

臺灣教育社會學研究 十八卷一期

2018年6月，頁1~39



Basil Bernstein的教育論述及其實踐—— 教育機制的分析

王瑞賢

摘 要

本文旨在探究Basil Bernstein的教育機制，教育論述與教育實踐等相關概念及其運用。本文透過分類與架構規則所產生的聲音與訊息概念，解讀Bernstein的教育溝通與文化再製等理論的教育溝通之差別，藉以指出教育機制的核心議題。同時，本文將教育論述區分為結構與再脈絡化建構，藉以說明它與教育實踐和教育機制之間的關係。教育論述結構在於說明教育實踐的溝通形式特徵，以建立一個可以解讀包含文化再製相關理論在內的溝通形式特徵，並且能運用於家庭和學校等所有文化再製機構。基本上，教育論述結構有表現模式和能力模式兩種模式及其相關次要類型。教育論述的再脈絡化建構在於說明，教育機制是一個競技場所的社會空間。教育機制是由知識生產場域、再脈絡化場域和再製場域等三個場域組合，不同社會行動者在此相互競爭。在知識生產場域，不同團體試圖將其知識成為可思性知識；在再脈絡化場域，不同團體在於將可思性知識轉換成為教育論述，建構一個合法性的教育實踐；在再製場域，不同團體競爭對於合法性教育實踐所體現的教育符碼類型的辨識與實現，以利文化再製的進行。本文最後以進步主義兒童本位教育為例，說明教育機制這三個場域的關係和競爭性運作。本文認為，按照Bernstein的教育機制來看，台灣教育變革亦是從表現模式走向能力模式的

變革，訴求兒童主體、原住民、多元性別和新住民等弱勢團體的增能賦權。本文認為，台灣在知識生產場域、再脈絡化場域和再製場域之間的持續性、競爭和變遷等問題值得深入探究。

關鍵詞：文化再製、教育論述、教育實踐、教育機制、再脈絡化場域

- 本文作者：王瑞賢 屏東大學教育學系副教授。
- 投稿日期：107年4月7日，修改日期：107年5月20日，接受刊登日期：107年6月30日
- DOI：10.3966/168020042018061801001

Pedagogic Discourse and Practices: The Study of Basil Bernstein's Pedagogic Device

Jui-Hsien Wang
Associate Professor
Department of Education
National Pingtung University

Abstract

This article aims to explore Basil Bernstein's theory of the pedagogic device and its related concepts of pedagogic discourse and pedagogic practices. Pedagogic discourse is the rules that construct the intrinsic features of forms of communication within pedagogic practice. Through pedagogic discourse, which contains a performance model and a competence model, a complete theory of pedagogic practice is created that can be used to analyze the intrinsic characteristics of various pedagogic practices, such as cultural reproduction, transformation theory and traditional education, knowledge orientation and market orientation. The pedagogic device theory integrates pedagogic code theory and employs the concept of a social space field, regarding the pedagogic device as a competitive field. The recontextualization of pedagogic discourse turns into a kind of resource, and different social actors try to gain control of this recontextualization, in order to institutionalize legitimated forms of pedagogic practice. Pedagogic discourse is a social fact that combines power and discourse. Finally, this paper uses progressive child-based pedagogic practice as an example to illustrate the application of pedagogic device theory. This paper believes that, from the perspective of pedagogic discourse, Taiwan's education reform is also a change in the competence mode. It appeals to the empowerment of vulnerable groups such as children, aboriginals, multiple genders, physically

and mentally disabled, and new residents. This paper believes that in the pedagogic discourse of Taiwan's official recontextualization field, the sustainability, competitiveness, and changes of the pedagogic practices of the competence model and performance model are worthy of in-depth analysis.

Keywords: cultural reproduction, pedagogy discourse, pedagogic practice, pedagogic device, a recontextualizing field

壹、前言

本文旨在探究Bernstein後期最重要的理論——教育機制（pedagogic device）、教育論述（pedagogic discourse）與教育實踐（pedagogic practice）等相關概念及其運用。Bernstein早期主要理論重點在於發展精緻型（elaborated）和限制型（restricted）語言溝通與家庭控制模式的關係。隨著分類（classification）與架構（framing）原則的提出，教育符碼著重於集合型（collection codes）和統整型（integrated codes）課程理論（Sadovnik, 1995）。同時，Bernstein進一步將架構原則區分為：遞者與習得者之間關係的階層性規則、知識傳遞和習得速率的順序規則和評量規則等三個規則，建立起顯性（visible）和隱性（invisible）教育實踐理論，並且探討這兩種不同教育實踐的社會階級預設。隨後，Bernstein的理論開始從原本關注在家庭、學校與社會階級之間關係的教育符碼朝向鉅觀層次發展，關注於教育論述的社會建構問題，亦即教育機制理論的提出（Bernstein, 1975, 1990, 2000）。

Bernstein（2000: 25）在《教育、象徵控制與認同》（*Pedagogy, Symbolic Control and Identity*）一書第二章〈教育機制〉指出，教育機制理論的根本問題是有關於「知識轉化成為教育溝通時，是否存在任何普遍性原則」。基本上，對Bernstein而言，教育如同語言溝通，是一種訊息的傳遞和習得的溝通實踐。不論是語言或教育溝通的內在結構，都含有兩個不對等的主體關係，一個是訊息的傳遞者（transmitter），另一個是對訊息無所知悉的習得者（acquirer）。訊息是從一位已知者傳遞給一位無知的接收者；同時，訊息傳遞的順序、快慢的控制方式亦會有不同的控制方式。因此，任何溝通的本質都是一種教育實踐（Davis, 2004）。教育論述是描述教育溝通內部結構的一種規則，教育論述規則的不同組合可用以描述不同教育實踐的內在結構，舉凡傳統保守教育、知識自主取向和市場導向的教育、進步主義兒

童本位教育，以及強調社會結構關係重建的激進教育等（Bernstein, 1990）。

大體上，不論是語言符碼、教育符碼或教育機制等不同理論，Bernstein（1975, 2000）的理論準則均含有三個主要層次，分別是鉅觀—制度層次、傳遞習得層次以及團體成員專門化意識的文化展現層次。在語言符碼理論裡可以發現，鉅觀—制度層次指的是生產與象控制兩個主要場域的階級的社會分工；傳遞習得層次指的是家庭，學校等文化再製機構，Bernstein運用分類與架構原則勾勒出不同文化再製機構的教育實踐類型；團體成員專門化意識的文化展現層次則是指不同階級兒童對於教育符碼的辨識規則和實現規則的差別，以及所體現出的限制型與精緻型的語言溝通（Bernstein, 1990）。

同樣地，教育機制理論亦關切這三個不同層次。在傳遞習得層次，教育論述模組化教育實踐相關類型，分析其溝通形式內在特徵。在鉅觀—制度層次，Bernstein除了教育論述結構作為教育實踐類型的規則之外，並且由國家、象徵控制場域和生產場域所構成教育機制競爭場所，分析不同社會團體與國家之間所形塑的支配原則，對於教育論述結構的建構。教育論述結構的建構，一方面可以瞭解教育實踐的支持者；另一方面也可以討論教育實踐與生產場域和象徵控制場域之間體系性關係。在團體成員專門化意識的文化展現層次，教育機制分析原初文化脈絡（家庭、社區或同儕關係）所體現的教育實踐與學校官方教育實踐之間是否存在一致性或緊張的矛盾關係（Bernstein, 1990; Sadovnik, 2006）。

基此，本文首先透過Bernstein的分類與架構規則所產生的聲音與訊息概念，解讀Bernstein的教育溝通理論與文化再製等相關理論的教育溝通理論的差別。其次，本文討論教育論述的結構問題，主要在分析教育實踐溝通形式的普遍性規則。再者，本文藉由這些普遍性規則衍生出各種不同教育實踐類型，分析其溝通形式的內在特徵。接著，本文討論教育論述建構問題。本文認為，教育機制是由知識生產場域、再脈絡化場域，以及再製場域等三個不同的場域所構成的社會空間，不同行動者在其中相互競爭。基本上，

Bernstein以分配規則、再脈絡化規則和評鑑規則說明教育機制這三個場域運轉的方式。最後，本文以進步主義兒童本位教育為例，從鉅觀到微觀等三個層次，說明教育機制理論的運用分析，分別是教育論述建構、教育論述的象徵場域支持者，以及不同階級兒童對於教育論述所體現的教育實踐之辨識與實現規則的問題。

