

第二章 學校組織與教室 生活之理論分析

第一節 學校是一個規範性 的科層組織

一、學校的生活

「學校是一個成功與失敗的地方，那兒有愉快的事情、新的體悟與技能的學習；也是眾人坐下來聆聽、等待、舉手、繳作業、排隊及削鉛筆的地方。學校是我們與朋友、敵人碰頭的地方；是想像力奔放及誤會冰釋的地方。」(Jackson 1968:4)。正如 Jackson 所言，學校是一個以「教與學」為主體的生活世界。既是以「教與學」為主體，故有其極相似的組織特性，但此生活世界亦具有多元而豐富的時空內涵。

一般而言，學校有固定的校地、校舍等物理情境。校地大致可分為教學區、操場和校園。操場規劃為跑道、球場等，並設有升旗台，晴天時可以看到國旗在旗桿上飄揚；教學區中的校舍以上課教室為主，其次為辦公室、禮堂、圖書館、體育館和廁所等設施；而校園的範圍則是包括上述二者

以外的整體學校用地，包括綠化與一切公共設施等。

學校裡的人大致可分為兩大類：已成年和未成年的。前者是教職員，後者是學生。學校裡的成年人又大致可分成教師和職員二類。典型的學校人事架構包括：校長、教務、訓導、總務、輔導、人事、會計等處室；各處室由主任領導，分別負責校內教學、學生行為管理、生活輔導，以及學校運作所需的各種軟硬體設備之採購維修工作。教師負責教學，職員負責學校的行政事務。學校的人事編制包括：教職員的聘用資格、陞遷、薪資水準等，都須依據規定進行。

學生占學校成員的絕大多數（人數遠超過教職員），但卻是年齡小而且較無自主權的一群。學校對學生除了管理服裝儀容外，還有分級和分班的安排。首先，同一年齡的學生被分到同一年級，並以同樣的進度學習相同的教材；其次，同一年級的學生再被分成幾個班級。根據教育部規定，國小班級人數每班最多為三十八人，國中每班人數為四十人。但各校實際上都自行調整班級人數。分班的方式也很多，例如：抽籤、依智力測驗實施常態分班、或是依學業成績能力分班等。

至於學校日常的活動情況是——在一般的上學日子裡，學生必須在上午八點以前到校。校門口站著導護（值日）老

師和糾察隊員，他們負責維持交通安全與秩序、檢查服裝、登記遲到同學．．．等多項任務。學生進校門後，便到教室自習或做打掃工作。八點左右，朝會時間到了，全校各班同學依序排隊到操場集會，由校長或主任主持升旗典禮，典禮儀式包括：奏樂、全校師生立正唱國歌和升國旗，典禮結束後有師長訓話。接著學生要變換隊形，並且配合音樂做體操，做完後重整隊伍，再依序回到教室。當第一節課的時間到時，鈴聲響起，表示正式開始上課。

小學每週一到週五每天分成七節課，中午有休息時間。週六則上半天四堂課。每一節課的上、下課時間都以鈴聲或鐘聲做訊號。上課的基本模式是老師在教室前面的講台講課，學生在台下聽講。除非先得到老師的允許，學生在教室中，不可以隨便說話和走動。每天課業結束後，又有課後打掃、降旗典禮。如此日復一日。學校的課程安排以「週」為基本的循環單位，每週的同一時間都上同樣的課，週一有全校或全年級的週會，週五或週末有各班的班會。如此週而復始。

平均每十七、八週構成一學期。每學期開始前學生要註冊，並以開學典禮拉開新學期的序幕。每學期學校會舉行兩次段考和一次期末考，中間夾雜了許多小考、抽考等智育活動，和以班級為單位的整潔、秩序、壁報、演說、作文或體

育競賽等各式各樣的比賽。考試和比賽的結果都會明列或作成成績單，優勝者會得到獎勵。學期結束則以結業典禮為標記。學期與學期之間有寒假（約20天）、暑假（約二個月），學生要依照校方規定日期定期返校。上、下兩學期合為一學年。每學年的開始有新生入學，由校方舉辦新生訓練；學年結束前則有畢業生畢業典禮。每一學年裡，必然有一次校慶活動和運動會。如此年復一年。（以上轉引自 張荳雲 民82:255-258）

二、學校科層組織的規範性

組織是為實現某特定目標的社會單位。學校是為實現教育目標，以人為方式形成的團體。Brookover & Erickson(1975)說明學校是由教育行政人員、專業人員及學生三個主要團體組織而成的。學校有其特定的社會經濟特徵、目標及互動的模式。由於組織中的地位、角色不同而構成相對的權力關係。從組織理論而言，學校運用規範、權力來控制學生，而強制性權力或物質報酬為其次要的控制方式，學校應該是屬於規範性組織（吳清山 民82:85；宋明順 民79:194-195；Hoy 1968）。

