

追求安靜的教室生活？

—教師潛在教育學之分析

王瑞賢

班級經營或教室管理的本質為何？教師對於教室管理的認知如何形成和運作？本研究藉由實地參與觀察和訪談，瞭解和比較二位國小二年級女性導師的教室常規管理形態，以理解學校情境脈絡對教師班級經營的壓力，以及此壓力如何影響教師班級經營的方向與內涵。

研究發現，教室的脈絡與生活形態造成教室的封閉性，促成教師社會關係的孤立與實用取向，使得教室內傳出的聲音，常會成為判斷教學情況最立即直接的重要訊息。而學校脈絡中至少有三個因素—教學進度和學生成績表現、學校行政管理及同事間次文化—促使教師認同「設法維持教室安靜」的必要性，同時也強化「學生上課安靜—專心聽講—良好的教學績效」的教學信念。對於實習教師而言，學校組織脈絡形成「追求安靜的教室生活」之班級管理潛在假設是教師潛在教育學的重要核心，也是實習教師社會化過程中，理論與實際、理想與現實折衡的催化點。教師社會化過程即是「學習如何使學生安靜，保持教室安靜」的過程。

關鍵字：教室生活、班級經營、教室管理和潛在教育學

Keywords: Classroom Life、Class Management、Classroom Control and Hidden Pedagogy

壹、問題敘述與研究過程

教室常規管理似乎是教室生活普遍的特徵，沒有良好的常規管理，教師也就不能有效地進行教學。教師不但要設計適性的課程教材內容，同時也要維持適當的學習情境，避免教室常規遭受破壞。

Delamont(1983)的研究指出，教師的教室談話中，至少有四分之一的內容明顯且直接與教室常規有關。老師花了很多時間指導學生如何遵守班級常規，而且教師做任何教室活動的計劃和決定時，教室秩序和管理控制常是教學的主要考量(Pollard 1980)。在教師社會化的相關研究中也發現，新進教師在任教數個月後，原持有溫馨的、人文的、進步的、開放的兒童中心教育理念，在實習結束後會逐漸認同於冷酷的、科層體制的、傳統的及嚴格的學生控制意識型態；甚至認為好的教學其實就是好的教室秩序控制(Hoy 1967;1968;1969; Hoy & Rees 1977)。

班級經營中最重要的一教室秩序管理，顯然地一直是有經驗教師或初任教師最感困擾的事（Veenman 1984；Yinger 1980；游自達，民77；李田英、許良榮，民83）；而且師範生或一般教師都普遍反應有強烈獲得「班級經營知能」的需求（金樹人，民78；陳惠萍等，民82；單文經，民83）。

D. Hargreaves(1975：116)指出當老師的第一步就是要以一個適當的方式定義情境。教師的情境定義必須與他的教室角色符合。」那麼，我們不禁要問，教師對於班級經營知能的強烈需求，到底反映出何種意義？教師所冀求的教室生活，其本質為何？學校組織脈絡提供哪些經驗，又如何影響教師班級經營的內涵和方向？是不是教師普遍認為「把教師管理好，才能教學；如果未能將教室管理好，就無法教學？」而「把教室管理好」的內涵又是指何？上述問題有待深入教室情境中，直接觀察、描述教師的班級活動，才能真正反映出教師心目中「班級經營」的本質。

本研究主要藉由觀察、比較二位國小二年級女性導師——一位是剛從師院結業分發國小的實習教師（簡稱甲老師）；另一位是師專畢業已有八年教師經驗的老師（簡稱乙老師）——教室常規管理形態，瞭解學校情境脈絡對教師班級經營產生何種壓力？並如何影響其班級經營的方向與內涵？

本研究採用訪談、參與觀察兩種方式交互進行，兼採量化的輔助性觀察表——「學生中斷上課行為記錄表」。觀察的時間從83年9月到83年12月共四個月，每次訪談時間約一小時，觀察時間則從二小時至四小時左右；量表設計則是參考自吳明山等著「班級經營」一書。「學生中斷上課行為記錄表」的信度，經過同一觀察者數次觀察資料統計分析為.83。

