

臺灣教育社會學研究 十六卷二期

2016年12月，頁153～182



伯恩斯坦的教育社會學理論：符碼與教育機制之介紹

臺灣教育社會學學會不定期在全省各地區舉辦經典讀書會。2016年10月29日假高雄師範大學舉辦的讀書會，主題為「伯恩斯坦教育學——80年代後思想：教育機制」，由屏東大學教育學系王瑞賢教授主讀，南華大學應用社會學系蘇峰山教授與高雄師範大學教育學系方德隆教授與談。

該場次讀書會主讀本有二：

王瑞賢（譯）（2005）。B. Bernstein著。教育、象徵控制與認同（第一部分：1～5章）。臺北市：學富。

王瑞賢（譯）（2006）。B. Brenstein著。教育論述之結構化。第五章。臺北市：巨流。

推薦的參考書目為B. Bernstein著。Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. London: Routledge.

本刊為饗讀者，特別商請該場讀書會主讀人王瑞賢教授就當日讀書會導讀與討論內容記錄加以潤飾，茲刊登全文於下。另有該日影音檔請參閱本學會Facebook網站（<https://www.facebook.com/SociologyofEducation/>）。

本次經典讀書會感謝編委會執行編輯陳珊華教授協助聯繫與資料彙集、編輯助理簡至悅小姐辛勞協助安排議程並整理逐字稿、本學會秘書長黃柏叡教授、秘書組組長鄭英傑教授及秘書組人員協助人員接送、攝影及場地庶務。特別感謝高雄師範大學教育學院方德隆院長與教育系莊勝義教授提供場

地並給予相關協助。同時感謝與會學者蔡榮貴教授、蘇永明教授、莊勝義教授及研究生等人共襄盛舉並提供寶貴意見。最要感謝的是主讀人王瑞賢教授與兩位與談人方德隆教授及蘇峰山教授，除當日與會提供珍貴的閱讀省思及評論意見外，並為整理與校對讀書會紀錄付出辛勞。再次感謝所有貢獻者。

總編輯 沈姍姍 謹誌

2016年12月

主持人：沈姍姍總編、主讀人：王瑞賢教授，與談人：方德隆院長、蘇峰山教授

沈姍姍：歡迎各位老師及同學前來參加臺灣教育社會學學會所辦的經典讀書會。英國教育社會學大師伯恩斯坦的思想對很多人來說相當抽象，所以本次讀書會邀請國內的伯恩斯坦專家王瑞賢教授帶領我們閱讀其著作，也同時感謝高雄師範大學教育學院方德隆院長和南華大學應用社會學系蘇峰山教授與談，並感謝方德隆教授與莊勝義教授協助場地提供與茶水安排。

王瑞賢：謝謝大家！坦白說，我至今對伯恩斯坦的思想也沒有十足把握。伯恩斯坦的理論思想縱貫40年之久。1980年代後，伯恩斯坦就純粹以發展抽象的理論概念為主，建構他的符碼理論及教育論述理論。教育論述理論並整合了他早期的符碼理論。同時，伯恩斯坦也常使用他個人及所指導的學生或團隊的研究成果印證或解釋其思想，因此，閱讀上有必要全盤性掌握，才能貫通其思想脈絡。

壹、前言

《階級、符碼與控制第四卷——教育論述之結構化》應是伯恩斯坦思想中最具代表性的一本書。其中，第一章〈符碼、相關類型與文化再製歷程之模式〉和第五章〈教育論述之社會建構〉格外的重要。第一章旨在建構一個具有普遍性的文化再生產歷程模式，從早期的語意取向擴大為意義取向，透過分類與架構的強弱程度建立各種相關類型的傳遞符碼（它可以適用於家庭、教育、性別、生產等），最後則將所習得的分類與架構規則內化成為主體的辨識與實現規則整合在一起，成為一個文化再製模式。

第五章則以如同語言溝通一般方式談論教育溝通，主要涉及傳遞與習得之間關係形式和節奏控制的問題，稱之為教育論述的問題。伯恩斯坦如同符

碼理論一般，試圖為傳遞—習得提出一個普遍性模式，再去討論在何種教育機制的支配下，促成何種教育論述模式的體現，而教育機制的控制涉及不同場域（象徵控制與生產）的權力競爭問題。《教育、象徵控制與認同——理論、研究與批判》將第四卷進一步詳細討論，並討論方法論及社會科學的知識結構。如果能徹底弄懂〈符碼、相關類型與文化再製歷程之模式〉及〈教育論述之社會建構〉兩篇文章，大致可以掌握伯恩斯坦的思想。

另外，第三卷顯性跟隱性的“pedagogic practice”譯成「教學實踐」；在第五卷目錄第一部分的標題：“Toward the Sociology of Pedagogy”譯成「教學社會學」，但此譯名似乎值得商榷，或許譯成「教育社會學」較適當。

順便一提的是，《階級、符碼與控制》第三卷第七章〈教育社會學簡史〉是一篇短文，卻相當重要，常被人忽略，值得一讀。這篇短文蘊含的議題直到第五卷的垂直與水平論述有更深入的分析。該文已經透露出，伯恩斯坦對社會科學的知識結構之看法和批判，以及他的理論之準則。

蘇峰山：我可以先談一下這個部分！我覺得在第三卷應該翻成教學是可以的，因為他在第三卷談一個問題就是，如果我們要看整個教育活動，最主要就是一個訊息的傳遞，所以區分出大家耳熟能詳的三個主要部分，一個是傳遞什麼東西？一個是怎麼傳遞？最後是要評量傳遞的學習結果是什麼？所以就傳統來講，第一個「傳遞什麼」就是所謂的課程；第二個「怎麼傳遞」當然是談到較具體的教學活動，教學活動不一定限於課堂上面，也包括所謂的教學規劃和其他，但主要還是教學活動，這是我的理解，所以我們的理解在這裡可能是一樣的；第三個「傳遞的結果」就是評量。因此在這個脈絡下，只有翻譯成「教學」才能跟課程的定義一樣，是一個對等的地位，如果譯成「教育」，涵蓋內容就很大了。到了現在講的第五卷「邁向教學社會學」，我覺得伯恩斯坦第四卷、第五卷已經不是在第三卷脈絡底下討論的，所以整個來講，你沒有辦法把“pedagogic discourse”或“pedagogic device”譯成教學機制或教學論述，它涵蓋的內容從上下文脈絡都可以知道他討論的是整個「教育」，甚至是整個結構面的問題與很多制度面的運作，所以我覺得

在第三卷之前用「教學」來翻譯是適當的，第四卷及第五卷譯為「教育」比較沒有問題。這個目錄譯成「邁向教學社會學」是比較奇怪的。

方德隆：伯恩斯坦這裡講的核心部分是知識社會學，提到鉅觀的東西，所以如果譯成「邁向教學社會學」，就是將教學更為放大，伯恩斯坦用這個概念把課程、教學、評量三個訊息系統整合在一起，我覺得也是可以的。從第一章到第五章他談的東西還是跟課程教學有關，譯成「教學」似乎也可行。

蘇峰山：你剛提那個問題，但是你注意在第三卷裡面的限制型符碼、精緻型符碼，在第五卷裡伯恩斯坦在談教育論述的時候也在談這個概念。

在最早的時候，符碼概念就是說話的語言，一般我們翻譯成限制型與精緻型，在於區辨說話的一些規則，也就是它的規則性。用伯恩斯坦的話語，那個符碼（code）限於具體的說話。後來在第四卷精緻型符碼和限制型符碼的回顧裡，我們可以清楚看得出來，他已經把特定的說話符碼發展成一般性符碼的概念。

