

國立教育研究院籌備處

第 106 期國小校長儲訓班專題研究彙編

校園衝突事件之微觀政治分析

指導教授：洪若烈 博士

組 員：陳俊生 許文勇 陳學添

陳智龍 黃榮臻 林國賢

林義豐

校園衝突事件之微觀政治分析

壹、緒論

學校乃一社會組織，對其功能與定位爭議較少，然對如何有效達成學校教育目標的途徑卻莫衷一是，而此一組織主要係由偏向科層化的行政部門與專業化的教師組成，其間本因職權不同即已潛伏著許多衝突的可能性，益以社會多元發展與教改浪潮洗禮，教師已不再沉默，家長也不再置身「室」外，尤其教師法賦與教師籌組教師團體法源依據，國民教育法增修條文與施行細則確立家長參與學校事務之合法性後，教師從被動配合轉趨主動參與，甚或積極爭取，家長亦不再以「金主」的角色而自足，更以實質的決策權介入校務運作，如同民間教改運動的訴求：「教育改革是眾人之事，不計身分，不容獨攬」，似乎目前的學校生態儼然已成為行政權、教師權、家長權三權分立的局面，致使學校運作面臨了嚴酷的衝擊與考驗，因此，對學校領導者而言，不僅要撫平校內民主參與後的各種雜音，亦要適時回應與日俱增的外在期待。而面對此一境況，儘管有部分人士刻意否認有關學校的政治活動，並將其與組織氣氛或管理不良畫上等號（Lindle,1994），但學校承受各種內外壓力且極易飽受責難卻是不爭的事實（Haag & Smith,2002），尤其對改革漸增的期待使得學校及其社區更富政治性（West, 1999），誠如 Ball（1987）所言：「學校宛如爭鬥的競技場」，充斥著各種不同意識型態的觀點、追求的目標和期望，無怪乎 Haag 和 Smith（2002）會認為形塑教育組織的動力已不再是分享願景及合作，取而代之的是衝突與競爭，此似乎亦可證諸近年來台灣校園衝突事件之層出不窮。既然衝突在此日趨多元而複雜的校園中不但不可避免，而且是有增無減，故若從微觀政治與互動論的觀點來看，學校領導者實有必要理解衝突和微觀政治的本質，進而掌握當前學校生態諸多亂象，積極導引發揮衝突的建設性功能，方能裨益於學校效能與教育品質之提昇，基此，本研究之目有三：

- 一、探究衝突及微觀政治之意涵。
- 二、解析校園衝突事件之政治本質。
- 三、提供學校衝突管理之建議。

貳、衝突之意涵

一、衝突之意義

有關衝突的定義因學者專家著重的層面不同而略有出入，例如心理層面（張春興，民 66）、人際關係層面（Cahn,1990）、以及組織層面（張德銳，民 82；Owens,1995；Rahim,1986；Robbins,1998）…等不勝枚舉，然本研究旨在描繪校園中各利害關係者之衝突，故以較廣泛的組織層面著眼，若綜合上述學者專家看法可知，「組織衝突」係指個人、團體或組織間，因目標、認知、情緒及行為之不同，而產生矛盾或對立的互動歷程。此一定義

主要含括三個要素：

- (一) 個人、團體或組織互為敵對者：不論是個人、團體或組織有了相互敵對的狀態，才能構成衝突，亦即當事者兩肇知覺並感受到彼此的對立與不相容，若僅是單方面的作為，並不能構成衝突。
- (二) 不一致的目標、認知、情緒和行為：發生衝突之敵對者間必有其不同的目標、認知、情緒和行為，如果彼此間並無不一致，則衝突必然無由發生。
- (三) 因不一致而肇致矛盾和對立的歷程：衝突之產生必然由於敵對者之間的「交互作用」，如果敵對者之間根本沒有接觸的機會，則不會發生衝突，且此一矛盾和對立的互動結果，必然會影響下次的互動關係，因此衝突並不是靜態或最後的結果，而是動態不斷改變的歷程。

二、衝突觀念之演變

對於衝突的評價，隨著時代演進不斷地調整，Robbins (1998, pp.433-488) 即指出衝突觀念之演變可分為傳統觀點 (traditional view)、人際關係觀點 (human relations view)、以及互動觀點 (interactionist view)，茲進一步分述如下：

(一) 傳統觀點 (traditional view) — 結構功能論

傳統觀點在 1930 年代至 40 年代甚為流行，研究衝突的學者，多半是以否定的或負面的觀點看待衝突，認為衝突的發生係由於團體內溝通不良，成員間缺乏坦誠和信賴而產生團體機能障礙的結果。此說認為衝突是不好的，具有破壞性的，而且是必須避免的，衝突的結果常造成暴力事件與摧毀，因此衝突的發生會導致績效的降低。因為「所有的衝突都是不好的」，所以管理者的重點任務之一是找出衝突的原因並且加以消除。

(二) 人際關係觀點 (human relations view) — 衝突理論

此一觀點盛行於 1940 年代末期至 1970 年代中期，其主張衝突在所有團體和組織中是自然發生的現象，既然衝突不可避免，便只有接受它，並將之合理化：衝突無法消弭，甚至有時衝突對團體績效是有所助益。

(三) 互動觀點 (interactionist view) — 互動理論

此為當前最盛行的衝突觀點，過去人際關係論接受衝突的存在，互動觀點則重視鼓勵衝突，因為一個和諧、平靜、合作的組織，可能變得靜止、冷漠，且對改革與創新的需求無動於衷。然衝突的發生可能會導致績效的降低，亦可能致使績效提高，組織領導者的任務即是將組織維持在適度的衝突水準，以使成員有自我反省及創造的能力，因而提升組織績效，簡言之，即導引功能性衝突 (functional conflict) 而避免失能性衝突 (dysfunctional conflict)。

