

姜添輝(2005)。*B. Bernstein 的理論以及在教學上的運用*。載於中華民國課程與教學學會(主編)：*社會價值重建的課程與教學* (pp. 215-251)。高雄：復文

B. Bernstein 的理論以及在教學上的運用 B. Bernstein's Theory and Its implications for Pedagogy

姜添輝

thchiang@mail.nutn.edu.tw

摘要

H. Giroux 力倡教師應扮演轉化型知識份子，以抗拒文本的途徑重建正當性的知識，進而改變不公平的教育結果。儘管此種概念勾勒出教師奮鬥的方向，但是卻未說明「如何」的問題，其中明顯忽略社會情境的限制，致使此種主張喪失實質的實踐價值。本文據以引介 B. Bernstein 的相關理論，以說明上述「如何」的實質方法，Bernstein 主張社會階級再製根源於分工體系、家庭與學校產生密切的結合，此種結合的環節點是知識分類導致「之間」與「之內」的關係，之間規範出社會關係，之內形成個體的內在認同，之間與之內同時在分工體系、學校課程與家庭中運作，因而勞工階級無法發展出契合課程知識類型中認識法則的領悟模式。其理論隱含的建議是，上述的「如何」坐落於教學過程中，亦即應將訊息傳送轉變為訊息轉化，以契合勞工階級學童的生活經驗。

關鍵字：之間、之內、訊息轉化教學

Abstract

H. Giroux claimed that teachers should play the role of transformative intellectual functioning to develop counter-power knowledge for improving working class students' educational achievements. Such an argument focuses on "what" rather than "how". Obviously, it largely ignores the constraints of social context. Responding to this issue, the other principal purpose of this article attempts to delineate the answers of "how" by narrating B. Bernstein's code theory. In Bernstein's terminology, "between" and "within" which respectively refer to knowledge boundary and someone's identity towards a specific form of knowledge function. They distribute and shape individuals' social relation and identity respectively throughout the division of labour, family and school. As a result, working class children are generally unable to realize the recognition rule built in the contents of academic curriculum. Bernstein's theory implicitly reveals that the issue of "how" is not related

to curriculum knowledge but pedagogy. In stead of doing message transmission, pedagogy should focus on engaging in message transformation in order to meet the nature of the experience scheme of working class students' everyday life.

keywords : between, within, information-transformation pedagogy

壹、前言

相關研究發現顯示，家庭社經背景對學童的教育成就產生極為深遠的影響。大體而言，來自中高社經家庭的學生有較好的學習表現，勞工階級學童則展現相反的走向。此種現象展現於幼稚園就學機會與年限（林淑玲與馬信行，1983）、國小階段的學習成效（謝孟穎，2002），國中階段的成績表現（林義男，1993），國中之後的分流教育選擇途徑（楊瑩，1994；薛承泰，1996），高中資優生的家庭背景組合（王文科，1999），以及高等教育的學生來源（楊瑩，1994），甚至明星大學與科系的學生結構（駱明慶，2002）。

一些學者指陳，上述現象根源於，學校課程內容呈現學術性取向（academic-oriented），而非實務取向（practical-oriented），學術性課程著重於抽象概念、邏輯關係以及總體架構（Willis, 1977；姜添輝，2002）。上述兩種知識類型分別反映出心智性與體能性工作的屬性（Willis, 1977），因而學術性課程（academic curriculum）的知識結構契合中上階級的生活內涵與文化型態，並使中上階級學童與勞工階級學童分置於有利與不利的學習位置（Bourdieu, 1990）。此種隱藏性的篩選作用進一步受到教師價值觀所強化，由於師資培育課程缺乏文化議題的科目，但卻充斥技術運用的學科（林彩岫，2001；姜添輝，1998；戴曉霞，1997），致使教師缺乏文化視野與批判心靈，進而展現工具理性（instrumental rationality）的行為取向，亦即關注教學效能以達成教學目標，卻忽視課程內容具有獨特性的組織結構與邏輯關係，致使型塑出英才式的教育結果（姜添輝，2003）。

許多學者致力尋求解決方案，諸如 Giroux（1997）力陳教師應扮演轉化型知識份子（transformative intellectual），亦即教師應從批判文本的角度出發，以重建正當性的課程知識，進而得以改善不公平的教育結果。然而此種論點仍侷限於理想層次，前述已指出，教師受限於工具理性思維，因而他們關注教學效能，而非課程內容的知識結構與屬性。顯然此種取向與 Giroux 訴求的文化批判無法相容。相較於此，B. Bernstein 的理論存在一些可行的建議，具體而言，假若教學能從「訊息傳輸」轉向「訊息轉化」，則能提升勞工階級學童的學習成效。「訊息轉化」意指將抽象性概念轉換成具體化的訊息，以契合勞工階級的生活型態。本文將著重於引介 B. Bernstein 的相關理論，並據以發展出相關的教學運用模式。由於 Bernstein 的理論龐雜，受限於篇幅，本文著重探討 Bernstein 理論中之間（between）與之內（within）的概念，前者包含知識類型以及與分工體系的關連性，後者是個別知識類別的內在屬性、對應性職業的工作內涵、角色認同與影響。

貳、學術性課程的篩選作用

相關研究指出，在文化建構的歷程中，中上階級能將本身的價值觀轉化為社會共有的形式，並成為社會的主流文化，此種主導性與社會價值體系產生雙重的強化作用（Gramsci, 1971）。於是多元文化並非呈現均等的水平組合，而是垂直性的結構，這意指社會次文化呈現上下層級的排列型態（Bourdieu, 1990）。此種上下關係根源於物質報酬形成的社會評價體系，由於中上職位享有較高的報酬與評價，因而中上階級文化處於主導的優勢地位（Wolff, 1993）。

此種垂直性組合導致社會評價，因而中上階級的文化與價值觀轉變成卓越、重要與必須的，此種背景使學校機構扮演起雙重角色：一方面傳遞與保護中上階級的文化與價值觀，同時又企圖要糾正勞工階級的文化與行為到中上階級的模式中：

處於「下層階級」意味著經濟上待遇最低，還含有這個群體的一般特徵相對而言也是最差的：這意味著，這個群體最需要改進。或者說距離社會規範最遠，甚至到了這種程度，諸如語言和口音這些因素也要作評估性調查，因為「劣等」的下層階級的語言模式和口音，是作為需由諸如學校教育之類的機構加以「糾正」的備選物出現的。正如我們已看到的那樣，「下層階級」和「勞工階級」常常可交替使用……採納「中層階級的價值觀」的機構（在這些機構中，學校常常被引證）就負有責任；在意識形態方面既做「適當」的價值觀和觀念的保護者，又發揮做為勞工階級進行糾正的機構的職能。（唐宗清譯，1994：50）

此種中上階級取向的角色扭曲課程的中立性，其內容往往並非客觀的反映社會多元文化，而是社會價值觀主導的產物，因而學校課程轉向學術導向，此種學術性課程的內容大幅反應中上階級的生活模式、文化內涵、價值體系與思維模式，致使學校課程明顯排拒實務導向，而轉向邏輯關係的學術型態（姜添輝，2001，2002），由於「實務取向」是勞動工作的主要內涵，邏輯抽象思考則為白領工作的主要特性（Willis, 1977）。因而課程內容與勞工階級生活內涵產生斷裂，但是與中上階級形成密切的接軌，此種斷裂與接軌指向課程的知識結構與屬性內建特定的篩選法則，亦即洞悉與掌握其內容需求特定的要求，上述與中上階級的接軌關係使其下一代居於學習的有利位置，相反的卻與勞工階級學童產生斷裂現象，因而處於不利的學習位置（姜添輝，2002；張建成，1999；Bernstein, 1996；Bourdieu, 1993）。

參、教師工具理性與批判教學論

Dale（2001）指出教育被賦予救贖與解放（redemptive/emancipatory）的功能，亦即希望藉此提昇勞工階級下一代的教育成就，以改善他們向上流動的情形，因而教育被視為改善社會不公平的重要工具。然而前述分析說明學術課程內建強大的篩選法則，並導致學習表現與學童的家庭背景產生密切結合，致使教育結果並無法實質實踐上述的功能。一些學者認為，在實踐此種功能的途徑中，教師扮演

