

教育部 96 年度人文社會學科學術強化創新計畫

【教育社會學經典研讀會】

年度成果報告書

補助單位：教育部

計畫類別：經典研讀活動

執行單位：國立台灣師範大學教育學系

計畫主持人：張建成

執行期程：96/08/01~97/07/31

日期：中華民國 97 年 8 月 14 日

目 次

壹、	計畫名稱	1
貳、	計畫目標	1
參、	導讀	1
肆、	研讀成果	5
伍、	議題探討結果	7
陸、	目標達成情況與自評	8
柒、	執行過程遭遇之困難	9
捌、	經費運用情形	9
玖、	改進建議	9
拾、	附錄	10

附 錄

頁次

1. **Student roles and perspectives in antiracist education: A crisis of White ethnicity?**(導讀人:譚光鼎).....10
2. **Tales from the darkside: Negotiating whiteness in school arenas.** (導讀人:黃純敏)17
3. **'A touch of class': Inclusion and exclusion in initial teacher education.** (導讀人:郭諭陵).....24
4. **The Teachers' Political Orientation vis-à-vis the Principal: The Micropolitics of the School.** (導讀人:王麗雲)36
5. **Restructuring in Context: A Case Study of Teacher Participation and the Dynamics of Ideology, Race, and Power** (導讀人:譚光鼎)41
6. **Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration.**(導讀人:郭諭陵)48
7. **Curriculum Contests: Environmental Studies versus Geography.** (導讀人:林永豐)61
8. **How School Mix Shape School Processes: A Comparative Study of New Zealand Schools.** (導讀人:王麗雲)66
9. **Doing 'Emotional Labour' in the Educational Market Place: Stories from the Field of Women in Management.**(導讀人:沈姍姍)70
10. **The discursive production of the male/female dualism in school settings.** (導讀人:張建成).....77
11. **Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility.** (導讀人:卯靜儒)83
12. **On a Contradictory Way to be the 'Learning Society': A Critical Approach.** (導讀人:徐敏雄).....89
13. **Towards a Sociology of Learning in Primary Schools.** (導讀人:許殷宏).....102
14. **What Does the Future Hold? Youth and Sociocultural Change in the FRG**(導讀人:張炳煌)113
15. **Distribution of School Knowledge and Social Reproduction in a Brazilian Urban Setting.** (導讀人:姜添輝)123
16. **The Conflicted Pedagogical and Curricular Perspectives of Middle-class Mothers.**(導讀人:張建成).....131
17. **Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge.**(導讀人:卯靜儒)136
18. **Subject Divisions.**(導讀人:黃純敏).....140

19. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. (導讀人：劉美慧).....	144
20. 'The Department is Very Male, Very White, Very Old, and Very Conservative': The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. (導讀人：蘇峰山).....	150
21. Teaching for Survival. (導讀人：許殷宏).....	151
22. Teachers' Work as Bricolage: Implications for Teacher Education. (導讀人：陳淑敏).....	161

一、 計畫名稱

教育部人文社會學科學術強化創新計畫一【教育社會學經典研讀會】

二、 計畫目標

臺灣教育社會學之設科雖然已經有一段時間，但是過去這領域的發展卻主要是仰賴個別學者獨自耕耘所累積而成的。近幾年來，臺灣教育社會學研究開始有了較突破性的發展，重要的指標包括了教育社會學研究所的設立，成為教育社會學研究的重鎮與培養後進的搖籃；其次是臺灣教育社會學論壇的舉辦，每半年一次的聚會，使得教育社會學領域的學者得以以文會友；第三個指標是臺灣教育社會學學會的成立，讓教育社會學領域的學者有了一個正式的組織；更重要的是《臺灣教育社會學研究》刊物的創辦，使得這個學科有了自己專屬的刊物，提供著述、對話與論辯的空間。為了能夠讓教育社會學在現有的基礎上得以成長茁壯，有必要糾集教育學與社會學領域關心教育社會學發展的學者，進行有系統的研討，一方面除了深入探討學科領域中的重要典籍，也希望能在批判反芻之餘，建立本土化的教育社會學。扼要言之，舉辦教育社會學典籍研讀會的計畫目標如下：

- (一) 有系統地研讀、探討與批判教育社會學重要經典著作。
- (二) 整理、分析與出版教育社會學領域重要思想與議題；
- (三) 促進領域內學者之交流與互動，提昇我國教育社會學學術研究水準；
- (四) 培育後進，促進我國教育社會學領域之發展。

三、 導讀

最近幾位英語系學者整理了教育社會學領域中的重要文獻，編纂成書，這些文獻未必是「古典」著作，不過都可看成是教育社會學界與社會學經典著作對話的現代重要著作，閱讀這些篇章，除了可以了解現代教育社會學主要的議題與發展趨勢外，也能探索教育社會學古典思潮的現代蘊義。A.H. Halsey 在 1997 年編輯出版《教育：文化、經濟與社會》(Education: Culture, Economy, Society) 一書已閱讀完畢。今年起將以四年的時間閱讀由 S. Ball 在 2000 年所編的四冊論文集《教育社會學的主要課題》(Sociology of Education: Major Themes) 一書。俟閱讀完畢後，對於英、美等國教育社會學的主要思潮應可有較佳的掌握。

英國教育社會學現代重要人物 Stephen J. Ball 所編的《教育社會學的主要課題》一書於 2000 年出版，該書共分成四大冊，第一輯的主題為理論與方法(Theories and Methods)，共搜集教育社會學理論與方法重要文獻 23 篇，所討

論的內容古典與現代並陳；第二輯的主題為不平等與壓迫(Inequalities and Oppressions)，共搜集該主題下相關之 24 篇文章，都是當代教育社會學重要研究議題與代表性著作；第三輯則搜集了國內較少關心的主題：制度與過程(Institutions and Processes)，共搜集 26 篇文章，探討學校教育的制度與歷程；最後一輯亦是國內教育社會學界經常忽略的部份，也就是對教育政策與改革的研究與分析，該輯的主軸為政治與政策(Politics and Policies)，共收錄了 23 篇文章。因此，《教育社會學的主要課題》乃為現代教育社會學重要論文集，誠如 Ball 在序言中所提，他選文的規準為代表性(representation)，或者講精確一些，是不同的代表性(different representations)，所以古典思想家的著作如 Marx, Weber, Durkheim 的思想在本論文集可見，當代重要思想家的作品如 Apple, Bernstein, Giroux, Kenway, Lather, McLaren, Wexler, Whitty 也都收錄其中，古今兼備，這是多元代表性的一個實例。其次所選的文章作者包括不同國籍、不同認同、不同觀點的人。最後選文也考慮不同的立場，所以各種理論、認識論、意識型態的文章也搜錄其中。S. Ball 坦承其取文規準的企圖是促進立場擴延的可能性(transpositional possibilities)，同時避免地區主義(localism)，以對理論、概念化有貢獻的文章為主，根據 Ball 的規準，閱讀這四冊書籍，對於國內教育社會學理論與觀點的拓展與創新，中西教育社會學研究的對話，應有相當大的幫助。

選擇論文集而非「古典」著作(如 Marx 的資本論或 Durkheim 的自殺論)的原因，乃是基於兩種考量。第一是這些古典著作國內大都已有翻譯本，為書為文介紹者也有不少；其次是要瞭解古典理論如何在現代社會中發揮新義，引導我們思考現代議題，恐怕不是古典社會學者所能幫忙我們的，而要透過當代經典文獻的閱讀而達成。透過這些重要文獻與古典社會學者的對話及對社會現象與實體的觀照，可以促進對教育社會學理論的反芻與更新，亦能提供思考現代教育問題的概念與觀點，在研究上與實務上作出具體建議，所以決定選取這本著作。因此，本計畫今年度擬以臺灣教育社會學學會的成員為主，以一整年的時間，研讀 Stephen Ball 在 2000 年所編纂的《教育社會學的主要課題》(Sociology of Education: Major Themes) 第三輯：制度與過程 Institutions and Processes。希望透過研讀這本教育社會學的重要文獻選集，達成以文會友的目的，共同灌溉台灣教育社會學的土壤。一共討論 11 場，每次閱讀兩篇文章，共二十二篇文章。討論與評論的資料均將在獲得授權後上網，並同步結集成書。

本研讀會以兩星期聚會一次為原則，時間以星期五晚上為主，每次約 120-180 分鐘，每次共討論二篇文章，一學年預計聚會研讀 11 次，完成 22 篇文章閱讀。每次聚會時間針對每一篇文章安排主讀者報告時間，主讀報告計 20 分鐘；另安排一人評論，亦佔 20 分鐘，最後則留 20 分鐘共同討論。二篇文章討論完畢後再留 30 分鐘針對二篇文章共同討論，詳見表一。主讀人之工作為對全文作介紹，

並提出初步的評論，評論人則針對文章的內容、貢獻、定位、問題等提出評論。不論是主讀人或評論人都需閱讀全文，主讀人並將撰寫 3000-5000 字的書面報告，作為討論的依據。

表一 研讀會時間規劃

時間		活動內容
18:30-18:50	20'	主讀(一)
18:50-19:10	20'	評論(一)
19:10-19:30	20'	問題與討論
19:30-19:40	10'	休息
19:40-20:00	20'	主讀(二)
20:00-20:20	20'	評論(二)
20:20-20:40	20'	問題與討論
20:40-21:10	30'	心得分享、回饋與結論
21:10		散會

至於整個年度的閱讀計畫詳如表二：

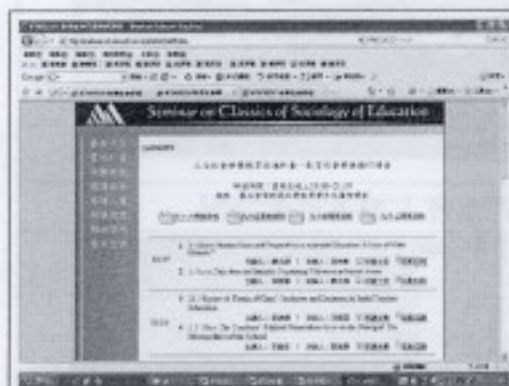
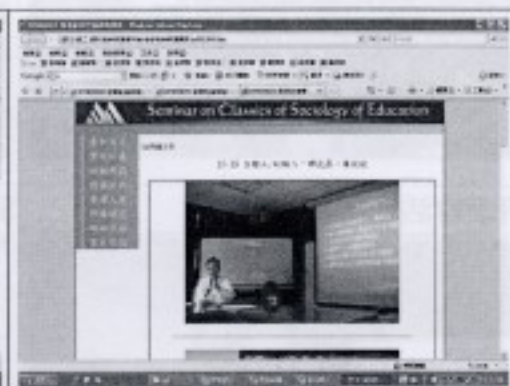




表二 研讀進度

次數	日期	主讀人	研讀內容(篇名與作者)	討論議題
1	96.10.19	譚光鼎	Student Roles and Perspectives in Antiracist Education: A Crisis of White Ethnicity? (D. Gillaorn)	族群議題
		黃純敏	Tales from the Darkside: Negotiating Whiteness in School Arenas (A. Nayak)	族群議題
2	96.10.26	郭諭陵	'A Touch of Class': Inclusion and Exclusion in Initial Teacher Education (M. Maguire)	教師社會學
		王麗雲	The Teachers' Political Orientation vis-à-vis the Principal: The Micropolitics of the School (J. J. Blase)	教師社會學
3	96.12.7	譚光鼎	Restructuring in Context: A Case Study of Teacher Participation and the Dynamics of Ideology, Race, and Power (P. Lipman)	教師社會學
		郭諭陵	Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration (A. Hargreaves)	教師社會學

4	96. 12.	林永豐	Curriculum Contests: Environmental Studies versus Geography (I. F. Goodson)	課程社會學
	14	王麗雲	How School Mix Shapes School Processes: A Comparative Study of New Zealand Schools(M. Thrupp)	學校結構與過程
5	96. 12. 28	沈姍姍	Doing 'Emotional Labour' in the Educational Market Place: Stories from the Field of Women in Management (J. Blackmore)	性別議題
		張建成	The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings (B. Davies)	性別議題
6	97. 02. 22	卯靜儒	Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility (H. A. Giroux & R. I. Simon)	通俗文化
		徐敏雄	On a Contradictory Way to be the 'Learning Society' : A Critical Approach (P. Alheit)	學習社會
7	97. 03.	許殷宏	Towards a Sociology of Learning in Primary Schools (A. Pollard)	兒童學習的社會學
	14	張炳煌	What Does the Future Hold? Youth and Sociocultural Change in the FRG. (J. Zinneker)	青年社會學
8	97. 03. 28	姜添輝	Distribution of School Knowledge and Social Reproduction in a Brazilian Urban Setting (T. Tadeu da Silva)	課程社會學
		張建成	The Conflicted Pedagogical and Curricular Perspectives of Middle-class Mothers (E. Brantlinger & M. Majd-Jabbari)	課程社會學
9	97. 04.	卯靜儒	Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge (P. Wexler)	課程社會學
	11	黃純敏	Subject Divisions (L. S. Siskin)	課程社會學
10	97. 04.	劉美慧	Social Class and the Hidden Curriculum of Work (J. Anyon)	潛在課程
	25	蘇峰山	'The Department is Very Male, Very White, Very Old, and Very Conservative' : The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. (E. Margolis and M. Romero)	潛在課程
11	97.	許殷宏	Teaching for Survival (P. Woods)	教師社會學
	05. 02	陳淑敏	Teachers' Work as Bricolage: Implications for Teacher Education (E. J. Hatton)	教師社會學

四、 研讀成果

本計畫本年度一共執行十一次的研讀活動。每次的研讀會後，將該次研讀會的文章，以及活動照片即時在研讀會的網頁公告，以提供不克前來或關心教育社會學議題的朋友一個分享平台。

	
<p>活動進度： 研讀會導讀文章與活動照片分享</p>	<p>活動照片： 研讀會活動進行之精彩照片</p>
	
<p>最新消息： 刊載下次研讀會活動預告</p>	<p>導讀文章： 研讀會的導讀資料</p>
	
<p>意見交流： 刊載研讀會意見交流的資訊</p>	<p>導讀進度： 歷年來的導讀資料與活動照片</p>

目前的研讀成果如後附錄，而研讀會當日進行概況，以照片說明如下：

	
研讀會活動進行情況	研讀會主讀者導讀情況
	
研讀會主持人進行簡短的介绍	研讀會主持人進行最後總結
	
研讀會主讀者進行導讀	研讀會參與者發問
	
研讀會參與者進行發問	研讀會活動狀況



五、 議題探討結論

本年度研讀會，其文章主要討論議題包含族群議題、教師社會學、課程社會學以及性別議題部分，透過每一場主讀人和評論人精闢的見解，以及與會人員熱烈地參與，都讓族群議題、性別議題以及教師社會學以及課程社會學這些議題有夠深入的瞭解。至今對於相關的議題有下列幾點簡單的結論：

(一) 族群議題

透過族群議題的討論具有多元文化教育的啟發，也符合社會正義的概念。但是若是我們光是討論族群議題而沒有考量階級、性別等因素時，容易引起被批判之族群的反感。因此，未來在協助學生建立寬闊胸襟，認知文化差異並接納差異觀點，也應考慮實施對象之社會背景而做適度之修正。

（二）教師社會學

透過教師社會學的討論，可以瞭解學校現場必須研究微觀政治學，因為學校是一個政治組織，亦受攻擊，透明度高，校長是守門人，但又受到環境的影響，限制其行為。是故，在這種情況下校長被期望強調控制、可預測性與效率。工作於其中的教師也自然而然根據校長的領導採取不同的措施。所以瞭解組織中的權力關係，也將有助於瞭解改革的可能性與制度設計的重點，並且教師的微觀政治行為也是相當重要的研究領域。

（三）課程社會學

一個學科的內涵，究竟是比較在乎學生的興趣與需求？抑或是受到大學學術研究的影響？這是相當值得繼續討論的。然而，一旦學科達到了具有學術性色彩這樣一個難得的地位，其教師便開始極力地去維護此一學術地位、捍衛系所的領域、有聲望的職位、相當的資源、以及「優秀的學生」，更隱含意味著「教師的生涯前景」。如此一來，所謂學生的興趣、學科的脈絡、教學的取向、知識上的理由…等等，似乎都比不上學科本身所涉及的利益了。未來對於知識和課程和權力的議題還可以作更深入的討論。

（四）性別議題

針對性別議題的討論上，在現今社會已經有越來越多的討論。然而，如果社會既有的性別二元論，深深影響每個人的性別定位，那麼同性戀所援用的性別論述係如何形成、生效、或取得正當地位的？這是相當值得思考的，且依照現存的社會結構，在族群、階級、性別等多方面，確有以偏概全、以同迫異的不公之處，但一味強調差異、歌頌差異，乃至於放任差異，真能解決問題嗎？這也是我們必須正視的問題。

六、 目標達成情況與自評

目前完成閱讀 S. J. Ball 所編的《教育社會學的主要課題》的第三輯中一部份文獻共 22 篇，並且於研讀會中深入討論相關議題。同時將各次研讀之資料與活動記錄即時上網公告，有助於訊息之流通，促進網路研究社群之發聲。透過形成跨校性教育社會學研究社群，提供互動與激盪的機會，並建立該領域討論與對話的機制。

本研讀活動引起各界熱烈參與，參與者包含學界學者及研究生之外，亦有不少教育主管單位人員、現場實務人員之參與。本年度的研讀活動參與討論熱烈，理論於實務兼具，希望讓對教育社會學有興趣的朋友可以繼續參與相關的活動。

十、 附錄

時間：96.10.19 第一場

篇名：Student roles and perspectives in antiracist education: A crisis of White ethnicity?在反種族主義教育中的學生角色和觀點：白人族群的危機？

作者：D. Gillborn

主讀人：譚光鼎

有關種族和教育方面的討論，常會忽略了學校和教室層面的教學和實際經驗。針對這一點，本文主要以質性研究方法，對於兩所大力推動反種族主義教育的中學進行檢視。作者格外著重於學生的角色和經驗，探討他們在反種族主義教育中的主要角色為何。由於在反種族主義教育中，白人學生處在一個尷尬的情境中，凸顯一個兩難困境。因此，本文旨在描述這些白人學生的反應，並探討學校如何將他們的感受和反應納入反種族主義教育之中。由於這些白人學生的反應，促使教師們重新評估他們對於種族以及種族主義的概念假設。反種族主義教育的推動也促使大家反省學校教育中的族群關係和認同教育，反省這些教育為何對於白人學生形成一種「排斥」作用。由於「白人意識」(whiteness)的建立頗受保守主義、國族主義、種族主義所影響，因此當反種族主義教育要挑戰此一意識型態時，學校同時也必須提出一種新的、解放的「白人意識」論述，使白人學生在反種族主義教育中獲得一個合理的角色和發聲。

緒言

「你沒有辦法把自己放在他們的膚色（有色人種）裡，你可以儘可能地和他們感同身受，但是搞了一整天之後，你只能走開，因為你是白人。」這是作者參與觀察之學校中的一位白人女性教師的感想，她覺得她的族群（白人背景）是一道障礙，阻礙她和學生之間的相互理解。她承認在某種程度上無法理解少數族裔學生受到種族主義排斥所產生的痛苦。這個促使她努力去瞭解社會何以會產生種族不平等，以及白人族群的行動和意識。基於相同的觀點，反過來說，學校教師如何看待白人學生，尤其是在他們（學生）人數居多卻在反種族主義教育中被消音的情況下，這就成爲一個重要的議題，也是到目前爲止，各種討論反種族主義教育所普遍忽略的一點。

本文的主要目的有二：不同背景的學生（種族、性別、社會階級）對於學校推動反種族主義教育的反應為何，這些學生如何看待多元文化教育？當反種族主義教育和多元文化教育在使某些族群增能的同時，是否也意味著其他族群必須成爲陪葬品？也就是在推動反種族主義教育時，白人學生應扮演何種角色？

本文作者所關心的是，學校改革行動的基本論述是否可以貼近於學生家庭生

活經驗？如果不能，則（白人）學生的心聲反應是否可以融入反種族主義教育的政策和教學裡，成爲一種積極的影響因素？作者試圖結合一些關於破除種族主義（認同）的新近理論發展，用以瞭解在學校中實際的族群關係和種族主義情形。

反種族主義和學校教育（文獻背景）

Sleeter & Grant(1990)評閱一些文獻後指出，基於詮釋者不同的背景，所謂「多元文化教育」在美國學校教育中起碼有五種不同的解釋。而多元文化教育和反種族主義教育在英國也相互爭執多年，前者著重於推動課程教學進行「自由一人文主義」(liberal-humanist)式的改革，後者則強調對族群權力和種族主義進行激進的挑戰。在澳洲也有相同的問題，而紐西蘭和加拿大也明顯地在推動文化多元和族群文化平等政策。但不論這些國家的成果如何，學校本位層次的實際問題、錯綜複雜性以及變異性卻普遍受到的忽略。

關於族群認同，社會學理論近來逐漸強調「認同」之流動與斷裂本質，特別是受到階級、種族、性別、文化等因素的影響，種族主義的定義變成一個複雜且變動不居的概念。許多俗民誌的研究結果也指出，學校裡的族群認同之影響因素相當複雜。族群認同不再是歷史性地固定不變，而是在師生之間不斷磋商的產物。不過有一點很明確的是，各少數族裔學生會聯合建構一種政治性的認同，認爲自己是白人種族主義的犧牲品，但在其他情況中卻也可能因爲性別、階級、宗教等因素而認同分歧。

這種觀點顛覆了傳統的少數族群之弱勢、令人同情的形象。相同地，對於白人而言，傳統白人之單面向的、基本不變的主體形象也可能產生不同的解讀。白人的族群認同會產生一種新的社會建構與意義。

在書寫多元文化教育和反種族主義教育時，白人通常都處在一種矛盾的位置上，白人通常被看做是標準，不需檢驗。一方面他們被賦予推動改革的主要職責（大部分的教職員都是白人），但另一方面白人卻也被視爲進步的阻礙（白人對有色人種懷有種族主義）(白人的原罪)。因此，任何來自少數民族對於白人的「攻擊」就不可能被當作是種族主義。直到最近，多元文化教育才開始認真注意到「多元族群環境中的白人族群認同建構和經驗爲何」，因爲任何反種族主義的策略，若不把白人主動納入，就不可能成功。

研究方法與對象

本研究爲兩年期的質性研究。觀察學校爲兩所，第一所爲 Mary Seacole 女子綜合中學，在英格蘭中部工業區。學生背景大多爲勞工階級，半數爲南亞族裔（以巴基斯坦、北印度爲主），加勒比海黑人裔學生數略低於五分之一。第二所學校爲 Garret Morgan 綜合中學，位於英格蘭東南部，男女合校。本校學生族群背景相當多元，但以白人爲主。長期以來這所學校吸引頗多孟加拉裔社區學生入

學，但這些學生家庭得失業率頗高。

這兩所學校長期以來都努力推動反種族主義教育，並且相當有成果，成功地改變了學校的型態、教師和學生的生活。雖然這兩所學校的反種族主義教育也還存在許多問題有待解決，但比起其他同級的學校而言，這兩校的反種族主義教育已經明顯地成爲師生生活重要的一部份。研究者主要運用「觀察、文件分析、訪談」等方式進行研究。

學生是反種族主義改革的動力

一般的研究大多指出，學校裡的少數民族學生常是弱勢的一群，白人學生則大多被描述爲種族主義的原始推動者。但在這兩所學校裡卻呈現另外的情形：

學生們熱心參與

反種族主義原則已經改變了校園的微型政治基礎，以致教師們逐漸感到很難退出這一個政策。在兩所學校中，學生們起初都被邀請來討論反種族主義政策。學生們都非常認真參與，無論是正式的書寫意見或私下地詢問老師，他們很有看法，主動的態度也令教師們非常驚訝。

學生們扮演批評者

學生不僅挑出老師的錯誤之處，而且根據他們的反種族主義感情和經驗，提醒老師所忽略的問題。在 Seacole 中學裡，學生的積極行動促使學校修改政策，積極回應學生所反應的問題。並且持續不斷地接受學生的意見反應，促進教師自我改善。大部分的老師們都能把學生的觀點視爲一種合理的貢獻，而不是負面的禍害。

由於老師們起初都強調白人種族主義的重要性，因此教師們一開始推動反種族主義教育時，就相當一致地站在少數族裔學生這一邊。對於一些老師而言，當學生控訴他有種族主義時，會讓他感到專業的無力感。在這種反種族主義的趨勢之下，不僅教師很難拒絕這樣的控訴，同時也引起白人學生的不安。反種族主義教育並沒有給白人學生合理的發言機會。

「沒人問問我們」：白人學生與反種族主義

兩所學校的反種族主義教育都由教師所推動，但他們都未能考慮到白人學生的角色。白人學生質疑教師的觀點，尤其是抨擊教師們獨尊少數族裔學生的觀點，卻忽略白人學生的經驗和感受。他們對於反種族主義的態度反應，不僅僅是

所謂的「白人自我保護」(white defensiveness)，實際上它顯示反種族主義教育根本和勞工階層的白人想法有差距—並不是所有的白人都必然是強權壓迫者。

白人學生在這種情境中非常尷尬，他們似乎被錯誤地定位為潛在的種族主義者或對立者，而不是被看做為一同掃除種族主義的伙伴。由於種族主義大多是由白人所支持與發動，因此如果反種族主義教育意欲成功，它端視白人的行動為何。當反種族主義教育越來越深入課程與日常生活中時，白人（教師與學生）的角色也就越來越關鍵，反種族主義教育勢必融入白人的觀點和經驗。

以實際情況來說，Morgan 中學的一些中產階級白人學生認為，反種族主義教育根本是虛偽的。

「教師和父母都說白人學生不該對黑人學生有種族主義，但為何亞裔和非裔學童一旦有種族主義行為時，他們都閉口不談呢？」

「種族主義確實不好，但亞裔和非裔學生也給我們許多麻煩。…都沒有人問問我們的經驗和感受。…許多黑人孩子也不喜歡我們，也沒人要求黑人孩子要喜歡白人。…」

除非公平地同時接受黑人和白人學生的觀點，否則反種族主義教育將會淪為道德教條。反種族主義教育可能偏袒某一邊，使族群關係發生傾斜。過去（種族主義）是傾斜向白人，現在（反種族主義）則傾向少數族裔。因此，反種族主義教育應該等同尊重各種族裔學生的感受和反應。

由於反種族主義一向把黑人視為種族主義的犧牲品，因此白人都被看做壞人，而學校的反種族主義道德教條就很容易使白人學生覺得自己變成「被攻擊」的對象，無端就成為了「種族主義者」。

這兩所學校並沒有充分預備好相關措施，因此 Morgan 中學的白人學生感覺反種族主義教育只是在對付他們，卻偏袒孟加拉裔或黑人學生。Seacole 中學學生反應說「甚麼都不能做，也不能捍衛自己。只要一有亞裔學生在場，就不會有人理睬我們的感受。」

事實上，白人學生的感受確實在教師這一邊有獲得共鳴。大部分參與反種族主義教育的教師們都知道必須解決一些實質問題。Morgan 中學的老師們開始推動這項工作時，和白人學生連結得很緊密，不斷檢討學校政策實施的情況。他們嘗試說明、澄清，希望白人學生瞭解這項政策並沒有偏差，不是以某一群體為改革對象，而是針對全體所進行的改革。在這樣的努力之下，Morgan 中學的老師們才歷經三年才成功地把反種族主義教育融入白人學生的生活之中。

「傾聽所有學生的心聲反應，尊重所有學生的感受，避免強調道德教條」已經成為兩所學校在推動反種族主義教育時的重要功課。兩所學校都體認到學生在重要的政策決定中所該有的角色為何。學生從被動接受，轉變為影響政策決定和執行的合理意見。白人學生的反應挑戰（扭轉）過去反種族主義教育的基本假定，對於理論和實際執行面而言，都具有非常重要的意義。

白人族群認同的危機：反種族主義的概念問題

兩所學校的反種族主義教育突顯出兩個主要問題，第一是種族主義在學校脈絡中應該如何被定義？第二是應該把「白人族群意識」(white ethnicity)說清楚。

在反種族主義對話中的白人

1980年代大家常用的種族主義概念是：「種族主義=偏見+權力」。以社會條件來看，通常這就是指白人而言，只有白人有可能成為種族主義者。但是，黑人和亞裔民族雖然在英國社會是弱勢，但在某些情境之下，他們可能是有權力的人，並且表現出種族主義行為。因此前述種族主義的概念極有可能簡化了學校中的實際情況。例如，教師的行為雖然沒有偏見，但卻可能產生種族主義的結果。對於白人是否也可能成為種族主義的犧牲品，許多反種族主義者似乎刻意迴避不談，也有些人認為，白人和黑人（少數民族）之間不對稱的權力結構，根本不可能使白人成為犧牲品。

但是以這兩所學校的情況觀之，任何一種學生都有可能成為「種族主義的犧牲品」。在推動反種族主義教育的第一階段時，兩所學校的白人學生都感覺到不公平的感受，覺得這些作法是衝著他們而來。但學校都能寬宏地接受這些意見，並且在處理各種爭議時，都能持續地「兼容」白人學生的感受。基本上，學校的目的雖然是消除白人的種族攻擊和種族主義，但在實際作法上，學校儘可能地避免教條式作法，因為對於大部分白人學生而言，他們的低社經地位（勞工階級）本來就談不上權力的問題。

所以，甚麼是種族主義呢？白人和種族主義有何關係呢？種族理論恐怕需要重新的定義。

白人族群意識

這個問題的主要關鍵是：白人族群意識的地位究竟如何？如果族群意識和文化認同有關，則任何民族都會有族群意識，族群意識就不會只是有色人種的專利。在美國，雖然白人族群可以冠上許多差異背景名稱（如義裔、英裔白人），但在英國則不然。英國白人沒有這種二元認同(dual identity)，白人就是白人。然而，在反種族主義活動中，「白人」似乎並沒有被放在「族群」之中成為一個單位。所謂的「族群意識」有黑人的、亞裔人的，但卻沒有「白人族群意識」這個東西。這種缺席的狀況也可能來自於族群權力的運用，因為「族群」一詞通常是對外來者的一種輕蔑稱呼——「異教徒」、「缺少教養的人」。

「白」就是頂尖的意思，任何族群都有它的源生地認同，但白人則否。它帶有一種神秘的「優越」和「純淨」。對於非白人而言，「白」代表一種自然的、優越的、無污染的狀態。

這種「不屬任何族群」的優越狀態，使白人獲得無上的權力。然而，這種優

越地位也可能產生相反的結果。如果「反種族主義教育」成功地解構了種族偏見，並且幫助學生接納其他族群文化的價值、認識文化差異與豐富時，它也可能找到「白人族群」這個曾經失落的板塊。白人雖然在族群結構中獲得他們的權力，但現在卻也面臨巨大的不確定性，因為「反種族主義教育」已經改變了學校裡的語言和實際措施。

如果學校反種族教育要成功，它就必須有效地把白人角色融入其中，學校不應該重蹈以前種族主義的覆轍，給予白人差別待遇。其次，應當適當地表明「白」是有價值的、差異的、反種族主義的，以免白人學生成為錯誤觀念的犧牲品。在美國，「非美國人的活動」清晰地界定了「真美國人」的膚色。在英國，白人學生在和少數民族學生互動之中，往往也會透過接納少數民族學生的形象 (symbols) 與服飾型態而重新建構他的族群認同。雖然右翼人士(Right)取代了「英國」(Englishness) 這個概念，但英國的族群認同基礎也逐漸在改變，融入新的因素。因此，學校在推動反種族主義教育時，應該同時為「白人族群意識」建構新的、積極的、正面的內涵要素，以取代右派份子所主張的之專制、攻擊性的「小英格蘭主義」(little Englandism)。反種族主義教育雖然鼓勵去瞭解差異和認同，但同時我們也應該破除原來對於「白」的迷思，不該再認為「白」就是種族主義。

「爭取白人權利」之論述的危機

反種族主義教育忽略了一件事，就是應該把「白人族群意識」也廣義地納入族群認同和社會互動之中。

在過去反壓迫鬥爭的歷史中，許多強有力的團體試圖借用自由主義的說法來維持現狀（壓迫）。在英國，反種族主義者一直不斷地反應種族議題。最近的教育改革雖然關懷到種族問題，但卻在全國教育政策中忽略了族群平等的問題。在這樣的背景之下，很容易讓人質疑白人學生的優越性。

但當我們反對「白人保護主義」時，也必須認真思考白人學生的處境地位。許多工業先進國家似乎共同存在一個現象，白人覺得已經成為公民法律的犧牲品，並且號召大家去掃除社會與教育的不平等。在 1980 晚期到 1990 年之初，歐美社會相繼出現一些激進的白人運動，包括新納粹種族主義、三 K 黨、英國國家黨(BNP)、法國的法國國家陣線(French National Front)。他們的訴求相當一致，認為白人文化和利益已經被犧牲了，應該起來維護。尤其 BNP 的選舉口號：「爭取白人權利」獲得廣大的迴響與支持。

在這樣的背景之下，無怪乎反種族主義者會對於「建立白人族群意識」和「尊重白人學生觀點」感到不舒服。但是，如果反種族主義者不好好面對這種趨勢，也不從這裡面學一點功課的話，就會產生愚蠢的結果。因為其他有心人士必然會炒作這些問題以達到種族主義的目的。

評論與啓示

本論文最重要的貢獻是對於「反種族主義」之雙面刃效果的分析。雖然反種族主義教育具有多元文化教育的正當性，也符合社會正義。但是如不能考量階級、性別等因素時，容易引起被批判之族群的反感。其目的雖在協助學生建立寬闊胸襟，認知文化差異並接納差異觀點。但應考慮實施對象之社會背景而做適度之修正。例如本文所提到之白人學生多屬低社經家庭，其本身（及家庭）並未具有種族主義之成見，當反種族主義實施之後，可能引起白人學生反感，並獲致相反的效果，反而「無中生有」，在族群對抗中促成白人意識的滋生。如果再加上歐美當前時隱時現之白人種族運動之推波助瀾，則「反種族主義教育」的結果在某些地區將會適得其反。也無怪乎作者一再強調，在推動政策的過程中，學校應該傾聽白人學生的感受和觀點，融入其中，使反種族主義教育獲得雙贏（黑/白）、甚至是多贏的（多族群）的結果。

族群原罪的破解與再生

臺灣本土運動的參考

族群和諧共生的前景在哪裡

權力與知識（論述）的共生關係

時間：96.10.19 第二場

篇名：Tales from the darkside: Negotiating whiteness in school arenas
來自黑暗面的故事：協商學校場域裡白人文化實施的規範

作者：A. Nayak

主讀人：黃純敏

壹、全文主旨

本研究採敘事取向的方法，探究「黑人」(Black) 回應者〔這是一種政治性的用法，試圖去指稱那些皮膚較黝黑的人種如非裔加勒比海人以及具有亞洲傳承的人〕如何在教育場域裡協商白人文化實施的規範。焦點在於白人文化實施的規範以及這種實施如何衝擊黑人師生的生活。本文旨在藉由引用這些黑人（剛離開學校的學生、現任教師）的生命史，來探究他們如何界定白人文化實施的規範性。此外，本文也要展現黑人參與者如何捲入一系列白人文化實施規範的處境，並且獲致一套複雜、多樣的策略來協商白人社會的要求。分析黑人回應者所展開用來「處理」白人文化實施規範的技巧，可能對白人文化實施的規範何以可以有用地

涉入學校脈絡，提供重要的洞見。把白人文化實施的規範視為一種「活動」(activity)，這意指白人師生透過日常生活的互動，具有重新形構他們認同的潛能。

貳、內容大要

一、白人的（文化）規範

「一套白人文化實施 (practices) 的規範 (whiteness)，對那些被排除在外的人以及受其暴力影響的人是最顯而易見的」(Ruth Frankenberg, 1994)。但是，那些被安全地安置在其邊界之內的人們，通常不會對它（規範）加以檢視。這兩類不同的人，前者從屬於白人文化實施規範之下而存在，後者處於具有特權的處所，不僅將「白人」統合為一種規範性的類別，而且使得白人文化實施的主體缺乏自我批判的質疑。事實上，所謂白人文化實施的規範並非被黑人視為理所當然，相反的，黑人回應者對白人文化實施的規範所進行的協商 (negotiating) 包括多重的策略—內化、迴避、抗拒、或顛覆推翻。

二、敘事研究法

時間與場域：1990-1993，英國伯明翰大學文化研究學系

質性資料：口述生命史、書面的敘事陳述

研究參與者：6 位具有多元背景變相（年齡、種族、性別、階級與性傾向）的參與者(如下表)

表一 參與者背景資料

編號	匿名	性別	年齡	身份	種族背景
1	Meena Kumar	女	22	大學生	亞裔英國人
2	Sabina Choudbury	女	23	小學老師	愛爾蘭媽媽、亞裔(印度)父親
3	Sunil Sharma	男	25	大學生	生於印度(巴基斯坦)、長於英國
4	Rachel Goldman	女	年長	老師	白人跟猶太人混血、長於南非、移民英國
5	Nathan Curtis	男	20-25	大學生	白人媽媽養大、巴基斯坦父親
6	Naomi Milton	女	年長	老師	非裔加勒比海人後裔

三、揭開白人文化規範的實施

白人文化規範的實施與特權，可能對黑人學生的生活帶來衰弱、不舒服的影響。

故事一 Meena：愛麗斯夢遊仙境音樂劇的金黃假髮

1. 幽默與痛苦兼具的經驗發生在一個女校的音樂試聽課上
2. 為亞裔女孩尋找金黃假髮的需要性
3. 誰可曾聽聞過一個亞裔的愛麗斯
4. 想像 Meena 是愛麗斯（來自班上女同學的竊笑與私語）
5. 愛麗斯最後由一位 5 尺 6 吋金髮碧眼的白人女孩擔綱（忠於原著）
6. 分析：年輕白人女英雄的規範；顏色所形成的障礙；金黃色的隱喻（亞利安的迷思）；白人文化的假定與優越藉由在民俗傳說、歌謠與故事裡的迷思想像，來認證其「種族的」特殊性。

故事二 Sunil：辨識小時照片的認同遊戲

1. 小學時透過照片辨識彼此的遊戲
2. 照片遺失了，未帶照片
3. 自覺不同的創傷感受，好像臉上被打了一巴掌般，也好像是被畫上螢光橘一般
4. 當時的老師何以如此不敏感、不覺知，他可以因此受責嗎？
5. 分析：黑人學生策略性地想要涉入白人文化實施規範的歷程時，卻往往不受白人師生的認可；粗造的覺醒，從一個天真無知的青少年轉變成一個察覺種族的主體；白人文化實施規範宰制的不可避免性；對抗性的主動認同建構：非被動地順從白人文化實施的規範，而是具有顛覆推翻白人文化實施規範的一刻（藉詞遺失照片、參加認同遊戲而不自覺難堪）。

故事三 Meena：英文故事書內文關於種族字眼的誦讀

1. 巧妙處理恐怖的白人文化實施規範的策略
2. 發生於大聲閱讀小說《To kill a mocking bird》一書的班上
3. 班上女同學讀到 Nigger（黑奴）一詞時，猶豫了一下方才小聲唸出，停下來並望向我，直到老師催促才繼續念。當下覺得全班 30 人全部盯著看時，就足以將她置於世界完全孤立的角落。自此對英文課誦讀該書感到害怕，一星期後獨自一人在圖書館誦讀，而非在其同儕刺眼的目光下。
4. 白人同學為了怕惱怒黑人朋有而避談「種族」議題，所展現出來的靜默，是如何可能引起友誼的緊張。
5. 分析：自嘲自我膚色的諷刺詩文策略，以免除白人的焦慮不安，並使其以安心的態度面對「種族」是一種可協商的差異。黑人回應者對白人文化實施規範的細微區別（靜默、猶豫、緊張的笑聲）提出不同的處理策略，

但是這並非意味著，生活在白人文化實施規範下的宰制型態是容易的。心理動力機制的產生 (psychic dynamics)：黑人回應者一系列的內在質疑與自我懷疑，揭露了黑人為了對抗白人規範，在生活裡所顯示出的社會與心理的面向。

四、白人對黑人獨特性的迷思

「我正在白人的目光下被解剖，白人的目光是唯一真實的目光，我被固著著。在白人重新調整他們的顯微薄片切片機之時，他們客觀地將我的實體片片切碎，我赤裸地躺著。」(Frantz Fanon, 1993)

故事一 Naomi：能唱、能動、能跳的黑人刻板意象

1. 教職員中唯一的黑人老師，並被視為是獨特的(unique)：意味著你將做或不做一些特殊事情，因而到達此一境地。亦即，你得極好或極壞都是獨特的、是非我族類的、背貼上標籤的，你不容於你所加入的群體，並且不被允許跟這個團隊玩遊戲。你被對待成具有兩個頭的人或幾乎是無能的人。
2. 分析：差異政治學的問題在於將黑人的文化實施視為是「獨特的」，而獨特的又變成是無能的。強制的二分法，將黑人置於一種次級人類的位置，即不可能的他者(Other)。血緣的獨特標記成爲一種不可處裡的負擔，猶如雙頭的怪獸—黑人他者(Black Other)。
3. 除了黑人，你允遠不被允許成爲其他身份角色。亦即黑人就是黑人不是女人、也不是人、也不是老師或鋼琴演奏家，而是能唱、能動、能跳的黑人。
4. 分析：白人想像中的黑人造就了白人對黑人所行塑的刻板意象。黑人的「獨特性」經由投射與白人文化實施的規範，是可以被理解的。

故事二 Sunil：白人對黑人身體的固著化

1. 一位好的運動員絕大多是靠苦練少部分才是天分，當他不能贏得百米短跑時，學校師生師生同感驚訝。
2. 對黑人成爲模範的運動員的這種黑人刻板印象早就已經存在了，他被迫順從成爲一位好的黑人運動員，爲了證實，當他贏得比賽，老師稱之爲「黑人的魔術」，其他同學都大笑，他則一點都不覺得好笑。
3. 分析：成爲一個模範的運動員變成生活中難以負荷的標準：假如你輸了換得驚訝，假如你贏了卻又具體表現出白人對黑人文化實施的迷思。

故事三 Rachel：對黑人身體生物性的歧視--猶太女孩上台排排座

1. 學校「種族研究」的某一課是關於如何辨識猶太人，她跟另一個猶太女

孩並排坐在台上，大家望著她們，猶太人真的如此容易辨識嘛？

2. 分析：這種粗糙的生物種族主義(biological racism)的型態是不可靠的。然而對黑人差異的不可被否認的主張，如對其行爲、生活形態、身體的表現等這類細微「他者化」的期望，被稱之爲「新的」主族主義。新的種族主義並非奠基於在生物性上相信白人的優越性，而是主張文化在自然狀態的不可相容性，亦即跨越了「種族」與族群性(ethnicity)的界線。

五、白人文化實施規範與性別的調節

前述不管是 Meena 想要扮演愛麗斯的角色被視爲是不可能的「impossible」女性氣質，或是 Sunil 被他人指定成爲超男性氣概的黑人運動員，都顯示出種族與性別相互作用下跨越了彼此的邊界。性別於是成爲協商白人認同的一個場域。

故事一 Meena：種族與性別的邊界跨越

1. 性別實施被「種族化」，白人文化實施的規範在此歷程中發揮其整頓、維持的力量。
2. Meena 從一個純女校轉到一個男子學院(該學年有女子 10 位男子 80 位，Meena 爲唯一的有色人種女孩，其他還有亞裔男孩 Sanjay、黑人男孩、以及許多中國男孩)，多元種族讓 Meena 稍感安心。但是有一天當她被問到「Meena 你是不是喜歡那個亞裔的男孩 Sanjay」，她想就是因爲同一膚色關係，所以人們就想她一定會看上他，當然她是不會喜歡他們想得到的任何其中一人(指白人同學)。一天，Tom 在依個共同教室裡當著同一學年同學的面前取笑她跟 Sanjay，「Meena 你喜歡那個亞裔男孩 Sanjay 嗎？他喜歡你。」另一位同學 Kurt 見狀，對著 Tom 咆哮「閉嘴！你讓 Meena 難堪了(embarrassing)。」Tom 回答說「笨蛋！Meena 不會覺得難堪因爲她的臉不會變紅〔意指膚色的關係〕。」整間教室頓然靜悄，直到 Meena 控制不住大笑並對著傻笑的 Tom 說「你真是太傻了，我當然會覺得難堪。」Meena 離開教室，全學年同學對著 Tom 嘲笑了起來。
3. 分析：(1) 把 Meena 與 Sanjay 假定爲一對(膚色關係)，就把他們兩人置於群體之外，並且這樣持續地欺負 Meena 就是性騷擾(sexual harassment)的一種形式，這同時兼具種族化與性別特殊化的性質。(2) 這也透露白人求愛的慣例儀式(white courtship rituals)：白人女性是給「白人英雄」的獎品(prize)，其他非白人是難以得到的。(3) 膚色變成對他人(other)其他差異的主張基礎，視他人的身體是沒有感覺、沒有情感〔Meena 不會臉紅、不會感到難堪〕。但就另一面而言，白人同學在反種族主義的政治裡扮演著關鍵重要的角色〔一如 Kurt 所爲〕，儘管一般都傾向將白人視爲種族主義者。鼓勵學校現場實務工作者，把白人同學視

為種族主義以及當代反種族主義政策的批判者，如此將有可能發展出白人文化實施規範的壓制性型態。

(一) 白人文化規範的內化

故事二 Sabina：對多元傳承認同所產生的焦慮感

1. 錄音訪談時 Sabina 的白人男友 Phil 也在場
2. Sabina 具有印度血統，並非特別不喜歡自身文化傳承，但是無法想像自己跟印度男孩住一起，因為所有不好的想法會出現在你腦海裡，但如此一來又好像是忽略自身是印度人的事實。最後，選擇白人文化規範並試著透過跟白人的異性戀來統合其認同。
3. 分析：對亞洲刻板印象的解構與再建構標記出 Sabina 對自身背景愛恨交加的矛盾、衝突，顯示出她對多元傳承認同所產生的焦慮感，以及複雜內心理機制的自我拒絕、自我厭惡和內在分裂(splitting)[好/壞、黑/白]。這種機制正是 Fanon 所稱的「黑皮膚、白面具」(Black Skin/White Masks)。這種內在憎恨黑人文化規範會隨著時間而強化，而內化白人的優越性，並以其為認同。如此將自己安置於「安全、舒適的地帶」(comfort zone)，以免受到某種特殊型式的種族主義的排除(racist exclusion)。

(二) 白人文化規範的辯證：「接受」與「拒絕」

故事三 Sunil：被白人女孩拒絕或接受都同樣是問題

1. Sunil 無法承受被白人女孩拒絕，他想得出的理由就是因為他是巴基斯坦裔人。
2. 隨著文化風氣越能接受黑人之際，有越多白人女孩對他有興趣，但是這又加重了他異於他人的感受，因而懷疑白人女孩是喜歡他或是想要一嚐異國風味，總之不脫對罪的可憐施惠。
3. 分析：在此再次出現黑人對自我的質疑，以及對白人文化規範的又愛又怕矛盾感受。種族主義、男性氣概與性別的變化性連結可能導致對白人文化防衛性的信賴。這種自我懷疑與內在辯證的產生部分來自持續性涉入白人文化實施的規範之中，而這種偏執、恐懼的操弄手法都不該輕忽成是過度反應或是愛尋事端。相反的，這是黑人在每日生活裡回應白人文化規範在心理機制所要付出的代價--「自覺內在性的異於他人」、「完全疏離的境地」、「獨特的」、「異國風味的」、「焦慮的」、「在自己的世界裡」、「脫離團隊」。

六、結語：白人文化規範在學校脈絡的再思考

「種族與文化認同並非一種簡單的同化作用，必須發展出策略性的回應…此外，它伴隨著對『白人文化規範』破碎、分裂與交叉互會的一種策略性理解。」
(Paur, 1995)

對優勢、多數族群而言，白人的文化規範可能是難以捉摸、透明的，但是對黑人師生而言卻是歷歷在目、清晰可見的，因而表現出對白人活動的敏銳的覺知：盲目崇拜、恐懼、假定、靜默、渴望、罪與可憐。身處於白人文化規範充斥的日常生活情境裡，黑人持續性地感到壓迫，因而發展出多樣的協商策略(消極、被動、負向、保護性的或是積極、主動、正向、解構、顛覆性的)。其中性別與種族相互作用下的跨越邊界，是瞭解黑人經驗如何協商白人文化規範的重要部分。

對反種族主義的實務工作人員而言，想要成功地分解、拆除白人文化的規範，必須承認白人文化實施的規範是一種實施、實踐、實務(practice)，重複性的嘗試要成為(being)白人。想要在解除白人文化規範上有所進展，要鼓勵白人師生將白人文化實施規範視為持續性的行動(action)、活動(activity)，而非權力與特權的靜止安置。亦即將白人文化實施規範概念化成一種動詞，而非事先給予的名詞，將有可能導致顛覆推翻的其他替換活動，產生批判性、顛覆性的認同。並且透過相互跨越(mutual transgression)，可以對白人文化規範的涉入，提出集體性的批判。

參、心得、問題與討論

一、「黑人」〔皮膚較黝黑人種〕此一政治性用語的適當性，文中若以有色人種稱之是否較適切？

二、所謂黑暗面(darkside)指的是弱勢群體面對強大宰制、優勢的(白人)文化規範時，其難為人(特指相對優勢群體)知的心理幽微深處層面。若再加上性別此一議題，其心理幽微的複雜程度更是糾結厚重。

三、誰來關照校園裡少數、弱勢、邊緣、非白人群體面對並身處白人文化規範充斥的脈絡時，所彰顯的心理幽微黑暗面？

四、在多元文化的校園脈絡裡，需要敏覺的老師，也需要同理、敏感的同学。

五、質與量、推論與分析等方法論的再思量。敘事研究法對象雖少，重在解讀、分析、詮釋故事脈絡、意義的精巧與細膩，如此方能稱得上小而美又精巧。

六、後續研究的需要：白種人對黑人回應者關於白人文化實施規範的協商的回應與省思。協商需要的不只是弱勢群體對宰制、優勢的文化規範發展出接受、內化、

抗拒、顛覆推翻等多元策略，也需要優勢群體對宰制、優勢的文化規範提出批判與反省，並付諸改革行動。

時間：96.10.26 第一場

篇名：‘A touch of class’：Inclusion and exclusion in initial teacher education. 階級的接觸：在初始師資培育中的接納與排擠

作者：Maguire, M.

