

國小教室生活世界中教師教學觀點之建構— 俗民誌研究

徐大偉*

本研究以俗民誌研究法，長時間的參與觀察和深度訪談，就台灣某一國小教師根據其教學的情形，做一實證研究，以探討教師專業社會化的歷程。

本研究所要回答的問題是：一位國小教師如何和他的學生、同事、學校行政人員互動？他對自己所遭遇的情境如何詮釋？他所採取的因應策略為何？他如何發展自己的教學觀點？研究目的在於（一）瞭解國小教師教學觀點及教學觀點與教師的教學行動的關係。（二）洞察教師遭遇的困難，藉此提供教育決策者和師資培育機構一些參考意見，以利師資培育方案的改革。

研究發現，在教學觀點發展方面，林老師分別針對教育目的、教師的素養、教學者的角色、師生關係、教室經營、課程與教學、學校組織等方面提出了自己的一些看法。（一）教育目的—給學生成功學習的經驗；（二）教師素養—健全的人格與專業素養；（三）教學者的角色—具有專業角色的特徵；（四）師生關係—用自發取代管制；（五）教室經營—拒絕機構文化的角色期待，採用「策略性的再定義」的調適機制，自主的實現某些教育理念；（六）課程與教學—給學生更大的彈性空間；（七）學校組織—對體制的適應。在學生的學業成就方面，林老師則以「策略性服從」的機制，接受社會文化的價值觀，對學校所要求的學業成就的目標，努力不懈全力以赴。

本研究提出六項建議事項（一）發展反省式研究（reflective inquiry）師範教育方案；（二）實施引導方案（induction program）；（三）減低班級人數；（四）賦予教師更大的課程與教學自主權；（五）解構升學主義；（六）給予老師充裕的時間從事專業成長及研究發長。

關鍵詞：國小教師、教師社會化、教師觀點、師範教育、俗民誌、學業成就

壹、緒論

一、問題背景與研究動機

隨著民主社會的脈動，目前教育改革的趨勢在國內正風起雲湧，師資培育方法引起教育界及其他有關人士的廣泛注意，因為師資的選擇和養成，實攸關教育的成敗。傳統的師範教育，將師資培

* 本文作者為國立高雄師範大學教育學系博士班研究生



定位在狹義的四至五年師範教育學程。其實，師資的養成，尚包括入學前的先期社會化經驗、實習階段的機構文化的影響，及在職進修等階段，這才是一個完全的專業社會化的歷程。鑑諸部份國外教育改革能有效者往往尋「由下往上」(from bottom up) 方式，唯有從教育工作的第一線著手，方知教育真正「那裡出了問題？」而在國小教育中，最受爭議的焦點則全指向老師，亦即教師在教室中所擁有的教學觀點。所以，我們必須從教師專業社會化的角度切入，進入教室生活世界，實際瞭解教師教學觀點的建構方式與發展過程，同時必須反省教師生活世界之政治、社會條件及其深層的影響，才能對複雜的教學文化有深入的認識，進而對師資培育的改革，提供更透徹、更全面的看法。

我國教育研究一向強調「實證性」、「實用性」、「移植性」與「加工性」性格。多年來偏重以調查法進行「教育行政與制度」、「課程與教學」等主題的研究（陳伯璋，民76）。至於以質的詮釋性研究，瞭解教室生活世界之建構並不多。在這種以量化主導的研究氛圍，對於教室內實際教學歷程是如何進行；教師是根據什麼觀點來詮釋學校生活、教室運作及課程與教學，完全付之闕如。這是一個非常嚴重的缺陷，企待改進。因為教室生活世界中，教師是主要的行動者，又是制度化的領導者，最富有權力詮釋教室的生活，建構教室的行為規則與知識。

教師也是課程的詮釋者，教學的實施者，教育目標訂得再好，教學媒體準備得再多，經過教師詮釋和實施以後，不一定能達成原來的目標，更可能變了質。因此，教師在教育改革的過程中，正居於「理想」與「實踐」的樞紐，是轉化過程中的重要媒介（歐用生，民80）。

近年來教育改革浪潮迭起，師範院校的功能不斷受到質疑，教師的專業自主和專業地位一再受到挑戰。依據「教師專業社會化」的整體歷程而觀，顯然偏重於教師養成階段，對於實際擔任教學工作的合格正式教師，在其教學生涯中的教學負荷、學習角色、生涯發展與專業成長方面的問題，則缺乏深刻的思索與探討，這正是研究者的原始動機，期盼能對國小教師教學觀點做深度的描述。

因此，為避免重複我國研究方法論上的缺失，同時同時又能真切掌握我國國小教師在教師生活世界之教學觀點，本研究擬以俗民誌(ethnography)方式，深入國小教室生活世界，真實建構教師的教學觀點。

二、研究目的

承上所述，基於研究者的興趣與動機，以「國小教室生活世界中教師教學觀點之建構」為研究主題，以較充裕時間，在自然的情境中，對國小教師之教學觀點作一全面性和綜合性的瞭解。本研究所要回答的問題是：一位教師如何和他的學生、同事學校行政人員互動？他對自己所遭遇的情境如何詮釋？他所採用的因應策略如何？他的教學觀點如何發展？換言之，本研究目的為：

- (一) 瞭解國小教師教學觀點及教學觀點與教師的教學行動的關係。
- (二) 洞察教師遭遇的困難，藉此提供教育決策者和師資培育機構一些參考意見，以利師資培育方案的改革。

