

教育是階級翻身之鑰， 還是階級複製之鎖？

一九七〇年代興起的「批判教育社會學」深入探討了這個無人可置身度外的教育之謎。

常識上，教育促進平等，但現實裡的教育卻弔詭地不斷複製階級不平等。學校不只透過課堂傳遞知識，還透過隱性課程，將有助於鞏固現存社會秩序的觀念，偷偷植入學童的意識當中。看似公平的升學與分流制度，也因各家庭的文化資本分配不均，藍領階級孩童向上流動的機會幾乎淪為泡影。

批判教育社會學犀利指出這些扭曲教育的通道，讓我們看見教育體制表面公平底下的不平等，娓娓描摹化石般僵固的社會階序，如何透過教育而世代繁衍。

本書介紹了批判教育社會學的九道議題，舉凡學校制度與資本主義經濟的符應、意識形態的再生產、象徵暴力的施展、語言及課程符碼的運作，以及教育思想的演進等教育社會學重要概念，在此皆有鞭辟入裡的討論。對於歷經教改運動及課綱爭議事件的台灣，本書則可提供一幅明晰的輪廓，讓讀者批判思考教育與社會的關係，並將思辨轉化為教育現場的實踐與行動，一起催生出更公平的體制。



978-986-94708-6-5 NTS 500



23141 新北市新店區中正路 508 號 5F

02-22185418

群學 service@socio.com.tw

SOC



047

不平等的教育

批判教育社會學的九堂課

作者 黃庭康

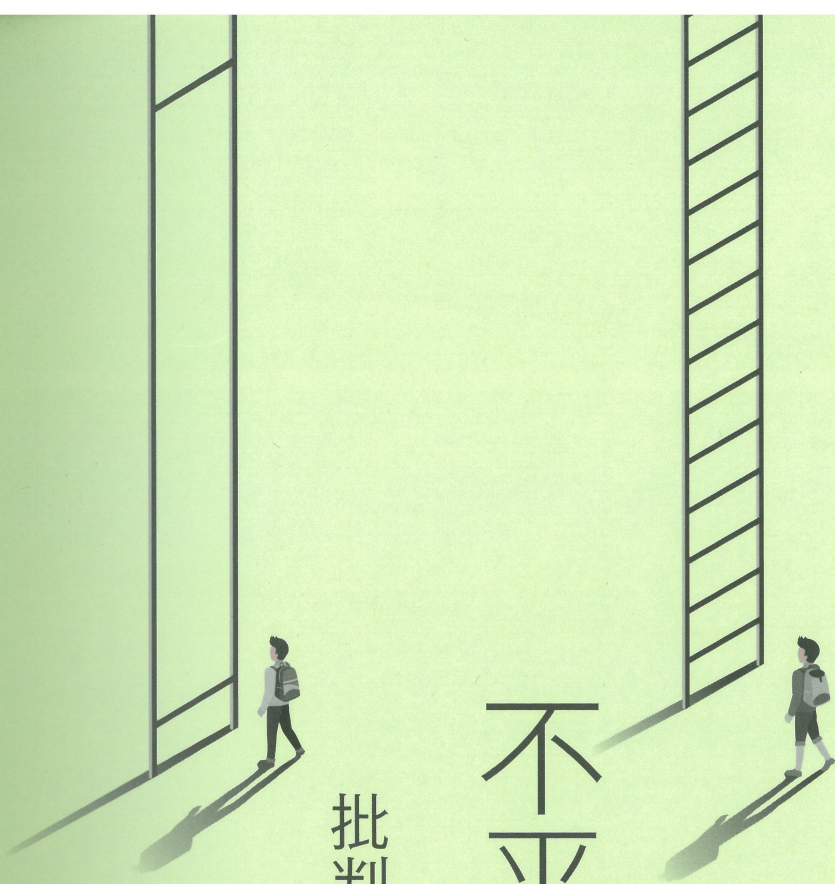


群學

作者——黃庭康

批判教育社會學的九堂課

不平等的教育



作者 簡介

黃庭康

出生、成長於香港，香港中文大學社會科學學士（主修社會學），美國威斯康辛大學麥迪遜分校教育政策博士，現任職於中研院社會學研究所。2002年出版專著 *Hegemonies Compared: State Formation and Chinese School Politics in Postwar Singapore and Hong Kong*。2008年出版該書中譯本《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》（群學）。二十多年來一直以歷史比較社會學方法探討香港、台灣、新加坡等華人社會教育發展，研究成果刊載於《台灣社會學刊》、《教育研究集刊》、*British Journal of Sociology of Education*、*Comparative Education Review*、*History of Education*、*History of Education Quarterly* 及 *Journal of Historical Sociology* 等學術期刊。

作者
——
黃庭康

批判教育社會學的九堂課

不平等的教育

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

不平等的教育：批判教育社會學的九堂課

黃庭康著

--1 版 -- 新北市：群學，2018.08

面；公分 -- 社會學叢書 (SOC-047)

ISBN：978-986-94708-6-5 (平裝)

1. 教育社會學

520.16

107012340

不平等的教育：批判教育社會學的九堂課

作者：黃庭康

總編輯：劉鈺佑

責任編輯：黃上銓

助理編輯：莊孟文、劉祐融

出版者：群學出版有限公司

地址：新北市新店區中正路 508 號 5 樓

電話：(02) 2218-5418

傳真：(02) 2218-5421

電郵：service@socio.com.tw

網址：<http://socio123.pixnet.net/blog>

封面：theBAND · 變設計 adavivsis@gmail.com

排版：theBAND · 變設計 adavivsis@gmail.com

著作權所有 翻印必究

定價：500 元

2018 年 8 月 一版 1 印

批判教育社會學以批判的角度探討教育社會學課題。從事相關研究的學者都期待教育能夠打造更公義及平等的社會；然而，他們察覺現實世界的學校教育都偏離這理想，都在幫助鞏固既有的權力關係、延續社會不平等，甚至加深不同階級、社群及族群之間的剝削及壓迫。批判教育社會學者……挖掘權力如何通過學校教育而運作、如何導致教育偏離了公平正義的原則，從而思索如何藉教育實踐改變現狀、打造更公義平等的社會。

——《不平等的教育》前言

本書並非只是浮面地介紹個別學者的研究，學術研究有其理論脈絡及引發的爭議與發展，再加上社會文化背景的差異，讓某些理論觀點在跨文化的研究上可能有所限制，而必須加以修正。作者本人在跨國及跨文化的教育研究，持續有豐富且深入的研究成果，因此能就相關研究所引發的爭議及發展提出言之有物的批評，讓讀者能清楚不同理論爭議關鍵之所在，而非只是浮光掠影式的閱讀記誦。

——蘇峰山

(南華大學教育社會學研究所副教授)

作者簡介

黃庭康

出生、成長於香港，香港中文大學社會科學學士（主修社會學），美國威斯康辛大學麥迪遜分校教育政策博士，現任職於中研院社會學研究所。2002年出版專著 *Hegemonies Compared: State Formation and Chinese School Politics in Postwar Singapore and Hong Kong*。2008年出版該書中譯本《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》（群學）。二十多年來一直以歷史比較社會學方法探討香港、台灣、新加坡等華人社會教育發展，研究成果刊載於《台灣社會學刊》、《教育研究集刊》、*British Journal of Sociology of Education*、*Comparative Education Review*、*History of Education*、*History of Education Quarterly* 及 *Journal of Historical Sociology* 等學術期刊。

作者——黃庭康

批判教育社會學的九堂課

不平等的教育

目錄

前言 理解學校教育，才能理解社會 iv

推薦序 引領批判反思的經典閱讀／蘇峰山 viii

第一堂課 符應理論與批判教育社會學的起源 001

第二堂課 矛盾的再生產與再生產的矛盾 035

第三堂課 象徵暴力、文化資本與階級再生產 063

第四堂課 課程符碼、階級與社會控制 095

第五堂課 教育論述、教育機制與符碼理論的重構 125

第六堂課 霸權、意識形態與課程 159

第七堂課 資本的形式與轉換 193

第八堂課 學術人與教育場域的自主性 221

第九堂課 古典社會學大師論教育思想的演進 249

參考書目 282

索引 295

前言

理解學校教育，才能理解社會

近代法國社會學大師布迪厄（Pierre Bourdieu）認定教育社會學是社會學領域最核心的部份，因為不瞭解學校教育，就無法真正瞭解社會如何運作。他相信學校體系是現代社會打造意識以及對外在世界認知的重要機制，教育社會學並非只是社會學分支之一，而是一切關於社會秩序討論的基礎（Swartz 1997: 189-190）。法國古典社會學大師涂爾幹（Émile Durkheim）在一個世紀前指出歷史比較法是研究教育社會學最重要的方法，因為學校教育是通過特定歷史過程形成的「社會事實」（social fact），不同的社會有不同的學校制度，要瞭解學校體系的特性及教育問題的根源必須深入考究歷史以及進行跨社會的比較（Durkheim 1956[1922]: 95-98）。然而因為許多特殊的歷史因素，臺灣學界沒有給予教育社會學足夠的重視，也沒有意識到需要以歷史比較社會學方法研究臺灣教育。筆者在香港長大及接受大學教育，後來到美國修讀博士課程，又因為研究的關係在新加坡及英國待過一段時間，在這些地區的大學社會系中，教育社會學都是必備的課程。然而十多年前筆者初到臺灣工作，很驚訝的發現在戒嚴時期臺灣大部分大學的社會學系都沒有開設教育社會學這門課。解嚴後教育社會學開始受到重視，社會學系紛紛開設相關課程，從事教育研究的社會學者也愈來愈多，學界甚至成立教育社會學學會，以及創辦教育社會學期刊。然而，從學科發展的角度而言，二、三十年其實是很短的時間，能夠累積的成果也很有限。教育社會學目前的狀況不但妨礙我們更深入的瞭解臺灣社會，也限制了我們對現實教育問題的思考。臺灣在二十多年前經歷了教改運動，接續而來的九年一貫課程、高等教育擴

張、多元入學、十二年國教、課綱修訂及學費政策等等，都引起極多的爭議。然而因為教育社會學的基礎過於薄弱，社會學界很少從學術專業的角度介入教育議題的討論。缺乏歷史比較的視野又導致對教育問題的思考被局限於此地的時空條件，社會學界無法幫助人們瞭解臺灣學校體系的特性、它的歷史演變過程，以及今天教育問題的成因，更遑論提出解決問題的可能出路。不管是出於學科發展或對現實教育政策的關懷，臺灣的教育社會學界必須急起直追。筆者希望《不平等的教育：批判教育社會學的九堂課》能夠對該學科的教學及研究發揮一點推動作用。

《不平等的教育》是筆者根據在 2013 年 9 月至 2014 年 1 月於北京清華大學社會學系開講的研究所課程講稿發展而成的一份教材，但同時也是我過去多年在教育社會學領域耕耘的部份研究成果。「批判教育社會學」以批判的角度探討教育社會學課題。從事相關研究的學者都期待教育能夠打造更公義及平等的社會；然而，他們察覺現實世界的學校教育都偏離這理想，都在幫助鞏固既有的權力關係、延續社會不平等，甚至加深不同階級、社群及族群之間的剝削及壓迫。批判教育社會學者以經驗研究（empirical research）方法挖掘權力如何通過學校教育而運作、如何導致教育偏離了公平正義的原則，從而思索如何藉教育實踐改變現狀、打造更公義平等的社會。

本書每一堂課都從批判教育社會學的經典論著（通常以一部專書為核心）出發，解釋它的中心論點、貢獻與引起的爭議。九堂課總共討論了十一本專書及一篇文章。筆者之所以如此安排，是因為確信要做出優秀的教育社會學研究必須先深入閱讀大師的理論經典。本書所討論的著作表達的思想複雜而抽象，其中大部分作者的文筆並不顯淺易懂、平易近人。臺灣讀者可能需要一架與西方批判教育社會學連接的橋樑——一部以盡量淺白的文字深入介紹教育社會學經典的中文著作。筆者在過去二十多年曾多次閱讀本書討論的經典作品、運用它們的概念及洞見進行歷史比較研究，

並把大師的理論與經驗資料對話。筆者希望能夠藉由此書與讀者分享多年來自身沈浸於這些經典理論的些許心得。在寫作本書時，筆者特別注意要多應用過往研究、讀書及觀察累積的實例來解釋抽象的理論及概念，多分享我對理論的反思及批判，並對如何運用大師理論做進一步研究提出建議。另外，因為批判教育社會學起源於西方，理論建構深受到西方的社會歷史條件所限制，不可能直接套用於亞洲社會。為了讓臺灣讀者從經典作品汲取智慧之餘不要被西方理論牽著鼻子走、忽略自己社會的特殊性，本書大部分章節都有討論這些理論對西方以外社會的適用性。讀者們應該在讀過本書後能親自閱讀原典，然後以在地社會的案例與西方理論進行對話。筆者期望臺灣學者能夠利用西方經典理論深化對臺灣教育的分析，同時藉臺灣的特殊案例促成理論發展，一起朝教育社會學「去西方中心化」的目標努力。

本書能夠成書，許多過往幫助過我的師長實在功不可沒。我要感謝已退休的香港中文大學社會學系張德勝教授。我在多年前修讀了他開授的「教育政策與機會」（內容其實就是教育社會學）大學部課程，從此走上了教育社會學研究之路。我也衷心感謝在美國威斯康辛大學的阿普爾（Michael W. Apple）及凱奧（Robert L. Koehl）兩位恩師。阿普爾是我在博士班的指導教授，他不但在知識上啟發我、引領我進入批判教育社會學理論之門，也教導我在真理面前人人平等的開放胸襟。他看重思想的獨立性，鼓勵學生對他的作品抱持批判的態度。三年前以九十三歲高齡辭世的凱奧教授是我歷史學的啟蒙老師，他為我開啟了歷史比較研究的大門，又投入大量時間及心力為我傳道、授業、解惑。何其有幸在留學美國時遇上凱奧教授，讓中學時代最討厭歷史課的我，如今得以在社會學的基礎上兼具歷史學的學術專業。

我也要感謝多年前香港中文大學社會系的學妹、現在美國加州大學洛杉磯校區社會系的李靜君教授。因為靜君引薦，我才有機會到北京清華大

學社會系開授「批判教育社會學」，能與二十多位北京清大及首都師範大學教授及研究生分享交流。臺灣陸委會中華發展基金會資助我到中國進行講學，讓我和太太及兒子在北京享受了幾個月舒適愉快的日子。我在北京期間得到多位清大社會學系教授的熱情款待。系主任沈原教授細心安排我的訪問及教學，關心我及家人在北京的生活，又鼓勵我把講課內容發展成本書。來自法國的梅曉虹教授耐心向我解釋法國的教育及考試制度，對我寫作本書布迪厄及涂爾幹的章節幫助甚大。王天夫、李強、郭于華、孫鳳、晉軍、張小軍、裴曉梅及羅家德等系內同仁都曾在學問上給予啟發或在生活上給我幫忙。田國秀教授邀請我到她服務的北京首都師範大學舉辦講座，又在百忙之中抽空帶我參訪跟她學校有合作關係的多所中等學校，讓我得以更深入認識中國教育。北京清大社會系碩士班研究生倘凌越擔任我的助教，並且在課程結束後把課堂錄音轉成文字稿。過去數年我在中央研究院很幸運有李宗義、許雅淑及鄭文翔三名能幹的助理用心協助本書的資料蒐集及文字處理。另外，感謝我二十多年的好朋友毛啟賢。啟賢現在於香港擔任中學教師，多年來我們每天藉現代通訊科技分享生活的點點滴滴，他的隔空陪伴替我排遣了許多從事研究工作的孤獨與壓力。

最後，我要感謝我的家人。我太太認同我的理念，一直支持我的學術工作。過去兩年儘管她也忙於進修，她還是無微不至的照顧好孩子，把家打理得井井有條；每當我寫作遇到瓶頸，她總是耐心聆聽，並給予非常有啟發性的意見。我很幸運我的賢內助也是我學術生活的同志。在《不平等的教育》將要出版的今天，我天真、活潑、可愛的兒子已經滿七歲，暑假後就要升讀小二，臺灣的教育問題對我而言不再只是抽離的學術研究課題。我希望臺灣的教育體系能夠不斷朝向上向善的方向發展，進而幫助建立一個更公義更平等的社會，打造更健康開朗、人格健全的下一代。我期盼《不平等的教育》能夠為邁向這理想做出一點貢獻。

推薦序

引領批判反思的經典閱讀

坊間介紹教育社會學的書籍通常有三種編寫形式。最常見的是綜論式的導論形式，這種形式一般都是先陳述教育社會學發展的歷史，接著介紹幾個主要的理論學派，然後則針對一些教育社會學的研究領域，比如教育與社會階層化、教育與國家型態、教師社會學、教室社會等各個研究領域分門別類介紹其研究內容，這是一般教科書最常見的形式。通常社會科學的教科書也常是以這種形式編寫，不過這種看似標準格式，也會因為編寫者的理論立場而有所不同的偏重。另一種導論形式則不採這種綜論式的編寫格式，而是以議題為主導，專注於相關議題與不同解釋觀點所做分析的異同。釐清不同觀點如何研究特定的議題。這些議題比如「分化、不均等及教育的歷程」，「教育、經濟與階級」，「教育論述的結構」等等。由於教育社會學可視為是社會學或教育學研究的領域，雖然在這個次領域下還可再區分為更為特定的次領域，但整體而言，總是比大學門涵蓋的次領域來得有限。依議題區分比起依次領域區分較側重不同理論觀點分析進路的比較，比較能讓讀者掌握研究推論的過程，而非只是記憶被視為現有學科既成知識的內容，是比較具有啟發思辨研究能力的形式。

第三種也非綜論式的編寫，而是以探討理論學派及思想人物為主，在教育社會學中有一些習以為常的理論觀點，如功能論、衝突論、解釋論等學派，有多位大家耳熟能詳的學者如帕森思（Talcott Parsons）、鮑爾斯與堅提士、布迪厄、柯林斯（Randall Collins）、伯恩斯坦、阿普爾等等。針對這些不同學派及學者的研究觀點編寫介紹是另一種導論的形式，然而這種形式常以一種通論形式呈現，也就是盡可能地介紹與教育社會學研究

相關的學者，但如此力求詳盡的要求，有時反而讓整本書顯得沒有架構可言，而有些學者的相關性及重要性很小，也可能被納入。這在教學上或許有其參考價值，卻往往無助於學習者掌握不同理論觀點爭議之所在。

本書副書名題為「批判教育社會學的九堂課」，其形式跟上述第三種類似，以探討人物思想為其主軸。然而本書與上述形式有一些根本差別，並非通論式的導論，因此更有助於閱讀者掌握教育社會學的理論思考及其推論。本書的特色主要有三：（1）凸顯批判取向的教育社會學研究。本書雖然以個別學者思想為其探討重點，但並非毫無差異的通論式介紹，而是集中在批判研究取向的教育社會學的探討。（2）跟一般思想人物的通論式介紹不同，本書著重深入了解學者的研究理論及理論建構，因此是以經典閱讀的方式，帶領讀者深入閱讀各個學者的經典著作，了解其研究及立論，以及其對教育社會學發展的意義。（3）本書並非只是浮面地介紹個別學者的研究，學術研究有其理論脈絡及引發的爭議與發展，再加上社會文化背景的差異，讓某些理論觀點在跨文化的研究上可能有所限制，而必須加以修正。作者本人在跨國及跨文化的教育研究，持續有豐富且深入的研究成果，因此能就相關研究所引發的爭議及發展提出言之有物的批評，讓讀者能清楚不同理論爭議關鍵之所在，而非只是浮光掠影式的閱讀記誦。本諸作者批判詮釋的精神，以下針對本書這三點特色介紹給大家，以便能夠對本書有更深入的理解。

本書共分為九章，每一堂課轉為每一章，因此每一堂課多少保持與原本授課形態，某種程度是各自獨立完整的章節。為何選擇這些主題，關鍵在於閱讀。原本這是以研究生為主的課程，研究所的課程除了教師的授課以外，更重要的是學生的閱讀與參與。閱讀些甚麼？作者原先的構想該是閱讀經典，透過好好的閱讀經典，才能夠了解重要研究的論述理論及相關議題，透過閱讀經典，才能展開自己對經典的詮釋，真正從其中汲取養份，幫助自己進行研究。而也透過這些經典的閱讀，也能進一步掌握影響

批判教育社會學研究的重要課題與爭論如何開展的，因此全書九堂課是環繞著經典閱讀組織而行。每一堂課的主題都反映了某部批判教育社會學的經典，然而每部經典都有其作者，作者並非以每位學者選一本代表作來安排其經典閱讀，而是以作品本身在理論及研究上的重要性來定位經典作品。所以雖然有九堂課（九部經典），但只包含五組重要的教育社會學者，分別是涂爾幹、布迪厄、伯恩斯坦、鮑爾斯與堅提士，以及阿普爾。我們可以看到這九堂課的主題分別是由哪九部經典閱讀延伸出來。

章	章名	探討學者	探討著作
1	符應理論與批判教育社會學的起源	鮑爾斯、堅提士	1976《資本主義美國的學校教育——教育改革與經濟生活的矛盾》
2	矛盾的再生產與再生產的矛盾	阿普爾	1982《教育與權力》
3	象徵暴力、文化資本與階級再生產	布迪厄	1977[1970]《再生產：教育、社會與文化》
4	課程符碼、階級與社會控制	伯恩斯坦	1974[1971]《階級、符碼與控制》第一卷 1977[1975]《階級、符碼與控制》第三卷
5	教育論述、教育機制與符碼理論的重構	伯恩斯坦	1990《階級、符碼與控制》第四卷 1996《教育法、符號控制與身份認同：理論、研究及批評》
6	霸權、意識形態與課程	阿普爾	2004[1979]《意識形態與課程》
7	資本的形式與轉換	布迪厄	1986《資本的形式》
8	學術人與教育場域的自主性	布迪厄	1988[1984]《學術人》
9	古典社會學大師論教育思想的演進	涂爾幹	1977[1938]《教育思想的演進》

從以上對照整理可以看到布迪厄佔了三章、伯恩斯坦兩章，已經超過全部章節一半以上。但依其章節安排，若說批判教育社會學是以布迪厄和伯恩斯坦兩人的研究與理論為核心，應不為過。如果再加上阿普爾，先不論涂爾幹，那麼所謂批判教育社會學主要就是以這三位為主。或許作者對於批判的理解，主要可以從作者對這三人的詮釋中得到掌握。以經典閱讀為起點，詮釋批判教育社會學研究的重要課題及開展，以及釐清教育社會學研究爭議的相關議題，除了研究及理論上的探討之外，更希望能有助於反思台灣的教育改革及實踐的問題。

在教育社會學研究中，有許多概念是大家耳熟能詳且常常運用的，比如符應原則、文化霸權、文化資本、習性（habitus）、象徵暴力、精緻型符碼、限制型符碼等等。這些概念並非憑空產生，而是與許多學者的研究及反思息息相關。比如符應原則——鮑爾斯與堅提士；霸權、潛在課程（hidden curriculum）——阿普爾；文化資本、象徵暴力——布迪厄；限制型符碼、精緻型符碼——伯恩斯坦。事實上，這些概念也不是獨立自存的抽象建構，他們往往相伴著其他概念及理論建構，因此回到其研究及作品脈絡中來探討這些概念的源起及相關課題，對我們理解其意涵是最有幫助的，所以從經典閱讀著手會是適切的途徑。

在每一篇經典閱讀中，作者通常會分兩部分來進行，前半部有系統地詮釋文本的內容，後半部則是探討其研究引發的相關批評與爭議，我們或許可稱之為批判詮釋的解讀。在文本詮釋的工作上，作者呈現出三個特色。其一力求客觀與清晰，作者對每位學者所運用的關鍵概念均能有相當清楚的掌握，且能深入淺出的解釋。比如前面提到的符應原則、文化資本、習性、文化商品、象徵權力等等。其中最艱澀當是伯恩斯坦在分析教育論述與教育機制時所運用的概念，如規約論述（regulative discourse）、教導論述（instructional discourse）、分配規則（distributive rules）、再脈

絡化規則 (retextualizing rules) 和評估規則 (evaluative rules) 等等。就如作者所言，伯恩斯坦的作品，尤其是其後期作品，是眾所皆知的艱澀難讀，然而通過作者的解釋與舉例說明，讀者能夠清楚的掌握伯恩斯坦的理論建構及相關的概念意涵。這在詮釋布迪厄的《再生產》一書中亦可見到。布迪厄的《再生產》一書分為兩部分，前半部「象徵暴力理論的基礎」以命題形式呈現，論證嚴謹卻又複雜，且有大量的理論概念，如實踐掌握 (practical mastery)、象徵掌握 (symbolic mastery)、隱性教育法 (implicit pedagogy)、顯性教育法 (explicit pedagogy)、文化專斷、雙重委託關係等，作者均能深入淺出地闡明其意涵。

其二，作者之所以能清楚闡釋許多學者看似抽象且複雜的概念，且系統地呈現作品的內容，乃因為作者能掌握經典作品中的理論建構及立論邏輯。也就是作者是有論證的闡明每位學者的理論建構及研究邏輯，而不是將之視為既成的研究成果摘要簡介。以作者對布迪厄《學術人》一書的詮釋為例最能凸顯其論證明晰的工作。《學術人》以法國巴黎高等教育體系為研究對象，分析大學與階級之間的關係，以及相對自主性的課題。作者以四節來介紹這本書，分別是（一）從場域到大學場域、（二）大學場域與階級再生產、（三）權力、文化生產與再生產、（四）大學場域的相對自主性。在每一節中，逐步闡述布迪厄的研究主題、概念意涵、以及論證邏輯。如此一來，讀者才能了解概念出現的理論脈絡，以及學術研究的論證邏輯，而不會只是人云亦云的術語套用。

其三，作者對英、美、法三國的教育制度有相當的掌握，在許多地方能適時說明各國教育制度的運作，非常有助於讀者理解經典作品的研究內容。這些學者分別來自英、美、法三國，他們研究的教育現象也是以自己的國家為主，許多人對於這些研究無法充分掌握或是誤解，除了理論概念上的困難之外，很多時候是因為對於相關國家的教育制度毫無所悉導致無法理解。這些學者以他們自己國家的教育制度研究所得是否能成為普遍的

命題，這當然是可以進一步檢驗的。可是當我們對其體制及社會現象毫無所悉，就以我們自身有限的經驗來理解這些研究，那問題就出於閱讀者，而非研究者身上。教育社會學知識的討論當然有某種普遍性，然而許多具體研究必然涉及各別國家教育體制的差異，以及歷史文化、國家型態上的不同。閱讀這些經典作品有助於我們了解這些差異所在，但反過來說，我們必須對這些差異有一些基本瞭解，也才能順利理解研究者的分析與論證。針對這點，本書的作者在闡述各個學者的研究時，對於各國的教育制度做了許多補充說明，讓讀者對於各國的教育制度增加了相當瞭解，豐富了背景知識，也讓讀者更能掌握各個分析及理論論述的脈絡。

充分呈現每部經典作品的論述之後，作者做的另一件重要工作是探討跟這些作品相關的批評與爭議。研究總是會有所限制，也總會引發一些批評，但有一些批評會顯得空洞而無意義。比如說當學者重視結構分析時，就會被批評忽視行動者的能動性。強調經濟面，會被批評忽略了文化的作用。集中於階級因素，又會被說忽視了國家的作用。本書在批評與爭論的討論上也會有一些類似的爭議，不過作者卻很少陷入類似空洞的批評上。主要是因為作者對經典研究的內容有相當的掌握，因此針對一些爭議，能夠做出一定論證上的判別，而不只是淪為表面文字的爭議。具體的例子如討論鮑爾斯、堅提士的符應原則論述是否陷入功能解析的謬誤，又如伯恩斯坦的言說符碼理論是否只是一種語言缺陷論的解釋形式。在這例子中，作者都能掌握爭議的焦點，爭論的邏輯關鍵，以判別批評的有效與否。

其次，作者很少只是文辭上的批評，在相關的爭議上，會具體引用不同學者的研究成果加以對照說明，比如像阿雀爾 (Margaret Archer)、柯爾曼 (James Coleman)、柯林斯、格林 (Andy Green)、卡諾依及李雲 (Martin Carnoy and Henry Levin) 等人的重要研究。由此可見，作者用了相當多的篇幅來討論批評與爭議時，並不只是釐清了經典研究引發的問題，更是引入許多教育社會學的重要研究，帶領讀者進入教育社會學的知

識脈絡之中。也就是由經典閱讀延伸，進一步探索教育社會學的相關發展。

不過在整理批評與爭議的相關課題時，個人發現一些有趣的現象。有些批評是針對個別學者的研究及理論建構，但有些批評則具有共同性，比如說歷史精確性不足或去歷史分析，欠缺相對自主性的探討，缺乏對國家的分析，缺乏比較分析等等。其中缺乏對國家的分析與缺乏比較分析的批評最多。關於許多經典研究是否缺乏對國家的分析，這會有甚麼影響，是否構成研究上的重大缺失，這些留待讀者閱讀後自行判斷。至於被批評缺乏比較分析的經典，九堂課中有六堂提出這個批評。針對這點，個人倒是有些疑惑。這點批評一定成立，因為這些學者本來就是要探討自己國家內的教育制度與社會關係，其理論建構也是建立在這些相關的社會事實之上，因此當然欠缺比較分析的角度。然而據此批評他們缺乏比較分析的角度是否有欠公允，因為他們也從未聲稱自己要進行比較研究，既是如此，欠缺比較分析的角度怎能被責備呢？我所能理解的是，作者嘗試提醒我們，這些研究都相當精闢，有許多值得我們參考學習之處。然而教育體制的運作除了有其社會、經濟與文化脈絡之外，更與國家形構息息相關，而隨著歷史與世界體系的發展，國家形構及其地位也大有差別。因此我們不能把某種國家形構下的教育社會學研究囫圇吞棗、照章搬演。這樣的建議當然是有意義的，但如此一體適用的批評這些學者缺乏比較分析的角度是否恰當？

從另一個角度來看，作者這樣的批評是可理解的。一般而言，因為歐美學者少有對於這些作品是否缺乏比較分析的角度提出嚴厲的批評。然而作者身為非歐美中心社會的學者，從事關於比較教育的研究，一方面從這些作品中汲取研究的養分，另一方面在針對非歐美國家教育體制的研究中，恰能觀察到這些理論受限之處。作者最早從葛蘭西及阿普爾的霸權概念出發，以比較霸權的角度切入，分析二戰後香港及新加坡的華文學校政治。而後又運用伯恩斯坦的教育論述理論，以及其他相關理論探討台灣、新加

坡以及香港等地的教育現象。在這些研究當中，有兩個重要的角度一直是作者所重視的，一是國家的角色，一是比較分析的角度，也因此作者才會提出相關的批評。雖然不見得是公允，卻是言之有物的批評。只是從這個角度來理解，卻有一個有趣的現象，那就是有兩本書正是重視國家角色，以及比較分析的角度（雖然還是限於歐美教育體制的比較研究）。兩書分別是阿雀爾（Archer 1979）的《教育體系的社會根源》，以及格林（Green 1990）的《教育與國家形構：英國、法國及美國教育系統的興起》，正如前述，這也是作者在探討爭議時，常援引的作品。但有趣的是，雖然作者很重視這兩位學者的研究，但卻未另闢專章來探討他們的作品。可以確定的是，他們的研究絕非泛泛的比較研究之作，作者是限於授課時間、或有其他考量（比如說其在學術研究的影響力或知名度不及這裡所選的作品），而未能納入經典作品研讀之列，其原因不得而知。這帶領我們回到一開始的問題，批判教育社會學，或者說批判角度的教育社會學研究該如何定位？結合了理論分析及實踐研究上的反思，作者的經典閱讀開啟我們對於批判的思考。

蘇峰山（南華大學教育社會學研究所副教授）

第一堂課

符應理論與批判教育社會學的起源

鮑爾斯（Samuel Bowles）與堅提士（Herbert Gintis）1976年出版的《資本主義美國的學校教育——教育改革與經濟生活的矛盾》（*Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*，以下簡稱《資本主義美國的學校教育》）普遍被認為是批判教育社會學的濫觴。西方主流的教育學在傳統上深受教育實務主導，關心的是如何改善教學、管理教室、設計課程、提升學校效能之類的問題，極少探討學校教育與經濟、政治及文化權力的關係。第二次大戰後教育社會學興起，教育學者變得較注意學校與社會的關係，但戰後的三十年間西方社會學由結構功能學派（structural functionalism）主導，功能學派學者認為教育是社會整體的一部分，學校對整體社會發揮正面的作用，他們對社會分化、利益矛盾及階級剝削視若無睹。到了大約1970年代初，英國出現了「新教育社會學」（New Sociology of Education）。新教育社會學開始注意學校知識與社會控制之間的關係。但該學派過度受到現象學（phenomenology）、俗民方法論（ethnomethodology）及符號互動論（symbolic interactionism）的影響，研究方法又完全偏重民族誌方法（ethnographic method），焦點都集中在教室的人際互動，忽略了學校與宏觀社會結構的連結。另外，現象學及俗民方法學帶有濃厚的文化相對主義色彩，受它影響的新教育社會學沒有明確政治立場，無法指引對抗不平等的實踐行動（Cole 1988: 7; Karabel and Halsey 1976; Moore 1988: 2-3）。¹

¹ Karabel and Halsey (1976) 對英國新教育社會學的起源、理論、方法以及具體研究課題有精彩的討論。

直到鮑爾斯與堅提士的《資本主義美國的學校教育》出現，才真正開啟了批判教育學的新視野。他們從新馬克思主義觀點出發提出學校與資本主義經濟存在符應關係（correspondence），嘗試克服新教育社會學的限制，深入探討學校教育的社會再生產（social reproduction）功能。

鮑爾斯與堅提士是馬克思主義經濟學者，兩人都在哈佛大學拿到博士學位，也曾在該大學任教。他們從 1968 年開始撰寫《資本主義美國的學校教育》，很諷刺的是，這部批判資本主義的著作中有部分章節的資料來自有大企業背景的福特基金會（the Ford Foundation）贊助的研究計畫。兩人在八年後（1976 年）該書出版時已離開哈佛轉到麻省大學（University of Massachusetts-Amherst）任教。² 作為馬克思主義者，鮑爾斯及堅提士都是政治活躍分子，積極投入民權運動（Civil Rights Movement）及反越戰抗爭。他們寫作《資本主義美國的學校教育》也是基於對社會現實的關懷。兩人在 1960 年代末期觀察到第二次世界大戰後美國教育改革的失敗——即使經過二、三十年急速的教育擴張以及「對貧窮宣戰」（War on Poverty）與「及早教育方案」（Head Start Program）等補償式教育（compensatory education）政策，美國社會貧富懸殊依舊，學校仍然沒有協助學生獲得更健全的身心發展。鮑爾斯及堅提士認為失敗的關鍵是政策推行者並不瞭解資本主義美國學校教育的運作邏輯，忽略了資本主義經濟生產帶來不平等的階級結構、教育體系最重要的功能是延續資本主義（Bowles and Gintis 1976: vii-viii）。

因為《資本主義美國的學校教育》對批判教育社會學的重大影響，本章將討論該書的主要論點。在介紹過它的「符應理論」後，筆者將深入解

釋《資本主義美國的學校教育》的重要性及貢獻，並針對它引起的辯論及爭議進行評論。

一、符應原則與學校的再生產功能

跟世界各地的資本主義體制一樣，美國經濟生產的最重要目的是追求利潤。因為利潤源自對工人的剝削，以利潤為主的生產從來不會顧及工人的利益，資本家與勞動者本質上是敵對的。因此，支配階級必須設法穩定經濟生產不對稱的社會關係，令工人階級繼續參與這場有損他們自身利益的遊戲。鮑爾斯與堅提士認為教育體制在再生產資本主義社會關係的作用十分重要，因為學校可以透過表面看似公平的方法把下一代分配到不同的分工及層級位置，讓不平等的階級社會得以合理化；教育體系還能將不同出身背景的年輕人培養成具備不一樣的個性、習慣及意識，預備他們日後在經濟分工中扮演不同角色；學校又生產超過就業市場所需的勞動力，迫使工人在失業威脅下變得馴服（Bowles and Gintis 1976: 12）。³ 鮑爾斯及堅提士認為美國深受進步自由主義（progressive liberalism）影響的改革者根本無法瞭解教育的再生產功能。

進步自由主義者把資本主義的問題視為偶發的個別現象，而不是經濟

3 《資本主義美國的學校教育》把充滿壓迫性的社會關係視為資本主義的最核心部分，把它看成比私有制更能代表資本主義的本質；因此該書討論的重心問題是學校如何再生產資本主義社會關係，而不是如何延續私有產權制度。兩位作者對資本主義的這一看法意味著他們並不認為產權制度是資本主義與社會主義最重要的差別。鮑爾斯曾在耶魯大學修讀俄文，並於 1958 年到訪蘇聯，對社會主義國家有第一手的觀察。另外，鮑爾斯及堅提士一直都認為真正的社會主義是要讓人們都享有充分的自主權，出版《資本主義美國的學校教育》後數十年兩人繼續探討經濟及政治制度如何打造人們的個性、習慣及欲望，影響人們的自決能力（Torres 1998: 45-64, 107-128）。

2 鮑爾斯離開哈佛是因為該校經濟系認為他的研究不屬於經濟學領域拒絕給他長聘。關於鮑爾斯及堅提士的出身背景、寫作《資本主義美國的學校教育》的經過及該書出版後的學術研究等可參閱 Torres（1998）對二人的訪問。

權力不平等必然導致的矛盾；他們相信可以通過社會改革——教育改革是其中重要一環——把資本主義社會變得更完善。進步自由主義者認為學校教育有三大功能，包括①整合功能（integrative function），意指把年輕人融入社會，在經濟及政治體系扮演應扮演的角色；②平等功能（egalitarian function），目的是保障下一代有公平機會爭取優越的社會位置；③發展功能（developmental function），指的是幫助年輕人發揮潛能、發展健康的心理及人格。鮑爾斯與堅提士認為進步自由主義者忽略了學校與所處的資本主義經濟的關係，誤以為教育改革可以讓學校能夠同時發揮上述三種功能（Bowles and Gintis 1976: 21）。

進步自由主義者的教育理念深受「技術績效主義觀」（technological-meritocratic view）影響。他們相信經濟生產無可避免會出現層級性分工；不同階級生產者的地位、權力及待遇都不一樣，因為各工作崗位所需的技術及認知技能（technical and cognitive skills）水準有所差別。「技術績效主義觀」又強調因為個人天賦資質的差異，公平合理的社會應該讓人們都有平等的機會學習技術能力，然後依照各人的表現安排最適當位置；教育改革——例如提供免費的就學機會及補償式教育等——就是要掃除人們能公平爭取向上流動的阻礙。進步自由主義者相信隨著現代化及教育普及，社會也必然會朝向績效主義發展（Bowles and Gintis 1976: 24）。

鮑爾斯及堅提士反駁自由主義者的觀點。他們指出經過第二次世界大戰後二、三十年的教育改革，美國的學校並沒有更有效地發揮平等功能。大量研究顯示在 1970 年代初期，父母社會經濟地位與子女教育成就之間的關係與數十年前相比並沒有明顯變化，出身高收入家庭的子女上大學的機會依然遠高過低收入家庭的同儕。研究又顯示孩子出身家庭的社會經濟地位遠比個人智商更能決定他們的教育成就。更令人失望的是，從 1950 年到 1974 年，儘管美國人接受學校教育的年數已經日趨平等，但收入不平等的情況卻幾乎沒有改善（Bowles and Gintis 1976: 132）。

另外，美國的學校也沒有好好發揮發展功能，未能幫助學生身心健康發展。歷史上美國的學校都極強調規訓（discipline），目的是要培養孩子馴服。早期教會積極創辦學校，因為基督教的原罪觀，認為兒童容易受到誘惑而墮落，教會創辦的學校對兒童嚴厲管束。其後大量移民湧入，在美國已掌權的「白人盎格魯撒克遜新教徒」（White Anglo-Saxon Protestants）菁英對新移民持懷疑甚至敵視的態度，他們更強調以學校教育嚴格規訓移民家庭子弟。到了 20 世紀，教育體制愈來愈科層化，經濟生產領域的科學管理（scientific management）方法被引進應用於教育行政，官僚化的學校變得更依章辦事，這進一步扼殺了學生的特殊性及個人發展。有研究顯示在美國中學服從權威、中規中矩的學生會比具有創意、但也較反叛與具獨立性的學生，更能拿到好分數以及贏得師長的關愛（Bowles and Gintis 1976: 37-38, 137）。

美國學校教育無法發揮平等及發展功能，是因為它身處資本主義社會，要發揮整合功能把年輕人融入充滿著不平等及壓迫的經濟體系，自然不可能促成社會平等及個人的健全發展。美國的資本主義到了 1970 年代已經高度無產階級化及資本集中化，大約有三分之二的勞動人口受雇於大型企業（Bowles and Gintis 1976: 61）。大型企業生產組織的特徵是高度層級化、充斥著異化勞動（alienated labor）。身處在垂直式權威關係的基層工人對勞動沒有掌控權，上班時重複進行細瑣的工序，他們工作只是為了賺取賴以糊口的薪資報酬，而不是因為享受勞動過程，更遑論借由工作實現自我。為了再生產壓迫性的社會關係，學校的組織結構及運作方式與資本主義生產組織緊密符應。比方說，學校內部一樣有垂直的權威關係，校董、校長及行政人員處於權力最頂端，接下來是教師，最下面是學生。跟大企業一樣，學校的主要活動——學習——亦是異化勞動，因為大部分學生讀書不是為了追求知識、享受求知的樂趣，而是為了分數及文憑。學校與經濟生產的社會關係高度符應，是因為美國教育要把年輕人融入資本

主義體制，使其成為新一代的無產階級勞動生力軍。

教育的再生產功能也表現在整個教育體系、整體經濟生產領域及階級結構之間的符應。在大型生產組織中，基層勞工之上還有中層管理人員以及最上層主管。層級越低者越需要懂得服從，職位越高者越需要有獨立性、自發性及創意。因此，教育體系在不同階段著重培養的人格特質也有所差別。一般而言，初等教育最強調孩子學習守規矩、服從外在權威，越往上越重視培養獨立性、自發性及創造性（Bowles and Gintis 1976: 48）。比方說，在小學階段學校會要求學生準時上課、守秩序，課程內容及進度等也都由學校預先安排好；但到了大學及研究所，學生可以曠課，有權選擇修讀科目，決定指導教授人選、論文題目甚至修業進度和年數等。因為接受高等教育者將來要在經濟生產中扮演領導角色，學校必須培養他們自我管理及獨立決策的能力。

另外，因為出身的家庭背景與未來職業有重要關聯，為了發揮跨代階級再生產（inter-generational class reproduction）功能，學校在同一教育階段也會運用不同的方法對待階級背景不一樣的孩子。有研究顯示在中學階段，學校注重對工人階級子弟外在行為的控制，教育方式傾向訓練孩子成為循規蹈矩的跟從者；對中產階級學生則強調動機的控制（motivational control），目的是要培養孩子日後成為領袖（Bowles and Gintis 1976: 33-34）。鮑爾斯與堅提士認為教育經費差異是促成學校與階級之間符應關係的主要原因之一。因為中產階級就讀的學校一般經費充裕，師生人數比例較低，教師有充分的耐心瞭解學生，然後進行循循善誘；但在經費不足的工人階級子弟學校，教師面對大班學生，他們只能盡量控制學生的行為，維持起碼的秩序。⁴ 學校發揮再生產功能的另一個關鍵是經濟生產與家庭

4 在美國不同階層子弟學校資源條件有差別，因為許多上層階層的子入讀私立學校。另外，美國公立學校經費大部分（約 80%）依靠州及地方稅收，中產及工人階級就讀的公立學校會因為地方稅收的差別而出現十分驚人的經費落差。

的社會關係亦彼此符應。因為父母在經濟生產所處的社會關係影響他們教養子女的方式。一般而言，工人階級父母在職場的地位低下，被要求服從外在權威，因此他們回到家裡也會以權威的方式管教子女；相反地，中產階級父母在職場要發揮自主性、獨立判斷，因此他們在家中對待子女的方式也較為自由開放（Bowles and Gintis 1976: 68-73, 143）。

鮑爾斯及堅提士把經濟生產中的社會關係視為資本主義最核心的部分，他們強調學校最重要的任務是培養學生將來參與經濟生產需具備的人格特徵及人際關係技巧。這觀點跟信奉「技術績效主義觀」的進步自由主義者想法相違背，因為他們二人視訓練學生的非認知性技能（non-cognitive skills）——並非進步自由主義者認為的技術及認知性技能（technical and cognitive skills）——為學校最主要的功能。他們援引許多經驗研究，論證儘管教育成就與經濟地位在統計上有明顯的正向相關，但並無證據證明受教育程度較高者是因為掌握更多的技術能力而在職場上獲得更高的回報。相反，研究發現當我們把認知性技能的變項——例如 IQ 測驗分數及校內成績等——控制後，受教育程度與收入之間的相關性並沒有明顯減弱（Bowles and Gintis 1976: 110, 113-114）。換言之，受教育程度較高者並非因為學會更多技術及認知性技能而取得較高的經濟回報，自由主義教育者高估了技術及認知性技能對收入及社會地位的決定作用。

兩位作者提出了教育與經濟領域的符應關係，他們也提醒讀者不要把學校教育的再生產功能視為理所當然。因為資本主義的特徵是不斷地擴大積累及生產，隨著生產力發展，經濟生產的關係不斷被改變，保守傾向較強的教育體系有可能因為跟不上經濟發展步伐而無法發揮再生產的作用。另外，教育與經濟的符應程度又受民眾的抗爭及教育系統內在動態變化影響，學校在特定歷史階段會衍生挑戰資本主義的思潮及抗爭行動，激化經濟體系的矛盾。資本家及自由主義社會改革者往往被迫回應這些矛盾，設法修復學校教育與資本主義的符應關係。要瞭解學校教育與經濟體系之間

時而和諧、時而緊張的關係，我們必須回顧歷史，檢視美國學校教育與資本主義二百多年的演變（Bowles and Gintis 1976: 129, 151-152, 277）。

二、教育改革：修復學校與經濟生產的符應關係

《資本主義美國的學校教育》從第六章至九章（約占全書篇幅三分之一）回顧美國教育發展的軌跡，討論美國歷史上三次重要的教育改革，其中包括：①約於 1820-1860 年間的「共同學校運動」（Common School Movement）時期；② 1880-1920 年間進步主義（Progressivism）教育改革；及③ 1960、1970 年代的高等教育改革。鮑爾斯及堅提士指出在每一次教育改革之前，都出現了因為資本主義擴張、經濟生產與社會關係改變而導致的社會秩序失調。教育改革的目的是為了重新修復學校與經濟生產的符應關係。

1. 共同學校運動

1820-1860 年左右出現的共同學校運動是要建立普及的公立初等教育系統。在美國建國初期，家庭是最主要的經濟生產單位，負責培養下一代成為具生產能力的勞動者。當時學校教育並不發達，學校數目稀少、就學率偏低、學期短、由稅收支持的公立學校還不普遍。然而，後來經濟發展改變了這一局面。19 世紀初開始，工廠數目漸多，工商業資本日漸集中，許多小生產者漸漸變成雇傭勞工——統計數字顯示 1795-1855 年紐約市雇傭勞動人口增長了四倍，獨立生產者人數減少了三分之二。1860 年代美國南北戰爭爆發前家庭已不再是主要的經濟生產單位，資本家不能再依賴家庭培養生產所需的勞工。另外，資本主義發展導致大量農村人口遷移到城市謀生，勞工短缺促使資本家引入數量龐大的外來移民，再加上資本集中、貧富懸殊不斷惡化，這些變化對社會穩定構成威脅。更糟的是一直作

為安撫人心，讓人們對現世的不平及苦難有更高忍耐力的「人民鴉片」——宗教——因為理性主義及科學的興起而日益衰落。在這種情況下，新興起的資產階級漸漸意識到必須透過發展公立教育穩定社會秩序。

美國麻省洛威爾（Lowell）被稱為「美國工業化的搖籃」，鮑爾斯及堅提士以該地區的教育改革為例說明資本主義與公立教育發展的關係。19 世紀初期洛威爾經歷快速工業化，當地資產階級鼓吹發展普及教育把工人教導成為「更好的工人」。大約在 1824 年，在製造業老闆推動下，分散區內各地的學校得以整合，並歸由新設的學校委員會（school boards）管理，委員會大部分成員是商人及專業人士。同樣的變化也在州的層級出現。1837 年，麻省州長在資本家推動下任命原本的州議會秘書曼吾（Horace Mann）出任新設立的州教育委員會（Board of Education）秘書。曼吾是一位極具影響力的政治家，執掌麻省教育後積極推動義務教育，建立由稅收支持、不屬於任何宗教派別的（non-sectarian）公立學校系統。他的目標是要讓不同背景的孩子都在「共同學校」（common schools）接受課程內容相同的基礎教育。曼吾任內麻省的就學率大幅上升，學期明顯延長，學校也開始按照學生的年齡及水平，將其分成不同的班級。⁵ 另外，因為資本家推動教育是為了培養出馴服的工人，改組後學校課程由以往重視「腦的文化」（brain culture）轉變為偏重「心的文化」（heart culture），學校減少對認知性知識的傳授，愈來愈注重以「隱性課程」（hidden curriculum）改變孩子的品行及習慣。儘管曾遇到愛爾蘭移民父母的抵制以及不願意交付稅金支持公立學校的資本家的抗拒，麻省教育還是穩定發展，到了 1860 年南北戰爭爆發前夕該州的義務教育制度已確

5 在之前，麻省跟美國其他地區一樣，很多學校都是「單一教室學校」（one-classroom school），不同年齡及水平的學生混在同一教室上課。分班後學校可按學生身心發展及水平安排在不同教室施教，對提升教學效能很有幫助。

立，州政府甚至設立勸學員（truant officers）處理孩子曠學問題。鮑爾斯及堅提士又援引統計資料論證美國資本主義對公立教育有促進作用。他們指出有學者分析麻省各城鎮資料，發現地區工廠數量與教育改革的出現在統計上呈正相關；在工廠工作人口比例愈高的城鎮，學校委員會（school boards）往往更致力發展公立學校。另外，統計又顯示在雇傭勞動比例愈高的地區，公立教育也愈發達（Bowles and Gintis 1976: 161-167, 174-176）。

2. 進步主義教育改革

美國 1880-1920 年的進步主義教育改革也是在社會動盪不安的脈絡下出現。隨著資本主義持續發展，美國進一步無產階級化，在 1890 年已有三分之二就業人口成為雇傭勞動。另外，因為資本集中化趨勢，愈來愈多就業人士受雇於大型企業，企業型資本主義（corporate capitalism）的格局已然形成。除了需要龐大數量的生產者在最底層負責重複性的簡單工序，資本家也須仰賴更多的中層人員協助管理。此外，美國幅員廣，人口相對稀少，一直依賴外來移民解決勞動力不足問題。到了 20 世紀初，大約有 16% 的人口是外國出生的移居者，另外有 40% 的父母是移民。如何把大量新移民融入美國經濟體制，避免他們引入原居地有問題的文化思想——包括歐洲工人階級的激進主義傳統——而破壞工業秩序成為資本家的當務之急。19 世紀末期美國工潮日益頻繁、鬥爭手段愈加激烈，掌權的菁英愈來愈相信要利用學校教育解決這些矛盾（Bowles and Gintis 1976: 183）。

「進步主義」這一概念本身帶有極為正面的意涵，一般人談到「進步主義教育」都會聯想到杜威（John Dewey）等開明思想家，以及他們提出以孩子為中心（child-centered）、「學校與生活結合」等「進步」的教育理念。然而，鮑爾斯及堅提士指出進步主義教育的理念實際上是以有選擇

性甚至是被扭曲成對資本家有利的方式落實執行。1880-1920 年的資本家、教育專業人士及慈善家——當中有很多其實也是資本家——聯手推動進步主義教育改革。他們以提高效率口號掛帥，結果導致學校教育的主導權從社會基層轉移到資本家、教育科層機構及教育專業人士手上，並造成中學課程分化，出現職業教育（vocational education）以及分流（tracking）的現象。這一連串改變的目的是讓掌權菁英重新掌握教育發展的方向，讓學校更符合企業型資本主義的需要（Bowles and Gintis 1976: 180-182）。

《資本主義美國的學校教育》以當時都市教育改革運動（urban school reform movement）及職業教育運動（vocational education movement）兩個案例做說明。

1880 年之前，美國都市學校都深受地方政治影響，城市地區學校都由在地的學校委員會掌控。學校委員會以民主選舉方法產生，大部分成員是基層勞工及小資產階級，學校方針不一定符合資本家的意願。在資本家推動下，都市改革運動以「糾正腐敗的地方政治機器」、「提升行政效率」為名，把地方學校委員會整合成涵蓋更大區域的學校委員會。整合後只有更具財力及背景人士才有條件參選委員會，基層勞工及小資產成員大幅減少，取而代之的是工商業菁英及專業人士。另外，為了確保學校發展不受庶民政治（popular politics）干擾，都市學校改革者又大幅收縮學校委員會的權限，以「專業化」之名將權力轉移至教育科層機構。之後勞工階級就難以通過基層政治動員影響學校的走向（Bowles and Gintis 1976: 186-191）。

進步主義時代另一個重要的改革是職業教育運動。19 世紀末中等教育擴張，大量勞工階層及移民子弟入讀中等學校，有些教育學者批評共同學校的理念不合時宜。他們援引杜威等進步主義教育家「學校教育要切合學生需要」等理念，指出隨著入讀中學人數大幅增長，中等學校學生水平參差不齊，不能繼續要求所有學生都接受共同的、偏重學術性的課程。有

部分教育改革者鼓吹要發展職業學校。這建議獲得了企業老闆的支持，因為資本家希望學校能配合經濟生產的人力需求，並借著由學校負責技術養成削弱技術勞工 (skilled labor) 的權力。在大資本家摩根 (J. P. Morgan)、洛克菲勒 (John D. Rockefeller) 以及美國製造業聯會 (The National Association of Manufacturers) 等積極推動下，聯邦政府在 1917 年通過了「史密斯—休斯法案」(Smith-Hughes Act)，以資助發展中等學校職業教育。職業教育運動原本目的是要把中學分成一般及職業兩類型中學，然而勞工組織及部分教育學者動員反對，認為中學雙軌制 (dual system) 會把大量工人階級、黑人及新移民子弟分流至職業中學，扼殺弱勢者向上流動的機會。資本家最後被迫妥協，中學雙軌制計畫被迫擱置，只能在中學內部分流設立偏重學術性及職業訓練的班別 (Bowles and Gintis 1976: 191-194)。⁶

為了讓中學內部的分流制度得以順利運作，「科學的」測驗方法 (testing) 應運而生。智商測驗 (IQ test) 最早由法國心理學家比尼迪 (Alfred Binet) 發明，1905 年被引進至美國在軍隊中使用，第一次世界大戰後應用範圍開始延伸到教育領域。卡內基基金會 (The Carnegie Foundation) 及洛克菲勒基金會 (The Rockefeller Foundation) 是將測驗方法引進教育界的主要推手。一項在 1932 年進行的調查顯示美國有三分之二城市的中等學校按照智商測驗成績將學生分流。測驗方法一方面採用看似科學客觀的方法把不同階級及族群背景的孩子導引至課程內容不一樣的班級；另一方面又配合中學課程分化，使學校教育更符應進一步層級化及分工化的企業資本主義體制 (Bowles and Gintis 1976: 195-198)。

⁶ 美國中學內部儘管有學術及職業班之分，但學校一般不會強制學生進入任何一類型班別，而且學生在分流到職業班後還可以轉回學術班 (Rubinson 1986: 521-523)。

3.1960 年代至 1970 年代的美國高等教育改革

1960、1970 年代美國高等教育改革是《資本主義美國的學校教育》探討的另一個歷史階段。這期間改革目的是要把高等教育院校層級化，讓高教體系可以滿足企業型資本主義對中層白領半專業 (semi-professional) 勞工的需求，並在不損害原有菁英階層利益的前提下把部分原來被排除的工人階級及少數族裔子弟融入更高度企業化的經濟生產體系。1960、1970 年代高教改革另一重要目的是要化解學生激進主義引起的動盪。跟之前的教改一樣，這段時期的改革是為了解決資本主義經濟發展導致的社會關係再生產危機。經過戰後二、三十年急速的經濟發展，美國在 1960、1970 年代出現更明顯的資本集中化，高度企業化的生產體系仰賴數目更龐大的、比一般勞工能力更高的技術及管理人才；高等教育要負起培養更多中層勞動力的任務。然而，跟基層的藍領勞工一樣，身處資本主義生產體系的中層白領勞工也出現無產階級化，他們遭到去技術化 (de-skilled)、在科層體制中喪失自主權、薪資及地位也日漸低落。資產階級希望借教育改革把這群具有一定教育程度的白領勞工規訓得安於異化勞動 (Bowles and Gintis 1976: 203)。

然而，高等教育體系並不符合資本主義的需求。傳統上美國高教院校都是四年制大學，課程以「博雅教育」(liberal art education) 為主，著重培養年輕人的文化素養及批判能力。「博雅教育」目的是培養菁英，而不是日後職場的半專業白領勞工。另外，1960 年代美國高等教育因為少數族裔抗爭等因素而大幅擴張；二次大戰結束時只有約五分之一的 18 至 22 歲人士入讀大學，到了 1960 年代末該人數比例已超過一半，高學歷人口遠遠超過報酬優渥職位的數目。大量受過高等教育、接受過人文教育洗禮，但不太可能在既有社會秩序下成為既得利益者的年輕人思想變得激進，結果引發學生運動。1960、1970 年代高等教育改革目的是要「撥亂

反正」，讓高教院校能重新發揮再生產功能（Bowles and Gintis 1976: 203-205）。

跟過往的教育改革一樣，資本家是 1960、1970 年代教改背後的主要推動者。比方說「卡內基高等教育基金會」（Carnegie Commission on Higher Education）從 1967 年至 1973 年間發表了一系列有重大影響力的報告書，積極鼓吹改變美國大學原有的課程、擴展二年制以職業訓練為目的的社區學院（community colleges）及控制高等教育過度快速的發展。該基金會推動這些改變，是因為原來大學博雅教育的目的是培養具宏觀視野兼能獨立思考判斷的領袖；資本家知道在新的形勢下大部分接受高等教育的年輕人將來只擔任跟從者角色，讓太多大學生接受人文教育薰陶只會帶來麻煩。該委員會致力打擊人文教育，並推動高教職業訓練化（vocationalization）及學科割裂化（fragmentation），目的是要讓更多年輕人在兩年制的社區學院被培養成為視野狹隘、只懂得就技術性問題提供技術性解決方法的勞工白領（Bowles and Gintis 1976: 206-208）。

儘管資產階級嘗試修復教育與經濟的符應關係，但這些改革成果可能十分有限。因為隨著中層白領工作的無產階級化，許多接受過高等教育（即使只是兩年）、對未來有憧憬的年輕人進入企業擔任收入低、缺乏保障、沒有自主性、工作本身也無趣的職位。這些二戰後出生的年輕人成長於物質條件相對豐裕的 1950、1960 年代，他們與上一代不一樣，渴求在工作中實現自我、追求有意義的人生。然而，白領工作的無產階級化讓他們的夢想成空。其次，資本主義無止境地追求利潤進一步加深了年輕人的疏離感。為了擴大生產、賺取更多利潤，資本主義不斷操控人們的欲望、創造虛假的需要，生產過程又嚴重破壞環境、帶來很多社會問題。許多接受過四年制大學教育、有條件在體制中找到位置的新一代菁英也不認同企業的運作方式。出身於小資產階級家庭——例如父母是創業型中產階級（entrepreneurial middle class）、小生意經營者、自行執業的專業人士等

——的第一代雇傭白領勞工從小家庭教育比較強調開放自主，他們尤其不容易適應企業型資本主義的社會關係。雖然教育改革無法完全化解資本主義再生產的危機，但至少可以把人們的注意力及不滿從經濟轉移到教育政策及學校，避免資本主義制度立即受到質疑（Bowles and Gintis 1976: 244-245）。

三、教育與轉型的實踐

作為馬克思主義者，鮑爾斯與堅提士寫作《資本主義美國的學校教育》並不單純是為了解釋學校教育，他們更希望能夠通過探討美國教育的本質找到改變現狀的可能出路。他們認為過往進步自由主義教育改革都走錯了方向，因為在資本主義美國，學校的任務是再生產不平等的經濟關係，妄想用只改變教育、不改變經濟體制的手法促成社會平等實屬天方夜譚。鮑爾斯及堅提士相信真正的革命性教育實踐都不可能只是狹義的教育改革，教育實踐必須連結更大的、挑戰資本主義社會現狀的抗爭。他們又認為革命的教育實踐的關鍵是改變人的意識，培養出不願意屈從於資本主義生產體系的新一代無產階級（Bowles and Gintis 1976: 14, 240）。從這個標準出發，《資本主義美國的學校教育》評估了當時三種較為激進的教育變革方案。

1. 平等教育（equal education）方案

平等教育方案目的是儘量把每個人受教育的年數以及所享受到的教育資源都變得相等。提出這一方案者大都是因為其發現教育成就與經濟地位密切相關，以為只要把人們受教育的質量差距都消除，社會不平等就會消失。1960 年代末至 1970 年代初美國部分公立大學的「開放入學政策」（open admissions policy）——意指不考慮申請人過往學業表現，接受所

有申請人入讀大學——是平等教育方案的一個案例。⁷ 鮑爾斯與堅提士認為這一方案立基於錯誤的假設，誤以為教育是社會不平等的根源。兩人指出資本主義必然出現的階級分化才是不平等的真正肇因；假如經濟生產制度維持不變，即使每個人都接受相同品質的教育，社會不平等依舊會存在。然而，兩位作者並沒有完全否定平等教育方案。以開放入學為例，它打開了學校的大門，讓之前被拒絕於門外的弱勢子弟得以進入；不同背景的學生「共學」可能有助於促成跨階級及族群的團結及抗爭。另外，平等教育方案可能會讓人們發現教育的平等並不會改變社會不平等，有助於打破績效主義的神話（Bowles and Gintis 1976: 250）。

2. 自由學校（free schools）方案

當今許多的所謂「另類教育」（alternative education）大概都可歸為鮑爾斯與堅提士所稱的自由學校方案。這一派倡者極強調教育的發展功能，他們反對學校用威權方式管教孩子，主張打破師生的權威關係，讓學生在開放、自由的環境下健康快樂地探索成長。他們強調教育不應受到外在社會力量的約束，因此他們營辦的學校也不會按照政府頒佈的官方課程安排教學活動，也不會將學生參加升學競爭設為學校的目的。1960年代美國教育家柯爾（Herbert Kohl）提倡的開放學校（open schools）及開放教室（open classroom）就是自由學校方案的代表。⁸ 鮑爾斯及堅提士指出許多自由學校運動的推動者是中產階級的「新無產階級非體力勞動工人」（newly proletarian non-manual workers），他們的父母一輩是還享有高度自主性的小資產階級，但到他們這一代，原本小資產階級賴以存在的物質

條件已隨企業型資本主義擴張而消失。「新無產階級非體力勞動工人」支持自由學校運動，一方面因為他們有較佳的經濟條件，比較能夠跟主流教育體制保持距離；⁹ 另一方面亦因為自由學校的理念可以撫慰他們在生產領域漸漸失去獨立性、愈來愈處於從屬地位的失落感，滿足他們對美好過往的緬懷。因為這些緣故，自由學校運動的支持者是一群相對優渥的小眾，他們只求擁有一個暫時與社會切割的自主空間。他們一般不會關心如何提高年輕人的政治意識，也不會鼓勵他們向不民主的經濟及政治現狀進行抗爭，更遑論思考如何與其他階層連結反抗資本主義。自由學校運動的另一個問題是缺乏自覺性，許多宣導及參與者並沒有察覺到自身的教育理念是特定階級位置的產物，誤以為此運動應具普遍性。另外，缺乏自覺性的自由學校運動有可能被收編成為資本主義再生產的幫兇。因為高度發展的資本主義需要利用廣告等符號操弄手法製造對消費品的偽需求，在自由學校接受教育、思想受到較少約束的孩子很有可能成為資本家網羅的符號生產人才（Bowles and Gintis 1976: 250-255）。

3. 廢校論（de-schooling）

1971年奧地利哲學家伊里奇（Ivan Illich）出版《沒有學校的社會》（*De-schooling Society*）一書後廢校之說風行一時。然而因為這方案過於激進，被認為是不切實際的，到《資本主義美國的學校教育》出版時已不受到重視。伊里奇認為現代社會的最大問題是受到「消費的迷思」（myth of consumption）約束，人們都渴望擁有更多商品及享受更多服務。「消費的迷思」根源是眾多生產商品及提供服務的科層組織——當中包括大企業、學校、社會福利組織等。受到它們的迷惑，我們依賴他人告訴我們

7 對美國開放入學政策感興趣的讀者可參閱 Karabel (1983) 及 Lavin and Alba (1983) 討論紐約市立大學 (New York City University) 的案例。

8 類似的教育理念亦在世界其他地方出現。比方說英國的夏山學校 (Summerhill School) 及臺灣的森林小學等，背後的精神就與美國開放學校運動十分相似。

9 一般而言「新無產階級非體力勞動工人」收入比體力勞動工人高，另外，小資產階級出身的他們也許還從父母處繼承了足以令他們不愁衣食的財產。

「需要什麼」以及「如何滿足這些需要」，漸漸失去了獨立思考、主導自己生活的能力。學校就是創造「消費的迷思」的一個例子。它把年輕人打造成溫馴、容易被操弄的消費者，同時又剝奪了下一代的學習自主性，使年輕人把學校等同學習，不懂得獨立思考「想學什麼」、「為什麼要學」及「怎樣學」的問題，只會要求學校教更多、提供更多教育服務。伊里奇相信要解決這些問題，除廢除學校之外別無他法。然而，鮑爾斯及堅提士認為廢校之說不切實際，因為學校已是現代社會的一部分，不可能被廢除，唯一的出路是改變它。另外，他們批評伊里奇對教育問題的診斷也未觸及問題核心，因為「消費的迷思」之根源是資本主義體系對利潤的無止境追求，單單廢除提供服務的官僚體制——包括學校——並不能解決根本的問題（Bowles and Gintis 1976: 256-262）。

四、《資本主義美國的學校教育》的貢獻及限制

《資本主義美國的學校教育》無疑是批判教育社會學的經典作品。首先，該書提出符應理論，批評進步自由主義教育理念，直接挑戰傳統教育學忽略學校與社會關係。它從新馬克思主義立場出發勾劃出學校與宏觀經濟權力的連結，在英國「新教育社會學」之外指出批判教育社會學的另一條出路（Moore 1988: 53-54）。其次，兩位作者提出學校發揮再生產作用的關鍵是它與生產領域內部社會關係的符應，這分析角度強調教育形式（form）的重要性（Bowles and Gintis 1988: 19），提醒教育社會學者學校活動的組織方式往往對社會權力關係帶來重要影響，警惕我們不要把目光單單專注於學校傳授的課程內容。¹⁰《資本主義美國的學校教育》又從

10 英國教育社會學大師伯恩斯坦（Basil Bernstein）跟鮑爾斯與堅提士一樣強調形式的再生產作用，但他關心的是學校知識如何被組織，而不是學校內部社會關係的形式（見本書第五堂課）。

新馬克思主義立場檢視平等教育、自由學校及廢校論，針對這三個較激進的教育方案提出了細緻深刻的批評，值得這些方案支持者細讀反思。最後，該書對學校教育及資本主義的關係提出了重要、清晰、可驗證——雖然不一定完全正確——的分析，讓其他學者可以用經驗研究（包括歷史社會學、民族誌及量化方法）進行驗證，對理論重構及知識累積都有幫助。¹¹單單是這一點，這部作品就遠比後來許多含糊、不知所云、故弄玄虛、沒有實質內容的批判教育社會學文獻更有價值。¹²《資本主義美國的學校教育》影響深遠，許多研究教育與權力關係的學者都承認受過鮑爾斯與堅提士的啟發，都試圖超越《資本主義美國的學校教育》的符應理論（Apple 1988; Liston 1988: 48）。

此外，《資本主義美國的學校教育》關心經濟不平等對我們的社會生活及人格發展的負面影響。這個課題在現今社會不但沒有過時，而且重要性還有增無減。過去數十年西方資本集中化更加嚴重，資本主義在新自由主義（neo-liberalism）護航下不斷攻擊「人身權利」（personal rights）及高舉「財產權利」（property rights），試圖把社會改造成更以個人財富多寡——而不是作為社會一份子的身份——作為權益及資源配置的標準（Apple 1993）。為了讓資本有更多投資管道，新自由主義者又動員學者、媒體、基金會、世界銀行（The World Bank）及世界貿易組織（World Trade Organization）等全球性組織積極推動包括醫療、教育、媒體及交通等公營事業的私營化（privatization）及市場化（marketization）（Foster 2011; Mundy and Menashy 2012; Srivastava and Oh 2012）。新自由主義的

11 關於應用量化方法驗證符應理論的作品，可參閱 Howell and McBroom（1982）、Oakes（1982）及 Olneck and Bills（1980）。關於應用歷史學方法驗證符應理論的文獻，可參閱本書討論的《資本主義美國的學校教育》中經驗證據及歷史分析準確性的部分。

12 這類文獻數量太多，無法一一列舉。

趨勢導致社會貧富懸殊愈來愈嚴重，弱勢社群生存得愈來愈沒有尊嚴。在這氛圍下我們更加需要繼續深入探索資本主義與學校教育的關係，瞭解不平等的經濟權力如何扭曲學校教育，教育體系如何淪為幫助維護經濟掌權者利益的工具。

儘管《資本主義美國的學校教育》對批判教育社會學產生了極大的影響，該部著作也引發了極多的批評及爭議。筆者將討論其中幾個主要的爭論，分別是：①忽略國家（the state）及政治的作用，②忽視教育體系的相對自主性（relative autonomy），③功能解釋（functional explanation）的謬誤，及④對該書經驗證據及歷史論述準確性的質疑。討論該書這些不足之處，是為了建構更準確掌握資本主義與學校教育微妙關係的教育社會學理論，而非呼籲大家放棄思考該書提出的重要課題。

1. 忽略國家及政治的作用

鮑爾斯及堅提士都承認《資本主義美國的學校教育》採用傳統馬克思主義上下層建築（base and super structure）理論架構（Bowles and Gintis 1988: 20）。採用這一架構的學者一般會把經濟生產看成社會整體最具決定作用的因素，生產力及生產關係以外的都被歸為被經濟決定的表象（epiphenomena），對歷史發展不具獨立的作用。從這一立場出發，《資本主義美國的學校教育》忽略了國家對社會再生產的影響。國家的作用是在領土範圍內以公眾利益為名執行對人民有約束力的決定（Jessop 1990: 341），它權力的合法基礎至少有部分來自人民的支持。國家統治者有其自身的計畫（agenda）及須維護的利益，其中最重要的包括提高或維護統治權力的正當性（legitimacy）。為了達到這一目的，國家掌權者除了要創造資本積累的條件、維持經濟成長，還必須回應人民在經濟以外的訴求——例如人民要求政府提供足夠的教育、醫療、福利設施，維持社會治安等等。因為沒有把國家視為社會整體中具有獨立作用的環節，符應理論對

學校再生產功能的解釋也受到限制。舉例而言，卡諾依（Martin Carnoy）及李雲（Henry Levin）1985年出版的《民主國家的學校與工作》（*Schooling and Work in the Democratic State*）——一部值得細讀的批判教育社會學經典作品——也探討資本主義美國學校再生產的課題。然而該書的分析架構引入了國家，並指出因為美國有自由主義民主（Liberal Democracy）的傳統，人民期望國家保障公民自由、促成社會平等；為了維持統治合法性，國家掌權者無法漠視人民對正義平等的訴求。因為教育主要由國家負責提供，資本主義美國的學校面對矛盾的壓力：一方面它要如鮑爾斯及堅提士所說的把年輕人融入不平等的經濟生產，但另一方面又被期待要幫助打造一個更自由、民主及公平的社會。美國立國兩個多世紀以來，教育政策在兩種相互衝突的壓力下搖擺不定（Carnoy and Levin 1985）。引入國家因素後，卡諾依及李雲才能解釋資本主義美國的學校教育，這有助於我們瞭解學校與資本主義經濟之間並不存有完美的符應關係（Apple 1988: 115-116）。

另外，上下層建築分析架構亦容易忽略了政治的作用，把階級利益與教育體系的關係看成直接及不經中介（unmediated）的，誤以為資產階級一定可以毫無阻礙地利用學校再生產不平等的社會關係。羅便信（Richard Rubinson）批評包括《資本主義美國的學校教育》在內的許多關於美國教育的階級分析，他指出儘管美國資本主義帶來了資本家及勞工的陣營，兩大階級在教育存有利益分歧，但教育史學者——包括鮑爾斯與堅提士——都沒有細心考察資產階級及無產階級是否從「自在階級」（class-in-itself）轉變成為「自為階級」（class-for-itself）、是否成為足以左右教育政策的政治力量，¹³更遑論深入瞭解資產階級實際上如何通過政治過程打造學校

13 根據馬克思主義的講法，「自在階級」是指在經濟生產處於共同經濟位置，但還沒有意識到共同的階級利益、還沒有團結起來抗爭的無產階級；當經歷了階級覺醒的

教育為自己階級的利益服務。《資本主義美國的學校教育》假設美國的資產階級可以操控學校教育，然而羅便信指出因為特殊社會條件的影響，美國資產階級的力量其實十分疲弱。由於美國勞工階層很早便取得了投票權，加上工人運動因為不同族群、宗教及行業的勞工組織而呈分裂狀態，工人階級的團結性及戰鬥性都遠低於歐洲的無產階級。¹⁴ 工人階級的威脅性相對有限，加上美國沒有傳統的貴族階層，資產階級不像歐洲的工業家「新貴」般兩面受敵；一方面必須面對具戰鬥性的無產階級，另一方面又被傳統的貴族階級打壓。相對缺乏危機意識的美國資本家階級形構（class formation）程度有限，¹⁵ 他們跟工人階級一樣都只追求階級部分（class fractions）的利益，資產階級內部亦因不同的宗教、族群及行業而分裂，他們並沒有團結成為能夠左右教育政策的政治力量。

另外，美國的政治體制亦導致資本家不容易操弄教育政策。因為美國學校教育主要由州政府（而不是聯邦政府）負責，各地經濟及政治生態不一樣，資本家不容易協調彼此的利益，更遑論制定共同的教育綱領。此外，跟歐洲相比，美國的政體偏向立法主導，選舉產生的民意機關權力最大，資本家無法單靠拉攏行政官僚操弄學校教育，他們必須通過選舉政治才有機會影響教育政策。然而，工人階級有人數上的優勢，資產階級一旦參與選舉就必須在階級利益上妥協。因為這些原因，美國資產階級無法完全按照自己的意願左右教育政策；中產階級主導的教育團體可以連結「階級形構」的程度同樣很低，但人數佔優勢的工人階級推動教育改革，打造

工人採取集體行動爭取階級利益時，無產階級就過渡成為「自為階級」。「自在階級」及「自為階級」的概念早期被應用分析工人階級的「階級形構」，但後來也應應用探討資產階級及中產階級。

14 羅便信認為歐洲工人要經過漫長艱辛的集體抗爭才取得投票權，因此無產階級的團結性及戰鬥性都遠高於美國工人階級（Rubinson 1986: 534）。

15 「階級形構」是指從「自在階級」過渡到「自為階級」的過程。關於「自在階級」與「自為階級」的定義，讀者可以參考註 13 的解釋。

了一個「高就學率、低層級化」（highly enrolled, lowly stratified）的教育體系。這種體制讓大比例的人口可以接受很多年教育，但它不像歐洲那樣很早（一般在中學）就明確分流，把很高比例的學生引流到實用取向的課程。「高就學率、低層級化」體系並不特別有利於再生產資本主義等級性社會關係（Rubinson 1986）。¹⁶

2. 忽視教育體系的相對自主性

教育體系相對自主性是批判教育社會學系持久爭論的課題。《資本主義美國的學校教育》被批評忽略教育體系自主性的原因有二：一是上下層建築分析架構容易導致結構決定論，抹殺了行動者的主體性及主觀能动性；二是，正如上文所述，上下層建築觀點把不屬於經濟生產範疇的制度及實踐一概歸類為被決定的表象，屬於上層建築的學校被視為對社會權力再生產沒有任何獨立影響。對批判教育社會學者而言，結構決定論會導致教育實踐的悲觀主義以及理論解釋的偏差。為了打破這一困局，過往數十年來批判教育社會學者採用兩種方式試圖「拯救」學校的相對自主性，一種進路是通過強調體系內行動者具備主體性，指出教師及學生等會對所處環境賦予意義，並且會對權力關係進行反抗。筆者稱這種論證教育體系相對自主性的方式為「行動者進路」（actor approach）。另外一種進路強調教育場域本身是社會整體中一個有獨立作用的環節，學校有其自身的利益，教育體制的內部結構、制度、規則及實踐等都可能中介（mediate）社會再生產的結果。筆者稱此為「反表象主義進路」（anti-epiphenomena

16 羅便信認為「高就學率、低層級化」體制不大符合資本家利益，因為資產階級一般而言都希望限制工人階級的受教年數——除非他們受到貴族階層的打壓；要拉攏工人階級站在自己的一邊。另外，資產階級也希望把學校分化成地位及課程內容都不一樣的類型，好讓自己的子弟入讀為菁英而設的學校，工人階級的孩子接受實用取向的教育（Rubinson 1986: 520-3, 526）。

approach)。¹⁷ 因為本書第二堂課將會討論阿普爾（Michael W. Apple）對符應理論忽略行動者主體性的批評，筆者在此只集中從「反表象主義」立場對《資本主義美國的學校教育》進行討論。

上下層建築的分析架構導致《資本主義美國的學校教育》低估了教育體系對社會再生產的影響。鮑爾斯與堅提士聲稱「學校再生產及合理化已存在的勞動分工，教育體系基本上沒有增加或減少源於經濟領域的不平等及壓迫」（Bowles and Gintis 1976: 265），兩位作者認定學校只會「忠誠地」再生產不平等社會關係。然而，教育體制確實對不平等階級關係的再生產發揮獨立的影響力。因為學校教育儘管跟經濟生產關係密切，兩者畢竟屬不一樣的領域。教育場域的權力基礎有相當部分來自文化資本，擁有經濟資本的掌權者不一定可以直接以金錢換取在學校體系的權力。另外，教育體系衍生數量龐大的教師、教育行政及其他相關的教育專業人員，每年向畢業生頒發數量驚人的學歷文憑；學校體系把社會的階級及權力結構進一步複雜化，它的存在就意味著經濟生產並非社會階級或權力分化唯一的根源。¹⁸ 此外，教育領域因為較遠離經濟生產，相較之下它較以追求利潤為目的的資本家更有象徵權力（symbolic power）——意思是一般人會比較相信教育是為社會整體利益作出貢獻，而傾向於認為資本家只會追求一己的私利。因為教育體系的符號權力及公信力是它得以發揮再生產功能的重要條件，試圖利用學校鞏固階級利益的資產階級不可能對教育體系為所欲為，他們必須注意維持教育的「純潔」形象。教育體制的特性限制了

17 「行動者進路」及「反表象主義進路」是筆者從批判教育社會學文獻歸納出來的兩種論證教育體系相對自主性的方法。季諾士（Henry Giroux）及本書第二堂課討論的阿普爾傾向用「行動者進路」；第三、四、五、七及八堂課討論的伯恩斯坦及布迪厄較傾向「反表象主義」。

18 關於文化資本及教育體系對資產階級權力的限制，本書第七及第八堂課有進一步的討論。

資產階級的權力運用。¹⁹

此外，教育體系不一定「忠誠地」延續既有的權力關係，因為學校可能影響跨代階級再生產的結果。隨著企業化及科層化的大趨勢，企業愈來愈依靠學歷選拔人才擔任重要職位，資產階級不容易直接把優越的社會位置傳給下一代。用布迪厄（Pierre Bourdieu）的講法，現代社會的階級再生產已由「家庭模式」（family mode）轉為「學校中介模式」（school-mediated mode）（Bourdieu and Boltanski 1977）。學校在入學、成績考核、升留級、畢業等都有一定的程序及標準，有部分資產階級子弟因為天資有限或不夠用功導致學業成績欠佳。學校中介的階級再生產模式令無法取得高學歷的權貴子弟難以繼承父輩在經濟領域的優越位置（Bourdieu 1989; Cookson and Persell 1985）。

