

如何认识与刻画教育不平等： 伯恩斯坦编码理论的视角

马兴 姜添辉

【摘要】文化再生产现象凸显了不平等的教育结果这一事实,伯恩斯坦就此现象提出令人信服的编码理论,但因其理论涉及许多艰涩词语,阻碍了自身的推广。文章阐述分类、架构、认识法则、实践法则与编码取向之间的交错关系,同时,通过一些具体事例解释认识法则与实践法则的意义及其在教育研究中的运用。上述交错关系的筛选法则是存在于编码取向、分类与架构之间的内部逻辑,学术性课程与学术性教学讯息偏好理论性的逻辑活动,这种内部逻辑刚好契合精致性编码,所以高社经学生处于有利的学习位置。由于限制性编码的内部逻辑无法产生这种契合,低社经学生难以获得好的学习表现,因此这种内部逻辑法则可成为改善不平等教育结果的路径。

【关键词】分类;架构;编码取向;认识法则;实践法则;内部逻辑

【作者简介】马兴,安徽师范大学教育科学学院, Eilmi; maxing@ahnu.edu.cn; 姜添辉(通讯作者),安徽师范大学教育科学学院, thchiang@ahnu.edu.cn(安徽 芜湖 241000)。

【原文出处】《华东师范大学学报》:教育科学版(沪),2023.4.93~110

【基金项目】全国教育科学“十三五”规划2018年度教育部青年项目“徽州乡村社会尊师文化传承及其当代价值研究”(EAA180448)。

一、前言

尽管布尔迪厄(Pierre Bourdieu)与伯恩斯坦(Basil Bernstein)对文化再生产(cultural reproduction)现象都提出了令人信服的创见,但是布尔迪厄的文化资本论(cultural capital)与惯习论(habitus)(具体内涵参见姜添辉,2018;Chiang, Thurston & Lin, 2020),从1990年代起一直是全球性的热点理论。伯恩斯坦在2000年过世后,其理论便逐渐式微。2019年3月22日笔者在英国卡地夫大学讲学后,访谈了Brian Davies教授(伯恩斯坦的大弟子),他表示:这是由于伯恩斯坦不但融合语言学及社会学的众多理论,而且还创造许多专业术语,这使教育社会学研究者要了解其理论精髓往往需要更长的时间与努力,这些因素阻碍了其理论的推广。中国知网中只有6篇中文杂志论文运用伯恩斯坦的编码理论,涉及分类(classification)的有3篇,涉及架构(framing)的有2篇,而且这些作者有相当程度的重叠。目前,并无文章涉及认识法则(rules of recognition)或实践法则(rules of realization)。由此可见,国内学者对认识法则与实践法则的研究运用仍有待加强。基于此种缘由,本文试图解释编码理论的

两个核心概念——认识法则与实践法则,以及这些法则如何与分类、架构及编码取向(coding orientation)构成关联,并依据这两个法则刻画教育不平等的根源。

伯恩斯坦指出,学科之间的界线是分类,分类强度维持了个别学科的独立性,这种独立性依赖于特殊化的知识结构,因而产生知识文本的独特性(Bernstein, 1971, 1982; Muller, 2007)。所以,掌握这种独特性成为进入知识内涵的先决条件,以此为基础才能产生教师期待的合法性文本(Bernstein, 1996, p. 32; Singh, 2002)。通俗地说就是,看不懂课本内容,便无从学会课本知识,更无法应付考试。架构关注的是课堂中谁控制(control)着知识传输的过程,强架构产生泾渭分明的师生角色,这种教学情境产生阶层性的从属关系。所以,强架构塑造出特定的讯息传输形态,学生要先辨识这种情境的独特性,才能有效接收教师的教学讯息,才会有好的学习表现(Bernstein, 1990, pp. 36-41)。也就是说,学生要知道教师的期望,才能产生符合此种期待的行为,进而维持良好的师生关系与互动(Morais, 1999; Neves & Morais, 2001)。弱架构也构

成特定的讯息传输形态,这种学生本位的教学模式将课本知识界定为思考的媒介物。显然,这种情境有其独特性,因此也需运用认识法则与实践法则才能有好的学习表现(Bernstein,1971,1982)。编码取向调节这两种法则的运作,因为编码取向影响着当事者的思考模式。伯恩斯坦将编码区分为限制性编码(restricted code)和精致性编码(elaborated code)。限制性编码偏向具体性、经验性、直观性、操作性等面向;精致性编码精通推理与归纳等抽象性心智活动(Bernstein,1958,1960,1961;Bolander & Watts,2009;Hasan,2002;Holland,1980)。由于学校偏重学术性课程,教学讯息往往偏重理论概念的原理法则(姜添辉,2019;Maton,2009,2013),这些推理取向刚好契合精致性编码的特性,因而高社经学生能顺畅地运作认识法则与实践法则。此种契合性并未出现于限制性编码,致使低社经学生难以运作这两个法则并最终导致课业成绩不佳(Arnot & Reay,2006;Daniels,1995,2006)。

本文目的在于阐释认识法则与实践法则的意涵及应用性,进而推广基于编码理论的教育研究。这也响应了伯恩斯坦的主张:描述性内部语言(internal language of description)与描述性外部语言(external language of description)之间有共生关系,前者是论理概念,后者是实征性研究,前者是引导后者的理论路径,后者的研究发现可以精确化前者的内涵(Bernstein & Solomon,1999;Morais & Neves,2010)。本文还推论出,分类、架构与编码取向之间的内部逻辑(inner logic)是影响运作认识法则与实践法则的主因,也是影响学生学习表现的关键因素。从某种角度而言,内部逻辑雷同于布尔迪厄的“惯习”,用以主导行动者的思维模式与行动体系。由此而言,内部逻辑是由外部环境条件(诸如语言、文化资本等)所构成的特定思维模式,是管理行动者如何察觉、接收、过滤外在讯息并做出反应的内在意向体系。本文主要聚焦于语言内在逻辑如何支配思维模式,并剖析课程知识结构(分类)与教学讯息(架构)的内部逻辑属性,进而解释这些内部逻辑连结性对学习表现的影响,以及如何调节认识法则及实践法则的运作。简单地说,如果语言内部逻辑构成的思考法则,能契合于课本知识或教学讯息的内部逻辑,则当事者便容易辨识课本或教学讯息的结构属性(认识法则),进而产生运用性(实践法则)。由此而言,这些维度内在逻辑的契合度会显著影响学生的学习表现,因此,提升学生的抽象语

汇能力,有助于他们运作认识法则及实践法则,进而改善不平等的教育结果。

二、语言与学习表现

伯恩斯坦在1970年代就已是国际著名学者,1980年代更被收录入社会学辞典。为何伯恩斯坦能创建编码理论?这个议题与他的家庭背景和学术背景密切相关。1924年11月1日,他出生于犹太移民的劳工家庭。1947年就读于伦敦大学经济学院,但很快就转读社会学,在缺乏经济支持的情况下,他从事许多劳动性工作以完成学位。1960年在伦敦的大学学院(University College)担任研究助理,之后取得语言学博士学位,1962年任职于教育学院(Institute of Education,后来并入伦敦大学),1967年升任教授。退休后,他仍按照往常习惯到伦敦大学的办公室,这种学术生活一直持续到2000年9月24日,当天他在伦敦过世。

简单地说,伯恩斯坦提出了社会语言学(socio-linguistics)的理论,此理论的开端是,他从语言学视角发现,能言善道的学生往往有较好的成绩表现(Bernstein,1958)。他指出:

关于学到什么、如何学以及未来学习的影响,语言型态是一个强大的调节器。(Bernstein,1959, p. 322)

他进一步发现,此种关联性与社会阶级有密切关系,亦即中产阶级学生的成绩普遍较好,而且他们的语言表达富有大量的抽象性语词,伯恩斯坦将之命名为精致性编码。相反,劳工阶级学生普遍成绩低落,而且他们的语言表达方式偏向具体性语词,他将之概念化为限制性编码(Bernstein,1960)。伯恩斯坦继而探究了这两种语言模式的产生机制,结果指向父母亲的管教方式:中产阶级父母亲偏好民主管教方式,多以开放性问题与子女互动,此类问题赋予子女更多的时间与空间以探索现象背后的意义脉络,这种情境鼓励子女阐述自身观点,因而能逐渐扩展抽象性语词的广度;劳工阶级家长大多采取权威模式,与子女的对话往往是封闭性议题,这类议题的答案大多局限于是/不是、对/不对、知道/不知道等二分法,同时权威情境也要求子女立即回复,这都明显压缩了思考的空间和时间,因此,这种情境很大程度上剥夺了子女扩展抽象语词的机会,导致他们的语汇形态大多停留于生活所需的具体化语词(Bernstein,1960,1961)。

在较低劳工阶级,妈妈与孩童的语言关系并非处于相同地位。本质上,它是一个口头形式……个

人条件是经由表示性符号主义而形成的:它是非语言的……孩童与妈妈的关系存在直接与立即的特性,他的策略性参考不是妈妈的语言……主观意图的表达不是透过言说……这种沟通形式极度偏好直接经验,而不是以语言途径表达情感与认知的差异。(Bernstein, 1961, p. 297)

这两种语言类型进而影响到当事者的逻辑思考。限制性编码生成于特定情境,其表达方式如同通俗语言(public language),当事者不善于使用连结词,致使难以构成较长的语句,这种片段化特性会限制逻辑思考的运作。

一个通俗语言并不允许连接词的使用,连接词如同是意义与顺序的重要逻辑分配者,在通俗语言中,逻辑变更与逻辑重点仅能粗略地以语言完成。(Bernstein, 1961, p. 298)

