

教育社會學導論

- 社會學源起於工業革命、法國大革命，觀點來源為批判理性主義、人道主義、實證主義、意識形態。是一門有系統研究社會關係或個人與社會脈絡之間的關係、人與人之間互動的科學。
 - 從社會層面來分析解釋人類行為與社會關係，用科學的方法和理論去研究社會生活的各種現實與狀況。早期社會學者有 Spencer、Durkheim、Marx、Weber...被稱為古典社會學家。
1. **典範 paradigm**：又稱派典，典範是用來界定、理解、規範、分析科學領域內任何學科的演進與成長的最主要概念。較為一般社會學者引用的意義是代表一特定社群成員所共享的信仰、價值與技術等所構成的整體。
 2. **社會學想像 sociological imagination**：認為個人的行為會受到團體規範、社會結構影響，試圖將個人生活經驗與整體社會結構和型態加以聯結。

一、社會學分類：以研究範圍分

| 分類指標 | 次分類 | 研究內容 |
|---------|-------|--|
| 研究現象的性質 | 社會靜學 | 家庭&社會結構、團體組織、科層體制與社會制度間的相互關係。 |
| | 社會動學 | 合作、競爭、衝突、社會變遷等社會發展法則與互動過程 |
| 研究目標 | 理論社會學 | 試圖從社會事實中發現群體生活的原理原則，如古典 or 現代社會學理論、批判社會學、女性主義、後現代主義等 |
| | 應用社會學 | 根據理論來探究現實生活，以瞭解、預測、改善社會，如福利社會學、障礙社會學、醫療社會學、教育社會學。 (特殊教育屬此) |
| 研究內容 | 普通社會學 | 敘述社會研究方法及社會現象的一般原理法則，有社會學史、社會學方法論、社會學理論。 |
| | 特殊社會學 | 研究社會某一特定層面的現象或問題，可細分為社會問題與社會病理學、社區研究、鄉村、都市、工業社會學、家庭、婚姻、社會制度、種族民族關係、人口學、人文區位、區域社會學。 |
| 研究範圍 | 微觀社會學 | 主要觀察小範圍或不同社會間的互動，有社會化、溝通、團體動力、人際網路、特殊教育可能包括親師互動、資源班內關係等。 |
| | 鉅視社會學 | 主要為國家、社會整體，包括經濟、社會階層、社會整體變遷，特教相關有制度、體制結構、文化、課程結構、特教老師專業意識與地位。 |
| 社會學典範 | 實證社會學 | |
| | 理解社會學 | |

| | | |
|--------------|-------|---|
| 社會學的方法論&研究取向 | 實證社會學 | 應用最廣之主流，以追求精確法則為目標，認為社會實體是真實的、穩定的，研究者須避免主觀評價。理論有結構功能論、交換理論。 |
| | 詮釋社會學 | 認為人類社會獨特的意義、符號、規則、道德規範、價值，人具有自由意志並會賦予自己形為主觀的意義，因此無法用自然科學之方法來理解，須透過參與觀察、實地研究來詮釋社會行動之動機、過程、後果間意義。理論有建構主義、符號互動論。 |
| | 批判社會學 | 試圖融合法則與表意兩種取向，相信社會真實存在，但認為其會因社會、政治、文化因素的形塑而改變。造成社會真實改變的力量來自於社會關係、制度的緊張、衝突、矛盾。理論有衝突理論、女性主義、批判理論。 |

二、教育社會學

(一) 社會學涵義：研究人類社會結構與社會行為的科學。

(二) 教育社會學涵義：

1. 探討教育與社會之間交互關係的科學。包含教育學家對教育體系的批判。
2. 其研究在了解個人社會化的意義，闡明教育制度在社會結構與變遷中的地位，分析學校社會組織與班級社會體系。
3. 目的在於建立或修正社會學與教育學理論，並藉以改進教育措施，促成社會進步。

(三) 教育社會學性質：

1. 一門介於教育學與社會學的邊際性學科。
2. 運用社會學觀點分析教育制度，進一步解決教育問題。

(四) 與社會教育學之區別：社會教育=成人教育。

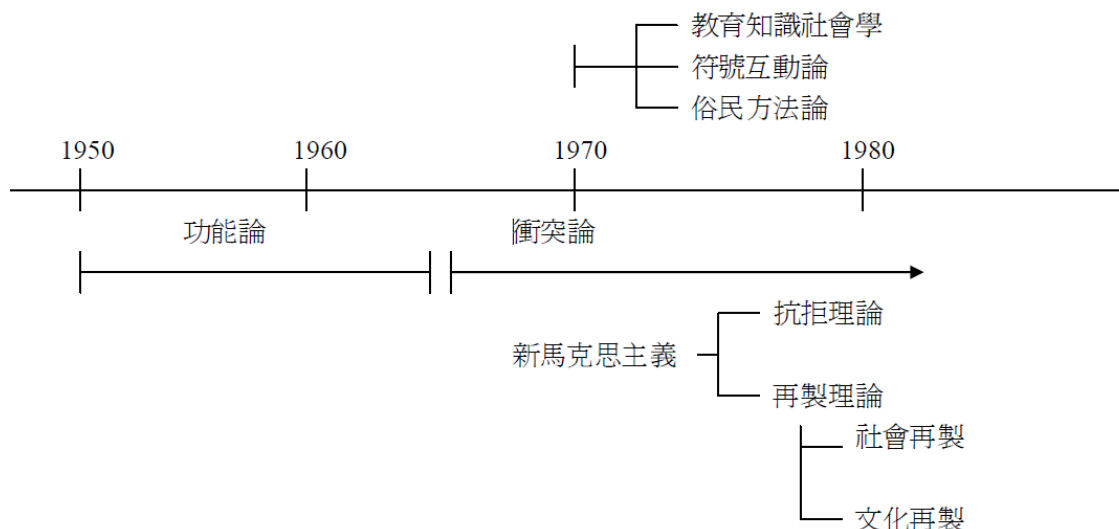
(五) 對教育人員的重要性：

1. 充實教育理論基礎。
2. 重視影響教育的社會因素。
3. 瞭解教育人員工作角色任務。

(六) 當代社會學理論體系：湯理 Townley & 米德頓 Middleton

| | | | | | |
|----|---|---------------------|-----------------|-------|---|
| 社會 | 1 | [鉅觀研究] 研究人所構成的社會 | 實證主義 (科學的方法) | 結構功能論 | 研究社會制度、社會變遷、社會流動等問題。 |
| | | | | 衝突論 | |
| | 2 | [微觀研究] 研究社會中的人 | 現象學派 (解釋的方法) | 象徵互動論 | 注重學校班級社會體系中人與人之間的互動關係，包括師生互動、學校運作歷程、教育內容。 |
| | | | | 俗民方法論 | |

三、教育社會學之發展



(一) 規範性的/教育學的/傳統的/古典的教育社會學 Educational Sociology

1. 時間：1890~1950

2. 代表學者：華德 Ward、涂爾幹 Durkheim、韋伯 Weber、杜威 Dewey、華勒 Waller

3. 起源

(1) 教育社會學成為教師專業訓練的基礎，最早係 1910 年史查羅 Suzzalo 在美國哥倫比亞大學開設教育社會學講座，及 1916 年斯奈登 Snedden 在該校設立教育社會學系，開始從事傳統的教育社會學研究。

(2) 1917 年，史密斯 Smith 出版了《教育社會學概論》，是世界上第一本標題上正式冠有「教育社會學」的教科書。早期的教育社會學研究傾向於以社會學的理論應用到教育情境中，旨在促進學校教育的社會功能，有濃厚的規範性目的，用以提供理想社會的價值，指導教育發展或政策的方向。

4. 思想的演進

(1) 華德 Ward(美國社會學者)

- ① 最早以系統方式討論社會與教育關係的人。
- ② 《社會動力學》一書中，指出教育是促成社會進步的間接及根本途徑。
- ③ 提倡社會導進論，以教育的力量促進社會進步之說，影響以後「社會變遷與教育相互關係」的研究。
- ④ **社會導進論**：認為社會導進要透過增進智慧和充實知識兩種方式，並以教育為手段。認為教育→知識→動態思想→動態行動進步→幸福，具有密切關係，人們受教育便會有知識，有了知識便會提出動態意見，有了意見便採取動態行動以促進社會進步，進而使人幸福快樂。基於社會導進論，Ward 主張政府應運用教育力量，以提升人民知識水準，故力主推行強迫的普及教育。

(2) 涂爾幹 Durkheim (教育社會學之父)：強調**社會道德的統整性**，因而側重教育傳遞文化的保守性功能。認為只有來自成人的影響才是教育，因此國家在教育方面所負的職責最為重大。

教育制度有兩種重要的功能：①是社會化，使社會組成份子接受社會規範及價值體系，以適應社會生活。②是選擇，為迅速變遷的社會培養個人知能，為社會經濟發展選擇適當的人才。

(3) 韋伯 Weber (近代社會學之父)：「**科層體制**」理論認為現代的社會是一種合理安排的生活方式，各工作領域起用人才，重視專業能力；個人的升遷依賴功績表現而非個人關係。在這種社會中，選擇人才的功能日益顯示其重要性。韋伯思想的特徵是開始重視教育的選擇功能，並以這種功能申明教育制度與社會的結構關係。

→ 涂爾幹重視教育的社會化功能，韋伯開始重視教育的選擇，二者自有其不同之處，但兩人都強調正式教育機構的重要性，以及國家控制教育的重要性。但他們兩人都未論及如何安排學校環境，以完成教育的社會化或選擇功能，但杜威的思想則彌補了這方面的缺失。

(4) 杜威 Dewey：提出**學校與社會的關係**，認為「教育即生活」、「學校即社會」。

強調教育的社會功能，主張社會環境對個人行為的規範與約束即具有教育的作用，而學校就是為了彌補社會環境的缺陷而特別設計的一種獨特的社會環境，希望運用這種學校生活促成社會的進步。

(5) 華勒 Waller 的著作《**教學社會學**》(教育社會學經典)，應用社會與文化失調的概念，研究教育問題的成因，強調學校師生之間的角色衝突。認為學校本身就是一種社會有機體，分析學校內在的文化形態及學校與外在環境的關係，他的思想及研究方法深深地影響日後學校社會學或教學社會學的研究

5. 特色與主張：偏向規範性、實用性、應用性

(1) 目的是為提供社會學知識給教育學者，以解決教育實際問題(教育學上)。

(2) 注視社會行動，教育為引導社會進步的動力。教育是促進個人社會化的歷程

(3) 強調**應用性**，以社會學知識解決教育問題。

(4) 偏重**哲學性**，藉教育學探討作為教育目的來革新課程，據以改進教學方法之參考

6. 研究方法：研究人員多為教育學者

(1) 採哲學思辨的方法，希望以社會規範的方式，將教育的理想反映至教育的實務中。

(2) 研究範圍廣雜，舉凡與教育有關的各種社會因素都在探討之列。

(3) 早期的教育社會學者認為：教育是促進社會進步的途徑；有效實施教育，應採取社會學的觀點來決定教育目標與課程，並利用社會學知識來幫助解決學校教育問題。

(二) 證驗性/社會學的/新興的/實證性的教育社會學 Sociology of Education

1. 時間：1950~1960 末

2. 代表人物：布魯克福 brookover、畢德威 bidwell、葛樂士 gross、柯溫 gorwin

3. 起源

(1) 研究的旨趣由解決現有特殊的社會問題轉為理論的建立與研究技術的改良。

(2) 研究方法上不再從事規範性的價值判斷，而致力於客觀事實的實徵分析。

(3) 新興教育社會學的目的在建立理論，研究方法則為科學實證取向。

4. 思想的演進

(1) 安吉爾 Angell 首次提出 sociology of education 的概念，認為教育社會學是一門純科學，認為教育社會學應由社會學者來從事教育過程的科學研究。

(2) 華勒 Waller 的《教學社會學》開啟對作為社會群體的學校進行實證性研究。

(3) 魯特 Reuter 進一步強調，真正的教育社會學必須像家庭社會學、城市社會學等一樣，成為對學校的教育過程本身進行科學分析的專門學科。

(4) 布魯克福 Brookover(美國教育社會學者)認為 Sociology of Education 應具有積極與消極方面各二項標準：

① 消極方面：不必包括全部社會學知識；不是一種教育的技術應用學。

② 積極方面：應從事教育制度中社會過程與社會型態的科學分析；應提出有關人際關係的假設，以供研究證實而成為理論的重要部分。

(5) 1940 年代末起，更多的學者投入教育社會學的研究，尤其是「美國社會學學會」ASA 特別成立一個專門單位來進行教育社會學的研究。美國政府召集一些社會科學家，在社會學的結構功能論的基礎上，建構了「現代化理論」

(6) 現代化理論：認為人類社會的歷史是一個演化的連續體，是單一直線的進化模式，而在某些點作質的跳躍，這就是傳統與現代的分野。因此各種不同類型的傳統社會都由未開發狀態朝向現代先進社會在演變。

5. 特色及主張：鉅觀，目的在建立社會學理論

(1) 注重科學實證取向的教育社會學研究。

(2) 研究問題源自社會學，研究範圍較精簡。

(3) 學科組織方式以能印證社會學理論為中心：在科學研究中，可形成觀念、提出假設，並經證實後成為社會學的重要理論，此等理論可應用於教育問題的解決，但並不以問題的解決為其主要的目的。

(4) 研究主題上偏向鉅觀。社會結構、社會階層、社會流動與教育關係之研究、學校科層組織之研究及教育機會均等之研究。

(5) 杜威：「社會學(如哲學)可以作為教育的普通原理，教育為社會學的實驗室」

6. 研究方法：研究人員主要為社會學者，用科學驗證的方法，重視純粹科學的價值，以建立教育社會學本身的理論，其發展的主要貢獻為：

(1) 把教育社會學由師範院校中發展的格局，擴大到教育學院外的其他科系。

(2) 把教育社會學由過去以教育學者為主，轉換成由社會學者共同參與。

(3) 將教育社會學轉換成一門方法嚴謹的科學。

(4) 使教育社會學的研究領域更精緻化、明確化，縮小教育社會學的研究領域。

(三) 新的/批判性的/詮釋派的/現象學的/微觀的 教育社會學

NEW Sociology of Education

1. 時間：1970

2. 代表人物：Young、Bernstein、馬克斯、金蒂斯、布迪爾、艾波、威理斯、包爾斯

3. 起源：自 1970 年代迄今，教育社會學研究又從追求理論轉為追求平等、正義的取向。

4. 思想的演進

(1) 依賴理論是 70 年代拉丁美洲學者對「現代化理論」提出的反證。依賴理論認為經濟發展乃是西方國家的獨特現象，所有非西方國家都受制於西方國家，形成「都會—衛星」的結構。歐美國家愈強大，拉丁美洲國家愈依賴，愈相對落後。

(2) 60 年代兩大學論派別：衝突論學派和解釋論學派

(3) 70 年代衝突又分為：新韋伯主義 Neo-Weberism (美國柯林斯) 和馬克思主義 Neo-Marxism。新馬克思主義者的教育學理論中，又分為「再製理論」與「抗拒/抵制」理論(美國吉魯、阿普爾及英國威利斯)」兩個類別。新馬克思主義的主要流派尚包括法蘭克福學派、結構主義學派、後資本主義學派。

