臺灣教育社會學研究 十一卷一期

2011年6月，頁77~117

現代性與學校文化變革研究新路徑： 學校後設文化取向

王耀庭

摘 要

現代性擁合理性化的時代特質。在現代性下，學校後設文化具有高度的反思性。相較於「受規則控制」的學校文化，「改變規則」的學校後設文化有其獨特之意涵與功能。學校後設文化支配學校文化，因為學校後設文化企圖透過重新界定願景、價值、意義與程序來指引學校文化。學校後設文化取向之研究，在學校文化變革研究上有其前瞻性：研究焦點聚焦於學校當中的價值重估、自我統合、高度反思、批判美學與高階觀察活動；研究面向專注於學校後設文化的運作功能、學校後設文化對學校文化的形構、學校後設文化對學校文化心態的影響；知識論聚焦於後設活動旨趣、後設行動框架、價值重建、資本轉化與學校文化危機型態；方法論建議採行文化螺旋分析模式。

關鍵詞：學校後設文化、現代性、學校文化變革研究

- 本文作者：王耀庭 國立中正大學教育學研究所博士候選人。
- 投稿日期：98年10月27日，接受刊登日期：100年4月15日。

Modernity and the New Research Path to School Cultural Reformation: A School Metaculture Approach

Yau-Ting Wang

Doctoral Candidate

Graduate Institution of Education

National Chung Cheng University

Abstract

Modernity is characterized by rationalization, and school meta-culture signifies the greater reflexivity in the context of modernity. On careful comparison, school culture is “controlled by rules,” while school meta-culture “changes rules.” Therefore, school meta-culture can direct school culture by redefining its future prospects, values, meanings, and procedures. The study of school meta-culture has shown the prospect of researching on school cultural reformation. It has focused on the redefinition of values, self-integration, self-reflexivity, critical aesthetics, and advanced observations. Three research aspects are emphasized here: the functions of school meta-culture, how school meta-culture influences the formation of school culture, and how school meta-culture affects the mentality of school culture. In terms of epistemology, the analysis has focused on the interests of meta-activity, frameworks of meta-activity, value reconstruction, capital transformation, and types of school cultural crises. In regard to methodology, cultural spiral analysis is suggested.

Keywords: school metaculture, modernity, research on school cultural reformation

壹、緒論

所謂現代性，意指一種理性化的文化狀態。其哲學意涵泛指從啓蒙運動以來，運用理性來評估事物的時代精神（Bauman, 1987）。此外，現代性是以知識的形式展現，且知識被高度地體系化（葉啓政，2001）。這種精神表現在學校文化變革，有如下特徵：一、以理性思維為核心之學校行政或教學專業主義，成為學校重要的文化形式（Popkewitz, 1991）。二、學校文化變革必須是合乎理性的，透過學校組織規範與規則、教育意義與價值的系統化，成為一種整體的、持續的學校文化發展（Bourdieu & Passeron, 1990）。

Habermas（1985）曾論及：現代性乃是藉由回顧古代以成全現代的時代意識。再者，現代性經常與現代化過程（例如工業化）相互扣連，卻非同時間發生之歷史演變結果，現代性是現代化的完成，只有完成了現代化，才能獲得現代性（Wagner, 1994）。而現代性學校文化變革在上述意義上，應該被嵌入歷史發展軌跡去理解，但就如Bauman（1991）所言，現代性問題的癥結並不是現代性起始時間為何，而是確認現代性所表現的文化特性。因此，本文不嘗試從歷史起點去界定現代性學校文化變革，而是將現代性學校文化之變革視為是學校教育實踐的進程中所產生高度理性反思之結果。

Parsons（1966）曾將現代性概括為一種結構分化以及伴隨而來的價值、規範和意義的文化普遍化過程。在文化普遍化的過程中，價值、規範和意義不斷地朝著多層次以及多面向發展。而Merton（1968）亦認為一個功能分化的系統，在功能分化的運作過程當中，易產生非預期結果（unintended consequences）或危及系統穩定運作的反功能（dysfunction）現象，間接地導致不確定性與風險問題。Luhmann（1990）甚且認為，不確定性與風險問題是現代性的正常根源，也是現代性可能的本質。為此，Luhmann越加意識對待現代性發展所擁有之「觀察的反思性」。而觀察的反思性即為本文論述

學校後設文化特徵之一。

此外，從反思社會學理論當中也可看出與本文學校後設文化概念相似的論點，包括：對現代性本身持續變化的性質保持警覺（Giddens, 1982）；批判的自我反省（critical self-reflection）（Beck, 1998）；反思性已經制度化（Giddens, 1990）；理性化的理性化（rationalization of rationalization）（Beck, 1995）；現代性的更新（renewal of modernity）（Giddens, 1991）；風險文化（Beck, 1999）；現代性的文化場域自主性（Bourdieu & Wacquant, 1992）。而反思社會學最重要的論點在於，拒絕以理論或哲學的無上命題為基礎，因為那只是建構出一種靜態的文化與沒有彈性的文化，而可能導致威權主義的文化，無法因應偶然性與文化多元主義。

本文所謂之學校後設文化，係相對於學校文化而言，為現代性下學校文化變革的文化能動作用。若以現代性學校文化變革進行整體性的分析，學校後設文化與學校文化可以視為現代性學校文化變革當中的雙重實在（double reality）。易言之，現代性下學校文化變革有著雙重不可共量的系統（incommensurable systems）：學校後設文化與學校文化，而且，兩者之間有著密切的關聯性：學校後設文化指引著學校文化。析言之，學校文化本質是規則化的，形成一種有秩序之自我規則系統，是一種對過去的定位；而學校後設文化本質是生產性的，是一種對未來的構成。亦即，學校文化是一種靜態性的概念，學校文化本身是一個保守的規則體系；而學校後設文化則是一種動態性的概念，學校後設文化本身即是一個開放的動態體系，它不斷地塑造與改造學校文化，並由兩個重要之核心所組成：建構對現代性強烈之認同，以及賡續現代性高度理性模式的運作。

相較於「受規則控制」的學校文化，「改變規則」的學校後設文化不僅有其獨特之運作邏輯與功能，而且扮演著某種學校文化發展必須仰賴的能動性來源，並成為學校文化發展的重要條件。具體言之，學校文化重視「規則與管制」，而學校後設文化則重視「反思、回應與增能」。在這樣的情況

下，學校後設文化呈現出批判主義的傾向，¹因為學校後設文化尋求結構性與功能性的反思、批判與更新，進而企圖透過重新界定願景、價值、意義與程序來指引學校文化。

學校後設文化取向的研究，既不是對學校文化背後各種假定進行整合性分析，也不是以某種後設立場對學校文化進行微觀性探究，而是對整個學校文化系統當中自我組織化、自我生產或自我重建的高度理性改革活動進行研究。而學校後設文化之概念，相當類似於社會系統論中的自我再生性觀點（Luhmann, 1998），也類似於反思社會學論題的核心假設：讓能動作用不斷地從結構當中解放出來（Lash, 1994）。

本文之學校後設文化的概念綱領（conceptual scheme）係脫胎自反思社會學（Reflexive Sociology）傳統，包括高度反思性、文化能動性與自我重建之概念；以及批判社會學（Critical Sociology）傳統，包括文化危機、工具理性與權力批判之概念。其次，本文所要處理的現代性之階段性定義、範圍及其發展脈絡，較接近於Habermas（1985）的現代性、Giddens（1990）的晚期現代性（late modernity）、Bauman（2000）的液態現代性（liquid modernity）以及Beck（1999）風險社會（risk society）所定義之第二現代。

本文對學校文化的界定，偏向學校文化系統中的工具性、規範性、價值性層次或範圍，學校文化提供某種文化脈絡、規則與標準，進而構成特定的認知、分類方式及教育概念。對學校後設文化的界定，則偏向學校文化系統

---

¹ 批判理論學者Balls（2008）於《教育論辯》（*The education debate*）一書便揭露：新管理主義藉由市場競爭機制在個體心理層次形成自我驅動力，以此補強日漸僵化的官僚、專家指揮系統以及過於依賴的形式理性控制模式。此雙重調控（doubling-conditioning）的新管理模式以學校自我更新的論述，一方面主張進行課程與教學之改革；另一方面也要求轉變學校的各種基本關係、行為規律、運作邏輯與文化價值。然而Balls卻認為，新管理主義是另一種更有技巧性地將人工工具化的控制型態。惟本文以為，新管理主義雖然有人性工具化之傾向，但學校不會像Balls所述的那樣受新管理主義與運作系統所左右，這是因為透過學校後設文化活動，反而能夠使學校回到批判反思之中去理解學校與市場邏輯運作或績效管理制度的關係，從而更加具備學校文化的能動性。

中的能動性、變革性、發展性層次或範圍，學校後設文化的原動力建立在學校文化危機的批判之上，是一種合理化形式的自我修正，可以改變學校文化結構，進而使學校文化變革成爲可能。對學校文化變革的界定，則指涉學校作爲一個理性改革的運作者，會根據自身的邏輯有效地推動學校文化的轉型，而學校文化變革的功能則在於透過正當化程序與合理化策略，去解決學校文化存在的危機或建立起獨特的學校文化發展風格。對現代性學校文化變革的界定，則指出學校文化變革是現代性歷史結構變化下的理性運作，有著更多的反思、更多的專家、更多的科學、更多的自我批判以及更好的可能性。對學校作爲文化能動者（school as a cultural agency）的界定，則指涉學校具有生成策略的能力，不僅可以透過過去經驗重新組合的方式去完成複雜多樣的教育任務，而且可以運用系統的或特定的策略去解決各種未被預見、變動不拘的教育問題。

