

第二節 國民小學學生的學習行為

個體無論在原生家庭、或是從家庭延伸的社區、還是機構化的學校中，其行為的表現不是隨機的原因或是簡單的線性模式所形塑而成，而是在時間的進程中，各種因素的組合和交互作用所產生。Levin 所提出：個人的行為是人格和環境的函數， $B = f(P, E)$ ，是瞭解行為產生機制的重要概念，但是如果牽涉探究教育公平相關議題，Bourdieu (1986) 所提出：行為受「生存心態 (habitus)」、「資本」、和「場域」所影響的機制，更能深層探究個體行為，尤其是有關學生學習行為之所以產生的脈絡與紋理。法國學者 Bourdieu 於 1960 年代開始，在文化社會學領域，開始運用「生存心態 (habitus)」、「文化資本」、「象徵暴力」等概念，探討教育機會不均等的結構問題 (周新富, 2005)，主張在人類生活運作中，此機制影響人的行為。以下就 Bourdieu 提出之「生存心態 (habitus)」、「資本」、「場域」三個概念進行初步探討，藉以理解學生學習行為產生的可能機制。除了在社會範疇的各種資本因素外，學生行為亦受心理範疇中的成就目標取向影響，在本研究亦加以探討。

一、生存心態

生存心態 (habitus) 在其拉丁文原意指的是生存的方式，後人將之延伸為「體格」、「氣質」、「性格」、「性情」、及「秉性」等，主要表示一個人所表現出來的個別特徵。由於此字與習慣 (habitus) 有相同的字根，所以也表示經由外在因素的影響，和行動者內在的轉化過程，使個體有產生持久的行為傾向。陳麗如 (2005) 指出「habitus」一詞，在國內有多種不同的譯文，有翻譯為「習性」(蘇峰山, 2002)、「習慣」(譚光鼎, 1998)、「習尚」(黃嘉雄, 1996)、「習癖」(范信賢, 1997)、「生存習性」(邱天助, 1992)、或「生存心態」(邱天助, 2002) 等。

Bourdieu (1986) 指出，habitus 是一種持久的 (durables) 和可轉換 (transposables) 的行為傾向，當人們遇到問題時，會往記憶中搜尋相似問題的處理模式，做適當的轉換後，得以合理地解決問題。然而，雖然此行為傾向在個體是一種「既成的結構」(structured structure)，但面對不同的複雜問題時，又可成為一個「開展的結構」(structuring structure)，藉以增加組合、再現，並自然地進行各種行動作為 (Bourdieu, 1990)。

Giroux (1982) 指出生存心態是論述核心是：結構產生習慣，習慣決定實踐，實踐再生產結構 (引自周新富, 2005)。由此可知，生存心態乃是社會既成結構，與個人行動作為之間的中介變項。周新富 (2005) 亦指出，Bourdieu 的生存心態概念，目的是克服主觀主義與客觀主義的對立問題，是介於其間的中介概念，就其性質而言，生存心態是一種知覺模式、思考、鑑賞和行為準則，解釋社會結構與實際行動作為間的聯結 (周新富, 2005)。陳珊華 (2004) 亦歸納了生存心態

的性質為：一種性情傾向的系統；具有持久的性質，但也可被改變、調整與修正；具有「既成結構」及「開展結構」之特質；是歷史形塑的分類架構；不全然是有意識的；與階級生存心態息息相關。邱天助（2002）指出生存心態具有以下五種性質：

