

臺灣教育社會學研究 十卷一期

2010年6月，頁175～225

「類能力分班」體制下教師工作經驗之探究

許惠茹、洪志成

摘 要

本研究基於對社會正義與教育機會均等觀點之關注，主要以一所採行「類能力分班」的國中為個案，探究於「類能力分班」體制下的教師工作經驗及其隱含的社會關係。本研究採行建制俗民誌為研究方法，研究發現學校生活的三個面向，包括義務與期待的相互作用、規範與共識的相互建構，以及資本與資源的相互滲透或缺乏，造成教師工作經驗的差異，並與學校行政以及家長產生編制性連結，共構出多元的社會網絡關係。依據研究發現歸結之研究結論則包括：一、教師、學校行政與資優班家長形成再製階級的建制社群，共構合法化霸權。二、再製階級建制社群成員協調彼此工作經驗，合理化教學安排。三、互為統治的多元社會關係，形成一個學校、兩個世界的教育學習。文末則根據研究結論提出研究建議，做為教育工作者實務與後續研究之參考。

關鍵詞：教育機會均等、教師工作經驗、建制俗民誌、社會關係、能力分班制度

- 本文作者：許惠茹 國立中正大學教育研究所博士生。
洪志成 國立中正大學課程研究所副教授，本文通訊作者。
- 投稿日期：98年3月6日，接受刊登日期：99年1月30日。

The Case of Teachers' Working Experiences in a Pseudo-Gifted Program

Hui-Ju Hsu

Doctoral Student

Graduate Institute of Education

National Chung Cheng University

Chih-Cheng Hung

Associate Professor

The Institute of Curriculum

National Chung Cheng University

Abstract

This study aims to explore the tension of teachers in their experiences in Pander Junior High School with a “gifted program” under the pseudo-tracking system. Institutional ethnography methodology was adopted as the research methodology. We present a three-dimensions model of teachers' life experiences to explain the diversity of tension perceived by teachers in that school, including the interplay of the obligations and expectations, the mutual constructions of the social norms and common consensuses, and the mutual permeation or lack of the capitals and resources. Using the above model, we analyze the overlapping social relations in terms of organizational connections among those teachers, school administrators, and parents. Three major findings were threefold. Firstly, a legitimate hegemony in Pander Junior High School was shaped by the connections, in which the teachers in

the gift program, the parents and school administrators form an accomplice structure. Second, all the members in that accomplice structure coordinate their working experiences and rationalize the teacher's arrangements, which might favor only partial students. Finally, two types of ruling social relationships between the elite but minority, the gift programs, and the majority, the non-gift programs make the school two different systems in terms of educational learning opportunists.

Keywords: equality of educational opportunity, teachers' working experience, institutional ethnography, social relationship, tracking system

壹、開啟潘朵拉的盒子——緒論

針對社會不公平或教育不均等的問題，長期都是教育社會學研究的重要課題（張建成、陳珊華，2006；Mills, 2008）。Bourdieu與Passeron（1977）提出文化再製理論的看法，認為制度化的學校教育儼然是正當的文化再製機構，學校成為傳遞中上階級思想及價值的場所，中上階級的學生因家庭背景能提供較多的經濟資本與文化資本，其所使用的精緻型語言符碼也較容易與學校系統結合，因而較易適應教師的教學，並於學校獲得較高的發展和地位。由此可知，家庭文化與學校文化的連續與否，攸關學生的發展，家庭文化若能連通學校文化，則學生的適應較佳，成就較高，未來發展也較順暢（張建成、陳珊華，2006）。在學校場域中，教師是教學的行動者與知識傳授者，依據Metz（1993）研究指出，教師會依據學生社會階級差異，而在學生的生活中扮演各種不同的地位。因此，教師在學校教育中，面對來自社會階級差異之學生來源，教師所展現的工作效能與工作經驗和教育公平性之間的關聯，實值得深入探究。

學校能力分班或能力分組的相關問題，近年來也引起國內外的學術論辯。以美國為例，國家為了最大化學生個人潛能，建構能力分組的合法性，包括課程設計的差異和學生不同的安置，但這樣的合法化建構教育選擇和機會，卻也產生不同的衝突觀點，被批評為不平等傳送社會階級並再製社會的不平等（LeTendre, Hofer, & Shimizu, 2003）。國內也關注此議題，並發展出不少的相關研究成果（周新富，2000，2004；許殷宏，2006；許惠茹，2009；陳曷麟，2009）。依照目前國內的教育制度，明令禁止能力分班，但是，部分縣市教育局卻依地方自治之權限，授權學校合法招收數理、語文資優班或特殊才能班。依照人本教育基金會（2003）針對國中合法設立的特殊才能班，包括數理資優班、音樂班、美術班、舞蹈班等，加以調查實際編班與上課情形，發覺許多學校是假借特殊才能班合法化之名義，逕行能力分班

教學之事實。因此，資優班與普通班的教師之實際工作經驗，與學生、家長、行政人員，甚至是與教師彼此的互動與協調為何，以及在學校「類能力分班」氛圍下，所隱含的社會關係為何，均有待揭露。

由上可知，國內雖明文禁止能力分班，但仍有地方學校陽奉陰違「巧立名目」，逕行能力編班之實，因此，為了避免與現行特殊教育之「資優班」有所混淆，本研究以「類能力分班」一詞試圖與特殊教育之編班制度區隔。本研究所定義之「類能力分班」意指個案學校在應採取常態編班的規範下，改變行政作法，以設立資優班與才藝班之名目分流招生，變相在國一入學前以國小學習成就測驗做為進入學校語文、數理資優班與陶藝、表演藝術才藝班之門檻條件，成為「類似」早期的能力分班制度，區分升學班與非升學班。學校存有兩種不同體制的招生與編班策略，表面形式上，以特殊才能資優班合法化招生和編班制度，實際教學卻名不符實的行升學班「合理化」加強教學之實。本文研究者將個案學校之語文、數理資優班，以及陶藝、表演藝術才藝班以「資優班」統稱之，而其餘學生歸屬於「普通班」。再者，本研究所指的教師工作經驗，主要是著重在個案學校「類能力分班制度」下，教師於資優班與普通班的實際工作差異，包括與學生、家長、行政人員、教師之間的互動與協調所衍生的教師工作經驗。本研究並不只侷限於教師實際工作過程的描述，而是將教師工作視為行為與行動的隱喻，做為檢視經驗的媒介，並在學校「類能力分班制度」下，將教師的學校生活視為問題化的開始，探究教師習焉未察的實際工作經驗與連結。

基於對社會正義與教育機會均等觀點之關注，本研究目的旨在深究「類能力分班制度」下的教師工作經驗及其所隱含的社會關係意義，據此延伸之具體研究問題有二：

一、探究「類能力分班制度」下的教師工作經驗為何？

二、分析「類能力分班制度」與教師工作經驗所隱含的社會關係為何？

本研究的價值在於研究者試圖了解在學校「類能力分班制度」下，教師的實際工作經驗，尤其是教師與學生、家長、行政人員以及同儕教師之間的

互動與協調，並探究學校「類能力分班制度」隱含的社會關係。冀望藉由研究者與研究參與者的對話與互動的呈現，讓教師能察覺在學校場域中教師的位置，並進一步了解自身所未能察覺的學校生活與工作內容，彼此之間是如何產生社會性或編制性的連結（Mykhalovskiy & McCoy, 2002）。

貳、構築先前理解——文獻探討

教育部自從2004年明定嚴禁國中實施能力分班，但卻同意開放學校實施英、數、理化等科可以實施能力分組教學，然而，部分家長、教師對這項措施仍極力主張「全部學科」的能力分組（周新富，2004：115），未達成共識的爭議仍未平息。爰此，依據本研究主題與研究目的，本研究文獻分別針對能力分班和分組的功能與缺失、學生學業成就與社會關係的相關探討，以及國內外相關研究加以分點陳述。

一、能力分班和分組的功能與缺失

能力分班的理論基礎，深受社會達爾文主義、科學管理運動、心理測驗運動與結構功能論的教育及社會觀點的影響（戴曉霞，1998），而發展出能力分班與分組的功能，並陸續有多位學者探究能力分班與分組的缺失，以下將能力分班和分組的功能與缺失分述如下：

（一）能力分班和能力分組的功能

戴曉霞（1998）以美國經驗說明在二十世紀當時，能力分班之所以能普遍為中、小學所採用，成為美國的教育特色，主要原因包括：1.能力分班有助於社會控制和社會分工，達成教育外在目的，並且讓教師能依照學生能力程度進行教學，有利於教學效能、效率及學生學業成就的提升；2.對於學習較遲緩的學生，也能於學習能力相同的班級中，發展出正向的態度；3.以學生的學業成就及潛能做為編班依據，較客觀且公正；4.同質性高的班級，教師較容易教導與管理。

而能力分組則是為了適應個別差異所採行的教學措施，常依成就測驗和智力測驗分成班級間能力分組（*between-class ability grouping*）和班級內能力分組（*within-class ability grouping*）兩種形式（周新富，2004：120）。Slavin（1997）認為，能力分組有助於減少學生表現層級的差距；Kulik（1992）則提出，能力分組的貢獻可以豐富並加快高成就者的學習層級，擴展他們的學習經驗和高層次思考技巧；Loveless（1998）也宣稱，能力分組可以讓教師採取適當的教學來迎合學生的需求，並有益於學生依照自己的步調來學習；周新富（2004）則歸納多位學者觀點，認為能力分班或分組尚可提高低能力學生學業，同時是對認真學習學生的酬賞，並提供學校排課與教師教學的方便，以及增進學校辦學效率等優點。

（二）能力分班與能力分組的缺失

然則，能力分班的缺失也對學生的學習及教師教學產生負面影響。戴曉霞（1998）綜合學者M. T. Hallinan、J. Oakes、R. Slavin與A. Wheelock等人的相關研究，歸納能力分班的缺失包括：1.研究無法證實同質性高的班級對學生的學習有顯著幫助；2.最好的教師多被分配給前段班的學生，缺乏經驗或不受歡迎的教師多用來教能力最差及問題最多的學生；3.對後段班的學生產生標籤作用，不但沒有發展出正向態度，甚至因為能力分班所造成的社會階層，讓後段班學生得不到同儕的重視與學校的獎勵；4.後段班學生中少數民族學生與低社經階級學生數比例過高，能力分班使得背景特質對學業成就影響深化，對這些學生更為不利；5.能力分班常受非學術因素左右，例如：強勢父母介入、教室安排、教材教具數量、學校建築特性等。

