

學校社區化的社會學 理論基礎

張德永

【作者簡介】

張德永，台灣新竹人，現職：玄奘人文社會學院成人及社區教育系助理教授，學歷：台灣師範大學社會教育所博士、碩士，簡歷：玄奘人文社會學院進修推廣部主任。

摘要

本文主要是探討社會學的重要理論學派，以及社會學思想家的理論精華與重要觀點，藉以瞭解社會學理論觀點中，可以應用到學校社區化領域的理論與原則。大致來說，分為六個部份加以分析，一是古典社會學派，探討古典社會學家看待社會問題的觀點和想像；二是結構功能理論，強調社會結構的穩定與和諧發展；三是衝突理論，強調社會結構的衝突與變遷；四是形象互動論，重視社會現象中人的主觀判斷與互動；五是交換理論，強調人類行為之互動的理性判斷；六是其社區理論，探究社區的哲學理念，並分析多元化的社區型式。

綜合言之，古典學派和結構功能論強調教育與社會（社區）的密切關係，並認為學校功能的轉化，乃是基於回應社區變遷的需求；衝突論乃以階級對立、權力爭奪、社會關係複製等觀點分析學校和社區關係，認為兩者是對立的；形象互動論則以微觀的理論出發，強調學校與社區兩者的相互理解及平等對話關係；交換理論則認為學校和社區的互動乃是基於互利互惠的需要；其他社區理論則以參與和民主作為學校社區化的前提。

關鍵字：學校社區化、古典社會學派、結構功能論、衝突理論、形象互動論、交換理論

壹、前言

談到「學校社區化」，首先要把它定義作一個詳細的分析和探討，而筆者曾經為學校社區化作了如下的定義：

學校社區化是指學校向社區開放，其一切教育目標、課程內容以及教學行為等，都允許社區人士的參與，在「培育健全公民、教育優良下一代」的共同理念下，教育當局和社區人士應有一致的目標，以及一致性作法。過去重視正規教育的改革，並以學齡學生為主體，現在則應該兼顧非正規教育，並把教育對象擴及社區的成人，如老人、婦女等弱勢團體。詳而言之，學校社區化是指能夠充分利用社區內的人力、物力、財力以及組織、機構等資源，以改善學校教育，提升教育品質，並推展成人教育，實現終生教育的理想。而這種社區化的過程是漸進的，也符合教育當局、社區人士，以及受教學生的共同需求與利益（張德永，民 84：166-167）。

這個定義或許不甚完備，但卻說明了社區學校化乃是以學校為本位的社區教育，強調學校與社區的聯結，以及教育對象的擴充，並且鼓勵社區民眾的參與。

「學校社區化」運動是台灣社區總體營造運動的一部份，大體來說，它是以學校作為改革的基地，以社會作為改革的啟發，具有教育改革和社區重建的雙重目的。因此，回顧學校社區化的過程，其實就是檢視教育改革的歷程；分析學校社區化的理論，其實就是要探討社會變遷和社區教育的相關論述。

談到學校社區化的相關理論，不外是有關教育和社會學方面的理論，特別是有關教育社會學和社區教育的相關理論。以下乃從社會學理論的觀點出發，分別分析和探討各理論的重要思想及特色，並就其對學校社區化的影響和啟示，提出一些初步分析。

本文主要是探討社會學的重要理論學派，以及社會學思想家的理論精華與重要觀點，藉以瞭解社會學理論觀點中，可以應用到學校社區化領域的理論與原則。大致來說，分為六個部份加以分析，一是古典社會學派，探討古典社會學家看待社會問題的觀點和想像；二是結構功能理論，強調社會結構的穩定與和諧發展；三是衝突理論，強調社會結構的衝突與變遷；四是形象互動論，重視社會現象中人的主觀判斷與互動；五是交換理論，強調人類行為之互動的理性判斷；六是其它社區理論，探究社區的哲學理念，並分析多元化的社區型式。

貳、古典社會學理論及其對學校社區化的啟示

一、古典社會學理論的重要論述

談到古典學派的社會學家，包括了孔德、史賓塞、涂爾幹和韋伯等四大學者，以下將分別加以介紹。

孔德 (Auguste Comte, 1798-1857) 是第一位對社會做客觀性科學研究的法國學者，並首創「社會學」一詞，所以一直被公認為「社會學之父」或「社會學創始者」(蔡文輝，民 89)。孔德曾經提出一個「善的」(good) 社會之規範性概念，因此，使得後來的社會學者關注於探討對社會有貢獻的各種既定現象。而孔德的「社會有機體論」(social organism) 將社會類比為生物有機體，則是影響後世最重要的觀念。孔德認為社會是一個有機體，而且和生物有機體的運作方式一樣，也就是說，社會秩序的建立和自然界的法則一樣，研究生物學的方法和理論，可以用來研究社會秩序和進化過程。而在分析方法上，自然科學和社會學也相似，包含靜態和動態兩種分析方法。社會學的靜態研究著重於社會存在條件的探討，動態研究則重視社會歷史發展的每一個階段。此外，孔德把人類進化分成三個時期：(一) 神學時期：自然界的一切起源和目標都來自於一種超自然的力量；(二) 哲學時期：人類的心靈推論是創造萬物的抽象力量；(三) 科學時期：實證應用是研究人類本身的法則 (Ritzer, 1983; 馬康莊、陳信木，民 78; 蔡文輝，民 89)。

史賓塞 (Herbert Spencer, 1820-1903) 是英國十九世紀晚期最具聲望的學者之一，他的著作包括有「社會靜態學」(social statics)、「社會學研究」(The study of sociology)、「社會學原理」(Principles of sociology)、「倫理學原理」(Principles of ethics)。其中「社會學研究」一書曾被清朝末年我國的學者嚴復翻譯為「群學肄言」，可見，這本書在社會學研究方面的代表性。史賓塞也主張社會有機體的觀點，他認為社會的有機體和個人的有機體極為相似，兩者具有以下四種共通點：(一) 兩者均能成長和發展；(二) 兩者在體積上的增加，均會導致複雜和分化；(三) 兩者由於結構的逐漸分化，均容易造成功能的逐漸分化；(四) 兩者在各部份之間，均會產生互相依賴的現象 (Ritzer, 1983:223)。而在人類社會的進化方面，他認為會由一種模糊的、不和諧的、同質性的境界轉變到一種相當明確的、和諧的、異質性的境界之

過程（蔡文輝，民 89）。

涂爾幹（Emile Durkheim, 1858-1917）雖然是孔德實證社會學的繼承者，但他卻不拘限於孔德百科全書式的社會學體系，而以其特有的哲學思維方式，運用自然科學的研究方法，使社會學獨立於哲學，區別於心理學，而使得社會學在人文科學中獲得了一席之地（朱元發，1987）。涂爾幹的社會學中心概念是建立在「社會唯實論」（social realism）上面，他認為社會是一個整體，不能縮減到各個人（蔡文輝，民 89），也就是說，即使是社會上各個人的總和，其整體的特性和功能也無法和整個的社會劃上等號。涂爾幹在其一八九六年出版的「社會學方法論」中提到了社會學的研究對象為「社會事實」（social facts），此社會事實是控制個人行為的外在力量，社會事實可能產生於人們的社會互動裡，也可能記錄在風俗習慣及法律裡。社會事實乃是一種「集體意識」（collective consciousness）。涂爾幹也在社會分工論中提到不同社會的整合程度，並將原始社會及文明社會區分為：「機械連帶」（mechanical solidarity）社會和「有機連帶」（organic solidarity）社會，前者是建立在社會各組成份子的同質性上，社會的價值和行為融洽一致，人們較重視傳統及親戚關係，因此社會的束縛力也較強，各個人之間的差異較小；後者是建立在高度分工之後的社會上，每個人都變得特殊化，彼此的互相依賴性相對增強，相互合作變成必需（蔡文輝，民 75）。

