

# 國中學生詮釋導師管教行動現象之研究

原刊日期：2010/07/27/2011 修訂日期：2010/07/29/2017 接受日期：2010/07/29/2011

東吳大學師資培育中心◎李逢堅◎助理教授

## 摘 要

我國導師制度是學校教育的特色，本研究目的即在探究國中導師與學生長期管教互動中，學生詮釋導師管教行動之特性以及影響詮釋結果的中介變數。

本研究選取兩位曾榮獲臺北市特殊優良教師國中導師類之導師及其帶領的兩班級為研究對象。研究方法採用非參與觀察、訪談法及文件分析，訪談對象即為導師兩位及其班級 32 位學生，文件分析包含黑板、聯絡簿及其他書面記錄。

研究發現，詮釋特性可分三方面，導師方面為對自己的親身性與對同學的補充性管教行動。師生互動方面為行動發生機會的全面性、回饋學生行為的對應性，及行動本身的權變性。學生方面為比較其他管教行動的相對性，基於個人背景的脈絡性，及觀察導師行動與詮釋結果是否一致的檢證性加以詮釋。詮釋現象中存在中介變數影響學生詮釋結果，分為三方面，學生方面為學生的行為，導師方面為導師的管教行動，師生互動方面為師生距離。研究最後提出導師管教及後續研究之建議。

關鍵詞：管教、導師、國中

---

# Investigation of Students' Interpretation of Advisors' Disciplinary Action in Junior High Schools

---

Manuscript received July 11, 2007; Modified, September 17, 2007; Accepted, September 18, 2007

---

James, Feng-chien Lee ©Assistant Professor, Center of Teacher Education, Soochow University

---

## Abstract

The advising system is a characteristic of Taiwan's education. Advisors and their students usually undergo a three-year period of disciplinary interaction in junior high schools. Students spontaneously interpret teacher's disciplinary action. Based on this background, this study had two purposes: to explore the features of students' interpretation of their advisor's disciplinary actions, and to explore the mediate variables that affect these interpretations. The research methods included non-participatory observation, individual interviews, and document analysis. The research subjects were two student advisors, both of whom were named "excellent teachers" in junior high schools using the advising system in Taipei, and their students. Interviews were conducted with the two advisors and 32 students from their classes. According to the results, students interpreted their teachers' disciplinary action from three perspectives. From the perspective of advisors this action was both "in-person" (messages from teachers' disciplinary action gave direction to students) and "supplied" (messages to classmates were supplemental). From the perspective of teacher-student interaction, it is "whole", in which action happens frequently everywhere, corresponds to students' behavior, and fluctuates, the various feedback on action. From the perspective of student it is "comparative", comparing teacher's action with themselves and classmates; "contextual", interpreting from their own background, and "verified", verifying teacher's action and their interpretation results. The mediate variables influenced the students' interpretation, and the results consisted of three areas: teacher's disciplinary action, teacher-student distance, and student's behavior.

**Keywords:** mentor teacher, disciplinary action, junior high school

## 壹、前言

國中生處於懵懂的青春期，想法尚未成熟，但有些學生卻又有較強的自我中心。導師面對這一群學生，擔負導引學生行為正向發展的責任，這正是我國學校教育中導師制度的主要特色之一，導師任務不只在於學生課業成就，還包含人格、品行等全方位健全發展。國中導師與學生所處的教室情境，有別於其他人際互動關係，其特殊之處主要在於長期的相處、互動密切與頻繁及導師與學生地位的不平等。一般而言，學校期待導師從入學開始帶領全班學生直到畢業，導師因為擔負管教學生在校所有行為的責任，而被賦予權力，在校三年期間每天互動頻繁，學生基本上只能順從指示，雙方處於一種長期密切的管教互動關係。

從管教的目的來看，導師給予具回饋性質的管教行動後，學生應該從回饋中自省，以展現合宜的行為，然而管教過程相當複雜，加上學生對管教賦予的意義不同，而可能產生許多不同的結果。不同的詮釋結果將影響學生往後的行為表現，師生關係可能因此和諧一致或衝突對抗。為達到管教的目的，卻又要避免管教的副作用著實不易。況且管教行動，特別是懲罰，總難免使人產生不愉快，不乏學生基於導師管教不當，因為討厭老師而討厭課程，或故意與導師作對的實例發生。因此，有必要向優良導師學習管教經驗。

本研究把焦點置於教育目的之對象，亦即學生，從學生的立場看管教互動現象中學生對導師管教行動的詮釋，此結果可提供導師回饋。由於處於被管教地位，這些訊息是一般學生不會直接反應給導師的秘密。瞭解學生詮釋的目的並非教育目的之妥協，而是從瞭解學生的角度調整作法，避免副作用又能達到目標，因為學生對管教行動的詮釋，將間接影響學生往後是否遵守規範，亦即影響達成教育目標之成效。此外，「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項修正草案」近日正引發熱烈討論，本研究結果亦有助於新法規施行後導師採行管教行動之參考。