另一方面，從韋伯（M.Weber）的「科層體制」概念分析，學校的確具備了科層體制的四個要素（張荳雲等 民82:26

6) :

(一)從校長、主任到教師、職員以及教師和學生之間，甚至於班級的自治體系之內，無一不是權力階層的現象。

(二)校內的師生都屬全職性（兼任教師除外）。教師的職等和敘薪、學生的升級都有一套規則可循。

(三)學校的活動內容、方式和作息時間都是事先規劃而且明文宣布的。

(四)教師的聘任是根據其資格以及專修科目決定，一旦被聘則被指派教授與其專業有關的課。

學校裡班級團體的成員－老師與學生－的配合，純粹是一種形式關係。學生依據其出生年月日、性別、居住地區等所謂命運的屬性，而被分配到某學校。入了學的兒童，則根據學校所規定的特定標準，編入不同班級，並被安排給某位教師教導。因此，學校團體，就其剛成立時的情況而言，不過是教師與學生之間，因偶然因素而結合的一種團體。換言之，兩者之間所存在的教育關係，純粹是受到外在的制度制約所形成的，師生關係是制度化的支配與服從關係的一種形式。教師的權限附屬於職務地位，在班級形成之初，教師的人格影響力，並沒有受到班級內成員的絕對支持。要言之，

教師的教學主要是制度上的領導（宋明順 民79:196-97; 劉慧珍 民81; Waller 1976:189）。

第二節 教室生活的特徵及 活動類型

一、教室生活的特徵

教室不只是一個相當穩定的物理環境，而且也是持續性的社會情境。同樣的書桌後坐著同樣的學生，熟悉的黑板前站著熟悉的老師。座位的安排也有一定的規則，學生有固定的位子，這樣的安排讓老師能夠很快地掃描教室一遍，馬上知道那些學生出席和缺課的情況。此外，教室也是一個親密結合的環境；是工廠或公車上擁擠的人群所無法比擬的。三、四十個人每天有固定的時間，一年之間有固定的日期，彼此相近地坐在一起上課、談天、追逐及競爭。

教室活動具有儀式性（ritulistic）和循環性的特質。每日有固定教學內容和生活習性。教室活動大致可分為座位上的功課、團體討論、黑板上演練和一問一答的教學。學生在教室內的活動也有明確的行為規範，包括：舉手發言、排隊、專心、考試眼睛不可亂動、不可亂跑等等（Jackson 1968:7-1

1)。

Jackson 檢視五十位優良教師對教室生活的觀點，認為教室生活具有四個特徵：立即性（immediacy）、非正式（informality）、自主性（autoriory）及個別性（imdividuality）（Jackson 1968:119-143）。Doyle(1990)則認為教室環境具有六個特徵：多層面性（multidimensionality）、同時性（simultaneity）、立即性（immediacy）、不同預知性（unpredictability）、公眾性（publicness）及歷史性（history）。茲整理說明如下：

一、多層面性：係指教室內有大量的事件與工作。教室是一個擁擠的場所，學生有著不同的喜好與能力，教師必須運用有限的資源以達成個人及社會的目標。許多事件必須加以計劃和結合以滿足個人興趣及逐年改變的環境。各項學生記錄必須保留；配合年度計畫表、教材的組織及貯存，同時學生的作業要蒐集和評分。除此之外，每個事件都可能影響到某位學生的學習動機、上課的進度及班上其他同學的注意力。因此，快速而正確的抉擇並不容易。

二、同時性：在教室中，很多事情是同時發生的。老師在個別指導一位學生，同時也要督導其他班上的同學，看看其他同學是否需要幫助，並且要管理干擾的事件及掌握上課

時間。在上課討論時，一個老師必須聆聽學生的回答，同時也要注意其他學生是否理解或不懂，並監視教室內可能的違規行爲。此外，老師也要注意討論的時間、學生回答的順序、回答的品質、正確性和回答內容的邏輯。尤其是分組教學，同時性事件的數量會增加，老師必須同時監督及調節各種不同的活動。

三、立即性：立即性是指教室事件的急迫性與快速性。據 Jackson(1968)之研究估計，一個國小教室內，每位老師每天的人際互動多達一千多次。Sieber(1979)發現老師公開對學生給予獎勵或批評，平均每小時約 15.89 次，一天有 87 次，一年則可達一萬六千次左右。以上種種，都說明了老師根本沒有太多的空閒時間在行動之前有所反思。

四、不可預知性：在教室中所發生的事情，通常並無順序可言。分心和干擾行爲時常發生。而且，有很多事情是一起出現的，很難預期那一天那些學生會發生那些事件。

五、公眾性：教室是個公共場所，在教室裡所發生的事情大多在學生面前發生。Lortie 說：「老師就好像在魚缸裡，一舉一動都被看得清清楚楚；每個學生通常都看到老師如何對待其他學生」（Lortie 1975:70）。例如，假使老師沒有立刻對違規同學給予處理或處理方式不公平，則全班學生會很快