（一）教化的（*inculcated*）：是由教化所累積，對兒童早期經驗具有重要的影響，例如：規矩、禮儀、態度的養成。

（二）結構的（*structured*）：生存心態的系統乃經由教化所習得與累積，故亦反映了個人所處的社會條件，因此同樣階級的生存心態具有一定的同質性。

（三）持久的（*durable*）：生存心態終其一生都將發生作用，是根深蒂固的。

（四）衍生的（*generative*）：生存心態雖然源自於個人生長背景，但卻可透過調適與轉化運用於其他環境中。

（五）可轉換的（*transposable*）：生存心態具有自我調適、自我轉化與自我創造的作用，可在個人生命中不斷更新。

質言之，生存心態突破了個體與社會、主觀與客觀內在與外在的爭論，是 Bourdieu 文化與社會再製理論的核心概念（邱天助，2002）。

綜合以上所述可知，對於國民小學學生而言，在進入國民小學前，受到家庭與社區的因素影響，形成其「既成結構」之生存心態，而此「既成結構」之生存心態，影響其在學校的學習態度、習慣、和行為等。然而，這些原本既成結構生存心態所傳遞的價值觀、生活規範與態度，在進入學校教育後，卻面臨價值觀的轉換與衝突，此時生存心態可轉換性質提供開展結構的發展，再次結構化學生的生存心態。因此，在生存心態未根深蒂固前，其轉換開展的可能性越高。國民小學做為社會制度中公共教育的首要基礎機構，對於形塑學生的生存型態，進一步影響其學習習慣、態度、乃至於成效，和後來的社會階級和生存心態，具有關鍵的地位。因此，要營造趨近公平的教育環境，必須先瞭解生存心態和行為之間的循環運作。

二、資本

Bourdieu（1986）在《The Forms of Capital》一文中，將資本區分為四種：經濟資本（*economic capital*）、社會資本（*social capital*）、文化資本（*cultural capital*）、「象徵資本」（*symbolic capital*）。Bourdieu 所提及的經濟資本包括各種生產經濟利益的因素，如土地、工廠、勞動、貨幣等各種收入，本研究探討學生家庭背景變項時，乃以學生家庭收入為主要思考，因此以財務資本為主要探討內容；再者，本研究在象徵資本部分不加著墨，而以文化資本為主。

財務資本指家庭的收入與財富（謝孟穎，2003），「父母所提供子女在教育社會化的過程中涉及的相關物質資源」，唐詩韻（2004）則認為，依據Coleman的理論，財務資本表現在有形的物質資源，也表現在父母透過財力的影響而提供的教育投資。而社會資本是一種網絡關係，個人擁有此一資本，意味著他同時擁有他人所擁有資源的質與量（廖慧宜，2006），並可透過社會互動，動員人際網絡等獲得資源，以達成自己的目標。依據Coleman的歸納，社會資本通常以下列幾種形式存在：一、義務與期望，指行動者付出貢獻的同時，亦相信接受者會回報自己，如此一來，行動者對接受者便有了期望，而接受者對行動者的付出便承擔回報的義務。二、資訊管道，社會關係就是一種訊息流通的管道，個人可透過自己的社會關係獲取對自己有用的資訊。三、具效力的社會規範和獎懲模式，此由社會共識所形成，個人可依循此一社會規範和獎懲模式來運用（或操縱）社會資源。四、權力關係，當個人擁有許多人所給予的權力時，就可集中資源以完成特定的目標（陳麗如，2005；廖慧宜，2006）。

文化資本是人們在特定的社會網絡中，所表現的共同生活方式、習性、態度、能力和資歷，也具體表現在其所擁有物質的特色與其象徵性意涵上，個人並得以作為其生存、獲利的憑藉。文化資本依存在的形式分為三類：第一類為內化狀態（又稱附著性狀態），即存在心理和軀體的長期稟性形式，運用在實證上的具體指標為：溝通談吐所用的語言、是否參與精緻的文化活動、具備良好的生活及學習習慣等（林清標，1998），以及表現良好的儀態（陳怡靖，1999）。第二類為物化狀態（又稱具體化狀態），即文化商品的形式，且透過物質和媒體的媒介具體表現出來，基本上是以可資個人利用的物質形態存在，運用在實證上的具體指標為：文化設備如文學著作、古董、繪畫、音樂、紀念物、設備、器材、參考書、字典、測驗卷、博物館、演藝廳等（潘麗琪，2003；許宏儒，2005）。第三類為制度化狀態，即藉由合法化的制度所確認的各種教育資格等，是文化能力的保證，能給予擁有者約定的、恆久的法律保障的價值（潘麗琪，2003；許宏儒，2005）。

Bourdieu（1986）認為這些資本「資本」可按「兌換」的原則，由一種形式轉換成另一種形式，經濟資本可以兌換成文化資本與社會資本，社會資本和文化資本也可以還原成經濟資本，不過，經濟資本兌換成文化資本與社會資本較為容易，而社會資本與文化資本轉換為經濟資本，就需要費時較久，可說是一種長期的投資。例如：文化資本要兌換成經濟資本，必須經由長時間在教育系統裡面努力，獲取高的學歷後，進入職場上任職收入較高的工作，才能還原成經濟資本。

