

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

知識轉型的課程內容屬性與教師實踐(II)

計畫類別：整合型計畫

計畫編號：NSC93-2413-H-032-011-FG

執行期間：93年08月01日至94年07月31日

執行單位：淡江大學教育政策與領導研究所

計畫主持人：陳伯璋

計畫參與人員：台灣範大學教育研究所張珍璋

報告類型：精簡報告

報告附件：出席國際會議研究心得報告及發表論文

處理方式：本計畫可公開查詢

中 華 民 國 94 年 11 月 2 日

教育改革的論述、實踐與反省一

知識轉型的課程內容屬性與教師實踐（II）

一、研究背景

本研究是「教育改革的論述、實踐與反省」整合型計畫中子計畫：「知識轉型的課程內容屬性與教師實踐」之第二年計畫：「教師價值觀與教育改革的教學實踐」，主要研究背景與內容為瞭解第一線教師在教育改革積極地推動九年一貫新課程之際，如何因應產生巨變之課程形式與內涵，以及進一步重構課程內容的知識屬性，並將課程知識解讀與傳遞給學生，以達成教育改革之立意。

由於本專案第一年進行教科書內容分析後發現，在教材內容中隱含中產階級的價值觀，致使課程內容知識屬性直接影響學生的學習成效，本年度進一步延伸之研究焦點是：教材課程內容如何經由教師教學實踐中之階級價值觀的運作，促進並達成社會階級再製的過程。

二、研究目的

承上述研究背景，本研究的相關研究問題是：教師的價值觀為何？此種傾向是否契合中產階級的價值觀？此種價值觀如何形成？此種價值觀如何影響教師的教學過程？教師如何看待既有教材內容的知識結構與屬性？

本年度的第二年研究計畫以數學及社會領域為主要對象，研究目的具體言之，如下列三點：

- 一、探討中小學數學領域與社會領域教師之階級價值觀。
- 二、分析上述教師教學理念之階級價值觀。
- 三、說明上述教師教學實踐與課程知識屬性之階級價值觀。

三、文獻探討

（一）教育功能與教師角色的反思

隨著社會文明化的程度越深，人類活動中的分工類別與知識分化交互作用愈形密切。就如 Durkheim (1933) 指出，分工體系 (the division of labour) 的精細化代表社會文明化程度，並且專門化 (specification) 知識與技能的形成是分工

體系持續深化的基礎。對應於日漸分化的分工體系，社會勢必設置系統化的教育體系以培育分工體系所需的龐大人力（Durkheim, 1956）。

而隨著工業化與經濟發展的持續推進，使生產流程所需知識與技術產生深化現象，因而造就為數可觀的技術與經理人員等，且這類工作需求心智性的知識與技術。再者，其工作被賦予一定程度的指揮與命令權，以達成組織目標，因而這類人員擁有的「支配權」使他們與下屬勞動者產生上下從屬的政治權力關係。上述「支配權」與知識/技術產生密切的結合，因為專門化知識/技能的取得使當事者得以佔據擁有「支配權」的中上階層職位，此種關聯性乃成為階級鬥爭的根源。

因此，身為知識代言與傳遞者的學校教育，正成為各階級獲得知識以向上流動的重要管道之一；此外，由於政治中民主化的風潮與人權精神的強調，國民或義務教育的實施被視同具有公平與正義的本質——指社會成員皆有受教權，個人的教育成就取決於其自身的努力與聰明才智程度。由於教育成就將影響個體未來的職位與社會地位，此種共同信念乃使絕大部分社會大眾相信，學校教育能為勞工階級打開往上流動的大門，教育體系的擴張將可大幅消除階級的不平等。就如 Dale（2001）所論述的教育被視同具有救贖與解放（redemptive/emancipatory）的功能假定。

然而，因為學歷文憑是擁有相關知識/技術的直接證據，因此中上階級為了維持既有的優勢地位，必定要主導甚至支配中上職位所需的知識/技術的範疇與定義，在此種持續支配與重組中，學校課程的選取過程與運作結果將可能包藏權力與支配的特性，學校成為權力運作的關鍵環節。

就如 Gramsci（1971）的文化霸權（cultural hegemony）理論所揭露的，文化往往成為處於社會上位的統治階級維持支配地位的重要工具，這種政治意圖使他們致力於將本身的階級意識形態與價值觀轉化成社會主流文化。此種關聯性使課程知識內容包藏高度的政治特性，Althusser（1971）明確指出藉由社會機構的仲介，統治階級或中上階級意識形態得以廣佈於社會角落，其中學校扮演關鍵角色。相關學者進而指出，絕大多數社會大眾存在高度的文化無意識性（cultural unconsciousness），經由社會化的歷程，他們已內化社會主流文化的價值觀，進而合理化此種文化（Freire, 1976; Williams, 1976）。同時大多數人民也信賴國家機器（the state）的中立性，由於執行國家任務的下屬機構與國家之間存在一定程度的相對自主性（relative autonomy）。在龐大的國家機器中有相當多層級的下屬機構，因而社會大眾更不會質疑最底層機構如學校的正當性，反倒會接受其正向的功能，諸如傳遞社會文化（Poulantzas, 1979）。此種「相對自主性」同時擴張到課程知識的建構與學校知識的性質，由於從社會文化到課程知識的選取過程中存在再脈絡化（recontextualization）的特性，因而開啓另一層的「相對自主性」（Bernstein, 1996）。從上述諸多特性的交錯結果能成功隱藏課程知識內容與結構

的支配意圖，因而絕大部分社會成員不會也無法質疑課程內容的合理性或正當性。

是故，支配意圖使學校教育的課程內容隱藏強大的社會階級篩選機制。具體而言，由於課程內容反應中上階級建構的社會主流文化，因而課程的知識結構與屬性轉向中上階級的文化內涵與思維模式，再藉由不同社會階級之不同類型的文化資本（cultural capital）與家庭中進行的社會化（Bourdieu, 1998），也因此下一代往往承襲上一代的「習性」（Bourdieu, 2000）。在此種情況下，學習成功與否乃取決於學習者本身的習性（habitus）能否契合課程的既定要求（Bourdieu, 1973）。

此外，不同社會階級「內在思維體系」的差異性展現於個體的語言能力、理解能力、探索知識動機、辨識場景權力關係的能力以及與他人互動的社會技巧，這些皆足以明顯影響個體在學校場域中的適應度與成功率（Bernstein, 1977, 1990, 1996），這些方面的差異性使得分別代表知識類別結構與師生互動關係的分類（classification）與架構（framing）產生更強大的篩選作用。再者，「內在思維體系」的差異性亦展現於個體對不同知識類型的需求與評價，此種現象根源於工作屬性產生明顯的社會階級區隔，由於勞動工作並不強調心智思考活動或是抽象性知識的運用，而是體能、力氣、技巧與敏銳力，因而勞工階級所重視的具有高度實用性的事務性知識（practical knowledge），而非抽象性的學術性知識（academic knowledge），此經由家庭途徑所產生的社會化作用，也同樣使勞動者的工廠文化（shopfloor culture）足以傳遞給下一代。（Willis, 1977）

這些隱藏於課程內容的社會階級篩選機制，致使教育無法充分落實社會公平的功能，具體而言，為數可觀的勞工階級下一代無法藉由教育途徑往上流動，因而形成社會階級再製（class reproduction）的現象（Fielding, 1995; Goldthorpe and Breen, 1999; Goldthorpe, Llewellyn and Payne, 1987）。其他研究亦顯示出，家庭社經背景明顯影響個人的教育成就，在功績主義社會中，教育文憑直接影響個體的社會流動方向與空間，因此在社會流動中存在一定程度的社會階級區隔性，這指的是由於中上階級的下一代往往會有較好的教育成就，因而得以在職業市場中佔據中高階層的職位，相反的由於勞工階級下一代較不易取得較高的學歷文憑，因而有較高比率的勞工階級下一代未能透過教育途徑往上流動形成社會階級再製（class reproduction）的現象（Fielding, 1995; Goldthorpe and Breen, 1999; Goldthorpe, Llewellyn and Payne, 1987）。