三、衝突之過程

Robbins (1998) 對於衝突形成過程之說明最為詳盡，其認為衝突的發生演進可概分

為五個階段（如圖 1 所示），分述如下：

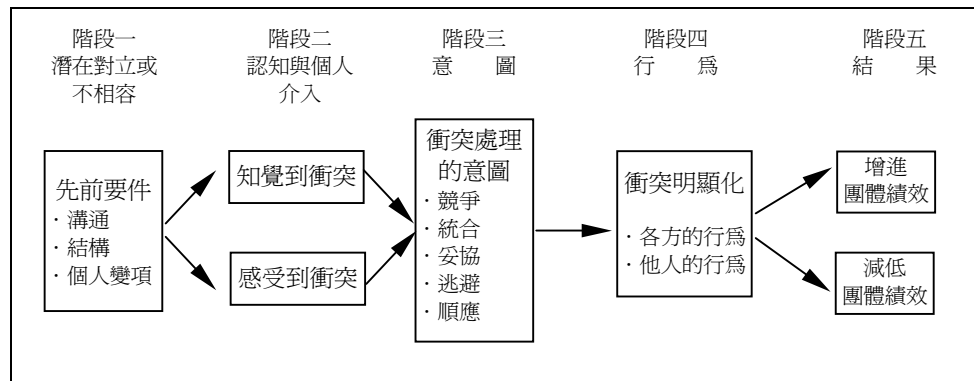


圖 1 衝突的過程

資料來源：整理自 Organizational behavior(p437),by S.P.Robbins,1998, N.J.:
Prentice-Hall.

- (一) 潛在對立或不相容 (potential opposition)：衝突過程的第一步，是製造衝突機會的要件，這些要件並不必然直接導致衝突，卻是衝突發生的必要條件，此可視為衝突的來源，主要可歸納為三類：溝通 (communication)、結構 (structure)、以及個人變項 (personal variables)。
- (二) 認知與個人介入 (cognition and personalization)：若潛在對立或不相容階段所提的要件已產生負面影響時，則將會在第二階段具體化，但先決條件是當事者知覺並感受到這些要件不良影響時，才會導致衝突。
- (三) 意圖 (intention)：係指決定以何種方式行動，當事者必須推論他人的意圖，以便知道如何因應他人的行動，Thomas (1992) 從合作性 (cooperativeness) (一方試圖滿足對方需求的程度) 和肯定性 (assertiveness) (某方試圖滿足自己需求的程度) 兩個向度定義出五種衝突處理之意圖 (如圖 2 示)，分述如下：
 1. 競爭 (competing)：追求滿足於一己私利，而不顧衝突對他人的影響。
 2. 統合 (collaborating)：衝突雙方都希望能滿足對方的需求。
 3. 逃避 (avoiding)：對衝突採取退避或壓抑的態度。
 4. 順應 (accommodating)：衝突的一方願將對方的利益置於自己的利益之上的態度。
 5. 妥協 (compromising)：衝突雙方都願意放棄某些事物的狀態。

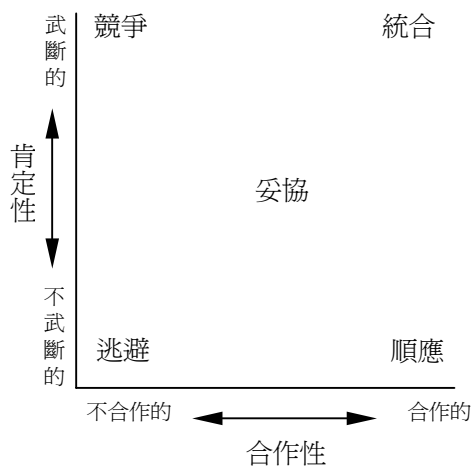


圖 2 衝突處理意圖之向度

資料來源：整理自 Conflict and negotiation processes in organizations (p. 668), by K.Thomas, 1992, In M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd). Chicago: Consulting Psychologists Press.

- (四) 行爲 (behavior)：此時衝突已浮上檯面，經由雙方所做的言論、行動和反應進行交互作用之動態歷程。
- (五) 結果 (outcome)：衝突的結果可分為建設性的良性結果 (functional outcome) — 增進決策品質、刺激創造力和創新發明、鼓勵成員興趣和好奇心、提供發覺問題和宣洩緊張的媒介、提供自我評量和改變的機會；以及破壞性的惡性結果 (dysfunctional outcome) — 衍生不滿情緒、阻礙溝通管道、降低團體凝聚力、將成員間的鬥爭置於團體目標之上、降低團體效能、甚至致使團體瓦解。

參、微觀政治之意涵

微觀政治 (Micropolitics) 成爲教育行政的一個理論已蟄伏數十年，在企業相關文獻中，Burns (1961) 早即建議採用政治的架構有助於組織變革，但遲至二十年後企業管理學者 Bacharach 和 Lawler (1980) 才又積極倡導此一觀點。至於首先將其應用至學校組織者應屬 Iannaccone (1975) 於 1970 年代對加利福尼亞州學校行政人員、教師、以及學生間互動的研究，此後微觀政治研究漸成爲理解學校組織中生活複雜性的新觀點，特別是過去十數年間英國 (Ball,1987;Hoyle,1986)、加拿大 (Townsend,1990)、以及美國 (Anderson & Herr 1992; Bacharach & Mundell,1993; Blase,1991; Blase & Anderson,1995; Lindle,1994; Malen,1995; Willower,1991) 等研究者有感於傳統學校組織和領導理論無法適切地獲取學校生活中複雜而動態的本質，遂陸續以微觀政治的觀點進行學校行政運作之分析研究，而這樣的發展趨勢部分可說是受系統重建之影響，賦予學校層級更多的權力，進而挑戰學校既存的實際，相對地亦造就學校微觀政治發展的舞台 (O'Day & Smith,1993)。

政治行動通常意味著影響力、權威、控制及權力的獲得與運用 (Bacharach &

Mundell,1993)。故學校微觀政治係從不同的觀點來看待學校事務及其變革，基本上並非將學校視為一個理性、井然有序且單純的系統，而是假定任何複雜的組織含括諸多利害關係者（stakeholders），彼此競相爭奪資源、權力、利益，懷抱著各種不同的價值和意識型態，並對各種境況（situation）—諸如目標、意圖、甚或機構認同之詮釋等作選擇性的定義（Ball, 1987; Blase, 1991, 1997; Hoyle, 1999; Scribner & Layton, 1995）。通常微觀政治一詞除被用來描述學校內部系統的互動外，同時亦關注與外在系統有關之議題，諸如專業者和外行次系統（lay subsystems）間的相互影響（Blase, 1991; Iannaccone,1975）。而學者專家對「微觀政治」並無最終的定義，Hoyle（1999）認為「微觀政治」是指個人或團體運用權力資源及影響力，以獲取進一步利益之策略；Ball（1987）則將微觀政治聚焦在組織活動三個關鍵且互有關係的領域：（1）行動者的利益…（2）組織控制的維持…以及（3）政策上的衝突。若從新近關於微觀政治的研究可發現其在定義上確實存著動態的差異，但綜合多數研究所得，微觀政治之研究主要包括三個層面（Lindle,1994）：（1）互動的層次（2）權力與資源（3）衝突、策略與戰略。