貳、聲音與訊息：教育溝通的分析

基本上，教育機制理論是透過文化再製理論、抗拒理論和批判教育學等相關理論的批判而展開的。Bernstein（1990: 64）指出，「教育實踐是一種載體，一種文化載體，一種人類作為文化生產和再製的獨特機制」。教育實踐是一種有關知識傳遞與習得的載體，有其特定的溝通形式。Bernstein在《階級、符碼與控制（第四卷）：教育論述之結構化》（*Class, Codes and Control (vol. 4): The Structuring of Pedagogic Discourse*）將教育實踐的研究區分兩種主要取向：一種教育外在關係取向（relation to），是關注教育作為階級、族群、性別、經濟和國家等外在權力關係的實踐載體，其溝通形式特徵體現這些社會類別的再製作用，主要包括文化再製、抗拒理論、批判教育學、女性主義、多元文化主義和後殖民主義等相關理論（Arnot, 2002; Giroux, 1983; Moore & Muller, 2010）；另一種是教育內在關係取向（relations within），主要教育實踐溝通形式的內在結構與建構的問題，亦即教育論述分析（Bernstein, 1990: 165）。具體而言，教育論述分析，在於關切傳遞者和習得者的社會秩序關係、時間空間的組織安排，以及知識選擇、傳遞和評量等組合規則、社會建構和變遷（Moore, 2004）（見圖1）。

一、聲音與訊息之關係

基本上，符碼理論的聲音（voice）和訊息（message）是理解教育實踐溝通形式的外在關係與內在關係的重要概念（Arnot & Reay, 2006）。在符

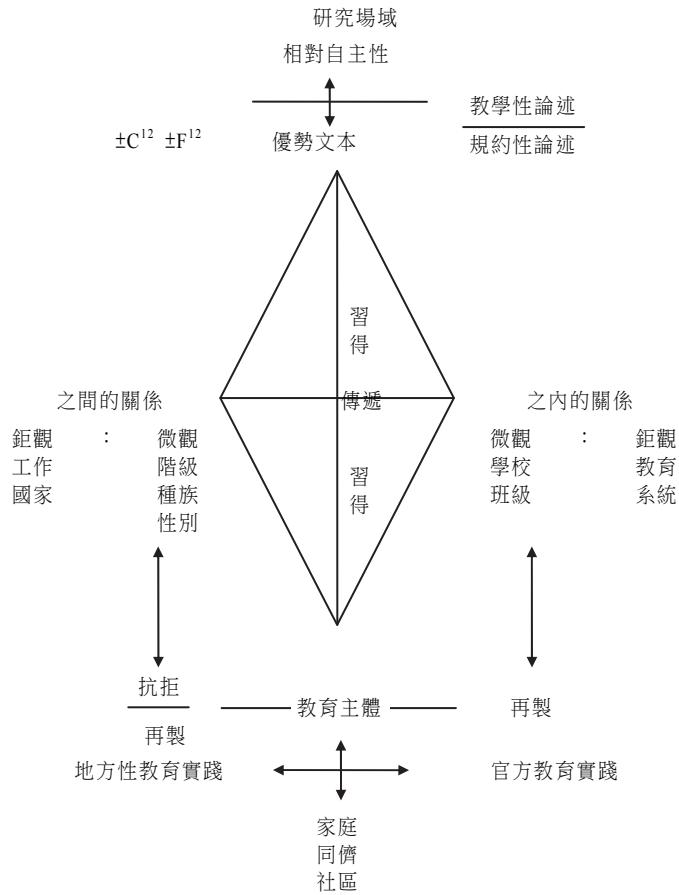


圖1 教育外在與內在關係的研究取向

註：C：分類；F：架構。

資料來源：引自 *Class, Codes and Control (vol. 4): The Structuring of Pedagogic Discourse* (p. 173), by B. Bernstein, 1990. London: Routledge.

碼理論中，聲音源自於不同社會類別（階級、性別、族群等）的權力分配關係所建立的。訊息則是體現社會類別所形成的權力關係的溝通實踐（Bernstein, 1990）。Bernstein指出，當社會類別之間界線區隔的愈加明顯（亦即階級、性別和族群等的分類強度愈強），類別所占社會空間位置更加

具體，類別的聲音、主體性和認同則也更加明確。類別的權力關係規約彼此之間的分類原則，建立起合法的社會秩序關係，也提供了彼此辨識聲音的方法。當類別的分類界線產生變動，社會空間位置、聲音、主體性和認同會跟著發生改變（Bernstein, 2000）。當類別之間權力關係或社會秩序要被合法化或再製時，聲音必須將轉化成訊息（voiced message），以一種溝通形式進行傳遞和習得，維繫合法的秩序關係和權力關係。Bernstein（2000: 99）指出：

溝通係指依據界線規則，亦即根據分類原則而建構的合法性訊息的媒介。換言之，溝通是建構合法性訊息或文本所必須的特定教育實踐。

基本上，聲音是由分類原則區隔出類別之間的界線所產生的，也建立起合法的訊息範圍。在合法的範圍內，訊息被傳遞和習得，也意謂著既定的分類原則的傳遞。換言之，「分類原則是一直不斷呈現在每一個教育關係之中」（Bernstein, 1990: 33）。架構規則是一種控制原則，建立起訊息傳遞和習得的教育實踐溝通形式的內在特徵（Atkinson, 1995），包括「傳遞者和習得者之間的關係，以及習得者在此關係中習得合法性溝通原則」（Bernstein, 2000: 12）。基本上，對Bernstein來講，聲音與訊息是一種動態關係。Bernstein（2000: 12）指出：

任何一種聲音可以一種以上的訊息所傳送。同樣地，不同的溝通模式可以建立起相同的聲音。不同的架構模式傳送相同的聲音。

換言之，一種由分類原則創造出的聲音可以用多元的溝通模式。架構原則可以多元變化，但多元的溝通模式並不全然會造成聲音的改變。

二、文化再製相關理論的聲音論述分析

從聲音與訊息的關係來看，Moore與Muller（2010）指出，1970年代的文化再製等相關理論主要是從聲音來解譯訊息的問題，缺乏對訊息本身的相關分析。由於這些理論關切的是階級、性別、族群和國家等議題，認為教育實踐的溝通形式特徵，不論是傳遞者和習得者的社會秩序、知識選擇和組織、課程、教學、師生互動、時間空間的安排、儀式和評量等都承載著這些社會類別的權力關係（Arnot, 2002）。換言之，教育實踐是一個受到外在權力關係扭曲的載體，其溝通形式所傳遞的訊息充斥「階級、性別、族群、地區、國家和宗教等類別的聲音」（Bernstein, 1990: 214）。教育實踐本身就是這些社會類別的聲音論述（voiced discourse）（Moore & Muller, 2010）。聲音論述採取教育病理學觀點，批判教育實踐是一種雙重扭曲的教育溝通形式。教育實踐不但反映出支配團體的優勢性，同時也削弱了弱勢團體的聲音。教育實踐儼然是「一個意識形態訊息和外在權力關係的載體」。（Bernstein, 2000: 25）

聲音論述的主張偏向採取「揭露與解放」的策略，一方面將教育政治化，批判教育合法化和再製外在權力的不平等關係（McLaren, 1994）；另一方面強調「增能賦權」的重建策略，引導弱勢團體進行反思與對話，產生意識的覺醒，增進培力，改變受壓迫的狀態（Freire, 1972; Giroux, 1988, 1992, 1997）。在「揭露重解放」的教育政治化方面，如Bowles與Gintis（1976）分析教育的社會關係與資本主義的生產關係的符應問題；Apple以「官方知識」（official knowledge）分析課程、教科書和意識型態霸權的關係（王麗雲，2006；Apple, 1993）；Bourdieu的品味、象徵暴力、文化資本、習性則是在於體現階級的文化再製（Bourdieu & Passeron, 1990）。這些理論皆偏重在探究資本主義社會，支配的階級、族群和性別，以及文化資本和習性，對於學校教育的社會關係、知識的選擇與分配的主導問題，以進行社會結構的再製。

以性別聲音論述為例，學校的教育實踐即是在於再製性別不平等的社會結構關係。黃鴻文與王心怡（2010）透過民族誌研究，分析兩班高中女生在教育分流與性別再製的關係。兩人認為，今日台灣的高中分組選擇仍未跨越性別的藩籬，女學生仍然是以性別作為升大學的主要考量依據。高中的學校教育功能不是在於削弱性別界線，而是在於維持，甚至強化性別結構的再製。楊巧玲（2015）質疑中等師資培育的性別教育課程的知識與權力關係，其認為性別平等課程不僅數量不足，男流的知識和經驗仍然是教育學相關知識的主要內涵，女性經驗和知識無法進入其中，性別偏頗始終難以跨越。由此可知，聲音論述是以一種納入（including）和排除（excluding）的社會聲音學角度，關切階級、性別、族群關係在學校教育中聲量的大小，以及因聲音的不平衡所導致的權力置位作用（李淑菁，2008；Arnot & Reay, 2006, 2007）。