由於課程不只是教科書，其內容選取、編排、實踐和評鑑，都牽涉到實現社會化功能的過程，以及政治角力、不同價值與這些所引發的衝突，所以課程的知識內容代表著社會上某種主流價值、權力關係和社會關係，也因此課程與外在世界的關連呈現動態的關係。課程如同是一種社會制度，它承載社會上許多公認的或衝突後的知識和價值，因此它扮演聯繫鉅觀結構與微觀互動的中介角色。然

而，此種聯結依賴於教師行動的配合，因為課程內容的知識與價值觀必須經由教師的詮釋才得以傳遞給學生，此種關聯性突顯教師在執行過程的重要角色。但教師卻往往展現出限制性專業（restricted professionalism），他重視以班級教室為焦點、並以經驗而非理論為基礎。而此非擴張性專業（extended professionalism），他們將班級教學事務安置於較寬廣的教育情境中，積極的將自身的工作與他人進行比較，重視系統性的評鑑，並且關心與他人進行共同合作（Hoyle, 1980）。此種窄化價值觀致使教師行為停留於技術效能的追求，甚至反專業的行為。相關研究顯示出教師之間甚少有正向的交流互動，以交換彼此的教學經驗、技巧、策略或是理念（Pollard, 1985），因而個別教師的教學方法與策略往往是自行揣摩的產物，受到此種個人主義（individualism）影響，教師行為呈現顯明的保守主義（conservatism）（Lortie, 1975），教師對於教學問題與事務停留於經驗甚至直觀層面，而非反省探索其他的方案（Jackson, 1968）。上述特性使得絕大部分教師順從於科層體系的指揮命令（Connell, 1985），其行為特性為扮演執行者的角色，此外套裝式課程的引進不僅產生執行與設計的分離，因而剝奪其發展與實踐教育信念的空間，並且使許多教師接受既定教材內容的權威性（Apple, 1985, 1988）。易言之，教師在教學之中扮演了社會階級再製的執行者與強化者的角色。

（二）教師的階級特性

前述說明了中上階級由文化、政治、意識型態等各面具有支配的優勢，教育被視為重要的社會化與傳遞知識的機構，藉由課程內容的內在思維體系與中產階級的親近性，排擠勞工階級文化，隱匿地進行篩選作用。因此教育成為社會階級再製的重要場域，而課程中承載了中產階級的支配的知識與價值意涵。身為課程詮釋者的教師，處於中產階級的社會地位，受限於教育事務的技術性與窄化的價值觀，缺乏反省批判的能力，因而在無意識中成為階級再製的執行者。為更瞭解教師的階級意識，以下便進一步探討中產階級的性格與教師的階級價值觀。

1. 中產階級的性格

依據 Wright（1987）的研究指出，「中產階級」是處於一種具矛盾階級關係中的矛盾位置的人，這種特質使得中產階級的階級性模糊，階級意識難以凝聚，也難以充分體現，因而有曖昧的情形。大致而言中產階級可說是在人類生產和分配過程中，以販賣知識和符號為主的「勞動者」。他們從事管理、企劃、服務和行政、科技工程、教育和研究等工作。他們既非純粹的資本家，也不等同於傳統以販賣勞力和熟練技巧為主的勞工。這些人即構成今天所謂的「中產階級」（葉啟政，1990：106）。本研究廣蒐相關文獻，初步整理蕭新煌於 1988 年所著述的《社會學的滋味》及其於 1990 年主編之《變遷中臺灣社會的中產階級》、朴允哲於 1995 年以《中華民國臺灣社會階級結構與階級意識：以中產階級為分析核心》為主題探討的博士論文，以及黃毅志於 2002 年所著述的《社會階層、社會網絡與主觀意識》之相關內容，歸結臺灣中產階級所具備之價值觀如下：

(1) 溫和保守的意識型態

臺灣的中產階級對於既有體制大都不傾向去做激烈的挑戰，他們是有條件、有保留的求變者。他們對既有的一切會相當珍惜、保持，甚至想去擴大既有之利益，以完成中產階級本身的「再生產條件」(蕭新煌，1990：11)。由於過去發展的政經結構孕育了他們，也由於他們在現有的政經結構上取得有利位置，所以他們不太會採取激進意識型態，或以激烈的行動去改造既有體制，而較易於在現有的體制上繼續維護他們的既有利益，或以溫和改良的方式帶動現有體制改革，以強化或擴張中產階級再生產的條件(徐正光，1990：45)。

(2) 實用及功利主義

臺灣由於近四十多年來產業快速變遷與經濟迅速成長，蘊含著重利的價值取向，促使中產階級的性格呈顯出相當濃厚的「現實性」，亦即他們的認同及行動取向，比較傾向於以現實利益作為考量的主要判準(高承恕，1990：27)

(3) 消費取向

臺灣中產階級的基本樣貌表現在其重視身分消費文化的生活方式上。講求消費者品味，並以表現於衣飾穿著、居住空間、飲食習慣、休閒娛樂與言談舉止等等特殊象徵符號來確認身分，此乃臺灣當前中產階級的時尚取向(葉啓政，1990：120-121)。

(4) 強調對子女培養自我導向人格的教育理念

中產階級成員的工作本身比較複雜，比較具挑戰性，較無法按一定的程序行事，而給予個人在工作上有較多自由發揮的機會，需要個人依理智作靈活處理；這不但提升個人的心智靈活性，也塑造遵循內在標準的自我導向人格，同時有自我導向的人格，以及對獨立自主、負責、有判斷力等特別重視。在管教子女時，也就特別強調自我導向的人格，以及相關連的自主、負責之價值(黃毅志，2002：178-179)。中產階級此種特殊之教育理念具體內涵如下：個體品格型塑方面：認識自己、日新又新、孝順、個體獨特性、批判思考、認識生命價值、目標高超、自我負責、自我肯定、謙虛受教、友愛兄弟姊妹、禮貌、欣賞、堅強、勇敢、積極、樂觀、整潔、審慎、自制、自省、批判思考；在人際互動能力方面：人際互動、團體合作、友愛同儕、兩性相處、關懷他人、感謝他人、認識他人、接納他人、寬容、尊長、尊重、正確處理衝突的方式等；在適應社會素質方面：適應社會、遵守規範、貢獻己力、效率、簡單、確實、資源利用的能力、依循科學的程序、科技素養、民主素養、維護權益、引導覺察解決問題等。

2. 教師的階級價值觀與影響

由於教師隸屬於中產階級，因而他們展現出保守與抗拒的文化。Althusser (1971) 的研究不僅指向「行為保守」，並且顯示教師的「思維僵化」並且有效

且無意識地（unconscious）執行資本世界所給予的任務。此外，教師亦缺乏社會文化的視野與批判能力，大部分教師屬於「如何完成他人所指定的工作任務」的工具理性（instrumental rationality）導向的思維模式（石偉平等譯，1995：125）。

中產階級價值觀對教師產生的影響性，進一步可延伸到教學過程中，他們所認定的好學生往往應具備特定的特質，諸如遵守秩序與尊敬教師，按時完成學校或是教師指定的課業，並且具有主動探索與學習的態度（沈姍姍，1992）。教師此種期望進而形成僵硬與主觀性的評價標準，並以此來看待不同社會階級學生的學業與行為表現。在教學過程中，教師以既有的中上階級價值觀對學生進行篩選，因而傾向排斥勞工階級的語言、行為與思維模式。此種中產階級價值導向，使得在學校場域中產生結構化的「篩選機制」，而非顧及學生既有條件的差異性。此誠如 B. Bernstein 所指出的：教師價值體系將形成隱藏性的社會控制（social control）。

