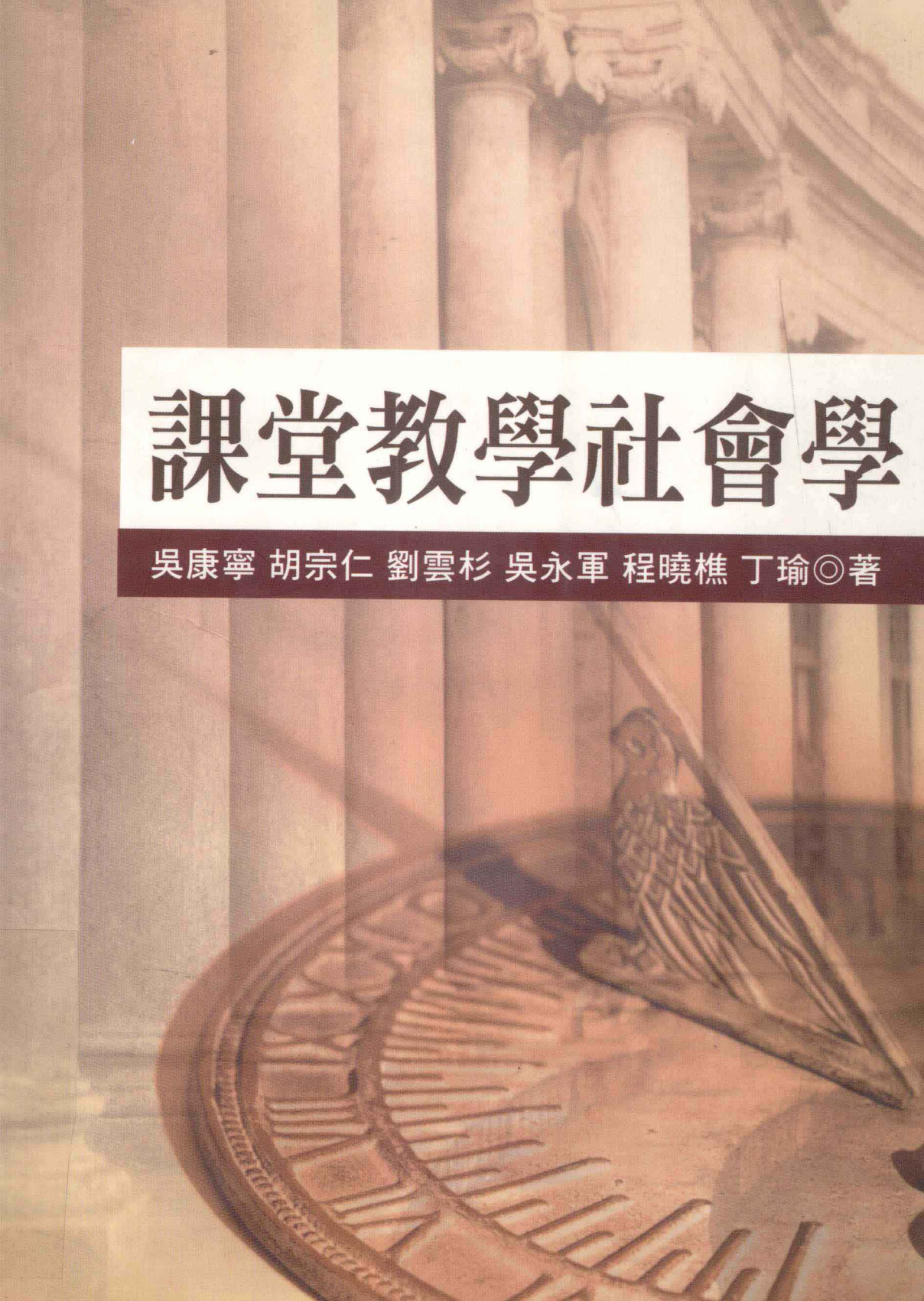


The background of the book cover features a sepia-toned photograph of classical architecture, showing several tall, fluted columns. In the lower foreground, there is a large, circular sundial with a bird-shaped gnomon. The sundial's face is marked with lines representing hours and minutes, and the bird gnomon is intricately carved with feather details.

