

國小每日生活時間的實踐邏輯

王 瑞 賢

學校每日時間可區分為「行政」和「教師」時間。本文旨在闡明「行政時間」在學校每日生活的本質和作用，以彰顯「學校社會」的實踐邏輯。行政時間居於每日學校時間始末，強調學校是隔離於外在世界的「教育空間」。透過「團體規約」、「外在導向」的社會控制，不斷公開檢視、提醒、報告等方式轉化學生日常世俗角色為穩定學校角色。此外，學校方格空間設計、訓輔空間位置也反映特定管理需求。行政時間具有男性化傾向，追求工具性管理效果。總言之，行政時間以傳遞學校「團體規約」為主，強調學生應熟稔既定團體規範、權威與角色行為，未能提供機會讓學生嘗試反省社會規範框架和傳統角色規則，以朝向更高層次普遍的道德發展。

中英文關鍵字：國小生活、行政時間、團體規約

Key words: Primary School Life, Administrative Time, Group Norm

壹、前 言

台灣的教育制度在管理形式上屬於中央集權，中央教育當局擁有對各級學校運作的實質控制權。以小學為例，儘管課程標準（教育部，1993）明載各學校得視實際情形報准變動，但是學校很少主動改變每日作息的形態，學校生活流程的主要框架仍是由主管教育行政機關所支配。雖然，隨著社會變遷和教育改革趨勢，教育行政當局嘗試釋放一些權力給學校，讓學校能夠更自主而彈性地運用所謂的「空白時間」或「空白課程」，以因應學校本身因地域和不同條件而產生的特殊需求。這樣的調整容或有其積極的時代意義，但是否能帶來學校生活的真正變革，則有待觀察。基本上這種作為是教育行政主管機關在既有控制的「時間框架」中調撥一些時間給學校，表面上看來，學校似乎將擁有更多的彈性時間；但實際上學校可能仍舊是處在原有的「時間框架」邏輯下運作。本文認為，唯有直接反省國小既有「時間框架」特性，探索學校每日生活時間是如何被劃分與組合、又如何與學校的組織和目的相配合，才是瞭解學校生活的關鍵。

學校每日生活流程，根據主控人員的特質，可以被區分為「行政人員」與「教師」兩群人所控制的不同時段。每日七節課是教師主控的時段，是以教學活動為主，各班教室為主要場地；七節課之外的時間則是由學校行政人員所主導，主要活動

場地則遍及整個校園。雖然行政人員所主導的時間大多透過全校教師輪流擔任的「〔總〕導護老師」協助，但本質上導護老師制度是一種隸屬於訓導處的行政組織，仍屬於行政人員主導「行政時間」的一部分。以學校生活作息時間順序來看，我們可以發現「行政時間」居於學校每日時間的起始和結束，教師時間則被包含在其中。在時間分配比例上，行政時間只佔每日學校時間的一小部分，但它卻是支配學校生活形式的主要關鍵。它明示學校是一個超乎個人而存在的社會實體；這個實體以特定的社會控制方式作為規範結構，整合生活於其中的成員，並使之建立穩定的聯帶關係和角色行為。因此，本文的目的不在於論述「行政人員」具有何種功能和做了那些事，而是企圖闡明「行政時間」在學校每日生活中的本質和作用，以彰顯「學校社會」的特質及其實踐邏輯。

貳、「團體規約」的規範結構

在台灣，幾乎所有小學不僅用高高的水泥牆將學校與外界隔離，並透過一連串的儀式作用將學生從世俗的角色轉移到學校的角色。行政時間居於每日學校生活始末的設計，正是為了發揮這種「物理與社會空間的隔離作用」(Douglas, 1996)，以區隔學校與外在世界，形成一個獨特的「教育空間」以利教育活動的進行。在這個獨特「教育空間」中，學校必須能夠有效地轉化學生在家庭日常生活的世俗角色成為學校所要求的「學生」角色，並且盡力維持這種學生角色的穩定性(Bernstein, 1996)。為了達到上述目的，行政時間中的一切制度措施與活動必須能發揮生產、再生產學校社會秩序於學生主體上，以期確保「世俗角色轉化」與「學校角色穩定」的雙重功能(Douglas, 1970)。

