



研究論文

課後輔導教學的社會化之理解

劉修豪、林意雪

劉修豪，東華大學課程設計與潛能開發學系兼任助理教授

林意雪，東華大學課程設計與潛能開發學系專任副教授

收稿日期：2012年8月24日；採用日期：2012年11月10日



摘要

課後輔導教學為了增進學習成效，過多的社會化訊息介入課堂當中，已間接干擾到教學的本質，使得弱勢學童淪為主流文化的規範中，未必對學習有利。本研究目的以課堂社會學的觀點，分析課輔教學實務，從中理解課輔教學的社會化現象如何再製主流規範，盼藉此找出這個文化再製場域中的運作元素。研究採以田野調查法，呈現 29 個班級，共 58 位課輔教師的教學現場。研究發現重視規範氛圍的儀式、獎懲主義與緊密的教學節奏、官僚實踐的師生互動及績效導向的制度等社會化現象充斥著課輔教學現場。研究結果綜合歸納：(1) 課輔場域的社會化過程形成教師教學信念；(2) 例行的課堂活動及刻意安排的學習環境構成某種文化的規範，成為社會控制的手段；(3) 對於不同背景學童有著相同的期待，欠缺對弱勢學童文化特質的理解；(4) 社會價值對弱勢學童未必有意義，需要更具說服力的理由讓學童理解課輔教學的意涵。

關鍵字：課後輔導、社會化、課堂社會學、弱勢教育

致謝：本論文得以順利完成，感謝兩位匿名審查委員意見，以及國科會研究經費補助（計畫編號 NSC 98-2410-H-259-034）。



壹、前言

弱勢教育，早在 1960 年代即受到歐美國家重視。1965 年，美國「啟蒙方案」(Head Start) 以龐大經費扶助學前弱勢學童接受全天制的幼兒教育。1967 年，英國首先提出「教育優先區計畫」(Educational Priority Areas)，以改善經濟弱勢地區教育資源。臺灣至 1991 年才開始關注到弱勢教育，2007 年教育部擴大辦理「攜手計畫」，編列了上億的課輔補助經費，開辦這項計畫的學校比例高達 86% (譚以敬、吳清山，2009)。此種從「補償」(compensatory) 角度為出發點的解決方案延伸出一弱勢教育是誰的問題？(Vogt, Jordan, & Tharp, 1987; Rothstein, 2008) 於是各類方案層出不窮，社會大眾普遍認同政府及私立機構可以分擔解決弱勢學童的教育問題，提供不同的課程、教材教法及師資，盡其所能幫助這些弱勢學童累積其社會資本，以應付多元競爭的社會。

儘管一些學者意識到弱勢學童課業不佳的問題，實則涉及個人、社會及家庭層面因素 (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006)。也就是說，弱勢學童除了個人先天智能、感官、行為或情緒等障礙因素，又深受學習機會、文化不利、經濟不利、單親問題及教養問題等環境因素影響 (陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006)。教育參與者仍然以長期自認擁有愛心、不容許任何推諉等神話，概括承受所有弱勢教育的問題，認同「良好教育品質終究可以改善弱勢學童問題」的理念，此種烏托邦的想像推論，最終仍然出現歸咎、譴責或找尋藉口等現象存在於弱勢教育問題當中 (Rothstein, 2008)。

這些現象說明，我們引用「弱勢」一詞已有二十多年的歷史，但未能充份理解其背後意涵。1962 年，美國教育政策委員會 (Educational Policies Commission, EPC) 針對當時重要議題出版一份名為《教育與弱勢的美國人》(Education and the Disadvantaged American) 的報告 (Urban, 2009)。該份報告產生的過程，比其發揮的影響力更值得探



究，這當中涉及種族隔離政策的廢除與否、種族偏見泥沼的掙扎，以及弱勢（disadvantaged 或 at-risk）的正負面意義。此過程固然是一種溝通討論，但更可視為另一種角力，因為這個過程帶來的啟示是，究竟由誰來定義弱勢？誰才需要被教育？又要教育些什麼？尤其，因應弱勢教育的政策背後有何假定？教育參與者對於這點應有所體悟（劉世閔，2008）。

當前被廣泛運用的弱勢學習協助方案缺乏對症下藥，也非最佳解決方案，更不應該只有補救教學（洪儷瑜，2001；許添明，2010；陳淑麗，2008），甚至在眾多具有正面成效的方案中，仍有一些問題存在（Apsler, 2009; Sanderson & Richards, 2010）。因為社會期待而有過多的社會化介入課堂當中，產生班級組織、師生關係及學校文化間微妙關係的變化，弱勢學童反而常受到不平等的待遇（Hirschy & Wilson, 2003）。換句話說，將這些具有相當異質性的弱勢學童視為統一的個體，企圖營造積極認同的學習氛圍以增進學習成效，反而使弱勢學童順從主流文化的規範（Tyson, 2003）。多數教育參與者依據自身文化發展出的教學策略，忽略弱勢學童的文化經驗，未必對學習有利（Lim, 2008）。學校的保護代理者角色造成官僚權威，諸如信念、價值、規範等社會因素，阻礙學童參與學習的機會（Arriaza, 2003; Hirschy & Wilson, 2003; Pace, 2003）。國內學者簡良平（2010）呼籲所有教育參與者對弱勢教育的制度、學生脈絡及教學實踐宜有批判覺知。

基於前述，我們必須重新理解以「補償」角度為出發點的課輔方案。此種場域聚集的便是一群學業成就落後的弱勢學童，雖然這一場域有著某種程度的獨立性及獨特性，但無可避免的，它是學校的延伸。它既是在學校之中，做為學校教育的一環，卻又是一種非正式的教育，由教師將學校體系中無法跟上進度的學童，遞交給一個補救的機制，由非教育專業的成人來執行任務。這樣近似學校卻又模糊的場域之中，會衍生出哪些文化再製的面向？由於過去我們總以指導、診斷或協助實施課後輔導的角色出現，重點放在是否達成學業成效目標，甚



或帶著某種透鏡、刻板印象看待課輔場域 (Louisell, 2001)。這樣的角色無法體認弱勢教育，因為並未帶著好奇、延遲判斷及耐心理解的「越界」態度來觀看。我們認為，社會力量介入使得一些社會化訊息或期待必然合理地出現在課輔場域當中，無形中再製了主流規範。因此本研究企圖轉換觀看視角，從解決問題的角色轉為重新發掘問題的探究者，檢視課輔場域中制度、師生互動、認同及文化等脈絡 (Arkinson & Buck, 2009; Halasz & Kaufman, 2008)，研究目的即是理解課輔場域的社會化現象如何再製主流規範，盼藉此找出這個文化再製場域中的運作元素。