課堂教學社會學

吳康寧 胡宗仁 劉雲杉 吳永軍 程曉樵 丁瑜◎著

學社會教學課堂

吳康寧 胡宗仁
劉雲杉 吳永軍 合著
程曉樵 丁瑜

五南圖書出版公司 印行

課堂教學社會學 / 吳康寧等著. — 初版. — 臺
北市 :

五南, 2005 [民 94]

面 ; 公分

ISBN 957-11-3786-3 (平裝)

1. 教育社會學

520.16

93019081

11NQ

課堂教學社會學

作 者	吳康寧 胡宗仁 劉雲杉 著
	吳永軍 程曉樵 丁 瑜
編 輯	胡珣珮

出 版 者	五南圖書出版股份有限公司
發 行 人	楊榮川

地 址：台北市大安區 106

和平東路二段 339 號 4 樓

電 話：02-27055066（代表號）

傳 真：02-27066100

劃 撥：0106895-3

網 址：<http://www.wunan.com.tw>

電子郵件：wunan@wunan.com.tw

顧 問	財團法人資訊工業策進會科技法律中心
-----	-------------------

版 刷	2005 年 5 月初版一刷
-----	----------------

定 價	500 元
-----	-------

版權所有・請予尊重

前言：走進課堂社會

這些年來，在教育領域中，「○○與社會」的說法不絕於耳，「課堂與社會」便為其中一例。

「課堂與社會」這一說法無疑有其積極意義。它提醒我們：學校的課堂與「外部社會」有著千絲萬縷的聯繫，外部社會的因素必然會以各種途徑、各種方式對學校的課堂教學施加或產生影響，而學校的課堂教學也遲早會對外部社會發生作用。

這樣的認識當然正確，但若僅僅認識到這一步，則又隱含著一個危險，即把「課堂」與「社會」斷然區分為兩個不同的範疇，把「課堂」完全置於「社會」之外！

難道「課堂」與「社會」真的是兩個不同的範疇嗎？難道「課堂」本身就不是一種「社會」嗎？

回答是否定的！我們可以從理論與事實兩個角度予以辨析。

從理論上看，教育或教育構成要素（包括學校的課堂）都不是「非社會」之物，他們本身就是社會的組成部分。道理非常簡單：社會乃是一個無所不包的複合巨系統，現實中既不存在完全獨立於「社會」之外的「教育」或教育構成要素，也不存在可將教育或教育構成要素「剔除」在外的「社會」。當我們談論「教育與社會」、「課堂與社會」這一類話題時，只能是在思想上把「教育」、「課堂」從整個社會系統中權且「分離」出來，並將之視為一種獨立的變量，然後再去考察分離出來的教育或課堂同「其餘的社會」或其他社會系統（如經濟、政治、文化等）之間的聯繫。

據此而論，與人們通常所說的恰恰相反，「課堂」首先是一個「社會」

範疇，是社會的一個組成部分，然後才是一個「教育」範疇，是教育（特殊社會系統）的一個構成要素。課堂並不是置身於社會之外，而是生存於社會之中。課堂與課堂之外的世界當然有很大的不同，但這並不是「非社會」與「社會」的區別，而是一種子社會系統與其他子社會系統的區別。由於都是子社會系統，因此課堂與其外部世界之間必然存有共同之處；由於是不同的子社會系統，因此課堂的外部世界裡有課堂中所沒有的東西，而課堂裡也同樣有其外部世界中所沒有的東西。

從事實來看，「課堂」本身也確實是一個「小社會」。在這個小社會中，存在著特殊的社會組織——班級與小組；特殊的社會角色——象徵權威的教師與有著不同家庭及群體背景的學生；特殊的社會文化——作為「法定文化」的教學內容及作為亞文化的教師文化與學生群體文化；特殊的社會活動——有目的、有計畫的教育人際交往；特定的社會規範——課堂規章制度，以及由此而發生的各種基本的社會行為，諸如控制與服從、對抗與磋商、競爭與合作等。如果捨棄了上述這些「社會構成」，那麼所謂的作為學校教育之基本途徑的課堂教學如何得以進行？

在這個意義上，「課堂」首先是一個正式的「社會活動場」，然後才是一個「教育活動場」。由於它是一個正式的社會活動場，因而它有著作為社會活動場需具有的基本構成條件：社會組織、社會角色、社會文化、社會活動、社會規範等。在這方面，課堂並不比課堂外的世界遜色多少；由於它又是一個教育活動場，因而這些基本構成條件的具體內容便與課堂外的世界存在著差異。