古典社會學的功能派大師涂爾幹不僅是社會學的奠基者，而且是著名的教育學家，他有關教育社會學的著作有「教育與社會學」（Education and sociology）和「道德教育」（Moral education）等書。他認為教育是一種傑出的社會事物，教育就是通過成年一代所實施於青年一代的社會化過程，而學校對於青年一代，則是社會的縮影。他強調教育學的制度和觀念是在社會原因的影響下進行演變的。也就是說，教育起源於社會的需要，每一個社會、每一個時代都有其特殊的教育，教育制度是由社會環境、政治形式、宗教信仰和道德規範決定的。對涂爾幹而言，教育的功能是：保持社會、藉著提供人們所欠缺的規範與認知的架構，來使人們社會化和人性化（李錦旭，民 74）。

此外，涂爾幹對教育的研究相當深入，他將教育分為三個方面：文化教育、體育和道德教育，文化教育是指初等和中等文化教育，其內容包括物質世界觀、生活觀念和人的觀念（朱元發，1987）。事實上，他所指的「文化教育」就是一種觀念和知識的教育。

至於道德教育，涂爾幹則認為有三個基本要素：守紀律的精神、忘我精神和自立精神。道德問題是涂爾幹最關心的問題，他總是以道德預言家的口吻談論社會學，

他在其諸多著作中，幾乎都把研究的社會現象與人的行為規則和道德規範聯繫在一起。道德的完善與衰落似乎是衡量社會的正常或病態的唯一標準。而且，涂爾幹的所有研究似乎都是為了解道德的本質，道德在社會中所產生的作用，以及道德形成和發展的形式，從而建立一種指導社會行為的指導性思想（朱元發，1987）。由此可知，涂爾幹的道德思想和道德教育論述，乃是企圖為社會關係與社會互動建立起相互聯繫的規則，以恢復社會秩序，促進社會進步。

韋伯（Max Weber, 1864-1920）生於十九世紀末的德國，其研究興趣廣及於歷史、經濟、哲學、神學以及社會學等各種領域，而與社會學有關的書籍有：「基督新教倫理與資本主義的精神」、「社會學論文集」、「社會與經濟組織之理論」、「中國宗教」、「印度宗教」、「城市」等書。韋伯最主要的貢獻勢將社會學看做是一種對「社會行動」（social action）的理解性學科，他的主要興趣在於尋找個體在社會互動過程中的主觀意義。因此，韋伯提出了「瞭悟」（verstehen）作為瞭解社會行動之主觀意義的方法，藉由人類「內在存在的可理解性」（intrinsic intelligibility），可以觀察行動者及事件背後所隱含的意義。此外，韋伯也提出了「理念型」（ideal type）作為研究的一種工具，用以探討個案裡的相似點和差異點，而此也是比較研究法的基礎。運用此理念型的研究架構，韋伯也提出了權威的三種類型：一是「傳統權威」（traditional authority）二是「合法—理性權威」（legal-rational authority）三是「人格性的權威」（charismatic authority）另外一個運用理念型方法所進行的研究是「科層組織」（bureaucracy），它包含了公私分明、層級管制、文字檔案管理、專業分工等現代組織的基本特性。韋伯在宗教社會學方面的研究也是相當有名的，他的「基督新教倫理與資本主義的興起」一書，肯定基督新教的價值觀（包括借錢取息的正當性、盡責做事就是侍奉上帝）是促發資本主義思想興起的主要動力。

韋伯所提出的社會學方法論（如瞭悟和理念型），對後來社會科學的研究頗多啟發，有關教育研究方法論的書籍中，自然免不了要提到他所首創的方法論。此外，他所提出的權力來源和在科層組織方面的研究，也對現代教育組織的研究有參考價值。

綜合言之，在古典社會學家中，孔德和史賓塞均將自然界的生物進化理論，用來比擬和分析社會現象與社會的變遷過程，他們肯定社會變遷有其一定的法則，並認為由於社會分化的結果，社會各部門之間和社會整體各有其固定的功能。

除了以上學者之外，一八八三年的美國教育社會學家華德（L. F. Ward）也出版「動態社會學」一書，有系統的探討教育和社會進步的關係。他並提出「社會導進論」，認為可以「有目的的社會行動」來引導社會進步，而其根本途徑則端賴教育（陳

奎喜，民 75）。華德對於教育促進社會進步的觀點，可能受到部份社會進化論觀點的影響。

二、古典社會學理論對學校社區化的啟示

由此可知，孔德、史賓塞和華德等人皆認為教育和社區的關係是密不可分的，教育可以促進社區的進步與發展。涂爾幹則為社區的文化教育和道德教育立下了規範性的教育典範，認為是維護社區秩序的基礎。

而韋伯的社會學理論對於社區權力的分配，以及社區領袖權力來源的研究，都有相當的啟發。至於韋伯所創發的「瞭悟社會學」，對瞭解社區民眾之主觀意識有很大的幫助，對於社區研究者來說，可以避免過度的先入為主偏見。

參、結構功能論及其對學校社區化的啟示

一、結構功能論的重要論述

「結構功能論」(structural functionalism) 是探討社會結構和組織所能發揮的各種「作用」的理論，此理論開啟了社會學家對社會觀察的基礎觀點，也是社會學理論最初的重要「典範」(paradigm)。而談到對當代結構功能論的影響，最重要的是三位古典社會學家，分別是孔德、史賓塞和涂爾幹，其重要思想已於上一節中加以分析介紹。

當然，結構功能論的代表不僅僅是以上三位古典社會學理論家，其實美國的派深思 (T. Parsons) 和莫頓 (Robert K. Merton) 是發揚光大早期功能理論的兩個社會學家，他們都把「社會體系」當作社會學的重要研究題目，因此，逐漸將社會學的研究結合了社會結構和行動中的個體行為，重視行動者個體的主觀想法和意志，以及其和所欲改變社會之間的關係。派深思後來寫出了「社會行動之結構」一書，莫頓則指出個人適應社會行為的五種模式。

結構功能論顧名思義可以瞭解到結構和功能兩者是合而為一的，凡是有結構的社會產物，一般都有其特定的功能，功能是隨著結構而生的，有結構一定會有其某種功能。結構功能論的學者們延續古典派學者孔德、涂爾幹等人的觀點，提出了一種「有機比擬論」，主張社會和生物有機體的功能是相似的，社會各單位就像生物的

