

南 華 大 學

教 育 社 會 學 研 究 所

碩 士 論 文



研 究 生：黃 素 滿

指 導 教 授：王 瑞 賢 博 士

中 華 民 國 九 十 二 年 六 月 十 二 日

南 華 大 學

碩 士 學 位 論 文

教 育 社 會 學 研 究 所

伯 恩 斯 坦 教 育 論 述 理 論 之 研 究

✓ 研 究 生：黃 素 滿

經 考 試 合 格 特 此 證 明

✓ 口 試 委 員：方 德 隆
王 瑞 賢
蘇 峰 山

✓ 指 導 教 授：王 瑞 賢
所 長：蘇 峰 山

口 試 日 期：中 華 民 國 九 十 二 年 五 月 十 六 日

誌謝

猶記得初進入教育社會學研究所時，缺乏背景知識與信心的我，多賴所上老師與同學、家人的支持和鼓勵，而得以順利的學習與成長。在南華的日子，不僅學會了很多事情與學問，也特別地感受到所上老師的關懷與同學間的溫馨。

很感謝我的指導教授王瑞賢老師，沒有他，這篇論文無法完成。撰寫論文的過程中，雖然遇到了不少的瓶頸與困難，端賴王老師的鼓勵與協助，不厭其煩地悉心討論、修改，讓我學習到從不同的角度來解讀伯恩斯坦的理論與想法，獲益良多。其次，感謝蘇峰山老師在我論文的寫作過程，抽空與我討論伯恩斯坦的理論、借予我相關的參考書籍並給予我論文上寶貴的建議。此外，亦感謝方德龍老師於百忙之中，抽空擔任我的口試委員，給予我論文上許多建議，以及所上的助理瑞霞的協助安排口試相關事宜。

最後，感謝我的家人，在我的求學過程中，一直給予精神和物質上的支持，幫助我面對許多生活上的挫折與考驗；以及我的學長對我的鼓勵與支持，還有淑媛同學的一起並肩作戰，相互勉勵，才得以順利完成論文。在此誠摯地謝謝每一位陪我一起走過的人，因為有了你們陪伴、鼓勵與支持，讓我學習到更多、也有了更不同的體驗。

摘要

英國教育社會學家伯恩斯坦(B. Bernstein)已在教育社會學領域受到廣泛的研究與討論。做為一個教育社會學家，伯恩斯坦窮進畢生精力，以符碼(code)為核心，提出分類(classification)與架構的概念(framing)來分析社會與教育現象背後所蘊含的權力分配與社會控制原則。探究伯恩斯坦思想之成形，發現其具有跨理論、跨領域、跨學門之特性，其中，從方法論的觀點來看，涂爾幹的思想和結構主義的觀點與伯恩斯坦思想體系最為密切關聯。歸納伯恩斯坦思想體系之發展，約略可將其區分為兩個階段，前期是以符碼理論(code theory)的建構為主，後期則是以教育論述理論(pedagogic discourse theory)之建構為主。

伯恩斯坦與新教育社會學之發展與研究密切相關。伯恩斯坦以西方的課程研究、教育知識議題為研究焦點，無疑地與新教育社會學之發展建立起密切關係。然而，伯恩斯坦認為新教育社會學者只將其研究焦點置於教育知識與外在不均等權力關係、意識型態等問題上，缺乏對於教育知識文本本身組合問題的研究。因而，促使伯恩斯坦反省文化再製理論學派之觀點，發展出教育論述理論來討論有關文本的組合問題。伯恩斯坦以教育機制來說明教育論述理論。透過教育機制，伯恩斯坦論證了知識是如何生產、流通與再製，也指出權力是如何透過教育機制而把知識分配給不同的團體以影響其意識之形成。

伯恩斯坦之教育論述理論不但豐富了教育社會學領域之研究，同時還樹立起教育社會學研究之基石，其對教育社會學領域之貢獻與重要性，自是不可言喻。

關鍵字：伯恩斯坦、符碼、分類、架構、教育機制

Abstract

As British sociologist of education, Basil Bernstein, his theory has been extensively studied and discussed in the field of educational sociology. Bernstein devotes all his own life to analysis the scene beyond social and educational phenomena, which are implied the distribution of power and the principle of social control. To explore the philosophy of Bernstein, we discover that his theory is characteristic of cross-theories, cross-fields and cross-disciplines. In addition, from the point of methodology, Bernstein's philosophy is closely linked to the notions of Emile Durkheim and the perspectives of structuralism.

To generalize the development of Bernstein's ideology system, it is approximately divided into two stages. The first stage is mainly to construct the Code Theory, and the later stage is the Pedagogic Discourse Theory. The pedagogic discourse theory is the latest ideology of Bernstein, which is derived from the Code Theory but transcends it.

Bernstein and the development of new sociology of education have very close relationship. Being one of members of new sociology of education, Bernstein focuses his research central theme on western curriculum research of and educational knowledge issues. No wonder he develops a close relationship with new sociology of education. Bernstein bases on the code and addresses the conceptions of classification and framing to explain the implication of educational knowledge, which is suggested by power classification, and principles of social control.

Bernstein, however, thinks that many new educational sociologists only pay their attention on educational knowledge, without considering the composition of text. Therefore, it encourages Bernstein to reflect the standpoint of cultural reproduction theory and develops the Pedagogic Discourse Theory to argue about textual composition issues.

Bernstein bases on Pedagogic Device to explicate the Pedagogic Discourse Theory. Through the pedagogic device, Bernstein demonstrates the procedure of the knowledge production, circulation and reproduction. Furthermore, he points out that power is distributed by pedagogic device to deliver knowledge to different groups in order to affect and develop their own ideology. Bernstein's Pedagogic Discourse Theory is not only to enrich the researching but also established the foundation for educational sociology. Hence, his contribution and importance to educational sociology is beyond the words.

Key word : Bernstein, code, classification, framing, pedagogic device

伯恩斯坦教育論述理論之研究

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究緣起.....	1
第二節 研究目的.....	4
第二章 伯恩斯坦之生平與思想背景	5
第一節 生平.....	5
壹、啓蒙期.....	5
貳、奠基期.....	6
參、開展期.....	6
第二節 思想背景.....	8
壹、與涂爾幹之關連.....	9
貳、從結構主義出發.....	11
第三節 結語.....	15
第三章 教育知識符碼理論及其實踐	16
第一節 新教育社會學之論述.....	17
壹、新教育社會學之教育知識與表徵.....	17
貳、符碼理論與新教育社會學之差別.....	19
第二節 教育知識符碼類型.....	19
壹、符碼.....	19
貳、分類與架構.....	20
第三節 教育實踐之探究.....	23
壹、明確的與隱含的規則.....	23
貳、教學實踐類型：可見與不可見.....	25

參、教學實踐與社會階級	26
第四節 結語	28
第四章 教育論述與扭曲的溝通	29
第一節 知識與再製：文化再製之反省	29
壹、社會再製	30
貳、文化再製	32
參、抗拒理論	32
肆、批判教育學	35
第二節 教育論述與之間的關係	36
第三節 雙重扭曲的之間關係	40
第四節 結語	42
第五章 教育論述產生之教育機制	44
第一節 教育機制之發展過程	44
第二節 教育機制之內在構成	45
壹、內在基本構成與社會支配原則	45
貳、教育機制之內在基本構成	45
第三節 教育機制之實現	54
第六章 結論	59
參考書目	62
壹、中文譯作	62
貳、中文著作	63
參、英文部份	65

圖表目錄

表一：伯恩斯坦之生平、經歷.....	7
表二：集合型與統整型教育符碼之特性.....	22
表三 分類與架構強度之變化及符碼類型.....	23
表四：可見與不可見教學實踐之特徵.....	26
表五：教育的知識生產關係和社會的經濟生產關係之相對應.....	31
表六：相關文化再製理論觀點之比較.....	36
圖一 伯恩斯坦對再製理論與取向之定位.....	39
圖二 文化再製理論與伯恩斯坦研究焦點之差異.....	42
圖三：再脈絡化場域之作用.....	48
表七：能力模式與表現模式之特性比較.....	49
表八：再脈絡化場域論述之各種可能性.....	51
圖四 教育認同之分類模式.....	52
圖五 規則、場域及行動者之對應關係.....	54
圖六 教育機制之體現歷程.....	56

第一章 緒論

第一節 研究緣起

歸納伯恩斯坦(Basil Bernstein)數十年的研究，約略將其思想體系區分為兩個階段，¹前期是以符碼理論(Code theory)的建構為主，主要在於探討初級社會化與言說符碼之間的關係，進而將符碼理論運用於學校教育之研究。言說符碼理論是屬於社會語言學方面研究，主要是以語言、溝通和意義為主，討論不同的社會階級在語言的使用類型、家庭的社會化情境與社會控制上的差異；而教育符碼理論則是從課程與教學實踐的角度，來探討了學校教育與階級再生產之間的關係，以及不同的社會階級如何進行社會控制與意義系統再製的問題。

1980 年中葉，伯恩斯坦從符碼理論中發展出教育論述理論(Pedagogic discourse theory)，且以教育機制(pedagogic device, PD)來說明教育論述理論。教育論述理論則是討論教育論述之社會建構問題，除了以教育機制來描述官方知識是如何生產、再生產、傳遞而分配給不同的社會團體外，同時更將其研究視野擴大至其與資本主義體系之變遷與關聯。教育論述理論可算是伯恩斯坦最新的理論發展。

伯恩斯坦以言語理論之文化再製理論崛起於‘新’教育社會學的發展。伯恩斯坦認為：

「一個社會如何選擇、分類、分配、傳遞和評量它認為可以公開的教育知識，反映出權力的分配以及社會控制的原則。從這個觀點來看，教育知識的組織、傳遞以及評量的內在差異以及變化，應該是社會學感到興趣的一個重要領域。事實上，這樣的研究是文化傳遞結構中的結構與變遷一個更

¹ 對於將伯恩斯坦思想體系區分為前期與後期，乃是依據伯恩斯坦(1990)將該書分為兩大部份，第一部份稱之‘論符碼’(On codes)，第二部份則稱之為‘論教育論述’(On pedagogic discourse)。從伯恩斯坦先前所完成的一系列作品中，可以發現其都是以「符碼」來作為的核心，但是在 Bernstein(1990)該書的後半部中，卻改為以「論述」來作為談論的核心，似意味著其思想之轉折與變化；符碼’是指控制語言的原則，規約著傳遞者與接受者之間訊息交流的機制，選擇及統合‘意義、體現形式和脈絡’；而論述卻是一種談說和書寫，是一種社會實踐、一種社會認同。對伯恩斯坦來講‘符碼’不只是語言的選擇與統合的問題，還涉及到意識型態和社會權力的問題，使得符碼成爲一種‘安置位置’的機制；同樣地，論述亦涉及到社會認同、社群建構、權力、意識等問題。根據符碼與論述的概念，伯恩斯坦於前期發展出符碼理論，而在後期則發展出教育論述理論。(王瑞賢，未出版)。

大問題的一部份。因為種種理由，英國社會學家卻避開了這個問題。結果，教育社會學被化約成一系列有關輸入－輸出的問題；學校被轉換為一個複雜的組織或是處理人群的機構；社會化的研究被瑣碎化了」。(Bernstein, 1975:85)

新教育社會學學者楊格(Young, M)認為教育社會學者非但不能把教育實體的既存定義(學校知識本質)視為理所當然，使教育社會學製造(make)問題而非只是接受(take)問題；應發展一種理論的觀點或研究，以解釋知識如何產生、維持、變化，以及其所蘊含的關係(Young, 1971)。新教育社會學以知識社會學的角度探究教育知識、社會控制與意識型態之間的關係。楊格於 1971 年所編的《知識與控制：教育社會學新方向》一書中指出，新教育社會學應以知識為問題意識本質和知識在學校之傳遞、獲得和評量形式為其焦點。楊格指出：

「教育社會學主要任務應將課程之組織和選擇的原則，關連於學校及教室互動的情境，以及其社會結構。」(Young, 1971：24)

自一九六〇年代末之後，隨著新教育社會學的發展，質疑主流學派－結構功能論－對學校教育與社會結構關係之看法。結構功能論的主流典範著重於鉅觀的研究層面，以整個社會制度的運作來解釋社會現象，例如以學校組織特性、社會階層和社會流動等議題為研究焦點。新教育社會學質疑與批評學校教育所扮演的角色，認為主流典範缺乏對學校內部的意識型態內容、傳遞方式等方面研究。綜觀諸多學者如包爾斯與季庭斯(Bowles, S & Gintis, H)、布爾迪厄 (Bourdieu, P)、艾波(Apple, M)以及吉魯士(Giroux, A)等人之研究，教育體系與經濟、歷史、國家和國際等其他體系之間複雜的相互關係已有更進一步地了解。同時，從這些研究中都已指出，教育在階級、性別、種族、政治、經濟、文化等層面上均具有再製不平等的社會關係(黃嘉雄，2000；王麗雲，民 82；Bowles & Gintis, 1976；Aronowitz & Giroux, 1985；Bernstein, 2000)。

伯恩斯坦提出分類(classification)與架構(framing)的概念用以解釋教育知識的問題，來提醒我們必須檢視許多社會假定背後的合理性與合法性的問題，影響著新教育社會學的發展，使得教育知識成為新教育社會學之研究重點。另一方面，伯恩斯坦以言說為出發點，整合鉅觀的社會結構和微觀的日常互動層面，來說明社會結構如何透過語言符號而作用於心靈意識上的問題，並對教育社會學理論加以反省、檢討，拓展了教育社會學理論及研究方法之視野。同時，他也窮盡畢生精力與心血，以符碼(code)為核心，發展出《階級、符碼與控制》四本著作而建構出極為完備且抽象的符碼理論，來論述整個文化再生產的進行過程，闡明社會結構經由言說符碼和教育知識符碼的運作來完成社會控制與權力分配的目的，揭露出學校亦是社會結構再製的工具之一。

此外，伯恩斯坦更於《階級、符碼和控制》第四冊一書的第五章〈教育論述

之社會建構>中，將各個學者所提出的再製理論、抗拒理論以及批判教育學理論²等觀點予以評析，歸結其不足之處，而建構出教育論述理論(Bernstein,1990)。

在伯恩斯坦的看法中，上述這些理論都是立基於一個前提，也就是學校教育都是受到階級、性別、種族、經濟等意識型態所扭曲的活動或內容。這些理論都視教育是一種外在不平等的權力關係的轉送器。因此，這些理論非常關切，同時致力於分析各種不同的社會支配原則(例如階級、性別、經濟、種族等) 而得出一個主流、支配教育形式，並且分析教育(不論是在學校文化、師生關係、課程、教學與語言等)是如何受到扭曲而反映出主流的支配團體的想法³。例如，艾波就說到：

「學校受到其他機構間關係的影響－政治的、經濟的、文化的，所以學校之間基本上是不平等的。換句話說，學校是透過與其他更有力機構之間的關係而存在的，這些機構合起來，產生了權力獲得和資源的結構不平等。這些不平等受到學校的加強與再製，經由教室每日生活中的文化、教學和評鑑活動，學校在維持不平等上扮演重要的角色。」(Apple, 1979: 64)

伯恩斯坦認為這些理論都沒有分析教育論述本身，沒有分析轉送、再製外在權力關係之傳送器本身；以比喻的方式來說，這些理論就好像分析收音機所傳送的節目內容，但是都忘了分析收音機本身。對伯恩斯坦來講，收音機的存在負責挑選天空中無數的電波成爲一個特定的節目內容。因而，文化再製理論之研究不應侷限於特定的教育溝通內容，而是應研究讓特定教育活動成爲可能的教育機制(Bernstein, 1990)。

² 筆者爲了行文上的方便，底下將把再製理論、抗拒理論以及批判教育社會學理論統稱爲文化再製理論。

³ 在台灣有關課程意識型態的研究，基本上也是遵循這條路線，著重在分析一個被扭曲的教育活動和知識是如何受到外在的權力關係之意識型態的影響，進而再製這些支配關係。如歐用生(1981; 1987)、王麗雲(1990)、黃嘉雄(1989; 2000)以及周珮儀(1999)等人的研究。陳伯璋(1985; 1988)認爲從知識社會學的分析中可以看出，課程本身是不可能是價值中立的，因爲在課程形成的過程中，往往包含著許多階級利益、經濟與文化分配等價值衝突與對立的問題，因此應對課程與教學背後的意識型態加以分析與批判，以了解學校如何選擇課程？根據什麼價值標準？何種學生應該接受哪種課程？

第二節 研究目的

由以上的論述可知，伯恩斯坦之研究對教育社會學深具重大影響力乃是不爭的事實⁴。回顧目前國內有關伯恩斯坦思想體系之研究，多屬於運用伯恩斯坦之理論而加以應用於教育領域之分析，如王瑞賢(2001b)、湯郁純(2001)、黃嘉雄(1989)、范惠美(2000)、葉坤靈(1999)、鄭聖耀 & 黃約伯(2001)等人，而直接探究伯恩斯坦之理論內涵者甚少，如宋怡慧(1999)、王瑞賢(2001c)等人。然而上述這些學者之研究，主要都是以符碼理論居多，但是對於教育論述理論之研究相當缺乏，僅有王瑞賢(2001a)的〈課程知識社會學－聲音與差異政治之外〉一篇文章概略地談到教育機制，唯該篇文章之討論稍嫌不足。

因此，本研究採用理論分析的方式進行。首先，探討伯恩斯坦之生平與思想背景，以作為理解其理論建構之基礎；其次，從新教育社會學對教育知識研究議題來討論伯恩斯坦之教育符碼理論及其教育實踐；進而將針對相關的文化再製理論之研究焦點、分析觀點作一反省與檢討。最後，再探討伯恩斯坦之教育論述理論。

因此，本研究主要目的在於：

- 一、 探究伯恩斯坦之符碼理論；
- 二、 分析教育論述理論與文化再製理論學派之差別；
- 三、 最後，論證伯恩斯坦之教育論述理論內涵及重要性。

經由本論文，希望使國內對於伯恩斯坦整個思想體系之研究更為豐富、完整，而有助於對伯恩斯坦之了解與認識和對教育社會學發展有所幫助。

⁴ 伯恩斯坦對於教育社會學領域之深具影響力，使得伯恩斯坦研究不論是在國內或國外都獲得更多的重視，國內外皆有許多作品呈現。從國內外學者的作品中，大致可分為兩類：一是直接分析、研究伯恩斯坦理論、方法論等，如 Sadovnik(1991, 1995, 2001)、Atkinson(1985, 1995)、Gibson(1984)、Danzig(1990, 1992)、宋怡慧(1999)、王瑞賢(2000, 2001a, 2001b, 2001c)等；另一則是以實證研究驗證伯恩斯坦理論者，如 Holland(1986)、Neves(1991)、Jenkins(1990)、Morais, Madeiros, Fontinhas & Neves(1991)、黃嘉雄(1989)、范惠美(2000)、湯郁純(2001)等人。

第二章 伯恩斯坦之生平與思想背景

一個學者理論思想的形成，一方面是主觀的成長歷程，另一方面是受客觀的學術探索環境所影響。伯恩斯坦個人的成長歷程、工作經驗影響著其未來的發展與興趣。伯恩斯坦求學、工作與任教經驗引起他對於文化的傳遞結構與傳遞過程相當感興趣，並以社會階級、語言、社會化之間的關係作為研究的焦點。

伯恩斯坦之生平與思想發展受法國社會學者涂爾幹(E. Durkheim)以及結構主義分析方法和概念影響甚深。一般言而，結構主義的伯恩斯坦較不為人所知，沙達夫尼克(Sadovnik, 1995)以結構主義觀點來解讀伯恩斯坦在課程與教學上的研究，把課程與教學相關連於更客觀的社會分工以及經濟和政治體系。艾欽森(Atkison, 1985)也從結構主義的角度來分析伯恩斯坦對學校組織、社會控制的看法。摩羅與托里斯(Morrow & Torres, 1995)則在涂爾幹派的衝突結構主義中，進一步將伯恩斯坦區分為衝突的結構主義。更有甚者，吉普森(Gibson, 1984)亦從結構主義的觀點來批判伯恩斯坦之理論，認為其理論包含了所有結構主義之缺失。不過，吉普森對伯恩斯坦所做的批評，並未獲得伯恩斯坦本人的認同，伯恩斯坦(1990)對此批評亦作了一些回應與澄清。因此，從結構主義觀點來解讀伯恩斯坦之思想、理論不失為一條可行的途徑，且更能彰顯伯恩斯坦與涂爾幹和結構主義學派之關聯。

第一節 生平

回顧伯恩斯坦的生涯可以約略看到有三個重要的關鍵階段，每一個階段都啟蒙著伯恩斯坦思想的前進。第一階段，我們稱之‘啟蒙期’：研究意識與焦點之萌發；第二個階段是‘奠基期’：研究主旨之確立；第三個階段為‘開展期’：理論之建構與驗證。

壹、啟蒙期

伯恩斯坦於 1924 年 11 月 1 日出生在倫敦東區附近的勞動階級家庭。伯恩斯坦曾於二次大戰期間受雇於史鐵尼(Stepney)之本赫男爵家族(Bernhard Baron Settlement)工作，接觸到本赫男爵家族的男孩俱樂部。此一工作經驗，使他發現當地成員與俱樂部男孩之價值存在著顯著的不同，因而對於文化傳遞結構與傳遞過程甚感興趣。這是伯恩斯坦思想體系最早的萌芽期。隨後伯恩斯坦憑藉其一己之力積極、勤奮的工作，於 1947 年就讀於倫敦政經學院，主修經濟學與社會學。

求學期間，對於當時社會學主流著重於研究方法之討論以及功能論和衝突論為主要取向相當反感，但是對於與社會化過程相關的議題相當感興趣。因社會化議題，伯恩斯坦開始接觸涂爾幹的思想和語言學，而致力於與社會化過程之相關議題研究(Bernstein, 1971；Sadovnik, 2001；Charap, 2000)。

