

若人有眼大如天：淺說伯恩斯坦其人及其巨著《教育論述之結構化》一書

Widening Our Viewpoint: An Introduction to *The Structuring of Pedagogic Discourse* Written by Basil Bernstein

鄭世仁

新竹教育大學

一個社會如何選擇、分類、分配、傳遞，以及評鑑它所認為大眾應有的教育知識，反映出權力的分配，以及社會控制的原則 (B. Bernstein, 1971)。

壹、前言

時代的巨輪依然向前繼續地推進，科技的文明一再地創造出令人目眩神搖的佳績，人類似乎已經遙遙領先地球上的其他生物，似乎可以旋乾轉坤、睥睨萬物，趾高氣昂地用「無所不能」四個字來自豪了。然而，在人類誇耀物質文明極度發達的同時，卻也發現心靈極度萎縮的後遺症已經顯現。人際疏離無情、人心冷漠隔閡、道德淪喪所帶來的社會亂象，已經敲響人類前程堪憂的鐘聲，只是如何找到醫治社會病症的藥方，尚在困惑著許許多多的所謂專家們。

「教育是所有病症的最終藥方」，在所有束手無策的問題後面，人們所能想到的最終依靠依然是「教育」二字。遺憾的是，當前的教育本身也是滿目瘡痍啊！教育要找到自己的生路都有問題，又如何能依賴教育來解決社會的其他問題呢？進一步說，教育問題之存在，其實又源自許多盤根錯節的社會問題，這種互因互果的糾纏盤繞，實在令人眼花撩亂、無所是從。但若不能解開教育問題與社會問題的相互關連，人類所陷入的兩難困境將永遠無法自拔！遍翻古今中外的名著，能夠洞見教育與社

會的千絲萬縷的關係者，實在不多，而要具有解開此種疑惑的智慧，必須將自己的眼界提到無限的寬廣才行。

明代大儒王陽明先生，在他剛會說話不久就寫成的詩句中有云：「山近月遠覺月小，便道此山大於月。若人有眼大如天，還見山高月更擴」。而唯一具有此種眼大如天的氣派的著作，伯恩斯坦於1990年出版的《階級、符碼與控制》第四卷《教育論述之結構化》，堪稱是受到大家的公認。筆者不敏，為了有益於社會與教育問題的解決，所以樂於提出個人的淺見，為這本書做簡要的導讀，苟能有助於教育與社會的提升，亦云幸矣。

茲分兩方面來導讀此書的梗概如下：其一、伯恩斯坦《教育論述之結構化》一書在其「階級、符碼與控制」體系中的地位；其二、作者伯恩斯坦其人及其思想簡介。期盼各界方家有以教我。

貳、伯恩斯坦《教育論述之結構化》一書在其「階級、符碼與控制」體系中的地位：

《教育論述之結構化》一書的內容分成兩大部分。前半部屬於「符碼理論」的理論，共分為三章。第一章：「符碼、相關類型與文化再製歷程之模式」；第二章為「社會階級與教學實踐」；第三章為「精緻型與限制型符碼」。這前半部是對於早期符碼理論以及教學實踐發展的回顧與修正，其成

鄭世仁，新竹教育大學教育系副教授。

通訊作者：鄭世仁，300 新竹市南大路 521 號，新竹教育大學教育系。E-mail: sjc@mail.nhcue.edu.tw

果則是提出一個更具普遍性的文化再製模式；

本書後半部屬於「教育論述理論」，共分為兩章，第四章為「象徵、象徵控制與社會實踐」；第五章為「教育論述與社會建構」。若想進一步了解《教育論述之結構化》一書的主要精神，必須對總共五卷的「階級、符碼與控制」（Class, Codes and Control）的完整內涵有所把握。因為《教育論述之結構化》一書是屬於這五卷系列著作中的第四卷。茲將伯恩斯坦《教育論述之結構化》在其「階級、符碼與控制」體系中的地位簡介如下：