肆、研究設計

目前國內有關校園衝突之研究有張鐸嚴（民 73）、陳嘉皇（民 84）、胡峻豪（民 85）、鄭詩釧（民 86）、申章政（民 88）…等，研究對象多係針對國民小學，範圍含括校長、行政人員與教師、以及師生間的衝突，採用之研究法率皆文獻探討及問卷調查法，此一研究結果固然對整體校園之衝突及其管理有概觀的了解，但卻欠缺對個別校園衝突管理複雜脈絡之刻劃，因此，本研究秉持「理解」的研究旨趣與態度，試圖從微觀政治觀點掌握校園衝突事件之發展情況，因此，研究對象選擇係以單一學校為主，採用文件蒐集、參與觀察、以及訪談方式，對各利害關係者在面對衝突時所採之策略、其間的動機目的、以及蟄伏其後之價值觀與意識形態進行解析，以下茲就研究對象、資料蒐集與資料分析加以說明：

一、研究對象

本研究對象之選取首先係考量研究者進出研究場域之容易性與便利性，先擇定一所小學，擬再就一個學期中較突顯的衝突事件作為深入觀察研究之範圍，適逢學期開始一個多月該校發生親師生衝突，旋即針對此一事件進行後續探究，因此，研究對象乃屬較具個殊性的個案觀察，研究結果不宜做過度類推。為對此一衝突事件有脈絡性的認識，茲就其發展過程稍加略述：

日前發生疑似「老師咬學生事件」，受害家長檢具醫院驗傷單至校向行政單位陳請轉班、更換教師，校方受理後擬逕自調整肇事教師職務，並囑咐該教師期末自行申請調校。然肇事教師堅稱並未咬傷學生，其向媒體表示，事發當天正值上數學課，突然有人告訴他某某學生下課要到網咖，正在傳紙條「召集人馬」，他趕緊將紙條拿來看，不過紙條寫得太潦草，還來不及看清楚又被學生搶走，事後還問學生下課是不是真的要網咖，學生笑說不是到網咖，而是要參加朋友的生日宴會，遂不了了之。至於學生手臂淤青可能是在與學生搶紙條過程中不慎誤觸學生手臂，當時並未發現該生有何異狀，怎來咬學生？且此事經同事告知後，亦親自與家長見面兩次，電話訪談三次，幾經磋商抱歉

已取得諒解（910527A），怎奈校方不究明原因即斷然做此處置，顯然是「未審先判」「故意打壓」，而校方亦堅稱家長威脅若不按其請求處置，將訴諸法律，做如此處置係保護教師，結果肇事教師與校方僵持不下，各說各話宛如一場羅生門，該師不但訴諸校內輿論、向教師會申訴，甚至請民代說項，事件先經某報曝光後，翌日大批媒體蜂擁而至，整個事件更加沸騰，至此不但教育行政單位與全校教師極度關切，該班學生及家長在該師運籌帷幄下亦出現兩極化反應，各方勢力紛紛介入相互糾結，先後歷經近二個月的喧騰吵嚷，最後肇事教師從級任轉任科任，校方並將此事件列入年終成績考核參考，至於該班教師則由二位實習教師代理，受害學生亦留置原班，此一衝突事件才暫告一段落。

二、研究場域介紹

研究學校為一所市區大型的小學，班級數近百班，學生在各方面表現（諸如學藝競賽、球類活動…）尚稱突出，教師流動率甚低，人事堪稱穩定，為鄰近各校教師極欲申請服務之場所，然隨著歷年來教改及整體學校管理政策之演變，教師及家長勢力漸次抬頭，許多事務皆需徵詢教師與家長意見，故偶爾有些意見分歧、相互爭執的情形發生（910606D）。

三、資料蒐集

事件的發展及其意義係各利害關係者共同建構的，因此，本研究主要係採參與觀察法，並輔以訪談與文件蒐集等方法，以便對事件整體和過程做較精確的掌握，以及確認、澄清、交互檢視來源資料的正確性。

（一）參與觀察

參與觀察係研究者藉職務之便置身校園情境而對此事件發展歷程之觀察，隨外顯事件採不定時觀察。

（二）訪談

訪談則係就事件發展過程中研究者觀察不清之處，即時對各利害關係者提出之澄清，以及事件告一段落後對各利害關係者進行半結構性的晤談，全程錄音記錄訪談內容，並以匿名方式整理訪談資料，以取得資訊提供者對衝突事件之看法與價值觀。

（三）文件蒐集

用以搜羅各種報告書或報表（諸如學校處理報告書、校園事件即時通報表、學校受理民眾家長建言陳情處理情形報告表…）、學校與教育行政單位或醫院往返文書、各種會議記錄（班親會、考核委員會、危機處理小組…等會議記錄）、以及驗傷單、學生聯絡簿、媒體報導…等與該事件有關之文件，協助了解事件發生始末，並作為衝突事件分析之佐證。

(四) 編碼說明

編碼	人員代號	編碼說明
A	肇事教師	※前六碼為日期，後之英文字母為其人員代號，例如910606D即為91年06月06日之校長說明資料。
B	告訴家長	
C	受害學生	
D	校長	
E	主任	
F	視導督學	
G	家長會長	
H	民意代表	
I	媒體記者	
J	班級家長	
K	教師會長	
L	熱心教師	
M	教評委員	
N	該班任課教師	
S	學生	

四、資料分析

本研究係植基在教育系統含括許多構成團體，以及微觀政治假設這些利害關係者對於學校教育皆有不同意識型態的想法上，因此資料的蒐集旨在呈顯學校教育中的各種圖像，並考驗此一假設。故特別著重從觀察、訪談、文件蒐集所得資料漸次歸納產生意義與主張，各種記錄亦於觀察與訪談後，在交互檢證下完成，以便對發生的事件有完整的圖像，避免不正確的偏見。

