



結構化不公平教育結果的社會成因之剖析 以及相關教學理念之省思

姜添輝／國立臺南大學教育學系教授兼系主任

摘要

本文主要針對不公平教育結果進行省思，文中指出此種現象主要根源於常態性的教學思維以及方法，常態性指涉教學者將中上程度學生視為是正常心智條件的表現，因而學習表現不佳的學生往往被歸類於欠缺適當的心智條件，所以屬於非常態範疇。此種常態性思維使教學法的發展往往侷限於中上程度的學生，因而無法契合中下程度學生的屬性與需求。所以表面上，中下程度學生是心智條件不足的產物，但實際上卻可能是此類教學法的受害者。即使一些教育社會學者指出上述心理取向的缺失，並發現社會文化與學生學習表現的關連性，然而其相關論點卻存在實踐的問題，諸如習性論停留於機械化的結構論，批判教學論則未能區分出知識體系與價值觀的功能差異。本文進一步指出，解決此種實踐的問題應回到勞工階級學生身上，因而有效解決不公平教育結果的教學法應發展自成績優秀的勞工階級。

關鍵詞：教育結果、心理學取向、文化再製論、常態化教學

Abstract

Unlike psychological approach that views mental conditions as the crucial elements to influence students' academic achievements, critical-radical sociologists argue that cultures

generate a more profound influence on this issue. This cultural approach highlights the inequity of educational results as a structured social phenomenon rather than as a personal matter. However, the actions that most teachers undertake largely confine within a rather narrow scope --- instrumental rationality, employing mental accounts to justify the normal distribution of students' academic performances. They generally view those students who have middle and upper levels of academic performances as a normal part in student formation. In contrast, others, who are mainly from working class families and display poor achievements, are classified into an abnormal part. As a result, most teaching methods, developing from excellent students, cannot meet the nature of working class students. In order to improve this structured problem, we need to abandon the normalized pedagogy, formed by psychic orientation, and adopt a cultural perspective to develop creative pedagogy that could be developed from excellent students from the working class.

Key words: educational result, psychic-oriented approach, cultural reproduction, normalized pedagogy.



一、前言

影響學童學習成效的成因一直是教育學者長期關注的焦點之一，一般而言，依學理屬性可區分為兩個層面，心理學傾向於將學習成效歸因於個人因素的層面，諸如智力、動機、情緒與人格等。社會學者則認為，外在情境的影響力遠超過個人因素，最容易理解的是文化刺激的概念。然而上述兩種取向卻產生不同的影響力，具體而言，心理學的解釋是被廣泛接受，個人覺得產生此種現象的主因是，心理學的解釋隸屬於個人心理的範疇，並且契合社會大眾的個人經驗，所以較容易被理解與接受。相對而言，社會學的情境論包含許多複雜的因素，而且有許多脫離個人生活經驗的範疇，因而較難理解，更難以產生廣為接受的效應。事實上，這兩者皆有其優缺點，但由於大部分中小學教師已有心理學素養的基礎，所以本文將著重於社會情境的剖析。另一考量是，長期以來，心理學的概念主導教學事務，但是對於提升後半段學生學習成效的成果仍不顯著，教學法便是顯明的例子，各種教學法出現後皆宣稱自身有多好的優點，但事實上這些教學法是否能明顯的改變學童成績之分布？是否明顯提升低成就學生的學習表現？答案往往是令人失望的。究其原因這些教學法往往發展自中上程度的學生，因而產生菁英式的教學型態與結果。

顯然此種現象與教育的均等假定有很大的落差，但是更令人訝異的是，大部分教師並未察覺此種問題，反而呈現工具理性的思維模式，亦即以心理學概念來合理化高低不等的學生學習表現。另外，個人的研究經驗顯示出，大部分教師往往抱持常態化的教學模式，亦即以中間程度學生作為評鑑教學有效性的回饋對象，他們會時，優秀學生當然也會，在許多教師的眼中，中上程度學生