在學校行政時間裡，學校生活世界是以一種「團體優於個人—低自我選擇」的方式加以組織，學生甚少以個體方式參與其中，團體或班級才是此段時間的行動主體。例如，在教師晨會的報告中，不論是總導護老師或是行政人員，都是以「班」為單位進行溝通；在朝會時，學生必須在各班走廊上排好隊伍形成一個班級團體後，由班長帶領進入操場，同時「班級」或「年級」也是朝會上溝通的基本單位；午休時間，導護老師或糾察隊同學所登記的秩序成績也是以「班級」為單位；回家路隊的設計上，也是團體組織，每一個路隊皆有一位隊長並配備一支示別旗，隊長有維持該團隊的行進紀律並報告老師的責任。在行政時間裡，班級是行動主體，學生是匿名的個體；班級等於學生，團體大於個人。

在這種團體優於個人的規範結構下，學生被不斷告知「為班級爭取榮譽」是每位學生應盡的責任，校方以及每一位班級教師不斷強調「班級意識」的重要性。一

位五年級的小朋友在作文簿上記錄了級任老師在開學時對全班同學的見面談話：

「各位同學，從今天起，我就是你們的級任老師了。一個班級就像一個大家庭，每一個小朋友都是家庭的一份子，要以最好的成績和表現來為這個家庭爭取榮譽。」

因此，「學生個體表現對於團體的影響和貢獻」成為老師判斷學生表現優劣的參考標準。讓功課好的學生擔任班長不純粹是為了證明學生的成就，而是「好學生當班長」有助於強化團體秩序及在課業上樹立認同楷模的雙重功用。一位五年級老師描述一位在班上名列前茅的好學生的行為表現：

「在班上副班長，有領導能力，能將班上秩序管理得很好，使班上常規一切很正常，富有榮譽心，常為團隊各項競賽奮力不懈達到目標。」

因此，在學校發給學生的榮譽卡中，我們可以發現學校所規定的行為都是以「遵守團體規範」或「為團體爭取榮譽」為重點。例如，「代表學校或班級參加各項競賽，成績優良」、「維護校園整潔」、「長期排路隊」、「恪遵校規」、「擔任自治幹部或為學校服務」等。一所南部國小校歌凸顯了上述的團體規範：「我們是某某校的菁英，我們是某某校的好學生，敬愛師長，遵守校訓……勤奮讀書。」

既然學校的規範結構是以「學生學校角色－團體規約」取向，那麼學校所採取的社會控制機制也必然符應上述需求。學校所建立的管理機制也就要採取一種團體取向和外在導向的社會控制模式。「導護老師」制度與「學生糾察隊」就是因應這種規範結構要求下的設計，一個超乎個人、代表整個學校團體的管理組織。雖然導護老師與學生糾察隊都是由教師和學生擔任，但是學校藉由醒目的臂章及正式頭銜，以凸顯他們的角色在維持團體規範的重要性，並且強化「學校－班級－學生」的社會階層關係。導護老師制度即在維持學校團體規範結構的正常運作。一位總導護老師說明他的工作：

「輪到總導護的老師，都要提早到校。到了學校後巡視校園，指揮小朋友在校園或是教室內做一下簡單的打掃活動。然後，請在外面逗留的小朋友進教室，做他們老師安排的事情。」

在上述規範結構下，即使放學回家也就不是只讓學生高高興興地回家，而是代表著學生從學校神聖世界走向世俗的世界，由學校角色轉化為世俗角色。回家路隊是學校神聖性的延伸，是學校團體的表徵，而不是單純個人事件。一位校長在晨會跟老師提出這樣的要求：

「回家路隊是代表著學校生活教育的成功和我們的努力成果。外面人士比較沒有機會到學校瞭解各位老師的教學情形，往往從學生在外面表現來判斷。像回家路上如果學生吵鬧、亂跑、不遵守交通規則，外面的人士一看就知道這所學校的生活

