

國立臺灣師範大學運動與休閒學院

體育與運動科學系

博士論文

Department of Physical Education and Sport Sciences

College of Sports and Recreation

National Taiwan Normal University

Doctoral Dissertation

空間與時間-體育教學師生互動之權力關係

Space and Time – Power Relationships in Physical

Education Teacher – Student Interaction

陳履賢

Chen, Lu-Hsien

指導教授：林靜萍 博士

Advisor: Lin, Ching-Ping, Ph.D.

中華民國 112 年 10 月

October 2023

空間與時間-體育教學師生互動之權力關係

2023 年 10 月

研 究 生:陳履賢

指導教授:林靜萍

摘要

目的:體育教學師生互動的發展脈絡、互動行為內涵受限於體育教學的變化複雜性，而無法清楚的呈現其權力互動的本質與發展脈絡，因此本研究旨在瞭解體育教學師生互動的發展脈絡、互動行為與理論架構**方法:**本研究透過個案研究，以 SSG 狀態空間網格、預建式、紮根取向等方法分別解決體育課師生互動權力關係之發展脈絡、行為內涵、理論結構等三個問題。**結果:**一、新生班級與體育教師之間的權力發展脈絡呈現觀察期、磨合期、穩定期的發展脈絡。二、體育課師生間權力行為意涵的部分則有身體能力差異化、英雄主義追求化、體育權力關係之建立、體育規範與制度化、運動文化下的合理化等五個面向。三、當主體間的關係建立，會依據能力差別抉擇出主導者與從屬者，最後透過主體間的相互作用產生空間的範疇，而空間則會因外在因子運動項目的改變而重新進行關係的建立。**結論:**一、師生間透過權力行為進行試探瞭解是必經的歷程。二、權力行為的運用更能提升學生學習效率與培養社會化能力的應對方式。三、身體是權力的核心，而建構的空間會受到因子的介入而產生改變。**建議:**一、師生間應盡快增進彼此的瞭解，加速渡過磨合的試探期，更快的營造出良善的互動環境與關係。二、教師可妥善的運用權力行為，進而提升學生間參與活動與提升技能表現的效率。三、未來研究可針對複數權力空間的互動作用與關係，擴大理論的深度。

關鍵詞: Foucault 知識權力、學生中心、權力行為、紮根理論

Space and Time – Power Relationships in Physical Education Teacher – Student Interaction

October, 2023

Author: CHEN, Lu-Hsien

Advisor: LIN, Ching-Ping

Abstract

Purpose: The developmental context and behavioral connotations of teacher-student interactions in physical education are limited by the complexity of physical education, and the nature and developmental context of power interactions cannot be clearly presented. The study addressed three issues: the developmental context, behavioral connotation, and theoretical structure of teacher-student interaction and power relationship in physical education classes. **The results:** a. The development of the power relationship between the freshman class and the physical education teachers showed a developmental pattern of observation period, integration period, and stability period. The power behavior connotation between teachers and students in physical education classes has five aspects: physical ability differentiation, heroism pursuit, establishment of physical education power relationship, physical education regulation and institutionalization, and rationalization under sports culture. When the relationship between the subjects is established, the dominant and subordinate will be chosen according to their differential abilities, and finally the space will be created through the interaction between the subjects, and the space will be re-established due to the change of the external factor sports. **Conclusion:** 1. It is a necessary process for teachers and students to try to understand each other through power behavior. The use of power behavior can enhance students' learning efficiency and develop socialization skills. (3) The body is the core of power, and the constructed space will be changed by the intervention of factors. **Suggestions:** 1. Teachers and students should

improve their understanding of each other as soon as possible to speed up the trial and error period and create a good interactive environment and relationship more quickly. Teachers can use their power to enhance the efficiency of students' participation and skills performance. (3) Future research can expand the depth of theories on the interaction and relationship of plural power space.

Key words: Foucault's knowledge power, student-centeredness, power behavior, rootedness theory



目次

中文摘要.....	i
英文摘要.....	ii
目次.....	iv
表次.....	vi
圖次.....	vii

第壹章 緒論..... 1

第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的.....	8
第三節 研究問題.....	8
第四節 研究範圍與限制.....	9
第五節 研究重要性.....	10
第六節 名詞釋義.....	11

第貳章 文獻探討.....12

第一節 體育教學之師生互動意涵與發展.....	12
第二節 體育教學之師生互動權力關係.....	33
第三節 空間與時間觀點下的師生互動權力關係.....	55
第四節 小結.....	71

第參章 研究方法.....72

第一節 研究架構.....	72
第二節 研究流程.....	73

第三節	研究設計與研究參與者	74
第四節	資料蒐集	81
第五節	資料分析與研究信實度	85
第六節	研究倫理	98
第肆章	結果與討論	100
第一節	體育課師生互動權力關係之發展歷程	101
第二節	體育課師生互動權力關係之行為內涵	119
第三節	體育課師生互動權力關係之理論架構	142
第伍章	結論與建議	153
第一節	結論	153
第二節	建議	156
參考文獻		158

表次

表 1. 核心人物之代號與特色	78
表 2. 研究參與教師之相關背景資料	80
表 3. 團體訪談題綱之訂定與對象選取	83
表 4. 主導者權力行為之類目	88
表 5. 從屬者權力行為之類目	100
表 6. 編碼登錄範例-1	92
表 7. 編碼登錄範例-2	93
表 8. 主軸編碼範例	95



圖次

圖 1.研究架構圖	72
圖 2. SSG 狀態空間圖	90
圖 3.主軸性編碼範例	95
圖 4.研究流程圖	73
圖 5.體育課師生互動權力關係 SSG 初期發展脈絡圖	102
圖 6.體育課師生互動權力關係 SSG 中期發展脈絡圖	105
圖 7.體育課師生互動權力關係 SSG 後期發展脈絡圖	109
圖 8.體育課師生互動權力關係之行為內涵階層圖	120
圖 9.體育課師生互動權力關係之理論架構圖	143



第壹章 緒論

本章節主要闡述本研究之背景，再藉由背景動機導出研究之目的，並以此延伸將目的延伸出符應的研究問題，進而描述研究之重要性，釐清研究的範圍與限制，最後則是將重要名詞釋義進行本研究上的相關解釋，內容共分六節，以下分別概述之。

第一節 研究背景與動機

一、師生互動對體育教學的影響與重要性

師生互動的議題一直是教育相關研究中重要課題之一，也是教育社會學的重要領域。從 Waller 於《教學社會學》首先將師生為達成教學活動，進而產生互動的概念提出，一直到 1970 年後開始至今仍蓬勃發展。Battro 等 (2013) 也認為學校的重心在教師和學生兩個主體之間，雙方的互動更是教育學的核心。而師生互動行為在體育教學中扮演著更加重要的角色，對於教學目標的達成與否，和達成功率極具影響力 (許義雄，1990)，且會受到口語、非口語、性別差異等因素而有不同互動行為的產生 (林靜萍、許義雄，1993)，加上體育教學一直都是處在教學節奏快並持續地進行高頻率的師生互動環境中 (陳履賢、林靜萍，2015)。因此，相對於其他科目，師生互動對體育教學的影響性與重要性更為深遠。

二、學生為中心之體育師生互動

在現今全球的體育教育者思考方式，大多都是以建構主義下的體育教學模式為基礎，如，運動教育模式 (Kirk, 2006; Siedentop, 2011)、理解式教學 (Butler, 2006; Kirk & MacPhail, 2002) 與合作學習 (Dyson & Casey, 2014; Lafont, 2012)。而在這基礎上，運動教育研究在國際上出現了大量的建構主義的相關研究以及「以學生為中心的」的詞語使用，也建立了體育教育者對師生互動概念的思考方式。但即使已建構出了許多具有多元互動方式的體育教學模式，課程中所發生的師生互動本質卻仍然未得到充分的理解，而出現無法解釋師生間互動行為的情形 (Barker et al, 2017)。

另外，在教師為主轉為學生中心的教學轉變下，教師為了能夠提供學生量身訂製的學習內容，必須多了解學生的身體能力、個人需求、風格特質以及過往的體育學習經驗，透過學生的發聲與訴求結合權力的賦予，引導學生去實施符合其自身的體育教學，培養其學習自主、自我負責、自發的終身學習精神，讓學生能夠擁有更多自由與「做決定」的機會。素養導向的核心概念能夠促使教師將權力下放，提供學生更多的自我學習機會，培養學生自信心與提升學習動機 (陳正專, 2019)，但當教師將體育課堂上的權力給予學生時，並不代表學生就能具備全盤接受教師所賦於權力的意願。Day 等人 (2015) 研究指出，國家政策上的教育改革制定與實施，會讓教師對自我教學進行重新定位，因此，在十二年課改的衝擊下，教師會經過教學價值觀理念質疑、澄清、轉化與吸收的過程。相對地，體育課的學習方式產生了轉變，學生也會有著學習價值觀衝擊的現象，而開始以自身需求去評估何種方式符合自身利益，進而在體育課堂上出現利益、權力評估的政治行為。

因自我需求而認同素養導向以學生為中心，賦權增能的學習方式的學生(提升教師青睞、符合自我學習理念、迎合同儕.....)會接受教師所提供的權力並加以運用；因自我需求而不認同此學習方式的學生(厭惡教師、不想改變已習慣的學習方式、迎合同儕.....)

對教師的權力給予可能會出現排斥的行為，並不希望自身具備過多的權力，認為過多的權力賦於會影響自身的利益。張蔣耀文、施登堯 (2018) 也提到，若學生習慣了教師直接做任何教學決策的學習方式，會使得學生在面對突如而來的自我權力擁有產生抗拒的行為。

三、體育與空間權力

體育教學中，師生間的相互依存與互動關係是最常被提及的議題 (Daniel et al, 2021)。不管是量化的系統觀察法中的回饋與互動之外在行為分析研究 (鐘敏華, 1995; 卓冠維、王欣宜, 2017; 羅玉枝, 2017)，還是質性的師生互動內在行為之探討 (Cheng, & Tsai, 2019; Kim, & Song, 2019)，都可看出師生互動的重要性。而在近期越發被師生互動相關研究者所重視的師生互動議題則為「權力」的探究，師生間的權力關係也一直是當今世界在教育領域研究中的熱門議題 (Chen, 2020)。體育更是一門容易受到權力所影響的互動課程 (Barker et al, 2017)。Kim 與 Song (2017) 也提到體育課與其他科目的最大差別在於體育課的學生會根據個人的運動經驗、身體能力與身體狀況的差異而決定課堂互動的狀況，因此，課堂中不同運動項目的改變，都會影響師生權力互動的行為與態度。換句話說，特定的運動項目會產生特定的師生互動樣貌 (Jung, & Park, 2011; Witt et al, 2004)。

教師權力的實施與下放會對課堂互動的關係產生影響 (Sinelnikov & Hastie, 2008 ; Dyson et al, 2010)。當教師給予學生任務時，這個「空間」所營造的特定任務環境會讓學生依據他們各自的知識與技能水平來決定任務的執行方式，而任務相關的知識與技能水平的熟練與程度也決定了當下成員間所擁有的話語權與地位的高低 (Barker et al, 2015)，進而讓學生小組間的互動關係受到任務影響而產生變化，Ann 與 Marian (2009) 也提到師生互動中最大的兩個特性是一段不平等的關係，且會受到「時間」與「空間」的影響而有所變化。Foucault (1980) 除了提到知識產生權力外，也認為空間所產生的權力是一個具有目的性且為了行動而行動的概念。當學生進行分組後，會為了自我的目的而行使學生小組這個空間所產生的權力，而這權力行使的過程中會影響到學生間的互動關係，空間所產生的權力一直存在於人事物彼此之間的互動關係。但權力是否存在並不重要，重要的是在一個特定空間中所產生的權力是如何在不同的情況下發揮其作用，因此，權力並不只是一種刻意為之且具影響力的行為。



舉例來說，在互動頻繁的籃球比賽中，「球」是籃球比賽最重要的一個要素，也是比賽場中權力的來源，持球的人相當於擁有了決定球去向的權力，在每一次球權的轉移中，都涵蓋了球員間的互動關係與文化規範，像是擁有球權的人可能會遵循戰術進行球權轉移或是忽視跟自己關係不好的球員而不讓其擁有持球的機會。是故，能夠擁有球(權力)的人，是由上一位的持球者所決定，這是一種被動擁有的權力關係，同時權力也具有「指向」的特性，因此，Foucault (1982) 認為空間的權力觀點著重於如何在不同的情境關係下去實踐權力，他也提出權力關係具有兩個核心的面向，一個是隨時轉換的空間意味著權力關係擁有無數可能的行動，另一個則為人是參與權力關係的互動行為主體。換句話說，每一個運動項目的體育課堂空間，都會根據學生不同的知識與能力而營造出不一樣且不對等的權力模式，而這師生間權力不斷流轉的過程中，也會建構出屬於該班級的權力模式。因此，在教師與學生間權力不對等的關係中，如何維持平衡極其重要 (Qing et al, 2020)。

四、體育師生權力互動觀點之差異性與複雜性

但對於權力互動的理解與內涵，每個學者透過師生互動研究所提出的觀點卻又存在著差異性。師生互動以學生為主要觀點的學者從微觀的角度認為學生所擁有的權力取決於知識能力的多寡 (Barker et al, 2015)。Barker 等人 (2017) 提到不同族群、性別、文化背景的學生，對體育課中權力的擁有影響甚巨。另一部分以教師為主要觀點的學者提到，教師是課堂的領導者，擁有絕對的權力也是體育課堂權力施放的引領者 (Dyson et al, 2010)。

Doyle (1979) 認為不能將教學過程只侷限在教師/學生的兩者關係中，而是要從多元的角度、背景，去了解教師與學生間的這些互動過程都是由互補且相互影響的任務系統所建構而成。而教師與學生間的空間產生變化時，也會對其互動產生影響，是故應從「時間」與「空間」概念的角度進行師生權力互動的探討 (Castro, Costa & Onofre, 2010)。

目前教育領域已如火如荼的透過微觀角度去探討師生權力互動的樣貌，但體育教學的部分卻因為大量不同性質的運動項目轉換，而產生了更加複雜交錯的師生互動行為及脈絡。使得體育教學研究中師生互動樣貌的呈現更為困難。而為了強調此問題的重要性，《歐洲體育教育評論季刊》(European Physical Education Review, EPER)，特別在 2017 蒐錄了一期特刊進行體育教學師生互動應以微觀的角度進行研究重要性的介紹。

因此，體育教學相對於其他科目，會根據課堂所教授的運動項目不同而有著不一樣的互動歷程，每一次教學項目的轉換，都會影響師生間權力互動的脈絡。Barker 等人 (2017) 在此特刊的綜合論述中也提到，體育教學中複雜的師生互動關係必然會受到「時間」的流動與「空間」的維度影響而出現變化。簡言之，體育教學會在特定空間、特定時間中，出現特定的師生權力互動關係。

基於上述，體育教學師生互動的發展脈絡、互動行為內涵受限於體育教學的變化複雜性，而無法清楚的呈現其權力互動的本質，而使得體育教學的師生互動研究中，大多只著重在外顯行為的探討上，無法提供體育教學師生互動的背景樣貌。因此，本研究冀望能以「時間」的流向描繪出體育教學師生權力互動關係的歷程，再以「空間」的維度探討每一次體育教學空間的轉換後，所出現的師生權力互動行為內涵，最後則試著建立體育教學師生權力互動的空間形成架構，釐清並擴展體育教學師生互動的研究視野。



第二節 研究目的

本研究旨在探討體育教學師生互動之權力關係，瞭解師生間的發展脈絡及行為內涵。透過「時間」取向以觀察分析系統-SSG (State Space Grids，狀態空間網格) 建構體育教學之師生權力互動脈絡，再以權力互動為焦點的「空間」維度進行課堂觀察及半結構式訪談，以此歸納出權力互動行為內涵。最後結試著建構出體育教學師生互動權力關係之理論架構。期望能釐清體育教學師生互動權力關係之樣貌，並擴展體育教學師生互動的研究視野。

第三節 研究問題

依上述研究目的，將探討本研究的具體問題如下：

- 一、體育課師生互動權力關係之發展歷程為何？
- 二、體育課師生互動權力關係之行為內涵為何？
- 三、體育課師生互動權力關係之理論架構為何？

第四節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究為捕捉到體育教學特性下，師生互動之權力關係的形成脈絡及內涵，研究參與者係以具備一定知識能力基礎及身體經驗且新生的高一班級為主要研究對象。授課教師為符合上述背景所提之現今體育教育者對師生互動思考方式，係以具備體育教育研究者身分的高中專家體育教師為研究參與對象，並以觀察法與訪談法工具進行資料的蒐集，再以 SSG (State Space Grids，狀態空間網格)建立互動情境系統與互動行為內涵。研究者自 2017 以來即投入於體育教學師生互動與權力關係之相關文獻的蒐集與統整，因此對學校體育的師生互動生態環境有所了解。後續預計自 2021 年 9 開始進行入班觀察與訪談，試瞭解體育教學師生互動之權力關係的形成脈絡及內涵。

二、研究限制

本研究屬於質性研究，由於個案問題之原因錯綜複雜，要確定與個案有關之因素相當不易，因此，本研究以觀察訪談為主，輔以文件資料檢證之方式進行，並將觀察訪談的主要焦點著重於師生互動之權力關係，在避免失焦的情況下，讓體育教學師生互動有較完整全面的瞭解。

第五節 研究重要性

一、豐厚體育教學研究基礎，提供體育教學研究者參考

目前有關體育教學師生互動權力關係的相關研究尚在啟蒙階段，需要有更多的研究基礎作為體育教學的理解與實施的依據。有關體育教學師生互動權力的形成脈絡與行為內涵的建立，能瞭解現今以學生為中心的體育教學師生互動是如何進行，以及權力如何在體育課程中進行流轉。因此，現場體育教師及體育教學研究者在體育課程規劃擬定的參考，以及建構更扎實明確的體育教學研究依據。

二、研究符合國際教學趨勢

有關體育教學師生互動權力關係的脈絡與內涵係透過大量的社會互動行為所建構，尤其是教師與學生在團體情境中對知識與能力的運用，皆是體育教學中必要的一環，Daniel、David、Francisco、Gustavo 與 Raúl (2021) 也提到師生間的互動關係是體育教學中最常被提及的議題。且師生互動的「權力」議題也越發被相關研究者所重視 (Chen, 2020)，因此，瞭解體育教學師生互動的權力關係，對於判斷教師在與學生進行權力互動行為時對教學產生的影響皆有幫助。

第六節 名詞釋義

一、體育教學師生互動

1932 年美國學者 Willard Waller 在《教學社會學》一書中提到師生互動指的是，當教師在課堂中出現了交流行為時，學生感知到教師交流行為後對認知與情感的變化，並影響教學效率及課堂目標的達成，係以師生為達成教學活動而產生互動的概念。而體育教學師生互動與其他科目的差異在於體育課程的師生會因特定項目的不同及個人的運動經驗、身體能力與當日身體狀況的情形而影響課堂互動的狀況，(Kim, & Song, 2017)，加上體育教學也具有教學節奏快速與即時回饋的重要性，因此，師生會持續地處在高頻率的師生互動環境中 (陳履賢、林靜萍，2015)。

本研究之「體育教學師生互動」係指具備一定程度的知識能力基礎及身體經驗的高一學生，與具備體育教育者身分之高中專家體育教師間的體育教學互動歷程。後續則會以「師生互動」一詞簡要概之。

二、權力關係

權力關係具有兩個核心的面向，一個是隨時轉換的時間與空間意味著權力關係擁有無數可能的行動，另一個則為人是參與權力關係互動的行為主體 (Foucault, 1982)。本研究所稱之「權力關係」係指高一學生與體育教師在體育課程每一次的權力轉換過程中，主導者與從屬者角色的決定與關係的建立。

第貳章 文獻探討

本研究主要瞭解體育教學之師生互動權力關係。為建立本研究之架構及相關學理依據，本章共分為四節討論之，分別為：第一節體育教學之師生互動意涵與發展；第二節體育教學之師生互動權力關係；第三節空間與時間觀點下的師生互動權力關係；第四節本章小結，俾進行文獻之彙整與分析，茲分別說明如下。

第一節 體育教學之師生互動意涵與發展

一、師生互動之意涵

(一)互動

所謂「互動(interaction)」，係指個體經由知識的共識性、價值觀對共同所處的環境進行定義，並透過對相應的行為共同評估的一種情境 (Furlong, 1984)。其中，除了口語、非口語也是人與人之間社會互動的組成要素；在人際互動的過程中，非口語的表達有時更能傳遞出互動者本身的意向與情緒。黃政傑 (1977) 認為「互動」則是二人或二人以上經由一定的時間上的接觸後，以溝通的方式去影響彼此，進而產生行為上的改變。Ellis (1990) 指出，「互動」主要為意義的傳達，並幫助彼此資訊交換且能提升溝通的效率。Wagner 等(1997) 認為「互動」意為個體與團體彼此影響的複雜相互作用。陳奎熹 (1993) 則認為，教師與學生之間的互動行為是教育的基礎。張春興 與 林清山 (1993) 提到互動的行為係以象徵符號的形式作為思想表達、傳達價值的方式，因此互動便是人與人之間的感知互動關係。孫旻儀、石文宜與王鍾和 (2007) 指出個體的人格特質會影響與他人間的互動頻率和品質。潘正德 (1993) 更認為，在師生的互動過程中，教師與學生必須不斷的透過彼此的試探、協商與溝通所進行的一種動態的交互作用過程。也就是說師生之間須將內在的情感所傳達的訊息透過符號的方式傳遞給對方，這個過程會在對方的內在感知中產生反應在，再回饋給對方，形成一個複雜的動態回饋循環系統。

綜上所述，互動即為兩個或兩個以上的個體，經由行為與感知上的接觸，透過言語或非言語等溝通方式，相互回饋並影響彼此，而學校中每一個不同個體所組成的師生互動關係，都會營造教師與學生各自且獨特的互動方式，在長期互動影響下，會形成運用言語、行為、態度等複雜的動態互動系統。

(二)師生互動

1.定義

教育本質上是一個社會化的過程，而師生關係的質量更是建立這種環境的關鍵(Dewey, 1998)。師生互動建立在人與人的互動關係中，彭懷恩 (2012) 認為人際互動關係中，個人對於他人的行為並非產生直覺的反應，而是藉由思考詮釋，然後對他人行為的意義，產生文字等抽象的符號媒介，主要假設有三種：1.人對事物所採取的行動，是以這些事物對個人的意義為基礎；2.這些事物的意義源自於個人與其同伴的互動，而不存在於這些事物本身之中；3.當個體在應付其所遭遇的事物時，會以自我的解釋去運用和修改這些意義。Andersen (1979) 則將師生互動交互行為分為兩種類型：第一種是「控制型」，其行為包含命令、威脅、提醒與責罰；第二種為「統合型」，這類型教師行為包括同意、讚賞、接納與有效協助等。這樣的關係會因口語、行動、表情等互相影響。教師行為在課堂中的行為是會直接或間接的影響學生行為，學生也給出相對應的回應，亦會使教師做出改變，因此，師生之間的行為會是相互影響的 (Ackers & Hardman, 2001)。

另外，黃鈺雯 (2004) 認為教室中教師表現的行為或行動體系，由教師引導班級發生互動，發生在課堂中對學生根據自身利益而產生影響的事件或行為，進行彼此交互作用。另外，王辰暉 等 (2005) 在課堂教學中也提到，師生互動行為意指教師與學生雙方透過語言、姿態與表情等來溝通，互相影響與改變行為的過程，包括了教室的學習氣氛、教師的言語、教室的教學方式與教學態度、教師與學生間的互動、同儕間的互動等向度。

而態度部分，蔡珮琪 (2009) 師生互動情形可從教師對學生態度去探討，像是成績主義、嚴厲管控、威脅譏諷、積極奉獻與教育熱衷五面向，師與生彼此都會因的態度而影響彼此互動的結果。Battro 等 (2013) 學者認為師生間的互動是教育的核心，在教學活動中，教師與學生存在著無數相互交流的機會。Kim, 與 Song (2019) 認為師生互動指的是當教師在課堂中出現了交流行為時，學生感知到教師交流行為後產生了認知與情感的影響。因此，教師的互動行為是激勵學生反應作用的鑰匙。Chen (2020) 提到許多研究指出，師生關係在創造特定氣氛與情境時具有相當重要的作用，師生互動更是以多面向與複雜的動態形式，不斷的透過互動行為影響認知與社會文化背景的歷程。

綜上所述，師生互動會依據教師及學生行為的不同而出現相對應的回饋，進而改變動態互動歷程。當教師在課堂中出現了交流行為時，學生感知到教師交流行為後產生了認知與情感的影響 (Kim, & Song, 2019)。個體的思想及內化過後價值觀，會依據外在世界的狀況，而產生個人內在之心理思想，最終對外在世界做出相應的行動。而在師生互動間，教師與學生分別代表著兩個不同的世界，兩個世界互動過程即為思想與價值觀的交互歷程。陳奎熹 (1990) 從教育社會學看師生間的交互作用，一開始就是不斷的衝突與調適，經由師生彼此試探忍受的底限，然後逐漸產生一種穩定的狀態。若藉由符號互動理論探討人際關係中人與人互動的過程，以其微觀的理論觀點，想了解一個人的行為，就必須先了解個人生活的團體行為，社會被看成是一種動態實體，是經由持續的溝通、互動過程形成。