伯恩斯坦的思想最初是由社會化的議題展開，想要藉由研究社會化機構的「家庭與學校」的規則形成與傳遞模式，來理解個人大腦內的意識與大腦外的社會結構究竟有何相互關係。而他最初所找到的下手處便是語言社會學，他想了解語言與社會控制的關係，以便為弱勢團體爭取社會的平等，首先於 1971 年提出「階級、符碼與控制」的第一卷《語言社會學理論》（Theoretical studies towards a Sociology of Language），接著又在 1973 年繼續提出「階級、符碼與控制」的第二卷《語言社會學的應用研究》（Applied Studies towards a Sociology of Language），目的無非是要了解並打破語言的宰制局面。繼此之後，伯恩斯坦的《教育傳遞理論》（Towards a Theory of Educational Transmission）於 1975 年出版，這是「階級、符碼與控制」的第三卷。此時的他已將重點由語言社會學轉入教育符碼的研究，因為他已經看出屬於家庭層面的語言社會學，其實是無法解決社會的不平等現象。他看清了社會不平等的來源，與教育有著不能分割的緊密關聯，若不能找到教育的著力點，正義的需求祇能不能充飢的畫餅而已。為了找到教育的著力點所在，讓伯恩斯坦苦思了二十五年之久，於 1990 年出版完成《教育論述之結構化》一書，也就是《階級、符碼與控制》的第四卷，由此可見他對這本書所投下的精力，也可以看出他對此一新發現的自豪，更是他所寄託的希望所在。之後於 1996 年出版的第五卷《教育、象徵控制與認同》（Pedagogy, Symbolic Control and Identity），祇能算是《教育論

述之結構化》的進一步演繹而已。由此可見《教育論述之結構化》一書在他的思想中具有最關鍵的地位。歸納而言，伯恩斯坦為了消除社會隔閡所做的努力，可分為三個時期：第一個時期以語言符碼理論為主，第二個時期以教育符碼理論為主，第三個時期以教育論述理論為重心。這三個時期的研究場域，分別是家庭、學校與國家。伯恩斯坦經歷多年的努力，將理論從家庭轉入學校，建構出教育機制理論的分析，以彌補馬克思主義取向的再製理論的不足。因此第四卷對於了解伯恩斯坦整個思想體系而言，具有重要的承先啟後的意義。

參、作者伯恩斯坦其人及其思想簡介

要深入理解一本好書的另一途徑，是對該書作者的生平背景及其思想有深刻的了解。

一、關於作者的生平背景部分：

出生於倫敦東區勞動階層家庭，且為猶太移民後裔的伯恩斯坦（B. Bernstein），出生於 1924 年，辭世於 2000 年 9 月 24 日，享年 76 歲。他終身奉獻於教育社會學的理論開創，希望能以教育社會學的理論精髓，化解教育的盲點、掃除社會的黑暗。他對此一信念的堅持與執著，使他能始終奮戰不懈，直至劃下人生的句點。

伯恩斯坦二次大戰時被徵調至非洲，充當砲彈手少年兵。戰後，協助輔導弱勢的猶太青少年，引發了他對社會階層不平等現象的高度關注，也開始從階級、宗教信仰、文化傳遞等問題著手觀察。就讀倫敦政經學院時，他的主修是經濟與社會學。後來，對於社會化的主題產生興趣，想要以社會化的方式解開社會差距的迷團。有鑑於社會的不平，很大的部分是依賴教育的力量達成，所以他大學畢業後，就改攻讀教育學分，1954 年獲得教育碩士文憑，旋即擔任教職。任教期間，伯恩斯坦觀察到弱勢背景的學生與學校主流溝通形式的差異，進而發現這正是教育成就差異的根本原因所在，於是開始了他的「符碼理論」的研究。1960—1962 年，他在倫敦大學語言學系進行語言學研究，獲得博士學位。1963 年進入倫敦大學教育學院任教，擔任著名

的社會學研究中心主任。此時符碼理論逐漸成形，且進行廣泛的實徵研究。1979 年起擔任卡爾·曼海姆教育社會學講座教授。1990 年退休。原有講座由惠悌（Geoff Whitty）教授接任。2000 年因病辭世。由於他在教育社會學領域的卓越貢獻，2001 年 8 月獲得美國社會學協會教育社會學門頒贈華勒（Willard Waller）獎，表彰其終身對教育社會學的卓越貢獻。