貳、文獻探討

1960 年後，「社會化」(socialization) 已成為一個流行的名詞，社會化通常用與教育畫上等號，因此社會化也成為學校教育的目標 (Brezinka & Brice, 1994)。社會化本身即是一種教育活動，學生為了適應人口變遷、全球化及多元文化，必須為多元的社會做準備，順應著市場、官僚體系、娛樂、消費主義的路線，學校教育反映出社會大眾的期望 (Brint, Contreras, & Matthews, 2001)。從教育的功能觀來看，即是「社會－文化環境因素」、「社會－文化影響過程」、「學習過程」、「心靈支配的結果」及「行為改變」一系列社會化的步驟 (Brezinka & Brice, 1994)。不過為了群體間的凝聚，而將個人置入一套規範及價值系統，以達社會化的目標，此種作為延伸支配與被支配的治理性 (governmentality) 規訓技術 (Foucault, 1979)，以及教育機制 (pedagogic device) 的再脈絡化 (Bernstein, 1990)，得以合法化與再製某種主流文化的傳遞。

一些社會學者延續 Foucault 及 Bernstein 等人的觀點，認同社會化與文化再製的密切關係。Brezink 和 Brice (1994) 認為社會化不過是一種口號，帶有多種價值的分類型態，所謂社會化只是特殊價值規範的宣稱，充滿意識形態及政治動機。為了達到社會化目的，於是有所謂「訓練」、「指引」、「懲罰」、「獎勵」及「教養」等名詞合理



出現在教育現場中。Arriaza (2003) 秉持同樣的觀點，認為社會化是發生在文化規範、權力符號及信念價值的文本當中，它是個人與群體的社會資本溝通過程，承擔著某種習性、理解、知識、技能以做為社會地位的標誌，協商其社會的身分。Tierney (1997) 認為社會化是學習者獲得知識的過程，讓學習者瞭解組織運作的單向過程，也是一連串有計畫的學習活動。由此，學校在社會化過程中扮演的角色已成為眾多學者探究的對象。

Brint、Contreras 和 Matthews (2001) 認為在校園中有五種科層組織正在傳遞著社會化訊息，這五種組織包含了課堂互動、學科課程、例行活動、班際課外課程及環境等，因此 Brint 等人以此為分析面向，呈現 64 門課堂中社會化過程的程度。社會化訊息經過編碼後，可歸類為四大類型：1. 工作表現 (秩序、積極)；2. 與他人互動 (尊重、參與、合作、自我控制)；3. 傳統美德 (誠實、公正、關懷、責任、可靠、勇氣)；4. 現代價值 (文化差異的欣賞、個別獨特才能的欣賞、多樣及選擇的欣賞)。研究結果反映出學校的主要利益或關注點即是一種以生產為導向的科層體系，主流價值被視為一種促進社會進步的方法。其次，社會力量的壓力迫使學校必須為多元的社會做準備，順應著市場、官僚體系、娛樂、消費主義的路線，學校教育實則反映出中產階級的期望。最後，學校具有過濾功能，依其主要利益或關注焦點，透過運作後將一些社會價值予以再概念化，如公民、自重的概念，成為維持秩序及降低問題的手段。Brint 等人的研究將鮮為人知的學校社會化訊息傳遞議題突顯出來。

Brint 等人研究是從一個宏觀的角度觀之，雖然課堂互動也是主要分析對象之一，但並未詳細描述獎懲操控機能，因為這樣的過程是傳遞社會化訊息最直接的管道。因此，Arriaza (2003) 的研究可補足此方面的不足，Arriaza 利用統計方法研究學校懲罰 (規訓) 數字背後的社會動態特性，以及課堂觀察等方式描述學校製造 (或阻礙) 社會資本的脈絡。研究發現學生如果犯了被視為嚴重的錯誤行為，即受到轉



介 (referral) 或滯留 (detention) 的懲罰；教師視轉介為一種對付失控行為的最後手段；轉介成為是一種矯正，而非保護；在此氛圍下，教師保護代理者的角色成為主流再製的角色，教導學生服從實則是順從主流的價值。學生一旦進入學校即遭遇嚴格的社會化經驗，尤其是學校強加霸權的信念、價值及語意，驅動師生的關係及行為，形成服從的文化。

教師為了維持社會化目標，得以合理化的實施獎懲機制，其課堂權威行使也是促使制度中支配次級團體正式關係的主因之一。Pace (2003) 觀察高中的課堂權力關係，研究發現教師與學生間充斥著衝突與陰謀，教師專業權威因有限的專業發展、異質性的課堂、分級與制裁等因素而削弱，反而過度依賴官僚權威。教師常藉由交易 (exchange) (意味以獎勵來建立責任的情感，達到期望的回應，如：施以恩惠、延長作業繳交期限、開放式測驗等) 及強制 (coercion) (意味以懲罰威脅來達到非志願的屈服，如：分級/制裁) 等額外的資源達到控制目的，最終產生學生參與學習低落的後果，此研究說明過多社會化歷程並未對學習有利。

前述的研究，係針對學校在社會化過程中扮演主流價值再製議題，從學校體系延伸至課堂師生互動的關係，足以證明當學校教育目標從公共利益轉為個人地位追求之際，某些社會化規範的特質，如服從、積極及分級越顯重要。追求這些功績的象徵遠比實際學習到某些東西更為迫切。因此，學校社會化機制形塑了課堂的規範文化，在學習過程中，教師為了維持主流文化的規範及期望，於是運用一些手段，將其威信建立在掌控學生之上，反而成為一種困境，影響學生真正的學習參與，對於弱勢族群學生勢必造成更大影響。

Mickelson (1987) 認為，對勞工階級、少數或低成就等弱勢族群學生而言，社會化即是一種潛在課程，也就是等同處罰、要求整潔、尊重權威、外在行為控制及承擔一些無關教學的規範。Mickelson 的研究顯示在社會或學校中具有某種結構力量以形成教師的教學實務，教



師對於不同背景學生有著不同的期待，意味著學生學習能力促成教師選擇不同的教學實務。換句話說，在主流意識形態的刻板印象中，教師必須選擇防衛性的教學策略，將課堂風險減至最低，增強對學生的控制，以便與弱勢族群學生和睦相處。因此，在社會化（即養成教育）過程中，主流意識早已形成教師課堂活動的信念，教師扮演再製的角色。