三、名詞界定

- (一) 教學觀點

「教學觀點」是指教師在教學日常情境，用以詮釋教室活動，指導行動之認知架構。「教學觀



點」是來自於個人實際經驗所組合的「實際知識」，不同於從師範教育所習得之理論性、普通性之專業知識，是具有脈絡性與個殊性的，是經抽其自身的社會情境所創造與建構的。教師教學觀點包括教師對於教師角色、師生關係、教室經營、課程與教學、學校組織、同事關係等的實際知識。

(二) 俗民誌研究

俗民誌的定義是：透過對社會行為的直接個人觀察以建構 (constructing) 意義的過程，用儘可能的接近的方式，去研究該文化組成份子對整個宇宙的看法及如何組織其行為，以建立有關該特殊文化的理論 (Bauman, 1972)。

艾波和韋斯也強調，俗民誌的研究能探討教學日常生活中的活生生的實體、意義和社會關係，分析不同的階級、種族和性別如何生產他們的文化，而非消極地的接受意義，因此以俗民誌的方法研究教師和學生文化，不僅瞭解再製 (re-production) 是如何產生的，更能闡明抗拒的因素，由此帶來解放的可能性。」(Apple & Weis, 1983)。

貳、研究方法

一、質的研究意義

質的研究法所包括的研究策略、方式非常的繁多 (Wolcott, 1992)，故要對質的研究下一定義實有難處。就本研究採取的研究方式而言，它應屬參與觀察策略中俗民誌或田野研究。又，俗民誌的研究就是：透過深入的參與、長期的觀察，來描述該社會人群如何詮釋複雜的文化—把人們生活方式的真實面貌與意義呈現出來 (陳奎熹，民 81)。

二、研究步驟

本研究的過程不是直線式的，而是一種循環式、週而復始的過程，而且它在各步驟之間常有許多回溯與重疊 (McMillan & Schumacher, 1989)，就算研究者在研究初期及研究中期時已有一些研究發現，但也會因為再進入研究現場，獲得更新的資料而稍做更改。

參、研究過程

茲將本研究的過程分述如下：

一、進入田野前

- (一) 研究者本身的背景：研究者為教育研究所碩士班畢業，並在博士班進修，現職為國小主任。曾經修過教育研究法、教育學方法論、教育人類學等有關質的研究課程。
- (二) 觀察對象與場地的選取：台灣的社會文化，升學主義瀰漫，形成所謂的明星學校，許多學校莫不致力於學生的學業成就的提昇，而藍天國小就是這樣的一所學校。由於藍天國小的校譽蒸蒸日上，許多教師也渴望進入藍天國小教書。在這樣的機構目標導引之下，學校形成一種受考試驅策的教師文化。校長對老師的篩選相當仔細，對教師教學要求非常嚴格。老師不僅要對教室

秩序負責任，並且要對學業成績負責任。

在進入藍天國小進行全面的、廣泛的觀察一週後，研究者根據 Glaser 和 Strauss(1967) 的理論性選樣原則，考慮研究對象的選取須具有代表性，能代表某一母群的特質。例如年齡、畢業學校、擔任導師工作等，便成為選擇的依據。而藍天國小的林老師正符合這些特質，且熱忱平易，樂於與研究者分享教學經驗，因而選定為研究參與者。

二、在田野中

(一)研究者的角色：可分為三種

1. 研究者是當事人的支持者。
2. 研究者是當事人的伙伴、討論者。
3. 研究者是心理成長的動力來源（提供者）。

(二)研究的時間：本研究的田野工作自 86 年 2 月 24 日起至 86 年 5 月 24 日，每星期至少兩天的時間進行現場觀察，從上午 7：50 開始到下午 4：30 學生放學，實地參與師生的學校生活。

(三)資料的收集：俗民誌的研究之資料蒐集技巧可歸納為三個基本範圍：觀察 (observing)、訪談 (interviewing) 及檔案研究 (archival research) (Wolcott, 1992)，其中「參與觀察」被視為蒐集資料的基本方式。Wolcott(1992) 也認為有三種技巧，對田野研究是重要的：經歷 (experience)、探究 (enquiring)、檢視 (examining)。所以簡而言之，這就正如 Wolcott 所認為的：「蒐集俗民誌的資料之最基本方法便是看 (looking) 及聽 (listening)」 (Ely, Anzul, Friedman & Steinmetz, 1991)。

在本研究中研究者收集資料的方式以田野觀察筆記、錄音訪談、重要當事人口述記錄和重要文件分析為主要的收集方式。

(四)資料的檢核－研究的效度

George Spindler 和 Louise Spindler(1992) 認為考驗質的研究效度可從下面幾個規準來衡量：

1. 觀察必須脈絡化 (contextualized)：包括現場觀察及情境脈絡的觀察。
2. 研究假設是由田野觀察中所發展出來的，也經由深度觀察來驗證假設。
3. 觀察的事件已經呈現循環，一再重複以建立觀察的信度 (reliability)。
4. 是否站在當事人的立場、角色來做詮釋事實，呈現當事人的觀點。
5. 探討當事人的社會文化知識，以瞭解事件對他們的意義。
6. 觀察工具、編碼、行程計畫、問卷或量表等，皆在田野中發表出來。
7. 將跨文化 (transcultural)、比較的 (comparative) 觀點呈現出來；雖然事件會隨時空遞移，但其獨特的特點有必要加以闡述。
8. 呈現事件背後隱含的 (implicit) 意義，這對當事人同樣是隱含的，研究者有必要將它呈現出來。
9. 不引導當事人的談話、觀點，訪談對話是自由展開的。