因此，師生互動關係依照字面上廣義的定義即為，教師與學生在教學情境中兩種角色的互動關係，師生關係更是一種動態的互動歷程 (朱文雄，1992；陳奎熹，1990)，而任何教育主張的內涵與精神，都需要透過教師與學生、學生與學生間互動來體現與建構 (蔡敏玲，2002)。也使得師生互動具有複雜動態歷程，教師與學生每個獨立個體都具有著迥異的性格、心理、社會等因素交互影響之下，造就了多元的互動方式 (吳宗立，2002)。施宜煌、趙孟婕 (2015) 的研究也指出在教學情境中的師生互動關係是社會人際關係中細微且複雜型態之一，且師生互動會因教師的生命經驗、場域的文化脈絡、性別與師生角色的定位而影響互動品質。師生互動建構出師生關係，而師生關係是校園間的角色關係，此外，在上述關係基礎下，教師會藉由自身的專業能力，帶領師生雙方朝共同的教育理想與學習目標邁進的動態且連續歷程的師生關係。也可稱之為師生互動 (吳佩娟、郭丁熒，2012)。

綜觀上述觀點，師生互動關係是教師與學生的雙向互動、且是一動態且持續不斷的歷程，無論透過語言或非語言甚至是多元媒介達到認知、情感、行為的溝通，其目的即為了順應教學情境的變化仍能有效建立良好信任的人際關係。

2. 師生互動重要性

從某種意義上，教育的發展史可被視為師生相互作用後的進化與轉變 (Mcclowry et al, 2013；羅玉枝，2017)。師生互動是班級的根本所在，每一次的師生互動都是教師與學生彼此間透過互動相互傳遞價值觀、想法、目的的歷程，並相互依賴形成緊密的生態群體，進而達到教育目標，這也是教育的具體表現 (黃鈺雯，2004)。

學校中的教與學涉及了課堂中訊息的處理過程、決策、學生知識應用與教學法，其中，教師對於課堂上出現的各種訊息處理方式，是教師做決定、學生知識應用與教學法選擇的重要依據 (Good & Brophy, 2008)。然而，教師教學時的困難之一就是是否能察覺到課堂所給予的各種訊息，並依照這些訊息的產生，給出最有利學生學習的決策與回應。因此，如能提供教師在課堂上面對可能發生的所有事情，並能妥善的處理訊息等各種參考技巧，來提高教師在課堂中的思考及做決策的能力，是可以有效的幫助教師在課堂中的教學。加上課堂的教學基本上皆為教師與學生不斷進行的互動過程，因此，教師若能透過微觀的角度與思考靈敏度，去掌握描繪師生互動的歷程，依此做出最適當思維和決策，則能更易達成既定的教學目標 (歐用生，2013)。

任何教育所主張的內涵與精神，終究需透過教師與學生、學生與學生間互動的過程來體現與建構（蔡敏玲，2002）。師生互動在建立關係時具備相當重要的影響性，Kim & Lundberg (2016) 在師生互動與同儕關係的研究中提到，新生要從熟悉的學校過渡到陌生的學校環境時，師生互動即扮演著相當重要的橋樑。教師在課堂中的行為會間接或直接的影響、改變學生的行為，學生的回應方式亦會讓教師做出相應的變化，因此師生之間是相互影響的（Ackers & Hardman, 2001）。Jebur 等 (2021) 提到課堂互動的重要性在於互動行為對教師或學生的直接影響，教師與學生的互動方式也構成了教學過程的特點和品質。

3. 師生互動的功能性

(1) 教/學成效

近年許多研究都非常關注課堂教學中，參與者之間所發生的互動過程，互動時的複雜相互作用是可以有助於去評判和診斷教學時的現象與表徵（Andaya, & Abocejo, 2019；Archambault et al., 2017；Cadima et al., 2016）。從教學與學習成效上來看，郭生玉 (1985) 指出一切有效學習活動的進行都須建基於良好的師生互動關係上。Psencik (1969) 認為師生之間應建立積極互動的關係，因為不管是語言或非語言的交流和互動過程，有助於各年齡層的學生實現各種知識與技能的目標。李旻陽 (1992) 於研究結果指出，不同學習成就的學生在師生互動上亦有顯著差異，學業成績表現較為突出的學生相對的會具備較好的師生互動關係。

Fawzia (2002) 課程主題與內容皆會影響課堂中學生的互動行為與積極態度。薛堯舜與莊佳霖 (2011) 指出在教學上應了解並掌握師生間的特性與互動關係，才能更有效地達成設立的學習目標。Andaya 與 Abocejo (2019) 認為教學的成功與否在於教師與學生之間的關係，以及學生之間的交流和互動的性質，而這都取決於教師如何進行課堂互動。Donkor 等(2021) 提到課堂環境的提問是教師與學習者間經常發生的互動之一，有效的提問內容可以激發學生對課程的興趣，促進學生的學習效率。

而從學生互動策略中，Jackson (1968) 認為學生為避免麻煩，大多會迎合教師最低限度的任務要求。Hargreaves (1977) 與 Eisner (1994) 則進一步指出，部分學生會為了謀取高分與得到更多教師的關注，會產生「迎合教師」的行為，如主動了解教師的喜好與底線，進而投其所好並刻意展現出聽話與順從的行為。林佳瑩與劉美慧 (2013) 提到學生為了滿足自我心理或社會性的需求，通常會將自我屬性進行調整，進而融入於相呼應的同儕群體中，因此，在與不同環境或同儕文化背景的互動下，學生自我思想與態度或外在的行為皆可能隨之改變。

另外，參與動機提升的部分，Hardman 等(2008) 從國小學生的課堂互動研究中看到，課堂互動可以促進學生學習和積極參與的態度，並有助於實現教學目標。Qadri (2012)、Saxena 與 Martin-Jones (2013) 皆提到優秀的教師應具備能與學生互動的能力，並透過互動的方式讓學生可以積極的參與活動、維持熱烈的學習態度並享受其中。黃美瑤等 (2012) 指出同儕互動與多元的學習內容較能提升學生的學習動機。因此，教師在課堂中會採取目標導向與期望導向的方式與學生進行互動與交流，藉以影響學生課堂學習動機與學習策略的選擇。但學生也應具備主動學習的動力，並為自己負起學習的責任，透過與教師不斷的互動、協商的過程達到互惠、互補、共贏等師生互動的最高原則。

(2)和諧的課堂氣氛與師生關係

師生互動過程可以提升彼此的信任感，這對於促進師生之間的關係是必不可少的，學生也會更相信教師會依據學生的需求給予最適合他們的決策與教學任務，因此師生關係對學生影響極其重要 (Yiqi, 2012)。另外，良好的師生互動關係建立，更能在班級中營造一個正向且和諧的課堂氣氛 (Wubbels et al, 1997)。Liu 等 (2021) 提到要建立有效的師生互動，氣氛輕鬆、民主、和諧的教學分為必不可少。

但賴光真 (2014) 在師生關係研究中以「先嚴後寬」的理念中認為，教師帶班之始，師生互動應求嚴肅，並刻意與學生維持距離，不與學生以朋友姿態與氣氛相處，不讓學生探索知悉教師的底限，更不可使學生爬到教師頭上，凌駕教師權力，等基本原則建立完之後在放寬互動的距離，以利更好的建立師生互動的關係。教師在展現幽默感可提昇學生學習的樂趣及師生互動，師生互動方式非僅教學，讓課間可和學生聊天話家常，但也要確立教師底線 (Dinu, 2015；Rusu, 2012；郭明德，2009)。

另外，Kim 與 Song (2019) 在體育課師生互動的學習動機、課堂期望的關係架構研究中發現教師的權力使用與下放，對學生積極參與課程的學習氣氛至關重要。這些目標的實現取決於教師和學生的協商溝通過程與內容。而這個過程協商的師生關係中會因目標與底線的不同發生許多的衝突、合作、摩擦、認同....等行為，並透過協商的動作來達到問題的解決與課堂共識。教師與學生建立積極的關係是非常困難的，因教師與學生和學生年齡已達成熟階段，不過若教師和學生都有好的溝通技巧，建立良好的關係將更容易許多 (Asrar et al, 2018)。

Gehlbach 等 (2012) 在 56 名中學生的課堂互動研究中也提到，學生的行為以及課堂氛圍是與教師管理存在一定的關係。因此，師生間關係不僅是生活上的關係，更是人際關係的表現，包括彼此所處的地位與期待 (羅玉枝，2017)。師生雙向的互動與教師的積極參與、學生對教師的評價與認可、教師本身對與課程的獨特設計，是影響課堂氣氛的主要因素，它們能夠達到教師與學生之間的互動與溝通，進而創造出積極向上的課堂氣氛 (馬雙男、林靜萍，2016)。

若要重新去定位教師的角色，讓其成為師生互動有效的重要條件，勢必須將教師從課堂領導者轉化為輔助、引導的角色，並體現學生為主體的課程地位。教師則是成為良好師生互動環境的創造主、指導者與推動者。教師從「教」與「學」的互動中，提升學生積極參與的動機，發揮教師良性影響學生的作用。因此，教師應樹立以學生為中心的教學理念，從尊重個體的態度為出發點，凸顯出學生的主體性。若教師於課堂中採用的是民主、尊重的領導風格，較容易營造師生互動的積極氛圍；但若是採取權威、專制、獨裁的領導風格，則容易使師生互動陷入冷漠與被動的學習氣氛中。因此，師生互動中教師的領導目的應著重於讓學生發展自我的主體性。雖然相對於其他教育領域與議題，課堂上師生互動的相關研究起步較晚，但從中所蒐集到的信息對於描述教學過程和與進行體育教師的師資培育皆具有重要意義與影響，尤其是教師的教學策略與安排對學生行為影響的關係，更是互動關係的新趨勢 (Chiegil, 2017)。

二、體育教學師生互動

(一)起源與發展

體育教學在學校課程中扮演了相當特殊的位置，尤其是人與人之間以及與環境間所發生的互動過程 (Quarmby et al, 2022)，學生學習的成功與否與體育教師在課堂上互動的過程有關，有效的師生互動與交流也可以提升學生的學習效率與品質 (Bilir et al, 2021)。

90 年代的體育師生互動相關研究大多是將重心著眼在教師言語與非言語的即時行為對學生學習成效的影響 (Andersen, 1979；Christopher, 1990；Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987)，Mehrabian (1971) 首次提出人與人之間的即時性行為與親密感。而即時性是通過多種語言 (Gorham, 1988) 和非語言行為 (Andersen, 1979)，並反覆的去影響學生的學習成效及其學習動機 (Christophel, 1990；Frymier, 1994)。Kearney, Plax, 與 Wendt-Wasco (1985) 提到即時性的言語行為如透過口語詢問學生的情況、口頭糾正等；即時性非言語行為包括對學生微笑、眼神交流，在教學場域中的行走路線等。Wubbels, Creton, 與 Hooymayer (1985) 更參照 Leary 藉由臨床心理學實徵研究發展出來人際交往模式，以及採用 Watzlawick, Beavin, 與 Jackson, 所發展溝通歷程的理論，並且透過經規劃、全面性觀點探討教師行為。因此，師生互動在此時期也出現了大量以系統觀察法進行的研究。

1.以教師為中心的系統觀察法

於體育教學研究，我國距 20 年前左右就相似的師生互動研究，如陳玉枝 (1995) 針對體育教學上學生行為之分析；林靜萍、許義雄 (1993) 探討國中體育教學上師生互動行為之分析。而在 2000 年左右，體育教學之師生互動研究也開始蓬勃而生，研究的面相主要以系統觀察法的分析角度去剖析體育教學師生互動之外顯性的行為。爾後，近年來仍持續地進行相關的研究，研究對象的選擇上也具有多樣的面向，雖大多以小學與中學生為主，但幼兒及大專學生也是被選擇的對象。這些研究大多都關注在體育教學師生互動之外顯性的學習或教學行為，且研究方法的選擇仍舊是與 20 年前無異，都由系統觀察法的方式進行師生互動上的行為分析（卓冠維、王欣宜，2017；羅玉枝，2017）。由上述可知，體育教學師生互動的相關研究從早期至今都受到了大量的關注，不過卻都以外顯性的師生互動行為為主，對於師生互動背後的行為意涵較為缺乏。是故，應瞭解多面向體育課的師生互動情境脈絡與樣貌，。

大多部分系統觀察法的師生互動常以教師為中心，探討教師教學的「好」與「壞」，喪失了互動行為背後所發生之原因與目的，而對教師/學生互動意涵之理解有所出入。簡言之，教師於體育教學時請班上學生進行動作的示範動作，當學生在教師邀請示範的過程出現拒絕抑或是較為不好的示範表現後，在系統觀察法的編碼角度則會被當作不具成效的教學行為。

相反的，配合教師所給予的示範任務且擁有好表現的學生也許其目的不是希望投入在教師所設計的課堂，而可能是不想在課堂中讓教師、同儕對其表現有著較差的印象，因此勉為其難地完成教師教學任務上的要求。這一系列的師生互動過程從微觀政治的觀點來探討，其實都無關行為本身的好壞，因為這從師生互動的層面上來看，只是教師與學生上的一次的體育課社會行為。許殷宏、武佳瑩 (2011) 在研究中也說到，學校體系中，師生互動的過程不單單是行為上的呈現，是會因為行為背後所具有的利益、目的性、需求抑或是權力糾結的社會政治關係才有著複雜多元的變化。Barker、Wallhead、Quennerstedt (2017) 也認為應將重點放在學生的部分，並試著了解其互動行為的本質。

2. 以學生為中心的轉變

如研究背景所述，「以學生為中心」的詞語相繼受到現場教師與體育研究者的青睞與推崇，進而建立了以學生為中心之體育師生互動概念的思考方式，因此，教師在體育教學中必須依據學生小組的需求進行不同的調整與設計，尤其在學生為中心的體育互動教學中更是如此 (Wibowo & Bähr, 2018)，若能在體育教學上增加更多學生對學習活動承擔責任的機會，學生也能夠從中獲得更多的學習自主權 (Wibowo & Dyson, 2021)。體育教學模式的推廣下，以學生中心的教學越發的受到體育教育者及體育研究者的重視 (Hastie & Siedentop, 1999; Johnson & Johnson, 1989)，學生為中心的教學思考模式已然是現今的教學與研究趨勢，在素養導向以學生為中心的潮流下產生了變化，雖教學形式有一部分仍是教師處於引導的關係，但重心已漸漸地趨向於師生雙向的權力互動關係，甚至於學生為主、教師為輔的體育教學型態。

鄭漢吾、李翊誠 (2020) 提到尤其現今十二年國教下的素養導向體育教學，冀望能改變教師為主體的教學形式，並期許能轉為學生為中心，讓教師透過賦權增能的方式將素養導向融入教學策略中。張蔣耀文、施登堯 (2018) 透過文本分析的方式剖析學生為中心下，Rogers 學者所提出的人本主義以及 Weimer 提到的教師權力下放與分享等觀點，認為若體育教學是以學生為中心的教學方式，教師就必須於課堂上將權力下放，並降低對學生的課堂控制權。應從課堂主導者的身分變化成學生體育學習上的引導者。

在教師為中心轉化為學生為主的風格下，教師在體育課堂中應能為學生提供其需求的課堂內容，且需在體育教學的課堂與互動中，盡可能地去理解與觀察學生的個人需求、身體能力、風格特質與文化背景下的體育課經驗。藉由學生對自我的發聲結合課堂權力的給予，用引導的方式去提供符合學生的體育教學，進而讓其具備為自我負責的終身學習精神，讓學生在體育課堂中可以擁有多元的自由以及做決定的權力與機會。素養導向的體育教學核心概念在於教師是否可以提供賦權增能的環境，讓學生可以增進自我學習動機、主動參與並增進自信心 (陳正專，2019)，相對的，教師在課堂中將體育課的權力下放給學生時，不代表學生就必須全面接受教師給予的權利，而是要尊重學生是否接受的意願。Day 等 (2015) 在研究中指出，國家政策的實施與教育改革的制定，會讓課堂上的教師在面臨課改下產生自我教學上的重新定位。

是故，在十二年課綱的推廣下，教師面臨課程改革衝擊，其會藉由自我教學的價值觀去進行澄清、質疑、吸收與轉化自我教學。這也使得體育教學有著深遠的影響，而使學生在體育課中存在著學習理念受到影響的現象，並以此為價值觀，評估最符合自我利益的政治行為與方式。

綜上所述，透過自身需求而接受素養導向概念的學生為心理念的學生，會接受教師在課堂的賦權，且進行學習過程中的運用，如迎合同儕、促進教師認同、找尋適合的學習理念等；但學生自身需求並不接受此學生為中心方式的學生，對教師於課堂給予的權力，也許會產生無視、拒絕的行為，如迎合同儕、疏遠教師、不想將慣性的學習型態進行改變等，而出現不想因自我擁有較多權力的形式，並覺得這些權力的擁有會讓自我的利益受損。簡言之，學生如果習慣原本教師命令式的教學方式，學生在面臨突然擁有過多的自我權力會出現不適應，而有拒絕接受的行為（張蔣耀文、施登堯，2018）。

三、體育師生互動之特性

體育課與其他科目的最大差別，在於體育課是學生會根據個人的運動經驗、身體能力與身體狀況的差異而決定課堂互動的狀況（Kim, & Song, 2017），因此，課堂中不同運動項目的改變，都會影響師生互動的行為與態度。換句話說，特定的運動項目會產生特定的師生互動樣貌（Jung, & Park, 2011；Witt, Wheelless, & Allen, 2004），加上體育的教與學是在不確定的環境中相互作用且不可預知的互動過程（Amade-Escot, 2017）。且體育中的教與學是複雜且多具有多面向性質的互動過程（Dyson, 2014；Parsons et al, 2018；Rink, 2013）。而這複雜的互動過程則取決於個體間的身體能力差異性、個體價值觀以及不同運動項目的特性，且具有不可預知並頻繁出現的特性（Wibowo & Dyson, 2021）。

不管是教師給予示範動作與動作回饋，抑或是學生間的學習、競賽過程，都會因各自身體能力的差異而有著不同的師生互動樣貌。教師在依據學生差異化性質給予特定的教學時也會逐漸的趨向於以學生為中心的師生互動方式。而這些課堂的師生互動方式也會持續的出現社會化的動態互動行為與過程，進而透過協商的動作建立課堂的教學目標與內容。

在體育課教室生態典範中，教師與學生在擬定一堂課的教學進度、教學內容、教學目標時，會透過不斷的協商過程，出現合作、衝突等複雜的社會互動行為（陳履賢、林靜萍，2015）。學生更是會為了爭取自己的利益，而擬定相關的策略去針對教師的教學與管理任務。Hastie, 與 Siedentop (2006) 發現，若能給予學生較多彼此互動的機會，可以提高學生參與教學任務的意願，且透過社會互動行為的刺激，能讓教學任務進行的更有效率。McCaughy 等 (2008) 也認為體育教學上的學生社會化互動過程，能夠培養學生人際互動能力、組織領導力及責任感。因此，應更廣泛的看待體育教學，並考慮體育的教與學對教師及學生的社會化過程，而此社會化過程更是建立在師生相互依賴的關係上，透過協商的過程培養其自主性與人際互動的社會交際行為。



四、體育教學對師生互動的影響

體育教學中的師生互動關係為體育教學研究領域所關切的課題 (林靜萍、許義雄，1993)。其中，運動能力更是決定同儕關係的因子之一，亦是青少年獲得同儕接受的主因，運動能力越佳的學生較受歡迎，在團體中享有較佳的社會地位，而同儕關係也會比較好；而運動能力較差的孩童，同儕關係也會越差，甚至可能產生人際疏離的結果 (羅玉枝，2017)。Chelladurai (1984) 認為教練與選手之間的互動會直接影響到選手的成績表現、學習動機、技術水準級比賽的表現。在學生的學習歷程中，與師長的互動是學校經驗的核心部分。因此就師生互動而言，教練的行為會透過與選手之間的互動進而影響選手。Battro 等 (2013) 認為師生互動是教學的核心，在培養運動表現時更存在著許多師生相互交流的機會。相同的，體育教學中的師生互動是會影響學生在體育課堂中的技能水準及能力的展現。

教師所營造的運動情境與氣氛、以及學生的個體差異都決定了師生互動的建立，尤其在身體能力取向的體育課中更為明顯，Kim 與 Song (2019) 在體育課師生互動的學習動機、課堂期望的關係架構研究中發現教師的權力使用與下放，對學生積極參與課程的學習氣氛至關重要。為的是跳脫出固有的教室教學的框架，增加師生互動與接觸的機會，加強師生間的了解與親密性，進而提升教師與學生的教學與學習效率。羅玉枝 (2017) 探討大學生在體育課師生互動行為之差異性。採便利取樣進行問卷調查，認為師生互動是班級氣氛與生命的呈現，亦師生間彼此進行想法的交換、溝通的歷程，師生互動形成一個緊密的互動關係。聞宣惟 (2018) 則是探討教練與選手關係、復原力和高中運動員壓力因應之間的關係，研究發現教練選手之間的師生關係在選手的運動生涯裡具有多方面的影響，像是技術、心理技能、人格發展及成就表現等，因此教練與選手之間的關係是很值得重視及探討的議題。

另外，Joonggeun (2021) 提到體育課擁有頻繁的師生互動、同理心、學生積極參與的態度等交流行為，就能形成良好的師生關係。師生關係有助於促進課堂學習，如果學生在學習的過程中沒辦法滿足自我的社會與心理需求，就會逐漸的失去學習的興趣與參與的動機，並無法全心投入於學習過程，而使學習品質受到影響，因此，師生互動與關係的建立相當重要且與教學環境有密切的連結。在體育教學中，可以透過活動的設計，提升教師-學生，學生-學生間互動的頻率，並以此建立師生關係，促進體育教學的品質。而 Chhuon, 與 Wallace (2014) 提到相對於男生，女生若在課堂上受到教師支持時，更能提高女生的參與動機與學習的效率。但體育教學反而是男生受到教師支持後會更熱絡的投入於課堂活動中。

五、師生互動中權力議題的趨勢與重要性

“Whoever has taught me one letter, has made me his slave” -Idries Shah

無意間在網路看到了印度在教師節慶祝時所用的標語，除了讓我不斷的思考他們的文化背景對知識的渴望，不惜成為奴隸也要學到那一字一句。但另一方面也讓我看到了知識與能力對於權力的擁有是多麼的影響巨大，甚至可以成為決定他人一生的上位者，這也奠定了我開始追逐師生權力互動的契機。

教育環境是由各種背景因素所建構而成的，其中關係的建立更是一個複雜的過程，這些背景與文化則是影響師生互動的主要原因 (Bustrum, 2001)。學校也是一個透過不同方式發展權力的地方，而課堂中的權力則源自於教師與學生間的互動歷程，且課堂中的個體存在所進行的每一次互動都是行使或表達權力的過程 (Jackson,1990)。

從 1970 年代以來，就有許多社會學者針對權力提出不一樣的觀點，教育批判學家 Freire (1996) 提出教育的權力論證，呼籲教育解放；Cummins (1994) 與 Devine (2003) 提到課堂中合作權力關係；Dewey (1998) 的建設性權力關係等。Chen (2020) 認為權力是教育實踐中基本且影響的關鍵因素。爾後，教育脈絡下的權力互動關係被視為最重要的權力議題之一 (Chen, 2020)。

80 年代的教育方式與研究大多採教師為中心的教學，以教師為中心的教學方法讓多數的權力集中於教師身上，注重以師為尊的概念，學生大多都全數接受來自於教師的知識與要求，很少發表自我的想法與意見，並以此表達自我對教師的尊重 (Plax, 1986)。教師與學生也因身分的不同而具有不同的權力，教師則有相對於學生更大的話語權，並為了讓學生處於課堂的掌控中，而有著權力不對等的師生關係 (McHoul, 1978)。雖然每位教師的文化成長背景都不同，但教師不管在怎樣的教育歷史時期，皆被視為具有權威的教育專業人士 (Moore, 2014)。這亦是長年的教育系統與文化背景所賦予的社會地位，也使得在課程開始前教師就擁有著絕對的課堂權力，如課前的課程設計、學習內容的安排，都是教師需事先決定、選擇好的，因此，課程權力架構的框架就已先被訂定，師生間的權力互動在尚未開始前就已存在不對等。因此，教師的目的在於運用權力進行教學驅動，建立一個課堂的體制與框架後，讓學生在該體制框架系統中完成各項任務，並達到最終目標。如公司階級制度，董事長(教師)賦於總經理(體育股長)權力去管控公司狀況，並將各項事務安排於底下職員(學生)，以達到公司績效(學習成效)與目標(課程目標)。階級制度的產生就出現了權力的象徵，並存在於每一次的師生互動中。

爾後，Cummins (1994) 將師生權力互動關係分為絕對權威與相互合作兩種關係。在絕對權威中，教師佔據著主導的地位，並運用主導地位的權力去支配學生，學生則一直處於從屬與劣勢的地位。而在相互合作的關係中，權力仍然存在，但卻是以共享的概念存在於師生間的關係裡，Donkor 等(2021) 也提到教與學是師生間應共同承擔的責任，但大多數的課堂中，都以教師為主的發問作為主要的授課過程，學生則是扮演被動的回答者。因此，營造教師與學生都擁有平等提問的權力學習環境才是一個良好的教學文化。簡言之，教師與學生皆為課堂的授權者。這個觀點也符合社會建構主義的概念，教師權力是具有建設性的，且權力的擁有不僅是為了更好的引導學生在特定環境中的學習，更是要尊重學生的學習主體性 (Dewey, 1998)。