的學習表現是正常性的常態現象。相反的，學習表現不佳的中下學生被劃歸為非常態，因為此種分布被視為是心智條件不佳的產物。此種心理學取向的思考產生慣性的效能思維，當中間程度學生學習不佳時，大部分教師才會自我省思，否則難以產生省思。更不幸的是，此種省思侷限於技術效能層面，此種思考模式無助於改善中下學生的學習成效。個人參與攜手計畫的經驗更發現，輔導教師並未思考其本身的慣性，基本上，其採行的教學方法是複製平常的教學模式，他們往往未思考到此種常態性的教學模式並不適合這類學生，更精確而言，這類學生是此種教學模式的受害者。個人認為產生此種慣性的主因是，心理學概念在作祟，因為大部分教師認定自身已付出應有的努力，最後取決於學童本身的心理條件。

當然心理學有其過人之處，但是學生的學習表現不單純侷限於個體的心理條件，再者，假若過度信賴於智力的影響力，教育便無太多作為，因為教育不可能改變基因組合。本文不在於批評心理學的疏漏，而是要彰顯情境對個體學習表現的影響，同時也省思社會學的教育公平概念與作法之適切性。

二、階級、文化情境與理解模式

在分析個體所處情境屬性時，家庭是屬於最初始的情境，而且孩童在家庭所處的時間較長，因而家庭的屬性自然影響孩童的想法。Willis (1977) 的研究發現證實此種關聯性，其研究發現顯示，勞工階級家庭學童偏好實務 (practical) 取向的知識與技能，而非學術 (academic) 取向，並且此種取向使勞工階級學生排拒邏輯性的學術活動，因而產生學習障礙。Willis 並發現，此種實務取向乃是家庭社會化的產物，由於體



能、力氣與敏捷等是完成勞動工作的要素，因而使勞動者認可這些要素的價值，工作成就進而強化此種認可，久而久之成為勞工階級文化的內涵。另外Bernstein（1996）認為知識屬性與運用者之間的交互作用會構成工作者的認同，這乃由於工作者不僅了解其運用知識的內涵，而且不同工作需求不同類型的知識，此種差異賦予工作者特殊的心理意義，亦即知識類型的差異使得分工體系產生區隔，缺乏此種差異便難以維持各行各業的不同，就如同教師與醫生運用的知識相同時，這兩個行業並無差異，因而難以維持各自的職業認同。無論如何，上述理論指向，勞動工作需求體能與技藝等，這些使勞動者發展出如同Willis指出的大丈夫氣概文化（masculinity），所以在家庭生活中，肢體性語言與動作變成自我認同的投射。在此種情境下長大的孩童，自然內化此種勞動文化，所以在學校中便較容易出現肢體性的動作與語言。但是大部分教師似乎不瞭解家庭文化的制約作用，反倒以負面評價看待這類學生。

上述大丈夫氣概文化同時彰顯出，勞工階級存在較明確的權威觀，黃淑君（2000）的研究發現證實此種特性，該研究主要探討國中學生的性別角色認同，在勞動階級學生較多的光陽國中（該研究對象學校的化名），男同學必須展現陽剛之氣，若否，將帶來娘娘腔的負面形象。女性則須溫柔婉約，不然將被冠上男人婆的封號。顯然勞工階級學生力拒此種負面的社會評價，因而產生性別角色徑渭分明的現象。關於此種社會壓力引發的自我壓抑現象，黃鴻文（2003）的研究發現提供合理的解釋，由於這類學生的學習表現不佳，所以課業並非他們的關注焦點，同儕關係才是重心，因而這類學生高度關注同學的反應。由此而言，社交活動是這類學生的生活重心。回到前述性別角色的

議題，黃淑君並發現，在中產階級較多的賓士國中，並無性別與角色明確對應的現象，娘娘腔在此轉變為彬彬有禮，男人婆則化身為豪邁之情。上述兩所國中的差異點在於，勞工階級存在明顯的父權特性，並強調角色明確以及權威服從等，中產階級著重於民主概念，所以性別角色界線較為模糊。