總之，課堂本身確確實實就是一個小社會，只不過它是一個特殊的社會而已。對於這個特殊的社會，我們權且可稱之為「課堂社會」。這是一個概念，也是一個視角。

當我們用「課堂社會」這個新視角去觀照學校的課堂教學時，我們就有可能發現已被視為不言自明的一些現象的新意涵。譬如，過去我們常常說學生在課堂中學習著課程，現在則可以說學生其實也是在，而且更確切地說首

先是在課堂社會中親歷著生活，體驗著由服從、沉默、反抗、競爭、合作、展示、迴避、成功、失敗等帶來的種種酸甜苦辣、喜怒哀樂。

當我們用「課堂社會」這個新視角去觀照學校的課堂教學時，我們也有可能發現迄今很少被視為問題的一些行為其實大有問題。譬如，不少教師爲了保證教學效率，在課堂中普遍習慣請成績好的學生回答教師的提問；而除了用於警告與懲罰的目的之外，很少讓成績差的學生回答問題。對此，人們一般都不以爲然。但現在看來，教師的這種作法從輕處說是對學生的課堂參與機會分配不公；從重處看，則是學生的兩極分化得以不斷產生與擴大的教育根源。

當我們用「課堂社會」這個新視角去觀照學校的課堂教學時，我們還有可能爲解決一些舊有難題找到一些新的思路。譬如，課堂教學既然以班級授課爲組織形式，那麼，究竟怎樣才能充分利用班級中的組織資源與集體力量呢？而課堂教學過程本身又怎樣才能對班級的集體建設及學生的社會性發展有所貢獻呢？對於這些問題，過去不可能有真正的答案。現在，則可以有一個斬釘截鐵的回答：增加學生的課堂交往，提升學生的課堂地位。

因此，我們必須承認課堂社會、走進課堂社會、研究課堂社會和理解課堂社會。這是進一步認識課堂教學、進一步改造課堂教學的前提。長期以來，我國中小學課堂教學的研究一直是「就課堂談課堂」、「就教學論教學」，現在已到了必須添加「課堂社會」、「社群生活」的切入點的時候了。若以學科概念來表述便是：必須對課堂教學進行社會學研究。

本書便是我們對課堂教學進行的社會學研究的初步結果。首先，我們對課堂教學的社會學研究本身進行了探討，著重闡述了這一研究的價值與內容（第一章）；接下來就把課堂教學放到整個宏觀社會背景下去考察，論述了課堂教學的社會基礎（第二章）；然後是對課堂社會本身的研究，按照「角色—角色的文化—具有一定文化特性的角色的行為—具有一定文化特性的角色的行為的展開過程」這樣一條線索，逐次分析了課堂教學中的社會角色（第三章）、課堂教學中的社會文化（第四章）、課堂教學中的社會行為（第五

章）、課堂教學中的社會過程（第六章），並在此基礎上，在「事實」的意義上區分了課堂教學的社會學模式的類型，在「範型」的意義上介紹與討論了幾種有較大參考價值的課堂教學的社會學模式（第七章）；最後，對課堂教學的功能進行了簡要的社會學分析（第八章）。另外，選擇了一些課堂教學的社會學模式的案例，作為第七章的附錄。

參加本書編寫的人員有（按章次為序）：吳康寧（第一、七章）、胡宗仁（第二章）、劉雲杉（第三章）、吳永軍（第四章）、程曉樵（第五、六章）、丁瑜（第八章）。由吳康寧提出全書的整體框架，並負責全書的統稿工作。程曉樵、吳永軍、劉雲杉參加了框架的設計工作。