主讀人：郭諭陵

A. 內容摘述

摘要

這篇報告檢視在英國的初始師資培育(initial teacher education)情境中，接納(inclusion)與排擠(exclusion)微妙而不可避免地交織在一起的方式。透過檢視學士後教育學分(Post Graduate Certificate of Education, PGCE)(中學師資)課程的鮮明經驗，本文將證明接納與排擠的吊詭，將會以一種不安的、

變異的且不穩定的方式，在塑造一個人成為教師的過程中交替出現。本文詳述 Karen 成為教師的故事。

壹、前言

在英格蘭與威爾斯，政府強烈地試圖掌控師資培育，且讓師資培育的歷程，能符合經濟方面的需要。教師，像學校一樣，當他們進入教學這一行的時候，必須是有效能的、受過訓練的。這使得對師資訓練採取更大的中央控制之主張備受重視，當實務經驗 (practical experience) 再度被強調時，實務經驗便成為惱人的理論 (troublesome theory) 之替代品。此種趨勢，有一部分嚐試是教師工作的重建 (reconstruction) 與重述 (rearticulation)。所有的這些，在其他地方都有文件證實。就像 Furlong 所說的：「**教師是個重要的專業團體，這個團體必須加以管理與引導**」。然而，有時被遺忘的是師資培育的文化與歷史。

在歷史上，師資訓練學院 (teacher training colleges) 是那些強調階級改造 (gentrification)¹ 的地方，它一方面會運用社會控制的手段，另一方面會將社會中支配的意識型態合法化。因此，有些人期望教師的招募，能以特殊的方式進行。到了 20 世紀，「當老師」有效地意指加入中產階級，並且有越來越多的教師，來自中產階級背景。教學已經成為一種職業情境，在此情境中，階級已被專業主義 (professionalism) 和個人主義 (individualism) 之類的對抗性論述所取代²。「當然，對英國的勞工階級兒童來說，這已成為教學與教育的秘密前景 (secret promise)。但是，教學這個職業 (trade-off)，似乎都不提到階級，階級似乎是不存在的」。因此，很多教師對有關其階級地位或擁有「無階級」地位的任何討論，至少是「感到不舒服的」。事實上，教學是一種專業的中產階級職業。

當前，英國有個史無前例的運動，就是將準市場人力 (quasi-market forces) 的概念帶進教育中，它宣稱要提高學生的水準，並且讓公共教育能回應學生家長的需求。簡言之，開放入學註冊制度的導入，以及每一位入學的新生，將會為學校帶來一筆實質的財源這項事實，已經意指學校必須爭著去維持或增加他們的入學人數。同時，測驗結果的國家出版品已傾向誘導學生家長「選擇」「好」學校且摒棄「壞」學校。因此，強化競爭力已經加速了對某些學校的選擇歷程。像 Gewirtz 所指出的，那些經常被家長視為「成功的」及「可欲的」學校，更可能擁有大量「高成就且教起來較不費力的高材生」。因此，「成功的」學校，越來越能選擇到「成功的」學生，這些學生將會增加學校的學術知名度，並且可維持競

¹ gentrification 係指將日漸破敗的市區，改造為良好的中產階級居住區，此處譯為「階級改造」。

² 意指比較重視專業主義和個人主義的問題，而不重視階級的問題。

爭的銳利度。

教育商品化(commodification of education)已經對師資培育及教師雇用造成影響。在市場化(marketized)的時代，教師的素質、他們的資格條件，以及他們文化資本的其他層面(他們的外貌與聲音)，都有助於提高個別機構的地位與聲望。因此，現在有越來越多的學校，會在學校的招生廣告或小冊子裡頭，列出註明資格條件的教職員名單。

市場總是有贏家；因此，也總是有輸家。以教師來說，現在某些「類型」的教師，變得「更令人喜歡的」(more desirable)，而其他類型的教師，則「較不令人喜歡」(less desirable)。在某些方面，學校會盡可能讓他們的新教師，能與其市場化的自我(market-selves)或理想化的自我(idealized self)相吻合。由於師資培育在篩選這些較令人喜歡/較令人不喜歡的教師之歷程中，扮演一個強而有力的角色，所以，就某種程度而言，也有類似的情況。

以下，我想透過一位中學、勞工階級的教師受訓者(trainee-teacher)Karen的故事，開始探討一些令人感到緊張的情況。我想從特定的制度情境中，去檢視Karen因階級而被排擠的方式；雖然她的階級在某些時候，也會為她帶來一些好處³。她的部分故事，將被用來探討一些當前關心的事項，亦即關於1990年代勞工生活的矛盾情況。本文的目的，是希望能夠舉例說明接納與排擠同時作用，以塑造勞工階級教師的世界之方式。

貳、敘事(narratives)

我猜想，研究教師的生活從來不會成為主流，像這樣試圖去理解職業團體並為他們發聲的研究，在歷史上是被邊緣化的。然而，作為一個職業團體，教師仍然保有相當大的權力，並且在位居邊緣地位的教師生活研究中，仍然存在很多真理。

Temple 相信，「**當我們在建構對自己生活的敘述與說明時，我們都是站在觀眾的角度來描繪自己**」。我們述說自己的這些故事，對於讓一個生硬的研究範疇(諸如階級)變成更富彈性及反省性的建構來說，是非常強而有力的工具。這篇報告只是由一個故事所構成。雖然很多的陳述或說明，證實中央集權的政策(centralizing policies)，已經試圖讓教師成為具科技理性的(technicist-rational)能幹實務工作者(competent practitioner)，能夠很有效地執行當今政府所提倡的政策，但是對於那些勇於挑戰現狀，能發出不同聲音

³例如，勞工階級的學生，比較聽她的話。

的人來說，仍然留有一些發揮的空間。雖然在師資培育的過程中，有強而有力的訓練技術，但是仍然有一些會挑戰這些常態化趨勢的人。例如，那些階級較低的個別教師，他們可以回擊，有時候也會獲勝。這篇報告是一位師資受訓者校內經驗的陳述與說明；同時也是對「與她個人抱負更為一致的情境」之重新定義。

第一，有時，有個趨勢就是將接納/排擠的形式，視為整體的、不變的。的確，它們常常被說成兩種相反的要素，但是，這篇報告想要證明：社會生活是相當複雜的；人們常常同時處於或經驗接納與排擠的處境。第二，在英國的社會階級中，雖然對勞工階級來說，有明顯的排擠模式，但是重要的是探討能夠干擾這些一般性論述的非主流觀點。

研究者對於階級的分析，提出很多矛盾的議題。例如，Lucey 曾經認為，勞工階級人士常被研究者從「缺乏」或「窮困」的角度，當作是一種疾病在解釋；並且他也認為，必須更批判性、實質性地質問中產階級文化。有些人認為，一個取得學士學位(文化資本)並且正在受訓準備要當老師(從原點移到新的目的地)的女性，和其他女性比起來，勞工階級的成分就比較低了。這些女性位居邊緣及移動(跨越階級的界限)的經驗，需要進一步加以詳述。此處，我想強調的是：不正義、不平等及受壓迫等「頑強的現實狀況」(stubborn reality)，仍然持續在塑造勞工階級人士的生活。

參、進入教學領域及耍權謀(playing games)

Karen 是一位勞工階級的單親女性(有兩個小孩)，現年 38 歲，住在 Essex⁴。她已經修完高等教育預科(an access course)，並且取得英語學士學位。她想要長期在中學擔任英語教師。Karen 是個穿著風格很有朝氣、看起來很粗鄙的女人(a large woman)，說話帶有 Essex 的腔調，別人只要隨便瞄一下，就很容易看出她是勞工階級。她的身上帶著個人社會階級的鮮明印記，對於此種階級印記，一個有階級反省能力的女性(class-reflexive woman)，像 Karen，是可以發揮某些正面作用的。

Karen 向一所師資培育機構(Teacher Education Institution)申請修讀英語科的學士後教育學分(PGCE)課程(中學階段)，她很高興能被請去接受面試。面試她的人，是一位男的導師(tutor)，Karen 形容他是「牛津大學劍橋大學類型」(Oxbridge)⁵的人。她相信他看得出她是一位勞工階級女性，並且作了某些相當刻板印象的假設。

⁴Essex(艾塞克斯)是英國西南的一郡。

⁵Oxbridge=Oxford+Cambridge

在我來這裡之前，我在一所學校面試過，當他看到我時，我知道他在想什麼。他問我，我喜歡讀什麼書，我說：「喔！我喜歡閱讀 Georgette Heyer 的好作品，而且我總是讀 Stephen King 的新作品。我一直喜歡讀這些，他聽了之後沒說什麼。然後他說：「我看妳有兩個小孩，妳想擴展妳的家庭嗎？」因為我知道他在想什麼！所以我說：「我實在很高興你問我這個問題，因為我可以告訴你：我是女同性戀者，我的夥伴和我，都不想再有任何小孩」。我知道基於機會均等的理由，他不敢不給我機會，但我並不想去那裡。

在這段敘述中，Karen 以好像她是「她自己的觀眾」之方式來描繪自己。而且存在很多問題，有些問題是關於她在這個情境中，使用了性取向平等 (sexualities/equity) 的概念。其實，她不必以這種方式來回答。

由於她在第一次的面試情境中失敗了，所以到第二所學校面試時，她決定做一些調整與改變，例如，將頭髮染成黃褐色，以及採取一些先發制人的作法，結果，她「成功」了。

肆、身體外觀或錯誤身分 (body/mistaken identity) 的政治學

這篇報告是描述 Karen 這個勞工階級女性成為教師的歷程，它有個焦點在於：透過身體外貌的具體展現 (corporeal embodiment)，人們建構及重新建構其身分 (identity) 的方式。在下面的故事中，Karen 的身分是被誤解的。她相信這跟她的體型 (size) 與外貌 (appearance) 有關。Karen 被安置到當地一所中學，去完成其師資訓練的學校實習課程 (school-based part)。學校離她家很近，這樣可以讓她更方便兼顧家務。Montpellier 是一所男校，位於當地的市場地區。那所學校在當地享有盛名，是一所好的運動學校、學術性的學校 (academic school) 及基督教學校。能夠入學的男生，都是透過正式的選擇與分流而來的；女生則僅准許就讀六年級 (sixth form)⁶。Karen 滿腔熱誠地開始她的學校經驗，並且第一天很早就到學校了。

我到學校去，你知道，我是個很有時間觀念的人。我到學校後，坐在接待室 (reception)……。我坐在那裡，人群走來走去、走來走去，我還沒有去集合……。我正坐在那裡，你知道發生什麼事嗎？當我正在那裡等待集合時，水箱 (radiator) 破裂了……我試著抓住水箱，當校長走出來時，他看到我就說：「喔！上主保佑妳！上主保佑妳！」……他們都認為我是清潔員，不是嗎？我絕對不是清潔員，但是每個人在那種情境看到我，就誤以為我是清潔

⁶相當於高三。

員。每個經過接待室的人，都看到我拿著毛巾，且緊握住水箱，我心裡想：這真是個糟糕的開始。……意思是我第一次見到我的指導老師(mentor)，我是溼淋淋的，我的裙子是濕的，我在解決水管破裂的問題，這並不是好的開始。

這部分的故事，提出Karen如何定位自己的問題。她能「協助」處理水箱漏水(radiator leak)的問題而不被人誤以為她是清潔員嗎？Shilling主張，身體外觀(physical body)主要牽連到自我認同的問題，以及社會不均等的建構與維持之問題。體型的大小及衣著，會讓人弄錯階級身分或職業身分。Karen承認這一點，並且說道：

Yeah，我有那種經驗，因為我長得比較粗鄙，所以我有那種經驗。事情發生在今天早上，我走進大學的餐廳，買一杯咖啡，嗯，有人進來了，他走過來問我：「這是廚房嗎？」我說：「不，廚房在那邊」。顯然，他認為我正坐在那邊看報紙、閱讀、喝咖啡，但他認為我是提供飲食的員工(catering staff)……這都是刻板印象，不是嗎？

伍、聲音(或腔調)

會影響階級展現(embodiment of class)的因素，除了身體的外觀(corporeal body)之外，還有聲音；聲音會將腔調的地理學(geography of accents)與階級的人口學(demography of class)聯結在一起，並且可顯示出他們在社會定位的階級地位。Karen覺察到，人們對她說話方式/腔調所作的判斷，導致她在學校安置方面特定的、實質的結果。她總是教些能力最差的學生，教那些「像她的人」(people like her)。

我負責教所有較為卑劣的學生(lower streams)，我認為那也是另一種階級的東西。除了將較為卑劣的學生分給我教以外，他們不讓我做別的事，雖然我可以接受這樣的安排，而且我也喜歡他們，但是我認為我能做任何事，我認為他們只是從我說話的腔調來判斷事情。

實際上我認為，最後我將會在一所人們說話的方式和我很像的學校工作。腔調代表一切，這跟別人告訴我：我有個難聽的聲音有關，它是腔調的問題，不是嗎？

◎刻板印象與差別待遇

1. 穿著的問題

當 Karen 開始在學校教學時，她顯然是不受歡迎的。顯然，學校需要維持某種形象，因此，適當的穿著、好聽的聲音或腔調，甚至是姣好的身體外觀，都是此種認同的一部分。學校想要給予家長及學生的明確訊號是：該校的文化與特質 (ethos)，是道道地地的中產階級。

嗯，假如我沒有穿著得體的話，我會被趕回家，雖然我是一位師資受訓者，我還是會被趕回家，在那所學校，沒有人穿著不得體……真正奇怪的是，甚至連學藝術的學生，學校也期望他們要穿著得體……因為你知道的，他們試圖重視這種中產階級的東西。所以，我必須穿套裝。

雖然在很多職業文化中，對外觀 (presentation) 的強調是個重要的層面——例如，勞工階級的秘書，必須穿套裝，而且「說話要像電話接線生一樣」(adopt a 'telephone voice')——關於這一點，Karen 相信這種特殊的學校，正在推銷一種階級的形象，而所有的教職員，都必須符合此種形象。

2. 同儕不削和她聊天

Karen 覺察到，很多時候，她不是學校真正想要的，但學校沒有「理由」要求她離開。她的表現總是專業的，並且她不僅是在教室裡很稱職而已。在某些方面，她對學校是有用的；但在其他方面，她知道她只是被人容忍而已。

當你坐在辦公室的時候，你知道所有的事情嗎？我實際上知道，他們認為我正坐下來，談些倫敦東區的人 (East Enders)⁷ 或事，或者我想談些相當有趣的事。但情況並不是這樣，我在辦公室的時候，被他們邊緣化了。我認為他們覺得他們和我之間，沒什麼共同的事情可談。

3. 同儕不邀請她一起聚餐

在 Montpellier，和 Karen 同時的，還有其他 10 位師資受訓者，但他們都來自其他學校。有一次，因為有個夜間的家長會 (a parents evening)，所有實習生都必須留到晚上。在放學後及夜間家長會 (evening session) 開始前的這段空檔時間，其他的實習生都一起去吃晚餐，但他們並沒有邀請 Karen。

只有我一個人來自我的大學 (my college)，其他人跟我是非常非常的不同 (其他都是來自牛津大學、劍橋大學的師資受訓者)……那些傢伙都住在一起、一起作菜，且每個人都回去聚餐，但是並沒有邀請我。

我自己一個人留在學校，直到夜間家長會開始，但是我覺得，作為學生，他

⁷倫敦東區的人 (East Enders)，港口區，多工人住宅。

們應該會對我有一些憐憫。

妳認為他們為什麼不邀請妳呢？

因為我認為，我讓他們覺得不舒服，它絕對是個階級的問題。在那裡，實際上我覺得沒有人是我的朋友，像我的朋友。我在那所學校感覺不舒服，在那所學校，我確實感覺不舒服。

4. 被人誤認為小偷

Karen 以一種特殊的階級方式，去定位這些「牛津大學、劍橋大學的學生」，而讓她感覺不舒服，但是比起在教學實習期間(teaching practice)所發生的其他意外事件，這還只是一件小事。更嚴重的是，有人告訴 Karen：一位資深教師認為，她偷走一些原子筆，而不是拿走。Karen 立即採取強而有力的直接行動。

英語科的主任(the head of English)……譴責我偷走她的原子筆……我的指導教師(mentor)告訴我：有一盒原子筆(biro)，從英語科的壁櫥上被偷走了，而且我的指導教師加油添醋地說：「我認為妳應該知道，Sophie⁸注意到妳了，因為有一盒鋼筆(pen)從英語科的壁櫥上被偷走了。」我想「英語科的壁櫥並沒有鎖，為什麼說是我偷的呢？」接著她說：「隨它去吧！」我心裡想「不」，因為假如我隨它去的話，你知道，後果是不堪設想的。所以我站起來，走過辦公室的中間，我說：「Sophie，我知道妳丟了一盒原子筆，但我可以向妳保證我沒拿」，我想，為什麼我應該說不，因為像那樣實在是對我不公平。

陸、與學校學生的關係

Karen 與學校學生的關係，也反映出強烈的、持久的接納/排擠模式。Karen 意識到來自一些六年級學生的敵意，而且有時成為他們階級歧視(classism)的「受害者」。

在 Montpellier，Karen 花費大部分的時間，和年級較低、能力較差的男生在一起(她發覺不成比例的勞工階級男孩，被安置在能力較差的組別)。她的教學方式，能夠讓那些男生產生文化的共鳴。

妳認為勞工階級男孩喜歡妳這個老師嗎？

⁸英語科的主任。

我想他們是否把我看成他們當中的一個，也是底層的人。不，實際上是因為我會教到直到他們理解為止。……你知道他們無法說出為什麼那樣不是很好，但是你知道，他們認為我確實和那裡的其他教師採取不同的教學方式。因為就像你知道的那些事，他們必須脫掉色彩鮮豔的運動上衣；他們不能碰到一片窗戶；老師沒有允許他們進教室之前，他們不能進教室；進教室之後，他們不能自己坐下來，而必須靜靜地站著。我的意思是，那真是好笑！在一個星期二的下午，他們上課原本是排排坐的，我就移動我四年級的桌子，讓他們圍成一個正方形。他們坐成一個正方形，你知道，其中有個男孩說：「我們喜歡星期二和你，因為當我們一起討論的時候，我們學到很多」，而且你想，yeah，那種教學方式是不同的。

柒、機會均等：一個強制的合適案例

整體說來，Karen 認為那所學校的風氣是心胸狹隘的、刻板印象的且有偏見的。該校是一所基督教學校，理念上，他們重視關懷、關心，且追求社會正義，但實際上，在教室及辦公室，氣氛完全相反。他們並沒有作什麼能夠挑戰刻板印象、差別待遇，或其他排擠形式的事情。

Karen 驚訝地發現，該校有一種控制的僵化風氣。學校必須震壓學生，因為那是學校能夠順利運作的原因。隱含在這裡面的是一種死氣沉沉的規定(a code of inaction)，對於差異、漏洞(omissions)及歧視，則視而不見。

Karen 對社會正義議題，有強烈的承諾。她在高等教育預科(access course)擔任指導教師(mentor)時，即支持與鼓勵勞工階級的婦女繼續接受教育。對於社會議題，她採取明顯的女性主義立場。在她第一份需被評鑑的作品中，要考量或反省校內政策與實務的一個層面，Karen 選擇探討學校中機會均等的議題。她對學校實務提出批判性的敘述。因為學校會評鑑這份作品，所以 Karen 必須「小心地」寫。但是，學校對於這些議題，似乎有一種冷嘲熱諷的取向。

我們有過機會均等的談話。校長走進來，拿給我一份傳單，他的態度是對抗性的。他存心找我麻煩，因為他知道我在做機會均等的研究，因為他們知道從學校的觀點來看，那不是一個好的議題。校長走到一位女孩(Maria)面前，她實際上是說西班牙語的，他問她：「妳從哪裡來的，妳從哪裡來的？」那位女孩說是西班牙，他說：「喔，所有的天主教和色情電影都出自那裡，不是嗎？」令我震驚的是，他會強制學生接受他的價值觀。你知道，這是整個「是的，校長先生」文化的一部分，而絕大多數的人是默默順從的。

Karen 發現，這種境遇深深地困擾她。很顯然地，「校長」的角色/地位，他在制度中的地位與權力關係，都被用來強制 Karen(可能還包括其他的師資受訓者)，且讓 Karen「保持沉默」，當他們將看待及認知事物的特殊方式合法化時。

捌、剝削或重用 Karen

雖然 Montpellier 這所學校，讓 Karen 感到相當困惑，但是學校承認，她是一位能力很強又很熱心的教師。其他教師不想教的學生，她卻可以跟他們相處得很好。

在 Montpellier，有一群難纏且粗鄙(difficult and common)的小孩子，所謂「難纏且粗鄙」，牽涉到低齡孩童的性活動(under-age sexual activity)，它證實某些階級的歷史論述之方式——將勞工階級視為性活動過度頻繁(sexually over-active)且不道德——這種論述，持續構築當代對勞工階級的理解及常態化。Karen 關心這些問題在 Montpellier 是不會被討論的。因為需要在市場上維持具競爭力的學術知名度，已經意指個人、社會與健康教育(personal, social and health education, 簡稱 PSHE)課程，會被學校邊緣化，所以直接的、開誠佈公地討論性的問題，在 Montpellier 是辦不到的。

在很多方面，Montpellier 已經將 Karen 推到底層(bottom-stream)，讓她跟那些像她的小孩在一起；這是一種內部排擠的形式。但是，她把工作做得非常好，且享受她的愉快時光，至少跟那些程度較低的學生在一起時是這樣的。

我認爲我和他們在一起是成功的……當 James⁹出來時，大家請他說幾句話，他說：「你們知道，她教的是最底層的學生，你們知道她跟那些小伙子在一起，你們知道她教的是那些被排擠的小孩，你們知道的」宛如說「要給她一點喘息的空間(leeway)」但我心想「你們從來都沒給我任何喘息的空間，當你們把那些底層的學生都分給我的時候」。但事實是，他們發現有些學生是具威嚇性的，但他們卻一點也不會威嚇我，因爲我們說的是相同的語言，我們重視相同的事……。我跟他們說話的方式，和其他老師跟他們說話的方式不一樣；我想，學校是故意安排的，我確實不認爲他們原先會想要讓我去教那些第一流的男孩。

由此看來，學校似乎已將 Karen 歸類爲特殊的教師「類型」；能跟那些難纏的勞工階級男孩處得「很好」。但是，他們也清楚地感覺到：學校對 Karen 有些責任，也許他們也會擔心大學的指導教師(college tutor)會認爲，學校沒給她

⁹他是學科的指導教師(subject tutor)。

合適的機會，讓她能通過教學實習這一關。大家一致認為，Karen 會將所有的這一切，看做是學校試圖防止她去「汙染」中產階級的學生，因為這些學生，才是學校真正關心的。在 Montpellier，制度的情境、校內的社會條件與關係，都以一種特殊的方式在發生作用，且學校明確有力地呈現出特定的中產階級形象與圖像。在這個方案中，有一位看起來像 Karen，說話也像 Karen 的教師，也是讓人看不順眼的，她教的是程度較差的學生，且大家一直忍受她，直到她離開為止。

玖、反擊(或回擊)

Karen 準備讓別人知道她的感受，有一次在師資受訓者會議上，由副校長主持，在場的還有那些牛津大學、劍橋大學的畢業生。她說出學校的某些狀況，以及它的排擠策略，Karen 說：

我想跟副校長開個玩笑，因為他看起來很有趣。……假設有學生要申請入學……。他說：「好，年輕人，妳要申請入學，妳的興趣是什麼？」我說：「橄欖球，我總是打橄欖球，先生。」他問：「妳還有其他的興趣嗎？」我說：「我上教堂，我在星期天總是上教堂，先生，在星期天總是上教堂。」他又問：「妳還有任何其他的興趣嗎？」我說：「絕對，我總是在做家庭作業，我在完成家庭作業的負擔。」之後他說：「Karen，妳應該是要說服我妳是一個非常完美的學生」我說：「喔，我不是，先生。我是一個三角形，我打橄欖球，我信基督教，我追求學術生涯，而那些才是你想要的。」我的意思是這都只是開玩笑而已。

雖然 Karen 能在抗拒及自我認同的時刻，發動這些攻勢，也因此維持了她的自我感；但是顯然，Montpellier 已經拒絕她作為教學人力的合適候選人，不管她有多好。

最後，所有的學生都被 Montpellier 雇用了，但我絕對無法在那裡找到工作，因為我不是他們想要接受的臉。

拾、找工作

Montpellier 為了在當地市場上維持競爭的銳利度，晉用的教師都必須經過小心地篩選；有些人「合適」，而其他人則顯然不合適——Karen 無疑地是全然受到排斥的。就像她自己承認的：「……他們絕不會說要帶自己的寶貝兒子，去男校讓一位胖胖的、白種人，住在 Essex 的婦女教導，不是嗎？」不過，Karen

有她自己要做的事，她強而有力地說出她道地的勞工階級認同之自我建構歷程。她這部分的敘述，也說出她的階級建構，以及被中產階級教師「視為異類」(othering)的過程。

我想要教那些像 16 歲的我一樣的女孩，因為只有我能教她們，我不相信任何來自牛津大學、劍橋大學的男生能夠教她們。……她們將會覺得有人站在她們那一邊，用她們的語言和她們說話，而且我甚至想說：我有個角色要扮演，因為我可以改變現狀。

拾壹、最後呢？

這篇報告的內容，來自一位實習教師的敘述，透過她的敘述，使得階級的運作，變成可見的，階級會以各種不同的方式，去塑造一個人成為教師的過程。階級的壓迫總是普遍存在的、不可避免的，且難以挑戰它的邪惡後果。主要的問題是階級的壓迫表面上是看不見，但實際上，那些曾體驗過的人，有些人承認，有些人則否認，不論是公開地或私下地。那 Karen 的故事呢？在很多方面，她顯然是受到排擠的，但同時，她也能夠翻臉(turn the tables)(有一點)且回擊。她強烈地維護她的身體外觀，以及她拒絕改變她的聲音，除非是不得已；當她只是「坐在學校」時，就意味著她對 Montpellier 的現況構成威脅，且她因此而受到懲罰，因為她是勞工階級卻「跑錯地方」而受到懲罰。

依然不變的是中產階級的標準及中產階級人士，在主導一切的判斷。他們也假定外觀代表氣質。……勞工階級的婦女，長期以來常受人嘲諷，而且在被承認是中產階級的女性主義者之前，並沒有什麼「女性化的」表現：她們從來不會是女性化的，因為女性氣質的徵象，是為中產階級女性所塑造的。

Karen 在另一所非常不同的男校找到工作，那所學校位於一個具挑戰性的內都市情境(inner-city setting)¹⁰中，她在那裡做了她的第二次安置¹¹。她很高興能受邀申請英語教師的職位，而且更高興的是：在學校認可她的專門知能與經驗之後，起薪相當高，在第一年的年薪就超過 20,000 英鎊。那一年夏天，她帶著自己的小孩到美國去慶祝。

◎附註

¹⁰內都市情境(inner-city setting)，多為窮人居住。

¹¹第一次安置是在 Montpellier。

重要的是在 Karen 幸福的結局中發出矛盾的訊號。在教師與「相似的」學生夥伴一起工作的情境中(例如，在黑人學校中的黑人教師，或是在勞工階級學校中的勞工階級教師)，有許多錯綜複雜的事物。這是一種社會控制的形式嗎？它會讓相關教師的生涯前景遭受阻礙嗎？本文重要的是聲明：在勞工階級(及其他受壓迫階級)的生活中，不平等與差別待遇的持續性經驗，必須加以承認。

B. 討論題綱

1. 教育商品化使得各校對於新進教師所要求的資格條件普遍提高，這對於弱勢族群的謀職機會，會不會構成阻礙或限制呢？假如會的話，那該怎麼辦？
2. 因為階級因素所造成的不公不義之社會景象，你認為有哪些改善之道呢？
3. 你覺得一個人的外觀、外貌及穿著，真的會影響到就學機會或工作機會的取得嗎？對於你自己的外觀及穿著，你通常秉持什麼樣的因應原則呢？
4. 讓勞工階級的教師教勞工階級的小孩，讓黑人教師教黑人小孩，你認為學校此種安排好不好？為什麼？
5. 理想上，基督教學校應該是更能夠促進社會公平正義的地方，但實際上卻未必如此，請問你對於這種言行不一的現象，有何看法與省思呢？
6. 你認為 Karen 反擊的舉動明智嗎？為什麼？
7. Karen 實習結束時，你認為 Montpellier 是雇用她比較好，還是拒絕她？為什麼？
8. 從 Karen 最後能找到一份適合她且年薪相當高的工作來看，你認為她在 Montpellier 所遭受的種種排擠與不公平對待，對她的整個人生來說，究竟是福還是禍？為什麼？

Blasé, J.J. (1988), *The Teachers' Political Orientation vis-à-vis the Principal: The Micropolitics of the School*, in J. Hannaway and R. Crowson (eds.), *The Politics of Reforming School Administration; The 1988 Yearbook of the PEA*, London: Falmer Press, 113-26.

時間：96.10.26 第二場

篇名：The Teachers' Political Orientation vis-à-vis the Principal: The Micropolitics of the School

作者：J. J. Blase

主讀人：王麗雲

壹、全文介紹

結果

六種教師回應的類型

三個剖面

結論與討論

貳、學校組織的微觀政治面向

一、微觀政治學對組織研究的貢獻

1. 組織研究中缺乏的部份。
2. 組織中黑暗、不能談論、隱匿的部份
3. 微觀政治學的定義即是在組織中運用權力以達成所欲的結果。

二、研究源起

1. 探討教師職場社會化的過程中發現教師與其經常互動對象之間，會發展出政治的傾向(political orientation)，也就是政治的態度與行爲。
2. 較少微觀政治學探討教師所採用的政治策略。
3. 透過訪談與問卷，以及觀察 40 位教師，瞭解對自我的觀點如何與時改變，大部份訪談的教師在過去 12 年中受到四位校長的領導，這些教師也未加入工會。

參、結果

一、概述

1. 教師在教學的初期認爲自己要充實的教學與班級管控的能力，透過直接的經驗，教師瞭解政治考量的必要性。
2. 老師政治意識的萌芽乃因容易受到外部的批評與攻擊(魚缸中的魚)，因而營造政治自我(political self)。教師政治自我有兩個考量，一是保護傾向(protector)，也是較爲退縮的(reactive)，另一是權力傾向(power)，也是比較主動(proactive)的。
3. 老師的政治傾向乃是爲了因應易受指點檢視、資訊扭曲、多元詮釋的環境，因而產生個人的不安全感，隱藏的目標，衝突的教育意識型態，對其他人角色責任的知覺，進一步引發教師政治傾向。
4. 其中校長對教師政治傾向的發展影響更大，在自己信賴，較採參與取向的校長面前，教師的表現和面對威權且前後不一的校長時，表現出的政治傾向是非常不同的。對校長權力知覺不同，就會發展出不同策略。
5. 教師保護取向的策略包括勉強配合(acquiescence) 與順從(conformity)，其他的策略如外交(diplomacy)、衝突(conflict)、被動—侵略(passive-aggressiveness)與逢迎(ingratiation)。
6. 教師通常對參與型的校長較直來直往，常用的策略包括勉強配合、順從與外交，如果是威權校長，教師則較封閉，除了會用高層次的勉強配合策略外，還會使用被動—侵略、逢迎的手法。至於直接衝突則不論面對參與或威權的校長都很少用。
7. 教師的教室教學很少受到校長干預，政治傾向的運作主要是因爲校長希望老

師們能協助營造學校公共形象時發生的。

肆、教師回應的六個類型

	定義	成因	對教師行為表現的影響
勉強順從:表面順從	對學校校長所訂下的官方政策、要求、指引與命令表面的順從，即便並不同意這些命令，或這些命令的正當性有問題	<ul style="list-style-type: none"> ◎工作安全考量 ◎害怕受懲罰(受到資源剝奪或加重任務) ◎怕校長公開給老師難堪 ◎家長的要求 ◎教育主管機關的要求 	<ul style="list-style-type: none"> ◎掩飾教室內的問題與缺點 ◎角色衝突 ◎不願公開誠實地處理問題 ◎背叛學生 ◎放棄教學工作
順從	教師面對行政期望中相對具正當性的部份所做的妥協(不若勉強順從嚴重或負面) 對具正當性的正式組織政策、規則與正式期望的政治回應	<ul style="list-style-type: none"> ◎擔心校長對個人聲譽的破壞 ◎教師若想引發改變，必先順從組織規範，特別是校長不具支持性、具威權性時，以免受到批評，也可避免被校長與行政人員疏離 	<ul style="list-style-type: none"> ◎遵守一切正式合法的規定 ◎認為校長的期望與要求是正當的，自願與校長合作 ◎努力在混淆的訊息中找行政人員真正要老師做的事，不能單純敷衍，又要顧及自己在他人心目中的形象 ◎掩飾自我(CYA)，避免來自家長的批評 ◎設法遵照規定以保護自己免家長與校長批評，照規定、留證據以保護自己 ◎也遵守一部份對老師專業與個人生活的非正式的期望，如髮型服裝等，接受校長保守的影響 ◎不教導或討論具爭議性的議題

外交	分析問題、提供解答、不只是批評 透過禮貌性的、回應性的、具同情心的發展好的關係，增加雙方溝通的機會	◎希望在社會大眾及學區辦公室前表現出穩定、不具爭議性的形象	◎表現出認真且專業的行為 ◎仔細分析校長的請求或期望，表現出理解與同情。 ◎常是雙方面相互的期望，
被動—侵略性	教師希望能透過非直接的、隱藏的、欺詐的手段破壞校長	◎爲了保護個人，挑戰行政人員 ◎通常在面對威權校長時發生	◎在家長及其他行政人員面前批評校長，鼓勵家長向校長或行政人員抱怨◎◎傳播流言，咬耳朵
直接衝突	直接、單刀直入、坦白、誠實的直接面對	◎校長若對他人的意見過於在乎且敏感，使得校長不願意公開問題	◎單刀直入。 ◎不過衝突可能也會有反效果
逢迎	爲了要巴結、安撫、奉承學校校長所採取的政治活動	◎降低教師的透明性，增加達標目標的機會 ◎爲了自我保護也爲了改變，或爲個人升遷，或爲了獲取支持	◎逢迎拍馬 ◎安撫姑息

伍、三種剖面

上述類別的策略也經常整合，構成教師行爲三種典型的剖面。教師不是完全被動，所以也經常應用政治策略提高自己談判的籌碼，例如專業，多付出，或是倡導。

一、額外的努力(extra miles)

1. 除了契約關係外也增加奉獻，一些常見的作法包括協助經營學校、參與學校事務。
2. 這種作法有助於讓教師免受批評，也有助於透過交換與互益發展雙方關係。
3. 教師也參加校外社區活動，募款會，教育會議，或積極參與校外活動。
4. 額外的努力雖然具政治目的，但教師也可獲得滿足，越來越瞭解自己所工作的環境。校長是參與型校長時更會有此感覺。
5. 如果兩者之間的互動正向，則越來越會有正向的關係，以及正向的參與。行政人員也會越來越依賴老師。
6. 如果教師在社區的參與與能見度提高，教師的行爲也會越加保守。

二、明星(Stars)

1. 呈現個人在社區與學校中的成就與表現。也就是行銷自己。例如面對面的溝通，在學校報紙、信件，會議等場地行銷自己。
2. 部份與校長在乎公共關係的心態有關。
3. 其他情況與教師需要爭取經費以外其他額外資源有關，希望能提升他人的瞭解與支持。
4. 當然也有人不喜歡這種可見度政治(visibility politics)。

三、提倡(advocacy)

1. 主要透過專業，如研究、發展、執行、與維持方案、活動與程序。
2. 這些都是用來對抗行政的反抗(如漠視、不支持)。
3. 採用此策略的原因之一也是為了爭取基本資源的支持。
4. 採用策略手段者也會積極說服校長支持方案，通常會製造議題以促進可見度。常用的如外交或偶而的衝突。

伍、結論與討論

- 一、教師和校長的互動結果經常發展出政治價值、目的與行為。
- 二、發展出這些行為的原因是校長可以操弄獎懲與期望。另一個原因是教學表現原本就無客觀證據，學校內外部資訊的負面扭曲等三個因素是造成教師保守政治傾向的原因。
- 三、校長是教師的互動對象，影響校長的人包括其上級長官與一般社區人士，這些人的影響使得維持學校在公眾中的適當形象相當重要。
- 四、教師的政治觀點(穩定、效率、無問題、不具爭議性的形象)對於學校校長維持公共的可信性相當有幫助。
- 五、首先教師封鎖教室現場不利的資訊，以免造成行政人員的顧慮，教師大部份都遵守規定，也會照行政人員的期望彈性調整，對於較具爭議性的議題與教學方法則儘量先不碰。
- 六、額外努力與明星型兩個剖面說明校長的政治考量，希望能夠擴展教師的參與。所以教師參與公共活動以擴大公共參與。
- 七、整個教師政治策略的目的就在降低不利的資訊，增加有利的資訊。

結論

瞭解學校現場必須研究微觀政治學，學校是一個政治組織，亦受攻擊，透明度高，校長是守門人(threshold guardian)，但又受到環境的影響，限制其行為，學校也不例外，在至種情況下校長被期望強調控制、可預測性與效率。工作於其中的教師也自然而然根據校長的領導採取不同的措施。

評論

- 一、政治或管理制度的設計決定學校之中的權力關係以及學校人員的互動。
 - 二、瞭解組織中的權力關係有助於瞭解改革的可能性與制度設計的重點
 - 三、教師的微觀政治行為以自保為重點，自保的前提是維持學校的合法性和可靠性，有無他類型？
 - 四、何時提高可見度？何時躲起來？
 - 五、教師對自我政治面向的知覺
- 脈絡改革：關於教師參與以及意識型態、種族與權力之互動的一個個案研究

時間：96.12.07 第一場

篇名：Restructuring in Context: A Case Study of Teacher Participation and the Dynamics of Ideology, Race, and Power

作者：P. Lipman

主讀人：譚光鼎

(摘要)

教師參與對於學校改革（重組）(restructuring)而言非常關鍵。本文主要在挑戰「教師增能可以促進學校本位改革」的假設，特別是針對社會邊緣學生比例較

高的學校。這一個個案研究呈現一所初中學校教師在學校改革中的合作和參與決定情形，特別是這些情形對於低成就之非裔學生的啓示為何。作者運用俗民方法論進行探討，試圖檢驗教師們的意識型態的實際影響為何？以及整個學校的社會和政治脈絡為何？經過研究結果的分析，作者認為，如果學校改革的目的是在促進邊緣化學生之教育經驗的改變，則它必須同時也要改變教師的信念、假設以及學校和社區之間的權力關係。

一、改革的意義

Restructuring 意即基本的教育改革，一種對於學校之全面的重組或設計，它也是一種對於有色人種學生和社會邊緣化學生之不平等教育經驗的回應行動。在學校改革過程中，「重組組織結構、開放教師參與決策及課程改革」是非常重要的步驟。尤其教師的合作態度和實際參與，是改革成敗的關鍵因素。

作者在這一個研究過程中，著重於瞭解學校改革和教師參與過程中，那些經濟（學生家庭社經地位）、政治（社區家長權力以及參與學校決策）、文化（非裔學生文化背景）因素，究竟如何錯綜複雜地糾結互動，構成各種正反面的影響力量。事實上，學校改革和教師的合作態度不可能是中立的，亦即免不了學校內（微型政治）、外在脈絡（政治經濟）的各種影響力量。無論課程的意識型態和實際、或是學校和課堂裡的各種過程，其實都免不了社會宰制力量的支配，階級支配關係轉化成學校規範和課程教學的潛在影響力量。甚至，學校各種改革和日常生活中的各種實質「意義」，無一不受教師意識型態、以及學校歷史、組織、文化等因素之錯綜複雜的形塑。

學校改革固然需要從學校文化著手（包括信念、價值、規範），但是改革更受到內外環境之各種團體的權力、影響力和資源的牽制，這些團體之權力和資源的流動(mobilize)情形將影響改革的成效。換言之，學校改革深深受到校內校外之各種政治、經濟、文化因素的影響，而改革成效更要看這些影響因素之間的互動與平衡而定。

二、個案學校描述

（學校內外環境）

1. Riverton 市一所中型初級中學 Gates Junior High School（均為化名）。
2. 本市主要的中學。
3. 1990 至 1991 學年期間，7 至 9 年級學生 750 人。其中 36% 白人，來自學校附近富裕的白人社區；64% 非裔學生，來自市區另一邊非裔社區，多為勞工階級、低收入家庭子弟。
4. 學校分為兩種世界，一邊是白色、家庭富裕、成績優秀；另一邊則是黑膚色、低收入、成績偏低。尤其前者多集中在「學術導向班」(honors-track classes)，另一邊則多屬於「普通班」(regular-track

classes)。兩種族群在兩類班級中都呈現 over-representation 現象。

5. 1990 至 1991 學年，Gates 中學白人/非裔學生在數學和閱讀測驗方面的平均數值相差 39 點，這個差距在 Riverton 市各初級中學裡是最大的。
6. 學校 49 位資深教師中白人有 41 人，其餘八位非裔教師中有四位任教非智育學科或擔任補救教學教師。
7. 校長為白人，男性。
8. 學校教師對學校的滿意度高，對於學術導向班之白人學生的表現普遍滿意。
9. 學校委員會 7 位委員選自社區，2 位非裔（一位律師、另一位是非裔學院的行政人員），另五位為白人（兩位是鄰近社區的專業人士、兩位屬於白人勞工階級、另一位則是黑白雙族裔，屬於低收入階級）。委員會每次投票結果都是 4：3，形成對立。督學認為學校委員會幾乎變成學校改革的障礙，因此在改革計畫上不願意諮詢他們的意見。白人中產階級家長在社區非常具有影響力，對督學頤指氣使。透過捐款，這些家長也延伸他們的影響力到校長身上，協助他對抗督學和市教育局委員會。當然也意在保障他們的子弟留在學術導向班、指定班級教師、撤換不合他們滿意的教師、堅持貫徹他們的政策。
10. 由於白人和非裔家長們不同的訴求，學校日常生活幾乎變成「一所學校、兩個世界」。白人家長忙著維護學校優秀的學術聲望，但地區性的政策卻要求學校給予低困境學生(at-risk students)更支持性的環境。兩種不同的訴求造成學校的兩難困境：究竟如何滿足中產階級白人家長的要求（卓越），又能縮短族群間的差距（平等）。

三、Riverton 市的教育改革政策

Riverton 市 1988 年開始推動學校教育改革，Gates 中學是最早實施改革的四所學校之一。改革的目的是改善困境學生的教育，這些學生的問題包括：學習失敗、低出席率、留級、低成就、停學、以及其他各種偏差行為問題（毒品、懷孕、組織犯罪）。實際上這些問題都以非裔學生為主。改革的經費來自基金會，整個大社區希望推動一個「有品質的無隔離教育」(quality desegregation education)。

四、研究過程

作者於 1990 至 1991 在 Gates 進行田野調查，其研究屬於 1988 至 1991 的一項大型研究計畫。該研究計畫的目的是希望針對學校教育改革的成效進行有系統的評鑑，回饋給教師、行政人員、基金會以及社區領導人；其次，對於學校改革給予更多的資訊。

作者以九年級學生為研究對象，這些學生分為 A、B 兩組，作者並且訪談其中 5 位相關教師。之所以會選擇九年級學生，是因為在這一個年級的分軌現象最明顯，也最容易透過教師的競合以及他們所採取的實際作法，看出種族、階級、分軌現象中的主要矛盾衝突。

在兩群學生之中，A 組（122 人）中有 17 人（14%）就讀、B 組（98 人）中有 46 人（47%）就讀學術導向班。B 組之中的一些學生是全九年級成績最優秀者，同時進階數學班的學生全都來自 B 組。此外，A 組學生中以非裔居多，B 組以白人為主。這兩組學生都由相當有活力的白人教師所領導，他們都贊成學校的改革計畫，每組都有資深教師和一位新手。

1990 年秋季，當研究者詢問：「為何非裔學生學習狀況較差？」大部分教師都依據一種「缺陷模式」(deficit model)來回答亦即認為非裔學生的家庭、社區、文化不健全，也就是把責任歸諸於教師和學校之外的外在大因素（單親家庭、語言習慣）。也有一些教師持「社會關係模式」(social relations model)觀點，認為非裔學生和學校疏離，所以才造成學習上的問題。因此教師應該改善和非裔成人的關係，加強非裔學生融入學校，這樣才可能改善他們的學習問題。

在 1990 學年開始，A 組教師規劃許多跨學科單元的教學，並且發動學生撰寫 A 組的通訊報導。他們的目標是在年度結束時的測驗上，提高學生成績並且減少族群的差距。B 組教師則主張讓所有學生挑戰自我的極限，在學年末的測驗上證明他們自己的努力成果。為了達到這個目標，B 組教師採取的策略包括：給予有挑戰性的作業、合作學習、跨學科課程、鼓勵家長參與並支持、獨立研究、團隊支持和鼓勵。並且制訂了一個「團隊/學校氛圍目標：「鼓勵所有社經背景的家長參與、開發學校和團隊的精神和傳統、重視學業成就、並且尊重所有背景之學生的伙伴關係」。

經過整個一年的研究，作者從四個主要議題來分析他的研究發現：注意個別有問題的學生、推動學業成就和行為規範的競爭並給予獎勵、社會控制、對成就的雙重標準。

五、研究結果討論

（一）注意個別有問題的學生

在學年初期的會議中，教師們把有問題的學生標示出來，並且討論如何幫助這些學生學習，改善他們的學習弱點，並且改善他們的偏差行為。經過一年的觀察，這些被標示出來的全都是非裔學生。這種片面的、一面倒的「學習輔導」策略，不管其最終的效果如何，必然使全體非裔學生都被「偏見化」了，似乎所有可能發生學習困難、低成就、行為偏差的人，都是非裔學生。這種教學會議很可能錯使人認為所有個別學生的問題都來自他的「有問題的背景」，而教師卻毫無責任。尤其當一位教師提出某位學生有問題，而其他老師也指出相同的問題時，這種偏態現象更為明顯，教師一面倒地忙著把學生問題歸諸於個人、家庭因素（缺陷模式），而不去檢討自己的教學是否沒有盡心盡力。即使教師們在討論中出現

不同看法時，他們也不會去檢討缺陷模式的各種假設說法。再者，教師們為這些學生所設計的補救教學措施，看起來很像是為「學習障礙者」所設計的特殊教育模式。這類的教學會議只會把教育問題和社會問題相互連結，把學生學習困難歸諸個人條件的缺陷，結果只會把問題焦點模糊化，無法真正解決問題。

依據作者的觀察，這些被挑出來討論並輔導的個案都是非裔學生，但在討論過程中卻從未碰觸到這些學生的「種族認同」問題。在教師們所談論的關鍵因素中，許多是和種族有關（例如市區內、低收入、低社經地位、剝奪、習慣性的、困境中的），但教師們卻從未討論過這些學生在 Gates 中學裡的實際生活經驗（作為一個非裔學生的經驗），也從未討論過這些學生在大美國社會中的族群歧視經驗。教師們看似沒有膚色的歧視（色盲），但這種表面的「平等」卻也使他們看不到學生的日常生活經驗，因此他們所規劃的輔導措施也就脫離了實際的學校脈絡（族群互動經驗）。其結果就是依據他們的族群意識型態不斷再製學校教育經驗。

（二）競爭和獎勵

A、B 兩組教師都設計許多學業和行為規範的競賽，並且也特別為那些「困境學生」提供獎勵。同時，教師們也模仿其他學校的作法。但這些作法基本上都沒有考量 Gates 學校的族群結構，這些外來的作法是否對低學業成就和偏差行為有用，也沒有經過任何的諮商和討論。

兩組相互競賽的結果，B 組的學業成績比 A 組高，而 A 組的族群結構也特別凸顯出非裔學生在這些公開競爭中所處的落後情勢。在生活常規的比賽（好行為）中，當然也使非裔學生在以白人、中產階級文化規範為主的環境中，居於邊際地位。

A 組在相互競賽的落敗，實際所呈現的是非裔學生的次要、附屬地位，並且格外凸顯出他們的學習失敗問題，更加強化他們的邊際地位。學校看板上每一次所張貼的比賽得分，幾乎已經成為非裔學生學習失敗的「標籤」。這種學校教育改革計畫，不過就是重新展示非裔族群在美國社會中「次要、劣等」的古老說法。

（三）社會控制

Gates 中學向來重視學生行為規範的陶冶，但是學校教育改革計畫也賦予教師們新的權力去管理學生的日常行為。雖然非裔學生為規範過行為的出現率偏高，但是在教師會議中，大家從未檢討學生偏差行為的制度性、政治性原因為何，就連學校行政主管、教育改革領導者和校外諮商人員也從未注意這方面的問題。事實上，Gates 中學的學生管理是出自一種隱藏但強而有力的假設——行為問題和族群有關，特別是在非裔學生居多數的學校。只要非裔學生人數多，尤其是男生比例高時，學生偏差行為的出現率也就偏高。

(四) 對於教養和成功的雙重標準

學校教育改革計畫的領導者雖然呼籲教師們多給予學生正增強，以鼓勵學生提高學業成就並且認同學校。但是從觀察資料看來，教師們對於學生的「教養」和「成就標準」卻是兩套標準。對於非裔學生而言，「教養」是使非裔學生從有缺陷的家庭中獲得「拯救」，而並不是和家庭與社區一起合作來幫助非裔學生成長。換言之，學校的改革計畫是出自白人、中產階級的信念和價值觀，忽略了非裔家庭的文化背景和教育價值觀。

雖然教育改革喊出「全部都成功」(Success for all)的口號，但 A 組和 B 組教師們所設定的教養和成功標準，卻是兩套不同的標準。對 A 組教師而言，「成功」的指標是：對學校印象變好、接受行為規範要求、應對舉止合宜、對學校產生歸屬感。B 組教師則認為，成功是挑戰自我、提高學業成就。

(五) 教師增能和教育改革

教育改革計畫賦予教師較大的權力，更動學生所屬的班別（普通班/學術導向班），也可以自由調整課程，增加普通班級的課程廣度。但是從實際觀察結果來看，普通班級的課程教學基本上並沒有太多的改變和改進。兩組教師在開會時，對於既有的分班並沒有給予檢討。這種白人集中「學術導向班級」、「非裔集中普通班級」的情況，就猶如一所學校裡兩個隔離的世界。教師認為維持現狀比較輕鬆，而且他們也沒有什麼資源去更動這個存在已久的分班結構。有趣的是，校長似乎有意調整分班，但是非裔學生顧忌同儕關係的變化，拒絕接受轉班的建議。換言之，校長並沒有充分考量非裔學生的次文化，因此無可避免受到次文化的抗拒。

再者，分班的調整標準也相當霸道。在教師會議中所討論的調整分班，有時並非依據學生的能力，而是依據教師的主觀好惡。被邊緣化的學生很可能只是因為某些個人因素（如懷孕）影響，而無法根據他真正的能力得到適當的分班調整。如果學校教師不檢討他們對非裔學生的思考方式、不檢討他們對非裔學生成功標準的看法、不重新檢討學校行為規範的標準，則教師無論怎麼調整學生的分班，都不過是在既定的模式裡運作，對於邊緣化的學生而言毫無助益。

(六) 社區與學校的權力關係

Riverton 市的教改計畫希望推動不分班計畫，但是 Gates 的白人家長強力反對這項計畫，只有少數學校教師感面對家長的行動發聲，大多數教師逆來順受，沈默以對。因為老師們知道，不分班計畫裡所隱藏的是種族問題，這個計畫所要挑戰的是課程教學中的種族隔離和特權，它當然會受到白人家長的反對。因此，當學校教育目標符合社會支配者的利益時，顯示學校教育改革基本上也臣服在教師（白人為主）的意識型態和社區權力（白人社區）的支配之下。改革行動拒斥了非裔族群的社會力量，改革結果不過是在維護中產階級白人的社會利益，維持現有的種族主義結構。

(七) 知覺以及對於改革之對話的需要

經過一年的改革，作者認為 Gates 中學的族群隔離和不平等並沒有得到改善，教師們對於改革效能的評估結果也相當歧異。從大家對於改革意義與結果之歧異的觀點來看，Gates 中學老師缺乏對話。從其他學者的報告觀之，學校教育改革的關鍵之一在於教師們是否有團體的討論，無論是討論改革的假設觀點或是檢討現有的制度問題，並且藉助團體討論產生教師們之間的改革共識。

Gates 中學在一年的改革期間雖然有許多團體會議，但是顯然他們並沒有進行這些檢討和討論，更沒有所謂的共識意義。經過訪談之後，教師也承認他們確實缺這方面的歷程，教師會議基本上並沒有真正碰觸到多少教育改革的實質問題，他們需要真實的參與，對於各種意識型態的、文化和教學上的差異問題進行實質的討論。

但是從另一方面來看，教師們缺少實質參與，也是因為教育改革委員會並沒有開放教師的參與。對於 Gates 中學教師而言，教育改革是一個「外來」的計畫或要求，他們並沒有先展開核心問題的討論，只是被賦予執行改革行動的職責而已。事實上，教師們的缺乏共識也正好反映出 Gates 中學裡族群不平等和族群壓制的事實。

六、結論

Riverton 市教育改革的主要目標雖然是在消除族群不平等，但是從改革結果看來，非裔家長、學生、社區伙伴以及他們的白人支持者，對於族群不平等問題全都無能為力。學校和地方教育主管不敢碰觸敏感的族群問題，為的是不願意犧牲來自白人家長的支持；而這種對種族問題的迴避態度也正好延續了「色盲」的迷思，繼續壓制種族問題。這種文化也助長某些利益團體（白人）的勢力，營造一個族群和諧的假象。

研究者建議，教師參與學校教育改革時，應該密切注意並且批判宰制者利益如何在學校教育中運作。否則改革目標不可能達成，邊緣化學生或是困境學生的問題也無法真正獲得解決。此外，教育改革也應該關注學校和社區之間各種權力的運作和衝突，開放社區弱勢家庭的參與，強化那些關切弱勢學生之教師的領導權力，以深化教師會議中的對話關係。但是 Gates 中學教改的研究結果顯示，大社會對於「教育平等、學業傑出、教育目的」的定義，應該要有更民主和更開放參與式的討論。

(評論)

- 一、田野調查依據，討論翔實。
- 二、作者似乎過於偏袒非裔學生，對於白人學生的情形並未討論。學校不公平問題不宜僅僅簡化為族群關係（黑/白）而以，階級、性別、身心障礙、宗教及其他族群關係亦可能有關。雖然「階級」在本文多有討論，但直接連結於

白人中產階級，並未進行獨立和交叉的分析討論。

- 三、教師文化對於社區權力運作能產生多少抗拒？應再有客觀的討論。一味要求教師扮演轉化的知識份子，似乎忽略教師基本生存問題，不食人間煙火。
- 四、非裔族群次文化以及非裔學生次文化應作分析檢討，是否非裔次文化應無條件接受？或是應做檢討？
- 五、「成就」和「行為規範」應有社會普遍的價值規準？或是應該多元化？

時間：96.12.07 第二場

篇名：Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration.