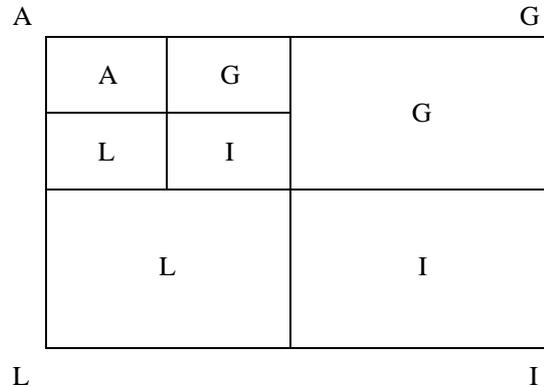
各個組織器官一樣，社會各個單位之間具有不同的功能，但是彼此互相依賴著，目的就在促成整個社會的進步發展，這種社會發展的過程其實和生物的成長是一樣的，生物的器官各有不同的功能，但是彼此互相依賴，功能彼此互相影響，以維持生物體內的自然平衡與成長。無論社會發展或生物成長的過程，都是穩定而和諧的，因此，結構功能論又可以稱作「和諧理論」(consensus theory)。

大致而言，結構功能論認為社會各部門之間的關聯非常密切，形成一種功能體系，其主要特徵如下(蔡文輝，民 75)：

- (一) 每一個體系內的各部門在功能上是互相關聯的。
- (二) 每一體系的組成單位通常有助於該體系的持續運作。
- (三) 各體系之間會互相影響，因此各體系有可稱之為整個體系的副屬體系(sub-systems)。
- (四) 體系是穩定和諧的，不容易改變。

由以上的討論我們可以知道，結構功能論主要是強調社會各體系的整合與均衡作用，由於不斷的整合與均衡，形成社會體系的持續運行。一九三七年間，美國社會學家派深思(T. Parsons)所寫的「社會行動之結構」(The structure of social action)一書可以說是結構功能論的最佳代表作。在本書中，派深思指出社會體系結構乃是由一群行動體系(action systems)所組成，而行動體系包括了人格體系(personality system)、社會體系(social system)、文化體系(cultural system)，以及有機行為體系(behavioral organism)(蔡文輝，民 75：84)。

而在派深思的功能論主張中，他針對行動者的行為類型，提出了有名的 AGIL 理論，A 是指適應(adaptation)；G 是指目的之獲取(goal attainment)；I 是指整合(integration)；L 是指模式之維護(latency, pattern maintenance)。在社會結構體系中，每一行為者皆有其目的，因此，任何社會都可以用四種功能體系來加以分析：(一) 體系的控制模式之維護，文化體系的主要功能即在此；(二) 體系之內在整合，社會體系的主要功能即在此；(三) 獲取目的之價值取向，人格體系的主要目的即在此；(四) 對外在環境的適應性，有機行為體系的主要功能即在此(蔡文輝，民 75)。此四種功能是派深思分析社會結構的重要理論，也說明了社會功能的四項必備條件。至於社會體系之功能要件，詳如圖一(蔡文輝，民 78：90)。



圖一 社會體系之功能要件圖

除了以上四項必備要件之外，一般結構功能論者認為社會的功能要件尚包括以下幾項（馬康莊、陳信木，民 78）：

- （一）社會應有足夠的角色分化，以及指派人們的角色之方式。
- （二）社會應建立共有共享的象徵體系（symbolic systems），以建立適切的溝通管道。
- （三）社會中的個體需要有共有的認知價值體系。
- （四）社會需要有一組共有共享、清晰明確且相關聯的目標。
- （五）社會需要某些方法，藉以規制達成這些目標的手段和途徑；而規範體系正可執行這個功能。
- （六）社會需要有效控制破壞性形式的行為。

派深思的 AGIL 理論成為分析社會系統的重要基礎，它不僅用來對整個教育系統，甚至被用來對教育的分支系統進行理論分析（吳康寧，1998）。一九五九年派深思在「哈佛教育評論」發表「班級為一種社會體系」（The school class as a social system）一文，以社會學觀點分析美國中小學班級教學的主要功能。他在文中詳盡討論兩項功能：（一）社會化功能（socialization function）；（二）選擇的功能（selection function）。他認為班級的社會化功能是指班級活動如何發揮功能，以培養兒童的社會信念與知識能力，以便將來適當扮演成人的角色。至於選擇的功能，學校教育已經取代家庭，成為決定個人未來職業的重要因素。也就是說，中小學在校的成績表現可作為選擇的基本標準，因為依照早期成績分化的結果，常決定一個學生能否進入大學，進而決定一個人一生的事業與前途。派深思認為透過「社會化」與「選擇」兩種功能，學校可以為社會培養具有共同價值與信念以及適當工作能力的人才，進而促成社會的統整與發展（陳奎喜，民 75）。

莫頓於一九三八年發表「社會結構與迷亂」，該論文對差異行為的研究是功能理論之應用的最著名代表作。在這篇文章裡，莫頓試圖去解釋社會結構所施予的壓力，如何驅使個人做出不遵從團體的差異行為。他認為造成個人差異行為的因素主要有二：一為文化所定的目的、利益和目標是激發個人向上的目標；二是指社會所訂的規律，使人們以合法的或社會所承認的方式去爭取與達到文化的目標。他指出個人對文化目標和社會認可的規律兩者間的適應方式可能有五種：(一) 遵從者；(二) 創新者；(三) 形式主義者；(四) 退縮者；(五) 反叛者。除了第一種所指的遵從者以外，其他四種人都算是「差異者」(deviant)，其適應方式可算是「差異行為」(deviant behavior)。莫頓的理論可以用表一來說明(蔡文輝，民 75：105-106)：

表一 莫頓的五種行為適應模式表

適應手段	文化目標	社會規律
1.遵從者	+	+
2.創新者	+	-
3.形式主義者	-	+
4.退縮者	-	-
5.反叛者	+ -	+ -

註：+ 記號代表接受；- 記號代表反對或抵抗。

莫頓的社會學理論事實上是建立在社會整合與非整合的研究基礎上，他不僅想知道為什麼個人順從他人和團體的意志去行事，而且也想知道為什麼個人會走向偏差而導致社會的非整合(蔡文輝，民 75)。在莫頓所提出的五種適應行為模式中，代表了不同的「社會化」過程，足以影響一個人的行為表現。通常在一般社會中第一種人(遵從者)最多，如果這些人太少的話，社會就無法維持穩定，而第四種人(退縮者)最少，這一類的人像酗酒者、吸毒者、心理疾病者，以及其他逃避社會的人。

莫頓的理論對於研究社會上差異行為的矯正，針對成人矯正教育的探討，多少提供了一些理論分析的基礎，甚至也激發了對成人差異行為矯正的可能方式，如深究文化內涵中影響人們行為的可能因素，並檢討社會規範(如法律)對成人行為的獎懲方式，可以找出「社會化」過程所產生的顯性與隱性功能，以及正面或負面教育效果。

除了涂爾幹、派深思、莫頓等人的思想外，結構功能學派尚其他的學者對教育也作了一些代表性的研究：克拉克（B. R. Clark）有關於技術社會中的教育功能的研究；特納（R. H. Turner）有關於升遷性社會流動對教育制度影響的研究；霍柏（E. Hopper）有關於教育與社會階層化、社會流動關係及教育制度類型學的研究；格羅斯（N. Gross）有關於學校與班級的內部結構及學校外部環境的研究；德里本（R. Dreeben）有關於學校教育對社會規範學習的貢獻的研究；比德威爾（C. B. Bidwell）有關於學校組織的結構與過程的研究（吳康寧，1998：34）。