有鑑於此，本研究目的在瞭解國中導師與學生的管教互動中，學生詮釋導師管教行動的現象。研究問題即在探討學生詮釋導師管教行動時存在哪些特性？現象中存在哪些中介變數影響學生詮釋結果？

本研究所指稱的「導師管教行動」是廣義的管教，包含所有導師基於職責有目的性之回饋行動，從顯性的獎勵與懲罰行動，一直到隱性的引導性或價值澄清性對話。「管教互動」是指導師從學生行為給予回饋的管教行動，學生接受後加以詮釋的互動現象。「學生行為」則包括學生所有言行舉止。

本研究有其範圍與限制，找出詮釋的特性後，非每一特性都具有相同的重要性，詮釋的過程中各特性之間的權重可能存在個別差異，本研究不考慮學生個別詮釋的

差異，不討論各個特性的權重，只要找出主要詮釋現象的特性。本研究以學生的詮釋為主要範圍，不涉及學生外顯行為，學生的詮釋與行動之間的關連，亦非本研究探討的範圍。本研究的管教方式主要是導師直接加諸於學生的管教行動，不討論間接方式，因為導師可能經由家長的協助，促使學生的行為符合導師要求。教育是長期的影響，本研究無法確定未來學生對導師管教行動的詮釋結果是否改變。此外，學生訪談對象的選取上，由於必須經過家長同意，少數符合條件學生未能成為受訪對象。

## 貳、文獻探討

Waller (1967) 認為教師代表成人及正式課程，強制學生接受轉化為課程的任務，學生卻只對自己的生活與世界有興趣，在師生之間存在的差異基礎上，導師任務欲有效執行，要改變的是學生，因之，師生關係是一種支配 (dominance) 與從屬 (subordination) 的關係。在支配與從屬的衝突關係之中，教師因有權力而總是勝利的，事實上也應該獲勝，否則就無法繼續擔任教師職務，而學生通常是溫順的。Jackson (1968) 從潛在課程的角度來看教師的規範，認為學生在教室內學到的不僅止於規範，導師要求學生將注意力放在教師期望的任務中，學生學習順從教師的期望，並且養成順從的習慣，為未來成年後職業生活作準備。

Blackledge 和 Hunt (李桂萍，2002；李錦旭，1993) 從教室俗民誌研究中，整理出師生互動的詮釋歷程，將之分為七階段：1. 教師在一個限制他們自由與期望的系統中運作；2. 教師的自我概念：對教師與學生角色、教學與學習觀點等；3. 教師對學生的「認識」，這認識包括了主客觀因素。客觀因素為學生的條件或表現，主觀因素則是對該條件的判斷，跨越時空，包括過去經驗與現在經歷所形成的印象或刻板印象；4. 教師從認識與自我概念中，形成有形的教室規則及無形的互動展現，為教室內的師生互動建立情境；5. 學生從「自我概念」與「對教師的認識」，詮釋教室的規則與互動；6. 學生依據詮釋的結果產生「反應」，教師從這些「反應」中詮釋意義；7. 教師進一步瞭解學生，或修正其規則與互動。這是一個完整的互動關係，本研究的焦點即在第 5 階段，但不討論學生自我概念的影響。

教師有責任協助或導引學生朝向目標改進，Waller (1967) 認為這樣的關係通常被視為管教 (discipline)，客觀來說，是接受社會安排，服從於外在控制，主觀來說，是獲致道德。為協助學生改變，師資培育階段即傳授教師許多班級經營及管教的技巧，在適當的時機用多元方法糾正學生的不當行為，促使學生遵循規範。從學生表現與表現時機的角度，學生不當行為可分為三類：1. 被動的不當，未能遵照教