由於編者與作者對課堂教學的社會學研究都處於初級階段，水平有限，敬請讀者批評指正。

作 者

目 錄

前言：走進課堂社會 i

第一章 課堂教學的社會學研究概述 1

第一節 課堂教學的社會學研究的價值 3

一、理論價值 3

二、實踐價值 5

第二節 課堂教學的社會學研究的內容 7

一、課堂教學的社會基礎 8

二、課堂教學自身社會系統 9

三、課堂教學的社會功能 10

第三節 課堂教學的社會學研究的歷史 12

第二章 課堂教學的社會基礎 17

第一節 課堂教學的物質基礎 18

一、基礎性物質 19

二、輔助性物質 23

三、智能性物質 26

第二節 課堂教學的制度基礎 29

一、社會控制制度 30

二、社會選拔制度 34

三、學校教育制度 38

第三節 課堂教學的文化基礎 43

一、規範性文化 45

二、符號性文化 48

三、價值性文化 50

第三章 課堂教學中的社會角色 55

第一節 課堂教學中的角色結構 57

一、課堂教學的社會結構 58

二、課堂教學中的教師角色期待 60

三、課堂教學中的學生角色結構 66

第二節 課堂教學中的角色轉化 69

一、課堂教學中的「主觀角色」 69

二、課堂教學中的「情境界定」 77

三、課堂教學中的「常套角色」 80

第三節 課堂教學中的角色特徵 86

一、教師課堂角色的類型研究 86

二、課堂教學中的角色特徵及趨向 98

第四章 課堂教學中的社會文化 103

第一節 課堂教學中的文化結構 104

一、規範文化與非規範文化 105

二、主動文化與受抑文化 108

三、學術性文化與日常性文化 111

第二節 課堂教學中的文化衝突 115

一、課堂文化的差異 116

二、課堂文化衝突的形式 118

三、課堂文化衝突的功能 122

第三節 課堂教學中的文化運作 125

一、課堂文化的選擇 125

二、課堂文化的整合 127

三、課堂文化的生成 132

第五章 課堂教學中的社會行為 139

第一節 課堂教學中的控制與服從 140

一、課堂教學中的控制 141

二、課堂教學中的服從 145

第二節 課堂教學中的對抗與磋商 149

一、課堂教學中的對抗 149

二、課堂教學中的磋商 154

第三節 課堂教學中的競爭與合作 160

一、課堂教學中的競爭 160

二、課堂教學中的合作 165

第六章 課堂教學中的社會過程 171

第一節 課堂教學中的人際互動過程 172

一、教師與學生之間的互動 173

二、學生與學生之間的互動 178

第二節 課堂教學中的規範形成過程 182

一、制度性規範的形成過程 183

二、非制度性規範的形成過程 189

第三節 課堂教學中的知識控制過程 194

一、知識的分配過程 195

二、知識的標定過程 198

第七章 課堂教學的社會學模式 203

第一節 課堂教學的社會學模式的內涵 204

一、「應是模式」與「實是模式」 204

二、「課堂教學模式」與「課堂教學的社會學模式」 208

第二節 課堂教學的社會學模式的分類 211

一、分類依據 211

二、類型比較	216
第三節 課堂教學的社會學模式的探索	227
一、群體調查研究模式	229
二、角色扮演模式	236
三、訓練小組模式	242
四、集體性教學模式	249
第八章 課堂教學功能的社會學分析	265
第一節 課堂教學功能期待	266
一、課堂教學功能的內涵	266
二、課堂教學功能期待	275
第二節 課堂教學功能現狀	282
一、對課堂教學功能現狀的評估	282
二、導致課堂教學功能現狀的因素	290
附 錄 課堂教學的社會學模式案例	299
附錄一 「群體調查研究模式」案例	300
附錄二 「角色扮演模式」案例	305
附錄三之一 「訓練小組模式」案例	308
附錄三之二 關於「訓練小組模式」的開始與演進的描述	310
附錄四 「集體性教學模式」案例	312

第一章

課堂教學的社會學研究概述



自從康美紐斯（Comenius, J. A.）創設班級授課制以來，課堂教學便逐漸成為學校教育活動的一種主要形式，課堂便也成為學生系統學習「法定文化」^[1]的一種基本場所。其間，儘管世界各國屢屢進行各種教育改革，使得學校教育的「面目」（職能、方針、目標、內容、方法等）發生了許多重要變化，並曾幾度出現取消學校課堂教學的教育思潮乃至教育模式，但就目前來看，課堂教學作為學校組織教育活動之主要形式以及學生系統學習法定文化之基本場所這兩個重要特徵則依然如故。

在這個意義上，我們或許可將課堂教學視為決定學校教育成敗的「最後的領域」。其原因顯而易見：對於一種教育系統來說，無論其被要求承擔的職能多麼「重要」，所構建的制度多麼「合理」，所確立的目標多麼「和諧」，所編制的課程多麼「科學」，最終都必須過課堂教學這一「關」。學校教育系統最終所實現的功能在很大程度上取決於課堂教學的效果。正因為如此，課堂教學也就在實際上成了幾乎所有學校的工作重心，並因此而成為教育科學研究的重要對象。