貳、追求安靜的教室生活

一、教室保持安靜的重要性

Jackson認為「大體上，教室是一個安靜的地方，保持教室安靜是教師份內的工作。因此儘管教學年級不同，教師都要設法努力維持教室安靜的秩序。」(1968：105)在我們的觀察中，有教學經驗的乙教師更強烈地反應出教室應保持安靜的重要性。

乙師：「我喜歡學生上課很安靜，不要有聲音，甚至上課不要發表意見都沒關係，安靜地聽我講完。有一個學生講話，全班學生就會七嘴八舌跟著講個不停，教室也就會鬧哄哄的。這樣的教學，老師會很辛苦，而且學生管不好，對老師的教學效果也會受到影響。」

基本上，教室的生活，安靜是第一要務。但學生自發性吵鬧、談話如果是在教

室內，而沒有影響到其他班級，似乎是教師可以容忍的。這表示在教室內教師會設定學生可以說話的範圍。但隨著全校活動或部分班級共同參加時，教師的班級經營能力則必須在衆目睽睽之下，接受全校師生的檢視。學生吵鬧或安靜與否直接影響教師班級管理能力的表現。對於乙老師而言，學生在公衆場所中不容許吵鬧，一旦過份吵鬧會構成對教師能力的挑戰。

乙師：我的學生在教室吵鬧我還可以放鬆一點，但在教室外面，我就不能容忍他們比別班吵。像在升旗時，學生吵鬧我會處罰他們。以前我也會覺得學生在太陽底下已經很可憐，還讓他們不動，實在不忍心；但現在我就不會這麼想，因為大家都在外面，你一吵，別班老師就會說話，如果無意間傳到學生家長那邊，家長就會認為老師是不是都不管學生或管理得很差。所以我的學生出去升旗都知道我的脾氣，升旗的時候都不敢亂動，手不能放在地上，要放在腿上，不是坐好，就是蹲好。

二、實習是學習追求安靜的教室生活的過程

以實習的甲老師而言，其原有的教育觀念比較傾向於讓學生能自動自發管理；在教學方面也儘量提供機會讓學生自由發表意見和看法。乙老師也表示，剛畢業時，她對於學生發言或吵鬧的容忍度也很大。但是，她逐漸發現學生吵鬧、愛說話不僅會造成班級秩序不好管理，同時亦干擾教學的進度，如果學習進度教不完，複習機會和次數相對減少，學生成績會受到影響，這樣會使學校、家長對老師教學能力產生懷疑。

研究者觀察、比較甲、乙兩位老師第一個月（八十三年九月）和第四個月（八十三年十二月）中，國語、社會、數學、自然和美勞課上課，學生干擾或中斷教室活動行為的百分比變化情形。結果發現，在甲老師的班級，學生干擾行為比例比乙老師班級為高；乙老師對於學生干擾或是中斷教室活動的控制，無論是那一科目的教學活動，都能維持在一個穩定的比例之下，在比較九月和十二月份學生干擾和中斷行為的觀察記錄（見表1），乙老師對於班上學生干擾或中斷教學活動的控制和維持，均保持在11.2%到8.5%之中，不因科目的不同而有很大的差異；相對地，甲老師九月份的學生干擾或中斷教室活動最低是國語科為21.1%，而最高的是社會科為28.9%。

細言之，甲老師經過三個月實習經驗後，國語科教學時，學生干擾或中斷教室教學活動行為從21.1%降至為16.7%，數學教學活動部份由24.5%降至19.5%，自然科26.1%變成19.8%，社會科為28.8%降為18.8%。其中，以社會科教學時，學生干擾比例降幅最大，美勞科的學生干擾或中斷教室活動的比例從25.5%，降低至19.7%。

