

南 華 大 學

教育社會學研究所

碩士論文

教改下國小教師人本角色與權威角色衝突

Primary school Teacher's Dilemma Between their

Humanistic and Authority Roles within Educational Reformation.



研 究 生：洪莉云

指導教授：齊 力

中華民國 93 年 6 月 24 日

南 華 大 學

教育社會學

碩 士 學 位 論 文

教育改革下教師人本角色與權威角色衝突

研究生：洪 莉 云

經考試合格特此證明

口試委員：鄒川雄
林彩岫
齊 力

指導教授：齊 力

所 長：蘇峰山

口試日期：中華民國 93 年 6 月 24 日

教改下國小教師人本角色與權威角色衝突之研究

摘 要

本研究旨在探究今日的教師，在以人本為教改主要原則之一的教育政策下，要落實於慣以權威方式展開師生互動的教育實踐場域中，教師所實踐的人本角色與權威角色之間，是否存在著扞格之處，若有，又是如何扞格。

研究方法中的資料蒐集，是以觀察訪談為主，並輔以其他方式，如：其他文獻、在教育現場流傳的言論、研究日誌等為輔，希望透過較多元的管道取得資料，以彌補觀察對象僅四人的不足，並藉此增加資料的豐富性，當資料越豐富時，所能看到的面向就越多，越能接近真實。

觀察、訪談是以四位國小教師為對象，透過觀察與訪談所蒐集到的資料，是分析時的主要材料，而其他方式所蒐集到的資料則是作為主要材料的支持與呼應之用，據此鋪陳出本研究的發現。

研究結果顯示，在角色形成與期待方面，四位教師都指出諸如：社會期望、現今教育體制、傳統觀點等結構因素，皆會使教師在人本與權威角色的選擇與實踐上形成壓力，同時，也會造成阻力。他們也都感受到在教育實踐場域中，人本角色與權威角色間確實有所扞格，但四人感受到的扞格程度大小不等。

此外，於研究過程中，研究者也深刻的體認到個人經驗中，習以為常、視為理所當然的事物，有時並非是正確的，所看到的也可能僅是局部，因此隨時抱持著存疑、審慎思考的態度有其必要。

最後，根據本研究的觀察結果，研究者據以提出本研究在教育實際應用上之建議，建議對象包括具決策權的教育主管行政機關與親自實踐角色的第一線國小教師群。

關鍵字：教師、權威角色、人本角色、教育改革

Primary school Teacher's Dilemma Between their Humanistic and Authority Roles within Educational Reformation.

Abstract

The theme of the research is mainly to discuss teacher's roles. Under the educational politic which are based on one of the humanistic educational reforms principles, how these teachers practice it in the school with traditional authority, researcher wants to know if there are conflicts existing between humanistic role and authoritative role. If the answer is positive, researcher wants to know how they conflicts with each other.

The ways of collecting data include observation, interview, literature, log and other discussion in schools. In order to make up for the defects in observing only four cases, and to increase the plentiful of data.

The main data for analysis was collected by observing and interviewing the four elementary school teachers. And the other data collected by other ways is used to support and respond the main data and show the finding of this research.

The result is: in the respect of role-developing and role-expecting, the four teachers all means that social expect, modern educational system and traditional views, these structural factors will bring teachers pressures and confuses in choosing and acting the roles of humanity and authority. They also felt that it exists some conflicts between roles of humanity and authority, but the level of conflicts is not equal, either.

In addition, during the process of studies, researcher deeply experience that some things which people are used to and take them for granted are sometimes not correct. What people see might be partial. Consequently, it's necessary for us to hold doubtful and careful attitudes in any time.

Finally, according to the observational results of the research, researcher come up with some suggestions which can be applied to educational practices. The subjects include the educational administration authorities which have powers to execute policies and the groups of elementary school teachers

Key words: teachers, humanistic role, authority role, educational reformation

教改下國小教師人本角色與權威角色衝突之研究

目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究目的.....	4
第二章 文獻探討.....	6
第一節 教師角色與實踐.....	6
第二節 教師人本角色之探討.....	11
第三節 教師權威角色之探討.....	24
第四節 教師人本角色與權威角色.....	33
第三章 研究方法.....	36
第一節 分析架構.....	36
第二節 研究對象.....	38
第三節 資料蒐集與分析.....	39
第四節 研究者背景.....	41
第四章 教師人本與權威角色分析.....	42
第一節 教師人本角色的期望產生.....	42
第二節 教改下的教師人本角色落實情況.....	47
第三節 教改下教師角色的實踐 - 教師權威角色的實踐.....	78
第四節 在兩種價值取向間抉擇 - 人本與權威角色扞格.....	100
第五章 結語.....	112
第一節 結果.....	112
第二節 研究限制與建議.....	115
參考文獻.....	117
一、中文部分.....	117
二、英文部分.....	120
三、網站部分.....	121

表 目 錄

觀察、訪談對象基本資料表.....	38
-------------------	----

圖 目 錄

影響教師權威角色形成的結構因素.....	36
教師人本角色形成的影響因素.....	37
教師人本角色、權威角色扞格.....	37
教師權威角色展現模式圖.....	99

第一章 緒論

第一節 研究背景

當教育改革 (educational reformation) 的呼聲出現於現今社會中，教育的執行者 - 教師 (teachers)，不可避免的也成為眾所矚目的焦點之一。

在我國傳統中尊師重道是美德之一，「尊師」既被視為美德則反映出的就是教師被賦予值得他人尊敬的意義，在莊耀嘉與楊國樞 (1997) 合作，針對大學生與成人所做之中國文化角色規範認知結構的研究，發現在教師對待學生的規範裡，大學生與成人都頗為強調尊卑有序的權威性，換言之，不論是學生或成人都認為在師生關係中，前者對後者應扮演尊位、權威角色 (authority role)，而後者應扮演卑順角色。傳統教師地位崇高，在社會中被認為應受尊敬，也因此教師被賦予極大的權威，由「天、地、君、親、師」之俗諺中，教師被類比為與天地、君王、父母一般，可看出教師所擁有的權威性。時至今日雖然已非傳統中國社會，但在國人的認知中，教師仍是具備權威的。而擁有權威性的教師在角色實踐方面，或許可從以下的敘述中見出端倪。首先，部分家長對於教師管教學生，會說出諸如「孩子不乖的話就盡量打」此類的話語、有些家長會默許教師「沒收」學生物品，以提升學生上課專注力；另外，當教師臨時以某名目向學生收取款項時，大多數的家長不會深入質疑其正當性。又如 1999 年通過的教育基本法中，確立了教師專業自主權的抽象原則 諸如此類，皆可視為教師一職在權威性角色上的彰顯。

但隨著現代社會的來臨，傳統的某些觀念也一步步的受到檢視與動搖，師生間的關係不再僅是強調學生對教師單方面的尊敬，或是教師擁有極大的權威就可以維持師生關係，一些新的教育理念，透過西方思潮源源不絕的滲入我國的社會中，這些理念更強調師生間的互動、更重視學生的感受。諸如 Jean Jacques Rousseau 的自然主義，認為自然一切都是美好的，主張教育應順應兒童自然發展，以兒童為中心，重視兒童的權利與自由，影響現代兒童教育極大 (伍振鷺，1993)；又如美國教育學者 John Dewey，從做中學的主張，認為教育就是生活，就是成長，就是經驗不斷的改造，因此應該注重兒童興趣，從操作中學得實際技能 (伍振鷺，1993)，以至近代沸沸揚揚的人本主義，在在的都是鼓吹應以兒童為本位的教育思想。尤其是西方人本主義的思潮傳入台灣後，在民間教改團體¹鼓吹、部分國內學者的支持²、部分家長的期盼下，終於在九年一貫新課程中，人本教育的主張獲得前所未有的重視，教師被此波聲浪要求以更人本的教育方式來對待學生。另一方面，部分教改人士為避免現有教育體制下的「弊端」，建立了森林小學或種子學苑等教育機構，打著「以學生為本位」的口號，聲明森林小學

¹ 例如：西元 1994 年四一〇民間教改聯盟走上街頭，其訴求除了開放教育外，對於人本化教學也有所期待。

² 如史英、朱台翔等就曾寫書支持人本教育理念。

等學校中的教師們，皆是推崇人本的教育理念並以此精神來教育學生；人本教育精神的崛起與昔日教師權威性受到挑戰，這兩者使得今日職場上的教師們，在當下面臨了一個極大的角色轉捩點。教師的權威性受到挑戰，可以從部份家長認為教師對孩子管教不當會對孩子造成身心傷害，而與教師對簿公堂，使得教師體認到必須更善待學生；或從教育人員獎懲標準第三條、民法一八四條，皆有明定體罰後需負之罰責中都可看出端倪，而上述要更善待孩子或是不可體罰的事例亦可視為社會大眾對教師實踐人本角色（humanistic role）的要求。

今日的教師們在一波又一波的教改下顯得焦慮，教改既然為教師們帶來焦慮，那麼在教改中，便有造成教師焦慮的因素存在，適逢現今教育現場中，人本理念透過部分人士的提倡成為教改重要原則之一，多數的教育政策或教學方法，似乎或多或少都隱含了人本的精神在內，例如：將課程統整為七大領域的政策為的是讓學生具有較全面性的視野，對於知識的學習能更全面，以達到活用知識的能力，這種帶著走的能力，與人本化中希望達到人與環境的和諧，所追求的是相同的東西，又如：建構式教學法，在此姑且不論「建構」一詞由西方傳入我國是否有遭誤用，就現今多數人認知中的建構式教學法而言，重視的是學生自我建構知識的過程，教師只是啟發與引導者，而非傳統的知識灌輸者，從讓學生自行建構知識的立場出發，符合人本教育中所要求尊重學生差異，針對這些個別差異進行教學的理念，以上的改變及要求，使研究者常於教育現場聽到教師們群聚慨歎教育政策的變化與難以配合，至此，教改對人本原則的要求，成了教師焦慮的原因之一，又人本教育的要求會影響到教師在師生態度、教學法、親師溝通上的實踐，因此，研究者大膽的假設所謂的「人本」要求是促使教師們焦慮的重要因素之一。

另一方面，在面對社會變遷、教育改革之下，學者們對於昔日與「權威」相關的教育現場事物，都提出了論點與看法，諸如：社會逐步開放而學校的權威勢微（薛承泰，2003）人性化的領導不能只依賴權威或法理領導（歐用生，1992）小班教學的不同相較於過去教學則教師不再是權威的管制者（暨大教育學程中心，2001）教師權威勢微促使校園暴力問題增生（郭為藩，1995）教師的權威，應是建立在知識與人格上，不應利用既定的名分來加強（史英，2003）。因此，在教改下除了人本教育理念的興起之外，昔日權威教育的形象也開始有所變動，而兩者在教改中互有影響，更甚者，當焦點被置於體罰問題上時，權威教育常被視為是人本教育的反動，教師權威的正當性越受人肯，人本教育越不易出頭；反之，人本意識越抬頭，教師個人可掌控權威性越勢微。因此除了人本教育理念下的教師人本角色之外，對於昔日權威教育體制下的教師權威角色，也應一併討論。

雖然教師的人本與權威角色，皆於教改下的教育現場交替出現，但教師所扮演的角色是否出於自願，則是另一個疑問。從結構面上看來，吾人可進一步探究教師扮演角色時的自願或非自願性。

以師範體系來看，當準教師們在攻讀教育學程時，教授們常在「班級經營」等課程中灌輸他們，如何成為一位受人尊重、將班級管理得井然有序的老師。進

入實習階段，實習教師們也常被學長姐們耳提面命要對學生「先嚴後寬」，以免學生們「爬到老師的頭頂上」，這背後影射了教師需成為一位有權威性、能威攝他人、受他人敬重的角色，此種觀念的灌輸，可能使得某些新手教師，在教學之初便傾向於展現權威角色。

但師範體系對於教育學生的態度或方式，並不僅限於教師權威的灌輸，相反的，在教育心理學或初等教育的課程中，某些教授也會營造一個關愛學生、人本式的教師角色圖像，以及營造一個師生和樂融融、不分彼此的班級圖像，這使得部分教師在一開始傾向於展現人本角色，但多數堅持人本角色的教師一旦進入教學現場，卻會發現權威角色似乎是一個在教育現場中更易於實踐的角色，此種學校訓練與實際實踐上的差距，對新手教師來說是一大挑戰。

再以某些對教師的評價標準為例，國小階段，大多數家長們、甚至校方，對教師教學能力的評價標準，多是來自於學童的成績，甚至當一個年級出現兩班以上的編制時，某班在同年級中的成績總排名也會被視為教師能力的評鑑標準。當孩子們的成績欠佳時，家長或校方的第一個反應常是「老師不會教」。

此外，班級常規也是另一項常見的教師評價標準，有秩序的教室，常被視為有利於教學；吵鬧的教室，可能會被認為有礙教學。基於上述的觀念，教師們往往為了維持學生的成績或控制班級常規，而對學生施以強硬要求或處罰等權威式的管理，其角色扮演常被推向單方面約束學生、強制學生服從教師權威的處境。

相對來看，近幾年的教育改革聲浪使得現今的教育越來越重視兒童的主體性，尤其是教育部於九十學年度推動的九年一貫教育改革政策，希望能透過人本化的教育，將學生教育為全人，倡導帶著走的知識（諮議報告書，2003）³，這種政令明示了教師們需以人本的角色對待學生，不論教師本身是否真的認同，顯然地教師在角色的選擇性上相對被窄化。

經由以上論述，可知教師在程度上具有選擇角色的部分自由⁴，但亦可看出其本身亦受到社會結構面上，在某些面向之限制性，若要說教師是自由的選擇欲以何種角色對待學生，毋寧說教師們在大多數的選擇中，社會結構性因素對於教師角色選擇具有頗大的影響。

對於該如何扮演人本角色？部份的教師開始產生困惑。甚至當教師們見到同行因對學生「管教不當」而被行施以行政處分或訴訟纏身時，更是人人自危。教師一職從「金飯碗」成了「鐵飯碗」，一不小心還可能變成「陶碗」一摔即破，教師遊走在處罰與體罰之間，必須更步步為營，否則一不小心落入體罰的範疇時，就會被劃分到「不適任教師」的行列中。這種壓力促使部份教師對現今教育

³ 參考自諮議報告書，<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/#all>

⁴ Bauch (1982) 從「教師的管理與控制」及「學生的參與」兩向度來了解教師的教育信念。教師若在前者的向度得分越高，表示教師越傾向於認為良好的師生關係來自於教師主導教學活動，而非學生主導；會認為維持教室秩序是很重要的事、學生必須被監督、違規的學生必須被處罰。相反的，教師若在後者的得分較高，則會傾向於認為良好的教室氣氛是基於學生自主，及學生參與教室活動，並認為當學生有參與活動的選擇時，常規問題就會減少。乍看之下，教師的教學行動受其教學信念所影響，但換個觀點，教師的教學信念何嘗不是在大環境價值觀中形塑而成。

體制感到難以適應，又或者因不適應而成為不適任教師，另一方面，不知該如何抉擇角色所形成的壓力也使得某些教師紛紛退休求去。仍有心力、體力貢獻教育，卻因適應不良而離去的教師，對整個國家來說，可能會形成人力資源上的浪費⁵；反之，留下來卻不適應的教師，可能對學生產生疏離感，變得冷漠、自我保護，甚至不願付出心力教導學生，對教育在無形中造成的損失，後果不可小覷。

以教師對學生違規行為處置為例，李露芳（2002）曾以問卷調查法、立意取樣方式，對 370 位國中教師進行調查，發現當教師的個人特質傾向「權威傾向強」時，易將學生的違規行為解釋成對教師權威之挑戰。這時若教師採權威式的支配對策時，易被人本教育支持者視為是違反人本精神的教育策略；若是採取逃避策略，則可能被校方、家長甚至是學生視為懶惰、管不住學生的不適任教師，在此情況下，不論教師採取何種策略，都無法讓所有的人滿意的接受。該研究因取樣方式不符隨機原則，吾人不可用以推論至全體教師，但我們仍可藉由此例，窺見教師人本與權威教育可能相扞格之處。

除了學生違規行為的控制方面存在著教師被期望的矛盾情形外，在課業上或班級經營上也有著矛盾的情形，例如：部分家長希望給孩子們活潑化的課程，卻又要求教師不要麻煩家長協助準備課程用的材料；希望能讓家長參與學校活動或走入教室，但真正舉辦活動時，這些家長們卻又不一定會出席，種種現象，可能使得為數不少的教師們手足無措。

在人本化的教育政策下，出現「被教育者」地位提升的現象，使得國人對於教育施予者，亦即「教師」，的看法漸漸改觀，對於教師的權威也更敢於挑戰。人本教育的要求將教師由扮演權威角色，推向以學生為主體的人本角色。師資培育系統中交錯出現的教師權威信念與人本信念灌輸，不論是原本傾向人本卻在現場中發現權威必要性的教師，或是原本傾向權威，但在現場中又被外界要求人本的教師，在某些面向突然與教育現場的實際經驗產生出入，這使得教師的苦悶一點一滴逐漸累積。

當西方人本教育理念被引入後，人本教育的札根與落實在未經討論與檢證之下，被部分人士視為理所當然而加以鼓吹，更進而成為教改中重要的原則之一。要求教師必須更人本、更傾向學生本位的聲浪一波接著一波，甚至有時候，人本的教育態度被等同於是一種較進步的教育態度與方式，但事實真的是如此嗎？或許需要我們更進一步的去證實。

第二節 研究目的

基於以上陳述，在教師可能非自願性的選擇其對待學生之角色時，對於人本角色與權威角色的實踐，確有討論之必要。適逢教育改革，傳統教師的權威性被撻伐，教師人本角色被大力鼓吹的當下，更仔細的去探究人本角色與權威角色在實踐場域中的糾葛，是件相當有意義的事情。故本研究之目的在於挖掘教育現場

⁵一位教師的養成也是需要耗費相當的資源始可培育而成，視其培育管道，短則兩年長則五年，其間的國家、個人投入的時間與財力，也頗可觀。

中教師在人本角色與權威角色之抉擇與實踐上的扞格之處。為達此研究目的，研究者將先致力於釐清教師人本角色與權威角色的定義與內涵；接著藉由文獻與實徵資料，進一步挖掘出兩種角色的實踐情形；之後，試著點出兩角色可能產生扞格的面向；最後，對教師們在此情況下的行動抉擇或反應做出暫時性的分析與呈現。

第二章 文獻探討

為了達到探究人本角色與權威角色在實踐場域中糾葛的研究目的，在第二章的部分首先將透過探討角色、教師角色、以及教師角色實踐，來概括的認識社會所談論的教師角色及角色實踐。接著，將討論範圍縮小至教師人本角色與權威角色，透過國內外對教師人本角色與權威角色的定義建構出本研究對兩者的定義，並檢視現今社會下的教師人本角色與權威角色的內涵為何。

第一節 教師角色與實踐

要談教師的人本角色實踐與實踐上的困境或內心的衝突，將循著何謂教師角色、何謂教師角色實踐、何謂人本角色來進行界定，透過界定形成教師人本角色初步概念，以作為本研究的先備知識。

一、角色與教師角色

Bernstein (1965) 在論述語言符號如何影響個人的社會化時，指出個體的社會角色可視為是複雜的編碼活動⁶，個體透過通信的過程來學習他們的社會角色，換言之，Bernstein 認為角色的形塑受到該個體在社會階層中所在階層的影響相當大，此觀點呈現的是結構因素對個人角色造成影響⁷。王文秀 (1999) 認為角色是指某一特定的個體在某情境或地位中，被期待呈現行為的一套準則。而姜得勝 (1998) 引陳奎熹的定義，將角色更細緻的分為規範與期待二部分，認為角色是在社會結構中，對於擔任某一特定職位者的一套期待與規範，其中「期待」是指預期擔任該職務者可能如何表現，而「規範」則是角色應該怎麼表現，即角色的權利與義務。

另外，董素芬 (2001) 引 D. J. Levinson 的觀點，更詳細的指出角色應包含三種涵義，第一種涵義：角色是與某一社會地位有關的結構性要求，如規範、期望、職責等。亦即所謂的角色要求；第二種涵義，角色是組織成員在組織中行動的取向或概念，又稱為角色概念 (role conception)；第三種涵義，角色是個別成員的行為，又稱為角色表現 (role performance)。

范熾文 (2001) 表示 Biddle 在《角色理論》中提及角色是一個或是一群人在某個情境脈絡 (context) 中的人格特質，其中隱含了四個涵意，首先，角色是屬於行為的；其次，角色是由人所表現出的；接著，角色是受到某一情境脈絡的獨特性所限制；最後，角色包含了一群人在某一情境脈絡之人格特質。

總的來說，「角色」是指一個人或是一群擔任團體中某種職位，而受到社

⁶複雜的編碼活動例如：人們傳輸和接收訊息的條件；創造和組織特別的意義

⁷ Bernstein 精緻型與限制型符碼來說明兩種不同的語言代碼，上層階級擅於使用精緻型與限制型兩種符碼，但中低階層可能只擅長於限制型符碼，而 Bernstein 認為教育的目的應讓孩子從限制型轉換為精緻型符碼，這也是一種從權威移轉到認同的過程。

會大眾或是組織整體對該職位的擁有者賦予特定期望，最後體現在個人或群體的行動上。跟隨角色而來的相關概念還包括角色期望、因應、與角色衝突等。

角色期望 (role expectation) 是指個人因在團體中佔有特定的地位與職位，可能採取和該地位或職位相稱的定型行為、外觀和態度，以完成此角色。角色期待的來源可源於角色本身或是他人，它含有預期和規範的價值，讓角色本身表現出某種行為，這也是角色需完成的義務 (朱美珍, 2002)。當角色期望被擁有該職位者查覺時，自然而然會形成一股壓力，而讓人們做出因應的動作。

郭丁熒 (2001) 引 Lazarus and Folkman 等人的研究，表示「因應」(coping) 是指當個體面臨威脅環境的情況時，為減輕或消除威脅感，在認知及行為上所做的一持續性改變的努力。若因應成功，則個人就能感到安適與愉快，若因應失敗，則很有可能形成角色衝突。

所謂的角色衝突 (role conflict) 是指個體在社會系統中，由於彼此在立場、利害關係、價值、觀念上的不同，所造成的不和諧狀態，或是在實行某一角色行為之際，妨礙另一角色行為的期望使得面對相互矛盾的兩種以上的角色期待而無法自行處理時，而產生心理衝突、挫折、為難以及無所適從的情形 (朱美珍, 2002)。此外，王文秀 (1999) 以 Worchel, S., Cooper, J. & Goethals, G. R. 在一九九一年的文章內容為根據，指出「角色衝突」係指個體內在的衝突感，此衝突可能是來自於同一個角色被賦予不同的期望與要求，或是一個人同時肩負多種角色而產生的混亂或衝突感。而謝金青 (1994) 將角色衝突簡單歸納為兩類，一類是單一角色內部的衝突矛盾；另一類是多重角色間的衝突矛盾。而解決角色衝突常用的策略，蔡瓊婷 (2003) 引用 Tomas 的理論，指出解決衝突的常用策略包括順應、逃避、競爭、妥協、合作五種。

綜上所述，可知影響個人角色扮演的因素中，角色期望、角色衝突等概念具有舉足輕重的影響，而不論是期望或是衝突，其來源皆有可能是來自外在結構因素或個人因素所引起。在對角色及角色相關觀念進行了解後，接下來研究者欲將焦點至於教師角色上面進行討論。

「教師角色」是指教師在與學校、社會環境的互動歷程中，人們對教師行為表現出現一組特別的期望。換言之，教師角色是一個存在於教育制度中的社會地位，有其獨特的權利和義務，亦是教師應該有的規範與行為。此種定義包含了以下的特點：教師的角色是發生在與他人互動當中、教師是學校組織中的一項職位，具備某種身分地位、不僅是教師個人，連外在團體或家長都會對教師行為表現出現某種期望 (范熾文, 2001)，也因此，教師角色的扮演猶如上一段所說的，期望來源包含了外在結構性因素及個人因素。

就個人因素來看，教師對自己所扮演的角色是如何看待呢？董素芬 (2001) 認為教師角色包括教學角色⁸與行政角色，此兩種角色指涉教師，尤其是國小教師，其角色除了教學之外，還需服從於校內的科層體制，亦即由校長、組任、組長所組成的行政部門。另外，Robert (2003) 曾就「教與學的過程究竟是一門藝

⁸ 教學角色中，教師注重的是學生知、情、意的均衡發展。

術 (art) 或是一門技術 (science)」的問題提出討論，在討論裡暗示了教師在教學系統中的雙重角色。其中，支持教與學是一門技術的教育者表示在所有的教學情境中皆存在著一套系統、門徑；而支持教與學是一門藝術的教育者則主張人際關係技巧或方法更能進一步地彰顯教師真正的角色。視教育為一門技術者，認為教學中存在著一套系統，這是屬於結構性的想法，無論是誰，只要能習得整套系統，並完善的演練、呈現，即可達到身為一位教師的條件。而視教育為一門藝術者，重視人際取向，看似屬於個人層面的觀點，但個人的溝通技巧若是為了達到取得群體的認同、為了配合某群體價值觀而做出行動，則其層次可能又會被拉抬至結構面。

除了將教師角色二分的分類外，亦有人針對教師角色的多重性提出更細緻的分類方式，Wen San Huang (1997) 引述 Allen, Splittgerber. & Manning 的討論指出教師在職責上如同一位科學家或藝術家，是一位決定者、教育的執行者、人際關係專家、班級管理者、生活指導老師、評估者、科學技術人員，以及一個人性化的人。接著又引述 Levine 的觀點，指出教師的多種角色與責任可劃入兩種分類中 - 「人際取向」(interpersonal) 以及「教學取向」(pedagogical)。若教師做為一位引導者或是顧問的角色，並做為學校整體的一份子，這是屬於人際取向的，而做為一位課程開發、指導者，以及研究者的角色則是屬於教學取向的。上述的區分方式與 Robert 的區分方式有異曲同工之妙，教學取向近似於「技術論」，而人際關係取向近似於「藝術論」。

至於教師角色的分析，馮莉雅 (1996) 認為分析的向度應包括「角色行為」與「角色期望」兩大領域，角色行為方面是觀察教師的實際行為表現；而角色期待則是研討教師本身及他人對其行為的期望。在討論教師角色時，必須牽涉到教師的自我形象及公眾形象，自我形象是指個人對其本身行為的期望，公眾形象則是公眾對教師的看法，以及教師對其本身的想法，這些都會影響到教師的角色行為。

對此，郭丁熒 (2001) 也以「教師角色差距」一詞，表示出教師在「理想角色」的期望、及「實際角色」踐行間不一致的情形。而教師角色差距的內涵、性質、及形成原因，郭丁熒提出「教師理想角色與實際角色差距模式」用以解釋，從該模式可知造成教師理想角色與實際角色差距的來源主要有四，包括「角色負荷」、「個人志趣不符」、「角色無能與限制」、和「角色模糊」等，上述四個因素可解釋教師角色知覺差距來源的 62.8%。在此，理想角色與馮莉雅指稱的角色期望相近，而實際角色與角色行為意義相近，郭丁熒更進一步指出造成落差的因素

另外楊益風 (2001) 則以「角色認知」與「角色踐行」來探討教師角色差距。其指出角色踐行是指角色擁有角色認知後，實踐或履行在角色之中的表現。就一般而言，角色認知與角色踐行會有落差，因此教師對於新角色的認知不等於其角色踐行，甚至有時會以逃避踐行的方式來解決角色衝突 (楊益風，2001)。

以上的討論，一樣是將教師的角色分為理想與實際層面，而提出當兩層面發生落差時，教師可出現的應變行為。

截至目前為止，對於教師角色的討論，可看出影響教師角色的層次有二：一是個人層面的探討，即教師是如何看待自己的教職以及如實踐，對於此層次，本研究以「教師自我期許」的概念來呈現，教師自我期許的面向包括了在課業上能教會學生該學的東西、在班級秩序上能做好秩序維持，達到良好的班級經營、在教師本身的形象上，希望能成為一位受人肯定、敬重的教師；另一是結構層面的探討，即外界對教師的看法及期待對教師如何實踐的影響，此處的外界期許，根據研究者自身經驗，可概分為「校內行政人員期許」、「教師同儕期許」、「家長期許」、「學生期許」四種。

在行政人員的期許中，包括了對教師班級管理能力、教學效率（希望教師能達到各階段的教學進度）、教學成果等的期許；教師同儕的期許則包括了該教師是否能融入整個學校文化、與教師同儕是否有共同的價值取向、在他人面前是否能呈現一位教師的形象等；在家長的期許方面，則包括升學主義下對子女成績提升的期許、班級經營能完善的期許等；在學生方面，則包括了教師對整個教室規則、紀律維持的期許，態度上公平、公正的期許等。上述的教師自身、校內行政人員、教師同儕、家長以及學生對教師的期許，融合形塑出現實世界中的教師角色與角色實踐方式。

除了由角色行為及角色期望來探討教師角色外，Fisher D. & Grady N. (1998) 指出 Moos 認為教師所處的身心環境，可被概念化為三個主要的面向，分別為：

- (一) 關係面向，如教師同事之間的人際關係。
- (二) 個人發展面向，如教師之自治與自我發展。
- (三) 行政系統及其改變面向，如教育行政系統方面帶給教師的工作壓力或體系革新帶給教師的影響。

換言之，Moos 認為探討教師身心環境可從人際間、個人發展、與行政系統三個面向來探討。上述的三個面向中，關係面向與行政系統面向可歸到結構因素對教師角色的影響。而個人發展面向雖較趨近於個人因素，但若個人發展的歷程追究到整個社會對個人教師角色的塑造時，則此面向會轉變成結構因素。除此之外，研究者經由現場經驗發現「親師互動」與「師生互動」亦是影響教師身心的另一因素，所謂的親師互動與師生互動，也是一種關係面向，但強調的不是同事間的關係，而是與家長、學生之間的關係，這種關係會受教師個人的風格或魅力造成關係的好壞。

但家長若是以「班親會」的形式來與教師互動，則影響教師身心狀態者，會由個人的因素轉變為結構性的因素，此外，學生與教師間的關係，若是以「學生次文化團體」與教師互動時，也會由個人層次被轉化到結構層次。

因此當一位教師在扮演所謂的教師角色時，所考量的結構因素就包括了教師同儕因素、教師個人因素、學校行政系統因素、親師互動因素與師生互動因素等五種，這五種探討教師身心環境的因素正可與影響教師角色的五種期許相呼應。

在理論層面闡述教師角色的概念後，接下來將就實務面的實踐行動對教師角色做出更具體的描述。

二、教師角色實踐與轉變

我國以往的教師形象，被認為是忠於學校組織，且具高服從性的（王受榮，1977；郭至和，2002）。范信賢（2000）認為其原因在於殖民性格⁹未消退，學校成為國家控制人民思想的機器，為使教師更精準的執行國家制定的教育政策，教育體制發展出許多嚴密的控制結構，以層層規範教師的教學工作。課程是由所謂的「專家」負責，而教師僅是「執行」既定的教材，在此過程中，教師只執行勞力的技術性活動，而喪失或放棄了勞心¹⁰的開創性活動。教師基於此種「被殖民」的性格，因而在角色實踐上傾向於具高忠誠度與服從性。

長久以來，我們的教師具備頗高的權威性，上述的忠誠度與服從性也出現在師生互動上，對於教師的傳統權威有人認為教師的權威性來自於我國傳統社會對「父權」的延伸，固有所謂「一日為師，終身為父」的說法。又我國古籍《三字經》中曾言「養不教，父之過。教不嚴，師之惰」，顯示出的是傳統中父、師皆被賦予教導孩子的責任，教師既被賦予嚴格、嚴謹管教學生之責，其教師權威也被視為是一種理所當然的存在。

而我國對教師權威的敘述，也可在過去的部分研究中找到記載，如劉榮裕（1995）研究教師對班級領導方式的傾向時，發現教師在行政管理上會採放任式領導，而在教學管理上，則傾向於專制式領導。此外，在盧美貴（1981）所做，關於國小教師權威、關懷教導方式之研究中指出，當教師採行「權威」的教導方式時，會使男性學童有較高的學習動機，因而建議教師宜靈活運用高關懷、高權威的教導方式。

至此，教師角色的實踐方式，落入了執行官方政令、以及各自管理所屬班級的「教師---學生」模式中。教師運用講述法傳遞知識而學生扮演聽眾的角色，鮮少對教師的教學內容提出懷疑，教師的答案就是顛撲不破的真理，加上教師傳統權威的角色，使得學生不得不服從。因此，教師個人的價值觀深深的影響學生的行為（廖飛筆，2003）¹¹。

但上述的權威角色並非一成不變的，郭于熒（1992）於研究中發現教師角色會隨著「社會」、「組織」、及「個人」三者的相關因素而產生轉變。近幾年來的教育改革運動，牽動了社會因素，在社會對教師角色的期待發生改變的當下，整個教育組織及教師個人也跟著起了變化。而教師角色也就在此變化中逐漸的被推向新的角色期望，換言之，「教師」這個職位的擁有者，除了應實踐傳統所期待的「傳道、授業、解惑」之外，還被賦予其他的意義及期望。這些意義及期望為何？以下將一一道出。

在教育改革之下，教師面臨了重新認識自己的處境，教書匠或既定教材的執行者被視為是過時而應拋棄的角色（鄭麗華，2002；錢幼蘭，2001；郭志和，2002），

⁹ 范信賢（2000）提及，台灣歷經荷蘭、西班牙、明鄭與日本的佔領統治後，養成了所謂的殖民性格，直至台灣光復，仍被當時執政者主視為反攻大陸的跳板，殖民性格並未因光復而消退。

¹⁰ 范信賢認為課程規劃、設計的專業自主屬於教師勞心的面向。

¹¹ <http://www.hre.edu.tw/report/new/articles/data/articles/003.html>

就如莊淑琴(2002)所言：教師要重新評估自己的角色，教師不再是權威管理者，而是教導學生如何學，如何活用知識，以解決問題，更要協助學生體認所處的文化脈落及歷史情境，透過對話，鼓勵學生培養批判與創造能力。重新認定自己的身份。在此，教師的角色被要求重新尋求認同，且需要更多元化，衍生而出的，教師被人們要求要扮演行動者、研究者、課程設計者、知識轉化者(黃嘉雄,1995;吳瓊洳,1996;莊淑琴,2002)，教師要更專業自主、更多元化取向(黃武雄,1997;鄭依C,2002);此外，亦應該與社區、家長進行交流、成為學習的催化者(錢幼蘭,2001;周甘逢、吳明隆,2001;董素芬,2001;吳明清,1997)，而教師的專業角色行為應表現在因材施教、嚴禁體罰等行動上。

由上述的資料顯示，教師的角色由單純漸趨向複雜化，由具權威性、傳授固定知識的角色，轉變成為需永續學習，追求專業的角色，此角色需更具彈性、更重視學生的需求。

第二節 教師人本角色之探討

不論是在傳統中國或是西方的教育論述中，都曾出現過對於教育中如何體現人本精神的闡述與介紹，本小節將就中、西雙方的人本教育及其精神進行概述，並試著以民間人本教育鼓吹團體及官方對人本的主張與中西人本教育論述進行比較，以釐清現今社會中傾向於何種人本教育論述？並從現今人本教育主流的角度出發，建構出符合社會期待的教師人本角色定義。

一、儒家傳統的人本教育及精神

台灣社會雖已步入現代社會，但傳統的某些東西仍如鬼魅魍魎般於人們的日常生活中忽隱忽現並於未查覺處起作用，猶如學者鄒川雄(1998)所說的，這是一種長期續發準備的身心狀態，因此當吾人在探究現今社會教育界的人本化現象時，實有了解我國傳統人本教育之必要，用以了解傳統人本論述在現今教育界中的作用。

學者楊亮功(1987)曾在「人文主義與教育」一文中，將「Humanism」譯為「人文主義」，並指陳人文主義(Humanism)是以「人」為中心的文化；用於教育上是以「人」為中心的教育。¹²他並認為我國的人本主義可上推至夏商周三代，並以《周禮》中所提及的「鄉三物」，指陳出中國的人本教育思想。

周禮中職司教育的地方大司徒：「以鄉三物教萬民」所謂「鄉三物」，即是六德、六行、六藝。六德、六行以個人人格發展為主，並注意于家庭社會關係。至于六藝教學則是一種德、智、體平衡發展的教育。可見周代教育和古希臘正復相

¹²從楊亮功表示人文主義在教育上是以人為中心的解釋中，可發現楊亮功將「人文主義」等同於「人本主義」。雖然在西方的觀念中，人本主義與人文主義在內涵上仍有一段差距，但因作者本人的概念具相通性，因此研究者藉由其概念之通性，將原文中對人文主義意涵的鋪陳自動視為人本主義意涵的討論。

同，都可稱為人文主義的教育思想。（楊亮功，1987：39）

三代之後，我國傳統教育論述演變成以儒家思想為主流，儒家的創始者 - 孔子，學說的中心在於「仁」字，仁為一種至善至美的境界，是一種理想的崇高人格境界。為達到仁的境界，中國教育傳統特別重視自我的修身養性，而修身養性的最終目的是為了達到天人合一的境界，是人與自然和諧相處的境界，正與現代社會中「適應自然」的人本取向不謀而合。

在教導方面，孔子曾言：「不憤不啟，不悱不發。」《論語 述而》意寓教師需等學生自行表現出對知識的求知慾望時，始可對學生進行啟發與知識引導，因其認為強加的教育或知識若不是學生自身想要得到的，往往收效不彰。這是一種以學生為學習主體的思維表現。

另有學者指出，孔子的人本教育思想側重於自社會關係的角度去理解人的本質，把人的本質置於人在社會群體中所處的一定地位，以及相應的處事態度及行為模式中考察，這是有別於西方人本化理論根源於放大人的主觀意識的現象學方法（吳國珍，1993）。換言之，儒家思想中的人本思想是從人本體出發，強調力行、改過、內省等的道德規範，由個人出發，而後推及至他人、進而推及社會，個人的主體性在此過程中被提高、突顯，其人本內含了人的自覺的意義。（李彥榕，1996）此種立足於社會而相信人應且能自我約束學習以成為君子的人本觀點，與西方的人本觀點是大異其趣的。

孔孟學說被部分學者認為是我國人本教育的思想重心，不論是孔子的「仁」或是孟子的「仁義」，皆被視為教人做人的教育。（楊亮功，1987；陳立夫，1987）。其後宋儒理學興起，可視為我國人本教育思想後期的延伸，著重點在於個人心性的修養，可惜到了晚期的明心見性已成末流。

綜合上述，可知儒家傳統的人本主義起源甚早，在解釋上與西方的人本主義雖都以人為中心，但發展的結果卻差距甚大。儒家的人本主義內涵在於個人的修為，換言之，如何修養自己成為一位君子，以達到與自然和諧共處的境界，是儒家人本精神想追求的目標。此種精神置於教育上，所說之人本教育則是要顧及個人人格以及德、智、體的均衡發展，教師要扮演信任學生主動性與自覺性的角色，其教學是一種以學生為主體的教學模式。

另一方面，儒家此種追求達到聖人境界的價值觀，使得教師在追求知識與教導學生的過程中，逐漸的被神聖化，人格神聖化的結果，漸漸的讓教師的社會地位提升，教師地位的提升，成為促使我國傳統教師出現權威性的原因之一。在富涵人本精神的教育思想所導致的眾多結果中，所導致的結果之一卻是教師權威的建立。

針對教師的權威性，雖然西方教師一樣具有權威性，但由於西方傳統的神權與中國相比，是高出許多的，人只是神的子民無法與之平起平坐，故神權可與人的權威產生制衡，而我國傳統文化中，無強烈的神本思想，只要修得正果，亦可位列仙班，達到與神同一位階的境界，故無神本思想得與人的權威相制衡，這可能是使得我國的教師權威較西方來得明顯的原因之一。

二、西方的人本教育及精神

人本教育的理論基礎來自人本主義，在此研究者先就人本主義的內涵進行釐清，再將人本主義及其精神放到教育中去了解西方的人本教育之理念及內涵。

追溯西方與人本相關的思想，Socrates 認為教育的理想在於造就有道德者，而在教學法上採用產婆術，欲透過循循善誘，使學生自行發現知識與「真理」。又文藝復興時期的 Erasmus 以為教育的目的在於培養文化人，應兼重身心培養與道德訓練，在教育上主張兒童的學習應分級以符合兒童的能力及需要（林玉體，1980）。

而近代的人本主義，有學者認為受到存在主義¹³與現象學¹⁴的影響極大（張春興，2001；莊耀嘉，1995）。人本主義源於心理學界的討論，做為行為心理學與精神分析學派的反動，被稱為「心理學的第三勢力」。由於人本心理學不是一個組織系統嚴謹的學門，而是由許多基本主張相同的學派集結而成（莊耀嘉，1995），因此其主要的觀點散置於某些心理學家的理論中，莊耀嘉（1995）指出人本心理學的基本主張有下列五點：

- （一）人本心理學注重人類的意識經驗：經驗是不證自明的存在事實，所以無須對他進行深層的解釋或分析。此可避免將複雜的人類現象化約為更基本的驅力。
- （二）人本心理學主張個人基本是統一體：即有機體的所有動作或心理反應都是整體運作的結果，是不可切割的，而非片段串聯而成。人本心理學認為個體自我實現的傾向會使其生命更完整且更具統一性。
- （三）人本心理學強調生命的意義即在自我實現。
- （四）人本心理學認為人的存在即使受到先天或過去經驗的種種限制，但依然保有自由抉擇與獨立自主的權利。人本心理學家認為個人若要不不斷的成長，則必須要堅持自由抉擇與獨立自主的權利。
- （五）人本心理學反對動機化約論：個體既然是獨特的存有，則其思考歷程、自由意志就絕非用數量可以表示的，也非將其還原成各種因子就能操作，因此，每種慾望動機都是一個經驗實體，而非僅是基本的驅力或是防衛機制，若將其過度化約時會失去全貌。（莊耀嘉，1995；鄭玉卿，1992）

上述的人本心理學主張可視為此學派的大方向，以下將再透過此學派中較具代表性的兩位學家：Maslow 與 Rogers 的理論，試著描繪出西方的人本教育精神及內涵。

¹³張春興（2001）對存在主義的介紹如下：存在主義的中心思想是，強調個人具體存在和人生體驗，強調個人對自己的命運負責。存在主義中強調個人與尊重人性的思想，自然成了人本主義心理學思想的資源。

¹⁴張春興（2001）對現象學的介紹如下：現象心理學所指的現象，是指「個人憑感官所知覺到的立即經驗」。因此，所謂「實在」者，並不存在於客觀物理世界中，而只存在於個人的心理現象中。現象心理學家主張，適於心理學家研究的題材，應該是個人的現象場（phenomenological field）或心理場（psychological field）。現象心理學中的現象場概念，被以後人本主義心理學採用，改稱之為知覺場（perceptual field）。

Abraham Maslow (1908-1970) 的主要動機論為需求層次論 (need-hierarchy theory), 在理論中認為個人的動機來自於需求, 當較低層次的需求滿足後, 人們就會提高其需求層次, 漸漸的由物質層面提升至精神層面的需求, 最後達到自我實現的高峰經驗。

Maslow 在剖析人的本質時, 曾提及人有其高層與超越的本性 (nature), 這是他本質 (essence) 的一部分。自我實現是機體內已經存在的一種內在增長, 或者更確切的說, 就是機體本身的增長。正如樹向外界環境吸取養料、陽光和水, 人也向社會環境求取安全、愛和地位。但無論是對樹或是對人, 個性發展的開始, 才是真正的開始 (引自鄭玉卿譯, 1992)。因此, 當個人的個性尚未開始發展時, 學習是無法展開的, 故依照 Maslow 的主張, 學習是無法外燦而只能內發的 (張春興, 2001)。

接著欲探究的是人本心理學者 Carl Rogers (1902-1987), 主要貢獻在於提出當事人中心治療法 (Client-centered therapy)。Rogers 認為人性是善良且合理的, 亦即人的本性是可信賴、合作的。並相信每個個體都有其尊嚴與存在的價值, 且有實現其潛能的趨勢, 人不僅是在設法維持生理上的生命, 且會追求自我實現。源於上述的人性觀, 則人天生就具有朝向實現 (actualization) 的傾向, 並以實現與否評斷經驗的價值, 若實現則為正面的價值; 若妨礙實現則為負面價值, 這是一種有機體評價的歷程。也由於 Rogers 肯定每個個體的價值, 因此他認為若個體能獲得與自己有關之重要他人無條件的積極關注 (unconditional positive regard), 則此人將能發展出更健全的人格 (郭光寰, 1992)。