在心理層面上，教師往往認可課本知識的權威地位，並自認是正統和知識的傳播者。此種主觀性使教師產生錯誤的認知，使課程與階級權力結構產生密切關聯。然而大部分教師却誤認為學習成功與否僅代表學習者能力與努力的高低，而未能察覺到知識在教學過程中權力所產生的支配性，此乃因中產階級價值觀與工具理性思維吞沒了他們的質疑與批判心靈。

再從教師生涯的流動來看，表面上他們從某一個學校調動到另一個學校，是為尋求一個更容易進行教學工作的環境。然而此種選擇學校的背後却隱藏了教師如何以本身的中產階級價值觀來選擇學生。即使教師未離開位於勞工階級區域的學校，然而他們既有的中產階級價值體系依舊存在。此種價值觀顯然無法使絕大部分教師重新思考，為何教育體系使許多勞工階級學生失敗，也無法改善由教育所導引出的「社會階級再製」問題（Davies, 1992, 1995）。

四、研究方法

（一）研究方法的選取

依據研究背景與目的，本研究主要著重於教師教學實踐面的問題探討，亦即隱藏於課程的社會控制意圖如何執行，檢視重心為教師的價值觀、影響與運作過程，這方面屬於個人內在在世界意義與價值觀的探討，因而本研究主要運用訪談法期望獲致有效與可靠資料，並輔以課堂觀察取得教師課程實施的直接資料。

（二）研究對象的選取

在訪談對象選取上，本研究擇取最暢銷的兩版本教科書（康軒與南一）學校之二、四、七年級（即國中一年級）之數學與社會領域作為研究樣本。其次，本研究因考量學校屬性及其學生特質將有助於研究目的之檢視與對照，故二、四年

級中的一個領域內，一個版本之依勞動與文教區域學校選取研究對象各 2 名，共計一個版本一個年級有 4 名受訪者，亦即一個年級兩個版本會有共 8 名教師進行本研究之訪談（訪談時間與資料所得如附件），因此一個領域內二、四兩個年級共有 16 位教師接受訪談，合併兩領域、兩版本與兩個年級而言，共有 32 位國小教師接受訪談（詳見表一）。

而在七年級(即國中一年級)部分，亦以社會領域與數學領域選取訪談對象，在七年級的康軒與南一兩大版本中，以勞動區與文教區選取學校與訪談教師。在社會領域方面，依研究對象之參與意願，進行一個教學單元的觀察（康軒公民 5-3 單元「社會變遷」，地理 1-2 單元「產業」¹；南一公民第 18 章「現代生活中的文化生活」，歷史第 8 章「戰後台灣經濟與社會發展」)之教室觀察，受訪者與觀察者共 9 人（詳見表二）；數學領域則進行一個教學單元（康軒為 3-3 幾何量變動、南一為 3-2 面積的變動）之教室觀察，詳細人數與進行訪談、觀察分配情形，（詳見表三）。

表一：二、四年級的生活社會與數學領域之受訪教師一覽表（共計 32 人）

年級 區域		二年級		四年級	
		文教區	勞動區	文教區	勞動區
社會 生活 領域	康軒	K2E-SSL	K2L-PCS	K4E-JAC	K4L-PCS
		K2E-SSS	K2L-PCC	K4E-JACY	K4L-PCW
	南一	N2E-YAW	N2L-JWC	N4E-GFS	N4E-SML
		N2E-YAS	N2L-JWL	N4E-GFY	N4E-DSS
數學 領域	康軒	MK2E-SSL	MK2L-DSS	MK4E-JAY	MK4L-PCS
		MK2E-SSLC	MK2L-DSP	MK4E-JAC	MK4L-PCL
	南一	MN2E-YAS	MN2L-JWS	MN4E-GFC	MN4L-WHC
		MN2E-YAC	MN2L-JWT	MN4E-GFL	MN4L-WHCh

¹ 此處只有文教區地理老師接受教室觀察，故勞動區教學觀察資料從缺。

表二：七年級社會領域接受訪談與觀察者一覽表（共計 16 人）

版本 領域		區域 受訪者	文教			勞動		
			人數	受訪者	時間	人數	受訪者	時間
康軒	歷史	觀察	0 人			0 人		
		訪談	0 人			0 人		
	地理	觀察	1 人	KSGM	觀察三堂課 訪談 2：22：48	0 人		
		訪談	1 人			0 人		
	公民	觀察	1 人	KSCM	觀察四堂課 訪談 1：51：24	1 人	KSCLO	觀察三堂課
		訪談	1 人			2 人	KSCLI	1：34：03
						KSCLO	2：02：11	
南一	歷史	觀察	1 人	NSHM	二堂課	1 人	NSL ²	觀察二堂課 訪談 4：13：00 ³
		訪談	1 人	NSHM	2：26：02	1 人		
	地理	觀察	0 人			0 人		
		訪談	0 人			1 人	NSGL	0：40：00
	公民	觀察	1 人	N-SCM	三堂課	1 人	NSL	觀察三堂課 訪談 4：13：00 ⁴
		訪談	1 人	N-SCM	1：47：40	1 人		

表三：七年級數學領域接受訪談與觀察者一覽表（共計 11 人）

版本 領域		區域 受訪者	文教		勞動	
			人數	受訪者	人數	受訪者
康軒	觀察		KMMO	1 人	KMLO	1 人
	訪談		KMMI、KMMO	2 人	KMLI、KMLO	2 人
南一	觀察			0 人	NMLO	1 人
	訪談		NMMI1、NMMI2	2 人	NMLI、NMLO	2 人

根據教師所提供的身背景資料，整理出教師的基本資料如下列表四、表五、表六、表七所示（空白處表無此訪談資料）：

² 此位受訪教師同時教授歷史與公民兩科目，故同時訪問與觀察此為受訪教師之歷史與公民教學。

³ 受訪內容包括歷史與公民兩科目，故此段訪談時間為兩科目訪談時間共計。

⁴ 同上註

表四：二、四年級的社會生活領域之受訪教師基本資料

受訪者背景項目		教師代碼	學歷	進修	教學資歷	出生地	選擇教職的原因	教學地區選擇與轉換	中產階級地位認同	
南一	二年級生活領域	文教區	N2E-YAW • 東海歷史系 • 花師師資班	無	10年	宜蘭	家裡影響	宜蘭某校→永安	認同	
		文教區	N2E-YAS 市北師社教系	每年都有	11年	彰化	家裡觀念	文湖→南湖→永安	不太算	
		勞動區	N2L-JWC • 東吳大學社工系 • 花師師資班	• 學校的進修 • 藝術人文方面	10年		• 小時候就想當老師 • 家裡喜歡	萬里→板橋→竹圍 (因為搬家)	認同 (薪水)	
		勞動區	N2L-JWL • 中興大學中文系 • 中等教育學分	淡江教科系讀研究所	9年	高雄	家裡支持	苗栗→高雄→淡水 (因為結婚)	認同	
	四年級社會領域	文教區	N4E-GFS • 嘉師數理教育系 • 師大教研所社會科	有	7.5年	台北縣	想給自己領導者的訓練	一直在此國小	認同	
		文教區	N4E-GFY • 女子市立師 • 台師大心輔系	有計畫念研究所	21年	桃園	師專是免學費的	一直在此國小	認同	
		勞動區	N4L-SML • 屏東師院學院語文 • 教育系	台灣師範大學運動與休閒管理研究所進修	2年	屏東	家庭因素，家裡的人都是老師	一直在此國小	老師非製造業	
		勞動區	N4L-DSS 嘉義師專普通科	東吳英文系進修	18年	雲林	家人希望；免學費、出來有工作	花蓮→樹林國小→頂溪國小 (北縣資源、進修管道多)		
	康軒	二年級生活領域	文教區	K2E-SSL • 市立師專音樂組 • 市立師院初教系		16年	台北縣	不需要學費 討厭聯考	國語實小→新生國小 (因為小孩子)	認同
			文教區	K2E-SSS 台南師院幼教系		5年	台南	聯考分數剛好，很高興	沒有排除轉校的可能性	認同
			勞動區	K2L-PCS • 文化大學國貿系 • 國北師的師資班	無，因為小孩	18年		剛好家裡都是老師	中山實小→板橋國小 (因文化刺激比較頻繁)	認同
			勞動區	K2L-PCC • 竹師語教系畢業 • 市師應語所	想轉到其他教育層級去教書	10年		媽媽說要當老師	沒有換過，因是自己母校、家裡也住附近	中下
四年級社會領域		文教區	K4E-JAC 新竹師院初教系		5年	台北市	聯考的分數蠻有興趣	一直都在仁愛國小	認同	
		文教區	K4E-JACY 台北師範學院公費生		5年	屏東	比較有保障			
		勞動區	K4L-PCS • 嘉義師專 • 屏東師院進修部		21年	屏東	沒有特別理由	新莊、中港各5年，板橋國小16年	認同	
		勞動區	K4L-PCW 市立師院初教系		17年	台北	父母的期望	板橋國小是母校	認同	

