

臺灣教育社會學研究 十卷一期

2010年6月，頁1～43

影響結構與施為^{*}之間互動關係的 媒介物：小學教師的專業認同與文化 知覺的分析

姜添輝

摘 要

不均等教育結果引發結構論與重建論兩種不同的立論，前者存在機械決定論的缺失，後者又高估個人意志的可能性，因而A. Giddens及M. Archer指出，反思性理性思維使結構與施為形成交互作用，因為此種思維能使個體評估外在結構的限制以及個人的能力，進而構成創新的行動方案，所以開啟施為的可能性。儘管上述論點化解結構與施為的對立性，但卻未能說明此種理性思維的運作方式。本文主張產生施為的反思性理性思維涉及當事者的認同以及文化知覺，認同足以影響當事者的關注面向，進而產生特定的施為。再者，文化知覺將影響他們對既存事物的看法，因而影響施為的可能性。本文據此分析國小教師的專業認同與文化知覺，以及這兩者與施為的關聯性。

關鍵詞：結構、施為、認同、文化知覺、小學教師

* 葉啟政（2004）將施為（agency）稱為「行動」。

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/TJSE/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

2 臺灣教育社會學研究 十卷一期

- 本文作者：姜添輝 國立臺南大學教育學系教授兼系主任。
- 投稿日期：97年8月19日，接受刊登日期：98年10月17日。

The Medium for Influencing the Interactive Relations Between Structure and Agency: An Analysis of Primary School Teachers' Professional Identity and Cultural Awareness

Tien-Hui Chiang

Professor & Chairperson

Department of Education

National University of Tainan

Abstract

For A. Giddens and M. Archer, there is an interactive relationship between structure and agency because rational reasoning allows the actor to realize structural constraints and evaluate his/her own abilities and, then, generates practical actions. Nevertheless, those two scholars may overview the power of rational reasoning. This article argues that both identity and cultural awareness are able to produce a profound influence on one's rational reasoning that, thus, regulate practical actions. Therefore, if we would like to improve the phenomenon of cultural reproduction via primary school teachers' agency, their identity and cultural awareness need to be taken into account.

Keywords: structure, agency, identity, cultural awareness, primary school teacher

壹、前言

Durkheim (1933) 指出，科學知識與技術的發展促使分工體系產生精細分化。許多社會學者認為，此種發展改變社會流動的屬性，亦即從封建社會的歸屬角色 (ascribed role)，轉向現代社會的獲致角色 (achieved role) (e.g. Dahrendorf, 1959; Tocquvella, 1945)。職業體系與知識／技能密切結合，進而形成功績主義的社會型態，亦即選材標準乃依據能力，將個體分配於特定的職位 (Young, 1961)，所以個人能力成為影響自身社會流動的主因，而非其家世背景 (Parsons, 1951)。由於教育文憑成為個人能力的有效佐證，因而強化其影響力，並取得合法地位，甚至產生制度化 (institutionalized) 的現象。Myer (1977) 便指出，教育體系的發展不僅基於本身的合法性，並且產生制度化的概念，亦即價值觀的確立。具體而言，由於社會成員認可教育文憑的重要性，甚至將之視為是無可取代之物，所以，對教育的外貌如制度型態，以及內涵如課程知識內容，皆認為是必然的與必要的。

上述論點不僅指涉教育文憑的價值，並且也確立教育功能的重要性，受到此種社會價值觀的影響，擴張教育體系被視為是促進社會進步以及社會流動的利器 (Goldthorpe, Llewellyn, & Payne, 1987)。Dale (2001) 便指出，受到此種社會思維的影響，教育被賦予救贖與解放的功能 (redemptive/emancipatory)，特別是試圖藉由擴張高等教育規模的途徑，以培育出更多的高級人才，進而提升勞工階級向上流動的比率。受到上述社會價值觀的影響，許多國家投下可觀資源，以擴張教育規模，且明顯的現象是先開創並推展初等教育，繼而普設中等學校，接著是擴張高等教育。如同前述分析，向上流動乃基於個人能力，而文憑是此種能力的佐證，因此高級文憑成為白領職位的通行證，所以擴張教育體系的目的往往為的是要提升社會進步，以及勞工階級學童的向上流動率。在工業化初期，此種意圖或許可以成真，因為經濟成長將需求數量龐大的中高階技術人員，因而帶動向上流動的速度

(Chiang, 2000; Saunders, 1990)。然而，當工業社會邁入成熟期，對中高階人才的需求量將逐漸趨緩，甚至在經濟衰退時，此種需求量將轉變為負成長。在此時期，階級再製 (class reproduction) 的現象將更為明顯 (姜添輝, 2003a; Chiang, 2000)。國內學者黃毅志 (1992) 的研究發現，提供相關佐證，臺灣在1980年代中期以前，專門性職位數量未有明顯的成長，因而高級文憑與就業市場產生相當程度的落差。但此一時期之後，臺灣產業開始轉型並需求數量可觀的專門性職務，因而縮減此種落差。由此而言，經濟規模對教育文憑與社會流動的關聯性產生極大的影響。

對一些馬克思主義學者而言，教育往往成為中上階級壓制勞工階級的有效工具，學校不但未能發揮上述救贖與解放的功能，反而再製不均等的階級結構 (Bowles & Gintis, 1976; Illich, 1973)。對於不均等教育結果的現象，社會學者產生兩種不同假定的論點，一種是偏向結構論的文化再製 (cultural reproduction) 理論，Bourdieu (1973, 1990a, 1990b, 1998) 便主張學習成效並非取決於個體的心理條件，如智力、動機與情緒等，而是當事者進入學校前所處情境的文化資本 (cultural capital) 量，所發展出的特定習性 (habitus)，其功能是管理當事者察覺外在訊息，並做出特定反應的內在管理機制，因而等同於個體的理解與認知模式。儘管個體各自發展所屬的習性，但此種習性卻是內化所處特定情境的文化資本之結果，因而看似高度的建構主義，但本質上卻是外在情境特性的投射物。由於中產階級生活內涵存在高度的文化消費取向，因而使其孩童發展出精於抽象理解與分析的習性。相反地，勞工階級的生活內涵則欠缺此種特性，因而其孩童的習性偏向操作性與具體性。因此，不同社會階級生活情境提供不同形式的文化資本量，進而塑造出不同的習性，並導致不同的學習表現。國內相關研究發現也顯示，家庭社經背景明顯影響子女的學習表現，這是因為家庭社經地位影響家庭教育資源、親子之間的互動時間以及提供的文化資本等，因而影響子女的學習態度與能力 (周新富, 2008; 林俊瑩、黃毅志, 2008a)。從更大層面而言，看似客觀與中立的學校體系卻是複製不均等階級結構的場域。

另一種對立性論點是強調施為（agency）重建作用的批判教學論（critical pedagogy），Freire（1990, 1998, 2001）便主張既存制度與知識往往是權力建構的產物，並可能形成壓迫性的社會情境，因而社會進步的要素之一是，其成員應具備批判思維，且此種思維不但能使個體從被壓迫的情境中獲得解放，同時亦能重建他們自身的施為，進而重建一個具有民主真諦的社會。此種重建仰賴個體具備意識覺醒（conscientizacao），¹其作用是使個體能察覺並省思既存現象的形成脈絡與意圖等，據以進行批判及引導重建的意向與行動。此種批判意識有賴教育進行對話式的民主教學，Freire將之概念化為提問式教學（problem-posing pedagogy），其特性是著重個人生活經驗的意義性以及人文的多元與均等價值，而非灌輸的囤積式教學（banking pedagogy）。延續此種民主基調，Giroux（1988, 1989, 1994, 1997, 2003）亦主張，不應將教育事務視為中性的文化傳承，而是具有特定意圖甚至社會控制的政治活動，亦即透過特定教育內涵傳遞特定的價值觀，將窄化個體的思維，並使之成為屈從於既有制度與規則的執行者，而非獨立的自由人。因此學校須變成一個民主與公共領域（democratic and public sphere），以提供教師與學生一個開放的對話空間，教師權威應從傳統型態轉變為解放型態，因為解放權威（emancipatory authority）能使教師從執行者成為轉化型知識份子（transformative intellectual），此種新角色是反思與重建，此種轉變可使師生免於既存權威的束縛，進而能從質疑性的文化活動發掘知識與權力的關聯性，尋找出更適當的知識，並創建新的視野與價值觀。

長期以來，結構與施為被轉向鉅觀與微觀或是整體與個體的二分法（葉啓政，2004；Sibeon, 2004），甚至形成二元對立論的現象。筆者認為，這兩者分別指涉外部屬性以及個體的主體行動力，而且這兩者並非兩個孤立的世界，現實情境足以將這兩個分立要素轉變成交互作用的型態。本文將借用Giddens的二重性（duality）以及Archer的型態生成（morphogenesis），對