在「增能賦權」的重建策略方面，進步主義兒童本位教育作為勞動階級兒童的解放教育，屬於一種個人的增能賦權。團體增能賦權在於追求認同政治和差異政治的激進教育，以達到社會重建的目的（Bernstein, 2000; Luke & Gore, 1992）。例如，楊幸真（2009）認為，學校和教室應該成為一個女性主義教師的存在—成為—作為（being-becoming-acting）的實踐場域，進行女性自我意識覺醒和身分認同的重構。同時，轉化理論的激進教育實踐鼓勵教師成為轉化型知識份子。正如同張盈堃（2000）從批判教育學觀點指出，教師藉由提升課程的批判意識，引導學生對於當今社會不平等現象進行對話和省思，進而成為解放社會壓迫性結構關係的參與行動者。李奉儒（2003）亦認為，教師在當前教育改革中亦應扮演一位教育政治化的實踐者。他認為，今日的教師應朝向實踐人性化的教學論，發展批判的解放教師，運用提問與對話的教學，揭露教育改革的神話以及教師成為教育改革的推手。

三、Bernstein的教育論述分析

基本上，文化再製等相關理論主要關注在社會權力關係之上，而教育溝通形式則是此一權力關係的再製實踐。Bernstein認為，文化再製理論等聲音論述缺乏對於訊息的傳遞習得溝通形式的教育論述探究。如果以訊息和訊號作為比喻，外在關係關注在分析訊號所傳遞的訊息內容，而教育論述則是關注訊號本身的內部結構及其體現的探討。亦即，教育實踐載體的教育論述分析，進而更進一步解析外在權力關係與特定訊息的傳遞習得的溝通模式的問題。Bernstein（1990: 166）指出：

一般文化再製理論似乎較為關切教育再製內容的分析，而非再製媒介自身的分析，亦即教育論述本質的分析。教育的專門化論述好比只是一種聲音，讓他人（階級、性別、宗教、種族、區域）發聲。教育論述本身彷彿是一個外在權力關係的載體而已：一個本身形式對於傳送內容沒有任何影響的載體。

教育論述是架構原則延伸而來，有關是教育實踐溝通形式構成的專門化原則。Bernstein認為，「不同的溝通模式可以建立起相同的聲音，不同的架構模式傳送相同的聲音」。因此，Bernstein曾經批評，文化再製理論有關進步主義兒童本位教育是勞動階級兒童的解放教育的主張是一種錯誤的謬見。Bernstein認為，儘管兒童本位教育實踐的架構則是不同於傳統保守教育實踐的架構原則，但是進步主義兒童本位教育依然傳遞的是中產階級的相同聲音。

Bernstein認為，文化再製相關理論是一種病理學的教育溝通理論分析。文化再製相關理論自身亦是一種溝通形式類型。由於缺乏一套完整的溝通理論，文化再製相關理論無法關照自身溝通形式的內在特徵。Bernstein認為，文化再製相關理論本身亦是一種社會權力關係的載體，而它必須源自於對教

育論述再脈絡化規則的爭取，才得以體現成為學校再製場域的制度化教育實踐。基本上，Bernstein試圖建構一個更完整的溝通理論，其目的不但能解讀文化再製相關理論自身的溝通形式特徵，並且可以運用於所有的文化再製機構，包括家庭、醫院、學校、宗教機構等。換言之，教育論述分析的目的在於將「教育機構、行動者、實踐和溝通形式加以模式化，顯示文化載體各種相關調控模式和差別，以及它們的組織原則」（Bernstein, 2000: 123）。

四、相對自主性

此外，文化再製相關理論的「相對自主性」與Bernstein的教育論述的「相對自主性」立場各有不同。文化再製相關理論認為，教育的相對自主性在於維持教育體系的中立外表，隱藏教育中的階級、性別與族群的權力關係偏見。蘇峰山（2002）指出，相對自主性是Bourdieu理論的重要關鍵概念。蘇峰山認為，Bourdieu在《教育、文化與社會中的再製》（*Reproduction in Education, Society and Culture*）一書中提及社會結構、文化結構與教育系統三個不同場域，彼此之間既相互影響而又相對自主性的關係。有趣的是，社會結構透過文化資本的分配結構產生其再製，而文化資本的分配結構卻也是受到社會結構的影響。教育系統是文化再製機制中最重要的一環，因此，在某種程度上，教育系統有其相對自主性影響文化資本的分配，進而產生社會結構的再製；反之，社會結構亦影響教育文化再製機制的文化再製的分配結構。三個場域之間是相互依賴且又相對自主的。

不同於文化再製相關理論的「相對自主性」，教育論述的「相對自主性」主要來自於教育與生產之間的分類關係（the classification of relationship of education and production），以及兩者之間的體系關係（systemic relationship）。基本上，教育是否以生產場域運作方式進行，亦即。教育獨立於生產之外的高低（Moore, 2013）。例如，自由—人文主義的教育實踐獨立於生產之外，呈現強分類關係。教育擁有相對自主性，可以自主性進行全人發展的培養（Moore, 2013），抑或是知識導向的自主性顯

性教育實踐，得以知識本身內在自主性作為其正當性，進行獨立發展（Bernstein, 1990）。相對而言，職業教育或是市場導向的顯性教育實踐是一種教育與生產關係的弱分類關係。這種教育實踐是以「成本—效益」的建構其教育脈絡，教育知識投射出一種外在認同，整合在工作的世界之中。教育被視之一種技能、態度和科技提升的手段（Bernstein, 1990）。至於，教育與生產之間的體系關係是指教育的輸出問題，亦即「學校各種類型的技術／意向之輸出與工作所需的技術／意向之間的關聯性」（Bernstein, 1990: 205）。基本上，兒童本位教育實踐所培養的技術與意向，可能符合生產場域所需要的技術與意向。同時，在今日全球化時代之下，強調尊重族群差異的多元文化教育，抑或Bernstein所謂的群眾取向的教育實踐其所輸出的技術與意向亦是符合當前生產場域全球化的需求。

Bernstein認為，教育論述的相對自主性取決於教育機制的爭奪問題。基本上，教育機制是一種社會空間的概念，是由生產、象徵控制等不同場域、教育再脈絡化場域（a pedagogic recontextualizing field）和國家場域之間所構成。這些場域有其各自的結構，隨著場域之間的關係演變，教育論述的分類關係和體系關係也會跟著改變。

上述可知，外在關係取向的教育研究關注在社會結構面向，強調教育溝通形式的扭曲問題，以及相對自主性作為階級等社會類別再製的掩護作用。Bernstein則是在建立一個完整的教育溝通理論，透過教育論述結構解讀所有教育實踐溝通形式的內在特徵；並且透過相對自主性概念，教育機制設定為一個競爭的社會空間，由不同場域的行動者，進行教育論述的社會建構，以調整教育實踐和生產之間的分類關係和體系關係。

參、教育論述結構：教育的普遍性規則

一、教學性論述與規約性論述

基本上，教育論述結構主要在於探討教育實踐溝通形式的內在結構問題。教育論述的再脈絡化建構，則是在於分析教育實踐溝通形式的形塑是一種權力競爭的產物。

基本上，教育實踐內在結構是由所傳遞者和習得者構成，兩者因訊息擁有的有無，產生不對等的關係（Davis, 2004）。因此，傳遞者與習得者的構成方式，成為任何實踐的必要前提。具體言之，傳遞者與習得者兩者所構成的社會秩序，成為訊息交流方式的選擇，傳遞與習得的速度和節奏的基礎。基本上，教育論述必須包含一個有關社會秩序構成的規則，以及訊息傳遞速率的控制規則。前者是稱之為規約性論述（regulative discourse, RD），後者是教學性論述（instructional discourse, ID）（Moore, 2013）（見圖1）。

規約性論述是一種描述傳遞者和習得者之間的社會秩序關係，以及所期望的行為、品格和態度等的論述（discourse of social order）。Bernstein（1990: 66）指出：

習得者必須學習成為一個習得者，而傳遞者也必須像個傳遞者。在學習如何扮演一個傳遞者的歷程中，連帶地也習得社會秩序、性格與態度的規則。這些成為教育關係裡適當行為的條件。

教學性論述是一種能力的論述（discourse of competence），是有關知識和技能的選擇、傳遞、順序、進度和評量的論述性秩序規則（the rules of discursive order）。誠如上述所言，任何教育關係都是建立在傳遞者與習得者之間的社會秩序關係之上。規約性論述是教學性論述的基礎，是教學順序