爾後 Rogers 將其理念運用於教育上, 並於著作中提及他的人本教育觀。在 *Learning to Free* 一文中, 他指出在文化感受的面向上有越來越多的人認為: 人在本質上是不自由的, 此外, 在科學感受的面向上亦是如此, 行為科學的躍進顯示出所有的行動以及思想都是以往條件造成的結果, 是被決定的 (Rogers, 1987)。對此, 他提出了在教育中, 應該給予學生自由學習的機會, 原因在於 - 如果一個文明的文化是要生存, 且要挽救文化中的個體, 那麼自由學習就變成一個十分重要的目標。

Rogers 並指出在自我初始學習 (self-initiated learning) 發生時, 個體是不是面對一個真實的問題會變得很重要, 能否面對一個真實的問題與自由學習是否成功具有直接的關聯性, 在一開始, 當學生被給予自由時, 她們會期望去保留順從性, 教師們也可能會發現學生衝現極端的困惑及挫敗, 但若教師信任個體有發展自我潛力的潛能, 則他就能繼續允許學生在學習方面擁有自行選擇方法的機會 (Rogers, 1987)。

對於能讓學生自由學習的教師, Rogers 提出他們通常具有兩種屬性: 首先, 此種教師能認同學生是一個整體, 亦即認同他們不完美的地方, 這也是教師對個人潛能具有信心的一種表現。其次, 教師能利用移情的方式對學生教育和學習的過程進行體認, 換言之, 教師能藉由內在的移情作用去理解學生的學習過程。

表現在師生互動上, Rogers 指出能讓學生自由學習的教師可有效且清晰的將

自身及其特殊的學習知識與經驗傳給學生，但他不會把自己的意識強加到學生身上。此外，此種教師會集中心力於營造更好的學習氣氛與提供資源上面，他可能會協助學生將學生與有意義的問題做出連結，但是他不會設定課程目標或是指定閱讀讀物。如果不是被學生主動要求，他不會進行講課或是闡述，也不會對事務進行評價和批判，他也不會對學生進行考試。這樣的教師不僅是針對不同的學生提供不同的學習方法，也是給學生們機會去養成具責任感的自由(Rogers, 1987)

大體而言，在 Rogers 的理念中，給予學生自由學習的機會並藉由個體的自由學習使其習得責任感，是教師應該進行的工作。此種具有人本精神的教師對學生而言是一個支持系統，能提供學生追求知識時所需的協助，但卻不強加知識給學生，藉此達到健全學生人格、擴充學生知識的目的。

在人本教育的觀點下，現實世界中也嘗試在教育上進行改革，包括了英國的開放教育、美國的夏山學校等等。根據張春興(2001)引述 Giaconia & Hedges 在 1982 年的調查研究顯示，在七十年代美國一般小學實施開放教室的學校在教學設計上有下列七個特徵：

- (一) 學生主導自己的學習：教師輕教導而重學習，由學生自行選擇學習的地點、教材及學習方式，教師扮演諮詢者的角色。
- (二) 採診斷式成績評量：學習效果評量，旨在診斷學生的學習情況與困難處，不做為評定成績高低之用。採學生自評的方式而不舉行傳統測驗或考試。
- (三) 不採固定課本式教學：採用生活多樣化的教材，以引起學生學習動機，鼓勵學生自行從喜愛的教材中探索知識。
- (四) 採個別化的教學活動：配合學生個別差異，設置教學情境。無統一的教學活動進度，學生可自行依需求與進度學習。
- (五) 採混合編班教學模式：不實施能力也不實施年級編班，採能力年齡混合編班，在大班級教學下，讓不同年齡、不同能力、不同需求的學生聚在一起學習。
- (六) 採無隔間開放教室：教室空間相當於傳統數個小教室打通使用的開放教室，無隔間的設計旨在提供多樣的教材資源與變化活動的空間，讓學生自由學習。學生無固定座位，可依其能力、需求、興趣任意組合，共同合作探索某一主題。
- (七) 教師合作的協同教學：教學時採協同教學(team teaching) 模式進行，同一班級內由兩位獲兩位以上之教師，分別就學生的需求隨時給予學習上的幫助。而家長中對於教學有興趣且具某方面專長者，亦可加入開放教室中成為教師助理，協助學生解決學習上的特殊問題。

上述的七項特徵中，除了「無隔間開放教室」、一項未在我國目前的教育政策中被要求外，其餘的特色，在國內目前教改的政策中，都或多或少的有被提出，如：希望教師進行協同教學、採混和編班等。或者有出現相關的政策觀點，如：以學生為主體的口號與「學生主導自己的學習」此特色有共通之處、開放教科書與讓教師自編教材的政策，與「不採固定課本式教學」也都有擴展、開放教材的

用意在其中。

而近代西方尤為著名的人本教育學校 - 夏山學校，基於「使學校適應兒童，而非使兒童適應學校」的創辦目的，因此，學校的課程表只是替教師們預備的，而學生則可自由選擇上課或不上課。該校中班別、年級的劃分並不固定，較多的是以年齡作為劃分依據，但有時也會依照學生的興趣來劃分，學校的創辦人 Neill 致力於營造一所使兒童自由發展的學校（王克難譯，1994）。

綜上所述，透過 Maslow 與 Rogers 的論點，可知道西方的人本主義精神在於肯定個人價值，相信人有向善、追求自我超越的本能，且每個個體的一言一行、思考歷程，都是完整而不可切割、不可化約的。將人本主義的內涵置於教育上，則是告誡人們學習是不可強迫外加的，應該是給予學生自由學習、自由發展的機會，這不僅是對個人潛能的一種信任，也是文明社會繼續存在的條件。因此在實際的教學活動中，西方人本教育的特徵可能包括了以學生為學習主體、不重成果而重學習歷程的評量方式、打破學生的年齡界線、教師間相互合作、家長可走入教室、開放學習空間等的措施。

三、現今社會中民間與官方的人本教育及教師人本角色

在綜觀中、西方的人本理念後，研究者欲將視野拉回到現今的台灣社會，藉由社會上對於「人本教育」與「教師應如何扮演人本教師角色」的期待與論述，來釐清現今社會下的人本教育意涵，其究竟是傾向於傳統儒家或是西方論述？亦或根本是中、西雙方論述融合，重新產生的非中非西又亦中亦西的一套論述？並透過釐清，指陳出研究者在現今社會中所體認的人本教育，進而建構出本研究之「教師人本角色」定義。

社會大眾對於教師人本情懷的期望，在我國其實存在已久，但一直未如今日社會所要求的那般看重它。今日廣受重視的人本教育理念被大力鼓吹是近幾年的事情，而此種人本教育的意涵中是以西方的人本理念為主，中式的人本情懷只是極薄弱的在旁隱隱起作用，故可謂之「西方的人本主義」，民間教改團體四一〇對西方人本主義的發聲，可視為人本教育在現今社會上受到矚目的源頭，因為此次的行動不僅透過傳播媒體使社會大眾震攝，且影響到了之後的教育政策，掀起了一波又一波的教育改革行動，對現今的台灣教育界影響甚大。由於今日社會中人本教育理念的抬頭與對教育改革的要求息息相關，因此研究者將透過對台灣近幾年來對教育改革的要求及其中人本訴求突顯之處進行探究，來鋪陳出台灣現今的人本教育內涵。

台灣的教育改革應由何時算起？雖然依不同的教育事件而有不一樣的認定標準，但一般而言，多會從四一〇教改運動開始敘述近期的台灣教改。薛承泰（2003）在《十年教改為誰築夢》一書中，曾對教改的源起做出以下敘述：

民國八十三年四月十日，兩百多個關心教育改革的民間團體，結合了兩三萬民眾走上街頭，為孩子們爭取教育權。他們以社會正義為基礎，呼籲以人為本的教育權，目的除了改造台灣教育，同時也要改造台灣社會。這就是台灣史上著名

的「四一〇教育改造運動」。(薛承泰, 2003: 91)

此次的教改運動獲得社會廣大的迴響,而在同一年中民間教改團體 - 四一〇教育改造聯盟成立,此次的大動作使得中央感受到一股要求改革的壓力,於是同年的九月,竟由行政院而非教育部的層級,成立了「行政院教育改革審議委員會」,由當時的中研院院長李遠哲先生擔任召集人,並於兩年後提出了教育改革總諮議報告書。總諮議報告書中對於教育現代化的大方向,提出了「五化」原則,分別是人本化、民主化、多元化、科技化以及國際化。在諮議報告書中人本化既然已被視為教育能否稱得上「現代化」的指標之一,那麼即可證實人本理念在官方政策中獲得重視。

在對教改的歷史背景有一粗淺的認識後,研究者將更深入的以官方及民間的觀點,對教改歷程中對於人本的論述進行了解。在此之所以將社會中的觀點劃分為官方及民間並非要強調雙方的不同,而是在強調對教育現場要求的強制性多寡,雖然民間的觀點也可能透過輿論對教育現場形成實踐的壓力,但同樣的觀點,官方規定因有條文、命令的要求與約束,其強制性往往是大於民間的。

(一) 民間對人本教育與教師人本角色實踐看法

在此,「民間」是指政府教育部門之外的個人或是機構,因此,舉凡市井小民、各層級教師或是專家學者,只要不具備中央(如行政院、教育部)或地方教育決策部門(教育局)職務者,其論點皆劃歸民間觀點。機構則指民間自發性成立者,如人本教育基金會、森林小學等,皆屬此範疇。

對於人本,歐用生博士(1992)在論及生活與倫理課程改進時,於「發揚人文精神」¹⁵的方向中提及,培養人性化的個人是課程修訂的最高目標,其視野中的人本教育應是發展兒童潛能、讓兒童形成自我,以人為本位的教育。這之中教師所應扮演的角色應該是位承認兒童自由的教師,教師要能容忍師生間的對立與衝突,營造接受與支持兒童的氣氛,使兒童能安心的表達出內心的想法與情感,進而勇於追求個人價值。

學者史英指出「人本」就是要打破制約及慣性思考,而人本教育是一種「以人為本的、愛與尊重的人的教育」,所要培養的是立足於將來的人,這些人會與現在的人們不同,因為他們心中沒有陰影、臉上具備光輝,且相信人間的公理與正義。透過人本理念的追求與人本教育的落實,最終是要達成重建一個具備「尊嚴」的社會的目標(史英, 2003),至於尊嚴社會,他是如此敘述的:

在那兒,人可以活得無畏;人只要做對的事,都可以勇往直前不受阻撓;人只要能講理,都能有論理的機會,而真理總能被追求、被堅持、被實現;人只要能愛,都能愛人;人只要生而為人,無論任何條件,都能為人所愛!(史英, 2003: 35)

從上面的敘述中,可知史英希望透過人本理念、人本教育,去追求一個新社會,為了要使所培養的人心中無陰影(這裡所指涉的包含了嬰幼兒、兒童)相

¹⁵ 歐用生(1992)對於「人文精神」的解釋中提及重視個人、在教學上應以人為本位的觀點,研究者在此認為與人本理念有相通之處,故將其人文精神視同本研究中的「人本精神」。

信人間的公理與正義，於是在實際行動上，他反對大人們以「生氣」的方式對待晚輩，因為生氣是無用的，應該以大事化小、處變不驚的態度來對待晚輩，始可點亮教育的希望與小孩的童年。此外，「打罵」也是被反對的，它猶如一顆病牙，是應該被拔除的¹⁶（史英，2003）。再論及教育的執行者－教師，史英認為教師不應該抱持著吃糧拿餉的心態來辦教育，以往的教師，被視為威權者，這是一位具有人本教育理念的教師應革除的心態¹⁷，給予學生尊重、愛與將其視為一個人的對待是一位教師應該展現的角色。

而張凱元（2003）教授在《人本主義教育的理念與實踐》一書中，指出人本主義心理學先驅 Kurt Goldstein 的理論裡，啟發人本思想的核心論點有下列三者，首先，人具有身心的整體性；其次，人具有自我實現的本能；最後，人具有個別差異。因此，教育不是在塑造各種符合文明或社會規範的人，而是要根據個人的潛能，在顧及整體的條件下，使學習成為一項可妥當協助個體自我實現的歷程，這是人本教育的目標。至於在人本教育理念之下的教師，張凱元引用 Rogers 的觀點指出教師應以學生為中心，信任學生的潛能，給予學生合適的學習環境以達到發展自我的目標。最後並認為國內的全人教育、終身教育、開放教育、多元學習、教育鬆綁、平權教育、以至於森林小學等，皆是受人本主義的精神所影響。此種放棄權威領導改採學生中心的教育觀念，提供國人另一個值得思考的方向。

此外，謝寶梅（1992）認為人本教育理念是由 Maslow、Rogers 及 Combs 等人的理論延伸而出，並根據三人的論點，指出人本教育的實踐者應該給予兒童自由選擇的機會，成人不宜對兒童干涉太多，應珍視學生的情感與感受，不強硬的試圖去改變兒童的行為，並幫助學生建立積極的自我概念。落實於師生之間，則教師應該要能信任學生，真誠的以真實不虛假的態度對待學生，所扮演的是支持、鼓勵學生、同伴與朋友的角色。此外教師應安排學習經驗，讓學生能思考與感覺，此外也應該給學生體驗性的活動。

在要求教師更具人性，把學生當人對待的教育論述下，就現代教師的角色應如何扮演？學者中有人指出教師應作為一位促進者，主要任務包括提供適當學習資源、必要時協助學生分組練習、協助營造真誠、關懷、理解的學習氣氛（張凱元，2003），另有主張教師的教學應採取啟發式、對話式的教學，以啟發學生理性思考能力，達到學習目標（李天健，1997）。

而在教改會教育目標與理念組的第一次會議紀錄（1996）中，委員們對民間所持的人本看法也有所敘述。例：何壽川委員曾指出有很多人將「人本」解讀成放縱之意，另外，牟中原委員則指出有許多的教師反對史英不能體罰的觀點，而持應適度體罰的態度。

綜觀上述的民間觀點，多數是由學者們所提出，而一般民眾或是國中小教師

¹⁶史英（2003）認為「打罵」是一顆病牙，病牙並非不痛，而是人痛久了習以為常，便以為現在的痛感是不痛，卻早已忘記了正常的痛感。

¹⁷史英（2003）眼中的中小學，是一個具有相當強大、持久的權力關係之場域。他寫道：「學校為了不負所託，採取了嚴密的威權控制手段，以至於連警衛都可以對學生任意搜索或搜身。而這一切，在一般人的心目中，有著絕對的正當性。」（史英，2003：54）

對於這方面的看法相較之下顯然少了很多，究其原因，一來可能是因為學者善於為文論述，且對於發表文本或論述的管道與方式較為熟悉，而民眾或是國中小教師喜愛口頭抒發的方式可能更勝於訴諸筆墨，且在各家的說法中，除了理念層面，在實踐層面上出現了不同的實踐策略，眾家說法不同，認為教師應如何體現人本角色的方式也少有相同處。

當部分學者在社會上主張人本教育之時，在師資培育的系統內，師大及師院中的部分教師，也透過課程對學生進行人本教育相關訊息的傳遞，傳遞人本理念的管道包括了教育哲學課程、心理學課程、班級經營課程等，甚至教授們在各教育期刊、學報或專刊、論文中所發表的資料，也可能隨時讓未來的教師，產生對人本教師角色的「美好」圖像。

此外，現今社會中所談論的「人本」一詞，多數是由學術界的學者們引據國外的理論闡述而成，在上面的篇幅中，有多位學者介紹人本教育的內涵時，都直接追溯至西方的人本心理學派。學界引進論述，而市井小民們則多是對此論述進行認知與認識的工作，這其中隱含了學者的論述是正確、不容置疑的涵意，非學界的民間觀點對於人本教育的內涵認知過於零散而未能成形，是人本教育在現今社會下推行時的另一項隱憂。

齊力(1999)針對人本教育理念的空洞化，也曾對人本主義的主張提出質疑：究竟社會上的人本主張，是「以人與自然世界做對照」，為一種對過去以人為中心的反撲？或是「對人類社會體制不滿」的反對？這種質疑或許也提供了另一種看待人本教育的觀點，在此之下，吾人對人本教育實施的正當性更應小心檢視、再次深思。

(二) 官方對人本教育與教師人本角色實踐看法

在此所界定的「官方」是指由國家所設立的教育政策制定、決策部門，而非第一線的執行部門。因此，官方部門如中央的教育部、地方的教育局、教育改革委員會等皆是，但並不包含被視為執行教育位於第一線的國中、小等學校。

由四一〇教改運動開始，社會大眾對教改的殷殷期盼與訴求，漸漸的讓中央行政機關有所感受，這一方面當然也是來自於感受到壓力，因此在政策上亦產生回應。

在行政院教育改革審議委員會於一九九六年提出的《教育總諮議報告書》中，對於現代化教育提出了五個努力的方向，其中之一即是「人本化」。其認為個人與社會、環境，應是相容互助的系統。透過教育提升個人素質，使個人過著有意義、有尊嚴、有貢獻的生活，就是所謂人本取向。報告書中並指出人本化教育是全人的教育，此教育意在培育學習者健全的思想、情操及知能，使其能充分發展潛能以致實現自我。此種教育將不受職業市場化、政治或意識型態所束縛，在使每個人發揮理性與尊嚴，能對周遭的文化、地理、歷史有所了解，並進一步建立和諧、守法、富足的社會，這可視為官方支持人本教育的論調。換言之，人本化就是以學生的人性做為出發點，尊重他人人權及人格讓學生能營造幸福快樂人生的教育方向。(吳明清，1997)

更細部的來看，教改會從1994年開始至1996年，其下的教育理念與終身教

育組共召開了四十一一次會議，本組的委員們透過一場又一場的會議試圖釐清教育改革的目標與理念，以下茲就會議中與人本教育相關的部分做一概述，藉此鋪陳出官方的人本教育看法。在第一次會議召開時，主席楊國樞曾指出該組所要討論的教育理念應是由人本的方向出發，而其中體罰的敏感問題教改會可能無須討論到那般詳細。是故第二次會議的書面紀錄中，僅於附件中闡述人本主義的基本概念及五化中的人本化，對於教改會是否要盡權力的促成一個主義的發揚，主席則持保留態度。

在第一場會議的附件「人本主義的基本理念」中，楊國樞主席認為人本主義強調的是人應該發揮其理性，不斷努力，透過科學，以民主的方式為全人類謀求更大的福祉。而落實於具體層面，則應以創造性的工作與幸福去努力生活，運用自我的潛能，與他人合作，就可達到和平與美善的境界（楊國樞，1996）。此種闡述中僅呈現出理念上的建構，也未進一步將人本理念與教育實務做出連結。而在第八場會議的附件「當前教育改革的五大方向」中，李亦園（1996）委員提出在當前教育改革的五化方向中，人本化是重要的方向之一，五化觀點之後被援引入總諮議報告書中，可視為官方人本教育正式說法的源頭之一，其內容如下。

人本化：

教育的目的是以栽培一個完整的人，使其能充分實現自我為根本，而不應受制於職業市場、政治目標或其他意識形態等特定的需要。吾人應發揮人類內在的理性，借重科學與民主的方法，以及人文價值的觀念，教育我們的下一代，使能充分運用自己的智慧及潛能，為人類的福祉貢獻心力，進而創造一個和諧、守法、富足的社會，與一個和平、繁榮、潔淨的世界。（李亦園，1996：47）

在李亦園委員的闡述中，人本化的教育是不應該受特定意識形態需要而影響的，其內容仍是偏重於理念的描述層面。在此，研究者認為上面的敘述中，存在著某些矛盾，例如：讓人充分實踐自我的說法，與增進人類福祉的說法，這兩者之間，似乎存在著矛盾，在實際的情況下，若有人要為人類福祉貢獻心力，則他／她在接受教育時，難道毋需配合現今的社會實況，去考慮要接受或吸收哪些方面的知識嗎？若需要，則就已經是受到了特定的需要所影響。且大多數的人們接受教育時，所考量的重要因素之一不就是市場取向嗎？此點可由大學所謂的「熱門科系」得到支持，在大學中的某些科系，若進入該科系就讀，往往也意味著能有大的機會在畢業後得到較佳的工作，獲得較高的薪資，所以多數的莘莘學子競相爭取進入該科系的名額，而形成了所謂的熱門科系。若在受教育的階段，不考慮就業市場，那麼畢了業，會不會只在形式上成為一個追逐「完整」的人，實則缺少了生活、職業所需的技能？

直到現階段的九年一貫教育改革，教育部為了讓民間更加了解九一新課程的內容，於二〇〇三年再次編修的《教學創新九年一貫課程問題與解答二〇〇三年編修版》中提及此次的教育改革工程，源於人文主義、後現代主義、知識社會論、建構主義等理論思潮，其中對於人文主義思潮與現今教育改革的相關性敘述如下：

近年來教育改革的主張中，人文主義色彩相當濃厚。例如以「學習權」取代「教育權」，認定學習權為基本人權，學習應以學生當主體。其次以「帶好每位學生」為要務，提供每個人適性教育、不放棄任何學生。再則對弱勢則群學習機會，教育優先區的照顧，都可以反映人文主義的訴求。新課程提供「彈性課程」進行補救教學，充實教學及其他個別輔導活動，進而落實「適性化教育」。這些措施均以尊重學生，提供自我學習即自我實現的機會。（教育部，2003:7）

此處教育部談及的人文主義，其中以學生為主體、適性化教學等的論點，與前述的人本主義內涵雷同，因此研究者亦將其視為是現今社會中官方的人本主義論述。在此較特殊的是教育部指出希望透過彈性課程的設置來落實適性化教學一事，可視為現實運作層面對人本理念的配合之處。但彈性課程的效果在實際教學場域中是否真有達到所謂的「適性化」教學，其效果如何？則是另一件值得商榷之事。

由上述的官方說法，可發現其人本教育的論述，絕大部分仍停留在理念層面的探究，而對於現實世界中應如何落實，較少有以官方為名而專書介紹。在法律層面上，對於教師的人本教育實踐，多數時候並非積極的倡導或是鼓勵，而是採消極的約束教師方式處理。例如根據教師法第十七條中「教師應輔導或管教學生，引導其適性發展，並培養其健全人格。」對於教師的輔導及管教雖有給予法律上之正當性，但其後於1997年所訂定的「教師管教與輔導學生辦法」中，指明其處理原則包含尊重學生人格尊嚴、重視學生個別差異、配合學生心智發展需求、維護學生受教權益、發揮教育愛心與耐心、啟發學生反省與自制能力、不因個人或少數人錯誤而懲罰全體學生，違反上述原則者，可能會演變成所謂的不當管教或是體罰，而上述的原則中不管是尊重學生個別差異或是發揮教育愛等，都是人本教育理念的範疇，因之可視為消極鼓勵人本教育的政策行動之一。

而奇特的是1977年訂定的教師管教與輔導學生辦法，於2003年10月因教師法第十七條修正後失去依據被廢止（教育部，2004）¹⁸，這似乎是官方對於人本教育的更進一步，藉由去除此辦法，使教師在管教學生方面的正當性減低，於法無據之下教師們對於管教學生的尺度需更加謹慎。

在對於民間與社會上所說的人本教育進行理解後，可發現在官方的人本論述中，其說法多停留於理念層面，美其名是給予教育人員一個大方向，但也可說是過於空洞而淪為一種意識形態，使得教師們在實踐人本角色時，因只有理念而無具體實踐辦法，於是造成各自解讀、各自實踐的現象發生。而民間的人本論述中，則可明顯的看出其人本教育或是對教師人本角色的要求，多是受西方的人本主義影響，這種結果印證了我國的教育理念多是仿效自國外教育政策的說法，儘管西方的人本主義進入當今社會後已受到部分的影響，國內另有多位教育相關人員亦分別肯定 Maslow、Rogers 及 Combs 等學者，在人本心理學領域中的重要性（林本喬，1997；黃春木；2000），並同意此心理學派理論為人本教育理念源頭（葉

¹⁸http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/DISPL/EDU7189001/guide/guideact.html?FILEID=95558&open

重新，2002；吳國珍，1993）而部分學者也認為我們的教育改革主張，已嚴然成為以兒童為中心的人本教育主張（黃政傑，1996；黃武雄，1997），但這也多是理念上的鼓吹，當要談論人本角色該如何落實時，學者們又出現各自定義、各自解讀的情況發生。

上述說法使得人本教育的推行看似有其合理性，且各界皆鼓勵教師推行，但當這些理念落實在基層的實際教學情境中，是不是真能如官方說法一般有其合理性與其必要性？或者在現有的教育體制下，推行起來是否有其配套措施及可行性？則值得人本教育的支持者更仔細的推敲、思考。在官方說法中的人本教育追求的還包括了自身與社會、自然的相容互助，可隱約看出我國傳統文化中重視合於自然、追求天人合一的傳統理念被融入人本的內涵中。

而就人本教育理念提倡下，禁止體罰的觀點也於1995年8月9日教改會討論教育鬆綁專題之「教育法令的整理與檢討」會議中被檢視。顏厥安（1995）指出教師與學生的師生（教育）關係，不同於父母與其子女的親子關係，因此教師之管教權源於教育活動內在之需要，與父母基於親權之管教與懲戒不同。換言之，儘管傳統上指稱「一日為師終身為父」教師要將學生視如己出的栽培、管教，但遇到現代化的法律界定時，師生關係是不可比擬成類似親子關係的。

法律上懲戒權一般可分為「法律懲戒」與「事實懲戒」，前者如記過、申誡、開除等，而後者則是被視為體罰的部分，所受到的爭議也是最多的。在國小階段，並不存在對學生實施法律懲戒的事實，最嚴重者大概即屬寫「悔過書」一類，因而在缺乏法律懲戒之下，國小教師對於學生的懲戒多是透過事實懲戒的部分進行，亦即當學童的行為威脅到班級中的規章制度時，教師會透過懲罰來防止他人仿效，避免學生相互強化錯誤的行為（Waller，1965）。但此種教育學式的探討，在法律層面，卻是有問題的，在人性尊嚴為最高理念的憲法秩序下，對任何人積極性的攻擊行為都是禁止的¹⁹，而對於學生命令做某事或不能做某事也是有所限制的（顏厥安，1995），教師既有實際管教上的需要，又難以實施「懲戒」，對教師而言，是人本教育理念下的另一種困境。

林林總總做了以上的論述，由個人主義的思潮開始，至引進西方人本的教育思想，在人本思潮傳入台灣社會後，受到部分學者與官方的支持，這中間也因為部分學者的鼓吹、民間教改聯盟的促成，使得官方將人本視為教改的重要原則之一，最後在社會上形成了對教師人本角色的期望。

最後，論及體制外推行人本教育的教育實體 - 森林小學，薛承泰（2003）以社會學的角度來解讀各階層子女接觸到森小的機會。他指出由於森林小學學費驚人，必須是有錢人家或是高教育家長才有能力送子女進去就學，對於低階層家庭子而言，只能欣羨而無法入學。但那些低階層家庭的子女，或許才是教育資源最

¹⁹ 顏厥安（1995）指出這類的行為屬體罰的範疇，體罰的行為太多無法仔細界定，但對於教學場域常見的積極性攻擊行為，他仍舉例如打手心、打巴掌、踢學生之類的。而第二種類型的體罰則為「間接透過指令要求學生為一定之做為或不做為」：如罰站、命令學生跑操場、不准吃飯等等，此類體罰，則被視為教學過程中不可能完全禁止的部分，但實施動機應是出於為了追求教育之目的，而不是因為情緒衝動、報復、權力慾等理由而實施。

缺乏，最需要提供多種教育管道的族群，而森小的教育型態可能只是為中、上層階級提供另外的選擇，而基於公平正義的原則，低階層子女往往是較需要幫助的一群卻無福消受，這突顯出人本教育實施的另一個問題。

綜合上述民間與官方對人本教育的討論，可進一步抽取出對教師人本角色產生期望來源的因素，換言之，即是促使教師認為應實踐人本角色的因素，茲條列如下：

- (一) 傳統中對教師人本角色的推崇，諸如：因材施教或有教無類等的教師典型。
- (二) 各界²⁰對教師人本角色的期待。
- (三) 官方教育行政系統²¹對於教師人本角色的要求。
- (四) 法律層面對教師人本角色的消極要求。

另外，藉由上述對人本教育的討論，也可發現教師人本角色可能面臨的困境，這些困境可視為妨礙教師實踐人本角色的因素，抽取、歸納如下：

- (一) 官方對人本教育的論述，多停留於理念層面，內容空泛。
- (二) 實際體制中沒有足夠的配套措施。如師生比例、教室空間、升學體制。
- (三) 國小教師對人本教育及人本角色的意涵不甚瞭解，甚至半知半解，造成實踐上的各自解讀。
- (四) 對於教師應管教學生的期待使得教師往往訴諸於事實懲戒。

至此，對於今日社會中的人本教育及教師人本角色，透過上述的文獻探討歸結出四個促使教師人本角色實踐的因素，另一方面，除了促使教師實踐人本角色的因素外，另也歸結出四個妨礙人本角色實踐的因素，所顯示出的，或許正是現代社會多元價值取向的展現。

四、本研究的人本教育及教師人本角色定義

綜上所述，本研究所指涉的「人本教育」，其教育理念主要是根據西方人本心理學而來，以 Maslow 與 Rogers 的理論為原則，而又摻雜了微薄的傳統儒家所具有之「修養以成君子」、「天人合一」等理念，所形成本土化的西式人本教育觀。

在此教育觀下的教師，被期待應扮演的「教師人本角色」，可概分為兩個大方向，即個人情感認同與實際行動兩部分，在此之所以區分出情感與行動，是因為情感是個人內在層面的東西，情感可能會透過行動彰顯，但也可能當事人認同此情感，卻未在行動中展現，因此，行動中固然可看出個人的部分情感，但卻不一定完全表現個人認同的所有情感，故研究者在此做出情感與行動上的區分。

首先，在「情感投入」上：應尊重、包容、接納、溫暖、支持、信任學生；

²⁰ 此處的各界，包括校方行政人員、教師同儕、家長、學生、師培系統，甚至是教師自己，這些非官方人士對教師人本角色的期待，會讓教師對人本角色的實踐產生壓力。

²¹ 此處所說的官方，主要是指具有教育決策權的國家行政部門，包括中央教育部、地方教育局等常設部門，例外行政院教改會因對教改政策具有極大的影響力，所以也包含在官方範疇中。

其次，在「行動實踐」上：應給予學生成功的機會、安排學習經驗、顧及個人人格以及德、智、體的均衡發展，促使學生自發學習，佈置具啟發性的教學環境、讓學生自行思考感覺、以鼓勵取代懲罰（最徹底的表現在積極面是給予讚美或獎勵，在消極面是不體罰、不責備學生）、支持兒童觀點或行動、鼓勵學生探索自我以幫助學生澄清和了解自己的價值觀、使用多元評量、進行協同教學、給予適性教育等以學生為主體的教學模式。

對人本教育及教師人本角色有了概略的瞭解與界定後，為了釐清在現今的教改之下，對教師人本角色的要求是否與教師權威真的有某程度上的關聯？或者人本教育真的是對傳統教師權威的反動？接下來將就教師的權威角色進行探究。

第三節 教師權威角色之探討

教育現場中教師或學校的權威性是左右教師表現及師生互動的重要因素之一，而在人本教育被大力提倡的當下，教師既有權威性又是如何在這之間運作？要更完整的了解教師人本角色在實際面的實踐情況，則探討教師權威角色有其必要，以下先就權威及教師權威進行探究，在了解教師權威的基本內涵後，進一步探究現實世界中教師權威及權威角色的運作情況，最後找出促使教師展現權威角色的因素。

一、權威與教師權威

（一）權威

林毓生（1989）在論及權威一詞時，曾指出權威（authority）與自由、民主、法治一樣都是外來語，是由拉丁文 *auctor* 演化而來，古典權威意指「作品的創作或創始者」，其意衍生為：具有啟迪他人能力者，其意見或看法可以使他人心悅誠服而甘於為其所領導，至此，其看法與意見變成為權威。權威的力量可使眾人的志願結合，當志願的服膺與結合崩潰時，也就是權威的崩潰，威脅與壓迫代之而起時。不能讓人心甘情願服膺的權威為「假權威」而非「真權威」²²。這裡所指的假權威與極左派所定義的權威有意義相通之處，極左派的思想中認為權威是一種獨裁，等同於優勢與支配（吳瓊洳，1996）。

Adorno（1964）在權威性格的討論中也對權威做出局部解釋，指出在心理學中指稱的「權威的性格」（authoritarian character），是將一部份人視為受虐者，而將另一部分的人視為虐待者，在此，權威是屬於個人特質的一部分。而「權威」的顯現，可經由兒童在戀父情節中複雜的虐待與施虐者間關係的研究被證明。他

²²林毓生（1989）指出真權威與 *charisma authority* 有匯通之處，其後 Max Weber 在界定權威類型時用以指稱一種在社會中具有原創性者的特殊資質，而 Edward shils 則進一步對 *charisma* 添加入「秩序」的概念，至此 *charisma* 的意涵演變為一種在行為、角色、秩序、符號或實際物體上所具有的特性，在與其接觸後能在與其有關的人類經驗上產生秩序的現象。舉例來說：中國最大的 *charisma* 哲思是孔子的思想，它賦予中國最大的系統性與秩序性的思想，是中國最大的 *charisma* 符號系統。

並指出，權威的特性在社會條件下，往往被視為是團體中導致氣氛低迷的理由。權威被曲解並成為某種合宜的懲罰，其合理化的理由是宣稱權威的作用是為了改變環境。權威在 Adorno 的眼中，是種較負面的觀念，透過權威能改變環境作用，而將懲罰合理化。

另外，國內亦有研究者引用 Adorno 的權威概念，指出高權威者對於地位高於自己者，會學習避免公開和直接的攻擊，而將攻擊移轉至團體外的份子或違反傳統者或地位較低者（low status）身上（黃順利，2000）。同樣是對傳統的信服，新保守主義將權威視為一種經驗，它使得傳統的價值與規範成了合理性的存在（吳瓊洳，1996）。

許清田（2003）於其教師權力研究中指出 M. Weber 依領導者與跟隨者的關係將權力²³分成三種類型，第一類、傳統權威（traditional authority）：主要來自宗教信仰或神性權威，而後形成傳統的文化價值傳遞下去。第二類、聖雄權威（charismatic authority）：來自領導者個人獨特見解、感召力或使命感的道德權威，使追隨者以一種非理性、情感取向的方式追隨，是一種個人魅力的彰顯，此種定義與林毓生所言之古典權威意涵相通。第三類、理性合法權威（rational-legal authority）：因法律賦予個人或職位而擁有權威使人願意服從或追隨。

以上對於權威界定的觀點，由上述說法中，可看出權威的界定大致包含三種取向，其一、傳統權威：源於傳統價值觀而獲得的權威，已形成社會群體間的一種共識，成為文化中的一部分，而受到人們的認同與遵從。其二、個人魅力權威：源於個人的人格特質或能力，使得人們願意信服而追隨，其中隱含了極大的情感成分，可能衍生為非理性的跟隨，而造成個人獨裁或專制的情況。其三、合法權威：受法律保障的權威，是個人因符合某些法定資格或位居於某種職位而擁有的權威，當其離開職位時，權威便之消失或轉移至接位者身上。

（二）教師權威

在概略了解權威內涵後進一步探究教師權威的意涵。

首先，Bourdieu（1977）在論述教育學權威（autorite pedagogique）時，曾指出教育學權威的產生要件有二。首先，權威的產生需具備委託關係，亦即教導者所教的東西是學習者也欲學習之物；其次，現有的市場必須能配合，亦即當教師在某領域具有影響力時，對於想進入該領域的學生而言，該位教師便自然的產生權威。此處的觀點是由學生的角度出發，用以詮釋教育學權威形成的條件，由教育學權威對學生的強加性中顯現出權威之特性²⁴。因為教師是教育學權威的執行者，因此由 Bourdieu 的觀點仍可看出其理念中的教師權威特性。引申其論述，可推知教師的權威來自於自身的專業知能，且此專業的知識或技術必須是合於市場

²³ 許清田（2003）認為「權威」是指組織中合法地位的正式權力，能使部屬遵從組織規範，捨棄個人標準依上級指示行動。而「權力」權力泛指個人擁有可影響他人的一切力量，其範圍包含權威與影響力。

²⁴ Bourdieu 認為較為教育學權威是教育學行動的必要條件，它以合法強加的權力形式實施象徵暴力，可促使教育行動產生文化專斷，並造成誤認的產生。誤認會使得一些事情被合理化，但此種合理是未經證實的。

需求的，符合上述兩點，教師的權威性始可建立。換言知，依 Bourdieu 的觀點，教師權威是專業及實用知識所建立而成的權威。

W. Waller (1965) 以領導的觀點來檢視教師的權威性，其認為教師對學生的教導屬於制度化領導 (institutional leadership) 的一種，在此之下，教師領導學生是因為他們必須領導，教師的威望來自於部門 (office)²⁵，師生之間的關係是支配與服從的關係，而關係間存在著衝突的，教師擁有權威，權威會體現在學校的規章制度中，學生因不滿服從權威而與教師起衝突，但反抗是無用的，因教師的權威會獲得壓倒性的勝利，且是非勝利不可。在 Waller 的觀點中，教師的權威來自於職位的合法性，因具有合法性因此教師可要求學生服從學校中的校規或其他制度，學生雖會反抗，但教師仍是最後的勝利者，因為教師若無法獲得壓倒性的勝利，則對學生的教導將會無法繼續。

此外，國內學者郭丁熒 (1992)，透過國內外與權威相關之文獻對「教師權威」進行研究分析，最後定義教師權威為「教師在師生互動學習組織體系中，所具施加於學生影響力的一種合法化、制度化之權利或權力。往往透過作決定的歷程以引導或影響學生之思想、觀念、信仰及行為，進而達成其預定之教學目標。」並且經由分析 M. Weber、S. P. Robbins、R. Peabody、H. A. Simon、林清江、張光甫、歐陽敦等學者對權威類型的區分探討，建構出三種教師權威類型，其一、「正式的法定權威」：職位上或法律上給予的權威，包括職位的權威及合法的權威，如教師可要求學生上課、參加校內活動、考試、寫作業、與遵守校規等。其二、「功能的專業權威」：學術專業知能的權威，需來自教師本身的專業知識、學識、能力與道德涵養。如教師運用本身專業知識與修養來指導、影響學生。其三、「傳統與習俗的權威」：由於傳統的定位或時代習俗所賦予教師的權威，如我國教師向來多受到尊崇，乃因教職自古即受人推崇。

在郭丁熒的討論中，Bourdieu 指涉的教師權威與其功能的專業權威有相通之處，而 Waller 指涉的教師權威則與正式的法定權威意義相近，除此之外另列出了第三種傳統與習俗的權威，是較完整的區分方式。

除了界定教師的權威類型外，郭丁熒 (1992) 並指出教師權威的功能包含了：一、幫助社會免於脫序危機；二、助益建立法理權威的觀念；三、協助解決組織中人際關係之衝突 (亦即教師需居於優勢地位，始可進行教學)；四、增進行政之管理運作；五、協助組織目的之達成。教師權威雖有上述的功能，但也有其限制，限制如下：一、運作上效果有其限制；二、抑制被領導者道德認知之發展；三、加大組織成員之間的社會距離。其對教師權威的探討頗具完整性。

(三) 本研究的教師權威

綜上所述，本研究將教師權威界定為「教師一方面接受、依賴並服從於傳統，一方面就其專業性，或個人魅力，在師生互動中，將學生視為弱者而對其發揮個人影響力的一種合法化、制度化之權利或權力」。

教師權威的類型學探討並非本研究之目的，本研究之初衷在於探討教師在維

²⁵ 在此可指涉學校整體或是教師群體。

持傳統權威角色或另外採取人本角色之間是否存在著困境？因此，進一步將探究教師權威的實際運作方式，以及是什麼因素使教師覺得必須展現權威角色。

二、傳統來源教師權威及現今教師權威角色

（一）傳統教師權威來源探討

中國傳統文化的人際關係，係將「親」與「師」兩者的角色並重。父母養育之恩固然昊天罔極，然而教師的教導與栽培，也影響著一個人一生的成就發展。所以對學生就賦予了一個「應聽從教師教誨」的觀念（曾祥麟，2004）²⁶。由此可知，中國傳統除了重視家庭教育以外，也賦予教師極大的權力，在學問的培養與知識的學習方面，尤其需仰賴老師的講解與指導。由於這份指導與被指導的關係，使著老師與學生之前存在著一種依賴的關係。在語言中，「教師」亦可等同於「師父」的詞句，可見中國人對教師地位的重視，甚至可比擬為「父」權的延伸。

另一方面在學校的教育實施中，負責傳授學業內容的施教者（教師），也同時被期待成為道德的代言人。高尚的品格、正確的思想言行也成為教師的社會形象。當然，如此高超的形象也為教師在傳統中國社會中，贏得尊崇的地位，所謂「天、地、君、親、師」及「一日為師，終生為父」即可為例（張鳳燕，2004）²⁷。換言之，教師除了上一段落中，提及有教授知識的責任外，還肩負了道德、品格、思想甚至言行等形象的培養。

綜合上述兩點，可得知傳統教師在擔負知識傳遞與品格陶冶的同時，在社會大眾的認知中教師角色，也加諸了對教師的尊敬。是故對教師的尊崇顯現於教學實踐中，即為對教師權威的肯定，教師權威也就被視為理所當然地存在於傳統中，直至今日。

（二）社會中的教師權威與權威角色

在教育改革的推行下，現今社會中的教師權威與權威角色的認定，逐漸產生變化。昔日的教師不再是教室中的國王，班級也不是外人難以窺視的王國，因此對於教師如何行使權威，也逐漸的暴露在眾人的檢視之下。

「教師專業」是近幾年教改議題中的熱門話題，功能的專業權威被突顯，其門檻也逐漸提高，由於教師的專業權威來自於他人的肯定，而非自我的認定（吳清山，1998），因此教師功能的專業權威被質疑時，則教師所選擇的教材或評鑑方式，可能會受到家長或社會的質疑。因此，現今的教師必須以參加研習或是不斷進修的方式來提升並證明自己的專業能力有所提升，藉此鞏固其功能的專業權威。

至於在教師的正式法定權威方面，雖然教師被認為可享有促進學生學習與維持教室常規、改善學生不良行為的權威，但若教師權威運用不當時，則會導致懲罰的誤用及濫用（吳明隆，1997）。另一方面，由於懲罰與體罰的界線不清，因

²⁶ <http://www.cdjh.hcc.edu.tw/東中少年/教務主任.htm>

²⁷ <http://www.nioerar.edu.tw:82/basis1/708/a2.htm>

此其判定端視受罰子女的家長如何認定，以「打手心」為例，若家長認為教師有蓄意虐待之嫌，則可能會演變成體罰事件，若家長認為教師是適度管教，則儘管法律中將打手心定義為體罰，而家長可能將其解釋成暫時性疼痛而帶過，教師因「體罰」而引起是否為不適任教師的問題？是今日教師權威實踐上最令教師困擾的部分。

廖居治（1999）在分析現今教師壓力時，指出在社會因素方面，教師在面對教改聲浪下，家長、社會對教師的要求與期望升高，希望教師更專業、希望教師能自編教材、希望教師能更會教導小孩...等等，但尊師重道的精神與觀念卻日趨沉淪，而成為教師的壓力來源之一。儘管就現今社會而言，單小琳（1998）指出仍有近六成的人對小學教師的表現給予肯定，但與以往相較，教師傳統與習俗的權威的影響力正逐漸式微。

雖然現今社會中，教師權威受到挑戰，但昔日對教師在班級管理與教學內容的要求卻未曾放鬆甚至出現更高的期望，為有效達成外界的期望，使得教師仍必須致力於捍衛其權威，透過權威角色的行使以使學生與自己的表現符合外界期望。換言之，因為社會對教師專業性的挑戰，因此更希望教師擁有專業權威；儘管社會上開始有部分人士對教師法定權威重新檢視，使得教師不能封閉在自己的班級王國中，而更需要將自己的班級經營及教學理念暴露在家長的檢視之下，但為達到他人眼中有效的秩序管理，教師往往不得不以強制約束、強制要求的手段來對學生進行管理；為達到漂亮的學生學習效果，不得不驅使學生學習某種特定知識、或是單方面的強迫學生專心學習、反覆練習。