能力分組與能力分班也存有相同的弊病問題。周新富（2000，2004）認為，能力分班或分組不僅會造成階級或種族的對立，更是對低能力學生的傷害，同時也違反社會的公平正義；Hollifield（1987）指出，被分配於低成就組別的學生常常接受較高成就者低品質的教學；而低成就者在同質性高的團體中，常會傾向於無動機和教師低期待的學習，因而影響教育產出，因此，Wheelock（1992）認為能力分組是不公平的，甚至會因為無挑戰性的學習

課程而強化低成就者的學習問題。

綜合上述，能力分班與分組的功能以效能的角度觀之，有助於學校升學率以及教師的教學效率與效能，並達到社會控制和社會分工的教育外在目的。但針對社會公平正義與教育機會均等的角度，能力分班對低社經背景學生的標籤作用與學業成就的提升，顯然是弊多於利。再者，能力分班所延伸出來的教師教學態度、教學資源、課程設計，甚至是家庭社經地位等方面的差異，均可能是影響學生學業成就的因素。在能力分班的制度下，學校的教育猶如學校行政、教師與家長的複合體，共同建構學生的學習生態，複合體如何運作與協調，為本研究欲揭露之處。

二、學生學業成就與社會關係的相關探討

在Coleman等人（1966）提出《教育機會均等報告書》的論述中認為，學校教育資源的投入對學生學業成就之影響有限，最能預測學生成就的竟然是學生心智能力及家庭背景，而非學校因素。後續也引發諸多爭論與反駁，對於「家庭與學校因素對學業成就影響孰輕孰重」的問題（林俊瑩、吳裕益，2007：113），也豐富了教育研究。以下分別整理關於家庭、學校、教師對學生學業成就影響之相關論述：

（一）家庭資源與階級差異影響學生的學習

運用「資本理論」，包括文化資本、社會資本、經濟資本，可以解釋社經地位與學習成就的關聯性。例如：在文化資本的影響層面，Bourdieu認為，階級再製的概念是由家庭到學校一連串綿密的運作，並非侷限於學校場域中，而文化資本可完整解釋由家庭到學校教育的階級再製過程，並凸顯教育機會不均等的問題（許宏儒，2004）。陳珊華（2004）也指出，文化資本的差異可能影響學生的學習表現、師生關係以及同儕互動。然而，周新富（2008）的研究發現則認為，影響學業成就的主要變項為家庭經濟資本與社會階級，而家庭文化資本與家庭社會資本對於學業成就的預測力則相當薄弱，顯然與Bourdieu的觀點有所差異。

姜添輝（2002）則聚焦於討論中上階級家長與勞工階級家長多方的差異，包括家長傳遞內在思維體系的差異、家長價值觀與教育成就期望的差異、家長在教養方式與計畫上的差異、家長參與學校事務的差異、家長建構規訓機制的差異等，也間接成為另一股中介力量，影響學生的學校學習，造成其子女於教育多方面的差距。

（二）學校為中上社會階級與文化再製機構

林俊瑩與吳裕益（2007）的研究發現，學校資源對學生學習成效之影響有限，影響較大的是家庭因素，符應Coleman報告書的研究結果。然則，也有部分文獻是支持學校對學生學業成就的影響力。例如：Bourdieu分析教育文化的再製邏輯，認為由教學實務、教學權威、教學工作與教育系統構成的文化再製機制，讓教育系統成為一個具制度化、合法化的符號暴力系統，並進行專斷文化的再製工作（Bourdieu & Passeron, 1977）。再者，學校成為強而有力的篩選機制，篩選並發展出學校的課程知識內容，並不會受到絕大多數社會大眾的質疑、甚至挑戰，因為他們具有高度的「文化無意識性」，而將其視為理所當然，因而甚少思考與探究隱藏於文化建構歷程中的階級權力與支配性，而學校傳遞「學術性知識」的課程內容，更是對勞工階級學生製造出強大的隱藏性學習障礙（姜添輝，2002：259-260）。而學校在進行「篩選」工作的同時，也在進行「淘汰」，學校被合法化卻隱而不顯之不公平機制，以測驗或其他方式讓學生承認自己的失敗，產生如Bourdieu所言之「自我排除」（self-elimination）（魏宗明，2001：101）。

（三）教師的價值觀、知覺與教師工作強化社會階級控制機制

關於教師對學生學業成就的影響，姜添輝（2002，2003）研究發現，教師在進入教學職場前，便已經由教育訓練的社會化途徑，吸納可觀的中上階級價值體系並加以內化，成為教師行動的依據，並以中產階級價值觀來執行教學事務，關注教學效能與達成他人預先界定之目標，使教師轉向工具理性的思維與信念，甚少反思、質疑與批判隱藏於學校運作的中上階級文化與價值觀，及其強大的影響性，教師會以既有的中產階級價值觀，來看待與評價

不同社會階級學生的學習表現與行為，甚至扮演忠誠執行者，以教學工作所持有的中產階級價值觀配合學校篩選機制的運作，產生進一步強化社會階級控制機制的作用。再者，由許誌庭（2000）的研究中則可了解，教師於文化再製現象的過程中，居於執行者的地位，包含對課程內容的詮釋、獎懲標準的制定，以及師生的互動方式等，但是，大部分教師卻未具有文化再製現象的知覺。

總結上述相關文獻探討可知，學生的學業成就關聯到家庭資源、階級、學校及教師，均成為具影響力的中介力量之一，有系統地建構學校與社會關係。學校猶如篩選機制運作的機器，教師為機器的操作者，教師的實際工作受到中產階級價值觀與工具理性思維的影響，加上家長參與的合法化，中上階級家長積極參與學校事務的中介力量，讓經濟資本、文化資本、社會資本於學校場域中得以密切結合、轉換與共存，交織再建構更強大的社會階級控制機制，讓學校成為「合法化」卻可能忽略「社會正義」與「教育機會均等」反思的社會階級再製機構。學校教育猶如多方「行動者」共構的複合體，行動者於行動之間的相互協調、投入與產出，共構出猶如社會關係的「行動網絡」，建構學生的學習生態。爰此，若從行動者共構的「行動網絡」，以整合的觀點深入探究學校教育實踐，應可更完整地描繪出學生學習成就與社會關係之關聯。而以教師工作經驗為切入點，探究行動網絡之社會關係結構如何交織學校、教師與家長等行動者之行動來影響學生的學業成就，或許是可行之研究途徑。

三、國內外相關研究

為了對教師工作與能力分班和分組之關聯有更多理解，研究者整理國內外相關研究文獻如下：

（一）國外相關研究

Metz（1993）研究八所公立中學裡教師的工作，教師如何回應學生的社會階級。研究中提及，學校所座落的社區以及外圍的家長會透過許多管道

向學校施加壓力，並對於學校的正確方向、目的及經營方向，抱持不同的意見，並以不同的方式來表達期望，試圖塑造學校型態。研究也發現，教師的成就感會有所不同，同時也會依學生的成就來調整他們的責任感，教師的工作回應也因學生的社會階級而有所差異。

Shaw（1996）研究臺灣學校文化和學生主體性之間的關聯發現，在國中的學校文化中，學術班級與非學術班級的差異。在學術班級中（即所謂的A段班），學校多忽視學生的內在世界，而獎勵學生「模仿」學習的能力以及順從成就的團體標準。而對於非學術性的班級（即所謂的B段班），則會有不同於學術班級的標準，許多的行為被間接的合理化或全然忽視，但其學校生活卻處於以「好學生」為榜樣的陰影與比較，凸顯B段班學生學業失敗，以及學生主體性的呈現卻被視為偏差的相關問題，而學校針對有問題學生之解決辦法常是施以規範與遵從的壓力。

（二）國內相關研究

國內相關研究則有陳昺麟（2009）以能力分班為探究焦點，探討國中教育的選擇和社會化功能與學生自我概念之關係。研究結果顯示，前後段班學生的家庭社經地位指數、學生的學校社會化經驗、學生對自我的整體概念均存在顯著差異；而前後段班學生自我概念的形成，受到他們所感受到的學校社會化經驗的顯著影響；研究中並明確指出，國中能力分班的結果有社會階層再製的現象。許殷宏（2006）則針對國中美術班與普通班進行比較，進一步探究教師教學實踐與學生身分認同。研究提及在升學主義的影響下，藝術才能班經常被冠以「資優班」或「前段班」的光環，且在主事者和教師的期許要求，以及家長的推波助瀾，藝術才能班儼然為學校的「特殊階級」與「升學率指標」，成為另一種形式的「能力分班」。周新富（2004）研究則證實，家庭社經地位高，家長參與子女學習活動愈高，子女更有機會安置於高能力組，顯然家庭社經地位與能力分組有顯著相關。

另外，許惠茹（2009）則由學習的主體——學生的觀點切入，探究學生於資優班與普通班的考試經驗感受，發覺學生經驗在資優班與普通班之間，

教師期望與教師教學態度有所差異，學校與教師常以分數化約學生的學習成就，導致慣性的認知與認同，並依照成績優劣分類，讓學生感受猶如被棄置或經濟商品的製造，並衍生出異化的人性與情緒、抗拒學習的行為、作弊求生存的負向學習策略；同時，學校與教師為了追求學生卓越與教學效率展現而將學生分班教育，更是喪失學校維護公平正義的功能。

由上述相關研究歸納得知，在能力分班或分組的制度下，教師的教學態度、教學實踐、教學回應會因為學生的社會階級呈現差異，學生的主體性則可能在學習場域中被忽略或相互比較，家庭社經地位也與能力分組有顯著相關，能力分班或分組的結果不僅呈現社會階層再製的現象，學校也因此喪失維護公平正義的角色，但其間任教教師扮演何種角色值得進一步透視。

參、世界的探究——研究設計

為了深入探究「類能力分班制度」下教師工作經驗的差異，及其與學校行政和家長所建構猶如行動網絡的社會關係，本研究採用建制俗民誌為研究方法進行研究。研究過程與資料蒐集，均徵求學校校長、行政人員與教師同意。為了保護研究參與者，相關研究資料的呈現，全部匿名處理，對於相關文件資料均以編碼方式呈現，並忠實呈現研究參與者的本意，力求遵守研究倫理。以下針對採用建制俗民誌的理由、個案學校與研究參與者背景介紹、資料蒐集與檢核，以及資料分類與編碼加以分項說明：