和節奏的前提 (Daniels, 1995)。Bernstein (1990: 184) 提到：

所有教育論述會產生傳遞／習得的社會關係的道德性規約，亦即秩序、關係和認同的規則，而這種道德性秩序是優先於能力的傳遞，同時也是它的條件。

對Bernstein而言，任何教育溝通本質上都是一種道德性溝通。教育論述本質上也是一種道德性論述。基本上，Bernstein的教育論述是一種道德性論述的觀點，主要源自於Durkheim的論點 (Davis, 1995)。Durkheim在《宗教基本生活形式》(*The Elementary Forms of Religious Life*)一書中指出，知識範疇的分類觀念和範疇之間的層級排列，並不是來自於知識本身的邏輯原則，而是奠基在原始社會氏族與氏族集團體裡的社會劃分。Durkheim在《社會分工論》(*The Division of Labor in Society*)一書裡也指出，現代社會的有機專業分工並非純粹出自於個人的動機和利益結合，而是必須建立在社會共同道德規範基礎之上，才得以合作和運作。對Durkheim而言，不論是知識的象徵性秩序或是勞動的社會分工等物質性社會事實，都是以非物質性的道德規範社會事實為前提 (簡惠美譯，2005)。

基本上，「教育論述即道德性論述」觀點貫串Bernstein整個思想發展歷程。Bernstein (1975) 在《階級、符碼與控制 (第三卷)》(*Class, Codes and Control (vol. 3)*)〈開放學校—開放社會〉(Open schools-open societies?)一文中指出，英國中學教育的變遷，包括課程從學科隔離走向學科統整，教師從相互隔離走向合作共享，學生從相互競爭的角色改為多元學習團體等改革的教學性事實，都是奠基在師生權威關係從地位型控制走向人際互動型的控制，階層支配的儀式性秩序走向支持參與和合作的儀式性秩序等道德規範事實之上。Bernstein認為，任何教育變革基本上都是學校教育中傳遞者與習得者在道德、關係和秩序的重新社會整合。至於，訊息傳遞與習得速率的控制原則的變化則是在此之上產生變化。Bernstein (1975: 75) 提

到：

這些現象不能看成是昨日井然有序，如今變化莫測；亦不應感嘆權威及其社會基礎的式微。我們反而更應積極地致力於探求社會整合形式的變遷，以便重新審視社會控制的基礎。

總之，對Bernstein而言，教育本質上是一種道德性的活動。教育中道德與人格等行為規範，以及知識技能的傳遞等兩種功能，是無法切割的一體兩面。因此，教育論述的結構是以傳遞者與習得的規約性論述作為前提，教育論述結構的變遷也象徵著傳遞者和習得者的社會秩序的變遷。問題在於這個教育論述的規約性論述是由誰建立？又是誰的意識型態產物？

二、教育實踐的普遍性規則

從Bernstein的思想發展來看，教育論述結構的分析開始於家庭的溝通脈絡，再發展到學校結構和教育實踐的分析（Atkinson, 1985）。在《階級、符碼與控制（第一卷）》（*Class, Codes and Control (vol. 1)*）裡，Bernstein（1971）將家庭脈絡區分為道德規則的規約性脈絡和學習人、事、物等客觀本質和技能的教學性脈絡。在《階級、符碼與控制（第三卷）》裡，Bernstein（1975）將學校教育區分為表意性秩序（expressive order）和工具性秩序（instrumental order）等兩種秩序。前者係指傳遞品行、性格和態度的相關行為和活動，後者是指學習特定技能的行為和活動。在《教育論述之結構化》第二章〈社會階級與教育實踐〉（*Class and pedagogies: Visible and invisible*）一文中，將規約性論述是指階層性規則（hierarchical rules），而教學性論述改為順序規則（sequencing rules），並將原先包含在教學性論述的評量規則（criterial rules）獨立出來。如同語言規則可以產生各種言語溝通類型一般，階層性規則、順序規則和評量規則等三個規則亦是任何教育實踐的普遍性規則，可以產生各種教育實踐類型，分析其溝通形式的內在特徵

(Bernstein, 2000)。

(一)階層性規則

在於建立傳遞者與習得者的社會秩序規則，及其相應的行為、性格和態度的表現。階層性規則的明確性 (explicit) 與內隱性 (implicit) 決定了傳遞者和習得者兩者之關的社會秩序關係。明確的階層性規則凸顯出傳遞者和習得者之間的地位控制方式，權力關係是顯而易見。習得者則應表現出勤奮、專注、勤勞、細心和寬容等行為、態度和品性。階層性規則的內隱性表示，傳遞者的身分是隱而不顯，強調個人化控制形式。習得者的行為則是著重在創造性、互動性和自我評量等行為和態度的表現 (Bernstein, 1990: 65-66; Moore, 2013: 159)。

(二)順序規則

在於說明知識和技能的選擇及傳遞的先後次序、速度與進程的時間方案，順序規則亦有明確性與內隱性的不同。明確的順序規則顯示，知識傳遞和習得的時間方案是清楚可見，且指向未來的學習目標、結果和表現。因此，家長、學生或教師都能夠清楚教學進度、課程、行為準則和獎懲規則，也能瞭解預期的行為方式和能力表現。內隱的順序規則是指，知識傳遞時間方案並未精細標定，完全按照習得者當下的表現決定時間的進程。因此，在順序規則隱晦情形下，教師必須擁有一套能夠解讀習得者行為意義的理論，才能有效理解習得者目前的發展狀況。至於，家長或學生並不一定清楚自身的發展狀況 (Bernstein, 1990: 66-68; Moore, 2013: 159)。

(三)評量規則

在於評鑑習得者的表現，亦有明確與隱含之分。明確性評量規則強調，習得者表現等級化評比的外在客觀標準。隱含性評量規則重視習得者自身發展狀況和自發創造的表現文本，等級化表現的外在標準並不是其重點 (Bernstein, 1990: 66, 69-70; Moore, 2013: 159)。

總之，階層性規則、順序規則和評量規則是構成教育實踐三個普遍性規則。這三個普遍性規則的明確或隱含與否，加上教育實踐的對象是個人或是

社會團體的不同，可以歸納出各種不同的教育實踐，分析其溝通形式的內在特徵。同時，對Bernstein來講，這些規則是一種資源，不同社會行動者會相互競爭，並設法去占有。這三個規則組合的不同，象徵著教育實踐類型的變遷，也意謂著不同團體的意識型態的體現。

肆、教育論述規則衍生的教育實踐相關類型

在〈論教育知識的分類與架構〉(On the classification and framing of educational knowledge)一文，Bernstein (1971)以分類原則提出聚集型和統整型兩種教育知識符碼，建立課程理論。在〈階級與教育：顯性與隱性〉(Class and pedagogies: Visible and invisible)一文，Bernstein (1975)以架構原則作為教育實踐溝通形式的控制原則，提出顯性與隱性教育實踐理論，並且在〈社會階級與教育實踐〉一文進一步將理論擴充，分析顯性教育實踐模式及其三種次類型，包括傳統保守教育、知識自主取向和市場取向的教育實踐，以及進步主義兒童本位的隱性教育實踐(Bernstein, 1990)。在〈教育歷程的知識：再脈絡化的研究〉(Pedagoging knowledge: Studies in recontextualising)一文，Bernstein (2000)將顯性教育實踐改為表現模式(performance models)，隱性教育實踐則改為能力模式(competence models)以及相關次類型，並且分析這兩種不同教育模式在再脈絡化的社會空間場域裡相互競爭的問題。

基本上，表現模式是以顯性教育實踐作為教育溝通形式，而能力模式則是以隱性教育實踐為主。表現模式包含三種次類型，分別是知識自主取向的專家型教育類型(specialist pedagogic mode)、市場取向的區域性教育類型(regionalized pedagogic mode)和在職進修的一般性教育類型(generic pedagogic mode)。能力模式亦包含三種次類型，有兒童本位的進步主義教育類型(progressive pedagogic mode)，強調在地文化體現的群眾取向教育類型(populist pedagogic mode)，以及重視壓迫性結構關係的解構與重構

的激進教育類型（radical pedagogic mode）。

一、表現模式的顯性教育實踐

在表現模式的顯性教育實踐中，知識有神聖與世俗之分（Bernstein, 1990）。專家型教育類型是以知識本身的自主性與神聖性作為正當性的基礎。知識的組織形式是以強分類學科本位構成，追求學科知識自身的內在認同、自主性和發展。市場取向區域性教育類型和一般教育類型的在職進修知識都是一種世俗形式，依賴於市場的需求，強調實用性和技術導向。區域性教育類型的知識組織是一種跨學科性區域性知識，如醫學、工程、建築、認知科學、管理、商業研究、傳播媒體等。至於，一般教育類型強調在職教育和訓練的教育實踐，以培養人力資源所應擁有的共同能力。在表現模式的顯性教育實踐中，知識的傳遞與習得有明確的時間進程。學習表現、進程和目標都是指向清楚可知的未來。同時，習得者的表現績效作為檢視學習成果的標準。因此，習得者表現結果的不同，在教育制度中的地位亦所有差別（Bernstein, 2000）。