權威與民主概念在家庭產生的影響不僅於此，影響更深遠的是孩童的語言模式以及認知理解模式，Bernstein的語言符碼理論（code theory）提供周延的解釋，該理論說明勞工階級家長的權威管教方式，導致與子女的互動大多侷限於封閉性/立即性的對話型態，諸如你知不知道？你要不要？你敢不敢再犯？此種對話指涉二分法的答案，因而壓縮思考的空間，同時權威對話要求立即回答，這也壓縮思考的時間。這種時空壓縮的情境阻礙孩童發展抽象語彙的機會，因而其語彙大多侷限於限制型符碼（restricted code），其特徵是具體化、生活化與共同性，亦即日常生活使用的通俗性共同語言（public language）（Bernstein, 1958, 1960）。由於這類語彙運用於日常生活中，所以其運用方式與過去經驗相結合，此種結合導致當事者的思考模式呈現情境取向（context-bound）的特性，亦即理解能力是密切連結於過去經驗，超脫經驗時便遭遇理解的困境（Bernstein, 1996）。數學運用題便是一個典型的例子，學生不會的主因是無法理解文字敘述的意義，因為其敘述並非其生活經驗的範疇。當題目的陳述內容改變為生活經驗的範疇時，諸如到商店買東西，此時這類學生便會計算，因為這類陳述如同生活經驗場景的再現，所以他們能以過去經驗理解這類的文字敘述，進而能進行數字的運算。此種現象反映出，限制型符碼不利於學生進行抽象推理思考活動，這也說明為何大部分勞工階級學生的學業表現較不理想。



不同於此，中上階級家長採取民主管教方式，因而與子女進行開放性的雙向對話，開放性意指對話的問題並無明確性的二分法答案，因而當事者必須重組語彙進行解釋，諸如你的看法為何？你為何使用此種方法？其它的解釋為何？顯然這類問題提供子女更大的思考空間。同時間，民主管教給予子女更多時間進行思考，空間與時間擴張的情境賦予這類孩童更多機會以發展出精緻性符碼（*elaborated code*），其特徵是這類孩童不僅發展出大量的具體化語彙，同時也發展出大量的抽象性語彙（Bernstein, 1958, 1960），抽象性語彙的特性是事務間的原理法則，所以此類語彙賦予擁有者進行非情境取向（*un-context-bound*）的思考能力，亦即能超脫情境的經驗束縛，並進行原理法則的推論。此種能力正契合學術性課程的知識結構與屬性，所以這類學童往往能有較好的學習表現（Bernstein, 1996）。

上述理論指涉不同階級家長的管教方式，此種差異也反映出他們的教育認知，進而影響他們提供子女的學習情境型態。Bourdieu（1977）的習性（*habitus*）論充分說明此種差異，習性指涉個體的內在思維體系，因而支配個體的行為模式。儘管如此，當事者卻難以察覺，這乃由於久而久之的慣性，使當事者往往將既存事務視為理所當然，或是不再省思。Ball、Bowe與Gewirtz（1997）的研究發現似乎對此種關聯性提供相當有力的解釋，他們發現勞工階級家長對子女的教育期望呈現短期主義（*short-termism*），亦即期待子女能盡快進入勞動市場。中上階級家長則呈現長期主義（*long-termism*），亦即將教育視為長期投資才能顯現成果的工具。楊瑩（1994）的研究發現證實這兩種期望的影響，她發現勞工階級國中畢業生偏好選擇就業導向的技職學校，中上階級國中畢業生則偏向學術性高中，以往

大學尚未普及前，從三年制技職學校畢業後便可投入就業市場，但是高中卻往往須接續大學才有好前途，這兩種選擇途徑顯現出，勞工階級學生的學術生涯是短期主義，中上階級學生則是長期主義。上述研究發現證實不同階級家長抱持不同的教育成就期望，並進而影響到子女的教育選擇，對Bourdieu（1977）而言，此種差異是當事者內在思維體系的投射，儘管如此，行動卻非個體理性思考的產物，而是長期經驗累積而成之「習性」的慣性結果，而且是個體所處情境屬性的產物。例如海邊的孩童知悉潮汐甚至魚貝類的出沒地點與時間，又如愛斯基摩人可在無參考座標的冰天雪地中分辨出方位，居住於沙漠地區的部落亦有此種神奇的方位辨識能力。事實上，這些能力並非與生俱來，而是由於情境需求迫使當事者必須進行回應，亦即行動者依據外在結構的屬性與要求進行回應，久而久之，當事者的回應模式等同於內化所處情境的屬性（Bourdieu, 1990, 2000）。山難此一議題便足以說明上述的關連性，原住民發生山難的機率遠比一般登山客要來的低，這乃由於原住民相當熟悉山林，他們不但具有辨識方位的能力，並且知道如何尋找食物與水源，因此即使迷路，他們也可以自我解決問題。此種能力亦是由於他們長期與山林互動而學得的知識，試想一般平地居民若在深山居住久了，亦可擁有此種能力，所以這類人發生山難的機率便相當低了。上述關連性顯示出，習性是長期內化外在結構屬性的產物，因此從當事者的行為模式便可推論出其過去的生活情境屬性，例如當一個人展現溫文儒雅的行為時，我們大約可推論其家庭背景屬於中上階層，相反則有相反的情境。Bourdieu（2000）進一步指出，影響習性最關鍵的是家庭情境，因為這個社會場域（*social space*）直接作用於孩童。雖然個別孩童生長於不同家庭，但卻發