教育失敗。因此，我希望導護老師能夠從學校壓隊到路口，不要在路口那邊等學生，這樣做也比較能照顧學生。」

由於學校行政時間的管理採用「團體取向」控制模式，學校的成員都被限定在一種強階層的社會關係中。學校代表著團體規範的「管理者」角色，學生和班級是代表著個人，是「被管理者」與「被監督者」。在這種脈絡下，學生是學校制度規則的遵循者，而不是參與學校生活建構的學習者。在學校行政時間中，學生的地位是邊陲的且是被動的參與者。因此，即使存在類似「自治市長」與「環保小署長」活動，其以「學生為主動參與者」的設計原意很容易被「團體規約」規範結構及「強階層」社會關係的學校組織原則所轉化。在兩種活動中，學校傾向於強調讓學生選舉投票等活動的教育意義，而非真正讓學生參與學校行政時間，以建構學校生活的「共識行為背景」(Habermas, 1976)。一位訓導主任談到：

「我們每年都舉辦環保小署長的『選舉活動』，讓學生從中了解民主的真正意涵。不過，我們學校的環保工作，還是由衛生組長帶領她班上的同學幫忙整理的，其他老師在各班自行先分類，再送到資源回收室。實際上，環保小署長並沒有發揮作用。」

顯然地，在「團體規範結構—強階層社會分工」下，限制了能經由教師協助，由學生相互討論、溝通以建立學校生活共識性背景的自主性活動。「糾察隊」雖然是讓學生進入參與行政時間的管理，但它是由訓導處規劃的制度，再召集高年級學生予以訓練和組織；糾察隊被描述為一個超越個人存在，為團體服務且犧牲奉獻的榮譽工作，但其功能正如名稱所顯示的，在於代表校方「糾察」學校團體規範被遵循的情形，而非真正學生自治性的管理。

參、「團體規約」規範結構的再生產

學校「團體規約」取向規範結構的建立與維持並非一勞永逸，而必須不斷地經由生產與再生產，以達到穩定的存在。雖然，在教師時間中有打破班級界線的「團體活動」課程，但是在行政時間中，學校慣以「年級」、「班級」的方式組合學生，因為「團體規約」的規範架構限制了「班」之外的組合可行性。在行政時間中，「年級」、「班級」是一個普遍的溝通語詞，也是一個行動單位。一段朝會的對話，正彰顯這種特質：

總導護老師：「五年級！」

五年級（零零落落地）：「有——」（拉長聲）

總導護老師：「沒有精神，再來一次。五年級！」

五年級（一起喊）：「有！」（簡短有力）

這種以「年級」、「班級」為行動單位的設計正有利於學校對團體的駕馭和控制。學校以「年級」和「班級」為主軸，將學校空間畫成一個大表格，每一個班級都被分配在固定的物理空間和社會空間。在學校物理空間的分配中，同一個年級被安排在一定的建築空間裡活動；在年級空間下，每一個班級擁有固定教室空間。在朝會及打掃區域的劃分上，每一個班級也同樣被分配在固定的空間。藉由物理空間的區隔和定位，每一個班級或年級的存在就被限定在一個固定的空間上，因此可以隨時進行觀察、監督、檢查、比較和考評；再經由學校將所欲比較和考評的範疇細分為類項和標準化之後，每一個班級就可以在其定位上根據其外在的表現，被評等並排列出等級。這種等級形成一個社會空間，班級在其中有名次和順位。每一個班級在社會空間中的位置代表著它與學校規範結構的距離。例如，那些在班際整潔、秩序比賽中常常得獎的班級就代表著符合學校所期待和支持的規範行為，離學校規範較近。正是這種班級在學校物理空間的固定化和社會空間的等級位置，提供了團體規約規範結構再生產的基本條件。誠如傅柯所言，階層空間正如劃表格一般，將無益的或有害的烏合之眾變成有秩序的多元體；階層空間提供了固定的位置，劃分出各部份，建立起運作聯繫，同時確保了秩序的維持與便於監督(Foucault, 1977)。

為了讓檢查的內容更趨於客觀和標準化，學校將所欲求的行為規範與表現分成諸多細目。南部一所國小發給學生的榮譽卡中，一共列舉了十六項行為考評標準；北部一所小學則為糾察隊設計了「糾察隊督導紀錄表」列有十五個類項。另一所學校則是在秩序比賽中，將考評項目分為晨間自習、集合升旗、午間靜習與放學秩序四個項目；環境衛生比賽的項目包括教室及活動室、廁所、樓梯及專科教室和外掃區四個項目。在每一個項目之下，都具體說明所包含的細目，例如在教室及活動室項，包括門、窗、窗台、地板、走廊、牆壁、黑板、桌椅、花台、掃除工具等。同時，每個類項評量的方式都是以量化統計的方式以求客觀、清晰。這所學校在校務工作計劃手冊中，列出具體量化的考評方式：