二、能力模式的隱性教育實踐

（一）個體取向

進步主義兒童本位教育屬於個人取向的隱性教育實踐。基本上，個人取向隱性教育實踐的社會秩序的規約性規則，重視習得者主體性，反對傳遞者的社會化角色和階層化權威關係。傳遞者的任務在於扮演好一位稱職的協助者角色，安排適當的情境脈絡，以發展習得者的內在潛能。習得者行為特質主要是強調創意、互動及自我評量等的重要性。

相對地，隱性教育實踐是以方案、主題、經驗為主的弱分類知識組織。在知識的傳遞和習得的速率與節奏上，隱性教育實踐是以兒童內在自有發展為參照，屬於弱架構原則。顯性教育實踐是以年齡順序為時間主軸，屬於強架構原則。由於隱性教育實踐的教學順度在於配合兒童自身的發展現況，因

此，預設學習者需要一個較長學習時間。隱性教育實踐鼓勵習得者彈性地使用空間的組合，凸顯出個人的自主特徵，空間成本也相對提高。評量的目的在於顯示習得者的個別差異，而不在於將表現結果等級化排比。由於缺乏外在評鑑參照基準，兒童反而不清楚自己學習表現的象徵性意義和個人內在的發展狀況。教師必須具有相關理論，才能有效解讀兒童表現的象徵意義。隱性教育實踐要求教師必須具備建構教學資源，建立每位學習者的學習檔案，以及主動參與教學團體，共同討論教學方案等能力。因此，教師訓練費用相較於顯性教育實踐提高許多。

(二)團體取向

隱性教育實踐的團體取向重視所有團體的內在潛能在教學脈絡中的充分展現，並且透過教學的適當安排，促進習得者體現這些內在潛能。Bernstein將團體取向隱性教育實踐區分為兩種，一種是基於多元文化教育概念的群眾取向教育實踐，強調所有團體（性別、族群與階級）在教育再製場域中公平體現在地多樣性機會，以及尊重每個團體本身的差異性和生活方式（劉美惠、游美惠、李淑菁，2016）。這種教育實踐主要在於發揮每個團體的多元文化特性和獨立性，追求自我認同。至於，hooks（1994）的融合教育、Freire（1972）的受壓迫者教育學，以及Giroux（1992）的跨越邊界教育學，則是屬於激進教育實踐類型，重視壓迫性社會結構關係的解構與重構。這些轉化理論的激進教育實踐，關切社會中階級、性別、族群等支配關係和權力運作，批判支配的官方教育實踐忽略，漠視和壓抑弱勢團體的聲音。激進教育實踐主要訴求教育的政治性，追求差異政治，進行轉化型教育，以達到社會重建的目的。

整體來說，顯性教育實踐主要是基於習得者的認知或能力不足的概念，隱性教育實踐類型則是強調習得者的增能賦權的概念。進步主義兒童本位教育強調的是認知的增能賦權，群眾型則以文化的增能賦權為主，而激進型教育重視政治的增能賦權。就評量規則，顯性教育實踐重視習得者的等級化表現，以及在教育制度的地位分配；群眾型重視文化的多樣性，團體的差異

性；激進型教育則重視差異政治和認同政治，以翻轉壓迫性權力結構（Bernstein, 2000）（見表1）。

表1 表現和能力模式及其相關特徵

教育模式	表現	能力
焦點	知識與技能的習得	內在潛能的體現
規約性論述	階層性關係	去階層性關係
教學性論述	明確性控制	隱含性控制
教育實踐	顯性	隱性
評量	等級表現	習得者自我評量
知識／主體取向	專家型	進步主義
	區域性	群眾取向
	一般性	激進取向
教育符碼	強分類強架構	弱分類弱架構
認同建構	向內投射（專家取向）	向內投射
	向外投射（區域性、一般性）	
核心概念	認知與能力不足	增能賦權

資料來源：整理自 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (p. 56), by B. Bernstein, 2000. Lanham, MD: Rowman & Littlefield; “Framing Talk: Towards a Radical Visible Pedagogy” (pp. 63-66), by J. Bourne, 2004. In J. Muller, B. Davis, and A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer; “Culture, Competence and Schooling: Approaches to Literacy Teaching in Indigenous School Education” (p. 221), by D. Rose, 2004. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London: Continuum.

伍、教育論述的再脈絡化建構：教育機制的調控

基本上，Bernstein將教育機制分為三個不同脈絡，由不同的場域所構成：一、知識的生產場域：主要是學術場域的知識（物理、英文、歷史等）、工藝場域的實用知識，以及表意場域的藝術等知識；二、知識的再製場域：包括教育體系的高等、中等、初等或學前教育等四個不同層次；三、

橫互在兩者之間的再脈絡化場域：主要是根據教育論述溝通規則，建構特定的教育實踐類型。在規約性論述為前提之下，根據教學性論述將生產場域的知識真實論述，轉化成為學校教育再製場域的教育文本的虛擬想像論述，並且安排其傳遞和習得的時間進程和評量方式。這三個場域分屬於分配規則（*distributive rules*）、再脈絡化規則（*recontextualising rules*）和評鑑規則（*evaluative rules*）等三個不同規則所調控，以解釋每個場域的內在關係和運作方式，其中又以再脈絡化規則最為重要（Moore, 2013）（見表2）。

表2 教育機制：從微觀到鉅觀

制度	場域	調控規則	符碼相關模式
知識生產	生產場域	分配（權力）	分類
傳遞	再脈絡化場域	再脈絡化（教育論述）	架構
知識再製	再製場域	評鑑（教育實踐）	分類與架構

資料來源：整理自 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (p. 116), by B. Bernstein, 2000. Lanham, MD: Rowman & Littlefield。

教育機制這三個場域的關係亦能在宗教場域裡發現平行的對應結構。宗教的先知是知識創造者，傳教士是再脈絡化者，負責形塑一個特定的教育論述，體現出一個合法性的教育實踐溝通方式；信徒則是宗教知識再製場域的習得者（Bernstein, 2000）。

一、權力、知識與意識的分配規則

從分類與架構來看，分配規則是一種分類規則，說明不同團體的權力與知識生產和意識分配的關係。分配規則是一種聲音論述。Bernstein認為，每一個社會（不論是原始社會或現代社會）的知識生產場域都是競爭的。在知識生產場域裡，新知識和觀點是不斷地被創造，舊知識和觀點則是不斷被挑戰、修改和改變。因此，每一個社會都有既定的可思性知識（*the thinkable*），以及不斷試圖修改，甚至推翻可思性知識的不可思考知識（*the unthinkable*）。Bernstein指出，當今社會，這兩種知識的競爭主要是

發生在學術生產場域裡。Bernstein在〈教育社會學簡史〉(The sociology of education: A brief account)一文指出,每一種知識的崛起都是一個新興的社會運動,有它自己的話語和支持者,挑戰舊有的可思性知識。

一門學科之理論與方法皆脆弱時,學術的轉變不是來自於解釋的衝突,而是來自於研究取向之間的衝突,因為它們的研究取向都是特定的,所以多數的解釋都相當脆弱,無法相互比較。解釋脆弱歸因於研究取向各有其意識型態立場。一旦意識型態立場被揭櫫之後,所有的研究會被註銷。每一種新的研究取向都是一種社會運動或教派,藉由重新界定傳承的內容和範圍來界定主體的本質。(Bernstein, 1975: 156-157)

換言之,對Bernstein而言,結構功能論、符號互動論、文化再製等相關理論都是一種學術的聲音論述類別。這種類別之間區隔,有其權力、社會團體和意識形式之間的分類。對Bernstein而言,這些知識被化約成一種聲音論述的認同政治。不同知識之間的關係是不同團體之間的權力關係(Moore & Muller, 2010)。基本上,教育社會學知識的聲音論述的變遷,是可思性與不可思性這兩種知識之間一種潛在的論述性間隙(discursive gap)移動。論述性間隙的變動象徵著既定可思性知識的挑戰與變遷的問題,「它是秩序與脫序、一致與分歧的交會點;它是尚未思考(yet to bethought)的地方」(Bernstein, 1990: 182)。本質上,分配規則是一種不穩定存在的分類原則,其界線不斷地受到挑戰。兩種知識之間論述性間隙的變動,象徵著分類原則的更動,也意謂著知識和意識的分配規則的改變,進而引起權力關係的變動。