表五：二、四年級的數學領域之受訪教師基本資料

受訪者背景項目		教師代碼	學歷	進修	教學資 歷	出生地	選擇教職的 原因	教學地區選擇與轉 換	對中產階 級地位認 同		
南一	二年級	文教區	MN2E-YAC	淡大日文 台中師院師資班	考研究所，或考 慮到日本	5	台中	一直有一個 夢想		是	
		文教區	MN2E-YAS	花師師資班	不想繼續在師 範體系	5	南部	喜歡這條路	桃園中壢與蕭裡國 小想要來台北定居	在台北就 不算	
		勞動區	MN2L-JWS	輔仁法文系，唸師 資班		11		很喜歡教課 這個工作	天生國小 4 竹圍 10 家離這裡近	是	
			MN2L-JWT	台北醫學院唸師 資班		15	台北		八里國小竹圍買房 子	還好啦	
	四年級	文教區	MN4E-GPC	國北師初教系	國北師課研所	7	台北	有公費	往西國小家裡影響	經濟上面 是	
			MN4E-GFL	文大中文之後考 師資班	目前還沒有	6	台北	從小就想當 老師		是	
		勞動區	MN4L-WHC	東吳大學法律 花蓮師院師資班		10				勉強啦	
			MN4L-WHCb	輔大企管畢業 國北師師資班	有	14	台北縣	家裡鼓勵 自己喜歡	育英國小 2 年→ 文化國小（比較近）	不否定	
	MN4L-WHL	銘傳商專國貿科 國北師師資班	會	14	南投縣	自己喜歡		薪資上算 是			
	康軒	二年級	文教區	MK2E-SSL	台北市立師專	國北師初教系 輔導組	17 年	台北	不喜歡聯考 為現實妥協	國語實小 12→新生 國小（找新的環境）	認同中產 階級
				MK2E-SSLC	師專畢業，國北師 進修部		13 年	台北	從小就想當 老師	國語實小 12→新生 國小（新環境、離家 近）	認同是中 產階級
			勞動區	MK2L-DSS	竹師初教系 新竹師院讀進修 學分班	有參與	7~8 年	台北	家裡鼓勵	新湖國小 3 年→淡 水國小（結婚）	認同是中 產階級
MK2L-DSP				成大中文系 嘉師師資班	師大國文所	5 年	台北	不好找工作 故轉向教職	一直都在此國小	中產偏下	
四年級		文教區	MK4E-JAY	台東師範學院體 育系		2 年	台北		一直都在此國小	不認同是 中產階級	
			MK4E-JAC	市立師院初教系		3 年	台中	受父母影 響，對輔導有 興趣	一直都在此國小（文 化刺激較好）	不只是一 個中產階 級	
		勞動區	MK4L-PCS	嘉義師專 東師語教系		25 年	嘉義	小時後就想 當老師	南部 6、7 年→台北 （進修方便）		
			MK4L-PCL	國立台北師院		15 年				認同是中 產階級	

表六：七年級社會領域接受訪談與觀察者之基本資料

教師代碼	KSGM	KSCM	KSCLO	KSCLI	NSHM	NSCM	NSL	NSGL
受訪者背景項目								
學歷	台師大地理系	台師大公訓系	彰師大國文系	台師大公訓所	台師大歷史系	台師大公訓系	政大教育研究所	高師大地理系
進修	暑期學分班	四十學分班	計畫念研究所	研究所畢業	四十學分班	計畫出國深造	計畫第二專長進修	計畫念研究所
教學資歷	4年	13年	2年	8年	17年	6年	3年	1年
出生地	台北市	台北市	台北縣	台北縣	台中市	台北市	台北縣	台中市
選擇教職原因	喜歡師大學風	家人期望	喜歡小朋友	家人期望	家人期望	從小志願	自己選擇	聯考志願
教學地區選擇與轉換	新興→南門	明倫→南門	中正→光復	二重→光復(板橋)	民生→敦化	未換校	石牌→至善→竹圍	未換校
認同中產階級地位與否	認同	不認同 中下階級	認同	認同	不認同 清貧階級	認同	認同	認同

表七：

受訪者背景項目			學歷	教學資歷	選擇教職原因	教學地區選擇與轉換	認同中產階級地位	
資料項目								
康軒	文教區	觀察	KMMO	彰師大工教系	12	有公費	沒有想要轉	不認同
		訪談	KMMI	師大數學系	19	志願分發	蘆洲11年→北投1年→天母8年(離家近)	認同
	勞動區	觀察	KMLO	師大數學系	2	當老師是第一志願	一直在此國中	
		訪談	KMLI	師大數學系	19	有公費		部分認同
南一	文教區	訪談	NMMI1	台師大數學系四十學分班	17	聯考考差	五常2年→敦化待15年(因為家庭)	認同
			NMMI2	師大教育系四十學分班	16	從小就想當老師	一直在此國中(喜歡這裡)	認同
	勞動區	觀察	NMLO	輔大數學系教育學程	3	對教職產生興趣		認同
			NMLI	中華大學應用數學研究所	3	小時候就想當老師		認同

四、研究資料分析與發現

為達成本研究之研究目的，本研究並先以訪談大綱（附件）所列問題來引發教師回答，其次輔以教室觀察，並以「教師之階級價值觀」、「教師教學觀念之階級價值觀」，及「教師教學實踐與課程知識屬性之階級價值觀」三部分來分析教師階級價值觀轉化的過程。

（一）教師之階級價值觀

多數教師雖大都認同自身屬於中產階級，然隨著社會變遷，他們對於自身中產階級地位看法已轉變較為保留的態度，極少數教師認為自身屬於勞工階級。部分教師則從經濟方面衡量確實自己屬於中產階級，但社會地位方面則否。詳細的中產階級認同部分請參照表四到表七部分。

我覺得是看地方，台北應該是中產階級吧，但是在宜蘭的薪水與地位都是很高。鄉下還是會覺得對教師有很高的評價。(N2E-YAW)

應該是。因為本身這個工作時數、薪水收入、福利等方面來看來衡量，一般人不曉得其實付出滿多的。(N2L-JWL)

一群很不被重視的中產階級吧...自己的聲音很不被重視，社會上面對於老師的、學校的評價也都不客觀。(K2E-SSS)

由上觀之，教師大都自認為社會中的中產階級成員的一份子，負載了中產階級的意識型態，同時以「溫和保守的意識型態」最為明顯：

現在老師更要戰戰兢兢就是了，也稱不上什麼權益受損。我不是一個很激進的人，沒有特別想過爭取權益的問題。最多就是透過教師會吧 (NMMI2，二，4)

可能我本來就不是這樣個性的人，所以也不會自己主動去爭取甚麼權益...另外就是同學討論到，才會去想原來這些也是可以爭取的，但是每個學校都會有自己的限制存在。(KSCLI，二，4)

（對教師權益）不太了解，通常是出事了才會去看。不過我想教師會是有持續為教師的權益作爭取。(KSGM，二，6)