10. 儘可能使用能收集到資料的各種工具與方法等。
11. 研究者要陳述自己個人的、社會的、互動中的立場、觀點。

本研究採用下列方式檢核資料：

1. 三角測量法 (triangulation)

所謂的三角測量法是在研究同一種現象時，結合多方面的探究方法，而其觀點的起源，是來自於航海和軍事的策略，其方式是使用多元的參照點測出一個物體的正確位置，並且 T.D.Jick 認為在一個研究中期及研究後期，研究者若能針對同一現象使用不同的方法蒐集不同來源和型態的資料，以增進研究者判斷的準確性（引自黃瑞琴，民 80），例如在某個主題之下，研究者的觀察、文件資料的蒐集一如田野筆記、備忘錄及官方的冊子等，以及從一些行政人員、教師、學生等人蒐集到的資料，三者要能交互檢核 (McMillan & Schumacher, 1989)。而研究者在本研究中便採取三種方法：參與觀察、訪談、文件的分析，要多方面的對田野中的同一現象作多方面的佐證，以確認研究者所蒐集到的資料之真實及可靠性。

2. 當事人的觀點 (participant's review) :

由於林老師是本研究的當事人，只有他最清楚一件事所保有的意義及真實性，因此在每次觀察告一段落時，研究者便會尋求林老師的看法，並讓他知道研究者的研究進度及心中所有疑問的問題。

3. 與同儕的對話 (peer's review) :

研究者常與同學討論並交換彼此的心得，雖然蒐集資料的方法有所不同，不過由於有他們的建議、以及他們能從另一種立場來看研究者的報告，所以也幫助自己澄清了許多盲點。

4. 研究者本身的反省 (researcher's reflection) :

質的研究很重視研究者自我的反省能力，在研究的過程中，研究者須不斷地反省、思考和分析現場所觀察到的事實。因此只要從田野工作回來後，待整理完一些資料後，研究者一定會從這些資料中來作自我反省的功夫，以求下一次進入田野中，不會再重蹈覆轍，也使自己不會陷入自我詮釋的框架中而不自知。

5. 效度的判準 (validation criterion) :

根據上述 George Spindler 和 Louise Spindler(1992) 認為質的研究效度的標準量衡。在本研究中，研究者會做出一些努力來維持研究的效度，讀者可於研究報告中加以檢核。

三、走出田野後：

(一) 資料的分析整理

從實際觀察、訪談及文件相關資料中獲得的資料必定相當龐大，因此將及時分析、歸納、尋找其義蘊與情境脈絡的關係，才能有助於發現教師教學觀點之建構，本研究在進行資料分析的原則如下：

1. 每日觀察結束，研究者必須即刻檢視當天記錄內容，從教師的角度，澄清內容所呈現的意義。



2. 再從每日記錄內容中找出主要事件 (Key incident)，對主要事件詳細描述。經過一段時間，將不同的主要事件連結起來，瞭解教師教學觀點如何建構的全貌。
3. 利用三角測量的方法，尋找例外的反面證據，批判研究者的觀點；議會將粗步資料與其他研究者討論，或和研究對象初步溝通或和理論對話，以校正研究者的分析與解釋。

所以，本研究的資料分析方式，是根據 Erickson(1986) 的建議，研究者將田野中所蒐集到的資料分類，然後再把一些分類過的資料統合歸納成一個主題。研究者從事分析資料的步驟如下：

1. 把每天雜亂無章的田野筆記整理成一份有秩序的資料。
2. 把每天整理過的田野資料輸入電腦中，並登錄日期及觀察的班級。
3. 把檔案資料列印出來，做成一張一張的卡片，放入紙盒中。
4. 仔細瀏覽卡片的內容，做編碼 (coding) 的工作，在對衆多的卡片下幾十個主題名稱，並將其分類。
5. 在仔細閱讀田野資料，另一方面在把編碼、分類的功夫重做一次。
6. 分成數十類的卡片夾好放置紙盒子中，看看哪一類資料較少，便再回田野中去蒐集。
7. 檢視卡片中的每一個字句，再重新做分類的功夫。
8. 比較及整合這些類別的特性，在卡片的不同類目中做連結的功夫。
9. 根據不同類別的卡片，研究者尋找它們的關係，並相互對照、或者摘錄資料中的要點來撰寫研究報告。

(二) 報告的撰寫

根據 Erickson(1986) 的說明，研究者將一篇田野工作研究，的報告綜合成五項要素：

1. 原始資料的引用：包括田野記錄、訪談記錄、文件資料等。
2. 詮釋性的陳述。
3. 有原始資料支持的主張。
4. 理論的探討。
5. 研究者的心路歷程。

這樣才稱得上是一篇完整的質的研究報告，而且這樣的報告能讓讀者做到三件事：

1. 能使讀者替代性地去經歷研究中的情境。
2. 能使讀者去檢測一些證據，而這些證據也是研究者用來支持其詮釋分析的基礎。
3. 能使讀者對研究者所持的理論觀及個人觀加以檢視。

四、研究的限制

就本研究的限制而言，總共有四：

1. 時間的限制；2. 研究者的價值觀問題；3. 與當事人關係建立的限制；4. 教室觀察的限制。

五、研究者的心路歷程

俗民誌的有效性是應該建立在使讀者對研究者本身的詮釋能做「客體觀之」的基礎上，因此研

究者必須清楚地意識並明確地交代整個意義建構過程的脈絡及心路歷程。此歷程包括：研究者選擇進入現場的動機、進入現場前所持的理論架構與觀點、與當事人磋商進入現場時所表明的立場、當事人對於研究者進入及參與他們世界的反應、在研究中研究者及當事人想法的改變，研究者與當事人關係的改變與發展等，同時也自剖立場、觀點改變過程以及林老師對研究者的影響，如此敘述才能使讀者有足夠的線索瞭解研究者是在什麼的情況之下，採取什麼樣的立場與觀點來對當事人所處的文化做出詮釋（蔡敏玲，民 83）。