1951年倫敦政經學院畢業後，受聘擔任城市日間學校(City Day College)A級班教師，深感班上勞動階級學生成就動機低落，缺乏學習意願。於偶然的機會下將學生的文章順序予以重新組合、編排，而感受到隱含於文句間的意義，認為對於語言使用方式的探究可以探測出隱含的意義。伯恩斯坦自敘到：

「初任教職的頭兩年，我終於明白福斯特的『只有相聯』(only connect)這首詩的問題。我生來就不是當老師的料，所以我必須學習去感受言談和書寫中所隱藏的意義結構。這似乎有點誇張，但其實不然。有一天，我拿起學生的作文，將文章的組合句子打散，重新依其順位安排成爲一首詩的樣子。這篇作文獲得了重生，字裡行間充滿著意義。我又將 Bob Dylan 的民歌拿來，重新排列成散文的樣子，讓學生唸一唸兩個不同版本的差異。的確，這兩個版本是有所不同的。詩藉著行間高低不同的空間順位讓意義迴盪環繞。字裡行間的空隙讓聽者或讀者能夠創造個人獨特的、不可言喻的意義。儘管我們的實驗可能美學功力不佳，但是卻創造出奇特、古怪且始料未及又獨具美感的句子，進而得以探索空間的符號本質。我開始著迷於濃縮和隱含的東西。我的教學涵蓋很大的內容、脈絡及各種類型。至此，我感覺可以藉由隱含的東西預見言談的形式。」(Bernstein, 1971:5-6)

貳、奠基期

於此緣由，日漸萌生伯恩斯坦有關學校課程、學生語言特性及階級再生產關係的研究意識。基於對語言研究興趣濃厚，伯恩斯坦遂於 1960-1962 年進入倫敦大學語言學系研究語言學。在語言學系裡研究時，對伯恩斯坦影響最大的乃是採用傑克森(H. Jackson)符碼強度的觀念，來探討符碼與社會結構之間的關係。1962 年獲得博士學位，並以論文結論部份，發表了〈家庭角色體系、溝通與社會化〉之文章，探討不同家庭結構型態的溝通及控制形式。

參、開展期

是否伯恩斯坦的興趣只滿足於語言之研究？答案並不然。1963 年受聘於倫敦大學教育研究所，並擔任社會學研究中心(Sociological research Unit)主任。在

此期間，伯恩斯坦之研究重點與研究對象似乎已有轉變，由原先的語言學研究擴大至教育學研究，研究對象也由家庭擴大至學校。這可從當時伯恩斯坦所發表的一系列文章都與教育議題相關窺知一二。如 1966 年發表〈教育中滿意與不滿意的來源〉，1969 年發表〈論課程〉；其中最受矚目的乃是 1975 年所發表的〈論教育知識的分類與架構〉。在該篇文章中，伯恩斯坦將學校知識視為其分析對象，提出分類與架構的概念，來說明學校中蘊含著權力分配與社會控制原則。凡此種種，皆可發現伯恩斯坦之不僅從事語言學研究、教育學研究，同時其研究對象也從家庭進一步擴大至學校(黃嘉雄，1989；Sadovnik, 2001)。

1967 年伯恩斯坦由倫敦大學教育學院講師轉為副教授，並開始嘗試符碼理論之建構與實證研究。同年，獲聘擔任倫敦大學教育社會學卡爾海曼(Karl Mannheim)講座教授。自此，伯恩斯坦對教育社會學領與之研究已產生了一個重要且獨特之研究體系，其四本重要代表著作《階級，符碼與控制》，均與文化再製的問題有關，對教育社會學研究有著重大的影響力。1990 年自倫敦教育學院退休，改由惠帝(Whitty. G.)教授繼任教育社會學講座，而於 2000 年 9 月 24 日因病辭世(Sadovnik, 2001；Charap, 2000)。

表一：伯恩斯坦之生平、經歷

年代	生平經歷
1924	出生於倫敦東區勞動階級家庭
1945-1948	受雇於史鐵尼之本赫男爵家族工作
1948-1951	就讀於倫敦政經學院
1951-1954	於倫敦政經學院畢業後，進入西敏寺就讀
1954-1960	獲得教育學碩士學位，並任教於城市日間學院
1960-1962	於倫敦大學語音系從事語言研究
1963	進入倫敦大學任教
1965	擔任倫敦大學教育學院的高級講師

1967	成爲副教授，並擔任社會科學研究中心主任，以及擔任倫敦大學教育社會學 Karl Mannheim 講座教授
1990	自倫敦教育學院退休

第二節 思想背景

一般而言，當我們在閱讀、理解學者之研究與思想特性時，常會將學者加以歸納、定位爲某一學派，希望藉由這樣的歸納以幫助我們理解其理論。然而伯恩斯坦思想體系之形成具有跨理論、跨領域、跨學門之特性。Karabel & Halsey(1977) 尊稱伯恩斯坦爲「新綜合的先驅」(harbinger of a new synthesis)；英國人類學家道格拉斯(Douglas, M.)也從文化人類學的界限、危險、污染等概念來描述伯恩斯坦思想的特徵，她說：

「伯恩斯坦是隻非魚、非獸、非禽的怪物，爲某些部落所拒斥和恐懼，也爲某些部落所敬畏。在社會學界，伯恩斯坦有點像是一隻鱗狀的可怕怪獸，橫越所有井然有序的範疇。他對於我們視爲當然、隱而不明的想法是那麽冷酷地揭露。難怪他在其專業領域佔有一個非比尋常的地位。」(Douglas, 1993:174)

足見伯恩斯坦絕非是僅具單一、傳統思想的教育社會學家，而是一個思想多元、具綜合特性以及跨越多個學科領域的教育社會學者(蘇峰山等著, 2002)。伯恩斯坦本人亦指出：

「鉅觀層面我運用涂爾幹和馬克思的思想，微觀層面則是米德的觀點去研究社會語言學主題。此一研究涉及了人類學、語言學、社會學及心理學各領域。」(Bernstein, 1971 : 57)

同時，除了古典社會學大師涂爾幹以及馬克思(Marx, K.)以外，我們還可以看到伯恩斯坦受到語言學的索緒爾(Saussure, F.)、人類學的道格拉絲等人的影響亦是相當深遠。索緒爾的語言(langue) / 言說(parole)、聯想關係 (associative relation) / 句段關係 (syntagmatic relation) 等概念以及道格拉絲於《純潔與危險》一書中所提出的象徵界線(symbolic boundary)都是建構符碼理論的核心要素 (Saussure, 1983 ; Douglas, 1966 ; Saussure 著，弘文館譯，1985)。

伯恩斯坦之思想跨越各個學科和領域，有著不同源頭，其中涂爾幹思想大概

是伯恩斯坦提到對其符碼理論建構深具影響力的人物之一，伯恩斯坦發揚涂爾幹在社會分工論、宗教生活基本形式、原初分類之觀點。從方法論的觀點來探討伯恩斯坦之思想特性時，學者常各自依據不同的參照點，將伯恩斯坦之思想予以定位，往往造成許多的矛盾與爭議。但艾欽森(1985)和吉普森(1984)則認為伯恩斯坦是法國結構主義運動的一員，從這個角度認識應他是相當合適的途徑。

綜上所言，涂爾幹的思想和結構主義的觀點與伯恩斯坦思想體系最為密切關聯。因此，本研究試圖從涂爾幹與結構主義之論述彰顯伯恩斯坦思想體系之特徵。

壹、與涂爾幹之關連

伯恩斯坦與涂爾幹之關連其來有自。伯恩斯坦與涂爾幹之關連可以追溯到其就讀於倫敦政經學院之時，接觸涂爾幹的原初分類開始。伯恩斯坦談到：

「爲何要運用涂爾幹的觀點呢？因爲，迄今對我來說，仍未發現哪位社會理論家的觀點，可以作爲理解“社會”這個詞所包含之內容的活水源頭。」
(Bernstein, 1975 : 17)

涂爾幹提供了伯恩斯坦對於理解‘社會’的思想架構。涂爾幹對於社會之研究焦點在於整體的社會結構，以及整個社會結構本身如何影響個別的行動者方面。涂爾幹認為社會學的研究不應只是研究社會現象而已，尚須把社會現象當成社會事實來看待，因爲社會事實不僅具有明顯的社會特徵，且具有獨立性與強制性(Ritzer 著,馬康莊、陳信木譯, 1989；Coser 著,黃瑞祺、張維安譯, 1986)。換言之，所謂的社會事實既外在於個別的行動者，且是強制行動者的社會結構與文化規範和價值。因此，涂爾幹所關懷的是整體的社會本質與社會結構，而非個別的意志與特質。涂爾幹對社會的看法，影響著符碼理論的鉅觀部份。

涂爾幹於《社會分工論》(Durkhiem, 1966)所發展出的「機械連帶」(mechanical solidarity)和「有機連帶」(organic solidarity)概念提供了伯恩斯坦研究的方法論基礎與思想的起點，隨後《宗教生活基本生活形式》(Durkhiem, 1995)與《原初分類》(Durkhiem, 1964) 探討社會結構、個體經驗及符號的關連性，成爲伯恩斯坦發展符碼理論思想的骨幹。

伯恩斯坦援用涂爾幹的機械連帶和有機連帶的概念，來描述兩種家庭類型的社會結構，一種是地位型家庭，以機械連帶的社會結構爲基礎，強調集體的意識的一致性、相似性以及共識性；另一則是個人型家庭，以有機連帶的社會結構爲基礎，重視個殊性和差異性(Bernstein, 1971；王瑞賢，2002)。

伯恩斯坦認為「機械連帶」和「有機連帶」兩種類型的社會結構，一種是強

調‘彼此相似’ (similar to)原則，而另一種是重視‘彼此差異’ (different from)原則。依此，伯恩斯坦區分出兩種社會結構形態，一種是依‘彼此相似’原則來組織師生、課程、空間、時間等等，構成所謂的「階層型」學校(stratified school)；而另一種則是依‘彼此差異’來建構它的內部要素，構成所謂的「差異型」學校(differentiated school)，兩種學校之秩序結構與控制方式大相逕庭。階層型學校無論是道德秩序或是教學秩序都是偏向於高度儀式化，以集體性的形式劃分團體與個人的關係，以階層性、地位取向界定知識、班級、教師與學生的關係；反之，差異型學校重視的是成員的差異性和獨特性，強調公開參與、協調合作、個人價值，以平等性和開放性取向界定知識、班級、教師和學生的關係(王瑞賢，2001b；湯郁純，2001)。

涂爾幹對於社會具有道德性的看法亦影響著伯恩斯坦。伯恩斯坦認為教育論述(pedagogic discourse)包含一種傳遞技能的教學性論述(instructive discourse)以及創造道德秩序和認同的規約性論述(regulative discourse)。然而，從伯恩斯坦的觀點來看，任何有關教學性論述都是植基於規約性論述之中，沒有所謂的教學性和規約性二個分開的論述。社會關係形態才是最終決定教學形態的因素。伯恩斯坦談論到：

「人們在學校和教室裡，通常會將技能和價值傳遞分開，這樣的分析就好像有一個詭計要去掩飾只有一個論述存在的事實，在我的觀點裡，只有一個論述存在，而不是兩個論述。…大部分的研究者仍舊研究兩個論述，或者思考好像有兩個論述存在：好像教育一方面是有關價值的，另一方面有關能力的。在我的觀點裡，並沒有兩個論述，而是只有一個論述。」(Bernstein, 2000：32)

換言之，伯恩斯坦認為教育論述是一個嵌合創造技能的原則以及創造社會秩序的原則兩個規則的論述，而研究趨勢上都會在教學性論述與規約性論述之間作一區分，將其視為兩個分開的論述，是不恰當的。

綜合以上所述，基於伯恩斯坦思想發展借用涂爾幹所提出的概念⁵，尤其是藉由機械連帶與有機連帶的區別，來發展其對教育變遷方式的沈思，並嘗試將這些假定的改變連結到社會連帶的原則上。

⁵ 布里局·杭特(Blackledge & Hunt, 1987)將教育社會學分析取向劃分為三個取向—(1)涂爾幹與功能論的傳統；(2)馬克思主義的觀點；(3)解釋取向，而把伯恩斯坦劃歸為涂爾幹與功能論的傳統。

貳、從結構主義出發

結構主義是一個非常複雜的思想流派，它從索緒爾的結構語言學形成後，於二十世紀迅速地在精神分析學、社會人類學以及整個人文、社會科學領域中傳播開來，同時也為社會學、語言學、心理學、人類學等學科的理論家們加以研究與運用。源自於對語言學研究的興趣，以及自二次世界大戰後法國的結構主義帶來的全面性學術思想的影響和運動，伯恩斯坦的思想體系似也有融入結構主義的思考模式(高宣揚，1997, 1998；李幼蒸譯，1988；Gibson, 1984)。

在索緒爾之前，語言學大多採用歷時性的研究，其研究焦點置於發音的演變、詞義的自發關連和類比作用上，因此，都把語言視為是一種有關個別性語言行為的語言學，或是當作一個抽象的研究對象(高宣揚，1997, 1998；Saussure, 1983)。然而，索緒爾有系統地在《普通語言學教程》(Saussure, 1983)提出語言／言說、能指／所指、聯想關係／句段關係、共時性(synchronic)／歷時性(diachronic)等新概念後，語言學的研究也就不再侷限於歷時性的語言比較法和語言學領域中。索緒爾認為語言學的研究不僅應該對語言個別部分進行歷時性研究，同時也應重視語言個別部分之間的關係共時性的研究。換言之，有別於語言的歷時性研究，索緒爾強調共時性研究的重要性，而建立一個「語言的語言學」，以共時性方式探究語言規則(Saussure, 1983；Hawks 著，陳永寬譯，1989；Culler 著，張景智譯，1992)。

一、語言／言說

索緒爾的結構主義之共時性語言學研究首先將言語活動區分為兩部分，一是語言，另一則是言說。語言指的是人類進行語言溝通時所必須遵循的一個整體、分類的規則，是社會約定俗成的部份，而非個人意志和智能的個別行為；相對地，言說則具有個別差異性，是指人們依據語言規則，使用詞句而說出來的話語，它的表現是個人的、暫時性的(Saussure, 1983；高宣揚，1997；Eagleton 著，吳新發譯，民 82)。索緒爾說：

「言語活動的研究包著兩個部份，一部份是主要的，它以實質上是社會的、不依賴個人的語言為研究對象，這種研究純粹是心理的。另一部份是次要的，它以言語活動的個人部份，即言語為研究對象，它是心理的和物理的。」
(Saussure 著，弘文館譯 1985：28)

換句話說，對於語言與言說的區別，就如同規則體系和個別行為的分別那樣，在個別的言說行為背後，存在著深層、客觀的語言規則體系，而規則體系的重要性永遠先於個別的言說行為。故而，索緒爾認為對於語言之研究，應關注在語言的深層結構上，而非個別的言說行為。

索緒爾對語言 / 言說所作的區別，不僅影響著語言學領域之發展，更被廣泛地應用至其他領域。如語言學者詹士基(Chomsky, N.)將人類語言行為區分為「語言能力」(competence)和「語言表現」(performance)，認為語言表現就如同是個人實際運用語言時的表現，具有個殊性、無限性，因時因地而異，然而不管任何的個別言談行為如何變化，每個人基本上都擁有相同的語言能力，能掌握語言學的基本知識和文法原則，而此種語言能力是內在的、天生的、去文化和意識型態的。詹士基說：

「掌握一種語言的人，就是掌握了一個以特定方式聯結語音和語義的規則系統。…可以用這個系統來產生和理解言說。…換句話說，就是掌握了他在產生和理解言說時使用的語言能力。」(Greene 著，張景智譯，1992：95-96)

法國人類學家李維史陀將索緒爾所提出的概念借用至人類學以及更廣泛的社會文化層面，把文化和語言相比擬，認為所有的文化現象、社會習俗也都有著深層結構和表象之分；所有的社會型態和文化表達型態就如同語言那樣，諸如言談、穿著服飾等，都並非是純然自由意志運用語言規則和穿著系統的結果，任何的穿著、服飾搭配背後都蘊含著一種深層的文化規則，甚至整個社會本身即是一個巨型的語言結構(Leach 著，黃道琳譯，1998；高宣揚 1997)。

同樣地，伯恩斯坦將結構主義的思維帶入了社會語言學和教育學領域。伯恩斯坦認為每個事物都可將其區分為表象與深層結構，即便是看似簡單的日常溝通、言談，背後也都蘊含著深層的文化規則、意義體系等。不同於索緒爾將研究焦點置於語言規則上，伯恩斯坦則將其焦點轉到言說控制層次，但是言說層次的研究並不是以個別言說行為表現為問題。因為就索緒爾之結構論和詹士基之能力論而言，都將言說與認知視為是個人自由運用結構性規則的表現而已，然而伯恩斯坦認為言說的性質乃是一種社會關係形式的結果，其不僅是要遵循著語言規則，亦具有社會溝通的作用(Bernstein, 1971, 1973, 2000；王瑞賢，2002)。他說：

「能力論取向將語言規則系統的研究和決定其脈絡使用的社會規則研究相區隔……能力論指涉人不受脈絡的約束，而表現則涉及到人為脈絡的約束和決定其言說行為。…顯然地，通過如此地割裂，可以提高研究上的嚴謹性及解釋性。…然而當我們研究言說時，不可避免地要研究另一個相當不同的規則系統，我們涉及到研究不管是正式或非正式的規則，它調節在不同脈絡的選擇…這第二個規則系統即是文化系統。…由此而下，語言是一套所有的言說符碼都要遵循的規則，但是言說符碼的體現卻是在特定的脈絡裡之社會關係所產生的文化行動的作用。」(Bernstein, 1971：173-74)

因此，伯恩斯坦認同於李維史陀對社會文化所作的分析，認為每個社會文化本身有其一定的規則體系，個別的言說行為表現，並非是一個純然運用語言規則之結果，其必定存在著一個深層的調控規則，而符碼即是一個深層的調控規則。

是故，伯恩斯坦之研究是以言說符碼(speech code)而不是語言符碼(linguistic code)之深層的文化規則體系為探究對象。

綜合言之，相對於索緒爾對語言規則體系的重視以及詹士基對語言能力的強調，伯恩斯坦所欲探討的焦點是在言說層次的問題，而非語言規則體系或掌握語言規則的能力，但是有關言說層面的探究並非就是以個別的言說行為表現為研究對象，而是企圖去找出深層的社會結構規則如何去調控出合法的言說形式和表現。進而言之，無論是索緒爾所關注的語言規則，乃至於詹士基所側重的掌握規則的能力而言，都沒有涉及歷史性、社會性、文化性以及意識型態的問題，而僅是一種具客觀性、規則性與邏輯性的問題，但伯恩斯坦卻依據李維史陀的社會文化觀點，認為言說形式與表現是在社會文化下所建構出來的，而非是語言本身的規則體系(王瑞賢, 2001c)。

二、聯想與句段之關係

對語言和言說做出區分後，索緒爾進一步對語言加以分析，認為語言是由聯想關係和句段關係兩種垂直性和水平性的關係所組合而成的。這種分析模式也被李維史陀借用於神話及初民思想的分析裡，採用隱喻(metaphor)和換喻(metonymy)的概念，隱喻以相似性為基礎，換喻以連接性為基礎(Leach 著，黃道琳譯，1998；Hawks 著，陳永寬譯，1989)

所謂的「句段關係」，乃是把不同音與音、字與字、詞與詞以一種線性方式進行水平串聯，並組成成為一個句型的形式，而排除掉同時出現兩個要素的可能性。所謂「聯想關係」是指將心理上具有相似性和差異性的要素和語詞連結集合在一起，相對於句段關係所重視的線性、順序性，聯想關係具有在同一時間一起出現兩個要素的可能性(Saussure, 1983；Eagletonm 著，吳新發譯，民 82；王瑞賢，2002)。若以我喝了一杯果汁，他吃了一碗飯之句子為例，則聯想關係指的是句子中的「我」、「他」以及「杯」、「碗」，因為它們都具有某些共同的特徵，而句段關係則是指「我」-「喝」-「了」-「一」-「杯」-「果」-「汁」以及「他」-「吃」-「了」-「一」-「碗」-「飯」六個字串連所組合而成的有意義句子。

伯恩斯坦的分類與架構概念類似於索緒爾分析語言結構時所用的聯想關係和句段關係。分類即是以聯想關係，以相似性為基礎，用以分析社會分工(social division of labor)之間權力、力量及界線(boundary)的強弱程度；架構則是句段關係，以連接性為主，用來分析在特定社會分工原則下社會關係(social relation)之間溝通控制的強弱程度。符碼因不同的分類與架構強度的變化，因而呈現出不同的相關模式。分類與架構的概念可謂伯恩斯坦符碼理論分析的基本原則，亦是其後對言說符碼、家庭符碼以及教育符碼區分的準則。

三、方法的二元論特性與‘關係’取向

涂爾幹的「機械聯帶」和「有機聯帶」的概念係提供了伯恩斯坦以二元對立的方式來論證他的符碼理論。從伯恩斯坦的作品裡，常採用的對比概念，如有關符碼理論：將社會言談體現型式－公共語用(public language use) 和正式語用(formal language use)，後來改為精緻型符碼(elaborated code)和限制型符碼(restricted code)；社會控制下做為對象和做為主體的人格特質－個人型(individual) 和地位型(personal)；家庭類型－個人型家庭(personal family)和地位型(positional family)；客觀結構上－基礎規則(ground rules)和表現規則(performance rules)；主體行動上－認知規則(recognition rules)和實現規則(realization rules)。

有關教育論述：區分學校結構－階層型學校(stratified school)和差異型學校(differentiated school)；課程結構－集合型課程(collection curriculum) 和統整型課程(integrated curriculum)；狹義的教學活動或廣義的教育實踐－可見教學實踐(visible pedagogy)和不可見教學實踐(invisible pedagogy)；教育論述之能力模式(competence model)和表現模式(performance model)；教育實踐規則－明確的規則(explicit rules)隱含的規則(implicit rules)及區分支配的、主流的－官方教育實踐(official pedagogic practice)和特定社會脈絡下的－地方教育實踐(local pedagogic practice)。

