

第二章 文獻探討

教師文化是教師為適應及解決其生活問題所產生出來的行為模式。隨著所遭遇的問題情境不同，教師文化也會隨之調整。換言之，教師文化並非是先天固定不變，而是一種與結構和人員互動所產生出來的結果。因此，本研究擬採形象互動論的觀點，針對教師文化進行分析和詮釋。為提供本研究後續資料詮釋和分析依據，本章分成教師文化的概念與內涵、形象互動論觀點與國內外教師文化的相關研究等三個小節，茲分述如下。

第一節 教師文化的概念與內涵

教師文化研究最根本的問題還是在「文化」的定義問題，隨著對於文化定義的不同，所研究的教師文化內涵也隨之有差異。因此，要探討教師文化，首先必須對文化的概念有所認識。

壹、文化的概念

文化(culture)一詞是英語中最複雜的兩、三詞之一(林志忠譯, 2000:1)，迄今仍是人言言殊的情況。人類學家 Taylor(1871)為文化所下的定義最為經典，也時常被引用，他認為「文化是一個複合的整體，包括知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗，以及其他作為社會一份子所需要的能力與習慣」(引自 Borgatta,1992:405)。此一定義包含了人為創造的全部，可讓人與自然產生的東西之間有所區隔，但是對於理解何謂文化?文化怎麼來?如何影響人的行為?等等諸如此類的問題依然無法獲得解答，也使得後來即有不同的學著從不同的角度對文化提出自己的見解。

有的學者從文化產生的原因來定義文化，例如龍冠海(1983:147-148)認為文化是人類生活方式的總體，包括人所創造的一切物質和非物質的東西。從個別社會的立場來講，一個社會的文化是該社會所建立，由一代傳到下一代的生活方式之總體。再詳細的說，文化是人類團體中普遍存在的人為現象，是人類為求生存，以生物的和地理的因素為根據，在團體生活和心理

互動的過程中，創造出來的人為環境和生活道理及方式。有的學者則從文化的傳遞來定義文化，如陳奎熹（1993：227）定義文化是存在於人類社會中的一切人工製品、知識、信仰、法律、價值與規範……等構成的整體；這些文化要素是經由社會學習而得，而且是代代相傳的社會遺業。文化可以經由成員的創造與更新以提供人各種方法與工具，來適應或解決生活上所面臨的問題。也有學者從文化對人類行為的實際影響來定義文化，例如林清江

（1981:163）把文化看成一種社會規範的體系。社會規範包括的範圍很廣，歷代相傳的民俗（*folkways*），民俗又加上善惡觀念所構成的民德（*mores*），民俗和民德集中於人類主要活動領域所形成的制度（*institutions*）、法律等，均屬於社會規範。這類社會規範所形成的社會期望，使人言行得宜，符合社會的要求。

文化的定義除了因為關注起源、傳遞和影響而有差異之外，不同學派之間對於文化的見解有各有差異，結構主義學者如 *Levi-Strauss*、*Roland Barthes* 等把文化當成是符號象徵，強調文化本身在認知和邏輯上的象徵意義（引自 *Alexander* 著，吳潛誠譯，1997:22）；涂爾幹理論學者也把文化當成是一種象徵，但是更強調象徵與象徵之間之間的連結性及在道德和情感上的意義，如 *McLaren*(1986)即把學校教育當成是一種儀式表現，分析學校中環境、活動、典禮背後的意義；功能論學者 *Parsons*（引自吳潛誠譯，1997:8）關注的是文化如何變成社會系統真實結構的一部份，所以把文化看成是社會的價值（*value*）；馬克思主義則把文化和階級一起思考，如 *Gramsci*(吳潛誠譯，1997:10) 強調文化過程是在極度分工的社會中呈現，這樣的社會有著階級嚴密的階層組織。換言之，不同的階級有著不同的文化，文化成為宰制的工具。甚至有的學者直接把文化就看成是精英(*elite*)每天的藝術活動、價值、行事風格、意識型態相連結(*Swider*, 1986；引自引自 *Borgatta*,1992:404)。

由上述的分析，可知學者之間仍難有一個關於文化的確切定義。人類學者就曾列舉了一百多個不同的文化定義，並將其歸納為六個定義文化的理解觀點，包括（林宗德譯，2003:3-4；*Kroeber & Kluckhohn*, 1952:40-71）：

- 一、描述性定義（*descriptive definition*）：將文化視為無所不包的社會生活整體。
- 二、歷史性的定義（*historical definition*）：將文化視為代代相傳的遺產。
- 三、規範性定義（*normative definition*）：包括兩種形式。第一種認為文化是

一種規則或生活方式，它可以形塑具體的行為或行動規範；第二種形式則強調價值觀的角色而不涉及行為。

四、心理學定義 (psychological definition)：強調文化是解決問題的裝置，使人們得以學習、溝通或滿足物質與情感的需求。

五、結構性定義 (structural definition)：指出文化各個獨立層面之間具有組織化的關連性，並強調文化的抽象性，其迥異於具體的行為。這種定義僅止於列舉屬於文化的事物。

六、發生學的定義 (genetic definition)：從文化如何產生與文化得以存續的角度定義文化。這種定義和生物學無甚關係，而是以人類的互動來解釋文化的起源，或以代代相傳的產物來說明文化的存續。

由 Kroeber 和 Kluckhohn 的歸納可以很明顯地發現，文化定義的差異，與研究者所採取的角度關係非常密切，例如從心理學角度出發就會和從規範性定義的方式不相同。

對於文化的定義一向以人類學研究的最多。大抵人類學家有關文化的定義可分成兩類 (Keesing 著，于嘉雲、張恭啓等譯,1980：203)，一是文化為適應系統 (culture as adaptation systems)，另一則是文化為概念系統 (culture as ideational systems)。持文化適應論者認為，文化是人類適應生態環境的所形成的生活方式，所以文化是可觀察的行為、思考和感受，行為模式 (patterns of behavior) 則可以透過學習傳遞。另一派學者則文化是行為運作背後的概念 (ideas) 或規範 (rules)，是一個人所必須去知道或信仰的一切，透過這些東西以能夠指導行動者表現出為其成員所接受的行為。

然而，文化真的可以截然二分為可見的行為模式和不可見的概念規範嗎？事實上，文化是人類生活的整體，對文化定義的目的不過是為切割出可供研究的對象。因此，研究者認為如果貿然只是將文化定義為外顯行為規範，或是內在的概念結構，均會失去觀看文化全貌的機會。因此，與其爭論文化是可見或不可見，倒不如按照 Schein 的觀點，把文化的爭議看成是一種層次上的問題。

Schein(1992:16-27)認為目前有關文化定義的混亂是起因於沒有對文化的層次有所區分的關係，依其看法，文化可以分成三個層次：

- 一、器物 (artifacts):是文化的表層，指所有一切可見的人為產物，包括建築、服裝語言、情感表達、儀式和典禮。
- 二、採納的價值 (espoused values):是文化的中層，包含策略、目標和哲學。在這一個層次上，也許眾人會學習某種特定行動來解決問題，但是卻未是一種共享的認知 (shared perception)。
- 三、基本假定 (basic assumption):屬於文化裡不可見且少變動的深層部分，是一種被無意識地大量運用的信念 (beliefs)、認知、思維 (thought)、感覺 (feelings)，也是價值和行動的根本來源。

從 Schein 的文化三層次論的定義來看，可以很清楚地看出文化內涵的分布廣度。所以，研究者認為文化的概念，實際上同時兼具了可見與不可見兩個部份，兩者之間並不是可以獨立割裂，而是一種相互依存的關係。假定會影響外在可見的器物，外在可見的器物也會在不知不覺中內化成個人的價值和假定。

貳、教師文化的定義

如前述對文化概念的探討，由於學者對於文化究竟是屬於外顯行為模式，或是行為背後的概念、規範並無明確的看法，連帶也影響對於教師文化定義。

把教師文化當成是教師的外顯行為，也代表教師之間應該有著相似的行為。然而，從實際的教學現場來看，每位老師都有其教學風格，很難找得出有兩位相同的例子。也因此，某些從教師外顯行為來研究教師的學者，多不認為教師之間具有文化。例如在 1932 年 Waller (1965) 所出版的《教學社會學》(The sociology of teaching)是第一本書針對教師行為研究的專書，內容中包括許多對教師的相關研究說明，如教師與教師之間的關係、教師的類型、學生代表的年輕人文化和教師代表的成人文化衝突等，但是文中並未特別針對教師文化的定義有所著墨，甚至 Waller(1965:410)本人否認教師之間必然會發展出有相同的特徵，而認為教師的行為只是教師個人人格的適應。

Lortie(1975)發表的《學校教師:社會學研究》(schoolteacher:a sociological study)也是研究教師行為的重要著作，書中藉由對教師招募制度、學校環境和教學環境等深入剖析，提出對於教師的保守主義、個人主義和當前主義等現象的說明，然而 Lortie 對於教師之間是否存在共同文化也是持否定的態度，而認

為「教師是一群人所組成，每一個集合的措施(*assembling practices*)都是由其經驗和特殊人格所構成」(79)

相對把文化當成是外顯行為的學者否認教師文化的存在，認為教師文化是教師行為背後的概念、規範的學者則多支持教師之間確實存在有某些共同的價值觀念，如林清江(1979: 151-153)認為教師的價值和行為就是教師文化，利用三個對立的角色行為將教師文化歸納成六種類型，分別是學術中心和教學中心的對立、專業取向與受雇者取向的對立、教學者和學習者的對立。陳奎熹(1995: 14)則把教師文化當成是教師之間非正式關係的規範。

由上對於教師文化的見解可知，對於文化所採取的思考面向不同，對於教師文化的看法也各有所異。不過，雖然有學者否定教師之間存在文化，但是如果從 A. Hargreaves(1992)所提出的個人主義、巴爾幹化等教師文化型態來看，縱使是教師本身彼此很少接觸，或各自為政，這些外顯看似無相關的行為和人際關係實際上也是教師內在思維的反映。因此，教師文化的存在是無庸置疑。

