

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