另一方面，學生的集體文化也是促成教師每日課堂活動的因素之一。Jones (1989) 認為課堂教學過程是參與者有意義的營造，結構化的文化產物，亦即教師教學表現取決於對學校的認知，此認知也是來自於學生生活條件的文化資源。Jones 研究發現，弱勢學生的家長多來自底層勞力市場，甚少擁有自主權力，將學校視為向上流動的機會，傳遞著學生必須服從、不得批評老師、安靜聽講的價值觀；而學生也會運用手段來獲得及維持心目中的課堂活動，學生有系統的鼓勵教師持續某種教學方式、並企圖阻擾其它課堂活動。因此課堂活動因不同社會階級學生而有所差異，學校透過不同的課業活動轉化相關知識及技能。此觀點如同 Willis 的「文化洞察」(cultural penetration) 概念，指的是次級團體—小子 (lads) 發展出來回應他們在學校與工作場合中所面對到的不平等真實，他們拒絕每日教育生活的內容與形式總是無意識地實現，而學校也無法改變他們的現狀 (Willis, 1977)。學生形成的集體文化並非依賴各種制度化的過程，而是文化的驅動力在接受社會化過程中不斷地洞察，對於自身地位及所屬成員而有不同的看法。

由此，從每日教學實務的社會化過程中，教師即有意識或無意識地壓迫弱勢學生；另一方面也來自於弱勢學生的集體認同，顯現出課堂中教師與學生社會互動的動態性，影響了社會化過程，干擾到教學，甚至造成教師對弱勢學生刻板印象。Tyson (2003) 即透過俗民誌研究發現，兩所全黑人學校（公立學校及獨立學校）皆想營造積極、認同的學習氣氛以作為增進學習成效的手段；然而教師不經意地壓抑學生



脫軌行為，傳遞黑人文化負面的訊息等表現，使其淪為服從主流文化的規範當中。同種族的教師不盡然地會緩和學校的制式（規範）文化到教學實務中，反而相信弱勢族群學生必須服從主流社會的規範，因為教師普遍對於弱勢族群學生帶有負面的觀感。

同樣的觀點，運用在學科教學也是如此。Lim（2008）以文化再製理論進一步揭露當前數學教育結構中種族及性別的議題，教學實務及學習環境仍存在著不均等現象。Lim 解釋學生的學習動機及其行為表現間的變化，研究結果發現課堂教學及學習環境與學生文化社會的特質有明顯的差異。學校文化結構及教學策略強調個人競爭非合作、結構化的溝通模式、有限的肢體動作；反而弱勢族群的文化特質少被尊重，因為它們被視為破壞、負面的學習態度或行為。多數的教育參與者依據自身的文化發展出教學策略，忽略數學課堂中弱勢學生的文化經驗。學生同儕之間及其所屬的社會脈絡產生集體認同，影響了教師對弱勢學生的觀感，教師評估學生的潛能是依據學生表面的行為及社會特質來判斷。教師認知的數學知識價值或理念（如：工具性的價值），對弱勢學生並非有意義。

前述文獻探討的「社會化」議題係是從文化再製的角度取代功能觀點，突顯出適應主流行為模式的弱勢教育未必是唯一的途徑。因為任何學習內容、目標及社會化過程即可能使弱勢族群成為被支配者（Giroux, 1997）。這種支配，如 Brezinka 和 Brice（1994: 6）解釋：「一群社會成員的期待或是符合支配團體行為的規範」。一旦社會價值、行為規範及社會角色的期待成為學校社會化目標時，教育參與者願意將時間投入在管理及控制上，對學習興趣低落、行為偏差傾向或抗拒的弱勢學生常藉由維持秩序控制達到知識的傳遞；同時行政管理者也根據維持秩序的能力來評估教師的表現，將學生聲音化約為最直接的表現，接受評量、管理、登記及控制，充分展現出對學生的不尊重及自身文化資本的貶低。弱勢學童需要服從一切的規範體制，因為早已被歸類為越軌、底層社會及未開化的「他者」（others）（Giroux,



1997)。因此，本研究焦點放在描述課輔教學作為上，理解其社會化現象。

參、研究方法

本研究採取民族誌研究方法，因為民族誌成為一種觀看與理解之鏡，可讓現象及關係呈現出來。尤其，圍繞在每日學校生活的聲音及故事，連結了意識形態，合法化一些時、空結構，產生教學實務的規範 (Giroux, 1997)，透過民族誌可將研究者最為熟悉的田野變成不熟悉 (Spradley, 1979)。因此，本研究把原本教育參與者熟悉的學校所延伸出來課輔教學場域，重新以一種社會體系來看待與了解，而不是把裡面的運作視為理所當然。

一、研究對象

本研究選擇的場域是一個全國性之非營利機構委託大學執行的課後輔導計畫。花蓮區的課輔學校設有八名全職社工，負責所屬小學的行政連絡、課輔老師的視察及輔導、例行會議之召開、學童緊急生活狀況之處理、家庭訪問、以及其他交派之活動或任務。課輔老師是有薪給的，並非純粹的志工或是義工，而課輔老師也必須簽訂工作契約，遵守該基金會的規定。

課輔計畫明訂國小三至六年級每班學業成就落後的學生，可由班級導師提供名單予課輔單位，並進行開案評估。學童接受課輔的時間為每週至少八小時，課輔單位以學校統一放學後的時間進行課輔，每所合作小學各自有固定的課輔時段，並有統一教材及時間分配，並得按月進行測驗，以確實了解學童進步狀況。

在參與學童的背景方面：原住民約有 42% (高於花蓮縣的原住民比例 31%)，符合政府低收入戶標準者為 20%，單親為 35%，隔代教養為 18%，新移民子女為 8% (有重覆背景計入)。花蓮地區原本就有許多背景弱勢者，包括了原住民學童人數為全台第一，隔代教養與單