極為重要的角色，因為他們負責主要的教學事務，教學事務型態能否改變上述課程內容的屬性，將影響教育的結果。

然而相關研究指出，教師大多展現工具理性的思維與行為取向。「工具理性」意指個體關注技術運用，以追求更高效能，進而達到他人預設的目標，教師往往展現此種行為取向：

工具理性意味著集中考慮「如何做好它」的問題，而不是「為什麼要做」的問題，或是「我們要走向哪裡」的問題。因而它更傾向於考慮途徑而不是終點，考慮效率而不是目的。它在學校中的表現之一是強調管理和組織，而不考慮「教育為了什麼」。(石偉平等譯，1995：125)

相關學者認為「工具理性」與科學發展有密切的關聯性，Giroux (1997) 指出作為提升生產效能的科學技術逐漸擴其影響力，最後被融入日常生活中，他將此種轉變概念化為實證主義文化 (the culture of positivism)，此種實證主義文化成為新形式的文化霸權，這種新霸權對知識與個體的主體意識產生雙重的影響，知識被窄化到科學技術的形式：

由於在實證主義文化中，理論作用於技術進展的利益中，知識的意義被限定於技術利益的國度。……因此知識變成以科學方法論被辨識。(Giroux, 1997:10-11)

此種現象使知識窄化到科學的範疇，並且生產利益的科學技術成為知識發展的預設條件。再者，此種宰制性足以大幅壓抑歷史意識：

深築於進步的此種觀念以及它強調於技術專家理性是邏輯的來源，此種邏輯否定歷史意識的重要性。再者，以破壞人類潛能與意志，此種理性形式服務於支持現狀，如同一個合法的模式，此種理性形式已變成盛行的文化霸權。……

現在此種理性形式代表美國社會與政治體系的一個整合部分，並且如同先前指出的可以被定義為實證主義文化，如果我們是去了解它在壓抑歷史意識的角色，透過其較為廣泛的功能，實證主義文化必須被視為如同是一個支配性意識型態，此種意識型態透過各種社會代理機構被強力的傳播 (Giroux, 1997:8-9)

顯然歷史脈絡構成社會文化，此種文化實質反映社會成員的分歧價值觀與主觀意識。當實證科學成為不可撼動的預設立場時，人固有的自由與辯證意志將被囚禁於科學的固定法則中，因而歷史的人文意識將被科學的狹隘視野所壓抑甚至揚棄。伴隨實證科學影響力的推進，其內在屬性轉變為自然與生活的一部份，諸如因果關係、普遍法則、可預測性與效能等。此種轉變使實證科學的影響力被自然地轉介到社會思維以及社會管理方式中，J. Harbermas 的科學技術理性 (scientific-technical rationality) 概念勾勒出，科學技術在生產流程取得支配地位之後，進而擴張其影響力到公共事務的管理範疇，具體而言，管理與行政專家的出現與擴張，因而政治問題被轉化成技術面向。在此種情境下，公共事務與政治問題依賴的是專門知識，進而排除一般社會成員的參與空間，所以產生非政治化

的效應。財政危機的問題也非一般人民可置喙的，因為大眾被教化成，只有仰賴管理團隊的專業知識，此種問題才能獲得解決 (Codd, Gordon and Harker, 1996)。

由於教育體系亦屬於公共事務的一環，因而也無法免除實證科學的影響，課程知識成爲上述實證主義文化的投射物，所以實證科學導引的工具理性思維將進而複製於學校課程中：

以它有限聚焦於客觀性、效能與技術，實證主義的較為廣泛文化同時被包容與再製於公立學校課程的形式與內容中。(Giroux, 1997:4)

不僅課程知識產生工具理性的取向，教師的思維與行爲也展現雷同的顯明特性。此種行爲取向導因於多項交錯的因素，諸如技術取向的教育訓練、強制性的學校場域、繁瑣性的教學事務與孤立性的空間安置、以及國定課程的教育政策(姜添輝，2002)。其中國定課程導致的套裝式教材足以貫穿這些因素，並產生更爲強大的影響力，因爲此種政策直接規範教師的教學事務，進而需求對應的能力，所以師資培育課程的架構需符應此種要求。M. Apple 指出套裝式教材足以強化教師工具理性的思維，因爲它具有產生設計 (design) 與執行 (implement) 分離的作用，此種分離將剝奪教師的心智思考空間，進而造成普羅化 (proletarianization) 的作用 (Apple, 1990)。再者也產生去技術 (de-skill) 的作用，因爲剝奪教師得以實踐教育理念的空間---課程，此種現象將可能衍生教師的不滿，然而透過再技術 (re-skill) 的過程足以將教師的注意力作有效的轉移，此種轉移依賴技術性學科的引進，諸如班級經營、親職教育、親師互動、行爲改變技術等 (Apple, 1988)。「設計」與「執行」的區隔意指研究與事務的分離，師資培育課程架構將反映此種分離性。

研究與事務的科層性分離也反映在專業學校的常態性課程，此時課程的排序並行了一種順序，亦即專業知識的成分是被運用的，其規則是：首先，相關的基本與運用性科學，然後，運用技藝到事務的真正世界問題。(Schön, 1983:27)

上述分析顯示課程內容受制於社會文化的宰制，其中又包藏高度的技術效能導向，Giroux (1997) 因而大聲疾呼的期望，教師應成爲「轉化型知識份子」。此種角色著重於批判性教學：

教學不僅連結到形式與內容的問題，它也引介一種知覺，亦即教學、學習、文本研究與知識可被強調爲一種政治性議題，此種議題處於社會代理職能與權力的考量。……提醒我們關於教學的重要性如同是一個文化事務，在此種情境中，以不僅強調文化如何被塑造、製造、流通與轉化，並且在特定的安置與情況內，文化是如何被人類借用，教學深入並延伸文化與權力的研究。在這個例子中，教學變成文化生產的一個行動。……批判教學論從事於經驗，以作爲詢問到其產生、權威化與結果的條件，關於教學與經驗議題之間關聯性的重要點是，教學強調經驗的內在運作，它如何作用以產生知識。(Giroux, 1994:132-3)

此種新角色著重於主體意識的喚醒，以便脫離「工具理性」的鉗制。因而在

執行教學事務時，唯有依賴實質的反省思考，教師才得以解析出社會文化中的深層權力結構與意義。

任何經驗的價值將不僅依靠事物的經驗，而且是對經驗詮釋與定義方式的奮鬥。再者，理論不可被化約成感受，就如同經驗的支配者，它被授予成提供教學事務的食譜，其真正的價值在於建立反省思考的可能性，以及這些人所使用的事務。在教師的案例中，此種反省思考等同是批判與理解的一種工具，因此它是無價的。(Giroux, 1983: 21)

其他學者亦提出類似的主張，例如教師應成為反思性從業者（reflective practitioner）（Schön, 1983），亦即行動中的反省（reflection-in-action），因為儘管運用許多深奧的知識以處理工作事務，但是當事者卻未察覺，透過再度的反省，這些深奧的知識得以被重新掌握，進而提升專業素養：

這似乎是正確的說，我們了解是在我們的行動中。

類似的，專業者的工作生活仰賴於潛沉的在行動理解（knowing-in-action），……在他的天天事務中，他作了品質上的無數判斷，關於這些，他無法陳述足夠的標準，並且他展示技術，關於這些，他也無法陳述規則與程序，甚至當他以研究基礎的理論與技術作了意識性使用時，他是仰賴於潛沉的認知、判斷與熟練的演示。（Schön, 1983:49-50）