作者：Hargreaves, A

主讀人：郭諭陵

壹、前言[1]

教師的協同合作(collegiality)，正快速地成為教育變革及學校革新的新正統作法之一。協同合作的倡導者，在讚揚它的優點時，已略微展現出謙遜的態度。教師之間的協同合作，以及教師與校長之間的協同合作，已經成為促進教師發展最有效的策略之一。學者認為教師同儕協同合作，使得教師發展得以超越私人的、個人特有的反省，且不用再倚賴外面的「專家」；在教師同儕協同合作的文化之中，教師可以相互學習，並且共同分享與發展他們的專門知能。……就此意義而言，協同合作是學校革新與教師發展之間的一座重要橋樑。的確，從教師一起作決定及共同協商討論的角度來看，協同合作的層面，是在學校效能的研究中，一再被確認為和正面學校成果有關的那些歷程因素。

假如協同合作被視為促進教師專業成長和學校內部革新的一種方式，那它也是確保由外部導入的變革能有效實施的一種方式。此處，協同合作對實施中央集權式的課程改革之貢獻，是一項關鍵因素。……營造教師之間有利的、支持的同儕關係，長期以來已被視為有效的學校本位課程發展之先決條件。在很多方面，協同合作將教師發展與課程發展結合在一起。的確，很多學校本位課程發展構想的失敗，至少部分要歸因於無法建立及維持協同合作的工作關係，而此種協同合作，卻是成功所必須的。

很多作者認為，中央集權式課程改革的有效實施，也仰賴以下幾件事：(1)每一所學校教師之間，協同合作關係的發展及共同的計畫；(2)每一所學校可依其情境或脈絡的不同，而對中央所訂定的課程綱要(guidelines)，去做適當的詮釋及調整因應；(3)建立負責實施新課程的教師之間的承諾與理解。在學校本位管理盛行的趨勢下，教師施行中央訂定的課程綱領(curriculum mandates)之集體責任，越來越仰賴學校層次教師同儕協同合作的發展。

Shulman 融合一些主要的論點後指出：

教師同儕的強制性合作與自願性合作(teacher collegiality and collaboration)，不但有助於教師工作士氣及工作滿意度的提昇，…而且對達到教學的最高境界或層次而言，也是絕對必要的…。同時，它也能確保教師在其職業生涯中，能從他們的實際經驗及持續成長中獲益。

在 Shulman 之後，這些發展對於學校領導，有重要的意涵。在所謂的美國「第二波」教改之後，由於受到荷姆斯小組(the Holmes Group)及卡內基基金會(the Carnegie Foundation)的報告之影響，領導的意象已經突顯為：教師參與及執行學校層次的實質領導。Shulman 將新的態勢摘述如下：

學校被要求要像我們最好的公司一樣，採用現代的管理方法，去消除中央集權化的權威……。領導權不是被行政人員所壟斷，而是由全體教師共享的。根據以上的論述，我們發現越來越多人倡導新的領導方式，這些領導方式，有各種不同的稱呼，像是教學領導(instructional leadership)、權變領導(transformational leadership)，以及共享的管理(shared governance)。在所有這些概念當中，教師同儕一起作決定，是最顯著的特徵。如此一來，教師同儕

的協同合作，便形成學校重建的重要政策支撐物。很多教育改革的負擔，都加在它易碎的肩膀上。學校革新、課程改革、教師發展及領導發展，在某種程度上，都被視為需要依賴教師為追求成功而建立正面積極的協同合作關係。因此，雖然協同合作本身不是國家、州或地方規定的重點，但是它的成功發展，卻是有效改革所必須的。就很多改革者及行政人員來講，教師的協同合作，已經成為教育變革的關鍵了。

貳、協同合作的批判

關於變革與革新的可欲方向，同儕合作變成培養行政與心智共識的重要做法；然而，同儕合作也是會遭受一些批評的。

一、對於協同合作的批評，大部分集中在實施上的困難，特別是教師要一起工作的時間問題，以及教師對協同角色(collegial role)不熟悉的問題。這些批評是比較屬於特定性、技術性及管理性的。

二、對於協同合作的第二組批評，是關於它的意義，它常常被討論，好像它是廣為人知的。但實際上，協同合作的取徑，有很多不同的形式。教師同儕的協同合作(collegiality)，可以採取協同教學(team teaching)、合作計畫(collaborative planning)、同儕教練(peer coaching)、良師關係(mentor relationships)、專業對話(professional dialogue)及合作的行動研究(collaborative action research)等形式。比較非正式的形式，包括在辦公室中的談話，在教室外面的對話，支援及建議相關的資源，以及其他小型卻重要的活動之評分。就此意義而言，所有的這些作法，都牽涉到教師一起工作。但是除了那個簡單的共通點之外，這些行動是相當不同的；它們對教師權威及教師的增權賦能，有相當不同的意涵[2]。

此處重要的，並不是有多少種不同的協同合作形式，而是某幾種協同合作的特質與價值，常常錯誤地被歸屬於其他形式的協同合作。教師的增權賦能、批判反省、對持續性革新的承諾——這些宣稱是為一般性的協同合作所做的，但實際上，它只能應用在協同合作的某種特殊作法上。

因為協同合作的面向很多，所以它整體宣稱的優點，應該小心地加以處理。沒有「真實的」或「真正的」合作或協同合作這種事情；只有不同形式的協同合作，它們會產生不同的結果，並且達成不同的目的。因此，在我們魯莽地趕去處理協同合作的問題之前，先花時間去理解其意義，似乎是重要的。

三、關於協同合作的意義問題，很冷酷地導出誰來引導及控制協同合作的問題；也就是有關其微觀政治學的問題。這些問題形成對教師協同合作的第三組批判。就像 Cooper 曾尖酸刻薄地批判通俗的協同合作概念：

然而它是誰的文化？假如教師被告知做為專業人員要如何、在何處及與誰合作，以及要遵行的專業行為藍圖為何，那這樣所發展出來的文化，將是與實際情境無關的。教師只是再度「接受」一種文化而已。

有關自願性合作與強制性合作的討論和主張，主要是出現在人際關係的特殊

觀點內：文化的觀點。大體上，文化觀點是建立在社會學的功能論、社會人類學與集體管理的傳統之上。文化觀點強調什麼是人際關係中共享的及共同擁有的：價值、習慣、規範、信念，以及「我們在此地做事的方式」。此種觀點，普遍存在於有關學校及學校體系的教職員文化之類的文獻中。

文化的觀點有兩個問題。第一，無論所研究的組織是如何複雜，且分化程度有多高，事先已經假定了共享文化的存在。因此「一些高度複雜的組織，沒有任何實質內容的共享文化」之可能性，是不被承認的[3]。

第二，理論與方法論上強調什麼是組織所共享的，可能會誇大人際關係中以共識為基礎的層面。但是在某些組織中，參與者的差異性和不一致性，比他們所共享的東西更為重要。

人際關係的第二種觀點是微觀政治學的觀點，此觀點比較少出現在教育行政方面的文獻和研究中。根據 Blase 的看法，此觀點處理的是「在教育情境中，運用權力達成想要的結果。」在微觀政治學的觀點中，更強調組織內群體之間的差異性而非相似性。此觀點主要的關心事項包括：一些個人與群體，可以犧牲他人的價值而實現他們自己的價值，或者他們以自己的想像，使用權力和影響力去型塑他人的價值。在文化的觀點中，領導是一種管理與正當性的問題；而在微觀政治學的觀點內，領導更是一種權力與控制的問題。

關於我們對自願性合作與強制性合作的理解，這兩種觀點帶給我們非常不同的看法。在比較佔優勢的文化觀點中，自願性的合作文化是源於共識建立的歷程，而此歷程，主要是由仁慈厚道且有技巧的教育管理人員所促成的。在微觀政治學的觀點內，強制性的合作係源於具控制意識的行政人員對組織權力的運作。從微觀政治學的觀點來看，強制性的合作，往往和直接的行政限制或間接的順從管理，有密切的關係[4]。

我們一旦採納微觀政治學的觀點，則它對協同合作的理解，便有重要的意涵。第一，例如，會對廣泛宣稱的協同教學之優點，抱持懷疑的態度；協同教學是班級層次的協同合作，參與協同教學的教師，其價值觀與信念，有實質的不同。就像 Huberman 所說的，雕刻家常常喜歡觀摩別人的雕刻作品，和藝術家同儕談論雕刻的事，並且去參觀雕刻作品展覽，但是他們從來不會和同僚一起在同一塊大理石上雕刻。因為雕刻的信念與取向，往往是不同的。Huberman 說，在這方面教師和雕刻家，可能沒什麼不同[5]。

第二，微觀政治學提出人們在面對團體壓力時，個人權利及個性維持的問題。協同合作的規範，有時被視為彷彿它們是協同合作的行政律法，使得那些偏愛單獨工作的教師，總是或有時會不公平地遭受到他人的排斥。就像我在別處所提出的，有些教師單獨作計畫，比和同僚一起作計畫，效果更好。微觀政治學提出協同合作對個性及單獨性的意涵問題。它鼓勵我們以理解的態度，重新看待教師個人主義，而非掃除式地譴責教師個人主義。

第三，微觀政治學探討合作變成收編(cooptation)的情況—就像和敵人合作一樣。它質問合作變成一種承諾，此種承諾並非發展及實現自己的目的，而是實

現他人所設定的目的。例如，Hartley 便曾經批判短期的、學校本位的、實驗性質的教師在職進修形式，認為就此意義而言，教師是被收編的——它們讓教師對外部強制的變革，產生情感上的承諾，而對變革的價值性及適用性，缺乏理性的深思熟慮及批判。

第四，微觀政治學的觀點，鼓勵我們辨別不同的合作形式，檢視誰構成這些不同的合作形式，並且質問每一種形式滿足了誰的利益。例如，很多勞工階級的學生，我們曾發現他們的文化是高度合作的，具體展現出強而有力的團結及相互支持形式，但此種形式，具有自發性、不可預測性，且具有教師與行政人員雖感到不舒服但卻難以控制的文化動力。結果，合作技巧是學生本身文化的一部分。然而就教師而言，學校透過科層體制的規畫和行政上的控制，而創造出不同的合作形式，諸如主動學習與合作學習。這些改革將對合作的控制核心，從學生身上轉移到教師身上，從社區轉移到學校，而使得原本的豐富性、自發性及不可預測性，流失掉很多。

微觀政治學的觀點，讓我們對建構教師之間協同合作可能存在的相似歷程更加敏感：比較開展性、自發性及不可預測性的教師合作形式，被行政控制的協同合作形式所取代。在本章的剩餘部分，我想探討這種行政人員建構的或人為的協同合作。

參、人為的協同合作

教師之間合作的工作安排與關係，可依行政控制及干預的程度，分為兩大類：
一、自發性的合作文化

在自發性的合作文化中，教師之間合作的工作關係，具有以下特徵：

(一)自發性(spontaneous)：主要源於教師本身就是一個社會群體。雖然行政人員可能會透過有利的作息時間安排，去支持及促進教師的合作，但是此種合作的工作關係，是教師社群本身自行發展出來且維持下去的。

(二)自願性(voluntary)：合作的工作關係，不是源於行政上的強制或強迫，而是源於教師之間從經驗、愛好或非強制的勸說當中，讓他們自己覺得一起工作是愉快的、效果更好的。

(三)發展導向(development oriented)：在合作的文化中，教師一起工作，主要是為了發展他們自己的創新才能。在合作的文化中，教師最常建立一起工作的任務及目標，而不是達成他人的目標。此時，教師是發動變革的人，或是回應變革的人。當他們必須回應外在的強制性變革(mandates)時，他們是有選擇性的，他們依賴的是做為專業社群的專業自信及自主判斷。

(四)不固定的時間與地點(pervasive across time and space)：在合作文化中，一起工作並非在指定的時間、指定的地點所從事的預定活動。事先安排好的會議及有計畫的會議，可能會形成合作文化的一部分，但它們並不會左右一起工作的安排。在合作文化中，教師一起工作的很多方式，幾乎都是不引人注意的，時間短但次數頻繁，且是在非正式的會面中進行。所採取的形式，諸如讚美與感謝，在勞累的時候交換上課，提供新觀念，非正式地討論新單元，分享問題，或

一起會見學生家長。就此意義而言，合作文化顯然不是被控制的，它們是教師在學校中的工作生活之真實構成。

(五)不可預測性(unpredictable)：在合作文化中，因為教師對於未來的發展，擁有自由裁量權及控制權，所以合作的結果，往往是不確定的，且是不容易預測的。在實施導向的體制中，關於目的及方案的大部分決定權，都集中在學校董事會或地方/州/國家層次，因此，這種不可預測性，會令行政人員傷腦筋。所以，一般說來，合作文化與「對課程與評鑑的決定是高度集權的學校體制」是不相容的。

二、人為的協同合作比較而言，人為的協同合作具備以下幾項特徵：

(一)行政控制的(administratively regulated)：人為的協同合作，並非源於教師的自發性和主動性，而是源於行政上的強迫，亦即要求老師要一起開會及工作。

(二)強迫性(compulsory)：人為的協同合作，讓教師的一起工作，變成一種強迫的事，就像強制的同儕教練、協同教學，以及合作的計畫安排。在人為的協同合作中，不太能顧及參與者的個性及單獨性。強迫可能是直接的，或是間接的，例如，提供共同約定的升遷機會，以及取消對教師其他喜愛方案的支持之隱藏性威脅。

(三)實施導向(implementation-oriented)：在人為的協同合作之情況下，行政人員要求或「說服」教師一起工作，以便執行他人的命令(mandates)——大部分直接來自校長，間接來自學校董事會、州或國家層級。這些命令可能採取國定課程、加速學習方案或合作學習策略之類的形式。

(四)固定的時間與地點(fixed in time and space)：人為的協同合作，發生在特定的時間、特定的地點；這是行政控制的一部分。

(五)可預測性(predictable)：人為的協同合作是經過設計的，所以它的結果，有比較高的可預測性。當然，結果如何是無法保證的，就像我們在後面將會看到的，人為的協同合作，有時是不從人願的。但是透過控制其目的及發生的時間與地點，可增加協同合作及其結果的可預測性。

肆、實徵研究

現在我想探討人為的協同合作的一些實際的、學校本位的實施情形，我利用最近完成的研究所取得的資料，這項研究探討小學教師如何運用每週大約 120 分鐘預先規畫好的準備時間，以及準備時間的運用如何關聯到教師在上課日內外的其他工作承諾。這項研究是質性的、探究性的。研究目的並不是在探討教師及校長賦予準備時間的意義。本研究也不在檢視準備時間本身的特定問題，而是探究教師工作的更廣泛模式，以及這些模式關聯到教師生活的方式。教師工作與生活的這些廣大層面是重要的，但卻是個困難而敏感的探究領域，假如不想嚴重地威脅到研究信度與效度的話，則採用預先設計好的問卷，或是高度結構化的訪談設計，是不合適的。因此，選擇的方法論取向便集中在半結構式的訪談，訪談對象為幾所學校的校長與教師。訪談是在私密的地點進行，事先徵得受訪者的同意

後錄音，然後謄寫出來，結果產生將近 1000 頁的文字稿可供分析。分析的進行，是反覆閱讀個人的訪談稿，寫欄邊筆記，並且為每一份訪談稿發展實質的範疇（例如，準備時間所涵蓋的主題）及分析的範疇（例如個人主義）。然後依照發展中的範疇，寫下每一份訪談的摘要。

本研究是在加拿大安大略省南方兩個學區內的幾所學校進行的。此處所討論的資料，是來自其中的一個學區：該學區有個特殊的承諾，就是要在幾所學校發展合作計畫。這為我們想檢視教師個人主義的有限案例，提供了不錯的機會。就像在第二個學區一樣，我們在這個學區內研究了六所小學。所選擇的學校，都在推動合作計畫，雖然這些學校的規模大小、計畫類型，以及都市/鄉村的位置是不同的。

訪談的對象包括 6 所研究學校的 6 位校長和 14 位教師。沒有任何一位校長或教師，拒絕接受訪談或接受錄音。

要強調的是：這一章並不是對合作計畫推動的評鑑，也不是試圖以量化的術語，去評估人為的協同合作之優點，而是用來引起人們注意可從微觀政治學的角度，去檢視協同合作的層面。此處將把焦點放在人為的協同合作之三個特定案例，它們可用來闡明教師合作模式的性質與結果。人為的協同合作之案例包括：強制的準備時間之運用、與特教資源教師協商，以及同儕教練的作法。

一、強制的準備時間之運用

在安大略省的很多學區，導入準備時間(preparation time)的作法，用來支持此種作法的主張之一是：它可以提供教師在上課日與同事會面及討論的機會。但是，我們所訪問的大部分教師，一點也不覺得準備時間，或者有時稱為計畫時間(planning time)是做計畫的最佳時間。準備時間通常相當短：只有 40 分鐘或更少。很多時間常常會流失掉，例如照顧班上的小朋友，直到下一位老師進教室為止；帶學童到體育館去上體育課……；假如自己的教室正在使用的話，要走路越過辦公室或圖書館；以及其他的活動等，都會耗掉時間。一位教師說道：

通常，我發現我的準備時間過得很快；只有 35 分鐘，而當你解散你的課，走回去你的班級且到處移動——突然間，35 分鐘現在只剩 25 分鐘——假如你還必須到辦公室去影印，或到工作區去製作複印本的話，那 25 分鐘就過去了。時間就用在這些地方。

因此，無疑地，教師們普遍認為準備時間太短，而無法做持續性的計畫，不管是集體的計畫或個人的計畫。的確，時間這麼少，教師們常說：在準備時間之前，他們需要先作個計畫——也許是在家裡——所以他們確實知道要如何運用準備時間，以及在準備時間內要作哪些工作。此處，教師喜歡在其他時間作計畫——例如午餐休息時間、上學前及放學後。準備時間，他們更常用來處理一堆雜七雜八的小事情，像影印及打電話，這些事在其他時間（如午餐時間），是無法快速處理的，因為其他的老師，也叫囂著要求相同的資源（如影印機或電話）。對很多老師來說，此種準備時間的工作模式，是高度有用的，然後他們再另覓其他的時間，以較持久的方式去作計畫。

通常(在準備時間內),我有 100 件事要做,但我只做了 10 件。我在學生作品上評分,準備明天的課程,做布告欄,寫信給家長,打電話給家長——很多很多的事情。

(與一位特殊的教師兼圖書管員 teacher-librarian)我們傾向在放學後和他一起做準備,我的團隊夥伴跟我,選擇在放學後和我們的圖書館員一起工作。那是我們真正做計畫的時間,因為那時候空氣清新,而且我們真的反反覆覆地討論一些觀念。

評分、刷印、影印、切割黏貼、做布告欄——對大部分的教師而言,這些是準備時間最常作的事。更長的準備時間(雙倍),更適合作延長性的計畫,不管是單獨作計畫,或者和同事一起作計畫。但是當這些加長的準備時間,是特別設計來做為教師同儕合作之用時,教師仍會關心要有一段規畫好的時間,去準備自己的課程[6]。

但是對其他教師而言,準備時間是與同事一起做計畫的理想時間。例如,某些教師因擔任球隊教練與裁判,而很少有機會在其他時間與同事會商。還有,對許多女教師而言,尤其是有子女的單親媽媽,她在放學後,常常必須立刻趕去看精神科醫師,且急迫的家事責任,使她很難在放學後,和同事一起久留在學校。她們的很多計畫,是在家裡做的,且常常是在晚上九點以後。對她們來說,準備時間是和同事一起工作的好時間)。

教師的工作與生活環境各不相同。教師工作是高度情境化的;行政人員想要做的事,是不能被標準化的。因此,準備時間(及其運用)與這些變化多端的工作和生活環境,免不了會有複雜的且高度情境化的關係。這個問題的處理,沒有明確的行政公式。假如我們去計算學校裡有多少教師,能從預先規畫的合作計畫時間中獲益,有多少教師則無法蒙受其利,然後再根據這些百分比,去決定強制的準備時間之運用,是否值得;這樣做的價值性並不高的。而重要的行政原則乃是:關於教師如何運用準備時間,行政人員應賦予教師彈性和自由裁量權,讓教師自己去作決定。

至少有三項理由,可說明給予彈性是重要的:(1)將準備時間的運用,放在教師更大的生活與工作環境之實際脈絡中來看;(2)要允許準備時間的運用,能因應每天、每週所要求的任務及其優先順序之不同而做調整;(3)承認教師的專業主義是像 Schon 所界定的,即給予教師權利及機會,讓他們能從學生最大利益的思維,去執行自主的判斷。

一些教師在訪談中指出:雖然他們通常會運用準備時間去達成校長所指定的合作目的,但是他們還是會利用一部分的時間,回到自己的辦公室或到其他地方,單獨去為自己的課程做準備。但是當他們這樣做時,他們會有罪惡感,因為他們意識到自己與校長的希望是背道而馳的。

在一所學校,行政人員要求同學年的伙伴要一起做計畫,一位教師談到,他和同學年的伙伴,如何在每個月的第三週,單獨工作。

一位校長談到他發現教師有個人的隱瞞,亦即他們在一起作計畫的時間內放

鬆自己，當他巡視校園的時候，發現他們並沒有一起做計畫，而是單獨在工作、準備及評分：

我從大廳走下來，發現三位教師在不同的房間評分。所以我說：「喔！這裡有問題。」但是你知道，他們總是有理由說：「嗯！到這個時間點，我們剛好需要做這件事！相信我們！我們會利用自己的時間，一起作計畫。」

行政人員似乎會被激怒，尤其是當他們已經花費寶貴的時間去促進合作計畫時；但重要的是要給予教師自由裁量權和彈性，讓教師可以在任何特定的時刻，去運用準備時間。當然，利用作息時間表的安排，讓教師擁有共同空閒的時間，以作為促進自發性合作及強制性合作的設計，這是有幫助的，但不是去控制教師的合作時間[7]。對校長來說，重要的是繼續提供老師共同空閒的時間，縱使教師並不一定會如他所預期的，會運用這段空閒時間一起工作。此處，我並不建議行政人員要免除他們達成學校目的及優先事務的責任。但重要的是要重視教師專業主義，亦即關於教師要如何面對或處理這些優先事務，應賦予教師高度的自由裁量權與彈性。關於合作計畫，本研究的一項啓示是：校長最好設定對「任務」的期望(最好透過和教師一起討論與發展)，而非對「時間」的期望。教師應該負責完成校長所指定的任務，而未必要在時間的運用上，去遵守學校的規定。

二、與特教資源教師協商

協同合作的第二個現象，顯現在特教老師和普通班教師之間會商時間的安排。在安大略省，自從 1980 年代早期，對普通學校中特教老師所期待的角色，已經有了轉變。隨著越來越多的特殊生進入普通班就讀，特教老師的角色，已經從恢復性的角色轉變到統合性的角色。所謂恢復性的角色是先將特殊生從普通班帶開，由特教老師去「處遇」他們，過一段時間之後，再讓他們回到普通班就讀。至於統合性的角色，則是特教資源教師(special education resource teacher)協助普通班教師調整他們的教學，讓特殊生可以在普通班學習。此種發展的一項啓示是：特教老師和普通班教師需要密切地會商，以便觀察特殊生在普通班的學習情形，並為他們做最適當的學習安排。

本研究中，在有合作傾向的學區內之學校，便運用準備時間，來促進普通班教師與特教資源教師(special education resource teachers→SERTS)的會商歷程。

在很多情況下，這些必要的會商不只是被期望的，或被行政人員促進的，而且還直接指定會商發生的特定時間與地點。普通班教師與特教資源教師的會商所產生的問題，和同學年伙伴在準備時間內的會商所產生的問題，是相似的。時間運用的彈性，再度被教師視為重要的。普通班教師都知道來自資源教師的特教支持或協助，是必要的、重要的、有價值的；雖然需要的強度與支持的深度，必須隨著方案的不同、特殊生的困難與需求，以及其他的因素而做調整。然而每週空出一段時間，並要求普通班教師在那段時間與特教老師會商，這種作法，被很多教師視為毫無益處的固定僵化，無法因應學生、方案、教師及班級的實際需求。很多教師強調與特教資源教師會商的重要性，當他們有需要會商時—當他們有個

會商的目的時。但有時候，他們發現雖然會見了資源教師，可是那週卻沒什麼事要討論的，於是他們就心照不宣地各忙各的、單獨工作，而沒有告知校長。來自本研究的一個實例，可說明發生了什麼事。

在下面的實例中，教師描述她和她的同事如何說服特教資源教師，不要在事先安排的準備時間會見她們，而是在其他時間，更有彈性的會面，結果，準備時間就可以留下來處理子己班上的優先事務。

教師：去年，她(指特教資源教師)想要每個循環利用一次的準備時間，和我們討論那些有問題的小孩。我對這點不太高興，其他老師也一樣。我覺得一次的準備時間太長了，她不需要 40 分鐘。訪談者：實際上那會對妳有幫助，不是嗎？教師：我不需要 40 分鐘。事實上，今年已經改變了。去年她是學校的新老師，她想利用更多時間和我們談。……她希望每個循環能和我們會面 40 分鐘……但是今年，她減下來了。現在，當我們想要見她時，我們可以選擇自己方便的時間。所以我通常在午餐時間和她會面。我發現那樣更好，因為我可以一面吃午餐，而且我還有三次的準備時間。

但是，對某些教師來說，準備時間實際上是和特教資源教師會面最好用、最方便的時間。一位喜歡此種安排的教師，他在午餐時間及放學後，必須負起沉重的運動教練責任。教師：我利用一次的準備時間，去和特教老師討論我班上三位特殊生的進步情形。關於她正在做的，以及我的期望等等，我們都隨時掌握最新的狀況。所以那是我們的一點聊天時間。訪談者：所以你們通常利用一次的準備時間會商，是嗎？教師：是的，那是我的準備時間。我自己選擇那段準備時間。一些老師利用放學後或早晨，而我選擇那段時間，主要是因為，嗯，在秋天，校隊的事很忙；不論是帶學生去參加比賽，或是在練習。對我來說，很難在放學後和她會面。

那些能在規畫的時間內和特教資源教師會商的教師，可能喜歡改在其他的時間。但是其他教師則喜歡在準備時間內會商的安排；一位教師便很遺憾地說，在她的學校，在準備時間內與特教老師會商，是做不到的，所以她必須在短短的「片刻」之內，飛快地和特教老師會商(Hargreaves, 2000a: 1494)。

專門知能(expertise)的問題，將普通班教師、特教資源教師，以及準備時間的利用三者之間的關係結合起來。分享本身通常是不夠的。這個一般性原則，也適用在普通班教師和特教資源教師之間的特殊關係。我們承認補充特教資源教師的專門知能是重要的。然而，如果普通班教師先前就擁有特教經驗，或是已經擁有特殊教育的資格條件，則和特教資源教師的定期會商，似乎是不必要的。對具有此種身份的教師來說，和特教資源教師定期的、預定的會商，對他們既有的專門知能與理解，似乎是幫助不大。職此之故，普通班教師與特教資源教師，有時會心照不宣地同意不需要定期會面，而只是在他們有需要的時候才會面。本研究訪問的一位教師這樣說：「一次的準備時間，是安排給我和特教資源教師會商的；雖然我今年並沒有那種必要。事實上，我讓她輕鬆一點，除非她認為有需要，或者我們都覺得有必要才會面。」

她繼續解釋說，這部分是因爲目前在她班上的「問題學生」很少。她繼續說：「但我也發現有一些特教教育訓練的機會……我不需要擁有那麼多資源。換言之，我有自己的資源。……我認爲我自己擁有足夠的專門知能與資源。」

此處可以引出哪些啓示？第一，要鼓勵普通班教師對特殊教育的既有專門知能，具有更高的敏感度。承認既有專門知能的好處之原則，也適用在那些居教師領導地位的人。第二，縱使特教資源教師與某些特定的教師，他們的特教專門知能已經很強，但是仍然有人倡導同儕分享特教學生及其學習方案的觀點。只是此種分享，並非有技能者和缺乏技能者的分享，也不是專家與新手的分享，而是致力於持續性革新的專業同儕社群的分享。第三，爲特教學生而會商的期望，一樣是要設定任務而非設定時間，關於教師要如何及在何時會面，應給予教師更大的彈性及自由裁量權。

三、同儕教練

在本研究中，能夠揭露協同合作的要素之第三個領域，就是同儕教練。雖然同儕教練的定義與解釋各不相同，但它通常是由「教師(通常是成對的)爲改善教育實務而一起工作的結構性歷程」所組成。同儕教練的歷程，是由四個分離的階段所構成的：(1)新取向的理論呈現，(2)該取向的示範或展示，(3)讓教師學習新取向的實施方法，(4)對教師實施新取向的實際情形提供回饋。在同儕教練的領域中，對於一些問題，有些不一致的意見；這些問題包括：(1)實施歷程應該是自願的或是強迫的；(2)應該將實施的焦點置於實際的經驗，或是對實際經驗的認知反省；(3)應該去實施據稱「已知」有效的教學策略，或是去改善教師自己選擇的教學領域。

本研究所選取的教師樣本中，有三位教師最近曾參與新的同儕教練方案，此方案是學區爲了在小學(4到6年級)展現新的教學創意所提出的。

也許這個同儕教練方案的理論基礎及構想是很可取的，但是到了實施的層次，卻跟理想的形式有相當大的落差。

一位教師批評說，在選擇教練夥伴時，缺乏商議的機會。她反省她所面對的同儕夥伴之強迫性質：她(同儕夥伴)帶班的方式，和我完全不同—全然不同的教學方式。我們試圖一起工作，但那是愚蠢的……還有個性的問題，那會牽涉到教學策略的選擇。

這些以實務爲基礎的評論，與 Huberman 在 1990 年更理論性的洞見是相呼應的；Huberman 認爲，大部分的教師，只有在他們的教育信念廣泛相容及教學取向相似的情況下，才能夠在班級實務層次，更有效力地一起工作。假如這些信念與取向並非普遍共享的，像人爲的協同合作，是以強迫的團隊或教練形式呈現的話，是不可能成功的。

第一位教師不確定她和信念與取向不相容的同事成爲教學夥伴，究竟是管理上的花招，或是行政上的疏失。第二位教師覺得她和她的校長，關於同儕教練方案的目的，基本上是被資深的學區行政人員誤導的。

關於參與教師先前已有的洞見與專門知能，這個同儕教練方案似乎是忽視、不在乎的。這個取向非但不尊重教師專業主義及他們既有的專門知能與自主的判斷，而且也是不切實際的，因為它假定教師要先出去研習新的學習方法，然後再回到自己的學校，教導他們的同事。他們假定你要成爲一位教練，且回到自己的教室時就要這樣做。但是……他們在談的很多東西，我們已經在我們的教室這樣做了。我的意思是，他們告訴我很多人沒有這樣做。但我不知道他們沒有這樣做，爲什麼沒有受到懲罰。因爲那是學區多年來的政策，就是要教師一起做計畫(plan co-operatively)及合作進行教學(teach in groups)。……他們告訴我，有人沒有這樣做，我不知道他們爲什麼沒有受到懲罰。行政人員的理想計畫「與學校的實際實施情形」這兩者之間的鴻溝，以第三位教師的情況來說，甚至是更爲明顯的。他非常清楚地描述該方案的教練要素原則：「他們想要讓這些教師出去，接受在職訓練，然後回到學校，在自己的班級試行，與其他同事分享，之後再讓其他同事在他們的班級試行」。但是實際的情況，卻與理想有相當大的落差。也許這些教師是不尋常的，畢竟只有三位教師。但他們並不是在研究設計中特別選定的。我們可以說他們的經驗是不幸的，或者將他們的情況視爲特殊的或意外的。另外一種看待這些資料的方式，是承認所有的教學環境都是特殊的。不相容的團隊夥伴、不一樣的校長，對新角色的溝通不清楚——這些都是會干擾教學的東西。

在這些資料中，「雜亂」似乎是個問題。而且在每一種案例中，教師和學校本身的缺點，似乎也是一個問題。但是從很多方面來看，問題也許在於將一種集權的、標準化的、強制的方案與解決之道，強加在特定的、多變的且快速變化的教師情境中。從受訪者的反應可以看出：問題不是出在實務上的不完美，而是人爲的協同合作對教學情境、教師班級情況的細節，以及教師的自主判斷，是非常漠視的。學區的政策與創意構想可以被標準化，但是教室及學校的作法，卻不能被標準化。一個更爲自願的、發展導向的教師合作模式，可以更有效地建立在教師執行其工作的自主判斷上；但是本文所檢視的這種強制的、實施導向的協同合作，可說是太固定僵化、缺乏彈性的，亦即大幅壓縮了教師自主判斷的空間。

伍、結論與啓示

這篇報告始於對研究問題的系統性陳述，研究問題是：新提供的準備時間，是否有助於教師間協同合作的發展，或者準備時間的運用，是否會受到既存的教師個人主義之影響。然而，研究發現比原先想像的更加複雜、更加有趣。

教師合作的實施方式之一是我所謂的人爲的協同合作。此種作法是以行政規定的且可預測的形式，來重構教師之間人際關係的合作原則。在人爲的協同合作中，教師間的合作是強迫的，而不是自願的；有固定的時間與地點；是實施導向而非發展導向的；結果是可預期的而非不可預期的。

本文從教師合作的三個領域，來探討人爲的協同合作之實施方式與啓示，這三個領域包括：(1)在準備時間內強制性的合作與共同的計畫；(2)在規畫好的時間內，與特教資源教師會商；(3)參與同儕教練方案。以微觀政治學或更廣泛的

社會政治學之術語來說，人爲的協同合作不僅是特定的行政人員個人缺乏靈敏度的實例，而且也是社會政治體制及行政體制的所構成的。這些體制是要求教師們要負起實施的集體、共享之責任，亦即透過課程與評量的規定，賦予教師越來越多的集權控制的責任，去達成行政上強加的教育目的。

本研究發現，人爲的協同合作之兩個主要結果是無彈性(inflexibility)及無效率(inefficiency)——教師該面會時不能會面，沒什麼事要討論時卻要會面，以及參與同儕教練計畫的教師，並無法和合適的夥伴一起工作。協同合作的缺乏彈性，使得那三個方案難以適應特定學校與班級情境的教育目的及實施情形。在賦予教師自主判斷的空間方面，此種作法也忽視了教師專業主義。

如果以微觀政治學或社會政治學的術語來理解，人爲的協同合作及其結果，比缺乏個人靈敏度的問題更爲嚴重。學校校長在協同合作的管理方面，如果能更富靈敏感、更有彈性，當然有助於減輕一些不樂見的結果。然而，我們應該站在最高的層次來看待人爲的協同合作之問題。事實上，它是一個「行政上願不願意賦予學校及其教師發展與實施其課程與教學的實質責任」之問題。它也是一個「願不願意僅訂定廣泛的或政府訂定的課程綱要(board-or state-driven curriculum guidelines)而不規定細節，然後賦予教師社群必要的彈性，讓他們可以一起發展自己的行動方案」之問題。最後，它是一個嚴肅的、廣泛的問題，而不僅是對教師及學校增權賦能的膚面問題。

B. 討論題綱

1. 請問你對教師協同教學的觀感或評價爲何？爲什麼？
2. 教師的自願性合作(collaboration)與強制性合作(collegiality)，你比較喜歡哪一種？爲什麼？
3. 你認爲教師合作的時間(如預先排定的計畫時間)及方式(如同儕教練)，學校有必要強制推動嗎？爲什麼？
4. 你認爲教師的合作，真的能夠提升教師的工作士氣及工作滿意度嗎？爲什麼？
5. 教師合作與教師的個人主義二者，對於教師工作效能的提升來說，你認爲前者一定比後者好嗎？爲什麼？
6. 假如學校的行政要求，嚴重侵犯到教師的專業自主權，你認爲老師最好採取哪些因應策略呢？爲什麼？
7. 行政人員「控制的意識型態」，往往會侵犯到教師的專業自主權，基於教師專業主義的維護，請問有哪些可行策略，有助於削弱行政人員「控制的意識型態」呢？

註

[1]前言部分強調教師協同合作對學校革新的重要性。

[2]各種不同形式的協同合作，其意義及做法，其實是有很大的差異。

[3]意思是說即使在高度複雜、分化的組織中，文化的觀點亦假定它亦存在所謂「共享的文化」。

[4]自願性的合作(collaboration) →文化的觀點(和諧理論)強制性的合作(collegiality) →微觀政治學的觀點(衝突理論) →本文重點

[5]教師的協同教學，就像是雕刻家「同時」在同一塊大理石上雕刻一樣。

[6]教師們除了喜歡有共同的合作時間外，更盼望有足夠的自由準備時間，就像台灣的國小教師，有很多人喜歡教低年級一樣，他們就是喜歡這段自由的準備時間。

[7]有個說服人的證據是：教師將會因受到控制而減少他們在工作上的全面參與，不管是在重要的量化方面(例如時間、能量)或質化方面(例如承諾、關懷)。McNeil 發現，當行政人員加強對教師的控制時，他們傾向變得低度參與、動機較低且承諾較低；教師會在教室中，以暗中破壞教育歷程的方式去調適這種控制。(Blase,2000)

時間：96.12.14 第一場

篇名：Curriculum Contests: Environmental Studies versus Geography

作者：I. F. Goodson

主讀人：林永豐

一、前言 (p.1638)

有些人認為新科目的成形，乃是一個理性討論後的結果。事實上，新的課程領域要佔有一席之地，必定會威脅到既有的學科。例如，Environmental studies 在成形的過程中，便威脅到 geography 這個學科的疆界。透過對這些「疆界戰爭 (boarder wars)」的研究，我們可以更瞭解到新課程領域的建立過程，而這也正是「學校課程的社會歷史研究 (social history of school subjects)」精神。

Goodson 的相關著作

Becoming an academic subject (1981)：討論成爲一個學術學科的歷程：例如，學科爲了爭取其學術地位，必須經過哪些「階段」；或是若要具有此學術地位、有一定的財務與資源，則學科應該具備什麼「形貌 kind of subjects」。

School subjects and curriculum change (1993)：試圖在與學科演化或教師生涯誘因有關的文獻中，找出共同的要素。學科地位改變的過程，也代表了該科教師所擁有機會的不同。以地理科爲例：原本是學校爲主的利用取向 (utilitarian)、以及以教學爲主的跨學科取向 (pedagogic)，已經逐漸過渡到強調學術的學科領域 (academic)，並在大學中佔有一席之地。顯然地，學科地位的改變、與教師的課程實務之間，有很複雜的關係，未必直接、也不容易察覺，卻會影響到課程的實施與運作。

二、Geography 與 integrated Studies：歷史背景 (p.1639)

地理科：Geography

統整科：integrated studies

環境研究：environmental studies

早期的問題：「如何使地理變成一個學科？」 (MacKinder, 1887)

「地理科內部的平衡問題…？」 (Honeybone, 1954)

地理科長久存在的「認同危機」，乃源自於大學地理學、與中小學地理科之間的差異；更因爲地理科與其他學科的密切關係，而使得地理科更難定義。

當代的地理科，乃由其他學科的專家，在其他學科領域中，關心有關地理的問題，從而發展而來 (Kirk, 1963)。

就學術性而言，大學地理學原本就是一個多學科整合的情形。而在中小學裡，情況也是如此。爲了在中小學裡有一暫時性的地位，地理科最初乃融入爲「統

整科」的一部份 (Williams, 1976)。地理科的哲學基礎、教學方式、以及教育內容，乃隨著地理科被視為一個學科的呈現、接受程度、學術地位等而不同。

一次世界大戰之後，地理科被接納為學校的課程的同時，其與其他學科的關係也愈形密切。

(一) Education for Citizenship and History

鼓吹 'Education for Citizenship' 的人，如 MacKinder (1913)，主張促使地理與歷史有更密切的關係 - a combined/ single subject: geography and history。其願景乃是：

兒童們將如何發揮他們的好奇心？是要透過「學科」的學習嗎？一個學術領域總是會有些零零星星的人選修，視為一個興趣。但對大多數人而言，知識的增長來自於讀東讀西、看報紙、與朋友討論分享、周遊各地增廣見聞…

(上述觀點) 特別是對那些想增加歷史知識、或地理知識、或想要成為這兩個科目的老師、或想要準備這兩個科目的人…

Spalding：培育公民最有效的方式，乃是喜愛這一兩個學科

Unstead：學科乃是有組織的知識，將不同的部分組合成一個整體。如，地理。

Council of the Geographical Association (1919)：有必要釐清「地理科」的意義為何？為何要研究這樣一個學科？而此一答案似乎已經漸漸形成：

Geography is a unique combination, a balanced subject with a unity of its own.