在晚期現代性、後期資本主義、資訊網絡社會和全球化脈絡下，學校後設文化取向研究路徑的重要性，將隨著現代性歷史脈絡的發展而日益顯著。而本文的主要目的，在於建構學校後設文化取向之研究路徑，此一研究路徑所欲分析之對象，即是現代性下學校文化變革背後之改革動力與根源性問題：學校後設文化。學校後設文化取向的研究路徑，不僅創造了一個新的現代性學校文化變革研究之探究空間與視域，而且也促成現代性學校文化變革研究路徑認識論的轉向（an epistemological turn）。以下先就學校後設文化之意涵與功能進行討論。其次在認識論的轉向下，詳細討論學校後設文化取向研究的前瞻性。而後就學校後設文化核心活動作爲新研究路徑焦點進行探討，並提出可以深化學校後設文化探究的重要面向。最後，據以開展學校後設文化研究路徑的知識論與方法論論述。而之所以必須先討論學校後設文化之意涵及功能，是因爲藉由學校後設文化意涵及功能的確立，可以進一步理解學校後設文化與學校文化之間的基本界限與區隔。

貳、現代性學校文化變革研究新路徑的定位：學校後設文化之意涵及功能

現代性是一種文化活動之高度自我意識，以及對自身秩序的反思（Bauman, 1991）。相對地，現代性學校文化變革毋寧是一種自主的學校文化系統，其發展有賴於學校自身的內在動力，而此種學校內在動力所形成之改革性活動，即是學校後設文化。究實言之，學校後設文化之意涵²包括：

一、後設的學校文化立足點（a meta-stance of school culture）：學校後設文化是一種抽離化的後設文化立足點，能從更高層次對學校自身內部或外部地、廣泛或深度地進行自我觀察，據以建構自我改革的學校文化系統。換言之，學校後設文化是一種改革性的活動，允許由某個後設性的空間去檢視學校文化發展中的矛盾與問題。

二、高度的學校文化自我察覺（a high self-awareness of school culture）：所謂文化自我察覺，即是高度意識地選擇、強調和分類某些學校情境、事件、經驗。透過高度的自我察覺歷程，學校後設文化不但可以在學校改革過程中打造集體認同，而且也可以創造、詮釋和轉化改革機會。

三、獨特的學校智識文化性質（a distinct quality of school intellectual-culture）：學校後設文化表現出批判性探究與運用理性的智識傾向。準此而言，學校後設文化象徵著：一種反思學校教育活動的開始，一種關於學校自我批判的嘗試，以及對於學校自我改革的渴求。

四、學校文化變革的內在動力（an internal force of school cultural innovation）：學校後設文化係主導學校文化遞衍、流動、轉變與更新。不

---

² 學校後設文化的四個定義並不以某個理論預設為基礎；相反地，學校後設文化的定義指出現代性學校文化變革不僅具有普遍化的反思性傾向，而且其概念也深植於學校教育實踐之中，具有學校文化的特殊性。本文學校後設文化論點引用許多相關的教育社會學觀點，其用意則在提高論述本身的合理性與客觀性。

同類型的學校後設文化引領不同的學校文化發展方向，例如直線型的學校後設文化重視系統化評估工具的運用，據以對學校文化當中價值、信念、規範進行深度了解，而非直線型的學校後設文化則傾向將一系列學校文化當中看似無關的異質文化元素加以揉合，並開創性地據以建構新的學校文化轉型。

總之，對學校後設文化的探究，不能只是關注在學校文化產物製造與交流的表象，還須關注學校文化變革高層次後設面向的發展（Stufflebeam, 1981）。換言之，學校文化因現代性的發展而產生各種實踐性的問題，而學校後設文化對學校文化實踐性的問題卻提供反思與更新，以協調學校文化發展的矛盾現象，並為學校文化整合提供足夠的合理性。本文認為，學校後設文化對學校文化產生後設的支配關係，明顯表現於學校後設文化對學校文化所產生的幾種功能：

一、增進學校文化發展的自我察覺：學校後設文化可以強化思考學校文化危機性質、學校文化資源可資運用之來源、學校文化潛藏的各種可能假設與其優缺點，以及學校文化當中存在的權力關係。

二、建構學校文化的合理性機制：即學校後設文化提供反思之程序、規範和原則，讓學校文化當中的行政系統可以藉之做出足夠數量的合理決策，以解決學校文化變革當中可能產生的矛盾問題。

三、奠立學校文化的正當性基礎：學校後設文化可以批判或建構價值系統，使學校文化發展得以藉之判斷學校教育活動是否具有某種教育意義或本質之正當性。

質言之，學校後設文化³建構出「合宜的學校教育活動是什麼，以及該怎樣去實踐它」。學校文化作為學校後設文化所支配的形式，其意義及其所

³ 本文之學校後設文化概念與Mulhern（2000）在《文化／後設文化》（*Culture/metaculture*）一書中所陳述之後設文化截然不同，Mulhern（2000）將後設文化定義為論述（discourse），該論述具有主題與程序的歷史形式，可以驅動與規制個體的言說（utterance of individuals）。換言之，Mulhern的後設文化，可以視為個體言說所依據的文化背景，其構成的意義體系會使得個體言說的內容變得更為明確。

奠基之旨趣是在學校後設文化的影響下被建構出來。而隨著反思性的日益高張，學校後設文化的發展空間與相關的研究議題已經變得更為寬廣，而此一獨特性不僅使學校文化蘊含了潛在的轉型力，而且也使得學校文化變革研究有了新的探究視域。

參、現代性學校文化變革研究新路徑的轉向：學校後設文化取向之前瞻性

Warde (1994) 指出，當代文化理論的主要代表人物，特別是 Beck、Giddens 與 Bauman 等人都強調現代性的一個重要特質，就是文化系統會透過各種知識形式或文化符碼的實際組合與表現，來建構文化自身的現代智識品味。換言之，現代性學校文化變革的動力，已不再以具強制力的權力形式作為中介而表現出來，而是學校透過各種現代知識形式或文化符碼的轉變與運用程度，來維繫學校自身的獨特性與更新能力，並藉此產生區隔化與優異化效果。⁴

其實，對文化能動性的強調早已見諸文化社會學理論。Luhmann (1998) 在社會系統理論中即已作相當精闢的分析：文化系統在現代性實踐中，會表現出與傳統文化形式截然不同的運作方式，它需要一個可以作為自我反思的參照視域，才不會迷失自己的方向。故而，對現代性文化系統進行研究，應該展現於分析焦點的轉移，將焦點轉向於自我反思與自我參照的文化系統動力上。此外，Giddens (1994) 在反思的現代化理論 (theory of

---

⁴ 學校是社會轉型為現代化過程中的核心元素 (Popkewitz, 1991)。事實上，藉由學校文化能動性層面的分析，可以進一步了解某個學校如何透過各種現代知識形式或文化符碼的轉變與運用讓自身優異化。例如，教師專業便成為現代性學校文化變革相關知識形式或文化符碼的重要論述與控制議題，一方面學校透過專業性教學標準的設計以及減少行政作業規則去提高教師的自主性與專業能力；另一方面學校也相對地透過教師專業思維使學校政策的落實更為合理化並據以成為形塑學校特色的重要動力。

reflexive modernization) 中，亦認為整個文化社會轉向更高度的自我批判，現代社會其實是在反思性地使用規則與資源中進一步地建構出來。Giddens (1998) 甚且認為，文化只不過是反思行動的總和而已，而整個文化理論的研究觸角應該延伸到反思行動這項文化能動性上。Elias (1978) 在形態社會學 (figurational sociology) 也有類似的主張，認為文化的能動性在過去數百年產生緩慢的變化，現代進程的文化能動性，反而由文化的反思性與自我調節能力所主宰。故而，Elias 主張文化分析應該強調文化的動態變化以及文化的自我改變能力。

上述文化能動性的分析，也同樣符應學校後設文化研究旨趣，因為學校後設文化的研究，係建立在學校文化能動性之分析上，所欲探究的是：某一個暫時性改革策略的特殊性，以及特殊的問題化模式 (modality of problematisation) 如何經由學校後設文化活動建構出來。亦即，學校後設文化取向之研究路徑，聚焦在現代性學校文化變革背後的構成動力 (constitutive power)。具體言之，學校後設文化之研究，是一種對學校自我改革能動性的探究，使得現代性學校文化變革研究路徑產生認識論的轉向 (an epistemological turn)，而其前瞻性與重要性在於：