一、採用建制俗民誌的理由

建制俗民誌（institutional ethnography）之研究方法，試圖由個人的每日生活世界與經驗出發，分析、理解並說明人類世界中的社會現象（楊正誠，2005）。為了讓讀者對此研究法更加了解，以下先略述建制俗民誌探究的重點，並說明本研究採用建制俗民誌的理由：

(一)建制俗民誌探究重點

建制俗民誌主要是一種探究經驗的研究方法，從經驗到制度（from experience to institution）探究社會關係（social relation）中的建制性次序（institutional order）呈現的複雜關係，是建制俗民誌所關注的課題，探究焦點包括深入了解人們之間是如何互動與協調（coordinate），以及在互動與協調中，實際上發生了什麼事？因此，透過語言，人們談論到他們如何進一步互動及相互協調的經驗，則能清楚傳達並呈現人們於制度化組織中隱含的統治關係（Smith, 2002）。

建制俗民誌的研究，首先於建制性次序中找出一個特定的制度觀點，以提供所欲探索焦點之引導性方向，並提供相關架構，包括一些人們有爭議的事實、關心的事件或問題。其目標重點不在於描述人們如何生活或他們分享的涵義（Emerson, Fretz, & Shaw, 1995），而是得到人們對於自身每日生活經驗的陳述，並將所獲得的經驗進行系統化的社會學反思。建制俗民誌學者的興趣，在於超越個人經驗，試圖理解隱含的社會關係，並描繪出交織工作－經驗－社會關係的圖像（Smith, 2002）。

(二)本研究採用建制俗民誌的理由

Smith（2002）提及，建制俗民誌中實踐的對話，並不是單純要解釋人類行為或是驗證理論的假設，而是要將人們每日所做帶進制度階層的概括形式，讓人們談論所探討的制度層面。因此，本研究運用建制俗民誌的研究方法做資料蒐集與分析，選定一所以「資優班」之名招生，卻仍存有「類能力分班」之實的公立個案學校做為研究場域，探究教師工作經驗與家長和學校行政之間建構的社會關係網絡。本研究忠實呈現教師對於學校「類能力分班」的教師工作經驗訪談與觀察，由教師習以為常的工作流程中所呈現的教師工作經驗，探討個體於每日世界所埋置之廣泛概括的關係，進而了解教師工作經驗是如何為制度所建構，最後分析在學校「類能力分班制度」下，教師工作經驗與學生、家長、行政人員、教師之間的互動和協調所關聯的建制性次序，以及背後隱含的社會關係網絡。

二、個案學校與研究參與者背景介紹

本研究的研究場景為南部某一所公立國中，學校共有30班，教師成員有70人，為一所中型學校：

學校因為處於該縣的中間地理位置，周圍多所私立學校的強力招生，讓學校有相當大的招生壓力，因而學校能力分班制度行之有年。
(I070522/A)

近年，更因縣府合法授權學校申請開辦數理、語文資優班，以及陶藝班與表演藝術班等特殊才能班，合計學校屬於資優班或表演藝術班有11班，其餘19班則為普通班。該校：

每年錄取前一、二志願之明星公立高中學生數均超過20人，鼓勵學生參加全民英檢檢測，是學校推行重點目標之一，每年約有50位以上的學生通過初級英檢檢測。(I070612/B)

優異的升學績效，可居學區周邊公立學校之前三名，甚至吸引多位學生越區就讀。然而，這些成績優異的學生多數集中在「類」資優的班級：

而中高階層的家長比例在類資優的班級超過七成。
(I070522/A)

依據研究主題與研究目的，本研究採立意取樣，徵詢願意接受觀察與訪談的教師共四位，每位研究參與者均同時有任教資優班與普通班之工作經驗。為了顧及研究倫理保護研究參與者，研究者以英文字母代號代替教師名稱，並將研究參與者的背景資料摘要列表介紹如表1。

表1 研究參與者背景資料摘要表

參與者	職稱	年資	授課科目	訪談次數
A 教師（男）	一年級資優班導師	12 年	數學	三次
B 教師（女）	二年級資優班導師	10 年	英語	三次
C 教師（男）	二年級普通班導師	五年	理化	三次
D 教師（女）	三年級普通班導師	九年	數學	二次

資料來源：研究者自行整理。

研究參與者B教師與研究者為相識多年之好友（約8年），在研究者初步告知研究計畫後，願意友情協助讓研究者進入研究場域，並同時引介A、C、D等三位教師同意共同參與研究，這四位研究參與者均為學校教師會成員，對於教育諸多議題與現象均頗有興趣，研究者便經常性扮演同儕諍友與諮詢對象，進行心情分享與專業對話，並協助處理學生問題或教育議題之探究，藉此建立彼此之間的信賴感，俾利於研究者資料之蒐集。

三、資料蒐集與檢核

依據研究目的，本研究資料蒐集的方式包括實地參與觀察、半結構式訪談，以及文件分析與研究資料檢核，以下根據各種資料蒐集方式詳加介紹如下：

(一)實地參與觀察

本研究欲深入了解學校「類能力分班」下的教師工作經驗，透過參與觀察來掌握學校生活中的脈絡情境，幫助研究者了解研究參與者於脈絡情境下的教師實際工作，進而發覺研究參與者教師實際工作經驗建構或隱含的意義與問題。

本研究觀察的程序則是由初期廣泛性的「描述性觀察」，到根據文獻與研究主題做「選擇性觀察」，最後則針對某些特定焦點，做進一步深入的「焦點觀察」，並將教師工作經驗的觀察札記整理成可相互對照、比較的類別。除了觀察教室課堂的進行，觀察的場域還包括教師休息室、校務會議、

招生會議、升學會議、導師會報、班週會、升旗、班親會等，研究者長期浸潤於觀察現場的時間為2007年3月至2008年2月。

(二)半結構式訪談及訪談大綱

本文訪談的對象，以上述四位參與研究者為主，研究者首先與學校成員建立關係，並與其閒聊學校生活，待建立信賴關係後，再進一步邀請研究參與者接受訪談。本研究採行深度訪談，半結構式訪談大綱包括要求研究參與者：1.請詳細描述一日、一週或一學期內重複性的教師工作。2.請談談您教師工作上所經歷的特殊事件。研究者並適時依據研究目的以及當時情境脈絡，詢問特定但具開放式的問題，以期進一步蒐集研究者所欲探究的資料。與教師個別約定做深度訪談的時間，每位教師為一至三小時不等，直至資料飽和始結束訪談。訪談後將錄音內容轉謄為逐字稿，並做初步的分析與編碼。

(三)文件分析

學校相關文件分析，有助於研究者了解研究現場過去的發展情境脈絡，並可做為檢驗和增強訪談資料與觀察資料的證據，若發現彼此之間相互矛盾或有不周詳之處，則可提供研究者進一步的檢證與探究，以求研究資料的真實性與正確性。本研究的文件分析包括家庭聯絡簿、班級成績單、校務會議記錄、導師會議紀錄、升學會議紀錄、招生會議紀錄，以及資優班與特殊才能班招生簡章等文件。

(四)研究資料的檢核

基於本研究之研究目的與研究問題聚焦在探究類能力分班制度下的教師工作經驗及其所隱含的社會關係意義，旨在厚實描述教師工作經驗，並試圖描繪出隱含的社會關係。因此，本研究採用三角檢證法建立研究可信賴度，第一重為資料來源的三角測定，研究者由多方資料來源，例如：訪談、觀察、相關文件來檢驗不同資料來源的一致性；第二重為研究對象的檢核，在訪談、觀察或取得研究參與者的教師工作經驗資料後，研究者會和研究參與者討論相關研究文稿，並請他們提供回饋建議，進一步釐清且確認研究參與

者的經驗和想法。

四、資料分類與編碼

為了便於研究資料的歸類與分析，本研究資料分類編碼，觀察札記代號為O（Observation）、訪談紀錄代號為I（Interview）、文件分析代號為D（Document），並依據當時資料取得的年份日期，再加註訪談者代號或觀察地點。例如：2007年12月18日，於D班普通班的觀察紀錄，則編號為（O071218/D班）；2007年10月23日，與A教師的深度訪談，則編號為（I071023/A）；2007年10月21日，A教師班親會會議紀錄，則編號為（D071021，A教師班親會會議紀錄）。

肆、一個學校，兩個世界——研究分析與發現

本研究主題為「類能力分班制度」下教師實際工作經驗之研究，採用建制俗民誌研究方法，主要探究「類能力分班制度」下教師工作經驗的差異，以及教師工作與家長和行政互動與協調所產生的編制性連結，並探究建制次序間所隱含的社會關係。

一、義務與期待的相互作用

Coleman（1990）以實證研究探究家庭的社會資本與教育成就的關係，其中義務與期待的社會關係即為社會資本的構成之一；同時，Coleman也指出，在學校的情境脈絡下，教師與家長之間的社會資本，對學生的學業有很大的影響。而國內研究也發現，教師對學生的期許與要求不同，會導致學生能力表現與評價產生差異（許殷宏，2006）。由此可知，教師的期望、教學行為，以及與家長的互動，對於學生的教育成就會產生影響。本研究則發現，在義務與期待的相互作用下，教師的工作經驗會與家長及學校行政產生協調與編制性的連結，而對於資優班與普通班的教學有差異性的資源投入，

分析結果分段敘述如下：

(一)資優班：高期待共構優質課程與教學的協調

1.高期待家長積極影響學生在校經驗，學校行政配合家長協調教師課程

資優班的家長，對孩子的期望很高，爲了留更多時間來全力準備基本學測，「家長常會要求教師超前進度教學」（I071211/B），造成教師教學工作的壓力：

會中有多位家長均詢問學校超前進度的排課事宜，家長建議為了讓學生有更多充足時間全力衝刺基本學測，因此建議學校是否能從國一下學期即開始趕進度，並於國三上學期第二次段考時即能趕完所有進度……。 （D071021，A教師班親會會議紀錄）

學校行政也多會與教師協調教學工作，積極回應家長的要求，例如：彈性排課讓教師超前進度教學，甚至更改某些的課程設計，方便教師教學：

資優班超前進度學習是很正常的，學校方面排課，多半會將藝術與人文、綜合活動、……一些藝能科目的課，排給資優班教主科的老師，方便我們用來超前進度……。 （I070515/C）