(二) Social Studies

Happold (1935)：兒童來到學校並不是爲了要學歷史、地理或英文，而是爲了學習如何生活！…主張以" social studies" 取代不同學科

Ministry of Education (1949)：爲了促進公民素養，最有相關的乃是歷史與地理兩科。

不願意被納入爲社會科的地理人有相當的排斥與憂慮，認爲：地理科的教學品質將因而被減損，進而無法成爲一種重要的教育媒介 (Royal Geographical Society, 1950)

Ferey (1950) 地理科是「許多專業科學領域精挑細選下的優秀精華」，而社會科卻是隨意組合的雜燴 (an amorphous hotch-potch)，因此，地理科不應被納入。

1950 年代左右，支持社會科的風潮已經逐漸消退，而回歸傳統課程。Channon (1964) 認爲，地理學界的人將社會科視爲威脅，認爲是影響到了地理這個學科

的完整性 (integrity)與地位。

三、Geography 的定義與地理科的建立(p.1644)

地理科的轉變，是從一個中小學裡地位不高的副科，變成大學中聲望很好的領域。

MacKinder 於 1903 年提到，學科獲取學術地位的過程，有四個步驟：

- (一) 鼓勵大學裡的地理系所，因為那裡可以培養新的地理學者
- (二) 鼓勵中學將地理科的教學交由受過地理科專門訓練的專家
- (三) 討論並試驗出最好的方法，以便可以得到認同，並將考試依此來設計。
- (四) 考試卷應由實務教師來設計

MacKinder 所關心的是：如何使地理成爲一個學科領域 (discipline)? 而「考試」乃被用來促使這個學科能被廣泛地接受。

Lawton (1972)則認爲，中學裡一個學科的成形，往往歷經三個步驟：

- (一) 新的科目利用偶然的機會出現在課表中，並藉機證明其相關性。學生會對這些科目產生興趣，是因為新科目的內容比較符合其興趣或需要。新科目的老師往往不是受有專精訓練的專家，卻像傳教的先鋒者一樣，充滿對新科目的熱忱
- (二) 學科中的學術性開始被強調，專家、以及由專家而來的老師，也愈來愈多。修習此一學科的學生多是因爲這一學科愈來愈高的聲望或學術地位。而學科本身的邏輯與原理原則，也逐漸成爲此一學科選擇課程教材的衡量規準。
- (三) 學科教師逐漸成爲一個專業的群體，塑造出一定的規則與價值。課程教材的選擇，需由此一學科領域中專精的學者來判斷。不過，新進的學生中愈來愈多未必具有對學科的熱情，態度上也較爲被動。

地理科逐漸從一個中小學學科的概念，變爲大學學科領域的概念。意味著逐漸從 utilitarian 或 pedagogic 的取向，變爲「更純粹、更理論化、也更具有學術的嚴謹性」。1960 年代出現的 new geography 便被視爲一個更爲嚴謹的學科。

究竟此一學科的定位，是爲了「促進其學術地位、強化專家的聲望」？抑或是爲了「幫助大多數學生獲得學習」？而這個本質上的差異，因地理科被訂爲考試科目 (an A-level) 而浮上台面，事實上，考科的範圍大要便是依照其學術面向而訂定的。儘管大趨勢如此，也有老師相當不以爲然：

再一次，我們看到許多沒有意願學習的、程度不夠好的學生，被迫去念許多文獻、僅僅是爲了考試…

真正的教育不應該是爲了書本上的零零碎碎。身爲老師的我們，你敢不承認嗎？你敢說，我們可以透過考試來達到教育嗎？…

四、Geography vs. environmental studies (p.1647)

1969 年後，environmental studies 開始被地理科視爲「是個問題」。Geographical Association 甚至介入，去和實務教師討論，究竟在 environmental studies 這一科裡面，是否有多少「地理科」的內涵？去瞭解有多少老師開始要開授此一科目？然而，這樣一來，不也是默認了 environmental studies 具有包容性？等於是認同了此一科目存在的合理性！

此外，地理科也有內部的爭議。Regional geography 和 field geography 便不太認同 new geography 的發展取向，如 Wooldridge (1957) 等人，而 Fisher (1979) 也認爲：地理學擴張得太快，反而沒有顧好其根本，這個根本，應該便是 regional geography。

在外在威脅愈來愈明顯的趨勢下(許多學校開始開授 environmental studies，有的大學也開設相關學科，甚至在 1971 年爭取設立爲 A level 考科)，促使地理科的內部差異只好暫時休兵，而整合在一個新的、更爲整合的學科架構之下。Nicholls (1973) 提到三個主要的論點：

(一) 對大多數老師而言，environmental studies 本來就和地理學有密切相關。他更說，現在的 new geography 當初也是由許多來自不同領域的專家所促成，這種情形，跟 environmental studies 的情形非常類似。

(二) 和 Unstead 一樣，Nicholls 也認爲，學科乃是一組有組織的知識，而地理科便符合這樣的條件，有清楚的架構、明確的主題、與有價值的目的。有了這些條件，地理學才有充分的理由，能成爲中小學課程中的一部份。

(三) 隨著 environmental studies 愈來愈受重視，在課表上所佔的節數便愈來愈多，當然變會壓縮到既有科目的時數。我們究竟應該找一個適當的人來上這個內涵豐富的課(地理科的人便無立足之地)？抑或是利用團隊的方式，集合不同專長的老師，來因應這個新的領域？(地理科的人便可以在這個團隊中確保一席之地)

他進一步主張：1. 中上程度的學生應該可以直接攻讀 geography (單一學科)，而非 environmental studies (綜合學科)；2. environmental studies 被視爲「較簡單」，而非「較適合」程度差的學生；3. 單一學科比綜合學科更好教。

五、結論 (p.1657)

定義一個學科 (Defining the subject)

一個學科的內涵，究竟是比較在乎學生的興趣與需求？抑或是受到大學學術研究的影響？正如上述所提到的：

學科教師逐漸成爲一個專業的群體，塑造出一定的規則與價值。課程教材的選擇，需由此一學科領域中專精的學者來判斷。不過，新進的學生中愈來愈多未必具有對學科的熱情，態度上也較爲被動。

捍衛一個學科 (Defending the subject)

一旦學科達到了具有學術性色彩這樣一個難得的地位，地理教師便開始極力地去維護此一學術地位。捍衛系所的領域、有聲望的職位、相當的資源、以及「優秀的學生」，更隱含意味著「教師的生涯前景」。如此一來，所謂學生的興趣、學科的脈絡、教學的取向、知識上的理由…等等，似乎都比不上「學科本身所涉及的利益」subject self-interest了

六、提問與討論

Goodson 的論點中，中小學課程的地位確保，有賴於大學中學術領域的確定。然而，在台灣的脈絡中，大學科系與學術領域的造型與否，似乎與中小學課程並不像英國的情況，至少在某些科目是如此，如：公民與社會？綜合活動？國防通識（軍訓）？反倒比較像是大學「被動」地配合中小學課程的設立而設立。如此一來，Goodson 所論述的學科爭議，是否在台灣應該另有 academic 以外的因素？

附錄、文中提到的主要學科及其中譯名

Environmental Studies 環境研究

Geography 地理學

New geography 新地理學

Field geography 田野地理學

Regional geography 區域地理學

Biology 生物學 (botany & zoology)

Field biology 田野生物學

Ecology biology 環境生物學

Molecular biology 分子生物學

Rural studies 鄉間研究

Field Studies 田野研究

Field geography 田野地理學 and field biology, ecology
biology

時間：96.12.14 第二場

篇名：How School Mix Shape School Processes: A Comparative Study of New Zealand Schools.

作者：Thrupp, M

主讀人：王麗雲

本文探討學校社會階級組成對個別學生的影響，該主題在量化學校效能研究中討論甚多，但無共識，本文由參考團體、教學與組織管理歷程探的累積效果探討學校組成影響。

導論

1. 學校組成究竟有無影響，意見不一，教師教認為是學校的作法而非學校的組成影響了學生學習的進展。另一方面市場化的研究認為教育選擇將加深社會經濟的隔離。
2. 問題是社經隔離(學校組成)是否真得會對學生的學習產生影響？目前量化研究結果三十年來都無法得到一致性的結論，也受到政治、意識型態、方法論的影響。學校組成的議題成為待解答的問題(如 Progress at School 研究採 HLM 分析，學校效果小；Smithfield Project 則發現有大的影響)。量化研究無法解決因果的問題，或是研究出來的學校組成影響相當小，質性研究應是探討學校組成的好方法、
3. 作者探討四個 Wellington 中學，觀察 260 場教學、進行 60 場訪談，研究發現能提供學校組成的影響。

Wellington 研究的範圍與方法

1. 由參考團體、教學歷程、組織管理歷程共同構成了整體學校效果。
2. 本研究定位不在證明或否定某些理論，或是加值研究，只在瞭解這些面向是否能為學校組成效果提供基礎。
3. 四間中學的基本資料如下，其中 Tui 是工人階級居多的學校，其他三間則是中產階級為主的學校。本文所呈現的比較大多是以 Tui College(工人階級學校代表)和其他三類學校(中產階級)的比較，每一間學校選擇工人階級一般的學生(working class ordinary kids)，這些小孩不接受也不拒絕學校的規則。

學校社經

種族%

	%Low	%Mid	%High	Mean	Pakeha	Maori	Pacific Island	Number of Students
Tui	44	51	5	4.62	40	39	20	550
Wakefield	11	68	21	2.92	76	12	3	600
Victoria	11	66	23	2.97	81	7	5	950
Plummer	6	57	37	2.63	85	9	1	700

4. 資料搜集的方法包括團體的晤談，教室和學校觀察。每個學校邀請 2-5 個學生。
5. 本研究共有三個層級的比較，首先爲了瞭解校內參考團體與教學歷程，每一間學校兩個不同教學團體的一般小孩的經驗進行比較，其次本文關心英文和社會研究課程，不過也針對不同科目課程進行比較；第三層的比較是學校間的比較，究其異同。
6. 以巢狀式的取向處理資料搜集與分析。

比較特徵	中產階級	工人階級
參照團體歷程	一般孩子比較容易被接受有較高的學術期望與教高的設經職業期望	一般孩子比較容易被排擠
教學歷程	課程困難，截止日無彈性	課程簡單，截止日有彈性，學生投入不深
課程提供	就讀大學學生爲主，學術導向課程 關心學術導向，有能力學生	職業銜接課程 關心學習緩慢者
教室紀律	輕微的威脅就能達成嚇阻的功能，孤立一兩個人也是輕而易舉的事	較嚴厲的處罰方式
教學取向	教師不必然是知識來源，經常討論問答，教學步調快，學生似乎都有先備知識，學生能獨立長期作業完成工作	討論問答很難進行，多是由教師單獨教學，沒有老師的幫忙，學生很難單獨完成作業，老師要一步一步帶。
課程內容 (教師互評)	功課較難也具挑戰性，深度廣度都夠，重視學生價值與觀念，不過也較保守，傳統，無聊，內容導向、教科書導向，圖片說明不夠多，字太多 用多套教科書	功課內容較淺薄無深度，偏向特定技能的教學，缺乏批判性，較少改學生作業 較少使用教科書，多用教師編改的資源學習

評估	正式評估教多，且天天為之	較少改學生作業或給予正式評估，較關心學生行為的紀錄，學生的報告單中較無老師可以紀錄之處，若有的話也較為中性且強調未來可改進之處
教室資源	學生個人與學校的資源充份	學生經常忘東忘西，學習資源也較不充份， 教師的影印資源充份 教學資源失竊率與破壞率較高
教師特徵	高社經，較為合格，多一直教高社經學校，教學的重心放在協助學生學習上，特殊教育老師也能花很多時間輔導學生 老師容易就能獲得獎賞	教師士氣較為低落，不看好自己的前景，雖然工作非常認真但看不到學生進展之處，工作獎賞不多，
教室脈絡	學生有能力且守規矩 成功的教師是能夠降低個人角色，提供學習刺激，較像是促進者的角色。 或是能授課演講	教師多回應較無能力或較不守規矩的學生 最成功的教師是訓練者，是個高度結構性的角色，能夠創造結構性的環境讓學生學習
組織與管理 歷程		
日常作息	理所當然的遵守日常生活常規	不易維持日常生活常規，需不斷提醒，成效仍不彰，甚至放棄要求
輔導與紀 律	受處罰人數少(3%)，採傳統方式管理紀律，不多容忍 (Wakefield & Victoria)。 Plimmer 採自由進步(liberal progressive)方式管理學校紀律，因問題學生人數少，較能個案處理。	受處罰人數多(13%)，多是嚴重問題，學生問題很少能徹底處理，學校也無法提供處理學生問題所需的支持，在兼顧教學與學生問題處理間存在緊張關係。因瞭解學生問題來自環境，所以也不和學生採正面衝突的方式，紀律的處理常拖很久。
職員關係	壓力來自上方，階層化關係明顯	因學生之故職員較為統一，大家必須互相幫忙處理問題，壓力來自下方。
領導與治理	較容易鼓舞教職員士氣，成功事件較多。能輕鬆面對改革。	招生不足，好學生少，無法聘進優秀師資，無法贏得中產階

較能由社區募到款。

級家長信任，職員士氣低落。面對外部課程與評量改革時，較無法輕鬆面對(ex: 紐西蘭資格局)。雖能獲得較多中央補助，但是沒有辦法由地方獲得補助。

瞭解學校組成影響

1. 學校組成影響是累積性的影響，來自參照團體、教學、組織與管理，這些又與學校的學生背景有關，這幾個小影響累積成學校組成的影響，說明為何在量化與質性研究中都找不出學校組成的影響。
2. 學校組成的影響有兩項來源，一是物質與職員的資源。只以數字比較，兩類學校在資源與職員比上並無太大的差別，但因學生階級組成之故，無法收到較具學術傾向教師，因中產階級較少，無法提供中產階級資源與歷程。作者認為中產階級文化是有機的，工人階級文化是非有機的(立論基礎不明)。因為學生的階級文化不同，所引發的師生互動關係不同。
3. 中產階級學生因其文化資本，就讀工人階級學校的損失不會像工人階級就讀中產階級學校所獲得的好處那麼多(Lauder & Hughes)。學校組成是個權力問題，也是道德問題，學校教育目的為何值得思考。本文無法回答學校組成對中產階級的影響，不過學校組成影響是一個零和遊戲。
4. 學校組成的影響是否會被校內的分化所調整？作者根據 Victoria 學校的例子認為學生不會以成績較好的班級(high band classes)當作自己的參照團體，也未因此發展出反文化，不過對於教學歷程而言，後段班學生所接受的課程的確要求較低，所幸班上大部份的組成仍為中產階級，故影響不大。分不分班影響有限，重點是學校社經組成，本文的研究發現不能作為校內能力分班之依據，需要進一步研究。

對研究和政策的啓示

1. 對學校效能研究的啓示：有效學校的成份並未包括本研究所提出的學校組成。
2. 教育市場的結果：學校可能會依階級線而組成，對學生表現會有影響。
3. 更好干預的需求：除了新自由主義的作法以關閉工人階級學校，更好的作法是採建設性的干預，如提供資源，或政府介入教育市場。學校所收學生的特徵會對學校的辦學造成限制，要求學校表現績效責任時必須小心。

結論

中產階級家庭佔窮人的便宜，學校選擇權是個階級策略，我們必須顧及低社經學校及其學生的處境。

評論

1. 學校歷程一直是評鑑指標中最困難的一項，研究找不到影響，做質性研究就可以找到影響，是嗎
2. 研究資料與文獻交叉使用的問題
3. 研究發現與討論是否恰當，
4. 政策干預的內容相當重要

時間：96.12.28 第一場

篇名：Doing 'Emotional Labour' in the Educational Market Place: Stories from the Field of Women in Management

作者：Jill Blackmore

主讀人：沈珊珊

摘要

本文旨在探討在貪婪組織 (greedy organizations) (譯註 1) (如自主管理的學校, self management school) 內市場、性別與情緒間的相互關係。以在澳洲維多利亞省所作的三個研究探討教育市場內「從事學校情緒勞務」的問題。三個研究整體而言均是聚焦於自 1992 年以來維多利亞省教育激進重建期間的性別、領導與教育變遷的議題。研究之一的重點在探討領導層級的女性不足 (underrepresentation)；研究之二在探討教育工作的重建對女性教育人員的影響；第三個研究則從校長、學校及家長怎樣「管理變革」觀點來探討學校的管理。資料蒐集採下列的方式：非結構性訪談、文件與政策檢視、觀察、調查及焦點團體等。

經由現場的故事與重要事件，我認為教育市場的建構已經侵入並重塑了教育實務。我特別探討了女性校長在「應付」('deal' with) 教育準市場時的衝突與兩難，因她們之中有許多尋求或取得學校領導層級的位置係基於關懷與分享的領導能力與組織技能。此外，我也思考「處理情緒的教育領導者的策略」以及他們作為生產線管理員的角色去執行以市場自由主義為基礎的州政府強制的教育改革。

後現代組織與市場

後現代組織 (面對快速持續變遷) 裡自我管理機制有一個主要面向就是情緒管理。每個人以不同程度內化其「企業認同」(corporate identity) 以管理其情緒及行為。據此，「貪婪組織」透過自願性手段商品化智力的 (創造力) 及情緒的 (如個人對價值定位 (value position) 的奉獻與忠誠) 能量以達到其目的。

管理大師及企業文化的擁護者彼得杜拉克 (Peter Drucker) 深深了解在一個擁有較多自主性、多元技能員工的益趨扁平、較不層級化的組織裡管理的兩難：在於如何一方面引出 (tap into) 智力勞動者的創造力；另一方面又能控制他們。企業文化只是管理那些管理者的一種較佳方式，藉由擄獲他們的心以及頭腦，而不需採用高壓權力。這些耗費的自我管理的「貪婪組織」尋求去「熔接」(fuse) 員工情緒以及管理期望，藉由製造「一種文化社會生活的層面的被關注的，轉成語言、包含進入一種成員自我評鑑、自我表現以及社會能力的模式」。情緒的個人化是朝向組織自主管理的一個面向，同時也是通過治療的技術（從學生規訓過程到表現評量及團隊合作）的自主管理。在 1990 年代團隊合作的觀念被認定為具有迷思的地位，作為維持品質、奉獻與熱忱的技術。其中，情緒被以一種高度工具性方式被看待，因為連結團體為一體的價值系統與情緒關連遺失了。

最近的文獻聚焦於組織的社會重建，強調情緒係以一種「情緒貧乏的術語 (emotionally anorexic terms) 如滿意與不滿意、疏離或壓力、偏好、態度及興趣」(譯註 2)。「強烈的企業文化」是社會的黏著劑，雖能將變革的混亂凝聚在一起，但未能強調情緒投資的程度以產生或對抗變革。首先，其忽略許多員工依附「強烈的企業文化」的膚淺性。在職業不確定的時代，焦慮與恐懼隨時可轉換成工作熱忱。其次，新的組織理論關於情緒主要是心理學導向，情緒的政治、倫理與道德層面經常被忽視。第三，未能了解到情緒的表現在發展社區意識，容忍模稜兩可，以及經由移情獲致更多了解等方面，扮演溝通的角色。因此社會生活的個人化更進一步地稀釋而減損社區意識，在政治、道德與社會層面。拒絕某些情緒是一種邊界維持形式以控制員工，因其描繪情緒為非理性、主觀以及個人病狀。

就更廣的層次來看，Lash 及 Urry 認為強調情緒也是「大規模的反身性制度化」(huge institutionalization of reflexivity) 以增加服務支配的經濟以及更複雜的服務，包括療育服務 (therapy services)。大多數西方資本主義國家勞動市場趨勢已出現服務業以及療育專業的成長—女性化 (feminize) (數量上) 及陰柔的 (feminine) (傳統女性的責任) 大多由男性管理。然而教育的市場化是建立在一組與人類行為相反的前提上。女性主義經濟學家批判教育政策下新古典主義經濟的假定：理性的自我管理的個人會經由選擇尋求最大化個人收益，強調獨立勝於相互依賴、理性勝於情緒，自我利益及貪婪勝於利他，以及物質財貨的稀有性 (被賦與極大價值) 勝於社會財貨的豐富性 (愛與關懷沒有市場價值)。就他們的觀點，市場不是單一或統整的機制，只是偶然的關係或只是關於這些關係「應該」如何操作而非確實運作的觀點。

教育市場的情緒管理

維多利亞省自 1992 年以來市場關係已型塑了公立學校的管理。開始於 1980 年代晚期工黨政府的廢除學區制，1992 年則在自由黨和國家黨聯盟政府時採行的「未來學校」(Schools of the Future) 方案。此「激進保守」(radically conservative) 的方案以自主管理學校及市場自由主義重建了公立教育—包括學校組織、教師與校長工作、課程與評量等方面。自 1992 年以來，公共教育裡的教師減少了 20%；新的教師生涯結構立基於教師表現的評鑑以及個別短期契約。校長則增加了管理與財政的責任，學校委員會 (school councils) 亦然。學校依據註冊人頭及校務發展計畫 (School Charter) 獲得總預算，由於財政預算縮減而需從新設定其教育的優先目標。

如同大多數教育管理權移轉制度的特性一般，在政府透過政策與績效機制(如表現管理、標準化評量、國定課程)的集權趨勢與授權校長在有限資源下決策責任的去集權趨勢間存在著緊張關係。在自主管理中，兩種似乎是競爭的論述並存著，如在個別的家長與社區、競爭的個人主義與團隊合作、如同生產線的管理以及強調學校彈性、教師的順從與專業自主、效率與均等間。在維多利亞省，市場力量的惡化係因有很強的私立學校系統(超過 30% 學生就讀天主教或菁英私校)。在現今環境下，學校生存須依賴形象及聲譽，以吸收及留住學生。公立學校除彼此間益形競爭外，也須與傳統吸收菁英學生的私立學校競爭。校長同時隸屬於企業界與教育界，也同時扮演經理人與社區領袖角色。

矛盾的是，維多利亞省自由黨和國家黨聯盟政府在提升激進變革時，卻呼籲重視傳統價值(如家庭)，此外也對女性與教育領導的專業發展方案大量投資。這些改革在加上先前工黨政府的均等機會政策，吸引了許多熱心與高技能的女性加入。這些革新逐漸形成普遍論述關於女性作為領導者的獨特貢獻，作為溝通者、協助者以及合作的管理者，此外新的管理論述關於「管理的多元性」也引進澳洲。許多女性被指派為自主管理學校的「新領導人」，即看重她們的關懷與分享的特質。然而事實上卻對這些女性主管造成兩難困境。

進入市場

維多利亞省的自主管理學校校長現今有許多的市場關係必須參與—包括學生市場、領導市場、以及教師市場。校長職責是行銷課程與教學法、學校文化、教學實踐與領導。這些市場相互關連、相互依賴卻也是相互衝突。此外，這些市場關係以一種社會區隔的方式連結，有需求面的「顧客」及供給面的「激進性別化」的勞動市場。「市場」與性別的交互作用，經由女性被市場社會建構為工人且表徵於市場論述中。依次，性別是被勞動市場構成 (is constituted)，也構成 (constitutive of) 勞動市場，但同時卻也被個人的敘說及集體歷史所架構。

學生市場

故事一

一位公立小學女校長違反其與同行的專業聯盟之協商(共同招生，以減少相互競爭)而單獨促銷其學校特色。而其學校委員會又讓私立菁英學校對其可能入學的學生家長舉辦行銷晚會。此象徵公立教育串連關係的邊緣化。

市場宣傳的語言轉變了家長對公立教育態度。之前公立教育被視為一種公共財貨，然逐漸被教育政策及論述安置為私有財，政府減少服務且鼓勵使用者付費。其結果自然讓擁有婚姻與文化資本的家長能行使其消費者權力選擇公立或私立教育以為其子女爭取最大競爭利益。家長被安置於顧客位置，擁有個人權利，而非做為公民據有主動角色建構共同的社會生活的責任與權利。

此外市場要求學校實務及優先目標的再評價。矛盾的是，市場雖然以階級、種族及性別為基礎惡化了學校間的差異(以及個別學生間之差異)，但卻不鼓勵在形象、顧客、組織、課程或教學法之多樣化。支配性的成功學校形象是模仿私立學校：良好管教、豐富資源及學術成就。性別均等或社會正義作為市場商品並沒有促銷價值。在不同團體競爭有限經費下，市場成見的壓力從資源分配轉移到市場活動。如此形成對校長相當大的個人壓力，將其個人精力自社會正義上轉移，違背其專業優先目標及個人價值。許多女校長談及其困擾，認為市場外在壓力與其促銷之學校形象並不能反映其認為重要的教育需求與關懷、社區意識及合作之價值。

市場導向改變了學校與校長間集體關係—原本建立在分享經驗、資源與資訊上。如此損壞了專業發展以聯合領導、互信及開放溝通為基礎的原則。對女性校長更是雙重困難，因被排除在正式、制度性的聯合領導之外。

領導市場

校長不只被期望行銷其學校，也需行銷其自己作為一位領導者。「成功的」領導與「優良學校」具有特定形象。好校長被認為是能控制教師與學校委員會。未來學校方案中領導者的形象是支配性的、企業領導以及與陽剛氣概相關的理性、控制與權威等均被視為好的領導特質。

故事二：一所公立小學內，學校委員會主席談到其收到一封家長來函感謝學校教導其子弟到五年級以協助其進入私立學校。如此貶抑公立學校教育與教師。校長談及此主席不適當的政治聲明以及其如何努力維持社區凝聚。並述及其沮喪、生氣、失望及幻滅的情緒。在生產線管理與顧客要求及專業認同間存在著緊張關係。

故事三：1995年維多利亞省在許多校長、教師、學者及家長組織反對下，仍採用學習評量方案(the Learning Assessment Program, LAP)。校長們及教師等主要反對理由在於成本花費、過度的行政要求、與現行學校本位評量重疊、以及潛在的標準或普遍性測驗會造成「考試領導教學」、減損專業

自主以及分級學生、教師及學校，形成彼此競爭。

一所小學學校委員會選擇去通知家長有關其子女免試之權利。1996年維省教育部要求校長不要通知家長其權利。校長被要求去擁護LAP，且需個別與那些尋求免試的家長溝通，告知參與評量之優點。但學校委員會仍選擇告知家長權利。經過與學校委員會討論LAP後，此校長選擇「中立」立場，而非執行官方要求。同時學校委員會也了解校長強烈反對LAP，且該方案違反校長長期的教育哲學。

此時開始出現家長們不同意見。有些家長要求教師與校長照章行事。有些則感謝教師與學校委員會的專業堅持。此外尚有激烈反對者，主張學校應採杯葛行動以及結合公眾反對力量。

由上而下強制的政策造成原本較具共識的社區家長的區隔。校長為修補社區關係而需從事此方面的情緒管理工作。

這些校長證明，情緒作為道德與政治議題的顯現，對於瞭解為什麼人們成為教師及教育領導者是重要的。市場被化約為校長只要不批判地反映其需求，不必在意社會、道德與政治議題。領導則被減縮為一種技術而非目的、熱情與慾望。當學校的生存需依賴形象，公共關係則已超越教育實務如何組成領導的社會、道德、政治與倫理層面。

教師市場

故事四：一位中學校長面臨是否要順從教育部採行彈性化雇用教職員的政策。此措施讓她可採聘約制雇用學校特殊需求之人力，而有利學校發展；但同時她也意識到許多仍受雇於教育部的他校教師因學生註冊數影響而尋求調職。當這些教師並無她學校所需之特殊專長，無法獲得職位則會成為冗員。這位女校長認同為符合學校需求所採取的教職員聘約制的彈性措施，但她也覺得是在參與一項共謀在損毀教育專業。

在1990年代重建的工作情境中的「市場」動力及性別化的權力關係，已導致教育勞動市場的再性別化（re-gendering）。20世紀金字塔型態的管理律則以及階層化的科層體制已被激進地重建，且教育工作也被重新定義。新的勞動市場核心—邊陲模式，是空洞化中間管理層級且直接授權給自主管理學校。在維多利亞省的影響是，中央或核心是再陽剛化（re-masculinization），政府仍擁有財政管理與政策掌舵能力；而彈性的邊陲的勞動市場則呈現逐漸女性化、偶發性與去專業化的教師人力，一旦中央的薪資制度被鬆綁市場的個別契約所取代。彈性制度的創立則是以教師專業做為代價。同時代表女性校長會被鼓勵在中層管理中擔任領導職位，「適時」撞見「公立」的公共教育式微，以及其自身專業的去專業化。而其專業被視為具女超人能力從事教育的情緒管理工作，以處理新制度所帶來的壓力與低落士氣。

在維省，校長與教師的社會關係以一種更為階層化方式重新定義。校長在學校內現今控制了專業發展、職務分配、依成就給薪以及資源分配。教師現在需敏銳於個別校長的想，之前是以具代表性與集體領導的決策模式，較能保護教師，也能在校長與教師間形成某種的折衝作用。故此工作違反校長們長期被教導的非層級化的、集體生涯發展路徑的傳統。教學與行政間的裂縫擴大。事實上，學校本位的管理是以校長，而非教師為學校中心，是較階層化而不民主的。

領導經常被描述為個人的孤立與排拒，但對女性校長而言，特別是在少數民族以及小的鄉鎮，女校長也被排拒於男性的社會/專業網絡之外。

學校則逐漸浮現內部勞動市場，以競爭的個人主義與獎勵制度為前提。製造出競爭文化、順從與講究表現。教師提出其課程履歷、甚至小小的任務促銷其在行政或教室外活動的表現。他們較少與同僚在一起，因勞力的緊張化，源自班級變大，行政及文件記錄等。這些都毀損了學校內的同事關係。之前，同事關係圍繞著幽默、情緒以及投入，作為一種專業自我的形式現則被割裂，且士氣低落—造成校長須進行情緒管理的另一種形式。

這些故事告訴我們，領導是關於情緒—慾望、恐懼、失望、關懷、幻滅、痛苦、生氣、壓力、焦慮、以及孤獨。他們指出組織與個人的變遷是去瞭解不同變遷中的個人與群體的情緒投資。這些領導層面往往被忽略、貶抑、甚至被詆毀，主要是因為情緒往往被以高度性別區隔的方式，被視為與理性對立。

處理策略：對抗、控制、疏離 (distancing)、離職 (exit)

這些女性校長由於需管理自己及他人的情緒，因而發展出一套社會防衛機制去面對焦慮。常用策略包括與部屬保持距離以減少熟識度；量化個人資料以去個性化；發展一套疏離與應付之修辭；對於做最後決策者進行檢核與覆核；經由一些儀式如任務列表去規範關係成為例行性關係。

對此源於感覺的與展現的情緒不協調的內在衝突的防衛機制之一即為冷漠與疏離。

一位教育界中級主管談及她如何經由不斷地重建而存留下來。「基本的規矩就是不要哭或顯現出那些被認為是弱者的情緒」。情緒在管理中是被嫌惡的，情緒是私人與個別的事。

採行「保持情緒距離」的策略也許暫時移轉了校長的責任，然而一段時間後卻開始顯著侵犯了校長們的自我意識與專業主義。對某些校長而言，這些代價過大而選擇離職。另一些校長則選擇適應集權化要求的管理型態，其影響也一樣巨大。因許多校長發現工作中再無樂趣。因此，就短期而言去調整並不難，但長期下來此制度導致不滿、疏離、及失去集體領導的尊重與互信。

情緒處理

儘管所有校長角色都被最近的改革含糊不清且矛盾地放置，但此問題仍是高度的性別議題。傳統智慧建構男性與組織為非情緒性的。公眾領域也依據陽剛/陰柔兩二分法被建構為活動的非情緒領域，相較於私領域及家庭的情感

性而言。前述這些故事促使我們需將情緒加以理論化。首先，我們需在組織理論（強調理性與工具主義）中凸顯情緒議題。其次，我們需了解情緒的高與低的面向，及其對教育變革的不同意義。有關管理的文獻提及情緒時—多半是熱情、熱忱、活力、熱心與同情等方面時，很少談及個人的焦慮、嫉妒、憂傷、無聊、遊戲、絕望、謀略、仇恨、傷害等感覺，然而窘迫、羞愧與罪惡等卻是影響組織秩序甚大。所以當組織敏覺於情緒對其具有生產性或不生產性的效果時，壓抑負面情緒往往是組織控制的一大面向。

最後，我們需發展有關情緒勞務更複雜的理論，以及主張關懷不僅是撫育或「只是幫助他人」。即使女性主義論教育行政內有關「女性領導風格」的文獻，談及關懷與分享的論述，也未能將情緒理論化。在前述故事中的校長，陷入「關懷與分享」的論述中，被期望去展現關懷的正面、支持情緒，溫暖的耐心與冷靜，以維持「貪婪組織」。若顯現失望、幻滅與生氣，則「情緒被描繪為是激烈的、負面的、緊張的、退化的以及非常規的本質」，是一種失敗。女性顯現生氣被描繪為「被情緒操控」、或「暴躁」；男性的生氣則是社會許可的。女性主義對於關懷與分享的論述只有正向的-信任、服務、奉獻、耐心與愛，而非負面的。如此維持了男女性在理性與情緒的二元對立。所以當所有校長被期望在自主管理學校進入市場時去從事情緒勞務，女性校長在市場與情緒的迫切需要下更易受傷。同時，經濟學將情緒置於與市場「理性」過程相反的位置，「市場」的存在是在剝削情緒，如貪婪、慾望、喜樂與嫉妒。

譯註 1: greedy institutions 譯為貪婪制度或機構，美國社會學家 Lewis A. Coser 的用語，指要求成員忠貞不二的機構。

譯註 2: 源自 Fineman (1993 p. 9) notes that within work organisations people are presented in **emotionally anorexic** ways and where people' s emotions are acknowledged they are portrayed as *satisfactions* or *dissatisfactions* rather than the more passionate emotions of *worry, hate, anger* or *joy* and *excitement*.

讀後感與問題：

1. 屬於個人情感層面的情緒，被定義為有利或有害組織的元素，情緒似乎成爲一種資本被計算其投資成本與收益。當組織有效去計算與管理情緒時，屬於人性中柔軟與非關利益（對組織或個人）的自然表現是否成爲代價？
2. 或許是仍處於理論發展階段，作者只論及女性校長在面對爲陽剛與理性主導的教育市場時從事情緒勞務的困境，然而究竟如何將情緒層面納爲管理實務？也許是學校領導人更有興趣的。

3. 作者似乎仍有以性別作為領導風格區分的潛在意識，對於男女性校長同樣面對教改壓力，只因認定女性較具關懷與分享特質而強調其困境，似乎仍是以傳統性別特質做分類思考。
4. 誠如作者所言此篇是依據三個研究案的資料而來，可能因原本研究目的差異，故焦點不甚明確，在維省教改方案、校園生態改變、女校長特質及情緒在組織理論中被忽略等方面纏繞。

時間：96.12.28 第二場

篇名：The discursive production of the male/female dualism in school settings.

作者：Davis, B.

主讀人：張建成

壹、全文大意

本文旨在分析男女二元論的論述實踐過程，作者透過紙本故事及教室對話等敘事材料，說明男孩、女孩如何學習、相信及展現各自的性別定位，並藉著一篇自傳文體的敘事，探討個體之性別定位所反映的社會秩序與結構。文末，作者提出五個步驟，試圖導引學生拒斥既成的性別論述。

貳、內容提要

一、人是一成不變的嗎？

後結構主義的說法：人不是經過某種社會建構的過程後，就定型了，而是參與各式各樣的論述實踐過程，不斷建構與重構。這些論述實踐，好比說故事一樣，對於同一事件，自己和別人可能說出不同的故事。由於位置不同，在自己與他人的論述實踐過程中，或在各自所說的故事中，對於自我的說法，便可能互有矛盾。

而我們對於自己到底是誰，或自我主體性的認識，通常涉及下列歷程：

- (一) 學習將某些人涵蓋在內、將其他人排除在外的分類範疇，如男性／女性、父親／女兒等。
- (二) 參與各式各樣的論述實踐，包含蘊有主體位置的故事情節，為上述分類範疇，賦予特定意義。
- (三) 根據分類範疇及故事情節，進行自我定位，設想自己屬於那一範疇，如自

己是女孩而非男孩，是好女孩，不是壞女孩。

(四) 認定自己具備該等範疇之特徵，用以發展自己安身立命的身分認同，並從該定點體察外在的世界。此一認定，亦帶出與其所屬身分有關的奉獻情操及道德體系。

通過上述的歷程，即使我們不從分歧的經驗中奮生出一套首尾呼應、表裡一致的自我觀念，別人也會要求我們這麼做。我們從小接受教導，要我們將自己與外在的社會世界作一區隔，但卻沒人告訴我們，外界的論述實踐，其實影響我們甚深。因此，我們不顯矛盾的主體性，好像全都出自我們本身的獨特經驗，但實際上，大部分都是學來的。

二、紙本故事的性別定位

作者曾讀女性主義取向的故事給學前兒童聽，這些故事打破傳統的性別分類，賦予女性人物英勇性格，至於男性人物，則不展現宰制形式的男子氣概，或將其宰制的企圖說成不可接受。聽故事的時候，孩子們通常都把自己當成故事中的同性別人物，來聽、來想。

紙袋公主 (The Paper Bag Princess) 的故事

Elizabeth 公主和 Ronald 王子正準備婚事，來了條噴火的惡龍，燒光了 Elizabeth 的城堡和衣服，提著 Ronald 的褲襠，飛盪而去。公主氣壞了，找了個紙袋遮蔽身體，一路追逐惡龍。她使計讓惡龍表演它所會的所有魔法，直到惡龍累趴了，昏昏睡去。公主衝進龍窟拯救 Ronald，卻發現王子並不情願一位渾身煙黑、只靠個舊紙袋蔽體的公主來救他。他叫公主走開，等到打扮得像是真正的公主時再回來。Elizabeth 大為震驚，她說：「Ronald，你的衣著華麗，你的頭髮勻整，看起來就像一位真正的王子，可是你卻是個無品的癩三。」公主很快地消失在日暮之外。故事的結局是：他們沒有成婚。

以往聽慣了二元對立的性別故事，孩子們對於這個故事，無法作出女性主義的解讀，在他們看來：

赤身露體的公主，是個壞公主；

惡龍是條色狼，它的魔力絲毫不受 Elizabeth 的擺佈；

Elizabeth 不是英雄，最後她獨自離去是不對的；

Elizabeth 最終失去了王子，不是因為她選擇離開，而是因為她無德無能；

Elizabeth 應該沐浴更衣，嫁給王子；

有些男孩更將 Ronald 奉為英雄，因為他是網球金牌高手，即使惡龍抓著他在空中飛盪，他還是緊握著他的網球拍（能夠控制自己命運的英雄）。

三、教室對話的性別定位

今天大多數的老師都相信，性別應該受到平等對待，但在他們日常的論述實踐裡，仍有很多信念、敘事、意象、隱喻，雖然一眼看不出來，其實還是在建構不平等。

作者提出一個七年級課堂的例子，該班老師打算上性別角色與性別平等的

課，可是所講的內容仍然烘托不公與差異的「事實」。這可能出自他的教學型式，也可能來自歷史知識的欠缺，但最主要的原因，在於他從生物學的觀點講授性別角色，從生理上的性別差異談論社會性別差異（gender difference is grounded in sex difference）。透過師生對話，他更為生物學的事實（女性能生小孩）帶上了道德的意涵（必須照顧小孩），而將女性鎖在既成的社會秩序裡。

教室對話之一

教師：那裡不同？

Beck：呵，女人能，嗯，生小孩，所以大家希望她待在家裡，照顧孩子？

教師：這有個名稱的，期望女人當母親，叫做什麼？Adam 你說說看。

Adam：刻板印象？

教師：對。刻板印象—我想是。這是什麼本能…它的名稱…

學生們：母性？

教師：對。你說的是這個嗎，Beck？

Beck：是的。

教師：母性本能。（花五秒鐘寫板書）Beck，請再說一遍。那是什麼意思？

Beck：嗯，女人該待在家裡照顧小孩，因為她生了他們？

教師：生了他們。她可能比較做得好這件事。有誰聽過父性本能？我們通常談的都是母性本能，不是嗎？……

作者又提到另外一間教室，該班教師精明幹練，極討學生歡喜。他的理想是，學生不分男女，都能具備適應社會以及改變社會的能力。可是，在他的班上，男孩的教育機會還是優於女孩。例如，假期過後的第一堂課，介紹新同學，其中一對兄妹曾於假期搭機旅遊雪梨。師生有段對話如下：

教室對話之二

教師：說說你（們）的雪梨之旅，老弟。

John：嗯，嗯，跟蘇珊阿姨一起搭機到雪梨，然後我們自己坐飛機回來。

教師：真刺激啊！你（們）頭一回搭飛機？

John：是的。我第一次，呵，回來是我們倆人。

教師：跟 Deb 一道。Deb，抱歉我忘了介紹妳也是新同學。妳喜歡搭飛機嗎？

Deb：棒極了。

教師：空中小姐把妳招呼得好嗎？她們長得好看嗎？漂亮嗎？（說話時，面帶微笑，揚起眉毛，作詼諧狀地向上溜轉眼球。學生們笑開了。教師眼光轉向 John。）漂亮的空中小姐增加飛行樂趣，是吧？

四、性別定位與社會結構的關係

如眾所知，身為人，便須明辨自己的性別是男或女，而這又得從兩者不對等的關係中去辨明。非男或非女，是難以想像的。因此，男女之間的異性成分，就約束了個人的行為實踐。男孩必須設想自己是強而有力的宰制者，女孩則是「男」權展示對象的他者。此一「真實」的世界，透過人的言談而展開，故在日常的論述實踐中，人乃各就其位。

論述的實踐，不僅構成外在的約束（或動能），亦為個體之性別定位，提供了概念架構、心理模組、以及情緒內涵，助其體驗自己與社會的關係，同時也讓

他人用來承認其性別定位之正當性、意義性、以及私人權益。新論述的實踐與發展，不單是選擇的問題而已，更涉及主體動能與已成爲習性一部份之論述實踐間的角度。

自傳敘事

Garrison Keillor (1986). *Lake Wobegon Days*, pp.230-231. NY: Penguin.

八月天，Magendanz 教練開著車，爲足球季招兵買馬……他問一位在溝裡除草的大男孩，「你想踢（美式）足球嗎？」那孩子不太確定，教練接著問：「你是同性戀嗎？如果是，我就不要你」。男孩想，他該加入……

（美式）足球是種殺戮遊戲，殺人或被殺，教練需要找些殺手。訓練的第一天，他告訴隊員們：「你們身體裡，有頭野獸，我要把它引出來」。……他挑了兩個大塊頭，面對面站著。「好，Stuart，撕掉他的運動衫。」Stuart 走向前去。教練大喊：「你想讓他撕掉你的運動衫啊，蠢蛋」。蠢蛋才不呢。於是，在炙熱的太陽下，他們開始撕拔，一開始，還是虛應故事，之後，身體裡的野獸終於蹦了出來。他們哼哼作聲，氣喘吁吁，滿地打滾，手腳交纏，撕扯對方的上衣，直到教練喊停。他說：「這就是足球，娘們趕快離開」。

我和幾個老道的同伴，騎著單車路過球場……我們要去游泳，向他們揮手致意。教練看看我們，向隊員說著話，我們聽不清楚他說什麼；他說的是：「我想他們眼睛發直，死盯著你們的身體（嚥口水）哦」。後來我們輾轉聽到這句話，從此不再老神在在，反而惶惶不可終日。每個裸泳的午後，都很好奇彼此看起來到底像什麼——該不是要發生什麼糟糕的事了？我們真是那樣子嗎？很可能喲，要不然我們爲何對女孩子那麼閃爍不定？雖然我們並未攤開來談，但每個人都知道教練說得不太對。有一回在河邊，Jim 抓著他的鳥兒學話，一邊扳動著它的小鳥喙，一邊說：「嗨，我叫 Pete，我住在我的褲襠裡」。真的很難笑。

假如沒什麼不對勁，那我們爲什麼擔心有人跑來探頭探腦？……

我十四歲那年，炎熱七月的一個下午，在場父子同樂的壘球比賽上，我的叔叔 Earl 走上打擊區，看著守備三壘的我，用球棒指向我。我全身蜷縮，嘴乾舌燥，心如搗。他等到一個低球，筆直擊到邊線上——漂亮的一棒，滿天白茫茫的線粉灰。我趕緊向右移防，球卻剛好擦到石子，向上彈起，砸到我的喉嚨，頓時氣塞，球又彈上半空大約 15 或 65 呎高。滿眼淚水，什麼都看不清，人也摔倒，臉先著地，吃了一嘴沙土。幸而即時回神接住了球，人還跪在地上，即快傳一壘，以一步之差封殺了他。有二十分鐘，我都說不出話來。那記傳球，證明我還行。看到的人都說棒，連那些不喜歡我的人也得這麼說，因爲，真的棒。

上述引文，重點在說：人們希望足球教練磨練男孩，展現異性戀的男子氣概。但本文的興趣，卻在男孩自我檢查與自我界定的過程。足球教練的論述實踐，導致某些男孩在建構自我時，陷入痛苦的掙扎。起初，這群孩子騎著單車，自覺「高人一等」，「野獸」性質的足球根本不在眼下。但教練的論述，打散了他們的優越感，說他們不踢足球，就是同性戀，是「怪胎」，看人時老是帶著不正當的性念頭。他們開始疑慮：「我到底是個怎麼樣的人？」

自傳作者 Keillor 的煩惱，來自他的性別定位不像足球教練說的那樣，但他必須提出事實證明。直到壘球賽的英雄時刻到來，他才獲得解放。可是同時，他

又上了足球教練之男子氣概論述的套。足球教練的論述之所以能夠唬弄這群男孩，在於男人之所以為男人，不是與生俱來、理所當然的，必須持續以特定的方式展示，才可實現。假如具備男性的生殖器，就可以保證 Keillor 是個如假包換的男人，教練的話便可一笑置之。

生理性別 (sex) 不必然保證社會性別 (gender)，但生理上具備了某類生殖器，卻一定得落實該類生殖器所蘊含的生活方式，才符社會期望。想要建立中性 (non-sexist) 教育環境的教師，首須面對的，就是習於這樣性別教養的兒童。

Ohio 的一所幼兒園

(Source: Rebecca Kantor, Ohio State University, personal communication)

四歲的 Michael，重度聽障。他的同學從老師那兒找到了一些指甲油，想要擦擦看。接下來的二十分鐘裡，許多孩子（多數是女孩）都在塗指甲油，Michael 擦了鮮紅色。第二天 Michael 上學時，捎來爸爸憤怒的紙條，不准 Michael 再玩指甲油。Michael 比手畫腳地訴說，「他是好男孩」，「男孩不擦指甲油」。我們也同意男孩不擦指甲油，但班上的男孩喜歡嘗試一些他們認為不一樣的東西，只是為了好玩。「不，不不，我是男孩，男孩，男孩。」我們當然也同意 Michael 是男孩，但擦擦指甲油實在沒什麼。此時，Michael 脫下他的褲子，指著他的雞雞，極不耐煩地爆發出來：「這裡，看清楚，我是**男孩**。」

老師們想要傳達的論述是，男性生殖器與「女性」行為是可相容的。Michael 的父親卻認為，這對小孩男子氣概的養成，大有威脅，因而告訴 Michael，小雞雞、好孩子、「男性」行為這三者之間，是不可切割的。如果聽爸爸的，老師顯然錯了，因為老師不了解他是一個有雞雞的男孩。人的性別（或自我）定位，不但從聽取、選取論述而來，也透過論述實踐，身體力行之。

五、拒斥論述的可能性

男子氣概與女性特質，不是個體天生自然的本性，而是源自社會的結構及歷程。既成的社會秩序，決定了社會裡的論述實踐，孩子學習這些論述實踐，因而學會了自己的性別定位是男或女，進而獲得受人認可的身分認同。如果不這麼做，甚而抗拒的話，將使自己都覺得自己是個社會失敗者。

語言不盡是一種結構，還是一種過程。說者怎麼說，聽者不一定那麼聽，之間可能出現落差、誤解，或是過度詮釋，因為聽者（學生）有他們自己一套，從過去經驗累積下來的論述實踐或自我（性別）定位。當然，在多種論述之間作一抉擇，以定位自我，尚涉及權力與資源的問題。

協助學生拒斥性別壓迫論述的步驟如下：

- (一) 學著認識口頭及書面語言所具備的建構力量，特別是在男女二元論的形上性質部份。
- (二) 學著認識並串結他們如何定位自己，以及外在論述如何定位他們的種種可能相互矛盾的方式，並分析這些不同定位的個人及社會意涵。

- (三) 學著認識他們用以定位自己性別之各種意象及隱喻的建構力量，並作抉擇以拒斥那些弱化他們，或是非以所願方式定位他們的論述實踐。
- (四及五) 發展或採用另類論述，並取得拒斥舊論述的權利。教師及教學技術甚少寬留學生餘地，讓其提出不同於教師講授的觀念，或另闢不同於教師所授的論述。準此，光是彰權益能並不夠，因為學生的抗拒可能進一步將自己邊緣化。教師也要學習上述三個步驟，以發展傾聽、包容學生意見的教學策略，特別是當學生的意見，跟課堂所授之意象及隱喻相左的時候。最後，學生及教師皆須接觸中性 (non-sexist) 論述的文本教材，並使用那些教人如何批判既有教材的補充教材。

參、問題討論

- 一、本文似從後結構主義的觀點出發，可是全文的分析，卻躲不掉父系社會既有的鉅型性別論述。
- 二、如果社會既有的性別二元論，深深影響每個人的性別定位，那麼同性戀所援用的性別論述係如何形成、生效、或取得正當地位的？
- 三、人固然可以見風轉舵，在不同的場合或脈絡裡，靈活地選擇、展現或表演自我，但人之所以為人，真的缺乏難以辨認的統一人格嗎？
- 四、現存的社會結構，在族群、階級、性別等多方面，確有以偏概全、以同迫異的不公之處，但一味強調差異、歌頌差異，乃至於放任差異，真能解決問題嗎？
- 五、人生在世，不如意事十之八九，有人抗拒，有人不抗拒，有人批判，有人不批判。若能安身立命，足矣！強求所有的人都抗拒、都批判，責難所有的不抗拒、不批判，是不是另一種以偏概全、以同迫異的鉅型論述？

時間：97.02.22 第一場

篇名：Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility

作者：H. A. Giroux & R. I. Simon

主讀人：卯靜儒

作者學術版圖的轉移

- Towards sociology of curriculum
- Freire' s critical consciousness and pedagogy
- Cultural studies

寫作的時空背景

1. 政經社會背景

2. 學理思潮背景

- 1988 - 1968 年之後的二十年
- 回憶一下美國教育改革的這二十年
- 雷根的當政，財政的不足與政府效率問題，右派的反撲
- William Bennett, “ a guardian of Western Civilization”
- Allan Bloom “the Closing of American Mind”

消費時代與新左派觀點的崛起

- 消費時代（從生產關係 → 消費關係）

- 女性主義、後現代與後結構主義、後殖民主義的崛起
- The shifting meaning of social justice
- A politics of difference
- A politics of redistribution → a politics of recognition

文章主旨

- 藉由討論流行文化與批判教育學之間的轉化關係，以重申批判教育學的重要性
- 流行文化不只是矛盾與衝突的場域，也是教學的重要場域，它提出了一些重要的問題：日常生活的相關性、學生聲音的重要性、學習過程中意義與愉悅的重要性，課程中知識與權力的關係
- 老師如何進一步發展作為一種文化政治形式的批判教育學

The relationship between popular culture and classroom pedagogy

- 通俗（流行）文化：愉悅與趣味，日常生活的、採用學生聲音的
 - 教室教學：技術理性、主流價值、成人世界的權威聲音
 - But there is a fundamental similarity between the 2
 - A dominant discourse define pedagogy and popular culture
 - Popular culture and pedagogy represent important terrains of cultural struggle
 - Offer subversive discourses and important theoretical elements
 - To rethink schooling as a viable and important form of cultural politics
- (p.1542)

Pedagogy and the production of knowledge

•Lusted(1986)” what pedagogy addresses is the process of production and exchange in this cycle, the transformation of consciousness that takes place in the interaction of three agencies - the teacher, the learner, and the knowledge they produce together.”

But, the discourse of pedagogy centers something more.....

