



班級經營的人類學基礎

高博銓／實踐大學師資培育中心專任助理教授

摘要

班級是學生學習的主要場所，也是學生社會化的重要基礎，因而教師在班級經營的過程中，對於學生具有深遠的影響。基於此，本文乃試圖從人類學的角度來探討教師的班級經營，分析其對於學生所可能產生的影響。文中首先說明人類學與班級經營的關係，指出人類行為受文化環境所控制，因而教師在班級經營的過程中，必須要瞭解學童基於不同文化脈絡影響所表現出的多元歧異特性。其次，從學生的語言使用、性別角色、心理發展、學習歷程、文化傳遞等方面來探討教師在班級經營過程中對於學生的影響。此外，本文也根據前述的討論，分析目前我國教師在班級經營上所面臨的問題及其因應策略。這些問題包括了標準語言和文化的迷失、性別刻板印象的誤導、以及心理發展與學習歷程的阻礙。

關鍵詞：人類學、班級經營、學校文化

abstract

Classroom is a vital environment for students' learning and serves an important base for their socialization. Therefore, teachers have a deep influence on students in the process of classroom management. Based on this, the paper aims to explore classroom management and analyze the potential impact on students from the viewpoints of anthropology. Firstly, the paper explains the relations between anthropology and classroom management, pointing out our behavior is under the control of culture. Teachers should know that children with varied background behave

differently. Secondly, the paper analyzes teachers' influence on students from language usage, role of sex, psychological development, learning process, and culture transmission. Furthermore, the paper presents the problems of classroom management and maps out some strategies bases on the former discussion. These problems include the myth of standard language and culture, the misleading of sex-role stereotype, and the hindrance of psychological development and learning process.

Keywords: anthropology, classroom management, school culture

班級經營的人類學基礎

班級是學校組織的基本單位，也是學生在學校學習的主要場所。班級由師生所組成，其中有來自不同社經背景的學生和教師；有各式各樣的組織結構和制度規範；有迥然不同的文化習性和環境脈絡；同時亦存在各種類型的角色任務和關係運作，形成一個綿密複雜的組織體。Hoy和Miskel（2004）曾提出「學校即社會系統」的概念，指出學校是由四種重要因素或次級系統所組成的開放社會系統：結構的、個人的、文化的、以及政治的。同樣地，屬於學校系統下的班級組織，可以視為一次級系統，亦具有上述的特性，同樣是一個開放的社會系統，也擁有相同的要素。值得關注的是，班級此種複雜多元的特性，其中隱藏著諸多不可預測的地方，一方面對於學生的學習造成壓力，另一方面也影響教師的教學，其所形成的嚴峻挑戰，不容輕忽。

不過，就教師而言，若能對於其中要素



有進一步地瞭解，將有助於教師的班級經營，同時裨益於學生的學習。就此而言，影響班級經營甚鉅的文化因素，乃是頗值得探究的一個面向。以國內日益增加的外籍新娘為例，其所帶來的「新台灣之子」，就可能成為教師班級經營上的一個問題。最近高雄市政府教育局決定擴大認定「母語」範圍，強調除了鄉土語言閩南語、客語、原住民語的教學外，外籍配偶母語也視為鄉土語言，而外籍配偶子女最多的旗津地區的三所國小，更從這學期開始上印尼、越南等語言課（聯合新聞網，2007）。此項政策凸顯了學校教育對於學生文化差異的重視，致力於營造文化多元並存的學校環境。

Calhoun、Light和Keller（2001）認為，文化一般被界定為習得的規範、價值、知識、人造物、語言以及符號，這些是享有共同生活方式的人們之間經常傳遞的。然而，未能享有共同生活方式的團體或個人，若無法體認此一事實，不能具備文化理解和尊重的素養，則彼此間的差異就可能形成隔閡，造成鴻溝，進而衍生勃谿或衝突。基於此，班級經營的文化考察則更顯重要。為了對於此議題有更進一步的認識，以下將對於班級經營的人類學基礎進行探討，首先說明人類學與班級經營的關係；其次，從人類學的觀點來探討影響班級經營的因素；再次，分析目前我國教師在班級經營上所面臨的問題及其因應策略；最後，總結相關的討論。