為什麼這樣發展？有一部分是由於中間這個階段，他對於課程及教學法裡的這兩個概念已經接近後期所要談的教育論述，就是到底課程是什麼樣的安排方式？他去分析1960年代英國課程的改變，提出了這個概念，這個概念也影響我們臺灣在1990年代的課程規劃。英國在1960、1970年代討論所謂的統整性跟集合性課程，可是這個跟伯恩斯坦討論的是不一樣的。伯恩斯坦是說當你重新設計課程的時候，那是一個統整跟集合的差異，他爲了要區分統整跟集合，才發展出以架構與脈絡的概念來解釋。他為什麼會用架構跟脈絡概念？他受到很多的影響，但是在這裡面，他已經不是在談所謂傳遞者雙方當事人的問題，而是放在制度下考量。教學本身已不僅是一個當老師，一個當學生而已，而是在教育制度內老師作爲行動者、學生作爲行動者，他們之間的關係，所以它的概念已經從一個比較特定狀態變成一般性，也就是因爲這樣，才會有後面的討論，所以在第五卷的第一篇裡面，不是從第三卷裡面討論出來的。所以我覺得第三卷裡面要從特定的符碼概念轉變成一般性的概

念，而有這個轉變才會銜接到它後面抽象的一般性的發展。第五卷這裡是回顧一下概念，從特定性到一般性的過程，所以在這裡適合翻譯成「教育」，而不是單純的「教學」。

貳、符碼的相關討論

一、語言符碼之意涵

王瑞賢：語意、語法跟社會關係的相互關係是構成語言符碼（精緻型和限制型）的基本內涵。初期，伯恩斯坦根據自己最早的教育經驗，發現學生講話時一些語法的問題，一開始稱為“public language”及“formal language”。到了1962年，伯恩斯坦正式以語意為主提出符碼概念。語意指的是脈絡依賴與脈絡獨立的意義，不同的語意有著不同的社會關係和語法現象。有趣的是，精緻型與限制型符碼被認知為高低、優劣之分。勞動階級被認為說的是限制型符碼，因為文化刺激薄弱造成；中產階級使用精緻型符碼，因為文化刺激夠、文化資本豐富。結果限制型符碼成爲一種缺陷的談話形態，價值上跟精緻型符碼有別，因為精緻型是會使用複雜語彙且形容詞、副詞多，句型也多元的說話方式。

這般解釋誤解了符碼的概念，而且將符碼與布迪厄（Bourdieu）的文化資本掛勾在一塊。伯恩斯坦最討厭人家將他的符碼與文化資本或是習性（habitus）視爲同一或相關理論。我舉「拈花微笑」這個公案來解釋精緻型與限制型符碼的概念，並說明教育制度裡面所用的說話形式，一定是精緻型符碼。「拈花微笑」的故事如下：

世尊在靈山會上，拈花示眾。眾皆默然，唯迦葉破顏微笑。世尊云：
「吾有正法眼藏，涅槃妙心，實相無相，微妙法門，不立文字，教外別傳，付囑摩訶迦葉。」

這裡內容不涉及宗教，只是舉例而已！佛陀是用一朵花跟迦葉的對話，傳遞一個訊息，而迦葉便可以理解。在這裡，意思是非常濃縮的，只要看到折花的肢體動作，就完全懂了：只有迦葉知道佛陀所要教誨的「正法眼藏，涅槃妙心，微妙法門」，其他的會眾則無法理解。當大會結束後，我猜會眾一定圍著迦葉問，佛陀到底講了些什麼？可以，迦葉一定要有與佛陀共通的經驗基礎，講話簡潔，才能簡單的肢體動作，即折花的動作，傳達豐富的語意。當社會關係是集體性，非沒有交集的個人關係，溝通時語法變化就無需複雜。限制型符碼預設著溝通雙方有較高的相似性、情感性關係。可以說，知者不言是限制型符碼，言者不知是精緻型符碼。精緻型符碼預設一個已知和未知的關係狀態，溝通兩造之間的社會距離較遠，溝通者之間需要不斷地解釋和說明。是以，精緻型的「精緻」之意，實際上是一種解釋、說明的意涵，社會關係是已知和未知的關係。

限制型的限制（restricted）指的是侷限，而非缺陷的在的意思！就是侷限一群人共同經驗之上，因此不能解釋成缺陷。例如，一位人類學家剛到一個部落去考察，他對於部落缺乏相關經驗，所以他需要一個報導人，幫他詳細清楚地解釋任何行為，動作、現象等的意義（精緻型符碼）。在此時，這位人類學家的社會基礎是薄弱的，等到建立了脈絡經驗後，熟悉了一切，就可以進入了限制型符碼，可以直接從部落團體的參照架構來理解。

可知，符碼的定義在於語意，語法和社會關係之間的組合規則。

蘇峰山：對，瑞賢比較能夠拈花微笑。符碼基本上就是規則的概念，用最具體的意思來講就是用一些符號，它的組成有規則，它才能夠展現出意義來，我才能夠懂得你要傳達給我什麼意思。舉個簡單的例子來講，我們常用摩斯密碼（Morse code），以前用電報的時候，就是使用摩斯密碼！摩斯密碼發的電報，只有三個符號，長的、短的及空白，但是三個符號的組成方式，就是26個字母跟一些相關的符號，這整個規則可以用來翻譯由26個字母所組成的英文，對照不同的語言，可以用這套規則把它翻譯出去。那這裡頭的符碼，依據伯恩斯坦的界定，我們研究它的時候，我們要怎麼標示出A講

話的形式跟B講話的形式，就是我們講的限制型與精緻型的符碼。剛提到語意，如果我們之間比較有默契，所以簡單的話你就能懂，意思這樣就能傳達。基本上，限制型符碼是在特定的兩個人或一群人之間都可以理解，但脫離他們的親密社會關係之外，那意義可能沒辦法完全被接受了，所以它的三個層次：一個是語意上是比較特定的，二是句法上是很清楚的，因為限制型符碼通常在句法上不需要完全符合正式的符碼規則，像是我們日常生活溝通跟比較熟悉的人的話語，可是像我們在這個場合，需要的是比較精確的，是有邏輯推理的，而最後那個層次比較重要，也就是社會關係，它是依賴脈絡或是再脈絡化的。像我在這裡講話，看直播的人沒有跟我們面對面，他就是按照我講的抽象邏輯脈絡來理解我們討論的內容，但是在這個現場裡面，可能還會有一些環境跟情境，所以這些訊息的背景也會跟現場的互動有關係。但是不在現場的人還是可以完全就我的語言的邏輯層面、形式來理解。伯恩斯坦的精緻型符碼與限制型符碼基本上可以從這三個層次來理解，其中社會關係是重要的，就是所謂的脈絡依賴或脈絡獨立。為什麼它是重要的，因為就語言學的研究來講，一個句子之所以能表達出訊息，顯示出意義，基本上一定是在聲音、句法跟語意層面上被分析。所有的語言學會談論到整個社會造成的責任，我們談語用學，伯恩斯坦的概念如果用語用學、語言學概念來解釋，限制型符碼在相當程度要依靠脈絡才能夠有效地傳達訊息，而且在訊息的有效性、連續性是高的，但這種脈絡不一定是我們具體在這空間的脈絡，而是所謂的共同情境。我記得伯恩斯坦在講這個東西的時候講了一個很有趣的例子，他說他開始會對這個問題會覺得有趣，是他去上高中補校的課，那些小孩子就跟現在我們的高中、高職生一樣，覺得我講什麼都聽不懂的，都沒在上課的。伯恩斯坦去上他們的英文課，學生都在睡覺，他上莎士比亞的課，即便上《羅密歐與茱麗葉》學生也一樣在睡。有一次，他用Bob Dylan的歌教他們，發現他們很high，雖然他們不完全聽得懂歌詞，但是聽得懂那個感覺，因為Bob Dylan的歌的背景跟那些學生是接近的，所以他們可以聽得懂，而且會有共鳴，所以能跟他們對話，Bob Dylan歌詞詩意的方

式就像是限制型符碼，所以你講的是對的，這裡我所討論的不是哪個符碼價值比較高或比較低的問題，而是訊息跟意義的傳遞，透過的形式跟脈絡的關係是什麼？這是我的理解，你用的佛陀的例子還更難理解。