此種反思將使當事者察覺許多他們已熟練但卻未察覺的深奧知識，同時經由此種途徑的專業成長也得以發展自我的主體性。

上述論點主張教師應以反思的方式來脫離「工具理性」的鉗制，從抗拒文本的途徑，重新理解與建構正當性的知識。然而這些論點只勾勒出方向，但卻未說明如何，固然教師應成為「轉化型知識份子」，但是更為重要的問題是為何未成真？這其中涉及理想與現實兩方面，上述論點偏重於應該如何的理想層面，而非實際現況以及為何如此之類的問題。相較於此種理想主義，一些學者關注現實層面的問題。Althusser（1971）便指出，絕大部分的法國教師無意識地執行資本世界的任務，而非質疑教材內容中知識內涵與價值觀的正當性。台灣教師也展現雷同的行為取向，甚至課本被視為具有合理反映社會多元文化的特性，由於他們高度認可編輯者的知識權威，因而課本具有不可質疑的權威地位（姜添輝，2003）。此種現象至少牽涉兩方面的議題：到底是教師本身自願讓渡自我主體的批判意識？或是統治階級運作國家機器以刻意將教師塑造成技術導向的機器？相關論述指向，師資培育課程充斥由心理學衍生出的技術與管理學科，諸如班級經營、行為改變技術與諮商輔導等（林彩岫，2001；姜添輝，1988；戴曉霞，1997）。此種安置情境與國家機器的運作又存在何種關係？顯然上述「轉化型知識份子」的概念必須考慮這些真實社會情境的特性，此時牽涉的關鍵環節是理論與社會情境的契合問題，因而 G. Lukács 堅持理論的真正價值是社會實踐：

思維只能掌握自己創造的那種宏大概念，並力求經過作為自我創造來認識它，來掌握作為整體的世界。……上面所提到的教條主義在這個事業中，在這種進取心中，一半是真實的指南，一半是錯誤的源泉。因為當思

維被引向超越唯一接受這個已知事物的現實時，它就超越了考慮現實所必需的單純反映和條件，使自己超越單純的靜觀和單純的直觀。它是錯誤的泉源，因為它阻止了同樣的教條主義去發現真正的方法，也就是克服思辯的原則和真正的解毒劑——實踐。(張西平譯，1989：136)

如果論點未考量社會情境的限制，這將存在烏托邦的迷思，當此種偉大理想無法真正實踐時，殘存的價值是空談與誤導，而非真正知識的建構。在實際的社會情境中，先前段落已指出，學術性課程已內建隱藏性的強大篩選法則，因而提升勞工階級的成效更仰賴於課程內容的轉變。然而此種轉變卻面臨幾乎無可解決的困境，國家課程政策與套裝式教材的引進，使教師無太多的決定權。再者，課程知識是社會價值觀的投射物，重建課程內容的基礎是改造既存的社會價值體系，顯然這是相當困難甚至不可能的工程。Gramsci (1971) 指出透過有機知識份子 (organic intellectual) 的仲介，統治團體的價值觀轉變為社會的正統，並且融入日常生活中，經由持續重組此種文化霸權的形式與內涵，統治團體不僅持續主導社會的流行信念 (popular belief)，並且也透過此種途徑持續贏得社會大眾的認可與支持。此種關聯性指向逆轉社會價值體系似乎不可行，因為社會價值體系直接影響分工體系的資源與支配權，此種分配法則進而建構出社會階級與權力的結構，這種結構是影響政經體系運作的要素，並能進而建構出社會價值觀，上述關聯性並存在密切的循環性強化作用，此種特性使得課程內容受制於既存的社會價值體系。

透過文化所產生的教化作用途徑，絕大多數社會大眾將會吸納，並認同中上階級所建構出的社會主流文化，此種現象使中上階級文化能夠在社會多元文化體系中佔據最頂層的支配地位。……

理想上，學校課程應能反映出社會多元文化體系的內涵，因為由分工體系或其他方面所建構出的各種次文化應享有均等的重要性。但是受到社會規範/價值體系的影響，學校課程內容的選取往往侷限於社會主流文化範疇，因而學校課程內容與文化大幅反映出中上階級的知識、文化與思維模式。(姜添輝，2002：367)

另外，重建課程內容更須顧及分工體系的需求，儘管這兩者存在一定程度的互動性，但是分工體系卻擁有更為強大的主導性，因為分工體系的進化程度與規模直接影響學校畢業生的就業機會。黃毅志(1992)的研究發現證實此種關聯性，在1980年代中期以前，專門性職位數量未有明顯的成長，致使就業市場無法有效吸納高級文憑的畢業生。伴隨台灣產業的轉型與發展，此種問題才有明顯的改善。此種關聯性顯示教育功能是被分工體系所牽制。

一個先進的技術與經濟持續的重組職業結構，並且以此種方式繼續的產生高階職位角色的數量；亦即角色需求相對高水準的教育與訓練，並且同時要求相對高的經濟報酬與社會地位……此種趨勢應被視為……是工業主義本身固有的強制性。(Goldthorpe, 1966: 651)

當分工體系居於主導地位時，課程內容往往必須受制於分工體系的需求，而分工體系本身卻存在層層節制的關係。儘管 Davis 與 Moore (1966) 的階層化理

論受到許多質疑(例如 Tumin, 1967),但是個別職業產生獨特性功能往往是事實。受到需求度的影響,此種獨特性卻衍生大小程度的差異,在生產體系中,這種獨特性又存在層級節制關係,例如許多生活物品的製造往往涉及許多分工部門的垂直整合。伴隨分工體系的發展,此種層級的節制關係逐漸轉變為難以撼動的結構,因而瞬間巨幅改變分工體系的結構,將帶來難以估算的負面衝擊。中國大陸的文化大革命提供一個無庸置疑的鐵證:

根據統計,1958 到 1962 年,農業淨產值平均每年下降 5.9%,輕工業下降 2%,重工業只增長 3%,職工每人平均實際工資下降 20%,財政連續三年出現赤字,大陸人民活活被餓死的高達 2,000 萬人。文化大革命造成的後果更為嚴重。從 1974 年到 1976 年,全大陸大約損失工業總產值 1,000 億元,鋼產量 2,800 萬噸,財政收入 400 億。1976 年全國工業企業的資金利潤只及 1965 年的一半,虧損企業達 1/3 以上,虧損金額 73 億元。職工的平均實際工資 10 年間不僅沒有提高,反而下降 6%,農民從集體得到的收入也增加很少。(趙雲翼,1996:39-40)

歸結而言,上述的轉變並無法發生於課程內容,而是教學事務的過程。關於這方面,B. Bernstein 的理論存在一些相關建議。

肆、B. Bernstein 的理論

B. Bernstein 論述社會階級再製(class reproduction)的關鍵點是學校課程知識,因為此種知識與社會分工體系存在密切的關聯性。Durkheim (1933) 論述知識的專門化(specification)導致分工體系的分化,Bernstein (1996) 認為此種專門化足以區隔不同行業的社會位置與關係,因為特定知識與特定職位相結合,因而知識具有分配社會成員於特定社會位置的功能,職位體系本身便存有上下從屬的社會關係(social relation),所以知識具有塑造社會關係的功能。再者,特定類別工作者對處理該行業事務所需的知識產生高度認同(identity),致使產生職位角色價值的內化作用。上述關聯性顯示,專門化知識體系的成形不僅確立分工體系之間(between)的社會關係,並且前述的認同指向各職業類別之內(within)的工作內涵以及角色的認可,所以「之間」與「之內」共構出總體性的社會階級結構。此種「之間」與「之內」的關係再現於家庭情境與學校情境中,在家庭層級,不同階級展現不同的教養方式,此種差異與分工體系之間的社會關係產生密切連結,不同的教養方式進而塑造不同階級孩童特定的內在心理結構,諸如語言、理解與行為模式等。在學校層級,學校機構傳遞適用於中上階級工作事務的知識,因而勞工階級無法跨越知識類別「之間」的疆界(boundary),再者他們無法揚棄習自上一代對勞工事務知識的認同,特定認同使當事者發展出特定的意義取向(meaning orientation),此種取向影響他們與外界的溝通成效。當他們固守於內在的認同時,自然無法產生有效的對外溝通,所以學校情境不但反映出上述源自分工體系的「之間」與「之內」的關係,並且形成勞工階級的學習障礙,此種關聯性進而導致社會階級的再製。

上述關聯性使 Bernstein 認為，權力與社會控制的連結是透過知識的仲介而達成，知識本身與權力產生高度的糾葛關係。具體而言，權力具有塑造知識類型與區分優劣等級的能力，此種被定義合法性的知識本身進而影響傳播與接收者之間的互動形式，因而權力形成的支配性知識能產生控制的作用，因為合法性的知識傳遞需求合法性的溝通形式：