芬蘭在教育體系中擁有「世界上最好的教育」美名，且於早年就受到 Dewey 的影響，領先世界採用以學生為中心的教學理念，建立和諧的師生關係。因此，芬蘭出現許多學生為中心的權力互動相關的研究。Heo (2018) 在芬蘭的師生關係研究中認為師生互動是一種平等的關係，學生在教育的過程中應擁有所需的自主權。Kumaravadivelu (2003) 在文化刻板印象的研究中發現，亞洲學生普遍被認為在課堂中具備慣性服從權力、缺乏批判性思考能力以及不主動參與課堂互動等刻板印象。Chen (2020) 在芬蘭小學的師生權力關係研究中提出，因芬蘭的教學氛圍同時具有自由與嚴格的特質，因此在初任教師在教學生涯的前幾年大多會與學生發生較為激烈的師生權力衝突，而小的衝突互動則是每天的課堂都會出現。

多數研究也表明解決師生權力衝突的主要策略之一是不以敵對角度看待師生關係，但不管是怎樣的教學，教師在課堂中擁有較多的權力掌控也是在所難免，尤其在以安全需求為前提所制定的課堂規則，都是教師會優先運用權力去約束學生的情形。因此教師要如何保持教師的權威、維持學習的秩序並建立友善的師生互動關係極為重要。近年學生在學習與決策的過程中對權力的主動要求越來越積極且更有能力去掌握權力的使用 (Chen, 2020)。雖讓學生掌握權力可以提供更多元的學習環境，但若賦權的程度無法適度地控制，在課室管理中，教師會較難以掌握行為的標準，而使教育者與學習者間對權力分配的衝突也隨之而來。加上教師與學生間在課堂都有各自預設的課堂目標，而使權力衝突更是課堂上無法避免的現象。

雖然 Wong (2015) 也提到師生權力互動關係中，教師在課堂上擁有比學生更多的話語權，但並不代表學生在課堂中就無法擁有權力。簡言之，學生可以透過不同的方式去行使自身所具備的權力，如在課堂上向教師表達自己或同儕的意見、用沉默或不參與的方式拒絕教師所給予的任務、向教師或同儕抱怨對教師的看法等，都是學生可以降低教師權力控制與支配的策略 (Candela, 1998)。Thornborrow (2002) 在課堂權力關係的研究中發現，教師雖具有高度的權力地位，並掌握課堂話語權，但學生會依據自我的需求與理念去抗拒教師的權力行使，採取「不配合」的策略去挑戰教師的權威。

因此，應使用以學生為中心的方式，讓教師與學生培養基於學生的需求與其共享權力的課堂互動關係，並透過權力關係把學生視為批判性思考的角色，而不是將其當作知識的被動接收者，且透過師生權力互動的合作更可以實現提升學生社會能力的目標 (Vasiliadi, 2020)。課程開始前，雖教師以決定內容與目標的訂定，但學生若對教師所安排的課程有不一樣的想法與意見，也能向其提出自我的需求，教師再以此斟酌、評估課程是否進行調整，這些不斷協商的互動過程，最後會形成適合該課堂的目標，並朝向教師、學生各自所想達到的課堂期望。理想中的師生互動雖無可避免師生間的摩擦、衝突、抗拒、支配的行為，但應是可透過教師與學生間的協商、討論、合作、權力分享等方式建立良好的師生關係 (Chen, 2020)。綜上所述，許多研究都指出師生權力互動的重要性對教學的影響甚鉅，教師與學生間的權力關係在教育領域中也一直是學術界所關注的議題熱點，但卻很少有研究去描述權力關係的樣貌與型態 (Chen, 2020)。



第二節 體育教學之師生互動權力關係

一、 權力之意涵

(一)權力的定義

權力是「兩者之間的動態關係」(Foucault, 1982)，也就是在人與人之間的互動關係中，為了特定的目的及利益去影響他人所出現的特定行為。Dahl (1957) 認為權力很難去進行定義，但至少可以確定的是權力應被視為人們互動過後的產物。從 70 年代左右各學者的理論觀點，Parsons (1963) 以廣義的角度在功能理論主義中強調權力的合法性與執行力，並將其描述為行動的能力。Weber (1978) 從衝突理論中提到權力具有自我意志的執行與抵抗的特性。Foucault (1980) 則是認為知識的擁有產生權力掌握，且權力不只存在於個體的行動中，更是具有無處不在的特性。並將權力視為一種策略的執行，包括衝突、抵抗的過程 (Foucault, 1982)。Fairclough (1989) 在語言與權力一書中也提到權力關係最為一種策略，可以讓人去行使所擁有的權力去操縱無權之人，因此權力鬥爭是良性且為了實現更好溝通環境的手段與方式。

另外，Bacharach 與 Mundell (1993) 在微觀政治的觀點中提到，權力是為了獲得利益或代表性資源而採用策略性的行為去實施的過程。Blase & Anderson (1995) 也藉由此觀點提到權力行使者與被權力行使者的權力關係中具有三層面向，分別為：(一)宰制的權力-權力行使者透過資源控制、說服及階級地位來壓制被權力行使者；(二)促進的權力-權力行使者透過個體或團體對組織的歸屬感來達到預定的目標；以及(三)分享的權力:說明權力行使者與被權力行使者的合作關係去達成共同的目標與利益。Diamond (1996) 則是認為權力在人與人的日常互動間扮演著主導的作用，讓每個人在不平等的關係中為了追求平等而鬥爭，權力弱勢或是鬥爭失敗的群體也可能遭受到邊緣化。而 Norton (1997) 提出權力應是個人與社會之間所建構的互動關係，並透過利益需求而沿生而出。爾後，於 2000 年，Mountford (2004) 在縱觀各學者的權力觀點後提到權力具有許多的解釋，但都脫離不了主從支配、合作等行為，且多是建立在兩個人以上的互動情境。Zhang (2005) 將權力定義為透過個體間的關係，去實行話語的過程。Wong (2015) 認為權力存在於不同的人際關係中，並產自人與人之間的互動過程。

而從教育面來看，Manke (1997) 將權力定義為人的互動與行為，並認為教師在課堂中擁有多數的權力地位。Foucault (1980) 也提到權力不只出現在宏觀的法律制度上，教育系統也有許多權力的足跡，並在人與人之間的互動、對話、接觸等微觀層面出現。而教師更是在課堂中不斷行使權力的職業，教師的專業學習發生於組織的脈絡中，在此權力的影響和控制上扮演了一個重要的角色 (Lasky, 2000)。

(二) Foucault 權力觀下的體育教學

1. Foucault 與體育

「體育」一詞，最早是由 Maclaren 於 1863 年的《體育的系統》(a system of physical education) 一書中所提出 (許義雄，1985)。而在體育課程中，我國早期也設有「體操」一科，直至 1922 年才將「體操」一詞正式改為「體育」，並將其定訂為學校課程名稱 (吳文忠，1970)。有關體育教學的探討，早期包括「身體的教育」(education of the physical) 與「透過身體的教育」(education through the physical) (Piéron, 1985)。「身體的教育」最早是由 Spencer 於 1860 年時提出，當時體育一詞的意涵較偏向身體生理的層面 (許義雄，1985)，主要是用於強調身體能力提升，如肌力、速度和柔軟度等健康體適能為目標的體育課程；「透過身體的教育」則出現在 1930 年代左右，當時美國主張體育為「身體的教育」，並將體育帶向教育一路。

爾後，現今體育已轉變為以「身體素養」為核心，透過一元論、存在主義、現象學等理論基礎，強調身體可與世界進行互動，並透過身體感知能力與互動的過程獲取個體的經驗，提出身體素養是為求個體持續在生活中參與身體活動，被動機、信心、身體勝任感、理解其中價值和承擔責任所影響 (Whitehead, 1993, 2007, 2010, 2016)。綜上所述，體育的理念雖歷經時間長流的影響而有所改變，但不變的是「身體」一直是體育的核心價值。

Foucault (2011) 於 1975 年撰寫之《規訓與懲罰》一書中以軍隊、工廠、醫院、學校等地方為例，探討權力是如何施加於每一個個體之上，並提到「身體」是權力衝突最劇烈的場域，權力更可以透過特定的方式而行使於人身，並對身體產生影響。而身體在體育中更是重要的要素，也是運動參與不可或缺的媒介。在運動的參與過程中，身體會經由不斷的與外界互動，而進行主體與主體間的權力現象，來決定該運動場域中主導者/支配者與從屬者/被支配者的階級地位（張威克，2000）

2.知識與權力的體育教學

Foucault (1980) 所主張的權力並非只擁有支配的作用，也具有生產的功能，Foucault 認為知識與權力是存在著一體兩面的共生關係，知識產生權力，並鞏固特定空間與特定環境中，個體權力的地位；而專家所擁有的權力賦予知識的可信度與權威。若以體育教學為例，體育教師在課堂中就具備了身為體育教師的「專業知識」，並藉由此專業知識掌握課堂的話語權，透過教學設計、課程內容的安排，來強調體育教師於課堂的地位，以此建立完善的活動規則、體育規範、評量方式，來達到教師預期的課堂目標。這合理的教育目的，更可以為體育專業知識建構出其權威性、神聖性的專業形象，而能夠在這一連串建構出的體育專業樣貌中擁有相應的知識與能力，就能在這特定空間中取得一定的權力與更高的階級地位。

知識的擁有就是權力的掌握，而知識的擁有則取決於不同空間特性下，主體之間構成的觀點，Foucault (1980) 以此基礎透過知識權力的觀點提出權力關係的五大面向，分別為：(一)差異化：知識、能力、性別、文化背景....。(二)目的追求化：為實現特定目的而依據他人行動方式決定自我行動的類型 (三)權力關係的建立行為：透過明確的指令、任務，命令來讓權力付諸實踐之行為，如手勢、控制、監視、鼓勵、關心等行為。(四)制度化：文化制度、既定成俗的背景所營造的權力關係，如體育課應該要做的事情、各類運動應該要遵守的規則。(五)合理化：權力運用過程的合理程度與結果，如技能好的學生擁有過高的話語權而影響其他人的權力階級地位。

從體育教學的角度來看，體育所涵蓋的運動項目範疇繁多，雖每一項運動目前依照課綱的主題名稱與次項目能夠將其概分為挑戰型運動、競爭型運動、表現型運動、防衛型運動、休閒型運動等 (教育部，2018)，但這所涵蓋的運動特殊性與應具備的身體能力、運動技術、運動規則卻又霄壤之別，如挑戰型運動將其劃分為田徑與游泳的範疇，但其運動型態與知識能力皆須具有不一樣的身體經驗才能進行操作與學習。加上目前的體育教學於三個單元左右就會更換新的運動項目，因此，每一次的運動項目轉換對於學生來說就是一次新的知識與權力的重新洗盤與鬥爭。

因此，雖眾多學者對於權力的定義皆有所不同，但為符應本研究的目的與問題，故主要採 Foucault 提出的知識權力的五大面向作為本研究權力主體的基礎依據。其原因在於體育教學之運動項目眾多，且都具有不同的特性，因此在每一次的運動教學項目不同，代表著每一次空間的轉換，也都會出現擅長該項目的學生，而這些學生在每一次轉換後所擅長知識、能力都不盡相同 (Kim, & Song, 2019)，也代表了每一次不同知識、能力的產生，進而影響體育課堂間之權力擁有，加上體育與運動文化的背景脈絡下所沿生而出的權力性質更具有其特殊性，下面將以 Foucault 的權力五大面向為觀點，進行體育教學權力互動特性的探討與說明，分別為身體能力差異化、英雄主義追求化、體育權力關係的建立行為、體育規範與制度化、運動文化下的合理化。



二、體育教學之權力互動特性

(一) 身體能力差異化

體育中的教與學是複雜且具有多面向性質的互動過程 (Parsons, 2018)。而這複雜的互動過程則取決於個體間的身體能力差異性、個體價值觀以及不同運動項目的特性 (Wibowo & Dyson, 2021)。Whitehead (2010) 在身體素養的概念中也提到，個體會依據與世界的互動過程中，吸收並轉化成屬於自身的身體獨特性。從建構主義的觀點來看，每個個體也都具有各自的成長經驗與價值觀，因此具備了其異質性的特質 (Wibowo et al., 2014)，是故，每一個存在於這世界的個體能力都是獨一無二且具有差異性的。

而除了上述的個體差異性之外，相對於其他科目，體育課也因項目種類繁多且性質差異較大，使教師在教學任務的設計上更應多方考慮學生的特質與需求 (Wibowo & Dyson, 2021)。因此教師在教學設計與互動上必須考慮學生身體與體育項目的這兩個異質性面向的相容性。體育課師生互動更會因學生當時的身體能力、對運動項目的熟悉程度、教師所建立之特定項目情境而有所變化 (Kim & Song, 2019)。教學策略的決定也取決於學生當時的學習條件 (Hardy et al., 2019)。是故，對教師來說，能夠依照學生及運動項目的異質性需求給予適當的體育教學任務對教師來說具有相當大的挑戰性。

1. 文化背景差異化-種族與性別

文化論者 Hall (1997) 將社會發展與文化認同劃分為啟蒙主體、社會主體、後現代主體三個階段，而在這三個階段中，階級、族裔、性別扮演著社會主體與身分認同的基礎，並不斷的進行社會文化對個體單一認同的解構與再建構。一直到後馬克思主義，則是打破了單一認同的概念，認為社會文化的體系中，每一個社會個體都是受到種族與性別複雜且多重的社會關係所影響，而這個社會關係則決定了每一個社會個體存在於社會中的階級地位（周凡、李惠賦，2007）。爾後，陳美璿 (2019) 也認為在主流意識與階級支配的社會價值觀中，許多都是以種族、性別為取向影響了權力擁有的多寡，以及決定角色地位。Thorjussen, 與 Sisjord (2018) 在多種族學生的體育相關經驗研究中也提到種族、性別在體育教學中的影響極具深遠，但在體育教學研究中卻尚未被重視，應多針對多樣性種族與性別的體育環境進行探究。且青少年於體育課中的話語權掌握大多取決於種族與性別差異性 (Hill,& Azzarito,2012)，因此，本文將依據種族、性別兩個層面所建構出的階級權力關係進行探討。

(1) 種族文化

Foucault 於 1976《性經驗史》一書中認為，行使主權權力的過程就是現代種族主義形成的重要原因，在一定的程度上也是個人身體權力規範化的延伸（余碧平，2005）。在行使權力時，文化背景的不同使學生在價值觀的建立上各有不同。因此，在體育課程中，個體價值觀若與其他成員間的價值觀有所出入時，互動的話語權會因此受到影響，尤其在種族差異大的情況下更是明顯。Azzarito, 與 Solomon (2005) 在性別/種族/社會階層的體育教育重新概念化研究中提到，種族歧視嚴重的白人國家，更能看出弱勢種族在體育課中的邊緣化與孤立的情形。Hill (2015) 在針對英國亞裔男學生的研究中發現，亞裔的男學生即使在體育課中積極的提升其身體資本(健壯的身體、卓越的運動能力)，冀望能得到更多的權力地位，但受到種族與膚色的不同，仍容易成為邊緣化的弱勢團體。各學者在研究中也相繼提到學生容易在體育課中依照種族的差異去決定課堂中的權力關係與地位 (Azzarito, 2016; Azzarito et al., 2017; Stride, 2016)。Kuo (2013) 在黑白黃三色種族階級研究中發現，透過班級的教學互動方式讓學生消除種族特權是能夠做到的，學生能夠接受彼此的膚色差異。但後來發現這種接受其實是一種扭曲的接受，膚色還是帶給了黑人與亞洲學生在體育課堂地位上的弱勢與孤立，學生在中心思想的價值觀中，或多或少都存在著排除異族的心態。

國內針對體育教學種族部分的較少見，近期有黃順辰與韓大衛 (2016) 在原住民重點學校之體育教師困擾研究中發現，在學生間互動這一面向，原住民與其他學生在互動的過中往往會有價值觀衝突的情形發生，而這一情況與當地化的深度有著成正比的現象，究其原因可能為社會背景下的深化造就了文化上的不同，使得個體的個性與價值觀較不能與非原住民學生有著良好的互動過程。

但多數體育課種族階級關係的研究大多未能捕捉到學生個體的差異，因而限制了對體育教學中種族差異影響的了解 (Barker et al., 2014)。爾後，Thorjussen, 與 Sisjord (2018) 鑑予此問題，試圖從研究中勾勒描繪出種族在體育教學中帶來的排斥現象，發現學生的運動經驗與社會文化建構下的種族意識與價值觀，是學生互動時產生邊緣化排擠現象的根源，因此問題的解決需回溯至學生主體的運動經驗、成長背景，才能窺知一二。由上述可知，社會層面所建構的種族意識，大過於身體能力的影響，即使學生想在體育教學中提升卓越的身體資本，捍衛種族文化對其課堂階級地位的影響，仍是不敵深根於思想中的種族意識型態，而體育課的進行，反而是突顯其種族意識與差異性的存在，是故，種族文化在體育教學權力不一的關係中佔有相當大的影響性。

(2)性別差異

畢恆達 (2004) 在《空間就是性別》一書中提到，社會文化建構下的空間局限住了男女之間的定位，在家庭這個空間內就是女生展現持家顧小孩的一面，在家庭空間外，男生必須負責扛起整個家庭，社會文化空間的變化導致性別不能平等，性別刻板印象的產生。Evans (2006) 在研究中發現中等教育的女學生，因為需要在教師與同儕面前展現異性戀框架內的女性特質，所以對於參與學校運動感到興趣缺缺，因而塑造一個逃避體育課的空間特性，讓同組學生感受到此空間的氣氛、受到上述提到的空間吸引性的影響，也漸漸產生出不想上體育課的想法，降低體育課的動機。但想上體育課的男學生為了能上體育課，也會塑造希望上體育課並照他們的要求進行體育課的空間特性。孫旻儀、石文宜、王鍾和 (2007) 研究也發現男生在課堂較為主動與活潑，女生則是偏向害羞、內向的個性，而這也是形成不同師生互動關係主要原因。

另外，李亦芳、程瑞福 (2013) 也提到在體育教學上，性別的價值觀與差異性也是會影響教師權力與學生互動的關係。在分組的體育教學情境中，性別化與性別能力也會決定成員間的權力關係 (Barker & Quennerstedt, 2017)。Waasdorp 與 Bradshaw (2018) 認為性別差異是由於社會化的因素對性別有不同期望所引起，包括父母、教師、媒體，社會價值觀更冀望女孩具備培養和關懷等行為，而相對的，社會則較能接受男孩具有侵略性的行為。因此，女性較容易因為社會內疚感與社會責任而具有更多的捍衛行為，而使得男性長權的行為相對較多。在體育教學情境中，性別化與性別能力也會決定成員間的權力關係 (Barker & Quennerstedt, 2017)。

從競爭型與挑戰型運動來看，男學生的運動表現普遍高於女學生，這也造就了男學生如果擁有高技能，在課堂間就有著相對高的社會地位，而低技能的男學生則會容易受到同儕的忽視與冷落。吳秋慧與陳玉枝 (2003) 也提到運動能力更是決定同儕關係的因素之一，亦是青少年能否獲得同儕接受的主因。因此，運動能力越佳的學生越受歡迎，在團體中享有較佳的社會地位，而同儕關係也相對的佔優勢；而運動能力越差的孩童，同儕關係也會越差，也較容易受到同儕間的排擠。但相較於透過個體動作展現美感與表達情緒及文化精神的表現性運動，女學生在小組的地位與權力就會相對得到提高。Barker 與 Quennerstedt (2017) 研究中指出，在正統的舞蹈下，全部皆為女生的小組在舞蹈詮釋的表現都優於全部皆為男生的小組，因而在之後男女混合小組中，男生會向女生組員尋求幫助。而女生在擁有較高的權力後會回應男生的請求並進行幫助的其實不多，甚至於擅長展現肢體優美的男生為了降低被同儕視為「陰柔」特性，避免受到同儕的歧視而拒絕參與課堂活動。

近年國內也提到許多，以性別切入的體育相關研究，如曾郁嫻 與 林彥伶 (2015) 從體育教師性別平等增能研習課程設計中提到，體育所塑造的環境容易讓弱勢性別群體受到不公平的待遇；洪文龍 (2018) 同志運動會發展的研究中表示，運動文化對於傳統保守的性別既定印象根深蒂固，若出現過於陰柔或是出櫃的情形，被排除現象已為常態。Waasdorp 與 Bradshaw (2018) 也提到女學生有更大的同情傾向，因此會出現較多的捍衛行為，而男學生身為旁觀者時，容易因情境的不同而來判斷當下的行為，如掌權者的地位、課堂的人際關係、周遭反應、權力行為的類型等，都會出現相應的反應方式。

學生小組間的權力關係會根據種族文化與性別化的差異決定權力的擁有，而從這權力關係脈絡背景下所衍生出的階級制度，對教師在教學設計上來說都是教學上的一大挑戰。因為體育的教與學就是在這不確定的環境中相互作用且不可預知的互動學習過程 (Amade-Escot, 2017)，因此，每一次體育教學項目的轉換，都會依據知識與能力、性別、種族的差異性而賦予學生權力的多寡，而建構出學生間的階級制度。

(二)英雄主義追求化

上述有提到性別差異化對體育課權力擁有影響，而從性別的觀點來看，權力目的性的追求也會因性別的不同而有所差異。在這社會化的運動文化中，男生的權力關係與女生存在著極大的不同，普遍對於男生的價值觀，會要求男性在運動場上的表現相對於女生應展現較為陽剛與突出的運動能力與氣質，若無法達到要求，則容易被視為陰柔氣質的歸類，而較不容易擁有高度的話語權，甚至有受到歧視、霸凌、排擠出群體等行為 (Sarah, 2018)。

而運動文化的場域上，也提供了男生展現「英雄主義」的機會，並為他們準備了是否能成為男性主義價值觀中，「真正男性」的試驗儀式 (Martin, 2021)，讓男生更積極地運用各種方式去統治運動場，成為場上的話語權主宰者，追求與提升自我的男子氣概。這種情形無論是學校體育課或在男女混合的運動場域中，男性學生往往扮演領導、指揮的角色，而女學生則退居於運動場上的旁觀者 (曾郁嫻、程瑞福，2010)，也造就了男學生為了追求「英雄化」的價值觀與目的、提升在同儕間的評價而盡其所能地展現其優異表現去鞏固自我的權力關係。

Mark 與 Philippa (2020) 也指出掌握並壟斷運動場上的權力對男生相當重要，尤其在全為男性所建構的團體社會中，會積極的透過運動方式，公開的展現自我的男子氣概，並以此提升自我的話語權與團隊地位。而較為年幼或是男子氣概不夠強烈的群體則容易受到排擠、打壓、嘲諷等行為，但即使受到強烈的壓迫現象，大部分被壓迫者仍將其歸咎於自我運動技術不足或是年紀尚幼等原因，並視為是「參與體育運動應承受的風險與壓力」。Martin (2021) 也提到打壓他人的男生通常會運用自身優越的身體能力去支配較為弱勢的群體，並視為自我陽剛的展現與鞏固自我的權力地位。男子氣概的觀念也讓被壓迫的受害者在面對痛苦、委屈與傷害後，大多都會選擇進行掩飾，不讓自己在公眾視野下展現出與男子氣概悖離，較為薄弱的一面 (Chris, 2008)。因此，教師在體育課中必須依據學生差異化的需求及運動項目異質性的特性進行不同的調整與設計，尤其在學生為中心的教學中更是如此 (Dyson, & Casey, 2012; Wibowo & Bähr, 2018)



(三) 體育權力關係的建立行為

體育學科教學場域的特殊性使得體育教學並不固定於同一個場地進行教學，而是依據項目的特性輾轉於學校各場地，且具有變化性與不可控制性，因此教學任務內容與活動範圍的掌控對教師來說是頗大的挑戰，使得體育教師優先考慮的是學生的安全性，並傾向先訂定較為嚴格的規範與準則去要求學生，當學生的安全性得到一定的保障時，才會思考學生自主權與師生關係的經營 (Chen, 2020)。而當教師以學生為中心為角度進行理解、同理心、尊重與關懷等社會互動行為時，可以滿足學生的需求。這在促進學生學習動機、培養積極參與活動的態度以及情緒調解的方面具有重要的影響。若學生在課堂中無法滿足個人身體或心理上的需求，可能會與教師形成敵對的師生互動關係，出現擾亂課堂活動等行為，這也與教師所塑造的師生互動環境有相當大的關聯性。因此，教師若能建立積極的師生權力互動關係，是學生在克服挑戰與實現課程目標的基礎，當學生的需求得到滿足，降低無趣感後，才會有積極參與的動力。簡而言之，應重視學生在體育課中想參加的活動特性與內容，並充分的讓其展現適切的技能難度，並以此建立有效的溝通、交流等互動行為，以提高學生的學習效率與品質。