方德隆：不過這個問題又回到符碼理論跟社會階級再做連結，中下階層比較傾向使用限制型符碼，中上階層比較傾向使用精緻型符碼，這實際上會讓人誤解說好像……，譬如說學校的正式論述，就是要用比較正式的或者是精緻型符碼，這個跟階級是有關的。事實上我的理解，以中產階級來講，其實這兩種符碼是很清楚的，他知道什麼時候可以用什麼符碼，反倒是中下階層孩子，他比較是……你說限制也好，或者說他對於精緻型符碼可能沒辦法去掌握，所以他在學校的學習可能是比較落後的，因此被誤解，認為符碼理論是跟階級有關的，所以有人批評伯恩斯坦所談的限制型符碼對勞工階級來講是比較不利的，所以後面的批評就很多……，其實這都是誤解！我的解讀是就中產階級的孩子來講，他有個轉換鈕，他知道什麼時候要調到他可以理解的符碼，但是對勞工階級學生來講，他是有困難的，在理解學校正式課程。我認為伯恩斯坦的語言符碼與階級關係最大的誤解就是這個，被區分某些階級會使用什麼樣的語言型態。

二、語言符碼之傳遞

王瑞賢：伯恩斯坦在第二卷進行許多實徵研究，包括語意、物品分類、說故事、命名等，對象都以不同階級的5~7歲兒童為主，有時以母親為主。所要分析的是，符碼的家庭傳遞問題，就是家庭提供何種社會關係，兒童的表達呈現何種語意、語法。

家庭社會關係的研究一開始是以成員角色關係為主。如果家庭角色體系界線模糊且開放，是以個人為主軸，成員對於行為動機、意義或企圖，不以年齡、性別或年齡關係作為參照架構界定，而是個人本身為主。換言之，兒童較有機會去清楚解釋、說明內在的想法，語法自然呈現複雜多元。例如「哎呀！你都已經是高中生了，怎麼講話還像小學生！」表示以性別、年齡

等集體性特徵解讀兒童個人行為。此稱之為封閉型家庭，反之則是開放型家庭。

伯恩斯坦進而將家庭溝通脈絡，區分為規約性、教學性、人際關係及想像創造等四個溝通脈絡。在規約性脈絡中，屬於行為的規範控制問題，如果開放性角色體系傾向個人性行為控制模式，溝通是開放性的；封閉性角色體系傾向集體性行為控制模式，溝通較為封閉。後來，伯恩斯坦以分類架構形成了教育傳遞符碼（包括家庭與教育等），前者便可以改稱為弱分類架構傳遞符碼；後者則是強分類架構的傳遞符碼。同樣地，教學性、教學性、人際關係、想像創造等脈絡都有強弱分類架構的傳遞符碼等相關類型。

《階級、符碼與控制第四卷——教育論述之結構化》的教育論述的規約性論述和教學性論述兩大概念則是萌芽於規約性跟教學性這兩個概念。

蘇峰山：這裡講到的不是家庭脈絡，而是家庭溝通的脈絡，因為從某個角度來講，這個也不是伯恩斯坦的獨創，這個是他採用英國的韓禮德（M. A. K. Halliday, 1925-）的討論，他在他的《語言作為社會符號學》（*Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*）裡面已提到，因為這裡包含了伯恩斯坦最早期是從社會語言學的角度、脈絡而來，以及為什麼他會去研究所謂的限制型符碼與社會語言學，所以其中這幾個東西在後來不見得能用，這是他的理論裡並非很大的創新部分。像是他把韓禮德的討論引用進來可以讓他去解釋，在整個家庭的溝通形式裡面的這四個層次，而利用這四個層次再去區別我們剛講的不同角色體系的家庭的溝通形式之差異。地位型的家庭型態跟個人型的家庭型態在規約性的論述上會有什麼差異？也就是說地位型的家庭在規約性的溝通型態和個人型家庭在規約性的溝通型態會有什麼不一樣？同樣的，還有像教學性、人際關係、想像創造等另外幾個層面，這兩種家庭在溝通形式上的差別會是什麼？

王瑞賢：韓禮德曾經在北京大學讀過書，拿了博士學位，也在大陸做過方言的研究，後來在牛津大學教漢文，最後到了倫敦大學轉變成為語言學

家。當時，倫敦大學有伯恩斯坦的符碼理論，瑪麗·道格拉斯（Mary Douglas）的象徵人類學及韓禮德的系統功能論，三個人構成了倫敦學派。三人既是好朋友，理論也互相影響。伯恩斯坦的分類概念來自涂爾幹的原始分類，事實上是得自瑪麗·道格拉斯的啟發，而瑪麗·道格拉斯的“group”和“grid”（團體與格柵）卻和伯恩斯坦的分類與架構相互影響；“frame”（架構）主要來自於符號互動論的概念，強調互動的關係分類強調界線的關係。

三、精緻型符碼之教育溝通類型

王瑞賢：回到前面的拈花微笑的例子。用常識推論的話，佛陀下課後，會眾一定會圍著迦葉問：「佛陀剛才到底講了什麼？」基本上，佛陀跟迦葉用的是限制型符碼，但是會眾跟迦葉因處在已知跟未知的社會關係裡，他必然要詳細說明和解釋。本質性，精緻型符碼預設一個知道和不知道的社會關係狀態，也就是預設一種教學關係存在。同樣的道理，父母親通常不太知道小孩內心世界，也是處在一個已知跟未知的教學關係狀態之下，家庭的精緻型符碼或個人型家庭是鼓勵小孩清楚解釋動機和目的。這也就是伯恩斯坦在這三卷試圖裡要去形成一個有關精緻型符碼的教學關係的描述原則，亦即教育傳遞符碼的理論化，也就是我們所知的集合型和統整型符碼、顯性和隱性教學實踐等概念。

換個例子來講，有些人來講，伯恩斯坦的理論可能處在已知和不知的關係之中。我現在的分享自然就是精緻型符碼的溝通，是一種教學關係的體現。一旦我們都懂了伯恩斯坦理論後，我們的溝通便可以「概念來、概念去」，「符碼來、符碼去」，不用多加解釋，限制型符碼的社會關係就會出現，如數學公式的教學及後來的公式背誦不也是如此現象嗎？

精緻型符碼必然體現一個教育活動。伯恩斯坦透過分類架構作為描述原則，來描述教學相關類型。分類原則描述課程之間，知識與知識之間界線的強弱關係；架構原則描述教傳遞者跟習得者控制教學傳遞關係。伯恩斯坦不直接稱之為兒童本位教育或統整課程，而是用強弱分類（±C）和強弱架構

(±F) 建立起顯性／隱性教學實踐，兒童本位或統整課程是隱性教學實踐的相關類型之一。分類架構按其強弱程度可以交叉組合出各種不同相關類型。

伯恩斯坦的符碼理論可以想像成週期表，可以不斷去類推出相關類型。例如，顯性或隱性教學實踐，後來又改爲表現模式或共同能力模式。共同能力模式就是一種弱分類弱架構原則，可以按個人取向稱之爲自由／進步主義的兒童本位教學模式，或是按性別或階級團體導向推衍出激進的教學模式。

四、從教育符碼到教育論述的開展

教育領域與宗教領域有些相似。如果以物理爲例，物理學探求未知、不可測的知識，而物理學者是屬於物理知識的生產者。教育領域的再脈絡化者是將物理學知識移位，再定位組合成物理科學。在知識的運作上，有一批是知識的生產者，有一批是知識的傳遞者，當然他們也可能是知識再脈絡化者，另一批則是知識習得者。其中，知識傳遞者和知識習得者發生在教育制度裡進行制度性的知識傳遞—習得歷程。知識生產者通常是位處在教育制度最高端位置或以外的研究機構，且知識的探求具有未知的、可以被推翻、改寫的特質。在教育制度裡，上端的知識要設法進入教育制度裡去傳遞，給予學習，相對於上端知識而言，知識反而是固定的。因此，知識區分爲兩種，一種是已知的、固定的；一種是不可知的、不穩定的。問題在於，上端的知識進入教育制度時，知識會發生去位化與再定位的問題，而從事這些工作的行動者是如何構成的，便值得討論。同樣地，在拈花微笑的對話裡有三種類型的行動者：佛陀、迦葉及會眾。佛陀是知識的生產者、思想的生產者、論述的生產者；迦葉是一個傳遞者，也是佛陀的知識與思想的再脈絡化者；會眾是習得者。迦葉將生產者的知識、思想移出原來脈絡，再定位組合成新的脈絡。