親的比例亦為全國最高。這些學童背景，間接說明了這一個場域對弱勢教育的重要性。

二、資料蒐集與分析

為了全面瞭解課輔場域，本研究從 98 年 9 月至 99 年 7 月止，為期近一年時間共觀察了 29 個班級，58 位課輔老師，每次觀察至少 1-2 個小時。資料蒐集包括課堂觀察、教師訪談、田野筆記、課輔老師及學童的基本資料等（編碼方式如表 1 所示）。本研究視課輔場域為微型的社會體系，在避免預設立場及結論，且又得方便紀錄之下，必須進行有目的觀察。在課輔現場可以看什麼「典型」的課輔文化？有哪些面向可以描繪出這個場域的特質？上述問題所蒐集到的資料，歸納出田野觀察的面向，包含：1.文化氣氛；2.物質環境；3.教學動線；4.無意識專注傾向；5.獎懲制度；6.以學習為導向的關注；7.師生互動；8.學生角色。並定時以小組研究會議進行初步的分析及歸類。由於資料來源的多樣性，加上定期舉行的研究會議，使得不同資料之間能產生三角驗證。

表 1 資料編碼說明

資料蒐集	編碼說明
課堂觀察田野/訪談紀錄	課輔地點(A~I)_年級(a~e)_課輔老師(01/02)_資料類型(fn/i)_日期(西元年月日)，例如： F_a_01_fn_20091215
社工訪談紀錄	社工人員(A~D)_資料類型(i)_日期(西元年月日)，例如：社工 A_i_20100529
田野札記	札記類型（始業式/省思）_資料類型(fn)_日期(西元年月日)，例如：始業式_fn_20090922
會議田野紀錄	會議_資料類型(fn)_日期(西元年月日)，例如： 會議_fn_20100311

肆、研究發現與討論

一、重視規範氛圍的儀式

在民族誌中「儀式」是一個重要的面向。研究者於期初時參與了課輔學校的始業式，這也是本研究與課輔場域相關人員的首次接觸。



這些始業式包括了小學校長或主任的參與，介紹該學校的社工及課輔老師，接著各班的課輔老師便將學童帶開，回到自己的教室，並有訂定班規的活動。從現場氛圍來看，參與課輔的學童似乎很期待課輔時間，尤其當廣播集合時，學童們成為全校的焦點。儘管吵鬧的現場，在校長出現時隨即鴉雀無聲，正式的課輔始業式開始，師長們一句句的叮嚀，無非是期望學童們願意配合及服從課輔的一切規定。

一位校長在始業式時特別叮嚀學童，不可以稱呼這些課輔老師為大哥哥或大姐姐，而是要稱為「老師」。接著另一位校長強勢的對學生說：「你們知道為何要上課輔嗎？」只見學童低聲的回應：「因為我們不好」。然而在校長致詞後，一位學校主任語帶威脅更為補充說明：「如果你們不願配合，你們就必須離開，讓你們一輩子感到遺憾...」。(始業式_fn_20090922)

就在校長、主任及社工人員重複前述諸如此類的言語中，使得氣氛特別嚴肅。師長們不顧其他在校同學存在與否，這些言語彷彿再次將學童貼上標籤。在場的社工人員，因為他們擁有「開案」及「結案」的權力，不時對課輔老師耳提面命，深怕課輔老師招架不住，甚至當場將一些社會化訊息再製到課輔老師的信念上，無形中課輔老師們對這些學童有了刻板印象。

在事先進去（課輔現場）的時候社工就跟我們講說，妳一定要就是...老師的態度要出來。然後我就覺得第一天剛開始教我們那一班的時候，就是...我沒有笑，可是也沒有到很兇，該說的或我們的規則都寫出來，不過...剛開始的時候第一天就是完全很好的過去 (H_a_01_i_20100609)

課輔老師多使用直接單向宣佈的方式，逐一向學生解釋這些規



則，要求學生遵守。這些班規都印成了紙本。班規，是支持課輔學校的私人基金會統一的要求，原本基金會希望全國分校有統一的班規，後來並沒有這樣做，只在工作手冊中建議課輔老師應有這個工作項目。班規並不是當場由師生共同討論出來的，而是仰賴社工的協助，選擇自己認為重要的規則。

課輔的第一天，黑板上掛著一張大大的海報，上面清楚寫著一項項的班級公約，老師臉上掛著嚴肅的表情，用緩慢的速度一字字，清楚的，大聲的用盡她全身的力量一句句帶著孩子齊念每一條班規，只要有一個孩子沒有按著她的節奏或沒有 follow 同樣的嘴型，她就會喊：「停！從頭！」
(始業式_fn_20090922)

課輔老師深受社工人員專業判斷的影響，使得他們自然地看待這些弱勢學童，基於關懷的立場，對於要求學童比照正規學校既有規則的作為，深表認同。於是訂定班規成為課輔學校第一堂課的重要儀式。

因為之前來培訓的時候，社工一直告訴我們的觀念，就是這些孩子需要被關心...然後我們覺得好像要去可憐他們的感覺。我覺得課輔現場有一個...幾乎都是跟學校規則一模一樣，因為學校規定已經夠全方位了，我就沿用學校的規定，我告訴他們：「這就是你們生活的常規」
(F_a_02_i_20100622)。

這些儀式（始業式及訂班規）是社會化的重要指標，含有象徵的意義，結合行動及理念，成為一致的秩序。正因為儀式扮演著解決衝突的角色，儀式活動越精細越能抵銷衝突，所以也是一種社會差異的壓制（Kapferer, 1981）。在課輔場域中，所有參與者都自認為應該承擔著解決社會問題的重責，反映出課輔場域的管理哲學，鼓勵學童認



同課輔學校，並期待一個尊重秩序、減少衝突的環境。

二、充斥著獎懲主義與緊密的教學節奏

隨著課輔教學的展開，研究者進入課堂中觀察，雖然從中分析出課輔老師風格與課堂氛圍有著密切關係，但共通點即是重視課堂的學習氣氛。換句話說，不管課輔老師嚴厲或友善，均以學習導向關注為重心，因此一旦發覺只要有促進學習或干擾教學的行為發生時，即以「獎懲制度」¹為必要手段，對於不專心與干擾教學的抗拒學童施以懲罰以擺脫麻煩製造者，同樣地，透過記點獎勵回答正確者、表現良好者或願意配合的順從學童，這些控制的方法是為了使學童能夠表現出某些社會能接受的行為，致力於學生安靜的學習。

學生輪流唸完之後，課輔老師獎勵學童的表現：「嗯！你們每個人都表現的很好，都念得很好，來...給自己一個愛的鼓勵，我就說我們班小朋友是最棒的！」。(F_a_01_fn_20091215)

當學生屢勸不聽，課輔老師表情有點嚴肅，要求調皮的學生去辦公室。只聽到學生：「不要，像鬼屋，我不要去辦公室」。老師發覺學生終於有怕的，老師更加堅持：「我就是要，出來」
(H_a_01_fn_20091104)

