



課輔場域的慣習、再生產與 課輔大學生的相對自主性

林意雪^{*}

摘 要

教育機會的公平性一直以來都是社會關注的議題，無論是公部門或私部門，均投注相當多的資源，期以課後輔導來彌補經濟及文化資本不均所造成的學業落差。課後輔導經常以大學生作為教學人力，除了為大學生創造經濟收入外，也提供他們接觸與理解弱勢學童的機會。以社會學的角度，教育場域由於慣習及文化資本的區隔，使得階級往往再製自身，而課後輔導的教室對階級再生產有何影響，則是本研究意圖探究的。本研究以民族誌觀察式觀察法，蒐集六十多位國小課輔教師的資料，分析後發現以Bourdieu理論能說明以下：一、課輔與學校之間具有同源性，影響了課輔場域的自主性；二、課輔教師運用象徵暴力穩固其教學權力，但卻使學童的階級意識和慣習更加鮮明，加深與課輔教師之間的敵對關係；三、當課輔教師放棄使用象徵暴力時，可能才是自主性的開始。當學界及教育機構努力提升課輔成效、改進教材教法的同時，本研究的重要性在於提供另一種社會學的觀看視角，理解課輔場域的困難度，並建議從課輔教師的自主性和反思性出發，方能中斷他們實踐中的再生產機制。

關鍵詞：自主性、再生產、慣習、課後輔導

^{*} 林意雪，國立東華大學教育與潛能開發學系副教授

E-mail: ysl@gms.ndhu.edu.tw

投稿日期：2021年11月21日；採用日期：2022年6月28日

The Habitus, Reproduction and the Relative Autonomy of the Tutors in an Afterschool Tutoring Program

Yih-Sheue Lin^{*}

Abstract

The equal educational opportunity has always been an important focus of public concern. Public and private sectors invest considerable resources in after-school tutoring programs to close the achievement gap at the primary school level caused by the inequality in economic capital as well as cultural capital among families. After-school tutoring programs often hire college students as teaching staff, which not only generates income for the students, but also provides them with the opportunity to be in contact with and understand disadvantaged children. From the sociological perspective, however, due to the division created by habitus and cultural capital within the educational field, social classes often reproduce themselves. In light of that, this study aims to investigate the impact created by after-school tutoring classrooms upon class reproduction. The study employed the ethnographic and observational method to both acquire and analyze data from more than 60 after-school tutors, and Bourdieu's field theory was found to be able to explain the following: 1. There is homology between the after-school tutoring program and schools, and this affects the autonomy of the tutoring program; 2. The tutors use symbolic violence to secure their

* Yih-Sheue Lin, Associate Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University
E-mail: ysl@gms.ndhu.edu.tw
Manuscript received: Nov. 21, 2021; Accepted: Jun. 28, 2022

pedagogical power; however, that not only reinforces the pupils' class consciousness and habitus, but further deepens the hostile relationship with the tutors; 3. The autonomy of the tutors may start to take place when they abandon the use of symbolic violence. While the academia and educational institutions are striving for the improvement upon the effectiveness of the tutoring programs, the curriculum, and the teaching methods, the significance of this study lies within the sociological perspective it provides via which the tensions and difficulties possibly encountered by the tutors in the field can be understood. This study further suggests that by pointing the tutors to a new direction, i.e. to reclaim their autonomy and reflexivity, it can interrupt the reproduction mechanism in their educational practice.

Keywords: Reproduction, Autonomy, Habitus, After-School Tutoring Program

壹、前言

教育為國家和社會培育良好的公民及各行各業的人才，從個人的角度而言，教育亦提供了自我實現的管道，不必受到原生家庭資源匱乏的限制，可平等地獲得知識與技能。但學校並非獨立於社會系統之外，在其中存在著各種矛盾與衝突，乃至產生與自身目的背道而馳的階級再製，而非階級流動。Bourdieu社會學的分析赤裸裸地呈現了學校作為再製社會階級、維持支配階級利益的場所，透過象徵暴力和誤識將階級的不平等合理化，教育行動本身成為現代社會控制地位及特權分配的主要手段，進行各種文化資本的再生產、轉移、累積。學者以此分析架構，呈現了從高等教育以降（邱天助，2007；張源泉等，2016；French, 2020；Wang, 2021）、到中小學場域中的各種問題（Grenfell, 2009；James et al., 2022；Thomson, 2010）。在國內眾多相關研究中，有的透過量化研究呈現文化資本與學童學業成就的關係（王雅玄、陳靜盈，2012；蕭仲廷、黃毅志，2015），有些則以田野研究彰顯慣習、文化資本、場域內實踐的形式（洪瑞璇、潘慧玲，2021；張建成、陳珊華，2006；許殷宏、謝艾芸，2012；翟本瑞，2002）。西方的相關研究尤以Lareau（2000, 2002）和Reay（1995, 2004）最為著名。

當學校未能符應部分功能時，便衍生出其他的次場域，例如安親班、補習班、課後輔導等。一方面，中上階級以其經濟資本的優勢嘗試取得更多的競爭力，在課後為子女安排才藝及補習；另一方面，下層階級學生學習持續落後，也致使教育政策做出了補償補救的措施，於是有了課後輔導方案。研究發現，補習班及才藝學習與學業成就之間確實有所關聯（林碧芳，2009；陳怡靖、黃毅志，2011；劉正，2006）。但課後輔導與補習最大的不同在於，參與家庭並不需要投入經濟資本或社會資本，而是由公、私部門提供給弱勢學童學習補救機會，其用意是為了弭平階級差異。若依Bourdieu的理論，由於實踐建立在客觀階級位置上，同一階級的實踐不需要刻意盤算，便可以依場域做出調整（Boudieu, 1977），那麼當課後輔導場域絕大多數為來自低社經家庭學童，因而出現更為均質化的慣習時，它會有怎樣的再生產形式？相較於學校教師，擁有更少教育權威與象徵權力的課輔教師在這個情況下，會採取什麼策略來面對學童的階級慣習？

本研究原要探究擔任國小課輔教師的大學生其多元文化的學習可能性，但在田野期間便逐漸發現三十多個課室內的師生互動趨向了某種類似模式，方以

Bourdieu的理論開展了另一種觀看問題的視角，期藉由呈現課輔場域中不同階級慣習的競逐，分析其與學校教育的同源性，也藉此思索課後輔導場域及大學生的自主性。本研究並無意也無法完全回應Bourdieu理論中的所有概念和內容，只是希望透過這樣的分析反映原初的關懷：如何在這樣一個他律強、自主低的場域中跳脫決定論的色彩，協助大學生多元文化素養的成長。

本研究提出以下問題：

一、以場域的角度分析，課後輔導出現了哪些階級的慣習？其再生產的模式為何？

二、課輔場域及教師能否具有自主性？有哪些在實踐中轉化的可能性？

本研究探問的「模式」，指的是課輔場域裡教育行動的規則。Bourdieu所主張的場域法則，各階級已有其位置及策略的相對性，但是這個規則「如何在特定場域的特定時刻以特定形式運作」，則需要其他的研究方法（戴定皇，2020）。藉由本文的民族誌研究透析受到慣習主導的課輔場域對於大學生教學行動的可能作用，由此得以清楚理解大學生在場域內所面對的，並不僅有教學問題，還有再生產機制及象徵暴力的影響，方能更進一步協助大學生增能，並且更有效地實現課輔的理想，打斷再生產的機制。

貳、文獻探討

為回應研究問題，文獻探討先從場域、慣習及教育再生產的角度，思考課後輔導在階級維持上所扮演的角色，對比其與學校教育的同源程度。至於Bourdieu理論中備受爭議的決定論傾向，亦會在本研究最後一個部分進行探討，據此回答研究問題。

一、人的實踐：場域與慣習的辯證關係

人生活在場域之中，而場域是Bourdieu社會學的分析單位，它不是一個有圍籬或界線的物理空間，而是行動者在各種位置之間存在的客觀關係所形成的一個網絡或形構（configuration）。由於主體所占位置不同而擁有不同的權力（或資本），產生了與其他行動者或機構的關係（支配、從屬、同源性等），並能取得該場域內特定利益（Wacquant, 1989）。也就是說，場域是社會關係所發生的場所，而不同的場域，例如藝術、文學、政治、法律、學術等，都有特定的結構與秩