資料蒐集告一段落後，採用 Padilla (1991) 的概念形塑法 (concept modeling methodology) 作為組織及呈現資料的方法，根據 Padilla 指出：解釋某一境況 (situation) 的方式是先確認蘊含在資料中的各種假定，再將其組織成一致的整體。而在概念形塑的過程中，蘊含於資料中的許多主張皆是分析的元素，其歷程係先設計一個矩陣，再將訪談或文件蒐集所得資料冗長的陳述摘錄縮減成較簡短的字句，並填入適切的細格中，接續逐漸在各利害關係者與細格資料間交錯比對，漸漸聚合析離出較統整的概念。

伍、結果與討論

在觀察此一事件發展過程中各利害關係者間之互動，並進行訪談與蒐集相關文件後，可發現此一衝突事件複雜而細緻的政治運作內涵，除了事件中所呈顯的表象行為外，其後更蘊藏著不同的價值觀，經過資料整理與分析後，除依前述微觀政治研究的三個主要面向加以呈現外，復從符號互動論的觀點對左右各利害關係者意義的價值觀與意識型態加以解析 (如圖

3 所示), 以便對整體事件有較完整的描述, 且能兼及事件之六個 W 層面(who; how; why; where; when; what), 茲分述如下: (符號互動論的意涵可參酌胡幼慧主編之質性研究)

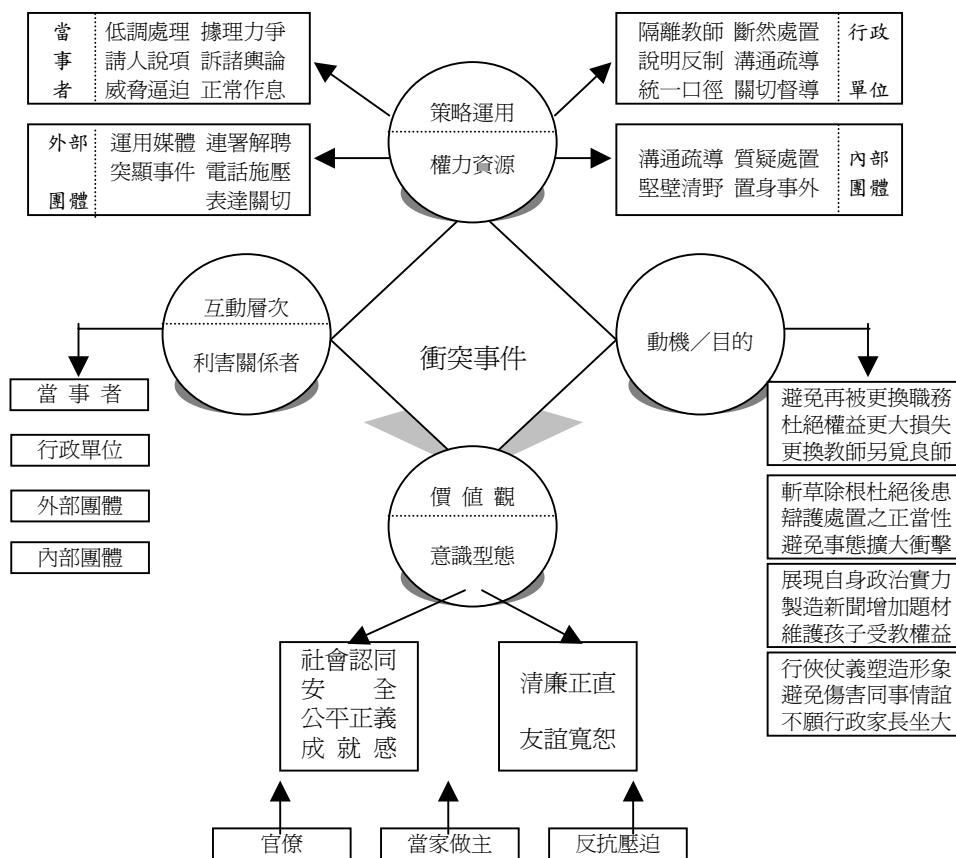


圖 3 衝突事件概念解析圖

一、衝突事件各利害關係者策略運用及其目的

此一看似單純之親師生衝突事件, 最後竟演變成不可收拾的局面, 根據觀察所得除當事者本身外, 實參雜太多外力而益增事件的複雜性、不確定性、及模糊性, 此一直接或間接之利害關係者在事件發展過程中各有所執, 亦各有盤算, 衡諸利弊得失紛採不同的策略以遂行其目的, 為一己私利者有之, 假公益以利己者亦不乏其人, 茲將相關之利害關係者、策略之運用、及其動機目的的表述(如表 1 所示)如下:

(一) 利害關係者

此一衝突事件中之利害關係者, 若就互動層次及其在該事件中扮演角色之輕重而言, 依序可概分為當事者、行政單位、外部團體、內部團體四類:

1. 當事者: 親師生衝突事件之主角, 包括肇事教師、受害學生及其家長, 為該事件最直接肇始者。
2. 行政單位: 代表校方與教育行政單位有權責處理該事件之人員, 包括校長、各處室主任(尤指教務與訓導主任)及縣政府教育局視導督學。

3. 外部團體：包括家長會長、班級家長、民意代表與媒體記者，非隸屬學校正式團體，卻對該事件發展極具影響之個人或團體。
4. 內部團體：包括教師會長、熱心教師、教評委員與其他教師，皆屬學校正式成員或團體，部分直接涉入衝突事件，有些則表達關切、發揮輿論影響力。