師指示行動；2.負面的不當，表現教師不允許的行動；3.正向的不當，該行動是教師允許的，卻在禁止的時機展現（Hargreaves, 1972）。

陳淑遙（2003）以親身經驗師生衝突及化解歷程的國中教師進行訪談研究，誠如受訪教師所言「有所要求一定會有衝突」，「接觸多、管的多，衝突自然多」，師生衝突並非限定在肢體衝突，而是包含雙方認知不一致。鍾萬煌（2003）採問卷調查法發現，國中學生知覺之師生衝突議題呈現多元化，其中以課業學習為主要焦點。國中學生知覺之師生衝突因素來自管教方式與違規行為多於溝通技巧與認知期望。綜合師生衝突的產生原因，教師方面包括教師個人特質因素，教師要求嚴苛不合理、對學生太好而管不動、教師誤用權力，作風強勢或對違規行為處理不當等。學生方面包括個人特質因素，因不瞭解自己且情緒無法控制而容易引起衝突、學生自我期望與教師期望的不符合、時代變遷學生不再信服教師權威。師生方面包括，師生因所處情境、人格特質、認知發展、生活經驗不同，而有不同的思想觀念、價值信仰、認知判斷，加上師生溝通不良，學生認為教師處理不公，認為自己沒犯錯被誤會，或管教時師生關係尚未建立，降低學生對教師的熟悉度與信賴度，都是造成師生衝突的主要因素（吳忠泰，2003；陳淑遙，2003；鍾萬煌，2003）。

國中學生知覺之師生衝突因學業成就及社經地位之不同而有差異，衝突議題因性別、年級及學業成就的不同而有差異（鍾萬煌，2003），性別與衝突因應的差異方面，師生衝突發生時，國小女生採取「合作、順應、妥協、逃避」的方式高於男生，「抗爭」的方式則男生高於女生，情緒方面男生來得快，去得快，女生則較為棘手（張照璧，1999；陳淑遙，2003）。Waller（1967）認為師生關係雖必然存在衝突，但關係仍可能維持，而從屬者也並非總是恨他們的主人，並非總是反叛，當學生知覺所處情境有其意義時，自我感受（self-feeling）將在關係中抽離，個人因具有自尊，並為維護一些關係，而可以忍受此種現象。

從內在心理狀態看師生之間的關係，Hargreaves（1972）提出一個工作共識（working consensus）的概念，可以解釋師生之間是否存在差異，或者如何看待此差異。是否達成共識共有三種結果，第一是「一致」（concord），第二是「不一致」（discord），第三是「偽一致」（pseudo-concord）。在一致的狀態下，師生雙方對情境的界定是相等或相當的，師生雙方感受到愉悅，都能獲得滿足。在不一致的狀態下，學生否定教師界定的情境，教師也不願接受學生的界定，教師基於職責而強制執行自己的界定以對抗學生的意志，前兩種極端情境都較為少見，多數的狀態是偽一致。在偽一致的狀態下，學生對教師的情境界定不同，但卻對此情境有相當程度的順從。師生相互妥協的歷程是教師取消或修正自己的要求，而學生以順從教師的要求為回報。這種偽一致由四種要素組成，包括：共識、妥協、強制（imposition）、抗拒強制

(counter-imposition)，其中強制是教師勝利，抗拒強制是學生勝利，教師將被視為失敗或失職。

## 參、研究方法

本研究對象分別為兩位導師及 32 位學生，主要先選取導師兩位，再從其導師班級中選取學生。研究對象的選取具有特殊性，以臺北市特殊優良國中導師為對象，選取理由在於管教行動是班級經營的一環，為了達到本研究的目的，瞭解學生詮釋導師的管教行動，但同時隱含探究導師的管教行動如何盡量避免副作用之企圖，故以績優表現的導師為研究對象。選取方式從公布之「臺北市特殊優良教師國中導師類」獲獎名單中，挑選研究當時正擔任導師者，進一步徵求同意後選定兩位導師。依據臺北市教育局公告之特殊優良教師推薦條件為：（一）具有教育理念、教學認真負責、品行操守端正；（二）充分發揮教育愛心或專業精神；（三）在其專業領域能有創新、顯著發展或在教育崗位上有特殊貢獻。兩位導師分別任教於不同的臺北市立國民中學，與研究者事前並不相識，但皆一口答應配合冗長的研究歷程。一位為男導師王老師（化名），年資超過三十年，研究當時任職於臺北市西區公立國中擔任九年級導師，一位女導師陳老師（化名），年資超過二十年，研究當時於臺北市中區擔任七年級導師，兩位皆任教國文課，決定導師後班級學生隨之確定。

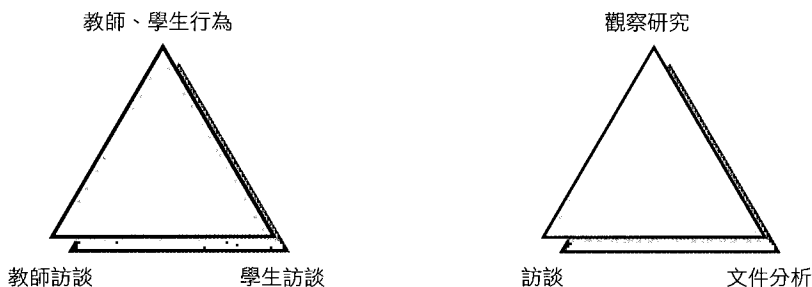
研究方法主要為文件分析、觀察研究及深度訪談。文件分析內容包括，學生家庭背景、獎懲紀錄、成績紀錄、座位安排、擔任幹部、擔任教師勞務、黑板紀錄、公佈欄、推派參加比賽等、以瞭解學生背景；導師個人資料、書面記錄，包括平面媒體紀錄、參賽特殊優良教師紀錄等，以瞭解導師背景；聯絡簿紀錄之導師與學生對話內容等，以配合觀察記錄瞭解師生互動情形。