一、讓現代性學校文化變革研究聚焦在學校文化的能動性

在現代性學校文化變革研究中，學校文化能動性逐漸受到注意。自啓蒙運動以來，能動性是現代性相當核心的概念，可是能動性隨著現代各學派的詮釋與運用，已經發展出多樣的觀念，但究其本質，仍脫離不了「改變的可能性」之意涵。就學校文化能動性來說，Giroux (1988) 認為，學校文化的批判性語言與可能性語言關乎學校文化的能動性。而 Habermas (1985) 亦曾分析出現代文化的主要特徵：主體性 (subjectivity) 及更新 (renewal)。主體性最能本質性地表達現代性有別於傳統的地方。按照 Habermas 的說法，主體性包含個體主義、對權力的批判、行動的自主性以及文化的理想性。加以，現代性對更新的強調，更突顯現代性與傳統切割的

性格。Giddens (1994) 也指出，現代性所表現出的能動性，其重要基礎就是反思行動所具備的知識能力 (knowledgeability)，亦即一種理性運用知識的能力 (Giddens, 1991)。準此，現代性所表現出的文化能動性，就是建立在此種知識能力上，而學校文化能動性可藉此知識能力對學校文化制度與結構進行再建構。惟 Giddens 所說之知識能力，尚包括對文化慣例 (routine) 的理解能力，因為它是文化互動中不斷累積下來的知識。因此，知識能力如何形構學校文化變革所需要之批判與反思力，將是現代性學校文化變革研究的焦點所在。亦即，學校文化能動性已愈受現代性學校文化變革研究的關注而有了新的研究視野。

二、使現代性學校文化變革研究轉向學校文化的反思性

現代性的重要特質即為建構各種抽象意義體系 (Giddens, 1991)。在現代性趨於在地化、市場化與全球化的壓力下，學校於建構各種抽象體系時，會透過各式各樣的組合方式對文化規則與資源加以重新改組與利用，才能達到學校變革快速創新與自我差異化之目的。因此，在學校自我差異化與快速創新過程中，知識密集扮演著必要的角色。而知識密集又必然含有反思性，進而導致學校文化變革的反思性不斷地提升，遂產生了三種反思性：第一種反思性為認知式反思，即學校藉由某種抽象系統，包括象徵系統 (symbolic system) 以及專業知識系統 (professional knowledge system) 去進行反思 (Giddens, 1990)。第二種反思性為審美式反思 (aesthetic reflexivity) (Lash, 1993)。審美式反思含有希望、理想與美感的要素，具有 Adorno (1984) 揭示真理的功能，而得以挽救現代科學理性或資本主義對教育的宰制。亦即，藉由審美反思性之諷喻 (allegory) 與解構 (deconstruction) (Lash, 1993)，不斷地向既有的學校文化體系提出質疑的潛力，其具體表現在學校文化必須不斷地透過文化的創新，以避免產生 Adorno (1941) 所謂之形式危機 (crises of forms)，讓學校文化不至於走向僵化的學校文化形式。第三種反思性為詮釋式反思，其指涉一種學校文化內部的批判性文化

詮釋，以檢驗學校文化中現有的意義體系及支配符號的各種策略與機制。此外，詮釋式反思是一種脈絡化（contextualized）的批判性詮釋。所謂的脈絡化，意指現代性學校文化變革得以溯源地探究學校文化自身問題的歷時性，以及，現代性學校文化變革得以從特定歷史社會情境去探究學校文化自身所奠基的教育旨趣與語言符號運用所彰顯的教育意義。是故，學校文化變革的高度反思性，亦即某種學校後設文化活動，可以讓現代性學校文化變革研究路徑產生轉向，而更加聚焦於學校文化變革對真理或價值壟斷的自我開放與批判過程。

三、讓現代性學校文化變革研究轉向學校文化變革危機的揭露與自我重建過程

隨著現代性的發展，現代性造成當前社會的碎裂和分散（Giddens, 1990）。此種現象使得學校文化變革出現三種危機：其一，學校文化變革與新社會文化脫節。新社會文化的最重要特質之一，即是沒有一個固定的文化秩序型態，而其判斷標準、行動模式、倫理規範，已從一個前置（pre-allocated）的參照團體（reference groups）模式轉向普遍對照（universal comparison）模式發展，前者的行動模式是秩序取向的，而後者的行動模式的選擇也就充滿著更多的不確定因素（Bauman, 2000）。故而，新社會文化的改變導致傳統式學校文化變革已無法有效回應。其二，學校文化的非教育發展與異化。由於資本主義以及科層官僚的殖民（Habermas, 1985），或是工具理性的宰制、政治意識形態的操弄，以及市場利益凌駕教育愛（Young, 1998）。學校文化不是教育活動，學校文化只是科學技術的表徵、市場機制的運作，以及政治權力的競技（Apple, 2001）。對於學校文化的異化現象，使學校面臨了空前的文化危機，Apple（1996）因而認為，在一個多元開放的學校系統中，面對各種權力關係不平衡交錯的關係下，學校文化變革的知識結構、內容形式、價值立場、意識形態與教育論述，都需要一種批判的努力，以便檢驗權力如何在學校行政管理以及課程發展的知識當中參與運作。

而Harvey（1990）則主張使用批判辯證的觀點，去挖掘學校文化結構下的特殊權力與壓迫性，這種情況就如Whitty（2002）所說，學校該發展出新形式的文化，用以對抗當代學校文化危機。其三，學校文化的離散化現象。當代學校正面臨專家系統介入的風險，其風險不僅存在於學校官僚體系及學科課程活動，也存在於教室實踐的師生互動。以學科課程活動為例，學科課程已經發展成一套套結構綿密且抽象的知識體系，此一結構綿密且抽象的知識體系不僅使各學科領域教師之間產生一種文化心理的去鄰近性現象，⁵也使各學科領域教師之間不斷競爭，彼此充滿專業本位的心態，進而導致學校文化的離散化。研究這種現象著力甚深的Goodson（1997）就說，在整個學校科目之間界定、防護與競爭的過程裡，其結果剛好就與成功的學校實踐經驗相反。此時，學校的自我改革與重建成為需要。是故，學校後設文化活動讓現代性學校變革研究有了新的轉向而關注於學校文化危機的重建。換言之，學校後設文化的探究，擴大了學校文化危機重建之研究議題的重要性，它讓現代性學校變革研究必須重新建立學校文化研究的觀點與假定，也必須重新調整關於學校文化自我改革與危機轉型的新理解。

然而，不管是學校的文化能動性，或是學校文化的反思性，抑或是學校文化變革危機的自我重建，他們三者基本現象正指向共通的學校後設文化核心活動：現代化的自我批判。而此學校後設文化核心活動，也因為具備重新架構自我變革的學校文化系統潛力，遂成為學校文化變革研究的重要焦點。

---

⁵ 所謂文化心理的去鄰近性現象，意指一群個體在共同的文化體系下生活，容易有文化上的心理認同感與共通感。但由於某種專家系統的介入，導致共同文化體系下的成員，在心理上產生極大的疏離與心理距離，甚至衍生彼此之間或團體之間的權力鬥爭，並進而建構出區隔與階級地位。這樣的現象稱之文化心理的去鄰近性現象。

肆、現代性學校文化變革研究新路徑的聚焦：學校後設文化之核心活動

學校後設文化的正當化理由，並非建立在完美的學校文化變革上，或建立在某些目的性的教育方案上。相反地，學校後設文化的正當化理由，係建立在學校現代化的批判之上，當然，學校後設文化也要求考量學校文化意識型態的涉入以及構成之問題。而學校後設文化透過五種學校活動形式，去重新架構學校文化變革。而此五種學校活動形式的概念源自於反思社會學，其預設學校後設文化活動具有面對規則與資源的行動傾向與能力，能夠與學校文化結構保持距離（*distance themselves from rules and resources*），以便進一步質疑它，而能在學校文化結構的轉換上產生策略性的建議。⁶學校後設文化之核心活動特徵包括：

一、學校價值重估的活動

學校價值重估的活動可以分成強價值重估（*strong revaluation*）活動以及弱價值重估（*weak revaluation*）活動。前者是一種多元文化主義取向的價值重估；而後者則是一種資本主義取向的價值重估。在現代性學校文化變革當中，強的價值重估有兩個核心特徵：一是強的價值重估總是做為一種文化價值的教育批判，而非工具價值的計算，而且，其取決於當代社會的文化構成條件（*cultural constitutive conditions of society*），而具有特異性與適切性。二為強的價值重估可以對價值進行質性區別（*qualitative distinction*），

---

⁶ 以課程為例，可以說明學校文化結構轉型的樣態。對教師與學生而言，在一般教學的情境下，課程結構與規則會透過學生去實踐與再製，但對教師來說，課程結構與規則將變成是教師研究的對象，這樣的對象化需要教師與課程結構保持距離，因而教師能夠對其進行觀察而產生理論性、策略性或監控性的行動。類似的論點可參考Mouzelis（1991）的結構二元論，尤其是第27-28頁。

亦即，強的價值重估是一種深刻的價值質性反思，經由價值的不斷質問，使得多元的價值能夠在文化社會空間的歷史實踐中獲得重新的教育評價。而強的價值重估過程是持續不斷的、沒有終極性，不僅是一種對不合理的教育現象加以批判的過程，而且也與崇高的教育意義相連結；不僅是藉由不同的角度和觀點來澄清與考驗現有的教育價值體系，而且也以更為寬廣的態度對學校文化變革問題產生洞見。例如，全球化是一種對學校文化變革的挑戰，以資本形式表現的全球化力量容易造就教育資源分配的不均等現象，但面對這種教育資源分配的不均等現象時，學校文化變革是否能夠釐清學校的功能與價值定位以採取策略去積極回應，這是學校文化變革進行價值重估時需要深度反思的重要議題。