地認識到老師班級經營的技巧和方式。如果犯規行為沒有獲得適當處理，可能會擴大犯規行為的效果，進一步增強了犯規學生或使得其他學生有了模仿和參照的行為對象或標準。

六、歷史性：由於班級每週有五天半左右的時間聚在一起，這種聚會多半維持一個學期，甚至一年以上，久而久之便累積了很多共同的經驗、常規性行動和規範，作為引導活動的依據。早期所塑造的常規性行動和規範會影響到往後教室的生活。此外，教室會隨著學生人數、學期、學年的變化而改變。因此，任何教室的活動計劃要考慮到教室的歷史性（Yinger 1980）。

七、自主性：相對於學校組織的科層體制特性，對老師而言教室是一個免於受到監視，高度自主的地方。Meyer & Rowon 針對舊金山地區三十四個學區中一百八十八所小學所作的研究，即指出有85%的校長認為，他們與教師並非每天都有接觸。此外，教師之間的互動也極少，同一年級的教師之間，並未每天接觸，而不同年級的教師之間，也有83%並未每天接觸。有三分之二的報告指出，大多數教師認為，別的教師極少觀察他們的教學（一個月一次，或更少），而有一半的報告也同樣指出，校長極少觀察教師的教學（Meyer & Rowar 1983:74；蔡振生 民81：43-44）通常教師不期望能夠完全獨立，而是希望在某種程度內保有一定的創造性、自主

性與專業的判斷。

D.C. Lortie 也指出，「教室是教師所指揮的小天地；行政者褒貶兼具地指出，在教師本身與行政人員之間，隔著一道門」。他又認為，教師重視教室中的獨立性，最關心教學，因而漠視不直接影響教學的組織事宜。有趣的是，Lortie 研究的對象為美國的小學教師，而一項對於英國中等教師的研究也獲致相同結論。格瑞絲研究教師角色衝突的問題發現，教師從其工作的自主感，獲得相當大的滿足。很多教師在教室自主權受保障的情況下，都願意支持校長的一般辦學政策（林清江 民73：236）。

第三節 班級經營的內涵

班級經營是教師或師生遵循一定的準則，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項因素，以發揮教學效果，達成教學目標的歷程。班級經營所涉及的人、事、物等因素，範圍廣泛、內容繁多，而且可能會因學校、班級差異而稍有不同。Froyen(1993)將其分為教學內容經營（Content Management）、學生行為經營（Conduct management）、師生協議經營（Covenant management）。黃政傑、李院盛（民82）則將班級經營分為：行政、環境、時間、課程與教學、班級人

際關係、常規與偏差行爲六個層面；單文經（民83）分爲時空環境、學習環境、多元文化、班級活動及班級常規等面相；吳清山等人（民81）則分爲行政、教學、學生自強活動、常規和班級氣氛等六個層面。綜言之，班級經營可分爲行政經營、教學活動經營、常規經營、班級環境與班級氣氛等五個層面。茲分別說明如下（吳清山等 民81:91）：

一、行政經營

班級活動猶如一個小型的機構，內部有許多行政工作需要處理，至少包括班級目標的設定、班級經營計劃與行事曆的訂定和執行、檔案資料及班級事務的處理等，舉凡認識學生、座次安排、生活照顧、班會活動、班規訂定、校令轉達、各項競賽、學生問題處理．．．等，都算是行政經營的一部份，從廣義的角度來看，幾乎涵蓋了班級教務、訓導、總務、輔導等工作的處理。班級行政經營應兼顧經濟及有效，其目的在達成學校教育目標及滿足成員個人目標（林新發 民82：4-5；吳清山等民81：91）。

二、教學活動經營

活動是教室組織的基本單元。所謂活動是指師生藉由共同參與，以實踐教育目標之組織性行爲。班級內教學時間通

常劃分為幾個時段（block），有的三、五分鐘，有的一、二十分鐘左右。教學活動包括座位上工作（seatwork）、複誦(recitation)、呈現活動(presentations)和小團體活動。

依據 Yinger(1977)對小學老師進行十二週的教學活動類型研究後，指出小學教師在十二週的時間中，運用了五十三種活動。這些活動包括書面報告、圖書館教學、閱讀小組(reading-groups)、閱讀實驗室(reading labs)、默讀、數學競賽(math gams)、數學單元(math units)、創造性寫作(creative writing)、讀報、拼音連綴(spelling bees)、每週讀本(weekly readers)科學單元、室內美術課(art in room)、組合(assembling)、烹飪(cooking)、戶外旅行(field trip)、體育、與音樂教師上音樂課、電影觀賞、宴客(treats)...等等，不一而足。Stodolosky,Ferguson, 及 Wimpelberg 等人(1981)在一項為期兩年，於二十二個學區中五十八個小學班級所完成的研究中，則把班級的活動劃分為十七種類型。其中包括：座位工作、分組的座位工作(diverse seatwork)、個別化的座位工作(individualized seatwork)、複誦(recitation)、討論、講述(lecture)、演示(demonstration)、檢查功課(checking work)、測驗、分組工作、影視視聽教學、競賽、學生報告(student reports)、給學生指示、準備活動、個別指導(tutorial)，以及其它等。