另一方面，儘管社會上對教師的傳統地位已經不若以往的推崇，但在教師對學生的身教方面仍是有著高標準，若一位教師在家長面前呈現的是「和學生平起平坐」、「沒大沒小的」形象時，這可能是部分家長所不能忍受的，因為此圖像抵觸到傳統教師應該莊重、受學生敬仰的崇高形象，另一方面，家長也會開始懷疑，這樣的教師是否能扮演好教導學生甚至是管教學生的角色？所以教師也會承受到部分人士對於教師應做好身教，確立好自己身段與威嚴的期望，扮演溫文長者諄諄教誨的權威形象。

對現今社會的教師權威角色有了概括的圖像後，進一步探討教師權威角色的運作方式。郭丁熒（1992）於研究中指出教師權威的運作方式有：要求學生上課、參加學校活動、考試、準備作業、遵守校規、運用本身專業知識與修養來指導、影響學生等方式，另外，柯禧慧（2000）於《教室安靜的潛在教育學研究》中，由研究結果歸納出使學生安靜的策略中，所謂的權威策略²⁸有八種具體行動，分別是：警告威脅、監督、制止、授權幹部、責備、指示、處罰、質問。另黃順利（2000）探討權威性格時，提出其中一項特徵為階級制度的接受。據此，權威角色的運作方式將強調師生地位落差上，換言之即強調教師地位高於學生。

²⁸ 柯禧慧在此解釋「權威策略」是從教師為中心的理念發展出的，教師為擁權者，用強勢的手段來控制教室常規，實施此策略時教師需擺出威嚴的一面，像個監控者。當師生間出現階級氣氛，而教師是使用支配、控制等較強勢的手段讓學生安靜下來時，該行為就隸屬於權威策略。

(三) 本研究中的教師權威角色展現

根據以上的敘述，為了利於之後的資料分析，對於「教師權威角色的展現」方式，本研究將其界定如下：要求學生上課、參加學校活動、考試、準備作業、遵守校規或班規、警告威脅、監督、制止、授權幹部、責備、指示、處罰、質問、與強調師生地位落差、強調教師專業等方式。

三、促使教師展現權威角色之因素

經過一連串對於教師權威的分析後，以下將就教師何以需要展現權威角色進行探究。

教師必須擁有權威，教學活動始可進行 (Waller, 1965)，即使教師須以規訓或懲罰來控制學生的學習，在多數的時候，是可被人們接受的。當學生在學習時，也必須相信權威才能進行，權威不是一直完全的信服，而是在學習中找尋轉化與創造的契機 (林毓生, 1989)。

當教師們還在培育階段時，師資培育系統早已於課程中灌輸準教師們兩套不同的教師形象：一種是充滿教育愛的「人本教師形象」，此種角色是以關懷、包容、尊重的態度來面對學生；另一種是約束、領導、甚至是壓制、命令學生的「權威教師形象」，兩種形象對準教師們而言，在培育階段都僅是理論層面的認知，但到了實際的教學現場後，他們逐漸發覺在實際的教育情境中，大多數的時候，都是將他們推向權威的一端。

Furlong & Maynard (1995) 的研究指出，準教師們²⁹會先複製他們老師或指導者已建立好的例行事務和教學策略，其中當然包括師院中指導教授所傳授的教學策略，他們的指導教授經常特意的在師資培育課程中選擇自己的教學觀。而準教師的學習焦點在於教室管理、控制的效能，以及教學活動的完成與否，正常而言，準教師們為了管教學生，會變得比他們自己所想的更為權威。由此可看出，師培系統在進入實習階段後，實務面的經驗傳承，是促使教師實踐教師權威角色的重要因素。

師資培育階段對教師權威角色的期待若以人物作為對象進行名詞替代時，則可轉化成「老師的教師」，在此處所指的「老師」，代表的是國小教師，而「教師」是指教育學程的授課教授與實習教師實習時的國小指導老師。實習指導教授與實習指導老師對一位實習老師而言，一位是給予理論上的知識並協助進入現場，一位是給予經驗上的知識並進行實做指導，兩者對實習教師的教師形象建立具有一定程度的影響力。

除了「老師的教師」之期望會對使教師傾向權威角色外，學校行政人員、教師同儕、家長以及學生也會在某些面向上對教師權威角色產生期許，例如：部分研究顯示校方行政系統、其他的教師，甚至是校園中路過班級外的客人、授課教師自身，常以教室秩序的好壞與吵雜程度作為評定學生學習成效的標準 (Furlong & Maynard, 1995；柯禧慧, 2000；林萬來, 2001；藍雪瑛, 1995)。當學生的學

²⁹ 準教師 (student teacher) 指的是大學畢業，進入實習階段的實習教師。

習成效被認為是重要的一件事時，則如何管理班級秩序以保障一定的學習成效，就顯得重要了。換言之，當各界對教師的班級管理充滿期待時，很多階層規則與傳統都會影響教師應該怎麼教、怎麼管理教室內外（Kenneth M. Zeichner, B. Robert Tabachnick & Kathleen Densmore, 1987）。

至於部分家長對教師權威角色的期待，也透過某些研究被顯示出來，李露芳（2002）根據 Adorno 與黃順利之研究而做的教師權威相關研究中發現，家長及教師的權威性格與支持採取學生嚴厲懲罰的態度成正比。換言之，當家長對教師的權威性格傾向支持時，具有較明顯權威性格的教師就會傾向於對學生採取嚴厲懲罰；反之，當家長對教師的權威性格傾向於不支持時，教師對嚴厲懲罰的支持度就會降低。在教育現場中，部分家長對於權威角色的期待與支持也會推著教師在行動上朝向更權威的方向前進。

對於班級秩序的掌控，除了外界、校方與教師自身認為需掌控外，學生們自身也會期望教師維持適合學習的班級秩序，即使教師是使用較權威的對待方式，也能獲得學生的支持。當教師對班級秩序進行控制時，教室中的成員們便可感受到教師的權威性（柯禧慧，2000），亦即學生們可體認到教師正扮演著權威角色。

透過以上陳述，有五點值得特別指出：（一）對教師產生權威角色期許的來源包含了校內行政人員、教師同儕、家長、學生、老師的教師以及教師自身六種。而根據之前對教師角色所進行的文獻探討可知，前面五者也都會直接對教師自身造成影響，也就是說教師自身除了是角色期許的來源之外，也會受到校內行政人員、教師同儕、家長、學生、老師的教師五種對象的影響而形成教師對自己的期許。（二）教師對學生學習成效的促成與班級秩序的管理，被各界視為是教師在學校組織中應努力達成的任務。（三）教師是否能提高學生學習成效（成績），以及是否能對班級秩序加以維持，成為外界評價教師的兩種標準。（四）認為教師應維持班級秩序的價值觀使得教師在教育現場的權威角色獲得了正當性。（五）各界對於班級秩序管理的期待，促使教師選擇權威角色的扮演，換言之，外界對教師掌控制序的期望是促使教師展現權威角色的因素之一。

再者是小學人員編制與班級學生數的結構性問題。現今的小學，平均一個班級配置一點多位教師（教育部，2004）³⁰，而每班人數上限為三十五人，在教師員額有限而班級人數仍多的情況下，往往產生管理上的困難，處罰成了秩序管理的特效藥（吳明隆，1997），另一方面，研究顯示教改實施後，教師明顯的感受到時間不足的壓力，此種進度壓力更促使教師尋求處罰的秩序特效藥，在圍於制度結構因素 掌控班級秩序與教學進度，使得教師將學生視為地位較低者，並藉由懲罰的手段來發揮其對教室秩序掌控的影響力，透過懲罰，使學生明確的瞭解在學校情境中，哪些是被允許的、哪些是不被允許的，哪些是對的、哪些是錯的

³⁰ http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/bbs/T03.htm?open
根據教育部統計處網站資料，九十一學年度的國小師生比為 1:18.39，此為官方公布之體制內小學情況，而推行人本教育的體制外小學，如森林小學、慈心華德福小學、種籽實驗學苑等，其師生根據網路「台北市自主學習實驗計畫自主學程」之調查資料，師生比約在 1:7 至 1:12 之間，與體制內小學有明顯的差距。

(Waller, 1965), 在此情境下教師必須擁有權威, 否則教室內的規章制度將難以維持。教育實際體制的限制在此成為第三個體現教師權威角色之因素。

另外, 沈煌寶(2002)引用 Adorno 等人的文獻, 於其研究中進一步將教師的權威價值觀等同於權威性格。若個人的權威性格可反推回去成為一種權威的價值觀時, 即可支持教師個人的性格是由整個社會長期養成塑造的論點, 至此, 個人的行為模式、價值觀或是性格都變成是外界所形塑、社會長期的規範潛移默化至個人人格中, 人的一舉一動都脫離不了社會整體的規則, 而成為一種整體社會結構因素影響下的實踐。亦即, 教師權威性格的展現其實是顯露出社會肯定並支持教師權威價值觀的顯現方式, 而傳統價值觀對教師權威的期待成為教師展現權威角色的第四個因素。

當教師處於上述四種因素下, 塑造成功的教師形象只得展現權威角色, 若教師無法順利重現師資培育系統及實習階段所要求的權威形象時, 將對教師形象產生質疑與困惑, 並在實踐上出現受阻的狀況; 若教師無法有效進行班級秩序管理時, 來自校方、外界、教師同行、家長、學生、教師自身的期待, 亦會對教師產生壓力, 無法掌控秩序的教師, 其教學專業與能力會因此而遭受質疑, 此壓力將迫使教師藉由實踐教師的權威角色以維持自己適於教職的信心; 最後, 教師也必須符合社會傳統價值觀中對於教師權威性的推崇期望, 其行事邏輯須符合一直以來人們相信的那一套教師不論是學識涵養、地位舉止均在學生之上的觀點 - 教師是有尊嚴的、能諄諄教誨、春風化雨的。

總的來說, 教師對於權威角色認知與實踐的必要性, 可概略歸結到以下四個因素, 而這些因素皆是來自於結構面的影響:

- (一) 師培系統對於教師權威形象的塑造, 與權威角色展現的要求。
- (二) 各界(包括校方行政人員、教師同儕、家長、學生、教師自身)對教師教學成效(學生成績)之期待與秩序管理的期望, 即使是透過較權威的方式達成, 也是可接受的。
- (三) 教育實際體制的限制影響教師的教學方式趨於採取傳統權威式的教學法與師生互動。
- (四) 傳統價值觀對教師權威角色的期待, 如一位能管得住學生、能諄諄教誨的教師才是稱職的老師。

在歸納出四個促使教師展現權威角色的因素後, 研究者欲進一步探究第二節中, 歸結出的阻礙教師實踐人本角色四因素, 與教師展現權威角色四因素, 兩者相關性。內容論述如下:

- (一) 政府的政令推行過於空洞, 少有實質內涵。³¹

針對人本化口號空洞而言, 缺少實質內涵的人本角色使得教師自然而然的回歸到昔日習慣的教師角色 - 權威角色扮演上, 而僅將人本角色視為一種精神或理

³¹ 促使人本教育不被落實的因素中, 因素一:「政令空洞」強調的是人本教育或是人本化定義上的空洞化, 屬於理念層面的不落實。而因素二:「無配套措施」雖也是源於政令空洞, 但要強調的是現實的環境限制, 屬技術層面的不落實, 故研究者在此加以區別。

想，而理想與精神本來就是不易落實的，猶如所謂的「願景」，是被供奉起來的東西。

政令空洞的因素討論，與促使教師展現權威角色的因素中之第三點「教育編制限制影響教師的教學方式趨於採取傳統權威式的教學法與師生互動。」與第四點「傳統價值觀對教師權威角色的期待」相呼應。

（二）人本化論述在實際體制中沒有足夠的配套措施。

就現有教育體制中對於人本化缺少配套措施而言，可大致分三方面說明，其一，師生比的不配合：根據教育部九十二學年度公佈的師生比為一比十八，遠較現今體制外的人本取向小學約一比十的師生比來得多。其二，升學體制的的配合：高中、大學的入學考，儘管趨於多元，但文憑主義未從家長、教師、學生心中去除實，考試存在的一天就會影響到中、小學的課程內容取向。其三，就硬體設備而言：目前國小多為隔成一間一間的封閉教室，狹小的教室內小組討論都可能產生學習上的互相干擾，遑論個別式的學習。

在空間上或是教師人數上，皆難以實現協同教學或開放教育等課程形式。就目前的教育體制而言，教師為了能有效的帶領或教導學生、達到家長對學生課業的要求、在封閉的教室中進行教學，則傳統的以教師為本位，藉由教師權威性帶領班級的做法，似乎更合於現實情境，就實用的立場而言，選擇以權威角色來帶領班級，對教師而言是更經濟、理性的做法。

限制人本角色實踐的第二個因素可與促使教師扮演權威角色的第三點「教育編制限制影響教師的教學方式趨於採取傳統權威式的教學法與師生互動。」直接相關，為一體兩面。

（三）教師們對人本教育的認知歧異，易各自解讀。

至於教師對人本化各自解讀方面，由於官方的人本化多位於理念層次，而社會大眾對於教師人本角色的實踐在認知又各說各話，教師們面對不同的期待，只好各自解讀何謂人本化？並將其解讀的人本化轉變成教學實踐，這之間可能造成認知上的誤認，甚至是將權威行為披上人本的外皮加以解讀，而實際上師生間的關係仍是傳統的上對下的關係，教師們可能走向權威角色的領導方式而不自知。

（四）大眾對教師應管教學生的期待使教師往往訴諸於事實懲戒。

最後，在社對大眾對教師管教學生的期待而言，當一位教師被認為是鬆散、太過好講話、無法控制班級秩序、壓不住學生時，就會被家長或是他人認為是能力不足的教師，轉而要求教師要能對學生加以管教，即使是強制學生遵守某些規範或是進行懲處的權威性的行為，也是可被容忍的，如此一來，教師們無法出現尊重學生、注重個別差異等的人本態度。

限制人本角色實踐的第四個因素可與促使教師扮演權威角色的第二點「各界（包括校方行政人員、教師同儕、家長、學生、社會大眾）對教師教學成效與秩序管理的期望，即使透過權威的方式也是可接受的。」直接相關，為一體兩面，此外與促使教師扮演權威角色的第四點「傳統價值觀對教師權威角色的期待」相呼應。

藉由以上一連串的討論，「人本教育無法落實的因素」與「促使教師展現權威角色的因素」不論關聯性強或弱皆有所關聯，有些甚至是一體兩面，換言之，某些促使教師無法實踐人本角色的因素，恰巧也是促使教師展現權威角色的因素。

第四節 教師人本角色與權威角色

透過第三節的教師人本角色與權威角色的探討，可發現在教改推行之下，對於學生主體性的關懷，使得教師的角色期待嚴然形成兩套系統，透過結構因素，而不僅僅是個人因素的驅使，「教師人本角色實踐」與「教師權威角色展現」的需求共同交錯於今日的教育現場之下，使得所有的國小教師們面臨了兩種不同的角色要求。這兩套不同的角色期待，對教師而言，著實在某些教學實踐上造成了困擾。

首先，習於處在教師權威角色展現的教師們，對於西方觀點下的人本角色期待，須重新認知與學習，當教師對角色的知覺尚未改變前，儘管接觸新的教學方法，也無法達到成功的教學（歐宗明，2001）。換言之，當國小教師們尚未對人本角色產生知覺上的改變時，硬將人本式的教學法強加在習於權威角色的教師們身上，在教學成效上是會折扣的，強加的結果即是造成教師在教學行動上的困惑與遲疑。

其次，在實徵研究上，潘世尊（2001）曾依據心理學大師 Rogers 的人本教育觀 - 「教學須以學生為中心，以協助學生發揮自我實現的傾向」，做了理論上的探討，與實踐、反省研究。但在依 Rogers 之理論實踐後，潘世尊獲得以下的結論：一、在學生的選擇上，不應完全信任學生的選擇。二、學生知識的學習和學科方法的學習不能獨重一方。三、在羅傑斯人本教育觀下的教學過程中，學生除了會出現自我實現的傾向外，也會出現自我中心的傾向。

此研究雖因是個案性質的研究，結果無法完全推論其至他的人本教育理念實施情境中，但卻也顯示在實際教學情境下，人本教育實施可能遇到的不理想現象之一，道出了教師在目前的教育現場實施人本角色時的困境。此時，依照經驗法則，教師們習以為常的權威模式便會出現用以取代在行動上與到困境的人本角色。

而就人本與權威在理念上的討論，孫敏芝(1995)曾以「自由」與「成人權威」作出批判。此處的成人權威雖不等同於教師權威，但因在學校內教師為當然的成人權威執行者，因此研究者在此處視為同教師權威的討論。在該文對夏山學校理念進行檢視時，指出若給予學生的自由及權力超出學生自己所能掌控的範圍時，則學生不一定能面對「自動學習」的挑戰，那些受好逸惡勞動機所驅使的學生會傾向於逃避學習，便會無法獲得統整的經驗與求知的方法，更無法領略認真學習後的成就感。因此，孫敏芝提出了成人權威（此處視同於教師權威）的重要性用

以檢視兒童自治，並指出 Neill 為了批判專斷的權威³²進而否定所有的成人權威是，一種疏忽的表現。換言之，教師權威仍有其存在的必要性，對教師權威的全盤否定而實施人本教育或是要求教師在人本角色上完美的實踐，可能都是一種不周詳的想法。

「權威」與「人本」在角色實踐上，可能不完全是相牴觸或是相衝突的，但就某些面向上，仍是存在著互斥性。在強調人本、以兒童為中心的現有教育體制下，昔日對於教師權威形象的期待又仍然存在，老師的教師、校方、家長、學生、甚至於教師同儕、教師自身，對於教師扮演人本角色或是權威角色可能有兩種標準，在某方面要求教師要扮演人本角色，在另一方面的要求，卻需要權威色始可達到外界期望，此種「人本角色與權威角色相扞格」之處，在教育現場中可能出現在下列六方面：

- 一、在教學理念上，當教育行政當局、校方的要求、家長希望教師對學生採取人本態度的期望，與教師昔日個人認同的權威式教學理念不同時，教師不知該如何取捨（見但昭偉，2003）？又或者家長、校方同時對教師既期待人本角色又重視權威角色扮演時，造成教師難以抉擇。
- 二、在班級行政事務處理上，給予學生充分自主的教師，可能被認為懶散而放任學生不管（童錦麗，1991），為了達到良好的班級經營效果，則教師對學生必須進行約束，而造成學生自主與約束學生上的兩難。
- 三、在教學進度上，學校、家長們習慣以教學是否符合進度，作為教師教學勤惰之標準，使得教師須按照授課時間表跟上進度（見顏學復，2002），而將學生吸收情況或學生能力置於次要，造成教師在兼顧授課進度與學生程度間的拉鋸戰。
- 四、在課程內容上，班級式的教學，課程內容與進度皆一致，教師雖被要求要注重學生個別差異，但齊一的課程內容，無法使教師順應學生個別能力，終須硬性要求同班同學學習統一教材。又官方、大眾期待教師自編教材，但實際上，自編教材若以班級為單位，則除非該校一個年級只有一班，否則可能造成單一班級與其他同年級班級在教學內容或進度上的參差，影響到學生於該年級的評鑑公平性；若自編教材以學校為單位，則此學校本位課程在升上國中時，是否能有效銜接課程內容？亦會造成教師在編選教材上的困難（見徐麗棻，2004）。給予適性教材或統一班上版本？自編或不自編教材？都使教師在行使人本角色或權威角色上感到窘困。
- 五、在教學方法上，教師可能一方面被要求進行時間較難掌控的對話式、啟發式教學（見李長燦，2003）；一方面又被要求需掌控授課進度與班級常規。究竟是要傾向人本，開放多數時間讓學生討論、發表，尊重學生意見、傾聽；還是要傾向權威，管制時間取消部分或大多數的學生討論、發言，讓教師在教學法的採用上，頗費思量。

³² 此處所指的是令兒童心生畏懼、而決對服從的權威。

六、在成績要求上，校方或是家長，可能將班級總成績或學童成績視為教師教學績效與教學能力的評鑑標準（見徐偉民，2004），使得教師在肯定自身教學能力而單方面逼迫學生提高成績，與順應兒童自我學習步調，兩方面難以取捨？

對於六個面向，對照教師在實際情境下的情況，可統整成「情感投入」與「行動實踐」兩大方向，情感投入偏重於教師個人的內在感受，對某情感的認同與否、是較感性的部分；行動實踐則是強調個人行動的展現，行動的展現有其目的，是較工具性的部分；換言之，情感投入可能是個人內在感受或認同，它可能會在適合的情境下透過行為展現出來，但也可能僅是認知層次的認同，但受限於現實的條件，而不會展現在行動中；行動實踐則是教師具體行動的體現。故上述的第一個面向可歸納至「情感投入」中，而第二到第六個面向可歸納至「行動實踐」中。

又依循教師教學流程，行動實踐又可略分為「班級經營」、「教學行動」與「教學評量」三方面，第二個面向屬於班級經營，第三到五個面向屬於教學行動方面，而第六個面向屬於教學評量方面。

若與之前 Moos 所提分析教師身心環境的三個面向做結合，則教師個人因素可歸納至情感投入的方向中，而教師同儕因素、學校行政系統因素與研究者後來加入之親師生互動因素則可劃歸至行動實踐的方向，並且在行動實踐的三個方面都起作用。

結合 Moss 之教師身心環境分析面向與教師實踐的兩大方向，研究者將以「情感投入」與「行動實踐」來對蒐集到的資料進行分析，並在行動實踐的方向中，就「班級經營」、「教學行動」與「教學評量」三方面，於每一方面中進一步檢視教師行使權威或人本角色的因素是否包含「教師同儕因素」、「學校行政系統」、「親師生互動」等因素。

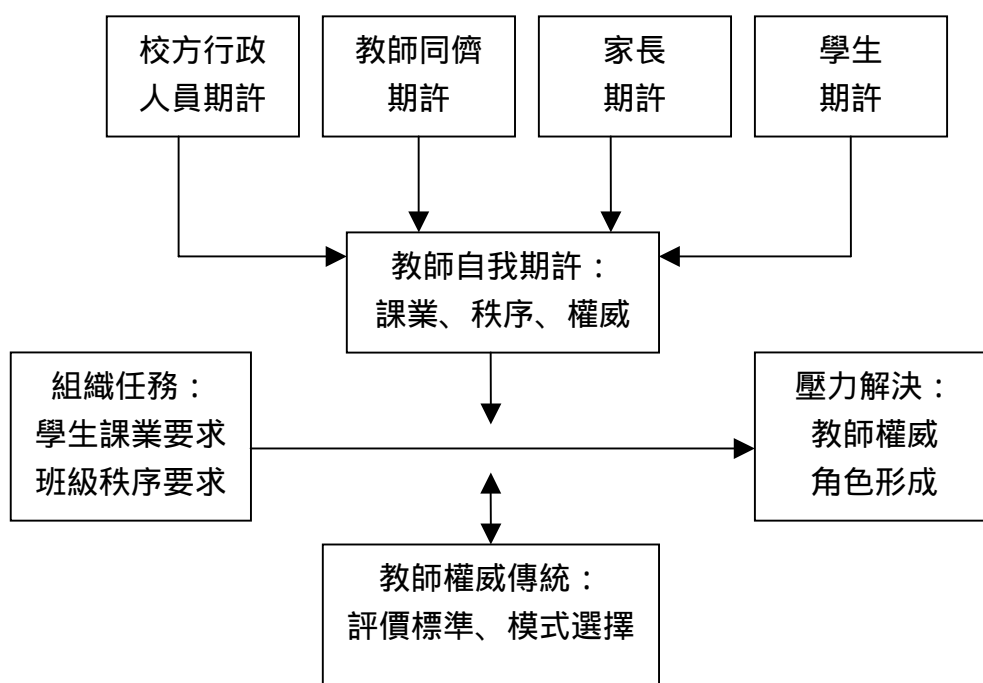
教師人本角色及權威角色展現的扞格之處，既存在於情感投入與行動實踐兩大方向中，則研究者將在第四章中依循此兩大方向，對於資料進行分析。

第三章 研究方法

在探討過上述的概念後，本章節將對研究方法進行介紹。由於教師的人本與權威角色，是出現於與學生的互動情境中，為了能更深入的對現象進行描述，對研究目的深度挖掘，故於質、量兩大研究派典中，取質性研究法為本研究的研究方法，追求的不是廣泛的推論性，而意欲對人類的行為與經驗做深一層的理解(黃光雄譯，2001)。³³以下分別就分析架構、研究對象、資料蒐集與分析、研究者背景等方面進行介紹。

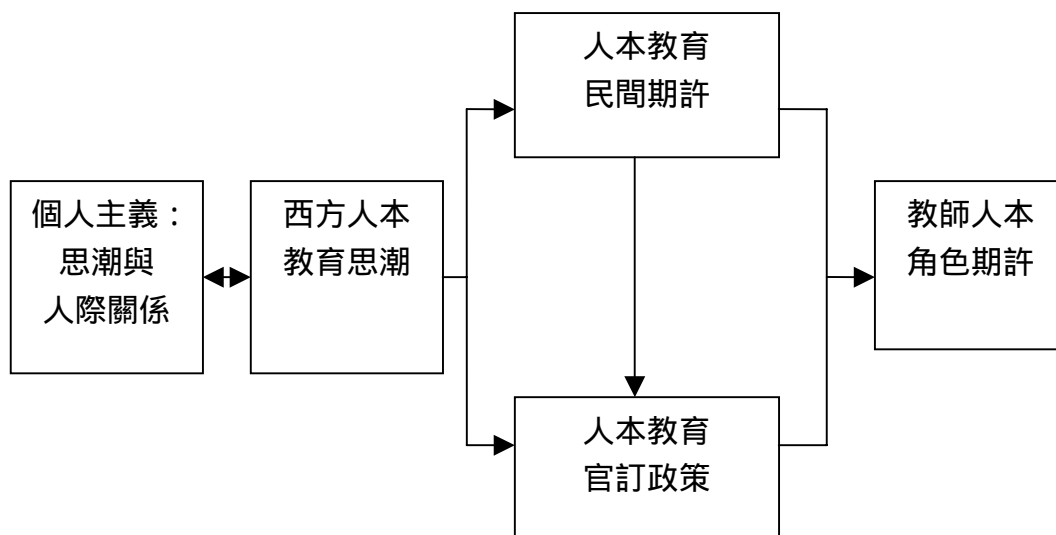
第一節 分析架構

由文獻探討部分可知在目前的教育體制下，教師角色似乎由原本具正當權威性的角色，逐漸被期待成為以學生為中心的人本角色，但值此之時，社會上對於教師權威角色的要求與期待仍然存在。此兩種角色在理念與實踐上各有不同，對教師而言，若無法在教育現場中妥善的轉換人本與權威角色時，兩種角色的難以抉擇可能就會導致角色實踐上的困境。據此，繪出下頁暫時性之分析架構圖，尚須於研究進行後，根據所收集的資料、分析，再修正。而依據研究目的 - 挖掘教師在權威角色與人本角色的扮演上，有何扞格、及如何扞格 - 找出扞格之處，則為研究重點。

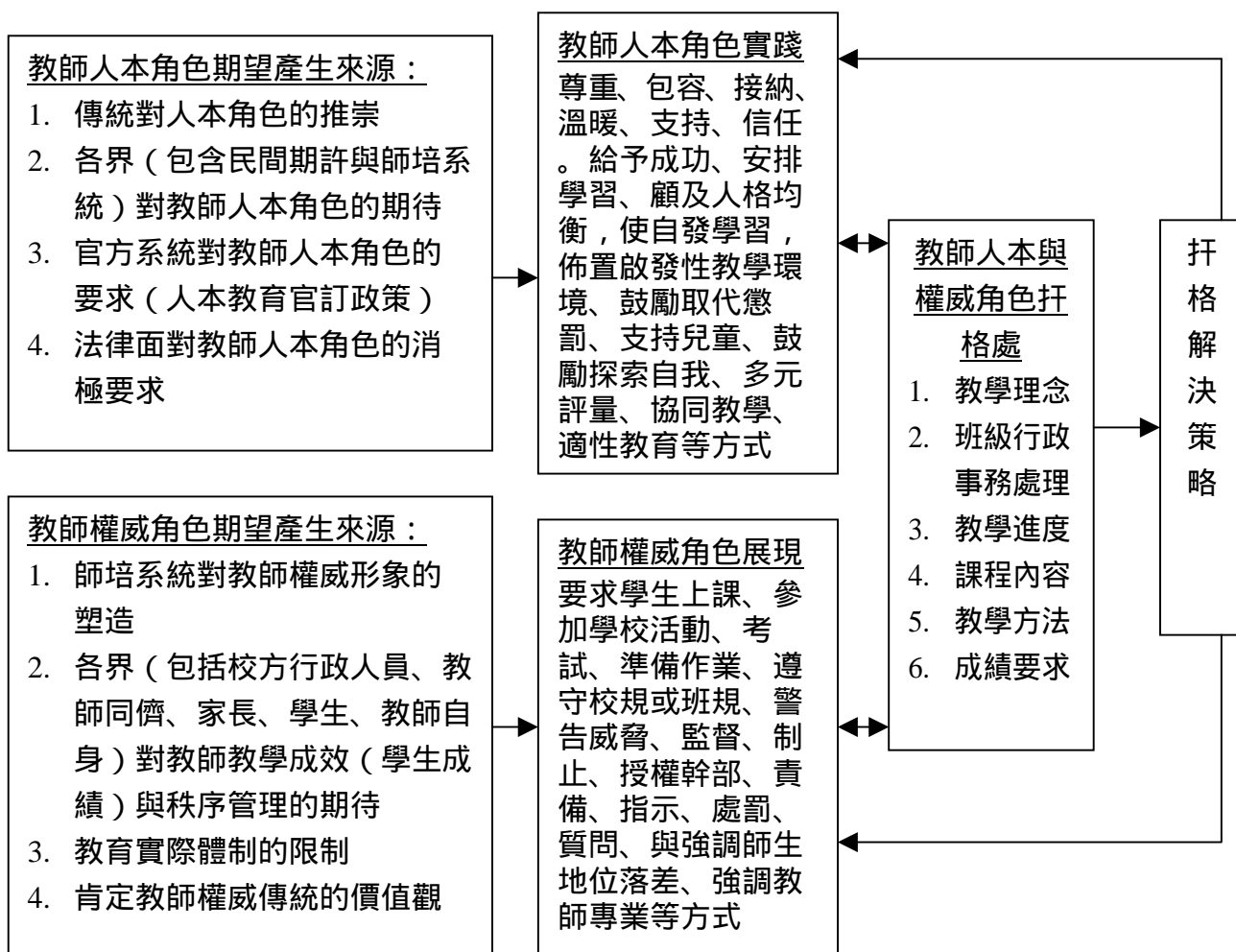


圖一、影響教師權威角色形成的結構因素

³³ 在這本質性教育研究理論與方法的書中，55-56 頁對於質性研究欲追求的目標有論述。



圖二、教師人本角色形成的影響因素



圖三、教師人本角色、權威角色扞格

第二節 研究對象

本研究的研究對象鎖定在國小教師，理由有二，首先，本研究既然欲探究教師人本與權威角色間的衝突，而西方人本主義又是以「兒童」為對象所提出的教育思潮，故選取教育兒童的國小教師，有其正當性。其次，我國目前所推動的九一新課程中，對於教師人本化的要求，也可能使國小教師更容易感受到在權威角色與人本角色要求間的差異。

實際進行訪談的人數共四人，除了訪談之外也對四位教師進行至少一堂課的觀察活動，四人的基本資料以及訪談、訪談的日期與代號表列如下：

參與者	A 老師	B 老師	C 老師	D 老師
師資培育 管道	學士後 師院學分班	師院	師院	師院幼教系 加修小學學程
教學年資	一年	九年	三年	代課一年，正式 一年
性別	女	男	女	女
婚姻狀況	已婚	已婚	未婚	未婚
訪談日期 引用代號	2003/10/02 (訪 01-1)	2004/3/15 (訪 02-1)	2004/02/27 (訪 03-1)	2004/2/27 (訪 04-1)
	2003/10/05 (訪 01-2)	2004/3/16 (訪 02-2)	2004/03/09 (訪 03-2)	2004/2/29 (訪 04-2)
	2004/02/27 (訪 01-3)	2004/4/27 (訪 02-3)	2004/04/02 (訪 03-3)	
	2004/04/04 (訪 01-4)	2004/5/01 (訪 02-4)		
任教年段	高年級	中年級	中年級	中年級
觀察日期	2003/09/18 (課 01-1)	2003/11/14 (課 02-1)	2003/12/18 (課 03-1)	2003/12/26 (課 01-1)
	2003/09/19 (課 01-2)	2003/11/21 (課 02-1)		2004/03/28 (課 03-2)
	2003/10/23 (課 01-3)			
	2003/11/07 (課 01-4)			

就研究參與者的年資而言，B、C 老師因皆具有三年以上的教學經驗，故在

教育領域可視為熟手教師，而 A、D 老師，因教學年資未滿三年，可視為生手教師，這些經歷過不同教職生涯的教師，在人本與權威傾向的取捨上，是否會有不同的看法與實踐，是研究者興趣之所在。

而在選取參與者時，除訪談、課堂觀察時間的考慮外，並無特定的對象檢選條件。研究者大膽假設教師的權威與人本傾向，在多數時候並不是全有或全無的展現，而是如連續譜般，視權威或人本孰多孰少的程度性問題，因此並未特別針對題目的取向而挑選觀察與訪談的參與者。

第三節 資料蒐集與分析

一、資料蒐集

在資料蒐集上，本研究希望能透過多元方法的方式來進行，希望透過較多元的管道取得資料，以補強四位研究參與者在資料呈現上的不足，並藉此增加資料的豐富性，當資料越豐富時，所能看到的面向就越多，越能接近真實。

因是透過多元方法的方式蒐集資料，其中部分資料的來源或許會被質疑其可信度，且這些資料也可能被質疑是未透過縝密的資料蒐集步驟所取得，但質性研究之重點本就在個別事件的描述，並非研究成果的可推論性，故研究者認為在本研究中所蒐集的每筆資料皆可視為某現象的呈現，一筆一筆的資料就像一片片的小拼圖，透過現象的描述與作者審慎的反省，希望拼湊出符合生活經驗中的圖像，此圖像並非真實的全部，但若能體現出一部份的真實，就是本研究價值之所在。

（一）觀察：

此處的觀察資料來源可分為兩種，其一是研究者的「日常經驗觀察」，所觀察的場域是平日研究者所能接觸到的或是曾經停留過的幾所國小校園，而對象則是現今的國小教師群，大部分的教師目前仍在職，僅少部分教師已退休，其中兼具提早退休與屆齡退休兩類，觀察的範疇包含了與同事相處時獲得的資訊、親眼所見教育現場中的情況，這些資料可視為研究者過去對教育現場的經驗體現。

其二是研究參與者的「現場觀察」。此為研究進行時，所進行有規劃性的特定對象觀察。對於資料的蒐集，現場觀察是很重要的一部分，在徵得參與者同意後，研究者始進入現場觀察，本研究的觀察地點為小學教室，由於不同的參與者所帶領的班級也不同，因此隨著觀察對象的不同，研究者會進入不同的班級教室進行觀察。

進入現場後，研究者選擇盡量不干擾到課堂活動的地點進行觀察，此地點常是教室一隅，觀察重點在於教師上課時表現出的行為與態度，師生間互動的模式。並隨時以筆記本，盡可能地記下發生於現場的事件。觀察的同時研究者也會進行錄音，錄音會於事前取得觀察對象的同意才進行，其使用時機是在進入現場

後，於進行觀察的該堂課進行全時段，約四十分鐘的錄音，以作為逐字稿撰寫時的材料。

(二) 訪談進行：

訪談之前，研究者會先進入現場觀察參與者的上課情形，並透過觀察日誌、實地札記與逐字稿的撰寫過程，捕捉訪談時可探詢的問題，而後再安排訪談。訪談進行的方式以深入訪談為主，訪談前研究者先與觀察對象共同敲定訪談時間；訪談時，研究者會預先擬定訪談時的幾個問題，想以一種閒聊式、自在的方式進行訪談，將採開放或半結構式進行，希望參與者能談著談著就忘了自己身在訪談，以降低參與者的防衛心，增加獲取更多資料的可能性，訪談的地點多是在參與者自己的教室中，若教室有學生上課時，則改至無人的教師休息室中進行。訪談與現場觀察、錄音，視實際情況所需交替進行。訪談中會對訪談的內容進行錄音，欲補訪談時無法紀錄之不足。

在進行資料分析與撰寫後，會更清楚訪談時應觸及之處，對於之前所遺漏的問題，研究者事後也會重回現場進行非正式訪談或補訪，將原本訪談遺漏之處盡量補足。

(三) 其他文獻：

對於與本研究相關之報章雜誌或他人口述的經驗資料，在研究者盡可能接觸到的資料中，不管是曾於報章雜誌上刊載的教育事件，或是其他書籍中有關於本研究所關心之教師角色問題，都可視為真實經驗界眾多現象中的一部分，因此亦具有闡述的價值，故列入討論中，或可略為彌補本研究在觀察與訪談資料蒐集上的不足。

(四) 研究日誌：

質性研究重視研究者本身的反省，而研究日誌則紀錄了研究者對現場問題與策略的想法，一方面有利於研究期間再做回顧與反思，另一方面研究議題中一些簡短的記述或靈光乍現的想法，都會成為撰寫報告時的最佳助力，研究者也可能透過日誌書寫而發展出往後個人獨特的撰寫風格與特色 (Altrichter, Posch & Somekh, 1997)³⁴，故日誌有其重要性。

研究者自決定題目階段即開始做日誌撰寫，日誌內容除了包括研究者對行動歷程的感受，另外也包括研究者於各階段產生之不同想法、觀點的文件紀錄。在往後的論文寫作階段，對照著研究日誌，與日誌進行對話，希望能藉由對話達到自身的成長與完成論文寫作。

二、資料分析

錄音所得之逐字稿，係於該波行動結束後作為閱讀之用，並用來對該波行動之內容作編碼；訪談之逐字稿，欲根據訪談問題作編碼。研究日誌則在撰寫報告時重複閱讀，並配合研究題目，進行各階段的策略、理解、價值觀進行編碼。最後根據編碼的內容，作為分析與討論之內容，包括研究者在過程中的反思。

³⁴ 這是一本敘述教師行動研究的書籍，第 17 頁中對於研究日誌的撰寫與建議事項有大概介紹。

此外，對於社會上對於教師角色、教師權威、人本教育等議題相關之文章、事件與文獻記載，也會加以採納作為論證與佐證資料，以使分析內容更具豐富性。

第四節 研究者背景

在質性研究中，研究者本身被視為是研究工具，亦即研究者透過觀察、訪談、資料蒐集、分析、歸納、反思、理解等能力，以及其生活經驗和認知信念，作為對理解與認識參與者的工具。

研究者本身具有兩年教學經驗，目前擔任國小級任老師，從以往週遭與親身經歷的經驗中，對於教師的教學情境有基礎的認識，在班級經營中，在某些事件的處理過程上，或與家長做理念溝通時，自身也常有各種理念上的激盪與衝突，平日亦隱約感受到在教學現場中，身為教師的人本與權威角色之拉鋸。藉由以往的實際經驗與目前尚任教職的背景，對此研究在資料蒐集上的方便性而言，可能有所助益，而本研究的進行，對研究者本身亦具有極大的意義。

第四章 教師人本與權威角色分析

由第二章對於人本教育、人本角色之探討，可略窺在現今的生活世界中，人本思潮是如何產生，如何作用於人們身上。在接下來的篇幅中，研究者就實徵資料，一方面欲從四位教師身上分析出教師人本角色期望產生來源；一方面就實際觀察、訪談、見聞的經驗性題材進行分析，以挖掘出教師在人本角色與權威角色上的實踐困境。

第一節 教師人本角色的期望產生

本小節中，研究者將由四位教師的經驗中，進一步去挖掘促成教師展現人本角色的因素。接著對照文獻探討部分，所提出促使教師實踐人本角色的五點因素，藉此將經驗資料與文獻進行對話。

再將四位教師的觀察與訪談資料進行分析後，歸結出下列的人本角色促成因素，茲說明如下：

一、各界對教師人本角色的期許

在文獻探討的章節中，曾指出「各界」的範圍包括了國小行政人員、教師同儕、家長、學生、師培系統中的教授與國小實習指導教師、以及教師自己六種。而在研究者蒐集的資料中，對教師人本角色會產生期許的來源則包括了教師自己、廣義的社會大眾、師院系統等方面，以下加以敘述、分析。

（一）教師自身對教師應扮演人本角色的期許

教師對教師角色的自我期望影響其教學上的實踐，因此若一種教學理念為教師所認同，便很可能一直存在於該教師的教學中。其中教學理念往往來自學習經驗或個體在社會化歷程中，受社會整體意志影響而建構來的。雖然教師個人認同這套理念，但這項理念可能是教師對其過去學習經驗的合理化。

以 D 老師為例，她曾聲稱的：從我畢業以後一直看待教學跟看待學生的態度，一直到目前為止都沒有改變，不管我是之前用新課程來教或者是現在用九年一貫課程來教，就是我的理念一直都是這樣子，都是一直把學生當作學習的主體，好像沒有因為換了不同的課程，所以換了不同的態度。（訪 04-1）

D 老師的聲明中，表面上所看到的是她能堅持自己認為是對的教育理念來進行教育的工作，而社會大眾甚至教育當局對今、昔人本角色的期待增減與否，在她看來，與其教學行動是不太相關的，因此他不覺得自己會受到特定政策的影響，但在研究者眼中，卻看到了另外一種可能，亦即整個社會對於教師人本角色的期望，在無形中已經潛移默化的滲入了 D 老師的教學理念中，因此，實際上她仍有受到影響，只是這種細微而持久的潛移默化過程，使其不易察覺而視為不存在。

D 老師的師培背景為師院幼教系加修小學學程。四年的幼教系課程帶給她的影響大過於小學學程，她相當認同幼教精神，而此幼教精神恰巧與現在的教育潮流相符應，因此 D 老師對自我在人本角色上的期許，就像是順流而下的魚兒，使其鮮少感受到社會對期待教師展現人本角色的壓力。

（二）社會大眾對教師應扮演人本角色的期許

除了教師自我對教學理念的認同外，社會大眾也會期待教師應有一些特定的作為，例如期待教師用改變傳統權威的方式，用比較尊重學生的態度來教導現在的學生。在 A 老師及 B 老師的訪談中，皆曾提及這部分的內容。

形容自己快變成一頭快累垮的牛（訪 01-1）的 A 老師，認為社會大眾對於教師人本角色的期待越來越多。她表示：「大家應該都是越來越希望老師用人本的教育方式來對待學生。（訪 01-4）」

然而這樣子的期待，使得 A 老師在與學生的互動上更多了一層顧慮，在管教學生上變得更小心謹慎。

另外大學時期就接觸過人本理念的 B 老師，對於社會在看待教師展現人本角色的期待上表示「喔，（人本）應該是越來越被重視吧！（02-2）」加上適逢十年教改，尤其是九年一貫政策明確的宣示五化後，人本教育有了正當性，因此在教學上，人本精神的落實與以往相比較，也就更容易些。

C 老師對於今昔的人本角色轉變，感受到的是社會漸漸重視人本教育、對於教師的人本角色期待也越來越強烈。此外，她也認為現在的大眾輿論與整個社會氛圍，都頗為重視人本教育及教師的人本角色實踐的。此感受可由下面的訪談中看出：

研：我想請問一下，妳對於社會上如何看待教師去實踐人本角色，有什麼看法？

C：看待人本角色實踐？阿？很重要。

研：我的意思是，妳覺得社會上對於教師要實踐人本角色或是對人本教育的期待有沒有越來越強烈或是越來越弱的趨勢？

C：喔，人本教育呀！有阿，人本教育很難真的落實。（訪 03-3）

由材料中顯示促使 C 老師實踐人本角色的因素之一，係為社會輿論的因素。與文獻探討所提促使教師實踐人本角色的結構性因素中的三個因素：「各界對教師人本角色的期待」互相印證。