表 1 甲、乙老師九月、十二月各科教學學生中斷上課活動行為統計表

科目 教百 師分 月份比		國 語	數 學	自 然	社 會	美 勞	合 計
九 月	甲	21.1	24.5	26.1	28.9	25.5	25.2
	乙	9.4	10.6	11.2	9.7	13.1	10.8
十二 月	甲	16.7	19.5	19.8	18.8	19.7	18.9
	乙	8.5	9.5	9.7	8.9	12.6	9.8

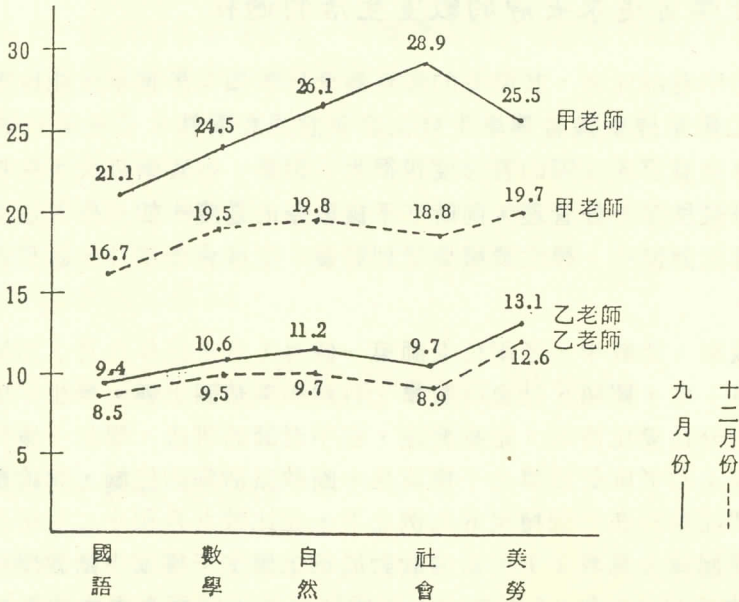


圖 1 甲、乙老師九月、十二月國語等五科學生干擾或中斷教室活動比較

整體而言，乙老師在開學第一個月的學生干擾或中斷教室活動的比例維持 10.8%，至十二月份仍是保持在 9.8 左右，沒有明顯變化；而甲老師則有比較明顯的改變，九月份學生中斷或干擾教室活動有 25.2%，而十二月份降低為 18.9%（見圖 1）。顯然地，甲老師在教學過程中可能經歷某些事件，或因為某些因素或壓力使得甲老師開始體認必須設法控制班級的秩序，更重要的是要設法降低學生的說話音量，保持教室的安靜。顯然，實習不光是教學技巧的演練，更要學習教室的情境脈

絡及符合情境要求的行為組合 (Dolye 1977 : 51)。

三、教室脈絡如何影響教師觀點的孤立性與實用取向

事實上，學校組織的物理空間不但將教師隔離而且也建立一套具有特定社會關係的社會體系。Lortie 曾言：「自足式的教室 (self-contained) 不僅是一個物理實體，也是一個社會體系，具有一套共時且持續的社會關係。理解到這樣的安排，教師能免於即時性的督導，行政人員和同事也不會侵入教室的私人空間。」這樣的生態情境構成一個行為規範——老師在教室中的教學不應受到行政人員、同事和家長等的干擾 (Lortie 1975; Lacey 1977; Feiman-Nemser & Floden 1990)。

再者，教室是一個忙碌異常的地方，教師每天忙於處理學生問題、整理學生資料，又設法提升學習效果，評量學生及建立常規。據 Jackson(1968) 之研究估計，一個國小教室內，每位老師每天的人際互動多達一千多次。Sieber(1981) 發現老師公開對學生給予獎勵或批評，平均每小時約 15.89 次，一天有 87 次，一年則可達一萬六千次左右。以上種種，都說明了老師根本沒有太多的空閒時間在行動之前有所反思。因此，教師在實際教學經驗中所形成的「默會知識」，比較喜歡簡易的解釋及實用的答案。