二、結構功能論對學校社區化的啟示

結構功能論基本上肯定學校作為社會系統之一部分所產生的穩定功能。因此，即使學校社區化讓學校產生了某些體質上的改變或轉換，但是，其功能無非是為了要回應社會變遷的需要，以及維持整個社會結構的穩定。派深思的 AGIL 理論可以解釋學校社區化作為教育系統之分支所產生的改變，無非是為了目標的獲取與環境的適應，經過各種整合功能的發揮之後，學校又回到一個持續穩定的永續生存狀態。

又在學校社區化的對象方面，學校教育的對象也擴及到一般的社區民眾，因此，派深思的「班級為一種社會體系」，雖強調學校對學生的社會化與選擇功能，社區化的學校教育使社區教育扮演了一個重要角色，對社區的成人來說，無疑是進行了一次「再社會化」和「再選擇」的機會，因此在社會角色的學習和職業生涯的擇取方面，社區民眾受到社區教育的影響相當深刻。

此外，莫頓的理論也對對社區化的成人矯正教育提供了重要的思考，標籤作用所產生的負面效果不只是在一般學生身上，在社區民眾身上一樣可見。若能藉由標籤作用的反省教育，對於社區中犯罪或偏差行為者的輔導，應該具有令人滿意的效果。

因此，結構功能論的學校社區化理論在概念上比較近似於英國社區教育的第一種模式——廣泛模式，也就是強調社區與社會的關連是一致性的，社區民眾的同質性高且具有共同利益，社區教育是要廣泛且無選擇地提供給所有的人（Martin,1987）。

肆、衝突理論及其對學校社區化的啟示

一、衝突理論的重要論述

「衝突理論」（conflict theory）產生於一九六〇年代末期，它的出現打破了結構

功能理論的壟斷地位，並且幾乎是以相反的觀點來分析社會。衝突理論者認為多數社會絕不是處在一個和諧平衡的狀態，而是經常面臨衝突的情境。因此，強調對立和衝突，變遷和破壞，乃是衝突理論相當重要的理論特質。

衝突學派的社會學理論可以分為兩類：達倫多夫所代表的辯證衝突論（dialectical conflict theory）是此派的主流。考舍（Lewis A. Coser）的衝突功能論（functional conflict theory）則代表衝突論的另一支。然而，衝突理論的淵源可以追溯到早期的馬克斯（Karl Marx）的階級鬥爭論和齊穆爾（Georg Simmel）的形式社會學理論。

馬克斯（1818-1883）的基本理論概念是針對當時歐洲的資本主義社會而發的。他不同意黑格爾（Georg Hegel）的看法把思想和意識看成領導人類社會變遷的因素。他主張思想僅僅只是物質的反映，物質力量才是歷史過程的決定因素（蔡文輝，民 75）。因此，在分析社會結構的改變時，馬克斯也以唯物論為基礎，甚至發展出了「經濟決定論」的觀點，他認為經濟是下層結構，法律、宗教、政治等制度則是上層結構，下層結構會主導和影響上層結構。馬克斯在資本論中指出資本家的利潤主要是靠剝削勞力而來的，社會份子可以分為兩種階級：資產階級（Bourgeoisie）和無產階級（Proletariat），前者是指那些擁有生產經濟工具的資本家；後者則指那些沒有生產經濟工具只能依賴出賣勞力為生的勞工。馬克斯認為社會變遷主要就是由資產階級和無產階級鬥爭的結果，兩者的爭戰形成了歷史的動態關係（蔡文輝，民 75）。

而齊穆爾的「形式社會學」（formal sociology）理論也對當代衝突理論影響很深，齊穆爾認為社會是由一群社會互動的模式所組成的，因此社會學的研究對象應是這些互動的模式或形式。而社會的基本形式並非全是純淨的，每一個社會現象都包含有合作與衝突、親近與隔離、強權與服從等相對關係。齊穆爾相信一個完全融洽和睦的社會是不可能存在的，因為社會永遠是包含著衝突與恨的因素。而衝突並不完全是破壞性的，它也具有建設性的社會功能（蔡文輝，民 75）。

衝突理論學派認為多數社會決不是處在一種和諧平衡的狀態，而是經常面臨衝突的情境。他們批評結構功能理論過份關心社會秩序與規範，忽略了社會的對立、壓迫與衝突等問題。他們認為功能理論學派有意無意地成為現狀的支持者，把「保守的偏誤」摻入社會學分析之中。衝突理論的主要特徵如下（陳奎喜，民 75：29-30）：

- （一）衝突：衝突理論學派顧名思義，乃強調社會結構中團體之間彼此對立的現象；一個團體的目標與計畫往往與另一團體不一致。因此，支配者與從屬者之間的利益無可避面地會產生衝突，而每一團體都想爭取優勢地位以獲得更多利

益，因而形成兩者間永無休止的傾軋鬥爭。

- (二) 變遷：團體之間由於利益衝突所引起不斷的權力鬥爭，導致社會產生不斷的變遷。衝突理論學派認為，穩定發展與急速變遷都可能交替出現在社會過程中。
- (三) 強制：衝突理論學派認為，在鬥爭與變遷的過程中，任何一個團體如取得優勢地位，那麼團體就能控制情境，開始採取強制的手段，迫使其他團體與之合作，而暫時維持社會的穩定與秩序。而此強制手段不一定要訴諸武力，也可採取宣導或灌輸的方法，使對方相信這種強制是合情合理的。

辯證衝突論的代表人物是德國的社會學家達倫多夫，他認為社會內的基本單位是一種依賴權力關係分配的「勉強湊合的團體」，可以分為具有支配他人詮釋的「正支配角色」與無支配他人權勢的「受支配角色」。而達倫多夫的理论主要有以下幾個要點（陳奎喜，民 75）：

- (一) 每一個社會無時無地都經歷變遷。因此社會變遷是無情且無可避免的。
- (二) 每一個社會都有分歧衝突因素，因此衝突是無可避免的。
- (三) 社會中的每一個單位都直接間接地促成了社會的分化與變遷。
- (四) 強制性的權力關係是社會的基礎。社會份子的關係事實上即是支配與受支配的權力分配關係。

衝突功能論的代表人物則是考舍，他認為「社會合法性的撤銷」(the withdrawal of legitimacy) 是社會衝突的主要起因。也就是說，衝突的起因是因為人們對社會現有制度產生懷疑並且缺乏信心，不再接受現有制度為合理合法。換言之，衝突的起因乃是迷於社會報酬的不均衡分配以及人們對此不公平分配所表現的失望。考舍進一步指出，社會衝突的嚴重程度乃決定於社會結構與心理因素兩者不同程度的交互作用。衝突因此可能導致團體與團體間界線的擴張，也可能導致決策的集中、意識思想的聯合，以及社會控制的增強。此外，考舍也認為，衝突如果沒有違反團體的基本原則且又是有價值、有目標、有益處，則衝突將出現正功能，而衝突也可能導致新行為模式和新社會制度的產生（蔡文輝，民 75）。考舍的衝突功能論似乎以一種較為多面向的觀點去分析社會衝突的原因，讓我們對社會結構和互動的規範有多一些彈性的看法。