我們的電腦課就和英語課穿插上，因為有時候要讓學生用電腦練習線上的英文口說訓練……。 （I070612/B）

資優班家長對孩子的高期待，還包括通過全民英檢、參加奧林匹克數學競試等，學校行政與教師也多會極力配合家長要求，並授權讓教師有彈性地將升旗或午休的時間「轉化」爲補足性教學時間：

像現在全民英檢熱，很多家長都會希望他們的孩子最晚國二就可

以通過初級英檢，為了配合家長要求，導師會向行政單位要求不參加升旗，把時間挪出來讓學生聽大英（一種英語廣播節目），或要求英文老師額外加課幫學生準備英檢，有的導師甚至親自幫學生考單字……數學領域則是利用午休時間叫學生出來訓練，參加奧林匹克數學的競試……。（I070522/A）

學校行政方面也會提供獎學金鼓勵學生參與，不僅回應家長的需求與期待，另外一方面也做為學校的成就指標之一，並有利於年度招生：

教務處特別設立獎學金鼓勵學生去考英檢，你看榮譽榜去年通過英檢的就有六十幾人，對家長有交代，同時也是學校的成就指標……，家長對我們學校也會有正面宣傳，……這樣招生比較好招啊！（I080219/B）

甚至學校例行性的校際比賽，例如：英劇比賽、國語文競賽、科展等，也都由教師帶領資優班的學生代表學校對外參加比賽，資優班家長也多會參與協助，並且提供相關資源。參加校際比賽，不僅提供學生成就的機會，另外一方面，學校也間接利用家長資源，達成學校對外競賽得獎的目標：

我們每年科展、英劇、國語文競賽，都必須組織團隊，並且長期訓練或準備，有時候必須利用到假日出來訓練或是討論，資優班的學生家長比較能配合，同時他們也比較能提供比賽所需的資源……，像之前的英劇比賽經費不足，家長多願意出錢出力……，況且資優班學生，有很多從小就補美語、作文……，指派他們參加比賽，學校獲勝的機會較大呀！……學校有成績、老師有面子、學生有成就、家長也

高興……一舉數得，對大家都好……。 (I071023/A)

2.教師義務提供額外學習單輔助進度，並要求家長做「補足性教育工作」¹

資優班的教師，常會安排學生的考試，平均每兩週，資優班導師就會寄成績單回去，並要求家長做家庭「補足性教育工作」(complementary educational work) (Griffith & Smith, 2005: 67)，例如：「請家長多督促子女的課業成績，培養孩子的專注力」(D071105, B資優班成績單)，或是義務提供家長額外練習卷以及紀錄表，並要求家長記錄及確認孩子在家的學習狀況，供教師查核之用：

我會針對較差的同學，多出一份練習卷讓他們帶回練習，並設計紀錄表，請家長協助紀錄學生在家的學習狀況，若是多次不配合的學生或家長，我就有紀錄，下學期若要再重新編班，我們就有充足的理由把他們「踢」去普通班，再拉一些認真想讀書的進來……。 (I080108/A)

我們英語或國文常常必須默背課文，需要較長的時間考試……，我們任課老師多會要求學生在家默背，或是督促孩子聽英文廣播，之後讓家長簽名確認……。 (I071211/B)

教師會針對參加英檢或是數學競試的學生，仔細地規劃出家長輔助學生學習的進度，並清楚地「於學習講義上或練習卷上做記號，並

¹ Griffith與Smith (2005: 67) 所言之補足性教育工作，泛指達成學習成就所需之額外資源或協助性工作，例如：幫忙孩子們做功課、檢查功課、指導孩子閱讀、去圖書館、博物館……，以及家長是否有志願性時間去學校協助等。

告知從哪裡開始幫孩子複習」(I080108/A)。教師的學習單內容設計也有一系列的安排：

針對要參加競試的學生，學校也有另一套培訓制度，像我們數學就編一份學習單，是給學生參加奧林匹亞數學競賽用的，裡面多是一些較靈活的運用題、深度挑戰題……，讓家長知道我們有在做，……他們通過競賽，對學校的招生就比較有利……。(I070918/D)

3.刻意設計互動課程，並提供家長親職教育文宣與秘訣

資優班的教師和家長是積極互動的，特別是有問題的時候。教師時常會寄發親職教育文宣，提供家長支持，並要求家長閱讀後簽名確認：

我若於報紙上或網路上看見一些不錯的文章，會將其蒐集起來，做成班報，讓學生帶回做親師互動，提供家長一些有利於親職教育的支持性文章，並要求家長閱讀完後於聯絡簿簽名，有些家長較忙沒看或沒簽，我會採取有程序的確認，三天後再確認一次……。(I071211/B)

教師爲了滿足家長的期望，有時候也會刻意設計一些課程，讓家長與學生互動一起完成，例如：班級網頁製作、閱讀心得欄發表，教師和家長之間也可藉此產生交流，讓家長了解孩子在學校學習的狀況：

我於寒暑假時，會要求學生和家長，分工合作，完成班級網頁製作，一方面將學生這學期的作品做一個發表，讓家長知道孩子的學習狀況，另一方面也可促進大家的互動，讓家長知道我們有在做事。

(I080108/A)

由上述內容可知，資優班家長、教師與學校行政，在義務與期待的相互作用下，共構出的教師教學工作，三者之間彼此相互分工、協調工作經驗，並積極控制學生的學習經驗來回應「功績性文本」的統治性目標——教師為了積極配合家長要求，必須與學校行政共構課程計畫，設計符合家長期待的教學與課程，例如：超前進度授課、訓練英檢、編製數學競賽學習單等，家長也必須配合教師做積極的補足性教育工作，成績單、英檢證書、數學競賽證書等「功績性文本」，同時規訓並統治了家長、教師以及學校行政於課程與教學工作上的協調。

(二)普通班：低期待導致邊緣化課程設計與教學

1.教師採用低分數標準，常用諷刺性話語並標籤化學生

普通班教師多半對學生的學習成就期待較低，並採取較低的分數標準，學生若未達最低標準，教師多會對學生採取罰站、罰寫等處罰方式：

我對普通班要求不高，我只要求他們不要給我考全年級最後一名，讓老師丟臉就好。所以我都將學生分組，要求他們達到組別的最低分數，例如比較有在讀書的，我就訂60分以上；還有救的，我就訂50分……沒救的，就最少也要30分，我常叫他們亂猜也要有30分。……沒達到標準，我多是叫他們到辦公室外面罰站、罰寫，不准他們下課。(I070925/C)

研究者於教室的觀察發覺，教師於課堂上教學少有鼓勵，取而代之的是諷刺性的話語，而話語中常會顯現出學生的家庭階級：

老師：戊生，零分！（大聲的語氣）零分打手夠嗎？打屁股吧！……

九九乘法國小有沒有學？我問你，6乘7多少？（等待學生回答時，有一位學生脫口而出42）

老師：（看向那位學生，嘲諷的語氣）你有比較厲害嗎？（戊生還是沒回答）我再問簡單一點，3乘5多少？

老師：這麼簡單了還是不會（全班哄堂大笑），你家不是開麵店的嗎？我想你賣麵一定了錢（臺語），難怪你都只有洗碗而已……。 （O071218/D班）

由上述內容可知，教師對學生無形的標籤化習焉未察，並呈現工具理性思維與行為，例如：低期待、處罰、諷刺等，惡化師生互動與學生學習。

2.照本宣科或簡化教學內容，對家長「補足性教育工作」少有期待

教師於普通班的教學，除了對學生學業成就多採取最低標準，於課堂上的教學工作也多是照本宣科，不會特別補充課外延伸性內容，或顧慮學生的程度而放慢教學速度，常常是直接簡化教學內容，挑題教學，並選擇性地關注成績較優的數名學生：

教師教學速度快（不管學生有無翻到正確頁數），並不會特別考量學生程度，教學過程中，教師只是站在講臺上，沒有到臺下走動，偶爾只眼神關注坐在教室前的那幾位同學，是否聽得懂……教師檢討考卷，是挑題跳著講……。 （O071218/A，師於普通班教學觀察）

在普通班教太難，他們也聽不懂，所以我都點到為止，有些較難的我就直接跳過……，你說有沒有補充課外的？他們若課內的會寫就偷笑了……。 （I070925/C）

普通班教師對家長參與「補足性教育工作」少有期待，多半將家

長不參與和無回應視為理所當然，不會刻意設計補足性教材協助學生與家長，與家長的互動也呈現冷淡與抱怨之態度：

我們學生的家長，你不要奢望他們回家會教孩子功課，若能配合你，監督孩子的功課有沒有寫完，你就要很感謝了。有的家長要兼顧生活和三餐，哪還有多餘的時間管孩子的功課……。 (I070918/D)

老師打電話要求家長到校，家長到學校之後，教師給家長一份 copy 的習作和解答，要求家長監督小孩寫功課，並告知其孩子不寫功課，造成他教學上的負擔，並抱怨若此種情況持續下去，他就要依校規記過處分，老師和學生家長的互動少，語氣冷淡。(O071204/D，教師辦公室)

學生聯絡簿多是教師更改學生錯字、記錄功課、考試、學校交辦聯絡事項，例如：「未簽名，補簽」、「請將今天考試分數寫上去」(D071204，D 教師班級聯絡簿)，聯絡簿上少見教師、學生、家長的互動，若有，也多是對學生的規勸，例如：「請勿再遲到」、「請注意孩子有抽煙行為」、「請勿讓孩子沉迷於電玩」等(D071127，C 教師班級聯絡簿)，而家長多只有簽名，或寫上「謝謝」、「會注意」(D071127，C 教師班級聯絡簿)等話語，少見教師與家長之間有積極性的回應話語和互動：

3. 預留課堂5分鐘

研究者觀察普通班的教師教學發覺，「教師會習慣性預留課堂5分鐘，給學生自由活動做為要求學生上課認真的交換條件」(O071218/D 班)，教師訪談中也有預留課堂時間讓學生自由活動的類似論述：

學生常會在上課寫交換日記、無心聽講，有時候傳手機簡訊，我

為了要求他們上課認真聽講，我會和他們協商，若不吵鬧、認真，讓我好好上完這一節課，我就留五分鐘給他們自由活動。這樣的交換條件，要讓他們認真是比較難，但是至少他們比較不會吵……。讓他們自由活動，我都是睜一隻眼閉一隻眼，他們有的就吃早餐、有的聊電動、有的寫交換日記、有些愛漂亮的女生就會化妝、掛耳環、梳頭髮、有的看小說漫畫……（I071023/A）