三、場域

Bourdieu & Wacquant 指出，場域就像一個客觀的組態，身在其中的行動主體依其權力大小，形成客觀的關係，以便分配各類型的資本，簡言之，場域是權力競爭與資本轉換的場所（引自周新富，2005）。場域之內的基本規則就是競爭，不同的場域競爭的目標亦不相同，但其最終目的都是為了追求不同形式的權力與

地位。在競爭的過程中，會顯現出權力與階級的關係，場域中的權力關係，決定了場域的資源分配，行動者處於場域中，為了取得支配者的位置，會進行鬥爭以爭取自己資本量的提升 (Bourdieu, 1998)。Bourdieu & Wacquant 也指出，場域之間並沒有嚴格的邊界劃分，它們之間是有機的連結，其對應關係在於每個場域都有支配及被支配者，而場域內的社會行動者都存在著爭奪控制權與排斥他人的作為 (李猛、李康譯，1998)。

在每個不同的場域，會選擇某些特定的稟賦類型，才有資格在場域中競爭權力關係。場域中競爭的勝利者將取得支配者的角色，可決定場域中資本的價值與有效性。在Bourdieu的概念裡，家庭、學校教育、教會、法律、黨派等都是場域之一，也各有其遊戲規則 (陳珊華，2005)。在家庭場域中有效的資本類型，在學校教育的場域中不一定具有效力。然而，在學校教育場域中支配者的決定了資本的有效性，他們在學校教育的場域鬥爭中，透過隱晦的方式以其獨特的文化資本來排除其他階級文化資本的有效性，以遂行其文化再製的目標。

Bourdieu (1998) 認為生存心態和場域的關係可能是相助也可能是抵制的，場域決定生存心態性，生存心態內化於場域之中。場域的結構會根據支配者生存心態，決定場域中競爭的資本與權力，而使社會的宰制得以維持。參與競爭者，依循著支配者的生存心態，以累積有效資本的方式，在場域中取得有利的位置，競爭勝利後亦成為支配者的一份子，在場域的競爭中進行生存心態再生產。

在國民小學的場域中，身為教育主體的學生，當其載著原生家庭所形塑的生存心態進入充滿支配者生存心態的場域，界定何者為有效資本的鬥爭就不斷的進行。而這其中影響學生權力大小，以及是否需要開展其生存心態結構，或是能獲得多少有效資本，決定於資本間的轉換歷程。所以，盡可能獲得支配階級所認同的有效資本，並加以累積以便取的有利地位，在功績社會機制穩定，學校機構化程度高的今天，是不得不面對的事實。

四、成就目標取向

在國內外已有相當多的研究，探討影響學生學習成就的因素，其中有因應研究需要進行資料調查收集，亦有透過原有建立的教育資料庫進行分析探討。而在國內以教育長期資料庫為內容，進行一系列相關主題研究者，首推黃毅志所指導的研究團隊。在他們的研究中，以「台東縣教育長期資料庫」在2003年針對當時台東縣國小六年級學生的普查資料，及這些學生到2005年成為國中二年級學生時的普查資料為分析內容，藉由路徑分析(path analysis)的架構，分別探討在國小及國中階段，影響學生學業成就的因素。本文為使討論內容聚焦，在此主要著重在有關國小六年級學生的研究發現。

巫有鎰和黃毅志(2009)分析影響台東縣原住民和漢人國小六年級學生、及山地和平地原住民學生的學業成績差異之因素機制發現：如同過去的其他研究結

果，原住民學生數學成績比漢人低，但是他們的分析卻透露另一重要發現：「接著，在控制地區、性別、家庭社經地位、家庭結構與學校背景因素之後，原住民各族與漢人成績的差異縮減許多。」(巫有鎰和黃毅志，2009，p. 75)甚者：

再加入相關的中介變項，包括學生文化資本、家庭社會資本、家庭財物資本、學校財物資本、學校社會資本、教師心理特質等做控制後，阿美、排灣、卑南、達悟等各族與漢人學業成績的差異均已變得不顯著，且各族與漢人學業成績的差距大幅縮減。(巫有鎰和黃毅志，2009，p. 75)。

