

# 一位實習教師對學生與學生管教觀點之研究

劉唯玉

本研究主要是以質的研究方法——持續深度訪談，企圖描述一位師院實習教師在分發實習第一學期由開學至第一次月考期間對學生以及學生管教態度上觀點轉折的歷程。研究發現：一、報導人在任教兩個月後（即開學至第一次月考），出現了第一個理想與實際的交戰。人本取向的教學理念（學生本性是善良而沒有惡意、喜歡競爭、追求更好等）受到現實的震盪後（學生月考成績不佳、持續不交作業），他開始懷疑自己當初的理念，認為也許是自己對學生太好，學生不是個個都會追求更好，有些也許是需要「修理」的。二、報導人曾很堅決地表示他當兵前絕對不用體罰來管教學生，且自己有一套「理論基礎」，但是在開學兩個月後 仍然在種種困惡的現實教學情境中很快的屈服了。研究者引用三個學者的理論企圖來解釋此種現象。最後，本研究指出，第一次月考前後是報導人的一個重要關卡。由於本研究僅限於一個個案的觀察，需要更多這方面的實證研究來證明此究竟是一特例或者是實習教師社會化的一個常態？如是後者，那麼如何找到實習教師社會化的關鍵時刻並加以輔導則是後續研究可行的方向。

關鍵字：實習教師、質的研究、學生管教

keywords: Student Teacher, Qualitative Research, Students' Discipline

## 壹、緒論

### 一、研究動機與背景

師資培育法於民國八十三年二月正式頒布實施，規定「經教師資格初檢合格者，取得實習教師資格」，「取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格」。教師實習成爲師資培育極爲重要的一環。

事實上，教育實習的課程一直是師範教育的一個特色。在師資培育法公布前的體制下，大致可分爲在校的教育實習課程（大三、大四或大四時實施）以及大五的

## 一位實習教師對學生與學生管教觀點之研究

結業分發教育實習。在校的教育實習課程其實施方式大致可分為教師講授各科教學設計及教學要點、教學錄影帶觀賞評析、在課程內的假試教、附小或鄰近社區學校的教學參觀、分科試教、集中教育實習以及外埠教學參觀等；大五的教育實習課程則是由結業生各自在所分發的學校進行教育實習。在大四階段，教育實習課程是由擔任教育實習的教師統一規畫、安排及教導，由於學生仍在師範校院就讀，因此師生的互動仍算頻繁；而在大五分發實習階段，由於學生已結業，並且分發到全省各地之小學進行實習，因此與輔導教師之間的互動明顯減少。加上大五的實習輔導教師非專職實習教師，他們平常仍需在校任教其他課程，因此有些實習生甚至一整年都沒有任何一位教育實習教師到校去輔導過他們。僅靠三次的書面報告及兩次的返校集中座談，學生實習時個別問題的了解幾乎是微乎其微，遑論幫助。因此大五的教育實習制度是目前師範教育課程中最為人所詬病的一環。

實習教師類似被學校「放生」地在校各自顯本領、求生存是研究者本人曾經走過的路。正當研究者在思考這樣的問題時，恰巧有認識的實習生分發在本校的輔導區。研究者在他們到縣政府分發學校的那一天邀請了三位結業生到家中，一方面了解他們的近況與他們分發的情形，一方面也與他們談研究者的研究計劃，徵求他們參與的意願。結果有一位實習男教師表示他有意願參與研究，因此他與研究者即開始進行這項研究。

## 二、研究目的

依據師資培育法，八十六學年度已有第一批師資生取得實習教師資格，並依規定進行一年的實習。近年來亦有許多國內外的學者很關心教育實習或（初任）教師專業社會化的課題，並且提出了他們的見解和建議。研究者以為良好的教育實習規劃和課程的設計，有賴於師資培育者對實習教師在一般學校社會化歷程的瞭解。這個課題非常大且錯綜複雜，因此擬以質的研究法深入描述一位實習教師在實習一個學期中所經歷的事件、其對事件的闡釋及事件本身對他的影響等。限於篇幅，本文僅呈現師院實習教師在分發實習第一學期由開學至第一次月考期間其對於學生的觀點以及學生管教態度上觀點轉折的歷程。

# 貳、研究方法

## 一、資料搜集

本研究的進行主要是以質的研究方法—持續深度訪談為主，輔以非參與觀察和

文件、各類問卷的填答。深度訪談原則是每兩個星期訪談一次，時間大約是一個半至兩個鐘頭，持續一學期。研究者在研究初期要求報導人每日記教育省思日誌，內容包含學校生活事件之記錄及省思。後來則由於覺得報導人負荷過重，變成報導人在訪談前先回顧兩週來所發生的重大事件，在訪談時主要就談這些事件和報導人對事件的感受、看法和想法。

訪談基本上是無結構的，由報導人決定他要談的主題，研究者亦能就報導人的敘述而在訪談中「穿梭來回」，澄清報導人稍早的觀點或提出新問題。根據 Guba 和 Lincoln (1988)，如果研究者的興趣是訪問專家、對某一主題想要深度的了解、發現重於證實、針對某一情況探討原因、對應答者的動機、意圖或解釋有興趣，則非結構訪談是合適的。在本研究中研究者主要的興趣是師院實習教師在分發實習第一學期間所經歷的問題、他解決問題的過程及過程本身如何形成他的實踐理論等，因此使用無結構的訪談應是合適的。

非參與觀察研究者是以一個完全的觀察者進入現場，預計一個月觀察一次，總共觀察了四次。主要的目的在檢核和評估訪談所獲資料的正確性，另一方面在觀察過報導人的現場後亦幫助研究者瞭解訪談內容。

文件（包含學校的課表、行事曆、研習報告、實習報告和考卷等）和各類的問卷（主要是關於教育專業信念、教學態度、工作困擾方面的問卷）主要的目的亦在檢核和評估訪談資料的正確性，另一方面它們也補充一些在訪談時沒有談到的資料，增進研究者對報導人的瞭解。