肆、田野情境脈絡分析

一、學校背景之分析

藍天國小（假名），校地約有 36610 平方公尺，校園非常廣闊，位於「文化市」（假名）的市區內，鄰近商業區，附近交通便利，有很多騎樓式商家及住家，應屬於文教區的範圍內。全校共 68 班，包括附設幼稚園 3 班，每一班學生人數約有 40 人到 45 人左右不等。

除了訪談過林老師之外（86.3.9），研究者也會訪問過多班的六年級學生（86.3.3 – 86.3.5），從中得知許多家長對學生在主要科目方面的課業很重視，因為各班學生放學後參加補習的風氣非常普遍，而學生補習的科目大多是「數學科」，由此可見「藍天國小」的學生家長重視學生課業的心態。

由於藍天國小的校譽蒸蒸日上，許多教師也渴望進入藍天教書。在這樣的機構目標導引之下，學校形成一種受考試驅策的教師文化。校長對老師的篩選相當仔細，對教師教學要求非常嚴格。老師不僅要對教室秩序負責任，並且要對學業成績負責任。

二、當事人背景之分析

(一)林老師的生活背景

林老師，男性，三十四歲，已婚且育有一女，從師專畢業後即在「藍天國小」教書，至今已邁入第十三年的教學生涯，因此是屬於學校中資歷中等的教師，他熱情有幹勁，自信而富專業理念。家中共有六位成員，父親是公務員退休，母親也是一位國小教師，另有一位妹妹尚在求學，太太亦是一位國小教師，家庭生活小康美滿（引自 86.2.26 訪談筆記）。

(二)林老師的學經歷

林老師是師專 73 級畢業，及分發至藍天國小任教，目前已有十三年的教學經驗。有感於教然後知不足，遂又進入台中師院進修部修習課程，取得學士學位。在藍天國小曾經擔任過出納組長、生活組長、級任導師。林老師認為當藍天國小的老師是有相當壓力的，這一方面是來自校長、學生家長的要求，另一方面則是同事間的自我期許都很高，造成有些競爭的味道，「希望自己能夠做出一點成績來」，「課業、秩序、整潔」幾乎成了藍天國小要當「好老師」所必須努力的目標，不過林老師對這樣的目標卻有著矛盾與困惑，他說：「不知道自己要不要跟著做？這樣做到底對學生有多少用處？自己不知道自己在做事不是就是對的？」（86.2.26 訪談筆記）



三、學生的背景分析

在林老師的班級裡，所有學生家庭中幾乎是雙親家庭，與父母同居住，只有一位學生是單親家庭（父歿）。

學生的父母教育程度以高中高職程度居多，其次是專科、學士。班上的學生家長職業以「商」居多，其次是其他專業人員。

關於學生家長方面，根據林老師的說法，班級學生的家長較常關心的是學生課業是否專心，至於生活上與同學相處、人際關係方面家長比較少詢問，通常林老師會主動的找家長，大多是學生有了行為問題，影響人際關係(86.3.4. 田野筆記)。

四、教室

藍天國小的教室是屬於一般約 9×10 公尺大小的標準格式，林老師所帶的班級學生共有 43 人。

教室，它是師生上課－教學活動進行與學習最主要的地方，是師生最常待的地方。它一方面形成一個獨立的教學單位，每個教師在教室中獨立的進行教學活動；另一方面他也以此為與其他單位（其他班級或辦公室）的區隔。班級於是有了其獨立的地域範圍與文化，教師亦可發展建構其獨特的教學觀點。

藍天國小所在位置交通比較頻繁，對教室的教學環境而言，有相當程度的影響。林老師覺得學校同事經常往來於教室外的走廊，教學與教室情形的暴露，不只是一種教學上的心理壓力，它使林老師無法不去在意或放鬆對學生的行為，因它涉及別的老師對林老師教學效能、效率的看法。

伍、研究發現

基於研究者的田野觀察與對林老師的若干次訪談，深刻的描述林老師在國小教室生活世界中建構其教師教學觀點時所處的情境脈絡、所持的教學觀點。茲將其研究發現分述如下：

一、林老師建構教師學觀點的情境脈絡

研究者將林老師建構教師教學觀點的情境脈絡分成以下四個向度來理解：

(一)教師的工作條件

在現行教育體制下，教師除了要達成教育目標、符合學校的要求外，面對班級的學生人數衆多，造成班級事務工作更加繁重：陳添球（民 76）對教師的工作自主性的研究結論，指出教師的非教學工作量、班級的情境、規模、教科書的份量、考試成績的壓力……等條件的不良，對教學計畫與教學的實施將有相當大的阻礙與破壞。

(二)學校課程

統一的固定課程、進度的安排，使得教師除了日常的學校、班級工作之外，又有趕課的壓力，使得在達成教育目標上有了偏頗。例如學校承辦全市性大型活動（模範兒童表揚大會）、運動會的