綜合權力與控制之間的區別：概要的，控制建立合法性溝通，並且權力建立類型之間的合法性關係，因此權力建構之間 (between) 的關係，並且控制給予互動形式的之內 (within) 的關係。(Bernstein, 1996: 19)

知識產生的社會控制機能可區分三個層面：知識生產 (the production of knowledge)、知識再脈絡化 (the recontextualization of knowledge) 以及知識再製 (the reproduction of knowledge) (Davies, 2003)。

一、社會層級的知識生產

知識生產並非只是社會多元文化的發展，而是包含各種知識類型的產生與發展，以及如何轉化成優劣等級性的排列組合，Bernstein 認為在二十世紀，特別是後面的五十年有許多專業行業的成形，諸如醫學、工程與建築等，這些專業行業的成形代表知識的區域化 (a regionalization of knowledge)，此種發展趨勢使知識類型逐漸產生分類 (classification)：

任何知識的區域化包含一個再脈絡化的原則 (a recontextualizing of principle)：哪種知識單位被選取，在這些知識單位的什麼知識被引進以及相關連？

知識區域化是知識技術化的一個相當好的指標，因為知識區域是不同於知識單位，知識單位只強調其本身。在智力的領域，對於知識生產，知識單位是固有的，知識區域是知識生產領域與事務任何領域之間的介面，並且因而知識的區域化有許多含意，這是在知識分類 (classification) 的一個改變。(Bernstein, 1996:23)

由於「分類」是指涉知識的疆域，其強弱程度將代表特定知識類型的內容「專門化」程度，亦即內容的內在組織原則，它足以產生「之間」與「之內」的調控法則，「之間」指涉知識分類代表各分工體系運用知識內容的區隔，各種知識類型 (category) 正反映出社會的分工體系，因而個別類型皆反映與代表各種職業「之間」的社會關係。更具體而言，特定知識類型與特定行業相結合，因而在生產關係中，各種知識類型能分配社會成員於特定的社會位置。由於職位具有上下層級的關係，因此知識能進而塑造明確的社會關係。此種關聯性顯示，「分類」不僅代表知識類型的疆界含意，並且也具有維持社會分工體系之間社會關係的作用，再者各種知識類型之間的疆界強度反映出分工體系分化的程度。

分類 (classification) 並非指涉一個類型 (category) 的一個定義性特性，而是類型之間 (between) 關係的一個定義性特性……換句話說，它 (類型的專門化) 是論述類型之間的孤立，此種孤立性維持他們的社會

分工的原則。換句話說，它是沉默的，此種沉默傳送權力的訊息。……如果孤立性被打破，因而一個類型是處於失去其認同的危險，……什麼維持孤立性的強度就維持類型之間關係以及他們不同的聲音，因此類型之間關係的原則是類型之間孤立性等級的一種功能，如果這種孤立性改變其強度，因而社會分工的原則改變它的分類 (classification) (Bernstein, 1996: 20-1)

顯然知識分類的基礎是建立於本身的孤立性，因而維持此種孤立性足以確立知識區域之間的疆界，並且能建立誰是發聲者，以及此種聲音 (voice) 是合法的，因而這些人勢必要運作權力，以維持此種孤立性：

以保存或是改變知識類型之間的孤立等級，權力關係調節分類原則，……權力關係建立一個知識類型的聲音 (voice)，而非訊息 (message) (事務)。在建立一個知識類型的聲音上，權力關係必須建立標記者與認識程序/規則的疆界，透過他們建立的分類原則，權力關係安置學科。如果權力關係被階級關係調節，那麼透過他們建立的分類原則，階級關係安置學科。(Bernstein, 1982: 314)

此種「聲音」指涉兩種意義，其一是聲音者的基礎是當事者的權力，因而並非社會成員皆享有均等的發聲權，另一是聲音指涉該知識被塑造成正統與重要的，所以某些學科從形成、發展到取得主導性皆反映出此種「聲音」的權力特性。當此種「聲音」是特定階級認可的內容時，權力將扭曲知識的本質正當性，因此知識分類指向其內在的知識結構，因而掌握此種知識類型需求特定的認識法則 (recognition rule)，回溯之前的權力與知識分類的糾葛關係，此種認識法則是權力驅動的產物。

在個體層面，分類法則創造認識法則 (recognition rules)，由此對象可朝向區別情境的特殊特徵，分類原則調節認識法則，認識法則指涉權力關係，權力的確定分佈升高認識法則的不同社會分布，無此種認識法則，情境地合法溝通是不可能的。(Bernstein, 1996: 32)

此種認識法則根源於知識分類足以反映出分工體系的類別，所以上述正當性知識內建隱藏性的「認識法則」，進而產生篩選作用：

認識法則調節作為產生合法意義的原則，並且在此種作為創造我們所稱的意義產生的句法 (the syntax of generation of meaning)，……透過產生句法的發展與建立，學科產生、維持、再製與合法化權力分配。此種句法是緘默的被獲得，在此意思上，經由阻礙而發展，起因於他/她持續性每日交互作用的表面特徵。(Bernstein, 1982: 319)

顯然「分類」產生的「認識法則」具有社會控制的機能，此種機能得以順利運作的主因是，上述由權力所塑造出的知識「分類」被轉化成自然與必須的：

孤立性是工具，因而文化被轉化到自然，偶發的變成必須的，過去變成現在，現在變成未來。(Bernstein, 1982: 315)

「之內」是各分工體系類別的內在事務，上述知識類型「之間」的孤立性不

僅確立「分類」之間的疆界，同時使工作者與所屬事務不但產生運用的連結，並且也導致心理上的認可，亦即他們內在精神上對該知識內容的認同：

孤立性創造分類原則，此種孤立性有兩種功能：一種外在於個體，它調節個體之間 (between)，並且另一種功能調節個體之內 (within) 的關係，如此，孤立性向外地面向社會秩序，並且向內地去處置個體內在。因而外部的，分類原則創造 (社會關係的) 秩序，……在個體「之內」，孤立性變成精神上防衛一個體系，以抵抗孤立性弱化的可能性。(Bernstein, 1996: 21)

因而「之內」足以塑造個體的社會心理，不僅於此，「之內」使當事者對特定事務產生特定的意義取向，當他對於所屬的工作事務或每日的生活世界產生高度的熟悉性與認同，對於不同知識類型，他們會展現不同的意義取向，因而知識意義的獲得是取決於學習者於日常生活中形成的特定意義取向，因而導致如何領悟 (realization) 的內在心理狀態：

對意義的取向被視為是被物質資源生產的分工體系之內 (within) 所產生，這些意義的實現是被載明的，就特殊化的互動事務而論，即生產之內 (within) 的類型與社會關係。(Bernstein, 1982: 321)

歸結而言，「之間」得以規範出各分工體系的社會位置，「之內」規範個體的內在認同與意義取向，透過這兩者得以形成社會秩序，因為「之間」屬於外在的分派，此種架構的穩定需求個體的內在認可，在此「之內」得以產生此種認可作用。換句話說，社會總體關係結構的形成與穩定運作不僅依賴外在的安置，也需求個體內在的精神認可。

二、學校課程的知識再脈絡化

前述段落要點說明，專門化知識區隔出分工體系的社會位置與關係，由於學校教育與分工體系產生密切的結合，因而此種特性也延伸到學校體系中，更精確而言，學校課程存在「分類」的特性：

分類指涉內容之間疆界維持的等級，分類聚焦我們的注意於疆界強度，如同教育知識的分工體系之關鍵區分特徵，它給予我們訊息體系的基本架構，亦即課程。(Bernstein, 1971a:49-50)

但是此種承接並非直接與完全的複製，這是因為學校享有一定程度的相對自主性 (relative autonomy)，因而分工體系藉由學校體系傳送的知識是經由「再脈絡化」的過程，亦即經由選取與重組的過程以轉化成特定的學科 (Bernstein, 1975)，此種再脈絡化過程涉及政策制定者與編輯者共構形成的教材內容 (Davies, 2003)。