（三）師資培育機構對教師應扮演人本角色的期許

教師在師院四年的學習，係為師資培育機構的關鍵階段，是故師院系統給予學生的課程內容，往往也使學生建構出其應如何期許、如何進行其教學的想法或理念。

在 D 老師的身上其應實踐人本角色的信念較 B 老師而言是更加明顯的，促使 D 老師實踐的因素決大部分是源於師資培育系統的觀念建立，使其認為一位

好的老師就應該是以學生為主體的老師。社會大眾的期待或是政策決定者的動向，對 D 老師而言，影響力是少之又少的。在以下的對話中，可看出師院時期對 D 老師教學信念形塑影響之深遠。

研： 你覺得老師應該怎麼樣，這些觀念是從哪邊來的？

D：我覺得那是從讀師院的那四年慢慢累積起來的。

研：所以說師院老師給你的影響蠻大的？

D：對！就是同儕還有出去外面參觀，看外面的，那個時候還在讀書的時候，對於那種一個老師他應該要怎麼對待學生的那種印象都會蠻鮮明，蠻深刻的，所以那些印象一直累積起來，就會形成我之後一畢業之後，我實習的第一年，我對我自己的教學概念還有教學的方法，就是從師院的時候累積起來的。

研：所以說其實就算沒有九年一貫出來，可是你當初在讀書的時候，你師院那些老師教你的那些東西應該？

D：就都是這樣子。

研：那應該就是有很多其實基本上精神就是差不多的就對了？

D：其實我並沒有覺得說我自己的精神是不是很符合某一個現在正在推動的精神，我覺得我應該要這樣子做，我認為教學上應該這樣子做，我認為對待學生應該怎麼樣，那我會覺得那是我自己的想法，但是可能剛好跟目前的主流或是目前的政策剛好有契合得到的，那也就很好，因為表示我剛好踏著這個步伐在走這樣。對呀，那但是也有很多相違背的地方，對呀，那這些就是從師院的時候就一直形成的觀念，一直都還沒有變，這樣子。（訪 04-1）

縱使 D 老師的教學理念與現今教改下的人本要求在方向上是一致的，但這只是讓 D 老師在理念上更容易擁抱人本精神、在實踐上更能說服自己扮演人本角色。但就像 D 老師在上面的對話中所說的，還是有很多相違背的地方，可體認到其人本角色的實踐並非總是一帆風順。

由 D 老師的訪談中可看出師院四年的幼教系課程對其教師形象的形塑影響極大。

而同樣受到師院課程影響而對人本教育有所認識的 B 老師，雖然其影響不如 D 老師那般的深刻，卻也為 B 老師除了傳統權威式的教學理念外，提供了另一種人本式的教學理念。

研： 那你對人本的資訊，你的認知是在九年一貫推行之前還是之後？

B：應該是大學的時候吧！【研：大學的時候就已經接觸過？】大學的時候好像必讀的一本書叫《夏山學校》。（訪 01-4）

綜上所述，「師院對教師人本角色形象的塑造」，不論是像 D 老師那般，深刻而明顯，或是如 B 老師那般，對人本初淺的認識，在他們往後的教學生涯中，都或多或少在教育實踐上發揮作用，由此可知，師院課程對教師人本角色的形塑，亦是促使教師實踐人本角色的結構性因素之一。

二、官方教育行政系統對於教師人本角色的要求

官方教育行政係指教育部、教育局等非第一線教學實務的行政系統，由於官方的責任範圍較大，其決定的政策內容也包含全國性的整體目標，或一般教育的大方向。這些官方性的訴求也包括對教師人本角色的要求。C 老師、A 老師與 B 老師皆曾在訪談中提及這些內容，以下係分別描述討論。

首先是 C 老師，其曾表示聽過「要實踐人本精神」等類似政策的口號，當研究者進一步詢問是否有親身看過相關的書面或文字敘述時，C 老師有點如夢初醒般的說表示：嗯，好像沒有親自看過，不過身邊的老師們都是這樣說的（訪 03-3），在此研究者感受到的是第一線的教師在一種不明確、不了解的情況下，有點近似盲從的去趕搭人本政策列車的感受。

在 A 老師方面則表示，由於官方人本化的政策推行，使得 A 老師感受到必須實踐人本角色的壓力，在第一次的訪談中，A 老師即提到教育人本化政策對其教學上的影響。

研：你知道九年一貫裡邊有講要人本化嗎？

A：對對對。

研：那這種政策的要求對你的教學有影響嗎？

A：有阿，一開始當然會覺得，因為以前的教育比較權威嘛，在我們以前小時候，所以你在理論的時候，是寫的當然是要人本阿，阿可是實際上實行的時候就會覺得有一點衝突阿，比如說有一些孩子他覺得你講的有道理，他就可以聽阿，他不見得做得到。也許當下他覺得很有道理，可是你沒有一個榮譽制度的時候他就會，他自己就會覺得無所謂，（老師需要的）或許就是一個處罰什麼的。

研：這樣子，那如果今天政策者他沒有說要推行人本的話，你在教學上困擾會不會少一點？

A：嗯，教學上可能會。當然要加一些因素在裡面啦，不全然是權威的啊，因為現在的家長，不是說全部的啦，有一些會希望你比較權威一點，有的他就希望說你對孩子很有愛心啊，用講的。（訪 01-4）

在上述的訪談中，可釐清出兩個重要的觀點：（1）A 老師明顯的感受到現今社會人士、家長甚至是官方對於教師人本角色的重視更甚於以往，而這些期望也驅使 A 老師在教學理念與行動上產生了不得改變做法的感受，儘管如此，由於有些家長仍期待教師能展現權威的教師風範、能約束學生，因此 A 老師自認為在其教學行動上，產生了一些衝突。（2）A 老師將人本角色的要求視為是理論層面的東西，但在實際行動時，若以人本的方式進行教學行動，將會產生實踐上的衝突，為解決此種衝突感，A 老師轉而尋求權威角色的正當性，將其視為行動上的實踐方式，而形成了「理論上支持人本」但「行動上尋求權威」的角色應變模式。

A 老師所提，在管教學生方面的衝突感，呼應了研究者所提出教師人本角色

與權威角色衝突六面向中，在「班級行政事務上」感到衝突的部分。

緊接著談到 B 老師，他指出官方在教改之初就開始推展合作學習，且到了九年一貫更加強調，這種重視使得在教學政策及教學環境兩面向上，逐漸轉成比以往更有利於合作學習發展的情境。在言談間，研究者看出 B 老師對目前的政策走向，有讚許的部分。

B：嗯，當然教改裡面有一個就是推展合作學習嘛，當然是那一邊他（指官方）一直在加強。從建構式的時候他就一直在說，其實新課程就有說到，新課程就有說加強建構式嘛，但是建構就是因為學生能夠一起討論，再來再到九年一貫就會很強調所謂的合作嘛，學生的人際關係嘛，人際關係的培養。（訪 02-2）

在 B 老師的談論中，可發現他將合作學習等同於建構式教學，由於讓學生自行建構知識是人本精神所強調的，所以 B 老師在談到人本角色的相關話題時，自動的提到了被等同於建構的合作學習，對他而言，實施合作學習就如同實踐官方所期待的人本角色一般。

三、法律層面對教師人本角色的消極要求

隨著電子媒體的普及，教育中的法律問題在輿論方面引起許多回響，透過報章雜誌以及電視廣告、各廣播電臺，禁止體罰的消息不定時的被放送，當教師與家長因管教學生問題而對簿公堂時，「體罰是違法行為」的意識形態一而再、再而三的被放送，因此法律對老師權威式管教的約束、如何管教才不至於觸犯法網，諸如此類的問題便逐漸浮出檯面

社會上形塑出要禁止體罰且要實施人本教育或是秉持人本精神的連結，反映在 C 老師身上時，強調不體罰變成了重視人本的一體兩面。

C：...人本教育很難真的落實，但是政策上不是說要以人本的精神來對待學生嗎？

研：那在程度上，有沒有越來越期待教師扮演人本角色？

C：嗯，有沒有，應該是有吧！至少新聞常常會播報不能體罰學生之類的消息，或是某些人出現在新聞中呼籲大家要禁止體罰。（訪 03-3）

由材料中顯示出，法律層面的約束是另一個促使 C 老師實踐人本角色的因素，法律問題的討論在 C 老師言明的部分，是透過新聞與廣播媒體，形成另一種社會輿論。而實際上，對於法律禁止體罰的討論，不僅僅只存在於新聞、廣播之間而已，舉凡報章雜誌、學術性或非學術性的討論、會議，街坊鄰居口語閒談等等，都可能是禁止體罰的社會輿論產出之來源。

上述 C 老師點出的禁止體罰問題，與文獻探討所提促使教師實踐人本角色的結構性因素中的「法律層面對教師人本角色的消極要求」互相印證。

綜上所述，根據本研究蒐集的實徵性資料，可歸結出促使教師實踐人本角色的因素包括：

（一）各界對教師人本角色的期許，如教師自身、社會大眾及師院教授等三方

- 面，對教師應扮演人本角色的期許；
- (二) 官方教育行政系統對於教師人本角色的要求；
 - (三) 法律層面對教師人本角色的消極要求。

與文獻探討所歸結之促使教師實踐人本角色因素，有幾點相符。惟「傳統中對教師人本角色的推崇」因素。諸如：因材施教或有教無類等內容，並未在研究所蒐集的資料中出現。可能的原因在於，我國傳統在教師人本角色，多為精神上的認同，較少在實際層面上論及。另外，在談到人本角色的議題時，一般多以西方尊重個體、以學生為中心的論點為主，較少談到我國傳統的教師人本角色。故傳統的人本角色未能在教師的實務工作中被凸顯。

第二節 教改下的教師人本角色落實情況

在探究過教師角色期望的產生後，本小節首先將對現今的人本化政策進行概述，透過概述，希望能勾勒出部分人本化政策，在社會中被認知的情況。之後進行實際經驗材料的分析，分析內容包括教師對人本角色的認知、今惜感受、實踐經驗與困境三部分，又實踐經驗與困境的部分有再細分為情感投入與行動實踐，情感投入欲分析的是教師個人對人本化在情感上的感受，較不受現實世界限制，而行動實踐分析的是教師個人在班級經營、教學行動與教學評量上的體現方式，受到現實世界中的限制較多。實際經驗材料的分析是為了瞭解教育現場的實際現象，用以與政策的理念做對照。

一、教改下的人本化與人本教育政策

從新課程階段對建構式數學的推行，就可隱隱看出官方以人本為原則的政策取向，所謂的建構式數學即是注重以學生為主體的知識建構過程，讓學生藉由自己的體驗與經驗去理解知識，習得對自己而言有意義的知識，而不再是生吞活剝、死記的知識，其中可看出人本教育中以學生為主體的理念。之後，行政院教改會於一九九六年提出的《教育總諮議報告書》中，具體指陳「人本化」。所謂的人本化教育是全人的教育，目的在培育學習者健全的思想、情操及知能，使其能充分發展潛能以致實現自我。

在官方的態度中，人本教育是現今教育的主要原則之一，且官方也認為教師在教育現場應協助人本化的達成。九年一貫課程實施後，以「學習權」取代「教育權」、「帶好每位學生」、「彈性課程」、「適性化教育」等官方說法，皆是官方人本政策體現的事例。

就文獻探討中對於人本主義、人本教育及教師人本角色之論述，看似言之有物，但要具體落實時，卻仍會發現太過空洞，首先，官方論述中存在有太多理念性辭彙，既為理念性質，多屬原則性質，實踐時的拿捏空間會因而擴大，遇到不同的檢視標準時，同一個實踐行動可能會引起不同的認定。例如：「使學生能充分實現自我」這種態度上、觀念上的要求，要做到何種程度才是充分實現自我？

是要教導學生前看看學生對學習內容感不感興趣，才進行教導？還是讓學生自行決定想學的才進行引導？又或者是讓學生享有完全的自由，教師完全不干涉學生學習？這中間的彈性是相當大的。

又如透過彈性課程的設置來落實適性化教學，在細節上也未詳細指出可行的具體做法，彈性課程的設置，美其名為教育鬆綁的理念展現，交由各校、各教師自行決定，但在教師們不熟悉何謂人本？不知該如何落實的情況下，人本化在今日的教育現場中漸漸成為一種口號、一個意識形態，卻缺乏實質的內涵，最終可能導致社會大眾各自解讀、教師們各自摸索的情況產生。

其次，當人們在討論人本教育如何落實？教師應如何扮演人本角色時，卻鮮少注意到整體環境是否能配合？例如：帶好每一位學生，給予適性的教育。但實際的教學場域中，一位教師面對一班的學生，是否有足夠的人手來落實適性教育？是否有足夠的空間讓學生自由的學習而不會互相干擾？這則是另一個問題。

官方對於教改理念的推展，最常使用的方式是舉辦教師研習，而在一連串的教師研習中，與人本理念相關的研習活動是有的，但以「人本」為主題的官辦教師研習卻少之又少，儘管有研習提供教師認識人本教育的管道，但多數教師也都是當場聽過就算了，事後完全沒有實踐上的相關檢核制度。如協同教學法研習，教師們熙熙攘攘聚在研習會場中，台前的專家學者講得口沫橫飛，偶爾穿插事前毫無準備的實做課程，所做出來的教案或活動設計淪為虛應故事，待研習結束後又有多少教師真的能將研習中所學的東西帶到學校的教學現場中？值得懷疑。

在文獻探討對於教師角色轉變的部分中可發現教師們被賦予許多新的角色，而教改推行時，第一線的教師被假設成會轉變且該轉變角色者，在課程上，對於教師存有太多假設性的論述 - 教師能夠統整課程、能夠開發教材、能多元評量、能啟發學生創造力、能成為知識轉化者、能兼顧各個孩子的需求、能無條件的付出 等等，在短時間內，教師似乎變得十八般武藝樣樣行，但對於學生或是家長應如何面對教改做出改變卻少有提及，這些皆可視為人本教育論述尚未成熟的現象，而在論述尚未成熟之時，對社會灌輸推行人本教育必要性的說法，其完備性也是有待商榷。

近乎單方面，由上而下的希望教師配合教改實踐內容空洞的人本教育、扮演不明確的人本角色，至此，人本教育唯一被教師所明確知道的實踐方式，即是「不可體罰」。不可體罰在法律上看似有著明確的邊界，但在實際上卻出現很大的拿捏空間，懲罰與體罰的界線，端視家長或是監護人對教師舉動的界定，處置得合家長的心意叫做懲罰，代為管教還能得到家長的感謝，處置得不合家長心意叫做體罰，小則校方警告，重則鬧上法庭。此時，教師在家長心中是否具備權威性、是否被家長所信任，即成為重要的關鍵。

又社會上對於教師的權威角色仍存有期待，這些期待有時便轉化成支持教師權威性的理由，既是權威，則在師生關係中就會產生地位上的不平等、在教學上就會以教師為本位、在班級經營上就會以教師主導的方式呈現，而這些現象則恰好與人本教育的理念抵觸，教師的權威角色由此觀點看來，與教師人本角色無法

落實的原因息息相關。換言之，針對人本教育無法落實的原因，實可將其與結構面上促使教師維持權威角色表現的動機相連接。

二、教師的人本角色認知 - 以四位國小教師為例

人本教育理念是不是如政策決定者或社會大眾所認為的那麼容易付諸行動呢？在此研究者進入教育改革的第一線，對四位國小教師進行觀察與訪談，試著找尋教學實踐中教師人本角色的展現實況。並由教師們所遭遇到的事件中，試圖拼湊出教師在努力實踐人本角色與隱藏部分與人本理念不合且被污名化的權威角色、但又不得不實踐另一些權威角色以符合社會習以為常的教室班級運作，這取捨之間教師在理念上與行動上的圖像。

認知心理學派指出人會依照其認知基模對外界產生解讀進而行動，因此，本段落中，將先後就其感受層面，探究四位教師對人本角色的認知內容，了解教師眼中所看到的人本角色，並對照研究者之前所建構的教師人本角色，以研究者所建構的概念為標準，比較其中的異同，試圖印證現實場域中，存在著教師們對教師人本角色各自解讀的現象，另一方面做為第三節討論教師行動層次時的個人背景知識。

(一) A 老師認知中的教師人本角色 -

師生地位差距小、人性化、為學生好

當研究者首次對老師提出：「您對人本有什麼認識？」的問題時，A 老師臉上頓時充滿了疑惑的表情，這問題對 A 老師而言，是個從未仔細思索的提問。研究者進一步解釋此問題的目的是為了瞭解 A 老師對人本政策或教育有什麼認識後，A 老師表示(扮演)人本角色的老師和學生的地位應該是平等的(訪 01-2)

爾後，當研究者再次詢問對人本教育的理解，A 老師另指出注重個別差異的面向。她認為人本教育是比較人性化吧，就是比較關心個體感受跟差異(訪 01-4)。也因此種理解，在行為方面只要教師的行為出現「容忍」學生、「提醒」學生規則、「獎勵」或「讚美」等相關舉動時，A 老師皆視為人本角色的實踐方式。

而在 A 老師為提及的部分，有某些觀念是相當符合人本精神的，但 A 老師似乎沒有發覺，茲舉某次訪談中的兩組言談為例：

言談一：

研：A 老師，請問您，您認為誰是教育的主體？

A：應該是學生才是教育的主體。(訪 01-3)

言談二：

A：以前(實習階段)第一次代課的時候，那個不知道幾年級？手一伸出來，就這麼小一個【用手比出，約嬰兒手掌般大的形狀】，拿起來就覺得，那個跟小 Baby 一樣，那個小我們半號，要打都覺得打不下去，那

個感覺。(訪 01-1)

從以上兩則言談中，可發現人本精神中「重視學生主體性」與「不體罰」的理念，這都是 A 老師符合卻未發覺到自身其實已經具備的人本精神。

在 A 老師身上，研究者除了瞭解到 A 老師對人本的定義只是局部的認知外，也發現她教學理念中未曾自我意識到的人本精神，更發現 A 老師對人本的認知有兩點可再進一步思考對錯之處，首先，A 老師將人本教育視為有如家教教師上課一般的教育情況，所以其說法中出現人本教育是師生一對一的教育之說法。

A：它(指九年一貫教育政策)不是有講一個很重要說社區要跟學校做結合？

然後家長要踏進來要參與。那他參與的時候，有時候也許有一些爭議他不懂，他就會用他自己教小孩子的方式(來干涉教師的班級經營)，可是他不知道當他教一個班級的時候，那個方式是不一樣的，他沒有辦法用那種人本一對一那種方式 (訪 01-3)

其次，其認為只要出發點是為了學生好，都可被視為人本的表現，這種有點傾向於結果論而忽略過程的看法，導致一些看似權威行為的表現，被 A 老師視為是人本的實踐，如：要求學生上課、考試、遵守校規或班規等在本研究中被劃歸權威角色展現的行為，A 老師皆以出發點是善意、為學生著想的立場，認為上述行為在某些時候應被劃歸為人本角色的實踐。此種人本與權威角色界定上的落差，突顯在某次的家長抗議事件中。

A：在學生的要求下我曾接受小朋友的提議，請表現差的小朋友整組去做拔草的勞動服務，但有學生的媽媽卻覺得我管得太嚴格，也沒先跟我溝通，就說要串聯其他的家長向學校反映。(訪 01-2)

由於教師與家長對於管教寬鬆的標準不一，而造成學生自行提議的勞動服務卻受到家長質疑教師管得太嚴格、過於權威的衝突場面，這是 A 老師始料未及的。

(二) B 老師認知中的教師人本角色 -

用心溝通與開放空間、適性教育

在訪問 B 老師之初，研究者並不知道在教改推動前(約十二、三年前)，已經有師院將《夏山學校》列入教育學程中必讀的書目，但 B 老師所說的：大學的時候好像必讀的一本書，叫《夏山學校》(訪 02-1)使研究者如夢初醒，因為研究者原本是抱持著「人本教育是因為教育改革所以被社會人士肯定的想法」，但此言一出，打破研究者原來的迷思，於是將想法修改為「人本教育在教育改革之前就已經受到部分人士的肯定，而教育改革後政策的推行使其重要性更加突顯」的看法，或許會更符合現實情境。

B 老師對於人本理念的認識有相當學術、政策的一面，也有加以批判的一面。當研究者首次向 B 老師詢問人本相關問題時，B 老師是以捉狹的態度，避重就輕回答對人本的理解，而後才一本正經的敘述他所了解之人本教育或精神，這

或許傳達出 B 教師遭遇到人本教育時，先排斥後接受的心態。

研：你之前，對於人本教育這個名詞，有什麼認識嗎？

B：人本？我認識人本教育基金會。我知道史英這個人【邊說邊笑】。

研：然後呢？你知道理念什麼的？

B：史英這個人我不以為然。我覺得他可能，阿，不做人身攻擊好了。人本阿，其實就是所謂的開放性教育啦！他是一個日本的緒川學校還有夏山，夏山是在英國吧？這兩所學校他們發展出來的一個開放空間、開放課表、開放時間，讓學生可以根據自己本身的性向能力來發展出他自己要學的，學生能夠自治，然後能夠學到自尊、自愛，這樣子。（訪 02-1）

在研究者驚訝於一位教學已十年的教師，仍能這麼迅速的說出自己對人本的認知時，始得知 B 老師正在準備晉級考試，這使研究者進一步體認到人本教育理念的相關知識已在現今的教育體制中，嚴然成為另一個篩選機制，對人本教育的了解成為職場晉升的另一項必備條件，套句 B 老師所說的：這是現在的熱門議題阿（訪 02-1）！

至於 B 老師對人本角色的看法，他認為教師人本角色實踐特色在於用心溝通上面，在此研究者發現到從 B 老師對人本教育的認知中，很難直接看清楚其理念上的認知對自身人本角色界定的影響，這種斷裂或許正顯示出老師在人本理念與教學實踐上的落差，而這種理論性與實踐性的落差，使得教師儘管對人本教育的理念有所了解，也不易在教育現場輕鬆實踐。在以下的表述中，可看出 B 老師將「對學生有耐心的表現」等同於「人本角色實踐」的看法：

B：嗯，人本的角色你可能要常常用溝通，就像你在跟同事溝通一樣，你可能要很有耐心（訪 02-1）

雖然在人本角色的實踐上面存在著某些理論與實際上的斷裂，但這種斷裂不是完全裂決，在另一些面向上，人本的理念又直接的影響了 B 老師的教學理念與實踐，這又顯現出人本教育落實於教育現場的可能性。下面是 B 老師闡述為何人本理念會使他覺得應該開放部分空間給學生的陳述：

B：當你進一步認識人本的理念或者他們想要推展，他們要作為，你就會想到，學生其實你應該給他們有很多空間，不是把他們壓縮在一個範圍裡面。（訪 02-1）

總的來說，B 老師看待人本角色是以溝通的程度來判別，教師越有耐心、越用心的與學生進行溝通就是越人本。另一方面，他對於人本教育的認知，存在著實用主義取向，換言之因為升等考試（考國小主任）所需，所以背誦出一套並非源於自身實踐的理論式敘述，使得 B 老師雖然早在十幾年前的師資培育階段即接觸過相關的理念，而部分的理念精神也被 B 老師放入教學實踐中，如：開放部分空間給學生。但這些理念實踐在 A 老師的敘述中，卻是不被自我發覺的，當內化的程度不夠時，他的人本角色界定偏到了溝通的面向，而無法直接連結到他所指出的人本理論。

由 B 老師的陳述中，可知大學時代的師院教育，給了 B 老師扮演人本角色

的啟蒙，而教改後，在政策的推行下，使得 B 老師更努力的去落實人本的教育理念。值得一提的是儘管現今的環境仍不容易去落實人本教育，但 B 老師卻認為處在教改當下的教育現場，已經較教改前讓教師更能去實踐人本角色了！

(三) C 老師認知中的教師人本角色 -

支持、瞭解、鼓勵、尊重、給學生自由

對 C 老師而言，人本教育是一個既熟悉又陌生的名詞，C 老師是這麼敘述的：人本教育喔？我實習的時候就聽過了，應該是愛學生、不能打、讓學生照自己的意思去做吧？我也不確定啦！開始教書以後，聽到的大概就是像尼爾的夏山學校那樣的教學方式吧！我覺得有一些理念是不錯的，像是尊重學生主體性、讓學生由興趣去追逐、建構知識，但要在現在的體制下落實很難吧（訪 03-2）。

此處 C 老師提到了讓學生自行去建構知識，研究者認為讓學生自行去建構知識可以激發學生的創造力，但認真而言，眾人或社會共同認同的知識是不能讓人隨意建構的，個人建構的知識是很私人的，對其他人而言，必須經過解說、理解的過程始可理解；而眾人已認識的知識，其定義在個人更動後，要廣受眾人認同與理解並不是容易的過程，如何讓個人建構的知識與團體認同的知識進行連結，是建構議題中值得探討的一個大問題。

雖然大學時代已經聽過人本的名詞，但對 C 老師而言，卻仍是個抓不太住、不太確定的東西。一直到進入職場，才逐漸對人本教育有其他的認識。與 D 老師一樣，C 老師所認識到的人本，是讓學生的主體性有發揮的空間，但這也是有限度。從有限度的給予自主的空間，C 老師表示對人本角色的看法如下：

C：人本角色，嗯，應該就是放手讓孩子去做她想做的事情，可能是要去了解學生要做什麼？能支持的時候就給他們支持，用正向的方式去讚美學生之類的吧！但是光是用人本在實際的教學上根本很難教學生，因為你都是鼓勵、尊重，沒有懲戒，那對孩子來說就是指給糖果，孩子糖果吃多了會蛀牙，那樣如果沒有節制會變成寵而不是愛了。（訪 03-2）

從 C 老師的看法中，可以歸納其所認為的人本角色實踐應該是支持、了解學生，當她出現鼓勵或尊重學生的行為時，就是在實踐人本角色，而從半段的敘述中，可發現 C 老師並不認同在教學過程中，完全都以人本的角色來對待學生，因為那樣可能會導致極端放縱的情況出現。

另外，C 老師以「自由度」這個名詞，來界定教師對人本角色實踐的徹底與否，這可視為尊重學生主體性的理念延伸，當給予學生自由度越大時，就是越尊重學生主體性，也就是越徹底的實踐教師人本角色。

C：當老師給學生比較多的自由時，我們可以說那位老師是在扮演人本的角色，因為他給學生越多的自由，那學生就能夠有越多的空間做自己想做的事（訪 03-1）

由訪談中，研究者歸納出 C 老師對於人本角色的認知來源包括大學時師院的

實習課程、以及就業後在實際工作場域中由教師同儕的論述中所形成的概念。她認同其中的某些概念，如：尊重學生主體性、讓學生由興趣去追逐、建構知識(訪 03-2)等，但她也指出「要在現在的體制下落實很難吧(訪 03-2)」。

(四) D 老師認知中的教師人本角色 -

不傷害學生、讓學生作主

就研究者的觀察，D 老師是位對自己教學信念相當信賴的人，由於師院幼兒教育學系的課程訓練，使得 D 老師在師資培育階段就已經對人本教育有相當的認識，也由於其教學信念受到大學幼教系課程的影響較深，就像 D 老師自己說的：「我並沒有很受我修國小學程那些課的影響，那幼教精神影響我比較多。」(訪 04-1)，在正式擔任教師後因採用的多是幼教領域的教學概念與精神，所以在角色實踐上是最符合研究者所建構之人本角色概念的。

對於何謂人本教育？透過下面研究者與 D 老師的對話，或可略窺一二。

研：你覺得他們，就是政府阿，說的人本教育是什麼樣？

D：我覺得他們說的人本教育喔？【研：對】因為像我學幼教嘛，所以我們讀的人本教育幾乎就是都蠻像夏山學校或者是像是日本的那一些，或者是德國的華德福阿，日本的那個什麼學校？反正她們的人本教育就是做到完全的人本，像小朋友自己做主自己一整天的活動要做什麼，自己去挑自己要上的課，然後發生了爭吵就要開一個共同的會議來討論這件事情，就是做的那個程度算是蠻，要怎麼說？

研：跟常態差距蠻大的這樣？

D：對！那當然不可能會跟現在我們一般的教學可以比，就是我們一般當然不可能比得上他們那種人本的程度啦，對，我們只能用一些人本的精神放在我們教學過程當中，然後盡量不要去傷害到小朋友，或者是讓他們可以有自己做主的機會。(訪 04-1)

D 老師對人本教育的認識來自於師資培育時期的課程訓練，由於她對於人本精神有一定程度的認同且致力於將理論上的人本論述加以內化，因此人本角色的實踐對她而言是落實自己的教育理念，勉強的面向降低。

在此，研究者將其視為是四年的師院幼教洗禮，所造成的教學價值觀差異。對 D 老師而言，盡量給予孩子「自己做主」的機會以及盡量不去傷害孩子的身體或心靈，都是教師人本角色的體現。

而由 D 老師的談話中，可發現她將同是師院課程的「幼教課程」與「小學學程」區分開來，顯示其認知中，認為小學學程與幼教課程在人本理念的灌輸上具有顯著的差異性，換言之，幼教課程對人本教育的重視程度大於國小學程的重視程度。

(五) 小結

整理以上敘述，有兩點值得陳述：其一、研究者透過 A 老師、B 老師、D 老師與 C 老師所認為的人本角色與研究者自身所建構的人本角色之對照，發現各個老師對於人本教育或人本角色的界定範圍，都較本研究所界定的範圍來得狹窄，且 A 老師的「為學生好」與 B 老師的「用心溝通」在定義上趨於個人界定，與整個社會對人本的定義明顯的存在著不同。

其二、四位教師在理念上都贊成人本的精神，但也都承認人本教育在現今的體制下確實存在著實踐上的困難。

總體而言，A 老師「為學生好就是人本的表現」，B 老師「用心溝通就是人本的表現」，D 老師「盡量給予學生做主的機會與不傷害孩子是人本的表現」甚至是 C 老師「尊重學生主體性、給予學生自由就是人本的表現」之說法。對照本研究所界定之人本角色實踐：「在情感投入上應尊重、包容、接納、溫暖、支持、信任學生，在行動實踐上應給予學生成功的機會、安排學習經驗、顧及個人人格以及德、智、體的均衡發展，促使學生自發學習，佈置具啟發性的教學環境、讓學生自行思考感覺、以鼓勵取代懲罰、支持兒童觀點或行動、鼓勵學生探索自我以幫助學生澄清和了解自己的價值觀、使用多元評量、進行協同教學、給予適性教育等以學生為主體的教學模式」，僅符合局部。

上述呈現的是現實教育場中，四位教師各自解讀人本角色的現象，可以局部印證文獻探討中所言，因政策上對於人本理念或人本教育的內涵建立得不足，導致「人本」一詞過於空泛，在教育現場就衍生出教師們一知半解或是各自解讀、定義的現象發生。

當每個獨立的個體對於人本教育或是教師人本的角色期待有所出入時，這些差異將會在實踐上產生困擾，教師們難以知曉自己正在實踐的「人本角色」是不是符合了多數人或是教育決策者所界定的「人本角色」？這是現今人本教育落實的一大障礙。

三、教師人本角色實踐與困境 - 在兼具權威角色的現場中

對於四位教師如何看待人本教育及如何解讀教師的人本角色有了初步認識後，可發現四位教師對於人本角色的解讀都具有高度的個人見解，這很容易導致實踐時因與大眾認知的人本角色有出入，而產生實踐上的問題。

對於教師們的人本角色實踐及遭遇到的困境，在此劃分成「情感投入」與「行動實踐」兩部分，前者是為了突顯教師們在理念與情感上對人本角色的接受度，而後者則是落實於現實世界時的實際情況。

另外，在「行動實踐」的部分中，根據教學現場的主要活動，研究者又將行動實踐一項劃分成「班級經營」、「教學行動」、「教學評量」三個面向下去做分析。試圖於分析中找出人本角色的落實情況，並檢視人本角色的落實是否存在著困境？又造成困境者是屬於何種因素？最後總結教師在人本角色的在實踐上是否受到個人無法抗拒的結構性因素影響。

（一）教師的人本情感投入方式

教師的人本情感，因是一種態度上的展現而非行動實踐，因此在現實層面所受到的限制較人本角色的行動來得少，接著以四位教師為例，分析教師不同的情感投入方式。

1. A 老師的人本情感投入 - 包容、接納、尊重、支持、溫暖、鼓勵

A 老師一方面認同應以包容、接納、尊重等情感來面對學生，並盡量表現於平日師生互動中，但一遇到要控制學生秩序或為了盯緊學生課業時，A 老師就會無法避免的轉變成堅決、不開放、不可討價還價的情感取向。以下茲舉一例用以表現 A 老師在人本與權威態度上的拉鋸。

在下面的陳述中，呈現的是 A 老師談到某次挑選分組小排成員時，同學間出現排斥某為特定小朋友的現象，A 老師利用傾聽、接納的心態處理排斥者的不滿，然後試圖營造出一個互相包容、支持的班級圖像，但 A 老師在情感上的關懷並未使其放鬆對班級規則的標準。

A：今天在分座位的時候，有兩位同學都沒人要跟他們同一組，全部的人都反彈，說『老師，我們不要被他們害，每次都是他害我們降格的。』阿其實也不一定哪。

研：那你有幫他們（指被排擠的學生）講話嗎？

A：我說『小裕，你讓人家覺得說你會害別人，但是呢，你這樣的話你必須要改進。』然後他就哭阿，他就說『我哪有，我有改進阿』我說『好！小裕有慢慢在改進就好了，那如果他作業常常沒有訂正好被降格（扣小組分數）的話，那你們其他人（指同組的同學）也可以幫助他，然後交出來作業就不會常常被我降格』（訪 01-1）

除了在班級情感上 A 老師希望去呈現溫暖、包容的氣氛，在面對學生作業時，她也會出現正向肯定、鼓勵的情感。以某次的書法作業批改為例，可具體看出 A 老師的鼓勵原則：

A 老師批改書法作業的方式是找出漂亮的筆劃給予圈點，對於寫不好的筆劃，A 老師並沒有給予負面的劃記，研究者向 A 老師提起她批改作文的方式，困惑的問：如果學生寫出不完美的筆劃，A 老師都不做處理嗎？

A：我沒有想過要把學生寫難看的（毛筆字）筆劃用撇掉的方式批閱，對於學生我希望用比較正向、鼓勵的方式，所以把漂亮的筆劃圈出來就好了，對於不完美的筆劃我不會做記號。（訪 01-2）

在 A 老師的身上，研究者感受到的是一位認同人本角色的教師，若與學生互動時是抽離出班級群體的模式時，如作業批改或私下展開關懷，能較順利的進行人本角色扮演，但若回歸到班級模式，如課堂教學或公開討論時，則她便會難以抗拒的選擇管理、約束的行為模式。換言之，私底下與學生互動時，A 老師可輕易的呈現人本的情感，一旦公開互動，她就會難以抗拒的在多數時候傾向於選擇權威式的管理。

2. B 老師的人本情感投入 - 包容、接納、尊重、支持、鼓勵

B 老師幽默風趣，對自己相當的有自信，此種人格特質使得他對學生的看法也是充滿陽光的，就如他常掛在嘴邊的「沒有教不會的學生，只有不會教的老師。」（訪 03-3）對於學生的意見會樂於接納、傾聽，所以在研究者觀察期間，常看到學生於下課時間走進教師休息室找 B 老師「講事情」。

能開心的與學生一起上一堂課，對 B 老師而言，是他想追求的，並且在其認知中，應該也是全體教師所希望營造的一種氣氛。

B：當然每一個老師都很喜歡開開心的上一堂課，那有時候可能就是處理某些突發的狀況讓你的精神或者是作為有一些改變，我相信所以的老師都一樣，都會很喜歡，有很多你可以教學生的阿。（訪 02-1）

此外，尊重學生，給予學生一些自主的空間，也是 B 老師認為人本理念中值得推廣的，因此 B 老師在與學生互動時，也會將尊重、包容等情感投入。

B：當你進一步認識人本的理念或者他們想要推展，他們要作為，你就會想到，學生其實你應該給他們有很多空間，不是把他們壓縮在一個範圍裡面。（訪 02-1）

B 老師對於學生的意見發表或回應也常給予支持性的情感，在某次國語課進行時，班上共同討論為何新式的水壺水煮開時，會發出嗶嗶的叫聲？而 B 老師便在學生做出各種回答時給予不同的支持性回應。

B：為什麼會叫？以前舊式的水壺也有一個洞阿。你（對著全班同學說）不會告訴我說，那個水壺呢因為有人打它，所以它就哇哇叫【班上有人大笑】，不會這樣吧 誰告訴我，為什麼水壺會叫，為什麼那又叫發明？

【此時有小朋友舉手，B 老師望向他表示】來，請說。

甲生：因為那水，燒了。燒開了。

B：就像你呢，被火燙到，你也會叫一樣對不對？【有些人笑出聲來】它的原理呢，原理是因為呢這個蓋子的地方呢有一個洞，很像汽笛的，信不信呢，我把嘴巴貼在這裡吹它就會有聲音？【有人說「不信」】不信呢，我不敢試給你看 你家的水壺是有這種汽笛聲的舉手？【很多小朋友舉手】還真多，回去呢，你如果有興趣實驗的請把水壺，手放下。請把你家的水壺拿起來貼住嘴巴吹吹看，【小朋友開始出現「不要」、「好噁心喔」之類的聲音】捱，記住，做這個實驗的時候請不要讓任何人看見【有人問「會怎麼樣」】不然以後呢，沒有人敢用那個水壺【班上出現笑聲】因為你的口水都跑進去了阿。

乙生：阿把它洗一洗就好了阿【有其他人說「對押」】

B：，有道理喔。【還有人在說「對押」】，可以喔【班上開始七嘴八舌的討論起來】。（觀 02-2）

由上面的描述中，可知在 B 老師的看法裡，不論是錯誤的或是突發奇想的答案，B 老師都會給予正向的回應，這正是他對學生在信心與支持等情感上的投入。

3. C 老師的人本情感投入 - 尊重、信任、接納

在 C 老師的眼中，每個學生都有表達自己意見的權利，因此不論是以口語的

方式與老師溝通，或者是在連絡簿中留言給老師，她都會正視這些訊息，因為透過這些訊息，她可以了解學生的想法。

C：其實我會覺得每個孩子都有自己的想法，對於她們所想的應該要去了解，像是在我的班上，我會告訴孩子「你們如果有什麼話要告訴我，下課可以來找我，或者是寫在連絡簿裡邊，我都會看得到。」我跟孩子們說，只要是想說的話都可以留言在連絡簿中，一來老師可以看到，二來爸媽也可以知道他的生活困擾，這樣親師雙方都可以知道孩子在想什麼（訪 03-1）

因為將孩子視為一個獨立的整體，而不是父母的附屬品，所以 C 老師願意讓學生在連絡簿中留下字串，這是一種尊重學生個體性的表現，學生留下的訊息會得到 C 老師的回應，C 老師在鼓勵學生表達意見的方面，常會露出接納、傾聽與溫暖的情感來鼓勵學生勇於表達。

但矛盾的是聯絡簿雖被 C 老師視為學生自己的東西，可自由留言，但若有學生在聯絡簿中隨意塗鴉或是抄寫作業的字體太潦草時，C 老師會立即制止或叫學生擦掉再重新抄寫。

C：我會比較顧慮他們有沒有維持版面的整潔，所以我會要求他們的字體要寫端正、不可以亂塗鴉，聯絡簿弄得太髒的話也會被我唸，因為聯絡簿家長每天都會看，如果不要求這些東西，到時候家長可能會認為老師對學生都沒有要求。

研：你指的「要求」是指哪些方面，可以講具體些嗎？

C：像是字體是不是端正、有沒有愛惜簿子這方面的，算是一種書寫能力和態度上的要求吧。如果平時老師什麼都要求到了，可是最基本的聯絡簿卻不管它，那樣家長還是會覺得老師不夠用心教學生，我聽說有些家長背後就會怪某些老師沒有親自簽名，只叫學生蓋章。（訪 03-1）

C 老師對聯絡簿版面整潔與字體端正的要求，原因在於對家長的顧忌。因為家長也會看到聯絡簿，如果學生亂塗鴉或是字跡潦草，則家長可能會認為教師並沒有對學生做行為管束與文字端正的要求，為了避免家長從聯絡簿中對教師產生「不教導」或是「不會管教」的質疑，所以 C 老師選擇了禁止學生塗鴉。這可視為家長對教師期望造成教師在對學生某部分的要求，做出權威角色選擇的一種事例。

另一方面，C 老師也相信在有效的引導之下，學生在某些方面是可以自我負責的，例如未交作業的學生連絡簿中會被蓋上「作業未交」，至於何種作業未交？則是由缺交的學生自行寫上缺繳的項目，她表示讓學生自行書寫的目的主要在於提醒學生自己要補交，至於讓父母知道作業繳交的情況只是附帶的價值，這是人本角色中「信任」的情感投入。

C：像作業缺交是要孩子自己記得還有哪些要補的，補交了紀錄就會消掉，那小考也是，考不好，爸媽看了成績，就可以幫你補強，讓她們了解你平時的學習狀況，多加加油才不會越積不懂的越多。當然你要告訴家長

那些東西都是可以經由補救來消去紀錄或是加強弱點的，不要因為出現作業未交或是考差了就責備孩子，應該看看孩子事後是不是有做出補救的動作，那樣比較重要，我相信這樣長期實施下來，孩子應該會變得比較有責任感，因為你把責任交給孩子自己了，所以他也會成長（訪 03-1）

此外，C 老師與學生之間還存在著一種「信任」的情感，此種情感包含了依賴，她名之為「馴服」，C 老師是如此說的：「譬如學生被你馴服，那是一種包含信賴感的馴服。（03-2）」此種馴服的靈感是出於《小王子》一書中，小王子馴服狐狸的故事，具有相當高的情感依賴在內，而非只是表面上的上對下關係而已。

4. D 老師人本角色的情感投入 - 接納、尊重、信任

因為將學生視為一個完整的人，因此在對學生的認識上，D 老師會盡量去了解學生，這是一種高度的接納情感，藉由此種高度的接納，他更能了解學生的需求，並且提供需要的幫助。

D：我覺得，我會很希望我很了解我的學生，不是只有了解他課業上的表現，而是了解說他喜歡什麼？他是什麼個性的人？然後他如果遇到這件事情，他大概會怎麼反應。（訪 04-1）

此外，D 老師亦相信學生是具有潛能的，在某次的作文引導課堂上，D 老師談論到「回顧過去與前瞻未來」的議題，他對學生是如此說明的：

D：【對學生說】人不要小看自己，因為人有無限的潛能。人有無限的可能，所以我雖然知道我有這麼多缺點，但我也不能小看自己，只要我接下來可以好好努力，相信我一定可以有很大的進步。（觀 04-1）

上述的情感，諸如接納、尊重（將學生視為完整的人）與信任，都是教師人本角色的展現。

在 D 老師的身上，研究者鮮少感受到 D 老師對於權威角色與人本角色扮演上的困擾，有趣的是，不感困擾的她也認為教師的權威性從未減損。

研：你覺得以前的老師很受尊重，現在的老師還是很受尊重？然後老師說些什麼，家長還是會覺得 OK 這樣子？

D：對阿，對阿，對阿。就是覺得感覺起來家長還是蠻聽老師的建議，蠻聽老師的勸告的。（訪 04-1）

上述的對話中呈現出 D 老師以外界對教師建議的「接受度」作為對權威的體認，其背後的意涵，是代表那些家長們能接受擔任教師行業者對教育的代理權（法定權威），且能信任教師具有教學上的專業（專業權威），因而願意給予尊重，甚至進一步接納教師的言論或建議。此種界定與郭丁熒在對教師權威分類中的「正式的法定權威」與「功能的專業權威」有交集之處。

5. 小結

根據本研究所定義的教師人本角色，其中對於情感投入的部分包括了「尊重、包容、接納、溫暖、支持、信任」情感，在四位教師身上，可發現某些情感是四人兼具的。而四人皆未出現或是部分教師未出現的情感面向，有兩種解讀：其一、該教師在教育現場中真的沒有這方面的情感投入，其二、該教師可能有這

