



從微觀政治學的觀點評析師生關係及啟示

孫國華／高雄市福東國小教師

國立高雄師範大學教育系博士生

一、緒論

中國五常「天、地、君、親、師」，「師」位列其一，顯見中國對於教師的角色及地位有其特別崇隆之處；另「有事，弟子服其勞；有酒肆，先生饌」，因此師生關係也受到傳統觀念的影響，在教室內教師有絕對的權威，學生必須服從教師的命令。過去的觀念認為師生關係是一種結構功能取向，在教室內師生各司其職，是一種和諧穩固的關係。但社會學衝突論的觀點卻認為，教師有其地位與權威，學生也有屬於他們自己的次級文化，師生彼此之間的價值觀念與行為模式，可能並不一致，教師為有效達成教學目標，必須採取各種手段（例如：增強、誘導等作用）要求學生學習教師認為有用的知識，而學生只願意依自己的方式來學習自己認為有趣興的事物。故Waller（1932）說師生之間有願望的衝突，彼此不斷進行權力的鬥爭，陳奎熹（2002）亦認為師生彼此之間難免形成衝突。

Hoyle（1982）指出微觀政治學（micropolitics）的觀點，乃在於察覺班級內潛在的衝突整合、權力鬥爭，其重視成員間的利益與協商歷程，析論出學校中不同世代之間價值觀的差異，檢視組織生活的隱晦面。而Pfeffer（1981）亦認為微觀政治學將組織成員視為利害關係人，並認為利害關係人之間會存在意識型態的衝突，這些意型態衝突往往成為利害關係人在分配與爭取資源的心理投射，包括利害關係人之間利益的維護與爭取、意識型態的爭論與辯護、運用權力與策略來發揮影響力，使自身能獲致較偏愛的結果。而教室中師與生代表不同價值體

系的成員，師生之間除了和諧穩固的關係之外，亦不能否認其衝突的一面，究竟在師生互動過程中存在哪些微觀政治現象實為本文所欲探究之處，並希望藉由微觀政治學之分析能對師生關係有所啟示。故本文首先論述微觀政治學之意涵、策略及目的；次以微觀政治學的觀點評析師生關係；再者闡述微觀政治學的觀點對師生關係之啟示；最後為結論。

二、微觀政治學之意涵、策略及目的

（一）微觀政治學之意涵

「微觀政治」是一種對政治行為現象研究的觀點或切入角度，與傳統的宏觀政治理論是相對的，它強調個別組織脈絡與成員互動的過程。Blase（1991）便給予一個簡明扼要的注腳：「意指組織內個體和次團體透過正式和非正式權力運用和政治行為來獲致目標。」目標的達成與成員所考量的利益、偏好、需求、價值和意識型態，有著密不可分的關連。陳幸仁（2008）的定義為：學校組織成員對於教育事務存著不同的價值判斷、信念和意識型態，也對於組織內資源和權力的分配常分析其利益與需求。通常成員透過協商、談判、聯盟、集體對話等權力運用策略，以獲得權力的維繫和保障自身的利益需求。綜而言之，微觀政治學探討之核心不脫政治學中的要素：權力、利益、衝突；而組織成員互動過程中所潛在的意識形態、解決利益與衝突的權力策略應用、決策、協商、結社等現象，也都是關注的焦點。至於教育的微觀政治學，便是將政治學中所涵蓋的概



念，以微觀的觀點來分析教育組織或團體的權力運作情形。

（二）微觀政治學的策略與目的

組織中利害關係人往往運用權力或影響力作為社會互動的媒介，逐漸發展出各種政治形式、手段或技巧，以達到某種目的或利益之獲取，或對他人或其他團體產生影響力，此乃微觀政治策略之運用（Hoy & Miskel, 2001）。陳幸仁（2008）則將之歸類成兩種主要的型態：「影響型政治策略」及「保護型政治策略」。「影響型政治策略」包括：脅迫、控制、說理、協商等手段；「保護型政治策略」包括：順從、交換、逢迎、逃避等手段。另Fenwick（2001）亦曾提出第三種策略為「合作型政治策略」，包括：運用本身的耐心、漸漸建立信任關係之「信賴策略」、適度斟酌相互間差異的「彈性策略」。

Blase（1991）認為微觀政治策略的使用，主要的目的有二：其一是影響他人，意指透過相關的微觀政治策略，以達到改變他人場或認知；其二是保護自身，意謂透過相關微觀政治策略，以保護自身利益或目的，免於受到傷害。