當專門化塑造知識的「分類」疆界，不但導致特定學科的成形與發展，並且也使這些學科的內容轉向系統化的層級組織，「分類」的強弱與否決定課程內容的結構與屬性，因而決定個體的學習成效，因為個體要能習得課程內涵，必須先能掌握課程內容的知識結構與屬性。當「分類」轉趨明顯時，學科之間產生明顯

的疆界，此種區隔性使特定學科知識的結構與屬性產生獨特性的內在法則，亦即專注於學門的系統性知識，而非與生活內涵結合，因而無法使學科之間產生統整作用。此種型態的知識內容具有明確的系統化組織（systematic organization），亦即課程內容具有密切的銜接性，諸如加、減、乘、除的先後關係，因而知識本身內建強烈的篩選機制。「弱分類」則削弱學科知識的疆界，因而產生統整的作用，進而使知識結構轉向無明確的系統化層級關係，亦即不再強調系統性的知識結構，諸如各項球類並無前後的關聯性，所以某人不會打籃球，但是卻可以打桌球（Bernstein, 1996）。

三、教室中的知識再製

學科知識之間的「分類」強弱進而影響訊息的傳遞與接收，如同先前指出的，權力構築「聲音」，亦即特定學科被轉變為正統、必須與重要的，此種先決性的學科知識架構已預定了知識內涵如何傳遞：

知識類型構成聲音；事務構成他們的訊息；訊息是依賴於聲音；學科是聲音與訊息的一個辯證關係。（Bernstein, 1982: 317）

因此「聲音」形式（知識類型）決定「訊息」的傳輸，在此過程中涉及到傳輸者與接收者之間的關係，Bernstein以「架構」解釋這兩者的權力關係，以及此種關係如何維持或改變「聲音」的支配性：

如果分類原則供應我們的是我們的聲音以及認識的工具，那麼架構原則是獲得合法訊息的工具，如此，分類建立聲音，並且架構建立訊息。……分類原則供應我們任何論述的疆界，然而架構供應我們那種論述的領悟形式；那是架構調節領悟法則以作為論述的生產，……架構調節一個特定情境「之內」的關係，它指涉傳送者與獲得者之間的關係，……架構是關於誰（who）控制什麼（what）。（Bernstein, 1996:27）

傳送者與接收者之間的權力關係構成特定的溝通情境（communication context），此種情境影響訊息傳輸形式、內涵與速度。由於「架構」概念包含的權力與支配關係，這如同是分工體系的再現，因而社會關係的權力等級左右溝通情境「之內」的有效性：

溝通指涉必須為合法訊息或文本之建構的特定教學事務，在一個學校中，此種事務指涉教師與講授之間傳送與認識的關係，架構指涉控制點，此控制點涵蓋選擇（selection）、順序（sequencing）、速度（pacing）與將被獲得的知識標準（criteria）。（Bernstein, 1996:101）

當「架構」轉強時，訊息流通方式呈現單向與快速的形式，轉弱時則呈現雙向與緩慢的形式，因而「架構」類型不但決定師生之間的互動關係與型態，並直接影響訊息傳輸的選擇、順序、速度與標準等，致使影響學習者的學習成效（Bernstein, 1996）：

強架構需要縮減性的選擇；弱架構需要（較大）選擇的範圍。這個架構指涉控制的等級，亦即教師與學生在教學事務中，對被傳送知識的選

擇、組織與速度上的支配。(Bernstein, 1971a: 50)

儘管先前段落已指出「聲音」影響「訊息」，但是溝通情境「之內」的特性足以改變這兩者的從屬關係：

分類原則決定溝通原則的疆界與合法潛能，並且是經由他們而被再製。然而，訊息也是聲音改變的工具。(Bernstein, 1982: 325)

由於權力等級直接影響溝通情境的開放程度，溝通情境的轉變將取決於擁有權力者，亦即訊息傳輸者，而非接收者，所以決定「架構」強弱的主因是教師的權威，權力關係足以左右師生之間的互動關係，以及訊息溝通類型：

教學的事務產生權力關係，此關係建構、維持及再製，師生間每天交互作用的實質類別關係，這種教學事務創造了，我們所稱的傳遞領域。(Bernstein, 1977: 179)

具體而言，當教師強調權威時，教學將著重於課程內容知識的灌輸，因而延續前述「強分類」知識型態的「系統化層級關係」。此種現象塑造出獨特的訊息傳輸模式，其特性是快速，而且著重抽象概念與邏輯關係，此種傳輸形式使師生關係轉向單向式，亦即學生必須遵循教師的教學程序：

強架構縮減學生支配他接收知識的內容、何時與如何，並且增加教師在教學關係中的權力。(Bernstein, 1971a: 51)

此種教學型態大多只利於中上階級學生的學習。當權威降低時，教學型態將會從課程知識轉移到學生身上，亦即關注學生的不同能力與需求，因而產生適切性的密集師生互動。此種變化足以改變學科知識的明顯疆界，亦即將「強分類」轉變為「弱分類」，再者也改變師生之間的社會關係：

以增加被教的權力形成的鬆弛性架構不僅改變權威關係的特性，他們也可弱化或模糊什麼可以或不可以被教的疆界，……相對弱化疆界維持的概念是統整性符碼的核心原則，此種概念是在兩方面被理解，亦即教育知識的結構，以及社會關係的組織。(Bernstein, 1971a: 61)

此種轉變是藉由開放性溝通情境，以產生有效的訊息轉化與流通，因而足以逆轉學科的「強分類」。上述「分類」與「架構」分別決定「聲音」與「訊息」的屬性，「訊息」的傳播受到「溝通情境」的屬性所制約，因而影響傳送者與接收者之間進行溝通的有效程度，並進而影響知識的學習。所以「分類」與「架構」足以共構出隱藏性的社會控制機制，因為他們分別用以約束認「認識」與「領悟」法則：

從這個觀點而言，它成為推論及物質製造與再製的來源。權力分配與控制原則，分別轉移到分類與架構原則，來規範組織的結構、互動和代言機構的溝通情境。當個體習得分類與架構的原則，他或她即可以這些原則創造自我、合法、聲音與訊習的特別化個體。(Bernstein, 1990:41)

由於學校傳遞既成的「聲音」，而且教室的教學情境著重於合法性知識的傳遞，因而在此種溝通中，「訊息」受制於「聲音」，溝通等同於「再製」外在社會

的合法性知識，亦即在教室中產生「知識的再製」現象：

社會關係指涉特定事務，這些事務調節傳送者與取得者的關係，此種關係構成認識的情境。本質上，這些社會關係調節教學事務的形式，以及如此的特定類型訊息，一個教學事務的基本訊息是作為合法溝通的規則，因而再製之內的社會關係控制溝通原則，並且調節我們所稱的溝通情境。（Bernstein, 1982: 323）

這主要在於學校的教學事務往往呈現「強分類」與「強架構」的結合，此種連結使教學轉向垂直論述（vertical discourse）的型態，其特性是傳輸系統性與層級關聯性的專門學科知識：

具有連貫、明確的形式，以及像科學中的系統性原則結構和層級組織，或者如同社會科學和人文科學中所產生和流通本文的特殊準則，以專門化的探究模式中一系列的專門化語言，呈現其論述形式。垂直論述具有強烈的分配法則來規範學習、傳遞和評鑑，藉由時間、空間和行動者的分配再脈絡化的形式，而完成論述的流通。（方德隆，2001：I-I-10）

這些特性往往存於中上階級的生活型態與思維模式。相反的，大部份勞工階級的學生僅具備了解水平論述（horizontal discourse）的知識，此類知識的特徵往往是存於日常生活中的常識，它具有具體化與可視性的外在形體，而非抽象性與心智性，因而缺乏層級性的結構以及邏輯順序的推理關係（方德隆，2001）。

四、不同階級的家庭情境

上述「分類」與「架構」產生強烈的社會控制機能，亦即形成社會階級的再製。與社會階級結合的主因在於，階級差異左右物質基礎的不同，進而塑造出下一代的不同理解模式，因此學童的學習能力並非根源於血統，而是家庭的物質環境：

對於符碼取向的位置，最主要的首要條件是被在分工體系中的代理者的位置所給予的，不同位置產生不同交互性事務，對於物質基礎，這些事務領悟不同的關係，並且如此導致不同符碼取向。在此要點上，值得陳述的是，在此我們是陳述不同符碼取向的位置，並非來自他們的血統。（Bernstein, 1982: 311）