展出集體性的習性，亦即中上階級學童發展出所屬的習性，並且不同於勞工階級學童的習性。產生此種現象的主因是，不同階級的經濟資本（economic capital）有所差異，並且藉此轉化為泛稱文化刺激的文化資本（cultural capital）（其形態包含具體化、被歸併化以及制度化）（Bourdieu, 1998）。由此而言，不同社會階級家庭可視為傳遞文化資本的社會場域，由於勞工階級家長受限於經濟資本不足，所以難以提供充足的文化資本，導致其子女難以發展出精通邏輯思考的習性，中上階級學童則處於富有文化資本的情境，所以發展出的習性能精通邏輯推理活動。

上述分析顯示，不同社會階級家庭存在管教以及文化資本的差異，進而產生不同的語言以及理解模式。一般而言，勞工階級學童固守於操作性以及實務性層面，中上階級學童則較精通抽象性的推理思考活動。學校進一步強化上述社會文化產生的心智能力差異化，因為學校課程具有高度學術取向，其特徵是著重於抽象概念，以及概念之間複合而成的邏輯關係（姜添輝，2002）。此種知識結構往往較契合中上階級的生活型態、文化內涵以及思考模式，致使這類學童等同學習自身熟悉的知識，相反的，學術性課程內容往往與勞工階級文化產生斷裂現象，致使勞工階級學生被迫學習他人的文化，所以處於較為不利的學習位置。此種社會文化與課程知識的關連性構成隱含性的強烈篩選機制，這也是造成大部分勞工階級學生成績不佳的成因之一。由於大部分教師並未明瞭此種隱含性的篩選機制，所以思考模式侷限於表面層面，或是停留於顯而易見或是常識性的層面（姜添輝、陳伯璋，2006）。此種侷限性的思考往往使教師以表面性的訊息作為評估公平性的依據，大部分教師往往認為他們對學生一視同仁，採取相同的教材以及教

學方法，所以自認公平的對待學生。然而同一教材與教法並非實質的公平，這並未考量到學生的文化能力之差異，因為有效的教學是學生是否擁有接收教學訊息的能力（姜添輝，2003）。試想用不同語言對台灣學生教九九乘法，導致的學習成效將有相當大的差距，用北平話的成效遠超過西班牙語。假若學習者是西班牙人，則將產生相反的學習結果。此種關聯性顯示，成效差異主要來自訊息型態與學習者的文化能力（或可稱為先備知識）之契合度。

三、學理面的省思

上述分析顯示，大部分勞工階級學童的學業表現遠低於中上階級學生，家庭社經背景是產生此種現象的成因。儘管如此，更深層的關鍵因素卻是文化層面。亦即學術取向的課程內容大幅反映中上階級的文化內涵，諸如課程內容中傳遞被誤認為社會共同的價值觀與規範，但卻是中上階級的文化要素，例如投資理財似乎是成人生活必備的素養，但實際上，大部分勞工階級家長往往是受困於經濟不足的情境，涉及投資理財的情況便相當有限，如此，其子女擁有的相關經驗與概念便相當薄弱（姜添輝、陳伯璋，2006）。因應此種社會文化造成的不公平教育結果之現象，學界產生不同的思維，基本上可區分為結構論與重建論。結構論主要訴求於社會結構的強制性，亦即文化再製是難以避免的社會現象，前述P. Bourdieu的理論便屬於此種思維。固然此種論點有其獨到之處，但是也存在一些不可忽視的問題，諸如過度強調社會結構的影響力，因而容易流於僵化的機械論。顯然Bourdieu的習性論主要聚焦於「社會場域」的作用，此種結構論往往低估個體的主動性，因而產生悲觀的結構論。此種論點也貶抑教育的可能性，因而學校淪為再製階級權力的場域。再者，此