相對於其他的研究法，以訪談法來研究報導人所經歷的事件和這些事件對報導人的影響有其特別的長處。其優點是(一)相對於其他的研究法，研究者和訪談者之間誤解的機會較少，特別是無結構訪談法；(二)問題適合於應答者的知識、投入程度和狀態；(三)對於敏感問題可能得到較正確（accurate 真實）的回答；(四)訪談較其他研究法能提供較完全和深度的圖畫；(五)訪談法較有彈性和提供較寬廣的迴旋餘地可有較豐富的資料呈現；(六)訪談法可對訊息資料不斷的診斷、評析、探索和歸納；(七)無結構訪談可以應答者自己的「話」將整個情境展現出來；面對面的訪談能增進訪談者和應答者彼此的情誼；訪談法是接觸「專家」唯一的途徑，它比觀察法更快速地提供了許多訊息（Guba & Lincoln, 1988）。

然而，Guba 和 Lincoln (1998) 亦指出，訪談法的用意較不在推論，訪談者效應則是要被仔細考量的。關於研究者可能引起的訪談者效應將在「研究者的心境」中報導。

## 二、研究場所

深度訪談的場所，除了第一次在報導人所租賃的房子，第二次在研究者的學校辦公室，其餘的訪談都在研究者的家中客廳合室進行。除了一、兩次有家人進進出出及電話干擾，其餘皆是只有研究者與報導人兩人對談。非參與觀察則由研究者開車至報導人的任教國小進行觀察。

### 三、與研究對象的關係

研究者沒有直接教過報導人，但由於帶社團而認識報導人，在進行研究前與他並不十分熟悉，因此對他也沒有特別的定見，由於在帶領社團出隊時，他在伙食組掌廚，因此對他唯一的印象即是他很會煮菜。

後來研究者與他發展出蠻穩固的關係，研究者曾邀請他參加自己的結婚聚會，寒暑假時載他到社團出隊的學校探望學弟、學妹等，他也曾向研究者詢問有關研究所報考事宜，寒暑假作業如何安排及商借成就測驗為他班上的小朋友施測等。

在無結構的持續深度訪談中，研究者與報導人這種非正式亦師亦友的關係有助於營造一種氣氛使得報導人感覺有個人關係而願意將較主觀與高度個人的訊息向研究者揭示 (Graham & David, 1992)。

### 四、研究者的心境

Douglas 認為，研究者同時是訪談發生時情境的一部分並且也是研究工具，所以他應該被報導 (轉引自 Guba 和 Lincoln, 1988)。研究者的研究動機及與訪談者的關係在前文已有提及。另外需要「報導」的事是，在訪談過程中多個「主觀我」互動的歷程。第一個「主觀我」是身為「研究者」的我。在整個研究論文撰寫的過程中，我這個研究者的主觀我一直陷於兩難—呈現事實的原貌或者保護報導人之權益，對於報導人所揭露的敏感議題加以保留。在研究初期，我的這個研究者是憑個人的判斷，覺得有些議題不論如何化名都會揭露報導人的身分且會影響他在原任學校的教學 (生存) 或生活時，我這個研究者即會基於保護報導人的考量，保留若干事實。在研究後期，與質化研究的前輩對話，醒悟到其實是否涉及敏感應該是由報導人來決定，而不是由我這個研究者的主觀我代為決定，因此本研究所呈現的事實即是報導人與研究者共同同意發表的內容。

第二個「主觀我」是身為「師院教師」的我。在這個主觀我裡有「我」對於什麼是「好」的教學與學生管理的基本看法，當這個「我」在聽到報導人所言不符合自己的理念時，會有想要涉入的現象。這個「師院教師」的「主觀我」與「研究者」的「主觀我」即產生衝突。這使得「研究者的我」無法好好傾聽報導人的談話，

另外亦有改變研究結果之虞。當然，如果本研究是想知道每兩週對實習教師進行訪談是否有助於實習教師的專業成長，亦可直接涉入。但研究者察覺到報導人不期待由研究者獲得什麼，經過省思和考量後，「研究者」的主觀我與「師院教師」的主觀我即共同達成協議—決定不涉入，並且立下了一個原則，除非報導人主動詢問，否則研究者不闡述對訪談事件的看法。根據這個原則，後來的訪談即較順利，但「師院教師的我」聽到不符合其教育理念的陳述時仍常常激動，「研究者的我」得常常提醒自己不要衝動。

在整個研究過程中雖然研究者的我與師院教師的我常常衝突，但亦有相輔相成的時候。研究者由於本研究的進行，對實習教師以及目前小學的學校現況有更多的了解，這使得師院教師的我重新定位自己，獲得生命力，對於國小教師有更真實的負擔，會去省思自己在平常的教學以其未來的研究中該如何作才能真正幫助他們。

第三個「主觀我」是身為「朋友」的我。這個我會關心報導人的生活及情感世界，與他分享對婚姻以及女性的看法；當他述說學生成績進步或指導學生各項比賽得名時會為他高興；當他陷入低潮或產生倦怠感時會焦急；會關心其考研究所的事情，亦體會到「當兵」對一個男人的心理負擔和壓力。這個我亦會分享自己的生活與看法，邀請他參加結婚聚會，與他分享出國旅遊的種種，載他去看學弟妹，順路載他至車站等等。這個「朋友的我」有時會過於同理報導人而陷入太深，失去了研究者的觀點。但大體上而言，有助於「研究者的我」對本研究的了解，誠如 Graham 和 David (1992) 所言，在無結構的持續深度訪談中，研究者與報導人這種非正式亦師亦友的關係有助於營造一種氣氛使得報導人感覺有個人關係而願意將較主觀與高度個人的訊息向研究者揭示。

最值得提的事是這個「朋友我」在訪談結束之後仍使得報導人願意與研究者繼續連絡，並主動提及其自己省思發現教學中的可能盲點，建議研究者針對其疑點進行資料的搜集與檢核，使研究者對於報導人教學的全貌有突破性的了解。在研究後期報導人並且扮演成員查證 (host verification、member check) 的角色，協助本研究的完成。