精致性编码雷同于正式语言(formal language),拥有者可以通过多种词汇类型以及连结词的运用产生足以阐明个人观点的完整语句,这种情况有利于从事逻辑推理的活动(Bernstein, 1961)。伯恩斯坦依据此种差异,提出情境、语言与推理的关联法则。限制性编码发展于特定情境,因此具备情境本位(context-based, 伯恩斯坦早期使用 context-bound, 可翻译为情境束缚)的理解模式,亦即文字叙述契合其生活经验时,当事者才能了解其意义。精致性编码则是跨越生活情境的界线,产生原理法则的推论作用,这种非情境本位(uncontext-based)的理解能力可以掌握生活经验之外的文字意义,所以在考试时能帮助学生正确作答(Bernstein, 1982)。

(限制性编码)的沟通符号型态是压缩的,但是其相关文化历史却又活跃于此型态……限制性社会关系是基于社区角色的,这种角色引发特殊化,这是情境束缚,透过一个限制性的言说变项,意义得以理解……部分(精致性编码)的沟通词汇多用于个人化符号的传输……这种型态的精致性言说变项可理解普遍意义,这些普遍意义是较少受到情境束缚的。(Bernstein, 1977a, pp. 177-178)

相关研究证实,家庭环境对孩童语言发展具有关键性的影响力。家长是家庭环境属性的建构者,特别是他们与孩童的互动行为,诸如游戏、交谈、玩玩具与阅读等。低社经家庭有较多子女,所以较少进行这些活动,从而阻碍他们的语言发展(Kyaw, Tin, Underwood & Grant, 2020)。若家长能以开放性议题与子女交谈,并能从子女回应的内容中确认他们关注的议题,从而据此与子女进行深度对话,这

种交谈就有利于孩童扩展抽象性语词的广度(Wells, 1983)。在此过程中,正面响应、及时改正(Ellis & Wells, 1980)、分享、合作、引导、扩展(Barnes, Gutfreund, Satterly & Wells, 1983)等积极性协助,皆有利于这类词语的扩张。这种深度的开放性对话取决于管教方式,高社经家长偏好民主管教方式,此种方式鼓励子女以言语展现个性,因而导出精緻性编码。低社经家长则喜欢角色界线清晰的权力结构,这致使其子女的语言模式往往局限于限制性编码(Moore, 2010)。这种权力结构的差异化便导出不同的交谈方式,低社经妈妈往往认定她与子女之间有共同的经验与知识,这种想法使他们产生默认性的话题与内容,这种假设性编码(assumptive code)导出封闭性与指挥性语言,致使亲子之间的互动型态与内涵大幅窄化。而高社经妈妈运用情报性编码(informative code),以鼓励子女进行描述性与评估性对话(Hasan, 2002)。相关研究证实,编码取向会影响当事者的思维方式。在食物分类的研究中,劳工阶级学生的思考依据是生活经验,这种经验法则密切结合于生活情境的特征,所以他们的分类依据往往是食物的外在特征。中产阶级学生则是探索食物外在特征构成的规则或属性,并发现其隐藏性的原理法则,同时能以叙述语言解释此种原理法则的意涵(Holland, 1980)。可见,特定语言型态导出特定思考方式,思维差异进而影响学生对考试题目的解析能力。大约在3年级下学期,小学生的数学成绩逐渐拉大。高社经背景学生大多具备非情境本位的理解模式,能进行跨越情境的原理法则推论,因而能理解脱离生活场景的文字叙述,这也是为何题型及文字叙述的变化,对这类学生的影响相当有限。而低社经背景学生往往停留于情境本位的理解模式,当文字叙述脱离其生活情境,等同于产生一个完全陌生的情节,致使他们难以运用既有生活经验进行理解,由于看不懂题意,便无从正确作答。但若将题目的文字叙述更改为日常生活的场景时,诸如到商店买东西,这类学生不但能理解题意,也能正确作答(Chiang & Thurston, 2022)。

三、编码、家庭沟通模式与分工体系

尽管编码理论能合理解释语言模式对学习表现的影响,但是部分学者对此理论却有相当程度的曲解。伯恩斯坦在1980年代到美国讲学后,其理论被心理学借用,特别是引发阅读研究的风潮,但是许多学者却将之界定为缺陷论,一部分教育社会

学(Huspek, 1995)以及语言学(Jones, 2013; Labov, 1972)的研究者,也指责伯恩斯坦以缺陷论看待劳工阶级的语言模式具有严重的种族或阶级偏见。这种曲解来自限制性编码一词,因为伯恩斯坦在发展编码理论初期,并未精确界定限制性编码的意义,也未关注到该词与语言能力的链接性(Iverson, 2011)。伯恩斯坦在中后期的作品中反复强调,语言模式的运用受到情境属性的调节,因为有效沟通须契合所处情境的语意脉络:

编码指涉共同分享性素养的实践之专属文化规约,编码意指受到控制法则以及权力分配而产生专门化的明确符号文法。(Bernstein, 1990, p. 113)

这样说来,语言模式生成于言说者的沟通情境,并非心智能力的产物,所以精致性编码与限制性编码并无优劣之分(Nash, 2006)。虽然这两种编码并无本质性的优劣,但是社会价值观却存在差异,特别是学校偏好精致性编码,此种情境使中产阶级学生处于有利的学习位置(Bolander & Watts, 2009)。

学校以作为精致性编码的测量与综合分配及其再生产的各种型态,创造、定位与评估教育对象。(Bernstein, 1990, p. 110)

特别是,学校并不太能接纳非标准性的方言与口音,因为这些因素无助于孩童发展识读能力,而此种能力又是学习课程知识的主要条件(Wells, 1981)。上述要点凸显出,伯恩斯坦从社会唯实论(social realism)的视角发展出编码理论,因为在他看来语言的发展与使用受制于情境的结构限制(Martin, 2011)。伯恩斯坦认为,这种情境的调节作用根源于分工体系,更精确而言,行动者在此体系的特定位置便影响其物质条件以及社会关系,这些构成了特殊化的社会互动以及语意沟通情境。

编码取向的位置,首先根源于行动者在分工体系中的位置,不同位置产生不同的互动性实践,对于物质基础,这些实践产生不同的关系,因而产生不同编码取向。依据此种要点,我们在此是陈述不同编码取向的位置,而非他们的血统。(Bernstein, 1982, p. 311)

位置与物质基础等条件皆具有集体性特征,所以沟通情境属性便可用社会阶级做解释。劳工阶级的生活空间以及工作涉及的物质条件相对有限与简单,这些足以窄化他们的想法。相反,中产阶级的工作仰赖心智能力进行系统性规划,他们的社交圈也更为活跃与多元,此种复杂的生活空间与物

质条件大幅推升其思维的广度:

在更为简单的分工体系,以及一个行动者与其物质条件的关系是更加特定与地方性时,意义与特定物质基础的关系是更为直接的,并且采用限制性编码取向的可能性更为显著。在更复杂的分工体系中,一个行动者与其物质条件的关系较少特定与地方性,这样一来,意义与特定物质基础的关系更为间接,并且采用精致性编码取向的可能性更为显著。(Bernstein, 1990, p. 20)

由此而言,编码型态生成于分工体系,这是由于不同行业产生对应的社会关系与物质条件,进而构成特定的编码取向。农夫的工作属性较为单纯,往往需要大量的劳动性活动,他们的生活型态往往是日出而作日落而息,所以社交活动较为有限;相反,大型粮食公司经营者则处于不同的情境,他们须密切关注各种谷物的价格变化以及其背后的成因,以进行系统化的价格预测与采购等心智性活动,同时,他们也须掌握更周延的商业讯息与投资活动,其社交活动自然更为多元且活跃。

依据分工体系、物质条件与思维模式的关联性,伯恩斯坦将劳工阶级家庭的沟通情境界定为地位模式的控制(position-mode of control),这主要考虑到其权力分配是取决于身份、年龄、性别等的,具体来说,话语权掌握于家长手中,孩童需顺从长者的指挥。相反,中产阶级家庭并无此种权力分配原则,彼此处于更为均等的地位,所以各自均拥有话语权,这种个人模式的控制(personal-mode of control)鼓励其成员表达自身的观感。

地位之间的界线是明确的,并且成员的社会认同经常成为一种功能,以界定年龄、性别与年纪关系的地位……我们可以将这种家庭特征化为地位型。在个人中心的家庭,透过持续调整语词实践与精致化意向以及合格身份与动机到其他面向,其子女发展自我概念,并且产生分化的发展。就孩童而言,在地位型家庭,孩童获得强烈的社会认同感,但是其代价是自主权;在个人中心的家庭中,孩童取得强烈的自主权感受。(Bernstein, 1977a, pp. 184-185)

伯恩斯坦借用涂尔干的两种社会团结,以解释上面两种控制模式构成的语言沟通情境,以及其在家庭场域传递与再生产的过程。涂尔干(Durkheim, 1933, pp. 10-28)以机械团结(mechanical solidarity)与有机团结(organic solidarity),分别解释早期社会与现代社会的社会规范(social norm)。前者指涉在早期社会中,社会成员受困于狭小的地理空间,被

迫遵守原始性社会机构强加的社会规范。后者则属于现代社会,专门化知识体系导出分工体系的精细化发展,这使得社会成员得以自由地迁居。尽管此时传统社会规范的约束力式微,但是个体能从职业体系中发展出主动认可的新社会规范,分工体系由此得以将为数庞大的社会成员重组成一个有机体,进而避免社会崩解的危机。伯恩斯坦认为劳工阶级家庭的权力关系属于地位本位(position-based),在此种家庭中,长幼有序是基本法则,所以孩童无从选择地必须听从家长的指挥。相反,中产阶级家庭的权力关系是个人本位(personal-based),因为并无长幼有序之类的权力分配原则,孩童基于主动认可的模式与家长进行互动,这如同上述的有机团结:

在劳工阶级之中,地位型态是机械团结的媒介物,尽管地位型与个人型家庭型态被视为中产阶级中有机团结的两种实践……生产模式产生阶级关系,继而被用以分配不同型态的团结——劳工阶级的机械团结以及中产阶级的有机团结,并且相应地对意义的不同规则取向以及它们的实践形式进行调节。(Bernstein, 1990, p. 97)

伯恩斯坦认为这两种控制模式根源于分工体系。一般而言,中产阶级家庭大多处于符号控制的场域,因此他们会偏向个人本位的控制模式,劳工阶级家庭偏向生产流程的场域,地位本位的控制模式更为显著(Bernstein, 1996, pp. 95-115)。在更深层面上,认同(identity)对此种连结产生了极大的调节作用,特定知识体系与特定职业的结合,不仅构成系统化的分工体系,还塑造了工作者的认同(Bourne, 2003)。对伯恩斯坦而言,各种知识类型能分配社会成员于特定的社会位置,这种分配法则有赖于知识运用与认同的结合,而这种结合使当事者对自身产生之内(within)的规范作用,并对外调节与他人的互动关系,所以“之内”规范“之间”(between)的社会关系:

意义取向产生于物质资源的分工体系之内,并载明这些意义的实践,就特殊化的互动事务而论,这是生产之内的类型与社会关系。(Bernstein, 1982, p. 321)

之内的机能根源于认同产生的意义取向(meaning orientation),它能同时产生向内与向外的调节作用。向内是指当事者以自我概念约束自身的仪态与行为等,这种自我意识进而规范向外的社会行为。由此而言,认同构成意义取向,进而产生

“之内”与“之间”的机能,这两种机能使大部分社会成员固守于既有岗位(Bernstein, 1982)。这种社会分配功能源自知识类型之间的界线,这种分类与工作事务的结合使工作者产生特定的认同。

孤立性创造分类原则,此种孤立性有两种功能:一种外在于个体,它调节个体之间,另一种功能调节个体之内的关系,如此,孤立性向外面向社会秩序,并且向内处置个体内在。因而外部的分类原则创造(社会关系的)秩序……在个体之内,孤立性变成精神上的防卫体系,以抵抗孤立性弱化的可能性。(Bernstein, 1996, p. 21)

例如,当小学教师认可杜威的“做中学”之观点时,他们会采取学生本位的教学策略,并会捍卫这种做法的正当性,同时也会以此论点去评价别的教师,或者与同仁做经验交流。相关研究表明,劳动者的集体认同根源于其工作场所的属性或者其生活环境脉络,此种集体认同进而影响了当事者的思维模式以及行为型态(姜添辉、周倩 & 董永贵, 2017)。

四、分类与架构

伯恩斯坦指出,教育话语(pedagogical discourse)是由教导性话语(instructional discourse)与规约性话语(regulative discourse)组成的:前者是要赋予学生某种能力与技术,所以是知识内容,并体现于学校的课本内容;后者认为能力与技术的适切性是社会价值观裁量的结果(Bernstein, 1996, pp. 46-59)。例如,学校教化学而非炼金术,教天文学而非占星术,教地理学而非风水。这种现象显示出,社会价值观已事先界定哪些知识才是正统,才能合法地纳入学校的教学活动之中,所以规约性话语往往决定教导性话语,但它是以镶嵌(embedded)知识内容的途径支配教导性话语的(Bernstein, 1990, pp. 184-189)。

我们应该将教育话语定义为将能力话语(不同种类的技术)嵌入社会秩序的话语,以此种方式,后者总是支配前者,我们可以称此种话语传递特殊化能力以及他们的关系到其他的教导性话语,并且此种话语创造出特殊化规则、关系与认同的规约性话语……因而,教育话语是一种原则,它是去除安置自身具体事务与情境的一个话语,并且依据选择性重组与聚焦的原则,重新置放此种话语……这种再脉络化规则构成教育实践。(Bernstein, 1990, p. 184)

规约性话语决定了教导性话语的内部顺序(internal order),因为社会价值观决定了哪些知识才是正统,这等同于筛选特定的知识类型,如此一来,其

内涵便有特定的内部结构与顺序(Bernstein,1996, p.49)。规约性话语是以潜在课程的方式支配教导性话语的运作的(Hoadley,2006)。上述引文中的再脉络化(recontextualization)是说明,从去除安置到再安置的过程中,不同意识形态或是社会话语会争夺主导权,以传递特定想法与价值观,进而影响知识选择,最后转化成教育话语,因而再脉络化是以价值观主导知识的原则进行运作的,这也解释了为何教育话语包含规约性话语与教导性话语(Bernstein,1996, pp.46-49,117-118)。更具体而言,再脉络化以特定社会价值观选定所谓正统知识,并将之重组为学校知识,这种重组通过改变所谓正统知识的外貌与结构,将学校知识与原有知识作区隔,进而产生相对自主性(relative autonomy)以支撑学校的客观性与自主性(姜添辉,2019;姜添辉 & 陈伯璋,2006)。

伯恩斯坦认为权力主导着这种知识的建构与重组。当某一话语成为正统时,它便引导某一学科成为正统知识,这种权力关系使其知识结构产生特定的内部逻辑,它强调的是以何种观点来组织知识单元与内涵,因此内部逻辑构成独特性的知识结构。内部逻辑涉及学科知识之间的分类法则,分类强度不仅维持某一学科的自主性,而且也构成其文本的内在逻辑以及知识结构的型态(Bernstein,1971)。这是因为学科之间的界线属于外部语法规则,它可以解释科学知识之间的关系,并且能阐述具有预测功能的理论;内部逻辑以内部语法规则规范知识结构之内的关系,这种规则是描述理论的发展。因此,外部语法规则(知识之间的关系)与内部语法规则(知识之内的结构逻辑)构成分类的强度(Muller,2007)。生活型态中的知识的特性是具体性、实务性、经验性、操作性等,此类知识属于水平性话语(horizontal discourse),亦即知识单元之间并无先后顺序,所以其内部逻辑呈现非系统性与非组织性的结构。而学术性知识的结构可概念化为垂直性话语(vertical discourse),各知识单元之间呈现有组织的排列组合,因此存在先后顺序、上下层级的制约关系。这种内部逻辑偏好理论性、学术性、抽象性、推理性等,并透过这些特性构成系统化与组织化的知识结构(Bernstein,1999),这也是学校的主要学科偏向学术性课程的缘由(姜添辉、高昂 & 刘莹,2018)。日常活动往往属于水平性话语。但是在工作上则产生了不同的情景,特别是白领工作者大多需要运用专业知识进行心智性思考、评估与

决定。

在学校各学科中,体育学科各单元之间处于水平性均等地位,并无连贯性,也无前后关系。具体而言,篮球、桌球、跑步、体操等之间并无先后顺序,新的单元无需先备知识,每位学生也都能积极参与学习活动。学校主科则契合垂直性话语的属性,数学便是个典型例子,加减乘除之间存在明确的先后顺序以及层层递进的原则。由于新单元需要旧单元的知识能力,所以学习落后者便难以接收教师的教学讯息,就会展现无精打采的神情,更难以参与教学活动(Chiang & Thurston,2022;Chiang, Thurston & Cockerill,2022)。不幸的是,主科往往是评定学生学习成效的依据,这种筛选机制影响社会流动,所以学术性课程等同于垂直性话语,并透过其知识结构的内部逻辑产生筛选作用,进而构成文化再生产的现象(姜添辉、高昂 & 刘莹,2018)。

规约性话语不仅影响学科知识的选择,也影响顺序与速度的法则,这些特性显现于课程、课纲、教学计划等,从而关联于教室中知识传递的架构(Morais,1999;Neves & Morais,2001)。架构是由师生之间的社会关系所构成的互动型态,表示的是谁控制着知识传递的教学实践(Bernstein,1990, pp.36-41)。

如果分类原则提供的是我们的发言权以及认识工具,那么架构原则就是我们获得合法化讯息的工具。如此,分类建立发言权,架构建立讯息……分类原则提供给我们的是任何话语的疆界,而架构提供给我们的是那种话语的实践形式……架构调节一个特定情境之内的关系,它指涉传输者与获得者之间的关系……架构关注的是谁(who)控制什么(what)。(Bernstein,1996, p.27)

架构强度规范了师生之间的社会关系,进而影响彼此的互动型态与密度。在弱架构的情境,此种控制权流向学生并产生学生本位的控制模式和教学型态。在强架构的情境,教师则拥有控制权:

当架构变强时,教师控制筛选、顺序以及速度……分类与架构越强,教育关系变得越有阶层性与仪式性……知识在某一情境进行传递仰赖于架构强度时,在这个情境中,教师拥有最大的权力或监督权。(Bernstein,1977b, p.98)

强架构拉开师生之间的社会距离,此种沟通情境是知识本位,而非学生本位,因为教师快速地传递教学讯息,并且着重抽象概念和原理法则。

强架构压缩学生在如何接收知识内容、何时接收等方面的决定权,并且增加教师在教学关系中的

权力。(Bernstein, 1971, p. 51)