¹ 李奉儒（2003）將之翻譯為「意識醒悟」。

結構與施為的交互性進行剖析。這兩人的理論皆指涉，反思性的理性思維能使個體辨識外在結構的限制／屬性以及自身的能力，據以發展出創新性的行動，因而產生施為作用，所以，此種理性思維可能具有構成結構與施為交互性的作用。本文將探究在此種交互性中，反思性理性思維扮演何種角色。再者，本文主張儘管上述二重性與型態生成注意到結構與施為的交互性，並且也論述到行動者反思性理性思維能調和結構與施為的對立性。然而，這些論點卻忽略，行動者的施為並非只涉及理性，主觀意念亦扮演關鍵角色，特別是認同（identity）使個別行動者關注於特定範疇（張君玫譯，2001），因而產生多元化的施為，其中教師行為便呈現明顯的教學關注取向（姜添輝，2008；Alsup, 2006; Shkedi & Nisan, 2006）。再者，文化無意識性（cultural unconsciousness）足以將理性運作束縛於日常生活的議題，而非深層結構的價值觀（Gramsci, 1971），因而削弱施為的重建作用。相關研究亦顯示，教師欠缺文化知覺，因而難以質疑既有教材內容的合理性（姜添輝，2003b；陳志強，2004），此種現象將明顯阻礙教師發揮教育的重建功能。下文將依據上述架構，對二重性與型態生成的論點進行陳述與評論，進而剖析國小教師專業認同與文化知覺，以及此二者對施為的影響。在研究方法上，本文採取學理分析與批判重建的研究方法，此種取向不同於實徵性研究，其分析的資料來源主要為既有的相關理論與相關的實徵性研究文獻。本文的基本立場是，「結構」與「施為」應是並存之物，因為人須因應外在「結構」做出回應，但此種回應卻非屈從「結構」之下的機械性反應。儘管此種回應說明人的主體性，但主體性卻無法完全脫離「結構」的影響，而產生我行我素的自由運作，因此，「結構」與「施為」之間應存在相互的交互關係。本文並將依據社會改變的速度，進一步闡述在此種交互作用中，「結構」的影響力遠超過「施為」，此乃因本文將「施為」界定於脫離深層文化價值觀束縛的創新性行動，而非日常生活的一般性不同行動所致。

貳、Giddens的二重性論

Giddens提出二重性的論點，以試圖解決結構與施為之間的對立性。Giddens認為，施為論建立於志願主義（voluntarism）的假定上，其缺失是高估行動者的自由意志，並且把意向（intention）等同於實際行動，而結構論又流於機械化的結定論（determinism），因而低估人的存在作用以及改變的可能（Sibeon, 2004）。但實際情況並非如此的二元對立，而是結構與施為之間存在相互辯證的關係：

社會系統有許多結構性的特性，這不能以情境化個體的行動作了解，微觀與鉅觀分析並非互相排斥，事實上，彼此相互需要，而非相互分開。（Giddens, 1993: 3）

Giddens認為，社會結構不必然限制人的行動，因為社會系統是由社會互動所構成，因而存在結構的特性（property）：

社會系統是社會互動的系統……系統有其結構，或者更精確地說是，具有結構性的特性。（Giddens, 1979: 66）

此種結構特性指涉外在結構具有特定的規則（rule）：

社會團體、家庭、委員會、組織等等並非是結構，他們是具有結構或是結構特性的系統，結構由規則（rules）所組成，規則可被定義為社會慣例，以及作為對情境知識的運用。（Giddens, 1981: 170）

所以外在社會結構可能是限制，亦可能轉變規則與資源（resource）。

由於結構由規則所構成，而規則又是社會生活的慣例，因而當行動者掌握此種規則時，不僅等同於了解社會結構的運作型態，而且也能做為規劃行動的依據，因而規則能扮演個體實踐的媒介物：

知道規則是變成知道如何進行，以及變成能依據規則知道如何運作，這是關鍵的，因為知道規則連結規則與實踐，規則產生實踐，或者規則是產生與再製實踐的媒介物。（Giddens, 1979: 67）

表面上，規則應具有明確特性、標準與內涵等，但Giddens指陳，不同於自然科學，人類行動具有高度的意義，此種內在意義足以使行動者對外在的規則系統進行彈性的詮釋，因而使規則產生動態發展：

規則系統較無一致性，並且常發生詮釋的習慣性模糊意義，因此規則系統的運用或使用，是被互相爭奪，也是一種鬥爭的事務，並且持續地在進行。在社會生活的製造與再製過程的路徑上，規則系統常發生持續的轉化。（Giddens, 1993: 130）

儘管行動者的主觀詮釋與實踐能改變既有的規則系統，並使之產生動態發展，但是此種實踐乃基於行動者之間共同知識（mutual knowledge），其作用是使行動者彼此相互了解：

行動背景的共同知覺在共同知識中形成一種支持元素，行動者藉此理解他人所說與所做之事。（Giddens, 1987: 99）

此種共同知識並非常識（common sense），而是個別行動者基於社會規約而採行的行動，因而可為他人接納，並且此種分享或是共同性足以產生更大的作用，以產生新的規則意義：

我所稱的共同知識是行動者必須共同具有的公約知識，以合理化他們與其他行動者在每日生活路徑中所做的事。經由實踐運用以及持續重組，實際上，每一個人所知悉的意義被製造以及再製。
(Giddens, 1987: 65)

由此而言，規則並非強加於人的僵化教條，行動者的主動詮釋能使規則產生動態的轉化，並且社會結構不必然是限制，其本身包含的規則能將限制逆轉為行動依據的資源，因而社會結構轉變為行動的資源，所以社會結構不應單純界定於限制的範疇。

結構關係不應等同於限制，因為這些關係也賦予能力，更精確地說是，這些關係增進人類的行動。(Outhwaite, 1990: 66)

Giddens認為，能夠轉化為資源的關鍵點，不僅是結構本身的規則性，更重要的是人的理性思維，他將人類界定為理性化的動物，因而個體並非受制外部結構而做出機械性反應：

對於行動者自身所要做之事的動機與理由，結構性限制並非獨立運作……在人類的社會關係中，唯一變化的物件是個別施為者，他們有意向地運用各種資源使事情發生。社會系統的結構特性不會以類似自然力量的方式作用於或是影響行動者，來強迫他／她以特定方式行事。(Giddens, 1984: 181)

此種理性本質足以改變語言的特性。由於思考需仰賴語言進行運作，因而語言屬性將影響理性思維的運作。儘管語言具有固定的類型化，因而阻礙概念的創新性，但是，此種類型化就如同上述的規則性，因而能產生高度變化的可能，所以語言轉變為高度彈性化的思考媒介物：

每一種語言涉及相對固定的類型化，此種類型化限制思考，但同時這些類型化也可能使概念運作的總體產生多樣化。（Giddens, 1981: 171）

儘管結構可能轉化成規則與資源，但這牽涉行動者的洞見力（knowledgeability），「洞見」乃基於實踐意識（practical consciousness），亦即行動者能掌握外在社會結構的特性，並能察覺與說明自身行動：

在人類每日事務上，我們應該進行實踐意識的分析，施為者有時能以口頭或是論述的形式表達他們所做之事的理由，在某種程度上，人類能依據歷史給予的社會情況而做變動，並給予他們行動情況的原因……任何社會活動之分析忽視實踐意識是嚴重的缺陷。

在一個特定意義上，實踐意識是無意識，亦即它由不能立即有用於論述的數種知識形式所組成……但是無意識與意識之間的中介是實踐意識，是人類實踐活動的媒介物……。

事實上，如果我們檢驗談話的順序，我們會發現涉及在此談話的意義通常是相當地精確，交談的參與者是一般能夠依循彼此所說的，以及敘述談話所指涉的特性，在構成與重構每日情境的活動之意義上，實踐意識是做為媒介物，欠缺此種見地，是不可能有此種精確了解的。（Giddens, 1987: 63-5）

因此，行動被賦予目的，施為者成為理性動物，此種理性使施為者能藉由持續的反思（reflectivity）來監控（monitor）進行中的行動。

人類行動並不以如同既定的衝動做展現，更確切地說，人反思性地監控他們所做的，如同是他們所做的固有一部分，此種監控通常並非散漫地被呈現出，它是在實踐意識的層面上做進行。（Giddens,

1987: 99)

Giddens將構成行為的三個要素——動機（motivation）、理性化與反思性監控，概念化為行動的分層模式（a stratification model of the acting）：

反思不能單單以自我意識做了解，而是將之理解為被社會生活流所監控。成為人就應該是一個有目的之施為者……行動的反思性監控（reflexive monitoring）依賴於理性化（rationalization），此處的理性化被理解為一個過程而非狀態，並且固有地涉及施為者的能力。（Giddens, 1984: 3）