(4) 再製理論本身又可分為「社會再製(美國鮑爾斯與金蒂斯)」和「文化再製(法國布迪爾)」

5. 特色與主張

(1) 質疑教育機會並不均等。

(2) 將課程視為教育社會學研究的優先課題。

(3) 始於 1971 楊格 Young 的《知識與控制：教育社會學的新方向》楊格嘗試從知識社會學的觀點，探討「教育制度中知識的社會組織」，首倡教育系統內部的分析。

① 使教育的視野由表面結構進入內部深層結構。

② 強調教育現象的主觀性，加入質的研究，研究方法基本上是屬於質性及微觀的研究，採「非實證」或「解釋的」研究取向。

③ 開創出「知識社會學」的新領域，檢討知識與權力間的關係，打破過去「知識是價值中立」的迷思。

④ 透過新的研究典範，重視學校組織、班級氣氛、師生的互動等，讓「班級社會學」(或稱「教室俗民誌」)成為研究的重點。

(4) 教育知識社會學 Sociology of Education Knowledge:(楊格)探討有關學校知識的控制、管理之問題，及學校知識與權力的關係。(見解釋論)

(5) 伯恩斯坦認為正式教育知識透過三個訊息系統而實現，並提出類別與框架的概念。

(6) 採民族誌 研究方式，從事教室生活實徵分析研究。

① 凱蒂研究社會科教學情形，認為教師對學生背景的知識決定了教師對學生能力的評量。前段班教授抽象與學術性教材，後段班教授與生活經驗相近的教材。

② 夏普&格林在某中學研究中發現，即使該學校強調採取進步主義或是以兒童中心的教學型態，但假如教師對於班級的各程度不同學生予以不同的關注程度，則學生的表現與傳統的教學模式的學校並無不同。

③ 威利斯由馬克思主義及互動論觀點，研究中學生的反學校文化。

6. 研究方法：新的教育社會學主要源於微觀的解釋社會學，通常採用質的、解釋的研究方法。所反對的是鉅觀的功能論，不相信客觀化的研究，但也主張質的實徵研究。

| | 規範性研究 | 證驗性研究 | 批判性研究 |
|------|-----------------------|-----------------------------------|---|
| 原文 | Educational Sociology | Sociology of Education | New Sociology of Education |
| 年代 | 20 世紀初~1940 年代 | 1940 年代~1960 年代 | 1970 年代~迄今 |
| 名稱 | 古典、傳統、教育學的 | 新興的、社會學的 | 新的、解釋的、微觀的 |
| 主要特徵 | 提供並闡述教育的理想來供作教師實踐的指南 | 致力於探究確證無疑的教育知識，加強教育的科學研究以建立一般性的理論 | 以現象學與人類學等的微觀角度作為研究的導向，並從批判的角度來質疑教育平等性與正義性 |
| 研究範圍 | 舉凡與教育有關的論題 | 必須是可以用科學證驗的論題 | 側重於教室社會學、教學社會學、知識社會學等微觀的研究 |
| 研究方法 | 哲學思辨的成分很濃 | 強調科學實證的研究 | 以教室俗民誌等質的研究方法 |
| 研究目的 | 實踐 | 理論的建立 | 追求平等與正義 |

四、社會化與教育之功能

1. 社會化過程依賴正式教育的力量，正式教育為社會化歷程之一部分，正式教育的實施受社會化過程的影響。
2. 教育對個人而言，為促使個人社會化，接受社會規範及價值體系；就社會而言，在維持社會的存續，維持社會生活共同特質及歧異性。
3. **自我觀念發展**：透過社會化過程形成健全的自我，即 Freud 三我理論與郭為藩的生物我、社會我、心裡我等發展進程。

(一) **社會化 Socialization**：個人在某特定社會中發展自我觀念與學習該社會的生活方式，使其能履行社會角色之過程。包括個人潛在能力、正在進行的社會活動、個人與社會的交互作用。

(二) **個人社會化**：

1. 個人基於其身心特質與稟賦，和外界社會環境交互感應或學習模仿的歷程。
2. 個人由此而獲得社會上的各種知識、技能、行為模式與價值觀念，一方面形成其獨特自我，一方面履行其社會角色，以圓滿的參與社會生活，克盡社會一分子之職責。

(三) **社會化的基礎**：

1. 個人方面：人有智慧；幼稚期長，可塑性大；語言文字的作用。
2. 社會方面：制度→對於人類社會生活予以系統安排的一種方式。
✧ 文化→人類生活的總稱。

(1) **濡化 enculturation**：一個人生長於任何團體中，便受到該社會文化或次級文化的薰陶，而養成種種獨特的行為模式與價值觀念，此種過程稱之。

(2) **涵化 acculturation**：涵化可界說為文化變遷的過程，在此過程中，有兩種或兩種以上的文化，或多或少地持續相接觸，因而導致一種文化接受其他文化的元素。

3. 個人與社會的交互作用：個人生理上稟賦與社會環境的交互作用。

(四) **社會化的方式**：除正式的教導外，尚有

1. 酬賞與懲罰：桑代克 Thorndike 的「效果律」，「增強原理」。(行為學派)
2. 暗示與模仿：「近朱者赤，近墨者黑」，孟母三遷。(社會學理論)
3. 認同作用：與模仿相似，注重「普遍性」的學習，影響人格發展(佛洛伊德學派)

(五) **社會化與教育的關係**：

1. 在傳統社會中，學校尚未存在，社會化與教育沒有區別。
2. 社會化就是廣義的教育。
3. 社會化→ 一般性的非正式的教育過程。
教育 → 特殊性的、有計畫的社會化過程。
4. 正式教育為社會化歷程的一部分。
5. 正式教育的實施受社會化過程的影響(個人社會化背景的影響)。
6. 社會化過程依賴正式教育的力量(正式教育較積極，可以增進理想、社會化的效果)。

(六) **角色學習歷程**：透過角色學習與地位的獲得而社會化，包括學習與角色有關的權利與義務，養成合於角色的態度、情感與願望。

1. **角色**：對於擔當某一特定職位者的一套規範與期待。

(1) **歸屬的角色/先賦角色**：是個人一出生即決定的角色，如古代天子、性別、種族。

(2) **獲致的角色**：是個人憑著後天努力和表現所獲得的角色。如律師、教師。

2. **社會化與角色學習的歷程**：(1)角色學習與社會制度有關 (2)角色伴侶有助角色學習。

(3)經驗的重複與角色學習有關。(4)新情境可強化角色學習。

(七) **社會化的重要理論**

對於社會化現象的解釋共有四派說法，庫里與米德的理論，偏向社會學的解釋；而佛洛伊德與皮亞傑的理論，偏向心理學的觀點。但四者皆主張「自我」的出現與成長是社會化的核心工作，而且「自我」的獲致是一種學習過程的產物，是在與人互動的情境中發生的。

1. **鏡中自我 looking-glass self (庫里Cooley)**：指出每個人對自己均是一面鏡子，反映他人所表現過的一切。自我觀念的形成乃經由和他人接觸後，意識他人對自己的看法，站在他人的角度反觀自己的結果。提出形成三階段為：

(1) 想像自己在他人心中的形象。

(2) 們評估別人是如何判斷我們。

(3) 對於別人的判斷，產生榮耀或羞愧的情緒感覺，並由此對自己產生類似的評斷。

2. **自我發展理論(米德Mead)**：重要他人，自我觀念起於社會經驗、概括化他人。

提出自我發展的三個階段：

(1) **準備/模仿期(三歲前)**：受**重要他人**影響，模仿其行為，如拿公事包要上班。

(2) **遊戲期(3-8)**：會扮演身邊好幾種熟悉的大人角色，如同時扮演父母親、小孩。

(3) **比賽/團體遊戲階段(8↑)**：受**概括他人**影響，注意他人角色和看法，學習由他人角度看自己。

強調自我的發展需要了解角色的運作，每一個階段都代表著個人對社會情境的更為熟悉。所謂社會化便是對社會情境的精確把握，而能順利的扮演自己應有的角色。從理性的層面著手，強調人類理性的創造力、社會生活的合作性以及個人自我的統整性。

3. 佛洛伊德的精神分析觀點：從精神分析的觀點，提出自我結構中具有彼此衝突的成分，強調團體生活對自我的壓制，注重理性與欲望的衝突以及自我內在的掙扎。指出人格的組成包括本我、超我以及自我三者，社會化就是個人經驗到這三種不同的自我衝突要求，經調停之後而產生了自我意識的整合過程。
4. 皮亞傑的認知發展論：社會化便是兒童認知能力的成熟過程。

(八) **社會化的重要機構** (學校以外的主要的社會化機構)有：

1. 家庭：家庭不僅是社會組成的基本單位，更重要的是每個人必經的第一個社會化單位。家庭更是「逆(反)向社會化」的實施場所。
✧ **逆向社會化**：是指嬰兒不但是家庭社會化的客體，同時又是家庭社會化的主體，因為他在被父母社會化的同時，也發揮了社會化其父母的功能。
2. 同儕團體：同儕是指與被社會化者具有相等地位(通常是指年齡)的人。同儕能提供個人獨立的機會，使個人能夠肯定自己，進而順利地轉化為成年人。同儕又具有獎賞的系統，使個人心甘情願地接受團體的規範；同儕強大的壓力也是個人行為的重要原因。
3. 大眾媒體
4. 完全機構：為了進行徹底的再社會化而設的機構。例如：軍隊、精神病院、監獄、少年感化院等都是明顯的例子。為了使社會化失敗的社會分子能重返社會，乃採用較為特殊的手段，破壞其原先已經獲得的自我認同體，使其產生新的思想觀念與行為模式。在完全機構中所進行的再社會化具有四個特性：
 - (1) 其活動涵蓋生活的各個部分。
 - (2) 所有活動都是集體進行的。
 - (3) 由權威者設計獨特的規則供被再社會化者遵行。
 - (4) 這些機構的設立是以「自我認同體」的破壞與重建為目的。

教育社會學重要理論

一、和諧論(結構功能論) Consensus theorists (最早發展)

(一) 代表學者：涂爾幹 Durkheim、帕森士 Parsons、墨頓 Merton

(二) 思想內容：鉅觀理論，通常由社會、文化、制度的角度來觀察社會。

主要探究社會系統的不同部分如何互相聯繫及如何對社會作出貢獻、社會如何將人安置在階層適當位置，強調社會各部門各思其職，提出**功能互惠**原則來解釋社會運作。以小心、客觀、鉅觀的檢驗社會現象以發現社會行為的一般法則，從功能的角色來探討社會結構，將社會視為一個有組織的**有機結構體**。

1. **結構與功能**：指一種有組織及持續的社會關係(如教育系統)，功能則是指幫助某系統適應或調適後可觀察到的結果。認為社會是許多部門 parts 所構成，這些部門就形成了社會結構。這些社會結構(社會制度、社會組織等)彼此扮演適當的角色及角色規範，以維持社會的均衡發展，並促進社會進步。
2. **整合**：各部門間相互影響的結果促成某種程度的團結與和諧，用以維持體系的生存。和諧理論的基本假設是同質性的，認為社會結構中各部門之間相互依賴、彼此協調，而且有互補的關係。若以學校教育而言，「通識教育」可以培養學生的共同理想與標準，就具有整合或統整的社會功能。
3. **穩定**：強調維持社會穩定的重要性，而不贊成過度激烈的改革。基本觀點是：在調適中求改進，在穩定中求進步，主張和諧、漸進式的改革方式(體制內的改革)。
4. **共識**：強調知覺、情感、價值與信念的和諧一致性。任何社會之所以能夠持續下去並保持其穩定發展，主要是因為成員之間具有某些共同的價值與信念。傾向於認為學校教育的內容和過程對社會各不同階級而言是價值中立的。
5. **教育目的**：使個人社會化與個性化。
6. **學校的功能**：社會化及選擇。
7. **功能論認為形成社會階層的**
 - ① 內在變項：(1)階層僵化的程度；(2)社會階層的級數；(3)社會專業化的程度
 - ② 外在變項：(1)文化發展的程度；(2)與其他社會的互動情形；(3)社會規模大小

(三) 階層化功能理論：戴維斯 Davis、穆爾 Moore (1945)

1. 社會階層化是是一種普遍現象，也是一種不可避免的必然現象；
2. 社會階層化因社會整合、協調與社會團結而產生，因此社會階層化能滿足社會整體與個體的需要，且能提高社會與個人之功能。
3. 社會階層化是工作與酬賞合理分配之結果：依其從事工作重要性與技術形成度而決定。
4. 社會階層化的依據是多種社會資源，社會結構影響社會階層化。
5. 社會階層化因社會進化而產生，也經由社會進化而改變。
6. 造成社會位置有高低不同的原因
 - (1) 職業的愉快性
 - (2) 職業所需的才華與訓練
 - (3) 職業功能的重要性
7. 批判：階層化結構功能論使得那些已經佔據特權位置、擁有權力、金錢、名聲者更永久存在，因其主張這些人理應獲得報償，而其獲得報償是為了社會利益。

(四) 專業特質論

專業具備高度社會功能取向，此種功能足以滿足社會的重大需求。假若醫生、律師、工程師等傳統專業行業具有共存的特質 (trait)，則這組特質將可作為判定任一行業是否專業的依據。專業的特質，包含：

1. 一組**專門化**的知識體系。
2. **長期訓練**：嚴格篩選，並繼而施予長期訓練，以習得前述的知識體系，確保新進成員的心智能力能契合前述知識體系的複雜性。
3. 賦予**高度自主權**，以發揮專業知識效能。
4. 依據科學知識進行**客觀的專業判斷**，免除情感干擾。
5. 籌設所屬的**專業組織**，藉由證照的控管，以維護從業人員的專業素質。
6. 擁有**專業倫理信條**，藉由規範成員行為，以維護該行業的專業形象。

(五) 孔德 Comte：(法國)

1. 社會學一詞源於 Comte，被尊稱為社會學之父。
2. 試圖使用自然科學的研究方法來探究社會現象，促使社會科學脫離人文領域而獨立。
3. 強調科學實證取向，主張歷史事實與社會現象具有共同的法則，可以科學方式來處理。
4. 認為人類知識進化遵循(神學→玄學→科學)的程序，主張用自然科學方法、客觀的從事社會現象的分析和解釋。

(六) 涂爾幹 Durkheim (法國)

1. 教育社會學的真正創始者，貢獻為使社會學成為一門正式的學術性學科。研究教育與社會的關係，並針對社會問題(如自殺)，進行科學研究之先趨，提出社會**集體意識**概念。
2. 教育目的：使年輕人社會化(強調社會化)。「教育是指導個體適應社會生活的過程」，認為學校的主要功能為傳遞知識、技能與社會規範，教育不僅使個人「社會化」，且同時完成「個性化」。因為他以功能來解釋社會的運作，故被尊為結構功能主義的大師。
3. 社會衝突模式是社會變遷的動力，只要有劃分階級的社會結構，一定會產生衝突
4. **人性二元論**：將教育視為構成人性的生物體，但需再加入社會體才能成為一個真正的人。即除了接受教育外，還需入社會體系制度、文化、倫理等規範。
5. **社會分工理論**：以說明社會從機械連帶，轉變為有機連帶型態。
6. **社會連帶**：在社會分工中，社會成員相互間依存的關係使得原本獨立的分工狀態結合成集體的狀態。認為人與人之間相互接觸，自然而然的在彼此間要有一種協和、平衡和規律，這就是「社會的連帶性」。
 - (1) **機械連帶**：(簡單、同質)指在傳統社會中各成員具同質性，社會價值和行動一致，重視親屬關係，社會對個體束縛大。
 - (2) **有機連帶**：(複雜、相互依賴)指現代社會中，成員具異質性，由於社會高度分工結果，使每個人都具特殊性，人際關係有如有機體必須相互依存及合作。
7. **集體意識**：認為社會的形成以集體意識為基礎，存在於大部分社會成員間的共同信仰和情操，形成一種獨立生命的固定體制。包括社會價值、道德規範、習俗等，即社會成員的共同價值導向和心理傾向，遍及整個社會，對個人行為具有極大的約束力。可結合分工的個體，成為社會實體形成的基礎。
 - 機械連帶與有機連帶的差別在於：集體意識支配個人的程度。
 - 在早期的社會，集體意識與個人意識之間沒有很大的差別，集體意識有一種宗教的性格及很大的道德權威，然而一旦發展成有機連帶的社會整合之後，過去由共享意識所扮演的功能，將由社會勞力分工所取代。
8. 著作：《社會分工論》《教育與社會學》