第四個「主觀我」是「曾任小學老師的我」。這個「我」一方面因為熟悉報導人的現場脈絡使得「研究的我」對於報導人很容易感同身受，有助於了解訪談內容；另一方面亦易使「研究的我」將許多現象視為理所當然，失去研究者當有的敏感度。然而，在本研究中，研究者發現這個主觀我對研究者最大的挑戰倒不是上述的種種，而是這個主觀我會不經意地去將以前的自己與報導人比較，這個「曾任小學教師」的我對於自己以前很在意的事，譬如課本浸水、科展等事，會不斷地主動詢問報導人，儘管報導人一再表示那些對他而言都不是重要的，並且有時會介入，作

評鑑的工作。雖然如此，這個主觀的我對於本研究亦有助益。除了前已提及的益處之外，這個主觀我，在某種程度之內仍代表一般老師的觀點，對於報導人的獨特性有很強的敏感性。當然，這樣的敏感性是否正確仍是需要謹慎的查核的。

第五個「主觀我」是同為階層體制下工作者的我。這個我常常能對報導人的掙扎與矛盾感同身受，覺得報導人的事件在某一個程度之內亦是自己經驗的縮影。

Graham 和 David (1992) 指出，訪談者效應包括訪談者是否「誘導」或影響應答者的回答？彼此是否有互惠關係，應答者覺得自己必需給訪談者所需要的答案？是否有評鑑或批判的可能？個人的價值觀和偏見涉入的可能等？此部分之可能影響，整體而言，研究者認為在經過自己省思之後，應不致於影響研究的結果。

## 五、資料的分析

在本研究中，資料的搜集、分析和文獻的閱讀是同時持續地進行。當研究發現資料中彼此有矛盾的現象時即尋求報導人做進一步的澄清。研究者在分析資料時並無特定的主題和分類模式，主題和分類類別乃是隨著資料而逐漸發展出來的。在發現本研究的主題和概念上，研究者所進行的資料分析過程大致和 Taylor 和 Bogdan (1984) 所建議的分析步驟一致（轉引自黃瑞琴，民 83，173-5）。研究者先重複閱讀已搜集的資料，隨時記下任何想到的重要概念、主題和可能的解釋架構，接下來即尋找資料中呈現的主題，建立分類的架構。研究者在發展概念和理論主張時，先就資料本身各種不同的事例，發展出一般歸納性的理論主張，在準備正式的密集分析之前，研究者並將先前閱讀的文獻資料做一統整性的瞭解，一方面藉以刺激和引發分析資料的概念，另一方面並將本研究的分析結果和文獻資料互作比較。

此外，Graham 和 David (1992) 提出在分析資料時注意的要點亦對研究者多有啓示和幫助。他們指出，有效的資料分析沒有捷徑，研究者在分析前對整個訪談要先有一個整體的「感覺」，特殊的分類和意義稍後再產生可避免在早期強將分類加在資料上。另外，要發展任何的系統分析前對訪談資料徹底的熟悉是非常重要的，一再的重覆閱讀資料使我們對資料有個統一的全體感覺，如果可能，轉寫稿和錄音帶應同時進行，因為錄音帶是最能抓住語調、音高、音調、停頓、強調等的細微變化。研究者亦需知悉時間的限制，好好地分析一些資料勝過隨便地分析一大堆資料。他們並且提醒研究者要自我啓示和省思，研究者常不自覺地涉入，無結構訪談要求研究者坐下來，取出原始資料和針對個別問題省思。自我省思能幫助研究者看見教師如何在困難和矛盾的情境中行事（潛在課程、意識型態等）。

本論文主要是採低推論的詮釋取向來作資料的分析，一來是因為本論文的目的是在描述、詮釋與理解報導人的真實經驗，以詮釋的角度來分析是最適宜的；二來

則是在訪談中，研究者發現報導人並不期望研究者「告訴」他什麼，因此決定除非報導人主動詢問，否則研究者是僅守不干預的立場，以維持事件原原本本的面目。

## 參、研究結果與討論

### 一、對學生的觀點

#### (一)孩子的本性

##### 1. 進入實習小學前

劉大任認為孩子的本性是善良、愛玩而沒有惡意的。他們本性裡會喜歡競爭、追求更好。他說：「我覺得小孩子一般都很愛玩，他如果做出來什麼動作，我覺得他沒有惡意，他不是存心的，他祇是出自於一種愛玩的心理。所以他今天或許拿了你的東西，拿其他小朋友的東西，他絕對不是那麼壞，還沒有到那種想要占為己有的心理。(A-98)「所以我發現小孩子本性應該說是很好的，我很相信人性本善，他祇是覺得捉弄一下很好玩，對於打罵的那種很討厭，我很反對。

(A-99)」「他競爭過後知道自己不好，他會去要求自己，小朋友的本性，會去比較之後，知道自己不行，然後他會去求更好」(C-75)。

劉大任很喜歡學生，把學生當成自己的弟弟，認為與學生相處變化很多，學生很直接、沒有心機、不會虛假，很像他自己的個性。他說：「那我也把這些小朋友當作我自己的弟弟，反正我也會很疼他們，那種大家一起玩，反正就是這個樣子」(A-108)。「我現在都跟學生在一起，發現跟學生有好處，不必防備他們對你怎樣，他們就很天真，你對他好，他就很高興，誰對他好就對他全力，功課很少，不考試他就很高興。小孩子真的是天真可愛」(D-188)。「我覺得教得很愉快啊，因為跟小朋友相處變化很多」(B-93)。「所以說，小孩子的個性跟我蠻像，祇是說我們年紀比較大，接受社會常規，要求的比較多，小孩小比較不用，互相差不多嘛(B-126)」！

##### 2. 進入實習小學後

基本上仍然是喜歡學生的天真、沒有心機。但開始發現小朋友很現實、被動、缺乏自律，在常規和態度上很差，學生的自由和人權太多使他忘記他是學生。主要的轉捩點大約是在第一次月考前後。他說：「現在學生很奇怪，很被動，而且常規、態度很差，不像以前主動」(E-46)。「抄課文都沒用，那我也有用鼓勵的方式，但小孩子很現實，非常現實」(E-29)。「或許以前的想法是錯的，小朋友不像我們想像中那麼自律，有時須要人家嚴格地、深刻地讓他知道錯了，能