行為動機並非純粹指涉個人的主觀慾望或需求等，而是受到理性化的制約，此種理性化指涉行動過程中的意向性（intentionality），但是意向性並不能視為「施為」：

施為指涉的並非人們在做事情時所抱持的意向，而是開始時，他們做這些事情的能力（capability）。（Giddens, 1984: 9）

因此，「施為」是指個體的「能力」，這並非個體想要如何的問題，而是能夠如何的問題。因而「能力」區隔出行動者（actor）與施為者的差異，亦即「能力」使施為者脫離結構的限制，並產生創新性實踐，此種創新性行為的差異結果能影響既有結構。此種與眾不同的獨特性反映出，個體能夠脫離社會結構的束縛，並產生不同的行為結果。假若欠缺此種「能力」，個體行動將受到外在社會結構的箝制，因而「施為」的特性亦將消失。

行動仰賴個體對事務的先前狀態或是事件過程做出差異的能力，假若他／她喪失此種能力以做出上述的差異，行動者便不再是施為

者。（Giddens, 1984: 14）

此處「施為」，指涉個體能改變現狀的「能力」，或是不受既存社會結構束縛而做出差異的行為，因而「能力」牽涉到「權力」（power）。Giddens所指的權力，並非如K. Marx的生產流程之支配權，而是產生實踐的能力，亦即並非順從於社會結構的既定規則，而是將這些規則轉化成自我行動的資源，因而改變既有事件的路線：

行動的概念是邏輯地被連結於權力……權力代表行動者的能力以運作資源而構成工具，在大部分的一般意義上，權力指涉人類行動的轉化性能力……在此種人類施為的轉化性能力之意義上，權力是行動者的能力，亦即在一系列的事件中作干涉，以便改變這些事件的路線。（Giddens, 1993: 116-8）

此種「權力」並非源自個體的主觀意願，而是個體能否洞悉外部結構「特性」，並能運用「特性」於行動中，進而產生行動力，亦即上述的「權力」：

……在轉換能力的意義上，行動是邏輯地牽涉權力，亦即權力的最廣泛意義是，邏輯地先於主體性，以及構成行為反思監控……。

……資源是社會系統的結構化特性，在互動的進行中，這些特性被有認知能力的施為者所運用，並且再製……權力本身並非資源，資源是權力可以被運作的媒介物。（Giddens, 1984: 15-6）

由於「權力」乃根源於個體能否具備「洞見」，以掌握外部結構的「特性」，「特性」進而成為施為者的行動依據，因此，結構與施為並非兩個孤立的觀念，而是彼此相互作用。更精確而言，上述「洞見」使外部結構的

「特性」轉化成行動計畫的內部要素，因而能實踐「施為」的作用：

施為者與結構的構成並非二元論，亦即這兩者是相互獨立的現象系列，而是代表二重性。依據結構的二重性觀點，社會系統的結構化特性同時是人們反覆組織的媒介與結果，結構並非個體的外在之物……在一個特定意義上，它更是其活動的內在物。（Giddens, 1984: 25）

先前已指出「施為」並非個體的「意向」，而是實踐的「能力」。在現實情境中，「意向」與「能力」之間存在相當程度的落差，此種落差將構成非預期的社會結果：

人的洞見始終是有限的，行動流持續產生的結果是超出行動者的意圖，並且這些非意圖的結果亦可能以回饋的方式，形成無可察覺的行動條件。意向活動創造出人類歷史，但此種歷史並非一種意向性方案。（Giddens, 1984: 27）

因而社會的發展並非完全依循社會成員的意向，而是有許多超乎行動者預期的結果，預期與非預期結果的交互作用足以構成新型態的社會結構，此種新結構一方面可能束縛個體行動，但是，當「洞見」引領「施為」時，將可能改變既存的社會結構。

制度具有可逆性時間，這不僅是每日生活持續產出事務的結果，亦是其條件……無論是多麼宏大，所有社會系統皆表現在日常社會生活的慣例，而這些慣例又反過來體現著社會系統，並調節人類身體的物質與感覺之特性。（Giddens, 1984: 36）

上述二重性指涉結構與施為之間的交互關係，施為乃是個體以反思性理性思維掌握外部結構「特性」而產生的「洞見」，並繼以做為行動的依據，因而將結構的「限制」轉變為行動的「資源」。在運用此種資源的行動過程中，施為者具備改變現狀的「權力」，因而產生脫離社會結構束縛的差異性行為結果。

參、Archer的型態生成論

儘管Archer認知到社會結構的限制，但卻批評結構論者過度誇大社會結構的限制，並反對將人界定於無力改變現狀的個體，同時也批評施為論者低估社會結構的影響：

實際上，馬克思主義以及規範功能主義排除施為，行動主體逐漸變成無生命……另一方面，詮釋社會學急於將結構排除到具體化或人造的國度中，人類的施為變成最高統領，同時基於社會結構的結構化屬性，它被縮減為隨意的可塑性。（Archer, 1990: 73）

然而，此種論點並非相同於上述Giddens的二重性，Archer認為，二重性試圖將結構與施為做緊密結合，以超越決定論與自由論的二分法，但卻忽略了這兩者存在交互影響的歷程：

將兩個元素做交互構成的作法，二重性概念超越每一個二分法，但是此種相互構成的緊密連結卻阻礙對他們交互影響的檢驗。（Archer, 1990: 83）

Archer認為，結構與施為之間存在持續相互影響的特性，因而二重性忽略結構與施為的循環發展過程，其中牽涉到結構條件（structural condition）、

社會互動（social interaction）以及結構精緻化（structural elaboration）的持續發展過程：

型態生成觀點（morphogenetic perspectives）不僅是二重性，也是結果，以處理結構條件、社會互動與及結構精緻化的無止境循環，因而拆解結構與行動之間的辯證性相互影響。（Archer, 1990: 76）

再者，Archer也指出，外在結構特性具有高度的變動性，但是，Giddens卻以靜態觀點解讀此種特性，因而忽視物質本身具有超越個體能力的限制，所以無法以「洞見」將外在結構限制轉變為運作資源，所以也限制了行動者在實踐過程中的「權力」：

第一，他指涉的特性（被壓縮地界定為規則與資源）是外在於時間與空間，以及只有被行動者說明時才具有實質的存在。第二，由於被說明之物依賴於施為的權力，而非特性的性質，因而特性本身被視為不能有差異的可變性……。

……Giddens關注資源的主張是，在時空（spatio-temporal）的意義上，存在之物僅是一種物質存在物（material existent），經由與習俗以及規範的結合，此種物質存在物才會被說明，因而變成可運行的資源……此種所謂的物質存在物往往限制其自身的權力，包括各種匱乏類型的例子，這些能以不具權力或規範性規章而出現，其所牽涉的並不超過（權力的）心理意義。（Archer, 1990: 78-9）

因此，Archer提出「型態生成」的觀點，其要點是施為者並非一個自由的行動者來實踐其意願，亦非屈從於結構限制而做出反應的機械物；相反地，結構與施為存在高度的交互影響，結構的影響並非單向地、直接地施加於個體，而是間接的，這是經由個體察覺其所處情境的自身，並對結構影響

發展出調節性的行動策略，此種調解使結構限制成為規劃行動方案的指引：

……社會文化力量的運作尤其依賴人們的接納與了解，其作用並非直接而是間接的……。

從型態生成的觀點，所有結構影響總是被人們在其所處情境發現自身的方式，被調節後再作用於人們……在任何時間，結構是人類互動的產物，包括此種互動的結果之結果……如同如此，結果是從屬於行動，但卻非縮減到當前事務……此種本體論的裂縫不僅允許結果的差異性，並且也使我們能夠將這些先前存在物建構成當前行動環境的組成。對於調解如何發生及其特徵化，現在我們可以更為精確，這如同是客觀地影響制約行動型態，並且對施為者提供策略方向的指引。
(Archer, 1995: 196)

因而施為者的行動方案是內外交錯的結果，此種行動方案包含結構條件與個體理性評估的特性，而且行動的結果將可能影響先前結構，因而導引出新的結構。在此種「型態生成」的過程中，施為扮演關鍵角色，其產生乃由於施為者認知其所處情境的限制，並了解自身能力的範疇，因而經由內部的理性評估之後而採行的決定。此種外部結構限制與自己能力的交互作用指向，任一行動是經由內部對話（internal conservation）的反思性深思熟慮而導致的結果：

因為一般而言，在限制與促進的型態，追尋一個社會方案時會理解其遭遇者是擁有社會權力的，而接著進行的內部對話將調解施為者對這些結構與文化影響的感受。換句話說，我們的自我力量是經由反思性的內部對話而運作，並且能以因果方式來說明我們對關注事務的描繪、對方案的定義、對情境的判斷，以及最終對（面臨）社會事務的決定，反思性的慎思構成結構與施為之間的調節過程。（Archer,

2003: 130)