另外，因為教育制度及實踐有自己的一套邏輯，學校體系的具體運作方式可以左右社會再生產的結果。舉例說，鮑爾斯及堅提士曾指出進步主義者在 19 世紀末引進的科學式的測驗方法「只是把既有的階級及族群等不平等關係合理化」（Bowles and Gintis 1976: 195-198）；然而實際上因為評量（assessment）有特定的標準及程序，測驗方法有可能影響社會篩選及排除（social selection and exclusion）的結果，而並非如《資本主義美國的學校教育》所言只是幫助維持既有的不平等社會關係。首先，測驗的標準一經訂定後，掌權階層也要受它的約束，導致他們無法隨心地「排除異己」。例如歷史學者科漢（David K. Cohen）及羅申伯（Bella H. Rosenberg）指出 1919 年「白人盎格魯—撒克遜新教徒」主導的紐約哥倫比亞大學為了降低猶太裔學生人數而調整入學方式，要求申請人接受智商測驗。哥倫比亞大學的主管發現猶太裔學生讀書非常用功，以學業成績為

19 關於試圖利用教育鞏固權力的掌權階級必須注意跟學校體系保持距離的吊詭，讀者可參考本書第三堂課。

主的收生方式不利跟自己相同背景的申請人；他們相信智商測驗測量的是學生的「資質」，跟用功與否較無關係，對「自己人」比較有利。然而，新的入學方法儘管稍微降低了猶太裔學生入學人數，卻導致歐洲天主教徒——一個傳統掌權階層白人也希望排除、但智商測驗表現非常突出的族群——學生人數上升（Cohen and Rosenberg 1977: 126-127）。此外，「科學化」的測驗方法可能讓弱勢子弟相對有更多往上流動機會。因為有證據顯示越是採用明確及客觀的考選方法，經濟及文化資源有限的孩子越可以按照清楚的遊戲規則在明確的範疇內集中全力做策略性的預備，對弱勢的孩子越是有利。同時，評分的方法越客觀，掌權的菁英越難左右選拔的結果、越不容易隨意阻擋其他階層出身的子弟。²⁰ 因此，科學化、客觀測驗方法很可能會導致不符合掌權階層期望的階級再生產結果；學校教育並非如鮑爾斯及堅提士所說「不增加、也不減少」既有的不平等社會關係。

3. 功能解釋的謬誤

《資本主義美國的學校教育》被許多學者批評為對學校制度做功能解釋，有學者甚至譏諷該書的功能分析達到奧林匹克水準（Cohen and Rosenberg 1977: 117）。然而，什麼是「功能解釋」，「功能解釋」到底有什麼問題？

簡單而言，功能解釋是指以社會制度發揮的效果（功能）解釋該制度的存在。以《資本主義美國的學校教育》為例，如果它提出的符應理論屬於功能解釋，則它的論證如圖 1-1 所示：

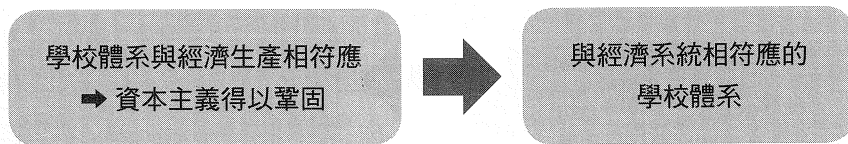


圖 1-1 | 符應理論與功能解釋

圖 1-1 左手邊的是自變項（independent variable），它代表具備若干結構特徵的學校體系對維持既有社會秩序帶來的正面後果（功能），右手邊的依變項（dependant variable），是指具備這些結構特徵學校體系的存在。用最淺白的語言來說，圖 1-1 的意思是「因為與資本主義生產相符合應的學校體系發揮穩定資本主義的功能，與資本主義經濟相符合應的學校體系得以存在」。受到美國社會學者特納（Jonathan H. Turner）的啟發，筆者認為功能解釋應該可以再細分為兩大類，一是以功能解釋社會制度的出現，一是解釋它的延續；筆者把前者稱為「起源式功能解釋」，把後者稱為「延續式功能解釋」。²¹ 要討論關於《資本主義美國的學校教育》功能解釋的問題，我們必須先解釋兩種功能分析的「次類型」並交代該書的功能解釋究竟屬於哪一類別。

假設鮑爾斯及堅提士是對美國教育體系做「起源式功能解釋」，他們的論點可以如下的圖 1-2 所示。

21 特納在他的《社會學理論的結構》（*The Structure of Sociological Theory*）討論結構功能學派時藉「反向因果鏈」（reverse causal chain）概念指出社會上有芸芸各種制度安排，其中能滿足社會系統的需要、有助於維持社會穩定的被保留下來（Turner 1982: 64-65）。「反向因果鏈」概念針對的是特定的社會制度為什麼會持續而不是出現的問題。筆者受特納的啟發把功能解釋區分為「起源式」及「延續式」兩大類。

20 筆者研究考試制度，發現掌權階級往往為了保護自己的利益而採用標準模糊的評鑒選拔方法（例如加入面談、推薦函等），讓弱勢的孩子無法單靠客觀的筆試成績打敗權貴子弟；客觀及科學的測驗方法對主導階層的階級再生產並不完全有利。關於評估標準客觀明確性對階級再生產的影響，讀者也可參考本書第五堂課伯恩斯坦坦討論隱性（invisible）及顯性（visible）兩種課程與新、舊中產階級鬥爭的關係。

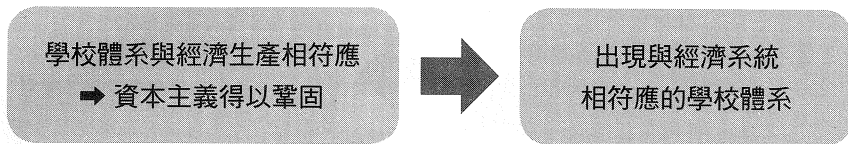


圖 1-2 | 「起源式功能解釋」版的符應理論

「起源式功能解釋」的問題是陷入了因果時序錯置的困局。以圖 1-2 為例，它的意思是「因為與經濟生產高度符應的教育體系幫助再生產資本主義經濟的社會關係（自變項），美國出現與資本主義生產高度符應的學校體系（依變項）」。有效的因果解釋必須恪守因先果後的原則，以先發生的解釋後發生的。然而在上圖 1-2 中特定形態學校帶來的後果（後發生的）卻成了解釋該種學校出現（先發生的）的原因。這就犯了時序錯置、以後發生的解釋先發生的錯誤。「起源式功能解釋」是邏輯謬誤的論證。

倘若《資本主義美國的學校教育》的功能分析只是針對經濟生產高度符應的教育體系為什麼可以維持下去的問題，鮑爾斯及堅提士的論證屬於「延續式功能解釋」，他們的論證如圖 1-3 所示。

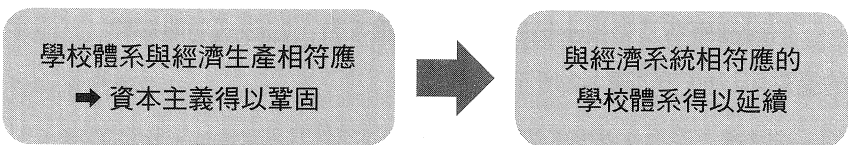


圖 1-3 | 「延續式功能解釋」版的符應理論

圖 1-3 的意思是「因為與經濟生產相符合的學校體系發揮穩定資本主義社會的功能（自變項），與經濟生產相符合的學校體系得以繼續存在（依變項）」。這種論證以社會制度發揮的作用解釋它為什麼被保留下來，在論證上沒有犯時序錯置的問題。然而「延續式功能解釋」的解釋力甚為有限。因為——套用左派社會學者懷特（Erik Olin Wright）的講法

——階級鬥爭影響到社會制度的存廢，不利於資本主義再生產的體制不見得一定會被排除掉，有助於鞏固資產階級主導地位的制度及實踐也不一定可以被保留下來（Wright 1978: 15-20）。因此，要真正解釋為什麼有助於資本主義再生產的學校體制得以延續，功能論者還必須清楚交代導致這種體制得以保存的過程及機制。比方說，他們要解釋資本家如何動用資源及影響力影響教育政策、如何拉攏輿論及相關利益團體支持資本家屬意的體制以及工人階級的反抗如何被鎮壓下來等，否則「延續式功能分析」就會淪為李斯登（Daniel P. Liston）所講的「輕率的功能解釋」（facile functional explanation）——意思是誤以為只要把學校帶來的社會再生產後果作出描述就解釋了學校繼續存在的原因（Liston 1988: 43-45）。然而，一旦開始交代導致有助於穩定資本主義的學校體系可以繼續存在的過程及機制，功能論者必須引入歷史或動機解釋，功能分析的作用將大幅減弱。

那麼，鮑爾斯及堅提士採用的是哪一類型的功能解釋？筆者認為《資本主義美國的學校教育》基本上以資本家及其代言人的動機及行動——而非學校對經濟體系的作用——解釋教育體系的起源與演變；兩位作者在討論美國歷史上三次最重要的教育改革時指出經濟的發展導致社會關係再生產的危機，為了修復生產與教育的符應關係，資產階級及他們的代言人積極推動有助於穩定生產關係的教育改革。因此，該書的論證並非「起源式功能解釋」，兩位作者沒有犯時序錯置的謬誤。所以如果要用功能解釋的理由批判鮑爾斯及堅提士，我們可能最多只能說他們採用「延續式功能分析」，以學校的再生產功能解釋它為什麼可以繼續存在，可能犯了「輕率的功能解釋」的錯誤。讀者們可以以「具有再生產功能的教育制度不見得一定可以延續」為理由，要求兩位作者交代被他們認定為對美國資本主義有利的制度——例如共同學校、職業教育、測驗方法及社區學院等——在出現後有沒有受到挑戰，敵對勢力有沒有提出過另外的取代方案，資本家如何擺平不同的利益把它們保留下來等問題。

此外，功能解釋另外一個問題是忽略了交絡因素（confounding factor）——或稱混擾變項（lurking variable）——的影響，容易把因為「第三者」導致的相關（correlation）誤認為因果關係，形成所謂「偽功能解釋」（spurious functional explanation）。圖 1-4 引用李斯登的例子說明這一點。

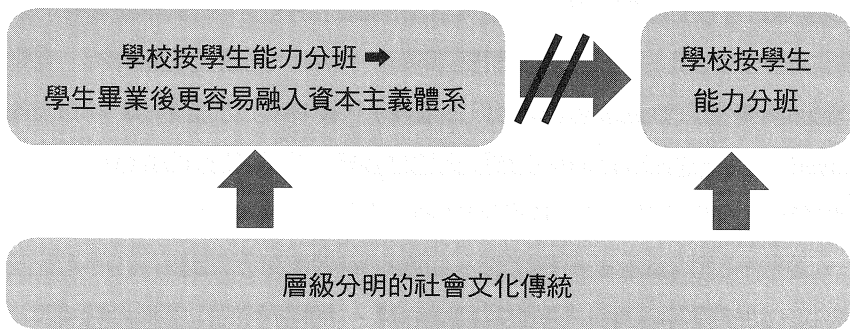


圖 1-4 | 交絡因素與「偽功能解釋」

圖 1-4 表示學校一直按學生能力分成不同的班別，結果學生畢業後都很容易適應職場的層級關係（自變項）。同時，學校按能力分班的做法也被延續（依變項）。功能論者可能馬上會認為二者有因果關係，認定因為按能力分班制度能夠幫助學生融入經濟生產，所以被保留下來。然而，圖中兩者的關係其實可能是因為社會層級分明的文化傳統這個混擾變項所導致的——因為文化傳統強調上下尊卑關係，經濟生產組織受到影響也變得等級分別，因此按能力分班的學校讓學生習慣不平等的社會關係，日後容易適應職場。同時，學校採取按學生能力分班亦是受到層級性文化傳統影響——因為社會上沒有平權的觀念，學校順理成章地繼續把學生按能力分班（Liston 1988: 90）。上述例子提醒學者們在進行「延續功能解釋」時必須盡量排除可能的交絡因素，然而鮑爾斯與堅提士看來並沒有做到這一點。

功能解釋的另外一個問題是可能會阻礙我們觀察學校教育在社會再生產中更微妙的作用。因為有助於鞏固不平等權力關係的教育制度與實踐往往是多種因素匯合（converge）的結果——而並非因為它們具備再生產功能。這些制度與實踐能夠延續也可能不是掌權者為了自己的利益而把它們保存下來，因為支配階級可能跟被壓迫者一樣都沒有察覺它們的再生產作用。它們得以繼續存在，可能只是因為足以改變它們的客觀條件還沒有出現。這一點現在聽起來可能覺得太抽象，但筆者將會在第六堂課關於霸權（hegemony）的討論中以實例加以說明。

4. 對經驗證據及歷史論述準確性的質疑

《資本主義美國的學校教育》引用大量經驗研究及歷史文獻——其中大部分是二手材料——支持其論據，然而它對美國教育現況及過去的陳述都受到很多批評。比方說，鮑爾斯及堅提士曾指出因為美國學校最主要的功能是把年輕人融入充滿壓迫性的資本主義生產體制，學校著重培養學生的品性、習慣及人際關係技巧等非認知性技能——而不是進步自由主義改革者一直強調的認知性技能。他們認為年輕人的非認知性技能才是決定他們未來社會經濟地位的最重要因素、認知性技能的影響非常有限。然而，威斯康辛大學的奧力克（Michael R. Olneck）及比爾斯（David B. Bills）批評鮑爾斯及堅提士論證的根據是以年輕人為對象的大型調查，他們認為《資本主義美國的學校教育》的立論建基於一個危險的立足點——假設認知性技能與經濟收入的關係不會隨著年齡而變化。為了進一步驗證鮑爾斯及堅提士的觀點，奧力克及比爾斯分析了一個在密西根州（Michigan）卡拉馬蘇（Kalamazoo）取樣、受訪者年齡介於三十五至五十九歲的調查資料。他們發現受訪者的認知性技能與經濟收入密切相關，認知性能力愈高者收入也愈高；研究又發現即使控制了受訪者個性等的非認知性因素，認知性技能與經濟收入的正向相關依然存在（Olneck and Bill 1980）。奧力

克及比爾斯的研究結果直接挑戰《資本主義美國的學校教育》認知性技能不影響社會經濟地位的觀點。

《資本主義美國的學校教育》的歷史論述亦備受質疑，該書出版後許多歷史研究顯示美國學校教育與經濟生產的關係遠較鮑爾斯及堅提士所講的複雜。學者們發現美國公立教育的發展步伐往往先於資本主義經濟。歷史證據又顯示一直到 19 世紀中期，美國鄉村小鎮的就學率明顯領先工業化的大城市。這些發現直接挑戰兩位作者「教育改革是因為資本主義發展導致再生產危機，經濟上的支配階級需要修補經濟與學校教育的符應關係」的提法（Beadie 2010: 9-10; MacDonald 1988: 103-104; Rubinson 1986: 525-526）。

另外，麥當奴（Peter MacDonald）懷疑鮑爾斯及堅提士對美國資本主義生產關係發展的理解有所偏差，影響了整個符應理論的可信性。《資本主義美國的學校教育》提出，美國早期公立教育的擴張是因為無產階級改變了生產領域社會關係，愈來愈多生產者成為失去自主性的異化勞動者，資產階級需要利用學校穩定社會秩序。然而，鮑爾斯及堅提士並沒有實際掌握 19 世紀上半葉美國勞動關係的變化，他們只以二手文獻呈現的雇傭勞動人數比例、都市化程度及工廠數目增長等作為異化勞動出現的依據。麥當奴指出雇傭勞動人口增加、都市化及工業化等其實都無法確實反映勞動生產社會關係變化，因為西方資本主義萌芽經歷了「人工生產」（manufacture）及「機械生產」（machinofacture）兩個重要階段。在人工生產階段有許多不再擁有生產資料的雇傭勞動者其實是擁有技術的工匠（craftsman）。儘管他們受雇於資本家，擁有技術手藝讓他們對勞動過程還保有相當的掌控權，在雇傭關係中還有討價還價的籌碼，工作還不至於重複無趣。換言之，在人工生產時期其實異化勞動還未普遍存在，無產階級只是在「形式上」臣服於資本家。到了機械生產時期技術手藝不再重要，工作人人可做，剩餘勞動力大量出現，勞動過程變得重複無趣，異化

勞動才成為經濟生產的常態，雇傭勞動者才真正臣服於資產階級。在機械生產時期——而不是都市化出現及雇傭勞動及工廠數目增加的時候——資產階級才需要借助與經濟生產相符應的教育體系幫助再生產資本主義社會關係（MacDonald 1988）。²²

最後，《資本主義美國的學校教育》的論點亦受到歷史比較教育社會學者的質疑。按照鮑爾斯及堅提士的觀點做推論，因為教育的目的是再生產資本主義社會關係，資本主義經濟越早萌芽起飛的社會，學校教育也應該越早發展起來。然而英國學者格林（Andy Green）在他的歷史比較社會學經典作品《教育與國家權力形構：英國、法國及美國教育系統的興起》（*Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*）指出最早工業化的英國無論在就學率、義務教育立法、公立學校的設立等都晚於美國及許多歐洲國家。格林發現經歷戰敗及經濟發展起步較慢的國家因為希望利用教育富國強兵，它們的國家掌權者比先進資本主義社會的支配階級更積極推動學校教育（Green 1990）。格林的比較研究促使我們重新思考資本主義經濟與教育發展的因果關係。

課堂小結

在冷戰結束快三十年的今天，新自由主義的勢力如日中天，經濟資本比 1976 年時更集中，貧富差距更趨惡化，社會生活更被不平等的經濟權力扭曲。在這一背景下，《資本主義美國的學校教育》提出的課題不但沒有過時，它的重要性比以前更是有增無減。因此，教育社會學者不應該因

²² 當然，如果雇傭勞動及工廠數量都變得非常龐大，異化勞動應該已普遍存在。因為在技術傳授主要依靠學徒制的年代，工匠的人數應該不會太多。

為鮑爾斯及堅提士理論架構的漏洞而否定他們提出的課題。相反，學者們應該在批判符應理論的基礎上更深入地思考資本主義社會的學校教育如何幫助延續不平等社會關係。我們在重新建構再生產理論時應該要把國家及政治因素重新引導回分析架構，注意教育體系的中介作用，避免「起源式」或是「輕率的」功能解釋的謬誤，進而運用扎實深入的歷史比較研究探究經濟權力與教育的微妙關係。

第二堂課

矛盾的再生產與再生產的矛盾

《教育與權力》（*Education and Power*）是美國批判教育社會學大師阿普爾（Michael W. Apple）的第二部專著。該書在1982年由Routledge Kegan and Paul（RKP）出版社出版；三年後（1985年）由RKP附屬公司ARK出版平裝版；到了1995年，阿普爾替原書再寫新序，然後由Routledge發行第二版。該書曾被翻譯成多種語言版本，其中中文版由華東師範大學出版社出版。《教育與權力》對批判教育社會學的發展有重大影響。如上一堂課所言，傳統教育學研究極少注意學校與政治、經濟及文化權力之間的關係。儘管1976年出版的《資本主義美國的學校教育》突破了此侷限，但鮑爾斯及堅提士的符應理論被批評為充滿決定論色彩，把不平等社會的再生產描繪成一個平順的過程。學者們認為符應理論既不符合經驗事實，也無法指導如何通過教育實踐改變社會不平等。他們又批評鮑爾斯及堅提士忽略了教育體系的主體性，加上沒有進入學校觀察教師及學生之間的人際互動，把學校視為單純地被外在結構因素影響的黑箱（black box）。

1979年，也就是鮑爾斯及堅提士《資本主義美國的學校教育》出版後三年，年輕的阿普爾出版了第一部專著，同時也是他的成名作——《意識形態與課程》（*Ideology and Curriculum*）。阿普爾引用葛蘭西（Antonio Gramsci）及威廉斯（Raymond Williams）的霸權（hegemony）理論分析美國的學校課程。雖然該書一再強調學校並非單方面由上而下把資產階級意識形態灌輸到學生腦袋中，但它仍舊被批評帶有濃厚的決定論及實踐的悲觀主義——該書一再指出霸權的作用是讓主導的意識形態不斷地擴大影

響力，最後充塞 (saturate) 人們的意識，使人們無法運用其他觀點瞭解世界。《意識形態與課程》的論點彷彿意味著意識形態的控制是徹底的，被宰制者甚至無法察覺到所受的壓迫。¹

《教育與權力》的目的是要糾正上述再生產理論的錯誤。阿普爾是政治活躍分子，他在成為教授之前曾擔任教師工會主席，積極替弱勢學童及教師爭取權益。² 作為新馬克思主義者，他相信超越再生產理論具有重要的政治實踐意涵。因為西方的保守右派勢力在 1970 年代重新崛起，弱勢者（例如工人階級、婦女及少數族群）的權益日益被忽視，經濟及文化資源愈來愈集中在少數強勢者手上。阿普爾試圖解釋學校如何幫助保守右派勢力維持霸權，然而他意識到倘若繼續把學校視為被外在結構所決定，批判教育社會學理論將無法指導教育領域的抗爭。阿普爾一方面要解釋學校如何幫助延續社會不平等，另一方面又要尋找抗爭的出路，悲觀主義及樂觀主義的矛盾張力充斥在整部《教育與權力》一書中。阿普爾引用葛蘭西「認知的客觀事實使人悲觀；但意志還是樂觀」（pessimism of the intellect, optimism of the will）的名言自勉。他相信我們可以比葛蘭西樂觀，因為分析資本主義的結構力量以及被壓迫者的生活經驗後，我們會發現資本家並沒有完全勝利，認知的客觀事實足以令人感到充滿希望（Apple 1985: vi-vii）。

1 多年後阿普爾承認，《意識形態與課程》一書的主要目的是解釋主導階層如何壓迫及剝削低下階層，相對忽略了如何反抗及轉型 (transform) 的問題 (Apple 1993: 169)。關於阿普爾對霸權的討論，請參閱本書第六堂課。

2 有關阿普爾的出身及早期經歷，可參閱 Apple (1993: 163-167)，及 Torres (1998) 對他的訪問。

一、競奪性再生產

阿普爾認為可以樂觀的原因是社會的再生產充滿了矛盾。首先，掌權階層必須處理再生產的矛盾需求。資本主義並非純經濟性體系，也有政治及文化的組成部分，三者形成了既互補又也相互矛盾的關係。資本主義的再生產充滿不確定性，隨著資本的集中、分配不平等日益惡化，資本主義須處理「積累」(accumulation) 及「正當性」(legitimation) 兩大矛盾的核心問題。「積累」是指因為資本主義生產的目的是追求利潤，它所處的社會必須具備讓企業可以繼續獲利的條件（例如工資維持在低水準、工人具備投入生產所需的技能、金融運輸等基本建設大致上已準備就緒等）。「正當性」是指因為資本主義帶來不平等，它的延續有賴於能夠把社會不平等合理化的意識形態或社會政策——例如績效主義 (meritocracy) 的神話、對弱勢者提供社會福利等。因為經濟體系無法自行解決「積累」及「正當性」問題，國家須介入協助化解危機。作為國家意識形態機器 (state ideological apparatuses) 的學校被「徵召」協助維持資本主義的穩定。但是資本主義社會「積累」及「正當性」兩者往往難以同時兼顧，比方說，為了讓資本家賺取利潤，國家可能要壓低工資水準，結果引起工人階層的不滿，損害資本主義的正當性；為了穩定不平等的生產制度，國家提供工人更佳的福利，因此必須向企業徵收更高的所得稅，然而提高稅率會阻礙資本家積累利潤 (Dale 1989; O'Connor 1973; Offe 1984)。其次，國家介入可能會衍生非預期的後果，掌權者無法保證政策一定有效。一旦政策沒有帶來預期的效果，例如培訓出來的人才不符合企業需要、政府投資基本建設後私人企業還是外移，國家本身的正當性也會遭受損害。此外，國家介入經濟再生產可能會對資本主義帶來不良影響。比方說，國家往往以非商品形式——例如提供免費教育、醫療、社會福利——協助解決「積累」及「正當性」問題，但非商品形式不斷擴大可能損

害資本主義商品交換的正當性（O'Connor 1973; Offe 1984）。最後，學校內部的行動者（包括教師及學生等）都並非只是被動地接受外在經濟及政治力量的支配，資本家及國家掌權者利用教育體系再生產不平等社會關係往往會引起被壓迫者的反抗。主導階級的意識形態可能被行動者重新詮釋、扭曲及選擇性的配合。因此，資本主義再生產是一個「競爭性再生產」（contested reproduction）的過程。因為資本主義社會除了經濟還有文化及政治兩個組成部份，阿普爾引入「文化作為商品」、「生活的文化」（culture as lived）及「國家的角色」等概念解釋何謂「競爭性再生產」。

1. 文化作為商品

阿普爾認為符應理論的其中一個缺點是只看到學校的再生產及配置（allocation）功能。比方說，鮑爾斯與堅提士認為學校通過隱性課程（hidden curriculum）培養不同背景的孩子未來工作所需的人格特徵，然後把他們配置到不同的階級位置。他們忽略了學校的生產（productive）功能，特別是生產知識的功能。學校的知識生產功能具體表現在兩方面——教育體系為經濟生產部門訓練具備所需的知識及技術能力的人才，又不斷研發有助資本主義經濟生產的「技術管理知識」（technical/administrative knowledge）。學校創造的技術管理知識是企業進行生產及累積的重要一環，因為它幫助資本家創造對消費品的需求、擴大市場、改進生產技術以及控制勞工。引用布迪厄的概念，學校生產出來的文化資本被社會上最有權力者挪用成為投入經濟生產的資本。³在資本主義的早期，

3 儘管借用布迪厄的概念，阿普爾批評布迪厄的文化資本理論只專注於菁英階層的「高雅文化」（high culture）；他認為布迪厄跟鮑爾斯及堅提士一樣只看到學校的分配功能，忽略了教育體系的生產功能以及對企業累積利潤的作用（Apple 1985: 47）。

經濟生產以勞動密集方式進行，技術水準要求相對較低，「技術管理知識」的研發由資本家自行負責。然而，隨著生產規模不斷擴大，對生產技術的要求也愈來愈高，技術研發所需的成本不斷攀升，企業愈來愈不願意承擔這文化生產的任務。學校因而成為「技術管理知識」的主要生產者（Apple 1985: 43-44, 47）。

教育體系須肩負生產功能，是因為學校屬於國家機器（state apparatus）的一部分。現代社會的學校由國家資助、受國家掌控。由於國家正當性的基礎有部分來自幫助資本的積累，掌權者必須設法營造一個讓私人企業可以賺取利潤的營業環境。因此，國家必須承擔教育、公共建設及技術管理知識研發等經濟生產所必需、但私人資本家無法（或不願）負擔的投資專案。為了保證技術管理知識源源不絕的供應，國家以各式各樣的方法（例如高等教育發展政策、教育科研經費配置、課程政策以及對學校及學生的考核獎勵辦法等）誘使教育系統開設相關科系以及進行技術研發。政府以公共的財政資源投入教育及科研，然而生產出來的技術管理知識卻被私人企業用以牟取利潤。阿普爾稱這種現象為「文化生產成本社會化、利潤私人化」（Apple 1985: 47, 54）。

學校投入技術管理知識的生產不單有助於滿足資本主義積累的需求，也對階級再生產發揮重要影響。因為教育體系人力培訓及研發讓新小資產階級（new petty bourgeoisie）的地位得以提高。新小資產階級在資本主義生產中從事技術及管理工作，較偏實用取向，對傳統以人文及理論知識為主的學校制度頗不以為然。然而，一旦學校肩負起技術管理知識的研發及傳授，小資產階級所依賴的文化資本地位得以提高；原本與教育體系關係疏離的小資產階級也開始利用學校再生產自身的有利位置（Apple 1985: 55）。

2. 生活的文化

《教育與權力》又批評符應理論把行動者看成是被外在結構決定，完全忽視他們的主體性，導致新馬克思主義教育學者無視行動者如何反抗霸權意識形態。阿普爾提出文化的另一種形式——在人們日常生活及互動過程中產生的生活文化（culture as lived）。從生活中衍生的文化包含各式各樣的意義及實踐；它幫助人們詮釋外在世界，中介了經濟結構對人們的影響（Apple 1985: 66）。阿普爾在書中引用了大量新馬克思主義的民俗志學研究（Neo-Marxist ethnographic studies）來說明這一點。

阿普爾指出符應理論的可信性受到質疑，因為它無法掌握學校內部的人際互動及實際運作，對經濟生產組織的描述亦不合乎事實。鮑爾斯及堅提士把勞動者的處境描繪成完全受資本主義經濟生產模式、技術及管理程序以及意識形態所決定。這種說法獲得了左派勞工史學者布雷弗曼（Harry Braverman）的支持。布雷弗曼認為資本主義發展帶來了不斷地去技術化的趨勢。隨著機械化及科技的改良，許多原本複雜的、需要經歷長時間訓練的工藝師傅才能擔任的工作被分拆為多個簡單、重複性的工序。去技術化帶來策劃與執行的分割，導致勞動者原有的技術失去了價值，淪為生產過程的純粹執行者；他們變得可以任意地被取代，完全臣服於資本家（Apple 1985: 72）。

然而，布雷弗曼——跟鮑爾斯及堅提士一樣——沒有思考弱勢如何回應被宰制的局面。布雷弗曼的講法受到許多左派工業社會學學者批評，因為他們深入作坊（shop floor）實地考察，發現無產階級幾乎無時無刻不在進行反抗。比方說，美國左派勞動社會學大師布洛威（Michael Burawoy）指出，去技術化的結果並非策劃與執行的分割，而只是把資本家與勞工階層的策劃分開。儘管資本主義工業組織極具壓迫性，工人的創造力從來沒有被完全扼殺，勞工階層的智慧總是對資本家構成潛在的威

脅。左派勞工社會學者發現工人們以各式各樣的方式對主管陽奉陰違，他們開小差、組成非正式的小圈子、自行制訂「合理的」生產速度、故意把做工的速度拖慢以保護跟不上的年長工友。工人的工作文化顯示工業組織具有相對自主性；工作文化所包含的非正式價值及規則中介了工廠中正規權威的作用、舒緩了工人所受的壓迫。阿普爾認為工作場所的文化不單只有再生產作用，亦具備改變不平等的社會的潛能。比如說，工人們在作坊合作反抗正規權威，無產階級表現的合作精神可能對個人主義——資本主義經濟的其中一個重要基礎——構成威脅。因為鮑爾斯與堅提士對生產組織內部運作的描述並不合乎事實，符應理論的可信性也就大打折扣（Apple 1985: 73-76）。

那麼，學校內部的情況又如何呢？

《教育與權力》第四章以「生活的文化」概念討論學校內部的情況。阿普爾在章首部分重申資本主義的再生產涉及文化意識形態的領域，因為文化領域具備相對自主性，意識形態充滿內在矛盾，當中包括葛蘭西所講的「好意識」（good sense）及「壞意識」（bad sense），兩者可能並存於行動者的意識中。意識形態的矛盾成分導致再生產過程無可避免會充滿不確定性。學校是主要的意識形態及文化機器（ideological and culture apparatus），它一方面受到經濟體系及國家的壓力，要協助處理資本主義社會「積累」及「正當性」兩大問題，然而上述意識形態及文化的特性導致教育體系不可能完全配合再生產的需求。要真正瞭解教育體系的再生產作用，必須進入學校觀察行動者的生活文化（Apple 1985: 94-96）。阿普爾引用威利斯（Paul Willis）、愛華赫德（Robert Everhart）及麥羅比（Angela McRobbie）的民族誌研究討論教育領域的「競奪性再生產」。

（1）威利斯的《學做工》

威利斯的《學做工》（*Learning to Labor*）探討出身勞工階層的子弟

為何擺脫不了工人階級身份的問題，該書的研究對象是一所位於英國中部某工業城市的男子中學一群充滿反叛性的學生，威利斯稱他們為「小子」（the lads）。「小子」們來自工人階級的家庭，他們對學校的權威、規範及課業要求都不以為然。學校中有另外一群順從的、兢兢業業地讀書的學生，他們服從師長，被「小子」們稱為「耳洞」（ear'oles，意思是聽話的孩子）。反叛的孩子們每天在學校胡鬧，他們的自我身份建基於對老師及「耳洞」的否定。「小子」們又對學校灌輸關於學歷及職業前景的教導嗤之以鼻。學校一直鼓勵學生努力學習，將來可以憑藉學歷找到更好的工作；然而「小子」們看到自己的父母、親戚及鄰居一代又一代的繼承工人階層位置，他們不相信學校能夠提供向上爬升的機會。父輩及自己兼職打工的經驗令「小子」們不相信有所謂「工作的選擇」，他們認為所有的工作都一樣是無趣的，都只是掙錢糊口的手段，他們也不期望可以通過工作實現自我。因此，「小子」們認為在學校——跟他們的父輩在工作場所一樣——唯一的出路是設法保住一個自由的、可以恣意「找樂子」的空間。他們聯群結黨，形成反學校的文化（counter-school culture），強調身體力量（physicality）及男性雄風（masculinity）。因為同儕的相互影響，「小子」們到處打架、惹是生非，隨意使用身體及語言暴力，還把女性視為發洩肉慾的工具。他們還會欺凌比他們更弱勢的亞裔及印度、巴基斯坦裔同學。然而，當「小子」們否定師長、嘲笑「耳洞」時，他們亦排斥了智性勞動（mental labor）。結果，他們的課業成績很爛，很早便離開學校，之後別無選擇，只能像父輩一樣從事體力勞動工作。諷刺的是，「小子」們在學校的反叛行為埋下了階級再生產的種子（Apple 1985: 99）。威利斯用「洞察」（penetration）及「局限」（limitation）兩個概念理解這弔詭的情況。

「洞察」是指被壓迫者洞悉到階級不平等，不輕信主導意識形態所講「學校教育有助改變階級位置」的神話。這種對社會不平等的批判並非單

由結構決定，也不純是有意識的選擇；它是行動者有創意地對學校內外生活世界的反應。然而，「小子」們的「洞察」卻因為「局限」而無法進一步發揮轉型的作用。因為當「小子」們否定智性勞動，他們便無法在知識上裝備自己，更遑論進一步思考如何改變社會不平等。「小子」們的反抗不只再生產了自己的階級位置，也延續了不平等的階級社會（Apple 1985: 99-101）。

（2）愛華赫德的《那些年》

儘管威利斯的《學做工》有力地顯示了社會再生產過程的矛盾及衝突，但該書的研究對象是英國一群對學校文化及權威極度敵視的反叛小子，這可能會被批評缺乏代表性。針對這一點，阿普爾引用愛華赫德《那些年：一所初等中學的學生生活》（*The In-Between Years: Student Life in a Junior High School*）進一步解釋「競奪性再生產」的意義。

《那些年》的研究對象是美國某初等中學一群中規中矩，比較像威利斯所說「耳洞」般的學生，愛華赫德稱他們為「孩子」（the kids）。「孩子」們的父母都是勞工階層，但階級地位比《學做工》的「小子」稍高，從事的工作稍有技術性。「孩子」們表面上順從學校的權威，他們很少曠課，不會公然挑戰師長權威，回家也有寫作業。然而這群「乖孩子」亦運用具創意的方式反抗學校的意識形態。「孩子」們大部分的時間都無心於課業，他們閒聊，談論明星、偶像、電視劇等，但他們基本上都達到學校在課業上的最低要求。「孩子」們就讀的學校因為規模龐大，學校以科層方式管理，領導人只求在任內不出差錯，對學生學業不做太高的要求。因為學校沒有制定嚴格的學業標準，所以即使「孩子」們都不太用功，仍然可以繼續在學校混下去。「孩子」們的品德表現跟學業一樣，都只求能達到校方的最低標準。他們不會像《學做工》的「小子」般公然反抗學校權威，卻有時候會在課堂上爆出一兩句語帶雙關的下流笑話，偶爾曠課，在

課堂上偷看漫畫，趁師長不在時說說髒話。聽話的「孩子」們也沒有完全接受學校的官方意識形態及隱性課程。學校師長一直鼓勵個人主義的競爭精神，但學生們卻以「集體主義」作為回應，他們往往很有默契地配合捉弄老師，彼此抄襲作業，考試時一起作弊。學校不斷鼓勵同學努力讀書，爭取文憑後獲得更好的工作；但「孩子」們並不用功學習，在學校中最能成為眾人偶像的並非最用功、學業成績最好的孩子，而是能用最省事方法應付學校的各項要求之後還有餘力巧妙地反抗學校權威的學生（Apple 1985: 103-106）。

阿普爾認為跟《學做工》的「小子」們一樣，「孩子」們反抗的根源是對社會不平等的「洞悉」。儘管學校鼓勵學生努力用功、強調文憑的價值，「孩子」們潛意識知道因為自己的出身條件，順從學校權威的結果只是「可能」有往上流動的機會，而且將來能爭取到的工作頂多比父輩稍好一點而已。因此他們不自覺地用一種既不完全扼殺這往上流動的可能性，但又不曾過於看重這種機會的方式回應學校的權威及意識形態；他們選擇應付了學校最起碼的要求後退回到一個非正式的自我空間中自得其樂。「孩子」們對待權威的態度與美國勞工大眾在工作場所的行為十分相似。因為研究顯示美國大多數的就業人口也不喜歡自己的工作，也只是但求保住飯碗，用最省事的方式應付老闆及上司的要求。然而，「孩子」們的反抗並不會帶來真正具批判性的抗爭，因為他們的「洞悉」沒有發展成為對社會不平等更深入的批判分析及政治行動（Apple 1985: 106-107）。

（3）麥羅比：工人階級女孩的女性化文化（culture of femininity）

上述威利斯及愛華赫德討論的「小子」及「孩子」都是來自工人階級的男生，這些案例也許無法說明工人階級女性如何參與「競逐性再生產」。為了彌補這方面不足，《教育與權力》討論了英國女性主義文化研

究學者麥羅比在 1970 年代中期對工人階級女學生的研究。⁴ 麥羅比的研究對象是英國伯明罕一群年齡介於十四至十六歲，經常參與「米爾巷青年中心」（Mill Lane Youth Club）活動的少女——麥羅比稱她們為「女孩」（the girls）。「女孩」們的父親大部份從事跟汽車生產有關的工作，母親大多擔任須輪班的服務性兼職工作。麥羅比研究工人階級女孩文化的原因是不滿既有相關文獻幾乎都只是研究工人階級男生。她相信工人階級女性跟男性的處境並不一樣，因為她們面對資本主義及父權體系雙重壓迫，從小就在家中擔任家務工作的「學徒」，將來還要在工作場所及居家場域扮演雙重從屬（dual subordinated）的角色（Apple 1985: 108）。麥羅比的研究發現儘管工人階級女性用具創意的方式試圖反抗，但反抗的結果只是延續資本主義及父權體系的宰制。

「女孩」們的生活文化有部分源自所處的經濟及文化「物質」條件，例如她們原生家庭的階級位置、未來在經濟生產及家庭最有可能擔任的角色以及既有社會文化對女性的角色期待等。然而「女孩」們的文化亦有部分的自主性，以致她們可以發揮主體性回應外在的物質及文化處境。她們從母親、姑姑、姊姊等周遭女性的身上看到了作為工人階級女性無趣的未來，因此「女孩」們形成關係密切的小圈子，彼此傾訴、互相支持。除了抱怨學校課業無趣、生活苦悶無聊外，「女孩」們沈醉在對浪漫愛情的憧憬中，整天不斷地討論身邊的男性，非常在意要吸引男性的目光。隨著青春期的到來，她們面對更大壓力，要符合普及文化的女性形象，穿著打扮也愈來愈暴露，對課業的自我要求愈來愈低。麥羅比認為工人階級出身的孩子原本在升學競爭中就處於劣勢，女孩們青春期的心理變化一旦跟工人

4 阿普爾這部分的討論主要是根據麥羅比 1978 年發表的一篇文章。對工人階級女性的反抗如何再生產父權與資本主義感興趣的讀者也可參閱麥羅比 1981 年的另一篇作品。

階級在教育體系的客觀條件連接 (articulated) 在一起，她們勢必升學無望，難以跳脫勞工階層的宿命。

「米爾巷青年中心」還有一群中產階級的女孩，她們也渴望談戀愛、盼望遇上「白馬王子」，但她們知道在婚姻、家庭、生育之外還有其他的選擇，可以追求事業及有意義的工作。她們重視課業，接受學校傳遞的價值觀念，謹慎處理與男生的關係，並注意衣著、舉止要合乎禮儀規範。

「女孩」們對中產階級的女生嗤之以鼻，認為她們沒有個性，無法吸引男生的目光。工人階級的女性文化賦予「女孩」們力量，讓她們形成共同的身份認同，吸引男生的注意，並且可以藐視那群社會地位及學業表現都優於她們的中產階級女生。弔詭的是反抗文化也再生產了「女孩」們在階級及性別關係的從屬位置。因為她們的時間都花在打扮、交男朋友上，所以不但無法透過學歷改善階級地位，還不斷被交往的男生佔便宜，離開學校後很快便結婚、生育兒女，像上一代女性般繼續在家中扮演傳統的女性角色 (Apple 1985: 108-114)。

雖然「小子」、「孩子」及「女孩」們的反抗最終帶來再生產的結果，但阿普爾認為威利斯、愛華赫德及麥羅比的研究至少讓我們看到了社會轉型的一線曙光。引用葛蘭西的講法，他／她們的反抗文化同時包含了「好意識」及「壞意識」。教育實踐的目的是幫助學生發展好意識，引導他們更深入分析社會不平等，進而思考如何進行「非再生產的反抗」(non-reproductive resistance)。

3. 國家的角色

學校再生產社會權力的過程必然充滿矛盾、衝突的另一原因是教育體系是國家機器的重要一環。如上文所言，資本主義國家面對多種相互矛盾的壓力，需要處理「積累」及「正當性」兩大相互矛盾衝突的「核心問題」。資本主義國家面對的矛盾往往也反映在教育政策上。比方說，1980

年代西方國家教育市場化改革的主要原因是資本主義國家的危機。因為西方出現經濟衰退，國家無法解決「積累」的問題。這危機損害了國家的正當性，並很快地蔓延到教育體系成為教育危機。人們抱怨教育發展沒有促成經濟成長，學校畢業生也找不到就業機會。掌權的菁英無法處理「積累危機」衍生的問題，唯有借助市場化策略，讓人們自由選擇要接受什麼樣及多少的教育。換言之，國家統治者以市場化方式將關乎教育的決定推給個人，要他們對自己的「教育投資」負責，避免教育危機進一步影響國家的正當性。另外，教育市場化亦是個人消費主義擴張的結果。為了擴大產品的銷路，資本家一直鼓勵人們消費，結果強化了麥法臣 (C. B. MacPherson) 所謂的「佔有式個人主義」(possessive individualism)⁵。消費主義衍生的意識形態導致對公立學校體系的質疑，因為人們一旦習慣了可以用金錢購買滿足自己需求的商品及服務之後，就再也無法接受教育體系不能提供更多選擇、無法回應具有「購買力」家長們的需求 (Apple 1985: 120-122)。

儘管市場化導致教育商品化及教育機會差距擴大，阿普爾仍對前景沒有完全悲觀。首先，國家要推行市場化政策是因為它面對危機及矛盾的壓力。這正好顯示資本主義國家脆弱的一面。其次，國家政策往往導致矛盾的非預期後果。以教育市場化而言，儘管它強化了「佔有式個人主義」，但同時強調了個人權利的觀念。權利意識的提升也許可以轉化成為批判扼殺個人自由的資本主義社會的有力工具——就好像過往資產階級提出的權利觀念後來演變出「人身權利」(personal rights)，成為弱勢階層制約資

5 傳統的個人主義儘管強調個人權益，但不一定會導致人們對社會集體利益漠不關心；個人主義者可以為了爭取個人基本權益及尊嚴而抗爭，甚至不惜付出代價。但被「佔有式個人主義」支配的人們只希望自己可以獲得更多好處，個人欲望獲得更大的滿足，他們不會願意為了集體利益而稍做犧牲 (MacPherson 1962)。

產階級「財產權利」的利器一樣（Apple 1985: 123-125）。⁶

二、商品形式文化的迴轉：課程形式與技術控制

《教育與權力》第二章曾提到學校為了配合資本主義「積累」需求而生產大量技術管理知識。隨著資本主義危機不斷深化，社會上愈來愈多人質疑學校體制，並要求教育體系做出改變以更緊密地配合經濟生產。此外，因為掌權者無法處理資本主義的危機，國家內部鼓吹教育與經濟生產進一步結合的勢力不斷上升。為了令學校的運作更有效率、更符合資本主義的邏輯，私營企業沿用的技術管理知識被引進應用於學校的管理及教學活動。源於教育體系的文化資本繞了一圈經過經濟領域後又回流到學校。阿普爾在《教育與權力》第五章論說從經濟生產體系轉移的技術管理知識對課程「形式」的影響（Apple 1985: 135-140）。⁷

學校課程形式（curricular form）的變化跟生產領域對勞工控制方式的轉變有關。在資本主義經濟體系，資本家必須藉由有效的管理才能利用工人的勞動力進行生產。簡單而言，資本家控制工人的方法可分為三大類。除了簡單控制（simple control，指對工人直接下命令或進行監管）及科層控制（bureaucratic control，意思是用明文的、非人化的規章對員工

進行層級性的管控）外，技術控制（technical control）是現代資本主義生產普遍採用的手法。「技術控制」是指通過改變生產工作本身令生產者臣服的控制方式；其中一種常見的做法是所謂的「去技術化」——把複雜的生產工作拆分成細碎的、人人都能做的工序。如上文所言，去技術化把「構想」及「執行」進一步分割，導致規劃生產的權力更集中於資本家手上，令勞動者原有的技術失去了價值、資本家可以用更低的工資雇用工人（Apple 1985: 141-143）。

因為學校組織具有相對的自主性，加上強調「尊師重道」的傳統文化價值，過去的學校尚能抵擋企業管理運作邏輯的入侵。然而，隨著資本主義危機深化，技術控制的思維亦開始影響學校的課程形式。比方說，1980年代愈來愈多學校採用現成的標準化教材。這些教材都由財雄勢大的出版公司製作發售，它們一般把學科拆分成相當數目的單元（modules），每一單元都清楚列明學習目標、內容、執行程序及評核標準及方法等。學校願意採用這些教材，因為出版商宣稱它能有效提升學生的基本能力，而學生寫、讀、算、邏輯推理等基本能力不足一直被右派視為美國經濟實力衰退的罪魁禍首。然而，現成教材大舉入侵學校導致教學工作的去技術化，教師對教學工作的規劃權被大幅削弱，教育工作者淪為純粹的教學程序執行者（Apple 1985: 143-146）。

此外，現成教材也可能影響學校的人際關係。因為這些教材都以個人化的方式組織教學活動：它的設計是讓學生們按照自己的進度獨自學習，之後獨自面對評核，習得的知識成為爭取更高社會地位的個人資產。另外，因為課程內容、教學法及評量等早已被決定，教師們不必共同規劃教學，彼此互動的機會變得更少，現成教材強化了教師及學生的個人主義意識（Apple 1985: 147）。

儘管被技術管理思維支配的課程形式導致教學工作去技術化以及疏離的學校人際關係，但阿普爾鼓勵我們不必太悲觀。因為教育工作的去技術

6 「人身權利」是指作為社群一份子應有的權益，例如言論自由、結社自由、人身自由及選舉投票權等；「財產權利」是指個人因擁有財富而享有的權益，例如使用個人財富作投資及消費、支配屬於自己的企業經營運作方式等權利。「人身權利」是社群中每一成員都平等享有的；「財產權利」的多寡則隨個人財富的數量而異。資本主義社會工人運用自由結社權組成工會，並運用選舉投票權施壓以迫使政府立法禁止資本家隨意壓低工資及解聘雇員是弱勢者利用「人身權利」限制「財產權利」的一個例子。關於「人身權利」及「財產權利」的概念可參閱 Bowles and Gintis（1986: 27-63）。

7 課程形式是相對於課程的知識內容（content）而言的。

化可能會刺激教師組織的反抗。另外，我們不能忽略課程內容的重要性，霸權的課程形式可能因為與教學內容衝突而減少影響力。比方說，現成教材以個人化方式組織教學活動，課程形式強化學生的「佔有式個人主義」，但有部分課程內容卻宣揚「互助互愛」、「貢獻社會」、「愛國」、「追求理想」等集體及非物質主義價值觀。此外，因為課程文本跟其他文本一樣都包含多種意義，可以用不同的方式進行解讀，它在教學中產生的具體意義是文本與使用者「生活的文化」互動的結果；教師及學生仍有機會顛覆具壓迫性的霸權課程（Apple 1985: 155-160）。

三、1995年……

如上文所言，阿普爾在1982年出版《教育與權力》是為了要超越再生產理論，糾正批判教育社會學化約主義及經濟決定論等弊病。1982年距離鮑爾斯與堅提士《資本主義美國的學校教育》出版只有數年，當時正值批判教育社會學的開創階段。左派教育社會學者不單受到再生產理論及化約主義的限制，也尚未注意到學校作為意識形態國家機器的理論意涵。在這背景下，《教育與權力》的意義甚為重大。因為它指出學校不只再生產不平等的階級關係，也生產經濟所需的技術管理知識。它引用「生活的文化」的概念，讓我們注意到因為工人、學生、教師等的主體性，資本主義及學校科層體制的權威往往在工業及教育組織內遇到反抗。此外，阿普爾引入國家理論，讓我們瞭解作為意識形態國家機器的學校在再生產資本主義社會秩序時往往陷入矛盾、進退失據的處境。總結而言，「競奪性再生產」觀念突破了當時的新馬克思教育社會學理論，也給予教育實踐者更多的希望。

到了1995年，批判教育社會學經過了二十年的發展，在許多方面都已超越了早期的再生產理論。然而，阿普爾認為1990年代政治及學術環

境令《教育與權力》一書的重要性有增無減，因此決定再版發行該書。阿普爾在《教育與權力》第二版序言指出1990年代西方社會比1980年代的情況更加惡化。經過了二、三十年保守勢力的影響，西方社會貧富差距愈來愈懸殊，更不重視弱勢群體的權益，保守主義者所宣揚的意識形態進一步排斥少數族裔、婦女及同性戀者等。學校不單沒有培養年輕人反思社會不公義；還因為市場化及技術主義的影響，人們愈來愈將學校視為個人階級攀升或促成經濟發展的工具。阿普爾認為身處這「危急存亡之秋」的我們應當更認真思考資本主義社會經濟及政治制度與學校體系的關係、反思應如何進行教育實踐。

然而，不幸的，西方的學術界在1990年代流行後現代主義（postmodernism）及後結構主義（poststructuralism）。許多教育研究者都不加批判地轉向這兩門「後學」。我們必須承認後現代主義及後結構主義有極多值得學習的地方。比方說，它讓我們瞭解「論述」（discourse）對文化權力的影響；它挑戰「大敘事」（great narrative）的觀念，使我們不再輕易相信有統攝一切社會矛盾的宰制關係；它提出了知識與權力不可分割的關係；「後學」又把階級、性別及種族「去中心化」（decentered），使我們意識到宰制關係的多元性。然而，不少學者因後現代主義及後結構主義而草率地把批判教育研究中許多重要的關懷及洞見丟棄。舉例說，許多「後學者」批評以階級及國家理論分析教育是犯了把階級及國家中心化及基要化（essentializing，或譯元素化）的錯誤；他們又堅稱因為社會身份的多元性，我們對「階級」及「國家」應進行解構（deconstruction）——而不是分析。

然而，對後現代主義及後結構主義的濫用及誤用，否定了教育的政治經濟分析，對理論發展及教育實踐都帶來不良後果。阿普爾贊成「後學」挑戰傳統馬克思主義以階級作為唯一「大敘事」的傾向；他贊同社會矛盾的多元性，也相信資本主義並非人類社會衝突的唯一根源。然而，我們不

能因為「階級」、「資本主義」、「國家」及「科層體制」等理論不能解釋一切的社會衝突而放棄了教育的政治經濟學；也不應該以「中心化」、「元素化」等理由全盤否定新馬克思主義的觀點。更積極的做法應該是通過扎實的經驗研究探索階級及其他社會矛盾有時候相輔相成、有時候彼此衝突的微妙關係。阿普爾認為，濫用後現代主義及後結構主義導致我們無視資本主義及國家等結構因素如何干預學校運作，有礙反抗政治及經濟的掌權者利用學校再生產不平等的社會關係。此外，誤用後現代主義及後結構主義的另一惡果是陷入永無窮盡的解構過程，永遠無法建立政治立場，更遑論以實踐改變社會的不公義（Apple 1995: vii-xxii）。

四、《教育與權力》引起的討論及批評

《教育與權力》是一部值得一讀再讀的經典作品。然而該書出版時批判教育社會學還是處於早期階段，經過過去三十多年經濟、政治及教育的變化，加上教育社會學知識的累積，後來的學者可以站在比當年阿普爾更高的立足點觀察學校與權力的關係。另外，《教育與權力》成書於1980年代初期，討論的對象是當時的西方社會（特別是美國社會）。該書的理論建構受到特定歷史時空背景的限制。這些因素導致《教育與權力》後來受到許多批評。下文將討論該書引發的其中幾個主要爭議，包括：①關於學校生產功能的問題；②關於所謂「反抗」的問題；③關於國家的概念；及④對該書缺乏比較角度的批評。這部分的討論將有助於思索如何進一步發展「競奪性再生產」理論。

1. 關於學校的生產功能

《教育與權力》聲稱學校發揮生產技術管理知識的功能。阿普爾立論的基礎是資本主義國家必須介入解決「積累」及「正當性」兩大核心問

題；作為國家機器的一部份，學校必須通過創造生產所需的文化資本以協助延續資本主義。這種講法的問題是沒有清楚交代國家與教育體系的具體關係。其實，因為教育發展歷史條件的差別，在不同的資本主義，社會、國家與學校的關係也不盡相同。比方說，法國的教育體系傾向中央集權化；加上過往的革命傳統，國家被認為是代表共和國的整體利益，政治掌權者較容易直接施壓學校配合國家政策。英國傾向權力下放，國家一直被要求要尊重學校的自主性，要跟教育體系維持適當的距離，掌權者較難直接掌控學校的運作（Archer 1979）。另外，資本主義社會的教育體系並非鐵板一塊，當中包含不同類型的院校，例如公立學校、私立學校及教會學校等。不同學校的辦學理念、服務對象、經費來源以及對國家財政資源的依賴程度都不一樣。因為這些因素，我們不能像阿普爾般以一句「學校是國家意識形態機器的一部分」就認定教育體系必然會配合國家鞏固資本主義。相反，我們必須小心觀察政治掌權者如何運用手段迫使或誘導學校生產技術管理知識，並注意過程中可能引致的反抗與衝突。

另外，韋伯學派學者可能會批評《教育與權力》忽略學校體制傳統的非生產功能，低估了國家施壓要學校配合生產技術管理知識可能引致的矛盾衝突。韋伯（Max Weber）曾指出社會矛盾的多元成因。他強調除了經濟階級外，身份團體（status groups）及政黨（political parties）也會導致社會的緊張衝突（Weber 1978[1922]: 43-61）。「身份團體」與學校的再生產功能關係尤其密切。因為身份團體形成的基礎是共同文化——可以幫助成員們形成集體意識並取得更高社會地位及聲望的文化。套用布迪厄的講法，因為學校具備界定何謂有價值文化的符號權力、它有能力替特定群體文化祝聖（consecrate），教育體系對身份團體的再生產發揮重要作用。因為在西方社會傳統的貴族（其中一個最有地位的身份團體）屬有閒階級，以再生產這優勢階層為目的的教育一般都重視美學性、儀式性及輕視實用性（Collins 1977: 8-9）。受此歷史因素的影響，直到今天西方（尤其

是歐洲)教育體系都還具有強調人文博雅教育及抗拒教育太追求實用性及職業訓練化(vocationalization)的力量,歷史、文學等看似沒有實用價值的傳統學科還具有一定的地位。因為教育體系的傳統非生產功能,學校不一定會完全配合國家生產企業所需的實用知識。

此外,針對近年來教育日益實用取向、學校愈來愈投入生產技術管理知識的趨勢,韋伯學派學者可能會提出跟阿普爾等新馬克思主義學者不一樣的解讀。他們指出隨著教育普及化,高學歷人口比例愈來愈高,文憑貶值的情況日漸嚴重,各行各業的職業群體——身份團體的其中一種——為了保證自己的聲望及地位不會隨文憑貶值往下沉淪而紛紛提高學歷要求,並且進一步「委託」教育體系訓練所需的人力。因為職業群體競相利用學校鞏固自己的地位,從前小學師資養成由師範專科學校負責,但現在相關的培訓課程由師範大學開設;從前不太講求學歷的商界現在充斥著擁有EMBA文憑的高學歷人士;甚至連一直以來都以邊做邊學方式培訓員工的殯葬業也把培訓交給大學的「生死管理學系」。韋伯學派學者——例如柯林斯(Randall Collins)——可能還會指出儘管學校看似跟生產活動的連結比以前更緊密,但其實這都只是為了滿足各種身份群體對學歷的要求,接受過更多教育的各行各業從業人員並沒有具備比前人更高的技術能力;⁸學校承擔更多看似具知識生產功能的任務,原因絕非如新馬克思主義者說的是為了幫助解決資本主義「積累」及「正當性」的核心問題。

另外,抱持類似符號互動論觀點的學者可能批評阿普爾「教育體系參

與技術管理知識生產」的講法忽略了教育政策象徵層面的意義、誤讀了國家及學校的行為。他們會指出學校許多新增設的學科課程及研究項目只是「看似」在創造生產所需的文化資本,目的是要吸引更多學生入讀看來有經濟回報的學科。而國家則默許、乃至於鼓勵學校的這種做法,因為當教育體制看來變得愈來愈實用取向時,人們也較願意相信國家有採取行動解決經濟發展及就業的問題,對提高掌權者正當性有所幫助。⁹

2. 關於「小子」、「孩子」、「女孩」們的反抗

阿普爾在《教育與權力》中把行動者引入再生產理論,宣稱此舉有助於打破符應理論的結構決定論及實踐的悲觀主義。該書還列舉威利斯、愛華赫德及麥羅比的研究論證身處教育體制的弱勢者不斷抗拒學校權威。阿普爾又指出儘管反抗吊詭地延續了資本主義,但孩子們不服從的根源是對社會不平等的「洞悉」,所以社會轉型還是存有希望的。然而,阿普爾的觀點——或者應該說新馬克思主義的反抗理論(resistance theory)——受到了許多批評。首先,許多學者對威利斯把「小子」們的反抗視為含有「好意識」的講法不以為然,他們指出「小子」們的反學校文化含有極為性別主義及種族主義的元素,甚至認為反學校文化的基礎很有可能是孩子們對階級流動及文憑價值的錯誤認知。根據威利斯的描述,「小子」們從家庭及社區看到工人階級一代又一代無法脫離勞工階層的位置,因而拒絕接受學校關於文憑價值及階級流動機會等的教導。「小子」們對階級流動

8 柯林斯在他1979年出版的教育社會學經典著作《文憑社會：教育與階層化的歷史社會學》(The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification, 以下簡稱《文憑社會》)論證了學校教育與經濟生產的技術能力無關。他指出接受較高教育程度者並沒有在工作場所表現發展得更好,大部份工作所需的技術都可以在實際工作中培養。讀者也可參閱柯林斯1971年的一篇文章瞭解《文憑社會》的主要論點。

9 對教育政策象徵意義有興趣的讀者可參閱阿普爾主編的「批判社會思潮」(Critical Social Thought)叢書中,在1991年出版的,由富勒(Bruce Fuller)撰寫的專著《變得更現代：西方國家建立第三世界學校》(Growing-Up Modern: The Western State Builds Third-World Schools, 以下簡稱《變得更現代》)。該書指出因為世界各國人民都迷信西方式的教育可促進國家現代化,許多無力解決就業及社會發展問題的發展中國家都致力於建立類似西方最先進國家的教育體制,借此「矇騙」人民令他們相信國家未來充滿希望(Fuller 1991)。

機會的認知可能並不符合客觀的事實，因為許多研究都指出第二次世界大戰後英國因為中等教育擴張，加上經濟景氣，不少工人階級孩子都藉由教育攀升到中產階級的位置（Breen and Goldthorpe 2001; Goldthorpe and Jackson 2007）。如果判斷「好意識」及「壞意識」的其中一個標準是人們所相信的是否符合客觀事實，第二次世界大戰後英國階級流動的歷史是否意味著「小子」們誤判了文憑的價值及向上流動機會，相反，被他們看不起的「耳洞」的判斷更準確、更有洞見、更具備「好意識」？

學者們又批評反抗理論把學生的反叛行為過度浪漫化。他們質疑學生的反叛次文化是真正源於無產階級反抗資本主義，還是只是青春期的少年對所處學校環境不滿而觸發的反應（Kingston 1986: 723-724）。另外，又有學者指出威利斯及愛華赫德等個案只能證明學生們有能力拒絕學校灌輸的意識形態，然而這並不代表他們有能力改變不合理的社會現狀（Walker 1986）。學者們又警告我們不要天真地把工人階級子弟校的反叛行為跟左派的抗爭做過度的聯想。因為早在 1960 年代就有研究指出不少讀書不成、很早就離開學校的英國工人階級青少年被新法西斯主義運動吸收。其後許多學者又發現中產階級背景的學生遠比工人階級的更具政治意識，大部份左傾的政治活躍份子都出身於社會經濟條件相對優越的家庭，就讀於不錯的（甚至是菁英的）學校，在學時認真學習並積極參與學校活動（Davies 1995a: 1466; Tanner 1988; Paulsen 1991）。研究又顯示學業成績不濟、抗拒學校權威的年輕女性性別意識較傳統；積極爭取男女平權的女性在學時大都重視課業並取得較高的學業成就（Davies 1995a; Holland and Eisenhart 1990）。這些研究結果似乎都顯示，許多具批判意識並積極投入反抗運動的年輕人對學校有相當程度的依附，他／她們並非來自弱勢家庭，也不是反學校文化的熱衷參與者。

此外，阿普爾認為被壓迫者在工作場所及學校的反抗呈現集體意識，工人及學生的反抗文化可能會因為挑戰「個人主義」而動搖資本主義經濟

的講法也備受質疑。戴維斯（Scott Davies）指出幾乎所有關於學校文化的民族誌研究都發現反叛青少年的同儕關係亦充滿層級性及競爭性，他們會互相比較，最會打架及性經驗愈豐富的青少年在同儕中地位也最高（Davies 1995a: 1468）。另外，集體主義會動搖資本主義的講法在 21 世紀初的今天也許已漸漸失去說服力：齊澤克（Slavoj Zizek）警告我們不要假設資本主義與自由主義民主制度必然有相輔相成的關係，以為資本主義一定要植根於個人主義的土壤；因為中國、印度及新加坡等發展經驗顯示市場經濟有驚人的適應能力，資本主義往往在較傳統、較重視集體主義的國度也可以茁壯成長（Zizek 2015）。

最後，阿普爾引入「生活的文化」概念的其中之一是要透過論證教育體系相對自主性反駁鮑爾斯與堅提士；然而諷刺的是這論證的最後結果可能只是帶來了升級版的符應理論。《教育與權力》指出因為行動者的主體性，工人及學生都沒有完全屈服，都對工作及學校的正式權威做出反抗——儘管反抗的結果是再生產了不平等社會關係。這一描述不單意味著經濟生產及教育場域具備相當程度的結構符應（structural correspondence），因為它們內部的社會關係都同樣充滿壓迫性，弱勢一方都設法反抗以緩和正規權威對他們的衝擊。《教育與權力》所呈現的工作場所及學校這些相似之處甚至可以被解讀為具有功能符應（functional correspondence），意思是學校幫助工人階級子弟學會了如何在具壓迫性的環境中生存，日後更容易適應資本主義生產組織的工作生活。¹⁰

10 「結構符應」與「功能符應」的概念受費素爾（Christer Fritzell）啟發。「結構符應」是指兩個場域或體制的重要特性高度相似；「功能符應」是指兩者中其中一方的運作方式有助於另一方的再生產。當經濟生產及教育體系的結構及功能都彼此符應時——例如鮑爾斯及堅提士在《資本主義美國的學校教育》所描述的——教育體系就完全從屬於經濟，再沒有自主性可言（Fritzell 1987）。阿普爾並非完全沒有警覺反抗理論可能無法掙脫符應理論。比方說，他在討論愛華赫德的《那些年》時就指出，「孩子」們在學校但求用最省事的方式達到最低要求的做法跟大部份美國人對

3. 關於國家

為了更全面掌握再生產過程的矛盾及衝突，我們可能需要超越《教育與權力》對國家的理解。首先，有學者批評反抗理論所呈現的國家彷彿是鐵板一塊，把國家所有部門、所有組成部分都描述成具有共同目標，都當成再生產資本主義生產模式之推手（Gordon 1989: 436）。然而，研究國家的社會學者早已指出國家不同組成部分可能有不同的歷史、身處不一樣的社會關係、成員的背景及世界觀有差別，再加上彼此的利益並不一致，掌權者要採取行動幫助解決「積累」及「正當性」問題可能導致國家部門之間的衝突（Dale 1989; Jessop 1990）。其次，「競奪性再生產」理論需要考慮國家所處的社會關係，因為國家與公民社會的關係一定會限制掌權者的政策選項。舉例說，阿普爾在書中指出國家在無法解決「積累」及「正當性」危機時往往推出教育市場化的對策。然而市場化政策必須讓人民對「接受什麼樣的教育」有更大的決定權，並且可能需要放權讓民間組織營辦教育；但筆者研究發現，只有當國家與公民社會關係大致良好，掌權者不必擔心釋權後會出亂子時才敢放手讓民間參與營辦教育（Wong 2015）。換言之，國家所處的社會關係會影響政策的可行性，單單是資本主義的危機不足以衍生教育市場化及私營化。

4. 關於缺乏比較分析

如上文所言，《教育與權力》成書於 1980 年代初期，討論的對象主要是美國社會，它的論點受到特定歷史時空的限制，我們在應用該書觀點分析不同時代及非西方社會時一定要注意歷史社會條件的特殊性。歷史比較分析可以避免硬套西方的理論，有助於發展出能夠解釋「競奪性再生

產」跨社會差異的批判教育社會學理論。在本節以下部分筆者將以關於反學校文化及國家的實例說明這一點。

（1）反學校文化的跨社會差異

威利斯的《學做工》發現 1970 年代中期英國中部地區一所中學的反叛少年運用激烈手段反抗學校權威、抗拒學校灌輸的價值觀。反學校文化看似具有普遍性。因為早在 1950、1960 年代已有學者發現美國有弱勢背景子弟具有類似《學做工》的「小子」們般的叛逆行為。1980 年代學者們研究澳洲、加拿大及美國等地的學校文化，同樣發現類似反抗學校的現象（Davies 1995b: 664）。然而，儘管反學校文化看似普遍存在，不同社會因為文化及階級歷史的差別，弱勢子弟抗拒學校權威的原因可能不盡相同。比方說，登斯及洛克（David Downes and Paul Rock）就指出因為美國文化非常鼓勵爭取個人成就，孩子們不管出身背景都被灌輸追求成功的觀念；弱勢家庭出身孩子的反學校文化成因可能是學業成績欠理想，抱負無望達成的恥辱及挫敗感。英國階級社會具有悠久的歷史，工人階級子弟對自己的身份及文化有一定的自豪感；再加上英國沒有像美國般強調個人成就，英國的孩子可能並沒有被普遍灌輸「成功的倫理」（success ethic）。因此，《學做工》的「小子」們才會對學校鼓勵學生「努力讀書，爭取更高學歷後可以取得更高社會地位」這一套說法嗤之以鼻；英國反學校反文化更有可能如威利斯說的源於工人階級的家庭及社區文化（Downes and Rock 1982）。登斯及洛克的觀點提醒我們在研究教育與權力時一定要注意具體的社會歷史脈絡，以及運用比較方法掌握不同社會「競奪性再生產」的差異。

（2）國家的跨社會差異

因為《教育與權力》的分析對象是 1970、1980 年代的美國，它描述的「國家」其實只是一種特殊形態的國家，一個在世界體系中處核心位

待工作的態度非常相似（Apple 1985: 193）。

置、民族建構（nation-building）已大致上完成的主權國家。位於中心的國家的教育再生產作用跟處於較邊陲位置、民族建構還在如火如荼地進行的非主權（non-sovereign）或依賴型國家（dependent states）不盡相同。比方說，處在較邊陲位置的國家面對極大壓力要推動經濟及社會現代化，為了要向國內人民及國際社會宣示自己的「上進心」，掌權者往往積極模仿先進國家的教育體系，引進它們的學制、課程、甚至教育改革模式。¹¹另外，民族建構相對處於起步階段的國家急需打造新的民族認同，促成族群融合，教育政策最重要的目標甚至可能不是解決資本主義「積累」及「正當性」的問題。此外，在非主權地區（例如殖民地）及依賴型國家，教育政策可能被宗主國及外在霸權利用再生產對邊陲地區的宰制關係，外在行動者可能比國內的對學校教育更有影響力。因為非西方、非核心地區國家的特性，教育的再生產功能跟《教育與權力》所呈現的差別甚大，所以我們必須借助歷史比較的角度掌握不同地區國家的特殊性，從而瞭解「競奪性再生產」在不同社會的差異。

課堂小結

培養歷史的比較能力的一個最好的方法是深入閱讀不同國家教育社會學大師的著作。筆者在第一及第二堂課討論了兩部由美國學者針對美國的情況撰寫的批評教育社會學經典作品。在以下數章我們將把目光轉移到歐

洲，看看法國及英國的大師如何思考教育與不平等社會的關係。多比較不同國度的情況可以拓寬我們的視野，幫助發掘教育與權力的跨社會差異以及掌握我們所處社會的特性。

¹¹關於非核心地區模仿最先進國家教育模式，讀者除了可閱讀前文註釋中提及的《變得更現代化》外，也可參考美國史坦福大學社會學者梅雅（John W. Meyer）領導的團隊對世界上一百多個國家或地區一個多世紀以來教育體系變遷的研究。梅雅等指出後進國家一直都在模仿最先進國家的學制及課程以維護在國內人民及國際社會的形象（Meyer 1977; Ramirez and Meyer 1980; Meyer, Kamens, Benavot and Cha 1992）。

第三堂課

象徵暴力、文化資本與階級再生產

《再生產：教育、社會、文化》（*Reproduction in Education, Society and Culture*，以下簡稱《再生產》）是法國社會學大師布迪厄（Pierre Bourdieu）及其研究夥伴帕斯隆（Jean-Claude Passeron）共同完成的教育社會學經典著作。該書是布迪厄第二部關於教育的專著，法文版於1970年面世。1977年由Sage出版社出版該書英文版，在英美學術界引起極大的迴響，十三年後（1990年）同一出版社把英文版再版發行。¹《再生產》對批判教育社會學發展意義極為重要。因為最早期採用批判角度研究教育的學者，例如前兩堂課討論的鮑爾斯、堅提士、阿普爾及威利斯等都深受新馬克思主義影響，他們都把經濟階級矛盾看成最主要的（甚至是唯一的）社會矛盾，認定資產階級是最有權力的掌權階層，並把延續資本主義社會關係視為學校教育最重要的目標。《再生產》在一定程度上把資本主義經濟去中心化，呈現教育與權力更複雜微妙的關係：兩位作者指出文化資本亦是社會權力的重要基礎，單單擁有經濟資本者，不見得最有權力。

《再生產》全書分為上、下兩卷。上卷「象徵暴力理論的基礎」（Foundations of a Theory of Symbolic Violence）（約占全書篇幅的三分之

1 布迪厄共出版了四部關於教育的專著，第一部是與帕斯隆合著的《繼承人：大學生與文化》（*The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*），法文版於1964年面世，中文版由邢克超翻譯，商務印書館於2002年出版。另外兩部是1984年的《學術人》（*Homo Academicus*）及1989年的《國家精英：精英學府與權力場域》（*The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*，以下簡稱《國家精英》），中文版由楊亞平翻譯，商務印書館於2004年出版。

一) 屬理論部分，提出一系列根據經驗研究建構的、具邏輯連貫性的理論命題。下卷名為「維持秩序」(Keeping Order)，討論二人在1960年代對法國教育體系的經驗研究。兩位作者聲稱上卷的理論命題引導下卷的實證研究，下卷的經驗證據幫助修正上卷的理論。他們又在法文版原序強調《再生產》提出的理論命題只是暫時的階段性結論，因為它們日後必須接受更新的經驗研究之挑戰，並進一步修正理論(Bourdieu and Passeron 1990: xix)。

《再生產》一書的問題意識(problematique)可分兩方面，一方面較偏向理論性，探討文化如何協助延續不平等的階級關係。兩位作者認為文化與支配階級之間存在既互賴又緊張的矛盾關係。為了幫助權力取得正當性，現代社會的支配階級傾向使用「象徵暴力」(symbolic violence，或譯符號暴力)，減少運用物理性暴力(physical violence)。象徵暴力是指掌權者在行使權力時通過向被宰制者灌輸特定的意義(meaning)而把赤裸的權力關係遮掩起來的手法。成功的象徵暴力導致宰制關係(domination)獲得正當性、賦予主導階層²符號力量(symbolic force)。象徵暴力概念意味著權力須依賴符號場域(symbolic field)的護航，並引申出權力與文化領域矛盾吊詭的關係。符號場域是多元的，它包括新聞傳播、藝術創作及學校教育等。因為符號場域有助於鞏固社會權力，支配階級對它有一定的依賴，都希望藉它操控意義的生產及傳播。然而一旦文化領域失去自主性，完全依附於權力，則它傳遞的意義將會受到質疑、符號場域也就無法發揮象徵暴力的效果。因此，為了讓文化領域發揮再生產功能，掌權者必須克制、容許符號場域維持一定獨立性；然而一旦符號場域具備獨立性，掌權者就無法完全對它加以掌控，文化領域生產及傳播的意

2 「支配階級」、「掌權者」及「主導階層」的意思相同，筆者採用不同的稱謂是為了增加詞彙的變化，避免過度重複使用同一名詞。

義可能挑戰社會現狀、威脅既得利益者。這是兩者關係矛盾弔詭之處(Bourdieu and Passeron 1990: 4)。

儘管《再生產》對象徵暴力的討論看似非常抽象，它探討的其實是一個源於法國的具體歷史社會問題。在法國大革命之前掌權階級是貴族，權貴階層通過繼承制度把優越的社會地位直接傳給下一代。大革命後法國建立共和國，標榜自由、平等及博愛的精神，貴族階層被逐出了歷史舞臺。然而到了20世紀中期，大革命一百多年後，具貴族背景的上流階層(upper class)卻運用布迪厄稱為「學校中介式再生產」(school-mediated reproduction)的方法維持優越的社會地位：他們把孩子送到學校，經過教育後繼承上流階層的社會位置。兩位作者又發現儘管法國在1930年代已提供免費中學教育，二次大戰後又積極發展高等教育，但教育擴張並沒有改變階級不平等的現狀。他們第一部教育社會學專著《繼承人：大學生與文化》(*The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*，以下簡稱《繼承人》)的研究發現，高階層管理人員的孩子上大學的機會是工人階級的四十倍、農民子弟的八十倍；背景弱勢的大學生比背景優越的更有可能就讀於地位較低、未來就業前景不明確的科系(Bourdieu and Passeron 1979)。《再生產》試圖解釋學校教育如何在民主、開放、教育普及的法國幫助延續不平等的階級關係。

一、教育實作的特性

布迪厄及帕斯隆相信在法國階級再生產的過程中，掌權者與屬於符號場域的學校也維持了彼此既依賴又自主的矛盾關係：為了讓權力具正當性，上流階層沒有「親自操刀」，自行營辦學校栽培自己的子弟。法國大部分學校都是公立、由國家營辦的，教育體系與社會的支配階級保持一定距離，彼此維持相對自主的關係。為了剖析具備一定獨立性的學校如何發

揮象徵暴力功能，《再生產》藉「教育行動」（pedagogic action）、「教育權威」（pedagogic authorities）、「教育工作」（pedagogic work）與「教育體系」（educational system）概念深入剖析教育實作的特性。

1. 教育行動與教育權威

「教育行動」是施行象徵暴力的最基本元素。《再生產》討論的教育行動是廣義的，泛指學校、媒體、家庭等一切以傳達意義為目的的行為。布迪厄及帕斯隆認為判斷特定教育行動是否施行象徵暴力的標準有二。首先是教育行動是否受到社會階級及群體的專斷（arbitrary）關係影響。專斷關係是指並非建基於普遍與客觀原則（universal and objective principles）的權力關係。資本主義及殖民主義是專斷關係的例子。為了避免工人階級形成反資本主義的階級意識，資本家不斷通過學校灌輸個人主義及愛國主義。這種教育行動的根源是資本家壓迫無產階級的專斷關係，因此施行教化者的教育行動屬象徵暴力。殖民統治者為了維持權力而不斷誇大自己族群及文化的優越性，宣傳殖民政府會為殖民社會帶來現代文明，這種教育行動也是象徵暴力。布迪厄及帕斯隆判別象徵暴力的標準，讓我們從另一個角度更深入地思考許多一直被視為理所當然的教育行為。例如我們小時候接受家庭的管教，我們一般都相信父母愛我們，他們的管教不會與「暴力」及「專斷」扯上任何關係。然而根據《再生產》提出的標準，父母對我們的教導其實都受到社會上的專斷關係影響，他們也在不知情的情況下替專斷的權力向子女施行象徵暴力。比方說，在中國、臺灣及香港等社會，父母一般會鼓勵男生陽剛一點，然而卻較會約束女兒，要她們懂得溫柔。對男女生管教方式有差異是因為我們所處的是父權社會，男性被期待日後要有出息、有成就、要在社會及家庭扮演領導角色。換句話說，要是我們社會的兩性權力關係是反過來的，是母權社會，父母對男女生管教的方式就會很不一樣。「父權社會」及「母權社會」都是專斷的

社會關係，它們都只是特定社會歷史條件下的產物，而並非建基於任何普遍和客觀原則，因此受它們影響的教育行動也屬於象徵暴力。

判斷特定教育行動是否施行象徵暴力的第二個標準是傳授的內容是否屬於「文化專斷」（cultural arbitrary）。所謂文化專斷是指在特定社會歷史條件下經過篩選（selection）及排除（exclusion）而成，並非源於關於生物、物理及心靈普遍原則的知識內容（Bourdieu and Passeron 1990: 8）。舉例而言，在英殖民時期香港大部分中學按規定須用英語授課，只有中國語文、中國歷史及中國文學等少數科目可以用粵語。為什麼當時香港的中學大都按規定須採用英文而不是中文為主要的教學語言？為什麼關於中國語言、歷史及文化的科目用粵語授課，而不是用普通話或其他中國方言？這措施都是香港殖民時期特定歷史條件下的選擇性傳統（selective tradition），而並非根據任何普遍性和客觀性的原則，所以它們也屬於「文化專斷」。教育行動灌輸的文化專斷往往以迂回的方法維護支配階級的客觀利益（Bourdieu and Passeron 1990: 8-9）。

因為符號場域及社會階層群體的多元性，社會上充斥著各種各樣的教育行動，但其中的「主導教育行動」（dominant pedagogic action）灌輸最具影響力的文化專斷。因為反對工具論觀點，布迪厄及帕斯隆強調「主導教育行動」的出現往往是因為「社會的權力關係」把對支配階級及群體最有利的文化專斷賦予主導性地位，而並非掌權階級有意識地操弄。³ 社會不同的階級及群體有各自的教育行動，各種教育行動的地位與價值取決於它們與「主導教育行動」的關係；與「主導教育行動」愈具親近性的，價值也就愈高。通過再生產各階級及社群的文化專斷，教育行動延續主導文

3 《再生產》法文版前言強調該書要探討的是象徵暴力運作的社會條件，又提醒我們不要用行動者的意圖或陰謀論觀點解讀學校對社會權力再生產的客觀作用（Bourdieu and Passeron 1990: xix-xx）。

化專斷背後的權力關係 (Bourdieu and Passeron 1990: 9-11)。

那麼，法國社會的主導文化專斷到底是什麼？兩位作者指出法國學校很強調風格 (style)，特別是語言運用的風格。許多研究顯示，法國學校教育活動實際傳遞的資訊及內容數量極少、甚至接近於零，教師講課喜歡運用「權威傲慢的言語」(magisterial language)。⁴ 學校期望學生在語言運用時詞彙豐富，句子結構深奧並變化多端，表達的意義具抽象性，並能夠從容地與論及的人、事、物維持抽離及克制 (detached and restraint) 的關係。學生語言表達的風格影響學校對他們的評估——不只在文科是這樣，在理科亦是如此 (Bourdieu and Passeron 1990: 73, 115-117)。⁵ 另外，法國的公開考試分筆試及口試兩部分，學生不單文字書寫需具備風格，口語論述亦然 (Bourdieu and Passeron 1990: 153)。教育體系要求的語言風格其實是一種文化專斷，它與上流階層的資產階級言談 (bourgeoisie parlance) 十分類似。⁶

4 所謂「權威傲慢的言語」也許不是一個最貼切的翻譯，從上文下理推論，它指的是「唱作俱佳」，看似很有權威、很有學問，彷彿站在高處統覽大局，但內容卻空洞貧乏的論說方式。布迪厄認為法國教育過度重視言說風格及技巧的批判獲得了其他學者的認同。蘇格蘭教育史學者安德森 (R. D. Anderson) 指出法國的學術文化看重教授在講臺上——而不是在研究室及實驗室——的表現 (Anderson 2004a: 115-116)。