些人本情感投入，但因觀察或訪談時該教師並未出現，所以沒有觀察到，但這不表示那些情感不存在。

以下再次列舉本研究經由文獻探討所建構出之教師人本角色中的情感面向，與四位教師的人本情感投入，以茲對照：

本研究指涉的人本情感：尊重、包容、接納、溫暖、支持、信任。

A 老師的人本情感投入 - 包容、接納、尊重、支持、溫暖、鼓勵。

B 老師的人本情感投入 - 包容、接納、尊重、支持、鼓勵。

C 老師的人本情感投入 - 尊重、信任、接納。

D 老師人本角色的情感投入 - 接納、尊重、信任。

研究中所指涉的人本情感是根據文獻中總結出之人本教師應具備的感情，透過這些情感，教師始可順利的實踐人本角色，故可視為教師實踐人本角色的先備條件之一，基於此重要性，故研究者將其特別抽取出來分析。從對照中，可看出本研究指陳的人本情感，皆透過四位教師的情感投入被證實是存在的，在有限的觀察與訪談中，四位教師都有投入接納、尊重的情感，這些情感的投入，有時候是教師自身意識到扮演一位人本教師應該如何投入情感，有時候則並非意識到人本角色卻同樣流露出這方面的情感。

對於有意識到要實踐人本角色所以需投入的情感而言，研究者以為可解讀成：之前教師並不認為是重要的情感，而後透過教改政策、人本教育的鼓吹被強化。也可能是教師在自身的經驗或是師資養成時期，便體驗到重要性而持續呈現的情感，與人本教育有沒有鼓吹，其實影響不大。

此外值得一提的有兩件事，首先，教師人本角色情感投入的討論，並非只有「投入／未投入」的劃分而已，在投入的方面，還要考慮到程度上的多寡，以 A 老師為例，她的包容情感，在「私下的非班級群體模式」中較易彰顯，一旦公開在「班級群體模式」之下該情感就會削弱，甚至可能被權威角色的情感所取代。其次，教師們對於人本的情感，在理念上都是認同的，但顯現在行為中就會受限於現實情境所影響，因此要落實時所實踐的就不一定是理念中認同的那一套，例：D 老師認同人本教師應該具有「信任」學生的情感，但在面臨學生應學習何種內容才恰當時，D 老師就無法放心的讓學生自行選擇教材內容。換言之，D 老師對學生的信任感只出現在某些情境或理念中，而在另一些現實情境裡，信任的情感是不容易或是不會透過行為呈現出來的。

（二）教師的人本角色行動實踐

研究者依照教育現場的體驗，將教師平日的教學行動概分為三個面向，分別是班級經營、教學行動與教學評量方面。班級經營是國小的重點工作之一，凡是班級常規的建立、學生行為的管教約束、師生在校作息、親師聯絡或合作、班級行政事務³⁵等皆屬於班級經營的範疇，那是整學期長時間持續進行的動作。教學

³⁵ 班級事務相當繁雜，普遍而言包括教室布置、學生資料管理、向學生收取教學相關費用或資料、配合學校行事宣達事項或採取行動...等。

行動則是以科目與單元為單位，目的在於知識的傳達或是引導，為了達到目的，教師們會依照科目與單元，採用不同的教學策略。教學評量是用以知曉學生該階段的程度、學習障礙之處以及各階段的學習成果，它可能出現在教學前、教學中與教學後，評量的結果會影響到教師的教學策略選擇，進而影響教學行動，而不同的教學行動也可能造成不同的評量結果，但在本研究中，著重點在於教學評量的方式而非學習成果的優劣。資料分析如下。

1. 班級經營方面

以下將就四位教師在班級經營中以人本角色進行行動實踐的部分，經過整理後，歸納出下列的教師人本角色班級經營行動模式，並於分析中凸顯教師們所遇到的限制。

(1) 激發學生參與活動興趣的小組競賽模式

在四位教師的班級中，共有三位教師實施小組競賽制度，此處的小組桌椅都是以組為單位靠攏的，與傳統式一排一排的方式不同，在這樣的桌椅排列下，「小組」在班級中的功能包括了互相約束秩序、討論課業、互相教導、生活照顧等。而教師們對於為何要實施小組競賽，其解釋中都包含了可「激發學生參與動機」的理由在內，另有教師認為小組模式有助於採取合作學習的行動，是一種出於教師人本角色所實施的班級經營模式。接下來研究者試著透過觀察與訪談的資料，陳述三位教師的模式實施情況：

首先，是 A 老師的「向日葵花田小組競賽」。為了激勵與約束學生，A 老師實施向日葵花田小組競賽，規則是以向日葵在直式長格內升降的方式來加減小組分數，而於週末針對得分最高的前三組，依名次給予五到三個不等的榮譽章，而降到底線的組別則以扣榮譽章做為懲罰。

本意上，A 老師希望透過正向的獎勵來對學生產生正增強，藉由學生樂意參與的活動來對班級進行管理，並學生間增強學習動機、互相提攜，目的在於鼓勵，因此對於可能面臨懲罰的小組，往往會想辦法給予小組加分的機會。在其「以小組競賽增強學生自動爭取榮譽」的理念中，是相當具有人本情懷的，但是實際實行上，A 老師卻面臨了「使學生快樂或是維持常規」、「想減輕懲罰卻被學生質疑」、「小組集體意識與家長個別認知差距」的問題：

A 老師以分組競賽為例（指出），當班上分組時，小朋友上課會變得很快樂，可是在常規方面，卻會讓 A 老師覺得變差了。並再次提及班上那位常遲到，因被記點太多，老師不想處罰卻被同學提出要處罰的事情。

研：「在班級事務與家長意見之間有沒有衝突之處？」

A：【毫不思索的說】當然有，就在理念上面吧！班上採取分組競賽的形式，小朋友們的反應是快樂的，可是家長又會怕自己的孩子被同組組員拖累
(訪 01-2)

而 B 老師的分組方式則是透過「小組圈叉競賽」來實施，他指出小組式的座位安排是為了營造更適合進行學生合作學習活動所做的安排。對於學生座位的安排，B 老師由早期為了控制秩序的梅花座，直至現今為了合作學習、小組討論所

安排的小組併桌方式，可看出他在教改下於班級經營上的轉變。

B：要帶班的時候我就看了很多的報章阿、雜誌阿、訊息，比如說怎麼樣來分班級的位置，那時候是先從梅花座開始，所謂梅花座就是直排的時候，一個男的要跟一個女的、一個男的要跟一個女的，就是說【研：周圍不要有同性就對了？】對對對，那時候那樣坐也不錯阿，不會有什麼問題。後來因為現在漸漸的注重所謂的合作學習，合作學習就是讓同一組學生有同組的概念、還有同儕互相學習，然後好的會把比較普通的拉起來，那種感覺。所以我才併，分組才變成一組一組的。(訪 02-2)

B 老師的小組成員分配，在安排上與 A 老師的異質性分組不同，所採用的是讓學生自行決定要與誰同組的方式，同樣的競賽方式也是以一星期為一循環，獎勵方式是競賽前三名蓋五到三個榮譽章，後三名則是扣榮譽章，B 老師的加減分標準包括了小組環境、作業繳交、課外讀物心得等方面。

另外，D 老師認為一個班級就猶如一個大家族，因此，在經營方式上她採用的小組競賽名為「家族競賽」，透過此制度來對團體進行獎勵與懲罰。追溯 D 老師為何採用上述的班級經營方式？D 老師表示是源於「要尊重、了解學生想法」的理念，此理念的形成可上追至大學時期。

D：（大學時幼教系的課程）會讓我覺得小朋友他都有他自己的想法，那他也希望大人可以了解他的想法，而不是在不了解他的想法之下就規定他做一些事情。所以，我一直都有這個感覺，我也一直希望我是了解學生的那個想法，我要求他做的事情也是盡量符合他的期望，然後讓他可以覺得做這件事情很快樂，他也希望去做，那我就不用逼著他去做。就是規定一些他也喜歡做的事情，那我們就不用好像強迫或權威的方法去督促他，因為他自己喜歡做，他就會自動做了，所以有影響到我的教學，也有影響到我班級上推的一些事情。(訪 04-1)

家族成員是由老師依學生的各種才能進行分組，換言之，分組的依據不全是依照學科能力高低而分，而是在各組安插不同才華的組員。家族名稱及執掌則由該家族的成員自行討論、分配。班級的幹部名目繁多，除了傳統的幹部之外，另設有儲金長、好話長等依班級需要而設的幹部，由於名目眾多，因此平均每位學生都享有一個幹部頭銜、執掌一個班級職務，而平日班級值日生或午餐搬運的工作，則是透過各家族輪流擔任職務。

值得一提的是，D 老師的家族競賽還另外與「儲金制度」做結合，所謂的儲金制度是看個人表現，在個人的儲金簿中做金額的加減，而個人的表現也會影響到家族的積分，藉此連結個人與家族的表現，並透過家族的約束力或團結合作，來使個人重視自己的表現。

D：譬如儲金阿，他們（指學生）會覺得說可以增加金錢，這些金錢到最後還有可能兌換成真的禮物，這件事情對他們來說是他們很期望的，因為很多小孩子可能爸爸媽媽都沒有給零用錢，那因為有這個想法我才推動這些東西。然後班上還有很多班級經營的方法，也是我覺得這個是她們

想要的或者是就我所知道的狀況之下是他們好像會希望這個樣子做，所以我就這樣子推動。(訪 04-1)

這種方式不僅兼顧到學生的需求，也經由儲金制度的辦法讓學生自發性的去遵循規定、學習知識，符合了社會對人本教師角色扮演的期待，此外透過給予學生幹部的名分，提供他學習課業之外其他事務的機會，也是人本教育理念中「顧及個人人格以及德、智、體的均衡發展」的具體行動。

三位教師的小組競賽實施模式，都是為了促使學生化被動為主動，激發他們表現良好行為的動機，而其桌椅排列方式也有助於某些具人本理念教學法的實施，但嚴格說起來，三位教師們除了獎勵，也保有了「懲罰」，換言之，設立的動機是傾向人本角色，但實踐的層面也包含了部分的權威性質在內。

此外，「小組快樂的討論」與「班級秩序的維持」，是小組活動進行時，最容易使教師感到難以取捨之處，當學生越討論、越快樂、越激動、聲音也不自覺越大時，可能創造力也會在此時激發，但為了讓教室的秩序看起來是良好的，因此教師只好展開約束（權威角色行動），壓制學生的音量，此時學生的討論可能因此中斷或是受干擾，對教師而言，該不該展現人本角色給予支持？鼓勵學生熱烈討論？則是小組競賽模式的困難處之一。

(2) 布置啟發性教學環境的模式

除了舊式的公佈欄配置外，四位教師中，C 老師的教室中還設置了一個「閱讀區」，閱讀區的設置是為了讓學生透過閱讀獲取正式課程之外的知識，對於學生的知識學習來說，是具有啟發性的。閱讀區位於教室左側，在牆壁下半部的木頭櫃中放了許多的書，櫃子前方鋪了地墊，是要讓學生閱讀時可以或坐或臥的設施，學生可坐臥在地墊上自行閱讀、獲取知識。

C：我們的閱讀區，下課的時候每個人都可以到閱讀區看書，那是要脫鞋子上去的，這些書其實是我以前帶的班級所看的書（訪 03-1）

C 老師的教學環境布置也是一種人本角色在班級經營中的實際體現方式，但由於書本、地墊、櫃子的取得需分頭募集，因此需要有相當的家長願意支持，始能布置出大致的閱讀區，這種金錢或是物資上的限制，是環境布置的限制之一。而 C 老師也表示書籍的管理與保存也是一個問題，往往到了學期末，書籍會毀損或是短缺，教師是否有能力或時間去經營或維持閱讀區的良好狀態，則是另一個問題。

(3) 權力下放學生，讓學生自己作主的模式

此種模式較接近人本理念中讓學生自行思考感覺的精神，教師將部分的決定權開放給學生，讓學生在某些班級經營的事項中，享有作主的機會，在所觀察的四位教師中，有三位出現讓學生作主的情形，描述如下：

A 老師表示對於懲罰的方式，會開放空間讓學生進行討論，藉由學生討論出來的共識，作為懲罰時的處置方式，甚至有時候連懲罰規則，也就是什麼時候該懲罰，都是學生自行提出的。以花田制度的懲罰方式來說，A 老師就曾表示「(對於花田制度的懲罰方式) 在學生的要求下，我曾接受小朋友的提議，請表現差的

小朋友整組去做拔草的勞動服務」(訪 01-2)。

由 A 老師的敘述中，可知她會開放部分的自治空間，讓學生自行討論規則的內容以及獎懲辦法，在「向日葵花田」的獎懲辦法設定過程中，獎勵及懲罰方式都是經由學生提議、全班多數人附議，表決通過後才成為固定的辦法。這種行動可視為教師釋出權力的動作，提供學生一個自行思考、決策的機會，頗符合教師人本角色的做法。

此外，對於秩序維持及管理，A 老師也偶爾會讓學生自行管理。儘管 A 老師對於班級常規相當重視，平日也捉得相當緊的，但若學生在表現上能出現自發性時，A 老師也會出現難得的人本角色實踐行動 - 對學生產生信任的態度，而容許學生自發性的學習自我管理。但此種信任往往是短暫、不持久的，當學生開始忘記自我管理時，常規的主控權又會回歸到教師身上。

A：嗯，(對於是否放鬆常規控制要)看學生的表現吧，如果他的表現讓我覺得說好像他們蠻會執行，蠻會執行我就覺得不錯，那當然他們沒有做到的時候我就會，就是我覺得可能他們可以做到的時候我就放鬆，那就稍微鬆一點點，但問題是如果當我發現他的執行度下降的時候，我就可能會再提醒。可是問題是，我是覺得說如果一陣子之後，他可能會比較乖，但問題是他執行久了發現你的態度並不是真的好像很在乎，他就會跟著鬆懈。就是一段時間哪。(訪 01-3)

從 A 老師對於秩序管理的堅持上，可看到她傾向於展現權威角色的一面，而 A 老師的人本角色實踐，多數時候是出現在不直接影響秩序的情況下。

至於 B 老師讓學生作主的面向，實踐在「讓學生挑選座位」上。以下敘述的是 B 老師對學生與學生座位兩者間關連性的看法：

B：歐，對呀，這個就是我厲害的地方，我排位置永遠是她們喜歡的。

研：就是學生她們自己喜歡的？

B：對對對，所以不會有那一種說，ㄟ，老師替我排的，我都這樣，你自己排的那是你自己選的，不然換另外一個你要不要？因為就這麼多人嘛，比如說一個班級三十個，其中有四個是讓你自己選，另外兩個是老師放的。(訪 02-2)

他認為透過同學自行選擇的過程，可使學生增進判斷力，並學習為後果負責，此種讓學生自行思考、選擇組員的方式，是一種符合教師人本角色的表現。而最後所說「老師放的」那兩位同學，B 老師之後也將其解讀成是學生在極有限的選擇下所做的選擇，因此仍是歸結到所有的位置、與誰做在一起、與誰同一組，都是學生自行選擇的結語。

B：另外那兩個或者是一個就是全班，那種比較干擾(的)那一些人，那就站在外面(指走廊)一排讓你選阿，你看要選哪一個？剩下的那幾個就是都不好的，你只能選其中一個阿，所以最後也是你選的阿，反正我的決定就都是讓你決定就對了，那你決定完之後你就沒有話講了阿，就像你在選老公一樣阿，都是你自己選的。就是覺得賦予學生一些他自己

所做決定的決定權，他能夠對自己的判斷或者是以後的思考能夠更加的成熟。(訪 02-2)

但就像 B 教師所說的，小組仍會有一、兩位小朋友是必須被「塞」入各組剩下的位置上，並無法將選擇權全都開放給學生，這是受限於目前普遍認為教室中每位學生都應該有一個屬於自己座位的思維，因此各組依序選剩的學生，A 老師還是必須強勢的讓各組接受，以使其能進入各排擁有固定的學習桌椅。

在 D 老師的認知中，小朋友的想法與決定對於師生間的互動，具有一定程度的重要性，此種想法影響到了 D 老師在班級中推動的事務，從下面的敘述可較具體的理解 D 老師的看法：

D：小朋友他都有他自己的想法，那他也希望大人可以了解他的想法，而不是在不了解他的想法之下就規定他做一些事情，所以，我一直都有這個感覺，我也一直希望我是了解學生的那個想法，我要求他做的事情也是盡量符合他的期望，然後讓它可以覺得做這件事情很快樂，他也希望去做，那我就不用逼著他去做。就是規定一些他也喜歡做的事情，那我們就不用好像強迫或權威的方法去督促他，因為他自己喜歡做，他就會自動做了，所以有影響到我的教學，也有影響到我班級上推的一些事情。(訪 04-1)

上述的看法，使得 D 老師在班級所推行的事情上，約有一半的決定權會在學生身上。猶如她所說的「班上推動的所有的事情，我會希望一半是學生決定(訪 04-1)」，但也由於她對學生是否知道自己想到的一事感到懷疑，因此，在另一方面，他還是會依照自己的期望來決定另一半的事情。「就像剛剛說的，雖然我相信人本，但是我也覺得小孩子不可能真的完全知道自己要做什麼，那我還是會有我自己的一個期望，所以我會把我的期望加諸在她們身上(班上推動的事情有)一半我會希望某些部分是由我可以掌握的。(訪 04-1)」

D 老師在這方面的矛盾，所呈現的是讓學生作主後，教師感受到困擾的現象之一。

在權力下放、讓學生作主的模式中，三位老師都做出了實踐的動作，但也都指出自己仍會保留一些權力或是在需要的時候將權力收回，這顯示出的，是教師無法完全拋棄權威角色的意涵。

(4) 讓學生審視自我，以促進自我成長的模式

審視自我的動作與本研究在人本角色行動實踐之「鼓勵學生探索自我以幫助學生澄清和了解自己價值觀」有相通之處。在四位教師中，C 老師於某次觀察中曾使用過澄清的方式，公開讓學生自行思考，而 D 老師則是定期透過書寫讓學生自行自我審視。

C 老師曾指出若要讓家長信服，「你真的要對孩子有一定程度的認識，像是他的脾氣阿，行為阿，習慣阿(訪 03-2)」，這不僅指出要建立家長對教師的信賴感，也呈現出 C 老師對學生視為全人的觀點，唯有認真的就各方面去了解學生，才能真正懂得學生在想什麼？也才能獲得家長的肯信任。

為了真正去了解學生，C 老師在學生起摩擦時，會私底下讓雙方先說出各自的觀點，再進行裁決，若是班上其他同學也可能會犯的錯誤，屬於全班禁止的行為，則會在公共的場合，進行澄清與處理。

「先讓學生說出心裡的話、讓學生先檢視自己，再進行事件處理」是 C 老師處理學生事務的原則。某次課程中，有學生因糾察登記活動被檢舉，為了讓所有的學生了解活動原則，C 老師在上課時公開的處理檢舉事件，以下為其始末：

C：還有一件事情，小小糾察（活動名稱），有人告訴我呢，說小儀會反登記，現在呢，請小儀自己來講一下，是怎麼的情況齣，小儀。起來，跟大家說。【此時有人說「他會反登記」，班上出現雜聲，小儀坐在位置上】到前面來跟大家講，講清楚是怎麼一回事。【轉過來面對全班說】嘴巴閉上。

儀：小欲登記我的時候我又沒有反登記。我的桌上也沒有紙阿。

C：不止小欲，還有別人【有人說「對押，還有我」】，還有兩三個人覺得被你反登記。你有沒有登記他們？（自認為被反登記的學生在下面說話但都只有短短的語詞）

儀：沒有。

C：好，小儀沒有反登記，小儀，你有沒有把人家反警告？【有人說「有，他有反警告」】

儀：我有反警告沒有反登記阿。

C：好，反警告就不對，如果他（指小欲）真的有講話，你可以警告他，他有沒有說話？【小欲這時插話進來表示沒有說話】

儀：他差了一分阿（指登記的時間開始後一分鐘）

欲：那時候我在盛湯阿，我警告你，你就一直講話。【小儀不等話說完就又说「你就一直講話」，還有人說小欲盛湯時跟另一位同學說話，班上出現雜聲】

C：（轉向小欲）小欲，你盛湯時有沒有跟小居講話？

欲：沒有，那時候他在位置吃飯阿。【有人說「沒有，在盛東西的時候」】

C：我說你們在盛東西的時候有沒有講話？

欲：沒有 【有人還是插嘴說有】

C：好，小居，小欲打菜的時候有沒有跟你講話？

居：（點點頭）

C：有？小欲有跟你講話。好，有聽到欲跟居講話的請舉手。【班上有很多人都舉手了】

C：有吧？（轉向小欲）那麼多人看到聽到ㄟ，手放下。來，聽好，我再說一次，你們呢，有時候在說話的時候自己都沒有知覺到，所以呢，你，你覺得自己是在說正經事。可是呢，你的音量已經吵到別人了，懂不懂？懂不懂？啊？（同學沒人回答，但有人點頭）好，小儀他沒有登記人家，所以那些誤以為人家反登記的，不要再誤會他。他當然也有錯對不對？

因為他把人家反警告，好，小儀告訴我，他下次不會再這樣，請你們給他一次機會可以嗎？

全班：【參差的說】可以。（觀 03-1）

在上述一連串的事件中，由第一位學生（小儀）被人控訴開始，到第二位學生（小欲）有沒有說話的爭議，為了澄清爭議，請全班表態是否有聽到第二位學生的說話聲？到爭議釐清並解釋第二位學生的盲點後，回歸到點出第一位學生行為不適當之處，最後詢問班上是否願意給第一位學生改過的機會，一連串的事件處理，班上其他的學生都有參與，是一種很公開的爭議釐清方式。

雖然形式上不完全符合學生自治、自審、自我釐清的人本教育方式，但讓共同學生參與的出發點卻是相通的。其間，事件中的學生透過口語的陳述與他人的反應，也逐漸的知道自己犯錯之處，有助於涉入事件的學生自我審視，而此種方式，最大的限制在於需要耗費大量的時間在釐清事件、讓學生思考對錯上面，若常實施可能會影響到課程進度。

在 D 老師方面，則是透過心情週記與反省單協助學生檢視自我。在每週末，D 老師都會讓學生寫下「心情週記」，做為自我回顧、和老師交流的管道，而在期中及期末也會讓學生填寫「反省單」，透過文字書寫與思考的過程，讓學生每半個學期進行一次經驗上的反省與思考。

而讓學生自我回顧、與老師進行交流的「心情週記」，是專屬於教師與學生之間的溝通方式，原本的用意是為了完整的了解每個獨特的學生，D 老師於某次的訪談中做了下面的解釋：

D：我會讓他們寫心情週記，然後我會很希望他們有事情就告訴我，不管是很無聊的事，或只是很開心或很難過那我聽起來什麼大不了，但是我都希望他跟我講，因為我覺得你多累積一些學生給你的訊息，你就會對他形成一個很具體的樣子，那以後他如果一個狀況之下，你可能會猜想他如何反應，那我會覺得這樣子對我來說蠻重要的。

研：所以基本上你就是認識一個完整的人嗎？對不對？

D：嗯！（訪 04-1）

在實施後，除了能更加認識學生外，透過學生自行拿給老師，老師看過、回覆過後又親自交還給學生的動作，讓孩子們對教師產生了信任感，相信紙上所寫的是自己與老師之間的秘密，不會有外洩之虞而能暢所欲言，這種互相信任的效果則是另一種收穫。

但此種訴諸文字呈現的方式，對於不擅長文字敘述的學生而言，是不是會造成自我檢視時，在陳述上的困擾，則是 D 老師所忽略的。

（5）拉平師生地位的模式

以平等的師生關係來對待學生，是人本精神之一，四位教師中，有一位教師在研究者觀察與訪談期間，曾出現過拉平師生地位的角色實踐，敘述如下：

D：嗯，我覺得我的角色有兩種，一個是希望我當媽媽。一個是希望我當姐姐，因為當姐姐的時候就是在他覺得我跟他沒有距離，他可以想跟我講

什麼我講什麼（訪 04-1）。

從 D 老師的言談中，可發現 D 老師很清楚的意識到自己正扮演了兩種角色，一種是傾向於約束、嚴厲的「母親角色」，另一種是聊天、無距離的「姊姊角色」，這兩種傾向一種傾向於權威，另一種傾向於人本。姊姊角色出現時，D 老師的陳述相當於是展現教師人本角色，此時雙方的地位差距縮小，D 老師認為透過此種方式可拉近她與學生之間的心理距離。

當學生對教師的想法不支持時，D 老師會傾向於先以人本的角色來與學生溝通，以下是 D 老師對自己透過拉平師生地位，來與學生溝通的說法：

D：我不會希望說我用那個講大道理或者是用規定或者是用教條式的想法強迫她們接受我的想法。我會像跟她們聊天一樣，然後跟她們，就是讓她們知道說，就像我是她們的姐姐阿，然後我會覺得說什麼什麼事情我覺得對你很好，你要不要試試看？這樣子來說。（訪 04-1）

此種拉平師生關係的作法，有時行得通，但有時成效不彰，因此，D 老師在這方面也會產生遲疑和困惑。

D：我好像曾經有遇過這種狀況，就是有時候面對他來的問題或是他那時候的狀況，我有時候會覺得說我應該是稍微再嚴厲一點，或者是，會在那邊想說，我這時候是再稍微嚴厲一點還是說階層再低一點，就是跟他親近一點這樣子來講。（訪 04-1）

綜上所述，在班級經營方面，研究者於現場中所觀察到的人本角色模式，包括了激發學生參與活動興趣的小組競賽模式、布置啟發性教學環境的模式、權力下放學生，讓學生自己作主的模式、讓學生審視自我，以促進自我成長的模式、拉平師生地位的模式等五種，顯示出現教師們在班級經營上實踐人本角色的努力，但吾人也可從分析中看出上述模式在實施時，皆有其困難處與開放限度，逾越了此限度則模式就會馬上轉變，變得偏離人本化而趨向權威化。

2. 教學行動方面

在分析過四位教師的班級經營後，再就其人本角色的教學行動部分進行分析，經過整理後，歸納出下列的教師人本角色教學行動模式，並於分析中凸顯教師們所遇到的限制。

（1）開放時間或開放空間的模式

Rogers 在其人本教育的觀點中，曾提出給予學生「自由」的論點，讓學生自由學習以追求個人的自我實現。在現今的教育體制下，給予學生在學習內容或學習場所上享有充分自由是不太可行的，因此教師們若能提供某部分的自由給學生即屬難得，在研究者對四位教師所進行的觀察中，可看到教師們將給予自由落實在對學生「開放空間」或「開放時間」上面，下面就採取此法的兩位老師作法進行敘述：

C 老師採取的是有限度的「開放時間」，開放的時機通常在於學生自我操作或是練習時，對於先完成操作或是產生成果的學生，為了不讓學生浪費時間以及控制班級秩序，會採取開放時間讓學生自行利用的策略，對於施行規則及規範她

做了下列的表示。

C：有學生在上課時，已經將該堂課應學習到的目標達成，我會讓他做自己想做的事，但是因為還有人在學習阿，所以他在做自己想做的事的時候不可以去干擾到還在學習的人，所以他必須要坐在自己的位置上做靜態的活動，還有不能吃東西、不能聊天吵鬧，這樣就是有範圍的自由，如果他沒法子遵守，我可能就會去消他享受自由的權利。（訪 03-2）

而大部分的時候，當 C 老師開放時間給學生自行利用時，學生們會主動的前往班級的讀書角取閱書籍。

C：上課的時候有些人動作比較快的，我也會允許他們到閱讀區是找書看，一方面可以讓他們不浪費時間，另一方面也可以讓他們吸收課外知識，不過上課時就不能在軟墊上看了，他們選完書之後必須回到座位上看，那樣比較不會干擾還在努力學的孩子。

研：那如果有人拿了書又坐在墊子上或者看書時開始聊天呢？

C：會口頭提醒一次，算是警告吧，如果又犯，就禁止他看書了，通常孩子們都會遵守規矩，只有少數一兩個可能會忘記，那警告以後通常就會收斂行為。（訪 03-1）

上課時，達到學習目標的學生可以到閱讀區取書再回到自己的座位上閱讀，或是畫圖、做勞作都無所謂，只要是學生有興趣的「正經事」都可以，這是 C 老師在有限的資源中，給予學生的自由。但若學生觸犯規定，則為了避免帶給仍在學習的學生不良影響，C 老師便會取消該生的自由時間，這突顯出為了公平性及不牽連他人，C 老師在給予開放學習的人本實踐方面的一種限制。

另一位採開放時間的老師是 B 老師，為了兼顧學生個別差異方面，B 老師提供部分學習較快速的學生一些開放時間。換言之，若該堂課學生達到課程進度者，在該堂課位下課前，可以擁有自由的時間可以運用。這種措施理念上是源於開放教育，但實際上因為有觀念上、學校硬體上的限制，因此 B 老師只能開放時間而無法落實空間的開放。

B：嗯，基本上現在的整個硬體和我們學校的整個設計，都沒有辦法配合，所以我們只能根據比較軟性的來搭配啦，沒有辦法都像他們一樣，完全開放。以前我也曾經想過能夠程度好一點的學生能夠達到某一定的學習程度之後，能夠開放他剩餘的時間，比如說讓他出去打球阿，或者是到圖書館讀書阿，剩餘的時間。但是，這個觀念可能要全校落實才有辦法，只有你落實沒有用阿，你把你的學生放到外面去，接著不只你會擔心，可能學校的老師、訓導人員都會擔心，怕他會發生事情誰負責？我們也考慮到，所以人本這個觀念如果要落實在這個比較普通的學校很難。（訪 02-2）

表面上 B 老師做到了形式上的開放，但在其認知中，開放時間給學生，學生能做的事情僅是教師所規定的回家作業，這與實質上，開放教育所追求要讓學生自主學習、啟發自我，仍存在著實質上的差異，開放的可能性被劃約成「善用時

間」而已。

B：所以我上課假如有一些學生他們已經達到某一定的範圍，雖然沒有辦法讓他們到外面去，【研：戶外？】嘿，但是我會讓他們做他們今天的功課阿沒有寫，還沒有準備，他可以先做，那麼他回家要去補習班要去安親班，他們很忙，他們可以先利用那短短的時間把功課寫完。（訪 02-2）

此種理念上無法實踐的困境，也凸顯出教師受限於學校觀感（上課時間學生不應該擅自出教室）學生行程（放學後還要忙著上安親班）等的外在因素，因為外在因素無法支持人本角色的實踐，所以 B 老師在教學行動方面，選擇性的呈現人本取向，可說是做到的形式上的人本但實質上仍沒有跳脫傳統教師在權威角色的下教師主導教學進行的模式。

（2）「師生共同討論」或「學生共同討論」的模式

人本教育重視學生主動參與，為了落實這樣的內容，師生間或是學生間的討論教學便顯得很重要，以下將就 C 老師的問答討論教學與 A 老師的小組討論教學進行敘述。

在研究者的觀察期間，C 老師最常使用的是問答討論的教學方式，藉由拋出一連串的問題，讓學生逐步說出該堂課要學到的知識。以某節數學課為例，C 老師要引導學生統計項目的概念，班上的情形如下：

C：比如說，這個叫做小雞，【邊說邊在黑板上寫出來】第二個是什麼？【全班回答「土撥鼠」】好，土撥鼠，第三個叫什麼？【班上參差的說「企鵝」】好，第四個呢？【當 C 老師還在問問題時，已經有人先說出「熊貓」了】好，熊貓。好，然後呢，我們說這裡【指著黑板上統計圖表縱軸的最下面】，一剛開始沒有半票的時候要寫什麼？

全班：零

C：零，好，再來【粉筆往縱軸上上移到第一格的地方】，【班上說「十」】十，再來【班上說「二十」】然後呢，你看喔，小雞如果有十票，我要寫到哪裡？【粉筆拿到統計圖的橫軸小雞一欄的最底部，作出向上畫的動作，全班看到了集體回答「十」】我要寫到十，對不對？好，小雞有十票。（觀 03-1）

C 老師不斷的拋出問題，而班上的學生也逐一的回答問題，透過一問一答，黑板上逐漸的出現一個橫軸、縱軸、縱軸的刻度以及橫軸的刻度，彷彿是知識逐步累積的過程在師生對話中產生。而當問答出現錯誤或是爭議的答案時，C 老師不會立即的指正，而是重複一次爭議性的問題題目，讓學生重新思索，或者是將問題換個方式詢問，讓學生透過自我的修正，找出正確的答案。以上面的數學課為例：

C：好，誰的票數最少？【全班「土撥鼠」】土撥鼠，土撥鼠最少，好，最多跟最少差幾票？【有人說「七票」】七票？【C 師發出驚訝的聲音，大家開始搶說話，如「不對」、「五票」、「十五票」等】十五票？【全班大聲的說「十五票」】十票還是十五票、還是七票？【全班大聲的說「十

五票」】你們的十五票怎麼來的？

全班：【參差的搶著說，很激動】二十減五等於十五。

C：好，最多的二十減最少的十五等於二十，對不對？【有些人回答「對」】

好，原來搞不清楚的人搞清楚了嗎？【某些人說「搞清楚了」】(觀 03-1)

此種引導、協助學生找出知識，並修正知識的過程，符合了人本角色實踐中讓學生自行思考、感覺的行為。

A 老師上課模式中，最常使用的教學法是講述法，其次是小組討論的方式。她常常站在講台與黑板的中間，教材擺放講台上，面對著學生上課，台下的小朋友每五至六個人一組，小組的桌子併在一起，很適合討論式的活動。講述課程時，由於小朋友自己的求知慾望、小組競賽以及其他相關因素，有些同學會很認真的聆聽，並且對老師拋出的問題（大部分是封閉性的問題）加以回應，但還是會有少數分心的學生，對於這樣的互動模式，A 老師是如此看待的：

研：我在看你上課的時候阿，前面這邊的都蠻熱絡的，可是有些小朋友好像沒有很專心，這些你有注意到嗎？還是說你覺得不需要處理？

A：我有注意到阿，可是因為喊到喉嚨很痛，我也不想再喊了。我覺得至少你上課的時候，上課的時候因為我這樣喊阿，然後降格（小組競賽的懲罰方式），降到最後太多叉了，反而是一種負面的

研：是喔！所以你在上課的時候，如果他們分心了，你就會當做沒看到？

A：會稍微唸一下說『來！各位小朋友看這裡』這樣子，有時候會走下去罵一罵然後再上課，可是大部分的時間我都會覺得說，反正我看樣子好像大家都蠻認真就好了。（訪 01-1）

換言之，在進行教學時，A 老師對於無心學習的學生，並不會強迫學生一定要專注於講台上所發生的教學事件，而只是提醒一下學生課程仍在進行。且 A 老師會避免一再的責備積分落後的組別，以免未達懲罰效果反而對該組別造成負面的影響，但此種顧忌，也使得 A 老師無法有效的喚回分心的學生。

除了講述法，A 老師也會就課程內容安排小組討論，經由討論讓學生自行思考、探索，並相互澄清彼此的觀點，此時 A 老師只是巡視期間，對各組的需求提供協助，這種支援但不主導的態度，也是一種教師人本角色的實踐，但猶如之前提到的，對於班級秩序的控制 A 老師仍然無法放鬆，也因此每次的小組討論，對 A 老師而言就像是學生自發學習與教師秩序維持的拉鋸戰。

A：有，我會讓他們小組討論，但是問題是會一直強調聲音壓低，因為只要他們一討論就會叭拉叭拉一直起來這樣子。（訪 03-1）

就研究者的現場觀察，對於師生討論或學生間進行討論的活動，感受到班級上最大的問題在於秩序的控管，由於現場的學生在討論時會不自覺的加大音量，或是學生在對老師進行搶答時所發出的聲音，使得教室內的聲音超過外人認為「秩序良好」的程度，教師們為了控制秩序，也不得不在覺得聲量過大時進行干預或秩序維護。

（3）關懷模式

對於「關懷」情感，四位教師們在師生互動中多多少少會呈現，但在教學行動上，研究者於觀察期間，較能具體看出的，是 A 老師關懷模式的教學行動。以下進行陳述：

在課程進行時，為了不讓功課較差的學生習得無助，A 老師對於小組績分較低者，採取「盡量給予加分機會」的策略，透過教師提問、學生回答問題的方式，對弱勢的組別進行加分動作，在 A 老師的班上，功課較差的學生聚集較多的小組，相對的花田競賽也往往較它組落後，因此，對於弱勢組給予較多的加分機會，一來可使該組不至於落後其他組太多，二來透過問答，亦形同對課業成績較不理想的學生做立即性的複習與評量，富有兼顧學生個別差異的效果。但在實際施行後，仍有難以突破「落後組仍落後」的困境。

研：你上課蠻常發問的阿，這樣不是很好嗎？

A：可是我就覺得他們（競賽明顯落後的小組）好像追不上他們下降（被扣小組分數）的速度。我希望他們是往正向，就這樣一直蓋榮譽章、蓋榮譽章，但是呢等我實施的時候，發現他們剛開學的時候還能達到，但到了後面越降越高，因為作業多嘛！作業多之後沒有訂正的就會很多，加在一起，就會一下子「刷」十幾個又這樣子。（訪 01-1）

在試行失敗後，A 老師又重新調整學生座位，讓課業較差及表現較佳的學生平均分布在各組，藉此再輔以對弱勢組提供問答加分機會的方式，使各組在競賽時，分數差距不至於相差太大，來維持學生的競爭動機。上述可視為 A 老師對班上學習弱勢者，透過加分的動作進行關懷弱勢者的人本教學行動。

而另一種關懷模式出現在 A 老師與學生的互動上，在輕鬆詼諧的氣氛中，鼓勵、歡樂也是常出現的。以某次的國語課抽背為例：

A：20 號好，來，接下來，你嗎？【指向某位舉起手的同學，此時旁邊的同學說「他伸懶腰」說兩次】來，站起來。伸懶腰的時候看起來像舉手，就會叫你。【此時全班學生笑了出來】

壬生：【背出詩詞內容後接著報上自己的號碼】3 號。

A：好，非常好，接下來其他，來，某某。【如此連續點了 5 位同學來抽背，他們也都通過】

整間教室除了特定小朋友的背誦聲外，沒有其他雜音，偶爾當同學快背完時，會有人發出笑聲。（抽背持續進行著）當 A 老師叫某同學的名字時，不小心叫錯了。【有同學大聲的說，某某（老師叫錯的名字），某某（同學正確的名字）】此時 A 老師笑了出聲，有些小朋友也笑出聲來。沒多久，大家恢復寧靜，該位同學也背出詩詞。

師：幾號？【學生回答「1 號」】因為，因為，1 號响，你知道我為什麼會把他搞混嗎？因為他倆都剃光頭（其實他們是小平頭）。【其他的小朋友聽了，引起哄堂大笑】（觀 02-2）

抽背過程中，對於有達到目標的學生，A 老師會馬上給予口頭鼓勵，而在自己叫錯學生名字時，也會適時的以幽默的方式化解尷尬。A 老師的立即正向回

饋、給予低分組更多的機會、不願意以持續的懲罰對待學生的行動，符合了本研究界定的教師人本角色中以鼓勵代替懲罰的行為模式。

教學行動上，A 老師人本角色實踐的困境在於學生自發學習與教師秩序維持的拉鋸，但比起班級經營而言，並沒有對 A 老師帶來那麼大的困擾。

(4) 潛移默化模式

四位教師中，C 老師會定期的將學生作品發表，為的是要讓學生透過互相欣賞、觀摩，進而學習到他人的長處，這是一種潛移默化的境教。在某次的訪談中，研究者向 C 老師問起了發表學生作品的用意：

第三度踏入 C 老師的教室，發現後面放置學生美術作品的地方已經換上新的圖畫了（訪 03-3）。C 老師習慣將學生自己的創作公佈在教室中，讓學生藉由互相的觀摩引發內心的點子，且提供作品展示的機會，可以增加學生的自信。C 老師表示「這算是境教吧！而且有時候孩子的點子可以經由互相觀摩、學習，去做更新鮮的突破，這比我強迫他們學什麼或看什麼有用多了。（訪 03-3）」此種觀點，符合了人本角色實踐中安排學習經驗、促使學生自發學習的做法。

(5) 激發學習興趣模式

此處所指能激發學生學習興趣的教學行動，是有別於傳統的講述式教學，在研究者的觀察中，共有兩位老師於課堂上出現過講述式以外的教學法，如 B 老師的「實物教學」與 D 老師的「協同教學」，敘述如下：

實際教學時，B 老師會嘗試用具體、有趣的方式將知識呈現於學生面前，以激發學生的學習興趣。當課程內容，以「迴紋針」此一概念為例，B 老師首先先詢問大家的生活經驗中是否曾接觸過？接下來以繪圖及實物教學的方式來增進學生的印象，此種注意到學生經驗，並採用多元化方式引導學生認識課程的方式正是人本角色實踐的方式之一。

B：好，來，誰有看過迴紋針？【有人舉手說「我 』】好，都看過嚕，手放下。【台下開始有人討論迴紋針】沒有看過的沒關係，【B 老師邊說邊走到後方的辦公桌旁】我，找找看我的桌子裡面有沒有迴紋針。

B：【回到黑板前方】等一下呢，一組發一根給大家回去看，這個，迴紋針，迴紋針長得這個樣子哈【邊說邊在黑板畫下圖形】，迴紋針長得這個樣子，這個鐵絲繞這樣過來、再繞過來、再繞過來【有小朋友插話、說些相關的話題】\ 對，可以用星星，那你可以把東西呢，從這邊呢，放進去，就可以夾住了。夾住之後會變這樣。

B 老師在黑板畫上夾住後的樣子，有小朋友說「沒有看到」、「這什麼碗糕？（台語）」，還有人在笑，明顯可看出 B 老師在黑板畫的圖取悅了大家。（觀 02-2）

在該堂的課程中，B 老師班上的學生顯然的對於教師所提到的東西充滿了興趣，大家起身觀看何謂「迴紋針」的同時，也對物它的樣貌與功能進行了瞭解，這種實物教學對於激發學生學習慾望成效頗佳。

(6) 領域統整教學模式

在秉持著盡量配合學生興趣實施課程內容之人本精神，D 老師也會在課程裡視學生的反應，改變其教學行動。在某次訪談中，D 老師提及之前實施領域統整³⁶的教學經驗：

D：譬如說像我以前在中中國小那時候，我很想要把國語課跟美勞課做一個連結嘛，但是上完一課國語又要做一次角色扮演，然後讓他們（指學生）在美勞課做一次布偶，然後上臺演那一些布偶，然後跟著國語課本裡邊的課文內容，還改編劇本。

D：原本上一課的國語課大概只要一個禮拜，光是這一些，那我們就上了兩個禮拜，因為就是還演、還借了美勞課兩節課來做她們的布偶，然後又用了一、兩節國語課來讓他們編劇本、然後還排演，對阿，然後那時候會覺得他們一定愛死這種活動，阿果然他們也很喜歡，但是會浪費很多時間，會拖累你的進度阿，就這樣子。（訪 04-2）

為了讓學生提升學習興趣、打破科目的藩籬，B 老師選擇性的在某些單元中實施了協同教學，其結果是廣受學生歡迎。但此種課程相較於以往單科進行的教學方式，卻多花費了將近兩倍的時間，對於整學期的課程進度仍是存有影響的。

針對「較能引起學生興趣的教學方式，卻會花費較多的教學時間」一事，研究者向 D 老師請教是否覺得仍值得實施協同教學？D 老師認為只要是學生喜愛，仍是接受的。

研：所以那個可能是跟課程之間，時間會讓你覺得不夠用。【D：對呀】是這樣子而已。

D：對阿，我會覺得可能，他們（指學生）會希望這樣子做，那我考慮之下，我也覺得這樣子很有意義，那我就會把那個納進來。因為她們都會覺得說，老師這一課好有趣喔，我們來演戲，這樣子。她們也許曾經在別的老師身上有過這種經驗，就是說，這一課好好玩，我們來把他演出來。對，然後我就會覺得那也不錯阿，就是讓他們有分組合作的，就是小組分工的機會這樣子。所以，就是，我覺得課本以外的事情，我如果覺得對學生有幫助，那我可能不會那麼在乎時間是不是浪費掉了。（訪 04-2）

從 D 老師的敘述中，研究者認為有兩點值得提出，其一、D 老師認為「有意義」的教學活動，其意義性何在？值得探究。其二、領域統整教學造成課程進度落後的情況，突顯出人本角色下實施的教學法，在時間的使用上會對整個課程進度造成影響。

首先就 D 老師認為「有意義」的教學而言，意義大多數來自於「學生喜愛該教學活動，」或者是「可讓學生享受分組合作的機會」。但就該科目或該單元應讓學生習得的具體內容：如該單元在國語領域、藝術領域應習得的知識、統整下跨領域應習得的知識等，D 老師並未於言談中凸顯，此種人本理念下（給學生