而在學生的部分，每一次體育教學的進行往往是運用自身的知識與能力所產生的權力行為決定主從關係的開始。當教師在課堂上轉換一次不同性質的運動項目與活動給予學生時，學生會根據自身對於運動項目特性的熟悉與技能優異程度去行使權力行為，並依此決定主導者與從屬者的角色，建立不同樣貌的權力關係 (Barker et al., 2015)。而在不熟悉彼此的能力高低的情形下，身體能力的展現就是學生建立各自話語權的方式，當有學生展現出優異的運動表現，受到大家的推崇與矚目時，特定活動的學習環境就會由該學生扮演著主導者的地位，而他也擁有控制、糾正、給予鼓勵....建立權力關係的行為，即使技能操作的過程中給予的知識有所錯誤，也較不會受到其他同儕的質疑，甚至於為了維持自我在群體中的地位，該運動能力較不無突出的學生也會無條件的支持能力優異學生給予的錯誤訊息 (McCaughy & MacDonald, 2004)。但倘若各自所展現身體能力與運動表現相當的學生相遇後，會為了鞏固自我的權力地位，而出現較多的摩擦、磨合與對抗等權力行為，去爭取在群體中的地位 (Darnis & Lafont, 2015)。



(四)體育規範與制度化

自古以來，無論運動競賽、體育教學及其他相關的體育活動，都秉持著古代奧運會的理念，冀望運動員除了展現自我技巧獲得勝利外，更需具備真誠、尊重、道德等良好的品格，這也是競技倫理的核心價值 (Liponski, 2014)。

體育相關的行為都必須受到與運動員相同的道德規範約束並遵守制定的相關規則。但為了自我或是為了團隊的獲勝信念可能會迫使運動參與人員採取超出公平競賽所允許的行為範疇，並因此產生運動場域上的不良行為 (Palou, 2013)。在現代體育運動中，旨在實現個人與團隊的共同目標，其中，行為控制的調節作用即為訂定的遊戲規則。因此，在體育教學下，人與人之間的互動過程，是被各式各樣的遊戲規則所規範的，更是競賽的各方所接受之比賽基礎。倘若在雙方認同的規則條件下出現跳脫出規範下的行為時，則會受到規則體制的裁決，甚至是道德規範的唾棄 (Cruz, 2018)。

Bronikowska 等(2019) 提到公平競賽依舊是體育道德規範的主要原則，並依嚴格定義的規則去規範整個運動競技的過程，而規範的形式也會以正式與非正式兩種方式存在，正式的部分在於由上而下的外部命令，禁止以不正當的非法手段的方式獲得勝利；非正式的部分在於運動參與者個人的自我道德規範與正確的運動價值觀以及運動倫理。相對於明定條文的正式規範，非正式的概念更為重要也因過於抽象的關係，加上道德的理念往往超出了體育與運動競爭間公平競賽的限界，導致實施更加困難，但相對的若能具備優良的非正式規範，也代表該運動員在生活中也擁有較為高品質的社會品行與行為 (Lipiec, 1999)。

體育教師能否掌控正式與非正式規範下的尺度，讓學生在追求勝利的競爭過程中，將運動精神、運動道德、運動倫理等非正式的規範重視置於勝利的天秤，角逐勝利的果實也不忘與競爭對手建立良好的道德互動關係。另外，每一個個體因成長環境與脈絡不同，對於非正式的公平競爭理念的建構也都會有所不同，但大多都不會與社會環境所建立的普遍價值觀相差甚遠，因此，公平競爭為每個人都擁有潛在意識，遵守的前提還是需回歸到是否願意並按照自我或是社會的道德準則進行運動的參與 (Bronikowska et al, 2019)。

但隨著體育競賽的盛行，體育也進入到了商業化的時代，不管是為國家、為地區、為職業運動團隊……等利益，競爭勝利的價值觀相對於規範的遵守更加的茁壯與根深蒂固。Culpan (2019) 也提到現今的體育正面臨著一場規範價值觀的危機，尤其在近幾年中，為了拚搏勝利而出現的惡意違反規範的行為比比皆是，更是讓規範的違反變得更加的常見與容忍，甚至在特定的場合中被認為是值得引以為傲的榮譽。因此，為了獲得勝利而違反規範的價值觀正在影響著體育教學的困難，讓學生能夠尊重、遵守遊戲活動規則變的不簡單也不容易，使得不管是競技體育或是學校體育，在這體育商業化的世代中，尋求公平競爭的新模式與價值觀的培養至關重要 (Bronikowska et al., 2019)。

Glapa (2016) 在波蘭的教育系統中提到，為了實踐基於公平競爭原則的奧林匹克主義精神，應讓學生在體育教學中培養尊重比賽、對手、與裁判判決的態度，以及具備輸與贏的情況下應維持的品性、行為與能力。而為了讓學生更能在體育教學的環境中充分的體驗公平競賽的概念與體育運動的道德規範原則，教師應設立適切的情境供學生進行參與，Bronikowska 等(2019) 也提到教師在給予學生公平競爭的價值觀中可以發揮極大的主導作用，而為了更大程度的促進學生價值觀發展，師生互動與師生間的關係在發展過程中有著至關重要的地位。

(五) 運動文化下的合理化

Chen (2020) 在芬蘭的師生權力互動關係研究中提到，教師的領導行為不僅會影響學生的行為，更會影響學生的學習態度與學習效率。良好的師生互動關係有助於學生積極的參與並主動進行提問與發表意見，在從事課堂活動與任務時也會更加投入其中。學生也更能展現出尊重自我、尊重他人、尊重環境並與他人互動合作等社會行為。

因此，課堂中的師生關係對影響學生學習行為上具有其重要性。在教育的過程中，教師可以依據自身的領導特質，以師生互動的形式潛移默化地引領學生實係教育目標。教學並不是為了更好的去控制學生，教學應消除所有支配與從屬、控制與被控制、壓迫與被壓迫等「支配文化(dominant culture)」與「沉默文化(silence culture)」的存在，並以此透過協商的話語賦予學生學習的責任。但運動文化的特殊性在於競爭與對抗，這些都是運動場域中被視為合理化之行為 (Krishnaveni & Shahin, 2014)。

1. 合理化之行為

在運動文化與階級制度的開創性文獻中提到，最早在體育課被發現並提出是在 19 世紀英國公立學校足球隊裡 (Dunning & Sheard, 2005)，且大多是由年長者佔主導地位的統治行為，而這個無意的間接權力自治形式，也在當時形成了學長學弟制系統 (prefect-fagging system)。

爾後，雖年長者會利用自我優越的身體能力去運用較為粗暴的形式去支配年幼者，但在英國社會階層結構與資產階級領導的學校改革下，學長學弟制的系統成為了可有效維護體育或運動團隊社會秩序的有效手段，加上社會階級階層較高的父母也十分支持這一制度，他們認為運動文化本身就需具備較高的攻擊性與侵略性，才能在運動場上獲得優異的運動成績，也非常鼓勵且重視孩子們可以在體育教學與運動相關賽事中進行較為粗暴的運動行為，去爭取自身的權力擁有並從這制度與活動中培養獨立性格。因此，運動文化所延伸出的學長學弟制系統也逐漸得到了社會認可並正式化的實施在各國的各個學校體制中 (Mark & Philippa, 2020)。

Dunning (2008) 也在運動文化研究的分析中提到，多數運動仍需具備相對較高的攻擊性與侵略性，而這樣的形式與概念會透過運動儀式化的過程，提供社會意識可接受的身體、關係、言語等暴力合理化的環境。這種形式下的行為建構在運動規則與規範下，讓支配、壓迫、控制、排擠等行為具備其合理性與合法化，並不會引起社會意識對其行為的反感。因此，在運動文化下所延伸出的學長學弟制系統，加上運動場上過於支配、壓迫、控制、排擠等權力行為的現象被視為合理化的關係，較不會將其與一般社會所認知的行為畫上等號，運動文化中的攻擊性行為與語言也不太會被理解為負面現象，而是被視為正常的運動行為 (Bushman & Huesmann, 2010)。而另一關係則為教練與選手之間的權力不對等，運動場域中教練掌握了誰可以上場誰可以先發的局面，或是賽場旁教練指揮的戰術選手必須執行等。張威克 (2000) 認為，這時教練處於權力領導地位，而選手則居於權力服從地位。相對的，教師或能力較為突出的學生也擁有相應的權力，讓同儕居於服從的地位。因此，運動文化背景所延伸出的權力行為與關係讓被支配的從屬者，也將其視為合理化的過程。另外，運動競技的精神與理念也是運動文化相當重要的部分，體育場上的運動員也會透過言語的方式將權力行為合理化 (Newman et al, 2021)。

2. 強者生存弱者淘汰的競技運動

在運動文化中，規則是每項運動必須遵守的限制，但在合法的規範下所出現的辱罵、支配、肢體衝突都是被視為可接受的行為，尤其在競技運動性更強或是身體接觸較多的運動以及職業比賽中更是如此 (James et al., 2022)，而這些行為往往都是在比賽時為了獲得更優異的賽事成績時產生，Gencheva (2015) 也提到通常在競爭性強的運動中，為了獲得勝利的選手會用較為偏激的言語與肢體動作去影響對手情緒與抑制對手獲勝的概率。

在運動團隊中，教練為了提升團隊的凝聚力與競爭性，也會引導隊員間出現權力衝突的現象。Jolita 與 Vilija, (2020) 研究指出運動團隊中，教練會運用權力的手段去控制團隊氣氛，並消除不受團隊歡迎與影響團隊成績及表現的選手，使其脫離團隊甚至退出，提升隊伍的表現與凝聚力。而除了上述提到的增強凝聚力的權力現象，大多數權力行為的目的在於讓權力處於不平衡的永久化，突顯弱勢成員的邊緣性並將其排除在群體之外 (Ferrington, 1993)。



第三節 空間與時間觀點下的師生互動權力關係

本節透過上述第二節各學者所提出的權力觀點，帶出本研究所依據的權力定義及其原因。此章將經由空間的維度提出體育特性下的權力角色決定；最後則是以時間的流向對權力流轉的特性進行探討。下面將以此概述之。

於碩班就讀時，有幸拿到李明宗老師授予親筆簽名的《時間、空間、人間》一書。此書以人間做為實踐的原點，並以時間為跡痕，描繪生命旅程的故事，並從時間流轉的角度探討對人的影響，以及空間的意蘊賦予人間的意義與變化。許義雄老師更於此書中寫下書序，提到時間、空間、人間，具有處境、位置、間隔、距離的特性，也為相互之間的關係。亦即事物與事物之間、人與環境、人與自我、人與他人之間，且會隨著時間的流轉、空間的變化，而有著不同處境與觀點，進而產生迥然互異的立場與詮釋角度（李明宗，2014）。人，存在於空間，並與空間共生共存、相因相成，時間則如樞紐，帶動著人與空間的相互變化。而這也奠定了研究者對探討空間、時間的契機，除了時間流轉與控制對互動關係的影響外，尤其對於空間、權力、人三者間的相互關係更是深感興趣。Ann 與 Marian (2000) 也提到師生互動中最大的兩個特性為這是一段不平等的關係，且會受到時間與空間的限制而有所變化。後面會依據空間與時間的角度針對權力進行文獻的綜整與探討

一、空間維度中的權力行為

(一)空間的特性

1. 空間的生產

Lefebvre (1974) 於《空間的生產》一書中透過「空間實踐」、「空間再現」、「再現空間」的三方辯證，盡可能的解釋「空間」所具備的構想、感知、生活等三大要素。意為一個空間(城市)的出現，是由漫長時間的歷史片段與生活經驗的堆疊所建構的。簡言之，空間實踐為空間的現有狀況，其中涵蓋了地方的歷史情感記憶、產業經濟與生活層面；空間再現則是指現有的生活脈絡、社會情境、歷史經驗、經濟生產等層面互動的過程所量身訂做的空間建立；最後的再現空間指的是「人」在上述的基礎中，透過不斷的感受特定空間的文化特性，而經由個體間的知識、情感交流所賦予的意義，並不斷的進行再延伸與再詮釋。

在設計概論的理論中，文化是以時空為基準，在一個特定的環境空間所建構而出，並依據不同的生存目標、生活背景、適應不同的地理環境而因運而生。簡言之，人類的飲食、居住、交流等生活型態是以區域、疆界的空間要素所構築，進而形成環境文化。此環境文化生態在於文化與文化之間的互動關係，人與自我、人與他人、人與環境(自然、社會、傳統)的互動歷程構成空間的基本要素，進而延伸出文化的特色與概念。

文化生態中的「空間」屬性更有著文化生態的階層從屬關係，如：內與外、中心與邊緣、公開與私下、神聖與通俗、房間與走廊、客廳與臥室，即為「主體空間」與「從屬關係」階層現象。而當這數個空間的特性彼此進行不斷的互動過程並產生相互作用後，空間之間所建構的環境就會產生各種不一樣的變化與樣貌，進而展現出由環境而生的空間文化特色，如同為同一空間的「家」就有中國傳統建築的窗櫺、日本的格子窗；從「牆」空間阻隔概念就有萬里長城、柏林圍牆等，用來劃分國境、國界的政治意義與環境文化生態。因此，空間環境所形成的城市樣貌、人口數量、繁華程度以及在地文化等都是因空間的特性所帶出的文化生產。

2.空間的定義與內涵

後現代主義學者 Massey (2005) 在《For Space》社會地理學一書深入的分析了地理空間中，人在社會關係的變化形式，認為空間具有多樣性的概念，並提出了空間的三大基本定義：一、空間是關係相互作用後所產生的。二、空間與多樣性相互並存，意即沒有多樣性就沒有空間，沒有空間也沒有多樣性。三、空間一直處於持續建構當中，並不具備結束與封閉的概念。Massey 也依此三大基本定義提出了空間關係的概念，意為兩個以上的因子或要素正在彼此產生相互作用的影響之存在關係，即為空間關係。權力建構在空間的結構中，並透過人與人之間的交互作用，介入、渲染、融合、抗拒、排斥……等，形成不一樣的空間型態，並產生不同的權力類型與階級地位 (Thornborrow, 2002)。

(二)體育教學下的空間權力

從運動項目來看，運動項目如同介入空間的因子。體育教學會隨著單元的進行，定時的改變運動項目的教學，而運動項目間雖存在著其共通性，如身體適能中的肌力、肌耐力、柔軟度、心肺耐力、反應速度、敏捷、協調性...等，但實際的運動項目中其實存在著巨大的差異性，每一個項目所需的技術與肌肉型態性質極其不同 (Kim, & Song, 2019)。因此擅長其中一項運動項目，不代表其他運動項目也具備相對的優勢，甚至在某些情況中，「擅長」該項目，在操作其他項目時，反而是劣勢。如重量訓練、競技體操等專項選手，在操作游泳、球類運動等其他運動時，反而運動表現會因「專項」的程度而成反比。基於此論點，體育課大多會以 2-3 個單元或課程當作運動項目改變的期程。因此，當進行了運動項目的轉換，代表空間受到了不同因子的介入，會使得原本處於平衡階段的課程空間受到了因子介入的影響，學生間的主從關係將會進行重新定義的相互作用，可能原本擁有主導地位的學生因此下降為從屬地位，而從屬地位的學生則因較符合另外一項運動的特質，而提升到主導地位。

從學生小組來看，學生小組是課堂空間中出現的附屬小空間，而在這小組空間中，學生身體能力的差異性各不相同，因此會出現課堂空間中，小組空間的產生，並進行屬於該小組的空間建構，透過技能的展現、個人魅力、知識的擁有來決定小組間的主從關係的地位。而若小組空間的學生身體能力差異不大，那空間中的動盪會更加強烈，抗拒、摩擦、協商等互動的頻繁與時程也會拉得更長，因此需要較長的相互作用時間才能達到小組空間內的平衡階段 (Barker et al, 2015)。處於平衡階段的小組空間，可能會因為組員的更換、受傷、缺席等外在或內在的空間因子的出現，而重新進行空間動盪-平衡的過程，再一次的重新決定主從地位的關係。

(三)體育課權力角色的決定

1.執行任務時的權力互動關係

當教師給予學生任務時，學生會依據他們對任務的熟悉程度去決定誰是「專家」、誰是「新手」，並依此來制定權力擁有的多寡的師生互動方式 (Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2015)。任務內容的不同，會改變課堂成員在課堂間的地位與互動的方式，像是在不同的運動項目中，小組間技能好的學生往往會擁有更多的小組權力及話語權，且在每一次的運動項目轉換時，特定的空間都會營造出新的權力互動方式，小組的成員的權力擁有更會有所不同。Portman (1995) 提到學習環境是由技能優越的成員進行主導。尤其在開放性場域的體育課中，技能較差的學生更會受到技能優越學生的批判與操控。在團體競賽中，技能優越的學生往往會提醒其他隊員應該照他的意思去執行比賽，每個隊伍所組成的空間都會衍生出技能較為優越的領導，並握有整個團體空間的權力，而低技能的學生為了在這個技能權力取向的空間生存，維持人際關係，往往都會盲目地跟隨技能優越學生的指示，以維持人際關係 (McCaughy & MacDonald, 2004)。但擁有權力的學生過度使用權力去主導空間，若超過服從者的負荷程度，會引發推翻或排擠主導者的行為，而遭受其他人的反抗，進而被剝離出團體空間中。而當教師給予的任務或單元轉換後，隨著空間再次的轉變，小組會再進行一次權力角色的分配，上一個任務擁有較多話語權的學生在這次任務的轉變後，可能就不再是擁有較多話語權的「專家」，而是話語權較少的「新手」。

知識能力決定權力的高低，每個個體的知識程度與身體經驗都不盡相同，因此課堂間權力的產生往往都會有高低的區分，但會受到空間權力影響的不只是學生，教師的知識能力若不如學生，可能也會被剝奪課堂中大部分的權力擁有，而營造出學生掌控課堂的權力關係。

2. 知識能力均等與不均等的權力擁有

Darnis 與 Lafont (2015) 從社會認知衝突的觀點提出在同一個空間中，個體持有不同甚至相反的意見時，反而能促進個體進行反思，去透過現有知識與自我認知去思考最符合現在任務進行時所需要的知識，因此要讓特定空間中的學生能產生這樣的反思過程，就必須將學生進行能力平均分配。Barker 與 Quennerstedt (2017) 的研究中也發現，知識與能力相仿的學生在教學分組中會針對教學任務的內容，透過小組的討論進行協商與談判的動作，以平衡權力關係進而達到共識。如果小組間能力差距過大，知識與技能低的學生就不會反思自己的想法是否正確，即使產生懷疑也不會向組員提出，因為他在小組間並不擁有相對的話語權，而不會產生小組反思的學習過程。

但 Darnis 與 Lafont (2015) 在小組成員知識均等與不均等分配的研究中發現，小組如能同時擁有知識能力高及知識能力低的成員，也就是知識能力不均等的小組，能夠為低技能的學生提供更有效的學習動機與遊戲戰術的發展。但相反的，高技能的學生能學習到的知識就相當有限，除非配合高知識的學生提高任務的難度。Siedentop、Hastie 與 Mars (2011) 也認為知識不均等的異質性分組能夠作為教師在給予學生同儕學習與彼此輔導時一個適合的教學情境。因此，在體育課分組的過程中，教師可以依據任務的需求，選擇權力碰撞後自我反思的知識均等分組，抑或是為了提升低知識技能學生能力的不均等分組方式，來達到不同的教學目標，而這決定權力的知識來源與技能差異取決於每位小組成員社會建構下的文化背景不同 (Amade-Escot, 2017)，綜上所述，本研究會以課堂內空間為主，進行權力互動的探討。



二、時間維度的權力行為

《存在與時間》提到時間是生命的參數，向死而生就是人類生命旅程對時間的最終表徵 (Heidegger, 1927)。德國學者 Norbert Elia 於 1984《論時間》一書中提出時間社會學，認為時間概念應是社會透過不斷的經驗累積與理解所得到的，因此時間才構成了生活的軸線，並以此框架劃分生活期程。換言之，時間具有象徵性的意義，並至於社會結構的脈絡中進行理解，構成人與他人、環境的連結與互動 (鄭作或，2009)，Hassard (1990) 的《時間社會學》中以批判性的觀描述到，時間具有測量、體現事物意義、歷史化、指引、賦於權力、維持社會秩序等特性。於國內，黃應貴 (1999) 也在《時間、歷史與記憶》運用民族誌的方式從族群的角度，試著描繪出時間的樣貌，如傳統的布農人在生活中並無抽象的時間概念，對布農人來說，時間是由部落活動與祭祀儀式來進行體認。

從學校系統也建構了如八點的早自習、五十分鐘的上課時間、十分鐘的下課時間、中午的午餐時間以及周休二日的休息時間。在尚未踏入校園前，學校時間表就已將教師與學生的行程安排好，並依時間行事，時間也指示著人們進行的進度。謝艾芸 (2022) 提到時間指引人們進行活動，且時間框架是客觀的存在，而受到時間指示的個體會對時間框架做出主觀的回應。意為時間是被個體主觀所認知且會依據特定意識進行實踐。而時間也是社會運行的必須要素，更是文化知識體系中重要的分類依據與概念，欲了解人類社會互動的歷程就需深知時間對其的影響 (Durkheim, 1995)。Schutz (1945) 認為必須透過行動的方式才能回顧過去汲取體驗、活在當下並展望未來，且在每一次與他人、社會的互動歷程中經驗主體間所共有的時間，並以此建構出互為主體性的時間概念。因此，時間不只是手錶、時鐘等表徵的客觀變化，更具有社會性。

(一)時間框架下的教師與學生

從教育組織與系統角度來說，學校都會安排時間表去引導教學活動的進行，不論教師與學生都需要參照時間表的依據進行行動，對學生而言，制式的時間表更是具備

規範的性質，學生必須依照既定的時間進行對應的行動，維持秩序的學校生活，而若有跳脫出時間框架的學生，則可能受到相關的懲罰，而在這井然有序的學校生活，可能會使師生都被框在一定不易的時間框架中。從體育教師的角度來看，巨觀的部分教師須依時間規劃運動會、學校賽事時間、以年為單位的事務安排；微觀來說，教師也需安排課程進度與目標、甚至於每一分每一秒的課程內容與流程。而處於學校階級制度最底層的學生，則需要按表操課，聽從學校與教師的既定時間表去執行相應的行動。

因此，既定時間下的安定秩序與約束限制具有一體兩面的特性。換言之，學校體制下的時間框架為學校帶來了有序有形且可預期的結果規範，但另一層面上，時間階級制度的懲罰機制，會形成結構性上的限制，不論教師或學生，當踏入校園空間，甚至於不在校園空間時，都會受到時間的規範所束縛，較難擁有自我或是彈性的時間。因此，教師、學生各自的社會背景雖有所不同，卻會受到相同的時間框架所沿生的限制與束縛，學生雖在較長的午休時間與下課時間較能自由運用，但上課時間的大部分權力仍是由教師所一手掌控，而當學生漸漸瞭解學校的時間規範與獎懲後，學生可能會採取陽奉陰違的方式去獲得時間權力，來主導自我的時間安排，而不遵循學校或教師給予的時間規範（謝艾芸，2022）。

(二) 體育教學之時間權力量化形式

時間做為權力的樣貌，在於有限的課堂時間中改變既定的時間規劃。Foucault (2011) 於《規訓與懲罰》一書中提到空間產生知識與權力，權力與知識是直接性的相互指涉。而空間切割與分類、層級監視、規範化的裁決系統以及上位者的凝視監察，都是空間權力行使的策略與方式。相對於空間，時間則是依存於空間當中，除了扮演著權力催化的要素外，更能夠透過「量化」的方式進行獎懲刑罰的權力尺度調節。體育教師於課堂開始前都會以時間為尺度，設計好教學流程的內容，因此，課堂活動的進行都是受到教師的時間安排來主導。教師更會依據學生的表現，去控制活動時間的進行，郭建榮 (2011) 在體育專家教師的班級管理研究中使用 DACOME-PE 的系統觀察法，發現專家教師都會有一套清楚的指令與時間管控的流程，來更有效率的控制學生的一舉一動，提升課堂的學習效率。體育教師也會使用增加、縮短活動時間的方式，去進行學生的獎懲，如：減少遊戲活動時間、增加較為枯燥的重複性體能活動.....等 (Siedentop & Hastie, 2006)。相對地，學生也會在時間有限的體育課堂爭取自我的時間權力，進而向教師提出意見，或是陽奉陰違的表面接受，活動開始時則是做自己想做的活動內容，更甚者也會出現干擾課堂的偏差行為 (James, et al, 2008)，陳春蓮 (2002) 也提到學生若出現影響體育教師既定行程的行為，會導致教師在時間的安排與管控上大受影響。但從批判學的角度來看，教師對時間框架的建構產生了對學生的壓迫現象，壓迫與抗拒是一體兩面，有壓迫才會有抗拒，因此偏差行為是可以被詮釋為改變現有權力關係的現象 (謝艾芸，2022)。