Berliner(1983)曾經描述，在三所學校中，從幼稚園至六年

級的七十五個班級，共進行了十一種不同的活動。在這項研究之中，活動類型的劃分是依據：時間的久暫、學生人數的多寡、學生的回應是公開的或個別的、參與者的角色、內容與過程的安排、穩定性、參與專注的情況，以及評鑑和回饋的作法等因素。這十一種活動是：閱讀圈(reading circle)、座位工作、單向的呈現(one-way presentation)、雙向的呈現(two-way presentation)、以媒體為中介的呈現(mediated presentation)、默讀(silent reading)、製作或寫作(construction)、競賽(game)、遊戲(play)、轉換(transitions)、雜項事務等。

綜合上述各種不同教室活動的分類，有二點必須說明。首先，有些活動名稱不盡相同，例如講述、演示和以視聽媒體呈現，但形式上卻是相似；同樣地，有些形式上相似，但是實際內容卻不盡相同，如社會科與自然科的座位上工作便有很大的差異。其次，以實際運用於教室的時間長短而言，往往少數幾種類型的活動佔用班級大部分的時間。以美國一般的中小學班級為例，大約有50%的時間花在座位工作，35%的時間花在大班講演或複誦，15%的時間花在轉換和其他事情上。在美國小學的讀書課中，教師主導的小組教學十分常見。同儕的分組活動，在英美兩國也都很少見。學生個別作功課或大班上課的活動時間仍是最多佔最大比例（Doyle 1986:398）。

三、常規經營

教室規矩（rules）（或稱為常規）是很難定義的一個名詞。它與秩序(order)通常都會出現在教室管理的文獻中。Blankenship (1985)對教室常規的定義是：「教室中的社會規範，學生行為的好壞常以這些規範來判斷。」Doyle(1986)對教室秩序的定義是：「在可接受的範圍內，學生遵守已設計好的行動，而這些行動是促成教室活動的必要條件。」（引自柯華葳 民77：74）

班級常規是學生在教室日常生活中的一種規律（吳鼎 民63:412），也是教師或師生共同合宜地處理教室中人、事、物等因素，使教室成為最適合學習的環境，以達成教學目標的一套系統或不成系統的規則。這一套規則由教師所訂或師生共同約定，用以配合教師教學或指導班級活動進行，使學生建立穩定的生活模式，知道自己究竟應該如何作為，也知道別人對自己行為的期望，同時會把握分寸，做適當合理的回應（吳清山等 民81:322）。教師建立班規，不僅告訴學生他對他們有何行為上的期望，而且也讓學生明白遵守或不遵守班規的後果。如果教師能以前後一致的方式來執行班規及行為後果，那麼學生所處的學習環境即變為可預測，學生的自尊自重也得以提昇(Gibson 1980)。

許多研究者 (Emmer , Evertson & Anderson 1980 ; McDaniel 1984 ; Sanford , Emmer & Clemeuts 1983) 的研究指出，有效的教師通常在學期開始的最初幾天，透過教室規則的建立與實施，為學生創造一個經營良好的班級。在此種經營良好的教室裡，學生不但高度參與學業活動，而且在心情上也覺得非常輕鬆愉快 (Sanford , Emmer & Clements 1983) 。無怪乎 McDaniel(1984) 認為班級常規的訂定與指導是有效教師所應具備的主要行為管理技能之一（轉引自 蔡克容民77:73）。班級常規的範圍幾乎包括學生在學校生活所有的內容，但很難完全列出所有項目。以我國目前情況而言，國小訓導工作手冊中以活動適用場所的不同，將班級常規分成「教室規約」、「上下學規約」、「集會公約」、「運動場所規約」、「其他校內規約」、「家庭生活規約」及「校外生活規約」等七項（教育部、廳局 民75：52-55）。

以教室生活而言，吳鼎(民63)將其分為「點名」、「出入教室」、「上課」、「收發課卷」、「值日生工作」；柯華葳(民77)在「教室規矩——一個觀察研究報告」中，將班級常規分為14項：1.上課鈴聲時的規矩，2.坐的規矩，3.聽課的規矩，4.上課說話時的規矩，5.老師說話時學生的規矩，6.唸（書）時的規矩，7.聽寫時的規矩，8.上課中一般規矩，9.在課堂上寫習作及收本子的規矩，10.下課時的規矩，11.排隊時的規矩，12.下午班到教室時的規矩，13.放學的規矩，14.其他