³⁶ 領域統整是九年一貫課程實施下得產物，因課程被區隔為七大領域，領域的區隔會造成知識被切割的情況，為了使學生學得較全面性的知識，出現了領域統整的教學策略，透過領域統整彌補知識被切割的缺點，有助於學生習得較全面性的知識。

想要的)所實踐出的教學活動,是否真的如D老師認為的那般「有意義」,對研究者而言是抱持著懷疑的態度。

其次,儘管D老師認為領域統整教學是值得的,但不可避免的,一次的統整教學會壓縮到之後一、兩個單元的教學時間,從整個課程進度的安排上進行考量時,一個學期頂多能進行一到二次的領域統整教學,過多的統整教學會使得整個課程進度步調大亂,而影響到整個學期的學習,由此可知時間不足是協同教學實施的限制因素之一。

3. 教學評量方面

在文獻探討部分,研究者曾歸納出教師人本角色在行動實踐上的展現,其中與教學評量直接相關的,為「使用多元評量」一項。此處的多元評量指涉的是對於學生的學習結果在進行評量時,採用兩種、三種甚至三種以上的評量方式,透過不同的評量方式,使得不擅長紙筆測驗的學生能有更多的機會,透過紙筆以外的評量方式,從較多的測驗方式中去獲得對自己較有利的評量方式。

在研究者的觀察中,四位教師在教學評量上,皆至少出現兩種評量方式,接著研究者將所觀察、蒐集到有關教學評量方面的資料,分析、呈現如下:

(1) A老師的紙筆測驗、口頭測驗、競賽模式、實做評量

A老師最常使用的教學評量方式,除了採用傳統的定期紙筆測驗外,還常於課堂中使用口頭測驗方式,口頭測驗的問答是配合小組競賽搶答,透過花田制度加減分數,頗能吸引學生的注意,兼顧到複習與評鑑的效果。紙筆與口頭測驗方式,也可能出現在同一堂課中,以某次國語課為例,可看出兩種評量方式在班級上使用的時機。

A老師一邊講解,一邊表示在背誦時可以經由了解詩的意義來幫助背誦,眼神往返於書面與教室全場之間。在解釋完整首詩的意義後,她開始發問問題。

A: 有沒有不懂的地方? 沒有啊, 好, 那請問

這時班上又再度活絡起來, 小老師走到花田前面, 只要有回答出問題的小組, 小老師便將該組的向日葵往上提升一格, 對於答對的同學, 教師並給予口頭獎勵。在問過五個問題後, A老師接著解釋另外一首詩。當講台後方的A老師說完第一句詩, 問台下的小朋友該句詩是什麼意思時, 有兩、三位小朋友說出該詩句在補充教材中的解釋, A老師臉上露出滿意的表情, 點了點頭。給予口頭的稱讚【哇! 很厲害喔, 都有背】。

當A老師在問問題時, 班上的節奏是較快速、熱絡的, 以某組搶答出答案時衝到最高點, 之後上升該組向日葵時, 節奏又慢了下來, 如此快、慢、鬆、緊地循環著, 直到問題結束。在問完問題後, A老師開始進行國語生字與新詞的聽寫考試。(觀 01-2)

A老師視不同的科目會採用不同的評量方式, 技能性的科目多會採取實做評量, 例如某次的藝術與人文課堂上, A老師的評鑑方式就是透過縫鈕扣過關的方

式實施評量。但國語或數學科則多採傳統式的紙筆測驗，儘管 A 老師希望在教學上能更生動，在評量上能更多元，但受限於教材的龐雜（尤其是數學科要補充銜接課程），因此最後多是回歸到紙筆測驗與口頭評量方式。

（2）B 老師的紙筆測驗、影音紀錄

儘管在班級經營與教學行動上 B 老師努力的去實踐人本角色，但在教學評量方面，B 老師最常使用的仍是傳統的紙筆測驗。較特殊的，是 B 老師對學生日常學習所做的紀錄。B 老師對於班級的活動，會隨時拍照留念，並上傳至班級所屬的網頁供班上同學瀏覽與下載，其出發點是為了讓學生從光碟中看到自己成長的轉變，並留做紀念。

B：我以前帶的班級，要結束時都會送他們一片光碟，光碟內容就是我和他們生活在一起的點點滴滴，讓他們可以留下回憶。

研：你是指幫同學做出學習的紀錄嗎？

B：【一邊放下手中的物件一邊說】也不完全是學習的呀，像他們下課在操場玩的樣子，或是吃飯的樣子，然後我還會幫他們一人錄一段話，算是他們這一兩年來的感想。

研：是喔，算是成長紀錄嗎？

B：也算啦，就做一個紀念那樣，以後看到的時候就知道自己以前是什麼樣子？有沒有變。（訪 02-4）

而留下照片、影音檔，都是 B 老師自發性的行動，若吾人將「評量」一詞的標準放寬時，這些紀錄，對學生而言，又何嘗不是日常學習後，點滴成果的局部重現呢！

（3）實做評量、競賽模式、紙筆測驗

C 老師將某些評量與競賽遊戲作結合，使得評量也可以成為很好玩的事，例如課堂上的實做課程，為了瞭解個別學生的完成，C 老師會出示字牌，以組為單位，對每位小組成員皆達成實做目標的前三名給予獎勵，並對動作較慢的組別給予鼓勵。

C：好，我來看看，我來看看。【邊說邊巡視行間】喔 原來這麼多人選好了【某生一直跟老師說「老師，我選好了」，只見 C 老師拿起「完成的趴下」字牌放到黑板上，有些人馬上就趴在桌上】第一組第一名，阿（雜聲出現）那個第三組跟第四組每個人都完成趴下了，是第二名【有人喊「歐」有人喊「Y A」】，我剛剛看到有兩組最慢，就是第二組跟第五組 再 【小朋友參差的跟著說「再加油」】。（觀 03-1）

除了結合競賽遊戲的實作評量外，C 老師也會實施口語評量與紙筆測驗，口語評量多用於詩詞或課文的背誦檢核。紙筆測驗除了校方的統一定期學習評量之外，多是隨課程進度作出十到十五分鐘的隨堂小考。此外，在健康與體育、綜合、藝術與人文等技能科的領域中，則多實施實做性的評量方式，可能是在教室實作或是在家中完成，並將結果紀錄帶至學校。在形式上符合了人本角色實踐中採用多元評量的行為。

從評量的議題，C 老師連帶的指出現今教育界中，教師自編教材的困境，此困境突顯出的是官方要求教師人本角色展現在自編教材方面的困難度，另一方面，也突顯出當今社會下仍存在著升學主義的問題。她表示：其實國小教科書已經開放，政府也給予老師自編教材的權利，看起來應該可以依照學生的興趣去設計或取用適合學生的教材，可是如果今天真的有一個老師想這樣做了，在教材方面，他要以誰的需求去設計？學生的嗎？一個班級三十幾個學生，你又要以誰的需求為教材設計的標準？如果個別設計，那只有在特教班才有可能實現，另外，他還要先經過學校與家長的那一關（訪 03-2）。

在上述的言論中，可看出 C 老師對於究竟該針對誰的需求去設計教材感到困惑，此外，教師自編教材在極端的情形下，可能出現同一個年級，不同的班級使用不同的課程內容的奇特現象，或是同年級雖使用共同的教材，但教師若要落實兼顧學生個別差異，可能導致進度不一的情形，這對教師實施自編教材或兼顧學生個別差異的人本角色期望，是有限制性影響的。

C：家長也是阿，考完定期評量，就開始比較我家的孩子考得怎麼樣？有時候同班同學比完，還會去比較別班的同學，如果考的東西不一樣，第一個質疑的一定是家長。除非學校廢除統一的定期評量，不然如果一個學校出現這種堅持人本教育理念的老師，那麼學校、家長可能都會瘋掉，其他的老師也會有壓力吧。（訪 03-2）

因此，C 老師認為除非整個學校都能接受並配合改變，否則依照學生需求設計教材或是兼顧個別差異等理想，可能終歸是理想。

（4）D 老師的紙筆測驗、口頭問答、實做練習、肢體呈現、紙筆自評

D 老師的教學評量方式包括了紙筆測驗、口頭問答與實做練習、肢體呈現、自我評量等方式，頗為多元。她希望透過多元的評量方式，使不同特質及能力的學生能更有機會接受到他所擅長的評量方式，也符合人本角色在行動實踐上的要求。

在實做練習方面，D 老師曾於國語課，就某課的生字，請學生自行針對某一生字創作字牌，並上台解釋該字的部首、字義及用法，一方面可發揮學生創意，另一方面藉由字牌的創作，可對生字再次複習，而成果的展現則可了解學生對於該字是否懂得正確用法。

而自評方面，就是使用心情週記與反省單的方式進行，讓學生藉由問題的反省來對自我做出評鑑。需反省的內容除了課業還包括人際互動、班級事務等面向。猶如某次作文課，D 老師對學生的反省所做的引導敘述：

D：你（指學生）可以回顧你的人際關係，從四年級開學到現在，你在交朋友方面，老師每天抄「一句好話」給你，講了很多也是跟朋友有關係的，那你從開學到現在，你跟同學相處的狀況如何？你有沒有覺得你常常都得不到同學跟你一起玩的那一種交集？或者是，「ㄟ」，你每天來學校都很快樂，因為每天都有好多人找你一起玩，那你要想想看，我在學校、我在班上的人際關係好不好？這一點很重要（觀 04-1）。

這樣子的自評方式，理念上是要讓學生對自我能進一步的認識，藉由定期的反省來幫助學生澄清和了解自己的價值觀，而每天都出現的「一句好話」則具有道德引導的作用，對學生教化於潛移默化之中。而實際上，由於學生文字表達的能力高低不同，因此，採用書寫式的自評，所獲得的回應落差是很大的，有學生文思泉湧，而有的人則一句話都擠不出來，是美中不足之處。

而所謂的肢體呈現則是透過話劇表演或是透過動作、技巧的展現，去理解學生對於教師所要傳遞的知識是否有效的學習。例如 D 老師曾讓班上利用一個搭公車的短劇表現，配合上英文歌曲的演唱，讓學生呈現所學的知識，而此種評鑑方式的限制同於統整教學，皆須耗費較多的時間。

而口語問答方面，是 D 老師最常採用的評量方式，使用的比例高過紙筆測驗等，原因在於此種評量既能立即讓學生獲得回饋，又能配合上班上的儲金制度馬上給予獎懲。以下是某次國語課 D 老師針對課程內容實施口語問答的情況：

D：好一分鐘以後，問你（學生）課文的問題，把你自己覺得比較重要的地方，再多看幾次。甲生你很有把握了啲，不用看了啲？那我等一下問你你應該都會啲！好 時間到，課本蓋起來。【D 老師眼光掃了班上一圈接著說】我們這一課講的是有關達那伊谷這一個地方，我的問題有的是從課文裡你就可以看到答案，有一些你要自己去想。老師先問比較簡單的。【D 老師問了幾個題目後，接著又問】阿里山鄉裡面有一個村啲，達那伊谷溪就經過了哪一個村？來 17 號。

生：【站起來回答】山美村。

D：還好啲，後面這幾個人都很爭氣，都沒有害他們那一家扣錢，也沒有害他自己扣錢啲（觀 04-2）

在問答的內容上，D 老師除了會詢問課本中有明確答案的部分之外，也會加深去問一些思考性的內容。在問答時，知道答案的學生可以舉手，但不可向同學說出答案，若問過三位以上還無法說出正確答案時，D 老師就會點起知道答案的同學發表。能正確說出答案的學生可為自己及家族增加儲金的金額，反之，則會使自己的家族與自己的儲金都遭扣減，因此，當同學在回答問題時，每個人都是聚精會神的看著接下來會發生什麼事。

（5）小結

在四位教師的評量方式中，教師們會共通實施的方式是紙筆測驗，研究者認為紙筆測驗較其他的實做評量、肢體呈現、自評、製作影音檔案等的評量方式來得方便實施，且加扣分標準明確，是它被廣泛使用的主要原因之一。而四位教師另外也或多或少使用了其他的評量方式，也都朝著人本角色應使用多元評量的方向努力。另一點研究者認為值得提出的，是四位教師中，人本傾向最強烈的 D 老師，其使用的評量方式也最多元，顯示出她在理念與行動上的關聯。

但就四位教師最常使用的評量方式來說，還是傳統的紙筆測驗方式最常被教師們採用，教師們之所以會採用紙筆測驗的原因在於答案評判標準較客觀、加扣分標準明確、實施方式便捷、家長較不易質疑其公平性 等等，可以滿足快速、

客觀的需求，因此是四位教師一定會採行的評量方式。至此，四位教師在學生的學習評量上，所呈現的就是一種矛盾，他們一方面朝人本教育主張的多元評量方向努力；另一方面，對於象徵權威式的紙筆測驗，卻也最常採用，甚至將其視為最主要的評量方式。

第三節 教改下教師角色的實踐 - 教師權威角色的實踐

教師的權威性在傳統社會中，是被視為理所當然而存在的，文獻探討中，研究者已歸納出在今日教育現場裡，教師權威角色展現會體現在：要求學生上課、參加學校活動、考試、準備作業、要求學生遵守校規或班規、警告威脅、監督、制止、授權幹部、責備、指示、處罰、質問、與強調師生地位落差等行動上。

在本節中研究者將呈現四位教師在教育現場曾出現過的權威角色展現行為，資料蒐集是透過觀察與訪談而來，用來與文獻中的權威角色展現做一對照，以印證教師權威角色在現實場域中確實存在，並透過經驗性的資料陳述，試圖拼湊出在今日鼓吹人本教育理念的教育情境下，教師的權威角色，是如何實踐？而權威角色的實踐情況又是如何。

一、教師對權威角色的認知 - 以四位教師為例

對於何謂「教師權威角色」的看法，教師們在教師權威角色的認知上，呈現出不同的認知與解讀，這顯示出目前在教育現場中，對於何謂「教師權威角色」尚未有統一的共識出現，因為教師自身對於權威角色的定義各有解讀，因此對於同一種行為，有的教師會解讀成是權威角色展現，但有人卻不這麼認為，甚至，同一位教師，對於同一個行為，因處於不同的情境脈絡中，也會出現不同的解讀結果。

(一) A 老師對教師權威角色的認知 -

教師地位高於學生、教師出現強勢態度

當研究者問及 A 老師，一位權威的教師與和傾向於人本角色的教師，這兩者在他的認知中有什麼不同時，她毫不遲疑的說出了下面的話語。

A：地位上吧，在展現權威角色的老師，他的地位會比學生高，而人本角色的老師和學生的地位應該是平等的。(訪 01-2)

師生間地位的落差成為 A 老師界定教師是不是在實踐人本角色的判別標準之一。接著，研究者依據 A 老師課堂上曾出現過的行為，請教她是否是在展現權威角色，對於某些同樣的行為，A 老師卻認為行為的展現應該考慮教師做出該行為時的心態，而不是行為本身。

A：使用麥克風這一項，如果（教師）是為了壓過學生音量，那就是權威的行為，但是我使用麥克風並不是要壓過學生的音量，而是希望學生能聽

得到、注意到我講的內容，才不會因為沒注意到而造成損失，用意是為了提醒學生注意，所以應該不是權威的行為吧！（訪 01-2）

歸結上述，A 老師認知中的教師權威角色，其特徵有二：其一、教師在班級中的地位應高於學生；其二、教師的態度是強勢的。當一位教師出現兩種中的任一種特徵時，都可說為是在展現權威角色。

（二）B 老師對教師權威角色的認知 -

教師對學生進行單向溝通、命令

B 老師以「溝通」的方式作為是否在扮演權威角色的標準。當教師扮演權威角色時，在溝通上是傾向於教師對學生單向灌輸的模式，並且在概念上，認為此種溝通相較於扮演人本角色時的溝通，是較不用心的溝通方式。

B：權威的角色你就不用了（指溝通時不用很有耐心），權威的你就是一个口令一個動作嘛。所以權威和人本角色的差別，可能在有沒有用心的在溝通這個上面。（訪 02-1）

換言之，當教師出現由上而下的單向溝通，此種單向溝通被 B 老師以「沒有用心的溝通來陳述」，使得學生沒有表達自己的機會時，在 B 老師的認知中，就會歸為權威角色的實踐。也由於是單向的，因此常以命令的方式呈現。

（三）C 老師對教師權威角色的認知 -

教師對學生進行單向溝通、命令、施展懲戒、擁有專業

C 老師與 B 老師一樣在教師權威角色上都提及單向溝通，學生在教師的單向傳輸中，只能扮演接收者的角色。此外，對學生進行懲罰，此種教師對學生施展懲戒的行為也被 C 老師歸為權威角色展現。較特別的是 C 老師還提出教師因知識所給人的一種權威感，或可稱之為教師專業的權威。

C：嗯，老師的權威角色，如果是在講行為的話，應該是指老師所說的東西，學生要接受，不可討價還價吧，像是教師說要往東，小朋友就要遵守往東，不能說要往西。或者是當老師在處罰學生的時候，也是在扮演權威的角色。但是，有時候，有學問的老師也會讓人覺得很有權威。（訪 03-1）

在下面的談話中，是 C 老師進一步解釋教師權威，C 老師提到了「自由」的概念來表示，這與 Rogers 在強調人本教學時所說的自由學習有異曲同工之妙，只不過在這邊，C 老師把「給學生很少的自由」視為教師權威的彰顯，而 Rogers 是把「讓學生自由學習」視為教師人本角色的實踐。

C：如果我們給學生很少的自由，要學生照老師的決定去做事或要遵循老師的命令，就可以說那個老師次在扮演權威角色。不過其實有些老師雖然很權威，但是不會讓人家覺得很兇，雖然是這樣但學生還是會敬畏老師，那種老師大概就是氣質吧。（訪 03-1）

除了給學生極少的自由，要學生遵循老師命令的單向溝通是屬於教師權威角色之外，教師自身所散發出的領袖魅力有時也會使得教師看起來很具權威性，因此 C 老師以「不很兇」但「會讓學生敬畏」來形容具領袖魅力特質的教師。

(四) D 老師對教師權威角色的認知 -

教師地位高於學生

D 老師認知中的教師權威角色可由她所譬喻的「母親角色」來一探究竟。

D：那當媽媽的那個角色就是我覺得有很多事情我認為他應該這麼做，那或者是關心他、照顧他。當媽媽的角色就會覺得說，好像我用比較有一點權威的方法跟他講話。(訪 04-1)

在 D 老師的權威角色認知中，並不像前三位老師那般的明顯的強調師生間地位的差距，一位母親的角色就足以說明教師權威，而這種教師權威中還包含了關心與照顧。雖然 D 老師並未強調母親角色的地位高於學生，但她曾於訪談中以「姊姊的角色」來與母親的角色做對照，因此，研究者認為母親與姊姊並列時，則明顯的以母親角色來比喻其教師權威角色的 D 老師，另一方面也點出了教師權威角色是呈現在教師地位高於學生的方面。

(五) 小結

歸納上述所言，在四位教師的認知中，教師的權威會展現在高於學生的地位、教師的強勢態度、教師由上對下進行單向溝通、命令學生、施展懲戒等方面。此外，教師擁有專業的時候，也可能會出現權威，教師具有領導魅力時，也會出現權威。在四位教師的權威角色定義中，有些部分是某幾位教師重疊，如：強調教師的地位高於學生、單向溝通、強勢命令的態度等，而有些部分則只有一位教師提及，如：懲戒、教師專業性、領導魅力。

將四位教師對教師權威的定義與本研究建構之定義相對照時，命令³⁷、懲戒、強調師生地位差距、強調教師專業等皆包括在本研究的教師權威角色展現範圍內，此外，要求學生上課、參加學校活動、考試、準備作業、要求學生遵守校規或班規、警告威脅、監督、制止、授權幹部、責備、質問等項，則是四位教師未言明的部分。

但在之後的實徵資料中，仍可看到四位教師在上述未言明部分的行動實踐，因此，未言明的部分，如：要求學生上課、對學生進行考試、警告威脅學生、以及授權幹部等行動，可能是教師們因不曾仔細思考教師權威角色，臨場反應下的回答。又或者這些未言明的部分，其實是四位教師們視為理所當然、習以為常的「例行事務」，因此無須特別言明？甚至這些未言明的部分可能早已成為學校文化的一部份，因此教師們不會特別意識到要求學生上課、對學生施以考試、警告

³⁷ 在此教師們提出「命令」一詞，研究者將其與文獻探討部分，教師權威幾色實踐行為的「指示」一詞等同，因兩者皆是公布指令來使學生遵循。

或威脅學生、授權幹部等行為其實也是教師權威展現之所在。

二、促成教師權威角色的因素與教師權威角色的實踐

接下來將就促使教師出現權威角色的因素的實徵經驗做出歸納，最後並透過現象描述，進一步指出教師權威角色展現的模式。

(一) 促成教師展現權威角色的因素

在文獻探討的部分，曾歸納出促使教師展現權威角色的因素包括：1.師培系統(此處指的包含教育學程的教授與國小實習指導老師)對於教師權威形象的塑造，與權威角色展現的要求。2.各界(包括校方行政人員、教師同儕、家長、學生、教師自身)對教師秩序管理的期望，即使透過權威的方式也是可接受的。3.教育編制限制影響教師的教學方式趨於採取傳統權威式的教學法與師生互動。4.傳統價值觀對教師權威角色的期待。

而在四位教師的實徵經驗上，對於教師權威角色的出現，促成的因素歸結如下：

1. 教師自我期許

當一位教師會期望做好班級經營、秩序維護，或者是教導學生使其課業進步，甚至是對於教師自我權威形象的維持等等，我們就可說這位教師對於自己的教職有所期許。A 老師與 B 老師在訪談中，都曾對研究者說出他們對身為一位教師的自我期許

A 老師是位心思相當細密的女性，富有極高的責任感與使命感，她曾說過：「教書也是一種良心吧！反正也沒有人會知道你在這個班級付出多少阿，出去在跟同事的時候大家也都不曉得，可是我覺得，反正就是良心事業啦！(訪 01-1)」

基於這種身為教師的使命感，A 老師認為不應該因為學生的家庭因素或課業成就而放棄任何一位學生。

「良心事業」一詞，常被用以形容教師的工作。因為以往的教室是外人難以窺知的，所以教學認真與否端看教師個人良知，故謂之「良心事業」，也正因為良心是無法明確評鑑出，因此教師被假設為「一群有良知的人」換言之，是被假設成「具有高道德標準的人」，研究者認為 A 老師在訴說此語時，對於自己是存在著較高的道德期望的，此觀點在現場觀察中藉由一條又一條的記事單與繁雜的作業、繁複的課業訂正、外加的銜接課程、補充教材中，得到了她致力於良心事業的印證。

A：【看著桌面上提醒自己未完成工作的小紙條，持續的笑著說】我就每天都很多狀況，每天都要慢慢解決，很多事情【笑】，像排很多考試、要求學生寫很多作業阿，然後完成的就劃掉劃掉這樣。(訪 01-1)

但也由於認同這種教師形象，A 老師變成需以傾向權威的態度不斷控制學生進度、監督學生行為，這讓 A 老師的人本情感投入相對的變得較不穩定。

A 老師對身為教師形象自我期許，有一部份也是來自於她對國小階段時某

位教師的形象，因此當 A 小姐成為一位教師時，她成了自己小時候那位教師的翻版。

研：【笑】所以你當老師之後，你就變成他的？

穆：翻版。沒有，是覺得說對學生有幫助啦。其實小朋友並不是真的笨阿，我覺得小朋友其實很多我不覺得他笨，像某某，他根本就是沒人關心，又欠人家關心，反正就覺得說他的事情就這樣。我就跟他們講說，五六年級你們還來得急救阿，如果你們到國中之後就很難救了，因為較去可能沒多久，一開始是常態，後來可能就編班了，然後，以前國中老師哪那麼認真？還會逼你說這個作業怎樣、那個作業怎樣。然後就一開始背邊到放牛班以後，從此就慘了。再也爬不起來。

研：所以其實你做這麼多，只是因為你希望他們好。

穆：不然我要幹麻做那麼多事。（訪 01-1）

至於 B 老師，則是期許自己能對班級的秩序與學生的行為進行適度的管教。

B：因為現在不能體罰阿，可是現在的學生你不體罰你怎麼教阿？【研：嗯】這裡其實也不叫體罰，這較疼、暫時【研：暫時性疼痛啦】對押，嘿，現在學生，你如果要，真的你如果有耐心要把他教好，你一定會想辦法要讓他跟其他同學一樣，你雖然不會要求他到最好，但是你最少會要求他公平嘛。（訪 02-1）

由於是良心事業，所以 A 老師盡力的去教導學生、要求學生，由於想把學生教好，所以會透過施以暫行性疼痛來管教學生，這些教師對自我期望的期望，再加上對學生課業的要求與秩序方面的要求，使得教師趨向於展現權威角色，透過權威角色的實踐來達到提升學生學業成績與班級秩序維持的組織任務。

2. 校方行政人員對教師角色的期待 - 試論教師權威角色

校方行政人員對於校內教師，會存在許多面向的角色期待，不同的角色期待牽引著教師的決定與行動。在學校中，校園倫理一直是重要的議題之一，如何讓教師有教師的樣子，讓學生有學生的樣子？教師如何對學生循循善誘、諄諄教誨，學生如何尊敬師長、謹守分寸？在這之中，師生間的分際拉大了，地位也顯出高低，教師的形象成為學生追隨的、敬仰的形象，至此大致符合和傳統中所認同的校園師生關係。

由校園倫理開始，校方行政人員普遍形成對教師權威角色的期待，再加上對校園整體和樂、適宜追尋學問等氣氛的要求，在實際面就會產生對學生課業與秩序兩方面的要求，但在實徵材料中，研究者所觀察、蒐集到的資料僅有對秩序要求這方面的資料。

在研究者的實際經驗中，確實也曾聽聞學校對學生課業期望造成教師以權威的方式強加學生學習的事例。如：為了使學生在課業上達到一定的程度，而要求教師增加學生在某些學科領域上的練習次數，或是利用午休時間對學生課業進行補強的要求等等。

在校方對教師應達到維持學生秩序的任務方面，C 老師於某次訪談中表示

「學校自己也會期待老師管教破壞規矩的學生（訪 03-3）」，言下之意，若班級的學生規矩欠佳時，多數的教師會在學校的「關切」下，對自己的班級進行更嚴格的管教，其權威角色也在強化管教的同時強化了權威性。

在 A 老師的身上，可以更明顯的看出一個學校行政人員在對教師應達成維持學生秩序的任務上，所做的介入。陳述如下：

A：上一次開會時，校長與主任們不是說五年級晨光時間教學很吵？然後常主任就在暗示我們班那個婷婷走來走去管秩序，但是他【指常主任】說什麼寫功課、寫功課，我覺得沒有阿。（訪 01-3）

A：常主任那種語氣就是在責怪你，你沒有把班級顧好。他昨天就這樣，在教室當場跟我講說，意思是說你沒有把班級顧好這樣子，所以我就有一點對班上的小朋友發脾氣。常主任剛剛在朝會講的，我從以前到現在都已經在班上對學生講過了。可是問題是到最後你看，到最後還是導師要負責任阿，常主任不會去想說義工媽媽說「學生秩序不好」，那是因為義工媽媽本身的問題怎麼樣的，他【指常主任】會覺得說這是班級經營的問題，導師對學生要求的常規好不好的關係。我覺得那種感覺好像就是常主任到哪裡去，無論是義工媽媽上課時怎麼樣的表現，主任就是歸咎你，就是導師帶不好，所以其他的人來上課時，班級才會這麼難帶。（訪 01-3）

由上面的例子，看到的是學校行政人員對教師班級常規控制的要求，行政人員透過公開的陳述，雖沒有具體指明是哪一個班級，但對發生秩序脫序的該班導師而言，已足以造成壓力。承受壓力的 A 老師，回到班級後，以更權威、更嚴厲的方式來對待班級的學生，藉由更緊縮的控制，達到校方對於教師應掌控學生秩序的組織任務期望。

對於學校行政人員，對教師在要求學生遵守秩序與提升學業表現的期待，D 老師也曾表示此種干涉會使得教師放棄一些自己原本的理念，而跟著學校在乎的部分前進：

D：有時候你心裡面想做一些事情，但是每個學校她們的時間限制或者是長官或者是校長她們在乎的都不一樣，那你會因為進了這個學校，所以你會犧牲掉自己的理想，然後順著她們比較在乎某些部分，像是要求環境區域的整潔、良好的班級秩序、好的學習成果等，就跟著去走那樣子。（訪 04-2）

校方對班級秩序、學生成績要求、配合校方學期行事等方面的要求，使得 D 教師在時間有限，但期望帶來壓力的情況下，也會在某些時候對學生展現較權威的管理態度。

3. 家長對教師角色的期待 - 試論教師權威角色

當家長們將孩子交付給學校時，在大多數的家長想像中，同時也是將孩子的生活管教、課業監督之責交付給教師，這也是社會上普遍存在的認知，當社會上出現青少年犯罪或相關的課業問題時，社會輿論在多數的時候，都會提及應從學校教育著手改善。此種教師負有管教、督導學生之責的認知，存在已久，被視為

理所當然，研究者以為這也是傳統中對教師角色的價值取向。

此外，家長會期盼教師的權威角色，也可能是為了能符合就業市場運轉的規則。在就業市場的規則中，文憑仍具有一定的影響力，擁有明星學校文憑者，可能有較大的機會取得社經地位較佳的工作，文憑既然有其影響力，則家長就會期待教師能強調學生的課業成果，希望學生能有更佳的課業成果，以擠進明星學校。為了得到好的課業成績，學生的使老師強調成績，強調成績就會掌空秩序... 一層層討論

既然要生活管教、課業監督，多數的教師就會在家長的期待下，為負起約束與監督的責任，而使用權威的方式來進行生活管教與課業監督。

在四位教師中，研究者蒐集到 B 老師、C 老師與 D 老師對家長期待教師展現權威角色的看法，呈現如下。

B：那家長，因為我們都了解只有那少數、少部分幾個啦，那幾個家長有時候他可能很忙阿，沒有辦法管教阿，她們有時候可能也很希望我們代為管教（訪 02-1）

B 老師指出的是部分家長因為自己很忙碌，沒時間管教學生，因此會希望學校的級任老師協助管教學生。希望能使學生守秩序，有良好的生活習慣與遵守規範的習慣。在研究者的實際經驗中，家長會希望教師能將學生在校發生的問題行為或課業、人際困擾，甚至是受傷情況，都能主動告知，也確實有家長曾向研究者表示過，請老師「嚴加管教孩子」或「不乖就盡量打」之類的言論。

D 老師則表示，部分的家長會像教師請教如何管教孩子，並接受她的建議，這樣的互動方式讓 D 老師覺得教師的權威性仍是存在的，並未減少。

D：嗯，我這樣想也是從我開始任教以後，這樣子想起來，我都覺得沒有什麼感覺。就是家長都會蠻接受我的建議，如果說小朋友有什麼問題，都會問我說那要怎麼辦才好？對押。（訪 04-1）

在課業監督方面，C 老師以「聯絡簿」此項作為例子，陳述家長對教師透過權威角色來要求學生課業表現的期望。

C：學生的聯絡簿如果弄得太髒的話，也會被我唸，因為聯絡簿家長每天都會看，如果不要求這些東西，到時候家長可能會認為老師對學生都沒有要求。（訪 03-1）

研：你指的「要求」是指哪些方面，可以講具體些嗎？

C：像是字體是不是端正、有沒有愛惜簿子這方面的，算是一種書寫能力和態度上的要求吧。如果平時老師什麼都要求到了，可是最基本的聯絡簿卻不管它，那樣家長還是會覺得老師不夠用心教學生，我聽說有些家長背後就會怪某些老師沒有親自簽名，只叫學生蓋章。（訪 03-3）

未能在聯絡簿中善盡監督之責的老師，會被部分家長怪罪，這種輿論，除非老師對身為一位教師沒有期許，否則或多或少都會對教師行成壓力，進而督促學生在課業方面的表現，如：字體的端正與否、有無錯字、抄寫完不完備之類的。

另外，課業監督除了看教師是否有善盡要求之外，部分家長也會期待教師能

將監督的結果具體的表現在孩子成績的提升上。C 老師就曾表示「家長還是重視學生成績，愛比較。(訪 03-3)」這樣的態度，使得教師們每逢學校的定期評量³⁸前夕，為了讓學生考出好成績，仍然會加重學生寫考卷、小考的頻率，希望藉此達到「反覆練習以致精熟」的程度。

4. 學生對教師角色的期待 - 試論教師權威角色

儘管部分主張人本的人士認為學生是教師行使權威角色下的受壓迫者，但在實徵研究中，研究者卻發現，部分的學生，自身也會對教師的權威角色產生期待，此種期待可能源於以往經驗中，體驗過教師管理秩序的經驗、也可能源於家長口中認為教師應如何為之，而學生在聆聽之後產生的教師形象、而更實際的，可能是學生在尋求教師指引、教導上的需求。若教師無法成功的建立起在班上的權威形象時，他在班上的地位可能會產生動搖，換言之，學生們可能會忽略教師的存在。

下面接著呈現研究者在現場觀察到的，學生對教師權威角色之期待。

現象一、

A：實有時候黑板上出現幹部登記遲到跟未訂正作業的同學號碼，像阿仁常常遲到，我不想一直處罰他，會偷偷將紀錄擦掉，可是有些自己能達到標準的小朋友會催促我要對阿任進行處罰，我不得不處罰他，不然學生就會開始不服氣了。(訪 01-2)

現象二、

B：作業你要大家都一樣，那學生的字醜或者是漂亮那是另外一回事啦，另外可能是你對於學生的要求，他沒有交，沒有交，老師就一定要做處理阿，不然一個沒有交，兩個就跟著沒有交，兩個沒有交就跟著三個了，再來第四個、第五個，陸續的全班只剩下一半交，那你的班級經營怎麼辦？(訪 02-1)

這裡可分兩部分來看，在 A 老師的部分，可明顯的看到學生期望教師展現權威來控制班級常規的現象，A 老師為了讓其他的同學服氣、維持住小朋友對老師的權威感受，只好迫於無奈對那些時常犯規者施予懲罰。

而 B 老師的部分，可看出若教師無法有效約束學生時，可能會使學生忽略教師的存在，因為違規不會受到任何的影響，所以仿效者可能會越來越多，為了避免班級常規崩壞，教師只好透過權威角色的方式來強迫學生達成班上的共同規定。

5. 教師權威傳統的影響

傳統的教師權威形象，在部分的家長與教師心中，仍存在著影響力。以每年都舉行的祭孔大典為例，對於至聖先師的祭拜，仍是民間習俗中的例行事務之

³⁸ 此處所指的定期評量是指每學期一到三次的「定期學習評量」，是九年一貫課程實施後的評量名稱，形式上與以前的「月考」或「段考」一樣，都是在學期中，固定於一段教學期間後，所舉辦的全校性紙筆測驗，只是定期學習評量的實施次數不像以往，約一個月固定施測一次，其考試區間較彈性，可能一學期一次獲一學期舉辦兩次。

一。而「拔智慧毛」的活動，則是孔子這一位教師，被神格化的結果：一根平凡無奇的牛毛，在祭拜過孔子後，就成了能增添學子智慧，使其考試順利的「智慧毛」，每年拔智慧毛的活動，都是熱鬧非凡，人潮洶湧，之後因場面太過混亂而改以發餅食代替³⁹。這顯示的是部分國人，對教師的知識權威仍相當推崇。

當教師自身也對傳統權威有所認同時，那該位教師也就可能在自己的角色實踐上，實施權威角色的實踐。此言，在 A 老師與 C 老師的身上，都得到了印證。

A：以前的教育比較權威 之前我讀 A 國小，很嚴格嘛，【研：對呀！A 小的老師很嚴耶，我到現在還有聽過相關的說法】對呀，然後就你出去之後，上到國中去，就很明顯的感覺，你就是好班的，一 就是好班的，你的字比人家漂亮，然後程度也比人家好，那就有差了。（訪 01-1）

由於之前的權威式教育讓 A 老師學得自己真的從中獲益，因此當 A 老師成為一位教師後，她也以相近的模式，來對學生做出要求。

在 C 老師方面，他指出對傳統教師的印象，是一種充滿權威的形象，此種形象在某種程度上也獲得了 C 老師的認同。

C：我就想，當我是孩子時，老師的話是多麼有權威性，學生根本就不敢跟老師要求東要西求的。（訪 03-1）

因為認同，所以在 C 老師的觀點中，教師的權威性也了存在的必要，她也在實踐中加以展現。

C：重要吧！像剛剛說的，恩威並濟呀！如果沒有權威，你的威就濟不出來了（笑了出來），你如果沒有權威，孩子、家長根本就不用你，如果你在家長心中沒有權威性，那樣你對孩子的處罰很容易被看成是找孩子麻煩，對孩子也是那樣的。他可能會表面服從暗地裡亂來。其實那種權威應該是讓人信服的權威吧。（訪 03-2）

6. 教育體制的限制

教育編制所引起的問題，也是促使教師以權威角色來解決困境壓力的原因之一，在之前文獻探討的部分，研究者曾指出教育體制的問題包括（1）師生比的差距造成教師難以落實兼顧個別差異的方式，使得部分教師選擇以較易實施的權威角色來進行班級秩序控制與學生課業監督。（2）教室空間的侷限，使得多數教師為維持教室內的秩序，避免因嘈雜影響集體教學或個別練習，因而傾向於採取權威式管理。（3）升學管道的固定化，使得學生儘管在國小階段獲得鬆綁，但放眼未來仍須回到競爭的升學場域中，因此部分國小教師仍會受到升學取向的影響而對學生的課業成績產生要求。

在研究者的訪談中，B 老師曾指出學校硬體與整體設計上，對於教師人本角色的實踐會產生限制，現今的校園空間規劃，仍是依照昔日權威式的教學需求所設計。

B：嗯，基本上現在的整個硬體和我們學校的整個設計，都沒有辦法配合，所以我們只能根據比較軟性的來搭配啦，沒有辦法都像開放教育的學校

³⁹ http://www.gio.gov.tw/info/festival_c/teacher/fur.htm

一樣，完全開放，現在的學校設計，依照的是以前權威式教學，那種需要，做出來的設計。(訪 02-1)

此外，其他的三位教師並未明顯的提及到教育編制的限制，研究者以為，四位教師其實都有感受到學校、家長等方面，在升學取向下對教師權威角色的期待，但因為教師們都將其解讀成是「人」的層面之限制，未將其與教育編制的層面做連結，其實，課業要求的主要來源之一，即是升學需求，但因國小距離升高中、大學仍有一段時間上的距離，因此對教育體制的感受較不明顯。

(二) 教師權威角色展現模式

不同的教師雖然都有各自的班級經營理念，但在某些方面，教師們卻會不約而同的出現相同的態度或行動，這其中，有些態度或行動是屬於本研究所界定的權威角色範疇之內，也是本研究欲探討的部分，以下將就研究者透過觀察、訪談，對四位教師師生互動，分析出教師權威角色此部分的實踐模式如下：

1. 要求學生遵循規則模式

教室中的教與學若要順利進行，那麼促使教與學能順利進行的規則就顯得重要了，在現實的教育場域中，此套規則往往意味著校規與班規，教師們藉由要求學生遵守規則，以達到使教學更順暢的目的。規則包括了訴諸文字者以及口頭發佈的形式，一般而言，班規多是在班級內發揮作用，而校規是學校每個班級要共同遵守的。

在之前討論 C 老師的人本角色實踐時，感受到限制人本角色的因素包括了學生對教師公正角色的期待、家長對成績的重視、校方學期行事安排的規範、時間與空間上的不足，上述的因素使得 C 老師認為在現行的教育體制中，人本角色是無法全面落實的。

那麼對於人本角色實踐不足之處，C 老師提出了另一種傾向於權威的論調，吾人可由下面的對話中感受到 C 老師的觀點：

研：如果光靠人本的理念、人本角色的實踐，在你的教學經驗中是不足的，那麼你覺得應該要再放入些什麼？

C：要約束阿，像是班規、校規等等的，你看大人們，還不是要受到法律的規範，人的社會本來就是這樣，人本的用意還不錯啦，可是如果發現學生朝錯誤的方向前進，或是可能會對自己將來造成損失時，老師應該要去提醒甚至是去阻止學生前進吧？

研：你說的錯誤方向是指？

C：喔，就是學的東西或做的事，無法在目前的體制下生存的時候阿，那就是錯誤的方向。(訪 03-2)

從上述的言談中，校規與班規被 C 老師比喻為學校中的「法律」，可見其重要性，而校規與班規的目的在於規範學生，使其合於現今的體制。

另一方面，A 老師同樣的也很重視對學生的班規要求，她是如此敘述的：我最擔心的是他們到六年級之後，那個叛逆心越來越強，現在沒有把他們，

就是說剛開始的時候累一點，把他們全部都養成負責的習慣，到六年級的時候會越來越皮，根本管不動。我看過王老師的班壓，有時候我就會覺得雖然他們的程度不錯，語言程度很好，然後感覺程度真的蠻不錯的，可是在很多方面可能是因為老師很忙，所以在一些小細節，老師沒有管到，所以越來越嚴重，越來越嚴重，然後常規就再也轉不回來了。（訪 01-1）

對於學生規矩的建立，A 老師認為應該在一開始就嚴格要求，透過嚴格的要求，在各種細節上的注意，才不會在經過一段時日後，教師發現無法控制學生。當教師無法控制學生時，可能會因此而受到學校對教師帶班能力的質疑。

對規則的要求與落實，以 A 老師某次的數學課為例：當 A 老師在講解數學解題步驟時，有學生發言，A 老師做了下面的回應。

A：好，接下來呢，我們來看數學的部分【德德此時喊了聲「老師」，打斷 A 老師的言談】，數學的部分【老師的眼光由全班轉向面對德德】，我現在在講話，你嘴巴閉起來，等到我講完你再舉手問。（課 01-3）

同樣是為了使流程順暢，C 老師在處理班級事件時，也曾透過對規則的要求來達到使流程順暢的目的。

C：嘴巴閉上，我現在處理甲生的事情。【有學生持續在講話，C 老師轉向他，對他說】你沒有舉手，請別說話！【那位同學馬上閉上嘴巴】（課 03-1）

由 A 老師與 C 老師使用此模式的行動中，也可看到班級規則在這之間被重申與強調的情形。

再以「要求學生專心上課」的規則為例，教師在要求學生上課的部分可概分為態度、行動與內容三方面，在態度上，教師會要求學生專心，體現在行動上就是能跟上班級的教學節奏，而內容上，則是學習教師為學生決定的教材。研究者所蒐集到的資料，僅呈現內容方面的材料，分析如下。

C 老師的見解中，要求學生接受某種特定類型的知識，上某種特定的課程，是為了讓學生能在現今的環境中更容易生存。

C：你想，如果有一個老師他真的很相信人本理念，然後讓他的學生各依性趣去學習、發展，那些學生可能一開始是快樂的，因為學到的東西都是她們想學的，可是換了班級或是畢業以後呢？他還不是要回到這個社會？還不是要升學，除非你家像那些森林小學的家長一樣有錢，國內不能升學還能去國外，不然你的高中升學、大學升學還不是有統一的學科，你還不是要回來看教科書裡面的那一些知識，可是已經來不及了呀！因為你的時間已經花掉了，然後最後你就會覺得痛苦，因為你沒法子現在的教育體制下競爭。

對於規則的守護，A 老師曾於訪談中以隔壁的王老師為例，提及王老師對要求學生專心上課的作法。

A：像 c 班也是這樣子，他們的王老師就說有兩組在課業上根本就是跟不上。然後，同一組中，有的人就是好朋友，上課時就一直講話、一直講話，所以老師就要把他們拆開。（訪 01-1）

此外，D 老師雖贊同盡量以學生為中心，但並不是無限上綱的只重視學生的喜好，因為對於學生是否真的有能力知道自己想要什麼？是否真的能在不靠成人引導下達到自我實現？在她看來，並不如 Rogers 那般的樂觀。

D：我們以前在幼教系讀的那一些人本的學校她們的精神，還有他們的做法就真的是做到都很以學生為中心，它可以自己決定自己要做什麼，他就算什麼都不做老師也不會覺得他在打混，因為它們相信小孩子決對可以知道自己要的是什麼，那他們的人本就是以一個相信小朋友是善良的，然後相信他們可以自動，他們都很相信學生，但是我們現在可能沒有辦法做到這種程度，因為基本上來說我們對學生的行為還是有一個存疑，像是真的有這個能力知道自己該要什麼？所以我們都會替他們做主阿。（訪 04-1）