再者，上述內部對話是一種持續的動態過程，直到施為者達成原先自我設定的目標才會終止。此種現象顯示，執行既有行動方案的結果轉變成回饋訊息，基於此種回饋訊息，施為者持續地評估與修正原先的行動方案。Archer基於此種持續性的理性監控與修正歷程，主張行動是由三個主要面向所組成，包括關注、方案與實踐：

行動的具體路線之發展性詳細計畫涉及軌道性關注→方案→實踐，內部對話得以完成上述行動方案的詳細計畫。（Archer, 2003: 133）

Archer（1990）認為上述意向、行動與實踐僅是個別行動者的行動模式，此種運作卻不盡然能改造既存社會結構，因為社會發展往往是非計畫的結果（unintended consequence）。這其中牽涉行動並非與既有的社會系統有關聯。再者，不同群體之間存在利益衝突的現象，因而使行動者必須採取妥協方案，以因應上述衝突，所以實踐並非依循個人既定的行動目標，甚至能改變既有的社會結構。換句話說，社會發展的不可預期性顯示，個體意向的實踐與結果之間存在高度的變動性與落差，並且做為改變既存社會結構的施為存在可能性的意義，而非必然性的意義。

儘管Archer承認社會結構的限制，但是其論點卻明顯強調「施為」的重要與機率，此種論點顯示Archer對主體論的支持。葉啟政甚至認為上述的內部對話彰顯個體的主體性，而且是前述Giddens的二重性所欠缺的：

……正是如前文中亞瑟兒（Archer）所點明的，在現實世界裡，施為一概念的集體性「位置」內涵所剔透的，基本上必須透過社會角色的社會化所內含的種種規範、價值、責任與義務等等行動者加以

「客體對象」化後，才可能把主體的樣態開展出來。吉登斯（Giddens）之論所差的，主要即在於未能把如亞瑟兒所提及的主格人一概念明確地抬舉出來。（葉啟政，2004：325）

上述分析顯示，Archer著重結構與施為之間的交互作用歷程，因而構成結構條件、社會互動與結構精緻化的持續發展歷程。在此種型態生成中，施為扮演關鍵角色，施為作用的開啓是假定個體具有反思性理性思維，並能藉此以「內部對話」的方式評估外部限制以及自身能力，繼而發展出具體的行動方案。此種「內部對話」的理性模式彰顯人的存在本質，以及具有創新的可能性，所以此種型態生成論雖然顧及結構與施為的交互作用歷程，但卻較偏向施為面向的作用。

肆、評論

本文評論的依據是在社會實況中檢視上述二重性與型態生成論，據以分析「結構」與「施為」彼此作用的差異性。本文的基本立場是，主體性使人脫離機械性的反應，儘管主體性賦予人採取行動的主動性，但個體意志或是意向卻非我行我素的自由之物，因為儘管個體能主動地創建社會文化與制度等結構，但是社會結構又會影響個體行動，特別是個體經驗來自社會情境，經驗又成為自我概念的基礎，因而個體行動往往需要參照「結構」。此種關聯性顯示，個體經驗形成的體察與行動力影響自身與外在結構的互動模式，由於體察與行動力來自特定情境的社會化歷程，因而社會成員擁有不同程度的體察與行動力。特別是，本文關注深層文化結構的「施為」，因此上述體察與行動力指涉個體能否脫離隱藏性社會價值觀的束縛，所以「文化知覺」將影響個體的體察與行動力，受到社會化的影響，大部分的社會成員往往內化隱藏於既存社會文化的價值觀，因而也較難脫離此種價值觀的束縛。儘管如此，仍有部分成員能洞察社會文化隱藏特定價值觀的現象，並採取脫離結

構束縛的創新性行動，但是，此種施為數量的有限性難以匯流成改變「結構」的立即性強大力量。只不過，若從社會變遷緩慢的角度而言，上述「施為」的有限性應存在積累作用，亦即經過一段時間的積累，將足以產生改變「結構」的力量。下述內容將據此方向進行評論。

從某種角度而言，上述二重性與型態生成的論點化解「結構」與「施為」的二元對立觀，畢竟這兩者並非純然處於對立的局面，較周延的說法應該是，結構指涉外在屬性，施為則是個體的可能主動作為。假若這兩者處於完全孤立的狀態，二元對立性是可以確立的。但是在實際情境中，行動者總與外在情境進行交互作用，因而代表微觀的「施為」可能與鉅觀的「結構」產生交互作用，所以在實際情境中，結構與施為並無法獨立運行，而是產生持續性的交互作用。二重性與型態生成的論點解釋結構與施為之間的交互性，因而化解二元對立論的侷限性，而且型態生成論更進一步說明，結構與施為的交互作用歷程。

從另一角度而言，二重性與型態生成的論點仍有討論空間，其中之一似乎是高估施為的作用。在現實情境中，個體的施為作用往往受到許多限制，其中的主因之一是，人類主體意識的異質性。儘管「施為」可視為做為人類主體的存在本質，但是社會成員的主體性卻是社會經驗的產物。這如同G. H. Mead所主張的，個體的自我觀念並無法脫離社會情境而獨立存在，經由互動衍生的經驗，進而逐漸塑造個體的自我概念。

自我必須依據社會過程和溝通做解釋，並且在不同個體心靈之間的溝通或接觸成為可能之前，個體必須被帶入一種本質性的關係。因而肉體並不是自我，只有當它在社會經驗的情境中發展為心靈時，才能成為自我。（Mead, 1934: 49-50）

由於社會經驗源自個別且獨特的生活情境，所以可能產生主體意識的多樣性，而主體意識的多樣性將使行動者的關注、經驗與能力等產生高度分

歧，因而使社會成員的「施為」並非聚焦於共同議題。後現代主義者便力主此種主體意識的多元性，並將主體的本質論轉向建構論，因而主體將可能指涉空洞的語辭，起而代之的是認同。蘇永明對此做了下述描述：

現代與後現代對人的定位之差異，可以說是從 subject → subjects，即從單一主體轉為多元主體……所以，現代主體把人定位為主體，後現代反對主體的概念，而是承認各式各樣具體的認同。
(蘇永明，2006：241-2)

由於認同指涉行動者的特定主觀意義，因而關注於自認有意義的特定議題，因而認同具有高度個別化的特性。在現代社會中，資訊網路的影響力愈加顯著，而其特性更加強化此種個別化。

……在電腦網路中，虛擬世界快速傳播地呈現，開創出個人化、可自我控管程序、想像式呈現與感受的可能性，這將使個體脫離大眾媒體，同時間卻將個人化的溝通表達方式連結到個人的心理世界。
(Castells, 1999: 49)

此種個別化特性可能影響「施為」的運作，亦即個體可能以主觀意識解讀外在結構的屬性，並產生非集體性的特定行動策略。此種關聯性顯示，「施為」乃是理性運作的產物，而反思性理性思維又關聯於行動者的主觀意識，亦即其內在認同，其作用不僅凸顯個體的獨特性以及與他人的區隔，而且也與外界產生獨特性的交互作用。就如Storey所言，獨特的內在意義賦予行動者主動的意向，這改變文本與消費者之間的關係，文本無法單向地強加於消費者，消費者總用其意向對既有文本進行獨特的「選擇」與「詮釋」（張君玖譯，2001）。Ogbu（2003）的研究發現亦存在此種認同與行為之間的互動特性，由於黑人學生發展出被壓迫者的文化認同，這使他們否定學

科知識的價值與作用，並將之視為白人的專利品，認為應善用他們的體育天賦才能出頭天，此種認同使他們致力於運動，特別是籃球。上述這些研究發現皆顯示，認同明顯影響行動者的關注面以及行動的取向。

由此而言，認同可能影響個體對外界的關注與解釋，因而個別行動者的反思性理性思維將涉及自身的內在認同；亦即認同可能影響理性運作，進而調解個體施為與結構的交互性。儘管二重性與型態生成分別以「洞見」以及「內部對話」等反思性理性思維，調和結構與施為的二元對立性，並且說明反思性理性思維是驅動施為的基礎，但是上述分析顯示，個體認同可能影響反思性理性思維的運作，而且認同存在高度的多元性。由此而言，二重性與型態生成的論點似乎未考量到認同的多元性，以及對理性運作的影響。此種關聯性也指涉，這兩種理論似乎將理性界定於單元範疇，致使忽視多元化認同可能導致施為者之間存在不同的關注，因而可能高估施為的作用。