深刻的記憶」(E-25)。「我覺得可見太給他自由，太過給他人權，所以他忘記他是學生。(E-145)」。「或許我們不能剝奪學生太多權力，剝奪他財產權、生命權不可能；可是在自由權方面，我想老師、家長有很大的權力，畢竟年紀小，不懂什麼叫自由，什麼叫放縱。什麼是該，什麼是不該作的」(E-140)。

雖然在第一次月考前後，劉大任已實際接觸並處理了班上幾位特殊學生的問題，在用盡各種方法無效，而學生家長又無法配合的情況下，對學生的看法稍有管理取向。但基本上他仍然認為學生的本性是良善的，學生會有問題，他認為「老師有責任，但家長的責任也蠻重的」(D-94)。劉大任說：「我在還沒有進到這個小學之前，我是覺得其實小孩子祇要父母多費一點心，大部分都不會出什麼問題。小孩子會犯多大的錯誤，沒有，最多是打架、偷竊，偷竊的原因頂多是好。你說搶劫，他沒有這種概念」(D-92)。「其實那些老的老師都知道，小朋友說謊也不是天生愛說謊，而是被家長所訓練出來的」(E-95)。

#### (二)個別差異、因材施教

劉大任認為每一個學生都是不同的個體，所以應該視學生的不同，對他們有不同的要求，所以無論是在學生的課業成績、管教或是輔導的方法、作業的類別、份量上以及潛能、專長的啟發甚至獎勵的方式上，他都視學生的個別差異來規定和要求。這樣的想法和作法從開學到第一次月考未曾改變。

劉大任說：「因為我覺得每個學校，每個地區學生不一樣，然後你要求這個學校的學生跟花蓮市的學生相同，我覺得這對於學生不公平，因為發現每個學生有他的專長，有人喜歡跳舞，有人喜歡游泳，有人喜歡跑步」(A-72)。「我在教國語，教數學我會盡量照小朋友的程度，因為每個小朋友程度都不一樣。好的小朋友，課外讀物讀比較多，國語能力強，你就可以要求他，比如作文要寫幾個字以上，要怎麼寫，我會要求嚴格；對比較差的則要求字漂亮一點，通順一點，幾個字我不會要求，祇要有完成就好」(B-98)。「一些男生，你必須要很嚴，他才會聽你的，那對那些女生這套就不行，你自己要想辦法，帶個遊戲或慢慢的跟他講，給他鼓勵，發現不同的小朋友，要有不同的管教方式，輔導的方式也不一樣，所以我發現蠻好玩的。(B-95)」「因為跟小朋友接觸，每個人，他的智商、潛能大概在那裡，你看那個字真的寫得很醜的，慢慢要求他寫整齊。要求他跟所有其他的小朋友一樣，不太可能，他也沒辦法」(C-22)。「訓練比賽的時候，或許因為每個人的條件不一樣，所以你會因他條件不同，好，他適合游什麼，有些學生耐力比較好，適合長距離的，有些學生適合短距離的」(C-81)。「那對於好的你不能要求60分，比較差的，連注音符號都不會的，你說60分嘛，對他們來說太難了」(C-159)。「每個小朋友都不一樣，有的很功利，有的受到鼓勵很高興」(E-80)。



Hoy 和 Rees 的研究發現：實習教師在初入任教學校後，應用在師範校院中習得之專業化理論，注重個別適應的原則，信任學生，對學生的自治與自尊抱持樂觀的看法，亦即：他們對學生的控制意識傾向於人文導向（humanitarian orientation），這與在科層體制中工作多年的教師所採用的管理導向（custodial orientation）不同，但在實習終了時，他們也趨於這種管理導向，亦即：對學生的控制，表現出一視同仁，非個別化的態度，強調秩序的維持，以懲罰來管理學生。科層體制對實習教師的影響力量，相當強勁而有效（轉引自張芬芬，民 77：18）。劉大任目前在學生個別差異及因材施教的理念仍相當堅持，似乎尚未發生霍伊和瑞斯所提的現象。

### （三）公平性的問題

劉大任很重視對學生公平性的問題，他極力做到他心目中所立之公平性的標準，而他重視個別差異，主張相對付出式平等的觀點，有時也會受到學生和家長的挑戰。對於維持公平性的重要，他說：「我要維護我大部分學生的權益，不要讓學生覺得老師不公平這個樣子」（E-16）。「我希望對小朋友儘量一視同仁，不要偏差太大，這個要避免」（B-97）。「然後我覺得自己有個很大的毛病就是對人的判斷，當我覺得無法接受時，就變成一個成見，所以我很擔心會對小朋友發生這種事，當我發現這個小朋友根本沒辦法教或討厭不好，我很害怕這種情形」（B-105）。

對於有些學生不寫作業三次以上，就不強迫他們寫作業。這樣個別差異的要求也導致學生和家長的誤解。不寫作業的學生似乎被老師放棄了，但這類學生反而認為他有特權，寫作業或被要求較高的學生反而有受處罰的感覺。劉大任曾說有學生向他反映「爲什麼找我的麻煩，他也有犯錯，爲何你不處罰他」（E-17）。家長不懂他的作法，劉大任向其解釋「我按照每個人不同的標準，你女兒學習成就較高，所以要求較多，那些較差的同學我只求盡力，能作多少就作多少」（E-19）。有些家長接受了，有些則沒有辦法接受。

最後，劉大任決定修改自己的作法，因爲「這樣對小孩子不好，你做錯事，當然要接受處罰，不然對其他小孩不公平」（E-11）。

劉大任心目中所認爲的公平是相對的，學生必須自己先自助，他才願意加上「天助」。他認爲公平是把機會給有上進心的人，而不是給所有的人。他說：「你學生本身有上進的心，我一定要給你機會。那你沒有的話，我不必給你這種機會。因爲我覺得『天助自助者』，你自己都不肯幫你自己了，我不必幫你。我不必把更多的時間花在你這不肯學的學生身上」（D-110）。「你家長都不管了，我何必把力氣花在你小朋友身上，爲了你這一個，我必須花這麼多心血照顧，可是我對其他比較好的，比較乖的，也是不公平的現象，對不對？其他的，家裡也很關心他的小孩子」（D-95）。「或許有些人因爲我這樣做，他雖然資質不好，可是他很認真，他