晚近的教師文化的定義則有逐漸擺脫外顯行為和內在規範爭議，而把教師文化當成是兩者的綜合的趨勢。其中以 A. Hargreaves(1994)的看法最常為人所引用。他認為文化包含了內容和形式，內容是指組織(或次團體)成員所共同享有的態度、信念、價值和生活方式，教師文化的內容可表現在對學科知識、兒童中心的承諾、接受最低標準、注意學科精英，教師文化的形式則是指成員之間的關係類型和連結方式等。國內從事許多教師文化的研究也多接受這樣的看法，如陳奕安(2001)認為教師文化是教師所擁有的一套工作價值系統、教育信念與生活型態，而在思想上、態度上以及行為上表現出其獨特性。陳怡安(2002)定義教師文化是教師在學校組織中，普遍存在的一些教育信念、價值系統與行為模式，是教師互動經驗的成果，而在思想、態度及言行上所表現出來的獨特模式。徐慧真(2002)把教師文化看成是教師的價值行為模式，包括教師的信念、想法、作法，是學校互動經驗的成果，是可學習而得的，可提供新進教師社會化和參考的依據，可約束教師行為，提供教師選擇的標準。許育榮(2002)認定教師文化是以教師為職業的一群人所發展出來的一套特殊價值觀念與行為模式，包括思想、態度、習慣、信仰、生活方式等。李雅媚(2003)則以為教師文化是某一個據友共同特點或背景的團體

成員，經過長時間互動所發展出來的一套信念、價值系統與行為模式。謝明俸(2003)教師文化是教師在工作場域中，普遍存在於成員間的信念、價值觀、規範、行為、生活方式等，其形成有別於其他團體的獨特的動態文化。

研究者嘗試將國內有關教師文化研究者的教師文化定義歸納之後發現(見表 2-1)，國內教師文化研究的有關教師文化的定義有偏向內在的價值觀念和描述教師行為表現的情況。

表2-1 教師文化定義內涵

文化內涵 研究者	信念 價值	行為表現	社會 互動	學習而來	規範能力
林清江	◎	◎			
陳奎熹			◎		◎
陳奕安	◎	◎			
陳怡安	◎	◎	◎		
徐慧真	◎	◎	◎	◎	◎
許育榮	◎	◎			
謝明俸	◎	◎			
李雅媚	◎	◎			

然而研究者認為，教師文化的研究重點不應僅只擺在探討教師有什麼價值觀，或是描述教師表現出什麼行為，而應該追問教師文化是在什麼樣的結構環境下形成？教師出現這些價值觀和行為表現的目的為何？因此，教師文化的定義應該要思考教師文化出現的情境脈絡、社會結構和目的，也就是要深入瞭解這一群人為何會發展出這樣的文化。

教師文化做為學校文化的一種次級文化，自有先天結構上因素，例如教師是學校正式組織中的一種特定角色身分。然而我們也不能忽略文化的產生，與特定身分的行動者特殊的生活方式密切相關的事實。換句話說，教師文化實際上是教師因其特殊的生活方式所逐漸產生出來的一種結果。因此，當重新思考教師文化的定義時，應瞭解任何的文化形成，均不能脫離其所處的情境脈絡，所以教師文化並非一種先驗，也不是一成不變，而是隨時處在一種動態（dynamic）的過程，因教師所處的社會不同而有所轉變。Becker（1961；1993）對於醫學院的學生文化研究或許可以提供此類情況最好的說明。在這一群醫學院的學生的腦海之中，原本也存在有許多的理想，但是考

量到現實環境的壓力，使得他們必須先捨下原本的理想，發展出適合當下、最有價值和可立即解決其問題的觀點（perspective）和行爲模式，例如交換病人、取悅教授、對無法增進其技術的病人稱之爲神經病（crock）等。換言之，個體實際上是帶著一套觀點與環境產生互動，並產生改變概念的改變，以求適應環境。文化正是在這群活動中的人（acting people）在既存環境中的結果（Becker, 1982：515）。

由上述的討論分析，研究者嘗試定義教師文化爲「指具有教師身分的一群人，在學校空間場域中，爲適應及解決其生活問題，所產生出來的行爲模式」。將教師文化定義爲教師面對環境問題時的解決方式和行爲表現至少有兩項好處。首先是承認文化的可變性。如果認爲教師文化是一種環境適應，那麼意味教師文化是可以透過機制的改變來塑造。其次是可解釋文化的改變動因。解決問題必定涉及內在心靈運作，這代表教師的腦海中確實存在一套概念系統，這一套概念系統在教師進入學校之前就已經存在，過去的成長經驗、師資培育的過程均賦予教師對於角色、責任、工作等有一定的瞭解，所以教師並非是單純腦袋空空進入學校，而是帶著對於教師、學生、行政人員、家長等概念進入到校園裡面。當教師在解決問題的同時，也代表這一套概念系統在背後指導教師的外在行爲。而如果教師遇到原本經驗無法解決的問題時，也會產生新的概念來解決其所面臨的問題，這一個概念可能是自己嘗試錯誤學習而來，也可能是觀察或接受別人建議而來，但是均代表文化的學習和改變是透過教師文化的概念改變而來。

參、教師文化的性質

把教師文化視爲教師面對環境問題時的解決方式和行爲表現，教師文化將顯現以下兩種特性：

一、非獨立發展

研究教師文化的時候，無可避免就必須瞭解到教師的工作實際上是處於一個不斷變動的脈絡環境之下，對教育財政支持的改變、政治介入學校事務的程度、教師的公眾心中的尊嚴（esteem），都會影響教師對於工作的經驗（Ball & Goodson, 1985）。例如孟令政（1998）發現當運用彰化師範大學的物理所建構的理化教學資料庫後，促進理化教師間的合作；及有助於聯絡感情、分享教學經驗、教案交流、教學反省、激勵士氣、發問解惑等。又王章霞（2002）

研究九年一貫課程實施之後，從「做中學」讓教師對課程的認知成長，也促進教師改變，其中抱持的積極態度的老師，更會朝課程的目標前進。國外的情況也是一樣，美國的教育在歷經 1980 年代和 1990 年帶的改變之後，教師的角色有了新變化，國家逐漸收回對教育的控制權，小學教師被要求擁更多的學科知識、包括合作、管理和評估的技能（Woods & Jeffrey & Torman & Boyle, 1997:25）。另外，經濟和政治的環境的改變，教師也不再被鼓勵以學童中心（child-centred）的教學方式，代之而起的是使用傳統的教學技巧，強調教師的能力，對教師的控制也由 1950 年代和 1960 年代的明確控制轉變成較為模糊和非直接的，教師受一種已被設定為合法正確的專業主義評鑑（Grace, 1985）。因此，教師文化並非獨立存在，教師面臨的環境發生改變，包括新工具的產生及應用、政治的變動、師資培育過程的改變、學生文化的改變等都有可能連帶造成教師文化的改變。

二、多重文化的複合體

雖然文化是眾人所共享（Harvialrd, 1981），然而隨著教師所處教育階段不同，所呈現出來的教師文化也有所差異，Woods(1990:55)認為小學（elementary）的教師角色像是父母，學校充滿溫暖、關懷和家庭傾向，內聚力也比較強；中學教師雖然也像代理父母，但偏向法理層面。Hargreaves(1980：130)也認為在公學傳統中著重的是教師學科的專業知識，但在小學傳統中的較強調的反而是教學技巧。即使同樣位於中學階段，在分軌化的教育體制之下，不同的學校也出現不同的教師文化，以英國為例，現代中學的教師呈現一種教導為主的教學能力本位的文化，而文法中學則呈現以學科升學為主學科本位的文化（Ball, 1987）。他更指出，由於兩種文化彼此意識型態的不一致，導致現代中學與文法中學合併後產生的綜合中呈現一種內部衝突的情況。所以，教師文化是多重文化的複合體(complex)，同一個學校也可能有兩種以上的教師文化，同一個社區的兩所學校的教師文化也可能有差異。

肆、教師文化的特徵

由於教師文化的發展具有動態性，隨著所處環境不同也會有所轉變，因此似乎很難找出教師共同的特徵。不過，仍有學者試圖從實際的觀察中，歸納出教師行爲的特性。

一、D. Hargreaves 的研究

D. Hargreaves (1972) 長期觀察英國的中小學教師後發現，教師間具有三種非正式的規範(引自陳奎熹，1995：15)：

- (一)教師自主(classroom autonomy)：教師的教學、訓育方法自行選擇、自行決定、不受干預。
- (二)忠於同事(loyalty to staff group)：同事間互相信賴，一切言行以維護群體利益為重。
- (三)平凡的規範(mediocrity norm)：同仁間步調一致，不刻意求表現，是一種近乎「中庸之道」的規範。

二、Lortie 的研究

Lortie(1975：208-213)研究美國的教師後發現老師具有下列三種觀點與特質：

(一)保守主義

由於教育常常是採取烏托邦式的目標，教育的環境也經常是不確定的結構環境，迫使教師必須目標簡化成特定日常可以實施的目標。這種簡化的基礎就是個人的信念和可獲滿足的結果。個人的信念和結果顯然和歷史經驗有關係，也因此使得教師在行事上偏向保守主義(conservatism)。

(二)個人主義

教師的回饋主要強調是在心理部分。然而這種方式卻是奠基在不確定性的成就標準之上，因此強化了教師的個人主義(individualism)。教師必須選擇屬於自己的效能指標，以調整自己能力和興趣來配合自己的目標。另外，教育本身存在難以標準化的技術問題(craft problems)也是增強個人主義傾向的原因。Lortie 認為這種不確定和憂慮促使教師習慣以自己的經驗來解釋和處理自己的事情，也進一步影響教師的個人主義和擁有愛發牢騷(querulous)的特性。惟教師並未顯現出個人主義所暗示的自大和傲慢，而是更小心翼翼、謹慎，在讚揚合作和拒絕衝突的正式修辭詞藻之後，是一種躊躇猶豫和不安。

(三)當前主義

Lortie 所謂的當前係指教師很少對教學抱持長久而持續的計畫。這種情

況的產生與與教師的職業回饋有很大的關係。另外教學工作無法完成達到熟練和經驗的不確定性，促使的教師不喜歡長遠的目標，而偏向當前的滿足，產生出當前主義（presentism）。