另外，Bruno (1995) 從學生「殺時間」(killing time)的研究中發現，面對千遍一律的按表操課，某些學生族群會脫離課堂學習，而自行尋找其他方式來打發課堂時間，Bruno 也將其定義為與社會（學校）脫節的「問題學生」(at-risk students)。而這時間支配的方式，與監獄中的囚犯極為相似，Foucault (2011) 提到學校與監獄的時間框架制定對象雖不同，但目的卻相同，都是為了更好的建構一個具有秩序的小型社會，並以此約束其行為。因此，對 Bruno 提到的「問題學生」來說，進到學校有如與社會脫節，自由被有所限制，而出現不時的讀分讀秒，冀望盡快遠離課堂與學校環境的情境，進而有殺時間、打發時間的情形。黃鴻文 (2001) 發現學生以師生為主體，學習、玩樂為面向，將時間概分為四種類型，分別為：教師控制的學習時間、玩樂時間與學生擁有的學習時間、玩樂時間，學生認為在升學主義的能力分班制度下，未來大多已被訂定，因此形成以各種策略增加玩樂時間與減少學習時間的現象。綜上所述，課堂上的時間權力大多掌握在教師的手上，甚至於非主流的課程也會出現「借時間」的借課文化，運用早自習或是挪用其他課程改變學生時間表的安排，另外增加主流課程的考試或上課時間（葛琦霞，2016；蔡芳卉，2017）。相對的，學生也會觀察、摸清教師底線而挪用上課時間，自行行使時間來進行與課堂不符合的事，或是像教師提出受傷、無法劇烈運動……等，因身體因素無法參與體育課等原因，擁有自我的時間權力。

Doyle (1980) 在體育課教室生態中提到，教學與課程內容是由教師與學生在不斷攻守下的協商過程所建立，教師與學生都各自擁有預期的課堂期待與目標，透過彼此協商互動的歷程去磨合、談判，而形成專屬於這班的教室生態互動情境。因此，教師與學生皆是課堂的主體。而時間的規劃中，教師對於課堂時間的運用大多都是以時間的框架去制定學習單元內容與學生行為，如經過 3-4 個單元就會更換的體育項目、課前必須花時間進行的緩身操....等；對學生來說，時間的框架大多是受到限制與拘束，必須依據時間的推移而進行活動，但在逐漸適應與摸清教師底線與個性時，學生會漸漸出現試圖擁有時間權力，抗拒教師時間安排的情形，舉例來說即使時間表訂定這周體育課的項目為田徑，但不想跑步想打球、逃避的學生就會提出各種要求跟條件來與教師進行談判，爭取實現自我課堂期望 (Hastie & Siedentop, 2006)



(二)時間流轉的權力脈絡

Ann 與 Marian (2000) 認為教師與學生在課程中都有他們各自想實現的課堂目標，而隨著時間的推動，這些目標的實現往往取決於教師和學生的協商溝通過程與內容。而這個過程協商的師生關係中會發生許多的衝突、合作、摩擦、認同....等行為，並透過協商的動作來達到問題的解決與課堂共識。因此，課室中師生互動是一種會隨著時間的推移，而進行權力流轉的互動過程，教師與學生間會透過課堂的互動過程，去評估自我的利益，進而依據目的與需求去採取不一樣的權力行為策略來完成自身的利益與目的。因此，教育場域與課堂中具備支配與從屬關係的社會化互動，課堂權力給予者和權力接受者會經由權力行為的互動過程形成上下階級的課堂關係（許殷宏、武佳滢，2011）。Giddens (1997) 也主張權力所影響的不僅僅只有上對下的關係，相對的在時間的推動、權力的流轉下也有下對上的關係，而在體育教學師生間的互動行為中也具有相似的權力互動行為脈絡。因此，下面將以體育課教學中權力互動的上對下與學生自主性的面向進行師生間權力互動行為流轉的探討。

1.上對下的權力流動

教師於課堂生態環境中扮演著領導者的角色（陳履賢、林靜萍，2015）。Foucault (2011) 也提到權力的展現在於身體的禁錮、限制與懲罰，意即透過規範的方式訓化個體。而規訓的方法從時間的角度來看，在於運用線性時間概念，將結果趨向於穩定的終點。從以現今學校制度的時間流程安排來說，教學內容、進度與目標都設有一定的程序，並讓學生達到相對應的標準後才會進入下一個內容的學習，且會安排固定時程的考試日期，在各個時間階段進行。透過課程安排與考試時間的制定等權力實施的機制，用時間權力規範主體活動，控制主體依循規訓化的程序與流程，讓學生從身心上去服從、遵照權力規訓下所提供的框架，達到學校或教師預期與訂定的目標。

因此，教師與學生在進入體育教學的課堂前，各自所具備的影響力與課堂權力即非均等，而是擁有著權力高低的階級現象。陳佳惠 (1999) 針對師生課堂協商的研究中也有相似的發現，她看到學生在協商的過程中會清楚的知道協商的過程，通常學生只能扮演接受的角色，除非教師有意願釋放所掌握的權力。同時，體育教師在正式進入課堂之前，就已依據課綱的目標與教師期望，事先設計安排好既定的課堂目標，並訂定該課堂的規範與準則 (Hastie & Siedentop, 2006)。

綜上所述，學生於課堂中須依循教師在事前已訂定的課程安排與進度，教師與生之間具備著相互依賴的關係。是故，教師在課堂開始以前，與學生相比就已經具有課堂中的絕對權力。教師除了在課堂上須執行教學任務之外，也具備藉由校園規、特定的課堂規則去約束學生的教師權力。Fink & Siedentop (1989)提到為了讓學生在堂上可以正確且安全的使用特定的體育器材，以及穿著規定的體育服裝與促進學生參與課堂活動的意願。因為當課堂的規範開始執行，學生在術科操作上才能受到應有的安全與保障，課堂的進行才能更加順利，而教師也會依據學生的課堂表現去執行獎懲的權力。相關研究指出，過往的多數體育教師在課堂會使用如罰跑操場、不讓學生參與課堂活動、伏地挺身等身體懲罰的方式，或是依據表現給予適當的獎勵或讚美 (McCaughy, et al., 2008)。因此，透過獎懲權去讓學生遵守課堂規範，讓其秉持著認真參與的態度。同時，教師於課堂中也擁有評量學生表現優劣的權力，藉由學生的控管其積極態度、成績、學習表現.....等 (Hastie & Siedentop, 2006)。綜上所述，教師不管在課堂實施前或課堂中，及擁有多面向的權力形式，其權力階級更是位於學生之上。

(二)學生自主性

在體育教學的政治環境中，教師與學生之間雖具有明顯上對下的權力關係，但並不代表學生就不在課堂上擁有權力。如張威克 (2000) 在運動場上的權力研究指出，教練雖具有球隊選手上下場的權力，但因為場上需要表現優異的選手，因此，即便這些具有優異能力的選手違反了球隊所規範的紀律，教練仍會選擇讓他們繼續待在場上帶領球隊，有時甚至會形塑選手領導球隊的現象。相同的，若學生在課程中所具備的技能大大的優於授課教師，教師在這特定的課程話語權就會相對的弱勢。因此，權力並非單向行使的從屬關係。

在課程安排的部分，如前述教師在進行課堂教學前就擁有擬定課堂進度與內容的權力，但在正式進入體育教學時，若學生認為課程內容與期望不符，學生會依據本身的需求與利益，去擬定相關的權力策略影響既定的課程安排 (Webb, McCaughtry, Tischler, & Flory, 2008)。Doyle (1977) 提出在開放性的體育場域中，有些學生會自行降低體育課任務的要求並巧妙地繼續參與任務的進行，甚至尋找其他學生一起參與自行安排的任務。雖然這並沒有明顯的不當行為，但當這樣的情形越趨嚴重時，會使教師的班級管理受到威脅並降低教學的要求，甚至面臨臨時更改任務的問題。學生也常會針對任務的壓力提出意見，提升學習的樂趣、挑戰教師掌控權及增加權力控制的機會。

當教師在課堂中給予權力時，學生會依據自身的政治價值觀是否相符合而出現不同的策略，來增加本身所擁有的權力或動搖教師的權力關係。Woods 從不同的政治觀點，將學生面對價值觀異同所產生的權力策略區分為殖民化、完全投入、順應型(服從、逢迎、機會主義)、冥頑抗拒、革命等五種類型(引自周新富，2018)。殖民化型的學生大多數認同教師權力的給予，但有時會以非法的手段進行回應，如考試作弊；完全投入型的學生對教師會採取絕對的認同；順應型-服從的學生則是會依據教師的目標與價值觀是否與自身利益達到一致而選擇服從的行為；順應型-逢迎的學生則是會為了獲得權力者的支持，達到最大化的利益，增加課堂權力的擁有，但常會因勢利的行為而受到同儕的排擠；順應型-機會主義的學生會出現不專注於學習的情況，並一直觀察課堂上的權力動向，依此決定權力行為的產生；冥頑抗拒型的學生通常拒絕教師所有的規範與限制，因此常出現故意干擾上課、反抗教師等行為；革命型的學生雖拒絕接受教師的權力給予，但可以進行協商與談判，達到其需求。



第四節 小結

綜上所述，十二年國民教育的實施，體育教學更強調學生的主動學習，其中，運動教育模式、合作學習、理解式教學、個人與社會模式.....等被視為是以學生為中心的體育學習課程模式，且大都以學生分組方式進行教學（陳菽慈、掌慶維，2015；蔡俊賢、朱文慶，2012；潘義祥，2012；Bunker & Thorpe, 1982；Dyson, Griffin & Hastie，2004；），許多研究也都認為體育課中的小組教學是為了鼓勵課堂能以學生為主進行教學，並希望教師將權力下放給學生，讓學生擁有更多自行做決定的機會（Hastie & Siedentop, 1999; Johnson & Johnson, 1989），因此，不管時間流向帶來的權力流轉之互動關係，抑或是每一次不同空間下運動特性的權力行為、權力角色的決定及社會文化背景建構下的權力差異，都會影響到師生間的權力互動關係。但儘管以學生為中心的小組教學已然是現今的教學與研究趨勢，可是在權力下放的學生小組互動中，卻鮮少有體育相關研究去針對在小組教學的情況下，小組間產生的權力關係對學生學習與教學內容影響的探討（Barker & Quennerstedt，2017），因此，體育教學之權力關係相關研究之重要性不言可喻。

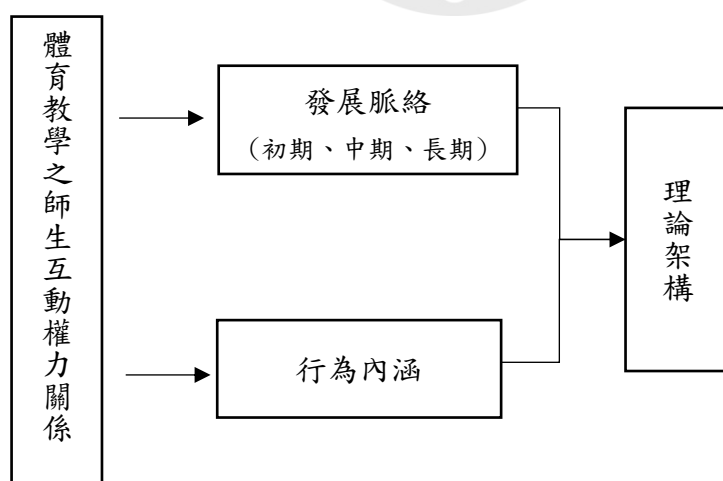
第參章 研究方法

本章共分為六節，目的在於敘述本研究之研究安排與實施方式：第一節研究架構；第二節研究設計；第三節資料蒐集；第四節資料處理與研究信實度；第五節研究倫理；第六節研究流程。

第一節 研究架構

本文經由上述文獻探討，初步歸納了體育教學師生互動權力關係之研究架構，如下圖 1。為能夠清楚的了解到體育教學之師生互動權力關係，本研究先以時間為觀點探討權力關係之發展脈絡；再加以瞭解空間權力之行為內涵，最後則是將時間的脈絡與空間的行為內涵觀點結合，試著建構出作為師生權力互動發展脈絡情境概念化的建立，再經由此發展脈絡的互動情境，擬定訪談大綱進行深度訪談，試著解構行為內涵，最後試圖建構出體育教學之師生互動權力關係的理論結構，進而瞭解體育教學之師生互動權力的形成樣貌。

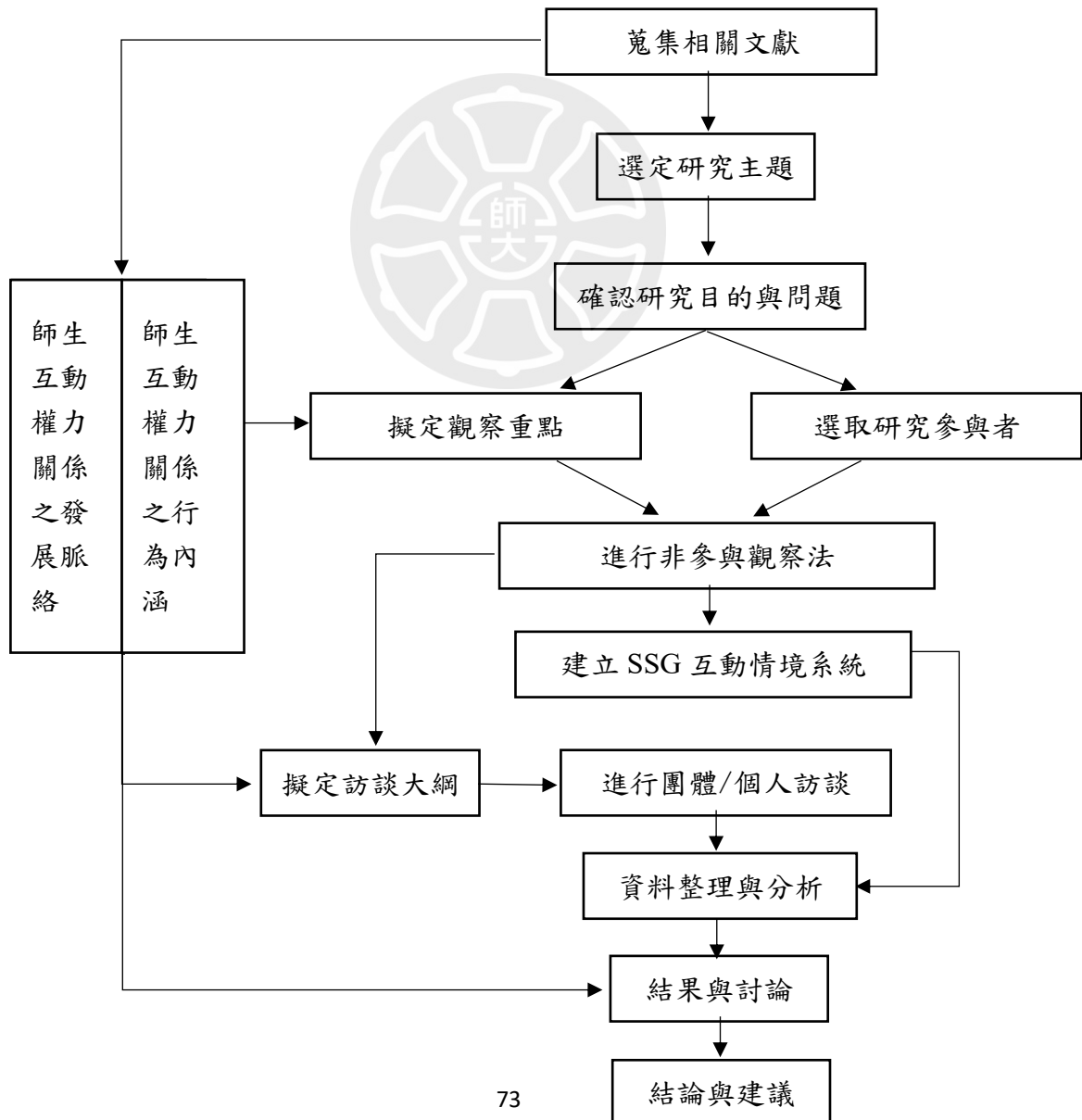
圖 1.研究架構圖



第二節 研究流程

本研究透過蒐集及研讀相關師生互動權力關係資料以建立研究架構，概念形成後確立研究主題，依據主題與架構進行師生互動權力關係之發展脈絡及行為內涵之文獻探討。確認研究目的與問題後選取研究參與者，依據文獻綜整擬定本研究之師生權力互動關係SSG類目與定義，以利後續進行互動情境的分析；再研擬觀察重點進行課堂觀察，以觀察結果結合文獻綜整擬定訪談大綱，進行半結構式的個人與團體訪談，並將訪談與觀察資料比對後加以整理與分析，與相關文獻作一討論，撰擬研究結果，最後提出結論與建議，研究流程如下圖4所示。

圖4.研究流程圖



第三節 研究設計與研究參與者

一、研究設計

本研究針對「師生互動權力關係」進行探究，在體育教學的特性下，所賦予教師與學生間的權力內涵，是如何讓師生進行行為互動的過程。從體育空間特性賦予師生權力後，師生建立的權力關係所產生的行為內涵，這不斷進行著新的權力互動關係的體育教學脈絡中，建構出能解釋空間特性賦予權力-師生互動-權力行為內涵之建立的理論架構，解決體育教學之師生互動權力樣貌模糊的問題。

社會人文科學的研究中，依據研究者會依照其所關注問題的焦點，而選擇不同的研究典範 (paradigm) 作為研究方法論的基本架構。不同典範本身各具有其特點，並無絕對好壞，意在確保研究設計的邏輯性，使本體論、認識論、方法論乃至研究方法之間能高度的一致性，並使蒐集的資料與分析的結果能有效地回應研究問題 (Sparkes, 1992)。一方面研究者相信教師及每一個學生都具有其主體性，並依其主觀意識進行課堂權力的行為互動，而建構屬於該課堂的師生互動權力關係；另一方面，研究者也相信個體會受到客觀事件 (如：國家體育課程、學校文化與制度等) 的影響，因此依據此基礎建構出的體育教學之師生互動權力關係帶有一定的共通性。

為了透過對體育教學的研究來了解師生互動權力關係所需要考量的變化，只探討師生互動的外顯行為是不夠的，研究者企圖更進一步地從體育教學中教師及學生在體育特性所賦予之權力互動，及其互動行為的背景內涵來尋找線索，以理解權力在教師與學生中的脈絡關係之建立。因此，本研究透過個案研究，將研究結果進行詮釋分析，並詳述脈絡背景，冀望提供在權力關係的互動類似情境中如何應用及解釋互動行為之情形。

根據潘慧玲 (2004) 指出，個案研究指的是現實的現象，真實的發生在生活裡，且現象與情境通常無法清楚分割及界定。並藉由多元的資料蒐集及分析方式，對有界限的系統，如事件、個人、機構、團體等作深度且詳實的描述、詮釋與分析。其優點包括(一)採用多元方法進行資料蒐集，可得到較為完善的資料，進而瞭解個案問題及其相關因素；(二)資料蒐集具有一定程度上的彈性，有關個案資料的數量、形式、來源並沒有嚴格之規定，因此，研究者有自由彈性的決定權力；(三)研究本身對個案具有其價值，由於研究在實際情形中執行，與個案之互動會促進反思，進而更瞭解事物背景與意義。

研究期程的部分，Wibowo (2015, 2019, 2020) 在體育教學的師生互動相關研究中呈現到，至少需六個禮拜以上的研究期程才能建構出師生互動樣貌的基礎與樣貌。因此，本研究為清楚呈現權力關係的形成脈絡，故以高一上學期為研究初始點，並以超過六個禮拜的時間，以一個完整的學期作為本研究的研究期程，冀望能描繪出體育教學中師生互動權力關係之形成樣貌。先以「時間」的流向透過 SSG 狀態空間網格分析的觀察法，描繪出體育教學師生權力互動關係的形成脈絡及互動情境，再以「空間」的維度，透過 SSG 所建立出的互動情境結合相關文獻擬定出訪談大綱，試著發現每一次體育教學空間的轉換特性所賦予的權力後，師生權力互動行為之內涵，接著進一步以「時空」為脈絡，採用建構式紮根理論 (Charmz, 2006)，試著建構體育教學師生權力互動的理論架構，釐清並擴展體育教學師生互動的研究視野。

另外，本研究於正式實施前適逢新型冠狀病毒 (COVID-19) 的疫情影響，世界各國之體育教學皆受到一定程度的掣肘，許多國家政府已下令學校停止與學生進行面對面教學，並即刻轉向為遠距教學和虛擬教育 (Daniel, 2020)。我國為應對研究期間遭遇到疫情的影響，除教育部喊出「停課不停學」口號外，各級學校及各領域教師也緊急做出因應對策。因此，遠距體育教學成為替代方案 (Daum & Woods, 2015)，也進而影響了體育師生間的互動方式。

因此，本研究因需入班進行觀察研究，也擔心疫情實施的遠距教學會左右研究參與者間師生互動的樣貌，而偏離研究重心。所幸於研究正式開始時，疫情得到舒緩，研究者可如期進行入班的觀察，雖中間因疫苗的施打，而進行了兩次線上課程，研究者也將其兩堂線上互動課程列入分析資料，但整體對於研究問題的解決與資料的蒐集並無巨大之影響。

綜上所述，本研究透過個案研究，以 SSG 狀態空間網格分析的觀察方式，從無數初步的權力行為中，捕捉時間帶來的師生權力關係樣貌，了解權力關係的形成，以呈現「體育課師生互動權力關係之發展脈絡」；接著進一步採用觀察與訪談的方式，解構出空間與權力的行為意涵，了解其「體育課師生互動權力關係之行為內涵」，最後再依建構式紮根取向歸納出時空觀點下「體育課師生互動權力關係之理論結構」。

二、研究參與者

本研究採入班觀察及深入訪談的方式為研究基礎，並為了能夠清楚地呈現權力關係形成脈絡，擬以立意取樣的方式，依據具備一定知識能力基礎及身體經驗且為新成立的高一班級為主要研究對象，且為了能夠深入的了解其每個班級成員的個性、人際關係脈絡的建立，並盡可能的避免過多的研究班級數混淆後續資料分析時，成員間的組成與人際關係的權力事件連接脈絡，因此選取一個班級進行深入研究。後面將依參與班級之學生與研究參與教師進行描述。

(一)參與之班級學生

因研究對象選取之授課教師承接了所有高一的新生班級，因此，為盡可能挑選出較能凸顯權力關係脈絡與內涵特色之班級，除了以立意取樣的方式選擇研究者與授課教師能夠接受之授課時間外，更在前三堂針對所有高一班級進行入班觀察，一方面為選取符合目標之班級，一方面也讓研究者能夠更快的融入到該學校環境與班級生活中，以此提升對事件觀察時的敏感度。

因此，最後篩選出權力行為事件較豐富且具許多班上特色人物之班級。該學校為普通高中，學校運動風氣盛行，學生大多具有熱情活潑、學習積極等特質。第一次進入學校進行觀課時，高二高三班級之體育課擁有自由奔放、積極參與體育活動、師生關係融洽如朋友之觀感，而本研究選取研究班級前發現，在學期初期高一班級則是處於觀察、熟悉彼此的狀態，大多都為教師講解的聲音，活動的進行也相當安靜，互動也維持一定的距離感，與兩旁同樣進行體育課之高二高三班級的熱絡互動形成強烈的對比，此狀態隨著時間的推移也逐步提升師生、生生間的熟悉感，也讓研究者在研究進行時更能察覺到互動過程中權力的形成與樣貌。研究者在進行初步之資料統整時更發現，權力互動行為事件大多圍繞在特定的核心學生身上，故將該班級之核心人物共 5 名挑選出來，作為研究場域之主要觀察對象，如下表 1 所示。

表 1. 核心人物之代號與特色

暱稱	代號	特色
熱血男孩	FB. (fiery boy)	班上男生的核心人物，同時也擔任班長一職。在班上仍處與彼此不熟悉的陌生時期時，第一個打破教師單方面給予指示的單向互動模式。從陌生時期到學期末都會非常熱心主動的給予同學動作與戰術上的建議，並積極投入於每一次的活動中，但有時因過於熱情與好動，常被周遭同學直接忽視或嫌棄給予之建議。善於察言觀色，並會適時的幫體育股長與教師管理秩序，後來加入飛盤隊。

儀態公主	PD. (princess of deportment)	班上女生之核心人物。學科表現為班上突出的前幾名，也是接力的主力選手，百米測驗可進女生前三，但卻十分討厭運動，原因在於太累會流汗而導致頭髮亂掉影響整體美感。也是班上最頻繁向教師提出各種意見的學生。喜歡找人聊天，人緣很好，尤其受到女生群體的擁護。
籃球王子	BP. (basketball prince)	高一即加入籃球校隊之學生，有著全班男生最高的身高。籃球課常授命於教師進行各種示範，每當示範時總會受到許多女生對其帥氣表現的稱讚。除了上述情形外，是個細心愛笑但低調話不多的學生。
體育股長	PL. (P.E. Class Leader)	與教師接觸最為頻繁，也是最常被教師請出示範的學生。為人憨厚老實，做事認真，但後期整隊與帶操常需要班長的輔助才能順利領導班上。與 FB 感情好。
飛盤少年	FJ. (frisbee juvenile)	開學沒多久即向教師表示對飛盤有著十分興趣，並想加入飛盤隊。學期初是班上除了 FB 外，

互動最為熱絡的，也常跟 PL.FB 打鬧與互動。但在中期慢慢離開班上核心群體，也較不積極參與活動，且與同儕間的互動頻率也大幅降低，並頻繁出現失控的行為，而被教師多次的開導與制止，甚至過於失控的行為讓教師向其提出退出飛盤隊的要求。

二、研究參與教師

如研究背景所述，為了描繪以學生為中心且符合全球體育教育者與研究者思考方式之師生權力互動樣貌。因此，本研究挑選部分則以符合現今體育教育研究者對師生互動思考方式為方向，係以一名具備體育教育研究者身分的高中專家體育教師為研究參與對象。其擁有逾十年之教學經驗，且教學風格幽默風趣卻又不失個人所秉持之教師原則，並以學生為中心，透過同儕教學、分組的方式增進學生間的互動機會，其相關背景資料如下表 2。