毋庸置疑，對於課堂教學可以從多種不同的學科角度加以研究，社會學角度便是其中之一。事實上，關於課堂教學的社會學研究可以形成，而且在一些西方國家業已形成一個專門的研究領域，即「課堂教學社會學」。

^[1] 筆者最初於 1988 年給研究生開設「教育社會學」課程時提出這一概念。此前，美國著名教育社會學家阿普爾（Apple, M. W.）曾提出「合法的知識」（Legitimate knowledge）這一概念，（Apple, M. W., *Ideology and Curriculum*, p.6, 1979.）並於其後又使用了「法定文化」這一概念（M. W. 阿普爾著，馬和民譯，《國家權力和法定知識的政治學》，《華東師範大學學報》教育科學版，1992 年第 2 期）。

第一節 課堂教學的社會學研究的價值^[2]

爲什麼要對課堂教學進行社會學研究？換言之，課堂教學的社會學研究的價值究竟何在？對於這個問題，可以從兩方面來認識：一是從其對於建構與發展理論的貢獻；二是從其對於指導與深化實踐的貢獻。前者即所謂理論價值，後者則是實踐價值。

一、理論價值

課堂教學的社會學研究的理論價值主要包括兩個方面，即對於發展教學理論的價值和對於發展社會學理論的價值。

(一)對於發展教學理論的價值

作爲現代「教育」理論的一個組成部分來說，一種真正有價值、有深度的教學理論至少應有三種學科基礎，即教育哲學、教育心理學與教育社會學^[3]。這三種學科基礎實際上分別反映著課堂教學的哲學層面、心理學層面和社會學層面。

就此而論，長期以來我國課堂教學理論的學科基礎是殘缺不全的。由於自五〇年代初開始，我國教育社會學的教學與研究整整停滯了三十年之久，且由於八〇年代初恢復、重建教育社會學之後，首先關注的是一些宏觀領域

^[2] 主要參見吳康寧等，《課堂教學的社會學研究管窺》，《教育研究》，1993年第1期。

^[3] 教學理論的學科基礎問題顯然與整個教育理論的學科基礎問題具有密不可分的聯繫。有學者認為，進入二十世紀五、六〇年代，教育社會學已與教育哲學及教育心理學齊驅並駕，成為教育學第三大支柱。參見李錦旭，《正視臺灣教育學的知識結構問題》，《中國時報》，1994年2月7日，第9版。

的教育與社會之間的關係問題，對於微觀領域的教育社會學探討相對落後，故而長期以來，課堂教學的社會學研究在我國基本上處於「一窮二白」的狀況。教育實踐工作者與教育理論工作者都很少意識到，至少是很少關注課堂教學的社會學層面，尤其是很少關注課堂教學中的各種「社群」現象，如角色扮演、群體文化、交往結構、互動過程等。由於缺少課堂教學社會學這一學科基礎，我們的教學理論也就存有重要缺憾，即實際上把課堂教學僅僅視為個體活動的複合體，而未同時視為一種特殊的群體活動；通常只論及促進學生的知識掌握與個體心理發展，而很少探及促進學生的社會性形成及與之相伴的教師的個體社會化完善。

因此，課堂教學的社會學研究的價值之一，便在於透過揭示課堂教學的社會學層面，為我國的教學理論全面反映課堂教學的客觀規律，提供必不可少的學科基礎。

(二)對於發展社會學理論的價值

課堂教學作為一種特殊的群體活動，有著其他群體活動所不具有的許多特點。對其他群體（如家庭、團隊、公司等）活動的研究代替不了對課堂教學群體（一個成人社會代表者與數十個社會未來成員）活動的研究；而且，對其他群體活動的研究結果，嚴格來講也很難完全套用於對課堂教學群體活動的分析。這樣，課堂教學的社會學研究所獲得的理論性認識本身，往往也就可以成為社會學理論中相對獨立的組成部分。即是說，課堂教學的社會學研究對於豐富與發展社會學理論，也具有潛在的價值。

不僅如此，從社會學研究（也包括一些社會心理學研究）的歷史來看，有些經典性的理論、實驗及方法本身，甚至就源於或受益於以課堂教學（或課堂學習）活動為對象的研究，如利皮特（Lippitt, P.）等人關於民主型、專制型及放任型這三類領導行為對群體活動效果的實驗研究^[4]，以及貝爾斯

^[4] Lippitt, P. and White, R. K., *Leader Behavior and Member Reaction in Three Social Climates*, in Cartwright, D. and Zanders, A. (eds.), *Group Dynamics* (3rd ed), 1968.

