

研讀書籍：**Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education**

研讀範圍：社會階級至關重大 2/全書

主講人：游美惠、主持人：張如慧

《家庭優勢：小學教育中的社會階級與家長參與》

章節架構（除前言，後記與附錄之外）

1. 社會階級與家長的學校參與
2. 教師想從家長那兒獲得什麼？
3. 家庭和學校兩個世界：Colton
4. 家庭和學校緊密連結：Prescott
5. 母親與父親：家長參與學校教育的性別差異
6. 為什麼社會階級會影響家長參與學校教育
7. 教育利益：正面功效
8. 家長參與的黑暗面（代價）
9. 體制間的連結與社會階級差異

前言(by Julia Wrigley)

• 緒論：《家庭優勢》這一本書在美國社會界是一本不凡的著作，書中仔細探討社會階級如何影響家長對於孩童學校生活的介入和參與，在社會學的研究之中，社會階級常常只是被視為一個變項，為何社會階級相當重要且發揮著影響力，相關的探究仍屬稀少，在日常生活的互動之中，包含人和制度的互動，社會階級常未被視為一個動態的要素，但 Lareau 在這本專著之中，仔細探究家長如何運用他們所擁有的資源幫助自己的孩子在學校成功，勞工階級和中產階級的家長一樣，都想要幫自己的孩子，但是他們所擁有的資源類型以及數量並不相同，所以他們的介入行動和干預方式也就很不相同，中產階級的家長有社會優勢（高地位的工作，好的學歷以及組織技能）可以幫孩子取得好的成就表現，Lareau 的研究具有原創性，她仔細呈現出（中產階級的）家長作了一些小的但具決定性的努力，而讓他們的孩子能得到諸如讓好老師教等更多額外的資源。

- 「文化資本」的概念

1. Lareau 運用法國社會學家 Pierre Bourdieu 的「文化資本」概念，在美國社會的脈絡中，文化資本不限縮在菁英文化的代間傳遞上，美國社會的中產階級家長，「投資」他們的資本努力協助他們的小孩取得高的學業成就，將「文化資本」的概念「美國化」之後，個人的條件和社會結構交織運作如何影響小孩的成就表現，優勢系統化地在某些人身上產生作用，但在某些人身上責備排除，所以孩童本身的學習和競爭力就明顯受到其階級背景之影響，這就是《家庭優勢》這本專著的核心主題。

2. Lareau 指出中產階級家長會仔細監督孩童的家庭作業，會留意觀察老師的表現與作為，也為介入學校教育，以免可能的對小孩有所不利之災難或惡果產生，但勞工階級的家長則傾向於把家庭和學校是做事截然二分的領域，他們很少嘗試去影響教育體系，他們較相信老師的專業。

- 家長投入學校教育的負面效果：社會階級能告訴我們故事的某些面向，但卻非全貌，個人的人格特質、世界觀的差異、生活風格或是學術傾向等，也都多少會產生影響，故階級位置也就可能同時帶來限制或自由度。

- 民族誌的角色

民族誌研究需要有持續性、自我反省，同時也要研究者願冒險去「侵入」（介入）別人的生活，並透過觀察不斷反芻意義之所在，田野工作必須在現場觀察和分析架構間求得平衡，找出社會實體的複雜度，作者 Lareau 深切體會到這種研究取向的挑戰性，也在其著作中展現出個體經驗豐富的特殊性，但又能將社會階級與文化資本做出一獨到的分析，相當可取。

- 關於家庭和學校的近期研究成果（p.p.X-Xii）

1. 過往的研究比較關切學校教育的品質，關注家庭背景的影響相對不算多。

2. Joyce Epstein（1996）的研究

3. Claude Goldberg（2000 ? forthcoming）

- 立基於階級基礎之差異及其互動性（interactable）特質：勞工階級者相對比較不擅長建立社會網絡，他們比較常和親戚家庭成員來往而已，他們不像中產階級者可以在閒聊和交往互動之中作訊息的交流分享，舉例來說，中產階級家長比勞工階級家長更能叫出小孩同學的名字，而勞工階級之家長也比較沒有信心針對教學的議題發表意見，勞工階級的家長傾向認為家庭和學校是分離的領域。但即使如此，作者 Lareau 認為教育的不平等不可能透過勞工階級家長的學校事

務參與提升而有所改變。

- 未來研究的主題
 1. 郊區學校和大城市中的學校情形不同未來可以深入探究。
 2. 針對家長參與的議題，從事國際教育比較研究，應也很值得發展。
- 教育與社會運動
 1. 過往的研究者很少把家長視為是一個集體力量（a collective force）對其可能造成的教育變革進行探究，本書作者 Lareau 用階級文化的角度切入讓我們得以窺見家長的學校知識和資源對於教育不平等造成的影響，有較多資源的人也連帶位居有利之位置促成制度能如其所願地被改變。正是因為學校教育的品質影響很大，所以家長的影響操弄也就更加舉足輕重，而「以客為尊」的教育（"customizing" education）讓家長在孩子遇到諸多學習狀況（或說問題）時可以更緊急快速地處理妥當。
 2. 更大規模的社會運動可以帶來教育的變革，讓政治權力、經濟財富與文化資本都可以更平等的再分配，一個（公平的）社會應該讓每個孩子都有「家庭優勢」，我們應該致力於此，積極努力。

Ch1 社會階級與家長參與學校教育

- 過往有些研究指出學童本身的能力與動機才是影響教育成就的重要因素，社經地位的影響不算什麼，但是作者在這一本書中強力主張，社會、階級對孩童的校園生活影響重大。老師會要求家長參與，而社會階級會影響家長所擁有之資源多寡，以及左右家長是否可以回應老師所提出來的家長協助之要求。
 - 作者強調分析應邀仔細檢視體制間的連結（inter- institutional linkages），就像不同階級者的工作屬性不同，會不會把工作帶回家未完成之類的 work 和 home 有連結，學校教育和家庭生活也有連結，不容忽視。
 - 本書的第一章性質像文獻探討，同時也介紹本書的章節架構安排，第二章探討親師關係以及教室和任教老師的樣貌與接觸經驗，第三～四章分別探討研究場域之中的親師互動過程、場景等，兩所學校、兩個教師與教室以及學生家長如何與之互動，這些訊息和細節均有不少田野資料呈現出來。
 - 在 Colton，勞工階級的家長尊敬老師，也看重老師的專業，所以他們不太會介入學校教育，教師具有專業自主性，家長只是協助孩子準備上學的功課，不會想「改變」或介入。所以作

者用“Separation”來形容家庭和學校的關係。但在 Prescott，家長（尤其是母親），不只關注孩童在家裡的活動，他們也試著影響孩子在學校的學習。他們會運用一些策略以避免孩子分到「壞老師」的班級，他家也會在家交孩子課程，尤其是那些功課比較不好孩子的媽媽，更積極投入（或說「介入」）學校教育。Parents sought to individualize their children's schooling in significant ways。

- 作者認為，探討家長介入學童教育背後的意義很重要，在 Prescott，可以明顯發現家長對學校的不滿意或負面評價，他們想要 take a leadership role 去主導孩子的教育，所以可以這樣說，在 Prescott，許多學童具有 a two person single career，因為媽媽和小孩都投入在孩子的學校課業之中，不像 Colton 孩童只能在學校體制內，用自己的能力、勤奮向學、志向等去積極表現，Prescott 比孩童在小學是被家長引導與監督的。

Ch.4 母親與父親：家長參與學校教育的性別差異

- 在過去 30 年，美國的家庭產生重大的變遷，雙親除了被要求盡養育子女的職責之外，當代更被期待應努力提升子女的認知，尤其是母親更背期待於此要多用心，這項從生理、心理轉移到認知發展的變化，增加了雙親更多的責任和義務，社會科學相關研究應該要更重視這項變遷，在這一章，作者提出證據並指出，對於子女的教養責任，母親仍擔負更重，尤其是中上階級的母親；而關於促進孩童的認知發展，相關工作責任也仍是主要落在母親身上，整體而言，中上階級的母親在關心子女的學校教育的方面投入最多，而勞工階級父親投入最少心力。
- 作者在這一章之中引用大量田野資料作論證，指出母親投入更多的情形，也分析到其實學校老師本身的性別偏見也會造成影響，諸如老師認為父親的時間更寶貴，當父親參與學校活動時，老師也會給予更多讚美。
- 本研究指出母親在教養子女在近數十年之間一直擴增，尤其是中上階級的母親，比起十九世紀，今日的母親，在提升子女的學業成績表現上得面臨更多繁複多變且勞力密集的工作任務，父親只是扮演鼓勵，讚美或做決策而已，所以整體而言，家長參與仍主要是母親參與，而父親扮演的是象徵性的角色，特別在中上階級的家庭。

後記

1. 這本書的第一版和第二版，前後相距十多年（over a decade），這期間，家庭和學校都經歷重大變遷，相關研究也有長足之進展，其中很重要的一項改變是強調家庭和學校兩者之間的互動關係，尤其應重視這互動關係所發生的社會脈絡，過往比較強調影響學校教育的「家庭因素」，而今，

思維應當改變，不能簡化地認為中產階級家庭就是「好的」、「適當的」，而勞工階級和貧窮家庭就是不利的、有缺陷的，研究應更著重探討家庭所受到的結構影響力是什麼，而國家又如何造成影響家庭實作（family practices）。

2. 影響家長與學校教育之可能因素頗多，只強調階級因素會造成誤導，在「後記」中作者先回顧過往相關文獻澄清這一點，而後提出一些概念性議題（conceptual issues），作者非常強調探討「脈絡」形塑學校經驗的重要性，尤其是不應低估「結構不平等」的角色，資源分配不均（尤其是權力），會造成重大影響，作者認為階層化的過程和家庭—學校關係之探討，密不可分。文化和社會資本的概念，也很可以運用來分析，只是別扭曲或誤用了 Bourdieu 的理論，作者認為擁有階級資源和如何啟動運用資源是兩回事，要細緻探究，才能彰顯出「再製時刻」（“moments of reproduction”）。
3. 學校不是中立的體制。舉體罰為例，勞工階級、貧窮家庭和學校立場不一致，他們會將學校認為是國家的 arms；中產階級家庭較不會用體罰，但會有語言暴力，這“class- specific realities”應該要留意！
4. 方法論的議題：
 - 愈來愈多跟質性研究與民族誌研究有關的好書出版，可喜可賀。但作者歷經十多年至今仍覺得質性研究是困難的、耗費心力的，但若功夫仍是得下，這是重要的！
 - 質性研究資料分析軟體能幫得忙實在有限，它無法幫助思考，不斷重複閱讀和探索研究資料是必要的！

1.

附錄 田野工作的常見問題—個人札記

- 關於研究資料如何被蒐集的真實描述一直很欠缺，但這種描述與揭露卻很重要。許多社會學的質性研究作品都沒有仔細描述研究過程，也沒有討論到在民族誌田野工作中所伴隨的陷阱、延遲和挫折感等，沒有給讀者任何相關的啟發與洞見，大部分的研究也未披露其「內部苦工」（inner-workings），相當可惜。（p.197）
- 到底研究如何被完成，常常留待他人猜想，許多研究甚至以很好的書寫掩蓋了資料和文件蒐集之拙劣，作者認為應該仔細探討研究過程之中的點點滴滴，就如同《街角社會》作者 William Foote Whyte 在其研究成果之中所作的仔細描繪一般，本書作者想效法 Whyte，故在本書之附錄

之中，作者將分成兩個部分仔細探討自己研究之優缺點，希望這樣的揭露能幫助讀者，不僅能讓讀者更深入了解這個研究，從中獲取洞見（insight），也能為田野研究會面臨的一些常見共同的問題，提供具體示例。作者認為我們不應對田野工作有太多浪漫的想像，也不應該認為將研究的「內部苦工」（inner-workings）揭露或公開討論是沒必要的，相反地，正因為質性研究沒有特定的研究規則，無法靠電腦程式下個指令就解決問題，因此更需要在資料搜集、分析和書寫研究報告時，作更具體的描述，以協助研究新手，讓他們有具體的指導方針可茲遵循。（p.198-199）

● Part I : The Method of Home Advantage

- 研究者個人背景的介紹
- 研究的開展：先交待原初的研究計畫（p.200 下方），而後分別交待研究者如何進入田野（兩所學校 Colton school 與 Prescott school），以及在兩所學校大不相同的處境和感受，【心得：作者學到一些教訓，不吝分享，有些很幽微，但都具體的描述出來並貢獻可能的改善策略，對於田野研究之進行，提供了很好的借鏡，it is helpful !】
 - 在教室中，研究者（Lareau）的角色
 1. 在 Colton，研究者和田野中的師生關係較融洽自在，而教室的硬體空間安排也較妥適，便於「參與觀察」。
 2. 在 Prescott，無論是課堂的組織、空間的安排都較不理想，加上家長較頻繁出現，讓研究者跟學童互動都較困難，研究者甚至掙扎著是否要管秩序，比起在 Colton，角色的定位似較模糊，連在田野現場要做筆記似乎也比較困難，而這也導致在研究結果呈現中，Colton 田野資料出現比較多。
 - 跟家庭接觸的管道
 1. 作者在這個部分交待她如何挑選學生的家長進行訪談，原先有一些設定（如頁 209 上所示），但後來也得做些因應調整。另外，作者也交待了自己訪談了 2 所學校的校長和老師，也說明了訪談問了哪些問題。
 2. 整體而言，作者覺得挑選這兩所學校是很恰當的田野選擇，兩所學校（兩個班級）在管教問題、學業成就表現，以及家長參與等面向都沒有差很多，也都能讓研究者找到「高參與」與「低參與」的家長接受訪談，要找受訪者不成問題，但因為不是隨機抽樣，且樣本也很小，故研究者也不敢十分肯定自己這樣的印象是否正確。
 - 邀請訪談：此段作者詳細交待邀約家長進行訪談的過程（書面或電話邀請，想要父母雙

方都邀訪及其是否成功進行訪談的狀況，每次訪談進行的時間長短等)。

- 家長眼中的研究者角色：此段作者詳細交待自己和兩所小學的家長互動情形，相較於 Prescott 家長對「研究生」角色之明瞭，Colton 學校之家長有的甚至不知道什麼是“graduate student”，而關於有家長誤以為她是校方人士，作者也很焦慮，試圖做清楚表明。

- 訪談：此段作者詳細交待實際進行訪談的過程，研究者大部分都在受訪者家中訪談，會準備訪談大綱，但彈性運用研究者認為在訪談時，the respondent should be “with you”非常重要！每次訪談差不多都有 15 分鐘的暖身準備時間才進入正式訪談，這樣可以讓受訪者比較放鬆，若訪談仍無法順利進入狀況，研究者就會暫停訪談，轉而開始閒聊。若是真的無法挽救訪談，那就盡快完成訪談逃離現場吧！

- 資料的分析：作者說明自己分兩階段分析研究資料，先是初步分析，之後再仔細分析。基本上作者的資料分類與分析是非常「土法煉鋼」的，用打字、剪、貼、索引卡 (index cards)、分類盒等協助釐清問題、探究解答。另外，也用「資料展示」(data displays) 的方法，用矩陣呈現，以便更能掌握與詮釋資料，讓作者對於資料運用之正確性更具用心。

家長參與項目	項目一 (出席會議)	項目二 (班親會)	項目三 (閱讀)
學生				
A				
B				
C				
D				
E				
.....				

- 錯誤：田野中的教訓

1. 撰寫田野筆記進度落後，當然「研究者也是人」，落後或疲憊等都在所難免，有時是研究者太投入田野，忘了自己的參與觀察者角色，但作者整體而言，覺得這樣的情形對研究很不好，會影響研究的品質，且會帶來許多焦慮，很不值得！如果可以重來，研究者絕對不會重蹈覆轍。
2. 由於意識到這個問題很嚴重，研究者甚至發展了一個「Lareau Iron Law」，作自我要求，除非當天晚上有空或隔天 24 小時有空可以寫下田野筆記，否則絕不進入田野。研究者認為這樣的自我要求很重要，因為做田野而不寫筆記對研究是具有破壞力的！

- 一個混雜的模式 (a hybrid pattern)

過往的研究者有可能獲得全額研究補助，然後就專心一致地做研究，浸泡在田野中，但當今社會，研究者常面臨到多重角色的重擔，很難只專心做田野研究，在不同工作場域和職務要求之間穿梭，讓搜集田野資料這件事更顯困難，有時甚至會錯過了第一手的資料，錯失良機，也可能會忘了原先要探討的知識性問題，不免迷惘或錯亂，這些都是值性研究者得面臨考驗。

●Part II 研究問題的問題 (Problems with the Research Question)

- 被資料所蒙蔽

2. 受教於 Michael Buraway (公共社會學大師) 之課堂，學習參與觀察與研究撰寫，瞭解發展「一個 argument」與「批判觀點之研究」很重要。

3. 作者原先較沈溺在田野之資料搜集，但發現自己不免失焦，也無力將資料與理論做好的連結，她稱之為 intellectual confusion (p.220 下方) 對田野中的事物做豐厚詳細的描述，並無法「聚焦」作者之前誤以為值性資料可以說明因果關係，但其實質性資料只能闡明事件之「意義」，無法在本研究中說明家長之行爲 a 是比行爲 b 有更強烈的效果。

4. 要更縮減 (narrow) 研究的興趣，更聚焦在提問 intellectual problem，試著發展論點。

5. 在這一大大段之中，作者提出了許多反思，同時也提出一些實用的建議，諸如 Buraway 給她的評論與建議 (p.222 中引言)，以及在每一頁田野筆記之下方作一兩段重點摘記，同時如何努力連結資料 (行動者的主觀經驗) 與理論 (看見結構之存在與運作、批判觀點) 等，同時作者也指出要作取捨，研究就像人生一樣，無法面面俱到，只能做選擇。哪些缺點是你的研究可以容忍其存在的、哪些是完全不可接受的，什麼對研究是更重要的，這關乎研究者自己的 intellectual identity，所以在研究一開始就釐清是非常重要的！

- 關於「寂寞的漫遊者」這個問題

1. 既使有清楚的 intellectual identity 以及理論性提問，研究問題仍須不斷因應資料而做調整，過往人們常有個錯誤迷思、孤單的完成，這是 the myth of individualism。

2. 做研究其實是很具社會性的 (social)，因為想法不是憑空而出，而是出自社會脈絡，在研究期間，和人討論、書寫以及送審受評等，和文獻對話等，也都是具有社會意涵的。

3. 作者後來累積出的經驗是：(1)發現自己的研究問題的確會不斷修正改變，舉例來說，本研究原先是要探討「學業成就」但作者改而將重心轉移到「文化資本」和較少量的「家長參與」，所以研究問題的確是在“evolved”。(2) 作者自己後來揣摩出的研究技巧是每三次去

田野之後，一定會重新審視研究問題，希望能更進一步，或許是跟同僚討論，或許跟相關研究作些比較，或是寫個比較長的 memo，以便別人可以閱讀與批評，當然也一定會對整體研究計畫之目的加以反思，包括理論性提問，資料的狀況，以及是否仍有落差等。(3) 關於分析，作者也區分出兩個層次，一事在田野筆記之末的分析，比較是記錄下一些特定的事件或是田野的動態變化，而前述(2)的那種“state of the question push”的分析，則比較是更廣泛的且更具反思性的，最重要的是更具有社會意涵，希望能延伸研究，將之與社會脈絡接軌，使研究（對田野）的貢獻更能被評估出來，要安排這類的社會互動並不容易，但是因為互動不會自動發生，故更要用心安排。(4) 作者會自我要求每幾個月就寫下一些東西（不是和別人聊聊說說，那回饋不大，寫下東西會更有效），然後設下 deadline（譬如安排一個相關主題的演講），逼自己寫，然後有機會和別人討論 working paper 的內容，這樣未來論文比較有可能出版刊登。

- 關於書寫

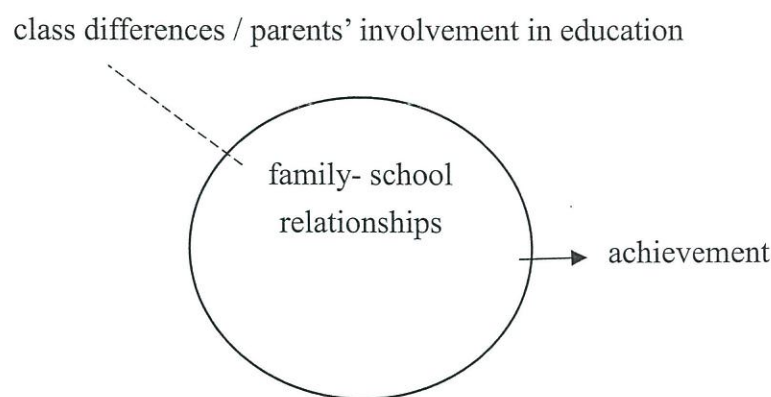
1. 作者將博士論文出版成此專書，過程之中她尋覓範本，想學習好的作品之呈現方式，發現了一些佳作（如 p.225 下所示），但也同時發現更多品質不佳的著作，基本上，缺點都是無法把理論和資料整合好。
2. 作者發現，出版成專書和博論很大的差別在於專書需要是更 empirically grounded，而學術作品比較是 a heavily theoretical piece，後來她加了許多經驗資料到專書之中，以便更強化自己的論點主張，增加這一本書之力道（書中用「攻擊性」(aggressiveness)）這個詞。
3. 作者甚至去細屬佳作範本之中，前輩們用了多少引文（quotes），基本上平均每頁都會出一個引文。這讓她較有概念要如何書寫，而另外她在此書之中，也會自我要求，每一章都要有一個主張（argument），並努力回答“so what”這個問題，將資料和理論作更好的連結，呈現最佳的詮釋。

- 製造《家庭優勢》的反思

1. 這個研究的設計，同時訪談家長與老師，本身就不常見，通常研究僅擇其一。
2. 這個研究既作訪談，也有教室觀察，資料能互補，這也是長處之一。
3. 研究田野之中，關係之建立很好，也是這個研究的優點，對研究者來說是很好的回饋。但田野之中也有非常多尷尬棘手的困難時刻，研究者不免驚慌、擔憂。但在研究完成之時，花時間回顧反思研究之優缺點，是很重要也很有收穫的。
4. 這個小型研究是有啟發的，雖然規模小，非隨機抽樣，但對概念模式的修正改善頗有助益，本研

究顯示出高比例的家長同意自己對於孩子的學校教育應該更「支持」，但他們所意謂的「支持」，其內容卻大不相同，所謂「家庭—學校」模式，若未仔細探究其意義與內涵，則顯得此模式並不恰當被廣泛運用。舉例來說，不同的社會階級背景會影響家長和學校互動的客觀技巧（objective skills），而作者後來也發現，在她現居的美國中西部城市，這種階級差異比他當初作研究的西岸社區這種階級差異更加明顯，“class gives people resources which help them comply with the demands of institutions”（p.228 下）

5. 最後，作者評估了量化研究和質性研究可以有的不同貢獻，作者認為質性研究雖然無法呈現出大規模樣本與變異數等資料（they are in some ways“unnaturally”straightforward），但可以闡明人們的行動與話語中的意義，而從日常生活例行事物到社會現實之構成，只有質性研究能幫我們捕捉到這洞見，故雖較耗時、耗心力、凡人，且不確定性較高，也不容易出版大量論文，但仍值得投入於其中，增加研究之品質。



研究架構圖

【教育中的批判民族誌經典研讀】，希望能儘量從下列三個面向進行研讀與討論：「批判」理論的立場、「民族誌」方法的討論、「教育」觀點的分析與發現。

● 延伸閱讀

呂明蓁，林津如，唐文慧譯，Griffith, A. I. & Smith, D. E. 原著，(2008)。母職任務與學校教育的拔河。台北：高教。【原著：Griffith, A. I., & Smith, D. E. (2005). *Mothering for schooling*. Psychology Press.】
藍佩嘉，(2014)。做父母、做階級：親職敘事、教養實作與階級不平等，*台灣社會學*，27，97-140。

研讀書籍：The urban school: A factory for failure

研讀範圍：打開教室王國/全書

主講人：楊巧玲、主持人：林郡雯

壹、全書摘要

一、關於作者

Ray C. Rist 畢業自美國密蘇里州聖路易的華盛頓大學，於 1970 年取得人類學與社會學的聯合博士學位，曾於 Cornell University, Johns Hopkins University, George Washington University 任教，也曾擔任美國政府行政與立法部門的職位達十五年以上。後來成為世界銀行評鑑部門資深官員，退休後成為 IPDET (International Program in Development Evaluation Training)¹² 的共同負責人之一，同時擔任 IDEAS (International Development Evaluation Association) 會長，提供多國政府與非政府組織政策建議。

二、本書介紹

本書改寫自作者的博士論文，題為 *The Socialization of the Ghetto Child into the Urban School System*，在 Dr. Helen P. Gouldner 指導下完成。事實上本研究是更大型的研究案的一部分，起初是由 Jules Henry 主持，但他不幸去世，後續則由其他學者接棒，包括 Irving Louis Horowitz 和 David Pittman，最後是由 John Bennett 和 Helen Gouldner 完成。

本書於 1973 年由 MIT 出版，2002 年改由 Transaction 出版，本文以 2002 年版為依據。作者新增 Class, color, and continuity in American education 一文作為 Transaction 版的導論，其餘章節維持不變；除了 Foreword 和 Preface，仍有 Introduction，之後分成六章，包括 1. The system and the school、2. Kindergarten: beginning of the journey、3. Kindergarten: through three seasons、4. First grade: the pattern remains、5. Second grade: the labels are added、6. Poor kids and public schools。由此目錄不難看出，幼兒園階段是本研究的焦點，用作者的語言來說，本書訴說一所學校中三群黑人兒童的故事，包括一些中產階級兒童、一群家長有工作但處於經濟邊緣的兒童、一群來自極端貧窮而且接受社會福利的家庭之兒童，同時本書也是有關一種美國價值與實際衝突的故事。以下分成三項摘要本書內容：

1. 問題意識與研究目的

人們留在學校的時間隨著世代而越來越長，但是學校教育到底對人們造成什麼影響，我們所知有限。就以兒童為例，上學對他們而言究竟意味著什麼？她們在學校中的經驗對他們未來的人生是有所助益或是形成阻礙？儘管美國人常認為自己的國家很獨特，而且引以為傲，但是卻與社會現實有所出入，例如強調人人平等，然而貧富差距卻是不斷擴大，社會階級是個顯著卻不被正視的存在。本研究的目的便是要挑戰諸如此類難以根除的迷思，其重要性在於根深蒂固的迷思已經有效地封鎖人們認識真實的可能性，作者所聚焦的是關於學校教育的迷思，具體而言，在美國學校一直被奉為平等與公平的社會引擎，但是學校教育的過程

¹² 由世界銀行的獨立評鑑小組 (Independent Evaluation Group) 與加拿大 Carlton University 合作所提供的密集且獨特的訓練方案 (IPDET, 2017)。http://www.ipdet.org/page.aspx?pageId=whatIs

與結果卻往往違背此信念，學校內的生活需要加以揭露。

2. 研究設計與實施方法

爲了解學校中的實際生活如何形塑學生的生活與選擇，本研究採行田野工作的取徑，以密蘇里州聖路易市的一所學校做爲場域。其實當初學區督學選五所學校給研究團隊，主要理由是這些學校先前較少研究者造訪。之後五所學校都被拜訪，團隊中的其他成員延伸觀察其餘四所學校，研究者所選的這所學校的校長對他說，他很幸運，因爲這所學校的教職員，尤其是幼兒園教師，就跟這個城市的任何學校的教師一樣。

從 1967 年 9 月到 1970 年 1 月，研究者針對一群黑人學童以參與和非參與的方式，觀察其學校、家庭和同儕之經驗。詳而言之，整個 1967-1968 學年，他以非參與觀察者身份坐在那群就讀幼兒園大班的學童的教室中，每週至少兩次，當他們升上二年級的前半年 (1969-1970)，研究者再度進教室。正式的教室觀察時間長短不一，短則 45 分鐘，長達 3.5 小時，期間對課堂互動與活動持續記錄。在那群學童就讀一年級之際，研究者只非正式地造訪班級數次，並未系統性地觀察，但是一離開學校馬上寫下非正式觀察筆記。整個記錄過程不會使用機器設備。

除了師生在課堂的活動，研究者也觀察教師休息室的談話、親師協會例行月會、與學生一起去戶外教學、學校裡的特殊集會、學生醫療檢查、圖書館時間、語言治療師時間、中午遊戲區的休閒時間、不同課堂間學童在走廊移動、教師用午餐時。整個研究期間，研究者定期訪談教師與行政人員。此外，研究者還造訪一些學童的家，見他們的家長，和他們一起參與壘球賽、在鄰近的地方散步、一起看電視，讀書給他們聽，用車子載他們。至於是否筆記，則視觀察時的情況而定，一般而言，在課堂外但與學校相關的觀察，常無法筆記，例如戶外教學，研究者常被賦予照顧男孩的責任，然而在親師協會的例行月會，通常可以筆記，至於家庭拜訪，唯一能做筆記的就是訪談家長時。

在第三章(p. 101)，研究者言及觀察焦點的轉移。從他進學校直到耶誕節，集中在教師與全班的活動，主要是研究班級組織、例行事務、師生與生生互動的模式，但耶誕節之後，研究者把焦點放在班級教師 Mrs. Caplow 所指認的四位學童：兩位表現良好（坐在第一桌），另外兩位表現不佳（坐在第三桌），這項指認是回應 Rist 的請求，他請教師在不同的桌別各選兩位學童，以便更明確地觀察，其目的是更爲瞭解個別孩子如何適應自己在班級的層級 (class hierarchy) 裡的位置。

3. 田野發現與立論主張

本研究的主要田野是在教室之中，有人稱爲「微民族誌」(microethnography)，爲了加以呼應，此處章節介紹也會傾向詳盡。

第一章：The system and the school

基於「教室並不存在於社會、文化、或政治的真空」(p.38)的前提，第一章先描述鉅觀系統，以便後續探討鉅觀系統對如教室這樣的微觀系統之影響，分別是體制與學校。

1. 就體制而言

(1) Rist 首先言及人口組成劇變；就像一些北方的城市，聖路易市也經歷人口大幅減少，在 1950-1970 二十年間，從 85 萬降到 66 萬人。但這整體數字並未能呈現種族背景的改變，亦即黑人成爲新的多數(a new majority)，也反映在學校；在這二十年間，公立學校白人學生的比例從 78%降爲 36%，黑人學生比例則從 22%提升爲 64%，在 1970 年之前，聖路易市黑人學生比例之高，居全國第五名。面對此一衝擊，有的城市積極因應，但是聖路易市相當保守，整個都會學校系

統的決策權並不像其他城市如紐約，朝向社區控制(community control)發展，而是仍然集中在董事會(Board of Education)手中，制定政策，任命督學，學校教師則致力於爭取自己的權益，家長也鮮少尋求管道參與子女教育，於是決策系統並未受到挑戰。

(2) 最顯著的是，儘管人口組成變化，而且美國最高法院已於1954年的Brown v. Board of Education of Topeka 訴訟案做成判決，禁止公立學校種族隔離，但是聖路易市的學校因為強調「鄰近學校」的概念(neighborhood school)，於是學校無可避免地反映了社區中的種族隔離情況。當然還有其他因素使得種族隔離持續，其中之一就是教師；兩個教師組織 St. Louis Teachers Association 和 St. Louis Teachers Union 都為資深制度(seniority system)背書，抗拒任何改變，董事會也不願意行使權威命其調動，教職員的種族隔離得以鞏固。

(3) 那麼新進教師又是如何？董事會仍然握有配置權。師資來源主要來自由體制運作的 Harris Teachers College，所有到聖路易市學校的教師的第一份教職，都由行政人員指派，雖然他們可以要求特定的學校或地區。也就是說，決策單位大可創造種族融合的師資結構，但是他們擔心若把白人教師派到黑人學校，白人教師將會轉向其他職務，為了確保更多白人教師任職，行政當局制定一個程序，亦即新聘用的白人教師先被分到白人學校，以免他們轉往郊區，接著新聘用的黑人教師只能去遺留下來的黑人學校職缺。不過這種擔心無法完全被合法化，在1965-1966 學年度開始之前，在 71 位白人畢業生中，28 位接受了全白人的學校、33 位在種族融合的學校、15 位在全黑人的學校。相對而言，90 位黑人畢業生，64 位在全黑人的學校、23 位在種族融合的學校、2 位在全白人的學校，顯然地，行政當局只把最優秀的黑人師資分到全白人的學校，或是讓全白人學校中的黑人教師數量保持最低。事實上，這樣的思維在分配師資生的實習時就已存在。

(4) 至於師資培育階段的課程與目標又是如何？前兩年與多數大學的博雅教育課程極相似，第三年才開始專業訓練，該年的第二學期讓學生涉入教學現場，修習「觀察—參與教學」(Observation-Participation Teaching)，最後一年的最後一學期才以「學徒教師」(apprentice teachers)的身份實際在教室中工作，每位學徒教師都有一本「學徒教學方案」(Apprentice Teaching Program)手冊。從手冊中所列的課程目標之陳述，不難看出功利主義取向(utilitarianism)，強調同事關係、學生管理、最少的情緒投入在活動，未提及課堂經驗有正向的、也有負向的，對文化多樣性的敏感度、創意的激發、營造讓孩子可以選擇自己的學習之環境等，付之闕如。但是根據研究者的觀察，至少有三個向度的欠缺妨礙教師在教室情境的效能：黑人的語言、黑人文化與歷史、教室輔助人員的應用。

A. 黑人的語言：黑人使用的英語方言，尤其是低收入者，有其言說模式，與白人的不同，此乃基於種種歷史因素所導致的，但是黑人小孩到了公立學校，無論教師、課程或整個文化系統都把他們使用的語言貶抑為「貧民區英語」(ghetto English)或是「街頭用語」(street talk)，孩子被迫使用陌生的語言進行溝通，而師資培育強化了一個觀念，那就是只有一種正確的言說方式，在學校就要使用標準的語言，於是不只師生溝通出現鴻溝，教師也不允許學生用他們唯一知道的方式說話，在課堂間，教師會說：「閉上你的嘴，直到你學會怎麼正確地說。」(p.44)

B. 黑人文化與歷史：黑人兒童的教師應具備黑人研究、黑人歷史、或非裔美國人歷史的素養，否則他們就會繼續呈現不完整且錯誤的教

材，很多課堂上有關黑人的教學大多流於刻板印象、常民之見、種族主義。缺乏黑人研究的訓練之後果有二：沒有事實資料，只是隨機談論，容易提供學生有關黑人不完整的觀點；息息相關的是，學校鞏固「文化剝奪」，給予黑人學生白人歷史就是剝奪黑人學生發展黑人意識：「學校是偽善的，一方面否認黑人學生的社會，一方面感慨黑人學生在白人課程中所展現的動機薄弱。」(pp.44-45)

C. 教室輔助人員的應用：教師管理在教室中的人的行為，包括學生和蜂擁而至的 paraprofessionals，當時聯邦的 Office of Economic Opportunity 和 Office of Education 以及 Manpower Training 等都推動方案，提供人們（尤其是低收入者）機會進入都會學校的教室中工作，但是許多教師無法有效使用這些人力，通常指派瑣碎的任務。事實上，教師發現自己在整天的學校生活裡也做類似的事情，至少輔助人員可以分攤他們的勞務。

* 整體而言，Harris Teachers College 固守傳統的實務與價值，學校發揮既有的功能，師資生在其中被社會化，作為未來的教師，他們不但被訓練去接受這個體制，也期望學生能適應學校的制度性安排，結果就是：學童被管理、設備被保存、記錄被完成。(p.46)

2. 就學校而言

(1) (Premises) 田野工作的學校化名為 Attucks School，所有人名也都化名，作者希望傳達的是，所有的討論都關乎活生生的個體，而非虛構人物。這所學校位於黑人社區（城市北方），在同個街道上有幾間小房子、兩棟燒毀的建築物、一家 liquor store、一個服務站，在鄰近處則有兩家位於角落的雜貨店、四間教堂、以及一家二手輪胎店。這個地區多為狹小的單親家庭住所和兩層樓的公寓建築。學校的種族組成反映了社區特色；共計略多於 900 位學生，清一色是黑人，所有教職員工亦然。

(2) (Social and Cultural Themes in Attucks School: the “Ideology of Failure”) 學校外觀在學期初比較引人，但隨著時間的推移，逐漸變差。根據研究者的「第一印象記錄」，走在教室廊道令他想起現代醫院，氣氛是冷淡的。與之相稱的則是「失敗的意識形態」(the Ideology of Failure)(p.48)，支持了「贏家 vs. 魯蛇」的二分，這所學校最普遍且具影響力的理念即是：極少學生可以在美國的社會「成功」，絕大多數則將失敗；Attucks School 的教師與行政人員都表達了一個信念：大多數的學生是失敗者，主要被提到的歸因包括：雙親家庭很少、多數是貧窮的、缺乏家長關心、家裡沒有閱讀素材。如此一來，教師角色被極小化，因為有一種宿命的預設：教學無法影響或是逆轉。另一方面，這樣的信念與預設其來有自，整個社會就是如此，教師為了得到某些成就，就聚焦於那些被認為擁有潛力的個體，他們大多是因為種族隔離而被困在內城的中產階級黑人家庭小孩。

(3) (Violence and Control) 雖然學校表象看似平靜，其實暴力暗潮洶湧；根據學校規定，只有校長可以體罰學生，而且是在班級教師面前，但是教師間似乎有一種不正式的共識，那就是不公開談論教師使用體罰，在受訪時教師們常強調他們相信孩子缺乏自我控制能力，所以暴力的威脅或使用是必要的(pp.51-52 提供厚描與田野筆記)。教師定期討論控制孩子的方法及必要強化了其信念：孩童是極度暴力傾向的，同時較大的兒童也被用來控制較小的。於是形成暴力層級：校長與所有的教師可以自由地對任何孩子行使暴力，較年長的對較年幼的也如此。

(4) (Patterns of Reciprocity)Attucks School 是更大的官僚組織的一部分，而在所有的官僚組織中，除了一系列的正式法規，還會發展出非正式的常規與行為模式，例如校長與教師間就形成互惠的模式。雖然校長的工作是負責全校事務，但是被賦予的權威並不與其責任相稱，他沒有正式的權力解雇不服其要求的教師。校長要完成其任務有賴教師配合，而教師在某個重要的層面也仰賴校長，亦即管教學生。1967-68 和 1968-69 兩個學年度的校長 Mr. Miller 就是因為未能妥善管教學生，而被教師杯葛，1969 年 9 月 1 日起就換了另一位校長，Mr. Elder，這是因為聖路易市公立學校體制的正式結構中設有一種機制，教師得以越級直接與學區層級的督學協商，最後是前校長被換到其他的學校。新任校長到學校後，對學生的管教令教師很滿意，在走廊的暴力行為明顯減少，但是教師在個別教室中仍會體罰。

(5) (Exchange of Information)教師之間也發展出有關訊息交換的非正式常規，而最必要交換的訊息是關於班級的組織或控制，有時候是交換管教的方法之建議，但主要分享的是關於破壞教室常規者的資訊，不管是家長或學生。

(6) (An Atmosphere for Failure?)這段類似小結。作者重申本研究的前提：要瞭解都會學校黑人學童的學業成功或失敗之現象，必須超越個別教室的界線並檢視學校整體的社會與文化氛圍。關鍵在於黑人學生在學校裡被看待的方式必須有根本的改變，他們必須不再被視為需要被控制的族群，而是需要被教導、被尊重的個體。

第二章：Kindergarten: beginning of the journey

幼兒園在美國的社會裡，不被視為真的學校，而是為四、五、六歲的兒童做準備，使她們可以參與未來十二年要投身其中的機構，因此幼兒園的目標主要在於培養兒童成為好學生的行為與態度。Rist 在本章鉅細靡遺地呈現幼兒園學童入學初始幾天的教室與學校之生活，而且發現這幾天幾乎就決定了個別學童的未來。值得注意的是，這些決定大多是由教師根據與學童的學術潛能並無直接相關的訊息所做的判斷，包括家長到校幫孩子註冊時所填寫的各種資料，諸如學前經驗、醫療資訊，同時也有一份標準化的表單，上面列有父母的姓名、地址、職業、電話、緊急聯絡人、家庭醫師的姓名，還有一份 28 題的「行為問卷」(Behavioral Questionnaire)。此外，在學年開始前兩天，教師也會從社工員處得知班上哪些學生接受社福的補助，如果學童來自社福家庭，這個事實會是永久記錄的一部分，成績單上也會用紅色印大寫 ADC。最後的訊息來源就是教師自己的經驗以及其他教師教過來自同一家庭的手足之經驗。歸納而言，都是社會事實：家庭的職業地位、孩子的醫療記錄、其他教師的態度、父母認知的孩子的行為、家庭結構。

Day 1：勞動節假期後第一個星期四。兩位成人，教師 Mrs. Caplow、教師助手 Mrs. Samuels。整個教室裡沒有任何地方出現黑人的圖片；Unprogrammed response: a response completely out of the context of what the teacher was trying to elicit from the children(p.71)。

Day 2：師生互動模式出現。在非結構的活動中，Mrs.比較願意接受學童的自發性；學生表現不正確時，教師未加評論（持續整年）；教師本身所給的訊息不正確。

Day 4：自發性的性別區隔逐漸出現；男孩聚集在玩具區、女孩大多從事靜態活動。教師的評論則強化性別區隔：“Don’t we know that boys play with boys’ things and that girls play with girls’ things?”(in a rather sarcastic fashion)(p.76)

Day 5：教師所展示的書中，圖像一律都是白人，而且多為金髮。“phantom performance”：教師提問，學生沒有回應，但是教師繼續進行，彷彿學生已經回應(p.80)。一群學生使用標

準英語，一群學生使用黑人英語，教師只會接受前者發的評論，她常告訴幾位學生：他們不該開口，直到他們學會如何正確說話。Mrs. Caplow 表示她必須放慢點，因為學生維持注意時間不久，而且他們所有舉止都很 physical。

Day 8：至此，師生之間各自發展出一種組織的模式，成為例行，日復一日。但在這天，發生兩個事件，值得記錄：到學校圖書館（第一次也是全年的唯一）；Mrs. Caplow 建制永久座位。

1. 圖書館員 Mrs. Spring 與學童的互動模式，與 Mrs. Caplow 類似。
2. 建制永久座位：前七天學童可自由選擇座位，但到了第八天，

Mrs. Caplow 宣布開始工作並且分配座位，但是座位分配並非隨機，而是根據 Mrs. Caplow 對學童的特質與能力的直覺認知，主要來源就是前文所提及的四項，以及七天以來她對學童的觀察：教室行為、言說的程度與類型、服裝、禮儀、外觀、初始任務的表現。最後學童被分別配置在不同桌別，其間差距遞增，主要有四：

- (1) 外觀：服裝、體味、膚色、頭髮
- (2) 互動行為：學童之間（逐漸出現領袖）、師生之間（親近教 vs. 處於邊緣）
- (3) 語言使用：比較多話、使用「學校語言」
- (4) 社經背景：如表 1(p.88)

Mrs. Caplow 告訴研究者 Table 1 是由「快速的學習者」(fast learners)所組成的，而另兩桌則是不知道教室裡發生什麼(slow learners)。顯然地前者被期待成功，後者被期待將失敗。教師自己的成長背景成為「常模參照團體」(normative reference group)，黑白混合、受過良好教育的中產階級。重要的是，座位安排不僅止於座位，也決定了剩下來的日子學童所得到的差別對待，教師與不同桌別的互動模式固定，而且為一年級做準備的程度因桌別而不同。尤有甚者，一年級教師就根據這些學童在幼兒園階段完成的「準備度」加以分組，於是原本在幼兒園階段所根據的主觀標準持續到較高的年級，然而屆時所依據的卻已是客觀的測量，實徵性的確認取代了教師的直覺而成為分組的標準，無論如何，贏家繼續是贏家，而魯蛇持續為魯蛇（這些摘述了後面章節的描述）。

教室組織的其他面向：時間與控制。學校所共有的最重要的特色即墨守秩序與控制，雖然幼兒園不被視為真正的學校，但是學童在學校的一天相當規律，甚至到僵化的地步，如表 2(p.94)，學校課程強化了注意力時間短的模式，甚至企圖削減學童的注意力，至此學校實現了自己的預言。Rist 引述了 Herbert Kohl 的評論：「存在小學裡的緊迫時間表與要學習的量或孩子的需求無關，而是代表教師對失控的恐懼，也可說是用來弱化學生團結與反抗的武器，而這正是許多教師沒有意識到的恐懼。」(p. 95)

特殊服務：Attucks School 除了有圖書館員與社工，還有一位語言教師，Miss Allen，她在每週四上午會花半小時與 Mrs. Caplow 的學生互動，Rist 記錄了第一堂，並說之後的課堂大約都如此(pp.96-99)。

第三章：Kindergarten: through three seasons

聖路易市的秋天很漂亮，但是師生往往錯過，因為他們多在室內。Rist 指出從秋天到冬天到春天，教室活動的例行性、模式和可預期性大致穩定，只有少數例外。本章依照季節分成三個節次，因為 Mrs. Caplow 的主要考量是每個季節都有兩項重要節日：秋季是 Halloween 和 Thanksgiving，冬季是 Christmas 和 Valentine's Day；春季則是 Easter 和 May Day。呈現方式仍非常民族誌，亦即詳述厚描，聚焦於兒童在幼兒園這一年所經歷的社會組織模式與社會

化的過程，很多日常生活都被省略，所呈現的是片段的教室生活，雖然是刻意選擇的，但是目的仍在精準地建構出一位教師與其學生如何度過一年。

秋季

9/26
9/28
10/3
10/5
10/10
10/17
10/19
10/24
10/26
10/27
10/31
11/6
11/9
11/21

冬季

12/12 (轉移焦點到個別的學童，由 Mrs. Caplow 建議的名單)

表現好的 Laura & Frank，表現不好的 Lilly & LeRoy

贏家與魯蛇的課室經驗

1/4
1/17
2/2
2/5
2/15
2/20
2/27

春季

3/8
3/28
4/16
4/22

LeRoy (1:08 p.m.)

Frank (1:20 p.m.)

Lilly (1:37 p.m.)

Laura (1:50 p.m.)

4/24 (Progress Reports) Frank, Laura, LeRoy, Lilly

5/29

6/6

6/13 (Final Reports) LeRoy, Lilly, Frank, Laura

第四章：First grade: the pattern remains

Rist 四次非正式地造訪一年級的教室。這班共有 33 人，18 位來自幼兒園班，9 位留級，6 位新生。18 位之中，7 位來自前年的 Table 1，6 位來自 Table 2，5 位來自 Table 3，Laura 和 Lilly 在其中。Mrs. Logan 老師把學生分成三組，Table A, Table B, Table C。Table A 的學生在幼兒園時都是 Table 1 的學生，Table 2 和 Table 3 的學生都在 Table B(只有一位例外)，Table C 的學生包括 9 位留級生和 Susan (幼兒園實做在 Table 3)。至於 6 位新生，2 人在 Table A，其餘 4 人在 Table C。於是在幼兒園階段憑著教師所定義的哪些孩子具備或缺乏在學校成功的特質所做的座位安排，到一年級幾乎成爲無法向上流動的種姓制度(caste system)。Mrs. Logan 的座位安排邏輯與 Mrs. Caplow 的相同，她們共享參照團體，也共享對成功的定義。

第五章：Second grade: the labels are added

幼兒園那班的學童持續在 Attucks School 並有所表現的人數隨著年級的增加而萎縮。幼兒園那班的 30 人，18 人在 Mrs. Logan 的一年級班級，到了 Mrs. Benson 的二年級班級只有 10 人，另外 8 人中 3 人留級、5 人離開學區，Laura 和 Lilly 在 Mrs. Benson 的班，LeRoy 不在。Mrs. Benson 於 1968 年 6 月畢業自 Harris Teachers College，這是她在 Attucks School 的第二年，第一年時她教三年級，已婚、沒有小孩，與父母同住，配偶是軍人。

本章仍然始於開學的第一天，9/4，Rist 以 The First Days 爲次標，描述教室中的物理情境，以及師生互動，他觀察到一個模式：當 Mrs. Benson 在管教或試圖控制學生的行爲，使用的是黑人英語，當她獎勵或只是給予訊息、提供指導時，使用標準英語。另一個模式是他在幼兒園的班級觀察到的，在二年級的班級裡的第一個小時再度出現，亦即教師沒有指正不正確的回應。9/5，Rist 觀察到 Mrs. Benson 的一種教學行爲後來成爲班級例行活動，亦即有關學業方面的指導都重複三至五次。

教室組織的浮現：上課的第三天，9/8，Mrs. Benson 建制永久座位安排，全班分成三組；一年級 Table A 的成員除了兩位之外，全部坐在教室左邊，一年級 Table B 和 Table C 的成員和 Table A 的兩位成員坐在教室的後方，兩位 Table B 的成員以及 6 位留級者、2 位復學者坐在教室的右邊。Rist 詢問 Mrs. Benson 爲什麼 Table A 的 David 和 Anne 分在中間組別，Mrs. Benson 的回答是：這樣那組才有人能回答正確答案(p.193)。換言之，當學童升到二年級，他們的座位安排似乎不再是根據教師對其表現的期望，而是根據過去的表现，因爲當 Rist 詢問 Mrs. Benson 最關鍵的分組考量爲何，她表示是依據一年級的閱讀成績，教室左邊是 highest、教室後方是 middle、教室右邊是 lowest。

除了教師希望有人可以提供正確答案之外，分組基本上都與前一年相同，Table B 和 C 的學生未能提升到 highest 組別，每一年會流動的是坐在能力最低的組別的學生，因爲每一年都會出現一個新組別，被視爲能力最低也最沒潛力，一年級的 Table C 和二年級的 the lowest reading group。也在這天，Rist 記錄了 Mrs. Benson 開始考慮把某些學生進行特殊教育安置，根據的是學生資料中的 IQ 測驗成績，例如 Nick，IQ 分數 60，心智年齡 4.8、生理年齡 7.9，但是 Mrs. Benson 的另一位人選 Curt，學校尚未提供智力測驗或成就測驗的成績，兩週後資料才到達，他的 IQ 成績 121(p. 197)。

作者繼續呈現幾天(9/11, 9/16, 9/22, 9/23, 9/26)的師生互動與教室活動細節，發現學生進出班級的情況持續著，9/11 那天班上變成 31 位學童，也在那天，Rist 再度見證 Mrs. 重複指令三次，然後她走到 Rist 座位旁嘆一口氣，說道：You know, it takes all day just to get these kids to write their names on the paper. They're so slow.(p.201)9/22 那天作者指出一個在幼兒園班級中時就出現的現象，到了二年級時更加明顯，就是教師與課堂持續性地被打斷，總有人爲了

各種理由而走進教室，在 9/22 當天觀察的前二十分鐘裡，就有六次打斷。

贏家與魯蛇的正規化(formalization)：Rist 做了 11 次的圖書館時間的觀察，每星期半小時，有的已經呈現在 9/16 那天了，爲了避免重複，他在 9/29 這天做更爲詳細的記錄，並指出具有代表性；圖書館員 Mrs. Spring 總是要求學生安靜，在門口重複說：Watch your lips，其中有個片段，她問 Audrey 書在哪裡，Audrey 回答書在家裡，Mrs. Spring 開始對著孩子吼叫：What's wrong with you? Can't you remember anything? What's wrong with your mother? Can't she remember anything, too? Why didn't you bring your book? What are you trying to do, lose all of my library books? Are you trying to embarrass the whole room?(p.211)

也是在這一天，Mrs. Benson 正式爲三組命名：Tigers, Cardinals, Clowns。Clowns 這個命名指涉的不只是學業表現，也意味著個體被賦予的價值，學業表現差、行爲與態度不良、低社經出身的總和污名使他們與其餘的同學區隔開來，成爲魯蛇。10/6 這天，Mrs. Benson 只對 Tigers 組進行教學，因爲她認爲其他學生都還沒準備好；起因是這個班有個例行活動，每週兩次，學生要把所有作業、文件帶回家，10/3 (五) Mrs. Benson 就提醒學生一定要把所有的資料帶回去給媽媽，但是 10/6 (一) 可以看出有些學生似乎誤解這個指令，應該也可以說是老師的指令不夠清楚，老師要學生帶回去的是已經批改過的，但是 Clowns 那組很多學生是把所有的資料都帶回家了，以致當天上課沒有資料可用，其中一位男學童說他在回家路上遺失，Mrs. Benson 非常生氣，Well, you are not ready. None of you are ready. You all better get those papers tonight and bring them back tomorrow so we can grade them. We can't read today because you are not ready. I am going to go and read with the Tigers. Tigers, get out your notebooks. The Tigers have their work. I am going to go and work with them.(p.213)接下來的 25 分鐘 Clowns 看著 Mrs. Benson 教導 Tigers 或把頭放在手臂上，後來幾個孩子開始塗色，那是 Lou 從家裡帶來的，他撕下幾頁與 Clowns 組的其他成員分享。

爲了更瞭解 Mrs. Benson 對班級、學生、教師角色的認知，Rist 在十月的兩週進行四次訪談，其中有些 Rist 認爲很有啓示，所以加以呈現(pp.215-219)；例如 Rist 問她「文化剝奪」是否適用於二年級這一班的任何學生？她回答那是肯定的，從言談間也反映了 Mrs. Benson 對不同組別的學生持有不同期待，例如對於 Clowns 這組，她就認爲 I don't think education means much to them at this stage. (p.218)

接著 Rist 繼續呈現從萬聖節到耶誕節教室中的情況(10/31, 11/3, 11/4, 11/14, 11/26, 12/5, 12/10)，尤其是 Mrs. Benson 和幾位她很不看好的學生之互動，例如 Lilly。

對二年級進一步的評論：獎勵與懲罰。作者指出整個研究過程顯示，幼兒園與二年級教師在同一班級內對於不同組別以不同方式進行教學，表 3(p.236)整理了教學行爲的差異，並主張在此討論自我實現預言(self-fulfilling prophecy)非常適合，究竟是學生的表現引發教師常使用以控制爲導向的教學技巧，或學生的行爲是對教師以控制爲導向的教學行爲之回應？Rist 比較支持後者，他認爲教師自己也造就了班級中 slow learners 的產生，進一步分析，也可以說對學習不感興趣的學生與教師的互動模式變成一種惡性循環。如此一來，教室中的分層化長久下來就變成類似種姓制度體系。

第六章：Poor kids and public schools(pp.241-256)

壹、 分析評論：四位一體

一、 基本議題

學校教育的目的與功能爲何？

二、 技法

研究者如何取得同意而進入田野？如何維持關係？如何分析所得資料？

三、 認識論

作者指出，要觀察學校藉由怎樣的過程創造出贏家與魯蛇(losers)，讓研究者自己成為學校與教室的一部分是有必要的。

四、 存在論

作者身為白人男性，在一個全黑人的學校、面對女性教師，如何自處？

貳、 延伸思考（魔鬼藏在細節裡，嘆為觀止，令人髮指）