表 1 衝突事件各利害關係者策略運用及其目的表

利害關係者	策略運用（權力資源）	動機目的
當事者	<p>筆事教師</p> <p>低調處理：事件伊始，該師親自與家長見面兩次，電話訪談三次，說明事由，懇切表達疏失，希望息事寧人，並保證不因此而對受害學生有任何歧視或偏頗之對待。</p> <p>據理力爭：親自找校長表達希望與家長當面說清楚講明白，並傳達不願調整職務。</p> <p>請人說項：當校方態度堅決之際，於是透過立委及議員關切。</p> <p>訴諸輿論：積極尋求教師會長及平日在校中較活躍教師的協助，塑造「行政打壓」的圖像，並請學生寫聯絡簿聲援教師「老師一定一定不可以調走，被咬的同學可以掉走」（學生聯絡簿）</p>	<p>避免再被更換職務：筆事教師前兩年亦曾被家長告而於學期中調整職務，部分教師已頗有微詞（級任調整為美術科任，而美術科任為多數教師覬覦之科目），此次若再被調整可能會引起更大反彈，況且該班再數個月即將畢業，似無此必要。</p> <p>杜絕權益更大損失：若輕易順從校方處置，無異證明自己咬學生，校長一番話又似乎預留伏筆，先調整職務，期末再將其逼走，該師深怕權益受到更大損害，而不願輕言退讓。</p>
	<p>告訴家長</p> <p>威脅逼迫：檢具事發四天後之醫院驗傷單至校找校長陳述，並要求轉班或撤換該教師，否則不惜將事件公諸媒體，甚至告上法院。</p>	<p>更換教師另覓良師：受害學生平日即因較為活潑好動，甚或不守常規而屢遭該師責備，心生不滿（910603S1），益以該師諸多負面的風評，據此事件可以脅迫學校處置，更換教師另擇其認為更好之教師。</p>
	<p>受害學生</p> <p>正常作息：事件發生後該生一如往昔上學放學，似與報載（自由時報，民91）或校長（910606D）聲稱該生因此事嚇得不敢上學顯然有出入。</p>	
校長	<p>隔離教師：受害學生家長至校告筆事教師後，將該師找至校長室告知「xx老師又出事了吧！沒關係，我幫你處理，學期末你自己申請調校。」（910527A），三番兩次該師欲找校長當面與家長說清楚，但仍遭婉拒。</p> <p>斷然處置：與處室主任會商後做成調整職務的處置。</p> <p>說明反制：針對筆事教師之反擊，在校內則透過適切場合澄清該師係自願更換職務、申請調校，且咬傷學生罪證確鑿，家長堅持校方若不處置將公</p>	<p>斬草除根杜絕後患：校方屢接獲家長對該位教師的投訴（910606E1），加上先前許多不良記錄，以及此學期上課狀況（很多節課未按表操課，而改打籃球），決定藉此明顯疏失調整職務，再請其自動申請調校，以免再生事端。</p> <p>辯護處置之正當性：近來隨著教育生態改變，教師以放大鏡檢視行政所作所為，不斷說明反制旨在為行政的處置方式提出辯護，以取得正當性，免遭教師質疑。</p>

行政單位	校長	開此事，甚或訴諸法院仲裁。面對民代關切亦以咬人事實加以回應，讓其知難而退。至於事件在報紙曝光後，對大批媒體之採訪則採統一說明方式因應。	避免事態擴大衝擊：校方與教育行政單位的疏導溝通、統一口徑、關切督導旨在平息衝突事件，避免事態愈演愈烈而至節外生枝，一發不可收拾。	
	處室主任	溝通疏導：配合校長及處室主任共同決議之處置方式，一方面協助安撫家長、與肇事教師溝通協調，甚或透過其他教師勸導該師接受校方安排，再則召開班親會說明，取得家長瞭解。統一口徑：面對此一事件統由訓導主任對外統一發言。		
	視導督學	關切督導：要求學校尋正常程序處理、填具校園事件即時通報單、報告書，並隨時以電話監控了解。		
外部團體	家長會長	運用媒體：事件發生後積極介入運作，並將媒體引入校園（910528L）。連署解聘：尋求學校教評委員連署擬召開臨時教評會，以解聘該教師。	展現自身政治實力：家長會長積極涉入衝突事件的處理，不管是糾結媒體、連署、運作家長進行抵制，除部分是基於驅逐其所謂不好的教師，借助家長力量監督改善教學品質外，部分係欲藉此事件發揮自己的影響力，而民意代表的施壓表面是受該師請託，實則藉此施壓回敬對校長之不滿。	
	民意代表	電話施壓：透過電話瞭解事由、進行關切施壓。		
	媒體記者	突顯事件：各家報社及新聞之報導多用聳動字眼「咬學生」報導此一事件（自由時報，民 91；中國時報，民 91；聯合報，民 91）。		製造新聞增加題材：媒體記者樂見此衝突事件能為其增加新聞題材，尤其是發生在校園中身負傳道授業的教師身上，更具新聞價值。
	班級家長	表達關切：該班家長對此一事件有兩極之反應，贊成者有之，希望更換教師者有之，但基本上對此一事件皆相當關切。		維護孩子受教權益：其他家長雖不是直接受害者，不管支持該班教師與否，學校的任何處置卻直接關係自己孩子的權益，站在維護自己孩子權益的立場，率皆踴躍出席班親會。
內部團體	熱心教師	質疑處置：當記者面前質問校長是否說過「自行申請調校」，並質疑校方處置方式（910528L）。	行俠仗義塑造形象：該熱心教師平日即常對學校諸多措施提出針砭，且積極參與縣教師會活動，原本就極富爭議性，然對行政之處置認為有所不妥，因此三番兩次質疑行政作法，企圖伸張正義。	
	教師會長	溝通疏導：勸導該師接受校方安排，以免事態擴大。		避免傷害同事情誼：大部分教師表面上對此事作壁上觀而不願直接涉入，主要係不想破壞彼此的情誼，開罪任何一方，畢竟行政人員與教師皆是相處甚久之同事，相煎何太急。不願行政家長坐大：雖然肇事教師被
	教評委員	堅壁清野：對家長會長連署之請求除一位教師簽名外，其他人多採不願隨雞起舞之立場，並撻伐簽名之教師（910530N1）。		

	其他教師	置身事外：除少數教師參與提供意見予校方或肇事教師外，多數教師不管對此事觀感若何，多置身事外靜待事件發展。	學生家長告，但多數教師認為即使有驗傷單亦不能斷言該師之故意，因此不容行政魯莽的處置方式，甚至家長會長過度干預校內發生的事件，任其宰制（910530N2）。
--	------	------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

(二) 策略運用及其目的分析討論

所謂策略，係指為實現目標而優先選擇的行動途徑（吳明清，民 86），因此行動策略與目標、目的如影隨形，個體行為舉止之發動皆有其顯明或隱晦的動機，若就微觀政治觀點而言，實係意圖掌握或競逐特定的權力或資源。綜合前述分析可知，在此一事件衝突過程中依序有當事者、行政單位、外部團體、內部團體等四類個人或團體，彼此基於不同動機，透過不同策略的運用，掌握權力資源，以遂行其目的，在角力的過程中，各方策略運用成功與否，將主宰著誰能攻城掠地，從中獲得最大的利益。就整體事件發展而言，當事者是個引爆點，其後依稀可見三股勢力的攻防，分別是行政、以家長會為首的外部團體、及以多數教師為主體的內部團體，以下就該案例各利害關係者策略運用及其目的加以分析討論：