• “pedagogy refers to a deliberate attempt to influence how and what knowledge and identities are produced within and among particular sets of social relations. It can be understood as a practice through which people are incited to acquire a particular ‘moral character.’ ”
(p.1543)

•Cultural politics: a political vision, social imagination, human freedom...

Pedagogy is.....

• “pedagogy is simultaneously about the practices students and teachers might engage in together and the cultural politics such practices support. It is in this sense that to propose a pedagogy is to construct a political vision.”

Therefore, a critical pedagogy is

• “A critical pedagogy is one that must raise questions of how we can work for the reconstruction of social imagination in the service of human freedom. What notions of knowing and what forms of learning are required by such a project?”

• “we need a pedagogy whose standards and achievement objectives are determined in relation to goals of critique and the enhancement of human capacities and social possibilities.”

teaching and learning must be linked to the goals of educating students.....

• “to understand why things are the way they are and how they got to be that way; to make the familiar strange and the strange familiar; to take risks and struggle with ongoing relations of power from within a life-affirming moral culture; and to envisage a world which is ‘not yet’ in order to enhance the conditions for improving the grounds upon which

life is lived.” (p.1544)

Pedagogical relevance of popular culture

- Teachers need to ask: what relationship do my students see between the work we do in class and the lives they live outside of class?.....

- The lived reality of difference and everyday life as the ground on which one's 'voice' become possible within in a pedagogical encounter. (Giroux, 1988).

- Claims the experience of lived difference as an agenda for discussion and as a central resource for a pedagogy of possibility (Simon, 1987)
This is a struggle

- 'over the very notion of pedagogy itself, one which constantly makes problematic how teachers and students come to know both within wider cultural forms and in the exchanges that mark classroom life. It is a struggle that can never be won, or else pedagogy stops (Lewis & Simon, 1986).

This doesn't mean.....

- “ teachers are required to suppress or abandon what and how they know.....rather, teachers must find ways of creating a space for mutual engagement of lived difference that does not require the silencing of a multiplicity of voices by a single dominant discourse; at the same time, teachers must develop forms of pedagogy informed by a substantive ethic that contests racism, sexism, and class exploitation as ideologies and social practices that disrupt and devalue public life.” (pp.1457-1458)

STOP! & THINK!!

- 上述一段話，對老師有怎樣的基本假設？或想像？

- 老師需要具備怎樣的條件，可完成上述的工作或使命？

- Unlearn

- Critical (relating to social relations and structure)

- Vision or imagination

- Pedagogical

- Praxis

- Reflexive

What might a teacher need to understand [popular culture] in order to develop a critical pedagogy.....

- What are the historical conditions and material circumstances within which the practices of popular culture are pursued, organized, asserted, and regulated?

- Do such practices open up new options of identities and possibilities?

- Do they exclude other identities and possibilities, and if so, which ones?

- How are such practices articulated with the hegemonic forms of knowledge and pleasure?

- Whose interests and investments are served - and whose are critiqued and challenged - by a particular set of popular cultural practices?

- What are the moral and political commitments of such practices and how are these related to one' s own commitments as a teacher?

- If there is a divergence between these two sets of commitments, what does this imply?

Some cautions - not text but event

- Mass culture - mass-produced and distributed as products

- Popular cultural practice - to consider commodities in their circuits of distribution focusing on the commodities not as text but as event. (the structured occasion of engaging a commodity and the ways in which a product is employed or taken up.)

From EVENT to Possibility

- In making this suggestion we are stressing that popular cultures are constituted not just by commodity forms but by practices which reflect a creative and sometimes innovative capacity of people.

- Popular culture may contain aspects of a collective imagination which make it possible for people to surpass received knowledge and tradition.

- Popular culture may inform aspects of a counter-discourse.

A promise of possibility

- To emphasize popular culture as a terrain of struggle

- There are multiple ways of reading "popular culture" (瑪麗蓮夢路)

- a critical pedagogy is to disrupt the unity of popular culture in order to encourage the voice of dissent while simultaneously challenging the lived experiences and social relations of domination and exploitation.

Chambers (1985)

- "High culture... A role as Barthes has said that 'makes every speaker a kind of policeman' ... The vanity of such a presumed knowledge runs against the grain of the popular epistemology I have tried to suggest: an informal knowledge of the everyday, based on the sensory, the immediate, the concrete, the pleasurable... These [are] areas that formal knowledge and its culture continually repress."

The practice of critical pedagogy

- Doing CP is a strategic, practical task, not a scientific one.

- Ask: how is human possibility being diminished here?

- Any practice which intentionally tries to influence the production of meaning is a pedagogical practice

- There are possibilities for pedagogy in any site (not only in schools)

Curriculum practice

- Popular memories and subjugated knowledges are discussed as useful forms of dominant ideologies.

- How can one draw on such knowledges in one' s pedagogy?
- How do we confront forms of resistance by students to what they perceive as an invasion by the official discourse of the school into private and nonschool areas of their lives?

- What constitutes useful knowledge?
- Is it the same for all students no matter what their gender, class, race, ethnicity, age, or geographic region?
- If not, then how can I cope intellectually, emotionally, and practically with such diversity and social difference?
- What if the teacher' s view of useful knowledge differs from what students and their families think?
- How does a teacher deal with social differences in the classroom and her/his pedagogy?

- Cultural politics

- Social differences

- Curriculum Practice

- Guarding against hopeless

- The work of teaching (p.1556)

Conclusion : the notion of critical pedagogy

- “begins with a degree of indignation, a vision of possibility, and an uncertainty that demands that we constantly rethink and renew the work we have done as part of a wider theory of schooling as a form of cultural politics.

- Defining the connections between popular culture and critical pedagogy is only one part of this ongoing task.

整理

- Expanded and politicized notion of pedagogy

- Rethinking pedagogy as a form of cultural politics

- The importance of student experience

- A project of hope and possibility - to change

- A critical role of teachers

對批判教育學的批判

- Why doesn't this feel empowering?

- Critical of what? from what position? To what end?

- Whose voice? What does it mean to be silenced or silent?

- A pedagogy of the unknowable

思考

- 消費時代的來臨：流行文化的經濟與商業運作邏輯，文化政治運作邏輯

- 消費文化認同與個人自我意識（有任何公共意義嗎？）

- The meaning of "talking back"（可在流行文化裡找到嗎？）

- 教學的意義？學習的意義？（non-systematic, learner-initiated, immediated, sensory, pleasure...）

時間：97.02.22 第二場

篇名：On a Contradictory Way to be the 'Learning Society' : A Critical Approach

作者：P. Alheit

主讀人：徐敏雄

文章出處：

簡介

目前許多關於終身學習的論述都指出：「我們正生活在一個『學習社會』」裡。在此同時，也可以發現人們對於何謂「學習社會」的概念有相當不同的看法。是否學習社會是一種能夠將現代社會帶往「認知社會」(cognitive societies)的新知識？並且迫使每一個人必須成爲一個終身的學習者？是否是社會轉變的本質，及其驚人的速度所產生無法估量的風險威脅到了我們，讓我們不得不參與這項學習活動？亦或是如同 Beck 和 Giddens 所言，是因為「反身式現代」的力量對人類生命史所造成的變遷影響，驅使我們必須去適應這個環境(Alheit, 2000 : 1617) ？

早在 1995 年，Richard Edwards 就已指出「學習社會」的口號之所有會大受歡迎，是因為它的概念極端清晰且範圍明確，以致於沒有任何隱藏的概念可以從中延伸出來。在一項跨國性的研究中，Edwards 提出了下列三種學習社會的主要型態(Alheit, 2000 : 1617-1618)：

第一種概念是「自由與民主教育的社會」，它提供所有社會成員有相同的機會去使用正規教育的資源。這樣的觀念主要是 1960 至 1970 年代，在西方福利國家機制下，由自由派和都市教育工作者所提出來的。

第二種概念是「自由教育市場」，它強調各種教育機構都應該提供具有競爭性的學習資源，讓人們可以提昇自己的職業技能，強化經濟競爭優勢。此概念主要是 1970 年代中期經濟不穩定時，由保守主義內閣和工業協會所提出的

第三種是「開放學習網絡」的後現代社會概念，它是在 1980 年代被提出的，強調透過學習者如果能使用開放的學習網絡，便能根據自己的需要，意即以「自我導向學習」增進其所需技術和能力。

Edwards 注意到當前學習社會的實踐，主要是受到基於競爭原則的學習市場之經濟概念所支配，其結果是導致社會階層的數量持續增加，但擔任各項工作所必須具備的計巧與能力卻依然未能具備，以致兩者之間的『平等機會落差』持續拉大。在實際層面上，根據平等主義者的說法，擴充教育機構並將之開放給全民使用的民主理想，與自我導向學習社會的基礎是十分相似的，它們都是透過賦予學習者權力或資格的方式，增進他們的學習機會。然而 Edwards 相信，在未來無論是正規教育體系的擴充，還是以教育提供的基進地商業化，都無法有效解決上述平等機會落差的問題。相反地，未來的發展必須導向一種具重疊性的區域化、國家化和全球化學習網絡，好讓有興趣從事學習的人們可以自由自在地在一種開放學習的環境中，檢視現代世界的結構性差異 (Alheit, 2000: 1618)。

雖然 Edwards 的說法十分吸引人，但它也可能產生「分析性落差」(analytical gap) 的問題，也就是運用既已發展完備的概念架構，來描述未來的學習社會樣貌，或從中尋覓研究議題。作者認為，學習社會既無法被社會體系的「鉅觀層次」變遷所完整描繪，也不是如同行動者個人或生命史活動等「微觀層面」所言處在一種持續變動的狀態下，而是必須將目光集中在「居間層次」(meso-level)，同時從制度化和非制度化的學習環境來分析「學習社會」(Alheit, 2000: 1618)。

即便如此，作者還是認為鉅觀的社會變遷具有一定程度的參考價值，因此他在這篇文章的第一部份，將提供一些社會的後現代化證據來探討這些議題。作者所引用的理論，將會是 Bourdieu 的思想邏輯。在第二個部分，作者要以更精確的方式來定義「微觀社會變遷」的概念，並具體化「社會的生命史化」(biographisation of the social) 理論，這樣的理念源自他數年前的實證研究成果。第三部分的焦點在「居間層次」，作者所謂居間層次的運作，是既在國家和市場之下，又在個別性動者行動目標之上，其特殊本質是由影響機構、企業和非機構化公眾的特質，也就是所謂「非正式化趨勢」(informalisation trend) 所組成。作者將以這些源自 A. Gramsci 和 J. Habermas 的觀點，更清楚地闡述學習社會的概念。最後在第四部分，作者還要對整篇文章的洞見，綜合歸納成三個論點，以做為未來成人教育研究方向的參考 (Alheit, 2000: 1619)。

(一) 鉅觀的社會挑戰：社會的「後現代化」

假使有什麼議題是戰後成人教育研究的關切焦點，作者認為它應該就是組織化的成人教育之「非公共化」(non-public) 問題。事實上，從 1950 年代後期開始，教育的非公共化問題就已經成為許多國家研究的重要旨趣，包括斯堪地那維亞、英國、德國和法國，因為特定的霸權關係在過去幾十年間已不復存在，相反地，社會民主改革主義和資本主義兩種思想和社會型態，開始出現一些不常見的聯盟關係。在社會民主改革主義者的眼中，教育的非公共化是個人成長的一種解放機

會，特別是對工人階級而言；但對資本主義者而言，教育的非公共化則是讓他們在工作職場上有更豐富技巧的優勢，而這些是歐洲各國要在世界市場上與美國競爭的必要條件。這種觀點從斯堪地那維亞到澳洲被稱為「第二次的教育」，在英國和義大利則分別被稱為「開放大學」和「一百五十小時的計畫」(Alheit, 2000: 1619-1620)。

這些改革動力的產生，改變了北歐和中歐個別的社會。以西德為例，工人階級孩子上大學的百分比已達 18%，比起 1950 年代的 4% 超過了四倍之多；同一時期婦女接受高等教育的百分比，也從 14% 到 39%。在斯堪地那維亞的改變更大，在英國或法國的狀況則較為溫和。無論如何，改變的趨勢十分明顯，教育改革打開了歐洲社會的社會空間，並使社會結構具有更高的流動性和現代化特質。成人教育在這個過程中扮演一個重要的角色，它通常是教育過程中引導人們進入高等教育機構的催化劑 (Alheit, 2000: 1620-1621)。

對於這個社會現象，在歐洲沒有任何大理論比起 Bourdieu 的觀點更能簡要地解釋這個過程，閱讀 Bourdieu 的觀點可以幫助我們瞭解什麼是教育改革實際產生的結果，他所使用的「符號資本」(symbolic capital) 概念，將社會變遷的複雜性清楚地揭露出來。從中我們可以看到所社會空間中的男性或女性，都無法單靠他或她的經濟資本條件取得價值或社會重要性，而是必須加上教育這一項條件，教育甚至是社會變遷的重要因素之一。除了經濟資本外，我們還擁有包括文化和社會等不同的「資本」，這些資本的總量會影響我們在社會裡的位置 (Alheit, 2000: 1621)。

在知名的電視訪問裡，Bourdieu 曾使用一個賭場的比喻來說明「資本」的概念，他說：我們不僅用「黑色籌碼」來表示我們的經濟資本，也用「藍色籌碼」來象徵化我們的文化資本、頭銜、所認識的人，以及我們身心靈社會；我們也用「紅色籌碼」表達我們所擁有接近各種不是每個人都可以享用之資源的「連結性」，也就是「社會資本」。舉凡上述各種顏色的籌碼都是我們的「資本」(Alheit, 2000: 1621)。

作者之所以要描繪「資本」運作的複雜狀況，並不只是要喚醒讀者對過去三十年來教育改革為歐洲帶來改變的覺察力；成人教育在此之所以重要，也不單只是它所帶來向上的教育流動的影響而已，更是因為父母被鼓勵要為他們的子女連結更多超乎家庭的社會關係鋪路。這樣的影響展現在本文《圖 69.9》的社會空間之中，就是從右下方轉移到左上方，從工人階級或微小資產階級逐漸成為知識菁英。在此，工人階級的孩子可能在短時間內成為教師、社工師、技術人員或醫療技術專業者，小資產階級的孩子甚至可能被教養成大學教授。透過教育能夠改變社會的這種感受，似乎被這樣的事實維繫著：在 1960-1970 年代的許多歐洲社會

裡，瀰漫著「凡是都可能」的樂觀氣氛 (Alheit, 2000 : 1621)。

然而，這種改革主義的喜悅心情並沒有解救直接從教育改革中獲益的一群人，而 Bourdieu 的理論架構有對於我們理解存在於當中的矛盾性。就 Bourdieu 理論的分析邏輯來看，被賦予機會獲取教育頭銜的這一群人，他們的父母親萬萬沒有料想到會遇到下述兩種干擾事件：首先，學術頭銜所能散發出來的價值，其實是和喜愛它們的人數多寡成比例。假使人們願意的話，「藍色籌碼」(也就是文化資本)的提供甚至可以是政府政策人為誇大的結果，也因此其「市場價值」會因此暴跌。無怪乎二次大戰過後，在歐洲社會被賦予高度社會聲望的教師或大學教授，其聲望會通貨膨脹 (inflation) (Alheit, 2000 : 1622)。

其次，這些頭銜的獲得也不能保證他們進入「更好社會」的「入場券」。許多企圖透過教育向上流動的人都注意到，他們還是被遠遠拋在家世背景佳的人後面，其社會地位並不全都依照他們所擁有的新的社會環境來評判。他們甚至發現到頭銜並不能改變他們的「慣習」(habitus)¹²，在社會空間中向上攀升的主要因素，經常是超乎頭銜之外的。所以，被 Bourdieu 稱之為「被哄騙的世代」的這一群人遭受到嚴厲的打擊，他們可能擁有機會去取得被認可的頭銜，但是伴隨這些頭銜而來的職位卻不復存在 (Alheit, 2000 : 1162-1163)。

無疑地，成人教育也受到這個趨勢的困擾。首先，進入勞動市場之後，人們將更難獲取學術文憑，科學化和專業化的漫長過程也就很明顯地緩慢下來。其次，公共服務的開放性也因為預算的緊縮而更為不足。社會中的機會平等在這陣浪潮中並未獲得增進 (Alheit, 2000 : 1632)。

即便如此，階級社會確實還是取得了一個新的功能，階級不再扮演傳遞社會道德的家世背景，以便讓人可以在社會中安身立命的角色，社會出身 (origins) 退化成為僅僅是一種短暫或變動性認同能被創造出來的資源。這個現象點出「社會的後現代化」的事實，它透過毫無限制發展差異化去掩蓋「啓蒙」的影響力，亦即古典現代社會中社會不平等的識別特徵。這個現象至少被下列兩種值得分析的新的以及符號性的群集 (constellation) 加以證實，並在未來歐洲成人教育研究中佔有一席之地：1. 一種階級社會的多元化，包含一些令人驚訝的影響力；以及 2. 在「認知的社會」(cognitive society) 中知識傳佈的趨勢 (Alheit, 2000 : 1623)。

12 根據 Bourdieu 的說法，「慣習」是一種「心智或認知結構」，人們透過它來面對社會世界。人們被賦予一系列被內化的認知基模 (schemes)，經由這些基模，人們便可觀察、理解、欣賞和評價社會世界。也是經由這些基模，人們一方面生產他們的實踐，一方面觀察和評價它們。從辯證個角度來看，慣習是社會世界「結構的內化產物」(資料來源：George Ritzer (2004)，社會學理論，柯朝欽等 (譯)。台北市：巨流)

1. 階級社會的多元化

作者特別強調，如果他引用自己社會的實況來說明這個現象，並不代表有任何沙文主義的思想在裡面。他這麼做的主要原因，正如先前提到過的，只是因為他已經投入西德社會結構的大型分析，並且嘗試運用一個新的方法途徑，所以才會以德國的脈絡進行說明。但作者還是強調，這樣的研究結果並非只是用於德國，而是現代歐洲社會的多數人所具有的普遍性社會現代化特徵」（Alheit, 2000：1623）。

在這些觀察中，最令人吃驚的就是西德社會的主要階層（包括上層、中層和下層階層）並未經歷 1970 年代後期任何重大轉變的影響。不若一般大眾（masses），一項針對具獨特性且相對未被改變的上層階級（就是所有人口中約佔 20% 的上層者）慣習的研究顯示，他們深信自己是被預定扮演社會領導者的角色；所有人口中 50%-60% 的人是展現出中產階級的慣習，此慣習就是自命非凡地能夠「成爲一號人物」，並且努力透過工作來實際達成這項目標。還有 20%-30% 的人是依循工人的慣習，這樣的慣習是去適應和服從社會中的必要規則與限制，並且在可獲得的機會中去享受生活、甚至與身旁的人終老一生（Alheit, 2000：1623-1624）。

社會結構的「保守主義」否認各種階層的內在連貫性已逐漸鬆懈，亦即人們自身內在生活的家世背景（milieus）只能從老舊的階級碎片中發展出來；但垂直發展的傳統階級界線卻被摻雜入水平的裂縫（cleavages），這種水平的裂縫對社會團體之間所帶來的創造性區隔，可能比傳統的階級關係更爲清晰。踏著現代化過程路徑隨之而來的差異性，很難與典型的階層慣例接軌。相對於傳統特質的鞏固，自我實現提供這種現代化與差異化發展過程一項改變的動力。現代化的身世背景正在發展中，而傳統的家世背景則逐漸在凋零。換言之，社會整合和系統整合的關係將漸行漸遠¹³，擁有某項社會職位的人將逐漸喪失 Max Weber 認爲資本主義社會中人們依然會擁有的「資產身份」（estates）。如此一來，人們的歸屬感就不再源於「收入」、「身份」、「層級」（rank）與「特權」，當然更非來自「道德經濟」領域中的階級經驗，特殊的生活方式，或與性別及世代相關的經驗都可以取代傳統的歸屬感，並且在短時間內佔有優勢。這樣的處境無疑地就是一種「社會的後現代化」（Alheit, 2000：1624）。

這種表面上穩定的社會階層，會因爲人們所擁有的東西會受到反身式力量的影響而有所增減，因此它並不保證人們在任何特定空間中享有權利，或一定能夠順利整合入（後）現代社會之中。教育的重要性（即便它的影響力是具有矛盾性和通貨膨脹性）被以自我實現的權利加以強調，並導致人們將目光集中在文化、消費

¹³ 「社會整合」指的是行動者相互間和諧或衝突關係的整合；而「系統整合」則著眼於社會系統各部分相互間相容或矛盾的關係。

和支出層面上，即使財政資源已經十分緊繃。這樣的作法在某個程度上具體化了成人教育的根本重要性，並且在一定程度上限定了所有過於悲觀觀點的發展（Alheit, 2000：1624）。

2. 知識的傳佈

這種從「階級社會」逐漸轉變為「生活方式」或「事件社會」(event society) 的變遷，也影響到了社會知識。知識不再能處在全然安全的處境下，或是由清楚的意義階層構成，而是一種依賴其所屬脈絡的現象。假使我們觀看對德國家世背景發展的更新分析，在人們複雜的心智圖像中，同時可以看到「包含」與「排拒」兩股力量在同時產生影響力。傳統藉由勞工運動作為主要要素，「我們在此居劣勢、他們在那兒得志」（註：也就是零合遊戲）的隱喻不再那樣絕對適合用來描述個人所隸屬的社會組織。身世背景可能會陷入一種「在此處下沉」卻「在那兒攀升」的相互排拒狀況。社會不平等的內涵不單是一種「層級偏差，更是一種生活方式動力」（Alheit, 2000：1624-1625）。簡言之，後現代社會中多樣化生活方式所產生的家世背景，已經逐漸取代階級社會中以階級差異所形成社會團體區隔。

知識的「脈絡化」逐漸成為時尚的名詞，小眾在多樣化的社會世界中透過私密或封閉性「論述」所產生的觀點，逐漸成為知識的主要來源。也因為這樣，Lyotard 預測現代性的「後設論述」(meta-narratives) 將逐漸失去它的穩固地位（Alheit, 2000：1262）。

這種說法也等於委婉地宣告「認知的社會」逐漸失去它創造真實世界實體的科學基礎。在晚期現代，科學知識失去了它的導航作用，懷疑論者領悟到科學必須承認自身的侷限，因為它們已無法提供足夠的證據去證明真理，即便是 Weber 所信任科學方法也不再能夠站得住腳。所謂的「科學」不是依靠內在科學的共識，而是這些知識被應用的特定脈絡。科學的進步不單只是仰賴出類拔萃的佼佼者，還得依靠含糊不清的對手力量，雙方都將科學的主張很嚴肅地看待。Weber 所深信科學家應該與之保持距離的「解除魔咒的奮鬥」(struggle between demystified gods)，也在科學社群中持續進行；為保持科學進取精神的「純粹性」(purity) 而區分基礎性和應用性研究差異的作法也變得意義不大，因為「純粹的」研究很可能會受到「應用研究」的感染。事實上，晚期現代社會中很大比例的科學活動都是在學術機構外進行的，也就是在軍事-業的複合體的實驗室中進行（Alheit, 2000：1626）。

很明顯地，在二十世紀下半葉，知識的傳佈主要都是透過資訊科技的使用大量散播開來。對個人而言，媒體世界產生自一種「次級實體」(second-grade reality)，它開始使得社會實體的界線變得模糊不清。實體電視、電腦遊戲、網

路、虛擬空間導致實體世界的大量流失，並成為社會行動者忘卻經驗世界的重要媒介。這種世界逐漸趨於模糊化、虛擬化的概念的世界，就是 20 年前 J. Baudrillard 所預測的樣貌 (Alheit, 2000 : 1626)。

這時候，知識變得有些武斷，它的傳遞則關乎機會的擁有與否。倘若使用新媒體的能力瞬息萬變，年輕電腦高手又可以很輕易地規避各種防護措施而進入電腦主機，現實生活就可能陷入一種無政府狀態。這代表現代社會中知識的可靠性逐漸喪失，後現代的片段化特徵也就成為它的必然結果。但這個現象是否如 Derrida 所說是「主體的解構」呢？就是 Descartes「我思故我在」名言所闡述現代性的終極崩解？是否「學習社會」失去了它的主角—學習的個人？基於實徵研究的理由，作者在此抱持懷疑的態度，也因此，他要在底下要提出第二部分的論點 (Alheit, 2000 : 1626-1627)。

(二) 微觀的社會挑戰：社會的「生命史化」

無疑地，社會主體行動的環境，也就是生命史的行動環境已經歷重大改變，特別是作者業已提及社會空間中開放的通道。在其他地方，作者曾提供與此生命史行動環境變遷相關的三個重要徵兆之徹底分析，就是：1. 傳統生活世界的侵蝕；2. 典型身世背景的破壞；3. 「正常生活」(normal life) 的生活腳本消失 (Alheit, 2000 : 1627)。

人類從強調知識的系統傳佈到生命史行動的結果，所經歷的時間相當漫長，當中的複雜性也比當代社會學家所假定的高出許多。箇中的原因主要是對於環境崩潰的反動並不必然是一種「恐慌」的反動，而是可能包含行動環境的「重建」。換言之，行動與行動環境的互賴關係並非直線的，而是雙向的。生命史活動可能在本質上就具有過渡性，它們會將崩解的環境重建至一個新的層次 (Alheit, 2000 : 1627)。

多年來針對暴露在風險中的社會團體 (包括年輕的失業者、離婚婦女、失業教師、新移民、同性戀、年輕的電腦狂熱者等) 所進行之生命史研究發現，我們能確認一些讓這些人順利戰勝先前所提到崩解與毀壞徵兆的策略。我們發現三種非常有趣的生命史應對模式，包括：1. 生命史的「網絡化」模式；2. 生命史的「拼湊化」模式；3. 生命史的「設計」策略 (Alheit, 2000 : 1627-1628)。

1. 生命史的「網絡化」模式

首先，所謂「網絡工作者」是能以一種特別敏銳的方式，回應正式生活世界受侵蝕的生命史專家，他們會從生命史的層次，以積極的方式去面對家庭和短暫社會連結的解組，其結果不必然順利地挽救所有的問題，而是能讓人們更自然地去發

現其他可能的替代物。例如，我們可以看到許多離婚過後的婦女，依然與「舊」家庭間維持一個跨世代的親人關係，這並不單純只是爲了他們孩子的緣故。他們所建構出的全新人際網絡，包含娘家和婆家兩方面的，這可以爲她們帶來一種全心的傳統、新的義務與確定性（Alheit,2000：1628）。

2.生命史的「拼湊化」模式

「拼湊的工作者」創發一種生命史的建構，來對抗社會差異化的威脅性和傳統身世背景之社會整合失喪的結果，他們的策略通常是將身世背景視爲生命史發展階段中的某一個時期特徵。我們可以從向上流動的男性身上發現這種例子，他們可能不情願地從某一條資格證照的路徑，轉換到另外一條路徑去，卻沒有機會讓他們測試新路徑所必須取得的認證是否真的具有「市場價值」，這樣的結果可能導致高層次進步循環的終止。但由於這些策略比較是針對新的同儕團體而非個別化的個人施予的，所以先前所喪失的連帶感就可能因而被這種新的社會整合模式補強，當然這種連帶感也比較不適先天性的，而是屬於後天的關係（Alheit,2000：1628）。

此外，也有典型女性的拼湊的工作者的案例。令人印象較深的，是生命史橫跨在工作與家庭之間的「跳躍者」（hoppers）角色。假使我們更近距離地去觀察這個團體，會發現她們是如何努力在跳脫出既有家世背景影響，以及她們是多麼頻繁地在各種專業資格上獲取成就。但是同樣地，她們所行走的路徑並非是一種「生涯」（career），她們所經歷的各種通道都是還是在「關係之中」（in relation）。我們還可以看到，她們所使用的各種向上流動拼湊方法，都可以被視爲是因應整合破裂社會背景的另類策略，這個整合作用對男性而言一併適用（Alheit,2000：1629）。

3.生命史的「設計」策略

第三種，也是最後一種模式是「設計者」，是將社會空間的開放性視爲其生命史的書寫原則。他們已建立與正常生活大異其趣的生活腳本，並能運用生命史向上流動時人爲所創造出來的自由空間，他們不再是「敘說者」，而是美術拼圖的藝術家。設計者籌畫並美化他們的生命史：與他們的雙親、兄弟姐妹、異性和同性戀者，以及他們富有經驗的表現，他們是快樂主義者，他們將生命史當成一個舞台（Alheit,2000：1629）。

我們發現，西方社會當前家世背景的特殊團體，包含同性戀者、狂歡者以及電腦怪人。無論這種「自我類型化」（self-stylisations）所呈現的，僅是一種暫時性的階段或生活方式，或是他們想要將實體生命史書寫過程已逐漸朝向獨立發展，建立這類特殊團體都是相當困難的。更令人震撼的是，小心翼翼地將具體生命史行動與其所處行動環境相分離的作法，都是上述三種建構類型的具體呈現。

傳統社會化理論最基本的假設（就是社會期待可以和個人需求相互連結）已經遭受質疑，Parsons 的變項模式也無法繼續操作，系統整合與社會整合漸行漸遠。此外，還有越來越多的證據顯示，個人越來越能夠運用純粹是自己的詞彙，來創造所屬的行動環境（Alheit, 2000：1629）。也就是說，小眾越來越能夠運用他們獨特的觀點或生命經驗作為「行動」，來影響所處的外在行動環境。

N. Luhmann 所描述「自我指涉」(self-referential) 的個人體系之「自我生成」(autopoietic)¹⁴現象，得到越來越多實證研究的支持。我們在此所要處理的各種回應外在環境持續變遷的因應模式，並不單純只是鉅觀社會變遷的反動，「產出」的發生是以一種可預測的方式在回應社會「輸入」，但它的形式卻不是受到基本社會推進力的決定，而是會受到生命史經驗的邏輯範圍影響。因為有機體對環境中各種「擾亂」的回應，主要是根據相對於外在環境法則的內在邏輯在進行，所以現代生命史在處理外在社會變遷時，所依據的也是人們所累積的「自我指涉」的經驗邏輯，而不是受到系統功能影響所產生的因應模式支配（Alheit, 2000：1630）。在工業社會中個人的思維與生命史中充斥著理性邏輯，意即「社會性」；但是在第二現代社會裡，整個「社會」的發展卻是蘊含著許多浮動個人的「生命史」痕跡。

（三）「居間層次」的機會提供：市民公共領域作為一種新學習環境

當然作者也承認，上述的諸多觀點對教育者而言並非全新的，在某種程度上，它們隸屬於博學多聞的成人教育者之日常業務範圍。例如 1989 年的《Delors 報告》中，我們已經可以發現類似的說法；在名為「學習：財富蘊於其中」(Learning: the treasure within)¹⁵的報告裡，也有類似前述「網絡工作者」、「拼湊工作者」以及「設計者」的角色。另外，在 John Field 最近關於「學習社會」的理念中，也花了相當多的筆墨在探討由個人或組織而非國家主導的「學習」，而非傳統受到政策制訂者支配的「教育」或「訓練」。特別是歐洲教育體系中英國「先前經驗學習診斷」(Assessment of Prior Experiential Learning) (簡稱 APEL) 的概念¹⁶，也是另一項指標。

作者認為，對於 APEL 爭議性的論戰其實具有相當的教育意涵，其中的問題關鍵

¹⁴Luhmann 「自我指涉」概念，意指一個系統構成了那些將它組成爲功能單元的元素，並透過這些元素間的所有關係運作著，而且持續地以這個方式生產他本身的自我構成要素。或者簡單說，自我指涉就是「一個自主或運作上封閉的系統，經由它自己運作網絡的自我生成，不斷地再生產它本身的重要元素及其運作」。

¹⁵在該報告中，Jacques Delors (1989) 等人提出：學會相處 (Learning to live together)、學會學習 (Learning to learn)、學會做人 (Learning to be) 以及學會謀生 (Learning to do) 的教育的四大支柱。

¹⁶ 就是對學習者進入正規教育或學習體系之前，一切學習成果的評斷與認可機制。

並不是在於如何「發現」和「接受」非正式學習，而是如何對它進行「評估」。因為主張應對非正式學習進行評估的人假定，非正式學習是可以被操作化的，有因為這樣，英國的案例讓我們看到，將個人所擁有之學習經驗透過自我反身性客觀化，使之成為具體可評量的客體是多麼重要的事情，而這種「考量到自身」（accounting to oneself）的診斷，其實就涉及到政治偏見的評估概念（Alheit,2000：1631）。

到目前為止，所有權力都掌握在判定非正式學習結果是否應當被接受的人手上，他們擁有決定那些非正式先備條件是有用的，那些是無用的；也因為這樣，評判的過程中，新發現的學習形式將冒著被工具化和剝削的風險在運作著。但作者認為，應該要讓學習者有機會從「消費者」的角度，去思考他們的非正式學習前提、內容，並且用他們認為有意義的方式去彙整各種習得的技巧（Alheit,2000：1631）。也就是說，要讓參與非正式學習的人有機會從個人需要的角度，去判定所要投入的職業需要何種知識技能，他們才能夠藉由參與各類非正式學習機構的課程或方案，習得與職場技能相互搭配的知能。否則，學習者的一切努力都可能被擁有權力的裁判全盤否定。

所以我們在這裡必須面對的，是關於學習社會論辯的政治議題，但1960和1970年代從社會的角度來理解學習計畫的作法，卻非依循此關鍵核心。作者認為，學習社會論辯的政治核心，應該是在現代社會中提供學習的媒介場所（包括公司、組織和教育機構）要能一併改變，新的學習環境和想要學習的新公眾（publics）也要存在，好讓非正式學習能夠展露它的優勢品質。換言之，學習的非正式化要能被普遍接受，就必須搭配民主化的發展（Alheit,2000：1631）。

至於民主發展的動力，在Gramsci的「市民社會」理論和Habermas「公共領域」的概念中均有提及。這兩套論點除了都強調不受制於國家規範，或經濟工具化的意識建立之溝通過程的重要性外，也看重「居間層次」裡所發生的社會衝突與各類論辯的重要性，他們甚至認為居間層次是市民社會的核心和靈魂。只是Gramsci的理論主要是從戰鬥的立場出發，論述文化與政治霸權的陣地戰；而Habermas則是使用「審議式民主」的詞彙，透過市民結社的力量來達成他們論辯的目的（Alheit,2000：1632）。

事實上，成人教育在所有西方社會中都是源自這個居間領域，只是在過去一百年間，成人教育日漸成為國家控制或市場的工具。但鉅觀層次結構的後現代化與擴散，以及微觀層次重要性令人驚訝的成長，卻也提供成人教育在市民社會中生根的一個契機（Alheit,2000：1632）。

在頭銜日益貶值的過程中，特別是在人群服務和教育部門裡，越來越多歐洲大學

畢業生被迫重新定義自己的專業實踐領域。畢業後，他們最初在非營利組織之類的場域裡累積經驗，之後才轉向自由業或以自我雇用為基礎的工作發展。一些豎立人員管理制度機制的組織，是依循「準合作的」(quasi-co-operatively)方式在運作著，在澳洲、德國、丹麥或紐西蘭等地，這些合作建構出來的組織已經逐漸發展成為勞動力市場的一部份，並開拓出一種能使受過社會科學和教學訓練的大學畢業生從中獲得實踐經驗的領域。這種專業行動的領域，逐漸從私人家戶與非正式社群之間產生，它是介於市場公司組織和國家公共行政體系之間的「公共領域」。這類的新組織可能被引成為類似公共機構或私部門企業，但它們並不扮演任何國家的功能，也沒有明確的商業目的 (Alheit, 2000: 1632-1633)。

這些新的、具有居間形式特質的主角們，在教育、社會、健康照顧等領域裡推動與個人相關服務時如此成功的主因，是因為這些機構是以類似「改編成舞台劇的社群」(staged communities)的方式運作著。諸如家庭、鄰里、有機身世背景等傳統的初級社群只是「部分的初級社群」，它們慢慢地被這些新的、居間層次的公共領域機構補充與取代著。公共領域中的服務使用者越來越不被視為是依賴的、無知的、接受幫助的「案主」，而是一個具有自主性與聰明的「消費者」，他們甚至會扮演著合作者的角色積極參與在各類服務中。在此我們已經看到「新途徑」的要素，乃是成人教育可以抵達的公共性，並作為市民公共領域一個部分的公共變遷 (Alheit, 2000: 1633)。

當然，這些案例與說法都只是當前邊緣性的現象而已，但作者依然認為「學習社會」的機會與使命在於一個市民爭辯的過程，它是填滿與形構「系統化的鉅觀結構」與「生命史的微觀世界」之間縫隙的必要條件，而這兩個領域將會漸行漸遠地分隔開來 (Alheit, 2000: 1633)。以就是說，傳統結構性的政治制度或經濟制度的「鉅觀層次」與個人獨特生命史經驗之「微觀層次」的距離，將被日漸擴張的「居間層次」逐漸拉大，而學習社會的發展契機與使命，就是在這個居間層次裡創造一個溝通對話的平台，讓各類學習者可以依照自己的價值需要，在各式各樣的非正式組織裡習得其主觀認為重要，或與職場相關連的知識技能。

(四) 前景：三種論題

1. 論題一：

「學習社會」的理念並不是從政治的概念中區隔出來，而是以一種綱要或方案 (programme) 的形式，呈現出未來可能發展出的市民公共性特質，並且在機構、企業、都市行政區、協會以及貿易組織等各層次裡實際運作著。它的作用十分類似瑞典的「讀書會」(study circles)¹⁷或義大利的「結社主義」(associazionismo)

¹⁷ 在瑞典所謂「讀書會」(Study Circle) 就是一群人根據預定的題目或議題共同進行有組織、有方法的討論之學習團體。

¹⁸，而非美國的「自我導向學習」。在這種概念下，「學習社會」重要的合法性獲取主要源自西歐和北美等進步社會，以及中歐和東歐等傳統社會中「系統整合」和「社會整合」的崩解。如何填補這個落差，既是當前實徵研究很重要的議題，也是「大眾成人教育」(popular adult education) 主張的焦點。關於社會學習過程中「社會資本」重要性的論辯，特別是 Tom Schuller 提出的觀點，將會是另一個有趣的研究方向 (Alheit, 2000: 1634)。

2. 論題二：

我們正觀察到「教育」和「訓練」的概念正逐漸向「學習」的典範轉移，也就是從「系統控制」的教育和訓練主張，逐漸朝向「學習者控制」，這樣的主張會影響到日常生活中成人教育的實踐。我們必須在教育領域和文憑取得的體系內拋棄古典的「路線」，並研發出一種更具彈性、非正式的學習途徑。為此，我們首先需要一種針對多樣化標的群體所進行的教育生命史之深層研究，並瞭解社會變遷過程中他們獨特的建構式成就內涵。其次，我們還需要一套關於資格條件「模組化」(modularisation) 的精確概念，因為學習者的資格越來越是由「拼湊物」或「馬賽克」所構成 (mosaic)，而人們要取得這些拼湊物的方法也將越來越多元發展 (Alheit, 2000: 1634)。

3. 論提三

學習主體的 (learning subject) 的自主發展，也應該透過經濟和社會結構的「學習環境」的改善加以強化。非正式學習場所中潛在的中產階級偏見 (bias) 十分明顯，「學習型公司」或「學習型組織」並沒有採取一種較開放與創新的態度，而以一种更為防衛的心態去面對那些在教育層面上遭受排拒的團體。因此我們需要更大的勇氣，在這個領域中去追求另類的教育方法。無論是作者所謂「市民部門」(civil sector) 的論辯或是 Beck 提到的「平民的社會」(civilian's society)，都是最佳的起點。為了測試這些概念的可行性，學習社會需要更多關於未來烏托邦樣貌的論述以及具爭議性的論辯；當然，在所有條件中最重要，還是科學社群和日常生活中的行動者 (Alheit, 2000: 1634-1635)。

反思與討論：

作者在本文中似乎主張「學習社會」應當扮演連接「鉅觀系統」與「微觀個人」之間「居間層次」的角色，跳脫傳統依賴教育體系或制度規劃課程內容與認證學習成果的作法。這樣除了可以讓個人的生命史經驗可發聲和被肯認的機會，也能讓個人有權力去決定要學習那些知識技能、參與何種非正式學習方案。學習者生命史的獨特性與自主權固然十分重要，但如果學習社會的推動機制與內涵 (包括

¹⁸ 在義大利「結社主義」是一種政治計畫，強調民眾的福利與自由都盡可能由民間志願組織提供。

非正式學習)僅強調「個別性」,而缺少「公共性」的價值,是否有辦法克服作者所批評當前學習社會工具化與商業化的困境?本文中對於學習社會如何「包容(including)差異」、「尊重自主性」花了很大的功夫,但是對於「個人性」的發展是否有助於「集體利益」達成的問題,作者似乎處理的較少。

以台灣的社區大學為例,雖然黃武雄等人推動社區大學的初衷是要「知識解放、邁向公民社會」,但從1998至今,社大強調個人或私人「生活藝能課程」(例如電腦技藝、舞蹈體能、語言專長、投資理財等等)的比例,已經遠遠高出培養批判思考能力與公共精神的「學術類」和「社團類」課程。當然也有學者認為,生活藝能課程有助於學習者自我表達能力培養、認識自己身體及其自主性。這樣的說法確實有其道理,但令人好奇的是:從一九五三年五月全台第一家民間補習班正式成立至今,補習班授課內容就以語言、打字、農產加工、建築、機械電器、縫紉、美容等操作性技能為主,至今語言與藝能類補習班依然蓬勃發展。此外,一九五三年九月《社會教育法》通過後,各社會教育機構不僅開辦各類文化藝能、休閒體育、科技智能、人際和諧等活動,甚至還將「訓練公民自治及四權行使」列為其主要任務項目。五十多年來台灣社會中藝能類課程持續開辦著,但為何至一九九八年台北市文山社大開辦前,公民社會的理想卻依然被大肆提及?為數眾多的藝能課程之所以無法將台灣推往公民社會的可能原因相當複雜,但可以確定的是,課程中缺乏培育公民素養之要素當是關鍵之一。

因此,我認為「學習社會」其實是一個價值中立的概念,因為「學習」基本上也只是「工具性」而非「目的性」意涵。如果我們希望「學習」以及「學習社會」的概念或機制能將人類帶往更理想的社會生活,除了「包容差異」與「尊重自主性」之外,銜接「私領域」與「公共領域」之間裂縫也是十分重要的工程。因為唯有讓學習者同時兼具「關懷」與「正義」的倫理思維能力,才能讓私人利益有機會和公共福祉扣連在一起,人類社會才可能永續發展。而這樣一個議題,還有待大家一同來思考與實踐。

時間：97.03.14 第一場

篇名：Towards a Sociology of Learning in Primary Schools.