爲此，伯恩斯坦提出「再脈絡化原則」來解釋這些相關問題。

蘇峰山：若採用這個比喻法，則這個分析架構變成個人化，反而會引起

質疑，再脈絡化過程，傳遞者傳遞的不見得是生產者真實的意思？但是這個討論對於伯恩斯坦的教育根本就不重要，重要的是如何將這樣的訊息再脈絡化，然後實踐在那個場域裡面。誠如瑞賢所講的，佛陀講什麼東西不重要，重要的是迦葉解釋這個東西之後形成的教學現場的概論，那個才重要。我們用具體一點的例子，通常有兩個，一個是瓊斯基（A. Chomsky, 1928-），一個是皮亞傑。皮亞傑的認知心理學對於後來兒童的教學有很大的影響，就整個兒童發展來講，皮亞傑的認知心理學之所以重要，是因為他是對照行為主義的學習方式，皮亞傑認知心理學的理論基本上與行為主義的對照學習理論差異很大。皮亞傑的認知心理學理論用在教學現場，在認知孩童心智能力發展狀態後，才知道我們該什麼時候教他們什麼東西，因為皮亞傑小孩子的運思能力在不同的階段有不同的形態，什麼時候可以教什麼東西、什麼東西在什麼關鍵階段學習會比較好、教學方式什麼樣是比較有效的。既然反對行為主義的顯學，就會反對重複的學習是有效的觀點。儘管有的東西練一百遍就會了，可是在皮亞傑的認知心理學裡面，認為學東西練一百遍就會了不是那麼重要，重要的是在這個階段的心智能力可以發展出來。那重點在這裡，皮亞傑的心理學是不是真的這樣討論呢？他真實要討論的對象是什麼？這些在這裡並不是最重要的，最重要的是當教育學界把他的理論在現場運作的時候是怎麼去思考的？所以在這裡不是在談個人吸收皮亞傑訊息對錯的問題，在這裡並非重點！

蘇峰山：在這裡我們可以舉另外一個例子：再脈絡化，他們最常舉的例子就是這個，從早期談顯性教學、隱性教學，也就是從這裡開始，這裡好像比較有趣。從1960年代開始，皮亞傑跟瓊斯基的理論，對新的教學相當重要，不論在課程的設計跟教學的設計方面皆然。如果從知識發展來講，皮亞傑的理論發展較瓊斯基早出現，皮亞傑在1940、1950年代就已經提出，瓊斯基到1960年代才有。瓊斯基的理論影響到我們今天教育學界的是能力概念，我們強調核心能力、強調能力與表現係，學習不是每科都考100分，而是有沒有真的學會了？能力是不是表現出來了？這個基本上就是來自於瓊斯基的

能力概念，“competence”在日常用語、在學術用語裡本來就是存在的，可是因瓊斯基的概念才讓它在知識上變得重要。因為它還有一個問題是，不同的小孩子學英文，可能有的講得好，有的講得不好，有的英文可以講得非常漂亮，講得有吸引力，有的人講話可能嘰嘰喳喳，但重點是，他們基本上都具備講英文的能力，他們都具備能夠發展可以使用語言的能力，這種能力是具有普遍性的，對瓊斯基的整個討論是重要的。從另一個角度來講，瓊斯基在談語言的研究時，他預設的是作為普通語言能力的那種語言形式，它一定有一個，所以句法學延伸變成語法，在某個程度來講，等於意味著每個孩子都具備著學習到一定語法的能力。這個普遍性的概念在第五卷的第三章，這個共同能力的概念到現在為止都還影響著臺灣，臺灣是另外一個再脈絡化的脈絡，就是我們學習到國外這些教育學的討論，然後這些討論可能是從瓊斯基或皮亞傑在認知心理學普遍討論出來的基礎發展而成的，對大部分的教學現場老師，可能我們不會去探究瓊斯基和皮亞傑討論了什麼，重要的是它們在教學上的發展。

所以再脈絡化的概念使用在這裡其實是什麼任何教學論述裡面一定有再脈絡化。對於前面所講的可思考的、不可思考的，若用瓊斯基和皮亞傑的理論來討論，他們不是研究不可思考的問題，我覺得伯恩施坦不是在研究不可思考，而是創造了一種知識形態，這種知識形態意味著某些東西是不在這知識裡面討論的，某些東西是在這些知識裡面可以被討論的，當所有的應用它們在教學再脈絡化的教學論述或實踐的時候，都不會去探討到他們界定下在這個知識被討論的。以瓊斯基來講，他的知識形態一定會排除某一些對語言的相關研究的某種概念。我個人懷疑，所謂不可思的是伯恩施坦的說法，這個是我的理解，但是伯恩施坦為什麼後來會喜歡用論述這個概念？這個部分他在書本裡頭有稍微談到，就是他開始使用論述的概念的時候，是因為論述這個概念在文化跟社會學分析裡頭開始變得愈來愈困難，其中一個當然是傅柯的影響，因為傅柯約在1960年代末、1970年代在法語世界開始使用論述這些概念，在《知識考古學》及《規訓與懲罰》內大量討論論述，我覺得伯恩斯

坦在這裡頭會強調，有一部分就是這個概念，所以會討論到可知與不可知。當傅柯在分析論述的時候，主要分析讓這些論述成為可能的架構是什麼？這些東西本身就都是在討論的，因為是這些架構才能使得這些論述成立，但是只有從這些論述本身才能被分析出來，所以使得這些論述成為可能的東西，就是在這個論述裡不可能被思考的東西，這個所謂可思考、不考思考是在對照下，而不是說不可思考是一種神祕性、沒有辦法研究的東西，我覺得這裡頭是有這樣的意思存在，在這裡頭沒有特別去強調不可思考的是什麼，如果用我們的觀點是：讓知識論述成為可能的架構是什麼？那個是不可思考的。

參、教育論述之社會建構

王瑞賢：伯恩斯坦的第四卷第五章主要是有關教育論述之社會結構的問題。教育論述的討論涉及三大部分，一是分析文化再製等相關理論的關照焦點在於外在關係（*relation to*），缺乏對於教育溝通內部的傳遞—習得的普遍性原則的分析，即內在關係（*relation within*）；二則是教育論述的分配，構成與實踐為焦點；三則是有關教育論述之體現的教育機制問題。

一、外在關係和內在關係

我們可以借用完形心理學的圖形為例（圖1），說明外部取向的教育社會學對於教育論述的視角競爭的問題。事實上，圖1至少有兩個層面思考，一是將人臉與花瓶視之為教論述，著重外在關係（*relation to*）的教育社會學關心的「教育用來做什麼？」工業社會功能論是將教育視之為促進社會流動，專業培育，公民教育等功能，而文化再製相關理論視教育為傳遞階級、性別與族群外在權力關係的載體。文化再製相關理論分析的焦點著重於支配團體的霸權如何被安置在教育溝通之內，對誰有利或不利。

文化再製理論的弱點就是侷限在談論扭曲的權力、霸權與再製的問題，而無法關注教育溝通內部關係，關注教育溝通本身的建構原則。文化再製理

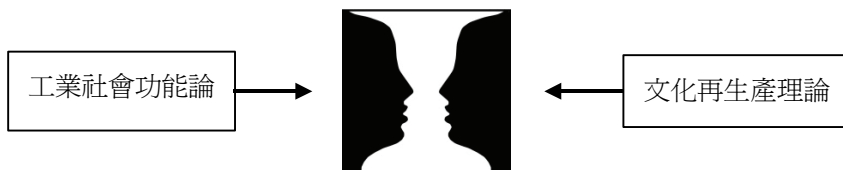


圖 1

論焦點在於分析受到階級、性別與族群等外在權力分配下扭曲的教育溝通。教育社會學的許多分析著重在外在取向分析，因此常陷入人臉或花瓶之爭。文化再製理論宣稱社會中的支配與被支配的權力關係滲透進入教育論述。教育論述是階級、性別和族群的中介聲音。換言之，教育論述就是一個載體、再製階級、性別和族群的關係。布迪厄的文化資本或品味也是關心“relation to”的問題。