三、由微觀政治學的觀點評析師生關係

Waller（1932）以衝突與批判之觀點描述班級師生之關係。他認為班級係處於一種暫時平衡狀態之專制組織（despotism）。班級教室的師生關係應是一種制度化的「支配——從屬」（institutionalized dominance and subordination）的關係，彼此之間有潛在對立的情感，他認為師生之間有願望上的衝突，彼此不斷進行權力的鬥爭。底下分別就Pfeffer（1981）所提出之「權力之競逐」、「意識形態」及「利益關係」等微觀政治學

的觀點來加以探討師生之間的互動模式。

（一）以權力之競逐的觀點評析師生關係

微觀政治學強調成員是利害關係人的身份，在組織裡運用權力以提升及保護自身利益和地位（Ball, 1987），本文將之應用於班級內，乃假定班級組織本質上是政治的，將相關成員視為利害關係人，存在權力之競逐和目標的立場衝突，分別從教學歷程、評量歷程、管教歷程及空間使用來討論。

就教學歷程而言，教師具有法定的專業自主權，且我國的教育環境普遍存在升學考量，因此教師知專業自主權容易和升學主義結合，而壓迫學生受教之自主意識，一旦學生的自主意識覺醒後，他們注意到現實社會的不公和成人世界的壓迫，起而向教師抗爭，要求自己應有的權力，於是師生衝突轉而加劇，誠如李淑瓊（2007）所述課業型衝突之主要因素源自於升學主義。

就評量歷程而言，「評價」歸屬於教師的行為特權（Manke, 1997），即教師對於學生擁有評定優劣的特權，雖然成績之評定普遍而言具有客觀的標準，但亦有主觀評定之領域如作文、操性成績等等，甚至在給分的標準上亦有教師強烈的主觀成分，若教師之標準過於強烈主觀或偏袒以某種答題形式給分，難免造成學生之不滿情緒，師生衝突難免形成。

就管教歷程而言，教師是社會的代表者，傳遞社會規範與教育行政體系的價值觀，並擁有政治力量所賦予的懲戒權，而學生卻希望在教室內擁有展現自我的權利，學校的行政體系也希望教師能積極行使懲戒權，以達校園安寧或提升校譽之目的，因此對於行為自制力較差的學生或管教過度嚴厲的教師而言，勢必導致師生衝突與對立，誠如葉柏志（2010）指出學生不當之行為及教師不當之管教是引發教師衝突的主因。



就空間使用而言，教師往往以教學上的專業考量來做教室內的空間規劃，學生的空間使用權則無法和教師的專業自主權來抗衡，因此教師的空間使用上之自由度及單位比例也遠大於學生，但其目的可能是為了自身的利益而以專業自主權來掩護，如許殷宏和武佳滢（2011）研究發現，教師為了監控學師舉動之方便性而將辦公桌至於後方，正如Hoyle（1988）所言：組織中所存在的衝突與爭鬥，往往涉及到成員的個人利益，只是個人利益通常會以專業利益來加以掩飾。綜上所述，師生權力之競逐乃是造成師生衝突之主因，如鄒美芳（2004）之發現，建構衝突意義的心理脈絡，是以老師和學生在人權上的平等關係。

（二）以意識形態之差異的觀點評析師生關係

所謂意識型態，乃指利害關係人對於組織型態的某些特定價值體系。換句話說，意識型態便是指特定的信念系統（Kroska, 2000）；Althusser於1971認為統治階級主要藉由教育制度，散播國家的意識型態，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（引自莊淑琴，2002，p.260）。

就教學與評量歷程而言，教師發展出明確的中產階級意識形態，在心理層面上，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（姜添輝，2002）。因此教師會將文憑的重要性灌輸給學生，並強調學科學習為學校教育的主流；而學生之意識形態不能保證全都是中產階級，因此學生當中存在著中下階級之意識形態。這些學生認為正規、制式的學校生活是無聊的，只適合那些聽話的乖乖牌學生，而他們內心渴望擁有男性雄風的男子漢，所以經常仿效成年工人階級的文化習慣，正因為抗拒主流，它們一併拒絕了課程所灌輸

的社會流動與追求文憑的意識形態（Willis, 1977）。中下階級意識形態認為學校所提供的知識與技能與將來工作無關，因此教師提供「不適合」的教材內容，將學生的生活經驗切分開，無此一來無法引起學生的興趣也無法滿足其好奇心的需求，面對這樣的落差導致學生的「反學校文化」也加劇師生間的衝突。