(Bales, R. F.) 關於小群體互動過程的觀察分析等^[5]均屬此類。在筆者看來，課堂不僅是一個教育活動場所，而且首先是一個社會群體生存場所；課堂教學不僅是一個教育學範疇，而且是一個社會學範疇。這正是課堂教學的社會學研究對社會學一般理論有所貢獻的原因所在。

二、實踐價值

課堂教學的社會學研究的實踐價值也主要包括兩個方面：一是對於教師的課堂教學實踐的價值；二是對於學校與教育行政部門的教學管理決策的價值。

(一)對於課堂教學實踐的價值

課堂教學實踐必須科學化。要做到這一點，作為課堂教學之組織者的教師，就必須對課堂教學中的認識現象、個體心理現象以及「社會」現象都有比較清醒的意識和準確的把握，即是說，教師不僅應把握課堂教學中的各種認識關係及參與者的各種個體心理特徵，而且必須洞察課堂教學中的各種群體狀況，捨此便不能選擇或創造出真正科學的、合理的教學方法。如是，關於課堂教學的社會學知識，便應成為教師為實現課堂教學實踐科學化所必備的理論素養。

和一些發達國家相比，我國中小學教師的教育理論素養及相應的基礎理論素養，都存在著較大差距。而就我國中小學教師的基礎理論素養的結構來看，相對而言最薄弱的部分（對許多教師而言甚至可謂空白部分）便是關於課堂教學的社會學知識。這已導致我國中小學課堂教學存在著一些傳統的重要缺憾。譬如，不發揮學生群體在課堂教學中的作用，不注重利用群體活動來培養學生的群體意識和群體活動能力，並藉此提高課堂教學質量，即為突

^[5] Bales, R. F., *Interaction Process Analysis*, 1950.

出的一例^[6]。這一點也反映在我國教育界近年來興起的課堂教學模式探索之中。除個別現象之外，這些年來我國所建立的各種中小學課堂教學模式，絕大部分都是著眼於加快學生掌握知識的速度、促進學生的認知能力或其他個性心理品質的發展，換言之，這些模式絕大部分都是認識論模式或心理學模式，而鮮有社會學模式。在課堂教學這一學校教育活動的主戰場上，我們最為匱乏的便是社會學的武裝^[7]。

如此來看，我國中小學的課堂教學就很難適應現代社會的要求。現代社會對學校教育的一個重要期待是培養「社會人」，即具有較好的「社會性發展」的人，而學校教育滿足這一社會期待的重要途徑之一，便是挖掘與發揮課堂教學的社會學潛力，培育與增強課堂教學在促進學生的社會性發展方面的功能。為此，筆者以為，我國中小學課堂教學模式的探索有必要考慮「重心轉移」問題，即在繼續探討各種認識論模式與心理學模式的同時，大力探索各種社會學模式。為此，我們必須充分重視、大力開展課堂教學的社會學研究，並透過研究向教師提供建構課堂教學的社會學模式所必備的理論基礎。

(二)對於教學管理決策的價值

在我國，由於傳統與現實的多方面原因，教師的課堂教學組織工作常常會受到學校及教育行政部門較多的監督、控制，乃至直接干預。在不少地區，教師實際上缺少按照自己的設想嘗試課堂教學改革的自由，因為教師所設想的課堂教學改革的一些具體措施，往往首先必須得到學校乃至教育行政部門

^[6] 王曉柳等，《建立集體性教學模式的嘗試》，《南京師範大學學報》，1989年第1期；南京師範大學教育系課題組、無錫市西新中學，《論集體性教學》，《班集體科學理論研究報告》，1991年11月。

^[7] 此處是從明確以建構課堂教學的社會學模式為主要目的，或者明確將社會學思路導入課堂教學模式建構之中的角度來講的，譬如，筆者主持的「班集體建設與課堂教學」課題研究所建立的「集體性教學模式」或許可歸入此類（詳見註^[6]）。至於在課堂教學模式探索中「無意識地」、「附帶性地」觸及到某些具社會學意義的因素，則不在此處所指之列。