從歷史演進的軌跡而言，此種可能性是極高的，因為結構變化往往較為緩慢，所以結構的作用似乎大於施為，這其中牽涉的主因不僅是Giddens所指出的「意向」與「能力」的落差，或是Archer主張的「非計畫的結果」，另外亦涉及「結構」與「施為」的屬性。「結構」往往包含集體性，而「施為」較偏向個別性，這兩者又包含時間的概念，就歷史的發展歷程而言，相較於「施為」，「結構」的發展時程較為漫長，亦即「結構」是由眾多社會成員歷經長期的建構而成。相較於此種漫長歷程，「施為」存在高度的短期性，因此若要對「結構」發揮強大的制衡作用，甚至產生逆轉作用，則須仰賴眾多成員擁有高度的「施為」，並且聚焦於相同面向。特別是，「施為」往往涉及個體如何脫離既存結構的限制，而既存結構往往奠基於穩定的價值觀，而且此種價值觀往往較為深層且具有較高的隱匿性，因此施為往往涉及文化批判的視野與能力。

但是Gramsci（1971）認為，由於信念／價值是驅動個體行為的根源點，而個體的信念／價值又往往來自於社會的主流文化，因而支配社會主流文化的內涵將能支配社會成員的行為，所以支配團體積極運作有機知識份子

(organic intellectual)，將其自身的價值觀內建於社會主流文化。此種文化霸權(cultural hegemony)理論指出，由於社會主流文化隱含的支配性價值觀被巧妙地融入日常生活中，所以大部分社會成員往往會內化隱含於此種文化的價值觀，而內化後的價值觀與既存社會文化／制度存在高度的契合性，因而使許多社會成員以理所當然的態度看待既存制度。欠缺文化批判的視野與能力，使他們難以洞察隱含於既存制度的深層價值觀，以及形成的結構與限制，因此他們往往主動認可既存制度，並產生順應的行為。由此而言，「文化無意識性」能有效地驅動個體的行为，這也如M. Foucault所言，權力的施展並非外在強加的脅迫，而是經由教化途徑賦予社會成員相關概念，因而產生心理認可以及主動迎合的行為，所以更有效的社會控制是教化而非脅迫或是懲罰：

這不再是做為維繫懲罰儀式的君權之可怕復辟，而是符碼的活化，它是犯罪觀念與懲罰觀念之間連結的集體強化。在刑罰中，人們將不是見到君主的存在，而是辨認出法律本身。法律將特定的罪行與特定的懲罰聯繫起來。只要犯罪發生，懲罰就隨之而來，這上演法律的話語，並展示出此種符碼既與觀念相連結，又與現實相連……。

這種明白易懂的教訓、這種儀式的重新編碼，必須儘可能地經常反覆進行。懲罰應該成為一個學校而非一個節日，它應該是一本永遠打開的書而非儀式。時間的持續能使懲罰對犯人生效，這也對觀眾有教益，亦即觀眾必須能夠隨時查閱這本關於犯罪與懲罰的永久性詞典。(Foucault, 1991: 110-1)

此種概念教化的目的不在於馴服個體的肉體，而是心靈，亦即經由自然地塑造個體價值觀的方式，使社會成員產生自動化的行為模式，並主動迎合支配團體的意向。上述Gramsci以及Foucault的論點皆指出，個體行為不純然是意識產物，社會控制的運作更須仰賴如何將社會成員教化成「無意識」的

行動者。即使前文已指出，Giddens提出「實踐意識」的概念，但此種概念著重於反思性的理性思維，以察覺自身情境以及行動的緣由，並使個體能採行具體行動，以構成與重構每日生活的意義，而非涉及深層價值觀的文化知覺。

再者，上述Giddens以及Archer對理性運作的處理方式亦忽略「無意識」的層面，而造成此種缺失的主因是，這兩人的理論皆建構於E. V. Goffman的理論，其戲劇理論指涉個體具有高度理性化的思維，此種思維使個體能預見行為的可能結果與影響，並採取避免窘境의 相關行動策略。

非故意的姿態、不適當的闖入與失禮皆是窘迫與不和諧的來源，這些是人們非刻意的產物，如果他們事先知道自己行為的結果，那他們肯定會盡力避免這種現象的發生。（Goffman, 1959: 210）

此種理性估算的目的在於呈現／維持行動者的美好形象，以獲取他人的讚許。因此，行動者總需因應所處情境的屬性，進行自我調整以尋求最佳的生存方式，但是，此種因應並非受制外部結構限制的機械化反應，而是具有主動辨識外在屬性與需求，而發展出彈性與創新的行動策略。然而，此種彈性與創新往往指涉個體在日常生活中的應對進退：

……當一個人出現於其他人面前時，他總有理由來調節自身行為，因而可以傳達給交互作用者的印象是對他有利的。（Goffman, 1959: 4）

此種調節的目的在於使個體獲得更大的生存空間，儘管調節具有高度的主動性與創新性，但是其調節的依據主要是交互對象的屬性。就上述Gramsci以及Foucault的論點而言，若大部分社會成員存在高度的「文化無意識性」，交互對象所關注的也將侷限於表面性的日常生活事務，而非深層的

文化結構與價值觀，所以因應交往對象的關注屬性，行動者所採行的調節也將侷限於上述表面性的日常生活事務。儘管個體能以意識的行動策略，來求取最大的生存空間，但此種理性思辯卻是針對當前或是既存的現況，而非既存現象背後的社會結構脈絡，因而日常性的行動難以關聯到深層的文化脈絡與價值觀，致使忽略社會文化可能形塑的無意識性。

受限於「文化無意識性」的影響，具有文化知覺的人數往往較為有限，此種現象將無法契合上述歷史建構的眾多性，因而單憑有限成員的「施為」，仍難以扭轉外在結構的限制。然而，由於社會變遷是既存事實，因而較合理的解釋是，即使有限成員的「施為」無法立即扭轉社會結構的限制，但是，個別社會成員的「施為」足以開創「差異」的生活型態。儘管這些「差異結果」僅分散於個別成員的生活空間，但卻能產生積累作用，並逐漸塑造出新的社會結構。

上述分析顯示，儘管二重性與型態生成的論點化解結構與施為的對立性，並且說明反思性理性思維可能使個體掌握外在結構的限制／屬性，以及自身的能力，據以發展出創新性的行動，因而產生改變既存結構的施為作用。然而，此種理性思維的運作可能涉及行動者內在情感與價值觀等的認同，在改善不均等教育結果的議題上，施為將涉及小學教師的認同，亦即認同可能影響小學教師的關注面向，因而也影響其施為的面向。再者，由於既存結構往往奠基於較為深層與隱匿的價值觀，致使許多社會成員往往以理所當然的態度看待既存結構，因而施為的產生需求行動者擁有相關的文化知覺。但是，Gramsci與Foucault的論點卻顯示，大部分社會成員展現文化無意識性的現象，因而可能限制施為的作用。接續段落將進一步剖析，認同與文化知覺的意涵，以及對小學教師施為的可能影響。

伍、小學教師認同與行為模式的關聯性

從建構論的角度而言，專業認同將涉及從業人員對執行事務的參與過

程：

在工作場所，專業人員對知識的控制權、自我主導的事務以及立即性的條件等，形成活化的經驗並對應於認同……在生產過程中產生的日常生活經驗，足以塑造從業人員的認同。（Wright, 1998: 208）

這乃由於當事者認可此種經驗的意義性，因而工作事務的獨特意義足以塑造工作者的認同。此種主觀認可的意義，又涉及其工作所需的特定知識類型，因為此種知識是做為完成工作的要素，因而使當事者認可其存在的價值，並且其工作成果將具有強化原先認可的價值。此種關聯性指出，知識類型的運用影響當事者的內在認同，進而影響其對外的價值觀。Bernstein（1996）便指出，工業化不僅促使知識類型產生專門化的發展，而且也與分工體系的各種職位相結合，此種結合使當事者認可其所運用知識類型的價值，因而發展出獨特的認同，進而影響當事者對外的意義取向（meaning orientation），這不僅影響他們對外在事務的領悟（realization）能力，也影響他們與外界的互動：

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

上述Bernstein的論點指涉，認同根源於個別行業對工作屬性的認可，其包含的意義取向足以調節當事者與外界的互動。Willis（1977）的研究發現足以佐證此種關聯性。Willis指出，工廠文化（shop-floor culture）的主軸之一是男子氣概（masculinity），這是因為體能與力氣是完成勞動工作的要素，致使勞動者高度認可對這些要素的價值，而此種內在認同使他們展現更明顯的肢體性動作與語言，以契合陽剛之氣的大丈夫文化。鄭英傑（2006）

的研究亦有雷同發現，勞工階級學生在下課時間較常使用肢體性語言，甚至相當露骨的語辭，以展現其豪邁之氣。黃淑君（2000）的研究發現提供相關的合理解釋，其研究發現顯示，性別的角色界定明顯受到社會階級所影響，勞工階級學生認為男性須展現陽剛之氣，女性的特質是溫柔婉約，而且這兩種性別的界定是相當明確且不應跨越。相反地，中產階級學生對性別行為的界定較為模糊，甚至上述男女性別的特質可互相跨越，例如：男性亦可展現彬彬有禮的風範，這在勞工階級的定義中卻存在娘娘腔的負面意義；又如中產階級學生認為，女性亦可展現豪邁之情，這在勞工階級學生的眼中卻是男人婆。