强架构的情景普遍盛行于中国社会,应试教育强化了教师的教学权威,传统尊师重道的儒家文化也明显拉抬了教师的专业地位,这种背景赋予教师极大权限以决定教学型态。此时,规约性话语以控制权界定师生之间的社会关系,继而构成特定的沟通情境。由于规约性话语关联于道德与社会秩序,这些话语预先界定了行为与态度等的期望,因而产生用以调节架构运作的阶层性法则(hierarchical rules in framing),这是控制权的分配原则(Bernstein, 1990, pp. 63-93)。当教师走向权威性时,师生之间的阶层性社会关系变得相当明显,因为学生只能听从教师的教导,不能怀疑。此种型态大幅拉抬了教师的教学权威,使他们得以主导大部分教学活动的顺序与速度。结构方程模型(SEM)的统计分析显示,教学流畅性是教师的关注核心,这种工具理性思维使他们清楚辨识出高成就与低成就学生的语言能力差异($\beta = -0.431, p < 0.001$),优秀生往往被认为有助于提升教学的顺畅性,所以与这类学生有较密集的师生互动($\beta = 0.136, p < 0.001$)。相反,他们对低成就学生则抱持负面的评价($\beta = -0.489, p < 0.001$)(Chiang, Zhang, Dong, Thurston, Cui & Liu, 2021)。

尽管如此,受到进步主义思潮的影响,一些教师采取学生本位的教学型态,鼓励学生对既有知识文本进行探索、讨论、发表等,此时,教师权威转变成引导者的媒介物,架构的阶层性法则变弱,进而拉近了师生之间的社会关系。引导者的这种功能类似于批判教育学所提倡的提问式教学(problem-posing)(Freire, 1990, pp. 53-67)、转化型知识分子(transformative intellectual)(Giroux, 2004)、文化政治(cultural politics)(Giroux, 1989)等。这些概念是要弱化教师的教学权威,以民主方式将教室改造成文化论坛,以鼓励学生将既有课本知识界定为思考的媒介物,而非终极知识,因而学生有权限对课本知识进行探索、诠释甚至质疑与挑战。这种活动必须连结到社会情境中,据此学生能够以自身生活经验作省思,并发表自身的观点。此种转变要求教学应该从知识本位转向学生本位,其目的不仅是批判教育学主张的发展学生的独立性价值观(Chiang, 2021),并且还涉及教学成效。就如Maton主张的,这是从知识(knowledge)转向认识者(knower),这种转变需要教师采取契合学生生活经验的教学策略,以将抽象性的原理法则转化成可理解的具体讯息

(Martin, 2011; Maton, 2009, 2013)。显然,这种转变必须弱化师生之间的阶层性法则,因为此法则事先宣告师生之间的控制权,并划分他们的社会关系,而社会关系是导出特定师生互动模式或架构的基础。此种关联性再度说明,规约性话语以镶嵌的方式界定社会关系,继而支配教导性话语的运作(Bernstein, 1990, pp. 184-189; Sadovnik, 1991)。比如,在中国社会,学生会向老师问好,甚至帮助老师倒茶水,这类行为是尊师重道的产物。又如在争执时,人们愿意接受职位高者或是年长者来扮演调停者的角色,这是敬老尊贤的行为。这些例子说明,社会价值观教导我们如何思考以及如何行动,所以代表社会价值观的规约性话语主导行动实践的教导性话语。

2018年的一项调查研究证实了这两种话语的从属关系。擅长精致性编码的优秀生有利于教师选择学生本位的教学模式,诸如鼓励学生讨论、提问与发表等。但是,此种弱架构的教学型态却受制于社会文化,因为中国社会的文凭主义衍生出成绩本位的应试教学,这种文化使教学进度转向快速。这些外部价值观迫使大部分教师退缩到传统性的教学模式,其中缘由是教师必须在有限的时间内完成教学进度,这使他们过分关注于教学效能。具体而言,在教师的眼中,优秀生有助于提升教学顺畅性,使得教学可以聚焦考试范畴的内容($\beta = 0.059, p < 0.05$),并能增进与这类学生的师生互动($\beta = 0.325, p < 0.001$)。当教师取得教学流畅性并拥有教学权威时,他们便有意愿采取学生本位的教学模式($\beta = 0.019, p < 0.001$),但不幸的是,教科书与传统教学对此种教学产生了极大的阻碍作用($\beta = -0.295, p < 0.001$),这表明规约性话语主导着教导性话语的运作(Chiang, Thurston, Zhao, Haoc, Ma & Dong, 2020)。学校的空间规划也产生了相同的作用,因为特定空间有特定的功能,就如运动中心与实验室的功能有明显区隔。这种空间之间的界线,传递着特定的价值观与期望,也界定了学生的行为模式,在此情况下,学生须遵守特定空间的相关校规。此种关联性也表明,学校空间设计传输规约性话语并进而主导教导性话语(Daniels, Tse, Ferrand, Stables & Cox, 2019)。再者,学校文化也产生此种从属关系,知识导向的学校多以学术伦理来构建专业认同,教师与学生皆清楚认知到自身的角色,所以教师致力提升专业知识,学生用学习表现来证明自己的责任。科层本位的学校则强调行政

规则,教师与学生需要熟悉行政技术,此种组织文化阻碍他们发展上述专业认同。低成就学校则关注于组织成员的幸福感,此种文化构成社区化的情感联系,而非学术认同。可见,学校组织文化等同于价值观与道德等的规约性话语,并支配着教导性话语(Hoadley & Galant, 2015)。在权威型学校中,规约性话语明确界定教导性话语的运作,所以学生被要求服从教师的教导(Daniels, Tse, Ferrand, Stables & Cox, 2019)。在当前,有些学校文化对学生的角色界定更为明确,学生必须听从教师的教导,并且考试制度也鼓励学生聚焦于学术表现(Wong, 2016)。

五、认识法则与实践法则

规约性话语与教导性话语的强度构成不同的教学型态,要掌握个别教学型态传输的知识讯息便涉及特定的编码取向,因为编码取向管理认识法则与实践法则,前者能辨识情境的独特性,后者能透过这种辨识制造出教师期望的合法性文本(Singh, 2002)。

认识法则调节者合法性意义的制造,这一原则创造出我们所称的意义产生的句法(the syntax of generation of meaning)……透过产生句法的发展与建立,学科得以产生、维持与再制。(Bernstein, 1982, p. 319)

在实际生活中,不乏这两种法则运作的情境。例如,博士生要跟导师有良好的互动,才能顺利完成学业,而良好互动的前提是要明了导师的想法、偏好甚至需求,此种明了便是认识法则。掌握此种背景条件才能产生有效的师生互动,此种互动就是实践法则。喜帖也是个典型例子,收到好友的喜帖,就知道对方即将举行婚礼,以及邀请赴约的意向。明了喜帖的内涵意义就是认识法则,有此种了解才会产生亲赴喜宴、准备红包、红包里面放好礼金等行动,而这就是实践法则。假若不明了喜帖的内涵意义(情境/文本的独特性),可能会参加婚礼,但就不会准备放了钱的红包。在西方社会,收到喜帖,参加婚礼的人不是包红包,而是准备礼物(通常不是贵重的物品,水晶杯是最普遍的选择),因为西方社会并无包礼金的礼俗,放钱在红包里是羞辱对方的行为(认为对方需要别人救济)。试想一个中国人在英国收到喜帖,但以中国的风俗送了放了钱的红包,主人家肯定会不悦甚至愤怒;如果英国人参加中国人的喜宴只是准备简单的礼物,也将遭到他人的批评。上述差异说明,喜帖在中国与西方社

会有各自的独特意义,明白此种独特意义,才能产生适切的行为,这也说明认识法则与实践法则的关联性。

与情境相同,文本也隐含着独特性。分类强度影响学科知识的内部逻辑,进而构成其独特的知识结构,要学会这种文本的前提便是运用认识法则以掌握这种独特性,并据此产生合法性文本。

在个体层面,分类原则创造认识法则,个体据此能朝向用于辨识情境的特殊特征……分类原则调节认识法则,认识法则指涉权力关系,权力的确定分布提升认识法则的不同社会分布。缺乏这种认识法则,情境的合法沟通是不可能的……本质上,认识法则使合适的实践变成整体……实践法则必须产生合法性文本,因此不同强度的架构选择性地作用于实践法则以及不同文本的产生。简单地说,认识法则规范何种意义是相关的,实践法则规范此种意义如何被组成整体以创造出合法性文本。(Bernstein, 1996, p. 32)

归结而言,分类原则赋予学科知识内涵的特定内部逻辑,这种特殊化的内部关系产生独特的知识结构。运用认识法则,才能掌握文本的独特性,继而在教学活动的架构法则中产生正确的参与活动,而参与便是运作了实践法则。

认识法则是一个分类功能,它创造辨识之间的工具,并且这种认识构成情境的特殊性。再者,实践法则是架构的一种功能,它调节这个情境内部特殊化关系的创新与生产。(Bernstein, 1990, p. 102)

依据伯恩斯坦的观点,实践法则又可区分为被动性实践法则(rules of passive realization)和主动性实践法则(rules of active realization),前者属于意义的选择,后者是文本制造,前者又是决定后者的基础,因为前者是了解意义,以此为基础才能产生后者的正确文本(Bernstein, 1996, pp. 32-36, 107-111; Morais, 2002)。例如了解某一考题的答案之意义,这属于被动性的实践法则,能够自行正确作答则是主动性的实践法则。由于认识法则用以辨识文本的内在逻辑,只有掌握这种独特性,才能进行有意义的学习活动。这种辨识等同于逻辑能力的展现,所以受到编码取向的影响:

孩童之间的差异不再是认知才能的差别,而是他们在运用认识法则与实践法则以辨识情境及创造文本方面的差别,这种差异是编码的差异。(Bernstein, 1981, p. 360)