Lortie 的研究後來獲得很多學者的重視，許多研究的發現也和 Lortie 的研究成果很類似。例如是 Elbaz(1983:14)認為教師之間的確存在一種「實地知識取向（practical knowledge）」，此種情況表現在教學上就是不喜歡別人介入自己的教學外，在互動上也偏向有限的合作情況。Rosenholtz(1988)研究也印證了 Lortie 的看法，教師除了物質和觀念的分享之外，計畫和問題解決在同儕之間很少發生（引自 A. Hargreaves,1994:168）。Clark 和 Yinger（1987：88）也提出教師的計畫是常常是為了滿足立即的個人需要。國內學者鄭世仁(1986)研究台灣國小的教師文化時，也發現國小的教師文化常常是缺乏專業自信與專業努力、以傳統為導向缺乏創新的次級文化，在人際關係上疏離，與家長和社區保持距離。

不過，Lortie 研究雖然舉出教師間具有個人主義和避免衝突的情況，但是由於教師文化存在變異的問題，隨著教師所處的文化脈絡不同，也並非全然適用。Metz（1979:175-180）研究 Hamilton 這所學校的教師文化時，即發現學校存在兩類不同思維想法的教師，一方是在解除種族隔離政策後進入學校，持有發展教學哲學（developmental teaching philosophy）的教師，另一方是在未廢止隔離政策之前就已經在這一所學校，抱持著重視學科教學和行為標準的教師。兩類教師由於對廢隔離政策後進來的學生問題見解不同，因而互相抵制對方的教學法，形成學校內部的衝突，彼此涇渭分明。李雅媚(2003)研究一所國小教師的協同文化時發現，教師的孤立文化與協同文化是並存，教師之間雖然是孤立的情況，但是仍然有自發性的協同合作。Lima(1998)研究葡萄牙的中學教師文化時，也發現教師的個人主義並非是單一獨立個體，事實上教師是被割裂為一個又一個獨立的小團體，合作也是只和團體內的成員合作。

由此看來，在理解教師文化的特徵的同時，並不能把過去或是國外的情況照樣用來解釋國內的情況。先前的研究的成果是重要的參考，但是文化卻是存在地域性、群體性和變異性的問題。研究和詮釋教師文化的時候，應該反思文化形成的情境脈絡條件。

伍、教師文化的研究取向

教師文化究竟為何迄今仍是眾說紛紜的情況，且隨著對於文化的看法不同，所呈現出來的教師文化的樣貌也各有差異。研究者歸納目前對於教師文化的研究大致可以分為下列兩種取向。

一、分類型的研究

分類型的研究是依照教師的價值觀和行為方式，利用某些指標，將教師文化畫分成為各種類型。A. Hargreaves(1994：165)認為教師文化包含教師的信念、價值、習慣及行事方式，並依教師的關係和連結方式將教師文化歸納出四種類型（Hargreaves，1994：238）：

- (一)片斷的個人主義(fragmented individualism)：教師彼此是孤立的，不願意改變，且會防止來自外界的干預。
- (二)巴爾幹化(balkanization)：教師處在自己群體的城邦之中，而群體與群體之間常常是不一致且相互矛盾，教師僅特定的群體展現忠誠，整體小於部分的總和。
- (三)共同合作文化(collaborative culture)：教師彼此分享、信任和支持，專注於每天的工作。教師關係呈現一種似家庭式的結構，有可能會出現父權或母權的領導方式。教師會共同工作，並持續改變。
- (四)人為的權力分享關係(contrived collegiality)：教師權力分享是策略所創造出來的，但策略也會涉及算計和控制、壓制需要。因此，所呈現出來的情況是一種安全的假象(simulation)。
- (五)變動中的馬賽克(moving mosaic)：教師關係在此種文化中所呈現出來的邊界模糊的現象，成員和類別都會互相重疊，教師關係非常多樣，可能是彈性、動態和回映式，也可能是不穩定、容易受傷和競爭式。

類似 A. Hargreaves 此種採取價值和行為將教師文化分類的研究有很多，如 Little(1990)則依據教師的合作狀態，將教師文化分成四種類型，分別是說長道短(scanning and story telling)、一般性協助(general help and assistance)、分

享(sharing)、共同工作(joint work) (引自 Stoll, 1999:37)。范信賢(1995)以教師對於文化霸權規訓的馴服程度(同意./抵抗)，和馴服意願(積極/消極)作為理論分類的參考向度，將文化霸權下的教師分成八種類型（見表 2-2）。

表2-2 教師的類型

馴服程度 馴服意願	同意	抵抗
積極	明星型教師 苦幹型教師	改革型教師 專業型教師
消極	準公務人員教師 機會主義教師	退縮型教師 混日子型教師

資料來源:出自范信賢(1995：106)

二、主題型的研究

相較於 A. Hargreaves 是從個人價值觀念和其所表現出來的行事風格的角度來研究和區分教師文化，主題型的研究是透過某個特定的主題來分析教師在學校中的行為表現。主張此一取向的學者主要有 D. Hargreaves 和 Woods 兩位。

(一) D. Hargreaves 的主題研究

D. Hargreaves (1980)認為研究教師文化應注意社會架構的影響，他傾向把教師文化當成結構與個人之間的中介變項，而以主題(theme)作為研究教師文化的切入點，透過教師在環境中所關切的身分地位(status)、能力(competence)、關係(relation)等三個相互影響的主題，進而思考教師在教育現場的行為與更大結構之間的關係（見圖 2-1）。

1.身分地位

他認為社會上對於教師的身分地位和能力的觀點有一定的看法，例如身分地位的判斷是專業程度，受尊敬程度和報酬的高低、證照則是決定專業與否的標準，所以頂著知名大學學歷、備受尊敬、享有高薪的文法學校教師被認定是較為專業，而學歷較差的現代中學的教師則被視為較不專業者

2.能力

教師應具備的能力與社會上的價值觀有密切的關係，文法中學重視學科知識，現代中學則偏向道德和職業知識，而隨著社會上的價值改變，教師會有能力憂慮(competence anxiety)的問題。

3.關係

Hargreaves 認為教師因為存有能力憂慮、身分地位的考量，所以影響教師與同儕之間的關係，也造成抗拒團隊教學(team teaching)和個人主義的崇拜。

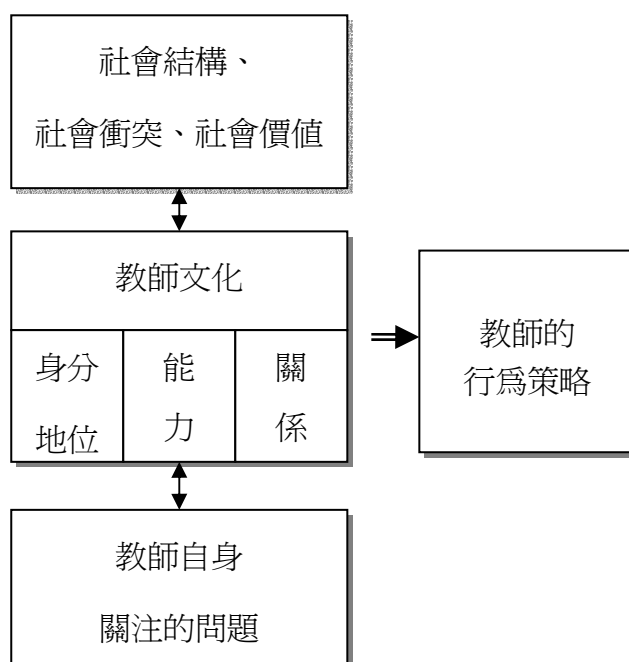


圖2-1 D. Hargreaves 對於教師文化的內涵概念

資料來源：研究者自行整理

(二)Woods 的主題研究

Woods 與 D. Hargreaves 的主題並不相同，他認為研究教師文化應該改採下列三個主題：意識型態 (ideology)、權力 (power) 和角色管理 (role-management)。選擇這三個主題的理由，不僅是這些主題瀰漫在教師文化之中，更可以展現自我和系統之間的互動。意識形態涉及信念 (belief)，權力的運作則可以看出關注的利益(interests)，兩者均對個體在群體中的角色管理有著重要影響 (Woods, 1983) (見圖 2-2)。

1.意識型態

Woods 此地所持的意識形態係指「一群人所持有的信念和價值系統，此系統會支持其利益和變成其解釋世界的一種方式」(p.163)，他並認為意識形態並非是只是基本態度的反應，而是一種環境的產物(Hammersley, 1981；引自 Woods, 1983)。此種意識型態可以在許多層次上被發現，包括教師所展現的職業態度，教師對抗家長和學生的方式，而此種意識型態就是建立在這些不同形式的人和社會的基礎之上，且無可避免會導致衝突。

2.權力

要求權力是教師文化的基本特徵。由於存在不同的利益，就必然會有權力競逐(struggle)的問題。意識形態、學科和年齡都是教師權力競逐和衝突的基礎，競逐的目的是為了控制資源。

3.角色管理

教師的角色是其他人期望教師表現出的行為模式，個體必須學習如何在個人的渴望及社會結構的角色之間，表現出老師應有的行為。因此，角色管理可以看成是教師在面對其生涯時一項重要的工作。