一、人類學與班級經營

人類學（anthropology）是一門研究人（anthro）的科學（logos），其所關注的焦點是人們在不同的文化模式裡所顯示出來的人類行為，這些行為涉及了人類的體質、社會、心理以及語言等層面，而人類學的研究旨趣即在對不同文化模式下的人類行為進行觀察、描述、分析以及比較。至於

在人類學領域中，其主要的分支學派則包括：體質人類學（physical anthropology）、文化人類學（cultural anthropology）與考古學（archaeology）、人類（比較）語言學【anthropological（comparative）linguistics】、以及心理人類學（psychological anthropology）（Pai & Shadiow, 2005）。由此看來，人類學的研究範疇相當廣泛，幾乎涵蓋了人類生活的各個重要面向。平心而論，人類生活的各個面向及其歷程，事實上沒有不受到文化所影響，誠如Erickson（2006）所強調的，文化存在我們生活之中，並且時時圍繞著我們，它就像我們日常所呼吸的空氣一樣，無所不在，如影隨形。然而，諷刺的是，文化與人類行為的緊密度卻也可能讓人如入芝蘭之室或鮑魚之肆，久而與之化矣而不知，反而讓人忽略了文化因素對人類行為的深層影響。

文化環境對於人類行為既然有如此控制性的影響，則與學生思考、學習、溝通、人際互動等層面密切相關的教育活動，自然也深受其影響。進而言之，在學校教育活動中，學生的語言使用、心理發展、溝通模式、認知風格、學習型態、道德判斷、成就概念、核心價值、性別互動、禮儀規範、服裝樣式、藝術品味等，都無法獨自發展，而會與其所生活的文化環境產生關聯。是以，教師在班級經營的過程中，對於學生的行為態度和教育期望，可能都必須從文化脈絡的架構下來加以理解，才能體認文化差異所帶來的不同行為結果，進而獲致清晰的圖像。

準此而論，人類學與班級經營的關係密切。Manning和Bucher（2004）指出，班級中的學生具有多元歧異的特性，其對於班級經營的影響甚大，因而教師在實施班級經營時，理應考量班級中學生不同的文化背景，不能只從主流文化的立場來思考何者為合宜的行為，而哪些又是不當的行為。易言之，



文化、性別、社會階級、心理發展等方面的不同，是造成學生多元歧異的重要因素。然而，班級經營的成功關鍵則是在於教師能清楚地認識此事實，理解這些差異的存在，以及其對學生行為所可能產生的影響。

事實上，學生在班級中所表現的不當行為，都是有跡可循，只是教師泰半以其個人的舊經驗，甚至是偏見或刻板印象，習慣化地處理，而未能深思學生行為背後所隱藏的文化思維。舉例來說，師生互動時目光接觸（eye contact）的動作，有些文化就認為，兩人眼光的直接接觸是極為不恰當的行為；公開讚揚學生，對某些文化的學生而言，卻會造成他們的困擾；同樣地，師生或同儕之間進行溝通時，若兩人的距離太近，在一些文化當中，則視為一種冒失的舉動（Manning & Bucher, 2006）。上述所舉有關文化差異所造成的不同行為反應，都可能出現在平時班級經營的活動中。有鑑於此，從人類學的觀點來探討影響教師班級經營的要素，則顯得格外具有教育的意義。

二、影響班級經營的因素

誠如上述，教師在實施班級經營時，必須注意到學生的文化差異，理解不同文化背景學生的思維習慣和行為模式，才能有效地進行溝通。Peterson（2004）明確地指出，即使在同一個組織裏的人都說同樣的語言，文化的差異在溝通方面還是會形成障礙。文化差異是真實存在的，而且毫無疑問地，它在人們的日常生活中扮演著重要的角色。至於哪些文化差異會影響教師的班級經營呢？以下就從語言使用、性別角色、心理發展、學習歷程、文化傳遞等幾個方面來探討其對教師班級經營的影響。