本研究從旁觀察到，獎懲主義充斥在課輔教學場域當中，形同一股壓力 (Haller & Thorson, 1968)。安靜的教室通常是被社工及學校老師認為教學效能的一種指標。有些學校老師十分滿意過去某些課輔老師的表現，還會「指定」要這些課輔老師來帶他們的學生。吵鬧的班級卻是直接與教學效能低落連結起來的，這些課輔老師會接受到額外

¹本研究觀察到常用的獎勵方式為：口頭稱讚、集點、蓋章、享有特權、利用同儕鼓勵及小禮物等；而懲罰方式則為口頭警告、罰寫、罰站、滯留（禁止下課）、沒收、扣點、隔離（到辦公室、不讓學生參與活動）、換位置（與不喜歡的同學坐在一起）及利用同儕壓力等。



的關注及輔導，包含社工人員的「班級坐鎮」，或視導委員的介入，更嚴重者會被儲備的課輔老師取代。因此，在教學上延續了傳統教師的角色，增強馴服學童的行為，刻意模仿著一些控制手段。

老師就應該要有老師的樣子，更何況這麼小班的教學。但是，你要知道如果小朋友他看不起你是個老師的話，他根本不會聽你講話，根本不會想要聽你上課。往往第一印象決定你這學期要怎麼樣帶這個班。(A_a_01_i_20100622)

獎懲主義除了削弱學童個人特性的本質，並且促成課輔教學滿足現代社會理性化（rationalization）的趨勢，亦即以緊密的步驟來掌控人類，以達效率、可計算及可預測的成效（Ritzer, 2003）。課輔老師認同此等緊密的教學節奏對教育過程是有利的，可以在有限的時間內重新將學生分散的注意力指引到課業上，提升學生學習成效。

她是一位和藹可親的老師，對於外人較為友善，也會與學生玩成一片，但對專業及教學的自信心總是不足，質疑自己的教學能力，因此很期待藉由社工改善自己的教學。在每一次的觀察中，可以看到些許的進步，也包含刻意安排的教學節奏。接近上課時間，課輔老師請學生把班規（我們的約定）用磁鐵貼在黑板上。並對全班倒數計時：「10、9、8、7...、1，還有誰還沒有坐在自己的位子上。」(H_a_01_fn_20100304)

這段時間學生被要求從事已安排好的學習活動，雖然每所課輔學校安排的時段有些差異，但課輔老師並無過多的自主權力及教學的創新，學童也必須接受一致的教學安排及統一的教材。一旦課表訂出，課輔老師不得隨意變更，並且接受定期的檢測。整體而言，學童們並



無選擇機會，必須遵從老師的引導，坐在固定的座位。²師生共同創造出非常忙錄的氛圍，一些無關學習的問題，常被老師忽略不予理會。

小宇寫完功課，要求老師：「可以做自己的事嗎？我要畫畫」。老師：「你們知道來這邊的目的嗎？畫畫是練習嗎？」(老師並無生氣指責，只是用解釋的口氣對學生說)，老師：「我們都必需遵守時間的規劃」(G_a_01_fn_20100315)

這些生長在家庭社經地位偏低、父母忙於生計、隔代教養、單親家庭背景的學童，因家長疏於關心、管教不當及漠視教育的狀況下，通常帶著鬆散的社會文化背景進入課堂。不受約束的特性成為課輔老師對這群孩子一致的刻板印象 (D_a_02_i_20100608)，得靠更多獎懲及緊密的教學節奏將混亂的局面控制。此種教學時間多停留在處理少數行為不當的學童身上，弱勢學童勢必難以滿足緊密的教學節奏，符應了 Bernstein 教學實踐的階級預設觀點 (Bernstein, 1990)。³

三、著重官僚實踐的師生互動

課堂的社會形式是由兩種社會實踐組成的，一種是官僚實踐 (bureaucratic practices)，另一種則是對話實踐 (didactic practices)。依據 Thorkelson (2008) 的看法，官僚實踐指的是一種高度的儀式化 (ritualized)，著重在如何學習；對話實踐則是一種討論的形式，著重在學習的內容。本研究發現課輔教學的焦點多數集中在官僚實踐的互動關係，師生互動建立在道德秩序 (moral order) 上，用以維繫課堂權威 (Pace & Hemming, 2007)，至於對話實踐的教學則是非常缺乏。

班上的氣氛非常安靜，所有學生專注在課本

²本研究觀察到僅有少部分閱讀課時呈現環式座位，或因特殊教室空間而有不規則坐法外，其餘多是傳統格局坐法，尤其老師會刻意安排以棋盤式的坐法，避免學生之間的互動 (聊天) 干擾到教學。

³此種教學實踐具有明確的順序和節奏規則，依據事先決定好的教學計畫，並預期學生的學習速率，不可避免地在教學過程中將學生予以階層化。



上，這原本是一個輕鬆愉快充滿對話的時刻，但是學生卻輪流唸課本中的句子，唸不好時會被老師要求重唸，很少停頓下來討論。老師：「唸好（學生的聲音太小聲了）」，老師：「重唸，唸好一點」。此時學生的表情很累，但又不敢放鬆，老師繼續他的教學... 老師：「記得，你們以後要用真心說話」，老師發現學生沒專心聽，老師：「我剛才說什麼？重覆一次」... 老師：「所以你們以後不可以說謊話」。 (I_e_01_fn_20091214)

這樣的現象，即是將有效教學與學習目標視為師生間的共享文化 (Roberts, 2002)，一旦學術文化與學生文化相互抵觸時，教師便加強教學密度及組織，舉凡認同規範、用權力交換恩惠、情緒性的班級經營、催促掌控等課輔教學現象，反而降低學生的參與感，導致師生權力不均等的結果，也形成一種官僚的互動 (Schwalbe, Godwin, Holden, Schrock, Thompson, & Wolkomir, 2000)。

嚴厲（或權威）型課輔教師，常表現出：不苟言笑、雙手叉腰、雙手放在背後、手持長條尺規、時間控管、眼神暗示、敲黑板、要求學生排好桌椅、開關門窗、堅持原則等行為表現。至於言語，也好不了到哪裡去，如：直接喊名字、命令式語氣、諷斥（你態度是這樣嗎、你給我坐好、沒有聽到鈴聲嗎、當這裡是什麼地方）。(省思_fn_20100728)