二、學校自我統合的活動

學校自我統合的活動是一種經過長期醞釀而發展出來的動態關係（developmental dynamics），通常包括多元異質的統合、領控能力（steering capacity）的改善（Bardach, 2001），與學校溝通式的治理，去建構對話行動舞台，以利系統思考並作出最佳決策品質（Bemak, 2000）。而學校自我統合的重要性在於：學校因功能及專業分殊化的需要，容易造成學校文化發展的離散化。在學校文化離散化的現象中，學校自我統合活動不再視功能及專業分殊化為當然走向，而是試圖尋找各個功能及專業領域之間協調與互動的可能性。相對地，學校自我統合活動若不能為學校文化發展之功能及專業分殊化現象提供溝通與協商性的整合機制與程序時，必然產生現代性學校文化變革的自我統合危機。而這樣的情況與Luhmann（1982）所說現代性基本特徵是系統功能的急速分化之情形若合符節。現代性學校文化變革於是衍生一個問題：學校本身各個系統的功能發展與運作結果，例如學校行政系統、教師專業系統、課程評鑑系統或學校資源系統的分化，勢必導致學校文化發展的漸趨複雜。在前述之情況下，學校之自我統合愈來愈重要，因為現代性學校文化變革的確需要根據自身所面臨的文化危機，不斷地重建內

部系統之間的關係，盡可能將內部系統的互動關係整合為積極的自我改革動力。

三、學校高度反思的活動

學校高度反思的活動，並非學校當中一般性的反思活動。相對地，學校高度反思的活動，其反思之對象即是現代專業知識所帶來之風險、資本主義邏輯所帶來的學校文化異化、學校文化與社會需求之間的斷裂、以及優勢權力所形成封閉的學校文化霸權。換言之，學校高度反思的活動聚焦於不斷地對學校文化發展的現象進行批判與修正，以重新檢驗學校文化變革的合理性與正當性。學校高度反思的活動並不企圖建構完美之學校文化體系，也不意欲追求終極之普遍意義、價值與真理，相對地，學校高度反思的活動永遠把焦點置於：在一定的客觀距離對學校文化進行反思，以有效地促進學校文化變革；以及，強調透過制度性的自我反思與學習，以有效導引學校文化的反思力。此外，學校自我反思的活動係奠基在兩種知識之上：第一種知識為專業性知識，此專業性知識就如同Giddens（1991）所說，現代性的發展係建立在專業知識之上，並以科學之方法介入學校結構與制度的再建構，因此，決定反思最關鍵因素就是專業知識；另一種知識則為觀察性知識，此觀察性知識類似於Beck（1999）所言之「未覺察性」（unawareness）的覺察，Beck認為能真正達到反思的知識，不是那些「已經知道」的知識，而是那些「不知道」（non-knowing）的知識。亦即，觀察性知識就是學校對自身或者對社會進行高度觀察所獲得的知識，其主要功用在於：不僅可以形成教育反思的新視野，而且可以重新探索未曾察覺的教育意義。

四、學校批判美學的活動

在現代性中，符號系統為美學反思性（aesthetic reflexivity）提供了可能性，此一符號系統不是概念的，而是摹擬的（mimetic）（Lash, 1993）。亦即，美學表現出另一個世界、另一種秩序，它不僅是出自於對現實的模

仿，而且是對現實的批判，與對未來的嚮往（Adorno, 1984）。⁷而現代科學、工具理性與官僚體系已經將學校教育納入所謂之規律、法則及各種制式化體系，反而讓學校教育更加制式化，無助於學校發現問題。Adorno（1984）甚且認為，應該將批判美學理解為追求崇高價值與自由理念的美學實踐。質言之，真正的美學在功能上是批判的；在形式上是自主的。亦即，學校批判美學的任務，在於憑藉著美學當中美感形式的轉化作用與獨立自主性，去解構熟悉與僵化的學校文化系統。此外，Jauss（1982）指出，藉由某種審美的距離，不但可以從某種角色的束縛和成規中解脫出來，還可以從獨立於角色之外的超越性進行再次觀察，由此突破時間之藩籬去預期未來之經驗及揭示可能的行動範圍。因此，學校文化變革之探究焦點應該放在一系列建立於批判基礎之上的美學活動，觀察其批判美學如何醞釀學校自我改革的美學動力，⁸以及觀察學校如何透過批判美學自由地形構學校文化。此外，批判美學所追求的超越性，不會滿足於教育科學知識對於自然規律性的認識水平上，也不會滿足於某種教育價值層次上。這是因為批判美學存在著自我否定、自我超越而後以新穎的形式續存的本質（Marcuse, 1991）。質言之，批判美學即是對學校文化進行形塑（formation）、導正（correction）和解放（liberation）的學校文化變革。

---

⁷ Adorno此一美學理念似乎反映出他對「啟蒙的辯證」此一問題的長久關注。請詳參Horkheimer與Adorno（1989）合著之《啟蒙的辯證》（*Dialectic of Enlightenment*）第1、2、5章。

⁸ Luhmann（1990）認為組織作為一個具有自我生產與自我調節能力的統一體，會朝向什麼樣的方向演化，都是決定於組織關係網絡各個因素的相互參照所產生。惟本文認為，組織作為一個具有自我生產與自我調節能力的統一體，產生多種的偶然性及變動性，這種的偶然性及變動性又使組織不得不考慮其「美學自律的可能性」。換言之，組織透過自身的反思自律與美學改造，其變革之方向在於提升組織行為之質量、風格、格局、展現形式與境界。

五、學校高階觀察的活動

學校文化的變革並不是出自於某個穩定的學校文化架構。相反地，學校文化的變革來自於學校高階觀察活動。所謂學校高階觀察活動，與Luhmann（1998）之二階觀察（second-order observations）非常類似，是對學校觀察活動所進行的觀察。以現代性學校文化變革為例，學校高階觀察活動可以視為對兩種學校觀察活動進行觀察，一為對學校自我觀察活動進行觀察；另一為對學校之社會觀察活動進行觀察。所謂學校之社會觀察，即是學校就社會需求的關聯性進行觀察，其功能在於讓學校文化變革以及社會需求之間的關係有更寬廣的詮釋與回應；換言之，透過學校文化之社會觀察，讓學校教育理型⁹（schooling ideal）與社會需求之間，形構出一種回應性文化（responsive culture），而能更具意圖性、策略性地面對多變的社會需求、機會或風險，不論是主動性或被動性改變學校文化實踐的方式或操作資源。例如，學校文化變革並非一味地符應知識經濟所帶來技術需求；相對地，現代知識技術並非完美，有許多難以解決的問題，學校文化變革當中的教師知識技術或學校課程規劃，必須進一步地接受學校高階觀察，以回應現代性所帶來之種種問題與風險。因此，高階觀察正逐漸取代一般觀察模式，除了指涉對「學校自我觀察」的觀察外，尚包括對「學校之社會觀察」的觀察，前者關乎學校政策方法論之批判，其目的乃是讓學校的政策制定更為靈活；而後者關乎學校與社會之間溝通模式的改革，其目的則為建立學校與社會之間溝通的客觀性與新形式。

從上述所列的各種學校後設文化的核心活動，可以看出學校後設文化必須不斷地檢視與有條理地懷疑學校的文化預設，而這也是學校文化變革研究在探究學校後設文化時必須聚焦的所在。然而，除了微觀地探究學校後設文

---

⁹ 學校教育理型即是學校教育理想與價值的模型。學校教育理型的存在，強化學校教育理想與價值的優先地位。在學校教育理型的參照下，學校教育中特殊的規則、政策、程序被當作是工具性的與次要的。

化活動外，從深層的脈絡去探究學校後設文化運作模式的相關重要面向亦屬重要。

伍、現代性學校文化變革研究新路徑的深化：學校後設文化的重要研究面向

基於上述，對於現代性學校文化變革的了解不能只是在鉅觀歷史社會的條件下進行探究，如全球化、國家、社會階級，而且還需要從微觀的學校文化進行分析，去了解學校如何以某種文化能動性，意有所圖地進行學校文化變革活動。準此，對現代性學校文化變革進行深層探究，應該將研究路徑放在學校文化系統當中的雙重性：學校後設文化與學校文化。換言之，對現代性學校文化變革進行深層探究，應該將研究路徑置乎：學校後設文化如何成爲學校文化的發展條件，以及學校文化如何成爲學校後設文化的限制條件。復以，Bourdieu（1983）曾就文化的角度探討社會階級，主張長期累積的文化資本遠比經濟資本更有利於社會結構之再製，文化資本包括三種形式：主觀的心理文化資本，以及客觀的物質文化資本、制度文化資本，而主觀的心理文化資本即是文化心態。而Bernstein（1971）的學校文化再製論，則從兩種研究路徑進行分析：第一種研究路徑是從社會階級、種族與性別等屬性，研究學校文化主體與優勢文本之間的關係；另一種研究路徑則是專注於學校文化層次的傳遞過程裡優勢文本的內在構造，而學校文化符碼則可以作爲學校文化變革研究的客觀描述對象，用以剖析社會結構、意識形式與學校文化三者的關聯性（Bernstein, 1975）。就此，Bourdieu與Bernstein的立論皆顯示文化與心態具有結構上的對應關係。而且，這種對應關係大部分是透過學校文化體系的職能生產出來（Bourdieu, 1967）。換言之，文化結構與心態結構之間的對應關係，發揮了至關重要的認同或抗拒作用，並關聯到所欲傳遞的價值觀、意義與知識形式，進而構成學校文化心態。故而，學校後設文化之研究面向除了可以聚焦在學校後設文化與學校文化之間雙重的互動