另外在原住民各族之間的學業成績的差異比較分析發現，有異於過去的刻板印象，以為平地原住民學生成績應該高於山地原住民學生，巫有鎰和黃毅志(2009，p. 77)指出：「本研究發現，漢化較深的平地原住民成績反而較漢化較淺，且大多就讀於特偏小學的山地原住民為低。」針對上述兩個研究發現，巫有鎰和黃毅志(2009)認為主要影響學生學業成績的因素，並不在其背景因素，而是在「負面文化」、家庭社會資本、家庭財物資本、學校社會資本、及學校財物資本等中介因素的影響。

在將原住民各族群學生「精細」分為六族做分析比較前，巫有鎰(2007)曾將原住民族學生「精簡」合併，比較整體原住民學生與漢人學生的學業成績差異，探討影響國小六年級學生學業成就的學校與非學校因素。其研究結果顯示，在影響原、漢學生學業成績差異的因果機制，在非學校因素方面，主要是家庭資本所提供的學科補習和參加才藝班、家庭社會資本中的父母對學歷和成績的期望、學生行為表現「負面文化」所產生的教師對學生的不好印象和不良師生關係；在學校因素方面，主要是學校社會資本中的不良師生關係、及學校的財物資本。

在有關影響學生學習因素機制的研究中，學業成績常被當成研究的效標變項，而李鴻章(2006)另以國小六年級學生的自我教育抱負為效標變項，分析其與族群背景和教師教育期望的關聯性。在其研究中，同樣以「台東縣教育長期資料庫」2003年國小六年級學生的資料為內容，分析方法包括百分比、百分比交叉分析、均數分析、因素分析和多元迴歸分析。其研究結果顯示，國小六年級原住民學生的自我教育抱負，包括學業和學歷的期望，各族群間並沒有顯著差異。但是母親的教育程度與學生的自我抱負有顯著相關。另與其他研究發現一致：父母和教師的期望是影響原住民學生自我抱負的重要因素，此一結果「...更再一次證明，不論學童家庭背景如何，只要對學童有適當的教育期望，就會影響其自我教育抱負，進而影響其學業成就，這也是促進教育機會均等的重要管道之一。」(李鴻章，2006，p. 52)

已有相當數量的研究指出：學生的學習行為和其學業成就有高度相關。那學生的學習行為又是如何形成呢？對於行為的形成，在心理學領域的三大勢力：精神分析學派、行為主義學派、認知學派，分別從成長歷程、外界刺激、和訊息認知等角度分析行為的形成，目前已有相當多的論述和研究。學生的學習行為除了

可從以上各種角度加以探究外，因為學習本身具有目標性質，對於學習目標與行為的關係，值得加以瞭解。學校教育有其揭諸的教育目標，每一堂課的課程與教學也有其教學目標。因此從目標理論的觀點，探討學生的目標趨向和學習行為相關的機制，是一必要的課題。

生物的行為都有其目的，如Locke (1969, p. 991)所提到：「目標導向是生物行為的重要特質。」此一論述可稱為目標理論(goal theory)最重要的基本假設。在「目標—行為」架構下的行為，都是為了達成目標的「有計畫行為」(planned behavior)。所謂「有計畫行為」，誠如計畫行為理論(the theory of planned behavior)所主張，每一個行為都是基於可得資訊，在經過深思熟慮決定後所做的結果。因此，最能預測人類行為的方式，是瞭解行為的意圖，而建構意圖的三個成分為：態度、個人的規範、及感知的行為控制。態度是個人對於表現特定行為的正面或負面評價；個人的規範是指重要他人是否會鼓勵此項行為的信念；感知的行為控制類似Bandura的自我效能，就是對於自己表現該行為能力的評斷。此一主張是剖析影響行為意圖的產生原因，當個體認為自己和重要他人對於特定行為都有正面評價，且自認能力可以擔負時，行為意圖就強，產生該行為的機率就高，也就最能接近預測。反之，個人和重要他人評價並不是正面時，就產生弱的行為意圖。以學生學習為例，其重要的他人，例如父母、同儕和教師等，常給於正面回饋時，就能增強其學習動機。這也是多數研究發現：父母和教師的期望與學生的學業成就有高相關。