父母也很關心，可能因為我關心你而忽略到他，對他不是很公平」(D-97)。「這樣的話，至少對我有很大幫助。我不必為你傷腦筋，而且我跟你的父母講過了，我不必為你傷腦筋，我可以把更多的時間花在其他小朋友的身上」(D-112)。

對於學生是否上進的判斷是否即是他所擔憂的成見已經產生了?也許劉大任這樣的觀點目的是希望激發學生奮鬥、努力的心。但另一方面這個觀點也幫助他減低在教學上的無力感、挫敗感以及他個人對這群學習不利兒童的責任感—學生本身和他的家長都不管了，我又能如何呢?可是如果教師是一個專業人員，他就應該秉著專業的知能和專業倫理盡力教育、幫助學生和他的家長。學生畢竟年幼不懂事，還不完全能分辨什麼是好或不好，如果其家長也無知，老師再放棄他，那學生就只能一路壞下去，最後成為社會的問題。那麼又是誰的責任?然而，另一面而言，在大班制教學且亦有進度壓力的現況下，這個問題無論是對於一個實習教師甚或資深教師而言，都是個很困難的課題。這樣的觀點在劉大任日後的教學生涯中是否會有調整或改變，會造成他的掙扎與矛盾嗎?是研究者希望能繼續探討的課題。

#### (四)面對「有背景」學生的壓力

劉大任的學生家長中有縣議員和學校同事的孩子，他對這些孩子的要求和管教上的顧慮較多，一方面是這類家長對自己的孩子都很寶貝，孩子較不能接受挫折或懲罰，如果處理稍微不當，這類家長的權勢又蠻大的，可能會威脅到自己的鐵飯碗，因此他感受到蠻大的壓力。他說：「這種小朋友必須先了解他的個性，就是說，我們很清楚，有些小朋友，像是老師的兒子或是大官的兒子，都很寶貝」(B-48)。「所以我要知道這個小朋友是不是能夠接受，他最大的忍耐度在那裡，因我很擔心這樣的小朋友」(B-50)。「因為家長委員嘛!就是比較有說服力嘛，對於這些家長委員的小朋友，他們也說可以處罰，但總讓你感到說你必須比較關照他們這一群，畢竟他們跟校長講一句話就有影響，沒有辦法造成公平性，我不得不承認說，對他小孩要比較客氣一點」。(E-177)「其實那小孩犯錯你也要想一想怎麼處理較妥當，因為總是會害怕，沒有那種魄力說放棄這裡職務和你一搏。我必須考慮我的經濟狀況，必須要想個辦法」(E-178)。

#### (五)對低年級學生的任教憂懼

劉大任本來被派為五年級的導師，後來因為有許多五年級家長表示他任教一年後要去當兵，希望校長換一位老師。因此他被改派為四年級的老師，他談到他在等待任教班級時自己的心情，特別提到他對於任教低年級的憂懼，他覺得低年級學生太小、愛哭、沒有辦法用大人的方式講道理，他不瞭解他們，又不知道怎麼跟他們玩。他說：「反正無所謂，祇要不要給我教到一年級、二年級的，我都很高興，因為一、二年級我也沒有辦法，太小了。很小的小朋友，我不大習慣，他們的年紀，

很多動作我沒有辦法知道他們的意思，我無法去體會，所以我比較喜歡教高年級的，四、五、六年級的，對於一、二年級的是莫可奈何」（A-126）。「一、二年級愛哭的小朋友，我比較不喜歡，我很怕小朋友哭，因為我不知道怎麼處理」（A-136）。「因為小朋友在觀念上跟我們不一樣，他會認為他是對的，即使老師跟他講怎麼樣，他一直哭，他不會理你，他一直要討回他的公道，他有他自己的一套公道，對高年級的話，他們就比較能聽的進去」（A-137）。「一、二年級的小朋友而且又很幼稚，那跟他們玩又玩不起來」（A-161）。

(六)在能力範圍內盡力幫助學生，但也要求學生要盡力學習

劉大任體會到有些學生的家境的確不是很好，願意在自己的能力範圍內出錢出力。但他要求學生也要盡心盡力。他說：「在我能力範圍之內，時間、金錢方面我可以做到的，我會去做。比如說，你功課不會的話，像數學不會做的話，我很願意抽出我的時間，即使是下課，我也很願意」（A-80）。「那你說東西買不起的話，比如說國語字典買不起的話，老師可以買給你，我盡能力幫你，不管你在學業上、在功課上或家裡上，我都願意幫忙你」（A-81）。「因為我體會到，在這樣鄉村的地方，那些小朋友的家庭環境確實不是很好」（A-83）。

劉大任在課餘時間（下課和放學後）義務指導功課較差的學生，發現有些學生在課業上是真的不會，有些學生則是自己會而懶惰不寫。他決定教導那些不會而認真學習的，而不願浪費時間在那些會而不願意盡力的學生。他說：「那些學生的功課通常會比較差一點，那你要怎麼辦？就是利用課餘的時間，比如像下課以後或放學後，把他留下來叫他寫，或是數學不會慢慢教，一個一個講」（C-29）。「有些人是內向，他不敢問，我自己本身了解這個情形，所以就留下來教，他們有進步。我發現我可以把很多時間花在這些小朋友身上，我覺得至少他後來會了，我很滿意，我很高興」（D-118）。「我不願留那他明明會了不交，我覺得那樣浪費我的時間，我又沒有得到任何實質上的利益，或是精神上的利益」（D-119）。「我不管你不會功課，那是你所造成的，其實你不笨，我從你的各項表現知道，你應該會，你祇是不做而已」（D-121）。