舉辦、還有其他偶發事件的處理，都要佔用到上課時間，再加上春假的連續假期，使得課程的進度並非順利進行(86.3.10. 訪談筆記)。

(三)學校的組織文化

藍天國小有著高度自我期許的教師文化，而陳添球(民77)也指出學校中行政人員與教師是「興趣相左，造成相互主體評價的矛盾」。在校長或行政人員評價、同事競爭氣氛與家長期望的壓力下，林老師雖為此感到矛盾，不過仍儘量地在學生的表現、課業、秩序、整潔盡力去做，不敢鬆懈。

(四)社會及家長的期許

近年來社會對傳統的教育體制提出了強烈的批評，教育改革浪成風起雲湧，已是社會大眾的共識，要求更尊重學個體的需求；另一方面，再升學主義觀念的引導下，家長仍普遍對學生學業成績有著高度的期許。這種矛盾的社會及家長的期許，使得身處現存體制中的林老師承受雙重的社會壓力。

二、林老師的教學觀點

林老師在建構自己的教學觀點所持的信念為何？在若干次的訪談中，林老師分別針對教育目的、教師的素養、教學者的角色、師生關係、教室經營、課程與教學、學校組織等方面提出了自己的一些看法。

(一)教育目的—給學生成功學習的經驗

林老師的教育理念中相當強調教師應提供給學生肯定的、成功的學習經驗，老師對學生的影響是相當大的。另外，林老師也希望教給學生的事物，是對學生一生都有用處的，能成為他們實際生活的一部份(86.2.24 訪談筆記)。

(二)教師素養—健全的人格與專業素養

林老師認為必須有健全的人格，並且對教育有正確的認識，不應採取體罰，還要充滿活力，使教學生動。而師院應培養師院生對教育有正確的認識，有處理教學實際問題的能力。至於在教學技巧方面，林老師認為可以透過後天學習的(86.2.26. 訪談筆記)。

從上面的陳述中，可以看出林老師對自我的期許頗高，而這種高度的自我期許，也反映在他檢討自己的教學方式上，他認為應該花更多的時間去準備教學，才不會「心虛」。

(三)教學者的角色

林老師如何扮演教學者的角色呢？研究者發現林老師在進行教學者的角色任務時，主要是針對學生及同事的不同需求在扮演的，當林老師在面對學生時，會針對不同程度的學生採用不同的教學方式及特點；而他在面對同事時，他最想要發揮自己的專業能力，並且教學者角色的發揮是他所有角色扮演中最認同的部份。

1. 面對學生時：林老師為了要扮演教學者的角色，他所關注的層面有：課程的設計、視需要實施教學、重視常規管理工作、重視道德教育的傳授、重視形成性的評量、需要為學生做身心方面的照顧、朋友般的師生關係。



2.面對同事時：在此層面上，林老師所關注的部份有：與同事做教學上的溝通、與同事維持良好的人際關係、對同事表現自己專業能力的所在。

根據林老師所扮演的教學角色是具有專業者的角色之特徵的。而且依據鍾任琴（民 84）所述：「在社會變遷迅速及知識爆炸的時代，各種知識領域也愈行專業化，唯有師資培育體制培養具有專業素養的教師，方能落實教育的目標及理想」，所以林老師所具有的專業精神、信念及技能對教學的落實皆有所助益（86.3.3. 訪談筆記）。

四師生關係－用自發取代管制

由於林老師嚮往自由化的教學風格，他的班級秩序起初並不好。學生們經常抱怨同學不好好做清潔工作，自習課的時候吵鬧不堪。林老師體會到，這個危機是由於他自己拒絕做教室裡的權威人士所產生的結果。根據他的觀察，學校的資深同事大多數是採取權威方式管教學生，但他卻不認為這是最好的管教學生的方式。他回溯自己過去的求學過程中，老師們絕不責罵、處罰學生，而學生都是自己約束自己，並且學生很珍惜老師對他們的尊重。林老師相信，一個學生的自尊心越強，他在班上表現更好。他堅持認為，當學生明白老師對它們的愛心時，他們終究會表現出良好的行為。

林老師決定不理會學校裡盛行的權威控制，他發展出自己的教學策略，一方面能實現自己的教學理想，一方面也要合乎學校的要求。為了要和班上學生建立親密關係，他訂了一連串課後的班級活動。四月的一個週末下午，他辦了一個烤肉餐會，除了學生，還邀了其他任課老師參加。學生們唱歌，還表演他們拿手節目，顯現出一片歡樂的氣氛。又隔兩週，林老師又請學生到他家包水餃吃。在這些活動中，學生們都表現得非常自動、合作。漸漸的，他的班上形成了一種親密的師生關係，他很少嚴厲的責備學生，但班上的秩序相當良好（86.5.2. 訪談筆記）。

（五）教室經營－扮演教師情意角色

在教室經營方面，林老師儘量扮演教師的情意角色（expressive role）（P - arson，1951），而不扮演權威角色。從學校機構的本身、教師文化的呈現、學生的期望，林老師都感受到壓力，要把他自己建立成一個權威的形象，但他選擇排斥這種壓力。他重新定義自己所面臨的情境，並堅持相信，如果他與學生持續很好，學生終究會表現的向他所期望的那樣。W.I.Thomas(see in 1979 Blumer)，曾經對定義情境有明確的解釋：「如果人們把某些情境定義成真實，結果那些情境就變成真實。」

這個詮釋的過程，就是林老師學習成為一個老師的途徑。他努力和周圍主流價值所要求的權威角色相抗衡，而採取 Lacey(1977) 所說的「重新定義情境」的社會策略。林老師竭盡所能的去扮演一個熱愛學生的老師角色，他必須一邊滿足工作環境中「重要他人」對他的期望，一邊又維護自己的教育理想，他的確是教的精疲力竭，但幸運的是，他仍然在教室層面上維持教師的自主和獨立（86.4.20 訪談筆記）。--