研究者的觀察二位教師都認為，教學行政人員大多不會進入教室干預教師的教學活動。相關事宜多半是利用行政週會、朝會時間宣佈。即使對班級經營有任何意見或批評時，也不會當面告知，而是透過學生主任轉答。至於老師間的交流更是不多，雖然教室彼此緊鄰，但是老師們很少有時間或是利用機會相互交流、溝通意見。下課時或是下午時間教師寧可坐在自己的教師內批改作業、整理資料、看報或休息。遇到臨時突發的事情經常利用學生傳遞紙條，穿梭於各班傳達訊息，老師不會主動碰面或聚會。因此，教師們只有利用二天一次的朝會和每個月固定一次的學年會議才有時間相互交流和對話。但是，談話內容又集中於行政事務上，針對教學問題、班級經營等問題，則甚少教師談起。因為教師間普遍認為「你所請求協助的，也就是你失敗或不足之處。」

四、保持教室安靜是教師教室管理能力的直接觀察線索

學校教室建築都如同蛋格式，這樣的建築形態強化了教師的個人責任，間接鼓勵了教師的孤立和實用取向。由於教師終日在自己的教室內，與學校其他同仁分離，因此教師甚少有機會觀察其他同事的教學情形或談論教學問題。由於教室環境的孤立特性，使得教室中的訊息並不是靠直接觀察而來。教室外面的人想瞭解教室內到底發生什麼事，只得仰賴間接的訊息—例如考試成績的好壞、同事間的閒談、

學生的回饋和家庭作業或聯絡簿等。而教室內傳出的吵鬧聲，在某種程度下，常會成為最立即直接的重畏訊息來源。因此，假如學生的吵鬧聲傳出教室或由學校其他人員出面糾正或管理該班秩序時，教師常會覺得臉上無光。

由以下的訪談記錄可窺知教師對常規管理與教學關係的看法：

乙師：「我們二年*班的老師教得很好，很多家長都想盡辦法找關係，託人情，讓孩子能夠到她的班上上課。」

訪員：「她的教學成功是怎麼一回事？」

乙師：「她管理班上學生都較嚴格，學生成績很好。她在上課時，學生一點聲音都沒有，安靜聽講。安靜、認真聽講，學生的成績自然會提高。」

訪員：「您怎麼知道那班的教學情形？」

乙師：「很簡單啊！從教室旁邊走過去就知道了。如果你看到老師在上課時，很多學生也在講話，或者聽到老師經常在罵學生，或者教師在批改作業時，學生沒有安靜地坐在自己的座位看書或寫功課時講話、聊天、走動，那麼，那個班級的秩序和常規一定不好。從走廊走過去時，很安靜的班級就是常規比較好；如果比較吵鬧的話，就是常規比較不好。常規不好、學生吵鬧的班級，教學效果怎麼會好？成績怎麼會好？成績怎麼會進步呢？老師在上面說，學生也在底下（指座位上）說，學生根本不知道老師在教什麼？」

儘管每一位教師不能直接觀察其他同事教室內的活動，但教室學生的吵鬧聲卻成為重要的媒介。吵鬧聲超越了封閉教室的孤立性，成為判斷教師教學實際活動及教師班級管理能力的重要因素。

五、學校組織脈絡的影響

教室情境特性雖然造成教師某種程度的孤立性，但是教師不能視自己的角色為一個自由的個體；教師的教室活動仍受到來自學校組織脈絡很多影響，誠如 Leacock(1969:202) 所言：

「教師在教室與學生互動，不只按照自己的願望和個人風格進行；相反地，教師必須調整他的風格，不僅去適應兒童，而且還要去適應學校、校長的要求以及其他同事的共事。」

Denscombe(1985; 1983; 1980) 認為，教師如學生一樣，必須瞭解教室生活的潛在課程，熟稔有關教師行為的潛在假設。這些潛在假設並不是直接源自於教育理論的教學方法，而是根源於學校情境脈絡中的實際教室文化，它提供方法和目標供教師在教室裡運用。對於這些教師的教室經驗，Denscombe 將之稱為「潛在教育學」