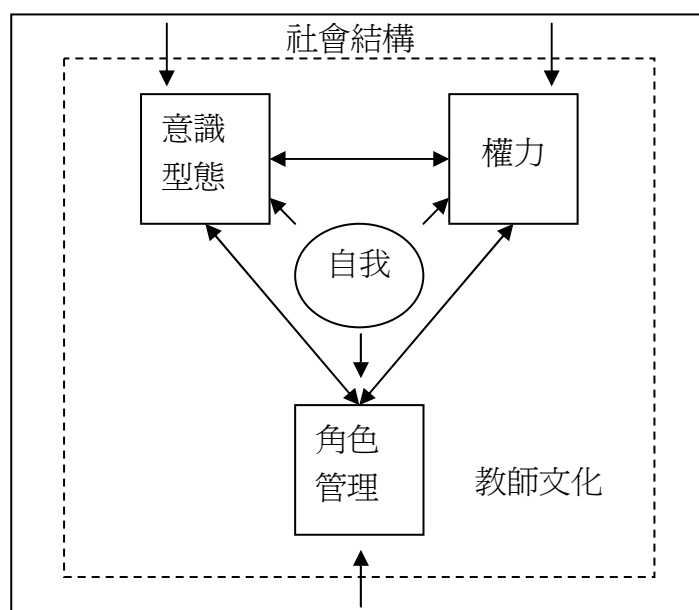


圖2-2 Woods 對於教師文化的內涵概念

資料來源：研究者自行整理

三、兩種取向的比較

前述兩種研究取向各自有其優點和缺點。就分類取向的研究，好處是能夠很清楚地看出教師文化的多重複合的本質，也可以從教師所持的價值觀來解釋教師的行為。然而卻有可能流於武斷、不斷切割分裂和忽略外在環境的問題。例如共同合作文化下的教師有沒有個人主義的成分？換了套標準是否又可以“產生”出新的教師文化呢？持有專業取向價值觀的教師就真的會表現出專業取向行為嗎？另外，僅以教師所持有的價值觀念來評斷教師會產生的行為，也可能忽略教師所生存的場域對於教師文化的影響，Merton（1957）看法正可說明此種情形，他對於科層人格(bureaucratic personality)的研究即發現科層體制下的人員會逐漸生成某些行事風格。

主題研究把教師文化是結構和個體互動的結果，優點是可同時兼顧鉅觀和微觀兩種層面，更可以進一步分析在教師文化在每個主題上的實際運作。然而以 D. Hargreaves 的選定的主題來看，卻有偏向結構決定主體行為的情況。個體關注的身份和能力，社會上本來一定固定的看法，於是個體只能被迫產生對應行為。且教師文化僅限於能力、身分地位和關係三個主題，似乎過於狹隘，忽略教師可能會因為關注其他主題，例如健康、娛樂、家庭等，也會帶來某種特定的文化行為，且能力與身分地位之間的關係為何，是斷裂或是相互影響，Hargreaves 也未有明確說明。

如前述對教師文化的定義，本研究認為教師文化的研究不能脫離教師實際在學校場域中的生活。因此，研究的重點應該擺在教師在學校生活中所關注的利益、問題和以此產生的行為。由此來看，Woods 的研究方式與本研究觀點較為相符，除了兼顧個人的部分（包括信念、價值觀）之外，更可適當解釋個體遭遇不同結構環境、不同關注的利益下的個體變化問題。因此，本研究接受 Woods 的觀點，以下並再以意識型態、權力和角色管理三個主題，進一步深入探討教師文化研究的內涵。

陸、教師文化研究的內涵

一、意識型態

教師文化是屬於教師文化思想整體的價值和信念。Woods(1983:63)認為意識型態具有兩種功用，一是用以支持己身的利益，二是強化群體認同。

不同的意識型態間存在衝突的情況。Grace(1978: 54-56)提出在內城地區(inner-city)存在著不同的利益團體進行著意識型態的競逐(struggle),包括保守的、自由的和激進的三種。保守主義強調規範和紀律、強的領導和標準。自由主義(liberalism)則有內在差異,自由實用主義(liberal pragmatism)認為可以透過較佳的管理和教學來改善問題。進步的浪漫主義者(liberal romanticism)期待一種更進步和重要的課程,教學需要多重視滿足學童的需要和創造自我表現(self-expression)的情境。自由的社會民主主義者(liberal social democracy)認為可以透過積極的差別待遇來弭補被剝奪的區域。激進主義者(radicalism)認為學校中的問題來文化宰制的利益,這種宰制激起學生的抗拒。所以學校必須變得更自由和不企圖在文化上繼續宰制。馬克斯主義者(Marxism)認為學校再製了資本主義秩序下的社會關係,是意識型態傳遞的代言人。有些人把教師視教師所信仰的專業主義(professionism)的意識型態當成是一種虛假意識(false consciousness)。他們認為教師應拒絕專業主義,與學生和工人站在同一陣線,和努力增加政治知覺(consciousness)投入戰鬥的團結陣線活動。

二、權力

教育組織由於服務對象(學生)的成效評鑑有其實際的困難,也更容易形成各說各話的情況,行政學者稱教育組織為「鬆散連結制度」(loosely coupled systems),組織內很少有規章或正式程序,組織成員對於實體(reality)有不同的知覺、個人目標與專業目標(Horne,1992:89;引自王如哲,1998:193-194),成員彼此為自己爭取利益的情況勢難避免。微觀政治學(micro-politics)就把學校當成是一個各方利益競逐的賽場(arenas of struggle),學校的生活秩序是處於一種再拉鉅(redrawn)的狀態,是校長與教師們、部門領導人和成員、教化為重(pastoral-care)專業人員和學科(subject)專業人員間的拉鉅(Ball, 1987)。

要求權力是教師文化的特徵,學科和意識型態是參與權力競逐的基本團體形成基礎(Woods, 1983:67-68)。Ball和Lacey(1980)以四所學校的英文科教師團體為例,發現學科內的紀律是集體行動的機會,當學科內成員越團結的時候,越能站住相對有利的地位,爭取到某些資源,例如課表、專門教師(specialist teachers)、部門辦公室、學術地位等。Goodson和Mangan(1995)研究電腦引進班級教學時也發現,學科次文化是使教師抗拒電腦教學的重要

因素，藝術、科技和家庭學習比社會學習要來得容易適應，社會科認為電腦的使用會佔據其教學的時間。換言之，學科不僅是學校科目的劃分，也因為領域內的成員有相近的知識背景，更容易形成互動的團體。對成員來說，在領域內他們就是專家，因此學科不僅可以提供安全感與認同感（Sikes, 1985:35），對外也可以爭取較多的利益。

教師的意識型態也是影響權力運作的一項重要因素。例如教師專業主義（professionalism）與教師兼行政人員的科層體制（bureaucracy）之間的差異，科層體制講求權威階層逐層控制，但是教師的專業主義卻要求教師自主減少干涉，兩者之間形成內在的矛盾性。當學校組織變革產生傾向專業或傾向科層的爭議時，衝突也隨之發生，林君齡（2000）研究國民中學學校教師會運作時就出現這種情況。當具有專業主義（professionalism）領導意味的教師會出現之後，會嘗試想要改變學校過去由上而下的運作模式，但是由於雙方剛接觸，對於溝通的方式或技巧都不熟悉，因此造成彼此的權力衝突，進而影響學校內的組織氣氛。教師的權力競逐除了以學科和意識形態為單位之外，年齡（age）也是一項重要的因素。Riseborough 和 Poppleton (1991)研究在綜合中學改變的時候，有經驗的教師（experienced teacher）在面臨年輕教師（beginner teacher）的職場競爭時，對年輕老師存在敵意，認為他們是問題所在，能力不足，不懂如何管教學生；但是年輕老師卻認為他們才是改革的活水源頭，是經過特別選定，而這些有經驗教師卻是改革的反動者和保守主義。

三、角色管理

角色是一個人在某個位置（position）時的行為期待（Hargreaves,1990：46）。但是由於個人的信念與權力利益的糾葛，個人實際上表現出來的行為又會有所不同。王受榮（1976）發現國中小教師專業角色取向，隨其教育程度，任教科目，擔任職務之不同及有無參加教育性專業組織，有不同程度的差異；受雇者角色取向則因其性別、年齡、婚姻狀況，教育程度，任教科目，任教年齡及擔任職務之不同而有差異。王秋絨（1980）的研究也顯示教師角色壓力隨其「任教科目」及「擔任職務」之不同而有差異：社會科教師比藝能科教師的角色不明確，角色壓力較大；社會科教師比語文科教師感受到更多角色的過度負荷。兼任行政教師，角色的過度負荷、角色衝突及整體壓力的程度，比兼任導師、專任教師為小。

關於教師的角色管理，吳康寧（1998）曾提出教師角色的四個層面（見圖 2-3）作為分析教師社會角色主要架構（引自鄭世仁，2000:305）。這個架構的確反映出教師的位置會影響教師的角色扮演，但卻會陷入僅從結構的位置進行分析，忽略在當下情境脈絡的影響。誠如 Hargreaves（1980：126）認為在教師的教學兩難（教學者和紀律維持者），以及結構的衝突之中，還有個中介的教師文化。換言之，教師的角色管理應該從其所屬的教師文化脈絡來進行分析。Hargreaves(1990:48)從三個主要的角色關係（role relationship）來看教師的角色，認為教師的角色關係會受到相關的角色伙伴（role partner）的影響（見圖 2-4），因此教師角色也格外顯得複雜。事實上教師的角色期望常常是相互衝突，如果要像個老師（to be techery），就必須面臨來自家長、督察員（inspector）、中央政府的評鑑；如果要像個朋友（to be friendly），就必須注意和學生相處的愉快，但卻必須冒無法達成該像個教師時的任務（Woods, 1990：56-57）。

教師的角色管理除了受到角色伙伴的影響外，也常受到組織內規範的約束。舉例來說，Waller(1965：279)認為師生之間應該有社會距離（social distance）。但是在 Waldorf 學校中的教師和學生卻是一同成長和升級，感覺較像是家長，學校就像是家庭。學校中的教師兼具多種角色。就權威的類型來看，教師權威則來自這種教室內的內部組織關係，對於學生的管教上，教師們認為權威不是來自外加，而是一種發自內心的尊重（Henry，1993:191-200）。造成兩者的差異，除了可能是時代背景的不同之外，也可能是組織內部的意識型態不同。Waldorf 學校的教師所持的是一種自然（nature）和傳統價值的觀念。另外，Woods(1983)在自己研究的學校中也發現，棍子對於教師來說是一項不可或缺的工具，是一種宰制的象徵，缺少了棍子就像缺少了自信，如果教師沒有拿棍子也會被學生當成怪人，所以教師在這學校剛開始教書時，都必須去學習如何去使用棍子。而如果教師不遵從規範，教師文化也會形成出一種機制來約束教師的行為，Woods(1979：212)所研究的教職員辦公室幽默即是扮演這樣的功能。