對於預留課堂五分鐘，有的教師會提出合理化的理由，例如：處理班務、太累要休息等：

老師：剩五分鐘，我處理一下班上的事，甲生，午餐費拿去交了嗎？（學生點頭）。好！自己將桌子對齊排好，電扇要記得關，沒關被學校登記，我就全班處罰。今天上學或上課遲到的學生出來（鞭打手心）……（下課鐘聲響）。（O070911/C，教師課堂）

老師：剩五分鐘，你們自修，看一下剛才教的，有沒有問題，有問題的提出。老師坐一下，教你們班的力氣是教別班的兩倍，不知道為什麼，教你們班就是不自覺的要提高兩倍音量，很累，所以休息一下，合理吧！（全班笑）（O071023/D，教師課堂）

由此段分析可知，普通班的教師對於學生多是較低標準的要求，不期待家長能協助教師做補足性的教育工作，教師似乎也意識到家長與學生的家庭階級，卻少有具體行動協助這些家長與學生的困境，反而以話語諷刺學生或對家長態度冷淡，而教師仍普遍存在工具理性思維，沿用處罰方式規訓學生的作業與學習態度。

綜合資優班與普通班教師的工作經驗，猶如Metz（1993）所提，資優班教師的教學與課程設計工作，教師會積極投入於準備工作與課

外輔導，為學生精選教材，並與家長積極性配合教學與課程設計工作，學校組織亦會提供相關支持。同時，教師會將資優班家長的「補足性教育工作」視為理所當然，而要求家長與教師的教學工作協調。學校行政與教師多會指派資優班學生參加對外比賽，提供家長參與以及學生成就的機會，學校也間接利用家長資源達成學校對外競賽得獎的功績性目標。學校行政、教師，以及資優班家長和學生均為利害關係人，並受到成績單、證書及競賽成績等「功績性文本」的統治，而彼此互相協調工作經驗，共構更優質的課程與教學，似乎也隱含著利益共享的社會關係。

而針對普通班學生，教師的教學與課程設計工作，則顯現出較低的教學期望，普通班教師的教學態度也明顯和資優班教師的教學態度有所差異（許惠茹，2009）；或是於教學時以諷刺性話語及態度，對待學習成就不佳的學生（Metz, 1993）；甚至與學生協商，預留課堂五分鐘，或是照本宣科、簡化教學內容，對家長的補足性教育工作少有期待，加上教師的差別教學，更加破壞教育過程的公平原則（周新富，2000；姜添輝，2002）。教師與家長的低度協調、期望與互動，所建構出的社會關係，邊緣化課程與教學的實踐，建構不利學習的情境，讓普通班的學生更處於社會弱勢，並增加教育產出的階層化。

二、規範與共識的相互建構

Giroux（1983）認為，學校不但傳遞代表優勢文化及其利益的知識，並且將其合法化。個案學校依照地方政府自治條例將資優班招生合法化，並為了組織整體的升學利益，協調教師額外加課教學，同時建立資優共識，要求家長及學生遵守利益競逐的轉班遊戲規則，如此的手段與目的，無非是對資優班學生進行集體菁英化的建構，藉以達成學校提升入學率與升學率的功績性目的。對於普通班學生，可能因為經濟資本或文化資本的差異，無法贏在入學考試的「起跑點」上，而被集體平庸化的制約於行為的規範與職業課程

的試探，本段研究發現分析如下：

(一)資優班：集體菁英化的建構

1.一一電訪家長，合理化入學考試

爲了合理化入學考試的公平性，每年約12月底時，學校行政就會召開全校教師招生會議，分配每位教師要招生的學生名單與人數，並要求教師一一電話訪問，聯絡家長，並告知家長學校將於4月份擇期舉辦數理和語文資優班的招考，要學生及家長提早準備：

每位老師手中都有一份名單，我們會一一打電話訪問，並告知招生考試的消息，學校行政人員也會到各校發招生考試的簡章，讓大家都公平的知道這個訊息……。 (I080108/A)

但是，學校行政也會特別要求國小老師勾選表現較資優的學生名單，並要求招生教師加強宣導，請他們的家長要儘早幫孩子做準備：

名單上有勾選的就是成績較優良的，我們就必須告知學生及家長，學校於明年4月會擇期舉辦資優班的考試，有語文、數理資優班以及表演才能班，要鼓勵他們報考……會特別請家長協助孩子儘早準備以獲取好成績。(D071224，招生會議紀錄)

爲了招收到資優的學生，學校行政方面也會請幾位老師配合舉辦學習營，吸引國小學生參加，藉機讓學區國小家長和學生對學校有初步認識，從中了解學生家長的需求，並趁機宣傳學校優良之辦學成就：

學校每年都會先舉辦學生語文成長營和趣味科學營，但是只提供國小老師推薦班上前十名學生參加，……學習營結束有家長座談會，

就可以蒐集家長的需求，並且順便宣傳學校的辦學成效，例如每年考上第一志願的人數、通過英檢的人數……等，增加家長讓孩子來讀的意願。（I080115/C）

由教師的招生工作經驗中，也可略知家長的回應，有些早已做好萬全準備，有些則是茫茫然，端看孩子自己的造化：

有的家長說他們老早就將小孩子送去補習，為的就是準備應付國中、私中的入學考試……有的家長會告知你他的小孩很乖，只是比較不會讀書，他也沒多餘的錢給他去補習，因此希望老師將他編在學生乖一點的班級，不要被人家欺負就好。還有些家長是什麼也不知道，也不管，認為讀書是孩子的事，全看他自己要不要努力了……。（I070522/A）

學校的招生工作，無疑是告知優勢階級家長與學生做好準備，完全忽略提供給較弱勢或發展成熟較慢，但卻可能具有潛力的學生機會。招生工作為不公平的「類能力分班」揭開序幕，具有文化資本與經濟資本的學生及家長，已蓄勢待發，而其他中下階級的學生家長只能選擇沉默以對，縱然有些微的聲音終究無法集結成集體行動，撼動社會結構的產物——「類能力分班」。

2. 建立資優共識，遵守轉班遊戲規則

能力分班的功能強調同質性高的班級，有助於教師教學效能、效率及學生學業成就的提升（戴曉霞，1998）。然而，學校為了維持學校資優班的品質，不僅入學考試即以智育成績來把關，甚至訂定學習不適應者則必須接受轉班輔導之遊戲規則，建立資優班教師、家長與學生維持資優之共識：

資優班選取標準國小畢業成績占30%，國小五六年級學科測驗（包括國語、英語、自然、數學）占30%，國中入學考試占40%（包括國文、英文、數理及作文，考試無範圍），謹訂於4月×日招考……註：若經評估學生於進入該班後適應不良，得於下學期初接受學校輔導轉班的建議（D070430，招生簡章）。

為了有效達成教師的教學效率及學校升學目標，學校期末會召開升學輔導會議，討論學生於班上的學習情形，教師也會讓家長感知學生可能因為無法達到學校資優的標準，必須面臨被迫轉班的危機，藉以協調家長謹慎的配合教師教學之要求做「補足性教育工作」：

我們會把話說在前面，讓學生及家長知道，你若進到資優班，成績無法保持老師要求的水準，下學期你就必須轉班，像班上的倒數五名都很危險，……這樣學生和家長才會謹慎……。 (I080108/A)

若是功課無法達到標準，或學習態度較不佳的，我們多半會先與家長聯絡，告知學生下學期有可能被調班，……若是學生和家長再不配合加強學生課業，無法達到任課老師的目標，學期末有一個升學輔導會議，老師就會向學校提出建議，並要求這些學生寫家長同意書，同意學校給予轉班改善學習環境，……。 (I071211/B)

轉班成為教師與家長協調工作之利器，並且將家長對學生做的「補足性教育工作」視為理所當然，如此的教師輔導性工作，值得教育者深思。

3. 依循組織整體升學利益，遵守組織規範犧牲星期假日上課

資優班的升學率攸關學校年度的招生，因此學校對於資優班教師資的安排特別重視，學校行政會特別加以安排，家長也會提出相關意見：

教資優班的老師學校都會特別安排過，老師要能配合學校要求，如額外加課、帶團隊、作科展……。有些家長也會先指定他們想要給哪些老師教……。 (I070925/C)

家長與學校行政均會對教師提出假日加課的要求，因此衍生出一些教師與行政之間相互協調與協商性的事務性工作：

學校和家長都會要求教資優班的老師要額外幫學生加強、補充，…星期六都要上一整天，國三則是星期日也要出來加強……沒辦法，你也是要配合，因為學校和家長都要看升學率……這是大家都得利的事……孩子考得好，家長高興，學校要招生也比較容易…… (I070918/D)

另外，學校也相當重視對外參加的校際比賽，並要求教師利用假日做額外的補足性工作，學校給予的回饋則是方便教師調課：

我們會協助學校指導像英語話劇啦、直笛、合唱團、國語文競賽、科展的工作，快比賽時假日都要出來練，……當然偶爾我們要調課，行政那邊也會盡量配合給予方便，大家都是互相……。 (I070612/B)

由上可知，學校年度招生工作，教師與行政協調招生工作，傳遞資優班考試日期，對於具經濟資本與文化資本的中上階層之學生與家長，早已事先做好準備，能獲得較佳之機會與結果（陳建州、劉正，2004）。能力分班考試成為對認真學生的酬賞、方便學校排課與教師教學，以及提高升學率（周新富，2000），因此，學校行政對於促進資優班學業成就的學習支援，例如：資優班的排課、教師授課時數安

排，以及教學資源的安排與協調等，均明顯重視，教師也多積極性配合。資優班儼然成為學校的優勢團體，因為攸關學校的升學率，對外代表學校的成就，而獲得行政與教師更多的資源與支援。

(二)普通班：集體平庸化的制約

1.行為不偏差，功課為其次

教師對於普通班學生則多是行為方面的規範，由普通班教室布置中，「班級公約」為普通班教室共有的場景，即略現端倪：

普通班級的教室布置相較於資優班的教室布置則真的較「普通」，班級公布欄多簡單分為公布欄、班級公約、資訊欄等，少見班級有勵志性標語。特別的是，教室布置的班級公約於普通班可說是班班皆有，內容多是：準時上學、不翹課、不抽煙、不破壞公物、上課不睡覺、不罵髒話……等「規範」行為的話語。（O070928，普通班）