劉大任盡力幫助別人的觀點可能是因為過去他們家貧困時，別人也幫助過他們，但受到他父親的教訓後，體會到「天助自助者」，因此祇願幫那些真正需要且認真者，這樣的風格是否會激發學生起來「自助」或是過早放棄了許多學生值得再深入觀察研究。他說：「因為那時候我的父母也是這樣，都是人家幫助，所以今天可以這樣，都是靠幫助人的人」（A-82）。「我體會到連我我父親這樣都沒有辦法說我要求他做什麼他就做什麼，那我能夠要求誰做」（A-54）。

## 二、對學生管教的觀點與方法

### (一)第一次月考前

劉大任在尚未進入實習國小前，他預期對學生的要求就是不要打架、作業按時交，他決定絕不體罰學生，因為他相信一定還有更好的方式可以用。他說：「在管理方面也是一樣，我祇要求幾點：第一、小朋友之間不要打架，第二、你的作業按時交」（A-75）。

對於不體罰的作法則有下列理念支持。一是學國術的人出手較重，可能會將學生打傷；二是打也沒有用，他小學同學有幾個常常被老師打的，己被打成了習慣，現在也成了打人的流氓。三是法令的規定；四是打祇造成學生的害怕，並沒有學習的行為產生。五是當眾打學生會造成學生自尊心很大的傷害。六是人的資質有個別差異，不應該亦不必要為增進學生的課業成績而打（因為不見得對增進他的成績或他的未來幸福有幫助）。

關於第一個理念，他說：「我絕對不打學生，因為我國術老師告訴過我，學國術的人，出手比較重，所以很危險，你一出手的話，可能就把小孩子打傷了」（A-77）。

關於第二個理念，他說：「那現在小朋友你用打的也沒有什麼用，你打會習慣，會說，反正無所謂，我不做那你就打吧！那這種小朋友長大後會比較危險，因為我小學有幾個同學也是這樣，給你打，反正他們大概讀了國中以後，高中都在山山商工（化名），出來的話大概就是一些流氓這樣，就從事一些比較不正當的工作，那這些都是被打出來的」（A-78）。

第三及第四個理念，他說：「法律的規定。體罰的問題真的是很嚴重，動不動就告到教育局去，避免這個麻煩」（B-67）。「我覺得小朋友不需要用打的，他這麼小，你打他，你說他懂嗎？他又不懂，打他給他一個害怕，那小朋友會害怕老師打，你教學生就是讓他懂，我今天打你，你今天常規不好，我跟你講，或用其他方式跟你講比打你更有用，打你還浪費我力氣且對他造成很大的傷害」（B-154）。

關於第五個理念，他說：「因為我覺得小孩子真的很可愛，不要打他，打他對他傷害蠻大的，而且當眾打，因為會被打的小孩子，他有一種習慣性，打久了他就習慣，他也無所謂，我覺得不是很好，對他自尊也是蠻大的傷害」（B-162）。

關於第六個理念，他說：「因為我發現小朋友他本身學習能力不是很好，那你不能因為他這樣你就打他，強迫跟別人一樣，他有進步就好，幹嘛要要求大家一樣，這樣的話整個社會每個人都要求一樣，那大家都去做總統，做院長，那其他的怎麼辦，他們高興就好」（B-163）。「他曾經教過一個學生，他師專剛畢業時，對學

生也是要求蠻高的，所以那時他有一個學生功課不寫，他就一直逼他，打也打，學生也很好，家長也很支持這個老師，但無論如何，這個學生的功課還是不行，可是他現在長大了，在幫人家修理汽車，一個月的收入也不錯，又沒有做壞事情。那個老師見到了以後，體會到對學生不必強迫要他讀書，只要他品行不變壞，長大不要去害人，那就可以了」（C-31）。

劉大任認為有許多方法可以來管教學生，取代體罰所欲達到的效果卻沒有體罰的副作用，這些方法包括出作業讓學生不能下課、罰站。他說：「比較皮的大不了我給你作業很多，你今天功課沒有作完，沒有達到我的要求，你要我打你，目前不會，你就留下來寫，我有時間跟你耗」（B-157）。「至少當兵前這一年再怎麼樣我也不會（體罰），大不了我就叫你去罰站」（B-158）。「學長告訴我說，小孩子多多少少要打，我恐怕不相信，不相信，試試看嘛！真的要打嗎，不用啊」（B-156）！

開學將近三個星期後，劉大任感受到教室管理的問題如不好好處理，即會阻礙到他教學的進行。他增加了伏地挺身的處罰方式，這種處罰方式並且有理論基礎。他說：「讓他們應該知道老師有一定的要求，要上課專心，不要吵到人家，日常生活、禮貌、秩序表現好一點，學校規定的事情，也不要故意違反，第一次違反老師跟你講，第二次我會叫你做伏地挺身」（C-103）。「至於其他的處罰方式都要看學生的體格還有他本身的疾病，伏地挺身有一個好處，因為他如果體力強的話，第一個增強他的臂力，第二個絕對不會傷害到小朋友的身體。你看如果是罰交互蹲跳的話，以後可能會造成青蛙腿，這就是蠻不好的，如果你用棍子打的話，那更危險」（C-106）。「不然的話真的是你沒有辦法控制秩序，你沒有辦法進行你的課程」（C-108）。「那麼多學生，你要維持一個秩序，不然其他學生大家都亂，就變成說沒有辦法的事情，所以當時就這個樣子」（C-132）。

開學第四週前後，劉大任又想出了蒙特梭利的遊戲及剝奪學生部分自由權的方式來維持教室的秩序。他說：「對於班級經營上，還是靠自己去想，就是說怎麼樣才能讓小朋友去學習，又能夠遵從你的教室管理，還是蒙特梭利的遊戲，蠻有用的」（D-34）。「我就規定那幾個學生要考到幾分，分五個等級，一個學生要九十五，三個學生九十，八十五、八十，按照他的習作、作業來看，知道他的程度大概在那裡，稍微高一點，跟他講，少一分，要做十個伏地挺身，我說，那你可以欠我，我上課講什麼，你若回答的話，就可以扣二十個，我發現發言很好、很踴躍」（D-35）。「我已經跟他們講清楚了，說你表現好，每個人都有機會，老師會給你權利，可是你表現不好，我會取消你的一些權利，比如你在集會中講話的權利，或你在參與班級事務，我覺得你若不遵守班上的權利，你應該喪失這種權利，自己本身