之前指陳社會控制透過知識的仲介而產生，此種控制建立於分工體系、知識體系、家長與子女之間的密切結合，因此上述「之間」與「之內」的關係不僅存於知識的分類，以及學科與溝通情境中，並且亦須連結到不同社會階級的家庭情境中。在此「之間」指涉不同社會階級家長展現不同的教養方式，此種區隔性反映出他們座落的社會位置，以及以此基礎形成的社會關係。「之內」則是個別階級家長與孩童互動形式，以及進而將本身的內在心理狀態轉移給下一代。

在家庭情境中，「之間」與「之內」的交錯作用是，不同階級孩童展現不同的語言與理解模式，Bernstein 發現語言能力較好者會有較好的學習表現，反之則有相反的結果。此種現象導因於學術性課程著重抽象概念，以及彼此之間的邏輯

關係，因而抽象性語辭有助於擁有者進行此類的抽象與邏輯思考，Bernstein 將具體型的語彙稱為限制性符碼（a restricted code），抽象型的語彙為精緻性符碼（an elaborated code）（Bernstein, 1958）。Bernstein 進一步發現，來自中上階級家庭的學生往往有較好的語言能力，而大部分勞工階級學生則呈現相反的現象（Bernstein, 1960）。

勞工階級學生往往僅擁有限制性符碼，這是由於勞工階級家長的管教方式大多傾向權威式，因而與孩童形成立即性、封閉性與單向性的對話模式。立即性指的是孩童必須在有限的時間做出反應，封閉性使對話議題的答案窄化成二分式，諸如是與不是、要與不要、或者知道與不知道等，單向性意指孩童的回答必須契合家長的要求。上述立即性、封閉性與單向性的交錯作用，無法給予孩童足夠的空間與時間，對問題進行思考與探索，也無法真正探索語言複雜關係的詞彙，所以他們大多僅發展出具體性的詞彙與簡單性的語句，而未能發展出抽象性的詞彙與語句，來表達自身對事務的觀點與感受。

在較低勞工階級，媽媽與孩童的語言關係是一個不同等級，本質上，它是一個口頭形式，在此根本的，私人條件是經由表示性符號主義而形成；它是非語言的，或是經由一個限制的語言結構的可能性。這個孩童對於媽媽的關係是一個直接與立即的特性，他的策略參考不是他媽媽的語言，……概略的，主觀意圖不是口頭地表明清楚的或是精緻性的，……它是一個溝通形式，這種形式最大化愛好包含一切的直接經驗，而非被情感與認知差異所產生的口語地調節。（Bernstein, 1961: 297）

此種情境無法提供勞工階級孩童發展出抽象性的語辭，因而此類孩童語言類型大多侷限於通俗語言（public language），而非由抽象詞彙所構成的正式語言（formal language），通俗語言不但是抽象詞彙的短缺，並且也阻礙當事者的邏輯與推理能力：

一個通俗語言並不允許連接詞的使用，連接詞提供如同是意義與順序的重要邏輯分配者，一個通俗語言將是一個形式，在其中，邏輯變更與邏輯強調僅能語言地粗略完成。（Bernstein, 1961: 298）

中上階級學生的語言型態往往是精緻性符碼，這乃根源於這類家長大多採取民主管教，此種模式開創延遲性、雙向性與開放性對話型態。延遲性指的是賦予孩童足夠的時間，來思考與探索對話議題，雙向性指的是家長並非以權威方式，壓迫孩童作出符合自己喜好的答案與行為，同時家長與孩童皆擁有引發問題或論點的主導權。開放性則是給予孩童更多的空間，以探索對話議題的意義，同時對話議題的答案並侷限於上述封閉性的二分形式，而是轉向諸如為何如此、有沒有其他解釋、或者是你的看法為何等的問題形式，因而孩童必須組織詞彙，以「解釋」的方式來說明自己的觀點。在此種對話情境下，中上階級孩童不僅發展出具體型語彙，也擁有豐富的抽象型語彙，並且精通運用抽象詞彙與文句，來表達他們對事物的觀點與感受，因而這類孩童發展出大量抽象詞彙屬性的「正式語言」，此種語言並不像勞工階級被閉鎖於主觀情緒與具體化的事務，而是以理性思考去

看待外在事務背後的意識與邏輯法則 (Bernstein, 1958, 1960, 1961)。

上述管教模式的差異性形成進一步的影響，亦即在家庭的起始脈絡化(initial contextualization)的社會化過程中，下一代不僅習得關於性別、年紀關係和家庭成員關係的禮儀外，並且發展出不同的語言表達與理解模式，因而進一步影響他們的認知模式 (Bernstein, 1971b, 1973, 1977; Bernstein and Henderson, 1973)。

「限制性符碼」具有高度的情境束縛(context-bound)導向，亦即這類孩童的語言理解模式束縛於過去的生活經驗，因而當課程內容脫離他們的生活經驗時，學習障礙立即顯現，例如他們大多無法解答抽象性的數學應用問題，但是如果此類問題的語句描述轉換成具體性的經驗，諸如上福利社買東西時，他們大多可解題。「精緻性符碼」則是非情境束縛(uncontext-bound)，亦即語言理解模式超脫具體經驗情境的束縛，同時從其中抽繹出，掌握事物背後的抽象概念、邏輯關係與原理法則(Bernstein, 1996)：

對於他們的生活的一個特定、地方性與情境有一個直接的關係，從地方性活動與地方性意義接受其重要性。在此種個案中，分類將關連於家庭中的每日生活，……在此種個案中，我們提議分類原則對於一個特定地方性的物質基礎有一個相對直接關係。……中產階級孩童的分類模式原則是相對的獨立於一個特定情境，然而勞工階級孩童的分類模式原則是依賴於一個特定情境。(Bernstein, 1982: 308-9)

情境依賴程度與社會階級產生密切關聯的原因是經濟能力衍生的物質差異，勞工階級家長與物質基礎產生密切的結合，此種現象在中產階級家庭則明顯減弱，此種差異性導致孩童對於情境意義的依賴程度。

伍、訊息轉化的重要性

依據上述 Bernstein 的理論說可形成圖一的架構圖，+與-分別代表強弱，+到-或-到+皆代表訊息轉化。前述內容指出勞工階級學生的理解能力侷限於具體化的經驗與事物，中上階級學生則同時精通於具體化的經驗與事物以及抽象性的概念與邏輯關係，因而大部分勞工階級學生只能學得「-」型態的訊息，相反的，大部分中上階級學生同時能接收「-」與「+」兩種型態的訊息。

圖一的架構圖顯示，課程知識的「分類」強弱影響其內容的「系統化組織」強弱，進而左右師生之間「架構」的強弱程度，因而決定訊息傳輸形式、內涵與「速度」，這些要素交織形成特定型態的訊息傳輸，掌握與理解此種訊息傳輸需求特定型態的理解模式，因而產生隱藏性的篩選作用。依據先前已指出的知識結構屬性，現行主要學科大致包含「強分類」與「強系統化組織」的特性，這些特性則較少出現於藝能科。