教師也較少要求學生課業成績，而對於普通班學生的輔導工作，也多是以規則、記過來制約學生行為，並將學生行為不好視為理所當然，甚少探究學生問題行為的起因：

我對學生沒什麼期待，而我能做的，就是教他們如何於團體中生存，如何準時，如何表現合宜行為及解決問題，你這些基本都做不到，以後出社會找工作，要如何生存下去？（I070925/C）

我們這種班的學生，行為不好是正常的，你想要去管好他們，或是奢望他們變好，我想你只會累死自己。……我就用記過的方式，看你有多少操行成績讓我扣，如果要畢業證書的學生，多少還會聽，或還會怕，那些講不聽的（學生），我就交給學務處或輔導室依校規處理。（I071218/D）

對於學生的課業規劃，教師以及學校行政的態度則未如對待資優班的積極，而學校的合理化理由則是教師不配合，以及增加家長的負擔：

以往學校就是只有前面的班級，才需要上週六日的輔導課，……若說要排普通班學生出來上課，老師會以班上秩序太差或是學生無學習動機、學生沒興趣、家長有負擔……，不願意配合加課，要考量的太多，乾脆就依循舊制，反正大家早就習慣如此的差別待遇，見怪不怪了。（I070918/D）

2.鼓勵參與技職課程，試探就業傾向

相較於資優班，普通班教師則與家長建立共識，讓學生參與學校與職業學校合作的技職課程，利用每週半天的時間，到校外上課，試探就業傾向：

我們會極力鼓勵家長讓學生參加技藝學程，讓他們早一點試探他們有興趣的職業，他們若是在修課期間表現良好，申請入學的時候還可以加分……。 （I070918/D）

對於鼓勵學生參加職業試探，可能會因此引導其升學之路的差異，然而，背後所隱藏潛在課程的影響，例如：學生提早學做勞工的認知與認同，教師則多半是不自覺的或是視為理所當然：

我覺得不愛讀書或家境較清寒的普通班學生，我就會建議，甚至強迫家長一定要讓學生去學技藝學程，這樣他們可以提早與社會接觸、了解社會對他們的要求……。我會建議哪些學生選什麼類別的技藝學程，……很多學生學了技藝學程，回來會告訴我他們很有興趣，

當然學測後填志願，他們就會選這些相關類型的學校來填……，我覺得這樣也不錯ㄚ……。 (I070925/C)

我會告訴家長或學生，你不讀書就去學技藝，搞不好是另外一條發展的路，否則你要拼成績……，許多學生和家長也都能認同……。 (I070918/D)

如Metz (1993)所提，學校行政系統很少提供系統性的協助，幫助教師了解低社經學生的觀點或問題，教師將處罰與規訓學生行為視為是理所當然的輔導工作。而教師鼓勵學生參加技職課程，猶如執行篩選機器的工作 (Spring, 1976)，根據學生的學業能力，安排適合的職業試探課程，引導他們追求合適的職業目標。

由研究分析可知，在資優班與普通班之間，教師工作與學校和家長呈現不同的協調經驗。對於能力較佳、家庭資本較充足之資優班學生，教師與學校提供如英檢、數學競賽的加強課程，協助他們順利取得證明能力之證書。教師工作與家長和學校行政的協調經驗，依照學生能力與家長資源而有差異化的教學，建構了具差異的階層化社會結構。而教師工作與學校行政和資優班家長的協調，無異是維繫優勢階級的社會階層。對於普通班學生，教師鼓勵普通班學生參與技職試探課程，其潛在的影響不僅讓學生學習並習慣於就業場所的紀律，更潛在建構學生對其社會階級的認同，擴大資優班學生與普通班學生的學習差異，邁向學術卓越與職業技能追求，凸顯教育階級化的社會關係。

三、資本與資源的相互滲透或缺乏

Coleman等人 (1966) 研究發現，最能預測學生成就的竟然是學生心智能力及家庭背景，而非學校因素。而周新富 (2008：9) 則歸納多位學者的研究，證實家庭背景對學業成就的影響是透過一組「家庭資源」的中介變

項，例如：家庭教育資源、社會資本、教育期望、教育參與、語言使用等，並將家庭資源定義為等同家庭的資本概念。而本研究則發現，家庭資源與家庭資本轉化滲透進入學校，對於教師工作提供一定程度的支持，有益於資優班學生學習；相對地，普通班學生家庭資源與資本的缺乏，教師與家長疏於互動，對於學生學習造成阻礙，以下則分段加以分析：

(一)資優班：資本轉換為資源支持優勢組織的運作

1.設立班級親師會為有目的的組織（intentional organization）

在資優班中，每年例行的班親會，家長均是最踴躍參與的，教師也會要求家長能自行籌組班級親師會，除了可隨時提供教師支援外，還能對學校提出建言，讓學生有更好的學習品質：

我一定會要求我們班上的家長組織班級親師會，這樣一來，學校或老師有什麼需求，家長隨時都是有力的支援，像學校英劇比賽，家長就來幫忙搬道具、化妝……二來，家長若要對學校有什反應，也比較有力量……，像之前家長就聯合起來幫我們向學校建議電腦設備要換新，否則學生要做英語口說練習太慢……。（I071211/B）

資優班班親會家長自主性高，多由家長主導討論議題，議題多重視學生學習成就，要求教師多給予課程改變或較特殊的課程，教師於班親會的工作，只是擔任主持人：

我們班開班親會，家長多有出席，……會長會主導全場討論，包括是否設立班級進步獎鼓勵學生，舉辦班級旅遊，有的家長會提議要讓班上英文閱讀哪些課外讀物，或建議老師加強學生的英檢能力、數學競賽能力……我就在旁邊做紀錄，並且告知家長我們會儘量配合家長的需求。（I080108/A）

再者，猶如周新富（2006：6）所言，行動者會抱持投資的概念，並期望回收投注的資源。由本研究分析中可知，資優班家長組織的班級親師會，會不定期舉辦校外參訪活動，如戲劇表演、演講、參訪等，累積文化資本，讓教師、學生、家長均獲益：

我的班級親師會有分組，如活動組、文書組、事務組等，常會規劃月考完後舉辦活動帶學生、家長、老師四處去參訪……，有時候去看戲劇表演、聽演講，有時候參觀博物館特展……等，大家也都很踴躍參與，……我覺得不錯，可以吸收一些別的知識，又可聯絡老師、學生和家長的感情，大家收穫都很多……，家長也把它當成是一種教育投資……，都很捨得、也願意配合……。（I071211/B）

Lin（2001）認為，行動者會採取行動來維持和獲得有價值的資源。例如：家長會將難得的經驗視為學習資源，因此，為了讓學生均有參加比賽的經驗，會主動向學校爭取讓全班參與對外的英劇比賽，當然家長對於人力、物力與財力的支援，亦是提供教師許多協助，學校也樂見此事：

為了要讓學生有不同、難得的學習經驗……，我們班家長聯合主動要求代表學校參加英語話劇比賽……，學校只補助2,000元，我們卻花了將近10,000元，都是家長一起出錢的，連學生的戲服、道具、化妝，都由家長一手包辦，這很好啊……學校和老師省了很多力氣……。（I071211/B）

2. 資本的建構與轉移

Bourdieu（1997）認為，中上階級家庭通常對於教育有較高的投資，並以此占取更多的文化資本。研究發現，教師的某部分工作也常

與資優班家長所提供的家庭資源共同結合，造成經濟資本與文化資本的建構與轉移，例如：學校每年均會舉辦的教室布置比賽，家長所提供的人力資源與經濟資本，讓資優班的教室情境布置更加地多元化：

資優班的教室布置得琳瑯滿目，許多班都有家長參與，幫忙教室布置的工作，班級公布欄也相當有內容，有榮譽榜、心靈交流站、資訊最新報、感人小語、作品觀摩，並有許多的勵志標語，如「風聲、雨聲、讀書聲，聲聲入耳」，「家事、國事、天下事，事事關心」，除此外，還有點綴些許的綠化植栽，連窗戶旁還有風鈴與創意手工裝飾的窗簾。（O070928，資優班）

相同地，資優班教室佈置比賽，學生也因為擁有「對的」文化資本與容易獲得可運用的資源（Bourdieu, 1984），例如：家長的協助、經濟的支持等，因此，更容易獲得學校的獎賞。於訪談中，教師談及教室布置的工作，以及與學生和家長之間的互動與協調經驗，充分顯示家長資本與資源對教師工作的支持，描述如下：

我們每次布置比賽都得獎，…當我宣布要比賽時，很多學生國小就有去學畫畫，隔天就好幾個帶教室布置比賽的書來給我參考，家長也會於聯絡簿中主動詢問要不要幫忙，我當然是歡迎啊！（笑得很開心）……，布置教室的材料，多由家長帶學生至書局請購，要什麼樣材質的紙，都由他們自行決定…，最後教室布置的費用，包括購買綠化盆栽的錢，總共花了2,560元，就由班費中扣除支付，……因為學期初每位家長就同意繳交班費1,000元，現在還有三萬多元呢！（I080219/B）

針對學校週六、日的輔導課排課，家長也必須有足夠的經濟資本

負擔教師額外的鐘點費與教材：

前段班的家長經濟狀況比較沒問題，家長也多能負擔這些費用，因為這些課要額外買很多參考書和測驗卷，有時候光一學期買講義和測驗卷的錢就高達2、3,000元，而且還要付老師的上課鐘點費……。 (I071218/D)

為了讓子女順利取得英檢初級證書，家長也捨得花錢添購口語設備，提供學校教師加強教學之用：

今年資優班學生家長聯合花了32萬購買200人份的一年英語口說線上教學的版權，還要求學校的電腦課乾脆配合英檢，就讓學生使用這套英語口說軟體……。 (I070612/B)

由此可見，資優班學生家庭階級可獲得較多的經濟資源，學校行政也從中協調教師的教學工作與教學資源來回應家長需求，更因為學生具有高度的文化資本與經濟資本，增添教師工作之助力，建構資優班學生更具競爭性之學習環境。

(二)普通班：資本與資源的缺乏造就弱勢組織

普通班的教師工作，則因為學生家長的經濟資本與文化資本相對缺乏，以及親師之間弱連結的互動與回應，導致教師工作呈現無力感，甚至以資本和資源不充足合理化一些教學安排，讓原本處於資本弱勢的普通班學生更於相對匱乏的資源與關注的環境中學習。普通班教師工作與資本及資源的關聯分析如下：