性外，還可以進一步分析學校後設文化與學校文化心態之間的關聯性。

一、學校後設文化的第一個研究面向：學校後設文化運作邏輯與功能

學校後設文化其本質就是一種後設性觀察的文化活動。這裡所謂的後設性觀察，其實就是一種學校自我監控的過程。例如，Willms（1992）的實徵研究就顯示，學校自我監控可以區分成三類：承諾性監控、診斷性監控以及績效性監控。承諾性監控包括測量班級的平均規模、學生與教師的比例、教材上的支出、圖書館的規模、教師資格、輔助人員的數量、或學生接受特別教育的比例。診斷性監控用意乃在進行學校發展問題的診斷以及尋求可以解決學校發展問題的資源、技能與觀念。績效性監控明確的目的是使得學校經由市場的干預可公開地接受評論。

學校後設文化除了把現代性社會條件或學校自我監控，當作是價值判斷的來源以及某種自我矯正的機會外，尚具有如下獨特的運作邏輯與功能：第一、把開放性與社會性導入教育判斷，讓學校文化的基本假定、價值與規則，都可以因為外在現代性社會條件的變化或學校文化內部的需要，而加以改變。第二、鼓勵對學校文化的基本假定、價值與規則進行批判，並期待這種批判的動力能夠為學校文化變革注入活力。第三、重建和探索學校文化當中各種基本的前提與原則，以及尋求更為宏觀的調控策略。第四、探求規則、政策與程序內含的價值，以及這樣的價值能否回應社會需要或導引學校教育發展，而學校文化變革中特殊的規則、政策與程序逐漸被視為是工具性與可取代性。第五、更能反應與接受學校文化的多樣性，對於越軌與異例則更為包容。第六、提供了解學校文化發展和歷史社會條件的關係，亦即，在現代性社會條件中，學校如何回應現代社會，進而改善學校文化的實踐問題。

二、學校後設文化的第二個研究面向：學校後設文化如何形構學校文化

現代性脈絡下的學校文化變革研究，不能只聚焦於學校場域之中學校文化的現狀與改變，而是還要留心於學校後設文化是如何支配與規制學校文化的改變。例如，Obenchain（2002）的實徵研究就探討大學的文化取向與組織創新之間的關係，其研究結果顯示：最有利於促進學校創新的文化取向就是權變文化，其中包括行政管理創新、技術創新以及知識分享的學校文化改變。Obenchain的研究說明了屬於學校後設文化層次之權變文化的重要性。因為，權變文化不再局限於僵化的學校文化體系，反而能夠以更為宏觀的視野去分析學校文化的整體結構與規則，或者透過高度的反思將習以為常的學校文化現象予以問題化（problematic），其目的在於藉由更深的理解與問題的審視去因應學校文化變革的需要。

而學校後設文化之反思性的開放或閉塞、正向或負向、強勁或耗弱，將框限學校文化的傳承、改變、擴散及移動方向。簡而言之，學校後設文化就是一種管制學校文化發展的反思性知識、價值與判準，它修飾、建構、規制與產生了學校文化的主體化與客體化。而學校文化發展雖隨時空環境有所改變，卻會受到學校後設文化特定之改革活動型態所規範，不同改革活動型態之學校後設文化將提供學校文化發展的限制與機會，其呈現可能為兩方面，其一為學校後設文化如何支配學校文化；其二為學校文化在學校後設文化的框架下，如何以某種心態模式¹⁰進行學校文化的生產、再生產與創新。亦即，現代性脈絡下的學校文化變革研究，不僅應該關注在學校文化是如何呈

---

¹⁰ 所謂心態模式，就是生活當中所運用的知覺圖式與評估圖式，這些圖式（包含各種情境定義、分類類型與詮釋策略）源自於社會結構或文化結構而調整定型。此原創性概念由Durkheim與Mauss（1963）提出，隨後Bourdieu（1993）進行系統性的闡述。值得注意的是，Durkheim（1963）傳統的心態模式與法國年鑑學派心態史的心態模式有所不同，前者重視心態分類體系的重要性，而後者強調情感與態度。

現的，也應該關注其學校後設文化是如何建構其學校文化。

就現代性脈絡下的學校文化變革研究而言，其研究焦點必須聚焦於學校後設文化是如何形成的，以及以什麼樣的風貌去架構或限制學校文化發展，或者聚焦於學校文化如何藉由學校後設文化去發展新的學校文化變革行動。而此學校文化變革行動就等同於 Bourdieu (1993) 所謂之系統性轉換 (systematic transformation)¹¹ 的行動。

三、學校後設文化的第三個研究面向：學校後設文化對學校文化心態的影響

學校文化心態有狹義與廣義兩種概念，狹義之學校文化心態與學校自我主體情境有關，指的是學校文化變革之實踐，其心態發展模式會有所不同；廣義之學校文化心態指的是在學校文化變革的發展條件、實施結果與問題上，產生什麼樣的心態模式反應。其具體涵義包括：

(一)學校心態旨趣的表現：此種學校心態旨趣表現在教育事件的詮釋及意向如何向未來開展，以及如何跳脫既有的心態結構去涵蓋更多的新理解。

(二)價值的分類與選擇：這些價值的分類與選擇表現在獨特的教育事件中，什麼樣的價值會被納入，或什麼樣的價值會被排除。

(三)自我參照的回歸：學校文化心態雖然容易受到外在歷史社會情境所左右，但學校文化心態在面對複雜的歷史社會情境時，卻經常得回到學校自身的內在參照¹² (internal reference) 中，此內在參照即是一種文化心態的展現。

---

¹¹ Bourdieu (1993) 所說文化場域的系統性轉換，指的是文化自身依據其自身運作邏輯，對其自身的運作目標與運作準則，進行自我審查與自我調整，並且完成其自我改革。

¹² 此內在參照的概念可以藉由 Luhmann (1990) 的自我參照 (self-reference) 概念加以理解。所謂的自我參照，其實就是一種自我論題化 (self-thematization) 過程，也就是根據不同的行動需要與實際狀況，對象徵與符號予以重新組織，以進行意義的建構，並進一步產生自我反思。其中，意義 (meaning) 是心理系統與社會系統共同發展的產物。

學校文化心態作為一種已經被形塑的結構，同時，也作為一種處於形塑過程的結構，可以將實踐的心智圖式融合進實踐活動與思維活動。這些心智圖式來自於兩種歷史性過程，一種是學校組織成員的個體生成（ontogenesis）之歷史性過程；另一種是學校文化結構傳承與再製的系統生成（phylogenesis）之歷史性過程。易言之，學校文化心態的形成與變化具有雙重歷史性（double historicity）。

究實而言，學校文化心態不僅是學校組織成員的歷史性意義結構，而且也是學校組織成員基本教育視野及精神的凝縮，不但表現出該學校組織成員尋求未來可能性的傾向及其努力程度，同時也表現出學校組織成員可能反應的思考方式、解決方案及其隱含之價值立場或危機。例如，Patterson（2000）的實徵研究認為，學校文化心態是學校文化變革當中重要的因素，學校文化變革的成效端賴於四個步驟：發展出一套信仰系統；決定該信仰系統的涵義；將該信仰系統付諸實行；最後定期地回顧該信仰系統的敘述及意涵以確保文化的保存與更新。

隨著學校後設文化的發展，學校文化心態發生結構上的根本變化。學校文化心態受到學校文化的影響而產生結構化的傾向，相對地，受到學校後設文化的影響而產生去結構化¹³的趨向。學校文化心態不再像是功能論者所說的那樣延續性、直線性的結構型態。

學校後設文化具有支配性，它可以在三方面深刻的影響學校文化心態：¹⁴

---

¹³ 對於文化心態的概念，有兩個流派見解相左。一派認為心態概念的使用扼殺了社會變遷的可能，容易淪為管理方面的意識型態，代表性人物為Giroux（1983）與Jenkins（1982）。另一派則認為心態只是個仲介性概念，而不是個結構性概念，此一概念在社會行動中引入某種程度的自由活動、創造性與不可預見性，因此，心態的概念成為一種不斷發展的社會實踐，代表性人物為Harker（1984）與Thapan（1988）。

¹⁴ 根據Hoy與Miskel（2004）的組織文化研究，組織文化結構可以依照三個層次加以分析：規範、核心價值與心照不宣的假定。在本文中，規範被視為是制度與規則，核心價值被視為是價值模式，而基本假定被視為是文化視野的構成先決要件。