上述工作屬性與認同的關聯性也顯示於教學行業。相關研究顯示，由於中小學教學工作屬性偏向專業性，所以中小學教師有較明確的中產階級身分認同（林俊瑩、黃毅志，2008b）。Nias（1989）的研究發現進一步顯示，高度人性互動的小學教學工作，需要小學教師的情感投入，此種獨特性使教師對專業的詮釋並非基於純粹客觀化的知識運用，而是主觀性的情感投入，此種投入有助於小學教師發展出明確的專業認同。雷同於此，Robson（2006）指出，由於教學事務提供平臺以連結學科與學識認同（academic identity），因此不同學科專長的教師各自發展出所屬的專業認同，但是由於獨特認同源自所屬學科知識，所以各自的專業實踐則大幅仰賴教學事務。

由於教學是小學教師專業實踐的關鍵途徑，所以教學能統合小學教師個人理念與專業知識的差異。Alsup（2006）的研究證實專業認同與教學事務的關聯性，該研究發現顯示，教學事務允許個別教師結合主觀化的自我主體意識以及客觀化的專業知識，因而教學成為發展教師專業認同的途徑，教學成果轉變成檢視與持續發展專業認同的回饋系統，此種回饋系統使教師察覺主觀化的主體意識，諸如教育理念、假定與行動策略等，繼之以教學成果對此種主體意識做迴圈性的評估、修正與實驗。此種歷程使個別教師對主觀化的主體意識與客觀性的專業知識進行持續的辯證與實踐，進而得以持續發展教學專業認同，因而小學教師普遍將教學事務視同本身專業實踐的關鍵途

徑。由於學生是實踐教學專業認同的對象，所以小學教師明顯關注學生的權益。Hamnerness等人（2005）便指出，此種認同使小學教師專注於教學工作以及工作事務的專業規範，因此教師專業發展的動能往往與教學事務相關，因為教師相當關注學生的福利與學習，此種關注明顯主導小學教師的意思決定。

理想上，合作能增進小學教師之間的互動，進而能降低班級化教學型態造成教師之間的孤立化（Williams, Prestage, & Bedward, 2001）。但是，前述分析顯示，教學關注取向是小學教師專業實踐的產物，但此種取向卻容易導致個人化的小學教師文化，這是因為教學工作大幅仰賴個別教師，因而專業認同包含個人化的特性。這根源於教學事務的進行是基於個別教師而非集體化的型態，所以教學成果往往是教師個人化風格的產物。此種個人化現象受到班級教學型態所強化，因為班級架構的空間安置使教師產生孤立化現象，此種安置不僅阻礙小學教師間的互動，同時也大幅阻隔外界的干預（柯禧慧，1999；姜添輝，1998；Denscombe, 1980）。再者，教學自主權允許個別小學教師得以實踐自身的理念，因而產生保守文化；亦即關注自己的教學事務，而非與他人交換教育理念與方法等，並且抗拒外來的干涉，以保有自身的專業自主權（姜添輝，2000，2002b；Chiang, 1996; Pollard, 1985）。此種情境使個別小學教師往往將教室視同個人的地盤，欠缺交換教師彼此的教學經驗與訊息，個別小學教師往往以自身的喜好進行教學。此種孤立情境衍生的專業自主權使個別小學教師自行擇取教學成效指標，因而發展出個人主義（individualism）的文化（Lortie, 1975）：

處於孤立工作的教師，並無法開創出一個經驗的基礎，以及語意上強而有利的共同語言。（Lortie, 1975: 212）

上述分析顯示，教學存在高度的個人化現象，亦即個別小學教師的價值觀與認知直接影響教學的型態與成效。Adalsteinsdottir（2004）的研究發現

再度證實此種關聯性，他運用觀察法與半結構訪談法後發現，教師的個人特質主導班級教學事務的處理方式與發展型態。具有同理心的教師較能考慮學生的個別差異，並能以較為感性與敏銳的方式，以理解學生行為背後的脈絡因素，因而在教室中開啓信任的氣氛。相反地，未具同理心的教師並無法開啓此種信任氣氛，他們與學生的互動關係較為不穩定，他們對學生行為的處理不是較為嚴苛，便是無法有效處理，導致教室欠缺和諧氣氛。Shkedi與Nisan（2006）也獲致類似的發現，該研究運用觀察、訪談與文件分析後發現，教學存在明顯的個人化現象，亦即教學是個別教師個人風格的展現。具體而言，個別教師運用的教學策略與方法等大幅反映自身的文化價值觀與意識型態，這是因為教師以自身的文化背景與價值觀等詮釋課程內容，繼而採取自認適當的教學策略與方法。黃鴻文（2003）的研究發現亦包含此種關聯性，固然該研究在於探討師生互動中的學生抗拒文化，但也包含與上述相關的意義，亦即教師在此種互動型態中往往扮演啓動者的角色，教師個人對學生能力與成績表現的主觀認知，將影響其採行的教學方式以及與學生互動的方式，諸如一些文科教師以打罵的方式來提升學生成績，致使學生不得不以背誦的方式來取得更好的成績表現，以免除教師的懲罰等。由此而言，教學型態存在高度的個人化特性。

上述分析顯示，小學教師展現教學專業認同的文化，由於教學成為小學教師專業實踐的關鍵途徑，致使大部分小學教師關注教學成效。再者，由於教學工作大幅仰賴個別教師，因而教學型態往往是個別教師風格的展現，所以產生個人主義的文化。儘管如此，上述實踐涉及學科知識的運用，因而不同科目的教師將發展出所屬的專業認同。

陸、教學專業認同與文化知覺

從多元文化論的角度而言，個別文化乃源自獨特的社會情境，所以具有獨特的內涵意義，不應以齊一標準做衡量，更不應以結果來斷定個別文化的

優劣性（于嘉雲譯，1994）。然而，物質報酬與社會評價卻存在密切關聯性，所以在現實社會情境中，多元文化往往轉變為垂直性的排列（Veblen, 1994; Wollf, 1993）。在此種組合，中上階級文化往往居於上層，勞工階級文化則處於下層，此種上下排列往往衍生優秀與劣等的社會評價（唐宗清譯，1994）。再者，社會評價也影響社會大眾對知識類型的定位，理論性知識（theoretical knowledge）往往被視為最重要，接著是技藝性知識（skill knowledge），實務性知識（practical knowledge）則居於最底層（Bourdieu, 1990a）。受到上述關聯性的影響，學校課程知識便非自然或是客觀的產物，而是與社會價值產生密切關聯（陳伯璋，1991），因而影響課程內容的篩選過程。胡富翔（2005）的研究發現顯示，教材編輯者往往抱持「主觀優勢主義」的態度，來看待各種文化的價值。表面上，他們認同多元文化，但卻常從自身立場出發，以篩選多元文化中的特定內容，普遍的現象是明顯偏好中上階級文化，但對勞工文化往往抱持負面的刻板印象，因而教科書內容往往包含較多的中上階級文化。

當課程內容與中上階級文化相結合後，學校課程的主要學科往往具有明顯的學術導向，其內容較著重抽象概念以及概念之間的邏輯關係（姜添輝，2005）。此種內容屬性進而影響不同階級學生的學習表現，其中的關鍵點在於，學術取向的教科書內容往往與中上階級文化有較高的親近性，因為中上階級生活型態往往著重於文化消費，其中包含較多認知性的抽象概念，而勞工階級則較偏向具體性的實務經驗（姜添輝，2002a；姜添輝、陳伯璋，2006；Bernstein, 1996; Willis, 1977）。由此而言，理論性知識往往與中上階級文化有較高的親近性，而實務性知識則與勞工階級文化較為相近，此種區隔容易使中上階級學生與勞工階級學生分別處於有利與不利的學習位置。然而，大部分小學教師卻難以洞察此種社會文化與學習成效的關聯性，他們大多以心理學的概念來解釋高低不等的學習表現，諸如智力、動機與情緒等，或是歸因於家長無法積極參與孩童的學習，而非關注到課程知識與特定社會階級文化的關聯性（姜添輝，2003b；陳志強，2004）。造成此種現象的成

因之一是，大部分社會成員的思維存在「文化無意識性」的特性，從 Gramsci（1971）以及 Freire（1990）的理論可了解，文化往往成為統治階級維持支配地位的重要工具，因為文化具有塑造社會成員價值觀的作用，而價值觀是影響個體行為的重要因素，由於文化內涵融入日常生活中，此種自然狀態能大幅削弱社會成員的意識，亦即難以察覺社會現象的背後成因或是因果關係，因此文化的無意識性（unconsciousness）更容易支配個體於無形。