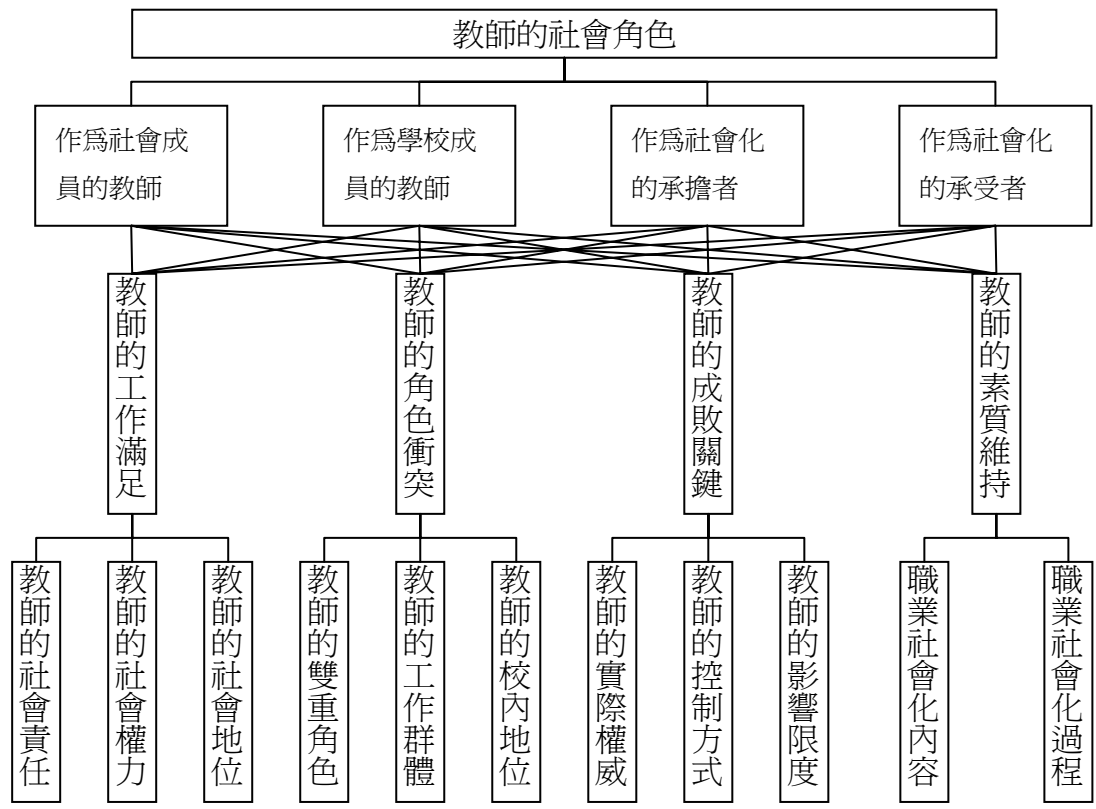


圖2-3 教師角色的社會學分析架構圖

資料來源：出自鄭世仁（2000：306）

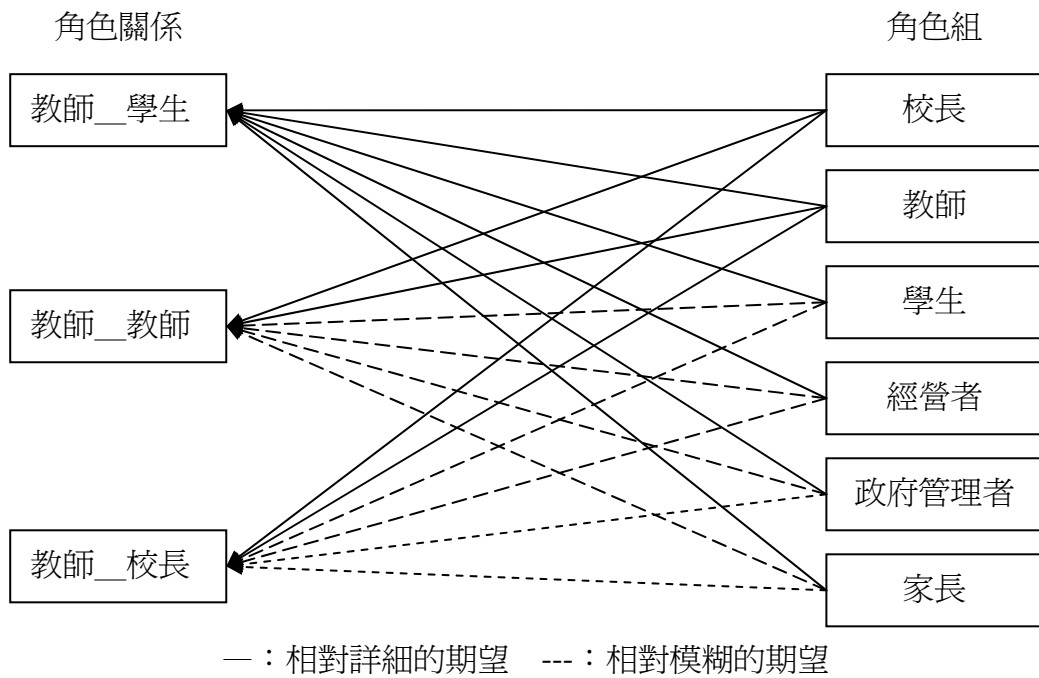


圖2-4 三種教師角色關係
 資料來源：出自 Hargreaves(1990:48)

第二節 形象互動論觀點

教師的工作除了要面對學生，還要面對同事、家長和校長。換言之，教師每天的生活實際上就不斷在與人互動的過程，教師文化也在這樣的過程中產生和修正。因此，透過形象互動論（symbolic interactionism）的觀點，將更有助於瞭解教師文化及其形成。

壹、形象互動論的基本內涵

所謂的形象互動論其實並不是理論，而是一種社會學的觀點(perspective) (Charon,1985:22)，因其所關注的焦點在人與人之間的互動而得名。這個學派是由 G. H. Mead 和 C. H. Cooley，及 W. I. Thomas 等人所開創，主要是以社會心理學的觀點出發，研究人的自我如何體認社會性，及與他人的互動的社會行為是如何產生，(Ritzer 著，馬康莊、陳信木譯，1989:337)。形象互動論認為個人之所以有某些行為，不全是外部結構或個人人格的影響，而更重要的要把人當成「社會人 (social person)」(Stryker, 1980：55)，人會在社會上隨時和其他人產生連結，對其行為產生詮釋，並依據詮釋再產生行動，這一個過程被不斷地反覆進行的。Blumer(1969:2)即歸納形象互動論具有以下三項前提：

一、人類對於事物的行為是建立在對事物擁有的意義上

Blumer (1969:3,80-81)認為意義 (meaning) 是解釋人類行為形成的重要因素，但個體之所以能夠覺知事物的意義，則必須涉及到人能夠事物產生意識(consciousness)。任何人周遭產生能意識的東西，都是對個體產生指示的事物，透過自我指引(self-indications)，人將某物從環境中抽離，單獨掌握，並給予意義，並可對行動產生引導。

二、事物的意義來自個人與其他人的社會互動之中

形象互動論認為意義是一種社會的產物，產生人與人的互動之中，並透過人的互動行為來相互界定 (Blumer，1969：5)

三、意義可以透過個人處理所遭遇的事物的詮釋過程被掌握與調整

從前述意義的產生方式來看，意義並非是種靜態（static）的結構，而是種動態(dynamic)的過程。個體也非只是被動應用，人也是其行動和意義的建構者（Woods, 1983:1）。Blumer(1969：5)認為行動者使用意義是透過詮釋(interpretation)的過程，這個過程涉及兩個步驟，首先個體會對所遭遇的事物產生指示，這個指示的過程就是種與自己的對話；其次是透過與自己的對話，詮釋變成可以掌握的物體，行動者可以選擇、檢查和重組所遭遇情況的意義，並修正自己的行為。

貳、形象互動論的重要概念

形象互動論的理論核心就在互動的過程，互動不但賦予行動者意義，也是行動者展現自我的機會。Charon（1985）指出在互動過程中有四個重要概念是不可忽視的，包括符號（symbol）、自我(self)、心靈(mind)和扮演他人角色(taking the of other)。以下僅就這四個概念分述之。

一、形象

形象是種社會的物體，行動者藉以說明和溝通（Charon, 1985:40），因此如果缺少了符號，人們將無法溝通和往來，因此符號的學習和使用可以看成社會化最重要的步驟（蔡文輝，1990：325）。形象可以有形的物體，如文字、語言，也可能是含有某種意涵的姿勢。Charon（1985:40）舉出形象具有三種基本特性：

- (一)形象是社會性的。人們是在互動中來界定，而非自然形成。
- (二)形象是具意義性的。人們瞭解符號所代表的意涵
- (三)形象是具有某種含意的（significant）。人們使用某種形象通常有其目的性，而人們也知道此形象將會為人所瞭解。

二、自我

個人之所以能夠建構意義，主要是來自於個體所保有的自我（self）的緣故（Woods, 1983:2）。Charon（1985:73-81）即舉出自我具有三個重要性：

- (一)自我溝通（self-communication）：行動之前的思考就是與自我的對話。依

據對話的結果，任何的詮釋環境、他人溝通和行動才有可能。

- (二)自我覺知 (self-perception)：與自我對話的過程裡，人也會分析和定義其所處的環境。換言之，自我對於外界環境與他人之間的可能關係及模式，具有一種自我的評估能力，及認同自己所定義的自我概念。認同與評估是不斷互動的過程。
- (三)自我控制 (self-control) 和自我導向 (self-direction)：自我是人為操弄的目的，而人在這一個過程之中會不斷對自我引導、影響和控制以達成此目的。在這個過程中，個體並非自由自在的自我控制和自我導向，而是看別人的觀點而定。