一般規矩。

四、班級環境

Weinstein(1977,1979)認為：教師對班級環境的重新安排，諸如角落學習區的調整，可以影響小學低年級學生對角落學習區的選擇使用。此外，他又指出：班級擺設與空間設計的調整，對學生的學習成就與語言溝通影響較小，但對學生態度與行爲的影響較大（轉引自張煌熙 民82:37）。

良好的班級環境，不但能直接幫助學生學習、增進學習效果，而且又能發揮境教效果。所以，班級環境的佈置，常常成爲班級經營的主要內容之一。而班級環境所要探討的內容，以班級的物質環境和教室的佈置爲主。班級的物質環境，包括教室的座落方向、通風整潔、光線、課桌椅的擺設．．等；而教室的佈置，包括公佈欄的設計、作品展示、榮譽榜、益智設計、圖書規劃，以及教室走廊的綠化和美化．．等。當然，有關班級經營環境的佈置應儘量顧及其教育性、實用性、整體性及安全性。

五、班級氣氛

班級氣氛是藉由班級社會體系中各成員間的交互作用而產生。由於各成員之間的價值觀點、態度、期望與行爲交互

影響，經過一段時日之後，自然形成一種獨特的氣氛，瀰漫在整個班級之中；它影響每一成員的思想、觀念或行為模式。換言之，班級氣氛是隨著各班師生互動以及學生間相互交往而形成，它在形成之後，又影響了班級中個別分子的行為。所以，許多學者認為班級氣氛是一種社會壓力 (social press) 或環境壓力 (environment press)，它不知不覺地塑造了學生的態度與價值，也影響了學生在教室中的學習活動（朱文雄 民 78:192）。Santrock(1976)曾經探討班級學習環境中的幾個面向，如快樂和悲傷等情緒，與學生學習動機的維繫以及二者之間的關係。研究者以隨機方式，將小學一、二年級的學生分配到不同的實驗組裡。在前往某一個教室的途中，實驗者或是說一個快樂的故事，或是說一個悲傷的故事，或是根本不說任何故事。同時，實驗者在說快樂的故事時，就表現得很快樂；在說悲傷的故事時，就表現得很悲傷；根本不說任何故事時，就保持中性的表現。不同的教室中，也用不同的圖畫來加以佈置：快樂的、悲傷的、或中性的。在教室之中，實驗者要求學生作一些功課，但是常常打斷他們，分別要求他們以快樂的、悲傷的、或中性的方式來進行思考。另外，學生可以隨興停止他們所作的功課。

實驗的結果發現，凡是在以快樂的圖畫佈置的班級中，進行快樂思考，而且碰到快樂實驗者的學生，與其他兩組的情況相比較留在教室學習的時間都較久。此研究結果指出了

學生是否能有恆地進行學習，關鍵不單在於學生的自制力或是興趣的高低，還可能受到其所處的學習環境的影響。此外，Bower（1960）研究發現：學業成就、基本學科技能和學校適應之間有密切的關係。學業成就低落的原因，除個人的智力、學習方法以及情緒困擾等有關因素外，教師的人格特質、教導方式以及期望等因素所形成的班級氣氛，亦具有舉足輕重的影響力。Brookover,（1974）認為，班級氣氛可以使學生產生較好的學習成績，但是，一旦外在的要求消失了，學生會產生茫然不知所措之感；Rosenthal（1969）亦深信：在溫暖、自我強化（Self-strength）、熱忱、進取、有計劃的班級中學生有較好的學業成就（盧美貴 民69:164）。

其次，教師的領導方式也是影響班級氣氛的重要因素。Aderswon H.H.將教師的領導型式區分為「控制型」(dominative contacts)與「統合型」(integrative contacts)兩類，並分析其中師生互動的狀況。結果發現：採獨裁領導方式的教師，在班級中會製造出普遍獨裁的氣氛，其學生較易表現出精神渙散、攻擊與不合作的行爲。相反的，表現出社會統合行爲的教師，傾向於擴展學生自我引導(self-directive)的機會，以及與教師、同儕合作的態度，學生較爲自動(項必蒂 民68)。

Lippitt & White(1958)曾以年齡十一歲左右的男學生爲對象，研究教師威權式(authoritarian)、放任式(laissezfaire)，以

及民主式 (democratic) 等類型的領導行爲，對於學生行爲的影響。結果發現，學生對於威權式的領導方式，有二種回應的方式，一爲侵略式的行爲，例如比較會反抗，或比較會挑剔；另一則爲冷漠式的行爲，例如比較不專心，且漫不關心。和教師領導較爲民主的另一組學生相比時，這二種威權式的學生，比較會看領導者的臉色採取行動，比較容易表示不滿，對別的同學校不友善，較少在團體提出自己的想法。