種結構論也忽視文化再製之外的創新行動（agency），具體而言，仍有一定比率的勞工階級學童展現優秀的學業表現。李春定（2010）以PISA資料庫為研究對象，統計出這類學生在勞工階級學生中達20%，在所有優秀學生數中占5%。這類兒童似乎成為改善文化再製現象的研究對象，若能從中解析出這類兒童的學習策略，進而發展出可推廣於其他勞工階級學童的學習方法，則將有助於提升這類學童的學習成效。然而，可惜的是，上述Bourdieu的結構論似乎吞沒此種反思性，許多研究者往往採取證實習性論或是文化資本論的研究態度，僅有相當有限的研究對結構論作省思，這類有限的研究已了解到（例如林信吉，2010），這類兒童展現主動學習的堅毅態度，並採取自我創生文化資本的學習策略，然而主動學習卻是提前心智成熟的產物，此種個人化的覺醒欠缺通則性，所以難以發展出可推廣的教學法。雖然目前面臨此種瓶頸，但是若能從優秀勞工階級學童身上發掘出可推廣的教學法，則可大幅改善勞工階級的學習表現。這主要的理由是，現存的教學法往往發展自中上程度的學生，因而難以適用於勞工階級學生，甚至成績不佳的勞工階級學生往往是既有教學法的受害者。然而如同上述結構論的問題，大部分社會大眾並未察覺此種關聯性，他們往往將之歸因於心理層面的因素，諸如智力、動機與情緒等（姜添輝，2003）。個人參與攜手計畫進一步發現，許多教師採取常態性的教學思維，這指的是他們以中間程度學生的學習表現，作為評估教學成效的依據，假若這類學生無法了解教師的教學內容，則教師便會放慢教學進度，甚至產生教學省思的行為。假若中間程度學生並無此困擾，教師往往採取慣性的教學模式，並認為學習成效不佳的問題並非源自教育體系，而是學生本身的問題（姜添輝，2003，2006）。此種常態

性的教學思維與模式產生正常與非正常的向度，非正常的向度主要是由心智條件不佳所構成，此種個人化的因素自然須由學生自行負責，因而與教師以及學校無關，此種切割使得上述常態化教學思維與模式取得正當化的運作平台，也使得大部教師的慣性思維不受挑戰，因而阻礙反思的可能性。

因應前述文化再製論的另一思維是屬於重建論的批判教學論（或稱批判教育學，critical pedagogy），這派學者的論點主要認為，不均等的教育結果根源於不當的課程知識，此種知識往往是權力建構的產物，所以教師應扮演轉化型知識份子（transformative intellectual）的角色，以跨越文本的方式，解析其中的問題，進而建構更適切的文本（Giroux, 2000），因此應對教師進行賦權增能（empower），以發揮上述重建的職能（Giroux, 1989）。然而，既有社會價值觀可能箝制教師的轉化行動，進而誤認既有文本的正當性，所以教師應以去社會化（desocialization）的方式進行價值獨立的自我解放，如此才能解析隱藏於文本的特定意識形態（Shor, 1992）。概括而言，這派學者認為知識文本屬於社會建構的產物，因此可從質疑與探索的角度發展出更適宜的知識文本。此種假定衍生出民主化的師生互動關係，既然知識無權威，則教師便須採取民主型態的教學方式，因此揚棄以往知識灌輸的囤積式（banking）教學，此種教學主要在於灌輸特定的價值觀與意識型態，以達成特定的政治目的，因而教育成為維護統治團體優勢地位的工具。民主化的教學方式為提問式（problem-posing），此種教學型態著重於藉由學生本身經驗為基礎的省思活動，其主要目的是要發展學生的獨立價值觀（Freire, 1990, 1998）。因此提供開放與自由的對話情境是朝向此種目標的關鍵策略，所以教育變成可討論與質疑的文化論壇，教



室成為自由與雙向對話的民主場域（Shor, 1996）。此種教學不僅要發展學生的獨立價值觀，並且試圖藉此以產生集體化的監督機能，以促使社會邁向真正民主的境界，因而教育扮演如同社會重建的角色。