表 2. 研究參與教師之相關背景資料

相關事蹟
擔任教育部十二年國教素養導向體育教材研發教師
榮獲教育部體育署學校體育傳炬獎之教育傑出獎
擔任教育部體育署學校體育課程與教學 QPE 發展計畫工作坊增能研習講師
草根體育教學工作坊示例分享
研讀運動教育相關博士班

第四節 資料蒐集

一、觀察法

本研究係以課堂觀察為主的質性研究，在研究的過程中，為盡量避免影響課堂間師生權力關係的形成與變化，會以非參與觀察的方式進行觀察日誌的紀錄及撰寫，並透過事件取樣觀察法 (event sampling) (郭生玉，1982) 先清楚界定所要觀察的行為與方向，完整的觀察記錄到此項行為歷程的前因後果，保留行為的連續性及自然的真實性。Sensevy 等人 (2005) 提到師生互動不單單只有師生間的互動行為，應包含教師-學生、學生-教師以及學生-學生三個面向的動態互動過程，加上為回應本研究的研究問題之權力關係的探討，因此，觀察的方向會依據上述之三個面向的互動外，並以前述文獻探討中所提出之體育教學師生互動特性-身體差異化、社會互動行為為基礎，加上文獻探討綜整之 Foucault (1982) 提出的權力關係五大面向為主要觀察重點，分別為：(一)身體能力差異化：能力、知識、文化背景、性別。(二)英雄主義追求化：為實現體育元素之特定目的而自我行動的類型。(三)權力關係的建立行為：透過明確的指令、任務，命令來讓權力付諸實踐之行為，如控制、鼓勵、關心等行為。(四)體育規範與制度化：文化制度、既定成俗的背景所營造的權力關係，如體育課應該要做的事情、各類運動應該要遵守的規則。(五)運動場上之合理化：運動文化特性下之權力行為合理化與結果，如技能好的學生擁有過高的話語權而影響其他人的學習權利。

除上述的觀察日誌撰寫外，更會輔以錄影的方式作為課堂互動行為事件發生的佐證資料，而拍攝的主要對象會以學生為主，方便記錄下權力行為互動的過程與事件。

二、訪談法

(一)焦點團體訪談

焦點團體訪談法係以是一種「團體」訪問的方式，蒐集質性資料的方法。研究者會依據其研究目的，設計符應研究的相關問題，並依據特定的主題以豐富的專業知識及與雙方的開放問答互動下，蒐集多數訪談對象對現場特定之事件、現象的知覺、知識與經驗（Jones, 2003; Morgan, 1998; Urden, 2003）。相對於深度訪談的蒐集方式，焦點團體訪談可藉由訪談團體參與人員間之聯合（synergism）、刺激（stimulation）及滾雪球（snowballing）的作用，透過開放的方式，刺激參與訪談人員能夠在訪談的焦點問題中，透過彼此交流各自的想法、觀點、情緒、經驗，進而獲得較為詳盡的廣泛資料。

與深度訪談不同的地方更在於焦點團體可給予研究參與者一種安全的氣氛，使受訪者能夠坦率的提供與表達自我的意見。另外，受訪者也能依據自我的意向，擁有針對問題的選擇權，以自發性的訪談方式進行訪談，較能獲得研究參與者真實的意見與經驗（Torn & McNichol, 1998; Webb, 2002）。

本研究之焦點團體訪談主要係以上述觀察法所觀察到之權力事件的關係人員進行訪談，從旁蒐集更全面的權力事件的相關資料，以利後續呈現較清楚的事件樣貌，並結合深度訪談與觀察法所蒐集資料進行輔佐與呈現。團體訪談次數依據觀察法紀錄之事件進行訪談的延伸，每二個禮拜進行一次團體訪談，每次時間約 10-20 分鐘，訪談進行時輔以課堂拍攝影片進行刺激回憶法。團體訪談題綱之訂定與對象選取如下表 3，最後整理同性質之事件與問題，進行團體訪談。

表 3. 團體訪談題綱之訂定與對象選取

觀察日誌	事件	訪談對象選取	訪談題綱面向
當教師給予教學任務後，重點關注之班上核心人物 如：FB、BP、PL 隨即就依靠個人之優異運動表現引領其他人更快的融入課程任務，FB 更是頻繁地對同儕進行指導、糾正等行為 (觀-9-22)	1.FB.BP.PL 領導同儕更快進入教師所給予之任務與課程內容當中。	FB.BP.PL	1. 主動領導同學進行教師給予之活動任務之原因。 2. 同學被領導完後的反應。 3. 領導同學之情形與心路歷程。
	2.FB 除了帶領同儕進入課程外，更會針對同儕需要改進的地方進行指導之行為。		1. 主動指導同學給予動作修正建議之原因 2. 同學被指導後的反應。 3. 指導同學之情形與心路歷程。
	3.學生被上位者帶領融入課程以及被進行動作的糾正與指導。		被 FB.BP.PL 領導與指導、糾正之情形與看法。

(二)個別深度訪談

深度訪談即是透過人與人間面對面的對話，以開放性問題作為訪談的依據，獲得具有意義的資料，意指於社會環境中的個體構思世界之方式，以及解釋生活情境中重要事件與賦予事件意義之內涵，並藉由不預設立場的提問方式、避免過於形式化的問答，採以討論、雙向、互動的對話過程，使受訪者有極大的彈性與空間，描繪出對事件經驗的主觀感受，同時也會關注受訪者的獨立見解，探索其行為經驗背後可能產生的情境脈絡(王文科，2001；高淑清，2008)。

研究者之個別深度訪談對象主要係以班上之核心人物進行訪談，將焦點團體訪談之不夠完善之處進行補足。後續經初步資料佐證、分析及文獻討論後，對於研究者認為資料不夠完善，並值得繼續深入探討之處進行後續訪談，直至資料呈現飽和。個人訪談 1-2 次，每次約 30 分鐘。。



第五節 資料分析與研究信實度

一、資料分析

進行資料蒐集 (訪談、觀察、影片拍攝、文件蒐集)，質性研究的資料分析 (主題式分析、敘說分析、編碼) 常與資料蒐集一起進行，這是一種迴遞式過程 (recursiveness)，根據所欲探討的研究問題，本研究將分兩階段方式進行資料處理與分析。分別採用 SSG 觀察分析及紮根取向分析。首先，在第一階段，為了瞭解時間流向下師生互動權力關係的脈絡，會採用 SSG 觀察分析的方式將觀察法所得到的相關資料進行分析後，建立出本研究的互動情境系統，描繪權力關係的樣貌。第二階段以課堂觀察與訪談為資料蒐集方式，並採用預建式「由上而下(top-down)產生的編碼」，意為研究者從文獻綜述與理論推演，預先得知空間權力的幾個層面是重要的，並以此擬定編碼系統，在依據預建之編碼架構對觀察、訪談資料進行分析，而在實際分析資料時，預先建構完成之編碼架構仍會以分析狀況視情形進行修改 (張芬芳, 2005)；第三階段則以師生互動權力關係的互動情境系統為基礎，並對師生間的權力行為有一定的理解時，將進一步透過紮根取向的「聚焦編碼」、「理論性抽樣」 (theoretical sampling) 以及「分析札記」 (memo) 來找尋師生互動權力關係之間的交互作用 (Charmaz, 2005)，並以此進一步解釋體育教學之師生互動權力關係的理論基礎結構。

(一) SSG 觀察分析法(State Space Grids，狀態空間網格)

本研究在觀察法的分析方式上，為避免產生上述忽略背景脈絡的情形，加上為呼應前述所提之研究問題，建立出體育教學之師生互動形成脈絡與背景，故採取SSG 觀察分析法 (State Space Grids，狀態空間網格) (Lewis.et al, 1999) 的方式，以時間取向的角度描繪出權力關係的交互作用與互動情境。

在狀態空間網格的動態系統理論中，系統在任何時間內只能處在一種特定的狀態，但隨著時間不斷的作用下，會從一個狀態變化到另一個狀態，而這所有狀態可能性的範圍就稱為狀態空間 (state space)。SSG 狀態空間網格 (state space grids, SSG) 係由 Lewis 等人 (1999) 所研發之以時間流向繪製狀態空間的方法，並以此了解互動的脈絡與過程。目前 SSG 已被應用於研究個體 (Lewis et al., 2004)、親子關係 (Granic et al., 2003)、師生課堂互動中 (Julianne et al., 2020 ; Kajamies, 2017; Mainhard et al., 2012; Pennings et al., 2014; Pennings & Hollenstein, 2019; Pennings & Hollenstein, 2020 ; Vauras et al., 2013)。

本研究參考 Julianne, Turner, 與 Andrea (2020) 以質性方式將文獻資料綜整歸納出 SSG 類目建立的方式，建構出本研究之權力行為類目與定義，並透過相似於系統觀察法的方式，以權力行為類目為主軸，運用 5 秒為基準的間歇紀錄法進行觀課影片的分析與編碼，研究信度皆在 .80 以上，再將所得之數據填入於 Hollenstein 研發之狀態空間網格系統中，試著以時間取向描繪出本研究師生間的權力行為互動關係，以利後續於結果部分的呈現及闡述。

SSG 以質性的方式定義類目，再以二維的向度進行資料量化，並以此繪製出特定的狀態空間。換言之，SSG 狀態空間網格提供了一個新的方式來發現互動的過程與重要因素，並同時運用質性與量化的方式進行系統化的分析，以可視化的方式將互動情境複雜動態歷程變化描繪而出。若以體育課師生權力互動為系統進行舉例，體育教學中權力互動行為的軌跡，也就是在互動中被觀察行為的狀態次序，會隨著時間的流向被描繪於格子上，代表著該狀態中權力互動行為的組合。而每一小格代表著每一次師生權力互動的行為類目，如下表 4 主導者權力行為之類目與表 5 從屬者權力行為之類目，如教師(主導者)被記錄的權力行為被畫在 X 軸，而學生(從屬者)被記錄得權力行為畫在 Y 軸，以本研究為例，X 軸的權力互動行為類目分別為：指令、協商、接納、對抗。Y 軸則為：高度配合、協商、不完全配合、對抗，分別共四種，如圖 2。因此，XY 軸共有 16 種體育教學師生權力互動行為的組合。只要時間的過程中有一個人的行為改變，一個新的節點就會被標記在格子內代表其組合的行為，並與前一個點進行直線相連與方向的標示，而最後所描繪出的狀態空間圖則為權力互動事件的順序。

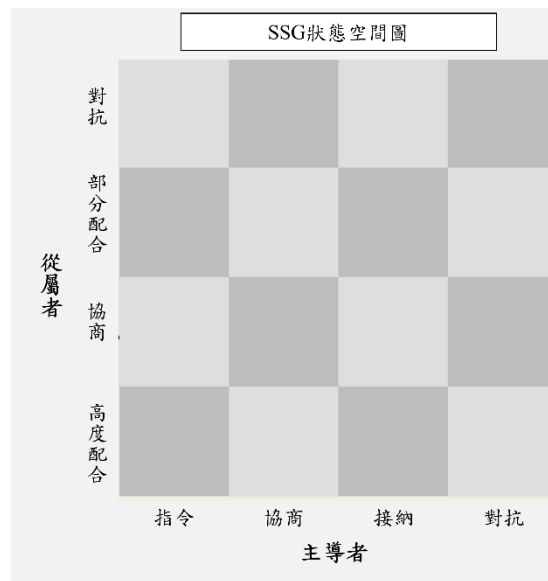
表 4. 主導者權力行為之類目

類目名稱	類目定義	參考文獻
指令	教學任務的給予、回饋、 班級規範與管理、控制、 要求、指導……等行為。	(Blasé & Anderson, 1995; Foucault, 1980, 1982 ; Fairclough, 1989 ; Manke, 1997 ; Mark & Philippa, 2020 ; Weeldenburg, et al ,2021)
協商	向從屬者提出意見或進行 談判、溝通、討論……等 行為。	(Blasé & Anderson, 1995 ; Barker et al, 2015 ; McCaughtry & MacDonald, 2004 ; Marks et al, 2012 ; Fairclough, 1989 ; Waldron & Kowalski, 2009)
接納	對從屬者所提之需求與意 見進行認同、合作、關懷 等行為	(Barker & Quennerstedt, 2017 ; Chen, 2020 ; Vasiliadi, 2020 ; Wong, 2015)
對抗	對從屬者進行斥責、命 令、壓迫、拒絕、排擠等 行為	(Barker & Quennerstedt, 2017 ; Foucault, 1982 ; James et al., 2022 ; Thorjussen & Sisjord, 2018 ; Van Raalte et al, 2007 ; Weber, 1978)

表 5. 從屬者權力行為之類目

類目名稱	類目定義	參考文獻
高度配合	十分認同與信任主導者，並全盤接受主導者所給予的指令與要求。	(Blase & Anderson, 1995 ; Foucault, 1980)
協商	向主導者提出意見或進行談判、溝通、討論……等行為。	(Blase & Anderson, 1995 ; Barker et al, 2015 ; McCaughtry & MacDonald, 2004 ; Marks et al, 2012 ; Fairclough, 1989 ; Waldron & Kowalski, 2009)
部分配合	對於主導者給予的指令，會進行活動的操作，但卻出現不完全認同、較不積極、抱怨、頗有微詞、忍讓等行為	(Candela, 1998 ; Diamond, 1996 ; Kim & Song, 2019 ; Siedentop et al, 2011)
對抗	向主導者進行革命、抗拒、無視、不參與等權力互動行為	(Barker & Quennerstedt, 2017 ; Darnis & Lafont, 2015 ; Foucault, 1982 ; James et al., 2022 ; Thornborrow, 2002 ; Weber, 1978)

圖 2. SSG 狀態空間圖



Pennings 與 Hollenstein (2020) 提到 SSG 具有許多不一樣的分析方式，而其中最被廣泛使用的有三種。第一種為離散度 (dispersion)，意為狀態空間系統中，狀態間橫跨單元格的分散程度，離散度越高表示互動模式較為分散於不一樣的狀態，而造成互動停滯。第二種為總單元數 (total number of unique cell, TUC)，主要用於檢視不同行為狀態類目的次數與範圍，換言之，就是計劃整個格圖中特定行為所分布的數量，如體育教學權力互動行為共 16 種組合，而 TUC 為 8，代表在該時程的互動中只出現 8 種行為類目的權力互動組合，或是將權力互動組合作為數量大小的依據，並用節點的大小作為標記。第三種則為總單元格轉換數 (total number of cell transition, TCT)，意即行為狀態的轉換，整個系統從一種狀態轉移至另一種狀態的強度，TCT 的數值越高，代表不同狀態網格之間所轉移的軌跡數量越多。

而為了將微觀的行為變化發展成宏觀的行為變化，Hollenstein (2007) 提出了以微觀時間尺度(即時的互動行為)-中觀時間尺度(分鐘、節課)-宏觀時間尺度(周、月)等三個時間流向的互動概念，而微觀時間尺度在呈現上具有過於細微與單一的資訊，較難以看出互動的脈絡變化，相反的，宏觀時間尺度能以微觀的互動量化疊加的方式，將時間脈絡拉長，以更好的呈現互動脈絡的變化歷程，建構出新的狀態空間。因此，本研究為找出時間下的體育教學師生權力互動行為的頻率與脈絡，故選擇 TUC 與 TCT 兩種方式，並以宏觀時間尺度為基準，以月為單位，分為初期、中期、後期三個時間階段，試著將體育教學師生權力互動之狀態空間網格描繪而出。



(二) 由上而下之預建式分析

以課堂觀察與訪談為資料蒐集方式，並採用預建式「由上而下(top-down)產生的編碼」，意為研究者從文獻綜述與理論推演，預先得知空間權力的幾個重要層面，並以此擬定編碼系統，再依據預建之編碼架構對觀察、訪談資料進行分析，而在實際分析資料時，預先建構完成之編碼架構仍會以分析狀況視情形進行調整與修改（張芬芳，2005）。本研究以前述文獻探討第二節中所論述之體育教學師生互動特性-身體差異化、社會互動行為為基礎，以及 Foucault (1982) 提出的權力關係五大面向進行綜整，分別為：(一)身體能力差異化。(二)英雄主義追求化：(三)權力關係的建立行為(四)體育規範與制度化 (五)運動場上之合理化，作為預建式的基礎。再以此進行資料的編碼，經由文本的逐字稿撰寫，到逐字稿相關文本閱讀與歸納後進而發現師生互動事件與視框之脈絡，並分析經驗結構以及其意義的再建構，來形成初步主題，最後則是將齊聚焦形構成共同主題。

並依人物代號(熱血男孩-FB、儀態公主-PD、籃球王子-BP、體育股長-PL、飛盤少年-FJ、其他學生S、體育教師T)、資料蒐集種類(團、個、觀、非訪)、頁碼與行號的方式進行資料文本的引用，如FJ-團-4-23。表6表7為本研究編碼登錄範例。

表 6. 編碼登錄範例-1

逐字稿內容	發現事件與視框
我的話只要看到旁邊的人動作做錯的話，我就會直接跟他說做錯的地方 (FB-團-3-4)	當個人能力較為卓越與優秀的學生會主動給予同儕糾正、指導、提醒的行為
在比排球的時候我會提醒他們輪轉要怎麼轉，要不然他們都亂轉 (PL-個5-2)	

表 7. 編碼登錄範例-2

發現事件與視框	初步主題	主題
當個人能力較為卓越與優秀的學生 會主動給予同儕糾正、指導、提醒 的權力行為。 身高、體重、手腳長度等先天之身 體因素的不同，會影響運動場上之 權力擁有。	技能表現 身材差異	身體能力差異化



(三) 紮根理論

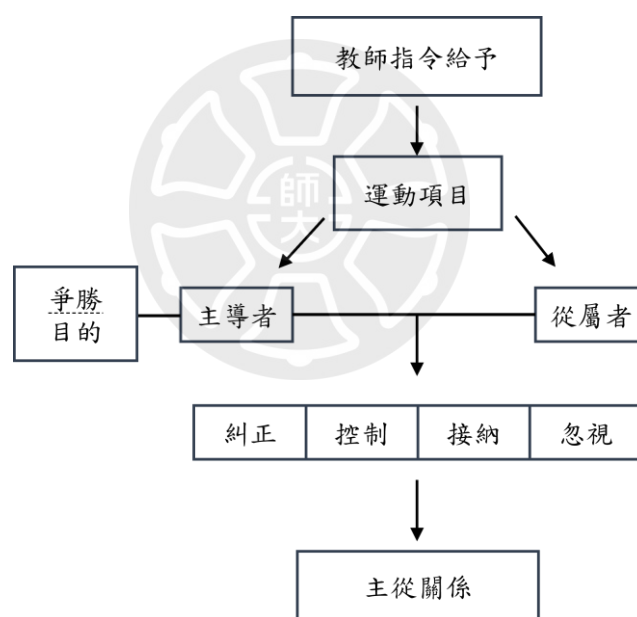
紮根理論 (grounded theory)最先由 Barney Glaser 以及 Anselm Strauss 於 1967 年提出，為了提供質性研究工作者一套具有系統的資料分析方式，並認為其有利於建立理論性的理解 (Glaser & Strauss, 1967)。紮根理論一詞同時指稱「分析的方法」與「產出的成果」，許多紮根理論的提倡者都建議，即使一開始的目的並非為了產出紮根理論，也可採用紮根取向的分析方法，來提升質性資料的分析品質 (Charmaz, 2000, 2006; Strauss & Corbin, 1998)。

自紮根理論問世以來，因為對於本體論及認識論所抱持之立場的差異，不同學者也針對「紮根理論」的定位發展出許多不同的看法。相較於確信紮根理論最終能夠藉由系統性的方法來獲得最純粹、超越脈絡的正式理論，本研究採取「紮根理論的建構取向」，並且承認研究的成果是研究者透過與所選取之文獻、邀請之研究參與者、所處之脈絡互動所建構 (Charmaz, 2000, 2006)。透過紮根取向的「開放性編碼」將蒐集來的質性資料分解、檢視、比較，藉由資料的概念化 (conceptualizing) 的方式增加對資料的熟悉程度，如下表 8，粗體字為概念化與命名。建立出開放性編碼的概念類目後，以主軸編碼 (axial coding) 的分析及「分析札記」(memo)來找尋關鍵影響因素之間的交互作用順序建立類目與次類目之間的連結，找尋類目間的因果關係，如下圖 3，以利後續建立理論架構的分析典範。最後則是持續地蒐集資料，運用「理論性抽樣」(theoretical sampling) 依靠文獻、逐字稿、觀察日誌、研究者札記、分析日誌等文本資料檢驗理論的架構，直到理論飽和，並建構出體育教學師生互動權力關係之理論架構，以其解釋體育課中，權力形成之脈絡，並使用 MAXQDA2020 質性分析工具進行分析輔助。

表 8.開放性編碼範例

概念化
喔~那堂排球課【運動項目】T就叫我們分組去打比賽【指令的給予】，而且是要算分的那種。我就覺得既然要算分打比賽，我就不太想輸【爭勝的信念】，所以我都會跟同組的說等等要怎麼打，站位要怎麼站【控制】，雖然有時候我在跟他們說的時候有些人不太理我【忽視】，但很少啦!!大家還是會聽我的指揮【接納】，不過除了比賽我的話只要看到旁邊的人動作做錯的話，我就會直接跟他說做錯的地方【糾正】。

圖 3. 主軸性編碼範例



綜上所述，本研究結合 SSG 觀察分析、預建式、紮根取向的分析有三層功用，其一為透過 SSG 觀察分析對象的互動情境脈絡來呈現其權力關係的複雜性與整體性；其二為藉由預建式的方式描述體育教學師生權力互動之內涵；其三為藉由紮根取向之系統性分析步驟來得到對於所欲研究之現象的理論性基礎結構 (Charmaz, 2006)。

二、研究信實度

在質性研究中，研究者即為研究工具。研究者從 2012 年開始即針對體育教學之師生互動進行相關探究，並「持續探索」及「長期涉入」在相關的研究場域中，提供對本研究扎實的理解與詮釋的基礎。研究者亦修習過「質性研究」課程，並參與多次質性相關的科技部計畫及研究，因此，能具備在教學現場的觀察敏銳度及觀察能力，且能將開放、接納等技巧應用於訪談過程中，營造與研究參與者「互為主體」之溝通、誠信關係，增加本研究之可信賴性。研究者對於受訪者現象還原之文本描述，透過主題形成中的反思再三及再建構，奠定了「厚實描述」的基礎，並後續研究資料蒐集後，會清楚且完全透明的交代研究過程，使讀者在閱讀之餘可感同身受、充分理解文本分析過程，以及在可轉換性的要求下做到品質的要求。可靠性指標部分，研究過程中不時透過讀書會與指導教授、同儕的稽核團隊檢證任一研究步驟或細節，此外，主體分析出來後，也與受訪者共同檢證其正確性，修正彼此的互為主觀性，充分運用「研究參與者檢證」之策略。

另外，雖然不同學者對質性研究的見解與指標不盡相同，但其具體作法所秉持的原則都是希望能維護「立場與方法的一致性 (coherence)」及「資料蒐集與分析的透明性 (transparency)」，期待能達到社會科學研究對「嚴謹性」(rigour) 的要求。本研究依照研究目的及方法論架構，採用以確保研究信效度的具體方法如下：

(一) 確保研究方法論的一致性

本研究的架構、資料來源、資料蒐集方法與分析的取向皆依據同一個典範的概念架構而發展，且強化各個文本資料間的邏輯關係，並使其與欲探討的研究目的及問題具有一致的連結性。

（二）使用多重來源的資料

本研究使用觀察、訪談、文件分析等多重來源資料，以達到「三角檢證」的功用，提升資料的可信程度（如：針對研究參與者的所言、所行、所寫進行比較）。

（三）詳細陳述研究者的立場、詮釋分析的角度及資料蒐集和產生的過程

人是社會建構下的獨立個體，因此無法全數擺脫掉個體經驗、價值與信念所產生的完全客觀的詮釋；是故，研究資料的詮釋亦會直接或間接地受到研究者所持的立場所影響。而為了證明此研究結果是建立在「證據」之上，而非依據研究者的主觀偏見，研究者除了清楚闡述自身的立場外，更會在後續的研究文本的撰寫中謹慎且詳細紀錄研究的歷程，讓讀者能夠依循此研究的整體脈絡來擬判研究結果是否具有可信度。



第六節 研究倫理

在研究中，質性資料的品質是建立在研究者與研究參與者的信賴關係，然而，隨著研究者對個體所經歷的故事探討越深入，越會衍生出研究倫理的相關議題，因此，研究者更應謹慎處理與面對研究倫理在研究中的重要與必要性 (Measor & Sikes, 1992)。首先，研究者將對研究參與者善盡告知與解釋的義務，並尊重其參與意願及遵守資料保密的原則。再來，Sparkes (1994) 提到，研究倫理的問題常常在兩者合作的過程中浮現，而非一開始就能完全預料。因此，研究者也會謹慎的處理與研究參與者的互動方式與建立的關係。Goodson (1992) 也認為研究者和研究參與者之間必須建立真誠的合作關係，意旨「在研究參與者提供大量的個人故事的同時，研究者也應試著給予「合適的回應/回饋」。而有關合適的回應/回饋，研究者在整個研究過程中會適時的與研究參與者分享自己對「師生互動間權力的使用及行為產生的情境的看法與經歷」，透過專業對話的情境氛圍來建立彼此的合作關係。相對的，研究者也會時時提醒自身，並維持身為研究者中立的立場，避免扮演諮商者的角色。