(Hidden Pedagogy)。潛在教育學是基於某種霸權的共識(hegemonic commonsense)。霸權的共識是教師們從學校實際情境學習而來，而不是從師資培育中獲得。因此，Pollard(1982)認為，學校的工作環境是教師社會化重要的影響因素。教師對於學校制度特徵的經驗是影響教師教學觀點最重要的決定因素(Zeichner 1986:147)。

本研究觀察的過程中可以發現，甲、乙兩位老師很明顯地感受到來自制度的壓力，使她們必須設法努力保持教室的安靜，學校組織上的壓力大致可以歸納為三個重要的來源—即教學進度和成績、學校行政壓力及同事的內在認知觀點。

(一)來自教學進度的壓力

按照規定而言，小學在學期開始之初，都會要求教師設計該學期的教學進度和計畫。依據教學進度計畫，學校會設定每學期有三次段考，每次段考皆有固定教學內容。教師多半沒有且無法按照教學進度所設定的教學時間進行教學。

訪員：您的班上很安靜？

乙師：對呀！如果學生不安靜的話，教學進度趕也趕不完。

因為以前在嘉義教書時，學校每一次月考結束後，都會將各班級的考試成績加以統計，並且公佈。當時對於我是一位新進教師而言，會感受到壓力很大。如果班上成績比其他班級差的話，覺得很沒面子。學生秩序好、安靜的話，教學進度就會比較快，才有更多時間來複習。

而且，我又有小孩，要照顧家庭。因此，我要隨時趕上進度。如果按照教師手冊，或師專教育所教的如何引起動機，會來不及的，而且不切實際，根本教不完。

學校本身是社區文化的中心，負有協助政府推動相關活動和業務的職責，包括垃圾分類、防震防災、學童健康維護及其他政令宣導等，因此學校必須在有限且固定的日課表中挪用時間，通常利用朝會、升旗典禮時間，宣布相關事宜。但是往往因宣布事情過多佔用上課時間，有時也得利用上課時間進行各項活動演練和宣佈事宜。此外，學校本身除各班教學之外，校際性、全校性或學年性質的活動—例如，全校的運動會、藝文活動和比賽等。此外，其他影響班級活動時間的因素有收牛奶錢、推銷福利社相關產品，如簡易實驗儀器、美勞工具和材料或體育用品等。在這種內外因素的交互影響下，老師幾乎無法按照教學計劃所排定的進度上課，必須依實際情況調整教學進度。

乙師：學校要求每個年級必須按每一個學年或每個學期編寫教學進度表。每一個學年、學期也都有一老師負責編寫教學進度計劃表，問題是教學進度表寫好以後，就直接交給教務處的教學組，作為檢查之用。事實上，沒有老師在看教學進度表上課，如果我們按照教學進度表來上課，都會

來不及，你也知道，小學老師事很多，我們就像「管家婆」一樣，什麼事都要處理；我們不但要負責學校交辦的行政業務，還要照顧學生的生活言行。學校的行政事務、活動名堂很多，數也數不清……。

甲師：教學進度表只是形式而已，像我這星期還要參加研習，教學進度會受到影響，我得利用其他課的時間，趕上進度。考試快到了，我必須留一點時間，好替學生複習。我怕他們成績太差。

訪員：大約要在什麼時候將預定的教學進度教完？

甲師：大概在每一次月考前一個星期左右吧！

(二)來自學業成績的壓力

儘管教學活動時間可能被學校的相關行政事務和活動等內外因素所挪用。但是趕教學進度的另一個重要原因是一追求良好的學業成績。雖然學校沒有規定比較各班級的成績，但仍舊要求各班每次月考成績算出平均分數。教師也會在無形中比較各班成績的好壞，以作為自己教學能力的評量標準。

甲師：本來是監考老師負責改的，但因為有些科目，如數學、自然科有固定答案；低年級的標準沒有那高，而答案也比較有彈性，通常都是導師自己閱卷，但規定上還是要讓監考老師簽名。因此，我們有機會將自己班上的成績結果跟其他班級比較，如果發現成績不比其他班級差，我就安心。這表示我的教學方式不比其他老師差，而且家長也比較不會有意見。