但是，伯恩斯坦要問的是，扭曲的教育溝通下必須預設一個普遍性教育溝通理論存在。也就是，要先問這個人臉與花瓶是如何組成的，再談分析特別教育論述體現的問題。因此，按照伯恩斯坦的分析次序來講，先談教育論述的內在構成的普遍規則，進而分析促成特定教論述體現的媒介—教育機制構成與所有權的爭奪問題。伯恩斯坦認為，再製理論是表層的分析，而普遍性教育溝通理論是深層的分析。伯恩斯坦所要討論的內部關係，即在於建立一個深層的普遍性教育溝通理論。文化再製理論認為教育溝通是一個扭曲的載體，它傳遞外在支配的階級、性別和族群的訊息內容，而伯恩斯坦所要做的就是這個扭曲載體原來樣貌是什麼？教育溝通的普遍性原則何在？然後再來討論它的體現問題？這稱之內在關係。

以臺灣小學最近校園變化為例，我們可以發現，校園空間規劃愈來愈多元，連廁所的設計與裝飾也不同，是全面性的改革。以前，美學只能發生在教室裡面，校園顯得呆板乏味。也許從文化再製理論來看，校園美學的變革是反映誰的品味？它是一種中產階級的文化品味的再現問題。因此，文化再製理論的教育改革策略都是走向解放教育，以兒童本位或是性別與階級社會

正義的教育解放實踐為主。如果從內在關係取向去分析的話，我們可以發現，校園任何一個空間的界線被打破了，這表示任何一個空間都存在著美學，而不是只能發生在教室或特定空間。看的方式、談的方式、注視的方式改變了。因此，我們必須先討論美學界線打破的問題，美學傳遞／習得方式改變的問題，而不是階級品味的問題。上述的討論可以寫出如下的對比關係：

· 教育論述潛在意義—教育機制—特定教育論述（教育溝通）的體現

如圖2所示，菱形圖的頂點是優勢的文本，菱形左邊是相互關係，階級族群性別，還有工作，國家，菱形的底部是一個家庭、同儕跟社區的地方教育實踐。文化再製理論認為教育溝通的內在關係（菱形內部）是在，傳遞與習得的關係是在體現一種外在的階級族群性別等外在扭曲的優勢文本。菱形圖本身是被支配的，扭曲的，代表誰的聲音。優勢文本基本上是霸權的文本。因此，菱形底部變成優勢家庭，同儕與社區的地方教育溝通可以和學校的官方教育溝通相符合，弱勢的家庭則無法體現。

二、教育機制之構成

（一）分配規則

教育機制包含分配、再脈絡化與評鑑三個規則構成內在規則。教育機制的分配規則所談的是不同的意識形式分配給不同社會團體。伯恩斯坦運用涂爾幹的後期人類學的想像，認為古代社會與現代社會結構上是相似的，都是可以分為超驗的神祕世界和經驗的、物質的世俗世界等兩世界的連結問題。不同的團體，有的可以進入一種「不可思性」，就是不斷探索新知識，但有一種團體則是進入一種「可思性」，則已是合法認定的官方知識，是固定的。

在任何社會裡，古代的宗教領域或現代的教育領域裡，知識大致可以分為兩大類，一是神祕性與世俗性，可能性與不可能，而且它的知識的傳遞—

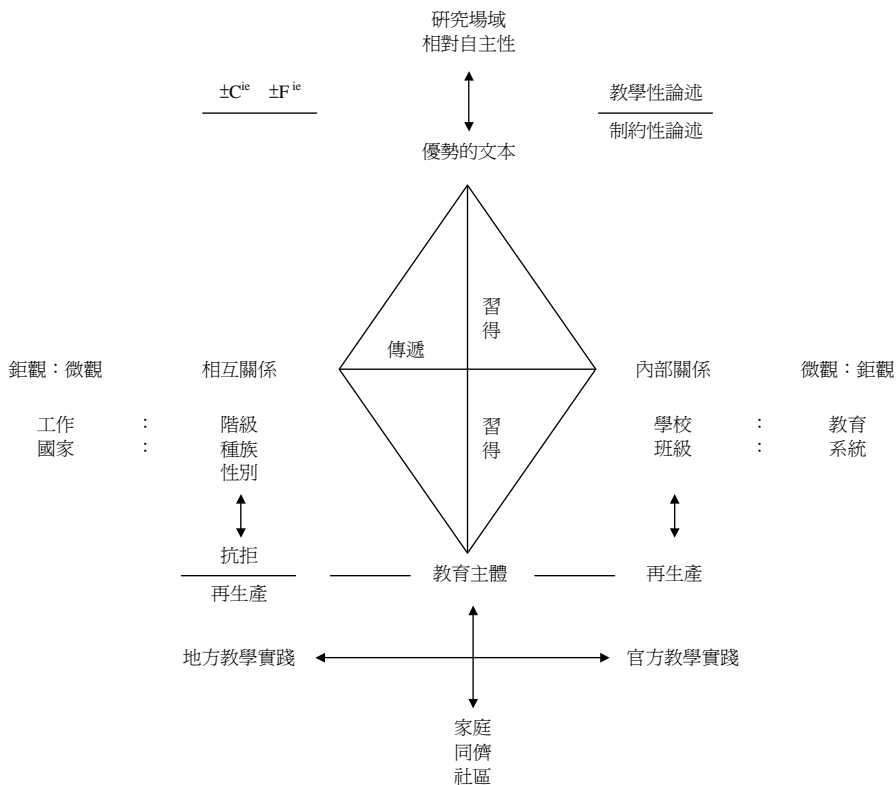


圖2

習得也有一定的相似性。在宗教領域中的分配規則中，少數人經由不同的、特殊的教學實踐方式得到神祕性知識，這群人可能是先知。這些神祕的知識常是不穩定的，可質疑的。一般世俗大眾是透過宗教教誨方式習得認可的知識。

從先知的的神祕知識到大眾的宗教認可知識，則需要經由傳教士的幫忙，將先知的的神祕知識給予再脈絡化，組合進入一個可以被群眾思考、學習的知識。剛才所舉的拈花微笑的比喻，某種程度也有這種類似性，同樣地，教育領域裡也可以發現，知識也有神祕的與世俗的兩大類。神祕性知識充滿各種變動，不可思性，它位於教育體系的最頂端，關注論述的生產。皮亞傑、行

為學派、維高斯坦都可以稱之為知識的生產者、先知者。可思性或可能性的知識則是在教育領域較低層裡，也就是再製層級裡。然而，在這兩層之間存在一個中間層，就是涉及到再脈絡化者如何將生產者的論述去位化與再定位進入教育實踐的問題。剛才皮亞傑的例子，可以發現皮亞傑進行的認知理論探索（不可思性）位在原級脈絡，至於他的理論如何被轉至於教育領域，則是所謂的再脈絡化。

（二）再脈絡化規則：教育論述

再脈絡化規則在於討論教育論述。教育論述所要說明的是傳遞／習得所構成的教育溝通的類型。教育論述是由教學性論述和規約性論述組合。教學性論述是說明能力論述（知識／技能）的傳遞與習得規則，規約性論述討論的是傳遞與習得的社會關係（社會秩序合法性，認同與維持）規則。我們可以發現，規約性論述在社會語言學的符碼研究裡，家庭成員的社會關係有所謂的個人型與地位型；在教學實踐裡，也提到任何教育關係中有傳遞者與習得者的社會關係，即階層性規則。規約性論述是教學性論述的支配基礎，即傳遞－習得的社會關係是作為知識，技能的傳遞之形式和基礎，它的寫法是教學性論述（instructional discourse, ID）／規約性論述（regulative discourse, RD）。

基本上，教育論述的概念源自於伯恩斯坦早期有關家庭溝通脈絡的討論，以及後來在第三卷第一章提到的工具性秩序跟表意性秩序和顯性與隱性的教學實踐。第三卷第一章提到，工具性秩序指的是知識、技能傳遞與習得的組合規則，表意性秩序是指傳遞與習得的社會關係的構成，秩序的規則。伯恩在語言符碼的家庭溝通脈絡，也有教學性脈絡和規約性脈絡。

再脈絡化原則選擇性創造一個特定的教學論述，選擇性產生特定的傳遞－習得的社會關係（構成類型）及教育文本的傳遞－習得方式。因此，對伯恩斯坦來講，建構教育論述的再脈絡化原則是權力鬥爭，涉及到官方再脈絡化場域是如何組成，以建立一個官方的教育論述。