課堂觀察採俗民誌研究，以非參與觀察法進行，並同時進行錄影以利事後分析，轉化成書面記錄導師與學生的互動頻率與主要對話。觀察期間從 2004 年 12 月至 2005 年 6 月，觀察導師的課堂教學，包括課程或班會，與導師確認後進行觀察，學期間每週每班觀察一次，觀察結果做為瞭解導師與學生，以及訪談對象選取的基礎。進入教室之前研究者先向學生說明身份，解釋研究過程，並告知過程中有任何疑問或不舒服可隨時反應，而學生只要依照自己平常的表現進行即可，起初學生對錄影還不自在，但經過幾次觀察之後逐漸習慣。

經過教室觀察之後選定訪談學生，於 2005 年 4 月至 6 月分別進行個別深度訪談，各班挑選 16 人，選取條件分別考量學生上課與導師互動頻率、成績、行為表現呈現優劣兩極傾向者，性別平衡，過去曾與導師發生過較為特殊事件者，如衝突、獎勵

等，以及與研究者的互動態度較佳之學生。兩班級共 32 位學生，在徵求導師、家長及當事人同意後進行訪談。學生表現的符合程度從觀察學生平時舉動、師生互動以及文件分析資料加以判斷，訪談進行從各個學生不同的行為表現出發，以個別深度訪談瞭解學生對導師管教行動的詮釋特性。長期的教室觀察，有助於研究者與觀察學生關係之建立，這樣的關係使得訪談進行十分順利，不僅在話題上有共同的焦點與經歷，彼此的熟悉度也提升學生回答的意願與深度。

本研究以詮釋論 (interpretive theory) 為基礎，其主要特徵為日常生活、主觀性、互動與磋商、意義及主動性 (陳奎熹，2001)，在符號互動論 (symbolic interactionism) 的基礎上，探究導師與學生互動及其詮釋。採三角檢證，繼以紮根理論分析。三角檢證主要為兩方面，一是研究法之間的檢證，訪談、課堂觀察及文件分析相互檢證輔助，不同的研究法蒐集各種主客觀資料，彼此交互檢證。另一是所蒐集資料之間的檢證，以文件為基礎，配合長期課堂觀察，獲得豐富的學生行為及師生互動的訊息，這些訊息有助於理解、證實或質疑導師與學生訪談內容，形成實際行為表現與訪談意見之間的檢證。此三角形所呈現的檢證資料，包括檢證導師與學生所言與所行是否一致，而導師與學生的訪談，可從管教互動關係的相對角度相互檢證及參酌對照所論述的同一事件，兩個三角形的檢證工作相輔相成，提升檢證的效度。兩個檢證三角形如下【圖 1】。



【圖 1】研究對象與研究方法的檢證圖

## 肆、研究結果與討論

### 一、學生詮釋導師管教行動的特性

研究發現影響學生詮釋導師管教行動的特性，可分為導師、師生互動及學生三方面加以說明。

## （一）導師方面

導師展現的管教行動的是學生詮釋的訊息來源，這樣的訊息從直接與間接兩方面，分為親身性與補充性。

### 1. 親身性

親身性是學生直接接受來自導師管教行動的訊息，個人直接管教互動經驗對其詮釋感受具重要地位，即使詮釋結果與最要好的朋友或男（女）朋友不同，也不因此而改變。研究者問及一位對導師有正向態度的女同學，即使她的男朋友對導師有負向態度，她仍保持肯定導師的態度。

像有時候你聽到（男友批評導師管教作為）當然會……有時候會很生氣（認為導師怎麼可以這樣）！可是……如果自己後來過一段時間想一想，好像沒這樣！我覺得……可能……他們也有他們的感覺，對老師的感覺！可是我覺得……老師管教本來就這樣的吧！對啊！因為每個人有不同個性啊！而且不同的老師有不同的個性！因為這個老師蠻好的！（04251）

### 2. 補充性

補充性是間接來自導師管教的訊息，主要是其他同學被導師管教的經驗，同儕詮釋的結果可能會影響學生的詮釋，但僅具補充性質，補充個人有限觀察訊息的不足。一位女學生表示自己受到同學提供訊息的影響，而對導師的管教行動有不同詮釋結果的經驗。