1. 當事者方面

- (1) 肇事教師面對此一事件先是低調處理，當感受行政處理態度與策略有所偏頗後隨即據理力爭，眼見事態嚴重動作更加頻繁，然平日表現（910606D；910606E1）與以往記錄不但無法取信於行政，請人說項更與校長極不願政治人物介入學校教育運作之理念相背，加上事件處理過程該師諸多行徑，致使彼此的誤會與不信任加劇，既然驗傷單屬實，肇事教師亦向家長道歉（儘管該師說明道歉係避免事態擴大而不是承認自己咬人），其他後續諸多舉動在行政眼中多屬模糊焦點或推卸責任之舉（910606D），因此，最終還是在校方強力運作下，落得調整職務並列入年終成績考核參考的下場。故若就其策略運用而言，請人說項似乎是適得其反，說項者不是校長急欲劃清界線之民代，否則即是在學校較富爭議性者，加上行政對其之刻板印象，無怪乎所有舉動會被一面倒地詮釋，然該師先聲奪人的確亦對行政造成相當衝擊，讓行政人員有所警覺與倍感壓力（910606E2），避免「打落水狗」之窘境（910527A）。而肇事教師與行政兩者間最根源的衝突癥結在於互不信任與對行為舉止之意圖推論詮釋的殊異。
- (2) 受害家長具狀脅迫學校固然得懲，但對受害學生造成的影響亦不可不察，該生於事件過後曾因上英語課不專心而被英語教師勸導糾正，熟料該生竟當場回應教師「級任老師我都可以把他整倒了，你算什麼」（910528N4），再則二位實習教師接掌該班後，此生行徑更加乖戾（910528N5、N6），不知此事若家長知悉會有何感想？就學生的教育而言，整個事件的處置方式是對還是錯？深值所有人反思。

2. 行政單位方面

- (1) 就互動觀點而言，適度的衝突對活化組織是有益的，但前提是必須妥為因應處

理，在此事件中行政單位先隔離教師，未能當面讓受害家長與肇事教師溝通，不僅平添許多可能的誤解，更延誤處理的時機，表面採斷然處置的方式，實際上醞釀更多衝突的能量，行政既是種藝術本應富有彈性，面對衝突應將其導引至正面的方向發展，不該過度夾雜個人刻板印象，杜絕各利害關係者溝通。

- (2) 誠所謂「見微知著」，管理者除應敏於覺察枝微末節所可能帶來的蝴蝶效應外，當事件曝露出更大的危機端倪時更該有所警覺，任何型態的僵持與對峙皆於事無補，應盡量將事件單純化，避免衍生更多的問題。
- (3) 隨著學校生態的改變，行政運作越來越複雜，因此面對衝突事件時牽扯之利害關係者更多，的確可能動輒得咎，但在處理的過程中更需多方評估得失，不能輕忽任何反動的力量。且事件的處理模式事實上是具有象徵性的意義，並能發揮指標性的作用，是否會加深對行政的特定圖像，諸如此事件中行政處置方式強化教師對行政官僚打壓的負面形象，使教師與行政之不信任加劇，再則對家長是否會形成群起效尤的典範（910528L；910530N2；910530N3）皆須有所評估。

3. 外部團體方面

家長會長在外部團體中對於整個事件著力最深，但其採取的策略、動機與立場備受質疑（910607M1；910530N2），究竟是真正想幫忙解決問題，或是製造更多的問題實在令人費解（910530N3），此事件中，家長會長不但運用各種策略實質左右行政處置的方向，甚至欲逼迫肇事教師簽自白書（910528L）、連署解聘…，突顯出教師與家長間可能的緊張關係，到底家長在學校中應扮演怎樣的角，才是對教育有所助益，除有待思考外，亦待釐清。

4. 內部團體方面

教師會長雖經該肇事教師請託協調，卻進而轉為勸戒該師接受學校安排（910527A），撇開該師是非對錯不言，基本上該師屬學校教師會一員，故接受申訴之際，若深覺不妥至少應就程序正義提醒學校，該校由教師會積極促成的課務編配小組設置辦法中明定教師課級務異動需經該小組決議通過，但校方處置顯然未依規定辦理，而教師會竟隻字未提反勸導該師接受行政安排，難怪會遭致當事者抱怨（910527A）。

二、衝突事件各利害關係者價值觀與意識型態

學校就像一個微型的政治社會，充斥著許多政治的運作，而政治是現實的，沒有永遠的朋友也沒有永遠的敵人，彼此間可以合作，也可以互相抗衡，每個人皆在尋求對自己最有利的策略與手段，不管其動機或目的為何？若抽絲剝繭逐層探究，可發現最終有一套信念，亦即核心的價值觀主導著當事者所作所為，而此價值觀當事者可能自覺，亦可能不自覺，但卻深深左右各利害關係者的行為舉止，此外若從社會文化觀點而言，似乎整個衝突事件隱然有三股力量在其間拉扯，追本溯源可謂「意識型態」，其以更不知不覺的形式影響著各利害關係者意圖與策略之傾向，茲將此一事件各利害關係者之價值

觀與意識型態表述（如表 2 所示）如下：

表 2 衝突事件各利害關係者之價值觀及意識型態表

利害關係者		價值觀	意識型態
當事者	肇事教師	社會認同：肇事教師避免再被更換職務即深怕無法取得其他教師認同。	
	告訴家長	安全：肇事教師據理力爭、請人說項、訴諸輿論等策略皆在避免自身權益蒙受更大損失；告訴家長亦是深怕孩子再蒙受身心之傷害。	
	受害學生		
行政單位	校長	公平正義：行政認為肇事教師明顯疏失，卻模糊焦點，過度自我防衛，進而傷害許多幫助他的人，多數人太過講究情誼以致枉顧法理，置學生權益於不顧（910606D；910606E1；910606E2），足見心中橫互一把公平正義之尺。 清廉正直：「許多老師只知爭權奪利，卻忘了教師的本質」，其實「不要為政治而教育」，「以有限的資源盡最大的努力來辦教育」（910606D） 社會認同：辯護處置的正當性，實則在取得認同。	官僚
	處室主任		
	視導督學		
外部團體	家長會長	公平正義：「有些教師相當差勁，如果把所有老師的小孩集中在該班，老師願意嗎？」、「為什麼家長沒有選擇教師的權力呢？」（910604G） 社會認同：家長會長欲連署解聘除代表社會正義之化身，亦在獲取家長認同。 成就感：家長會長運用自己的人脈，積極獻策介入衝突事件的處理；民代欲透過對此一事件之關切展現自身之影響力皆屬之。	當家做主
	班級家長		
	民意代表		
	媒體記者		
內部團體	教師會長	公平正義：熱心教師與部分教師質疑行政處置方式是否合乎程序正義 友誼寬恕：學校大部分教師顧及彼此同事情誼而不願參與連署，亦認為該師之行徑未必到達罪該萬死之地步，可能在教學過程中求好心切而犯之過失，應給與機會（910530N2；910530N3）。	反抗壓迫
	熱心教師		
	教評委員		
	其他教師		