我不太重視這個，也不瞭解老師有哪些權益，像我也不知道教師會在做什麼。但是因為我一直都覺得只要我盡心盡力在教書，我的權益就不會受損。(N2E-YAW)

我覺得日子過得去就好囉。可以接受。社會地位就是看地方，台北縣就社會地位比較高，在北投時也不錯，那裡的家長對於學校

也配合也尊重，我覺得是剛好。但是越都市，家長對於孩子的不放心感就提高，會擔心老師是不是沒有注意一些地方。(KMMI，二，7)

綜合而言，教師對於自身的權益多不瞭解，並有消極面對的態度，對教師定位則具有「無意識性」，並伴隨著保守的性格。

此外，教師為課程與學生之間的中介者，而教學為一詮釋與轉化工作，係屬於高度個人化的內在心智活動。此外，教師在面對學校與家長時，均採取理性溝通的溫和策略，此二者的交互作用符合第一年於教科書中發現的中產階級「個人導向的理性模式」，他們對內重視自我價值與心智活動，對外則有透過語言途徑達到理想溝通之取向。例如：

很多老師不夠熱情，有時理念雖然正確，但是技巧是可以改變的。轉換不同的方式去處理不同的部分。我覺得自己可以再繼續成長改變，像這樣的熱情的積極的人生態度，因為這會影響教學與我們的學生 (KMLO，二，1)

家長看老師怎麼帶，我們一定會跟他們連絡，讓他們知道為什麼我們會這樣做。讓他們當支持的角色...知道並且認可你的教法，甚至他們會去跟別的家長說。最後可以讓班級的教學朝向你所想要的方式前進。(N2E-YAW)

專業性應該是由教師自己決定的，如果是自己所喜愛的工作，就會透過自己的方式進修，專業立基於認知，比如說社會科的專業知識；技能，比如說班及經營的方面；情意：教育愛的方面。(N4E-GFS)

(二) 教師教學觀念之階級價值觀

上述說明了教師的中產階級認同與中產階級的價值觀，此心理認同與文化價值觀亦影響了教師的教學理念，進而影響其教學實踐與課程內容的詮釋。另外，教師對於學生社經背景的了解及其與對社會階級、社會公平的觀察等心理層面的覺知亦會對教學有所影響。以下就教師的教學理念與學生背景了解此二面向探討教師教學觀念之階級價值觀。

1. 自律取向的性格與融入群體的人格陶冶的教學理念

在整體的教學理念上，教師均十分重視學生自我品格與態度，而在教學目標上亦反應相同的情形，同時也重視與人際、群體維持平和、合作的互動。此種價值觀符合上述之中上階級「個人導向的理性模式」，對自我內部求取壓抑冷靜的

特質，對外則實踐理性與和諧的溝通行為。

能夠有規矩、改變不好的生活習慣。要求勤勞、誠實、不要遇到困難就退縮、在壓力大的情況下也要活下去、奮鬥、進取。
(K4E-JACY)

比較看重的是學生的道德觀...就是他們的道德發展、品行部分。還有就是他們要盡力學習、有認真的學習態度。(KSCLO, 三, 6)

我的原則就是...品格，生活上的常規態度、灑掃應對進退，這些才是他們出社會後對他門而言有用的。(N2E-YAW)

尊重別人，跟人家互動溝通的能力...會順便提到，會嘗試把一些態度放進去。(NSL, 八, 3)

能夠自我負責，對自己有適度的期望、了解自己的優缺點，在團體能有很好的團體合作...有分辨是非對錯的能力(NMMI2, 三, 1)

希望教給學生帶著走的能力...比如說會關懷別人、會與人分享，或關心社會、獨立自主等能力會比課本來得重要。(NMLO, 三, 1)

一貫是做合作學習，就是我們一定是採取小組合作，所以他們的一個，最終價值觀就是合作...然後第二個就是服務...第三個我覺得負責。(NE4-GFC)

2. 學校教育階級再製機制的強化

對文教區的教師來說，學生的社經背景確實普遍較高，而對勞動區的教師來說，學生的社經背景亦與勞工階級有所對應。然而不論文教區或勞動區，多數班級均有社經背景不均之現象，包含經濟背景的懸殊、父母的社會地位、新台灣之子、單親家庭、隔代教養等現象，這些社經背景的差異亦代表了學生所受的文化刺激、父母關愛、資源取得等的差異，並且直接、間接地，影響學生的學業成就、在校表現等。

班上有 38 個學生。有一個沒有經過認定的特殊生(從台東轉學來，因小學腦部受創，先前記憶力全部喪失)。班上有明顯的貧富差距，但大部份來講都還算中上收入的，沒有低收入戶的...班上大約三分之一的學生家庭環境都很好。(NMLO, 二, 7)

數理資優班學生資質都非常好，普遍性是這樣。功課好的 80-90% 家裡環境都不錯。光當醫生都有 3-4 個，其他很多是什麼師的小孩 (KMLI, 二, 3)

我們這裡的學區是偏低，小朋友大約有三分之一左右是單親，有些班級甚至是二分之一是單親的家庭，如果沒有單親也是有外遇的情形。(KSCLO，二，1)

(新台灣之子)班上有三個...其中一個成績比較低落，爸爸沒有工作，也不在意小朋友學業，晚上帶著孩子去外面晃。媽媽已經跑回泰國。...家裡的管教方式還有隔代教育的問題。(K4L-PCS)

這裡算是比較偏遠的，家長的社經背景也是蠻差的，很多根本就是「其身不正，何以正」，所以小孩子也是蠻糟糕的...但去跟這種家長講，根本就是醉醺醺的，家裡的罐頭也都臭掉了。(N4L-SML)

絕大多數成績墊底的小孩，都是社經背景不好或者是社經背景太好，家長沒有時間管的小孩。(NSCM，四，2)

英文或是國文最明顯。因為社經背景的關係所以有錢的孩子因為家長買得起書，他們所受到的文化刺激就多，語言能力上就有更大的差別。...數理題目的解讀會受到語文能力的影響，所以還是會受到影響。(NSCM，四，8)

社經背景弱的，學習成就也比較弱，加上他們家裡可能對他們的期待也有限，只希望他們平平安安出門、回家就好。待人接物上面，社經背景好的學生態度與方式也比較好，比較知道如何應對，比較穩定、能夠吸收知識內容、對未來發展也比較有利。(K4L-PCS)

家庭狀況的影響會很深遠，包括態度、社經背景絕對會有影響，能提供孩子的資源、能分配給孩子的時間、能關注孩子的部分就有很大的差距，像原住民或隔代教養的孩子一定是比較弱勢的。(NSL，六，2)

就現實而言，社經背景確實影響學生學業成就。由於學生在進入學校之前已受過家庭的社會化作用，因而展現在其性格、行為模式與語言運用等方面的差異，而學校教育中的知識傳遞與常規要求多偏向中產階級之價值，因此對於不熟悉此道的勞工階級學生來說，其內在負載的習性與學校教育格格不入，加以外在的文化刺激與資源之貧乏，使得學校教育中的階級再製隨著高度的競爭而更強化了其篩選作用。

(三) 教師教學實踐與課程知識屬性之階級價值觀

前段闡述了教師的階級價值觀與教師教學觀念的所蘊含的階級價值觀，發現不論是教師自身的文化與思維形式，或是教學理念，均符應了中產階級的價值；

而教師對教學環境中學生社經背景的觀察亦證實了學校扮演著社會再製的機制。以下更進一步由班級經營、課程實施與輔導行為等面向探討教學實踐的歷程，並從中抽取出隱含的階級價值。

1. 班級文化的塑造

在班級經營的面向上，教師多傾向於群體和諧的強調，重視尊重、禮貌、負責、溝通等以理性為基礎的行為特質，且避免師生與同儕衝突。此面向包含了「建立規範的生活常規」、「重視群體和諧的班級氣氛」與「由教師控制的秩序式溝通模式」等三元素。