(三) 評鑑規則：教學實踐

評鑑規則是分析在教室或學校層次的教學實踐所應該達到標準。這些標準體現在教學實踐的空間（如教學場所、傳遞形式等）、時間（包括教學年齡、速度和時態的安排，如時間是導向兒童未來發展或目前當下狀態，抑或是教學順序是按年齡標定或習得者目前狀態標定等），教學文本（內容，知識、經驗等的組合形式）（如圖3所示）。

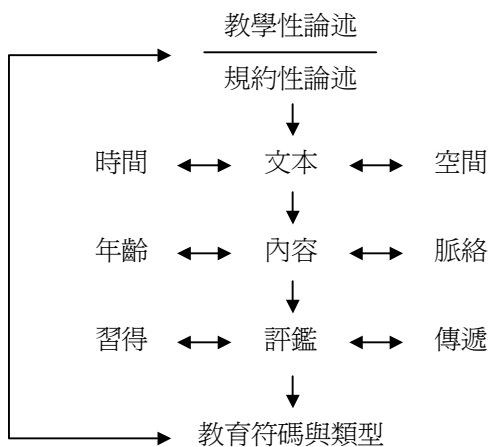


圖3

具體而言，教學性論述談的是知識、技能的關聯性問題，它涉及到學術場域的物理學、英文、歷史；表意場域的藝術；工藝場域的技藝的再脈絡化脈絡，如何構成一個教育文本的組合形式。對伯恩斯坦來講，任何教學理論是一個再脈絡化理論。它呈現了教學性論述／規約性論述，說明了傳遞－習得的社會關係形式。從皮亞傑、行為學派或維高斯基等人衍生而出的教學理論，都可以視之為一種規約性論述，規約了教學實踐中傳遞者／習得者之間的社會關係。

在《教育、象徵控制與認同》第三章裡，伯恩斯坦將再脈絡化的教育論

述區分為兩種教學模式，表現的教學模式和共同能力的教學模式及其相關類型。共同能力模式重視習得者的共同潛能；表現模式強調以習得者的等級化表現，重視的是傳遞，而非習得者內在的發展歷程為主。它的相關特徵如表 1。

表 1 再脈絡化的知識

	共同能力模式	表現模式
範疇		
空間		
時間	弱分類	強分類
論述		
評鑑取向	此時此刻	未來時刻
控制	隱含的	明確的
教學文本	習得者	表現
自主性	高	低／高
成本	高	低

在表現模式裡是以生物類別、生物年齡作為考察習得者的性別、年齡、品行、態度的表現。在學校的教育制度裡，年齡等同於年級。共同能力模式強調任何人內在都有共同的能力，擁有共同的程度，沒有缺陷，否認階層性的傳遞，重視習得者主體創造性建構一個有意義世界的的能力。習得歷程轉向現在式，關注當前，而不是表現模式是投向未來與外在。

共同能力模是以求知者為主，以習得者本身的內在條件為主，變成自由進步主義、群眾及激進的隱性教學實踐。強調的是兒童、性別、族群等沒有差別性。在個體上，尊重兒童內在獨特性，兒童之間無差別，但有差異。在社會團體上，女性主義強調的是性別無差別，同性戀／異性戀沒有階層的差別；多元文化主義強調族群之間公平性及差異性。

表現模式以知識為主，區分成學科取向的專家、學科區域化，以及校外經驗與繼續教育結合的一般性等三種類型的顯性教學實踐。專家類型指的是

知識學科導向（物理、化學、歷史、心理學等）、知識界線明顯、自戀傾向明顯、以強界線保護自己。區域化類型表示學科跟學科之間的併合，從許多單一學科慢慢地整併成新的學科，如電腦工程、建築、醫學等的區域型知識。一般性類型比較像是職業類科，主要是來自英國的職業主義在目前在職業學校或科技學校所推動的。職業主義強調職場工作者重返學校，重新再學習的教育類型。這種教學實踐著重外在競爭力的提升（如圖4所示）。

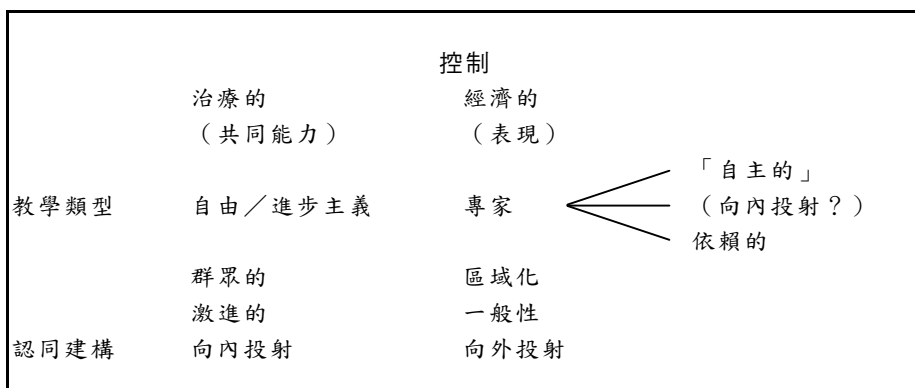


圖4 再脈絡化場域

肆、教育機制的體現

上述可以發現，教育論述的內部構造由教學性論述／規約性論述組成，有表現模式和共同能力模式。至於，教育論述如何體現成表現模式，或是擺盪至共同能力模式，則涉及是由誰來支配再脈絡化原則。為了呈現再脈絡化原則支配與競爭的動力學，伯恩斯坦進一步分析再脈絡化場域，瞭解這個場域包括行動者，行動機構的構成和演變（如圖5所示）。

再脈絡化場域分為官方與民間的教育再脈絡化場域。再脈絡化場域是動態的，誰的再脈絡化原則得以進入官方再脈絡化場域，成為官方的支配原則，其他則淪為在野的，民間的教育再脈絡化論述。伯恩斯坦採取布迪厄的