從微型社會的觀點看此教學與學習的過程，課輔老師忽略師生互動間意義的產生、描述及詮釋 (Herr & Anderson, 2003)。儘管課輔老師區分為嚴厲（權威）及友善（尊重）兩種風格類型，但一致的作為，即是對於學生提到非課業方面的問題，刻意不予回應，或甚至表現出不耐煩或冷漠。



課輔老師發著上次英文檢測考卷，老師：「給你們一分鐘時間訂正，寫在紅色字體的旁邊。有問題要問老師哦！」學生問了一些無關課程的問題，老師不予理會，並說：「上課時間不許講」。學生又意識到老師的穿著打扮，學生：「老師，你怎麼帶那麼大的東西（意指手環）」，老師還是不予理會。(I_a_02_fn_20091027)

課輔老師忙於教學，對於這些個體（學童）是如何回應課堂上的社會條件，卻甚少理解（Macomber, Rusche & Atkinson, 2009）。學童常採取服從、創新、隱退及反抗等方式來適應社會的制度化（Merton, 1968）。因此，在課輔老師過於主導課堂一切的情況下，導致學童產生缺乏自我掌控的知覺，他們可能感受到無助沮喪，有可能變為服從，甚至轉為抗拒權威（Bergin, Hudson, Chryst, & Resetar, 1992）。

之前跟小雲講話阿～他都會瞪你，或是就是完全面無表情，然後，不然就是總是看天花板或是趴在桌子上，他完全不理你，然後一節課就過了，之前還有就是...要檢測阿～所以給他考卷，一拿給他，他就開始掉淚...看到那些就覺得自己不會，就乾脆逃避好了。(社工 A_i_20100622)

班上一直處於吵雜的環靜，老師忙於應付一些狀況，學生不斷地拋出問題。學生喜歡與老師商談教哪一單元，一直催促課輔老師教學的進度。學生：「我要第一大題」，老師：「不行，我要從第三大題」，學生：「老師，快點，你不會快點講阿！」，學生：「為什麼今天不唸，我要唸！」，只見課輔老師偏好與意見多的學童互動，但忽略到班上唯一特別安靜的小蕾。(I_c_02_fn_20091027)



學童配合或抗拒的角色造成課堂混亂或安靜的關鍵，除了說明課堂權威關係的不穩定狀態外，更與學童的學習型態、背景及文化特質有關。課輔老師的官僚實踐互動並未真正理解學生，由於升級壓力，必需接受既定教材，更無過多創新教學及時間理解，很輕易地對學童有一致的認同。

學童流連網咖，夜間課輔遲到，甚而在外遊蕩，不受約束是該班級常有的事，也是課輔老師對這一群孩子的一致認同...觀察課輔老師，感覺她是一位嚴謹且會要求學生一個任務一個動作的課輔老師。事實上，她確實會要求學生要follow她的指令，學生有些反抗，但是，她仍然堅持同樣的教學模式到課輔結束。(D_a_01_fn_20100427)

每日繁忙的課輔時段，機械性的教學複誦，以及僵化的討論，並未挑戰思考重要或與切身生活相關的議題，課輔老師對一個課堂有他們基本的要求及想像，將具有個體特性的「有機」(organic) 課堂視為同性質的「機械」(mechanical) 組成 (Halasz & Kaufman, 2008)。明顯感受到課輔老師不喜歡學童挑戰他們的權威，更不知道師生互動的意義，也就無法改變課輔教學，改變課輔老師的角色及地位，甚至改變對學生的印象。

四、績效導向的制度環境

研究者除了觀察課堂之外，也參與課輔學校的行政會議。從歷次會議紀錄中發現，會議主要內容，包含：督導的短暫叮嚀、政策的宣導、專業發展的深度研究、持續進步的理念、重視國語、數學及英語學科知識的傳遞、定期的評估教師及學生能力，以及規範、監督及獎懲機制的建立等議題。這些議題反映出課輔學校強力的教育領導風格，重視學生基本能力及學業表現，強調安全及守序的環境，尤其頻繁的評量系統創造「績效導向」的制度文化 (Gaziel, 1997)。



社工不夠強勢，對現場無法掌控，尤其對教學問題，不可以放縱（會議_fn_20100311）

社工應評估課輔教師的教學效能，最好有預估表（會議_fn_20100318）

學生英文成效不好，造成課輔老師的壓力，應找出無法進步的真正原因（會議_fn_20100325）

英語檢測結果的解決方案，請社工提供診斷，條例式列出（會議_fn_20100408）

教學效能受到個別學生的影響，將個別學生抽離，班級經營可能會變好（會議_fn_20100415）

應該建立長期培訓的策略，將課輔教師分成可領悟及不可領悟兩類，分別用原培訓方式及補習班方式（會議_fn_20100511）

大學生教學效能問題，對教學現場想像不夠，應多給予一些時間實習（會議_fn_20100525）

英文成績持續的成長，永齡的學童英文成績比正規學校表現的好（會議_fn_20100612）

Meyer & Rowan(1977)曾說明環境如何影響教學，環境包含了兩個部份，一是技術的環境（technical environment），著重效率的需求；二是制度的環境（institutional environment），著重服從的需求。技術與制度的環境是密不可分，並且相互影響學校的教學理念，一些潛在的假設、價值及信念形塑個人的知覺、感受及行為。從課輔例行會議中所傳遞的訊息，產生課輔體系的文化，直接影響到課輔老師的教學信念，說明了外在制度環境與課堂教學實務的關係（Coburn, 2004）。

那我也很清楚，這個東西會很痛苦，所以我



盡量的...我在帶我的班級時候，我都會跟他們說...
我的處理方式應該是說安內攘外這個態度吧！就
是把...如果是上面的老師，或者是這個系統的目
標，要看到成效，要看到數字，要看到績效，我
覺得就是盡量把這個做到好。
(F_a_02_i_20100610)

每個月隨之而來的檢測卷、學生的檢測成績、進階數統計等，使得社工也不得不「監督」課輔教師的教學效能，佔去社工所有工作中的絕大比例。儘管社工都認為學童的課業不應擺在第一位，也需要關注每一位孩子背後隱而不顯的故事，但迫於壓力，只得作罷。

每一次中心會議上和教學相關的會議，就是
會一直關注在成績成績成績...但，成績其實是他最
後的結果，成績前面還有他...生活功能，是不是都
是具備了這些問題... (社工 B_i_20100529)

總覺得好像是社工的角色還是在處理一些比
較量化的工作 (即是統計一些績效表現)，反而質
性的、深度的一些介入或輔導可能比較少，基本
上以我自己的標準來講，我是覺得都沒有。(社工
C_i_20100628)