5 與布迪厄有合作關係的法國學者布迪洛 (Christian Baudelot) 研究巴黎大學社會系教授批改的學生學期論文時發現，教授們的評語只針對學生的寫作風格——例如詞彙及句式變化、行文的格調等——幾乎從來不評論論文的具體內容。更有趣的是儘管教授們甚為重視風格，但學校從來不向學生提供相關的訓練。這種「重視但不教導」的做法意味著學校假設寫作風格是學生進來學校之前就學會的，甚至是天生的；它對出身缺乏文化資本家庭、需要依賴學校的學生非常不公平 (Baudelot 1994)。

6 布迪厄及帕斯隆提出的「資產階級言談」及「庶民言談」(common parlance) 是代表擁有及缺乏文化資本兩個階層語言風格的理念型 (ideal type)。「資產階級言談」混雜許多拉丁詞彙，它具有抽象性、唯智主義 (intellectualism)、委婉性 (euphemistic moderation，意思是語言使用者懂得避重就輕地、溫和地表達)。「庶

那麼，為什麼支配階級的文化專斷沒有受到質疑呢？《再生產》的兩位作者認為是因為教育行動執行者具有教育權威。教育權威讓施教者可以正當地進行教育行動。一旦具備正當性，教育行動背後的專斷權力就不會被質疑。教育權威受到幾個具體社會歷史條件的影響。一是社會上主要階級及群體之間的權力關係。一般而言，當各種力量相對平衡、權力受制約的掌權階級不敢粗暴地直接干預學校時，教育體系較具獨立性、施教者也較具權威。二是各種教育行動「產品」市場的統一性。當決定接受過不同類型教育者物質及符號報酬的機制已經制度化，已經統一起來時，各種教育行動施教者不必再為了抬高自己產品的價值而吹捧自己、攻擊對方，教育行動背後的專斷權力就不會輕易地因為互揭瘡疤而暴露出來，教育權威也就較容易維持 (Bourdieu and Passeron 1990: 13-14)。三是施教者與受教者之間的委託關係。當施教者被受教者委託施行教化，教育行動就更具正當性；反之，施教者的教育權威難以確立。舉例而言，上流社會父母把孩子送到菁英學校接受教育，學校與家長之間存在委託關係，學校的教導就在家長眼中具有權威。四是受教者接受教導後的物質及符號回報；回報愈高，教育行動就愈有權威。五是受教者原有的文化資本與施教者要灌輸的文化專斷的落差；差距愈小，雙方文化的親近性愈高，施教者的正當性愈是「不證自明」(Bourdieu and Passeron 1990: 27-29)。

然而，即使受教者的文化與教育行動背後的文化專斷存在巨大鴻溝時，教育權威也不一定無法建立。比方說，當工人階級出身的受教者因為知道教育可能帶來重大回報而極其渴望習得支配階級的文化時，他們與施教者之間就存在委託關係，教育行動在他們心中就具有正當性。而且，因為受教者出身的家庭缺乏文化資本，學校對他們而言是「有價值」文化的

民言談」缺乏抽象性、情緒表達不加修飾、主觀感受與客觀描述缺乏切割、與談論的人事物缺乏抽離 (Bourdieu and Passeron 1990: 116)。

唯一來源，他們很可能較優勢家庭出身的孩子更依賴學校，對教育權威更加不會懷疑。⁷ 然而因為缺乏習得主導文化專斷的文化及語言資本，他們最後很可能還是無法獲得更高的教育成就。但是因為對教育權威高度認同，低下階層出身的孩子很可能把學業失敗歸咎於自己個人的資質。「信奉教育權威但缺乏文化資本」的學生不容易洞察導致自己學業表現欠佳的社會因素。

2. 教育工作與教育體系

「教育工作」是解釋象徵暴力運作的另一個關鍵概念，它是指持續不斷地進行、最終打造出受教者「習氣」(habitus)的教育行動。「習氣」是布迪厄的一個重要概念，它是指經長時間教化後內化(internalized)於行動者身心的文化專斷。習氣一經形成後便擁有自己的生命，即使生產它的教育工作已然停頓，它還會繼續影響行動者的思想、認知以及實作。因為教育工作的目的是打造受教者的習氣，我們可以從下列幾個方面判斷教育工作的成效。首先是習氣的持久性(durability)，如果受教者在早年接受教化產生的習氣在多年後仍在影響他的思想行為，這個教育工作可以說十分成功的。其次是習氣的轉移性(transposability)，意思是在某一特定生活範疇培養出來的身心特性對行動者其他範疇活動實作的影響(Bourdieu and Passeron 1990: 31-33)。舉一個例子來說，一個出身低下階層、家裡沒錢也沒有文化資本的男孩子上學後發現教育可能是他唯一的「救贖」，他聽從學校老師的教導拼命用功讀書，以彌補其他條件之不足，結果考上了不錯的大學。在這過程中他形成了一種習氣，就是遇上困難時用勞力密集、多努力多用功的方法解決問題。日後這男孩遇到心儀的

7 關於出身於缺乏文化資本家庭的學生對學校的依賴，布迪厄在《繼承人》一書有極精彩的討論(Bourdieu and Passeron 1979)。

女生也是用類似的方法展開追求，就是不斷努力去打動她，而不是靠小聰明、搞花樣。這就是習氣具轉移性，也就是教育工作成功的例子。

判斷教育工作是否有效的第三個標準是習氣的全面性(completeness)，成功的教育工作在受教者所有範疇的實作留下烙印。舉一個例說，法國傳統社會掌權的是貴族階層，他們通過繼承取得優越地位。因為受到繼承制度保障，傳統貴族具有優雅、從容不迫、超凡脫俗(抽離)的氣質，並透過家庭教育把階級這一習氣一代一代傳遞下去，直至後來與貴族甚有淵源的上流階層亦如是。這一習氣幾乎影響了他們生活的每一方面：他們的語言習慣類似上文提及的「資產階級言談」。在飲食上，他們會選擇小而精緻的美食。在體育活動方面，他們比較不會選擇激烈的、有許多身體碰撞的、高度競爭性的(例如足球、橄欖球及籃球等)；他們會偏好草地滾球之類的，穿得潔白斯文，舉一舉、滾一滾，連跑動都不太需要的運動。另外，在語言文藝的領域，他們看重的是文藝風格，而不是作品傳遞的具體信息內容。

因為教育工作的目的是培養習氣，習氣須經長時間才能養成，為了讓教育行動得以長期維持，施教的組織及個人都會致力於促成教育體系自身的再生產(self-reproduction)，維護讓教育工作可以延續的條件。教育工作執行者的自我再生產傾向導致他們充滿保守性、渴望維持穩定的性格。因此，教育體系往往比委託它執行象徵暴力的社會權力更難改變，即使已經改朝換代，新的統治階級需要灌輸另一種文化專斷，學校還是希望繼續教導舊有的一套。教育體系的保守性往往導致它與其他體系的落差，甚至引起彼此的矛盾衝突(Bourdieu and Passeron 1990: 31-33)。

教育工作及習氣的概念還有好幾個關於社會再生產的重要意涵。首先，通過創造類似的、具持久性的習氣，教育工作把處於同一階級及社群的個人整合起來。因為階級及群體整合的基礎是習氣，相同的習氣甚至可

以克服具體立場差異而發揮整合的效果。⁸其次，習氣一經形成是無法逆轉的，而且都會影響後來的教育工作，導致微妙但影響深遠的區別（Bourdieu and Passeron 1990: 35, 42）。舉例而言，筆者在香港長大，母語是粵語，等到進學校才學習英語，粵語作為母語形成的習氣一定影響我的英語學習，使我的口頭英語帶有「廣東腔」。即使後來在美國留學多年，已很習慣運用英語，但只要一開口人們就知道我是外國人。因為早年受粵語影響形成的語言習氣是無法捨棄的，我不可能把口頭英語變成地道的美國腔，我與土生土長的美國人永遠無法完全一樣。

因為習氣具不可逆轉性，「原初教育工作」（primary pedagogic work）與「次級教育工作」（secondary pedagogic work）的區別變得十分重要。「原初教育工作」在時間上先於「次級教育工作」，它們兩者其實是相對的概念。比方說，如果有人大學本科念工程，研究所念社會學，出來社會工作後再接受管理的專業訓練，社會學的訓練相對工程而言是「次級教育工作」，但相對管理是「原初教育工作」。如果要追根究底，我們每一個人最原初接受的教育工作大概都來自家庭，學校的教育工作相對而言都是次級的。兩種教育工作的區分對瞭解階級再生產具關鍵作用，因為「次級教育工作」的效果受到「原初教育工作」的影響，家庭教育培養的習氣與學校的「文化專斷」愈接近，學校教育便愈容易有成效，孩子的學業表現也愈出色（Bourdieu and Passeron 1990: 42）。

《再生產》指出我們可以根據學校對待學生「原初習氣」（primary habitus）——從原生家庭及出身階級培養出來的習氣——的態度區分兩大

8 比方說，在學術界不同派別學者對具體問題看法可能南轅北轍，但這些差異的源頭是相同的習氣，就是所謂的「與別不同的邏輯」（logic of dissimilation）——意思是要求學者們要有批判性及創見，不要拾人牙慧。「與別不同的邏輯」源於學者們在研究所及學術圈的養成，它可以把對具體問題立場不一致的學者整合成學術社群（Bourdieu 1990: 35）。

類型的教育。一種是肯定學生的原初習氣，讓具備類似學校「文化專斷」的學生可以如魚得水地繼續接受薰陶，進而繼承優越的社會地位。這一類型的教育被稱為維舊式（conserving）教育，它的目的是維持原有社會秩序、鞏固既有階層關係。另一類型的目的是轉化（conversion），試圖以新的習氣取代舊有的原初習氣（Bourdieu and Passeron 1990: 44）。以轉化為目的的教育又可再細分為兩種，一種是保守的，目的是幫助缺乏支配階級文化資本者習得菁英文化。例如歐洲工業革命後「新貴」把孩子送入寄宿學校——類似高夫曼（Erving Goffman）講的「全控機構」（total institutions）的教育組織——試圖幫助下一代擺脫富而不貴的俗氣、進而打入上流階層的，便是「保守性轉化型」教育模式的例子。這種「保守轉化型」教育只會強化主導文化專斷的主導性，而不會改變它的霸權地位。另一種是激進的、試圖通過重新定義何謂有價值文化而改造舊有階級關係。中國在社會主義改造時對資產階級、地主及知識份子進行社會主義改造可能是「激進轉化型」教育的其中例子。

「實作掌握」（practice mastery）及「符號掌握」（symbolic mastery）是探討教育行動與階級再生產關係的另外兩個重要概念。「實作掌握」（有人譯為「習得」）是指行動者經由實際的操作對知識及技術的掌握；「符號掌握」（又被譯為「學得」）指受教者通過符號（主要是指文字）學會的技術能力。舉一個例說，學習烹飪可以有兩種方法，一是通過實作，在廚房不斷練習、累積經驗；另外是閱讀食譜，按照書上所說的食材及步驟去做。前者學會的廚藝屬實作掌握，它的教育方法比較內隱（implicit）；後者屬符號掌握，教育方法較為外顯（explicit）。兩種掌握知識能力的方法對階級再生產發揮著重大影響力。首先，學校教育相當部分通過文字符號進行，不同階級出身的孩子因為符號掌握的能力不一樣，學習成效以致最終能夠取得的教育成就亦有異（Bourdieu and Passeron 1990: 46-49）。其次，出身於缺乏文化資本家庭的孩子也許可以

在學校努力學習書本知識，然而書本知識屬於符號掌握的範疇，許多重要的、會影響孩子學業表現的知識及技巧還未被轉化為文字（甚至可能是根本無法轉化成文字），只能通過從小在家庭潛移默化、以實作掌握方式習得，客觀條件令弱勢背景的孩子難以習得這些能力。舉例而言，法國學校甚為重視學生口語表達及文字書寫的風格，然而，學校教科書只會教導文法規則，從來沒有清楚明確指示學生如何可以按部就班地把語言文字訓練成具有風格。工人階級的孩子即使很用功學習，寫出來的東西也只能做到中規中矩、文法沒有差錯；只有從小就在家庭接受文藝薰陶的才能寫出獲得教育權威肯定的有文采的文章。

然而，更殘酷的是符號掌握與實作掌握永遠存在重大的鴻溝，缺乏文化資本的孩子根本不可能按照明確規則努力學習以彌補無法通過實作掌握的有價值文化。用布迪厄及帕斯隆的講法，「次級教育工作」（secondary pedagogic works）只能產生「次級實作」（secondary practices），它不能產生與「原初實作」（primacy practices）相提並論的習氣（Bourdieu and Passeron 1990: 54）。舉一個例子來說，要在法國及英國等具有貴族傳統的西方社會爬到最高階層的位置不能單靠高學歷，還必須具備上流階層的舉止儀態，可以很自如地跟最上層的人互動。一個出身於工人階層但野心勃勃的年輕人並沒有從家庭習得這一習氣；為了實現夢想，年輕人搜購教導上流社會社交禮儀的書籍，甚至雇用禮儀導師進行指導。然而他從「次級教育工作」學到的只是屬於符號掌握的「次級實作」，他的言行舉止還保留了原來階層原初習氣的烙印，真正的上流階層一眼便能看穿年輕人的是刻意「學得」的贗品。

「隱性教育法」（implicit pedagogy）及「顯性教育法」（explicit pedagogy）是與實作掌握及符號掌握相對應的兩種教育方法。隱性教育法不知不覺地傳授只在實作狀態（practical stage）呈現的原則；顯性教育法以按部就班、精心規劃的方式教導已經化諸語言符號的正規原則。隱性教

育法假設受教者具備學習所需的原初習氣；顯性教育方法則不然，施教者並不會把受教者的習氣視為理所當然，他們會注意學生的背景，並思考如何因應受教者的差異調整教育策略以幫助學生循序漸進進行學習。當施教者運用隱性方法教導已具備所需原初習氣的學生時，教育工作的效果一定非常理想；反之，受教者會對教學內容如丈二金剛摸不著頭腦。一般而言，以文化及社會再生產為目的的教育行動傾向使用隱性教育法（Bourdieu and Passeron 1990: 47）。因為這種教育是為了維護支配階級的利益，施教的對象是已具備相應的原初習氣的受教者。套用兩位作者的一句話，隱性教育法並不生產教育工作賴以成功的條件，它假設受教者已具備可以有效地學習的習氣。因此，教育工作愈是以文化及社會再生產為目的，施教者就愈不會把學習的方法正式化（formalized）為文字符號（Bourdieu and Passeron 1990: 51）。非優勢家庭出身的孩子遇上隱性教育法時難逃被淘汰的宿命。另外，以文化及社會再生產為目的的學校也容易鄙視不具備所需習氣但卻認真看待學業、努力尋找方法學習得學校知識的學生。因為在施教者眼中，這類型學生過度學究（over-scholastic）、過度認真，舉止也欠從容。布迪厄及帕斯隆認為學校「學術的反學術」（academic anti-academic）的態度代表教育體系對不具備「有價值」文化資本學生的排斥（Bourdieu and Passeron 1990: 128-129）。

那麼，顯性教育法可以打破階級再生產的魔咒，逆轉被宰制階層子弟的命運嗎？布迪厄及帕斯隆對此並不樂觀。因為社會的支配階級不會容許顯性教育法佔據主導性的位置，他們亦不會把孩子委託應用這種教育法的施教者、更遑論賦予他們教育權威。這導致支配階級繼續利用傳統主義教育模式進行階級再生產；弱勢子弟被貶到接受顯性教育法的處境。另外，非傳統主義教育模式最多只能幫助缺乏文化資本的「支配階級中的從屬群體」（subordinated group of dominant class）——例如在歐洲工業化過程中走進歷史舞臺的資本家及工業家「新貴」——爬到更高的階級地位，對

大部分真正弱勢的工人階級幫助甚為有限 (Bourdieu and Passeron 1990: 54)。

「教育體系」(educational system) 是瞭解象徵暴力得以順利運作的另一個關鍵。教育體系按其功能可分為兩大類：一類是文化再生產型，目的是鞏固既有的社會權力；另一類屬於文化生產型，它致力於研發創新的知識及技術，可能對原有的階級關係構成衝擊。布迪厄與帕斯隆相信法國教育體系屬於前一類型，它並不重視原創性的研究，與科學領域的互動也欠頻密。⁹ 為了發揮文化及社會再生產功能，教育體系必須製造讓教育工作得以持續的條件，令受教者接受反復灌輸後產生持久一致的習氣；同時，教育體系的制度設計亦必須幫助隱藏教育行動背後的象徵暴力 (Bourdieu and Passeron 1990: 57)。

布迪厄及帕斯隆相信教育體系的標準化 (standardization) 是保證學校可以持續灌輸文化專斷、打造受教者習氣的一個重要條件。一般而言，教育體系承擔的再生產功能越多，它的標準化程度也越高。因為法國教育體系的主要功能是文化再生產，它要求所有教育工作者都接受過「正統」訓練，牢牢地掌控施教者的再生產。¹⁰ 另外，為了隱藏教育工作的專斷

9 許多歷史學者認為法國高等教育不重視科學研究導致該國科技發展落後，然而自《再生產》法文版於 1970 年面世後，學者們開始質疑這觀點。對相關討論有興趣的讀者可參閱 Day (1992)。

10 一般而言，偏重文化再生產功能的學校有更強意願壟斷施教者的再生產；文化生產型的較能接受教研人員的多元性。此外，國家掌權者愈依靠學校進行意識形態再生產，教育體系就愈強制要求施教者接受正統一致的養成訓練。舉例來說，在解嚴前的臺灣，國民黨利用教育體系打造黨國認同，島內中、小學教師都出身於政府直接掌控的師範大學或師範專科學校，接受過三、四年住校的全時間師資養成訓練。但在殖民時期的香港，港英政府不需要利用學校打造國民身份，教育體系承擔的文化再生產功能相對較輕，師資養成制度的統一性也較低。香港一直到主權回歸中國前幾年都沒有師資培訓的大學本科課程，大學各科系畢業生都可到中、小學執教鞭，然後以修讀部分時間 (part-time) 教育文憑課程——一般為期兩年——的方式取得教師的專業資格。如果不介意日後沒有升職機會，具有大學本科學歷的香港中

性、提高教育行動的正當性，教育體系必須具備一定的自主性。法國教育體系的自主性來源可分為好幾個方面。首先，跟其他歐洲社會一樣，傳統法國社會的教育與宗教是混在一起的，但在現代化過程中出現社會分化，產生了專門的教育組織、專業的教師團隊，教育跟其他場域出現功能的區別，專門負責教育工作的教育體系於是擁有了一定的獨立性。

其次，權力場域與教育體系的「兩重委託關係」亦強化了學校的自主性。所謂「兩重委託關係」是指社會的掌權階層委託教育體系施行象徵暴力，教育體系再委託前線的教育工作者執行教育行動。兩重的委託導致社會權力與教育行動中間多了一層區隔，阻礙我們洞察教育工作與社會再生產的關聯性。筆者在此舉一個親身經歷的案例解釋兩重委託與象徵暴力的關係。筆者多年前在香港念高中時最喜歡的科目是中文課，因為當時的中文老師教學認真、關心學生、講課內容豐富兼生動有趣。受到老師的影響，我很希望能夠考上大學念中文系，日後當中文老師。那時候從來不會想到我敬愛的老師的教育行動與社會權力的關係。多年後，我走上了另一條路，選擇了教育社會學專業，博士論文研究第二次世界大戰後香港及新加坡政治與中文教育的關係。我從歷史資料中發現英殖民時期香港的學校課程目的是為了維持資本主義香港的殖民統治。比方說，我們當時中文課綱及課本都排除了 1930 年代中國左派作家的作品；另外，香港教育司把中文教育的目的定義為培養學生的語文表達以及欣賞中國文學作品的的能力，殖民當局從來不會鼓勵我們通過學習中文培養對國家民族的認同。¹¹ 當時香港中文教育符合布迪厄及帕斯隆所講的文化專斷，完全是英國掌權者委託教育體系執行的象徵暴力。然而因為兩重的委託關係，筆者當時每

小學教師甚至可以放棄進修教育文憑。

11 對殖民時期香港中文教育與殖民統治的關係感興趣的讀者可參閱筆者 2008 年出版的《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》。

天在學校看到的只是一位教學很用心、很關心學生、講課很有吸引力的老師，教育行動背後的象徵暴力完全被隱藏起來。引用《再生產》的講法，經過了兩重的委託關係，受教者及施教者都認定教育權威來自施教者的個人能力及魅力，教育體系成功地把教育工作的專斷性掩蓋（Bourdieu and Passeron 1990: 65）。¹²

最後，法國教育體系能夠成功執行象徵暴力，因為大部分學校是公立學校，教師都是公務員，教育工作的執行隊伍被視為具有自主性、不受外在社會權力所操控。法國教育體系憑藉與國家的密切關係而被視為有自主性，主要是因為該國的特殊歷史條件。法國大革命後，國家一直扮演改革舊社會、挑戰貴族及天主教教會特權的角色，人民把國家視為引領社會邁向共和，落實「自由」、「平等」及「博愛」等普世價值的進步力量。因為國家在法國社會的霸權地位，屬於公務員的教師團隊也被視為是超越宗教及階級、維護社會整體利益的專業群體，他們執行的教育行動在公眾心中也就更具備正當性（Bourdieu and Passeron 1990: 66）。¹³

二、《再生產》引起的批評與討論

《再生產》無疑是教育社會學的經典，這部作品使得批判教育研究在新馬克思主義以外樹立另外一個傳統，它提醒我們符號及文化場域在社會再生產中具關鍵作用，學校教育的再生產功能並不局限於延續資本主義經

12 布迪厄及帕斯隆甚至認為，為了掩飾教育行動與外在社會權力的關係，教育體系會容許部分施教者有個性，甚至放任他們特立獨行（Bourdieu and Passeron 1990: 125-126）。

13 國家被視為代表社會整體利益是法國社會的特殊現象，法國國家的霸權地位對該國教育產生了深遠的影響。在英國、美國及中、港、臺等社會，國家的地位並沒有如法國般崇高，民眾懷疑國家傾向維護特殊階層的利益，認為缺乏制衡的國家容易腐敗，因此在制度設計上要把學校體系與國家保持距離，以保障教育的自主性。

濟制度，單單擁有經濟資本的資產階級不一定是課程政治的主角。該書指出教育體系往往以語言風格等學校不會教導，也不能單靠努力按部就班即足以學會的習氣評核學生，藉此延續文化支配階級的權力；並指出家庭培養出來的習氣與學校文化專斷的距離是導致不同背景學生教育成就差異的關鍵因素。布迪厄及帕斯隆又提出了「原初教育工作」、「次級教育工作」、「實作掌握」、「符號掌握」、「隱性教育法」、「顯性教育法」、「維舊式教育」及「轉化式教育」等重要的概念，讓我們可以藉此進一步探究學校與社會再生產的微妙關係。此外，《再生產》有助於我們反思為何在民主開放、自由平等、教育普及的社會，階級不平等現象依舊存在的重要課題。

儘管《再生產》對批判教育社會學做出了重要貢獻，但這部作品還是引起極多的爭論。學者們的批判包括：①抹殺行動者的主體性，把階級再生產視為理所當然；②去歷史化（ahistorical）的分析，忽略教育及社會變遷；③缺乏比較視野，把法國的特殊現象誤認為具有普遍性；④功能解釋，無視社會衝突對教育體系的影響。筆者在下文將逐一討論這幾點批評。然而為了公平地評估《再生產》，筆者認為有必要先對該書提出幾點較為整體性的說明。

首先，兩位作者在1960年代寫作《再生產》是為了打破第二次世界大戰後歐洲社會以為只要把更多弱勢子弟送入學校就能夠促進社會平等的迷思。為了破除對教育的迷信，布迪厄及帕斯隆強調學校的保守性，致力凸顯過往累積形成的條件如何頑強地延續不平等的社會關係，從而說明為何教育擴充後「魔高一丈」的支配階級還是有辦法繼續佔據優越的社會位置。因為這個原因，該書呈現的是布迪厄整個理論體系中較保守、較為強調結構決定作用的一面。其次，《再生產》是布迪厄最早被翻譯成英譯本的一部著作，當時英語世界的學者相對不容易通過他其他作品更全面地瞭解他的思想，加上許多教育學者可能只對布迪厄關於教育的著作感興趣，

沒有讀過他更理論性（也更艱澀難讀）的作品，例如跟《再生產》英文版差不多同時間在英語世界面世的《實作理論綱要》（*Outline of a Theory of Practice*）。有部分對《再生產》的批評源於學者們對布迪厄的片面解讀。

此外，許多抨擊《再生產》的學者誤認為該書試圖提出一個具有普遍性的、完全的理論（universal and total theory）。公平而言，兩位元作者對這一錯誤解讀也許要負上一點責任：儘管布迪厄在該書前言部分曾交代書中理論命題的基礎是他們對1960年代法國教育的經驗研究，又重申《再生產》的理論觀點必須與進一步的經驗研究對話並作出修正；他們在書中的論述有時候語調非常斬釘截鐵，好似在宣示普遍的絕對真理。《再生產》出版後兩位作者不斷透過不同管道「滅火」，致力於把該書的論點「去普遍化」（de-universalize）及「去完全化」（de-totalize）。比方說，布迪厄在1980年代中後期的一個訪問中重申他提出的只是一種思考方法，而並非具有普遍性的理論。他又強調儘管大部份社會都有類似的再生產機制，研究者必須小心觀察不同歷史脈絡下這些機制的實際運作以及評估各種因素的具體作用（Mahar 1990: 36）。另外，帕斯隆在1986年的一篇論文中指出，沒有一個理論可以涵蓋經驗世界的全部，《再生產》提出的理論跟其他的都一樣，都只是解釋教育體系及社會再生產的片面理論（partial theory）。他鼓勵學者們探索該書沒有論及但影響文化及社會再生產的其他重要因素（Passeron 1986）。筆者基本上接受兩位作者的辯護。

下文對上面提及對《再生產》的四點批評逐一進行評論，筆者希望這部分的討論能夠深化對該書理論觀點的理解，有助思考發展再生產理論的可能方向。

1. 抹殺行動者的主體性，視階級再生產為理所當然

許多學者認為布迪厄及帕斯隆的再生產理論忽略行動者的主體性，把階級再生產視為理所當然，這些學者批評的重點可以分為三方面，分別是針對習氣、文化及原初教育的概念。

（1）「習氣」與行動者主體性

《再生產》英文版面世後很快便被批評為把行動者描繪成受制於早年教育工作打造的習氣，註定只能繼承原有的階級地位（Aronowitz and Giroux 1985; Giroux 1983; Gorder 1980）。學者們這批評有部分是因為他們沒有從布迪厄思想脈絡及其他作品更全面地理解習氣的真正意思。布迪厄從1960年代初期開展學術生涯時，法國的知識界被劃分為兩個對立的思想陣營，其中一方是以阿圖塞（Louis Althusser）及李維史陀（Claude Lévi-Strauss）等為代表的客觀主義（objectivism）立場，他們強調客觀結構——例如馬克思主義者講的生產力及生產關係及結構語言學者講的「語言」（lingua）等——對人類行為的決定性作用。至於另一方，則是包括存在主義（existentialism）、現象學及俗民方法論等等的主觀主義（subjectivism）陣營，它們強調人的自由意志、主體性、主觀意識及行動的選擇。布迪厄對兩種主流立場都持保留態度，因為客觀主義忽略了行動者的感知及經驗是客觀結構得以運作的一個先決條件，同時主觀主義則無視了形塑行動者主觀經驗世界的客觀條件。布迪厄學術研究的其中一個主要關懷，便是要建立一套超越兩種對立立場、能夠考慮到結構限制，但並不抹殺行動者主體性的實作理論（Reed-Danahay 2005: 14-16; Swartz 1977: 52-64）。

作為布迪厄理論架構其中一個最核心的概念，「習氣」無疑具有相當的客觀主義元素。因為習氣在客觀的生存條件下形成，它是具有持久性及轉移性的身心狀態，可以在行動者不完全自知的情況下影響他們對外在世

界的感知，左右他們的實作行動。此外，習氣是無法逆轉的，一經形成，它就會成為我們的一部分，對我們產生長遠的影響（Bourdieu and Passeron 1990: 33-43; Bourdieu 1990: 53-54）。然而，布迪厄從很早便指出習氣並不等於同結構決定論，因為習氣與實作行動的關係是非機械性的——儘管過往形成的身心狀態會限制我們的感知及行為傾向，但我們在受限的範圍下仍然可以作出選擇。布迪厄稱這種不完全自由、但沒有完全被決定的狀態為「被規範的即興演出」（regulated improvisation）（Bourdieu 1977: 21; Bourdieu 1990: 55）。套用史坦梅斯（George Steinmetz）的講法，習氣只限制我們實作的可能範圍，但沒有決定我們最後採取的具體行動（Steinmetz 2011: 51）。把受習氣限制下進行的實作行為理解為「被規範即興演出」有助於打破許多學者認為階級原初習氣必然機械式地導致階級再生產的迷思。舉例而言，在法國出身低下階層的孩子，也許因為家庭教育而不具備學校看重的文化風格。然而，缺乏上流社會習氣只是限制了他們不太可能依靠「資產階級言談」取得教育成就，但孩子們還是可以在餘下的選項做決定。他們可以選擇放棄，也可以加倍用功，並挑選相對而言不太看重言語風格的學科。¹⁴ 選擇前者的結果是階級再生產，選擇後者的也許能晉身中產階級，甚至有個別的人還可以成為「支配階級中的從屬群體」之一份子。同樣的，上流階層出身的孩子具備「資產階級言談」，然而「有價值」的習氣只能讓他們的學習可以事半功倍，優越背景出身的孩子可以選擇利用這條件，但也有可能因為過於驕傲、完全不用功等因素糟蹋了這一優勢。選擇前者有很大機會可以繼承優越的社會位置，選擇後者也許會承受「階級沉淪」（down classing）的後果。¹⁵

14 布迪厄與帕斯隆在《再生產》中沒有考慮到教育體系不同類型學校及學科對風格的重視程度可能有差別。他們認定在法國不管文科或理科都十分看重語言風格（Bourdieu and Passeron 1990: 73）。

15 《再生產》強調上流社會出身者因為擁有文化資本而在階級再生產的遊戲中占盡優

（2）「文化」與行動者主體性

其次，有學者認為《再生產》對「文化」的處理方式抹殺了行動者的主體性。比方說，舍利（Dennis Shirley）及威利斯都批評布迪厄把文化簡單地化約為「資本」，以為文化的作用只是幫助它的持有者追求更高的物質及符號回報。此外，單從資本概念理解文化也容易導致學者們只根據各階級及社群文化與「主導文化專斷」的距離衡量它們的權力。把文化化約為資本令弱勢社群文化在主導階級文化霸權下顯得蒼白無力，使人們誤以為缺乏「有價值」文化資本的被宰制階級只能任人宰割，忽略文化對社會秩序的顛覆性作用（Shirley 1986: 106-108; Willis 1977: 55-56）。其實，文化的另外一種形式是第二堂課阿普爾提及的「生活的文化」，它是行動者在日常生活互動中形成的意義，可以幫助我們理解身處的社會世界，指導我們對外在環境作出回應。「生活的文化」概念意味著文化不一定只幫助鞏固既有的權力關係，因為它可能會被統治階層挪用為反抗支配階級霸權的資源，威利斯《學做工》的「小子」只是其中的一個例子（Aronowitz and Giroux 1985: 84; Gorder 1980: 344）。

（3）「原初教育」與行動者主體性

此外，學者們亦質疑《再生產》忽略了原初教育工作受教者的主體性。布迪厄及帕斯隆相信從家庭教育養成的原初習氣對後來在學校的學業

勢。但布迪厄後來的作品（例如《學術人》及《國家精英》）顯示他意識到因為現代社會階級再生產愈來愈傾向「學校中介模式」，掌權階級無法確保子弟們都學有所成、優越背景的孩子也要承受愈來愈高的風險。另外，布迪厄後來較多討論掌權階級再生產的不確定性，可能是因為他對文化資本有更深入思考。他在1986年發表的經典論文〈資本的形式〉（The Forms of Capital）指出文化資本的其中一種是「身體形式」（the embodied form）。「身體形式文化資本」會影響在學校的表現，然而要擁有這種資本必須通過一個不能假手於人的訓練過程，即使具備「優越」習氣的上流階層子弟還是要通過一定的學習過程才能學有所成（Bourdieu 1986）。關於「身體形式文化資本」對再生產的影響，可參考本書第七堂課。

成就有重要影響。然而布迪厄從《再生產》乃至後來的作品，都沒有通過經驗證據探討家庭原初教育工作的執行情況，更遑論瞭解孩子們對家庭教育的實際反應。兩位作者彷彿假設孩子們只會被動接受父母的施教，家庭必然可以順利地把階級文化傳遞給子女。¹⁶ 美國教育人類學學者列戴娜赫（Deborah Reed-Danahay）引用歷史社會學大師愛里亞斯（Norbert Elias）的經典文章〈父母的文明化〉（The Civilizing of Parents）質疑《再生產》這假設。愛里亞斯認為現代社會父母及子女的權力關係遠較以前平等，一方面因為西方社會經過文明化過程後人們大都學會了控制情緒，約束自己的暴力傾向；另一方面因為避孕技術的進步，人們大都懂得計劃生育，不會盲目地生下一大堆孩子。因為大部分兒童都是在父母計畫下來臨、都是在滿足父母的情感需要，父母非常在意孩子的感受（Elias 1998）；孩子們（包括還未到上學年齡的幼童）不太可能只被動地接受父母的管教。列戴娜赫相信一旦注意到幼童的主體性，我們就不會把原初教育的效果視為理所當然。她甚至認為兒童主體性的因素可能有助於解釋部分出身中上階層的孩子因為學業表現欠佳導致階級位置下滑的個案（Reed-Danahay 2005: 64-66）

2. 去歷史化分析，忽略教育及社會變遷

不少學者批評《再生產》提出去歷史化的再生產理論，對教育轉變缺乏歷時的分析（diachronical analysis），兩位作者筆下的社會彷彿永遠無法擺脫不斷重複的再生產迴圈（Steinmetz 2011: 45-46; Gorder 1980: 343; Harker 1984: 117）。筆者認為這批評基本上也是源於對《再生產》過於狹

16 有趣的是，《再生產》沒有假設學校的教育行動必然具備正當性，兩位作者在書中探討學校教學樹立權威的先決條件（Bourdieu and Passeron 1990: 11-30）。然而他們卻把家庭教育的權威視為理所當然，從來沒有討論在何種條件下家庭原初教育工作教育的執行者才能具備權威、家庭教育工作才能有效。

窄的解讀及誤讀。首先，有部分學者去歷史化的批評源於他們對「習氣」的片面理解，認為習氣一經形成後必然會驅使行動者在不完全自覺的情況下再生產習氣賴以形成的社會條件、既有的權力關係因而可以不斷地維持下去（Bourdieu 1990: 56）。然而，布迪厄及帕斯隆從不認為行動者的實作行為單單由習氣決定，他們也沒有幼稚地相信習氣可以驅使行動者不斷重複既有的實作模式。相反，從早年的《實作理論綱要》開始，布迪厄就指出歷史事件（event）對實作行為的重要決定作用。他強調突然而快速的物質及社會條件變化往往迫使施教者改變教育行動的內容及方法，¹⁷ 以及令行動者不自覺地調整既有的習氣（Bourdieu 1977: 77; Bourdieu 1990: 55-56; Harker 1984: 120; Steinmetz 2011: 54）。布迪厄後來甚至認為相同的習氣在不同的歷史事件的刺激下可以引發出完全相反的實作。比方說，他在 1980 年代進行過一項關於法國天主教主教（bishop）的研究，研究樣本年紀最大的在 1930 年代成為主教，最年輕的在 1980 年代成為神職人員。布迪厄發現貴族背景的主教一般都具有與資產階級對立的習氣，然而同樣的「反資產階級習氣」卻導致部份主教變得十分保守，有部份變成左傾。布迪厄認為主教的政治立場出現重大分歧，是因為他們身處不同的歷史時期以及服務於政治生態不一樣的教區，從而導致有部份貴族背景的神職人員以擁抱保守傳統的方式反資產階級，另一部分選擇靠攏工人階級跟資產階級對抗（Bourdieu and Chartier 2015: 58）。

另外，《再生產》一書亦多處顯示兩位作者並沒有假設文化及社會再生產是一個必然會以相同方式延續下去的過程。比方說，他們在討論教育

17 然而布迪厄後來這一講法與《再生產》並不一致。他曾在該書中指出因為長時間而持續的教育工作是打造習氣的先決條件，教育工作者都致力於維持穩定的施教環境，結果他們變得十分保守，拒絕因應社會變化而調整施教的方法（Bourdieu 1990: 31-33）。布迪厄必須交代在什麼時候施教者會隨著環境改變，什麼時候會頑固地拒變。

工作時就曾指出教育行動執行者為了可以長期施教而不斷追求自我再生產，教育體系因而充滿保守性，學校往往落後於外在社會權力的變化；教育與社會的落差可能導致兩者的衝突（Bourdieu and Passeron 1990: 31-32）。《再生產》下卷又指出在高等教育擴張之前，進入大學的都經過嚴格的篩選，受教者大都擁有領受大學教育行動所需的文化資本。這個階段被稱為「有機階段」（organic stage）。然而教育擴張後不習慣聆聽教授們「權威傲慢的言語」、無法接受隱性教育法教育、言語表達也缺乏風格的學生大量湧入。教育工作執行者與受教者愈來愈難以溝通，高等教育進入了「危機階段」（crisis stage）。在一般情況下，施教者與受教者溝通不良會迫使前者反思其中的原因，可能促使他們引入「顯性教育法」幫助文化資本有限的學生。然而在法國高等教育擴張的同時，教師隊伍大幅擴大，教授的社會背景的異質性增加，許多出身相對弱勢階級的新進教師為了證明自己真正屬於文化菁英階層而堅持運用舊有的教育法（Bourdieu and Passeron 1990: 90-95）。結果，儘管高教擴張把多元背景學生送進了大學，弱勢背景的學生在學校處於邊緣位置，與周遭的文化格格不入。《再生產》關於高教「有機階段」及「危機階段」的討論顯示兩位元作者意識到在不同歷史條件下學校排斥弱勢子弟的方式不盡相同。

帕斯隆後來繼續反駁對《再生產》去歷史化的指控，他在 1986 年發表了一篇論文，解釋該書的理論主要根據法國 19 世紀末至 20 世紀中期的歷史經驗建構，這段時間他稱為「資產階級教育體系的黃金時期」，特點是學校體系的自我再生產與社會階級再生產緊密相連，資產階級幾乎完全可以依靠學校樹立績效主義的神話延續主導地位。然而這段黃金時期只是特殊歷史條件的產物，在漫長的歷史中學校體系並不一直被利用或能夠成功發揮社會再生產功能。比方說，19 世紀以前歐洲社會的統治階層不太依賴學校教育延續優越的社會地位（因為人們都沒有質疑以繼承方式取得優越地位的正當性）；從 20 世紀中後期開始，愈來愈多人質疑績效主義

的神話，學校的「教育權威」及「文化專斷」也面對愈來愈嚴峻的挑戰，支配階級愈來愈難以依賴學校延續既得利益。帕斯隆鼓勵我們利用《再生產》的觀點反思學校可以發揮再生產功能的歷史條件以及運用比較研究方法探索不同社會教育與權力的關係（Passeron 1986）。

3. 缺乏比較視野，把法國的特殊現象誤以為具有普遍性

英國的阿雀爾（Margaret Archer）是採用歷史比較的視角反思再生產理論的代表性學者。她批評布迪厄及帕斯隆只根據法國的歷史案例進行理論建構，然而宣稱探討的是所謂「教育行動的邏輯」（logic of pedagogic action），結果把一切教育活動同質化，把法國的特殊現象誤認為具有普遍性。阿雀爾從她 1979 年出版的教育社會學經典著作《教育體系的社會根源》（*Social Origins of Educational Systems*）的觀點出發，指出因為國家教育體系（state educational system）的結構形態對學校教育的內容、方法及結果都構成重大影響，一切關於文化及社會再生產的討論都不可忽略教育體系的作用。按照阿雀爾的定義，「國家教育體系」是國土內一系列負責提供正規教育（formal education）的學校組織，它們在相當程度上受政府管控，各類型及等級的學校彼此連結但又有一定的分工（Archer 1986: 3）。受到各自歷史條件的影響，不同社會的教育發展軌跡存在重大差異，教育體系的結構特徵也不盡相同。比方說，法國的教育體系傾向於「中央集權」（centralized）形態；英國及美國的較屬於「權力下放式體系」（decentralized system）。學校體系的結構差異對文化及社會再生產的過程及結果都帶來重大影響。阿雀爾批評布迪厄及帕斯隆單單專注於教育體系的普遍功能（執行象徵暴力），忽略了不同社會的教育體系的結構差異。因為缺乏比較的視野，兩位作者把法國教育的特殊現象誤以為具有普遍性，阻礙了我們瞭解在不同歷史社會場景下文化再生產的差別

(Archer 1993: 226-227)。¹⁸

阿雀爾認為受法國特殊歷史條件的限制，《再生產》的象徵暴力理論假設了教育體系的高度中央集權性、國家對學校牢牢的掌控、各類型及等級學校彼此緊密連結。法國大部分學校由國家直接營辦，學校都必須按當局頒佈的課程及教科書授課；教師都接受過政府主辦的師資養成訓練，而且都具公務員身份；考試制度也高度統一。只有在這麼高度集權的體制下，教育體系才會如《再生產》所描述的那樣，從教師、考試制度到課程等每一個環節都緊密配合，貫徹執行象徵暴力。在例如英國及美國等教育體系權力下放的國度，中央政府尊重地方的教育自主權，¹⁹ 相當比例的學校並不直接由國家營辦，大部分教師並不具公務員身份，²⁰ 教育專業養成訓練也不由政府包辦，²¹ 國家沒有頒佈統一的課程及指定教科書，²² 考試

18 其實布迪厄及帕斯隆把「教育體系」視為解釋象徵暴力運作的四大概念的其中一個，《再生產》一書並非沒有討論教育體系。然而正如阿雀爾所說，該書只從兩位作者認定的教育體系普遍功能推論學校體系的結構特徵，無法幫助我們看清楚不同社會教育體系的結構差異。

19 比方說，美國聯邦政府把大部分教育決策權下放給州政府；美國全國被劃分成一萬多個校區，區內的公立中小學由主要由居民以一人一票選出的「學校委員會」(school board)負責管理。英國教育決策權被下放至屬地方政府的「地方教育局」(Local Education Authorities)，目前英格蘭及威爾斯地區共有一百多個「地方教育局」。一直到1988年「地方教育局」還擁有部分高等教育的權力，管轄地區內的技職訓練院校。

20 英國大部分中小學校都並非由國家直接辦理；許多學校由民間組織（主要是教會）在接受政府財政補助下營辦，這類型學校的教師並沒有公務員身份。

21 英國一直到二次大戰前夕，教會辦理的師資養成課程學生人數超過官方（主要是「地方教育局」）主辦的。即使第二次世界大戰後國家更積極介入師資培養，1960年代末期政府辦理師資培訓課程的名額也只占總數的三分之二（Archer 1983: 214n61）。

22 英國政府在1988年推出「國家課程」(National Curriculum)之前沒有全國統一的課程。美國到今天仍一樣，中小學校選用教科書的權力下放到地方民選的「學校委員會」甚至學校。

制度亦不統一，²³ 政府政策容許各種信奉不同理念、應用不同教育法的學校並存。²⁴ 在權力下放的國度，掌權階層的文化不易變成主導文化專斷，更遑論要求學校、教師、課程及考試制度配合施行象徵暴力。為了避免誤用再生產理論，阿雀爾重申必須藉比較研究審察布迪厄及帕斯隆理論在不同社會的適用性（Archer 1983: 214）。

另外，從歷史比較的角度出發可能有助於我們省察文化再生產的不同形式，不致誤以為象徵暴力一定按照《再生產》所陳述的「教育行動的邏輯」施行。布迪厄及帕斯隆討論的其實只是社會再生產的其中一種——階級權力再生產。為了使隨意權力獲得績效主義面紗的保護，支配階級讓低下階層的孩子接受教育，然後在學校用隱性教育法施教、以「學校看重但不會教導」的標準評價學生的表現，進而把不具備「有價值」文化資本的弱勢學生淘汰。然而，倘若學校文化再生產的目的並非維持既有階級關係、而是要建構國家霸權，象徵暴力施行的方式也就會非常不一樣。舉例來說，筆者研究1950、1960年代的臺灣，發現當時流亡的國民黨政權為了鞏固統治權力而積極利用學校推廣中文國語以及灌輸中國為中心的世界觀。國民黨的教育政策完全符合《再生產》對象徵暴力的定義，因為它背後的基礎是社會群體的專斷權力關係，企圖灌輸的教育內容亦是無法從普

23 美國沒有所謂統一的國家考試，最多高中畢業生參加的「學習能力傾向測驗」(Scholastic Aptitude Test, 簡稱 SAT)的價值一直被教育界及公眾質疑，不同的大學在考慮新生入學申請時對它的重視程度也不一樣。另外，英國的考試制度也不統一，二次大戰後大部分中學畢業生都參加的「普通教育文憑考試」(General Certificate of Education Examination)其實只是一個統稱，當中包括十多個不同的「考試委員會」(Examination Boards)辦理的考試。

24 除了大量不同宗教及族群背景的學校外，英國及美國還有各種各類的另類學校（參見第一堂課關於自由學校方案的討論），以及有相當數量學童接受在家教育(home schooling)。有意思的是筆者通過網路搜尋發現，關於法國另類教育的資訊十分有限，該國接受在家教育的學童人數比例遠低於英國及美國。筆者的發現似乎印證了阿雀爾對法國集權化教育體系的觀察。

遍原則推出來的文化專斷。然而，因為國民黨文化再生產是為了鞏固國家霸權，愈多人被洗腦、愈多人學會中文國語對掌權者也就愈有利。國民黨希望人們都能接受教育，在學校學會中文國語、接受教育工作傳達的內容。國民黨的象徵暴力施行方式跟《再生產》陳述的非常不一樣。首先，以建立國家權力為目的的文化再生產非常重視所傳授的知識內容，掌權者希望學生通過歷史、地理及公民課認識國家偉大的過去、國土山河的壯麗，以及學會中國語文的聽、讀、寫能力等；國民黨掌權者看重的不會是布迪厄及帕斯隆強調的「風格」，為了再生產國家權力的教育活動傳達的知識內容不可能如《再生產》所說般空洞得近乎零。其次，以鞏固國家統治權力為目的的教育工作會較傾向採取顯性教育法、對傳統主義的教育法有較多的保留。為了讓被統治者學會灌輸的教學內容，執政者願意思考如何確保不同背景的受教者都可以有效的學習，他們的教育活動不會只以具備「有價值」文化資本的學生為對象。相反，教育工作規劃者會較認真的評估受教者的原初習氣，並釐定針對不同背景、擁有不同習氣學生的教育方案。比方說，1950、1960年代臺灣國民黨就很小心地規劃，希望找出能夠幫助家中講閩南語、客家語等的學生學會講國語的方法。因此，以打造族群身份、鞏固國家霸權為目的的教育工作較容易衍生出試圖幫助缺乏「有價值」文化資本受教者的教學法。

4. 功能解釋，無視社會衝突對教育體系的影響

《再生產》亦被批評為偏重功能解釋，忽視社會衝突對教育體系的影響。阿雀爾指出該書兩位作者以學校的功能性（functionality）解釋學校體系的結構形態，他們認為學校因為要發揮灌輸主導文化專斷及再生產既有階級秩序的功能，它會具備中央集權又同時擁有自主性的結構特徵。功能解釋忽視了教育體系被社會群體的衝突互動打造的歷史過程（Archer 1983: 202）。以法國為例，阿雀爾的歷史比較社會學研究顯示該國教育

體系中央集權特性的根源是資產階級挑戰天主教會教育掌控權所採取的策略，而並非因為要配合掌權階級行使象徵暴力。傳統法國社會跟許多其他歐洲地區一樣，學校教育被教會壟斷。但隨著啟蒙時期及工業革命等重大歷史變化，資產階級走上歷史舞臺，新興的階級力量發現教會主導的教育只為宗教服務，無法滿足新時代的需要，於是結合屬於第三等級（The Third Estate）的平民挑戰教會對教育的掌控。當時抗爭的社會力量相對缺乏經濟資源，但較有政治資本。²⁵ 資產階級於是採用所謂「限制策略」（restrictive strategy）挑戰天主教會對教育的掌控——他們在革命成功後運用議會的力量關閉教會學校，沒收天主教會校地以及禁止具神職人員背景者擔任教師。然而，單憑「限制策略」只能破除舊有的教育制度，無法建立新時代所需的學校體系。相對缺乏經濟資源的資產階級只能利用國家，依賴公權力為共和國重建教育體制。結果催生了高度中央集權的國家教育體系——一個絕大部分學校由國家直接營辦、課程及考試制度高度統一、教師屬公務員的體系（Archer 1986）。²⁶ 阿雀爾重申具體的社會群體衝突互動遠比「學校的再生產功能」更能解釋法國教育體系的特性。

此外，布迪厄及帕斯隆認為教育體系的自主性是為了更有效發揮行使象徵暴力的功能，但筆者有理由相信衝突理論可能比他們的功能分析更能解釋教育體系的相對自主性。因為國家教育官僚、學校營辦人及教師等都希望利用學校組織牟取更多的物質及符號利益，教育體系自主性的形式及

25 法國的資產階級以專業人士及從事商業者為主，工業家比例較低，新興階級的財富不算特別龐大。然而當時資產階級在省議會（provincial parliaments）擁有一定影響力，他們曾通過議會催生了影響深遠的改革。阿雀爾因此認定法國的資產階級相對缺乏經濟資源，但卻具有相當政治影響力（Archer 1986: 14-15）。

26 阿雀爾指出英國的資產階級包含了相當數量的工業家，他們擁有雄厚的經濟資源，因此採取「取代」（substitution）策略，大量創辦符合自己需求的學校以挑戰聖公會（Anglican Church）對教育的壟斷。取代策略帶來各種不同背景及理念的學校，形成後來英國教育體系分權式的格局（Archer 1986）。

程度會影響到誰可以掌控學校以及學校的地位與享有的資源，學校具獨立性與否對很多群體的利益構成重大衝擊。因此，關於教育體系自主性的問題往往是衝突的導火線，特定歷史場景下學校自主性的具體形式及程度往往是社群角力的結果。舉例說，在法國因為國家被視為代表社會整體利益，人民認為國家可確保教育體系免受只為追求私自利益（sectional interests）的勢力所操控，因此認定學校隸屬國家是保障教育體系自主性最好的方法。法國教育體系這一形式的自主性讓國家教育行政部門掌握極多資源，擁有極大權力，然而卻限制了私人資本通過辦理教育牟利的空間。為了創造經營的條件，經營教育的資本勢力在過去一、二十年結合新自由主義試圖說服法國人民國家壟斷教育並不符合社會整體利益、集權式教育制度只是養肥了國家官僚。他們向人們灌輸不受國家約束、能夠快速有效回應市場需求的教育體系才是真正對人民有利的想法。法國教育體系未來擁有何種形式的自主性，視國家教育行政體系、新自由主義者、與私人資本等角力的結果——而不是哪一種形式的自主性最能發揮文化及社會再生產功能——而定。²⁷

課堂小結

《再生產》絕對是批判教育社會學的經典著作。筆者 1991 年在美國修讀博士課程的時候第一次閱讀該書。在之後的二十多年，因為教學及研

27 筆者曾研究過香港理工學院（今天的香港理工大學）在 1960、1970 年代時關於該學院自主權的政治角力。對社會衝突如何影響教育體系自主性問題感興趣的讀者可參考筆者在 2014 年發表的文章（Wong 2014）。另外，筆者在撰寫這一部份時發現除了第一堂課所提到的「行動者進路」及「反表象主義進路」外，我們也可從國家與社會力量的鬥爭解釋學校體制相對自主性的形成及程度。筆者稱此為「社會衝突進路」。

究筆者多次重讀這部經典作品，每一次都讀得很辛苦，但每一次都獲得新的啟發，十分有收穫。筆者認為這部著作，跟其他布迪厄關於教育的著作一樣，是值得有志於批判教育社會學者耐心一讀再讀的佳作。然而，為了從布迪厄獲得更多的啟發，更全面深入瞭解他的想法，教育研究者應該至少閱讀一部較能全面呈現布迪厄思考方法的理論性的作品，例如《實作理論綱要》或 1990 年出版的《實作的邏輯》（*The Logic of Practice*），或者閱讀一部較全面討論布迪厄思想的高水平二手專著，例如史華茲（David Swartz）1997 年出版的《文化與權力：布迪厄的社會學》（*Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*）。另外，為了避免誤讀、誤用及濫用布迪厄的理論，我們應謹記他的理論——正如布迪厄及帕斯隆一再重申——只是一種方法、一個受特定時空限制的片面理論。我們應該利用他的觀點切入經驗研究課題，發展有意義的研究假設，以扎實的研究繼續發展再生產理論。

第四堂課

課程符碼、階級與社會控制

英國教育社會學大師伯恩斯坦（Basil Bernstein，1924-2000）是批判教育社會學的巨人。他最主要的著作是四卷的《階級、符碼與控制》（*Class, Codes, and Control*, Vol. I to IV）及《教育法、符號控制與身份認同：理論、研究及批評》（*Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*）。《階級、符碼與控制》前三卷分別初版於1971年、1973年及1975年，當時英國經歷了第二次世界大戰後二、三十年帶有社會主義色彩、追求社會平等的教育改革。第四卷及《教育法、符號控制與身份認同》於1990年及1996年面世，經過了柴契爾（Margaret Thatcher）十一年執政，英國學校教育在新自由主義（neoliberalism）及新保守主義（neo-conservatism）思維主導下穩步朝市場化（marketization）、私營化（privatization）及解除管制（de-regulation）的方向發展。《階級、符碼與控制》第一至三卷收錄了伯恩斯坦從1950年代末期到1970年代初期的學術研究成果。在此期間，他從社會語言學出發探討學校的文化傳承（cultural transmission），然後漸漸把視野延伸至階級力量及社會控制的形式，發展出解釋學校教育與社會再生產深層關係的「課程符碼」（curriculum code）理論。到了1980及1990年代，伯恩斯坦一方面以「教育論述」（pedagogic discourse）及「教育機制」（pedagogic device）概念剖析教育活動中傳遞教育訊息媒介（media of pedagogic transmission）的內部結構，回應學者們指稱他忽略教育體系內部結構及相對自主性的批評。此外，1980及1990年代英國教育政治的變化刺激伯恩斯坦重新建構課程符碼理論以及反思階級及國家與教育傳遞的關係。因

為伯恩斯坦的作品文字艱澀、思想複雜而抽象，本書將以兩堂課來討論他不同時期的學術觀點。本堂課的重點是《階級、符碼與控制》前三卷的課程符碼理論，下一堂課將討論第四卷及《教育法、符號控制與身份認同》這兩部較後期的作品。¹

伯恩斯坦課程符碼理論對批判教育社會學的意義可以分為幾方面。首先，傳統上大部分批判教育學者都把討論焦點放在學校灌輸的知識及意識形態內容。然而伯恩斯坦探討學校知識深層結構（deep structure），刺激學者們思考學校知識形式（form of knowledge）與社會再生產的關係，替批判教育學者開闢了不一樣的研究路向。其次，也許是因為馬克思主義的影響，早期批判教育社會學者主要關注學校教育如何延續資產階級對無產階級的宰制。然而符碼理論指出課程政治往往源於不同部份（fractions）中產階級之間的衝突，提醒我們在討論教育的再生產功能時不能忽略掌權階級的「內鬥」以及中產階級的角色。此外，在「古典社會學三大家」當中，批判教育社會學者一直積極向馬克思及韋伯兩位衝突學派大師「取經」，而被視為保守派的涂爾幹（Émile Durkheim）則備受冷落。伯恩斯坦把涂爾幹對社會秩序的分析，結合了對課程的討論，他運用「機械連帶」（mechanical solidarity）及「有機連帶」（organic solidarity）等涂爾幹的概念，探討社會整合形式（forms of social integration）與階級鬥爭、社會控制及學校再生產的關係。伯恩斯坦引入涂爾幹的觀點，大幅度地拓寬了批判教育社會學的理论視野。

伯恩斯坦於1924年出生於倫敦東部史塔尼（Stepney）一個猶太移民的工人階級家庭。身為猶太子弟，他中學時卻入讀由英國聖公會在芬奇尼

1 學者王瑞賢翻譯了《階級、符碼與控制》第三卷（聯經）和第四卷（巨流），以及《教育法、符碼控制與身份認同》（臺灣版書名譯為《教育、象徵控制與認同》，學富文化）。

（Finchley）地區創辦的基督書院（The Christ College）。一般認為伯恩斯坦在十四歲達到最低法定離校年齡時便離開學校。二次大戰期間他在倫敦東部新移民（也是低下階層）聚居地區擔任社區工作，負責策劃青少年文娛康樂活動，並同時處理家庭輔導個案。這些經歷讓他體會到弱勢社群家庭及學校的文化衝突，並對不同階級背景家庭的文化傳承問題產生了濃厚的興趣（Bernstein 1974: 2-3; Moore 2013: 15）。二次大戰後伯恩斯坦入讀倫敦經濟學院（London School of Economics）社會科學文憑課程，之後很快轉讀該校學士學位課程。因為對社教化（socialization）問題最感興趣，他大量閱讀相關的社會學及心理學文獻，並開始接觸涂爾幹的作品，思考社會聯結（social bond）與個人意識及經驗結構（structure of experience）之間的關聯。1954年伯恩斯坦取得「學士後教育文憑」（postgraduate certificate in education），之後六年於倫敦「城市日間學院」（City Day College）任教。該校學生都是很早便離開學校的在職青年，他們獲得雇主同意每週回校進修一天。在「日間城市學院」的觀察加上自學社會語言學促使伯恩斯坦思考階級與語言的關係。他在這段時間研究校內不同階級背景學生的語言形式（forms of language），研究成果曾發表於《英國社會學刊》（*British Journal of Sociology*）。²

1961年伯恩斯坦進入倫敦大學語音學系（Department of Phonetics）修讀博士課程，研究焦點漸漸從語言表達形式轉移到調節言談（speech）的深層調控原則（deep regulative principles），並開始把階級語言差別連結到家庭結構。1963年伯恩斯坦被聘任為倫敦大學教育學院教育社會學系高級講師，並出任該院社會學研究小組（Sociological Research Unit）主

2 關於伯恩斯坦生平的資料十分有限，相關資料散見於《階級、符碼與控制》第一章序言以及伯恩斯坦過世後倫敦大學教育學院替他舉辦追思活動時故舊門生對他的回憶（Power et al. 2001）。

任，與院內的社會學、心理學及語言學同仁合作研究幼童語言發展以及學校與家庭生活。《階級、符碼與控制》第二卷收錄了多篇他及該小組同仁的研究論文。任教倫大後伯恩斯坦一方面把從早年對階級語言差別的發現發展成為語言符碼（linguistic code）理論，提出了「限制型符碼」（restricted code）及「精緻型符碼」（elaborated code）等具有重大影響力的社會語言學概念；另一方面把符碼概念從語言的範疇延伸到學校課程，提出了「分類」（classification）、「架構」（framing）、「集合型符碼」（collection code）、「整合型符碼」（integrated code）、「顯性教學法」（visible pedagogy）及「隱性教學法」（invisible pedagogy）等剖析學校知識組織形式與社會再生產關係的概念工具。這時期伯恩斯坦呈現明顯的結構轉向（structural turn），他致力於把語言及課程符碼與階級結構及社會控制機制相連結。

一、從語言形式到語言符碼

如上文所言，英國在二次大戰後施行了一系列帶有左派色彩、追求社會平等的教育政策，例如把離校年齡從十四歲提高到十五歲，在文法中學（grammar secondary schools）設立獎學金幫助優秀的工人階級子弟升學等。³ 然而經過一、二十年的改革，工人階級子弟的學業成就還是遠比不

3 第二次世界大戰後英國中學實行「三軌制」（tripartite system），小學畢業生參加「地區教育局」（Local Educational Authorities）主辦的「升中考試」（Eleven Plus Examination），成績最優異者進入文法中學，次等者入讀技術中學（technical schools），然後是現代中學（modern schools）。文法中學學生有機會在四、五年後通過「普通程度考試」（Ordinary Level Examination）後入讀「預科」（the sixth form）準備參加「高級程度考試」（Advanced Level Examination）。「高級程度考試」成績優異者可申請入讀大學。「技術中學」培養從事經濟生產的技術能力；「現代中學」收容缺乏學術能力、將來從事的工作不必具備學歷及太多技術能力的學生（Rubinstein and Simon 1969: 33-36）。

上中產階級的學生，弱勢背景的孩子仍然不易藉教育取得較高社會位置，學校對改變社會的作用看來十分有限。伯恩斯坦關心社會再生產的問題。他相信社會通過文化傳承而延續，因為學校的主要功能是文化傳承，學校的傳意及溝通活動必然對社會再生產起關鍵作用。伯恩斯坦決定從語言——傳意溝通的主要媒介——入手探討學校與社會權力的關係。

伯恩斯坦深信孩子對學校的態度遠較認知性潛能（cognitive potential）更影響他們的教育成就。他從自己就學以至擔任社工及教師的經驗發現工人階級子弟較中產階級抗拒學校教育，因而決定研究影響孩子與學校關係的因素。他認為工人及中產階級子弟對學校態度不一致，因為他們的語言形式有異。工人階級的語言充斥著簡短的命令句，習慣使用大量情緒用語及決斷性命題（categorical statement），語言表達缺乏邏輯性，並較少用非人稱代名詞（impersonal pronouns）。⁴ 伯恩斯坦稱這種語言形式為「公共語言」（public language）。相反，中產階級的講話語氣較溫和，較能抽離於所談論的事情以及交代前因後果，又傾向採用條件性命題（conditional statement）、講話較留有餘地。這種語言形式稱為「正規語言」（formal language）。中產階級的「正規語言」意味著他們具有「工具性態度」（instrumental attitude），較能意識到「目的」及「手段」的關係，較不會因為即時情境及情感的刺激而做反應，願意為了長遠目的克制自己的行為。伯恩斯坦相信不同的語言形式導致使用者不一樣的符號世界，並影響他們對生活世界的態度及行動。「公共語言」因為帶有極多命令式及情緒性詞句，長期生活在這種語言環境會壓抑孩子的好奇心、自我意識以及對外在世界邏輯性及含糊性的敏銳度。相反，「正規語言」讓使用者可以較自由表達複雜豐富的人、物及事。使用者的好奇心較易被鼓

4 伯恩斯坦認為使用非人身代名詞會把所談論的事情客觀化，能幫助說話者把自己的情緒抽離於所談論的人、事、物。

勵、自我意識較強、也較懂得觀察事情複雜的因果關連。伯恩斯坦認為長期浸淫在「公共語言」的孩子只看到個別事物的內容，但「正規語言」則會引導孩子觀察事物之間的關係。因為學校教學偏重「正規語言」，只能駕馭「公共語言」的工人階級子弟感覺與學校格格不入，他們自然也較抗拒學校。兩種語言形式衍生的感知取向（perceptual orderings）導致階級教育成就差異（Bernstein 1974: 23-41）。

然而，為何工人及中產階級出現不同的語言形式？伯恩斯坦相信是因為他們身處社會結構不同位置、面對不一樣的社會關係。工人階級因為在工作場所處從屬位置，習慣接受上司的指令，加上生活在權力結構以及個人角色及身份地位都很固定的環境，語言的功能主要是強化既有的「群體連帶」，而不是表達個人的思想感情。中產階級在工作場所承擔較多組織協調的責任，他們生活世界的角色及身份相對有彈性，有更大的空間表達個人的思想與感情（Bernstein 1974: 72-74）。不同階級的社會關係影響語言表達的可能性，形成中產階級的「精緻型」及工人階級的「限制型」兩種不一樣的「語言符碼」。「精緻型符碼」語言使用者的句式及詞彙都有較多變化；「限制型符碼」缺乏變化，語言表達較墨守成規。中產階級身處具流動性及成員具異質性的社會環境，進行溝通時不能假設對方一定熟悉所談論的人、物及事，語言使用者必須闡釋事情的來龍去脈，語言表達出來的意義具普遍性——意思是任何背景的聆聽者都應該聽得明白。「精緻型符碼」假設個人高於集體，長期使用會強化使用者的自我意識。工人階級身處缺乏流動性、成員同質性高的社會環境，語言使用者假設大家都是集體的一份子，彼此具有不言而喻的默契，語言表達的意義具特殊性——意思是只有屬於群體一份子的才聽得懂。「限制型符碼」假設集體高於個人。⁵ 伯恩斯坦又強調孩子所處的階級會影響他們家庭的內部結構，

5 筆者嘗試以另一例子解釋「精緻型符碼」及「限制型符碼」的差別。筆者多年前留

進而影響他們的語言符碼。比方說，工人階級孩子一般生活在較傳統的「位置型家庭」（positional family），家中長幼有序、尊卑分明，家庭成員的輩份、年齡及性別決定了彼此的權力關係，很多事情不必多說，甚至不准多說；中產階級的是「個人取向型家庭」（person-oriented families），家庭成員的關係較民主，彼此通過討論溝通做決定，父母管教子女時也較會耐心地解釋勸說，也容許孩子表達自己的想法（Bernstein 1974: 160-161）。因為「限制型符碼」的模式具有普遍性，而「精緻型符碼」只有特殊性，⁶ 中產階級一般都能掌握兩種語言符碼，然而大部分工人階級子弟只具備「限制型符碼」（Bernstein 1974: 76-79, 129-130）。「公共語言」及「限制型符碼」導致工人階級必須克服更多困難才有機會取得教育成就。

二、學校的角色——「表意性」及「工具性」秩序

那麼，學校有否幫助工人階級孩子克服困難，讓他們逆中求勝取得較佳的教育成就呢？伯恩斯坦認為回答這一問題之前必須先瞭解學校的文化

學美國時閱讀《紐約時報》（*The New York Time*），發現該報的報導很容易讀得懂。因為《紐約時報》是國際性報紙、讀者遍佈世界各地，該報新聞工作者意識到讀者不一定瞭解所報導事件的背景，因此在撰寫新聞稿時都注意交代相關的脈絡。後來筆者到臺灣工作，剛開始的時候往往看不懂《中國時報》及《聯合報》刊載的臺灣新聞。因為該兩份報紙的對象主要是臺灣讀者，新聞工作者不自覺地假設讀者都是「局內人」，都知道相關新聞事件的來龍去脈，不必多此一舉的做背景交代。借用伯恩斯坦的講法，美國《紐約時報》使用的是「精緻型符碼」，臺灣《中國時報》及《聯合報》使用的是「限制型符碼」。

6 伯恩斯坦的意思是基本上每一個人都有身處「初級群體」（primary group）及「熟人社群」——例如家庭及很熟悉的朋友等——的經驗，因此都有機會掌握「限制型符碼」。然而並非每一個人都有機會身處流動性高、角色身份模糊及鼓勵個人意識的生活世界，因而「精緻型符碼」的模式並不具普遍性，只有部份人能夠掌握該種符碼。

傳授活動的本質。學校的文化傳授基本上是為了建立兩種秩序，一是「表意性秩序」（expressive order），目的是使孩子們融入，成為學校「道德集體」（moral collectivity）一份子，進而培養他們的品德、態度、個性及價值觀。另外是「工具性秩序」（instrumental order），目的是傳授知識及技術能力。「表意性秩序」一般而言有整合的效果，因為它的其中一個主要目的是把孩子融入學校生活、培養他們對團體的歸屬感。此外，因為學校在品德、價值觀等方面對每一個學生的要求應該是一致的，著重「表意性秩序」的學校較可能會一視同仁地對待每一個孩子。然而「工具性秩序」可能導致學校的分歧，因為孩子的背景不一樣，學業能力有異，學校對他們的課業表現會有不同的期待，教授知識技能的品質也會有差別（Bernstein 1977: 38-39）。⁷

學生對學校的投入程度基本上受到家庭對「表意性」及「工具性」兩種秩序的反應所影響。家庭對學校的態度可分為五個基本類型，第一類的家庭認同學校的「表意性」及「工具性」秩序，又有條件幫助子女達到這兩個目標，這類型家庭大多屬於中產階級。第二類家庭有條件幫助子女在品學上達到學校的要求，然而卻不認同學校在品德及知性教育上的目標。這類家庭較可能是對主流社會感到疏離的中產階級；他們對學校的保留態度可能阻礙子女投入學校生活。第三類認同學校的目標，但沒有能力幫助子女往目標邁進。這類家庭很可能是有企圖心的工人階級，它們的父母知道學校教育對子女的未來十分重要，卻因為自己條件所限無法幫孩子一

7 然而伯恩斯坦知道這一講法並不是絕對的，因為學校對不同學業能力的孩子在品德行為的期待也可能不一樣。比方說，學校可能只期望「放牛班」能維持最基本的教室秩序，但卻期望菁英班學生成為「品學兼優」的模範生（Bernstein 1977: 39）。此外，學校的「表意性秩序」也可能導致學生之間的分歧對立。比方說，在1950、1960年代的中國，學校為了打造年輕人成為社會主義新人而重視學生的政治表現；學生們為了獲得最佳的升學及就業機會而在政治活動上彼此競爭，學校重視「表意性秩序」帶來學生之間的分化（Shirk 1982）。

把。第四類既不認同學校的「表意性」及「工具性」秩序，又沒有條件幫助子女改善在學校的表現，這一類家庭大概都聚集在最窮困的貧民區。最後一類型家庭認同學校的「工具性秩序」，並且有能力在學業上幫助孩子，然而對學校的「表意性秩序」有保留，認為學校灌輸的價值觀很有可能擴大子女與家庭及社區的鴻溝。部分移民及少數族群家庭可能是這一類型的代表（Bernstein 1977: 40-43）。

受到學校及家庭的雙重影響，學生可能對學校作出如下數種反應。第一種是「投入」（commitment），意思是積極正面的回應學校在品德及學業的教導。這類型學生極有可能來自上述第一類型的家庭，他們最有機會成為品學兼優的模範生。第二種是「抽離」（detachment），他們較有可能來自工人階級、少數族裔或新移民的聰明孩子，家庭形態接近上面提及的第五種類型。這一類學生認同學校的「工具性秩序」，然而他們意識到學校試圖灌輸的價值觀跟家庭及原來社區同儕社群的並不一致，因此在努力讀書的同時刻意跟學校的「表意性秩序」保持適當距離。⁸ 第三類是「延緩」（deferment），指孩子對學校在學業及品德的要求抱觀望態度，既不投入，也不抗拒。不少工人階級子弟入讀「文法中學」初期都有類似的反應。第四類是「幻滅」（estrangement），這類型的孩子認同學校的「工具性秩序」，但學業成績欠理想。他們是不會挑戰學校「表意性秩序」的乖學生，然而往往因為學業表現不突出而被編入頑劣學生聚集的班別。不少「幻滅」型學生可能來自上述第三類型家庭。他們自我形象低

8 伯恩斯坦討論「抽離型」的學生，可能因為他出身猶太家庭卻入讀聖公會主辦的中學，再加上二戰期間在移民聚居社區擔任社會工作，親身經歷及觀察過當學校、家庭及社區「表意性秩序」不一致時孩子的彷徨及焦慮。筆者認為伯恩斯坦「抽離型」學生這部分討論的美中不足之處是沒有指出有部分聰明、原本認同學校「工具性秩序」的孩子，可能因為害怕與家庭及原來的同儕社群割裂，而自覺或不自覺地不敢在學業上過於進取。

落，對未來前景持悲觀態度，學校生活帶來的是創傷的經驗。第五類型是「疏離」（alienation），意指孩子們既不認同學校的兩大秩序，也不知道該如何做才可以在學業及品德表現上符合學校要求。「疏離」型學生最容易與學校權威發生正面衝突，他們很可能來自上述第四類型家庭（Bernstein 1977: 44-46）。

學校的文化傳遞活動以及它引發家庭的反應將令原本背負「公共語言」及「限制性符碼」包袱的工人階級子弟處境更為艱難。首先，不少工人階級子女可能來自上述第三及第四類型家庭。前者的父母希望子女學業有成，但完全無法幫忙拉孩子一把；後者的父母本身就抗拒學校。這兩種類型的學生容易對學校產生疏離感。其次，工人階級孩子即使具備能力及企圖心，他們還須克服多重心理障礙才能取得學業成功。比方說，他們可能要有心理準備教育成就愈高，與家人及原來的同儕關係將愈疏離；另外，如果他們選擇成為只認同學校「工具性秩序」，對「表意性秩序」持保留態度的「抽離型」學生，他們不會對學校有真正的信任及歸屬感。此外，英國的學校教育在1960年代愈來愈偏重「工具性秩序」，學校日益重視學生公開考試及升學，愈來愈沒有興趣打造學生對學校的集體認同，運作模式也愈趨科層化。學校主管把原本語言及家庭條件欠佳的工人階級子弟視為負累，結果弱勢背景的孩子對學校更疏離，學校更無法幫助工人階級子弟（Bernstein 1977: 39, 63）。學校因素令工人階級要藉教育爭取往上流動更是困難重重。

三、課程符碼——學校知識的深層結構

大約從1960年代中後期開始，伯恩斯坦把「符碼」概念從語言延伸到學校知識範疇，發展出「課程符碼」理論。「課程符碼」界定教學活動「應該教授什麼知識內容」（課程）、「用什麼方法施教」（教學法）以

及「如何判斷學習者已習得傳授的知識內容」（評估）。因為「課程符碼」調控（regulate）個人意識中的經驗結構並反映著階級權力分配及社會控制的形式，探討學校知識傳授的深層原則有助於更深入地剖析學校內部教學活動與社會權力及秩序的關係（Bernstein 1977: 85-86）。

「課程符碼」理論把學校知識的組織原則分為「分類」與「架構」兩大面向。「分類」是指課程中不同知識領域以及學科之間界線的開放程度。科目之間界線愈牢固、彼此的關係愈是壁壘分明，課程就愈屬於「強分類」（strong classification）；反之便屬於「弱分類」（weak classification）。「架構」界定教學傳授活動的權力關係，調控施教者與受教者對教授內容、進度、先後順序及評核標準的控制權。既定的限制愈多，施教與受教者的掌控權愈少，課程就愈屬於「強架構」（strong framing）；反之便屬於「弱架構」（weak framing）。此外，學校課程對學校以外知識的開放程度亦是「架構」的一部分。學校愈是要維持學校與外在世界的鴻溝，愈是要把學校以外的知識排除於教學活動，學校課程便愈是屬於「強架構」；相反，「弱架構」課程試圖打破學校與外在世界的界限，致力把孩子的生活納為教學內容的一部分（Bernstein 1977: 89）。

學校課程可根據「分類」的強弱程度分為「集合型」（collection type）及「整合型」（integrated type）兩大類。「集合型課程」的特徵是「強架構」，各學科彼此涇渭分明（Bernstein 1977: 81）。強架構課程可依據它們的「專門性」（specialization）及「純一性」（purity）再細分為不同的類別。「專門性」是指中學教育階段結束時學生參加公開考試被要求參考科目的數量；考科數目愈少，課程的專門性愈高。比方說，1960年代英國中學預科畢業生參加「高級程度考試」（Advanced Level Examination）時——即中等教育階段最後的公開考試，也是大學錄取學生的憑據——基本上只需選考四個科目，跟很多國家相比，英國的是「專門集合型符碼」（specialized collection code）。「純一性」是指中學畢業

生參加公開考試時參考科目是否來自同一知識領域。應考科目愈是來自單一領域，課程的純一性便愈高。比方說，英國的文法中學從第三或第四年級開始把學生分為「文科」及「理科」兩組，參加「高級程度考試」的學生幾乎都單從其中一組選擇考試科目。⁹英國的課程屬於「純一型」（pure type），有別於歐洲大陸要求中學畢業生應考科目必須包括人文及自然科學的「混雜型」（impure type）。¹⁰按照這兩個標準，英國的課程比歐洲大陸的專門及純一，因為後者高中畢業時考試科目比英國多，學生也不像英國高中學生般可以偏重單一知識領域（Bernstein 1977: 90-91）。¹¹

另外，跟歐洲大陸相比，英國中學「文科」與「理科」、「學術性」及「應用性」科目涇渭分明，課程屬於「極強分類」。然而英國課程的架構都比歐洲大陸弱。首先，英國的受教者與施教者在教學內容、教學法及評估方面都相對有掌控權。比方說，英國的中學生不管念文科或理科都有

9 伯恩斯坦在解釋課程「純一性」概念時也提到了「純學科」（pure subjects）——指傳統的學術性科目——及「應用科」（applied subjects）的區別。筆者在此討論的「文科」及「理科」並非判斷課程「純一性」的唯一標準。

10 參加英國「高級程度考試」考生一般從同一知識疇選考四科，例如文科生可選擇考英國文學、歷史、地理，再加上必考科英文；理科生可選考生物、數學及化學，再加上英文。

11 伯恩斯坦比較英國及歐洲大陸課程「專門性」及「純一性」這一部份非常精彩。然而可惜他並沒有解釋為什麼英國會出現「純一專門集合型」（pure, specialized collection type），但歐洲大陸的卻是「混雜非專門集合型」（impure, non-specialized collection type）。筆者認為歐洲大陸要求學生跨越不同知識領域，因為許多歐洲國家都是在經歷軍事挫敗、發現國家現代化程度比不上鄰國時才發展現代教育。它們的掌權者都希望藉歷史、地理、公民及社會等學科培養學生的國家認同，不會容許高中學生專注數理科而忽略人文社會科。英國因為是世界上第一個工業化國家，掌權者沒有像歐洲其他國家的統治者般需要利用學校教育打造國家意識，他們較能容許年輕人在高中階段就偏重數理科目，放棄人文社會學科。歐洲的情況跟第二次世界大戰後的臺灣非常相似，1950年代初期國民黨渴望利用歷史及地理等人文學科培養年輕人對中國的認同，掌權者非常不滿國立臺灣大學的入學考試把考生分為「文科」及「理科」，間接鼓勵高中理科班不重視人文學科。

課程選擇權，可以放棄修讀部分學校開設的科目。¹²其次，英國沒有國家主辦的統一考試，上述提及的「普通」及「高級程度考試」其實只是一個統稱，其中包括由十多個被認可的考試委員會（examination boards）舉辦的考試，學生只需選擇其中一個參考，通過後獲頒「普通」或「高級程度考試」文憑。最後，英國有部分學校可以對學習能力欠佳或無心向學的學生的「特殊」學生，採用較為寬鬆的教學法，放寬與學校以外世界知識的區別，儘量把教學貼近學生的生活世界。伯恩斯坦認為英國中學課程的架構較歐洲大陸弱，其中一個重要原因是英國國家介入教育的程度較低，政府對課程較缺乏管控（Bernstein 1977: 90-92）。¹³

跟「集合型」課程不一樣，「整合型」課程試圖把之前各自獨立的學科統整於有關連的觀念（relational ideas）。「整合型」課程可以分為兩類，即以「單一教師為基礎的」（teacher-based）及以「多位教師為基礎」（teachers-based）。後者因為要求不同學科領域教師通力合作，執行起來比前者困難得多（Bernstein 1977: 93）。「集合型」及「整合型」兩種課程符碼導致不一樣的權力關係及社會控制方式。「集合型」課程學科涇渭分明，「割地為王」的教師擁有相當的自主性，他們可以採用自己喜歡的教學方法，對課題表達更多個人意見以及自行決定評估學生學習進度

12 比方說，筆者於1970年代在香港念中學，當時香港的教育體系受英國影響，在中學四年級修讀九門科目準備「中學畢業會考」——相當於英國的「普通程度考試」——但到中學五年級可以選擇放棄其中一、兩科，參加會考時只選考七科或八科；到中六及中七準備參加「高級程度考試」時只需在必修科英文外選修三個科目。

13 格林（Andy Green）認為因為英國是世界上第一個工業化國家，國家在推動現代化的角色甚為有限，缺乏危機意識國家掌權者傳統上欠缺藉積極發展教育以富國強兵的企圖心。相反，許多歐洲國家工業化起步較晚，在經歷過戰爭失敗後才醒覺到必須急起直追；它們的掌權者較能意識到要利用教育推動國家現代化。英國與歐陸現代化歷史進程的差別導致前者國家對學校教育的介入程度遠較後者為低（Green 1990, 1991）。英國的國家掌權者對教育的主導性較弱，政府一直到1988年才首次頒佈全國性的國家課程（National Curriculum）（Chitty 1988）。