家長要求老師做很多次的複習，也是教師被迫趕進度的主要原因，因為教師安排多次的小考和複習，都要使教師加快教學進度，以爭取更多的時間。

甲師：我們第二次月考的成績好差，國語、數學的成績都很不好。月考的平均成績比第一次月考低了很多，數學退步達十分左右，自然則低了七分，國語還不是差很多。家長跟我反應，建議我跟以前的老師一樣上完一個單元後，馬上進行小考，學生的成績才會進步。現在，國語科、數學科每次上課完，我都有小考。上課的時間和進度要控制，才能有充裕的時間進行複習。

乙師：幾乎大家的進度都會比考試的進度和規定的進度超前一星期左右，大家都習慣預留時間來複習，所以學校老師都很認真在上課，學生也是很累，一直不停地在考試，老師也是一直不停地在改考卷，心裡也是很煩。這種情形在開學年會議或教師聚在一起時，也會提出來檢討，要減少考試的次數或進度上慢一點。問題是說歸說，老師還習慣這樣做。家長也會要求，希望老師能夠多做複習。同一個學校裡，不同年級會互相影響，同一個年級不同班級也會互相影響。有時不是你自己想怎樣就可

以的。到時候，你還是要看其他的人。

像我們班上的學生，有哥哥或姊姊在中、高年級上課，他們班上老師都有複習。如果我們沒有配合，家長也會比較，也會要求，甚至會跟校長、教務主任要求。校長、主任又不勝其煩，校長、主任還是會找到你，責任還在老師身上。

由於教學進度的壓力和家長對於學業成績的冀望，教師很快體認到一要讓教學過程順利，必須有效地管理學生秩序，保持學生安靜。

(三)來自學校行政的壓力

「一個新任老師將很快學會一維持教室安靜和秩序的成功與否，是學校行政人員評量其能力的最先決條件。」(Leacock 1969:87)

所有學校對於學校生活都有一套行為規則。在小學裡，除了行政人員負責維護學校生活的正常運作之外，通常還設有導護老師制度來執行。導護老師是由一位總導護老師和幾位導護老師組成。一般而言，導護老師是由全校男女教師共同輪流擔任，每次輪值時間為一星期，其任務除了維護學生上下學交通路隊的安全外，最重要的工作是督導各班的秩序和整潔。因此，學校行政單位賦予導護老師評量各班整潔、秩序成績的權利。導護老師大部分都是利用教師不在教室的時間到各班級去考評整潔和秩序成績。例如，開朝會、升旗前的早自習這一段時間。受訪導護老師認為，教師在場時，到各班巡視比較不禮貌，而且老師不在時，才能真正表現該班學生的自治能力，以及教師平常的教導和班級經營。那麼，導護老師評量班級秩序的標準何在？是否會對教師班級管理產生某種程度的影響？由以下訪談可得知——

導護老師：「大致上，只要學生能安靜地在自己的座位看書、寫功課，不要影響到別人或者其他班級，就不會扣分。我想，大概『安靜』不吵鬧是很重要的吧！學生沒有坐在位子上、亂跑或者坐在位子上無所事事、聊天說話、發呆，都不太好。所以一個班級教學、班級經營是否成功，端看學生是否能自動自發，尤其老師不在教室時，學生能保持安靜，是非常重要的。」

「我們通常會將每日各班秩序評完，再算出整週總成績，成績優良者在下週一的升旗典禮時，由校長宣佈成績並頒獎鼓勵。」

由於甲老師在早自修時間，採取較開放的作法，只是口頭要求學生要保持安靜，不要影響其他同學；允許學生吃早餐，或者閱讀課外讀物、預習今日上課內容。因此，教師沒有太多干預，沒有給予正式的安排，學生算是相當自由。如果學生的說話聲和吵鬧聲無法合乎導護老師的規準，秩序評分結果自然無法得到優良獎，也就無法在升旗典禮時公開接受學校的表揚。這種公眾場合中榮譽落空的情形，對於二年甲班師生似乎造成很大的壓力。老師也希望能夠