（一）語言使用

語言是人類溝通的重要媒介，也是人類知識學習和文化傳承的主要基礎。語言

具有的特性包括：溝通性、任意的符號性、具規則的結構性、多層次的結構性、衍生與創造性、動態性（Sternberg, 2005）。這些特性指出語言所具有的溝通功能及其發展性質。雖然有些語言學家深信語言是一種本能，甚至認為語言是一個「心理的器官」（psychological faculty）（Pinker, 2000）。但不可否認的，人類即使擁有如語言學家N. Chomsky所主張的「語言獲得機制」（language-acquisition device, LAD），可以幫助人們自然習得語言，可是不同語言的使用卻可能受到社會文化、政治勢力、經濟霸權等因素的影響。

事實上，蘇聯心理學家L. S. Vygotsky在其《思想與語言》（Thought and language）一書中也曾提到，社會文化是影響人類認知發展的要素，而認知思維與語言發展兩者則有非常密切的關係（張春興，2006）。是以，學校教育中，應該提供學生合宜的社會文化環境以利其發展。然而，此目標並不易達成。以美國為例，多數學校行政人員和教師都認為標準英語是唯一正確的英語形式，因此在學校中，少數族裔，尤其是非洲裔孩童的語言模式常常被視為「破英語」（broken English）、「邇邊的言談」（sloppy speech）、「俚語」（slang）（Pai, Adler, & Shadiow, 2005）。影響所及，教師在班級經營中，要求少數族裔孩童必須以標準英語為合法的溝通語言，不但嚴重打擊了孩童本身的文化認同，同時也不利於其課程的學習。尤有甚者，Fong（2004）指出，家庭中的家長是否具備標準的英語能力，明顯影響孩童在學校的表現，甚至使其成為文化上的弱勢。

我國雖然不盡然像美國一樣是一個多種族的國家，但是近年來因為生育率持續降低，嬰兒出生數快速銳減，而老年人口因醫療營養條件的改善，也大幅地增加。此外，國人與外籍配偶聯姻比例更是劇增，上述因素



都使得我國的人口結構產生明顯的改變。目前每7.8個新生嬰兒中，就有一個是外籍配偶所生（簡太郎，2007）。這些外籍配偶多數來自東南亞國家（越南、印尼、柬埔寨、泰國等），其子女的教育及外籍配偶本身的國語能力，也可能像美國少數族裔孩童及其家長所面臨同樣的問題。是以，教師在班級經營的過程中，除了教導學生語言的學習外，也應該讓師生瞭解到，對於不同文化語言的尊重乃是建立民主校園環境的基礎。誠如Freire和Macedo（1987）所提到的，教師不應該扭曲性地合法化標準語言（優勢規範）來禁止學生的聲音，而應該協助學生欣賞標準語言（優勢文化）的價值，但仍能以積極正向的態度來看待個人本身的文化傳統。

（二）性別角色

性別是一個非常顯著而且可以用來認同自己和他人的社會類別，個人性別角色的發展除了具有生理和演化的根源外，主要是受到其所屬社會文化因素的影響，尤其個人成長過程中家庭環境及重要他人的型塑，更其關鍵。Brehm、Kassin和Fein（2004）指出，根據最近一項後設分析超過40個有關性別角色發展的研究，結果顯示，父母的性別刻板印象和他們小孩對於性別有關的想法之間具有重要的關連性。研究發現，小孩的性別角色觀念和行為明顯地受到其父母和其他重要楷模（如學校教師）所影響。事實上，此種性別角色社會化的現象，或多或少隱藏著性別的刻板印象，甚至也可能存在著性別的偏見或歧視。然而，平心而論，對於學習和發展中的學生而言，在其生活的社會文化環境下，多數未能覺察其中的潛在影響，而自然習得其性別角色的概念和行為。