的方法及標準。「整合型」課程打破了學科之間的藩籬，各科目教師需彼此協調，施教者需在教學內容、方法及評估方式互相配合。「集合型」課程讓教師在學科圍牆的保護下保持個性，不同科目教師的分工配合更像是涂爾幹所講的「有機連帶」；但「整合型」符碼令施教者難以維持個性，教師隊伍更像是「機械連帶」的群體（Bernstein 1977: 107）。

另外，兩類型符碼知識組成的方法不一，對權力及社會控制亦產生不同的影響。「集合型」課程的知識從表層結構出發，一步一步地朝向深層結構，知識的不確定之處——或者用伯恩斯坦的講法，「有序／無序」或「知／不知」的交匯處——一直到教育系統的高處、學生受教生涯較後期（例如念研究所時）才出現。在受教生涯的很長一段時間（包括小學、中學甚至大學本科階段），學校傳授的知識都被認定是明確絕對的，教學關係屬於「強架構」。「集合型」課程傾向採用單向傳授的教學法；施教者被視為「真知」的傳授者，教師的權威也被認為理所當然，形成施教者與受教者不對等的權力關係。反之，「整合型」課程打破了學科之間的鴻溝，各學科的知識內容都面對其他科目的挑戰，加上學科本身的地位被更高的統整理念所凌駕，知識的不確定性從一開始便出現。此外，「整合型」課程的學習目的是掌握更高層次的概念及原則，它的教學法較鼓勵學生批判及獨立思考，施教者的角色由「真知」傳授者變成學習的促進者（facilitator）。在「整合型」課程的教室，施教者不容易單憑「老師」的身份而理所當然地獲得學生的尊敬。此外，因為「整合型」的「弱架構」特徵，它在教學內容、教學法、評估標準以及學校與外在世界之間關係等方面的框框都較寬鬆，「不知分寸」的學生可能會暴露更多的個人想法及人格特質，施教者可以因應學生的特性進行更有效、更徹底的控制（Bernstein 1977: 103, 109）。¹⁴

14 當然，弱架構的「整合性符碼」亦可能導致教師在看似較自由的教學關係中把更多

四、「顯性」及「隱性」教學法

伯恩斯坦在一篇 1973 年發表的文章中首次按照「分類」及「架構」概念把教學法分為「顯性」及「隱性」兩大類。「顯性教學法」（visible pedagogy）的特點是強分類及強架構；各學科彼此的界線十分清楚，師生關係有明顯的等級性、教學進度及順序等早已設限、考評的標準清晰具體、學校與外在世界知識的區隔壁壘分明。「隱性教學法」（invisible pedagogy）的特點是弱分類及弱架構；它重視科際整合，師生關係看似更平等、教學進度較有彈性、考評標準較多元，學校較願意把外在生活世界的知識吸納成為課程一部份（Bernstein 1977: 116-120）。「顯性教學法」傳統上在英國教育占主導的位置，它首先在「公立學校」（public schools）被確立，然後被制度化成為「文法中學」的標準教學法。¹⁵然而在 1960 及 1970 年代，「隱性教學法」出現於以新中產階級為對象的私立幼稚園（pre-schools），並漸漸普及到公營幼稚園、公私立小學甚至中學。1960 年代初許多「地區教育局」為了打破中學三軌制而取消中學入學考試，進而推行綜合中學（comprehensive secondary schools）。中學入學考試取消後，小學有更大空間推行以兒童為中心的「弱分類、弱架構」的「進步主義教育」（progressive education）（Jones 1987: 32; Lowe 2005）。

伯恩斯坦指出「隱性」及「顯性」教學法的支持者分別是新、舊兩類

的自我暴露於學生面前，讓學生可以更有效地反制施教者（Bernstein 1977: 109）。
15 英國的「公立學校」（public schools）其實是由私人創辦及營運，它是掌權階層延續優越社會地位的工具，學生主要來自政治及經濟的主導階級。「文法中學」大部分屬公營或由宗教團體在政府財政支持下營辦。「公立學校」及「文法中學」採用「顯性教學法」，課程以學科為基礎（subject-based），教學目的主要是讓學生準備應考「普通程度考試」及「高級程度考試」——兩個課程內容及評分標準都十分明確的公開考試。

型中產階級。「舊中產階級」是工業化的產品，他們從事物質生產（material production），習慣明確區隔的時間及空間安排、做事按部就班，一板一眼；¹⁶ 他們的家庭以「強分類、強架構」的方式教化孩子。「顯性教學法」讓他們的子女在學校如魚得水，最能幫助他們的階級再生產。「新中產階級」出現於 20 世紀中後期，他們從事符號生產（symbolic production），因為符號控制場域（the sphere of symbolic control）的擴張而走上歷史舞臺。伯恩斯坦認為從事符號控制的新中產階級可以細分為五大類：①調控者（regulators），負責界定及監控社會生活的界限，例如員警、牧師等；②修補者（repairers），負責撫平身體、心靈及社會關係的傷痕，例如社工、醫護人員及心理輔導員等；③傳播者（diffusers），他們通過傳播特定原則及符號刺激商品消費的欲望，廣告從業員是其中的例子；④打造者（shapers），負責在藝術及科學領域形塑品味，電影及電視製作人、畫廊老闆、電影評論人等是其中的例子；⑤執行者（executors），包括公務員及私人機構的管理人員，負責協助上述四大類符號控制者更有效地發揮功能（Bernstein 1977: 128-130）。新中產階級生活及工作的時間與空間的區隔及安排較開放且有彈性，處理的人事較複雜且較具含糊性，做事不能太一板一眼。¹⁷ 他們較傾向使用「弱分類、弱架構」的方式教化孩子。「隱性教學法」對他們的階級再生產較為有利（Bernstein, 1977: 124-125）。

然而，新中產階級支持「隱性教學法」使他們處於矛盾的位置。他們

16 舊中產階級從事物質生產，他們的工作場所（工廠）與家居生活的空間清楚區隔。

另外，因為工業生產每一環節都環環相扣，生產的地點、時間、速度、工序及成品都受到整體流程的制約，他們的工作受到「強架構」的規範。

17 新中產階級從事符號生產，工作、家居與休閒生活的空間區隔較模糊。比方說，作家、設計師等不一定在辦公室工作，他們可以回家甚至到咖啡室及戶外創作及找尋靈感。另外，從事符號生產者在工作時間、速度、順序及成品都比從事物質生產者有彈性，生產活動受到「弱架構」的規範。

致力於促使幼教甚至小學採用「弱分類、弱架構」教學法。然而因為中學畢業生要參加公開考試以競逐大學的入學資格，中學課程仍是以「顯性教學法」為主。為了避免子女們在公開考試及升學競爭中處於不利位置，新中產階級最終還是要回到傳統的「強分類、強架構」課程。結果在中學接受「隱性教學法」的大多是學業能力較差、升學無望的工人階級學生，條件較好的新、舊中產階級中學生都接受傳統的「顯性教學法」。¹⁸ 伯恩斯坦指出，中學對「好學生」施行「顯性教學法」、對「差學生」實行「隱性教學法」會導致教育體系與經濟生產的不協調。因為成績優異的中產階級子弟將來在社會分工中大多數負責領導及協調，在職場的角色屬「弱分類、弱架構」；學業表現欠佳的工人階級子弟將來很有可能負責按照從上而下的指示執行簡單的工序，經濟生產的角色是「強分類、強架構」。在中學階段接受的教學法將導致兩個階級的子弟難以適應日後經濟生產的角色要求（Bernstein 1977: 184-185）。¹⁹

18 學業能力較差的中學生接受「弱分類、弱架構」的「隱性教學法」，因為學校對他們參加公開考試的表現沒有太大期望，因此不介意把課程內容減量、放慢教學步伐、調降評估的標準、不強求一定要在畢業前念完全部的課程。另外，為了減低他們在學校的疏離感，學校主管願意向他們施行更輕鬆活潑的教學方法，以及把孩子的生活經驗納入教學內容。英國課程學者哈格裡夫斯（Andy Hargreaves）批評這種「弱分類、弱架構」的課程只是幫助學校解決管理的問題，以避免出現反學校文化。哈格裡夫斯認為對學業能力欠佳學生施行「隱性教學法」並非為了幫助學生，對改變階級教育不平等更是毫無作用（Hargreaves 1989）。

19 伯恩斯坦關於學校教學法與工作場所斷裂（discontinuities）的觀點直接挑戰本書第一堂課鮑爾斯與堅提士的「符應理論」。但伯恩斯坦認為菁英階層在中學接受「顯性教學法」將導致日後不易適應就業角色期待的說法受到質疑。英國教育學者沃福特（Geoffrey Walford）指出在英國最菁英階層就讀的「公立學校」儘管正規課程屬「強分類、強架構」，然而因為學生都在學校寄宿，校方又提供多樣的課外活動供學生自由選擇參與，學校主管重視通過「非形式教育」培養學生的自律精神。課外活動及宿舍生活成為校方施行「隱性教學法」的管道。就讀公立學校的菁英階層子弟獲得階級再生產的雙重優勢，他們一方面從正規課程的「顯性教學法」準備公開考試及升讀大學，同時從「弱分類、弱架構」的「非形式教育」培養日後擔任領導及協調的能力（Walford 1986）。

伯恩斯坦認為除了新中產階級抬頭外，社會控制形式從「個體式有機連帶」（individualized form of organic solidarity）轉向「個人式有機連帶」（personalized form of organic solidarity）亦是促成「隱性教學法」的因素。根據涂爾幹的講法，在工業化之前社會秩序建基於共同的信念及價值觀，社會成員的同質性非常高，這種社會整合的方式是所謂的「機械連帶」。但工業化導致更複雜的分工，從事不同行業者工作性質差異愈來愈大，個人主義抬頭，社會成員的思想觀念也出現重大分歧，社會秩序無法繼續依賴共同的信念而維持。但是，因為分化後社會成員的分工角色變得特定及狹窄，人們比以前更加相互依賴，思想不一致的人們也願意彼此包容，社會秩序因而得以穩定下來。這種立基於成員們相互依賴的社會整合方法就是「有機連帶」（organic solidarity）（Durkheim 1997[1933]）。然而，伯恩斯坦認為涂爾幹提出的「有機連帶」只是針對工業社會早期的「個體式有機連帶」，有異於後來的「個人式有機連帶」。「個人式有機連帶」出現的原因有二，一是文化及符號生產分工日趨複雜，衍生了各類型符號生產及控制的從業人員（見上文）。另外，隨著經濟生產分工進一步細緻化，愈來愈多社會成員在生產中擔任細碎及重複的工序，被高度去技術化的勞動者愈來愈感覺不到自己角色的重要性以及與別人的互相依賴關係，奠基於「個體式有機連帶」的社會秩序漸漸變得不穩定。因為這些變化，「個人式有機連帶」興起成為維護社會秩序的重要支柱。新形式的有機連帶建基於「個人式的社會控制」（personalized form of social control），它通過讓社會成員暴露更多的個人特質而達到控制的效果。「隱性教學法」打破了學科之間以及學校與學生生活世界的區隔，又放寬了許多規範教學活動的框架。「弱分類、弱架構」的安排令受教者容易把更多的個人特性暴露於人前，有助施教者進行更深入徹底的個人式控制（Bernstein 1977: 125-126）。

五、伯恩斯坦符碼理論引起的爭議

伯恩斯坦對批判教育社會學有重大的貢獻。首先，過往大部份關於教育與社會再生產的討論都把焦點放在學校傳授的知識內容，然而伯恩斯坦指出學校知識組成的形式對維持社會權力也十分重要。通過「集合型課程」、「整合型課程」、「分類」、「架構」、「顯性教學法」及「隱性教學法」等概念工具，符碼理論引導我們思考調控學校文化傳授的深層規則，探索知識形式與階級力量及社會控制的關係。其次，伯恩斯坦擴寬了批判教育社會學的階級分析角度。因為新馬克思主義的影響，早期許多批判取向的學者都把物質生產視為階級形成最重要甚至是唯一的基礎，並把分析的焦點集中在資產階級與工人階級的矛盾。然而伯恩斯坦把階級關係定義為「社會分工中因為組織、分配、合理化（legitimize）及再生產物質及符號價值而衍生的不平等社會關係」（Bernstein 1977: viii）。²⁰ 他的階級概念提醒我們物質生產並非決定社會階級關係的唯一因素，因為符號生產衍生的利益、身份認同及權力亦會促成階級分化。此外，伯恩斯坦的課程符碼理論指出除了資本家及無產階級外，課程及教學法的鬥爭可能是從事物質及符號生產兩種不同中產階級的衝突，中產階級在課程政治的影響力亦不容忽視。符碼理論的洞見敦促我們在討論教育與社會再生產時必須注意掌權階級的「內訌」。

伯恩斯坦又極具創意地融合涂爾幹的社會整合理論與衝突理論，豐富了批判教育社會學的理论視野。如眾所周知，涂爾幹關切社會秩序的問題，他提出了「機械連帶」及「有機連帶」的概念，用以解釋「社會整體秩序如何形成」的經典社會學課題。伯恩斯坦把涂爾幹學派跟衝突學派結

20 伯恩斯坦早期的社會語言學研究只根據學生父母的受教育程度及職業區分中產階級及工人階級，「階級」只是描述性的分類。一直到1977年他才在《階級、符碼、與控制》第三卷第二版的再版序中對階級提出這一理論性的定義。

合，他應用涂爾幹的概念探討不同階級的整合及社會控制模式，把階級處理成是依據不同方式整合起來的社會團體，並把階級衝突視為不同的社會整合及控制方式的衝突（王瑞賢 2007: 32）。伯恩斯坦甚至進一步發展了涂爾幹的理論，通過關於「顯性」及「隱性」教學法的討論，他把涂爾幹的「有機連帶」細分為「個體式」及「個人式」兩大類，幫助我們觀察資本主義不同階段社會整合形式的變化。課程符碼理論有助於探索符號生產場域擴張及物質生產分工進一步細緻化對階級關係、社會控制方式以及學校課程的衝擊。

儘管伯恩斯坦對批判教育社會學做出了重大貢獻，但他的理論引發了極多的誤解及爭議。許多學者認為符碼理論屬於「語言缺陷」（linguistic deficit）觀點，意思是以低下階層語言的不足之處解釋他們教育成就低落。另外，學者們亦批評符碼理論概念混淆而且欠清晰、過度偏重結構分析、對階級形構（class formation）缺乏討論以及欠缺歷史比較的分析角度。筆者在下文逐一討論關於符碼理論此數項爭議。

1. 關於「語言缺陷論」

伯恩斯坦早年從社會語言學出發探討階級教育機會不平等問題，他提出的「公共語言」、「正規語言」、「限制型符碼」及「精緻型符碼」等概念廣為社會學、教育學及語言學者所熟悉，然而他的理論也引起極多的誤解。許多學者及教育實務工作者都視伯恩斯坦提出的符碼理論為「語言缺陷論」，批評他把工人階級的語言視為有缺陷的，並以此解釋弱勢子弟為何難以通過學校爭取優越的社會位置（Atkinson 1985: 2-3）。套用倫敦大學語言學大師哈列地（M. A. K. Halliday）在《階級、符碼與控制》第二卷前言的說法，許多學者誤以為伯恩斯坦的意思是工人階級的語言失敗（linguistic failure）導致他們的教育失敗（Halliday 1973: xvi）。「語言缺陷論」把工人階級教育成就偏低歸咎於「公共語言」及「限制型符碼」

以及衍生這些「劣等」語言的家庭及社區（王瑞賢 2007: 17-25）。

然而，如果細讀《階級、符碼與控制》相關章節，我們會很難認同伯恩斯坦提出「語言缺陷論」。首先，儘管符碼理論指出不同階級的語言表達存在重大分別以及工人階級語言與學校語言的巨大落差，但伯恩斯坦從來沒有把低下階層的語言視為「次等」及「有缺陷」。相反，他從早年開始就不斷重申「公共語言」直接簡潔、富生命力及節奏感、具有其獨特的美感，而絕非「次等語言」。他還指出「公共語言」的土壤是一種把人當成目標（end）而不是手段（mean）的社會關係（Bernstein 1977: 55, 136）。其次，伯恩斯坦相信學校及政策因素對工人階級子弟教育表現的負面影響絕不亞於「公共語言」及「限制型符碼」。比方說，他在《階級、符碼與控制》第三卷指出學校文化傳遞方式影響學生對學校的態度，進而影響他們的學業表現。他批評英國的中學為了準備孩子們進入層階性的經濟分工而日益偏重「工具性秩序」、忽視「表意性秩序」，學校運作方式愈來愈官僚，無法培養原來學業表現不突出的弱勢背景學生對學校的認同，更遑論幫助他們克服學業的困難（Bernstein 1977: 63）。伯恩斯坦甚至曾經直接批評「語言缺陷」觀點對階級教育不平等成因的「誤診」。他指出 1963 年的「紐爾森報告書」（The Newsom Report）調查發現英國當時幾乎八成的「現代中學」（modern secondary schools）都位於貧民區，學校基本設施不足、教師流動性極高、大部份學校按能力分班、對學業表現欠佳的學生抱持放棄態度。伯恩斯坦質疑強調學生的「語言缺陷」只會轉移我們的視線，阻礙我們洞悉導致教育不平等的學校及教育政策因素（Bernstein 1970; Bernstein 1977: 191-192）。此外，把符碼理論理解為「工人階級的語言缺陷導致他們的教育失敗」可能是對該理論的最膚淺解讀。因為儘管伯恩斯坦一直強調語言對社會再生產的獨立作用，但符碼理論從來沒有把語言單純地看成是具決定作用的自變項。相反，他一直追溯語言符碼與階級、社會分工及社會控制形式的關係。從他的整體理論架構

來看，工人階級在社會分工處從屬位置，完全被剝奪協調及規劃的權力才是他們「語言失敗」及教育表現欠佳的根本原因。²¹

2. 關於概念混淆不清晰的批評

伯恩斯坦的作品素以概念高度抽象、文字艱澀難懂見稱。許多學者都抱怨他概念的經驗指涉（empirical references）欠清晰，又批評他隨意延伸概念的應用範圍，把高度異質性的經驗對象混為一談，甚至同一概念前後定義不一致。英國教育學者吉布森（Rex Gibson）強調理論建構必須注意概念的精確性以及適用範圍，因為一旦「溢出」至原本經驗指涉以外的脈絡，相關概念容易失去精確性以及分析的價值。吉布森認為伯恩斯坦對「分類」概念的處理就是隨意延伸的一個例子。伯恩斯坦把「分類」定義為學校課程不同知識領域之間的區隔，又對課程的「強分類」及「弱分類」厘定精確的定義——他強調單單把特定科目的知識內容及理論引進別的科目並不構成真正的「弱架構」，「真正的」整合最低限度要把各科目的知識內容轉變成從屬於（subordinated to）更高層次的原則及概念（Bernstein 1977: 93）。然而，伯恩斯坦並沒有對「分類」的應用範疇嚴格把關，他在同一部著作中把該概念延伸至其他脈絡，包括知識與學生的關係（Bernstein 1977: 92）、學校知識與學生日常生活世界知識的界線（Bernstein 1977: 89）以及學校教育及經濟生產場域的區隔等（Bernstein 1977: 174-200）。更致命的是伯恩斯坦並沒有對課程範疇以外的「強分

21 筆者必須指出，伯恩斯坦在1990年出版的《階級、符碼與控制》第四卷強調儘管社會分工所處的位置對人們的語言符碼有重大影響，然而兩者的關係並非無可避免的，因為決定社會分工原則的主導權力會影響行動者對不同意義取向（orientations of meaning）的接觸機會（Bernstein 1990: 21）。換言之，在工人階級相對有權力的社會，勞動者有權參與決策，爭取到較佳的物質條件——例如較高的薪酬及較短的工時——他們的文化生活很可能會變得較豐富且多元，可能有機會接觸甚至掌握精緻型符碼。

類」及「弱分類」做清楚的定義。概念的濫用導致「分類」概念失去了理論的精確性，變得可以完全被日常語言所取代（Gibson 1977: 27-29）。²² 吉布森又抨擊伯恩斯坦「架構」的定義含混不清。如上文所述，「架構」是調控教學關係權力的原則，它規範施教者與受教者對教學內容、進度、先後順序及評核方式的控掌權。吉布森批評伯恩斯坦把施教者及受教者的權力混為一談，無視他們在教學關係中的權力往往此消彼長。混淆課程「架構」的規範對象導致「強架構」及「弱架構」的意思曖昧不明——「強架構」可以指施教者被賦予更大權力（當被規訓的對象是學生時），也可指他們的權力被削弱（當被規範的對象是教師時）（Gibson 1977: 29-30）。

此外，伯恩斯坦又把異質性極高的經驗對象混為一談。比方說，他認為從事符號生產的中產階級因為工作及生活的時間及空間安排屬「弱分類、弱架構」，因此「隱性教學法」有利於再生產他們的階級權力；符碼理論把新中產階級劃分成「調控者」、「修補者」、「傳播者」、「打造者」及「執行者」五大類型（Bernstein 1977: 128-130）。²³ 然而，五類型中的員警（屬於調控者）、公務員及私人機構的管理人員（執行者）一般

22 吉布森的批評大致上正確，然而卻也有例外。比方說，伯恩斯坦討論學校教育與經濟生產的關係時強調「分類」是指兩個場域的原則、脈絡及可能性有沒有被統一起來。他又把教育與經濟生產的「分類」關係與「系統性關係」（systemic relations）嚴格區分（Bernstein 1977: 188）。伯恩斯坦指出教育市場化是教育與生產「弱分類」的例子，因為市場化把原本經濟生產的主導原則應用在教育，導致兩個領域都以市場原則運作，二者的區隔變得模糊。然而，國家介入引導學校配合經濟生產人力需求可能只是強化了兩者的「系統性關係」，而沒有改變它們的「分類」關係，因為兩者不同的「原則、脈絡及可能性」並沒有被統一起來——教育由國家政策引導、經濟按市場原則運作——彼此的區隔依然十分清晰。伯恩斯坦把「分類」概念延伸使用時並非都毫無例外地沒有替概念釐定更精確的、超越日常語言的理論性定義。

23 關於這五種類型符號生產者的定義，可參考上文介紹「顯性」及「隱性」教學法的部分。

而言角色的彈性較低，他們較被期待按照科層的規則執行從上而下的命令，符號世界較傾向於「強分類、強架構」。把員警、公務員及行政人員與從事心理輔導、廣告設計及藝術創作的「修補者」、「傳播者」及「打造者」籠統地歸類為「新中產階級」可能有礙探索「隱性」及「顯性」教學法的角力。

面對概念欠清晰的指控，伯恩斯坦辯稱理論最重要的目的是刺激思考及討論，而不是對問題提出結論性的解答。他又對批評者「反咬一口」，指出過度要求理論的內部連貫性及概念的精確性將導致經驗研究無法進行（Atkinson 1985: 8; Bernstein 1995: 386）。伯恩斯坦又重申他提出的都只是暫時性的理論，並宣稱只要繼續進行研究及分析，一定可以逐一釐清概念的混淆處（Bernstein 1977: 4）。

3. 關於結構分析的爭議

伯恩斯坦的符碼理論深受源於歐洲大陸的結構主義影響（Atkinson 1985; Gibson 1984; Sadovnik 1991）。結構主義者相信可以被直接觀察的經驗現象只屬表象，無法被直接觀察的深層結構才是影響甚至決定社會生活的最重要機制。結構主義者又強調整體結構先於個別的組成部分、社會分析的重點應該是結構整體。強調整體的優先性意味著作為整體組成部份的行動主體的去中心化（de-centering of acting subject），個人行動被視為受所處的整體位置所決定，行動者的主觀能动性失去重要性（Gibson 1984: 8-12）。因為受結構主義的影響，伯恩斯坦的符碼理論挖掘調節文化傳遞行動的機制，並提出「限制型符碼」、「精緻型符碼」、「分類」、「架構」、「顯性教學法」及「隱性教學法」等概念來探討調控語言、教育及社會再生產的深層原則。結構主義亦導致伯恩斯坦呈現偏重整體以及把主體去中心化的傾向。比方說，符碼理論把討論焦點放在知識內容之間的界線（分類）、教學過程中施教者與被教者被賦予的權力關係

（架構）以及學校教學法與宏觀層面的階級力量與社會整合模式的關連上。在伯恩斯坦「階級、符碼與社會控制」的結構整體中，個人的主觀意識及行動對社會再生產的過程及結果都變得無足輕重。

符碼理論的結構主義特性引發兩方面的批評。首先，因為強調結構的決定性作用，伯恩斯坦像其他結構主義者一樣必須面對如何證明深層的、無法被直接觀察的機制確實存在的問題。舉例說，英國社會語言學者傑克森（L. A. Jackson）質疑伯恩斯坦所講的「限制型」及「精緻型」語言符碼是否確實存在。伯恩斯坦相信「精緻型符碼」使用者因為擁有更多詞彙及句式可供選擇，他們往往需要較長時間組織及選擇語言表達的方式，因此在說話時會出現更頻繁及為時較久的猶豫及停頓。他在一篇 1962 年發表、其後收錄於《階級、符碼及控制》第一卷的論文宣稱他從實驗確定中產階級背景的學生較工人階級在語言表達時出現更頻繁及為時較久的停頓。他相信這項發現有助於證明中產階級確實具備「精緻型符碼」（Bernstein 1974: 76-94）。然而，傑克森認為伯恩斯坦的實驗只能顯示出身不同階級孩子語言行為的差別，它不能證明中產階級子弟停頓是因為需要更多時間選擇詞彙及句式以及組織下一步的表達方式，更遑論論證不同階級語言行為的差別是因為語言符碼。傑克森認為伯恩斯坦無法證明深層原則確實存在，符碼理論所謂「精緻型」及「限制型」符碼的講法只屬「迷思」（Jackson 1974）。

此外，結構主義把主體去中心化、忽略行動者主觀能动性也可能導致對分析學校文化傳遞活動時出現盲點。比方說，伯恩斯坦在討論學校「表意性」及「工具性」兩種秩序的章節指出學生家庭對兩種秩序的態度的影響孩子對學校生活的投入程度。然而這部分的討論完全忽略了孩子主體性的作用，無視孩子的感受及選擇很可能會中介家庭態度的影響力。比方說，如果親子關係欠融洽，孩子可能會故意與雙親唱反調，父母認同學校的「表意性」及「工具性」秩序，他們就故意在學校搗蛋，對課業漫不經

心；父母對學校的「表意性」秩序抱持保留態度，他們就更認同學校要灌輸的價值觀及意識形態。

結構取向的分析方法也導致伯恩斯坦低估了教師對學校教育的影響。作為行動者的教師可以從集體行動及在教室執行教學活動兩大途徑影響課程符碼。在許多西方社會，教師專業團體一直致力於爭取更高的專業自主性，他們希望對教育目標、課程、教學法、考試制度、教學資源以及學校行政等都有更大影響力，不甘願受制於國家教育官僚及學校行政主管（Archer 1983: 208）。教師集體抗爭的結果直接影響他們對教學活動的內容、進度、先後順序及評核標準的控制權，即「架構」的強弱程度。另外，學校組織的特性可能讓教師可以在教學場景影響課程符碼。研究學校組織的學者很早便指出學校屬於「鬆散結合組織」（loosely-coupled organization）。因為學校教育的目標高度抽象、教育工作沒有絕對明確客觀的技術程序可供依循，學校主管難以按照具體清晰的目標及技術標準嚴格監控教學活動、把校內每一個環節緊密連接。因此，教師們擁有一定的空間，他們只要把教室的門關上，就可以按照自己的喜好及習慣調整教學的方法、內容及進度等（Weich 1976）。學校「鬆散組織」的特性讓具備主觀能動性的教師可以中介課程符碼對實際教學行動的影響。

伯恩斯坦把「架構」定義為施教者與受教者對教學活動的掌控權。然而權力的具體運作往往是相關行動者競鬥（contest）及協商（negotiate）的結果，教學場域的權力關係亦不例外。大量採用民俗志學方法的教育研究都證明了施教者與受教者的取向、觀點及策略都會影響教學活動的內容、進度、順序、評估方法以及學校與外在生活世界知識的區隔程度。舉例說，麥尼爾（Linda McNeil）進入美國威斯康星州數所高中觀察教室教學活動，發現教師面對學習態度欠積極的學生時往往會簡化教學內容，減輕對作業的品質要求，改用更輕鬆的授課方式以及調降評估的標準。麥尼爾稱這種教學策略為「防衛式教學」（defensive teaching），目的是通過

弱化「架構」在教室「維穩」，換取學生合作，使他們不會公然挑戰教師的權威（McNeil 1983）。愛華赫德（Robert B. Everhart）的研究甚至發現學生在教室中可以「主動出擊」左右教學的進程。例如每當學生們對授課內容感到無聊時，他們就會很有默契地做出不耐煩的表情，故意以言不及義甚至是「無厘頭」的「搞笑」方式回應老師的提問，要老師「知難而退」把講授的課題儘快結束（Everhart 1983）。因為伯恩斯坦偏重結構分析，他可能高估外在客觀的課程符碼對實際教學活動的影響，忽略了「分類」及「架構」在教學現場的具體強弱程度是具主觀能動性的行動者角力及協商的結果。

4. 關於缺乏「階級形構」分析的爭議

如上文所言，伯恩斯坦突破了新馬克思主義教育社會學者的觀點，提出課程及教學法的角力往往源於新、舊中產階級的鬥爭。伯恩斯坦認為社會分工的發展帶來了以經濟生產及以文化符號生產為主的兩種類型中產階級。工作及生活空間屬「強分類、強架構」的舊中產階級試圖利用「顯性教學法」延續自己的主導位置；習慣「弱分類、弱架構」的新中產階級支持對自己有利的「隱性教學法」。然而，阿普爾（Michael W. Apple）批評伯恩斯坦對「階級形構」的分析過於粗糙。馬克思主義學者把階級分為「自在階級」（class-in-itself）及「自為階級」（class-for-itself）兩大類型。「自在階級」是指在生產關係中處共同位置，然而卻還未意識到彼此的共同利益，還未有形成集體行動的群體；「自為階級」是已形成階級意識，並團結爭取自身利益的集體行動者。「階級形構」就是「自在階級」在經歷階級覺醒後演變成為「自為階級」的歷史過程。阿普爾相信「階級形構」並沒有必然性，因為「自在階級」能否過渡成為「自為階級」受到許多偶發的歷史條件，以及例如大眾傳媒、教育、休閒娛樂、宗教等多個具有相對自主性的制度及場域的左右。因此，要真正瞭解階級與教育的關

係，就必須細心研究階級形構的歷史軌跡。阿普爾批評符碼理論的階級分析缺乏歷史向度，把階級簡單地看成生產關係的一系列位置，在伯恩斯坦筆下的新、舊中產階級其實都只是在經濟生產中佔據相同位置的「自在階級」。他又抨擊符碼理論從來沒有討論過在社會分工中分別擔任物質及符號生產的兩種類型的中產階級如何意識到自身的階級利益、形成集體身份認同以及採取行動促使學校採用對自己有利的課程及教學法。因為沒有仔細考察新、舊中產階級的形構，符碼理論只能籠統地把階級力量及教育的變化歸因於「社會分工的發展」，無法清楚交代推動學校課程演變的歷史原因（Apple 1992: 136-137）。

伯恩斯坦回應阿普爾的批評時否認把階級單純看成在生產關係的結構位置。他辯稱儘管自己的著作沒有太多著墨於階級形構，他指導的多位學生都通過經驗證據驗證階級與再生產的關係，當中最有代表性的例子是詹金斯（C. Jenkins）關於英國中產階級與進步主義教育的研究。詹金斯發現 1920 年代至 1950 年代英國「以兒童為中心」、「活動教學法」及「開放教育」等教育理念的推動者幾乎都是來自符號控制場域的中產階級。他重申從來沒有忽略階級行動的重要性。²⁴ 另外，伯恩斯坦指出有助於階級再生產的文化傳遞機制（device of cultural transmission）往往不是為了配合階級再生產的需求而出現的，教育社會學學者必須用心思考「非因為階級再生產而衍生的機制如何變成幫助階級再生產」的問題。伯恩斯坦認為跟階級分析保持適當的距離有助於處理這極富挑戰性、極其重要的課題（Bernstein 1995: 388-391）。此外，1990 年代中期，也是《階級、符碼、與控制》第三卷出版二十年後，伯恩斯坦聲稱他的研究重點是階級關係導

24 伯恩斯坦這一回應只能證明有部分新中產階級人士參與推動學校採用「弱分類、弱架構」課程，他並沒有說明從事符號生產人士如何醒覺到「隱性教學法」有利於他們的階級再生產以及組織集體行動改變學校課程。因此他並沒有真正回答阿普爾關於「階級形構」的批評。

致的不平等分配後果。他認為學校教育的效果對他而言是相對顯而易見的，然而調節學校文化傳授活動，引致不平等權力關係的機制卻不然。伯恩斯坦又補一腳地，抨擊新馬克思主義及階級分析對討論學校教育溝通活動的內部運作邏輯並沒有太大作用（Bernstein 1995: 389）。

5. 關於缺乏比較視角的批評

有學者認為伯恩斯坦的理論建基於英國的特殊社會歷史條件，質疑符碼理論的普遍性，並呼籲運用歷史比較方法檢驗並重構伯恩斯坦的理論命題。舉例說，卡勒堡及賀西（Jerome Karabel and A. H. Halsey）認為伯恩斯坦語言符碼理論明顯受英國的特殊情況所影響。因為英國社會的階級性異常鮮明，不同階級人士的語言表達存有重大差異，所以才會出現中產階級的「正規語言」及「精緻型符碼」與工人階級的「公共語言」及「限制型符碼」的差別。兩位學者質疑伯恩斯坦理論對其他社會的解釋力，懷疑語言符碼理論可能不適用於例如美國等階級文化差別較不明顯的社會（Karabel and Halsey 1977: 63）。

另外，英國社會學者，同時也是歷史比較社會學經典巨著《教育體系的起源》（*Social Origins of Educational System*）的作者阿雀爾（Margaret Archer）批評伯恩斯坦缺乏教育體系的分析，以致把英國特殊社會歷史條件下出現的現象誤以為具有普遍性。課程符碼理論指出傳統上英國學校採用有利於舊中產階級再生產的「強分類、強架構」課程，然而隨著新中產階級的崛起，「隱性教學法」挑戰「顯性教學法」的地位。伯恩斯坦的論述假設教育體系具高度可滲透性（permeability），階級力量可以輕易地影響學校的教學法，外在的階級政治直接轉譯成教育場域的課程政治。然而，阿雀爾指出高度可滲透性是權力下放型（decentralized）教育體系的特徵，在教育決策權力高度集中的體系，階級力量不容易左右學校課程及教學法。伯恩斯坦假設教育體系可輕易被社會階級力量滲透，因為他把英

國教育體系權力下放的特徵視為理所當然。如上文所述，英國缺乏全國性的考試，在 1988 年之前沒有全國統一的課程，學校教育的權力被下放至「地區教育局」，地區教育行政部門對民選的地區議會負責。在權力下放的架構下，社會階級力量較容易通過地方政治進入學校體系「促銷」對自己有利的教育理念。然而在教育政策權力高度集中的國度（例如法國），國家舉辦全國性的考試，頒佈統一的課程、教科書及考試，壟斷師資培訓，階級力量不容易影響學校的課程及教學法。意圖「促銷」心儀教育理念的階級行動者必須從中央層級的政治管道入手。即使得到中央政府的支持，最後落實的「課程符碼」可能在經過立法程序及官僚行政體系的中介後變得面目全非。阿雀爾敦促應用伯恩斯坦理論的學者要注意不同社會教育體系的特性，以發展能夠解釋課程符碼跨社會差別的教育社會學理論（Archer 1983; Archer 1995: 213-216）。

課堂小結

伯恩斯坦在 1975 年出版《階級、符碼與控制》第三卷後驢伏了十多年，一直到 1990 年代才再有新書面世。他在 1990 年出版的《階級、符碼與控制》第四卷及 1996 年的《教育法、符號控制與身份認同》提出了「教育論述」及「教育機制」的概念以重構符碼理論以回應學界對他的部份批評。另外，英國的政治及教育從 1970 年代中期開始出現重大的轉變。後期伯恩斯坦理論重建的另一個目的，是要更新符碼理論，以確保它能夠跟得上因為新自由主義興起而改變的教育狀況。

第五堂課

教育論述、教育機制與符碼理論的重構

1970 年代初期的石油危機導致第二次世界大戰後英國最嚴重的經濟衰退、失業率節節攀升。隨著經濟環境惡化，社會輿論把矛頭指向學校教育，批評戰後三十多年國家教育政策「養肥」了教育官僚並過度保護包括教師等在內所謂的「教育專業人士」。輿論又抨擊福利國家思維主導的教育政策不但加重了公共財政負擔，也損害了教育體系的效率與彈性，剝奪了家長及學生的自由選擇權。論者又指責國家監管不力，放任地方教育行政部門以及學校推行所謂「進步主義教育」，引致教室缺乏紀律，學生學業能力日見低落，嚴重削弱了英國的國際競爭力。教育政策被社會大眾認定是英國經濟下滑的罪魁禍首。

在這一政治氛圍下，1976 年 9 月英國首相卡拉漢（James Callaghan）在工黨大會發表了重要的「勒斯金演說」（Ruskin Speech），呼籲教育與產業緊密結合，首相的講話替新右派在教育場域的冒起掀開了序幕。¹ 1979 年保守黨在大選中獲勝，柴契爾夫人（Margaret Thatcher）上臺，「鐵娘子」領軍的保守黨政府推行一系列以「新自由主義」掛帥的教育改革。掌權者一方面把教育體系行政權力下放：他們鼓勵學校私營化，擴大學校營運及資源運用的自主權，又賦予家長更大的選擇權力；另一方面執政黨加強對教育目標及課程內容的管控：他們在 1988 年通過的「教育改革法案」（Education Reform Act）頒佈英國有史以來首個「國定課程」

¹ 當時候工黨是執政黨，卡拉漢是工黨黨魁。他呼籲教育與產業緊密結合（一個在 1970 年代看起來是右派的建議），很可能是因為意識到保守黨將猛烈攻擊工黨教育政策失誤導致經濟衰落而先發制人，從而提出強化學校與產業的合作關係（Low 2007: 71）。

(National Curriculum)。「國定課程」把十個科目設定為英格蘭及威爾斯地區學校的指定學科；²又把從五歲到十六歲學童的受教生涯劃分成四個主要階段，每一階段都設定各學科的「學習目標」。「教育改革法案」規定每一位學生在七歲、十一歲、十四歲及十六歲每個學習階段結束時必須接受統一的「標準評核測試」(Standard Assessment Tasks)，評估是否達到「學習目標」的要求。法案並授權主管教育行政機構公佈每所學校標準評核測試的成績，以便家長選擇學校時有所憑藉(Chitty 1988; Lowe 2007)。保守黨政府又積極促使學校教育配合經濟生產，1995年，執政黨把全國最高教育主管機構從原來的「教育與科學部」(Department of Education and Science)改組為「教育與就業部」(Department of Education and Employment)(Aldrich, Crook and Watson 2000)。這一系列措施瓦解了第二次世界大戰後二、三十年帶有社會主義色彩的教育政策，並確立新右派、新自由主義及新保守主義為英國教育的主導思維。

伯恩斯坦分別在1990年及1996年出版的《階級、符碼與控制》第四卷及《教學法、符號控制及身份認同》就在這樣的政治氛圍下面世。1970年代中後期開始的政治發展改變了英國社會階級的面貌以及國家與教育的關係，並促生了嶄新的課程及教學法模式。新的發展形勢促使伯恩斯坦重新反思學校教育與社會再生產的關係。另外，「後期」的伯恩斯坦也嘗試回應前期作品所受到的部分批評，包括忽略了教育體系的自主性以及把階級與教育的關係處理得過於機械化等。伯恩斯坦1980、1990年代的作品呈現了教育與社會再生產更複雜、更微妙的關係。

2 該十個科目包括英文、數學、科學、科技、歷史、地理、藝術、音樂、體育及外語。其中英文、數學及科學是「核心科目」(Gordon and Lawton 2003: 163)。

一、重建符碼理論——「分類」概念的重構

早期的符碼理論從「階級」及「社會分工」的角度解釋學校知識的組織形式的演變，伯恩斯坦把兩者分別理解為符碼理論中兩個最重要的自變項：「權力」(power)及「控制」(control)。當時伯恩斯坦的階級分析主要專注於工人階級及新、舊中產階級等具體階級力量的關係，對「社會分工」的討論建基於「機械連帶」、「個體式有機連帶」及「個人式有機連帶」幾種受涂爾幹啟發的特定社會整合模式。然而1980、1990年代符碼理論探討的教育傳遞不再只局限於狹義的學校課程；伯恩斯坦意圖挖掘促成文化再生產的溝通實踐的普遍性深層原則，討論對象涵蓋一切教育行動者(pedagogic agents)的組織(agencies)、論述及實踐(Bernstein 1996: 17-18)。另外，「後期」伯恩斯坦也擴大了對「階級」及「社會分工」的理解。他在《階級、符碼、與控制》第四卷開首處就把階級關係定義為「因為物質及符號價值生產、分配、再生產及正當化(legitimation)的社會分工而導致的不平等關係」(Bernstein 1990: 13)。這定義意味著伯恩斯坦不再簡單地根據幾個類型學(typologies)瞭解「階級」及「社會分工」。因為對「權力」及「控制」——符碼理論的兩個最重要的自變項——的看法跟之前不一樣，「後期」伯恩斯坦對文化傳遞深層原則的分析也跟過往有異。

跟早期一樣，1980、1990年代的伯恩斯坦相信調節教育溝通活動的符碼受到「權力」及「控制」的影響。「權力」通過建立及維護不同社群、論述及行動者的界限而運作，它衍生各種的社會範疇(social categories)，導致社會空間的斷裂。「控制」界定在特定範疇內溝通傳意活動的合理模式。換句話說，「權力」調控不同範疇之間的界限，「控制」規範各範疇內部的溝通實踐(Bernstein 1996: 19)。通過重新詮釋課程符碼理論「分類」及「架構」兩個主要概念，伯恩斯坦進一步解釋了

「權力」與「控制」如何藉由調控教育實踐而鞏固既有的權力關係。

跟《階級、符碼與控制》第一卷到第三卷的時期不一樣，「後期」伯恩斯坦的「分類」概念所指的「界限」涵蓋不同類別的教育行動者、組織、論述、與實踐的區別；指涉的範疇已不再只是學校課程各學科及知識領域之間的關係。在「強分類」情境中，相關類別各自有本身特殊的論述、身份認同、聲音（voice）、³以及調控內部溝通關係的規則；在「弱分類」的情境中，各類別在這幾方面的差別則較不明顯（Bernstein 1996: 20-21）。在《階級、符碼與控制》第四卷及《教學法、符號控制及身份認同》兩部後期著作中，伯恩斯坦把重構的概念結合歷史角度解釋「分類」如何幫助再生產社會權力。他指出中世紀時代西方社會的權力結構促生了「勞力實踐」（manual practices）與「腦力實踐」（mental practices）及關於「內在世界」（the inner world）及「外在世界」（the outer world）兩種主要的知識「強分類」。中世紀「勞力」及「腦力」實踐的關係屬「強分類」，因為它們不但各有不同的論述，而且兩者的再生產由不同的行動者以及社會組織負責——前者由家庭及作坊的學徒制，後者由學院。由於當時關於「勞力實踐」的論述一直被排斥於正規教育（formal education）以外，「勞力」與「腦力」實踐的區別其實也就是「生產」與「教育」的區別。兩者的「強分類」幫助鞏固社會權力，因為它維持了「勞力者」及「勞心者」之間的鴻溝以及不平等關係，又保護「教育」——或者應該說負責文化再生產的論述、實踐、行動者及組織——免受生產領域的直接衝擊（Bernstein 1990: 43）。

中世紀社會的另外一個重要「強分類」是關於「內在世界」及「外在世界」知識的鴻溝，具體的呈現是知識結構中「三藝」（trivium）及「四

3 「聲音」的概念來自語言學，意指規範語言表達的規則；相對於「聲音」的是「訊息」（message），意指在「聲音」規範下表達出來的具體意義。

藝」（quadrivium）的區別。「三藝」指的是「邏輯」（logic）、「文法」（grammar）及「修辭」（rhetoric）；「四藝」包括「幾何」（geometry）、「音樂」（music）、「算術」（arithmetic）、「天文學」（astronomy）。「三藝」訓練思考及言說，作用是規範受教者的內心世界；「四藝」探索外在的形、聲、量以至宇宙天文，知識對象是外在世界。中世紀教廷主導下的教學傳授活動以「三藝」為基礎，受教者先接受邏輯、文法及修辭的訓練，然後才學習「四藝」。以「三藝」為基礎的教學實踐意味著受教者——或者應該說「知者」（knowers）——與知識存有不可分割的關係，因此在放手讓受教者展開對外探索之前要先規訓他們的內心，確保他們對外在世界的探討不會演變成威脅教廷主導的社會秩序（Bernstein 1990: 150-151; Bernstein 1996: 21-23, 83-86）。「勞力」及「腦力實踐」與「三藝」及「四藝」兩組「強分類」是中世紀社會權力再生產的重要支柱。

然而，傳統歐洲的「強分類」在近代出現重大改變，首先是「生產」與「教育」之間區隔的弱化。歐洲傳統知識結構被不同的學科（disciplines）切割，學術論述都以「單一學科」（singulars）為主，在「強分類」知識結構下各學科的論述都是「自戀式」（narcissistic）的，它們高舉自己學科的地位，以學科內部的標準評價知識的價值，衍生出內向的「內投式身份認同」（introjected identity）。「單一學科」處於「知識生產場域」（field of knowledge production）——又稱為「初始脈絡」（primary context），套用伯恩斯坦在討論「教育機制」（pedagogic device）提出的概念。「強分類」的特徵導致它們忽視其他學科，甚至排斥知識生產以外場域的論述，特別是負責生產與管理等實務的「實踐場域」（field of practice）論述（Bernstein 1996: 23, 65）。

然而，20世紀中期西方知識結構出現重大轉變，「區域學科」（regions）快速冒起打破了「單一學科」壟斷知識論述的局面，「教育」

與「生產」的「強分類」開始鬆動。「區域學科」是「單一學科」知識被「實踐場域」再脈絡化（recontextualized）的產物。醫學、建築學、管理學及會計學等都是「區域學科」的例子。因為「區域化」（regionalization）帶來知識的技術化（technicalization），新興的「區域學科」必須兼顧實踐場域的論述，不可能不重視知識的實用價值。「區域學科」衍生外向的「前瞻規劃型身份認同」（projected identity），培養受教者利用知識達到外在工具性目的的傾向（Bernstein 1990: 153; Bernstein 1996: 23-24, 65-66）。「區域化」是從 20 世紀中期開始西方知識結構的整體趨勢，然而它對高等教育體系不同等級院校的影響不盡相同。在層級最高處，最有地位及聲望的學府有學術明星坐鎮，它們較有本錢忽視市場的壓力，繼續主打傳統的「單一學科」；位階較低的學府需要重視市場，難以抗拒知識「區域化」的趨勢。高等教育體系不同位階的院校不但知識區域化程度有異，打造出來的身份認同也有差異——線菁英學府的是「內投式身份認同」，愈後面的愈是「前瞻規劃型」（Bernstein 1996: 74）。

到了 1980、1990 年代，「通類」（generic）教學模式登上歷史舞臺，成為另一種衝擊「教育」與「生產」之間「強分類」的課程理念。「通類」的出現是因為學校被批評沒有好好為年輕人扮演日後社會生活及經濟生產的角色做準備，教育政策制定者於是列出一系列所謂的生活及工作必須具備的「一般能力」（general skills），例如邏輯思維能力、語言表達能力、搜集資料能力、團隊合作能力等，並把訓練這些能力設定為學校教育的目標。「通類」模式出現的另一原因是經濟及生產技術急速轉變，國家人力規劃決策者無法掌握未來的人力需求；培養不管從事任何工作都派得上用場的「基本能力」成為看來最穩妥的做法。因為與學生未來的生活及工作掛勾，「通類」模式促生的身份認同也是「前瞻規劃型」（Bernstein 1996: 66-67, 72-73）。「通類」模式不但弱化了「教育」與「生產」的關係，也會進一步減弱「單一學科」的強分類。因為推行「通

類」者一般都會要求各學科配合訓練學生的基本能力，原本各學科的論述因而會被邊緣化。比方說，歷史學原來的目的是教導歷史學知識甚至是培養下一代的歷史研究人才；但在「基本能力」模式下，它跟其他學科一樣是為了培養發掘問題及搜集資料等一般能力，歷史學與其他學科論述的差異性被大幅度削弱。

此外，近代歐洲社會知識領域另一重大轉變是調控「內在自我」與探索「外在世界」兩大範疇知識「強分類」的弱化。如上文所言，中世紀歐洲的知識體系存在「三藝」及「四藝」之別，前者規訓人的內心，後者探索外在世界。然而到了 20 世紀，「邏輯」、「文法」及「修辭」等傳統學科沒落，取而代之關於人們內心自我的是社會學及心理學等純世俗性的社會科學學科。社會科學試圖借用自然科學方法瞭解人類行為，關於內在心靈與外在世界論述的區別因而變得模糊。此外，隨著資本主義的擴張，市場原則入侵文化生產及再生產場域，教育體系的研究及教學愈來愈傾向於利潤掛帥，傳統歐洲「知者」（知識擁有者及生產者）與「知識」不可分割的關係面臨嚴峻的衝擊。為了讓知識更具可流通性，更能配合市場的需求，「知識」與「知者」的關係被割裂，知識擁有及生產者愈來愈不會被要求具備內在特定的信念、價值觀及奉獻精神（Bernstein 1996: 87-88）。⁴「內在」與「外在」知識「強分類」的弱化以及「知者」與「知

4 關於近代知識擁有者與知識的割裂，筆者嘗試以醫學的例子做說明。傳統上西方的醫學院除了傳授醫學知識及醫療技術外都試圖規訓學醫者的內心，教導他們從醫的目的是為了服務人群、拯救生命，而非追求個人的私利；醫學院學生畢業行醫前都必須按照「希波克拉底斯誓詞」（Hippocratic Oath）宣誓。這是期待「知者」與「知識」、「內在」與「外在」、醫者的信念與醫術緊密連結的例子。然而醫生的信念與奉獻精神有礙醫術的商品化，嚴肅看待「希波克拉底斯誓詞」的醫者不會輕易「向錢看」投身於美容醫學等的醫療領域。把醫生的技術與內在分割，消滅醫者的信念及奉獻精神有助於醫療知識的商品化。

識」的割裂意味著社會權力分配與符號控制方式的轉變。⁵

「架構」是符碼理論的另一個重要面向。如上文所言，「架構」的作用是「控制」，負責調控在特定範疇內的溝通實踐、界定何謂合法的溝通模式以及規範溝通活動中雙方的互動關係（Bernstein 1996: 27）。課程符碼理論以往一個被批評之處是它只提出知識組成形式與階級再生產及社會控制形式的關係，卻沒有解釋不同階級背景的學生如何選擇性地習得教育實踐傳授的知識（Gorder 1980）。後期的伯恩斯坦嘗試突破這不足之處，他提出受教者的習得受「辨識規則」（recognition rules）及「實現規則」（realization rules）所決定。「辨識規則」幫助判斷溝通實踐的特定脈絡；它對習得具有重大影響，因為受教者必須先能夠分辨所處脈絡才有可能對傳遞的信息做適當的反應。然而，因為社會權力的緣故，「辨識規則」並沒有被公平的分配於不同的社群。⁶「實現規則」幫助受教者在辨識脈絡後把相關的意義整合成適當的「文本」（text）。⁷許多弱勢背景的孩子即使具備「辨識規則」，但因為缺乏「實現規則」而無法在分辨脈絡

5 伯恩斯坦關於「知者」與「知識」割裂的說法受到質疑，有學者認為此項說法缺乏證據支持（Ladwig 1997: 125-126）。

6 伯恩斯坦引用他指導的學生賀蘭特（Janet Holland）的研究說明「辨識規則」的不平等分配。賀蘭特的實驗是向 29 名中產階級及 29 名工人階級七歲兒童展示一系列的食物圖片，然後要求他們把食物分類並解釋他們分類的標準。研究發現中產階級孩童有兩個歸類標準，一個是抽離於生活脈絡的（例如他們把白菜、洋蔥、胡蘿蔔等歸成一類，並解釋說因為它們都是蔬菜），另一個緊貼生活脈絡（例如他們認定麵包、香蕉及牛奶為同類，因為都是他們早餐的食物）。前者是中產階級的主導性分類原則，大部分中產階級學童在實驗時都會先用抽離生活脈絡的原則做分類。實驗發現大部分工人階級學生都只有緊貼生活脈絡的分類原則。因為學校傳授的主要是抽象性知識，以抽離生活脈絡為主導分類原則的中產階級學童比工人階級更容易辨識教學脈絡的特性，有較大機會對教學傳授做適當的回應（Bernstein 1996: 33-34; Holland 1981）。

7 伯恩斯坦談論的是廣義的「文本」——包括受教者對教學活動的口頭、身體語言及面部表情回應等一切會吸引施教者進行評核的符號——而非只局限於狹義的書寫文字「文本」（Bernstein 1996: 32-33）。

後產出適當的「文本」，結果沒有被評估為已習得教學活動傳授的知識內容（Bernstein 1977: 31-33）。

二、教育論述與教育機制

如上講所述，過往伯恩斯坦沒有交代課程符碼如何被打造，阿普爾（Michael W. Apple）及阿雀爾（Margaret Archer）等學者因而批評符碼理論把教育體系與社會的關係想像得過於簡單直接、彷彿階級與社會控制模式的變化會自然地導致符碼的改變。然而在 1980、1990 年代伯恩斯坦以「教育論述」概念重新詮釋「架構」，並以「教育機制」理論探索「教育論述」的具體生產過程。教育論述與教育機制的概念導致符碼理論更能呈現教育與社會權力之間的矛盾與斷裂。

1980、1990 年代的伯恩斯坦把「架構」定義為「教育論述」（pedagogic discourse）。「教育論述」調控在分類原則設定的界線內打造意識的溝通活動；它的組成包括「規約論述」（regulative discourse）及「教導論述」（instructional discourse）。「規約論述」界定教育活動的層級關係，它規範受教及施教雙方應有的態度、操守、與行為。「強架構」的「規約論述」要求受教者認真、專注、勤奮、虛心受教、對師長尊敬有禮；相反，「弱架構」賦予受教者更大的主動性，發揮更大創意，並容許教學雙方較平等的互動關係。「教導論述」決定教學的內容、順序、次序及評估標準。「規約論述」在兩個論述中占主導的位置，因為一切教育活動都必須建基於讓傳意溝通得以順利進行的道德秩序。因此，「教育論述」的作用是把「教導論述」鑲嵌於「規約論述」（Bernstein 1986: 210-211; 1990: 184-185）。一直以來學者們都把學校的傳意功能區分為傳授知識技能與培養品德及價值觀兩大類，伯恩斯坦批評這是錯誤的觀念，

因為一切傳授知識的活動都必然隱含「規約論述」。⁸他直言許多人對教育的其中一個最重大誤解是，以為教育論述包含兩個不同論述——儘管它其實只有一個論述——又誤以為教育可以單單傳授知識技能而不牽涉價值觀與道德秩序（Bernstein 1996: 46）。

「教育機制」的作用是打造與落實「教育論述」。伯恩斯坦關於「教育機制」的討論最早出現於1986年的〈論教育論述〉（On Pedagogic Discourse）這一篇經典文章。之後他在《階級、符碼、與控制》第四卷及《教學法、符號控制及身份認同》繼續闡釋該概念。「教育機制」是指在傳意活動中生產、再生產與轉化意識與身份認同的媒介（medium）之社會規則（social grammar）。伯恩斯坦提出教育機制的概念，是因為一直以來教育社會學都沒有認真看待教育過程中傳遞意識形態訊息的媒介。他指出儘管有許多研究顯示教育再生產包括階級、性別、種族、區域、與宗教等不平等關係的作用，學者們一直只把教育傳播（pedagogic communication）視為傳遞意識形態與外部權力關係的中性載體。他批評教育社會學忽略教育傳意媒介，就好比研究聲學者只注意運用麥克風的說話者而不探究麥克風的結構，以為它對聲音傳遞的效果毫無影響。教育機制是對意義潛勢（meaning potentials）作出選擇、強化及壓抑的內部規則，以管控並促使教育傳遞。探討教育機制的內部結構有助於糾正教育社會學一直以來忽視教學溝通媒介的偏差（Bernstein 1986: 205-207; Bernstein 1996: 41-42）。

教育機制透過「分配規則」（distributive rules）、「再脈絡化規則」（recontextualizing rules）與「評估規則」（evaluation rules）建構並落

8 其實，伯恩斯坦早期也把知識與價值觀的傳授二分化，舉例說他在《階級、符碼與控制》第三卷就把學校的傳意活動區分為「表意性」及「工具性」兩種秩序（見第四堂課相關部分的討論）（Bernstein 1977: 38-49）。

實教育論述。三種規則之間具有等級性，位階較低的衍生自較高的。首先，「分配規則」界定權力、社會群體與意識形式（forms of consciousness）三者的基本關係。它是「國家、執政黨以及各政黨與利益團體之間關係的表述」。它藉著向各社群分配不同的知識與意識而調節社會秩序（Bernstein 1996: 44-45）。

其次，「再脈絡化規則」打造教育論述。正如上文所言，教育論述把「教導論述」鑲嵌在「規約論述」。「教導」及「規約」兩個論述都是「再脈絡化」（recontextualization）的產物。「再脈絡化」是指按照教育論述的原則從「初始脈絡」（primary context）——知識最初產生的場域——挪移（de-locate）論述元素（discursive elements），然後把它們重新置放（re-located）於「次級脈絡」（secondary context）——把挪移論述重新組織成為新論述的脈絡——並重新聚焦組合成為新論述的過程。每當再脈絡化發生時，相關論述就會被次級脈絡的規則改變。因此，論述一旦經過再脈絡化，就不會跟原先的論述一模一樣（Bernstein 1996: 46-47）。

論述從初始脈絡往次級脈絡移動時會受到「第三脈絡」（the third context）——又稱「再脈絡化脈絡」（recontextualizing context）——的影響。「第三脈絡」包括「官方再脈絡化場域」（official recontextualizing field）及「教育再脈絡化場域」（pedagogic recontextualizing field）。「官方再脈絡化場域」包含製造「官方教育論述」（official pedagogic discourse）的行動者與實踐；「教育再脈絡化場域」製造「非官方教育論述」（unofficial pedagogic discourse）（Bernstein 1986: 216; Bernstein 1990: 191-193）。「規約論述」在「再脈絡化」過程中發揮主導作用。因為每當「再脈絡化場域」行動者從「初始場域」挪移論述時，「規約論述」會影響他們選擇涵蓋什麼以及多少的知識內容並決定教學的速度及順序。換言之，「教導論述」的建構受到被期待的教育場景秩序影響。另外，「再脈絡化」不但要選擇傳授什麼知識內容，它還要規範如何教以及

界定施教者與受教者的角色。因此，「再脈絡化場域」行動者必須同時從心理學等文化生產場域挪移論述元素打造「規約論述」（Bernstein 1996: 49）。⁹

「教育機制」第三個規則是「評估規則」，它的功能是具體規範教育傳遞的內容、定義進行教學活動的適當時間與脈絡以及界定如何判斷教學內容已被有效傳遞。評估規則監督教育論述的執行，對落實文化及意識再生產以及教育機制的運作起關鍵作用（Bernstein 1990: 180-190）。



圖 5-1 | 教育論述與教育機制的要素

三、教育體系的相對自主性

過往許多學者批評伯恩斯坦忽略教育體系的相對自主性，然而經過後來的理論重構，符碼理論呈現的教育與權力關係充滿了矛盾與斷裂，學校教育與階級及社會控制模式的連接遠比之前複雜。首先，1980、1990 年代伯恩斯坦把「分類」的概念擴大到不同類別的教學行動者、組織、論

9 舉例說，學校的物理課有「教導論述」規範教學的內容，又有「規約論述」界定教學法以及教學過程中的師生角色。兩個論述都從物理學及心理學研究等文化生產場域選擇性地吸取論述元素並組成關於「物理」教學內容及教學秩序的論述。構成「物理」教育論述的是「教導」及「規約」兩個經過「再脈絡化」而形成的論述。

述、與實踐的區別。他特別強調歐洲社會一個最主要的「分類」是「生產」與「教育」（又可以說是物質生產與文化再生產）之間的鴻溝。教育體系的自主性取決於這分類的強度：「生產」與「教育」兩者的論述、行動者、實踐與內在運作規則的差別愈大，則教育的相對自主性愈高，文化再生產場域就愈不容易被物質生產場域影響（Bernstein 1990: 43-44）。¹⁰ 伯恩斯坦又以實際的歷史案例指出隨著經濟體系的不斷變化，教育體系的自主性往往諷刺地因為生產領域原則的入侵而被強化：1980、1990 年代西方資本主義社會掌權者致力於把經濟領域的市場原則引入教育場域。然而當教育場域愈來愈按照競爭原則運作時，市場的壟斷愈來愈嚴重，生產領域愈來愈背離競爭原則。來自經濟領域的原則弔詭地延續了「教育」及「生產」場域之間的「強分類」，維持了「教育」的相對自主性（Bernstein 1990: 88）。¹¹

伯恩斯坦的「教育機制」及「教育論述」概念進一步闡釋了學校教育與社會權力的不符應關係以及教育場域的相對自主性。如上文所言，「教育機制」包含「分配」、「再脈絡化」及「評估」三大規則。「分配規則」通過界定權力、社群與意識的基本關係而達到社會控制的目的。然而，「分配規則」並非單純由掌權階級所決定，因為各種社會勢力都知道掌握「教育機制」有助控制意識，「分配規則」成為各路英雄的兵家必爭之地（Bernstein 1990: 199）。此外，分配規則的抽象性也為各競逐群體

10 伯恩斯坦在 1977 年《階級、符碼與控制》第三卷再版時就首次提出教育體系的相對自主性取決於「生產」與「教育」的分類（Bernstein 1977: 174-200）。

11 伯恩斯坦以「分類」概念論證教育體系自主性的方式非常有創意。然而筆者對他這一部分的討論有所保留。借用費素爾（Christer Fritzell）的觀點，所謂「教育與生產的論述、行動者、實踐與內在運作差別很大」，只是代表學校與經濟體系缺乏「結構的符應」（structural correspondence），然而與經濟體系存在「強分類」的教育體系可能就是學校能夠發揮再生產功能的條件。換言之，經濟體系與學校缺乏「結構的符應」不代表兩者沒有「功能的符應」（Fritzell 1987）。

提供了「各自表述」的空間；為了能夠連結更廣闊多元的脈絡，分配規則必須與物質世界維持一定距離；然而，一旦規則具有抽象性，它跟具體的物質世界之間必然存在論述的裂縫（discursive gap）。這裂縫可能導致對分配規則的不同詮釋，令掌權者無法完全壟斷對社群、意識及權力基本關係的界定（Bernstein 1996: 44-45）。

另外，每當「再脈絡化規則」把論述從「初始脈絡」轉移至「次級脈絡」時，「第三脈絡」可能衍生更多的矛盾與衝突。首先，「官方再脈絡化場域」的政治行政部門及行動者的惰性與利益可能驅使他們抵制或扭曲社會掌權階層的教學改革。其次，當「教育再脈絡化場域」具備一定自主性時，它試圖落實的「教育論述」可能與官方場域的出現矛盾（Bernstein 1996: 48）。最後，官方及非官方「再脈絡化場域」往往具有一定的內部差異性：「官方再脈絡化場域」以國家教育部門官僚為核心，此外還包括來自教育體系以及經濟生產及符號控制場域的顧問與被諮詢者；「教育再脈絡化場域」包括大學、教育學院、學校、教師工會、教育研究學會、文教基金會及出版社等的行動者及實踐。因為兩個場域不同類型的行動者，教育論述的內涵有可能因為場域內部以及兩個場域之間的衝突而出現變化（Bernstein 1990: 191-193, 199）。

四、重探階級與課程政治的關係

早期伯恩斯坦主要從行動者從事物質或符號生產劃分兩類型的中產階級，並提出「舊中產階級」支持「顯性教學法」，「新中產階級」支持「隱性教學法」。符碼理論被批評為把兩類型的中產階級看成鐵板一塊的社群，以及把階級、意識形態、與課程政治的關係想像得過於機械性。1980、1990年代伯恩斯坦對「新中產階級」的複雜性有更深的體會。他較後期的作品把「經濟場域」（the economic field）及「符號控制場域」

（field of symbolic control）視為社會組成的兩大基本場域。「經濟場域」調控物質生產的工具、脈絡及可能性；「符號控制場域」把論述及權力相互連結，它通過創造及分配特定形式的意識幫助鞏固權力關係。「經濟」及「符號控制」兩個場域的存在導致新中產階級內部分化：新中產階級通過論述資源進行符號控制，其中有部分成員（例如負責技術、管理、行銷、市場分析者）掌握的論述資源跟物質生產直接相關，甚至受聘於「經濟場域」；另外有部分（例如牧師、教師、社工、醫生、科學家等）身處「符號控制場域」，發揮較典型的「規範化」（normalization）功能（Bernstein 1990: 136）。前者因為與「經濟場域」關係密切，屬於「非典型」新中產階級；後者在符號控制場域發揮符號控制功能，屬「正統」新中產階級。兩種新中產階級可能在課程政治採取不同的立場：「正統」中產階級如早期伯恩斯坦所說般支援「弱分類、弱架構」課程；「非典型」新中產階級與「強分類、強架構」的物質生產場域接近，他們對「隱性教學法」的支持可能被弱化。

另外，新中產階級也可能因為受聘部門的「公」「私」性質差別而進一步分化。在「公部門」發揮符號控制功能的新中產比在「私部門」的對國家有更深的依賴，也較受民意及選舉政治的衝擊。此外，新中產階級符號實踐性質的差別也導致階級的異質化。比方說，有部分受雇於私人企業的符號控制者（例如律師、會計師、精算師等）出賣的是「服務」；另外有部分（例如設計師、電影編劇、演員及編輯等）負責創作有市場價值的「文本」。生產具市場價值「文本」的組織及行動者構成所謂的「文化場域」（the culture field），即「經濟」及「符號控制」以外的「第三場域」。「文化場域」由追求利潤及符號創作兩類型不同的行動者組成，身處其中的符號實踐者受制於市場行銷者，他們對所生產「文本」最終的形式、內容及銷售的掌控權受到限制（Bernstein 1990: 134-140）。因為掌握論述資源者所處場域及部門以及具體符號實踐性質的差別，新中產階級內

部存有極高的異質性。

更有意思的是伯恩斯坦相信符號控制者所處的「場域位置」(field location)往往比「階級位置」更能決定他們的意識形態。身處「符號控制場域」的新中產階級，例如教師、醫生、社工及護理人員等，在公營部門服務的比例較高，他們對國家的依賴較深，較偏向支持政府擴大教育、醫療及社會福利等支出，對新自由主義採取保留甚至批判態度。身處「經濟場域」的符號控制者較多在私營部門服務，他們較支持私營化及市場化，反對增加公共支出及福利國家政策(Bernstein 1990: 134-140)。在「文化場域」創作「文本」的中產階級對市場化的態度可能較曖昧。他們生產的「文本」是商品，市場是他們權力的來源，然而因為在「文化場域」中受制於市場行銷者，他們對市場並非全無保留。另外，因為經濟及政治等多種因素匯合的作用，新中產階級並非如伯恩斯坦之前所說般都支持「隱性教學法」。舉例而言，1980、1990年代英國受到經濟不景氣困擾，當局為了控制教育成本而把原本在「經濟場域」的管理及財務專業人士引入教育體系推行「市場導向的顯性課程」(market-oriented visible pedagogy)，從生產場域私人部門引進的新中產階級諷刺地成為「強分類、強架構」教學法的推動者。¹²

五、新自由主義下的課程政治

伯恩斯坦在1960、1970年代探討課程政治課題，並提出了「集合型」及「整合型」符碼以及「顯性」及「隱性」教學法等深具影響力的課

12 伯恩斯坦關於從「經濟場域」回流「符號控制場域」專業人士的這部分分析意味著符號控制者曾身處的場域可能會改變他們的意識形態。關於新中產階級的討論可能須加入階級行動者「場域軌跡」(field trajectory)的分析角度。

程類型學。然而到了1980、1990年代，新右派掌權改變了學校教育與階級以及經濟體系與國家的關係。這些變化導致「顯性」及「隱性」兩種教學法影響力的消長，也促生了新的教育論述及課程模式。為了追上教育與社會再生產的新形勢，伯恩斯坦繼續研究課程政治並提出新的教學法類型學。他指出1970年代後「隱性教學法」的地位日見衰落，以市場為導向的「顯性教學法」影響力與日俱增。他後期的研究亦發現在新右派影響下重視受教主體內在潛能的「共同能力模式」(competence model)漸漸沒落，看重受教者外顯學習成果的「表現模式」(performance model)愈來愈佔據主導地位。

「顯性」及「隱性」教學法是早期符碼理論對學校課程的其中一個最重要的區分——前者師生關係具有明顯的等級性，教學活動的順序、速度及標準受清楚明確的規則所約束；後者師生的權力關係較隱晦，受教者對教學活動看似擁有較大自主權。伯恩斯坦認為兩種教學法都隱含著對無產階級子弟不利的規則。首先，被「顯性教學法」的「順序性規則」(sequencing rules)調控的教學活動一般會從具體的、囿於在地脈絡的知識內容出發，之後才傳遞抽象的知識；知識傳授的順序安排導致很早便離開學校的孩子（一般是工人階級的子弟）的意識很可能只停留在具體的層次，缺乏抽象思維能力。其次，「顯性教學法」的「進度規則」(pacing rules)對擁有學校及家庭兩個「習得場域」(acquisition sites)的優勢背景孩子有利；只擁有學校一個「習得場域」的工人階級子弟一旦跟不上學校的進度便不容易作出補救。伯恩斯坦因而直言「顯性教學法」最合乎經濟原則，因為中產階級的家庭一直在補貼其運作成本。相比之下，「弱分類、弱架構」需要有更充裕的時間及空間條件做配合；「隱性教學法」成本甚為高昂(Bernstein 1990: 73-84)。¹³因為執行成本過於昂貴，「進步

13 「顯性教學法」的空間成本較低，它只需要具備黑板、書桌及椅子的標準教室。「隱

主義」及「兒童為中心」的教育模式可能在經濟景氣、國家能夠編列較高教育預算時才有拓展的機會。一旦經濟景氣下滑、教育經費收縮，「弱分類、弱架構」課程的生存空間將非常有限。因此，「隱性教學法」愈來愈不容易以純粹形式出現，它較可能以「依附於顯性教學法的特定教學實踐」模式存在（Bernstein 1990: 84, 91-92）。¹⁴

1970年代的經濟衰退不但逼使「隱性教學法」節節敗退，也導致「強分類、強架構」課程的分化，出現「自主型」（autonomous）及「市場導向」（market-oriented）兩種不同的「顯性教學法」模式。「自主型顯性教學法」以傳統的人文及自然科學學科為代表，上文提及的「單一性學科」大致上都屬於這種模式，它們高舉學科知識本身的價值，聲稱追求超越的崇高價值、「為知識而知識」。伯恩斯坦語帶譏諷地稱它們巧妙地把「神聖」與「世俗」合而為一，戴著不涉俗世利益（disinterested）的面具牟取自身階級的利益。「市場導向顯性教學法」的目標是培養具市場價值的技術能力，上文提及的「區域性學科」是這種模式的代表。「市場導

性教學法」的成本較高，它需要提供更大及更多樣的空間讓孩子活動及探索。另外，「弱架構」的教學法容許孩子按照自己的步伐進行學習，因為沒有對學習進度明確設限，「隱性教學法」假設孩子們的學習生涯都很長，都可以隨意延伸（Bernstein 1990: 81）。

14 除了經濟不景氣，1980、1990年代國家推行「國定課程」亦是「進步主義教育」在英國公立學校體系影響力式微的另一原因。1960、1970年代帶有「弱分類、弱架構」色彩的課程理念能夠從幼教擴展到小學甚至中學，因為當時的中學「綜合化」（comprehensivization）趨勢，許多「地區教育局」（Local Educational Authorities）都取消小學升中學的「升中考試」（Eleven Plus Examination），以「綜合中學」（comprehensive schools）取代原有的「文法」、「技術」及「現代」三類型中學。「升中考試」取消後小學生沒有了考試壓力，學校可以在課程及教學法方面做更多的新嘗試。然而，1980年代實施的「國定課程」把小學納入第一及第二個「學習階段」，小學生在七及十一歲要接受測試，被評估有否達到原先設定的各科學習目標，且測驗結果會影響學校在全國學校的排名（Lowe 1987; Lowe 1997: 47-55; Rubinstein and Simon 1973）。課程改革後考試壓力扼殺了「隱性教學法」的生存空間。

向型」課程強調教育與學生未來就業的相關性，它的意識形態來源十分複雜，有部分是為了回應新右派鼓吹教育與生產緊密結合，有部分源於「進步主義」提倡學校教育必須「以生活為中心」及「從實作中學習」的教育觀，甚至有部分源於左翼思潮對傳統學科的抽象知識脫離學生生活現實的批評。儘管「市場導向顯性課程」推動者一再強調他們的教育理念更符合大部分學生的需要，然而這種教學法模式落實在中等教育或二、三線高教院校時，很可能延續弱勢子弟的弱勢地位。¹⁵

「共同能力」與「表現」模式是後期伯恩斯坦從「顯性」及「隱性」課程概念發展出的另外一組教學法類型學。「共同能力」模式看重每一個學習主體的主動性及可塑性，並強調習得是普遍可能的。因為平等看待每一位學習者，「共同能力」論述的基礎是學習主體的「相似性關係」（similar to relations），它建構的「想像的受教者」只存有「特性」而沒有所謂的「缺陷」（deficit），並強調受教者沒有高低之分。「共同能力」模式教育論述的影響力在1960年代處於高峰。它與當時的進步主義、自由主義甚至激進的左派意識形態有選擇性的親近（selective affinity）。「共同能力」模式的論述資源來自心理學及語言學領域，1960年代經「官方」及「教學」再脈絡化場域的行動者從文化生產場域挪移皮亞傑（Jean Piaget）及杭士基（Noam Chomsky）等學者的理論打造而成。「表現」模式跟「共同能力」的論述相反，它期待受教者經過學習過程後能夠產出預期的「文本」，以證明已掌握傳授的知識技能。「表現」模式的論述強調受教者的「差別關係」（different from relations），施教者會注意受教者「文本」未臻完美之處，並把學生做等級性的排序。「表現」

15 許多學者都注意到「與生活相關」、「打破學校與生活世界區隔」及「從實作中學習」等「進步主義」教育理念往往被右派「劫持」，然後被扭曲成為狹隘的「教育的職業主義」（education vocationalism）（Avis 1991; Ravitch 1983: 43-80; Sadovnik 1991: 56）。

模式是官方教育論述的主導模式。一般而言，「共同能力」模式的目的是為了治療、為了把個人及群體從有缺陷的處境解放；「表現」模式是為了讓教育配合管理及經濟生產的需要（Bernstein 1996: 56-58, 63）。

「共同能力」模式可按照它針對的「相似性關係」——或者可以說是它要治療的對象及採用的方法——劃分為「自由進步型」（liberal/progressive mode）、「民粹型」（populist mode）及「激進型」（radical mode）三大類。「自由進步型共同能力」模式的例子包括「進步主義教育」及「兒童為中心教學法」等，它針對個人內在的潛能，強調只要採取正確的教學法及給予適當的引導，每一個受教者都可以充分發揮潛在的學習能力。這種模式是典型的「隱性教學法」，它的支持者主要是從事符號控制的新中產階級。「民粹型共同能力」模式針對的是階級、族群及邊緣區域等社群，治療對象是處弱勢的群體。這種模式的支持者強調弱勢社群因為文化備受主導社群否定而處於被宰制位置。「民粹型共同能力」致力於爭取對被宰制群體文化的承認（recognition），希望取得與主導社群文化平等的地位。¹⁶「激進型共同能力模式」的目的是解放在物質及符號層面受壓迫的階級，它針對個人的解放潛能，強調所有被壓迫者都有反抗以及被解放的可能性，教學實踐是為了提升受壓迫者的覺醒意識。伯恩斯坦認為「共同能力」模式一般不會出現於「官方再脈絡化場域」，¹⁷然而倘若「教學再脈絡化場域」具有相當的自主性——例如第二次世界大戰後到1970年代新自由主義興起之前的英國——它就有可能以非官方教育論述的姿態出現，甚至「滲透」至官方教育體系（Bernstein 1996: 64-65）。

16 「五四運動」時期，中國的傳統主義者試圖證明傳統中國社會也有不遜西方的偉大的科學發明，也有民主精神的萌芽，可能是「民粹型共同能力模式」的例子。

17 伯恩斯坦這一講法可能不完全正確：隨著冷戰的結束、帝國的瓦解以及族群運動的興盛，許多新興國家及被壓迫族群要求在語言文化上獲得承認，不少國家的官方課程都可能帶有愈來愈濃厚的「民粹式共同能力模式」色彩。

「表現」模式可以分為上文提及的「單一學科」、「區域性學科」及「通類」三大類型。如上文所言，近二、三十年來高等教育體系普遍出現知識「區域化」的趨勢，傳統的「單一學科」已成為最頂尖的菁英學府的專利。隨著「進步主義教育」及「兒童為中心教學法」的衰落，「單一學科表現模式」在中等及初等教育的主導位置愈來愈明顯。「單一學科」具有濃厚的自戀特性，打造的應該是「內投式身份認同」。然而因為市場化及效率至上思維的影響，中、小學主管以拼業績的心態經營學校，學生的學習態度也日趨功利，「單一學科表現模式」主導的中、小學教育產出的反而是外向的「前瞻規劃型」身份認同。伯恩斯坦感慨除了頂尖的菁英學府外，大、中、小學都被市場及效益的思維牽著鼻子走，教育體系充斥著「短視的功利主義」（Bernstein 1996: 73-75）。

更令伯恩斯坦擔心的是教育體系的發展趨勢忽略了人們內心深處對明確穩定的身份認同的渴望，學校教育可能加速破壞集體生活的基礎。就在教育大規模產出個人為中心的「前瞻規劃型」身份認同時，資本主義的急速發展導致「先天」（ascribed）及「後天」（achieved）特徵——前者包括性別及年齡等，後者包括階級及職業等——都無法成為建立穩定身份認同的基礎。在類似涂爾幹所說的「失範」情景下，人們積極尋求個人的心靈治療，也有人回應民族主義、種族主義及宗教基本教義主義的號召。這發展形勢意味著當教育論述日趨世俗化的時候，學校以外的世界以復興「神聖」的方式做回應，結果可能引發更多極端主義、更多衝突、以致加速社會秩序的瓦解（Bernstein 1996: 75-80）。

六、批評與爭議

為了回應1980、1990年代政治形勢帶來的變化，以及處理早期著作所受的批評，「後期」的伯恩斯坦致力於重構符碼理論，並作出了幾方面

突破。第一，早期符碼理論的討論範圍只是狹義的教學傳遞，然而後期伯恩斯坦企圖挖掘促成再生產的溝通實踐的普遍原則，「分類」概念的指涉對象擴大至社會整體不同範疇教育活動之間論述、身份認同、組織、與實踐的區別。重構後的概念幫助我們觀察整體知識體系的連接與斷裂對社會權力的作用。第二，針對沒有交代不同階級受教者如何學業保線（及不習得）教學所傳遞的知識之批評，後期伯恩斯坦提出「辨識」及「實現」規則，並討論這兩大規則的不平等分配如何導致不同背景學生習得的差異。第三，伯恩斯坦在 1980、1990 年代提出「教育論述」概念，並指出「教育論述」由「教導」及「規約」兩大論述組成，「規約論述」在「教育論述」中占主導地位。「教育論述」概念意味著一切教學溝通都預設了特定的道德秩序，都在打造受教者的「道德自我」，它提醒學者注意教學活動隱含的規訓，不要誤信有所謂純粹傳授知識技能的教育實踐。第四，過往伯恩斯坦被批評為把教育與權力及社會控制的關係想像得過於簡單直接，符碼理論中的教育體系幾乎沒有獨立性可言。後期的伯恩斯坦提出「教育機制」理論，並探討「分配原則」及「再脈絡化場域」衍生的矛盾如何中介「教育論述」的打造與落實。「教育機制」概念把教育與權力的衝突以及教育體系的相對自主性重新引導回符碼理論。第五，伯恩斯坦區分不同類型的新中產階級，又強調場域位置、所處組織的公私性質等因素可能比階級位置更影響他們的意識形態。重構後的符碼理論更能呈現階級及課程政治的複雜關係。第六，後期伯恩斯坦發展了「自主型」及「市場導向」顯性教學法以及「共同能力模式」及「表現模式」等課程類型學，為批判教育社會學者提供了有助於分析新右派主導下課程政治的概念工具。