同樣地，課輔體系與課輔老師有著勞資雙方的契約關係，儘管課輔老師有其自己的想法或理念，但處於課輔體系中，對自身的認同，充其量只是一個打工機會。於是有經驗的課輔教師會運用權威領導整個教學過程，無經驗的課輔教師則受到不配合的學生牽制，陷入班級經營的困境當中，更無暇反思或體認這些不同經驗或許可帶來不同的視野。

我會很希望可以將外面的東西帶到這邊，可
是又覺得，好像不適用，然後又覺得不是符合課



輔學校要的東西這樣子，我覺得每次都很掙扎這
樣子，我想要提出我自己做法可以給大家意見，
可是這變成說好像...不太對，因為我現在是在這個
制度下工作的，我要照著公司的那個..制度去走這
樣子 (A_a_01_i_20100615)

置身在課輔體系中的學童，多半屬於行為及學習成就表現不佳的學生。學童的表現常讓課輔體系陷於不安的狀態，因為不易找到合適的解決方案。於是不管有經驗或無經驗的課輔老師一旦進入課輔教學中即深陷泥沼，有的即被要求刻意模仿教學策略，有的亟需尋求班級經營解藥，確實為難，若加上正規學校視為理所當然的態度，使得課輔體系承擔著重大責任。這些處境對於尤重效率的企業贊助者，在其投入龐大資源後，不可能任憑沉淪。為了化解這個難題，課輔體系透過一致性(以社會化價值為理念，制定規範，產生教師信念的一致性)，強烈度(透過頻繁的會議討論、政策宣導及專業發展，提醒參與者的知覺)，普遍性(以重複、多樣及相互有關方式，讓參與者感到視為理所當然)，以及自發性(透過社工監督、課輔獎懲機制，激勵老師的自願動機)等作為，明確訂出「學習績效」為首要目標，儼然成為一種績效導向的科層體制 (Coburn, 2004)。

前述，本研究呈現出課輔體系的社會化特徵，透過每日重複的教學模式及行為規範，有意或無意識的傳遞社會化訊息，學生遵守一致的指引，接受頻繁的評量測驗，以達到預期成就表現，此種課輔場域已受到文化目標及制度化的影響，以強烈的教育習慣之集體意識來凝聚課堂氣氛，反而弱化了課輔教學的本質。課輔場域充斥著象徵暴力 (symbolic violence)，透過教育學工作 (pedagogic work) 灌輸教導的過程，長久足以產生一種習性 (邱天助, 1998)，此為文化專斷內化的產物，從課輔場域中習得的習性終將成為回應後來社會文化訊息的基礎。



伍、結論

Williams (2005: 130) 曾說過一段話：「美國的弱勢族群從未在這個國家一開始獲取自由時，即得到任何的好處」。換句話說，弱勢族群常是社會和教育政策的焦點，並且投入成千上萬的美元花費在弱勢補償教育的研究和改革，但這種投資結果影響甚小。弱勢族群是國家公民的一份子，卻並非政治生活的一部分。弱勢教育中的補償方案，僅僅反映出社會力量的來源，構成某種文化規範。

本研究認為需要更具說服力的理由讓弱勢學童理解課輔教學的意涵。首先，這些社會化特徵，包含：1. 理性化的要求，反映出自由競爭市場的象徵。2. 凝聚和諧的氛圍，反映出中產階級職業的特質。3. 學習進階的分級，反映出必須適應快速變遷的多元環境。4. 績效導向的科層體系文化，反映出社會大眾認同的激進（radical）教育理念，此等社會化價值對弱勢學童未必有意義。一味以增加學習時間，建立控制體系，製造更多社會化適應等過程，作為促進弱勢學童積極表現的途徑，將造成過多干擾（Bergin, Hudson, Chryst, & Resetar, 1992），或許輕鬆、彈性、有趣及個人化的氛圍可以激起弱勢學童的學習動機（Louisell, 2001）。

其次，經濟學家 Rothstein (2008) 曾強調，如果將兩組不同社經地位背景的學生置放於高品質學校中，其結果仍是低社經地位背景學生的學習成就低於高社經地位背景者，因為這是一個根本結構的問題。至目前為止，補償方案似乎偏重於學習成就的提升，正因為諸多內外在因素複雜不易解決，所以將焦點集中在學習上，普遍認為只要提供改善這些因素的資本條件，亦即提升弱勢學童的課業，或許可以脫離這些困境。方案多以協助完成家庭作業及學術科目為主要課程內涵，有的學校企圖營造積極認同的學習氛圍，以增進弱勢學童的學習成效，反而使其淪為主流文化的規範中。因此，補償方案的界定絕不能夠只定位於智育上，或過於強調補救教學。



第三，當前的補償方案仍然將相當異質性的弱勢學童視為統一的個體，課輔老師也易成為教學效能不彰的代罪羔羊，因此課輔師資培育絕對是個關鍵。依據 Jerald、Haycock 和 Wilkins (2009) 的研究指出，弱勢學童遠比中產階級背景的學童具有更多機會接觸到沒有經驗、不夠專業、或低效能的教師。當前課輔體系中，常因行政管理的績效氛圍、課輔老師的教學經驗等因素，導致老師將多數的時間投入在管理及進階上，對於行為不當的弱勢學童，常以影響他人學習為由，施以隔離、忽略或與學習無關的懲罰手段，反映出課輔教學的過濾功能。弱勢學童再次被歸類，殊不知其積極、服從及進階的表現也代表著被動、抗拒、停滯的隱憂。弱勢學童除了享有接受均等的教育機會外，更應擁有接觸高品質教師的均等機會。

最後，經過一年的浸泡及蹲點，驚覺弱勢教育論述中充斥著種族（族群）偏見或文化不利的議題。課輔場域應有文化回應的教學觀點，所有參與此中的社工人員、課輔老師、及出資贊助的基金會必須理解受限於學校系統階層結構中的一切，嘗試跨越自己的生活範圍，與他人遭逢的同時，如何理解眼前不同背景的他人？如何調整及解讀所見？課輔場域不必然是學校正式教學的延伸成品，也可是不同文化相遇時所發生的故事與經驗，它是共同經歷的實踐過程，尤應重視對話的實踐。