回顧伯恩斯坦的一生，可謂與教育社會學的發展歷史有著非常密切的關聯。茲分兩點說明如下：

其一，伯恩斯坦的學術思想融合了教育社會學的各派精華，而又有其獨特的見解與貢獻，足以超越各派各家。

人類最早的文化中，即充滿了有關教育與社會的見解，像古希臘、羅馬、以及中國的早期文化中，就不乏此類的思想。這些早期的教育與社會見解，雖然有其重大的貢獻，卻仍無法被歸類在社會科學的範疇。因此只能以社會思想來加以稱呼。科學的教育、社會學的誕生，其實是時空背景下的產物，是工業化與現代化的結果。十九世紀下半葉在歐洲所發生的重大變遷，促成了科學的教育社會學產生（Gans, 1989）。其發展歷史雖然不長，但是隨著時空的變化，卻有極為壯觀的轉折與變化。分析而言，教育社會學的誕生背景有三，即教育本質的轉變，教育與生活的關係日益密切，以及教育現象日趨複雜。而真正使教育社會學由哲學的見解步入科學的領域，是經由許多學者一磚一瓦地努力建構，慢慢才有今日的規模。其中，對於教育社會學的奠基有重大貢獻的人物，包括被稱為社會學之父的孔德、社會學三聖的馬克斯（Karl Marx）、涂爾幹（Emile Durkheim, 1858-1917）、韋伯（Max Weber, 1884-1920）、以及最早將社會學的原理應用在教育之上的華德與杜威等人，都是值得大書特書的重要人物。而值得介紹的是，伯恩斯坦的思想與學說，廣泛地從前輩的思想中汲取可用的養分，做為寬廣的地基。例如：孔德認為社會學的研究必須是科學的。因此他的社會學探究只關心真實、有用、明確、簡要，以及建設性的議題。而他的努

力終於使社會學呈現新的面貌與內涵，更為他建立起在社會學界的崇高地位（引自王康，民79，頁85）。伯恩斯坦對於實證科學的擁護，正是孔德精神的體現。但是他對孔德學說的弱點與爭議，並不盲目遵從，而是適時提出修正。

又如：對於被尊稱為社會學三聖的馬克斯、涂爾幹、以及韋伯三人，伯恩斯坦也皆各有取捨地加以繼承與修正。此三位大師努力追尋社會運作的內在原理，試圖解釋社會的本質是什麼，社會與個人的關係如何，社會變遷的主要力量是什麼等問題，都被納入伯恩斯坦的思慮中，成為雄厚的基礎。個別而言，德國哲學家馬克斯所具有的猶太人背景，正是伯恩斯坦的真實寫照，這使他感受到自己也同樣具有的身份的邊緣性，更容易形成他對馬克思激進思想的認同。他承認馬克斯對於人類歷史演進的分析，同意人一方面是「社會的創造者」，但在自我創造的歷程中，人類又是社會的「創造物」，被自己所創造的社會體系與思想系統所塑造；對於涂爾幹，伯恩斯坦在求學期間，認為當時的社會學課程，過度偏重研究法以及鉅觀的社會學分析，因此轉而接觸涂爾幹思想與語言學，從事當時較為冷門的社會化相關議題研究，他跟涂爾幹一樣，企圖解答下述的問題：為什麼具有獨特個性的個體可以緊密地團結在一起，形成一個有秩序的社會，他發現教育對共識形成的重要性；對於德國社會學家韋伯採用綜合的方法，將他那廣泛的學術興趣融入社會學中，並提出科層體制與正式組織的特性、強調「理解的原則」、以及重視專業的權威，伯恩斯坦也都做了有選擇的吸收。無怪乎伯恩斯坦能自由出入鉅觀的教育社會學的兩大陣營，即是和諧理論（又稱結構功能主義）與衝突理論之間，而無窒礙。等到 1960 年代，新的教育社會學（New Sociology of Education）興起，微觀的知見甚囂塵上，反對過去偏重結構因素，而忽略過程因素的重大缺失，伯恩斯坦乃積極投入教育現場的質化研究，使現場的真實聲音得以顯現。社會不平等議題的持續研究，讓伯恩斯坦能詳盡地觀察弱勢背景的學生與學校主流溝通形式的差異，能客觀地看到文