二、教育論述建構的再脈絡化規則

對Bernstein而言,教育論述是教育機制的核心關鍵。Bernstein (2000:

28) 提到,「教育機制提供教育論述的內在文法」。它是建構一個傳遞可思性知識的合法性教育實踐的規則 (Moore, 2013)。從聲音和訊息來看,可思性知識是既定權力關係的聲音,而它必須被轉化到在教育實踐中,成為「聲音化訊息」的官方知識,進行傳遞和習得,才能合法化和再製分配規則的權力關係。

再脈絡化規則是描述教育論述建構的主要規則,說明規約性論述與教學性論述的組合建構方式。由上文可知,教育論述利用規約性論述與教學性論述兩種規則,歸納出能力模式和表現模式兩種模式。具體言之,行為主義、Piaget的認知結構理論、文化再製理論或是抗拒理論皆有各自的規約性論述和教學性論述,不同的教育認同、知識生涯、學生的定位方式以及道德秩序方式。因此,不同場域的社會團體必須試圖爭取再脈絡化規則的控制,建構其特定的教育論述,輸出合法性的教育實踐類型(見圖2)。Bernstein (2000: 65) 指出:

不同的改革模式原本就蘊含這些偏見與焦點,建構不同的教育認同。從這個觀點出發,課程改革來自於不同團體間為了使其偏見(和焦點)成為政策和實踐的一種競爭。

在此為前提之下,生產場域的知識真實論述才能轉化成為學校教育再製場域的教育文本的虛擬想像論述,並且安排其傳遞和習得的時間進程和評量方式。

教育論述的再脈絡化建構主要發生在官方再脈絡化場域(an official pedagogic decontextualizing field)和教育再脈絡化場域之間的相互關係,並且受到來自象徵控制場域和經濟生產場域的不同行動者的支持和影響。基本上,官方再脈絡化場域是由國家官方教育機構的官員,以及來自教育體系、生產場域與象徵場域的諮詢人員所組成的,主要在於建構和監督國家的官方教育論述;教育再脈絡化場域是由師資培育機構、教科書作者、專門性期刊

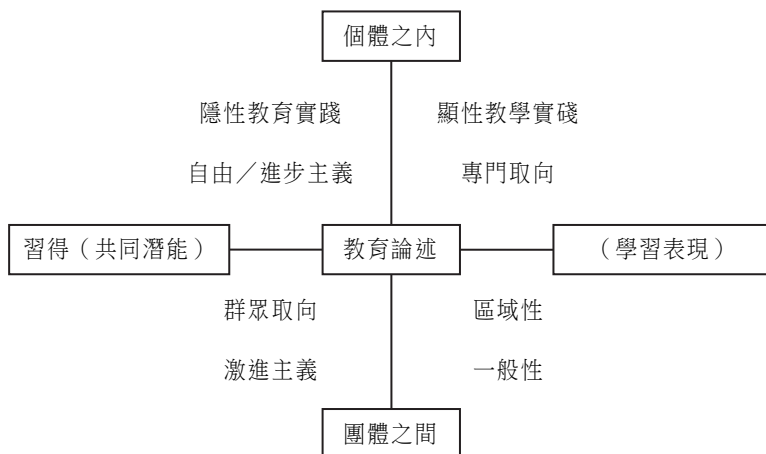


圖2 教育論述的再脈絡化建構與教育實踐之間係

資料來源：修改自 *Class, Codes and Control (vol. 4): The Structuring of Pedagogic Discourse* (p. 83), by B. Bernstein, 1990. London: Routledge; *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (p. 88), by B. Bernstein, 2000. Lanham, MD: Rowman & Littlefield。

和私人研究機構等共同組成的。Bernstein (2000) 認為，教育再脈絡化場域和官方教育再脈絡化場域是一種相互競合的關係。教育再脈絡化場域擁有相對自主性，才能一定程度地影響國家官方再脈絡化場域的官方教育論述的建構。教育再脈絡化場域的行動者可以透過師資培育、師資在職訓練及所發行的書籍／教科書等影響官方教育論述的建構，並且影響學校教育再製場域中的教育實踐。同樣地，國家也能透過經費的補助、研究主題和焦點的控制和引導，限縮教育再脈絡化場域的自主性和影響力，並且透過高度的中央化課程、評鑑和視導體系直接控制學校的教育實踐。

由此可知，教育論述的再脈絡化建構永遠處在一種挑戰、折衝和矛盾的狀態。不同社會團體都設法將教育論述的再脈絡化建構體現成為國家官方再脈絡場域裡，成為官方教育論述，以便體現自己的意識型態，輸出特定教育實踐。因此，由於不同教育實踐與生產之間的分類關係和體系關係的相對自

主性亦各有不同，因此，誰是教育機制的調控者，傳遞何種意識給誰，成為探究教育論述再脈絡化建構的重要關鍵問題。總之，教育論述是調控教育實踐體現的一個原則，也是權力與論述連結的社會事實。

三、教育再製機構的教育符碼評鑑規則

基本上，教育論述的再脈絡化建構著眼在國家與教育再脈絡化場域的鉅觀層次，分析不同社會團體對於教育論述建構的權力競爭及其相對自主性問題；評鑑規則是以教育再製機構和習得者層的微觀層次為主。評鑑規則主要以分類和架構規則分析學校教室中實際運作的實際教育符碼類型，並且分析不同社會背景學生對於學校教育符碼所展現的辨識規則和實現規則。對習得者而言，習得者面對不同分類和架構所界定的教育符碼類型，必須產生出一個能夠與分類和架構規則相對應的辨識與實現能力，才能實現出合法性溝通形式和合法性文本，以供傳遞者進行評量（Daniels, 1989）。然而，不同社會背景出身的學生因家庭地方教育實踐與學校的官方教育實踐並非一致，所以對教育符碼的辨識與實現方式也各有不同（Bernstein, 2000）。例如，Daniels（1989）先觀察四所學校的課程方案和教學建立起各自的教育符碼類型，再請修習過藝術課和自然課的兒童去談論一些相關的圖片，教師再根據學生的陳述，加以歸類為藝術或科學的文本。Daniels再根據教師的文本歸類，每校挑選出四位學生，共16位學生，將這些文本根據是否是藝術或科學文本加以分類。這個研究的目的，主要在於探究學校或班級的教育實踐的和學生對於教育符碼類型分類規則的辨識和架構規則的實現之差別。辨識和實現規則屬於團體成員專門化意識的文化展現的微觀層次。

教育機制是由知識生產的學術場域、知識習得的教育再製場域，以及橫互在兩者之間的再脈絡化場域等三個不同場域相互連結而構成。知識生產場域控制著不可思性和可思性知識的區隔；再脈絡化場域在於競爭合法性教育論述，建構可思性知識的傳遞方式；再製場域則因不同習得者對於教育符碼的辨識和實現規則的不同，產生出合法性與否的溝通方式和文本，導致文化

再製的不同分配。

陸、教育教制的運用分析：兒童本位教育實踐的體現

一、教育論述的建構：生產場域知識的再脈絡化

在知識生產場域裡，Bernstein（1975, 2000）指出，1960年代，在學術生產場域中不同的學科領域，包括語言學、心理學、人類學、社會學等，同時出現強調內在能力概念（the concept of competence）的理論性論述，如N. Chomsky的語言學強調語言的創造能力、J. Piaget認知理論強調認知適應過程的創造能力、Levi-Strauss人類學的情境適應能力（bricolage），以及H. Garfinkle俗民方法論的社會成員日常生活的達成能力。基本上，這些可思性知識是由當時擁有相對自主性的教育再脈絡場域的師資培育機構，教育專門機構（新教育伙伴協會）（the New Education Fellowship），以及該機構發行的專門期刊《新世紀》（*New Era*）媒體（Jenkins, 1990），再脈絡化為兒童本位教育實踐的教育論述，取代了過去以行為主義或生物學為主的傳統保守教育的教育論述。

在規約性論述上，這些理論強調傳遞者與習得者之間的階層性關係必須加以隱含。傳遞者的功能不再是一個訊息擁有的傳遞者，而是作為一個訊息無有著的引導者，激發其內在潛能發展。因此，教學性論述則強調習得者主控的學習速度，以習得者本身的發展狀況作為學習時程的安排基準。學習目標不是指向未來的時間觀，學習表現不在於等級化的差別比較。這種教育論述在1969年體現成為英國的官方教育論述——《布勞頓報告書》（*Plowden Report*）（Bernstein, 2000）。

Bernstein指出，能力模式的隱性教育實踐作為官方合法性教育論述，主要得自於教育再脈絡化場域的自主性。到了1970年代末，這種教育論述日益限縮，表現模式的顯性教育實踐逐漸成為官方的主流教育論述。一方面，官