(七) 史賓賽 Spencer

1. 和孔德一樣將科學視為獲得知識唯一理性途徑，把達爾文 Darwin 進化論觀點應用於社會各層面，探討親族、宗教、政府等社會制度之演化。
2. **實證主義**：強調以驗證、實證、科學方法來探討社會現象。
3. **有機比擬論**：Spencer 借用進化論觀點來分析人類社會，指出人類社會透過自然的過程淘汰弱者和不適應者，使社會進步。認為社會和生物有機體下列相似：
 - (1) 均是由小到大的過程。
 - (2) 隨著體積增加，結構日趨複雜。
 - (3) 隨著結構複雜，功能亦隨著分化。
 - (4) 因著功能分化有些部分漸具自主性。
 - (5) 社會整體大於社會部分，因此說社會如有機體一般，是具有生命的組織。

(八) 帕森士 Parsons

1. 致力建構能夠解釋所有人類行為的巨型理論，認為互相關聯的功能會構成一個功能體系，此體系包括四個子功能系統，認為所有行動系統都需具備才能運行。
2. 社會生活的特徵在於共同的利益、民主的結社及和平的相處，而非彼此的敵意與相互破壞。他重視社會統整的重要，因此主張社會整體的利益優於個體利益。
3. 教育的功能：在《班級為一種社會體系－美國社會中的功能》一書中，認為教育有兩種功能(1)社會化；(2)選擇。學校可以為社會培養具有共同價值與信念，以及適當工作能力的人力，進而促成社會的統整與發展。
 - (1) **社會化**：指個人基於其身心特質和稟賦，和外界環境交互作用或學習模仿之歷程，個人由此獲得社會上各種知識、技能、價值和行為模式，一方面形成獨特自我，一方面履行社會角色，以圓滿參與社會生活。
和教育的關係有：
 - ① 正式教育為社會化歷程的一部分。
 - ② 正式教育的實施受社會化影響。
 - ③ 社會化有賴正式教育的力量。
 - (2) **選擇**：根據社會結構與需要，將每個人按其性向與能力分配到社會上適合的位置。
4. **社會行動**：提出以社會行動當作社會學的分析單位，由於社會行動的發展是有意向、有系統的，所以他將這種行動者彼此交互作用的網狀組織稱為**社會體系**。
5. **社會體系 social system**：由兩個或兩個以上的人群產生較穩定的交互作用所構成，其特性
 - (1) 兩個或兩個以上的人群交互作用，行動者是處於一個社會情境之中。
 - (2) 行動者彼此間具有共同的共識或目標導向，彼此在規範和期望中是和諧的
 - (3) 體系的概念單位是**角色**，體系是研究人類行為的重要概念。人和人互動過程中，有不同的地位和角色，不論是兩人之間、學校、社區、國家均是社會體系，亦都反應出其共同規範和價值。
6. **角色**：代表個人在社會團體中的地位、身分與職位，同時包含一組社會所期望於個人表現的行為模式。個人在各種不同社會角色中以一般文化所期許的適當行為表現，就構成了「角色模式」role pattern，許多互相依賴的角色模式就形成了社會制度。
7. **模式變項**：Parsons 在分析社會體系的角色行為時，特重價值導向的作為。認為一個人的行為通常是透過五種配對形成價值導向之抉擇，係稱為模式變項。(見教師社會學)
8. **AGIL 結構**：任何社會體系都具有四種作用

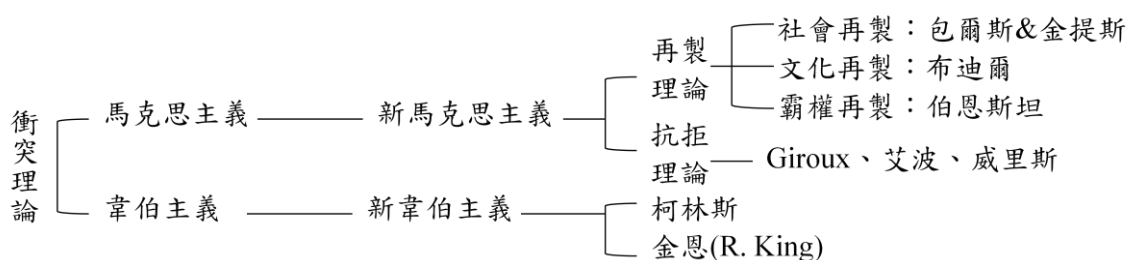
| | | |
|-----|-------------------------------------|--|
| (1) | 適應作用 Adaptation | 系統必須能適應環境、調整環境，處理危機&突發事件，以符合系統本身需要。 |
| (2) | 目標達成 Goal-attainment | 系統必須檢視不同目標及確定優先順序，並調動系統資源達成目標。 |
| (3) | 體系統整/整合 Integration | 系統會試圖規劃組成元素間的相互關係，與管理其他三種功能間的關係，以避免衝突。 |
| (4) | 潛在功能 /模式維持 Latency of pattern | 潛在功能指系統必須能提供、維持、更新個人動機；模式維持則指提供、維持、更新創造及維持個人動機之文化模式，即須建立與維持規範&價值觀。 |

(九) 墨頓 Merton 功能主義學派的集大成者

1. 受 Parsons 影響，著重探討社會秩序的維持與穩定，試圖建構中層理論，即發展具體的、適用於有限數據的理論。
2. 認為團體、組織、社會、文化皆是結構功能分析的重點，分析對象為特定社會結構或調節後可觀察的結果。
3. 核心觀念是「顯性功能」與「隱性功能」的區分：
 - (1) **顯性功能**：一種行動模式的後果可能有很多，假如某一後果與參與此行動模式者的主觀意向相符，亦即此後果為體系參與者所意圖而且知悉的，則此後果即為「顯性功能」
 - (2) **隱性功能**：如果客觀後果與主觀意向不一致，亦即此後果既非參與者有意如此的，也非參與者所知曉的，則此後果就是「隱性功能」。
 - (3) 顯性功能與隱性功能都各有其正、負面的功能。墨頓非常重視隱性功能的探討，認為這是社會學最能夠有所貢獻的地方。如：原始部落的祈雨儀式。

二、衝突論 Conflict theorists

- (一) 代表學者：馬克思 Marx、達倫道夫 Dahrendorf、包爾斯 Bowles、金提斯 Gintis、布迪爾 Bourdieu、伯恩斯坦 Bernstein、葛蘭西 Gramsci、吉洛斯 Giroux、艾波 Apple、威里斯 Willis、柯林斯 Collins



- (二) 主要思想：強調社會關係的強制性和社會變遷的普遍性，衝突是社會進步的原動力。

又被稱為**馬克思主義**，又名**左派批判論**，因常採激烈的革命手段和批判立場。

1. **對立與衝突**：強調社會結構中彼此對立的現象，因為社會階層主要來自權力和利益分配的結果。支配者與從屬者之間的利益會有所衝突。
2. **變遷**：團體之間由於利益衝突，會引起不斷的權力鬥爭而導致社會產生不斷的變遷。穩定發展與急速必遷都可能交替出現在社會過程中，但是短暫的平靜可能是醞釀反抗勢力的時機。
3. **強制**：在鬥爭與變遷的過程中，任何一個團體為取得優勢地位，必然採取強制的手段，迫使其他團體與之合作，而暫時維持社會的穩定與秩序。但是，衝突學派認為社會體制無法維持長久，不論使用何種手段，強制的結果還是會引起抗拒，進而導致社會混亂，最後由一種新的強制性秩序取而代之。
4. **基本假定**：個人問題肇因於社會結構的限制與壓迫，現存的社會制度(社會、政治、經濟等)皆是一種壓迫關係，其他組織亦可能複製壓迫。

5. 代表人物為柯塞 Coser，認為衝突具有五種功能：

- (1) 對社會及群體有整合的功能。
- (2) 對社會及群體有穩定的功能。
- (3) 對新規範和制度的建立具有激發的功能。
- (4) 對新群體與社會的形成具有促進的功能。

6. **社會合法性的撤銷**：衝突的起因，人們對社會現有制度或稀少資源的分配合法性，越懷疑或缺乏信心，就越有可能鬥爭，相對剝奪比絕對剝奪更可能引起不平。

(三) 社會控制

1. 社會控制：社會組織運用社會力量對人們的行動實行制約和限制，使之既定的社會規範保持一致的社會過程。社會控制是建立在既定的社會規範之上的，並主要表現為外在力量的施加，但它並不排除個人內在約束力的發揮。

2. 基本特點

- (1) 集中性：指社會控制總是集中地反映了特定社會組織的利益和意志，不管它具有什麼具體內容和採取什麼具體手段，都服務於社會組織的總體利益和最高意志。
- (2) 超個人性：指社會控制總是以某種社會名義，代表某個社會組織施行控制。正是這種凌駕於個人之上的超個人性，使它更有力地控制個人。
- (3) 依賴性：指社會控制只有依賴於社會實體才能起作用。這些實體包括社會組織、社會個人和傳遞社會規範內容的信息媒介。
- (4) 互動性：指社會控制通過社會行為之間的相互影響而起作用。
- (5) 多向性：指控制主體多方面地將各種信息發射出去，而作為中間環節的多種信息傳遞媒介，又把各種社會精神因素和眾多的社會個體相互聯繫起來，從而使社會控制成為一個多向交叉和多層聯結的複雜過程。

3. 社會控制的正功能：(1)維持社會秩序、(2)維持正常生活、(3)促進社會發展

4. 社會控制的反功能：(1)不合理的社會控制不能維護多數人的利益、
(2)僵硬而有力的社會控制不利於人們對合理目標的追求。

5. 社會控制的方式：習俗、道德、宗教、政權、法律、紀律、社會輿論、群體意識。

(四) 馬克思 Marx：以經濟來解釋社會衝突、變動的原因，稱為單因說

1. **歷史唯物論**：認為歷史進步唯一的動力是「物質」(經濟)，歷史是一系列不可避免的經濟階級之間的衝突。

2. 階級鬥爭：把人類階級分成「布爾喬亞」bourgeoisie(資本階級)和「普羅」proletariat(無產階級)。馬克思認為，工人必須組織與發展「階級意識」，亦即一種共同利害的意識，否則，資本家將運用「普羅化運動」(一種被剝奪的心智活動)，透過宗教信仰、藝術欣賞、休閒活動等等，來壓迫勞動者。

3. **經濟是社會的下層結構**：經濟制度的影響力遠大於其他制度。經濟結構是下層建築，決定了社會的本質，也是促成社會變遷的主要衝突來源。其他社會制度(如政治、法律、信仰等)都是上層建築，上層結構都是由社會的生產關係所決定，亦即只有經濟與社會狀況有所改變，其他制度才會跟著改變。

4. **異化/疏離 alienation**：個人與其環境、團體或創造物產生一種不恰當或陌生的感覺，其起因可能是個人工具式地參與工作或他人活動而呈現一種敷衍式或非真誠對待的社會關係。
5. **符號暴力**：作為人類思想表現的語言、文字等符號表徵，其實也代表著某種意識 ideology，被某階級以不正當的方式，如同暴力一般的加諸在其他階級人民身上，來維護自己的權利。教育制度常成為暴力符號施予的場所，但卻不為人知。教師應了解明白符號暴力可能帶來的影響，批判、反省，以重啟蒙學生心靈。
6. **剩餘價值論**：Marx 認為勞動者無法分得與資本家同等利潤，產生剝削現象。

(五) 達倫道夫 Dahrendorf

1. 主張社會衝突的權力鬥爭論，認為社會團體衝突是無可避免的事。
2. 將社會視為一個權力分配不均的組合團體，工業社會具有股份制度帶動經理人員興起的特性，因此，權力關係才是社會結合的基礎。
3. 社會中掌握權力的人稱為「正支配角色」，而權力掌握處於劣勢者稱為「負支配角色」。

(六) 新馬克思主義：再製理論(複製理論)

- I. **社會再製**：教育制度受到階級背景的影響，上層階級的精英透過各種手段「複製」其子女，使再成為上層階級，且其子女不斷複製下去仍然是下一代的精英。上層精英階級擁有絕對有利的「社會資本」一如兒童學習時，家長與兒童互動的時間。
 1. **包爾斯 Bowles&金提斯 Gintis**：再製的歷程是透過潛在課程。
 - (1) 著作《資本主義美國的學校教育》：教育是社會的一部分，被基本的經濟與社會制度束縛著，批駁功能主義認為資本主義教育平等能帶來更大社會平等的觀點，主張美國的教育擔任著使資本主義制度永存或「再製」的任務。
 - (2) **符應原則 The correspondence theory**：個人在學校教育的過程符應經濟制度的科層分工。統治階層選擇對其有利的文化、思想、價值觀、行為模式或科層體制的分工關係等，而後利用教育的方式灌輸這類思想以「潛移默化」一般民眾，使其接受此類價值觀。
 - (3) **合法化**：社會結構和社會制度中有許多不公平的現象，統治階級為了維持自己權力和利益，遂藉著學校層級和知識層級的分配使其再製手段成為眾人能接受的制度，即為合法化過程。
 - (4) 學校教育再製社會階層：學校結構、課程內容、教學過程、教育的符應論。
 2. **阿圖塞 Althusser**：法國結構馬克思主義學者。
 - (1) 意識型態國家機器：現代資本主義國家的統治，不能單憑強制力，也要在意識型態上，取得絕對的主導和控制，而意識型態的掌控則必須靠國家機器的運作，在意識型態國家機器中，最重要的乃是「學校」。
 - (2) 生產條件再製：知識技能與倫理規範的再製。
 - (3) 學校機器與社會再製：透過學校機器的運作，把學生分為不同類別，不同教育程度造就出資本主義經濟所需要的各種人才。

II. **文化再製**：認為再製與符應現象的產生不全為社會上的政經因素所決定，而是透過階級之間「文化資本」進行社會控制任務。

布迪爾 Bourdieu

1. 資本的形式：

(1) **經濟資本 economic capital**：係指擁有財貨、物質程度的多寡而言，通常和一個人的經濟能力有關。

(2) **文化資本 cultural capital**：係指個人從家庭中所獲得的語言和文化能力，包括意義組型、行為風格、思考形式、氣質類型等，知識語言等都是文化資本。在任何社會裡，文化資本都是「宰制的文化」。即是不同社會地位的家庭所傳遞的文化資產。文化資本論以學生個人的「風格、品味、學習習慣」來解釋教育成就的差異；社會資本論則以人際關係的「關係強度與內容」來解釋學童的學業成就。