（對導師行動詮釋）本來（只覺得）有一點，可是沒有像現在這麼嚴重。……聽人家講妳……比較會去觀察，因為妳去注意才會知道有沒有這件事，平常沒什麼留意就不知道。（04141）

親身性與補充性是以管教行動的對象區分，親身性是學生自己的經驗，補充性則是來自同學的經驗。兩個訊息來源都可能影響學生詮釋導師管教行動，而親身性訊息有較重要的影響力，同儕的訊息僅具備補充性地位，特別是當兩者意見不一致時，更凸顯較高的地位。

## （二）師生互動方面

師生互動部分的特性為全面性、對應性與權變性，是導師對學生管教行動發生的特性。

### 1. 全面性

導師與學生管教互動的發生幾乎是全面性，除了在校時間外，甚至有時非在校時間也同樣擔負責任，導師對學生的行為要求則不只是課堂學習，還包括其他所有



對他人，對事，對物，對自己的一舉一動，導師隨時擔負的責任提供學生豐富的管教行動經驗。這種管教互動的全面性，可從學生聯絡簿包羅萬象的撰寫內容中呈現。除了最基本的導師教學課業成績外，其他課堂教師的學生行為，教室佈置，班際競賽，人際互動、以及陳老師於課後留下單一性別學生分別談論兩性教育等看出端倪。陳老師在〈愛蓮說〉的延伸課程上安排同學以花自我介紹，一位學生在聯絡簿上跟導師分享課程的心得，導師從文字中表達對她同儕關係的期待。

小 真：今天花的介紹真是讓人大開眼界，藉由此活動，我更進一步的了解相處快一年的同學們，也發現更多人的優點和特質，真是有趣+有意義的一節課丫！

陳老師：是呀！多發現同學的特質，妳會更愛本班。

## 2. 對應性

導師回饋性的管教行動因學生的行為而異，最典型的管教行動是獎勵良好行為而懲罰不良行為，目的在使學生從導師相對應的管教行動，瞭解自己該行為被導師或學校教育的認可性程度，進而建立良好行為。因此，雖然是同一位導師，因為學生的不同行為，甚至每一次的行為表現不同，師生的管教互動就會產生對應的獨特性，即所謂的導師對學生的因材施教。陳老師表示應對學生給予符合其能力的期待。

因為你在文字上或者是在跟孩子私下的相處上面，你跟他提示，不斷的跟他提示，真的要他做得到的喔！老師的期待一定要孩子做得到的，而且是現階段做得到的，那才有意義！就是說……因為他基本上就有些差異嘛，那不同性格有不同方式，可能在管教上啊，或者說在一些什麼樣子的一些鼓勵呀……一定要知己知彼呀，百戰百勝啲！（06271）

## 3. 權變性

不同的導師理念可能對學生的同一行為有不同的管教行動，例如：學生說髒話，導師可能記過或規勸。即使是同一位導師面對不同學生相同的行為，也可能產生不同的管教行動。權變性的運用其實是管教的最高境界，管教行動依據學生個別差異而調整以獲致成效，但卻要兼顧全班同學的公平性原則，實屬不易。權變的管教行動可以分為兩種情形，一是導師考量學生背景及平常表現以決定其行動，例如初犯與再犯採行不同程度的懲罰。二是導師的偏愛態度，即所謂對學生「不公平」的表現。

就管教行動的特性而言，全面性是管教互動發生的時機與範圍，也就是幾乎無時無刻，無限範圍。對應性所指的是導師依據學生不同的行為給予不同的管教行動回饋，教師行動與學生行為具有對應的關係。權變性是指管教行動上的不一致性。

理論上基於管教公平性以及教育目標的一致性，學生相同的不當行為應有一致的導師回饋行動，但是人際互動的複雜性，管教互動並非如此規律，權變性成為互動的影響因素。

### （三）學生方面

學生是被管教者，是導師管教行動的詮釋者，相對性、驗證性與脈絡性屬於學生部分，即學生本身詮釋的特性。

#### 1. 相對性

學生除了經由自己與導師實際管教互動經驗的主觀詮釋，還會透過比較他人的管教行動經驗，找出導師對自己管教行動的相對定位。比較主要分為幾個主軸，包括導師對自己與其他同學之間的行動，導師與其他教師之間對自己的管教行動，以及與其他班級導師管教行動。一位學生看到其他班級導師的放任，比較自己導師對班上同學付出的關心，基於感動而順從導師的規範。