然而，伯恩斯坦的理論有若干有待改善之處。其中包括：①理論取向過度以溝通傳意為中心（communication-centered）、忽略學校教育的社會篩選（social selection）功能；②高估知識實用化的趨勢、忽視學術場域的抗衡力量；③階級分析過於結構取向、忽視最上層的統治階層；及④理

論建構以西方為中心、缺乏歷史比較視野。筆者在下文逐一闡述這四點批評。

1. 理論取向過度以溝通為中心、忽略學校的社會篩選功能

從早年研究社會語言學開始，伯恩斯坦一直關心社會如何通過文化傳遞鞏固既有權力關係。為了探討此課題，他深入挖掘規範溝通實踐的基本原則，致力探索打造及落實調控教育論述的機制。伯恩斯坦的研究成果對剖析教育與權力的關係做出了甚為重要的貢獻。然而，除了傳遞知識技能及道德價值，學校的功能還包括分配有價值的「生活機會」（life chances）——把帶來物質與符號回報的升學與就業機會分配給成功通過篩選的競逐者。因為焦點都放在學校的文化傳遞實踐，伯恩斯坦沒有注意到教育體系的「社會篩選」功能。另外，因為教育體系往往通過評估受教者的學習成果進行社會篩選，「評估規則」——即位於「教育機制」最底層、負責界定如何判斷受教者已習得傳授的知識內容的規則——的作用，並不止於伯恩斯坦所說的調控教學實踐及幫助落實「教育論述」。「評估規則」還藉選取（inclusion）及排除（exclusion）配置向上流動的機會。忽略學校的社會篩選功能導致伯恩斯坦低估了「評估規則」對落實「教育論述」的影響。

首先，評估制度的社會篩選功能可能會左右教學知識的受重視程度以及教育論述的落實。一般而言，受教者傾向輕視對升學與就業無關痛癢的課程內容。因此，倘若考試評量制度的社會篩選功能過於薄弱，「評估規則」將難以有效調控學校的教學實踐，對落實教育論述的幫助也有限。舉例說，二次世界大戰後新加坡開始脫離殖民統治，為了打造新的國家認同，把華人從「中國人」改造成「新加坡人」，掌權者希望以新加坡為中心的官方課程取代華文學校以中國為中心的課程。執政當局試圖設立官方考試以迫使華人營辦的華校依照政府頒佈的課程教學。然而，當時唯一一

所被新加坡當局承認、由英國殖民統治者創辦的「馬來亞大學」排斥華文學校學生，基本上只錄取英文學校畢業生，華文學校學生可以申請的公職也非常有限，而華人創辦的南洋大學自行招考新生，完全漠視當局舉辦的考試。因為官方考試的文憑並不能換取有價值的升學及就業機會，當局主辦的華文學校中學畢業會考不被華校學生重視，新加坡統治者無法藉評估制度落實以新加坡為中心的教育論述（黃庭康 2016b; Wong 2017）。

相反，當考試評量具備社會篩選功能時，受教者一般不敢對教學傳遞的知識內容掉以輕心。然而，具有社會篩選功能的「評估規則」可能會改變受教者與教學知識的關係、師生雙方的身份認同、教學互動被期待的社會秩序，甚至教學知識的形式及內容，最終扭曲了原來的教育論述。因為當評估結果對往上流動機會具有決定性作用時，考試評量屬於所謂的「高注碼測試」（high-stake tests），受教者的學習心態往往會變得功利。他們會採取工具性的態度看待知識，導致官方知識世俗化、失去神聖性；受教者又會把施教者視為工具，認為老師最重要的作用是提升學生的考試表現。「高注碼測試」帶來的功利主義也可能改變施教者的身份認同以及對學生的期待，致使教師們視自己最重要的角色是幫助學生應試，並只把積極及有能力爭取考試表現的學生視為好學生。考評制度的影響意味著「規約論述」——教育論述中調控教學互動的道德秩序的論述——極有可能因為「評估規則」的社會篩選功能而改變。

其次，「高注碼測試」也會扭曲「教導論述」——教育論述中規範應傳授何種知識內容的論述。因為測試制度較容易評估受教者對技能（skills）及「資料性知識」（factual knowledge）的習得，較難評核學生的態度、情感及認同等。以評估結果分配往上流動機會容易引致學校傳授的知識偏重技能及資料性部分。另外，因為評估結果對分配有價值「生活機會」的重大影響，社會大眾期待考評必須客觀公正。要求客觀公正的社會壓力可能逼使評估更偏重較容易客觀評核的技能及資料性知識，甚至把

原本不屬於技能及資料性的知識「技能化」及「資料化」，進一步扭曲「官方教育論述」。

因為上述的原因，筆者相信儘管受教者不敢輕視具有社會篩選功能的評估，「高注碼考評」對落實「教育論述」的作用可能甚為有限。「高注碼測試」可能是有效的排除機制，它可以藉把另類的、威脅既有權力關係的知識不列入考試範圍而把它們邊緣化，然而它可能會扭曲掌權者的「教育論述」、並非打造掌權階級期望的意識及身份認同的有效工具。舉一個實例來說，戒嚴時期臺灣的統治者企圖利用學校教育灌輸人民對國家的認同，國民黨不但希望人民認識中國的語言、歷史、地理及文化，他們更期望培養人民對國家的感情及忠誠。當時臺灣最重要的評估機制是「大專院校聯合招生考試」（簡稱「聯考」），「聯考」是高中畢業生進大學的唯一途徑，是極具社會篩選功能的「高注碼測試」。為求達到打造身份認同的目標，國民黨把「三民主義」列為「聯考」的必考科目。因為考試成績決定入讀大學的機會，考生們都不敢輕視這一門學科。然而大部分學生都以功利心態把「三民主義」的課本背得滾瓜爛熟，只求在應試時能夠寫下保證拿得到分數的標準答案。原本被統治者奉為「神聖」的意識形態被徹底的功利化及世俗化。此外，為了提高考評制度的公正性，「聯考」的考卷以選擇題為主要的命題方式；客觀化的考試方式導致「三民主義」的教學淪為訓練應試技巧及灌輸資料性知識。具社會篩選功能的「評估規則」扭曲了「三民主義」原來的官方教育論述，對打造國家認同可能幫助有限。

2. 高估知識實用化趨勢、忽略學術場域的抗衡力量

伯恩斯坦認為因為新右派的猛烈攻勢，1970年代後英國學校教育愈來愈講求實用性，傳統「單一性學科」節節敗退、退守於頂尖的菁英學府；「實踐場域」節節進逼，標榜市場價值的實用性知識地位愈來愈鞏

固。伯恩斯坦對「再脈絡化場域」的討論精簡扼要地勾畫出近二、三十年「教育論述」的發展概況，然而他的分析把實用化描述成是教育場域唯一的發展趨勢，可能誤導我們以為來自「實踐場域」的「再脈絡化原則」必然可以予取予求地打造配合生產的「教育論述」，知識場域對「實踐場域」毫無抗衡的力量。其實，從1950年代開始西方歷史學及社會學者都注意到教育體系普遍存在「學術轉移」（academic drift）——又稱「學術化」（academization）——的現象（Aldersley 1995; Birnbaum 1983; Schultz and Stickler 1965; Wong 2014: 524-525）。學術轉移是指學校體系中位居二線、較實用取向的學府藉模仿頂尖的、學術取向的院校模式以提高地位的趨勢，具體情況包括：學校把辦學方針從培養經濟生產所需的技術能力轉變為重視理論性的基礎研究、開設伯恩斯坦所講的「單一性學科」科系、增設人文及社會學科、開辦研究院、按照研究型大學的標準處理教研人員的聘用及升遷、增收全日制（full time）學生、縮減部分時間（part time）或夜間部課程的規模以及從單一學科院校發展成綜合型大學等等（Pratt 1997; Wong 2014: 524-525）。「學術化」的趨勢意味著有部分「再脈絡化場域」行動者按照學術性標準從「實踐場域」抽取論述資源重組成為學術取向的論述。西方學者認為「學術轉移」現象普遍存在，因為在教育體系中地位最崇高的學府幾乎都是研究型大學，具企圖心的二線院校都希望借著模仿它們提升自己的地位（Morphew and Huisman 2002; Wong 2014）。「學術轉移」偏離實用性的趨勢跟伯恩斯坦描述的「再脈絡化場域」發展情況剛好相反。

近二、三十年的市場化趨勢可能壓抑了高等教育的「學術化」傾向，然而「學術轉移」現象並沒有因此而絕跡。學者們發現院校的「學術化」受到幾個因素的影響。首先，地理位置是影響「學術化」的重要因素。哈午德（Jonathan Harwood）研究法國、德國及美國的農學院及工學院，發現設在都市的農學院及位於郊區大學城的工學院——前者遠離農地，後者

與工業中心有距離——的教研容易偏離實務，變得愈來愈學術及理論化。哈午德的結論是遠離實作場域的學府較易走上「學術轉移」之路。其次，學校在學術場域的地位層級位置也十分重要。哈午德發現「一線尾、二線頭」的學校最熱衷追求「學術化」，一方面因為它們都希望跟比它們地位更低的院校「劃清界線」，另一方面它們相對而言有條件「力爭上游」。地位更低的學校自知「往上流動」遙不可及，因而傾向在「學術化」以外另找出路。最後，國家科研政策也是左右「學術化」的重要因素：國家愈是支持基礎研究、愈是獎勵研究表現優異的院校及教師，實用取向的院校便愈有誘因要朝「學術化」方向發展（Harwood 2006, 2010）。「學術轉移」的文獻提醒我們「學術場域」、或「文化生產場域」，也有自己的論述以及分配權力的原則，「實踐場域」的行動者及組織一旦進入「教育」領域，就必然受到「學術場域」標準的規範，它們可能受到壓力，需要兼顧學術標準才能取得更高的地位及更多的權力。因此，當「實踐場域」的「再脈絡化原則」把學術性知識「再脈絡化」成為實用性知識時，來自「文化生產場域」的原則也可能同時把實用性知識學術化。知識的實用化並非「再脈絡化場域」唯一的發展趨勢。

3. 階級分析過度結構取向、忽視最上層的統治階層

如上文所言，「後期」伯恩斯坦討論「新中產階級」的內部分化，並探討「新中產階級」各組成部分的意識形態差異。然而伯恩斯坦的階級分析還停留在結構的層面：在他筆下儘管不同部分的新中產階級對市場化、國家的角色及課程政治有不同立場，但這些差異都是由他們所處場域位置、所服務組織的公私性質以及所從事符號實踐的具體性質等因素而導致的。因此，「後期」的伯恩斯坦依舊採用結構觀點處理階級，在他筆下的「階級」依然只是生產關係客觀位置衍生的「類別」（categories）。伯恩斯坦修正後的結構觀點能夠把在生產關係處不同位置的人們進行更仔細

的分類，並解釋他們行為及意識形態傾向。然而他的分析方法依舊無助瞭解身處結構位置的行動者如何經驗他們的工作及日常生活、如何詮釋及回應自己的處境以及在這過程中行動者意識形態的變化。套用英國馬克思主義歷史學大師湯普森（E. P. Thompson）的講法，「後期」的伯恩斯坦依舊把階級看成是「物件」（thing）而不是「事件」（event）（Thompson 1966: 9-11）。

此外，伯恩斯坦的階級分析忽略了統治階級的角色。¹⁸ 英國的統治階級至少可以分為兩大類：一是在文化上極有影響力的傳統貴族階層，二是掌握經濟資源的資本家。作為英國的社會學者，伯恩斯坦研究教育與社會再生產卻忽視貴族階層實在令人費解。因為跟法國革命將帝制及貴族階層推翻相比，英國不徹底的資產階級革命反而讓傳統貴族階層得以延續。英國革命把君主的權力削弱後繼續維持帝制，又讓貴族階層繼續存在，保留了貴族主導的「上議院」。如果早已「壽終正寢」的法國貴族階層還可以「陰魂不散」、影響當代法蘭西共和國的教育及文化（Bourdieu and Passeron 1990），「尚在人間」的英國貴族階層對英格蘭社會文化不可能全無影響。另外，有歷史研究顯示英國貴族階層對資產階級——伯恩斯坦所講的舊中產階級——文化的重大影響，其中最具有代表性的可能是威納（Martin J. Wiener）的《英國文化與工業精神的衰落：1850-1980》（*English Cultural and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980*）一書。威納的研究發現因為貴族階層在英國象徵著最崇高的社會地位，富有冒險精神的企業家及工業家在累積財富後都致力於攀上上流社會。資產階級「新貴」擁抱貴族階層的文化模式——他們把孩子送入以古典人文學科為主的「公立學校」，從工業中心的城市遷移到鄉村的莊園居住，學習貴

18 其實早在 1970 年代初期英國學者盧森（Harold Rosen）就批評伯恩斯坦的分析架構忽略統治階層（Rosen 1972）。

族階層的休閒生活形態、禮儀及品味等。資產階級因為模仿貴族階級而漸漸變得保守，失去了原來進取創新的精神（Wiener 2004）。威納的觀點意味著關於英國教育與文化再生產的討論不應該忽視貴族階層的影響力。¹⁹

另外，「後期」伯恩斯坦跟之前一樣沒有注意到掌握大量經濟資源的統治階層對意識分配及社會再生產的作用。「早期」伯恩斯坦只有在 1977 年《階級、符碼及控制》第三卷再版時提到過經濟的統治階層，指他們「主導經濟生產，能夠決定生產的手段、脈絡及可能性，但跟教育及文化再生產的關係較間接」（Bernstein 1977: 191）。除此以外他沒有對經濟的統治階層進行更深入的討論。²⁰ 伯恩斯坦忽略經濟的統治階層可能是因為他受到涂爾幹的影響，認定階級分化的源頭是社會分工，低估了財富資產也是階級權力的重要基礎。以社會分工為出發點的階級觀損害了伯恩斯坦對新右派主導下教育與社會再生產的分析，因為西方社會經過了差不多三十年的新自由主義霸權後，貧富懸殊進一步惡化、經濟資源比之前更集中於少數人手上（Harvey 2005: 15-19），財大氣粗的統治階層大舉收購媒體、成立智庫（think tanks）、捐助高教院校，甚至直接投資教育營辦學校（Massing 2016: 74-76; Verger, Fontdevila and Zancajo 2016: 137-150）。經濟上的支配階級與教育及文化再生產的關係已不再如伯恩斯坦

19 如果英國舊中產階級確實如威納等學者所說在文化上受到貴族階層的影響，我們甚至應該從新思索伯恩斯坦的語言符碼理論，反思語調溫和、含蓄抽離的「正規語言」及「精緻性符碼」到底是源於舊中產階級在社會分工的角色，還是因為貴族階層語言風格的影響。要回答這問題，必須研究英國各社會階級語言的歷史演變，以及通過比較研究觀察傳統上缺乏貴族階層的社會——例如中國——中產階級的語言形態跟伯恩斯坦所講的「正規語言」及「精緻型符碼」有沒有差別。

20 可能有讀者不同意我的講法，認為伯恩斯坦的「舊中產階級」就是指主導經濟的統治階層。然而，伯恩斯坦筆下的「舊中產階級」權力來自社會分工的物質生產活動，而並非擁有甚至壟斷生產資源、坐擁數量龐大的財富。符碼理論的「舊中產階級」不可以跟經濟的統治階層混為一談。

在 1970 年代所說般間接，他們愈來愈有權力左右意識及意義的生產及分配。

4. 理論建構以西方為中心、缺乏歷史比較視野

儘管後期伯恩斯坦聲稱要發掘調控再生產的溝通實踐的普遍規則，他重構後的理論依舊受到英國特殊歷史經驗的限制，必須大幅度調整才能應用分析其他的社會。首先，英國是歷史悠久、在世界體系處中心位置的主權國家（sovereign state）；它具有深厚的自由主義傳統，政治實行普選及多黨制，政黨輪替屬常態；英國立國已有一段長時間，民族建構（nation-building）已基本上完成。²¹ 作為西方的強國，英國知識體系的「分類」跟非西方社會就非常不一樣。在許多非西方國家，除了伯恩斯坦所說的「勞力」與「勞心」，及關於「內心」及「外在世界」知識的區別外，知識體系還存在「西方」與「在地」（indigenous）兩個不同的知識傳統。在這些地區，「西方」與「在地」知識傳統的分類——它們的論述、行動者、實踐、與內在運作規則的差別程度——對社會權力分配的作用絕不下於伯恩斯坦論及的兩大「強分類」。

其次，因為英國是位於世界體系中心的主權獨立國家，它的「教育機制」跟殖民地及許多「邊陲」社會的不一樣。英國的「教育機制」由國內的政治及社會力量主導，然而在位處「邊陲」的依賴型社會，「官方再脈絡化場域」及「教學再脈絡化場域」有部分位置可能被位於「中心」地區的行動者及組織佔據，外在力量可能更能左右「教育機制」的運作與「教育論述」的打造。此外，西方「中心」地區的「再脈絡化場域」主要從國

21 「英國民族建構已經基本上完成」只是相對於新獨立建國國家的講法。嚴格來說，民族建構是一個持續不斷的過程，即使是歷史悠久如英國，在 20 世紀及 21 世紀經歷帝國瓦解及面對加入歐盟、蘇格蘭獨立公投及「脫歐」的衝擊時也需要繼續進行民族建構、調整民族身份。

內的「文化生產場域」抽取論述資源建構「教育論述」；然而在「邊陲」地區，替「再脈絡化場域」提供論述資源的「初始場域」不一定都在國內。由於外在勢力對「再脈絡化場域」及「初始場域」的影響力，非西方社會的「教育機制」可能出現更多、更複雜的矛盾與斷裂。

另外，英國國家對教育的干預程度跟許多缺乏自由主義傳統、又亟欲革新社會及經濟的「後殖民」及「後革命」國家完全不能相提並論。在 1980、1990 年代的英國，國家加強管控課程目標及內容，但同時把學校運作權力下放；執政者以「既集權又分權」的方式「強化」對教育體系的管控（Codd, Gordon and Harker 1997: 263-272; Whitty, Power and Halpin 1998）。然而在許多剛剛獨立或新近革命成功的國度，掌權者急於改造國民、灌輸新的國家身份認同以及培養對國家的忠誠，他們往往以更強硬的手法控制知識及意識的分配，甚至試圖壟斷對學校教育的掌控。因為沒有意識到第二次世界大戰後的英國作為歷史悠久的主權國家的特性，伯恩斯坦高估了「再脈絡化場域」及「文化生產場域」的延續性，低估了「教育機制」可能出現的矛盾與斷裂。1970 年代後英國教育受到新自由主義的衝擊，知識體系出現知識實用化的趨勢。這一背景因素可能限制了伯恩斯坦對「再脈絡化」的想像，他並沒有考慮到在經歷更急遽政治轉變的國度——例如上面提到的「後殖民」及「後革命」社會——「再脈絡化」的目的是打造有助於建立新民族及社會身份認同的「教育論述」，而並非把「自戀式」的「單一性學科」改造成為具有市場價值的「區域性學科」。它們的「再脈絡化」可能遇上許多處世界體系中心的主權國家目前不必面對的挑戰：首先，「後殖民」及「後革命」國家從舊社會繼承的「文化生產場域」可能缺乏適合打造嶄新「教育論述」的論述元素。舉例而言，許多後殖民社會都希望通過新歷史、地理及文學等課程培養新的民族身份認同，然而因為在殖民統治時代本土意識受壓抑（或不被鼓勵），加上知識生產被殖民者壟斷，「文化生產場域」關於本土社會及歷史的論述非常薄

弱，「再脈絡化場域」的行動者可能面對「巧婦難為無米之炊」的困境。另外，新近革命成功的國家掌權者可能發現在「文化生產場域」最有影響力的行動者大部分來自舊社會的文化主導階層，「初始場域」的主導論述並不符合新時代的需要（Wong 2002; Wong and Apple 2002）。²² 另外，如上文所言，許多非西方社會在獨立或革命成功之前都經歷過「殖民」或「半殖民」階段，獨立建國或革命成功後外來勢力可能還持續影響著「官方再脈絡化場域」及「教學再脈絡化場域」的運作。它們的「教育機制」很可能成為國內外教學行動者角力的戰場，生產出來的「教育論述」不一定完全有助於國內掌權階級的再生產需求。²³

課堂小結

伯恩斯坦留給批判教育社會學極其豐富的理論遺產。他從 1970 到 1990 年代出版的五部專著，為我們提供了許多剖析教育與社會再生產的重要概念及理論工具。他的作品是絕對值得每一位探索學校教育與社會權力的學者一再細讀的經典佳作。然而我們向伯恩斯坦汲取智慧的時候不能忽略他理論架構的限制。首先，我們要注意學校教育並非如「教育論述」理論所說的只是傳遞文化訊息的機制，因為教育體系還肩負著分配有價值生活機會的作用，學校的社會篩選的功能可能干擾「教育機制」的運作。其次，學者們在探討「再脈絡化場域」時也要避免單單注意實踐場域對「再脈絡化場域」的影響，我們必須要比伯恩斯坦更小心觀察教育場域如

22 中華人民共和國成立之初，中國共產黨推行教育革新，試圖生產打造社會主義新人的教學論述是非常值得研究的課題。它有助於瞭解新近革命成功社會「再脈絡化場域」的矛盾及衝突。

23 對「後殖民」社會知識「再脈絡化」問題有興趣的讀者可參考筆者《比較霸權》一書討論的 1950、1960 年代新加坡課程改革的歷史個案（黃庭康 2008: 137-167）。

何抗衡來自實踐場域的「再脈絡化規則」。此外，我們也要超越伯恩斯坦的階級分析，一方面要藉歷史及民族誌方法深入而仔細地考究在物質及符號生產處不同位置的階級行動者的意識形態及政治行動，避免單從結構觀點分析課程政治，同時要注意上層階層，包括坐擁龐大財富的資本家、國家高層的政治菁英等的影響力。最後，中文世界的學者必須具備歷史比較的視野，注意我們社會的「教育機制」與在世界體系位於中心位置的西方國家的差別。我們唯有意識到伯恩斯坦理論的侷限，才能夠正確地運用他的理論幫助瞭解我們的社會以及利用非西方的案例重建符碼理論。

第六堂課

霸權、意識形態與課程

《意識形態與課程》（*Ideology and Curriculum*）是美國教育社會學大師阿普爾的第一部專書，也是他的成名作。該書於1979年首次出版，有部分章節改寫自他從1971至1978年發表過的數篇文章。1990年《意識形態與課程》第二版面世，再版序言運用書中的理論觀點討論了1980年代新自由主義與新保守主義興起後的教育政策。2004年，也就是「九一一」事件後三年，該書出版第三版，新添加的兩個章節探討了經歷2001年恐怖攻擊後美國課程政治的變化。過去三十多年西方的政治氛圍經歷了許多改變，但該書的關懷與問題意識（*problematique*）一直與教育及政治現實緊密相關，它的分析角度依然能夠幫助我們反思學校教育與社會權力不斷變化的關係。《意識形態與課程》被公認為20世紀最重要的教育學專著之一，可謂實至名歸。

《意識形態與課程》的最大貢獻是把義大利新馬克思主義者葛蘭西（Antonio Gramsci）及英國文化批評家威廉斯（Raymond Williams）的「霸權」（*hegemony*）理論引入教育與社會再生產的討論。霸權理論對批判教育社會學的影響可以分為兩方面，一是把微觀層面的人際互動及行動者的主觀意識與宏觀的不平等社會關係重新連接，建立整合英國「新教育社會學」（*the new sociology of education*）及新馬克思主義的批判教育社會學分析架構。如第一講所述，英國在1960、1970年代初有學者批評國內教育社會學偏重以結構因素（例如學生的階級位置等）解釋教育不平等。「新教育社會學」學者兵分兩路把研究焦點轉移到宏觀結構以外：一方面從知識社會學（*sociology of knowledge*）的角度切入探討課程內容及

學校知識的組織形式；另一方面運用詮釋社會學（interpretative sociology）方法探索教育場景行動者的意識、感知以及師生人際互動等因素對學生學習表現的影響。然而，因為過度受到「俗民方法論」、「現象學」及「符號互動論」的影響，「新教育社會學」的目光愈來愈局限在微觀層面，忽略了人際互動及行動者的意識與宏觀權力結構的關係（Karabel and Halsey 1976; Karabel and Halsey 1977: 44-61）。差不多在同一時間，如《資本主義美國的學校教育》的鮑爾斯及堅提士等教育社會學者開始探討資本主義經濟與學校教育的關聯。然而新馬克思主義者往往矯枉過正，只專注於階級及生產關係等宏觀結構因素，彷彿行動者的生活世界及主觀意識對社會權力毫無作用。受到霸權理論的影響，《意識形態與課程》一方面提出「關係分析」（relational analysis），呼籲學者們細心觀察教育體系的三大組成部分，也就是學校組織、學校知識及教育工作者，如何被社會權力結構所影響（Apple 1979: 3）。另外，霸權理論強調行動者的生活世界、意識及常識假設（commonsense assumption）對維持不平等社會關係的關鍵作用，這有助於阿普爾把學校課程、師生日常互動及教育工作者意識等「新教育社會學」的核心課題與宏觀的權力結構連結起來，糾正新馬克思主義學者忽略行動者主觀意識的偏差。

另外，霸權理論幫助阿普爾提出更能呈現教育與權力複雜而微妙關係的理論架構。早期許多批判教育社會學者（包括鮑爾斯及堅提士）聲稱支配階級藉學校灌輸意識形態維持不平等的社會關係。他們把掌權者及被壓迫者視為是兩個在文化上涇渭分明的階級，並假設有助於社會再生產的意識形態完全來自統治階層，被壓迫者的文化對鞏固宰制關係不起任何作用。此外，因為認定權力建基於掌權者單向施行的強制力（coercion），學者們沒有考慮到社會再生產可能是因為支配階級的妥協（compromise）及讓步（concession）導致被統治者對宰制關係的「同意」（consent）、統治者可以藉較懷柔的手法鞏固權力。受葛蘭西及威廉斯啟發的阿普爾在

《意識形態與課程》中有力地論證了不平等權力關係可能建基於被統治者本身的文化、掌權者採用妥協性策略往往更能有效地維持權力。

一、意識形態與霸權

阿普爾相信所有關心教育問題人士都必須思考「什麼知識被認定是最有價值的」及「誰的知識被認定是最有價值的」兩個最基本的問題（Apple 1990: vii）。這兩個問題牽涉到學校教育與資本主義社會意識（social consciousness）密不可分的關係。在《意識形態與課程》出版前三年（1976年），鮑爾斯及堅提士的《資本主義美國的學校教育》提出了「符應理論」的分析架構，然而他們的理論過度強調經濟分工體系對學校教育的決定性作用，忽略了意識形態的影響。阿普爾認為要引入意識形態來分析探討文化對經濟及教育的中介作用。他相信加入意識形態因素有助解釋掌權階級如何可以不必動用強制力就達到社會控制的效果（Apple 1979: 1-3）。

那麼，什麼是意識形態？它對社會再生產發揮什麼作用？根據新馬克思主義衝突論觀點，意識形態可分為三大範疇。首先是「專業群體意識形態」（professional ideology），它的作用是鞏固相關專業群體的地位以及把它們的實踐（practices）合理化。其次是「政治意識形態」（political ideology），作用是替政治勢力（包括國家及社會運動）爭取更多支持，孤立敵對勢力。最後是廣義的世界觀及視野，它們幫助人們對所處的生活世界賦予意義。意識形態的功能可以分為兩方面：一是藉蒙蔽被統治群眾、扭曲他們的認知及觀念而維護特定階級、社群及政治勢力的利益；二是對生活世界提出解釋，幫助人們理解所處的環境，解除他們在面對複雜外在世界時茫然無緒所產生的焦慮。阿普爾相信意識形態的兩大功能具有高度的互補性：身處複雜紛擾生活世界的人們都渴求能夠理解所處的環

境，以解除內心的不安；有助延續掌權者利益、扭曲人們認知的世界觀因而可以乘虛而入佔據群眾的心靈。因為一旦掌握意識形態就能夠有效提高權力的合法性，各種階級、社群及政治勢力都積極在意識形態領域「搶灘」打造及傳播對自己有利的觀念及世界觀。意識形態與社會衝突的關係因而密不可分，社會權力的鬥爭往往以意識形態衝突的方式呈現（Apple 1979: 20-22）。

阿普爾相信「霸權」概念最能解釋意識形態的運作。引用英國學者威廉斯的講法，「霸權」理論假設有助於社會再生產的觀念往往以「真正完全」（truly total）的方式存在，它們充塞（saturate）著整個社會、佔據人們的意識，限制人們的認知及常識（commonsense）。因為霸權意識的影響，人們把經驗到的社會世界認定是唯一可能的、無法被改變的世界。威廉斯把促成社會再生產的霸權意識形態稱為「主導及有效文化」（dominant and effective culture）。「主導及有效文化」與人們的生活經驗高度符應，與被壓迫者原有的認知、觀念及情感等彼此和應、相互強化。因為霸權根植於被統治者原有的文化，而非單純地從外強加於被壓迫者，要剷除「主導及有效文化」絕不容易（Apple 1979: 5）。

阿普爾借用威廉斯的觀點，指出「主導及有效文化」通過「吸納」（incorporation）過程而產生。「吸納」是指從「意義總體」（universal of meanings）或「文化整體」（cultural totality）裡選擇性吸收部分意義，其中包括被統治階層文化，然後重組成為有助於穩定社會秩序的「選擇性傳統」（selective tradition）。在「意義總體」中沒有被吸納成為「主導及有效文化」的包括「另類」（alternative）及「對抗性」（oppositional）兩類文化元素。¹文化吸納在社會整體（social formation）中的家庭、工作、宗教、休閒及教育等多個不同場域持續進行，「意義總體」的元素不

1 關於威廉斯的霸權及文化吸納概念，可參閱 Williams（1980）。

斷被重新吸收、選擇、排斥、詮釋、強化與淡化，人們在生活世界的每一天都受到這些經過吸納與重組意義的影響。作為知識保存及分配的重要機制，學校承擔文化吸納的重要功能。要瞭解學校教育與社會權力的關係，就必須深入研究學校傳授的知識，把課程視為「選擇性傳統」，並探討打造學校知識的文化吸納過程（Apple 1979: 6-7）。

為了運用霸權理論進行教育的關係分析，阿普爾建議我們思考三個重要的問題，包括：①學校的日常生活如何導致學生們接受主導性意識形態；②學校正規課程背後的意識形態與社會不平等有何關係；③教育工作者的常識假設對他們的教學活動有什麼影響。第一個問題與「隱性課程」（hidden curriculum）的課題有關。「隱性課程」是指學生在學校生活中潛移默化學習到的習慣、價值觀及思考模式。跟正規課程不一樣，「隱性課程」從來不會被學校公開宣示，它的內容甚至可能與學校正規課程及聲稱的教育目標存有落差。²第二個問題涉及學校的「正式課程」（formal curriculum），它要求我們把學校傳授的知識問題化（problematized），把學校課程視為經過文化吸納而形成的「選擇性傳統」。第三個問題敦促我們反思前線教育工作者一直以來視為理所當然的意識形態立場。這三個問題都非常重要，因為意識形態充斥我們的意識、通過人們不加懷疑的常識假設而運作。探究學校課程以及教育工作者的常識假設可以幫助我們瞭解學校教育如何協助延續社會權力。要回答這些問題，教育社會學者必須運用民俗志學方法探討學校的日常運作，並以歷史角度剖析學校體制、知識及前線的教育工作者從往至今的演變過程。阿普爾尤其重視歷史分析，因為批判教育社會學的最終目的並不只是解釋現狀，而是要改變不平等的

2 比方說，學校聲稱要培養學生獨立思考的能力，但實際上教師在課堂上最討厭喜歡發問、質疑教師權威的學生，學校的「隱性課程」其實是把孩子訓練成被動服從的人。因為「隱性課程」的「隱性」特質，學者們不容易界定它具體的經驗指涉，相關研究在 1970 年代盛極一時，但其後日漸式微。

社會。揭露「選擇性傳統」的打造過程有助於質疑「既有教育實踐是唯一可能模式」的迷思，進而尋求改變現狀的可能性（Apple 1979: 14-16）。

二、「正式」及「隱性」課程——美國學校課程的「選擇性傳統」

儘管學校課程對人們的思想觀念具有極其重大的影響，美國的教育社會學及經濟學者一直對學校知識的課題不太感興趣。他們採用「投入及產出」（inputs and outputs）的模型進行研究，討論學校投入的資源對不同背景學生教育成就的影響。他們關心的是教育體系效率的問題，並視學校課程為中性，從來沒有企圖要把學校知識問題化（Apple 1979: 30-31）。大部份教育研究的取向導致人們把學校知識視為理所當然，結果幫助鞏固了霸權課程的地位。為了挑戰作為「主導及有效文化」的主流教育研究，阿普爾決定深入挖掘學校的正規及隱性課程。

阿普爾引用英國學者楊格（Michael Young）的觀點深入探討美國學校的正規課程。楊格指出社會上的掌權菁英為了延續自己優越的社會地位而致力於界定何謂有價值的知識，並控制不同社群獲取有價值知識的機會。美國學校正規課程最大的特色是把技術知識（technological knowledge）定義為最有價值的知識。技術知識的內容清楚明確，容易以量化方法判斷知識生產的數量及學生的掌握程度。它們與經濟生產密切相關，具有極高的市場價值，被認為比社會人文知識重要。技術知識佔據主導位置，反映了美國資本主義體系對學校課程的「施壓」，要求它們傳授對經濟生產有貢獻的知識，並「設限」迫使學校排斥對資本主義無用的甚至有害的課程內容。有價值知識的分配並不公平，因為社會經濟條件愈好的學生愈有機會接受較多的教育、愈可能掌握更多具有市場價值的技術知

識。阿普爾援引霸權理論的觀點，指出掌權階級能夠成功地把技術性知識界定為最有價值，是因為我們原來就迷信科學及追求經濟成長，「主導及有效文化」與被統治階層既有的文化及價值觀高度吻合（Apple 1979: 35-38）。

除了正規課程外，學校亦通過「隱性課程」把有助於穩定社會秩序的常識觀念潛移默化地滲透到人們的意識之中。為了探究美國學校的「隱性課程」，阿普爾一方面與研究夥伴金恩（Nancy King）進入一所公立幼稚園進行實地觀察，另一方面又對學校課程進行文本分析。阿普爾選擇調研幼稚園，是因為他們相信早年接受的觀念、規範及習性會產生最持久深遠的影響。兩人調查研究的重點是要觀察幼稚園日常生活如何塑造孩童們對「工作」（work）的態度。阿普爾及金恩發現在學校中順從、安靜、能夠自我約束的孩子較受教師的讚賞。另外，學校生活包括「工作」及「玩耍」（play）兩大範疇的活動，學校的時間及空間安排以及教師們的行為等令孩子們很快便領會到「工作」比「玩耍」重要。幼稚園內有關「工作」的活動幾乎都由老師引導，規範較多、較明確，也要求學生必須參與。孩子們在潛移默化下認識到「工作」是必須的、「玩耍」是看個人的，並領會到「工作」的意義就是去做權威指令規定的事情。另外，教師們又鼓勵學生對「工作」要參與及投入，然而對工作的品質並沒有太多堅持（Apple 1979: 50-57）。學校的「隱性課程」似乎是為孩子們將來從事「異化勞動」做準備。

阿普爾又針對中、小學社會課（Social Studies）及科學課的課綱及教科書進行「隱性課程」的文本分析以挖掘學校傳遞的意識形態。他發現學校課程假設衝突對社會只有負面影響，又把個人片面地認定為社會制度及價值觀的接受者，而不是創造者。美國學校課程不但批評衝突帶來破壞，也忽略衝突對知識及社會進步的正面作用。以科學課程為例，正規課程呈現的是「科學的共識論」（consensus theory of science），它強調科學研

究的「客觀」方法及程序，彷彿科學進步完全是因為無私的科學工作者按照大家認可的規範默默地進行研究。學校從來不會教導學生科學社群充滿利益矛盾、科學研究的方法及程序一直存有爭議，更遑論告訴孩子科學發展的動力源於科學社群的衝突（例如新興的典範被提出、挑戰舊有的理論），也不會讓他們知道沒有衝突爭議就沒有科學發展。另外，科學家也有私心，也會追求權力、名譽及財富。科學工作者彼此競爭一方面推動他們不斷突破前人的研究成果，另一方面也導致了科學社群的保守性。原來佔據主導地位的科學家往往為了保護自身既得利益而故意忽略，甚至打壓具威脅性的新興典範。新興起的學派必須具有挑戰舊有勢力的堅強意志及政治手腕，否則他們的研究成果就不容易獲得肯定。科學發展其實是一部科學社群內部政治鬥爭的歷史，一部被排除於學校科學教育「選擇性傳統」之外的歷史（Apple 1979: 88-92）。

此外，美國中、小學社會科課本都把社會描繪成由相互依賴合作的個人及社群所構成，它們忽略了社會群體其實充滿著利益矛盾，衝突是社會生活無法避免的一部分。另外，也許是因為結構功能學派的影響，教科書把衝突描寫成是損害社會秩序的，又把社會制度及價值觀看成是先於個人而存在，社會成員只能調適自己接受及配合既有的制度及規範。阿普爾批評社會科背後的意識形態假設，他借用社會學者柯塞（Lewis Coser）的觀點，指出社會衝突並非只有破壞性，它還對社會整體有正面功能。因為衝突可以喚醒人們察覺社會的不公義，進而改善原來不合理的制度，對衝突的正確處理有助避免社會矛盾繼續惡化至不可收拾的地步。阿普爾又引用葛德納（Alvin Gouldner）的觀點批評社會科關於個人及社會制度的觀念，他指出兩者其實存在著辯證的關係——儘管社會先於個人存在，但追求更理想生活條件的人們不斷藉各種形式的實踐改造原有的制度及價值觀；有約束力的制度安排及觀念會因為人們的實踐行動而不斷調整變化。柯塞及葛德納的觀點挑戰了學校「隱性課程」關於衝突以及個人與社會關

係的意識形態假設，提醒我們切勿把制度安排物化（reified），視既有的社會秩序為無可避免（Apple 1979: 92-99）。

三、系統管理與「助人專業」——教育工作者的常識假設

霸權意識形態通過人們視為理所當然甚至沒有察覺的常識假設運作，因此，要瞭解學校與社會再生產的關係，就必須探討學校教育最前線教育工作者的意識形態假設。阿普爾指出大部分教育工作者的意識都被效率、科學性及技術主義的觀念所充塞，因而都會不自覺地認同「系統管理」（system management）的假設。信奉「系統管理」者都傾向於把教育活動區分成若干個可以清楚觀察及測量的行為目標（behavioral goals），然後以「客觀」的量化方法評估教學工作的成效以及釐定進一步的教學策略。他們又利用這一套看似科學的理念理解教育活動、合理化自己的教育實踐行為以及抬高教育工作的專業地位（Apple 1979: 105-106）。

阿普爾批評系統管理只重視效率，忽略教育的其他重要價值。他又指責這套看似科學的觀念把技術及道德問題分割、迴避教育實踐背後的政治及倫理爭議以及不願意面對教育目標的衝突及含糊性。借用美籍猶太裔政治哲學家鄂蘭（Hannah Arendt）的講法，信奉系統管理的教育工作者因為強求確定性而排斥對意義的追求（Apple 1979: 108）。阿普爾又抨擊儘管系統管理高舉科學性，但信奉該套理念的教育人員都對科學有錯誤的想像。首先，系統管理教育工作者不斷強調確定性，然而實際上科學活動充滿含糊性，科學家必須能夠接受不確定性並與之共存。其次，科學的最重要精神是懷疑、不迷信、不盲目相信沒有事實根據的講法。然而許多頭腦被系統管理思維充塞的教育人員以為教育問題跟其他所有問題一樣，都只

是技術性的問題。他們天真地相信學校教育出問題都只是因為我們掌握的資料不足夠，教育技術不夠先進，只要假以時日累積更多量化數據，發展出更成熟的技術，教育問題也必然迎刃而解。阿普爾批評主流教育及課程學者把系統論庸俗化、沒有理解該學說的真諦。系統論的創始人是奧地利生物學家馮·貝塔郎非（Karl Ludwig von Bertalanffy），他的思想複雜抽象，教育領域的系統論信眾大概都讀不懂他的作品，都只是透過膚淺的二手材料瞭解他學說的皮毛。另外，系統論強調不同立場及觀念並存，彼此對話以協助系統自我修正、維持系統的生命力。該套理論的作用是顯示問題的複雜性、幫助發現可能性，而不是對教育此類牽涉複雜政治及倫理爭議的問題提供絕對答案。此外，系統論最早源於自然科學，然後被企業管理場域挪用；企業管理者企圖藉該學說控制員工、提高效率及增加盈利。令人遺憾的是教育場域並非向科學場域直接取經，而是從管理場域挪用被「閹割」後的系統論。教育工作者擁抱系統論，因為它為教育實踐披上了「科學」的外衣，讓教育工作看來更專業，有助於提高教育及課程工作者的地位以及爭取更多權力及資源。另外，系統論衍生的技術主義思維把教育問題化約成純技術問題，導致權力集中於教育「專家」手中。掌權菁英樂見系統論主導教育論述，因為把教育問題技術化、去政治化（depoliticized），有助於維持社會現狀（Apple 1979: 114-118）。

除了擁抱系統管理的觀念，許多教育工作者都抱著奉獻、利他（altruistic）及人道主義的精神，把教育視為「助人專業」（helping professional），並相信可以透過改變個人而改良社會。因為「助人專業」衍生的意識形態假設，前線教師特別注意學生的身心發展，遇到「有問題」的孩子便把他們歸類為「學習遲緩」、「學習動機不良」、「閱讀障礙」等等，並設法提供更多的支援。對學生貼標籤幫助教師把學生進行分類、定義所處的教育場境以及界定自己的專業角色。然而，「助人專業」應用的標籤把學生的問題個人化，阻礙我們探究問題背後的社會根源。阿

普爾又指出許多研究都證明了低下階層及少數族裔的學童遠比中產階級及白人子弟更有機會被貼上「學習遲緩」等的標籤，而且一經被認定為問題學生，極少孩子有機會翻身被重新歸類為「正常」類別。因為意識被「助人專業」的常識假設充塞，滿懷善意的教育工作者幫助延續社會不公義（Apple 1979: 126-137）。

四、社會控制與自由主義——霸權課程的基礎

為什麼學校把技術知識定義為最有價值的知識？為什麼學校的「隱性課程」潛移默化地教導孩子們「工作」比「玩耍」重要，並否定社會衝突的正面作用？為什麼教育工作者會支援系統管理的教學理念？他們又為什麼擁抱「助人專業」的立場，不加批判地相信單從學生個人入手就可以解決教育及社會問題？因為學校知識是經過歷史過程打造而成的「選擇性傳統」、霸權意識形態根植於被統治者原有的文化，阿普爾認為應該從美國「課程研究」（Curriculum Studies）的歷史發展以及美國社會根深蒂固的自由主義文化傳統著手解答這一系列問題。

美國課程研究出現的歷史背景導致它的保守性格，該領域大約誕生於19世紀末至20世紀初之間。當時美國社會面對移民湧入、社區瓦解以及企業型資本主義（corporate capitalism）興起的三重衝擊，課程研究的出現是為了化解社會秩序的危機。19世紀中期大量移民湧入美國，掌權的白人菁英感到文化霸權受到威脅，他們希望能藉學校教育把黑人及歐洲移民同化，以維持白人文化的主導地位。與此同時，因為工業化的急速發展，許多鄉村地區人口外流，遷移到都市的人口愈來愈多。都市化導致傳統社區的瓦解，複雜而疏離的都市生活令人感到焦慮不安，人們都渴望回復舊有純樸的社區生活。美國許多早期人文社會學科（包括課程研究）的先驅都是來自鄉村地區的中產階級，他們企圖藉保留小城鎮維持傳統的社

區生活形態。後來因為都市化的趨勢無法逆轉，他們轉而渴望藉建立共同的信念及道德規範、打造穩定而互信的人際關係而在都市重建「社區」（Apple 1979: 72-73）。為了同化新移民以及營造社區，早期的課程研究學者參與設計學校的共同課程，企圖通過學校教育達到文化同質化的目標。課程研究出現的背景導致它的保守性格，大部分課程理論的出發點都是為了幫助維持既有的社會秩序（Apple 1979: 47-49, 67-72）。

19世紀企業型資本主義的蓬勃發展進一步強化了課程研究的保守性，影響了學校的正規及隱性課程。隨著資本的集中化，規模龐大的工廠漸漸取代小型的作坊，生產組織也愈來愈層級化及科層化。資本家需要更多的技術知識，以便擴大生產及積累；教育體系受到壓力要更重視技術知識，培訓更多技術人才。另外，科層式生產需要大量勤奮、守時、有效率、具工作倫理的勞動力；學校必須培養學生重視「工作」，把「工作」看得比「玩耍」重要。此外，因為資本主義的生產體系充滿層級性，學校必須進行課程分化及篩選，藉以把年輕人安排到生產分工不同的層級及位置。為了把篩選機制合理化，課程專家一方面祭出優生學「證明」不同背景學生先天能力的差異，並堅稱課程分化、因材施教是唯一的出路；另一方面擁抱系統管理及智商測驗等讓他們看起來更有權威、更客觀、更具說服力的「科學」理論及方法（Apple 1979: 77）。

美國根深蒂固的自由主義傳統對促成教育工作者信奉系統管理及擁抱「助人專業」意識形態也起著推波助瀾的作用。自由主義教育理論把個人放在極為崇高的位置，個人的價值、權益及自主權都被視為神聖不可侵犯。自由主義者對既有的社會秩序抱持肯定態度，並相信漸進的、有客觀科學研究為基礎的改良手法可以讓社會進一步完善。他們又認為社會的階級分化並無不妥當，只要階級位置的分配按照公平的「績效主義」原則、完全以個人的能力及表現為依據。自由主義把教育視為改良社會的靈丹妙藥。它的信眾們相信只要學校能夠給予每一個人平等的受教育機會，「績

效主義」的理想必然得以落實。自由主義者對教育的社會改革功能抱樂觀的態度，因為他們認定教育是一個自主的、追求理想的領域（Apple 1979: 17-19）。

因為自由主義觀念的影響，「抽象的個人」（abstract individual）、「改良主義」及「科學」的觀念在美國深入人心，在文化領域佔據主導位置。然而，自由主義把個人的價值抬舉到極高的位置，過度強調個人，導致人們不容易覺察人與人、人與社會的關連性，並容易把教育問題「個人化」。自由主義對現有社會秩序過於樂觀肯定使人們輕易接受改良主義的觀點，結果弱化了追求徹底改革社會不公義的批判精神。另外，因為相信教育的自主性，受自由主義意識形態影響的教育工作者「自我感覺良好」，他們不容易察覺教育體系也受到經濟及政治權力的扭曲，也在幫助延續不平等的社會關係，更遑論對教育採取批判的態度。此外，自由主義教育家對科學的迷信誤導我們以為一切社會問題都可以根據客觀的數據搜集及分析而找出妥善的解決方法，並排斥「主觀的」、「不科學的」價值判斷及選擇。深植人心的自由主義為系統管理及「助人專業」等霸權意識形態提供了茁壯生長的土壤。

五、1979年後：新右派崛起

1979年，《意識形態與霸權》出版的同一年，柴契爾夫人（Margaret Thatcher）成為英國首相，翌年（1980年）雷根（Ronald Reagan）當選美國總統。之後新自由主義及新保守主義的影響力日漸壯大，西方國家明顯出現公營事業（包括教育、醫療、住屋等）市場化及私有化的趨勢。二次大戰後通過國家、資本家及工人階級彼此妥協而形成的福利國家體系漸漸瓦解；人們享有的生活條件愈來愈被他們擁有的財富所決定，弱勢社群甚至連基本的權益也缺乏保障。借用鮑爾斯與堅提士的講法，從1970年代

末期開始，西方社會的「財產權利」(property rights)日漸壓倒「人身權利」(personal rights) (Bowles and Gintis 1986)。³另外，1980年代西方不單是「分配政治」(politics of distribution)出現倒退，「承認政治」(politics of recognition)的保守主義復辟跡象也日趨明顯。⁴1960年代的民權運動、女權運動及同性戀者運動等促使西方國家在文化上變得更包容，更強調多元文化主義(multiculturalism)。然而隨著西方國家的經濟衰退，新保守主義者抨擊多元文化主義導致價值觀點混亂，腐蝕原來優越的傳統文化。保守主義勢力呼籲學校課程回歸西方經典，恢復原來重視基督教信仰、重視家庭的文化傳統(Apple 1993)。

阿普爾相信從《意識形態與課程》發展出來的「霸權」概念有助於瞭解1980年代的教育政治。他引用英國文化學者霍爾(Stuart Hall)的講法，指出新右派的權力基礎是「威權民粹主義」(authoritarian populism)：掌權者一方面拉近資本家及國家的關係，另一方面借民眾力量削弱人們自己的「人身權益」。換言之，新右派興起，並非因為新自由主義及新保守主義者把他們的觀念強加於民眾，而是因為他們能夠連結普羅大眾的生活經驗、恐懼、渴求及願望，打造成民眾對霸權企劃(hegemonic project)的同意。1970年代初期的石油危機導致西方經濟下滑，中下階層民眾明顯感到生活品質變差。人們真實的生活經驗，再加上

3 「財產權利」指社會成員可以按照自己的財富而進入的社會關係；「人身權利」是指人們單純因為是社會一份子就能享有的權益。以教育為例，國家向人民提供教育，讓所有公民都可以入讀免費的公立學校就是「人身權利」的例子；能夠負擔高昂學費的家長可以把孩子送入私立學校就是「財產權利」的展現。一般而言，社會的支配階級看重「財產權利」，弱勢社群希望擴大「人身權利」(Apple 1993: 17-18)。

4 「分配政治」及「承認政治」的概念來自美國女性主義文化學者弗雷澤(Nancy Fraser)。「分配政治」是指爭取更公平物質資源配置的抗爭；「承認政治」是被邊緣化社群爭取在文化上的肯定及「去汙名化」的社會運動。後者是關於符號層面的抗爭(Fraser 1997)。

日本等亞洲新興國家經濟實力蒸蒸日上，在政客及媒體的操弄下，人們相信「再不減稅投資者都會跑光」、「太優渥的社會福利助長人們對國家的依賴，損害我們的競爭力」、「國家經濟實力下滑是因為學校教育太自由，沒有好好訓練孩子的基本能力」等講法。結果民眾對市場化及私有化政策抱默許甚至支持的態度。另外，西方社會離婚率不斷攀升，年輕人愈來愈反叛，家庭及學校暴力事件幾乎每天都在發生；日常生活的見聞及經歷都令人們相信道德及宗教秩序面臨嚴重威脅。民眾的恐懼與不安成為新右派爭取庶民支持市場化、私有化及回到西方原有宗教及文化傳統的有利條件(Apple 1993, 1988)。

除了運用霸權理論分析新右派主導的教育政治，阿普爾在《意識形態與課程》第二版序言也調整了對自由主義的批判立場。在1979年《意識形態與課程》初版時他批評美國的自由主義傳統讓系統管理及「助人專業」等「主導及有效文化」生根及壯大，又抨擊自由主義導致「抽象個人」的觀念充塞人們的意識，扼殺了教育與權力關係的分析。然而，1980年代新右派不斷攻城掠地，國家放任資本家，並把許多原本由國家負責的福利專案交由市場負責，這瓦解了二次大戰後西方的自由民主政治。⁵為了穩住二次世界大戰後數十年西方自由民主政治抗爭辛苦贏來的成果，阿普爾調降批判自由主義的力度，呼籲大家有條件地支持自由主義。他認識到儘管自由主義過度高舉個人權益、並缺乏批判資本主義的精神，但過去數十年在自由民主政治框架下贏得的成果仍是非常值得珍惜的(Apple 1990: xii)。

2004年《意識形態與課程》第三版面世，當年剛好是該書首次出版

5 哈維(David Harvey)又把自由民主體制稱為「鑲嵌自由主義」(embedded liberalism)。在「鑲嵌自由主義」的大框架下，資本主義社會的國家願意插手干預市場以保障人民的就業及社會福利等權益(Harvey 2005: 10-11)。

的二十五周年。經過二十多年新右派霸權後，系統管理思維對教育論述更具主導性，學校教育更被視為配合經濟生產的工具，掌權階層運用各式各樣的評量（evaluation）及考核（assessment）管控教育體系。新保守主義主導的教育改革在英美社會沒有遭遇太大規模的反抗，因為西方的經濟在1990年代繼續走下坡，民眾更擔心子女未來就業前景，更希望下一代所接受的教育能夠培養具有市場價值的技能。另外，在西方經濟持續低迷的同時，有部分威權色彩較重的亞洲國家和地區經濟成長表現亮眼。因此有論者宣揚教育的「東方論」（Orientalism），聲稱「亞洲四小龍」經濟發展迅速，是因為它們的學校比西方的更有紀律，課程內容更明確、更注重考試，培養出基本功更扎實、更具競爭力的學生。教育「東方論」被飽受經濟衰退折騰的西方民眾所接受，因而新右派更容易推動教育「回歸基本能力」（back to the basics）之類的改革（Apple 2004: x, 166）。

2004年《意識形態與課程》第三版出版時美國剛在三年前經歷了「九一一」恐怖襲擊，該事件導致自由主義遭受進一步打擊，文化氛圍變得比之前更保守。2001年9月後美國政府以國土安全為由對社會進行更嚴密的監控，對人身自由設下更多限制。經歷恐怖攻擊後教育領域遭受更嚴重的政治壓力。以阿普爾任教學校的所在地、一個自由主義傳統深厚的大學城威斯康辛州麥迪遜（Madison）為例，「九一一」前有保守的州議員動議強制州內所有公立學校學生每天誦讀對美國的「效忠宣誓」及唱國歌。恐怖攻擊後不久該項建議被麥迪遜教育委員會（Board of Education）否決。教育委員會的決定激發了州內保守份子的強烈反彈，有群眾包圍教育委員會開會的議場，揮動美國國旗辱罵委員們「賣國」。有立場保守的報章以扭曲事實的手法攻擊教育委員會「不愛國」、「對不起在紐約世界貿易中心失去生命的美國同胞」。儘管教育委員會頂住了保守勢力的威嚇，維持不強制學校每天誦讀「效忠宣誓」及頌唱國歌的決定，但該委員會其中一名少數族裔背景的委員在壓力下心力交瘁請辭。阿普爾感慨在

「九一一」後美國許多民眾認定自己是邪惡外在勢力的受害者，那些勇於提出「為什麼激進的伊斯蘭勢力要針對美國？」、「美國曾在海外做過甚麼事情？」等敏感問題的人士都被貼上「不愛國」的標籤，要做一個有獨立思考能力的美國公民也愈來愈不容易。保守勢力的影響能夠輕易擴大，是因為他們的「霸權企劃」跟經歷恐怖攻擊後民眾的情感結構（structure of feelings）高度吻合（Apple 2004: 164-170）。

六、《意識形態與課程》的貢獻、批評及爭議

《意識形態與課程》對教育及權力的研究貢獻良多。首先，在該書於1979年出版前英國的「新教育社會學」及新馬克思主義學派是西方批判教育社會學兩個主要的理論傳統。「新教育社會學」的研究焦點是學校的人際互動、課程及行動者的主觀意識，相對忽略宏觀的社會結構作用；新馬克思主義學者重點探討經濟生產及階級對學校的影響，較少注意微觀層面的因素。阿普爾利用霸權理論整合這兩大理論傳統，提出了一個能夠兼顧宏觀及微觀層面、結構及主觀意識的批判教育社會學分析架構。其次，過往許多學者認為宰制關係建基於掌權階層對從屬階層的強力打壓；他們假設掌權者藉由將統治階層的文化及意識形態強加於被統治者而建立權力。學者們把掌權與從屬階層的文化視為涇渭分明、彷彿受壓迫階層的文化對維持宰制關係不起任何作用。通過葛蘭西及威廉斯的「霸權」概念，《意識形態與課程》指出支配階級可以藉讓步以及吸納被統治者的文化以鞏固權力，提醒我們統治者可以運用懷柔的手法、以被統治者文化為基礎建立霸權。此外，阿普爾又把英國文化學者威廉斯的「選擇性傳統」、「文化吸納」、「主導及有效文化」、「另類文化」及「對抗性文化」等概念引入教育社會學的討論，對教育與權力的研究提供了極為有用的分析工具。

然而，《意識形態與課程》的論點亦有若干有待商榷之處，其中包括：①過度偏重經濟及階級因素；②視「文化吸納」策略可行性為理所當然；③分析架構過於「知識社會學化」；④缺乏非預期霸權效果的分析；及⑤高估文化及意識形態對社會再生產的作用。為了在阿普爾的基礎上進一步發展霸權理論，筆者茲對以上各點批評逐一詳加討論。

1. 過度偏重經濟及階級因素

阿普爾的新馬克思主義分析幫助我們更深入剖析權力與教育的關係，但這也導致他偏重經濟及階級因素，以及在沒有足夠證據下就認定資本主義經濟的影響力。比方說，《意識形態與課程》第二章聲稱對經濟生產有幫助的技術知識被認定為最有價值，又強調「技術知識對維護掌權階級的利益最有幫助」。也許因為新馬克思主義的立場，阿普爾把這些講法視為「不證自明」的道理，因此沒有提出證據以佐證他的觀點。「技術知識被認定為最有價值」的講法有待商榷，因為儘管與經濟生產有關的技能普遍受到政府、雇主、學校、家長及學生重視，但在許多社會技術知識往往並不帶來最大的權力，不少最有影響力的政治及經濟菁英念大學時修讀的是歷史、文學、經濟、政治及法律等人文社會學科，而不是與經濟生產技術相關的科系。研究又顯示西方社會最有權力的階層傾向於讓孩子接受學術性、人文科目為主的「博雅教育」（liberal arts education）（Stevens 2007; Cookson and Persell 1985; Gaztambide-Fernandez 2009）；選擇技術性學科的是相對缺乏權力及安全感、擔心孩子未來就業前途的階層。⁶ 另外，教

6 美國的華人移民子弟幾乎一窩蜂在大學主修工程及電算科學等就是西方社會缺乏安全感的階層選擇技術性學科的例子。有趣的是有學者發現技術性知識在中國比在西方更能帶來權力，當代中國最有權力的政治菁英有極高比例是念工程出身（Andreas 2009; Li and White 1990）。中國的掌權階層看來較少利用沒有實用價值社會人文科目進行階級再生產。阿普爾「技術知識被認為是最有價值的知識」的講法比較符合

育體系重視技術知識並不一定如阿普爾所說對掌權階級都有利，因為掌權階級內部具有異質性，技術知識地位提高意味著技術官僚（technocrats）的權力上升，可能威脅到其他菁英階層，如科層官僚、資本家或政治領袖的主導地位。此外，技術知識結構及內容都清楚明確，反而相對容易被缺乏文化資本的中下階層子弟以按部就班的方法習得；技術性知識愈受到重視，有部分掌權階級可能會感到從下而來的威脅。「技術知識被認為是最有價值的知識」及「技術知識最能幫助維護最有權階層的利益」的講法值得進一步商榷。

另外，新馬克思主義立場導致阿普爾跟「符應理論」的學者一樣掉入了「功能解釋」的陷阱，損害了他解釋學校課程的嚴謹性。他在《意識形態與課程》的第二章及第三章提出學校最重視技術性知識，還指出學校利用「隱性課程」教導下一代「工作」比「玩耍」重要，以及灌輸「衝突帶來的結果都是負面的」等觀念。他把學校這一「選擇性傳統」的形成歸因於美國企業資本主義興起、經濟體系需要學校生產更多具備技術能力及工作倫理的勞動力。他還聲稱經濟生產體系「施壓」及「限制」，促使學校課程涵蓋對生產有利的知識以及排斥對資本主義有害的內容。然而，阿普爾從來沒有提出足夠的歷史證據解釋生產體系的需求以及宏觀的經濟及社會秩序變化如何對學校知識構成衝擊、如何具體地對課程「施壓」及「限制」。另外，儘管阿普爾強調學校課程是經過文化吸納過程打造而成的「選擇性傳統」，但他並沒有交代「選擇性傳統」形成的具體過程。舉例說，他聲稱美國學校把技術性知識視為最重要的知識，因為「這類型知識最合乎資本家的利益」、「美國人原來就迷信科學及追求經濟成長，重視技術性知識跟被統治者既有的文化及價值觀高度吻合」（Apple 1979: 35-

中國的國情。西方及中國菁英如何藉不同的學科領域取得權力是一個值得探討的比較研究課題。

38)。然而，他並沒有藉歷史證據解釋符合資本家利益的知識如何被吸納、篩選成為學校的官方知識，也沒有交代「迷信科學與追求經濟成長」的意識形態如何從包括多元、複雜、甚至矛盾元素的美國「意義總體」及「文化整體」中「脫穎而出」，被選取及挪用協助鞏固技術知識在課程的主導地位。因為《意識形態與課程》多處對「選擇性傳統」的形成過程缺乏討論，阿普爾對美國學校課程的「解釋」讀起來有點像鮑爾斯及堅提士的「符應理論」，連他的弟子李斯登（Daniel P. Liston）也批評他的分析還是充滿功能解釋的色彩（Liston 1988: 61）。⁷

此外，阿普爾的新馬克思主義立場導致他偏重階級分析，忽略了其他社群類別的衝突，間接妨礙更全面地剖析文化在社會再生產的作用。筆者試圖藉「身份團體」（status groups）及族群為例討論這一點批評。⁸阿普爾聲稱要超越「符應理論」上下層建築的分析架構，把文化導引回教育與權力的討論。綜觀全書，他談論的「文化」大概是後來在《教育與權力》中所講的「生活的文化」（culture as lived），意指人們從日常生活衍生出來、可以幫助我們詮釋並回應外在世界的意義與實踐（Apple 1985: 66）。《意識形態與課程》的文化分析探討衍生自庶民生活世界的意義如何幫助鞏固資產階級霸權。然而，除了階級以外，「身份團體」亦是重要的社群類別，亦是參與社會衝突的「常客」，它們亦依賴文化進行權力的

再生產。借用韋伯（Max Weber）的講法，「身份團體」的基礎是聲望（prestige）及榮譽（honor），它的成員一般具備文化傳統認為值得尊崇的素養、生活風格（life style）及行為規範（Weber 1978[1922]: 43-61）。因為教育對人們的素養及氣質具有重大的影響力，學校是許多「身份團體」賴以延續主導地位的重要機制，社會上許多重要的「身份團體」都藉學校體系選拔並培養新一代的成員。身份團體對學校教育的再生產功能產生重要的中介作用，其中一個原因是因為它延續了文化傳統的影響力，限制了資本主義經濟對知識的價值以及社會權力分配的決定作用。舉例說，因為傳統文化的持續影響，工業化後的英國還是尊崇具有貴族及仕紳氣質的「紳士」（gentleman）。作為地位崇高的「地位團體」，「紳士」的其中一個最重要的特質是具有「業餘精神」（amateurism），追求成為文化通才並輕視實用性。⁹受到「紳士」文化的影響，英國牛津大學、劍橋大學及傳統的「公學」（public schools）等地位崇高的學府，課程內容都偏重培養「紳士」品位個性的經典課程（classical curriculum）。跟經濟生產有關的實用課程在英國中等教育一直被視為次等；在高等教育階段，如理工學院（polytechnics）等純技術性學府都屬於二線院校，大學的技術性學科地位仍無法完全超越經典人文學科。類似情況也出現於其他歐洲國家，比方說，德國非常看重「教養」（Bildung），推崇博學、追求自我完善（self perfection）的有涵養之士；法國尊崇有品位、有氣質、懂得人文藝術的「文化通才」（culture générale）（McCulloch 1991; Ringer 1979: 6-7; Ringer 2000: 193-194）。即使在一般人認為最沒有歷史及文化包袱的美國，與歐洲類似的身份團體對教育亦有一定的影響力：美國的「預備學校」（prep schools）學生大都來自上流階層，畢業後大部分升讀頂尖名牌大學，學校辦學目的是準備孩子們日後繼承掌權階級的位

7 阿普爾後來有嘗試運用經驗證據解釋經濟如何影響學校課程的內容。他指出美國學校教科書都是由私人出版社生產的商品。為了追求更高的利潤，出版社設法爭取產品成為加州及德州等幾個有教科書推薦制度大州的「推薦教科書」，它們不惜在編寫教材時設法迎合掌握推薦生殺大權的州教科書委員會——委員會當中不少成員與工商及財經界有密切關係。美國教科書的商品化及資本家在州教學書委員會的影響力導致經濟力量對課程內容產生具體的壓力及限制（Apple 1986; Apple 1991: 22-40）。

8 當然，《意識形態與課程》忽略的社群類別不只「身份團體」及族群，該書也沒有討論性別（gender）對社會再生產的作用（Green 1980: 114）。

9 英國文化輕視實用性的「業餘精神」跟孔子講的「君子不器」的想法很相近。

置。「預備學校」的課程亦是偏重遠離實務、看似不食人間煙火的經典人文及社會學科 (Cookson and Persell 1985: 73-78; Kahn 2011: 29)。¹⁰

族群是經濟階級以外另一個重要的社群分類類別，也是參與社會衝突的另一位「常客」。族群文化對教育及社會再生產具有重大影響力，因為文化是建立族群身份認同的重要基礎。渴望取得更多權力以及竭力避免向下沉淪的族群都希冀自己的文化受到認可，都期望教育體系保存及傳承我群的語言、文學、歷史及藝術。因此，文化是族群在「承認政治」激烈角力的場域。另外，族群文化的地位也影響到各群體物質回報的分配：借用威廉斯及布迪厄的術語，我群文化愈是被吸納成為官方課程的「選擇性傳統」，我群子弟在家庭培養出來的「初始習性」跟學校認可的「文化專斷」愈接近，我群也就愈容易取得學業成就，愈有可能通過學校教育再生產階級優勢 (Bourdieu 1977: 45)。因為文化對族群的「認同政治」及「分配政治」的重要作用，不同的族群往往致力促使自己的文化被吸納成為官方課程的一部分，並把其他群體的文化排除於「選擇性傳統」以外。阿普爾忽略族群政治阻礙我們更全面地觀察文化因素如何介入經濟與學校教育的關係。

2. 視「文化吸納」策略可行性為理所當然

阿普爾在《意識形態與課程》把霸權理論引入批判教育社會學，指出統治階層往往通過吸收及改造被統治階層文化維持權力關係。他後來又運用早期建立的「文化吸納」理論分析新右派霸權冒起的社會基礎以及「九一一」恐怖攻擊後美國的教育政治。「文化吸納」概念無疑提供了思

考教育與權力的嶄新觀點。然而，也許是因為急於證明學校教育延續社會不平等，阿普爾把「文化吸納」視為理所當然，沒有考慮到在什麼條件下「文化吸納」才是可行的策略。因為缺乏「文化吸納」策略先決條件的分析，阿普爾可能讓讀者誤以為統治階層必然可以隨心所欲地收編被統治階層文化以鞏固權力。

掌權階級身處複雜的社會關係，他們的「文化吸納」策略可行性受到內、外兩大類條件的制約。內在因素包括掌權階級與在地社會不同階級、族群及區域等的關係；外在條件是指來自周遭國家及國際社會的壓力。¹¹支配階級面對的在地社會並非鐵板一塊，當中包括了彼此利益相衝突的社會群體。因此當掌權者向其中部分群體採取「文化吸納」手法——一個在文化上讓步的策略——可能刺激其他群體反彈，迫使它收回文化收編的策略、或者調降讓步的幅度。另外，掌權階級的文化及教育政策也要顧及國際及鄰近區域的反應，為了維持在國際社會的聲望以及與鄰國的和平關係，統治階層可能無法對內部特定社群在文化上過度妥協；外在地緣政治因素對「文化吸納」策略構成限制。

舉例而言，二次大戰後新加坡掌權者面對華文學校問題，華人社群把自行創辦的學校視為延續族群文化的堡壘。華人懷疑急於打造新加坡國家認同的執政者陰謀消滅華文教育，因此發動社會運動捍衛華校。華人占新加坡人口比例超過 70%，人多勢眾，在一人一票的普選制度下影響力絕對不容忽視。從霸權理論觀點做推論，新加坡掌權者應該對華校採取「文化吸納」策略，承認華文學校的地位，把華校吸收進入官方教育系統，然後把課程內容「馴化」及「去中國化」，改造為傳播溫和的、以新加坡為

10 卡勒保 (Jerome Karabel) 指出 19 世紀末「紳士」的文化理念通過美國與英國上流菁英的互動而傳入美國。他的研究也發現美國貴族化的「預備學校」起源於模仿英國的「公立學校」，哈佛、耶魯及普林斯頓等傳統名校受英國的牛津大學及劍橋大學影響，課程注重經典人文學科 (Karabel 2005: 23-28)。

11 「文化吸納」策略可行與否取決於統治階層所處社會關係的想法受斯考切波 (Theda Skocpol) 啟發。斯考切波指出國家 (the state) 的自主性及能力 (capacity) 受到它與社會不同階層及群體關係的影響 (Skocpol 1985)。

中心的華人文化意識。可是新加坡島上還有 15% 左右的人口是信奉伊斯蘭教的馬來人。當時新加坡當局計畫跟毗鄰的馬來半島（當時稱為「馬來亞聯邦」）合併。馬來人在半島占人口比例最高、最具政治影響力；然而，馬來人在經濟及教育的表現一直遠不如華人，他們把華人視為假想敵，施壓阻止當局「善待」華校。另外，毗鄰的伊斯蘭教國家——包括「馬來亞聯邦」及印尼——一直認定新加坡為華人沙文主義大本營，又懷疑中國利用新加坡在東南亞擴張影響力。在內、外的雙重壓力下，新加坡當局要避免被指控偏袒華人，人民行動黨對華校進行「文化吸納」策略的空間非常有限。結果李光耀把大量華文學校吸收成為接受政府資助的「補助學校」，之後威逼利誘要它們改用英文教學，並大幅度刪減課程內關於中國文化及歷史的課程內容，後來甚至採用各種手法扼殺華校的生存空間（黃庭康 2008; Wong 2002）。新加坡的案例顯示，內、外因素都可能限制統治階層的策略，提醒我們必須小心考究執行「文化吸納」政策的先決條件，避免把霸權策略的可行性視為理所當然。

3. 分析架構過於「知識社會學化」

《意識形態與課程》卷首指出教育體系的組成包括學校組織、學校知識及教育工作者，並強調教育的關係分析必須探討三者與不平等社會結構的關係（Apple 1979: 3），然而阿普爾的分析過度「知識社會學化」，他對組織及人（教育工作者）的討論都只局限在跟知識有關的層面。比方說，當他處理教育體系三個組成元素時，關於學校組織的討論被化約成學校日常生活如何導致學生們接受主導意識形態（隱性課程）的問題，對教育工作者的分析也只集中於他們的意識、認知及常識假設。阿普爾關注的焦點出現偏頗，一方面可能因為傳統霸權理論主要關心意識與權力的關係；另一方面也許因為他亦深受 1970 年代英國「新教育社會學」的影

響，因而偏重知識社會學的研究取向。¹² 儘管《意識形態與課程》為教育與社會再生產提供了極富洞見的觀點，但過度「知識社會學化」的分析角度阻礙了我們更全面地觀察掌權階層如何透過處理教育體系的組織與行動者而鞏固權力。

霸權與學校組織的討論不應該被化約成隱性課程或是學校內部人際互動的課題，因為學校具有物質性，倘若掌權者無法對學校組織進行有效的管控，他們也不容易控制學校傳播的意識形態。許多社會的被壓迫群體都藉自行營辦學校建構身份認同、捍衛我族文化甚至反抗主導階級的文化霸權，東南亞地區華人創辦的華校（Tan 1997; Wong 2002; Zhang 2010）、非伊斯蘭國家的回教學校（Liow 2009）以及美國的「黑人書院及大學」（historically black colleges and universities）及左派政治團體創辦的「星期日學校」（Sunday Schools）等都是其中的例子（Drewry and Doermann 2001; Lovett 2011; Teitelbaum 1993）。面對「另類」及「對抗性」的學校組織，統治階層可能需要採取「組織吸納」（institutional incorporation）策略。「組織吸納」是指掌權者把原本屬於私人營辦的學校收編進入官方教育體系，改善它們的物質條件，然後對它們的辦學方針、人事、課程及紀律等加強管制（Wong 2012: 588-589）。借用威廉斯的術語，「組織吸納」把原本屬於「另類」或「對抗性」的學校吸收後改造成為「主導並有效」的組織（Williams 1980）。「組織吸納」策略可根據收編的程度分為「全面」及「部分」兩大類，兩者的霸權效果並不一樣。1950、1960 年代新加坡政府依照「平等對待各源流學校」政策對所有華文學校提供「全額財政補助」（full subsidization），把幾乎所有華文學校吸納進入國家學

12 「新教育社會學」其中一名最有代表性的學者楊格（Michael Young）在 1970 年代初期聲稱教育社會學與知識社會學兩個領域已融為一體（Young 1971: 3-5）。當時「新學」的研究焦點，包括隱性課程、正規課程、教育場域行動者的意識等，幾乎都是知識社會學主導的課題。

校教育體系便是「全面組織吸納」(complete institutional incorporation)的案例(Wong 2006: 631-647)。¹³成功的「全面組織吸納」策略把所有可能威脅既有權力關係的學校都納入主導階級的控管，完全杜絕「另類」及「對抗性」的學校組織。另外，掌權當局也可能採用「部分組織吸納」(partial institutional incorporation)手法把部分被統治者營辦的學校吸收進入官方教育體系，分化原本的「另類」及「對抗性」學校組織。成功的「部分吸納」策略能夠孤立最主要敵人，達到「分而治之」(divide and rule)的效果。二次大戰後香港殖民當局把一部分中文學校吸收成為「官立」(government)及「津貼」(subsidized)學校，同時讓大部分採用中文教學的學校繼續維持「私立」性質。「官立學校」由政府直接營辦。「津貼學校」資金主要來自政府，但學校的日常營運及管理主要是由教會及華人慈善社團等辦學團體負責。私立學校由私人經營，財政來源主要依靠學費收入。「官立」及「津貼」學校因為獲得政府的財政資助，它們的辦學條件最好、教職員的待遇也頗優渥；大部分私立學校的條件遠比不上官立及津貼學校。殖民政府的政策導致出現三類型物質條件差異甚大、無法團結起來抗爭的中文學校。香港的案例是「部分組織吸納」霸權策略的成功例子(Wong 2012)。

此外，霸權理論對教育體系的教師、教育行政人員及學生等「人」的處理亦不應該如《意識形態與課程》般只局限在他們的意識。因為除了常識及認知等意識範疇的元素外，影響人們思想行動的還有較為物質性的實

13 當時新加坡有英文學校、華文學校、馬來學校及採用印度南方方言的淡米爾學校(Tamil Schools)四大源流學校。因為英殖民統治背景，英文學校一直獲得政府最豐厚的財政資助。1950年代中期「去殖民化」時期掌權者為了宣示族群平等而實施「平等對待各源流學校」政策，讓華、馬、淡校享有跟英校一樣的財政支持，但條件是要它們採用官方頒佈的課程以及接受教育行政部門更嚴格的監控(黃庭康 2008; Wong 2002)。

際利益。因為大部分人都會渴望更優越的經濟條件及社會地位，掌權者也可能採取「人的吸納」(incorporation of people)策略建立霸權。「人的吸納」屬於對被統治階層的「人」的收編，它是指主導階級對被宰制階層提供向上流動的管道，讓他們分享較佳的物質及符號回報，藉此換取他們對權力的認同。加入考慮「人的吸納」，有助於呈現霸權策略的多樣性及豐富性，也點出統治階層可以不必過度依賴「文化吸納」手法維持權力。比方說，1960年代中期新加坡獨立建國，政府為了打造國家身分認同以及與周邊伊斯蘭教國家維持和平關係而打壓華文學校，最終導致華校在1980年代中期「壽終正寢」。李光耀處理華校的手法引致華人極度反感。然而，因為實行「人的吸納」策略，人民行動黨的統治地位看來並沒有因為拒絕在文化上讓步而動搖。新加坡可以施行「人的吸納」政策，因為該國的掌權階層是接受英文教育的華人菁英(English-educated Chinese elites)，他們與接受華文教育的菁英(Chinese-educated elites)及普羅華人群眾都是同膚色、屬同一種族，兩者最大差別只是語言及文化。李光耀等掌握國家權力的英化華人菁英一直高舉「績效主義」的旗幟，並在打壓華文學校的同時廣設英文學校。許多華人子弟放棄自己的語言文化入讀英校，後來憑表現晉升成為支配階級。當局的政策對華人提供了往上流動的機會，在相當程度上化解了華人因文化被打壓而導致的不滿；¹⁴「人的吸納」策略降低了掌權者對「文化吸納」策略的依賴，幫助人民行動黨維持統治地位。¹⁵上述新加坡及香港的例子顯示對學校組織及行動者的分析不

14 跟新加坡相比，鄰國馬來西亞「人的吸納」的執行程度就有所不如。因為馬來人是馬來西亞的主導族群，馬來人在升學及投考公職方面都享有優先權，華人即使願意放棄自己的語言文化入讀馬來文學校也難以進入統治階層。因為「人的吸納」政策施行受限制，吉隆坡當局無法提供往上流動機會誘使華人放棄自己的文化，結果被迫在文化上做出較大讓步——例如容許華人保留華文學校，默許華人社會創辦、收容華文中學畢業生的「專上學院」。

15 當然，筆者的意思並不是說新加坡政府單靠「人的吸納」策略就能夠取得統治合法

應單單採取知識社會學的切入角度，跟知識社會學保持適當距離對發展霸權理論有利無害。

4. 缺乏結構的非預期霸權效果的分析

《意識形態與課程》的其中一個重要貢獻是提出霸權作為非預期後果的觀念。傳統上許多霸權理論學者都具有馬基維利式的政治觀（Machiavellian view of politics），認為霸權出於狡猾掌權者的陰謀操控，並把不平等社會關係視為支配階級有意識地規劃經營的結果（Joseph 2002: 1; Wong 2012: 588）。阿普爾從不懷疑掌權者確實會為了權力而施展詭計，然而單單從陰謀論觀點分析霸權會阻礙觀察權力更微妙的運作方式。受到葛蘭西及威廉斯的啟發，他指出「主導及有效文化」充塞了人們的意識，霸權可以通過人們視為理所當然的常識假設而運作：例如宣稱科學的系統管理方法可以改善教育品質的教育學者，或是相信單從學生個人入手就可以解決社會問題的教育工作者這樣抱持善意的人，都有可能不自覺情況下延續了社會不平等（Apple 1979: 126-137）。《意識形態與課程》警惕我們不要被陰謀論侷限對霸權的想像，因為不平等社會關係可能是行動者教育實踐的非預期後果。

阿普爾對權力運作提出了極富想像力的分析，然而他把霸權完全歸因於被壓迫者的意識形態假設，忽略了結構因素對「非預期霸權後果」的促成作用。借用英國政治學者約瑟夫（Jonathan Joseph）的觀點，阿普爾跟傳統政治學者一樣採取行動者取向（agential approach）的角度看待霸權，都把權力視為行動者實踐的產物；他們的唯一差別只是阿普爾認為霸權實踐並不一定出於行動者有意識而為的陰謀（Joseph 2002: 1）。行動者的分

性，該國過去數十年經濟表現亮眼，再加上當局對社會及媒體的嚴密控制等都是人民行動黨統治能延續的重要原因。

析角度忽略了社會是一個複雜而矛盾的結構，在特定的歷史條件下社會再生產可能是結構特質以及各組成部分發展過程彙聚而產生的非預期結果。約瑟夫稱這種因為客觀結構因素而延續的權力關係為「結構式霸權」（structural hegemony）（Joseph 2002: 38-39, 128-129）。

「結構式霸權」的概念聽起來十分抽象，但筆者可以引用過往研究新加坡及香港華文學校的具體例子加以說明。二次大戰後新加坡華人發動激烈而大規模的社會運動捍衛華文教育，他們反對當局打壓華人語言及文化，要求政府給予華校更公平的對待。二戰後香港華校運動的規模及激烈程度遠遠不如新加坡。筆者研究發現兩地華校運動發展並不一致，因為它們華校的「文化獨佔性」（culture exclusiveness）不盡相同：新加坡教育系統除華校外還有英文學校、馬來學校及淡米爾學校，但四類型學校只有華校有教授中國語文、中國文學及中國歷史科目。課程的「文化獨佔性」導致華校在新加坡扮演傳承中華文化的異常重要的角色，當局歧視華校自然引起華人的文化危機感以及強烈反彈。然而在香港，華文學校與主流的英文學校的文化差異性較不明顯。儘管英文學校的官方授課語言主要是英文，它們的課程內容也包括中國語文、中國文學及中國歷史，而且都要求學生中文須達到一定水準，中文科及格是升級的其中一個條件。¹⁶因為英文學校亦開授中國語言文化相關課程，香港的中文學校的「文化獨佔性」較低，¹⁷中文學校被歧視甚至沒落並不構成華人文化消失的危機意識，香