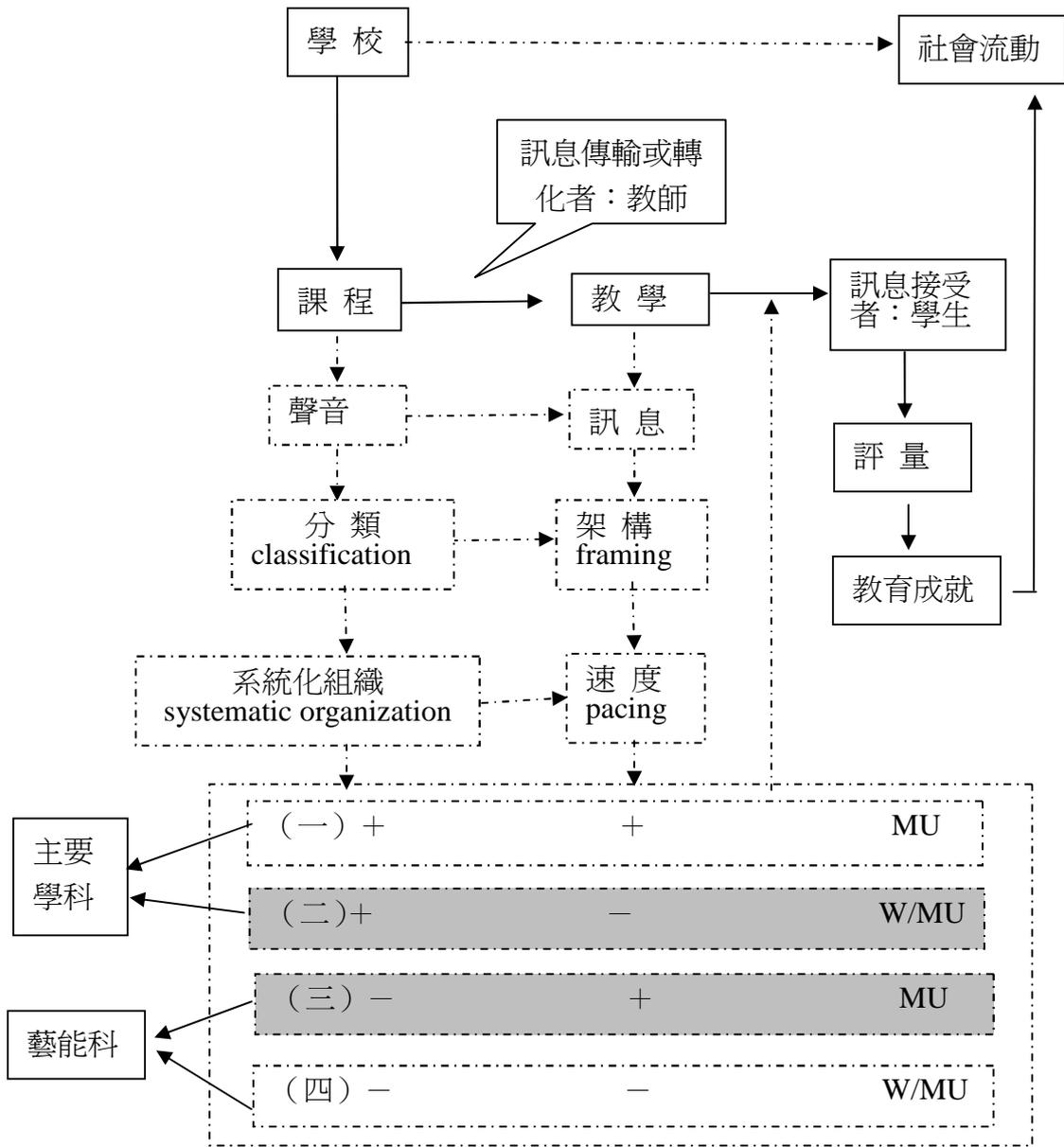
依據分類與架構的強弱程度可形成四種類型，分類強弱並無法決定訊息傳輸的速度，其中涉及架構的強弱度，其中教師價值觀是改變架構屬性的主因。然而先前已指出，工具理性使教師關注教學效能，而非存於分類中的權力支配性，因而架構的強弱度大都延續分類的強弱度。此種連結顯現於圖一中的第(一)與第

(四) 類型，亦即教學流程延續課程知識的屬性，因而主要學科的教學呈現「強架構」與「快速度」(圖一中的(一))，藝能科則是「弱架構」與「弱速度」(圖一中的(四))。此種關聯性說明不同社會階級學生為何展現高低不等的學習表現，同時也建議「訊息轉化」的重要性，因為此種轉化足以將課程知識內容轉變為契合勞工階級的生活型態，因而能化解社會階級文化形成的學習障礙。特別是在圖一中，從「強分類」到「弱架構」是此種「訊息轉化」的教學流程(圖一中的(二))，亦即面對「強分類」的課程內容，教師應採取「弱架構」的教學，以將抽象概念轉化為具體化的訊息。此種具體化訊息具有生活化與共同化的特性，因為存於日常生活中，所以均能契合勞工階級學生以及中上階級學生的「理解模式」。

儘管圖一中的(三)也屬於「訊息轉化」，但是卻是不當的轉化，因為它將具體化的內容轉變為抽象化，最顯明的例子是當前台灣進行的母語教學，該教學往往著重於複雜符號的羅馬拼音，並且轉向文學性的內涵。

陸、訊息轉化的教學模式

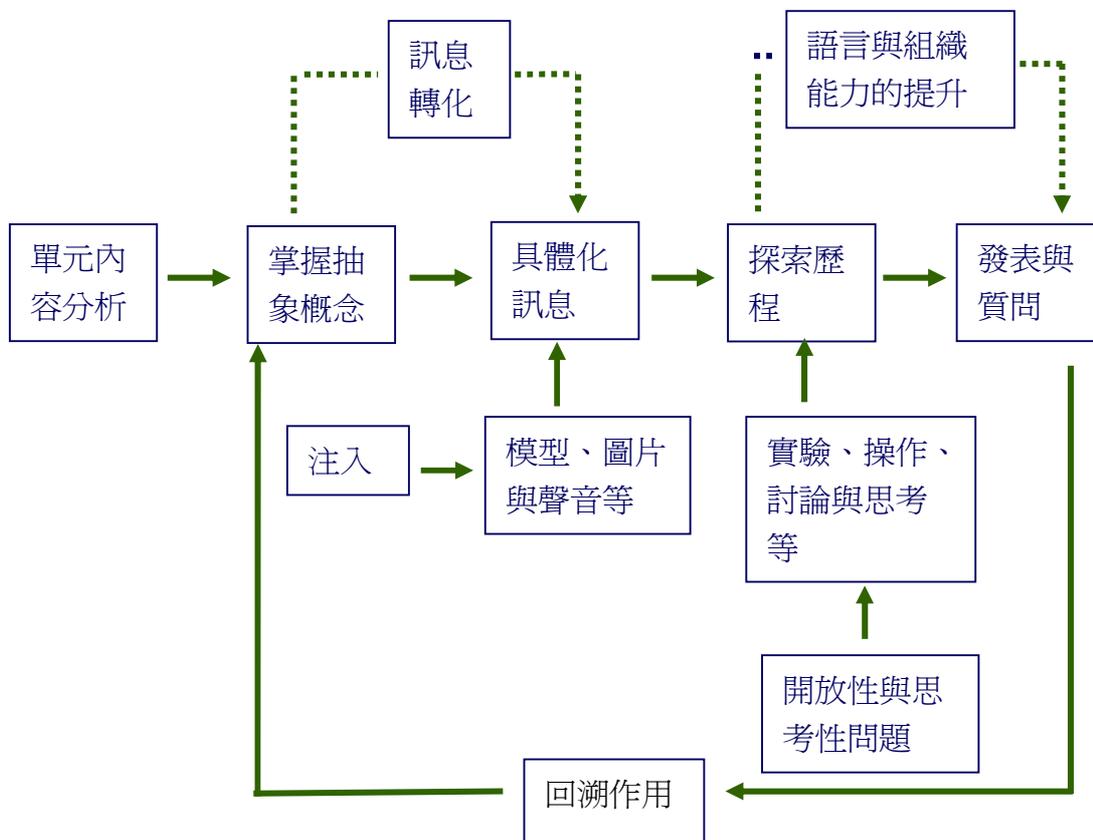
依據上述「訊息轉化」的要點，可形成圖二：訊息轉化的教學模式。此種策略區分為三個階段，亦即教材內容分析、訊息轉化、以及語言與組織能力的提升。教材內容分析主要在於掌握抽象的概念與邏輯關係，第二階段是針對這些抽象概念轉化成具體化的訊息，具體而言，能以具體的模型、圖片與聲音等方式呈現概念內容，以使抽象性概念轉變為具體化的訊息，進而契合勞工階級學童的生活型態與內涵，所以能提升他們的學習成效。訊息轉化的時機著重於適切性，亦即針對抽象概念才注入具體化的訊息。儘管第二階段能使勞工階級學生了解抽象概念的內涵，但仍不足以使他們精通抽象概念的邏輯關係，以及事務的原理法則，因為語言能力是主要的取決點，所以第三階段著重於提升此類學童的語言能力，亦即試圖從「限制性符碼」提升到「精緻性符碼」。更精確而言，是擴張學習者的抽象詞彙數量，並使他們精熟這類詞彙的運用性，這部分牽涉探索活動與發表活動。先前段落已指出，開放性對話情境足以使孩童發展出更多的抽象性詞彙，並提升他們的邏輯思考能力，因此在探索活動階段，教師應設計開放性與思考性的問題，透過實驗、操作、紀錄、討論與思考等活動，最後藉由發表活動，以提升孩童的語言組織能力。值得注意之處是，每一個抽象概念皆須單獨進行上述三個階段。再者，第三階段形成的開放性情境往往有利於精通語辭運用的學童，因而將可能強化中上階級學童的學習機會，所以教師應在第三階段形成的個別化教學型態，積極對低成就學生進行個別輔導，以確認這類學童已理解進行中的抽象概念，進而提供發表機會以提升他們的語言能力。經由上述這三個階段，不但能達到回溯作用，亦即學得單元內容的抽象概念與邏輯關係，並且由於語言能力的逐步提升，這類學生也能逐漸洞悉與掌握事務的原理法則，最後能慢慢達到獨立學習的能力。