由於顧慮到學生自我判斷力的成熟與否，D 老師並不願意徹底的放手讓學生完全自由的學習，在某些教材內容上，她與 C 老師一樣，認為是必須要替學生決定、教導給學生的。研究者認為此種現象普遍存在於國小教師的認知中，因部分教師會認為小學生的認知及判斷力並不成熟，所以不能放手讓學生自行決定、自行作主。

放眼整個大環境亦是如此，在家庭中父母會認為孩子還小，不能放手讓孩子自己去摸索，因此大人們往往會代為決定孩子的行動，以減少孩子犯錯的機會。研究者以為這是社會認為成人權威需存在的思維落實在教育場域中，使得 D 老師在學校中也認為教師應在某些時候展現權威角色，代學生決定某些他們「沒有能力」作主的事情。

至於在班級常規方面，A 老師表示良好的常規控制，可以產生一個好的上課環境，此種論點與之前文獻探討所言，班級常規控制的好壞，常被部分人士認為會影響學生學習效果的好壞。

A：有時候就覺得說，反正你常規控制的好，小朋友才有一個好的品質可以上課（訪 01-1）。

當「好的常規控制」等同於「好的上課品質」時，一位希望自己能善盡教師職責者，就會將大部分的心力放在要求學生遵守規則上面，而在多數教師的心中，權威式控制又是最快速的方式，因此，教師的權威角色展現就由此展開。

2. 言語控管模式

教師對學生以語言的方式進行行為或態度上的管理時，即可將該教師視為是此模式的行為展現，在研究者蒐集到的資料中，言語控管的模式透過責備、監督、制止、警告、威脅的形式出現：

（1）責備

在師生互動中，為了指正學生，D 老師會出現責備學生的權威行為，對於責備學生一事，她區分為公開責備與私下責備。

D：責備的時候，分公開跟私底下來說好了。私底下的責備當然就是我會顧慮他的心情，然後我會顧慮他的立場，私底下當然就是顧慮眼前這個。

那如果公開責備的話，就會顧慮很多其他人，會不會引起反效果或者是顧慮這個學生的心態，如果被我責備後他還嘻嘻哈哈的，那他是不是覺得老師的責備對他來說不痛不癢，甚至還讓他好像什麼，ㄟ，引起大家的注意阿，出盡鋒頭阿，就是，會想很多的，會不會有負面的效果這樣子。(訪 04-1)

兩種責備的效果不同，D 老師會特別在意學生的感受，深怕學生會受傷害或者對其他的同學是否會造成其他的不良影響，因此在策略的使用上她較少使用公開責備的方式對待學生。

D：我還蠻少公開的責備，除非就是真的覺得很生氣，太過份了，一而再，再而三然後大家也都知道他天天什麼事情沒做好，那可能就氣起來就會在大家的面前罵他這樣子，還會順便提醒其他人說，都要幫老師監督他，怎樣、怎樣的。對啦，大概這樣子的情況我就會公開責備。或者是ㄟ，很基本的本分沒有做好，然後讓其他的人來告狀了，這樣子的事情，我也會在其他人在場的時候當場罵他這樣子。(訪 04-1)

上述這種一方面因學生態度不見改善而不得不改採較權威式的角色對待學生，另一方面又擔心被責備的學生受到傷害或對其他的同學造成不良影響的兩難，D 老師所扮演的權威角色，或可說成是「人本式的權威角色」，在展現權威的同時，心中卻是相當人本情懷的。

相較於 D 老師比較溫和的責備，A 老師的責備就嚴厲多了，以某次 A 老師的課堂觀察為例。

A： 文文，國語習作最後一大題，你沒有寫，給我空白！補充一阿，你給我空白，(語氣加重)還給我空白！我教室後面有沒有貼？【班上少數的小朋友回答「有~」】叫你自己去看，不會看喔？眼睛拿來做什麼的？我幫你找好，叫你看，你給我空白？現在去看！看完之後到我桌上拿你的國語習作，拿好之後拿到你的座位上去寫(課 01-4)

A 老師在上述的談話中，是屬於公開責備，當時班上的氣氛是相當低迷的，責備時以聲調、表情與嚴厲的用詞，使得學生感受到事情的嚴重性，因此被指名的學生就會馬上展開補救的動作，而他的學生則怕再引起老師的不滿，而變得安靜、乖巧，甚至連回答老師的問題時，都只有少數的同學輕輕的發出聲音回應。

其實在教室中，多數的教師們在責備學生時，會配合上「假裝生氣」、「假裝嚴厲」的方式，使學生意識到「老師生氣了！」、「事情似乎頗嚴重」的情況，以收到立即警惕學生的效果，這就是下一段落的敘述重心所在。

(2) 警告、威脅

根據研究者的經驗，多數教師會在學生分心，或是舉動、聲音足以影響班級秩序時，發出警告與威脅。以 A 老師為例：

A：來，【A 老師發現有小朋友在課堂上玩東西，對他說】你在玩什麼？ㄟ？
【音調升高】你是來學校上課還是來學校玩的？那你自己在家裡玩就好了，幹嘛來學校？【語氣變得不悅】(課 01-1)

若警告有達到改善的效果，則動作到此為止，若警告無效，接下來可能會出現處罰的動作，因此，言語控管模式下的警告、威脅動作有時可視為處罰模式的前奏。

以 B 老師為例，他常會先出現「警告」的動作，才進行懲罰，而說話時的語調雖不激動、嚴厲卻充滿了壓迫感與威脅性，對學生而言，此種近似戲謔式的語法使得同學又愛又怕。

B：我還是聽到有聲音喔。【班上音量減小，B 師抬起頭看了一下說】第一組警告一次。第三組警告一次，第二次，第三組第二次啦，你的嘴巴可以閉起來吧。【班上的小朋友完全閉上嘴了】有事情請舉手，沒事情的你可以做自己的事。

B：喔，好吵，我發現很吵，哪裡？第三組一個又，第二組警告一次【聲音逐漸轉小】第三組再警告第二次，一個又了還在講？（課 02-2）

有趣的是，由於個人風格使然，B 老師有時會在責備之後，態度出現一百八十度的轉變，轉而誇獎能達到規則的學生，此種轉變常使學生覺得剛剛的責備好像是老師在演戲一般。

B：你看我說要語詞乙本，他馬上跑出來，就是喜歡這種同學阿。【班上幾乎無雜聲】知道老師的心在想什麼，【有小朋友在笑】會看老師的臉色，其他的像什麼一樣啊？【語氣不悅的說】老師跟他講了還不懂，叫你掃地還不會掃，叫你要小考的數學簿上面不要寫答案，你還是要寫答案。叫你上課要認真聽，你還不認真聽。下去檢查還不會。太棒了【語氣轉好，轉高昂】，就是要（像該位拿出語詞乙本的同學）這樣。（課 02-2）

在責備或處罰學生時，B 老師會展現出權威的一面，他並不擔心學生或家長的反對或質疑。由於 B 老師曾在非正式訪談中提及他會事先打聽有沒有「比較麻煩的家長」⁴⁰，而在與其子女互動時，較注意言行。

因此研究者推測，B 老師已於過去的經驗中學得如何一方面施展權威角色，另一方面不讓家長有事例可抗議其權威角色展現。但此舉已明顯的將特定的學生貼上標籤，對於這些學生，教師特別待遇究竟是好是壞，是相當難判定的。

至於 D 老師，她並不認為權威角色是班級經營或控制秩序的必要手段。但在人本關懷的態度行不通時，她還是會出現權威的角色。

研：那比如說好話都講了他還是不聽，你用權威的，那這樣子你會覺得有效果嗎？

D：我會覺得效果可能沒有辦法持續很久，我們班有一個作業常常都不交，這件事情從上學期到現在一直都沒有改善，然後我有時候跟他講好話，有時候跟他講比較不好聽的話，有時候很嚴厲，有時候我會甚至跟他講

⁴⁰ 所謂「比較麻煩的家長」是指很顧惜子女，對於子女感受相當注重的家長。當教師對其子女說話說得重些或嚴厲些，家長就會到校關切，而堅持小孩不能被打的家長也屬於此範疇。對於這些家長的子女，教師往往在互動上會變得比較小心，盡量不去讓學生感受到威脅感或不悅，以免滋生事端。

說「難道你希望老師都不理你嗎？」就是好像使出殺手 這樣子，讓他知道事情的嚴重性，就是各種情境之下好像都用不同的話來跟他講，那我會試試看他會比較接受哪一種，（訪 04-1）

採用傾向於關懷型權威角色的 D 老師認為強制的權威並不能對學生產生很持續的效果，因此在其理念中她會不斷的變換角色來測試，看何種方式最能對學生產生改善行為的效果，但縱使認為權威角色的效果不彰，D 老師仍會在某些情境下選擇以權威角色對待學生，這種不信任權威效果卻又主動選擇權威角色的矛盾，或可說是另一種權威角色扮演上的吊詭。

3. 營造班級層級模式

教師權威角色的展現，從四位教師身上所蒐集到的資料中，另可分析出營造班級層級模式，此處所指涉的「班級層級」是指將教師與學生在班級中的地位差距撐開，使得教師地位高於學生的情況被突顯出。此外，師生不僅在地位上被拉開，在權力的支配上也是不相等的，具備有權威性的教師在班級中擁有大多數的權力，而教師們會透過授權（empowerment）班級幹部，下放一些權力給某些擔任幹部的學生，這些學生在幹部職責範疇內，較未擔任幹部的學生擁有更多的權力，而形成一個中間層級，班級中對於權力掌控由少至多，出現了非幹部學生、幹部學生與教師三個層級。以下呈現的是營造班級層級模式之資料分析：

（1）教師授權幹部

授權幹部可視為教師權威在營造班級層級模式運作下的一種方式，也是目前國小班級組織中普遍存在的現象，學期之初，班級會推選出各班級的幹部，主要幹部包含了班長、副班長、風紀股長、學藝股長、各科小老師、排長、路隊長等，有時會因各班級需求而在幹部名目上產生更動，但大致而言有以上職缺。這些班級幹部因為被授予部份的班級職務管理之責，往往被看成是教師在某部分的代理人，此時幹部們可能也會產生一些特權，而這些特權因為是教師所下放的，往往被他人視為合法，例如：班長管理秩序，所以可以登記不守秩序的同學，這種「教師權威代理者」的存在，是教育現場中被視為理所當然的現象，在 A 老師的班級中亦存在此現象。

某次對於幹部以命令口吻面對學生的事件訪談中，A 老師對幹部行動，作出了下面的陳述：

研：當小老師有這種表現（用命令式的語氣對同學說話）你會不會覺得這是一種權威，教師權威的延伸？

A：有可能，他有可能是模仿的。

研：再請問，當幹部他有出現責備同學的那種行為時，你覺得恰當嗎？

A：如果他常常犯一樣的錯的話，當然應該是要，都會責備吧，都會自己處理。像小杰他常常不交功課，那久了之後幹部可能會覺得說他怎麼都一直缺交，就會責備他。

研：所以其實如果說他責備的事項是班上早就有規定好的，那他這麼做了，你就會覺得是可以的？【A：對對對】因為他可能是在幫【A：老師】老

師執行任務。當然如果他隨便罵的話，當然就是不對的嘛。那你會給他什麼處理嗎？對這種行為，就是說小老師然後用命令式的口氣對學生的時候你怎麼處理？

A：那就是叫他口氣需要糾正一下，阿 但問題是，他這樣講的時候小朋友就較乖阿。(訪 01-3)

在後段的談話中，可看到 A 老師對於幹部的權威式行動之所以默許，是源於此種行為被視有助於班級常規的維持，因而能獲得她的支持。這再一次印證了教師為了維持班上的常規，就算採取權威方式也可以容忍的態度，更甚者，連代表老師的學生，即使行使權威也可以被容忍。

(2) 教師強調師生地位落差

透過強調教師的地位高於學生，以確保教師的權威性，是營造班級層級模式的另一種展現，當教師的地位高於學生時，師生關係將會變成類似領導與服從的關係，教師藉由領導的方式，對學生產生規範、約束與影響。

對 B 老師而言，師生地位的落差，不僅是學生要遵從老師，也意味著教師應該要有「教師的樣子」，在學生面前言行舉止都要注意。

研： 你有沒有聽過類似 當老師要有當老師的樣子，維持跟學生之間的分際或什麼的？

B：當然要阿。

研：那對你有影響嗎？

B：當然會有阿，比方說你跟同事阿，比較熟的，你可以講一些比較有顏色的笑話，但是你跟學生絕對不能講，因為學生表達能力都不太一樣，萬一你講的沒有那個意思，結果學生轉給家長之後出現這個意思，那就不好了，所以對談、談話，你都要很注意。(訪 02-1)

至於 D 老師，則在強調師生地位落差時，往往是為了照顧學生。

D：那當媽媽的那個角色就是我覺得有很多事情我認為他應該這麼做，那或者是關心他、照顧他，就是那種比較屬於照顧的那方面我會希望我是當媽媽的角色這樣子 因為當媽媽的角色就會覺得說，好像我用比較有一點權威的方法跟他講話。(訪 04-1)

當 D 老師希望學生依照她的期望做某事時，就會拉高與學生之間的地位距離，扮演所謂的母親角色，母親角色因與教師權威角色皆具有強迫學生接受的特性，在此研究者直接將其視為 D 老師的教師權威角色扮演。在期望學生做某事的情形之下，D 老師對於人本角色與權威角色的實踐，有時也會出現難以取捨的情況，此時，學生是否能聽得進去，換言之，是否能改變行為朝教師期望的方向前進，就成為使用何種角色的判準。

D：因為我會考慮到，我用哪一種角色他才會聽得進去？然後才會達到那個效果。所以我有時候有遇到這種狀況。因為當媽媽的角色就會覺得說，好像我用比較有一點權威的方法跟他講話， 如果你是那種好話講了，你都不聽，那我就會用稍微權威一點的方法跟你講。(訪 04-1)

4. 要求學生學習成果模式

之前曾提及教師至少負有對學生的課業要求與秩序要求兩種組織責任，其中，課業要求亦即是對學生學習成果的要求，要求學生學習成果的模式是教師展現權威角色的另一個模式。學生的學習成果就所觀察到的資料，可分為對學生的作業要求與對考試實施的要求兩部分，茲敘述如下：

(1) 規定學生完成並繳交作業

規定學生們的回家作業，是多數教師每個上班日的例行公事之一，不僅多數的家長們會認為這是教師的責任與義務，就連部分的學生也會視為教師應該在班級中進行的每日行動，當教師忘了公布作業時，有些學生也會加以提醒。很少會有人想到，教師這樣要求學生做某種作業或是命令學生蒐集某些資料，其實也是一種權威的展現。

除了規定作業外，要求學生繳交作業也是教師權威展現的方式之一。

A 老師看了看剛剛紀錄的簿子，把還沒背誦的小朋友一點起來背，在點起的學生中，有人說「不會背」。

A：「不是你會不會背的問題，是我規定今天要會背對不對？這是昨天的回家功課嘛！」（課 01-2）

由 A 老師的回答中，感受到的是作業的繳交被視為是學生理所當然應該做到的事情，而一切導致學生無法完成課業的原因，都被忽略了。

此外，班上學生的作業是否能按時繳交，在 A 老師的感受中，與教師是否有對繳交情況加以監督，息息相關，換言之，教師如果沒有監督或制止學生缺交的情況，則班上作業缺交的情形將會越嚴重。

研：你沒有想過說，如果學生沒有做作業的話那就算了！隨他去吧！他到時候如果真的後果怎麼樣，他自行負責？

A：可是這樣子的話，大家就有樣學樣，然後全班就都不寫作業了。【研：是喔，你是怕別人學？】對！怕有的小朋友，唉，發現好像不寫作業，老師好像也沒有特別的才就是說特別寫，就是好像也沒有追究，他就會變成一種慣性，然後大家就可以開始不寫，像那個我上次聽隔壁班的 F 老師說，她（隔壁班老師）那時候是讓他們（隔壁班同學）中午的時候補寫，結果她就發現越來越多、越來越多，因為學生發現可以不睡午覺，有沒有很恐怖？【研：（笑）聽起來好像細菌繁殖】對對對對，很恐怖的感覺，然後整個班就帶壞了。（訪 01-1）

上述 A 老師援引 F 老師的作業事件為例。F 老師對於未完成作業的學生，要求利用午睡時間補寫的安排，使得學生們視為一種「福利」，導致越來越多的學生選擇不在家完成作業。此種彈性被 A 老師視為可能導致班級常規崩潰，因此對於學生的課業，她仍會強烈的要求學生完成。

該段言論亦可體會出同年級其他教師的班級經營讓 A 老師對自己的班級在行動上產生了影響力，甚至有著引以為鑑的意味。

(2) 實施考試

對學生進行考試，也是教師權威角色在要求學習成果模式中的另一種展現，在此以 A 老師為例，對考試的實施做一陳述。

A：(同學們在)拿到之後呢，寫上「考試本」。然後呢寫上座號、姓名，還有老師的名字。師：【之後 A 老師走回到講台後，翻了翻講台上的國語課本，一邊抬起頭，眼神掃視全場，對小朋友講解作答方式】來，我現在再講一次生字的話要寫上這個生字的部首跟注音，仔細聽喔，等一下如果沒聽清楚，很抱歉，你的分數就打下去了。(課 01-1)

當 A 老師給予每位學生一本國語作業簿的同時，她所訂定的考試規則就開始發揮作用了，所有的學生都必須依照 A 老師公布的規則來作答才能取得分數，在此種情勢下，學生們只能接受不能逾越規則。

在此次的考試過程中，曾出現過一次爭議，對於爭議的陳述如下：

這時老師唸到一個字，大部分的小朋友都抬起頭看老師，第一排甚至有兩三位小朋友大聲的向老師抗議，原來是老師出題出到補充生字，有部分的小朋友以為那個部分不會考所以沒有準備，A 老師有點大聲的對那些小朋友說她天早上有說過會考那部份，這時有部分的小朋友也開始附和老師，A 老師態度堅定的看著抗議的小朋友們，說還是要考這個字。(課 01-1)

儘管出現爭議，但最後仍是以 A 老師決定的方式作為最後的遵循規則，這之中呈現的是教師在整場考試中，對分數與規則，所握有的絕對性的權威。

5. 處罰模式

本研究中定義的處罰是指透過體力消耗或是施以身體碰觸以產生疼痛感的方式，換言之，責備是不碰觸學生身體所展現的權威行動，而懲罰則是針對驅使學生的身體，所展現的權威行動。而處罰在實際實施時，教師們往往會視學生犯錯的嚴重程度施以不同程度的處罰。B 老師就曾針對處罰的輕重，敘述出區辨的原則。

B：處罰，嗯，我覺得處罰應該要分兩個階段，第一個是當下嘛，當下你如果碰到問題要馬上做處理，那如果是很輕的問題你可能跟他講一講，但是如果很嚴重呢？又影響到整個班級的秩序的話，你就要用另外一套方法，就是所謂比較權威的，讓他感受到這件事情的嚴重性，當然，兩種情形處理完，你當然都必須再跟其他的同學再講，這個為什麼這樣處理，他犯這樣的錯我們為什麼這樣處理。(訪 02-1)

在四位教師的處罰模式中，又可細分為以下幾種：

(1) 罰寫

A 老師與 C 老師在訪談中，都曾對罰寫一事做出敘述，罰寫的目的除了警告之外，還兼具讓學生反覆練習的效果，是多數家長所能接受的處罰方式之一。

A：那個罰寫其實我只是要讓他們知道說他們這樣亂寫考卷的人，他們根本就不行，然後就變成說他就說他忘記，那其實是一個警告，那可能就是說他怕打或他怕媽媽要打，所以就逃避要寫的這個，所以就必須要跟他

講說，反正你沒有（帶）來，你還是要照寫，那他們以後就會帶。（訪 01-1）

透過罰寫的動作，A 老師班上的學生瞭解到考卷應該好好的填寫，如果沒有好的填寫，而想以忘記帶考卷為理由蒙混過關的話，是無法達到目的的。

同樣也是罰寫，C 老師罰寫的目的是為了讓學生將背不熟的文章內容再次練習，一來達到邊寫邊背的效果，另一方面，對學生而言也會形成一種警惕 - 作業未按時完成的話，份量會加重。

C：如果是因為書沒背熟的，就會被罰抄寫一次內容，並且下課必須留下來背，不能出去玩。（訪 03-2）

C 老師班上被罰寫的學生，在下課時間會聚集到罰寫區（教室的長櫃）進行罰寫，且有專人登記罰寫不專心者，必須等到罰寫完畢且再次背誦通過後，才可以消掉記錄、離開教室。

（2）勞動服務

勞動服務是一種兼具剝奪下課自由與為班上貢獻的處罰方式，C 老師認為學生若因為秩序不佳而被登記時，影響的是班上整體的秩序情況，因此秩序的破壞者必須要從事建設性的活動來彌補班上的損失，故在班上實施懲戒性勞動服務。

C：一般而言，我們班都是用勞動服務的方式來處罰學生，規矩不好的，會被記勞動，那下課時間就要去勞動服務，像是清潔外區、擦窗戶、拖地之類的，一邊服務一邊反省自己哪裡錯了。（訪 03-2）

嚴格而言，勞動服務是剝奪學生下課自由的一種處罰方式，有被置入體罰範疇之虞，但因為對學生的身體造成明顯傷害，且十分鐘的下課時間中，仍會留下三分鐘讓學生自行使用，因此開始實施至今並未有家長對 C 老師表示負面意見。

（3）削減小組積分

之前曾提及，四位教師中，有三位教師在班級經營中實施小組競賽，小組競賽是為了引發學生學習興趣而設，但它對學生而言，同時也可成為有效的約束機制。

小組競賽的優勝對學生而言意味著一種榮譽以及獎勵的到來，因此小組成員中多數的人會朝向累積積分的方向努力，而少數一、兩位缺乏學習意願或是愛說話、常規欠佳的學生，可能會在同組同儕的壓力下，而對違反班級規則的部分行為加以收斂。在研究者的觀察中，小組會被施以削減小組積分的情況，多數時候是因為班級秩序被破壞，所謂的被破壞是指班上出現嘈雜的說話聲，而聲量超過教師所能容忍的範圍。上述說法可從 A 老師與 B 老師的例子中得到印證。

在觀察期間，A 老師於課堂間，常透過向日葵花田的減分來控制秩序，以下茲舉兩例：

例一、

有些小朋友因為向日葵上升的問題吵了起來，從教室的左側出現雜聲，由小擴大，說的人由一個變成兩個到最後有人站著有人半坐著指著向日葵花田抗議，聲響一變大後，原本平心靜氣解釋的老師開始擺出較強硬的態度。

在人本角色難以順利實施的壓力下，A 老師將思緒拉回到昔日的光景，對她而言，昔日的導師嚴格、會打人，但造就了今日的她。

A：之前我讀 A 國小嘛，很嚴格嘛，【研：對呀！A 小的老師很嚴耶】對呀，然後就你出去之後，上到國中去，就很明顯的感覺，你就是好班的，一就是好班的，你的字比人家漂亮，然後程度也比人家好，那就有差了。

研：妳是指以前雖然說被打的很痛，可是後來會覺得很值得，是不是？

A：會覺得說無所謂啦！因為我覺得如果很大的快樂的過，以後會變成說是我痛苦，我有這樣想過。我會覺得說我會比較痛苦，因為沒有什麼程度，沒有辦法跟人家拼，以前我們之前大學聯考也是錄取率比較低，就會覺得有那種感覺。（訪 01-1）

今日的教師不再是想打學生就能打學生，在過去與現在之間，昔日的權威管教已行不通，而新的人本辦法卻處處受限，A 老師在這裡努力的尋找平衡點。

例二、

A：收作業時，老師走到花田，把第一排降一格。班上的嘈雜聲縮小了些，可是仍持續中。（課 01-3）

從 A 老師的兩個例子中，可看見減分對小組的約束力，但有時候，並不是降一次就可以達到控制秩序的目的，在某些時候，A 老師必須透連續的小組減分來讓小組達到警惕、收斂、甚至是自我約束的目的。

在 B 老師削減小組積分的實施現況，也舉兩例呈現：

例一、

B 師：我發現很吵，哪一組很吵的？先扣掉【班上馬上變得較安靜】（課 02-2）

例二、

B 師：喔，好吵，我發現很吵，哪裡？第三組一個又，第二組警告一次【聲音逐漸轉小】第三組再警告第二次，一個又了還在講？看迴紋針又不用這樣搶【班上雜聲變得很弱，大家都回到自己的座位上了】（課 02-2）

在 B 老師班上的兩個例子中，也是藉由小組的積分削減，使各組知道該約束自己，進而達到秩序控制的目的，而在秩序控制住後，教學才又接著進行。

至於使用儲金制度的 D 老師，研究者觀察到其小組處罰除了使用在秩序維持方面，課程內容的學習效果也會成為加減積分的考量。在某次國語課，D 老師先讓學生看了三分鐘的課文，並於三分鐘後進行抽問活動。

D：這一題直接從課文裡面就可以找的到答案的，哪一族的人進駐到達納伊谷？二號。【2 號回答「山美族」】阿 山美族？你有聽過這個族的族人嗎？【有小朋友說「錯了！」】2 號，你已經幫你們這一組扣一點了响，千萬不要當這種人啊。【D 老師接著又點了下一位學生】14 號！完了 14 號的眼神露出了驚訝的眼神响，好像有點會有不太會，哪一族响，有原住民那麼多族，什麼族？食人族嗎？【14 號表示有一個字不會念】那個字你不會念，那剛剛課本上也有注音啊，表示你沒有認真在看，其他人不要亂講話！（課 04-1）

在三位老師的運用上，可知道小組分數的削減可用來進行秩序控制與學習態度控制。

(4) 罰站

罰站也是教室內常出現的處罰方式，其目的是透過剝奪學生的下課時間，讓學生感受到被懲罰，進而約束其行為。以下為 C 老師與 A 老師的實施情形：

C：有時候我也會把小朋友叫去罰站，尤其是當小朋友脾氣還很衝時，我會先請小朋友去罰站，等他情緒平復了，我才會開始處理。（訪 03-2）

對 C 老師而言，罰站除了有處罰的意義在裡邊之外，有時也是用來冷卻學生情緒的方法，對於吵架或是打架的學生，在處理之前，C 老師會看看雙方是否仍然存有很大的怒氣，再決定是否要罰站或立即處理。

在接下來的 A 老師事例中，則明顯的是為了懲罰而懲罰，對未完功課者施以懲罰，讓他警惕，一方面也顯現出，教師會處理違反規定者，讓其他的學生不至於仿效。

師：來，那剩下這幾位同學呢，因為你昨天我交代的事情你沒有做好，你必須站著。因為昨天功課不多嘛，對不對？

學生：對，很少。【有人七嘴八舌附和】

師：很少對不對？既然【此時有人喊老師】既然很少的話你沒有完成，就是你的錯了。【出現嘈雜聲】（課 01-2）

在罰站的段落中，雖然 A、C 兩位老師皆採取了同樣的處罰方式，但兩人在罰站此一行為的動機及效果的解讀上，一人是為了冷卻學生情緒、另一人是為了以儆效尤，兩者的解讀是大異其趣的。

(5) 打手心

以打手心的方式來進行處罰在現今的教育現場仍然是存在的，儘管這種教師權威角色展現的方式是遊走於體罰邊緣的一種行為，但由於對大部分的學生都能產生立即性與賀阻性的效果，因此仍會被部分的教師採用。

A 老師原本希望能堅持不打學生的原則來帶領新接手的班級，但是在接手約一星期之後，她表示：撐太久了，就什麼 夠，撐到很累，你知道那種感覺，愛的教育根本，就像我們以前小時候阿，沒有打就沒有那個感覺，打了，喔，原來老師會處罰，都要做（訪 01-1）

覺得不打學生，學生就無法達到老師在課業或常規上的要求，忍住不採用打手心策略的她最後還是拋棄了原來的原則。

A：我不知道他們是故意聽不懂還是怎麼樣？國語每次交過來都是訂正一個字。我就說奇怪，用講的聽不懂，難不成是要用打的有痛覺之後，才會傳到腦部，說，喔！原來是訂正五次，我常那樣跟他們講。【研：有用嗎？】有痛覺才會傳到腦部，喔 五次，原來是這個樣子，阿沒有痛覺就沒有感覺，然後就不知道什麼叫五次。【研：嗯，之後兩人都會心的笑了出來】（訪 01-1）

在訪談中，A 老師曾提到隔壁班的 E 老師，為了打學生但又不希望因此而招

惹家長抗議體罰，所以與學生進行的有趣對話。

A： 隔壁的 E 老師說『課本沒有帶的出來』，小朋友出去後他就問『你覺得你課本沒有帶該不該打？』，小朋友說『該』，他說『要打幾下？』小朋友們說『一下』，他說『好，那是你叫我打你們的喔。』李老師說『是你叫我要打的喔』，我聽了快笑死了！（訪 01-1）

A 老師口中的例子，正代表了現在的教師在行使權威管教時，在心理上的困境，又要管教學生，又擔心因此惹上麻煩的寫照。

例子中的 E 老師在打學生之前，除了讓學生知道為什麼被打外，還將責任歸到學生身上，營造出「教師是因學生要求而行使權威管教」的形象，這種畸形的現象，道出了教師想管教學生又不敢放手管教的辛酸。

C 老師也會對學生做出打手心的處罰，但在她的班上，目前只有兩種情況會被打手心，其敘述如下。

C：我很少打學生手心，通常是累犯我才打手心，像是連續遲到三天或者放學回家時，連續三天都被登記講話，這種我才會打手心。（訪 03-2）

之所以連續三天以上才打手心，是因為 C 老師認為偶爾遲到或吵鬧被登記是可包容的，所以如果不小心遲到個一、兩天，都在可以忍受的範圍內。但若一個星期連續遲到三天或持續三天都因規矩不佳常被登記，這樣就會在一星期中超過一半的上課日，將會過度影響到自己整潔區域的打掃時間或是班級常規，為了讓學生警惕到遲到與被連續登記的後果，也為了避免其他人有樣學樣跟著遲到或製造吵雜聲，因此透過打手心的處罰方式來警惕學生。

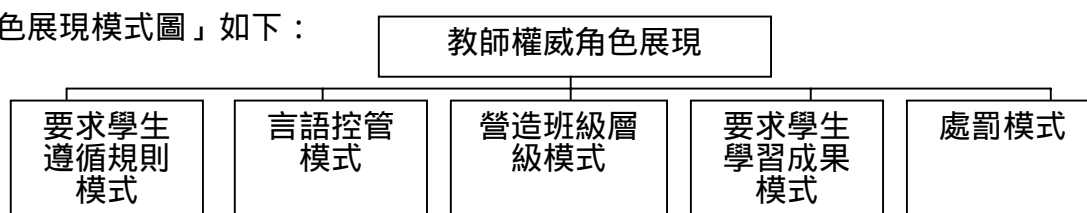
（三）小結

促使教師實施權威角色因素，在實徵經驗上包括了教師對自我的期許、學生、家長、學校行政人員等，對教師權威角色的期許，此外，教育體制限制與教師傳統權威形象，也是促使教師展現權威角色的因素，此支持了影響教師權威角色形成之研究架構的部分面向。

至於「教師權威角色的實踐」方式，本研究之前將其界定為：要求學生上課、參加學校活動、考試、準備作業、遵守校規或班規、警告威脅、監督、制止、授權幹部、責備、指示、處罰、質問、與強調師生地位落差、強調教師專業等方式。

而實徵材料則顯示，教育現場中要求學生上課、進行考試、作業要求、要求學生遵守校規或班規、警告威脅、監督、制止、授權幹部、責備、指示、處罰等教師權威角色展現現象皆真實存在。至於要求參加學校活動、對學生進行指示、質問、強調教師專業等行動則是實徵材料中，未得到現象支持的部分。

就實徵材料呈現的教師權威角色實踐方式，可歸納出五模式，「教師權威角色展現模式圖」如下：



第四節 在兩種價值取向間抉擇 - 人本與權威角色扞格

此處特別將人本與權威角色扞格之處特別論述，是為了能更清楚呈現兩種角色在交織，糾結的部分，而此部分的圖像建立，也是本研究亟欲鋪陳出的部分。

之前在文獻探討中，研究者曾指出，我國傳統中早已存在著教師權威角色，由於它在實踐層面被廣泛的運用，因此多數人視其為一種理所當然的存在。但在西風東漸以後，個人主義的抬頭，對於個人權益、主體性的強調，傳統教師的權威角色因其與個人或人本主義的內涵差距甚大，開始受到某些學者的質疑，教師的權威角色慢慢的在質疑聲浪中被等同於「壓抑個人主體性」、「不開放的保守作為」、「妨礙教育進步」等觀念，而漸漸的被污名化。

在這同時，重視個人主體性的「人本」，被部分人士看成是另一種大有可為的教師角色，在某些教改團體的鼓吹下，我國官方，也「順應民意」將人本化列入教改政策中，這些學者及教育官員，對教師人本角色的期望，儼然形成另一股新興的勢力。甚至在某些場合，被用來與權威角色做對照、甚至是挑戰權威。人本角色至此便成為一種「進步」、「開放」、「創新」、「尊重學生學習主體」的教師角色。

儘管新興的西方人本理念摻入了今日的教育現場，但舊有的權威角色在實質上，仍存在於現在的教育場域中，因此形成了人本與權威，兩種教師角色交織展現的圖像。以下藉由四位教師的敘述，試著鋪陳出兩種角色交織下的情形。

一、教育政策決策者與教師實踐的落差

教育政策的決策者決定國家教育政策個走向，由中央到地方，透過層層的科層體制，由上而下一道道政令、官方教育理念的傳達，終至傳入校內行政人員手中，而多數的行政人員們，會透過各種方式與場合將那些政令或教育理念加以傳達，讓校內的教師將其兌現於教育現場中，但不是所有的政令或官方理念，都能順利的兌現，無法順利對現的政令或理念間存在的即是理念與實際的落差。

在四位教師的訪談中，C 老師與 B 老師提到了教育政策決策者對教師在實踐層面的影響，C 老師認為當決策者做出決定時，教師們就必須配合政策的方向下去實施，再加上媒體的宣傳，社會大眾對於教育政策也會有所瞭解。

當人本教育受到部分社會人士與官方的關注時，儘管在實踐層面上，人本角色的實踐仍存在著困難性，但 C 老師仍會朝此方向努力。

研：那政策的取向會對教師人本角色實踐產生影響嗎？

C：也會有阿，因為上級會要求，那我們就得要試著去做些什麼而且現在大眾媒體很厲害的，有什麼新的政策或是規定，媒體就會開始傳播，那麼家長就會知道，喔 現在的老師要尊重學生喔，不可以體罰學生，不然家長就可以到教育局去投訴或是去告老師。老師們會很怕招惹麻煩的，所以有也會儘量的配合政策。不過也不是那麼悲觀，也是因為政策的導向，使得一些原本就很支持人本教育的老師可以更有理由堅持下去，不

然現在的教育環境，要堅持人本教育還是很困難的。(訪 03-3)

在 C 老師的言談中所顯示的是官方的要求帶給教師必須實踐人本角色的感受，教師除了受此種推力而感到需實踐人本外，家長、社會也會將教師推向人本角色扮演，但這之間似乎不沒有那麼順遂，因為現有的教育環境，在 C 老師的眼中，要堅持人本教育還是有困難的。至於實踐人本教育的困難之處，在之前的部分曾探討過，教師實踐人本角色的困難處，正是驅使教師展現權威角色的因素。

此外，官方在管教學生方面的理念與教師實際行動之間也存在著落差。

B：一個班，你要班級經營一定要公平，沒有公平性怎麼來叫做一個社會，班級就像是社會的縮影，所以有很多方面，你如果在班上，一次沒有公平，下一次你就不要想要公平了，所以你的班級就會很亂，所以你要要求到公平性阿。所以這是一個非常，我覺得應該賦予老師管教學生的那一種管教權，透過管教來對班上犯規的同學進行約束，來維持公平。

(訪 02-1)

B 老師表示，目前官方並未給教師一個合法的管教學生之法源依據，但在實踐場域上，教師卻理所當然的被視為具有管教學生的職責。這時，教師對學生施以管教範圍多寡的界線在哪？應如何管教？依據何在？怎樣算過度管教？又怎樣算管教不足？是 B 老師認為官方未講清楚、說明白之處。

B 老師曾言「國家政策在推當然是好(訪 02-1)」因此可以配合的，他都會試著做做看，但弔詭的是，在這種對政策充滿信心的說法之下，B 老師卻對政策制訂者出現了部分的質疑。在論及教師是否應為了落實人本教育而廢除教師對學生的管教權時，B 老師對官員們做出了下面的論述：

B：官員是官員啦，他不懂第一線教師的做法，他認為學生都很乖，就像很多教授，我們在大學唸書的時候，教授都講的，你們去(教育現場)的時候都怎麼教、怎麼教阿，他沒有考慮到那種所謂的臨場，什麼叫臨場？就是實際第一線教學會碰到的問題，所以現在還會注重行動研究阿，教授根本沒有進到實際的場地來授課，他們沒有碰過那種問題，所以他不懂阿。他不懂所以我們可以原諒他，第一線的工作。我們可以體會他那種坐在冷氣房阿，來設計全天下事務的那種情境。

研：你是說運籌帷幄，決戰千里是不是？

B：可是運的都是錯的。(訪 02-1)

此處雖然 B 老師為明確的指出教師在第一線教學會遇到的問題，但從言論中可推知 B 老師將官員對教育的看法與部分大學教授的看法視為相同，故以大學教授為例指出，學生並不像是他們所認為的那般乖巧，因此，當大學教授以「學生都是乖巧的」為前提，來告訴準教師們應如何對待那些學生時，就已經脫離實際的教學情形了。同樣的，官員們也是如此，當他們以「學生都是乖巧的」為前提來設計政策時，也同樣的會造成政策面與教師實際實踐層面的落差。

二、教師權威削減、人本角色難發揮的窘境

教師權威的削減，意味著以往教師們習慣的那套傳統式師生互動關係面臨改變。當昔日那套師生互動的遊戲規則漸漸被破壞時，若沒有新規則可立即且有效的進行取代，則這種脫軌的狀態，就可能在師生互動上產生困難，換言之，教師的角色扮演將產生困難。

目前的社會中，以人本取向作為教育指導原則之一的政策並未完全成熟，教師人本角色的實踐受到了某些結構因素影響以致於在發揮上有所阻礙，教師似乎陷入了權威削減與人本角色難發揮的矛盾之中，如此可能使得教師在角色扮演出現困難。

在與 A 老師的對話中，可以感受到教師權威減低後，對她造成的困擾。

研：你覺得老師的權威，從以前到現在，你會覺得他有降低的【A：有有有，應該是有】走下坡的感覺嗎？

A：有。

研：那你自己當老師的時候，你覺得權威性變少，這會給你什麼樣子的困擾嗎？

A：困擾【研：有嗎？】有阿，講不聽，很困擾。（訪 01-3）

在 A 老師的感受中，由於教師教師的權威性降低，學生對教師不再那麼敬畏。此外，A 老師感受到的教師權威性降低，不僅是在學生的認知中，在家長心中也是如此。

研：那你覺得老師的權威降低，是在學生的心目中還是？

A：家長跟學生吧！

研：是指家長影響學生嗎？

A：那學生看家長的態度就跟著學，這是（訪 01-3）

在以往教師可能可以從體罰或是在獲得學生父母的協助之下，對學生進行管教，但今日的教師可能不敢、不能、或不願意對學生體罰，且學生的父母也不一定會認同教師的管教方式或是管教內容，父母的不認同連帶影響到孩子對教師的態度，這使得 A 老師在管教學生上出現無力感、因而困擾。

在研究者觀察期間，曾親眼目睹 A 老師因為要維持班級中的規則，對未達到標準的學生實施處罰，卻遭到家長質疑與批評的事例，在這之後，A 老師於訪談中表示自己的感受如下：

A：家長批評的這件事，給我大的衝擊，我還去問之前教過那位小朋友的老師是不是有特別的辦法？孩子們為什麼都那麼想念他？家長拿之前的老師來跟我比較，讓我覺得到心情很沉重，當時有一陣子會莫名其妙的難過到想哭，很擔心其他的老師們在背後看笑話。（訪 01-3）

那位家長認為 A 老師管得太嚴格，並向校方反映 A 老師是「全校最嚴格的老師」，這種作風是該家長所不能接受的。A 老師因此對自我的權威角色扮演正當性產生質疑，此種對自我質疑的過程是痛苦且不安的，會造成教師對於是否能成功擔任教師一職的懷疑、對自信心的動搖，甚至於是對自我專業能力的否定，此種心理壓力也使得 A 老師一度擔心成為教學同仁眼中的笑柄。

但即使如此，直至研究者觀察結束，A 老師還是傾向於維持權威式的角色形象，她曾說過「我覺得，反正教書就是良心事業啦，看如果要這樣子該教的教一教，其實這樣會比較輕鬆阿，但是，對學生而言，他們就是只有這一段，這一段階段(指國小階段)很重要嘛！阿過去了之後，以後就很難再改了阿。(訪 01-1)」，因為機會只有一次，所以 A 老師還是會希望對學生盡到課業監督、對班級做到秩序維持的責任，而要善盡此職責，則權威角色是她認為較易達到目標的教師角色。

由認識到觀察結束，研究者從 A 老師身上描繪出某種教師形象，就如訪談時研究者所言：「從以前到現在妳給我的感覺啦！就是說妳是為了學生好，所以妳會對他們去做比較多的要求，這樣子。那這些要求在做的時候有些家長就會說，老師妳管的太嚴了【A：嗯】，那太嚴了妳就會覺得說教師的權威其實還是蠻重要的，是這種感覺嗎？【A：對呀！】(訪 01-3)」。但在未實際帶班時，A 老師對教師權威的看法卻不是如上述那般看重的。

A：就是沒有權威的時候，像我剛開始，以前實習的時候，喔，學生跟老師打成一片是一件很好的事情，可是問題是當你在帶一個班級的時候，就差很多，因為如果老師真的跟學生打成一片，你要出作業的時候，她們就會開使用討論的方式喔，就開始討價還價的說老師不要啦，老師什麼，那大家都不要出作業，大家都皆大歡喜，這樣不是更糟糕？(訪 01-3)」

A 老師此處的言論，印證了之前所說，當部分教師尚在師資培育階段時，在大學中可能被灌輸了一些接近人本主張的美好師生關係圖像，這種美好的圖像，卻在實際的教育實踐場中被無情的擊碎。為了要在實際的場域中順利的做好 A 老師自認為應盡到的責任，她開始採用教育現場中多數教師所展現的那一套權威角色。這之間的轉折，是相當值得吾人細細思量的。

教師權威的削弱使得教師行使權威角色的正當性降低，昔日視為希鬆平常的處罰方式，某些部分成了違法的體罰行為，因為違法，所以在實施時就會有所顧忌，B 老師就曾指出他在實施打手心的處罰時，對校長的顧忌。

B：責備學生的時候，ㄟ，責備還好啦，我最怕的是打學生的時候。校長剛好從旁邊走過，那我就碰過，棍子拿起來敲下去，校長就從旁邊走過，面帶嚴肅，一臉嚴肅的樣子。(訪 02-1)

由於 B 老師將校長視為官方在校內的代理人，因此當他在體罰學生時，他明確的認知到這是與官方政策相違背且是可能違法的行為，因此當校長出現時，他就會有事情被戳破了的心虛感受。

教師權威的削減，在 A 老師與 B 老師的某些角色展現面向帶來了窘境，那鼓吹人本理念，彰顯人本角色，是不是就可以避免掉教師權威流失的窘境呢？從 B 老師身上，研究者欲指出人本角色的實踐，也非能使教師避免窘境的萬靈丹。

B：以前我也曾經想過能夠程度好一點的學生能夠達到某一定的學習程度之後，能夠開放他剩餘的時間，比如說讓他出去打球阿，或者是到圖書館

讀書阿，剩餘的時間。但是，這個觀念可能要全校落實才有辦法，只有你落實沒有用阿，你把你的學生放到外面去，接著不只你會擔心，可能學校的老師、訓導人員都會擔心，怕他會發生事情誰負責？（訪 02-1）