就管教歷程而言，學校有校規、班級有班規，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意識形態主宰的，勞工階級的意識形態被排斥到邊陲，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。班級變成一個以教師為中心的中產階級機構，一切課業與活動均以中產階級意識形態為設計的標準，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意識形態時，師生衝突也就發生了，最後教室淪為統治階級和勞工階級意識型態鬥爭的場地。

（三）以利益關係之糾葛評的觀點評析師生關係

Ball（1987）指出微觀政治學主要從批判社會研究取向，以利益關係來詮釋組織成員行為，有關於教師的利益可分為可獲取的利益與自我利益。可獲取的利益包括了有形的資源獲得、工作時間、薪水、人事的派充和升遷等。自我的利益主要涉及到教師「自我」和「認同」的概念之形成，例如教師是否相信自己有能力勝任，工作能否得到同僚的認同。

在升學主義的旗幟下，升學率成了教師獲得自我利益的最佳表徵，因此在教學及評量上教師所採取之手段皆以提高升學率為



主要考量。以授課內容為例，基測要考的科目才是主要的授課內容，而學生的興趣則不受到考量，教師的理由往往是為了提高學生的成績及排名，但其主要目的是為了學生在基測上的表現，以獲取教師個人的光采，進而滿足自我的利益，故師生衝突難免產生。另當前教育改革倡導創新教學法及多元評量，通常學生喜歡實作、樂趣的學習方式，而教師卻慣於使用傳統的講述教學法及紙筆測驗；且許殷宏和武佳滢（2011）發現教師團體普遍存在「中庸之道」，凡事不標新立異，教學上和同仁間步調一致才能避免成為箭靶，因此教師以個人利益為考量而控制教學及評量形式，違背學生利益及教改的訴求，也是師生衝突的原因之一。

就管教歷程而言，葉曙江（2010）發現班規之建立可樹立教師的權威，相反的，若班規的規定較為鬆散，則較符合學生的利益通。班規之制定和班會主席的選派及提案學生的語言表達能力有關，在微觀政治策略使用上，教師可以授意主席人選並請團體中具有影響力者發言提案，如許殷宏和武佳滢（2011）發現教師以拉攏班級要角來達到常規控制之目的，而其他學生根本無法真正參與班規之制定，雖然他們也可以參與表決，但提案之內容和強制程度其實經過篩選了，正如Achinstein（2002）的邊界政治學（border politics）觀點，組織決策與過程中，容易因為主流團體的主導與權力支配，致使少數或非主流團體在權力分配中，淪為決策制定的沉默者與接受者。易言之，少數或非主流團體因為知識—權力的分配不平衡，其發聲空間受到組織權 結構限制，或因在決策制定過程中，對組織運作所需的專業知識不足，因而無法有效主導決策制定過程，因而只能被當成橡皮圖章。當教師利益過度擴張而學生長期處於被壓迫的局面，亦是造成師生衝突的原因之一。

四、微觀政治學的觀點對師生關係之啟示

張德銳（1995）認為衝突的觀念已由「衝突是罪惡的」逐漸轉變為「衝突是可以接受的」甚至「衝突是可以鼓勵的」。Kreidler（1984）亦認為衝突有其正面的意義。因此可藉由微觀政治學的觀點來思考師生關係之定位，本文觀點如下：

師生關係應該是平權的關係，人權教育理論所建構的師生關係，包含：人性信念、權利規範、心理需求與環境交互（林立凱，2008），故師生應多站在對方之立場來考量其需求及所處之環境。如教師應多考量學生的學習權、興趣與偏好，適時調整學習內容並依課程進度實施課程；在教學評量給分標準上不應以唯一答案為準，應可以多聽學生的回答形式而斟酌給分，而學生也應尊重教師的專業權及評量權，不應以情緒性的反應來抵制教師之意見；在行為管教上，老師雖有管教權，但必須賞罰分明尊重學生基本的自由權，容許在班規及校規的範圍內的自由權利，而學生也必須體認教師負有管教未成年學生的權力與責任；在空間的運用上，教師和學生均是班級內的一份子，因此必須充分尊重學生的空間使用權及個人隱私權，做合理之分配與規劃。

師生關係應該是相互了解的關係，師生關係基本上是一種成人與兒童的關係，存在著意識形態上的差異。教師必須體認學生的次級文化之存在，學生畢竟是心智尚未成熟之兒童或青少年，需要成人的指引和開導，犯錯是在所難免，多給他們一些時間和機會，多一些寬容和體諒應該是避免師生衝突的策略；另外教師也必須思考學生之家庭背景所給予學生之價值觀念，升學或許不是唯一的路，應以多元管道加以輔導。而學生也必須了解教師所肩負的教導之責任、學校管