備註：—— 代表直接關聯性。----- 代表隱藏性關聯性。

代表訊息轉化。W 代表勞工階級學生，這類學生大多只能接收—的訊息。MU 代表中上階級學生，這類學生大多可同時接收+與—的訊息。

圖一： 修改自 B. Bernstein 的理論



圖二：訊息轉化的教學模式

柒、小結

Bernstein 發現語言能力足以影響個體的理解模式，模式類型與學校場域既定要求的契合度將影響學童的學習表現，由於從家庭中，中上階級學生習得學校所要求的認知結構、探索事務態度與語言表達方式等，因而在學習起跑點上，他們處於優勢的地位。而勞工階級學童則處於相反的情境。

當前學校的主要學科強調抽象概念的邏輯關係，因而形成課程知識結構的「強架構」，進而塑造出緊密性的「系統化組織」關係，於是產生強大的隱藏性篩選作用，因為此種型態的知識結構正契合中上階級的生活型態與內涵，但卻與勞工階級產生斷裂，此種契合與斷裂進而導引出學習的成功與失敗。若能將抽象性的概念轉化成具體化的訊息，將能大幅降低上述的篩選作用，但是引介此種教學型態需求清楚的認知，亦即此種教學策略涉及「單元內容分析」、「訊息轉化」

以及「語言與組織能力的提升」等三個階段，此種教學策略不但足以使勞工階級學童了解抽象概念的內涵，並且也能逐漸精緻化他們的語言能力，以提升他們的抽象理解能力，最後逐漸獲得獨立學習的能力。

參考資料：

- 方德隆 (2001)。課程改革的社會學分析。載於國立中正大學 (主編)，**課程與教學論壇 (論文集)**，未出版。
- 王文科 (1999)。高中資賦優異學生家庭動力之研究。**特殊教育學報**，**13**，97-151。
- 石偉平等譯 (1995) (R. Gibson 著)。**結構主義與教育**。台北：五南。
- 林彩岫 (2001)。師範教育的課程與教學之社會學分析。載於國立中正大學 (主編)，**課程與教學論壇 (論文集)**，未出版。
- 林淑玲與馬信行 (1983)。家庭社經背景對學前教育機會的影響及學前教育對小學學業成績的影響。**教育與心理研究**，**6**，19-39。
- 林義男 (1993)。國中學生家庭社經背景、父母參與及其學業成就的關係。**國立彰化師範大學輔導學報**，**16**，157-212。
- 唐宗清譯 (1994) (K. Harris 著)。**教師與階級**。台北：桂冠。
- 姜添輝 (1998)。從台灣小學課程改革分析師資課程的社會控制。發表於 the 2nd Annual Conference of The Comparative Education Society of Asia. October 7-9, 1998 Beijing.
- 姜添輝 (2001)。**課程知識社會學的範疇與要素**。發表於第三屆課程與教學論壇，嘉義：國立中正大學教育學院，十月二十日至二十一日。
- 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)，97-131。
- 張西平譯 (1989) (G. Lukács 著)。**歷史與階級意識**。重慶：重慶出版社。
- 張建成 (1999)。課程規劃與社會正義。載於中正大學教育學院 (主編)：**新世紀的教育展望：國際學術研討會論文集**。高雄：麗文。
- 黃毅志 (1992)。台灣地區教育對職業地位取得影響之變遷。**中研院民族所集刊**，**74**，125-162。
- 楊瑩 (1994)。**教育均等---教育社會學的探究**。台北：師苑。
- 趙雲翼 (1996)。**1978 年以來中共經濟改革對中共的影響**。國立政治大學東亞研究所碩士論文 (未出版)。
- 駱明慶 (2002)。誰是台大學生？---性別、省籍與城鄉差異。**經濟論文叢刊**，**30** (1)，113-147。
- 戴曉霞 (1997)。文化研究與教育研究。載於歐用生 (主編)，**新世紀的教育發展**。台北：師苑。
- 薛承泰 (1996)。影響國初中後教育分流的實證分析：性別、省籍、與家庭背景

的差異。台灣社會學刊，20，49-84。
謝孟穎（2002）。家長社經背景與學生學業成就關聯性之研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。

- Althusser, L. (1971) . *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: NLB.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and Curriculum*. N.Y.: Routledge.
- Apple, M.W. (1988) . Work, Class and Teaching. In J. Ozga (ed.) . *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching* (pp. 99-115) . Milton Keynes: Open 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. (1961) . Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.) . *Education, Economy and Society* (pp. 288-314) . N.Y.: The Free Press.
- Bernstein, B. (1971a) . On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M.F.D. Young (ed.) . *Knowledge and Control* (pp. 47-69) . London: Collier Macmillan.
- Bernstein, B. (1971b). A Sociolinguistic Approach to Socialization: with Some Reference to Educability. In F. Williams (ed.) . *Language and Poverty*. USA: Markham.
- Bernstein, B. (1973) . On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In R. Brown (ed.) . *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Bernstein, B. (1977) . *Class, Codes and Control (Volume 3)*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1982) . Code, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model. In M. Apple (ed.) . *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (pp. 304-355) . London: RKP.
- Bernstein, B. (1990) . *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996) . *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. and Henderson, D. (1973) . Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization. In B. Bernstein (ed.) . *Class, Codes and Control (Volume 2)*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1990) . *Photography: A Middle-brow Art*. California: Stanford University Press.

- Bourdieu, P. (1993) . *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity.
- Codd, J., Gordon, L. and Harker, R. (1997) . Education and the Role of the State: Devolution and Control Post Picot. In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A.S. Wells (eds.) . *Education, Culture, Economy and Society* (pp. 263-272) . Oxford: Oxford
- Dahrendorf, R. (1967) . Out of Utopia: Toward a Reorientation of Sociological analysis. In N.J. Demerath III and R.A. Peterson (eds.) . *System, Change and Conflict*. N.Y.: Free.
- Dale, R. (2001) . Shaping the Sociology of Education over Half-century. In J. Demaine (ed.) . *Sociology of Education Today*. N.Y. Palgrave.
- Davies, B. (2003) . Reading Bernstein, Researching Bernstein. Unpublished manuscript.
- 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.: The Free Press.
- Giroux, H.A. (1983) . *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books.
- Giroux, H. (1994) . *Distributing Pleasures: Learning Popular Culture*. London: Routledge.
- Giroux, H.A. (1997) . *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Oxford: Westview Press.
- Goldthorpe, J.H. (1966) . Social Stratification in Industrial Society. In R. Bendix and S.M. Lipset. (eds.) . *Class, Status and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gramsci, A. (1971) . *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. N.Y.: International Publishers.
- Schön, D. (1983) . *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. N.Y.: Basic Books.
- Tumin, M.M. (1967) . *Social Stratification*. N.Y.: Prentice-Hall.
- Willis, P. (1977) . *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. N.Y.: Columbia University Press.
- Wolff, J. (1993) . *The Social Production of Art. (second edition)* . London: Macmillan.