儘管批判教學論的論點賦予教育重建社會的積極功能，但是其訴求仍存在一些實踐上的困境，其中之一是，P. Freire當初身處於威權的巴西軍政府，所以試圖發展農民的獨立價值觀，進而將巴西社會推向民主政治型態，所以Freire主要著重於價值信念的重建，但後續的學者卻將價值觀與知識混為一談，也未能區分這兩種的功能差異，在實際社會情境，這兩者具有不同的社會功能。從社會分工的角度而言，價值觀或是社會規範（social norm）是作為群體生活的要素，知識（以及技能）是完成工作的要素（Durkheim, 1933）。再者，批判教學論主張以批判質疑的方式，重建合宜的文本知識，假若單純是價值觀，其可行性較高，因為就如這類學者宣稱的課程文本是權力建構的產物，所以應去除此種階級權力的箝制。但若涉及知識／技能層面則存在極大的問題，因為批判教學論的假定是知識與權力存在密切的關聯性，此種預設性的否定觀容易忽視分工體系與知識體系的密切關連性，從分工體系的角度而言，專門化（specification）知識體系的成形是導致分工體系分化的主因（Durkheim, 1933），諸如有冶煉的技術才產生煉銅、煉鐵、煉鋼以及合金等產業。此種發展特性反映出，個別行業有其對應的知識體系，而且知識體系是支撐個別行業獨立運作的基礎，同時也是使個別行業得以產生獨特功能的主因。缺乏此種獨特功能，個別行業不但無法獨立運作，並且將被其他行業取代（Luhmann, 1995）。因此從分工體系的發展路徑而言，知識體系並非如同左派所言純然是權力支配的產物，

更大部分是來自社會功能或是該行業本身的需求。

若要重建知識則是否定分工體系與特定知識體系的關連性，同時否定個別知識體系的特定功能，批判教學論的重建觀將導致職業體系與知識體系之間關係的解體，因而衍生出分工體系解體的危機。然而分工體系是社會運作的基礎，其分化程度亦是社會的文明化程度，分工體系的解體將帶來幾乎是災難性的影響（Durkheim, 1933）。

四、結語

以往心理條件被視為是影響學生學習表現的主因，智力、動機與情緒的心理因素成為此種議題的焦點，由於這些因素隸屬於學習者本身的範疇，所以學習表現不佳被歸因於個人的問題。此種心理學取向的思維並影響教學法，由於後半段學生往往被視為存在心智缺陷的問題，所以這類學生也往往被歸類於非常態的面向，非常態便難以成為發展有效教學法的基礎。相反的，中上程度學生往往被視為具有常態性的心智能力，所以是發展許多教學法的對象。由於許多教學法或策略是發展自常態性學生，因而有利於中上程度學生的學習，但卻不利於中下程度學生，甚至可以說後半段學生是常態化教學思維的產物。不幸的是，大部分教師並未察覺此種關聯性，工具理性思維使他們關注於教學進度與效能，他們的教學活動往往反映出常態模式的特性，亦即以中間程度學生的反應進行評估教學的合宜性，並以這類學生作為切割常態與非常態的依據，後半段學生被歸類於心智條件不足的非常態，心智能力不足源自學生本身的問題，所以他們學習不佳便不是教師教學無效的問題。

由於上述常態化思維產生的教學法與策略等主要奠基於中上程度的學生，因而導致菁英取向的教育結果，同時高低不等的學習



表現被視為心智能力的投射，此種個人化的心智取向將結構化的不公平教育結果轉移成學生本身的問題，這將難以改善不均等的教育結果。不同於上述個人化的心理思維，文化取向論彰顯出，教育結果存在結構化的不公平現象，這派學者認為此種問題並非主要源自學生本身的心理條件，而是教育體系，亦即學術取向的課程知識著重抽象概念以及邏輯關係，由於這些屬性契合中上階級的生活型態、文化內涵與思考模式等，所以其下一代處於有利的學習位置。相反的，勞工階級學生等同於被迫學習他者的文化，因而難以有理想的學習表現。儘管文化取向解析出社會文化與學習表現的關連性，然而其衍生的因應之道仍有其限制，文化再製論者諸如 P. Bourdieu 過度強調社會結構的影響力，因而貶抑個體的主體性，致使淪為悲觀的社會結構論。此種機械論忽視創新行動的可能性，亦即未能洞察到部分勞工階級學生仍有優秀的學習表現，所以文化再製論只凸顯教育結果的不公平現象以及背後成因，但受限於社會結構論，致使未能發展出有效的改善方案。