然而這個自我不能被當成是一個完整整體，以 Mead(1967:174-175)的看法，自我同時包含了兩部分，一個是主我 (I)，是有機體對他人態度的反應，另一是客我 (Me)，是有組織的一連串他人所假定的態度，主我與客我的關係是主我接受了他人的態度所表現出來的部份就是客我，而對客我進行反應的就是主我。Mead 將主我與客我的區別的看法，代表個體可以從詮釋別人觀看的角度來反思自己的行為舉措是否合宜，再經由主我表現出其他人所期望看到的行為 (即客我)，這也就是 Cooley(1902)所提出鏡中自我 (the looking-glass) 的概念，也就是說個體自我形成是與社會互動的產物。Goffman (1971) 對於自我也採取類似 Mead 的觀念，他認為人們在社會上的角色，就如同在舞臺上的表演，舞臺上的個體如果要吸引別人的注意，就必須盡量表現出別人所期望的形象，這個被演出的形象就是自我，因此，自我是一種場景的產物(Goffman, 1971: 253)。Goffman 除了注意到人會盡量表現出自我之外，也認為人存在前台(front stage)與後台 (back stage) 的差別，所謂的前台是指個體表演時能夠以普遍、固定的角色來對於個體的表演情境定義的部份，包括有舞臺道具、設備等的環境(setting)與使個人產生認同的成分的外表 (appearance)、舉止 (manner) 等的個人門面兩大成分，這兩部分常存在某種一致性 (Goffman, 1971: 22-27)。就他的想法來說，前臺通常是被決定和制度化的，而非由演員決定(Goffman, 1971: 28)。後台則是指與某種特定的表現相關聯，但所表演的印象卻又必然受到人們故意扭曲的地方，在這裡人們可以暫時不按照台辭講話，甚至可以走出角色 (Goffman, 1971: 112)。

三、心靈

心靈是個人行為的內在活動方式，對於個人的社會互動有重要影響力，除幫助個人瞭解別人，也讓別人瞭解自己，並決定互動的方針。有了心靈，我們才能對外界反應有所選擇，並解決問題（蔡文輝，1990:326）。

四、扮演他人角色（role taking）

扮演他人角色是個人把自己看成是他人，依據個人的想像力來扮演那個人的角色。這是一個很重要的步驟，因為透過扮演他人角色，個人的自我才得以與他人的觀點對話。Mead（1967）認為扮演他人角色出現得最早，他認為兒童可以從小時候的遊戲中學習各種角色，但是 Charn（1985:101）卻認為在互動的過程中，心靈、自我、角色扮演和形象四者的關係也許是平行而互相影響。（見圖 2-5）

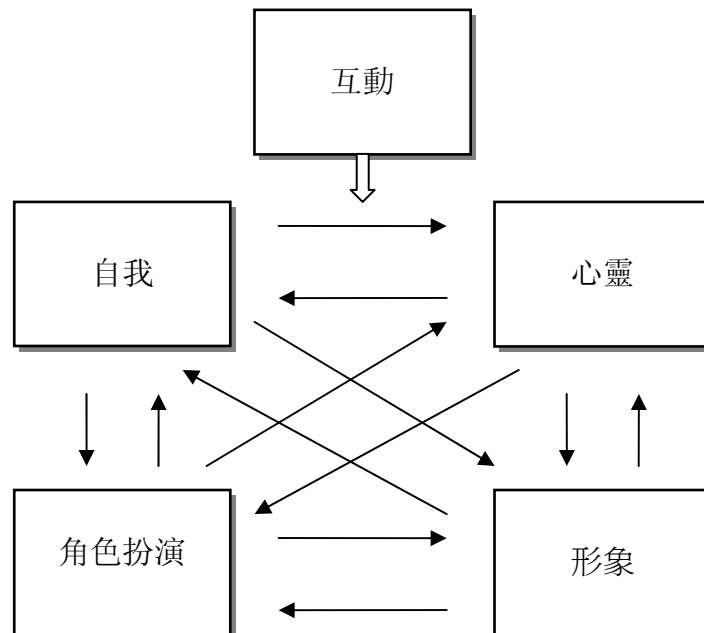


圖2-5 角色扮演與形象、自我、心靈的關係
資料來源：出自 Charn (1985:101)

參、對形象互動論的批判

從前述 Charn 所提出的圖示中，的確可以了解到在互動過程中的內在反應的部份。然而傳統結構和個人人格對個人行為的影響的論述在這個過程中

全都消失，而僅留下個人的內部運作。事實上這也是形象互動論最受人批評的地方，太強調主觀因素和個人自我，忽略潛意識、社會結構對人行動的影響(蔡文輝，1990:334；陳秉璋，1985：562；馬康莊等譯，1989：349, Stryker, 1980：145-146)。Stryker (1980:53) 即認為形象互動論應該提供同時從個人的層次轉移較大社會結構的層次，並允許來回。因此，形象互動論如果更能更完整解釋個人的行為，甚至是更大群體的行為時，個人的人格背景與社會結構等因素不能重視。研究者認為 Hargreaves(1990：83)提出的互動模式(見圖 2-6)，正可以視為此種形象互動論與傳統結構論者妥協的修正思維。

肆、D. Hargreaves 的互動模式

互動對於形象互動論來說是一個非常重要的概念，它賦予人們行為的意義來源 (Blumer, 1969)。根據 Charn(1985：133) 的定義，互動是一種相互的社會行動，個體可以和藉此與他人溝通，並正確判斷對他人的行動。在互動的過程，個體能整合上述的四個概念，並進一步對外界的人事物做出適當的反應。因此，互動不僅是人際之間的意義傳遞的過程，也是產生自我對話、自我定位，甚至是修正自己所持意義和行為的一項重要的機制。但是若把互動僅限於兩個人之間的影響，就背離當時 Mead (1932:228) 所提出的觀點，它認為所有的有機體都是與社會環境有關，處於並在社會相互關係之中互動。因此，Hargreaves 認為個人的角色和目標會受到個人的人格和背景，對他人的概念，及個人對他人概念中的個人概念的影響，並進而形成個人對情境的定義，引發個人的自我展現，及個人的行為，互動的結果也會回饋到個人對他人的觀點、個人的行為和目標等。換言之，個體之間的互動除了受到當下兩個人的個人人格特質外，實際上還會受到來自其他人的期望、結構的規範、資源設備的多寡等因素。

由上述的分析，研究者認為 Hargreaves 的互動模式對於研究教師文化具有相當大的啟示，因為教師的行為除了親身經歷互動得到經驗之外，從他人的告知和期望等、個體覺察環境中的情境規範，都會使得教師表現的行為表現情境中可以接受行為等。因此，從事教師與他人互動的觀察時，不應該只是停留在個體表現出什麼樣的行為，而應繼續思考影響教師的行為因素，注意教師在相同情境，但人物不同時的行為表現，以及教師腦海中對他人的概念等。

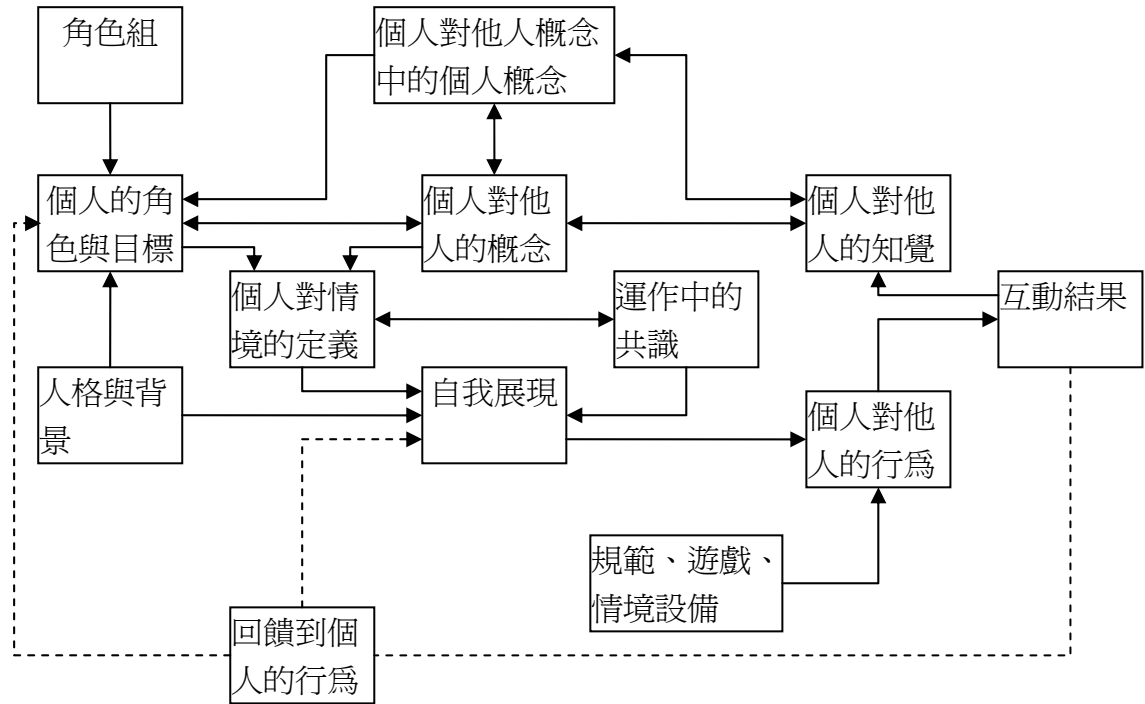


圖2-6 D. Hargreaves 的互動模式

資料來源:出自 Hargreaves (1990:83)

伍、形象互動論在教師文化研究之應用

如果教師文化是教師為解決環境的問題所衍生出來的一套問題解決方式，形象互動論的觀點就提供了教師文化運作的空間，兩者的關係是密切不可分的。在教師所生存的環境之中，教師的角色期望常常是相互衝突，如果要像個老師 (to be teacherly)，就必須面臨來自家長、督察員 (inspector)、中央政府的評鑑；如果要像個朋友 (to be friendly)，就必須注意和學生相處的愉快，但卻必須冒無法達成該像個教師時的任務 (Woods, 1990: 56-57)。在這個衝突的過程之中，教師該如何管理自身的角色？就符號互動論的觀點來說，教師會覺查自己的角色，衡量自身的情況，揣摩學生、校長、同事、家人等人的反應，做出最適當的處置方式。換言之，影響教師文化的運作的核心就在教師所關注的利益上。Pollard(1980: 31-42)就認為維護教師自我利益是教師個人賴以生存 (survival) 的根本，他並提出四個自我利益 (self-interests) 包括：