作者：A. Pollard

主讀人：許殷宏

壹、全文主旨

本文主要目的是突顯出英國小學教育中學習社會學長久以來受忽視的情況，同時進一步說明在處理這項議題時，心理學家與社會學家兩者之間存在很大的合作空間，其中可行的方法之一便是透過社會建構論者（social constructivist）的心理學與象徵互動論者（symbolic interactionist）的社會學來共同達成。為了支持上述的說法，本文將呈現部分簡要的實徵資料，這些內容是來自英國一所小學中針對學生所做的長期縱貫式民族誌研究。

貳、內容大要

一、學科界線的限制

長久以來，社會科學不同學科之間的人力分工已然成形。不同學科各有其論述與分析，相關的研究、出版與論辯亦更加深學科之間的分野。因此，在每個學科中，總是存在著主要的觀點與發展，而且大約每十年左右會出現新的進展。當然，存在於學科之間的界線基本上是一種社會歷史的產物，它是透過掌握人力、文化與物質資源的人們及機構加以維持，同時也必須回應其所面對的特定環境。但是，這種情況將會產生某種危險，亦即對於學科本身內部發展的過度依賴，可能會導致其所建立的理論觀點與實徵研究程序，無法與外在更複雜的社會過程與現象有效的連結。事實上，雖然我們對社會世界的瞭解越趨成熟，但除非能夠強化學科之間的關聯性，否則很明顯的是許多議題的研究將無法發揮最大成效。

有趣的是，對於如此複雜與持續性議題特別關注的人們往往是實務工作者與政策制訂者，前者處於學術分析研究的外圍，而後者卻必須仰賴所獲得的資訊做出重要決定。從這些人們的觀點來看，社會科學家如同是短視的學究，僅僅掌握到極為有限的現實情

況，並且固守於他們的理論思想。在此，我們必須指出，相較於人們經驗的統整性本質，社會科學的研究若缺乏跨學科的整合性分析，將會危及學術論述的信效度。與此同時，我們也必須強調，每個學科固然有其處理特定社會現象與議題的長處，但整合這些優勢是必須的，學術研究應該跨越學科界線攜手合作，唯有如此才能確保學習議題的研究能以更有效方式為之。

二、小學中的學習課題

過去二十年來，關於小學教育的社會學研究與孩童學習心理學研究文獻的回顧，呈現出一個奇特的現象。一方面社會學家持續不斷的關注社會差異的課題，特別是從社會階級轉向種族與性別議題的強調，同時累積不少理論的成果。然而在此發展過程中，學習歷程卻僅是觸及到分類、團體形成與差異的結果等內容。若再溯及更早十年以前，彷彿也看到類似情況，Dreeben(1968)在《學校所學何事》(On What is Learned in School)一書中關心的是孩童學習規範的社會化過程，並未嘗試去思考影響孩童知識、概念與技能學習的社會因素。

社會學家過去以來對差異課題的關注，與源自 Piaget 作品的心理學中所主張的個人主義，兩者之間最近被拿來比較。Piaget 的作品被認為是「遺傳認識論」(genetic epistemology)的研究，透過多年來對孩童思考與行為的詳細觀察研究，建立一種學習歷程的模式。此種模式基本上是建基於個體與環境之間的互動，牽涉到一系列平衡狀態(equilibration)的漸進步驟，而且每項步驟都連結到特定的能力與思考方式。在普勞頓報告書(the Plowden Report)公佈之後，這項模式被英國的小學教師大力採行，亦被當成是進步主義式班級措施的一項專業合法性規準，表面上看起來似乎給予孩童相當程度的自主性來掌控本身的學習。

然而，過去數十年來，Piaget 在發展心理學的影響力固然不容忽視，但事實上他的觀點也逐漸受到後來興起的社會建構論加以修正。因此，過去 Piaget 的模式將孩童視為主動科學家(active scientists)的概念，已經開始被社會人(social beings)所取代，後者將孩童視為能夠藉由與特定社會文化環境的互動來建構其學習。社會建構論者認為孩童是聰明的社會行動者，在許多方面都有能力勝任。此一心理學研究的理論基礎強烈受到 Vygotsky 的影響，他所從事的比較研究著重在思考、語言、文化與成人角色之間的關聯，而成人是透過「可能發展區」(zone of proximal development)來構築鷹架以提升孩童的心智發展。所謂的「可能發展區」是指孩童透過外在他人的適時支持所能夠延伸的理解範疇。根據 Bruner & Haste (1987) 指出，在過去十年裡，此種社會建構論取向的研究已經在發展心理學中形成一種寧靜的革命，同時也受到許多教育作品的影響而更加茁壯。

這種新的研究取向主要是想找出社會脈絡對於人們觀念與行為的影響。Helen Haste (1987) 將此概念化於其模式之中，以說明個人內在、人際交往與社會歷史因素影響學習的歷程。(詳見圖 51.1)

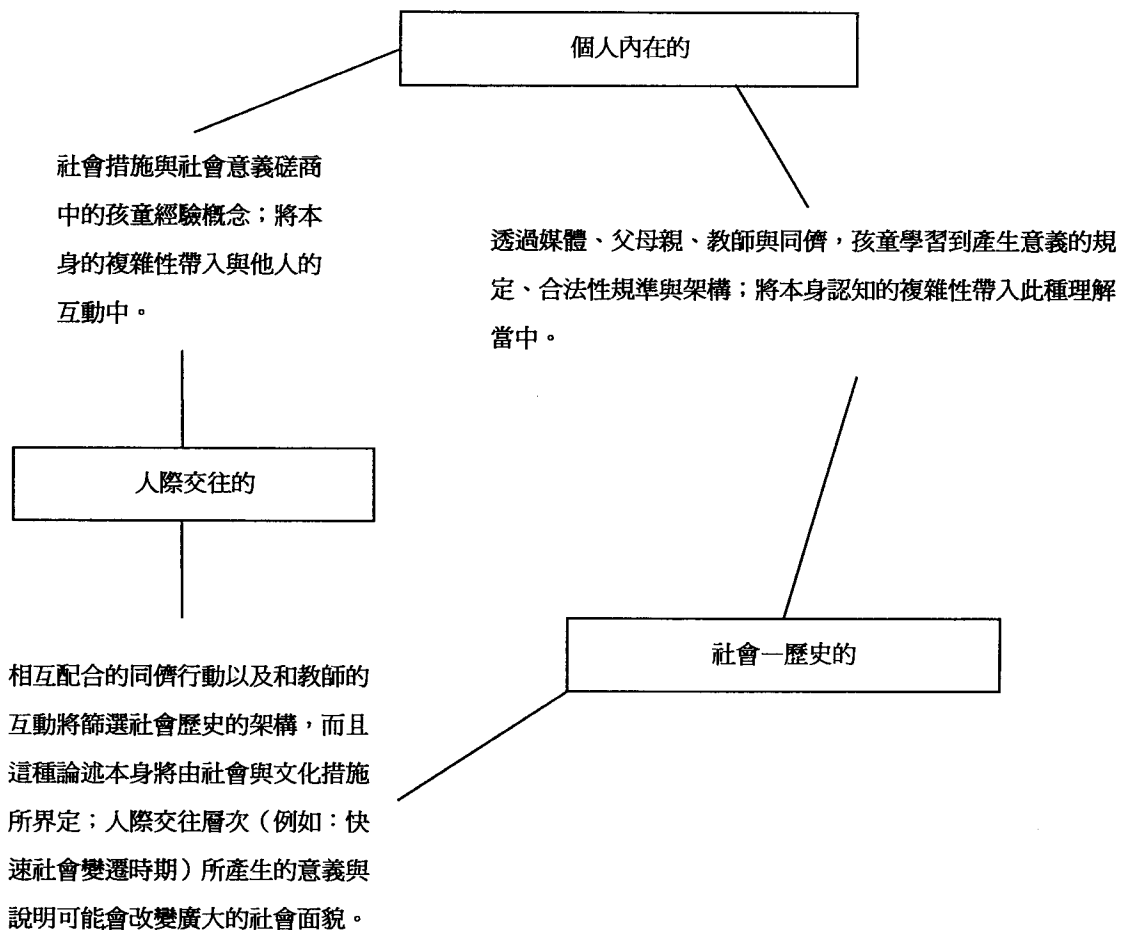


圖 51.1 學習歷程中個人內在、人際交往與社會歷史因素之間的關係

個人內在範疇主要是指認知心理學家對於個體同化經驗與建構理解的觀點。人際交往則是社會互動的範疇，亦即意義是透過協商，並且藉由文化規範與社會習俗而獲得。社會歷史的範疇則是文化定義與歷史累積的說明和解釋，對於人際交往互動與個人內在的反省來說，它可算是一項社會歷史資源。此種對影響學習的因素與範疇加以概念化的模式，開始打破普遍存在於兒童心理學的个人主義式假設，因而廣大的社會議題將受到關注，社會學家也更能貢獻所學。正如同 Apple (1986: 7) 指出的：「我們在學校所面對的不是抽象的學習者。相反的，我們看到的是具有階級、種族與性別意涵的主體，他們的生命與其家庭和社區的經濟、政治、意識型態的發展，以及鄰里的政治經濟情況，緊密結合在一起。」換言之，對於個人內在學習的理解，絕對不能夠脫離人際交往的經驗與社會歷史環境。

此時，人們已經逐漸形成一種關於因素交互整合的共識，這並不僅是因為理論與實徵研究的關係，同時也受到數以百萬的孩童、教師、家長與其他人們的常識與生活經驗的影響。如果想要能夠有效的探究學習的議題，那麼身為社會科學家的我們首先必須真正找出消弭學科界線的方法，以避免像過去浪費許多精力。在此，我建議發展一種合作性研究的方法，便是將社會建構論者的心理學與象徵互動論者的社會學兩者加以連結。

基本上，這兩種取向具有一項共同的基本假設，亦即人們是主動的並仰賴意義來做決定，而且彼此之間亦能相輔相成。幾年前，我開始發表一些文章來突顯學校中社會脈絡對孩童思考與學習的影響力。這些個案研究的對象包括三至十二歲的孩童，同時對於社會學與心理學之間的合作提供了更進一步理論化的厚實描述，這部分係透過民族誌獲得資料，也會在本文中進行討論。以下在談論小學中的學習課題時，將會置於英國與威爾斯近來的政策脈絡，以及與班級教學/學習歷程相關的其他取向之中，同時會提到 Neville Bennett 的作品，主要是因為他多年來對於班級教學與學習的持續研究和影響力。

三、政策與實際社會脈絡

近年來，英國與威爾斯推動的主要政策導向於學校經營的現代化，亦即關注提升教師的效能與績效，以及重新建構課程內容。雖然到目前為止，我們並不瞭解這些措施能否藉由課程的傳遞來達成，但可以確定的是，它對於學習者接受課程的真正情況極少關注。事實上，若能從更整全的角度來思考實踐的理論基礎，此一議題對於小學教師確實具有啟發性。過去十年左右，普勞頓報告書以孩童為中心的主張逐漸消融，而且隨著班級行為研究成果的累積，Piaget 的作品亦開始受到質疑，這使得小學的措施開始被視為缺乏理論基礎。我認為若能將社會建構論與象徵互動論兩者適當的融合，將可以提供一種新的合法性規準。

過去二十年來，大量研究關注的焦點都置於瞭解提升教師效能的原因。然而，正如同 Bennett (1987) 所指出的，當這些初期研究重視的是教學風格以及瞭解某些有趣的形式與敘述時，它所缺乏的正是解釋的力量以及和實際措施的連結。這些研究成果在 70 年代中期被「學習機會模式」(an opportunities to learn model) 所超越，此時教師被視為是學生專注力與時間的管理者。近來關注的焦點轉向「班級工作品質」(quality of classroom tasks) 的分析，這是依據配合學生能力的程度來加以界定。Neville Bennett 的作品持續不斷的發展並測試某種教/學模式，同時也聚焦於教師的學科知識與能力的品質。Bennett 與 Joy Kell 針對此模式說明如下：「教學是一種有目的的活動，教師基於良好的理由提供工作與活動給孩童。我們在這個模式中稱這些理由為教師的意圖，它傳達出教師對工作/活動的選擇。一旦選擇之後會以某種方式呈現給孩童，例如個別學生、團體或全班等，同時伴隨著必要的教材。然後孩童會執行他們的工作，同時透過表現來呈顯出他們的理解(或誤解)。當他們完成活動時，教師會被期望能夠以某些方式進行評量，以便判斷孩童所發展的能力。從這些評量所獲得的訊息將會傳達出教師下一次的意圖。」

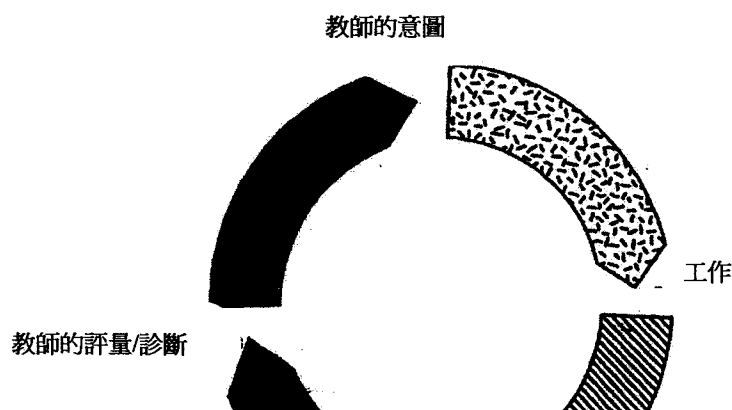


圖 51.2 班級工作歷程模式

上述模式嚴重貶低教學過程中社會文化情境的重要性，也無法說明參與者主體性的完整效應。它並沒有注意到與學習者關聯的社會影響因素以及其所經歷的教學情境。這項模式呈現出一種教學的技術模式，是由教師掌控主宰的，學生只是去執行交付的工作。由此可知，Bennett 的分析是片面、不足的，應該從社會學的觀點加以補充，才能更趨完備。

近年來，一些相關研究開始關注孩童參與的活動結構以及班級工作的例行化本質，特別是在某些基礎的課程領域。為了嘗試去處理這項議題並重視教師對學生的關切情況，Woods (1990) 提出了應付策略理論 (coping strategies theory)，並且指出這些策略的運用受到學校不當資源與教師過多期望的限制。然而，在談到班級工作與活動結構的例行化問題時，很明顯的它不僅僅只是教師本身傳遞過程的結果。事實上，Doyle (1979) 已經指出許多學生偏向尋求一種低風險與明確的工作，學生本身的學習立場與策略亦是非常重要的。正如同 Galton (1987: 44) 回顧過去二十年來該領域的研究後歸納指出：「假如我們的理解想要有所進展，那麼勢必將更關注影響學生學習的社會因素，以及教師創造班級氣氛的方法，這將使得高風險與模稜兩可的情境能夠成功加以控制。」上述聲明再度突顯出關於學習歷程控制的社會建構論學習模式的重要性。以下將介紹與本文主題相關的實徵研究資料。

四、一個縱貫式的民族誌研究

這是 1987 年起開始執行一項研究專案，它是一個縱貫式民族誌研究，目的是探討連結象徵互動論與社會建構論的可能性。我在一所小學挑選十位孩童進行觀察，運用各種質性研究的方式進行，時間從孩童四歲進入學校就讀開始。我特別關注可能影響孩童學習立場、觀點與策略的社會因素。資料蒐集對象包括父母親，主要是探詢家庭生活、親子關係與孩童的身分認同；同儕以及與同儕團體互動有關的活動場所；教師部分則是聚焦於學生的班級行為與學業成就。

整個研究的重心倚賴固定的教室觀察活動，透過這個方式將可以瞭解每個班級中的

組織、活動結構與例行性工作，同時將學生所經歷的情況與回應分別加以記錄。主要資料來源包括：參與觀察的田野筆記、晤談、教師紀錄、家長日記、學校文件、照片、錄影帶、社交關係測量以及孩童的作品等。這項研究奠基在學校師/生應付策略的社會學研究上，並受到象徵互動論的深遠影響。由於上述作品已經被廣泛的接受作為概念化與分析鉅觀和微觀連結的一種方法，我認為它應該也可以用於衡量學習中的社會歷史因素。由於這項研究關注的焦點是孩童在學校的情況，我也希望可以具體發展一些應付的策略。這項研究的焦點將能用來補充現有作品較為偏重教師策略與生涯的不足。此外，這項研究將致力於提供一種學習上更明確的焦點，不再像以前社會學的作品主要只是關注差異的課題而已。這項研究主要目的有三：(一) 透過對家庭、活動場所與班級環境的考量，來探查孩童學習的立場、觀點與策略。(二) 調查學生在歷經學校不同教師與班級過程的生涯發展，關注身分認同的形塑與影響因素。(三) 發展一種分析的可能性，結合孩童學習的社會建構論模式與學校歷程的象徵互動論模式。

在蒐集資料過程中，我嘗試運用紮根理論的模式和概念去進行編碼與分析，這將有助於後續的學術討論。透過資料的詳細分析，我企盼能突顯出社會關係中最重要的議題與形式，這將會對學生的學習與生涯造成影響。儘管本文在許多方面是嘗試性的，但是它卻明白地指出我思考的方向。在 1990 年春天以前，我已經研究過九位孩童前三年的學校生活，包括班級、活動場所、家庭等三個主要社會環境。以下將呈現簡要的教育現場資料說明，並以兩位孩童前兩年的學校生活為例進行敘述。

五、學習與發展身分認同

以下內容的兩位主角分別是 Sally 與 Daniel。他們同時進入小學的小班(reception class)就讀，班上還有二十四位同學。Sally 是學校工友的兩個小孩中年紀較輕的，母親也在學校餐廳擔任助理與清潔人員。Sally 的雙親經常從其成就表現中獲得樂趣與驕傲。對他們來說，生活似乎是充實豐盈的。Sally 長的活潑機靈，對自己很有信心，和學校教職員都相當熟稔，也表現得很自在。她對於學校規定與師長的關切非常注意，面對每一次挑戰亦能全力以赴。過去幾年以來，受到父母親的鼓勵，她已經展現出跳舞的才華，並且多次獲得競賽的肯定。在學校生活中，Sally 總是扮演某些班級活動的領導者，同時在閱讀與其他課業上有長足進步。教師認為她是一位用心、努力的學生，樂觀且才華洋溢，但卻也有較多的抱怨。她的朋友主要都是女生，在班級團體中受到歡迎，屬於核心人物，並且與其他同儕建立堅實的關係與友誼。

Daniel 在家中排行第五，同時也是年紀最輕的小孩。他的父親是公司執行長，工作相當忙碌，母親則是投注全部心力在家照顧小孩達十六年之久。母親關心 Daniel 與其他四位哥哥相處過程中建立身分認同所產生的困難，她也感覺到 Daniel 對事情總是過於擔憂，同時缺乏自信心。多年以來，他一直是被視為家中最年幼的孩子，也是父母親的寶貝。在與同儕互動時，Daniel 和一位女孩 Harriet 特別要好，而且她後來也與 Daniel 成為同班同學。然而，他們在學校相處一年後，男孩與女孩個別的情誼也逐漸成形。Daniel 開始發現與女孩一同玩耍會被視為娘娘腔，而且所謂同儕情誼的規則也開始有所

轉變。由於 Harriet 是女孩，所以 Daniel 開始不能與她玩耍，但卻也無法被其他男孩完全接納。

隨著 Daniel 從小班升入中班 (middle infant class) 就讀後，如此不安的感覺與日遽增。現在 Daniel 班上共有三十一位成員，大部分都是來自其他小班的學生，而且其中有一群男孩被認為是桀傲難馴的。班級的新老師認為這些學生在去年之後就需要好好整頓，而且她有時候會給予學生壓力，就如同在 1980 年代晚期英國與威爾斯的多數教師一樣。她有時候會變得較為嚴厲，這也使得 Daniel 所處的環境變得難以預料。雖然他不曾是惹麻煩的學生之一，但卻經常擔心自己可能會激怒老師。因此，Daniel 變得更加小心翼翼，他會注意且聽從老師的話，嘗試表現良好並做好老師要求的工作。有時候，在與其他孩童合作時，Daniel 會表現得過於急躁，此時老師會要求他先行退出，這使得 Daniel 變得徬徨不定，並試圖尋找其他機會以獲得老師肯定。隨著整年時間過去，Daniel 變得越來越不高興，而且也越來越不想上學。Daniel 的母親為此情況感到困擾，究竟是因為他本身的不成熟，抑或是懼怕老師所致？她認為可能兩者都有，但是與學校的溝通討論卻遲遲未能進行。由於時間的耽誤，Daniel 的情況更加惡化，他開始找藉口不去上學，堅持要回家吃午餐，同時也不喜歡去其他同學家。當事情變得愈來愈不可收拾時，Daniel 的母親終於親自到學校拜訪老師。接下來的幾週，老師努力支持 Daniel，並且幫助他穩定心情。Daniel 的自信心開始逐漸恢復，特別是當他找到另一位新朋友之後，兩人的關係變得非常密切。

上述兩位孩童就讀的是同一所學校，也是相同年級，但是他們在學習方面卻有不同的特徵。Sally 具有自信、企圖心強且勇於冒險。Daniel 則是猶疑不定，害怕做錯事情。這裡可以看到出生於小家庭或大家庭，對於孩子的發展有所影響。Sally 擁有獨立的空間自我成長，父母親隨時給與全力支持；Daniel 則必須自己在大家庭中尋找容身之處，父母親在工作上都面臨很大壓力。或許一開始 Daniel 處理自己在家庭中地位的方式，帶給他在幼兒時期穩健的發展，但最終卻無法成功轉換到學校的環境中。

六、形成一個分析架構

基於本文的目的，相關實徵資料的分析將聚焦於身分認同與學習，同時也進行不同情境個案之間的比較，包括九位孩童與三種主要環境，共計有二十七種關聯的資料組。在以象徵互動論與社會建構論的重要原則為基礎下，我發展了一個簡單的分析公式。我認為它具有很強的解釋力，而且可以應用於來自任何環境的資料與個案分析。

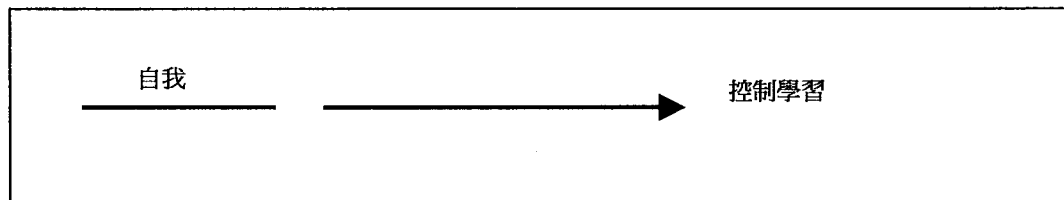


圖 51.3 個人、脈絡與學習：一個分析公式

自我與他人之間的關係呈顯出象徵互動論的焦點，也確認意義與自我形成中社會脈絡的重要性。在社會情境中控制的感覺被視為是上述情況的產物，它是成功的指標，亦可說是孩童在社會情境的政治文化脈絡下，應付策略的成功表現。因此，它反映出興趣、權力、策略與協商的交互作用。然而，它也是社會建構論心理學家所提到的，是學習歷程中不可獲缺的要素。唯有孩童本身才能夠創造意義、理解與學習。孩童可以從他人得到支持與教導，但是一旦他們的理解能夠以這種方式支撐起來（鷹架作用），那麼它將是奠基於孩童自己能夠控制整個建構本身。

成人的教導與其他形式的支持是必須的，但卻有所不足。學習也必須倚賴某些條件，這將使得每個孩童能夠控制他們本身理解的組成與建構。以下我將詳細說明 Rowland (1987) 所提出的模式。

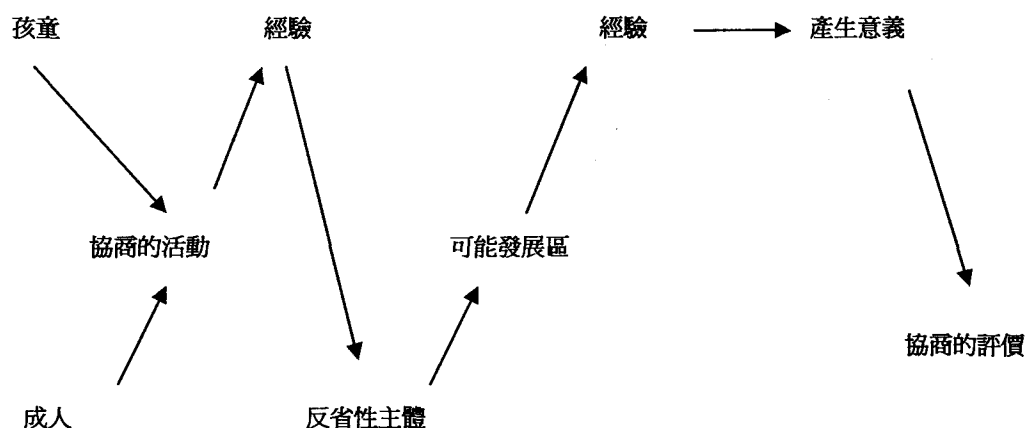


圖 51.4 教/學歷程的社會建構論模式

在此模式中強調成人作為一個「反省性主體」(reflective agent) 的重要性，並且提供孩童最初經驗開始的認知結構與技能發展，一種有意義、適切的指導和延伸。他支持孩童嘗試去創造意義，並且使得他們能夠跨越「可能發展區」，他們的思考在未來經驗的過程中被重新建構。當然，所謂反省性主體的概念是與反省性教學相互關聯的，而且後者已經成為英國師資培育課程規準的新典範。然而，若就教育社會學而言，目前反省性教學的作品在處理學習議題的探究上仍舊相當薄弱。很重要的是，若要有效履行反省性主體的角色，就必須倚賴每位孩童需求的敏感性與正確知識。因此，它強調一種形成性的師資評估，並且透過新的立法在英國與威爾斯付諸實施。

誠如圖 51.4 所示，我們看到對成人支持與教導的需求，以及和孩童控制學習之間的關聯性。這兩者並未相互矛盾。事實上，我應該說這兩者對優質的學習來說是必須的，但卻也都有所不足。在 Sally 與 Daniel 的案例中，Sally 在面對家庭、班級與活動場所等環境的各種變化時，都能夠自在的協商、控制與應付。她對於處理新的學習情境很有自信，同時也達成許多既定目標。Daniel 則是認為每個情境中的事情都很困難，特別是在班級裡面。他發展出兩種主要的學習策略，第一是去注意與反覆檢視以確定自己做的正不正確，如此可避免引起老師不悅；第二則是逃離學校。過去這兩年來，他的學習成

就相對來說僅是中等而已。

當然，圖 51.3 與圖 51.4 這兩者僅是表現出部分內容，而我已經將其進一步發展以便能夠反映在學習歷程的結果上。

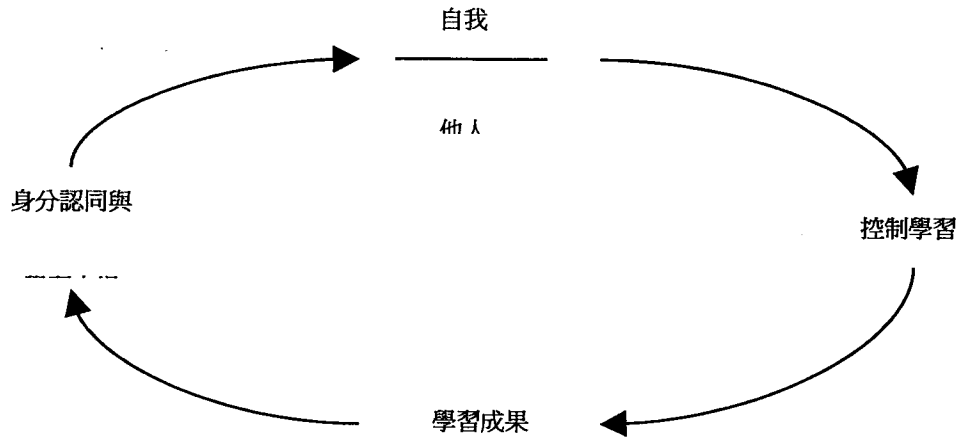


圖 51.5 學習與身分認同模式

這個模式呈現出經驗的循環本質。伴隨著其他特質與脈絡因素，自信心將產生特定的學習成果，而且連結至其他觀點。這將會對每個孩童的身分認同與學習立場產生日積月累的影響，同時不論是好或壞，將會隨之進入下一個環境中。當這樣的循環不斷前進，假以時日將會發展成更具系統化且明確的「學生生涯」(pupil career)。因此，在 Sally 與 Daniel 的案例中，我們可以推想 Sally 的學生生涯將會益發茁壯，這是奠基於她學習立場的自信心；相反的，Daniel 的進步可能會更為緩慢。當然，這樣的臆測或許不夠成熟，因為隨著時間的變化將帶來新的社會脈絡與經驗，而且社會階級因素可能也會影響孩童發展。這就是為什麼縱貫式研究設計之所以重要的原因。

不論實徵研究的結果為何，學生學習與生涯的形式本質對於心理學家與社會學家來說都是重要的。就心理學家而言，它突顯出脈絡中的學習歷程。對社會學家來說，它透過學習與身分認同形成的過程，開始將社會階級、性別與種族等因素加以連結，最終影響到未來長遠的社會差異、生涯與生活機會。我正嘗試應用圖 51.3 的基本公式來連結學校班級、活動場所與家庭等環境，透過先前幾年已經發展的應付策略模式中某些關鍵因素的應用來進行分析。其中四個重要的面向如下：

(一) 個人結構的位置：指個人的權力、影響與主動做決定的能力。

(二) 個人當前的興趣：個人在互動過程中直接關切的，賦予其在特定社會環境中的目標與結構的位置。

(三) 共識：係指某些社會規則與理解，這是在某一特定社會環境中透過互動建立而成。這種理解通常牽涉到參與者之間的協商。

(四)策略行動：個人用來應付各種不同環境的策略，它們包括順從、協商與拒絕，而且不同環境之間不見得能夠直接轉換。

以先前 Sally 與 Daniel 的案例來看，我們可以發現三種主要社會環境、家人、同儕與教師等重要他人的影響力。對 Sally 來說，家庭與學校之間自我/他人關係的重複交疊給予她自信心，Sally 能夠藉此建立同儕關係，並使得自己對於課堂的學習具有很大的掌控力。其他實徵資料也清楚顯示，Sally 這種掌控能力大部分是透過本身的社會意識與協商技巧所獲得。她致力於在兩種班級中獲得共識。Sally 在結構中的位置相當穩固，當前的興趣可以與教師設定的目標相互配合，而且她運用技巧與策略意識來達成預期的學習結果與積極的身分認同。

對 Daniel 而言，情況變得較為困難。不論在家庭或學校中，他在結構裡的位置是脆弱的。Daniel 不管是處在哪一種環境裡，他總是覺得不安定，也因而發展出防禦策略以保護自己的利益。若從外顯行為來看，Daniel 盡可能不想去學校唸書，而且很明顯的和老師之間的應對極度審慎，同時不願意冒任何風險或是去掌控本身的學習。Daniel 傾向保持低調的作風，很少參與班級討論與建立共識。他的學習成果受到這些因素的影響，其身分認同的發展同樣與教師、父母和同儕密切相關。當然，這些發展形式與 Daniel 所處的班級環境和教師有所關聯，而且不幸的是他在中班的老師似乎使其適應的問題更加嚴重。不過，隨著年紀的增長，Daniel 可能會對自己更有信心，同時也能展現出許多能力與社會優勢。

上述兩個孩童的故事並非僅從狹隘的學術角度來談論學習而已，它同時也說明 Sally 與 Daniel 發展身分認同的方式。誠如圖 51.5 所建議的，個體對於未來學習的身分認同與自信心將會開展其技巧、知識與其他學習結果。它們會反饋至未來的行動與經驗，同時每個孩童也將逐步構築其傳記與生涯。Sally 與 Daniel 的案例突顯出學習過程中社會脈絡的重要性，並且指出不論孩童本身能力為何，它終會對孩童產生影響。有趣的是，它也再度強化以下的想法——社會階級因素或家庭收入等級與家長提供的學習環境品質，兩者之間並未有絕對關聯性。當然，影響學習的社會因素仍有許多層面有待討論，礙於本文篇幅所限，詳細內容將留至日後再行說明。

參、反思與討論

一、關於學習問題的探究，過去以來除了心理學研究的文獻之外，社會學家關注的內容有許多都和社會階級、種族與性別等因素相關，同時也累積不少研究成果。Andrew Pollard 在本文中致力於結合鉅觀與微觀的視野，在思考影響知識、概念與技能學習的社會因素時，亦能兼顧孩童主動創造的能力，這種嘗試性的探究已經為教育社會學開創不同的思考方向。特別值得注意的是，Pollard 在談到孩童背景差異對其學校經驗的影響時，發現英國社會貧富差距日益嚴重，同時境內少數民族學生在學校建構身分認同上亦產生許多衝突與問題，這些關乎階級與種族的偏見不可避免地將會影響到學生的學習狀況，著實令人感到憂心。這項議題恰好突顯出弱勢學生的學習困境，不僅涉及到親師

生之間的協商，更重要的是教師應該如何突破「困境」為弱勢學生提供更有利的學習機會。

二、本文試圖融合象徵互動論與社會建構論的觀點，為學習社會學開創一種綜合性研究取徑。這樣的努力固然值得喝采，但統整之後是否能夠弭平過往本身理論的不足，恐怕仍待進一步探討。基本上，兩種理論都主張人們是主動的並仰賴意義來做決定，而且彼此之間亦能相輔相成。這樣的說法突顯出認知的優位性，也強調意識對個體行動的掌控力，當然社會互動與情境脈絡更是不可獲缺的要素。然而事實上，人的面貌是多元的，意義的形成過程亦是複雜的，其中社會情境與文化脈絡固然扮演重要角色，但不可避免地也會牽涉到需求、情感、無意識等心理因素。儘管我們面對的是意義與符號，但現實世界的運作卻往往超乎此一概念架構，甚至是行動者無法控制的。而在象徵互動論與社會建構論試圖整合的努力之下，這些心理層面的重要因素顯然同樣未能受到適度的關注。此種反省或許可以幫助我們在進行學生學習歷程與問題的探究時，做更周全與成熟的思考。

時間：97.03.14 第二場

篇名：What Does the Future Hold? Youth and Sociocultural Change in the FRG

作者：J. Zinneker

主讀人：張炳煌

【導言】

這篇文章原本是發表在 1988 年西德與英國學者雙邊共同舉辦的學術研討會上，而後論文集結成冊出版。研討會的目的在於探討社會與文化變遷之下的兒童與青少年，並且強化跨國的合作與對話，促進歐洲整合觀點的青少年研究。Zinneker 教授的這篇論文，便是以該研討會的主軸為基礎，探討西德青年與社會文化的變遷。這篇論文對於西德兒童與青少年的研究進行系統性的回顧，不僅強調這兩個階段的社會建構相互影響，並且也指出社會文化的變遷以相似的方式影響到這兩個生命階段。

此外 Zinneker 引用 K. Mannheim 對於世代 (cohort) 的觀點，認為世代是社會中具有「共同位置」(common location) 的一群人所建構起來的，此一共同位置使得同一世代的人座落在相同社會過程的歷史座標中。同一世代處於物質與文化的脈絡下，都擁有相當的共同性，並較容易在青春晚期以及成年早期對個體產生影響。因此在實務上可透過描述和解釋青少年社會概念與文化經驗的變遷，嘗試探討社會變遷。這篇論文中，Zinneker 便以長期觀察的角度，檢視青年世代的變遷，並指出未來青年世代的發展趨勢。Zinneker 教授也是 1980 年代德國 Shell 青年研究 (Shell Jugendstudie) 的主持人，該研究專案自 1953 年起定期對於德國青少年的生活、價值觀進行研究，主要研究觀點與結果也呈現在這篇論文中。

【導讀文章內容摘要】

(p.1211)

一、前言

隨著二十世紀社會文化的加速變遷，特別是近幾十年來，關於兒童期與青春期的概念，和關於教育與社會化的概念，已經失去彼此間的普遍相關。因而對於上述概念的研究，也重新形成觀點與研究方法，以因應變遷。而在教育與社會政策的制定，以及相關社會服務領域上，則更加需要研究成果的引導，也因而吸引更多學者投入這個涵蓋學科甚廣的領域。例如社會歷史學家於 1980 年代在兒童與青春研究社群中便展現出特色，同樣的情形也出現在運動科學、文學與語言學、人種學、都市研究等領域對於兒童與青春期的研究。更多學科與研究取向的引進，提升研究的興趣，強化領域的認同，不僅擴充實證的基礎，提出新的研究問題，而且支持研究中心的設立，促使政策制定者引用研究的成果，並吸引更多大眾媒體注意到這個領域。然而在這個領域的相關研究上，仍然有些問題需要克服。

(p. 1212)

首先，相關研究的努力幾乎完全限制在既有國家、語言、文化以及政治的界限內，然而兒童與青少年文化、生活條件與問題的國際化 (internationalization)，卻是我們在二十世紀後期歐洲所共同目睹到的重要變遷之一。工業社會與經濟在組織、科技與通訊層面已經逐漸融合，同時教育、社會化與文化的形態也逐漸交流。然而研究者仍然只是把他們的觀點與問題限制在自己國家的民眾與政策所關切的議題上。

在德國，由於對於兒童與青少年的研究，缺乏比較政治與文化人類學的傳統，更增加了研究上的障礙。跨文化的心理學、社會學與政治科學研究，在北美以及英國已經得到強力的發展，而跨國的教育研究在西德則是在 1960 年代初期出現，

然而直到近年來，相關研究還是以直接比較學校制度與機構為主。

其次，兒童與青少年的研究者總是不太願意對於未來提出願景或是預測，相關研究很少直接處理長期歷史發展過程與社會結構變遷。相對稀少的社會歷史學研究，還有實務上歷史研究與當代研究的區分，更是惡化上述的問題。歷史研究往往不把研究範圍延伸到現在，而是常常到 1950 年代便停止，而且並不太關注到其所研究的問題與今日和未來的相關。在另一方面，心理學與社會學的研究，則是著重於理論與概要，因而對於實證資料並沒有投注適當的注意。因此增加這兩個領域間的對話，確實是有必要 (Fend, 1988)。

(p.1213)

第三，兒童與青少年研究者並沒有相互交流，而且兩者的研究社群都傾向於以年齡將兒童與青少年區別出來，並且與生命的其他階段相互區隔開來。自從 1970 年代中期，上述的區分觀點逐漸受到挑戰，對於生命週期 (life cycle) 與生命史 (biography) 的興趣也修正了相關的觀點與方法 (Baltes & Eckensberger, 1979)。然而在研究的實務上，以跨學科與宏觀的觀點將兒童與青少年進行生產性的融合，仍需要發展。

最後，快速產出實用訊息的要求正擴大地宰制研究，以提供政策優先順序的制定，以及滿足相關兒童與青少年機構的特定興趣。在這種情形之下，不論是知識累積的建構，或是維持學科的獨立發展，都不容易。當研究更加依賴社會與政治上的興趣，則領域的發展就更加不穩定，關於青年的研究在近年來便是受到上述困難的干擾。雖然在 1980 年代相關研究的數量豐富，但是分析與實證調查卻沒有強調影響到兒童與青少年的普遍社會與文化變遷。

二、研究領域發展的回顧

1970 年代，發展心理學開始朝向以生命全期 (life span) 的架構進行兒童與青少年的研究 (Baltes & Eckensberger, 1979)，並且採用更寬廣的理論與方法觀點。這些改變，例如透過社會化的社會學研究，促使我們重新形成個人與社會發展的心理學理解。新的觀點肯定個人在發展過程中的主動性，因此個體發展是在動態環境中個人的內在與外在互動中所形成的。所以在古典心理學固定的概念中，例如道德、情感、認知、記憶等，在不同的時空之下，是會變動的。在德國，上述的洞視正影響著研究的實務。

(p.1214)

對於兒童與青少年的研究傳統上是將注意力放在機構環境 (institutional environment)，因而主要有關的是心理學的研究，也就是關注於教學與學習的歷程。另一方面，從人文觀點對於教育的研究，則是強調教育思想的歷史與哲學。在 1970 年代，教育研究在與社會學觀點密集對話後，得到了全新的動力，此外德國研究學會 (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) 也資助鼓勵跨學科的研究。

兒童與青少年的研究則是較晚才獲得社會學的注意，首要是受到文化與社會歷史研究的影響。兒童期可說是在生命全期中最為依賴家庭的時期，因此相關研究主要是從家庭社會學中所衍生出來。社會學對於青少年的研究則是認為，青少年時期是個體尋求與形成自我概念 (self-concept) 與自我認同 (self-identity) 的時期，因此其形成便是社會變遷的重要線索。Mannheim (1928) 的觀點在社會學分析中相當實用，他強調在每個世代 (cohort) 中，處於物質與文化的脈絡下，都擁有相當的共同性。特定群體的青少年便會建構特定的自我定義 (self-definition)，然而由於社會變遷，不同世代的自我定義便會不同。

雖然社會學的研究並沒有對於社會變遷的解釋做出太大的貢獻，但是卻已經有助於描述不同世代的特色。從鉅觀層面瞭解社會變遷固然是充滿野心的企圖，然而青少年心理學家已經在實務上透過描述和解釋青少年社會概念與文化經驗的變遷，嘗試探討社會變遷。例如最近兩項西德的世代比較研究，便是做出這樣的嘗試。Shell 的青少年研究針對 1980 年代的青少年，Allerbeck & Hoag (1985) 則是比較 1983 年與 1962 年的世代。這些研究都指出青少年生活條件的急遽變遷，以及社會控制的方式，因此我們可以提出這樣的結論：從 1960 年代到 1970 年代，青少年的「社會模式」(social model) 經歷決定性的質性改變。

(p.1215)

社會學取向的兒童研究則是較晚出現，而且數量上也較少。對於兒童的社會歷史學研究也逐漸受到重視，但是主要著重於歐洲從封建時期到工業資本主義時期的轉變，而較少涉及到近期的歷史，對於 1920 年代到 1970 年代的兒童研究，可以說是付諸闕如。主要的研究落差有：二十世紀初期西歐人口變遷的兒童世界，從街頭到戶內的兒童生活歷史，在進步教育運動興起下家庭社會化形態的變遷等。

(p.1216)

對於青年的歷史研究在 1980 年代有了長足的發展，並且引進新的資料，特別是口述歷史的部份。在關於二十世紀初期德國青年運動的研究上，已經有了豐富的成果，同樣也有許多戰後的青年研究 (Stambolis, 1982)。然而對於西歐與東歐青年運動的比較研究，則是比較少，另外也缺少從長期發展的觀點探討青年的普遍與特定條件的研究。此外在青少年文化的研究上，則是受到 Birmingham 大學當代文化研究中心 (Centre for Contemporary Cultural Studies, CCCS) 的影響，探討青少年的次文化以及青少年在自主創新與商業流行間 (autonomous innovation and commercialized faddism) 的位置。這些研究指出青年抗議的抵抗潛能，以及青少年次文化與特定階級傳統文化的相關。

三、兒童與青少年的未來

作者也提出對於未來兒童與青少年生活狀況與經驗的主張，這些主張的提出都是基於近年來對於西德青少年研究的結果，這些研究結果並指出西歐社會結構變遷的三個方向。首先西歐社會是在高生產力與財富廣泛分配的基礎中繼續發展，而且富裕國家也不會在財富位置上面臨到重大的變遷，因此我們正面對以密集大眾消費主義 (intensified mass consumerism) 為特色的未來。其次勞動市場以及職業逐漸轉向服務業，因此我們正逐漸生活在服務社會 (service society) 中。第三，受到就業市場改變的影響，固定薪資的就業制度越來越少，我們正朝向彈性低就業 (flexible under-employment) 的制度。

(一) 取得文憑的壓力增加 (increased pressure to acquire credentials)

越來越多的群體要求其子女，在與他人的競爭下，取得文化資源，以作為跨世代社會位置傳承的策略。兒童與青少年的未來因此更加取決於這段期間所累積的文化資本 (cultural capitals) (Bourdieu, 1982)。文化資本累積制度將會得到越來越多人的參與，也會更加多元。不僅是傳統透過教育文憑的取得，休閒與消費活動也會增加其重要性，因此新類型的文化資本將會產生。

(二) 文憑取得的競爭造成青年期的延長 (extended childhood and youth phases as a consequence of competition for credentials and trajectories)

文化資本取得的競爭造成青年期的延長，也要求父母加強對於子女教育與品格發展的投資。學習文化遺產所需要的時間，也就變成一種社會區隔的形式，便會重新定義並且產生分歧。

(p.1218)

(三) 青年為文化的分枝 (youth as part of the 'cultural fraction')

當兒童與青少年取得更多的文憑，則他們就會更靠近一個社會位置，成為文化的分枝。這意謂著青少年與那些成人社會群體一樣，擁有較高的文化資源，但卻在經濟上相對弱勢，例如是文化的生產者和傳遞者。這些群體擁有思想的空間，對於自我與社會都有獨特的觀點，但卻是排除在權力核心之外，並且和工商業世界保持距離。這種生活形態與世界觀我稱之為「文化主義」(culturalism)。

對於兒童而言，文化主義意謂著兒童被期待發展出美感。就所有的年齡層而言，兒童可說是花最多時間在藝文、戲劇、音樂及相關的文化活動之上。兒童可說是生活在「炫耀的懶散」(conspicuous idleness) 中，成人則是太過於忙碌而無法投注在這些活動之上。

對於青少年而言，文化主義則是一種社會政治面向，包括對於參與青年文化活動，另類的生活方式以及社會抗議運動的接受。因此我們可以預見，未來的青年期將會被三種主要方式所定義。第一，青年的神話 (mythology of the youth) 將會成為文化創新的力量。第二，對於所有的青少年而言，不單單只是優勢階級的青少年，青少年期意謂著接受教育與訓練。第三，青年文化將會逐漸透過休閒活動與消費主義所表現出來，這意謂著不同於過去我們所理解的青少年期。

(p.1219)

(四) 在低就業脈絡下的青年緩衝期 (a youth moratorium in a context of underemployment)

就業環境的改變，造成青年期的延長，固定薪資工作的減少也使青年首當其衝。在 1960 年代之前，青年期被定義為是進入到勞動市場的轉換期 (transition to the labor force)。在那個年代，超過五分之四的青少年在 14 歲離開學校，接受職業訓練，或是直接就業。現在教育體系已經成為青少年主要度過的地方，也就是說，彈性的低就業系統，將會產生青年緩衝期，並會產生外圍與非正式的勞動力。大學學生將會透過打工方式來賺取學費或生活消費開銷，成為灰色的經濟地帶。因此青年期便是由三個主幹所組成，分別為制度化的教育 (institutionalized education)、休閒文化 (leisure culture) 以及彈性的低就業 (flexible underemployment)。

從歷史的觀點而言，青少年遠離就業體制標誌著對於青年社會控制機構的改變 (a shift in agencies of social control over youth)。青年遠離了經濟領域中成人的影響，例如雇主或工作同事等，卻接收在文化領域中成人的影響，例如

教育或是媒體人物等。給付薪資的工作並不再是生命意義與認同的唯一主要來源，而是讓步給植基於自我實現與私人生活中的競爭價值。

(p.1220)

(五) 生活如上學 (life as schooling)

雖然青少年在學的時間延長，但是從歷史比較的觀點，學校教育對於青少年的影響卻是相對減少。擴充入學管道，以及部份教育機構與學程轉型成為進入就業市場的等候室，所造成的文憑貶值 (credentials inflation) 都加速了上述的現象。對於兒童而言，教育化 (pedagogization) 則是逐漸向下延伸，這也就是對於文化資本取得的競爭，使得家長必須使其子女贏在起跑點上。

(六) 生命時間的加速與減速 (simultaneous acceleration and deceleration of 'life-time')

把教育延伸到童年早期，代表著生命的加速，也就是所謂的「匆促的兒童」(hurried child)。而青年期的延長，延緩進入獨立的成年，則是意味著生命的減緩。這也就是說，對於青少年而言，則是同時面對生命時間的加速與減速。

(p.1221)

(七) 市場成為社會控制的一種機構 (the market as an agency of social control)

市場的運作是基於消費者選擇平等與自由的原則，這同樣適用於兒童與青少年，這使得市場把兒童與青少年從傳統以家庭為社會化控制機構中解放出來。這些控制機構是以間接而非直接的方式運作；首先原本角色楷模是從家庭或鄰居中所產生，卻逐漸被遠距資源所稀釋。其次行為被匿名的方式所控制，例如交通號誌取代交通警察，刷卡門禁管制取代看門人員等。第三，即時而短時間的控制取代長時間的定期監視。

(p.1222)

(八) 提早塑造自傳 (early biographization)

兒童與青少年採取更為彈性的方式，以因應社會與社會危機，就也就是可以在早期以主動的方式塑造自己的生命，稱之為「提早塑造自傳」(Early

biographization)。因此無可避免的，教育、訓練以及職業的決定都需要變得可以回頭修正。所以，例如學業中輟也變成生命中可以接受的一部份。

(九)青年期的內在分化 (post-adolescence and internal differentiation of the youth phase)

傳統的青年期，一般是指從 15 歲到 20 歲，不過現在已經普遍延後，我們稱之為後青年期 (post-adolescence)。二十幾歲的青年於是在就業市場中並不穩定，並嘗試用不同的策略以確保工作和晉升。相較於不到二十歲的青少年，二十幾歲的青年已經是具有成人的身分和權利，意味著成人身分並不一定取決於穩定的工作或是建立家庭。相對而言，成人身分意味著能展現在文化、政治與消費生活上的能力。

(p.1223)

(十)想像的重要性 (the significance of the imaginary)

兒童與青少年從傳統的束縛中解放出來，也造成個人在可欲與可能之間的不平衡 (imbalance between what is desirable and possible)，因而青少年將會對於未來與自我認同更朝向烏托邦。而另一方面，成人則傾向於將他們未能實現的願望投射到兒童與青少年上。

(十一)世代張力與社會權力的平衡 (generational tension and the balance of social power)

人口的變遷使得在可預見的未來兒童與青少年的人數將會減少，意謂世代權力將會轉移到年長者來。例如在投票與消費者的影響力，都是以計算人頭為主。然而這也意謂青少年更為稀少，也就更為珍貴。青年已經成為某些領域的意見領袖，而政治運動也不是取決於人數。世代的張力已經超越家庭的範圍而成為公共領域的議題，例如家長與子女都會尋求家庭以外的機構獲得協助和解決。

(p.1224)

(十二)家庭關係的改變 (changes in family relationships)

世代權力平衡的改變在私領域中更為明顯，在過去的一世紀中，兒童和青少年獲得更多的權力與獨立，例如現在他們在結婚前已經被允許獨居在外，而不是必須與父母同住。父母與子女間的關係已經變得更為彈性，代表子女可以在他們遇到

經濟或是個人困難時獲得父母的協助，但是並不必要有相對的回報。

在未來家庭的養育則是具有二元的特色，一方面，對於成績的要求提高，另一方面，嚴格的社會化將會逐漸放鬆。在學校制度與消費社會中，兒童必須承擔累積文憑的責任，但是在家中，他們便可以放鬆。家庭中教養形態的放鬆，也意味著家長把他們部份的傳統責任交付到學校教育與消費社會的手中。

(p.1225)

(十三) 家庭與私領域的重新評價 (revaluation of the family and the private)

兒童被期待是塑造和支持他們父母的自我實現，他們也在特定生活形態的建構中扮演重要的角色。擁有小孩被認為是一種生活形態的宣言，而不是倫理道德的考慮或是傳統的期盼。從這個意義上，擁有小孩是一種時尚，所以要預測未來人口的變動反而更為困難。在關於兒童和家庭的生活上，生活形態的論述 (life-style discourse) 因而延伸或取代過去以宗教或國家引起的論述。

(p.1226)

(十四) 性別極化的削弱 (the weakening of gender polarization)

教育制度與青少年文化主宰青年期，由於這些領域都是基於性別平等，因此現在的青年正扮演著削弱性別極化的關鍵角色。青年期與後青年期的更加延伸，也就會更加削弱性別的區隔。女性將是青年期與後青年期延伸的受益者，因為他們擁有更多嘗試的空間。相對而言，男性則須面對就業危機所引發的難題，因為傳統上他們的角色是植基於給付薪資的長期工作。

特別在 1980 年代，教育機會不分性別已經趨向平等，女性已經成功融入在文化活動之中。所以可以預見的，女性將和具有影響力的群體結盟，成為進步自由觀點與社會的堡壘與先鋒。

【結語與討論】

Zinneker 的這篇文章寫於 1980 年代末期，當時冷戰尚未結束，西歐國家尚未從經濟衰退中復甦起來。現在回過頭來讀這篇文章，特別是針對文中對於未來兒童與青少年生活狀況與經驗的主張，這可以和現在進行比對。這篇文章引用德國

Shell 青年研究的資料，該研究專案後來也繼續進行，最近一次是 2006 年的第十五次調查研究，透過該項研究的結果，我們可以用來和這篇文章相互對照。

2006 年進行的第十五次 Shell 青年研究指出，與四年前相比，德國青少年對未來前景的看法，有更多的不確定性。69% 的青年人擔心失業，而 2002 年這一數字為 55%。在這種背景下，家庭的重要性越來越突出。72% 的青少年認為，人需要家庭，才能真正幸福地生活。在 18 至 21 歲的受訪者中，近四分之三（73%）的青少年仍和父母生活在一起。90% 的受訪者並同意，與父母的關係良好。而在世代張力方面，青年一代對老一代人的成就表達了深深的敬佩，43% 的受訪者認為，世代間的財富分配公平合宜。

不過在教育參與部份，則是驗證這篇文章的主張，青少年在學時間逐漸延長，1970 年代，三分之二的青少年在 15 歲離開學校，到了 1980 年時，這個比例降到 51.4%，

到 1999 年時已經降到 35%。此外女生的意願較男生高，在 2006 年的 Shell 調查中，55% 的受訪女生力求通過高中畢業考試 (Abitur)，男生僅為 47%。

這篇文章透過不同世代青少年文化的比較，指出社會的變遷。然而也因為不同世代各有特色，企圖對於未來青年文化的發展趨勢進行預測，也不免有所限制。不過本文所指出的研究方向，也可以運用到台灣青少年文化的研究上，不僅可以比較不同「年級」間的文化差異，也可以思考兩國青少年文化的異同。

時間：97.03.28 第一場

**篇名：Distribution of School Knowledge and Social Reproduction in a
Brazilian Urban Setting**

作者：T. Tadeu da Silva

主讀人：姜添輝

研究目的

概要地說來，經由學校的外顯與潛在課程，下層階級家長的孩童被教授服從與柔順的美德；資產階級與中產階級的孩童在學校被社會化後，成為獨立、自主及內在控制的。甚者，當後者接收到較高層級的認知內涵；前者被教授實用性的知識，或是什麼都沒有。

本研究是依據相關文獻所提供的寬廣的研究架構上所進行的，然而也試圖修補文獻上的一些漏洞。本質上說來，這些理論所遺漏的是，對學校之內特性過

程的一種描述與理解，此種特定過程調解教育結果與較大社會結構特性，並被假定為與社會再製的過程相連結。……

引導本研究的中心問題可以被組織如下：在學校中，分配給不同社會階級的不同教學為何？更具體而言，不同社會階級學生參與的教室中之學校工作與控制的不同型態何者最為明顯？

教師的教學概念之屬性與邏輯為何？這些屬性與與邏輯是對這些不同模式做一致性與意識型態的支持，在這些顯明與潛在的不同教育學信條的背後其意義與假設為何？……

在更理論的層級上，本研究試著解答以下的問題：從理解文化以及社會再製過程與教育之間關係的發現，可以獲取何種型態的含意？假若有的話，對於文化與社會再製的過程，不同社會階級之間教育不同分配之結果為何？
(P.1142—1143)

研究對象

……共有三所學校。其一是一所公立學校的公園學校 (Park School)，其學生大部分來自中產階級，第 2 所公立學校為郊區學校 (Outskirt School)，學生主要為工人階級子女。第三所私立的山丘學校 (Hill School)，學生來自中產或更高層的階級。……對每間學校的三年級與五年級進行密集性的觀察。(P.1144)

訪談問題焦點

……研究者詢問教師們有關他們應用於學校的教育取向的看法、對學生社經背景的觀點、對課程的觀點、學科管理、教學方法、評鑑等。(P.1144)

研究情境的描述 (巴西的經濟與勞動力結構)