一是反思性制度與規則（reflective institution and rule）；二是價值模式（value mode）的重建；三是回應性的宏觀視野（responsive macro-vision）。首先，就反思性制度與規則而言，在學校後設文化的活動型態下，學校會透過一套反思程序和策略，去尋求改革之條件與技術。其次，就價值模式的重建而言，受限學校後設文化對角色的界定、建構組織規範以及分配資源，學校成為形塑心態與價值的場所，而在此種學校心態形塑的過程裡，學校後設文化並非想要傳遞其固定心態模式，而是透過價值模式的重建，給予學校文化發展方向，以及形塑某種學校文化自我改革的心態，甚者提供學校文化發展之意義與目的感。而學校後設文化對於學校心態的形塑，主要表現在兩方面，一是決定學校文化運作邏輯之學校後設文化，必然傾向以一種改革模式來形塑學校心態；二是透過學校心態的開放，學校後設文化得以廣續某種新的心態模式，並促使這樣的心態模式帶來學校文化變革。最後，就學校後設文化所提供之回應性的宏觀視野而言，學校後設文化提供學校文化的分類、組織與區分，也同樣提供一套在學校文化變革上回應自我改革以及回應歷史社會需要的理想願景。而且，這一套理想願景，就如同 Popkewitz（1998）所述，並非以一種由上而下，強制性的命令方式進行，而是以一種建構願景或目標的方式來達到導引學校文化心態，進而產生學校文化變革。

是故，若僅以性別、種族、階級、衝突、異化、抗拒或理念系統等特徵來理解學校文化心態，則容易忽略創新行動並能超越現有學校文化體系的學校心智想像（imagination of mind）。換言之，對學校後設文化進行研究，不僅可以探究學校後設文化對學校文化心態的影響，而且也可以揭露學校文化心態所擁有之多樣面貌與風格。因此，學校後設文化如何影響學校文化心態的研究，並不只是一部學校理性文化史（school cultural history of idea）的研究，而且也是一部學校心智文化史（school cultural history of mind）的研究。

總之，學校後設文化重要面向的探究，可以看出學校後設文化如何與反

思式現代性（reflexive modernity）的趨勢平行發展，其不僅擴充學校文化重建或發展的機會，而且也對學校文化心態進行一種反思性的參與（reflexive involvement）。當然，此種學校後設文化重要面向的探究，因為在研究上關注到如何看待知識，自然也無法離開某種知識論的基礎。

陸、現代性學校文化變革研究新路徑之知識論 範疇：學校後設文化旨趣為起點

學校後設文化研究的知識論，其分析之焦點是學校文化變革之「後設活動」（meta-activity）本身，而非學校文化構成之要素與形式。學校後設文化分析之所以聚焦於學校文化變革後設活動的重要原因是：活動（activity）構成了知識的客體。就知識論而言，結構與能動性之間的相互性構成了活動。換言之，結構包含文化之規則、文本與假定，而能動性包含文化之覺醒意識、自身超越與自主性。結構與能動性在活動場域當中相互作用，結構¹⁵成為能動性的限制條件，能動性成為結構性的發展條件，兩者在特定時空的活動場域當中產生實踐活動。因此，「活動」這樣的知識論取向可以用來解決「結構－能動」雙重性的知識論問題，易言之，「活動」可以作為調節（mediating）「結構與能動」的重要機制與知識論路徑。

學校後設文化研究的知識論主要聚焦於學校文化當中的「後設活動」。而欲深化學校後設文化研究之知識論範疇，則可以進一步去探究後設活動旨

---

¹⁵ 現代性客觀結構會轉換成具體之規則或制度去約制學校文化活動（Gibson, 1984）。而學校文化變革中，現代知識系統不僅嵌入在現代性的學校制度秩序中，用以作為學校文化變革合理性與規範性之基礎，而且也嵌入在學校學科結構當中，依其內容面向加以分類及系統化。因此，學校教育可視為是一種結構化之現代場域，而此結構化之場域有著標準化之教科書與教學方法、學生成績評量、以及學校行政運作之機制。現代性客觀結構似乎有著某種的假定：以現代科學知識或語言符號為基礎，以及表現出系統化的規制（systemic regularities）（Foster, 1989）。以加強說明學校文化結構之特性。

趣 (meta-activity interest)、後設行動框架 (frame of meta-action)、價值重建 (value rebuilding)、資本轉換 (capital transformation) 與學校文化危機型態 (patterns of school cultural crisis)，因為藉由這些新的概念不僅可以對現代性下學校文化變革的重大轉型進行分析，而且也可以呈現學校如何採取一種主動、動態與反思性的變革過程：

一、後設活動旨趣

學校後設文化的旨趣包括建構／解構 (construction/destruction)、包容／排除 (inclusion/exclusion)、強化／弱化 (intensification/mitigation)。建構／解構旨趣指出，學校後設文化活動之意圖在於欲建構新的文化規則、論述或制度，抑或對不合理的文化規則、論述或制度進行消解。包容／排除旨趣指出，學校後設文化活動如何將新知識與新意義融入學校文化，抑或將不合宜的知識與意義被排除或隔離於學校文化之外。強化／弱化之學校後設活動旨趣則指明，某些教育價值需要受到強化與認同，而某些教育價值必須受到批判與質疑。

二、後設行動框架

所謂框架 (frame)，即是選擇性地強調和分類某些情境、事件、經驗的想像。框架是階段性的行動依據，不但可以在改革過程中打造集體認同，而且也可以創造、詮釋和轉化改革機會 (Goffman, 1974)。而後設行動框架的屬性是階段性的、問題導向的，與解決方案傾向的，它是學校後設文化與學校文化之間兩者互動所產生的階段性改革模組，其功能在於嘗試面對學校文化危機並試圖解決當中潛藏的學校文化問題，故又稱之學校變革框架。而後設行動框架又可分析成「診斷框架」 (diagnostic frame) 與「預知框架」 (prognostic frame)。前者以學校的自我問題化為基模，試著對學校文化危機、學校文化自身問題與社會時空脈絡進行論述分析、價值界定與擬定一套解決方案，例如運用轉型策略去解決學校行政倫理的兩難困境

(Leonard, 1999)；而後者以教育的未來發展為基模，試著將事件、觀察和經驗進行分類，並轉換成具有獨特教育意義的改革策略，即某種獨特的教育意義運作 (educational meaning-operation)，藉以嘗試提升學校教育品質或製造學校文化轉型機會，例如選擇學校文化現有的核心價值並加以強化，以導引學校文化的重塑 (Deal & Peterson, 1999)。

三、價值重建

對學校後設文化進行價值重建的分析，包括知識／價值、權力／價值、價值的再脈絡化的分析。知識／價值的分析，意在探究什麼樣的知識會提供學校後設文化當中「啓蒙」(enlightment)的來源，以及什麼樣的知識可以幫助學校後設文化去形成價值重建的策略與程序。權力／價值的分析，意在探究學校後設文化如何察覺以及批判價值建構背後所隱含的權力效果。權力／價值的分析，依 Bourdieu & Passeron (1990) 的理論，學校文化有著雙重的支配邏輯，一為層級的自主性原則 (autonomous principle of hierarchization)，其支配的邏輯主要是學校對資本主義的逆反，學校愈是去利益化，學校的自主性愈高；另一為層級的他律性原則 (heteronomous principle of hierarchization)，其支配的邏輯主要是經濟場域消費價值對學校教育的支配。因此，探究學校後設文化如何對政治性意圖、資本利益、社會優勢階級形構之文化霸權加以檢視，以及如何藉由對文化霸權加以解構，以形成學校文化的自主性與價值重建的新視野，將是學校後設文化價值重建分析的焦點。而價值的再脈絡化的分析，意在探究學校後設文化如何隨著動態歷史社會的演變或轉換，不斷地對價值進行調整與再建構。

四、資本轉換

資本轉換是學校後設文化的重要概念。所謂資本轉換，意即資本可以在時空變動或實踐脈絡中，針對特定目標或實際需要，去進行資本改變或重組。資本有許多不同的形式與內涵，例如：知識資本注重知識研發、心理資

本重視心理潛能、文化資本重視文化財、社會資本重視人際網絡，及實體資本注重設備工具。而資本轉換之功用在於，不但可以提升學校解決問題能力，而且也可以讓學校培養更強的社會回應力，例如：學校透過文化資本的轉換，讓社區參與學校新課程，藉以塑造學校新認同。因此，對學校後設文化進行資本轉換的分析，可以聚焦在兩種轉換路徑：首先為資本內（*intra-capital*）的轉換。這種資本內轉換，表現在單一資本如何進行重組，例如問題本位學習帶動教師教學的創新（Engel, 1992），就是知識資本內的轉換實例。其次為資本間（*inter-capital*）的轉換。此種資本間轉換，表現在多樣資本之間如何進行轉換，例如藉由課程改革的公共論述（Ferneding, 2004），讓知識資本與社會資本能夠相互轉換，知識資本建構出批判社群，而社會資本也建構出知識資本的分享。總之，掌握學校資本如何在學校後設文化運作邏輯中及特定的歷史社會變動中被轉換與重組，以及這種學校資本的重組與轉換會為學校帶來什麼樣的文化競爭力，將是學校後設文化分析的知識論焦點。