16 二次大戰後香港的小學幾乎都以粵語教學。中等學校分為三種。一是中文中學，教學語言是粵語。另外是「中英文學校」（Anglo-Chinese Schools），官方授課語言是英文（但如下面注所言，實際上卻往往採用粵語教學），學生絕大部分都是華人。這類型學校數量十分龐大，筆者按香港的慣例稱它們為「英文學校」。第三類是所謂的「英童學校」，學生大都是外籍人士（例如當時政府從英國聘用的高級公務員、外資公司中高層人士）的子女，學校以英文教學。「英童學校」為數有限。

17 香港中文學校「文化獨佔性」不高的另一重要結構因素是因為殖民時期幾乎所有華人都會廣東話，許多「英文學校」教師（絕大部分是華人）因為本身英語能力所限，

港中文教育社會運動的動員能力及抗爭的激烈程度因而遠遠比不上新加坡。

為什麼香港華校的「文化獨佔性」遠低於新加坡？如果套用傳統霸權理論的觀點，我們可能會猜想是因為香港的殖民統治者比較高明，懂得處心積慮地把中國語言及文化吸納成為英文學校「選擇性傳統」的一部分，防患未然地讓反抗勢力無法藉華校議題動員抗爭。然而本人的研究發現影響新加坡、香港華校「文化獨佔性」最重要的原因是兩地結構條件的差異。首先，香港位處中國邊陲，它是英國帝國主義者挺進中國的踏腳石。因為要保證殖民地能夠扮演中西橋樑的角色，帝國主義的教育營辦者（包括港英政府及西方教會等）都要避免把香港華人「全盤西化」，致力於培養具備中、英兩種語言及文化素養的華人菁英。他們創辦的學校一方面傳授西方語言文化，另一方面又要求學生修讀中文、中國歷史等學科，以保證接受西式教育的華籍學生都具備中文能力，對中國文化有一定瞭解。從19世紀開始，香港的官立及教會學校又規定華籍學生入學時必須通過嚴格的中文測試，在校時必須修讀中文課，中文科不合格者不符合升班資格（黃庭康 2008: 120-121）。相反，新加坡遠離中國，位處伊斯蘭文化的勢力範圍。二次大戰前新加坡與柔佛海峽對岸、同樣被英國人殖民統治的馬來半島在行政上緊密相連，形成所謂「泛馬來亞」（Pan-Malayan）的架構。¹⁸ 加上英國通過與馬來酋長的「英馬條約」殖民馬來半島，馬來人

或者因為學生聽不懂英語而採用粵語授課（儘管大部分教材是英文課本），學生彼此亦以粵語溝通。大部分所謂的「英文學校」「掛羊頭賣狗肉」，實際上非常依賴粵語教學；真正採用英語授課的學校只屬少數。新加坡因為多元族群的背景，英文學校有部份學生是印度及馬來人，再加上華人由好幾個不同的方言群（福建、潮州、客家等）組成，彼此沒有共同語言，英文學校只能用英語授課，學生亦更依賴英語彼此溝通。殖民時期香港絕大部分華人都會講粵語讓英文學校可以依賴粵語，並導致英文學校與中文學校的文化差異下降，進一步壓抑了中文學校的「文化獨佔性」。

¹⁸ 二次大戰前馬來半島的組成包括四個「馬來聯邦」（Federated Malay States）及五

在憲法上被承認是唯一的「土著」。因為新加坡殖民統治者與馬來人關係較密切，他們認定馬來文化是唯一的在地文化，完全忽視華人的地位，更遑論把華人的語言及文化吸納成為殖民地主流學校（英校）的「選擇性傳統」。另外，香港基本上是單一族群的華人社會，港英當局不必面對其他族群的壓力，英國人有較大空間可以在文化上向華人讓步，把他們的語言文化賦予官方知識的地位。相反，新加坡是多種族社會，毗鄰的地區一直視它為華人「沙文主義」大本營。為了避免刺激馬來族群及周邊地區，掌權者不容易把華人語言及文化吸收成為官方知識的一部分。因為這一系列結構條件差異，「文化吸納」策略不知不覺的在香港運作，成為英國統治的「結構霸權」，但在新加坡卻幾乎完全被排除。

5. 高估文化及意識形態對社會再生產的作用

阿普爾把文化因素引入教育與權力的分析，他認定因為「主導及有效文化」充塞人們的意識，人們把經驗到的世界視為唯一可能的世界，霸權因為人們視為理所當然的常識假設而得以延續。然而《意識形態與課程》從來沒有提出證據證明他認定的「主導及有效文化」充塞人們的意識，更遑論論證他所講的文化因素確實幫助掌權者鞏固既有權力關係。舉例而言，阿普爾在該書第六章指出因為教育工作者擁抱標榜「科學」的系統管理意識形態，不平等社會關係因而得以延續。然而，他並沒有提出任何證據證明教育工作者確實普遍迷信科學、相信系統管理的一套。而且根據過

個「馬來屬邦」（Un-federated Malay States）。每一個邦名義上都由馬來酋長負責統治，英國人的角色是向馬來政治領袖「提供意見」、「協助統治」。當時新加坡與馬來半島西岸的檳城及麻六甲兩個城市共同組成為一個直接被英國管治的行政單位，統稱「海峽殖民地」（The Straits Settlements）。駐於新加坡的海峽殖民地總督同時兼任馬來半島的行政長官，柔佛海峽兩岸的公務員系統被視為同一政府的兩個分部，兩地的官員可以互相輪調（黃庭康 2008: 47-48）。

往的觀察，筆者有理由相信大部分教育工作者其實都具有葛蘭西所講的「好意識」（good sense），都不迷信「科學」，都不相信「科學性」教育改革能夠幫助改善教育。比方說，筆者二十多年前研究殖民統治末期香港的中、小學課程改革，這時候香港政府推行的「目標為本教育」及「掌握學習」（mastery learning）等多項改革專案都標榜科學性，帶有阿普爾所說的系統管理色彩。筆者研究發現大部份前線中小學教師對這些所謂「具科學性」的改革項目都不以為然，認為它們「擾民」，不會對提高教育素質產生真正的效果。有部份相信老師的學問、人格及風範對學生的感染力，對學科有強烈認同的教師（例如因為身為中文老師而感到驕傲的中文科教師、相信歷史教育可以開拓學生人文視野的歷史科老師等）對所謂「科學性」的改革項目尤其有所保留，他們批評課程改革把教育「去人化」、物化以及把學科知識「瑣碎化」（trivialized）。更令筆者驚訝的是後來訪談改革專案的執行者時發現，其實他們大部份也不真正相信新的課程計畫可以幫助改善香港的教育，有部分受訪者甚至在被迫問課程改革背後的理念時都顯得不知所措，不敢替改革項目辯護（Wong 1995）。上述教育工作者不迷信「科學」，不真正認同系統管理主導教育改革的情況很有可能具有相當的普遍性，而並非香港的特殊現象。如果要說服我們被宰制者的常識假設確實導致社會再生產，阿普爾必須提出具體證據證明人們的意識確實被他所說的「主導及有效文化」充塞，並以經驗證據交代被壓迫者視為理所當然的意識形態假設導致社會再生產的過程。

課堂小結

大約四十年前，《意識形態與教育》把葛蘭西及威廉斯的霸權理論引進教育研究，拓寬了教育學者的理論視野、為早期批判教育社會學在英國「新教育社會學」及新馬克思主義以外提供了另外一個理論的選擇。在過

去數十年，該書提出的觀點啟發了一代又一代的學者，並幫助我們瞭解統治階層如何在不斷改變的政治氛圍下利用學校教育鞏固權力。然而《意識形態與課程》的分析架構還有未臻完善之處，需要學者們進行理論重建。為了進一步強化阿普爾提出的理論架構，筆者建議在運用霸權理論時要注意經濟階級以外群體（例如身份團體及族群）的影響力，探討影響「文化吸納」策略可行性的社會條件，維持霸權理論與知識社會學之間的適當距離，挖掘導致非預期霸權效果的結構因素以及以扎實的經驗研究論證教育場域行動者常識假設與社會再生產的關係。對《意識形態與課程》採取批判態度有助於維持霸權理論的生命力，讓研究教育與權力的學者不斷獲得更有效的分析工具，筆者確信這也是阿普爾所樂見的結果。

第七堂課

資本的形式與轉換

學校教育在現代社會發揮重要的社會再生產功能，教育體系的一個最重要功能是生產及分配文化資本（包括知識、技能及學歷文憑等），愈來愈多社會位置依據人們從學校取得的文化資本而分配。教育研究學者一直關心學校教育、文化資本及社會再生產的課題。然而，文化資本是什麼？它跟其他資本有什麼不同？為什麼文化資本的社會再生產功能如此重要？不同階級背景的學生是否具有相同機會取得有價值的知識、技能及學歷？權貴階層可否直接利用金錢及權力換取文化資本以延續主導的地位？當代教育社會學者都試圖回答這一系列的重要問題。布迪厄是探討教育、文化及權力的其中一個最具權威的學者，他的〈資本的形式〉（*The Forms of Capital*）可能是討論文化資本與社會再生產最有影響力的學術作品。該文於1986年首次發表，刊載於理查德森（John G. Richardson）編輯的《教育社會學理論與研究手冊》（*Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*），其後文章不斷被轉載，刊登於多種教育社會學讀本。「Google 學術搜尋」的網路資料顯示該文面世至今三十年來被廣泛引用，次數高達二萬九千六百多次。因為〈資本的形式〉極其深遠的學術影響力，本講以該篇經典論文為基礎討論文化資本的社會再生產作用。

〈資本的形式〉對教育社會學的貢獻可分為幾方面。第一，該文進一步闡釋了布迪厄早期提出的資本多元性的觀點。〈資本的形式〉引用羅素（Bertrand Russell）的模擬，指出資本跟能量一樣具有多元的形式。儘管不同的資本在一定的條件下可以相互轉化（*converted*），但各類型資本有各自的特性，它們不可互相化約，也沒有任何一種類型的資本是所謂

「一切形式資本的根源」。¹ 因為資本的多元性，要瞭解資本如何再生產不平等權力關係就不可以把目光單單放在其中一種資本上，社會科學工作者的責任是探究不同形式資本的特性以及資本轉化的規律。第二，〈資本的形式〉把布迪厄早年提出的「文化資本」概念進一步細緻化，區分為不同的形式的文化資本。他在該文提出更細緻的概念工具，有助學者們更深入地剖析文化資本的特質以及對社會再生產的作用（Bourdieu 1990: 300）。第三，〈資本的形式〉延續布迪厄早期對經濟主義（economism）的批判。該文從資本的性質出發，指出經濟資本缺乏象徵權力、單靠建基於金錢財富的權力關係缺乏正當性，並論證以經濟資本換取文化及社會資本是一個帶有風險的過程。〈資本的形式〉有力地證明了資產階層無法單靠經濟資本在階級再生產的競逐為所欲為，擁有財富者並不擁有絕對的權力。

一、經濟行為與象徵資本

布迪厄認為社會世界是具有歷史積累（historical accumulation）的世界，「資本」的概念幫助我們瞭解這一積累的過程及結果。資本的基本特性可分為三方面。首先，資本是「積累的勞動」（accumulated labor），任何形式資本的積累都需要投入時間及心力。行動者必須藉行動、實作及策略囤積資本，他們不大可能在短時間內不勞而獲地坐擁龐大的資本。其次，資本有可能衍生利益回報。比方說，利用經濟資本作投資可能賺取更多的經濟資本，學歷文憑等文化資本可以換取帶來更高的物質及符號回報的職位，人脈關係可以衍生更多的資源及機會。資本的這一特性引發人們

競相爭取更多的資本。再次，資本有再生產的傾向：擁有經濟資本者希望繼續保有、甚至擁有更多的財富；擁有文化資本者希望維持在文化上的優勢；人脈關係充沛的希望認識更多有錢、有影響力的「貴人」。最後，資本擁有者不單試圖在自己的一代積累更多的資本，也希望把資本傳承給下一代，幫助孩子享有財富、地位、與權力（Bourdieu 1986: 241-242）。

因為「積累的勞動」取決於過往的策略及實作行動，行動者擁有的資本數量及類型都不一樣，爭奪優越社會位置的成功機會也不盡相同。套用博弈的比喻，社會再生產的競逐會受之前角力的結果所左右，它並非每一局都重新「洗牌」，上一局的賽果並非對下一局毫無影響。因為積累資本的作用，社會世界的角力並非所有「參賽者」都有均等的取勝機會。相反，行動者已經擁有資本的數量與類型影響他們的主觀意識以及客觀的結構位置，資本的積累性導致社會再生產呈現一定的規律。不同類型及次類型資本的分佈狀態形成各種的可能性及約束，左右社會權力的運作，決定誰的及什麼樣的策略較有機會取得回報（Bourdieu 1986: 241-242）。

布迪厄強調要瞭解資本的分佈，必須先跳脫主流經濟學理論對資本的狹隘定義。經濟學者一般把經濟行為單純視為行動者有意圖地追求利益的行為（一般是指涉及金錢交易的行為），他們把其餘的實作一律視為非經濟、「不涉利益」（dis-interested）。主流經濟學理論對經濟的狹隘觀念不經意地在論述（discursive）層面打造了一個看似「非經濟」的文化實作場域，誤導人們以為文化場域的行動者都無意追求個人私利，天真地認定文化的生產及再生產實作與一切個人、階級及社群的利益無關。布迪厄強調廣義的經濟行為涵蓋一切自覺及不自覺地追求物質及符號回報的實作活動。為了更有效地牟取利益，行動者都設法令自己的經濟實作具有象徵資本（symbolic capital），意思是把背後的經濟動機隱藏，讓行動看起來不是為了牟取個人抑或團體的私利。具有象徵資本的實作被人們認定為具正當性。主流經濟學打造的一個看似自主、不從屬任何階級、不為世俗利

¹ 就好比物理世界的能量有熱能、動能及光能等形式，在一定條件下它們可以相互轉化，然而沒有一種能量是所謂「一切能量的根本形式」。

益服務的文化場域正好可以被掌權階層利用累積象徵資本。布迪厄抨擊經濟學者對經濟行為的狹隘理解阻礙我們建構「關於實作的一般性經濟科學」(a general science of the economy of practices) (Bourdieu 1986: 242)。

為了區別狹義及廣義的經濟行為，布迪厄把「資本」區分為經濟、文化及社會三大類。主流經濟學者最重視的是經濟資本，它可以轉換為金錢，也可以直接轉贈及繼承，並可能被制度化成為財產權 (property rights)。然而經濟資本只是眾多資本的一種，經濟學者最大的錯誤就是把它誤認為是唯一的、最重要的資本形式。因為涉及金錢的交換行為一般被視為為了追求私利，掌權階層單靠經濟資本維持主導地位容易招惹公眾的質疑，社會再生產必須依賴更具象徵資本、更具正當性的資本形式。文化及社會資本正可彌補經濟資本此方面之不足 (Bourdieu 1986: 242)。

布迪厄早期使用文化資本的概念研究不同階級出身子弟教育成就的差別。他抨擊教育經濟學者只關心國家發展教育投入的財政資源以及所帶來的社會回報 (例如「平均國民所得」等被視為對「社會整體」有益處的結果)。經濟學者忽略私人的教育投資，也沒有考慮到身處不同階級位置的行動者因為擁有的資本類型及數量不同 (比方說，有些以經濟資本為主，有些則偏重文化資本)，他們投資教育的策略也有差異。主流教育經濟學者此認識的缺失顯示他們沒有把教育投入連結社會階級的再生產策略，並且忽略了文化的階級再生產作用。布迪厄相信學生的能力及學業表現深受家庭文化的影響，家庭傳遞文化資本是一種隱藏的、對提升學業成就以及爭取優越社會地位最有效的投資策略。他抨擊主流的教育經濟學犯了「經濟主義」的謬誤，只注意到經濟資本對教育成就的作用。布迪厄強調學業成就取決於家庭文化資本、學生取得教育成就後的回報率要視家庭的社會資本而定，他又重申家庭文化及社會資本都是家庭成員之前投資經營積累的成果。因為文化及社會資本對社會再生產具有重大影響力，〈資本的形

式〉深入剖析此兩類型資本的特性以及它們與經濟資本的關係 (Bourdieu 1986: 243-244)。

二、文化資本的三種形式

文化資本主要以三種形式呈現，分別是「身體形式」(embodied form)、「客觀形式」(objective form)及「制度形式」(institutional form)；三者的特性影響著行動者的策略選擇以及社會再生產的過程及結果。「身體形式文化資本」是指經過行動者的學習勞動過程 (labor process of learning) 而習得的知識、技術及能力。一旦習得後，資本與資本擁有者的身心融合，成為他們習氣 (habitus) 的一部分。舉例說，學校教授語文及算術等知識技能，學生投入時間心力上課聽講、下課後回家複習，漸漸具備寫、算、讀能力的文化資本；小孩子每天到球場踢足球，日積月累掌握了控球、傳球、盤球及射門等技巧，足球技術也內化成為他們「身體形式文化資本」的一部分。此類型文化資本可以按照習得的方式再分為兩類型，一種是經過有意識的訓練培養出來的，例如我們從音樂教室學會的樂器演奏技巧、到語言學校學習的外語能力等。另一種是通過長時間耳濡目染、不自覺學會的，例如生長在音樂世家的孩子在音樂的浸淫下成長，不知不覺就培養出對音樂的鑒賞力；外交官的孩子從父母身上潛移默化的學會觀言察色、看場合講話的能力。「身體形式文化資本」最大的特點是必須親力親為，親自學習才能夠習得，它的學習勞動過程絕對不能假手於人。另外，因為融合於身心，這類型資本也會隨著資本擁有者身體的變化而改變，最後也會因為身體的死亡而消失。此外，此類型文化資本不可以金錢交換或購買的方式轉移，掌權階層無法利用財富或權力直接獲取。經濟及政治的主導階級想要具備有價值的知識及技能，除了「親自操刀」投入時間及努力學習外別無他法 (Bourdieu 1986: 245)。

培養「身體形式文化資本」的難易程度取決於學習者的「原初習氣」(primary habitus)，即他們在進入學校前在家庭培養出來的習氣。如本書第三堂課所言，「原初習氣」越接近學校要傳遞的「文化專斷」，學習的效率也越高；反之，學習者要投入更多時間及心力才有機會具備此類型資本。布迪厄相信支配階級的「原初習氣」較被宰制階層的更接近學校文化，他們的孩子在累積「身體形式文化資本」的競賽中佔有優勢。另外，家庭背景影響孩子們開始累積文化資本的時間：支配階級的父母很早便開始替孩子在文化上做準備，他們的子女在爭取學業成就的起跑點上占盡上風 (Bourdieu 1986: 246; Bourdieu 1990: 42)。

「身體形式文化資本」的特性讓它成為社會再生產的有效工具。首先，因為要獲取此種形式資本必須經過親自學習的勞動過程，經過努力學習而累積的知識技能被視為辛勤耕耘的成果。資本擁有者不會被視為不勞而獲，他們較受人尊敬，取得的優越地位也被認為具正當性。其次，因為「身體形式文化資本」與擁有者融合為一，人們容易把擁有者的知識、技術及能力等（尤其是耳濡目染，並非有意識地習得的文化資本）視為是他們的天賦，不容易察覺此類型資本生產、傳遞及分配的不平等社會條件。因此，利用「身體形式文化資本」再生產的權力關係與「績效主義」——相信應該按照個人天賦及努力分配社會位置的意識形態——高度吻合，以它為基礎建立的社會秩序具有極大的正當性。

然而，「身體形式文化資本」的特性也增加了階級再生產的不確定性。因為此類型資本的習得及積累必須當事人親自操刀投入學習，優勢階層背景的學生儘管「原初習氣」與學校的文化較接近，但倘若他們不願意投入時間及心力努力學習，或者因為資質有限而學不來，他們還是無法積累足夠的文化資本。碰上此情況，權貴階層的父母不一定能夠依靠金錢及影響力做補救，他們的孩子可能要承受階級往下沉淪 (down classing) 的痛苦 (Bourdieu 1986: 245-246)。

文化資本的另一種形式是「客觀形式」，它是指物質形式的文化資本，家裡擁有的藏書、鋼琴、藝術品等便是其中的例子。「客觀形式文化資本」跟經濟資本非常相似，它比較可以通過金錢換取，也像經濟資本一樣可以直接傳承轉贈——擁有財富者可到書店購買書籍充實家中的藏書，到畫廊、拍賣行收購名畫；父母可以直接把收藏的書籍及藝術品轉贈給孩子。然而，運用 (appropriate) 客觀形式文化資本的技巧卻跟運用者身心不可分割，它跟其他一切「身體形式文化資本」一樣需要親自學習培養，無法直接轉贈及傳承。比方說，擁有財富的暴發戶儘管可以利用金錢大量採購西方的人文經典，書房的書架可以在一夕之間放滿了柏拉圖、亞里斯多德、莎士比亞、尼采及沙特等文史哲大師的著述，但他們不可能從原本很低的文化水準馬上變成具備閱讀、理解及欣賞經典作品的能力及品位，更沒辦法很快便能夠跟飽學之士如數家珍般談論藝術、文學及哲學，藉文化融入上流社會。同樣的，經濟資本擁有者可以利用金錢購買名牌鋼琴，然而倘若不願意投入時間及心力學習，他永遠無法掌握彈琴的技巧，更遑論藉音樂擴大社交網路、積累社會資本。因為運用「客觀形式文化資本」必須先具備相關的「身體形式文化資本」，金錢能夠換取的只是文化的物質形式，單靠經濟資本取得的文化資本階級再生產作用受到限制。²

文化資本的第三種形式是學歷及文憑等「制度形式」，它的作用是作為擁有「身體形式文化資本」的憑據，並替文化資本的價值設定較明確的標準。非制度形式文化資本（例如自學獲得的學問、藝術家的創作技術

2 當然，擁有經濟資本但缺乏「身體形式文化資本」的階層並非完全無法利用文化領域牟取個人的私利。布迪厄曾指出擁有大量財富者可以藉從狹義經濟學角度看來不對等的交易行為（例如大筆的捐贈）換取龐大的象徵及社會資本 (Bourdieu 1990: 122-123)。不懂文學及藝術的生意人可以藉由斥鉅資興建及捐贈圖書館、藝術館及音樂廳等「客觀形式文化資本」提高個人的聲望，洗刷掉一點銅臭，為在經濟領域「掠食」的自己增加象徵資本。

等)市場價值不確定,社會人士無法判斷應該給予資本擁有者多少回報。

「制度形式文化資本」代表擁有學歷文憑者具有相關的知識、技術及能力,藉此人們不需要一直要求他們證明確實具備相關的文化。另外,「制度形式文化資本」的價值受法律保護,它跟經濟資本的「兌換率」相對明確,擁有學歷文憑者大概可以預估在市場換取到的報酬高低。文憑學歷是一種客觀形式的文化資本,它存在的先決條件是一個成熟的教育體系。³「制度形式文化資本」出現後成為分配社會位置的客觀機制、進一步強化文化對社會權力的衝擊(Bourdieu 1986: 246-247; Bourdieu 1990: 120-130)。

照理來說,擁有「制度形式文化資本」者應該都具備文憑學歷所代表的知識與技能,然而實際的情況並不一定如此。比方說,文憑擁有者可能因為身體的變化,或者長時間沒有應用而失去了曾經擁有的「身體形式文化資本」。其次,「制度形式文化資本」原本是為了省卻「身體形式文化資本」擁有人需不斷證明自己的麻煩;然而,「身體形式文化資本」形成後會發展出具有相對自主性的生產及再生產機制,比方說,教育體系會設計制度,規定修滿若干學分、通過一定程序的學生就符合獲頒發文憑學歷的資格,與原來代表的「身體形式文化資本」可能漸行漸遠。另外,文憑的頒授必須經過評核的過程,有時候因為許多複雜的因素,例如,老師為了巴結有權勢的學生而在評核時放水,評核的方式缺乏效度(validity),沒有準確測量要評估的知識能力,擁有「制度形式文化資本」者不一定具備文憑學歷代表的知識及能力。然而,儘管「制度形式文化資本」存在這些爭議,但現代社會還是愈來愈依據學歷分配不同的位置,文憑帶來明

3 「制度形式文化資本」存在的另一重要條件是國家願意替教育體系頒授的學歷文憑背書。

確、絕對及持久的社會差別(Bourdieu 1986: 247-248)。⁴

三、社會資本與資本的轉換

社會資本是左右社會再生產過程及結果的另一類型資本,它由持久的社會網路及人際關係所構成。擁有社會資本者與網路其他人士共享群體成員的身份,他們有權要求享受作為網路一份子應有的權益,以及動員網路的人際關係以增加可動用資本種類及數量。社會資本與其他資本關係甚為密切,因為「客觀類同性」(objective homogeneity)往往能夠促成人與人的接觸及交易關係,在不同領域有權力地位者較容易彼此吸引走在一起。此外,因為資本具有吸引資本的特性,不同類型資本的擁有者往往彼此連結,藉以發揮互通有無的效果。因此,擁有大量經濟或文化資本者即使沒有太刻意經營人脈,許多周邊人士還是試圖主動「投懷送抱」、渴望加入他們的人際網路。資本擁有者遠較其他人士更容易積累社會資本(Bourdieu 1986: 249)。

然而,社會資本不能被簡單地化約為經濟及文化資本,首先,社會資本和其他資本一樣是「積累的勞動»,網路及人脈不會自然而然地生成及存在,它們都是不斷投入時間及心力耕耘的結果。其次,關係的建立及維護需要策略及技巧,最成功的社會資本必須具備象徵資本,意思是令當事

4 教育社會學經典《文憑社會》(*The Credential Society*)的作者柯林斯(Randall Collins)對文憑學歷制度的看法跟布迪厄差異甚大。柯林斯認為「制度形式文化資本」是社會上不同的職業團體競逐權力的武器。為了抬高自己的形象及專業地位,很多職業團體都致力於把從業員的養成交托給學校,又設立文憑制度,規定只有具備相關證照、學歷符合規定者才有資格成為職業團體一分子(Collins 1979)。柯林斯不會認同「制度形式文化資本」的出現是為了作為誰擁有「身體形式文化資本」的憑據。他相信文憑的作用只是讓許多職業團體的從業人員看來具備高技術能力,「制度」與「身體」形式的文化資本可以完全分離。

人感覺到彼此關係是基於尊重、友誼及互相欣賞，而不是功利的互相利用。不擅經營及維護人際關係者不但難以擴張網路，甚至會破壞已有的關係。再次，經營人際關係的技巧也是「身體形式的文化資本」的一種，有人從小耳濡目染就學會，有人想學也學不來。最後，社會資本無法像經濟及「客觀形式文化資本」般直接傳承：很有人脈的爸爸也許可以幫助孩子結識更多有權有勢的叔叔伯伯，然而要真正繼承父親的社會資本，孩子必須懂得並願意親自經營關係（尤其是父親過世後）。因為人脈經營策略是積累人脈關係的先決條件，只有文化及經濟資本但缺乏足夠的投入及技巧不足以建立社會資本（Bourdieu 1986: 249）。

從早年開始布迪厄就強調文化及象徵資本的重要性，試圖論證掌權階級無法單靠經濟資本再生產他們的主導地位。〈資本的形式〉延續此議題，從各類型資本的性質及轉換的規律進一步闡釋經濟權力在社會場域所受到的限制。布迪厄強調支配階級有可能利用經濟資本換取其他類型的資本，但資本的轉換有不同程度的附帶成本及風險。「客觀形式文化資本」可能是最容易可以用經濟資本直接兌換的。然而如上文所述，符號地運用（symbolically appropriate）此類型文化資本的先決條件是要具備相對應的、無法直接以經濟資本換取的「身體形式文化資本」。單單依靠經濟資本取得「客觀形式文化資本」對再生產階級權力幫助有限。經濟資本亦有助於累積「社會資本」，然而成本及風險都較大。比方說，擁有財富者可以運用經濟資本經營人脈。然而為了隱藏背後的功利考慮，他們施惠後不但不可以要求受惠者馬上做回報，還得用各種「高尚」的理由粉飾自己的行為。但是時間久了，對方可能忘記曾受過的恩惠而沒有「感恩圖報」。受惠者亦可能誤讀了彼此的關係，以為對方確實是出於高尚的情操、崇高的理念而施惠，從來沒有「投桃報李」的想法。此外，受惠一方亦可能從一開始就抱著佔便宜的心態，從來沒有想過要報答「恩主」。碰上這情況，試圖運用經濟資本取得社會資本的「投資者」只能自歎倒楣。

另外，資本傳承的規律導致資產階級無法藉經濟資本在再生產競逐上為所欲為。因為資本傳承的難度及風險取決於是否涉及資本形式的轉換以及資本傳承的隱藏性。一般而言，傳承愈直接、愈是不牽涉資本形式轉換，再生產過程愈缺乏隱藏性，衍生出來的權力關係正當性愈受質疑；相反，經過資本形式轉換而打造的權力關係具有隱藏性，正當性也愈高，然而再生產的風險也愈大。比方說，擁有經濟資本的父母把財富傳承給子女是最簡單直接、不牽涉資本形式轉換的再生產策略，然而繼承龐大經濟資本的子女可能被人譏為「富二代」、「紈袴子弟」，象徵資本極低。而且在講求平等及民主的社會，國家可以依法向富人後裔徵收高額的「遺產稅」，從而影響直接傳承經濟資本的再生產效果。此外，現代社會財富其中一種重要的形式是企業的擁有及管理權。隨著生產的科層化，資產階級的子女必須具備管理技術（一種「身體形式文化資本」）及相當的學歷（「制度形式文化資本」）才能真正繼承家族企業。缺乏文化資本但被父母安插在企業領導層的「富二代」只會淪為眾人的笑柄。因此，經濟支配階級愈來愈不容易單靠直接傳承經濟資本的方式進行跨代階級再生產（Bourdieu 1989; Bourdieu and Boltanski 1977）。相反，利用經濟資本轉換「身體」及「制度形式文化資本」的再生產策略隱藏性較高，人們比較不容易察覺影響文化生產及傳承的不平等社會條件，生產出來的權力關係也較具正當性。然而如上文所言，此文化中介（culture-mediated）的再生產策略風險較高。因為文化資本的特性，即使文化資本豐厚的家庭也沒有絕對把握子女能夠習得有價值的「身體形式文化資本」以及取得高學歷。

四、爭議與討論

〈資本的形式〉是批判教育社會學的經典作品。通過更細緻的概念分類，該文提出三種形式的文化資本，提供教育社會學者更精緻、更有力的

分析工具。布迪厄又在文中剖析資本的多元性，以及不同類型資本的性質，並論證文化資本的特性導致它較其他類型資本更具象徵資本，因此文化在現代社會肩負愈來愈重要的再生產功能。〈資本的形式〉又藉討論不同資本轉換的成本及風險闡釋經濟權力的限制，解釋為甚麼以經濟資本為主的掌權階級無法完全掌握權力的再生產。布迪厄啟發許多教育社會學者研究不同背景的家庭如何運用資本幫助孩子爭取更佳的教育表現及更高的社會地位。

然而〈資本的形式〉也有值得商榷之處，也跟其他所有理論一樣需要進一步討論及修正。筆者認為布迪厄資本再生產理論可能引發如下的幾點爭議：①關於象徵資本對維持權力的重要性；②關於文化資本打造的社會秩序是否普遍具有正當性；③關於主導階級與教育體系的關係；④關於「制度形式文化資本」與學校入學篩選制度的關係；⑤關於私人資本及公共資本與階級再生產的關係；及⑥關於出國留學對資本積累及轉換的作用。筆者將在下文對各點逐一討論。

1. 關於象徵資本對維持權力的重要性

布迪厄視象徵資本為最重要的資本形式，他一直強調最具正當性的再生產策略就是最具隱蔽性、最能夠把背後的牟利動機隱藏起來的實作。因為認定象徵資本的關鍵作用，〈資本的形式〉不斷重申「不涉利益」文化領域的重要性，反復論證利用文化資本的再生產策略最具正當性，並強調成功的社會資本經營者必須把關係包裝成為無涉個人私利。然而，有學者可能會認為布迪厄誇大了象徵資本的作用，他們會列舉許多實例證明不具正當性的權力關係及制度也可以長時間屹立不倒，以證明象徵資本並非維持不平等現況的必要條件。此外，社會交換學派（school of social exchange theory）學者可能會批評布迪厄對人性的看法過於天真，以為人們只會相信對方不為私利、只為真誠的友誼與尊重的情況下才願意建立

關係。按照交換理論者的觀點，人們願意建立關係是因為估計可以從對方身上換取到利益，大部分人其實並不害怕被別人利用，只怕在被利用後得不到自己想要的（Blau 1964; Homans 1974）。社會交換學派相信象徵資本對累積社會資本並沒有如布迪厄所謂般重要。

另外，有學者可能會認為社會資本的建立有賴關係網絡中的制裁機制（sanction mechanism），而不是象徵資本。比方說，已故美國芝加哥大學社會學大師柯爾曼（James S. Coleman）相信要維持恆久、可信賴的人脈關係，網路的成員必須能夠懲處在網路中不盡本分、不感恩圖報、背叛其他成員的「黑羊」。柯爾曼認為此「防小人」的制裁機制必須建基於關係網絡中的「社會緊密性」（social closure）。社會緊密性是指網路中的成員彼此關係的密度（density）。以圖 7-1 為例，圖中的線代表被連接起來的兩個人相互認識。在圖 7-1 的最左邊，A 認識 B 及 C，但 B 和 C 彼此不認識；中間的是 A 認識 B 和 C，而 B 及 C 彼此也互相認識。兩個圖相比較，中間一個的社會緊密性比左邊的高，網路中的成員也擁有較多的社會資本。最右邊的關係中四個人互相認識，緊密性更高。

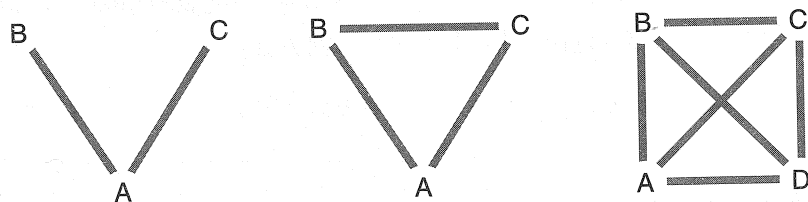


圖 7-1 | 社會緊密性示意圖

柯爾曼相信關係網絡的緊密性有助於約束個人行為，讓人們較放心彼此互動互助。舉例說，在圖 7-1 的左邊，當 B 向 A 接近，希望建立關係時，A 可能心存戒懼，決意要保持距離。但在圖 7-1 中間的情況，A 可以向認識 B 的 C 君打聽，從側面瞭解 B 的底細，確定他是否可靠。另外，

A 知道 B 及 C 彼此認識，較有把握 B 為了顧及在友儕中的聲譽不會亂來，所以比較敢於與 B 互動，彼此幫忙，互動的結果是增長了大家的社會資本。在圖 7-1 的最右邊，A 有更多管道（C 及 D）可以瞭解 B 的品性為人，B 的行為受到更多人際關係的制約，每一個人擁有的社會資本比圖 7-1 中間的更多（Coleman 1988; Coleman and Hoffer 1987）。柯爾曼大概會認為社會緊密度衍生的制約機制比象徵資本更有助於積累社會資本。⁵

按照社會交換理論及柯爾曼的觀點，不具備象徵資本的權力及制度不見得無法延續，只要掌權者恩威並施，一方面讓部分被統治者從現況中得到好處，換取他們的支持或默許，另一方面設立有效的制裁機制震懾反抗者。然而，布迪厄可能會回應說儘管象徵資本對穩定權力及建立人脈網路非常重要，但他從來沒有聲稱它是積累社會資本及「維穩」的唯一及必需條件。此外，布迪厄學派學者可能會承認社會秩序及人際關係確實可以建基於實際的利益交換以及對成員的制約機制，然而他們仍會堅持象徵資本的重要性。他們會辯稱純粹建基於現實利益及制約機制的關係穩定性及素質一定都比不上具備象徵資本的關係，就好像一對男女因為利益交換而結為夫妻，之後因為無法承受離婚帶來的人際壓力而繼續維持婚姻，他們關係的品質及牢固度一定比不上一對彼此相信對方真心愛自己的夫妻。

5 柯爾曼與布迪厄兩位社會學大師的社會資本理論有極大的分歧。柯爾曼認為社會資本對社會整體帶來正面作用（例如他相信緊密的人際關係可以改善社區治安、節省經濟活動的交易成本及提高學校的教育效能等）；布迪厄卻認為社會資本幫助再生產不平等社會關係。另外，布迪厄強調資本是「積累的勞動」、資本有吸引資本的傾向，他相信因為人們之前積累的資本不一樣，要建立關係網絡的難易程度也不一樣；柯爾曼傾向把網路中的個人單純地看成是「沒有歷史包袱」的理性行動者，較不考慮行動者過去的策略及實作累積的資本對現在的影響。澳洲社會學者康奈爾（Raewyn Connell）批評柯爾曼的理論完全把行動者「去歷史化」（Connell 2006: 241）。

2. 關於文化資本打造的社會秩序是否普遍具有正當性

布迪厄撰寫〈資本的形式〉的重要目的之一是要解釋為什麼文化資本肩負愈來愈重要的社會再生產功能。他相信文化資本最具象徵資本，文化的生產與傳承較其他形式資本更隱蔽，藉文化取得的權力在公眾眼中最具正當性。然而，所謂文化資本最具象徵資本的講法可能並不具普遍性，筆者認為通過學校產生的權力關係正當性可能受到幾個社會歷史條件的影響。⁶ 首先是社會對所謂「有價值」文化定義的共識，共識愈高，以文化資本建立的權力關係愈具正當性。比方說，法國社會因為傳統貴族文化具有主導地位，藉文化資本分配社會位置的做法可能較容易被人們接受。然而在多元文化、族群衝突激烈的社會（例如美國及馬來西亞等國家），人們對所謂「有價值」文化較缺乏共識（Lamont 1992; Lamont and Lareau 1988; Lareau and Weininger 2003），依賴文化資本建立的權力關係的象徵資本也可能較低。

其次，文化資本是否具有正當性也要視教育領域「不涉利益」的迷思是否曾被強有力的社會政治運動撼動而定；文化領域曾被運動猛烈攻擊，學校教育打造的權力關係的象徵資本較低。舉例來說，在 1949 年至改革開放前的中國，政治運動不斷衝擊文化教育「不涉利益」的迷思。當時有所謂「紅」與「專」兩條路線之爭，以政治資本為主的勢力對以文化為主的發動一波又一波的攻勢。他們替知識份子標上資產階級的標籤，指控他們是「臭老九」、舊社會掌權階級遺留下的反動勢力，又批評學院傳授的是資產階級的知識，宣稱「知識愈多愈反動」，甚至抨擊考試制度延續舊有階層勢力的特權地位（Andreas 2002, 2009; Pepper 1996; Unger 1982）。

6 布迪厄可能會辯稱他從來沒有說「文化資本最具象徵資本」是放諸四海皆准的鐵律。然而他未曾有系統地討論在什麼條件下藉文化資本打造的權力關係具有象徵資本，大部分應用布迪厄理論的學者也沒有反思影響文化資本正當性的社會歷史因素。

政治及社會運動「揭發」了教育文化領域與特定階層社群的利益關係，打破了知識份子「以天下為己任」、知識學問是為了「為天地立心、為生民立命」的迷思。因為這些歷史背景，依靠文化資本再生產的權力正當性也容易受到質疑。

此外，教育機會平等是依賴文化資本建立的社會秩序具備正當性的另一個重要條件。在教育設施充裕、民眾享有大致均等的教育資源、個人就學成本低廉的社會，大部分人都有機會學習有價值的知識能力及爭取學歷文憑；無法通過教育體系取得更多文化資本者只能怪自己努力不夠或者資質不如人。然而在教學設施不充裕、就學成本高昂、不同階層及區域享有教育資源落差甚大的國度，人們很容易察覺到特權階層有更大機會累積有價值的「身體」及「制度」形式文化資本，藉學校教育再生產的社會秩序可能失去正當性。另外，教育機會分配機制是否被民眾視為公正也十分重要。如果權力、金錢及關係明顯可以左右教育機會的分配，有權有勢的父母有很多方法可以把子女送入更好的班級或學校，藉文化資本打造的權力關係也不會太具象徵資本。

文化資本建立的社會秩序具備象徵資本的另外一個條件可能是教育競逐失敗者還有別的出路以及具有一定的保障。要是「輸者全輸」，失敗者完全沒有後路，敗下來的會「輸不起」，會用盡所有方法找理由指控升學競賽不公平。相反，如果「讀書不成」的還有其他出路，他們比較容易灑脫地轉身而去，在別的領域另尋發展。就好像 1990 年代以前的臺灣，沒有太高學歷的可以選擇學習一技之長，然後等待時機創業當中小型企業的老闆。另外，如果社會的福利制度讓「不成功」者也可以過有尊嚴的生活，競逐學歷遊戲落敗者比較容易接受賽果，沒有挑戰教育體系公平性的必要。⁷

7 法國的特殊社會條件可能導致布迪厄深信文化資本具象徵資本。法國的教育機會有

3. 關於支配階級與教育體系的關係

布迪厄強調教育體系通過文化再生產鞏固統治階層的權力。從早期的《再生產》到後來的〈資本的形式〉，他一再重申學校體系藉由替主導階級的文化專斷「祝聖」（consecrate）而延續不平等社會關係（Bourdieu 1986, 1990）。然而，他對支配階級與學校體系關係的處理有兩個可以斟酌之處。第一，布迪厄偏重討論經濟及文化支配階級，基本沒有注意政治支配階級的作用。布迪厄忽略政治掌權階層，可能是因為現代法國是社會力量成熟、政治高度民主化的社會，政治權力受到民間力量的制約，「國家」行使權力的方式也較隱晦。法國的「國家」特性可能影響了布迪厄理論對其他社會的適用性。因為在社會力量被壓抑、國家占主導地位的國度，政治掌權者視學校教育為政治工具，他們敢於插手干預學校體系，甚至實施會令經濟及文化支配階級不悅的教育政策。另外，在剛剛革命成功的國度，因為底層群眾支援而取得權力的政治掌權者可能回應民眾要求打壓經濟及文化的支配階級，壓制經濟及文化資本的再生產作用。

第二，布迪厄較少討論文化支配階級與教育場域的矛盾。文化再生產理論指出隨著文化資本發揮愈來愈重要的再生產功能，經濟掌權階級再生產的不確定因素與日俱增；相比之下文化支配階級擁有接近學校文化的「原初習氣」，他們可以順利依賴教育體系維持權力。然而，學校施行的符號暴力不一定對文化菁英完全有利。首先，教育體系的獨立性可能導致學校與文化掌權階層的分歧。布迪厄在《再生產》曾指出學校必須具有一定的自主性才能隱藏教學行動背後的權力，更有效施行象徵暴力

一定平等性，在民主政治及自由媒體的制約下教育機會按照法定程序及制度分配，人們比較相信高教育成就是因為努力及天賦。另外，因為左派具有政治影響力，法國的社會福利政策替人民提供了一定的保障，沒有藉教育取得更高社會地位者也比較不會被「逼上梁山」挑戰權力的正當性。

(Bourdieu 1990: 57)。然而一旦具有相對自主性，教育體系可能衍生出自身的利益以及再生產實作及規則，學校教育的運作不再只是要幫助掌權階層（包括文化的掌權階層）延續主導地位。其次，文化掌權階級與大部分教育工作者在權力結構的位置差異可能進一步擴大彼此的分歧。教育體系包括從幼兒園、小學到大專及研究所等複雜的組成部分。在高等教育擔任教研工作的人員擁有大量的文化資本，他們屬於「文化支配階級的主導部分」（the dominant fraction of the culturally dominant class），在職場享有更大的自主性；但人數占最多的中小學教育工作者擁有的文化資本較少，他們屬於「文化支配階級的從屬部分」（the subordinated faction of the culturally dominant class），在職場受到較多科層規條的約束。⁸「文化支配階級的主導部份」有部分成員來自教育體系的高等教育院校，有部分在教育以外場域（例如私人企業）發揮文化及符號生產及再生產功能；他們與大部分教育工作者處於不同的權力結構位置。此外，教育體系的主要功能是文化再生產（尤其在初等及中等教育階段），然而「文化支配階級的主導部份」有相當比例的成員扮演文化生產者的角色。因為在符號場域不一樣的角色，以文化再生產為主且「人多勢眾」的前線教育工作者可能遠比文化的統治階層保守——就如布迪厄曾在《再生產》中所言，因為教學工作的目的是培養須經長時間才能養成的習氣，教育工作者會致力於維持生產習氣的條件，因此文化再生產的執行者大都充滿保守性格，他們的觀念往往跟不上社會的變化（Bourdieu 1990: 31-33）。因為權力及實作性

8 筆者依據文化資本擁有的數量把文化菁英及中、小學教師區分為「文化支配階級的主導部分」及「文化支配階級的從屬部分」是受布迪厄的啟發。他在《國家精英》（*The State Nobility*）一書把經濟及文化掌權階層分別稱為「支配階級的主導部分」及「支配階級的從屬部分」（Bourdieu 1996）。一般而言「從屬部分」因為享有較少權力，他們比較有顛覆既有秩序的傾向。然而，因為在文化領域的「從屬部分」主要負責文化再生產，他們的保守性格可能被強化。讀者可從本書第八堂課相關部份進一步瞭解「支配階級的主導部分」及「支配階級的從屬部分」的區別。

質的差別，文化掌權階層與大部分教育工作者對教學理念、目標及方法等都可能不同看法，彼此習氣也可能差異甚大。套用伯恩斯坦的講法，文化支配階級的文化可能偏向「弱分類、弱架構」，但教育工作者相對是「強分類、強架構」（Bernstein 1977）。⁹因此，研究資本再生產作用的學者不應假設文化支配階級家庭培養的「原初習氣」與學校教育實作「文化專斷」存在必然的一致性，以致低估了高文化資本家庭藉教育再生產階級優勢的難度。¹⁰

4. 關於「制度形式文化資本」與學校的入學篩選制度的關係

現代社會大部分學歷文憑須通過教育體系而取得，爭取「制度形式文化資本」的先決條件是要取得入讀學校的資格，關於資本與社會再生產的討論都應該重視學校入學選拔機制的課題。然而，儘管布迪厄一再重申

9 除了權力及在文化場域的功能外，文化支配階級與前線教育工作者的另一個重要差別可能是性別。普及教育出現後愈來愈多女性加入教師行列，教師隊伍出現「女性化」（feminization）趨勢，教育前線工作者女性的比例很可能遠高於從事文化生產（並享有更大權力）的文化支配階級。關於教師隊伍「女性化」對教育工作的影響，可參閱 Apple（1986）。

10 許多應用布迪厄文化再生產理論的教育社會學研究——當中包括廣為人知甚至被學界奉為「經典」的作品——都把焦點放在「學校與家庭連結」（school-family linkages）上。他們把學校前線的「守門人」（gatekeepers）如校長、教師等，期待學生及家長應有一定態度及行為之現象，視為教育場域的「文化專斷」；他們並把表現符合學校期待的家庭認定為具有文化資本（Carter 2003; Blackledge 2001; Lareau 1987, 1989, 2003; Lareau and Horvat 1999; Lareau and Weininger 2003; Reay 1998）。「學校與家庭連結」無疑是文化再生產的重要環節。然而布迪厄曾指出教育體系必須具有一定獨立性才能有效施行象徵暴力，他還強調權力場域與教師之間存在兩重的委託關係——掌權階層委託教育體系、教育體系再委託前線的教育工作者施行教化（Bourdieu 1990: 60-65）。因為教育場域具有相對自主性，社會的掌權階層與教育工作者之間存在差距，前線教師對學生及家長的要求標準，可能並非在權力場域委託他們執行教學行動的支配階級——包括在經濟、政治及文化領域的支配階級——所期待的「文化專斷」。

「制度形式文化資本」在現代社會愈來愈重要的再生產功能，但他跟大部分應用他理論的學者一樣都沒有深入探究教育體系的入學篩選制度。

學校的招生標準是資本轉換規則的重要部分，它對資本的用途、轉換的方式以及家長及學生的再生產策略帶來深遠的影響。舉例說，從 1954 年到 1990 年代教育改革運動之前臺灣的高中畢業生都參加「大學院校聯合招生考試」（簡稱「聯考」），「聯考」幾乎是入讀大學的唯一途徑。除了少數院校及（例如美術、音樂及體育等學院）科系之外，所有院校都單單按照「聯考」分數高低（當然還有申請人填寫的志願）錄取學生，考試分數是大學收生的唯一標準。「聯考」的遊戲規則限制了資本的用途及家長的策略選擇。當時大學入學申請人的分數即使只是因為一分之差落榜也完全沒有其他補救餘地；老爸的財富、人脈及權力等都派不上用場，也沒有所謂的面談機會可以讓學生展示文化資本、爭取「逆轉勝」。在「聯考」的年代，父母要利用家庭的經濟、文化及社會資本幫助子女，唯一的方法是設法把這些資本轉換成為孩子的應考能力——一種「身體形式的文化資本」。具體的做法包括聘用補習老師、親自監督及幫助孩子的課業，把子女置於重視課業的同儕及優良的學習環境。另外，「聯考」的命題方式亦限制了家庭文化資本的作用：為了確保考試的公信力，排除閱卷人主觀判斷因素的干預，「聯考」採用選擇題、填充題及簡答題做為主要的命題方式，評核的重點是考生對客觀資料性知識的掌握；學生的寫作風格、文字流露的氣質及知識深廣度等「不客觀」因素幾乎完全無法發揮作用。「客觀化」命題方式導致家庭具有文化資本考生的優勢大打折扣；家庭缺乏文化資本的孩子較可以通過「勞動密集」的方式培養應試的「身體形式文化資本」，爭取累積「制度文化資本」的入場券（入讀大學的資格）。

然而，經過 1990 年代教改運動衝擊後，臺灣的大專入學制度出現了很大變化，資本的再生產用途與以往有別。在「多元入學」政策下，當今臺灣高中畢業生可以選擇用「申請入學」及「推薦甄試」方式申請入讀大

學，參加聯合考試已不再是進大學的唯一途徑。此外，大學處理「申請」及「推薦」個案時亦不會單單考慮申請人的學業表現，它們要求學生呈上自傳、課外活動、社會服務等資料，甚至還會安排面試。改革後的大專入學選拔制度改變了家長們運用資本的策略。擁有經濟資本的家庭不單聘用補習教師提升孩子的學業能力，還會設法利用金錢替子女換取多樣的「身體形式文化資本」，例如安排孩子學習才藝、參加各類型課外活動、寒暑假到國外遊學等。在「多元入學」的遊戲規則下，「多才多藝」、「見多識廣」的孩子申請入讀大學時呈上的個人資料往往較別人亮麗，面試表現也容易占上風。臺灣教改後的大學入學篩選制度讓擁有財富的家庭可以利用經濟資本轉換成多樣「有價值」的文化資本，強化子女競逐學歷文憑的優勢；缺乏經濟及文化資本的學生不容易像「聯考」時代般可以單靠努力彌補家庭資本的不足。

因為教育體系的入學篩選左右資本轉換的可能性及限制，不少階級及社群都希望影響學校的選拔標準，好讓自己的資本派得上用場並排斥其他的競爭者。舉例說，美國「常春藤聯盟」（The Ivy League）最頂尖的三所大學哈佛、耶魯及普林斯頓（合稱「三大」（The Big Three））從 18 世紀開始幫助掌權的白人盎格魯撒克遜新教徒子弟延續在美國政治及財經的主導地位。傳統上「三大」都以學業表現作為錄取學生的最重要（如果不是唯一的）標準，有意入讀三所頂尖大學者必須在中學學業成績優異，參加大學入學考試表現突出。然而，20 世紀初期大學領導層發現猶太裔申請入學人數愈來愈多，而且其中很多學業能力都非常優秀、參加入學考試成績異常突出。以學業表現為標準的入學制度讓大量猶太子弟成功取得入讀「三大」的資格。為了維護族群利益，白人新教徒主導的學校領導層決定改變入學方式，加入考慮申請人的個性（character）、領導才能、體育及課外活動表現等標準。改革後的入學制度讓白人新教徒可以較容易地把猶太人阻擋於「三大」門外。首先，隨著加入個性、領導才能等不容易客

觀化的入學標準，三所大學有較大空間可以排斥他們「看不順眼」的申請人。其次，新的入學方法把學業表現貶為入學的其中一個（而且可能不是最重要的）條件，猶太子弟無法繼續依賴他們對學科知識掌握、應試能力的「身體形式文化資本」優勢換取哈佛、耶魯及普林斯頓的入學資格。此外，白人新教徒的教育一直比較「全面」、比較不太會以書本及智性為中心。比方說，美國盎格魯撒克遜菁英子弟入讀的中學「名校」是模仿英國上流社會「公學」（public schools）而設的「預備學校」（prep schools），校方一向積極鼓勵學生藉各類型體育活動鍛煉身體、培養競爭精神，又安排多樣的課外活動訓練他們的領導及組織能力。¹¹ 傳統白人新教徒菁英的子弟較符合「三大」改革後要求的入學條件，新的收生標準讓他們更容易藉他們特有的「身體形式文化資本」兌換「制度形式文化資本」。相反地，猶太人的教育較偏重智性、比較以文字及書本為中心。新的入學政策對他們較不利（Karabel 1984, 2005）。因為大學入學制度影響不同類型資本與「制度形式文化資本」的轉換規則，文化再生產理論必須重視教育體系學生選拔制度的課題，不可忽略學校收生制度引發的衝突鬥爭。

5. 關於私人資本及公共資本與階級再生產的關係

布迪厄的文化再生產理論探討行動者如何利用個人擁有的資本爭取優

越的社會地位，他批評傳統教育經濟學者目光只及於教育的公共投入（public inputs），忽略了私人的教育投入。然而，布迪厄可能犯了矯枉過正的錯誤，他的分析架構忽視了公共資源對私人資本再生產功能的影響。公共資源的多寡及分配模式影響私人資本的再生產作用。一般而言，公共資源愈充足，私人資本的作用愈受限制；公共資源的分配愈能惠及弱勢社群，私人資本導致的社會不平等也會受到抑制。公共資源的來源可以分為兩大類，來自政府及民間組織。政府提供的資源影響個人資本的再生產作用。舉例而言，戴芬（Fiona Devine）研究第二次世界大戰後到 21 世紀初期英國及美國不同時代的教育與階級再生產。她發現 1950、1960 年代英國實施福利國家政策，政府投入大量公共資源發展教育。當時就學（包括上大學）基本上都是免費的，考上大學的清貧子弟都可以申請助學金。同時期美國公立中小學財政資源充足，公立大學學費十分便宜。充裕的公共教育資源讓許多家庭背景較差的年輕人有機會上大學，爭取更高學歷。另外，寬裕的教育經費亦保障了公立中、小學校的素質，中產階級家長不必把子女送入私立學校，大部分家庭都不需要太依賴私人經濟資本換取有品質的教育。然而從 1970 年代開始，英、美國家不斷削減教育支出，公立中、小學的水準愈來愈參差不齊，大學（包括公立大學）學費一年比一年昂貴。公共教育資源萎縮導致許多家庭要動用更多的私人經濟資本換取子女的受教育機會。今日在英國及美國，不單工人階級不容易藉教育爭取往上流動，很多中產階級家庭也感受到孩子教育支出帶來的沉重壓力。不少經濟資本不算充裕的中產階層（例如中、小學教師、中級公務員等）眼見公立學校水準下滑，但又無力負擔私立學校的高昂學費，他們唯有更多利用自己的文化資本、投入更多時間及心力幫助孩子的課業，甚至親自到子女就讀的學校當義工支援學校（Devine 2004）。英、美的歷史經驗顯示，政府提供的公共資源會影響個人資本的階級再生產作用，提醒我們討論資本轉換的課題時不可以抽離具體的政治經濟脈絡。

11 英國「公學」重視培養鍛煉體格、競爭精神及領導才能，一方面因為學校領導要消除企業家「新貴」對子弟接受人文經典教育後失去男子氣概（masculinity）的恐懼；另一方面，傳統上「公學」肩負培養大英帝國下一代領導人才的使命。許多「公學」畢業生日後要到偏遠的亞、非地區開拓及管理殖民地，學校要幫助他們在身體素質、品性及領導能力做預備。關於英國「公學」的教育理念，可參閱 Mangan（1981）、McCulloch（1991）及 Turner（2015）；關於英國「公學」教育模式對美國白人基督教菁英教育的影響，可參閱 Karabel（2005: 13-38）；對美國菁英「預備學校」感興趣的讀者可參考 Cookson and Persell（1985）及 Kahn（2011）。

另外，民間組織提供的公共資源也會影響個人及家庭資本的再生產功能。舉例說，第二次世界大戰後很多「志願團體」參與香港的教育發展。當時積極投入辦學的組織包括基督教及天主教教會、華人慈善團體（例如「東華三院」及「保良局」）、商會、同鄉會、宗親會等。它們與政府合作辦理的「津貼學校」成為香港中、小學教育的主力，數目超過政府親自營辦的「官立學校」。辦學團體提供了開辦學校的部分資金及負責學校的日常營運，它們的投入大幅降低了政府的財政負擔，增加了二次戰後香港的公共教育資源（Wong 2015）。「津貼學校」讓更多低下階層出身學童可以以頗低廉的學費換取品質不錯的教育，降低了家庭經濟資本對爭取「身體」及「制度形式文化資本」的決定作用。

然而，民間社團能否幫助擴大公共教育資源要視國家的態度而定，因為民間力量參與意味著掌權者需要跟非官方組織分享教育權力，當局可能要在辦學方針、課程及教學法等方面做一定的讓步。此外，民間團體慷慨奉獻資源興辦教育有助於它們累積龐大的象徵資本，提高在社會的影響力。要是政治掌權者認為民間組織壯大會對他們構成威脅，他們可能會選擇限制非官方組織的教育投入。二次大戰後的新加坡就是其中的一個例子，因為擔心教會及華人影響力擴大刺激到馬來族群及周邊回教國家的神經，李光耀領導的人民行動黨政權壓抑基督教及天主教會及華人社團的教育參與（Wong 2015）。然而，1965年獨立後新加坡經濟發展迅速，掌權者在壓抑民間組織興學的同時有能力大量創辦由官方出資並親自經營的公立學校，人民行動黨藉「包攬」提供公立教育資源保障缺乏私人資源的孩子也獲得就學機會。在政府財政並不充裕或者掌權者不願投資教育的國度，壓抑民間團體教育投入會導致公共教育資源的萎縮，最終讓私人的經濟資本主宰了階級再生產的過程及結果。

6. 關於出國留學對資本積累及轉換的作用

跟目前所有批判教育社會學理論一樣，布迪厄的文化再生產理論源於世界體系「中心」位置的西方社會，理論建構深受西方社會的特殊條件所影響。英、美、法等「中心」國家的學校體系在國際教育體系佔據「龍頭」的位置，社會菁英主要依靠國內的教育體系延續主導階級的地位。此特殊的歷史條件導致西方教育社會學理論帶有濃厚的「方法論民族主義」（methodological nationalism）色彩——把民族國家（nation-state）理所當然的認定為分析的單位，忽視外在制度、行動者及實作的影響。¹² 西方教育社會學者很少考慮國內教育體系與國外學校的關連，更遑論探究人民如何藉由赴國外留學進行資本轉換及階級再生產。受西方此特殊條件影響的教育社會學理論無法完全適用於其他社會，因為許多非西方國家處世界體系邊陲位置，國內學校被認定為遜於「先進」國家的學府，從西方國家取得的學歷文憑往往比國內的更具市場價值及象徵資本，許多有能力的家長都設法利用國外的教育體系幫助子女累積更豐厚的資本。

出國留學對非西方國家的資本轉換及階級再生產的具體影響要視乎留學生收容國吸收外國學生的目的而定。根據過往的研究及觀察，筆者認為出國留學模式至少可分為三大類，它們對留學生輸出國資本轉換與階級再生產的影響不盡相同。第一類是「人才吸收型」，處世界體系較中心位置的國家為了從外吸收更多高品質人力而在邊陲國家招收留學生。1950、

12 美國史丹佛大學的梅耶（John W. Meyer）可能是例外。他根據從19世紀開始一百多個國家學制及課程的資料提出「世界教育體系的制度理論」（Institutional Theory on World System of Education）。梅耶指出，因為世界上最富強國家的教育體系被廣泛地認定是富國強兵的關鍵，其他國家都競相模仿它們的制度，結果形成全球性的教育模式「趨同」現象（Meyer 1977; Meyer, Kamens, Benavot and Cha 1992）。然而，梅耶只注意到教育體系的跨國符號作用——先進國家教育體系象徵現代化所帶來的影響——而忽略了學生及教研人員跨國流動對國際及個別國家內部的再生產作用。

1960年代，大量臺灣大學生畢業後到美國念研究所可能是此模式的一個例子。在當時的冷戰氛圍下，美國為了在科技上維持領先優勢而積極投資研究所教育，並設立大量獎助學金名額吸引優秀的外國學生。美國提供的機會讓學業成績優越但家庭缺乏經濟資本的臺灣大學畢業生可以利用學業「身體形式文化資本」換取到國外爭取更高、更有價值「制度形式文化資本」的機會。許多臺灣留學生取得高學歷後留在美國發展，累積更多經濟、社會及象徵資本；有部分在美國取得成就後回流臺灣佔據領導的位置。因為「人才吸收型」的政策目的是要從外引入高品質的人力，吸收國要求學生具有相當的學業能力，爭取的都是學業菁英；留學生輸出地的掌權階層無法單靠經濟及政治資本幫助子女藉此途徑出國爭取更多有價值的資本。

第二類型是「向錢看型」，留學生吸收國的目的是為了賺取學生的學費及其他支出。近年英、美大學因為政府教育經費緊縮出現財政困難，它們希望藉多收支付全額學費的外國學生增加財政收入是這一類型政策的例子。另外，近十多年新加坡政府企圖藉吸收大量自費外國學生發展教育產業也是「向錢看」政策的實例（Olds 2007）。因為「向錢看」政策是為了賺取財政利益，留學生吸收國的政府及學校都較願意降低對學生學業能力及過往學業表現的要求。「向錢看」留學生政策讓非中心地區部分家長可以運用財富替子女換取到取得國外文憑學歷的機會、藉經濟資本彌補孩子學業「身體形式文化資本」的不足。這類型政策會強化私人經濟資本在非西方社會的再生產作用，擴大「邊陲」國家內部的教育機會不平等。

第三類是「統戰型」，學生吸收國目的是藉提供教育機會換取國外地區人民的認同。國民黨1949年退守臺灣後的僑生政策是「統戰型」的例子。為了爭取華僑對中華民國的支持，以及反制北京對海外華人的統戰攻勢，1950年代國民黨在美援支持下每年從港澳及東南亞地區大量招收華僑學生。以統戰為目的的留學生政策一般而言都希望盡量擴大收容學生人

數，吸收國傾向設法減輕學生前來就學的經濟負擔、調降對申請人學業能力的要求——就好像當年國民黨為了增加來台學生人數而大量設立獎助學金名額、儘量降低僑生的入學標準並提供大量獎學金及其他形式財政資助吸引學生。「統戰型」政策讓港澳及東南亞許多經濟資本不充裕、學業「身體形式文化資本」也不太豐厚的華裔青年有機會到臺灣爭取「制度形式文化資本」（黃庭康 2016a; Wong 2016）。

課堂小結

布迪厄的〈資本的形式〉是批判教育社會學的經典作品，該文對經濟、文化及社會資本的特性提出了細膩又有創意的洞見，並對文化資本作出進一步的分類，幫助學者們瞭解為什麼文化資本在現代社會發揮愈來愈重要的再生產功能。因為〈資本的形式〉的重要貢獻，該文是所有研究教育與權力的學者必須閱讀的經典佳作。然而，布迪厄的文化再生產理論還有進一步改善的空間。首先，布迪厄相信藉文化資本打造的權力關係最具備象徵權力，然而他沒有考慮到經由學校再生產的社會秩序正當性可能因時而異，更遑論有系統地提出影響「學校中介再生產」象徵資本的歷史社會條件。布迪厄把經濟及文化的主導階級視為社會掌權階層的兩大部份，他相對忽略了政治掌權階級的影響力，又認定文化支配階級的家庭文化與學校文化非常接近，沒有注意到具備相對自主性的學校可能衍生跟文化支配階級不一樣的「文化專斷」，以致低估了高文化資本家庭藉教育再生產優越地位的難度。其次，儘管布迪厄一再強調學歷文憑對階級再生產的作用，他的理論完全沒有探索「制度形式文化資本」與學校入學制度的關係。再次，布迪厄批判主流經濟學只注意到公共的教育投入，忽略了私人資本的社會再生產作用。然而他矯枉過正，他的理論單單專注私人的經濟、文化及社會資本，完全沒有考慮政府及民間的公共教育資源如何影響

私人資本的再生產作用。最後，因為法國是位於世界體系中心位置的西方國家，受到法國特殊條件的影響，布迪厄假設社會各階層都藉國內教育體系競逐優越的階級位置，他忽視了出國留學是非西方國家階級再生產的重要策略。我們在向布迪厄汲取智慧時必須努力突破這些限制，並藉扎實的經驗研究進行理論重建，打造超越布迪厄而且適用於非西方社會的文化再生產理論。

第八堂課

學術人與教育場域的自主性

《學術人》（*Homo Academicus*）是布迪厄主要的教育社會學作品之一。該書法文版於1984年出版，四年後英文版面世。該書以法國巴黎高等教育體系為研究對象，內容涉及不同等級學校教授與學生的出身背景、大學與階級再生產、大學內部權力關係、高等教育的自我再生產模式以及教授們的政治行為等。《學術人》的重要性可以分為幾方面。首先，傳統教育社會學一般以中、小學為研究的對象，就算是研究大學，焦點也是放在高等教育政策、院校、與學生，極少研究教授。¹這是教育社會學的一大遺憾，因為大學位處教育體系頂端，高等教育教研人員是重要的文化生產及再生產者。他們擁有充沛的象徵資本，被外界認定為（或被誤認為）追求真理、客觀公正的「社會良知」。布迪厄甚至稱大學教授是社會生活的「分類者當中最重要分類者」（Bourdieu 1988: xi-xii），他們對社會問題的立場影響社會權力的正當性，是「象徵暴力」的有效執行者。《學術人》以批判的角度切入研究大學教研人員，正好填補教育社會學這一片空白，可幫助我們更深入瞭解教育與社會再生產的關係。²

1 例如2002年RoutledgeFalmer出版的《教育社會學百科全書》（*Sociology of Education: An Encyclopedia*）內有數章討論教育社會學關於高等教育的研究。從該書可見，相關研究的焦點主要是探討不同背景的學生上大學的機會、畢業後的出路、各國高等教育制度的演變等問題，幾乎沒有學者研究大學教授（Levinson, Cookson and Sadovnik 2002）。社會學者較少研究教授，可能因為他們本身也是大學教研人員，也害怕揭露大學不純潔的一面而得罪同行。

2 布迪厄研究學術人的敏感問題可能跟他的個人背景有關。布迪厄出身於法國西南部鄉村地區，父親是郵差，家庭背景並不是特別好，小時候講的是地區方言而不是法文。儘管布迪厄很努力讀書，考上法國最頂尖的學府巴黎高師，他入學之後發現身邊很多巴黎出生家庭背景很好的同儕一直沒有接受他是菁英的一份子。這種「進去

其次，布迪厄與不少晚近的教育社會學學者一樣，都注意到教育體系的矛盾性格。它一方面灌輸保守的意識形態，幫助來自優勢背景的學生維持優越的社會地位，另一方面鼓吹批判思維，鼓勵人們懷疑甚至挑戰既有的權力關係（Apple 1985; Carnoy and Levin 1985）。《學術人》其中一大貢獻就是以布迪厄之前發展出的資本（capital）、場域（field）、習氣（habitus）及策略（strategy）等概念解釋大學這一矛盾的性格。布迪厄以各類型大學教授所擁有的資本、在場域所占的位置、他們的習氣及由此而衍生的策略解釋為何有些教授傾向保守、有些教授思想離經叛道。此外，《學術人》亦豐富了關於教育體系相對自主性的討論。如本書前面各章所言，自從鮑爾斯與堅提士於1976年出版《資本主義美國的學校教育》後，批判取向的教育社會學學者一直關注教育體系相對自主性的問題（Apple 1979; Apple 1982; Apple 1985; Apple and Weis 1983; Bernstein 1986; Bernstein 1996; Giroux 1983; Willis 1977）。布迪厄討論教授及學生在大學場域的位置如何中介（mediate）他們的政治立場、各院系內部結構如何導致它們對外在衝擊（例如高等教育普及化及社會運動）作出不同的反應。《學術人》幫助學者們更深入思考學校與社會既互賴又衝突的關係。

布迪厄在《學術人》的英文版序言中一再強調他對高等教育的批判反思並非對科學做虛無主義式的攻擊。相反，他為的是要瞭解知識生產的社會世界，進而掌控影響知識論述以及社會生活的條件。然而，因為社會學者本身是高等教育體系一份子，對學術圈進行批判反思必須跳出原本熟悉的生活世界，以外來者眼光觀察影響學術人的客觀結構性因素。這就是他所講的「把熟悉的事物變得充滿新鮮感」（exoticize the familiar）（Bourdieu 1988: xi-xiii）。布迪厄通過「場域」概念以新穎及客觀的眼光

之後被排斥」的邊緣人經驗導致他對法國高等教育界非常不滿（Reed-Danahay 2005: 1-5; Swartz 1997: 15-19）。《學術人》可能是布迪厄報復心態的產物。

觀察熟悉的學術界。

一、從場域到大學場域

布迪厄把場域理解為「相關位置客觀關係的網路」。因為資本決定了主導的（dominant）及被支配的（dominated）位置的分配，也影響進一步爭取利益的機會，不同行動者所擁有資本的差別形成了權力的關係。行動者在場域所佔據的位置是由他們所擁有的資本的總量及類型決定的。布迪厄雖然承認資本的多樣性，但他相信經濟及文化是兩種最基本的資本類型，個人擁有兩種資本的總量及比重決定了他或她在社會階級場域的位置（Grenfell and James 1998: 15-16; Swartz 1997: 154-55）。³ 擁有資本總量多的階級的地位較高，以經濟資本為主的一般比偏重文化資本的更具權力。然而以文化資本為主的階層並非對經濟的支配階級毫無招架之力。因為階級鬥爭的核心是「競逐正當的世界觀」（struggle over legitimate vision of the world），文化資本比經濟資本更有象徵資本，以文化為主的階層更有能力影響大眾對既有權力關係的看法、經濟的掌權階層須依賴文化支配階級的符號勞動（symbolic labor）合理化他們的優越位置（Bourdieu 1985; Bourdieu 1991; Swartz 1997）。

布迪厄把社會整體視為社會空間（social space）或社會階級場域（field of social classes）。如圖 8-1 顯示，社會空間由資本的種類與總量兩個向度組成，個人的階級地位取決於他在空間所占的位置。

3 布迪厄當然知道階級只是社會分化的其中一種形式，其他的社會群體——例如族群及民族的（ethnic and national）分類——也有可能是衝突的源頭。然而他始終相信以經濟及文化資本作劃分的階級才是最重要的，以階級為動員基礎的社會運動最具持久性。相比之下，族群及民族群體往往因成員之間經濟及文化資本的差異而分裂（Bourdieu 1985: 726）。

資本的種類

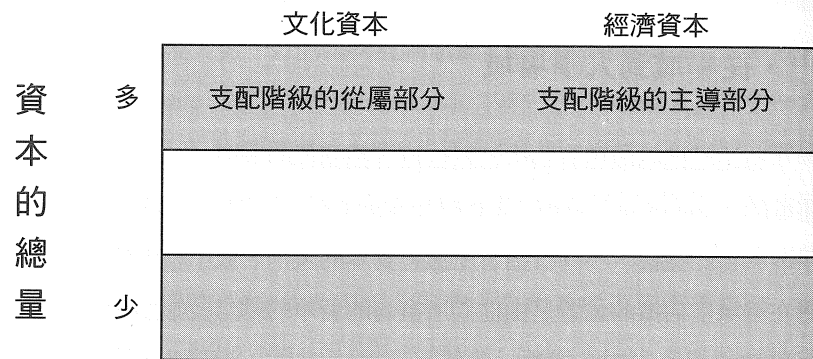


圖 8-1 | 布迪厄的社會階級場域

行動者所處的位置愈是在圖上方，表示他的資本總量愈多；反之就愈少。愈靠近左邊的，愈是以文化資本為主；愈靠近右邊，愈以經濟資本為主。跟大部分資本主義社會一樣，法國的社會空間基本上存在三大階級，分別是①擁有大量資本的主導階級；②擁有中量資本的中產階級；及③只有少量資本的低下階層（Bourdieu 1984: 357）。每個階層又可按經濟資本及文化資本的相對比重而劃分不同的階級部分（class fractions）。舉例說，支配階級有部分白手興家的大企業家擁有極豐富的經濟資本，然而文化資本相對較少。同一階層的名作家、大學教授，及藝術家等則剛好相反，他們的文化資本極濃厚，然而經濟資本卻相對較少。因為一般而言經濟資本比文化資本更能帶來權力，以經濟資本為主的掌權者屬於「支配階級的主導部分」（the dominant fraction of the dominant class）；以文化資本為主的是「支配階級的從屬部分」（the subordinated fraction of the dominant class）（Swartz 1997: 158-60）。⁴跟支配階級一樣，中產階級可

以依照擁有資本的類型劃分成兩部分。中、小學教師、社工、中層技術及管理人員及媒體工作者等偏重文化資本；中小型企業老闆等主要依賴經濟資本（Bourdieu 1984: 122-123, 339-341）。他們分別處於上圖社會階級場域中層的左邊及右邊。在社會空間最底層的是工人階級，他們的資本總量非常稀少，然而其中有部分人士——例如技術工人——相對而言較具文化資本。⁵

大學教研人員在整體的社會空間中屬於「支配階級從屬部分」，他們的權力源自豐厚的文化資本。布迪厄將文化資本細分，把以文化為主的支配階級做進一步的區別。他指出大學教授依靠學歷文憑取得教席，跟作家及藝術家等相比較偏重「制度形式文化資本」。⁶這類型文化資本使他們往往具有「科層式的職業生涯」及固定的收入。跟作家及藝術家相比，大學教授比較類似高級公務人員，他們在高教院校任職、薪酬來自國家的財政支持。⁷大學場域在文化場域中的位置與世俗權力（temporal power）關係較密切，他們在社會空間的位置影響他們與既存秩序的關係。布迪厄發現大學教授比作家及藝術家願意結婚及生育兒女，這意味著他們與社會有較緊密的連結（Bourdieu 1988: 36-37）。這種社會聯繫相當程度上導致他們的保守性，這當然也會影響到他們的文化生產活動。

除了整體階級場域外，學術人也身處社會空間內的大學場域。階級場

私營部門的高級管理及專業人員，他們擁有高學歷、高收入，同時兼具大量經濟及文化資本（Swartz 1997: 159）。

5 布迪厄對工人階級著墨甚少，他的研究焦點集中在支配階級（Swartz 1997: 161）。

6 布迪厄曾把文化資本分為三類：（1）身體形式文化資本，例如學者的學問、足球員的球技、畫家的畫功及作家的寫作技巧等；（2）物質形式文化資本，例如家中收藏的書、藝術品及鋼琴等；（3）制度形式文化資本，主要是指學歷及文憑（Bourdieu 1986）。關於三種文化資本的區別及作用，請參閱本書第七堂課。

7 名作家、畫家及表演藝術家跟大學教授一樣都是以文化資本為主，都是「支配階級的從屬部分」。然而他們比較不依靠學歷文憑，對科層的依賴程度遠較大學教授低，勞動的回報方式也不是靠領取固定的薪資。

4 在社會空間身處「主導階層的主導部分」及「主導階層的從屬部分」之間的是公、

域在歷史發展過程中往往衍生出不同的次場域（例如藝術場域、文藝場域、體育場域等）。次場域特有的資本（例如藝術資本、文藝資本、體育資本等）為次場域的誕生創造條件。儘管無可避免會受到整體社會空間的影響，次場域的成熟發展導致場域特定資本對內部權力分配的作用變得重要、外部力量愈來愈不容易控制它的再生產、次場域的自主性也愈來愈高。布迪厄注意到「大學場域」或「高等教育場域」也有類似的發展趨勢。最早的時候大學教授是由掌握政治權力者任命，為政治權力服務；其後大學自行聘用教授，大學教研人員變得專業化。他們從事獨立研究，與世俗權力保持距離，甚至與政治統治者格格不入。同時，隨著大學場域的發展，單單具備經濟及社會資本、缺乏大學場域資本（例如學歷、學術能力及高教院校管理經驗）者在高等教育界也不容易取得權力（Bourdieu 1988: 37）。

然而，學術界並非單一同質的群體，高等教育場域存在內部分化。布迪厄指出大學場域跟其他一切場域一樣都存在著經濟與文化資本的對立，總是有部分人士的權力來自經濟資本，有部分依賴文化資本——前者是「經濟上主導、文化上從屬的部分」，後者是「文化上主導、經濟上從屬的部分」，布迪厄稱這相似之處為「類同結構」（homologous structure）（Swartz 1997: 138-40）。⁸ 跟其他場域一樣，經濟及文化資本也導致法國大學場域出現分歧。舉例說，大學法學院及醫學院的地位主要是基於它們與外在世俗權力（例如國家司法部門、大型律師事務所、國家醫療體系、藥廠、與其他政治勢力）的關係，它們屬於大學場域的「世俗性主導部分」（temporally dominant fraction），比較沒有那麼重視學術研究。相反

8 布迪厄討論「經濟上主導」或「經濟上從屬」階級時往往把政治因素同時納入。因此，「經濟主導」的意思是指權力來自外在政經關係的支配階級；「經濟從屬」是指與政府、政治組織、企業及財團缺乏關係者。

的，文學院及理學院與外在經濟及政治權力的關係較疏離，它們較傾向追求知識的創新，是大學場域的「文化主導部分」（culturally dominant fraction）（Bourdieu 1988: 41）。

二、大學場域與階級再生產

大學場域的世俗及文化兩極與權力場域存在「類同結構」關係，高等教育體系通過對教授的選拔再生產了社會空間的階級關係。統計資料顯示世俗性主導的法學院及醫學院教授及學生較多來自以經濟資本為主的「支配階級的主導部分」；文化主導的文學院及理學院的學生較多出身於以文化資本為主的「支配階級的從屬部分」（Bourdieu 1988: 41）。⁹ 布迪厄從學院的差別推論大學場域存在社會等級（social hierarchy）及文化等級（cultural hierarchy）兩大敵對的分層原則（principles of hierarchization）。「社會等級」的分層標準是經濟及政治資本，它意味著大學場域對世俗權力的依賴；「文化等級」是科學權威與學術聲望的資本，它代表了高等教育場域對自主權的堅持。「社會等級」及「文化等級」大致上是相當於整合（integration）及抽離（detachment）的二元對立。「整合」是對既有社會秩序的認同；「抽離」則相反，是對社會現狀的批判。法學院及醫學院的教授傾向整合於社會，因為他們專業的目的是應用已有的法律及醫學知識維持「正常」的秩序——前者是指法律秩序；後者指的是類似傅柯（Michael Foucault）所講的「醫療秩序」（Medical Order）。文、理學院（特別是理學院）剛好相反，它們重視學術研究，鼓勵創新以及超越既有的想法，院內教授們也傾向對現存採取抽離的態

9 布迪厄提出一個有趣的數據：23%的文學院教授的父親亦是大學教授；但醫學院只有約10%（Bourdieu 1988: 41）。

度。法、醫學院教授在整體生活上也較文、理學院的融入現有的社會秩序——他們較為活躍於保守的羅馬天主教教會，在學術圈外擁有更多的政治及經濟權力，也較願意生兒育女。兩大分層原則的對立顯示整體社會場域中經濟權力與文化權力的緊張關係亦滲透到以文化生產與再生產為目的的大學場域（Bourdieu 1988: 47-51）。

布迪厄比較了大學場域支持兩類分層原則者與權力場域的關係。他發現文、理學院教授出身較卑微，他們缺乏經濟資本、社會資本以及與有權勢者建立關係所需的文化資本，相對而言是單靠學業成就晉身支配階級的。統計資料也顯示文、理學院教授在中學階段學業成績優於法、醫學院的教授；他們傾盡全力投資在大學場域，較少在其他領域（例如經濟及政治）建立權力。相反的，法、醫學院大部分教授來自布爾喬亞階層，他們往往把大學賦予的權威結合外在的政商關係壯大自己的權力。也許因為在權力場域處從屬地位，文、理學院教授的思想較具批判性（Bourdieu 1988: 52）。布迪厄又發現大學場域「社會」及「文化」兩類分層原則看重不一樣的文化資本。比方說，要成為一名優秀的律師不能單靠熟讀法律條文，更重要的是要具備法律場域所要求的說話談吐與人際技巧。這種能力屬於「實作掌握」（practical mastery）的範疇，其養成有賴早年從家庭長時間的耳濡目染，而不是依靠正式的、有客觀程序的訓練。相反，科學研究的能力屬於「符號掌握」（symbolic mastery）的範疇，比較可以依循客觀化的程序習得。¹⁰ 因此，出身於文化資本較差家庭的學生不易成為優秀的律師，然而他們較可能透過不斷努力，按部就班的培養出從事科學研究的能力（Bourdieu 1988: 58-59）。