序，也會產生衝突與競爭，如同一場足球賽，使場域存在的不是球場，而是聯盟、裁判、球員、觀眾、贊助商等這些行動者之間的客觀位置及客觀關係，以及球賽的規則（Wien & Dorch, 2018）。場域界限則在場域作用停止的地方（Bourdieu & Wacquant, 1992）。

場域內行動者或機構的關係雖為客觀，但絕非固定的、機械化的結構，而是充滿動態的遊戲場，有著不同權力關係的對抗。不同場域之間也非壁壘分明，毫無關聯。相反地，場域很少是自主的，它們之間有一種同源的關係（homology），例如，藝術場域會受到經濟及政治場域的影響，和另兩個場域呈現某種對應關係。

與場域的「客觀性」相對的運作，是個體主觀的「慣習」。慣習指人的行為慣性、傾向、素質或偏好。個體在場域中依其階級慣習來行動，因著慣習，人的實踐成為可能。但這個主觀的行為模式，又是在場域中的階級位置中形成的，因而主客不再是對立的二元，而是相輔相成的要件。

慣習的概念說明了：（一）人的社會化；（二）人作為過去慣習的總產物；（三）慣習推動了個體及集體的實踐；（四）慣習也形成了社會結構本身。慣習的形成，就是一個社會化的過程，以及人「如何地」社會化及再製其本身的階級，「讓我們理解人是透過什麼方式才變成一個社會的產物」（Bonnewitz, 1997/2002, p. 98）。孩童最早從家庭中習得了初級慣習，而後學校接替並強化了次級慣習。最初在家庭中習得的慣習，使孩童接受了這個家庭在社會空間中的階級位置，將原本外在的社會條件內化成為自己的一種稟性傾向。在這個過程中，慣習不僅是一個可辨識的行為，也是一種內化的機制。

慣習也是一種產物，它是個體和集體的歷史經驗（Bourdieu, 1990）。慣習是在特定歷史條件下，在個人意識中內化了社會行為影響的「總結果」（高宣揚，2002）。它於成型的社會影響中生成，並沉澱在身體之中。但這個產物並非是靜止不變的，慣習既塑造了個人和集體的實踐，又再製造出歷史。而在製造歷史的同時，便等於是在將它所產生的客觀結構融會到慣習的第二天性，連帶地，歷史也受到遺忘，這便是慣習的另一個特徵：「無意識」（Bourdieu, 1972/2009）。

由於慣習有著十分頑固的慣性，又因社會行動者只是某種階級慣習的不同版本，慣習不僅解釋了階級的區別性，也解釋了再生產的強大力量。慣習既是分類的系統，又是使分類產生客觀判斷的生產原則。它既是建構中的結構，將實踐及感知組織起來；它也是被建構的結構，組織社會世界的感知，使它成為區隔的原則、社會階級區分的內化產物（Bourdieu, 1984）。

二、教育場域再生產的運作方式

Bourdieu的實踐理論圍繞在三個重要的概念，他以實踐 = 【（慣習）（資本）】 + 場域，將這幾個運作的機制以公式化的方式呈現出來（Bourdieu, 1984）。Bourdieu以實踐的概念取代了針對個體行動的分析，目的是要說明個體的行為取決於個體在場域中相對應的位置，這個位置與行動者的資本有關，也與慣習有關。資本決定了個體的權力，而階級的慣習所生產出的行動原則，也決定了個體的行動方式。

每一種權力都會運用象徵暴力，透過掩蓋作為其權力基礎的權力關係，設法將意義強諸於人，並讓他們視為合法（Bourdieu & Passeron, 1990/2002）象徵暴力使權力關係免於受到覺察及挑戰的機制。透過在教育過程中強加的象徵及意義系統，來合法化資本分配的不均等，藉由被誤認為理所當然的過程，維持既有的利益傳輸（蘇峰山，2005；Bourdieu & Passeron, 1990/2002）。在這樣的運作方式之下，象徵性的文化便與社會的權力產生了關聯。象徵暴力之所以稱為暴力，並非身體及物理上的暴力，而是因其專斷的特質，使人們將注意力放在那些他們習得、視為理所當然的文化意義上，無法看清楚權力運作，乃至於誤識了事物的本質。

教育行動則是施行象徵暴力的最基本方式，它建立在教育權威之上，教育權威要求教育機構再製文化專斷的原則。透過教育工作，個體的階級習性受到強化，「並把對支配階級及群體最有利的文化專斷賦予主導性地位」（黃庭康，2018，頁67），以便再製出和社會權力結構同樣的階級或群體關係（Bourdieu & Passeron, 1990/2002, p. 10）。

例如，當中下階級的父母將孩子送進學校時，懷抱著孩子能透過教育翻身的想像，這便給予了教育行動的正當性。孩子雖努力讀書，但學校中獨崇的文化資本和他是距離的，不像那些出身於支配階級的孩子似乎天生就能使用並理解學校的知識和語言，也沒有他們優雅而適切的舉止行為可以輕易地受到獎賞。若是孩子盡心追求與學校相關的文化資本，便再次強化了文化專斷性；但若孩子放棄課業並反抗學校，便成為了Willis（1977/2018）民族誌所刻劃的那12位勞動階級青少年，抵制規則的滲透、維護對抗性的意義，但同時也再製了自己的階級，放棄學校教育並擁抱了工人階級的生活方式。擁有同一階級慣習的人毋需經過刻意的決定，就能有類似的實踐行為。一切看似自主的行為，背後實踐的原理卻不易被洞悉。在慣習及資本交乘的作用之下，階級之間有了文化品味的區分，以致階級的不平等固著地持

續。

Bourdieu與Passeron曾經區分外顯教學（explicit pedagogy）和內隱教學（implicit pedagogy），但這部分較少被後續研究探討（Emmerich, 2015; Yang, 2014）。內隱教學是那些知識規則和運作方式都以隱晦的方式呈現，致使下層階級的學童無法理解，因而被學校或甚至自己認為愚笨、沒有學習的資質。外顯教學則可以幫助學童發展次級慣習，教師必須要忽略慣習，幫助學童習得學校的主流知識（黃庭康，2018；Bourdieu & Passeron, 1990/2002）。

三、同源性及相對自主性

社會是一個巨觀整體（cosmos），係由一些相對自主的微觀體（microcosmos）所組成。多樣化的微觀場域是社會分化的結果，在高度分化的社會中，具有邏輯和必然性，每個場域看似獨立，但都有支配者和被支配者，遵循著與巨觀場域類似的運作邏輯，這便是同源性。不同場域具有不同程度的自主性（autonomy），同時又受到國家權力結構以及資本主義運作邏輯的影響，這些影響稱為他律（heteronomous principle）。

場域走向自主化是為了擺脫其他場域的限制和影響。Bourdieu區分出兩種生產場域，一種是限制生產場域，另一種是規模文化生產場域（邱天助，2002）。前者的出現是因為場域的特殊化，而後者則是由於社會場域的擴大、社會力量和世俗力量的滲透進入，這類場域的邊界也往往因而模糊不清，特殊化程度不高。Bourdieu在論及以上生產場域時，主要以藝術領域為例，認為學校場域中缺乏生產者和消費者的關係。但安親班、補習班或課後輔導、補救教學，卻像是學校場域的再分化，且有清楚的生產者和消費者，這些次場域成為「規模文化生產場域」，因著學校教育的不足而出現。它們的自主性低，與學校場域之間的邊界亦相當模糊，例如，安親班教師必須要指導學生完成學校教師指派的功課，否則家長可能會另尋其他更稱職的安親班；補習班則是為了協助消費者取得學校所給予的成績及文憑等象徵資本而存在的。