具體而言，家庭（例如父母、兄弟姐妹）、學校（例如教師、同儕）、社會（例如電視、大眾媒體）等因素，都可能是影響學生性別認同的原因。而就學校因素來說，

D. P. Baker和D. P. Jones的研究指出，班級裏的男生常被期望在數理上有優異的表現，女生則被期望在文史方面有傑出的表現，此種性別社會化的差異表現，可能導致不同性別學生在學業成就、科系選擇與職業抉擇上的差異（王麗雲，2005）。事實上，教師在班級經營的過程中，可能有意或無意地傳遞其本身既有的性別刻板印象，從而影響班級中師生的互動以及學生對其性別角色的看法。廖家興（1997）的研究發現，無論男女教師，其在班級中與男學生的互動頻率較高，男學生在女教師的班級中易受到稱讚和鼓勵；男教師會詢問男學生較多的問題，也比較容易接納男學生。余曉清（1997）研究指出，男生比較積極、活躍、具創造力，同時比女生較主動參與課堂的教學。鄭育青（1998）亦有同樣的發現，男學生因為秩序干擾和提問機會較多，所以教師與男學生互動多。而同樣嬉鬧行為在男學生身上是允許的，而發生在女學生時，則可能反而受到批評。

準此而論，教師在性別方面的偏見，往往是習焉不察，而其性別刻板化的教學信念則會反映在其班級的教學歷程中，透過正式課程或潛在課程在日常教學中呈現出來（莊明貞，2004）。是以，教師在班級經營的過程中，理應強化個人自主意識的覺醒，尤其個人必須對其性別經驗的建構過程進行深層的反省，同時對於師生之間的互動，更應重新檢視，擺脫性別角色刻板化的教學意識或在班級經營方面採取性別差異的作法，以身示範，確保性別的公平性。

（三）心理發展

社會文化因素與人類的心理發展密切相關，尤其人類早期成長過程中，社會文化環境的差異，往往會影響個體心理的認知發展。Shaffer（2001）歸納諸多的研究發現：就智力的發展而言，除了傳統遺傳因素之外，文化環境因素，例如家庭環境、社會階級、種



族和民族的差異等，乃是影響兒童智力發展最重要的因素；而就兒童道德的認知發展而言，同儕互動、接受高等教育、以及多元民主社會的文化環境都是促進兒童道德推理成長的關鍵要素；至於就兒童的情緒發展來說，其所擁有的社會經驗則與其成熟情緒和穩定氣質的發展有關。準此而論，人類心理的發展，無論是智力的增進，道德認知的提升，抑或是情緒氣質的成熟，其發展都與其社會文化環境相關，不容輕忽。

學校是家庭環境之外，兒童所接觸到最直接的社會文化環境，尤其是學校的班級組織，更是與兒童的心理發展密切相關，因而在教師班級經營的過程中，理應加以關注。Slavin（2005）指出，學校文化反映了中產階級的主流價值，而班級裏的教師大部份是屬於中產階級，因此教師在班級經營的過程中，會有意或無意地傳遞其中產階級文化，所以對於那些來自不同文化的學生而言，他們常常是處於不利的地位。

國內林玲伊（2005）研究指出，國民中學學校「內部」社會資本現況（教師層面）優於學校「外部」社會資本現況（家長層面），教師和家長在社會資本方面的差異至為明顯。王若怡（2004）的研究發現，國中導師道德推理與班級道德氣氛有正相關。而張照璧（1999）的研究則發現，師生衝突部分導因於彼此的認知差異，而學童面對師生衝突時的因應策略，最有可能採用的依序是妥協型、統整型、逃避型、順從型、競爭型等策略，這些衝突因應策略的使用會因性別、社經背景之不同而有顯著差異。據此，學童的認知、情緒適應、價值判斷、道德推理、行為規範等，都可能在教師班級經營的過程中受到影響。

（四）學習歷程

學習是人類適應環境的重要活動，其發生不只限於學校，事實上，我們在每天的日

常生活中，隨時隨地都可能進行學習。多數的心理學家認為，學習發生在當個體的知識或行為，因經驗而引發出相對地持久性改變。而這種改變可能是故意或無意的、可能變更好或更糟、正確或不正確、以及連續或不連續（Hill, 2002）。是以，學習的發生取決於個體知識或行為的長久性改變，而此種改變乃是奠基在學習過程中的經驗重組或改造。就此而言，相較於英國哲學家洛克視經驗為被動式的「經驗主義」（Empiricism），美國哲學家杜威將經驗賦予強烈主動色彩的「實驗主義」（Experimentalism），其對於經驗有更為精闢和深入的分析（林玉体，2005）。然而，無論經驗是屬於被動式或主動性，發生於學校班級環境中，學生經驗改變所引發的學習活動，應是教師關注的焦點。