（一）價值觀分析討論

價值觀是一種基本信念，亦即認為某種特定行為模式或事務的最終狀態，優於相反或對立的行為模式或事物的最終狀態（Robbins,1998），它會影響個體的態度和行為，因此，若從 Rokeach（1973）對價值觀的分類¹來加以解析，此一校園衝突事件中各利害關係者之主要價值觀約略可概分如下：

¹ Rokeach（1973）將價值觀分為目的價值觀（terminal value）及工具價值觀（instrumental value）兩組，目的價值觀係指價值存在結果的最終狀態；及個體在一生中想達成的目標。工具價值觀則指個人偏愛的行為表現方式，或指能達到目的價值觀的手段與行為模式。

1. 社會認同：在於獲取群眾的接受、尊敬或仰慕，其中肇事教師希望維持原職務、行政單位的說明、家長會長的舉動皆意圖取得他人之認同，只是訴求對象之同或異而已。
2. 安全：亦即免受外力襲擊，維護身心的安寧及其權益，肇事教師強力的反彈甚或激進、偏頗的手段，乃至告訴家長脅迫校方撤換級任教師，皆源於自身安全受到威脅的反應。
3. 公平正義：行政單位認為肇事教師實在有違師道，校方顧及情誼盡力幫忙處理，卻反遭誣陷；家長會長慨言「如果把所有老師的小孩集中在該班，老師願意嗎？」；熱心教師質疑行政處置方式，凡此皆顯示公平正義的普同性，人人心中皆有一把道德之尺，只是著眼點與對此判別的標準不盡相同。
4. 成就感：家長會長沾沾自喜於自己的影響力；民意代表藉此出一口氣皆是希望獲得成就感。
5. 友誼寬恕：一般教師與肇事教師不盡然是好朋友，但卻多基於同事情誼而不願落井下石，設身處地為其著想。
6. 清廉正直：校長再三強調自己是用心辦教育，不是玩弄政治，亦以此勉勵處室主任，足見清廉正直對其重要性。

(二) 意識型態分析討論（參閱潘慧玲主編之學校革新理論與實踐 72 頁）

意識型態是一種受到社會文化因素影響的觀念或價值系統，它可作為人思想的準繩、信仰的規條和實踐行動的綱領，具有系統性、排他性、強制性、情感性與主導性（陳伯璋，民 77），其不但有歷史的根源且形塑的過程是濡染以進，因此不易察覺卻能宰制個體與群體思考的方向，若進一步解析此一衝突管理運作過程背後的意識形態約略可概分如下：

1. 官僚：學校行政單位屬雙系統中的科層體制，不可避免的受制於諸多法令規章的約束，因此自有其根深蒂固的行事準則，但相對地卻握有絕對的權力與資源，尤其是以往慣於由上而下的運作模式更是如此，然近年來在分權化管理趨勢下，教師、家長紛紛加入分享決策，學校管理結構逐漸改變，雖然領導階層已漸漸揚棄獨裁之作風，上級行政管制配合此一管理趨勢亦已漸次鬆綁，不過幅度範圍仍屬有限，依法行政仍然是學校行政運作之圭臬，再加上目前整體制度設計所暴露之權責不相符，更加深學校行政單位的不平衡，領導階層在表面上似乎順應民主潮流不得不調整心態與作法，實則形式上及潛意識中仍殘餘諸多官僚之意識而深深左右著學校行政的運作。
2. 當家做主：家長以往相較於學校成員而言實屬弱勢且被邊緣化的一群，其雖是學生的父母卻被隔阻在校園高牆之外，基本上父母對學校舉措鮮少有置喙空間，但隨著政治社會民主化，民眾對當家做主有熱切期望，此一浪潮漫過校園藩籬進入校園後，家長才驚覺被蒙蔽已久，當家長與學校間的鴻溝頓時消逝後，學校教師還來不

及調適，家長卻已是迫不及待訴求自己權益，此一意識深深敦促著家長的言行舉止。

3. 反抗壓迫：以往行政幾乎主導一切，在一條鞭的運作模式下，教師即使有不滿亦只能默默承受，於是乎許多如今看似不合理的工作紛紛加諸教師身上，此早已醞釀教師受壓榨的形象，而隨著時代演變，教師如同家長般亦要求當家做主，但在此過程中由於歷史受迫的知覺，以及受制於諸多行政法令規章的束縛，首要之務便是剷除橫互在前的壓迫，因此，無形中反抗壓迫變成了教師思考及行動的準則。

陸、結論與建議

隨著社會漸趨民主多元及教改浪潮洗禮，學校生態產生了結構性的變化，成為競相逐鹿之所，各利害關係者間的互動不但頻繁且易生齟齬，經由前述文獻探討以及本研究之發現，可知校園衝突事件複雜的政治本質，以下僅就各項討論做簡要歸納，並提出相關建議：

一、就衝突研究演進的觀點而言，已不再否定衝突的存在，甚至進而肯定功能性衝突的引發；再就微觀政治而言，其不但正視校園內及其與外部外行系統間資源、權力、利益爭奪的事實，更以政治的觀點加以解析研究。復從本案例可知，學校領導階層避談政治，堅守「不為政治而教育」，此固然係以教育為出發，然面對目前紛亂的校園境況卻時有所窮，因此與其否定學校政治的活動，不如進一步瞭解其本質而加以積極導引，故從前述文獻探討與本案例之探究，微觀政治不僅提供另一種看待學校組織的觀點，更有助於衝突之管理。