在建立規範的生活常規方面，班級常規的內涵事實上與教師受到中產階級價值所影響的教學理念「個人導向的理性模式」不謀而合，一方面著重自律取向的性格特質，對自我內部求取壓抑冷靜的自我控制，一方面要求學生具有與群體融入的特質與能力，重視與人際、群體維持平和、合作的互動，實踐理性與和諧的溝通行為。

希望他們要有禮貌、不要亂吵架、打架，希望他們守規矩，東西不要亂七八糟。上課一定要舉手講話。要能負責，這跟以後他們的處事方式很相關。(K2L-PCC)

對他們行為的要求上面比較嚴格，跟同學之間的相處方式等等，很重視人際關係、溝通的發展。(K4L-PCS)

我要他們第一個要守規矩...二個要知道尊敬長輩。(K2L-PCS)

把班級風氣帶好，營造讀書氣氛。要求他們的常規、班級秩序，讓班級成為適合讀書的環境。(NSL，四，4)

秩序管理是很重要的，因為要保障大部分學生上課的權益，所以不一定要學生很安靜，但是必須要專心。(KMLO，四，9)

循上所述，群體和諧的班級氣氛亦具相同的中產階級價值意涵：

我帶的班級比較不會有小團體，可能是因為我學的是教育的部分，所以會比較注意這一部分。(NMMI2，三，15)

現在孩子很缺乏這方面，我們帶班很辛苦，就非常自私，都沒有那種群己的倫理，沒有那個概念，都覺得自己好就好了，非常自我中心。(NSL，七，1)

而在人際溝通方面則屬「由教師控制的秩序式溝通模式」，強調發言秩序與次序，兒童需學習延宕發表的衝動，以達成「合宜的溝通」。而所謂合宜的溝通，是在學生的發言權與溝通秩序方法由教師控制支配下所達成的。

我們這裡有蠻多小孩子以前是在國外長大...會比較多自己的意見...這樣勇於發表的小朋友是比較佔優勢的，只是要教導他們在什麼場合要講什麼樣的話比較合適。(KMMO，二，9)

會到要到管秩序的部份，愛講話，跟別人講話去干擾到別人，或是他的動作去干擾到別人。...很吵的話就告訴他們安靜一點，他們就會安靜。(NMLO，五，16)

2. 社會議題轉化的處理方式

在課程實施方面，包含了社會議題的處理與中產階級價值的融入。此處所指的社會議題專指社會不公平、貧富差距、城鄉差距與社會階級差異等議題。教師在處理此類議題時，通常採取模糊化與轉移焦點的策略進行處理。

在模糊化方面，通常教師多是輕描淡寫提到，或者不會提起，此意味著教師為維持自身中立、客觀而採取的迴避策略：

沒有跟學生（討論城鄉差距問題），因為學生沒太多的比較，所以不會覺得自己跟別人有所不同。我不會特別想跟他們討論這部份，比較想要藉用不同的方式幫他們補足。(NMLI，三，7)

會討論現在社會的情形，我會跟他們說你們要學著當旁觀者，在旁邊看，不要教他們要偏向哪一邊，要教他們判斷的能力，所以我不會去跟他們講公不公平，我希望他們自己去判斷。(NSGL，三，5)

城鄉差距比較會說到，貧富差距就比較不會提到吧。我會跟他們說他們資源很豐富，也會讓他們知道像原住民等等的資源就很貧乏。但是因為他們沒有切身經驗，就沒有太大的感覺。(K4L-PCW)

我會跟他們說社會很多事情都是不公平的，只有一樣是公平的，就是時間，你可以選擇要在這個時間中作什麼事情、作什麼努力，我大概就只跟他們講到這個。...另一方面班上有低收入戶，我不太可能在班上講到這方面的事情。(KSGM，三，11)

而在「轉移焦點」的方式上，教師並不會讓學生思考自身的階級定位，亦無深入探討此類議題根源的企圖，而是為學生展示出更低下階層的生活形態進行比較，直接進入「感激現在所擁有的」之情意呼喚，呼籲對弱勢的對方採取珍惜、同情之態度，提高學生自身的階級定位感受為止，亦幾乎不提更深入的解決之道。

我覺得這跟社會經濟結構有正相關，就是會越來越明顯的貧富差距。社會不公平的程度是很明顯的。就連在台北市或縣之間的差距與資源都很不相同。台北市就是比較優越。這些加乘起來對於學生教育

的影響就更大。我也會透過不同的議題與學生介紹這樣的議題，去讓他們知道自己所有的是這樣豐盛，也要去珍惜所有的。(K4E-JAC)

融入在平常課程中，比如說有些學生是沒有營養午餐可以吃的，我們就會跟學生說要惜福，將來長大可以去幫助這些人。(N2E-YAW)

像是現在就是課文有講到珍惜人間的愛，我就會去叫他們找殘障，看他們有多辛苦，就是當你很不幸的時候，你就想，還有多少人和你一樣更不幸，你已經很幸運了，所以就是要珍惜。(NE4-GFC)

城鄉差距的部分，像是台北因為就是資源比較豐富，有展覽館什麼的，但是其他縣市可能就沒有，也沒有捷運，所以講到這裡，就可以讓小朋友知道他們很幸運，因為住在台北所以可以很容易接觸到這些東西。(N4E-GFY)

確實台北的資源等等是比外縣市要豐富得多，像是去花蓮原住民那裡就可以發現他們資源等等的缺乏。會給學生們看其他資源貧乏地區的照片或是影片等等，...目的是為了讓他們能夠愛惜自己現在有的東西。(K2E-SSL)

在課程中的社會議題處理上，教師運用此兩種策略，一方面維持自身中立的立場，避免處理尖銳的階級問題，另一方面則採減低問題的尖銳度，例如提升學生的階級感受，並與較低下生活水平者來比較，以緩和可能產生的不滿與自卑情緒。

3. 中產階級價值觀的形塑

除了社會議題的處理，教師亦在課程之中融入中產階級價值觀的教學，主要展現在「努力—成功」的強烈連結上，以及中庸且理性的財務價值觀兩方面。

(1)「努力便能幸福」的未來觀與個人取向的價值觀

不論學生的社經背景與學習成就相關為何，教師均重視「努力」觀念的傳達，並特別強化教育、學歷的價值，以及成功與努力兩者之間的連結。在「努力—成功」觀念的傳達過程中，事實上也告訴學生未來是值得憧憬的、未來會是美好的（只要你夠努力），現在的辛苦（或痛苦）將會有所代價，此具有為學生尋找寄託的功能；此外，努力隱含著個人能力及心智與思維能力的提升，因此教師所指陳的「努力」通常具有強烈的「個人」色彩，而非集體意義。

我會把我的例子講給他們聽...叫他們要努力一點，未來中華民國的未來就靠他們了。我不知道是不是夠努力就可以突破限制，但...不努力就不可能突破限制。我認為身為老師就要給他們刺激與希望。(NMMI1，二，8)

我會跟他們去說只要努力就可以成功的觀念，因為小朋友這部分的概念的建立是很重要的。(N2E-YAS)

這裡的孩子只要做的唯一一件事就是努力，只要努力就很容易可以成功，但很可惜的就是，他們往往連努力都不會，他們會以為以後也會跟現在一樣這樣輕易獲得手邊的成果。(KMMI，三，19)

我只會跟學生說要努力去唸書，將來比較容易爭取到你想要的工作，我會告訴那些成績不好的孩子要顧好基本...我希望他們在國中階段能夠把應該學好的部分學好，我會建議他們走有興趣的領域 (KMLO，二，14)

(2) 珍惜資源、壓抑物慾的財務理性價值觀

在面對財物的態度上，教師時常要求中庸且理性的處理方法。面對財物的態度事實上代表了學生面對物質誘惑時能否抵抗，是否能夠理性地消費不受一時的衝動驅使，也代表了長期的財務處理的能力。