方教育再脈絡場域推動學校本位發展的師資訓練，削弱教育再脈絡場域對教育再製場域的直接影響（Bernstein, 2000）；另一方面，透過中央補助經費和直接監督所有教育層級的機構，教育機構走向市場化管理原則，學校的生存與成長取決於家長選擇和市場利基的擴大、客觀的生產和附加價值的提升（Bernstein, 2000; Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995）。

二、隱性教育實踐的教育論述相對自主性和象徵控制場域支持者

Bernstein早期以新舊中產階級內部的意識型態、社會化形式的對立來描述隱性教育實踐和顯性教育實踐的變革（Davies, 1995; Power & Whitty, 2002）。到了後期，Bernstein則以經濟場域和象徵控制場域取代了過於簡單的階級觀點，一方面分析不同場域的社會分工的變化與教育論述的相對自主性關係，另一方面分析不同場域的行動者對於教育論述建構的支持（Bernstein, 2000）。

（一）隱性教育實踐的相對自主性

Bernstein在〈論三學與四藝〉（Thoughts on the trivium and quadrivium: The divorce of knowledge from the knowe）一文與〈教育、象徵控制與認同〉（Pedagogy, symbolic control and identity）一文中指出，中世紀以基督教為主的社會，教育與象徵控制有著強連結。勞力實踐的技能的顯性教育實踐主要是發生家庭或職業為主的行會，以培養技術相關的能力和知識。這是勞力與勞心實踐第一次的錯位和斷裂。換言之，教育獨立於生產之外，屬於一種強分類的相對自主性。隨著國家的興起，勞力資源導向的顯性教育實踐才逐漸成為階級的導向（Bernstein, 1990, 2000）。

隨著二十世紀公司資本主義的發展，從生產場域中又逐漸分裂出象徵控制場域。象徵控制是與社會和行為科學、醫學、精神治療、心理分析、符號學和認知科學等知識有關，從事心智、意識、身體、社會關係和發展等新興專門職業，分布在法律、宗教機構、醫療、心理治療、社會服務、諮商、家

庭扶助中心、各種藝術表演團體、學校教育體系、媒體、劇場、大學、研究機構和政府機關等不同單位。Bernstein認為，象徵控制職業開始於十九世紀，蓬勃於二十世紀的公司資本主義和科學管理運動的興起。1945年後，隨著教育體制、全民健保、社會工作、家庭扶助單位、醫療診所和國宅供給等層面的擴大，進一步帶動了象徵控制場域的機構和行動者範圍的擴張（Bernstein, 1990）。

基本上，象徵控制建立在社會和心理科學等論述性資源的勞心實踐，逐漸取代了宗教的位置，成為一種管理感覺、思想、關係和實踐的學科（Bernstein, 2000）。換言之，兒童本位隱性教育實踐的誕生，來自以物質資源為勞力實踐的生產場域，以及以論述性資源的勞心實踐的象徵控制場域之間的強分類相對自主性之上。從階級而言，Bernstein（1975, 1990）認為兒童本位教育實踐是由舊中產階級中分裂出新中產階級所導致的（見表3）。

表3 新中產階級「中斷模式」的教育實踐及相關特徵

教育模式	教育階段	資源	場域	相對自主性： 分類關係
顯性實踐	中等教育	物質性資源的勞力實踐	生產場域	脫離中世紀基督教的控制
隱性實踐	初等教育	論述性資源的勞心實踐	象徵場域	二十世紀公司資本主義發展中衍生

(二)教育論述的象徵控制場域支持者

Bernstein同時指出，新中產階級是採取的「中斷模式」進行文化再製。「中斷模式」指的是，新中產階級所支持兒童本位的隱性教育實踐一般只限定在兒童早年時期的初等教育階段。殆至中等教育階段，市場取向或知識自主取向的顯性教育實踐則是主要的教育實踐（Bernstein, 1975, 1990; Moore, 2013）。

Bernstein認為，兒童本位教育的教育論述的支持者主要來自象徵控制場

域的父母親。Jenkins (1990) 分析英國倡導進步主義兒童本位教育的「新教育伙伴協會」從1920~1950年發行的《新世紀》期刊所有投稿作者，發現這些作者的職業涵蓋象徵控制場域的各種行業。Holland (1986) 針對象徵控制場域和生產場域父母親的社會化實踐進行比較分析發現，象徵控制場域的母親偏向個人型的控制方式，而生產場域的母親則是採取地位型的控制方式。Holland也同時發現，父母親位在象徵控制場域的青少年，特別是女孩，對於性別關係是採取弱分類；而父母親位在生產場域的青少年，尤其是男孩，對於性別關係則是採取強分類（引自Bernstein, 2000: 110-113）。台灣學者藍佩嘉（2014）亦曾調查中產階級和勞動階級親職教育的不同。本研究結果顯示，台灣中產階級父母親強調以兒童主體作為親職教育的規約性論述，反對過時的地位型控制，重視協商互動的人際關係作為溝通控制，並且將專業職場經驗所累積的文化資本、專業技能或階級秉性轉化為親職教育的文化資源。儘管本研究彰顯出，Bourdieu的文化資本在文化再製上的重要性，但也指出台灣中產階級父母與能力模式的親職教育實踐有一定程度的親近性。

三、評鑑規則：教育符碼的辨識與實現

基本上，兒童本位教育實踐是以弱分類弱架構的教育符碼體現在學校制度裡。學校的傳遞者和習得者的階層性關係，空間安排都是以弱分類為主。知識形式打破以知識為主的教科書形式，強調主題、單元和經驗為主的形態。知識傳遞的時間順序以學習者控制的弱架構為主；評量則是著重在學習者的內在潛能發展，而非外在客觀標準的評比。同時，這種官方教育實踐預設一個能夠解讀兒童行為與心理發展的母職條件，以及親子之間充分溝通，相互理解對方的精緻型語言符碼（Moore, 2013）。基本上，兒童本位的官方教育實踐與勞動階級家庭的地方教育實踐存在著矛盾的緊張關係，容易導致勞動階級家長與教師在解讀兒童行為和表現上的衝突，並且帶給勞動階級家庭變革（Bernstein, 1975）。

同時，Bernstein認為，勞動階級兒童對於兒童本位教育實踐的弱分類規則的辨識能力，以及弱架構的實現能力不同於中產階級兒童。Bernstein和其指導學生Holland（1981）設計一個類似於兒童本位教育實踐的實驗情境，探究7歲的中產階級和勞動階級兒童對於食物圖卡的歸類方式。在這個實驗情境，研究者特別強調，兒童可以自由地按照自己的想法進行歸類。換言之，在這個實驗情境中，研究者刻意以弱分類方式隱藏傳遞者身分，強調兒童為中心，且以弱架構鼓勵可以自由地進行食物圖卡的組合。

對Bernstein來講，「在習得者層次上，這些辨識和實現規則讓習得者能夠建構預期的合法性文本」（Bernstein, 2000: 17）。然而研究發現，中產階級兒童是以食物的共同特徵來歸類，勞動階級兒童則是以日常生活經驗來歸類。Bernstein認為，勞動階級兒童因缺乏辨識規則，無法將弱分類和弱架構的實驗情境辨識為一個與家庭脈絡不同的專門化情境，導致勞動階級兒童直接根據弱架構原則的表面指導語——自由地進行圖卡的歸類組合。Bernstein推論認為，中產階級兒童則能有效地辨識弱分類和弱架構的兒童本位教育實踐與家庭日常生活情境的不同，進而實現出一個合乎學校溝通所需要的圖卡組合。因此，兒童本位教育實踐反而為中產階級兒童創造出一個有利的優勢位置。Bernstein（1975: 29）認為，從原有的強分類強架構的保守教育實踐轉變成弱分類弱架構的兒童本位教育實踐，只是改變了「階級關係再製的社會方法，並未改變階級再製的文化方法」。

上述可知，文化再製理論缺乏對於教育論述建構的洞察，使其關照停留在教育再製場域的扭曲教育實踐的診斷分析。因而，傳統保守教育被解讀為傳遞中產階級和菁英意識型態的聲音論述，將兒童本位教育的變革視為是為勞動階級發聲的教育實踐。相對地，從教育機制來看，傳統保守教育和兒童本位教育都是來自於教育論述再脈絡化建構競爭的體制化產物。兒童本位教育源自於生產場域和象徵控制場域之間社會分工的相對自主，以及象徵控制場域行動者的支持。對Bernstein而言，兒童本位教育只是改變了不同的教育溝通形式而已，依然傳遞著中產階級的相同聲音。