有一班啊！他們是那種後排的學生，全部都是老師不管的，前面是要聽課，後面那些不聽課，老師都不管的，所以我覺得有些老師會這樣子，不管你坐那邊，考試隨便你考，他也不管你，要怎樣就怎樣，就全部放任。（04262）

#### 2. 驗證性

驗證性是導師管教行動與學生詮釋結果相互驗證的過程，以求行動與詮釋結果的一致性。在師生互動的歷程中，學生從導師管教行動主動詮釋賦予管教行動之意義，這些意義將成為預測下一次導師管教行動的基礎。在如此綿密的管教互動中，學生經歷多次的驗證而逐漸修正或強化對導師管教行動的詮釋結果。

#### 3. 脈絡性

學生詮釋導師管教行動與個人成長背景中家庭或學校管教經驗相關，學生從自己經驗來詮釋目前導師的管教行動。民恩（化名）國小學習時導師管教鬆散，於是在其他多數同學覺得導師管的鬆時，還認為國中導師的規範過於嚴格。

研究者：你覺得你自己比較接受什麼樣子的管教？

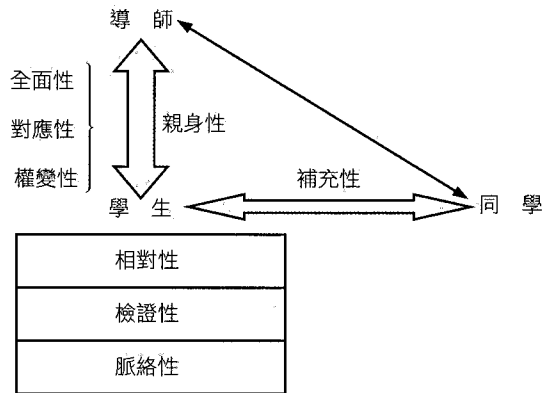
民 恩：（國小）五六年級那一種。

研究者：那是哪一種？可是你不是說五六年級沒什麼管嗎？

民 恩：就是那種沒什麼管啊。

研究者：五六年級班上的秩序怎麼樣？

民 恩：吵。要看是什麼時候。早自習跟下課都很吵。上課的時候安靜得根本不像是在上課。……。早自習的時候真的很吵。午休也很吵，午休根本沒人在睡覺。（04221）



【圖 2】學生詮釋導師管教行動之特性關係

學生詮釋時透過比較其他管教行動的相對性，並基於個人背景的脈絡性，進行觀察導師管教行動與詮釋結果一致與否的檢證性動作。綜合上述學生對管教行動的詮釋現象，這些特性的關係呈現如下【圖 2】。

檢證性與親身性是詮釋過程中最主要的兩個特性。進一步解釋各個特性，親身性與補充性方面，親身性是自己的管教互動經驗，訊息是導師的管教行動，補充性是同學的管教互動經驗，訊息是同學自己經驗下形成的詮釋結果。檢證性與相對性方面，檢證性是檢證導師行動與自己詮釋結果的一致性，是行動與詮釋的比較，相對性是比較所觀察不同教師與不同學生之間管教行動的差異，是行動之間的比較。脈絡性與相對性方面，兩者在比較的差異為時間軸，脈絡性是「過去」自己被管教的經驗，相對性則是「現在」自己與觀察他人的管教經驗。

就上【圖 2】整體關係而言，結合詮釋論的特徵與學生詮釋導師管教行動的特性，導師對學生行為管教行動的回饋具對應性，在學校的日常生活中全面性發生，在管教互動發生的互動與磋商中，學生從被導師直接管教行動的親身性訊息中主動賦予意義，檢證自己所觀察的行動訊息與詮釋結果是否一致。然而因為具有權變性的因素，在詮釋的過程中，會同時考慮導師對其他同學管教行動的相對性，以及自己過去具有個別性經驗的脈絡性，以衡量其意義，因此具有主觀性。學生在班級同儕環境中，有許多機會接受同學提供他們的詮釋結果，成為學生檢證導師管教行動的補充性訊息，檢證與自己觀察的導師行動是否一致，是否需要修正自己的詮釋結果。詮釋的結果是暫時性的，將成為下一次導師管教行動發生時被檢證的基礎，如此循環不已，這結果在多次檢證下逐漸豐富而穩固。

## 二、影響詮釋的中介變數

雖然在學生詮釋導師管教行動關係如上述【圖2】的模式，然而本研究進一步發現，導師與學生管教互動中存在一些變數，影響學生建構正向或負向詮釋結果，亦即在相同的管教互動特性架構下，卻可能產生不同的詮釋結果。這些變數可分為三方面，來自學生的因素為學生的行為，來自導師的因素為導師的理念所引發的管教行動，來自師生雙方為師生距離。