Lippitt & White(1958)比較了侵略獨裁 (aggressive autocracy)、冷漠獨裁 (apathetic autocracy)、放任式 (laissezfaire) 及民主式 (democratic) 等四組，在「教師在場的時候」、「教師不在場的時候」，以及「教師剛回來的時候」等三種情形之下，學生參與班級活動的行爲表現。結果發現，以民主式領導的班級，無論是在教師在場的時候或是不在場的時候，參與的程度都是差不多。當教師不在場的時候，以放任式領導的班級，維持最高度參與活動的行爲。研究者的解釋是，在這種情況之下，會有某些特定的學生，在教師不在場的時候出面領導。至於以侵略式和冷漠式領導的班級，其參與活動的程度，會因爲教師不在場而大幅降低，但是一旦教師返回，則又立刻提高(單文經 民83:130-131)。

Flanders(1963)以「教師影響」 (teacher influence) 的方式來探討教室內的師生交互作用與教室氣氛。他將教師影響學生

的方式分爲二類：一種是直接的影響或教師中心的談話，一種是間接的影響或學生中心的談話。這兩種類型的教師，對學生的影響是迥然不同的。教師採「直接的影響」，學生表現是被動的，很少有機會與班級談話，所以學生只對教師的談話作消極反應，甚至表現靜默或困惑，因此，其班級氣氛較消極；若教師採取「間接的影響」，學生是主動的，有很多發言參與機會，所以學生對教師的談話普遍作積極的反應，因此，其班級氣氛較具積極性(朱文雄 民78:200；陳奎熹 民77)。

上述國外的研究發現與國內研究相符(陳蜜桃 民70；王俊明 民74)。以統合型、民主型或者運用間接影響方式的老師，其班級氣氛較佳，充滿著溫馨、愉快與支持性的學習氣氛。因此級任教師應該運用適切的領導行爲影響班級，以形成良好的班級氣氛。這不僅對學生的學習行爲有很大的助益，對其人格的適應，亦有良好的影響。

最後，有些學者亦談到學生同儕團體之間，透過正式及非正式的交互作用，也會影響學生的態度和學業成就。朱經明(民70)之研究指出，學生之間(友伴)的關係與學業、德育、體育與群育成績有正相關，與智力、成就動機、內控信念、外向性、社經地位有相關；而受歡迎者在德智德體群四育之成績、成就動機、自我觀念、社經地位得分較孤立者

為高。在國外的研究結果，也證實青少年次級文化所產生的價值態度對學生產生影響。Coleman(1961)發現，男生往往以運動能力的強弱，女生以出風頭的程度，決定同學間的地位，學業成就反而不受重視。另外，Schmuck(1963)也以班級的同儕團體，特別是以小學生的友誼型態為主題進行研究。他從位於密西根州的鄉村、城市、和市郊的學校中，選取了二十七個班級七百個小學生，研究其友誼的型態。結果發現每班學生的情況都不一樣。在某些班級中，學生很喜歡同班的同學，並且很樂於和同學打成一片。另外一些班級，則是四分五裂或是成群結黨，有少數同學非常受歡迎，另外則有些學生被同學排斥。Schmuck發現，在那些比較能打成一片的班級之中，所有的學生都有較高度的自重感，也比較能發揮其學業的能力（轉引自 單文經 民83:133）。

第四節 秩序控制與吵鬧之 社會學分析

師生關係存有著某種矛盾性質。教師一方面與和學生維持良好關係，以促進學生學習動機和效果；另一方面如Waller(1932)指出的，教師是教室中權威人士，教師必須與學生維持適管的距離以隨時維持其權威及教室的常規（Jackson 1983；Lortie 1976；Sarason 1982；;Hargreaves 1972）。與學生保

持距離又與之親近的雙重期待，常造成教師角色的困擾。雖然對新進教師而言易有困擾，但對於年資較久的老師而言，有時仍舊是相當大的問題。Delamont(1983)指出，教師在教室的談話內容中，至少有四分之一是明顯而直接的與常規有關。再者，老師花了很多時間在指導學生如何遵守班級常規(Blumenfeld，Hamilton，Wessels & Falkner 1979；Sieber 1981)；而且教師在做任何教室活動的計劃和決定時，秩序和控制都是主要的考量(Pollard 1980)。

在教師社會化的相關研究中也發現，新進教師在任教數個月後，態度上較偏於控制學生的權威性教室行爲。Morrison & McIntyre(1967)指出，比較師範教育與實習教學時，會發現教師原有的教育觀點，不論是自然的、激進的或溫和取向，都有很大程度的改變(轉引自Dencombe 1985)。Hoy(1967、1968、1969；Hoy & Rees 1979)的調查研究亦認爲，新進教師在師範院校畢業後原持有溫馨的、人文的、進步的、開放的兒童中心教育理念，在實習結束後態度會逐漸認同於冷酷的，科層體制的、傳統的及嚴格的學生控制意識型態；在他的研究發現，二年的教學實務經驗後，83%國小老師和82%國中老師會認爲好的教學其實就是好的教室控制。