發生於班級中的學習活動，主要包括課程教材、資源運用、班級教師、同儕團體、環境設計、以及學習者等要素。其中教師於學生學習歷程中的影響，最具關鍵。而文化因素於此過程中所扮演的角色，值得探究。以學習歷程中的評量活動來說，Woolfolk（2006）歸納諸多的研究指出，族群間在認知能力和學業成就測驗上經常會出現明顯的差異，而造成此種顯著差異的原因可能有三：族群歧視所引發的後遺症、文化不相容所形成、或根本就是成長於低社經環境下的結果使然。易言之，由於這些學生的家庭文化較為低下或者是他們沒有完全融入主流社會文化的生活中，學童家庭的文化與學校教師的期望不對稱，因而可能被歸為文化不利或文化匱乏的兒童，使其在認知或學習方面居於劣勢。

當然，文化因素對於學童在班級學習歷程中的影響，不僅止於認知或學業成就方面的評量而已，事實上，教師應考量學習歷程中所有的向度，以減少其對學生所可能造成的不公或負面影響。就此而言，Banks（



2005) 提出從情境整合、知識的建構歷程、公平的教育、降低偏見的存在、以及授權的學校文化和社會結構等向度來落實多元文化教育，主張教師應關注課程內容的整合；幫助學生瞭解知識背後價值信仰的影響；消弭可能的偏見或刻板印象；創造符合學生學習和發展的班級社會結構；以及使用符合每個學生程度的教學方式等。這些作法有助於減少文化因素在學童學習歷程的影響，頗值得參酌。

(五) 文化傳遞

誠如前述美國多元文化學者Banks所強調的，不論是學校的管理人員抑或是擔任教學工作的教師都應該認清其在教育活動中可能對於學生所產生的影響。研究指出，教育工作者常常是以某一特定團體行為的知識、規範、信念、價值、習俗等內容來引導其教育的活動 (Pai, Adler, & Shadiow, 2005)。值得關注的是，許多教師在此教育過程中，並未能覺知這種隱晦不明的作法，而強制以其優勢的文化來駕馭學童的學習。事實上，此種潛存不宣的文化傳遞模式往往對於那些處於文化劣勢的學童帶來壓力和挫折，不但不利於民主和諧校園的建立，也影響學童本身文化的自我認同。

就此而言，結構功能論主張，學校是廣大社會的縮影，學校教育使兒童將感情從家庭分隔開來，學習將主流文化的價值和規範加以內化，以立足於競爭激烈的功績社會；相對於結構功能論，衝突論卻指出學校反映出生產的社會關係以及學生間社會階級組成的差異和不均等現象，其不僅將資本主義社會的社經系統予以合法化，更使其自身成為合法化的機構，成為再製的工具 (Bowles & Gintis, 1976)；至於批判論者則主張學校教育應該強調批判性的讀寫技巧 (critical literacy skills)，促使學生認知到學校及社會如何型塑他們，社會如何局部地進行重組，以利用其

產生有助於批判反省和行動的條件，而不是僅處於被動的地位 (Giroux, 1983)。由是觀之，不同取向的文化傳遞觀對於學校和教師的角色和任務有迥然不同的看法，差異頗大。

不過，無論是何種學派，其文化傳遞的觀點或主張在教師班級經營的過程中都具有啟示作用。進而言之，依結構功能論的主張，文化傳遞係社會穩定的基礎，教師理應忠實地傳承其正統文化，確保傳統文化的維繫和延續；按衝突理論的看法，文化傳遞隱含社會階級的再製，旨在確保支配者的利益，並不利於被壓迫者的社會流動，因而被支配者必須覺知此資本主義的邏輯，勇於抗拒優勢文化的宰制，才能重建公平之社會；而根據批判理論的觀點，文化傳遞是一股無法抵擋的趨勢，難以抗拒，但個體本身具有自主性，擁有自我選擇權，並非百依百順，全然接受。而為了強化學生的自主性，教師應該如批判理論者Giroux所倡導的，成為一個轉化型的知識份子，一方面提升個人的識見，另一方面也要積極地培養學生所需的批判知能。