1.親師弱連結的互動，遑論資源與資本的協助

普通班的班親會，家長的參與度不高，有些甚至是因為孩子可記嘉獎而被動參與：

我們班的班親會，會來參加的就是那五、六位，有些還是小孩強迫他們來，這樣才能記一支嘉獎（老師笑）……，家長關心的是小孩在學校乖不乖……，問他們對學校的建議，家長多半是希望小孩能順利畢業不變壞就好……，對小孩都沒有高度的期待……。（I070925/C）

學生聯絡簿多是教師更改學生錯字、記錄功課、考試或學校交辦聯絡事項，聯絡簿上少見親、師、生的互動，也少見家長有回應性話語，家長與教師的弱連結互動，僅止於聯絡簿的簽名，並少有能力或時間提供額外的資源及資本的協助：

聯絡事項：本學期學生講義與考卷費用164元。（D071204，D教師班級聯絡簿）

學生乙：1.運動服要繡學號；2.上課鐘打一分鐘內要進教室，未進教室者，計遲到一支；3.掃地未掃好，導師屢勸不聽，小過一支；4.學校招募義工，請看公布欄。（D071127，D教師班級聯絡簿）

班親會每次來參加的家長，都只有三、四位，有的教到快畢業也都沒有見過面，……家長沒時間來學校當志工，……要收錢都還很難收齊。除了有事用電話聯絡外，我都是讓家長簽聯絡簿…，有的是阿公、阿嬤在帶，聯絡簿都沒簽名，所以我們班要組班級親師會很難……。（I071218/D）

2.以缺乏資本與資源傳遞「合理化」教學安排

相較於資優班教師，普通班教師則缺乏家長協助的人力資源與經濟資源，常必須親自動手布置教室，且布置教室經費有限，常常只能在有限資源下作運用，由普通班教師的訪談中，隱約顯露學生能力以

及財力明顯不足的窘境，造成教師於工作上的困境：

每次學校要布置比賽，我都很頭痛，因為有些學生家長午餐費都繳不起了，還要分擔教室布置的費用，所以我都選便宜的壁報紙，一張10元的，星期六、日特別拜託幾位同學一起出來幫忙，……。因為人力、物力不足，我多是貼一些簡單的圖畫，寫上班級公約，……大部分都控制在300元以內完成……當然要得名次，就比較困難……（嘆氣、顯現出無奈的表情）。（I070918/D）

教師對於學生的教學，也較少會幫學生挑選額外補充的課外講義，原因也多是因為家長負擔不起：

普通班都是課本、習作教一教，要像資優班每學期多花兩、三千另外再買補充講義，家長負擔不起……，學生也不見得要學……。 （I071023/A）

教師與學校方面也常以家長經濟資源的問題，合理化許多對普通班學生的教學安排，如週六日的課業輔導、基測的模擬考試等：

學校對普通班三年級模擬考的時程表，資優班模擬考10次，普通班只有在基本學測前排考一次，學校的說法是家長沒錢上週六日課輔，所以普通班沒有超前進度，到學測前課程才會教完，所以只排一次，……況且一次模擬考就要50元，十次要500元，對家長是負擔……不如省下來報名學測……。 （I070612/B）

如周新富（2004）所言，家庭社經地位、家長參與子女學習均和能力分組有顯著相關；同時，家庭的中介力量以及教師具中上階級的

價值觀，均配合學校篩選機制的運作（姜添輝，2002）。本研究發現也與上述兩者論點相近，由上述研究分析可知，資優班的家庭資本、資源與教師工作的相互滲透，學校、教師與中上階級家長，彼此互相協調，使「經濟資本」、「文化資本」與「社會資本」產生密切的結合、轉換與共存，建構資優班學生更優質的學習環境，猶如教師工作與學校行政、家長的工作協調交織出更強大的社會階級控制機制，學校儼然成為社會階級再製的機構。

伍、重構連結世界的虹橋——研究結論與建議

本研究透過對教師工作經驗的關注，將學校視為一種社會組織，並以教師工作經驗為分析的中心點，運用建制俗民誌的研究方法，探究此社會組織，包括學生、家長、教師、行政人員所建構的內外部組織網絡及其運作，以及如何在習焉不察的過程中，陷入互為統治的多元社會關係，再製不平等的學校教育。然則，本研究不僅止於呈現複製或再製理論的詮釋與歸納，同時更深層「揭露」教師工作經驗背後所隱含學校－教師－家長之間相互涉入統治的社會關係，而此相互涉入統治的社會關係可能造成教師工作經驗呈現「績效導向」、「習焉未察」或是「邊緣漠視」的教育專業盲點與死角，對於學生的優質學習與學校內外部社群關係的建構，均有相當程度的傷害。根據上述研究分析與發現提出研究結論與研究建議如下。

一、結論

由研究分析中發現，學校猶如一個有機體，必須執行生存所需的功能，並且演化內外部結構，相互協調工作讓運作更趨完善，也因此共構出互為統治的多元社會關係。研究者根據研究發現，歸結出本研究結論有三：

(一)教師、學校行政與資優班家長形成「再製階級建制社群」，共構合法化霸權

爲了追求學校的生存、與私校競爭招取資優的學生入學，學校行政、教師和資優班家長猶如一個共構的「再製階級建制社群」，建構學校「合法化」的「類能力分班」制度與協調性工作。學校向教育上級單位申請設立學校資優班招生，藉以吸引家長讓孩子就讀的意願，並以入學考試成績做爲篩選學生的標準，合法化學校「類能力分班」的措施。優勢階級的「建制社群」控制學校的教育過程，學校無形中也反映優勢階級的意識型態，因而製造霸權。除了合法化分班制度外，並製造出所謂的學校共識與遊戲規則，要求家長、教師、學校行政加以遵守，例如：成績未達標準必須接受轉班輔導、教師必須提供額外教學、家長必須配合教師做補足性教育工作等。獨厚資優班學生享有學校諸多的特權與資源，例如：升旗時間挪用爲英聽時間、藝能課程轉換學術加強課程、獲得代表學校參加比賽的機會、教師額外教學輔導學生參加英檢或數學競試等，而這些教師教學工作額外延伸的共識形成霸權，目標在於著重功績式學校教育，讓好的升學率成爲學校生存的保障，以及家長選擇學校的指標；而普通班學生的學習環境與資源則相對被漠視與邊緣化。學校行政與教師工作並非提供均等的教育機會，以及培養學生參與民主社會爲目標，而是順從優勢團體所主導建構的「教育學習秩序」，實值得教育代理者深省與檢討。

(二)「再製階級建制社群」協調彼此工作經驗，合理化教學安排

個案學校「合法化」的「類能力分班」體制，與「合理化」的教師工作，在相互涉入的體制中，協調家長「需求化」的補足性教育工作，此互爲統治的社會關係造成資優班的需求被擴大、普通班的需求被邊緣化的弔詭現象。在資優班的教學中，教師的工作經驗深受學校行政及家長的中介影響，產生不同程度的工作協調，學校行政、教師工作，以及資優班的家長參與，共構優勢團體的力量，合理化分班制度下的教學安排，並透過其所掌握的學校制度、教師工作、家庭資源與資本的建構與轉移，而造成資源的不均等

投入，以及產出結果的差異。例如：資優班理所當然加強學術課程，超前進度教學或是讓學生能順利通過英文檢定及數學競試，取得代表能力之證書；普通班的教師工作則將鼓勵普通班學生參加技藝學程，習得未來就業的工作知識視為理所當然。師長、學生、家長之間，具差異性的義務與期待的相互作用與連結，交織出「優勢階級」與「弱勢階級」的社會關係網絡。「再製階級建制社群」工作經驗的協調與資本的支持，合理化學校不平等的教育結構以及教學安排，學校的教師工作不但沒有消弭社會差異，反而更加深學生學習的差異，並轉換為學生學業的成功與否，製造學校教育階層差異化，且持續地維持統治的社會關係，形成一個學校、兩個世界的教育生態。

(三)互為統治的多元社會關係，形成「一個學校、兩個世界」的教育學習機會

在「類能力分班」體制下，學校行政、家長與教師工作經驗相互交錯與協調，編制性地連結形成一種互為統治（ruling）的多元社會關係。而升學率、成績單、數學競試證書等「功績性文本」，串連三方工作經驗的協調、投入與產出。資優班與普通班家庭資源所提供文化資本與經濟資本的差異，不僅呈現學生社會階級的不同，也牽動教師工作經驗的差異，因此更加深學生與家長的階級差距（姜添輝，2002；甄曉蘭，2007）。「類能力分班」體制的合法化與教師工作的合理化，對於資優班與普通班學生差異性的投入，造成學業成就或行為差異性的產出，相互編制的工作經驗描繪出互為統治的社會關係網絡，如圖1所示。

學校行政人員、資優班教師與家長，因為受制於類如成績單、英檢證書、數學競賽證書、升學率、入學率等「功績性文本」的獲取或目標的達成，而彼此相互涉入協調其工作經驗，家長企圖影響教師工作與學生在校學習經驗；以中產階級為典型的教師，合理要求家長在家做「補足性教育工作」，並將可獲得的家庭「補足性教育工作」及資源視為理所當然。學校行政為了達成「功績性」目標——升學率與入學率，爭取學校合法化設置資優班，並扮演家長期望與教師工作之間的協調中介者，共同編制學校資優班學

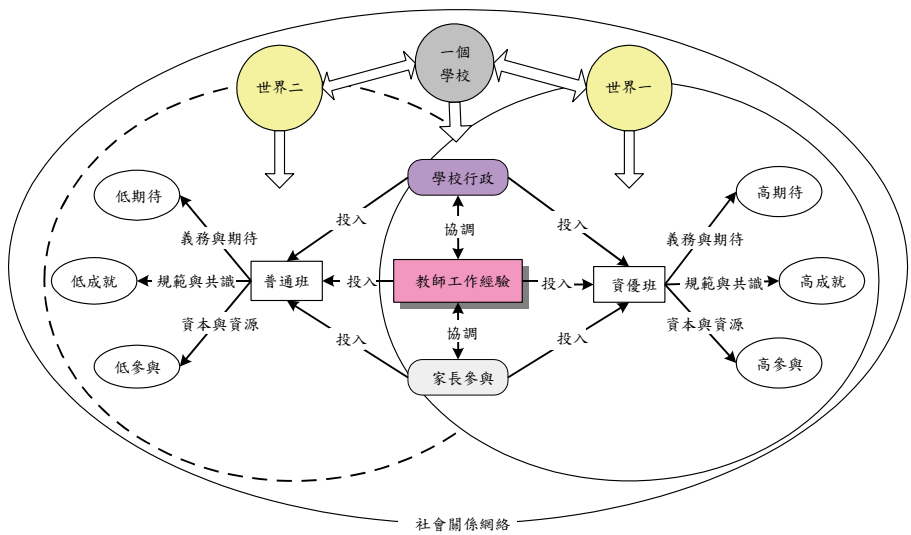


圖1 互為統治的社會關係網絡

生及教師的學校生活與經驗，而這些相互涉入性的協調，卻再製了學校教育的社會不平等循環，同時形成一個學校、兩個世界的教育階層與學習機會，相互編制的工作經驗描繪出互為統治的社會關係網絡。