柒、結論

基本上，Bernstein的概念語彙艱澀難懂。新理論概念往往又建立在舊理論概念之上，再加以演變發展。透過對於教育機制、教育論述及教育實踐的概念關係的爬梳可以發現，教育機制理論整合了教育符碼理論，並且以場域概念將分類和架構規則，或是分配規則、再脈絡化規則和評鑑規則轉變成為一種資源的想法。就規則而言，教育論述不但吸納了文化再製和轉化理論的教育實踐觀點，建立一個更為完整的教育溝通體系，分析各種教育實踐類型的特徵；就場域而言，教育機制既不是一個物品，也不是一種機置，而是一個社會空間場域的概念。因此，教育機制永遠處在競爭的狀態，不同的社會團體行動者在這個競技場中爭取這些規則的擁有權，調控規則的重新建構方式，改變知識生產、控制合法化溝通形式的再脈絡化建構，以及體現合法性的教育實踐方式。

從教育機制來看可以發現，台灣近十年來的教育變革，官方教育論述逐漸從表現模式走向能力模式。教育知識生產的學術場域亦是以文化再製、批判教育學、女性主義和多元文化主義作為可思性知識的主要內容。官方的教育論述從上個世紀末強調兒童主體的教育實踐，逐漸擴展到重視社會團體的教育實踐，包括原住民、多元性別、身心障礙者和新住民等弱勢團體的增能賦權，並且結合在地認同的鄉土教育，成為官方主要的教育政策。因此，在台灣的知識生產場域裡，能力模式和表現模式的知識權力的競爭，以及論述性間隙的變遷值得進一步觀察其演變。在再脈絡化場域裡，能力模式的教育論述與生產場域、公民社會和國家場域之間的折衝、持續性和變遷，更有必要深入探討。最後，在學校教育的再製場域裡，不同學校的教育實踐呈現不同的教育符碼類型是如何分配給不同學生，不同社會背景學生又是如何辨識與辨識，以體現合乎能力模式教育實踐的合法性文本，同樣值得進一步深入分析。

參考文獻

(一)中文部分

王麗雲 (2006) 。 M. W. Apple : 批判教育社會學先驅。載於譚光鼎、王麗雲 (主編) , 教育社會學: 人物與思想 (頁425-450) 。臺北市: 高等教育。

[Wang, L.-Y. (2006). M. W. Apple: The pioneer of critical sociology of education. In G.-D. Tan & L.-Y. Wang (Eds.), *Sociology of education: Scholars and their thought* (pp. 425-450). Taipei, Taiwan: High Education.]

李淑菁 (2008) 。誰的聲音被聽見? 教室言談的性別、階級與族群意涵。性別平等教育季刊, 43, 93-100。

[Lee, S.-J. (2008). Whose voice has been heard? The implications of gender, class and ethnicity in classroom. *Journal of Education of Gender Equality*, 43, 93-100.]

李奉儒 (2003) 。 P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。教育研究集刊, 49 (3) , 1-30。

[Lee, F.-L. (2003). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing educational reforms in Taiwan. *Journal of Educational Research*, 49(3), 1-30.]

張盈瑩 (2000) 。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。教育與社會研究, 1, 25-58。

[Chang, Y.-K. (2000). Educational praxis of teachers as transformative intellectuals. *Formosan Education and Society*, 1, 25-58.]

黃鴻文、王心怡 (2010) 。教育分流與性別再製——二班高中女學生文化之民族誌研究。臺灣教育社會學研究, 10 (1) , 127-174。

[Huang, H.-W., & Wang, H.-Y. (2010). Tracking and student culture: An ethnographic research of two classes of senior high school girls in North

- Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 10(1), 127-174.]
- 楊巧玲 (2015)。邊緣與跨界：中等師資培育性別教育課程、知識／權力關係之女性主義分析。《臺灣教育社會學研究》，15 (2)，1-43。
- [Yang, C.-L. (2015). Marginalization and border crossing: A feminist analysis of knowledge/power relations in the gender education curriculum of secondary teacher education programs. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 15(2), 1-43.]
- 楊幸真 (2009)。成為女性主義教師：身分認同與實踐經驗的意義探問。《臺灣教育社會學研究》，9 (1)，1-40。
- [Yang, H.-C. (2009). Becoming a feminist teacher: The sense-making of feminist teachers identities and practicing. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 9(1), 1-40.]
- 簡惠美 (譯) (2005)。A. Giddens著。資本主義與現代社會理論：馬克思、涂爾幹、韋伯 (Capitalism and modern social theory: An analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber)。臺北市：遠流。
- [Giddens, A. (2005). *Capitalism and modern social theory: An analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber* (H.-M. Jian, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan-Liou.]
- 劉美惠、游美惠、李淑菁 (2016)。多元文化教育。臺北市：高等教育。
- [Liu, M.-H., You, M.-H., & Lee, S.-J. (2016). *Multicultural education*. Taiwan, Taipei: High Education.]
- 藍佩嘉 (2014)。做父母、做階級：親職敘事、教養實作與階級不平等。《臺灣社會學》，27，97-140。
- [Lan, P.-C. (2014). Being parents, doing class: Parenting narratives, childrearing practice, and class inequality in Taiwan. *Taiwan Sociology*, 27, 97-140.]
- 蘇峰山 (2002)。布迪爾迪：《教育、社會與文化中的再製》導讀。載於蘇峰山 (主編)，意識、權力與教育 (頁205-218)。嘉義縣：南華大學

教育社會學研究所。

[Su, F.-S. (2002). P. Bourdieu: The reproduction in education and society and culture. In F.-S. Su (Ed.), *Consciousness, power and education* (pp. 205-218). Chiayi County, Taiwan: Institute of Sociology of Education, Na Hwa University.]

(二)英文部分

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in conservative age*. New York: Routledge.

Arnot, M. (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge.

Arnot, M., & Reay, D. (2006). Power, pedagogic voice and pupil talk: The implications for pupil consultation as transformative practice. In R. Moore, M. Aront, J. Beck, & H. Daniels (Eds.), *Knowledge, power and education reform: Applying the sociology Basil Bernstein* (pp. 75-93). London: Routledge.

Arnot, M., & Reay, D (2007). *Social inequality (re)formed: Consulting students about learning*. London: Routledge.

Atkinson, P. (1985). *Language, structure and reproduction: A introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.

Atkinson, P. (1995). From structuralism to discourse. In A. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein* (pp. 83-96). Norwood, NJ: Ablex.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control (vol.1)*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control (vol.3)*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control (vol.4): The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham, MD:

- Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourne, J. (2004). *Framing talk: Towards a radical visible pedagogy*. In J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 61-74). London: Routledge Falmer.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capital America: Educational reform and contradiction of economic life*. New York: Basic Books.
- Daniels, H. (1989). Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice. *British Journal of the Sociology of Education*, 10(2), 123-140.
- Daniels, H. (1995). Pedagogic practice, tacit knowledge and discursive discrimination: Bernstein and Post-Vygotskian research. *British Journal of the Sociology of Education*, 16(4), 517-532.
- Davis, B. (1995). Bernstein, Durkheim and the British sociology of education. In A. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein* (pp. 39-58). Norwood, NJ: Ablex.
- Davis, Z. (2004). The debt to pleasure: The subject and knowledge in pedagogic discourse. In J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 44-60). London: Routledge Falmer.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Herder and Herder.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory, resistance, and education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.

- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Holland, J. (1981). Social class and changes in the orientations to meanings. *Sociology*, 15(1), 1-18.
- Holland, J. (1986). Social class differences in adolescents' conception of the domestic and industrial division of labour. *Collected Original Resources in Education*, 10(1).
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Jenkins, C. (1990). The professional middle class and the origins of progressivism: A case study of the new education fellowship 1920-1950. *Collected Original Resources in Education*, 14(1).
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminists and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (2nd ed.). New York: Longman.
- Moore, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge, UK: Polity.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. New York: Routledge.
- Moore, R., & Muller, J. (2010). Voice discourse and the problem of knowledge and identity. In K. Maton & R. Moore (Eds.), *Social realism, knowledge and the sociology of education* (pp. 60-80). London: Continuum.
- Power, S., & Whitty, G. (2002). Bernstein and the middle class. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 595-606.

- Rose, D. (1999). Culture, competence and schooling: Approaches to literacy teaching in indigenous school education. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness* (pp. 217-145). London: Continuum.
- Sadovnik, A. (1995). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: A structuralist approach. In A. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein* (pp. 3-38). Norwood, NJ: Ablex.
- Sadovnik, A. (2006). Toward a sociology of educational change: An application of Bernstein to the US 'No Child Left Behind' Act. In R. Moore, M. Aront, J. Beck, & H. Daniels (Eds.), *Knowledge, power and education reform: Applying the sociology Basil Bernstein* (pp. 196-210). London: Routledge.