我穿 nike 鞋到班上，學生也會說...喔老師穿 nike 鞋，我就會跟他們說，這雙我穿很久了，而且是存很久的錢才買的，所以很寶貝並且很珍惜，讓他們知道這不是那麼簡單的。(KSCLO，三，5)

營養午餐有水果不吃，拿來玩，我就會把他們送到生教處處理。可能是因為沒有愛惜東西的觀念，也不是特別浪費，有時候可能只是愛玩。(NSL，三，5)

現在的筆很貴，他們可能會玩一玩摔壞，然後會很無所謂的說摔壞再買就好。因為他們的環境，所以其實也很難改變他們的習慣。(NSL，三，5)

跟家裡環境有關的可能就是對於資源的珍惜程度，家裡有錢的孩子，可能就是原子筆、橡皮擦掉了，不會去找。所以我們班上常有一大堆的筆都沒有人要。但是社經背景不好的孩子就是比較節省，一張考卷背面會拿來當計算紙、墊便當。(NSCM，四，6)

我比較會討論金錢觀的問題。有些小朋...說要吹冷氣，我就會說你們有沒有算過你們父母親一個月賺多少錢，你們有沒有想過要幫你們父母親省點錢。(KMMI，三，18)

學生大部分是會去羨慕誰多有錢，但是透過剪報就可以讓他們去知道自己其實比別人還好很多。因為現在小孩就是比較功利一點。所以甚麼東西都要好的。(KSCM，八，9)

4. 個人主義式的成敗歸因

在學生學習成就與常規遵守的表現上，部分教師亦常將可能造成結果的原因歸因至學生個人的特質身上，而非外在的社會因素，或者社會因素雖然重要，但最重要的因素仍係於學生自身是否能夠努力的特質上。此類的價值觀屬「個人導向的理性模式」，亦符合第一年研究計畫中分析教科書的相關發現。

我會跟孩子們說，老師今天能夠在社會上立基在一個中等的地位，是因為我自己的努力，沒有人可以幫我。所以我會跟他們說他們自己應該要努力，不能只靠家裡面的環境好而已。我會說今天你要如何身敗名裂是很容易的，但是要如何力爭上游是更重要的。(NMMI2，三，11)

我當然覺得讀書有關係，努力有關係，運氣也有關係，不能夠無謂地去埋怨或是怨恨其他比自己優秀的人，而是要付出相對的努力才有相應的收穫 (KSCLO，三，7)

孩子就是要主動，主動去學習很重要。(NSHM，四，2)

我覺得先天差異還好，大致上就是後天的努力。就是勤勞度吧，不看的話，成績當然是不好。成績好的就是有花心思，不好的就是學習緩慢或是不愛唸書的。(KSCLO，五，23)

我覺得一年一年小朋友不一樣，像我帶完一輪三年再下來七年級教，就會覺得他們變幼稚。...現在的孩子一無所知，而且可能就是他們圖像思考慣了，所以看文字會非常辛苦。(NSHM，二，3)

現在孩子很被動，非常被動，不考試就不唸書。.... 就是不用心吧，...老師就是要一直盯，如果不盯就是整個散掉了。(NSL，八，7)

就是很積極，有企圖心的孩子，成績就會好 (NMMI1，四，4)

5. 中產階級價值觀的再社會化策略

許多教師對於學業成就不佳的學生進行輔導，輔導的內容多以學校教育中的知識為主軸，難度通常較平均為低。此類的輔導活動事實上企圖幫助學生心智能力能夠朝向學術思維的強化，在過程中亦會強調努力和自我導向等中產階級價值觀的重要性。倘若輔導策略成功，代表學生的思維模式已朝向學術化，而態度亦會偏向中產階級的偏好。此對社經背景較為中下的學生來說，可謂已進入支持中產階級價值再社會化的漩渦中。

(老師特別照顧學業低成就的孩子) 因為上天造他們的時候就不

公平了，他們的家庭背景也相對的不利，大約一個班就有十個左右是單親、繼父母、隔代教養的情況。他們的立足點就不公平，我們做老師的，就應該多花心血去彌補他們這方面的不足。可以提高學習成就（KMLI，二，7）

三分之二成績比較低的，我就把他們下課留下來，如果是那些比較學不來的，我就會要求他們去抄寫、或是參考同學的，我看他們的態度，只要態度好就還是會給高分。（N4E-GFY）

有孩子自己也想逃避，還有第二個，他在一二年級就這樣，所以他在三四年級根本就沒有學到可以拿來寫功課的知識和技能，他就沒有興趣，當然還是要因應這樣的，也不能放他爛啊。我有時候就會叫他來說，你希望老師就這樣放棄你嗎？你一二年級已經這樣做了，你三四年級也要嗎？（NE4-GFC）

社會科來講還好，一般需要補救的可能是語文或數學...我會利用下班時間找他門來看他們不會的地方，另外就是請小老師協助。如果小朋友自己想學的話，就可以進步得很快。（K4L-PCS）

六、結論

本研究接續第一年針對教科書中階級價值的研究，第二年則進行教師教學實踐與中產階級價值觀建構歷程的探討，本研究之研究發現如下：

（一）多數教師認同自身為中產階級，並於「個人導向的理性模式」、「溫和保守的意識型態」兩方面有著明顯的傾向。

（二）教師的教學理念符合「個人導向的理性模式」，強調學生應具有自律取向的性格，並能融入群體。

（三）教師的教學實踐與課程實施深受「個人導向的理性模式」、「溫和保守的意識型態」兩大中產階級價值觀的影響。在班級經營方面以「建立規範的生活常規」、「重視群體和諧的班級氣氛」與「由教師控制的秩序式溝通模式」等三大元素為主。在課程實施方面，教師在處理社會不公平、貧富差距此類議題時，通常採取模糊化與轉移焦點的策略進行處理，將社會議題粉飾轉化，維持客觀避免尖銳；中產階級價值的融入則以珍惜資源、壓抑物慾的財務理性價值觀與「努力便能幸福」的未來觀與個人取向的價值觀為主。

（四）在學生學業成就與常規遵守方面，部分教師將學生的表現進行個人主義式的成敗歸因，以學生自身的特質為成敗的因素。

(五) 對於勞工階級的學生來說，學校生活充滿了中產階級的知識屬性、思維方法、行為模式與價值意涵，離開家庭進入學校生活可謂為一種再社會化的歷程。然此歷程的失敗表現在學業上的低落，學校階級再製的篩選機制更展現其功能。教師常會針對此類學生進行輔導活動或以其他方式的教導工作，指導學生之課業，此即為中產階級價值觀再社會化的策略。

七、研究成果自評

本研究主要發現，證實學校場域中階級再製的情形相當明顯，此在第一年教科書內容（從編輯到發行的分析中），可看出不論知識屬性有何不同（如數學與社會之對照），其內容反映與中產階級價值觀具有親近性。

第二年研究側重教科書內容中的階級價值觀，強化或轉化為學生的學習經驗特別是由「再脈絡化」(re-contextualization) 的策略應用，來建立有利於中產階級利益的教學與學校文化塑建。此由教師訪談及教室觀察的資料得到印證。這對勞工階級的學生學習，無論在知識屬性、思維方法、行為模式，都產生極為不利其學習的情形。

本研究雖歷時兩年，然而由於分析教材、年級，以及不同區域教師教學的情形，過於龐雜，尤其樣本（教師）有所流失未能延續進行觀察，因此在觀察部分之資料較不齊全，能用在分析上的例證亦較受限制。其次在教師教學過程中，如何轉化其階級價值觀雖可由再脈絡化的策略來切入，但對教師較為深入的「存有」意義及批判意識的理解實在無法在本研究中獲得，此有待日後繼續探究。

最後有關知識轉型雖原為研究計劃之項目，但實際上不易著力，因而藉以目前教科書之知識屬性為出發，無法比較九年一貫課程實施前後知識結構及內容之差異。此亦為本研究之限制。至於中產階級價值觀的歧異，一直是學界上爭議的焦點，本研究也只以部分學者的觀點加以爬疏整理，亦有其侷限，容日後再行更有系統的研究。