因此，研究者會以質性研究者的身分遵循以下倫理守則 (高淑清，2008)：

- 一、除非參與當事人同意，否則研究對象的身分必須保密：研究者更不應將有關個人的特定資訊透露給他人，且在研究報告的呈現上必須時要謹慎。
- 二、在研究中必須尊重參與對象並建立良好的合作關係，且要告知參與對象有關研究者的研究目的與議題，並獲得其同意後方能進行研究。不應欺瞞參與對象，使用隱藏的紀錄工具來進行談話或行為觀看的側錄。

- 三、研究時，必須清楚解釋並確實的履行參與同意書的內容，並在獲得參與者的許可時，讓研究參與者理解同意書上的用語，且遵守這份契約，締造互誠信互惠關係。
- 四、進行研究報告撰寫時必須真實呈現資料：在資料分析和詮釋階段，應特別注意真實的反應下的不同觀點和意見；在進行研究報告的撰寫時必須得到與研究對象之間的同意與認可，公正的呈現研究結果的詮釋。
- 五、研究過程需關心研究對象是否能從研究過程中獲得什麼。應讓參與者在參與研究的過程中得到產成長改變及自我洞察，並讓其對自身存在與行為的意義具有其變化，這些都是身為研究者需關心的道德倫理議題之一。
- 六、送學校研究倫理中心進行倫理審查，保障研究參與者的資料與隱私安全，並讓本研究的研究過程更為嚴謹。



第肆章 結果與討論

本章節依據研究目的及問題陳述，透過高中專家體育教師與高一新生班級以觀察、影片拍攝、訪談的方式蒐集資料，並將研究所得之資料進行分析與討論，內容共分為以下三節。第一節體育課師生互動權力關係之發展歷程。第二節體育課師生互動權力關係之行為內涵。第三節體育課師生互動權力關係之理論架構。以下分別呈現之。



第一節 體育課師生互動權力關係之發展歷程

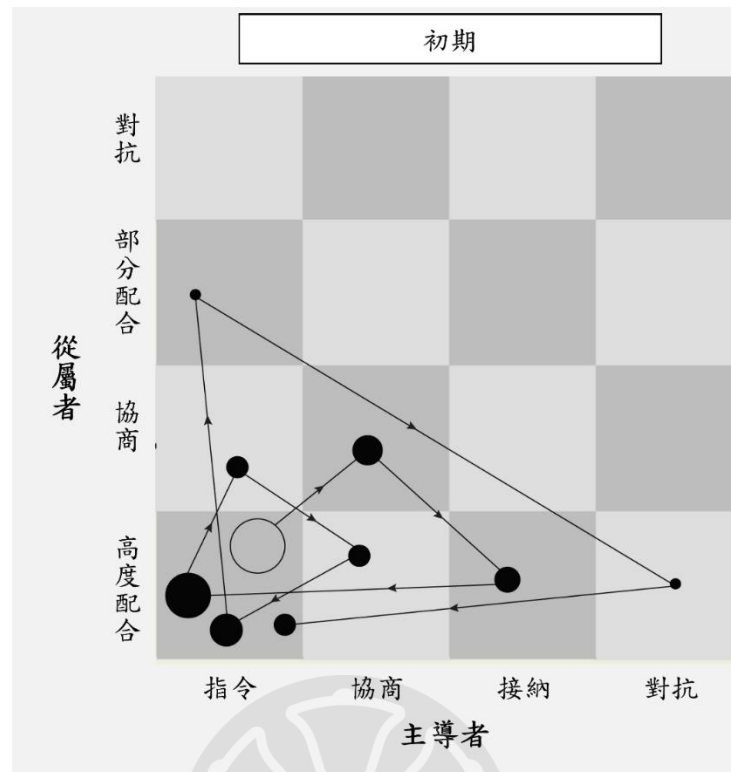
一、結果

本研究為瞭解體育教學師生互動之權力關係的發展脈絡，故選取高一新生班級為對象，以時間取向進行 SSG 的狀態空間網格系統分析，試著描繪出權力關係的發展歷程。為了以宏觀的角度清楚的看到體育師生權力互動關係的發展歷程，時間取向則採「月」為單位將整學期的時程概分為三個時間的階段。下面將以 SSG 所建立出的互動情境狀態，並以「初期」、「中期」、「後期」之發展歷程結果分別概述之，再依據本節的研究結果進行相關的文獻討論。

(一)體育課師生互動權力關係初期(觀察期)發展脈絡

本研究之體育教學師生權力互動關係脈絡初期如下圖 5 所示，從權力狀態組合的節點大小來看，教師在 X 軸的指令、協商、接納與對抗的所有面向都有出現相對應的權力行為，但學生則大多維持在 Y 軸的高度配合。而每次學生出現轉換新狀態的權力行為後，狀態維持都不長，且短時間內都還是會回歸到高度配合的狀態網格中。

圖 5. 體育課師生互動權力關係 SSG 初期發展脈絡圖



從脈絡的進程來看，學生在面臨體育教師所給予的指令一開始都處於高度配合的狀態中，但「高度配合-指令」維持一段時間後，學生為了自我的需求與目的，開始出現打破狀態的互動情形，而產生了些許試探性的權力互動行為，也就是從「指令-高度配合」轉移至「協商-協商」，但試探性的權力行為狀態也維持不久，隨即就轉移回「指令-高度配合」中。

可該狀態持續一定的時間後，學生試探性地打破狀態的行為又再次出現，而將師生權力互動狀態轉移到了「指令-協商」的狀態網格，但持續時間仍不久，就回歸至高度配合的 X 軸中。可經過學生兩個階段的試探性協商行為，「指令-高度配合」的持續時間已不如前幾次的階段，且後續產生了第一次的「指令-部分配合」的狀態，也是體育教學師生權力互動脈絡初期階段中較為後段的變化，但這個狀態卻是稍縱即逝，教師在面臨學生不再處於高度配合的狀態下，也第一次採取了較為強硬的方式，將學生拉回課堂的掌控中，而學生在面臨教師第一次較為嚴肅的態度，也隨即轉變回高度配合的形式，進而形成了第一次的「對抗-高度配合」狀態，但「對抗-高度配合」持續並不久就回歸至「指令-高度配合」中。

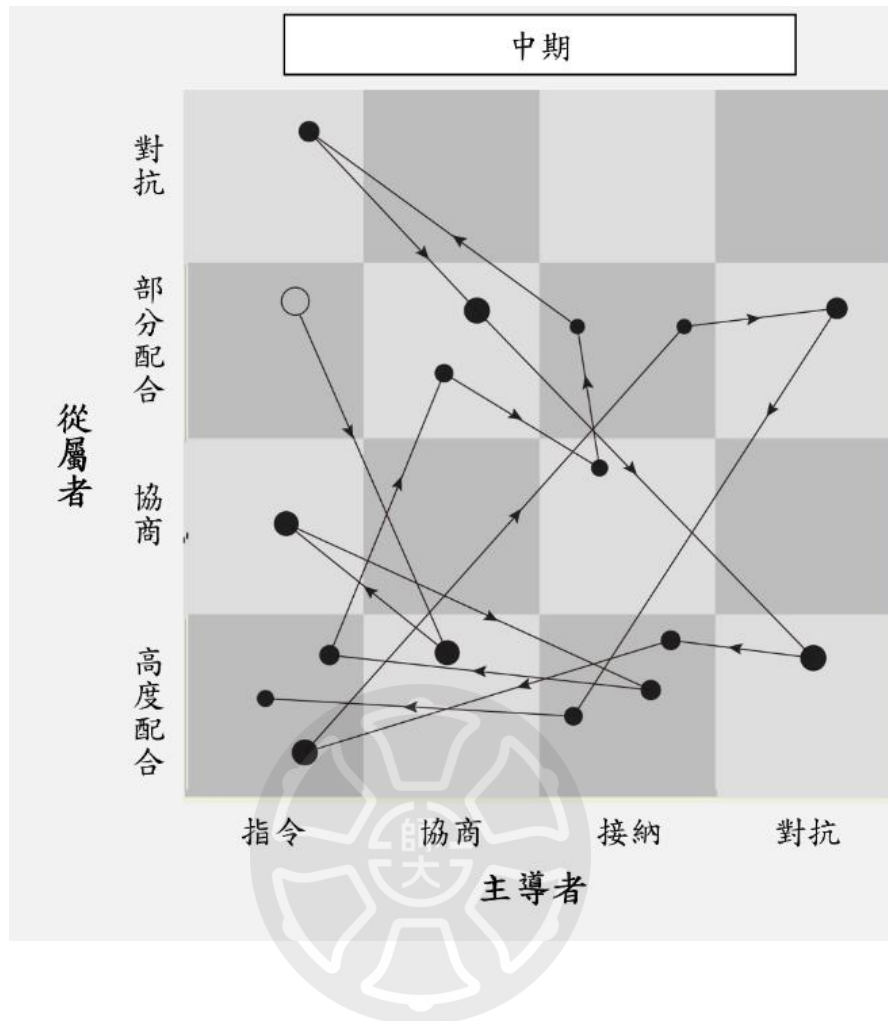
因此，從結果可瞭解到學生在初期的體育教學師生權力互動關係脈絡中，因高一新班級的原因，面對不熟悉的教師，體育教師與學生仍處於彼此相互觀察的階段，大多維持在教師給予指令，學生高度配合的權力互動，並從數次配合教師的互動過程，逐漸的了解教師。而當學生對教師有一定程度的瞭解後，試探教師底線的行為就開始產生，並試著向教師提出需求，企圖改變教師所給予的指令，這也是學生極為重要的權力行為轉捩點，以此做為突破狀態空間的基礎，配合教師指令行為的持續時間逐漸降低，試探性的協商也慢慢的變多，甚至絕對配合教師的學生也因試探的累積，出現了第一次教師無法掌控學生的狀態，學生也產生不積極參與或脫離課堂任務的情形，而面臨這樣的情形，教師也是首次採取了相對於一開始溫和的態度，用較為嚴肅的語氣和言語試圖制止學生脫離課堂的趨勢，運用權力行為將學生拉回配合教師的狀態，但學生初步的試探也為後續摸清教師底線的權力行為互動關係種下了突破現有狀態的契機。

(二)體育課師生互動權力關係中期(試探期)發展脈絡

本研究之體育教學師生權力互動關係脈絡中期與初期不同的是，初期教師與學生處於彼此觀望的時期，尤其學生更是對教師與同儕都較不熟悉的情境下，互動行為也都較趨於保守。而在不斷的互動觀望中已累積了一定熟悉程度後，學生的保守行為就開始相繼的出現為了瞭解較原則、挑戰教師底線等互動行為，正式的從觀望期進入到試探期，如下圖 6 所示。原本在初期的觀望期大都處於高度配合狀態的學生，開始產生各種權力互動行為去試探教師的反應與回饋，從權力狀態組合的節點來看，中期的師生互動權力關係發展脈絡就呈現較為發散樣貌，且節點之間的大小也差異不大，代表師生彼此的互動狀態處於易改變的情性，而從教師的 X 軸來看，面對學生各種行為的百般試探後，教師的指令就減少許多，而出現較多的協商、接納與對抗等其他互動行為，且不管教師面對學生使用怎樣的權力互動行為，教師並採取相對應的權力互動行為回饋時，學生的狀態變化都會重新回到高度配合的網格中，再進行其他互動行為的試探。



圖 6. 體育課師生互動權力關係 SSG 中期發展脈絡圖



學生從初期的後半已有出現「部分配合-指令」的狀態，教師也是首次採取對抗的形式讓其回歸於高度配合的空間網格中，而這突破性的試探轉變也開啟了中期脈絡進程狀態的發散性。學生在面臨體育教師所給予的指令，已不再以高度配合為主，甚至於中期脈絡的起始點也是由「部分配合-指令」的空間網格開始，但在初始的中期發展脈絡中，師生處於「部分配合-指令」以及「協商-指令」後，皆會逐漸往「高度配合-協商」、「高度配合-接納」「高度配合-指令」等狀態空間網格轉換，簡言之，學生在出現試探性的權力互動行為狀態後，都會因教師相對應的互動行為回歸於高度配合的情形。而隨著時間的推移，學生試探的權力互動行為也來到了最動盪的時期。

在經過上述之初始階段的「部分配合-指令」、「協商-指令」轉換為「高度配合-協商」、「高度配合-接納」、「高度配合-指令」的狀態空間網格轉換動態歷程後，學生打破了此狀態的循環過程，出現了第一次脫離教師掌控的時期，「部分配合-協商」的狀態首次不再因教師的回應方式而回到高度配合的情形，而是從「部分配合-協商」的狀態轉移到「協商-協商」中，學生面對教師的協商採取的不再是回到高度配合的方式，而出現再次提出協商的行為去回應教師，教師在面對學生的反應也是選擇了接納的互動行為去回應學生，而形成了「協商-接納」的狀態空間。

但從「協商-接納」節點的大小來看，維持的時間並不長，隨即就轉變為「部分配合-接納」的狀態，這也使首次學生面對教師並未轉移至高度配合的相關狀態，但教師仍是以接納的行為進行與學生間的互動，而當學生再次進入到教師接納的狀態中，也並未回歸至高度配合或是協商的狀態中，而是直接出現了首次對抗教師的行為，形成「對抗-指令」的狀態空間網格。這樣的狀態出現後教師選擇了協商的方式去面對學生的狀態，學生也採取部分配合的方式進行回應，形成了「部分配合-協商」的狀態空間，教師在面臨這次學生較為動盪的權力行為狀態，選擇了使用較為強硬的對抗方式讓學生改變其脫離掌控的現象，學生面對教師突然從協商、接納的狀態突轉變成對抗的形式，也就改變部分配合的行為，形成了「高度配合-對抗」的狀態空間。

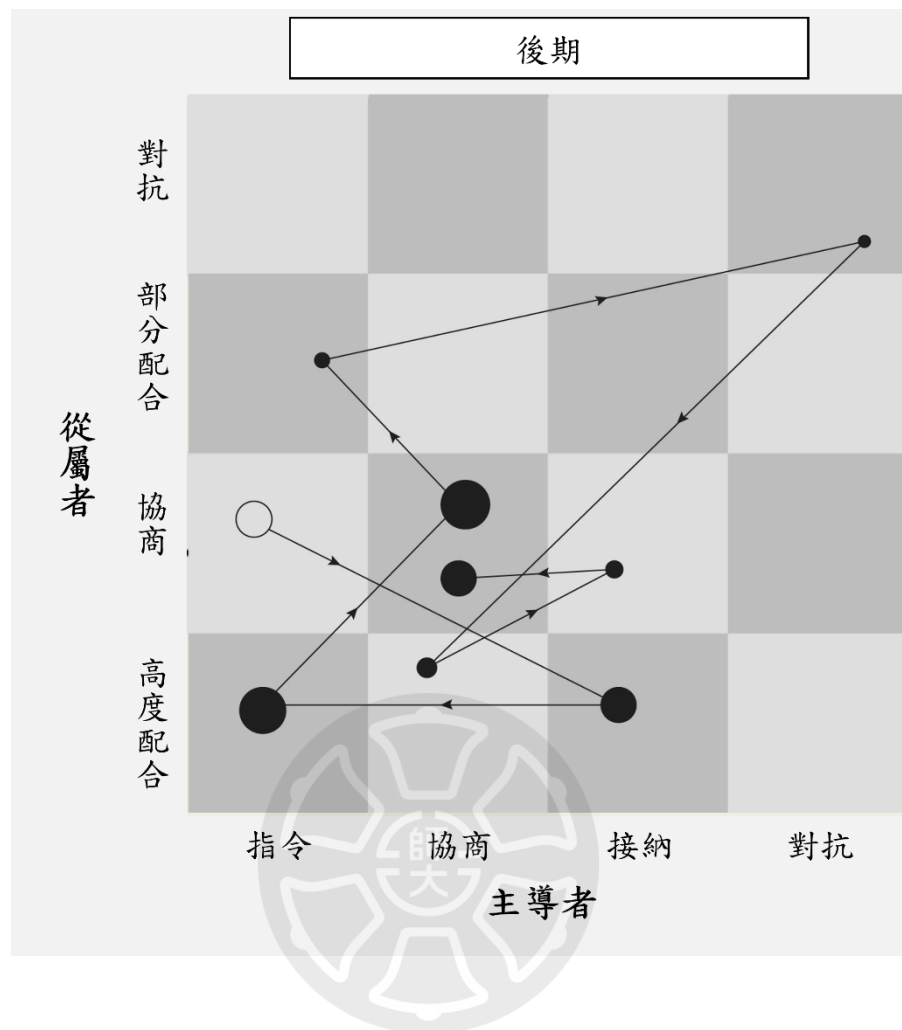
爾後，學生面對教師對抗的權力互動行為後維持了一段時間的高度配合狀態，教師在看到學生情況改善後也逐漸由對抗的形式轉化為接納，最後回到指令狀態，而學生則維持在高度配合的情形，形成「高度配合-對抗」-「高度配合-接納」-「高度配合-指令」狀態空間。最後，在體育課師生互動權力關係中期發展脈絡的末段，學生雖仍試圖將狀態空間轉移至部分配合中，但教師在運用接納的形式發現狀態並未改善後隨即採取對抗的狀態去面對學生部分配合的情形，形成「部分配合-接納」-「部分配合-對抗」的狀態。而此狀態維持一段時間後，學生店面教師的對抗則又回歸至高度配合的情形，教師對抗後也都會運用接納的方式去回應學生，形成「高度配合-接納」-「高度配合-指令」的狀態。

因此，從體育教學師生權力互動關係脈絡中期的結果可瞭解到，學生在此時期的權力互動關係中，已不像初期較為陌生而採取的是觀望的態度去進行相互的了解，而當熟悉程度提升後，學生就出現許多試探性的權力互動行為，這也使得中期的權力互動關係脈絡的節點呈現相對於初期的集中於「高度配合-指令」狀態，則是形成較為發散性的樣貌。學生部分大多運用部分配合的方式去測試教師的底線，反而協商的狀態較為稀少，而對抗則是出現在學生最為動盪的時期，有趣的是，雖然是學生的試探期，但學生的高度配合反而是狀態轉換次數最高的。學生雖透過無數的權力互動行為向教師進行試探，但面對教師的協商、接納、對抗等行為回饋，學生大都會選擇回歸高度配合的狀態中。另外，教師在面對學生試探的行為時，一開始都是採以協商、接納等相關權力行為的方式給予回應，唯二的對抗狀態則是因學生過於失控，處於部分配合與對抗時期的時候出現，而教師在採取較為嚴肅的對抗形式後，都會轉變為接納的狀態，讓學生能夠與其進行討論。中期的師生間的權力關係發展也奠定了其相互了解的基礎。

(三)體育課師生互動權力關係後期(穩定期)發展脈絡

本研究之體育教學師生權力互動關係脈絡後期與初、中期不同的地方在於，師生經過初期陌生的相互觀察建立彼此的熟悉程度，到中期試探價值觀與原則底線的磨合，教師與學生之間就逐漸地形成彼此間的默契與穩定的互動行為，尤其在班級規範與行為準則的行程後，師生之間更是存在了一定的默契，如下圖 7 所示。原本在中期的試探期處於發散的型態的學生，在了解教師的價值觀與原則後，不再頻繁的出現運用各種權力互動行為去試探教師的反應與回饋的情形，從權力狀態組合的節點脈絡來看，後期的師生互動權力關係發展脈絡呈現較為穩定的樣貌，節點大小以「協商-協商」與「高度配合-指令」為最大，「協商-指令」、「高度配合-接納」為次，最小的部分則是「部分配合-指令」與「對抗-對抗」。師生的狀態空間節點數也以協商居多，且轉換次數相較於中期，也不具備時常改變狀態的情形，而是處於穩定的狀態中，轉移到部分配合與對抗的狀態情形隨仍存在，但維持時間與轉換次數也減少許多，即使出現也會在短時間內轉換到協商的部分。因此，在經過無數的試探過程後，教師與學生間的權力互動關係狀態空間網格已趨於穩定，且改變以往的高度配合形式，多以協商的方式作為權力互動行為的樣貌。

圖 7. 體育課師生互動權力關係 SSG 後期發展脈絡圖



在結束動盪的試探中期，中期所出現頻繁的部分配合已相當少見，且以協商的狀態為主。從後期的初始階段來看，學生在面對教師的指令優先採取的是依據自我需求所進行的協商行為，而教師也會透過接納的方式讓學生處於高度配合的狀態，隨即再轉移至學生高度配合的情形，而形成了「協商-指令」-「高度配合-接納」-「高度配合-指令」的發展脈絡。爾後，經過了長時間的「高度配合-指令」後，師生間的狀態空間才又轉向至「協商-協商」的狀態，並持續的維持著該狀態。

從上述的初始「協商-指令」到「高度配合-接納」再到「高度配合-指令」，最後轉移至「協商-協商」的過程，可發現節點的大小都維持在一定的比例以上，代表著在穩定期的師生間彼此互動行為狀態不再輕易的產生改變，而是維持在固定的狀態空間網格中。

但穩定期的狀況還是會因為時間的推移產生轉變而受到影響。在穩定期的最後階段中，維持了長時間「協商-協商」互動行為的狀態空間，還是出現「部分配合-指令」與「對抗-對抗」的狀態轉變，但從節點的大小可以看到，兩個狀態的出現雖然結束了「協商-協商」長時間的狀態維持，但也不像中期的試探過程，除了頻繁地出現部分配合與對抗情形外，持續時間也較長。在後期的「部分配合-指令」與「對抗-對抗」狀態中的持續情形並不長，而是迅速的轉移至下一個狀態，回歸至協商為主的權力行為互動過程。



二、討論

(一)觀察期-高度配合的師生關係

在師生處於彼此陌生並互相觀察的時期，師生大多處於教師給予指令，學生遵從指令的互動模式。從學生角度來看，除了觀察同儕外，主要更是透過觀察來瞭解教師的個性與價值觀，才能依據自我的需求來訂定未來互動的策略，因此體育課師生互動權力關係初期發展脈絡呈現為較為集中的情形，且是以「高度配合-指令」的狀態為主。從結果可看到師生雙方處於彼此的觀察期，因此互動的方式也較為單一。許多學者也提到師生間每一次互動的行為與行過程，可以讓彼此進行價值觀與理念的傳達，透過互動交換相互的相關資訊與溝通的方式，並逐漸的瞭解彼此（孫旻儀等，2007；黃政傑，1977；Ellis, 1990），Kim 與 Lundberg (2016) 在師生互動與同儕關係的研究中也提到，新生要從熟悉的學校過渡到陌生的學校環境時，師生互動即扮演著相當重要的橋樑。尤其當教師在課堂中出現交流行為時，而學生也感知到教師的交流行為後產生了認知與情感的影響也會加深對彼此的認識 (Kim & Song, 2019)。因此，在此一階段事處於相互觀察與瞭解的時期，並為了未來的多元性接觸與權力行為進行基礎的建立。

而在初期大多維持在高度配合-指令的狀態部分，Moore (2014) 提到雖然每位教師的文化成長背景都有所不同，但教師不管在怎樣的教育歷史時期，皆被視為具有權威的教育專業人士。使得學生在彼此陌生的觀察期中，面對教師的權力行為皆採取著高度配合的狀態，並以此行為達到觀察與瞭解教師的目的，這也讓教師與學生間的權力不對等情形更為凸顯。教師在課堂上相對於學生擁有更大的話語權，並為了讓學生處於課堂的掌控中，而有著權力不對等的師生關係 (McHoul, 1978)，而在這不對等的權力初期關係中，學生為避免麻煩，大多會迎合教師最低限度的任務要求 (Jackson, 1968)。

本研究結果在初期所產生之高度配合的狀態，也顯示學生大多都全數接受來自於教師的知識與要求，很少發表自我的想法與意見，並以此表達自我對教師的尊重 (Plax, 1986)。另外，Donkor 等(2021) 也提到教與學是師生間應共同承擔的責任，但大多數的課堂中，都以教師為主的發問作為主要的授課過程，學生則是扮演被動的回答者。尤其在新生班級的初期課堂上，此互動行為之現象更是明顯。

賴光真 (2014) 在師生關係研究中以「先嚴後寬」的理念中認為，教師帶班之始，師生互動應求嚴肅，並刻意與學生維持距離，不與學生以朋友姿態與氣氛相處，不讓學生探索知悉教師的底限，更不可使學生爬到教師頭上，凌駕教師權力，等基本原則建立完之後再放寬互動的距離，以利更好的建立師生互動的關係。但在本研究初期，教師並未採取先嚴的互動方式，而是在初期的後半當學生出現協商的權力行為時，透過接納、協商的權力行為進行回應。但隨著時間的推移，初期的末段也迎來了教師第一次採取較為嚴厲的對抗行為，可維持時間並不長，隨即就轉為接納的狀態面對學生權力行為所提出之需求。因此，處於觀察期的師生互動關係並不會出現過多其他的互動形式，而是會藉由主要的互動方式來觀察彼此的反應，並以此做為未來互動行為的參考。