依照Bourdieu的說明，一個場域的自主性愈高，代表該場域的生產者僅為該場域其他生產者生產，而非為社會場域的消費者生產。由此可知，自主性最強的場域是科學場域，其次是高層次的藝術場域，法律及政治場域的自主性最低。一個場域愈是從社會權力場域中獲得了自主性，這個場域的語言愈具有科學性。一個場域中的競爭和策略不僅取決於象徵商品的價值，還有此場域的自主性，因為自主性強

的場域遵循的是「是非」邏輯（如科學場域），自主性弱的場域遵循的是「對立」邏輯（如政治場域）。知識分子（如藝術家或作家）在其場域內可能因為擁有大量文化資本而被授予某種特權來支配他人，但相對於那些擁有政治和經濟權力的人來說，知識分子本身也是被支配者。

Bourdieu論及的自主性除了指稱場域之間的相對性之外，還有同場域內各行動者的層面（Maton, 2005）。自主性對於行動者（個人或組織團體）的地位而言具有關鍵性，行動者可以運用自己擁有的資本，在場域內取得有利位置，並依此獲得一定程度的自主性。無論是場域或是行動者的自主性，都是相對的。Bourdieu在訪談中認為他用來擺脫客觀主義觀點的手段，就是「策略」的概念：

策略是實踐意義上的產物，是對遊戲的感覺，是對特別的、由歷史性決定了的遊戲的感覺……這就預先假定了一種有關創造性的永久的能力，它對於人們適應紛紜繁複、變化多端而又永不雷同的各種處境來說，是不可或缺的。（包亞明譯，1997，頁62）

決定論的癥結，在於慣習與再生產之間的關係。Bourdieu意圖強調慣習對社會行動者的影響力，卻也容易讓人誤解它是完全的決定論。早期所受到的教育形成了初級慣習，之後便一再地依照初級慣習來接受新的事物及觀念。累積、強化、制約，是慣習運作的方式。Bourdieu強調慣習的頑強慣性，為的是揭露人們不易看見的隱性社會權力結構，但也同時讓他的理論陷入了決定論的隱憂之中，因為當中幾乎看不到人的自主性，人不過就是慣習的產物，「每個人都只是某種階級慣習的不同版本」（Bonnewitz, 1997/2002, p. 103）。

LiPuma（1993）認為Bourdieu的理論否定了人自主行動的可能。不過，其他學者如Brubaker（1993）、Jenkins（2002）及Nash（1990）則認為那只是一種相對性的決定論，並非完全的決定論。Bonnewitz（1997/2002）寫道，慣習是「一直不斷地在重新建構的內在結構」（p. 103），它是持久，但不是不變的；它不是完全被事先決定的，也不是完全自由的；雖然慣習與歷史緊密難分，它亦是一種不斷地在重新建構自己的內在結構，社會施為者仍有選擇。

Robbins（2006）歸結Bourdieu的決定論，是一種「軟性決定論」（soft determinism）。軟性決定論指的是稍早所述的相對自主性的概念，用以說明教育體系中的可翻轉性。教育機構雖然於再生產的結構中扮演了重要的角色，Bourdieu仍認為唯有理解到教育體系與其他系統之間的關係，才能覺察到教育系統中的相對

自主性，因為這個自主性是被同一種權力所合法化的，因此，自主性與依賴性也是相對的。例如，教育者雖然被賦予了再生產的任務，卻也同時被授予再詮釋外來需求的權力（Bourdieu & Passeron, 1990/2002, p. 195）。

Nash（1990）闡論Bourdieu在創造慣習這一概念時，已經將行動者與因果結構之間加入了一個中介的功能，因著慣習的中介，在起因和結果之間，行動者在起因與結果之間具有實踐的可能。因為一連串的稟性傾向，生產出一個適切行動的過程，各種組合使得行動仍具有多元性。雖然生產的原則還是受到了慣習、資本及場域的影響，但行動者並非全然被決定的，慣習雖然會在未被覺察的意識層面運作，但也可以透過反思性（*reflexivity*）達成某種自主性。與實踐知識仰賴對遊戲的感受不同，反思的知識是實踐知識的延伸和發展，使它遠離自動化或慣習反應，形成對於自己、自己與環境之間一種更有意識的和評估的關係（Schirato & Webb, 2002）。

參、研究方法

本研究以民族誌的參與式觀察及訪談為方法，如前言提及，使用Bourdieu的理論來詮釋資料並不是一開始就決定的，初衷是為了理解課輔教室作為大學生多元文化的學習場域之可能性及限制，在資料分析時遵循質性研究的步驟，藉由開放及系統性的編碼，主題在反覆比較中浮現，才決定借助Bourdieu的理論作為詮釋的架構，並非帶著理論進入田野來驗證的。雖然民族誌並無法保持理論中性（*neutral*），但是研究者仍必須謹慎注意，避免受到前見與偏見的影響。

民族誌恰巧也是Bourdieu最常使用的研究法。他最早在阿爾及利亞（Algeria）對於殖民、階級及社會制度的研究，便是以民族誌進行的。最早人類學民族誌僅運用在異族文化上，但隨著西方學界意識到這類研究背後的霸權思維後，民族誌的研究便轉向了自身文化及社會之內，教育民族誌也在此時蓬勃發展。原本人類學家是將在田野中所觀察到的陌生、不熟悉的現象，經過分析、詮釋、翻譯，使陌生現象得以被理解。一旦轉到人們熟知的文化場域，不免面臨挑戰與困境，像是教育民族誌研究的教室或學校等場域，便是人人目知眼見的場域，包括研究者自己。研究一個人們再熟悉不過的場域，必須先將「熟悉」變成「陌生」（*making the familiar unfamiliar*）（Spindler & Spindler, 1982），方能發掘值得探討的主題。這也是為什麼我們花了一整年的田野工作，重新以一種社會體系來看待

與瞭解這個場域運作的方式，而不是把其中的運作視為理所當然。至於哪些是研究團隊一開始過於熟悉的呢？由於團隊均受過師資培育的洗禮，很自然地會想要評論課輔教師的班級經營和教學能力，甚至意圖介入場域運作的方式，而這些都是在初始必須克服的傾向。

以下就研究場域、參與者、資料蒐集及分析分述。

一、研究場域

研究場域位於花東地區一課輔機構及其所屬的各課輔教室，分布在四個不同的鄉鎮區域，每個課輔班級所服務的學童人數是六至八人，符合弱勢家庭且學業落後者方可經學校及家長同意後參加。課輔地點位於小學內，且因學童加入或退出的開案及結案都必須經過學校教師的核可，課輔單位與學校之間的聯繫緊密，課輔單位的督導會定期拜訪學校，課輔教師亦會有課堂紀錄表留在學校。參與課輔計畫的國小共有九校，分別以甲、乙、丙、丁、戊、己、庚、辛、壬等代號表示。

負責課輔的單位與在地某大學合作，課輔教師均為該大學的大學部或研究所學生，其中，大學生占了九成以上，少數為研究生。課輔單位培訓並媒合課輔時段，每週課輔四次，每次兩小時，通常由兩位課輔老師共同分擔英文、數學及閱讀課。課輔單位共有六位督導，每位負責一至兩校的課輔教師約十多位，每個月與他們開會一次討論課堂狀況。督導與學校保持聯繫及溝通並定期至課堂中瞭解上課狀況。

（二）研究者

研究團隊為計畫主持人（作者）、博士後研究員及研究助理（一位專任、數位兼任），本研究所運用之資料乃由主持人、博士後研究人員及專任助理等三人完成。

（二）研究參與者

主要參與者是擔任課輔教師的大學生及研究生，共62位，負責32個班級。在研究開始前向課輔單位說明並取得同意；個別課輔教師則以一對一方式進行知情同意程序，說明研究目的及內容並獲得書面同意後，方進行研究。

二、資料蒐集

在研究準備的暑假期間，研究人員先至課輔教室拍攝上課影片，共同觀看及練習記錄田野札記，相互比較並討論後，溝通關於田野的期待，以避免用自己理所當然的方式進行田野。而後再由三位研究人員以開放編碼的方式形成數個觀察面向，以統一田野紀錄的描述方式。觀察面向為班級氣氛、物理環境、教師動線、師生專注傾向、獎懲、學生反應等。