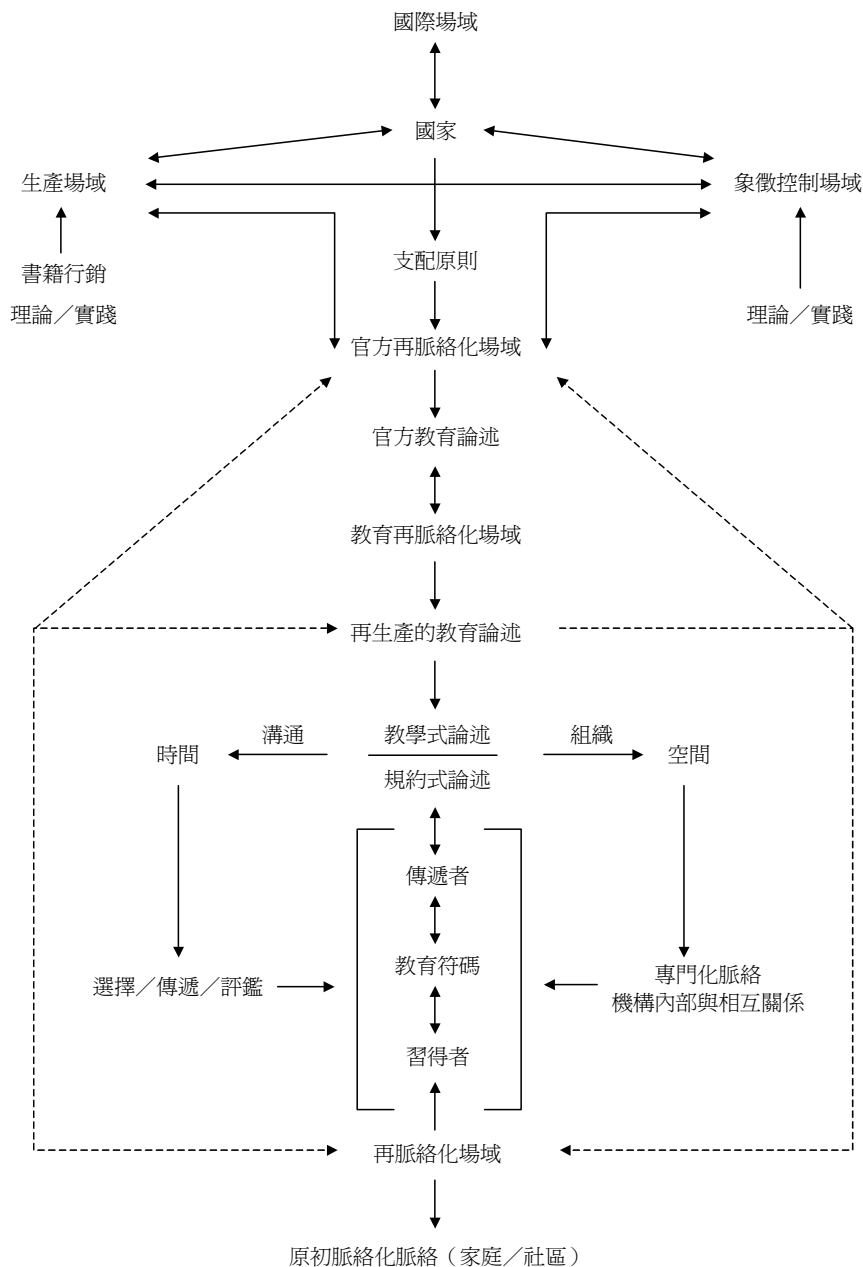


圖5

場域觀念，區分出象徵控制場域和生產場域。象徵控制指的就是，規約心智、身體、社會關係及其發展脈絡和時程的新興行業。象徵控制行動者的社會分工可以分為規約者、修復者、再製者、傳播者、行動執行者等類型，它的行動機構包括教育、健保、社會服務、心理諮商、家扶機構、醫療院所等專門機構，如宗教、教育、醫學、心理學、認知科學等皆是屬於象徵控制進行的功能和知識。

生產場域指向與資本主義連結的經濟場域及相關領域、知識、行動者和機構，如技術、管理、工程、生物工程、資訊工業等。象徵控制和生產兩大場域的內在構成和社會分工會隨著時代而演變。象徵控制場域的階級代表主要是新中產階級。

不同時期的官方再脈絡化場域，受到來自象徵控制場域或生產場域的影響程度不一。伯恩斯坦在第四卷第四章從象徵控制場域和生產場域之歷史辯證演變中，分析英國或是資本主義社會的官方再脈絡化場域的歷史演變過程。他將這個歷史演變過程分為前資本主義階段，19世紀中葉至20世紀競爭的資本主義；20世紀後半葉的轉型資本主義階段，21世紀的重組的資本主義階段等四個階段。

其中，1960~1970年代的英國兒童本位的教學實踐，屬於20世紀後半葉的轉型資本主義階段。象徵控制場域的行動者與機構主導著官方再脈絡化場域及教育論述的組成，影響國家的教育理念和政策，強調擴大社會福利，社會正義，社會公平性等，而它體現在教育制度裡，如兒童的進步主義和激進的多元文化主義，也就是共同能力模式的體現。1970年代之後的英國，經濟開始走向衰敗、落後，生產場域的聲音慢慢進到整個國家，成為支配語言，進入國家控制的官方再脈絡化場域，公共支出縮減，社會公平正義也不再是主流的論述，使得英國的教育論述建構走向表現模式及其相關類型，即是新右派的教育改革。

伯恩斯坦有位學生叫做Cox Donoso，以教育機制模式分析智利的國家教育的持續性、衝突變遷。他比較智利的基督教民主黨和民眾團結黨等兩大

政黨的政策、組織結構、課程、教學實踐和評鑑方式。研究發現，基督教民主黨是由來自象徵控制場域的專業白領團體組合。民眾團結黨則是由共產黨和社會主義黨合併而成，前者來自生產場域，後者來自象徵控制場域。基督教民主黨強調在不改變組織結構下進行教育改革，促進教育機會均等和公平的習得，而民眾團結黨則視教育制度不僅是傳遞技能和專門化知識，更強調教育制度是傳遞新的意識型態的集體意識的媒介。民眾團結黨重視的教育體系的弱分類和弱架構的教育符碼。

方德隆：我記得瑞賢曾寫過怎樣去閱讀伯恩斯坦的理論，也就是說我們在閱讀伯恩斯坦的時候每個人的理解都不太一樣，瑞賢區分為四個類型，見證者就是伯恩斯坦指導的研究生，就其發展的理論架構去做實證研究去驗證，故是見證者；另外一個叫做探索者，探索者也是用伯恩斯坦的理論架構，但是他有自己的解釋，並非伯恩斯坦的學生但是也深受其影響；然後就是再脈絡者，也是依據伯恩斯坦的訊息，但是他比較會有自己的想法，就是他再脈絡化伯恩斯坦的東西；還有一個就是伯恩斯坦的聲音是微弱的，然後依據此訊息生產他自己的想法。這個分類其實不錯，但你還有第五種分類就是根本就是沒看過書就隨便講，就是第五種閱讀方法，就是庸俗者。其實我們在讀很多文本都可能會站在不同的角度去看，我想問瑞賢，你是從哪個觀點跳到哪裡？還有你為什麼會有這種觀點，你是用什麼觀點出發？這可讓你想想看。另外，伯恩斯坦的一個好朋友Alan Sadovnik，在伯恩斯坦去世的時候寫了一篇文章，提及伯恩斯坦最早是想做中產階級與勞工階級教育孩子的落差，他其實是有潛力的，因為伯恩斯坦來自勞工階級，勞工階級的孩子是很有能力的，伯恩斯坦就是要證明這件事情，但是後來他的觀點卻被誤解為是一種文化匱乏論，就是採用精緻型及限制型符碼兩者落差的想法。整體而言就，對於伯恩斯坦的評論中，第一個就是他理論裡還有很多沒有解決的問題，如權力的關係，權力關係他好像談得不多，如權力關係怎樣放到組織、分配及知識的評量系統裡。其次，在理論的部分他自認是塗爾幹的信徒，但是他也用新馬克斯主義、結構主義，還有互動論觀點，包括剛講的架

構、分類也是用涂爾幹的，另外也用其他的理論如文化人類學，甚至新教育社會學觀點。比較難解的問題就是看起來他是結構主義者，對於微觀部分的處理並沒有那麼的深入，有時候大家把他跟布迪厄做比較，但布迪厄還是被認為比較有彈性，因為他用了場域裡面有一些策略，但是伯恩斯坦比較沒有去談到這個動態的關係。此外，關於寫作的風格問題，這個當然無法談，因為如果看不懂就沒辦法閱讀，所以批評他人寫作的風格我覺得沒什麼道理，因為有些人就會批評他的東西難懂。再來就是缺乏實證研究，就我所知，從2010年到現在2016年，這些年間，至少在國內有關伯恩斯坦的研究不多，也許國外可能多一點，我覺得實證性研究如果不夠多的話，理論架構的健全也就有其難度，理論與實證研究應該可以並行，如果沒有實證研究支撐，那麼理論就是每個人都可以去講一套到底是怎麼運作，就是教育論述到底是怎麼運作的，然後再來就是對於學校實際上的理解，就是怎樣在學校的課堂上或是教學上實際去運作的，這個部分資料不是很充分，特別對於教育不均等的議題，事實上符碼理論在解釋這個部分也沒有那麼完整，這是 Alan Sadovnik 這篇文章的論點，他對伯恩斯坦算是瞭解的了，但是對他的理論還是有些評論。綜上，我們是從哪個觀點去閱讀伯恩斯坦的東西，我覺得很重要，我們這裡有不同的讀者，有研究生、學者、有認識他、不認識他的，每個人有不同的看法，不曉得瑞賢是先從哪個身分讀起？

王瑞賢：某種程度來看，所有的教育社會學教科書都是再脈絡化的結果，教科書作者是一個再脈絡化者，因其行文所需將伯恩斯坦重新再定位。有人認為，限制型符碼是文化缺陷或不足的體現，或是等同於布迪厄的慣習（habitus）。有人視之為結構主義，如英國學者 Paul Atkinson、美國學者 Alan Sadovnik，都認為伯恩斯坦的理論是結構主義。伯恩斯坦自己卻宣稱：「我不是結構主義者。」伯恩斯坦相當反對這種歸類方式，他稱之為知識論植物學，一個理論被分門別類的標記。所有的評價都根據這個理論的類別來認定個現象可以在涂爾幹理論上看到。涂爾幹常見被歸類為功能論、保守主義、實證主義、結構主義等類別。這樣反而造成涂爾幹的理論核心難以