衝突理論的觀點主要由馬克斯主義的思潮為中心，到了一九二一年以後，由德國社會哲學家霍克海默（M. Horkheimer）、哈柏瑪斯（J. Habermas）等人所倡導的「法蘭克福學派」（Frankfurt School），又稱為「社會批判理論」（The critical theory of society），融合了馬克斯的思想，並結合德國康德、黑格爾的觀念論、弗洛伊德的

精神分析等理論，可以說是衝突理論的思潮的延續。正統的科學馬克斯主義強調的是社會的經濟基礎，而法蘭克福學派重視的則是社會的知識基礎。因此，社會批判理論批判西方社會自啟蒙運動以來「工具理性」氾濫所形成的「技術統治」(technocracy)、科層體制的合法性所造成的「物化」(reification)與「異化」(alienation)，以及市場導向的「文化工業」所形成的低俗的價值體系等現象(陳伯璋，民74)。

衝突理論學派典型代表人物馬克斯的觀點可以代表一種對社會衝突與病態的權勢和分析。馬克斯的經濟決定論觀點，讓社會其他制度的分析，包括教育在內，似乎很難跳脫資本主義的陰影，使得學校教育成為資本主義價值觀的「生產工廠」，經濟環境和工作條件中的各種勞資關係，也被用來解釋教育組織中的師生關係；而馬克斯所提的主宰階級與被主宰階級也被擴大解釋到學校教育系統之中，甚至也用來分析知識系統的分工關係之中。

衝突理論者由於大部分均採取馬克斯對立與批判的觀點，因此也可以稱之為「馬克斯主義學派」。而法蘭克福學派的思想，是企圖透過歷史的角度來批判意識型態的產生和演變，從中揭示個人或社會思想(或知識)背景被誤解的部份，進而由這種批判和反省的自覺，透過教育的作用，產生集體意識的反省，並由之導致社會的變革(陳伯璋，民74)。這些馬克斯主義的學者對資本主義學校和教育制度提出諸多批評，以下分別加以介紹(李錦旭，民76)：

- (一) 鮑爾(Bowles, S.)與金提斯(Gintis, H.): 鮑爾和金提斯著有「資本主義美國的學校教育」一書，他們認為美國的教育擔任著促使資本主義永存或「再製」的任務，它是保持或增強現存社會與經濟秩序的社會制度之一。因此，教育不能作為一種促進更大的平等與社會正義的改革力量。他們指出教育以兩種方式達成社會階級結構關係的「複製」(再製): 一是「合法化」，就是藉由培養「經濟的成功本質上有賴於擁有能力與適當的技巧或教育」此種信仰，來將階級結構的不公平合法化；二是「社會化」，就是藉著創造那些適合資本主義經濟的能力、資格、觀念與信仰，來教導年輕人使他們準備進入他們在階級支配的、異化的工作世界中的職位。他們認為學校受到經濟或文化活動中權力分配的影響，因此學校知識的生產、分配和評鑑，完全反映於文化系統所屬社會的權力和社會控制之中。
- (二) 阿圖舍(Althusser, L.): 阿圖舍認為教育是資本主義的「國家機器」(State Apparatus)的一部份，教育具有一種「再製」的功能，教育維持並增強資本主義的生產和剝削關係。資本主義的國家機器被分為兩部份，亦即「壓制的

國家機器」(the repressive state apparatus) 與「意識型態的國家機器」(the ideological state apparatus), 在傳統馬克斯主義裡, 壓制的國家機器包括有法律制度、警察、軍隊、政府與行政部門。根據阿圖舍的說法, 下面的制度可以被視為意識型態的國家機器:(1) 宗教;(2) 教育;(3) 家庭;(4) 法律;(5) 政治;(6) 工會;(7) 溝通媒介;(8) 文化, 亦即文學、藝術與運動等。阿圖舍接著指出, 在宣傳統治的意識型態方面, 教育的意識型態國家機器一直居於一種核心的地位, 甚至比政治的意識型態國家機器來得重要。

- (三) 巴杜 (Bourdieu, P.): 巴杜在教育社會學上的主要關懷有二: 第一是要發現能夠解釋為什麼結構傾向於製造它們自己的「法則」, 第二是要檢視教育如何作為傳遞知識與觀念的一種制度。巴杜指出「文化專斷」(cultural arbitrariness) 是所有文化都可能具有的特色, 當我們經由社會化而獲得一種文化時, 我們也可獲得該文化的專斷而不自知。當教育開始教人時, 它嘗試將支配階級的文化專斷灌輸在來自其他文化的兒童身上。其結果會造成三種情形:(1) 支配階級的兒童發現教育是容易理解的, 且顯示出天才與卓越;(2) 支配階級的文化顯示出比較高級;(3) 一種「符號暴力」(symbolic violence) 的行為藉著這種蓄意的欺騙被施加在較低階層的兒童身上。此外, 巴杜也提出「文化資本」(cultural capital) 的概念, 他認為支配階級的兒童已經獲得一種與教育文化相類似的文化, 也就是他們已經被給予一種「文化的資本」。因此, 文化資本通常是兒童在教育上成功的重要因素。所謂文化資本, 乃是一種語言與社會的能力, 以及諸如風格、舉止、實際知識、對於客觀成功機會的渴望和認知等素質。
- (四) 艾坡 (Apple, M.): 艾坡認為只從學校再製社會的生產關係這種角度來思考是太過單純的。他指出學校並不是無情地塑造學生成為被動的人, 使他們能夠且熱切的適應一個不公平社會的機構, 潛在課程也不是直接被吸收, 相反地, 它被學生的階級文化「居間以促成」, 亦即, 學生擁有一種包含某些價值與規範的文化, 這些價值規範與寬廣社會中支配文化的價值規範並不一致。因此, 艾坡認為文化是有生命的過程, 學生經常創造性地行動, 以反對在學校裡這些被期望的規範和氣質。簡言之, 他想否認教育被經濟所決定的觀點, 建議我們要把學校和學生文化看成是相對自主的。

二、衝突理論對學校社區化的啟示

基本上, 衝突理論點出了階級對立、衝突、權力鬥爭的本質, 因此, 社會階級

的複製，權力階級的宰制，以及各種意識型態的箝制等，都是衝突理論相當重視與批判的重點。

在學校社區化方面，衝突理論首先給予了學校制度和組織嚴厲的批評與挑戰，認為學校是一個高度僵化的組織，無論是在課程、師資和教學方面，都無法滿足公平和民主社會的要求。衝突理論點出了學校社區系統中所出現的社會階層化、階級不平等、權力宰制等現象，因此，藉由學校社區化的理念和策略，可以擴大社區民眾的參與和學習機會，避免資源分配不均，以及階級不平等的情況。

因此，衝突理論基本上較近似於英國社區教育的激進模式，該模式強調社區與社會的關連是衝突的，階級之間異質性高，不平等的現象嚴重，因此在改革策略上，應該以事件為導向，著重機會均等與社會行動（Martin, 1987）。