- (一)自我意象 (self-image)：教師的信念與認同 (identity)。許多教師對於如何教學都有其特定的自我認同，教師對其教學方法或師生關係的捍衛，都是其自身信念的延伸。
- (二)工作負擔 (work load)：教師的自我緊張 (self tension) 常出現在應然和實然之間，該實際投入多少努力、工作困難度如何等都會列入考量。結果常是以用保留精力或是撐過這禮拜的形式出現。
- (三)健康和壓力 (stress)：教師的健康會影響其工作和壓力感。教師常會在一週結束之前覺得疲倦，或在一段時間之後，覺得身體不舒服。壓力避免是許多教師在班級工作時的利益考量。
- (四)喜悅 (enjoyment)：喜悅是教師的重要自我利益之一，教師們喜歡以笑來放鬆其權威的角色，在班級教學中也會盡量實施讓自己的班級經驗喜悅的方式。

所以教師並非直接對情況反應，而是在衡量自己的利益之後，選擇最合於情境的作法。Woods(1990：93-120)認為當教師感受到自身利益受到威脅的時候，由於教師無法離開自身的位置、無法改變社會秩序，所以他們必須要調適 (accommodation)，調適的方式是靠成長和生存策略。所以教師的教學具有一種生存取向 (survival orientation)，這就是老師對環境的適應方式。他並提出教師的生存策略如下：

- (一)社會化 (socialization)：教學生認為是對的事務，包括服裝。
- (二)宰制 (domination)：將學生置與控制之下，包括體罰、言語上的攻擊、讓學生覺得驚恐。
- (三)協商 (negotiation) __妳怎麼對我，我就怎麼對妳這一項策略的原則是交換。常有的手段包括懇求、道歉、諂媚、奉承、承諾、賄賂、交換和威脅。
- (四)稱兄道弟 (fraternization) __如果不能擊敗學生，就加入學生例如年輕的老師在服裝儀容、態度、說話、興趣上上、強烈認同學生，呈現一種跨世代的情況。
- (五)缺席或撤退 (removal)：從潛在衝突的情景中缺席，包括提早退休、向上流動。
- (六)儀式和慣習 (ritual and routine)：強調秩序的重要，使個人秩序觀念回復，藉由深化程序的接受以維持一致性、秩序、界線，將搖擺不定導向社會秩序。教師會發現沒有慣習不行，慣習提供老師一種自衛的方式。

- (七)職業治療 (occupational therapy)：藉由工作來麻痺自己。
- (八)自我提振士氣 (morale-boosting)：是一種事後的策略，用以在精神上化解生存問題，主要的方式包括言詞修飾和笑。承諾 (commitment) 可以協助這一項策略的進行。

第三節 教師文化之相關研究

教師文化已成為改革的重要關鍵，但有關教師的研究卻多侷限於單一項目的探討，如教師的角色、權力、教學信念、專業發展、社會化等，鮮少有針對「教師文化」進行完整的調查報告(譚光鼎，2004:329)。研究者曾針對國內博碩士論文及國科會專案報告，經輸入關鍵字「教師文化」搜尋結果，共計 11 篇，剔除非調查教師文化的文獻後，發現以教師文化為題目進行研究的論文或報告僅有 9 篇，如果依本文對於文化的看法把教師文化的意義擴大解釋為在學校環境中的教師的習慣或行為，黃裕靖(2002) 所撰寫的《學校場域、教師習性與教師對台灣當前課程改革回應之研究》一文也應該算是屬於教師文化的相關研究。在國外的文獻部份，研究者使用師大圖書館的 EBSCOhost 系統搜尋自 1966 年以後的文獻，及以 ProQuest Digital Dissertation 系統搜尋 1861 年以後的論文，經輸入「teacher culture」、「culture of teacher」搜索文章標題、內文摘要、關鍵字和標題等，發現有提供全文顯示的相關文獻有 81 篇，研究教師文化之論文有 65 篇。但是，若再詳讀文獻或論文內容，有許多研究確實提到教師文化的調查，如 Kaufman(1995)在其博士論文 *A case study of teacher culture and its effects on the early implementation stage of a planned change at the secondary level* 中，曾提到教師文化和結果本位的課程系統對立，但是作者卻未說明其研究的教師文化究竟為何。Dillard(1991)的博士論文 *Teacher culture and perspective transformation of United States teachers in Japan: A qualitative study* 裡，詳述美國教師在日本的環境裡，面臨工作環境公開化、適當行為的疑慮和依賴別人問題，也產生繼續努力、規劃時間培養關係和增加文化經驗等轉變，但是作者也沒有介紹美國教師既有的文化是什麼。因此，研究者經概略閱讀上述國外文獻及論文後，剔除其中非關教師文化調查研究之文獻和論文後，計有四篇國外資料。另外，經查詢本校圖書館藏書，計有一本專書專門研究教師的文化。本節即就上述文獻的研究主題、

研究對象、研究方法及設計、研究結果分析如下:

壹、就研究主題來看

就研究主題來看，大概可以分成兩種取向，一種是為單純了解教師文化的研究，包括 Kainan(1994)、Fickel(1998)、鄭世仁(1996)、葉淑花(1998)、劉茂玄(2002)、許育榮(2003)等；另一種是研究教師文化與教師改革、教育效能的關係，包括 Henstrand(1991)、Acker(1990)、Lima(1998)、陳奕安(2002)、黃裕靖(2002)、陳怡安(2003)、徐慧真(2003)、謝明俸(2003)、李雅媚(2003)。從兩種目前的研究數量來看，目前研究的作法，多半是探討教師文化與改革之間的關係。換言之，也就是把改革當成是目的，然後用以檢視目前的教師文化是否有助於改革。

研究者認為文化的形成，與行動者所處的情境脈絡有關係。在探討教師文化的時候，不能忽略相關因素的考慮，包括學校的位置、社區家長的素質、學生的特性、教師工作的環境、教師工作的項目和負擔、校長的風格等，前述 Dillard(1991)的發現就是很好的說明。也就是說，文化是主體和結構互動的結果產物，是主體在特定結構下的行為準則，偏向結構或偏向主體，都只能解釋部份的文化現象。所以，目前國內研究較缺乏的部份，是同時考慮結構和個人兩項因素的教師文化研究。

貳、就研究對象來看

就研究對象來看，國內與國外有明顯差異，國內多數研究是以國小教師為對象，包括有鄭世仁(1996)、葉淑花(1998)、黃裕靖(2001)、陳怡安(2002)、劉茂玄(2002)、許育榮(2002)、李雅媚(2003)、謝明俸(2003)等 8 篇，國外則多以中學階段為主，包括 Henstrand(1991)研究對象是高中教師、Kainan(1994)研究對象是綜合中學 11 年級的教師、Lima(1998)研究對象是研究兩所大型中等學校的 242 位教師、Fickel(1998)研究對象是高中社會科教師等 4 篇。從資料分析顯示，當前國內尚未有以國中以上教師為研究對象之教師文化研究論文。

然而，如同本節前面對教師文化內涵的探討，國外的研究(如 Hargreaves, 1980) 早已顯示不同的教育階段所產生出來的教師文化。若以國小的研究作為推論國中的依據，並不是非常恰當。因此，為提供未來教育決策的需要，

有必要針對國中階段的教師文化進行探究。

參、就研究方法及設計來看

從研究方法上看，雖然以質性和量化的方式進行的研究均有，但是若再究其研究設計的內容來看，則會發現無論是質性或是量化的研究，多偏向是調查個人的價值觀和工作態度。以量化研究為例，調查研究的文獻共有 6 篇，若分析其問卷指標，有陳怡安(2003)的教育信念、工作價值觀、同儕互動方式、因應方式四種；陳奕安(2002)的工作價值觀、教育信念和生活型態三類；許育榮(2002)的教學孤立、教學團隊合作、實務經驗、反智主義、附庸從眾等四類；徐慧真(2002)以專業自主、批判反省、協同合作、進修成長和人文關懷等五類；謝明俸(2003)的教師信念、工作價值觀和專業成長等三項。以質性研究為例，以民族誌研究和個案研究的方式居多共有 7 篇，其中 Acker(1990) 和 Fickel(1998)都是分析教師的行為、價值觀和特性、鄭世仁(1996)是以學術中心與教學中心對立、專業取向與受雇者取向對立、教學者與學習者對立，順從者與叛逆者對立等四項對立向度作為觀察依據；葉淑花(1999)主要研究教師的教育信念、價值觀和人際規範為主；李雅媚(2003)則更直接觀察教師的協同合作情況。

綜合上述的分析，無論國內與國外有關教師文化的研究設計，目前仍舊是以問卷為主，以教師微觀的個人行為為主。真正考慮到場境結構因素的論文，僅 Kainan(1994)和黃裕婧(2002)等兩篇。所以，國內以質性方式針對教師文化進行個人行為與環境結構關係探究的論文仍是目前較缺乏的研究方向。

肆、就研究結果來看

目前有關教師文化的研究結果有很多，研究者茲歸納出幾點層面以便於分析比較。

一、社會關係層面

(一)社會關係的形式

教師的社會關係的形式主要有合作和孤立兩種型態。提出教師之間偏向孤立的情況的有鄭世仁(1996)指出教師文化是一種人際關係疏離的文化；黃裕婧(2001)提出教師間存在少有交流，有蝸居的特性；許育榮(2002)研究出國

小教師文化呈現教學孤立的特性等。提出教師之間存在合作情況的有 Acker(1990)發現教師會合作討論、李雅媚(2003)認為教師存在自發性的合作。從上述兩種研究結果來看，教師之間究竟是孤立或是合作，並無法明確判定。許育榮(2002)在研究中即發現教學孤立和團隊合作會受到不同背景變項的影響，包括年齡、任教年資、教育程度、學校規模、職位等因素。李雅媚(2003)即指出教師文化實際上是孤立和合作並存的情況。若以 Lima(1998)研究的結果來看，教師們確實會存在合作，但是多半僅限於和自己所屬的小團體合作。換言之，教師們之間的孤立和合作的人際關係不能截然而分，孤立和合作的差異應該只是層次上的問題，Fickel(1998)即發現教師文化在個人與合作之間會有一種獨特的平衡。值得注意的是，一般在分析孤立和合作時，多半只是在現象上的描述，Kainan(1994)有關教師的社會關係存在競爭面向的觀點，則提示研究應注意競爭與合作背後的權力競逐的關係。