資料蒐集以參與式觀察、田野札記及訪談為主，在田野中隨時注意各種事件並參與記錄，多重的田野資料來源亦能確保研究的信賴度。¹在教室中觀察時，以田野札記記錄互動模式及事件，並以括弧的方式寫下自己的詮釋或疑問，再回到電腦前謄寫並消化所觀察到的資訊。除了個別田野觀察外，每週定期進行研究會議，討論個別在田野中的紀錄，以提問、討論、後續提問與確認的方式，來促成對資料的瞭解及詮釋。

（一）參與式觀察與田野札記

三位研究人員分別進入62位課輔教師的班級進行參與式觀察至少一次，考量如下：雖然課輔計畫所牽涉到的班級數及教師數眾多，不過這些卻都是「課輔場域」現象的一部分。對於某一個班級而言，僅觀察少數幾次可能有失公允，但是任一班級、教師或學生都是屬於「課後輔導現象」的一部分，不管觀察到的那天是特例或常態、教學狀況良好或不佳的教師、一群順服或是不合作的學生、英文課還是數學課，全是課輔現象分布狀況，於是我們採用列舉（Zeldith, 1962），以這樣地毯式的觀察產出的分析單位（unit of analysis）是課輔場域而非班級。在觀察的過程中，若有疑問，隨時與課輔教師及督導詢問並理解，同時記錄於田野札記。田野並不限於課堂，亦包括了課輔的一些例行活動，包括開學典禮、督導與課輔教師會議、或在校內遇到學校教師及主任的閒聊，以便能完整地瞭解課輔場域氛圍、機構與人員的觀點，以及學童在不同場域時的表現等。

1 雖然我們亦訪談了督導和學校主要負責的行政教師，並參與了課輔教師會議，但本研究依目的之故，所使用的資料以觀察和訪談為主，其他資料則為輔助。

（二）訪談

在為期五個月的觀察結束後，從現有的課輔教師中選擇不同資歷及科系背景進行訪談，包括他們對於學童學習狀況的想法、他們遇到的困難、如何解決等，亦會對照該課輔班級的田野札記提出問題。

三、資料分析

在正式開始蒐集資料後，則定期舉行研究會議，討論田野紀錄，以尋找田野觀察焦點，並針對有疑義的細節做追問或補充反覆閱讀，並在紀錄中做成註解，藉由不斷比較的策略找到浮現的主題。研究者注意到教室裡這些互動模式後，試圖找到詮釋這些行為的方法（Reay, 2004），最後選擇以Bourdieu的理論作為分析架構後，依師生行為模式編碼，並隨時參酌訪談及會議資料作為三角驗證。

肆、研究發現與討論

Bourdieu（1988）認為，慣習是分析社會行動者經驗的一個方法，以理解客觀的結構如何使得社會行動者的經驗成為可能。以下研究發現中出現的許多互動場景，在一般教室亦會出現，但在每天僅有兩小時的課輔時間中，卻有著更頻繁的抗拒和脫序。這雖可有不同的解釋，例如，學生經過一整天的上課已經十分疲累、或是課輔教師缺乏教學經驗等，但是課輔教室中聚集的是社會階級近似的一群學童，若從同源性的角度來看這些階級的區隔及再生產，則能更理解社會不平等如何在課輔場域中繼續再製。研究發現的最後則探討課輔教師作為行動者的自主性，以供未來課輔單位在設計課程及培訓時參考。

一、課輔與學校的同源性

Bourdieu提出，從場域的角度所做的分析會涉及三個要素，包括分析與權力場域的相對位置、行動者的客觀結構，以及行動者的慣習（包亞明譯，1997，頁150）。

無論是師資生或非師資生擔任的課輔教師，在場域中並未擁有如學校教師一般的權威地位，加上課輔教師的教學經驗不足，使得他們在場域中的位置遠不及學校教師。這個結構上的對應性，要從課輔場域與學校之間的同源性來理解。同源

性指的是場域與場域之間階層相仿的特徵（Swartz, 1997/2006），各場域的組成結構和運作過程存在著對應關係。學校是社會功能分化的結果，而課後教育系統是學校分化的次場域，具有和學校同型的特徵。在放學之後，不同階級的學生各自到了同型對應的場域。在學習上落後的弱勢學童，下課後並沒有家教的指導，也無法到安親班或補習班加強課業，而必須接受補救教學的安排。而服務他們的大學生，則是接受較少訓練和準備、收取較少工資的教師。²同源性的特徵，根據Swartz（1997/2006, p. 150）的描述，「處於被統治地位的消費者常常購買由在生產體系中處於被統治地位的人生產的產品」，這種消費性的關係，同樣解釋了學童在學校教育之外所獲得的不同支持類型，以及他們在各自競逐場域中的相應位置。這種相應位置，即學校教師相對於課輔教師，但後者的權力又不及前者。即使較無教育權威和權力，在這個次場域中，課輔教師和學童又必須像在學校一般地占據教師和學童的位置，並且相互競逐，為自己取得在場域中較有利的位置。

對Bourdieu來說，課輔場域和任何場域一樣，均遵循著某些一般性的法則，但在研究一個新的場域時，又會發現屬於這個場域獨具的特徵（Bourdieu, 1993, p. 72）。課輔場域的特殊性，在於場域中「鬥爭的密集性」特別明顯，由於上述所提到的同源性，使得這個「仿似」學校的地方，聚集了同一階級的學童，學童的階級傾向在這裡表現得更加鮮明，像是髒話、發脾氣等，比白天的課堂頻繁，學校主管和留守的教師都曾反應這樣的現象。

理解了學校與課輔場域的同源關係，以及其中階級位置的對應性，就不難理解課輔教師所面對的困難，主要在於階級慣習的聚斂效果。接著，要呈現的是行動者的慣習。在這個場域中，Bourdieu所言「教育場域中起作用的高雅／低俗的對立，它同時產生出『社會歧視』」（引自Swartz, 1997/2006, p. 152）。壬校的教師提到：

同學有時會幫我代班……有時候他在講的時候……就會說小朋友很討厭阿……他也覺得權威式沒有什麼不好，很方便阿，就是只要他一大聲，小朋友就安靜下來。（課輔教師壬校 101 老師訪談，2010 年 6 月 15 日）

對立的慣習→引發厭惡感→用權威的方法行動→強化了對立，成了課輔場域

2 有些大學生或研究生可能也會至安親班擔任教師，這裡對應的邏輯是指資本層面上的，有經濟資本的中上階級家庭可以付錢選擇讓孩子到擁有較多文化資本的場域，這些場域可支付較高的薪水給相對具有較多象徵資本的教師。

的再生產循環。有的課輔教師很想用溫柔的方式對待學童，但也會很無奈地表示，小朋友不聽話。

二、課輔場域的慣習與階級競逐

一回在丁校，督導翻開一份課輔教師的課堂紀錄本給研究者看。課堂紀錄本是學校班級導師與課輔教師溝通的主要方式，翻開的那頁，課輔教師寫下因為學童上課秩序不佳，商請教師協助。下面的回覆不是來自班級導師，而是由主任代筆：「你作為一位課輔老師，上課秩序還需要別人教你怎麼管嗎？想一想以前你的老師是怎麼做的？」

「以前你的老師是怎麼做的」，一語道破了教育中慣習的歷史特徵：「慣習是慣習賴以產生的全部過去的有效在場」（Bourdieu, 1980/2003, p. 86）。不論是在課輔場域，抑或是師資培育機構，口耳相傳著前人經驗法則，像是「先嚴後鬆」、「恩威並施」、「讓學生服氣」，而行動者未必知道其中的原理，卻依照那樣的方式來行動。

個體慣習之間的差異溯源自於社會軌跡的特殊性……慣習時刻都在按先前經驗生產的結構使新的經驗結構化，而新的經驗在由其選擇權力確定的範圍內，對先前經驗產生的結構施加影響。（Bourdieu, 1980/2003, p. 93）

按照Bourdieu的說法，這類型的法則（慣習）是建立在某一種師生雙方慣習的差異上，因為這樣的差異產生了這些教學法則，而這些法則又將原來的慣習結構更加地穩固化。久而久之，這些法則不僅驗證了慣習結構，又強化了慣習結構。

課輔延續了學校教育中的某些面向，尤其是象徵暴力、以慣習加以回應的現象，不論是出自課輔教師缺少教學技巧或權威而被迫使用的，或是因著學童疲累、抑或無趣而出現的反應，都是某種「實踐感」：在場域中因著階級關係的慣習及文化資本而帶出的行動。我們先從班規開始談起，再聚焦於象徵暴力和象徵權力。兩個場域之間象徵權力的落差，凸顯了課輔場域源自於學校場域象徵權力的事實，及其受到學校場域他律的影響。

前文提及學校與課輔場域的同源性，學校權力的滲透是透過了某些儀式，始業式及班規是其中重要的一環。始業式作為課輔開學的第一天，校長們多會親自主持，勉勵學童要認真學習，並將課輔單位的督導和教師正式地介紹給學童們，緊接著讓學童跟著課輔教師進入教室。這個儀式，將學校中各種象徵權力正式傳遞到放

學之後的課輔現場。這樣的實踐，使得參與遊戲的人對於課輔場域的基本預設，產生了堅定的信念（Bourdieu, 1980/2003, p. 104）。

儀式結束後回到教室，課輔教師先制定班規，接著決定學生的座位。這兩件事，在教育歷程中有時被視為不可避免的手段——為了能夠使教學活動順利進行。我們發現有不少的課輔教師，選擇以「協商」的方式來進行這兩項始業式當天的例行公事：和學童們討論班規，或是讓他們自己選擇座位。也有些直接「頒布」了班規。不論選擇以什麼方式制定，班規的內容大致與維持上課秩序相關：準時進教室、上課不可走動（要坐在座位上）、要舉手發言、別人發言不可以插嘴、不可吃東西、不可去上廁所、不能打架、不能寫家庭作業；³也包括了一些較像是階級品味的規定，和維持上課秩序未必有直接的關聯，像是不可以說髒話、保持教室的整潔等。

為了每天兩小時而存在的課輔班規，要讓教室秩序和正規學校一致，因為除了課輔單位對於教室常規有所期待之外，學校留守的教師對於教室秩序不佳的班級也經常會有批評或抱怨。不僅出於外在壓力，課輔教師本身對於班級秩序也會有某種要求。甲校的102老師就說，他會帶學童到草地上去上閱讀課，但必須在他們「先遵守秩序的情況下」（2010年6月22日訪談）。秩序的要求，說穿了就是安靜。己校的602老師明白指出：

我就覺得在一定的彈性……前提是，我就是還是要求安靜，可是在這個前提之下，我一定會有個彈性，例如我心裡會有一把尺。（2010年6月22日訪談）

另一位辛校的102老師要學童全部站好，對他們說：「可以安靜下來，可以好好坐著，不講話的就可以坐下」（田野紀錄，2010年3月4日）。有趣的是，他的班規，或是任何一個班級的班規，並沒有安靜這一條。「安靜」如口頭禪一般：

生：今天誰當班長？

師：好問題。

師：我看看，先安靜。（學生趁老師翻閱他的筆記時，不停的爭吵誰當班長）（課輔教師壬校 602 老師，田野紀錄，2009 年 12 月 3 日）

3 每天課輔的兩小時是以補救教學為主，但是會有30分鐘的時間，讓學童寫家庭作業。學童有時會趁上課時間將家庭作業拿出來寫。

對安靜的要求，像是課輔教師對教育現場一種身體化的慣習。班規要求的「秩序」，和未明定但卻已經被身體化的要求「安靜」，一則是客觀化的慣習，一則是客觀機會的內化結果。班規，透過「公定」達到客觀化，而課輔教師覺察或未覺察的，是在他們之間共享的認知結構，是他們透過互動，不斷地灌輸給學童的安靜慣習。⁴而由於「慣習是產生策略的原則」，學童根據場域中的各種限制，以自身的慣習，再創造出行動策略。於是，配合這個要求安靜的學童和不配合演出的學童，都為這個場域的實踐製造了客觀含意，也再製了客觀含意。結果是，配合演出的前者成了乖順的學生，同樣身為勞動階級，既然有人為乖順的學生，也就為這個場域繼續施行秩序與安靜的慣習，提供了客觀的含意，亦再製了階級。

或許有識之士會認為安靜是一種課程進行的必要條件，畢竟，以學校的物理條件而言，若是學童不夠安靜，教室之間相互干擾，個別學生亦無法專注學習。安靜似乎是一個「理所當然」的要求。但以課後輔導的班級來說，學生人數少，更不會有班級之間相互干擾的問題，但這些象徵暴力仍然凌駕在真實的教學需求之上，被尊奉為圭臬，留校協助的學校主管也往往以此判斷課輔教師是否適任。即使課輔教師本身已經脫離小學階段數年，回到小學教室擔任教師的角色時，這些被內化而專斷的原則仍然存在。

對於意義的選擇，客觀上定義了某一群體或某一階級作為符號系統的文化，這一選擇是專斷的：因為文化的結構和功能不可能由任何普遍性的原則所推導得出，無論是物理的、生物的還是精神的原則；也與「事物的本性」或「人的本性」的某種內在關係毫不相干。（Bourdieu & Passeron, 1990/2002, p. 16）

三、再生產背後的象徵暴力與誤識

擁有了象徵權力，教育行動方具有行為的基礎，包括執行班規。⁵課輔的地點是學童們白天所就讀的學校，即使課輔的時段，學校的教師及行政人員都已離校，

4 慣習和規則有何關係這樣的問題會跟著歷史出現確切、明白的「灌輸」行為時一起冒出來，顯然絕不是巧合（Bourdieu, 1972/2009, p. 41）。

5 象徵權力是執行象徵暴力的權力，傾向於再生產並強化建構社會空間，神聖化已經存在知識物的權力，使人誤認宰制是自然的。此處想呈現的是權力的部分，也就是在執行各種權威、儀式、認可的語言時，不對稱的權力關係，故使用了象徵權力來分析。

卻仍然在以另一種方式發揮他們的影響力。除了始業式是學校和課輔機構所舉辦的共同儀式之外，學校的物理環境亦決定了師生互動的形式，白天的競逐場域，到了晚上，形式仍然極為雷同。在以下這個例子中，課輔教師在一堂課中使用了警告、剝奪下課時間、同儕壓力、扣分、送辦公室等不同的方式來施壓，而學生則以不服從、丟課本、抗拒服從、髒話、頂嘴等來強化自己的階級意識。

「小馬同學今天表現不好，警告一次。」

.....

小杰姍姍來遲，老師看了一下時間，說：4 點 7 分才進教室，等會扣掉你的下課時間。

小杰進教室後，到處走動。

師：為什麼到處走來走去？

老師對著其他同學說：他一直走來走去，干擾同學。（想用同儕壓力）

師：小杰，你還要多久，還剩 30 秒。

小杰在找筆，老師給他 1 分鐘時間，但同學都不借他。

師：我可以借你，但不可以下課。

小文用課本抄答案，老師沒收課本，小文發脾氣，丟課本。

師：小文請你撿起來。

小文不理。

師：不可以下課。

小文去撿起課本。

此時，其他同學在鼓譟。

師：其他人關你們什麼事呀！扣 4 分。

.....

有兩位孩子互相推擠，老師將他們叫到前面，要求站好。

.....

師：我沒辦法浪費時間只處理你們，你們兩個去辦公室。

生：不要，像鬼屋……我不要去辦公室。

師：我就是要，出來。

.....

有學生講了粗話。

師：已有人列入觀察名單了。

（課輔教師丙校 102 老師，田野紀錄，2009 年 12 月 17 日）

在進入這個班級前，課輔教師已先預告我們「這個班很精采」。「精采」一詞逼真地呈現了場域如同遊戲般的性質，參與遊戲的人不自主地遵循著這些規則互動，愈是按著規則互動，愈像一場遊戲。遊戲是場域中的鬥爭或競逐。

除了象徵權力外，象徵暴力亦常見。象徵暴力是權力的一種形式，但不是權力類型，而是在日常中被賦予合法化的一種象徵形式，通常是隱而不見的，建立在人與人之間共享的「信念」之上，讓人能建構現實及社會世界的立即性意義，並讓不同的知識分子能夠達成共識（Bourdieu, 1991）。學校所隸屬的完整教育結構，能運用不同的象徵暴力與象徵資本，從微觀的教學權威、評量、獎狀及文憑，合理掩飾了再生產。無論是學童或課輔教師，雙方都很清楚，課輔教師並沒有與學校教師同等的權力。丁校教師談及某一位課輔單位很頭痛的學童時，便說：

師：白天不會，白天很乖。

問：為什麼？

師：因為他不敢在我的面前這樣子做什麼事情。（訪談，2010 年 6 月 15 日）

學童很清楚地知道，課輔教師和學校教師是不同的。一位課輔教師這樣說：

他們（培訓單位）都會說老師應該有老師的那個樣子，但是我們是學生，我們就算下去了，也還是學生，就那些小學生還是覺得你是大哥哥、大姐姐，就算我現在叫你老師，可是我覺得他們的心裡面，還是阿……反正你就是大哥哥、大姐姐，我皮一點，你們也不會拿我怎麼樣。（課輔教師乙校 202 老師訪談，2010 年 6 月 7 日）

權力的差異性所導致的差異，使得課輔教師所要面對的問題更加棘手。但由於教學資本不足，他們僅能運用極為有限且集中的象徵暴力來達到控制的手段，「剝奪下課及準時回家」大概就是最終極的處罰。Bourdieu 的象徵暴力並非是赤裸裸的壓制與暴力，而是將文化的系統加諸在學童身上，並被視為合法、合理的一種關係，在過程中，權力往往如 Bourdieu 所說，掩蓋在象徵與意義的系統之下（蘇峰山，2005）。但學童作為行動者，若是過度挑戰了這個有限的權力，那麼象徵暴力就幾乎要演變成為直白的壓制。

幾個女生傳著球在玩。

師：「拿過來！」

小容假裝要把球拿給他，實際上拿到桌面上來的是另一顆球。

老師微彎腰伸手要拿桌下的那顆，小容很快地抽手，老師沒有拿到。

老師盯著小容數秒鐘，舉起手臂用極大的力氣拍下桌子。

「拿過來！」小容嚇到了，把球遞給老師。

「你再嬉皮笑臉看看。」

（戊校 202 班，田野紀錄，2009 年 10 月 15 日）

課輔教師惱羞成怒，因為學童用球耍了他，但他並不承認他的憤怒。下課後，研究者問課輔教師為什麼突然對學童大發脾氣，他說：「我只是嚇嚇他們的，我沒有生氣。」學童的不服從，合理化了教師所運用的手段，甚至支配關係背後的權力也不必然被覺察。

象徵暴力的概念在Bourdieu的理論中占了極為重要的地位。象徵暴力，使得場域背後的權力關係隱而不見；唯有透過分析象徵權力，才能呈現「支配者與被支配者之間的客觀關係」，與支配關係中「被支配者被動、甚至反動的種種行徑」（賴曉黎，2013，頁8）。象徵暴力不僅是在場域中被傳達的規則和價值，還有「如何」被傳達。更重要的是，在傳達的過程中，象徵暴力透過「強加與自然化的過程，……生產出某種專斷性的正當化」（賴曉黎，2013，頁1）。在課輔場域中，有許多像這樣的片刻，課輔教師理所當然地傳達了某種專斷的正當化，這也是上節慣習的其中一種，但它更是「俗見裡的共識」（Bourdieu, 1972/2009, p. 333）。此類共識及對共識的信服，是因為誤將其任意性當作正當性。

小元坐在座位上突然罵三字經。

師：不可以罵三字經。

小元：他罵我，我就罵他。

小潔：好笨喔！頭腦智障……

師：不可以罵別人，再罵，站著上課（此時小元已被罰站了）。

……

準備進行遊戲，老師說明遊戲規則。

師：我只講一次，沒聽到就是你的損失。

小潔：我不玩。

師：為什麼？不行不玩。

（課輔教師戊校 101 老師，田野紀錄，2009 年 10 月 20 日）

說不出理由的必須要參與遊戲，獨斷地決定只會講一次，在教室裡更常見的：在糾正學童行為時，直接對其行為做出評斷或註解（例如，「作業太簡單了，所以沒寫，是嗎？」、「你們一定要讓老師生氣是不是？」、「寫作業用嘴巴寫的呀」）。這樣專斷的言談強化了教師對於學童意圖及慣習的推論，只是更加鞏固了階級的差異及區隔，加深了結構所導致的不公平。

然而，在現場偶見課輔教師試圖以不同的方式執行他們的工作，這些不同的方式能否成為一種行動者的自主性？下節接續探討。

四、課輔場域及教師的自主性

慣習及階級的聚斂及對立，是許多課輔教師的困境。前節談及班規的部分，有些課輔教師選擇以「協商」而非獨斷的方式訂定班規；有些亦處在同情學童階級的立場，選擇以較為溫和的方式來進行他們的教學工作。這些乍看之下可能是自主性的一種形式，但協商之後的班規內涵，以及對於執行班規的方式，究竟有多大的影響？以較為溫和的方式呈現象徵暴力，或是以較為直白粗暴的方式執行象徵暴力，會是課後輔導場域中的一種自主性？而這種自主性可否鬆脫再生產的機制？

Bourdieu (1993, p. 72) 曾說，場域的形式與資本的形式一樣多，學校教師的教育相關資本自然要比課輔教師來得多，例如，他們可以訴諸校規、宣稱家長的不適任、給予學童特殊的標籤……但課輔教師幾乎沒有這樣的資本。課輔教師可以請求督導協助，或是透過學校開案和結案的權力，給予或取消課輔權利等，但都需要先取得學校的認可，無法單方面執行這個權力。也因為沒有足夠的權力，使得課輔教師必須發揮創意、同理學童，取得在場域當中的優勢，這有時成為了他們可能的自主空間。

……理想狀態就是……小朋友他有在參與在課堂上吧！對！不一定要很安靜，可是就是他有……在把注意力放在你的課堂上的時候……因為這樣表示老師……掌握到小朋友的學習情況，然後小朋友……也不會覺得好像是在……被壓迫的感覺。……就是小朋友可以自動，也不是自動，就是他們的注意力可以……放在課堂上！……所以自己會覺得……教學方法是要……不能太那個……要隨著小朋友的節奏。（課輔教師辛校 502 老師訪

談，2010年6月23日）

隨著學童的節奏，讓他們達到學習，像辛校502的教師並不算少，理由正如他所表達的，這樣可以讓學童不會感覺到被壓迫，又可以讓他們學習。但是，一旦「安靜」這樣的文化品味透過學校、督導的壓力而被要求時，課輔教師便容易回到使用象徵暴力的途徑。

在田野中，我們發現乙校的課輔教師302，他的課堂有許多的聲音，外人看起來，他像是缺少班級經營能力的教師。但仔細觀察，他的課堂作為一個小型場域，不論是哪一種階級的慣習均不凸顯。

老師刻意將說話聲音放小，避免干擾學生寫作，學生討論時也輕聲細語。

生：老師，今天數卷A卷很重要？

師：你要坐哪邊？（老師用手指阿成的位置，示意要他去坐好，但阿成想坐另一邊，老師不再制止）

……

生：會很難！（指的是數卷）

師：不會，再問我。

學生陸續寫完習作，開始有點噪音，但很快因要寫回家功課而又安靜下來。

……

學生會互相教導。阿中在教小祥的時候，好像遇到困難，老師想過去幫忙，遭到阿中拒絕。

阿中：等一下，先讓我講話。（老師讓阿中自行解決）（課輔教師乙校302老師，田野紀錄，2009年12月21日）

由於乙校302老師幾乎不行使他的權力，因此也看不到象徵暴力，或是因為反抗象徵暴力而出現的競爭對立。對照其他亦是柔聲細語的老師，⁶例如壬校602老師，他們兩位的差異性在於，乙校302老師的班上沒有處罰。課輔教師的自主性，

6 柔聲細語乍看像是典型中產階級的慣習，像是本研究提到的對安靜的要求和慣習。但實際上，乙校302老師的班上充滿了各種的聲音，有的學童會將手機裡的音樂擴音播放出來，有學童會邊做作業邊朗讀出聲。他並不要求教室要安靜，這是我們之所以區分它與中產階級慣習不同之處。

似乎必須建立在拋棄某些實踐的慣習，尤其是依賴象徵暴力來執行權力的行為。

在文獻探討中曾提及，Bourdieu認為教育場域有所謂的相對自主性。這樣的相對自主性對於課輔教師的自主性，自然有所影響。某些課輔機構可能更認識到文化資本與階級再製的問題，也較能夠保護課輔教師的自主性，使他們覺察到慣習的差異性，並做出不同的行動。例如，乙校302老師的班級雖然看似沒有秩序，但卻能夠不受到督導或學校教師的干預。但由於我們所蒐集到的資料，還不足以做出這個面向上的分析與推論，這個部分期待未來有不同的研究加以深究。再者，Bourdieu在談及教育的相對自主性時，是透過它來論述社會不平等在教育方面被誤識的維度（引自Swartz, 1997/2006, p. 237）。換言之，教育上所提供的形式上的機會，讓人誤以為它們能夠抵制外部要求，打破階級的再製，但下層階級地位上升的可能性卻極為微小。

伍、結語

本研究歸納出幾個重要的研究發現，包括：一、課輔與學校之間具有同源性。學校的權力透過開案、開學儀式、與導師之間的課堂紀錄本等方式滲透至課輔場域，課輔教師及督導有時亦必須透過學校的權力使學童遵守課輔要求，這些都影響了課輔場域的自主性。二、安靜與維持秩序被課輔教師視為執行教學行動的象徵權力，但卻使學童的階級意識和慣習更加鮮明，加深與課輔教師之間的敵對關係，符合了Bourdieu所描述的，在自主性低的場域中，實踐的邏輯是對抗。三、在無法執行其教學行動時，課輔教師自然地將過去已內化的專斷原則用在實踐之中，象徵暴力被視為正當的，很難看到相對的自主性；而當課輔教師放棄使用象徵暴力時，可能才是自主性的開始。

Bourdieu的社會科學對象並非是個體，而是「場域」，是慣習推動了社會實踐，而不在於個人。本研究期望凸顯的，是場域當中不可避免的再生產特性，而非參與課輔的個體或是提供課輔的單位之個別問題，也並非是課輔提供單位的原意。本研究試圖理解課輔場域是如何從非專業教育工作者手上複製出來？課輔教師遭遇了各式的問題，其中一部分原因可能是缺乏教學能力或補救教學專業知能的緣故。但除了教學效能之外，他們所面對的，正是那些因為缺乏文化資本及經濟資本而來到課輔場域的一群學童，處境也更加艱難。正由於這些大學生缺乏教學資本，他們

在這個場域之中的表現，是我們得以理解他們如何受制於實踐法則的一個管道，更能看出慣習所導致的再生產，此為本研究重要之處。

客觀結構愈是穩定，再製就愈是完整。課輔作為學校分化的他律型次場域，與學校的同源性高，恐怕無法改進原場域再生產的特性，除非次場域朝向自主化。另外，實踐者並不知道自己正是結構孕生的產品，本研究中的課輔教師亦然。自主性與反思性息息相關，若能讓課輔教師更加覺察到自身階級的慣習，以及理解課輔中各種象徵暴力所產生的問題，進而拋棄象徵暴力的使用，可能會是改變的開始。

Bourdieu亦曾提及外顯教學比起內隱教學，能使學童更易習得與原本階級慣習不同的知識。外顯教學是指教學者不把慣習視為理所當然，而是留意學生背景，因應差異調整策略，這個部分亦是多元文化教育工作者未來應努力的方向。雖然依照結構的安排，支配階級可能不會允許外顯教學成為主流，然將外顯教學方法納入實踐的課輔場域，能否更具有自主性並中止再生產的邏輯，亦值得未來研究投入探索。

致謝

本研究為國家科學及技術委員會補助之專題研究計畫「大學生對弱勢兒童的理解：偏遠地區教育民族誌的研究」（NSC 100-2410-H-259 -056）之成果。衷心感謝匿名審查人以及莊致嘉教授所提供的寶貴建議。對曾於不同階段參與之研究人員包括劉修豪、白惠如、陳淑娟、陳曉雯、林曉妮，以及所有的研究參與者，謹致謝忱。

參考文獻

- 王雅玄、陳靜盈（2012）。多元升學制度下的菁英生產：貴族習尚之學校實踐。臺灣教育社會學研究，12（2），85-122。
- 【Wang, J.-H., & Chen, C.-Y. (2012). The elite production of the multiple enrollment program: Nobility practice in an elite private school. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 12(2), 85-122.】
- 包亞明（譯）（1997）。文化資本與社會煉金術：布爾迪厄訪談錄。上海人民。
- 【Bourdieu, P. (1997). *Cultural capital and social alchemy: Interviews with Pierre Bourdieu* (Y.-M. Bao, Trans.). Shanghai People's.】
- 林碧芳（2009）。從文化資本探討才藝學習對學習成就的影響。教育與社會研究，17，111-134。
- 【Lin, P.-F. (2009). An empirical study of the relationships between talent classes and learning. *Formosan Education and Society*, 17, 111-134.】
- 邱天助（2002）。布爾迪厄文化再製理論（二版）。桂冠。
- 【Chiou, T.-J. (2002). *Bourdieu's cultural reproduction theory* (2nd ed.). Laureate Book.】
- 邱天助（2007）。國家意志下，人文社會學術生產的再反思：Bourdieu 場域分析的啓示。圖書資訊學研究，2（1），1-19。
- 【Chiou, T.-J. (2007). Under the will of the State, rethink the academic productions of the social sciences and humanities in Taiwan: A perspective of Bourdieu's field theory. *Library and Information Science*, 2(1), 1-19.】
- 洪瑞璇、潘慧玲（2021）。學校變革生發的場域分析：以學習共同體為焦點。臺灣教育社會學研究，21（1），49-90。https://doi.org/10.3966/168020042021062101002
- 【Hung, J.-H., & Pan, H.-L. W. (2021). A field analysis on engendering change in schools: A focus on learning community. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 21(1), 49-90. https://doi.org/10.3966/168020042021062101002】
- 高宣揚（2002）。布爾迪厄。生智。
- 【Kha, S.-Y. (2002). *Bourdieu*. Shengchih.】
- 張建成、陳珊華（2006）。生涯管教與行為管教的階級差異：兼論家庭與學校文化的連續性。教育研究集刊，52（1），129-161。

- 【Chen, C.-C. C., & Chen, S.-H. (2006). Social class and career/behavior supervision over children: Reconsidering the cultural continuity between family and school. *Bulletin of Educational Research*, 52(1), 129-161.】
- 張源泉、曾大千、楊振昇（2016）。象牙塔裡的謊言？。教育科學期刊，15（1），31-55。
- 【Chang, Y.-C., Tseng, D.-C., & Yang, C.-S. (2016). A fairy tale in an ivory tower? *The Journal of Educational Science*, 15(1), 31-55.】
- 許殷宏、謝艾芸（2012）。原住民族中學生文化資本運作的階級差異。教育學誌，27，39-82。https://doi.org/10.6479/JE201206.0039
- 【Hsu, Y.-H., & Hsieh, A.-Y. (2012). Exploring the cultural capital differences resulted by the social class among aboriginal middle school students. *Journal of Education*, 27, 39-82. https://doi.org/10.6479/JE201206.0039】
- 陳怡靖、黃毅志（2011）。學科補習、社會資本、文化資本與高中多元入學關係之研究。教育研究學報，45（2），87-111。
- 【Chen, Y.-G., & Hwang, Y.-J. (2011). A study on the relationship among cram schooling, social capital, cultural capital and multiple entrance program of senior high school. *Journal of Education Studies*, 45(2), 87-111.】
- 黃庭康（2018）。不平等的教育：批判教育社會學的九堂課。群學。
- 【Wong, T.-H. (2018). *Inequality in education: Nine lectures on critical sociology of education*. Socio.】
- 翟本瑞（2002）。家庭文化資本對學校教育影響之研究：以農業縣山區小學為例。教育與社會研究，4，181-195。
- 【Jai, B.-R. (2002). The influences of family cultural capital on schooling process: A case study of a mountain-area-primary-school. *Formosan Education and Society*, 4, 181-195.】
- 劉正（2006）。補習在臺灣的變遷、效能與階層化。教育研究集刊，52（4），1-33。
- 【Liu, J. (2006). The transition, efficacy, and stratification of cram schooling in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 52(4), 1-33.】
- 蕭仲廷、黃毅志（2015）。台灣國三生原漢族群與其他出身背景透過社會資本、文化資本、財務資本對學業成就之影響。教育研究學報，49（1），29-54。https://doi.org/10.3966/199044282015044901002

- 【Xiao, X.-T., & Hwang, Y.-J. (2015). The effects of aborigines and Hans, and other backgrounds through social, cultural, and financial capitals on the ninth graders' academic achievement in Taiwan. *Journal of Education Studies*, 49(1), 29-54. <https://doi.org/10.3966/199044282015044901002>】
- 賴曉黎（2013）。幻象與共謀：布赫迪厄論秩序的自我持存。《台灣社會學》，26，1-36。
<https://doi.org/10.6676/TS.2013.26.1>
- 【Lai, S.-L. (2013). Illusio and complicity: Bourdieu on the self-perpetuation of order. *Taiwanese Journal of Sociology*, 26, 1-36. <https://doi.org/10.6676/TS.2013.26.1>】
- 賴定皇（2020）。從多重對應分析論場域理論流變。《政治與社會哲學評論》，73，109-185。
[https://doi.org/10.6523/SOCIETAS.202012_\(73\).003](https://doi.org/10.6523/SOCIETAS.202012_(73).003)
- 【Tai, T.-H. (2020). An appraisal of the varieties of theories of fields in terms of multiple correspondence analysis. *SOCIETAS*, 73, 109-185. [https://doi.org/10.6523/SOCIETAS.202012_\(73\).003](https://doi.org/10.6523/SOCIETAS.202012_(73).003)】
- 蘇峰山（2005）。布爾迪厄：《教育、社會與文化中的再製》導讀。載於蘇峰山（主編），意識、權力與教育：教育社會學理論導讀（二版，頁199-212）。南華大學。
- 【Su, F.-S. (2005). Introduction to “reproduction in education, society and culture” by Broudieu. In F.-S. Su (Ed.), *Consciousness, power and education: Introduction to theories in sociology of education* (2nd ed., pp. 199-212). Nanhua University.】
- Bonnewitz, P.（2002）。布赫迪厄社會學的第一課（孫智綺，譯）。麥田。（原著出版於1997）
- 【Bonnewitz, P. (2002). *Lessons on the sociology of Pierre Bourdieu* (C.-C. Sun, Trans.). Rye Field. (Original work published 1997)】
- Bourdieu, P.（2009）。實作理論綱要（宋偉航，譯）。麥田。（原著出版於1972）
- 【Bourdieu, P. (2009). *Outline of a theory of practice* (W. H. Song, Trans.). Rye Field. (Original work published 1972)】
- Bourdieu, P.（2003）。實踐感（蔣梓驊，譯）。譯林。（原著出版於1980）
- 【Bourdieu, P. (2003). *Le Sens Pratique* (Z.-H. Jiang, Trans.). Yilin Press. (Original work published 1980)】
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C.（2002）。再生產：一種教育系統理論的要點（邢克超，譯）。商務。（原著出版於1990）
- 【Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2002). *Reproduction in education, society and culture*

- (K.-C. Xing, Trans.). The Commercial Press.】
- Swartz, D. (2006)。文化與權力：布爾迪厄的社會學（陶東風，譯）。上海譯文。（原著出版於1997）
- 【Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu* (D.-F. Tao, Trans.). Shanghai Translation. (Original work published 1997)】
- Willis, P. (2018)。學做工：勞工子弟何以接繼父業？（秘舒、凌旻華，譯）。麥田。（原著出版於1977）
- 【Willis, P. (2018). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs* (S. Mi & M.-H. Ling, Trans.). Rye Field. (Original work published 1977)】
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1988). Vive la crise!: For heterodoxy in social science. *Theory and Society*, 17(5), 773-787.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Brubaker, R. (1993). Social theory as habitus. In C. Calhoun, E. LiPuma, & M. Postone (Eds.), *Bourdieu: Critical perspectives* (pp. 212-234). Polity.
- Emmerich, N. (2015). Bourdieu's collective enterprise of inculcation: The moral socialisation and ethical enculturation of medical students. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1054-1072. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.886939>
- French, A. (2020). Academic writing as identity-work in higher education: Forming a “professional writing in higher education habitus”. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1605-1617. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735>
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: The case of social capital and education. *Education, Knowledge and Economy*, 3(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/17496890902786812>

- James, M., Boden, R., & Kenway, J. (2022). How capital generates capitals in English elite private schools: Charities, tax and accounting. *British Journal of Sociology of Education*, 43(2), 179-198. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2026211>
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu* (Revised ed.). Routledge.
- Lareau, A. (2000). Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Rowman & Littlefield. (Original work published 1989)
- Lareau, A. (2002). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- LiPuma, E. (1993). Culture and the concept of culture in a theory of practice. In C. Calhoun, E. LiPuma, & M. Postone (Eds.), *Bourdieu: Critical perspectives* (pp. 14-34). Polity.
- Maton, K. (2005). A question of autonomy: Bourdieu's field approach and higher education policy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 687-704. <https://doi.org/10.1080/02680930500238861>
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447. <https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- Reay, D. (1995). "They employ cleaners to do that": Habitus in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 353-371. <https://doi.org/10.1080/0142569950160305>
- Reay, D. (2004). "It's all becoming a habitus": Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Robbins, D. (2006). Habitus. In A. Harrington, B. L. Marshall, & H.-P. Müller (Eds.), *Encyclopedia of social theory* (pp. 239-240). Routledge.
- Schirato, T., & Webb, J. (2002). Bourdieu's notion of reflexive knowledge. *Social Semiotics*, 12(3), 255-268. <https://doi.org/10.1080/10350330216373>
- Spindler, G., & Spindler, L. (Eds.). (1982). *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Holt, Rinehart and Winston.
- Thomson, P. (2010). Headteacher autonomy: A sketch of a Bourdieuan field analysis of position and practice. *Critical Studies in Education*, 51(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.500000>

org/10.1080/17508480903450190

- Wacquant, L. J. D. (1989). Toward a reflexive sociology: A workshop with Bourdieu. *Sociological Theory*, 7(1), 26-63. <https://doi.org/10.2307/202061>
- Wang, G. (2021). "They are bad seeds": Stereotyping habitus in Chinese VET colleges. *British Journal of Sociology of Education*, 42(7), 1008-1021. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1959299>
- Wien, C., & Dorch, S. B. (2018). Applying Bourdieu's field theory to analyze the changing status of the research librarian. *LIBER Quarterly: The Journal of the Association of European Research Libraries*, 28(1), 1-17. <https://doi.org/10.18352/lq.10236>
- Yang, Y. (2014). Bourdieu, practice and change: Beyond the criticism of determinism. *Educational Philosophy and Theory*, 46(14), 1522-1540. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839375>
- Zelditch, M., Jr. (1962). Some methodological problems of field studies. *The American Journal of Sociology*, 67(5), 566-576.