小學教師的文化無意識性，不僅是既存社會價值觀的產物，並且與小學教師的教學專業認同有相當程度的關聯性。前述分析顯示，小學教師展現教學取向的專業認同，這乃由於教學是實踐小學教師專業認同的關鍵途徑。然而，教學取向的專業認同往往與效能有相當密切的關聯性，亦即小學教師往往關注教學成效，因為學生成績表現往往是衡量教學成效的主要依據，所以容易使小學教師關注結果面的成績表現，而非影響學習成效的過程面（姜添輝，2008）。此種結果取向容易使小學教師將學生學習表現歸因於學生本身的心智條件，而忽視過程面的社會文化因素。就如前述分析所顯示的，學術取向的教材內容著重抽象概念與邏輯關係，因而有利於中上階級學生的學習。由於小學教師容易忽視教材知識結構與屬性的影響，致使他們往往將高低不等的學習表現視為學生個人心智能力的展現，所以也容易將此種不均等的教育結果視為理所當然的現象（姜添輝，2003b）。

此種著重效能表現的特性反映出，小學教師普遍抱持工具理性的思維，其意義是關注如何運用相關工具以提升教學效能，進而達成他人預設的教學目標，而非思考「為何是如此」的教育目標、教材內容與教育結果（唐宗清譯，1994）。此種工具理性思維容易使小學教師喪失文化批判的視野與能力，因而高度關注於如何提升教學效能的工具行為，並將既有教材內容視為具有高度的合理性與必然性，因而難以藉由批判的途徑，解析出教材內容與階級權力的關係（王渝華，2005；姜添輝，2003b）。

此種工具理性思維的產生，與社會價值觀以及師資培育內涵有關。就社會價值觀而言，由於科學技術直接左右生產體系的效能與規模，因而使大部

分社會成員認可科學技術的重要性，甚至將之視為社會進步的主要或唯一動力（張慶熊譯，1988）。此種認可使大部分社會成員內化科學的概念，因而客觀、中立與普遍法則等科學概念容易成為他們進行思考與行動的主要依據。

在近代哲學開始發展之時，知識觀採取普遍的數學形式，它試圖建立一個理性關係的體系，此體系包含一個理性存在的正式可能性、比率與關係之總體性。藉此，任何現象將受制於精確計算……。

在這個結果中，他們的一般起源和真正性質是科學概念，透過這些判斷，感覺的複合體被賦予名稱，科學概念在科學中的表現像在社會中的商品一樣……。

重要的是要清楚地認識到，所有人的關係（被視同社會活動的客體）逐漸地採用，自然科學概念體系抽象因素的客體形式和自然規律抽象基礎的客觀形式。並且同樣地，此一行為的主體逐漸採取純粹觀察的態度。（Lukács, 1971: 129-131）

因此，當科學技術取得主導權時，將形成工具理性的普遍性社會價值觀。而透過社會化途徑，小學教師亦可能內化此種價值觀，並且此種社會價值觀亦將明顯影響師資培育課程的型態與內涵，致使產生工具理性的取向（林彩岫，2001；戴曉霞，1997）。

從國家逐漸支持能力本位的教學體系、教育的行為模式，以及在課程發展與評量的系統理論模式的各種說法，可理解的是理性支配教育理論與實務……此種模式的語言不僅以工業術語概念化教育的性質與功能，並且在需求社會控制形式，以致力於社會同質性與團體順從的前提上，支持行為與目標的模式……歷史紀錄顯示，工業化要求廉價與柔順的勞力，這些要求提供學校的理想工作，亦即以行為的特定

價值與標準灌輸移民者。在技術功績理性歷史發展背後的利益是相當清楚的，但是許多教師的培育者卻忘記此種事實。（Giroux, 1981: 150）

此種師資培育課程難以傳授足夠的文化視野與概念，因而將大部分教師教化成：「狹隘的聚焦於客觀性、效率與技術」（Giroux, 1997: 4），致使他們容易成為「工具理性」的動物。其影響就如同先前已指出的，工具理性使小學教師專注於如何達成目標的手段與效能，致使他們容易成為執行命令的機器，因而產生執行（implement）與設計（design）的分離作用，此種分離大幅剝奪心智思考的空間，致使教學可能被窄化成實務技術取向而非價值澄清（Apple, 1988, 1990）。陳志強（2004）的研究發現也顯示，小學教師展現高度的教學關注取向，以捍衛其教學自主權，並且將自身定位於執行者的角色，因而甚少質疑既存教材內容的合理性，其教學思維大多侷限於如何運用更有效的工具與手段，以提升教學效能，而且其相關概念大多源自心理學的範疇，諸如智力、性向與人格等。

上述分析顯示，小學教師的教學專業認同容易產生，以教學成效做為評定專業實踐的依據，可能因而導致工具理性的思維與行為，致使學習成效被化約到輸出與輸入的簡單連結，並大幅忽略社會文化的影響。此種工具理性與教學專業認同的關聯性指出，小學教師著重教學效能與成果，並忽略社會文化與課程內容的密切關聯性，亦即小學教師較少質疑既存教材內容的知識結構與屬性。而造成此種現象的主因是，小學教師往往認定教科書知識的正當性，此種思維正反映出上述的文化無意識性。儘管社會主流文化往往是中上階級文化的化身，但是受到社會價值觀的影響，此種文化卻轉變為正統或是理所當然的，特別是在社會主流文化融入日常生活時，此種文化也逐漸變成自然狀態，因而使大部分社會成員喪失文化批判的視野與素養，所以小學教師也可能存在此種文化無意識的思維。尤其是師資培育課程明顯偏向工具理性的教化時，更可能使他們關注於教學效能的專業實踐，而非對既有教材

內容的知識結構與屬性進行質疑與批判。由此而言，文化無意識性可能使小學教師喪失文化知覺，所以認可既存教材內容的正當性，因而可能轉向追求更高的教學效能，以達到教學專業認同的實踐。

柒、結論

儘管重建論免除結構論的機械再製之缺失，並賦予教育的施為功能，但是此種重建論似乎過度誇大施為的作用，致使低估結構的限制。在現實情境中，儘管個體有其獨立的主體性，但其行動往往須顧及既存社會文化與價值觀的需求，因此結構與施為可能並非兩個孤立的原子，而可能是存在相互關聯的特性。Giddens的二重性論對此提供深入的剖析，他主張結構可構成限制，亦可轉變為行動的「資源」，此種變化取決於行動者能否「洞見」構成結構的「規則」與「屬性」，並結合自身的「能力」，經由實踐後的差異性結果以改變既有的結構。因而個體反思性理性思維與能力的實踐，能將靜態的結構限制轉變為行動與創新的「資源」。Archer的型態生成論不僅兼顧結構與施為的交互關係，並進一步說明反思性理性思維如何串聯到主體性及產生運作，亦即以「內部對話」的方式，對外部限制與個人能力做持續性的理性評估，據以發展出行動方案，並加以實踐。

儘管Giddens以及Archer注意到結構與施為之間的交互性，但卻可能高估反思性理性思維的作用。受到社會價值觀的影響，個體的行為模式可能存在「文化無意識」的特性，因而個體施為可能侷限於日常生活的表面性創新，而非對社會文化的深層價值觀做省思與批判。再者，施為與個體關注可能存在高度關聯性，而個體關注往往反映出其主觀經驗與內心感受。此種內在特性的影響指涉，認同可能影響個體的關注，進而影響反思性理性思維的運作，因而影響施為面向。

此種關聯性便顯現於小學教師身上，由於小學教師享有高度教學自主權，此種自主權允許小學教師能融合主觀信念與客觀知識，因而產生高度的

工作成就感，甚至是自我實踐。此種工作屬性衍生的自主權與滿意足以塑造出專業化的認同，而且自主權與滿意度往往來自教學工作，因而小學教師的專業認同往往與教學事務存在密切關係，並展現出教學關注取向的認同文化。但由於教學事務的執行大幅仰賴個別教師，因而衍生個人化的教師認同。上述教師認同呈現教學關注取向以及個人化的特性，這些特性將可能影響小學教師的關注面，繼而影響他們的反思性理性思維，以及引領的施為面向。再者，教學專業認同容易形成著重效能與結果的工具理性思維，因為教學成效與結果往往成為小學教師評價自身專業實踐的依據，因而容易使他們關注結果面而非過程，忽視社會文化、教材內容與學生學習表現的關聯性。此種缺失，不僅可能是教學專業認同的產物，亦可能與文化無意識性相關聯，因為當社會主流文化包藏的中上階級價值觀融入日常生活時，社會成員往往會認可此種文化，因而喪失文化知覺。小學教師也可能存在文化無意識的思維，特別是工具理性取向的師資培育課程更可能強化此種可能性，所以文化無意識與上述理性思維以及教學專業認同可能存在一定程度的關聯性，亦即文化無意識性可能使小學教師將其理性思維聚焦於教學效能的面向，以達到教學專業認同的實踐，而非探索教材內容的正當性，因而難以落實教育的重建功能。連結前述教育是否做為社會結構的再製工具，或是能發揮解放與重建的功能，這些爭議的關鍵在於須釐清理性思維、教學專業認同與文化知覺對結構與施為的影響。