「總導護巡視晨間自習、午間靜習，評分（0-10分）；糾察隊協助總導評晨間自習、午間靜習，評分（加減 0-2 分）；糾察隊協助導護老師評升旗集合，放學秩序，評分（加減 0-2 分）；各導護老師對放學集合及路隊行進秩序綜合斟酌（加減 0-2 分）……〔在環境衛生競賽方面〕，每週依各競賽項目每年級各取優勝一名，若總平均成績達九十分以上者，則取若干名。」

除了客觀理性地將所欲的行為項目細目化，並採取量化的評量方式以便於不斷的檢查外，班級之間也被整編成一種競爭關係，以提高團體規約之生產、再生產的功效。北部一所小學在秩序方面的競賽，規定每週一、二、三年級各取優勝一名，

四、五年級合為一組取優勝一名，頒發「秩序優良獎」；在環境衛生競賽方面，定有「平時競賽和定期競賽」兩種。平時競賽由導護老師與糾察隊評分；在定期競賽則由各班級老師互評再加上行政人員的評分。

不斷監督、檢查、量化的計分方式以及競賽的班級關係在於達到M. Foucault所提出的「規範化的裁決」(normalizing judgement)作用，以取得團體的集體一致性，將個體納入一個整體，標定各種差異、測定差距，決定水準(Foucault, 1977)。因此，在晨會時間、朝會或降旗典禮，總導護老師必須每日不斷地向全體師生報告學校所進行的管理、評比情形，並且提示各班表現情形。同時，學校進一步將這種規範性裁決公開化，藉由各種獎項和獎賞物，在朝會由校長或主任公開表揚或在學校玄關展示「整潔、秩序比賽結果統計表」等，都具有同樣效果。一方面，藉由不斷地「公開表揚優良班級」，以提示學校團體規範結構所要求的特質，也隱約地表明未得獎的班級與學校既有規範結構的距離；另一方面，訴諸「團體比較」的作用，造成班級老師與學生羞恥感與壓力，迫使老師和學生採取行動以符合學校規範結構的要求。一位二年級的新老師提到：

「我們這個年級前後幾個班都得過秩序或整潔獎，只有我們班上沒有。班上的小朋友都在問，什麼時候輪到我們？其實，我也知道那些獎並不能真正評斷一個班級的好壞，但是我們班上沒有得過獎，我也蠻在意的，壓力也很大。」

因此，在每日的學校生活中，學校對班級與學生持續不斷地檢查和評估，是維持學校團體規約的規範結構正常運作的必要措施。從早上到校路隊開始、升旗典禮、午休、整潔活動乃至降旗典禮和回家路隊，〔總〕導護老師或糾察隊不斷地督導和檢查班級與學生。正如一位訓導主任所言：「現在老師都喊著行政工作太多，導護工作太累。其實學校如果沒有導護老師，還真是無法運作。導護老師對於學校的正常運作貢獻很大。」〔總〕導護老師和糾察隊所發揮的這種持續不斷的檢查功能，正是維繫學校正常運作的重要機制。

肆、監督檢查者的視野—管理單位在學校空間中的位置

如上所述，行政時間居於學校每日時間運作的始末時段，且以「團體規約」取向、「公開的不斷檢視、提醒、報告」等方式轉化學生日常世俗角色並穩定學生學校角色。那麼，為了符合學校每日時間框架中行政時間的需求，學校空間的配置也必須能積極配合。一般而言，長方形或是正方形的格局，中置運動場或是庭院成為台灣小學學校建築空間的典型代表。在這種建築空間中，教室都呈固定大小的格子

狀，而且教室前的走廊必面向學校的管理單位。依照年級與班級順序，每一個班級被分配於固定的格子上，構成相互隔離的關係。班級間或年級間的交流或教師之間的互動並不是學校建築空間設計的主要考量；而是如何能夠透過空間的規劃與安排達到最有效的秩序管理與監督(Dreyfus & Rabinow, 1982)。這樣的空間設計本質上是學校生活規範結構的反映，班級是一個能夠被學校管理單位積極「探查、監督的對象，而永遠不是一個交流的主體」(Foucault, 1977)。