五、學校文化危機型態

學校後設文化主要的解構對象就是學校文化危機。正如批判理論所欲解放的主要對象就是意識形態、權力關係以及認知形式之宰制（Alvesson & Skoldberg, 2000）。換言之，學校後設文化總是試著界定（*framing*）學校文化的危機型態。而進行學校文化危機型態的分析，可以相對地了解學校後設文化解構學校文化危機的深化程度。學校後設文化欲解構的學校文化危機型態，依照深淺程度之分，可以有三種類型：一是表層的學校文化危機型態，表現於學校文化表徵性層次，這種學校文化危機型態是外顯的，容易使深刻的教育價值意涵降格為一般性教育問題的處理，例如，學生學業成績表現是否達到學科成就測驗分數標準。二是中層的學校文化危機型態，表現於學校文化價值性層次，這種學校文化危機型態是內隱的，必須進行價值性的批判才能加以檢視。例如，學生學業成績表現是否在機會均等的教育價值下產

生。三是深層的學校文化危機型態，表現於學校文化本質性層次，這種學校文化危機型態是深度的，只有在更深層的高度反思當中才能突顯出來。例如，學生學業成績表現是否合乎教育立人的本質，或者只是工具主義的操弄。

就知識論而言，此研究取向分析的重點在於學校後設文化所依據的知識論基礎，此知識論尤其關注到學校如何對思考進行思考（think about thinking）。而知識論當中知識客體的形成，又無可避免地必須與某種方法論相連結，以導向一種精鍊的研究智識（refined research intelligence），去細膩地檢視學校當中各種分散之批判的自我反思（critical self-reflexivity）論述，以及學校如何成為現代性得以實際建構的場域（arena）。

柒、現代性學校文化變革研究新路徑的方法論處 置：學校後設文化的螺旋分析

把學校文化研究化約成邏輯實證的方法，對於學校文化研究的成因、結果和控制，都要求一種教育科學「解除魔咒」的清醒態度來加以解析，使得學校文化研究變得非常抽象。易言之，將學校教育化約成機械論、唯物論、因果關係之決定論研究取徑（楊深坑，2006），反而造成在這些被控制與定義的學校文化變革研究裡，根本難以看到獨特的學校文化自我轉型能力。

據此，本文採取文化螺旋分析模式的研究方式，分析的對象聚焦在學校後設文化活動。而文化螺旋分析模式的分析方式關心的是如何挖掘出學校文化的後設性或超越性的變革活動與能力，例如：Goodson（1984）進行英國學校課程社會史的個案研究，以學校整體課程發展為背景，細緻地探究學校課程和考試的變化模式如何與社會需求相連結，以及學校進行課程改革和創新的可能性，此外，也將政治、教學與教育的活動整合進某個框架，以了解學校課程改革當中的意義、價值與改革動力。文化螺旋分析模式的研究方法包含三種方式：微觀／鉅觀脈絡轉變的分析（analysis of changing

micro/macro context）、多層次文化螺旋分析（multi-level cultural spiral analysis），以及問題化邊界的分析（analysis of problemized boundary）：

一、微觀／鉅觀脈絡轉變的分析

文化螺旋分析模式的第一階段即是進行微觀／鉅觀脈絡轉變的分析。此微觀／鉅觀脈絡轉變的分析，與Dilthey（1986）歷史詮釋學的「詮釋循環」（hermeneutic circle）內涵有部分之相符，亦與Geertz（1983）於*Local knowledge*中所提到的「梭巡於全球觀點與在地觀點」之詮釋螺旋模式有部分之類似。前者意涵著整體的理解必須通過對部分的理解來達成，但對部分的理解又必須通過對整體的理解來加以掌握（Bambach, 1995）；而後者認為必須將地方細節中最具地方個殊性的事務與全球普同性的結構聯繫起來，而成為同時並存之詮釋性觀點（Geertz, 1983）。

Cicourel（1992）曾區別出兩種脈絡：廣闊的與在地的脈絡（broad and local context）。但此種脈絡分析並無法指出脈絡的改變狀況。相對地，微觀／鉅觀脈絡轉變的分析試圖掌握脈絡改變的狀態與可能方向，是一種歷史社會時空條件轉變的分析方式。換言之，微觀脈絡轉變的分析，將研究焦點聚焦在學校文化結構包括論述、價值、知識、文本、策略、標準與心態結構有哪些適用性的轉變，這些適用性的轉變透過學校後設文化的自我觀察與反思，會引起哪些學校文化的變革。而鉅觀脈絡轉變的分析，則是將分析焦點聚焦於以象徵標誌（symbolic token）以及專家系統（expert systems）為基礎的現代性文化特質的轉變（Giddens, 1990），包括新科技文化、媒體文化、新資本主義文化、全球文化的改變，而這些現代性文化特質的改變不但造成學校文化轉型的壓力，而且也可能形塑學校文化發展被宰制化的現象。

二、多層次的文化螺旋分析

文化螺旋分析模式的第二階段即是在深化多層次的文化螺旋分析。文化螺旋分析關注學校文化轉換過程當中負偏移（negative leaning）、文化基準

(cultural criterion) 與正偏移 (positive leaning)。所謂文化基準，意即某個時代脈絡下符合常態的學校文化表現；所謂負偏移，意即學校文化問題或文化危機的出現導致學校文化的負面發展；所謂正偏移，意即學校後設文化的自我導正或自我轉型所產生學校正面文化。文化螺旋試圖分析學校文化如何產生由文化基準向文化正偏移移動，或者由文化基準向文化負偏移移動。而這種文化轉移現象，不但是歷史社會實踐的，也是種文化連續的轉變過程，構成文化螺旋式的發展。所謂歷史社會實踐的轉變過程，表現在學校文化會隨著社會時空的轉變，逐漸使學校文化產生負偏移現象，卻相對地透過學校後設文化活動進而產生正偏移效果，例如，學校內部自我評估後進行教師實施英文作文教學與評改技術的改進 (Beverly & Carol, 2004)。而所謂的學校文化連續性的轉變，表現在學校文化實踐經驗的累積，藉由這種實踐經驗的累積與內化，學校文化得以提升解決文化問題或危機的能力，並形成學校文化正偏移的基礎。因此，文化螺旋分析關注在文化負偏移、文化基準與文化正偏移之間的學校文化螺旋轉換過程，而藉由文化螺旋分析，得以檢視學校文化變革的歷史發展路徑與趨向。

其次，以文化螺旋分析為基礎，進行更深入的多層次文化分析是需要的。多層次文化分析的第一步，即是將分析焦點放在學校文化的工具性 (instrument) 層次上，去分析學校後設文化轉化哪些技術與方法。多層次文化分析的第二步，即是將分析焦點放在學校文化的價值性 (value) 層次上，分析學校文化詮釋哪些價值性意義，改變哪些規範、目標與可能存在的錯誤假設。這種層次的分析，其分析焦點不是聚焦於學校文化表面的變革，而是學校文化深層結構如組織規範、組織目標以及各種組織假設。最後，多層次文化分析將分析焦點放在學校文化的能動性 (agent) 層次上，例如 Giroux (1988) 的學校教育場域之批判性語言 (critical language)。

三、問題化邊界的分析

文化螺旋分析模式的最後階段即是藉由問題化邊界的分析，去勾勒出某

個學校後設文化型態。所謂問題化邊界的分析，即是將研究焦點放在學校後設文化如何進行對學校文化形成問題，並建構出問題化邊界（*problemized boundary*）。對問題化邊界進行分析，可以釐清學校後設文化看待問題或文化危機的角度，以及學校後設文化對問題或文化危機進行區隔的活動方式，例如：教育公平與教育不公平的問題界限，是如何被區隔出來的，又有哪些批判反思論述之類的學校後設文化活動為之劃出界線並加以區隔。換言之，問題化邊界的分析，聚焦在學校後設文化如何在學校文化某個範圍內，去建構出問題的定義、問題化對象、解決策略、應用工具以及其間各種可能的批判論述（*possibility of critical discourse*），亦即，問題化邊界的分析，旨在透過有限問題界域（*finite provinces of problem*）的探討，去進一步過濾出特定的學校後設文化型態。

總之，文化螺旋分析模式之旨趣係建立一個脈絡化（*contextualised*）的分析工具，此方法論取向合併了質性的分析與批判歷史取向的社會科學方法論，可同時從微觀與巨觀的脈絡中去了解學校後設文化如何帶來學校文化變革，又如何與現代性產生歷史性的連結。

捌、結論

現代性的歷史性演變，已轉移到結構改變的可能性處於開放的狀態，進而產生加速改變與風險問題的出現（*Bauman, 2000*）。而隨著現代性的高度發展，學校後設文化的重要性日益增加。以現代性高後果風險（*high-consequence risks*）（*Giddens, 1991*）為例，諸如全球金融風暴所導致的學校資本短缺，全球專家系統所導致的學校教育控制，或全球資本主義所導致的學校教育競爭等等，學校文化變革面對現代性此類的高後果風險，都需要學校後設文化這樣的調節、回應與重建機制，用以解決可能面對的學校文化危機，從而使學校教育品質更為優越化。

如果隨著現代性的演進使學校具有規畫與改革其自身發展的能力，那麼

就可以說：學校具有學校後設文化的特質。準此，學校後設文化其實蘊含了一種批判的自我反思（critical self-reflexivity）作用，其本質屬性與功能皆與學校文化有極大的不同。其間的差異性整理如表1。