当编码取向密切链接于分工体系时,某一孩童

就相当于坐落于此体系的特定位置,因此他/她便在其日常生活情境中习得特定的编码。由于某一编码契合于某一情境,这种熟悉性与固定性构成该编码的内部逻辑。这使某一编码难以跨越情境界线,此时情境界线的分类法则便创造出认识法则,所以编码的意义取向产生两种作用,即文本之间的认识法则和文本之内的实践法则(Bernstein,1981)。

相关研究证实了这两种法则的运作。学校往往采取展示特色的招生策略以吸引学生:某些学校着重成绩表现,所以吸引学术成就取向的学生;有的学校则强调校园和谐文化,所以吸引关注于社会关系的学生。两类学校不同要求等同于情境独特性,学生须辨识这种独特性,才能选出契合自身偏好的学校(Daniels,1989)。这并不是说学生能够自我决定认识法则与实践法则的运作,因为学校文化型态要求特定的沟通能力,而学生必须能辨识这种特殊化的情境需求,方能展现自身才能。学科文化也会产生类似影响,通常此种文化愈明显时,学生愈能辨识教师期待的沟通能力(认识法则),继而能够与教师有良好互动(实践法则)(Daniels,1995,2006)。尽管如此,仅有少数学生能够运作主动性实践法则。具体而言,虽然有些学生知道教师的期待,诸如举手发言,但他们却保持沉默,这是因为他们不知道正确答案,所以无法举手回答(Amot & Reay,2006)。所以,能力是使认识法则转化到实践法则的中介因素。这种关联性还展现于计算机的课堂。由于大部分男生具备计算机操作能力,他们可以与教师产生密集的正向互动。相反,大部分女生欠缺此类素养,所以难以有此种互动(Singh,1995)。尽管学生能力调节认识法则与实践法则的关联性,大部分教师并未能清楚了解学生的能力(Singh,2001a,2001b),他们也不知道师生之间编码取向的差异(Morais & Neves,2006),以及他们的意向远超出学生的经验范畴(Amot & Reay,2006; Hotam & Hadar,2013)。相关研究进一步发现,大部分教师往往认定高社经学生有较好的先备能力,诸如听讲技巧、学习动机、态度与行为礼仪等,双方之间的契合性使教师认定这类学生会有好的表现,而此种内在认知投射于他们的期望,使得这类孩童容易辨识出教师的想法,进而展现符合教师期待的行为。低社经学生就无此机遇,他们难以辨识教师的想法,因而展现的行为往往不符合教师的期望,并使教师认定这类学生是无能甚至失败的(Stirrup, Evans & Davies,2016)。此种情况使教师对低社经

学生的关注焦点,从知识学习转向为行为教化甚至控制,因为他们担心这类学生会产生偏差行为,从而破坏班级常规或是阻碍教学进度(Skerritt,2017)。

显然,限制性编码受困于情境本位的理解模式,难以辨识情境与文本的独特性,缺少此种认识法则,便无法运作实践法则以产生正确文本,这也是低社经学生难以有好的学习表现的原因。相关研究发现,混合性教学模式能有效提升他们的学习表现。由于这类学生难以辨识情境的独特性,所以需要明确告诉他们相关的具体事项,诸如教师期望、评价标准等。例如,考试结束后,教师要明确解释这类考题的题意,才能使他们具备认识法则,进而明白答案的意义(被动性实践法则)(Morais,1996,2002;Morais,Neves & Pires,2004)。同时,要结合弱架构的教导性话语,诸如慢速度以及平等的师生关系(弱架构的阶层关系),此种教导性话语有助这类学生辨识情境的独特性以及选择合法性文本(Hoadley & Muller,2010;Morais,2002;Morais,Neves & Pires,2004;Morais & Neves,2018)。但上述选择只是停留于被动性实践法则的层面,而非主动性实践法则的正确作答(Fontinhas, Morais & Neves,1995;Hoadley & Muller,2010;Morais 2002;Morais,Neves & Pires,2004)。尽管混合性教学能达到此目标,但却难以使这类学生运作主动性的实践法则,因为他们难以制造出教师期待的合法性文本,诸如自行写出考题的正确答案(Morais,1996;Morais,Fontinhas & Neves,1992;Morais,Neves & Afonso,2005)。

上述分析显现出,学生的学习表现并非取决于心智能力,而是取决于语言型态构成的思维模式,这是因为每个单字、语词、语句等皆有特定的语意内涵、语法结构及使用情境,依据编码理论,限制性编码具备具体化、操作性、生活性等属性,精致性编码的属性则是抽象性、理论性、系统性等。由于语言是运作心智活动的基础,上述属性便构成特定语言类型的内部逻辑,此种内部逻辑如同当事者的思维模式,即面对外在讯息时进行接收、过滤、判断与反应的内在管理机制。由于逻辑思考主要仰赖于抽象语词,它们使语言思考的内在逻辑朝向推理分析,所以当事者往往精熟于逻辑思考。大部分中产阶级学生拥有此种能力,这是因为其家长采取民主管教方式,赋予子女更多时间与空间发展抽象性词汇。相对而言,劳工阶级学生则受制于家长的权威管教方式,更多停留于具体性词汇的范畴。

推理分析能力在学业表现中的作用受到分类与架构的调节,分类不但是学科之间的界线,也是学科知识结构的内部逻辑,前述垂直性话语与水平性话语便是描述这种内部逻辑的法则。简单地说,学科知识结构的属性偏向操作法则时,这种取向使知识单元转向具体性、经验性、操作性、共同性等,因而学习者依据生活经验便可有效掌握此类知识的内涵。相反,当知识结构属性朝向学术法则时,学科知识便侧重抽象性、理论性、心智性、系统性等原则,要习得这种学术性课程往往需要较强的逻辑分析能力。由此而言,语言型态的内在逻辑支配当事者的推理能力,此种能力与学科知识结构属性的契合度会大幅影响学习障碍的强度,这两种内在逻辑相互吻合时,则学习顺畅,否则便产生学习障碍。不幸的是,学校偏好垂直性话语的学术性课程,其知识结构的内部逻辑是学术法则,此种特性正好契合精致性编码构成的推理能力,所以中产阶级学生往往有好的学习表现。而限制性编码的内在逻辑是操作法则,这使得劳工阶级学生的思维模式与学术法则产生断裂,致使学习表现不佳。

上述障碍强度进一步受到架构的调节,因为教学型态影响课本知识的呈现方式。如果教师能洞悉学生思维方式与课本内容之间的内在逻辑之差异,又能将学术性课程转化成遵循操作法则的教学讯息,则能大幅削弱上述学习障碍。如果教师没有进行此种转译,教学讯息便偏重学术语词、概念与原理法则等,此时,拥有对应语词能力的学生较能有效地接收此类讯息。由此而言,强架构产生知识本位的教学活动,其教学讯息的内部逻辑是学术法则。此种法则隐匿地运作筛选机制,因为具备较强推理能力的学生较能洞悉此种学术性讯息的内部逻辑,欠缺此种能力的学生便容易学习失败。而弱架构导出学生本位的教学型态,其教学讯息的内部逻辑是操作法则,这契合日常生活经验,所以有利于劳工阶级学生的学习。在现实中,教师的教学往往偏向强架构,偏好抽象性的核心概念与原理法则,而这种学术法则刚好契合中产阶级学生的推理能力,所以这类学生能有效接收教师的教学讯息。由于劳工阶级学生欠缺此类能力,所以难以有好的学习表现。

分类与架构的强度分别构成知识结构与教学讯息的内部逻辑,因此语言内部逻辑构成的思维模式能否对应这两者内部逻辑的属性,便是影响学生学习表现的关键点。换句话说,学生以自身思维模式去应对课本知识结构与教学讯息,彼此之间内在

逻辑的吻合度产生内外之间的共鸣作用,进而导出高低不等的学习表现。语言类型内部逻辑构成的思维模式,是影响推理能力的主因。由于学校与教师的偏好,课本知识与教学讯息结构的内部逻辑着重抽象概念与逻辑关系等学术法则,同时,精致性编码内在逻辑大幅推升抽象推理能力,此种能力正好契合上述学术法则,这使得中产阶级学生处于有利的学习位置。从此种角度而言,这种内外之间内在逻辑的契合度是不平等教育结果的根源。

内部逻辑法则也是运作认识法则与实践法则的基础,因为学习成效是学生以自身思维模式去理解外在讯息的结果。学习外在讯息便是以自身思维的内在逻辑(推理能力或生活经验)去辨识学习文本(如教材内容)与情境(如课堂教学)的独特性,这便是以运作认识法则的途径来掌握其独特性,继而以实践法则产生学习成效。上述关联性显示出,认识法则与实践法则可以用来解释个体以思维模式对分类(课本知识)及架构(教学讯息)进行交互作用的过程与结果,因为认识法则能辨识文本或是议题的内涵,继而产生实践法则的学习表现。这样一来,内外之间内部逻辑的契合度成为影响认识法则与实践法则的关键点。此种原则不仅能解释微观面的学生学习表现,也能阐明宏观面的教育改革问题,这种法则可从下列三个事例获得印证。

六、具体事例

社会文化有其独特性,并且往往以自身的社会系统吸纳外来文化。此种特性在很多理论中都有体现,诸如新自由主义在地化(Ong, 2007)、全球在地化(glocalization)(Hong & Song, 2010)、文化交融论(Berghahn, 2010; Khondker, 2004; Mélangé, 2009, pp. 128 - 136)、国家政权调适论(Lingard 2000; Olssen 2006; Robertson, Bonal & Dale 2006)等。尽管如此,跨文化的事例使研究者免除偏狭的地域观念,得以体会教育与文化之间的互动关系(Hall, 1973),并发现应对外在挑战的有效策略(Schriewer, 2009)。因此,跨文化的分析有助于我们理解不平等教育结果与认识法则及实践法则的关联性。