Denscombe(1985)認爲，學生必須瞭解教室生活的潛在課程，熟稔這些課程才能使行爲符合教室文化，獲得學習的成

功。同樣地，教師也會面對來自教室非正式組織的壓力，教師想要在教室中生存和發展，就必須要順從有關教師行為的潛在假設，這些潛在假設並不是直接根源於學校的正式組織或教育學理論的教學方法。教室文化源自於教室，而且它們提供方法和目標供教師在教室裡運用。對於這些教師的教室經驗，相對於學生教室經驗的潛在課程，Denscombe將之稱為「潛在教育學」(Hidden Pedagogy)。潛在教育學的核心是教師建立教室控制的必需性。如Haigh(1979:7)所言

「控制好這個班級，然後才能教這個班級，是教師一代傳一代的共同主題，而且其附帶的一個觀念是教師如果沒有控制力，則未能具備教學的資格。」（轉引自Denscombe (1985)）

很明顯地，不論教師在某一門學科上的教學是多麼優秀，但是如果他不願意或無法控制教室的秩序，終將嘗到挫折或常被視為是失敗的老師。

Denscombe認為，潛在教育學是基於某種霸權的常識 (hegemonic common-sense)。這個常識普通滲透在教育工作者與非教育工作者對於教育工作的期望之中。霸權的常識是教師們由教學實際情境學習而來，而不是從師資教育中。Denscombe指出，潛在教育學是以教室控制為本質，這個本質通常圍繞在兩個觀念之上：吵鬧與自主性(noise and autonomy)

(Denscombe 1983:16-17)。根據 Jackson(1968:105)的觀察，一般而言，教室是一個相當安靜的地方；而且保持安靜也是教師工作的一部分。教師會對於吵鬧敏感，尤其是由學生引起，且又會傳到隔壁鄰近教室的吵鬧聲特別敏感。這種吵鬧聲意謂著對老師教室責任的內在威脅，因為這種現象容易被認為是教室失去控制的癥兆。

再者，一般學校的教室建築都如同蛋格式，這樣的建築形態強化了教師的個人責任，間接鼓勵了教師的孤立性和自主性。

由於教師終日在自己的教室內，與學校其他同仁分離，基本上，老師甚少有機會觀察其他同事的教學情形或談論教學問題。這種在學校科層組織中被視為結構鬆散的封閉式教室，反映且增強了教師的自主性，使得教師免於受到行政人員、家長和同事的干擾和影響，教室控制都是在沒有同事的協助下，由教師個人自行處理。因此，假如學生自發的吵鬧聲傳出或由學校其他人員出面糾正或管理秩序，教師常會認為臉上無光。

總之，由於教室環境的孤立特性，使得教室中的訊息並不是直接靠觀察而來。教室外面的人想瞭解教室內到底發生什麼事，只得仰賴間接的訊息－例如考試成績的好壞、同事

間的閒談、學生的回饋和家庭作業或聯絡簿等。而教室內傳出的吵鬧聲，在某種程度下，常會成爲最立即直接的重要訊息來源。儘管每一位教師不能直接觀察其他同事教室內的活動，但每一教室的吵鬧聲卻成爲重要的媒介，因此吵鬧聲就超越了封閉教室的孤立性，成爲判斷教學實際活動的重要因素 (Dencombe 1980:69-70)。因此，教師對於班級秩序的管理或控制，其目的不僅是便於教學，更有其深刻的社會心理意義存在。

第五節 教室管理的策略

Waller (1932) 認爲，師生關係是制度化支配與服從關係的一種形式。教師擁有權威，因此，如果有衝突的話，解決的結果常是預先註定的。當權威和衝突的一切外部形式都穩定後，教師要竭盡所能地說明規章制度的意義，努力使這些標準成爲真正的準則，並盡力強制學生真正服從。

爲了達到上述目的，教師運用的教室管理手段中，有時會直接訴諸懲罰，使學生能夠很快地明白學校或教室行爲的基本原則；但很多老師較常會運用迂迴手段，以避免師生直接衝突。Waller 列舉出教師常用的管理策略包括：間接暗示、先下手爲強、個人和團體關係的操作與管理（隔離當事者社

會關係、透過家長、社區支持）、與學生推心置腹和發怒等。

就互動論而言，沿續Waller的精神，認為學校生活是一個不斷磋商而獲得秩序的歷程。學校秩序的來源是行動者在互動的情境中所使用的解釋程序。因此，學校的秩序是磋商的秩序；相同地，教室控制也是磋商，是師生彼此調適所形成一個的共同情境定義。這種磋商是暫時的平衡，因此，師生必須各自運用「策略」以達成目標(Denscombe 1983,17；Woods 1983:11；Hargreaves 1978)。