索緒爾則是將語言區分為語言結構 / 言說；把符號區分為能指 / 所指；共時性 / 歷時性；聯想關係 / 句段關係等二元對立概念，相當具有結構主義的精神。除了方法的二元對立外，強調‘關係’亦是結構主義分析方法的重要特點。例如在索緒爾的看法裡，語言體系不是語音或是符號單純的結合，因為「在語言的狀態裡，一切以關係為主。」(Saussure, 1983 : 121) 以語言為例，從關係的角度來說，一個單字只有透過其他單字和它的語言環境才能被了解，換言之，結構主義學家認為現實並非存在於事物之中，而是存在於事物間的關係之中(Gibson 著，石偉平等譯，1995)。正如結構主義對關係取向的重視，從伯恩斯坦的作品中亦可以看到其對‘關係’的強調，他說：

「要解釋一個脈絡不是依賴脈絡之內的關係，而是基於脈絡彼此之間的關係。後者－之間的關係，創造出界線的標示，特定脈絡才能藉由其特有的意義和實現區別出來。」(Bernstein, 1990 : 15)

「什麼是社會學是要依賴什麼是歷史、經濟學、地理、心理學來決定的。」(Bernstein, 1990 : 33)

很明顯地，伯恩斯坦不直接以事物本質的內涵為對象，而是試圖從事物所存在的關係形式來理解。他認為不論是範疇、位置、論述或是脈絡，本身的本質是先由它與其他範疇、位置或是脈絡之間形態所決定的。因此，每一個範疇、位

置、論述或是脈絡，想擁有的自己獨特的空間，創造自己認同，發出自己的聲音，使本身更具特殊性，並不是來自於它本身，而是來自彼此之間的關係形式。

第三節 結語

綜合言之，伯恩斯坦之思想乃是集合多個學者之思想精粹、進出多個領域，而其思想、理論之多元、綜合之特性及研究興趣，更與其生活經驗與任教生涯相關聯。源於任教於城市日間學校時對語言研究之興趣，使得伯恩斯坦對於社會語言學領域亦多有研究，甚至以語言來作為其理論建構之切入點。因伯恩斯坦思想進出多個領域，導致有學者常依不同的參照點來定位伯恩斯坦之思想特性，而引發爭議與矛盾。從諸多學者的歸納、定位中，以涂爾幹與結構主義的觀點來解讀伯恩斯坦思想體系形成亦是一條可行的途徑。受涂爾幹與索緒爾結構主義之二元對立論證方式與對關係取向之影響，萌發伯恩斯坦發展出分類與架構的概念，並依此為軸線建來構符碼理論，以剖析文化再製的結構與傳遞過程。

第三章 教育知識符碼理論及其實踐

課程領域之研究向來不是教育社會學之研究核心，而此現象至一九六〇年代末到一九七〇年代初期而有所轉變。此一轉變與英國新教育社會學學者楊格所出版的《知識與控制》一書息息相關。新教育社會學以新的概念架構及研究方法重新反省教育社會學之理論預設、方法，其研究重點在於教育的「內容」(content)，而非教育制度的「結構」(structure)。

新教育社會學認為課程與教育知識的背後牽涉到一套複雜的權力、知識及意識型態之關係，而非僅是效率和效能工具理性下的產物而已(Giroux, 1981；王瑞賢、王慧蘭, 1993)。課程本身就是一種政治性的活動，因為在課程形成的過程中，往往包含著許多階級利益、經濟與文化分配等價值衝突與對立的問題。依此觀點，知識不再是一種客觀的真理，而是一種特定立場、生活形式和文化表現。艾波認為學校中的知識形式不論是顯著或隱藏的，都與權力、經濟資源和社會控制有關，知識的選擇，即使是無意識的，也都與意識型態有關 (Apple, 1976)。

新教育社會學在教育知識的研究方法上有三種不同的派別：一、是以楊格和凱帝(Keddie. N.)為首的現象學派(Phenomenological approach)；其次是以夏普(Sharp. P)、包爾斯與季庭斯、艾波以及吉魯士等人為主的新馬克思主義學派(Neo-Marxists approach)；最後則是以伯恩斯坦和布爾迪厄為代表人物的結構主義學派(Structuralist approach)(Sadovnik, 1995；Blackledge & Hunt 著，李錦旭譯，1989)。

伯恩斯坦對於新教育社會學之發展具有重大影響力自是無庸置疑的。懷帝(Whitty. G)和偉克斯勒(Wexler. P)就曾指出，伯恩斯坦實居於各種新教育社會學方法之中心位置，其對於課程與教學之作品可以標示為重要的課程理論(Whitty, 1985；Wexler, 1987)。

有關伯恩斯坦教育知識符碼理論研究主要集中在〈論教育知識的分類與架構〉(Bernstein, 1975)與〈社會階級與教學實踐〉(Bernstein, 1990)兩篇文章中。因此，本文將以上述兩篇文章做為理解伯恩斯坦教育知識符碼理論及其教育實踐之主要依據。基於上述，本章主要共分三節，第一節描述新教育社會學主要的論述，並凸顯符碼理論在新教育社會學運動上的地位；第二節論證教育知識符碼理論之基本概念；第三節將論述伯恩斯坦對於教學實踐教之看法。

第一節 新教育社會學之論述

壹、新教育社會學之教育知識與表徵

一、理論觀點

現象學派汲取柏格(Berger. P)、陸克曼(Luckmann. T)、舒茲(Schutz. A)等人的知識社會學觀點，認為在教室生活中，教師和學生的行為都具有意向性，並有不同的分類系統，各自為行動賦予意義；強調人類主體(例如老師和學生)如何透過社會互動來建構學校知識與實踐。因此，他們認為應對學校內部過程加以了解，採用實地參與觀察、現場錄音等方法，以當事者而非研究者的觀點，重新評估課程、學習、教學和評鑑等教育現象(歐用生，民 73；陳奎熹，民 75；羅大涵，民 76)。

新馬克思主義學派則是認為「知識、真理、效度」乃是一種社會性的建構，他們認為課程是某些既得利益壓力下的產品，因而把課程與教學關聯於更廣大的社會實體，如社會分工、政治與經濟制度等層面。因此，此派學者抱持著衝突、矛盾的觀點，冀求透過對教育的內容的了解與其背後意識型態的分析，可以讓我們更清楚地認識學校的課程、教學是如何偏袒優勢階級兒童，合法化優勢階級的觀點而不利於弱勢團體的學習(黃嘉雄，2000；Sadovnik, 1995)。諸如鮑爾斯與季庭斯、艾波以及吉魯士等人之研究皆是。

換言之，無論是從現象學派與新馬克思主義學派的觀點，都認為學校教育中何謂有用的知識、有效的教學法、好學生、客觀的評量標準、成功者、失敗者…等，都應該被視為是社會性與意識型態的建構、涉及意義設定和社會控制的問題(黃嘉雄，2000；Sadovnik, 1995)。同時，就如同偉克斯勒所言：「意識型態、再製和對抗亦是組織新教育社會學論述的主題」。(Wexler, 1987：3)

新教育社會學家不斷地去探索學校知識和實踐如何與文化再製相關聯的問題，以及透過民族誌的研究以了解學生如何對抗支配的意識型態等問題。於是，形成了一系列質疑與檢視的問題，來檢視、質疑學校和支配社會的關係，這些問題包括了(Apple, 1976：210)：

1. 課程所呈現的是“誰”的知識？

2. 課程的內容是“誰”的選擇？
3. 課程為何以這種方式組織和施教，又為何只針對“特定的群體”？
4. 是“誰”的「文化資本」被安置在學校課程之中？
5. 是以什麼觀點來解說經濟實體，以及是以“誰”的原則來界定社會正義，並且包含在學校教學裡？
6. 為何以及如何將“特定的群體”文化觀以客觀和事實的知識在學校中呈現？
7. 官方的知識如何具體地表現出社會中“優勢階級”利益的意識型態？
8. 學校知識如何將這些限定而且僅是代表部份標準的認知合理化為不可懷疑的真理？
9. 在文化機構(如學校)中施教的知識(包括事實、技巧、興趣和性向)是代表“誰”的利益？

二、知識與表徵

整個新教育社會學對於學校知識或者是課程的分析是建立在一個表徵(representation)理論上。在知識社會學中，表徵指的是將知識轉化成為一個社會基礎，傳統上這個社會基礎可能是階級、社會地位以及社會組織模式等。在知識裡面，社會表徵並不是直接的，而是透過媒介的作用。以知識社會學為基礎的新教育社會學，將知識和真理視為與特定文化相關，知識不僅代表一種生活形式和立場，更是一種特定觀點、社會利益的表徵，而不再是基於普遍性的標準。因此，新教育社會學從文化角度來理解課程，把學校課程放入特定文化動態關係裡，顯示特定文化的結構形態，並彰顯文化上對立和矛盾的問題。

換言之，從文化的角度，新教育社會學認為學校知識與課程都顯示出社會權力是如何被表徵出來。依此觀點下，將把選擇性的階級文化做為一般性的文化而予以傳遞，而使受到壓迫的文化靜默，並且把現有的社會秩序合法化為自然的、中立的。Apple 就曾指出，學校知識被發展為文化表徵以回應資本主義體系之所需(Wexler, 1987)。他說：

「學校，尤其是課程，就像是文化霸權的代理人，部分選擇少數統治階級的知識為正式課程，合法化學校課程背後所隱藏的階級、性別與種族意識。」
(Apple, 1990 : 6)

Anyon 也談到：

「整個課程選擇的範圍偏向有權、有勢者的利益。雖然以公正方式呈現，但是從歷史詮釋卻可以看到為這些利益團體的優先性及活動提供一個意識

型態上的合理性；同時對那些與既得利益團體相互競爭，訴求社會接受與認可之團體並未賦於合法性觀點。」(Anyon, 1979:379)

除此之外，德拉梅蒙(Delamont, S)也從性別的角度指出，學校知識有著霸權式支配形式，代表著支配團體的聲音，而被支配團體的聲音在學校教育活動裡是聽不到的，他們是一群啞團體，因為「支配團體的思想覆蓋了日常生活的表層，使得啞團體常常發現，他們本身表層思想的發育受到這個覆蓋的抑制。」(Delamont 著，錢樸譯, 1995:15)

綜合言之，知識被看成是某種社會立場，表徵著優勢階級如中產階級(階級)、男性(性別)、白人(種族)等的立場、觀點和利益。

貳、符碼理論與新教育社會學之差別

做為新教育社會學之一員，伯恩斯坦也以課程與教育知識為研究重點，他對課程與教學以及教育知識的研究，著眼於結構主義學派的分析角度，來探討課程與教育知識的問題。

伯恩斯坦之教育知識研究不同於新馬克思主義的研究。新馬克思主義取向偏向於課程內容與意識型態之研究。例如上述的鮑爾斯與季庭斯分析美國的學校教育，認為學校教育無論是在課程形式與教學以及評量的項目等，都提供資本主義社會所需的勞動力與勞動特質，和資本主義經濟社會的發展相互符應；艾波更是直接對課程的選定與意識型態、教科書內容的安排等層面做研究，指出各種的課程內容事實上都是一種特定時空下的產物，課程所教授的知識，常常支持著某些人的觀點為合法文化，而剝奪其他人知識。

伯恩斯坦則是著重於知識的‘形式’和知識傳遞的‘形式’之方式。伯恩斯坦指出分類不是指課程內容的分類，而是指知識被組織、分類的方式；同樣的，架構也不是指教學內容，而是指知識被傳遞的方式。隨著不同的分類與架強度的變化，知識的組織形式與傳遞方式亦將隨著改變。

第二節 教育知識符碼類型

壹、符碼

從伯恩斯坦的主要代表作品《階級、符碼與控制》四冊，可以發現符碼是

伯恩斯坦作品中的重要術語。艾欽森(Atkinson, 1985: 136)也指出,「符碼乃是伯恩斯坦的結構主義社會學的核心概念」。不論是在社會語言學方面的研究或是在課程與教學的研究上,符碼均位居其思想的樞紐。

一般而言,都將符碼視為一套符號系統或一批記號⁶;然而伯恩斯坦認為符碼不僅是符號系統或記號,更是一種規約性的原則,具有選擇和統合的功能,而它源於社會結構,亦對社會結構產生影響。依據伯恩斯坦(Bernstein, 1990: 14)的定義,符碼是(1)一種深藏的原則,而非一種物品(thing)也非一組風俗習慣或傳統;(2)符碼具有調控的作用,它能選擇及統合(3)意義、體現方式及脈絡;(4)它是默會獲得一種原則,是文化的結果而非天生的及內在存有的能力。換言之,“符碼”的選擇與統合調控功能涉及到意識型態和社會權力的問題,使得符碼成爲一種‘安置位置’(positioning)的機制。

貳、分類與架構

伯恩斯坦發展出分類與架構的概念,並且以分類和架構強度的變化來說明權力分配和社會控制的維持、衝突、矛盾、變遷。伯恩斯坦提到:

「分類和架構的相對強度能讓我以最抽象層次判定傳遞的調控原則。這些概念可以用在教室情境、符碼層次,也可以作爲標定不同社會傳遞特性的工具。學校內部和外部關係,也可用此概念加以分析。再者,我們也可以家庭類型改變成的分類和架構的語言,某些社會語言學文本亦可以此加以描述。」(Bernstein, 1975: 8-9)

分類是用於描述範疇之間結構上的問題,而架構則是用以分析互動、溝通的問題。分類原則乃是一種範疇上的隔離。⁷範疇以界限來區隔它和別人的關係,不同的界限區隔,會形成範疇之間不同的關係型態、造就出不同的社會分工原則。如果一個範疇愈能創造一個空間來形成自身的特殊性時,則愈能顯示出其與別人的不同,分隔的程度也就愈明顯。分類的概念能夠讓我們了解範疇之間的關係型態、範疇如何被安置、分配及分層的問題,亦即範疇所在的社會空間位置(王瑞賢, 1999, 2002; Bernstein, 1990)。

相對於分類原則實現了社會勞力分工的範疇,架構原則則實現了由社會勞力

⁶ David, J. & Julia, J. (1999). 所著的《社會學辭典》將符碼是一套符號系統或一批記號。

⁷ 範疇指的是不同的個體、脈絡、機構、實踐、論述等。

分工所形成的社會關係之溝通調節。架構原則指向的是範疇之間的互動溝通原則，是有關於它們之間彼此互動、交流的控制模式，在一般的溝通脈絡裡，傳遞者與接受者溝通雙方都受制於訊息的傳遞速度、節奏、順序的控制原則(湯郁純，2001；Bernstein, 1990)。

因此，分類的概念主要是在處理社會勞力分工的位置、權力分配、結構關係等空間上的問題，而架構則是討論合法性互動關係、再生產形式、傳遞者和習得者之間實踐關係的建立等問題。

有關教育知識符碼方面，在〈論教育知識的分類與架構〉該篇文章中，伯恩斯坦勾勒出分類與架構的概念，並以“分類”做為區分課程的主要依據。

伯恩斯坦認為教育知識是由三個訊息系統－課程(curriculum)、教學(pedagogy)、評量(evaluation)－所構成。課程界定了什麼是合法的知識；教學是界定了什麼是一個知識合法的傳遞；而評量則在界定受教者實現了那些合法的知識。伯恩斯坦進一步以分類和架構強度的變化來分析教育知識的三大訊息系統，試圖由這三個訊息系統在分類與架構強度的變化，區分出兩種教育知識類型－集合型符碼(collection curriculum)和統整型符碼(integrated curriculum) (Bernstein, 1975)。

所謂分類，並不是指課程內容的分類，而是指內容(課程範疇或知識)之間界線維持或者是隔離的程度。強分類指向一種具有高度差異與個別獨立的課程，就如同傳統上把學習科目區分為數學、國文、自然等；而弱分類則指向於一種統整的課程，在此種課程中，學習科目彼此間的界線是模糊的(Bernstein, 1975；Sadovnik, 1995)。

就如同分類關係著如何把知識組織成為課程，架構則關聯於教學實踐中知識的傳遞方式。和分類一樣，架構指的並不是教學內容，而是教學者和習得者之間的教學關係，以決定哪些要教或不要教，以及如何教的界線強度。因此，當強架構時，教師與學生之間僅擁有有限的選擇權，反之當弱架構時，則教師與學生之間擁有較大的自由。

伯恩斯坦談到：

「分類並不是指什麼被分類了，而是指內容之間的關係。分類指的是內容之間差異的本質。當強分類時，內容相互之間被強界線完全地隔離。當弱分類時，因為內容之間的界線被弱化了或是模糊，所以內容之間的隔離減少。因此，分類指的是內容之間界線維持的程度。分類將我們的注意對焦於教育知識的界限強度上，而這是教育知識之社會分工的主要區別特性。」
(Bernstein, 1975：88)

架構則是指：

「架構是指傳遞者與接受者溝通實踐的調控原則。當強架構時，傳遞者明顯地調控著構成脈絡之互動與空間安排原則的主要特徵。當弱架構時，接受者擁有較大程度調控構成溝通脈絡之互動與空間安排原則的主要特徵。」

(Bernstein, 1990 : 36)

集合型符碼之知識組織方式乃是屬於強的分類，課程內容或是學科之間彼此有著強烈的界線；相對於集合型符碼，統整型符碼則是屬於弱的分類，課程內容之界線程度減低。茲將集合型符碼與統整型符碼之特徵整理表列如下(黃嘉雄，1989：83；王瑞賢，民 90；Bernstein, 1975)：

特性	集合型符碼	統整型符碼
(一)知識的組織	較僵硬、具分化性與階層性	較彈性、分化少、去階層
(二)、學科界線	相互隔離、封閉的	可滲透的、開放的
(三)、教學重點	知識的陳述與事實獲得	習得知識的狀態
(四)、教學理論	強調教師的教導	重視學生的自我調空
(五)、教學進程	表層 → 深層	深層 → 表層
	知識的獲得	原理原則、求知方法的習得
(六)、學校組織	僵硬、固定	較彈性、變動大
(七)、評量方式	客觀化、固定化	多元化、較主觀
(八)、教育結果	預測性高	預測性低

表二：集合型與統整型教育符碼之特性

綜合言之，就伯恩斯坦的教育符碼理論而言，符碼位居於理論核心，而分類與架構原則則是符碼理論發展的主軸。伯恩斯坦以分類和架構的概念，而將其運用至課程與教學以及教育實踐模式的分析上，以做為區分準則。無論是在言說符碼理論，亦或是在教育符碼理論，都可以看到伯恩斯坦將分類與架構兩概念視為區分原則來使用的例子，如限制型符碼、集合型符碼、集合型課程、可見教學、可見教學實踐等，都是強分類與強架構的組合；而精緻型符碼、統整型符碼、統整型課程、不可見教學、不可見教學實踐等，則都是屬於弱分類、弱架構的組合。

表三 分類與架構強度之變化及符碼類型

分類與架構的組合	言說符碼	家庭符碼	教育符碼 (一)、課程 (二)、教學 (二)、學校
強分類、強架構(+C-F)	限制型符碼	地位型家庭	集合型課程 可見教學 階層型學校
弱分類、弱架構(+C-F)	精緻型符碼	個人型家庭	統整型課程 不可見教學 差異型學校
強分類、弱架構(+C-F)			
弱分類、強架構(+C-F)			

第三節 教育實踐之探究

伯恩斯坦(Bernstein, 1990)對於教學實踐的討論，把教學實踐視為一種文化的傳送器(cultural relay)，並且將教學實踐所傳送的内容和如何傳送之間作一個區分。伯恩斯坦依循分類與架構的討論模式，將其運用至教學實踐的討論上，以對一系列規則之詳細分析來說明教學實踐之內在邏輯。除了詳細地分析這些規則外，伯恩斯坦還解釋了社會階級預設以及教學實踐形式之結果，並進一步把教學實踐理論應用至兩種對立的教學實踐類型－保守的 / 傳統的 vs. 進步的 / 兒童中心的，兩種實踐類型又分別透過兩種教學－可見教學和不可見教學－來完成。

伯恩斯坦所謂的教學實踐之內在邏輯是由三個規則－階層規則(hierarchical rules)、順序和節奏規則(sequencing rules)、評量規則(criteria rule)－所組合而成的。這三種規則影響著被傳遞的内容並且選擇性地作用於成功習得它的人身上，亦即它影響了教學實踐之“運作”(how)以及教學實踐之“構成”(what)。

壹、明確的與隱含的規則

伯恩斯坦所提出的階層性規則、順序和節奏規則以及評量規則，三個規則可以是明確的也可以是隱含的。當階層性規則、順序與節奏性規則以及評量規則為

明確的，則該種教學實踐類型可見教學實踐，反之，若上述規則為隱含的，則為不可見教學實踐。

所謂的「階層性規則」，是指傳遞者(教師)和習得者(學生)之間的關係，以決定彼此的社會秩序、性格和態度的規則。若階層性規則為明確的，則傳遞者與習得者之間的權力關係是相當清楚的，是一種明確的上位與下位的關係；若是階層性為隱含的，則此種隱含的階層性關係並不代表著就不存在著權力關係，反而是「權力藉由溝通機制被加以掩飾或隱藏的一種關係。…教師的動作直接作用於習得的脈絡上，而間接作用於習得者身上。」(Bernstein, 1990: 67) 若以師生間的教學關係為例，當階層性規則愈明顯，則師生之間的界線分明，教師握有較大的行動、言談溝通的主控權，反之亦然。

而「順序和節奏規則」則是指決定傳遞的進程及學生習得的節奏速率。當順序和節奏規則愈明確，則學生何時參加何種課程、何時接受評量等，都有明確的規定，如知道五歲的兒童應該發展哪些特定能力、特定的行為方式；反之若規則為隱含的，則學生無法預期何時接受何種知識、課程，其學習進程須由教師視其發展特徵而定，兒童一開始就不清楚他的時間方案，兒童僅能活在時間當下，唯有傳遞者清楚兒童的時間方案。此時，傳遞者將必須擁有所謂的解讀理論(reading theory)，從一系列的學習理論中去解讀兒童的時間方案。