獲得秩序、整潔優良獎，因為這是對教師班級管理能力的肯定。

訪員：班上學生對於沒有得獎的反映如何？

甲師：學校每週有整潔、秩序的比賽，並在星期一朝會時公佈優良班級，並且頒獎。我們班的學生喊著說，怎麼都沒有我們這班得獎。我說你們要看自己的表現。我們班上學生在升旗時靜不住，動來動去。我剛開始以為學生早自修不管做什麼都可以，所以讓學生吃早餐、看書，只要保持安靜，到7:50時下去升旗就可以了。

訪員：你的前後面班級得了獎，會不會給你帶來壓力？

甲師：會呀！我也很在意，很希望得獎，這是一種鼓舞，是對我的班級經營的一種肯定。我想考完試有必要好好調整我班上早自修的生活作息。

(四)同事的默認知識－安靜的班級是常規好的班級

研究者在乙老師推薦下，與班級常規公認表現很好的丙老師作了二次的訪談。以下是訪談內容摘要——

1. 好秩序是教學成敗與否的關鍵

丙師：「大家都說我的教學比較好，其實也是大家的鼓舞吧！我班上的學生也不是比別班學生聰明，我想大概比較乖一點！比較聽話。——學生的心能夠安定下來，靜下心來，我想讀書的效果會比較好——對待學生要先嚴後鬆。」

「低年級學生通常比較沒有自主能力，老師必須將規定的規矩反覆地說明才能讓學生聽懂！同時一開始要嚴格執行，讓學生有警惕心；讓學生知道，要殺一儆百。班級常規若開學時沒有建立好，沒有嚴格對待他們，往後日子比較難控制。」

2. 安靜與秩序是常規經營的主要目標

丙師：「班級經營的目的就是要使教學有效。你知道小學老師工作很忙，我又是二年級的學年主任，有很多行政工作要處理，有時要與行政人員開會而不在教室，所以班上學生要安靜。老師不在場時，也能保持安靜，不吵不鬧；良好的秩序就是學生時時守規矩，不吵鬧、安靜。」

3. 教學良好的教師即是班級秩序管理良好且能使學生安靜的老師

丙師：「一個班級表現得好不好，要看學生有沒有禮貌；上課時安不安靜；有沒有注意聽講。一個好的老師、教學不錯的老師，班級的秩序都比較好，學生上課時都能安靜地專心聽講，少有人說話、走動」「低年級學生比較不懂常規，老師要比較辛苦地隨時叮嚀他們、注意他們，才能安靜下來。」

參、結論

誠如 Denscombe 所言，教師潛在教育學的核心是「教師對於建立教室控制必要性的認知」。一如 Haigh(1979:7) 所言

「控制好這個班級，然後才能教這個班級，是教師一代傳一代的共同主題，而且其附帶的一個觀念是教師如果沒有控制能力，就未能具備教學的資格。」（轉自 Denscombe 1985）

儘管學校組織具有明顯的科層體制特質，但是學校組織的物理空間允許教師在教室中擁有高度的自主性。在這個空間脈絡下，學校行政人員、同事、家長，很少或甚至不會直接干預教師的教室活動或進入教師正在上課的教室。誠如被觀察的乙老師所言，「提及某一位老師班級教學如何、學生秩序如何，是對該班老師一種不尊重的舉動，是一種傷害」。