文化資本的三種形式：

① 物化的文化資本：如名畫收藏。

② 制度化的文化資本：如學歷文憑。

③ 內化的文化資本：係指受到家庭文化背景影響而形成的一種「慣習」habitus，慣習指的是由客觀的結構關係中所衍生的主觀稟性，它反映出階級本位的知識思想、行為舉止和品味。

(3) **社會資本 social capital**：能做為個人資本財的社會結構資源。個人在現實社會中並非單獨的存在，而是與其他人經由各種不同的原因而形成某種連結關係，即所謂的「社會網絡」；透過社會網絡將這些關係動員起來，可以促成個人目標的實現；而社會資本便是存在於這種網絡關係的結構中。社會資本著重於「關係」層面，以職業取得而言，個人擁有越多的社會資本，則表示越能從師長親朋好友的關係網絡中獲得幫助，有助於職業地位的取得。

2. **文化再製**：認為階級再製的因素，應是透過階級間的文化資本來進行社會控制任務，社會既得利益者以符號暴力反映於社會生活中。

3. 理論重點在於檢視學校教育的功能，他認為教育系統隱藏著統治階級的意識形態，傾向再製文化資本的繼承分配，而非進行社會的根本改變；透過文化資本的中介，學校教育乃成為社會再製的機制。統治階級採取「建立教育層級」和「對知識的層級」兩種方式來支配學校教育。

4. **象徵(符號)暴力 symbolic violence**：係指社會支配階級不顧社會其他階級的喜惡，一味地把它的理念、象徵和意義（文化）體系強加於後者之上，而且強迫後者接受這類象徵或文化事物為合法的。社會既得利益者以「符號暴力」反映在社會生活中，文化資本也當然轉換成一種經濟資本；「文化不利」者不僅在社經地位不利，即使在教育過程中，他們也常被標示為低成就者。

5. **教育學行動**：認為每個教育機關的象徵性力量表現在它能夠灌輸給受教者「意義」，亦即在權力關係的結構下教育機關展現其份量，扮演其角色。它不限於制式機關的學校或訓練單位之行為，也包括了家庭教育、社會教育與社會化等。
教育行動反映支配階級的利益，一再灌輸文化財貨不均等的分配之理念給予學生。它嚴防「不當言論與思想」、「異端邪說」之出現。因此，排斥、檢查成為教育行動最有效的運作方式。
6. **教育學權威**：教育學行動需要教育學權威來執行，它是一種隨意而設的機構，其存在就靠參與者對其合法性之誤認，例如：把教師誤認為父母，就是要學生盲目接受其教誨。每個教育行動能夠被視為合法，係因統治階級授權的結果。
7. **教育學工作**：文化獨斷的任意強制必須以教育學權威為前提，然而文化再製之所以能夠成功，主要是透過長久持續的教育學工作，其主要的特性為持久性、遷移性與窮盡性。
8. **教育學系統**：制度化的教育系統是系統自我再製、文化再製與社會再製不可欠缺的條件，教育學系統給予機構所使用的教學工具（教科書、課程表、教學指引），不能只視為幫助灌輸而已，它是控制的工具。
9. **教育機會均等**：教師在教室內怎樣使得擁有不同文化資本的學童，都能有均等的機會去發揮自己的能力，以彌補文化資本的差距所引起的社會不公的問題，正式改變文化資本再製的重要著力處。

III. 霸權再製

- **文化霸權**：指一種由統治階級所建立的生活文化，經由「意義與價值」組成的「知識與道德上的領導」。

1. 伯恩斯坦 Berstein

- (1) 強調教育的變遷與教育知識的關係，認為**階級、符碼、控制**成為文化再製的重要工具，也是教育實踐的基礎。
- (2) 以教育論述社會建構分成三個層面：**教育知識的生產、傳遞與習得**構成的社會情境。其與學校教育的關係在於：①文化霸權的建立與維持仰賴學校教育；
②學校教育培養文化霸權的繼承者。
- (3) 伯恩斯坦將語言形式或符碼分為兩種：

- | | |
|----------------------------------|--|
| 通俗(限制)型符碼： (restricted codes) | 工人家庭子弟常使用。起源在地方化、依賴性的社會情境，說話者有相同的基本假設，每次的談話都是強化既有的社會秩序。 |
| 精緻(統整)型符碼： (elaborated codes) | 中上階級的語言模式。重視個人差異性、獨特性的社會情境，社會結構以尊重差異、彼此互補為主。語言形式有較多抽象、分析的陳述。 |

- (4) 根據伯恩斯坦的觀察，階級會調控在家庭裡的溝通及兒童社會語言符碼使用及選擇取向。而教育符號經由「架構」，即由師生關係及互動控制或決定傳遞及接受的知識內容(涉及教學)。
- (5) 再脈絡化：即有效知識的建構過程(涉及課程)，發展出特定社會情境所產生的特殊語言形式並呈現不同的意義。

2. 葛蘭西 Gramsci

知識分子具備社會性與政治性的功能，他們成為架通統治階級與被統治階級間的橋樑，統治階級也藉由知識份子對社會大眾的思想與價值體系進行單向式的改造，將統治階級的價值觀轉化成社會的主流文化。所以統治階級必須使知識份子成為他們的代言人，以傳播價值觀和意識形態。

伯恩斯坦 Bernstein 英國極富盛名的教育知識社會學者，卒於西元 2000 年

1. 研究主要目的在於了解在家庭與學校教育過程中，所傳遞的符號秩序 **symbolic orders** 的內容和形式，是如何透過權力運作而被分配，以及如何透過此種權力分配而實施社會控制。
2. 「文化起始情境化」的社會階級再製：是深固孩童在不同社經家庭與同儕關係中的，此種「文化起始情境化」能決定他們行為和語言認知的不同型態，例如：「中產階級」表現出的是「精密語碼」，而勞動階級表現出的是「封限語碼」。
3. **教育傳遞理論**：探討社會如何選擇、分類、傳遞、和評鑑教育知識(即課程、文化菁華)，而這種過程中是反映權力分配與社會控制的法則。
4. 訊息系統
 - (1) 課程：界定所謂正式的知識。
 - (2) 教學：課程傳遞的方法，指出知識正確的傳遞方式。
 - (3) 評鑑：受教者對此之是正確的獲得與實現。
5. **語言律則 language code**：「律則」是一種潛在、默默作用的規範性原則。語言功能之發揮，仍有潛藏於深處或底部之根本指導原則作為規範，它是無法直接觀察的深層結構，這就是語言律則。語言變相（如字彙、構句）僅代表淺層結構，語言律則則代表深層結構。
 - (1) **封限/聚集型律則 restricted code**：在語言學層次上，其語彙、構句和章法有較大的可預測性；在心理學層次上，則傾向抑制語言的精密發展，難將個人意向予以符號化。一般鄉下人的談話和青少年同儕間次級文化慣用語亦屬此種型態。
 - (2) **精密/統整型律則 elaborate code**：在語言學層次上，此種語言律則使用者能自較大範圍的語言變相中選取語言要素，表達個人經驗；在心理學層次上，此一語言律則，較傾向於促進個人採用精密的語言，將個人意向符號化。一般精英階級所使用的語言與學校教育與課程所傳遞的亦屬此種型態。
 - (3) **封限型律則 v.s 精密型律則**：中上階層家庭傾向發展精密型語言律則，學校裡的語言環境也是一種精密型律則；而勞動階級家庭則傾向於採用封限型語言律則。對於勞動階層兒童而言，由家庭到學校環境，是一種語言律則的「改變」，他們必須改變原有的溝通方式，以適應新的環境。這種改變往往令其難以適應，對學校課程產生排斥，或形成自卑感，這是勞動階層兒童有著較多學業失敗的主因。但對於中產階層兒童而言，由家庭至學校，是原有語言律則的「發展」而非改變，因此較能接受學校所安排的課程，有的較多學業成功的機會。

6. 分類與架構：

- (1) **分類/類別 classification**：「內容間疆界維持的程度」，它與類別的內容無關，指內容間分化的性質，若分強內容間受到強的界限阻隔而分立，若是分類弱則內容間的藩籬減低。
- (2) **架構/框架 framing**：係指「師生於教學關係中，對於所傳遞或接受的教育知識，在選擇、組織、速度與時間上的控制程度」，與師生在教學過程中的教學控制權有關。
- (3) **分類 v.s. 架構**：教育知識分類程度越強，蘊含知識即私產的觀念，架構程度越強則越講究教學關係中的地位式權威控制，傾向於階級利益再製。反之，教育知識分類與架構程度減弱，表示知識權力觀念的去除，傾向動搖原有的權力結構與社會控制原則

7. 集合型課程與統整型課程：

- (1) **集合/聚斂型課程**：高類別、高框架，歐洲多軌制中學，培養不同階層人才。教育知識存有科層化現象，科目間彼此分離，科目範圍有著封閉的性質。各科目彼此孤立，各科各有自己的教學與評量制度。強調教師的教導，教師的權力大。學生日常生活知識與學校知識之間界限分明，嚴格劃分。
- (2) **統整型課程**：低類別、低框架，美國綜合中學，融合學術與技職，實現社會正義。以某種相關理念統整各科目，各科目間彼此可相互滲透，科目性質是開放的。各科目間在教學和評鑑上，有著較共同性的做法。強調學生群體或個別學生有較大的選擇權。學生日常生活知識與學校知識並非截然劃分，可相互滲透。
- (3) **集合型課程 v.s 統整型課程**：愈是傳統的社會，知識的分配愈集中化，越強調科層式的師生地位的權威關係，表現出的為集合型課程；愈是民主開放的社會，知識的分配有走向世俗化和多元化的可能，學科疆域的界限或維持也就不那樣限定。

(七) 新馬克思主義：抗拒理論(抵制理論) 70 年代後期

1. 最重要的假設之一是：勞動階級的學生不完全是資本的副產品，學校中不僅存在著社會結構與意識形態的矛盾衝突，而且也存在著具有集體性、見識敏銳的學生的抵制。

2. 吉洛士 Giroux

- (1) 勞工階級子弟並不全然順從於權威教師與學校當局而就此過著感覺遲鈍的勞工生活，相反地，這些勞工階級的子弟在作為階級文化鬥爭場域的學校中，亦有可能作集體且有知識支撐的意識形態抗爭。因為學校中畢竟擁有某種不受資本主義限制的獨立性與自主性。
- (2) 提出**邊界教育學 Border Pedagogy**，主要概念為：(教哲-批判理論)
 - ① 邊界：是一個渾沌不清的灰色地帶，為一種非常態且具顛覆、不安定的概念。強調邊界的變動性，將可打破和重畫知識與權力配置的場域。
 - ② 強調「反對主流文本」、「反對主流記憶」；突顯差異的重要性，並讓「他者」出現，讓「異己性」發聲，因此是一種後現代的教育學。
 - ③ 將抗拒層面自有形場域轉移到論述、文本、歷史、記憶等象徵和符號的層面，開啟新的抗拒形式。
 - ④ 提倡**差異策略**，藉以打破政治封閉性和歐陸中心主義的傲慢。因而邊界教育學是為弱勢者發聲的教育學。

3. 艾波 Apple

- (1) 理論兼採微觀與鉅觀兩種研究途徑，思想領域包括知識社會學、新馬克思主義與批判理論。認為學校教育本身也有相當的自主性，不全然再製社會優勢階級的經濟結構和文化資本，尤其是學校的非正式文化，也常能穿越「再製」的循環，而發揮學校的自主功能。
- (2) 教育具有「相對自主性」或「創造性行動」的觀念，引起學者重視。

4. 威里斯 Willis

- (1) 在勞工階級地區的學校有「反學校文化」anti-school cultures 的存在。曾以英國中部一所中學十二位勞工階級的男孩為對象，從事「抗拒」次文化研究，發現這些「小伙子」具有明顯的反學校次文化特質。究其原因乃源於他們的基本心態：認為學校與教師的權威是專斷的，因此他們以曠課、抽菸、喝酒等方式來挑戰教師的權威，反抗學校的規範。
- (2) 威里斯在《學習做勞工》，認為這些勞工階級小孩的價值與行為反映勞工階級次文化，他們對於學術知識與資格文憑表現輕蔑的態度。
- (3) 提出「勞工階級學生最後還是成為勞工命運」的解釋；認為直接再製論者對再製過程的判斷過於機械論，且對學校內部的矛盾、轉化與變革無法提出適當的解釋。
- (4) 「文化創生」：(別於文化再製) 即主觀認知決定成為勞工，修正機械式的直接再製論。

(八) 批判教育學 Critical Pedagogy

1. 代表人物：艾波、吉洛斯、托雷斯、坎波、弗瑞勒等。
2. 內涵：綜合批判理論、文化批評理論、後現代主義理論等融成一體，形成一種激進主義的教育批判力量。強調對弱勢、少數族群文化的傳承與尊重，實現對文化保存的承諾及對社會正義的實踐。
3. 主張
 - (1) 對教育現有狀況、施為、歷程的檢視與反省；對不公平、不公義教育體制的批判，進而揭示對正義與公平的追求。
 - (2) 教育須檢視學校課程所傳達的知識是代表誰的知識。
 - (3) 主張學校是文化政治的場所，教師是社會變遷的觸媒、教學是主體解放的過程。因此，教育方法強調反省、質疑、解放意識形態並重建自我主體理性。
 - (4) 強調教師應扮演轉化型知識份子的角色，而非單一知識傳遞者的角色。提倡問題呈現式的教學法，透過生活實際問題的呈現，師生站在平等的立場，以對話的方式進行討論，試圖解決問題。
 - (5) 認為教育研究的結果或發現都有特定價值觀的介入，因此要建立一種在教育體制的推動力及教育學術的包容襟懷，並建構教育實踐的監督及評鑑標準

4. 轉化型知識份子

- (1) 教師為轉化社會結構的力量：讓學校成為轉化壓迫的場所。因此，學校中師生間的對話將緊密連結知識、權力與社會，提供學生必要的知識與技能，以面對社會上的不義，並作為批判的行動者。
- (2) 教師必須改造教育的情境，培養學生開放的態度：讓學生在學習過程中發展出積極的意見。需要發展一套能關注日常生活各層面經驗(特別是關於課堂運作的教育經驗)的通俗語言。如此，轉化型知識份子的著力點不是孤立的學生，而是處於不同文化、種族、歷史與性別處境，懷抱各自問題、希望與夢想的人們。
- (3) 教師必須真正的投入實踐行動中：教師必須反省自身與社會的各種壓迫機制、改變教學方式、與學生批判對話、創造政治方案、加入社群生活，並在適當的時候參與奮鬥來轉化社會。

教師邁向轉化型知識份子的行動

- (1) 組織教師社群：教師要組織起來，了解自身在學校教育中扮演再製、合法化已存在社會關係的角色，共同分享理論以及實務經驗。教師可透過年級或科目教學群，以及學校的課程發展委員會或教師會等團體，來凝聚教師間的力量，共同討論教材或教學過程中隱含的不平等，以及對弱勢團體的忽視，並引導學生解放現有的不平等。
- (2) 反省教學歷程：轉化型知識份子中的轉化就是要做到有機化 **organizationalization**，也就是要先掌握到脈絡，以自身所處的社群、環境、生態作為認識的起點，建立知識的判準，而不只是逕入批判。因此，反省 **reflection** 是知識份子最重要關鍵的第一步，如果沒有反省，教師的教學也只不過是繼續在生產日常生活的常識 **common sense**。而在科層體制的控制之下，也要開放給教師創意、反省論述及行動的新空間，唯有如此，才能幫助學生和教育者本身自我解放及社會增權。
- (3) 提升課程批判意識：教師可以在日常生活中，透過從個人的哲學思維、從對話行動、以及從分享實務生活經驗這三個方向來提升課程批判意識。教師的課程意識與教學覺知也需要被喚起，才能主動地從新思考，並積極接納新理念，實踐不同以往的教學行動。