參考文獻

- 邱天助（1998）。布爾迪厄的文化再製理論。台北：桂冠。
- 洪儷瑜（2001）。義務教育階段之弱勢學生的補救教育之調查研究。
師大學報，**46**(1)，45-65。
- 許添明（2010）。弱勢者學習協助計畫：不應只有補救教學。**教育研究月刊**，**199**，32-42。
- 陳淑麗（2008）。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究，**台東大學教育學報**，**19**（1），1-32。
- 陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜（2006）。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。**師大學報**，**51**(2)，147-171。
- 劉世閔（2008）。弱勢者教育與政策因應，**教育研究月刊**，**172**，29-52。
- 簡良平（2010）。偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知及其教學回應。**教育實踐與研究**，**23**（2），37-64。
- 譚以敬、吳清山（2009）。臺北市弱勢學生教育政策的現況及其未來因應措施之研究。**教育行政與評鑑學刊**，**8**，77-94。
- Apsler, R. (2009). After-school programs for adolescents: A review of evaluation research. *Adolescence*, *44*(173), 1-19
- Arkinson, M. P. & Buck, A. R. (2009). Sociology of the college classroom: Applying sociological theory at the classroom level. *Teaching Sociology*, *37*(3), 233-244.
- Arriaza, G. (2003). Schools, social capital and children of color. *Race Ethnicity and Education*, *6*(1), 71-94.
- Bergin, D. A., Hudson, L. M., Chryst, C. F., & Resetar, M. (1992). An



afterschool intervention program for educationally disadvantaged young children. *The Urban Review*, 24(3), 203-217.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control vol 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Brezinka, W. & Brice, J. S. (1994). *Socialization and education: Essays in conceptual criticism*. US: Greenwood Press.

Brint, S., Contreras, M. F., & Matthews, M. T. (2001). Socialization messages in primary schools: An organizational analysis. *Sociology of Education*, 74(3), 157-180.

Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 11(4), 363-383.

Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage.

Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: a critical reader*. UK: Westview Press

Halasz, J. R. & Kaufman, P. (2008). Sociology as pedagogy: How ideas from the discipline can inform teaching and learning. *Teaching*



Sociology, 36(4), 301-317.

Haller, E. J. & Thorson, S. J. (1968). *The political socialization of children and structure of the elementary school*. Paper presented at the meeting of the American Education Research Association, Chicago, Illinois, February 1968. 1-23

Herr, K. & Anderson, G. L. (2003). Violent youth or violent schools? A critical incident analysis of symbolic violence. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 415-433.

Hirschy, A.S. & Wilson, M. E. (2003). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85-100.

Jerald, C. D., Haycock, K., & Wilkins, A. (2009). *Fighting for quality and equality, too: How state policymakers can ensure the drive to improve teacher quality doesn't just trickle down to poor and minority children*. *K-12 Policy*. Washington, DC: Education Trust.

Jones, A. (1989). The cultural productin of classroom practice. *British Journal of Sociology of Education*, 10(1), 19-31.

Kapferer, J. L. (1981). Socialization and symbolic order of the school. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(4), 258-274.

Lim, J. H. (2008). The road not taken: Two African-American girls' experiences with school mathematics. *Race Ethnicity and Education*, 11(3), 301-317.

Louisell, R. D. (2001). Instructionalization and socialization in and informal school. *Education*, 107(3). 321-325.

Macomber, K., Rusche, S. E., & Atkinson, M. p. (2009). From the outside



looking in: The sociology of the classroom. *Teaching Sociology*, 37(3), 228-232.

Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 440- 463.

Mickelson, R. A. (1987). The case of the missing brackets: Teachers and social reproduction. *Journal of Education*, 169(2), 78-88

Pace, J. L. (2003). Managing the dilemmas of professional and bureaucratic authority in a high school english class. *Sociology of Education*, 76(1), 37-52.

Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.

Ritzer, G. (2003). Rethinking globalization: Glocalization/globalization and something/nothing. *Sociological Theory*, 21(3), 193-209.

Roberts, K. A. (2002). Ironies of effective teaching: Deep structure learning and constructions of the classroom. *Teaching Sociology*, 30(1), 1-25

Rothstein, R. (2008). Whose problem is poverty ? *Educational Leadership*, 65(7), 8-13.

Sanderson, R. C. & Richards, M. H. (2010). The after-school needs and resources of a low-income urban community: Surveying youth and parents for community change. *American Journal of Community*



Psychology, 45(3-4), 430-440.

- Schwalbe, M., Godwin, S., Holden, D., Schrock, D., Thompson, S., & Wolkomir, M. (2000). Generic processes in the reproduction of inequality: An interactionist analysis. *Social Forces*, 79(2), 419-452.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Thorkelson, E. (2008). The silent social order of the theory classroom. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 22(2), 165-196.
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.
- Tyson, K. (2003). Notes from the back of the room: Problems and paradoxes in the schooling of young black students. *Sociology of Education*, 76(4), 326-343.
- Urban, W. J. (2009). What's in a name: Education and the disadvantaged American. *Paedagogica Historica*, 45(1-2), 251-264.
- Vogt, L. A., Jordan, C., & Tharp, R. G. (1987). Explaining school failure, producing school success: Two cases. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 276-286.
- Williams, A. (2005). Class, race, and power: Interest group politics and education. *The Urban Review*, 37(2), 127-147.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class lads get working class jobs*. New York: Columbia University Press.



Toward an Understanding of Socialization in the Teaching of After-School Programs

Hsiu-Hao Liu

Adjunct Assistant Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

Yih-Sheue Lin

Associate Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

Abstract

In recent years, many after-school programs endeavor to help disadvantaged children with their learning. Nonetheless, the more the socializations after-school programs involve, the higher the interventions they encounter. The after-school programs place these children within the mainstream culture. Such an outcome may not favor their learning. This paper attempts to toward an understanding of socialization in after-school programs, and further investigate those elements which reproduce mainstream culture. Ethnography method is adopted, and the site selected for this study is the after-school which has 29 classrooms and 58 teachers.. The major elements that we find are ritual, rewards-penalties, inseparable teaching tempo, bureaucratic practices and meritocracy. Our analysis suggests as follows: First, classrooms are filled with socialized messages, from which teachers shape their teaching beliefs. Secondly, routine learning activities establish certain cultural norms, then become



means for social control. Thirdly, children with different backgrounds are given the same expectation, which indicates the lack of multicultural understanding. Finally, social values do not mean anything to those children, more convincing reasons are required for them to understand the meaning of after-school programs.

Keywords: After-School Programs, Socialization, Sociology of Classroom, Disadvantaged Education