至於「評量規則」則是指評估學生在學習歷程中根據階層性規則、順序和節奏規則要求的合法性內容之了解和習得的程度。若評量規則是明確的，則評量的標準通常是明確且特定的，並且兒童相當清楚評量的標準，評量程序較強調標準化、客觀化與具體化；反之在隱含的評量標準裡，「兒童並不清楚評量的標準為何，評量的標準是非常籠統的。」(Bernstein, 1990: 68)，且評量方式較為多元、以學生為中心而發展出諸如檔案、實作等評量標準。

在有關教學實踐類型的討論上，伯恩斯坦仍舊依據上述規則之明確性與隱含性做為軸線，所不同的是，將區分的標準由階層性規則改為「調控性論述」(regulative discourse, RD)，而順序和節奏以及評量規則改為「教學性論述」(instructive discourse, ID)。依此伯恩斯坦區分出兩種對立的教學實踐類型—可見教學實踐和不可見教學實踐。若規約性論述與教學性論述(也就是階層性規則、順序和節奏規則、評量規則)是明確的，則為可見教學實踐(visible pedagogic practice, VP)；若規約性論述與教學性論述是隱含的，則為不可見教學實踐(invisible pedagogic practice, IP)。

其中，不可見教育實踐包含個人與團體之間兩種類型，而可見教育實踐則有自主的可見教學(autonomous visible pedagogy, AVP)與市場依賴的可見教學(market-dependent visible pedagogy, MVP)。儘管可見與不可見教學實踐具有明顯的對立性，但是兩者都存在著階級的預設。可見教學實踐的階級預設對應於經濟生產場域的中產階級，關切於經濟資本的生產、流通與分配；不可見教學實踐則

是對應於與象徵控制有關的中產階級（Bernstein, 1990）。

貳、教學實踐類型：可見與不可見

可見教學實踐與不可見教學實踐的概念乃是伯恩斯坦延伸〈階級與教學：可見與不可見〉(Class and Pedagogic: visible and invisible)一文而來的。在〈階級與教學：可見與不可見〉一文中，伯恩斯坦分析出兩種教育傳遞的類型(可見教學法是強分類與強架構，不可見教學法是弱分類與弱架構)，並且認為不同的分類和架構作用下所產生的每一種教育傳遞類型都與社會階級位置相關連的。事實上，由強分類和強架構組合成的可見教學法移動至以弱分類和弱架構為主的不可見教學法，表徵著舊中產與新中產階級在社會分工位置上的衝突。伯恩斯坦認為，來自經濟生產場域的舊中產以及來自象徵控制場域的新中產階級，其階級差異乃在於社會控制方式的不同，如可見教學與不可見教學兩種對立的教學類型即是。於是伯恩斯坦由原先對課程與教學的研究，擴大至研究有關教學實踐以及不同的教學實踐之階級預設。〈社會階級與教學實踐〉即是伯恩斯坦研究社會階級與教學實踐的主要著作(Bernstein, 1975；王瑞賢，2002；Sadovnik, 1995)。

可見教學實踐中，通常有著明確的規約性論述與教學性論述，強調的是習得者的表現以及習得者所產出的作品要符合預先設立的評量標準。依習得者之表現與產出之文本符合標準的程度，習得者被予以等級的排列，因此，在可見教學實踐下，習得者之間存在著明確的階層性差別。

相較於可見教學實踐，不可見教學實踐之內在規則則是隱含的。在教學實踐的過程中，只有傳遞者知悉教學性規則，對習得者來說，這些規則是不可見的。不可見教學較不關注產生習得者之間明確的階層性差別，強調的是習得者內在的程序（認知、語言、情感和動機）之發展，因為所有的習得者都被認定擁有共同的發展程序，而教學的過程乃在於促進兒童的內在發展潛能。因此，對於習得者之等級化的表現以及將習得者的文本與外在的共同標準加以配對，則較不強調。

因此，可見教學實踐在於產生可比較性的文本，而不可見教學則強調將所有習得者帶入教學脈絡的程序／能力。不可見教學關注於安排適合習得者的脈絡，讓共有的能力得以體現。換言之，不可見教學強調習得－能力，而可見教學則是傳遞－表現。底下茲將兩種教學實踐之特徵表述如下：

表四：可見與不可見教學實踐之特徵

可見教學實踐	不可見教學實踐
1.強調習得者之表現	1.強調習得者之能力
2.習得者與傳遞者之階層性劃分	2.不注重階層性差別
3.固定的課程安排、教學大綱與學習時間	3.按照習得者之內在程序決定教學速率與學習步驟
4.空間劃分清楚、用途明確	4.空間界線較模糊、有彈性
5.明確、具體的評量標準	5.多元、籠統的評量程序與標準
6.地位、科層化的社會控制	6.內在、人際溝通的控制方式

參、教學實踐與社會階級

伯恩斯坦對於教學實踐之階級預設的討論，主要是想把微觀的教育過程與鉅觀的社會結構、階級和權力關係加以連結。伯恩斯坦認為儘管可見教學實踐與不可見教學實踐存在著明顯對立的社會控制模式，但是兩者都帶有社會階級的預設。可見教學實踐的預設較可能對應於受雇於與經濟場域（資本的生產、分配和流通）有直接關係的中產階級。而不可見教學實踐較可能符合與經濟場域沒有直接關係，但與象徵控制有直接關係的中產階級，它們通常工作於公共部門之象徵控制的專門機構。

由於可見教學實踐具有明確的順序和節奏規則，而得以事先決定好要被施行的教育計劃，並預期學生的學習速率。但是此種可見教學實踐的順序和節奏規則，不可避免地會在教學過程中將學校中的學生以及社會中的團體予以階層化。然而伯恩斯坦認為(Bernstein, 1990; Sadovnik, 1995)，如果勞動階級的學生一開始進入學校時，所接觸到的是強調可見教學實踐的學校，那麼學生勢必很難滿足學校一開始的要求或是跟上此種強的速度規則。因為，當強速度時，時間是珍貴的，而且調控著促進習得的舉例、說明和敘述；調控著該放入什麼問題和多少問題；調控著那些解釋才是解釋，它的長度和內容。再者，強速度傾向於減少學生說話，保障教師的談話，而當學生偏好這種方式時，對官方教學的訊息而言，時間是稀有的。在這種方式下，教學溝通的深層結構本身會受到影響。無論學校採行何種的修補教學方式，當學生無法滿足此種強速度的規則時，將會被侷限於地

方性、脈絡依賴、脈絡緊貼的技能；會被侷限於事實性的世界裡。

此外，伯恩斯坦也認為學校的學術性課程無法完全單靠在學校的時間而習得，尚且需要家庭提供一個教學脈絡來彌補學校的時間，亦即，一個空間—一個安靜的空間，而這通常是窮人家庭所無法提供的。貧窮兒童沒有教學的時間，時間都用於打工掙錢而專注於街頭的課程實踐。因此，在此條件下，習得者沒有第二個有效的習得場所而得以有效學習，隨著年齡的日漸增長，習得者將愈難滿足學校的要求，其失敗也是可以預見的。

有關不可見教學實踐的討論，伯恩斯坦以經濟的和象徵性的預設來討論不可見教學實踐在空間概念、時間概念以及控制概念之預設。若以空間概念為例，而從經濟的和象徵性兩發面來加以說明不可見教學時間之預設，即可發現不可見教學是較有利於中產階級家庭孩子的學習，而不利於勞動階級或是弱勢族群孩子的學習。不可見教學實踐的基礎在於其家庭結構、新中產階級的形成過程，也就是新中產階級是形成於象徵控制場域，而非直接與生產有關。同時，新中產階級強調的是整合而非塊狀(破碎)的社會分工。

在經濟上，相對於可見教學，不可見教學的空間之物質性費用較高，所需的空間也較大，因為不可見教學實踐預設著習得者有較大的移動自由，所以勢必給予學生較大的移動空間；而在一個以可見教學組織而成的學校班級，若要改為不可見教學實踐的話，則學生數必需要降低，隨著學童數的降低必然增加空間的費用。當空間的要求轉變成家庭空間的要求時，明顯的，多數的勞動階級以及更低階的勞動階級家庭，特別包括少數民族的弱勢家庭，家庭空間都相當的狹小，而狹小的空間是很難進行不可見教學的。因此，空間的要求在中產階級的家庭較有可能獲得滿足。

在象徵性上，在一個以可見教學為主的家庭中，每一個房間都有它自己的功能；房間裡的事物都有固定的位置，空間保留給特定的人員範疇。空間之間的溝通、實踐及事物的移動都有強烈明確的規則來調控。然而，相對於一個以可見教學為主的家庭，不可見教學實踐對於調控事物、人員、實踐和溝通、移動的規則是較不受拘束的，習得者雖然擁有著更大的自由但個人的隱私卻相對的減少。亦即，不可見教學的空間是以鼓勵個人的表徵。這樣的空間所承攜的認知和社會的訊息較不可能由不利的階級或族群之家庭所建構和提供。

總之，不可見教學的預設，無論是在空間、時間和控制概念方面，弱勢階級和族群較不可能符合，如此一來，兒童可能誤讀了這種教室實踐在文化上和認知上的意涵，而老師則可能誤讀了兒童在文化上和認知上的意涵。

第四節 結語

伯恩斯坦指出，知識的分類與架構是反映了權力的分配以及社會控制的原則。又說：「權力和控制是在教育知識的分類和架構過程中實體化(made substantive)；因而創造教育實際的特殊脈絡和形式，以建構學校的特殊社會關係和行動。」(Bernstein, 1975：38-39)

在教育知識符碼理論中，伯恩斯坦以西方的課程研究、教育知識議題為研究焦點，無疑地與新教育社會學之發展建立起密切關係。課程與教育知識之研究主要集中在〈論教育知識的分類與架構〉和〈社會階級與教學實踐〉兩篇文章中，伯恩斯坦以結構主義學派的角度出發，提出了分類與架構兩個重要概念，不僅做為不同類型課程與教學及教育實踐之區分準則，同時亦說明了教育知識中所隱含的權力分配與社會控制原則。

課程乃是由於分類強度的變化，教學乃是架構強度的變化，評量則是分類與架構強度變化的作用。在教育實踐理論之分析，伯恩斯坦企圖把微觀層面的教育過程與鉅觀層面的社會結構、權力關係加以整合，他指出，儘管可見與不可見兩種教學實踐之階級預設並不相同，社會控制的方式也不同，但是，卻呈現出相同的結果，也就是兩種教學實踐都具有權力的再製與象徵控制的作用，無論是哪一種都無法避免階級再製以及消弭階級不平等。當教育知識分類程度愈強，則知識為私人財產的觀點也愈強，架構程度愈強，則在教學關係中地位式權威控制也愈明顯；反之當教育知識之分類與架構程度皆減弱時，則表示知識的權力觀念去除，而控制方式著重於精密式的人際溝通。

綜合言之，伯恩斯坦之教育知識符碼理論，並非只在於研究課程與教學及教育實踐而已，其討論了整個學校教育之構造型態。然而本文著眼於伯恩斯坦與新教育社會學之關係，因新教育社會學較關心教育的內容，而非學校教育之構造型態，故而僅對課程與教學及教育實踐的部分作一探討。

第四章 教育論述與扭曲的溝通

如前一章所述，新教育社會學對於教育內容的重視，使得新教育社會學以課程、教育知識的問題為主要研究導向。然而，伯恩斯坦認為，無論是新教育社會學中的哪一種分析取向，基本上都只關注於‘誰的知識’最有價值，缺忽略了知識文本本身的組合問題，也就是：

「在於較關注於文本(階級、性別及種族)之表面的意識型態標示，而不是文本是如何組合、建構、流通(circulation)脈絡化(contextualization)、獲得及變遷的原則。」(Bernstein, 1990 : 177)

何謂文本的組合問題呢？伯恩斯坦思索著這樣問題，且嘗試解決這個問題。有關文本組合問題的討論，也就是有關教育論述(pedagogic discourse)的問題。那什麼是教育論述呢？為了說明何謂教育論述以及其作用為何，伯恩斯坦發展出教育機制來說明它建構的方式。

為了回答上述問題，本章先於第一節概述教育社會學中之各主要學派對於教育與社會結構之關係，其中這些學派包括了再製理論(包含了鮑爾斯 & 季廷斯的社會再製理論、布爾迪厄的文化再製理論)、抗拒理論(以威里斯、艾波⁸為主要代表人物)以及批判教育學理論；再於第二、三節中陳述伯恩斯坦如何思考新教育社會學之文化再製理論對知識與社會的關係之批判與反省；至於產生教育論述之教育機制內在基本原則則留在第五章討論。

第一節 知識與再製：文化再製之反省

自 1970 年代以來，許多新教育社會學者都直接或間接地引用馬克思的再製(reproduction)概念來從事學校教育與社會結構間關係之分析。馬克思在有關經濟制度之生產的討論上指出：

「每一個生產的社會過程，同時也是一種再製的過程……。於是，資本主義不但生產了生活必需品、剩餘價值(surplus-value)，而且亦生產與再製了一邊是資本家，另一邊是薪資勞動者間的資本主義社會關係。」(Giroux, 1983 : 257)

⁸ 將艾波歸為抗拒理論主要是著眼於他是以探討學校中所存在的衝突與抗拒現象作為分析點。

馬克思所提出的「再製」概念，其後為激進之教育社會學者所援用，而認為學校教育傾向於再製、保留現有的社會結構關係，以維持既定的社會秩序，此一觀點基本上是再製理論學者之看法。

綜觀 1970 年代激進教育社會學者對於學校教育再製發生的原因以及持續的理由，各有不同的看法。儘管對於不同的理論架構、探討角度之觀點有所爭議與歧異性⁹，但大致可以區分為再製理論(reproduction theory)－包括社會再製理論、文化再製理論、抗拒理論(theories of resistance)以及批判教育學理論(critical pedagogy theory)三大學派。

壹、社會再製

包爾斯與季庭斯於一九七六年所出版的《資本主義與美國的學校教育》一書提出的符應原則 (correspondence principle)，以完整的理論架構、實證資料和統計結果來分析學校教育和社會結構之關係，強力抨擊美國公共教育未能如主要創建者曼恩所主張的一教育乃是促進人類、社會平等之平衡器的主張，減少社會不平等；相反地，學校教育之擴張結果反而成為社會不平等和教育不平等的維持工具(Blackledge & Hunt 著，李錦旭譯，1989；譚光鼎，1998；黃嘉雄，2000)。鮑爾斯 & 季庭斯指出：

「學校的確非常成功地結合累積與再製的功能，由於其遮蔽了累積與再製的基本矛盾，學校制度在保存資本主義秩序上，一直扮演重要的角色。」
(Bowles & Gintis 著，李錦旭譯，1987：347)

鮑爾斯 & 季庭斯認為學校教育的社會關係與生產過程的社會關係具有結構上的相似性與對應性，學校的教育過程透過潛在課程(hidden curriculum)的運作，塑造出多數具有隸屬、溫馴、準時和服從特質的勞工，以及少數的固定、自我控制、富進取心和有能力而不受監督的管理人員。學校教育在資本主義的經濟發展架構之限制下，設計課程、進行教學和評量，以提供資本主義社會所需的勞動力、勞動特質。他們提到：

⁹ 有關其歸類方式之歧異性如：Whitty(1985)將其分為符應論(correspondence theories)、再製論(reproduction theories)和霸權論(hegemonic theories)；布列克里局·杭特(1987)則分為直接再製論、相對自主論以及反抗論；哈格里夫斯將其分為抗拒論(resistance theories)和相對自主論(relative autonomy theories)；Aronowitz & Giroux(1985)將其分為經濟再製論、文化再製論、霸權國家論以及抗拒理論；王麗雲(民 82)將其區分為再製論與反抗論；黃嘉雄(2000)則將其分為社會再製論、文化再製論、霸權國家論和抗拒論四類；周珮儀(民 88)則將其分為再製理論、抗拒理論以及社會批判理論。

「教育體系透過其社會關係與生產的社會關係結構的一致性，幫助年輕人統合融入經濟體系。教育中社會關係的結構，不但使學生習慣於工作場所的訓練，而且發展工作重要的構成要素：個人舉止型態、自我保存的方式、自我形象(self-image)和社會認同。特別是，教育的社會關係-行政人員與教師、教師與學生、學生與作業之間的關係再製階級差異的分工。」(Bowles & Gintis, 1976 : 13)

「學生被獎勵表現紀律、服從、知性而非感性的行爲，以及不因內在動機的辛勞工作。」(Bowles & Gintis 著，李錦旭譯，1987 : 52)

「學生重要的被處罰特質正是那些與遵從層級分工不相容的特質－創造性、獨立性以及進取性。」(Bowles & Gintis 著，李錦旭譯，1987 : 197)

亦即，教育制度透過其社會關係與生產社會關係之間的相符合應，而有助於將學生整合進入經濟制度中。因此，依其論證結果，鮑爾斯&季庭斯認為資本主義的生產社會關係與學校教育的社會關係是相符合應的，學校教育塑造出多數的服從、可靠的、可預測的、認同工作的工人，以及少數創造的、進取的、獨立的工人，並且透過功績主義合法化了不平等。學校教育基本上是受制於資本主義的經濟社會，認為教育活動乃是社會的一部份，教育為社會基本的經濟與社會制度所束縛，學校教育是毫無自主性可言，而成為再製資本主義社會與不平等社會關係結構的工具(Aronowitz & Giroux, 1985)。茲將教育的知識生產關係和社會的經濟生產關係之間結構上的符應性羅列如下：

表五：教育的知識生產關係和社會的經濟生產關係之相對應

生產的社會關係	教育的社會關係
層級化(雇主與中階主管之間、中階主管與中階主管之間、工人與工人之間)	層級化(行政人員與教師之間、教師與教師之間、學生與作業之間)
工人特質(遵守規則、可靠性、規範的內化)	學生特質(服從權威、性情、內化控制)
工作的片斷化	等第和評量的制度化
異化勞動	學生對課程沒有控制力

貳、文化再製

有別於鮑爾斯 & 季庭斯從經濟制度的角度出發，布爾迪厄從文化資本的角度來論述教育在階級關係的文化再生產中所扮演的角色。布爾迪厄認為在階級社會的再製過程中，文化居於中介的位置，經由文化的作用、傳承，進而形成經濟不平等的結果(Aronowitz & Giroux, 1985；周珮儀，民 88)。除了包爾斯和季庭斯所提出的理論之外，後繼而起的文化再製理論、抗拒理論以及批判教育學理論，都提出了一個相對自主性的概念，以解釋經濟場域和文化場域之間的關係，或是國家和教育之間的關係。鑒於鮑爾斯 & 季庭斯忽視學校教育相對自主性之觀點，布爾迪厄卻對此卻有不同的詮釋，其反對鮑爾斯 & 季庭斯將學校教育單純的視為支配社會的反映而已，而忽視了學校教育的相對自主性；亦即其認為學校之所以能發揮再製的功能，乃在於學校乃是一個具有相對自主性的機構，其自身具有相對自主的本質，不只是直接地受到較強勢的經濟、政治所影響而已，尚且有其本身運作邏輯存在。因此，在經濟、政治制度等力量的影響下，仍保有其自身的運作邏輯，而得以中立、自然的外貌出現，來傳遞與再製符合統治階級利益的文化以及社會結構(Aronowitz & Giroux, 1985；周珮儀，民 88；邱天助，民 82)。布爾迪厄曾云：

「針對教育制度的社會學研究，尤其是對高等教育制度的社會學研究，對於權力社會學的探討有很大的幫助，而權力社會學則是階級研究的核心。綜觀歷史，傳遞權力與身分特權最好的方式並非直接公開的繼承，而是以掩飾的方式進行。最好的掩飾方式乃是教育系統，教育系統假中立之姿，掩飾傳遞權力與特權的事實，遂行階級結構的再製。」(Bourdieu, 1973: 11-12)

雖然布爾迪厄援用了「相對自主性」的概念，來說明教育系統裡有相對自主的空間，予以行動者在脈絡、內容、歷程中具有某些自主性，而不全然由外在權力所控制。但是布爾迪厄因認為階級的關係會在文化上產生偏見，選擇性地作用在文化關係及特徵上，以作為合法或再生產階級關係；而誤以為教育體系因其相對自主性所創造出來的獨立空間，而建立了一種中立性的外表，創造了符號暴力(symbolic violence)來掩飾教育的偏見、獨斷性、權威性，順應外在的需求，以達成其再製的工作(Bernstein, 1990)。

參、抗拒理論

從再製理論之研究焦點，我們可以發現無論是經濟再製理論、文化再製理論，都是由單一層面來探討學校教育與經濟、文化、政治之間的關係；嘗試從巨

觀的層面來論述社會結構與教育系統之間的關係，把結構置於行動者之前，而限制了行動者本身的主動性、創造性；彷彿學校教育只是資本主義經濟社會的一部份，學校教育本身並沒有自主性，而只受制於外在經濟力量的影響而已(Giroux, 1983)。就如同吉魯士所言：

「過於強調統治(domination)的觀念，並沒有分析教師、學生和其他的動因(agent)如何在特定的歷史、社會脈絡下，製造(或再製)了他們存在的條件。再製理論強調歷史再製人，忽視了人能克服困難及限制，沒有提及人的自我創造、媒介和抗拒。於是學校變成工廠或監獄，師生只是一個爪牙或角色執行者，受到資本制度邏輯和社會實際的限制。忽視了人的作用和抗拒的重要性，再製理論對學校的壓抑性沒有提供改變的希望；忽視了學校中的矛盾和對立，不僅使人的作用消失，也忽視了學校實際情境中師生行為的分析。」(Giroux, 1983：259)

伯明罕大學的當代文化研究中心(the Center for Contemporary Cultural Studies)之研究者，如艾波、威里斯(P. Willis)等人嘗試經由學校的民族誌研究來探討學校中文化傳遞與發展過程中的衝突、抗拒現象，而賦予勞動階級在教育形塑過程中一個主動的位置，以凸顯出被支配團體自身抗拒和積極反對為教育溝通所安置(Bernstein, 1990；Blackledge & Hunt 著，李錦旭譯，1989)。