參考文獻

一、中文

- 方德隆（民 90）。課程改革的社會學分析。載於國立中正大學（主編）：**課程與教學論壇（論文集）**，未出版。
- 石偉平等譯（1995）。（R. Gibson 著）。**結構主義與教育**。台北：五南。
- 吳文星（民 72）。**日據時期台灣師範教育之研究**。台北：國立台灣師範大學歷史研究所。
- 沈姍姍（民 81）。初等教育之社會基礎。載於王家通（主編）：**初等教育**。台北：師苑。
- 林清江（1981）。**教育社會學新論**。台北：五南。
- 姜添輝（民 86）。英國的學校課程與教育改革。**國立新竹師範學院初等教育學報**，第五期，頁 95 - 127。
- 姜添輝（民 87b）。從台灣小學課程改革分析師資課程的社會控制。發表於北京師範大學：第二屆亞洲比較教育學術年會，10 月，7-9 日。
- 姜添輝（民 88）。社會人對教育鬆綁政策的省思。**教育資料與研究**，27，31-36。
- 唐宗清譯（1994）（K. Harris 著）。**教師與階級**。台北：桂冠。
- 徐正光（1990）。中產階級興起的政治經濟學。載於蕭新煌（主編）：**變遷中台灣社會的中產階級**。台北：巨流。
- 張建成（民 88）。課程規劃與社會正義。載於中正大學教育學院（主編）：**新世紀的教育展望：國際學術研討會論文集**。高雄：麗文。
- 許誌庭（民 88）。國小教師對「文化再製」現象的知覺之研究。國立台南師院學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 郭丁熒（1997）。師院學生的社會流動之研究。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，7，2，181-197。
- 陳麗華（民 84）。**實習教師的社會科教學推理 -- 結構與意識的辯證**。台北：師苑。
- 陳麗華、沈映汝（民 90）。國小社會科中的台灣史課程之意識型態批判。載於國立中正大學（主編）：**課程與教學論壇（論文集）**，未出版。
- 黃嘉雄（民 87）。課程。載於陳奎喜（主編）：**現代教育社會學**。台北：師苑。
- 歐用生（民 78）。**國民小學社會科教學研究**。台北：師苑。
- 張慶熊譯（1988）（E. Husserl 著）。**歐洲科學危機與超驗現象學**。上海：上海譯文。

二、英文

- Alexander, R.J. (1984) . *Primary Teaching*. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Althusser, L. (1971) . *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: NLB.
- Anderson, R.H. (1966) . *Teaching in a World of Change*. N.Y.: Harcourt, Brace & World.
- Apple, M.W. (1988) . Work, Class and Teaching. In J. Ozga (ed.) . *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Apple. M. W. (1985) . *Education and Power*. Boston: Ark Paperbacks.
- Baron, G. and Tropp, A. (1961) . Teachers in England and America. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.) . *Education, Economy and Society*. London: Free.
- Becker, H.S. (1952) . The Career of The Chicago Public Schoolteacher. *The American Journal of Sociology*, LVII, 470-7.
- Becker, H.S. (1961) . Schools and Systems of Stratification. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.) . *Education, Economy, and Society*. London: Free.
- Best, J.W. (1977) . *Research in Education*. N.J.: Practice-Hall.
- Borg, W.R. and Gall, M.D. (1989) . *Educational Research*. London: Longman.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976) . *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Chiang, T.H. (1996) . *Primary Teachers in Taiwan: A Study in Professional Autonomy*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Wales, Cardiff.
- Cohen, A.K. (1971) . *Delinquent Boys*. London: Collier Macmillan.
- Cole, M. (1985) . The Tender Trap? Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching? In S.J. Ball and I.F. Goodson (eds.) . *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer.
- Davies, B. (1992) . Social Class, School Effectiveness and Cultural Diversity. In J. Lynch, C. Modgil and S. Modgil (eds.) . *Cultural Diversity and the Schools*. London: Falmer.
- Davies, B. (1995) . Acquiring the Means of Acquisition: Is Pedagogic Practices a Crucial Variable? *International Studies in Sociology of Education*, 5, 2, 189-202.
- Davis, K. and Moore, W.E. (1966) . Some Principles of Stratification. In R. Bendix And M. Lipset (eds.) . *Class, Status and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- DES (1963) . *Higher Education: Robbins Report*. London: HMSO.
- Durkheim, E. (1933) . *The Division of Labour in Society*. N.Y.: Free.
- Erickson, F. (1986) . Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (ed.) . *Handbook of Research on Teaching*. London: Collier Macmillan.
- Etzioni, A. (1969) . Teachers, Nurses, Social Workers. In A. Etzioni (ed.) *The Semi-Professionals and Their Organizations*. N.Y.: Free.

- Fenstermacher, G.D. (1986) . Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In M. Wittrock (ed.) . *Handbook of Research on Teaching*. London: Collier Macmillan.
- Floud, J. and Scott, W. (1961) . Recruitment to Teaching in England and Wales. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.) . *Education, Economy and Society*. London: Free.
- Freidson, E. (1994) . *Professionalism Reborn*. Cambridge: Polity.
- Gibson, R. (1995) 。 結構主義與教育 。 (石偉平等譯) 。 台北：五南。
- Giroux, H.A. (1983) . *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books.
- Gramsci, A. (1971) . *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. N.Y.: International Publishers.
- Harris, K. (1994) 。 教師與階級 。 (唐宗清譯) 。 台北：桂冠。
- Hoyle, E. (1980) . Professionalization and Deprofessionalization in Education. In E. Hoyle and J. Megarry (eds.) . *World Yearbook of Education 1980*. London: Kogan Page.
- Illich, I. (1973) . *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Jackson, P.W. (1968) . *Life in Classrooms*. London: Teachers College Press.
- Jamous, H. and Peloille, B. (1970) . Changes in the French University-Hospital System. In J.A. Jackson (ed.) . *Professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kidder, L.H. (1981) . *Research Methods in Social Relations*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Lanier, J. and Little, J.W. (1986) . Research on Teacher Education. In M.C. Wittrock (ed.) . *Handbook of Research on the Teaching*. London: Collier Macmillan.
- Larson, M.S. (1977) . *The Rise of Professionalism*. London: University of California Press.
- Lortie, D.C. (1975) . *School-Teacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Loudon, M.R. (1994) . *The Development of a Graduate Teaching Profession and the Caridff Collegiate Faculty of Education*. Ph.D. Thesis, University of Wales, Cardiff.
- Lukács, G. (1923) . *History and Class Consciousness*. London: Merlin.
- Mackinnon, D., Statham, J. and Hales, M. (1995) . *Education in the UK: Facts & Figures*. London: Hodder & Stoughton.
- Michels, R. (1971) . Principles and Bureaucracy in Political Parties. In A. Pizzorno (ed.) . *Political Sociology*. London: Penguin.
- Mills, C.W. (1959) . *White Collar*. N.Y.: Oxford University Press.

- Mills, C.W. (1971) . The Structure of Power in American Society. In A. Pizzorno (ed.) . *Political Sociology*. London: Penguin.
- Pollard, A. (1985) . *The Social World of the Primary School*. London: Holt.
- Poulantzas, N. (1979) . *Classes in Contemporary Capitalism*. London: NLB.
- Robson, C. (1993) . *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Schön, D. (1983) . *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. N.Y.: Basic Books.
- Scimecca, J.A. (1980) . *Education and Society*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Waller, W. (1932) . *The Sociology of Teaching*. New York: Russell & Russell.
- Weber, M. (1964) . *The Theory of Social and Economic Organization*. N.Y.: Free.
- Whitehead, J. (1993) . *The Growth of Educational Knowledge: Creating Your Own Living Educational Theories*. Bournemouth: Hyde Publication.
- Williams, R. (1976) . Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. in R. Dale, et al. (eds.) . *Schooling and Capitalism*. London: Routledge & Kegan Paul.