（六）課程與教學－給學生更大的彈性空間

林老師的教學方式並非一成不變，對於今年所帶的班級，林老師採取了較以往更有彈性的教學與管理方式。他認為給學生規定少，反而較能夠使學生達到他對他們的教學期望（86.4.20. 訪談筆記）。



(七)學校組織－對體制的適應

對現行的教育體制下進行教學，林老師提出了若干的困境，尤其認為他所教的六年級學生所處的學習環境、所學的課程，對學生而言是很大的負擔，不容易產生外樂的學習經驗(86.4.20. 訪談筆記)。

對於這些不利的因素，林老師並不抱持一種消極、否定的態度，而是希望盡可能去勝任自己的教學角色。他舉了一位資深的同事為例，認為適應體制並不是不可能的(86.5.12. 訪談筆記)。

對於教室環境，班級人數過多，在老師的管理上是造成相當壓力的，雖然目前藍天國小每班已經由原來 46 人降為 43 人，但林老師還是覺得很多(86.4.20. 訪談筆記)。

總括來說，林老師對教學觀點的建構，不單在傳遞知識，也重生活的指導；他對自己在專業素養上，有高度的期許；對學生的行為指導上，希望以自發取代管制，且不贊成體罰，期望給學生更大的彈性空間、更多的自由學習。對於目前的學校組織，雖然林老師面臨許多體制上的束縛，但是他希望自己更盡力去勝任教學工作，在體制中去調適(86.5.14. 訪談筆記)。

三、學生的學業成就

根據林老師的看法，教學的目的是在幫助學生發展解問題的能力。對於廣泛盛行的教育信條：考高分是教學第一要務，他相當不以為然。他認為教師應該採用各種創意教學法，而不是給學生填塞一大堆資料以應付考試。

然而林老師的理想教學法並沒有在實際教學上全盤實現，一個主要的原因是藍天國小極為重視學生的學業成就。也就是這種考試的評比制度，使台灣和美國學校，在教學工作氣氛上產生天壤之別。許多美國教育研究學者都曾經在研究報告指出，美國教師在工作中強烈的意識到孤立感。與孤立感同時出現的，還有能力問題與自尊心受威脅的問題。跟美國老師相比較，台灣的老師就沒有保護膜來覆蓋他們對自己能力的焦慮感，因為像藍天國小，就提供了一整個嚴密的反饋系統，使老師們清楚的知道自己教學成效如何。藉著一張一張的各式成績單，老師們準確的知道自己教學排名第幾，學校教師彼此之間自然而然形成一種逼人的競爭氣氛。因此，學生好學固然是一件樂事，但是學習結果的好壞，卻是老師必須負責的。

起初林老師所帶的班級在各項考試的評比方面，表現的並不理想，來自於學生、家長、同事、行政主管的壓力，使他的教學工作士氣受到打擊。林老師面對這種情境使他產生兩種對比的影響。一方面，因為這裡的社會文化共識是：注重學生的學業成就，而且學校的教師擁有行政主管及家長的全力支持。另一方面，教師在面臨極大壓力下，他們必須要隨時表現出他們具備教學實力，能夠使學生學業成就維持較高的水準。他體會出自己的教育理想並不符合學校的規範，也不能使自己成為這個系統中有效率的教師。所以採用了 Lacey(1977) 所說的社會策略之一「策略性的服從」(strategic compliance)，個人並不認同外界的要求，但是技巧的順從這些要求，以避免衝突，林老師順從行政人員、同事、學生、家長對老師的期待，努力作個維持學生高學業水就的教師。

因此，林老師上課時，就宛如日本高中學生上課一樣，幾乎整堂課都是老師一個人講話，學生做的筆直，專注的聆聽各個細節，不會挑戰老師上課的權威。一手拿粉筆，一手拿教科書，站在講台上，滔滔不絕講個四十分鐘。學生們安靜的坐著，眼睛睜得大大的，背脊直挺挺的靠著椅背，認

眞的聽講。當老師要求他們練習習題，他們全神貫注在功課上，少有人交頭接耳，甚至連身體都不動一下。這就是大多數台灣的老師夢寐以求的理想班級，上課的時候，老師全心全力的奉獻其熱忱，學生以毫不分心的專注學習態度回報老師(86.5.3. 訪談筆記)。

陸、結論與建議

一、結論

台灣的教育問題在那裡？根據本研究發現，目前在國小實際教學情境當中，由於家長與社會、學校的壓力，加上教師同儕間有著「秩序好、成績好、整潔好就是教學成功」的迷思，以及教師工作條件、統一固定的課程等因素，使教師雖懷抱著崇高的教育理想，但實際上卻使許多的教師對學生的「教育」工作成了機械式的「訓練」，研究者相信其中也有不少如研究中的林老師一般處在一種矛盾的狀態中，一方面在工作崗位上孜孜不倦，但另一方面卻為努力的方向游移不定。

最後，根據本研究的研究問題，作成以下的結論：

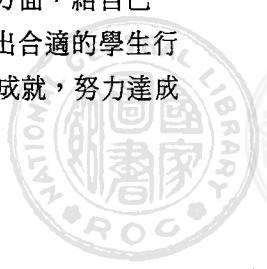
(一)教學觀點的發展

研究者以為，教師教學觀點是在實際的教育情境中建構而來的。持互動論者認為教師的社會教師在專業社會化的過程，因為受到任教學校的影響，校長的領導風格，同事所形成的教師文化，與學生的互動關係，這些都使得教師在過程中逐漸習得專業知能，從新手變成專家。意即人們經由象徵符號產生互動，而他們也是自己本身行動和意義的建構者。Lortie(1975)認為，幾乎沒有這麼一套所謂的「教學文化」，是所有教師一起共享的知識體。他根據自己的研究資料，得出一個結論：多數人進入教學生涯，是藉著「自我社會化」(self-sociization)來完成調適和轉化的工作。