威里斯的‘學習作勞工’(Learning to labour)對英國漢姆頓(Hammer town)鎮的十二位勞工階級之中學白人男生為主的研究，指出在勞工階級地區的學校中存在著反學校文化(anti-school cultures)之色彩，並且試圖抗拒和反對學校制度與規則，以獲取生活上之自主空間。威里斯談到：「反學校文化最基本、明顯且明確的層面是一堅定、廣泛且個人化地反對“權威”。」(Willis, 1976：195)此種對於權威的反對，表現在反學校權威和反對附從者，諸如違反規定、上課吵鬧、自定時間而不遵守學校所定的時間規則、奇裝異服、喝酒抽煙、曠課逃學等(Willis, 1977)。

艾波有鑑於再製理論偏重於以單一層面來討論教育問題，有過於決定論與化約論的傾向，而改強調關聯性分析¹⁰、巨觀與微觀分析的結合等多個層面來探討教育問題與分析社會現象。艾波認為傳統教育研究都是從個人主義式的心理學觀點，把學校當作只是提昇學生個人成就的地方，而忽略了學校所處的大社會脈絡如何影響學生的成就，學校被視為是獨立於不平等社會結構之外。因此，對於學

¹⁰ 所謂關聯性分析是指我們日常生活中的機構與事件都不是孤立的，都無法脫離大社會的宰制與從屬的關係，如艾波將學校置於大社會的脈絡中來分析學校教育的可能與限制即是相當重要的關聯性分析的重點(Apple, 1990；王麗雲，民 82)。

校教育的分析、討論應該從社會、文化以及結構的層面來加以考量，而學校與經濟、文化之間也不應被化約為簡單的一對一的符應關係，學校教育是有其相對自主性，而不該被簡化為資本累積過程的結果與壓力(Apple & Weis, 1983；Aronowitz & Giroux, 1985；周珮儀，民 88)。他指出：

「我們無法完全了解教育機構是如何處於經濟、文化與政治權力的關係中，除非我們去檢視學校如何在不平等的社會形成中，負載不同的功能。還有，當我們揭開學校所扮演的不同角色時，我們也不能假定教育機構能永遠成功的完成累積(accumulation)、合法化(legitimation)和生產(production)的三項功能。這些功能反映了學校所承受的結構壓力。但是認知教育無法完全完成其被要求的‘功能’之可能性，在某些方面來說，是更接近現實狀況的，因為事實上，這三項功能常是相互矛盾與衝突的。」(Apple & Weis, 1983：7)

艾波除了發展理論外，亦將其理論實際運用於對國家角色、教育計畫、教師工作之分析。艾波以其國內的幾個教育改革計畫¹¹進行分析，指出任何教育改革計畫常會受到經濟、政治、種族(文化)等層面的影響，改革往往都是特定時空脈絡下的產物，因為社會對教育的要求常會反應在教育政策上，而影響了教材。艾波認為教育改革計畫不僅是教育性的，同時也是政治性的，因為課程所教授的知識，常常支持著某些人的觀點為合法文化，而剝奪其他人知識，學校就像個競技場，不同團體為了社會應該崇尚的觀念奮鬥。同時從美國學校工業化的趨勢中，更可以看出資本邏輯對學校教育影響之密切；而從對教師工作與地位的分析，則說明了性別與階級兩個因素交互影響著教師的工作與地位(Apple, 1979, 1988, 1990；王麗雲，民 82)。

因此，就艾波的觀點而言，學校教育活動不僅是外在權力關係的媒介，更是文化再製的重要媒介。因此，其把學校教育視為一個「黑箱」(black box)，而致力於打開學校黑箱之傳遞過程。誠如吉魯士所言：

「反抗理論最重要的假設之一是，勞工階級學生不全然是資本的副產品，亦即不全然順從權威教師與學校—它們教導他們以便過著一種感覺遲鈍的勞工生活—的命令。相反地，學校代表紛爭的領域，這個領域不只具有結構的矛盾與意識型態的矛盾，而且也具有集體的、有知識的學生的反抗。」

¹¹ 如派代亞人文主義教育改革計畫，乃是一種學術知識的復古；而《國家在危機中》一書，試圖使教師和教材更具經濟效率，成為美國再工業化運動的一部份。

(Giroux, 1983 : 260)

肆、批判教育學

雖然威里斯、艾波等人以衝突和反抗為分析起點，企圖超越再製論的限制，但基本上並不否認學校教育具有再製社會結構的傾向，而代之以強調文化、媒介、權力等的重要性，以彰顯學校的獨立自主性以及人類對文化生產的主動性。但吉魯士卻認為再製理論和抗拒理論雖然都指出了社會結構的不平等和優勢階級的支配與壓迫，但是它們對於這些現象的解釋太過於化約，缺乏批判的理解，而且缺乏可行性的教育方案以抗拒支配，所以主張應該建立一種跨越邊界(crossing border)的策略，與後現代主義和批判理論相結合，發展新的議題以及新的分析語言，與各概念範疇、各階層、各領域自由地對話與爭論，讓不同的團體發聲，塑造不同的認同(周珮儀，民 88；Aronowitz & Giroux, 1985)。

在此前提下，吉魯士對於學校、課程、教師與學生的看法都和再製理論、抗拒理論大相逕庭。其把學校視為一個各種思想、權力競爭的公共領域，學校文化是多元的，不是單一的，優勢的霸權文化並非代表了整個學校文化，事實上，學校是一個各種權力相互妥協的結果。故而，學校文化不僅是具有再製的功能，亦有生產的可能。(Giroux, 1989, 1997；周珮儀，民 88；黃嘉雄，2000)。

除了把學校視為民主的公共領域外，學校中所教授的課程內容應該是有用的知識，能夠幫助在歷史上被排除在主流論述之外的學生，教師透過適當的教學方法以喚醒學生的政治意識，將知識結合到學生生活的主題，讓他們學到尊重自己的語言和傳統；同時學生們也要學習統治階級專用的知識符碼和技巧，並使用它們來爭取他們個人和階級的利益。此種課程知識教導被壓迫者在支配和從屬關係的處境中，發展一種免於扭曲他們文化遺產的論述，將知識連結到未來的行動和想像，把學生培養成為批判和解放的公民，增進學生的批判知識、習慣和技巧。(Giroux, 1983；周珮儀，民 88)。其次，受到葛蘭西對知識分子看法，吉魯士認為教師在文化的生產與再生產中扮演了一重要的角色，教師不僅僅只是支配文化的精心製作者，同時在反霸權的鬥爭中也是一個重要的、基本的社會和政治力量。因此，應該重新界定教師的角色，把教師視為轉化的知識份子(Giroux, 1988；張盈昆，1999；黃嘉雄, 2000)。

吉魯士為了要把他的想法進一步落實成為比較具體可行的內容，將其對課程、教育研究的觀點整合為“邊界教育論”(border pedagogy)，使理論與實踐相

結合，以對抗文本(counter-text)、對抗記憶(counter-memory)等層面來建構可行的教育方案。藉由對抗文本的策略，去除學生只能被動的接受主流、合法化的文本，打破不當的意識型態，來重新書寫文本並定義自己與他人的關係；對抗記憶則是以日常生活中的特殊事件為起點，把回憶視為對抗記憶的一種形式，而對歷史進行批判、閱讀，促進過去、現在和未來之間的對話，重新了解和改變現在(Giroux, 1991a, 1991b；周珮儀，民 88；張盈昆，1999；鄭博真，民 88)。

綜合以上所述，可知雖然對於學校與社會結構關係之分析，在理論上有由再製理論而走向抗拒理論乃至於批判教育學理論，且理論基礎也更為豐富而多樣化，但是基本上都把學校教育視為一種媒介(medium)，是一種外在權力關係的轉播站。因而，再製理論、抗拒理論以及批判教育學等相關理論都是沿著「經濟、文化、政治」和「階級、性別、種族」兩個主軸，來分析教育如何發揮或轉化再製外在不平等的權力關係。茲將再製理論、抗拒理論以及批判教育學理論對學校教育、課程、教師、學生等看法之差異整理如下：

表六：相關文化再製理論觀點之比較

理論	學校	教師	課程	學生	教學
再製理論	再製場所	霸權再製者	政治課程化	被動學習者	扭曲教學(支配/被支配)
抗拒理論	緊張/衝突場所				對抗/支配與被支配
批判教育學理論	民主公共領域	轉化的知識份子	課程政治化	主動學習者 (解放)	回復扭曲(邊界教育學)

第二節 教育論述與之間的關係

雖然上述之理論學派對學校教育所作的研究，已讓人們對於學校教育之中立立場、合法性受到質疑。然而，伯恩斯坦認為，實際上，教育文本的產生不僅是外部權力關係的調控，亦是教育歷程本身內在的結果。相對自主性的概念賦予教育系統一個獨立的空間，使其免於全然受到外在權力的調控。此外，就傳遞者和習得者之間的教育溝通而言，並不可能被有效的監督，使其具有一致性。因此，

在教育系統中應該存在有潛在的自主性空間，然而布爾迪厄的研究卻把相對自主性的概念轉化為偏向某一階級團體利益的文本，且文本的習得乃是由於習得者階級所在位置的作用。因而，布爾迪厄的相對自主性概念不僅無法說明學校教育的相對自主性特質，反而成為教育階級偏見的掩飾工具，以及擴大階級偏見的轉播器(Bernstein, 1990)。

伯恩斯坦對於再製理論、抗拒理論以及批判教育學理論之反省，主要見於《階級、符碼和控制》第四冊一書的第五章〈教育論述之社會建構〉。在該篇文章中，伯恩斯坦將其主要分析焦點置於文化再製理論上，同時將此一分析方式運用到對抗拒理論以及批判教育學理論之研究。伯恩斯坦將各種不同的理論和取向予以定位，指出有關教育論述之研究應該有兩種研究取向，一是“之間關係”(relation to)，另一則是“之內關係”(relation within)之研究。如圖一所示。圖一水平線的左邊即為“之間關係”，而右邊則為“之內關係”。其中，“之間關係”在於說明教育主體如何根據‘優勢文本¹²’而被定位的問題，而教育主體的安置與優勢文本之間的關係是其階級、種族、性別及年齡之作用；而“之內關係”則是指優勢文本之建構規則，也就是有關文本之成形、脈絡化和傳遞方式等問題。‘之間關係’（階級、性別、種族）的微觀關係在圖形水平線的左內邊，而‘之內關係’的微觀脈絡是在圖形的右內邊（學校／班級）。‘之間關係’的鉅觀關係顯示在圖形水平線的左外邊（國家／工作），而‘之內關係’的鉅觀關係則顯示在右外邊（教育體系）。

就伯恩斯坦之分析觀點而言，之間關係乃是新教育社會學之知識社會學主要研究取向，無論是文化再製理論，乃至於抗拒理論、批判教育學理論，所關心都是一種特定教育實踐的分析，其研究焦點都集中於教育體系、知識與社會結構相互之間的關係(例如教育與階級的關係、教育與種族的關係、教育與性別的關係、教育與經濟的關係、教育與文化的關係、教育與政治的關係等)，把教育視為外在權力關係的轉播站。

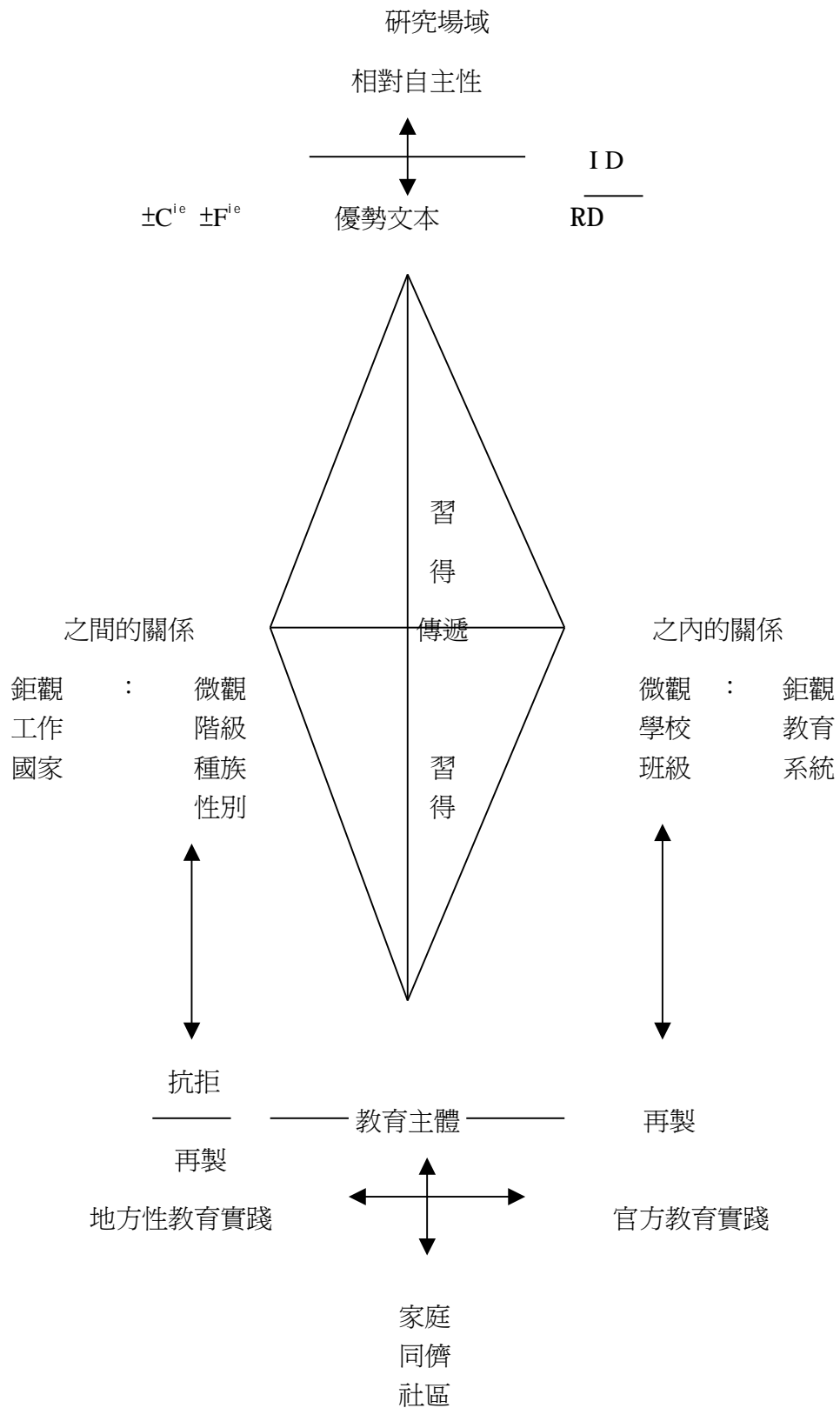
在圖形的底部，可以看到家庭和社區對於兒童轉化成教育主體的影響，在這一部份的討論，伯恩斯坦區分出官方教育實踐(official pedagogic practice)與地方教育實踐(local pedagogic practice)兩部分來說明。地方教育實踐是有關兒童或父母最初在‘優勢文本’中的定位，有些人被定位在一個獲得它的位置，有些人則不是。那些能佔有‘優勢文本’的人，很可能在家庭裡已經接受‘官方教育實踐’的版本。官方教育實踐是指，有助於學校的‘優勢文本’習得的實踐。有的家庭是‘地方性教育實踐’支配著‘官方教育實踐’，有的家庭則是‘官方教育

¹² 在此文本包括字義及其衍生譯兩種，它指的是課程、教育實踐，也可指向任何教育的表徵，如談話、寫作、視覺、姿態、服裝和空間等。而‘優勢文本’則是指由階級、性別、種族等直接或間接促成之支配的課程、支配的教育實踐與教育表徵。

實踐’支配著‘地方性教育實踐’。從‘官方教育實踐’角度，同儕團體是一組具有潛在威脅的關係和實踐，或者從習得者的觀點來看，是具有潛在的獨立性、變通性及‘抗拒’的場合。當學校／家庭裡的‘官方教育實踐’具支配性，能控制著同儕團體，這些關係和實踐支持著再製。若在家庭、同儕或者社區層次裡為‘地方性教育實踐’所支配，那可能是家庭的階級／性別／種族的位置的作用，而習得者很可能在‘優勢文本’的習得上被不公平地置位，或者以反對／抗拒的方式被置位。有的家庭是‘地方性教育實踐’支配著‘官方教育實踐’，有的家庭則是‘官方教育實踐’支配著‘地方性教育實踐’。

從‘官方教育實踐’角度，同儕團體是一組具有潛在威脅的關係和實踐，或者從習得者的觀點來看，是具有潛在的獨立性、變通性及‘抗拒’的場合。當學校／家庭裡的‘官方教育實踐’具支配性，能控制著同儕團體，這些關係和實踐支持著再製。若在家庭、同儕或者社區層次裡為‘地方性教育實踐’所支配，那可能是家庭的階級／性別／種族的位置的作用，而習得者很可能在‘優勢文本’的習得上被不公平地置位，或者以反對／抗拒的方式被置位。

圖一 伯恩斯坦對再製理論與取向之定位(Bernstein, 1990 : 17)



第三節 雙重扭曲的之間關係

經由對文化再製理論逐一的檢討與歸納，伯恩斯坦批判道：

「一般的文化再製理論顯然比較關心分析被學校再生產以及在學校生產的內容，而不是再生產媒介的分析，特定論述本質的分析。好像教育的特定論述只是由(階級、性別、宗教、種族、地區)說出來的一種聲音而已。好像教育論述本身不過只是它之外的權力關係的轉送工具而已。」(Bernstein, 1990 : 166)

亦即，再製理論 / 抗拒理論 / 批判教育學理論之研究，雖然其探討的角度有所不同，但基本上都預設了所有的教育活動都是有利於支配團體的，認為學校教育是有助於再製社會結構以及維持社會不平等的，那麼其努力所要做的就是去揭露出諸如學校中所傳遞的是誰的知識？學校的教學、教材的組織是有助於哪些團體學習？不利於哪些團體學習等問題。因此，這些理論都致力於揭露出在學校教育中，課程的選擇範圍是偏向於優勢階級（白人、男性等）的立場、觀點與利益，學校知識有著霸權的支配形式，代表著支配團體的聲音，而被支配團體（勞工階級、女性等）的聲音在學校是聽不到的。而就伯恩斯坦的觀點而言，這樣的理論基本上都是一種扭曲的溝通理論，是一個沒有溝通理論的溝通理論，具有雙重的扭曲。

「基本上，文化再製理論是一種雙重扭曲的理論。但是如果有一種扭曲理論的存在，必然，或意謂著，存在一種沒有扭曲溝通的理論。更根本地說，一定存在一種溝通理論，可以從中推衍出扭曲和未扭曲的溝通。諷刺的是，這些文化再生產理論本質上是缺乏一個溝通理論的溝通理論。」(Bernstein, 1990 : 171)

此雙重的扭曲即是，一、這些理論認為教育溝通基於支配團體的利益而被扭曲，他們關切的是支配型態的訊息，而具體指出學校裡所進行的一切如言談、價值、行為等，都是偏向支持支配團體。其次，被支配團體的意識和文化亦被扭曲。由於學校理所進行的一切是有助於支配團體的，因此教育溝通符碼被扭曲唯有利於某一個支配階級，而將被支配團的文化、實踐和意識做錯誤的呈現，被再脈絡化為較沒有價值。

例如，從美國的歷史發展中，為了維持原先以中產階級的價值觀和態度為主的美國文化的穩定性，而在課程的規劃與形成過程中，改以智力的差異此一中

立的科學語言，將美國本土的中產階級者改說為智商高者，不僅具有較高的道德、工作上也較為認真，相對於其他人對社會較為重要，而得以享有較高的社會及政治地位(Apple 著，王麗雲譯，2002；Apple, 1979)。艾波說：

「開始時爲了美國知識份子所認爲的階級與種族差異的文化問題，被看似中性的科學語言重新界定爲智力差異的問題，以及對專家道德與技術知識控制極大化作不等貢獻的能力問題。這些問題經濟及社會的內涵都已經被除去，社會控制被科學語言所掩飾，此一現象持續至今，在控制及分化課程的同時，人與階級也被控制與分化了。」(Apple, 1979：76)