「社會」及「文化」兩大分層原則的衝突不單存在於學院之間，也存在於學院之內。以醫學院來說，教導學生做臨床實踐者與從事基礎醫學研

究的教授就是明顯的例子。前者較多出身於「支配階級的主導部分」，與大學場域以外的俗世權力關係較密切，政治態度較保守；從事醫學研究者家庭出身背景較差，缺乏政經人脈，政治態度也相對左傾（Bourdieu 1988: 59-61）。

布迪厄引用康德（Immanuel Kant）「上級職別」（the higher faculty）及「下級職別」（the lower faculty）的概念進一步闡釋「社會」及「文化」兩大分層原則。「上級職別」的功能是替國家向人民施行最強與最持久的影響。協助執行這任務者（例如大學場域的法學院及醫學院）較直接受國家影響，相對而言自主性較低。「下級職別」與世俗權力疏遠，它根據自己場域內部的律則行事，理學院及文學院是這方面的代表。由於大學場域負責「上級職別」學科的主要目的是培養忠誠的執行者，它們選拔教師及學生時極為看重候選人的習氣是否與學院原有的目標相符合，並會先發制人把有「異端」思想的候選人排除。相對而言，文、理學院因為較不受世俗權力的約束，它們選拔教授及學生時較為開放，較可能接受特立獨行之士（Bourdieu 1988: 62-65）。

上文討論了法、醫及文、理學院的差別，那麼，社會科學又如何呢？布迪厄認為社會科學在法國高等教育場域取得合法地位加劇了「上級職別」與「下級職別」的對立。歷史顯示社會科學的出現是為了替國家提供管治所需關於社會的知識（Bourdieu 1999: 56）。從這點而言它是扮演「上級職別」的角色。然而，社會科學也有「下級職別」的特點。因為不少社會科學學者都強調學科的自主性，自許對社會進行獨立的、科學的研究及批判（Bourdieu 1988: 68-69）。¹¹

10 關於布迪厄「實作掌握」及「符號掌握」的區別，讀者可參閱本書第三堂課。

11 很可惜《學術人》沒有討論教育學院，沒有研究它較偏重「社會」還是「文化」等級原則、發揮「上級職別」還是「下級職別」功能。我們應該探討教育學院與權力場域的關係，剖析教育學院教授在高等教育場域的位置對他們文化生產及再生產實作的影響。因為教育學院訓練中、小學教師，它們的教研人員擁有相當的符號資本，

三、權力、文化生產及再生產

布迪厄一直強調大學場域具有相對自主性。高等教育的獨立性導致大學相當程度掌控了自我再生產，並進一步分化大學場域的權力。大學場域有所謂「學術權力」(academic power)，它的基礎是對大學場域其他位置及位置佔據者的掌控，屬於組織再生產的權力。「學術權力」的擁有者控制了場域其他參與者的遴選、升遷以及事業發展(Bourdieu 1988: 84)。與「學術權力」相對的是「科學權力及智性聲望」(scientific power and intellectual renown)，或可簡稱為「科學權力」。科學權力是對學術研究資源的掌控、在學界的聲望以及為受過教育的公眾所認識的程度(Swartz 1997: 241)。不同學院對兩種權力的重視程度不一樣。文、理學院較強調學術研究，它們相對重視「科學權力」，因而把專注累積「學術權力」的學術人(例如一心只求當校長，學院院長及系主任的教授)看成較次等的。然而在「社會層級」主導的法學院及醫學院，權力分配主要不是看學術研究的成就，專注於「學術權力」者得到的負面評價較少，一心一意在行政方面發展的教授也較多(Bourdieu 1988: 73-74)。

「學術權力」類似韋伯(Max Weber)所講的法理型權威(legal-rational authority)(Weber 1947: 324-340)。這種權力由大學的法規章程賦予在科層體系佔據決策位置者，跟個人的才幹能力沒有必然的關係。由於「學術權力」的基礎是科層的等級制度，權力層級的距離以年資、年齡及經驗計算，權力的競逐者必須懂得尊重科層的輩分差距。這導致掌握「學術權力」者比具有「科學權力」的更為保守(Bourdieu 1988: 84)。比方說，在學術界沒當過系主任的教授不可能比當過院長的更快當上校

對教育問題表達的意見被政府及公眾重視，是「文化再生產者的再生產者」(reproducers of cultural reproducers)。教育學院教授理應成為批判教育社會學的研究對象。

長，年輕、資淺、缺乏行政經驗的教授不容易打敗年長、資深及擁有行政經驗的教授取得「學術權力」，追求學術權力者不可以有「沒大沒小」的習氣。但年輕後進的教研人員可以藉有突破性的研究成果挑戰輩份及學術聲望遠高於自己的大師，憑藉優秀的研究表現得到比資深教授更高的學術聲望，競逐「科學權力」的教授因而相對沒有那麼「封建」。因為累積學術權力必須投資大量時間及心力，有條件在學術研究上有所突破的教授大都較審慎地考慮要不要競逐學術權力。不少教授是因為估計自己不會有太大學術成就才選擇爭取學術權力，他們在內心深處抗拒學術研究的創新(Bourdieu 1988: 95-99)。

那麼，「學術權力」競逐者與整體社會權力場域的關係又如何呢？布迪厄發現他們大多數來自「小資產階級」，屬於中產階級的文化主導部份，大概來自在圖 8-1 社會空間的圖中間排左手邊的位置。他們跟「支配階級的從屬部份」一樣缺乏經濟資本及社會資本，完全依靠學業成就爬升到大學教授的位置；然而跟「支配階級的從屬部份」出身的相比，他們的原生家庭文化資本較少，「大學場域」是他們唯一的「救贖」，為此布迪厄尖酸刻薄地稱他們為學院中的「修士」(oblates)¹²。他們因為出身於小資產階級，繼承的文化資本並不豐厚，學術研究創新的能力有限。對大學場域的絕對忠誠加上缺乏累積「科學權力及聲望」的條件，導致他們選擇以學術權力為目標。「學術權力」擁有者不單不會挑戰大學體制，相對薄弱的文化資本使他們的學術工作亦充滿保守性格。他們較傾向於從事教科書、字辭典及其他工具書籍的編寫，較少進行有原創性的研究。他們容易把自己所熟悉的一套知識看成絕對唯一的，因此他們的教學及學術作品限制學生及讀者的視野，甚至鼓勵人們對另類的文化世界無知甚至敵視。

12 修士把一切都寄託在教會，他們沒有條件在外面的世界競爭，也容不下挑戰既有宗教秩序的「異端」，是宗教場域最保守的力量。

用布迪厄的話說，他們是文化再生產者而非文化生產者（Bourdieu 1988: 100-102）。大學場域中以文化再生產為主的院系一般而言對「學術權力」有較高的接受程度。布迪厄發現法國文學院的正典學科（canonical discipline）——例如法國文學、哲學等——與「學術權力」的相容性較高。正典科目傳統上是為了傳授「正統」法國文化，本來就具有濃厚的保守性及文化再生產的傾向。此外，不少正典科目也是中學的學科，它們的教學須與中學的教學及考試配合，與中學教育的連結進一步強化它們的保守格局（Bourdieu 1988: 101）。習慣文化再生產、以正統文化自居的學術人當然較容易適應保守的「學術權力」世界。

與上述以文化再生產為主者相反的是大學場域一群全心投入研究工作、追求「科學權力及聲望」的教授。他們比較集中在邊緣化的學術機構（例如在巴黎以外地區新成立的大學）、新興的學系（例如社會學、語言學、印度研究、漢學及埃及學（Egyptology）等），或者較願意採用革新方式進行研究的傳統科系（例如強調社會史取向的歷史學系等）。他們處在邊緣位置，相對不受權力場域再生產機制的約束。此外，新興學科一般都不是中學課程的科目，不必顧慮與中學教育的銜接，教授們可以較自由地選擇自己有興趣的、較具創意的研究課題及方法。選擇累積「科學權力及學術聲望」者一般出身的家庭文化資本遠較「學術權力」競逐者豐厚——布迪厄發現前者來自「支配階級的從屬部份」，父母較多是大學教授、高級工程師等；後者較多是小學教師，中、低層技術人員的兒女。來自「支配階級的從屬部份」的文化資本較充沛，較有條件從事原創性的研究。另外，追求學術創新帶有一定的風險，出身「支配階級的從屬部份」比出身「小資產階級」的教授較具備承受風險的心理素質跟物質條件（Bourdieu 1988: 105-109）。

大學場域中負責文化再生產的「修士」，與追求「科學權力及聲望」的教授雖然表面上格格不入，但實際上兩者是有著共賴互補的「共謀」關

係。因為他們都通過對方來定義自己。此外，大學場域多個權力原則並存亦有助於把學術人競逐的目標多元化，避免發生霍布斯（Thomas Hobbes）所講的「所有人對抗所有人」的悲慘局面。因為不同的教授可按自己的資本選擇較有可能成功的策略，沒有能力從事學術研究的教授也能獲得意義重大的「安慰獎」（Bourdieu 1988: 112-114）。

四、大學場域的相對自主性

《學術人》在討論過大學場域內部結構後探討教育體系自主性的問題。布迪厄提出三個判斷大學場域自主性的標準。第一是要看高等教育體系的內部結構有沒有中介外在因素對它的衝擊；第二是要看行動者在高教場域的位置有沒有中介了他們的政治立場；第三是大學場域能否引發其他場域的危機、影響社會運動的發展。布迪厄相信學校體系愈具有自主性，它的內部結構就愈能夠中介外來因素的衝擊，師生的政治立場愈受他們在教育場域的位置所左右，教育體系愈可能影響社會抗爭的進程。

《學術人》以法國二戰後高等教育普及化對院校自我再生產的衝擊為例解釋第一點。自我再生產是指在正常情況下大學從一代的師生到另一代的平順過渡，高教場域一代一代按部就班地找到具備適當習氣的接班人。大學場域的延續有賴教研人員「學術習氣」的穩定性及同一性。學術習氣令教授們肯定學術工作的價值，引導他們自發遵守有助於維持學院穩定的不成文規則。舉例而言，大學場域有界定常態的事業發展軌跡的潛規則。這些規則內化成學術習氣，讓不同年齡及職級的教授都知道自己在不同的生涯階段應有的表現、可以合理期望的回報以及大約估計到晉升的標準及所需等待的時間。大學場域的時序結構（temporal structure）是教授「學術習氣」的一部分，它排除了教研人員不切實際的期望，穩定了高教院校的秩序。然而，高等教育擴張導致 1950、1960 年代法國大學場域出

現自我再生產的危機。首先，學生人數急遽增加，教師隊伍出現人力短缺，大學被迫放鬆遴選教授的標準，引入了缺乏適當學術習氣、對學術界理念不太認同的人員。其次，高等教育普及化破壞了教授群體「學術習氣」的穩定性及同一性：隨著教授人數快速增長，在大學任教職的社會聲望比以前大幅下降；新聘教授很快發現擔任教研人員的回報並沒有預期高。最後，大學在短時間增聘大量的教員，助理教授等級的人數增長過速，晉升比以前困難，結果破壞了高教場域原有的時序結構（Bourdieu 1988: 145）。

儘管高等教育普及化對整體大學場域的再生產帶來衝擊，但不同院系受影響的程度因為幾個因素而有所差異。第一是學生增長的速度：學生數目增加速度愈快的科系面臨更大壓力要擴大教師隊伍，它們自我再生產的平衡也愈容易被打破。一般而言，歷史悠久、地位崇高的傳統名牌大學或學院學生數目較不受教育普及化影響，擴展速度較慢，比較不會因為教授隊伍過速擴大引發再生產危機。因此，法、醫學院學生人數增加的速度遠較文、理學院為慢，所受的影響也較少。¹³ 傳統學科的擴張也遠不及新興學科迅速，比較能夠維持師資隊伍的穩定性。

第二是教授候補隊伍的規模，一般來說後備隊伍數量少的科系不容易找到與原來教授「學術習氣」接近者的生力軍，自我再生產危機也愈嚴重。舉例說，法國一直有許多文學、歷史學、哲學、數學及物理博士在中學任教或在研究機構任職，他們「血統純正」、訓練背景及習氣跟大學對口科系的教授非常相似。當高等教育擴張，大學須多聘教授時，他們就成了重要的生力軍。龐大的教授候補隊伍讓傳統院系在擴張的同時維持自我

13 布迪厄在《繼承人》的統計資料顯示，1901年至1963年間法國的法、醫學院學生增加了約四倍；同時期文、理學院學生增加二十三倍。在1950年法、醫學院及文、理學院學生分別占高等教育學生人數的49%及46%，但到了1963年，相關的百分比分別是31%及65%（Bourdieu and Passeron 1979: 105-107）。

再生產的平衡。然而新興科系（例如心理學及社會學等）面對擴張壓力時就沒有太多具適當學術訓練背景的后備軍可供選擇，因此會受到嚴重的再生產危機所困擾（Bourdieu 1988: 140-141）。

第三是招聘新晉教授的標準是否明確，標準較明確的，高教擴張導致再生產危機的可能性也較低。傳統學科具有悠久的歷史，知識體系發展成熟，系內教授都清楚知道申請人應該具備怎樣的學術訓練背景。它們招聘的大都是「正途出身」的教授。但是新興學科的知識體系尚未定型，聘人標準欠明確，可能會引進一群習氣落差很大、跟傳統教授截然不同的教研人員（Bourdieu 1988: 135-136）。¹⁴ 上述三個因素的差別中介了高等教育擴張對不同院系的衝擊。

第二個判斷相對自主性的標準是師生在大學場域的位置有否中介了他們的政治立場。1968年法國爆發了大規模的社會運動（以下稱「五月風暴」）。當時法國人民因為對國內貧窮、失業及戴高樂總統（Charles de Gaulle）的保守政策不滿而發動群眾抗爭。運動最高峰時估計有一千萬工人參與罷工、大學被激進的學生佔領、也有為數不少的教授公開支持抗爭。因為教授跟學生具有豐厚的象徵資本，他們介入工人抗爭大幅提高了運動的正當性。然而，大學場域並非所有師生都積極投入社會運動。布迪厄發現邊緣大學的師生比傳統名牌大學的更支持抗爭，文、理學院的要比醫學院及法學院的鬧得厲害，追求科學成就的教授比競逐行政權力的更投入運動，從事文化生產的比文化再生產的更願意支持工人，新興學科的教授及學生比經典學科的鬧得更凶（Swartz 1997: 245）。換言之，在高教體系處從屬位置的比處主導地位的更積極參與抗爭，師生在大學場域的位置中介了他們的政治立場。

14 比方說，文學系聘用的教授大都是文學及語言的博士，但當時法國許多社會學系教授並非都是社會學出身。布迪厄本身就是一個例子，他原來是念哲學的。

《學術人》提出「相異場域的相應位置」(homologous positions from different fields) 概念來解釋大學場域的位置如何影響師生的政治行為。如上文所言,許多支持工人抗爭的師生在高等教育場域處於從屬地位,他們跟在經濟生產領域被剝削的工人一樣在所屬場域備受壓迫,這就是「相異場域的相應位置」的意思。因為在高教場域被壓迫,有部分大學師生同情在另一個場域的弱勢者。然而基於「相異場域的相應位置」結成的聯盟是極其脆弱的,因為他們的利益並不一致:大學師生追求的不純是物質,他們也在意文化及理念,但是工人爭取的是實際的物質利益。布迪厄深信一旦知識份子與工人有更多實際的接觸,他們很快便會感覺到彼此的差別而疏遠對方(Bourdieu 1988: 177-180; Lane 2000: 82)。

《學術人》又以1968年法國的「五月風暴」解釋大學如何促成社會運動。布迪厄認為大學場域並非單純地被外在因素扯進群眾與當權者的鬥爭,高等教育無法自外於社會運動是因為它內部出現自我再生產的困境。他相信要瞭解運動的成因,就必須分析高等教育場域對社會的影響,探討大學如何促成或深化其他場域的危機(Bourdieu 1988: 161)。首先,「五月風暴」爆發前法國高等教育普及化導致了學歷文憑貶值以及整體性的階級地位下降(generalized down classing),許多擁有高學歷者的期望及實際機會都存有巨大的落差。這是大學場域促成「五月風暴」的其中一個重要因素。然而,大學場域不同部份危機的嚴重程度有所差別。法國高等教育最頂級的學府(例如高等學院[grandes écoles]比大學更能抵抗擴張的壓力,它們的學生人數增長較緩慢,學歷文憑貶值的幅度也較小。¹⁵以大

學內部而言,法、醫學院及傳統學科擴張的速度遠慢於文學院、理學院及新設的學科;文、理學院及新興學科學生在畢業後更要面對文憑貶值所帶來的挫敗感。顯然,他們遠比法、醫學院及傳統學科的學生更支持群眾抗爭(Bourdieu 1988: 163-165; Lane 2000: 81)。

除了文憑貶值的衝擊,新興學科的另外兩大特徵也導致它們傾向支持「五月風暴」。首先,新興科系(例如社會學系及心理學系)錄取的學生一般學業成績較差,他們有部份是來自階級背景不錯的家庭,對未來有不切實際的期望。其次,新興科系與就業市場的關係含糊不清,它們的學生不容易按實際情況調整自己的期望。結果是希望愈大,失望愈大,對現實愈是不滿。其次,如上文所言,新興學科在短時間急劇擴張,加上缺乏本科訓練的高學歷教授候補隊伍,它們聘用大量來源複雜者為教授。有部份新興科系的教研人員可能本來就對學術沒有太大認同,加上並非巴黎高師等菁英院校畢業,學歷資格不符合傳統教授的「典型」,晉升的機會十分渺茫。這批「非正途」出身的教授「血統不純」,他們傾向於反對大學既有的遊戲規則。當激進的學生發動衝擊大學時,他們迫不及待要表態支持(Bourdieu 1988: 172)。當然,來自新興科系的學生及教授對「五月風暴」的反應並非全一致。許多出身寒微的學生及教授對群眾運動也抱有保留的態度,因為縱然大學文憑的價值下降,「大學生」及「大學教授」的光環漸漸褪色,但能夠在大學讀書及任教對他們而言已是極富象徵意義的回報(Bourdieu 1988: 166-167)。¹⁶

課程,再通過嚴格的考試才有資格入學。

15 法國高等教育由大學及「高等學院」——例如巴黎高師(École Normale Supérieure)、巴黎綜合理工學院(École Polytechnique)、巴黎政治學院(École Libre des Sciences Politiques)及國家行政學院(École Nationale d'Administration)等——兩大類型院校組成。大學的入學門檻並不高,中學畢業生都有資格入讀。「高等學院」培養各行業菁英,入學競爭非常激烈,學生在中學畢業後要修讀兩年預備

16 布迪厄強調階級分析除了要注意行動者資本的總量及各種資本的比重,還要注意他們的階級軌跡(class trajectory)——他們出身的階級、其後的階級位置變化以及今天所處的位置。階級軌跡會影響行動者的習氣。通常從上往下流動者較缺乏安全感、對未來較悲觀,經歷往上流動者較樂觀、較容易滿意現狀(Bourdieu 1984: 123; Swartz 1997: 162)。

五、《學術人》的貢獻及爭議

《學術人》對批判教育社會學有重要的貢獻。第一，如前文所言，大學教授在教育體系的最高層級從事教研工作，他們擁有極豐厚的象徵資本，對打造意識及權力發揮極大影響力，然而一直以來都沒有受到教育社會學研究的重視。《學術人》藉資本、習氣、策略、場域等布迪厄的概念工具深入剖析高等教育場域，幫助我們瞭解「社會生活最重要分類者」為什麼具有既保守又激進的矛盾性格，填補了教育社會學的這一空白。¹⁷

第二，《學術人》回應了許多學者對布迪厄早期作品（特別是《再生產》）把權力的延續視為理所當然、忽略社會變遷的批評。該書顯示社會再生產絕對不是平順及必然成功的，因為所有場域都存在被支配的、相對缺乏權力的群體，他們對現狀多有所保留、都較傾向要改變既有的遊戲規則。其次，因為大量擁有各樣資本的只占極少數，許多佔據相對優越位置的行動者都只屬於「支配階級的從屬部分」，他們並非毫無保留地認同現狀。此外，《學術人》的研究個案顯示場域的自我再生產機制可能十分脆弱，因為它無法完全掌控擴張的速度，不一定具備足夠數量、背景與習氣適合的接班人，場域的掌權者也無法保證不會被其他場域的危機波及，引發內部的矛盾衝突。

第三，《學術人》從大學場域內部結構探討學校獨立性的根源，豐富了關於教育體系相對自主性的討論。布迪厄採取本書第一堂課提到的「反表象主義」進路，強調教育體系的內部特性可能中介社會再生產的結果，並提出了評估教育場域相對自主性的三個結構性標準。《學術人》對相對自主性的討論幫助我們更深入地剖析學校與社會「既互賴又自主」的微妙

關係。

第四，《學術人》提出了「支配階級的主導部份」、「支配階級的從屬部份」、「學術權力」、「科學權力」及「相異場域的相應位置」等極有啟發性的概念工具。該書又剖析了法國大學場域競逐不同權力者的階級背景、對知識生產的態度以及政治取向等，還探討了1960年代法國高等教育不同院系內部結構差異如何中介了高教擴張對它們的衝擊。《學術人》中的概念及洞見極具啟發性，幫助學者研究不同社會及歷史脈絡下的高等教育政治。比方說，學者們可以借用布迪厄的理論探討中國大陸、臺灣、香港及新加坡等地社會空間與大學場域的「結構性類同關係」，觀察這幾個社會較整合於世俗權力的教授是否出身於「支配階級的主導部分」、較抽離於世俗權力的是否較多來自「支配階級的從屬部分」、爭取科學權力的教授出身的家庭是否比追求行政權力的擁有較多的文化資本。學者們也可以比較上述幾個社會在大學場域採取不一樣策略競逐權力的學術人的階級背景、政治態度及學術取向，探究他們對文化生產及文化再生產的偏重。另外，亞洲學者也可以《學術人》為基礎探討高等教育擴張對大學場域的衝擊，觀察在中國、臺灣、香港及新加坡等地，哪一類型院系出現最嚴重的再生產危機。我們甚至可以把對上述問題的研究結果跟《學術人》陳述的情況做比較，分析亞洲地區與1960年代法國大學場域的異同。比較的結果一定可以深化對我們社會教育體系的瞭解，並有助於建構關於學術人跨社會差異的教育社會學理論。¹⁸

儘管《學術人》對批判教育社會學具有重大貢獻，但該書還有若干美中不足之處，分別是：①忽略宏觀外在因素對教育體系相對自主性的影

17 即使到今天研究大學教授的學術作品仍然數量有限，較為社會學者認識的可能只有英國學者何賽（A. H. Halsey）及其同僚的合著《英國學者》（*The British Academics*）。

18 教育社會學者亟需運用《學術人》的概念及洞見進行嚴謹的實證及比較研究。因為有學者指出儘管《學術人》備受學界讚賞，被引用率非常驚人，但運用該書概念進行扎實的實證研究的作品非常稀少（Robbins 2006: 418-419）。

響，②大學場域概念過度以西方為中心，及③缺乏比較分析。要建立超越布迪厄並適用於非西方社會的大學場域理論，中文世界的學者必須克服《學術人》這幾點限制。筆者在下文對此三點逐一加以解釋。

1. 忽略宏觀外部因素對教育體系相對自主性的影響

如上文所言，布迪厄從場域內部因素介入教育體系相對自主性的討論。他強調教育場域特定資本的出現是學校具獨立性的先決條件，又指出大學場域的內部結構可以中介外來因素對它的衝擊、左右場域內部處不同位置行動者的政治態度以及影響社會運動的發展。儘管《學術人》對教育體系相對自主性的討論提出了極有創意的觀點，單單專注內部因素可能導致布迪厄忽略了外在勢力對學校的衝擊，阻礙了我們觀察政治及經濟力量如何影響院校的獨立性。比方說，英國社會學者阿雀爾（Margaret Archer）一直強調大學的自主性取決於高等教育院校與政治及經濟體系在宏觀層面的結構關係，學校與政經體系緊密結合會損害教育的獨立性。阿雀爾認為教育與政治體系的連結可以從三個方面瞭解。第一是政治整合（political integration）關係，意指大學的經費是否來自國家。院校愈依賴國家提供經費，大學與政治的整合程度愈高，高等教育的自主性就愈低。第二是政治社教化（political socialization），意指大學是否被國家掌權者利用灌輸國家意識形態。大學愈被要求協助國家發揮政治社教化功能，其獨立性也愈受到壓抑。第三是政治招募（political recruitment）的面向，是指國家掌權者及政黨有沒有利用大學吸收黨員。愈具政治招募功能的高等教育場域愈不具自主性（Archer 1972: 8-10）。

筆者認為阿雀爾提出的三種連結關係不但直接對大學構成干預，甚至可以藉左右高教場域內部結構間接影響院校的獨立性。首先，國家撥款的方針（政治整合）可以影響高等教育場域各種資本的重要性。舉例說，國家愈是以教研人員的研究表現作為撥款的標準，具備科學研究權力、偏重

文化生產的學術人就愈容易在權力的爭奪戰中占上風。國家要是降低對高等教育的財政支持，院校會受到更大壓力要從其他管道爭取經濟資源，大學內部與世俗權力（例如企業及財團等）關係密切的科系及教授的權力也愈大、抽離於外在政經關係的會被邊緣化。其次，政治社教化功能會改變高等教育場域對有價值文化資本的認定。負責政治教育的人員可以在高教場域取得位置。另外，政治體系與學校的緊密連系亦導致政治資本成為高教場域另一個重要的權力基礎，有部分沒有學術能力也沒有經濟資本的人員可以透過與政府的關係而取得權力，例如臺灣戒嚴時期校園內的教官、教授政治科目的教師等等。此外，政治資本可能改變了其他資本的作用及行動者的策略。例如原本擁有經濟資本的教授會因為添加了政治資本而如虎添翼；擁有科學資本但缺乏（或不願意爭取）政治資本的會受壓抑；原來具備文化資本的教授被收編後兼有政治資本而變得更有權力，但同時要承受更大壓力配合掌權者的文化生產及再生產需求，他們的獨立性會一點一滴地流失。¹⁹

阿雀爾又指出學校與經濟體系的宏觀連結也可從三方面評估。第一是人力規劃的連結，國家掌權者愈是利用人力規劃政策引導高教發展的方向、愈是根據未來就業市場的需求決定高等教育的擴展速度以及增設的院校科系，學校就愈是配合人力政策的工具，教育體系的自主性也就愈低。²⁰ 第二是教育體系的「水平分化」（horizontal differentiation）程度，

19 布迪厄 1989 年 10 月在東柏林的公開演講指出政治資本是蘇維埃體系社會權力分配的最重要基礎，因為該類型社會的政治資本擁有者可以把公有的資源及服務挪為己用（Bourdieu 1998: 14-18）。在戒嚴時期臺灣政治資本也十分重要，但因為保留了市場經濟，加上掌權者一直讓教育發揮社會篩選的功能，經濟及文化資本的影響力限制了政治資本的重要性，在威權時期臺灣政治資本的再生產作用不像在蘇維埃體系社會般具決定性。

20 阿雀爾在 1972 年提出這論點。但今天新自由主義的影響力如日中天，許多國家的政府依靠市場化手法——而不是人力規劃政策——施壓要學校配合經濟生產的需求。

意思是指高等教育體系有沒有藉院校分化限制經濟體制的影響力。阿雀爾發現傳統上許多歐洲國家的大學與經濟生產關係非常疏遠，但後來漸漸出現較實用取向的高教院校，例如英國的理工學院等。新型的院校負責培訓經濟生產所需的技術人力，讓傳統大學可以與經濟體系維持區隔，繼續以沒有實用價值的學科為主、「為學術而學術」。水平分化有助於延續大學場域部分院校的自主性。英國第二次世界大戰後的高等教育就是水準分化的例子，該國高教體系包括「自主部門」（autonomous sector）及「服務部門」（service sector）兩大部分。「自主部門」的成員是傳統的大學，負責知識的創新及傳承，它們擁有較大的自主性；「服務部門」由理工、技術學院等組成，負責替經濟體系及國家訓練從事實務工作的人力。隸屬「服務部門」的院校一般直接受國家教育行政部門管轄，獨立性較低（Pratt 1997; Shattock 2012: 9-102; Vernon 2004）。英國高等教育的水準分化讓傳統大學保留更大的自主性，繼續與經濟生產保持距離。第三是學校與經濟體系也可以通過所謂「外部生產力」（external productivity）的方式連結——高教體系以外的勢力（例如經濟規劃部門、工商業團體及媒體等）要是頻密地公開評核大學對經濟生產的貢獻以及畢業後的就業情況及薪資回報等，高教院校便會面對更大壓力，要不斷調整以配合經濟人力市場，學校的自主性也會受到壓抑（Archer 1972: 15-19）。

教育體系與經濟三種形式的宏觀結構連結不但直接干擾大學的運作，也會改變大學場域內部結構，間接損害院校的自主性。因為一旦高教體系與經濟緊密連結，大專院校受到壓力要配合經濟生產，「社會等級」在大學場域的影響力必然上升，「文化等級」的地位一定會下降。此外，大學與經濟體系的緊密關係也會影響高等教育場域對社會運動的反應。舉例說，要是高教發展被人力政策主導，大學擴展及院系增刪嚴格依據勞動力市場的趨勢，高教體系不再大量產出就業市場無法吸收的畢業生，大部分大學畢業生的就業前景十分明確，在校學生可以理性地規劃自己的未來。

在這情況下，學生會變得較認同現狀，他們不容易對其他場域受壓迫者產生同情，更遑論支持他們的抗爭。一旦高教場域因為與經濟體系緊密連結而導致跟社會運動出現隔閡，則弱勢社群不易再借助大學的象徵權力加強抗爭的正當性及力度。²¹

2. 大學場域概念過度以西方為中心

《學術人》的實證資料來自布迪厄在 1960 年代中後期對法國大學的研究，該書對大學場域的想像充滿了以西方為中心的色彩，不一定可以應用分析非西方國家的高等教育政治。第一，法國具有尊重學術自由的傳統，國家必須跟大學場域保持適當距離，政治掌權者不致於會粗暴地直接介入院校。²² 然而在許多缺乏自由主義傳統的非西方地區，國家力量較不受社會約束，強勢的政治掌權者往往直接插手教育場域，把學校視為灌輸官方意識形態或者是配合國家經濟發展的工具（Ashton and Sung 1997: 207-218; Lim 2016; Lim and Apple 2016: 1-22）。因為許多非西方國家高等教育的獨立性遠低於法國，它們大學場域內部的權力結構、行動者策略以及內部鬥爭的方式及進程都很可能跟《學術人》陳述的有極大落差。

第二，因為法國是位於世界體系中心的主權國家，《學術人》呈現的教育體系是國內社會力量及行動者競逐權力的場域。然而在位處較邊陲地

21 阿雀爾提出的觀點非常有意思，筆者在撰寫這一部分時發現除了第一講提到的「行動者」及「反表象主義」進路外，我們也可以從學校與政治及經濟體系的宏觀連結解釋教育體系的相對自主性。「行動者」及「反表象主義」進路都假設政治經濟力量都試圖掌控學校，它們相信教育體系具有自主性，因為它能擺脫外在勢力的「魔掌」。但阿雀爾從來沒有假設政治經濟力量要控制學校，她認為應把教育與權力的關係當作變項處理，並以歷史證據掌握兩者的具體關係。阿雀爾的觀點意味著教育體系自主性源於政治及經濟掌權者沒有採取行動把學校牢牢地掌控。

22 如下文所言，法國政府對大學提供經費，但國家掌權者沒有利用大學向年輕人進行政治灌輸，大專院校也沒有淪為執政及在野政黨吸收黨員的工作。

區的社會，高等教育很可能同時被外在勢力利用牟取利益，外在權力可能比在地力量更能左右大學場域的發展。1950、1960年代的臺灣就是其中一個明顯的例子，當時美國為了利用臺灣圍堵共產主義而以「美援」協助發展島內的高等教育，華盛頓對臺灣大學場域的影響力不下於國民黨政府（黃庭康 2016; Wong 2016）。

第三、位處非中心地區的大學場域可能有相當的位置被外來教研人員佔據。外來教授擁有大量非在地（non-local）場域養成及累積的資本，如外語能力、曾在西方國家執教或者管理院系的經驗以及與國外學術界的人脈等，他們的存在對場域內部的權力關係及角力一定會構成影響。另外，外來教研人員並非在在地社會成長及接受教育，未來也較有可能離開。他們跟在地社會若即若離的關係可能影響他們的視野、社會關係以及資本積累與應用的策略。此外，外來教研人員的階級流動軌跡跨越至少兩個社會的權力場域，他們大部分出身於西方社會，於中心地區的大學場域受教育、甚至任職了一段時間，之後遷移到非西方社會成為非中心地區的學術人。教育社會學學者應該研究外來教研人員的背景，探討他們的資本、習氣、策略、階級及生涯軌跡對在地大學場域的衝擊。

第四、非中心地區的大學場域往往存在外來與民族文化的角力，場域內部對所謂「有價值的文化資本」的認定沒有像法國般有共識。許多非西方社會一方面試圖藉大學吸收國外科技文化及模仿西方國家高教體制而晉升先進社會之列，然而因為民族尊嚴等緣故，它們同時希望維護民族語言及文化在高等教育的地位。西方及民族文化的緊張關係使大學場域的鬥爭變得更加複雜。除了《學術人》提及的「社會等級」、「文化等級」、「學術權力」及「科學權力及聲望」的角力外，具備「西方學術文化資本」（如外國學歷、外語口說或撰文能力等）的教授，跟以「在地學術文化資本」為主的都希望抬高自己資本在高教場域的价值。具備「西方學術文化資本」的可能積極支持高等教育國際化，他們鼓吹採用外語教學、以

在國外發表的學術成果為考績及晉升的依據。以「在地學術文化資本」為主的可能提出「以母語教學學習效果最佳、最符合國情」，「西方學術標準也有問題、不可以盲目照跟」，「不可崇洋、不可不加批判就認定在外國發表的就是佳作」，及「學術研究需要面向在地社會、學界不應只靠外文發表」等理由抗衡國際化的趨勢。儘管今天許多非西方社會的政治及學術掌權者都迎合大潮流支持高等教育國際化，但以「在地學術文化資本」為主的力量也絕非不堪一擊。因為不少非西方社會的大學很早就設立了研究所，國內高教體系培養出相當數量的學術人才，他們有部分具備相當年資，而且因為早年洋博士不願回國而在大學場域佔據了具有一定影響力的位置。另外，從外國取得博士的「海歸」不一定都有在國際期刊發表的能力，有部分感到在國外被歧視，不滿中心地區學術界對他們的排斥及沒有給予他們應有的肯定。無法完全投入國際學術遊戲的洋博士可能成為本土化曖昧的支持者或至少不會完全否定本土化。一旦與社會場域跟西方關係緊張的力量結合，大學場域支持本土化的勢力可能對擁有西方學術文化資本的構成威脅。因此，運用布迪厄大學場域概念研究非西方地區高等教育的教育社會學者必須加入考慮以西方及在地學術文化資本為主學術人之間的矛盾。

3. 缺乏比較分析

《學術人》另一美中不足之處是缺乏比較分析的角度，該書的分析只是依據布迪厄對1960年代中後期法國大學的單個案研究，無法凸顯法國權力場域的獨特性，更遑論顯示大學場域的跨社會差別。比方說，《學術人》指出經濟及文化是所有社會最重要的兩種資本，然而這講法不一定具有普遍性。因為有學者指出在改革開放前的中國經濟資本根本不成氣候，文化資本的地位也受到一波波的政治運動衝擊（Andreas 2002, 2009）。布迪厄後來也承認政治資本很可能是蘇維埃社會最重要的資本，比經濟及

文化資本都重要 (Bourdieu 1989: 14-18)。另外，布迪厄強調經濟及文化的重要性，但單個案的研究導致他無法交代在不同社會兩種資本重要性的差別。²³ 此外，《學術人》提出大學場域與社會空間存在「結構性類同」關係。筆者很渴望知道跟例如英國、美國、德國及中國等國家相比，法國的高等教育場域與社會階級場域的「結構性類同」連結算不算得上緊密；法國是否有更高比例的學術人來自「主導階級的從屬部分」，更多與世俗權力關係密切的大學教授出身於「主導階級的主導部分」，追逐「學術權力」的教授是否有更多出身於「小資產階級」。筆者也想知道法國大學場域的「社會等級」算不算得上特別有影響力，它的「文化等級」是否比其他國家的更有能力抗衡世俗權力，法國大學場域的自主性算是高還是低。然而，因為《學術人》缺乏比較分析的角度，筆者讀畢這部著作後對這一連串的重要問題還是毫無頭緒。

另外，缺乏比較角度可能阻礙我們瞭解法國教育體系的特性，把布迪厄描述的高教場域誤認為具有普遍性。《學術人》呈現的其實只是一個在大學場域與政治及經濟體系低度整合脈絡下的特殊案例，是法國特殊社會歷史條件的產物，不太可能出現於很多其他的社會。依照阿雀爾提出的標準，法國大學與政治體系的連結程度並不算高，因為儘管大學經費主要來自政府，但國家掌權者並沒有利用院校灌輸特定的意識形態，政治勢力與大學之間也保持了一定距離，大專院校沒有淪為政黨吸收黨員的工具。政治體系與大學在宏觀層面的弱連結關係其實保障了高教場域的自主性，師

23 關於經濟及文化資本重要性的跨社會差別，讀者可以參考拉蒙特 (Michele Lamont) 的比較研究。她在 1992 年出版的《金錢、道德及禮儀：法國及美國中上階層文化》(Money, Morals and Manners: The Culture of the French and America Upper Middle Class) 指出因為美國歷史上沒有像法國的貴族階層，美國人比較重視金錢及物質、比較不會以品味及文化衡量人的價值。跟法國相比，在美國社會經濟資本比文化資本重要 (Lamont 1992)。

生參與社會運動不會有太多顧慮，這是他們投入大規模抗爭的一個重要條件。另外，1960 年代法國大學場域與經濟體系的連結也十分鬆懈，國家沒有運用人力規劃或市場化政策引導高等教育發展，二次大戰後法國高教普及化主要是為了滿足社會民眾的教育需求。另外，法國的高等教育體系亦出現一定程度的水準分化，高教院校被區分成高等學院與大學兩大部分——前者負責培訓政府及經濟體系所需的高級人才，擴展速度十分緩慢；後者是「一般」的大學，二次大戰後不斷擴展以滿足大眾對高等教育的需求。²⁴ 高教院校的分工讓大學可以繼續與就業市場脫節，大學的擴張被民眾的需求牽著鼻子走。因為大學場域與經濟體系沒有緊密連結，結果出現高教體系過度擴張、大學設立了許多就業前景不明確的新興科系、生產出大量就業市場無法吸收的大學畢業生，最終引發了《學術人》所說的再生產危機。在大學場域與政治及經濟緊密連結的社會，師生參與社會抗爭要付出極大代價，加上掌權者依照經濟生產的需求決定高教擴展的速度，學生未來就業前景相當明確，人力市場可以吸收大部分畢業生。大學教授及學生大概不會單純因為與其他場域弱勢者的「異場域相應位置」而支援他們的抗爭。

課堂小結

《學術人》是批判教育社會學的經典佳作，它以布迪厄的資本、習氣及場域等概念深入剖析法國的高等教育場域，嘗試解釋為什麼大學具有既保守、又激進的特性。該書又從高教場域內部結構解釋大學的獨立性，對教育體系相對自主性的討論開啟了不一樣的進路。研究教育與權力的學者

24 有趣的是法國跟許多歐洲國家不一樣，跟就業市場關係較密切的「高等學院」地位反而高於一般大學。

一定可以從該書得到許多重要的啟發。然而該書偏重以大學場域內部結構解釋高等教育的獨立性，忽略了教育與政治及經濟體系的宏觀連結對學校自主性的影響。另外，因為缺乏比較分析的角度，《學術人》無法凸顯法國大學場域的特殊性，布迪厄筆下的大學場域可能過度以西方為中心，與非西方國家的情況相差甚遠。因此，我們在運用該書概念進行研究時必須考慮政治及經濟體系如何影響教育場域的權力結構以及內部的角力，同時要注意不同社會的具體情況，並運用歷史比較角度挖掘不同社會教育場域的特性、發展可以解釋學術人跨社會差異的教育社會學理論。

第九堂課

古典教育社會學大師論教育思想的演進

法國社會學家涂爾幹（Émile Durkheim，1858-1917）與馬克思、韋伯並稱古典社會學三大家；他是三人之中最關心教育問題的一位，也是唯一有專著探討教育課題的一位。他最主要的教育作品包括《道德教育》（*Moral Education*）、《教育與社會學》（*Education and Sociology*）及《教育思想的演進》（*The Evolution of Educational Thought*，以下簡稱《教育思想》）。《教育思想》是根據涂爾幹在1904至1905年在巴黎大學開講的「法國中等教育史」二十七堂講稿整理而成，該書法文版在1938年涂爾幹過世二十一年後出版，英文版要再過三十九年（1977年）才面世。¹《教育思想》採取歷史社會學方法探討從早期教會到20世紀初長達十多個世紀法國中等教育思想及體系的演變，是涂爾幹三部教育著作中最有學術價值的一部。²然而令人不解的是該書一直沒有獲得應有的重視，不單被「主流」的社會學者忽略，也被教育社會學及教育學者冷待（Emirbayer 1996: 265）。

要瞭解《教育思想》一書的重要性，就必須對涂爾幹所處年代的法國社會有概括的認識。涂爾幹生於1858年，法國大革命後約七十年。法國大革命挑戰貴族及天主教會掌權的不平等舊社會，致力於打造「自由、平

1 《道德教育》討論道德的本質，並從兒童心理特性解釋如何進行道德教育，該書根據涂爾幹1902至1903年在巴黎大學首次開講的「道德教育」十八堂講稿整理而成。《教育與社會學》探討教育的特性以及與社會學的關係，該書收錄了涂爾幹從1903至1911年發表的兩篇文章及兩場課堂的講稿。除了這三部作品，涂爾幹還發表過多篇討論教育的文章。

2 簡體中文版譯本可參閱：《教育思想的演進》，李康譯，2006，上海：上海人民出版社。

等、博愛」的法蘭西共和國。涂爾幹成年時革命已是差不多一個世紀前的事情了，然而法國的新秩序還沒有建立，社會還處於撕裂狀態。1789年革命後法國經歷了皇朝復辟、共和國兩度瓦解，到了1870年第三次重新啟動共和國的建國工程。「第三共和國」成立後面對腹背受敵的困境，一方面，天主教會及保守政治勢力試圖恢復舊有社會秩序，甚至有人建議恢復君主制；另一方面，共和國掌權者也面臨左派的威脅。儘管他們在1871年把巴黎公社鎮壓下來，但工人運動並沒有因此式微。1890年代左派政黨聲勢日益浩大，它們通過選舉贏得愈來愈多的選票及議會席次；工會也愈來愈強悍及具動員能力（McMillan 2003: 6; Weisz 1978: 454）。

除了來自左右兩派的政治威脅，「第三共和」也備受道德及文化危機的困擾。革命前教會肩負主要的道德教化功能，基督教義為人們訂立道德規範並穩定社會秩序。然而教會支持舊皇朝（ancient regime），加上從啟蒙時期開始宗教被視為守舊及迷信，革命後共和主義者試圖以新的世俗道德（secular morality）取代舊宗教。然而，法國人對激進革命帶來的血腥暴力猶有餘悸，對失範心存恐懼；加上世俗道德缺乏神聖性、權威性不足以「服眾」，人們無法割捨宗教。宗教在革命後繼續發揮影響力，並與保守派結合壯大反共和勢力（Stock-Morton 1988）。包含涂爾幹在內，19世紀末不少共和主義者（Republicans）都意識到重建道德秩序是共和國建國工程的重要一部分，他們相信可藉科學方法建立具權威性的世俗道德規範，並認定教育改革是打造新道德的重要基礎。第三共和國推行了一連串的教育改革，例如1881年頒佈法案對六至十三歲的兒童提供免費的義務教育。五年後（1886年）法國政府重新建立大學體系，藉以強化科學及理性在社會的影響力。³當局又在1902年頒佈新的國立中學（Lycee）課

3 法國在19世紀有很長一段時間高等教育是由兩大部分組成：一是訓練高級專門人才的「高等學院」（grande école），例如巴黎高師、巴黎綜合理工學院、巴黎政

綱，取代以拉丁文及經典人文學科（Classics）為主的傳統課程。新課程讓學生可以減少，甚至放棄修讀拉丁文及希臘文，集中火力專攻現代語言、數學及科學（Talbot 1969: 16-17）。共和主義者試圖利用教育重新整合社會，以理性及科學打造法蘭西共和國。

共和主義者知道教育改革必須獲得最前線教師支持才有成功的機會。主管教育部門從1880年代初期開始便在高等教育院校設立教育學（pedagogy）教席，⁴並在大學文學院及其他師資培訓院校開設教育學課程，藉此爭取新一代教育工作者支持教育改革（Weisz 1978: 455）。涂爾幹是共和主義者、社會學的奠基者，他一直提倡藉科學方法剖析社會道德以幫助打造新社會秩序。因為現代社會藉由學校培養公民的道德素養，教育成為他極為關注的課題。涂爾幹在1887年取得第一個教席，獲波爾多大學（University of Bordeaux）文學院聘任為社會科學及教育學高級講師，他任教波大期間曾開講過多門以教育為主題的課程（Lukes 1973: 85）。1902年涂爾幹轉到巴黎大學（University of Sorbonne）擔任教育科學講座（Chair of Educational Science）。如上文所言，《教育思想》根據涂爾幹在該校開講的「法國中等教育史」講稿整理而成。修讀該課程的都是準備參加「教師資格考試」（agrégation）、日後在國立中學（Lycees）任教的准教師（Halbwachs 1938: xi; Russo 2006: 309-310）。涂爾幹剛到巴黎大學時曾婉拒開講這門課，但後來發現教育史課題攸關教育改革的成

治學院及國家行政學院等。另外是一系列的學院（Faculties），例如醫學院、法學院、文學院等。改革前文學院的主要功能是替中學畢業生舉辦考試，教學及研究的功能非常薄弱。1896年第三共和國把學院重新整合成立大學，要求大學承擔更多的教研任務，並賦予它們相當程度的自主性。關於19世紀末法國的高等教育改革可參閱Anderson（2004a: 176-190）、Musselin（2004）及Weisz（1983）。

4 「Pedagogy」一般被譯成「教學法」，然而涂爾幹所講的pedagogy範圍涵蓋對教育活動的整體反思，並不局限於一般意義的教學方法。

敗，感覺到這門課的重要性才回心轉意（Durkheim 1977[1938]: 3）。⁵

「法國中等教育史」藉過往十多個世紀的歷史探討法國教育的演變，涂爾幹講授這門課面對的第一個挑戰是要說服準教師教育學及歷史分析對教育實踐非常重要。教育學是對教育實踐系統性的反思（Durkheim 1956: 91-93）。令涂爾幹不解的是，儘管現代社會愈來愈多領域都試圖通過系統性的反思改進實務工作，但許多教育工作者都以為教育實踐會隨著教學經驗累積而改進，他們輕視教育學、不認為需要對教育做系統及理性的反省。涂爾幹發現中等學校教師對教育理論特別抗拒，因為他們都接受過高等教育，精通所教科目並自信能勝任教職。然而，法國社會不斷演變，教育的目的也隨之變化，教師過往接受的教育觀念到今天已經不合時宜。缺乏教育理論反思只會使他們變得保守，無法與時俱進跟上社會發展的步伐。探索教育理論的發展能夠幫助教師認識到教育理念及實踐會因為社會力量的影響而不斷改變，克服對新教育觀念的嚴重懼新症（neophobia）（Durkheim 1956[1922]: 138-144; 1977[1938]: 5-10）。⁶另外，歷史視野能幫助我們以平衡的觀點推行教育改革，避免走上「逢舊必反」的另一個極端。因為我們的目光都會受到身處的時空侷限，容易從當代的眼光出發全盤否定既有的教育實踐，愚蠢地把具有價值的傳統都一併揚棄。因為缺乏歷史視野，歷史上許多「革命性」教育理論的宣導者都是貪新厭舊的典型，他們對原有的教育模式抱持強烈的敵意，大聲疾呼要以新的取而代之。然而他們不知道新的教育理念可能源自舊有的傳統，所謂「革命性

5 對涂爾幹的年代、生平及整體學術思想感興趣的讀者可參閱 Fournier (2013)、Thompson (1982) 及 Lukes (1973)。

6 有意思的是有歷史學者指出「教育學」在 19 世紀末的法國出現，是因為第三共和國掌權者相信基於學科的教師身份認同——例如拉丁文教師、法文教師、歷史教師等——對教育改革構成阻力。他們認為一旦教師們接受「教育學專家」的身份就會願意以更開拓的眼光重新思考教師的角色並支持教育改革（Weisz 1983: 280）。

的」模式跟原來的教育模式有極多共同之處，又誤以為可以輕易剷除舊有的教育模式。通過認識教育的發展歷史，我們可以更清楚地知道新舊教育觀念千絲萬縷的關連，在推動改革時更懂得去蕪存菁，可以避免重蹈覆轍（Durkheim 1956[1922]: 145-146; 1977[1938]: 16-18）。

《教育思想》以中等教育思想為討論的重點。涂爾幹的中等教育是指並非以職業訓練為目的、志在替學生奠定反思及判斷能力的教育（Durkheim 1977[1938]: 315-317）。傳統上法國中等教育一直由大學的文學院負責，文學院在大學占主導地位（見下文）。如上文所言，法國的大學在 19 世紀經歷了一段漫長的沉寂期，然而中等教育卻一直保持頑強的生命力。因此探討法國中等教育發展其實就是探討法國教育的歷史（Durkheim 1977[1938]: 18）。⁷

一、基督教會與早期法國教育

法國教育的源頭是羅馬帝國時期的基督教會，當時候法蘭克人剛脫離游牧民族階段，文化還是處於低水準。基督教以信仰為中心，重視觀念的傳播及教導，教會進入法國後創辦修道院、書院及地區的小型學校，神職人員成為法蘭西民族的教導者（tutors）。基督教與希臘及羅馬文化關係

7 因為涂爾幹從功能的角度定義「中等教育」，讀者不可以把《教育思想》講的「中等教育」等同我們今天的「中學教育」。涂爾幹認定中等教育跟高等教育不一樣，因為前者目的是培養一般的思考反思能力，後者訓練學生把反思能力做特殊形式的運用（Durkheim 1977[1938]: 317）。大學的神學院、法學院及醫學院應該屬於涂爾幹心目中的「高等教育」範疇。涂爾幹對中等教育的定義明顯受他的教育理想影響。他的定義可能造成他分析上的難處，因為根據《教育思想》的陳述，法國歷史上每一個階段的「中等教育」其實都有濃厚的思想控制色彩（例如經院哲學、人文主義及耶穌會書院教育等），偏離了「培養反思及判斷能力的教育」的目標。它們都不符合涂爾幹對「中等教育」的定義，都應該被排除於《教育思想》的討論之外。

密切，教會以拉丁文為官方語言。基督教文化的內容較希臘及羅馬文化貧乏，教會積極從兩種異教徒文化（pagan cultures）的語言、哲學、邏輯學及歷史學等汲取養分以豐富自己的內涵。因此，羅馬帝國時期的基督教文化包含著各種矛盾的元素，基督教進入法國時也連帶把這一緊張關係一併引進，教會的教育也帶有矛盾的性格：它一方面把信仰放在至高無上的地位，但教育內容卻包含大量與基督教信仰不協調的異教徒文化（Durkheim 1977[1938]: 21-23）。

基督教會對法國教育帶來三大重要影響。首先，因為早期宗教與學校教育關係密不可分，教育沾上濃厚的宗教味道，教育被視為類似宣教活動、教育工作者被期待具備神職人員的特質。其次，信仰與異教徒文化的矛盾導致教育存有神聖（sacred）及世俗（profane）的緊張衝突。法國的學校一直都陷於既要把世俗知識置於宗教信仰之下，但又想要擺脫宗教、朝向理性發展的矛盾。此外，基督教以人的救贖為終極使命，教會的目的是拯救整個人的靈魂，基督教教育強調教育的整體性以及個人內心深層的改變。古代希臘及羅馬的教師都是「個體戶」，教育的目的是傳授專門技能；基督教會「全人教育」的觀念對歐洲教育發展具有開創性的影響，促使教育工作者把學生置放於與外界保持距離的教育環境，例如寄宿學校（boarding schools）、修道院等，讓教師團隊共同形塑他們的價值觀、氣質、修養及習性。涂爾幹認為基督教教育模式對法國學校的影響非常深遠，到了20世紀初的法國，人們還是把教育工作視為「靈魂的工程」，認定教育的目標是要打造「理想的人」（ideal man）（Durkheim 1977[1938]: 24-27）。

回顧早期教會這段歷史，涂爾幹糾正了當時流行的史觀。首先，受到啟蒙時期後主流觀點的影響，許多史學家以負面眼光看待基督教，輕視教會對歐洲教育發展的貢獻，把中世紀簡單的認定為「黑暗時代」（The

Dark Age），視它為羅馬帝國滅亡到文藝復興之間的過渡階段。⁸然而歷史證據顯示基督教視教育為打造完整個人的「靈魂工程」就是一個極有革命性的創新觀念。涂爾幹甚至認為因為基督教「全人教育」的觀念，歐洲才首次出現「學校」——意指一群教師把學生集合起來，為教育目標共同努力的道德環境。他又指基督教學校在後來的中世紀扮演文化保存的重要角色，一般史家所謂的「黑暗時代」其實是一個長達十世紀、從來沒有中斷過的文藝復興時期（Durkheim 1977[1938]: 31-34）。

法國教育在法蘭克皇帝查理曼（Charlemagne）於西元800年建立了加洛林帝國（The Carolingian Empire）後進入另一個階段。查理曼帝國疆域涵蓋西歐及中歐。隨著政治力量的統一，帝國掌權者意識到要把教育整合起來，於是設置了宮廷學院（École du Palais）。宮廷學院的教師都是當時歐洲各知識領域最優秀的學者，學校像遊牧民族般隨皇室（The Court）在歐洲大陸不斷遷移，各地的貴族子弟、僧侶及社會人士都可入讀。掌權者試圖以「宮廷學院」為中心影響帝國各地的思想文化。查理曼又呼籲各地的主教在管轄的教區開辦學校，各地的座堂、修道院及隱修院於是營辦了許多學校。主教們又鼓勵基層神職人員在地區創辦初級學校以提供基礎教育。在政治及宗教力量的合力推動下，加洛林帝國出現了以宮廷學院為中心，然後是中層的座堂及修院學校，到最底層的初級學校的教育體系（Durkheim 1977[1938]: 41-43）。

加洛林帝國時期的教育發展繼續受信仰及世俗力量既合作又緊張的關係所影響。查理曼試圖利用教會穩定社會秩序及統一帝國文化。他成立宮廷學院及鼓勵主教在教區辦學的目的是替神職人員提供「持續進修」的機

8 17世紀法國教育思想家愛爾維修（Helvetius）是文藝復興史學家對宗教滿懷敵意的典型。愛爾維修提出「教育萬能論」，相信教育可以解決人類的一切問題。他宣稱教育的目的是打造道德人格，然而一再強調真正的道德不應與宗教扯上任何關係（Palmer 1985: 3）。

會，讓他們變得更有學問、更能贏取信眾信服、更有效地教導信徒。然而加洛林帝國的學校比之前的更具世俗化傾向。比方說，宮廷學院由政治權力推動，教育最重要的目的是鞏固帝國統治（而非單為傳教），學院教師都是俗世的學者，學生也並非全都是神職人員。另外，為了強化東部地區對帝國的向心力，查理曼特意推動學校教授希臘文，結果提高了另一個異教徒語文的地位（Durkheim 1977[1938]: 43-44）。

除了建立等級性的學校體系，加洛林時期也奠下了課程內容的形式主義（formalism）基礎。因為相信至高無上的上帝是不可分割的整體，受教會影響的教育呈現百科全書式的特性，學校試圖傳授整體的知識，而不只是特定的專門知識。如第五堂課所述，學校把人類知識分成七個基本學科，其中文法、修辭及辯證法統稱為「三藝」；幾何、算術、天文及音樂被稱為「四藝」。「三藝」關乎人類思想心靈的法則，是所有受教育者都需要學習的，與涂爾幹定義的「中等教育」相對應；「四藝」關乎外在世界，只有少數菁英才有機會修讀，地位相當於高等教育。「三藝」在知識體系占主導位置，因為當時人們認為外在世界必須通過人類的心靈才能被認知，一旦瞭解人類的思想就能夠掌握宇宙萬物的法則。⁹ 文法、修辭及辯證法的知識對象是文字書寫、論說及邏輯思考的法則，它們在不同時期的地位不盡相同。8世紀時因為教會需要能言善辯之士護教，修辭學在「三藝」中最受重視。辯證法源自希臘的辯士，異教徒的文化背景令基督教會對它一直抱持懷疑態度。從9世紀開始文法的地位超越了修辭，因為當時教會認為只有少部分人需要藉修辭及辯證法護教，但每一個人都需要掌握語文法則以瞭解聖經經文。文法在知識系統的崇高地位導致教育的「語言形式主義」（linguistic formalism），遠離具體真實世界的語言法

則成為學校教學的重點（Durkheim 1977[1938]: 50-57）。

二、大學、辯證法與邏輯形式主義

12世紀巴黎大學的出現是法國教育發展另一個重要里程碑。當時基督帝國的勢力如日中天，歐洲人可以在大陸自由遊走、追求理想的教育，多個城市於是出現大學。12世紀的巴黎吸引來自各地的學者及學生，舊有附設在教堂及修院的學校已不能滿足人們對知識的渴求，教廷於是授權學者開辦學校，催生了大量相對獨立於教會的學校。大約從1150年至1180年這段時間，「巴黎學校」（Ecole de Paris）的教師組成「法團」（corporation）制訂業內成員的專業守則並維護教師職業團體的利益。教師試圖壟斷執教權，規定必須經過法團認可才具執教鞭資格。教師法團化的用意是要擺脫教會的控制，因為當時教師的任教資格是由主教任命的主事（Chancellor）認定，主事又有權撤銷教師的執教資格；與教會主事的鬥爭強化了教師的自覺及團結。教師法團後來獲得教宗的支持，教廷下令主事只能把任教資格授與經教師法團認可的人選，又授權法團自行制定規範約束成員，還規定主事不得在未經梵諦岡同意前撤銷教師的執教資格。梵諦岡願意支持教師，因為當時巴黎是基督教世界（Christendom）最重要的文化中心，從「巴黎學校」取得的學歷在歐洲教廷統轄的地區都獲承認，「巴黎學校」是一所「國際性」的學府，影響力遍及整個歐洲。教廷認為學校不應受制於在地主教（Durkheim 1977[1938]: 79-86）。教師法團的勝利意味著學校取得更高自主性，教育進一步遠離宗教的掌控，學校邁出了成為大學的關鍵一步。

然而，巴黎大學成立後仍然無法完全擺脫宗教與世俗既合作又衝突的緊張關係。該校一方面比之前更獨立於教會，散發更濃厚的世俗色彩；巴黎大學不依附於任何座堂及修道院，學校教師法團已從主教手上搶去教師

9 伯恩斯坦認為「三藝」被賦予較重要的地位，因為教會希望先規馴了學生的思想心靈，才讓他們探索外在世界（Bernstein 1990: 21-23, 150-151）。

任命權，大學又限制神職人員任教法學院及文學院。然而巴黎大學並沒有完全與教會切斷關係：首先，教師法團與教會主事發生衝突時仍是尋求教廷的裁決，大學的自主性有賴梵諦岡的支持；其次，巴黎大學教師及學生享有跟教會神職人員相同的特權，他們也不希望大學完全割斷與宗教的關係。¹⁰ 涂爾幹以「教內俗人」形容當時的巴黎大學師生。此外，中世紀最有代表性的「經院哲學」（Scholastic Philosophy）也是神聖與世俗「矛盾統一」的產物。經院哲學利用辯證法替基督信仰辯護，但辯證法源於希臘的辯士，經院哲學家卻試圖利用世俗的思辨技巧把信仰變得更符合理性（Durkheim 1977[1938]: 94-96）。

巴黎大學由神學、法律、醫學及文學院四個學院組成。神、法及醫學院有點像今天大學的專業學院（professional schools），它們替宗教、政法及醫療體系培訓新一代從業員、跟外在的宗教及世俗力量密不可分。文學院在四個學院中歷史最悠久、師生人數最多、最積極參與跟教會主事的鬥爭，因此也最團結。文學院的訓練有點像今天的通識或博雅教育。因為有意入讀神、法及醫學院的學生必須先入讀文學院並取得合格資格，所以文學院也扮演著專業學院預備學校的角色。文學院一般的入學年齡是十三歲，入學資格是具備寫讀能力，並基本掌握拉丁文，學院的教學內容並不深奧。這種種因素都可能導致文學院在大學淪為次等角色（Durkheim 1977[1938]: 101-102）。然而，文學院在大學的地位卻最為崇高。大學的校長一直是由文學院的內部選舉產生，只有文學院教師有被選權及投票權。文學院也有權解聘其他三個學院的教師。涂爾幹認為文學院的勢力凌駕於其他學院，主要原因是它扮演中等教育的角色，它更符合大部分學生

10 巴黎大學成員跟所有教會神職人員一樣不受世俗法律約束，只有教會法庭有權提告及審判他們。然而因為享受比照神職人員的特權，他們也被要求要禁慾（Durkheim 1977[1938]: 94-95）。

的需要，是大學體系的磐石（Durkheim 1977[1938]: 107）。¹¹

涂爾幹繼續挑戰主流教育史學者貶低中世紀的史觀，指出「黑暗時代」其實是歐洲教育的蓬勃發展期，出現了大學、學院及教師法團等創新的體制。涂爾幹尤其肯定教師法團的歷史意義，因為教師結社後學校享有更高自主性，為催生「真正」的大學奠定基礎。然而教師法團也導致教育的保守性，因為教師結社的用意是壟斷任教權、維護自身職業團體的利益。法團化後享有更高自主性的大學教師與外在環境脫節，導致後來歐洲16、17世紀的科學革命都發生在大學之外，學校長時間抗拒把科學納入課程，一直到19世紀才開始重視科學教育及研究（Durkheim 1977[1938]: 161-164）。

涂爾幹批評中世紀在課程及教學法方面較缺乏新意。15世紀前巴黎大學文學院課程以辯證法為主，教師授課著重從經典文獻解釋「先賢」的辯證方法，並從中引發學生辯論。涂爾幹感慨中等教育從「語言形式主義」轉變成「邏輯形式主義」（logical formalism），教學內容依舊脫離真實的外在世界。辯證法的原意是訓練學生通過嚴謹的思考及辯論尋求真理；後來卻演變成為了辯論而辯論，辯論的議題愈來愈瑣碎，參加辯論者往往為了以口舌壓倒對方而不惜施展詭辯、強詞奪理，辯論的目的不再是為了求真。文藝復興時期許多知識份子都把中世紀大學的辯證法批評得一文不值。但涂爾幹認為辯證法並非一無可取，他認為所有教育實踐經過一段時間後都會被常規化（routinized），人們會忘記它原先出現的原因及

11 涂爾幹解釋文學院在大學的主導性時忽略了兩個可能因素。首先，因為文學院課程以「三藝」為主，它肩負規訓學生心靈、維持社會穩定的功能。賦予文學院崇高地位有助於向神、法及醫學院師生重申道德規訓是專業養成的先決條件，只有心靈受規訓的人才資格進入專業領域。其次，文學院與教會、政治及醫療等外在權威保持距離，它的形象看來更公正、更無涉現實利益。給予文學院崇高的地位能夠提高大學的正當性，使大學看來更聖潔、更具象徵資本。

背後的原理。辯證法能夠從 12 到 15 世紀整整三百年在法國教育佔據主導地位一定有其原因。他認為辯證法能夠幫助人們運用理性判別是非真偽，以求真、而不是求勝為目的的辯論，有助於尋求真理。涂爾幹勸籲人們用同情的眼光看待中世紀的教育。他指出這時候實證科學並不發達、實驗方法也還未登上歷史舞臺，人們無法藉系統地搜集經驗證據判斷真偽，理性思辨是唯一能夠依靠的智性工具。16 世紀後實證科學發展一日千里，人們可以藉不斷湧現的經驗證據認識自然及社會世界，辯證學的地位才開始動搖。然而其實科學實驗方法藉經驗證據與研究假設的對質促成知識發展，它本身也是辯證法的一種。其次，實證科學無法完全取代辯證法，因為通過科學方法取得的資料都是有限的，經驗證據的不完整迫使我們必須依賴分析、推論、比較等思辨方法協助判斷。此外，社會的道德及政治問題涉及價值取捨，無法單依靠實驗及經驗證據解決，人們必須藉理性溝通討論尋求問題的出路。最後，經院哲學藉辯證法鞏固信仰，意味著道德與理性範疇的緊密結合，智性活動緊扣對心靈狀態及社會秩序的關懷。涂爾幹認為「黑暗時代」遠勝科學探索者對社會及道德問題漠不關心的 20 世紀 (Durkheim 1977[1938]: 137-155, 165-166)。

三、文藝復興與文藝形式主義

16 世紀歐洲進入了文藝復興時期，許多歷史學者都指稱文藝復興的起因是因為歐洲重新發現古典文藝後渴求恢復古典精神。涂爾幹反駁這一講法，指出希臘及羅馬的文學經典其實一直為世人所知，它們被忽視只是因為不切合中世紀人們的需要。然而 16 世紀社會形態的重大變化改變了人們的心靈，歐洲人不再滿足於枯燥的、形式化的邏輯，開始渴求更精緻、更優雅、更有品味的文化。這時候歐洲政治穩定、經濟逐步發展、物質生活不斷改善，無虞溫飽的人們漸漸更著意追求美及品味。另外，經濟

發展促生了資產階級。擁有經濟資本的「新貴」渴求擠身上流社會，期望學校把他們的子女培養成具有貴族氣質。因此，以文學及藝術為主的教育比辯證法更能滿足新興階級的需求。此外，16 世紀歐洲出現現代的民族國家，打破過往基督教世界大一統的局面，人們的思想變得多元化，更富有個人主義色彩。許多人在享受過美好的物質生活後都不再願意盲目接受基督教禁慾主義的教導。文藝復興其實是歐洲道德危機——意思是舊有價值觀念不再適合新時代——的產物 (Durkheim 1977[1938]: 168-171)。

涂爾幹指出歐洲在文藝復興才首次出現教育學（或教育理論）。之前教育體系都是藉自發的演變而緩慢發展，但 16 世紀的思想家開始主動提出教育理念，試圖藉理智反思促成教育制度及實踐的改變。這時候歐洲有拉伯雷 (Rabelais) 及伊拉斯謨 (Erasmus) 兩大主要教育思想家。拉伯雷追求絕對的自由，反對一切的規範及約束；他又相信知識能夠發展人們的身心功能、擺脫外在的束縛。為了取得絕對自由，他鼓吹內容涵蓋一切知識領域的百科全書式的教育。拉伯雷相信教育應以實際的知識內容為主，批評中世紀的教育過度形式主義。他又抨擊文藝復興時最流行的人文主義 (Humanism) 太抬高文藝的地位，把培養品味及氣質視為教育首要目的。儘管拉伯雷強調實質知識內容的重要性，但他提倡的教育模式仍帶著濃厚的書呆子氣，仍是以文本為中心 (text-centered)，鼓勵人們通過書本瞭解宇宙萬物，而不是直接碰觸及觀察外在世界。涂爾幹認為百科全書式的教育理念意味著歐洲在 16 世紀進入了青春期，整個社會充滿無窮活力，渴求把智性活動無盡地伸展到廣闊的外在世界 (Durkheim 1977[1938]: 178-188)。

伊拉斯謨是文藝復興時期另一位重要的教育思想家，他認為世上最有價值的莫如詞彙豐富、語言優美及文字精緻的論說，並宣稱教育最主要目的是培養學生的口語及書寫能力。伊拉斯謨鼓吹的語言教育不是為了訓練學生有效地表達有價值的思想內容，而是為了培養優雅及有品味的言談及

寫作風格。他建議把孩子浸淫在古典文學的世界，大量閱讀希臘及拉丁文學的原文經典。伊拉斯謨的觀念屬於「文藝的形式主義」（literary formalism），它延續了把知識內容邊緣化的教育傳統。

涂爾幹批評以伊拉斯謨為代表的人文主義比之前的更保守。他指出儘管中世紀教育也非常重視拉丁文，但因為當時拉丁文的作用主要是作為歐洲不同地區的共通語，人們接受它在不同地區的在地化及通俗化，拉丁文能夠充滿活力地與時並進，在不同的文化土壤生根。然而從 16 世紀開始，人文主義者把古典拉丁文本抬高到文藝典範的神聖地位，對它的原本形式有更大堅持。拉丁文不再融合於當代不同地區人民的生活，改變文字的原來形式被視為大逆不道的「瀆聖」行為。諷刺的是拉丁文在中世紀「黑暗時代」充滿生命力，反而在提倡個性解放的文藝復興時期被神聖化後變成僵化的死語言。人文主義的「文藝形式主義」把教育變得更守舊、更脫離現實。涂爾幹又批評人文主義重視培養優雅品味的教育充滿階級性，因為它只是為了迎合新興起的資產階級，完全漠視普羅大眾的需求。他甚至認為中世紀的經院哲學比人文主義更有價值，因為辯證法訓練理性思維的嚴謹性，對處理實際生活問題還有點幫助，但文藝形式主義的教育是徹底的百無一用（Durkheim 1977[1938]: 194-195, 206-207）。

但涂爾幹對人文主義教育最嚴厲的批評是針對它對社會道德的負面影響。他指出一切太重視美感的文化都會使人們脫離現實、在道德上變得鬆懈。另外，以美學為中心的教育會使人混淆符號與行動，誤以為自己具備崇高的品格。筆者引用中國文學為例進行說明：許多讀書人學會了吟頌杜甫的詩後就以為自己真的具有愛國情操、憂國憂民；沉溺在陶淵明的世界，就自欺欺人地自以為清高、淡泊名利。人文主義教育從來沒有讓學生們認識到道德其實屬於實踐的範疇，真正的道德必須通過行動才能落實。浸淫在文學世界的青年人往往十分自戀，他們不會意識到（也沒有意志力）要以實際行動進行道德實踐（Durkheim 1977[1938]: 208-209）。

涂爾幹指出儘管拉伯雷及伊拉斯謨提出不同的教育理論，但兩人的立場其實有驚人的雷同之處：他們都充滿菁英主義色彩，都沒有要對集體義務的觀念，都不重視知識的實用價值，都極力要擺脫實際生活的束縛。他們唯一的差別只是一個通過無窮的知識尋求自由，另一個在優美的文字世界自我陶醉。16 世紀兩股最主要教育思想思潮都脫離大部分人的實際生活，證明當時教育體系比以前更具自主性、更遠離實用領域。涂爾幹認為拉伯雷提出的教育模式相對而言較伊拉斯謨可取。因為儘管百科全書式教育背後的是自我中心式對知識的強烈佔有慾，但至少浩瀚的學海可以讓人們察覺自己的渺小，提醒人們要謙卑，要注意與社會及自然世界的互賴關係。然而，伊拉斯謨的教育理念卻比拉伯雷的更具影響力，因為巴黎大學在 16 世紀就以古典文學取代辯證法在課程的主導地位（Durkheim 1977[1938]: 207-214, 217-219, 230）。

四、耶穌會、人文主義與個人主義

耶穌會是影響文藝復興時期教育思想的另一股重要力量。16 世紀耶穌會成立教師法團打破了大學教師在知識傳授的壟斷，改變了歐洲教育的面貌。耶穌會出現，主要是因為天主教要抗衡新教（Protestantism）的威脅。宗教改革後路德及加爾文教派的影響力在歐洲大陸快速擴散，很快便「攻下」英國、普魯士、瑞典、荷蘭、比利時及相當部分的法國。耶穌會創辦人羅耀拉（Ignatius Loyola）相信天主教面對新教節節敗退是因為高高在上的教會與時代及信眾脫節，他建議天主教成立「民兵」挽回頹勢。耶穌會鼓勵成員（稱為「會士」）深入學習世俗知識，又要求他們走入俗世、走進人群、瞭解他們、幫助不同個性及需要的個人。耶穌會具有高度矛盾的性格，它一方面要求會士絕對服從羅馬教廷，然而同時對俗世抱持絕對開放的態度。耶穌會士很快便發現對抗新教不能單靠傳教，還要積極

營辦學校。因為當時盛行人文主義教育、希臘及拉丁古典文學散播著異教徒世界觀，許多人在接受人文主義薰陶後都變成新教徒。耶穌會知道文化的大潮流勢不可擋，唯一能做的是積極參與教育，把異教徒文化引導到對天主教有利的方向。儘管遭遇大學及法國天主教會等勢力的反對，耶穌會最後還是成功爭取成立教師法團並創辦書院（colleges）。¹² 該會 1628 年成立第一所學校——克萊蒙學院（College de Clermont）。其後，耶穌會的教育事業蒸蒸日上，直到 1762 年被驅逐出法國時在法國至少已經擁有九十二所學校（Durkheim 1977[1938]: 231-237）。

為了反制理性對天主教信仰的衝擊，耶穌會營辦的學校也需調和神聖與世俗的矛盾。該會要求教師虔誠及聖潔，學校的官方語言是拉丁文及希臘文，法文的地位完全被邊緣化。學校不單不教授法文，它甚至禁止學生在日常生活以法語交談，一方面是為了要維持教廷官方語言的地位；另一方面法文是現代語言，耶穌會士認為法國文學過度宣揚凡俗的愛，把法文邊緣化有助於將學生的注意力轉移到過去、遠離墮落的現世。耶穌會書院的課程內容十分重視語言及文字，然而它的目的是培養拉丁及希臘文的讀、講、寫能力，而非傳揚古典文化的精神。¹³ 為了抑止異教徒文化侵蝕天主教信仰，耶穌會書院把希臘及拉丁文文學的人物去歷史化，抽象化成為對傳揚基督教教義有幫助的「典型」（Durkheim 1977[1938]: 243-

251）。¹⁴

除了調整教學內容，耶穌會也藉由具創意的道德教育方法規訓學生的心智。中世紀時教師與學生保持一定距離，學生享有很大空間，人們也不期望教師要深入瞭解學生的個性。然而耶穌會會士認為教育成功的先決條件是教師與學生長時間持續的接觸。他們相信親密的關係讓老師更瞭解學生的個人特性，進而因材施教。耶穌會書院規定學生住校正是為了營造有助於師生互動的教育環境。其次，耶穌會藉競爭激勵學生的學習動機。中世紀時期的教師並不鼓勵同學之間互相比較，學校也沒有什麼競爭氣氛。¹⁵ 但耶穌會書院設立各種競賽及獎勵刺激學生之間以及班級之間的競爭。依賴競爭推動學習是教學法上的一大創舉。耶穌會運用創新的管教及規訓方法，因為 17 世紀歐洲社會個人主義抬頭。中世紀時期社會還處於涂爾幹所講的「機械連帶」階段，集體仍然凌駕於個人之上，教師可以以無涉個人（impersonal）的方法面對學生。然而 16 世紀社會變得個人化，人們日益看重自己的價值，教師必須瞭解不同學生的個性才能因材施教，才可以針對學生的個人榮譽感激勵學習動機（Durkheim 1977[1938]: 258-263）。套用伯恩斯坦教育論述的概念，通過把重整後的古典文學傳統鑲嵌於針對個人的規訓方法，耶穌會試圖在人文主義與個人主義日漸興盛的文藝復興時代維持天主教會的霸權地位。¹⁶

12 大學反對耶穌會成立教師法團是為了要繼續壟斷教育。法國天主教會反對，因為耶穌會宣稱要絕對效忠羅馬教廷，跟已有一定程度在地化、已不完全唯教廷之命是從的法國天主教會之立場不一致（Durkheim 1977[1938]: 234-235）。

13 耶穌會書院的課程政策跟近代新加坡政府的十分相似。1950、1960 年代新加坡華文中、小學中文課程以中國歷代優秀作家的作品為中心，學生們藉閱讀中國文學經典培養華語文能力，同時接受作家的思想薰陶。然而李光耀的人民行動黨掌權後改革華文學校課程，中文課課程內容漸漸不以作家作品為中心，要求學生閱讀的文學作品數量不斷減少，教學重點愈來愈偏重語文技巧（例如文法規則）。跟文藝復興時期的耶穌會一樣，新加坡政府希望學生們習得語文能力，但要避免被文學經典的思想精神所「污染」。

14 把歷史及文學的故事及人物去歷史化是掌權階層慣用的伎倆。舉例說，美國有一位極有影響力的盲、聾、啞女作家海倫·凱勒（Helen Keller），她是激進的社會主義者，又積極參與女權及反戰運動。美國中、小學教科書把她打造成嚴重殘障，但努力不懈取得成就的典型，然而對她挑戰美國資本主義、父權主義及帝國主義的政治活動卻隻字不提。

15 中世紀大學設有考試，學生必須通過測試才能成為教師法團成員。然而涂爾幹認為這些考試都只是形式性的，不合格的概率極低，沒能真正刺激學生彼此競爭（Durkheim 1977[1938]: 126-131, 216）。

16 如本書第五堂課所言，教育論述是調控打造意識與權力的溝通實踐，它的組成包括「教導論述」及「規約論述」——前者界定教學要傳授的知識內容及技巧，後者規

涂爾幹對耶穌會的教育理念及實踐抱持極為批判的立場。他抨擊該會為了維護教廷的利益把古典文學教育狹隘化為語文教育，沒有引導學生通過文學認識及欣賞古典精神。他批評耶穌會厚古薄今，壓抑與當代生活密切相關的法文，要求學生專注於拉丁文——一個已經死亡的語言。他又指責耶穌會延續，甚至進一步強化了教育的形式主義。涂爾幹甚至認定耶穌會書院導致教育的倒退。因為在 16 世紀之前歐洲教育發展的趨勢是教育與宗教分離，學校日益世俗化，愈來愈具自主性。耶穌會會士獲准成立教師法團並大量營辦學校意味著宗教重新介入教育，教會對科學理性的反撲。此外，涂爾幹對耶穌會書院的規訓方法也不以為然，認為太著重競爭助長自我中心主義並導致學生分化，損害以集體為基礎的道德秩序（Durkheim 1977[1938]: 234, 264）。

五、教育傳統與革命

文藝復興的傳統對法國教育帶來深遠的影響。大學在 1716 年開始教授法文及法國文學，然而自然科學繼續被排斥，拉丁文及希臘文仍舊佔據課程的主導地位，古典文學仍然是教育的中心。儘管 19 世紀末至 20 世紀初許多推動教育現代化的共和主義者都以負面眼光看待舊社會的教育遺產，涂爾幹勸籲大家持平地評價歷史。他認為法國輝煌的文化成就有部分得力於文藝復興，甚至中世紀的教育傳統。比方說，19 世紀多法國大文豪都是從小學習拉丁文及希臘文，在人文主義薰陶下成長；舊有教育傳統孕育了載譽世界文壇的法國文學。另外，形式主義教育打造了法國國民的思想面貌，成就了具有普世意義的法國文化。因為從加洛林時期開始教育

範教育互動的道德秩序。伯恩斯坦強調一切教育傳意活動都建基於對教學雙方的規範，「規約論述」在「教育論述」占主導位置。

的重點是在語言及思想的法則，以及人存在的普遍狀態，法國一千多年來的教育內容極度去歷史化及去脈絡化。形式主義教育把法國人的思想困在高度抽象的世界，學校訓練出來的學生都缺乏思考具體事物的能力，傾向於把真實世界的複雜性視為無關緊要的表象。然而，形式主義造就了面向世界的法國文化：法國人相信他們的文學探討普遍的人性，法國文化代表真正的歐洲文化，並認定法國的價值觀（包括革命後高舉的「自由」、「平等」、「博愛」）是所有文明社會都必須尊重的普世價值（Durkheim 1977[1938]: 271-275）。