因此，教室的封閉性使得教室內傳出的吵鬧聲，就會成為判斷教學情況最立即直接的重要訊息來源。吵鬧聲超越了教室的封閉性與教師的孤立性，成為判斷教師班級經營與教室控制的重要參考依據。從觀察中發現，學校脈絡中至少有三個因素－教學進度和學生成績表現、學校行政管理及同事間次文化－促使教師認為「設法維持教室內安靜」的必要性；也強化「學生上課安靜，才能專心聽老師講課」的教學信念。教師認為學生上課保持安靜，教學才會有效率。班級經營的主要目的在於保持學生安靜，避免上課分心。對於實習教師而言，學校組織脈絡所構成對於「保持安靜的教室生活」之班級管理潛在假設，成為實習教師社會化過程中，理論與實際、理想與現實折衝的催化點。實習的過程是「學習如何使學生安靜，保持教室安靜」的過程。

但以安靜為前提的教學，是否將因追求績效而流於制式？教育常在理想和現實兩極之間擺盪－學生中心抑或教師中心？啟發或灌輸？自主獨立或服從依賴？當追求安靜的教室生活成為實習教師逐漸認同的理念時，吾人不禁要擔憂－安靜的教室生活中，是否也能不喪失教育的生命力？

參考書目

- 金樹人（民78）師大學生輔導需求之研究。國立台灣師大學生輔導中心，輔導研究。第十輯。
- 吳清山、李錫津、劉緬懷、莊貞銀、盧美貴（民81）班級經營。台北：心理。
- 李田英、許良榮（民83）師範學院試教現況之調查研究。載於中華民國師範教育學會主編。師範教育多元與師資素質。台北：師大書苑。
- 單文經（民83）班級經營策略輔導。台北：師大書苑。
- 游自達（民77）國中實習工作困擾問題之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。台北：

師大書苑。第 251-270 頁。

陳惠萍、王瑞賢、吳百祿（民82）*高雄市國小教師短期在職進修需求調查研究*。高雄市教師研習中心印行。

Delomant, S.(1983) *Interaction in the classroom*. London: Routledge.

Denscombe, M.(1980) *Keeping'em quiet: the significance of noise or the practice, activity of teaching*. In P. woods(ed) *Teacher Strategies*. London; croom helm. pp. 61-84.

Denscombe, M.(1983) *Remedies for control problems in the classroom: the contribution of ethnography for social policy*.ERIC ED: 015659.

Denscombe, N.(1985) *Classroom control*. London: George Allen & Unwin.

Dolye, W.(1977) *Learning the classroom environment: An ecological analysis*. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 1-55.

Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E.(1990) *The culture of teaching* In W. R. Houston(ed) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillon.

Hargreaves, D.H.(1972) *Interpersonal relations and education* . London: Routledsge & Kegan Paul.

Hoy, W.(1967) Organizational socialization: the student teacher and pupil control ideology. *Journal of Educational Research*, 61,153-155.

Hoy, W.(1968) *The influnce of experience on the beginning teacher*. *School of Review*, 76(1), 312-323.

Hoy, W.(1969) *Pupil control ideology and organizatiomal ocialization*. *School Review*, 77, 257-265.

Hoy, W. & Rees, R.(1977) *The bureaucratic socialization of student teacher*. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.

Jackson, P.(1968) *Life in classroom*. Chicago: the university of chicago.

Lacey C.(1977) *The socialization of teachers*. London: Metheun.

Leacock, E.B.(1969) *Teaching and learning in city schools*. New York: Basic book.

Lotie, D.C. (1975) *School teacher*. Chicago: University of chicago press.

Pollard, A.(1982) *A model of classroom coping strategies*. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1) pp. 19-37.

Sieber, R.T.(1981) *Socialization implications of school discipline or how first graders are taught to listen*. In R.T. Sieber & A.J. Gorden(eds) *children and their organizations:investigations in american culture*. Boston: G.K. Hall. pp. 18-43.

Veenman, S(1984) *Perceived problems of begining teachers*. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-178.

Yinger, R.J.(1980) *A study of teacher planning*. *Elementary School Journal*, 80,107-127.

Zeichner, K.M.(1986) *Individual and institutional influences on the developmnet of teacher perspectives*. In J.D. Raths & L. G. Katz(ed) *Advances in teacher education*. New Jersey: Ablex.

王瑞賢，曾任高雄市教師研習中心助理研究員，現在英國進修中