◇ **學習社群**：是指一群具有共同學習興趣或學習目標的成員所組成，經由持續性分享、參與學習、相互激勵、以提升彼此的知識、技能或態度。

→ Louis, Marks 與 Kruse 提出學校層級「教師專業社群」的五大要素：

- (1) 共享規範與價值觀 **shared and values**：凝聚成員共識，形成共同的信念與態度，並據以規劃共同努力的方向與具體目標。然而這一切都不可偏離「關注學生的學習」
- (2) 將共同焦點放在學生學習上 **collective focus on student learning**：透過社群中教師同儕的共同努力，以實現為所有學生提供高水平學習的根本目的。
- (3) 合作關係 **collaboration**：社群成員可以透過專業對話、經驗交流、分享資訊、楷模學習來擴展專業知能。
- (4) 分享式教學實務 **deprivatized practice**：透過彼此的教學觀察與同儕互助的歷程，持續不斷改善教師個人與學校整體的教學效能
- (5) 重視反省性對話

→ DuFour, DuFour, Eaker 認為**專業學習社群**包括四項優先順序： 社 p22

- (1) 關注學習 Focus on Learning
- (2) 關注合作文化 Focus on Collaborative Culture
- (3) 關注結果 Focus on Results
- (4) 提供及時、相關的資訊 Provide Timely, Relevant Information

→ Hord 所倡導的**教師專業學習社群**，提出五個特徵包括：(社會學 p22)

- (1) 支持性與分享的領導方式/共享領導 Supportive and shared leadership：學校行政人員與教師共享決定權，共同訂定決策。如校務會議、課發會，共同決定些事情。
- (2) 共同的價值觀與願景/共享願景 Shared values and vision：成員之間對於學校改革議題、學生學習及教學有相同的看法。
- (3) 共同學習與應用/集體學習 Collective learning and application：成員之間一起學習新的知識、技能、策略，並將所學應用於教學上。例如研習、進修。
- (4) 支持條件/支持情境 Supportive conditions：成員間互相提供建設性的批評與建議，溝通系統、聚會的時間和場地能配合學校規模、教師關係、以及教學活動等各種需求。
- (5) 個人教學實務分享/共享教學實務 Shared personal practice：同儕互相進行教學實務的觀察，針對教學提供鼓勵及回饋。例如教學演示、教師專業發展

全美師資培育認可審議會（The National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）

針對「**專業發展學校**」提出五項指標來進行認證

| 層面 | 指標 |
|---|--|
| 學習社群 learning community | <ol style="list-style-type: none"> (1) 支持多元學習者 (2) 運作及實務是探究取向且焦點集中於學習 (3) 發展基於研究及實務知識的教、學專業願景 (4) 學校是變革工具 (5) 擴展的社會社群 |
| 績效責任與品質保證 accountability and quality assurance | <ol style="list-style-type: none"> (1) 發展專業的績效責任 (2) 確保公共的績效責任 (3) 設定參與規準 (4) 發展評量、資訊蒐集及運用結果 (5) 持續投入於學校脈絡之中 |
| 合作 collaboration | <ol style="list-style-type: none"> (1) 參與聯合運作 (2) 設計結構與角色增進協作及發展團隊 (3) 有系統地確認及慶祝每一位夥伴者聯合工作及貢獻 |
| 均等與多元 equity and diversity | <ol style="list-style-type: none"> (1) 確保公平的學習機會 (2) 評估支持公平學習結果的政策與實務 (3) 落實與支持多樣的參與者 |
| 結構、資源與角色 structures, resources, and roles | <ol style="list-style-type: none"> (1) 建立管理與支持結構 (2) 確保目標的進展 (3) 創造角色 (4) 分配資源支持學校運作 (5) 採用有效的溝通 |

(九) 新韋伯主義：柯林斯 Collins

1. 教育除提供大家讀寫能力之外，對經濟發展幾乎沒有貢獻，駁斥功能論的這個觀點。他認為教育資格或學歷已變成文化控制的工具，學校教育未必如功能論者提供特殊職業技能訓練，反而職業技能多半由工作場所習得。
2. 提出**文化市場**的觀念，認為教育的資格正被用來「限制角逐社會和經濟有利地位之候選人的供給量」，並且將這些地位專門賣給「教育證書的持有者」。指出教育的畢業證書正被職業團體用來限制接近較佳報酬和更具聲望工作的機會，獲利更多的職業因此正被持有適當文憑的人所獨佔。

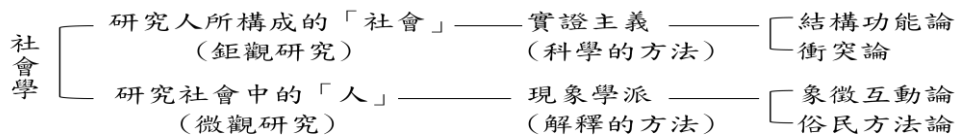
(十) 師生衝突論/支配從屬論：華勒 Waller

1. 包爾斯以衝突理論分析美國教育制度，華勒則以衝突的觀點探討學校內部的社會關係，尤其是師生關係。
2. 華勒雖非馬克思主義的代表人物，但是他對學校師生關係的分析，卻從衝突的觀點出發。著作《教學社會學》一書中，描述學校為一種處於暫時平衡狀態的專制組織，教師是權威的代表，高高在上，並灌輸學生順從權威的觀念。因此學校是一種「**支配—從屬**」的關係。對師生關係的看法是：對立、衝突、強制與不平等的。

| | 和諧理論 | 衝突理論 |
|---------|-----------------------------|---------------------------|
| 基本假設 | 社會具有光明面，沒有或甚少黑暗面 | 社會的黑暗面大於光明面 |
| 主要概念 | 結構與功能，統整，穩定，共識 | 衝突與對立，強制，變遷 |
| 現象的範圍 | 上層階級的社會現象 | 下層階級的社會現象 |
| 獨特的理論 | 社會化的理論、有機比擬說等 | 再製理論、抗拒理論、交換理論 |
| 所要處理的問題 | 社會何以維持不墜、社會共識如何達成、社會規範如何設定等 | 社會何以變遷、社會如何粉飾太平、社會如何再製不平等 |
| 檢證的方法 | 量化的研究法；科學實證的方法 | |
| 隱含的價值 | 人性本善 | 人性本惡 |

三、解釋論 Interpretive theorists

- 1970 年代以後的教育社會學，出現第三種微觀解釋取向的研究方式，重視學校內部班級社會體系與人際互動關係的研究。



(一) 代表學者：哈伯瑪斯 Habermas、楊格 Young

(二) 主要特徵：

1. **意義**：要了解日常活動，必先掌握住人們所賦予行為背後的「意義」。
2. **主動性**：師生的思想與行為在某種程度上能「決定」自己的角色，並「創造」彼此交互作用的型態。
3. **日常活動**：重視學校與班級日常生活活動的研究與探討。
4. **互動與磋商**：人們通常透過解釋他人的行為而彼此產生互動，並透過交互作用的「動態」過程，以進行磋商。
5. **主觀性**：運用「同情的了解」與「互為主體性」來掌握行動者社會行為的意義。

(三) 現象學 phenomenology：胡塞爾 Husserl 所創

1. 認為真相的獲得不能完全依賴現象的本身，也無法直接由我們感官、意識來了解現象，因為現象背後的真實很難由此獲得檢證。現象學者所關心的是實體如何在社會過程中建構起來，以及個人如何獲得其思想的方法。因此注重探討人們日常生活中如何達成共識、如何分享共同的觀念。
2. 論點：**回歸事象本身**，是要了解世界和我們自己；需摒除臆測或「視為理所當然」的態度，直接去面對它的本質，檢視心中所思所想。
3. 由於現象學的方法論講求「直觀本質」，所以對事物要「存而不論」，把經驗的特殊性「放入括弧」或以「還原」的方式找尋事物的本質與真相。胡塞爾的「互為主體性」概念，經舒茲Schutz引申與闡揚，而成為現象社會學與解釋學派重要的分析工具。

4. 互為主體論

(四) 符號互動論(象徵互動論) symbolic interactionism

1. 源於米德Mead的自我心理學、庫里Cooley鏡中自我的概念、貝克Becker的標籤論，以及湯姆士Thomas的情境定義的看法。1950年代由布魯默Blumer加以綜合並發揚光大，分支有Becker的標籤論和Goffman的戲劇論。
2. 研究重點：人與人之間的互動性質和過程，以及引起或改變這些活動與過程之主觀反應，象徵互動論主要以社會心理學來分析微觀社會中人際互動的動態關係、偏重微觀、個人、反實證的主觀社會學，而非廣大的社會結構。
3. 基本觀點是：人們在互動過程中以象徵的符號(語言、文字、圖像等)來表達意念、價值與思想，以有意義的符號(語言、手勢、表情)為媒介，透過對符號的定義、瞭解進行互動與溝通；符號的意義會隨個人與情境變化而有不同的解釋。不管此種解釋是否正確，常會產生和此解釋相符應的後果。

4. 符號的意義會隨著脈絡和情境不同而有所改變或解釋不同，為了獲得正確的意義，必須深入其情境中進行了解。社會運作是展現在人們日常生活，而不是存於社會系統的鉅視結構中。著重於行動者與世界之互動，此過程是動態的而非靜態。
5. 社會結構是許多的個人理解與行動之結果；社會過程是人把主觀的意義賦予客體並做出反應之過程，且非反應式行為，而是有意識的行動。
6. 鏡中自我 looking-glass self：(見社會化與教育之功能)
7. 高夫曼 Goffman 的印象整飾論：認為行動者往往會在特定的場合中，透過印象整飾 impression management 的方法來製造某種印象。這是為了要達到、保持表面上的一致，而在社交的場合常出現的行為。藉著這樣的方式在實踐中做到言行一致，表裡如一的境界，就是希望能夠做到符合社會角色及其角色期待，獲得他人的尊重。
 - (1) 劇場理論：高夫曼並進一步指出，人生如戲，社會是一座舞臺。每個人皆是演員，社會體系是劇作家，他以前台與後台，來闡釋人際互動的過程。
 - ① 前台 frontstage：是指人際面對面交往的舞台，整體演技取勝，每一個人都是主控姿態傳送的表演者。
 - ② 後台 backstage：人們比較放鬆，不那麼注意形象，可以有一點隱私，暫且擺脫辛苦的檯面工作。若沒有前台，社會秩序將會出問題；但是如果沒有後台，生活將會太沉重。
→ 人的社會行動會受到社會體系對各種角色規範的限制，因而作出合於劇情之行為，目的為在他人心中塑造一個自己所希望的印象。
 - (2) 高夫曼的互動的層面有二：
 - ① 物質道具 physical props：包括身體姿態、空間物品
 - ② 印象整飾 impression management：作為角色互動的基礎。各種技巧如下：
 - A. 第一印象：創造先發制人、搶得先機的第一印象。
 - B. 理想化：隱瞞某些事實以保持理想形象，包括消極的理想化、秘密消費。
 - C. 無意姿態：忽略無意中表現出的不當姿態，以維持原先形象。
 - D. 神秘化：保持深奧莫測、受人景仰的偶像地位。
 - E. 識相：識相地對錯誤視而不見，維持十分虛假的印象。
8. 標籤理論 (Becker)：
 - (1) 認為偏差理論不是絕對，而是相對的，只有再經過社會標記、確認(公開貼上標籤)後，才會被歸類成偏差行為。
 - (2) 被貼上標籤的人會以此標籤作為他最有力的角色，並以此和他人互動，結果是受到排擠，反而影響自我形象。
 - (3) 此理論對於了解學校教育日常過程及不平等情境的製造與維繫有重要貢獻
9. 就教育而言，符號互動論運用情境、脈絡、視野、文化、磋商、策略等概念，來解釋學校與課堂生活的過程，認為這一過程是參與者之間以符號為媒介的社會互動過程，由於這一過程在數量與質量上都因人而異，因而是一種差別性的互動過程。

(五) **俗民方法論 ethno methodology**：60 年代的美國，葛芬柯 Garfinkel 提倡，理論受到 Schutz 和 Parsons 影響，以常識性知識為主要研究對象，探討人們日常生活中的態度與行為。主張人類行動的意義，須深入其生活世界的脈絡中，採用**參與觀察法**。批評傳統社會學過度重視客觀科學研究，將人們日常生活合理化，而與現實脫節。指出並沒有一個預先存在、彼此同意的社會秩序，所有的意義均是被創造出來的。

1. 主要概念：

- (1) 反省性：所有行動者都對本身的活動具有反省意識，亦即含有批判的能力。
- (2) 指標性：語言符號在不同情境下均有其特殊意義，互動雙方對於特定文化背景需有充分了解始能有效溝通。

2. 理論：

- (1) 世界並無預存的社會秩序，除非是成員認可，並共同建構出的社會實在。
- (2) 以被研究者的角度深入世界，不同於科學實證的客觀態度。
- (3) 試著找出構成社會的假定，研究方法之一便是探討若規則被破壞時會有何後果，進而找出規則。

3. 限制：

- (1) 僅適合較小的樣本研究，忽略較大的制度及組織層面。
- (2) 過度主觀而忽略客觀的研究態度。
- (3) 尋求隱含的規則，忽視表面秩序。

4. 此派學者主張採用參與觀察和深度訪談等方法，在1970年代與象徵互動論合流，從事學校內部人際關係的分析，一般稱之為「學校教育俗民誌」。

(六) **知識社會學 sociology of knowledge**：認為教育知識的選擇、分類、傳遞與評鑑，都與一個社會的權力分配及社會控制原則有關。

1. 源於現象社會學的基本觀點，係繼承胡塞爾與舒茲的學說而來，使知識社會學成為一門有系統的學問，貢獻最大的是英國孟漢Mannheim。
2. 認為人具主動建構知識的能力。「知識」是社會形成的，而「課程」是社會所組織的知識。
3. 楊格Young的論文集《知識與控制：教育社會學的新方向》課程的組織選擇、分類、傳遞、評鑑均符應社會結構：呈現在學校課程上的知識如何選擇，要傳授給什麼對象(高程度或低程度的學生、高階層或低階層的學生)以及如何傳授(接受事實或自動發現)都和社會結構有關，並且反映出該社會權力分配的現實狀況。
4. 學校教育備優勢(統治)階層控制以進行意識型態的灌輸：課程分成第一類課程(主科)、第二類課程(其他科目)：一般學校課程均有重要性的差別(主、副科或升學與就業課程的不同)，知識本身已形成階層化，而學生接受何種類型的課程常受社會階級的影響，形成不公平的現象。
5. 伯恩斯坦致力於揭示受教育者的社會語言代碼特徵，由於兒童的社會背景會影響語言類型，語言類型又影響認知表現模式，因而導致兒童學業成績的差異。
6. 知識社會學使教育學者與教育工作者在修訂學校課程時，具有更深入的眼光，注意到社會因素對課程發展的影響。
7. 解決問題方法即學校應保障學生學習自由，使知識能配合統整，並建立學生批判能力。