1. 劳工阶级学生的抗拒文化

语言类型的内在逻辑构成特定思维模式,进而支配认识法则与实践法则,并最终展现于行为礼仪与学习表现上。劳工阶级学生的抗拒文化(resistant culture)可说明这些关联性。透过家庭社会化历程,这类学生内化父母的劳动文化,这种文化不仅是工厂文化(shopfloor culture)的缩影,诸如大丈夫气

概(masculinity),更是集体认同(collective identity)的内涵,因为体能与力气是完成工作的要素,这些要素足以彰显其存在意义,并区隔出与他者的差异,此种差异性又会强化既有的认同(Willis, 1977)。这种认同具有高强度的情感联系,因而会产生高强度的排他性,这往往以防卫手段区隔出你我之间的不同并进而发掘其生存空间的意义,以避免集体认同的崩解。泰迪族(teds)(Jefferson, 2000)与短发青年太保(skinheads)(Clarke, 2000)则分别是这两种心理机制的产物。反学校文化(counter-school culture)不仅是心理防卫机制的结果(Willis, 1977, pp. 292-337),更可用以解释认识法则与实践法则,因为这种集体认同的内在逻辑是认可劳动场景的刚毅性与体能性,而肢体动作与肢体语言无关教养问题,只是彰显我是谁的重要媒介。然而,这种思维模式无助于他们辨识学校文化属性,诸如好学生的定义是品学兼优,若无法学业取胜,至少得做个守规矩的人。无法辨识学校规范则无法运作认识法则,继而阻碍实践法则的运作。由于无法与教师进行有效互动,他们不但未能展现有礼貌、懂规矩、守秩序等行为,甚至还使用抗拒行为挑战教师权威,此种行径是压迫情境的产物,其目的是透过自我决定的手段,达到维持集体认同的心理机制(Corrigan, 1979)。在教师眼中,他们是缺乏教养、粗俗莽撞的常规秩序破坏者(Jones, Newman & Isay, 1997, pp. 42-45)。

中国的相关研究不但证实这类情景,还进一步观察到,很多劳工阶级小学生听不懂教师的学术性教学讯息,从而产生抗拒行为,分心、恍神是最常见的现象,打瞌睡、迟到等则属于较强烈的抗拒策略。受制于操作法则,这类学生难以辨识课堂场景的独特性(认识法则),因而产生突兀行径(实践法则),并遭致教师的斥责。具体而言,在教师讲解过程中必须专心听讲,但这些学生却跟旁边同学讲话、发怪声等。这些问题行为的源头在于这类学生的内在逻辑是操作法则,这无法契合课堂教学的学术法则,这种落差阻碍他们运作认识法则与实践法则。而当教学讯息转向操作法则时,劳工阶级学生思维的内在逻辑便能导出正向参与行为,具体的场景是:当教师教社会科中的生活议题时,诸如庙会活动,这类学生不但聚精会神听课,主动回答教师提问,甚至还会上台表演。这是因为这类课本单元内容契合这类学生的思维模式,使得他们可以运用操作法则参与学习活动。此种关联性说明,知识结构

与思维模式两者之间内在逻辑的契合度会影响学生的学习表现(Chiang, 2019)。

2. 教师的工具理性思维

尽管上述反学校文化能维持劳工阶级的集体认同,但却远离学校的学术活动,最终会导致课业失败。此种现象说明,劳工阶级学生思维的内在逻辑是操作法则,这无法契合学校知识内在逻辑的学术法则。然而,教师却陷落于工具理性(instrumental rationality)的思维,其核心就是工具性的教学效能(Giroux, 1981, p.150)。此种技术效能观往往是师资培育课程的产物,因为心理学为主的课程架构着重技术效能,忽略了文化批判的视野,最终培育出的教师是具备效能观的执行者(implementer),而非有独立价值观的设计者(designer)(Apple, 1988)。进入教学现场后,教师专业认同往往仰赖于学术性课程,因为此种课程能够使教师发挥专业知识,这两者的结合鼓舞他们转向技术效能范畴,特别是,学生学习表现是专业知识实践的主要反馈来源,此种特性使大部分教师聚焦于优秀学生的学习状况(Ashendon, Connell, Dowser & Kessler, 1987)。这种效能取向使他们认定,家庭社经条件对学生学习表现的影响是根源于个人才能与努力的,这种工具理性思维进而强化了文化再生的现象(Chiang, 2013b)。

中国的相关研究证实了上述工具理性思维的影响。尽管有许多教育改革方案,但受访的小学教师更为关心自身的教学自主权,因为此种自主权是确保专业实践以及成就感的关键渠道(姜添辉, 2002)。当然,此种意向往往与工具理性思维密切相关。教师必须在有限时间内完成教学进度,此种情境使他们热衷教学效能的进修活动,诸如信息融入教学,其目的在于获取有效教学策略,而非探索不平等教育结果的社会脉络(姜添辉, 2004)。另一研究发现,受访的小学教师并不明白,所谓有效教学法是基于中上程度学生发展而来的,与劳工阶级学生的文化背景格格不入。但是工具理性思维却遮蔽他们的反思性心灵,他们不但未能深究缘由,反而将劳工阶级学生的低落成绩归因于个人心智能力条件(诸如动机、智商、人格等)。受访者的共同讲法是,我已经想尽各种方法,进行个别化教学,低成就学生仍然不会,你不得不承认多元智力论,就是说这类学生心智能力无法学习课本知识,他们往艺能科的职业体系发展较为合适(姜添辉, 2003)。还有研究发现,欠缺反思性时,教师容易以

理所当然的态度合理化学术性课程对不平等教育结果的影响。具体而言,受访的小学社会科教师普遍认为课本内容合理反映了社会主流文化,因此所有学生都应该学会。再者,他们也将课本视为圣经,认为课本由专家学者编写,因而自然具有专业权威的可靠性。但事实上,许多议题属于中产阶级价值观,与劳工阶级的生活型态相去甚远,诸如投资理财并不存在于劳工阶级家庭的生活情境中,因为他们的经济资本严重不足,性别平权、理性沟通等也与这类家庭的父权主义相抵触(姜添辉 & 陈伯璋,2006)。

可见,大部分教师以工具理性合理化不平等的教育结果,致使文化再生产被转译成个人心理条件的结果。这些教师欠缺文化批判视野,他们致力追求有效教学法。效能本位的内在逻辑是表面性的心理能力,而非深层次的思维模式与课程知识结构之间的对应关系,此种认知使他们无法洞察到,劳工阶级的操作法则难以接轨学习活动的学术法则,以及此种落差与不平等教育结果的关联性。这种误认等同于无法辨识情境的独特性(认识法则),虽然他们善用效能本位的教学法与策略,并明白其中的内涵与运作程序,但这仅能视为被动性实践法则,因为这类教学策略与方法并不是针对劳工阶级学生的学习障碍的。此种关联性再度阐明,无法运作认识法则,便难以运作实践法则,而且工具理性思维是阻碍这些运作的根源。这也反映出,教师思维的内在逻辑朝向教学效能时,便难以发展出应对的教学策略以改善不平等教育结果。

3. 教育优先区政策

在全球化阶段,国际竞争力迫使许多国家不得不关注效能,甚至致使社会正义不再是政府的施政主轴(Chiang,2013a,2016)。此种转变明显不同于早期的政治氛围,教育优先区(educational priority area)政策的提出表明多国政府都在致力于改善不平等的教育结果。教育优先区源自1966年美国的《柯尔曼报告书》(Coleman Report)(Coleman et al.,1966,pp.3-34)和1967年英国的《普劳顿报告书》(Plowden Report)(HMSO,1967,pp.50-68;姜添辉,2008,2009)。这两个报告书的共同结论是,低社经学生(当时英国惯用劳工阶级学生)的低落学习表现,大多发生于落后地区或是特定学校类型(当时美国白人与少数种族学生就读的学校有明显区隔)。报告认为,此种连结根源于较差的学校环境,特别是班级学生数太多、经费短缺、硬件设施不全、

合格教师不足、教师流动率太高,因此改善这些条件被视为改善不平等教育结果(当时概念停留于教育机会)的有效路径。此种思维导出教育优先区的教育政策,该政策的重点是提供更多的教育资源,诸如经费、设备、合格教师等。由于美国与英国是当时的世界超级强国,它们的做法容易被别国所模仿(Veblen,1994,pp.15-42),因而教育优先区也逐渐转变为国际趋势。

进入21世纪以来,中国也一直致力于改善教育结果的不平等,并特别重视缩小城乡差距。2001年,国务院《关于基础教育改革与发展的决定》将基础教育纳入优先领域,其战略是以发展农村义务教育来促进农村经济发展,进而推动整个社会的发展。2003年国务院《关于进一步加强农村教育工作的决定》,宣示了农村教育的重要地位,大量的经费、设备、师资等相继投入农村教育。2012年以来,连续多年中国教育经费超过GDP的4%。2018年农村小学教育经费每生达10548.62元,比2017年的10194.82元增长3.47%;同期普通初中生教育经费每生增长4.05%,从14065.68元增加到14634.76元。为保障农村义务教育经费以及城乡免费义务教育,2018年国务院办公厅印发《关于进一步调整优化结构提高教育经费使用效益的意见》,意见强调以城乡义务教育一体化的纲领大幅缩小城乡差距。