三、班級經營的問題與因應

根據上述的討論，可以發現，影響教師班級經營的因素頗多，而從人類學的角度來看，語言使用、性別角色、心理發展、學習歷程、文化傳遞等幾個方面都是影響教師班級經營的重要因素。值得關注的是，這些因素的漠視或忽略都可能導致教師班級經營方面的問題，甚至阻礙了學生的學習，不得不加以正視。綜而言之，這些問題包括：

(一) 標準語言和文化的迷失

誠如批判論者所言，社會中的優勢族群常常是以其所認定的標準語言來合法化其所獲得的支配地位，任何排拒標準語言學習的作法，必然導致其失去社會競爭的利器，而淪為被支配階級的宿命 (Pai, Adler, &



Shadiow, 2005)。基於此，學校教育活動中，教師會以標準語言作為溝通學習的唯一工具，並未考量其他非標準語言的學習者。雖然教師可能是以其熟悉的語言文化，甚至是出於一片好意，竭盡心力想提升學生的競爭能力，但是此種一廂情願的作法卻可能產生反效果，適得其反。Shaffer（2001）指出，認知發展與語言發展具有密切的關聯性，許多的研究已提出了支持性的證據。是以，學童認知發展的過程中，若以其非熟悉的語言文化為學習的工具，勢必不利於其學習。

研究指出（張慧君，2007；劉秀燕，2003），外籍新娘子女在學業成就上，以語文發展能力較為遲緩，行為表現上，負面行為表現也較多，而造成此現象的原因主要包括家庭社經地位較低、家庭學習環境較差、家庭成員溝通困難、以及主要照顧者語言能力不佳等因素。準此以觀，家庭主要照顧者若對於標準語言不熟悉可能影響學童在學校的成就表現。然而，這並非意謂著學童必須放棄其母語（可能是閩南語、客家語、原住民語、東南亞國家的語言）的運用，也不代表教師就可以冠冕堂皇地以標準語言或文化作為教育評價的依據，強制要求學童奉其為圭臬。

就此而言，Freire和Macedo（1987）的主張深具意義：教師不應該扭曲性地合法化標準語言（優勢規範）來禁止學生的聲音，而應該協助學生欣賞標準語言（優勢文化）的價值，同時能以積極正向的態度來看待個人本身的文化傳統。事實上，教師若能體認文化多元並存的價值，而願意以開放包容的態度來接納各類文化，欣賞不同文化的特色和價值，則班級中即使存有明顯的文化衝擊（cultural shock），但在包容、尊重、欣賞的原則下，應該不致於產生文化衝突（cultural conflict）。果真如此，教師一方面可以提升學生文化理解的能力，也有助於多

元文化社會的建立。

（二）性別刻板印象的誤導

除了標準語言和文化的迷失之外，性別刻板印象也是影響學童學習的重要因素。Ornstein和Hunkins（2004）指出，學校裏的課程具有明顯的性別主義色彩，其實是以性別歧視的方式進行傳遞。若仔細地深究，會發現課程內容有根本上的偏見，通常是以不利於女孩和婦女的方式來加以描述，而且完全忽視他們對社會的貢獻。值得關注的是，此種性別刻板印象除了具體反映在學校課程之外，教師在其班級經營過程中的潛在影響，更令人憂心。Spring（1996）在其研究中就發現，即使是女性教師，其在課堂教學中仍鮮少將女性的研究及貢獻納入課程，尤有甚者，女性教師還不公平地對待女學生，偏袒男學生，在課堂教學中通常給予男學生較多的機會，同時也會投注較多的時間和男學生互動，甚至在標準化的測驗中也是有利於男學生，而不利於女學生。

由是觀之，深植於教師的性別刻板印象會左右教師班級經營的決定，不但影響學生學習和生活體驗的機會，同時也會帶給學生刻板的性別印象或偏見，造成學生性別角色認同上的困難或偏差，而其所導致不同性別學生在學業成就、科系選擇與職業抉擇上的差異更可能對於學生產生深遠的影響。有鑑於此，教師在班級經營的過程中，理應檢視自己的性別態度，培養性別平等的意識，戮力於營造一個兩性平等的班級環境，提供男女學生公平合理的學習機會，以落實兩性平等的精神。