### （一）學生行為表現

學生的行為是引發導師管教行動的主要因素，導師的管教行動相對應的是學生行為，而非學生個人，如同前述。學生行為可依行為性質與行為習慣性兩主軸，分為四向度，分為良好習慣強，良好習慣弱，不良習慣強，不良習慣弱。其中影響最大的即為不良習慣強。當學生的行為偏向特定類型時，導師的管教行動也相對應的偏向特定類型。換句話說，時常展現不良行為的學生，被糾正機會自然比平時遵守規範的學生來得多。如此長期互動下，部分學生容易產生導師管教不公平或其他負向管教行動的詮釋結果。

通常導師面對學生不當行為，會先給幾次改過的機會，當面對犯錯頻率高的學生，導師無法以勸說方式使學生行為收斂時，被解釋為累犯，導師運用的處罰方式將逐漸增加強度，以期學生改善行為。志賢（化名）是一位習慣性強的行為衝動者，容易被別人的言語激怒，對自己的行為，常在事後反省。

學生：比如說，我感覺我自己在做的事的時候，覺得，做了之後，我會想說，為什麼我要這樣做？（05261）

兩位導師的管教方式主要都是採取提醒與勸說的方式，而隨著學生的錯誤行為發生頻率增加，採取更嚴厲的方式執行。反之，對順從導師期待或能自制的學生，導師很少對他們採行糾正的回饋，他們甚至幾乎感受不到管教行動的拘束力。

### （二）導師的管教行動

導師管教行動是學生詮釋的訊息來源，主要影響學生詮釋結果是管教行動類型與發生頻率，其中影響最顯著之行動為獎勵與懲罰。當導師面對學生行為到採取管教行動，必須經歷三個階段，判斷是否合宜？是否採取行動？採取何種行動？步驟中每一個不同決定都可能產生不同的結果。管教行動的判斷可能存在著差異。這與導師本身的理念相關，包含導師對學生理想行為的標準，以及對此標準實踐的期限。

研究發現，兩位導師對學生行為的要求，有同亦有異。在升學考量下，課業仍是重要的，但兩位導師認知學生能力不同，對課業的要求在於盡力，依照他們的能

力水準分別給予符合其能力的期待，而對班上每一位學生的品行要求標準則是一致，差別只是達到目標的期限不同。

從對應性與權變性來看，假如某種學生行為是該導師特別不能接受的，被糾正的機會將提高。觀察中發現，兩位導師對行為表現的標準有不同之處，陳老師對學生用語較重視，特別對學生講髒話比較無法接受，糾正的頻率與強度較高，而王老師雖然不容許髒話，但對不雅用語的容忍力比較高。

懲罰行動難免引起不悅的感受，然而導師基於職責必然要求學生改善行為，否則將有失其職，如此是否衝突在所難免？兩位導師的管教方式都是「外圓內方」，亦即他們對學生行為的要求是不容妥協的，但作法上卻是圓融的。陳老師管教行動，先採用比較隱性似開玩笑的提醒方式，待無效再採取行動，避免懲罰的衝突，一位女學生表示，

畢竟我們班有一些男生都是思想有一點奇怪，然後他有偶爾也會讓他們開玩笑，不過都是會糾正過來，比較不會像其他老師說就是……一定要（學生）怎樣（表現）……就是不知不覺中我們就聽進去了！因為老師有時候就會藉由開玩笑的方式，可是不會傷害到同學的一些自尊心什麼的……然後就提醒……。 (05191)

王老師論及他的教育理念，提供一個跳脫是與否的二元答案，即是「寬容」。隨著年紀的增長，王導師更能從背景因素看待學生的不當行為，但並不表示容忍學生的行為，而是對學生行為表現回歸正途的要求上，給予更充裕的時間。寬容讓師生角色任務差異有了緩衝的空間，減少了直接造成師生衝突的可能性。王老師表示，寬容是在作法上調整，而非目標上的妥協。

我的改變是隨著年齡，就是更有耐性，以前其實用心都差不多，你花在學生身上都差不多，就是更寬容，好像年紀大了，好像在看孫子吧！有那種感覺，所以會給孩子更大的空間，我覺得包容性更大，所以我覺得是整個心態的改變，就隨著年紀，然後也看到更多了，有很多孩子的背景更複雜了，如果沒有給他們一些空間，恐怕很困難，你就把他認為是問題孩子就完了，所以寧願認為他是可以變的，所以最近我覺得我越帶越寬，就是對孩子越帶越寬，比較可以容忍他們的錯。 (06151)