Woods認為教師往往將很多時間和精力投入於教師角色，如此常使得他們身陷角色之中，難以變換到另外的工作。教師必須面對因資源缺乏或學生態度而引發的問題，在這種情況下，生存變成是重要的事情，因而教師會創生許多生存策略。Woods將Waller所列舉的命令、懲罰和動怒歸為「支配策略」；而將個人和團體關係的管理和操作及推心置腹（appeal），再加上他觀察綜合中學所獲得另外六個生存策略：社會化、友誼化(fraternization)、空缺或移開(absence or removal)、儀式和例行性(ritual and routine)、職業治療(occupational therapy)和士氣提振(morale-boosting)，統稱為「磋商策略」(negotiation)。

Denscombe(1983,1985)則認為教師採用的教室管理策略常

有三種：

(一)強制性策略(Domination)：教師運用其較高的權力優勢施於控制。教師運用嚴格方法要求學生服從命令和指導學生遵守教室的規則和儀式。Hargreave(1979)認為這種控制方法是在一種信任度極低的氣氛下運作，一旦移去與教師的絕對控制，就是混亂。爲了達到完全的控制，強制性策略對於學生談話和身體移動都有嚴格而系統的控制，包含了一套具體指導的規則系統、師生階層關係公開化，以及課程和教學的決定都轉化爲增強社會控制和減少秩序威脅的方式。

採用強制性策略的教師，在教室互動中常透過坐位的安排以達到對學生互動的控制。所以，老師通常喜歡讓“會作怪”的學生坐在前面，使他能隨時在教師的眼線之內。另外，老師也喜歡運用“板書說寫”(chalk and talk)的策略，由教師主動監督整個教室的互動過程；至於複誦策略(recitation)，則是使教師不但能夠有效地依教學進度將課程知識教給學生，而且，使教師能夠主導整個教室情境(Denscomb 1985: 103-104)。此外，教師也傾向於控制教室內的談話，降低學生自發談話的數量(Sinclair & Coulthard 1974)。在教學過程中，教師所提出的問題多半有固定答案，也不會問一些學生所不知道的資訊、意見或經驗(Hammersley 1990:15-26)，共目的不外乎是避免學生因討論所引起的喧嘩。

(二)協議性策略 (co-optation):Denscombe 指出，由於社會價值的變遷，進步主義的教育信念逐漸溶入傳統學校教育的生活。教師運用教室強制性策略的班級經營受到質疑和批評。再者，學生次文化具有反成人、反學術、反智識傾向。因此，在學生次文化中，學業成就並不是主要的激勵因素。在這種內外環境改變下，學校及老師會轉而尋求讓學生自願參與、認同學校的方式經營班級，以取代傳統強制性的管教方式。這些策略可歸納為下列幾種方式：1.學生參與：增加學生參與學校、班級事務的決定；2.跟學生講理；3.激勵動機低的學生：因為動機不高的學生不只是對學科的興趣缺缺，教師亦深怕他們對教室控制造成威脅；4.友誼，亦即認同學生文化，成為師生共享的生活型態。此外，適當地運用幽默也是促進師生友誼的重要方法。

(三)教室工作管理策略：Denscombe 認為教師對於課程進度、教授內容的控制或多或少可以視為是對學生行為和常規的控制。教室工作管理策略的方式則有下幾種：1.團體管理技巧，保持學生忙碌和混合能力分組等。

綜合上述文獻分析，本研究認為學校基本是一個規範性組織，而且學校成員角色具有階層關係，校園內活動內容有明文規定；儘管學校組織存在科層體制的事實，但因物理空間特性，讓教師在教室中擁有相對自主性和孤立性；另外，

教室生活由教師和數十名學生共同組成，使得教室實體具有多層面性、同時性、立即性、不可預知性、公眾性、歷史性與自主性。至於，教師班級經營內涵可分為行政經營、教學活動經營、常規經營、班級經級環境和氣氛等五個層面。

然而，師生關係有某種矛盾存在，一方面教師要與學生保持距離以隨時維持其權威及教室常規，另一方面又要建立師生良好關係，以促使學生學習的動機和效果。但是，教師在任教經過一段時間，教學態度會普遍轉變為以科層體制、傳統及嚴格學生控制取向為主。

Denscombe 認為，教師班級經營會改採以秩序控制為主的教育信念，事實上主要是因為教師所面臨的學校情境。學校教師的次文化中，普遍相信建立教室控制的迫切性－沒有良好的教室控制，即使是教學多麼優秀，教師仍被認為是一個失敗的老師。教師認為良好教室控制的事實是指設法保持學生安靜，避免吵鬧聲傳出教室。因此，教師班級經營和管理策略，共可分為三種－即強制性策略、協議性策略和教室工作管理策略。