就不是班上的一份子」(D-100)。「可是學生本身如果有在改，我知道他有進步，我會恢復他的權利」(D-103)。

第四週有個學生逃課，劉大任請主任找家長來，算是暫時處理了這事，事後他覺得自己不能體罰，講和鼓勵又沒有效果，家長長年不在家，溺愛孩子。他不知該如何來管教這名學生，他頗有感觸的說：「我無能為力，我對那學生家長說：『我祇要求他乖乖的在學校，其他的我不管他。我已經跟他講，因為你不能打他，跟他講又沒用，你鼓勵，他這次說，好、好、好，下次又一樣。』」(D-51)。

雖然感受到不體罰似乎就很難管理一些比較特別的學生，但基本上這個時期，劉大任仍在尋找能夠讓學生學習而又不需要動鞭子的方法。他說：「現在就是一直在找那種讓他能夠學習又不用打他的方法，跟他講，慢慢的跟他講道理，不行的話，考試，如果很吵，就考試，如果不及格，就欠我伏地挺身，欠的時候再看怎麼還，譬如說背課文、背唐詩、背三字經那些」(D-65)。「我發現有好處，學生多背一些東西，那他也覺得很好，我可以用其他方式而不必用打的，用打的也沒什麼效果」(D-66)。

任教二十四天後去參加一個師院實習教師研習座談會，劉大任聽到許多同期的結業生都已經開始打了，但他仍不同意他們的體罰，覺得應該可以找到更好的方式。他說：「在研習的時候有一個老師在講，跟學生講我不打學生了，結果教了一個禮拜後，就拿起鞭子來打。我聽了很好笑，他說其實啊，我發現用打的還是蠻有用的，我聽了覺得這個老師也蠻『沒有品』的，你說不打學生，然後動不動又打了，他自己找一個很好的藉口，『我當初是不打人的，可是你們已經不是人了，是動物啦』」(D-67)！「其實像那天研習，他說打比較有用，基本上我覺得也是沒有錯！學生因為是小孩子怕他，很怕你，因為很痛，馬上就反應，所以在短時間內可以見到很好的效果」(D-76)。「至於長期來講，適不適合小孩子，對他身心有沒有造成傷害，我在考慮，沒有辦法評量，那要看他以後對這個老師的看法，我覺得這是一個很大的因素，我覺得應該還有很多的方式」(D-77)！「我根本不贊成用打的，老師本身應該可以找到很多很好的方式讓學生去遵守你的規定，去達到你想要達到的目的，不用體罰」(D-81)。

上述是劉大任對學生管教的理念部分，劉大任實際上課時班級常規如何呢？研究者於第三次訪談後，觀察劉大任國語科的教學。發現「小朋友在下面一直亂動，有些人會站起來，即使老師在上課、問問題時亦一樣，劉大任不以為意，沒有特別處理」。「劉大任要小朋友自己看課文，輕輕地唸，祇有第三大排小朋友如此做，其餘即在丟條子、彼此談話、亂動」。下課時與劉大任交談，他表示小朋友「皮的要命，今天是看到你（指研究者）來，比較乖一點」！整體而言，此次的觀察發現

到劉大任似乎很生氣小朋友上台有許多生字句生詞意思不懂，而上課秩序又不佳，下課時要費許多力氣糾正才行。即使如此，劉大任沒有處罰學生的行為，他採取的是不理、忽略的方式。Doyle (1986) 指出：學生是「帶著過去的規矩經驗」來的。學生不會完全沒規矩，但他們也了解「規矩會隨著老師而有個別差異」。一個有經驗的教師在學生的行為發生時，會根據該學生越軌的行為歷史、行為的本質和行為發生的時間、地點，而決定是否對這樣的行為介入。劉大任是個實習老師，第一次教學，第一次帶班，對於該班學生和學生的行為並不是非常清楚，而對學生秩序的容忍度和「忽略、不理」的策略也許是他唯一能兼顧教學進行的策略了。此次的觀察，基本上是証實劉大任在訪談時對學生管教理念部分的敘述與實際教學時的行為頗為一致。

#### (二)第一次月考後

第一次月考後，劉大任打破自己在當兵前不體罰學生的承諾。他說：「結果後來考試考完，我就動手打人」(E-8)。體罰的原因有二，一是有學生的行為持續的沒有改善，因劉大任採用不理、忽略的方式，使得這些學生的行為更加囂張，影響到整個教室的公平性；二是第一次月考成績考得不理想，有許多學生在不該錯的地方做錯了，決定要給他們一些警惕。他說：「這樣對小孩子不好，你做錯事，當然要接受處罰，不然對其他小孩不公平」(E-11)。「要讓小朋友覺得老師真的生氣了，我自己須為行為負責。我再試看看到第二月考成績有沒有進步，行為有沒有改正，如有的話，就有這個必要」(E-28)。

同事的支持和認可亦是促使劉大任進行體罰的重要因素。他說：「後來和一些老師研究，這些小孩子抄課文，第一字越抄越醜，第二抄課文也沒什麼效果，沒有意義，所以他以前也不打小孩，但是不行，孩子越來越壞，行為偏離常規，或許有時也要打一打小孩」(E-23)。

劉大任在體罰時也衡量到效果的問題，他選用了打起來聲音很大但不會痛的尺，體罰後他覺得蠻有效果的。他說：「我用那個尺，面積大，壓力比較小，打下去比較不會受傷，但聲音很大，有音效，讓小朋友覺得好像打得很大力。有時也自己試試，不會很痛，只是聲音很大，並不會痛」(E-27)。「我已經跟他三次通告，結果他竟放我鴿子，第一次處罰，問：「有沒有寫？」「沒寫」，我就拿那個鐵尺，打他，打下去，蠻有用的，馬上交了這樣」(E-200)。「月考，然後整個成就低落，都出在這種學生上面，就是很皮，比較好的學生也會，成就會降低，那老師要負責任，因為他們以前成績很好，嘖！變成不打不成器這樣」(E-238)。