兩位導師的管教方式均能給予學生改善行為更大的時間與空間，如此也減少了師生衝突及學生對導師管教行動負向詮釋的機會，當然也減少因為管教副作用而不願意改善的反抗行為。

### （三）師生距離

師生互動方面變數即是師生距離，是指導師與學生之間在身體上物理空間接近性及心理上感受關係的親近性。經由拉近距離，導師得以掌握學生的個性，增加相互瞭解的機會，有較近的師生距離，導師的管教更順利。兩位導師都具有相當高的親和力，花在學生的時間也都相當的長，也都很用心瞭解每一位學生，兩位導師對於每一位學生的個性幾乎都能侃侃而談，加上追得上時代的腳步，擁有許多與學生互動的共同話題。兩位資深導師都能運用電腦及其他先進電子產品，將之運用在教學活動上，就如一位學生表示老師有很好的電腦能力。

老師也很跟的上時代，像有的老師年紀比較大可能會對電腦這方面的東西比較不懂，老師對這方面的東西就都很了解，還甚至我們都會去請教他。（04192）

陳老師幽默開朗的作風，打破學生傳統的導師印象，讓學生想主動與導師親近。王老師常以「孩子」稱呼自己的學生，他以「貼近」來解釋師生距離，貼近是拉近師生距離的方法，是師生之間的瞭解與互信，一種溫暖的關係。導師以主動、關懷與開放的態度，建立貼近的師生距離，學生因感受到溫暖而產生改變的動力，一位學生表示，

老師真的很慈祥。有時候覺得他真的不是老師耶。就是覺得好像一個朋友的話，可能是一個年長的朋友，會跟你分享很多經驗的那種朋友。……老師的話在我們班每個人可能都還滿重要的吧，我們都把他看的很重……我覺得大家都還滿在乎老師的感覺的。（04192）

## 伍、結論與建議

在國中導師與學生長期的管教互動中，學生從被管教者身份接受導師管教行動，並且對這些行動加以詮釋。學生詮釋導師管教行動之特性可分為導師、師生互動及學生三方面，導師方面均屬於導師展現而讓學生觀察的訊息，產生的詮釋特性是對自己直接管教的「親身性」經驗與對同學管教所提供詮釋結果的「補充性」參考意見。師生互動方面所產生的詮釋特性為導師管教行動發生機會的「全面性」、管教行動是回饋學生行為的「對應性」，及管教行動本身存在差異的「權變性」。學生方面與詮釋者學生本身相關，所產生的詮釋特性是比較管教行動之間異同的「相對性」，受個人背景影響的「脈絡性」，以及觀察導師行動與詮釋結果一致性的「檢證性」動作。學生對導師管教行動的詮釋現象中存在中介變數影響學生詮釋結果，

同樣依照訊息來源分為三方面，導師方面為導師的管教行動，與導師理念相關，師生互動方面為師生距離，學生方面為學生的行為。

關於導師管教行動的建議方面，研究發現「外圓內方」的管教行動，以及「貼近」的師生距離，可避免管教的副作用。「內方」即是改善學生不當行為的堅持不容妥協，「外圓」則是作法上有更多的彈性，更多的耐心、包容與等待，貼近的師生距離包含身體的接近與心理的親近，使得師生更瞭解彼此，在導師內方的堅持下，能以更友善的關係解決學生行為問題。未來研究方面，可探究學生詮釋特性之間是否存在不同權重，而這些權重是否存在個別差異。學生行為與對導師管教行動詮釋之間是否存在特定關係，又導師管教行動與學生詮釋之間是否存在特定關係，呈現的又是什麼關係。導師理念與管教行動之間的關係亦值得探究。寬容與貼近提供師生管教互動的緩衝地帶，然而寬容是否有底線？師生差異是否可以完全克服？這些都是未來可進一步探究的議題。

致謝：1.本研究接受國科會補助，計畫編號 NSC93-2413-H-031-001。

2.感謝兩位匿名審查委員的寶貴修正意見。

3.本論文修改自 2005 臺灣社會學年會發表之論文初稿，感謝林素雯教授給予寶貴修正意見。

## 參考文獻

- 李桂萍（2002）。師生互動中的文化再製現象：一個國小六年級班級之敘說研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 李錦旭（譯）（1993）。Davis Blackledge & Barry Hunt著。教育社會學理論。臺北市：桂冠。
- 吳忠泰（2003）。國民小學教師對師生衝突來源知覺及因應策略之研究——以台中市為例。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳奎熹（2001）。教育社會學導論。臺北市：師大書苑。
- 陳淑遙（2003）。國中教師師生衝突經驗及化解歷程之研究。中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版。
- 張照璧（1999）。國小學童師生衝突知覺之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 鍾萬煌（2003）。苗栗縣國中學生對師生衝突知覺之研究。彰化師大教育研究所碩士論文，未出版。
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, & Winstone.
- Waller, W. (1967). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.