伍、形象互動論及其對學校社區化的啟示

一、形象互動論的重要論述

形象互動論（Symbolic interactionism）（或譯為象徵互動論）的主要研究重點是人與人互動的過程，因此簡稱為「互動論」（Interactionism）。又因為該理論大多數代表人物出自芝加哥大學，因此也稱為「芝加哥社會心理學派」（Chicago School of Social Psychology）。此外，因為它的概念大部分源自於米德的社會心理學理論，因此，也有人稱之為「米德社會心理學派」（Median Social Psychology）（蔡文輝，民 75：183）。

米德（George Herbert Mead）於一九三四年出版「心靈、自我與社會」（Mind, Self and Society）一書，可以說開啟了符號互動論的研究先驅。基本上，米德兩個主要的智識來源是實用主義哲學和行為主義心理學。在實用主義方面對形象互動論的啟發有三個重點（馬康莊、陳信木，民 78：523）：

- （一）焦點關注於行動者和這個世界的互動。
- （二）主張行動者與這個世界均為動態的過程，而非靜態結構。
- （三）賦予行動者詮釋社會世界的能力。

而在心理學方面，米德稱自己的關切主題為「社會行為主義」（Social Behaviorism），也就是要和「徹底的行為主義」（Radical Behaviorism）作一些區隔，後者傾向於主張人類行為和動物無異，不過是刺激和反應的連結，米德卻認為，人類具有心智能力，可以在刺激和反應之間，藉由語言的使用，決定如何回應（馬康

莊，陳信木，民 78 ）。

米德的學生布魯默（Herbert Blumer）是形象互動論的真正創始者，他在一九三七年首創「形象互動理論」一詞，承先啟後、繼往開來，將芝加哥社會心理學加以整理，並進行系統研究。布魯默反對任何忽略行動者建構意義之過程的心理學理論，認為人們在互動過程中並非完全是依賴彼此行動而反應，而是依據對彼此行動所下的定義的瞭解而反應。

談到形象互動論的主要內涵，首先必須對米德的觀點加以介紹。米德的「心靈、自我與社會」一書，則是有關形象互動論之理論精髓。米德不將人類的心靈視為是「一事物」或是「一個實體」，反而將它看做是一種「社會過程」。心靈可以定義為「經由使用重要的象徵，而與自我進行內在的交談對話」，因此，行動者可以藉由互動過程，共享重要的「象徵」。於是，行動所產生的意義並非源自於「心靈」，而是來自於行動者所處的社會情境。因此，自我乃是一種「意識的過程」，它包含了許多意義（Ritzer,1983:305）：

- （一）當他人反應時，回應給自我的能力。
- （二）當團體或概括化他人反應時，回應自我的能力。
- （三）扮演參與對話角色的能力。
- （四）瞭解對方的語言，並使用此知覺決定下一步行動。

形象互動論的四個主要概念分別是形象、自我、心靈和扮演他人角色，以下分別加以分析（蔡文輝，民 78；馬康莊、陳信木，民 78）：

- （一）形象：形象（symbol）是形象互動論的中心概念，它包括語言、手勢、文字，以及符號等，其中以語言和文字最重要，它們可以使行動者用以代表物體、感覺、觀念、思想、價值和情緒。因此，形象的發展是社會性的，而其定義並非完全一致，而手勢和語言都含有某種特殊的意義。
- （二）自我：自我是社會的產品，人們對自己的看法實際上是他人對自己的看法。正如米德所指出的，自我概念的產生需要經過三個階段：（1）預備時期（preparatory stage）；（2）嬉戲時期（play stage）；（3）團體遊戲時期（game stage）。因此，從完全的「自我中心」到學習模仿他人角色，人的自我在發展之中，也在尋求社會的適應。米德也指出了兩個自我的基本概念—主我（I）和客我（Me），前者是行動者無法知覺的自我部份，唯有當行為發生完成之後始能知覺；後者則是可以被行動者知覺的自我部份，係是對他人的有組織態度和概括化他人之內化。因此，客我乃代表順從和社會控制的力量；而「自我」正是「客我」和「主我」之間關係的產物。

(三) 心靈：心靈是個人與自我的形象式互動，是個人行為內在的活動方式，對個人的社會互動具有某種不可或缺的影響力，因此，心靈可以視為行動者和情境之間，由一組「形象」所協調中介的關係。米德認為「反身性」(reflexiveness) 或是在對他人行為時，回應至自我的能力，乃是社會過程中心靈發展的最基礎重要條件。對米德來說，意識是功能的，不是「實質的」(substantive)，可見米德認為思考過程是社會世界的一部份，並非只是發生在腦袋裡的一些事物。

(四) 扮演他人角色：扮演他人角色 (role-taking) 乃是我們想像他人的觀念如何，而將此想像得來的，化為我們自己行為的準則。亦即，把自己看做他人，依照我們自己的想像力扮演那人的角色，也是一種「把自己放在他人立場上」的觀點。

具體而言，形象互動論有以下幾個基本原則 (馬康莊、陳信木，民 78：535)：

- (一) 人類不同於低等動物，人類可被賦予思想的能力。
- (二) 思想的能力係由社會互動所塑造形成。
- (三) 在社會互動中，人們習得了意義與象徵符號，而得以允許其運用人類獨特的思考能力。
- (四) 意義與象徵符號允許人們得以經營獨特的人類行動與互動。
- (五) 在行動與互動中，人們能夠依據其對情境的詮釋為基礎，而修正或改變意義與象徵符號。
- (六) 人們之所以能夠進行上述的修正或更改，部份係因其具有自我互動的能力，而得以允許他們檢驗可能的行動過程、評估其利弊得失，然後加以選擇。
- (七) 交織的行動與互動模式，構成了團體與社會。

形象互動理論的應用已經逐漸擴大，其中以郭伏門 (Ervin Goffman) 的戲劇論 (Dramaturgy) 和研究差異行為的標籤理論 (Labelling Theory) 最重要。郭伏門將人的行為比喻為舞台上演出的戲劇，前台行為通常是「裝給別人看的」，較不真實；後台行為則通常是對方看不到的，但較真實。而標籤理論則指出偏差行為的原因乃是有權勢者對弱勢團體的偏差行為「貼上標籤」，使得弱勢團體給人一種刻板的「負面印象」。

形象互動論對於鉅觀的社會學理論研究，尤其是結構功能論觀點，提出了獨特的「微觀」視野。因此，在研究對象和主體上，重視的是個體與個體之間的互動。哈格里夫 (David Hargreaves) 的「人際關係與教育」一書，就是形象互動論用在教育領域之研究的最好例子。

哈格里夫認為在師生關係上面，學生被強迫去學校，在那兒教師有權決定，並將自己對情境的定義強加在學生身上。就教師的角色而言，哈格里夫認為可以區分為三種：(1) 馴獅手；(2) 招待者；(3) 浪漫者，三種角色決定了對學生的不同態度和教學方式。而學生的角色之中，認為應該如何「取悅」老師，乃是非常重要的。因此，在師生互動之中，教師需要更多磋商的技巧（李錦旭，民 76）。

至於形象互動論中的「標籤理論」，在教師教導學生的過程之中，對於偏差行為學生的互動和輔導過程中，也顯得相當重要。基本上，標籤理論協助教師深切的反省和在學生互動過程中，不好的「標籤」是如何產生，以及如何被貼在學生身上的。或許在偏差行為的認定上，讓學生有更多「被重新看待」的機會。