教育與社會變遷

一、社會變遷基本概念

1. **變遷過程**：和諧社會→社會變遷→社會失調→社會問題→社會解組→社會重組→穩定社會
2. **社會變遷**：指任何社會過程或型態的變化，即人們態度、價值的變更，包括社會結構、制度、價值的改變，和諧論認為社會變遷的動力來自於社會結構的相互協調和支援；衝突論主張鬥爭為社會變遷的動力。

社會變遷影響教育的實施、教育形成社會變遷，而教育問題的產生是社會變遷的結果。教育消極方面要配合社會變遷，調整本身制度和結構，積極方面要引導社會變遷，促進社會運動。

3. **社會變遷的意義及原因**：奧爾森 Olsen 認為社會變遷的原因有二：

(1)組織內部的衝突與壓力。(2)是組織外部的各種力量。

4. **社會變遷的分析**

博蘭坦因 Ballantine 歸納學者的看法，區分社會變遷有四個層次：

- (1) 個人層次：發自社會體系內個人或個人感受到的變遷，例如個人的無力感。
- (2) 組織層次：組織內角色結構的改變。
- (3) 制度層次
- (4) 文化層次：社會態度與價值的改變。

5. **社會變遷和教育的關係**

- (1) 社會變遷影響教育
- (2) 教育形成社會變遷
- (3) 教育常成為變遷的一種條件：教育是一項社會變遷—「經濟發展」的原因，同時是另一項社會變遷—「改變社會階級結構」的條件。

6. **社會變遷與教育革新**：我國行政院在民國 83 年成立「教育改革審議委員會」，針對目前台灣的教育問題提出了人本化、民主化、多元化、科技化及國際化等五個改革方向。

7. **文化變遷**：指任何文化內容或文化結構的變化。不論是文化特質形成和發展、文化的解組或重組過程都稱為文化變遷。一般而言文化變遷存在於：

- (1) 文化不能適合當時社會需求。
- (2) 掌握或發現新而進步之工具時。
- (3) 若新的事物較舊的事物令人滿意時。
- (4) 文化構造能作出必要反應時。

8. **社會解組**：指原有社會結構的去中心化和解構，即現有的社會行為規則對社會成員的影響力降低，是受到社會變遷的影響而導致。

當社會規範無法控制個人行為時，社會制度開始解體，團體中個人與個人、個人與團體之關係便會失去常軌，各種問題便隨之而出。而在此情況下，社會常可能出現另一勢力來阻止社會崩潰產生重組，而教育正是主導力量。

二、社會階層基本概念

1. **社會階層**：指在一個社會之中，每個人因不同的學歷、聲望、影響力、權力等，形成高低不等的社會等級狀態。
2. **社會階層化的主要理論**
 - (1) **功能論的觀點**：源於涂爾幹的功能主義，從社會的整體運作為著眼點，將社會階層化解釋為社會賴以生存的一種功能，而且這種功能是重要且無可取代的，因為唯有社會階層化之後，才使得社會的各個部分可以順利地分工合作，而有助於維持社會的運作。例如：殘障人士透過**自我雇用 self-recruitment** 尋求工作機會。
✧ **自我雇用**：即某一階層在雇用人員時，會優先雇用具有同一階層背景的子弟。
 - (2) **衝突論的觀點**：馬克思主義者認為社會階層化是一種社會分裂的結構，而非社會整合的結構；是一種剝削的機制而非達成集體目標的機制。認為社會階層化是社會衝突的主因。
3. **社會階層對教育產生影響的中介因素**：
 - (1) 物質條件及價值觀念。
 - (2) 教育態度與語言型態。
 - (3) 智力因素及成就動機。
 - (4) 學習環境及教養方式。

三、社會流動基本概念

1. **社會流動**：指在社會階層體系中，各階層之間的成員改變位置的過程。
2. **社會流動的類型**
 - (1) **從流動方向而言**：
 - ① **水平流動**：在相等或類似等級的社會階層之間橫向流動，個人或團體的職位雖有改變但仍停留在原社會階層中，如：種姓制度。
 - ② **垂直流動**：在不同等級社會階層之間向上或向下流動。
 - A. 向上流動：社會地位上升。
 - B. 向下流動：社會地位下降。
 - C. 暖升作用：指低階層的優秀分子因努力和才能而向上社會流動的情形。
 - D. 冷卻作用：指高階層的庸碌者因本身不知力求上進，往下流動的情形。
 - ③ **交換流動**：如教師升為主任，而主任退任成為老師。
 - ④ **淨流動**：老師後來改做會計師，換工作但階級無差。
 - (2) **從流動的人數而言**，可分為：
 - ① 個人社會流動
 - ② 群體社會流動
 - (3) **從流動的代距而言**，可分為：
 - ① **代內流動**：或稱經歷性流動，指個人生涯中社會階層的變動。例如：一個年輕的小工可能因承包工程經營成功而成為一位大企業家。
 - ② **代間流動**：父子兩代間社會階層的變動。

(4) 透過教育過程而產生的流動，美國心理學家杜納 Turner 將之分為：

- ① **贊助性社會流動(英國)**：社會精英會根據他們的標準選拔人才，個人的成就須符合所要求的標準，才能獲得贊助而有向上流動的機會。例如英國雙軌制學制，兒童進入一個經過選擇的學校，得到贊助與支持，後來得以透過這個教育系統獲得精英的地位與成就。
- ② **競爭性社會流動(美國)**：個人需要憑藉自己的才華與努力參與競爭才能獲致精英的地位。如大學的多元入學方案。

(5) 從流動的模式而言，可分：

- ① **封閉式**的社會流動模式：社會地位完全由血緣決定，個人生於某一階級幾乎就終身屬之，屬於「**歸屬性地位**」。毫無垂直的流動，至多只有部分的水平流動。
- ② **開放式**的社會流動：社會充分允許人們改變其階層的可能性，屬於「**獲致性地位**」，不為其出身的家庭或團體地位所決定。
- ③ **折衷式**的社會流動模式：係指一個社會中並非全部開放，也非全然封閉。

3. 影響社會流動的重要因素

(1) **社會規範**：即前述美國社會學者杜納指出，教育成就高低與社會流動之間，並非具有直線性的因果關係，其中社會文化往往扮演重要的中介角色。

- ① 美國社會呈現出競爭性流動，社會規範傾向於鼓舞個人追求其本身的理想標的，社會精英的地位是開放給那些掌握個人未來前途，並且以旺盛企圖心來付諸行動的個體。
- ② 英國則是贊助性流動，精英的新進成員是被既有的精英或是他們的代理者所選取，因此精英地位的獲致並非取決於個人的努力與策略，形成一種控制的篩選過程，在高階層社會中，自我雇用的現象十分明顯。

(2) **教育訓練**

(3) **功績社會的教育選擇**：教育機會與資源分配係依個人能力高低和努力程度的競逐而定，因此也會促使學歷文憑更顯得重要。

✧ **功績主義 meritocracy**：又稱才學主義，每個人都有公平機會去爭取自己在階層中應有的位置。其特徵是開放與競爭。主張以卓越、成就、功勳為基礎和標準，使精英份子獲得優越或領導的地位。其特徵為：

- ① 機會和資源的競逐是一種普遍的權利。
- ② 以能力和成就作為階層化的指標。
- ③ 精英分子享有較優的酬勞和地位。

4. 社會流動與教育的關係：社會流動具有下列三項重要功能：

- (1) 志向和成就的激勵
- (2) 社會階層的分配：馬斯葛夫 Musgrove 指出，要避免社會形成僵硬的階級制度以追求公平的社會，就應該不斷保持社會流動。
- (3) 社會忠誠的維持。

四、教育機會均等之基本概念

- 柯爾曼報告書 Coleman Report：Coleman 於 1964 年，調查美國種族和其它團體教育機會不均等的狀況，於 1966 年出版了《教育機會均等》一書，也就是著名的柯爾曼報告書。

(1) 提到影響學生學習成就最重要的因素是家長態度與家庭社經條件。顯示學校教育品質並非造成學生學業成就差異之主因；個人的能力及家庭背景才是重要的因素，儘管學校教育提供了公平的入學機會及相同的資源與課程後亦然。

(2) 提出教育均等四項條件：

- ① 提供兒童免費教育至某一年齡
- ② 不論兒童背景，必須提供共同課程
- ③ 不論兒童出身，皆進同類學校
- ④ 同一學區內提供均等的經濟支援

- ◇ 比較：英國的普勞頓報告書：1967 年英國普勞頓委員會 The Plowden Committee 發表之報告書強調積極地提供「教育文化不利者」較多的文化刺激及較豐厚的資源補助【教育優先區 (educational priority area，簡稱 EPA)】→ 積極的差別待遇

1. 教育機會均等意義：每一個人均有相同機會接受最基本的教育(國民教育、義務教育)、人人有相同機會接受符合其能力的教育(人才教育、分化教育)，因此國民教育不但是消極的取消入學限制，更應積極從事積極性補償。

2. 公平的意義：

(1) 水平公平：其意義為「同等特質同等對待」，是每一位學童為一相等單位，要求其負擔及獲益均相同，此為教育機會均等概念的主要來源。

(2) 垂直公平(積極的差別待遇)：「不同特質不同對待」，亦即依照學童的個別差異給予不同的待遇，使個體能發展其潛能，發揮所長。

(3) 機會公平：不因學童的性別、種族、地域或社會階級等因素，而造成教育資源的差別對待。

3. 教育機會均等具有下述三種意義(根據經濟合作與開發組織 OECD 的主張)：

(1) 能力相同的青年不論其性別、種族、地區、社會階級等，都具有相等機會接受最基本的教育(這種教育是共同性、強迫性的教育，也可稱為國民教育)。

(2) 社會各階層的成源，對於非強迫的教育(分化教育、人才教育)具有相等的參與比率

(3) 社會各階層的青年，具有相等的機會以獲取學術能力。

4. 教育機會均等的三個基本觀念：

(1) 就所謂的「均等」而言，是指「機會」的均等，而非「結果」的相同，是指立足點的平等，而非齊頭點平等。

(2) 消極方式：不對學生的就學機會以性別、宗教、種族、社會地位或其他條件限制。

積極方式：提供彌補缺陷的機會，促進立足點的平等。

(3) 教育機會均等不僅指入學機會均等，而且還包含教育內容與教育情境的均等。

5. 導致教育機會不均等的原因：有以下八項 (1)職業、(2)社會階級地位、(3)性別、(4)種族、(5)生理特質、(6)宗教、(7)地區、(8)經濟。

6. 促進教育機會均等的措施：

- (1) 立法精神：民88年6月通過「教育基本法」之第四條：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教、信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」
- (2) 教育制度：A.民57年延長為九年國民教育、B.實施公平客觀的入學考試制度。
- (3) 教育措施：A.推行輔導工作以試探學生性向，並發展其潛能。
 - B.發展特殊教育，使異常兒童獲得因材施教的機會。
 - C.提供特別措施補償教育，以幫助低階層學生完成學業。
 - D.推行多元文化教育，建構無偏見與歧視的學習環境。
 - E.合理分配教育經費，並均衡各地各校教育水準。
 - F.學制單軌化，延緩課程分化。
 - G.推動在職進修和終身學習理念。
 - H.延長義務教育(年限)至中等教育階段

五、社會擴張

- 政府遷台後，不斷教育擴張，民 57 實施九年國民教育，1968 年九年國民教育成為義務教育
- Martin Trow 指出每個進步的社會，教育擴張都會經過：
 1. 菁英期 elite type：中等教育或高等教育在學人數未達學齡人口數的 15%
 2. 大眾期 massive type：超過 15%，但未達 50%
 3. 普及期 universal type：超過 50%
- 理論：
 1. 功能論：是基於傳統社會瓦解(工業化與都市化)，學校大量擴張，以因應市場需求及建立道德與文化的共識，促進教育機會均等等因素。
 2. 衝突論：與工廠的生產有關，認為受過教育的較可信賴，不會罷工或較有社交，溝通技巧
 3. 職位競爭理論：父母爭相讓子女受更高的教育以爭取好工作。

教育與社會制度

1. 教育為一種社會制度，而教育制度的功能為社會化功能、選擇功能。
2. **社會制度 Social institution**：為合乎團體生活及經過社會大眾公認的行為規則。
教育在社會制度中的地位：
 - (1) 教育的社會功能：教育的社會功能在於社會化與選擇。
 - (2) 教育的文化功能：傳遞、選擇、創造、更新文化。
 - (3) 教育的政治功能：教育制度可以孕育民主信念，培養領導人才。
 - (4) 教育的經濟功能：被認為是一種消費，也是一種投資→教育投資觀。

一、教育與性別

1. 性別 gender 之概念
 - (1) 「性」sex 是生物學的概念，「性別」則是社會學的概念。
 - (2) 「性別」是一種社會建構的結果，是一種社會化的現象。
 - (3) 「性別階層化」係以生物「性」為其社會「性別」地位的基礎。
2. 教育歷程中常見的性別偏見
 - (1) 教科書中的性別偏見、性別刻板印象等。
 - (2) 教育環境之安排。
 - (3) 教師教學行為的偏見。

二、教育與族群

1. **種族 race**：屬於人類學上的分類概念，族群則有多數族群及少數族群之分。
2. **族群 ethnicity**：指一群因有著共同血緣、文化、價值或語言文字而聚集在一起的人們。
3. **少數族群**：指的是社會中居於劣勢地位的種族或民族，其在政治、經濟、文化與社會地位上是處於較為不利的次級狀態，亦被稱為「受壓迫的族群」。
4. 少數民族教育成就之歸因理論：
 - (1) 文化斷層理論。
 - (2) 結構不平衡理論。
 - (3) 文化模式理論。
5. 偏見：對其他族群的一種負面觀點；歧視：是對其他族群的一種負面行為。

三、教育與政治

1. 教育政策是政治決策的一部分，教育制度的制定與政治相關。
2. 英國1988國定課程，法國1989教育指導法中央集權。
3. 政治結構影響教育：
 - (1) 民主政治與民主教育特質：民主政治的基本觀念是國家為人民所共有，所以在政治上主張民有、民治、民享；在教育上則促成教育機會均等論及教育政治功能論的興起；
 - (2) 獨裁政治與獨裁教育特質：獨裁政體係指一個人或一個集團獨占政權，獨裁教育的主要特質為灌輸人民某種政治上的意識形態。
4. 教育的政治功能：
 - (1) 教育為形成民主政治的必要條件。
 - (2) 教育培養政治上容忍、尊重及接受不同立場的政治態度。
 - (3) 教育培養領導人才/政治菁英人才。
 - (4) 教育為政治服務，有利統治階層複製不公平的社會結構。
5. 民主與教育：
 - (1) 「民主」的涵義：視為一種政體與制度；一種精神或態度。
 - (2) 民主的基本精神：自由、平等、理性。
6. 教育與政治民主化：
 - (1) 政治影響教育方面：在不同的政治體制下的教育政策、課程及教學措施，均有不同的差異。
 - (2) 在教育影響政治方面：教育有助於啓迪民智。民智的啓迪有助於人民免於被政治所欺瞞和利用，且教育是民主化的條件，教育愈普及，人民教育水準愈高，教育的普及和開放，使得中產和勞動階層的成員有機會進入政治核心，有助於權力的重新分配。
7. 教育與政治社會化：political socialization
 - (1) **政治社會化**：藉由教育的力量塑造人民某種政治上的意識形態(教導國民認同自己的國家)，並表現出符合此種意識型態的政治行為和規範的歷程。民主國家在政治社會化的歷程採取較民主、開放的型態，而威權國家則以專制掌控方式來灌輸人民的政治觀。
 - (2) 在教育層面上，政治社會化功能的完成，通常透過下列方式進行：
A.課程教材 B.教師 C.典章儀式 D.考試
 - (3) 在民主政體的社會中，教育在政治社會化歷程中的角色，應該具有下列特性：
 - ① 以培養學生有見解的政治思考與批判能力。
 - ② 允許異議及自由辯證的民主素養和開放態度。
 - ③ 由多方觀點的呈現揭露特定意識型態的迷思。
 - ④ 以輔導代替監督。
 - ⑤ 政治社會化的目的，應以追求國家及全民福祉，完成政治穩定，提高民主素養為主。
8. 教育人權：
 - (1) 憲法第21條：「人民有受國民教育之權利與義務」，國民教育帶有強迫入學義務性質。
 - (2) **人權內涵**：
 - ① 第一代：公民生存及遷徙自由。
 - ② 第二代：經濟、社會及文化的自由平等。
 - ③ 第三代：和平、人道及健康之關注。