也有人以為教師的社會化是一種權力過程，在過程中教師逐步接受那些有權力的重要他人(significant others)所定下的價值和規範，而據此採取行動。從功能論來說，學校的科層體制，也強有力的塑造教師的角色，這種體系非常強調服從、非人性化、傳統、和官僚式的效忠，因此，教師也必須習得這類的價值和行為。

綜合上述兩派理論，互動論者著重於探討教師的情境調適，強調社會性策略的選擇，但我們也不能否定外在組織和結構的影響力。因此本研究從三個層面來探討教師教學觀點的本質，這三個層面分別是：一、鉅觀層面(macro level)，也就是探討社會文化體系(social cultural system)對教育的影響。二、中間層面(intermediate level)，也就是任教學校組織機構的影響力。三、微觀層面(micro level)，也就是教室裡師生互動的情況。

綜觀林老師教學觀點的發展，他拒絕作為權威式教師，選擇不扮演雙重角色，堅持給予學生不斷的關愛，雖然他感受到行政主管、同事、學生的壓力，但他深信真積力久，避能獲得良好的成果。他採用「策略性的再定義」(strategic-redefinition)的調適機制，在教室管理方面，給自己一個轉圜的空間，不願屈於權威形象，而以愛心耐心培養出良好的師生關係，調教出合適的學生行為。而在學業成就方面，林老師則接受社會文化的價值觀，對於學校要求的高學業成就，努力達成目標。



另外，校長的影響力，顯現出中間層面機構組織對教師教學觀點形成衝擊，林老師的情形正是如此。他的校長要求學生在品德及學業方面都得表現優異，老師必須對學生的行為和考試成績負責。校長所運用的策略是 Zeichner 和 Tabachnick(1984) 說的「直接控制」。校長決定一個教育目標，採用某些控制機制，在學校形成共識，來實踐這個教育目標。林老師的教學觀點，強烈的受校長和教師同儕的影響。雖然他本身並不同意某些措施，但最為學校的一員，他只得採用「策略性服從」以善盡職責。

從微觀層面來看，林老師在教學觀點建構過程中，學生扮演著重要的角色。他認為瞭解和關心是建立師生親密關係的重要元素，因此他很努力的做到對學生的瞭解和關心。他的教學態度維持了相當程度的一致性，林老師也扮演一個關愛學生的老師角色，建立和學生平等的關係。他重新定義情境。他堅信，愛心可以使學生在學業及道德行為上都達到老師的期待。他重新定義情境，相信以自己的方法可以解決學生秩序及學業問題。他花費許多的工作時間來培養師生感情，經由他無比的熱忱和「策略性在定義」的方式，在某種程度上實現了自己做一個理想教師的自我期待。

在課程方面對林老師的教學觀點影響較小。林老師為了要加深加廣教授的內容，以便使學生在學業成就有更優越的表現，也追隨其他老師的行動，在選擇教材時，儘量多使用參考書、補充考題或其他補充資料，教科書似乎只是點綴而已，並不重要。

綜合上述林老師的教學觀點的發展，可以明顯的看出，功能論的觀點，如社會選擇、社會流動、科層制度衝擊，相當程度的解釋了鉅觀和中間層面的教師社會化過程。而互動論的情境調適，適應性策略 (coping strategy) 的靈活運用，可對微觀層面的教師自主性做有效的詮釋。從本研究中發現，林老師首先認識社會及機構的期待，然後試圖展開自身對情境的詮釋和定義，並依據這些定義來採取行動。他的教學觀點包含兩個主要成分：堅持和順從。他堅持不變，做一個有愛心、耐心、關懷學生的老師；不過，他順從社區文化、家長及學校方面的高學業成就的要求，即使對於盛行於學校的一些實務作法，有些不以為然，卻也接受施行。

(二)教師實際教學中的困難

教師在實際的教學中所遭遇到的困難，首先就是管理學生的問題。在本研究中，林老師的人本取向和行政人員的權威取向，互相衝突，以至於林老師在行為取捨之間，內心經歷很大的掙扎。第二個問題是老師對學生的期待和學生的自我期待間的差距。舉凡負責、自制、自律的精神，老師認為學生該達到的標準，學生並不以為意，林老師在最初對這種理想與現實的差距，常苦於無法尋得適中的準繩，故形成挫折感。

除另外專業需求與組織需求的兩難也是個問題。從前述中我們可以發現林老師的教學觀點的發展，有時採取策略性順從，有時採取策略性再定義，其背後的因素主要因為「林老師的專業需求」和「組織中的需求」之間有落差，就是因為落差大，才使得林老師有這些不同的反應方式。這種專業需求與組織的需求的落差包括：

1. 教室中班級人數過多：由於學校的班級人數過多，使得林老師無法充分發揮他的專業能力，因此無法把生動有趣的教學法用到學生身上。
2. 學校科層體制的評量方式：由於學校方面所要求教師的是對學生的學習效果，用一種客觀且