二、從本研究之案例可發現此一衝突事件各利害關係者互動的層次，依序為當事者、行政單位、外部團體與內部團體，當然這樣的分類可再細緻化，不過除當事者外，其他三者隱然可代表目前校園中行政、家長與教師三個主要的族群，在學校教育中各自扮演舉足輕重的角色。

三、本研究發現肇事教師與行政兩者間最根源的衝突癥結在於互不信任與對彼此行為舉止意圖推論詮釋之殊異，此亦為溝通之障礙，因此，學校平日除應建立各種溝通機制，保持行政、教師、家長、社區密切聯繫外，面對衝突事件亦應把握開誠佈公之原則，敏於覺察潛藏的混沌現象，不要讓「看起來似乎很小的事件，發展成為難以收拾的大麻煩」，以避免蝴蝶效應發生。

四、本研究發現各利害關係者各種策略所企圖達成的目的不盡相同，有些從表象行為可直接推敲而得，但有些若乏細緻的觀察或深入瞭解其脈絡實難以得悉，若益以各利害關係者主觀知覺的影響，往往會被表象所矇蔽，諸如此案例中受害學生對英語教師所說的一席話，不禁令人懷疑其原初的動機，因此，處理類似案件時應避免先入為主的觀念或做法，對各種可能衍生的結果亦應有所預知設想，方不致與預期結果大相逕庭而適得其反。

五、本研究發現左右各利害關係者行為舉止更核心的力量是蟄伏在其後的核心價值或集體意識形態，就價值觀而言，各利害關係者之信念雖然有所出入，但卻可發覺其間亦有共通之處，但何以反應在行為舉止上又會如此歧異，若深入細究即可發現實係切入點的殊異；而就意識形態而言，官僚、當家做主、反抗壓迫三者相互激盪對抗，似乎難有共通之處，故行政、家長、教師三者間可能潛藏的衝突根源在於文化的差異，因此若欲營造更優質的校園，

似可以學生作為三者理性對話的基石，藉此減少彼此間的落差、相互尊重，一切以學生權益為依歸方能匯聚更多的共識。

參考文獻

- 中國時報（民91.03.27）。**老師咬學生怎麼辦**？台北市：中國時報。
- 吳明清（民86）。國民小學組織發展需求與變革策略之研究：概念架構與行動模式。載於歐用生主編，**新世紀的教育發展**（頁417-436）。台北市：師大書苑。
- 自由時報（民91.03.28）。**老師咬學生**？台北市：自由時報。
- 申章政（民88）。**國小校長管理溝通類型、衝突管理風格與學校效能之關係研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 胡峻豪（民85）。**國民小學校長之衝突管理策略及其成效**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 陳伯璋（民77）。**意識型態與教育**。台北市：師大書苑。
- 陳嘉皇（民84）。**國民小學學校組織衝突管理之研究**。國立屏東師範學院初等教育學系碩士論文（未出版）。
- 張春興（民66）。**心理學**。台北市：東華。
- 張德銳（民82）。消弭敵意，解決問題：談學校衝突管理。**初等教育學刊**，2，145-172。
- 張鐸嚴（民73）。**國民小學教師與行政人員間衝突管理之研究**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文（未出版）。
- 鄭詩釧（民86）。**國民小學班級經營氣氛、教室衝突管理與教師教學效能關係之研究**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文（未出版）。
- 聯合報（民91.03.29）。**級任教師被控咬學生**。台北市：聯合報。
- Anderson, G.L. & Herr, K. (1992). The micro-politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools. In C. Marshall (ed.), *The New Politics of Race and Gender*, Washington, DC: Falmer Press.
- Bacharach, S.B. & Lawler, E.J. (1980). *Power and Politics in Organizations: the social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bacharach, S.B. & Mundell, B.L. (1993). Organizational politics in schools: micro; macro, and logics of action, *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423-452.
- Ball, S.J. (1987). *The Micro-politics of the School: towards a theory of school organization*. London: Methuen.

- Blase, J.(1991).*The Politics of Life in Schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blase, J.(1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164.
- Blase,J. & Anderson, G. L.(1995). *The Micropolitics of Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Burns, T.(1961). Micropolitics :Mechanisms of Institutional Change. *Administrative Science Quarterly*,6(3),257-281.
- Cahn,D.D.(1990).Intimates in conflict: A research review. In D.D. Cahn (Ed.), *Intimates in conflict: A communication perspective* (pp. 1-22). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haag, S. & Smith, M. L. (2002). The possibility of reform: Micropolitics in higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 10(21). Retrieved May 5,2002, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n21.html>.
- Hoyle, E.(1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder & Stoughton.
- Hoyle, E.(1999). The two faces of micropolitics. *School Leadership and Management*, 19 (2) , 213-222.
- Lindle,J.C.(1994). *Surviving School Micropolitics: Strategies for Administrators*. Lancaster, PA: Technomic.
- Iannaccone, L.(1975). *Educational Policy Systems*. Fort Lauderdale, F.L.: Nova University Press.
- Malen,B.(1995). The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school polities. In J. D. Scribner & D. H. Layton(eds.). *The Study of Educational Politics*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Mawhinney,H.B.(1999). Reappraisal: The problems and prospects of studying the micropolitics of leadership in reforming schools. *School Leadership & Management*,19(2), 159-170.
- O'Day, J. A. & Smith, M. S. (1993). Systemic school reform and educational opportunity. In S. Fuhrman(ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 250-311.
- Owens,R.G.(1995).*Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Padilla, R. V. (1991). Using computers to develop concept models of social situations. *Qualitative Sociology*, 14(3), 263-274.
- Rahim, A. (1986). *Managing conflict in organizations*. New York: Praeger.
- Robbins,S.P.(1998). *Organizational behavior* (8th). N.J.: Prentice-Hall.
- Rokeach, M.(1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Scribner, J. & Layton, D.(1995). *The study of educational politics*. 1994 Commemorative yearbook

of the politics of education association (1969-1994). Bristol, P.A.: Falmer Press.

Thomas, K. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*(2nd)(p. 668). Chicago: Consulting Psychologists Press.

Townsend, R.G. (1990). Toward a broader micropolitics of schools. *Curriculum Inquiry*, 20(2),205-225.

West, M. (1999). Micropolitics, leadership and all that. The need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders. *School Leadership and Management*, 19(2), 189-195.

Willower,D.J.(1991). Micropolitics and the sociology of school organizations. *Education and Urban Society*, 4(23), 442-454.