尽管教育优先区成为新的国际趋势,但是伯恩斯坦(Bernstein,1970)早就预测此种做法难以收到预期成效,因为劳工阶级学生学习失败并非根源于这些外在因素,而是根源于他们的语言模式构成的思维模式。不幸的是,此种预测大体成真。尽管一些美国学者以夏季失落(summer lost)捍卫《柯尔曼报告书》的有效性,其说法是,低成就学生在校期间的技能学习与认知能力皆有明显进步,但在暑假期间却停滞不前,因为这类学生在暑假期间无法获得足够的文化刺激,由此而言,学校就成了社会公平的平衡器。尽管如此,这些研究再度强调,有色人种学生的低落学习表现根源于质量低落的学校条件(Downey & Condrón,2016;Downey,Hippel & Broh,2004)。这种论点再度呼应前述《柯尔曼报告书》的结论,但事实上,美国及英国依据教育优先区的理念,引进了诸多的教育改革方案并投入大量资源,但却无法有效改善不公平的教育结果。在其他地区也有类似做法,但成效不彰却是事实。无论如何,教育优先区的议题反映出认识法则与实践法则

的关联性。劳工阶级学生成绩不佳的主因在于限制性编码无法精熟推理分析,其操作法则难以掌握课程与教学内容的学术法则,未能精确掌握此种关联性,就等同于无法辨识情境的独特性(认识法则),如此一来,便难以选择适切的教育方案(被动性实践法则)或是发展出有效的教育措施(主动性实践法则)。再者,这些问题根源于决策者的思维模式,因为其思维的内在逻辑只见到表面性的教育资源,而忽略了深层次的社会脉络因素,特别是劳工阶级学生的思维模式是操作法则,这种法则难以接轨学习活动的学术法则。由此而言,行动者的内在逻辑导出特定的辨识能力与行动方案,继而影响认识法则与实践法则的运作。

七、结论

从行动者角度出发,思维方式是影响行动者掌握情境属性的关键点。思维方式便是内在性的内部逻辑,当情境属性远超过其思维范畴时,此种掌握变得相当困难甚至不可能,因此情境属性可视为外在的内部逻辑。由此而言,内在与外在的内部逻辑之吻合度对运作认识法则与实践法则有深远的影响。依据此种原则,我们可明了,强分类的知识结构与强架构的教学情境有自身的独特性,但都偏向学术性、理论性与抽象性的内部逻辑。精致性编码的内部逻辑是抽象推理,因而得以辨识强分类与强架构构成的独特文本与情境,这种认识法则引领正确作答之类的实践法则。推理性的学术法则活跃地存在于精致性编码、学术性课程与学术性教学讯息之内,透过内部逻辑的共鸣性,这三个原本各自分立的面向串联成一个系统化整体,这种契合性使高社经学生得以运作认识法则与实践法则。相反,限制性编码的内部逻辑是操作法则,这难以契合学术性课程与学术性教学讯息的内部逻辑,致使劳工阶级学生难以运作认识法则,连带地阻碍其学习表现。但是,运用弱架构的社会阶层关系以及明确的教师期望,可提升这类学生对正确答案的选择能力。尽管此时他们能运作被动性实践法则,但仍未具备主动制造合法性文本的能力。无法运作主动性实践法则的主因是,他们的语言模式仍未能进入精致性编码,所以他们思考模式的内在逻辑仍停留于操作法则。可见,将劳工阶级学生思考模式的内部逻辑转向推理分析的学术法则,便能契合学术性课程与学术性教学讯息的内部逻辑,这是帮助此类学生运作认识法则与实践法则的基础,也是改善不平等教育结果的关键点。

参考文献:

- [1]姜添辉.(2002).九年一贯课程政策影响教师专业自主权之研究.教育研究集刊,48(2),157-198.
- [2]姜添辉.(2003).教师是专业或是观念简单性的忠诚执行者:文化再制理论的检视.教育研究集刊,49(4),93-126.
- [3]姜添辉.(2004).讯息转化与信息融入教学.数字学习电子期刊,第一期,http://mail.nutn.edu.tw/80/~thchiang/article.htm.
- [4]姜添辉、陈伯璋.(2006).社会领域教材内容的阶级取向与合理化的转化策略之分析.当代教育研究,14(4),29-61.
- [5]姜添辉.(2008).英国英格兰与威尔斯的教育制度沿革与启示.台南大学教育研究学报,42(2),1-24.
- [6]姜添辉.(2009).英国教育.载于杨深坑(主编):比较与国际教育(pp.111-169).台北:台湾高等教育出版社.
- [7]姜添辉、周倩、董永贵.(2017).葛兰西学派在学校抗拒文化研究的贡献与反思.教育学报,13(5),3-11.
- [8]姜添辉.(2018).文化再生产模式与文化流动模式的争辩:惯习在不公平教育结果的角色.当代教育与文化,10(6),1-10.
- [9]姜添辉、高昂、刘莹.(2018).学术性课程的双元机制.湖南师范大学教育科学学报,17(3),27-34.
- [10]姜添辉.(2019).学术性课程知识结构的社会关系与文化再生产之关联性:再脉络化的机会.全球教育展望,48(7),32-45.
- [11]Apple, M. W. (1988). Work, class and teaching. In J. Ozga (ed.), *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching* (pp. 99-115). Milton Keynes: Open University Press.
- [12]Arnot, M., & Reay, D. (2006). Power, pedagogic voices and pupil talk: The implications for pupil consultation as transformative practice. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck, and H. Daniels (eds.), *Knowledge, power and educational reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge.
- [13]Ashendon, D., Connell, B., Dowsett, G. & Kessler, S. (1987). Teachers and working-class schooling. In D. W. Livingstone and contributors (eds.), *Critical pedagogy & cultural power* (pp. 245-268). London: Bergin & Garvey.
- [14]Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. & Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, 10(1), 65-84.
- [15]Berghahn, V. R. (2010). Historiographical review: The debate on "Americanization" among economic and cultural historians. *Cold War History*, 10(1), 107-130.
- [16]Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception. *British Journal of Sociology*, 9, 159-74.
- [17]Bernstein, B. (1959). A public language: Some sociological implications of a linguistic form. London: Blackwell.
- [18]Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology*, 11, 271-276.

[19] Bernstein, B. (1961). Social class and linguistic development; A theory of social learning. In A. H. Halsey, J. Floud and C. A. Anderson (eds.), *Education, economy and society* (pp. 288-314). New York, N. Y.: The Free Press.

[20] Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344-347.

[21] Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control* (pp. 47-69). London: Collier Macmillan.

[22] Bernstein, B. (1977a). *Class, codes and control* (Vol. 1): Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul.

[23] Bernstein, B. (1977b). *Class, codes and control* (Volume 3). London: Routledge & Kegan Paul.

[24] Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. *Language in Society*, 10(3), 327-262.

[25] Bernstein, B. (1982). Code, modalities and the process of cultural reproduction; A model. In M. Apple (ed.), *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state* (pp. 304-355). London: RKP.

[26] Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control* (Vol. IV): The structuring of pedagogic discourse; Class, codes and control. London: Routledge.

[27] Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.

[28] Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.

[29] Bernstein, B. & Solomon, J. (1999). "Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control": Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279.

[30] Bolander, B. & Watts, R. J. (2009). Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua*, 28, 143-173.

[31] Bourme, J. (2003). Vertical Discourse: The role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualized language. *European Educational Research Journal*, 2(4), 496-521.

[32] Chiang, T. H. (2013a). Pursuing ideology or conforming reality: Why does education shift its function from equity to competitiveness in the era of globalization?. *Journal of Global Economy*, 9(4), 249-262.

[33] Chiang, T. H. (2013b). How teachers contribute to produce the phenomenon of cultural reproduction: The factor of normalized pedagogy. *Academic Research International*, 4(6), 165-176.

[34] Chiang, T. H. (2016). Public managerialism functions as a discourse to regulate higher education in the era of globalization. *Czech-Polish-Slovak Studies in Andragogy and Social Gerontology*, V, 163-178.

[35] Chiang, T. H. (2019). How do underachieving working

class students survive in the classroom? Critiques on the perspective of resistance. *International Journal of Educational Research*, 96, 32-40.

[36] Chiang, T. H., Thurston, A. & Lin, H. C. (2020). How the excellent working-class student becomes a cultural capital constructor: Reflections on the theories of cultural reproduction. *International Journal of Educational Research*, 101(103625).

[37] Chiang, T. H., Thurston, A., Zhao, J., Haoc, Y., Ma, J. & Dong, Y. (2020). The practice of weak framing from teachers' perceptions in China. *British Journal of Sociology of Education*, 41(8), 1180-1199.

[38] Chiang, T. H. (2021). What Freirean critical pedagogy says and overlooks from a Durkheimian perspective. *Social Inclusion*, 9(4), 1-11.

[39] Chiang, T. H., Zhang, P., Dong, Y., Thurston, A., Cui, L. & Liu, J. R. (2021). How is regulative discourse recontextualized into instructional discourse in Basil Bernstein's code theory? A study of the interplay between recognition and realization roles based on primary school teachers' perceptions. *International Journal of Educational Research*, 108(101765), 1-13.

[40] Chiang, T. H. and Thurston, A. (2022). Designing enhanced pedagogy based on Basil Bernstein's code theory. *International Journal of Educational Research*, 111(101914).

[41] Chiang, T. H., Thurston, A. and Cockerill, M. (2022). Examining Basil Bernstein's rules of recognition and realization in the case of underachieving students in math tests. *International Journal of Educational Research*, 115(102021).