二、形象互動論對學校社區化的啟示

形象互動論肯定了微觀理論在學校組織和教育研究上的重要性，因此，在學校社區化的領域內，形象互動論啟發了更多有關「教育人種誌」的研究，讓老師對於學生以及學生所來自的社區文化有更多的理解與尊重。

同樣的，將這種理論放大到學校與社區的關係中，學校課程與社區文化也有更多的對話空間，學校和社區關係不是僵化的靜態關係，也不是激烈的動態競爭關係，而是一種互動與溝通、協調與商量的動態平衡關係。

綜合言之，形象互動論可以協助解決學校和社區關係中的不良「標籤作用」，以建立起相對主觀性的理解，對彼此有更多的瞭解與尊重。

陸、交換理論及其對學校社區化的啟示

一、交換理論的重要論述

交換理論完整的名稱是「社會交換理論」(Social exchange theory)，它是依據理性的計算得失方式分析人與人之間互動行為的理論，從其發展過程來看，有三個人對其影響很大。首先是哈佛大學的何門史 (George C. Homans)，其次是哥倫比亞大學的布腦教授 (Peter Blau) 和華盛頓大學的愛默森教授 (Richard M. Emerson)。而交換理論主要的知識背景來源包括了三方面：人類學、經濟學和心理學，以下分別說明之。

人類學家對初民社會的研究，提供了交換理論一些研究的主題和範圍，許多廿世紀的人類學家均重視社會生活中的交換行為，其中最著名的是馬凌諾斯基

(Bronislaw Malinowski), 他在美拉尼西亞島上對土著民族的研究指出互換、互惠是社會整合的基礎。此外, 如李維史陀(Claude L'evi-Strauss) 摩斯(Marcel Mauss) 等人也都在其相關著作中指出「贈禮」行為除了維繫彼此的友誼, 建立了相對的義務, 也增強了社會的整合(陳秉璋, 民 74)。

交換理論用了許多經濟學的假設來研究人類的行為, 交換理論所指的酬賞, 實際上就是經濟學理論的利潤; 而懲罰指的就是成本。此外, 交換理論也應用經濟學的假設來比較不同情境、不同行為所帶來的不同利益, 甚至提出經濟學中的「邊際效益遞減率」、供需情形等理論(陳秉璋, 民 74)。

對交換理論影響最深的要算是實驗心理學理的行為心理學理論, 這派理論強調個人的行為可經由環境的改變而隨之改變, 個人的動機才是真正決定個人行為的主要因素。施金納(B. F. Skinner) 所代表的行為心理學更進一步指出: 人類的外在行為是對環境中看得見的刺激的一種反應, 而非基於思想和知識。此派學者指出動物和人類都是在尋求酬賞(reward)的有機體, 同時設法減少懲罰(punishment), 酬賞是指迎合或增加有機體之需求的任何行為; 懲罰則是指阻礙取得需求的任何行為。若應用在交換理論上, 當酬賞和懲罰改變時, 個人的行為也會隨之改變(蔡文輝, 民 78)。

交換理論認為個人之間的交換行為是社會秩序的基礎之一, 人類基於自利的動機產生了交換的行為, 而可以拿來交換的對象並不限於看得見的物品, 其他如聲望、喜愛、幫助、贊同等, 也同樣可以成為交換的對象。此外, 如避免痛苦與難堪, 機會與利益等, 也可以作為交換的對象。其中, 又以「社會的贊同」(social approval) 是各類酬賞中最重要和最有力的一種(蔡文輝, 民 78)。可見交換理論的研究單位和重點較偏向於個人, 以及人與人之間的互動行為, 社會結構和文化體系等就不在他們的探討範圍之內。

哈佛大學的何門史教授是交換理論的創始者, 他運用嚴格邏輯規則之演繹法建造其基本理論命題, 以小團體之研究驗證個人之交換行為, 再推論及於社會行為與制度。他的交換理論包含了以下六種主要命題(或基本假設)(蔡文輝, 民 78):

- (一) 成功命題(The success proposition): 在一個人所做過的行為裡, 若其中某一特定行為時常換得酬賞, 則該行為會重複出現。
- (二) 刺激命題(The stimulus proposition): 如果在過去時間裡, 某一特定刺激狀況的出現曾經帶來某種酬賞, 則當目前所發生之刺激狀況愈類似過去之狀況時, 類似以往的同樣行動, 就愈可能重複出現。
- (三) 價值命題(The value proposition): 如果某種行為所帶來的成果對一個人愈有

價值，則他愈有可能去做同樣的行動。

(四) 剝奪—飽滿命題 (The deprivation-satiation): 某一特定的酬賞若在不久以前某人時常獲得，則在將來，該酬賞對此人之價值就愈低。

(五) 攻擊—贊同命題 (The aggression-approval proposition): 如果某人常受不公平待遇，則其愈可能表現憤怒的情緒。

(六) 理性命題 (The rationality proposition): 當一個人在挑選可能應用的途徑時，他會選擇一種較能帶來有價值的結果，與較能獲得該有價值結果之行動。

交換理論雖然在教育理論中較少被提及，並且可能比較不容易被接受，事實上，在現代強調功利主義的社會中，教育組織中的互動行為也和廣大社會互動的行為沒有太大的差異，而師生關係中角色的特質與互動模式，在某種程度上，也是一種理性的酬賞、懲罰之計算過程，例如老師會對表現較好的學生給予較高的成績，這些包括成績以外所表現的禮貌態度等行為；同樣的，老師也會對表現較差的學生給予較低的成績，這些包括成績以外所表現的魯莽態度等行為。只是教育行為中的關係一般很難難清楚的區分理性與感性的行為，甚至以量化的方式去「計算」，這方面的研究目前為止在文獻上並未發現，但是就教育社會學在社會科學的理論應用和建立而言，交換理論的研究是可以嘗試的。

二、交換理論對學校社區化的啟示

就社會體系的觀點而言，學校和社區同屬於其中的次體系，並且兩者關係密切。因此，兩者互動關係之好壞，對於學校教育的品質，以及社區發展的成效，具有相當大的影響。

黃鴻文 (民 84) 曾經指出社區與學校結合的三種觀點：

- (一) 將對方視為可資運用的資源。
- (二) 將對方視為共同工作的伙伴。
- (三) 將對方視為服務的對象。

此三種觀點若就社會學的交換理論加以分析，可以說是相當恰當的。首先學校和社區平時各有其目標和工作重點，但是兩者基於互利互惠，彼此將對方納入可資運用的「資源」，由此建立互動的基礎，也就是說，學校和社區基於彼此理性的思考，將有利的「資源」分享給對方。其次，基於共同的目標，學校和社區確認共同的目標和問題，共同組織委員會，推動社區有關問題的解決方案，例如打擊青少年犯罪、吸毒、飆車等問題。當然，學校和社區也可以是具有「互補」的角色，彼此「截長補短」，將對方視為服務的「對象」。

柒、其他相關社區理論對學校社區化的啟示

一、社區的哲學理論

不同的社會哲學家對社區的定義可能因為其所採取的價值觀和堅持的意識型態之不同，而有所差異。一般最為社區研究者所重視的是「社區主義」(communitarianism)理論。