因此，在學校空間分配上，主管行政時間的訓導處，最好能位於學校空間與外在世界的接鄰點，以直接掌握學校與外在社會世界的清楚隔離以及學生進出學校的角色雙重轉化；再則對學校內部空間而言，訓導處也必須能保持一種最佳的視野角度，以期能進行一種綿綿密密的「注視」監督功能，維持學校團體規範持續不斷運作，促進學生學校角色的穩定性。因此，學校玄關兩旁的空間，就成為大多數學校訓導處的所在地，它不但位於學校空間與外在世界的接鄰點，同時對內部空間取得一個最佳的視野角度，以進行必要的監視功能。

以南部一所小學為例，學校的訓導處位於學校的玄關左邊，訓導處的後面正對著升旗台。因此，不論站在訓導處或是升旗台上都可以取得觀看全校各班的最理想視野。每日朝會時，學生總會先在各班教室前集合，總導護老師站在升旗台上，可以清楚地看到每一個班級集合的情形，因此可以直接透過麥克風指揮著每一個班級，並要求那些吵鬧的班級安靜；每一個班級的行進隊伍走下樓梯進入操場時，總導護老師再次提醒哪些班級的行進表現是好，哪些不好。假如是下雨天，操場積水或溼滑，學生就整隊站在各班走廊舉行朝會，總導護老師仍可站在升旗台指揮著各班排好升旗、並向全校各班報告整潔和秩序事項。

與強調「團體規約、重視學生角色轉化」的訓導處相比，「強調自我、重視個體」的輔導室則被安排在不同的空間位置，往往是與訓導處有所區隔，或被安排於較接近教室的空間位置。不論在學校的時間框架上或空間的分配規則上，輔導室均未能取得支配或顯著的地位。這種訓輔在學校時間、空間安排上的差異，即是學校生活世界內在深層結構特質的體現。

伍、行政時間的男性化傾向

雖然沒有明確統計數據顯示，但行政時間普遍傾向男性化。控制行政時間的主導單位，如訓導處，包括主任及其下的生活輔導組和訓育組，大多由男老師擔任。相較之下，輔導室則大多由女老師擔任。一位似乎「未得其所」的女性總務主任，解釋她為何負責總務工作：

「本來校長的安排是讓我擔任輔導主任，而不是總務主任的。因為現任輔導主任（前任總務主任）在暑假考上研究所，課業比較繁重，恐怕無法負荷總務工作，向校長請辭。原來的訓導主任（男性）做的有聲有色，校長也不會調動他；教務主任（男性）有了一點年紀，又是校長主任甄選同期的，校長尊重他，也沒有考慮調換他，所以只好來跟我商量，請我跟總務主任對調。」

此外，大部分學校也以男老師擔任總導護為多。一位訓導主任認為：「男老師都當兵過，受過訓練，擔任總導護比較適合。無論是巡視校園，升降旗典禮，指揮班級和學生、整隊進操場、喊口令，還是男老師比較適當。」

由此可知，執行「團體規範」生產、再生產的行政時間本質上是一種男性化時間。這種男性化的時間強調「技術－理性」直線的時間觀點，「一個口令、一個動作」、按步就班、以計劃與步驟運作等特質，凸顯了管理的、直線的、理性化的「單一時間框架」(monochronic time-framework)，忽略了較不重可管理性、可預測性的女性化「多維時間框架」(polychronic time-framework)(Hargreaves, 1994)。正如 Hall 所說的：「現代的管理強調單一時間部分，犧牲了較不重視可管理性與可預測性的多維時間部分。事實上，我們文化的每件事務都在為這種單一時間的世界觀服務與獎勵這種世界觀。但是這種單一時間逐漸非人性化，尤其對女性而言。不幸的是，很多女性也『接受』(bought) 這種單一時間的世界觀，不曉得這也是一種性別偏見。」(Hall, 1984) 一位擔任總導護的女教師即不知不覺地以「男性的陽剛特質」看待總導護角色：

「你問我為什麼會被選上當總導護？我也太不清楚！也許我們學校年輕男老師比較少，都輪完了。所以校長、主任來拜託我幫忙，我就答應了。我猜大概是我塊頭大，個子高，嗓門也夠大，喊起來還挺能鎮住學生！」