(二)社會關係的運作

研究顯示，教師在人際相處的方面會傾向重視和諧和秩序。黃裕婧(2001)指出教師們會避免衝突。劉茂玄(2002)也發現除少數人之外，整體教師同仁之間多數是和諧的情況。Acker(1990)研究英國的小學教師文化，也發現學校教師之間呈現出一種溫暖的文化特性，教師會相互支持。鄭世仁(1996)則認為教師文化是一種沉默的文化，在面對許多問題時，往往選擇沉默，有時不積極抗爭，卻只會消極抵制。雖然，教師會傾向避免衝突，但是這不意味衝突不存在，誠如 Kainan(1994)所指出的教師們的競爭是潛在不明顯，避免競爭也許只是教師重視社會秩序的維持的結果。

二、工作價值觀

(一)專業態度

教師是否具備專業態度，國內國外的研究似乎呈現不同的結果。Acker(1990)研究的教師對自己處理學生問題的能力有自信。但是在國內情況，鄭世仁(1996)認為國小教師文化缺乏專業自信和努力。葉淑花(1998)也認為教師雖然以專業為信念，但是卻未達專業水準。對於此種差異，研究者認為可能與地區、職務、年資以及對於教師對於專業的概念和重視程度不同所致。徐慧真(2002)研究桃竹苗四縣市的國小教師文化發現專業自主程度與隨著學校所在地區而有不同。葉淑花(1998)和劉茂玄(2002)的研究均顯示教師認為最重要的信念是盡心盡力做好教師的本分，良好的人格愛心最為首要。

Lima(1998)和陳奕安(2001)也發現教師在人際關係和專業之間，常常會優先選擇友情，而影響了教學的表現。

(二)教師成長

關於教師文化是否具有專業成長的成分，國內外的研究也有著不同的結果。鄭世仁(1996)和葉淑花(1998)研究國小教師文化的結果是停留傳統教學，缺乏創新。許育榮(2002)認為國小教師文化存在實務經驗傾向。Acker(1990)的研究卻顯現教師其實仍有進修的意願，對於新的課程挑戰，也會尋求改變，但是卻有一種等著看(wait and see)的哲學心態。關於此一部分的差異，研究者認為黃裕婧(2002)的發現也許可以提供另一種思考。她認為教師所覺知的學校場域與教師習性，對教師在課程改革回應方式會產生影響。換句話說，教師成長與否與所處的教師文化場域有很密切的關係。如同 Henstrand(1991)所發現的結果，教師在變革起初也會偏好改變，但是當不可預知的變革破壞教師神聖的信念和溝通時，教師就會開始不滿。

三、性別

研究結果顯現性別差異會影響教師文化。Acker(1990)和葉淑花(1998)均認為教師文化具有女性文化的特質，陳怡安(2002)和許育榮(2002)也發現教師文化會因為性別不同有差異，陳怡安更指出女性教師在教育信念、工作價值觀、同儕互動和教師文化整體等四層面的得分上明顯高於男生

四、與領導者關係

研究結果顯示教師文化與領導者關係密切。Acker(1990)發現教師強烈依賴領導者。葉淑花(1998)的研究也顯示出校長領導對於教師來說是更具規範性的。鄭世仁(1996)更直接認為教師會逃避自己做主的機會。

表2-3 國內外教師文化研究之比較

研究者	研究題目	研究對象	研究方法	研究成果
Acker (1990)	英國小學的教師文化	小學教師	民族誌研究法	不拘小節、有彈性和溫暖的文化。強調合作與討論，重視個人、相互依存、公開與信任。具有女性文化的特質。強調言語的溝通。強烈依賴領導者。具有在職進修回饋。面對改變，存在等著看的哲學。對自己的管理學生能力有自信。
Henstrand (1991)	來自內部觀點的教師文化	高中教師	個案研究	接受變革的程度與學校既存的文化有關。變革的困難與教師和行政人員理念差異衝突有關。教師對不可預測的變革不滿。
Kainan (1994)	辦公室:教師的專業文化的觀察	綜合中學 11 年級教師	民族誌研究法	物質空間決定教師文化。教師文化系統透過教師的次團體來運作，包含社會關係和價值等兩個相互影響的範疇。社會關係包含競爭、合作和個人主義，三者是交雜不可分的，競爭是潛在的。價值包含維持社會秩序、階層秩序的信仰、控制和職業等四部份。價值系統，展現教師的權力。教師自認是社會秩序的維護者，影響教師的階層觀念的信仰及控制兩個部份。教師相信應為學生的好而奉獻其專業。教師的抱怨是為顯現教師有發揮其功能。
Lima (1998)	改進教師同事關係的研究	中等學校教師	問卷、訪談、觀察	非正式專業文化對於同儕溝通和重要事項分享提供很少的機會。同儕合作存在強烈的次文化，存在個人化和內在分裂片斷，教師選擇只和成員合作。面對問題時，友情的維持會先於教學的專業處理，影響教學的效率。
Fickel (1998)	教師文化與社群	高中社會教師	民族誌研究	教師共享對教育的信念。教師社群對尊重改變。對個人和合作有獨特的平衡。教師文化提高教師的期望和增加學習機會。

表 2-3(續) 國內外教師文化研究之比較

鄭世仁 (1996)	我國國民 小學教師 次級文化 之研究	國小 教師	民族 誌觀 察研 究法	奉公守法與專業自主相互衝突。缺乏專業自信與專業努力。傳統為導向、缺乏創新。人際關係疏離。追求他人認同與外在滿足感。與家長、社區保持距離。沉默缺乏社會了解。缺乏物質與精神設計。是逃避民主與自由。
葉淑花 (1998)	國民小學 教師文化 之研究	國小 教師	觀察 與訪 談	以專業為信念，未達專業水準。呈現女性職業取向。停留權威和傳統教學取向。以學生進步和成就為心靈滿足。學校具有行政科層與教學專業衝突之傾向。認為教師社會地位中等，職業聲望日趨式微。專業生涯發展呈現提前退休。教師認為以良好的人格特質愛心為條件，然後再求專業知識技能的提升。視校長領導比正式法令更具規範性。非正式組織對教師具規範性。
陳奕安 (2001)	基隆市國 民中小學 教師文化 與教師專 業成長態 度之研究	國中 小教 師	問卷 調查	國民中小學教師具有高度的工作價值觀、進步主義的教學信念及普遍忠於同事、行為趨於保守的教師文化。國中小教師在工作價值觀、教育信念及生活型態上會因為其背景而有差異。
黃裕婧 (2001)	學校場 域、教師習 性與教師 對台灣當 前課程改 革回應之 研究	國小 教師	訪談	教師在學校場域中的慣常行事為避免衝突、少有交流、致力班級經營，具有蝸居的特性。非完全自主的行動者，受學校場域各種客觀關係與制度結構的影響。教師覺知的學校場域與教師習性、對教師在課程改革回應方式上有影響的。
陳怡安 (2002)	國民小學 教師文化 與專業成 長關係之 研究	國小 教師	問卷 調查	國小教師文化因教師性別不同而有差異。

徐慧真 (2002)	桃竹苗四 縣市國民 小學教師 文化之研 究	國小 教師	問卷 調查	桃竹苗四縣市國民小學教師知覺教師文化屬偏高。在信念與工作價值層面，不同學校地區、不同職務協同合作有差異。在規範與生活型態層面，不同學校地區、不同職務上的專業自主及不同年資有差異。
劉茂玄 (2002)	學校組織 文化之個 案研究_以 彰化市某 國民小學 為例	國小 教師	訪談 與觀 察	教師的價值觀是教育愛與適性發展。教師的專業信念是盡心盡力做好教師本份。教師的人際關係，整體組織氣氛和諧，整體彼此關係和諧。同仁分享以與同學年為主，內容以教學、學生為主。教師間彼此會提供意見與協助。
許育榮 (2002)	國民小學 校教師文 化之調查 研究	國小 教師	問卷 調查	國民小學教師文化呈現教學孤立傾向、主動積極參與，團隊合作、實務經驗的行為等特徵。教學團隊合作、實務經驗層面上會受到性別影響有差異。教學孤立傾向、教學團隊合作、實務經驗傾向、反智主義傾向皆因不同的背景項:年齡、任教年資、教育程度、學校規模、職位而有差異。
李雅媚 (2003)	國小教師 協同文化 之研究	國小 教師	訪談	孤立與協同並存的教師文化。存在自發性協同合作
謝明俸 (2003)	國民小學 教師文化 與教師教 學效能關 係之研究	國小 教師	問卷 調查	國民小學教師文化與教師現況屬中上程度。不同年齡和不同服務年資及擔任不同職務之國民小學教師，在教師文化的工作價值觀層面有顯著差異

本章小結

本章主要目的在提供本研究後續的資料詮釋和分析依據，內容包括教師文化的概念與內涵、形象互動論觀點與國內外教師文化的相關研究等三個小節。本研究對於教師文化的定義為「指具有教師身分的一群人，在學校空間場域中，為適應及解決其生活問題，所產生出來的行為模式」，主要的研究取向是主題式的研究，主題是依據 Woods 所提出的意識型態、權力和角色管理等三

個主題。研究的觀點是採取形象互動論，特別關注教師在不同場境脈落的行為表現，行為分析參考是依據 Hargreaves 所提出的互動模式。在國內外相關研究部分，本研究發現國內的研究主題偏向是教師文化與教師專業成長的相關研究，較少教師文化調查；研究對象偏向國小教師，國中教師文化尚無研究；研究方法多是量化，國內較缺以質性方法教師文化；研究結果顯現教師文化孤立與合作情況均存在，教師關係以注重和諧和秩序為主，教師是否具備專業態度和專業成長，國內國外的研究似乎呈現不同的結果。另外，國內外的研究均顯示性別、領導者會影響教師文化。