化再製的細微過程，於是而有他那體大思精的整合的符碼理論的研究發現。

其二，伯恩斯坦的學術發展歷程，見證了教育社會學的典範轉變經過，且融匯各種典範的專長，使之互補。

歐美的教育社會學自十九世紀末開始萌芽，至今約經歷一個世紀。在這一百年的歲月中，教育社會學的發展可以依其特色的轉變而區分成不同的階段。雖然學者對於階段的劃分方法，則並無一致的看法（林清江，民61，頁13；陳奎喜，民87，頁15-20；魯潔，1990，頁2-19；吳康寧，民87，頁23-47）。而通說則採用三個階段的分法，並以規範性、證驗性、批判性三者作為各階段的名稱。伯恩斯坦的學說並不侷限於單一的典範，而能兼採三大典範的優點，真實見到教育與社會的多樣性與變化性，比起一般學者膠柱鼓瑟的彈性疲乏、無法變通，真是不可同日而語。例如：始於二十世紀初期的「規範性」的教育社會學，因為當時急遽的工業化與都市化所造成的許多社會問題，例如貧窮、暴力、犯罪、頻頻發生，使得教育社會學的學者開始思考教育與社會的關係何在，以及如何以教育的力量來解決社會的問題。伯恩斯坦堅信社會行為原理的發現將有助於社會的改造，更可以解決青少年的偏差行為、犯罪、離婚、以及社會解體等問題。所以他重視教育的正向功能，強調教育社會學的規範性與「應然」的理想，重視教育的價值科學的本質，並以教育社會學作為引領教育與社會的一盞明燈。其後「證驗性」的教育社會學興起，其研究主軸也由解決現有特殊的社會問題轉為理論的建立與研究技術的改良，強調建立社會行動的系統理論是有必要的。伯恩斯坦以為不經由理論的建立，教育社會學很難成為一門成熟的科學。唯有透過理論與研究的相互發展，才是教育社會學成長的動力。伯恩斯坦終身孜孜矻矻於完理論的建立，正是在此種思潮的體認與實踐。當一九六〇年代末起，由於人權的高漲，追求平等與正義的呼聲甚囂塵上，弱勢團體的權利問題成為關心的重點。「批判性」教育社會學（或稱「詮釋學的」

教育社會學、「現象學的」教育社會學、「微觀的」教育社會學）興起，伯恩斯坦乃將蘊積在內心已久的公平與正義的呼聲，盡情地展露為精密的理論。他橫跨過去強調和諧安定的「結構功能主義」的思潮，從「規範性」的典範進入實證研究的「證驗性」典範，再由此轉入「批判性」的立場，採取現象學（Phenomenology）、俗民方法論（ethno-methodology）、符號互動論（symbolic interactionism）等新理論，重新建構學校教育與社會關係的新面向，無論在基本理論、假設、方法、用意以及重點上，都是蹊徑另闢，但他不僅一點都無困難，且能獲得最大的成就。例如：與伯恩斯坦同屬批判時期的重要代表人物楊格（F. M. D. Young），在他於一九七一年所主編的「知識與控制」（Knowledge and Control）一書，就將伯恩斯坦的有關「分類與架構」的重要文章收入其中，並對他大加讚賞。伯恩斯坦很強調知識的社會屬性，以及知識是為有權階級服務的本質，說明知識的接近與獲得與個人所屬的社會階級之間有絕對的關係。由此可見伯恩斯坦的眼界之大，實非一般人可以比擬。

二、關於作者的思想部分：

茲將作者的主要思想概念簡要說明如下。

（一）關於符碼的理論：

符碼指的是人類用以溝通的語言與符號，這種符碼的獲得是在家庭中學會的。依據學者的研究指出，家庭對於其成員的影響，主要來自四個層面，即是物質與文化的資源、價值與態度的養成、知識與理解的能力、以及認知與表達的技巧（Levine, & Havighurst, 1992, pp.230-231）。其中認知與表達的技巧對於將來上學之後的影響最為深遠。伯因斯坦強調不同社會階層的父母，對於兒女的認知與表達能力的培養有極大的差異。中上社會階級的學生在認知的發展上比勞工家庭的學生快了許多。其他學者的研究結論也證實指出，「不同階級的兒童認知能力的發展差異很大，而這是透過其生長環境的差異造成的」（Zigler, 1970）；此外，中上社會階級