表1 學校文化與學校後設文化的比較

	學校文化	學校後設文化
本質	受規則控制的	改變規則的
旨趣	產生可普遍化的理性規則	質疑當下學校教育所立基之基本假設，探討共享意義的正當性
屬性	文化結構	文化能動作用
取向	一般性的規則取向	深度的價值批判取向
基礎	工具理性	反思理性
目的	產生通則性架構（general framework），以預測彼此的行為	合理化形式的自我修正，以形構自主的學校教育系統
功能	部門間的分化與功能區分	系統間的調解與高度的整合
焦點	形成一個共同同意的計畫，並提升組織績效	從不同的計畫中察覺執行的可能性，並洞視新的機會與新的風險
變革對象	「傳統」本身為變革進行的對象	「現代化」本身為變革進行的對象
反例處理	對於越軌與異例加以排除	衝突與多元性是有益處的，對越軌與異例更為包容
變革目的	教育技術性的進步	學校變革動力的重新激活
變革策略	技術專家與官僚行動的技術策略	尋求更為宏觀的調控策略
教育判斷	將專業性與科層性導入教育判斷	將開放性與社會性導入教育判斷
教育評價	資本主義或科技主義下的弱評價	多元文化主義下的強評價

關於學校文化研究，最早可以溯及Waller（1932）年出版之《教學社會學》（*The Sociology of Teaching*）一書，而後經過相當時日的沉寂，於1980年代組織文化研究漸受重視之際，學校文化這個議題又再度受到重視（Maslowski, 2006）。綜觀目前相關的學校文化實徵研究，其研究類別大致包括以下幾種變項：學校文化表徵、學校組織價值觀、學校組織文化塑造、組織文化特性與類型以及學校次文化等。然而，這些研究議題皆局限在學校

文化結構的研究範圍，致使學校文化能動性的研究議題卻較少受到應有的關注。

當然，相關的實徵研究亦且證實以學校文化能動性為核心的學校後設文化其存在的必要性。例如，Hekes（1993）的研究指出，學校文化變革若能夠成功，則必須植基於核心價值的改變，而新價值的建立將成為全球多元主義下學校文化變革的實踐與發展基礎。又如，Guba與Lincoln（1989）的研究也證實，未來的學校評鑑將以協商與溝通為核心，不僅重視其社會與政治的過程，也重視合作的過程，學校評鑑將是連續的與創造真實的歷程。因此，在現代性下，學校後設文化這樣的機制，其用意乃在學校社群之中促成積極的信任，積極的意思就是不斷地生產、監控和協議，以面對未來的開放性，以及對知識進行反省或挪用，同時，學校後設文化也必須處理更廣泛的關懷，因為在全球化的影響下，學校文化變革問題的發展空間已經變得更為寬廣。

本文或許有著構思現代性下學校文化變革模型的企圖，惟本文主要旨趣在於嘗試使學校後設文化此一研究路徑成為研究現代性學校文化變革的啟發性（heuristic）概念工具以及有用的解釋模型，以便促進經驗的學校教育研究。亦即，本文認為，藉由學校後設文化之研究，可以試著微觀地探究學校後設文化的建構、運作與發展是如何與現代性學校文化變革產生關聯。而探究學校後設文化並不意味著可以藉此窮盡現代性學校文化變革的所有現象或提出解決現代性學校文化變革問題的可能解釋；相反地，藉由學校後設文化之研究，去探究學校後設文化如何與現代性學校文化變革產生關聯，只是作為持續探究現代性學校文化變革動力的重要起點。要言之，探究學校後設文化與現代性學校文化變革的關聯性，旨在分析性地深入探究現代性學校文化變革的動力學問題。

參考文獻

(一)中文部分

葉啓政 (2001)。社會學和本土化。台北：巨流。

楊深坑 (2006)。教育改革研究方法論的回顧與前瞻。教育研究集刊，52 (4)，141-171。

(二)英文部分

Adorno, T. W. (1941). On popular music. In S. Frith. & A. Goodwin (Eds.). *On Record* (pp. 301-314). New York: Pentheon.

Adorno, T. W. (1984). *Aesthetic theory*. London: Routledge.

Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000). *Reflective methodology*. London: Sage.

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.

Apple, M. W. (2001). *Educating the right way: Markets, standards, God and inequality*. New York: Routledge Falmer.

Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol, UK: Policy.

Bambach, C. R. (1995). *Heidegger, Dilthey, and the crisis of historicism*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Bardach, E. (2001). Developmental dynamics: Interagency collaboration as an emergent phenomenon. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11(2), 149-165.

Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters*. Oxford, UK: Polity.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge, UK: Polity.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford, UK: Polity.

Beck, U. (1995). *Ecological enlightenment: Essays on the politics of the risk society*. Atlantic Heights, NJ: Humanities.

- Beck, U. (1998). *Democracy without Enemies*. Cambridge, UK: Polity.
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge, UK: Polity.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling, 3*, 323-331.
- Bernstein, B. (1971). *Class, code and control. vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Beverly, I., & Carol, K. (2004). *From writing to composing: An introductory composition course*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1967). Systems of education and systems of thought. *International Social Science Journal, 19*(3), 338-358.
- Bourdieu, P. (1983). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). London: Sage. (Original work published 1977)
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge, UK: Polity.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural product: Essays on art and literature*. Cambridge, UK: Polity.
- Cibulka, J. (1999). Moving toward an accountable system of K-12 education: Alternative approaches and challenges. In G. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 184-210). San Diego, CA: Academic.

- Cicourel, A. V. (1992). The interpenetration of communicative contexts: Examples from medical encounters. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 291-310). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Durkheim, E., & Mauss, M. (1963). *Primitive classification* (R. Needham, Trans.). Chicago, IL: The University of Chicago Press. (Original work published 1903)
- Elias, N. (1978). *The civilizing process vol. 1: The history of manners*. Oxford, UK: Baisal Blackwell.
- Engel, C. E. (1992). Problem-based learning. *British Journal of Hospital Medicine*, 48(6), 325-328.
- Ferneding, K. (2004). The discourse of inevitability and the forging of an emergent social vision: Technology diffusion and the dialectic of educational reform discourse. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight* (pp. 47-63). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. In J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership: Deakin studies in education series 3* (pp. 39-62). London: Falmer.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic.
- Gibson, R. (1984). *Structuralism and education*. London: Hodder and Stoughton.
- Giddens, A. (1982). Historical materialism today: An interview with Anthony Giddens. *Theory, Culture & Society*, 1(2), 63-77.

- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge, UK: Polity.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, UK: Polity.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 56-109). Cambridge, UK: Polity.
- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Goodson, I. F. (1984). Subjects for study: Towards a social history of curriculum. In I. F. Goodson & S. J. Ball (Eds.), *Defining the curriculum: Histories and ethnographies* (pp. 25-44). London: Falmer.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Goodson, I. F. (1997). *The changing curriculum: Studies in social construction*. New York: Peter Lang.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures* (F. G. Lawrence, Trans.). Cambridge, MA: The MIT Press. (Original work published 1985)
- Harker, R. K. (1984). On reproduction, habitus and education. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2), 117-127.

- Harvey, L. (1990). *Critical social research*. London: Unwin Hyman.
- Hekes, J. (1993). *The morality of pluralism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1989). *Dialectic of enlightenment*. New York: Continuum.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2004). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic experience and literary hermeneutics* (M. Shaw, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1886)
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism. *Sociology*, 16(2), 270-281.
- Lash, S. (1993). Reflexive modernization: The aesthetic dimension. *Theory, Culture and Society*, 10(1), 1-23.
- Lash, S. (1994). Reflexivity and its doubles: Structure, aesthetics, community. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 110-173). Cambridge, UK: Polity.
- Leonard, P. E. (1999). Inhibitors to collaboration. In P. T. Bergley (Ed.), *Value and education leadership* (pp. 84-105). London: Falmer.
- Luhmann, N. (1982). *The differentiation of society*. New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1998). *Observations on modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Marcuse, H. (1991). *One-dimensional man*. London: Routledge.

- Maslowski, R. (2006). A Review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free.
- Mouzelis, N. (1991). *Back to sociological theory: The construction of social orders*. London: Macmillan.
- Mulhern, F. (2000). *Culture/metaculture*. London: Routledge.
- Obenchain, A. M. (2002). *Organization culture and organizational innovation in not-for-profit, private and public institutions of higher education*. Dissertation of Nova Southeastern University, unpublished.
- Parsons, T. (1966). *Structure and process in modern societies*. New York: Free.
- Patterson, W. (2000). Grounding school culture to enable real change. *Education Digest*, 65(9), 4-8.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Stufflebeam, D. L. (1981). Metaevaluation: Concept, standards, and uses. In R. A. Beck (Ed.), *Educational evaluation methodology: The state of the art* (pp. 146-163). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Thapan, M. (1988). Some aspects of cultural reproduction and pedagogic communication. *Economic and Political Weekly*, 23(13), 592-596.
- Vovelle, M. (1990). *Ideologies and mentalities*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wagner, P. (1994). *A sociology of Modernity: Liberty and discipline*. New York: Routledge.

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>

- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- Warde, A. (1994). Consumption, identity-formation and uncertainty. *Sociology*, 28(4), 877-898.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. London: Paul Chapman.
- Willms, D. M. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: Falmer.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer.