

私立東海大學教育研究所

碩士論文

透過自我研究改善師生關係與師生衝突

**Improve teacher-student relationship and  
conflict through self-study**



研究生：林孟蓉 撰

指導教授：陳世佳博士

中華民國 100 年 6 月 29

## 摘要

本研究主要在探究我做為自我研究者自我教學實務的成長與改變歷程。為了改善師生關係與衝突，我分別從同學年教師群、同學科教師群、甚至學生中尋找到研究夥伴，並透過課室觀察與專業對話，激發自我批判與教學反省，朝教師專業發展的路程邁進。做為自我研究，我以敘事省思的方式，描述改善師生關係與衝突過程中的點點滴滴。藉由課室觀察的歷程與教學影帶的回顧，以具體行動檢視自我教學，並透過正式對話訪談與非正式對話訪談、省思札記、衝突事件紀錄表、課室觀察記錄、學生問卷等方式，做為資料蒐集的主要來源。研究夥伴們在研究過程中，透過對話的機制，在師生衝突處理上彼此相互理解支持，並提出建設性的建議，使我能從真正的教學實務情境及問題事件中，發展出新觀念，建構新的教學信念，並得到新的教學自信，從中提昇教學專業能力。本研究讓我有進行教學反省的機會，也聆聽到其他研究夥伴的感受及想法，幫助我誠實的面對自己的教學問題並加以改善，而藉此改善師生關係與衝突。同時，專業對話也因此成為所有研究夥伴追求教師專業發展，與師生共同合作建立民主對話的課堂教學的過程，讓彼此成為能夠協助彼此解決問題的共同學習者。

關鍵字：自我研究、師生關係、師生衝突

## Abstract

In this study, I examine my beliefs about teacher-student relationship as a secondary school teacher. To improve my professional practice and handling of teacher-student conflicts, I found my critical friends from both teachers and students. I appraise myself and reflect my teaching through classroom observations and professional dialogues, which leads me toward teacher professional development. As a self-study, I describe and reflect the progresses and details about how I improve teacher-student relationship from February, 2008 to December, 2010. By the progresses of classroom observation and the reflection of teaching videos, I review teaching by means of special of activities, such as the informal conversational interview, critical events notes and students surveys. Through this self-study, I had a chance to reflect on teaching and listen to students and other teachers' thoughts of teaching. Therefore, I can face my own teaching problems and try to solve them, which results in better teacher-student relationship. In the meantime, professional dialogues have become a mechanism for continuous teacher professional development and teaching problem solving as well as the construction of a democratic classroom

Keywords: self-study, teacher-student relationship, teacher student conflict

## 謝誌

這本論文的完成，最先要感謝我的指導教授—陳世佳教授，感謝她這麼多年來在專業知識的啟發與傳授。論文口試指導委員鄧鈞文博士與陳淑美博士精闢的論點與指正，使我獲益良多。

感謝諸位受訪老師，在教學繁忙之餘，撥出時間接受訪談並竭盡所能傾囊相授。在此一併致上心中的感激，每位老師的的見解都讓我的研究更加紮實與豐富，也開拓我的視野。

感謝我的家人，父母在我研究課業最繁忙的時候，幫我照顧女兒的工作，讓我無後顧之憂。丈夫明義也對多次協助校稿排版等瑣碎的工作。你們的協助與鼓勵，讓我在碩士研究的過程中順利的完成論文寫作。

最後謝謝在論文中接受我訪談的學生與家長，從過程中雙方教學相長。也讓我在教學工作中獲得豐富的教學經驗。祝福你們，從生活的陰影走出邁向光明的未來。



## 目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	2
第二節 研究目的與問題.....	6
第三節 名詞解釋.....	7
第四節 本研究之特色.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 自我研究.....	9
第二節 自我研究的規範.....	13
第三節 自我研究和反省.....	17
第四節 師生關係.....	22
第五節 師生衝突.....	26
第三章 研究方法.....	40
第一節 資料蒐集方法與歷程.....	42
第三節 我的經歷與教學信念.....	50
第四章 研究分析與討論.....	53
第一節 師生衝突的產生.....	53
第二節 找出師生衝突的主因.....	62
第三節 我在師生衝突背後看到.....	70
第四節 洞察與省思.....	75
第五節 省思後的實踐.....	85
第五章 結論與啟示.....	91
第一節 我在研究歷程中的成長.....	91
第二節 啟示與建議.....	96

## 參考文獻

附件一 研究同意書.....	119
----------------	-----

## 表次

表 2-5-1 師生衝突之相關研究一覽表.....	30
表 3-1-1 師生衝突觀察簿-衝突事件記錄表格.....	43
表 4-1-1 衝突事件記錄之一.....	54
表 4-1-2 衝突事件記錄表之二.....	55
表 4-1- 3 衝突事件記錄表之三.....	58
表 4-1-4 衝突事件記錄表之四.....	60
表 4-1-5 衝突事件記錄表之五.....	61
表 4-2-1 衝突事件記錄表之六.....	64
表 4-2-2 衝突事件記錄表之七.....	66
表 4-5-1 管教方法自我檢核表.....	87
表 4-5-2 師生關係評量統計表.....	88
表 5-1-1 衝突各階段角色扮演.....	94





# 第一章 緒論

教師甄試必備佳句：「教育無他，唯愛與榜樣！」我曾覺得非常有道理，甚至也用它來應試教甄時主考官的問題！但在真正從事教職不久後，即發現教育光有「愛」與「榜樣」這二者是不夠的，還要有「原則」這個要素，那究竟是甚麼原則，我認為這只能從發展自身作為教師的專業後，才能清楚。「逃學教師」的序文中寫道：有人形容教師的工作就好像圍城一般：被圍在城裡的人拚命地想要往外跑，但是城外的人卻仍然拚命地想擠進來。為什麼會產生這種對比的現象？也許是教育現場中有許多的辛苦之處真的要親身體驗後才能體會，看似單純的教育環境、看似簡單輕鬆的教師工作其實當中充滿了複雜矛盾(唐全騰，2005)。

目前教育現場中，很明顯的一點的就是學生的問題行為有愈演愈烈的傾向，對於此Freire(1970)相信這可能是堆棧式教育(banking concept of education)所導致的師生間立場的兩極化，學生的自主性在這樣的教育中喪失，只因學校透過各項教育政策或法令把師生間的互動都加以標準化，來自不同家庭背景的學生被期待彼此要能「公平競爭」。

作家Nadine Gordimer在她的故事“Once Upon a Time”的開場白也許可以道出我的心聲：在一間在郊區的房子中，妻子和丈夫就過著幸福快樂的生活，把童話故事的結局倒過來成為序曲，這樣的開場白似乎正預告著未來的日子不會永遠是幸福快樂的生活。我認為一個教師的生命故事也像是倒過來的童話故事，新手教師就像由充滿熱忱地由幸福快樂中出發，但過程可能會遇到許多不幸福快樂的事，才在痛苦中得到成長，也因行動研究可以是轉換教師角色的「仙女棒」（蔡清田，1998）。而我，更希望由這些跌跌撞撞的歷程中，透過本研究，得到一項我所希望得到的東西：教師專業！包含教師的自律、自我要求、專業經驗，而培養出的解決問題的能力。

因此，本文其實不只是我的碩士論文，它同時也是我與學生間、同事間互動而產生的真實故事，並且有著一個目標，就是希望能透過這些互動、請

益、自我研究，得到對教學工作更深入的了解，對我所疑惑的師生關係的不確定性和如何避免師生衝突產生作出一些自我的解釋，並且藉此發展出自己身為教師的教師專業，即專業經驗、知識、解決問題的能力。

就像所有故事一樣，這個故事裡面有著許多不同性格的角色，角色內心中也有著不同面向的思考。在研究的過程中每一個角色都有引人省思的結局。透過編排過的故事鋪陳與敘述，將這些對我而言十分寶貴的人生課程真實的呈現。最後歸納與整理本研究心得與定義師生衝突間的行為模式，並找出改善師生關係的對策與方法。讓新進老師可以透過本文的研究與探討，找出自己擅長處理師生衝突的手法改善師生關係。

## 第一節 研究動機

自從多年前，從身為一位新手踏進這教師行業以來，經歷了若干挫折，觀念上也有許多改變，甚至開始嘗試整理、建立自己所擁有的「專業能力」(expertise)，這也就是本研究的雛形。已有的研究指出一位教師的成熟、成長與專業社會化，往往是從事實際教學後才逐漸形成。師資培育機構只能培養半個教師(half teacher)，無法充分掌握教師日後的專業發展(孫國華，1997)。教學專業能力難以透過單純教條式的學習至今仍是個不爭的事實(陳美玉，1997)，甚至有時知易行難，就算具備有豐富的學科知識並熟知教學理論，教師們仍需要一段時間的實際演練，才能夠真正地「教」(Lerman, 2001)。因此幾乎所有教師在實務工作上的磨練或是在實際教學環境累積經驗，這些教師專業的成長大部分是發生在真正從事教職工作之後(郭玉霞，1997)。一開始我是先任教於私立高職，記得剛開始教書的一兩年，就是努力達成學校要求的基本門檻，只希望每一天能平順的度過，就像是剛學會游泳姿勢後直接跳進游泳池，一開始總是在池中掙扎著直到筋疲力竭。在面對問題時，希望能有一個迅速的解決方式，解決後不會想去嘗試思考，解決這個問題是否有其他的方式?回想一路走來的歷程，有種缺乏準備就直接上戰場的感覺，正是研究教師發展階段的學者Huberman(1989)所謂的「痛苦的開始」(painful beginning)，之後三年內經歷的階段是分別是：「求生存」(survival)，「探索」

(discovery)。私立學校因其本身類似一般企業組織，對教師的要求也等同於一般企業對員工的要求，重視績效、效率。也因為待過私立學校，即使我後來改到公立學校任教，但也常會用私立學校對老師的要求看待自己，愈發覺得自己不是一個稱職的教師，常覺得工作充滿挫折，心中感到孤立無援，尤其是學生常不配合，讓我覺得就算備課再認真也沒用。

後來我發覺，成功的教學中重要的條件之一是「師生關係」，那正是我最需要用心經營的部分。老師都希望被學生喜愛，專業被學生尊重，但若老師無法和學生維持合諧的關係，上述兩點都是難以達成的目標。但如何和學生維持良好的關係？我不禁重複的在我腦海中思考。因為學校其實是一個步調快速、蘊含著許多複雜情緒的地方，對師生而言皆然，學校的時間由上下課鐘響所主宰，時間被切割成零碎的片段，師生都受到時間的壓力，老師要四十五分鐘內趕著完成既定的授課目標，學生想著下節課要交的作業或者是小考。教室中總有些偶發事件，但是因為緊湊的課程表，老師總是因為時間不夠而無法妥善處理，只能用最便宜行事的作法，盡快處理完讓學生下課，即使有時知道在這過程中可能因為老師言語、行為有傷害到學生自尊心。想像一下，誰能在站在月台上對著坐在的火車乘客講述一篇四平八穩的長篇大論呢？火車即將駛出月台，老師只能對著火車上的學生提高聲調怒吼著重點，沒時間和學生解釋清楚所有的細節，如果這當中使得學生對老師有了誤會，認知誤差將成學生做出令老師生氣的不當行為。Connell(1985)因此認為教學是一項「危險的職業」，原因就是教師面對每天的工作，再多對學生的愛也可能由愛生恨。如果教師缺乏反省的能力，就可能把師生之間的衝突視為學生自己的問題，沒有去仔細思考也許這是學生試圖想要傳達某些訊息，甚至是種求救訊號。

學習，使一個人面對變動中的世界時，具有先改變自己的能力。但是要一個充滿挫折感、處於忙碌的教學生活中的教師，積極地去學習並改變自己，許多教師聽到這樣的要求都大感吃不消，其實那是因為許多提供教師學習機會的單位未考量學習的多面向性。若將學習分為認知、情意、技能三方面，一般的教師研習，通常是認知方面的學習，和教師本身的需要，可能並沒有

密切配合，反之，若能從情意和技能方面來協助教師學習，似乎較能符合現職教師的需求。

教師的專業，隨著世界的潮流，愈來愈受到重視。而社會大眾也逐漸了解，學生的學習，並不能光靠學校和老師，其中很大一部分，是跟學生的家庭教育的養成有關。但，學校教育的重要性，並不是因此便可以加以忽視，而是應該考量到，教師的教學和學生先前的生活經驗，是否能互相配合，能夠相輔相成，因為，學生並不是全然無知地進到教室來，尤其是處於青少年時期的國中生，對於每件事情，有時也具有自己的想法，因此有時師生雙方的認知落差，再加上不良的溝通過程，師生衝突甚至可能變成親、師、生三方的權力角力，而且受到少子化現象之影響，大部分孩子都是父母親僅有的一、兩個捧在手心上的寶，所以現今對子女採較溺愛教養方式的家長變得較多，這樣的家長常選擇站在孩子那邊，過度信任自己子女而對教師採取懷疑態度，使得教師的處境實在動輒得咎。且目前大眾媒體對不適任教師的相關新聞是「見獵心喜」的，也許部分家長對教師的看法也是隱含敵意的，甚至有所謂「怪獸家長」的現象出現。而師生衝突若無法得到家長的協助，另一助力便是學校行政單位了，但隨著教改的聲浪，教師的管教與權威似乎已不如從前傳統教師的威權，包含學校訓導單位也面臨著相同處境。

所以當教師面對現今學生的諸多問題時，往往難以適從，甚至在處理學生問題時，產生諸多的挫折和衝突，甚至導致師生間的關係緊張，也缺乏外在調解力量來紓解緊張的師生關係，隨著情況不斷的惡化使得老師逐漸喪失教導學生的意願，變得傾向以「明哲保身」教學態度迴避可能發生的師生衝突。天下雜誌在民國八十七年對全國中小學教師所做的抽樣調查發現，師生因管教所發生的衝突約有七成發在國中階段，再由過去數據比較發現，國內學校師生衝突的人數的確有逐年惡化的跡象。已有許多研究指出，國中生最難管教，最容易發生師生衝突。因為有別於國小的包班制，國中開始分科教學，師生關係也有很大的改變，那這樣大的改變，剛從國小進入國中的國一學生與家長們，心中是否有心理準備？若無，是否可能因此造成教師和學生對師生關係上認知落差，因而影響師生間互動過程，或甚至造成師生衝突？

在從前，中國古代倫理觀念中的五倫，天地君親師，教師與學生的，是屬於上對下的「準父子」關係，但來到了二十一世紀，受到後現代思潮，人本主義思想，西方文化的刺激，以及整個社會環境的改變，使教師與學生的關係，正遭受重大的變動之中。此外，教師的角色，在二十世紀初，工廠模式盛行的時代，教師的身分如技術人員，只要像作業員一樣執行上級，即教育專家與學校行政單位的命令即可。這樣的觀念與教師角色，在二十世紀後期的各國教育改革中，都有受到質疑，取而代之的是注重教師專業，因為，時至今日，學生生活中必須面臨的抉擇，早已不是工廠模式可以提供的。教師們追求更好的教師專業發展時，也將面臨，如何發展教師與學生的關係。我在職場上遇到的同事，有些可能是教師的教學經驗未能配合教師個人的教師發展，工作上累積太多的苦悶和挫折，讓教師對教學倦怠，越來越多老師抱怨學生難管教。對教師而言無法充分管教學生是初任教師離職理由之一（Jeanlouis, 2004），學生管教問題日益增加亦是越來越多教師轉換學校的原因（Arab, 2005），也有研究指出師生互動是學生壓力來源之一（曾肇文，1996）。現代的學生不太願意乖乖坐在教室接受教師灌輸的知識因為教室外有許多刺激的學習機會，當學生無法遵守課室內的常規時，學生的常規管教問題又成為師生彼此的壓力源之一時，師生間發生負面、敵對的互動頻率越來越頻繁。老師對學生一味讚美也不一定有用，對處於叛逆期國中生的讚美的言詞也有可能被曲解（王淑俐，1997）。若學生從負面的角度解讀，老師的肯定與讚美還是會被執著的認為是諷刺或嘲笑。所以，師生關係應有足夠的「愛的存款」，師生雙方間有充分的信任與和諧的關係，教師再來管教學生比較能被接受（鄭淑玲，1994）。

師生關係的矛盾與衝突，似乎不是只靠老師個人的經驗的累積或幾位同事的討論便能消彌於無形。從自己經驗累積到請教幾位同事的心得過程中，我發覺即使能訪談最富有教學經驗的老師，回答師生衝突問題仍然只有模糊的答案，因為師生關係的矛盾性和教師專業成長的程度其實是密不可分的，所以幾位具多年任教經驗的老師認為，師生關係其實就像一般人際關係一樣，就是要多體諒對方、能懂學生和家長的心。然而，對我而言就像無字天書，要如何讀懂學生和家長的心語？多數富教學經驗的老師教師的對師生關係

維持的手法，都是「隱微知識」(tactic knowledge)，難以系統化地表達出來使別人了解，尤其是師生關係中產生衝突的問題多數發生的動機、背景、時間、角色關係都不盡相同，所以同樣方法用在A學生上可讓衝突圓滿的化解，用在B學生上可能是火上加油。就像我所倚賴的一位資深同事熊老師曾對我說：我能告訴妳的也只是我的方法，最終還是得靠妳自己去找出妳的方法。因為教學過程本身就是某種程度的自我的展現，而每位老師有著不同的成長背景和人生經歷，所以適合別人的不見得適合自己。

綜合上述，歸納質性方法中自我研究方法較適合為本文研究方法。自我研究雖名為「自我」，其實更關注自我所在之情境，其實更能對問題做整體性的探究。同時我也鼓勵自己，那些曾在教學工作上受到挫折，而懷疑起自己能力的教師們，應該在Bain(2000)的《如何訂做一個好老師》一書中找到答案，沒有哪一種人格特質的人是特別不適合當老師的，也許現在還不是個完美的老師，但仍可經由後天的學習成為好老師。因為透過自我研究，可使研究者將所收集與經歷的知識系統化整理轉化為解決問題的智慧，幫助研究者解開從漫無邊際的師生關係引發的種種議題收斂至本文所關心的議題，進而歸納出化解師生衝突的行為模式，更進一步可提升教師專業協助新進老師透過學習此模式化解多數師生衝突的問題。

## 第二節 研究目的與問題

本研究的目的是試圖同時由老師和學生的觀點，來深入探究師生關係的內涵、形成過程及其他影響因素，並探究教師專業的發展與師生關係之間的互相影響。基於這樣的研究目的，將著手以自我研究方法探討下列三個問題：

- 一、師生衝突的原因是什麼？
- 二、透過自我研究，我能否增進自己身為教師的專業？
- 三、透過增進自身的教師專業，我能否避免師生間的衝突並改善與學生的關係？

### 第三節 名詞解釋

以下是本研究常提到的幾個概念，在此予以文字上的定義。

一、師生關係：泛指老師與學生之間任何形式的關係，包括各種類型的互動、對彼此角色的認知、雙方權力的宰制與抗拒。

二、權力：指透過各種辦法，試圖使對方服從或改變的力量，不管這權力是來自於地位、身分或個人能力。對老師而言，教師有法定管教學子的權力，傳統尊師重道精神所賦予的權力，與教師教學專業與專業知識所帶來的權力。對學生而言，他或她可能會試圖集合其他同學的力量(如同儕間散播對老師不利之不實傳言)，或訴諸其他權威力量，如父母、學校行政單位、校長、社會有力人士(如議員)，媒體報導(如蘋果日報)的力量，來試圖對抗老師的權力，達成自己的需求。

三、抗拒：就如Foucault 的名言指出：哪裡有權力，哪裡就有抗拒。學生為反抗學校規定或老師的要求，常有言詞中表達心中的不滿或舉止間表現出抗拒的行為，如頂嘴、上課吵鬧、上課睡覺等不當行為，對老師而言，可以使用的抗拒辦法包括冷漠對待學生、對家長的無理要求不予回應，或據理力爭，與校外力量對校內事務的不當干預進行抗辯。

四、師生衝突：指師生之間互動不佳，並可能對彼此日後之關係有不良影響之各種狀況，包括學生故意擾亂課堂秩序或教師情緒失控。通常是由雙方對彼此的角色期望的不同所造成。

五、教師專業發展：指教師隨著生涯發展的階段、教學經驗的累積，對有關學所需的知識或技能，所發展出的各種有形或無形的成長與改變。

### 第四節 本研究特色

本研究的特色是使用自我研究的研究方法，並且具有其長處與限制，前者為自我研究方法深具行動研究的特色，有助於我解開教學工作上對師生關係的矛盾性的疑惑，但也因自我研究方法是國內較少人使用的研究方法，資



料參考不易，並且「自我」兩字容易給人有主觀、侷限性之印象，尤其做為質性研究方法，有許多部分會受到研究者個人觀點影響，所有的研究者都會存在著某種程度的偏見(謝卓君譯，2004)。作為研究的信度與效度容易受到質疑。為了解決這樣的問題，我將同時納入許多人的看法，包括老師與學生。

自我研究的優點之一，可以將情境作為研究的重要考量之一，所以首先我便開始著手加強自己對我的工作環境，小牛國中(化名)的了解。這所學校位於台中市的郊區，當地民風淳樸、有著農村風味的景觀，學生們也是因為這樣的地緣關係，有著和市區學生不太一樣的特質。本校升學成績普通，但對於一些其他競賽的成績卻頗為突出，老師之間有一共識，認為原因在於學生對學科的學習意願似乎不高。但這是否是事實？效能越低的教師越會把責任歸於學生或自己之外，所以，究竟是學生本身對學科沒興趣，或是學校、甚至是老師，使他們對學科學習沒興趣的？我認為我自己身為教師的一員，對此問題也有部份責任，於是我選擇了和我有一樣想法的老師們作為我的諍友(critical friends)。有了諍友，我才有對象和我進行三角校正。

本研究另一個特色是，試圖納入學生的觀點。從眾多學生中挑選了幾位家庭背景、學習能力、性格個性迥異的學生，他們分別代表學生們在對師生關係的問題方面，幾種不同的看法或意見，其中不乏有我極需要改善與他或她的關係之對象。因為是有目的的挑選，所以這幾位學生應該可以代表在該班級中，其他有著同樣看法的學生，甚至可以代表同年齡中、具有類似的家庭背景條件的其他學校學生。然後我再使用各種方法，包括訪問導師、訪問其他學生、查閱輔導紀錄或學校的其他資料、觀察他們上不同老師的課的上課情形，然後分析所蒐集的資料，試著歸納出一些特殊或共同的問題與解決方案，再對小團體或個人進行訪談驗證上述歸納問題與解決方案是否適用於其他老師或學生的個案。

## 第二章 文獻探討

### 第一節 自我研究

因本研究目的在透過了解我與學生間師生衝突關係，希望能幫助我解開我在教學工作上所面臨的有關師生關係方面之問題，因此我使用自我研究的方法，來進行教師專業發展的探究。關於自我研究，它是個在台灣較少人聽過的研究法，當美國教育研究協會中的自我學習特殊研究小組(Self-Study special interest group,簡稱SIG)於1992年成立時，大部分的人都不看好它，但它卻驚人地發展迅速。目前，它擁有200多個成員。自我研究的發展跟在課程學中極具爭議性的概念化運動有關(Pinar, 1975)，即相信以人類的聰明才智，懂得如何自我學習的，並進行嚴格的自我探索，強調教師的「自我」在教學過程中的重要性。

自我研究其實是許多質性研究方法的綜合，它有以下特點：它是具自發性的，目的在於改進現狀，它也是互動的，並且是多面向的。在1998年,Zeichner提出了自我研究是“work in the new scholarship of teacher education( 1999, p 11) 自我研究的特色是讓教育工作者的聲音被聽見了(p 11)。但是光只有聲音還不夠，正如Charles Taylor( 1981)所說的，我們的工作就代表了我們的個人。他同時也在Zeichner, K.M &Tabachnick, R. (2001).Reflections on reflective teaching. 一文中提到：反思(reflection)看似簡單，但它的複雜性在於，它很難被測量。通常大部分人會認為，反思是非常個人的事情，但是，反思後的結果，應該會顯現在行為的改變上。Zeichner and Liston(1990)的研究曾分類出四種不同類型的教學反思。包括：學科教學上的反思、教學技巧的反思、發展主義者的反思(特別關注在學生的興趣、思考、發展模式)、社會建構主義(social reconstructionalist)的反思(特別關注社會情境、公平正義等)。

那教師為何要從事自我研究？Tom Russel(1997)認為師資培育的趨勢與演進使得自我研究變得相當必要且不可或缺。關於教師專業的研究發展得很晚，不論是在其作為一個領域的典範與相關的研究上都是，如社會大眾一般

認為教學很簡單，甚至有句俗話：那些不會做的人，就負責教(those who can't do,they teach.)。且因為大家都經歷過學生時代，都會覺得當時老師的工作似乎很簡單。但自從1970年代起，這樣的看法開始有了轉變，主要在於，開始重視「自我」在教師發展的重要性。當教學方面的研究仍在努力於找到理論與實務之間的平衡，自我研究的出現是教育學領域的一大進步，綜合上述，自我研究於1990年代的出現不但是必要的也是不可或缺的研究方法。

自從1970年代起，在教育學的領域中，還有一個重要的觀點之改變，便是開始由行為學派的重視行為，改變成開始重視想法，認知學派的重要性開始展現。到了1983年，Schön (1983, 1987)開始提出個人於個人經驗中的專業性學習。他認為透過了解教學實務工作者的個人經驗之重要性，可以找到理論與實務之間的平衡，他使人們重視到在行動的情境中，個人經驗的重新界定(reframing)。這樣的轉變剛好與AERA中的兩個重要事件的發生同時。在1980年代，質性方法在教育研究的正當性才被承認，到了1984年，AERA中成立了一個新組織，即是教學與師資培育論壇(Academic Audit Research in Teacher Education)。提倡在行動中的反思，批判所謂的「工具理性」，也認為所謂的「解決問題」的思維，即便一般人所認為的，工作執行者將理論應用於實務上的這樣的想法，更正為「定義問題」，即便必須先自行找出問題所在，定義問題，設定希望能達到的改進，選擇適合的方法，作為教師，後者其實比較貼近真實，因為通常教師們必須要能先找出自己的問題，透過上述的過程來幫助自己專業上的精進，而一個有效的辦法，便是透過反思。

因為關於教育的研究取向趨勢，正由所謂的「結論式的語言」(Wilson&Berne, 1999)轉向為Schwab(1973)所謂的「問題的描述」。自我研究的方法論有著結構、目的、操作原則。它是互動的，如同Hoban(2004)所指出的，自我研究的一大特色，即是個人觀點與現有理論之互相影響。它也是透過其他不同的質性研究方法所完成，而且，它有著獨特的確認信效度之驗證過程。

根據Guideline for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research一文，自我研究受到四個影響：自然探究方法(naturalistic inquiry methods)，課程

的再概念化運動，國際學者對師培教育的投入，和行動研究的再度興起與其變化。

究竟當何時自我研究成為學術研究？如同C. Wright Mills(1959)所說：

當知道個人的困難不能只被當成個人的難題來解決，而須被視為公眾議題中的一環和歷史形成的一部分；當知道公眾議題對個人的意義必須透過個人所遭遇的困難和個人生命的難題；當知道社會科學中的問題，若要被透徹地研究，必須同時包含困難和議題，個人史和歷史，和它們之間複雜的關係(1959,頁226)。

因此Mills(1959)主張：每個人都是自己的方法論者。。而且，應視問題不同而選擇方法，而不是由方法來選擇問題。Mills對研究的看法能很有助益地引導我們考量什麼是自己研究，與它應該達成些什麼，Mills指出個人成長與對公共論述的了解很有關係，Mills也指出了一件我們其實都了解，但在做研究時卻很容易忽視的一點，即：教育理論要對教育現場造成影響的話，一定要透過在教育現場的個人。只有當理論被教育現場中的個人被視為有效時，理論才具有生命。但是，Mills也警告說，並非只要提出個人的問題即是自我研究，還要有資料的蒐集、證據的提出、文獻的參考、分析的過程等要素。當個人史和歷史有了連結、當個人所面對的問題和公眾議題有了相關性時，自我研究才能算是學術研究。它是個人經驗與公眾議題間、個人史與歷史間的巧妙平衡。當進行自我研究者了解了這一點之後，如同Mooney(1957)所說的，這樣的研究並非只注重個人，而是注重自我與自我所進行的工作所處的空間。而上述所關注的兩點間必定會有拉鋸的關係，過於注重個人則容易淪為唯我論的自白，而過於偏向後者則容易成為一篇傳統的研究。自我研究處在個人史和歷史的交界處。理想中，自我研究的目標應該是有教育意義的。

自我研究除了關注上述所提到的自我與自我所進行的工作的拉鋸關係之外，另一個關注的重點便是「聲音」，因為上述的自我與外在如果像是相隔的兩方，「聲音」就像把它們串聯起來的橋樑。那究竟聲音是什麼？其實任

何一篇文章中都有所謂的「聲音」(Ivanic&Camps,2001)，但是聲音是如何被定義?它的特質與組成，一直是被眾多學者們所討論的重點，這個問題在新興起的自我研究的領域中，也相當受到重視。聲音，被認為是和主體論、意識型態，與政治有關的。在自我研究中，常有人質疑一些有關聲音的問題，包括：誰有聲音?誰該有聲音?怎麼樣的聲音?聲音是個人的嗎?聲音是社會的嗎?聲音必須是真實的嗎?聲音必須有權威嗎?

有學者認為自我研究中的聲音同時是個人與社會的(Prior, 2001)，它也必須是真實的、必須是有權威的。有學者認為藉由分析它所在的社會工作情境（如校園）與研究工作的情境（如教學與研究）中的不同聲音，正為自我研究開創新的領域(Russell,2002)，這個領域中，包含有基層教師與師資培育者的聲音，這對於其他類型的教育研究而言卻是非常罕見的。事實上，透過基層教師與師資培育者的聲音，教師們表達了她們工作中的「矛盾」(living contradiction)，並把它帶到學術研究(Whitehead,1993)。在這個新的領域中，教師們的研究，不再被傳統教育研究中的老問題，所謂「理論」與「實務」的差距所綑綁。

關於聲音的定義，在許多有關文學寫作、外語學習、學術報告的研究中，有所謂對於「聲音」的討論，研究者對於所謂聲音的定義也許若干不同看法，但大部分學者都同意聲音的區分是藉由「權威性」(authority)與「真實性」(authenticity)，如果對文字的駕馭能力是受教育程度的一種反映，那似乎是否能在文字中擁有「權威性」(authority)與「真實性」(authenticity)也是反映受教育程度的一種指標。

因此，聲音被普遍認為與「權威性」(Rose,1989)與「真實性」(Stewart,1992)和「自我」(identity)的表達有關(Ivanic&Camps,2001)。Bowden(1996)與Hashimoto(1987)認為聲音中的「個人」(personal)的成分，代表著一種存在(presence)或正義(justice)。使用個人化聲音的寫作，自從60年代與70年代起，受到表現主義學者(expressionist)影響，開始受到鼓勵與重視。對於學生而言，使用個人化的聲音，可有助於擺脫傳統學術上對寫

作者的限制，並且鼓勵透過真實的聲音展現自我，藉此重新將權力再分配 (Wershove, 1991)。

另外，許多研究嘗試分析聲音中有關「所有權」 (ownership)的問題。參照社會歷史的理論(如Bakhtin)與發展理論(如Vygostky)，聲音同時是個人的和社會的，而並不單屬於其中一方，因為對某一論述的了解，確實透過其歷史背景與當時情境(Prior,2001)。總而言之，社會語言學家普遍認為：語言並不是在個人之內或之外，而是存在於人與人之間(Prior,2001)。而所謂的人與人之間，所包含的，有讀者、作者、和文本之間的關係(Bowden,1996)，形成了所謂多元的聲音。

關於聲音的界限，在學術的情境之下，所謂的學術的聲音和個人的聲音是被區分的，因而使得許多學生或教授可能想加強對學術聲音的使用(第三人稱、疏離感、刻意客觀化)而放棄使用個人的聲音，像親密的、第一人稱、不刻意客觀等風格(Yancey,1994)。因此，Rosebud Elijah在此主張這樣的做法會忽視對個人而言重要的經驗，與那些影響個人智慧與經驗形成的情感，等同把自我邊緣化，而如此的教授又會教出如此的學生，不斷的傳承下去。

承上所述，自我研究是一項不簡單的任務，雖具富實用性的優點，但仍需要對其規範有清楚的掌握，俾可從中得到更多的收穫。

## 第二節 自我研究的規範

通常自我研究可能會被質疑的是它的研究品質與重要意義。可能一開始被選擇來探索的問題便缺乏重要性，甚至是完全個人的問題，也有可能是其信度、效度不足，因為缺乏足夠的資料與理論基礎來證明。雖然教育研究的典範有日益自由化的趨勢，有些研究的規範還是應該被遵守。如果研究者可以證明他/她確實有遵守著嚴謹的研究步驟，包括被認可的研究方法和資料收集方法，研究者便可為其研究建立信效度。C. Wright Mills(1959)的作品可被用來界定什麼是一篇自我研究的學術研究，他認為個人的困難不應只被視為

個人的問題而來解決，也應該考慮公眾的和歷史的因素，從文學的傳統中我們也可得到一些啟發，提出了以下九項規範。

規範一、自傳式自我研究應該要能呼應並連結現實，因為自我研究之所以可以吸引讀者的一大原因便是能吸引讀者的認同，連結讀者的個人經驗。對讀者和作者而言，一個共同的目標便是如Annie Dillard所說(1989):「為何要讀自我研究？如果不是為了希望作者的故事可以呼應並加強我們的自身經驗，能夠激發我們的勇氣和智慧，並且使我們更加感到生命的奧秘，感到我們需要被喚醒(頁72-73)」。

規範二、自我研究應該鼓勵真知 (insight) 和見解 (interpretation)，Graham(1989)提出自傳式寫作所面臨的挑戰「從喬埃思到盧梭，從維柯到歌德，都曾經歷過生命的危機，當他們的人生面臨重大的挫折時，在這個重要時刻，生命的途徑出現了前所未見的分歧，另一個方向已然在眼前，...」。作者的回顧為過去經驗整理出其模式 (頁98-99)因此，自我敘說的自傳和小說其實有許多共同點。

規範三、自我研究應保持誠實的立場。Lopates(1995)提出的好的個人敘述性散文應包含下列條件：「令人愉快的文學風格」 (pleasurable literary style)、 「正式的形式」 (formal shapeliness)、 「完整的知識結構」 (intellectual sustenance)、 「誠實」 (be honest)，要能誠實，表示要能誠實地面對自己的偏見。

規範四、自我研究是有關於某人如何成為怎樣一個教師的問題。因此「劇情」 (plot)也是一大重點，而不只是學術性而已。在讀一般的自傳時，讀者問自己的問題是：這是一個怎樣的故事。在讀教師的自我研究時，讀者問的是：這是如何成為教育工作者的故事？Tom Russel (1997)就寫過這樣的一個故事，有著「背景-所遭遇困難-解決之道」的結構。我們會覺得他的故事有趣並不只是因為Tom Russel是一個眾人敬重的學者，而是因為他的故事和我們自己在教學中所面臨的掙扎互相呼應。

規範五、在自我研究中，真實的聲音(voice)是必要條件，但非充要條件。也就是說，不是只要能擁有真實的聲音就能成就一篇好的自我研究，還要注意聲音的品質好壞。如今有越來越多的自我研究，一篇自我研究是否值得寫作？值得被閱讀？當然個人若想透過進行自我研究來幫助自己釐清問題，應是對個人有所幫助的。如同William Faulkner所說：我從不知自己對某一個問題的真正想法，如果不把自己的想法寫下並且讀過。但自我研究要值得為他人所參考，甚至作為學位論文，還是要取決於其品質。

規範六、自我研究的研究者有責任改善教育的環境，無論是對個人或別人而言，當我們讀過一篇又一篇的自我研究時，我們不禁要自問「如果我們不認識這個作者，我們還有興趣繼續讀下去嗎？」。正如Graham(1989)所說，當自我研究過於偏向個人時，失去了主觀和客觀的平衡時，整篇研究便成為了「告白」，甚至更糟的是「自吹自擂」，即使有時作者的文筆夠好，甚至使讀者多少還有意願讀，但是這還不夠，我們期待能在研究中找到真實的問題，並且是和教育密切相關的。

規範七、好的自傳式自我研究刻劃人物的成長，包括重要的轉捩點。如之前所提到的，有時我們讀一篇自傳式自我研究只是因為享受讀的過程，但必須注意的一點是，和其他文學作品，如小說，一樣有些原則是相通的。目前為止，大部分的自傳式自我研究偏重的是故事的形式，而非故事的情節。「故事是依時間順序所串聯的許多事件組成」，而小說情節則是被刻意安排的一連串事件，為了要突顯其情感上、主題上、戲劇性之張力(Burroway, 1987, 頁13)」。大部分的師資培育者在進行自我研究時，因為之前所受的專業訓練，易偏向選擇線性、依順序的故事形式並不足為奇，尤其是那些專業領域包含科學、心理學、教學法的人。但是這並不表示自我研究就必須是平淡無奇的。「小說嘗試著複製那些經驗所帶來的情感衝擊(Burroway, 頁78)」。好的自我研究和人生的書寫也應該是這樣，因為其實教學是一項情感上和智慧上的巨大挑戰，無論是要把它的過程寫作為小說情節或是故事的形式，冒險性都應該十分充足。但是不常被使用的不代表是不好，小說情節式的自我研究寫法也許可以對於教學和學習從不同的角度切入，得到不同的見解。尤其是，如



果自我研究的重點在於研究教學經驗中的重要事件，此時線性式的時間順序寫法也許不比小說情節式的鋪排，即特別的時間安排，情感驅使著行動，這樣的寫作方式其實更能表達教學現場中的不可預測性。

不管是哪一種寫法，好的作品可以抓住讀者的目光，而使讀者在語言文字中忘記了真正的時間與空間，但是這樣的自我研究實在可遇而不可求。人物的發展也很重要。「戲劇性的行動必須對角色而言是自然的、栩栩如生的。重點在能顯露人物內心情感和煩惱的重要時刻(1986, 頁216)」。但是讀者對於人物的了解最好能保持在「已經頗了解，但還是想要認識更深」這樣關係(Vivante, 1980)。

規範八、好的自傳式自我研究會考量人物所處的環境背景與情境。讀者要和故事感到有所連結，必須透過讀者和距離、場景、情況和行動之間的連結，但在許多自我研究中，情境背景因作者的疏忽而被視為理所當然，因為即使是在學校，不同學校的情境也會有所不同，而人物與其行動也因而不同。場景和情境也代表了歷史，在文學上而言，對場景和情境的了解，將決定對故事的了解。

規範九、好的自我研究能從被人們所熟知的事實提出新的觀點。在自我研究中一直存在的是個人的自我與他人互動時之自我間的緊張關係。即使名為自傳式的自我研究，和真正的自傳不同之處是，它必須能達到提供研究和學習功能的目的。例如，一位比自己所身處的社會中其他人還傑出的人物，且藉由著不斷的戰勝敵對者，來解決個人與社會間所產生的衝突。雖然這樣類型的故事讀來也許有趣，但它們的相似點會曝露角色間情感上互動呆板和故事內容的深度的不足。相反地，參考Loughran和Northfield(1996)的作品，Northfield敘說的是他以大學的師資培育者的身分來到國中教數學、自然科的經驗。在文字中，經過他刻意地鋪排，充分顯現教學中難以避免的困難，之後他又把他的困難向他的同事請教，經過合作後完成其書並出版。像這樣的故事，主角懂得運用社會中的其他助力，來幫助自己克服困難，並且在過程中幫助他人轉變和成長。如果要傳達的主題是和所處社會的格格不入，以及一股強大的力量使得主角從社會更加的被隔離，故事過程中會以到種種不合

理對待主角，最後以悲劇的方式不得不離開教職作為結局。所以可見，隨著要表達觀點的不同，作者可以交互使用寫實、喜劇風格，甚至是悲劇的故事去鋪陳想要表達的觀點。諷刺式寫作則是另一個很好的方式，因為它可以誇張的描述去突顯教學過程中的無奈、挫折與失敗。在教育研究領域中自我研究自傳式的表達方式是一種獨特表現研究者觀點寫作方法，重點在於由作者鋪陳的劇情引導讀者了解並進而認同研究者在自我研究其間體驗與歸納的經驗。

本研究嘗試以上述9項規範來做為研究寫作的指引，以真實的個案為範本，輔以具張力的劇情鋪陳。完整的表達我在自我研究期間對師生關係改善的過程與師生衝突的經驗。

### 第三節 自我研究和反省

自我研究的另外一個關鍵在於過程中衍生的反省性思考。於是我也做了反省性思考相關的文獻探討。從一、反省的類型;二、反省性思考對教師專業發展的影響，兩種角度進行探討與整理如下：

一、反省的類型： Schön (1987)將反省分成三種類型，包括行動中反省(reflection-in-action)、行動後反省(reflection-on-action)以及行動前反省(reflection-for-action)。依Hyun and Marshcall (1996)的觀點，此三種反省行動對應著三種不同的反省要素。行動反省係指實踐過程所進行的立即式反省，其主要的反省要素是「認知的」(cognitive)，關涉著如何在教室真實情境中，做最佳決定的知識，也是教師本身進行「內在對話」(inner dialogue)，以促進班級組織與管理的策略及教學上之運用。行動後反省指稱的是實踐後針對所採的行動進行反省，基本上也是與「行動中反省」的互動。旨在提供對教室所發生的事件具有更豐富的理解，因此，反省要素可謂是「描述的」(narrative)。行動前反省則是前二種反省的可欲結果，換言之，也是一種在行動尚未發生以前即已進行的高層反省，乃建立在對前二種反省的充份洞察與掌握上，是帶有「批判的」(critical)成份之反省。此外，Manen, Zeichner 與 Liston以及 Berliner所提出的反省性思考的三種類型和Schön所提出的也極為相似(Hyun &

Marshall, 1996)。這三種類型的反省，分別代表三種不同的認知興趣。第一種是技術性的反省(technical reflection)，旨在探尋最佳的方法，設法達到未檢證過的目標之認知興趣；其次是實踐的反省(practical reflection)，係指透過自問問題，例如：「我們正在學習什麼？」，來檢視方法與目的適當性；第三種類型是批判的反省(critical reflection)，乃將道德、政治與社會的公平正義之議題與方法、目的一併考慮(Sparks-Langer et al., 1990)。

Hyun 和 Marshall (1996)則進一步闡述三種反省的性質與意涵。他們認為技術的反省層次，其興趣是「工具性的」(instrumental)，旨在反省技術性的議題，故特別關心特定問題的界定與應付，目的大多侷限在問題的解決、預測及控制方法的探討。例如：國中後段班學生，對學習不感興趣，則僅想到應改變制度誘導不愛讀書的學生及早離校，而未考慮到教學目標是否一體適用？將問題的框架侷限於升學主義、能力編班、教材太難及教學方法僵化等問題。實踐層次的反省是基於「概念的」(conceptual)興趣，旨在瞭解教室實踐的哲學與理論基礎，促成個人所持理論與哲學一致性的提高，或是人際間共識的達成。例如：師生互動不好，則思考教師是否遺漏掉對學生的認知經驗與興趣的掌握。此目的常僅留在為問題找到合理的解答，只具治療作用，容易淪為既得利益合法化的工具(歐用生，1994)；批判層次的反省關注的焦點是「論辯的」(dialectical)，即教師批判的看待教室內事件發生的倫理與政治基礎，並且以多元化的觀點，檢視教室現象的發生，較能兼顧過程與結果的認知興趣。例如：中低下階層學生功課不好，則會從文化資本再製論、抗拒理論及符號互動論等觀點，進行分析、反省，並以此引導積極的作為。

二、反省性思考對教師專業發展的影響：反省性思考在教師專業發展中所扮演的角色，是由杜威於1933年先在概念上與哲學上先提出，再由Schön將它發揚光大，而面臨現今教學現場中眾多複雜力量交錯的情境，若未深入了解反省性思考的多面向性，又可由研究中發現，對一個初任教師而言，行動前與行動後反省較明顯，而經驗教師則以「行動中反省」較顯著(Brubacher et al., 1994: 20)，唯此三種反省乃能會淪為只是形式上的「反省」。由反省性思考中又可能發展出創造性思考，這兩者都是教師專業中很重要的部份。因為

一個好老師，不但要具有反省的能力，更要具有創造力，來面對教學現場中許多千變萬化的挑戰。

由此可見，所謂的「反省」其實是呈現螺旋的交織狀態，無固定的先後上下之分。因此，與高層的批判反省具有密切關聯的「行動後反省」，乃因能同時具備「實行動反省」及「行動後反省」的能力，可預知某些行動之道德與社會正義的意義，並採取適當的作為。故此種反省乃超越為尋求更佳策略的「行動中反省」，以及基於豐富理解的理由而反省的「行動後反省」。由此可見，經驗者固然可以直覺式的反應，靈活運用各種教學策略，使教學更成功、有效。但是此種反省並不能確保經驗者在教學過程，能具有較高層次的批判反省。初任者則因「行動中反省」能力較弱，故亦極不容易形成高品質的批判反省。因此，唯有同時熟稔三種類型的反省，使之成為實踐中的習慣性心能，才足以擁有高層的反省能力。否則，不管是反省中欠缺認知的、描述的或是批判的成份，都可能造成實踐者的反省不切實際或不夠深入，最終皆可能流於空泛的偏激主義或無知的盲從。

經由教師自我研究的歷程和反省性思考之後，更進一步的目標是要建構師生合作反省的教學。誠如陳美玉(1997)所言，在一個民主而多元的社會裡，「權威性的知識」、「唯一的真理」、或是終極性的知識來源是不存在的。合作學習(co-learning)是一種教育哲學，如同Frank Smithy在*Joining the Literacy Club*一書中描述的合作學習概念，特別是如如何改變教師的既定角色，和學生如何由知識的消費者的角色，變成和教師一同追求智慧的同伴。對教師而言，要定位自己作為合作學習的教學者時，需要大量的忘卻之前的社會文化制約，因為這樣的教學理念挑戰文化傳統的權威，主導和從屬的角色設置在學校教育環境和不平等的權力關係在我們的世界根深蒂固。校教育中的重要主體，即教師與學生，長期以來，總被定位為知識的傳遞者與接受者，或是知識的再製者(reproducer)與消費者，極少被賦予創造知識的權力(power)。師生在教與學過程，被型塑為「客體」的角色，故無需對學習的內容進行主動的批判與反省。教師的權威性格，乃因知識權威的附著作用，而顯得更加不可侵犯，學校的知識也因而成為最高價值知識的主要來源。合作學習的理想

形式，首先要解構在課堂上不對稱的權力關係，並建立一個更真實的學習社群(learning community)，實踐合作學習的師生，得以在變動做為常態的今日世界中，共同參與創造一個可持續發展的知識殿堂。

當社會中知識的偶像權威被打破之後，人人都被視為有能力創造知識的人，人際間的理性溝通與協商，乃成為建立共識真理的唯一合法性途徑，並接受爭辯是擴展理解的合法形式(Wringe, 1995)。師生間的互動方式，被重新界定為理性的對話迴圈，教師與學生是創造教室和合作者，也是協同學習者(co-learners)，需要師生之間的彼此合作和相互激發，學生才會勇於藉學習到的知識和經驗去開拓新的知識領域(鄧運林，1998)。「單向的」與「上對下的」施與授關係，已不足以解釋複雜而繁忙的師生互動關係。師生為不斷創新知識，探尋真理的需要，所要求的低權威式對話關係，乃更突顯出師生進行合作認知與反省的必要性(Broadhead,1995)。透過此種合作反省關係的建立，師生可更有機會接近彼此的先前理解(preunderstanding)，或洞察出對方的個殊感受與需求。使互動能更趨理性，創造出更具真理價值的知識，且較能符合哈伯瑪斯(J. Habermas)所稱的「理想說話情境」(ideal speech condition)的理性對話條件。尤其在民主而多元社會的互動網絡中，合作反省力及習慣的養成，更是擴展個人理性與包容能力，促成相互瞭解，化解人際間疏離所必須。因此，如何建立合作反省性的互動關係，乃是探討現代師生關係最即時性且最重要的議題。

能夠師生合作反省在教學上當然重要，由於教學乃是一個遠複雜於資訊傳遞的過程，師生隨時皆會因其理解感受，採取自認較好的方式，與環境進行互動，過程中教者與受教者乃同處在同一特定的情境(context)當中，不斷創造發展新的意義，教室內的所有知識學習的產生，皆與師生的行為，詮釋理解的互動機制密切關聯。教室是師生進行生活的論辯之場所，師生不斷建構新概念，賦予概念新意義，並加以檢證，尋求各自的真實理解(Prawat, 1996)。從知識的社會建構主義(social constructivism)觀點而言，教室中的所有真實(reality)與知識的建構，都是師生進行複雜而多元的對話式合作之產物，並非簡單的「知識傳遞」的概念所能解釋。故凡試圖造成教室內知識的改變，都

應透過師生合作的途徑，由師生共同肩負起創造更高層知識的責任，才能生成最適用於民主社會的有效知識與行動。

從強調教師是創造真理的資源者（陳美玉，1997）到建構知識的合作者（Prawat, 1996），都是在闡明教與學是師生雙方互動合作的結果。師生隨時藉由各種訊息，洞察彼此的反應與需求後，不斷進行反省與再學習，以建構出更能符合情境需求的知識。由此可見，師生確實為協同學習者，都是進行批判反省式學習的主體，師生攜手合作，相互幫助，通過自我反省過程，並提昇彼此能夠坦然、合作和重新定義問題的能力(Hamilton et al., 1998)，所以「合作反省」也將成為所有「學習社群」(learning community)中，無可取代的互動方式。

合作反省的教學強調師生共同建構知識的觀點，因此，教學將不再僅強調「教師教學生反省」，或是「教師自我反省」等單向的歷程，而是師生共處於一個永續循環的詮釋圈中，企求一種詮釋視野高度交融的活動。有效的教學，則不致成為教師一廂情願的認定，也不完全以學生不甚成熟的知覺為依歸。相反地，是師生在互為主體性的合作下，經由一開放性的反省回饋圈，促成真理共識的形成，教室知識的品質因而可以具有動態的成長潛能。換言之，在合作反省的教學過程中，教學的成敗是師生共同的責任，教室知識的品質與成長，乃是師生共同的努力的產物，缺少其中任何一方的積極作為，都可能導致知識的扭曲與封閉，造成認知的宰制(domination)與壓抑(suppression)。合作反省的教學是以特別強調「過程」的重要性，使教學者在活動中，充份體驗合作與反省的意義，最後並能內化為思與行的一部份，成為能合作反省的理性公民；教學者能破除傳統迷思，在與學生合作反省的過程中，建構出於符合情境脈絡的專業理論並加以實踐，進而以更開放真實的關懷，激勵引導學生追求正向的目標。

因為其實師生皆是教室內積極渴望更加了解所處的真實世界的「學習者」，教師雖然具有來自成人世界較多的背景知識，並肩負誘導學生進行有方向目標學習的教學責任。但，不可否認，學生才是教學活動中的主體，故學生是否能主動參與知識的建構，決定了教學活動品質，教室知識內涵的重

要指標。因此，教師應扮演學習促進者(facilitator)的角色，而非知識的灌輸者，主要工作應在與學生合作進行知識的建構，而不再擔任唯一的知識來源。學生在這樣後現代、沒有單一的權威知識來源的情況下，由各種管道所學習來的知識必然多元而不一致，甚至充滿主觀的色彩，甚至導致價值的混淆。該如何與他人進行理性的溝通辯證，養成在行動中不斷反省的美德，是現代的教師須具備的能力，與學生作為未來的公民應學習的重點。

#### 第四節 師生關係

提到師生關係，我們都很容易地就回想起自己在求學的階段時，與老師們互動的情形，並且有種正面情感多於負面情感的傾向，因為大部分人的回憶都會保留美好的部分，而忽略或遺忘不愉快的事，所以印象中的師生關係，都較為理想化，就類似Thomas Gordon(傅橋譯,1992)所認為的理想的師生關係，它具備五項特性：（一）透明誠實，故師生皆可以真誠表達。（二）彼此在乎，故師生皆知道自己的行為會受到對方的評斷。（三）彼此具有獨立性，但又互相依賴。（四）具有個體性，讓對方都有自己的空間可以成長，發揮創造力。（五）適應對方的需要，故師生的需求可以彼此互相滿足。但教師們通常要等從事教職後，才發覺要達成上述的理想師生關係，並不容易。

許多現職老師，會選擇現在的職業，大部分是因為認同自己的老師，甚至會想要向他或她看齊，成為一位教育工作者，後來卻發現現今的學生，好像不似以前的自己，而現在的師生關係，比起從前自己與老師的關係，簡直是天壤之別。所以，這時，也許需要重新審視師生關係的本質，是否其實不如自己原先想像的單純。什麼是師生關係？D.N. Aspy和F.N. Roebuck認為師生關係是人際關係中的一種，本質上就是一種協助的過程，教師是此關係中具有知識的一方，由教師協助缺乏知識的學生成長(劉福鎔，1996)。但R.S. Downie(1974)認為師生關係是一種特殊的角色關係，教師具有社會所賦予的權威，他的工作就是要用各種辦法，使學生學習一些成人們認為有用的知識，這有可能是違反學生意願的，因為學生可能對學習這些知識沒有興趣，所以，師生關係就是在教學情境中教師與學生彼此協調或對抗的交互作用。師生關

係作為一種人際關係，將進入Buber所談的「吾—汝關係」或「吾—它關係」論域內。他假定人我交往間存在一種由對話行動連結的關係領域(sphere)，倚靠這層距離雙方各自的主體性得以確立，「我」面向「你」進行敞開式的對話將締結出使你我的獨特性均能相互臨現(present) 的夥伴關係，這是吾—汝關係；若「我」將重點移向我所獨有的詮釋系統，「你」將不復存在，而只成為一個經概念分析後的「它」，此時對話關係終止，擬情(empathy) 的感受力無從展開，這便是吾—它關係。明顯地，吾—汝關係要求一種主要能洞察「人」作為一人格性存在的覺知能力，這也與作者在情緒教育的相關著述中談論過的「前反思理解」或 Scheler的「精神」生命形式有內在關連。許多教育理論學者試圖界定師生關係的形式，甚至參考儒家傳統尊師精神，無形中建構為「學生應該順從老師」的價值信念與師生關係，使師生之間，成為對立角色間的互動，且當雙方彼此對角色抱持許多不切實際的期待，但期待卻落空，師生間開始產生失落與衝突，老師定過高標準，當學生無法達到標準即懲罰或責罵；學生用曠課、打瞌睡、反抗或放棄學習等方式抗議，師生之間從傳統的順從關係，也因此轉成敵對、對立，相信這都不是老師或學生所樂見的，更非傳統教育精神的初衷。

除了這些傳統的觀念外，還有沒有其他新的可能性，能使師生關係更多元彈性，能夠有機會轉化敵對、對立呢？一同生活在這個現代社會中的教師和學生，彼此間師生關係，它的維繫除了因循諸如傳遞知識、塑造價值、或人格陶冶這一類的標準目標外，應該還有些更寬廣的可能性。師生之間其實不只是角色之間的互動，更是人與人之間的交流與溝通，同樣都在接受命運的指引，面對生命中的課題，是成長過程中的相依體，正可謂「教學相長」。為了更加了解師生關係之複雜面，我參考中外文獻後，做了以下的整理。

一、探討師生關係的內涵：杜永泰(2004) 使用質性訪談和加上量化研究方法嘗試探究華人師生關係的內涵並編製具有本土性的師生關係量表，藉此探究導師生關係、科任師生關係之差異與相關，並探究師生關係與學習態度、身心適應的關係。發覺本土師生關係的內涵包含人情與感情兩成分，感情包含體貼和友誼，人情包含報答、信任、守禮、尊師。



二、師生互動的權力關係：林世乾(2005)從價值面向探討國小五年級課堂社會內，師生價值互動中所建構之關係及其權力運作，藉此描述課堂社會之生活現況，透過課室觀察、問卷及師生訪談等方式收集資料，並在研究者、協同研究者與研究參與對象互為主體的同意，一同檢核所收集之資料，以確保資料收集、分析與詮釋的正確性，藉以提升研究的可信性，以使研究結果的描述能貼近課堂社會。藉由「規範的內涵」、「規範的內化過程」、「規範的客觀化過程」以及「規範的規限」，來描繪「師生的權力關係」。整體來說，從結構角色的觀點，不論是社會規範或是課室規範，其對於課堂社會中的師生，皆起著規限的作用。而規範的程度在師生各自的角色上不盡相同，學生所承受的規限程度相較於老師而言是較高的；但從過程角色的觀點來看，結構角色規範所欲達成對師生角色的規限，並不如預期的完美，乃由於師生個體存在主體性的調節，規範經常承受師生主體性考量的挑戰。研究結果顯示，「關係」才是有效權力運用的重要基礎。而關係乃互動雙方權力價值共同體認的結果，在師生交往的過程中應著重在彼此關係的建立，尊重也體認對方的權力價值觀，如此師生的權力運作方能較為順利，師生的關係也能較為和諧。換句話說，權力運用的基礎在於「師生關係」的建立上，除了社會規範所賦予的教師權力之外，教師在運用權力的過程中必須獲得學生的認同，重點在於老師需能深切體認學生的個體主體性，對於學生所體認的社會規範需能感同身受，以此與學生進行價值規範的建構，如此一來，以學生所「認可的權力」，方才是老師權力運作的最穩固的來源與基礎。

三、師生關係的「互為主體性」：羅天豪(2002)從「後殖民主義」與薩伊德《東方主義》一書中對後殖民主義的看法，還有其在書中所要彰顯的有關於「主體意識」的相關概念，借用薩伊德的理論來關照台灣現今教育活動中師生關係所存在的「主體意識」問題，再針對其中所發現的問題提出反省與審視，藉以檢視我國教育中師生關係之主體意識，並對台灣教育師生關係之提出再省思。其研究所獲得的發現如下：一、教師要具備批判思考的能力；二、形成互為主體的師生關係；三、以多元的觀點來進行班級教學。

四、以現象學的描述來研究教師發展和師生關係的交互影響：  
Goode(2000)認為雖然教師的知識已被確定為多方面的，是個人從各種來源包括形成的，如個人作為一名學生的過去經驗，在學校教師職前教育，培訓的內容領域，組織經驗和支持，同事的專業，和個人的個人生活經驗之外學校，但相關文獻卻缺少描述性的研究，來探討影響師生關係對教師的發展。其研究發現（1）教師的教學理念的發展是循序漸進的，由以教師為中心的思考，漸演變為以學生為中心。（2）隨著教學理念的成長，教師的信心和教師專業知識也同時增長（3）如果某校長自己與學生建立師生關係，他也能支持這種關係建立聯繫。（4）如某校長能經常接觸教師，並多鼓勵老師，也能對教師提供情感支持。

五、以教師發展的階段來探討教師與有問題行為學生之關係：  
Rhee, Furlong, Turner與 Harari（2001）以教師發展模式對師生關係的重要性之研究，來探討教師與有問題行為學生之關係，發覺教師專業發展程度較低的教師與有行為問題之學生的互動消極，並且認為學生的問題不是自己的責任。相反地，教師專業發展程度高者，認為教師有責任提供積極的回應和關係，並會同時持續自我反思。

六、以社會學理論來探討師生關係：在社會學中，有多種不同理論可探討師生關係。在和諧理論中，T.Parsons（1959）認為班級體系的兩個重要的功能是「社會化」和與「選擇」。學校可以透過這兩種功能為社會培養具有共同價值與信念、以及適當工作能力的人才，進而促成社會的統整與發展，但衝突論卻駁斥這種說法，轉而注意到社會關係的強制性與權力鬥爭的普遍性，這種強制與鬥爭同樣發生在教室之內（引自陳奎熹，2002）。另外，符號互動論（symbolic interactionism）則以磋商的觀點來探討師生的關係（吳瓊洳，2005）。至於，由批判理論發展而來的批判教育學者更是不斷喚起個人的自主性，強調受壓迫者的解放，指出教育的不客觀性。

## 第五節 師生衝突

Fischalek (1987)描述衝突為人際間不同需要、欲望、興趣、情緒、行為之間的互相抵觸的部分。衝突可被分為內在的、外部的、內隱的、外顯的、錯誤的、混合的等，還有由於避免或接受互相對峙所產生的衝突。內在的衝突可能來自於兩個令人反感的情境(如陷阱)、兩個具吸引力的情境(如魚與熊掌)、或者是同一個情境，它同時是令人反感的卻又具吸引力的(如故事的一體兩面)。外在的衝突則包含兩個以上的個體間的無法配合之欲望與活動。內隱的，或者是潛意識的衝突在個體們並未察覺彼此的歧異時發生。混合性的衝突則是內在與外在的衝突之結合(Fischalek, 1987)。Brajša(1993)則將衝突描述為個體內外、團體內外或國家內外各種無法彼此配合的傾向或影響力之間的戰場，可能是在彼此對立或合作的情況下。要分析衝突，必須要了解當中成員彼此間的關係、在衝突情境下的行為模式、造成衝突問題的根本原因、當時社會情境等。衝突不一定是壞事，關鍵在於我們尋得衝突的解決之道，且就某種程度而言，衝突代表人際關係中最好的狀態(Luthans, 1989)。Deutsch (1973)亦提出了幾個衝突的正面特質，在於它能協助我們了解問題、尋求解答、避免消極怠惰、激發好奇心。它也可以增進自我覺知、促成改變、並加強個人或團體的自我定位。

師生之間的衝突，背後有許多原因，有時學生只是嘗試挑戰自己的老師和挑釁的反應，從而轉移老師注意力來逃避聽課。長久以來，一直有項誤解，就是教師以為孩子在校門之外完全沒有學習可言（張建成，2004）。但是學生生活的背景，才是學生最貼切的知識來源，不同背景的學生，擁有不同的生活經驗。低社經背景學生很難瞭解高社經背景學生的學科知識，而且不同社經背景學生的家長教養態度也有很大的歧異性。對老師而言，重要的是要保持冷靜和禮貌但態度堅定。事先的預防準備，以及對學生訂出明確和公正的規則，可以減少衝突局勢。

一、師生衝突的原因，研究師生發生衝突原因時有兩個觀念是需要注意的，就是教師在解決問題和化解衝突所使用的方式。不同處理衝突的方式也會影

響問題的解決之道，或甚至產生心的衝突，如根據Gordon(1996)，有下列的三種常見情形：

- 1.我贏你輸(I win you lose.)，這代表「我解決了我的問題，但你沒有」，因此是單向的問題解決方式，通常是威權領導者所做的決定，而在此情況下，衝突的另一方是感到不滿的。
- 2.你贏我輸(You win I lose.)，這是一種消極的行為，且領導權與決策權全都掌握在對方手裡，而非原本的領導者，在此情況下，只有對方感到滿意。
- 3.全都贏(All win.)，這種解決問題的方法是經由衝突中各方所共同合作協商而來，因此能夠滿足每一方的需求。

因此若是使用前兩者的想法看師生衝突問題，會發生師生衝突，一般師生雙方常認為對方有責任，在教師看來，學生方面通常是因為其表現：1.不服管教。2.成熟度不夠。3.開玩笑太過火。4.上課態度或習慣不佳。在學生看來，教師方面可能：1.管教態度不當。2.過分重視成績。3.要求不合理。4.過分嚴厲。5.讓學生覺得偏心。6.言語刺激學生。但若說完全沒有上述行為，是否就不會有師生衝突了？可能還是會有的，師生衝突除了以上行為上的原因之外，背後還有更深層的因素。若以其它的角度，如：社會、家庭、個人等因素，探討其師生衝突各種背景因素將發覺其脈絡的複雜度。

鉅觀(macro-perspective)的角度來探討，有下列幾種觀點：

#### (一) 政治取向

L.Althusser (1971) 認為統治階級主要藉由教育制度，散播國家的意識型態（引自莊淑琴，2002）。因此，統治階級的力量不斷滲透到教育中，藉由國家的政治力量操控教育，以達到讓人民歸順的目的。但是國家對於社會結構的宰制卻產生了社會生存個體的緊張與對立。但是有權力的地方就有抗拒。既然學校教育依附於政治權力之中，那麼學校內的各種制度、人員、活動皆受政治力量影響，包括師生之間的關係也帶有權力運作的特質，教師是

社會的代表者，傳遞社會規範與上層階級的價值觀，並擁有政治力量所賦予的懲戒權，而學生卻必須聽從教師的命令，這種不平等的權力關係自然會產生抗拒與對立，從而發生師生衝突。

## （二）經濟取向

S.Bowles和H.Gintis（1976）則以符應論來解釋學校教育再製社會結構。他們認為學校教育配合資本主義的需要，讓學校成為資本主義提供勞力的市場，並使個人相信此種透過表面上的客觀選擇是機會上平等的。學校教育裡的社會關係與資本主義生產社會關係具有相似性，例如權威化的科層體制、異化與疏離、學校制度的階層化現象。教師被社會派遣來完成讓學生社會化的任務，學生卻是試圖在此過程中滿足自己個人的需求，這種難以避免的制度上的矛盾常造成師生關係間的衝突，教室被當成是提供市場勞力的地方，教師相當於資本家，學生類似於工人階級，必須接受教師的操控與宰制，受不了這種高壓控制的部份學生，甚至有「罷工」的行為產生，即抗拒學校和放棄學習。

## （三）文化取向

P.Bourdieu以文化的角度來探討社會階級的產生，他主張長期累積的文化資本遠更有利於社會結構之再製，文化資本包括三種型式：內化狀態、物化狀態和制度化狀態的文化資本(黃嘉雄，2000)。即學校是一種強制性的機構，將中上階級的意識型態加諸於勞工階級學童身上，因此學校變成一種企圖改變勞工階級文化與行為的強制性機構（姜添輝，2002）。教室中的活動是被主流文化主宰的，勞工階級的文化被排斥到邊陲，舉凡教室中的圖像、文字、儀式無一不是中上階級熟悉的文化。另外，處於特定社會結構與文化所形成的強大限制架構下，個體所發展出的「習性」（habit）更會加強學校中學習成就的差距。習性是一種內在思維體系，有其階級的獨特性和群體性，是長久生活習慣所培養出來的，不容易改變。於是，學校變成一個中產階級機構，一切課業與活動均以中產階級為設計的標準，因此，低階層的孩子在學校的

經驗可說是充滿了不愉快、顏面盡失（吳瓊洳，1999）。當教室強迫勞工階級接受中上階級的主流文化，教室淪為統治階級和勞工階級文化鬥爭的場地。

微觀(micro-perspective)的角度的觀點整理如下：

### （一）教師的角色與期望

不管教師的階級背景為何，長期的教育訓練與教學事務特性使教師發展出明確的中產階級地位與價值觀，而且教學事務的重複性與瑣碎性，進而吞噬教師重新思考與檢視，存於學校運作中社會文化議題的可能性。心理層面，教師往往認可課本知識的權威地位，並自認是正統與必須知識的傳播者。此種主觀性使教師產生錯誤的認知，亦即學習成功與否僅代表學習能力與努力的高低，而未能察覺知識權威在教學過程中所傳遞的權力支配性（姜添輝，2002）。另外，並非所有教師均能公平合理的期望學生的表現，學生的特徵，如外表、性別、種族、社經地位、語言型態，以及教師對學生能力的知覺都會影響教師的期望，這形成了比馬龍效應（Pygmalion effect），當教師對不同學生的期望不同時，這種期望對於學生的成就會有不同的影響。對於課業佳、人緣好的學生，教師表現出特別的關心與較多的良性互動；對課業成績不好、不擅表達的孩子（多來自於勞工階級）則表現出負面的評價，覺得他們不聰明、文化粗俗、極須教化，且多使用直接的命令式語句。

### （二）學生的期望與抗拒

每個學生的成長環境不同，他們帶著家庭文化、思維模式的差異來到學校，期望教師能像他們的父母一樣特別疼愛他，或者至少也要對全班的同學一視同仁、公平對待。但是長久以來，我們一直用心理學來瞭解教育對象，看到的不外乎是智力、興趣、動機或多元智能等個人特質，可是從教育社會學的觀點來瞭解學生，則會將關注焦點擺在同儕活動、建構同儕關係和階級背景所造成的文化差異上（張建成，2004）。

中上階級的兒童較能接受教師所傳授的「學術性知識」，也較容易掌握書本中的文字、圖像，所以他們能迅速吸收學校教導的知識，對於這些學生的「優異」表現，教師會對他們顯得特別喜愛。這種現象會被勞工階級的孩

子敏感察覺到，並對教師的「偏心」產生失望與不滿，導致學生的抗拒。學生的「抗拒文化」作用在於維持「自我認同」與階級意識的發展空間以及抗拒支配，甚至在顛覆「權威」的過程中，包容一定程度的快樂（姜添輝，2002）。表現出來的行為則是疏離冷漠、孤立不理人、偏激反抗、頑強不服從、遊戲玩樂、缺乏容忍力（吳瓊洳，1999）。這種「反學校文化」將使教師更加贊同自己先前的看法，並繼續採取負面的態度來對待這些勞工階級的學童。

另外，學生一直被定位在服從、聽話的角色，個體的自主性不斷被壓抑。但是資訊的時代，學習不再只依賴老師的教學，學生也有自己選擇學習內容、學習速度的權利。當學生學習的觸角不斷向外延伸，他們也能注意到現實社會的不公和成人世界的壓迫，並轉而思考自己的權益。一旦學生的自主意識覺醒後，他們起而向教師抗爭，要求自己應有的權力，因而產生師生衝突。當然，教師的權威仍須凌駕於學生之上，教學活動始得以進行（陳奎熹，2002）。但這並非意味教室是教師獨裁的場域。首先，教師必須察覺雙方所使用的權力策略，意識到自己所代表的霸權，從受壓迫者的角度思考，了解學生的抗拒行為乃是起於對自身權益的覺醒，以及對傳統教師權威的反動，當教師能理解這一點，也就比較能瞭解學生行為背後的目的。

由上可知，教師和學生有各自的角色和期望，教師和學生會用自己的角色和期望感受對方的價值觀並作出主觀性的評價。這種過程呈現出的是雙向的交互作用，不只是教師支配教室，學生的特徵也深深影響師生關係。人格、能力、性別及社會背景等因素，影響教師對於學生行為的詮釋，也影響學生對於教師的反應。關於師生衝突的研究則整理如下：

表 2-5-1 師生衝突之相關研究一覽表

研究者 (年代)	論文名稱	師生衝突的因素與來源
謝淑敏 (2002)	國中學生師生衝突 化解訓練方案之成 效研究	大部分師生衝突之原因緣於「學生違反學校規定」，少部分為師生彼此在衝突前即對彼此有「負面」的印象。

<p>鍾萬煌 (2003)</p>	<p>苗栗縣國中學生對師生衝突知覺之研究</p>	<p>(一) 國中學生知覺之師生衝突議題呈現多元化，其中以課業學習為主要焦點。</p> <p>(二) 國中學生知覺之師生衝突議題因性別、年級、及學業成就的不同而有差異。</p> <p>(三) 國中學生知覺之師生衝突因素來自管教方式與違規行為多於溝通技巧與認知期望。</p> <p>(四) 國中學生知覺之師生衝突來源因素因學業成就及社經地位之不同而有差異。</p>
<p>陳淑遙 (2004)</p>	<p>國中教師師生衝突經驗及化解歷程之研究</p>	<p>1. 師生衝突之背景因素：良好師生關係尚未建立；接觸多、管得多、衝突自然多；資淺教師欠缺教學經驗；課程艱澀難懂；男女大不同。</p> <p>2. 師生衝突之歸因：(1) 教師自我歸因—說到做到、有錯就罰；彼此不友善的感受與行為會相互感染；感受到教學壓力；老師在做、學生在看；維護教師尊嚴當場不易控制情緒等。</p> <p>(2) 學生問題歸因—問題人物；家庭因素；擾亂上課秩序；無法接受或不認同新導師；挑戰權威；沒禮貌、不尊重老師；學習意願低落；面子保衛戰；情緒失控、不耐煩、敏感等。</p>
<p>鄒美芳 (2004)</p>	<p>中學生師生衝突經驗之敘說研究</p>	<p>師生衝突的原因多元化，生活中任何細節都可能引爆衝突，學生個人及教師、家庭、社會等因素皆可能影響師生的互動與衝突</p>
<p>陳巨峰 (2005)</p>	<p>國民中學師生衝突成因及教師因應策略之研究</p>	<p>一、教師認為「學生不當行為」最易引起師生衝突，其次為「師生的認知差異」及「青少年心理特質」。</p> <p>二、國民中學教師知覺師生衝突成因因性別、年齡、年資、職務及任教領域而有顯著的差異。</p>



		<p>就年齡而言，在師生衝突層面為「師生溝通不良」時，25歲以下、31-40歲、51歲以上的國民中學教師，比41-50歲的國民中學教師容易和學生產生衝突；而師生衝突層面為「學生不當行為」時，41-50歲的國民中學教師，比31-40歲的國民中學教師容易和學生產生衝突。就年資而言，服務5年以下國民中學教師認為「師生溝通不良」、「青少年心理特質」較容易於26年以上之國民中學教師產生衝突。就職務而言，教師兼行政之國民中學教師認為「教師管理方式」較易於專任教師產生衝突；而導師認為「教師管理方式」、「學生不當行為」較易於專任教師產生衝突。</p>
李淑瓊 (2007)	國中師生衝突類型及其成因之研究—大台北地區教師的觀點	<p>從研究資料中，整理分析將國中師生衝突分成以下四種類型：課業型衝突、情緒性衝突、行為型衝突和家長型衝突。研究結論如下：（一）課業型衝突因素源自於升學主義。（二）情緒性衝突因素源自於家庭與教育。（三）行為型衝突因素源自於環境與心態。（四）家長型衝突因素源自於社會價值改變。</p>
張天泰 (2008)	台灣校園師生溝通出了什麼問題？—以J. Habermas 溝通行動理論分析《危險心靈》中的師生衝突	<p>升學主義與威權主義是師生容易衝突的校園溝通環境之成因</p>

資料來源：研究者自行整理

根據以上研究，我認為要能積極避免師生衝突，教師應要能有自我反省的能力。教師們平時除了教導學生之外，是否也要積極學習面對師生潛在的和已發生的衝突，這似乎也是現代教師面對多元化社會無可避免的課題。過去教室管理方面的研究，較偏重對學生偏差行為的降低，較少了解教師如何積極地面對校園內的師生衝突和教師內在認知歷程的探索。且以往有師生衝突的研究較偏重對衝突外顯行為的觀察，而較少探討教師的認知歷程。Doyle (1986) 在對教室管理的研究回顧時，亦指出，未來班級管理的研究應多朝向認知模式的方向去發展，視教師為主動的決策者。台灣的教改工作在行政院教育改革審議委員會提出「教育鬆綁」的改革方向，即意味著上述體制對教育的網綁能有鬆動的空間，逐步地將受教權還給學生，專業教育權還給教育工作者。因此，基層的教師如何能培養其專業自主的能力，就成為很關鍵的工作。何月照 (1996) 在其關於教師反思的碩士論文中，敘述其經歷了三次的覺察反映歷程，第一次覺察到自己與體制共生的維生系統：「遵循」或「抗旨」。此維生系統亦複製了體制的權力運作方式。接下來才能覺察到自己過去不知不覺中竟坐上了社會束縛女學生幫凶的位置。進而覺察到「國中老師」背後的社會脈絡。這樣的覺察反映學習，使得教師們長期被網綁的力量有了鬆動的可能，教師專業自主的實踐行動才能被啟動。陳宏義 (1997) 則以一位高職補校教師的身份，在其教學行動中進行的反思中，亦指出在主流的升學體制下，高職已經是在核心之外，而高職補校更是位處於偏遠地帶，學校對於根本是勾不上文憑的邊緣學生，提供了一個機會。然而，在這樣的結構中，「教學」卻演變師生間的一場無聊遊戲。當教與學無法有效地發生，如何將學生的心留在學校的圍牆內，便成為重要的課題。身處其中的教師，從挫折中逐漸看到教育者與教育環境間的矛盾。

## 二、師生衝突的類型：

對於教師與學生之間因認知相異、意見不合或是感情不睦而起爭執

的各種師生衝突情形，李介至(2000)把師生衝突的類型分為下列三種：

(一) 教學上的衝突：指學生無法接受老師的教學方式。如老師用講述的而學生喜歡用討論的，或老師的教學方向僅是單向的灌輸，枯燥而無變化；學生易表現消極的行為，如打瞌睡、不聽課、曠課等。

(二) 管理上的衝突：老師對學生行為控制方式，學生不能接受。通常是老師管理太嚴格，或管理上前後矛盾，學生不了解老師的措施，學生往往表現出消極的退縮、反抗、破壞公物，甚至當面爭執、打老師。

(三) 性格上的衝突：師生性格不合，學生不欣賞老師的性格。老師表現出的性格和學生所希望的不一樣，則容易形成衝突。

若依師生衝突的嚴重性，可分為三大層次，與行為表現的特徵如下：

表 2-5-2 師生衝突層次表

徵	行為層次	可能的表現	可能的原因
層 次 一	偶發性的、情緒化的 不接受老師意見、主 張或要求。	1. 偶而會對某些事表示不 滿。 2. 有時候情緒起伏較大。 3. 對某些事情看法較偏激。	1. 仍存留著一部分較自我中心的 思考形式。 2. 當時情緒不佳。 3. 覺得受到不公平、不合理待遇。 4. 不正確地使用措辭，致引起誤會 和衝突。
層 次 二	以逃學、逃家做手 段，以達到某種目 的。	1. 對父母、師長常有不滿的 情緒，而以唱反調來反抗 父母、師長。 2. 成績長期欠佳，而以逃學 逃家來逃避現狀。 3. 人際關係不良，而以逃學 逃家來逃避現狀。	1. 以較自我中心的思考方式，強化 了想表現英雄氣概、爭取同儕認同 與自我肯定的心情。 2. 經常覺得受到不公平、不會理待 遇。 3. 為了引起老師注意及關心。

層次三	習慣性的故意違背老師的意見、主張或要求。	1.師生關係極度不良。 2.學生明顯的拒上特定老師或多數老師的課。 3.在同學面前常表示對特定老師的不滿，甚至是憤怒。 4.常有成群聚集或逃課的行為。	1.人格發展較不健全： a.有強烈的自我中心傾向。 b.衝動易怒，缺乏同情 2.以抗拒權威當做英雄主義的表現，並以之做為肯定自我的方式。 3.自尊心受到傷害，挫折忍受能力低。類似精神疾病。
-----	----------------------	--	--

資料來源：台中縣政府教育處張姊姊輔導中心

所以說，雖然大部分的學生與老師對師生衝突，通常不會很想主動造成衝突，但從不同角度去看同一件事，學生與老師的觀點與感覺可能會差很多。所以這也是造成教室中師生衝突的主要原因——認知差異。當然還有許多影響的觀點。

### 三、師生衝突的預防

師生衝突通常並非教師或學生所希望的，因此教師若在衝突發生前有如何預防的方法，通常可以幫助衝突發生或減低其影響。

(一)修正傳統對於師生關係不合時宜的觀點，重新建立能適應新時代的師生關係。

(二)自我檢視非理性思維，多以正向思考法面對問題。

(三)關懷弱勢學生，提供多元化的學習資源。

(四)察覺師生所運用的權力策略，採理性的因應策略。

(五)瞭解學生的生活文化，培養學生批判思考的能力。

根據Brajša(1993)所提出,要減少師生衝突產生，改善家長、學生、教師間關係的最好辦法是成熟的對話，即以中立的態度，不回應對彼此的控訴，

來表達己方之意見，若親師生之間能有良好的溝通，自然能避免家長再將問題往上延升至主任、校長、教育處，造成更多的衝突。

根據《Conflict and Confrontation in the Classroom》，Sean O' Flynn 和 Harry Kennedy 提出以下幾點為具體的預防師生衝突的方法：

（一）教師陳述客觀存在的的事實，而非道德上的評價，未受個人情緒的影響。教師可說像是「剛才你說」然後將學生內容重述一次或者「你扔了一張紙」來說明該學生的行為。重要的是，這份聲明只是陳述了客觀事實的問題，像一台錄影機可能記錄的事件。故學生無必要亦無法反駁。

（二）使用「我覺得」的敘述，加上方才陳述的客觀事實，誠實和直接表達感情往往能夠引導更人性化的交流並使對彼此的態度更為正向。表達「我覺得」的想法其實是困難的，因為在衝突可能產生的緊張情境中，教師們其實亦難以分辨其實自己真正的感覺是甚麼，如有時「間接」產生的情緒，如憤怒、不悅，其實是由「直接」產生的情緒，如先覺得對自己失望、覺的挫敗、無力感、疲倦、或尷尬覺得下不了台而來的。而正是這些「間接」產生的情緒所導致師生衝突，容易模糊化焦點。

（三）說明「為什麼」來解釋學生的行為為何會是教師所不認同的，因而對彼此有負面的影響，如若是學生持續在課堂吵鬧而影響教師授課，教師與其用校規處罰來威脅之，不如對其解釋其行為會影響教師授課的客觀事實，並且動之以情委婉勸誡其勿影響教師授課與損害其它同學的受教權，學生也不會覺得「只是老師看我不爽，故意找我碴」。

（四）告知學生「我們現在有一個困難」，使學生了解問題是師生雙方需要共同解決的，所以雙方應該可以是一同解決問題的夥伴，而非敵人。

（五）教師先閉嘴安靜聆聽，讓學生先盡情宣洩其不滿，雖然較師的直覺反應會隨時想打斷學生的不實指控，但教師也要提醒自己，這是為了要解決問題，此時師生雙方應是命運共同體。

(六) 提出解決問題方案，如在師生雙方的同意之下，讓學生為其不當行為道歉，或以勞動服務彌補，透過對問題的解決，也有助於師生雙方了解彼此的角色所屬的義務與權力。

#### 四、化解師生衝突方法與策略

以學生的立場看來，如Jackson(1968)在《Life in Classrooms》提出了許多在教學現場中常見的許多不合理之師生互動關係，例如教室桌椅的擺放一律面向前方，學生的座位個別獨立分開，如同監獄中被分隔開的犯人，老師講課，學生只能專心聽講、或者發呆。對我而言，它提出一個重要發現，更深化我進行有關師生關係的研究意圖改善教學現場所面臨之問題之合理性，即教師若越覺得師生關係是自己可透過努力去改善或控制的，該教師的教學效能與學生的學習成就通常愈好。且學習現場中其實有兩者重要的力量在教互作用著，即教師的期望和學生的期望，這本書的研究指出，自小學階段開始，學生的年級愈高，對於學業學習的重視愈低，即使有，也多是偏重對考試分數有幫助者，而並非學習本身，許多學生比起教室相模仿學習。在這樣的情況下，教師通常容易期望落空，即期望能在一個重視學習的環境下，好好地進行教學的工作，因為他們也認為，在學生本身重視學習的環境下，教師的教學才能發揮最大的作用。

歸納中外文獻，面對師生衝突，教師採取的化解策略可分為「整合」、「迴避」、「壓制」、「順服」、「合作」、「妥協」、「仲裁」共計七種策略，策略如下。

(一)迴避：老師、學生和家長均刻意迴避對方的需要，當事人所以都沒有得到滿足。這種策略下最佳情況只能使衝突回到內隱期，隨時可能因為特殊事件又再次發生外顯的衝突。

(二)壓制：僅考量滿足老師的需要，而不考慮學生或家長的需要。這樣做，即使衝突被暫時壓抑，但未來仍有機會造成更大的衝突。

(三)順服：老師委屈求全，不考慮自己的需求，順從家長或學生想法配合。即使老師當下不反彈，其他老師們或利害攸關人士也會反彈。

(四)妥協：老師與學生透過相互的讓步，促使彼此的需要得到局部的滿足。

(五)仲裁：透過雙方信任的第三方如學校或家長會來仲裁雙方的衝突，以期衝突雙方能縮短彼此的認知差距。若衝突雙方均信任仲裁結果，並努力兌現。當雙方潛在衝突因素消滅，自然師生關係回到和諧期。唯公正、客觀且雙方信任的第三方，條件較為嚴苛。故若有一方不信任仲裁結果，仲裁僅為徒具形式的表徵。

(六)合作：老師與學生或老師與家長任兩方透過溝通達成共識化解衝突，並持續合作解決衝突的主因。多數衝突均能以此策略化解，恢復師生和諧、穩定的師生關係。若遭遇較複雜的學生學習程度、家庭環境背景、同學間的爭執或校園幫派等多重因素組合而成的衝突。隨著社會的多元化與自由化發展老師較難以合作策略解決所有的師生衝突。

(七)整合：找出老師、家長與學生三者間彼此的需要，並考量滿足各方需要為最大原則將其意見整合。運用老師、學生、家長、學校各單位資源找出最佳解決衝突的方案。運用此策略時老師需不斷擴充人際網路，找出各種可運用的資源消弭衝突。整合策略需要老師具備豐富的教學經驗與人際網路，透過熟練的溝通技巧在老師、家長與學生三者間扮演溝通的橋樑。多數情況不僅化解師生衝突並獲得家長與學生尊敬，是為化解師生衝突最佳典範。

任何師生衝突，要是能夠藉「整合」收場，為最佳；要是能夠藉「合作」收場，其結果次好；「妥協」不成的話，至少也要藉「仲裁」收場。「迴避」、「壓制」、「順服」均是短期見效的作法，但相較而言為較差的化解衝突的選擇。要化解師生衝突應該採取問題導向的模式，從當事者利害切入，解決問題或滿足需要為優先，則可望化解衝突。不能採取立場導向的談判行為模式，因為這樣一來學生大多會先順服或迴避老師的立場，但一回到家中就與家長抱怨老師處理的方式不公，反而造成老師與家長後續衝突的機會。立場導向談判行為模式多數情況不僅無法化解師生衝突反而製造更多無謂潛藏的衝突。在多數情況下「整合」為衝突外顯期最佳策略，老師要根據當事人的

利害考量，來研擬並執行雙贏或多贏的策略。但老師在化解衝突過程中，有好的策略、有正確的理念，還需要有良好的溝通協調技能。



### 第三章 研究方法

依據研究目的，本研究係採用質性研究之自我研究(self-study)進行研究，即以研究自身教學問題作為蒐集資料的主要策略。依據文獻分析的結果，擬定訪談大綱，對研究夥伴(諍友)進行訪談，透過課室觀察瞭解並反省我遭遇的教學問題，以及反省之後如何能改善師生衝突問題。

本章在第一節則是交代包括資料蒐集來源，研究期程的設定，資料分析的方法和工具，為了要深入了解過去的教學經歷，除了本身的記憶之外，我也參考了其他可提供我更多資料的對象的說法(非正式訪談資料)，並運用敘說研究法的方式，將其整理成為具有條理。第二節則是介紹研究參與者，且因研究的主要目的之一在於了解我對於教師角色的形成過程，主要包含我本身求學過程中的學校經驗與成為教師後的教師信念，故第三節則是介紹我作為進行自我研究者的成長經驗，與其他的影響因素，如家庭背景、個人特質等。

在研究架構方面，我參考Samaras 與Freese(2006) 曾經在其Self-Study of Teaching Practices文中提到的：自我研究包含著在情境中探求(situated inquiry)的元素，它是個重複循環的歷程，它產生知識，它包含多重的理論觀點和研究方法。自我研究也同時在本質上是二元的且矛盾的，因它涵蓋了個體與群體，個人化與人際間，私人的和公共的。我決定先以下列五點提到的自我研究所必須要的條件，逐一執行來開啟自我研究的循環。

(一)由情境中探求(*Situated Inquiry*)：本研究由個人問題的探究開始，且深受我個人所處的情境影響，本探究是由自我所開啟的，且使我同時身具實踐者的重要身分(Samaras& Freese, 2006)。本自我研究架構將我定位為探究者兼學習者，使我得以回答有關我的專業工作上的問題，它也使我得以改進我自身的教學。

(二)過程與知識：藉由著致力於本自我研究，我開啟了自我成長的過程。為了發展關於我教學實務上的知識，我也開始了一趟Samaras 和Freese(2006)所謂的「現象學的螺旋式的探究旅程，經歷了發現、轉變、挑戰和希望。」

(三)多重的理論立場和研究方法：自我研究應用了多元的理論觀點和立場，它也應用了多元並複雜的質性研究方法，這些理論觀點和研究方法包含了探究法成人發展理論、行動研究、和質性研究法。

(四)資料蒐集：Hoban(2004)曾探討資料蒐集對自我研究的重要性。在本自我研究之中，所蒐集的資料來源包含：反省札記(包含對自然情境觀察與非正式訪談之反思)、學生訪談、同事訪談。

(五)研究參與者：本研究所蒐集資料的期間為三個學期，在此我期間共訪問了九位學生、五位老師。這十四位研究參與者，我將他/她們都定位為研究夥伴，雖然有些是學生，但仍給我許多啟發。

## 第一節 資料蒐集方法與歷程

我將由許多不同來源來蒐集我所需要的資料，透過對上課過程的觀察紀錄與錄影、與訪談同事與學生，並將談錄音做成訪談文字紀錄。以下為我所蒐集資料的方式：

### 一、訪談 (interview)

黃瑞琴(1997)認為，訪談資料可以作為蒐集資料的主要策略，也可以配合自然情境觀察與其它文件分析方法，作為資料的輔助方式。本研究使用了正式訪談(formal interview)與非正式訪談(informal interview)，正式訪談即先根據想研究的問題預先設計好的訪談大綱，依訪談大綱進行提問，再視情況使用非結構性的訪談。非正式訪談交替進行著研究者或受訪者感興趣的議題，是一種傾向隨意的談話，最主要目的在於獲知人們的想法，以及比較個人之間的觀點（謝卓君譯，2003），若說進行本研究是試圖想看見「真實」，有時正式訪談反而作不到這種「貼近真實」，但非正式卻能讓研究者聽到絃外之音。訪談錄音部分，從2009年初到2010年底，對於14研究參與者位都錄音了一次，共14次。

### 二、自然情境觀察 (naturalistic observation)

雖由於身為研究者的我本身也是成員之一，因此我不可能成為中立的觀察者，但會在盡可能是在對被觀察者而言自然的情境下來進行觀察。不去操弄任何的變項，或是試圖控制被觀察的任何行為，只是純粹的觀察並記錄自然情形下發生的事情（謝卓君譯，2003）。當我前往另三位英語教師研究夥伴的課堂中觀課，與當他們觀察我上課時，雖然學生一開始前五分鐘會意識到「別人」的存在而無法自然展現平時的自己，但只要習慣後就會「我行我素」地開始了平時的表現，當中從2009年初到2010年底，一共錄影了20次。當中有時我也參與對話與互動，便以對話紀錄與互動記錄的方式進行文字撰寫。觀察研究法的優點，可以蒐集「非語文」行為，非常適合想深入了解師生衝突成因而的目的，但其缺點，觀察活動的過程複雜、不易量化，尤其有些

是我也身處其中的師生衝突事件，為了彌補上述觀察研究法我的限制，我也增加了下列自行設計的表格將其加以文字化：

表 3-1-1 師生衝突觀察簿-衝突事件記錄表格

	時間 XX 年 XX 月 XX 日	參與人員 甲君、乙君
發生衝突情形		
處理方式及所需時間	處理方式	
	所需時間	

資料來源：研究者自行設計

### 三、反思札記 (reflective notes)

在經過自然情境觀察與訪談後，我以敘說的方式，將當日所遭遇的問題或和批判諍友進行的討論，整理記錄為文字並且加上我本身的反身性批判思考。而反思的過程，我也使用了Smyth(1992)所提出的批判反省循環(the critical or reflective cycle)，即透過(一)描述：我的所做所為。(二)知會：我的所做為代表何意義？(三)詰問：我是因何變成如現在一般？(四)重新建構：我能如何有不同的作為？

### 四、文件分析(document analysis)

我所蒐集的文件，除了學生、家長自己主動向我反映的聯絡簿留言外，我也參考了李美華所翻譯，人本基金會出版的正向管教法一書設計了一份問卷，預定在研究的最後階段請全班32位學生幫忙填寫。且我也發覺在自然情境觀察時，曾來觀看我上課的另外三位英語教師研究夥伴因為基於同事情誼，都很客氣地只給了很模糊的肯定，在沒有明確觀察標的之情況下這樣的

回饋，很難給我具體的幫助，故我查閱了相關書籍，參考Comprehensive Classroom Management：Creating Communities of Support and Solving Problems一書後自行設計下列觀察記錄問題，請他們觀看我上課後和我一同填寫，以便給我更多回饋。

一、讓同事計算你在2個小時的指導時間所作的正面與負面的陳述，其中，中性評價如okay、all right或yes則不用記錄。

二、列出在你的班上4個最高與4個最低成就的學生，請你的同事在至少一小時半的團體指導課，觀察你對這些學生的反應。

三、畫一張你教室的圖包括桌椅的擺設，當一堂至少半小時的課開始時，請同事進到教室坐，以直線畫下你走的路徑，將你所停的位置編號記錄，停留時間每15秒記錄一標記之後分析你哪裡花最多時間?最少時間?有任何學生被忽略嗎?為什麼?

至於整個研究時程，包含研究問題與研究工具的設計修改，課室觀察、研究文獻、和指導教授與研究夥伴的討論與訪談、寫作反省札記，並且分析資料後完成本研究的撰寫，為期共三個學期十八個月(如下表所示)。

表 3-1-2 資料蒐集進度表

● 進度甘梯圖(Gantt Chart)：以為進度控制及檢討之依據。

月份	97 學 年 度	97 學 年 度	98 學 年 度	98 學 年 度	98 學 年 度	98 學 年 度	99 學 年 度	99 學 年 度	99 學 年 度	99 學 年 度	備 註
工作項目	2-3 月	4-6 月	9 至 11 月	12 至 1 月	2-3 月	4-6 月	9 月	10 月	11 月	12 月	

文獻資料收集 與研讀	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
尋找研究夥伴	■	■	■								
初步訪談與互 相觀察			■	■	■						含課室觀察與師生互動觀察
反省札記撰寫				■	■	■	■				反省現階段與之前經驗
與研究夥伴專 業對話				■	■	■	■				含正式與分正式談話紀錄
深入訪談與互 相觀察					■	■	■	■			含課室觀察與師生互動觀察
分析資料						■	■	■			
將發現應用於 教學						■	■	■	■	■	
透過夥伴再檢 視自我						■	■	■	■	■	
蒐集學生與家 長問卷								■	■	■	
論文最後階段 撰寫									■	■	
預定進度累計 百分比	10	20	30	40	50	60	70	80	90	99	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	

資料來源：研究者自行整理

在計畫口試之後，更清楚自我研究的主體為「自我」此一概念，但在資料分析的過程中，為了避免所分析的結果是帶有偏見的，我也曾多次和研究夥伴討論、辯證彼此心得中的異同之處，由研究夥伴中不同持有觀點教師、學生之間的矛盾，幫助我修正看法、納入不同觀點。經由多元的資料蒐集類型，豐富了「自我」作為研究主體的不足之處，因資料來源多元化，透過編碼更便於整理，本文資料編碼如下。

表 3-1-3 編碼原則

編碼類型	意涵	範例
YYYY/MM/DD/ 互/對象	此資料為某年某月某日的師生互動觀察記錄	2009/8/22 互 (表示當天我和學生之間互動情形之紀錄)
YYYY/MM/DD/ 對/對象	此資料為某年某月某日與研究夥伴所進行的專業對話	2009/8/22 對 (表示當天我和學生對話的紀錄)
YYYY/MM/DD/ 訪/對象/非正式	此資料為某年某月某日與某對象的訪談內容，屬非正式訪談	2009/8/22 訪/Mr.Pan/非正式 (表示當天我和 Mr.Pan 的非正式訪談內容，如教學專業上的討論)
YYYY/MM/DD/ 札	此資料為某年某月某日的自我反省札記內容	2009/8/22 札
YYYY/MM/DD/ 訪/對象/正式	此資料為某年某月某日與某對象的訪談內容，為正式訪談	2009/8/22 訪/Mr.Pan/正式 (表示當天我和 Mr.Pan 的正式訪談內容，即針對訪談問題的回答)

## 第二節 研究參與者

本研究的參與者十分眾多，且根據 Patton(1990)所指出的質性研究的特色之一，研究者和參與研究者構成一個系統，是一個不斷地互動、繼續調適的系統，研究者隨時觀察、注意這種動態的過程並詮釋其意義，故本節將詳細介紹所有的研究參與者。

### 一、研究參與者的尋覓

在我來到小牛國中(化名)這些年來，發覺有許多的教師們很樂於跟我分享其教學經驗，然而國中教師們的工作量大、學生不易管教，常發覺甚至要找時間能和前輩們好好請教，要找出彼此都能配合的時間還真不容易。幸好有依教育法規所訂出的每周二下午的領域時間，使我能在此時段內向同為英語科教師的教學夥伴們討教，而當中因人格特質、就讀母校、課務安排而和我較能在時間上配合有資深老師 Miss Wai，中生代優秀學長的 Mr.Pan 和新進的優秀學妹 Miss Lao，剛好兼具各年齡層的英語教師。在教學過程中的問題，我便會和英語教師夥伴一起討論。

但雖可和英語教師夥伴討論教學問題，但因教授的學生班級、年級不同，故除了英語領域時間外，有時我也會在同學年辦公室內向某些同事請教，如同為愛狗人士，曾一同照顧校狗妞妞培養出革命情感的黑皮老師和熊熊老師，這兩位前輩不同於普遍走溫和路線的英語教師群，是屬於讓學生望而生畏，但又忍不住想親近的類型。故師生間互動、衝突之問題，我通常會請教這兩位和我授課對象相同的研究夥伴。

學生之間，有些在我研究的過程中，也許感覺到了我的改變，不知不覺變得與我親近，也常主動下課時間來找我，我便藉機邀請這些學生加入研究參與者，至於有些常與我產生衝突，或造成我課堂管理的「頭痛人物」，我也決定「深入敵營，攻心為上」，藉由邀請加入研究，趁機瞭解其心中想法。經過在教師、學生之間的尋覓，終於找到了九位學生、五位老師。我將這些研究參與者詳細列表如下：



表 3-2-1 訪談對象表

訪談對象	身分別	任教年資/班別	其它敘述	對師生衝突之看法
熊熊教師	隔壁班導	十五年	愛狗人士，讓學生又敬又愛	認為師生都有責任，都應避免有挑釁對方的情形。
黑皮教師	同年級導師	二十年	愛狗人士，讓學生又敬又愛	認為人性本惡，但不笨，凡事只要讓學生清楚利害關係，避免碎念，師生間不易產生衝突。
Mr. Pan	英語科教師	二十年	風格溫和	認為人性本善，讓犯錯的學生抄佛經有助於幫助其思辯，減少師生衝突產生。
Miss Wai	英語科教師	三十年	風格溫和	不願被學生騎到頭上，但願意給對老師不敬的學生多一點機會。
Miss Lao	英語科教師	代課教師	風格溫和	明哲保身，不會主動找學生麻煩，師生間沒甚麼衝突。
小龍	學生	導師班	單親家庭，經濟不佳，有菸癮，十分好動	老師只會在校園裡囂張，太白目的老師欠人教訓，但也不會主動亂噏老師。
小胖	學生	導師班	家境富裕，上課愛講話	被老師懷疑，是難以忍受的事，通常會因此和老師交惡，

				產生衝突。
小屁	學生	導師班	家境富裕，個性散漫，上課愛發呆	討厭太嚴厲的老師，此外還願意聽從老師指示，但常混水摸魚，偷工減料。
針子	學生	導師班	家境小康，母有躁鬱症病史	敬愛其認輔老師，但該師曾私下向我透露對其抱怨。
珊珊	學生	導師班	家境小康，父母管教嚴格	師生都要能自我要求，各司其職，避免衝突。
玲玲	學生	導師班	家境小康，父母管教為自由民主式	師生都要能自我要求，各司其職，避免衝突。
從從	學生	任教班	家境富裕，文化資本多，喜愛英文	師生都要能自我要求，各司其職，避免衝突。
裝大 師	學生	任教班	家境富裕，調皮，不喜歡聽課	視不同老師，有不同的表現，就不會有衝突。
情歌	學生	任教班	家境富裕，身體虛弱，不喜歡聽課	視不同老師，有不同的表現，就不會有衝突

資料來源：研究者自行整理

## 二、研究倫理

因本研究牽涉到觀察的行為或特質，藉以瞭解師生衝突的現象，因此我特別注重以人作為研究對象時應遵守的規範。從事教育研究應遵守的規範，

主要包括尊重個人意願、保護個人隱私、以及客觀分析及報告等項(Tuckman, 1994)。因要尊重個人意願，故我也避免了蒐集非必要性的意見或非必要的個人資料，對於記錄每位參與者的反應或意見時，也尊重當事人的意願，如有些當事人缺乏參與意願，我也並未勉強。

至於為了保護個人隱私，我也透過集體整理與分析資料的方式，以及以代碼替每一筆資料的身分，來達到匿名的原則。為遵守私密性原則，在研究完成之後，我也會儘速毀去原始資料的對照表。為了要能客觀、正確分析及報導研究結果，我在資料分析的過程，針對蒐集到的所有資料進行分析，未刻意選擇或捨去實際的資料。分析之後，詮釋資料所代表的意義與分析的結果時也盡量保持客觀，並未排除負面的以及非預期的研究資料，使讀者能完整的掌握研究的結果。

### 第三節 我的經歷與教學信念

楊茂秀(2001)認為「故事是整理經驗的典式」。每一個人來到這個世界，都帶著故事，有的人故事長，有的故事短，有的人故事有頭有尾，發展完整；有的人故事有頭無尾，有的人故事無頭無尾，就當中某一片段。但是，不管如何，只要認真把自己的故事說給別人聽，或認真聽人家說故事，都是對人最大的尊重。有了這種由故事帶來的尊重，人與人之間，其它的一切，都容易理解多了。

我的求學經歷，歷經了許多好老師的照顧，但也承受了幾位「嚴師」的魔鬼訓練，偏偏我又是不可訓練之「草莓族」，因而有些時候只要一想到她與她，仍使我有「受創後症候群」的某些症狀。因而，在踏入這個職場前，我的履歷中之自傳寫道：老師對於學生，如同水之於舟，既可載舟，亦可覆舟。好老師使學生有如沐春風之感，壞老師則像是魔鬼，使學生恐懼沮喪，聞風喪膽，身心俱疲。

我所就讀的佛教寺院附設幼稚園中，許多女尼師父們常帶領、教導孩童們進行各種遊戲和教學，她們幾乎將對宗教的熱誠投注於照顧孩童之上，重點不在於金錢的回報。反而是上了國小之後，才真正對一般的老師有較深的

認識，發覺她們真的比不上幼稚園時的師父老師們的用心，印象頗深的是有一次，我被當時的級任老師派去跟隔壁班老師借棍子，進去隔壁教室後竟發覺那位老師正趴在講桌上呼呼大睡，放任一羣學生坐在座位上吱吱喳喳的說個不停。

國小的生涯回想起來相當辛苦，也曾被老師們做為彼此競爭的工具，如當年我和同年級的其他數十個同學不知為何的就被要求要代表學校參加唱遊比賽，竟然要穿著綿羊裝在地上爬來爬去扮羊，縣賽過了，但中區競賽時就輸了，當時負責帶隊的幾位老師竟然很沒風度地要求我們不准拍手恭賀得獎的學校，於是我在擔任教職後有類似機會時，都會要求學生要有風度地恭賀優勝者，就是不想像當年那些老師一樣，給學生留下不好的示範。

國中階段時，班上的氣氛不是很好，當時許多同學都討厭當時的班導，回想起，自己也加入討厭的行列，可算是種「從眾行為」，欠缺考慮。但確定的一點是，身為愛狗人士的我，自從在其課堂中聽到她親口說她找香肉店的人來抓走她不想再養的狗時，覺得這種人真該下地獄，竟然還好意思為人師表。在那之前，我只對她上課很沒重點而反感，幾乎都在閒聊，使我覺得這對付了高額私校學費的我父母親真是浪費他們的血汗錢。影響所及，我做為老師時，盡量不在課堂閒聊，以免損害學生學習的權益。

高中和國中是同一所學校，高中班導無論是為人、學識方面都遠勝於國中班導，班上氣氛也很和諧，我在這階段充分享受了學習的樂趣、和朋友交往的收穫，更奠定了對英文的興趣，決定大學要念英文系。

大學階段，回想起來反而是頗不快樂的回憶，首先第一次見識了所謂的「會叫的怪獸」，比較起中學的老師，大學教授隨時都在威脅要把學生當掉，常說若點名不到幾次就死當，但好像並不是學生很愛翹課，而是這些人的課堂也未免太無聊了，國立大學教授養尊處優的結果，似乎不把如何精進課堂教學視為重要工作，常常就是修了一整個學期的「罵政府課」，且這些人身為師資培育機構的教授，本身卻不用修教育學分，所以言語、行為上常嚴重傷害學生，如有位常亂調課的教授，常把正常上課時間的課調到夜間或清晨

六、七點，另一位則是有次點名後發現有幾位學生未出席，就對有出席的我們發飆，大罵「學生的天性本賤」，或強迫學生進行勞動服務，打掃完系館還要排隊好聽他訓話。

畢業後我前往某國立高中實習，該校才剛創校不久，學校口碑不錯，儼然已經為中部地區的名校，在那邊我得以像許多優秀的教師前輩、甚至優秀學生身上，學習許多，才發現這些學生和老師之間的關係真的就是如沐春風，學生們真心地愛戴著老師。雖然之後我所正式任教的私立高職與公立國中的學校環境都和那邊相去甚遠，且每當我向新同事述及此段往事時，許多回應是覺得那樣的關係太理想化了不可能達成，但我認為那樣理想化的師生關係正應該是我努力達成的目標。

## 第四章 研究分析與討論

當教室中有衝突產生時，「互動」的重要對衝突管理(conflict management)的重要性便顯現。第一、根據Ping- Yin Kuan. (2004)提出，當學生與教師的關係較親近、互動較多時，他/她會較容易選擇正面的、建設性的處理方式。第二、學生或教師本身的溝通能力，也就是其之前的人生經驗，也在互動和衝突的歷程中扮演著重要的角色(Hudson, 1992)。也就是說，雖然學生之間、學生和教師間的文化和語言的差異在所難免，但在異中求同，找到彼此都能理解並接受的交會點，是教師能透過經驗累積學習而得的。

根據Hawe(2003)，教學的互動過程中，重點是差異性是如何產生的(How differences are produced)，而非有哪些差異性(What differences they bring into the classroom)。而在學習的歷程上，常被忽略的是語言本身不僅是互動的工具，也是知識的一種型式(Barnes,1992)。而在本章的分析中，我採用了Samaras and Freese(2006)提到的五個自我研究的要件做為我的分析架構。正是透過這種對語言、非語言互動的分析，得到對師生關係中那些應可避免與難以避免的衝突，更進一步深入看見，其中有許多令人玩味的自相矛盾。

### 第一節 師生衝突的產生

當我在接獲學校通知新學期我將接任新班級的班導，心情就開始七上八下吊著水桶般，經歷第一次帶班的挫折我對所謂愛的教育失望透頂。面對一群精力旺盛的小鬼不斷的惹出各式各樣的麻煩，也許要找警察一起來上課才能讓這些學生乖乖的坐在椅子上。這學期，我謹遵前輩們的教誨，帶學生要先嚴後寬，先小人後君子，甚至給學生來個下馬威，塑立老師權威嚴肅的形象。從進教室的第一天，我就成功扮演了的嚴師角色。接下來的一個星期，從我踏進教室那一刻，看到學生匆忙的回到位置乖乖坐好，像是看到閻羅王一般，我心裡想「棒下出孝子，嚴師出高徒」這句話果然沒錯。從國一到國三在學生心中仍然深刻保留威權、嚴肅的印象，但也確實在學生心中造成陰影，學生大多國一時表現乖乖聽話，即使國二、國三開始青春叛逆。

但由於我威嚴的印象已深深烙印在學生的腦海中，學生畏懼和老師交談，所以師生關係間並沒有太大的衝突。但是可以明顯的感覺到師生關係降至冰點，學生對我冷淡、刻意與我疏離甚至站在我面前表現一副想轉身拔腿就跑的表情。這讓我不禁思考，這和我痛恨的壞老師有甚麼不同，我開始反省自己的所做所為也重新定義新的嚴肅權威與和藹可親間教師形象的平衡點。接下來，96學年度我恢復擔任專任教師，分別教授四個不同的班級，在觀察不同導師的帶班風格與師生互動後，亦是本研究的形成初期，故在97學年度又再度擔任班導師時，我心中已有個理想，想要實踐自己反省過的新的教學理念。於是一開始我就運用了大量的鼓勵，肯定孩子們的表現，像：

「各位同學們，老師其實是很隨和、明理的，我理想的班級氣氛是民主的。「你們用餐時何必如此安靜，來聽音樂吧。」「哇！你們的生活習慣都很好、很愛乾淨，這樣的話可能以後教室就不用掃了。」(2008/09/02/互/全班)

#### 一、採用人本的教學理念仍受挫

這一次我計畫有別以往，先教導學生學會理解要怎麼收穫要怎麼栽。灌輸學生促成一個人成功的因素，專業知識只佔15%，另外 85%是來自於他的修養、人際關係、處世能力、應變能力等等。不要讓學生只認為只要學好書本上的知識，還要對班級的活動與事務需積極的參與。

一開始我與學生們有很不錯的互動關係。但是，這樣的「蜜月期」，因為師生的衝突事件，師生關係就開始變調。蝟哥是是首例，開始出現各種行為問題，如欺負同學、罵人、拿危險物品做危險動作。我就像碰上天雨路滑的駕駛，在突發事件發生後急踩煞車，不可避免的車子在失去控制情況下，偏離了預定行駛的車道。(2008/09/28/札)

蝟哥本來在我看來是個沒甚麼大問題的學生，從未遲到、不掃地，上課也會回應問題，但功課似乎不是很好，居然會做出這樣的行為使我相當驚訝。而找來問話的過程，也出乎我意料之外的形成了一次師生衝突。蝟哥事件宣告和新班級蜜月期的結束，和蝟哥產生的衝突如下面衝突記錄表所呈現：

表4-1-1 衝突事件記錄之一

時間 2008 年 09 月 15 日	參與人員：螞哥
發生衝突情形	螞哥拿著一隻帶有釘子的木棍，四處恐嚇其他學生。造成恐慌。
處理方式及所需時間	處理方式：口頭告戒無效，呈請校方記過處份。 所需時間：約 1 周

而當時和螞哥的對話則有下列對話紀錄可參考：

學生甲：「老師，他手上拿著一隻有釘子的木棍，說要打他不喜歡的人！」

我說：「好，妳們去把他叫來。」

沒多久，螞哥走進辦公室，兩手空空。

我問：「螞哥，你有甚麼問題？為甚麼要這樣。」但這時他卻沉默不語，對我的問題以充滿怒氣的眼神回應著，雙手抱於胸前，大有一副錯不在我之態度。我氣急了，當時覺得他這樣算是挑釁，且全然不把我放在眼裡才敢如此。所以對校方建議處理方式為「從嚴處理」，依校規記過。(2008/09/15/互/螞哥)

而如同肥皂劇一般的「歹戲拖棚」，這樣的衝突事件還不能這樣快落幕，隨著元媽的登場，很快的「師生衝突」就演變了「親師衝突」。沒多久元哥母親來電，希望我回電。

「老師！我今天不是要為我兒子講話，只是他只是.....(此時我耳朵已關閉，且心疼著浪費掉的電話費).....所以，如果妳一定要記過，我就去教育局投訴妳(其實應該是教育處)...。」(2008/09/18/螞母/對)

之後和螞媽的衝突過程，就如下表為和元媽的親師衝突記錄：

表 4-1-2 衝突事件記錄表之二

時間 2008 年 9 月 18 日	參與人員：螞哥母親
--------------------	-----------



發生衝突情形	螞哥母親來電表示希望減輕處罰。
處理方式及所需時間	處理方式：表示理解但並不承諾減輕處罰。 所需時間：約 1 天

不幸地，可能是在處理螞哥問題時未深入了解其他因素，學生從旁觀察我處理此案的過程後分為兩派持有不同觀點。一派學生私底下認為老師被激怒後情緒接近失控的歇斯底里對於螞哥的處分過於嚴厲。另一派學生，認為校園暴力事件應該被嚇止老師對於元哥的處分恰如其分。這些不同的觀點讓學生在心中對老師的評價有所加減，正如谷瑞免(2006)指出，教室是一個公共場所，老師的所作所為在學生面前一覽無遺，如果老師對學生有不當處置或判斷錯誤，班級氣氛會大受影響。

這樣的戲碼一直重覆上演，直到我後來開始覺得元哥也許有未被察覺的情緒障礙問題。從我所查閱對嚴重情緒障礙的認定標準為：(1)有顯著的行為異常的問題。(2)其症狀顯現在認知方面、動作方面、情緒方面、生理方面等的障礙。(3)常出現違反社會規範的行為。

但是，螞哥的情形也並非完全符合上述情況。所以決定請他去接受情緒障礙的測驗。之後結果顯示，他的情緒障礙已在臨界值。當時我對於元哥已有更多了解，才恍然大悟，就如我在札記所寫：

螞哥的母親從一開始就一直跟我抱怨他國小的老師對他有所偏見。所以我從主觀認為，他的情緒障礙問題也造成其母對教師一角色有其刻板印象和成見。但是，同為母親的立場我能理解元哥母親的想法，我女兒在初生兒就發現聽力不佳造成學習遲緩的問題。所幸當時排除眾議，參加遲緩兒語言訓練等特殊教育的課程。現在女兒能言善道，表現與正常人無異。最初，持反對意見的長輩與親人均是擔憂小孩被貼上「低能」、「笨蛋」的標籤。以同是母親的角度去理解其母對教師的抱怨來面對家長對老師的衝突，這問題也就迎刃而解了。(2008/09/30/札)

為避免蠟哥的情緒障礙問題，造成不必要誤會，所以我採取低調處理的方式。從物理環境與行為管理著手。(一)座位安排減少干擾，把元哥的座位放在較接近老師的地方，提供安靜學習區。(二)加強他對自己的行為作自我反省與評鑑，學習調整自己的情緒，同理及處理他人情緒。在此事件後仍然餘波盪漾，從開始一小撮學生之間開始醜化我的教師形象我並不引以為意，乃至於影響到其他支持我的學生，這都是當時的我始料未及的情況。如，我曾不小心的看到學生上課週會上道德教育宣導時的互傳紙條，上面寫著「希望林孟蓉和蠟哥一起被送上外太空」。另一次則是有位平常很循規蹈矩的女學生因掃地時間我找不到人而處罰了她，結果她竟傳紙條給同學說「她(指我)又想要白癡了喔？」心中不禁感慨，便在札記上寫下：

在社會裡時有發生重大的刑事案件，成為一時焦點。事件的連續劇特性，劇情天天發展；還有幸災樂禍與落井下石卻又事不關己，實在是最「安全」的八卦話題。人性原本就有陰暗面，當特殊事件將人性陰暗面放大起來，就更容易一發不可收拾。校園慘事，近年越來越多。教師自殺、學生跳樓案、霸凌群毆案，層出不窮。從這些案例，我們學會了什麼？今天的嬉笑玩樂，傷害他人，可知這會產生甚麼蝴蝶效應？許多時候，我們都無心殺人，但是卻意外殺了人。(2008/10/2/札)

對於這兩個事件我都裝作不知道，以冷處理的方式等待流言消散。只是覺得很諷刺，這些學生們平時也很害怕、討厭元哥，常跑來告狀希望我去管教他，但同時似乎也只是把我當作一個用完即丟、過河就拆的工具，一不順她們的意，對我亦動輒詆毀，這種事常讓我很灰心，但直到我與其他老師討論師生關係間的矛盾後，才能理解這樣的現象。

如前所述，許多教師們都能感覺到，師生之間所謂「蜜月期」的存在，就如資深老師Miss Wai說的

「帶學生，帶一個新班級的時候，千萬不要以為一開始乖就是乖，通常都要在彼此相處三個月之後，也就是考完第一次月考完不久，學生的真面目才會出現。」(2008/10/15/訪/Miss Wai)

因為，一開始學生和老師彼此並不熟悉，尤其是學生，不知道老師的底線，會比較小心謹慎，以免誤踩地雷，而其實也許也因為，其實大部分學生

的「性本善」，所以在態度上，若未受其他因素影響時，仍願意把教師作為尊敬的對象。當師生關係因某事件產生裂痕，有了師生衝突，前述面所描述的和諧的師生關係將瞬間降至冰點。且學生對老師的觀點乃至於學習的態度逐漸變化為不同程度的負面的態度。最後，我改變消極逃避處理的方式，告知學生我對他們的期望，建議積極正向的學習氣氛，提供有意義的學習經驗，此一事件避免威脅或降低學生們的學習情緒，建立學生自信心，稱讚學生好的特質，提供楷模與典範。一方面，對元哥的情緒障礙有持續的輔導並監督。另一方面，透過建立積極正向的學習氣氛改善班級的學習品質。

回想當時，「當局者迷，旁觀者清」當我和學生發生衝突的當下，其實因自己亦身陷其中，根本看不清事情的來龍去脈，通常要等事過境遷後，才能釐清頭緒、看清真相，如熊熊老師所說：

「帶完一個班，就好像經歷多很多愛恨糾葛的事，這些往事常在夜深人靜時，襲上心頭，忽然很惆悵後悔，其實我當時也不應該對那幾個學生那麼壞、那麼兇，其實他/她們也沒做甚麼真的很壞的壞事。」(2008/10/20/熊熊老師/訪/非正式)

有了這樣的想法，於是我決定有計畫的化解這次事件造成的班上氣氛低迷，也用衝突記錄表記錄我的做法如下：

表4-1-3 衝突事件記錄表之三

時間 2008年 10月30 日	參與人員：元哥、元哥母親、全班同學
發生衝突情形	元哥拿著一隻帶有釘子的木棍，四處恐嚇其他學生。造成恐慌。元哥母親來電表示希望減輕處罰。部分學生對其高壓處理的方式不滿，開始詆毀老師。
處理方式及所	1. 依校規對元哥行為記大過乙支。

需時間	<p>2. 安排元哥進行情緒障礙評量，找出行為失控的主要因素。</p> <p>3. 針對元哥狀況與專業心理輔導老師合作，給予協助與調整。</p> <p>4. 安排家庭訪談，以同理心與元母溝通，並建立起學校與家庭輔導元哥情緒障礙問題的環境與方法。</p> <p>5. 與元哥約定若於學年度有行為有所改善，將記大功一支，以功抵過。</p> <p>6. 告知學生我對他們的期望，建議積極正向的學習氣氛。降低此事件帶來的負面影響。</p> <p>所需時間：約 2 個月</p>
-----	--

當然，並不是從此蠟哥和我、同學們就從此過著幸福快樂的日子，但至少已找出其行為問題的主要來源，處理上便不會有太大的困難。

## 二、再度發生學生違規事件

當元哥的事情告一段落後，緊接著這個學期英文小考開始。考前我再三叮嚀考試的重點與提醒上次成績不佳的學生能夠趕上。隔天，我親自監考此次的英文小考。小胖坐在中間偏左的位置，由於遲遲未有動筆，所以監考時我特別觀察他的答題情況。快接近考試結束，我看到小胖大腿上放著一張小抄，他正努力的照抄答案於考卷上。「小胖，放下你的筆，你在作弊老師看到了！」我說，小胖像是突然遭雷擊一般，停止不動。我走向前，將考試卷抽走。同學們紛紛交投接耳討論發生的事情，我在講台上要求大家保持安靜繼續考試。鐘聲響起，我帶者小胖到辦公室，詢問他作弊的過程。

我：你考試時作弊，老師目睹你的作弊的行為，必須喝止你！

小胖：我沒有，我沒有作弊。

我：(指著桌上的小抄)你看，這是你的小抄，你要如何解釋。

小胖：那是我做的筆記，隨時放在身邊有時間就拿出來背誦。

我：那考試的時候應該收起來，放到抽屜中。爲什麼你拿出來放在大腿上照抄作弊。

小胖：我沒有作弊，那是沒放好掉出來。我沒注意到。

後來我又就考卷的題目小胖已回答的問題，口頭詢問一次小胖脹紅著臉答不出來，他辯解是太緊張了乃至於忘記答案。我已對他的回答認定爲狡辯之詞。

(2008/11/20/互/小胖)

這樣的衝突情型，是元哥事件後的另一個重要事件，於是我用衝突記錄表記錄下此次事件。詳細如下：

表 4-1-4 衝突事件記錄表之四

時間	2008 年 11 月 10 日	參與人員	： 小胖
發生衝突情形	小胖考試作弊，拒絕承認。		
處理方式及所需時間	處理方式：依校規考試作弊處份。 所需時間：1 周		

此事經過約一周後，學生乙告知我小胖在同學間上散播老師對他的不實的指控，並揚言要討回公道，以砸壞老師的座車為手段，彌補他精神與名譽上的損失。有幾位學生言談中說溜嘴讓我知道，當時心中五味雜陳，就如我在札記上所寫：

曾在網路留言要把我的車砸壞的小胖，和我一開始會產生衝突是因爲他考試作弊，但他又死不承認，當時我只覺得他不但藐視校規，還對導師不誠實，罪大惡極，故對他是聲色俱厲，之後我回想，他所有科目都沒有作弊，單獨只有英文一科，是否其實他是希望在老師面前有好的表現，但又苦無辦法，因爲他的國小課業已遠遠落後，只好出此下策？像這樣的問題，我發覺只有透過親自和他深入對談，才能了解他真正的想法。(2008/11/21/札)

於是我找來了小胖來辦公室，用關懷而非偵訊的態度和語氣問他，而如下對話所示，這樣的態度轉變使小胖也願意打開心房表達想法。

我：小胖你爲什麼要在英文小考中作弊？

小胖：(沉默不語)

我：你其他科目的表現中等，唯有英文偏低。是否告訴老師你認爲問題在那嗎？

小胖：國小英文老師對我很兇，常常背錯單字就打手心。我討厭上英文課，現在國中的英文好難。我怕又像國小一樣被人嘲笑英文很爛。(2008/11/21/對/小胖)

之後又與小胖的家長連繫，告知小胖的情況。印証的結果與我的猜測一致，小胖需要不只是目前的英文課程學習落後的問題還需要額外的課業輔導克服心理上的學習障礙。在通知完小胖家長後，我也再度著手重新紀錄一次和小胖的衝突記錄表如下。

表 4-1-5 衝突事件記錄表之五

時間	2008 年 11 月 26 日	參與人員：小胖
發生衝突情形	小胖考試作弊，拒絕承認。獲知處分後，又揚言要將我的車砸壞。	
處理方式及所需時間	處理方式： 1. 確認作弊的行徑，依校規考試作弊處份。 2. 與小胖深入訪談，找出作弊的動機。 3. 與家長溝通安排課業輔導。  所需時間：1 周	

師生關係本來就是一種相當複雜且微妙的人際關係，教師有社會所賦予的權威與地位，成長中的學生卻有反抗權威的傾向；教師希望透過教學活動傳達大人的價值觀念與行為模式，這與學生的次文化卻常大相逕庭；學生常常希望從教師獲得足夠的關愛，又希望受到最少的約束；顯示師生關係中埋

伏了許多矛盾與衝突的因素，加上社會的變遷，家庭教化的功能式微，學校要負擔更沈重的教育責任，更為師生互動埋下許多不利的因素。

## 第一節 找出師生衝突的主因

Stephen P. Robbins 在其Essentials of Organizational Behavior (1994)中將衝突分為四個階段，一、潛在對立階段;二、認知與個人介入階段;三、行為階段;結果階段。我所遭遇到的師生衝突類型，大部分潛在對立問題是一、溝通：學生語意表達困難，老師的指示或說明讓學生誤解，以及老師對家長與老師對學生溝通管道中的干擾；二、個人變項：學生與家長個人價值系統、學生特性和性格的差異；三、結構：因為學校行政與班級管理均步入軌道在本研究期間很少遇到此類問題。經過上節的自我研究後，提醒自己盡可能找出產生衝突潛在因素，在學生進入行為階段前抑制衝突發生，將外顯衝突發生傷害範圍縮小。根據林郡雯(2002)的看法，認為師生的衝突與結構的矛盾沒有必然的關係，也就是說師生確實在學校的結構中處於對立的位置，但若先期找出發生衝突的主因，採取預防手段將可有效抑制衝突發生的機會。例如，我發現我原本在管教學生時使用的方式、語言對學生而言會有誤導的作用。尤其我和班上叛逆、功課差的男同學的衝突最多，甚至這些男同學會因個人特性或價值系統偏差，對老師權威挑釁，如亂丟垃圾在我眼見之處，以逗弄教師生氣為樂。發現這點後，我便著手控制情緒，即使在管教學生時也不動怒，並且避免監護人式（custodial）的命令語氣，可能是基於「一個巴掌拍不響」的原理，也顯示我所遭遇到的衝突類型應屬於管教上的衝突。我決定對部分學生做訪談，訪談大綱為：

- 1.請描述你印象最深的師生衝突事件。
- 2.你認為你和老師起衝突的原因為何？
- 3.老師如何處理該次衝突？
- 4.你認為老師對於處理師生衝突方面有哪些進步之處？

同時我也另外請為幾位與我關係良好之學生，回憶並記錄這些衝突事件，在從所記錄的師生衝突事件，將衝突歸類為不同類型。

## 一、源於學生方面之衝突

### (一)學生間同儕壓力

當正如我在本班升上國三後，接任分組後的「後段班」英語教師及班導師，除了原來的學科中上程度學生離開外，又多接觸了隔壁兩班前來的後段程度學生，而身為分組班A組班的熊熊教師亦坦言，在處理完A組的問題後，基於公平之原則，仍願意保留時間協助我處理C組之問題，正因為彼此又身為研究夥伴，我倆對此現象更有機會清楚的看到：當老大就得護衛手下的嘍嘍，就易與其他同學或老師有不愉快。如男同學之間易有的稱兄道弟的行為，其實常常已是師生衝突的形成條件的一半了，因為兄弟之間還會有「長幼」，從此學生面對教師時有許多的包袱是要保護「下面」的人，溝通時要注意保密不能洩漏兄弟們的秘密，那教師的管教、問話若會影響到他們對兄弟們的上述「承諾」，就寧可與教師衝突也不可失信於兄弟，且姐妹們之間也會有類似的情形。故連和A生的衝突，也可能造成B、C、D生聯合陣線後與教師為敵，且此情形在越來自社經背景不佳的家庭的學生間越明顯，也許是他們本身就缺乏足夠的判斷能力，無法分清楚事情是非對錯，只知力挺兄弟們就對了，完全就是「不問是非、只分立場」。故教師們聞之喪膽的「魔鬼班」，即按規定進行部分學科分組後的「後段班」學生，為何感覺上特別難教，原因與此亦有關。反之，「前段班」中少有師生衝突，也可能是因為越是具有良好學科能力的學生，越具有「獨立思考、冷靜處事」之特質，越不會有上述的「包袱」，和一些導致的非理性信念。

當被問道：當老師和我的朋友對立、互嗆時，我選擇挺哪一邊？A組班的副班長玲玲、風紀珊珊回答：要看是甚麼事情，如果是朋友不對，會私下規勸他/她，甚至是當場提醒、糾正，如果是無法認同老師，或覺得老師可能誤會了，也會選擇先不要表達意見，再用別的方式和老師溝通。而C組班的小胖和針子回答：看老師過去表現決定如何溝通，若老師很那種嚴厲型的就先閃，私底下會和同學表示我挺你。若老師是很好好先生的類型，就比較敢講心理的話。當然，如果是同學或朋友當然要相



挺一下，這要將來比較好在一起玩。  
針子/正式)

(2009/03/10/訪/玲玲、珊珊、小胖和

其實這些同學，有些也曾經和我有過師生衝突，雖然是屬於內隱型，但也曾經對我成見很深，但隨著相處時間的增加了彼此的互相了解，雖然有時還是感受得到不滿、反對意見，但因為師生雙方都願各退一步的情況下，也不會有太大的衝突。但同樣的問題，C組班的幾位同學，表達會考慮老師的態度再表達自己的想法，甚至是當下採取對自己較有利的說法或做法，事後再分別對老師或同學修正各別自己的表達內容。如熊熊老師轉述其中多次於課堂做出違規行為的阿凱對她說：

「反正全班都很不爽，所以我怎麼做跟林孟蓉沒資格說我」。(2010/9/15/對/熊熊老師)

就在這樣的氛圍中，發生了廁所打架事件，當時我一進入教室就感到學生群中非常騷動，本來以為是因為這節是分組課程，學生都忙著拿了東西要去自己的組別教室上課，這時當過兩次班長的姍姍過來在我耳邊悄聲說：有人在廁所打架。後來訓導處也介入處理了。

表 4-2-1 衝突事件記錄表之六

時間	2010年9月16日	參與人員	小胖、小龍、小皮
發生衝突情形	小胖、小龍、小皮在廁所打架		
處理方式及所需時間	處理方式：了解情況後，轉交訓導處處理。 所需時間：1周		

我其實很佩服她的勇氣，若被發現向我告密，她同時會得罪了三個班(C組班群)的大哥們，回想當時，也許就是良好的師生情誼培養出的默契，我也配合得很好，不動聲色的前去查看，就如當天事後我在札記所記錄下：

我當場就到廁所去查看，看到幾個男生在門口探頭探腦，就說：幹甚麼？上廁所也要有人把風喔？所以也許本來會遭海扁的仁哥就因此逃過一劫，不過不知道他是否會心存感謝。(2010/09/28/札)

為了要釐清這件事的來龍去脈，後來我也一一訪談了這些「兄弟」們，分別是小胖、小龍、小屁，他們也娓娓道來他們的心聲：

小胖：我其實不喜歡被和他們(兄弟們)被歸類成同一種人，像其實我比他們乖很多，我只是比較喜歡講話，上課都常常聽不懂所以很想找人講話，妳不要叫我甚麼大哥，好像會讓人以為我很大尾。

我：小胖你跟他們不是朋友嗎？還稱兄道弟的，但一下子又會互嗆、互不講話，真奇怪。

小胖：都是仁哥(一名「小弟級」的學生，常東家長西家短)在那邊傳話亂講，虧我對他那麼好！他跟小屁說我在跳將，然後他就不爽以為我想比他大尾！結果他現在發現被騙了，所以要找仁哥算帳。

我：小屁你為什麼公開說要請仁哥喝綠豆湯？

小屁：綠豆湯退火，很好啊。

我：你不要再找他麻煩了。我既然已經知道了，隨時可以通知訓導處。

小屁：我不會找他麻煩了！希望他也不要找我麻煩。

我：老師難道對你不好嗎？為什麼都不聽話、守規矩呢？

小龍：我為什麼要聽你的？在學校你比我大，在外面就不是了！

我：在外面，如果我是有道理的，你是沒道理的，我還是比你大！

(2010/10/25/訪/小胖、小龍、小屁/訪/非正式)

從他們不同的言談方式中，我發覺他們確實是不同類型的人，小胖、小屁若非是被逼上梁山，應該不會跟小龍稱兄道弟起來。事實上，他們兩人家境都不錯，只是父母親較為溺愛，但和小龍出自高風險家庭的背景一比較，程度落差明顯，故身為老師，讓他們走在一起應該是我的責任，但至少，我確實不該再把他們歸類成同一種人了。也許如此，可以減少他們所感受到的同儕壓力，面對師生衝突時就可以做出較有理智的判斷。

## (二)學生情緒彼此影響

「妳就做得多好了？如果妳真得做得很好，那麼一年級的時候怎麼會大家都要一起反妳？」本是針子和男友和另兩個死黨們一起上學遲到晚進教室，但當被我訓斥時，針子脫口而出上述，我回答：那都是過去事了。確實，當時我用的方式是不對的，一味想用威嚇的方式遏止學生的不良行為，但是除了針子，其餘的同學目前和我已恢復了良好的師生情誼。我思考著，針子的發言代表的心態為何？難道如熊熊教師所言：

「針子的問題不處理，她的情緒化會感染更多同學，將會成為班級上的一大問題。但若能將她的態度轉變為能認同老師，亦可以對其它人具有指標作用」(2010/9/22/對/熊熊老師)

在接受研究夥伴熊熊教師的建議後，於是我決定從著手記錄該次衝突事件，來處理針子的問題。

表 4-2-2 衝突事件記錄表之七

時間 2010年10月4日	參與人員：針子和男友和另兩個死黨
發生衝突情形	針子和男友和另兩個死黨們一起上學遲到晚進教室，被我訓斥，針子說出頂撞的言詞。
處理方式及所需時間	處理方式：訪談該名學生。 所需時間：1周

故我很誠懇邀請他一起面談，談話的內容如下：

我：老師究竟有哪一件事情是做得不對的？

針子：妳沒做錯，但是也沒做對。妳每次跟我講話的樣子，都讓我很不爽！像妳跟她們講話，會像跟我講話一樣這麼酸嗎？(2010/11/26/訪/針子/正式)

我才驚覺，我覺得我沒做錯甚麼，完全只是「自我感覺良好」。事實上，我也沒做對甚麼。於是在札記上寫下我深切的反省。

學生很敏感的察覺老師對學生的差別待遇，怎會不傷害他們？看過針子之前和隔壁班同學的網聊記錄，我確定她一開始對導師我其實是有所認同的，但就是因為有期待才會失望，尤其像她這樣容易鑽牛角尖、容易有心結的學生，正是因為情感上沒有安全感(來自重組家庭、父母管教不一致)，更容易受到傷害，而展現出的憤怒、只是人受到疼痛時的反射罷了。(2010/11/28/札)

我試著多看她的好，如當我們前往高職參觀時，去程時學生下車後，大部分學生只顧自己興奮地聊著天，只有轉學生文文，也是針子的好朋友，有跟司機先生道謝，我下車後，便讚美她很有禮貌，後來針子回程時，也有跟司機先生道謝，我覺得，其實她也是有想表現良好、懂得感謝的時候。且雖然她並未正式表示態度上的轉變，但從類似這樣的情形，我多次觀察到其行為越來越能配合我的期望，確實也感受到其行為之改善，與對其它同學正面的影響。

### (三)學生學業程度低落

國內國中小學生低成就，甚至放棄學習者，一般估計在 20%至30%之間，當學生不願學習，甚至放棄學習時，他們在班級中的行為表現就會顯得與群體的要求格格不入，隨之而來的違規犯過行為也就層出不窮（陳奎喜等著，1996）。當中英、數、理比起社會科，更容易有學生聽不懂之情形。當我和其他英、數、理教師討論此問題時，他們都表示有同感，但當我和同為教師的高中朋友Jessica提起時，身為地理老師的她卻覺得不以為然。

Jessica：每一科都有每一科的包袱啊！像我們地理，一週只有一兩堂課，還要教很多班，有時連學生都記不住、課趕不完。

我：但這也同時有好處吧。和學生相處的時間短，發生摩擦的機會少，且社會科也沒有太大的壓力，因為很多內容其實學生是自己看得懂，只要肯背，不就是「背多分」嗎？

Jessica：我承認，但這也不算甚麼，每一科都有每一科的傑出教學的方式，像我實習時，看到很多不同老師的教學方法，有的把教學巧妙融合在閒聊、說故事中，方便

學生吸收，有的老師卻只是真的只是哈拉而已，只有廢話沒有內容，這些只要時間一久學生一定感覺得出來。妳們英文也是啊！妳不要只用負面的角度來看.....(2010/09/27/對)

幸好有好友Jessica說出中肯的勸諫之言，並未只是和我一鼻孔出氣的怪英語此科難教，如新聞人物的補教人生的主角們，都是英文老師，但也都很受到學生的喜愛，正因為英文這一科不容易，能教得好更受到學生的肯定。所以身為英語科的老師，也可以好好努力，努力使學生聽懂，我想我應該要好好精進創新我的教學方式。

## 二、源於教師方面之衝突

在訪談完常常與我產生師生衝突的學生，問他們「認為老師有哪些行為使你容易和老師產生衝突？」，並整理訪談內容後發現，我的個人因素可歸納出：

### (一)老師要求過高或不合理

身為學生時，我很喜歡上課認真聽講，有時朋友找我聊天時，我會覺得很討厭，但也只好敷衍配合，但我若設定學生也和我一樣愛認真聽講，似乎和現實有很大的落差。這變成我在處理課堂秩序管理時的一個盲點，熊熊老師說：

妳的課堂秩序要求的標準太高了！其實學生課堂偶爾說一下話又何妨？睡一下下若不會影響別人，也還好吧。妳管得太嚴，不但自己很累，也容易造成學生的反彈。有時放過他們等於放過自己。(2010/10/27對/熊熊老師)

聽完，我決定重新用學生的標準來看待其行為，發覺其實學生的表現也已經盡力求好了，知道學生已經盡力表現後，心中看待他們的感覺其實是感動的，這時也不會再用「吹毛求疵」的角度來高要求了。

### (二)老師的溝通習慣，太囉唆、愛碎碎念、易生氣

當我想預先想好學生的不好的反應而「先發制人」說出相對應的處罰時，學生會說：我又沒那樣，都是你在講。這似乎就是碎碎念的開端。如Jessica她勸告我：

妳講話太快太急，雖然聽得懂，但令人覺得很累，有時資訊帶太多無法吸收，不就是等於逼迫對方對妳關起耳朵嗎？且妳說了對方卻沒接受到訊息，就會產生認知上的落差，也許是這樣，衝突產生了....(2010/10/2/對/Jessica)

後來我會壓抑原想「先發制人」所講的話，順利的減少了原本可能發生的衝突。有時還是忍不住想生氣時，「老師妳不要總是板著臉孔，開心一點呀！」這句話常在我耳邊響起，雖然說這句話的學生從一開始的活潑可愛，到了國二時多次與我衝突，如今已畢業，我還是想起也許一開始接受他的忠告，就不會和他產生師生衝突，人生不需要總是板著臉孔、生氣。且生氣有人說是「暫時性的發瘋」，對精神的傷害真的很大，其實教室事件的發生往往在意料之外，而教師的情緒通常不完全是直接由某事件所導致，而是原本就有某想法才導致特定的情緒(張民杰，2001)。例如有時我會一直覺得某些學生的行為是挑釁，覺得老師好欺負，所以更想要用威嚇的手段，使其畏懼，但通常學生也有類似的想法，所以變成雙方互相角力比狠，衝突日益嚴重，我發覺許多時候多些理性思維，不要擁抱著那些非理性的信念，教學過程中沒甚麼會讓我生氣的。

### (三)老師個人價值判斷，對學生標準不一、不夠公平

這點應該也是我的大問題，之前我一直覺得，人本來就是有感情、情緒的動物，難道和對我態度有禮貌的學生較友善，有很大的影響嗎？但當我將我的想法對黑皮教師表達，身為教師會長，協助過許多師生、親師衝突事件的她卻說：

「那是以教師的立場的想法，做為學生、家長的立場，會認為不管老師是不是有感情的動物，也要盡量對學生一視同仁。」(2010/10/15/對/黑皮教師)

接受過黑皮教師的勸告，我也嘗試將想法轉變，試想若把我的工作視為服務業也不為過，那對顧客的「差別待遇」又是哪個人受得了的？而學生心

目中的好老師，應像天使一樣的和善對待學生，但是管教學生的過程中，我感覺很多時候自己好像比較像魔鬼。但究竟是為甚麼？記得曾在某電影中看過一句話：「在和魔鬼對峙的過程中，要小心自己不要也變成了魔鬼。」把國中生比喻為魔鬼，也許有很多人不能接受，但我也常親耳聽到同事們描述學生變壞的過程中「好像煞氣愈來愈重」，再加上青少年時期心理的特質是較為自私的，教師稍不慎可能就被其魔性、煞氣感染，尤其是在和學生們產生管教衝突後，立場已是對峙，彼此都互視為敵人時，更易產生此情形。所以已有教師發現乾脆不管教學生，以免殘害己之身心健康。但管教學生又是教師難以逃避之責，故若真心為孩子好，管教時心態會比較正向，也能保持情緒冷靜，這時管教有效，也許也就發現，其實在魔鬼的外表下，學生那天使般純潔之心。

## 第二節 我在師生衝突背後看到

找出老師、學生、家長三者間發生衝突的潛在因素後，讓我開始對自己對預防與化解師生衝突的方法重新做一番省思與再詮釋。本研究是為了促進我專業發展而規劃，最終的目的希望能找出師生衝突潛在因素，進而前期預防或後期化解老師、學生、家長三者間發生衝突。我總結研究中所蒐集的相關資料，將所有研究過程中的反省經驗對自我的影響，歸納出下列方面：矛盾情結，畢馬龍效應，以及創造與自由。以下就這幾個角度深入探討師生衝突背後隱含的問題。

### 一、矛盾情結

我發覺師生間還是潛藏著矛盾對立的情感。例如學生一方面希望得到老師的關愛，但同時又希望受到最少的約束，甚至希望自己能共擁有和教師平等的權力。Schön(1983) 描述師生關係中的矛盾性與困難點，當學生開始學習的時候，其實他們並不知道他們即將學習到甚麼，同樣地，老師們也無法一開始就告訴學生所有必須學到的，因為有許多是他們還沒有辦法了解的。老師對學生的行為干涉或處罰，如果學生還不夠成熟無法了解，但老師與家長都假設學生已經成熟可以了解。這使我想起閱讀過的文獻提過所謂教學的矛盾(paradox)：

教育是一項比一般人所認知的更混亂、更缺乏結論性的知識，雖然通常大部分的教育理論和教學措施都會假裝它其實沒這麼複雜。教師和學生之間的教育關係本身就是一項矛盾，它的矛盾在於教育學所曝露的問題和難題都是無法一次永遠地被解決，教育學的關係本身就是難以預測、難以修正、難以控制、難以管理、難以服從的關係。(Ellsworth, 1997, 頁8-9)

正如Ellsworth所說，我從蒐集和分析資料的過程中也有同感，教學過程本身就是改變與養成學生的價值系統。但即使認為教育學本身充滿了問題和兩難，Ellsworth還是認為教育學的矛盾性是值得研究探索的、甚至值得被擁抱的。我決定用Ellsworth所提出的教學中的五個矛盾來做為分析資料的架構 (framework)。蒐集資料的過程中，我歸納出以下數個方面的矛盾，當中教師、學生、甚至家長彼此都有「價值系統認知差異」的表現，是彼此敏感又模糊的矛盾空間。

Ellsworth使用言談型式(mode of address)來重新思考教育學，並且提出教學將是不可能的任務，如果沒有確切地配對好訊息與了解(message and understand)、有意識的和無意識的(conscious and unconscious)、課程與解釋(curriculum and interpretation)。Ellsworth提出教學中的五個矛盾是：教學是在缺乏positive reference下的採取行動、教學中權力和權威的矛盾、教學是懸宕在自我與他者之間的演出、教學是懸宕在時間中的演出、教學是懸宕在思考中的演出。

當我開始這份研究時，我完全不知道結果會是如何，當我做白日夢時有時會幻想著達到我的理想，就是當我和學生可以真心地接納彼此的價值系統的差異性，甚至能自我批判審視自己錯誤的價值觀時，事實上我根本不知道學生會如何看待這樣一個能夠鼓勵他們進行批判性思考的機會。這時我提醒自己，教師的角色本來就是要為學生播下智慧的種子，但這些種子未必能很快發芽。



因為我們都擁有多重的主體性，我們永遠無法完全了解彼此，師生關係在其本質上本身就充滿了緊張、衝突、和矛盾(Ellsworth,1997)，這些問題在我的研究早期中便一一浮現，主要來自於我們所認知的自我角色和實際的落差、我們所認為自己所要的和實際的落差、和我們所說的和所做的落差。

也許心理學中的「防衛機轉」也是上述彼此認知落差的原因之一，且矛盾地不可避免，因為若完全缺乏防衛機轉，可能對個體的心理衛生有更負面的影響。且若教學是懸宕的演出，那當中的演員們所依循的腳本應該十分重要，正如若人生中有太多負面的腳本，導致的是脫序的演出。老師可以多觀察學生與家長價值系統，見其所見，站在學生與家長立場思考。那麼很多衝突潛在因素都可以早期被發現進而預防。  
(2009/10/18 札)

## 二、畢馬龍效應

在*Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*中，Ellsworth(1997)從電影理論中借用了modes of address 的觀念，用來分析教育關係中不同表達背後所代表的政治力量，尤其是師生關係之間。她做了這樣的比喻：正如不同電影採取不同立場來迎合不同的觀眾群，教師也是用類似的方式，採取不同的立場，來面對不同的學生，例如教師認為他/她是哪一類型的學生，就用哪一種態度來對待該生。教師在上述的過程中，難免會受到權力網絡的影響，例如性別、經濟、文化等，而這當中可能會充滿著未被承認的偏見。

Ellsworth認為它就是那些「社會和文化的親密關係，影響著教師認為學生是怎樣一個人」，甚至也影響了學生對自己的看法。因為教師對學生的看法，認為學生是怎樣的人，也會影響學生覺得自己是怎樣的一個人，正如比馬龍效應。我所參加的某場「正向管教法」研習中的曾檢察官講師提到，教師在處理學生事件時，身兼老師、社工、警察、律師、檢察官、法官之責於一身，若教師處理過程中對學生預設立場，學生很容易就感受到並且心生抗拒，因此，上述角色變換過程中，教師需要保持開放的心胸來接受學師生行為的各種可能原因、影響因素、處理結果。如同當時我在反省札記中寫道：

學生私底下稱呼我為「警察小姐」，究竟否反映我潛意識中將學生當做「罪犯」，致使只有「警察」的角色最為鮮明？我也許該像「神父」對「信徒」宣揚教義般苦口婆心宣導校規。暗示在本質上，是人的情感和觀念，會不同程度地受到別人下意識的影響。人們會不自覺地接受自己熟悉的人的影響和暗示。我是否不自覺的暗示學生與家長，將潛在的衝突因素導向不可避免外顯的衝突？(2009/6/17 札)

因此，Ellsworth想探索教師能如何改變「權力、知識，和慾望」。但Ellsworth的重點不在於提供教師如何改變他們對學生的mode of address的操作手冊，而是在於提醒所有的mode of address 都有失誤的時候。這些失誤的時刻又是如此值得令人深思，因此教育學對Ellsworth而言是如此一個「混亂、缺乏結論」的事件。這也是我的主要研究目標之一，了解這些mode of address的失誤(misfire)。

在這個「混亂」的事件中，其實也包含著我的對這樣的混亂事件的興趣，引導著我透過對我近一年多來的教學過程的敘說，來實踐Ellsworth的理念。因為在教學過程中的師生關係，尤其是課堂中所被使用的mode of address，其實充滿了矛盾。就是因為這些本質上的矛盾，教育學當中包含也顯露了許多難題，這些難題的特色是看似沒有解答又好像有很多的解答。

在我所任教的每一班裡面，都有部分學生令我特別感受到上述的緊張和衝突，但矛盾的是這些學生反而是認同更強而有力的權威，例如訓導處，反而不認同師生彼此平等互相尊重的理念。但也許這也是以我的立場所看到的現象，也可能學生認同訓導處的原因是，訓導處所使用的mode of address反而是他們可以接受的，如義氣相挺、服從大哥，如我在札記中記錄訓導主任所說的：

只要學生認同老師，老師幾乎想對他們做什麼都沒關係。像他曾經打學生打到掉牙齒，學生反而還請家長不要跟老師追究。(2009/6/25/札)

因為學生若感到老師是認同他的，學生通常也會想要認同老師，這正說明了學生心中其實渴望認同關愛，即使外在表現是叛逆的。

### 三、創造與自由

根據 Aik Kwang NG 提出，在亞洲的學校的課室中進行創造教學，啟發學生的創造力，這個任務中包含著矛盾。因為亞洲的教師所喜愛的學生人格特質，是服從、謹遵師命的，至於通常富創造力的人格特質，如追根究底、固執、叛逆，是這些老師所不能接受的。

自由是否是人與生俱來的？或者是需要人們後天努力才能獲得的？教導學生學會獨立思考，以獲得真正的自由，此種想法本身就隱含矛盾。追求自由的教育學者們，從盧梭開始，便試圖由從人本思想為出發點的師生關係中，教導學生自由平等的概念，而其理想的師生關係，親密的程度，甚至包含了所謂的慾望和崇拜。但要如何從這樣緊緊相依的關係中學會獨立和自主？學生又要如何從老師的掌握中得到解放？我發現，這和每個人對愛的渴求又密切相關，比方說，面對叛逆的學生，我曾假設也許這些學生要的是尊重、被視為獨立個體的待遇，但後來經過分析，我也發覺若學生感受不到我原本想表現的尊重，反而會造成師生的關係疏離冷漠，甚至使學生誤以為此為教師權力虛弱之象徵，正好可以藉機向教師索討權力。如我在札記上所寫：

「老師，我們建議在英文課時裝攝影機錄影上課過程，這樣男生他們才不會太吵。其實我們班上午休已經有在錄影了，所以大家都很安靜。」當我聽到幾位女學生這樣說時，至少心情還很平靜，如果是之前，通常我的反應是被激怒、大受打擊的。就事論事，事實上，我也覺得最近上起她們班的英文課頗吵，但我本想說這是實施創意教學的必經過程，但不只這幾位女同學不以為然，當我請教該班導師、該班其它科教師時，她們覺得，創意歸好，但要「因材施教」，在同學們上課常規尚未建立好之前，貿然用遊戲、做活動的方式教學，並無法達成其效果。畢竟，教室中學習的主體是學生，若創意教學只淪為教師自己一頭熱，不如等待學生們準備好再進行。  
(2010/9/29 /札)

創意教學，讓學生對課程感興趣，絕對是改善學生上課不專心、不愛學習等症候的最佳處方，所以我也試圖走出填鴨的舊思維，以啟發學生的興趣與創意。同時，卻有新聞傳出，彰化縣一名女教師上課時，為了維持班級秩序，以板擦丟擲吵鬧的學生，學校被判國賠。對於課堂秩序問題，我也從本研究中得到一些心得，如英語教師夥伴前來觀察我上課時，發覺在填寫前述課堂觀察記錄問題時，發覺我對於課堂高成就和低成就的學生都給予相同的

注意，停留在他們的座位的時間最長，故高成就學生的學習熱誠可感染大部分中等成就學生，而低成就學生也很積極參與，避免製造課堂秩序問題，因我給學生的正面評價遠多於負面評價，讓學生不怕犯錯。我以前也常扯開嗓門的要求維持秩序，或者動不動就翻臉，但後來發現學生從來就不會喜歡這種老師，師生關係也變得極差，教學活動不易達成預期的效果！要讓教室秩序變好，特別是叛逆好動的國中生，本來就很難集中注意力很久，要讓他們對你充滿期待，只要你閉上嘴巴不講話，他們都會睜著大眼睛，等老師變法寶，那時來實施創意教學便已成功一半了！

### 第三節 洞察與省思

#### 一、微觀角度

##### (一)權力應做為關係的結構

若被問道，教室裡，誰有權力？對大部分人而言，都會回答老師。的確，如教育社會學家Willard Waller在1932年所寫：孩童們完全無法抵擋成人透過教育機制所對其身上所做的各種決定，教師與學生之間的戰爭，其結果是早就被預測的。(Waller,1932,頁196)，這樣的論點說明了大部分人對教室裡權力運作的觀點，而這樣的觀點，是著重於師生之間的對立的。但在進行本研究的過程中，我發現有另一全新的、對權力解釋更加詳細的觀點，在此觀點中，不再將權力視為可被擁有的一件物品，而將其視為一種關係之結構，且此結構是師生皆可共同參與或建立的。因此，權力不是一項物品，無法被任何人所擁有。這樣的關係的結構稱之為權力，因為，與其說它被誰創造出來，更重要的，它形塑了被它所影響的個人之行為。

若權力是無法被分享的，作為教師最重要的任務想當然爾是要確保其權力，但這樣會造成本末倒置的結果，教室裡對教師\最重要的應該不是這個，而是教學。當我問學生小龍，最討厭老師的哪一點，回答是：

「一開始覺得老師人還好，但後來就發現老師很自以為是，都不考慮我們的意見...當老師就自以為了不起嗎？老師有老師的權力，但如果把權力無限擴張的話，就是專政獨裁了，那我們也不用鳥他了」。(2009.10.20/訪/小龍)

反之，若把權力視為關係的結構，既然是如此，它就不可能是單獨一個人有辦法將其創造出來，教師是這關係中的一份子，當然要負起相對應的責任，但是不應該是全部責任。Brophy(1983)認為，看起來很順利運作的班級中，其實是因為每個人都自動自發的做出合於規矩的行為。因此，他認為若花太多的時間在進行課室管理，其實是教學品質低落的象徵，此一看法亦為Morine-Dersheimer(1985)所贊同，其研究發現即使是只花1%或2%的時間在叫學生注意的教師，其教學品質仍低於那些不需要如此做的教師。有經驗的教師，會發覺管控學生時間利用、課室裡的空間配置的重要性。Willard Waller(1932/1965)認為教師最好可以在教室裡建立起一套固定、牢靠的權力結構，且最好可以使學生對其視為理所當然。Doyle(1990)也寫道：傳統上，關於課室管理的研究大多著重於治療，即當學生已有不當行為產生時的處理辦法。他也注意到，越來越多新的研究改向對預防措施的著重，強調防患於未然。Bolman 和Deal(2001)也提出，領導行為是種微妙的互相影響的過程，透過想法、感覺、和行動的產生，完成領導者和被領導對象的目的和需求，因此，領導就是關於人與人之間的關係。

空間上，如希望學生是能在上課時只注意講台所教授的內容，且盡量不要和其他學生有所互動的話，可以把學生桌椅排成面向黑板的數個縱列，反之則亦可排成小組式的座位，讓學生可和小組內夥伴一同學習。至於活動設計方面，若要加強對學生的控制，教師們可以盡量設計「無縫式」的活動，使學生時時刻刻都有事可做，忙碌於學習，反之則可在活動間穿插多些其他調劑。關於這些權力，有的教師會把此權力和學生分享，即讓學生參予時間利用和教室空間的配置，但若學生一出問題便把此權力收回。值得注意的一點，我所犯過的一大錯誤為未和學生培養好默契之前就急於把權力和學生分享，反而讓學生誤以為已掌握清楚老師的底線，之後權力要收回就會變得比較困難。(2009/12/25札)

我發覺，何不用教師可以分配各種有形、無形資源的權力，來誘導學生配合，而當我的目標和學生的目標重疊之後，彼此都會試圖用自己的權力，如對其他同學的影響力，來達成我們的目標？思考及此，我在省思手札中寫下：

權力同時屬於教師和學生，正如教師可透過師生互動企圖影響學生行為，學生也可以這麼做。人和人之間的互動製造了一個情境，而在此情境中可能會引發更多的人際互動。例如A的行為影響了B，而B的行為影響了C。(2009/12/19札)

教師和學生都帶著其預設立場來到了教室，且這些預設立場可能會引發師生之間潛在的衝突。因此我需要重新思考，甚至更加注重以下方面：

1. 掌控學生的時間利用、教室空間的配置、和課程活動的設計
2. 使用委婉的言談方式進行管教，以「請安靜」來代替「閉嘴」
3. 在教室裡建立起一套固定、牢靠的權力結構

## (二) 正向情感鞏固良好關係

後來的運動會，我承諾學生若得精神總錦標全班請麥當勞，後來雖未得到，但我仍陸陸續續請表現好的同學一些零食，其實以前我覺得請學生吃零食有點像是賄賂，但我也請教了某資深老師後，她也說她把收買學生當作必要之過程，請吃東西是少不了的！果然班上同學的心，慢慢靠過來了，尤其是男同學的愛吃程度更讓我驚訝，真讓我不禁覺得：要抓住一個人的心，要先抓住他的胃。還有所謂：民以食為天啊！俗話說「拿人手短，吃人嘴軟。」其實我發覺這當中有很深的歧視。當第一次珊珊和其他女同學來找我討零食時，我腦中馬上浮現這句話，感到很不舒服，覺得難道這些學生餓昏頭了？但若用另一種角度思考「好東西要和好朋友分享」，人生苦短，美味食物何嘗不是體驗人生美好的一種途徑？腦中浮現出的畫面變成，當我在私立高職時，隔壁班男老師大方跟學生說「老師知道你們正在發育常肚子餓，所以想吃餅乾時都可以找我拿。」時的情景。權力做為關係的結構，而關係是由各種正面、負面的情感所累積凝聚而成。若美食的分享能幫助這種正面的情感建立起正面的關係，對於我教師權力的穩固、減少師生衝突，似乎亦有成效。

## 二、鉅觀角度

### (一) 組織結構上教師與行政立場問題

在學校中，有實習教師、代課教師、專任教師、導師、職員、組長、主任、校長等不同職位，彼此工作管轄有不同處，亦有重疊，雖彼此都為同一目標，即學校和學生而努力著，但因彼此立場上的不同，有時也容易因看法不同，產生衝突問題，而這樣的問題亦會由上而下，沿燒到第一線的導師和學生之間的互動。

猶記得在95學年度時，本校才開始籌備教師會，當時在教師會籌備大會中現任教師會會長被選為召集人時，曾說過「其實教師會的成立不為別的，也是希望能為這個學校的孩子們再多盡點心力」，當時受到在場老師的一致認同，可見她能清楚教師會的成立應有其願景，即教師們不是因為想爭自己的私利才成立、加入教師會的，而也是想要透過這個純屬於教師組織的新力量，來改善目前學校的環境，讓老師們都能給孩子更好的教學，但三年後，她也感嘆因教師會缺乏實權，無法順利實現當初的願景。目前教師會的狀態似乎已接近名存實亡了，這對教師權益應該是有負面影響的，而且有良好的教師組織自然能幫助校內教師專業的提升，因為一個國家的教育的品質，與其國家的未來競爭力息息相關。而教師的學習，更是教育改革中的關鍵(Wallace,2003)。目前許多先進國家已有制度健全的教師組織，且教師組織不只替教師爭應有之權益，也有助於教師的專業發展。劉春榮(1996)的研究發現，教師專業自主性的提高，會影響對教師組織的需求，使需求更強烈。但本校的教師會卻是在學校成立後七年後才有的，也就是說前幾年沒有教師會，訪問過其他教師們的看法，總結如下：

在前幾年教師會未成立的期間，教師之間也曾經有共識欲成立教師會，但和當時校長的理念不合，考證後，受訪老師憶及當時校長之言：教師會的存在就是學校行政人員和教師之間無法妥善溝通的一大證明，因為若溝通順暢的話根本不需要有教師會。……教師們的權益會越爭越少，且教師應秉持奉獻的精神多多付出，如此會受到更多的敬重。之後校長因某些意外事件離職後，接任代理校長的原教務主任贊同應有教師會，後教師會才得以成立。(2009/12/20/札)

教師會成立後，確實對教師們權益的爭取與對學校的行政發生了若干影響，甚至有時難免會有和行政單位之間的對立。如某主管雖有求好心切的工作態度與事必躬親的領導方式，但又缺乏表達技巧和站在第一線的同理心。

在此情形下，許多他所提出的要求成了無理取鬧，連學生也不認同，若完全遵守之，反而增加了與學生的對立衝突，若置之不理，該主管又會持續施壓，使得導師感受到更大的壓力，夾心餅乾的處境更容易一不小心即擦槍走火，和學生互動產生衝突。

日前另一主管用發公開信的方式向同仁們訴求「請給行政單位多一點的彈性方便做事，別忘了行政人員也是有眼淚的。」而教師會對此的反應也很激動，某幹部便說：「沒關係，我們教師會乾脆就在教師會門口貼海報，海報上就寫著沒特權，不怕告。」雙方缺乏正面的溝通，所有的訊息都口耳相傳，類似所謂的葡萄藤模式的溝通，即穿梭於組織中非正式消息的流動與傳遞。

但這樣的矛盾是否必須存在？若能將教師會定位為教師專業社群，促進教師專業對話，我認為至少對我個人而言將有莫大幫助。雖然我未被選為教師會的幹部，但至少可以盡一己之力，協助目前的教師會幹部與會長，建議他們往此方向思考、經營教師會。(2009/12/20/札)

故仔細探討後，便能發覺表面上是教師會與行政間的對立，但其實就算解散了教師會，教師所遭遇到的困難仍存在，甚至因缺乏能為教師發聲的管道，使得教師的困難更不被重視，結果則是教師的處境更艱難，而每天忙著應付各種不合理外來壓力的教師，還能好好全心教學？但教師會也應該體諒行政單位立場，若行政工作變得難以執行，人人逃避之，學校亦無法順利運作。

## (二)教師有責無權問題

記得剛到本校不久，就已聽說之前家長投訴媒體的事件，我很好奇，從私立學校轉任公立教職的我，不知在本校教師受到尊重的程度如何。這幾年來，頗有感受，我在反省手札中寫道：

本校家長投訴媒體的事件的主題真是五花八門。從學生衣著樣式至學生參加學校活動產生問題都有，甚至還害林前校長被迫離職。幸好學校內氣氛受此影響有限，教師的專業受到的尊重對我個人而言仍覺得滿意，且行政人員和教師甚至和教師會幹部之間的衝突仍能得到妥善的排解，即有時雙方要各讓一步，所以彼此間相處情形根據我觀察所得資料仍屬融洽。(2009/11/20札)



但本校目前面臨一大危機，即隨著少子化趨勢，可能會有減班、教師超額之問題。有些老師和行政人員認為問題在於教師的教學本身，是否未能達到家長對優質教育的要求，故選擇將孩子送往別間學校就讀。也有人以社區發展的觀點來分析之，因剛好在該年度學區內的一個眷村依政府規定，進行遷村。也有人覺得，是家長不放心孩子到感覺上壞學生很多的學校就讀，因為近朱者赤，近墨者黑，就怕孩子學壞後誤入歧途。如黑皮老師認為，

「學校的生活教育與生活日常規範的執行，過於鬆散，導致學生染、燙髮，抽菸，聚眾打架，公園親吻者有之，但學校卻對其無法約束，甚至還是讓這些學生順利獲得畢業證書，其他學生看在眼裡，甚至引發了模仿的效應，家長自然不願讓自己的子弟，成為模仿這些行為的學生。此外，上述風氣使得學生次文化對學業學習產生排擠，故影響學校教學和升學率，但升學率又是家長選擇學校時的重要考量，故上述危機的產生，和此現象密不可分。妳們班的第一名轉走，跟上述原因也脫不了關係，妳要小心一點。(2010/2/26/訪/黑皮老師/正式)

其實關於黑皮老師最後提到的問題，我也在班級中做了不公開的調查，我請學生回答的問題是：是否覺得該同學轉走，代表著劣幣驅逐良幣的現象？有幾位學生還不懂甚麼叫劣幣驅逐良幣，我解釋為有同學常其擾亂課堂秩序，使得班級中讀書風氣與學習環境都受影響，使得想認真學習的同學想轉換環境。收回問卷之後，發覺回答沒有的，正是那些經常擾亂課堂秩序的人，而除了他們以外，幾乎全部都回答有。之後我告訴學生們：寫沒有的人，我不公開點名，但你們一定知道自己寫甚麼，那我要告訴你們，除了你們之外，其他人都覺得學習環境受影響了！

### 三、解決之道

#### (一)尋求教師、家長與學生共好

也許每個人曾在職場上或人生中遭遇過各種奇怪、不公平、令人匪夷所思的事吧？做為教師，若有類似上述的經驗時，大概有時發現，所謂如今社會的「師道淪喪」，似乎是從學生、家長對教師的態度開始的。常在新聞媒體之上，看到各種有關教師管教過當的新聞，甚至在我擔任教職之前，也常在看到類似新聞時，為受到不合理待遇的學生、家長抱屈，覺得天底下怎會

有如此的教師，腦海中又將這樣的老師和過去本身討厭的老師做連結。但是在擔任教職後，後來又進入研究所進修、從事本研究，看法有了很大的改變。例如日前新聞上播出「國小學童坐特別座連三週」的新聞，新聞中寫道「台北縣一名小五男童，這學期開始就被班導安排特別座，搬到黑板旁「面壁」上課，一坐就是3個星期，因為看不到黑板，男童上課根本無法專心，校方卻一味偏袒導師」雖然我也清楚這是違法的管教過當，但也不禁要關注此事件中除了教師和學生的其他重要關鍵人物，即是向媒體投訴之家長，與刊登本新聞的媒體。做為家長，對於本事件的反應除了新聞中所提到的「痛心」、「每提到一回哭一次」外，是否有需要自我反省的部分？而新聞媒體又憑甚麼未審先判，校方「偏袒」教師的結論又是從何而來？類似的新聞不勝枚舉，也許當中的教師確實是不適任教師沒錯，但我親身在工作場域中的所見所聞，卻也看到了許多事件中，始作俑者不是「不適任教師」，而是「不適任家長」。曾在教師研習中，身為檢察官的講師，確實明白告訴我們：這年頭，景氣不好，竟也衍生出，靠告老師索賠維生的家長，所以千萬不要體罰學生。我在札記中寫道：

這些師生衝突導致教師管教過當的新聞，從極端的角度假想案例，案例一、家長平時就灌輸、訓練孩子練就一身激怒教師的本領，致使教師使用體罰或不當管教，再聲淚俱下地投訴媒體，再由媒體引導社會輿論批判教師，這時教師可能的處境已如同過街老鼠、待宰羔羊，最後家長就算獅子大開口，好好敲一筆，教師可能也只能束手就擒，乖乖花錢消災。案例二、老師對學生態度惡劣，學生動輒得咎，常對學生怒罵。且缺乏專業技能，對學生課業漠不關心。當今的社會，學生、家長自我保護意識抬頭，再加上媒體推波助瀾。這樣血淋淋案例每年都在發生，要老師毫無防備的相信學生及家長，相信是越來越難了。換而言之，家長對老師的態度也是如此。若老師與家長互不信任，最終受害的還是學生。(2009/5/27/札)

該事件也在教師辦公室內引發討論，對法律素有研究的張老師說：

其實這樣的事件會越來越多，大家準備好習已為常吧。但是在此事件中，雖然該老師已違反了特別座只能以一天為限的規定，但家長就算是提告，法官應該也不會判老師必須賠償。但是在另一個案例中，有老師叫一個學生「遲到大王」，最後被判算是公然侮辱罪，所以上次我聽到我們學校的老師也這樣稱呼學生，就立刻提醒了她。(2010/3/19/對/張老師)

好戲上場，觀眾都盯著看台上演員要如何因應，這些不時出現的不當管教新聞，看似與你我無關，其實就像一顆石頭，在學生、教師、家長的心中激盪出一圈圈漣漪。各種新聞媒體被封為「無冕王」，儼然就是這數位時代中的威權角色，但擁有權力的媒體們是否公正？我發覺似乎就是「多數決」，即媒體其實是體察大部分閱聽大眾的心態，再以投其所好的方式來進行報導、選擇立場。可惜的是，這個時代的大眾對教師的觀感似乎不佳，故新聞中也大多報導負面的教師新聞，和各種不當管教。只是依時間上看來，有許多人對教師的負面觀感是來自於自己本身的求學經驗中，討厭當時的老師，但當時的老師有些其實也早就退休了，而許多新進教師卻要承受前一輩教師們所製造的「共業」，其實不甚合理。如有位家長在我電訪告知其子在校的不當行為時，提及她求學時眼見當時老師用板擦砸向在課堂睡覺的同學，但該家長是「五年級生」，故當我和另一位同事提及此事件時，她說：「真是莫名其妙！當時那老師現在大概早就領十八趴退休金退休了！」無奈，與其說媒體嗜血，也許反而是大部分人都有種共同批判過去對自己不好的老師的慾望吧！但這樣的負面新聞其實嚴重打擊著現任教師的工作士氣，誘導著學生、家長只要把教師送上不當管教的新聞版面，就可以好好發洩所有對教師的不滿，只要把自己塑造為受害者，就可以把自己所犯過的錯一筆勾銷。

幸好也是有明理的家長，如當兩年前第一次班親會時，某家長正不顧班親會流程，滔滔不絕「分享」著她的教育理念時，另幾位家長便打斷了她的演說：不好意思，我們還是要比較尊重老師的專業吧。這樣的話，如果由我親自說出來，恐怕會惹惱了她，但由其他家長說出來，她也只好接受。可惜的是，通常較為明理的家長正因為相信老師和學校，反而較少對學校事務給予太多意見，故看似許多的家長都是不明理的，其實不然。發現這點後，我發覺對教學的工作又多了幾分信心和支持感。且發覺「解鈴還須繫鈴人」，故家長對教師的不信任、不尊重問題，仍要由家長中能以家長立場，說出公道話的明理家長，來幫忙化解，故平時若能多尊重家長並多加互動，才能在關鍵時刻，發揮此一力量。

## (二)善用老師的權力

前訓導主任曾對我說：其實妳不一定要把學生當學生，其實妳們年紀沒差很多，即使是當作妳是他們的小阿姨，甚至是大姊姊都可以。那妳不是又多了許多弟弟妹妹了嗎？現任的訓導主任，也常跟學生稱兄道弟，他常說：帶班，要帶學生的心。但我原本的人格特質，並不是很自然而然就可以達成上述目標，但我進行本研究後，便決定這正是我所應該加倍努力的部分。作為一個老師，我的人格特質中不擅人際互動的部分是擁有良好師生關係的致命傷，這樣的我和學生的互動裡面，我發現彼此對權力的解讀、試圖掌控是許多衝突的來源。

正如先前從微觀角度中，已發覺權力應做微關係的結構的相關問題。其實所有人際關係之間都存在有權力議題，而我發覺老師和學生間的權力議題更是較其他關係中的權力議題來得複雜。某主管曾在校務會議中對老師們說：我覺得我們學校的學生也沒那麼難管教啊！其實老師們都有自己的權力，問題只是會不會用而已。會後，也有老師私下抱怨：說得好聽，但請他示範具體的做法！姑且不論該主管本意如何，但至少我同意其中一大關鍵，即教師若不會使用教師的權力，無疑是自廢武功。那教師究竟有哪些權力？我將「教師權力」定義為：教師以其法定身分與專業知識，在學校組織中，不斷的將資源重新分配，所有以學生最佳權益為出發點而所採取的各項行動，且此權力若能以彼此認同的方式展現，更可以由此維持師生間恰如其分的和諧與相互尊重。

因此，在不明白上述道理之前，我曾經被之前同事所說的「要一開始把學生壓下去，給他們來個下馬威，否則他們不會怕妳」這樣的諄諄教誨搞得既迷惑又害怕，甚至誤以為這是良好教學和師生關係的必要條件。其實這種做法無疑是強迫教師背負上不可承受之重，因為若教師是教室裡擁有全部權力的人，那教師就應該為教室裡的每個事件負責，每個學生的學習成果、所思所想所做，都應該由教師來概括承受，這將對教師造成多麼大的負擔？負擔之大，於是在省思手札中寫下：

能當老師，我感到很幸運也很悲哀，因為有些時候反而更看清了人性的黑暗，原來早在國中生這樣的年紀就已發展得淋漓盡致。為何班級中用功自愛的永遠是固定的

那幾個？對於他們，老師教的如何似乎影響不大。怪不得今天聚餐時，教理化的段老師也說，他修教育學程時的教材教法的教授說過，教學時，前面的學生不用管他，他自己會學，後面的也不用管他，反正他永遠不學，中間的要好好教，因為全班大概只有他們有在聽課吧！這樣的說法雖然消極悲觀，但好像也反映了部分教學現場上的現實層面。(2009/11/5/札)

這樣看來，其實老師是沒甚麼影響力的，甚至呼應了「教育無用論」，甚至學校中有些情況，更令我覺得是「反教育」。如之後我在札記中寫道：

更教人痛心的是，通常品學兼優的相反詞，品學兼令人擔憂，才是校園中的主流文化。班上學業排名的後幾個，通常家境也不好，家長甚至會主動要求補助，但我有時候想起黑皮老師的話，難道妳們生了孩子，不認為應該生得起也要養得起嗎？再者，最算妳把補助當作理所當然，難道不用教孩子要有好品格嗎？明明家裡沒錢，甚麼都需要申請補助，但為何在拜託完之後，補助一到手，就馬上變了嘴臉，照樣四處惹事生非，偷拐搶騙，難怪班上轉學生在未轉學前，該班老師情緒失控跟全班學生揭他靠補助吃午餐的底。而且到底是否應該要替學生申請補助，也許善意的幫忙，反而讓更多學生也想比照辦理，無形中助長了人性的貪婪，更是政府資源的浪費，但若不幫，是不是就是沒愛心？(2009/9/25札)

札記中的感悟，是因為目前教師可分配的資源中，還包含了午餐補助，若有教師背書，則每個月上千元的午餐費用，就可以省下，這對家境不佳的學生，確實是一大筆金額。但牽扯到金錢，似乎使師生之間的關係更複雜化，甚至產生金錢糾紛。我在反省札記中寫道的：

今天輔導主任說，學生的行為是一回事，但教師若因為學生的行為偏差，就決定不予以補助，那對這些弱勢家庭的孩子，無疑是雪上加霜。的確，因為這些孩子的行為偏差，大多是因身處的弱勢家庭中，家長缺乏各種教育孩子的資源，或因沒固定的工作，而不時靠四處打零工，有時還要跑到外縣市，或去夜市擺攤，致使孩子疏於管教，這也只能說這些家長忙於維持生計，也沒多餘的心力來照顧好孩子。尤其本班好幾個學生是來自單親家庭，父母離婚後，感覺上由爸爸所照顧的孩子，似乎更缺乏關照，像上次我打電話給某單爸家長，晚上十點多了，爸爸居然還沒回到家，手機的另一方聽起來像是喝過酒。(2009/9/16/札)

部分老師認為，這樣的雪中送炭，有時反而造成學生價值觀偏差。例如：

黑皮老師認為：拜託！俗話說救急不救窮不是沒有道理。我們班所接受補助的學生裡面，還有天天喝飲料，常請同學吃零食，後來還換新手機和球鞋的。後來我這學期就不給他補助了。

我問：那家長沒抗議嗎？她說：當然有，之後打電話來亂好幾次，但是剛好給我去查到法令，因為他越區就讀的，應該台中縣申請補助，而不是占用台中市的補助。(2010.1.20/黑皮老師/訪/非正式)。

熊熊老師，則是認為「學生無法從家庭中得到的愛與其他資源，自然會想在學校中得到。另外，熊熊老師本身有在修行，她說：「為學生多做的，其實就是在做功德」。(2009.12.02/黑皮老師和熊熊老師/訪/非正式)

但也因付出越多，產生了得失心，多少有期待回報的心理，卻又被學生越來越變本加厲的不當行為一再提醒人性的黑暗，因此我有一陣子常看到熊熊老師失望又心力交瘁的表情，更讓我不禁提醒自己，一開始就別對學生有太大的期望，免得期望愈大，失望越大。自然地，老師若想掙脫這樣的負擔，當學生的行為表現不如預期時，乾脆歸咎於教室之外更大的權力，例如學校行政政策、社會文化影響，或歸咎於個別學生，是學生其人格、智力、學習能力、家庭背景有問題，最後教師覺得十分充滿無力感，這對教學當然會造成負面的影響。所以要善用權力，首先就是要劃分好哪些是教師權力與責任之所在，哪些不是。就如本校校長所說：就算我們沒辦法救每個孩子，也改不了他們人生的方向，但就一個算一個，且就算改不了他們人生的方向，至少我們在相處的時間中，透過老師的努力，能夠減緩他們沉淪的程度和速度，就算做好老師的工作了。

#### 第四節 省思後的實踐

教師之間彼此進行課室觀察，一起討論教學設計、作業評量及個案學生安排等，同儕夥伴比專家視導或評鑑者更能深入各別教師其家學的每個層面，並提供實質與持續的協助(陳世佳，2004)。但這樣的「理論」原本不被我所接受，因為各種擔心面子問題、恐懼自己做得不夠好等因素，阻礙著我採取這樣一個有效的增進自我教學的方式，直到透過自我研究，讓我有想法上的轉變。這就如同Schön (1983)提到教育學研究的發展時，提到有高高在上的理論，像在高地一般，和在很低窪的地方，像是沼澤一樣的現實。在高處

的理論所做的研究，被視為是合法正當的，在低處的現實所做的研究，卻被認為只是常識。透過自我研究，我如同去了一趟旅程，由低處走向高處，再回到低處，帶著新的看法等待實踐。

根據前述關於自我研究的規範之中，聯結現實、面對真實、保持誠實等原則，我請來看我上課的英語科教師Miss Wai和Mr. Pan不吝賜教地幫我找出上課的缺點，也請本身也正從事著課室觀察的英語代課教師Miss Lao 告訴我我上課和她自己，和其他英語老師上課的不同之處，因多次提醒夥伴們勿隱惡揚善，希望他們能誠實地將真實發現告知於我，故透過撰寫前述之課堂觀察記錄問題，雖然關注的焦點是教學的流程，也從中發現了不少潛在師生衝突的產生源頭。

Miss Lao:「我發覺妳上課時很控制時間，分秒必爭，幾乎都沒有停下來休息或閒聊耶！」

我：「對呀！我已前就很不喜歡老師上課跟我們閒聊，且閒聊太多不是會被家長投訴嗎？」  
(2010/9/10/對/Miss Lao)

我帶著這個疑問去觀摩Mr. Pan 和Miss Wai的上課情形，發覺他們確實都有在課程之餘與學生閒聊，但並不會占用太多的時間，不但不令人反感，也趁機拉近了和學生之間的距離。除了教學精進方面，拋開自我設限觀摩別人教學之外，師生衝突方面，我也請珊珊等和我交好的學生們，幫我留意師生衝突的處理方面有哪些進步。

從從：「老師今天比較吵是正常的，因為今天輪到裝大師當值日生，他一邊工作一邊耍寶，大家都覺得很好笑。其實大家都在偷看，不知道妳會不會罵人，還好妳沒有生氣。」

我：「是嗎？其實我有一點生氣，怎麼那麼吵？」

從從：「可是看不出來耶！至少妳這次沒有變臉，也沒有碎碎唸。以前我覺得妳不是很討厭我們，怎麼辦，已經有很多老師討厭我們了...」(2010/10/1對/從從)

由此看來，讓學生擔心被討厭，應該是使主動避免和教師衝突的秘訣，即，使學生原本覺得自己是受到喜愛的，才會想要努力做好本分，同時間亦避免了去做一些可能會與老師產生衝突的事。

而且，由同儕老師、學生提供的回饋顯示，保持正向的態度、感情也有助於和學生維繫感情，即愛的存款，來避免衝突產生或加劇。我採用了下列我自編的正向管教法的檢核表，藉由著檢核是否有做到下列正向管教法的具體行為，來檢核我之前和現在的想法的轉變。

表 4-5-1 管教方法自我檢核表

管 教 方 法	之前	現在	曾經用這個方法的原因
1.在正式上課前，先引起孩子的注意力	會	會	
2.使用直接的說明(具體告訴孩子，接下來會進行哪些活動)	會	會	
3.威脅的口吻	會	不會	認為可達到威嚇效果
4.提出指控，但缺乏證據。	會	不會	太過主觀、非理性信念
5.站起來，在教室裡走動。	會	會	
6.使用身體暴力	會	不會	會摔書本發洩情緒，情緒管理不佳
7.命令式的語氣	會	不會	認為可達到威嚇效果
8.示範你希望學生表現的行為	會	會	
9.泛論學生的行為(你總	會	不會	太過主觀、非理性信



是...、你每次都...)			念
10.公開拿學生做比較	不會	不會	
11.豐富教室的環境	會	會	
12.對問題採取預防措施	不會	會	找不出問題所在，直到進行自我研究釐清自我盲點
13.堅持你是對的，表現出優越感	會	不會	太過主觀、非理性信念
14.建立清楚、前後一致的規則	不會	會	找不到規則，直到進行自我研究釐清自我盲點

資料來源：研究者自編

在研究進行道尾聲，除了自我檢視之外，我也請全班同學幫忙填寫師生關係量表，統計全班32人中對下列題目中回答「是」的人數，結果如下：

表4-5-2 師生關係評量統計表

1當我有困難或需要幫助時，老師會盡力幫我。	20 人答是
2當我犯錯時，老師會了解原因，做出正確的判斷與處理。	25 人答是
3老師會試著用講道理的方式與我溝通，而不是責罵我。	26 人答是
4對於我不會的問題，老師會盡力教導我。	24 人答是
5遇到問題時，老師會與我討論，一起解決問題。	25 人答是
6老師很關心我的上課情形。	24 人答是

7老師會藉一些機會鼓勵我向上，克服困難。	23 人答是
8遇到一些事情時，老師會很公正地處理。	25 人答是
9遇到有關我權益的事，老師會盡力幫我爭取。	20 人答是
10老師會和我打成一片（如：陪我們打球...等）。	19 人答是
11老師會像朋友一樣與我聊天。	21 人答是
12老師上課很有趣，能吸引我的注意。	22 人答是
13當我心情不好時，老師會聽我說心事，給我安慰。	18 人答是
14老師上課時，會說一些有趣的事或分享他的經驗。	17 人答是
15當我表現得很好或比賽得獎時，老師會請我喝飲料或獎勵我。	25 人答是
16我可以跟老師說想說的話。	20 人答是
17我考不好或遇到挫折時，老師會安慰並鼓勵我。	17 人答是
18老師會加入班上的活動，如烹飪課時一起煮東西。	18 人答是
19如果我表現良好，老師會讚美我。	22 人答是
20我覺得老師是值得讓我尊敬的。	21 人答是

資料來源：研究者自編

看來來自於班上學生給我的回饋，已頗具鼓勵意味，畢竟一同經歷過彼此衝突的階段，如今半數以上的學生都願意給我投以肯定。但除了來自於學生的回饋，我也請參與研究的英語同儕教師Mr. Pan等人來觀察記錄另一項研究工具師生互動評量表。所有來觀看的十位英語教師們都發現：我使用的正面評價多於負面評價，對高成就學生與低成就的學生態度無太大差異，停留的位置大部分在教室後面，中間最少時間，沒有學生被忽略，顯示我已從難以掌握課堂活動的程度進步到幾乎可以面面俱到，讓大部分的學生感覺到是

被關注到的，除了消極面的有助於管理秩序避免學生分心不聽課外，積極面更有於創造全體學生正面的學校經驗，讓我的授課對於所有程度的學生而言都具有意義。

隨著教改的聲浪，教師的管教與權威似乎已不如從前傳統教師的威權。在面對現今學生的諸多問題時，教師往往難以適從，甚至在處理學生問題時，產生較多的挫折與衝突，導致師生間的暴力相向，或是老師逐漸喪失教導學生的意願。現代教育的過程有別於以往，強調以學生為主體的教學型態，教學的過程強調教師與學生的雙向溝通，因此，師生的關係即是一種雙向互動的歷程。教師必須依照學生的特質扮演亦師亦友的角色，善用與學生相處的時間，熟悉學生的次級文化，深入了解學生的生活與心理世界，縮短師生間的距離，以尊重和接納的態度，主動積極的關懷，適切的傳達師生互動的訊息，增進彼此和諧。

## 第五章 結論與啟示

當初進行這個研究，是想要幫助自己解開我所面對的師生關係中衝突不斷的背後的真正原因，並發展出一套真正可以解決問題的師生相處原則。雖然在進行的過程中，確實還是面臨頗多的阻礙。本研究過程中，除了參與的研究夥伴與教師們相互間坦白且毫無保留的交流。他們真實的想法和建議，還有自己是否能夠真正敞開心扉，承認自己需要改變的部分過程中，由與資深且教學經驗豐富的老師訪談蒐集資料，讓我快速掌握解決師生衝突的技巧與原則。

但是我和研究夥伴教師們討論時間有限，只能從簡要的原則中摸索解決之道。但這些過程更讓我知道這些我所學習到的經驗多麼寶貴，即Beverly Sills所說的「所有值得去的地方都沒有捷徑」(There are no shortcuts to every place worth going.)。其實學生眼睛也是雪亮的，也在心中暗自期待著遇見一個傑出的好老師，但好老師究竟是怎樣的老師，每一位老師都希望自己擁有卓越的教師特質，而這些卓越的教師特質是可以被培養、被訓練出來的。

### 第一節 我在研究歷程中的成長

經過多次和學生產生衝突與了解衝突後對教學所造成的嚴重阻礙後，我開始思索造成衝突與矛盾根源。在這個充滿多元價值觀的成熟社會，教師們必須承認新一代學生的價值觀差異將越來越大。因應這股潮流來發展新的態度和技巧，才能有良好的教師效能感。過去，我曾多次聽許多老師說過：「老師不可能去為每一個學生來改變自己。」想想看，班級上有這麼多學生耶！應該是學生要改變自己來適應老師吧？但轉念一想，何謂教學相長？學習正是學校的核心價值，學習的本質在於能藉由著改變自己來配合外在的改變(de Cues, 1997)，所以老師若能改變自己，同時間應該也可以讓學生看到老師的樂於學習，等於是以身作則，鼓勵學生學習。有道是言教重於身教。除了上述觀念的改變，在研究實施的歷程中，運用了札記、對話記錄、課室觀察等方

式，協助自我省思，與老師們進行互動交流，這些方法帶給我對解決師生衝突不同的思維。以下說明自我研究期間，分析歸納六種改善師生關係化解師生衝突的基本策略。

### 一、建立老師專業知識支持網絡

藉由反思校園生活中師生、親師及學生同學之間互動，和研究夥伴之間激盪出許多專業對話的火花，並藉由這些理論與實務的對話，同時整理分析自己的身為教師的專業知識（teacher knowledge）。這雖然是一種實務知識，但也與理論與技術知識相聯結。

### 二、透過課室觀察激發合作教學

蒐集課室觀察的文字記錄或錄影記錄等文件資料，我發覺合作教學的實施必須是開放、具有固定程序，故進行課室觀察是最佳策略。在互相合作促進專業成長的情境中對話、反思激發合作教學順利發展的重要元素，也意外地影響師生關係變好，師生衝突不再產生。

### 三、撰寫反省札記擺脫舊思維

反省札記中最珍貴的省思，在真實的教學情境裡，當教師不斷的進行反省與修正，我從中發現反覆成長的痕跡，而我就在不斷修正的歷程中成長與精進。因此反省札記，如包括手稿、省思紀錄、過程或成品，甚至有可能是失敗的反省紀錄，並不一定要是假裝完美的成果。也就是說，重視那份真實性，希望從真實情境中獲得切磋成長的功能，引導教學信念從教師為中心轉移到以學生為中心。要達到這些目的，我必須將將沿用的教學目標修改，離開自己的舒服區(comfort zone)，告訴自己教師更要從知識傳授者(knowledge provider) 的角色轉為輔導學生學習的學習輔導者角色(learning facilitator)。種種的改變，亦即Ertner 與Addison (1999)所稱的第二層障礙。要跨越第二層障礙，以達到第二層改變，Ertner 與Addison (1999)認為必需要挑戰教師的個人信念及教學習慣，讓他知道新的教學方法比舊有的方法優勝之處。對我而言，改變由自身做起，我由反省札記中看到新方法許多方面遠勝於舊的方法和信念，從而心念一轉，彷彿一念收斂，萬善來同。

#### 四、歸納師生關係的四個時期

如前述自我研究規範中提到，自我研究除了要能達到：聯結現實、面對真實、保持誠實、說出故事、好的聲音、社會責任、刻劃成長、重視情境、提出新觀點這九點。故最佳的研究即是理論與實際相結合，在本研究中我將衝突理論與學習曲線相結合。理由是，解決或抑制師生衝突最大的動機是創造學生們提升學習效率氛圍與環境。就與多年執教的老師經驗總結而言，師生關係可歸納為四個時期，分別為和諧期、甜蜜期、內隱期、外顯期。當班級管理與師生互動良好的情況下也就是和諧期與甜蜜期，普遍學生們學習期效率優於處於衝突內隱期、外顯期情況下的學生。試將師生衝突定義為下列四期「蜜月期」、「內隱期」、「外顯期」與「和諧期」。

(一)蜜月期：當學期開始之初，學生與老師彼此互動和善相敬如賓。雙方對於彼此並不熟悉，對對方的習慣與習性均在摸索與了解。另外，在一段長時間的休假時，學生與老師均在沒有學習壓力的情況下。因為此階段學生在學校感受的壓力最小，所以多數的學生在此段時間學習效率也表現一般。

(二)內隱期：當學生與老師間認知產生差異時，但並無明顯的衝突事件，例如學生小胖，英文課上課毫無精神。雖然，老師平時常給予教誨指導，但小胖仍我行我素，故英文老師已教得很生氣。此時，學生的學習效率逐漸下滑甚至沒有甚麼變化，老師難以具體察覺學生認知差異。只能透過經驗觀察學生言行舉止或是透過家庭和其他學生的溝通發現學生與老師間認知差異與潛在的衝突。

(三)衝突期：當老師與學生認知差異衍生為師生衝突事件。承前例小胖因為英文考試作弊被抓到。老師認為，小胖上課不專心又不認真，是個頑劣的學生，要求依校規記大過乙支。而小胖認為英文老師教得很爛，同學也有人反應聽不懂老師上課的內容，老師常喜歡在課堂中羞辱他的英文刺傷他的自尊心，這次記過是老師對自己的偏見所以決心找老師報復。小胖的母親認為小胖是因為害怕在英文考試後，又被老師羞辱所以才挺而走險，雖然作弊有錯但並非情無可原。在此時，學生學習效率急速下滑甚至衍生出拒絕學習

或校園暴力等行為，師生衝突在此階段生至最高點，甚至對班級管理與其他學生產生負面影響。老師與學校行政單位需找出引發衝突主因，並對學生進行輔導並與對家長溝通。師生衝突會因衝突的主因被化解或解決而回到內隱期或蜜月期。以小胖的案例，老師先與家長溝通學生學習狀況並提供小胖學習英文課後輔導，並對小胖學習英文先以個別標準看待，若有進步則給予獎勵。最後承諾小胖若可以追上班級學習英文課程的進度與表標準將於畢業前記大功乙支將抵銷考試作弊的處分。

(四)和諧期：學生與老師彼此水乳交融。老師可依學生現況給予教學上的輔導，學生也比較熟悉老師的教學方式。在此時期學生的學習效率最好，而且可以看出穩定的成長。小胖最後在學期末，雖然在英文成績上表現仍然不盡理想，但至少已達到及格邊緣。在課堂上，也不像過去那樣無精打采，保持學習英文的興趣。對老師給予的個別待遇表達感激之意，家長認同學生的進步也希望能再多一段時間輔導。

#### 五、學校、老師和家長各階段角色扮演

師生衝突並非單一因素所形成，但就前述案例觀察多脫離不了家庭、同學或朋友、學校這些關聯。以師生衝突個案處理經驗彙整簡表如下，說明各角色在師生衝突中扮演預警、輔導或溝通協調的角色。當中各階段親、師、生、校等不同立場所扮演的角色如下。

表 5-1-1 衝突各階段角色扮演

角色 階段	學生	老師	家長	學校
蜜月期	學習學校與班級管理制度。對老師與同學開始認識。	教導學生遵守班級管理規則，對各學生只有模糊的認識。	了解學校與班級的管理規則，並與老師溝通對學生的期望。	宣達學校管理守則，養成學生遵守規定的習慣。建立學生歷史資料並對提供過去輔導紀錄

				供老師參考。
內隱期	與老師溝通自己的挫折與不滿，或通知老師其他學生異常期況。	透過學生們、家長與老師間的溝通或觀察學生異常的變化找出潛伏的衝突主因。	發現學生異常行為並與老師通知。	透過例常生活輔導工作，找出學生異常行為。
衝突期	因認知差異造成衝突採取各種激烈的手段或行為形成爭執。	採取必要手段化解或溝通消除學生衝突的主因，縮小學生認知差異並回歸穩定的學習生活。	採取必要手段化解或溝通消除學生衝突的主因，縮小學生認知差異並回歸穩定的學習生活。	安排輔導資源協助家長與老師，並列入個案追蹤。
和諧期	對老師、同學和家庭均有良好的溝通並在學校的活動上表現符合老師與家長的期待。	觀察學生穩定成長，並持續督導學生的課業與學習。	持續與老師聯絡並觀察學生行為。	

資料來源：研究者自行編製

無論在何種階段，解決衝突重要原則是換位思考、相互尊重，老師要站在學生與家長的角度思考，學生與家長也應該體諒老師的心情。卡耐基在其《溝通的藝術》一書中說，「在與人相處時，一定要切記：與我們交往的不是純粹按道理或邏輯生活的人，而是充滿了感情的，帶有偏見、傲慢和虛榮的人」。如果老師只注重灌輸知識，而不瞭解學生的內心，就等於是把學生看成了只會接受教化，只會按部就班行進的「機器」，而沒有把學生看成是一個有情感、有思想的人。又如家長只把老師當作教學工具或是服務，以放



大鏡來檢視老師的教學品質與投入程度。這樣的互動怎麼拉近彼此的差距，又如何了解學生的需要？透過上表描述學生、老師、家長與學校四角關係與角色扮演，為師生衝突的預防與化解預先定義基本框架。

## 第二節 啟示與建議

由研究歷程所得到的發現與結論，且參考前述關於自我研究的規範中，我誠實、真實地說出了我的故事，也嘗試發揮社會責任、提出新觀點，而在此針對未來有需要從事類似研究的教師們，提供下列幾點建議：

### 一、面對師生衝突，從改變自己做起

雖然有時候明知道錯不在自己，使得教師會有一種面對不合理外在壓力，如學生反抗、怪獸家長透過學校行政單位之手施壓，但中國人「以和為貴」的哲學，仍適用於這種情形，如果說在同一個環境的人都像是坐在同一艘船上的人，和平就像是讓船得以平穩行駛的風平浪靜，而衝突動亂卻可能造成翻船，當然每個人的立場不同，就像船上每個人也想掙得自己的一席之地，但別人也是，當我過度擴張了自己的權益時，就影響了別人的生存空間，不如退一步，畢竟改變自己遠比改變他人容易。更何況有時錯確實在於自己，但未經自我反省之前，人總是容易將不好的事情透過外在歸因，把帳算在別人頭上。

### 二、面對需自我突破困境，隨時把握危機即轉機的重生機會

許多人讀到聖經的以賽亞書四十章31節：「但那等候耶和華的必重新得力。他們必如鷹展翅上騰；他們奔跑卻不困倦，行走卻不疲乏。」都對老鷹的比喻印象深刻，老鷹是世界上壽命最長的鳥類，要活那麼長的壽命，在牠的喙開始老化前必須做出困難卻重要的決定。當老鷹無法有效地抓住獵物。牠只有兩種選擇：等死，或是經過一個十分痛苦的更新過程。牠必須努力地飛到山頂，在懸崖上築巢停留在那裏。老鷹首先用它的喙擊打岩石，直到完全脫落。然後靜靜地等候新的喙長出來。老鷹開始飛翔，重新得力，再過數十年的歲月。改變是先由內心的改變開始，需要的是自我改革的勇氣與再生

的決心，而不是找理由、藉口、沒意義的話和抱怨。自我改變是困難的，需要決心和毅力。

### 三、教師可由自我研究，促進教師專業成長

二十一世紀，如梭羅與彼德杜拉克等學者所言，已是知識經濟的時代，網路的普及與大眾傳媒的發達，使得現代人有許多獲得資訊的管道，但資訊不全然是知識，而知識的種類也愈趨多元化，但究竟那些是真正對人們有幫助的？新世紀的教育，要能教出能接受新時代挑戰的學生。美國推出「二十一世紀美國教育行動」；日本宣示要「培育開拓新時代的心」，培育具有「生存實力」的下一代；歐盟推動「資訊社會中的學習」，促成會員國「邁向知識的歐洲」；新加坡要建立「思考型學校、學習型國家」，而彼岸的中國大陸在面向二十一世紀，則提出「實施素質教育、提高教學質量、提高辦學效益」的工作新思路。正如麻省理工學院的教授梭羅說：「教育必然是國家競爭力的關鍵。」而決定競爭力的關鍵，就在老師。不論在亞洲、美洲、或歐洲，各國的環境、文化背景不同，因運而生的是各種不同的教改策略方法，但其中不可或缺的靈魂人物，就是--老師。如俗諺所說「給他魚吃，不如給他釣竿」，好老師就是能給學生釣竿並教會他釣魚的人，循循善誘，激發學生對知識的好奇心；永遠愉快樂觀，心胸開闊，使周遭的學生如沐春風，能接納不同的意見，使學生不畏懼教師的權威；好老師讓學生自主思考，將知識化為能力，而不是將知識強灌給學生；好老師更是「行為的榜樣」、「終身學習楷模」。只有培育出更多的好老師，學生才能得到真正的教育。

而我也問自己，究竟這個研究完成之後，還要繼續著重哪些面向的自我改變和成長，我發現一直以來，我還是沒有投入許多的時間，經營和學生之間的關係，這算是我仍應該繼續努力的地方，若仍不確定要投入到怎樣的程度，還是可以透過和同儕教師的互相切磋，隨時修正自己的觀念。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王淑俐 (1997)。教師說話技巧－教師口語表達在教學與師生溝通上的運用。台北：師大書苑。
- 王叢桂(1998)。師生間的衝突事件與處理。學生輔導，57，42-51。
- 何月照 (1996)。枯木再逢春－一個國中教師反映實踐的故事。輔仁大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李介至 (2000)。師生衝突之類型與意涵。諮商與輔導，175，11-14。
- 李淑瓊 (2007)。國中師生衝突類型及其成因之研究－大臺北地區教師的觀點。臺北市立教育大學社會科學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳瓊洳 (1999)。學生反學校文化之研究。教育資料與研究，30，48-55。
- 吳瓊洳 (2005)。國民中學班級情境中的師生權力運作策略之研究。台北：五南。
- 林世乾 (2005)。國小五年級課堂內師生權力關係及成因之研究。國立嘉義大學國民教育所碩士論文，未出版。
- 林建福(1999)。載於歐陽教(主編)，教育哲學(頁 311-342)。高雄市：麗文。
- 林郡雯(2002)。Anthony Giddens 結構行動論及其在教育上的啟示。台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 法新社東京(2010, March 24)，怪獸家長騷擾，日老師被逼自焚，聯合報(台北)，A14 版。
- 谷瑞免(2006)。幼稚園班級經營－反省性教師的思考與行動(第二版)。台北：心理。
- 張天泰(2008)。台灣校園師生溝通出了什麼問題？－以 J. Habermas

- 溝通行動理論分析《危險心靈》中的師生衝突，嘉義大學國民教育研究所。
- 姜添輝(2002)。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。台北：高等教育。
- 孫國華(1997)。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學博士論文，未出版，高雄市
- 郭玉霞(1997)。教師的實務知識。高雄：麗文。
- 陳巨峰(2005)。國民中學師生衝突成因及教師因應策略之研究。國立臺灣師範大學工業教育學系在職進修碩士班論文，未出版，臺北市。
- 陳世佳(2004)。以教師專業成長為目標之教師評鑑。教育研究月刊，127，33-44。
- 陳美玉(1997)。教師專業－教學理念與實踐。高雄：麗文。
- 陳宏義(1997)。走過教師的無能－當僵化的老師遇上自主彈性的學生。輔仁大學應用心理研究所碩士論文，臺北，未出版。
- 陳淑遙(2004)。國中教師師生衝突經驗及化解歷程之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 唐全騰(2005)。逃學教師。台北：張老師文化。
- 莊淑琴(2002)。課程意識型態之分析。國民教育研究學報，9，253-272。
- 黃瑞琴(1997)。質的教育研究方法。台北市：心理出版社。
- 黃嘉雄(2000)。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。台北：師大書苑。
- 鄒美芳(2004)。中學生師生衝突經驗之敘說研究，彰化師範大學教育研究所碩士論文。未出版，彰化市。
- 曾肇文(1996)。國小學童學校壓力、因應方式、社會支持與學校適應之研究。新竹師院初等教育研究所碩士論文，未出版。

- 歐用生(1994)。提升教師行動研究的能力。研究資訊，11(2)，1-6。
- 劉福鎔(1996)。小學教師的 A 型人格特質。師生關係與學生生活適應之研究。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文。未出版，彰化市。
- 劉春榮(1996)。教師專業自主權與學生受教權之關聯。教育資料與研究，10，42-44。
- 鄭淑玲(1994)。師生衝突與教師角色的轉換——如何重建校園新倫理？師說，69，9-18。
- 蔡清田(1998)。由「教師即研究者」的英國教育改革理念，論教師的課程決定。課程與教學季刊，1(4)，57-72。
- 鄧運林(1998)。開放教育新論。高雄市，復文。
- 鍾萬煌(2003)。苗栗縣國中學生對師生衝突知覺之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 謝淑敏(2002)。國中學生師生衝突化解訓練方案之成效評估。新竹縣教育研究集刊，2，159-192。

## 翻譯部分

- 李美華(譯)(2007)。正向管教法，32。台北，人本基金會。
- 謝卓君(譯)(2003)。Fraenkel J. R. & Wallen N. E. 著。觀察與訪談。教育研究法：規劃與評鑑。622-667。台北：麥格羅希爾。
- 傅橋(譯)(1992)。Gordon, Thomas 著。愛、管教與紀律。台北：生命潛能。
- 傅士哲(譯)(2005)。Ken Bain 著。如何訂做一個好老師。台北：大塊文化。

## 西文部分

- Arab, C. C. (2005). *An examination of teacher migration in a large,*

- urban school district* .Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, Baton Rouge, LA.
- Aspy, D. N. (1977). An interpersonal approach to humanizing education. In R. H. Weller (Ed.), *Humanistic education: Visions and realities* (pp. 123– 158). Berkeley, CA: McCutchan.
- Barnes, D. (1992). The role of talk in learning. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the National Oracy Project* (pp. 123-128). London: Hodder and Stoughton.
- Bowles, S. & Gintis, H ( . 1976 ) . *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge &Kegan Paul.
- Bolman, L.G. and Deal, T. E. (2001) *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and leadership* (3<sup>rd</sup> ed). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Bowden, D. (1996). Stolen voices: Plagarism and authentic voice. *Composition Studies: Freshman English News*, 24( 1-2), 5-18.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*, Ljubljana: Glotta Nova
- Brophy, J. (1983). Effective classroom management. *The School Administrator*, 40(7), 33-36.
- Brubacher, J. W., Case, C.W., & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools*. California: Corwin Press.
- Connell, R. (1985) *Teachers' work* . Sydney :Allen and Unwin.
- De Gues, A. (1997) *The Living Company*, Cambridge, M.A.: Harvard Business School Press.
- Deutsch, M. (1973). *Conflicts: Productive and destructive*. In Conflict resolution.
- Dillard, A. (1989). *The writing life*. New York: Harper & Row.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies* (pp.113-127). New York: SUNY Press.
- Downie.R.S. (1974). *Education and personal relationship*. London : Methuen.
- Fischalek, F. (1987). *Faires Streiten in der Ehe*. Freiburg:Herder.

- Freire, Paulo. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York : Herder and Herder.
- Goode, F. J. (2000). *A phenomenological study of the influence of the pedagogic relationship between a beginning teacher and her students on teacher's development of practical teaching knowledge*, Texas Tech University.
- Gordon, T.(1974). *Teacher effectiveness training*. New York: P.H. Wyden.
- Gordimer, Nadine. (1989) *Once Upon a Time*. Retrieved January 12,2010, from the World Wide Web:  
[http://www4.napavalley.edu/projects/2126/Nadine\\_Gordimer\\_Once\\_Upon\\_a\\_Time.pdf](http://www4.napavalley.edu/projects/2126/Nadine_Gordimer_Once_Upon_a_Time.pdf)
- Gordon, Robert, Thomas J. Kane, and Douglas O. Staiger, 2006. *Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Grimmett, P. & Gaalen, L. (Eds) (1988) *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Graham, R. J. (1989). Autobiography and education. *Journal of Educational Thought*, 23(2), 92–105.
- Hamilton, M., Pinnegar, S., Russell, T., Loughran, J., & LaBoskey, V. (Eds.). (1998). *Reconceptualising teaching practice: Self study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Hashimoto. (1987). Voice as justice: Some reservations about evangelic composition *College Composition and Communication*, 38(1), 70-79.
- Hawe, E.M. (2003). "It's pretty difficult to fail": the reluctance of lecturers to award a failing grade. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (4), 377-382.
- Hoban, G. F. (2004). Using information and communication technologies for the self-study of teaching. In J.J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, and T. Russell. (Eds.). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer.

- Huberman, M. (1988) Teacher careers and School improvement ,  
*Journal of Curriculum Studies*, 20( 2), 119-32
- Hyun, E., & Marshall, J.D. (1996). Inquiry-oriented reflective supervision for developmentally and culturally appropriate practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(2), 127-144.
- Ivanic, R., & Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 3-33.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jeanlouis, G. (2004). *High attrition rates of first-year teachers in the states of Texas and Louisiana* . Unpublished doctoral dissertation, Union Institute and University, Cincinnati, OH.
- Jones, V.F., & Jones, L.S. (1998). *Comprehensive Classroom Management : Creating Communities of Support and Solving Problems ( 5<sup>th</sup> ed. )* . Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lerman, S. (2001). A review of research perspectives on mathematics teacher education , in Lin, F.L. and Cooney, T.J. (eds.), *Making Sense of Mathematics Teacher Education*, Kluwer, Dordrecht, pp. 33–52.
- Luthans F. (1989), *Organisational Behaviour 5th edition*, New York: McGraw Hill
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Mooney, R. L. (1957). The researcher himself. In Research for curriculum improvement, *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1957
- Patton (1990). *Qualitative evaluation and research method*. Newbury.
- Parsons ( 1959 ) .The school class as a social system: Some of its function in American society. *Havard Educational Review*, 29,297-318
- Ping- Yin Kuan. (2004). Peace, not war: Adolescents' management of intergenerational conflicts in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, 35(4), 591-611.



- Prior, Paul. (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing, 10*(1-2), 55-81.
- Pinar, W. (Ed). (1975) *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkley, CA: McCutchan.
- Prawat, R. S.(1996). Learning community, commitment and school reform. *Journal of Curriculum Studies, 28*(1), 91-110.
- Rhee, S., Furlong, M. J., Turner, J. A., & Harari, I. (2001). Integrating strength-based perspectives in psychoeducational evaluations. *The California School Psychologist, 6*, 5-17.
- Rose, Shirley, K. (1989). The voice of authority: Developing a fully rhetoric definition of voice in wring. *The Writing Instructor, 8*(3). 111-118.
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. In Loughran, J.J. and Russell, T.L. (Eds.) (1997). Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education. Falmer Press: London, . 32 - 47.
- Schön, D,A. (1983). *The Reflective Practioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D,A. (1987). *Educating the Reflective Practioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Smith, F. 1988. *Joining the Literacy Club*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Smyth, J. (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal, 29*(2), 267-300.
- Sparks-Langer G.M., Simmons J.M., Pasch M., Colton A. &Starko A. (1990) Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*41, 23–32.
- Stewart, D.C. (1992). Cognitive psychologists, social constructionists, and three nineteenth century advocates of authentic voice. *Journal of Advanced Composition, 12*(2), 279-190.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.).(1978) *Science, curriculum, and*

- liberal education : Selected essays* . Chicago: University of Chicago
- Taylor, C. (1981). *Sources of the self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tuckman, B.W.(1994). *Conducting educational research (4th ed.)*. Forth Worth, TX :Harcourt Brace & Company.
- Vivante, A. (1980). *Writing fiction*. Boston: The Writer, Inc
- Waller, Willard W. (1932) *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley
- Wershoven, C. (1991). Personal writing in the composition class: When the personal is dangerously political. *The Writing Instructor*. 11(1). 31-37.
- Whitehead, J. (1993). *The Growth Of Educational Knowledge: Creating Your Own Living Educational Theories*. Bournemouth: Hyde.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24, pp. 173-209). Washington, DC: American Educational Research Association. 5<sup>TH</sup>
- Wringe, Colin. (1995). Two Challenges to the Notion of Rational Autonomy and Their Educational Implications. *Educational Philosophy and Theory* 27 (2):49–63. Philosophy of Education in Philosophy of Social Science
- Yancey, K. B. (1994). Introduction: Definition, intersection, and difference-mapping the landscape of voice. In K. B. Yancey (Ed.), *Voices on voice: Perspectives, definitions, inquiry* (pp. vii-xxiv). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Zeichner, K.M. (1982). *Activating teacher energy through inquiry-oriented teacher education*, the Annual Meeting of the Association of Teacher Educator, , .
- Zeichner, K.M (1983). Alternative paradigms of teacher education,

*Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Zeichner, K.M. & Liston, D.P (1983), Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

## 同意書

本人同意接受私立東海大學教育研究所碩士班  
研究生林孟蓉對於本人之課堂教學觀察、錄影，或  
對於與本人訪談、對話內容，基於教育研究之目的，  
進行資料之蒐集，其研究結果僅供學術分享及教學  
精進之用，無其它目的。

同意人：\_\_\_\_\_

日期：\_\_\_\_\_