資優班儼然成為學校的優勢團體，透過經濟資本、文化資本與社會資本的結合與轉換，家長高度參與、學校與教師高度期待，視資優班為學校成就與教師榮耀的代言人，而給予更多的重視與資源的投入。學校行政、教師、資優班學生與家長，均為其中的利害關係人，彼此之間因為利益與意識型態的牽制與糾葛，儼然共構為「再製階級建制社群」，啟動「類能力分班」體制下不平等的互動關係與協調。而普通班學生因為缺乏可運用的經濟資本與文化資本，如圖中虛線的世界所表示，普通班學生的教育成為學校「合理化」與「合法化」的邊緣一群，家長的參與也因不符合常態性標準——關心、支持、參與，而被教師及行政人員邊緣化與漠視。家長的低參與、學生的低成就與教師的低期待互為統治，協調並弱化教師的工作與家長的互動經驗，潛在影響普通班學生的自我認同與主體性的呈現。

二、建議

值此教育改革浪潮中，冀望本研究提供另一個角度與面貌省視教師實際工作，有助於教育工作者重新省視學校與社會結構的關係。依據研究分析發現與研究結論得知，地方教育當局依地方自治法授權學校合法設立資優班，學校以合法化編班與合理化教學回應家長合需求化的弔詭關係衍生出「類能力分班」體制，教師工作與學校行政和家長的協調經驗，讓一個學校呈現猶如兩個世界的教育學習組織與社會關係網絡。令研究者難過並深層反思的是，普通班的優點，似乎於教師工作經驗的訪談中「銷聲匿跡」，普通班學生猶如被學校邊緣化的「客體」，在「合法性」的「周邊」進行學習，而普通班的教師工作焦點似乎僅止於如何做好普通班的「班級經營」，例如：班級常規、作業繳交等例行化的學習，教師並未深入體察或開發學生之多元智慧與潛能，或是賦予機會和舞臺讓普通班學生「展現自我」。爰此，如何重構連結世界的虹橋成為教育組織深入反思與檢討的議題，研究者則提出幾項相關之研究建議：

(一)教育政策方面

基於社會公平正義的維護，以教育政策來保護弱勢學習機會均等的法制層面，教育部應修法明定資優班成立之條例，同時制定相關違反設立之罰則，例如：納入校長或主管機關之績效考核，並嚴格督導資優班名實不符之現象，嚴禁地方政府以地方自治之權責，與學校支配團體形成結構性共犯，氾濫開放學校申請資優班之設立。再者，建議教育部與地方教育當局結合全國教師會或國內教改團體之力量，一方面針對學校與家長積極宣導差異性卓越之概念，在公立學校與私立學校競爭生存環境的策略中，提供更多元的方式輔導學校對於升學率與入學率功績性目標的達成；另一方面，全國教師會或教改團體也能形構監督之力量，監督學校教育機會均等之落實。

(二)學校經營方面

在學校經營方面，應著眼於學校政策面的反思與行動面的改善。首先，

在學校政策面的反思方面，學校應積極於維護社會公平正義之角色，建立與教師和家長即時互動與回應需求的「開放性民主平臺」，將校方的教育經營政策透明化，同時在開放眾聲喧嘩的民主平臺中，能多方傾聽學生與家長的聲音，及時協調教師教學或開設資源班回應各階級家長多元需求，於學校行政取得平衡點；此外，此開放性民主平臺更能提供學校經營多維教育專業的反思空間，改善學校效能。再者，在行動面的改善，學校應連結教師與家長，共構學校內外部社群的夥伴關係，建構學校成為「關懷」之實踐社群，以社會正義之道德目的為實踐社群的「認同」價值核心，並凝聚多方之心力連結相關資源，關懷邊緣化之學生「主體」，反思習焉未察之互為統治的教育工作經驗，共同建構支持學生正向成長之學習環境，藉以削弱「再製階級建制社群」所建構之統治的社會關係。

(三)教師工作方面

在教師工作方面，基於社會正義與教育機會均等，教師工作更應反思中產階級主觀之意識型態，並破除工具理性思維，給予弱勢學生更積極的補償性正義，以教育行動為普通班學生發聲，並促進教師、家長、行政人員意識的覺醒與轉化，並以提供「均等教育」與「優質教育」為終身職責之學習。因此，教師可於在職教育中，多參與教育當局、教改團體或教師會舉辦關於教育機會均等與社會公平正義等議題之研習，有助於教師批判性智能之增進。教師也可以校為單位組成「教師批判性學習社群」，並尋找適當之研究方法，如行動研究法或是組織敘事探究，反思並深入探究學校生活場域中不符合社會公平正義相關之教育事件，透過揭露尋找改善之道。

(四)家長參與方面

由本研究可知，家長也是教育的利害關係人之一，因此建議弱勢團體家長若遭遇不公平之教育對待時，除了與學校積極溝通外，可以尋求學校教師會或地方教師會的協助，適時回饋學生學習狀態和需求，或糾舉學校不當之教育措施。另外，家長可以與學校、學校教師會共構為優質的社群夥伴，以促進學校公平正義與教育機會均等為參照點，積極參與學校例行性會議和活

動，一方面了解學校動態，同時也可監督學校行政與教師工作正向發展。

(五)未來研究方面

本研究以建制俗民誌為研究方法，其研究貢獻在於由教師的工作經驗出發，分析並說明在學校組織中教師、家長、學校行政等三方利害關係人之互動與協調，藉由釐清這些利害關係人背後所架構的社會關係網絡，則更加理解行動者相互協調工作經驗所潛在隱含的意識與信念。以建制俗民誌之研究方法探究學校組織的社會關係，以「點」的切入，探究組織的「線」與「面」共構之網絡，進而描繪出學校組織共構的社會網絡圖像，實值得社會學與教育學研究者廣泛加以運用。未來的研究建議可探尋成功抗拒並轉化此種互為統治之社會關係的相關案例，進一步探究其策略性經驗，俾益於學校經營之改善與教育觀點之反思。

參考文獻

(一)中文部分

- 人本教育基金會（2003）。人本2003年各縣市升學編班狀況調查報告。人本教育札記，173，38-44。
- 周新富（2000）。對國中能力分班的省思。中等教育，51（3），131-139。
- 周新富（2004）。家庭社經地位、家長參與學習與國中生能力分組關係之研究。臺灣教育社會學研究，4（2），113-153。
- 周新富（2006）。Coleman社會資本理論在臺灣地區的驗證——家庭、社會資本與學業成就的關係。當代教育研究季刊，14（4），1-28。
- 周新富（2008）。社會階級對子女學業成就的影響——以家庭資源為分析架構。臺灣教育社會學研究，8（1），1-43。
- 林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響——階層線性模式的分析。教育研究集刊，53（4），107-144。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系——批判教育社會學的分析。臺北市：高等教育。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者：文化再製理論的檢證。教育研究集刊，49（4），93-126。
- 張建成、陳珊華（2006）。生涯管教與行為管教的階級差異。教育研究集刊，52（1），129-161。
- 許宏儒（2004）。Bourdieu的「文化資本」概念及對教育機會均等的解釋。教育研究資訊，12（3），75-102。
- 許殷宏（2006）。教學實踐與學生身分認同——國中美術班與普通班的比較。教育研究集刊，52（2），125-153。
- 許惠茹（2009）。國三學生考試經驗之詮釋與反思。教育實踐與研究，22（2），33-66。
- 許誌庭（2000）。國小教師對「文化再製」現象的知覺性之研究。臺南師範

學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。

陳建州、劉正（2004）。論多元入學方案之教育機會均等性。《教育研究集刊》，50（4），115-146。

陳珊華（2004）。小學生文化資本之累積與作用。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

陳珊華（2006）。P. Bourdieu：強調文化再製的批判取向社會學者。載於譚光鼎、王麗雲（主編），《教育社會學：人物與思想》（頁369-394）。臺北市：高等教育。

陳昺麟（2009）。國中能力分班與社會階層再製：一個徑路分析的實證研究。《國立高雄海洋科大學報》，23，161-191。

楊正誠（2005）。析論組織俗民誌的意義、概念、方法與實例。《女學學誌：婦女與性別研究》，20，223-254。

甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。《教育研究集刊》，53（3），1-35。

戴曉霞（1998）。能力分班與常態編班：美國經驗的啟示。《課程與教學研究季刊》，1（1），124-136。

魏宗明（2001）。學校在文化再製中的角色——Bourdieu觀點。《國民教育研究學報》，7，85-106。

（二）英文部分

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy, and society* (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage. (Original work published 1977)

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard

- University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: United States Department of Education.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.
- Griffith, A. I., & Smith, D. E. (2005). *Mothering for schooling*. London: RoutledgeFalmer.
- Hollifield, J. (1987). Ability grouping in elementary schools. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. (ED No. 290542)
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs, CT: University of Connecticut.
- LeTendre, G. K., Hofer, B. K., & Shimizu, H. (2003). What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40(1), 43-89.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate*. Retrieved November 13, 2009, from http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news_id=127.
- Metz, M. H. (1993). Teachers' ultimate dependence on their students. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teacher's work: Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 104-136). New York: Teachers College Press.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling:

- The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 79-89.
- Mykhalovskiy, E., & McCoy, L. (2002). Troubling ruling discourses of health: Using institutional ethnography in community-based research. *Critical Public Health*, 12(1), 17-37.
- Shaw, T. A. (1996). Taiwan school against Themselves: School culture versus the subjectivity of youth. In B. A. Levinson, D. E. Foley, & D. C. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 187-207). Albany, NY: State University of New York Press.
- Slavin, R. E. (1997). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, D. E. (2002). Institutional ethnography. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 17-52). London: Sage.
- Spring, J. H. (1976). *The sorting machine*. New York: David McKay.
- Wheelock, A. (1992). *Crossing the tracks: How "untracking" can save America's school*. New York: Teachers College Press.