數據化的方式來呈現，但是林老師認為這種評量方式不完全適宜在所有的科目，尤其是學生情意學習上的評量。因此林老師的專業需求無法和學校科層體制方面的需求完全相容。

除了上述的困難之外，教師的另一種挑戰就是維持學生高學業成就。本研究中，學業成就的壓力是來自社會文化、升學主義、學校組織機構、家長等方面。使得學校教師不能活潑生動有創意的教學，只是著重灌輸示的重複教學，以講求高考試效率。教師再度面臨教學理想與現實的差距，而感到調適困難。即使教師對爭取高學業成就的目標毫無疑義，然而種種未達目標所採取的措施，對教師仍形成相當沈重的負荷。

二、建議

綜合本研究的發現與分析，在教育改革的方向上，研究者茲提供下列建議供諸參考：

(一)發展反省式研究 (reflective inquiry) 師範教育方案

教師難免會經歷到「現實震撼」，顯現出教學現實與理想落差極大，這是由於知識基礎準備不足的表徵。與其讓教師在教學現場從挫折中學習，不如在師資培育的職前教育階段，強化各種可能面向的基礎知識，以培養教師在未來教學場所自己建構知識的能力。尤其可以發展「發展反省式研究 (reflective inquiry) (Weinstein, 1990) 師範教育方案」，鼓勵教師發展在工作中研究的精神，以批判反省方式記錄下個人教學經驗，從中粹取知識和經驗，避免不知所措或隨波逐流的適應現狀。

(二)實施引導方案 (induction program)

本研究發現資深教師對資淺教師實質上是扮演著監督、指導、輔助的角色，可是現行的教育情境中並未重視此一功能，未將教師的專業社會化導向專業成長的方向，只是隨波逐流適應現狀，誠屬可惜。研究者認為引導方案的實行相當重要，不僅對實習教師有助益，也對資淺的教師有幫助，促進其專業的成長，由教育的生手變成教育的專家。

(三)減低班級人數

班級人數的減少有助於教師輔導個別學生學習及解決學校生活適應問題，讓每個學生能直接接受更多來自教師的注意，同時也可以減輕教師的工作負擔。

(四)賦予教師更大的課程與教學自主權

教師是教學的主體，課程不應成為限制教師教學的桎梏，教師需要更彈性的教學空間，而不是課程的追趕者，也不一味地追求學生高學業成就而忽忽略學生情意的陶冶，致使教學品質低落，利用訓練的方式替代教育。

(五)解構升學主義

目前社會仍瀰漫著升學主義，將教育與學業成就劃上等號，「文憑」在個人謀職、社會地位依然扮演重要的角色，伴隨升學主義的是聯考制度，在考試領導教學的影響下，教學難以正常化，也形成許多家長對學生的學業成就過分重視。這種唯有讀書高的觀念亟須扭轉，我們的學生才能健康快樂的學習。



(六)給予教師充裕的時間從事專業成長及研究發長

研究者以為唯有增強教師對教育的正確信念，並提供其教學改革的資訊與培養所需的技能，方能期待我們的教師能進行真正的教學改變，擁有正確的教學觀點，才能使教育改革有豐厚的支持力、推進力。

參考書目

一、中文部份

陳伯璋（民 76）：教育思想與教育研究。台北：師大書苑。

陳奎熹（民 81）：教育社會學研究。台北：師大書苑。

陳添球（民 77）：國民小學教師教學自主性之研究——所國民小學日常生活世界的探討。載於國立屏東師院主編：質的探討在教育研究上的應用學術研討會論文集，121 – 150 頁。

黃瑞琴（民 80）：質的教育研究法。台北：心理出版社。

蔡敏玲（民 83）：教育民族誌中研究者的角色。載於中央研究院民族學研究所「社會科學研究方法討論與前瞻」第二次科技研討會：質化研究、次級分析與綜合方法。台北：中央研究院民族研究所。

歐用生（民 80）：開放社會的教育改革。台北：心理出版社。

鍾任琴（民 84）：國小實習教師價值觀、任教意願與教育專業信念關係之探討。嘉義師院學報，第 9 期，53 – 89 頁。

二、西文部份

Apple, M. W. & Weis, L. (1983). Ideology and practice in schooling. Temple University Press.

Bauman, R. (1972). An ethnographic framework for the investigation of communicative behavior. In R. Abraham & C. Troike(ed) Language and cultural diversity in American education. Englewood Cliff, N. J.: Prentice – Hall.

Blumer, H. (1979). Critiques of research in the social science: An appraisal of Thomas and Znaniecki's the polish peasant in Europe and America. New York,NJ: Transaction.Inc.

Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D., & Steinmetz, A. M. (1991). Doing qualitative research: Circles within circles. New york: The Falmer Press.

Erickson, F. (1986). Qualitative method in research on teaching. In Wittrock, M. C.(ed.). Handbook of research on teaching(3rd ed.)(PP. 119 – 161). New York: Macmillan.

Glasser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

Lacey, C. (1977). The socilization of teachers.London: Methuen & Co.

Lortie, D. C.(1975). Social teacher: A sociological study.Chicago: University of Chicago



Press.

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). Research in education: A conceptual introduction. London: Scott, Forseman and Company.
- Parson, T. (1951). The social system. Glencoe, IL: Free Press.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, and J. Preissle(eds). The handbook of qualitative research in Education. pp.53 – 91. San Diego, CA: Academic Press.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives Journal of Teacher Education, 35(6), 28 – 36.
- Weinstein, C. S.(1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. Teaching and Teacher Education, 6(3), 270 – 290.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In Lecompte, M. D., Millroy, W. L. & Preissle(eds.). The handbook of qualitative research in education(pp.3 – 52).San Diego, CA: Academic Press.