的學生對抽象事物的理解能力比勞工家庭的學生強了許多 (Bowman, 1989; Taylor, 1989)；語言能力的差異也存在不同社會階級的學生身上 (Shields and Shaver, 1990)；伯因斯坦更深入地對不同社會階級兒童的語言形式加以分析，他發現各社會階級的兒童對於日常語言的使用都能達到精熟階段，這種日常語言的主要特色是文法簡單，用刻板印象的表達方式，對於觀念以及情緒的描述並不精確，仰賴肢體語言、音調、以及進一步補充說明的幫助。伯因斯坦稱此種語言形式為大眾的或限制的語言 (public or restricted language)；但是中上社會階級的兒童除了學會這種語言形式之外，還學會所謂的形式的或精緻的語言 (formal or elaborated language)，而這是學校所用的語言形式 (Bernstein, 1975; 1990)；根據美國公立學校行政首長委員會的調查指出，對於不會講英文 (non-English speaking; NES) 或英文不流利 (limited-English proficient; LEP) 的兒童而言，學校的學習生活是充滿挫折的，儘管這些兒童有許多都是非常聰明的 (Council of Chief State School Officers, 1990, p.52)。此一調查報告，證明了伯因斯坦理論之可信度。

(二) 關於課程的分類與架構與社會壁壘形成的關係

伯因斯坦的研究焦點逐漸從語言溝通放大至教育傳遞體系，研究場域則從家庭轉移到學校，也就是從「研究初級社會化的符碼源起」轉移到「學校課程的類型及其對社會壁壘形成的研究」。這期間，伯因斯坦嘗試建構學校結構（階層性與分化性學校）、課程（聚合型與統整型課程）、教學實踐（顯式與隱式教學實踐）等理論，以了解教學傳遞與習得脈絡的原則與變遷，並剖析其與社會階級之間的關係。

伯因斯坦認為學校中的課程，除了有地位的高低之外，更有課程的壁壘存在，課程壁壘的分明與否，呼應著社會壁壘的分明與否。受到布迪厄 (Bourdieu) 的深刻影響，伯因斯坦也主張「文化再製理論」，也就是從文化的觀點來探討教育機會不均等的問題，認為文化是影響教育成就的

重要因素。這樣的理論認為：透過家庭文化資本的作用，高階層的家庭可以得到有利於學校學習的文化，因而在教育的生涯中得到成功的可能性較其他階層來得大，社會階級結構透過學校教育合法輸送不平等的文化資本，在社會大眾承認與誤認的過程，延續社會不平等的結構 (Bourdieu, 1971; 1973; 1974)。由此伯因斯坦建立了他的「教育知識符碼的類型學」。從社會學的角度來看，課程的設計，其實就是社會壁壘的設計。伯因斯坦以「分類」(classification) 與「架構」(framing) 的雙重規範，用來說明兩種不同類型的課程，並進而說明課程的設計與權力控制之間的關係。於此，伯因斯坦區分了兩種課程：聚合型課程 (collection curricula) 與統整型課程 (integrated curricula)，而這兩種課程的主要區別，在於各科之間的壁壘是否分明。壁壘分明與否的標準取決於「分類」(classification) 與「架構」(framing) 的強與弱，凡是各科之間的界線 (boundary) 嚴格劃分，不得相互逾越，就是「強分類」(strong classification)，反之，凡是各科之間沒有嚴格劃分的界線，可以相互逾越，就是「弱分類」(weak classification)。凡是嚴格規定所該傳遞的課程內容，以及傳遞的方式、進度等，就是「強架構」(strong framing)；反之，師生有權選擇科目、內容、教學方式、以及教學進度，就是「弱架構」(weak framing)。而所謂「聚合型課程」指的是具有「強分類」與「強架構」特性的課程；「統整型課程」指的則是具有「弱分類」與「弱架構」特性的課程。「聚合型課程」會形成一種垂直控制的組織形態，教師與學生只有垂直的溝通，而沒有水平的聯繫，此時的各科之間是壁壘分明而不相互往來的。反之，「統整型課程」形成一種不重視垂直控制，而重視水平聯繫的組織形態，教師與學生享有較大的自主權，各科之間的壁壘已經消失，可以自由往來。相應於這兩種課程，學校以及外界的社會組織也有不同的組織形態，聚合型課程所產生的學校與社會組織形態就是聚合型的形態，統整型課程所產生的學校與社會組織形態就是統整型的形態。由此得知，社會結構與學校課程之