（三）心理發展與學習歷程的阻礙

學童的心理發展，無論是智力的增進，道德認知的提升，抑或是情緒氣質的成熟，其發展都與其所生活的社會文化環境相關。黃毅志（2005）歸納相關的研究指出，相較於經濟學的人力資本概念的發展，近年來教



育社會學者開始從文化資本、社會網絡、以及與其密切相關的社會資本概念，來探討社會地位的取得和社會階級的形成。因為就實際的觀察分析，個人在其成長的過程中，若能夠擁有較多的文化資本，就比較能夠熟習學校裏的主導文化，也比較容易在學習的過程中，受到教師們的鼓勵和賞識，同時獲得較多的關注和照顧，對於其心理、認知、道德、情緒等層面的發展有相當大的幫助。

不可否認地，這些導因於學童社會文化資本差異所形成教師在班級經營上的不同作為，確實會對學童產生不同程度的影響。尤其教師如果不能洞悉此文化資本差異對於學童的影響，則一方面可能有助於那些擁有豐富文化資本的學童其學業成就的提升和心志的發展，有利於其以後的升學和就業；但是另外一方面卻也阻礙了那些文化資本相對貧乏的學童其進一步發展的機會。有鑑於此，教師必須認清學童所擁有文化或社會資本上的差異及其可能對學童所產生的影響，避免由此而造成學習機會的不公，尤應善用學校和社會資源，為那些社會資本相對弱勢的學童，提供更多的協助和資源。一般認為，即使在家庭文化資本方面的差異，非學校方面所能力挽，但是教師在班級師生互動過程中的努力和協助，仍能縮短此間的資本落差，創造更具公平性的學習環境。

以上從標準語言和文化、性別刻板印象、以及心理發展與學習歷程等層面來探討教師在班級經營方面的問題，同時也提出可能的因應作法。事實上，誠如多元文化教育學者Banks等人（2001）所建議的，教師應該在班級中協助學生習得與人相處的能力，使他們可以和不同種族、族群、文化、語言背景的學生進行良好的好動。同時也應該提供充裕的機會，讓那些來自不同社會文化的學生有交流互動的機會，藉以降低彼此的懼怕和不安，增進雙方的瞭解。此外，教師也

應該運用多樣的、沒有文化偏見的評量方法來評估學生豐富而複雜的認知和社會能力，而且也要保障其公平學習的機會，讓每個學生能夠自由開展其潛能。

四、結語

班級是學生學習的主要場所，也是學生社會化過程中，相當重要的一環。是以，教師在班級經營方面表現的優劣與否，往往會影響到學生的學習成效，甚至於對學生的語言、人格、心智、社會技巧等方面的發展，亦具舉足輕重的地位，其重要性自不待言。就班級的組織而言，其成員主要包括那些來自不同家庭社經背景的學生以及具有教育專業知能的教師。而在此班級組織中，成員彼此交流互動所產生的師生和同儕關係自然形成一個複雜的體系，儼然是社會的雛型。準此而論，班級對於每一個學生的社會化，扮演了極為重要的角色，尤其班級中教師的身教和言教，對學童成長的影響不容小覷。基於此，本文乃試圖從人類學的角度來探討教師的班級經營。文中首先說明人類學與班級經營的關係，指出人類行為為受文化環境所控制，因而教師在班級經營的過程中，必須要瞭解學童基於不同文化脈絡影響所表現出的多元歧異特性。

其次，從學生的語言使用、性別角色、心理發展、學習歷程、文化傳遞等方面來探討教師在班級經營過程中對於學生的影響，尤其是那些隱密不宣的文化霸權意識和其對於少數弱勢族群學生的思想宰制和文化壓迫，更值得關注。此外，本文也根據前述的討論，分析了目前我國教師在班級經營上所面臨的問題及其因應策略。這些問題包括了標準語言和文化的迷失、性別刻板印象的誤導、以及心理發展與學習歷程的阻礙。