四、教育與經濟

1. 經濟結構影響教育制度，如技術化職業訓練。
2. 近代社會的特徵，表現於經濟上：自動化、企業化、與科技化、國家化、自由化。
3. 教育經濟學的產生：從經濟學的立場來研究教育的科學，目的在使教育資源能夠做合理的分配及充分的利用，期以提高教育制度的效率，促進國家整體的發展。
4. 經濟成長影響教育制度：教育「量」的擴充、與「內容」的改變。
5. 教育對經濟的貢獻在於教育的外在價值。
 - (1) 教育被動的提供經濟所需的人才。
 - (2) 教育主動的促成經濟成長：教育對經濟發展的貢獻，直接面是由於教育改進了人力素質，革新生產技術，提高了勞動生產力，創造更多的就業機會從而加速了經濟成長；間接面則是提高了人民的知識水準，增進其積極進取與創造服務的精神，並培養人民適應經濟發展的習慣與態度。
6. **人力資本**human capital：指與經濟生產活動有關的專業技能或知識。
7. **教育投資觀**：薛爾滋Schultz(1963)是最先提出人力資本論者。
 - (1) 基本論點：**接受教育不僅是一種消費，也是一種投資**。個人在教育上的投資越大，教育程度越高，此即專業知識技能越強，對生產的貢獻越大。人力資本論假定教育對社會經濟發展與個人所得有增進作用，因而引發教育政策決定者與社會大眾對於教育事務進行投資，強調教育不只是一種「消費」，更是一種「投資」。
 - (2) 在《教育的經濟價值》指出教育機構主要有五項功能，均與經濟成長息息相關：
 - ① **研究的功能**，科學研究的結果及知識有助於改善生產技術。
 - ② **發掘與培育學生潛能**。
 - ③ **增加學生適應能力**以面對隨著經濟成長而不斷變化的工作機會。
 - ④ **培養各級教師**以造就國家所需的各類人才。
 - ⑤ **滿足學生對高科技與知識追求的欲望**。因此，他強調在經濟成長過程中，人力資本大於物質資本，人力資本的核心是提高人口質量。
 - (3) **教育成本**：指從事教育活動所耗費的社會資源的總集合，其多寡之衡量通常要全部折合成貨幣來加以計算。
 - ① **直接成本**：如學生在學期間所付出的學費。
 - ② **間接成本**：如學生為了上學而放棄打工，所失去的間接成本。
 - ③ **機會成本**：如學生就學所遭受的損失。
8. **知識教育及經濟**
 - (1) 又稱為「新經濟」，指以知識的生產、交流、分享及應用為基礎的經濟體系。
 - (2) 特徵：新觀念及新科技、健全資訊系統、政府支持、完善人力資源系統。
 - (3) 願景：高成長、高所得、低物價、低失業。
9. **教育市場化**：高等教育機關之經營手段會透過市場化機制裡重視效率、效益與效能，將學校治理達到如同經營一間企業，充分發揮資源引進之績效，提升教育資源的運用效率，以提供實現教育理念和精神。

五、教育與文化

1. **文化culture**：文化是存在於人類社會中之一切知識、信仰、法律、價值、規範與人工製品...等所構成的整體。是經由世代傳遞與學習而來的累積經驗。具有下列特質：
 - (1) 是一種複雜的整體。
 - (2) 內涵包括物質與非物質。
 - (3) 具有習得性與傳遞性。
 - (4) 具有累積性與選擇性。
 - (5) 人類異於其他動物的主要特徵。
 - (6)
2. **文化四要素**：Goodenough古登諾
 - (1) 概念concept：指在語言中，人類吸收組織經驗的方法。
 - (2) 關係relationships：指不同文化間對超自然及自然世界的信念。
 - (3) 價值value：指人類應該努力的目標或大多數人所共同共有的信念。
 - (4) 規則rule：指對行為的準則。
3. **同化assimilation**：強迫異族學習自身的文化。
4. **涵化acculturation**：學習異文化之過程(包含自願或強迫)
5. **儒化enculturation**：一個人學習本國之文化(本身文化的學習)
6. **文化對人格發展的影響**：
 - (1) 潘乃德Benedict的文化模式：文化透過其特有的價值理念和意義內涵，規定著一定社會的發展方式選擇和價值取向。將文化分為兩大類：
 - ① 阿波羅/太陽神型Apollonian：文化中反應出規律、自制、和平與樂群的人格特質。
 - ② 戴奧尼/酒神型Dionysian：，文化中反應出粗暴、縱慾、狂野與個人主義的人格特質。
 - (2) 米德Mead：在薩摩亞Samoa島上的實地研究發現，個人生活在某種文化中，其人格特質與行為表現，為該文化所決定。米德是文化決定論者。
 - (3) 林頓Linton、卡笛納Kardiner、杜寶亞DoBois提出「基本人格結構」basic personality structure 概念：強調早期的教養(包含育嬰方式)對人格發展的重要性。
 - (4) 轉向依各現代國家的「民族性」與「國民性」研究。EX：楊國樞教授的中國人心理研究。
7. **文化與教育的關係**
 - (1) 文化對教育的影響：
 - ① 文化規範決定教育目的：兩者均會隨著時代與社會的變遷而有所改變。
 - ② 文化提供教育內容：由人類所創造出來的「文化材」，只要是有價值、有意義，且適合下一代學習者，都可以選作「教材」。
 - (2) 教育對文化的貢獻：
 - ① 教育依據社會的整體文化以確立教育目標。
 - ② 教育傳遞文化、培養與文化相關以確立教育目標。
 - ③ 教育具有選擇與傳遞文化的功能
 - ④ 教育具有創造與更新文化的功能：教育的積極性功能，在於培養與文化相關的個性與創造能力，以利文化的更新。
 - (3) 文化的教育功能
 - ① 協助個人調適所處的文化或社會。
 - ② 教育目的之決定基準。
 - ③ 教育內容之取材來源。
 - ④ 具有廣義的教育作用。

學校組織與學校文化

一、學校與社區

(一) 學校之社會情境：社會情境對個人施予正負面影響，如學生家庭的社會經濟地位。兒學校本身的組織為教與學的重要情境，包含資源與設備、學校規模、功能分化、高效能學校、學校效能。

1. 高性能的學校特性：強勢的行政領導、高度的期望、有秩序但非壓迫的氣氛、強調基本技能，經常對學生進步的情形進行評量。

2. 社區情境：

① **社區**：指特定地區，具有共同的語言和文化及風俗習慣，形成獨特的社會經濟體系。衡量社區最重要是成員之間彼此的凝聚力和向心力，共同的情意態度、價值標準等因素的重要性大於人口、區域、自然資源等因素。

② **社區文化**：社區具有獨特的、明顯與其他社區有所區別的文化，其包括獨特的居住型式、語言、經濟活動、信仰、行為模式、價值態度等，此等文化為社區居民所共享，同時亦對社區居民具有某些強制性和約束。不同的社區由於具有不同的地理或自然條件、經濟發展、歷史背景等因素的差異，而形成不同文化。

③ **社區發展**：指人民和政府共同改善社區經濟、社會及文化條件，以配合國家整體建設的一種過程，如社區整體營建。特性：

A. 一種變遷過程，目的在使社區居民生活情形改善。

B. 一種組織的過程，再強調社區居民本身互助合作、群策群力，再配合政府所提供的技術或其他服務，使其發揮最大效果。

3. 學校教育促進社區發展，社會結構影響學校教育面貌。

4. **社區總體營建**：以社區為本位，結合社區所有資源，形塑社區成員的在地意識。

5. 學校社區化：中小學社區化、社區學院、社區大學、回流教育。

6. 社區學校化：終身學習、學習型社區。

(二) 班級的社會情境：包括

1. 教學的社會情境：教師與學生的互動、品質。

2. 學校的社會情境：學習要契合生活經驗，教學方法要重視學習的歷程。

二、學校組織與學校文化

(一) 學校組織：

1. **組織**：即一群人彼此之間分工合作，為達成某種目的而形成的一種有機的結構。
2. **學校組織**：為一正式的組織，有共同的目標(提供適當的環境，完成社會化)，固定的交互作用(階層化的組織)，追求共同的利益(溝通與協調，完成組織的目標)。
3. **學校組織的特質**：
 - (1) **教育性組織**：一切教育活動絕對不可背離道德價值。
 - (2) **承擔社會根本功能**：學校主要在於培養人才，其他組織的人才均有賴學校教育的培養
 - (3) **組織目標複雜而抽象**：學生人格品行的發展，非經長久的薰陶不為功，有些組織目標不易具體實現。
 - (4) **易受大眾批評介入**：學校是一種易受攻擊的組織。
 - (5) **以服務為目的**：學校是一種服務性組織，不以營利為目的。
 - (6) **受養護性的組織**：國民教育的學校，大部分是公立學校，受到國家政府的過度保護。(不必擔心學生來源，不必擔心經費來源)
 - (7) **班級為一種社會體系**。
4. **學校組織的條件**
 - (1) **組織目標**：學校教育目標必須為全體成員所認同，大家才能同心協力完成教育目標。
 - (2) **科層化結構**：學校組織具有靜態的職位權責結構，以規範成員的行為，這種權力或權威的結構，就是科層體制bureaucracy。
 - (3) **溝通與調適**：學校組織在形成科層化後，須透過成員間的溝通協調才能發揮作用。

(二) 學校文化：

1. **文化**：人類生活的方式。
2. **學校文化**：又稱校園文化，由學校組織成員(如校長、教師、家長、學生等)價值觀念與行為模式所形成。
3. **學校文化的特質**
 - (1) 是**次級文化**：學校因其特殊的組成份子與功能，形成具有獨特性的次級文化。
 - (2) 是**對立與統整**互見的文化：教師與學生間的價值觀念、行為模式與內在期望都不可能一致，有時不免產生衝突與對立，所以要改造組織文化，價值信念是最深層也最難改變的地方。
 - (3) 是**綜合性文化**
 - (4) 是兼具**積極與消極**功能的文化
 - (5) 是可以**有意安排或引導發展方向**的文化：學校中的物質文化、制度文化、心理文化等的發展都可以加以設計引導，以符合教育的需求。

4. 學校文化的內涵

- (1) **學校行政文化**：學校最具影響力的是校長，學校文化的形成常受到校長的角色觀念與角色行為的影響。
- (2) **教師文化**：教師同儕間的交往，以「非正式」關係為主。
- (3) **學生文化**：柯爾曼 Coleman 等人的研究指出，學業成績並非是青年學生獲得同儕認同的主因，而是在運動、領導能力或人緣方面的表現更受歡迎。
- (4) **社區文化**：學生將所受社區影響而形成的價值形為帶至學校，影響學校文化的性質。
- (5) **學校物質文化**：建築設備、校園佈置等學校物質文化不但塑造學校氣氛，更會影響學生的價值與態度、師生的教學習慣與校園生活品質。
- (6) **學校制度文化**：傳統習俗(如謝師宴)、儀式(如學位頒授典禮)、規章(如獎懲辦法)，都是學校制度文化中的一部份。

5. 如何塑造精緻的學校文化：

- (1) 領導者採取民主的領導方式，以培養良好校風。
- (2) 善用教師專業自主權，以贏得學生的信服。
- (3) 增進學校行政人員的教育觀念，促其表現符合教育目標的行為。
- (4) 改進課程內容、教學方法、編班方式，力求適合學生的興趣與需要。
- (5) 祛除社區文化的不利影響，選擇與善用社區的文化資源與設施。
- (6) 改善學校物質環境與教學設備，以增進學生對於學校的向心力。
- (7) 重視學校潛在文化的影響力，以潛在課程來薰陶學生。
- (8) 增進良好的溝通環境，營造和諧的學校氣氛。

6. 次級文化：是指一個大社會中的次級社會或次級團體成員所形成的一套特殊價值觀念與行為模式——包括思想、態度、信仰與生活方式等。它們與社會整體文化有關，卻又有其獨特的性質。從教育觀點而言，社會中的個人既受共同文化的規範，也生活在各種次級文化之中，隨時會受到次級文化的影響。

7. 學生次級文化：

(1) 特徵：

- ① 具有反抗成人文化的傾向。
- ② 構成潛在課程的主要內容。
- ③ 隨著成員改變而變動。
- ④ 受校園外影響很大。

(2) 意義：

- ① 教育組織應重視社會文化對學生產生的正負面影響，並宜採適當措施導正
- ② 教育人員應熟悉學生心理，降低師生衝突，只要教育人員透過適當的設計，學生次級文化可以扮演積極的功能。
- ③ 教育人員要意識到學生次級文化是一存在現象，只憑壓抑是無法解決學生語學校的衝突。

(三) 學校組織與學校文化的關係：

1. 組織類型影響學校整體文化：學校作為一種服務型組織或公益組織，應以服務學生為最先考量，並能夠增進社區民眾的福祉。
2. 學校內部組織影響師生次級文化：學校內部的組織型態（如能力編班或常態編班），常決定學校或成員的價值與行為，對於學生次文化的塑造，更有直接或間接的影響。

(四) **校園倫理**：指學校中的社會規範，具體指學校中的校長、教職員、學生、家長之間應有的、良好的人際關係。隨文化變遷、社會進步，校園倫理必須有所調整並賦予新的價值內涵，來因應現代化社會。內涵：

1. 校長和教師關係。
2. 教師同儕關係。
3. 師生關係。
4. 教師與家長關係。
5. 學生同儕關係。

1. 現代社會師生關係變化：

- (1) 師生感情趨於疏淡
- (2) 師生接觸趨於單純
- (3) 教學評鑑趨於客觀
- (4) 道觀念趨於現實

2. 增進良好師生關係的途徑：

- (1) 發揮愛心、了解學生
- (2) 擴大與學生接觸層面
- (3) 注重個別差異

3. 如何增進校園文化與教育倫理的重建：

- (1) 促進人文化的學校行政的領導。
- (2) 提供專業化的教師教學表現。
- (3) 增進合理化的校園參與機會。
- (4) 從事精緻化的校園規劃設計。
- (5) 加強教育系統的社會資源運用。

(五) **校園民主**：隨著政治民主化，使校園民主漸被重視。以行政而言，決策力求民主；從教學來看包括學術獨立、教學自由；整體而言教育目的再養成民主生活習性。校園民主必須堅持民主理想、把握正確目標，以免造成校園混亂。特徵有：