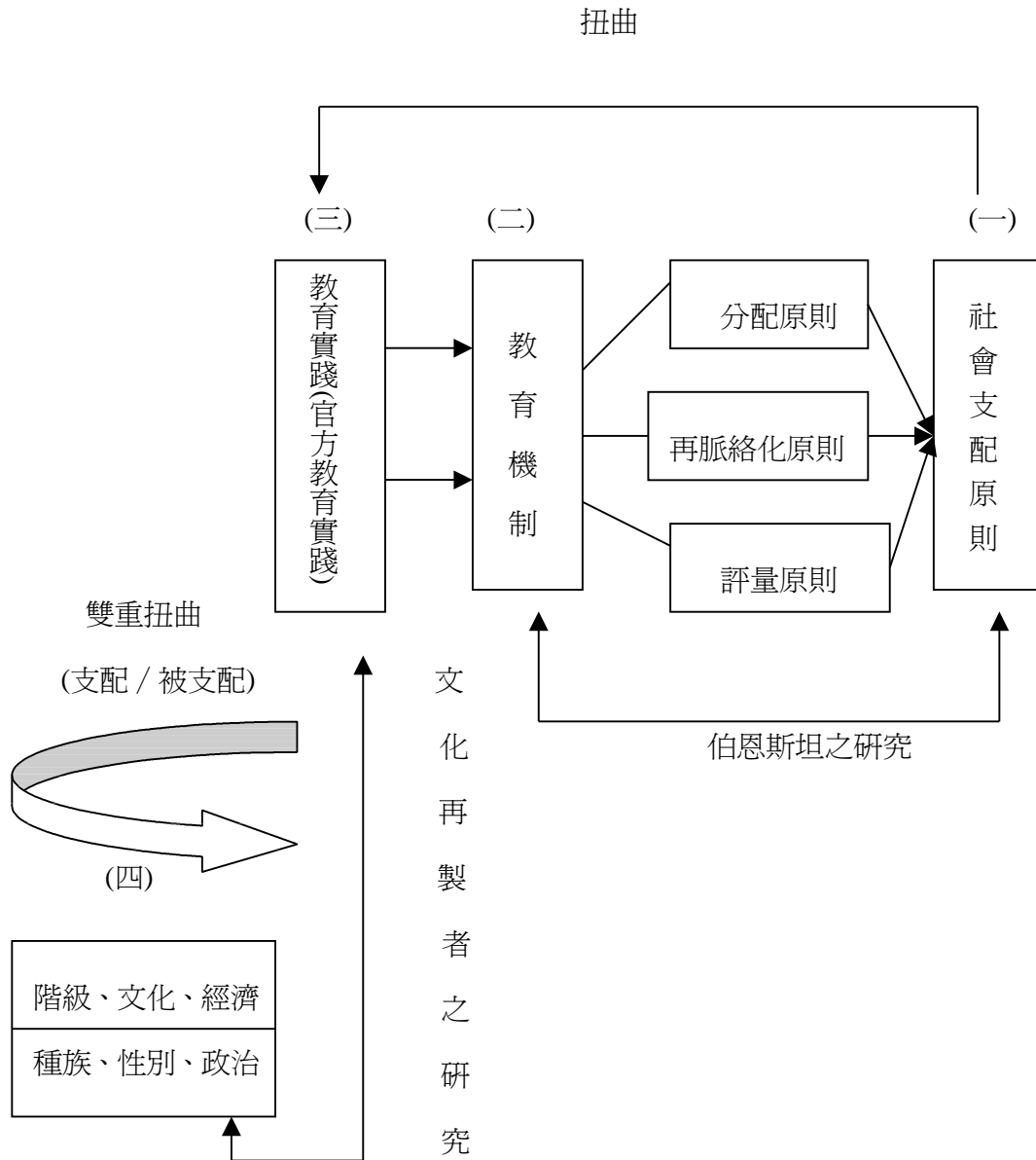
綜合言之，伯恩斯坦認爲無論是再製理論、抗拒理論乃至於批判教育學理論，所關切的都只在於外在權力關係如何爲教育體系所承攜，把教育視爲是外在權力關係的轉播媒介，讓階級、性別、種族、經濟、政治、文化等透過教育體系來發聲，僅是對教育體系作一種病理學的診斷、研究而已。

「他們只想要了解外在權力關係如何被這個體系所承載，而不是關注於這個載具的分析，只是它的病理學的解剖而已。」(Bernstein, 1990：172)

而探究其根本，乃是來自於這些理論本身的預設以及所關注的焦點，故而只對教育與外在權力“之間關係”提供了強而有力的分析，但是對於教育內部運作“之內關係”¹³的分析則是相當的弱。此乃是一種對教育活動表象的方析，而未能觸及教育活動深層的調控規則。茲將文化再製理論與伯恩斯坦研究焦點之差異表述如下：

¹³ “之內關係”之研究，指的是有關知識文本的本身的生產、組合、建構、流通以及變遷規則的討論。

圖二 文化再製理論與伯恩斯坦研究焦點之差異



第四節 結語

若以圖二來看，可以發現文化再製理論之研究焦點主要都集中在圖形中的(三)，也就是教育實踐的部份，此一分析層面亦是新教育社會學者、課程再概念化學者之主要研究焦點，其檢視了學校教育的教導過程、課程內容是否存在有不平等的現象、潛藏的意識型態差異等等(王瑞賢、王慧蘭，1993；Pinar, 1975；Giroux, Penna & Pinar, 1981)。除了課程再概念化學派對學校所傳遞的知識以及教授的課程有所質疑外，自1960、70年代以後，學者紛紛從衝突、矛盾以及民族

誌、文化研究的觀點來檢視學校教育和社會結構之關係；更有學者如吉魯士(A. Giroux, 1989)則希望藉由批判教育學理論的建構，來引導學校作為抗拒社會結構再製的重要場所。探究諸多學者對學校教育與社會結構(如文化、政治、經濟、種族等)之間關係所作的討論以及理論建構，乃是屬於圖二的(三)和(四)之間關係的討論，亦是屬於“之間關係”的探討。此一分析層面都在於指出學校教育中所呈現出來的知識、價值觀是表徵著階級、性別、種族在資本主義經濟、政治和文化之間之支配位置。學校的知識被揭露出總是代表著中產階級、白人、男性、西方的立場、觀點與價值。

當鮑爾斯 & 季庭斯對美國學校教育的研究撼動了許多人對學校教育的看法時，布爾迪厄、艾波、吉魯士等人也都紛紛開始檢視學校教育的合法性與公平性，並不斷地修正前人的研究，相繼建構出再製理論、抗拒理論以及批判教育學理論。大抵而言，學者們常依據不同的參照點將學校教育與社會結構之關係的各種理論與觀點予以歸類，從這些歸納中可以看到其具有很大的歧異性。即便如此，參考學者之歸類方式，仍可大致將其區分為：再製理論、抗拒理論以及批判教育學理論，其中，再製理論包含了鮑爾斯 & 季庭斯的經濟再製理論、布爾迪厄與伯恩斯坦的文化再製理論；抗拒理論則是以威里斯和艾波為最具代表性人物。

然而，雖然在許多學者之歸類中，大都把伯恩斯坦歸類為文化再製理論的成員之一，但依據伯恩斯坦(Bernstein, 1990)對文化再製理論、學派所做的評析與反省中，歸結出文化再製理論之分析是以教育體系和社會結構之間關係為焦點，是屬於圖二的(三)和(四)之間的討論；進而萌發伯恩斯坦建構教育機制之必要性，是屬於圖二的(二)這部份的討論，亦即伯恩斯坦所謂的“之內關係”的探討，並論及此一教育機制如何因應社會之基本支配原則而調整的問題，屬於圖二的(一)部份。

因此，文化再製理論之分析，基本上乃是各種不同的社會支配原則(例如階級、性別、經濟、種族等等)相互競逐，而得出一個主流、支配形式，並經由教育機制調控而成的特定的、脈絡的教育溝通。從圖二中，即可清楚地看到，教育實踐(三)與社會結構(四)兩者之間關係之研究乃是文化再製理論之研究焦點，而探討教育實踐背後之深層規則(二)與該機制如何因應社會支配原則(一)而予以調整之研究乃是伯恩斯坦之研究焦點。

由此可知，伯恩斯坦之研究焦點、取向都和文化再製理論有所不同，故而若將伯恩斯坦之教育論述理論等同於為文化再製理論，似乎不太恰當。

第五章 教育論述產生之教育機制

文化再生產相關理論多集中外在權力與教育活動關係之探討，而鮮有人致力於深層的教育機制之內在規則問題的討論，促使伯恩斯坦進一步說明教育論述之內在語法規則和邏輯秩序。

本章將於第一節先分析教育機制之發展過程；其次在於第二節闡述教育論述之教育機制內在基本原則；最後再於第三節說明教育機制之實現部分，也就是有關社會支配原則如何去調控內在原則的問題。

第一節 教育機制之發展過程

從教育機制之形構過程，大致可以了解伯恩斯坦本人並非一開始即建構出一個體系完整的理論，而是將各個相關概念、作品修正、擴展、蛻變而將其集結整理而成的。因此，對於伯恩斯坦作品之閱讀與理解，可將其予以相互參照、對比而收異曲同工之妙。誠如伯恩斯坦本人所言：

「一篇文章通常只是開端，而不是終點，是更大問題意識的起始，同時也是其清晰述說和研究語言的最初發展。」(Bernstein, 1990: 7)

探究教育機制之形成，最初是在《教育論述的社會建構》該書第一章〈符碼、相關模式與文化再生產過程：一個模型〉的附錄 1.6。在此附錄中，伯恩斯坦思索到知識文本從教育體系所產生的學術場域移動到教育體系的再製場域之重要性，而建構出教育體系中論述生產之原初脈絡(primary contexts)、再製的次級脈絡(secondary contexts)以及再脈絡化的再脈絡化脈絡(re-contextualizing context)。

隨後，藉由指導博士班學生戴茲(Diaz, M.)的機會而對教育機制進一步的研究、發展，師生共同發表了〈朝向教育論述之理論〉(Bernstein & Diaz, 1984)，同時戴茲也運用該理論而完成其博士論文《A model of Pedagogic discourse with special application to Columbian primary level》。

於 1986 年，伯恩斯坦在 Richardson 人所編著的《教育社會學理論與研究之手冊》一書中發表了〈論教育論述〉一文，除了再次指出論述的三個相關脈絡、教學性論述與規約性論述(instructional and regulative discourse)的概念以及有關教學理論的概念等問題，伯恩斯坦進一步指出了教育機制之內在文法—分配規則(distributive rules)、再脈絡化規則(recontextualizing rules)以及評量規則(evaluative rules)；再簡述有關社會支配原則(dominant principles of the society)對於這些基本規則調控的作用，以及勾勒出官方教育論述再製的模型圖，將教育機制加以發

展、體系化。《教育論述的社會建構》一書，可謂是教育機制成形之代表作，在該書的第五章〈教育論述的社會建構〉，伯恩斯坦將先前所發展的有關教育機制之規則、場域等概念，加以發展、精緻化而形構成整個教育機制的大致輪廓。至此，整個教育機制模型已算成形。

第二節 教育機制之內在構成

壹、內在基本構成與社會支配原則

伯恩斯坦的作品處處可見結構語言學家對伯恩斯坦之影響。無論是前期的符碼理論，乃至於後期的教育論述理論，結構語言學家對言談和語言(language)之區分，都深切地影響著伯恩斯坦理論的建構。以結構主義為基礎，伯恩斯坦奠基於「表層教育實踐 / 深層調控規則」之二元對立原則來建構教育機制。

伯恩斯坦建構教育機制時，其建構往往具有先論證基本語法、內在規則，而後再剖析體現形式之特性。因此，伯恩斯坦討論教育機制時亦分為兩個層面，先論其‘基本內在構成’，此一內在構成分由分配規則、再脈絡化規則、評量規則以及原初脈絡、再脈絡化脈絡、次級脈絡所組合而成。

其次再討論內在構成原則是如何因應“社會支配原則”而調整的問題。在基本內在構成層面，伯恩斯坦企圖要建立的是一個普遍性的教育溝通原則，這樣的教育溝通原則不管是在資本主義國家、集體主義國家，乃至於行使獨裁政權之國家在教育原則和教育實踐上都呈現出一致性。然而，就伯恩斯坦的觀點來看，此一基本內在構成之實踐，不可避免地會受到不同社會之支配原則所影響。

貳、教育機制之內在基本構成

爲了說明教育論述的作用與構造，伯恩斯坦發展出教育機制以解釋教育論述之組合與內部構造。那教育機制是什麼呢？教育機制之作用爲何？伯恩斯坦指出：

「教育機制是文化生產、再生產及轉化的條件。這個機制藉由分配規則、再脈絡化規則以及評量規則提供了教育論述的內在文法。這些規則本身以階層性方式相互關聯，分配規則的本質調控著再脈絡化原則，再脈絡化原則再調控著評量規則。我們談教育機制機制的內在序列性是在於思索成爲文化生產、再生產及轉化的條件。」(Bernstein, 1990 : 180)

基本上，伯恩斯坦認為教育論述必須從三個層面來討論，第一個層面是知識生產之原初脈絡，在此脈絡中一個文本被發展和安置；第二個是知識生產之次級脈絡，在此脈絡中知識被選擇性的再製；第三個是知識的再脈絡化脈絡，主要關注文本／實踐從論述生產的原初脈絡轉換到論述再製的次級脈絡的移動。

伯恩斯坦認為任何一個社會都必須有三個場域來處理它的社會之知識或論述的生產與再製，同時建構知識傳遞之再脈絡化、選擇重組之準則以供再製機構運用。此三個場域為生產場域、再製場域以及再脈絡化場域，分別負責著知識的生產、再製與再脈絡化。

第一個場域是生產的場域，這個場域是由分配規則所構成與調控，負責的是生產新的知識、探索新的世界、解釋不知的世界。分配規則乃是一種基本的分類原則，調控著權力分配、知識分配及意識形式分配三者之間的關係，分配的規則創造出一個論述生產的專門化領域、進入的專門化規則和專門化的權力控制，來影響其意識的形成與實踐。藉由分配規則一方面控制著‘不可思考的’知識，另一方面也控制著哪些人可以思考它，把不同的意識形式、實踐形式分配給不同的團體。伯恩斯坦認為不論是中外、古代或現代都存在這樣的知識生產場域。

在生產場域¹⁴的討論上，伯恩斯坦援用涂爾幹對原始部族宗教現象之分析觀點¹⁵，而將社會中的知識劃分為兩種不同的知識類型：可思考的(thinkable)與不可思考的(unthinkable)知識。神聖的世界充滿著不可能性和神秘性，其知識特性為不可思考的，而世俗世界的知識則是穩定的、可思考的，此兩類知識的劃分原則，隨著時代的不同而有所不同。

以西方的歷史發展為例，啟蒙運動以前，對於可思考的和不可思考的知識的劃分都受到宗教體系及其行動者和實踐所影響，宗教體系的神職人員，也就是祭司，不僅掌握著不可思考的知識，同時也大多是政治權力的擁有者，權力與知識相互結合。然而，自啟蒙運動以後，掌握政治權力者不必然是可思考的與不可思考的知識劃分者、擁有者，知識的生產是來自於學術場域(大多是教育體系的最上層)，國家為了維持其既有權力的合法性，設立許多教育機構、透過經費的補助，來控制可思考的和不可思考的知識，並調控誰有資格可以合法的思索它們，

¹⁴ 生產場域之作用在於將知識、文本、新的觀點予以選擇性的創造、修改和改變，以產生提出知識、論述以及文本，這個場域為教育論述與實踐之生產位置所創造，而非由教育論述與實踐之再製位置所創造。此一脈絡也創造了教育體系的學術場域，負責知識的、論述的生產。

¹⁵ 涂爾幹在《宗教生活的基本形式》一書中，以原始部族之宗教為分析對象，指出宗教將人類一切真實的或想像的事物劃為兩個對立的種類—神聖的(sacred)與世俗的(profane)。世俗的，是平凡的、日常生活實踐、物質，關注於其他的生存世界；而神聖的則是被清楚劃開的特殊的、儀式的世界，如人們在從事與神聖的有關的事物時，無論其穿著、態度和禮儀都會被嚴格的要求(Durkheim, 1995; Cuff、Sharrock & Francis 著，林秀麗、林庭瑤、洪惠芬譯，民 88)。

將權力轉化為象徵性控制，同時也透過象徵性控制維持既有的權力結構。今日文本、論述的生產相當仰賴私人與國家基金對於研究團體與個人的經費補助，且愈來愈為國家所控制。

在這個場域中的行動者為知識的生產者，在古代以宗教來管理社會的時代來說，先知是知識的生產者；在現代的社會則是由教育系統的高等機構中的研究人員來負責，負責可知與不可知、可理解與不可理解的知識的調度、分配。

第二個場域是再製場域，伯恩斯坦認為再製場域是由教育體系之再製脈絡所負責，包含有高等、中等、初等以及學前學校四個層級。這個場域是由評量規則所調控，主要負責的是可思考的知識之再製問題。評量規則是在教育實踐中被建構，整個教育實踐的重點主要在於持續不斷地評量。

此一層次是諸多教育學者、教育社會學者所關注之層次，也是再製理論、抗拒理論、批判教育學理論所關心的場域。這些再製理論學者不斷地審視教育的形式、教育的內容，而指出學校教育乃是一個再製社會不平的機構而已。伯恩斯坦符碼理論之研究，亦是將研究焦點置於此一場域之階級結構再製及其傳遞歷程上。透過對教育知識符碼與教育實踐的分析，伯恩斯坦以具體的課程與教學實踐來說明知識的構造以及權力如何影響傳遞的內容並再製社會階級結構。

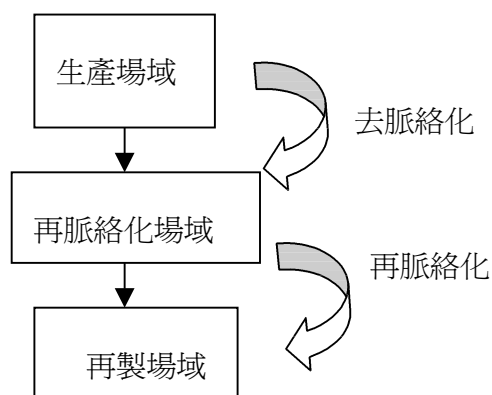
第三個場域是一個不易發現的場域，也是伯恩斯坦著墨最多的地方，他從生產場域和再製場域之間，又進一步區分出再脈絡化場域，它是一個由各種不同的單位與機構組合而成，其作用在於調控知識、文本在初級脈絡和次級脈絡之間的流通。再脈絡化場域關聯於再脈絡化原則，構成了特定的教育論述。

教育論述是一個嵌合兩個論述的規則，嵌合著創造不同技能的原則以及創造社會秩序的原則。同時亦是一個再脈絡化的原則，選擇性的運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述，並把它們彼此帶入一個特殊的關係的，以構成它自身的秩序、傳遞和習得的目的。教育論述之特性為：

「教育論述是一個原則，將一個論述從其實質的實踐和脈絡中移除 (delocates)，再根據自身選擇性的再秩序化和再聚焦化原則，將此論述再定位 (relocates)。在原先論述的移位和再定位的歷程中，其實踐的社會基礎，包涵它的權力關係都被移除。在一移一定位的歷程中，原先的論述受到轉化，將它從實際的實踐轉換成虛擬的 (visual) 或是想像的實踐 (imaginary practice)。教育論述創造出想像的主體。」 (Bernstein, 1990: 184)

當一個文本要從它原先的生產場域流通於再製場域時，文本通常都會先經過轉化，再重新定位，也就是文本會先經過一個去脈絡化與再脈絡化的歷程。所謂去脈絡化與再脈絡化的歷程指的是，將特定的文本與原先文本的關係、位置、組

合方式等，重新加以選擇、安排、簡化於新的文本關係歷程，而在此一歷程中文本原先所包含的權力關係及其實現的社會基礎都將被移除，使得文本不再是原來的文本了。



圖三：再脈絡化場域之作用

再脈絡化場域有一個主要的功能，在於創造教育的相對自主性。伯恩斯坦把再脈絡化場域進一步區分為官方再脈絡化場域(**official recontextualizing field, ORF**)和教育再脈絡化場域(**pedagogic recontextualizing field, PRF**)。不同的再脈絡化場域有不同的再脈絡者，也有不同的行動取向。官方再脈絡化領域是由國家負責官方教育論述之建構與監控，以產生官方教育論述來調控合法性教育文本之傳遞和習得，包含有國家的專門部門、機構、地方的教育行政當局等；而教育再脈絡化場域可以擴展到不是直接從事教育論述和實踐之機構與人員，但能夠對國家、各種教育措施以及教育之特定場所、行動者產生影響的領域，諸如大學、相關的教育學系、研究團體以及各類型的教育專門媒體、期刊、出版社等等(Bernstein, 1990)。

當只有一個場域存在(如官方再脈絡化場域)時，意味著國家在官方再脈絡化場域具有支配性的位置，將由國家的教育機構來決定有關評量的方式、教科書的出版等。然而當再脈絡化場域中同時存在著官方再脈絡化場域以及教育再脈絡化場域，並且教育再脈絡化擁有其相對自主性而得以有效運作時，有關論述的傳遞與再製將不再僅由國家的官方論述所決定，教育再脈絡化場域透過師資培育和在職訓練及其所發行的書籍、刊物、教科書，進而影響學校中教育論述之再製。

不同的再脈絡化場域因行動者與機構的不同，而會彼此相互競爭，故而會產生官方再脈化場域與教育再脈化場域，時而結合為一時、時而分離以及各種不同認同的出現。從台灣和英國之教育發展歷程中，可以發現長久以來，在黨政、國家的控制下，官方再脈絡化場與教育再脈絡化場域合而為一。直到 1984 年四一〇教育改造聯盟出現後，教育再脈絡化場域才得以脫穎而出，獨自運作。即便如此，國家仍舊可以透過中央化的課程、評鑑的歷程、經費的補助以及研究主題的限制，進一步限制教育再脈絡化場域之影響力。在英國，教育再脈絡化場域大多

是保有其自主性而獨立存在於再脈絡化場域中，然而自 1970 年後政府增加對教育的干預而頒布國定課程，教育再脈絡化場域便逐漸失去其自主性，而受控於國家。因此，我們可以看到，在台灣，教育再脈絡化場域有逐漸擴大的趨勢，而在西方，則教育再脈絡化場域有日漸縮小的趨勢(Bernstein, 2000)。

不同於布爾迪厄將相對自主性之概念視為掩飾教育系統中獨斷權力與教育溝通之工具，而給予人們一種教育具有中立的本質之誤解，在伯恩斯坦的概念中，相對自主性在教育論述的傳遞和建構中反而扮演了一個重要的角色，其所指涉的乃是一個衝突與爭奪。因此，觀察官方再脈絡化場域和教育再脈絡化場域之間相對自主性之消長，也就有其必要性存在。

從上述的討論中，可以知道教育機制是由三個基本規則—分配原則、再脈絡原則、評量原則—所構成。其中，在這三個規則中，又以再脈絡化原則最為重要。何以再脈絡化原則位居教育機制之核心？此與伯恩斯坦將教育論述視為一個再脈化原則以及影響著文本的組合方式有關，而這更可以從伯恩斯坦 1996 年及 2000 修訂增篇再版的《教育學、象徵控制與認同》書中內容之比較窺知端倪。

在 1996 年該書的第三章〈教學的知識：再脈絡化場域的研究〉中，伯恩斯坦用了 29 頁(54-82 頁)來說明有關再脈絡化場域的問題；於 2000 年再版的書中除了使用 24 頁(64-41 頁)來論述原有的第三章內容外，又增加第四章〈官方知識和教育認同〉，來說明有關再脈絡化場域中教育認同建構之問題，共計伯恩斯坦用了 40 頁來說明整個有關再脈絡化場域構造之問題，而對於生產場域與再生產場域之說明卻少有著墨，而此也意味著伯恩斯坦對於再脈絡化原則重要性之強調。