被掌握，也無法思考伯恩斯坦與涂爾幹的關聯性，忽略符碼概念主要在於傳載秩序性原則及其相關實踐的問題，也難以討論教育機制是一個競技場的擁有權之爭。

蘇峰山：首先謝謝瑞賢，因為他終究將伯恩斯坦重要的作品都翻譯出來了，如果說伯恩斯坦不好讀，倒不是因為是原文，而是後期的概念相對來講是抽象的。因為不熟悉，比如說討論到論述，每個人理解的不太一樣，有人認為講出來的就是論述了，但有的人認為論述是要進行分析、探討；就伯恩斯坦來講，論述是受到傅柯的影響，可是也不僅是傅柯的影響，所以發展到後面，有點太龐雜。我有幾點建議：第一，要瞭解伯恩斯坦最後第五卷的作品時，前面的發展脈絡要瞭解，至少有共識是從第一階段的言說符碼開始，這比較具體，不管有無理解正確，但是至少要知道在講什麼；第二，是在發展比較一般性的概念，在談統整型課程與集合型課程、在談可見教學法與不可見教學法、在談不同的課程架構怎樣去影響老師教學的關係時，雖然看起來是很具體，可是在我看來，伯恩斯坦談的概念是抽象的，像分類與架構，一直到最後，愈談愈抽象！他談的東西其實一開始不是那麼難，後來用來分析教育及課程：倘使教育是一種訊息與傳達的過程，那麼這過程究竟是怎麼一回事？比方說，同樣的小孩，為何有的學得比較差，有的學得比較好？他假設小孩接收訊息的能力是不一樣的，因為接觸到的教育形式是不同的，他嘗試找一個描述的架構來描述這兩種課程，並不是說統整課程或是集合課程會是怎樣的形式。統整型課程是弱分類弱架構，集合型課程是強分類、強架構，因此對一些人就會有理解的困難，就是什麼是強分類或是弱分類？或什麼是強架構與弱架構？他從第二個階段開始，理論的抽象度就在變了，今天瑞賢的重點是在第四卷的最後一章與第五卷關於教育論述的概念，這類的抽象性是增加了，伯恩斯坦都會給它定義，可是我們很難記起來，因為實在太多了。他是從社會語言學分析的視野，但他又避免在語意學與句法的層次來界定限制型符碼與精緻型符碼，這還涉及到社會關係的要素，很多人看到這，就開始放棄了，這確實是抽象的。其實他理論的抽象化不是後期才是，

從中期就開始了。分類與架構對我來說是抽象的，但這兩個概念可借Mary Douglas的格柵（grid）與群體（group）來理解，“class”類似“group”的概念，“frame”類似“grid”，會有四個象限來分析人際關係，分成我群與外群，有的我群之關的關係是平等，有的我群之間的關係是嚴格的，來談儀式在這之間的影響。兩組概念是相互影響，但用來分析教育時，是要用教育來做什麼？我們看到現象，而現象會產生一套論述，我們可以講這套論述，但這不是真正的分析，真正的分析是這套與另一套是能區辨，不只是他們講而已，研究者要有一套架構去分析。從語言學的角度，就是有一套可以去描述，也同時可以去解釋。我們是學者，觀察現象就要有一套自己的理論，伯恩斯坦用分類與架構就是這個意思，他創造理論，這理論是有其研究基礎的，只是會一直衍生。我自己就覺得愈來愈難懂了，因為很多就是放在一起，然後統合出大的。就像剛講到的圖形，我不能理解圖形的實線與虛線有何差別意義？有的有箭頭，有的沒箭頭？所以說伯恩斯坦的東西是有意涵的，但是可以有個層次，如同瑞賢告訴我們：「我讀懂了，我讀懂了什麼？然後我可以告訴別人，我所讀懂得東西是什麼？」接下來會有兩個重要問題，就是伯恩斯坦知識論的討論在教育社會學裡的意義是什麼？這就涉及伯恩斯坦與其他學者的關係，涂爾幹是他的文章內有提到的。這是我第三個建議，就是可以談伯恩斯坦與其他學者的討論。第四，我們可以針對教育改革來分析，教育改革最初不是一種國家論述，也不是官方的論述，而源自一種民間與社會主動對於教育發展的目標與制度的討論，這個架構可以讓我們做些分析與探討，對於臺灣研究團隊可以有什麼幫助？對於伯恩斯坦，臺灣現在是每個人唸自己的，這也是一種辦法，雖然不知是否絕對正確，但大概知道在講什麼，尤其是參照相關的知識做了討論。我會建議，若再有一次讀書會，瑞賢可以把第四冊的第五章，就是放在教育論述的社會建構，大家一起讀完，因為這是後期的關鍵。像五冊裡的第六章，知識的教學化，就是把教學的理論做進一步擴張與討論。

蘇峰山：我用比喻的話來講，符碼對於伯恩斯坦的理論來講，可以一直

用，用到後面，因為就算要研究教育論述，也要論述的概念，論述的概念是語言的概念，只要涉及到可以用語言的概念來討論，都可以用符碼的概念，符碼涉及的是語言系統裡，它的規定與相關元素間的關係，相關元素的組合可以形成意義。所以說，符碼的定義及引起的深層的意義與規則，其論述是受到傅柯的影響，在語言學裡的討論，嚴格來講，是一種嚴格性的討論，經由是嚴格的科學論述，就是語音的層次，因為就語音而言，因為語音系統與生理系統會有定位、區辨出來。另外就是句法，瓊斯基的句法已經不是研究個別的語言文化，而是研究句法的理論可以描述、解釋跟分析，雖然瓊斯基的句法理論的完備性被批評，但這條路並沒有斷。對於伯恩斯坦理論的最小化研究，這個社會語言學的研究，研究日常生活裡的講話，相對於語音、句法的研究，已經不是那麼嚴格，它的規則性不是那麼清楚、確實，所以要討論規則性的特色在哪裡？所以這個部分才會談到，沒有辦法單從語意的層次和句法的層次來界定不同的限制型符碼和精緻型符碼，而是需從社會關係裡界定。這裡分析的單位是句子，所以就語言的層次來講，這是沒有問題的，延續到整個論述，而且論述構成某種實踐狀況，會是關於符號研究，這裡都是跟訊息是如何傳遞相關的，只是相關的不是我在跟你講話，而在於我跟你傳遞的這一套知識是怎樣的一個脈絡，所以論述的概念都可以當成是一種文化的概念、溝通的概念，所以他在一開始才會說，所有這些研究理論，我們看到這裡頭在談教育體系的運作，如果把教育當成論述，他們看到這個去講教育之外的話題，比如這是一個階級隱含要去主導另一個階級教育的行使，確實在這個過程裡，階級的訊息在教育裡被傳遞出來，但是我們不知道，為什麼這個東西可以傳遞階級？我們沒有去瞭解，為什麼聲音進來，經過收音機的裝置，把聲音轉換成訊號，然後聲音放出去，他好像是在講這個東西，他是在談這個「構造」。我今天告訴你很多事情，你瞭解我講話的意義，為什麼講了那麼多，你會聽得懂，從語言學裡的解釋是因為區辨，對於伯恩斯坦來講，教與學裡面會不會有個形式上的結構，而這個結構本身的運作是沒有被瞭解的！這比喻聽來很容易懂，但是這假設能建構出一套理論，拿這理

論去分析，好像教育理論是中性的，聲音經過是沒被扭曲的，伯恩斯坦設計一套理論要去描述所有不同理論的架構，在這，他像是要去建構瓊斯基當初要建構出來的一般語法、句法的形式理論一樣，但這在教育學裡，可能嗎？

王瑞賢：謝謝大家的聆聽！希望今日的讀書會能夠達成學會所交付的任務，也感謝總編輯姍姍給我這次機會。我的想法單純，就是分享我的讀書心得，也許不夠成熟，盼江山代有人才出！謝謝大家。