成就目標理論認為，個體在面對情境時，透過資訊的認知而有不同的成就目標取向，也就產生不同的學習行為(Dweck, 1992)。個人殊異的解決問題取向，主要來自人生歷程中每一個階段的結構，經由長期與周遭環境和他人的互動，影響個體對社會的興趣及活動的類型，因此瞭解個體心理基模和參考架構及其成因，有助於瞭解個體行為。學生的動機和與成就相關的行為，亦可藉由考量當其被鼓勵學業活動時所採用的理由或目的加以理解。以成就目標而言，早期這個領域的研究聚焦在學生採用的兩個目標：強調精熟(mastery)目標和表現(performance)目標取向。精熟是指學習的目的是為了瞭解掌握學習內容；表現是為了展示自己能力比人強。在精熟目標和表現目標的研究中發現，學習環境影響學生如何追求這兩種目標(Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994)。Elliot 和 Church (1997)修訂此一架構，進一步細分「趨近—避免」概念，成為「精熟目標」、「趨近的表現目標」和「避免的表現目標」三元取向架構。在表現是要與他人一較高下的目標下，又分為希望成功和避免失敗。Elliot 和 McGregor (2001) 進一步將成就目標以「趨向成功」、「逃避失敗」為第一向度，以「精熟」、「表現」為第二向度，由兩向度交織出四個取向：

〈一〉趨近的精熟取向(mastery-approach goal orientation)：學生的取向是精熟，聚焦為目標，為了克服挑戰或提升提力而盡可能的學習。

〈二〉避免的精熟取向(mastery-avoidance orientation)：學生工作是為了避免精熟的不足或失敗，而盡可能的學習。

〈三〉趨近的表演取向(performance-approach goal orientation)：學生的努力是要展示與他人相關的能力，或要公開證明他的自我價值。

〈四〉避免的表演取向(performance-avoidance goal orientation)：學生避免看起來比其他同儕沒競爭力、沒能力。

成就目標理論無論是二、三或四個向度，其論述主軸都是強調環境的目標結構會影響學生的動機、認知激勵、和學業成就。因此，在教室或是學校層級都需要考量影響學生成就目標的各種因素。以教室層級而言，最重要的就是教師對學生目標設定的影響，多數研究都提出教師期望對學生學習的重要性，而在學校層級，主要就是校長本身的領導行為，如何透過影響教師的機制，進而影響學生的成就目標。

第三節 社會結構與教育公平

社會結構在總計畫中的定義，背景部分為：「教育系統外與教育公平有關之政治、經濟、社會、文化與人口等背景因素。」；輸入部分為：「公私部門對於教育事務之經費與人力投入。」；過程部分為：「社會價值觀和民主化程度對教育過程中公平性的影響。」；結果部分為：「教育對社會結構的調解和說明教育促進社會階級流動的現象。」在這之中，主要影響教育公平的因素是家庭的社會經濟水準，也就是財物資本。

在所有的資本中，財務資本是轉換最靈活的一種，依據陳麗如（2005）的分析，財務資本具備了以下特性：其一，財務資本是所有資本的基本型態。俗語說，金錢不是萬能，但沒錢則萬萬不能，舉凡生活中的食、衣、住、行、育、樂等，皆需財務支持。其二，財務資本易於轉換成其他型態的資本，例如：財務資本多的孩子較能在衣著打扮上獲得師長的喜愛，此為財務資本轉為社會資本。財務資本多的父母較有餘裕購置較多的課外讀物、安排豐富的休閒活動、讓孩子參加多樣的補習、學習多元的才藝等，此為財務資本轉為文化資本。其三，家庭財務資本易因家庭結構的改變而變動，例如因家庭成員數增加而產生稀釋作用等（陳麗如，2005）。上述對財務資本特性的論述，仍不離傳統以家庭為中心的討論範圍，但本研究認為財務資本為其他資本的基本型態，及其易於轉換為其他資本、易受組織內外環境結構影響等特質，也同樣適用於學校財務資本與社區財務資本，經過運用轉換為其他資本以助益於學童。此外，財務資本的投入必須具備持續性與穩定性（楊瑩，1999），必須源源不絕地供應孩子生長所需，才能發揮效果。

財務資本對教育的影響係由Coleman的財務資本理論提出，Coleman認為影響子女學業成就的因素，除了人力資本與社會資本外，還有財務資本（引自唐