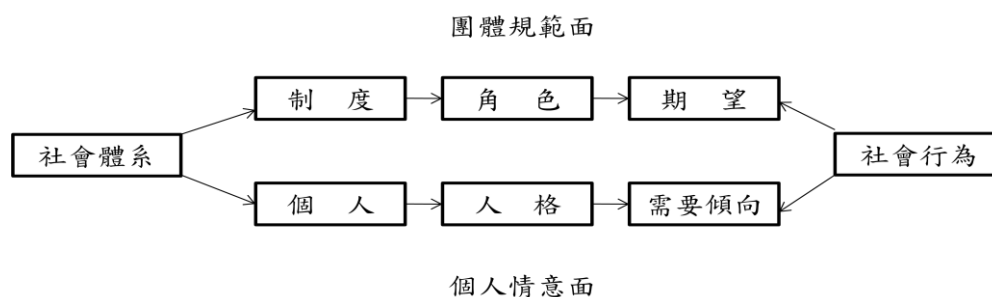
1. 教育權屬於人民。
2. 鼓勵自由研究。
3. 教師具有專業自主權。
4. 重視民主教學。

(六) **校園倫理&校園民主的統合途徑**：在概念上雖有不同，但無絕對衝突。在社會變遷下，校園倫理避須在民主、自由的前提有所調整，而校園民主除自由和民主外，仍強調尊重、理性、法治的概念。原則有：

1. 重建現代化的校園倫理。
2. 學校領導要採民主方式。
3. 教師要善用其專業權威。

(七) 班級的社會體系

1. 蓋哲爾Getzels &謝倫 Thelen的社會體系理論



- (1) 強調每一個體基於生理因素而有獨特的人格需要，但個人可以認同制度上的目標，將這些目標當作個人的需要。
- (2) 強調制度上的要求應具合理性才容易被個人接受，也才有實現的可能。
- (3) 個人在一種良好的氣氛中具有強烈的歸屬感，因此個人願意努力工作，一方面是為了實現團體目標，另一方面自己也在工作中獲得樂趣。
- (4) **人格社會化**：約束個人情意之傾向，以適應/符合團體規範的要求之歷程。
- (5) **角色人格化**：調整制定中角色的期望，以適應個人人格需求之歷程。
- (6) 教師的領導方式：
 - ① 注重**團體規範**：教師重視履行學校制度中的角色任務與角色期望。
 - ② 注重**個人情意**的方式：教師重視他本人或學生人格上的需求，目的在引起學生動機、興趣。
 - ③ 強調**動態平衡**：採權衡決定的方式、了解教學過程中個人與制度兩方面的資源與限制，然後依特殊情境的需要，對上述兩種方式加以明智的運用。此種方式師生間可以相互試探忍受的底線，以逐漸降低師生對立的緊張氣氛，較能圓滿達成教學目標。

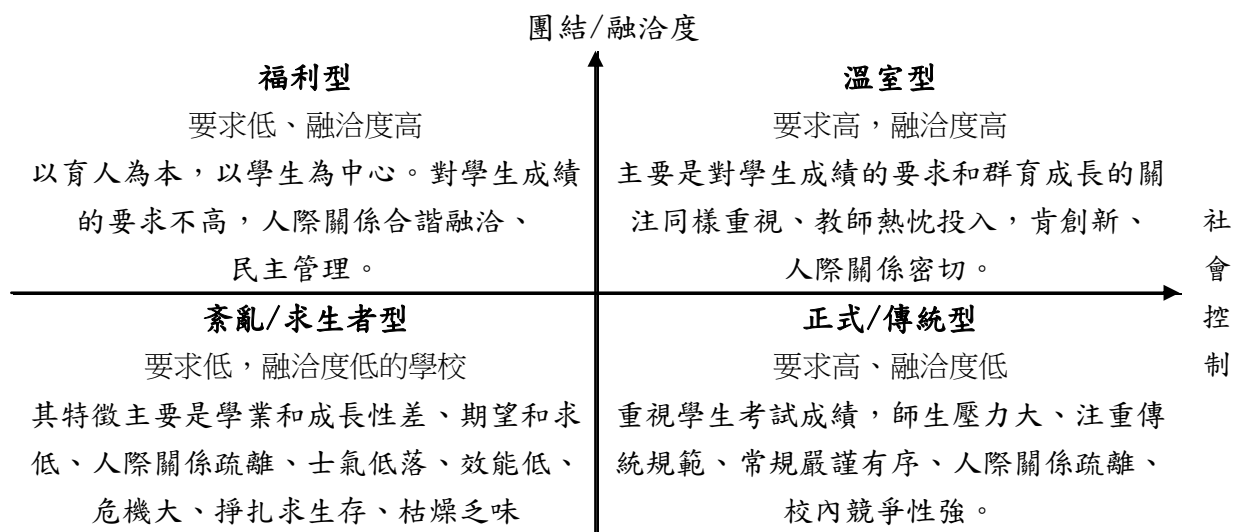
2. 班級社會體系的功能：

- (1) **社會化功能**：主要在發展學生的**責任感**及**個人能力**重視教師的「身教」，透過模範讓學生將價值與規範內在化，也重視學生同儕互動。
 - 責任感：包括「附從於社會的共同價值體系」與「盡其在社會結構中特定的角色義務」
 - 能力：包括「扮演個人角色所需具備的知識與技能」與「扮演社會角色時，能符合他人的期望，表現適當角色行為的社會能力」
- (2) **選擇的功能**：根據社會的結構與需要，將每一個人按其性向與能力分配到社會上適當的位置，以達人盡其才、才盡其用的目的。小學須強調社會化的功能，但在中學之後則須兼顧選擇的功能。
- (3) **照顧保護**的功能：對學生身心發展方面提供照護，為一種「服務」的功能。從心理衛生觀點而言，教師在班級中的角色應重積極的輔導，而非僅是消極的維護秩序。

3. 學校班級的功能：德里本Dreeben

- (1) 獨立(自己完成)：學生去體驗在學校有些事必須自己做，並依特定方式做。
如：考試要自己考，不能作弊。
- (2) 成就(成績評量)：學生學著去接受他們應該盡力求得最好的表現，並遵循之。
如：名列前茅會被獎勵。
- (3) 普遍性(公平一致)：學生學著去接受自己是團體成員之一，而不是特殊的個體。
如：在學校被一視同仁的對待。
- (4) 專門性(學科領域)：學生學著只投入局部性於特定活動。
如：什麼課就問什麼問題。

(八) 哈格雷夫斯Hargreaves 區分四種學校文化類型



教師社會學

一、角色的意義

1. 角色係指對於擔當某一特定職位時，來自社會或文化對個體行為或態度的「期待」與「規範」；期待是指預期承擔某一角色者「可能」如何表現，而規範是指希望他「應該」如何表現。「角色」不是單獨存在的，它是一組或一套形式的集合體，通常稱之為「角色組合」。
2. 角色可分為「**歸屬的**」角色(個人一出生就決定的角色，如男性、黑人等)與「**成就的**」角色(由個人能力與表現而獲得，如工程師等)兩種。
3. **角色分化**：指社會團體或社會組織為發揮其功能，因而依據地位特性或不同任務將權責與工作加以畫分，形成不同的工作單位表現不同的角色。如依年齡所形成的角色分化，可能分成幾個不同階段，包括兒童、青年、成年與老人等。

二、角色衝突：蓋哲 Getzels 將衝突分為

1. 角色間衝突：當同一個人要同時扮演若干角色，而各角色間角色期望互相矛盾引起，即扮演兩種角色無法兼顧(職業/家庭衝突)。
2. 角色內衝突：有家長期望你成為嚴師、有的期望你慈愛。
3. 參照團體間衝突：不同參照團體對同一角色期望不同時，所引起的衝突，即身處不同參照團體對個體的要求不同。
4. 參照團體內衝突：同一參照團體對同一角色有不同期望時，所造成衝突現象。
5. 角色人格間的衝突：當組織角色的期望與個人人格特性相矛盾時，所產生的衝突，扮演地角色與人格個性不一致。

三、教師角色衝突

(一) 角色內的衝突：同一角色由於別人期望要求的不一致，使承擔者內心產生矛盾。

1. **校內外價值觀念的衝突**：這是社會習俗的要求與學校制度本身對於教師期望不符，使教師感到左右為難。例如：在升學主義的影響下，家長要求教師補習，但在教育理念與法令限制下，校長禁止教師惡補。
2. **個人的人格需要與制度上的角色期望之間的衝突**：一個無意獻身教育工作的教師，其言行不符合教師角色期望，因而誤人子弟；或學校的職務分配不符合教師個人的志趣，因而服務情緒低落。
3. **教師個人內在的衝突**：個人潛能與需要傾向不符，例如：因體罰學生而產生心理上的矛盾、不安與困擾。
4. **角色組合中，角色與參照團體間的衝突**：教師角色組合中，包括校長、學生、家長、督學、社區人士等不同身分的人，他們對教師的角色期望常不一致，因此使教師感到無從適從。

(二) 角色間(外)衝突：一個人擔任不同角色，所扮演的各種角色在時空或行為模式上產生衝突。

1. 一位教師承擔二種、或二種以上角色時所產生的角色衝突：教師在校內、外常同時扮演多種角色，如一位女教師在家為主婦或母親，在校兼導師或兼舞蹈教練，常感到分身乏術，無法兼顧。

(三) 價值導向的抉擇

1. 帕森士提出「**價值導向的模式抉擇**」(簡稱：模式變項)，一個人在開始行為表現時，必須就兩種極端不同的行為方向作一價值的選擇。

| | | |
|-----|-----------|---|
| (1) | 感情性—感情中性 | 要在「付出無限的同情、關懷」與「面對現實、以超然態度對學生」之間抉擇。 |
| (2) | 廣布性—專門性 | 在「完整人格教育(人師、社會化)」與「學生應學有專精(經師、專門化)」間抉擇。 |
| (3) | 普遍性—個別性 | 要在「維持公正無私(普遍性)」與「考慮特殊情況來斟酌(個別性)」之間抉擇。 |
| (4) | 成就—屬性 | 教師對學生的態度，應著眼「實際表現」與「考慮本質」間抉擇。 |
| (5) | 自我導向—集體導向 | 教師工作要「考慮個人得失」或「整體教育發展為重」之間抉擇。 |

2. 哈格雷斯 Hargreaves 對學校人際關係的研究指出，中小學教師受非正式團體的規範有三：

- (1) 教室自主：教師可以自行選擇教學及班級管理的方法而不受干涉。
- (2) 忠於同事：同仁間相互信賴，一切言行以維護群體利益為主。
- (3) 平凡的規範：同儕間步調一致，不刻意求表現。

四、教師專業

(一) 專業規準：

1. 不斷的在職進修。
2. 擁有專業組織團體與倫理守則。
3. 強調服務導向。
4. 具有專業自主權，且為自己的決定負責。
5. 受過長期的專業訓練，並能於工作時運用其專業能力。

(二) 新專業主義：

1. 哈格雷斯 Hargreaves：「沒有教師的發展，就沒有顯著的學校發展；沒有學校的發展，就沒有顯著的教師發展。」
2. 彰權益能之觀點。

五、教師的職業聲望

1. 通常所謂「社會地位」有客觀的與主觀的兩種決定因素。
 - (1) 客觀的決定因素：是一個人的教育程度、專業知能、職業類別、經濟收入等。
 - (2) 主觀的決定因素則根據社會組成分子對於該社會中某種職業所具有的聲望加以評價而獲得。
2. 影響教師職業聲望的主要因素包括：待遇、教師的專業知識、社會期望。
3. 查特斯 Charters 研究教師社會背景與教師角色行為的結果，認為教師的職業聲望不僅關係於教育工作的吸引力，而且直接影響教師在教室中的行為表現。

其他社會學名詞

1. **現代化**：為一複雜的概念，包含了工業化、都市化、西方化、科層化、效率化等含義；是由傳統社會轉向西方開放的社會型態，是由落後分歧轉向理性而有組織的社會型態。

現代化是各國積極追求的目標，Cooley 強調教育是開啟通往現代化道路大門之鑰匙，所以如何是教育更現代化為社會變遷的重要改革方向。特徵有：

- | | | |
|-----------|------------|------------|
| (1)經濟高度成長 | (2)政治更民主 | (3)文化更多元 |
| (4)科技更發達 | (5)社會更理性成熟 | (6)思想更開放自由 |

2. **初級團體/基本團體**：指親密的、面對面的結合與合作特質的團體。例如家庭、遊戲團體、鄰里組織等。Cooley 指出這些團結之所以稱為初級團體乃因其為社會化過程中視基本而必要的。
3. **同儕團體**：指兒童或青少年由於朝夕相處，彼此地位平等，氣氛自由的情形下，所形成的次級團體，包括遊戲團體、夥伴關係、幫派黨社。教師在進行教育活動時，有其責任了解學生所處的同儕團體，若是其所屬的團體有助兒童價值、認知和自願性的發展，應給予鼓勵；反之，教師則要秉著人文關懷循循善誘導其走向正途。
4. **理念文化**：Sorokin 認為理念文化源於神，理念文化著重內在的價值與不朽，輕視外在的感官世界，不論是文學、雕刻、哲學、政治、經濟等均有基督教色彩。理念文化以基督教文化、希臘文化、婆羅門文化為代表。
5. **感性文化**：興於 13、14 世紀，主要相信的是感官感覺之真理，傾向於客觀主義、行為主義、量子力學等，功利主義、物質主義、經驗主義等乃應運而生。Sorokin 認為這些文化均是卑俗且機械化，感性社會中的哲學、藝術、經濟、政治等均為科學所滲透，因此對其提出嚴厲批判。
6. **親貴主義、分贓制度**：前者出現在英國，後者出現在美國，指黨派再爭取執政和權力時，出現官職或利益恩給、攤派的腐敗現象。此等地位或利益非來自本身的努力及才能並且階級衍生階級、地位衍生地位的現象，最為功績主義所詬病。
7. **相對期望**：是指角色和角色之間彼此相互的期待和希望。如政府和社會有絕對理由要求教師克盡師道、發揮愛心和善盡社會責任；而教師亦有權利要求政府和社會在物質和精神上給予適當回報，尊重教師合理權益。
8. **煮蛙效應**：把青蛙放在冷水中慢慢加熱至沸騰，蛙被煮熟仍不見其反抗。企業或地區競爭環境的改變大多是漸進式的，如果管理者與員工對環境之變化沒有警醒的感覺，最後就會像隻青蛙一樣被煮熟、淘汰了仍不知道。
9. **隨機震撼**：假如系統是穩定的，則震撼的影響將是微小的，且系統很快就恢復平衡；因此學校行政工作者必須深入去思考和注意這些隨機龐雜變項的來龍去脈，並注意其演變的情形，掌握先機。
10. **紅海策略**：惡性競爭、削價策略的商場廝殺，就是深陷血流成河的紅海市場。台灣過去的代工產業，就是典型的紅海策略。
11. **藍海策略**：強調價值重塑和創新。由歐洲管理學院韓籍金偉燦與莫伯尼提倡。創造更有價值的創新，大膽改變原有市場的遊戲規則，如此方能從血流成河的激烈市場中，開創出無人競爭的藍色商機。例如：太陽馬戲團、明華園、埔里觀光酒廠、新竹貨運轉型成現代物流業者…