…由經濟趨勢所導引出的最明顯的結論為，數十年來漸增的都市化現象。原因是大量無地的農民蜂擁去都市謀生，在 1940 年代，都市人口佔總人口的 31%，1950 年代是 34%，1960 年代是 44%，1970 年代是 35%，到 1980 年代增至 68%。都市化的重點集中於幾個中心：以 Porto Alegre 為中心，及其周邊的幾個城市。……根據人口普查在 1983 年有 1,531,257 或約全國 23% 的人口居住在那。……在 1982 年有 18.3% 的工人面臨所得少於最低工資的窘境，而 31.5% 則介於 1~2 最低工資之間。也就是約有一半的工人 (49.8%) 所得在 2 倍最低工資之下。這僅是意謂著約有一半的工人生活在極度貧困之中。

大多數的工人在此居住的十分窘困的狀況，是在都市混亂中最顯見的標誌；而這可歸咎於資本主義的快速累積，並驅使工人本身的再製。(P.1145)

Porto Alegre 學校體系的部分統計訊息

三分之二以上 (69.3%) 的小學入學者是集中於公立學校，而私立學校的入學者約為總數的四分之一。

……中輟與復學在小學中是常有的事，公立學校（平均約為 10%）比私立學校（平均約為 4%）至少多出兩倍。較為顯著的事實是，在公立小學的一年級復學率之高（35%）。

……對於這些私立學校，可以合理的懷疑他們是以招收中產階級及以上為主的學生。從另一方面而言，這樣的訊息對公立學校是有用的。在 Porto Alegre 的公立學校，如同巴西的其他地區是以招收勞工階級的孩童為主。1981 年在 Porto Alegre 的公立學校中，有 82%的孩童是來自月收入低於 2.5 倍最低收入的家庭，且公立學校罕有學童是來自中產階級家庭。（P.1146）

研究對象學校的背景描述

Park School：座落於 Porto Alegre 最富裕的區域……上層階級的孩童進入有名望且昂貴的私立學校就讀，所以大多數進入 Park School 就讀的孩子，都來自具備以下專業頭銜的家庭：醫師、工程師、牙醫、律師。根據學校所提供的社會經濟分層，有 60%的家庭式屬於 D 層收入（最高層），而只有 20%屬於 A 層。……在 1983 年，有 721 位學童在 Park School 就讀。

Outskirt School：其區域屬於較低收入者的居所。以木造房屋為主，建造於狹窄的土地，此處的居民以技術性或半技術性的工作為主，比如建築工人、公車司機、店員等。（P.1147）

……他們的住所是用各式及時的材料一點一滴拼湊而成，住在此處的人們通常是非法勞工，不受勞工法所保障、高流動率，且職業收入遠低於最低工資，很多人甚至未被正式雇用、多為臨時性的工作、極少量的酬庸。根據作者的觀察判斷，Outskirt School 吸引了鄰近低層勞工階級的學生……作者所訪談過的有些教師們也表示，當他們第一次抵達 Outskirt School 時，被其破舊的外觀所嚇到。

Outskirt School 的輟學率與復學率是很高的。在 1982 年，一年級的復學率是 55%，輟學率是 22%，這是典型工人階級就讀的公立學校。一大部分的孩童通常無法升級，而留級的孩子們已經造成班級的過度負荷。在這些學校，一大部分的孩子很早就被放棄，而其他人則面臨因年紀的增長而縮減的就讀機會。最後的結果，只有一小部分的孩子能夠完成八年的義務教育。可是進入一年級的孩童，只有三分之一能夠進入到八年級。（P.1148）

Hill School：此校學生之居處是分佈於都市中的中、上層收入者之居住區，居所多是偏於此都市最優美之處，在此都市的南區及其附近。因此就讀 Hill School 學生的社經地位，可由學校附近所停泊的舒適車輛可得知。（P.1149）

三所學校的教室教育模式：

……學校教育採取相同的外部教育形式（教室、成績、教師、課程、學年長度等），這隱蔽了一項事實，亦即提供給不同階級孩童的教育經驗具有差別的特性與品質。

Hill School :

在 Hill School 的上層階級孩童體驗到的教與學模式，是強調認知過程而非僅是熟記孤立性的片段訊息。內容是以材料與經驗的多樣性而非教師或課本所提供，此內容被視為如同提升學生互動。大量的口語契機與其他自我表達的方式更勝於單一的訓練與練習。同樣地，相較於開放性任務與問題的解決，後者處於相對較不重要的地位。(P.1149)

……即使教師與學生的對話稍微勝過其它方法，教師經常使用別的學習活動，例如：實地考察、研究計畫、活動，具體材料的操作、實驗等等。

概念與原則的創新、再創新與發現的過程在於打破對事實與訊息的純粹儲存。相同的，從實驗與調查而觀察與描繪的結論，以及組織結果與報告，這些是經常被使用，並且勝於填寫刻板與零碎的教科書與學習單。每一個活動的目的與過程被完整的呈現給孩童，並且他們也有機會對這些作討論。

……即使教師嘗試使用命令式的控制模式來增強學生的順從的例子並不常見，教師普遍使用協調與推論的態度去確認命令與控制。當混亂與不當行為發生時，教師常用理性與辯答，將學生引導回期望的行為。常用的策略為讓學生明確地宣布課室規則與規範，以及為何的原因。此種運作的內涵假設為此種實踐將導致責任感與內在控制。源於此種信念的另一種運作方式是讓學生討論不當行為的後果。

Outskirt School :

……在 Outskirt School，關於制度性議題，師生之間的對話互動是相當有限，學校工作的主要形態是在課本、練習簿、筆記本與學習單等的單一工作。孩童被要求從事填充式的練習，此種型態僅需對事實問題作簡短回答。教師對於新的議題，典型上都是採取短促、語辭簡短的介紹。普遍說來，孩童是在缺乏個別性協助與無監督的情境下進行其工作。教師與學生之間的言詞互動僅限於程序性議題、控制、以及簡約的問答順序。(P.1150-1)

……單一形式訓練與練習的廣泛使用，這排除運用其他教學模式及活動型態。……Outskirt School 的教師在教室內面臨的控制問題很少，以學校工作的支配模式簡易化教師的任務。讓學生忙碌於個人的任務亦是此種控制取向的一部分，……甚少努力以將這些規則的實施連結於較廣泛的道德與情感關注。(P.1151)

Park School :

在 Park School，學校教育工作的模式，在研究對象的教室中出現許多與 Outskirt School 相似的遭遇。對於課本與學習單的過度依賴與使用亦在此出現。

……當這些超越程序或是控制的活動是不限於口語互動，這些活動甚少對一些含糊與開放的問題涉及延長性討論。更甚者，這些活動是對片段訊息而作的簡短問答順序。

無論如何，不同於在 Outskirt School 觀察到的這些教室，對孩童要求的急迫與匆忙之物是完成分派的工作……大致說來，教師似乎高度關注科目的有效傳導，儘管此為陳腐且無創意。(P.1151-2)

通常孩童對於訓練與課本練習的回答會被迅速的檢視與糾正。不同於作者在 Park School 的觀察；Outskirt School 的孩童對教師呈現出控制的經常性問題。不同教師有不同的處理方式。但是最常見的方式，是教師訴諸口語控制的命令模式，以獲得對教室準則的遵從。某些教師認為讓學生忙碌如同是控制策略的核心。(P.1152)

教師觀點

Hill School :

…Hill School 的教師與其他教職員有一組明顯的價值、概念、原則。他們給予其教育的活動一貫性、目標及安全感；而其他二所學校的教職員則基本上用一種未明言的、雙方默契性的理解去引導學校教育的目標及本質。……

先對在 Hill School 的教職員所持有的信條來源的了解。此學校被譽為進步的學校，其一是型態基本是上立基於天主教教會在後殖民時期所帶來的人文與自由主義的革新，以及於此所帶來的進步主義教育思潮。(P.1152-3)

…Hill School 的構想與原理是高度受到 John Dewey 的影響。在此間學校大部分的教育學要素，可以快速的確定其教育上的宗旨是源自於發展中的心理學：例如皮亞傑(Piaget)與布魯納(Bruner)。

……學生富裕的背景對教師們有個作用，他們傾向將此背景視為某人教育資源的可用性及自由主義落實，採取自由式的孩童教養事務將使採取傳統式的教學模式變成有問題的……

Outskirt School :

相反的，除了一些一般及模糊不清的目標外，Outskirt School 的教師及其他教職員在想法與觀點上的顯著特色是，缺乏一套具體的教學原則。無論如何，我們可以經由這些教師們的教育論述來區別其共同的主題與意義。

第一，教師觀點是基於一種隱含性理論，並將在每日教學最常面對的問題歸因於孩童與其家庭的階級屬性。Hill School 的盛行態度是強調個別孩童的獨特與個別性需求，明顯不同於此，此處 Outskirt School 孩童的問題與特質如同是一個集體性，亦是教師關注的焦點，這成爲一種社會型態之想樣的建構，相較於被教師珍視的特權者之個別性需求，其特徵是更爲涵蓋與強而有力。

(P.1153-4)

……物質資源的缺乏，傾向等同於道德價值、好習慣、情感、動機及語言巧的缺乏。現在，當這些見解可能對有些個案是真的，就會有一種文化欠缺的見解加諸到整個班級上。就很多面向而言，都是一種很有問題的意涵。

……陳述這些孩童們是不足的，這是提供了對這些家庭所有問題必要的解釋……孩童與父母呈現這些不好特質是因為貧窮，而他們貧窮是因為他們有這些不好的特質。……矛盾的是，當物質欠缺帶給教師負面的道德判斷，他們無法了解這些人的一些不同文化特性是對於經濟生存的問題所做的真實與調適的回應。

……更重要的是，此種對孩童家庭的病態、不足觀點已成為教師認為應給予這類孩童的教育型態……在教師的思想中，這常被轉移成較低的學術期待，並轉移成灌輸他們在家庭環境中所缺乏的道德價值與美德。(P.1154-5)

……諷刺的是，教師認為學生在家中缺乏文化資源，學校亦提供相對有限的教育經驗。

……而事實上，大部分這些孩童未能完成八年級的學業而中輟，這是校長及其他教職員所提到另一面現實。其中一位教育顧問這樣說道：若我們知道他們將會去賣菜、或做泥水匠，為何須對他們做職業測驗？這是我們的社會現實。

類似的，其他老師對這些孩童的未來似乎抱持低期望。他們也傾向不質疑地接受這如同是生活的一個自然事實。……他們認為他們明確理解這些事實，他們甚至不願試著去呈現任何解釋，而非是這些事實所建議的是，這些孩童的階級特質是他們失敗的原因。有位地理教師說道：這是因為他們的家庭生活；他們對任何事情不感興趣。

……因為他們未抱持著一個共同明確的教學觀，對這些教師而言，教育就是他們通常在教室內所做之事，並且這是如此的自然以及理所當然，一般而言，他們並不感到要去指出有什麼是如此明顯的。(P.1155)

……他們限制自己去提到或描述，教育的一個確定成分的正式學校程序為何。

不像 Outskirt 學校的教師，一般而言，Park School 的教師對其學生與其家庭背景有著非常正面的評價。……

最後，教師們對學生未來報持相當高的期待，他們期待多數的學生能繼續讀高中而後大學。我主張的，此種期望讓教師們相當強調學科事務的有效傳遞，在缺乏其他指引的狀況下，此種期望最終會賦予意義並與他們的教學實踐一致。(P.1156)

不同教學觀的資源

……公立學校主要服務工人階級，它的組成方式是對一個集權化與冷漠的教育科層作負責，此種極權與冷漠的教育科層主要關注於教育的形式與慣例部分，而非實質的教育議題。私立學校主要滿足多數的中、上階級，即使在一些研究中發現其有些受限的規章，在另一方面，對其服務的社會階級，所要求之高度回應的特殊教育學模式，這亦是促使其採取不同的組織結構。

……學校 (Hill School) 有清楚、詳盡的教育宗旨，並且爲了確保能被實際實踐作做了組織。

……Park School 十分關注於這些外部活動的運作。在 Outskirt School，被觀察到有一種鬆散的管理與疏忽。……Park School 給予有次序、有效率的形象。相反的，教師們與行事曆頻繁地的改變，教師高度的曠職率，經常縮短的上課日，讓 Outskirt School 有種無法紀與缺乏組織的觀感。(P.1157)

由此二間公立學校可看出與其組織有關的潛在教育學。他們皆缺乏與其教育學的緊密合作。除了對他們外部活動的專注之外，教師們有如文獻般的教育活動基於其本身的教育觀。對學校的一般性定義，是基於他們對於學生的社會階級的觀感與一連串的期待。

教師們所面對的不同階級學生所得到的每日不同的經驗，形塑了他們的教育學想法與實踐。……

簡言之，Hill School 所擁護的詳盡與目的性的教育學是直接回應上層階級的需求與利益而做的社會化特殊模式，其功能與理解就是去維持他們階級的位置與特權。

……在 Park School 的特別個案中，其潛在教育學可說是在家長壓力下的直接結果。經由擴散巨大的社會期望到教師的思想與行動，社會階級的影響被大幅的過濾……(P.1158)

……勞工階級與國家機構之間從屬關係的特性，以及勞工階級缺乏政治權力與其他資源阻礙他們直接影響其孩童學校的運作與組織。因此，形塑實際潛在教育學的就是常識性的教學文化，此種文化是由教師日常管理學生所遭遇的學生貧窮引起的問題而發展出來。(P.1159)

……檢視其教育的運作、結構、形式與內容，將之視同爲對經濟體系的利益與需求的機械與直接回應，此種回應是被資本國家介入而被調節，此種檢視是過度強調結構的角色以塑造社會生活，以致忽略彼此互相調節的許多過程與因素。甚者，此種推論風格亦傾向於傳達一種社會靜態的觀點，並忽視其中作爲改變與轉換的可能性。

……如同作者試著論證的，形塑學校採用的實際教育學的最重要因素之一是，教育系統被組成的途徑。既存的私立學校網路讓中上階級得以去形塑他們希

望自己孩子所要得到的教育。另一方面，公立系統服務多數的勞工階級，給予既存的權力結構，傾向於提供標準的教育產物。而當教育產物被分派到優勢階級時，是替他們量身訂作，以符合他們覺得對孩子有好處的事物，而提供給工人階級的產物，是被學校覺知的指令所形塑的。

這並非是國家或任何教育機構所設計去組織的一個教育藍圖，依循社會階級路徑，此種藍圖允許差異性分配。(P.1160-1)

教育學的不同分配：生產的社會關係之再製

在我的觀點，支配與從屬的關係是如何的被創造與維持是錯誤的……支配與從屬之間關係的建立過程以及其繼續的過程應被視為如同是恆常衝突與協商的過程。……

另一方面，如同我之前指出的，權力關係的平衡總是不穩定且高度依賴於一個情形的特定條件，我爭辯的是，在學校裡這些關係的屬性，例如與工作場所的關係有很大的差異。我們不能以查看學校中的關係，來預測在工作場所中這些關係的結果（不論是衝突、反抗、或是接受、順從）。(P.1163)

在此脈絡下，我想討論在我所研究這三所學校的控制模式。……Outskirt School 的工人階級孩童是受到支配，並期待徹底的服從教師權威，即使這種規範準則的增強很少是經由極度嚴格與限制去實行的。

……如同我們所看到的，Outskirt School 的學生對於學術成就的壓力是很鬆散的，而不服從的代價亦是很低的。相反地，這與在工作場所中「控制」的本質是截然不同的。在工作場所中，控制是由部分管理引導出清楚且明確的目標。那就是，抽出過剩的勞工，甚且，不服從是帶來立即與普遍的結果。由這個觀點說來，Outskirt School 的老師可能會立即指出這些孩子可能只有在學校才能享有快樂的時光。

我要主張的是，學校中的主要控制模式可以更佳的理解為，在生產中社會關係的勞工階級之全部位置的反映，而非是對其所做的準備。…他們是結果而非原因。(P.1164)

……就社會再製的過程而言，可以真正區別這三所學校的是，他們對知識的不同分配。……(P.1165)

結論

……即便最後被階級基礎的因素而決定，不同教育觀在學校層級被產生。雖然這些過程導引出此種結果不同的橫跨我研究下的三所學校，在一種相當明確的意思，教育的不同型態是被代理者參與學校的活動而形成的。

它是一種概念，亦即在學校層級，教育觀是相對自主的被產生，此種概念允

許我們去預見對於經由教育的社會再製之相反過程的一些改變之潛能。然而，在教育的整體結構的一些必要改變應與學校層級的改便相結合方能見效。…

當然，對於公立學校傳統上追尋工人階級之利益的目標有必要繼續，這包括了在既有的安排上，對公立教育更廣大與更佳的資源分配，對學校教育質與量的擴張等。(P.1168-9)

……我們應該發展一個有益勞工階級孩童的教育觀，舉例而言，如同 Hi 11 School 對於上層階級孩童的教育觀。……

首先，此教育觀應關注於提供勞工階級孩童一種已經被社會產生的知識，此知識，但是其佔有已經是支配階級的特權，並實際上構成其支配的基礎之一。在我的見解中，並非被支配階級強加的一種文化專斷，而是被排除於屬於集體性社會財產的知識，是支配與從屬關係再製的核心。

無論如何，社會的有效知識不應該只是簡單地與社會知識混淆，就如通常被認為的一樣。只有在一各特定時間，對什麼被視為如同是有效的社會知識之分析，此種分析可提供一個基礎，以發展一個適合於勞工階級孩童需求的課程與教育觀。(p. 1170)

時間：97.03.2 第二場

篇名：The Conflicted Pedagogical and Curricular Perspectives of Middle-class Mothers

作者：E. Brantlinger & M. Majd-Jabbari

主讀人：張建成

壹、全文大意

一般以為，受過高等教育的中產階級家長，特別是母親，比較支持進步主義的教育。但本研究發現，雖然這些媽媽也會談論開放、統整、多元文化、學生中心等自由主義的教育觀，其實她們還是比較偏向保守主義的教育實踐，擁護事實記誦、按部就班、學科中心、西方文明導向的課程，以確保子女的競爭優勢。由於中產階級的教育影響力量較大，他們的口惠而實不至，可能就是進步主義的教育改革無法落實的緣故。

貳、內容提要

就美國而言，所謂保守主義的教育，強調的是傳統（單一文化）學術知識的傳授，學科畛域分明，學習步驟固定，由上而下訂定的績效標準，嚴格區分成就等第。學生的能力見諸標準化測驗的表現，競爭激烈，由此決定他們離校之後進入當前階層社會的位置。至於進步主義的教育，則相信學生可在激勵的環境下，自發建構知識，習得知能。教師的工作，不在直接傳遞資訊，而是從學生之前的知能出發，引進有趣、多樣的素材，激發知性、群性及感性的發展。由於尊重學生的多樣性，因此課程是開放的，評鑑是彈性的，學習是廣闊、多元、動態的，期望學生未來得以主動參與民主社會，按照個人的理想，塑造自己的未來。是以進步主義的教育，強調的是架構鬆散、兒童中心、問題導向、多元文化的教育形式，藉以消弭學校及社會的分等系統。

一、進步主義教育的實際地位

bell hooks (1994)認為保守主義的教育目前佔上風，可是保守主義者卻指稱，最近幾十年學校教育品質低落，實乃自由主義之風太過盛行之故。

即連不會自稱保守主義者的 Delpit (1988, 1995)也認為，進步主義的教育確實風行草偃，因為美國的學校人員及中產階級家長都支持這類教育，可是貧窮及弱勢學生卻需憑藉保守主義的嚴格教導方式，才有望成功，所以附屬階層子弟的成就偏低，部分原因便在學校教育的進步主義走向。

本文作者認為，Delpit 的論點至少有二點存疑：第一，進步主義教育是否主導美國公共教育；第二，中產階級家長是否偏愛進步主義教育。作者指出，雖然教育學者專家多所討論進步主義教育的方案，但是美國的公共教育還是相當保守的。

Anyon (1980, 1981)的五校研究顯示，兩所勞動階級的學校及一所中產（混合）階級的學校，都以保守主義的教育為主，另外兩所專業人員及菁英人士子弟所唸的學校，雖然鼓勵自主和創意，但比較是個人主義，而非進步主義。

二、階級與家長的教育觀

不同的階級是否具有不同的心態，研究結果並不一致。

Bernstein (1973), Bourdieu (1977), Kohn (1969), Kohn & Slomczynski (1993)的研究指出，勞動及下層階級支持保守主義的教育，因為這和他們的工作及家庭環境相符，但這些學者並不同意 Delpit 的看法，不認為保守主義的課程有助於貧窮子弟的教育。

對此，本文作者 (Brantlinger) 歸納自己及其他學者的研究指出：低收入家長不見得喜好保守主義的教育（習作、記誦、學究式的教學），也不見得贊同

各種分組措施（如補償教育、特殊教育、職業教育、補救教學班）。

Parentocracy: 中上階層的家長，參與子女的教育，介入學校的教育，按照本身階級的觀點，影響並主導學校教育及教職人員為其子女服務。一般以為，這類受過大學教育的中產階級，支持進步主義教育，實情真是如此嗎？

三、進步主義學校改革失利的的原因

Bernstein, Kohn, Delpit 等人都認為，中產階級家長支持進步主義教育，因為進步主義教育有利於他們的子弟。然而，既然他們比較有權力影響學校，那為何進步主義教育的實施效果不彰？作者歸納了五點可能的原因：

- (一) 保守主義精英控制學校課程，擋下了進步主義的主張。
- (二) 保守主義的教育，較易執行。
- (三) 保守主義的傳統學校制度，已然定型，不易改變。
- (四) 國家統治的意識形態，拖住了自由、進步主義的改革。
- (五) 有權階級鮮少有人支持進步主義的教育。

四、研究設計

- (一) 目的：了解受過大學教育之中產階級（主要是富裕的專業人員）的教育觀。
- (二) 方法：家庭訪談。
- (三) 場地：美國中西部某個人口 6 萬的大學城。
- (四) 對象：先選 8 位樂衷參與學校事務的高收入家長，再由他們推薦其他人選，一共 20 位母親。他們的子女數介於 1 至 5 人，最小 7 歲，最大 28 歲。
- (五) 訪談問題：先是開放性的題目，諸如學校教育的目的何在？貴子弟教育最棒及最糟的事為何？貴子弟的教育跟妳自己的比起來如何？妳對本地教育有何看法？然後追問一些有關階級混合入學、課程分流、能力分組的「強迫選擇」問題，務期挖掘表象之後的真相。

五、研究發現：中產階級母親的教育觀

本文僅呈現 20 位受訪者的共同面，至其差異面則未論列。

(一) 進步主義的表徵

當廣泛談及教育的理想時，受訪者的回答相當「進步主義」：

讓孩子有所選擇

彈性和個別化

創意和獨立

照自己的步調學習，而非學校規定的進度

學校扼殺了富創意的想像力
忙碌的課業和無聊的作業壓抑了我家孩子的好奇心
孩子只是聽命行事
沒給孩子思考的機會

當談及「其他階級」時，典型的回答如下：

我猜，低收入家長比較在意他們的孩子取得中學文憑，然後找份工作，並不關心孩子是否上大學、開眼界。他們不太管女孩的教育。高收入的家長則強調男孩及女孩都要有好成績、上大學。低收入的人也不重視藝術和音樂。

（二）保守主義的想望

惟整體來看，受訪者的言談瀰漫著保守主義的觀念和決斷。

1. 教育的目的

他們一方面滿「進步主義」地說：擴展孩子的知識體系、開發具創意的想像力、為應付生活中的各種情況作準備、讓孩子從不同的觀點分析事情，另方面又「保守主義」地談：

孩子必須熟練學科內容、習得學術技能
教孩子基本技能，如語文、數學、科學、探究方法
教孩子「道德」

2. 當前公共教育的評價

他們對於當前教育的品質，多所抱怨：

標準偏低

作業太少

學業必須更嚴格

空閒時間過多

孩子不夠用功

學習習慣甚差

各種背景的孩子齊聚一堂，學相同的東西，但也因而降低了基本要求

教師教學比課堂討論管用

3. 本地學校的評價

將本地學校依家長收入情形列表，要求受訪者評等，並挑出最適合其子弟就讀的學校時，她們的保守主義傾向顯露無遺。

四所家長最富裕的學校，被評為好學校，也最適合其子女就讀

她們以各種理由拒絕低收入家長背景及混合型的學校
混合各種背景的學生，必須小班才有效，否則老師光花時間處理那些掙扎的學生，有礙好學生的學習
我不會把小孩送到低階級學生佔多數的學校
低收入家庭背景的學校較差，因為學生素質的關係，標準低，乏學術衝勁
低收入子女的教育，事關動機，家長和孩子都沒動機
低收入子女較有暴力、藥物濫用問題
一切都無關階級，是個別家長態度的問題

4. 子女較育與本身教育的比較

20 位受訪者中，有 11 位讀過私立學校，其他人唸的要不是郊區的階級同質學校，就是市區或混合型學校的前段班，鮮有階級異質教育的經驗。因此，有 18 位母親認為，她們過去接受的教育，在許多方面，都比她們子女現在的教育好。「我們都須自律、有禮、負責…今天的孩子僅以最低基本要求為足。」

她們談自己的教育，紛紛提到下列特徵：

嚴格、有結構
基本知能、古典教育
硬課程、講紀律
西方文明
學術標準高
工作倫理強
有能力跟全世界的小孩競爭
為高階的教育做準備
良好的大學預備教育
許我在大學教育中勝出

5. 對學校實務的關切

傾向標準的學術課程（慶幸孩子的校長是個傳統的「學術」人）
傾向按部就班的學習
傾向傳統的教科書取向的學習
質疑合作學習之分組措施

6. 理想的教育成果

成績優異（學業成就即代表能力、智力）
學習能力優於常人
自動自發學習
學術導向

熱中參與活動、居於領導地位

(三) 理想與實際的衝突

受訪者的心境，好有一比：「我不是種族或階級歧視者，但……………」。

Delpit (1988:282-283)指出：有權力的人，往往不知道或不承認自己有權力，無權力的人卻很清楚別人具有的權力。

當受訪者被迫對階級混合的教育作出選擇時，他們顯得焦慮、不快及自我防衛。「這樣的訪談讓我為難……我本以為，重點是我對教育目的的看法。我對社會階級沒有興趣。」「問題尖銳，思想挑釁。」「我不曉得妳為什麼要這樣做。」中產階級的家長對不公平的視而不見，可能只是為了確保自己的子女接受最好的教育，以免向下流動（尤其是在經濟停滯的年代裡）。雖然他們不指明自己的「自利」心態，但因而忽略或區隔了其他階級的子女，卻是事實，而這也正可能是進步主義的教育迄難落實的原因。

時間：97.04.11 第一場

篇名：Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School
Knowledge

作者：P. Wexler

主讀人：卯靜儒

一、Wexler Philip

●1972 Ph.D. PRINCETON UNIV.

●Lect., Queens College, City University of NY.

●Assistant Prof. of Sociology, Univ. of Wisc., Madison.

●Visiting scholar at the University of Newcastle in New South Wales, Australia.

- 1997-2002 Scandling Prof. of Educ. & Sociology, Univ. of Rochester, NY.
- 2002 to now, School of Education, The Hebrew University of Jerusalem

二、Research Interests

- Sociology of education.
- Social theory.
- Sociology of knowledge, culture and information.
- Social psychology.
- Qualitative research methods.
- The relation between social science and religious traditions

三、Course

- Sociology of Education
- Sociological Theory and Education
- Education and Social Movement
- Education, Religion and Society
- Education in the "New age"
- Sociological Theories in Education
- Spirituality, Education and Society

四、Publication

- The Sociology of Education: Beyond Equality (1976)
- Critical Social Psychology (1983)
- Social Analysis of Education: After the New Sociology (1987)
- Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School (1992)
- editor of After Postmodernism: Education, Politics, and Identity (1995)

- Holy Sparks: Social Theory, Education, and Religion (1996)
- The Mystical Society: Revitalization in Culture, Theory, and Education (2000)

導論:文章的主旨

●This is why it is essential at all times to demonstrate the futility of mechanical determinism:...nevertheless when it is adopted as a thought-out and coherent philosophy on the part of the intellectuals, it becomes a cause of passivity, of idiotic self-sufficiency. (Antonio Gramsci)

知識社會學開啓新的教育研究

●從「意識型態」、「潛在課程」、「社會化」、「社會控制」、「系統再製」等概念與觀點探討教室裡的社會關係。

A critical sociology of school knowledge

●Instead of allowing a social analysis of knowledge to be exhausted by hypotheses about system needs and subsumed in the magical metaphor of cultural reproduction, socially structured processes of knowledge production are described.

●Instead of reducing ideology to antecedent material causes, the power of symbols is acknowledged, and school knowledge is analyzed as a meaningful text.

●Instead of accepting the alienated social psychology of role socialization, the student is seen as a person, a subject, making and being made, within the history of discourse and production.

●Anyon (1979) “reflect class interest”

●Bourdieu (1973) “unequal representation of the experience and culture of social classes”

●Bernstein (1975)” an organizational representation of different class languages”

●Apple (1979)” cultural representation in response to the system needs of capitalism”

STRUCTURE: REPRESENTATION & TRANSFORMATION

●Reflectionist perspective (符應理論) → 意識型態的批評 → 忽視人類的持續活動 → 推論至需要系統性的改變 → 忽略日常的知覺與行動上的改變

●Representational analysis - 將知識生產的過程只當背景

●Social montage (社會蒙太奇) 的 metaphor

→emphasize transformative translation → a history of production → trace the social archeology of knowledge

The implication for critical pedagogy

●knowledge as a process of transformative social activity

●Destroy the appearance of integrated totality

●Increase our control of knowledge through the forms and the modes of communication - 挑戰或創造新的敘說方式

●轉化與解構是實際的活動，不只是研究上的譬喻

Text: semiotics and class consciousness

●階級意識如何概念化地具體實現 (conceptually embodied) 在學校的知識裡？

●Class consciousness means the location of human activity in history.

●Class consciousness also means the ability to situate the individual and the immediate within a larger frame, to have a view of the social totality.

●Class consciousness includes not only an awareness of conflict but of conflict in opposing interests.

●A critical semiotics of school knowledge would take the constituents of class consciousness as the organizing practices, with which to deconstruct text.

●It based on class consciousness must show how the text symbolically shuts out awareness of collective human labor as the continuing source of what we are and of what we have.

●Class consciousness as more actively and material realized

●class consciousness as a participatory remaking of the text.

●Barthes: the readerly text VS the writerly text

Subject: socialization and conditional action

●Conditional action - the text and the subject

●The relation between subject and text, as between text and social structure, is a contingent, conditional relation.

●the still unformed new subject learns the habit of collective action, which provides a method for realizing the ambitions that individualism encourages, and learns to control the apparatus of meaning-production, of which school knowledge is one aspect.

●In every act of remaking the text, the subject is affirmed.

●The social subject exemplifies conditional transformative action and invalidates the myth of a social system and a cultural text without a subject.

文章的意義

●挑戰過於簡化的學校知識符應外在社會關係之說法

●當 Apple 是以 Gramsci " hegemony theory" 提出 active consent, 維持霸權的動態關係, 及 relative autonomy, mediation 等概念, 或 Willis & Giroux 等人提出的抗拒理論, 以尋結構改變困境的出路

●Wexler 卻以結構、文本與主體等概念, 提出「社會蒙太奇」、批判的符號學, 巴特的(readerly text VS writerly text), social subject VS cultural text, 之間的矛盾與張力, 以找到行動的可能。

Critical 的意義何在?

●批判 70 年代過於簡化的學校知識社會學?

●批判結構主義色彩濃厚的學校知識社會學?

●Beyond structuralism to post-structuralism?

●究竟 Wexler 在這篇文章中為學校知識社會學的研究, 找到出路了嗎?

時間：97.04.11 第二場
篇名：Subject Divisions
作者：L. S. Siskin
主讀人：黃純敏

壹、 全文主旨

學系或非學系的形成或選擇以及其間的互動關係，除了學校空間、大小、時間等組織因素外，學系裡學科本身的拉力，以及學校外部的力量如學區期許、政令等也是影響因素。在社會分工以及知識分類為改變的前提下，想要瞭解當代綜合高中校內所發生的重要事物，應該要從以學科為中心的學系內部加以瞭解。

貳、 內容大要

一、 前言

1932年 Willard Waller 提出：學校是一個社會世界，共同生活於其間的人們交織成一個糾結的互動關係網絡；學校裡所發生的重要事物，來自於人格互動的結果。1989年科學教師指出：教師主要的互動在系裡，彼此合作、協同、分享教材與課程，少離開向外系互動，於此感到安適。本文以三校為探討對象，其中 Oak Valley 與 Highlander 為典型、高度學系化的高中，Rancho 則是一所嘗試打破學系分化、改以類似住所系統般 (house-like system) 的諮詢、指導、顧問的單位 (advisory “units”) 代之。本文聚焦：學系的邊距 (edges) [指的是組織與學科知識]、組織的壓力、學科文化的拉力的探討。

二、 邊界的優點、特性

(一) 社會關係

教師們共同生活在學校的時日年月增長，三校平均教學年資 Highlander 校 24.2、Rancho 校 22.2、Oak Valley 校 17.7，他們可能相當熟知彼此，甚至可以聲稱像是家人一般(like family)。在這些狀態下，教師們發展出相當程度的親密關係(intimacy)。根據三校教師訪談與觀察資料顯示，教師在辦公室與走廊的談話內容，常在個人(personal)與專業(professional)事項的主題上移轉(shifts)，因而兩者之間的界線是模糊的(blur)。

(二) 學校大小

1980 年代，師生人數持續成長，有些學校空間大疏離、有些則空間小擁擠。教職員龐大的組織在這兩種情況的都無暇彼此認識，因而常在校內、校外造成同校教師互不相識的窘境。這是一種鬆散的社會網絡。

(三) 次級群體的形成

一般文獻裡提及的學校的社會世界有極端的兩類，本文則提出第三類：

1 連結性的社區(a bonded community)：通常發生在小型的小學裡，他們共享學校的目標與和做的規範。

2 零散不全的個人主義(fragmented individualism)：在「蛋箱似」(egg-crate)或「蜂窩狀組織」(cellular)的教室配置的疏離環境裡，孤立的教師們忙於平行化鎖細的工作(parallel piecework)，他們被認為是獨立工作、學習的獨立工匠(independent artisans)。

3 微型的社區(micro-community)：一種較小的次級群體的社會世界，亦即教師們雖不能認識每一個人，但是他們想要認識一些人，於是由一些同仁所形成的各式各樣、小的群聚出現在學校脈絡裡。次級群體裡的成員彼此保持密切的來往(在午餐時間談論教學、學生、說些笑話玩笑)，形成支持團體(support group)。這些支持團體調解了教師在大型學校迷失於眾人間的疏離感。

(四) 空間的安排

對大多數教師而言，最小的互動關係網絡就是學(科)系。然而，系成員在物理空間上的集中化情形，讓教師們難以逃脫以系為邊界的側翼(wings)在空間上所形成的侷限。

三、 學科分化的反彈

(一) 學科的拉力、牽引

有一些老師在空間上是被安置於學系的疆界、領土之外的(在系疆界之外的學系教師)，頗有化外之民之感。他們要花費相當的力氣，才能連結上他們那遙

遠的學系的「家」。他們總是被拉回跟他們共享學科的同仁們。亦即，儘管組織上的情況如時間與空間必然強化學科的分化，但是學科本身具有強大的磁力，牽引著那些想要談論他們工作上特定詳情的高中教師們。

(二) 擺脫學系分化的計畫方案(Rancho Plan)

設立諮詢、指導、顧問的單位(advisory units): 允許人們見到系外之人，因為人們是混合於單元之內。提供滿足次級群體需求(如系所為)的另類選擇，但是是以學生為中心而非以學科為中心。如此一來教師以非學系的方式加以組織起來。他們共通之處是成為指導、諮詢的教師(advisor)，焦點就在於指導、諮詢的這種角色。

(三) 學科的制度化連結

除了單位的大小、空間外，哪些力量影響單位的運作呢？來自外部(廣大社區的期待如大學、學區的命令)與內部力量(學科專家取向的教師)對新的單位結構產生推拉的作用。

(四) 安適地帶(comfort zones)

教師與單位歷經一段時期角色嘗試與隨之而來的糾紛、壓力、與混亂後，支持系統逐漸瓦解，包括：諮商員、額外的補助金、學區的鼓勵、教師的精力與允諾。教師們傾向於回復到傳統的學系分化，那是他們的安適地帶，他們在那感到舒適、安全：(一) 提供讓可欲工作完成的機制(mechanism)，(二) 同人們瞭解他們工作內容的特殊學科本質，以及(三) 教師們共享友誼、興趣、與共享的價值假定。學系依然是一個可能在學校形成內部社群的處所，同時也是一個可以對抗全校性社群的障礙。甚至，Rancho 裡的數學系教師，有向學系內部退縮(inward withdrawal)的情形發生。在學系裡他們尋得生存的基本需求，進而在心理上感到安全與舒適。

四、 分化的說明：溝通的網絡

網路分析(network analysis)補充教師故事分析所能提供的對學系疆界的優點說明，亦即透過圖繪瞭解人們的溝通模式，並有助於驗證假設：學系是最可能可以提供教師關於教學的對話的處所。網路分析同時也有助於說明不同學校間的變異情形，以及校內不同學系間的差異。

參、心得、問題與討論

一、單一層面改革之途--遙遙，整個系統、結構、制度的全面改革才有克竟其功的可能。換句話說，若只是把以學科為中心的學系分化改變為以學生為中心的諮

詢單位，但是整個學校和社會的結構、制度並未跟著改變，那麼教師的互動關係仍然會回關到傳統以學系分化為互動關係網絡的社會世界。

二、不管是全校性的連結社群或是學系分化的疆界社群，都各有其巧妙與適用性。值得注意的是，有一好就沒有兩好，不管是哪一端的好，都要想辦法克服可能隨之的副作用，並將之減至最低。

二、從學系分化到類似住所系統般的諮詢、指導、顧問的單位，再回復到傳統的學系分化，令人有種看山是山、看山不是山、看山又是山的心理轉折歷程。學系教師們回到安適地帶的結果，在表面上依舊，但是骨子裡應該多了一種珍惜、以及積極面對的力量。

時間：97.04.28 第一場

篇名：Social Class and the Hidden Curriculum of Work

作者：J. Anyon

主讀人：劉美慧

一、研究摘要

本文從社會階層理論的角度，分析五所不同社會階層背景小學學生的學習與互動，凸顯教育現場中的潛在課程議題。本文首先簡要描述研究方法，其次介紹社會階層定義的理論取徑，繼而提供本研究中每所學校家長的收入及其他特徵，呈現各所學校學習任務和互動之實例，並應用社會階層的理論來分析教室活動的意義，最後提出結論，即學校的學習活動隱含潛在課程，這些潛在課程會再製社會不平等關係。

二、研究方法

1. 教室觀察：觀察五年級班級的數學、語文、科學及社會科課程，時間從1978年9月15日至1979年6月20日，每次三小時，共十次。
2. 訪談：與學生、各科目教師、校長與學區行政人員進行訪談。
3. 文件分析：對使用的課程與教材進行分析。
4. 所有參與研究的教師都被校長評定為優良教師。

三、社會階層的定義

社會階層的定義乃依據個人和社會上生產物品、服務和文化過程的關係而定，換言之，生產過程牽涉的三種關係決定了個人的社會階層，即所有權關係 (ownership relations)、人際關係 (relationships between people) 及人和工作的關係 (relations between people and their work)。此三種關係之詳細內涵整理如表 1。

表 1：定義社會階層的三種關係

定義社會階層的三種關係	關係內涵
所有權關係	資本的私人擁有權 1. 物質性資本 (physical capital): 錢、股票、機器、土地或工人的勞力。 2. 象徵性資本 (symbolic capital): 與生產過程、財政、管理、技術或其他秘密有關的社會合法性知識，以及認知上、語言上或技能上的合法技術，這些技術能提供說明、生產支配性的科學、藝術和其他文化或管理產

	業與文化生產系統的能力。
人際關係	個人於工作與社會上的權威和控制的關係。
人和工作的關係	個人和工作上生產活動的關係。

四、取樣學校簡介

本研究選取新紐澤西州(New Jersey)的五所學校為研究對象，其中三所位於該州北部的中型城市，包括兩所勞工階級學校 (working-class schools) 及一所中產階級學校 (middle-class school)，另外兩所則在市郊附近，包括一所富裕專業人士學校 (affluent professional school) 及一所主管菁英學校 (executive elite school)。各校詳細資料如表 2。

表 2 五所取樣學校之家長就業概況、家長職業、族群比例及家庭年收入

取樣學校類型	家長就業概況	族裔比例	家庭年收入
勞工階級學校	<ol style="list-style-type: none"> 15% 父親失業。 婦女就業不到 30%。 多為藍領階級，從事鐵路工人、鑄造廠工人、裝配線操作員、加油員、售貨員等工作。 	85% 白人家庭	15% 的家庭屬聯邦政府定義的貧窮程度。85% 中的多數家庭年收入為 \$ 12,000 或低於 \$ 12,000 (為全美 38.6% 家庭的收入)
中產階級學校	<ol style="list-style-type: none"> 少數較富有的具技術的藍領階層，例如印刷工人、木匠、水電工、建築工人。 工人和中產白領階層，例如技術人員、企業視導人員、消防員、警察、教師等。 人事主管、會計、中階管理人員、少數資本家和幾位當地醫生。 		\$ 13,000~25,000 (為全美 38.9% 家庭的收入)
富裕專業人士學校	<ol style="list-style-type: none"> 多數為中上階層，具高收入及專業背景，例如心臟學家、室內設計師、律師或工程師、廣告或電視公司管理者。 少數為不如其他富有 	90% 白人家庭	\$ 40,000~80,000 (為全美 7% 家庭的收入)

	者，如地區學校的督導人員、技術工人。 3. 少數資本家，華爾街股票經紀公司合夥人。		
主管菁英學校	1. 資本家階層，如跨國企業的總裁或副總裁、華爾街財務公司執行長、企業顧問。 2. 學生母親擔任服務性團體志工，參與社區的政治活動或有高薪工作。	沒有少數族裔學生	\$ 100,000~500,000 (為全美不到 1% 家庭的收入)

五、社會階層與學習活動

五所學校之學習活動特徵詳如表 3，表 4 則進一步呈現不同社會階層學校在教授數學科兩位數除法時，彼此具差異性的學習活動。

表 3 五所學校之學習活動特徵

學校類型	學習活動特徵
勞工階級學校	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習活動常遵循機械式程序，學生死記且少能自己決定，老師極少解釋學習活動設計的原因、作業間的關聯性、教材隱含的觀點或其連貫性與意義。 2. 教師不完全按教科書內容教學，常在黑板上舉自己準備的例子。 3. 教師告知學習活動的規則，學生研讀並遵守。 4. 學習活動的評量不是根據對或錯，而是根據學生是否遵循正確的步驟。 5. 教師握有教室內活動的時間與空間控制權，不會徵詢學生意見，也不會解釋原因。 6. 學生持續不斷對抗教師的命令與學習活動。
中產階級學校	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習活動的目的在找出正確答案，答對愈多分數愈高，答案多在書本或老師講課內容中，通常是單字、句子、數字或事實和資料，學生必須將答案整齊寫在紙上，而且要按照正確順序，不可以自己編造答案。 2. 課程以教科書為基礎，不涉及批判性的討論，學習任務不要求創造性或自我表達。 3. 教師對教室內活動的控制乃根據外部規則與規定。 4. 學習活動與學生興趣或感受沒什麼關係，把它做好的念頭只是因或許這樣將來可以找到好工作或上大學。

<p>富裕專業人士學校</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習活動是獨立完成的創造性活動，重視學生個別的思考和表達、想法的擴展和印證，以及適當方法和材料的選擇，學生被要求能表達並應用觀念。 2. 學習成果強調個人特色的展現，且應符合與解釋現實情況，常是書寫的故事、論文、圖畫或工藝創作。 3. 要求遵守的規則較少，除了一些個別活動的標準或限制。 4. 評量依據作品的品質和適切性而定，自我評鑑也是評量標準之一。 5. 學生必須就要求達成的任務加以思考以作出決定得到答案，老師給的暗示只是「多想一想」。 6. 教室活動的控制是師生協商的結果，教師不直接下命令，而是讓學生預先見行為後果而自己決定，教學進度的安排也有彈性。
<p>主管菁英學校</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習活動在發展學生的理智分析能力。 2. 學生被要求就問題進行推理、產出合乎邏輯並具高學術水準的智慧成果，目的在培養學生運用規則概念解決問題的能力，幫助學生為人生做準備。 3. 鐘聲不是上下課依據，每堂課都有訂定好的計畫，教師們嚴格地按時間表上下課。學生不必等鐘聲，一到校就可以進教室，教師也在上課前、放學後或午餐時間提供學生需要的協助。 4. 教師嚴格控制教室活動，但並非限制學生行動，強調自律行為，對學生很有禮貌，不採直接命令方式，頂多是言語提醒：例如「你要為你的學習表現負責」。

表 4 五所學校之學習活動說明事例—以數學科兩位數除法為例

取樣學校內行	數學科兩位數除法學習活動
<p>勞工階級學校</p>	<p>第一所學校</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師費時作名詞解釋，學生依樣抄寫。 2. 教師告訴學生計算時遵循的步驟，學生依循步驟練習。 3. 教兩位數除法的一星期當中，少與其他演算概念相連結。 <p>第二所學校</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教兩位數除法的程序和第一所學校相類似。 2. 學生不懂時，老師要學生按相同的步驟再三地練習。 3. 幾週後的測驗，學生依然不懂，但教師並未試著解釋把物品分組的概念，只是再次講解計算步驟。
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 答題方法有多種選擇，有些問題也可以用心算解決。 2. 當教師解釋如何做兩位數除法時，教師會提供幾種計算

中產階級學校	方式，並確認學生知道自己在做什麼，以利作答。 3.在檢討作業時，教師要求學生說出答案以及解題歷程。
富裕專業人士學校	1.班上學生帶一張作業單回家，要求學生父母填寫家中汽車、電視機、冰箱、房間等項目的數量，學生計算出平均每位五年級學生所擁有這些物品的數目。在過程中，每位學生必須蒐集學習單上的資料加以整理與計算。 2.也有些學生決定將學習單給四年級學生填寫，以比較每位四、五年級學生擁有這些物品的平均數目差異。 3.學生把成果交給教師之前，須先由班上一位同學作校正。
主管菁英學校	1.教師把和學生討論兩位數除法的過程視為是一項作決定的歷程。當教師對學生提出一種新類型的問題時，他會問學生思考解決方式的過程，例如：「遇到這類型的問題，你作的第一個決定是什麼？」有學生回答：「先找出商數」，接著教師回應說：「沒錯，那會是你的第一個決定，但你如何進行呢？」學生解釋其看法後，教師會請全班一同試作或是分享不同的解決方法。 2.教學目標在培養學生的推理與數學思考能力。

六、討論與結論

從社會階層的理论觀點檢視不同社會階層的小學教育，可以發現其中隱含的潛在關係，詳細內容如表 5。

表 5 不同階層學校之學習活動所隱含的潛在課程

五所學校	學習活動所隱含的潛在課程
勞動階級學校	1. 學校工作乃為未來藍領階級的準備：學校的學習活動，是機械的例行事務，否定了人類創造與計畫能力，這樣的活動只是他人利益的來源，產生了產業上薪資、工作環境、和控制三方面的衝突。 2. 抗拒無法改變控制關係：勞動階級學校的學生在此種學習活動中並未學習到溫順服從，反而發展出抗拒能力與技巧，但此種反抗卻又使其無法學到社會上的合法知識與技能，令其更加弱勢，無益於剝削或控制關係上的基本改變，此種反抗只是暫時的具解放性而已。
中產階級學校	1. 學習活動適於未來的科層體制：培養學生成為白領階級及中產階級；因為科層體制裡的服務工作通常不要求創造性，只要能知道他人問題的答案、找出答案的方法、知道正確的形式、技術、程序即可。 2. 以薪資作為滿足自我期望的媒介：而這些工作雖不能滿

	足自我期望與自我表達的人類需求，卻可用薪水換得能達到這些需求的物品或活動。
富裕專業人士學校	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習活動在培養專業人才：學生在學校活動中獲得象徵性資本，有發展語言、藝術、科學表達及創造的機會，這些技術乃生產文化所必需，而學校活動便在培養這些學生成為專業人才所需要的技術。雖然他們對於所發展或表達的想法沒有控制權，但它本身的創造性活動則肯定了並運用了概念化的人類潛能以及令人滿意的設計。 2. 以個人文化資本獲致權力或報酬：工作對學生而言是創造性及自主性的，且其工作觀念及成品乃為賦予社會物質關係意識形態表現的重要工具，例如法律系統，可將私人財產的擁有關係合法化，即個人文化資本的有效應用可能會獲致社會權力和財務酬賞。
主管菁英學校	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習活動在提供學生象徵性資本：學生有運用系統分析合法工具的知識和練習機會，並學習文法、數學及規則，將其應用於社會及控制情境的分析，這種知識技能是象徵資本中最重要的一種類，為控制生產系統所必須。 2. 發展分析和計畫的能力：學校教育幫助學生為這類的工作做好準備，使其發展所有權和控制物質資本以及生產方法所必須具備的能力。

學校學習活動的潛在課程暗藏了特定的生產過程方式，有所區隔的課程、教材教法和學生評量，涉及了不同的認知和行為技巧，也造成學生和物質及象徵性資本、權力及生產過程的某些潛在關係的發展，這些差異不僅促成學生在某些類型的社會階層的發展，也促進了不平等社會關係的再製。

時間：97.04.28 第二場

篇名：‘The Department is Very Male, Very White, Very Old, and Very Conservative’ : The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments

作者：E. Margolis and M. Romero

主讀人：蘇峰山

這門學科如此男性、白種人、老邁與保守： 社會學研究所裡的潛在課程的運作

蘇峰山導讀

壹、研究主題

- 一、 潛在課程，弱形式/強形式
- 二、 抗拒與可能的選擇

貳、研究對象與方法

- 一、 研究對象攻讀社會學博士課程的二十六個有色女性
- 二、 研究方法：開放式的問卷電話深度訪談

參、專業化：潛在課程的弱形式

專業認同與文化資本的影響

肆、再製不平等：潛在課程的強形式

- 一、 污名化
- 二、 譴責受害者與冷卻作用
- 三、 刻板印象
- 四、 冷漠
- 五、 震耳欲聾的寂靜

六、排擠

七、分流

伍、抗拒與可能：多樣化的意義

陸、結論

時間：97.05.02 第一場

篇名：Teaching for Survival.