然而，無可否認的是法國在大革命前十多個世紀打造了一個不重視科學的教育傳統。如上文所述，法國最早期的學校由教會創辦，基督教的終極關懷是拯救人的靈魂。教會學校都以人為關懷的對象，把人放在神聖的地位；並把外在於人的自然世界視為世俗，無關乎人的救贖。文藝復興時期的人文主義延續了基督教的精神，法國人繼承了一個對自然世界漠不關心，與現代世界格格不入的教育傳統。然而，現代社會必須發揮生產、管理、行政等多樣的功能才能有效運作，「世俗功能」（temporal functions）的發揮有賴不斷進步的自然及人文科學。因此，學校不能再只關心人的心靈、也不能繼續以文本為中心；教育內容必須與時並進，讓下一代認識真實的自然及人文世界。涂爾幹感慨新教背景的德國從 17 世紀已經開始重視科學教育，並在教育現代化的道路起步；但法國卻落後了整整一個世紀，幾乎是在革命前夕才有人發出要重視科學教育的呼聲（Durkheim 1977[1938]: 278-290）。

1789 年大革命後法國試圖扭轉人文主義的傾向，把教育的重心轉移到科學及對外在世界的探索。然而保守的教育體系與革命的氛圍格格不入，傳統大學的教育以文本為中心，教授的「科學」還沒有從哲學分離，仍是通過思辨方法探索外在世界。滿懷熱血的革命者認為必須把舊有的教育連根拔起，以新的學校取而代之。經過了數年的擾攘，「國民公會」在

共和國第三年（1795 年及 1796 年左右）同意設立名為「中央學校」（Central Schools）的革新教育體系。為了配合革命的解放精神，中央學校儘量給予學生更大的自由。學校課程以科目為重心，不設班級制，學生按自己需要選科並決定學習進度。然而這種過度放任的制度很快便證明行不通，於是學校把六年的修業期平均分為三個階段。中央學校課程以科學為主，第一階段主要是繪圖及博物學兩門有關自然世界的學科。繪圖課的目的是引導學生注意外在世界；它及博物學兩門學科佔據課程三分之二時間。第二階段教學內容完全是數學、實驗物理及實驗化學。第三階段課程包括邏輯、歷史及法律，目的是藉科學方法探討社會世界、瞭解人與社會的關係。六年課程中有四年的學習重點集中在外在的自然世界，課程安排要求學生在掌握科學方法後才開始思考人的心靈及社會問題。中央學校顛覆了過往歐洲的教學論述，它的課程安排是教育發展的一大突破。因為傳統課程都是先行以關於人的學科規訓學生的心靈，然後才讓他們探索外在世界；¹⁷ 然而革命後法國以科學為教育的重心，要求學生先通過探討外在世界掌握科學精神後才回過頭來思索人的問題。中央學校又貶抑拉丁文及文學的地位，學校只在第一及第三階段分別安排一門拉丁文及古典文學的課，目的只是要藉由拉丁文加深學生對法文的瞭解以及培養對文學的興趣（Durkheim 1977[1938]: 292-299）。

中央學校的體制及課程內容都富有創新性。然而因為該校是革命激情的產物，國民公會在制訂教育新政時並沒有經過深思熟慮，學校的運作很快便出現嚴重的問題。舉例說，革命前大學忽視自然科學，革命後法國嚴重缺乏科學師資。中央學校無法真正落實以科學為中心的課程。另外，該

17 關於這一點，讀者可以參考伯恩斯坦在《階級、符碼與控制》第四卷及《教育法、符號控制與身份認同》對「四藝」及「三藝」的討論，以及參閱本書第五堂課的相關部分。

校的課程假設學生入學時已具備相當的知識水準。然而當時在中央學校之下的小學課程太簡單，小學畢業生沒有足夠能力接受中央學校的課程。具體運作的諸多問題導致人民開始發出怨言，對教育改革的熱情減退。拿破崙政府在 1802 年廢除了中央學校，取而代之的是「國立中學」（Lycées）。法國中等教育倒退回革命前的模式，拉丁文及古典文學在國立中學課程中占主導地位。其後因為人文主義的支持者結合教會抵擋教育現代化，自然科學在中等教育的地位一直起起伏伏，在整個 18 世紀後還還沒有奠定主導地位。涂爾幹感慨歷史不斷的重複，1789 年後的改革者還是全盤否定「前朝」的教育模式，還是不懂得冷靜地思考如何具體落實前衛的理念。單憑一股革命熱誠的教育改革在執行上遭遇挫敗後又被新一波的改革徹底否定，一切又得從頭再來（Durkheim 1977[1938]: 304-305）。

六、貢獻與重要性

1. 對教育史研究的貢獻

《教育思想》對教育史、教育社會學及教育實踐都有非常重要的意義。該書對法國從羅馬帝國到第三共和國十多個世紀的教育演變進行深入而細緻的分析，是一部可讀性極高的教育史經典佳作。《教育思想》對教育史研究提出了許多有創意的洞見。比方說，涂爾幹批評當代史學界把中世紀視為教育黑暗時代的看法，指出從西元 5 世紀到 15 世紀歐洲的教育不斷地創新，出現了學校、層級性的教育體系、教師法團及大學等體制，教育體系也愈來愈具獨立性。他又挑戰普遍認為文藝復興時期教育較中世紀進步的史觀，強調 16 世紀耶穌會書院的出現意味著宗教勢力重新介入教育，損害了教育的自主性，是歐洲教育發展的倒退。涂爾幹抨擊文藝復

興時期拉伯雷及伊拉斯謨的教育理念充滿菁英主義色彩，極度脫離群眾，並譴責只著重追求文學美感的人文主義教育比中世紀的辯證法更缺乏實際用途，更無助於建立社會道德。《教育思想》又敏銳地指出作為歐洲共同語的拉丁文在「黑暗時代」充滿生命力，反而在文藝復興時期被神聖化後變成僵化的死語言。另外，涂爾幹對法國大革命後完全否定舊有教育傳統的做法不敢苟同，他指出儘管人文主義教育存在諸多弊端，但以拉丁及希臘古典文學為主要的教育模式孕育了偉大的法國文學傳統及具普世價值的法國文化。最後，因為《教育思想》涵蓋十多個世紀教育體系及觀念的演變，涂爾幹可以從漫長歷史過程挖掘出一直穩定存在的、深層的、對法國人心靈狀態產生最持續影響的教育思想及制度特質。他發現儘管一千多年來法國中等教育不斷改變——從原本最重視文法到中世紀以辯證法為中心，到文藝復興時最看重文藝風格——但形式主義的特色卻始終不變。

2. 對教育社會學理論的貢獻

《教育思想》對批判教育社會學的意義可以分為兩方面，一是該書對學校與社會的關係提出豐富多樣的教育社會學分析，二是啟發了英國教育社會學大師伯恩斯坦的理論。涂爾幹被許多學者認為結構功能學派的創始人。《教育思想》有部分討論以宏觀甚至「整體」結構的變化——例如基督帝國的興起、現代國家的出現、個人主義的抬頭及經濟條件的改善等涂爾幹稱為形態學的因素（morphological factors）——解釋教育的轉變。這一部份的討論大概可以被歸類為廣義的結構功能分析，意思是把社會視為包括多個功能不一樣、相互依賴以及需要彼此協調的整體，並以整體結構的改變解釋教育的變化。¹⁸ 然而該書也採用了多種衝突學派的理論觀點

探討教育與社會權力的關係。舉例說，涂爾幹在討論早期教會的部分指出因為羅馬帝國時期的基督教混合了信仰與異教徒文化兩大元素，教會是神聖與世俗的矛盾混合體，源於教會的學校一定身陷兩者的夾縫中，發展過程也必然受信仰與理性的矛盾衝突所影響。涂爾幹凸顯教育體制內部矛盾對學校發展影響的分析方法可以被歸類為「辯證法」，跟1980年代中期阿普爾的《教育與權力》（見本書第二堂課）及卡諾依及李雲（Martin Carnoy and Henry Levin）的《民主國家的學校與工作》（*Schooling and Work in the Democratic State*）兩部批判教育社會學經典作品的方法分析非常相似。其次，《教育思想》也採用類似階級再生產理論的觀點。例如在討論人文主義教育興起的部分，涂爾幹「獨排眾議」指出文藝復興的根源並非經典的重新發現，而是經濟發展催生了資產階級，累積財富後「新貴」希望藉教育培養傳統貴族般的優雅氣質打進上流社會。套用當代新馬克思主義的講法，涂爾幹把人文主義認定為新興資產階級賴以鞏固階級利益的工具。

另外，《教育思想》有部分觀點跟葛蘭西及阿普爾的霸權理論幾乎如出一轍。如本書第六堂課所言，霸權是指統治階層藉對被統治階層的文化

涂爾幹並不具備這些特質：涂爾幹在書中大量運用衝突理論的觀點（見正文）。他沒有反對改變現狀，寫作《教育思想》就是為了幫助法國推動教育改革。涂爾幹從來沒有認為存在即是合理的，他在《教育思想》卷首處就明確指出歷史上許多有問題的教育理念影響力歷久不衰，但有價值的卻被世人遺棄（Durkheim 1977[1938]: 16）；他又多次批評歷代改革者都不分青紅皂白地敵視舊有教育模式，不懂得保留有價值的部分。此外，涂爾幹非常重視歷史分析，他在《社會學方法的規則》（*The Rules of Sociological Method*）中呼籲社會學研究要結合歷史學方法（Durkheim 1966[1894]）；《教育思想》本身就是一部深入而詳盡的歷史佳作。有學者甚至認為《教育思想》對社會學最大的貢獻是挑戰了大部分學者簡單地把涂爾幹歸類為結構功能論的看法（Cherkaoui 1981）。但因為本書的重點是批判教育社會學，《教育思想》對一般社會學理論的意義可能不是大部分讀者關注的問題，筆者對此問題不做進一步討論。

18 一般認定結構功能論的特徵還包括忽略社會衝突，把已有的制度認為對社會整體有益處、抗拒改變既有的制度及實踐，以及欠缺歷史分析。從《教育思想》所見，

讓步，以及通過文化吸納及重整進而鞏固權力的歷史過程。涂爾幹在書中第四講指出加洛林帝國的統治者為強化東部地區的向心力，而推動宮廷學校教授希臘文，把東部語言納入帝國最高學府的課程（Durkheim 1977[1938]: 33-34）。帝國掌權者的語言政策就是對被統治者藉文化讓步以鞏固權力的案例。他又在文藝復興的章節指出耶穌會為了化解人文主義的威脅而把古典文學吸收成為書院課程的其中一個部分，然後把文學教育的目的轉移到語文學習，並把原本希臘及拉丁文學的故事及人物去歷史化，改造成為配合基督教教導的典型（Durkheim 1977[1938]: 243-251）。耶穌會對人文主義的處理就是打造文化霸權的典型例子。此外，涂爾幹跟許多當代批判教育社會學者一樣注意到了教育體系自主性。通過大學與教會的關係，以及學校對待科學的態度的歷史案例，《教育思想》探索西方教育體系自主性的起源，又剖析取得獨立性的學校如何衍生出既得利益與保守性、以及脫離其他場域的掌控成為影響社會歷史發展的一股獨立力量。

儘管《教育思想》並沒有系統地提出一套教育社會學理論，¹⁹ 該書把廣義的結構功能分析結合辯證法、階級再生產理論、霸權理論等多個衝突理論的觀點，對教育及權力的關係勾畫出豐富而細膩的圖像，隱含並揉合了今天批判教育社會學大部分的理論工具。《教育思想》具有豐富的理論意涵：它把教育視為社會體系的其中一部分，指出社會整體的變動會牽動學校教育，迫使教育體系作出調整。它又強調學校體系是矛盾的產物，它

19 《教育思想》沒有提出一套完整的教育社會學理論，一方面可能是因為涂爾幹開講「法國中等教育史」是為了幫助未來的中學教師對教育實踐進行反思，而不是建構理論；另一方面該書可能是涂爾幹還沒有完成的作品——他在1904、1905年至1910年代初期數度開講該門課後都沒有採取行動要把講稿出版，一直到他過世後多年才由同事哈布瓦赫（Maurice Halbwachs）把文稿整理成《教育思想》面世（Russo 2006: 311-312）。

的組成包括彼此不相協調的元素，學校又面對多方不同的壓力，需要調和相互衝突的需求。《教育思想》又注意到學校的社會再生產功能，並以實例顯示階級及政治掌權者都試圖利用教育鞏固權力。然而，涂爾幹也提醒我們因為學校具備相對自主性，也意圖維護自己的利益，掌權階級不一定能夠隨心所欲利用教育達到再生產的目的。

《教育思想》另外一個重要的理論貢獻是啟發了英國教育社會學大師伯恩斯坦的課程符碼及教育論述理論。²⁰ 早期批判取向課程社會學者都專注於學校知識內容對社會再生產的作用。《教育思想》探討中世紀「三藝」與「四藝」，以及過往十多個世紀法國教育的各種形式主義，並指出以語言及邏輯規則、文學風格及美感為中心的課程導致學校教育排斥自然科學，把人們的意識抽離於具體的真實世界。受到涂爾幹的啟發，伯恩斯坦提出課程符碼理論，以「分類」及「架構」概念工具探討學校知識的組織形式對意識及權力再生產的影響。另外，《教育思想》注意到要把教育活動傳授的知識內容與規訓學生的方法在概念上明確區分，它提醒學者們教育傳意活動除了知識技能傳授外還包括對受教者的道德規訓。伯恩斯坦提出教育論述理論，指出教育論述包括「規約論述」及「教導論述」，並強調一切教學溝通活動都必須建基於一定的道德秩序，堅稱「規約論述」在教育論述占主導地位。他的理論架構明顯受到《教育思想》的啟發。今天的批判教育社會學者可以藉伯恩斯坦的理論深入剖析教育與權力的關係，涂爾幹實在應該記上一大功。因為站在古典社會學巨人的肩膀，伯恩斯坦才得以在更高的立足點建構深具影響力的課程符碼及教育論述理論。²¹

20 伯恩斯坦在著作中多次對涂爾幹表達謝意。更有意思的是《教育思想》英文版譯者柯林斯（Peter Collins）承認是因為伯恩斯坦的遊說及鼓勵才著手翻譯該書（Collins 1977: vix）。

21 當然，《教育思想》並非影響伯恩斯坦的唯一一部涂爾幹的著作。如本書第四堂課

3. 對教育實踐的意義

涂爾幹相信漸進式的共和主義，主張以穩健手法打造「自由」、「平等」、「博愛」的法蘭西共和國，並積極參與第三共和國的教育改革。他推動社會學研究是為了探索社會整合的基礎，藉以打造非宗教的道德秩序；他開講「法國中等教育史」目的是爭取前線教師支援共和國的教育改革。因為推動涂爾幹學術研究的是對法國教育的關懷，《教育思想》是一部對教育實踐具有重要意義、值得批判教育社會學者細讀的作品。《教育思想》的實踐意義包括好幾個方面。第一，法國十多個世紀教育演變的歷史證明沒有所謂永恆不變、放諸四海皆準的教育模式，教育的觀念及制度安排都只是涂爾幹所講的「社會事實」(social fact)，它們的興盛衰落都受到客觀的歷史社會條件左右(Durkheim 1956[1922]: 94-95; Durkheim 1977[1938]: 10; Fauconnet 1956: 27-28)。教育的歷史變化提醒教育工作者要注意反思既有學校體系是否適合目前的社會、不應該死守既有的教育模式反對一切的改革。

第二，《教育思想》顯示教育改革者必須借助歷史視野厘定改革的方針。宣導教育變革者容易因為受限於所處情境而只看到問題的表象、誇大了眼前因素及問題的重要性。歷史分析的作用有點像心理分析，它能夠深入到潛意識，挖掘一直沒有被察覺到但影響我們最深最持久的思想及行為模式。就好像《教育思想》發現法國一千多年的教育內容不管如何改變，形式主義的特徵一直被保留，並深刻地影響法國人的思想意識。歷史研究又有助呈現於各種教育模式的社會基礎，讓我們判斷哪一些觀念與制度根深蒂固，已經成為我們的習性，並具有深厚的社會力量作後盾，哪一些缺乏社會基礎，註定會消逝並退出歷史舞臺。歷史視野有助於探索教育問題

的成因，揭露影響教育的深層因素，幫助我們更瞭解自己，更有機會擺脫慣性的束縛，可以更理性地選擇我們教育的未來(Durkheim 1956[1922]: 108-109; 1977[1938]: 16)。

第三，《教育思想》警告教育改革要避免「逢舊必反、非我即敵」的極端思維。教育改革的出現往往是因為不滿教育現況，但帶有革命熱誠的宣導者容易把既有的教育觀念及制度看得一無是處，以為藉清除舊有的就可以帶來更美好的教育未來(Durkheim 1956[1922]: 99; 1977[1938]: 17)。對現狀滿懷敵意的結果是把「撥亂反正」變成「矯枉過正」，就好像文藝復興時期的人文主義徹底否定中世紀的辯證法，排斥對實際生活有助益的邏輯思辨方法。「逢舊必反、非我即敵」的想法又容易損害教育改革者自我反思的能力，如同人文主義者看不到自己跟經院哲學同樣是形式主義，拉伯雷與伊拉斯謨不知道彼此都是菁英主義，法國大革命後教育改革者沒有意識到他們跟文藝復興時期的改革者以相同的態度對待舊有的教育觀念及制度，一樣不懂得保留既有教育模式深具價值的部分。

第四，法國大革命後教育改革失敗的經驗警醒我們推行改革前必須充分思考如何具體落實新理念的實際問題。因為教育的願景只能在已有的條件下建造，具備足夠社會力量支持及制度配合的改革才有機會成功。涂爾幹重申單靠一股熱誠及崇高理想推行的改革都不可能成功，即使成功也不可能持久(Durkheim 1956[1922]: 109-111)。他甚至認為魯莽推行的改革會嚴重耗損改革的正當性，讓敵對的勢力可以趁機反撲，最後導致適得其反的結果。就好像法國大革命後創立的中央學校，維持六年後就壽終正寢，被新一波教育改革推出以拉丁文及古典文學為主的國立中學取代(Durkheim 1977[1938]: 294-305)。

所言，《社會分工論》(The Division of Labor in Society)對社會整合的分析以及「機械連帶」及「有機連帶」等概念也啟發了伯恩斯坦的課程符碼理論。

七、批評

儘管《教育思想》對教育史、教育社會學理論及教育實踐都具有重大貢獻，但該書的論證也有有待斟酌之處，下文將針對它歷史論證的準確性、缺乏場域分析及欠缺比較視角三個問題進行討論。

1. 關於歷史分析的準確性

《教育思想》有部分觀點可能會受到歷史學者質疑。首先，學者們對涂爾幹認為法國教育導致人們對自然世界漠不關心、形式主義教育扼殺科學發展的講法並不完全認同。例如科學史學者保羅（Harry W. Paul）指出法國早在 1666 年路易十四年代便成立了法國科學院（Académie des Sciences）以推動科學研究，該院院士包括法國及來自歐洲其他國家最頂尖的科學家。到了 18 世紀，法國政府為了提升國力而先後創辦皇家路橋學院（École royale des ponts et chaussées）、高等礦業學校（the École des mines）、皇家工程學院（the École royale du genie）以及名聞遐邇的巴黎綜合理工學院（École Polytechnique）。法國的科學一直處領先地位——巴黎是 17 及 18 世紀的國際科研中心，在 19 世紀德國及英國科學研究起飛前沒有國家能夠挑戰法國在歐洲科學的領導地位（Paul 1985: 1-2）。涂爾幹可能必須解釋科學精神被中等教育扼殺的法國如何創造出傲人的科研成就。另外，歷史學者亦質疑古典學科是否如《教育思想》的陳述般主導法國的中等教育。比方說，近代的研究發現儘管拿破崙在 1802 年廢除了中央學校，以國立中學取以代之，然而該政策並沒有導致經典課程全面復辟。歷史研究發現在 19 世紀中期完全採用古典課程的中等學校只占少數，許多國立學校課程摻雜了相當比重的非經典學科，數目更為龐大的地

區性市立書院（municipal colleges）課程更偏重實用性。²²

歷史學者也可能質疑《教育思想》有部分論證前後不一致。例如涂爾幹在該書卷首處指出因為基督教的影響，法國教育沾上濃厚的宗教色彩，教師被期待扮演類似心靈牧者的角色，教育被視為促成學生內心深處改變的「靈魂工程」。涂爾幹又聲稱基督教對法國教育觀念的影響延續到他身處的 20 世紀，導致教育工作者極力營造學校的道德環境、讓教師團隊可以潛移默化影響學生。然而，《教育思想》較後部分卻指稱中世紀時期的教師只對大班學生講課，師生關係相當疏離，因此文藝復興時期耶穌會鼓勵教師與學生持續互動，深入地瞭解學生個性的規訓方法稱得上是教學法的重大革命（Durkheim 1977[1938]: 259）。原本影響力從 5 世紀延續到 20 世紀的基督教「全人教育」觀念不知道在中世紀什麼時候突然消失，一直到耶穌會才恢復原有重視師生關係的教育精神。

另外，涂爾幹沒有貫徹從神聖與世俗矛盾的角度剖析教會學校的發展。儘管涂爾幹指出耶穌會跟之前的學校一樣是神聖與世俗矛盾的產物，但《教育思想》對耶穌會教育的分析只局限於該會如何把人文主義及個人主義收編及改造，完全忽略了會士的世俗化如何反過來對信仰構成壓力，以及促成神聖部分的調整及讓步。涂爾幹亦沒有討論耶穌會的世俗化如何影響它與教廷的關係。另外，因為對耶穌會世俗性及理性缺乏足夠的重視，《教育思想》忽略了耶穌會與科學的關係。它沒有交待耶穌會士對科學研究的卓越貢獻，更遑論探討具科學精神的耶穌會士如何處理理性與信

22 國立中學及市立書院沒有完全偏重經典學科，因為它們的學生並非都來自上層社會，學校的功能並非單純為了菁英的階級再生產。許多出身背景相對較差的學生——例如父母是小商人、中低層白領及工匠的學生——知道自己不可能晉身掌權階層。他們不會完成整個中等教育課程，可能在國立中學及書院念了兩三年，稱得上是接受過中等教育後便離開。他們要求較有實用性、較貼近實際生活的教育（Anderson 2004b: 100-101）。

仰的矛盾以及調整教育觀念。²³

2. 缺乏場域分析

《教育思想》缺乏「場域」的分析，幾乎完全沒有交代支持不同教育理念行動者的出身背景、權力基礎以及與教育及其他領域行動者的關係。缺乏場域分析可能損害了該書對教育衝突的解釋力。舉例說，《教育思想》投入相當篇幅討論耶穌會的教育理論及實踐，卻沒有考究過耶穌會在基督教世界的處境，例如該會與教廷及其他宗派的關係、它成立後如何衍生（並需要維護的）物質及符號利益以及它如何藉教育實踐鞏固權力（Emirbayer 1996: 275）。因為缺乏場域的分析，《教育思想》只能從該會對天主教的「整體」作用解釋它的教育及理念實踐。涂爾幹筆下的耶穌會士只關心教廷在日趨世俗化的世界維持主導地位，完全沒有意圖要維護自己的利益，更不會考慮如何藉教育再生產在宗教場域的權力。另外，涂爾幹討論在文藝復興時期提出百科全書式教育理念的拉伯雷及宣導古典文學的伊拉斯謨兩大教育思想家。然而他沒有探究拉伯雷、伊拉斯謨及其支持者的背景、他們（及他們的繼承人）在教育場域所處的結構位置與教育及其他領域行動者（例如在教育體系的經院哲學學者、傳統的貴族階層以及渴求藉教育培養優雅氣質打入上流社會的新興資產階級等）的關係。缺乏場域分析可能損害了他對教育衝突的解釋力，導致無法更全面地交待為什麼人文主義可以壓倒百科全書式的教育理念成為文藝復興時期教育的主流。

23 從 17 世紀開始耶穌會湧現大量優秀的科學家，他們在數學、物理學、天文學、植物學、動物學及考古學等多個領域都有卓越貢獻。關於耶穌會與科學的文獻數量甚為龐大，有興趣的讀者可參閱 Waddle (2015) 及 Wright (2004)。

3. 欠缺歷史比較角度

《教育思想》缺乏比較社會學的分析。涂爾幹曾在《教育與社會學》中指出比較研究可以建立教育的類型學 (typology)，有助解釋教育體制的形成與影響，以及促成對教育實踐的反思 (Durkheim 1956[1922]: 95-98; Karabel and Halsey 1977: 72)。然而，《教育思想》只是一個單個案的法國教育史研究，欠缺比較分析角度可能令涂爾幹錯過了一個更有效促成教育反思的機會。因為如果《教育思想》能夠將法國跟其他歐洲國家的中等教育進行比較，該書必定可以證明教育體系不單受所處社會的歷史條件影響，也會在不同社會呈現不同面貌。教育的跨社會差異可以更有說服力地論證沒有所謂永恆不變、放諸四海皆准的教育觀念。²⁴

其次，缺乏比較視野可能導致讀者們不容易分辨《教育思想》呈現的是歐洲教育發展的普遍情況，還是法國教育的特殊現象。因為基督教是西方教育的源頭，早期歐洲的學校大都由教會辦理。從西元 5 世紀到 15 世紀歐洲各地都經歷了中世紀「黑暗時代」，教育被經院哲學主導，之後出現了啟蒙時期、文藝復興及工業革命。另外，從 16 世紀開始人文主義的影響涵蓋了歐洲多個地區，英國、德國及義大利等都以古典學科為教育的重點；多國的科學革命都在大學以外萌芽，經過一段時間後才把科學教育及研究納入教育體系。因為沒有把法國與其他國家作對照，《教育思想》

24 涂爾幹在《教育思想》偶爾從比較角度對不同國家教育差異做出評論。比方說，他在第十講指出中世紀法國書院 (colleges) 與大學的關係比同時期英國的密切。涂爾幹把英、法這一差異歸因於法國在政治上很早便統一，法國人對中央化體系的渴求 (Durkheim 1977[1938]: 117-122)。另外，《教育思想》第二十三講指出因為新教壓抑了人文主義，文藝形式主義在德國較不成氣候，導致德國人早在 17 世紀便注意到要兼顧精神及物質世界，他們的教育也較法國重視科學、較不以文本為中心 (Durkheim 1977[1938]: 285-288)。然而，無可爭辯的是《教育思想》並沒有有系統地把法國與其他國家的教育作比較。有意思的是美國社會學者艾米比耶 (Mustafa Emirbayer) 曾就《教育思想》欠缺比較分析這點替涂爾幹辯護，他指該書比較的重點並非法國與其他國家，而是法國不同歷史階段的教育理念 (Emirbayer 1996: 264)。

無法有系統地論證宗教、文藝復興、科學革命、工業革命等因素如何具體地影響法國，打造出跟其他歐洲國家不一樣的法國中等教育。²⁵

最後，加入比較角度可能有助於《教育思想》進行更徹底的教育反思。涂爾幹跟當時法國的共和主義者都提倡用實證主義（positivism）方法研究社會，又積極鼓吹以科學方法打造世俗道德取代宗教。比較分析可以幫助我們反思「高舉科學、反對宗教」教育觀點的社會根源，警惕我們涂爾幹的教育理念其實也是特殊歷史社會條件的產物。舉例說，美國知識社會學學者林格（Fritz Ringer）研究法國及德國的知識階層。他發現19世紀末至20世紀初法國知識界普遍認可科學對社會的價值，推崇實證主義，然而德國學界對科學持較保留的態度，甚至對實證主義非常反感。林格認為兩國的差別在於德國在18世紀便已開始高等教育現代化，科層體制很早便根據學歷選拔人才，該國在19世紀初已形成以教育取得權力的德國文人（German Mandarin）階層——一個以「教養」（*Bildung*）觀念建立自我身份認同的知識階層。「教養」觀念推崇博學，把教育視為通過自發的努力學習全面提升個人，充分發展優良個性的自我完成過程。²⁶受到「教養」觀念的影響，德國文人階層重視知識的整體性，比較反對操控式介入自然及人文世界，較容易把實證科學聯想成把知識割裂及狹隘化，以及入侵生活世界的工具理性（Ringer 1969, 1992, 2000）。另外，德國文人也沒有像法國知識界那樣對宗教存在強烈的敵意。原因很可能是法國大革命前天主教會支持舊皇朝，革命後又一直站在反共和的陣營，教會

25 蘇格蘭教育史學者安德森（Robert Anderson）也指出文藝復興、宗教改革、科學及工業革命等因素都對歐洲多個地區構成影響。但是因為不同地區社會歷史條件的差異，這些因素影響教育體系的方式、程度及時間點都不一樣。他強調要確切掌握歐洲各國教育的異同，就一定要進行歷史比較研究（Anderson 2004b）。

26 林格認為德國知識階層以「教養」建立身份認同，因為「教養」必須通過後天努力學習，可以突顯自己比藉繼承不勞而獲取得特權地位的貴族階層來得優勝（Ringer 1992: 2-3; Ringers 2000: 200）。

被視為社會進步的阻礙。相反，宗教改革後德國以新教為主，宗教力量不但沒有像法國天主教會般與舊社會勢力靠攏，新教倫理甚至被視為現代化的推動力。涂爾幹提出以科學取代宗教重建教育，因為法國的特殊社會歷史條件導致教會與知識界（特別是支持共和國建國工程的知識份子）的緊張關係、以及新興的知識階層沒有藉與實證科學存有緊張關係的觀念建立自我身份認同。比較分析可幫助我們察覺法國的特殊歷史條件對涂爾幹思想的影響，避免將他提出的教育改革理念去歷史化及絕對化。

課堂小結

《教育思想》是教育社會學不可多得，但卻一直被學界忽略的佳作。筆者把它介紹給中文世界的讀者，因為正如涂爾幹所說，教育體系是歷史的產物，不瞭解教育演變的歷程就無法真正瞭解學校教育。教育史研究是建立教育社會學的先決條件，中文世界需要更多高品質的、具有社會學意涵的教育史研究。《教育思想》對法國十多世紀教育發展作出深入而細膩的分析，提出具有突破性的史觀，它為我們樹立了一個教育歷史社會學研究的優良典範。另外，批判教育社會學的終極目的是藉知識改變不平等的社會關係；當代探討教育與權力關係的學者處境其實跟一百年前試圖藉學校教育打造共和國的涂爾幹情況非常相似。我們在摸索實踐方向時都必須先認識我們社會學校教育發展的軌跡、繼承的教育遺產以及根深蒂固的教育觀念。跟涂爾幹年代的共和主義者一樣，我們都需要判斷哪一些理念有社會力量的支持並要懂得珍惜既有教育體系有價值的部份，以及小心擬定可行的實踐方案。《教育思想》對我們的教育實踐具有極大的啟發性。此外，筆者推薦《教育思想》，因為正如本書序言所言，要做出優秀的教育社會學研究必須先深入閱讀大師的經典作品。《教育思想》就是一部大師的經典作品。

參考書目

- Apple, M. W. 2008, 《教育與權力》, 曲囡囡、劉明堂譯, 上海: 華東師範大學出版社。
- Bernstein, B. 2005, 《教育、象徵控制與認同: 理論、研究、與批判》, 王瑞賢譯, 臺北: 學富。
- Bernstein, B. 2006, 《教育論述之結構化》, 王瑞賢譯, 臺北: 巨流。
- Bernstein, B. 2007, 《階級、符碼與控制: 教育傳遞理論之建構》, 王瑞賢譯, 臺北: 聯經。
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C. 2002, 《再生產——一種教育系統理論的要點》, 邢克超譯, 北京: 商務印書館。
- Bourdieu, P. (皮埃爾·布迪厄), 2006, 《人: 學術者》, 王作虹譯, 貴陽: 貴州人民出版社。
- Durkheim, É. (愛彌爾·涂爾幹), 2006, 《教育思想的演進》, 李康譯, 上海: 上海人民出版社。
- 王瑞賢, 2007, 〈社會階級、教育傳遞與社會控制〉, 收錄於《階級、符碼與控制: 教育傳遞理論之建構》, 頁 5-52, 臺北: 聯經。
- 黃庭康, 2008, 《比較霸權: 戰後新加坡及香港的華文學校政治》, 臺北: 群學。
- 黃庭康, 2016a, 〈反思臺灣威權時期僑生政策的形成: 以 50 年代為例〉, 收錄於蕭阿勤、汪宏倫編, 《族群、民族與現代國家: 經驗與理論的反思》, 頁 83-116, 臺北: 中央研究院。
- 黃庭康, 2016b, 〈重探伯恩斯坦的評估原則理論: 以新加坡華文中學的國家考試改革為例〉, 《教育研究集刊》62(3), 頁 73-104。
- Aldersley, S. F. 1995. "Upward Drift is Alive and Well: Research/Doctoral Model Still Attractive to Institutions," *Change* 27(5), pp. 51-56.
- Aldrich, R., Crook, D. and Watson, D. 2000. *Education and Employment: the Dfee and its Place in History*. London: Institute of Education, University of London.
- Anderson, R. D. 2004a. *European Universities from the Enlightenment to 1914*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, R. D. 2004b. "The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe," *Paedagogica Historica* 40(1), pp. 93-106.
- Andreas, J. 2002. "Battling over Political and Cultural Power during the Chinese Cultural Revolution," *Theory and Society* 31(4), pp. 463-519.
- Andreas, J. 2009. *Rise of the Red Engineers: The Cultural Revolution and the Origins of China's New Class*. California: Stanford University Press.
- Apple, M. W. 1979. *Ideology and Curriculum*. London and New York: Routledge.
- Apple, M. W. 1985. *Education and Power*. Boston: ARK.
- Apple, M. W. 1986. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. 1988. "Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration," *Teachers College Record* 90(2), pp.167-184.
- Apple, M. W. 1990. *Ideology and Curriculum* (2nd ed). New York: Routledge.
- Apple, M. W. 1991. "The Culture and Commerce of the Textbook." In *The Politics of the Textbook*, edited by M. W. Apple and L. K. Christian-Smith, pp. 22-40. New York: Routledge.
- Apple, M. W. 1992. "Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and The Neo-Marxist Sociology of Education," *Educational Theory* 42(2), pp. 127-145.
- Apple, M. W. 1993. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. 1995. *Education and Power* (2nd ed). New York: Routledge.
- Apple, M. W. 2004. *Ideology and Curriculum* (3rd ed). New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (ed.) 1982. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge & Kegan Paul Books.
- Apple, M. W. and Weis, L. (eds.) 1983. *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Archer, M. S. 1972. "Introduction." In *Students, University and Society: A Comparative Sociological Review*, edited by M. S. Archer, pp. 1-35. London: Heinemann Educational Books.
- Archer, M. S. 1979. *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications Ltd.
- Archer, M. S. 1983. "Process Without System," *Archives Européennes de Sociologie* 24 (4), pp. 196-221.
- Archer, M. S. 1986. "Social Origins of Educational Systems." In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by H. G. Richardson, pp. 3- 34. New York: Greenwood Press.
- Archer, M. S. 1993. "Bourdieu's Theory of Cultural Reproduction: French or Universal?" *French Cultural Studies* 4(12), pp. 225-240.
- Archer, M. S. 1995. "The Neglect of the Educational System by Bernstein". In *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, edited by A. R. Sadovnik, pp. 211-235. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Aronowitz, S and Giroux, H. 1985. *Education under Siege: the Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. South Hadley.: Bergin & Garvey.
- Ashton, D. N. and Sung, J. 1997. "Education, Skill Formation, and Economic Development: The Singaporean Approach." In *Education: Culture, Economy, and Society*, edited by A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells, pp. 207-218. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Atkinson, P. 1985. *Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Avis, J. 1991. "The Strange Fate of Progressive Education." In *Education Limited: Schooling, Training and the New Right in England Since 1979*, edited by Education Group II. Department of Cultural Studies, University of Birmingham, pp. 114-139. London: Unwin Hyman.
- Baudelot, C. 1994. "Student Rhetoric in Exams." In *Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*, edited by P. Bourdieu, J. C. Passeron and M. de Saint Martin and translated by R. Teese, pp. 80-94. Cambridge: Polity Press.
- Beadie, N. 2010. *Education and the Creation of Capital in the Early American Republic*. New

- York: Cambridge University Press.
- Bernstein, B. 1970. "Education Cannot Compensate for Society," *New Society* 387, pp. 344-347.
- Bernstein, B. 1973. *Class, Codes and Control, Vol. 2: Applied Studies towards a Sociology of Language*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. 1974. *Class, Codes and Control, Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (2nd ed). New York: Schocken Books.
- Bernstein, B. 1977. *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2nd ed). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1986. "On Pedagogic Discourse." In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by J. G. Richardson, pp. 205-240. Westport: Greenwood Press.
- Bernstein, B. 1990. *Class, Codes and Control, Vol.4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. 1995. "A Response." In *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, edited by A. R. Sadovnik, pp. 385-424. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Birnbaum, R. 1983. *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blackledge, A. 2001. "The Wrong Sort of Capital? Bangladeshi Women and Their Children's Schooling in Birmingham, U.K.," *The International Journal of Bilingualism* 5(3), pp. 345-369.
- Blau, P. M. 1964. *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1985. "Social Space and the Genesis of Groups," *Theory and Society* 14(6), pp. 723-44.
- Bourdieu, P. 1986. "The Forms of Capital." In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by J. G. Richardson, pp. 241-258. Westport: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1989. "Social Space and Symbolic Power," *Sociology Theory* 7(1), pp. 14-25.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1996. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical Reason: On the Theory of Action*. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1999. "Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field." In *Statal Culture: State-formation after the Cultural Turn*, edited by G. Steinmetz, pp. 53-75. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Bourdieu, P. and Boltanski, L. 1977. "Changes in Social Structure and Changes in the Demand for Education." In *Contemporary Europe: Social Structures and Cultural Patterns*, edited by S. Giner and M. S. Archer, pp. 197-227. London: Routledge and Kegan.
- Bourdieu, P. and Chartier, R. 2015. *The Sociologist and the Historian*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C. 1979. *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd ed). London: Sage Publications.
- Bowles, S. and Gintis, H. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Redorm and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Bowles, S. and Gintis, H. 1986. *Democracy and Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*. New York: Basic Books.
- Bowles, S. and Gintis, H. 1988. "Contradiction and Reproduction in Educational Theory." In *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, edited by M. Cole, pp. 16-32. East Sussex: The Falmer Press.
- Breen, R. and Goldthorpe, J. H. 2001. "Class, Mobility and Merit: The Experience of Two British Birth Cohorts," *European Sociological Review* 17(2), pp. 81-101.
- Carnoy, M. and Levin, H. M. 1985. *Schooling and Work in the Democratic State*. California: Stanford University Press.
- Carter, P. L. 2003. " 'Black' Cultural Capital, Status Positioning, and Schooling Conflicts for Low-Income African American Youth," *Social Problems* 50(1), pp. 136-155.
- Cherkaoui, M. 1981. "Consensus or Conflict: Return to Durkheim's Proteiform Theory," *Theory and Society* 10(1), pp. 127-138.
- Chitty, C. 1988. "Central Control of the School Curriculum, 1944-87," *History of Education* 17(4), pp. 321-334.
- Codd, J., Gordon, L. and Harker, R. 1997. "Education and the Role of the State: Devolution and Control Post-Picot." In *Education: Culture, and Economy, Society*, edited by A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells, pp. 263-272. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, D. K. and Rosenberg, B. H. 1977. "Functions and Fantasies: Understanding Schools in Capitalist America," *History of Education Quarterly* 17(2), pp. 113-137.
- Cole, M. (ed.) 1988. *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*. East Sussex: The Falmer Press.
- Coleman, J. S. 1988. "Social Capital in the Creation of Human Capital," *American Journal of Sociology* 94, pp. S95-S120.
- Coleman, J. S. and Hoffer, T. 1987. *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Collins, P. 1977. "Translator's Introduction." In É. Durkheim, *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, pp. xvii-xxviii. London: Routledge & Kegan Paul.
- Collins, R. 1971. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification," *American Sociological Review* 36(6), pp. 1002-1019.
- Collins, R. 1977. "Some Comparative Principles of Educational Stratification," *Harvard Educational Review* 48(1), pp. 1-27.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. London: Academic Press.

- Connell, R. 2006. "Northern Theory: The Political Geography of General Social Theory," *Theory and Society* 35(2), pp. 237-264.
- Cookson, P. W. and Persell, C. H. 1985. *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*. New York: Basic Books.
- Dale, R. 1989. *The State and Education Policy*. Philadelphia: Open University Press.
- Davies, S. 1995a. "Leaps of Faith: Shifting Currents in Critical Sociology of Education," *The American Journal of Sociology* 100(6), pp. 1448-1478.
- Davies, S. 1995b. "Reproduction and Resistance in Canadian High Schools: An Empirical Examination of the Willis Thesis," *The British Journal of Sociology* 46 (4), pp. 662-687.
- Day, C. R. 1992. "Science, Applied Science and Higher Education in France 1870-1945, an Historiographical Survey since the 1950s," *Journal of Social History* 26 (2), pp. 367-384.
- Devine, F. 2004. *Class Practices: How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downes, D. and Rock, P. 1982. *Understanding Deviance: A Guide to the Sociology of Crime and Rule-breaking*. New York: Oxford University Press.
- Drewry, H. N and Doermann, H. 2001. *Stand and Prosper: Private Black College and their Students*. New Jersey: Princeton University Press.
- Durkheim, É. 1966[1894]. *The Rules of Sociological Method*, translated by S. A. Solovay and J. H. Mueller and edited by G. E. G. Catlin. New York: Free Press.
- Durkheim, É. 1956[1922]. *Education and Sociology*, translated by S. D. Fox. New York: Free Press.
- Durkheim, É. 1961[1925]. *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, translated by E. K. Wilson and H. Schnurer. New York: Free Press.
- Durkheim, É. 1997[1933]. *The Division of Labor in Society*, translated by W. D. Halls. New York: Free Press.
- Durkheim, É. 1977[1938]. *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, translated by P. Collins. London: Routledge & Kegan Paul.
- Elias, N. 1998. "The Civilizing of Parents." In *The Norbert Elias Reader: A Biographical Selection*, edited by J. Goudsblom and S. Mennell, pp. 189-211. Oxford: Blackwell Publishers.
- Emirbayer, M. 1996. "Durkheim's Contribution to the Sociological Analysis of History," *Sociological Forum* 1(2), pp. 263-284.
- Everhart, R. B. 1979. *The In-Between Years: Student Life in a Junior High School*. Santa Barbara: Graduate School of Education, University of California.
- Everhart, R. B. 1983. "Classroom Management, Student Opposition, and the Labor Process." In *Ideology & Practice in Schooling*, edited by M. W. Apple and L. Weis. pp. 169-192. Philadelphia: Temple University Press.
- Fanconnet, P. 1956. "Foreword." In É. Durkheim, *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. London: the Free Press.
- Foster, J. B. 2011. "Education and the Structural Crisis of Capital," *Monthly Review* 63(3), pp. 137-153.
- Fournier, M. 2013. *Émile Durkheim: A Biography*. Malden: Polity Press.
- Fraser, N. 1997. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York and London: Routledge.
- Fritzell, C. 1987. "On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory," *British Journal of Sociology of Education* 8(1), pp. 23-35.
- Fuller, B. 1991. *Growing-Up Modern: The Western State Builds Third-World Schools*. New York: Routledge.
- Gaztambide-Fernández, R. A. 2009. *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gibson, R. 1977. "Bernstein's Classification and Framing: A Critique," *Higher Education Review* 9(2), pp. 23-45.
- Gibson, R. 1984. *Structuralism and Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Giroux, H. 1983. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Goldthorpe, J. H. and Jackson, M. 2007. "Intergenerational Class Mobility in Contemporary Britain: Political Concerns and Empirical Findings," *The British Journal of Sociology* 58(4), pp. 525-546.
- Gorder, K. L. 1980. "Understanding School Knowledge: A Critical Appraisal of Basil Bernstein and Pierre Bourdieu," *Education Theory* 30(4), pp. 335-346.
- Gordon, L. 1989. "Beyond Relative Autonomy Theories of the State in Education," *British Journal of Sociology of Education* 10(4), pp. 435-447.
- Gordon, P and Lawton, D. 2003. *Dictionary of British Education*. London: Woburn Press.
- Green, A. 1990. *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France, and the USA*. New York: St. Martin.
- Green, A. 1991. "The Peculiarities of English Education." In *Education Limited: Schooling, Training and the New Right in England Since 1979*, edited by Education Group II. Department of Cultural Studies, University of Birmingham. pp. 6-30. London: Unwin Hyman.
- Green, M. 1980. "Review Symposium," *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), pp. 114-116.
- Grenfell, M. and James, D. 1998. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press.
- Halbwachs, M. 1938, "Introduction." In É. Durkheim, *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, pp. xi-xv. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Halliday, M. A. K. 1973. "Foreword." In B. Bernstein, *Class, Codes and Control, Vol. 2: Applied Studies towards a Sociology of Language*, pp. ix-xvi. New York: Routledge.
- Halsey, A. H. and Trow, M. A. 1971. *The British Academics*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hargreaves, A. 1989. *Curriculum and Assessment Reform*. Philadelphia: Open University Press.
- Harker, R. 1984. "On Reproduction, Habitus and Education," *British Journal of Sociology of Education* 5(2), pp. 117-127.
- Harker, R. 1990. "Bourdieu-Education and Reproduction." In *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: the Practice of Theory*, edited by R. Harker, C. Mahar and C. Wilkes, pp. 86-108.

- Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Harvey, D. 2005. *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Harwood, J. 2006. "Engineering Education Between Science and Practice: Rethinking the Historiography," *History and Technology* 22(1), pp. 53-79.
- Harwood, J. 2010. "Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education," *Minerva* 48(4), pp. 413-427.
- Holland, D. C. and Eisenhart, M. A. 1988. "Women's Ways of Going to School: Cultural Reproduction of Women's Identities as Workers." In *Class, Race & Gender in American Education*, edited by L. Weis, pp. 266-301. New York: State University of New York Press.
- Holland, D. C. and Eisenhart, M. A. 1990. *Educated in Romance: Women, Achievement, and College Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holland, J. 1981. "Social Class and Changes in Orientation to Meaning," *Sociology* 15(1), pp. 1-18.
- Homans, G. C. 1974. *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Howell, F. M and McBroom, L. W. 1982. "Social Relations at Home and at School: An Analysis of the Correspondence Principle," *Sociology of Education* 55(1), pp. 40-52.
- Jackson, L. A. 1974. "The Myth of Elaborated and Restricted Code," *Higher Education Review* 6(2), pp. 65-81.
- Jessop, B. 1990. *State Theory: Putting the Capitalist State in Their Place*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Jones, D. K. 1987. "Planning for Progressivism: The Changing Primary School in the Leicestershire Authority During the Mason Era, 1947-71." In *The Changing Primary School*, edited by R. Lowe, pp. 32-49. London: The Falmer Press.
- Joseph, J. 2002. *Hegemony: A Realist Analysis*. London and New York: Routledge.
- Karabel, J. 1983. "The Politics of Structural Change in American Higher Education: The Case of Open Admissions at the City University of New York." In *The Compleat University: Break from Tradition in Germany, Sweden and the U.S.A.*, edited by H. Hermanns, U. Teichler and H. Wasser, pp. 21-58. Cambridge, Massachusetts: Schenkman Publishing.
- Karabel, J. 1984. "Status-Group Struggle, Organizational Interests, and Limits of Institutional Autonomy: The Transformation of Harvard, Yale, and Princeton, 1918-1940," *Theory and Society* 12(1), pp. 1-40.
- Karabel, J. 2005. *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Karabel, J. and Halsey, A. H. 1976. "The New Sociology of Education," *Theory and Society*, 3(4), pp. 529-552.
- Karabel, J. and Halsey, A. H. 1977. "Educational Research: A Review and an Interpretation." In *Power and Ideology in Education*, edited by J. Karabel and A. H. Halsey, pp. 1-85. New York: Oxford University Press.
- Khan, S. R. 2011. *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul School*. Princeton: Princeton University Press.
- Kingston, P. W. 1986. "Resistance Theory: How Marxists Interpret Student Life," *Sociological Forum* 1(4), pp. 717-25.
- Ladwig, J. G. 1997. "Review," *British Journal of Sociology of Education* 18(1), pp. 125-128.
- Lamont, M. 1992. *Money, Morals, and Manners: the Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: Chicago University Press.
- Lamont, M. and Lareau, A. 1988. "Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments," *Sociological Theory* 6, pp. 153-168.
- Lane, J. F. 2000. *Pierre Bourdieu: A Critical Introduction*. London: Pluto Press.
- Lareau, A. 1987. "Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital," *Sociology of Education* 60(2), pp. 73-85.
- Lareau, A. 1989. *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Lareau, A. and Horvat, E. M. 1999. "Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships," *Sociology of Education* 72(1), pp. 37-53.
- Lareau, A. and Weininger, E. B. 2003. "Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment," *Theory and Society* 32(5/6), pp. 567-606.
- Lavin, D. E. and Alba, R. D. 1983. "Assessment of the Open-Admissions Policy of the City University of New York." In *The Compleat University: Break from Tradition in Germany, Sweden and the U.S.A.*, edited by H. Hermanns, U. Teichler and H. Wasser, pp. 77-100. Cambridge, Massachusetts: Schenkman Publishing.
- Levinson, D. L, Cookson, P. W. and Sadovnik Jr., A. R. (eds.) 2002. *Education and Sociology: An Encyclopedia*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Li, C. and White, L. 1990. "Elite Transformation and Modern Change in Mainland China and Taiwan: Empirical Data and Theory of Technocracy," *The China Quarterly* 121(March): 1-35.
- Lim, L. 2016. *Knowledge, Control and Critical Thinking in Singapore: State Ideology and the Politics of Pedagogic Recontextualization*. London and New York: Routledge.
- Lim, L. and Apple, M. W. 2016. "Introducing the Strong State and Curriculum Reform in Asia." In *The Strong State and Curriculum Reform: Assessing the Politics and Possibilities of Educational Change in Asia*, edited by L. Lim and M. W. Apple, pp. 1-22. London and New York: Routledge
- Liow, J. C. 2009. *Islam, Education and Reform in Southern Thailand*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Liston, D. P. 1988. *Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of Schooling*. New York: Routledge.
- Lovett, B. L. 2011. *America's Historically Black Colleges & Universities*. Macon: Mercer University Press.
- Lowe, R. 1987. "Primary Education Since the Second World War." In *The Changing Primary School*, edited by R. Lowe, pp. 1-16. London: The Falmer Press.
- Lowe, R. 1997. *Schooling and Social Change 1964-1990*. London and New York: Routledge.
- Lowe, R. 2005. *What Happened to Progressivism? The Demise of Child-Centred Education in*

- Modern Britain*. London: Institute of Education, University of London.
- Lowe, R. 2007. *The Death of Progressive Education: How Teachers Lost Control of the Classroom*. London and New York: Routledge.
- Lukes, S. 1973. *Émile Durkheim, His Life and Work: A Historical and Critical Study*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- MacDonald, P. 1988. "Historical School Reform and the Correspondence Principle." In *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, edited by M. Cole, pp. 86-111. East Sussex: The Falmer Press.
- Macpherson, C. B. 1962. *The Political Theory of Possessive Individualism*. New York: Oxford University Press.
- Mahar, C. 1990 "Pierre Bourdieu: the Intellectual Project." In *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: the Practice of Theory*, edited by R. Harker, C. Mahar and C. Wilkes. pp. 27-57. Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Mangan, J. A. 1981. *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massing, M. 2016. "How to Cover the One percent," *New York Review of Books*, Vol. LXIII (1), pp. 74-76.
- McCulloch, G. 1991. *Philosophers and Kings: Educations for Leadership in Modern England*. New York: Cambridge University Press.
- McMillan, J. 2003. "Consolidating the Republic: Politics 1880-1914." In *Modern France: 1880-2002*, edited by J. McMillan. pp. 12-38. New York: Oxford University Press.
- McNeil, L. M. 1983. "Defensive Teaching and Classroom Control." In *Ideology & Practice in Schooling*, edited by M.W. Apple and L. Weis, pp. 114-142. Philadelphia: Temple University Press.
- McRobbie, A. 1978. "Working Class Girls and the Culture of Femininity." In *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*, edited by Women's Studies Group. pp. 96-108. London: Routledge.
- McRobbie, A. 1981. "Settling Accounts with Subcultures: A Feminist Critique." In *Culture, Ideology, and Social Process*, edited by T. Bennett, G. Martin, C. Mercer and J. Woolcott, pp. 111-124. London: Open University Press.
- Meyer, J. W. 1977. "The Effect of Education as an Institution," *American Journal of Sociology* 83(1), pp. 55-77.
- Meyer, J. W., Kamens, D., Benavot, A. and Cha, Y. K. 1992. *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the 20th Century*. Washington: Falmer.
- Moore, R. 1988. "The Correspondence Principle and the Marxist Sociology of Education." In *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, edited by M. Cole, pp. 51-85. East Sussex: The Falmer Press.
- Moore, R. 2013. *Basil Bernstein*. London: Routledge.
- Morphew, C. C. and Huisman, J.. 2002. "Using Institutional Theory to Reframe Research on Academic Drift," *Higher Education in Europe* 27(4), pp. 491-506.
- Mundy, K. and Menashy, F. 2012. "The Role of International Finance Corporation in the Promotion of Public-Private Partnerships for Educational Development." In *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*, edited by S. L. Robertson, K. Mundy, A. Verger and F. Menashy, pp. 81-103. Massachusetts: Edward Elgar.
- Musselin, C. 2004. *The Long March of French Universities*. New York: RoutledgeFalmer.
- O'Connor, J. 1973. *The Fiscal Crisis of the State*. New York: St. Martin's Press.
- Oakes, J. 1982. "Classroom Social Relationships: Exploring the Bowles and Gintis Hypothesis," *Sociology of Education* 55(4), pp. 197-212.
- Offe, C. 1984. *Contradictions of the Welfare State*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Offe, C. 1985. *Disorganized Capitalism: Contemporary Transformations of Work and Politics*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Olds, K. 2007. "Global Assemblage: Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a 'Global Education Hub'," *World Development* 35(6), pp. 959-975.
- Olneck, M. R. and Bills, D. B. 1980. "What Makes Sammy Run? An Empirical Assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory," *American Journal of Education* 89(1), pp. 27-61.
- Palmer, R. R. 1985. *The Improvement of Humanity: Education and the French Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Passeron, J. C. 1986. "Theories of Socio-Cultural Reproduction." *International Social Science Journal* 38 (4), pp. 619-629.
- Paul, H. W. 1985. *From Knowledge to Power: The Rise of the Science Empire in France, 1860-1939*. New York: Cambridge University Press.
- Paulsen, R. 1991. "Education, Social Class, and Participation in Collective Action," *Sociology of Education* 64, pp. 96-110.
- Pepper, S. 1996. *Radicalism and Education Reform in 20th-Century China*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Power, S., Aggleton, P., Brannen, J., Brown, A., Chisholm, L. and Mace, J. 2001. *A Tribute to Basil Bernstein 1924-2000*. London: Institute of Education.
- Pratt, J. 1997. *The Polytechnic Experiment 1965-1992*. Bristol, Pennsylvania, USA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramirez, F. O. and Meyer, J. W. 1980. "Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System," *Annual Review of Sociology* 6, pp. 369-399.
- Ravitch, D. 1983. *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*. New York: Basic Books.
- Reay, D. 1998. *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling*. London: UCL Press.
- Reed-Danahay, D. 2005. *Locating Bourdieu*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ringer, F. K. 1969. *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Hanover, New Hampshire: University Press of New England.
- Ringer, F. K. 1979. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Ringer, F. K. 1992. *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective*,

- 1890-1920. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringer, F. K. 2000. "Bildung and its Implications in the German Tradition, 1890-1930." In *Toward a Social History of Knowledge*, edited by F. Ringer, pp. 193-212. New York: Berghahn Books.
- Robbins, D. 2006. *On Bourdieu, Education and Society*. Oxford: The Bardwell Press.
- Rosen, H. 1972. *Language and Class: A Critical Look at the Theories of Basil Bernstein*. Bristol: Falling Wall Press.
- Rubinson, R. 1986. "Class Formation, Politics, and Institutions: Schooling in the United States," *American Journal of Sociology* 92(3), pp. 519-48.
- Rubinstein, D. and Simon, B. 1969. *The Evolution of the Comprehensive School, 1926-1972*. London: Routledge.
- Rubinstein, D. and Simon, B. 1973. *The Evolution of the Comprehensive School, 1926-1972* (2nd ed). London: Routledge & Kegan Paul.
- Runciman, W. G. 1978. *Max Weber: Selections in Translation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Russo, A. 2006. "Schools as Subjective Singularities: the Inventions of Schools in Durkheim's L'évolution pédagogique en France," *Journal of Historical Sociology*. 19(3), pp. 308-337.
- Sadovnik, A. R. 1991. "Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach," *Sociology of Education* 64(1), pp. 48-63.
- Schultz, R. E., and Stickler, W. H. 1965. "Vertical Extension of Academic Programmes in Institutions of Higher Education," *Educational Record*, 46, pp. 231-241.
- Shattock, M. 2012. *Making Policy in British Higher Education 1945-2011*. Berkshire: Open University Press.
- Shirk, S. L. 1982. *Competitive Comrades: Career Incentives and Student Strategies in China*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Shirley, D. 1986. "A Critical Review and Appropriation of Pierre Bourdieu's Analysis of Social and Cultural Reproduction," *Journal of Education* 168 (2), pp. 96-112.
- Skocpol, T. 1985. "Bringing the State Back In: Strategies of Analysis in Current Research." In *Bringing the State Back In*, edited by P. B. Evans, D. Rueschemeyer and T. Skocpol, pp. 3-43. New York: Cambridge University Press.
- Srivastava, P. and S. A., Oh. 2012. "Private Foundations, Philanthropy and Partnership in Education and Development: Mapping the Terrain." In *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*, edited by S. L. Robertson, K. Mundy, A. Verger, and F. Menashy, pp. 104-27. Massachusetts: Edward Elgar.
- Steinmetz, G. 2011. "Bourdieu, Historicity, and Historical Sociology," *Cultural Sociology* 5(1), pp. 45-66.
- Stevens, M. L. 2007. *Creating A Class: College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Stock-Morton, P. 1988. *Moral Education for a Secular Society: The Development of Moral Laïque in Nineteenth Century France*. New York: SUNY Press.
- Swartz, D. 1997. *Culture and Power: the Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Talbot, J. E. 1969. *The Politics of Educational Reform in France, 1918-1940*. Princeton: Princeton University Press.
- Tan, L. E. 1997. *The Politics of Chinese Education in Malaya, 1945-1961*. Singapore: Oxford University Press.
- Tanner, J. 1988. "Youthful Deviance." In *Deviance: Conformity and Control in Canadian Society*, edited by V. Sacco, pp. 96-108. Scarborough: Prentice-Hall Canada.
- Teitelbaum, K. 1993. *Schooling for "Good Rebels": Socialist Education for Children in the United States, 1900-1920*. Philadelphia: Temple University Press.
- Thompson, E. P. 1966. *The Making of the English Working Class*. New York: Vintage Books.
- Thompson, K. 1982. *Émile Durkheim*. London and New York: Tavistock Publications.
- Torres, C. A. 1998. *Education, Power, and Personal Biography: Introduction to Dialogues with Critical Educators*. New York: Routledge.
- Turner, D. 2015. *The Old Boys: The Decline and Rise of the Public School*. New Haven: Yale University Press.
- Turner, J. H. 1982. *The Structure of Sociological Theory*. Homewood: The Dorsey Press.
- Unger, J. 1982. *Education Under Mao: Class and Competition in Canton Schools, 1960-1980*. New York: Columbia University Press.
- Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2016. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- Vernon, K. 2004. *Universities and the State in England, 1850-1939*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Waddle, M. 2015. *Jesuit Science and the End of Nature's Secrets*. Burlington: Ashgate.
- Walford, G. 1986. "Ruling-Class Classification and Framing," *British Educational Research Journal* 12(2), pp. 183-195.
- Walker, J. C. 1986. "Romanticising Resistance, Romanticising Culture: Problem in Willis's Theory of Cultural Production," *British Journal of Sociology of Education* 7(1), pp. 59-80.
- Weber, M. 1947. *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Weber, M. 1978[1922]. "Classes, Status Groups and Parties." In *Weber: Selections in Translation*, edited by W. G. Runciman, pp.43-61. New York: Cambridge University Press.
- Weich, K. E. 1976. "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems," *Administrative Science Quarterly* 21(1), pp. 1-19.
- Weisz, G. 1978. "Education and the Civil Utility of Social Science," *Minerva* 16(3), pp. 452-460.
- Weisz, G. 1983. *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*. Princeton: Princeton University Press.
- Whitty, G., Power, S. and Halpin, D. 1998. *Devolution and Choice in Education: the School, the State and the Market*. Philadelphia: Open University Press.
- Wiener, M. J. 2004. *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. 1980. "Base and Superstructure in Marxist Culture Theory." In *Problems in Materialism and Culture: Selected Essays*, pp. 31-49. New York: Verso.

- Willis, P. 1977. *Learning to Labor*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. 1981. "Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Cultural Reproduction." *Interchange* 12(2), pp.48-67.
- Wong, T. H. 1995. "Pedagogic Code and State Curriculum Development Mechanism in Hong Kong, 1988 to 1995: A Critical Appraisal," (Unpublished manuscript, Chinese University of Hong Kong).
- Wong, T. H. 2002. *Hegemonies Compared: State Formation and Chinese School Politics in Postwar Singapore and Hong Kong*. New York: RoutledgeFalmar.
- Wong, T. H. 2006. "Institutionally Incorporated, Symbolically Un-remade: State Reform of Chinese Schools in Postwar Singapore," *British Journal of Sociology of Education* 27(5), pp. 633-650.
- Wong, T. H. 2012. "The Unintended Hegemonic Effects of a Limited Concession: Institutional Incorporation of Chinese Schools in Postwar Hong Kong," *British Journal of Sociology of Education* 33(4), pp. 587-606.
- Wong, T. H. 2014. "Crossing the Binary Line: the Founding of the Polytechnic in Colonial Hong Kong," *History of Education* 43(4), pp. 524-541.
- Wong, T. H. 2015. "Social Foundations of Public-Private Partnerships in Education: the Historical Cases of Post-War Singapore and Hong Kong," *History of Education* 44(2), pp. 207-224.
- Wong, T. H. 2016. "College Admissions, International Competition, and the Cold War in Asia: The Case of Overseas Chinese Students in Taiwan in the 1950s," *History and Education Quarterly* 56(2), pp. 331-357.
- Wong, T. H. 2017. "Reappraising the Pedagogic Device's Evaluative Rules: State-Reformed of Examinations of Chinese Middle Schools in Singapore," *British Journal of Sociology of Education* 38(3), pp. 364-383.
- Wong, T. H. and Apple, M. W. 2002. "Rethinking the Education/State Formation Connection: Pedagogic Reform in Singapore, 1945-1965," *Comparative Education Review* 46(2), 182-210.
- Wright, E. O. 1978. *Class, Crisis and the State*. London: New Left Book.
- Wright, J. 2004. *God's Soldiers: Adventure, Politics, Intrigue, and Power: A History of the Jesuits*. New York: Doubleday.
- Young, M. F. D. 1971. *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Zhang, X. 2010. *Preserving Cultural Identity through Education*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Zizek, S. 2015. "Capitalism has Broken Free of the Shackles of Democracy," *Financial Times*, Feb 1, 2015.

索引

- 人文主義 261, 267-269 另見耶穌會、法國大革命
- 人身權利 19, 172 另見財產權利
- 大學場域 另見教育體系相對自主性、場域與制度形式文化資本 225
- 內部分化
- 世俗主導部分 226-227, 239
 - 文化主導部分 226-227, 239
 - 社會等級 227-229
 - 文化等級 227-229
 - 上級職別 229
 - 下級職別 229
- 權力類型
- 學術權力 230-232, 239
 - 科學權力 230-232, 239
- 與權力場域的類同結構 227-229, 239, 246
- 相異場域相應位置 236
- 自我再生產危機 233-234, 239
- 相對自主性
- 起源 226
 - 判別標準
 - 對外來影響的中介作用 233-234
 - 對內部成員政治立場的影響 235-236
 - 對社會運動的衝擊 236-237
- 西方與非西方社會大學場域的差別 243-245
- 分配政治 172, 180 另見承認政治
- 分類 104-108, 116-118, 128-138 另見課程符碼理論、符碼理論的重建
- 文化再生產理論 (布迪厄) 另見習氣
- 象徵暴力 64-66
 - 文化專斷 67-68
 - 教育行動 67-68
 - 教育權威 69
- 教育工作
- 原初教育工作 72
 - 與行動者的主體性 81
 - 次級教育工作 72
 - 實作掌握 73-74, 228
 - 符號掌握 73-74, 228
 - 原初實作 74
 - 次級實作 74
 - 維舊式教育 73
 - 轉化式教育 73
 - 隱性教育法 74-75
 - 顯性教育法 74-75
- 教育體系
- 文化生產型 76
 - 文化再生產型 76
 - 再生產功能與標準化 76-77
 - 再生產功能與自主性 77-78
 - 兩重委託關係 77-78, 210-211
- 爭議
- 抹殺行動者主體性 81-84
 - 去歷史化的分析 84-87
 - 缺乏歷史比較視野 87-90
 - 功能解釋、缺乏社會衝突分析 90-92
- 文化吸納 162, 175-178, 180-182, 189 另見霸權、阿普爾、威廉斯
- 文化資本 另見資本、象徵資本、社會資本、經濟資本、柯林斯、阿普爾、威利斯
- 身體形式 82, 197-198
- 與原初習氣 198
 - 與經濟資本的轉換 198
 - 階級再生產作用 199
- 客觀形式 199
- 階級再生產作用 199
- 制度形式 199-200
- 與身體形式文化資本 200
 - 與國家 200

- 與入學篩選制度 210-214
 具備象徵資本的社會條件 207-208
 文化掌權階級與教育場域的矛盾 209-211
 與行動者主體性 83
 與場域權力分配 223
 阿普爾與布迪厄的分歧 38-39
 柯林斯與布迪厄的分歧 200
 威利斯與布迪厄的分歧 83
 功能符應 57 另見結構符應
 功能解釋 另見功能符應、結構符應
 與符應理論 26-31
 起源式功能解釋 28-29
 延續式功能解釋 28-29
 輕率的功能解釋 29
 《再生產》的功能解釋 87, 90-92
 《意識形態與課程》的功能解釋 177-178
 卡諾依與李雲 (Martin Carnoy and Henry Levin) 21, 271
 布洛威 (Michael Burawoy) 40
 布迪厄 (Pierre Bourdieu) 另見大學場域、習氣、文化再生產理論、文化資本、場域、階級再生產、社會資本、經濟資本、資本、象徵資本
 生平 222
 平等教育方案 15-16
 再脈絡化規則 135, 138 另見教育機制、教育論述
 自由主義 3-4, 169-171
 伯恩斯坦 (Basil Bernstein) 另見學校表意性及工具性秩序、語言符碼理論、涂爾幹、課程符碼理論、符碼理論的重建
 背景 95-99
 佔有式個人主義 46, 47
 形式主義 另見法國大革命
 語言形式主義 256
 邏輯形式主義 259-260
 涂爾幹的評價 260
 文學形式主義 260-263
 涂爾幹的批判 261-263
 對法國文化的影響 266-267
 對法國科學教育的影響 266-267, 276-277
 系統管理 167-169
 與新自由主義教育政策 174
 帕斯隆 (Jean-Claude Passeron) 另見文化再生產理論
 對《再生產》去歷史化的回應 79-80, 85-87
 承認政治 172, 180 另見分配政治
 法國大革命 另見形式主義
 與教育改革 250-253, 267-269
 法國教育體系
 「有機階段」及「危機階段」 86
 集權式體系 87-88
 相對自主性 78, 91-92, 233-237, 243-244, 246-247, 257-258
 社會交換理論
 對布迪厄象徵資本理論的質疑 204
 社會資本 另見文化資本、經濟資本、資本、象徵資本
 定義 201-202
 積累與傳承 202
 與經濟資本的轉換 202
 與象徵資本 202-203, 204-205
 布迪厄與柯爾曼的分歧 205-206
 阿雀爾 (Margaret S. Archer)
 對布迪厄《再生產》的批評 87-91
 對課程符碼理論的批評 123-124
 解釋法國集權型教育體系 90-91
 解釋英國權力下放型教育體系 90-91
 解釋教育體系的相對自主性 233-237
 阿普爾 (Michael W. Apple) 另見文化資本、競爭性再生產、霸權
 《教育與權力》的背景 35-36
 《意識形態與課程》的背景 159-160
 對伯恩斯坦課程符碼理論的批評 121-122
 對布迪厄文化資本理論的批評 38
 威利斯 (Paul Willis)
 競爭性再生產觀點 41-43
 對布迪厄文化概念的批評 83
 威廉斯 (Raymond Williams) 35, 159, 162, 175
 另見文化吸納、選擇性傳統、霸權
 威權民粹主義 172 另見霸權
 後現代主義 50-52
 後結構主義 50-52
 架構 105, 116-117, 133-134 另見課程符碼理論、符碼理論的重建、教育論述
 柯林斯 (Randall Collins)
 對學校生產功能的反思 54
 與布迪厄文化資本理論的分歧 200
 柯塞 (Lewis Coser) 166
 柯爾曼 (James S. Coleman) 另見社會資本
 社會資本理論 205-206
 與布迪厄社會資本理論的分歧 206
 耶穌會
 起源 263-264
 教育理念 264-265
 涂爾幹的批判 266
 與科學的關係 277-278
 英國教育體系
 權力下放特性 53, 87-88, 123-124
 限制型符碼 100 另見語言符碼理論
 韋伯/韋伯學派 96, 230-231, 249
 對馬克思主義教育理論的批評 53-54, 178-179
 涂爾幹 另見伯恩斯坦
 生平 249-253
 對伯恩斯坦的影響 95, 112-114, 265, 273
 機械連帶 108, 112, 273
 有機連帶 108, 112, 273
 《教育思想的演進》的背景 249-253
 《教育與社會學》 249
 《道德教育》 249
 財產權利 19, 172 另見人身權利
 區域學科 129-130, 145 另見符碼理論的重建
 與前瞻規劃型身份認同 130
 國家 (the state)
 對教育及經濟符應關係的衝擊 21-22
 積累及正當性矛盾 37-38
 行使文化吸納策略的條件 180-182
 與制度形式文化資本 200
 與公共教育資源 214-216
 西方國家的跨社會差異 53, 78, 87-88, 123-124
 西方與邊陲地區國家的差異 58, 154-155, 243-244
 教育論述 133-136, 265 另見符碼理論的重建
 教育機制 134-138 另見教育體系相對自主性、符碼理論的重建
 教育體系相對自主性 另見大學場域、教育機制、符應理論
 解釋的進路
 行動者進路 40-46
 反表象主義進路 24-26
 社會衝突進路 91-92
 宏觀政經結構連結進路 240-243
 判斷標準
 功能符應及結構符應 56-57
 教育與生產的分類 111-112, 136-138
 內部結構對外來影響的中介作用 234-235, 240
 對內部成員政治立場的影響 235-236, 240
 對社會運動的衝擊 236-237, 240
 與象徵暴力的施行 76-78
 符碼理論的重建 (伯恩斯坦) 另見區域學科、單一學科、通類
 對「權力」及「控制」的重新詮釋 127
 分類 128-133
 概念的重新定義 128
 「生產」與「教育」的強分類 128-129
 「內在世界」及「外在世界」知識的強分類 129
 「生產」與「教育」分類的弱化 129-131
 「內在世界」及「外在世界」知識分類的弱化 131-132
 辨識規則 132
 實現規則 132
 與教育體系的相對自主性 136-138
 架構 133

- 概念的重新定義 133
- 教育論述 133, 265
- 規約論述 133-136, 265
- 教導論述 133-136, 265
- 教育機制 133-137
- 性質及作用 133-135
- 分配規則 135, 138
- 再脈絡化規則 135, 138
- 初始脈絡 135, 138
- 次級脈絡 135, 138
- 第三脈絡 135, 138
- 官方再脈絡化場域 135, 138
- 教育再脈絡化場域 135, 138
- 評估規則 135-136
- 對教育機制的干擾 147-149
- 矛盾斷裂與教育體系相對自主性 137-138
- 英國與非西方社會教育機制的差別 154-156
- 新、舊中產階級的內部差異與課程政治 138-140
- 新自由主義與課程類型學 140-145
- 顯性教學法 142
- 自主型 142
- 市場導向型 142
- 共同能力模式 143
- 自由進步型 144
- 民粹型 144
- 激進型 144
- 表現模式 145
- 批評
- 忽略教育體系的社會篩選功能 147-149
- 低估教育場域對實踐場域的抗衡 149-151
- 階級分析依舊結構取向 151-152
- 忽略統治階層的影響 152-153
- 過度以西方為中心、缺乏比較視野 154-156
- 符應理論 (鮑爾斯與堅提士)
- 經濟生產與教育的符應 2-8
- 資本主義危機與符應關係的修復 8-15
- 對當代教育的重要性 18-20
- 貢獻 18-20
- 批評 20-33
- 忽略國家的作用 20-21
- 忽略政治的作用 21-23
- 忽略教育體系相對自主性 23-26
- 功能解釋的謬誤 26-31
- 不符合經驗及歷史證據 31-33, 40-46
- 忽略學校的生產功能 38-39
- 導致實踐的困境 36
- 結構符應與功能符應 58-59
- 習氣 另見文化再生產理論
- 定義 70
- 持久性、可轉移性及全面性 70
- 不可逆轉性 72
- 原初習氣 72
- 與教育工作的效果 70-71
- 對社群整合的作用 71
- 與行動者主體性 81-82
- 與歷史變遷 84-86
- 通類 (generic) 130-131, 145 另見符碼理論的重建
- 與前瞻規劃型身份認同 130
- 單一學科 129, 145 另見符碼理論的重建
- 內投式身份認同 130
- 新自由主義下的單一學科 145
- 場域/權力場域/階級場域 另見大學場域
- 權力分配標準 223
- 權力結構
- 支配階級 223
- 從屬階級 223
- 支配階級的主導部分 224, 239
- 支配階級的從屬部分 224, 239
- 次場域的衍生 225
- 與大學場域的類同結構 227-229, 239, 246
- 相異場域相應位置 236
- 結構功能學派 1, 270
- 結構符應 56-57 另見功能符應
- 象徵資本 另見文化資本、社會資本、經濟資本、資本
- 定義 195
- 經濟資本 195, 203
- 身體形式文化資本 198, 203
- 制度形式文化資本 200, 203
- 與社會資本 201-202
- 與資本轉換的關係 203
- 再生產作用的爭議 204-206
- 鄂蘭 (Hannah Arendt) 167
- 階級再生產 另見布迪厄
- 家庭模式 25, 203
- 學校中介模式 25, 203
- 階級形構
- 定義 21
- 自在階級 21-22, 121
- 自為階級 21-22, 121
- 美國及歐洲的差別 21-22
- 對伯恩斯坦階級形構分析的批評 121-122
- 集合型課程 108 另見分類、課程符碼理論
- 愛里亞斯 (Norbert Elias) 83-84
- 新自由主義 19-20, 125-126, 140-145, 171-175
- 新教育社會學 1, 159-160, 182-183
- 經濟資本 另見文化資本、場域、社會資本、資本、象徵資本
- 與文化資本的轉換 198-200
- 與社會資本的轉換 201-203
- 與場域的權力分配 223
- 葛德納 (Alvin Gouldner) 166
- 葛蘭西 35-36, 159-160, 175, 189-190, 271-272
- 另見阿普爾、霸權、威廉斯
- 資本 另見大學場域、文化資本、場域、社會資本、經濟資本、象徵資本
- 性質 193-195
- 經濟主義的觀點 196
- 公共資本、私人資本及階級再生產 214-216
- 出國留學與資本積累及轉換 217-219
- 精緻型符碼 100 另見語言符碼理論
- 語言符碼理論 (伯恩斯坦) 另見學校表意性及工具性秩序
- 公共語言 99-100
- 正規語言 99-100
- 限制型符碼 100
- 精緻型符碼 100
- 語言符碼與階級及社會分工 100-101
- 語言符碼與教育成就 101-104
- 關於語言缺陷論的爭議 114-116
- 關於缺乏歷史比較角度的批評 123
- 貴族階層對語言符碼的影響 152-153
- 課程符碼理論 (伯恩斯坦) 另見符碼理論的重建
- 分類 104-108, 116-118
- 集合型課程 105-107
- 專門集合型 105-107
- 非專門集合型 107
- 純一集合型 105-107
- 混雜集合型 105-107
- 整合型課程 107-108
- 單一教師為基礎混合型 107
- 多位教師為基礎混合型 107
- 課程分類與社會控制 108
- 架構 104-105, 116-118
- 顯性教學法 109
- 與舊中產階級 109
- 與階級教育成就 141
- 新自由主義下的分化 142-143
- 主性顯性教學法 142-143
- 市場導向型顯性教學法 142-143
- 隱性教學法 109-112
- 興起 109
- 與新中產階級 109-111, 116-118
- 與個體式有機連帶 112
- 與個人式有機連帶 112
- 與階級教育成就 141
- 沒落 140-142
- 教育與生產的斷裂 110-112
- 對批判教育社會學的貢獻 96, 113-114
- 批評

- 概念欠清晰 116-118
 分析結構過度結構取向 118-121
 缺乏階級形構分析 121-123
 缺乏歷史比較角度 123-124
 學校表意性及工具性秩序（伯恩斯坦）
 101-104 另見語言符碼理論
 定義 102
 家庭對兩種秩序的反應 102
 學生對兩種秩序的反應 103-104
 與階級教育不平等 104
 整合型課程 107-108 另見分類、課程符碼理論
 選擇性傳統 162, 169, 175, 178 另見文化吸納、威廉斯、霸權
 霍爾（Stuart Hall） 172
 鮑爾斯與堅提士 另見符碼理論
 生平 1-2
 對自由主義教育觀的批判 4-7
 對平等教方案對批判 16
 對另類教育的批判 16-17
 對廢校論的批判 17-18
 績效主義 4, 37, 87, 171
 隱性教學法 109-112, 117-118, 140-142 另見分類、架構、課程符碼理論
 隱性課程 163, 165-166, 169-171
 懷特（Erik Olin Wright） 28-29
 羅便信（Richard Rubinson） 21
 競奪性再生產理論（阿普爾）
 積累及正當性的矛盾 37-38
 學校的文化生產功能 25-39
 作坊工人的反抗 40-41
 學校學生的反抗 42-46
 課程形式與內容的矛盾 48-50
 批評
 對國家及經濟的連結缺乏具體分析
 53
 過度以經濟為中心 53-54
 忽略教育政策的象徵意義 54-55
 把反抗過度浪漫化 55-57
 忽略國家的內部分歧 58
 缺乏國家與社會關係的分析 58
 缺乏歷史比較視野 58-60
 霸權 另見阿普爾、葛蘭西、威廉斯、霍爾
 基本概念
 同意 160
 讓步 160
 主導及有效文化 162, 165, 173, 175
 文化吸納 162, 175-178, 180-182, 189
 選擇性傳統 162, 169, 175, 177
 美國教育與霸權
 美國學校的選擇性傳統 164-171
 新自由主義下的 171-173
 911 後 174
 與身份團體 178-179
 與族群政治 180
 施行霸權策略的社會條件 180-182
 與知識社會學的關係 182-186
 人的吸納 184-186
 組織吸納 183-184
 全面組織吸納 184
 部分組織吸納 184
 結構式霸權 186-189
 顯性教學法 109, 141-143 另見分類、架構、課程符碼理論

作者簡介

黃庭康

出生、成長於香港，香港中文大學社會科學學士（主修社會學），美國威斯康辛大學麥迪遜分校教育政策博士，現任職於中研院社會學研究所。2002年出版專著 *Hegemonies Compared: State Formation and Chinese School Politics in Postwar Singapore and Hong Kong*。2008年出版該書中譯本《比較霸權：戰後新加坡及香港的華文學校政治》（群學）。二十多年來一直以歷史比較社會學方法探討香港、台灣、新加坡等華人社會教育發展，研究成果刊載於《台灣社會學刊》、《教育研究集刊》、*British Journal of Sociology of Education*、*Comparative Education Review*、*History of Education*、*History of Education Quarterly* 及 *Journal of Historical Sociology* 等學術期刊。

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

不平等的教育：批判教育社會學的九堂課

黃庭康著

--1 版-- 新北市：群學，2018.08

面：公分-- 社會學叢書 (SOC-047)

ISBN：978-986-94708-6-5 (平裝)

1. 教育社會學

520.16

107012340

不平等的教育：批判教育社會學的九堂課

作 者：黃庭康

總 編 輯：劉鈞佑

責任編輯：黃上銓

助理編輯：莊孟文、劉祐融

出 版 者：群學出版有限公司

地 址：新北市新店區中正路 508 號 5 樓

電 話：(02) 2218-5418

傳 真：(02) 2218-5421

電 郵：service@socio.com.tw

網 址：<http://socio123.pixnet.net/blog>

封 面：theBAND·變設計 adavivsis@gmail.com

排 版：theBAND·變設計 adavivsis@gmail.com

著作權所有 翻印必究

定 價：500 元

2018 年 8 月 一版 1 印