教師在上課時間需為學生的安全負責，是普遍具有的共識，反映在行為上，則是當學生受傷時，家長與教師的反應，多會聽到他們詢問學生「上課或下課時間受傷？」，這之中教師應為學生安全所負起的責任輕重差距很大，若屬上課時間受傷，則教師理所當然被視為應負起全部責任；反之，則所需負的責任就輕得多了。

也由於上述責任輕重的差距，上課時間校方行政人員多會要求教師應讓學生在教師的視線之內活動，如此一來，B 老師希望開放學習進度快的學生離開教室，使其在教室外（當然也是在教師的視線之外）自由探尋、玩耍、閱讀的教學行動就無法施展。為了有效且快速的管理學生的安全，統一將學生集中在教室中管理，是多數行政人員認為較佳的管理策略，如此一來，B 老師的人本理念或是

B 老師在此指出其人本角色實踐的困境有二，首先、校方行政系統無法成為教師開放教學的後盾。其次、在法源上教師對學生的管教權力究竟存不存在？合法性在哪？都是不明白之處。在之前促成權威角色因素的段落中，B 老師曾言「這裡其實也不叫體罰，這叫疼、暫時【研：暫時性疼痛啦】對押，嘿（訪 02-1）」，為了表示自己做的不是違法行為，因此 B 老師宣稱打手心為暫時性疼痛，而會施以暫時性疼痛的原因在於要把學生教好，為了不在班上出現學生因行為不受約束而學壞的情況，B 老師認為應懲罰行為不佳者，好讓學生覺得班上是存在公平、正義的，此種顧慮與 A 老師怕學生有樣學樣而學壞，所以懲罰違反班級規定者的顧慮是相似的。

針對人本教育的推行，在 D 老師的訪談中，也對此提出了她的看法，由看法中可體匯會出 D 老師認為人本在現實中可行性是存著質疑的態度，而僅表示在精神上的認同。

D：因為有些就是人本過了頭，但是到最後其實發現我們太相信學生他好像知道自己要什麼，但是其實他並不曉得自己要什麼，到頭來他的很多基本能力居然過了一個小學的階段什麼都還沒有學到。嘿，對押，就是有過這樣子的後果，所以那種夏山學校後來也關閉了，因為整個英國的教育專家他們都提出質疑，真的就是他們的小朋友畢業之後，根本上國中什麼都不會，很多都是實驗了之後又走回頭路，但是我很肯定他的精神。（訪 04-1）

因為肯定人本的精神，因此 D 老師在理念上或是班級經營、教學法、評量方式等方面都試著去實踐人本角色，但她也表示人本教育在實踐上是無法全面性實施的，教師仍須擁有某些控制權，適度的替學生做決定，或是以較權威的方式使學生去做教師認為對學生有益處的行為，又或者教師也需要以某些權威的控制來使學生能配合學校整體的學期行事，人本角色與權威角色對 D 老師而言是達到幫助學生的兩種行動策略。

至於教師人本與權威角色間是否有直接的衝突？如何衝突？可由 C 老師與 D 老師的敘述中看出可能性衝突的面向。

在 C 老師的部分，陳述的面向傾向於以社會階級的觀點來看。其認為體制外主張人本教育的森林小學，學費之高昂，非一般學生可以讀得起的學校。換言之，學生在國內接觸到人本教育的機會，是不平等的。

研：你說森林小學的家長很有錢？

C：沒啦，就他們的學費很高昂呀，聽說還有教授級的老師，所以會覺得是貴族學校不是一般人讀得起的。（訪 03-2）

總的來說，由於現今教育體系在人本教育或是人本精神的實踐方面，無法完善的給予支援，因此 C 老師認為除非教育體制有所改變，否則較完整的人本教育實踐，可能只有在特定收取高昂學費的學校才得以實現，因學費高昂⁴¹，故僅有少數具有資產的中、上層階級子女才能享受得到。薛誠泰（2003）也認為體制外的森林小學學費驚人，必須是有錢人家或是高教育家長才有能力送子女進去就學，對於低階層家庭子女而言，只能欣羨而無體驗，這又另外牽扯出教育上資源分配不均、不符公平正義原則的問題了。

而 D 老師所指陳的，則是在一般教學實踐場域中，所感受到的人本角色實踐困境。

研：你覺得老師的權威跟人本教育之間，有沒有抵觸的地方？或是其實沒什麼差？

D：有沒有抵觸？【想了一下】應該是有抵觸，如果你是一個，就像我剛說的那幾間學校⁴²的那些老師的話，他們是不講權威的，他們是不會以自己的立場去規定孩子一定要學什麼才好，對，他們就是完全很相信學生，那他們只會介紹我們有什麼好的，然後歡迎你來學。這樣子，然後他們並不會很權威的規定你，或者是不會單方面的跟你說你就是做什麼才好、一定要去做什麼不要做什麼，所以他們只會讓學生了解這個學校有什麼好學的，有什麼好玩的，然後讓牠們自己做主，然後老師只負責支援他們，你要木工、你要斧頭，好，我就給你，你需要老師幫你、你需要懂什麼事情，你來問我我就告訴你這樣子。（訪 04-2）

D 老師言下之意，點出了其所認為教師權威角色與人本角色至少在下列的面向中存在著衝突：

其一、在教學理念上：人本角色抱持的理念是給予自由、不加限制；權威角色則是單方面的要求學生。其二、在課程內容上：人本角色對於學生該學什麼並不干涉，是讓學生自己作主；權威角色不管對何種學生，只要是同一個班級內，都使用同一套由教師所決定的教材。其三、在教學進度上：人本角色是居於支援、

⁴¹ 或許部分支持森林小學的人士認為學費並不高昂，但與目前一般的國立小學比較，其學費仍是明顯偏高，在目前的公立小學中，有一部份的學生連每學期一次的註冊費都出不起，何況是私立森小的學費呢？！

⁴² 指的是夏山、緒川、華德福這些學校。

協助學生的位置，因此教師的教學進度是配合學生的學習進程而決定；權威角色則是規定學生在某時期應學習到某階段的知識，進度往往是固定的，難以兼顧學生的吸收情況。

在文獻探討第四節的末段，研究者曾整理提出六個人本與權威角色扞格之面向，分別是教學理念、班級行政事務、教學進度、課程內容、教學方法、與成績要求等面向上的扞格，而 D 老師的看法，則在教學理念、課程內容與教學進度三個面向上，與研究者所提出的面向相印證。

行文至此，從四位教師的時鐘經驗中，可知道不論是教師權威角色的展現或是教師人本角色的實踐，這兩種角色的體現皆有其可能遭遇困難之處，且促使教師展現權威的力量在某些時候即是導致人本角色無法順利實踐的力量；同樣的，促使教師實踐人本角色的力量，某些時候往往也是將教師推向展現權威角色的力量。而在今日的教育實踐場域中，昔日視為理所當然的權威角色仍是多數教師在實踐時，感到較易達到學校對學生課業與秩序要求，此種組織目標的角色選擇。人本角色因受現實所限制，仍多流於精神層面的認同，而難以真正落實西方的人本教育。

至此，教師在實際教學場域中的角色選擇，因受上述原因影響，在多數時候可能會不由自主的被推向權威角色展現。當然，如何在表面上與社會或官方對人本的期待取得平衡，則是那些被推向權威角色展現的教師們，必須解決的重要問題。

三、人本與權威角色扞格下教師的抉擇

透過四位教師的實際經驗材料，吾人可略窺教師權威角色與人本角色在實際教育場域下扞格、糾葛之部分圖像，四位教師對於現今以人本作為教育重要原則之一的政策取向，在情感上或多或少皆存在著認同，但落實在實際情境中，A 老師面對權威漸失而又捉不住有效的人本管理時的焦慮、沮喪、困惑；B 老師對部分人本政策的批評、想實踐人本卻鮮少感受到學校實際上的支持；C 老師在人本與權威角色實踐上的拿捏、遊走兩者之間；D 老師在人本角色上的如魚得水、但偶會感受到社會結構因素的限制等等。這些現象雖僅是全貌的局部，但既然是存在於實際的教育現場，且對於師生間的關係確實產生影響，故研究者認為有探討之必要。

對於發生在四位教師身上的故事，在本章之末，將透過四位所蒐集到的材料，對四位教師如何處理權威角色與人本角色間的扞格，加以分析，據此歸結出下列的扞格解決策略：

（一）粉飾處罰的策略

教師應管教學生是社會上普遍的認知，但教師是否可以對學生進行處罰？就有討空間了。為了讓處罰變得叫不具爭議性，或者應該這麼說，為了讓處罰在學生的認知中變得較不具爭議性，部分的教師會慎選處罰時機，甚至是將處罰加以

包裝，並將學生何以會受到處罰的責任加諸在學生身上，藉此讓學生因認同處罰而心甘情願接受。

在 A 老師對人本與權威角色的角決策略中，得到了實徵資料的支持。在下面的對話中，研究者探詢的問題在於家長是否對 A 老師的懲罰行為有過意見？A 老師做了下列的回應。

A：提過意見，有阿，剛開學的時候提過覺得我太嚴。

研：就那一件事情嘛，之後也沒有了對不對？【A：嗯】那之後你有什麼成長嗎？

A：成長【想了一陣子，研：這樣不行喔！】成長，你在處罰學生之前你要先說一大堆才能夠罵【邊說邊笑】。

研：那也算阿，更會保護自己呀？

A：對對對，要把它先包裝起來然後才能執行那樣。

研：你認為讓教師掌握權威有它的必要性嗎？

A：當然有阿，沒有權威的話，誰理老師。（訪 01-3）

對 A 老師而言，她對教師權威角色的需求與認同並未因某位家長的質疑而產生動搖，但為了避免再一次的受到傷害，A 老師使用了對處罰先行包裝再實施的方式。此方式之所以可行，值得更進一步說明。

研究者在實習階段也曾目睹某位教師採取此種策略，該位教師在處罰過班上某位學生後，告誡學生所犯的過錯是很大的，而教師僅是略微懲戒，若家中父母知道，必定會加重處罰，接著便詢問學生要自己告訴父母在校受到懲罰或是要教師親自告訴父母？學生為了怕教師所言，「回到家爸媽會再處罰一次」的話成真，故央求該位教師別告訴父母。

事後該教師向研究者表示，處罰是為了約束學生，而處罰過後若要避免家長質疑，最好是讓學生自認為有錯、且害怕再次提起會受到家中責罰，如此，學生回到家中不會再提，則家長便不會聽到孩子在校被處罰的事件，不知道孩子被處罰也就不會到校對教師加以質疑。

另外，若學生所做的事情讓教師認為有處罰的必要時，如何在處罰後不至於演變成訴訟案件，也是部分堅持對學生違規行為仍須處置的教師們所關心的問題。既要處罰又怕留下痕跡，例如：教師基於班上的規則，對違規的學生堅持要打手心以示懲戒，但又怕學生手掌出現被打的痕跡而被父母作為教師會體罰的證據，於是這些教師就會發展出一些不會留下痕跡的處罰方式，在此，B 老師在研究者問到是否會擔心家長對教師的處罰方式產生質疑時，他如此回答：

B：喔，不會。我不會去擔心學生跟家長怎樣，我不會擔心家長來質問我，因為我修理的時候是很有技巧的，我絕對不會讓他（指學生）留下痕跡，但是會讓他有震撼的效果，所以我買一隻愛的小手，把小手剪得短一點，那打起來聲音很大（訪 02-1）

除了 B 老師所說，利用「愛的小手」⁴³之外，研究者還曾耳聞，某些教師認

⁴³ 這是坊間商店所販賣的商品，長條狀，材質為具彈性的軟棒，在末端套上具有小手掌形狀的

為要對學生實施疼痛性的處罰，不可於放學前，應在學生剛到校時就進行懲處。一早就進行的懲處，到放學時間因被打而變紅的痕跡早已消退，家長便看不到具體的處罰痕跡，但若臨放學前才懲處，可能學生一回到家就會被家長發現，這樣比較有可能造成家長的質疑。

（二）先保護自己再照顧學生的策略

教師的權威受到社會的檢視，而社會上某些杏壇敗類加害學生的作為，也或多或少使得了社會大眾對教師的負面形象再添一筆。

於是教師對學生的處罰，可能被部分人士拿出來檢視是否有達到體罰的程度；教師在知識上的傳授管道，也可能受到部分人士的質疑，是否有侵犯到學生的主體性或其他權益。B 老師在此敘述了他的感受，並發表了他先保護自己再照顧學生的策略。

B：再來就是你跟學生的作為，尤其是男老師，你不能女學生的身體，像我要上體育課我們都很注意，像要保護的、需要保護的，我們都請同班同學來保護，自己盡量不要動。萬一呢你保護他保護的好，但是不小心碰到不該碰的地方，那你可能遭糕了，你寧願讓他摔倒、受傷，你也不要讓自己受傷。（訪 02-1）

B 老師在說這段話時，語氣充滿了無奈。在研究者的經驗中，也曾耳聞某位教師因家長對其管教學生的方式有意見，於是採此用此策略，為了保護自己，對該位學生從此不予處罰，只要學生違規或有事，就通知家長親自處理。

更甚者，研究者在教育圈中也曾聽聞教師口語流傳諸如「管得動就管，管不動反正 N 年後就換人管」、「孩子又不是自己的，能管就管、不能管就拉倒」、甚至是「別人家的孩子死不完」之類的話語，此種教師自我保護的消極態度，對國家的教育而言，是一項隱憂。

對此，有些社會人士曾批評這是那些教師自甘墮落的表現，但在研究者的認知中，卻以為教師消極的自我保護態度，並不能單純的從教師不負責任或是師道淪喪等道德上的觀點，就認為是那群教師自身的問題，對於部分教師何以會採取自我保護優於照顧學生的策略，在討論其採取此種策略的對錯前，或許更應探討的是這些教師們何以會採取這種策略？這些教師是不是自願採取此策略或是被某些因素推向採取自我保護？都應先審慎的分析、評估，再具以論述。

（三）合理化自身行動的策略

除了上述的策略外，教師為了讓自己由衷的認同自己的行動，有時也會出現將行動合理化的策略，以 A 老師而言，就可清楚的看到此種策略運作的痕跡。在 A 老師認為教師的權威角色有其必要性，對學生的約束及處罰亦有實施的價

封套，故名之為「愛的小手」，據使用過的教師們所說，因棒子本身具彈性，可提供保護作用，且末端的小手皮套面積比以往的藤條接觸面積大，同樣的施力程度，打起來疼痛感會較藤條低，因此不會讓學生的手掌受傷。

值時，為了要讓自我的認知達成統一，A 老師以自身的經歷，將其合理化為：今日學生所感受到的疼痛，若能讓學生在未來更具競爭力，這些疼痛也就無所謂了。

研：妳是指以前雖然說被打的很痛，可是後來會覺得很值得，是不是？

A：會覺得說無所謂啦！因為我覺得如果很大的快樂的過，以後會變成說是我痛苦，我有這樣想過。我會覺得說我會比較痛苦，因為沒有什麼程度，沒有辦法跟人家拼，以前我們之前大學聯考也是錄取率比較低，就會覺得有那種感覺。（訪 01-1）

此處了合理化策略，同時也呼應了教師感受到組織中對於教師要求學生課業方面的任務所在，因認為提升學生的成績是教師的責任，所以仍會盡己所能的去要求學生學習，為了要求學生學習，所以在態度上變得強硬，在教師強硬的態度下，學生感受到不能討價還價的氣氛，於是只能遵從於教師的引導，在課業上努力達成教師為學生訂定的目標，而某些無法跟上目標的學生，就有可能被 A 老師施以處罰。

當然了，對某些資質特殊的學生，A 老師還是會彈性的調整目標，如她所說的「讀書並不是全部，我也不知道耶，除非他真的是很笨啦，像有的笨到不行，你怎麼教都不會，那我就真的沒有辦法，」但如果她認為某學生的能力是足夠的，成績未達標準是因學生所花費的心力不足時，她就會以權威角色的方式來迫使學生努力。她曾針對班上一位學生作業未完成的行為表示，「其實某某蠻聰明的阿，阿你那個古詩詞都沒有背阿，阿我來之前他們都要背，背到我來為止，然後就背背背，背久了，可能也是背久了，阿但是他的嘴巴也是不張開的。然後就會覺得說，像是今天我就突然背，抄兩次交過來之後，他就會背了，其實蠻聰明的。（課 01-2）」

對學生實施處罰後，為了讓自己的行動與認知趨於一致，於是將處罰合理化，在合理處罰之後，下一次，A 老師可能又會出現處罰學生的行為。

（四）教師主導下的開放學生參與策略

此策略可視為一種介於權威與人本之間的折衷策略，策略本身的主導者是教師，但學生在教師的主導之下仍有一定的參與自由，他們可在這之間違抗教師的權威性，但因主導者仍是教師，因此最後結果產出時，教師仍是最後的定奪者，而學生因過程與結果皆有參與，故亦可感受到發表自我意見、參與事件的自由。

在此可用之前提過之 C 老師處理小儀事件做一呼應，其中 C 老師由小儀的事情，牽扯出另一位學生（小欲）究竟有無說話的爭議，由於該生一直表示自己並未說話，故 C 老師轉而尋求其他同學的意見：

C：好，小儀沒有反登記，小儀，你有沒有把人家反警告？【有人說「有，他有反警告」】

儀：我有反警告沒有反登記阿。

C：好，反警告就不對，如果他（指小欲）真的有講話，你可以警告他（觀

03-1)

在 C 老師與小欲的對話過程中，班上的同學想發言時會舉手等待，學生們似乎感受到未舉手所做的發言可能會被教師忽略，而在 C 老師與小欲的談話中，可以明顯得看出來是由老師在主導整個談話主軸。

C：(轉向小欲) 小欲，你盛湯時有沒有跟小居講話？

欲：沒有，那時候他在位置吃飯阿。【有人說「沒有，在盛東西的時候」】

C：我說你們在盛東西的時候有沒有講話？

欲：沒有 【有人還是插嘴說有】

C：好，小居，小欲打菜的時候有沒有跟你講話？

居：(點點頭)

C：有？小欲有跟你講話。好，有聽到欲跟居講話的請舉手。【班上有很多人都舉手了】

C：有吧？(轉向小欲) 那麼多人看到聽到ㄟ，手放下。來，聽好，我再說一次，你們呢，有時候在說話的時候自己都沒有知覺到，所以呢，你，你覺得自己是在說正經事。可是呢，你的音量已經吵到別人了，懂不懂？懂不懂？啊？(同學沒人回答，但有人點頭) 好，小儀他沒有登記人家，所以那些誤以為人家反登記的，不要再誤會他。他當然也有錯對不對？因為他把人家反警告，好，小儀告訴我，他下次不會再這樣，請你們給他一次機會可以嗎？

全班：【參差的說】可以。(觀 03-1)

從上述的對話中，可看出 C 老師一開始就傾向於認定小欲有說話，在一開始連問了兩次小欲是否與同學說話，但似乎小欲回答的並不是 C 老師認為的事實，在此情況下，C 老師並未直接以權威的方式壓迫小欲承認，而是藉由其他同學的表態來使小欲不得相信自己有說話。

而最後 C 老師並對事件做出最後的結語，歸結到小欲有說話只是不自知的情況，此情況因有其他同學的證明，故小欲也就接受了。結語過後，C 老師再將話題帶回到小儀身上，點出小儀行為不適當之處，讓小儀知道過錯之處，最後結束在詢問全班同學是否願意給小儀改過的機會，一連串的事件處理，班上其他的學生都有參與，猶如之前曾說過的，是一種很公開的爭議釐清方式，也是一種介於權威與人本之間的拿捏策略。

小結

在上述策略的採用下，可能不是每次都能產生化解扞格的效果，但也讓某些教師暫時的爭取到喘息的部分空間，更甚者，得以藉此保有自己認知中，對於教師應該如何做的實際行動空間。

此外，研究者要特別指出的是，上述的四種策略，不論是粉飾處罰的策略、先保護自己再照顧學生的策略、合理化自身行動的策略，或是教師主導下的開放學生參與策略，在同一位教師身上皆有可能隨時出現。同一位教師，可能交叉採

用或是同時採用兩種或兩種以上的策略，至於何時採用何種或哪些策略，端視教師當時所面臨的情境而定。且由於四種模式僅是由研究者對兩位教師短暫的觀察與訪談材料中，擷取出的教育現場片段，故可能尚未包含教育實際場域中，教師們用以解決人本與權威角色扞格的所有可行策略。

第五章 結語

本研究最初之關懷在於教師們在教改推動下，處於以人本作為當今教育政策重要原則之一的現場中，教師們焦慮與不安的源起之處。社會各界對教師寄予範疇仍不甚明確的人本期望，面對不明確的人本期望，已使得部分教師顯得焦躁，再加上社會對傳統教師權威的檢視、教師權威的動搖，更讓部分教師不知所措。對此，研究者提出了「挖掘教育現場中教師在人本角色與權威角色之抉擇與實踐上扞格之處」的研究目的，透過以深入訪談、課堂觀察為主（對象是四位國小教師），其他方式為輔的多元管道資料蒐集方式，來進行資料蒐集。透過對資料的整理與分析，鋪陳出本研究之內容。

最後，透過下列兩小節的鋪陳對整個研究做出結語。在第一節中，將就之前所提出之研究問題與分析討論之事項在本階段做出暫行性的結論，並對之前所談到的教師人本與權威角色相關議題再次審視。在第二節中，將就本研究在進行時所面臨的限制做出陳述，並透過對本研究的仔細推敲，提出幾點建議。

第一節 結果

在結果的部分，研究者欲透過前幾章中的主要觀點與發現，對教師在人本與權威角色間是否存在扞格？又在何處扞格？提出階段性的結語。之後，研究者將就整個研究由開始構思至付梓，由過程中所獲得的啟示，一併加以陳述。

一、「教師人本角色的期望」產生自各界（教師自身、社會大眾、師院教授）的期待；官方教育行政系統的要求；以及法律對教師實踐人本角色的消極要求。

教師人本角色之期望，在四位教師的實徵資料中，可分析出上述的期望來源，社會大眾所隱含的族群即包含了部分的校方行政人員、部分家長、部分學生、與部分與學校無直接關係但卻關注教育的社會人士。這些族群加上教師自身，與師培階段的大學教授、國小實習指導教師，都會對教師角色產生期望。而官方政策的強制性，使得教師人本角色的實踐更具正當性，另一方面，法律禁止體罰的立場，也使得部分教師在某些情境下，消極的避免以權威角色取代人本角色，而有助於教師人本角色的期待產生。

二、教師人本角色落實在班級經營、教學行動與教學評量等方面，各具模式，且人本角色實踐並非一帆風順，在實踐場域存在著結構面的限制。

為了將人本角色落實，四位教師各自在班級經營、教學行動與教學評量等方面展開實踐，研究者據此歸納出下列的模式：

在班級經營方面的人本角色實踐模式包括：激發學生參與活動興趣的小組競賽模式；布置啟發性教學環境模式；權力下放學生之學生作主模式；讓學生審視自我，以促進自我成長的模式；以及拉平師生地位模式等五種。

在教學行動上的人本角色實踐模式包括：開放時間或開放空間模式；「師生共同討論」或「學生共同討論」模式；關懷模式；潛移默化模式；激發學習興趣模式；與領域統整教學模式等六種。

在教學評量方面的人本角色實踐部分，則確實發現教師們致力於多元化的評量方式。而人本角色在結構面受到的限制，則是將教師推向權威角色的結構性因素。

三、將教師推向權威角色展現的因素包括了教師對自我的期許、校方行政人員、家長、學生等群體的期待；教師權威傳統的影響；以及現今教育體制的限制。而教師權威角色的展現，體現在某些模式中。

在實徵經驗的觀察訪談中，較研究架構中少了教師同儕對教師權威角色期許的材料，其餘的群體，如校方行政人員，家長、學生、教師自身等方面皆有支持性的資料，這些群體的期待與傳統教師權威的影響、教育體制的限制，促使教師朝向權威角色展現，而教師體現權威的模式包含了「要求學生遵循規則」模式、「言語控管模式」、「營造班級層級模式」、「要求學生學習成模式」以及「處罰模式」。其中言語控管模式根據實徵資料展現在行為上包括了責備、警告、威脅等行為；而強調班級層級模式則展現在教師授權幹部、教師強調師生地位落差等行為；又要求學生學習成果模式根據實徵資料展現在規定學生完成並繳交作業、對學生實施考試等行為；最後，處罰模式展現在罰寫、勞動服務、削減小組積分、罰站、打手心等五種行為。而處罰模式往往是遊走於法律邊緣的權威展現方式。

四、教師的權威角色的展現與人本角色的實踐，在教學理念、課程內容與教學進度等面向上確實存在著扞格。但教師們亦會針對扞格之處，採取化解策略。

根據四位教師的實徵材料，研究者分析出教師權威角色與人本角色扞格的面向在於教學理念、課程內容與教學進度三方面，與之前研究者根據個人經驗所歸結出的面向相較，少了班級行政事務、教學進度、與成績要求三個面向，但研究者以為沒有資料支持的三個面向，是否就可視為不會出現角色扞格，仍值得商議，不可驟下定論，或許應透過更多的資料蒐集，再次檢證。

而針對扞格，教師們也產出解決扞格的策略，分別是：粉飾處罰的策略、先保護自己再照顧學生的策略、合理化自身行動的策略，以及教師主導下的開放學生參與策略，這些策略可能會被同一位教師視實際情境而擇用其一或是交錯使

用，策略本身無法在每次的行動中都獲得成功，但已對於教師在權威角色與人本角色的扞格處境下，提供了一種行動上的選擇。

另外，本研究從第一部份的背景陳述開始，以教改下的教育現場為研範疇，看到為數不少的教師普遍存在著焦慮，進而推測使教師感到焦慮的重要來源之一，始自社會上對教師權威角色與人本角色的雙重期待，並據此發展本研究。在研究進行前後，研究者從中獲得了一些啟示，敘述如下：

一、個人經驗中的事物，有時並非事實全貌。

在研究過程中，原本研究者單純以為本應如此的觀念，在蒐集資料的過程中卻發現，這些認為本來就是這樣的東西，有時並非事實的全貌。例如研究者根據自身經驗以為師院對教師的形象塑造應是僅有權威角色的建立，但透過文獻閱讀與訪談觀察後，發現師院中對教師形象塑造不僅是權威角色而已，以 D 老師的經驗來說，她大學時的幼教課程，就帶給她很多的人本啟發。據此，個人經驗只能視為眾多現象之一，但卻非全部。

二、教師人本角色與權威角色孰優孰劣不宜輕言斷定。

當國內引進西方的人本教育相關理念時，在部分學者的大力支持下，人本教育實施的必要性、可行性、以致如何落實，並未經過縝密的評估、論辯與分析，就被認定是進步的、應落實的，當人本被視為一種論述 (discourse)，專家談、學者談、一般民眾也在談，於是人本成了理所當然，進而被合理化，這時人們就難以再跳脫出來檢視此論述的基礎是不是理性或是非理性的了。

欲以西方的人本思想，做為現今台灣教育的重要指導原則時，吾人應該要更小心，尤其是當多數人都相信西方的那套邏輯，而又位於今日的教育體系中。

而人本教育中，相信兒童具有追求自我實現的內在本質之觀點，也應小心對待，研究者以為在現今的教育中，兒童追求自我實現的內在本質為何？不宜單純的認為都是與生俱來的，兒童們所欲追求的，也可能是形形色色的社會刺激下，所產生的外加影響，若教師將兒童所欲追求的知識或事物都視為是追求自我實現的內在本質時，是很危險的。

至於教師權威角色存在，也不宜如某些支持人本的人士那般，認為應全盤推翻，畢竟這是在我國長久的社會脈絡下產生的校園之一。研究者以為應仔細檢視，去區辨教師權威中是不是有值得保留的部分？以及應該革除的部分，在審慎評估之後再作批判。

此外，部分人士會以教師個人的道德涵養為標準，指責實施體罰的教師是道德低落者，研究者以為此舉也值得商榷。在本研究中發現確實有某些外在的因素促使教師不得不採取趨於體罰或是屬於體罰的懲罰行為，在有外力介入之下，忽略外在的推力而只看教師個人的道德修養，可能失之偏頗。

第二節 研究限制與建議

任何一種研究，皆有其限制存在，在本章節中，首先將就本研究的限制做出陳述，透過限制的敘述，知曉本研究的侷限之所在。其次，因研究者希望透過此篇研究對今日的教育現場貢獻心力，故在文末，就政策面與教師實踐層面提出兩點建議。

一、研究限制

(一) 研究倫理的考量

在研究過程中，研究者為了保護當事人，採用化名的方式來替代研究參與者的真實姓名。偶爾在訪談中，接受訪談的教師會一時興起，脫口說出自認為不宜公開的訊息，進而要求研究者不可公開於論文中。幾經考量之下，儘管此材料在研究者認為是有意義的，但基於研究倫理的考量，最後仍未放入，對此感到甚是可惜。

(二) 研究者在研究方法上的經驗限制

儘管在進行研究之初，曾對質性研究方法進行瞭解，也閱讀了質性研究的相關書籍、期刊論文，並預先沙盤推演可能遇到的狀況。但在進入現場蒐集資料時，仍遇到了一些困難。例如，首次進入現場進行訪談時，本欲開放更多的言論空間給參與者，因此並未擬定問題，之後整理訪談稿卻發現一個多小時的訪談，能觸及研究範圍的內容少之要少，故之後的訪談改採預先擬定問題的方式，並列入前一次訪談或觀察時所發現的疑惑之處，如此處理後，訪談的內容較能貼近本研究的範疇。

此外由於訪談或觀察經驗之不足，在訪談與觀察的當下，可能也遺漏了一些具有價值性的訊息，或是訪談中可以再深入探究的話題，卻未即時加深探詢，而僅能於事後補訪，但因時空已不同，參與者的情緒、想表達的觀點也有可能以已產生改變。

(三) 研究者體力、時間限制

由於研究者身兼教職，工作與研究所課程的固定行事就佔去了大部分的時間，剩餘可利用的時間相當有限。在可彈性利用時間不多，又要配合觀察對象進行觀察與訪談時，就造成觀察區域與觀察、訪談次數上的限制。而資料蒐集後，也需要時間和精神投入處理，因此在體力上也相當耗費。

首先，在觀察區域的限制上，由於時間有限，為了節省交通上的往返時間，研究者鎖定同一所學校的教師作為研究參與者，因同一所學校中的教職員可能會感受到某些相同的學校文化，因此，四位研究參與者的實徵經驗是不是也受到校園共通的文化影響，而造成個人觀點或行為上的共通性，是有可能的。

其次，在觀察與訪談次數上的限制，研究之初，本欲對四位教師透過多次的觀察訪談以搜集豐富的材料，但因研究者與參與者雙方要同時都有時間始可進行訪談，且在下次訪談前需將之前的資料整理作為參考，因此實際訪談時的次數並不如先前預期的多，至於課堂觀察就更難尋找時間，課堂觀察時，研究者需找出參與者有上課但研究者卻空堂的時間，往往一星期只有、一兩堂課可觀察，故兩個學期下來，四位師的個別課堂觀察次數也不如預期。

因觀察與訪談的次數有限，一方面，研究者較難藉由幾次的課堂觀察，去有效的印證參與者在訪談時言談內容是否真實？或是有誇大、隱瞞的部分；另一方面，幾次的訪談是否就能蒐集到參與者對教師權威角色與人本角色大致上的觀點與真實感受，也是研究者無法確定的。

二、建議

（一）教育主管機關應對教育上的「人本」釐清內涵，並提出具體的配套措施與實踐方式。

目前社會上對於人本教育的內涵，以及教師的何種展現才符合人本的角色期待，並未有一致的共識產生，官方的人本原則也近乎空泛，人本成了各自解讀、各自表述的狀況。身為教育政策決策者的教育主管機關，應盡透過審慎的評估、討論，建構出一套適用於目前教育現場的人本教育內涵，並輔以合適的配套措施，提出具體可行的教師人本角色實踐方式，盡快消除各界對與何謂人本？以及如何落實的疑惑。

（二）教師宜勇敢發聲，匯聚共識，將教育實踐場域中人本與權威實踐的困境及限制具體指陳出。

官方以人本為原則之一的教改政策，國小教師是第一線的執行者，可謂首當其衝，在人本角色與權威角色的實踐上，感受也最真切，面對自己的角色實踐感受，應勇於發聲，肯定可行之處，並將不可行之處具體指出。當教師能凝聚出自己的觀點與共識時，才能讓社會大眾與官方、學者瞭解到第一線的實際情形，並針對困難之處共思解決之道。

參考文獻

一、 中文部分

- 王文秀(1999), 國小輔導相關人員對學校輔導工作者角色知覺與角色衝突之研究,《中華輔導學報》, 7: 1-30。
- 王受榮(1977),《國民中小學教師角色取向之研究》, 台北市: 國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 史英(2003),《史說新語》, 台北市: 財團法人人本教育文教基金會。
- 伍振鷺(2003),《教育哲學》, 台北: 師大書苑。
- 朱美珍(2002),《民生主義社會政策與軍人家庭關係之研究: 已婚軍官角色衝突及其生活滿意之分析》, 台北: 國立政治大學中山人文社會科學研究所博士論文。
- 但昭偉(2003), 替學校找老師一個新的定位,《教育研究月刊》, 108: 32-39。
- 吳明清(1997)講, 馮芳秋紀錄 教改趨向與教師角色,《北縣教育》, 18: 59-62。
- 吳國珍(1993), 孔子人本教育思想的現代化價值--與現代西方人本化教育理論的比較研究,《孔孟月刊》, 6: 2-9。
- 吳瓊洳(1996), 從吉諾斯公共知識份子觀論現代教師應有的角色,《中等教育》, 3: 78-86。
- 李天健(1997), 人本教育的理念與實踐,《政策月刊》, 26: 16-17。
- 李亦園(1996), 當前教育改革的五大方向,《教改專題論壇-專題三: 教育鬆綁-什麼地方不該綁?》, 台北: 行政院教育改革審議委員會。
- 李長燦(2003),《發展對話與反省社群的國小數學教學模式之研究-Vygotsky「可能發展區」概念的探討與實踐》, 高雄: 高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 李彥榮(1996), 孔子道德教育思想的人本位與社會本位之辨,《孔孟月刊》, 24: 8-12。
- 李露芳(2002),《教師特質與信念對師生衝突之知覺與因應的影響》, 花蓮: 東華大學教育研究所碩士論文。
- 沈煌寶(2002),《國小教師社會態度、人格特質與衝突因應方式之相關研究》, 屏東: 屏東師院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 周甘逢 吳明隆(2001), 新時代教師角色的再定位,《公教資訊季刊》, 4: 30-43。
- 周祝瑛(2003),《誰捉弄了台灣教改?》, 台北市: 心理。
- 林本喬(1997), 人本心理學的自我實現與東方宗教的自我覺悟之探討,《嘉義師院學報》, 11: 27-40。
- 林毓生(1989),《思想與人物》, 台北市: 聯經。
- 姜得勝(1998), 跨世紀教師角色的蛻變與新圖像的建立,《高市文教》, 63: 25-28。
- 柯慈慧(2000),《教室安靜的潛在教育學之研究 以一個六年級的開放教室為

- 例》，台南：國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 范信賢(2000)，教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討，《國教學報》，12：275-289。
- 范熾文(2001)，現代社會中教師的理想角色，《空大學訓》，279：62-66。
- 孫敏芝(1995)，論夏山學校教學理念，《國教天地》，110：21-25。
- 徐偉民(2004)，《一位國小教師教學實踐的歷程：以批判民族誌為方法的教學革新》，高雄：高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 徐麗棻(2004)，《國民小學學校本位課程發展困境與因應策略之研究》，台北：台北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 國立暨南國際大學教育學程中心主編(2001)，《教育改革的微觀工程：小班教學與九年一貫課程》，高雄市：復文。
- 張春興(2001)，《教育心理學》，台北：東華書局。
- 張凱元(2003)，《人本主義教育的理念與實踐》，台北：心理。
- 張耀嘉(1995)，《馬斯洛》，台北：桂冠圖書。
- 教育部編印(2003)，《教學創新九年一貫課程問題與解答二〇〇三年編修版》，台北：高長文化事業。
- 莊淑琴(2002)，從文化霸權與意識型態反思教育改革，《初等教育學刊》，11：259-317。
- 莊耀嘉、楊國樞(1997)，角色規範的認知結構，《中國人的思維方式》，台北：桂冠圖書。
- 許清田(2003)，《教師權力運用類型、班級經營策略與班級經效能之研究》，彰化：彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 郭丁熒(1992)，教師權威之探討，《台南師院學報》，25：145-161。
- 郭丁熒(2001)，台灣小學教師角色知覺差距因應方式之探討-調查、內容分析及潛在類別分析，《國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學》，11卷，1期：93。
- 郭丁熒(2002)，灣有關「教師角色轉化」學位論文之回顧與分析，《台南師院學報》，35期：57-130。
- 郭光寰(1992)，羅吉思的人格理論，載於郭為藩編《現代心理學說》，台北市：師大書苑。
- 郭至和(2002)，誰抓得住我 - 課程改革中的教師角色和定位，《花蓮師院學報》，14：1-24。
- 郭為藩(1995)，《教育改革的省思》，台北市：天下文化。
- 陳立夫(1987)，孔孟學說與人文教育，《人文教育十二講》，台北：三民書局。
- 陳奎熹(1996)，社會變遷與師生關係，《彰化文教季刊》，40：5-11。
- 單小琳(1998)，《一個老師的真心話》，台北市：聯經。
- 無明隆(1997)，教室權威與處罰運用的哲學觀，《班級經營》，2：37-47。
- 童錦麗(1991)，談教師角色衝突，《國立教育資料館館訊》，8：71-73。

- 馮莉雅(1996), 高雄市國中教師體罰觀念與教師角色自我觀念之調查研究,《教育資料文摘》38:68。
- 黃木村(2000), 人性及其自由層面的探討,《建中學報》,6:241-252。
- 黃武雄(1997),《台灣教育的重建:面對當前教育的結構性問題》,台北:遠流。
- 黃政傑(1996),《教育改革的理念與實踐》,台北:師大書苑。
- 黃順利(2000),《國小教師權威性格、自我效能信念、學生行為信念與體罰態度及行為之相關研究》,台東:台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 黃嘉雄(1995),《轉化社會結構的課程理論》,台北:國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 楊亮功(1987), 人文主義與教育,《人文教育十二講》,台北:三民書局。
- 楊益風(2001),《國民中小學教師在九年一貫課程改革中之角色衝突及其因應》,台北:國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 楊國樞(1996), 人本主義的基本理念,《教改專題論壇-專題三:教育鬆綁-什麼地方不該綁?》,台北:行政院教育改革審議委員會。
- 葉重新(2002), 人本教育的省思,《國教輔導》,5:50-51。
- 董素芬(2001), 近代校園權力變革的衝擊--教師角色的調整,《台灣教育》,612:63-69。
- 鄒川雄(1998),《中國社會學理論》,台北市:紅葉文化。
- 齊力(1999), 對教改主張中「人本主義」概念的一點檢討,《教育社會學通訊》,15:3-4。
- 劉榮裕(1995),《國小級任教師班級經營領導模式與學生學業成就之相關研究》,台北:國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 歐用生(1992),《開放社會的教育改革》,台北市:心理出版社。
- 歐宗明(2001), 體育教師角色知覺差距相關實證研究回顧與分析,《大專體育》,54:113-120。
- 潘世尊(2001), 羅吉斯的人本教育觀:理論、實踐與反省,《屏東師院學報》,15:203-230。
- 蔡瓊婷(2003),《國民小學親師衝突之研究》,屏東:國民教育研究所碩士論文。
- 鄭玉卿(1992), 馬斯洛的人文心理學,載於郭為藩編《現代心理學說》,台北市:師大書苑。
- 鄭依琳(2002), 我思故我在-談教師在九年一貫課程中的角色變遷與適應成長,《教師天地》,116:20-23。
- 鄭麗華(2002), 找回失落的「地平線」談教師的主體意義與文化再製的反思,《北縣教育》,43:56。
- 盧美貴(1981),《國小教師教導方式與學生學習行為的關係》,台北市:國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 錢幼蘭(2001), 新世紀教師形象與角色,《師說》,156:18-23。
- 薛承泰(2003),《十年教改為誰築夢》,台北:心理。

- 謝金青 (1994) , 國民小學行政兼職教師角色衝突之研究 , 《國立政治大學「教育與心理研究」》, 17 : 361-390。
- 謝寶梅 (1992) , 人本心理學之學習主張與教育運用 , 《國教輔導》, 5 : 40-46。
- 顏厥安 (1995) , 教育法令的整理與檢討 , 《行政院教育改革審議委員會第一期諮議報告書》, 台北 : 行政院教育改革審議委員會。
- 顏學復 (2002) , 《學校本位課程發展的實踐與反省 : 以一所開放空間學校為例》, 台北 : 國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 林玉體 (1980) , 《西洋教育史》, 台北 : 文景。

二、 英文部分

- Adorno, T. W. Frenkel-Brunswik, E. Levison, D. J. & Sanford, R. N. (1964) . 《The authoritarian personality》. New York:Harper
- Altrichter, Posch & Somekh (1997) , 夏林清等譯 : 行動研究方法導論—教師動手做研究。台北市 : 遠流。
- Bauch, P. A. (1982) . Predicting elementary classroom teaching practices from teachers' educational beliefs . 《 Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association》. New York.
- Bernstein, B. (1965) . A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability . 《Penguin Survey of the Social Sciences》, Gould, J. (ed.) ,penguin Books.
- Bogdan R. C., Ph. D. & Biklen, S. K., ED.D. (2001) , 黃光雄等譯 : 質性教育研究理論與方法。嘉義市 : 濤石。
- Bourdieu (1977) . 《Outline of a theory of practice》 Cambridge University press.
- Fisher, D. & Grady, N.(1998) , Teacher's Image of their School and Perceptions of their Work Environments , 《School Effectiveness and School Improvement》, Vol. 9 , No. 3 p. 335.
- Furlong, J. & Maynard, T.(1995) . Mentoring and the growth of professional knowledge , 《The Growth of Professional knowledge: Mentoring Student Teachers. Routledge》. London and New York.
- Kneller, G. F. (1992) , 陳迺臣譯 : 教育哲學。高雄市 : 復文。
- Neill, A. S. (1994) , 王克難譯 : 夏山學校。台北市 : 遠流。
- Robert(2003) . Re-examining the teacher's role . 《The Agricultural Education Magazine》 Vol. 75 , No.4 p. 2.
- Rogers, C. R. (1987) . Learning to be Free . 《Contemporary issues in educational psychology》. New York, NY: Random House.
- Waller, W.(1965) . The Teacher-pupil relationship . 《The sociology of teaching》. New York, NY:John Wiley & Sons.

Wen San Huang (1997), Teachers' Roles and Instructional Functions , 《教育研究》, 5 : 15-31。

Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R. & Densmore, K.(1987). Individual, Institutional, and Cultural Influences on The Development of Teacher's Craft Knowledge .《Exploring Teachers' Thinking Cassell Educational Limited》 .

三、 網站部分

天磯：參訪報告：雅歌，<http://www.nstar.dyndns.org/EDU/report3.html> , 2004/5/29。

天磯：參訪報告：慈心，

<http://WWW.NSTAR.DYNDNS.ORG/EDU/REPORT2.HTML> , 2004/5/29。

天磯：參訪報告：種籽，<http://www.nstar.dyndns.org/EDU/report4.html> , 2004/5/29。

拔智慧毛，http://www.gio.gov.tw/info/festival_c/teacher/fur.htm , 2004/6/18。

師生倫理的典型，<http://www.cdjh.hcc.edu.tw/東中少年/教務主任.htm> , 2004/6/12。

教育部統計處網站，

http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/bbs/T03.htm?open , 2004/5/29。

教育部網站法律連結，

http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/DISPL/EDU7189001/guide/guideact.html?FILEID=95558&open , 2004/5/29。

張鳳燕，《教師道德推理與教學關係之初探》，

<http://www.nioerar.edu.tw:82/basis1/708/a2.htm> , 2004/6/12。

廖飛筆，《人權教育與教師角色》，

<http://www.hre.edu.tw/report/new/articles/data/articles/003.html> , 2003/6/14。

種下一顆希望的種子(上)-立報教育專題深入報導，

<http://iwebs.url.com.tw/main/html/lipo1/482.shtml> , 2004/5/29。

諮議報告書，<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/#all> , 2003/9/28。