Lohmann (1992) 就以社區主義為基礎，提出了「公民行動理論」，用以說明社群成員建立歸屬感與社區意識的先決條件有五：

- 一、參與者必須具有選擇的自由，而非強迫性的參與。
- 二、參與者必須分享共同的目標。
- 三、參與者必須擁有共同處理事務的條件與經驗。
- 四、參與者之間必須存有友誼關係。
- 五、彼此間的社會關係必須合乎公平的原則。

林振春(民87)則進一步指出，社區主義強調經由民主集體的努力，共同面對社區集體的問題，以建立共同解決問題的能力與制度，因此，其權力是普遍分享，其形式是公民參與。而社區主義的基本主張至少包括以下六點：

- 一、社區環境空間歸社區居民共享共有。
- 二、社區教育權的行使由社區民眾自行解決。
- 三、社區事務在社區居民平等參與的情形下共同承擔。
- 四、政府各項施政應以社區作為諮詢與服務的對象。
- 五、政府應以實際行動培養居民的社區意識與社區參與的習慣。
- 六、未經社區團體同意，政府不得干涉社區事務和侵犯居民權益。

由以上兩位學者的論點可知：社區主義有別於個人主義，強調的是人與人之間的溝通與連結，並建立一種共同解決問題的機制，當然，也不同于國家主義的絕對控制，因為，國家主義過度強調全面的一致性，卻忽略了地方社區的差異特性。

而徐敏雄則整理出六種有關社區教育哲學理論(轉引自徐敏雄，民89)：

- 一、工具性社區(instrumental community)：此種觀點強調私利至上，個人視他人及社區整體為追求私利、實現慾望的工具，基於自由主義傳統所建構的契約性社會是這種觀點的代表。總之，此種社區理論訴諸個體外在性目標與利益，把社

區視為個人追求目標的一種手段。

- 二、情感性社區 (sentimental community): 此種觀點是建立在個體內在的動機之上，人與人之間的合作關係不僅建立在私利之上，同時也涵蓋博愛的情感性動機。社區的存在，更重要的是人與人之間建立一種友善合作、互助互愛的情誼關係。然而，此社區觀點所主張的社區，過度仰賴個人內在有限的情感連帶，無法達到更廣泛的相互依存。
- 三、構成式社區 (constitution community): 此種觀點認為社區本身已經成為一種「善」，社區關係中描述了公民的權利以及公民的定義，它們不是如自願性的結社般是可以選擇的關係，而是一種待發現的歸屬感。它不僅描述了公民的一般屬性，也構成了他們的認同。在構成式社區中，個人所追求的不僅是社區情感或是目標，更可以透過參與和自我理解來形成他們的認同。此種觀點強調參與和公民社會建立的重要性。
- 四、道德式社區：此種觀點希望重建重視道德性實踐的道德社區，在此社區中，成員共享並認同著一套評斷善惡的標準。透過和其他成員互動與對話，個人得以認識這套善惡標準，並發現自己在社區中的角色和定位，進而認知到怎樣才能達到社區和個人的善。此種社區理論重視的是理性、溝通、對話和建立共識。
- 五、多元主義式社區：此種社區觀點認為社區包容多樣性次級社區和次級組織。當每個人在其所處的小社區中找到最適合的位置，以及最妥當的身分認同時，必然可以各得其所，社會整體也隨之安定太平。此種觀點似乎融合了現代多元發展的社區現象，強調多元融合的社區條件。
- 六、語言社區；語言不但使人類可以創造共同的社區文化，凝聚了彼此連帶感和向心力，也因為語言，讓後代可以藉由人際互動來獲得各樣的知識與參考價值，並了解自己，進而認同既有的社區。本觀點重視語言、自我認同、人類主體性、社區認同。此種社區觀點強調人類從天生的相連屬性和相似性，開始建立社區關係和溝通橋樑。

以上六種理論觀點，說明了社區的多元性和複雜性，這些社區的理論，好像是一種概念的分析架構，可以從不同的思考面向，檢視社區的現況與預測未來發展方向。

二、社區哲學理論對學校社區化的啟示

社區的理論說明了社區的精神在於參與、分享和民主，因此，社區是一種基於自動自發的自主精神所創發出來的制度。在社區演進的過程中儘管各具特色，但是

社區的多元性和動態發展是無法加以框限的。

學校社區化其實也在此一社區理論的多元發展之中得到一些啟示，諸如參與、分享和民主，也可以是學校社區化的重要指標。如果缺少了參與，學校和社區無法有效的聯結；如果缺少了分享，學校和社區只能「各自為政」；如果缺少了民主，學校和社區只不過是由上而下政策中的一個「實驗品」。

捌、結語

綜合言之，古典學派和結構功能論強調教育與社會（社區）的密切關係，並認為學校功能的轉化，乃是基於回應社區變遷的需求；衝突論乃以階級對立、權力爭奪、社會關係複製等觀點分析學校和社區關係，認為兩者是對立的；形象互動論則以微觀的理論出發，強調學校與社區兩者的相互理解及平等對話關係；交換理論則認為學校和社區的互動乃是基於互惠互利的需要；其他社區理論則以參與和民主作為學校社區化的前提。

學校社區化是一項結合學校教育與社會改革的大工程，其實很難藉由單一的政策或方案就可以一蹴可幾，也不是光憑理論的分析就可以找出完美的策略。因此，學校社區化理論的探討需要更多學者的投入，本文以社會學理論作為分析的角度，只是一項探索性的嘗試。學校社區化當然也要許多實踐性方案的融入，方能在理論與實踐的結合中，讓學校社區化具有更堅實的開展基礎。

參考書目

- 朱元發（1987）。涂爾幹社會學引論。台北：遠流。
- 吳康寧（1998）。教育社會學。高雄：復文。
- 李錦旭譯（民74）。教育社會學理論。台北：桂冠。
- 林振春（民87）。社區營造的教育策略。台北：師大書苑。
- 徐敏雄（民89）。社區教育方案規劃的本體論基礎。中正大學成教系主編：成人教育學刊第4期。頁135-160。
- 馬康莊、陳信木（民78）。社會學理論。台北：巨流。
- 張德永（民84）。學校社區化、社區學校化—創造學校、社區雙贏的新時代。載於中華民國社區教育學會主編：學校社區化。台北：師大書苑。頁165-196。

陳伯璋 (民 74)。潛在課程研究。台北：五南。

陳秉璋 (民 74)。社會學理論。台北：三民。

陳奎喜 (民 75 三版)。教育社會學。台北：三民。

黃鴻文 (民 84)。社區與學校結合的模式。載於中華民國社區教育學會主編：學校社區化。台北：師大書苑。頁 127-136。

蔡文輝 (民 89)。社會學。台北：三民。

Lohmann, R. A.(1992). The commons: New perspectives on non-profit organizations and voluntary action. San Francisco: Jossey-Bass.

Martin, I. (1987). Community education: Towards a theoretical analysis. In Allen, G., Bastiani, J., Martin, I., & Richards, J. K. (Eds.) Community education: An agenda for educational reform. England: Open University Press. P24.

Ritzer,G. (1983). Sociological theory. N.Y.: Random House.