另一取向是屬於重建論的批判教學論，其目的是企圖發揮教育的重建功能，以發展社會成員的獨立價值觀，進而將社會推向民主型態。固然此種論點注意到教育的社會功能，但是卻未能清楚區辨出價值觀與知識的差異，同時將知識視同如價值觀是權力建構的產物。此種論點忽視個別行業與對應知識體系的關連性，致使難以產生實踐的功能，

文本重建變成脫離社會實境的烏托邦論點，即使達成將可能危及分工體系的運作，如此將無助於社會的發展。

上述分析顯示，雖然教育社會學界洞悉社會文化與不同階級學生學習表現的關連性，但是因應之道卻仍有許多窒礙難行之處。連結前述心理學取向的問題，後半段學生往往可視為是常態性教學的受害者，這乃由於既有教學法往往偏好中上程度學生的學習，此種文化偏好進而導致菁英式的教育結果。此種關聯性指涉，去除常態性教學與思維或許有助於改善勞工階級學生的學習成效，亦即從勞工階級學生發展出對應的教學方法，前述已提及文化再製論忽視創新行動的面向，亦即有一定比率的勞工階級學生脫離結構束縛並展現優秀的學習表現，因此若能從這類學生發展出相關的教學方法與策略，將更能契合勞工階級學生的文化背景，因而可能提升他們的學習成效。固然結構性的不公平教育結果是源自中上階級取向的課程內容，但是教學者以及研究者固著於預設立場亦是強化此種不公平現象的成因之一。從實踐哲學的角度而言，理論的價值不在於動人心弦的華麗詞藻，或是譁眾取寵的烏托邦理論，而是能產生具體的實踐成效。此種實踐原則指向，我們應在現場實境中作探索與省思，亦即從結果面來評估理論的價值，而非以預設性的觀點加諸於勞動階級學生身上，因而優秀勞工階級學生似乎是產生具有實踐價值的理論之根源。



參考文獻

- 李春定 (2010)。勞工階級學生學科成績優異者之背後成因探討。台南：國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文（未出版）。
- 林信吉 (2010)。結構再製與主體創新的爭辯：新台灣之子學習過程之個案研究。台南：國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文（未出版）。
- 姜添輝 (2002)。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。台北：高等教育。
- 姜添輝 (2003)。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者：文化再製理論的檢證。教育研究集刊，49 (4)，93-126。
- 姜添輝 (2006)。馬克思主義對工具理性的批判及其在師資教育的啟示。課程與教學季刊，9卷，3期，頁15-34。
- 姜添輝、陳伯璋 (2006)。社會領域教材內容的階級取向與合理化的轉化策略之分析。當代教育研究，14 (4)，29-61。
- 黃鴻文 (2003)。國民中學學生文化之民族誌研究。台北：學富。
- 黃淑君 (2000)。社會階級與青少年性別世界之建構－以台北都會區兩所國中為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士文（未出版）。
- 楊瑩 (1994)。教育均等－教育社會學的探究。台北：師苑。
- Ball, S.J., Bowe, R. and Gewirtz, S.(1997). Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Context. In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, and A.S. Wells(eds.). *Education, Culture, Economy, and Society* (pp. 409-421). Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B.(1958). Some Sociological Determinants of Perception. *British Journal of Sociology*, 9, 159-74.
- Bernstein, B.(1960). Language and Social Class. *British Journal of Sociology*, 11, 271-276.
- Bernstein, B.(1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P.(1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P.(1990). *In Other Words: Essays towards a Reflective Sociology*. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P.(1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P.(2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity.
- Davis, K. and Moore, W.E.(1966). Some Principles of Stratification. In R. Bendix And M. Lipset (eds.). *Class, Status and Power*.(pp. 47-52) London: Routledge & Kegan Paul.
- Durkheim, E.(1933). *The Division of Labour in Society*. N.Y.: Free.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. N.Y.: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Education for critical consciousness*. N.Y.: Continuum.
- Giroux, H. (1989). *Schooling for Democracy*. London: Routledge.
- Giroux, H.(2000). *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. N.Y.: Palgrave.
- Goffman, E.V.(1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. N.Y.: Doubleday.



- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Shor, I.(1992). *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration 1969-1984*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I.(1996). *When Students have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. N.Y.: Columbia University Press.