小學行政時間的男性化傾向，使得女老師在進入行政時間時，也容易採取男性化時間觀點並視為理所當然，忽略了另一種不同思維的時間特質。因此，在執行生產、再生產學校「團體規約」的規範結構時，同樣講究「效率與績效」，而不是「溝通與理解」。

陸、結 論

綜上所述，行政時間在學校每日時間框架中的優先性，正彰顯著學校世界以一種象徵性儀式隔離於外在世界，成為一個 Goffman 所言的「完全機構」(total institution)，學生進入學校都要經過一連串的儀式作用以轉化世俗角色(Douglas, 1970; Delamont, 1989)。行政時間的設計隱含了一個基本假設，即學校是一個高乎個人存在的社會

實體。行政時間的目的在於轉化學生日常世俗角色，成為穩定的「學生」角色，並使得學校的規範結構能夠內化成為學生意識和行爲。本文論述，學校團體規範結構的生產與再生產，是透過將「班級」組合成一個行動主體，並且採取「團體規約」取向的規範結構作為學校的社會控制模式。由學校主管單位配合「導護老師」制度與「糾察隊」所組合的團體管理機制，以及精細項目化和量化的評量標準，發揮不斷督導與檢查功能。藉由各種不同的公開儀式不斷地提示和表揚優良班級，以凸顯和強調學校規範所欲的行爲表現，並企圖拉近班級間的表現差距。此外，配合「團體規約」取向的行政時間，學校空間分配及性別勞力分工也有一定的傾向，例如「班級」和「年級」空間分配的固定化和強制性有利於不斷地檢查；訓導處在學校空間的位置分配，反映了行政時間在學校每日時間的優先性和學校空間設計的訓規特質；訓導處及總導護大多由男性擔任亦凸顯了行政時間是以「外在控制」、「技術理性」和「管理效率」為主的男性化思維傾向。

正如 Foucault 在「訓規與處罰」(Discipline and punishment)一書所論證：「這種封閉的、被割裂的空間，處處受到監視。在這一空間中，每個人都被鑲嵌在一個固定的位置，任何微小的活動都受到監視，任何情況都被不斷記錄下來，權力根據一種連續的階層體制統一地運作，每一個人都不斷被安置、檢查、分類……所有這一切構成了一種嚴密訓規機制模式。」(Foucault, 1977)。綜而言之，學校每日的行政時間設計及其彰顯的特質，隱約透露學校本質上是一個訓規機構。行政時間所呈現的活動形式和互動型態，基本上體現了學校是一個追求團體一致性的共同體，要求組成份子共享團體價值，服從權威及固定化的規則，遵守團體社會秩序，克盡職責。行政時間所發展的一切措施在於促進學生對學校共同體規範與價值的認同和內化，以期學生能遵守學校既有的權威和團體規範，而不在於鼓勵「學生個體的分化與多元的學校生活」(Bernstein, 1975)。以柯爾保道德意識發展階段論而言，這種強調「好學生—遵守學校規定」的角色行爲規標準是停留在於以「社會角色、團體規約」為主的傳統習慣層次的道德發展水平上。換句話說，行政時間以傳遞學校「團體規約」規範結構給學生為主要目標，並使學生能夠熟稔既定的團體規範權威與角色行爲，但相對地它未能提供足夠的機會讓學生嘗試反省傳統角色規則及社會規範的框架，以朝向普遍原則的道德發展，並能積極建構社會團體的共識性行爲規則。

(本文中所引用之對話係摘自作者於 84 年和 85 年在南部二所都市型國小所進行的三個月與一學期的實地觀察研究資料。)

參考書目

教育部 (1993), 國民小學課程標準。台北：台捷。

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, 3*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.

Delamont, S. (1989). *Knowledgeable women: structuralism and the reproduction of elites*. London: Routledge.

Douglas, M. (1970). *Natural symbol*. London: Routledge(1996 版).

Douglas, M. (1996). *Thought styles*. London: Sage.

Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punishment*. London: Peguin.

Habermas, J. (1976). *Communication and the evolution of society*. Cambridge: Polity Press.

Hall, E. T. (1984). *The dance of life*. New York: Anchor Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.

王瑞賢，目前進修於 School of Education, Cardiff University, 博士班