伯恩斯坦從分析六十年代與七十年代，能力概念以各種不同形式跨越主要的社會科學領域來說明再脈絡化場域的構造、運作規則以及競爭的問題。伯恩斯坦區分出兩個基本教學模式—能力模式(competence model)與表現模式(performance model)—這兩種教育實踐模式各包含有範疇(空間、時間、論述)、評量取向、控制、教育文本、自主及經濟等六個面向。

表七：能力模式與表現模式之特性比較

	能力模式	表現模式
1. 範疇：		
空間	弱分類	強分類
時間		
論述		
2. 評量取向	現場的	不在場的

3. 控制	隱含的	明確的
4. 教學文本	習得者	表現
5. 自主性	高	低 / 高
6. 成本	高	低

不論是能力模式或者表現模式都各有三種不同的形式(modes)。能力模式依據‘相似性’關係(similar to relation)可以區分三種不同的形式，這三種形式都交融著不同程度的解放和對立，以及不同的焦點，包括有自由／進步主義式 (liberal / progressive)、民粹式(populist)及激進式(radical)等三種教育實踐模式；這三種形式均反對階層性程序，宣示一種共通的創造力—解放，以一種隱性教學實踐進行。表現模式基於‘差別’ (different from)關係而有單一的 (singular) (亦名為專門化的, specialist)、區域化的(regionalized)及類型式(generic)等三種教育實踐模式。在再脈絡化的領域中，可能會看到這兩種模式的不同形式處於對立的位置與認同的構成。在教育再脈絡化場域裡，這些形式有不同對立的位置，例如第三形式，也就是激進的形式，不存在於官方再脈絡化場域裡，而出現在教育再脈絡化場域中(Bernstein, 1996, 2000)。

在能力模式方面，自由／進步主義式和民粹式相對立，因為後面批評前者將習得者從其在地性文化脈絡中抽離；激進式則是反對前兩者，因為前兩者都無法安置教育論述於政治的鬥爭，同時也沒有運用這個論述作為意識的政治變遷之工具。在表現模式方面，單一學科和新區域學科之間有著潛在的和經常是真實的對立。新的區域性學科被視為是不可信任的混合範疇，以及是稀有資源的競爭者。

所有的能力模式，儘管對立，卻享有程序上發展的共通性，這些能力形式都是治療的而且直接連結到象徵控制；表現模式，儘管每一個形式的目標都不同、有著象徵控制的功能，然而多數的表現形式(區域化的和類型式)它們的改變都是為經濟目標而服務的，因此可以將它們視為工具性的。

單一學科是知識結構的創造者佔有一個空間，能給予自己一個獨特的名字、一個專門而特有的論述，以及它自身的文本、實踐、進入規定、考試、實踐執照、獎懲分配的學術場域，諸如物理、化學、歷史、經濟、心理學...等科目皆是。整體而言，單一學科是以自身發展為取向，維繫著強界線和階層，而發展出強烈的自治和自戀的認同，這些認同是由向內投射的程序(procedure of introjection)所建構的。

區域性學科是單一性學科的再脈絡化(recontextualisations)，它必須削弱自主性的論述基礎以及單一學科的政治基礎，同時也促使機構的組織結構朝向更為集中的行政控制方向變遷。知識逐漸區域化是其科技化、行政控制中央化和教學內容依據外在調控再脈絡化的良好指標。區域化的增加必然是論述分類強度的減弱，是它們所包含的自戀式認同的減弱，也是認同朝向更大外在依賴性取向的變遷—從內在投射認同走向外在投射(projection)認同。類型式它擁有所有能力形式

的基本特性－‘相似性’關係。在類型式裡，‘相似性’指的是一套類型技能，強調一系列的特殊表現。因此，類型式和它所產生的表現直接關聯到市場的工具性、所謂的彈性表現的建構。由此看來，儘管表面上與各種能力形式相似，但是它們的認同是由投射程序(procedure of introjection)所建構的。茲將上述再脈絡化場域論述之各種可能性整理如下：

教育模式	區分準則	形式	控制	認同結構
能力模式	相似性關係	自由／進步主義式	治療的	內投式
		民粹式		
		激進式		
表現模式	差別關係	單一的	實用的(工具的)	自主的
		區域化的		外投式
		類型式		

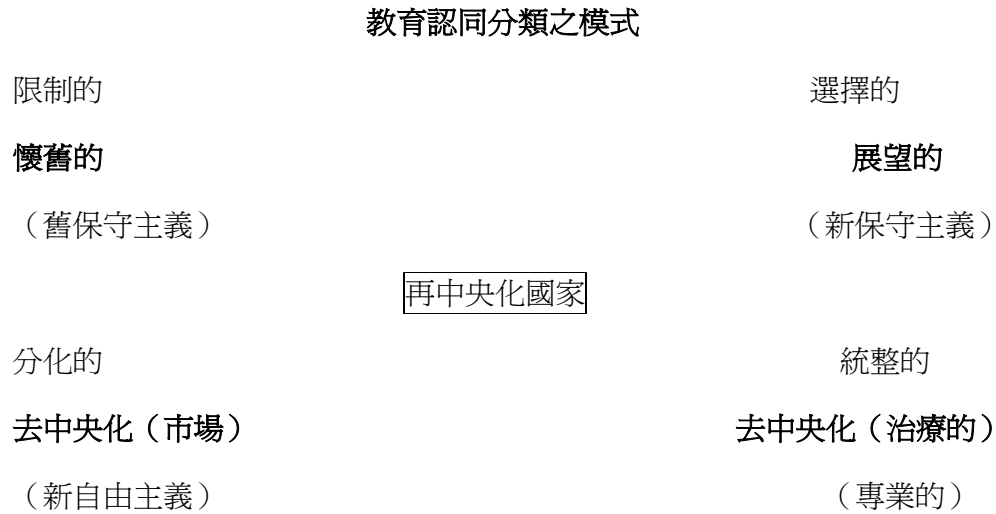
表八：再脈絡化場域論述之各種可能性

除了討論再脈絡化場域之兩個基本教育模式外，伯恩斯坦還發展出一個簡易的官方知識¹⁶模式，此模式衍生出四個立場，這些立場在偏見和焦點上不同，也投射出四個不同的教育認同¹⁷。依據資源的來源做區分，則進一步可以區分為兩種教育認同，一是由國家所管理的資源：中央化資源(centering resources)所產生的，包括懷舊的教育認同(retrospective pedagogic identities)與展望式教育認同(prospective pedagogic identities)；另一則是由地方性資源所產生的：去中央化資源，這些機構所關心的是它們對其資源的某些自主性，包括去中央化市場認同(de-centred market identities)以及去中央化治療認同(de-centred therapeutic identities)。中央化資源來自國家論述，以過去為焦點；而去中央化資源是由地方論述所產生，是以現在為焦點。以下將說明不同類型的教育認同。

¹⁶ 所謂的官方知識，指的是在教育機構中，由國家所建構、分配的教育知識。

¹⁷ 教育認同則指的是在社會集體基礎中的生涯成果，而學生的生涯是一種知識的生涯、一種道德的生涯和一種定位上的生涯。生涯的集體基礎是由學校預期傳送的以及國家所規範的社會秩序原則（或是一種後現代信念的社會秩序）所提供的，而由國家加以制度化。生涯的地方性社會基礎是由地方性脈絡的秩序性所提供。

圖四 教育認同之分類模式



一、懷舊的教育認同

懷舊的教育認同主要是透過國家的宗教、文化以及過去雄偉的敘事所形塑而成的，這樣的認同希望讓過去在未來中具有穩固的地位，而此種教育認同建構的重要特徵，就是論述並沒有與經濟互動。因此，此種類型的傾向、焦點往往都在教育論述的輸入上施予嚴格的控制，而非在教育的輸出上，並且經由階層的控制、強烈地界限、明顯的層級與順序來維持其教育認同的形成。懷舊認同的建構的基礎是集體社會基礎，對個人的生涯並較不感到興趣。

二、展望式教育認同

展望式教育認同就如同懷舊的教育認同，皆取自於過去，但是不同於懷舊的教育認同，此一類型的教育認同之建構是用以處理文化、經濟和科技改變，因此，其認同的形塑乃是藉由將過去支持、提升經濟表現的特徵選擇性的再脈絡化而成的。若將懷舊的教育認同與展望式教育認同加以比較，展望式認同不像懷舊的教育認同只是強調集體性基礎的重要性，因為展望式認同它將國家、家庭、個人責任和企業加以融合而產生一個新的集體性社會基礎。同時懷舊的教育認同僅對教育輸入做嚴格的控管，而較不重視教育輸出，展望式教育認同因其強調具有交換價值的表現，所以要求國家控制對教育的輸入，以及它的輸出。

三、去中央化市場認同

在去中央化市場認同中，教育機構對於預算的使用、論述的組織、如何使用成員以及成員的數目和類型等問題，都擁有相當的自主性，而其教育認同的建立乃是來自於與市場的相互交換價值。在這裡，管理制度的運作是根據效率以及績效責任來分配資源給每個單位，關注的焦點集中在與市場中的客觀交換價值，任何的文化與脈絡能否繼續生存端賴市場要求而定。因此，無怪乎去中央化市場所

注重的往往是短期的、外在的、職業應用的探索，而不是長期的、內在的知識探索，在流動上也必須沒有阻礙。知識的傳遞就像是金錢一樣，能夠容易隨著要求而流動。成員和學生的個人的承諾和特別奉獻被視為是抗拒，是知識自由流動的對立。所以，個人的承諾、內在的奉獻不僅不被鼓勵，還被視為是市場上的壟斷，而這樣的壟斷應加以瓦解。去中央化市場建構一個向外反應的認同，而不是由內在奉獻所驅使的認同。

四、去中央化治療認同

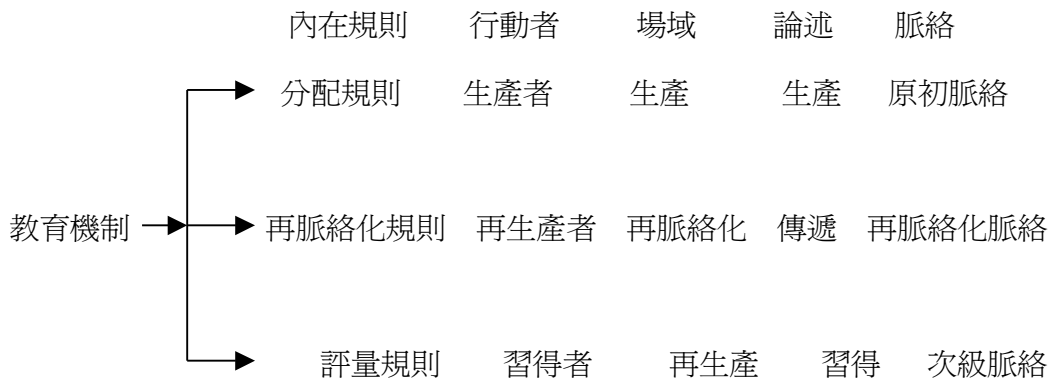
之所以把此模式所產生的認同稱為“治療的”，是基於認同的產生是源於個人的、認知的以及社會發展的複雜理論，而這些通常被稱作進步的。此種認同具有自主性、非專門的、彈性的思考以及小組式的活動參與等特性，產生認同的花費相當的高，且結果也不易客觀化的衡量，是屬於一種弱界線的運作方式，強調知識領域和經驗領域的整合。就管理的方式來說，權力與階層都是不可見的，權力被隱含於溝通的脈絡與內在個人關係中，採用的是一種軟性的管理方式。綜合言之，去中心的治療反應出穩定的、以合作的實踐方式來整合認同，然而，此種模式不論是在官方領域或是在地的領域、脈絡中，都佔較低的位置，擁有較少的權力。

綜合言之，相對於懷舊的與展望式認同，中央具有控制力；而去中央化市場與去中央化治療認同，它的相關機構對於其資源的使用擁有較大的自主性。對於教育認同的產生，去中央化市場認同對於其資源的應用必須具有自主性並善用之，才能在產品的輸出上具又競爭力；而去中央化治療認同則是藉由其自主性來產生一種知曉的整合模式與參與模式、合作的社會關係模式，以維持其認同。就時態上來說，懷舊的與展望式認同著重於過去，而去中央化市場和去中央化治療認同則是著眼於現在。

伯恩斯坦依照韋伯對宗教場域位置之看法¹⁸，將教育機制分為三個場域，由三種不同的行動者與三個原則所構成。三個規則分別為分配原則、再脈化原則以及評量原則，而三個行動者則為知識的生產者(producers)、再製者(reproducers)和習得者(acquirers)。三個行動者與內在規則則又構成了三個脈絡：論述生產的初級脈絡、再脈絡化脈絡(包括官方再脈絡化場域和教育再脈絡化場域)與再生產脈絡。依此，可將教育機制之三個內在規則、行動者、場域、論述與脈絡，其歸納、整理如下(Bernstein, 1990；1996；2000)。

¹⁸ 韋伯把宗教場域視為是由三個互補且對立的位置所構成，每個位置都有著不同的行動者，這三個位置之行動者分別為先知(prophet)、傳教士(priest)與信徒(Laity)，且彼此間的位置是逕謂分明的，一個人在任何時間中只能佔有一個位置，如先知不能成為傳教士，信徒不能成為先知等等。

圖五 規則、場域及行動者之對應關係



然而若將宗教場域與教育場域作一比較，不同之處在於教育場域之位置、行動者彼此間卻有可能是相同的，如在大學中生產知識的行動者，同時也可能是其知識之再脈絡化者。

綜合以上的討論，有關教育機制之內部規則的討論，伯恩斯坦主要集中在再脈絡化規則以及再脈絡化場域上。分配規則之作用在於調控權力、社會團體、意識形式和實踐之間的基本關係；再脈絡化規則在於調控特定教育論述是如何被轉移、選擇、排列、組合的原則；而評量規則則是在教育實踐中所構成的。而此三個內在規則又分別調控著三個場域的運作，分配規則關聯於生產場域，再脈絡化規則關聯於再脈絡化場域，而評量規則則是與再生產場域有關。

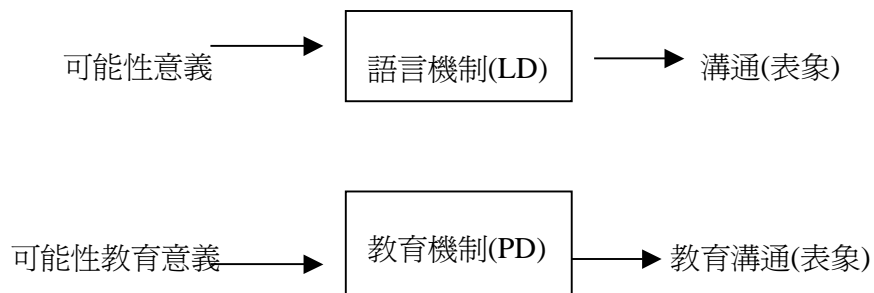
由不同場域、行動者與機構所構造出來的再脈絡化原則，因其各自立場、意識型態的不同，各個政黨、利益團體之間為了使其觀點和價值成為國家政策與實踐的一部份，彼此相互競爭、衝突而得出的社會支配原則；該支配原則為了要維持本身的合法性存在，就必須去調控知識的生產場域、再脈絡化場域以及再生產場域，也就是該一支配原則會試圖去影響和控制教育文本的生產與流通的問題。

討論社會支配原則的問題，就會涉及到教育機制的內在規則是如何排列組合，浮現成為何種特定的教育論述形式呢？並且此種特定教育論述形式是誰的尺度？誰的規則？誰的意識？上述的問題亦即伯恩斯坦有關教育機制之實現部份的討論。

第三節 教育機制之實現

有關教育機制之內在規則與社會支配原則的問題，可以從結構語言學家對於語言機制之看法來思考。語言學者詹士基認為每一個人基本上都擁有相同的語言能力，以掌握語言機制的規則，而此種語言能力是內在的、天生的、去意識型

態的(蘇峰山等著, 2002)。換言之, 在日常的言談互動中, 存在著一個語言機制之調控, 能將語言的可能性意義加以整合, 而成為我們看得見的溝通互動、言說文本及表達意義的形式(Bernstein, 2000: 26)。依此觀點, 伯恩斯坦將言談溝通之思維類比於教育溝通的討論上, 伯恩斯坦認為教育論述之間亦存在著一個深層調控機制—教育機制, 這個機制負責的是將潛在的教育語言規則加以選擇和統整, 成為特定的教育溝通。(Bernstein, 2000)

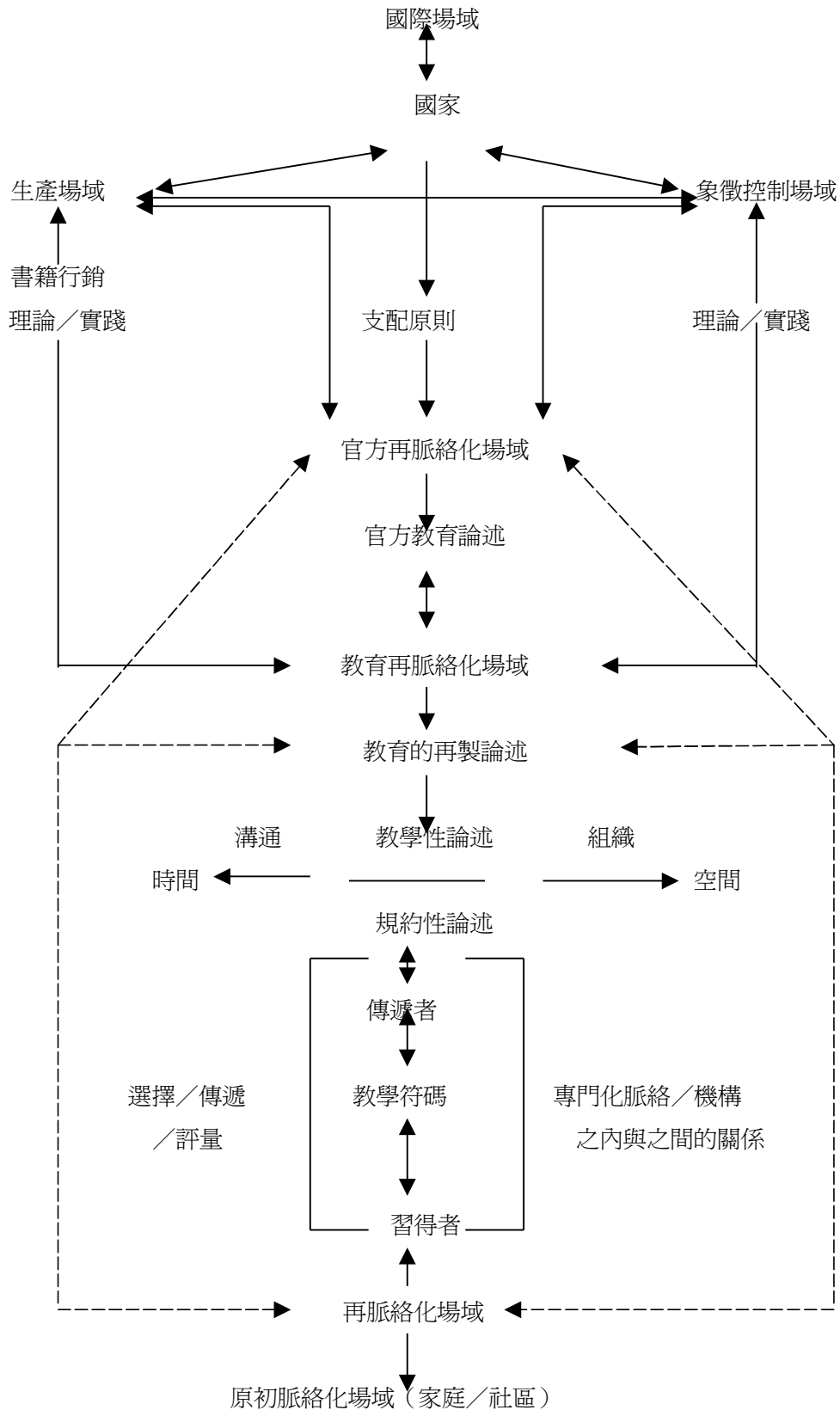


但是, 伯恩斯坦思索著一個問題: 語言機制本身是否誠如詹士基所言是中立的嗎? 構成機制的規則體系與可能性意義的關聯亦是中立的嗎? 而且可能性意義的輸出之關係是中立的嗎? 對於語言機制之看法, 伯恩斯坦認同哈勒帝(Halliday, M)所說的:「語言機制的規則並非不受意識型態影響, 但是規則反映出的重點在於強調可能性意義是由支配團體所創造的」(Bernstein, 2000: 27)。同樣地, 教育機制的內在規則如同語言機制的內在規則一樣, 不能免於意識型態的影響。

既然教育機制之內在規則乃是具有意識型態的, 因而整個機制實現的關鍵即在社會支配原則的部分。伯恩斯坦以當代已開發社會的官方論述之生產與再製為描述對象, 勾勒出教育機制之體現歷程, 圖六即為教育機制之模型圖。

從圖六我們可以看到, 社會支配原則的產生來自於國家經濟場域和象徵控制場域中各個支配團體之間相互競爭、衝突而得出的。以現代社會來說, 政黨乃是國家中一股不可忽視的重要力量, 因此隨著政權的輪替、不同利益團體與民間團體的組成, 支配原則勢必也將有所改變, 國家調控下的官方論述之位置、行動者與實踐模式也將有所不同。

圖六 教育機制之體現歷程(Bernstein, 1990 : 197)



伯恩斯坦對於教育機制實現部分的討論，就如同對機制之內在規則的分析一樣，大多集中於再脈絡化場域，以分析官方再脈絡化場域和教育再脈絡化場域之間彼此力量的消長。從英國之教育之發展歷程，即可觀察到教育再脈絡化場域和官方再脈絡化場域之間的互動情形。隨後伯恩斯坦於 1996 年和 2000 年所再版的《教育學、象徵控制與認同》這本書，即是以這兩個場域為主要的分析對象，唯在這兩個場域的討論，伯恩斯坦著墨較多的仍在於該場域的基本構造，機制實現的部分仍只佔小部份。