[42] Clarke, J. (2000). The skinheads and the magical recovery of community. In S. Hall and T. Jefferson (eds.), *Resistance through rituals* (4th impression) (pp. 99-102). London: Routledge.

[43] Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Frederic D. Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office Washington.

[44] Corrigan, P. (1979). *Schooling the smash street lads*. London: Macmillan.

[45] Daniels, H. (1989). Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 10(2), 123-140.

[46] Daniels, H. (1995). Pedagogic practices, tacit knowledge and discursive discrimination: Bernstein and Post-Vygotskian research. *British Journal of Sociology of Education*, 16(4), 517-531.

[47] Daniels, H. (2006). Analysing institutional effects in activity theory: First steps in the development of a language description outlines. *Critical Practice Studies*, 8(2), 43-58.

[48] Daniels, H., Tse, H. M., Ferrand, L. O., Stables, A. & Cox, S. (2019). Changing schools: A study of primary secondary transfer using Vygotsky and Bernstein. *British Journal of Sociology*

of Education. DOI:10.1080/01425692.2019.1601546.

[49] Downey, D. B. & Condrón, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman report: Rethinking the relationship between schools and inequity. *Sociology of Education*, 89(3), 207–220.

[50] Downey, D. B., Hippel, P. T. V. & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69(5), 613–635.

[51] Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. New York, N. Y.: Free.

[52] Ellis, R. & Wells, G. (1980). Enabling factors in adult-child discourse. *First Language*, 1(1), 46–62.

[53] Funtinhas, F., Morais, A. M. & Neves, I. P. (1995). Students' coding orientation and school socializing contexts in their relation with students' scientific achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(5), 445–462.

[54] Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York, N. Y.: Continuum.

[55] Giroux, H. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

[56] Giroux, H. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. In H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* (pp. 125–151). New York, N. Y.: State University of New York.

[57] Giroux, H. (2004). Teachers as transformative intellectuals. In A. Canestrari & B. A. Marlowe (Eds.), *Educational foundations: An anthology of critical readings* (pp. 205–212). London: Sage.

[58] Hall, W. D. (1973). Culture and education: The culturalist approach to comparative studies. In E. Edwards, B. Holmes and J. V. D. Graaff (eds.), *Relevant methods in comparative education* (pp. 119–136). Hamburg: UNESCO.

[59] Hasan, R. (2002). Ways of meaning, ways of learning: Code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 537–548.

[60] HMSO (1967). *The Plowden Report: Children and their primary schools*. London: Her Majesty's Stationery Office.

[61] Hoadley, U. (2006). Analysing pedagogy: The problem of framing. *Journal of Education*, 40(1), 15–34.

[62] Hoadley, U. & Galant, J. (2015). Specialization and school organization: Investigating pedagogic culture. *British Journal of Sociology of Education*. DOI:10.1080/01425692.2015.1042149.

[63] Hoadley, U. & Muller, J. (2010). Codes, pedagogy and knowledge. In M. Apple, S. Ball & L. A. Gandin (eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 69–78). London: Routledge.

[64] Holland, J. (1980). Social class and changes in orientations to meanings. *Sociology*, 15(1), 1–18.

[65] Hang, P. Y. & Song, I. H. (2010). Glocalization of social work practice: Global and local responses to globalization.

International Social Work, 53(5), 656–670.

[66] Hotam, Y. & Hadar, L. L. (2013). Pedagogy in practice: The pedagogy of a learning setting as students experience it. *Oxford Review of Education*, 39(3), 385–399.

[67] Huspek, M. (1995). Oppositional versus reproductive codes: A response to Basil Bernstein's rejoinder to Michael Huspek. *British Journal of Sociology*, 46(1), 127–132.

[68] Ivinson, G. (2011). Bernstein: Codes and social class. In R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (eds.), *The Sage handbook of sociolinguistics* (pp. 40–57). London: Sage.

[69] Jefferson, T. (2000). Cultural responses of the teds. In S. Hall & T. Jefferson (eds.), *Resistance through rituals (4th impression)* (pp. 81–86). London: Routledge.

[70] Jones, L., Newman, L. & Isay, D. (1997). *Life and death on the south side of Chicago: Our America*. N. Y.: Pocket Books.

[71] Jones, P. (2013). Bernstein's "code" and the linguistics of "deficit". *Language and Education*, 27(2), 161–179.

[72] Khondker, H. H. (2004). Glocalization as globalization: Evolution of a sociological concept. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 1(2), 12–20.

[73] Kyaw, K. S. S., Tin, S. T., Underwood, L. & Grant, C. (2020). Effects of home language environment and household crowding on early expressive language development. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 41(4), 289–298.

[74] Labov, W. (1972). The logic of non-standard English. In P. P. Giglioli (ed.), *Language and social context* (pp. 172–215). Harmondsworth: Penguin.

[75] Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring. In N. C. Burbules & C. A. Torres (eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 79–108). New York, N. Y.: Routledge.

[76] Martin, J. R. (2011). Bridging troubled waters: Interdisciplinarity and what makes it stick. In F. Christie & K. Maton (eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 35–61). London: Continuum.

[77] Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43–57.

[78] Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24, 8–22.

[79] Mélangé, G. (2009). *Globalization and culture (2nd ed.)*. Plymouth: Rowman & Littlefield.

[80] Moore, R. (2010). Differentiation, inequality and the educational process. In R. Moore (ed.), *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education* (pp. 7–34). Cambridge: Polity Press.

[81] Morals, A. M. (1996). Understanding teachers' evaluation criteria: A condition for success in science classes. *Journal of Re-*

search in *Science Teaching*, 33(6), 601-624.

[82] Morais, A. M. (1999). Is there any change in science education reforms? A sociological study of theories of instruction. *British Journal of Sociology of Education*, 20(1), 37-53.

[83] Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569.

[84] Morais, A., Fontinhas, F. & Neves, I. (1992). Recognition and realization rules in acquiring school science: The contribution of pedagogy and social background of student. *British Journal of Sociology of Education*, 13(2), 247-271.

[85] Morais, A. M. & Neves, I. P. (2006). Teachers as creators of social contexts for scientific learning. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck, & H. Daniels (eds.), *Knowledge, power and educational reform: Applying the sociology of Basil Bernstein* (pp. 146-162). London: Routledge.

[86] Morais, A. M. & Neves, I. P. (2010). Basil Bernstein as an inspiration for educational research: Specific methodological approaches. In P. Singh, A. Sadovnik & S. Semel (eds.), *Toolkits, translation devices and conceptual accounts: Essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge* (pp. 11-32). New York, N. Y.: Peter Lang.

[87] Morais, A. M. & Neves, I. P. (2018). The quest for high-level knowledge in schools: Revisiting the concept of classification and framing. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 261-282.

[88] Morais, A. M., Neves, I. P. & Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence: A sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 415-437.

[89] Morais, A., Neves, I. & Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning: Ongoing deeper into sociological analysis and intervention. In J. Muller, B. Davies, & A. Morais (eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 75-90). London: Routledge Falmer.

[90] Muller, J. (2007). On splitting hairs: Hierarchy, knowledge and the school curriculum. In F. Christie & J. R. Martin (eds.), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 64-86). London: Continuum.

[91] Nash, R. (2006). Bernstein and the explanation of social disparities in education: A realist critique of the socio-linguistic thesis. *British Journal of Sociology of Education*, 27(5), 539-553.

[92] Neves, I. & Morais, A. M. (2001). Knowledge and values in science syllabuses: A structural approach. *Sociology of Education*, 64, 48-63.

[93] Olssen, M. (2006). Neoliberalism, globalization, democracy: Challenges for education. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey, *Education, globalization & social change* (pp. 261-288). Oxford: Oxford University.

[94] Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.

[95] Robertson, S. Bonal, X. & Dale, R. (2006). GATS and the education service industry: The politics of scale and global re-territorialization. In H. Lander, P. Brown, J. Dillabough & A. Halsey (eds.), *Education, globalization & social change* (pp. 228-246). Oxford: Oxford University.

[96] Sadovnik, A. R. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practices: A structuralist approach. *Sociology of Education*, 64(1), 48-63.

[97] Schriever, J. (2009). Comparative education methodology in transition: Towards a science of complexity? In J. Schriever (ed.), *Discourse formation in comparative education* (3rd revised) (pp. 3-54). Oxford: Peter Lang.

[98] Singh, P. (1995). Discourses of computing competence, evaluation and gender: The case of computer use in the primary classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(1), 81-110.

[99] Singh, P. (2001a). Speaking about cultural difference and school disadvantages. An interview study of "Samoan" paraprofessionals in designated disadvantaged secondary schools in Australia. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 317-337.

[100] Singh, P. (2001b). Diversity, disadvantage and differential outcomes: An analysis of Samoan students narratives of schools. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 29(1), 73-92.

[101] Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582.

[102] Skerrett, C. (2017). The code for success? Using a Bernsteinian perspective on sociolinguistics to accentuate working-class students' underachievement in the Republic of Ireland. *Irish Journal of Sociology*, 25(3), 274-296.

[103] Stirrup, J., Evans, J. & Davies, B. (2016). Early years learning, play pedagogy and social class. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 1-12.

[104] Veblen, T. (1994). *The Theory of the Leisure Class*. New York: Dover.

[105] Wells, G. (1981). Some antecedents of early educational attainment. *British Journal of Sociology of Education*, 2, 181-200.

[106] Wells, G. (1983). Language and learning in the early years. *Early Child Development and Care*, 11(1), 69-77.

[107] Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York, N. Y.: Columbia University Press.

[108] Wong, M. Y. (2016). Teacher-student power relations as a reflection of multileveled intertwined interactions. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 248-267.