作者：P. Woods

主讀人：許殷宏

壹、全文主旨

本文主要目的是描繪一種分析教師行爲的模式，並嘗試將自我與體系兩者加以結合。首先透過「奉獻」（commitment）概念的介紹，特別關注教師的興趣與所處情境，藉此解釋教師與學校之間許多不同的情況。接著介紹教師的生存策略，Woods 認爲當體系與自我這兩個因素的交錯越強烈時，教師面臨的生存問題也越迫切，同時將運用生存策略來加以解決。這種作法不必然會讓教學更容易，它們通常會取而代之，甚至最終轉變成另一個問題。值得注意的是，當外在教育措施對於教師生存策略的基礎造成重大威脅時，他們將被迫持續維護本身的利益，將學校的不平等加以合法化，至於教育的理想僅能退而求其次。

貳、內容大要

一、互動主義的教學模式

長久以來，教育體系隨著外在工業社會的發展而不斷變遷，但不可否認的是，教育體系內部仍存在本身的動能（momentum）與相互依賴性。人們在解釋教育體系抗拒外在變遷的原因時，常將其視爲資本主義國家的代理者。它仰賴社會中的經濟力量與結構，當結構有所調整時，才能促使教育體系真正產生變革。另一種解釋的方式便不必然從資本主義的角度出發，它反而將教育體系的抗拒視爲體系動能的產物。我們可以運用互動的與層次的觀點，賦予行動者更多的自主性，並且透過引介「奉獻」這個觀念以進一步在行動者之間給予區分。Kanter 使用這個名詞時提到：「奉獻是一種考量，它起於組織

要求與個人經驗的交會之間。一方面，社會體系進行組織以滿足本身的需求，另一方面人們對於所處情境會給予正向與負向、情感與理智上的回應。由於社會秩序係由人們所支持，集體性的一個問題便是在滿足組織要求的同時，成員也能主動積極的參與體系運作。……奉獻係指社會行動者對社會體系投注心力與效忠的意願，將人格體系依附於自我展現的社會關係上。」這種說法特別適用於本文的分析，它將自我與體系的維持相互連結，我們可以把體系的動能視為當中所有成員奉獻的總和。

社會體系牽涉到行動者奉獻的主要問題之一，乃是其作為一種行動體系的持續性（continuance）。這關聯到獲益與付出的認知傾向，而且終將暗示對於某一社會體系角色的奉獻。當有利可圖的時候，人們通常會繼續付出；倘若得不償失的時候，人們將選擇離開。持續性伴隨著犧牲與投資的過程。做為成員的一份子，人們會放棄或犧牲以換取自身對組織的奉獻。投資亦是如此，它將會確保組織未來的收益。組織成員將調整本身的期望以跟隨組織的發展路徑。就此觀之，這個過程是自我評估、自我增強，而且是不可倒轉的。另一項伴隨奉獻的過程，我名之為「調適」（accommodation）。這是指解決組織的問題，以便有效降低對行動者持續性的威脅。調適最常使用的技術之一便是合理化（rationalisation），它經常出現在做決定之後。先前可能被認為有問題的事物，後來藉由某些行動的選擇加以辯解，而且通常會轉變成另一種優勢。教師表現出來的持續性奉獻是顯而易見的。初任教師前兩年經歷的過程可視為是某種入會的儀式，對於已經能夠成功因應的人們來說，這是一種榮譽的象徵。就教師而言，一旦展開其教書的生涯，絕少有人會半途而廢或改變初衷。或許因為教學上往往要求教師必須全力奉獻，某種程度上也解釋了為何許多人在培訓階段便已選擇退出。

儘管學校與教學傳統已經建立某些方法來協助教師進行調適，但很明顯的，壓力卻是日趨沉重。機構的發展、改革者的教育理論、以及許多教學傳統都有助於提升機構的動能，而且當中許多部分牽涉到各種事務的限制與困難的調適，例如師生比、教學天數、設備資源、義務教育與考試等。我們不能夠否認過去一百年來，學校的整體情況已有大幅改善，但就某些方面來說，近幾年來影響教師調適能力的外在條件卻也變得越來越糟，這些情況的變動無形中導致教師的工作必須肩負更大的壓力。Musgrove 將學校體系比喻為一種陷阱的網絡。Webb 發現黑人學校（Black School）的教師終日為勞累的工作所困，同時害怕學生在活動場所的混亂會蔓延至班上。這種情景在今日似乎變得越來越普遍，問題也更加嚴重與歧異。幾乎每個禮拜教育新聞的報導中，都會提到在這些學校中暴力與逃學的比率越來越高。

因此，我認為影響教師調適能力的壓力可謂與日遽增，當然這樣的壓力會因為下述條件而有所不同：（一）學校類型：初等與中等學校之間存在相當大的差異。（二）教師奉獻：當教師奉獻越少時，調適的問題也較輕微。假如我們看到一位教師身處困境，亦即個人全力度奉獻且須應付許多難搞的班級，若是他的奉獻受到質疑時，便可能會產生問題。他所做的投資與犧牲，將使自己面臨生涯的破產，總而言之這是攸關生存的問題。此時陷入危機的不僅是他身心方面的安全健康而已，還包括職業生涯的持續性、未來的願景、專業身分認同、生活方式、地位、自尊等，這些都是投資過程長久累積的結

果。由於個人不斷的犧牲奉獻，對多數教師而言並沒有其他機會去選擇、中止或是投資在其他事業上。教師幾乎都是堅守崗位、盡己所能，他們不能離開自己的職位，也無法去改變社會秩序，所以自己必須去適應工作上的問題。當工作的問題變得繁瑣且層出不窮時，此刻調適往往會淹沒教學。

二、生存策略

教師發展和運用生存策略來進行調適。它是一種控制的方法，以便讓教學能順利進行。雖然控制是其中的重要部分，不過當然生存不僅僅是牽涉到控制而已。在此我將控制界定為是能夠成功處理某個破壞教師秩序的事件，或是在一個先發制人的事件情境中能夠建立起個人的權力。我們可以引用 Waller 觀察教師控制教室情境的技術進行說明，包括命令、懲罰、管束、生氣、懇求等。這些技術可以歸結在範疇更廣的生存策略之下，但這也僅及於宰制與協商而已，另外尚包括社會化、合流、迴避、照章辦事、職能治療、自我安慰等。假使控制被視為是對事件的處理，那麼生存策略將包括對事件的迴避、粉飾、安然度過與抵銷等。

成功生存策略的特徵之一是持久性與不斷的精緻化。它們包括持續與成長的種子，通常遠超過本身的實用性，而且往往會引起其他問題，甚而需要再發明其他生存策略來加以因應。它們不會只是解決問題，為教學留下更多的空間。相反的，它們會蔓延纏繞在教學之外，如同寄生植物一般，在某些情況下最終將影響到原本的教學。它們表現的像是教學活動，但生存價值卻遠比教育價值更為重要。另外，社會情境對於教師生存策略的影響力亦是不容忽視的。誠如 Deutscher 所言：「社會情境的觀念不同於構念文化（constructs culture）、社會結構與人格。這些抽象的力量不僅無法提供我們瞭解人類生活方式的理由，它們也不像社會情境一般，它們是由社會科學家虛構出來的。事實上，它們幾乎都不存在。……這些概念全是發明出來的東西、迷思或是幻象，它們通常會蒙蔽分析家對於行動者所處真實情境的瞭解。」Becker 在「情境調適」（situational adjustment）的觀念中，也強調關乎個人改變之情境的重要性，個人將會調整自己成為情境所要求的樣子。當然，我在此並沒有打算將結構完全抹去，而是希望將情境置於更寬廣的因素中加以解釋。倘使我們要真正瞭解行為，那麼就必須徹底檢視個人所處的環境以及本身抱持的觀點。

Jenks (1971) 的作品正好足以說明，教師對學生的觀點如何影響生存策略的使用。他指出小學教師認為多數學生是難以管教的，他們根據學生可控制的程度（controllability）將其加以分類。這顯示出因應當前情境的策略牽涉到控制的觀念，並且成為課程的重要部分。原本的寫作、拼字與數學課，最後竟變成了寫作與控制、拼字與控制、數學與控制。對上述學生而言，以孩童為中心的教育方法被這群年紀較長的教師認為是不合適的。Sharp 和 Green 也主張以孩童為中心的學習，關係到學生的分類與教師在開放情境中的控制問題。亦即有順從規定的聰明學生，也有難以啟發的驚鈍學生。教師欲解決讓所有學生都參與工作的方法，便是不斷的讓學生「保持忙碌」（busyness）。

Westbury 指出教室無法改變教學工作的本質，卻可以使它們的運作更加複雜。這項觀點提供我們對傳統教育過程，包括正式教學、提問與回答等，形成一種更人性化的視野。Westbury 將此稱為因應策略 (coping strategy)。然而，生存的內涵不僅僅是因應而已，我認為它經常會改變教學工作的本質。很明顯的，Westbury 僅是考量到機械性或人口統計學的限制因素，例如空間、桌子、資源、學生數等。我們必須為這項模式注入更為動態的因素，亦即考量環境脈絡限制下學生的本質，而這些環境的限制正代表著社會力量的拉扯。接著我將說明一些生存策略，這是我一年來在郊區一所現代中學參與觀察的研究。這是一所普通的學校，沒有嚴重的學生紀律或逃學問題。而過去十一年來在中學任教的經驗，幫助我能夠對此觀察發現進行適當的詮釋。以下討論的策略與本書其他文章的關係較為密切，包括協商、合流、照章辦事與自我安慰等。

(一) 協商 (negotiation) — 你若聽我的話，那我就買你的帳。

這項策略的原則是交換。平常使用的方式包括懇求、抱歉、哄騙、諂媚、承諾、賄賂、交換與威脅等。通常教師用來交換取得良好秩序與工作的籌碼，會是遠離或逃脫機構的約束，例如看影片、聽唱片、參訪、郊遊、休息、輕鬆時間等。在學生的認定中，這些活動並不算是工作，但教師卻往往不是這麼想的。在某個情境中，當一個教師發現他拿錯影片時，他必須要讚許這樣的交易，同時將這部無關的影片播給學生看，否則他將會面臨生存的問題。不過學生也必須接受此一安排，不然他們將會有其他工作要做。社區服務 (community service) 也同樣可以歸結此項目之下。大部分學生在做這件事情的時候，都會有愉快的時光。儘管許多人被要求去做園藝、購物、製茶等事情，但是這些並不會讓人感到不快。學生可以趁機偷懶，躲在某處或抽根煙。事實上，自從戰後以來「中等學校證書考試」(Certificate of Secondary Education, 簡稱 CSE) 可說對於學校教師生存適應有著極大的幫助。這種作法使得許多學生可以融入學校的主流文化，同時也能擁有次級適應的彈性空間。舉例來說，如果你的英文作文進度落後，你可以被容許抄襲別人而僅是改幾個字就可以；或者在木工作業上，繳交你兄弟或朋友的作品。從教師生存適應的觀點來看，CSE 可說是個成功的例子。

訓誡也是一種協商的策略，教師常用的類型如訴諸一般的文明與社會，並使得學生能夠適應它。Waller 提到可以訴諸家長的理想、公平競爭、誠實、俠義精神或自尊。某些訴求有助於形成同儕團體規範以及教師與班級之間共同連帶。當然，教師採用何種策略將會仰賴其他相關因素，包括對孩童的觀念、教學的想法、本身意識型態的形構等。在同一所學校中會發現有極端對比的情況，某位教師作風可能較為強勢，和學生保持一定的社會距離；另一位教師則較具協商空間，主要希冀能建立與學生的社會連帶。在這裡特別值得關注的是，教師和學校後段班級之間所發展的我群意識 (we-ness)。由於這種情況將對學校構成極大威脅，因此需要一種特別的安全機制。最常使用的方式便是將一位教師專職安排給特定班級，這使得該班與教師將和學校其他人事物有所分隔，於是班級之內形成強烈的認同感，同時伴隨著忠誠、友誼與關心。這時候自己班級教師的懇求將會非常有效，至於其他教師則可能要採取不同方式為之。

另外有一種教師普遍使用的協商策略是基於對規則的共識上。許多教師在工作上與學生互動時，存在著團體共有的規範與標準，每一個成員都受到這種民主程序的約束。因此，教師可能會選擇忘卻某些學生的不當行爲，只要他們不是太過嚴重或危害到學校。「躲在腳踏車棚後面抽煙」就是一個明顯的例子。另外也同樣適用於學生的作業，例如教師通常會降低原本嚴格的標準，勉強接受某個班級或學生的東西。

(二) 合流 (fraternisation) — 假如你不能擊敗他們，那麼就加入他們。

解決師生之間嚴重衝突的方法之一是教師變得較不像成人，而且在某些方面能夠加入孩童的世界裡。教師必須和成人的互動脫離，使用某些孩童的語言與風格。最明顯的生存策略是與學生維持良善關係，軟化內在的衝突，強化學生的義務感，並減低其引起紛擾的慾望。它可以採取以下各種不同的形式：

1. 文化認同 (culture-identification)

年輕教師往往會藉由其面貌、穿著、儀態、言談與嗜好，來強化與學生的認同感。他們通常很受歡迎，和學生之間潛藏的結盟足以對抗學校的主要結構。對於所謂的後段班級來說，這種作法最終可以引導其符合學校的利益，因為許多負向情感已經透過與其他學校成員的連帶關係而消融。另一方面，學生在考量本身的生存問題時，可能會透過戲弄某位教師（例如謊稱其他老師允許學生在上課時嚼口香糖）來擴增本身的利益，但如此作法將容易導致班級不穩定的狀態。

許多教師可以在不同世代間發揮文化的影響力。有些人依賴某種鄙俗的笑話，這將使他們不像是教師，反而宛若平常人一般。低俗的笑話並不會被禁止，因為它似乎特別受到學校中某些叛逆男生的激賞。另一項師生共享的文化影響力是電視。我觀察到在某些課堂上充斥著受歡迎電視節目的內容，連廣告都涵蓋其中。當然這些東西可能具有教育意義，但它對於學生感知到教師的身分認同一樣有重要的生存意義。舉例來說，運動可以形成一種師生的橋樑，許多學生藉此呈顯出某些嘲弄的行爲，而教師基本上是可以接受的，甚至學生會因此善加利用。

2. 娛樂 (entertainment)

許多生存策略採取娛樂的形式爲之，它通常反映在言說的形式上，並與文化認同相連結。我觀察一位教師在上課的時候，運用某種本土的、聊天的、適當的說話風格，這從控制的觀點來說的確獲得良好成效。另一位教師則是展現出無狹隘偏見的、年輕的、隨性的風格，強化了自身與學生之間的認同。還有一位教師將談論的東西與電視節目相連結，自由運用某些標準的片語，同時也複製某些情境與喜劇角色。這種方式的確大有幫助，歡樂的氣氛通常會很自然地感染到全班，而且也可以將某些潛在的衝突化解。在此過程當中，教師仍然可以掌控班級並強化自身地位。這是一種幽默，而非挑釁的、宰制的技術，但是當然背後也會潛藏著不安的氛圍。

然而，有時候教師也會嘲弄自己，輕蔑本身的正式角色。這種與主流期許的行為有所歧異的作法，會把他置於更寬廣的脈絡中，並使得當下情境的侷限性失去效用。模仿便是一種很受歡迎的方法。許多當前較為進步的教學都涵蓋了娛樂的原則，他們運用電影、電視、廣播、唱片等，把控制當成主要的目的。整體來說，班級學生的參與和控制，在遊戲期間都有明顯的改善。

3. 放任 (indulgence)

另一種合流的形式稱為放任。它允許學生擁有相當大的自由尺度，遠比老師平常的規範寬鬆許多。在協商過程中，教師會走向討價還價條件的另一個極端，亦即他本身的行為規範已全然被學生文化所取代。我觀察某節課堂中，兩個男生團體正玩著射豌豆的遊戲 (a peashooting war)，女生也吵雜的交談著，但這並非意謂著表面上的無政府狀態。事實上，這位教師做了不少個別與小團體的講授，對他來說並沒有針對他而來的失序狀態，也沒有讓學生少做功課。另一種放任的手段是對於所謂「優勝者」(winners) 的全力支持。有時候學生會表現出興致勃勃的樣子，教師可以利用這種興趣順勢而為。這種作法通常具有教育意義，卻不見得與原先課堂計畫的內容有所關聯，但仍會被正當化。

4. 調情 (flirting)

在男女合校的班級中，調情是一種廣泛使用的技術，特別是男教師與女學生之間。由於「性」對於較具叛逆個性的女學生來說，是最有興趣的話題之一，因此將有助於確保其良好的態度與合作意願。許多學生對於社會的觀點迥異於學校提供的社會訓練或公民教育，這些內涵中許多關乎基本的互動行為，並深植於本身的文化之中。「性」的元素在遊戲中表現的非常明顯。例如在男女混合的排球比賽裡，女學生會利用性別特徵使其失敗的行為獲得接受，包括像拋媚眼、伸舌頭、裝傻等。這將使得自身在遊戲中的參與表現顯得「高尚許多」，而且她們也願意沈浸於性別的掩護之中。當然，教師運用這樣的技術通常會選擇在較不正式或偶發的遊戲中，若是在正式比賽這樣做的話，將容易會引起其他女孩的憤恨與不滿。這主要是因為正式比賽中的女孩被定位成是運動員，她們失常的表現通常會受到強烈的指責。

(三) 照章辦事 (ritual and routine) — 一旦你學會的話，那就不會有錯了。

在英國的公立學校中，儀式係「用來促進學校外顯秩序的傳遞與內化，創造成員之間的共識……加深對權威關係的尊敬，使其更具非人格性，並用於防阻成員去質疑學校外顯秩序所傳遞的價值。」大部分的儀式都被安置在學校的外顯秩序中，但是教學的某些形式裡也存在著儀式的特質。Bernstein 指出社會控制的元素隱藏在教學系統化的背後，他提到：「當知識被聚集型符碼操控時，社會秩序將會從以下的地方浮現，包括權威關係的階層化本質、不同時空中分化性知識的系統性安排、明顯且可預測的檢視過程等。」

在多元的工業社會中，價值體系是歧異或模糊不清的。由於受到其他社會發展的影響，學校外顯秩序儀式化的社會基礎將會明顯減弱，儀式可能會擁有社會例行公事的特徵，或許最好的例子就是朝會活動。在我從事研究的學校中，日復一日的進行著公式化的步驟，當中可以看到它所衍生出來的生存問題，以及學生是如何加以因應。這個例子說明了生存策略已經超乎原本的實用性，並退化成為另一個問題。然而，教師發現若是少了例行公事，做任何事情將會變得困難重重。對教師而言，例行公事、系統化、規定的步驟儼然已形成一種保障。黑人學校提供了一個生動的例子。由於該校男生習於破壞秩序，教師擔心他們會把活動場所的混亂帶進教室，便強烈要求學生的行為規範，並採取一種嚴苛的教學風格。因此，在教學過程中教師僅運用較為機械性的技術，他們變得醉心於例行公事與儀式，而且一旦形成制度後，他們將很難加以祛除。儀式和傳統、民族精神特質相互關聯，改變它們意謂著不連續與中斷。例行公事宛如是一種麻醉劑，用來撫平緊張與緩和情境。教師一旦建立例行公事之後，若少了它們，將會陷於極度退縮的症候之中。

例行公事賦予學校生活一種結構，學生與教師可以自動接受並依此建立控管。註冊、年級時間、集會、課表、課堂結構等，皆可謂是學校生活的基石。在整體結構中，個別教師可以建構其自身的例行公事。誠如 Webb 所言，這將給予教師應該與如何進行教學的啓示。Gump 指出按照自我步調進行的活動 (self-paced activities) 會牽涉到許多難以處理的學生管理問題，而非僅像外在安排活動般的簡單。Westbury 已經將背誦與教科書描述為是一種因應機制。Furlong 則指出，從學生的觀點而言，工作與學習是一種具有架構且可測量的知識形式。對他們來說，學習是一種可測量的成就。最近一篇報告便指出，學校中的寫作課有多數時間是依循「教師宛如檢查者」(teacher-as-examiner) 的方向進行，而非以提升孩童學習與發展為目的。在此，「教師宛如檢查者」必須理解為是「教師宛如生存者」(teacher-as-survivor) 的另一種偽裝。

(四) 自我安慰 (morale-boosting) — 我們必須相信自己。我們必須嘲笑它。

教師需要一種生存策略用來解釋其他的生存策略。他們在心理上想要將生存問題淡化，並透過修辭 (rhetoric) 與嘲笑 (laughter) 兩種方式為之。對此有所幫助的是「團體凝聚力」(group cohesiveness)，Kanter 界定該名詞時並非從社會性與相互吸引的角度出發，而是從抵抗外來破壞與威脅的能力來看。這種奉獻基本上牽涉到形成積極正面的精神傾向、連結成員與社區的情緒紐帶、以及與所有團體成員共同參與所獲得的滿意狀態。當成員彼此間的連帶越緊密時，混亂與嫉妒就會變得越少。儘管教師之間仍有小團體存在，但是彼此的凝聚力仍然很高，小團體就算產生摩擦也僅是團體內部凝聚力的另一種表徵罷了。

若從持續性與團體凝聚力來看，奉獻的程度越深，修辭的運用也會變得更加普遍，並讓人依附其而存在。Sharp 和 Green 已經在討論「保持忙碌」的概念時提供了一個很好的例子。對教師而言，保持忙碌的觀念、本身的教育哲學、以及具體行動三者之間存

在一種邏輯關係。假如孩童表現出忙碌的、自我持續不斷的、或是能主動找事情來做的話，那麼這將非常符合以孩童為中心的精神。廣為大家接受的修辭與這裡討論關乎中學的許多技術有所關聯，學生上課、參與集會、實務操作等皆是依循進步主義哲學的路徑，正如同某些合流的層面（例如待學生如家人等）。這裡現在有大量關於進步主義的字彙與成語，教師可加以引用來建構本身動機的語詞。舉例而言，對教師來說，將麻煩製造者加以區隔的形式具有潛在的生存功能，他們會透過某些聲稱學生特質的修辭來加以封阻。它們會標明出哪些學生需要特別的對待，而他們與教師發展形成的關係，將確保生存策略的成功可以透過修辭的正當化予以呈現。

在生存的掙扎過程中，洞悉與闡揚敵人的弱點是一種自我安慰的重要方法。例如在黑人學校中，教職員的意識型態係基於一種信念，亦即將這些男孩認定是令人厭惡的。教師不斷運用心理學的術語將學生歸類為肥胖與懶惰的。由此觀之，教師將重獲新的力量，不過他們也可能會懷疑自己到底在做什麼。通常教師在重要時刻若能獲得同儕的支持，可以讓其重獲信心與增強地位。至於學生則必須負起所有犯錯的責任，為自己的選擇承擔一切。正如同在學校中因為科目選擇過程所造成的隔離狀態，教師認為學生必須為自己的決定負起全部的責任，但卻絲毫未曾提及外在某些限制因素的牽絆。

由於教師希冀持續本身的工作生涯，所以他們必須先相信：當自己付出的奉獻越多時，本身的調適也會更加劇烈，對於信念而言更是如此。Sharp 和 Green 指出，學校副校長比其他教職員必須直接處理更多學校與家長關係的重大危機。對副校長而言，這種關於學校內部事務問題的意識型態，已經很明顯地成為瞭解與因應本身處境的一種機制。Webb 把這種罪惡感（guilt）歸咎於黑人學校的高層，但學校主事者可以藉由讓自身忙於公事或誇示學校的成就，進而消除本身的罪惡感。或許，罪惡感可以幫助學校高層發明與維持一種更高明的修辭。

然而，自我安慰的策略並不必然是罪惡感的產物。它可能是校長與副校長為了促進學校教師的教學工作所肩負的責任。對於教師生存策略的增強與支持，乃是他們所提供的一種服務，當然他們本身在學校所應承擔的責任，往往是和教師在班級中的問題相互抵觸，這也使得他們必須面臨另一種不同秩序的生存問題。學校的高層人士應該負責領導工作，政策就是他的職責；而且如果已經沒有教育政策存在的空間時，他就必須成為調適政策方面的專家。當教師付出的奉獻較少時，調適的問題亦較不嚴重。當學校高層人士不在的時候，教師通常會嘲弄與辱罵這些領導者，藉此看穿其修辭背後的謊言並自我安慰一番。這是教職員休息室製造幽默的主要目的之一，也是教師生存中一項極為重要的因素，因為它可以讓教師緊繃的情緒放鬆。嘲笑的社會功能之一便是用來轉化現實。在教職員休息室中，許多教師遭遇的困難都在嘲笑的過程中灰飛湮滅。有些教師甚至是嘲笑的高手，就如同喜劇演員或主角一般。這呈顯出另一種弔詭的情況，因為通常最沒有能力的教師會以嘲笑的形式，提供給同儕最好的適應材料。許多教師嘲笑的方式、內容與功能和學生運用的情況相當類似。

三、結論

我已經描繪出一種分析教師行爲的模式，嘗試結合自我與體系兩者。在體系層次，主要談論制度動能與社會發展，而後者可能會與動能有所衝突。在個人層次，則提及奉獻與顧客（學生）的本質，前者與制度動能結合在一起，後者則與社會發展相互聯繫。我也介紹過調適的概念，它可以說是體系與自我這兩個因素交遇之下的產物。當兩者的交遇愈發強烈，教師面臨的生存問題也會更加迫切，進而運用生存策略來加以解決。這種作法不必然會使教學更容易，它們通常會取而代之，甚或予以偽裝。此時，成功意謂著策略的建立，但是許多策略卻往往超出原先的實用性，最終衍生成另一個問題。

本文的分析考量到教師的意識、興趣、情境、社會結構與歷史。透過奉獻的概念，我特別關注教師的興趣與情境，因為這項議題在過去的研究中未曾受到重視，而且我也相信它們可以解釋教師與學校之間許多不同的情況。在談論教室中社會階級再製的理論之前，我們需要更多田野研究的協助。我懷疑情境中的巨變將會造成教師對孩童的概念、教育典範、致力於孩童中心等觀點的劇烈變革，而所謂情境被界定為是制度動能與社會發展的交會點，這對於任何教師都會產生影響，同時還伴隨著某些限制因素，例如師生比、教學週數、離校年齡等。這對於教學究竟有何啓示呢？Westbury 歸結發現，如果研究班級行爲的改變無法觸及工作與資源的議題，那麼將無法顯示出教學中的改變是如何影響到真實情境中的學生。難怪乎 Illich 主張，由於現代社會無法提供給孩童任何東西，所以把他們送到學校這個地方，而教師與學校便陷入一種監管機構的邏輯裡，教師可謂身陷在一種生存的邏輯中。

許多被認為是教學內涵的東西，可能僅是一種偽造的商品。這意謂著某種型態的疏離感，但並非如同 Illich 和 Holly 所說的：「教育是由社會宰制力量為學生所界定的，教育已經從學習者的本質中被移除，而且物化成一種可以消費或拒絕的商品，或者學校已經使得生活產生疏離感。」基本上，這種疏離感是教師在壓力下的產物，而非資本主義社會的陰謀。這也就是為什麼過去以來外在許多影響力量一直存在著，但教育體系真正的改變卻很少。舉例來說，教師普遍對於協同教學、開放計畫學校、統整性教學等措施，存在著一種潛藏的反對情緒。這主要是因為上述作法威脅到教師在教室中的隱私，換言之它們對於教師建構與倚賴的生存策略的基礎與持續性，造成重大威脅。當教師受到當前情境束縛的羈絆與威脅時，例如像師生比、工作週數、延長至 16 歲的義務教育等作法，他們將不會去打破那些本身為自己所編織的防護網。因為教師將被迫持續地把生存問題擺第一，教育則僅能退居其次。

參、反思與討論

一、本文試圖將自我與體系兩者加以連結，開創一種分析教師行爲的綜合性研究取徑。文中特別考量到教師的意識、興趣、情境、社會結構與歷史，亦透過奉獻的概念來關注教師的興趣與情境，這樣的思維突顯出個體的主動性，以及意識對於行動的掌控力；但是同樣的，教師也受到來自外在社會限制因素的影響，行爲的選擇皆有其廣大脈絡的根源可尋。不過，究竟在社會脈絡、工作情境、具體行爲三者之間存在何種具體的連動關係，在本文中似乎仍未能清楚交代。在此，我們必須進一步思考各種層次之間的串接可

能存在哪些問題？行動者的情境定義與外在社會性建構之間的關聯性為何？另外，以教學工作來說，教師在理想情境中真的會依循教育理念的引導為之嗎？抑或者在面臨困境有所掙扎抉擇的時候，主要考量的不見得是情境條件背後相關的社會發展，反而是其他早期社會化的經驗或是非預期的中介因素？這些疑義牽涉到教師工作形式的理解，但無論如何從教育研究的角度來看，深入探討教師對於情境的定義是非常必要的，相信 Woods 嘗試將學校與寬廣社會聯繫在一起的努力，對於教師工作圖像的探討將能提供更具有說服力的觀點。

二、Woods 認為學校把不平等加以合法化並使不平等永遠存在，教師並不想這麼做，但卻由於身陷組織當中無法自拔，同時必須適應所面臨的問題。因此，他們發展出來的生存策略，無形中便使得學校中的不平等永遠存在，這也是當初始料未及的結果。事實上，在策略互動的觀念中，往往給人的印象是，行動者經常嘗試盡量擴大自己的滿足而犧牲別人。我們認為這似乎未必是事實，因為教師與學生之間似乎不僅是存在著權力的衝突，應該在某些方面也有合作的可能。若就本文的內容來看，教師真的會只把生存問題擺第一嗎？教育的理想僅能落居其次？這樣的推斷顯得有些悲觀，對於教育工作者的形象也產生相當程度的衝擊，它究竟是真實反映出教師內心潛藏的想法？還是社會學家想要證明其視為理所當然假設的一種企圖？抑或只是從另一種理論的視野所做的分析而已？如果你知道教師的所作所為主要僅是為了維護自己的工作權與生存權，表面上看起來冠冕堂皇的理由與作法，其實骨子裡只是為了把過錯推給學生，重新建立自己當老師的信心。面對這樣的說法，你個人有何感受與評價？教師的自主性與抗拒的作為又在哪裡？上述種種問題似乎仍待我們做進一步的反省與思考。

時間：97.05.02 第二場

篇名：Teachers' Work as Bricolage: Implications for Teacher Education.

作者：E. J. Hatton

主讀人：陳淑敏

教師工作如同修補術：談師資培育

從問題說起

作為一個教師……

1. 你知道你在學校教學時，是抱持怎樣的態度處理各種事務的嗎？
2. 當教學遇到問題時，你第一時間的考量重點或依據原則是什麼？
3. 當現場的情境和所學理論存在銜接的缺口時，你會怎麼辦？
4. 作為一個教師，你帶著多少個人原有的「舊經驗」進入「新職場」？

研究目的及動機

結構主之父李維史陀所發展的 Bricolage 概念，用來描述教師工作形式是有效的。本文藉此將教師工作形式納入研究範疇並提供某種詮釋機制，有助於發展進步主義教育學。這篇文章旨以 Bricolage 為起點，及探討此概念與教育科學的關連。其次，針對教師工作中的 Bricolage 之處加以討論，包括保守主義、有限的創造力、個人知能的增修、理論的應用、使用迂迴的技巧、過早的社會化及在

工作情況中沿用教師的教育經驗等。師資培育需要尋找方法來改變上述情況，無論是重新引導教師的工作生活或調整至教育學的範疇，皆有待努力。

定義

李維史陀將修補術區分為技術方法和構思方法，前者關於物質操作及應用，後者關於共通概念或理論，這兩者有形式或結構的相似。

技術方法的修補術

李維史陀相對於工藝者的知能，而提出修補匠並引介修補術的概念內涵。所謂修補匠就是以手邊有的工具，迂迴不直接地或不循正常方式來工作。這樣的工作性質對應付各類瑣事相當有效。就能力和技巧的詞義上來說，修補匠像是介於從事工藝和瑣事之間的人。

修補匠進行其工作的方式，有幾個主要的特徵：

- (1) 首先，他不會詢問或尋求方法、器材以完成工作；相反地，他會檢視手邊有的工具和器材，並思考可以如何作、如何完成計畫，例如：不是使用新器材，而是有什麼用什麼，這個器材又進一步決定了工作被完成之層次。所以，修補匠存在一種生產有限的、未完成的或者扭曲的計畫概念之傾向。
- (2) 其次，修補匠的方式並非有系統地建立工作方法，而僅是希望手邊的器物可為其所用。其工作乃是在封閉的範圍中進行，其工作原則總是以手邊可用的來工作。
- (3) 第三，其工作進行方法由經驗所決定，故而具有高度同質性且方法有限。同質性乃緣於每個零件工具都是在開放的情形下被使用，而且無須涉及時代變化及專業知識的整備。因而排除了前瞻及專業的人員，一般而言，這類人才是具有明確且特定工作方法的人。
- (4) 第四，雖說修補匠需要重新安排或瞭解其手邊有的工具和材料，以回應其工作，也涉及重組或改善現有的工具、材料和方法，但是，在思維上，其實仍舊是在於回應現實環境，導致其創造力是有所限制的。

構思方法的修補術

李維史陀區分兩種科學思想的模式，其一為具體性科學，另一為抽象性科學。前者是據稱為初始人類的思考模式，後者為當代科學家的思考模式，事實上，兩者皆涉及精緻知識的操作。其主要差異在於對其所從事工作的分類方式不同。具體性分類上，如食物、動物，以提供知識工具來解釋概念和關係，這些分類可

以透過知覺感官而被觀察到。而抽象分類上，則無法藉由感官知覺來觀察，如社會關係、經濟基礎、電子、細胞、原子等。李維史陀認為具體性科學乃是初始科學而非未發展完成的當代科學，亦即，兩種科學屬性有根本的差異。雖兩種科學皆需要運用心理操作的知識，然而由於其分類解釋之差異，使得兩者成就截然不同。前者關注次序、解釋等等，後者關注結果、完成計畫等。當代科學從結構方式創造世界，前科學則是由偶發的事件來創造結構。這為當代科學可以創造自身並超越特定文明限制之處。工程師靠概念工作，修補匠靠記號工作（李幼蒸譯，1992：27）。

教師工作如同修補術

本文作者認為基於數端理由，教師工作的興致如同修補術，包括：

- (1) 保守主義：如同修補匠基於偏好或需要，停留在現存的限制條件下，教師亦復如此。無論考量教師採取的因應策略、生存策略或潛在教學，教師總是調適為主，而非超越其工作，且這樣的情況並不僅限於教室之內。
- (2) 有限的創造力：教師工作可能也有涉及創造的可能，但常是有限的回應於現況。哈格里夫曾強調因應策略應是有意義的或創意的，但是機構限制總是框住了創意，教師工作傾向於具體事物而非抽象層次，使得創意變得非常地有限。
- (3) 個人知能的增補：因教師工作採取獨立方式進行，此意謂教師工作是以缺乏原則的性質在進行。例如，僅是引藉他人的範例卻未相互傳達教學的理論。事實上，理論正是可用以發展出對現實之質疑，並提供應該如何發展之建議，也可預期如何成功或提出改善現實的模式。然而，教師工作中的態度、信仰或人格卻典型地持續著、未受質疑的，來自於現實的條件只要是有用的就可以了，此亦對應於修補術之屬性。
- (4) 教師的理論應用：教師的行為較類同前科學家而非當代科學家，他們的知識修補總是涉及次序、解釋、有限的、固定的和未加質疑的架構。甚至，他們所喜好的解釋分類通常是來自於直觀知覺的，如常識、約定俗成的信念和民俗心態等。教師對於學校所發生事件的解釋也接近於前科學，例如，對於勞工階級學校中低落的學術成就，其解釋便認為是外在環境不佳所致，例如：孩子無法學習是因他們的父母不行或父母基因不佳等，導致教師無法期待這些學生。
- (5) 迂迴的手段：如同修補匠教師也會採取各種策略方法來進行工作。教師們可能基於各種重要的理由而獲聘，如同修補匠以其工作的表現和條件而得到驚人的結果。以教師講述課程為例，當教師要學生教平衡氧化作用的程式時，教師便開始在黑板上呈現公式，提供給學生練習填寫公式的機

會；同時，他知道學生其實無法運算，於是，等學生一陣奮鬥之後，他表示學生最終能學會如何進行運算。我們知道課程進行的用意，應是讓學生有興趣於學習程式，但是，教師的教法卻對學生學習興趣造成挫折經驗。教師的教學方法是其實很迂迴，因為教師所用的手段和目標之間的連結並不明顯。

- (6) 特別主義的：教師工作有一個明顯的特質是，關於修補術的技術部分，教師工作是以非原則的方式來發展新結構，以獲得結果。由於受限於環境文化，而需要藉由「特別的（應付、生存、弔詭管理）」方式來回應於現實環境。但是這樣卻造成一種結果，那就是每當解決問題時，並無法藉此建立有效的、持續的理念，反而比較像是先讓問題消除、暫時消失，甚至讓問題以其他方式形度出現。

教師工作是修補術的成因

本文作者從幾個方面追溯教師工作之所以成為修補術，其成因來自幾個方面：

- (1) 為了教學提早發生的社會化：學生接受教學中的學徒身分持續至 12 到 15 年，學習者透過機構化的模式，而具有更足夠時間學習複雜的社會行為，這種觀察的學徒身分之歷程，使得學生對於教書的學習產生某種概念，就是認為教學是依靠直覺或模仿，而非明確或分析的思維。即使進入師資培育系統，仍然無法改變這些看法。在這個看法之下導致師培教育者傾向於將教學視為技術的修補匠或具體性的科學人員，在培養抽象理論思維上，卻造成難以跨越的障礙。
- (2) 在實習前經驗的預期社會化中，未覺察地增強了非分析和非反思傾向的結果：在教學過程僅提供學生觀察老師的教學技巧，而忽略傳遞特定之教育目的，且在教學練習的過程中，也使得教師形成功利主義之教學觀點。教學在倫理與政治之間被切割了，甚至是實際經驗被結構化而超越教學成果，抽象理念反而被視為與立即的教學工作無關。對教師而言，教室中的經驗、實際能力和操作原則才是最有價值的。雖然有些人認為實習教師將教學當作工作而受指導教師影響較多，然而，更有可能是學校課程的安排，導致學生實習教師偏向了無反思的技術取向，特別課程總是在於強調整備學生基礎的技能或策略（提問、解釋、歸納教學、編組等）。這些課程往往是過程性的且指涉非常狹隘的範疇，技術的、分析的、反省思考等在課程結構被切割了，這種切割讓教師工作傾向了技術層面。偏偏這些是師資培育容易形塑實習教師之處，導致教師工作類似於修補術，也就為何實習對學生產生的影響如此之大。

- (3) 師資培育未能對於實習學生有關具體或技術教學傾向進行根本之挑戰：此顯現在兩個方面，一是失職，一是合法化。教師未能對於教育現場的問題予以處理，教學忽視學生接受先前知識是要付出極大代價的，這種忽視導致更多教師不具反省性和分析性的。合法化則師資教育者未能區別實習學生的初始知識以成為對教學的正確知識。世俗的眼光和教師專業觀點應有所不同卻常常被混為一談。而師資教育者的教育學回應的不適當也涉及合法化議題，師資教育者過多的偏向於學生的需求，而未能建立反思的、科學的及分析的教學方向，甚至，相當多的師資教育者將教學視為是技術修補術或者具體性質的科學而已。
- (4) 教育理論和師資培育未能提供初任教師真正的幫助，特別是關於那些重複出現的兩難困境：此與教學理論未發展的結果有關，也與對教師工作的短視近利有關。例如教師養成者告誡實習學生要關照一部份特殊學生學習，如資優、學習遲緩、文化差異者等，此將產生限制。因為這一作法，往往忽略了道德及實踐的問題，例如：我如何在教室進行資優生的方案又能考量其他學生？在我關注特殊學生時，教室的助手可以作什麼？當我正關注其他少部分的學生，我如何使一個依賴教師的班級獨立工作？道德問題則關涉於教室內外的時間分配，使得不是特殊學生者很少被關注。事實上，時間是教育資源之一，用於各種滿足不同學生的需求，也是確保教育機會均等的分式之一。值得加以探問之處有二：其一，與正義有關的道德問題，應以道德原則約束教師行動，缺乏處理則問題無從解決。其次，缺乏幫助的自求多福局面，使得教師必須自尋資源和解答，也種下抗拒改變的結果。
- (5) 工作情境的本質限制：教師無法在自己的工作崗位上充分發揮，教師的教學受到許多潛在因素的影響，也受到其他外在的人透過支配權力而影響教學，教學策略只好變成是對於特殊情境中各種情況之回應。

修補術作為詮釋策略以提昇對教師工作的非正式解釋

相較來說，教師尋求生存策略的可能性勝於回歸教育理念或目標，如班級過大、缺乏資源都可能導致這些情形。此外，有些教師則是未受過相關訓練或建立教師專業承諾。透過改變教師教學典範的概念或回歸以學童本位等，讓教育原則引導理想的教學。藉由將教師工作視為是修補術反而可以更徹底解釋教師工作，亦即，教學除被視為是因現實情況而抗拒科學原則的應用之外，可凸顯教學是以「初始理論」來回應特別情況。雖然現場仍有少部分教師應用教育理論來進行教學的改變，不過，畢竟是少數，早先的實習歷程讓教師迴避教育知識及教學反思。當然現場仍有些教師試圖維持其教育理念者，唯獨結構及環境的限制使其無法施展。透過修補術的描繪，可以引發更廣泛地注意到實習層次上的結構限制。同時，

也指出實習過程過早地接觸於「初始理論」，可能進而導致解決問題的契機持續不斷地受到結構限制。

應用於師資培育

既然教師工作是某種獨自工作以因應現實情境問題，那麼在師資培育中應該加以考量此一狀況。教師工作類同修補術乃是師資培育機構及經驗在學校層次所顯現的結果，教師指導者需要注意此一情況，這並非意味著過度看重社會的位置及經驗對教師態度及價值的影響。關鍵之處，在於這些不當的價值和態度可能會成為社會經驗的結果，以致於阻撓了教師實現進步教育目標的可能性，也包括師資培育過於看重文憑證書而忽略了養成實習學生適當之態度及價值。

師資培育機構的經驗

早期有一種說法是認為，實習教師的學校中的學習經驗，在某種程度上，決定了其智識和實作的修補知能，且其早先的信念和傾向可能是學生接受抽象理論之障礙，特別是師資教育者也未能挑戰這些信仰及傾向，致使失職及違法情事的產生。這種情況，往往被從理論不足或者表象的解釋帶過，以致於未能進一步注意。實習者可能有些理論準備，只是面臨在全職工作中的存活時，總是煙消雲散，而這可能與實習者轉化理論為實務所用的能力不足有關，亦有可能是因介紹某些不合時宜的理論及學生對理論的抗拒有關。改善的方式是，讓學生實習時有部分的教學負擔，但是花多一些時間學習教育理論。這樣理論和經驗可結合，實習者在實習階段可思考理論在實際上如何應用。

但是，困難仍存，第一，因為實務教師可能非理論取向的。研究者和教師之間採取的假設根本不同，研究者重視共同性，但是教學者則以個人角度解決個別問題，導致兩者對於知識形塑及教學的想法，差異相當大。兩者之間的落差，使得實習教師被具體世界的教師絆住，而較少使用當代科學知識。再者，教師對於課本使用的挫折，課本僅是基本技能的日常使用，而不是一連串互動及各種技能同時發生的應用。

合法化有各種形式，主要是不適當的教學回應減弱了抽象理論或僅以訣竅來提供實務課程，這些課程提供者以學生需求的相關性來進行課程，此往往是使得學生接受現有權力及資源的分配，尚失了對人類悲憫及社會正義的關懷，要知道，師資培育並不是以減少學校衝突為目標。師資培育機構及其相關人員應該重新檢視現存情況，並且建立能夠超越現實情況的態度和價值。

學校的經驗

實習經驗的時機、期限和性質應重新予以關注。對研究生而言實習經驗相對較無彈性，但是，對於三年學制則有較多的彈性，可以將實習延至第二或第三年，這樣可以讓學校裡的同儕經驗與實習教師之間有所空隙，並減輕與實作之間的連結，讓學生有更多的時間建立教學的博雅觀點，並以研究能力為基礎多參與社會事務。主要有兩個方向：第一讓學生直接接觸社會的不平等，以改善年輕人對於建立社會正義缺乏堅持之現象，也擺脫習於現存的不公義的偏差。再者，可以對於學生個人的社會經驗加以檢視，這些個人的經驗在師資培育中較缺少分析及檢視。例如，學生對於失業的看法可能受限於兼職打工的經驗，進而對於結構因素失業抱持壓倒性的負面評價。

教師工作中的真實自我的重要性總是持續地影響，並使工作情境的我和真實的我得以配合，而這也反映在來自中產階級為主的教師，對於勞工階級的學生給予幫助總是較少。也就是說，我們要知道當老師評論學生不喜愛上學時，問題可能不單單片面由學生而起。

師資培育中宰制的、工具觀點的教學業行之有年，更重要的是，學校教育形成的不公結果持續未受關注，師資培育課程不能僅是在現況上作微調。無論實習教師何時進入現場，以學校為本位的實習需要重新架構，增進反思而非例行的行動。例行的行動受傳統、威權及官方的社會之限制。而反思行動則是對信仰的主動、持久的和仔細考量的，以及對於對知識及其相關成果之支持。以學校本位經驗而進行結構的改變並創造適當的條件以提升反思行動，改變學生在學校的生活及權力關係。當然，這種改變雖是必要的，不過，條件並不一定成熟，因此，如果能夠透過校園核心的讀書會也能有所成效，不只是為了讓學生建立對學校教育的質疑，更希望讓學生可以將學校作社會實驗室，藉此，顛覆師資培育中短視的求生存偏差之現象，而能夠回歸到專業主義之上。

反思及討論

1. 從方法論的角度來看，本文作者試圖引介「結構主義」的修補術作為剖析教師工作現場實況之闡述，並進而從其表現形式、成因、結構限制、師資養成、學校環境等部分，逐一描繪及對應。我們可以看到其對於教師工作環境及性質之悲觀，甚至於不滿之處。這個不滿主要是緣於對於修補術的工作者

而言，缺乏抽象思維和理論應用能力，以致於現場的問題像是變形蟲一般，不斷地出現，可是終究無法獲得最終的解答。

2. 我讀這篇文章時，獲得一種採縱深式的角度看問題的激發。也就是說，當我們在談教師專業效能或專業熱誠時，我們檢視地是教師「這個人」，而不是教師工作的這個「環境」（結構）、這個氛圍（文化）；我們反省的是師資培育機構專業之養成的方式（師培），而不是教師專業實踐之演練的過程（實習）。這篇文章幫助我們透過某種貫時性的眼光，以把問題釐清、看懂。當然，實習制度究竟是在幫助師陪生「體悟了現場」，還是「妥協於現場」。我想，實習之必要與否本身不是最根本的議題（本文作者也沒說不要實習了），而是關於實習之運作情形，是不是可以有些不同的實施規劃和策略，也是這篇文章主要的關懷。
3. 這篇文章借用結構主義的概念，但是存在一種易於引起誤解之處，就是，好像關於修補術（bricolage）是某種不可取、落後的、限制的，無以進步的思維及作法。不過，如果回到結構主義之父李維史陀的《野性的思維》一書，則修補術是用來人類社會認知事物的不同思維，這個詞乃是用來比擬原始部落描繪或說明生活周遭世界各種事物的途徑。如同李幼蒸（1992：v）在其為《野性的思維》中譯者序言時，指出：

野性的思維一書主要研究未開化人類的「具體性」與「整體性」思維的特點，並力申未開化人的具體性思維與開化人的抽象性思維不是分屬「原始」與「現代」或「初級」與「高級」這兩種等級不同的思維方式，而是人類歷史上始終存在的兩種互相平行發展，各司不同職能，互相補充滲透的兩種思維方式，如同植物有野生和園藝，思維也有野性的和文明的兩大類。

我們可以這樣說，作者借了一個概念來討論問題，概念切合於描述事件，只是演繹的過程，此概念和理論脈絡的關係則被（不小心）割裂了。可能的疑誤是，若沒有回歸理論本身或者遇到行家，那麼，這樣的誤用可能以訛傳訛。我想這也是我們借用許多社會科學領域理論，以論述教育理論或者進行文獻探討時，極易產生的誤用，亦值得我們引以為戒。

參考文獻：

李幼蒸（譯）（1992）。C. Levi-Strauss 著。野性的思維。台北市：聯經。