理層級之任務及整體教育環境之要求，如課業、常規管理、升學及未來就業準備等。如孫國華（2011）所言師生關係應以「關懷」為出發點，進而接納與相互尊重，如此則可完全體現師生之間的教育愛

師生關係應該是共同參與的關係，師生之間難免存在利益上之糾葛，為避免衝突產生，教師必須涵養民主風範，對於班級內之相關事務開放學生參與討論，以促進學生對於決議之事項樂於遵守。例如對於教學方法之實施，可以和學生共同討論以何種形式進行，相信學生之學習動機會因此而大大提升；對於班規之討論，應以開放之心胸廣納建言，多聽聽班級內不同族群之心聲及需求，相信更能提升班級成員之凝聚力，學生之意見備受尊重自然樂於遵守班規，避免師生衝突之發生。學生參與亦有助於公民教育目標的達成，學習內化人權、民主、與法治等價值（王富瑾，2010）。

五、結語

本文以微觀政治學之觀點切入評析師生關係，發現教師與學生在教學歷程、評量歷程、管教歷程及空間使用上的互動中的確存在微觀政治現象，主要以教師的權力運用為主，學生則處於被控制的局面居多。而師生關係中的衝突現象主要乃因權力之競逐、意識形態之差異及利益之糾葛為最主要之因素，當師生之權力運用差距愈大、意識形態差異愈大及利益差距愈懸殊，則師生之衝突則愈容易發生。可見班級內的師生關係確實存在著政治權力的運作，每個成員都有自身的利益考量，正如Hoyle（1982）所稱的，學校生活具有黑暗面，學校教育人員不應只意圖呈現正項且富涵教育理念的校園氣氛，忽視成員行為背後的意識型態與政治策略。因此師生這個特殊的人際互動關係實在有重新定位之必要，即師生關係應是一種平權的關係、相互了解的關係及共同參與的關係，希望藉此緩和衝突並期待衝突後所帶來的正面意義。

參考文獻

- 王富瑾（2010）。高中職學生參與校務會議權利之探討。國立台灣師範大學政治學研究所在職進修碩士班碩士論文，未出版。
- 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。臺北市立教育大學社會科學教育學系碩士班碩士論文，未出版。
- 林立凱（2008）。從人權教育理論探討師生關係之建構－以教師觀點分析。國立台南大學行政管理學系文化與自然資源管理組碩士班碩士論文，未出版。
- 吳瓊洳（1999）。學生反學校文化之研究。《教育資料與研究》，30，48-55。
- 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。
- 陳幸仁（2008）。家長參與校務決策之微觀政治分析。《國民教育研究學報》，21，91-114。
- 陳奎熹（2002）。《教育社會學研究（初版十一刷）》。台北：師大書苑。
- 孫國華（2011）。Nel Noddings關懷倫理學及其對師生關係的啟示。《學生事務》，50（2），1-14。



- 許殷宏、武佳潁（2011）。班級內教師權力運作的微觀政治分析。《中等教育》，62（3），114-131。
- 莊淑琴（2002）。課程意識型態之分析。《國民教育研究學報》，9，253-272。
- 鄒美芳（2004）。中學生師生衝突經驗之敘說研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張德銳（1995）。淺談學校衝突管理。《教師天地》，64，21-31。
- 葉曙江（2010）。國小三、五年級學年開學初期建立班級常規之個案研究—以臺北市兩位導師為例。台北市立教育大學碩士論文，未出版。
- 葉柏志（2010）。師生衝突的原因與因應方式之研究—以嘉義縣某國中為例。南華大學教育社會研究所碩士論文，未出版。
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Blase, J (Ed.) (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fenwick, T.J. (2001). Teacher supervision through professional growth plan: Balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 401-424.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10(2), 87-98.
- Hoyle, E.(1988). Micropolitics of educational organization. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations*. Philadelphia: Knopf.
- Kreidler, W. J.(1984) : *Creative Conflict Resolution Illinois*, Good Year Books.
- Kroska, A. (2000). Conceptualizing and measuring gender ideology as an identity. *Gender and Society*, 14(3), 368-394.
- Manke, M. P.(1997).Classroom power relations: *Understanding student-teacher interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield, MA: Pilman.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. N.Y.: Russell and Pussell.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. Farnborough: Saxon House.