從英國教育發展的歷史中，伯恩斯坦認為，自 1970 年後，教育再脈絡化場域有逐漸縮小的趨勢，而官方再脈絡化場域則是日漸地擴大。教育再脈絡化場域縮小的原因，與柴契爾政權(Thatcher regime)頒布國定課程(National Curriculum)以增加中央對教育的控制權有關。而此兩個再脈絡化場域因其行動者、意識型態、立場的不同，而會相互競爭以維持自身合法的存在空間，故而產生再脈絡化場域中不同認同的問題。

以英格蘭(England)和威爾斯(Wales)1980 年代晚期和 1990 年代初期的課程改革為例，我們可以看到以新自由和新保守兩個政黨的組合問題，兩者相互競爭而構造出再脈絡化場域中不同教育認同的問題。新保守主義擁護展望的教育認同 (prospective pedagogy identities)，新自由主義則擁護去中央化市場認同(De-Centred Market identities, D. C. M.)。兩種認同因為統合了一種去中央化的管理機制(評量和企業精神)，嵌合於強調國家事業(文化、經濟和政治)的課程之中，而存在著一種互補的關係。不過，這個互補的關係卻存在著緊張關係。新自由主義反對一種中央化的國定課程，然而從教育改革的內容與組織上，卻將來自展望的立場之職業取向插入於課程。去中央化市場的認同對於課程的影響甚小，它創造了一種企業化的競爭文化，而在學校校長的訓練和領導的概念上導入了管理和經濟學的新論述以滿足外在競爭性要求，而課程的學科之節狀式、系列性的順序將認同導向論述的內在價值。兩者之間的矛盾不言自明。

綜合言之，教育機制之成形並非一夕所成的，而是從相關的概念逐步發展、擴大而成的，並且教育機制是由內在原則和實現所構成的。伯恩斯坦從脈絡、場域和規則三個層面，來說明教育論述之作用與構造，而認為教育機制不但是把權力控制轉換成象徵性控制論述的機制，同時亦是一個將象徵性控制論述轉換成權力控制的機制。知識的生產場域由分配規則所調控，藉由分配規則調控著權力、社會團體、意識形式和實踐之間的基本關係，以決定誰具有資格可以思考‘不可思考’知識，以便維持既有的權力分配；知識的再脈絡化場域是由再脈絡化規則所調控，經由再脈絡化規則，而創造了擁有再脈絡化功能的行動者以控制誰可以合法地思考‘可思考的’部份；知識的再製場域則由評量規則所控制，透過評

量規則而得以形塑習得者。而由國家、經濟場域和象徵性控制場域中各個團體彼此相互競爭、衝突而來的支配原則，將會去調控論述之生產、再製以及再脈絡化場域以發展出維護自身存在的認同。

第六章 結論

教育社會學理論中，社會與人之間的關係常是被關注的議題，而兩者間的聯結，更是教育社會學者關心之處。長久以來，勞動階級的孩子在學校中處於不利的位置乃是不爭的事實。因此，“如何避免勞工階級教育可能性之浪費”的問題，就成了伯恩斯坦進一步發展符碼理論之依據(Sadovnik, 1995)。作為一個教育社會學者，伯恩斯坦亦嘗試要去了解鉅觀的社會結構與微觀的心靈意識之間的交互關係，以及兩者之中介－語言符號－的構造和傳遞的歷程(宋怡慧, 1999；王瑞賢, 2002)。伯恩斯坦談到：

「本研究(符碼理論)源起於英國人口統計學上特定的問題，即中產階級和勞動階級的學生在學習成就的差異一直持續者，而且勞動階級學生在較高層及的教育體系中是相對的少數。這個爭議其實值基於古典社會學中一個更普遍性的理論問題：外在是如何轉變為內在？內在如何彰顯自身並形塑外在？此一問題涉及到構成外在原則之詳細解讀：一個有關這些原則如何轉化進入的一個歷程，藉此內在被給予一個原初的形式，而該原初形式在個體與外在世界相遇又如何轉化的解釋。」(Bernstein, 1990：94)

以往在西方文獻中，對於學生教育成就的成敗，都是從學校的立場，往往將其歸因於學生的智商、家庭背景、語言缺陷與差異上，而將教育失敗或成功的責任從學校而歸給了學生本身或是家庭 / 社區(宋怡慧, 1999；黃嘉雄, 2000；Bernstein, 1990)。然而，伯恩斯坦(Bernstein, 1977)認為不同的社會階級傾向於採用不同的語言表達模式，不同的語法、修辭，反應出不同的社會關係。也就是社會關係影響著語言的使用，而語言的使用又強化了社會關係。

大抵而言，伯恩斯坦從 50 年代開始，以言語溝通的類型為切入點，至 60、70 年代加入「符碼」(code)的概念，80 年代又加入「分類」與「架構」兩個概念，發展出符碼理論，試圖去解析權力分配與社會控制原則對於「社會結構－語言控制－心靈意識」三者之間的作用。在此過程中，伯恩斯坦不僅將其研究領域由原先的社會語言學研究擴展至教育學研究，同時也使符碼理論臻於完備與系統化。

綜觀伯恩斯坦畢生之研究，其著作由 1950 年至 2000 年，橫跨新、舊教育社會學之發展脈絡，伯恩斯坦做為一個教育社會學家，其對教育社會學領域之研究

具有重大的影響與貢獻。

做為舊教育社會學家，以鉅觀的角度來探討學校教育與社會階級之間的關聯，仍舊是伯恩斯坦關注的研究焦點之一。爾後隨著現象學、象徵互動論以及衝突論等新研究方法之融入，教育社會學領域出現了所謂的新教育社會學，開始重視課程、教育知識以及意識型態層面的研究，力求教育知識背後所隱含的權力分配與會控制原則。誠如惠帝所言：「新教育社會學念念不忘教育世界中被視為理所當然的假設。」(Blackledge & Hunt 著，李錦旭譯，1989：374)

而伯恩斯坦對於課程、教育知識以及教育實踐方面的研究，恰恰顯示了其與新教育社會學發展之關聯。雖然新教育社會學不再如傳統的結構功能論那般，把學校知識視為是價值中立的，而激發許多學者如鮑爾斯 & 季庭斯、布爾迪厄、艾波、吉魯士等人對於學校知識之合法性與公平性的探討，把知識視為一些優勢階級之立場、價值、文化的表徵。甚至伯恩斯坦本人也以分類和架構原則強度之變化，而欲突顯出教育知識背後所蘊藏的權力分配與社會控制原則。然而新教育社會學者對於知識的看法雖已較以往更為審慎、具批判性，然而對於教育文本如何被選擇、組合之研究卻相當缺乏。

基於這樣的體認，伯恩斯坦進而從符碼理論衍生出教育論述理論，來討論有關文本組合的問題。為了說明教育論述理論，伯恩斯坦首先回顧了教育社會學的研究，而把文化再製理論做一分析與地位。從伯恩斯坦的歸納中，歸結整個教育社會學的研究，尤其是文化再製理論之分析，都把教育視為一種承攜者(a carrier)，為特定的意識型態訊息和外在權力關係的傳送者(relay)，教育被認為是社會不平等的擴大者。他說：

「教育社會學的研究大體上都將特定的教育溝通實踐的內在獨特徵的分析視為當然。在我的語言研究裡，所關心的也僅是對教育的‘信息’(階級、性別、種族、地區、國家、宗教)的分析而已，而不是它的聲音」。(Bernstein, 1990：190)

就伯恩斯坦的觀點來看，文化再製理論之研究，基本上乃是各種不同的社會支配原則(例如階級、性別、經濟、種族等等)相互競逐，而得出一個主流、支配形式，並經由教育機制調控而成的特定的、脈絡的教育溝通。這樣的研究乃是屬於之間關係的研究，只關注於教育體系與社會結構相互之間的關係(例如教育與階級的關係、教育與種族的關係、教育與性別的關係、教育與經濟的關係、教育與文化的關係、教育與政治的關係等)，把教育視為外在權力關係的轉播站，而致力於打開學校如何助長階級、性別、文化等之不均等的黑箱作業情形，同時也

是教育社會研究之主流趨勢，然而伯恩斯坦所認為教育社會學研究也應重視之內關係的研究。之內關係的研究是以知識在生產、再脈絡化、再製等三個不同領域之間生產、建構、重組、轉化、再製為研究議題。

其次，伯恩斯坦發展出教育機制來討論教育論述之構造與作用。伯恩斯坦的教育論述理論不但描述了官方教育知識是如何生產、分配和再製的過程外，更進一步地還把官方教育知識在結構上是如何與權力關係相關連。因此，教育論述理論不但關心於知識的傳遞與生產，更重要地還關切著權力是如何透過教育機制而把知識分配給不同的團體以影響其意識之形成。

從上述的討論，可知伯恩斯坦除了在早期以符碼理論豐富文化再製理論學派以及有關教育成就之研究外，更可見其晚期的教育論述論不僅批判了文化再製理論學派之研究缺失，甚至超脫、涵蓋了文化再製理論學派之研究，而更進一步的提出有關知識分面的理論與研究，樹立了教育社會學研究之基石與根本對象，拓展了教育社會學之研究視野與研究方法。伯恩斯坦對於教育社會學領域之貢獻與重要性由此可見一斑。

參考書目

壹、中文譯作

- Apple, M.著，王麗雲譯(2002), 《意識型態與課程》，台北：桂冠。
- Blackledge, D. & Hunt, B.著，李錦旭譯(1989), 《教育社會學理論》，台北：桂冠。
- Bowles, S. & Gintis, H.著，李錦旭譯(1987), 《資本主義美國的學校教育》，台北：桂冠。
- Coser, L.著，黃瑞祺、張維安譯(1986), 《古典社會學理論》，台北：桂冠。
- Cuff, E. C., Sharrock, W. W. & Francis, D. W.著，林秀麗、林庭瑤、洪惠芬譯(民 88), 《社會學理論的觀點》，台北：韋伯文化。
- Delamont, S.著，錢樸譯(1995), 《博學的女人：結構主義和精英的再造》。台北：桂冠。
- Durkhiem, E.著，芮傳明、趙學元譯(1995), 《宗教生活的基本形式》，台北：桂冠。
- Eagleton, T.著，吳新發譯(民 82), 《文學理論導讀》，台北：書林。
- Gibson, R.著，石偉平等譯(1995), 《結構主義與教育》，台北：五南。
- Girou, A.著，王瑞賢、王慧蘭譯(1993), <邁向新課程社會學>, 《研習資訊》10(4)：14-18。
- Greene, J 著，方立·張景智譯(1992), 《詹斯基》，台北：桂冠。
- Leach, E.著，黃道琳譯(1998), 《結構主義之父：李維史陀》，台北：桂冠。
- Ritzer, G.著，馬康莊、陳信木譯(1989), 《社會學理論(上)、(下)》，台北：巨流。
- Saussure, F.著，弘文館譯(1985), 《普通語言學教程》，台北：弘文館。
- 伯恩斯坦(1992), <階級與教學法：有形的與無形的>。載於厲以賢編《西方教育社會學文選》，台北：五南。

伯恩斯坦(1992), <社會階級、語言與社會化>。載於厲以賢編《西方教育社會學文選》, 台北: 五南。

李幼蒸譯(1988), 《結構的時代: 結構主義論析》。台北: 谷風。

Hawks, T.著, 陳永寬譯(1989), 《結構主義與符號學》, 台北: 南方。

貳、中文著作

王瑞賢(2001a), <課程知識社會學—聲音與差異政治之外>, 發表於中正大學教育研究所主辦《課程與教學論壇》, 10月20,21日。

王瑞賢(2001b), <初等教育改革論述、轉化與實踐之探究>, 發表於南華大學教育社會學研究所主辦「市場、國家與教育—教育市場化極其相關研究議題研討會」。90年5月11日。

王瑞賢(2001c), <從符號學分析——論皮亞傑、維高斯基與伯恩斯坦之研究>, 《臺灣教育社會學期刊》1(2): 1-32。

王瑞賢(民 88), <從 Code Theory 到 Pedagogic Device 一個難纏的巨人--B. Bernstein (上)>, 《教育社會學通訊》, 頁 3-6。

王瑞賢(民 88), <從 Code Theory 到 Pedagogic Device 一個難纏的巨人--B. Bernstein-2->, 《教育社會學通訊》, 頁 10-13。

王瑞賢(民 89), <從 Code Theory 到 Pedagogic Device(4)--伯恩斯坦之階級理論與文化再製>, 《教育社會學通訊》, 頁 25-28。

王瑞賢(民 89), <維高斯基的符號學分析及其之外-2->, 《教育社會學通訊》, 頁 7-15。

王瑞賢(民 90), <淺論伯恩斯坦的符碼概念>, 《教育社會學通訊》, 頁 3-6。

王麗雲(民 82), 《艾波教育思想研究》, 台北: 台灣師範大學教育研究所碩士論文。

宋怡慧(1999), 《伯恩斯坦對言說型式之分析》, 南華大學教育社會學研究所碩士論文。

周珮儀(民 88), 《季胡課程理論之研究》, 台北: 國立台灣師範大學教育研究所

博士論文。

林武左(民 85),《語言、符號語建構》,東海大學哲學研究所碩士論文。

邱天助(民 82),《Bourdieu 文化再製理論之研究》,台灣師範大學教育研究所博士論文。

姜添輝(2001),〈課程社會學的範疇與要素〉,發表於中正大學教育研究所主辦《課程與教學論壇》,10月20,21日。

范惠美(2000),《B. Bernstein 文化再製理論及其在比較教育研究上的意義》,濟南國際大學比較教育研究所碩士論文。

高宣揚(1997),《結構主義》,台北:遠流。

高宣揚(1998),《當代社會學理論(下)》,台北:五南。

涂爾幹(1966),《社會分工論》,台北:商務。

張文軍(民 84),《後現代教育》,台北:揚智。

張盈昆(1999),〈從抗拒到轉化:轉化型知識份子的教育實踐〉,載於第三屆教育社會學論壇學術研討會「變遷中的台灣教育社會學與教育革新」學術研討會論文集,教育部、教育社會學會主辦。

許誌庭(民 89),《國小教師對文化再製現象的知覺性之研究》,台南師範學院國民教育研究所碩士論文。

陳伯璋(1985),《潛在課程》,台北:五南。

陳伯璋(民 72),〈課程研究的「第三勢力」…美國再概念化學派課程理論之評析〉,《國立台灣師範大學教育研究所集刊》25:179-226。

陳伯璋(民 76),《課程研究與教育革新》,台北:師大師苑。

陳伯璋(民 77),《意識型態與教育》,台北:師大書苑。

陳奎熹(民 75),〈教育社會學研究的新取向〉,《今日教育》47:4-12。

湯郁純(2001),《結構與意識的辯證—國小校長角色轉化之個案研究》,南華大學教育社會學研究所碩士論文。

黃嘉雄(1989),《伯恩斯坦分類與架構概念及其在課程研究上之意義》,台北:師大教育研究所碩士論文。

- 黃嘉雄(民 2000), 《轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點》，台北：師大書苑。
- 葉坤靈(1999), <結構主義取向的教育改革理念之探討－以伯恩斯坦的結構主義為例>, 《教育研究資訊》7(5)：1-18。
- 歐用生(民 73), 《課程研究方法論－課程研究的社會學分析》，高雄：復文。
- 鄭聖耀、黃約伯(2001), <伯恩斯坦的分類與架構概念及其對九年一貫課程的啓示>, 載於第五屆教育社會學論壇學術研討會《「變遷中的台灣教育社會學與教育革新」學術研討會論文集》，教育部、教育社會學會主辦。
- 羅大涵(民 76), <教育社會學研究的歷史分析與展望>, 《教育與心理研究》10：125-147。
- 譚光鼎(1998), <社會與文化再製理論之評析>, 《教育研究集刊》40：23-50。
- 蘇峰山等著(2002), 《意識、權力與教育－教育社會學理論導讀》，高雄：復文。

參、英文部份

- Apple, M. & Weis, L. (1983). *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University.
- Apple, M. (1976). "Curriculum as Ideological Selection", *Comparative Education Review*, vol.10:209-215.
- Apple, M. (1976). "Making Curriculum Problematic ", In *The Review of Education* vol.2(1): 210.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York : Routledge.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. New York : Routledge.
- Apple, M. (1988). *Teachers and Text: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. 2nd . New York : Routledge.
- Apple, M. (1992). "Education, Culture and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education" *Education Theory*, 42(2): 127-45.

- Aronowitz, S. & Giroux, A. (1985). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Atkinson, P. (1985). *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Atkinson, P. (1995). From "structuralism to discourse: Bernstein's structuralism," In A. R. Sadovnik(ed.) *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Bennett, K & LeCompte, M. (1990). *How School Work: A Sociological Analysis of Education*. New Yourk: Longman.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* , Vol1. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Vol3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1986). " On Pedagogic Discourse" . In J. (ed) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Bernstein, B. (1990). "The Structuring of Pedagogic Discourse" . *Class codes and control*. Vol.4. London :Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francise.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy Symbolic and Identity*. 2nd. Lanham: Rowman & Liitelfield.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1985). *Sociological Interpretation of Education*. London: Croom Helm.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La Reproduction: elements pour une theorie dusysteme d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1973). "Cultural Reproduction and Social Reproduction." In R. Brown(ed.). *Knowledge, Education and Social Change*. London: Tavistock; in French 1971.
- Bourdieu, P. (1983). *The Forms of Capital*. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greewood Press.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Charap, J. M. (2000). *Basil Bernstein*.
<http://www.guardian.co.uk/Print/0,3858,4068589,00.html>, 12/16)
- Daniels, H. (1993). "The Individual and the Organization" . In H. Daniels(ed). *Charting the Agenda*. London: Routledge.
- Daniels, H. (1995). "Visual Displays as Tacit Knowledge and Discursive Discrimination: Bernstein and Post-Vygotskian Research" . *British Journal of Sociology of Education*, 16(4) : 517-32.
- Danzing, A. B. (1990). "Basil Bernstein's Sociology of Language: Deficit, Difference and Bewitchment" , paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*. Chicago : IL : 3-7.
- Danzing, A. B. (1992). "Basil Bernstein's Sociology of Language Applied to Education: Deficit, Difference and Bewitchment" , *Journal of Education Policy*7(3): 285-300.
- Douglas, M. (1966). *Purity & danger*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Douglas, M. (1993). *Implicit Meanings*. London: Routledge.
- Durkheim, E. & Mauss, M. (1964). *Primitive Classification*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. New Yourk: Free Press.
- Femia, J.V. (1981). *Gramsci's Political Thought: Hegemony, Consciousness, and the Revolutionary Process*. Oxford: Oxford University Press.
- Giroux, H. (1981). "Toward a New Sociology of Curriculum" . In H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (1981) *Curriculum & Instruction*. Berkeley: McCuthan.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, The State, and Cutural Struggle*. University of New York.
- Giroux, H. A. (1983) "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis" , *Harvard Education Review*, .53(3).
- Giroux, H. A. (1988). *Teacher as Intellectual: Toward a Critical Pedagogy of Learning*.

Massachusetts: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1991a). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York : Routledge.

Giroux, H. A. (1991b). "Border Pedagogy in the Age of Postmodernism" . In Aronowitz, S. & Giroux, H. A. *Postmodern Education: Political, Culture, and Social Criticism*. MN: University of Minnesota Press.

Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasure: Learning Popular Politics of Education*. London & New York : Routledge.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: a Critical Reader*. Colorado: Westview Press.

Gorbutt, D. (1972). *The New Sociology of Education, Education for Teaching*, vol. 89.

Gramsci, A. (1976). "The Intellectuals" , in R. Dale, G. Esland & MacDonald(eds.), *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, A. (1982). " Resistance and Relative Autonomy Theory: Problem of Distortion and Incoherence in Recent Marxist Analysis of Education" . *British Journal of Sociology of Education*, 3(2): 107-126.

Harker, E. & May, S. A. (1993). "Code and Habitus: Comparing Accounts of Bernstein and Bourdieu" . *British Journal of Sociology of Education*, 14(2) : 160-78.

Karabel, J. & Halsey, A. H. (1977). *Power & Ideology in Education*. N. Y.: Oxford Press.

King, R. (1976). "Bernstein's Sociology of the School" . *British Journal of Sociology of Education*, 32: 259-65.

King, R. (1981). "Bernstein's Sociology of the School: Some Propositions Tested" . *British Journal of Sociology of Education*, 27: 430-43.

Morais, A. M., Peneda, D., Madeiros, A., Fontinhas. F., & Neves, I. (1991). "Recognition and realization rules in acquiring school science: The contribution of pedagogy and social background of pupils" . Paper given at the annual meeting of the *National Association for Researching Science Teaching*, University of Wisconsin. Also available from the department of Education, Faculty of Science, University of Libson.

- Morrow, A. R. & Torres, A. C. (1995). *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany : State University of New York Press
- Neves, I. P. (1991). *Praticas pedagogicas difereuciaia n faulia e suas no (in) sucesso en ciencias*. Lisbon: University of Libson.
- Pinar, W. (1975). *Curriculum theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley Calif: McCutchan.
- Sadovnik, A. R. (1991) "Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Price: A Structuralist Approach" . *Sociology of Education* 64(1) : 12-19.
- Sadovnik, A. R. (1995). *Knowledge and Pedagogy: the Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, N.J. :Asblex.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein. *International Bureau of Education*, vol X X X X I (4), p. 678-703.
- Saussure, F. (1983). *Course in General Linguistics*. Chicago: Open Course.
- Sharp, R. (1980). *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: toward a Marxist Analysis of Education*. London: R. K. P.
- Wexler, P. (1987). *Social Analysis : After the New Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul..
- Willis, P. (1976). "The Class Significance of School Counter-Culture" . In M. Hammersley and P. Woods (eds). *The Process of Schooling*. London: R. K. P.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Witty, G. (1985). *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- Young, M. F. D.(ed.). (1971). *Knowledge and Control: New Direction for the Sociology of Education*. London: Collier—Macmillan.