劉大任曾經很堅決的宣稱他當兵前絕對不體罰，且自己有一套「理論基礎」。但是在開學兩個月後仍然在種種困惡的現實教學情境中很快的屈服了。在訪談過

程研究者甚至很難察覺他對於自己前後不一致的理念和作法是否有過掙扎和矛盾的過程。理念與堅持為什麼這麼容易即被拋棄？是因為許多的理論都是聽來的，沒有自己親自的建構或親身的體認？或者這樣的行為也不算是否定以前所堅持的，只是因為所有的策略已用盡，成效不彰，就再試試體罰吧！

## 肆、討論與啓示

「所有的策略已用盡，成效不彰，就再試試體罰吧！」報導人秉持著自己一套理論基礎，曾經很堅決的宣稱他當兵前「絕對」不用體罰來管教學生；開學兩個月後，與種種「困惡的現實教學情境」奮鬥後，他發現「有時也要打一打小孩」。教育的理念與堅持為什麼這麼容易即被拋棄？

第一個可能的解釋是教師缺乏一個真正的專業社群以進行專業社會化。Lortie (1975) 的研究指出，教師沒有一個可以分享共同記憶和專業技術次文化的社群。教師的社會化是個人式的，「個人經驗」和「非正式訊息交換的關係」為教師社會化的主要方式。教育理論充滿對教學最高美德的頌讚，卻無法幫助教師們應付每天所面對的策略和技巧性問題，教師們被迫回到個人的記憶中去找尋此種技術。也因這種「個人經驗式」的社會化，教師在透過非正式管道交換訊息時，會依其個人的風格和情況，挑選同儕之策略，而非原理原則。同事影響新進者，卻無法達到共同理解和技術的分享，缺乏專業術語使生手難以進入已存在的實務知識。本研究發現報導人在管教學生上是藉由個人經驗和非正式管道取得許多「策略」加以「實驗」。Lortie (1975) 的研究亦指出教師是介於「觀念」和「觀念的使用」間，「策略」或「技術」是否有效視個人而定。教師的態度是「實務必須對我有用」，而什麼是有用的？教師才是那個判斷者，判斷的標準存在教師個人心中，而非有一定的專業判準。教師以個人的標準，「瀟」出那些他們願意受別人影響的部分，而沒有共同的原則和解決方法。所以教師的社會化是「我」而非「我們」之「個人的社會化」。教師這個行業是一個個「個人」不交集的集合，每個個體的實踐與其個人經驗和特殊人格一致，而不與他人相關。也因為如此，教育的理念和堅持很容易不需太過掙扎地 即因個人的環境因素而妥協。

第二個可能的解釋是 Fuller 和 Brown (1976) 的理論。他們認為新進教師會先關注自我生存，自我生存沒有問題了之後，才會去關注教學的嫻熟性和其影響（轉引自張芬芬，民 73）。劉大任將學生的行為和學業問題歸因於是他對學生太好而不是他自己對管教方式與教材與教法的不純熟，這樣的歸因是具有保護他個人的作用，使他在教學生涯中能繼續生存。



第三個可能的解釋是 Pollard (1982) 的理論。Pollard 以為教師的次級文化對於在學校機構中教師角色的衝突、兩難和矛盾具有保護與解決角色衝突的作用。而依據 D. Hargreaves 提出之英國中小學教師存在的三種非正式規範分別是，一、教師的自主性；二、忠於同事；三、平凡的規範（轉引自張芬芬，民 73）。強調教師的自主性和平凡的規範或可幫助實習教師在相當自主封閉的教室情境中獨自地進行社會化，亦使他們免於過度焦慮。然而報導人學校中的教師次級文化為何？以何種程度影響報導人？而此種次級文化與報導人教師角色之互動關係是否真如 Pollard 所言，是值得進一步觀察與研究的。

此外，本研究發現，第一次月考前後是實習教師教學與學生管教的一個重要轉捩點。由於本研究僅限於一個個案的觀察，需要更多這方面的實證研究來證明此究竟是一特例或者是實習教師社會化的一個常態？如是後者，那麼如何找到實習教師社會化的關鍵時刻並加以輔導則是後續研究可行的方向。

## 參考書目

- 史英 (民 80)。體罰辨義-下-。人本教育扎記。十一月號，29 期。
- 金樹人編譯 (民 85)。教室裡的春天。台北：張老師出版社。
- 陳美玉 (民 85)。教師專業實踐理論與應用。台北：師大書苑。
- 陳麗華 (民 84)。實習教師的社會科教學推理—結構與意識的辨證。台北：師大書苑。
- 陳添球 (民 78)。國民小學教師教學自主性之研究——所國民小學日常生活世界的探討。東吳大學社會研究所理論組碩士論文 (未出版)。
- 張芬芬 (民 73)。師大結業生分發實習前後任教意願與教學態度之比較研究。師大教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 黃瑞琴 (民 83)。質的教育研究方法。台北：心理出版社。
- 教育部訓育委員會學生管教研究小組 (民 81)。教師體罰問題簡析。現代教育，25 期。
- 楊國樞 (民 75)。我為什麼不贊成教師體罰學生。中國論壇，262 期。
- 劉唯玉 (民 86)。結業實習教師如何因應衝突情境—個案研究。發表於花蓮師範學院主辦，「初等教育學系論文發表會」。
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In Wittrock, M. C. (Ed.), **Handbook of research on teaching** (3rd ed.). New York: MacMillan Publishing Company.
- Graham, H. & David, H. (1992). **Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research**. New York: Routledge.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1988). **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lortie, D. C. (1975). **Schoolteacher—a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. **British Journal of Sociology of Education**, 3(1):19-37.
- 劉唯玉，現任花蓮師範學院初等教育學系講師。