整體說來，教師的社會階級係屬於中、上階級，所以會擁有較豐富的文化資本和社



會資源。但是另一方面，學生則可能是來自於各個不同的社會文化環境，因而師生在班級互動的過程中，不免會產生相異文化的交流和衝擊，而其結果和效應則取決於教師的班級經營哲學。畢竟，教師是班級的領航員，引導學生的發展和成長，其一言一行都

可能對於學生產生深遠的影響。職是之故，教師若能掌握班級經營的人類學基礎，避免文化霸權或優勢心態的偏差作為，同時能夠隨時自我省察，自我要求，當能創造有利於文化多元發展的班級環境，裨益於學生的發展和成長。

參考文獻

- 王若怡（2004）。桃園縣國民中學導師道德推理與班級道德氣氛關係之研究。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，台北市。
- 王麗雲（2005）。學校教育的社會功能。載於臺灣教育社會學學會（主編），教育社會學（頁27-55）。台北市：巨流。
- 余曉清（1997，10月）。不同性別的國中生與生物教師之師生互動。論文發表於行政院國家科學委員會主辦「性別與科學教育」研討會，台北市。
- 林玉体（2005）。西洋教育思想史（二版）。台北：三民。
- 林玲伊（2005）。國民中學社會資本現況之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張春興（2006）。教育心理學（修訂版）。台北：東華。
- 張照璧（1999）。國小學童師生衝突知覺之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張慧君（2007）。新移民女性子女語言發展遲緩之個案研究。國立台中教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台中市。
- 黃毅志（2005）。教育與社會階層化。載於臺灣教育社會學學會（主編），教育社會學（頁131-163）。台北市：巨流。
- 莊明貞（2004）。教育與性別。載於陳奎熹（主編），現代教育社會學（頁379-408）。台北：師大書苑。
- 廖家興（1997）。國小英語教室師生互動中的性別差異研究。國立高雄師範大學英語教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄭育青（1998）。師生教學互動中的性別差異：一個國小數學教室的觀察。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 劉秀燕（2003）。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 聯合新聞網（2007）。印尼、越南語 列母語教學。2007年3月7日。取自<http://news.yam.com/udn/garden/200703/20070306002061.html>。
- 簡太郎（2007）。台灣人口政策與人口結構變遷之探討。教育資料與研究，74，1-22。
- Banks, J. A. (2005). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan,



- W. G.(2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. Seattle: University of Washington.
- Brehm, S. S., Kassin, S., & Fein, S.(2004). Social psychology(6th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Bowles, S. & Gintis, H.(1976). Schooling in capitalist America. London: Routledge & Kegan Paul.
- Calhoun, C., Light, D., & Keller, S.(2001). Understanding sociology. San Francisco, CA: McGraw-Hill Company.
- Erickson, F.(2006). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks & C. M. Banks(Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives(6th ed.). Hoboken, N.J. : Wiley.
- Fong, R.(2004). Overview of immigrant and refugee children and families. In R. Fong(Ed.), Culturally competent practice with immigrant and refugee children and families(pp. 1-18). New York: A Division of Guilford Publications.
- Freire, P, & Macedo, D.(1987). Literacy: Reading the world and world. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A(1983).Theory and resistance in education. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Hill, W. F.(2002). Learning: A survey of psychological interpretations(7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2004). Educational administration: Theory, research, and practice(7th ed.). New York, NY : McGraw Hill.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T.(2006). Classroom management: Models, applications, and cases(2nd ed.). Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). Curriculum: Foundations, principles, and issues(4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Pai, Y., Adler, S. A., & Shadiow , L. K.(2005). Cultural foundations of education(4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Peterson, B.(2004). Cultural intelligence. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Pinker, S.(2000). The language instinct. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.
- Shaffer, D. R. (2001). Developmental psychology: Childhood and adolescence(6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Slavin, R. E.(2005). Educational psychology : Theory and practice (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Spring, J.(1996). Equality of educational opportunity. In J. H. Strouse(Ed.), Exploring themes of social justice in education(pp.224-254). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sternberg, R. J.(2005). Cognitive psychology(4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Woolfolk, A.(2006). Educational psychology (10th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.