上述關聯性顯示，結構與施為可能存在一定程度的交互性，在此種交互關係中，反思性理性思維可能使個體察覺外在結構的限制與規則，並依據個體能力規劃出創新性的行動方案，並可能產生施為的作用。儘管如此，教學專業認同可能影響小學教師的關注面，繼而影響小學教師理性思維的運作，因而影響小學教師的施為面向。再者，受到社會文化的影響，小學教師可能欠缺足夠的文化知覺，因而限制上述理性思維的運作範疇，亦即阻礙小學教師對深層的社會文化脈絡與價值觀做省思與批判，特別是教材內容的知識結構與屬性，因此將限制「施為」的可能性，並削弱教育的解放與重建功能。

上述分析顯示，儘管反思性理性思維影響個體的施為，並使結構與施為構成交互關係，但是，理性施為的運作仍需考量行動者的認同與文化知覺、認同影響行動者的關注面與行動取向，以及文化知覺指涉行動者是否能察覺隱藏於深層社會文化中的價值，進而能針對社會結構產生創新性的行動。由此而言，要藉由小學教師發揮教育的重建功能，以改善不均等的教育結果，這不僅單純強調小學教師的反思性理性思維，更須估量他們的專業認同以及文化知覺。就如同上文已分析的，這兩部分似乎不利於小學教師開展其施為，但若從積極面而言，重建論者似乎應更注意如何改善這些不利的因素。

誌謝：感謝國科會的經費支持（NSC 97-2410-H-024 -001-）。

參考文獻

(一)中文部分

- 于嘉雲（譯）（1994）。文化與道德：人類學中價值觀的相對性（The Culture and Morality: The Relativity of Values in Anthropology）。臺北市：時報文化。
- 王渝華（2005）。國小教師工作的異化現象與成因。國立臺南大學社會科教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 李奉儒（2003）。P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啓示。教育研究集刊，49（3），1-30。
- 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、黃毅志（2008a）。影響臺灣地區學生學業成就的可能機制：結構方程模式的探究。臺灣教育社會學研究，8（1），44-88。
- 林俊瑩、黃毅志（2008b）。臺灣地區中小學教師客觀階級位置、文化資本與主觀階級認同——與其他職業做比較。教育研究集刊，54（3），99-136。
- 林彩岫（2001，10月）。師範教育的課程與教學之社會學分析。論文發表於國立中正大學教育研究所主辦之「課程與教學論壇研討會」，嘉義縣。
- 姜添輝（1998）。互動論觀點的教師專業。載於中華民國師範教育學會（主編），教師專業成長——理想與實際（頁17-42）。臺北市：師苑。
- 姜添輝（2000）。教師專業意識、影響性、社會控制與實質內涵。教育與社會研究，創刊號，1-24。
- 姜添輝（2002a）。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（2002b）。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。教育研

究集刊，48（2），157-198。

姜添輝（2003a）。我國大幅擴充高等教育規模的商品化危機。比較教育，54，29-79。

姜添輝（2003b）。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。

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

姜添輝（2008）。從學校教師會功能與小學教師專業認同的關聯性省思教師組織的屬性。教育研究集刊，54（3），65-98。

姜添輝、陳伯璋（2006）。社會領域教材內容的階級取向與合理化的轉化策略之分析。當代教育研究，14（4），29-62。

柯禧慧（1999）。教室安靜的潛在教育學之研究——以一個六年級開放教室為例。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南縣。

胡富翔（2005）。教科書編輯者承載的文化霸權之分析。國立臺南師範學院社會科教育學系碩士論文，未出版，臺南縣。

唐宗清（譯）（1994）。K. Harris著。教師與階級：馬克思主義分析（Teachers and Classes A Marxist Analysis）。臺北市：桂冠。

張君玖（譯）（2001）。J. Storey著。文化消費與日常生活（Every Life and Consumer Culture）。臺北市：巨流。

張慶熊（譯）（1988）。E. Husserl著。歐洲科學危機與超驗現象學（Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie）。上海市：上海譯文。

陳伯璋（1991）。教育問題。載於楊國樞、葉啓政（主編），臺灣的社會問題（頁257-304）。臺北市：巨流。

陳志強（2004）。文化再製過程中教師教育信念的成因與影響之分析。國立

- 臺南師範學院社會科教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃淑君（2000）。社會階級與青少年性別世界之建構——以臺北都會區兩所國中為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃毅志（1992）。臺灣地區教育對職業地位取得影響之變遷。中研院民族所集刊，74，125-162。
- 黃鴻文（2003）。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北市：學富。
- 葉啓政（2004）。進出「結構——行動」的困境——與當代西方社會學理論論述對話。臺北市：三民。
- 鄭英傑（2006）。揭露下課十分鐘之秘密——小六學生遊戲及其階級因素之探討。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 戴曉霞（1997）。文化研究與教育研究。載於歐用生（主編），新世紀的教育發展（頁355-374）。臺北市：師苑。
- 蘇永明（2006）。主體的爭議與教育。臺北市：心理。

（二）英文部分

- Adalsteinsdottir, K. (2004). Teachers' behaviour and practices in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 95-114.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. W. (1988). Work, class and teaching. In J. Ozga (Ed.), *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching* (pp. 99-115). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Archer, M. (1990). Human agency and social structure: A critique of giddens. In J. Clark, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Anthony Giddens: Consensus and controversy* (pp. 73-88). London: Falmer.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge: The Cambridge University Press.

- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conservation*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1982). Code, modalities and the process of cultural reproduction: A model. In M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state* (pp. 304-355). London: RKP.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1990a). *Photography: A middle-brow art*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990b). *In other words: Essays towards a reflective sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Castells, M. (1999). Flows, networks, and identities: A critical theory of the information society. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (Eds.), *Critical education in the new information age* (pp. 37-64). New York: Rowman & Littlefield.
- Chiang, T. H. (1996). *Primary teachers in Taiwan: A study of professional autonomy*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Wales, Cardiff.
- Chiang, T. H. (2000). A study on the relationship between educational achievement and social mobility in Taiwan. *Educazione Comparata*, 41, 5-24.

- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. London: Routledge, Kegan and Paul.
- Dale, R. (2001). Shaping the sociology of education over half-century. In J. Demaine (Ed.), *Sociology of education today* (pp. 30-48). New York: Palgrave.
- Denscombe, M. (1980). Keeping Em quiet: The significance of noise for the practical activity of teaching. In P. E. Woods (Ed.), *Teacher strategies* (pp. 61-138). London: Croom Helm.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. New York: Free.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Penguin. (Original work published 1977)
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York: Rowman & Littlefield.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1981). Agency, institution, and time-space analysis. In K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Eds.), *Advances in social theory and methodology: Towards an integration of micro- and macro-sociologies* (pp. 161-174). London: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method* (2nd ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.

- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1989). *Schooling for democracy*. London: Routledge.
- Giroux, H. (1994). *Distributing pleasures: Learning popular culture*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Oxford: Westview Press.
- Giroux, H. (2003). *The abandoned generation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. V. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Goldthorpe, J. H., Llewellyn, C., & Payne, C. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain* (2nd ed.). Oxford: Clarendon.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International.
- Hamner, K., Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Smith, M., McDonald, M. et al. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Illich, I. (1973). *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. London: The University of Chicago Press.
- Lukács, G. (1971). *History and class consciousness*. London: Merliin.
- Myer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago

- Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge.
- Ogbu, J. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Outhwaite, W. (1990). Agency and structure. In J. Clark, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Anthony giddens: Consensus and controversy* (pp. 63-72). London: Falmer.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. London: Tavistock.
- Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. London: Holt.
- Robson, J. (2006). *Teacher professionalism in further and higher education*. Oxon: Routledge.
- Saunders, P. (1990). *Social class and stratification*. London: Routledge.
- Shkedi, A., & Nisan, M. (2006). Teachers' cultural ideology: Patterns of curriculum and teaching culturally valued texts. *Teacher College Record*, 108(4), 687-725.
- Sibeon, R. (2004). *Rethinking social theory*. London: Sage.
- Tocqueville, A. de (1945). *Democracy in America*. New York: Knopf.
- Veblen, T. (1994). *The theory of the leisure class*. New York: Dover.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wolff, J. (1993). *The social production of art* (2nd ed.). London: Macmillan.
- Wright, E. O. (1998). Exploitation, identity, and class structure. In E. O. Wright et al. (Eds.), *The debate on classes* (pp. 191-212). London: Verso.
- Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy*. Harmondsworth: Penguin.