間有著相當明顯的關聯，而文化再製的說法，也可以由此得到間接的證明。

肆、《教育論述之結構化》一書對我們應有的啟示：代結語

楊格（Young, M.F.D.）在其主編的名著《知識與控制》一書中指出，對於教育機構中的知識選擇、組織、與接近的主題幾乎被社會學家完全忽略了（Young, 1971, p.19）。幸虧有伯恩斯坦的出現，才能彌補了此一缺陷。伯恩斯坦表面上雖然主要的關心是課程、教學與評量，但是他的分析架構可以說具有一種重大的企圖，想要將社會化的研究模式從瑣屑化的現況中加以重新再概念化。而其真正的關懷在於為弱勢團體發聲、為社會的不幸者請命。他已將那些握有權柄之人的齷齪企圖「想要將自己的知識界定為法定的知識，藉由課程的控制，來控制權力的獲得」，加以揭穿，使其無所遁形，也算是對人類追求正義與和平的努力，有極大的貢獻了。

伯恩斯坦不僅眼大如天，更能心細如髮，所以不僅能見到隱微的真理，更能引發惻隱之心，要為受苦的眾生請命。目前臺灣正陷入極度混亂的權力爭逐的遊戲中，政客的貪婪嘴臉顯得齷齪不堪，卻又自以為百姓的無知可以欺騙。殊不知，只要把伯恩斯坦的照妖鏡抬出來，他們的企圖終將現出原形，讓人唾棄。關鍵在於誰來把伯恩斯坦請出來，把他的照妖鏡架起來，讓真實顯現，讓真理發光，讓群妖遁形，讓百姓安居，這是我讀完此書的一點感慨而已。

參考文獻

- 王康（民79）。人與思想：社會學的觀點。臺北：自立報系。
- 吳康寧（民87）。教育社會學。高雄：復文。
- 林清江（民61）。教育社會學。臺北：臺灣書局。
- 陳奎熹主編（民87）。現代教育社會學。臺北：師大書苑。
- 魯潔（民87）。教育社會學。北京：人人教育出版社。
- Bernstein, B. B. (1965). A Sociolinguistic Approach to Social Learning: In Gould, J. S. (Ed.), *Penguin survey of social sciences*. Harmondsworth: Penguin.
- Bernstein, B. B. (1970). A Critique of the Concept of Compensatory Education. In Rubenstein, D. & Stoneman, C., *Education for democracy*. Harmondsworth: Penguin.
- Bernstein, B. B. (1971). Classification and Framing. In Young, M.F.D.(Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B., (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1971). Systems of education and system of thought. In E. Hopper (Ed.), *Readings in the theory of educational systems* (pp. 159-183). London: Hutchinson University Library.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1974). School as conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32-46). London: Methuen.
- Bowman, B. T. (1989). Educating language-minority children: Challenges and opportunities. *Phi Delta Kappan*, 71(2), 118-120.
- Council of Chief State School Officers (1990). *The challenge and state response*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Gans, H. J. (1989). Sociology in America: The discipline and the public. *American Sociological Review*, 54(February), 1-16.
- Levine, D.U., & Havighurst, R. J. (1992). *Society and Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shields, P. M., & Shaver, D. M. (1990). *The mismatch between the school and home cultures of academically At-Risk students*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Taylor, E. (1989). Time is not on their side. *Time*, 133(9).
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curriculum as socially organized knowledge. In Young, M. F. D.(Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Zigler, E. (1970). Social class and the socialization process. *Review of Educational Research*, 40, 87-110.

初稿收件：民國 96 年 1 月15 日
完成修正：民國 96 年 3 月13 日
正式接受：民國 96 年 3 月23 日■