(二)試探期-探查並瞭解彼此的互動模式

為瞭解彼此的價值觀、個性與原則，師生間會進入到不斷地挑戰對方以達到了解他人的試探期。從本研究之體育教學師生權力互動關係脈絡中期的結果可發現，學生在權力互動關係中，累積了對同儕與教師具有一定程度的熟悉，而當熟悉程度提升後，學生已不再採取如初期的觀望態度而配合教師的指令與需求，反而是試探性且多元的權力行為狀態開始頻繁出現，也使得中期之權力關係發展脈絡較為發散與動盪。呼應陳奎憲 (1990) 提到師生間的交互作用，需經歷不斷的衝突與調適的時期，並經由師生彼此試探忍受的底限。本研究發現學生在經歷一段時間後的觀察後，為了自身的需求，逐漸的產生許多測試教師的權力行為，使得權力空間的狀態改變十分迅速。在體育課教室生態典範中，教師與學生在擬定一堂課的教學進度、教學內容、教學目標時，會透過不斷的協商過程，出現合作、衝突等複雜的社會互動行為 (陳履賢、林靜萍，2015)。因此，學生更是會為了爭取自己的利益，而擬定相關的策略去針對教師的教學與管理任務。

Kim 與 Song (2019) 在體育課師生互動的學習動機、課堂期望的關係架構研究中發現教師的權力使用與下放，對學生積極參與課程的學習氣氛至關重要。這些目標的實現取決於教師和學生的協商溝通過程與內容。而這個過程協商的師生關係中會因目標與底線的不同發生許多的衝突、合作、摩擦、認同....等行為，並透過協商的動作來達到問題的解決與課堂共識。教師與學生建立積極的關係是非常困難的，因教師與學生和學生年齡已達成熟階段，不過若教師和學生都有好的溝通技巧，建立良好的關係將更容易許多 (Asrar et al, 2018)。

而在中期的權力關係發展脈絡中，即使學生開始出現許多權力行為去試探教師，但面對教師多元的權力行為回饋，也使狀態容易回歸至高度配合的狀態，簡言之，教師在面對學生每個具有著迥異的性格、心理的獨立個體，以及不同的課堂事件等因素交互影響之下，造就了多元的互動方式 (吳宗立，2002)，且部分學生會為了謀取高分或得到更多教師的關注，也會產生「迎合教師」的行為，進而投其所好並刻意展現出聽話與順從的現象 (Hargreaves, 1977；Eisner, 1994)。代表學生在意識到教師對其部分配合與對抗的行為出現相對應的對抗方式時，也會產生迎合教師使其轉變為高度配合狀態的情形，因此師生間會因彼此的態度、行為的不同而影響彼此互動的結果。林佳瑩與劉美慧 (2013) 提到學生為了滿足自我心理或社會性的需求，通常會將自我屬性進行調整，進而融入於相呼應的同儕群體中或是配合教師之要求，因此，在與不同環境或同儕文化背景的互動下，學生自我思想與態度或外在的行為皆可能隨之改變。

從另外一個角度來看，本研究結果顯示學生在為了維護、爭取自我的需求其實是會主動的去對抗教師權力，但 Kumaravadivelu (2003) 在文化刻板印象的研究中發現，亞洲學生普遍被認為在課堂中具備慣性服從權力、缺乏批判性思考能力以及不主動參與課堂互動等刻板印象。這與本研究所呈現是結果大不相同，也許是近年教育轉為學生為中心的思考方式，使教師在體育教學中必須依據學生小組的需求進行不同的調整與設計，讓學生在體育教學上增加更多對學習活動承擔責任的機會，學生也能夠從中獲得更多的學習自主權的關係 (Wibowo & Bähr, 2018；Wibowo & Dyson, 2021)，而有著這樣的區別。

Chen (2020) 在芬蘭小學的師生權力關係研究中提出，因芬蘭的教學氛圍同時具有自由與嚴格的特質，因此在初任教師在教學初期大多會與學生發生較為激烈的師生權力衝突，而小的衝突互動則是每天的課堂都會出現。相對於初任教師，本研究發現體育專家教師面對新生的班級學生則是在中期才會開始出現較為頻繁的權力衝突互動行為。在學生權力擁有的部分，Thornborrow (2002) 在課堂權力關係的研究中發現，教師雖具有高度的權力地位，並掌握課堂話語權，但學生會依據自我的需求去抗拒教師的權力行使，採取「不配合」的策略去挑戰教師的權威。Wong (2015) 也提到師生權力互動關係中，教師在課堂上擁有比學生更多的話語權，但並不代表學生在課堂中就無法擁有權力。近年學生在學習與決策的過程中對權力的主動要求越來越積極且更有能力去掌握權力的使用 (Chen, 2020)。簡言之，學生可以透過不同的方式去行使自身所具備的權力，如在課堂上向教師表達自己或同儕的意見、用沉默或不參與的方式拒絕教師所給予的任務、向教師或同儕抱怨對教師的看法等，都是學生可以降低教師權力控制與支配的策略 (Candela, 1998)。

因此，教師與學生皆是課堂的主體。在時間的規劃中，教師對於課堂時間的運用大多都是以時間的框架去制定學習單元內容與學生行為，如經過 3-4 個單元就會更換的體育項目、課前必須花時間進行的緩身操....等；對學生來說，時間的框架大多是受到限制與拘束，必須依據時間的推移而進行活動，但在逐漸適應與摸清教師底線與個性時，學生會漸漸出現試圖擁有時間權力，抗拒教師時間安排的情形，舉例來說，即使時間表訂定這周體育課的項目為田徑，但不想跑步想打球、逃避的學生就會提出各種要求跟條件來與教師進行談判，爭取實現自我課堂期望。

(三)穩定期-以協商為主的固定互動模式

經過了初期的觀察、中期的試探後，本研究之體育教學師生權力互動關係脈絡逐漸在無數次的試探過程趨於穩定，教師與學生經過磨合後進入穩定期，狀態不再輕易受到改變，次數也降低，師生皆以協商為主。這也呼應 Doyle (1980) 在體育課教室生態中所提到，教學與課程內容在於師生間透過不斷協商的過程所建立。在體育課堂中，教師與學生都各自擁有預期之課堂期待與目標，而為了達成共識，需透過彼此協商互動的歷程去磨合、談判，而形成相同的目標與向度。本研究結果顯示，師生間的權力關係發展脈絡在經過一定時間的瞭與試探彼此底線的動盪時期，師生間開始知曉彼此的底線與價值觀，因此，在狀態的改變上逐漸趨向於協商行為為主，共同依據自身的需求去進行權力行為的互動。

尤其既定的時間框架大多是具備限制與拘束的特性，教師與學生雙方都必須依據時間的推移而進行相對應的活動，但在逐漸適應與摸清教師底線與個性時，學生會漸漸出現試圖擁有時間權力，抗拒教師時間安排的情形，舉例來說即使時間表訂定這周體育課的項目為田徑，但不想跑步想打球、逃避的學生就會提出各種要求跟條件來與教師進行談判，爭取實現自我課堂期望 (Hastie & Siedentop, 2006)。相對於陳佳惠 (1999) 針對師生課堂協商的研究中所提之協商的過程，通常學生只能扮演接受的角色。本研究權力關係互動之協商多是雙方進行，而較少為學生單方面的接受，這取決於教師是否將權力下放給學生。因此，建議使用以學生為中心的方式，讓教師與學生培養基於學生的需求與其共享權力的課堂互動關係，並透過權力關係把學生視為批判性思考的角色，而不是將其當作知識的被動接收者，且透過師生權力互動的合作更可以實現提升學生社會能力的目標 (Vasiliadi, 2020)。

而協商的權力行為更能夠培養學生自主性與人際互動的社會交際行為能力。

McCaughy 等 (2008) 也認為體育教學上的學生社會化互動過程，能夠培養學生人際互動能力、組織領導力及責任感。因此，應更廣泛的看待體育教學，並考慮體育的教學對教師及學生的社會化過程。

最後，從初、中、後三個時期的權力關係發展脈絡來看，本研究之發展脈絡在透過觀察累積一定的基礎認識，在以此為基礎進行底線試探、衝突磨合的時期，當磨合到一定的程度後，會逐漸轉變為穩定的協商時期。陳奎熹 (1990) 提到師生間的互動過程會一開始就是會產生不斷的衝突與調適，瞭解各自忍受的底限，最後發展為穩定的狀態。與其相同的是，本研究有出現試探底線與最後的穩定期，但較為不同的是一開始的發展脈絡並未有著過多的衝突與調適，而是教師給予指令，學生高度配合的情形為多。

因此，體育教師於課堂開始前即扮演著領導者的角色 (陳履賢、林靜萍, 2015)。同時，體育教師在正式進入課堂之前，就已依據課綱的目標與教師期望，事先設計安排好既定的課堂目標，並訂定該課堂的規範與準則 (Hastie & Siedentop, 2006)。學生初期也按照教師的規劃執行相應的教學內容，但學生自身也有著各自的課堂需求，若師生間的需求相衝突，難免會出現無可避免師生間的摩擦、衝突、抗拒、支配的行為。但可透過教師與學生間的協商、討論、合作、權力分享等方式建立良好的師生關係 (Chen, 2020)。Ann 與 Marian (2000) 也認為教師與學生在課程中都有他們各自想實現的課堂目標，而隨著時間的推動，這些目標的實現往往取決於教師和學生的協商溝通過程與內容。

最後，教師與學生皆為課堂的授權者。這個觀點也符合社會建構主義的概念，教師權力是具有建設性的，且權力的擁有不僅是為了更好的引導學生在特定環境中的學習，更是要尊重學生的學習主體性 (Dewey, 1998)。換言之，教師行為在課堂中的行為是會直接或間接的影響學生行為，學生也給出相對應的回應，亦會使教師做出改變，因此，師生之間的行為會是相互影響的 (Ackers & Hardman, 2001)。

綜上所述，從整個體育教學師生權力互動關係脈絡的三個時期的發展結果可發現到，師生在權力互動發展脈絡初期中，陌生的關係讓師生採取了觀望的態度進行行為的互動，並透過不斷的互動過程去提升彼此的認識與瞭解，而具備一定的熟悉程度後，師生就邁入權力互動發展脈絡的中期，並開始產生頻繁的試探權力行為；在中期，學生就依據自我的需求出現許多試探性的權力互動行為，不斷的去試探教師的底線，瞭解怎樣的行為是教師可接受且允許的，因此也形成了發散型的發展樣貌，而在磨合期過後，就進入到後期的穩定期；在後期，高度配合的狀態佔有不少的比例，但已逐漸往協商狀態為主的權力互動進行發展，且狀態間的轉換次數與中期的頻繁轉換相比也大幅降低，進而形成穩定的體育教學師生權力互動關係脈絡。

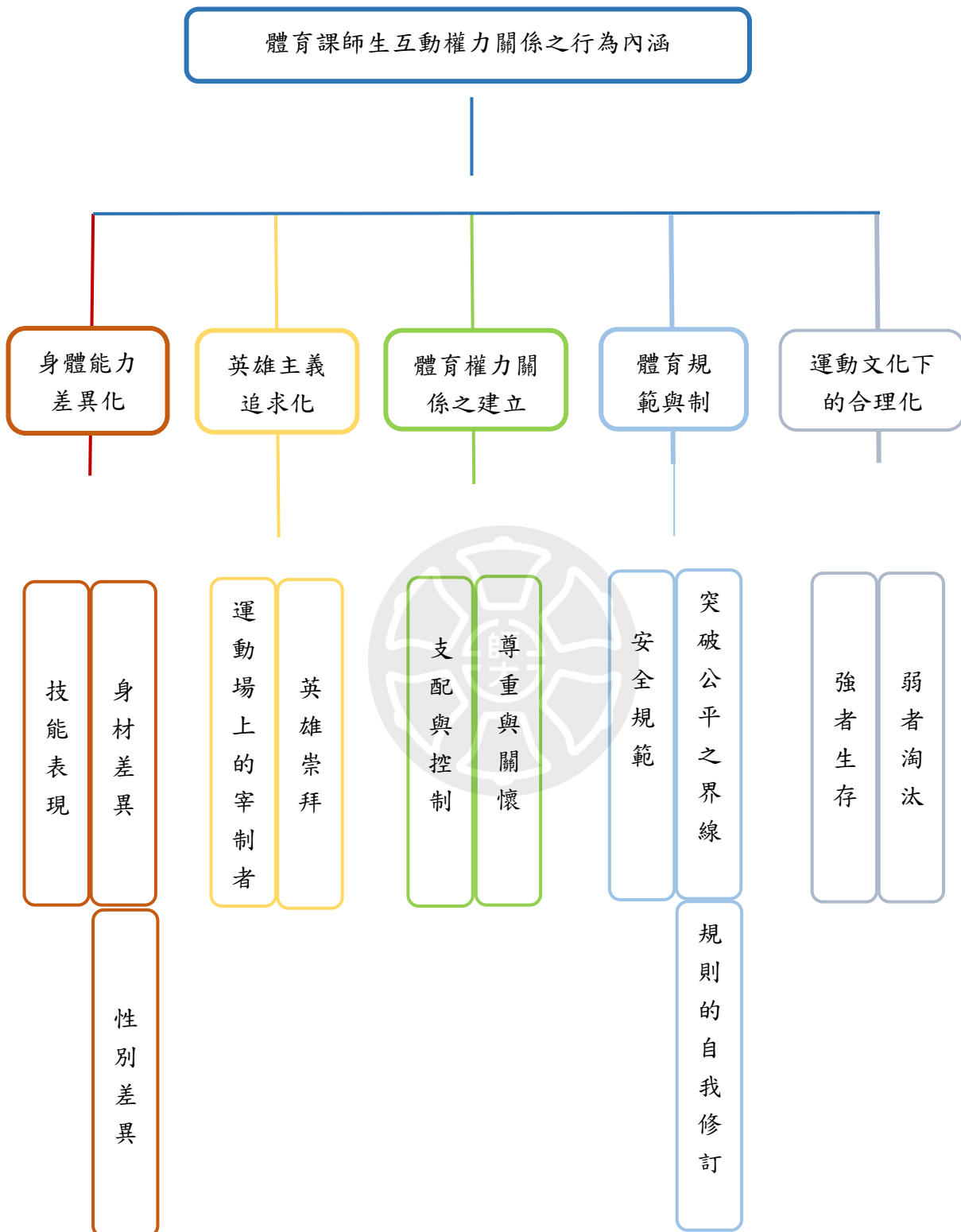
第二節 體育課師生互動權力關係之行為內涵

一、結果

經觀察、訪談資料分析，結果於體育課師生互動權力關係之行為內涵共分為五大構面，分別為一、身體能力差異化:技能表現、知識與認知、身材差異、性別認同；二、英雄主義追求化:運動場上的宰制者、英雄崇拜；三、體育權力關係之建立:支配與控制、尊重與關懷；四、體育規範與制度化:安全規範、突破公平之界線、規則的自我修訂；五、運動文化下的合理化:強者生存、弱者淘汰。如下圖 8，各構面之內容分別敘述如下。



圖 8. 體育課師生互動權力關係之行為內涵階層圖



(一)身體能力差異化

1.技能表現

運動能力的表現決定了權力擁有的多寡，當學生面對自己較為熟悉的運動項目，並具備一定的相關知識與技能時，較會出現指導、糾正同儕之行為。

我的話只要看到旁邊的人動作做錯的話，我就會直接跟他說做錯的地方(FB-團-3-4)

在比排球的時候我會提醒他們輪轉要怎麼轉，要不然他們都亂轉 (PL-個 5-2)

除了主動出現指導、糾正同儕的行為外，能力較差的學生也會向技能表現優異的人確認自己的動作是否正確，或是受到教師指派負責教導同儕。

因為他打球很厲害，而且又剛好被分到同組，所以我就問他我的動作會不會怪怪的 (S-團-7-15)

BP 的籃球就很強呀!!尤其左手上籃超級順，剛好他也有空，我就請他教我要怎麼用比較順 (FB-團-5-26)

PD 怎麼考都考不過，老師也在看別人考試，就叫我教她上籃的動作 (BP-團-10-9)

但有時被指導者一直處於被糾正的狀態時，也會出現向給予糾正的同儕表現出敷衍、嫌棄等互動行為。

他就覺得自己好像很會，甚麼都很強一樣，一直在旁邊說這樣做不對，這樣做不行，我就覺得他很煩，不太想理他 (S-團-3-11)

FB 就很喜歡一直教別人，上次上課他就跟我說你看看 T 跟我講的是不是一樣? 我就回他對對對，你說的都對 (S-團-8-22)

2. 身材差異

各運動項目性質大不相同，不同的身材也會影響運動表現，從先天上取得優勢，進而提升同儕間的地位，受到更多的重視，因此在運動場上擁有更多表現的機會與權力。

她比我高了兩顆頭，更誇張的是比一堆男生都還高，我們只要把球丟給她，對方根本搶不到球，我們就直接贏了 (S-團-6-16)

身高高的根本不用玩呀!! 他站在網子前面把手舉起來不用跳就超過了，輕輕一跳隨便殺就完事了 (S-團-14-4)

相對的，若處於身材劣勢，則容易遭受到組員的忽視，而幾乎無法擁有球權以及運動場上的表現機會。

我太矮了也跳不高，所以幾乎不會有人傳球給我，所以我就當個負責拍手歡呼的人 (S-團-9-20)

他就是因為太胖了，我們打全場，結果他因為跑不太動，換我們進攻了他還沒跟上，等他終於跟上後我們已經準備要回去防守了，所以就看他在上面跑來跑去也沒甚麼拿到球 (S-團-4-5)

3.性別差異

當教師進行男女混合分組時，男生會主動要求掌握場上的權力，控制場上的權力分配，而女生則容易被視為場上的弱點，而受到較多的針對、忽視與保護。

男生本來就比較強了，所以我都會叫旁邊的把球打向對面女生那邊，他們比較接不住，可是對方也會往我們女生進攻，但我也會叫其他男生站好位置保護好他們，到女生旁邊把球打回去 (FB-團-12-4)

跟男生一起打球的時候我幾乎都碰不到球，是說就算不小心碰到了我也是直接傳給男生!因為我怕球馬上就被搶走了，男生也會叫我趕快傳給他們 (FB-團-10-18)

但當教師採以同性分組時，男生就開始展現不同於混合分組的強侵略性；女生則是活動參與程度較為不積極，甚至站在一旁聊天休息。

跟女生一組的時候都覺得綁手綁腳的，很怕不小心就把他們弄受傷，或是不小心撞到他們，但都是男生的時候就不用想這麼多，想怎麼衝就怎麼衝 (FJ-團-11-6)

體育課很累欸!!而且一直動會流很多汗頭髮會亂掉，跟其他人一起在旁邊休息
喝水聊天不是比較好嗎? (PD-團-9-29)



(二)英雄主義追求化

1.運動場上的宰制者

為了取得比賽的勝利，運動場上的成員大都會採以高勝率的方式進行比賽，因此，會寄予厚望於能力最頂尖的成員，或是高能力成員主動要求掌控運動場的權力，而容易形成一枝獨秀、集權於一身的情形，甚至於出現無奈配合的現象。

打籃球的時候把球傳給 BP 就對了，根本就沒有對手，直接看他表演就好(PD-團-4-22)

他都叫我們做球給他殺，即使對面有女生他也照打不誤，發球都發超大力有時候跟他一起打球真的會覺得很無奈，但又不能不聽他的 (S-團-7-9)

2.英雄崇拜

近年因 NBA 職業聯賽的薰陶，加上運動漫畫與動畫的盛行與渲染，學生都會相繼模仿職業球員、二次元人物的高難度動作或是其代表性的象徵動作，並時時想成為運動場上逆轉戰局的英雄，並以此享受周遭的認可與崇拜。

我很喜歡 Curry 每次出手三分後直接轉身就走，不回頭看有沒有進球的自信，所以當我做出一樣的動作，然後看大家傻眼的表情我就覺得滿爽的 (FB-團-3-19)

排球少年超好看的呀!!尤其二傳手跟打手出界的招式我現在也還在學(S-團-5-6)

我印象最深刻就是上禮拜上課的時候我們這組就從 5:2 還 5:3 直接逆轉勝，而且最後三顆都我進的!!! (PL-團-3-24)

(三)體育權力關係之建立

1. 尊重與關懷

從學生的訪談可以發現，本研究體育教師會採以關懷的方式與學生進行互動，並設計許多有趣多元的活動讓學生融入其中，且具備幽默風趣的特質，營造氣氛輕鬆的體育課環境。

一開始上課其實很緊張，因為班上都還不是很熟，而且 T 看起來也兇兇的，但後面才發現 T 很幽默，也都會關心我們，而且上課的方式都跟以前的老師不太一樣，有很多不一樣很好玩的活動，但上課就不像以前其他老師一樣有很多自由的時間 (FJ-個-2-15)。

T 人很好呀!!上課前先關心我們身體狀況還提醒我們既的補充水分，雖然我不太喜歡上體育課，但我很喜歡找 T 聊天，因為他講話很好笑 (PD-個-4-8)。

以前的體育老師都是讓我們自由活動，但 T 會安排很多很特別很有趣的遊戲跟很多以前沒聽過的知識給我們，也很關心我們班上跟飛盤隊的，並鼓勵我們多接觸不一樣的運動，是一個很讚的老師 (FB-個-2-2)。

而在學生部分，面對教師所給予任務以及參與體育教學活動的過程，難免會遇到練習時的挫折、失誤導致小組輸了比賽等經歷，但周遭仍會給予受到挫折的學生稱讚、鼓勵等行為，幫助其度過面臨失敗的過程。

我覺得我們班女生都很溫暖!!每次小組的同學沒接到球，大家都笑笑的會說沒關係，而且進球的時候連對手都會一起拍手稱讚 (S-團-13-17)

我印象最深刻的就是 T 安排籃球考試，讓我們大家自己練習，練好的可以先考，但我就是覺得太難了不會，所以一直沒辦法過，旁邊的 FB 就很有耐心的主動來教我，我考試的時候也很多同學在旁邊幫我拍手加油，才終於通過考試，那時候覺得也太感動了 (PD-個-4-18)

2. 支配與控制

前述提及本研究體育教師除了主要是以關懷尊重的方式與學生進行互動外，為了達到學生技能迅速提升的目的，教師也會採以分數取向的技能評量方式促進學生為了分數而更加投入於大量的練習當中，以此增進技能的熟練程度。

雖然以學生為中心的教學與評量才是符合現今素養導向的教學方式，我也設計許多相關的教學活動，但其實如果真的要有效率的短時間將學生的技能拉起來，可以加入一點有分數性質的評量考試，為了分數學生就會更積極的去練習，技能的提升也更加有成效 (T-非訪-2-2)

另外，學生在互動的過程中，高技能的學生會出現許多支配與控制能力程度較低學生之行為，尤其在不熟悉彼此能力程度的新生班級中，當有學生展現優異的運動表現，受到班上的矚目或是教師的稱讚後，則容易獲得上位者的地位，技能較差的學生更會受到上位者的批判與操控。

BP 運動神經很好!還常常被老師叫出來示範動作，我們同隊的時候他也常常會跟我說你跑錯邊了啦!!然後教我應該要怎麼跑位比較會出現空檔，還有投籃的方式要怎麼改 (S-團-8-8)

排球課的時候他就因為被 T 稱讚一次就開始到處亂教人，或是說你打的也太爛了吧!應該要怎麼打怎麼打才對，我跟其他人就覺得阿是要好好打球了沒?

(S-團-12-11)

而當身體能力與運動表現程度相差不多的學生相遇後，會為了維護自我的權力與鞏固地位，而出現許多價值觀與認知上的摩擦、磨合的過程，爭取小組中的地位。

他就覺得我那樣丟盤的姿勢是錯的，然後就一直說我錯，但只要丟的好不就好了嗎?他也沒丟的比我好到哪裡去 (S-團-15-27)

我跟 FB 也會因為在小組戰術討論的時候吵起來，就我們都有自己的想法，都覺得自己的方式才是比較好的，有時候吵到後面他會讓我，有時候我也會覺得他的方式好像比較好，我覺得也算是一種學習跟交流吧 (PL -個-6-13)

(四)體育規範與制度化

1.安全規範

因體育課會於不同的場地進行教學，使得每個特殊場域都具有其相異的危險性，因此，當來到一個新的地方時，體育教師都會先向班上學生訂定該場域特定的安全規範，並希望學生能夠嚴謹的看待自我的人身安全。

第一次看到T這麼嚴肅的講注意事項就是在上桌球課的時候，因為在七樓上，而且聽說窗戶的部分有點老舊，之前還掉下去樓下過，還有發生低著頭顧著撿球然後撞到桌角流血的，所以T希望我們不要以靠窗戶，撿球的時候也要注意四周才不會受傷 (S-團-17-20)

在體育館上課的時候，T在上課前就先跟我們說明不要亂跑，不能離開中間的場地以免發生危險 (S-團-13-8)

2.突破公平之界線

運動規則皆是運動場域必須遵守的規範，教師再進行活動設計時，也會給予學生限制的條件與規則，以維持活動的公平性與教師教學的目的，但當學生在不違反規則的原則上出現破壞遊戲平衡的戰術與行為時，教師就會介入增加其他規則與條件，將其行為帶來的影響降至最低，讓活動的進行更加完善。

我們在進行豆襪球的分組對抗賽的時候，發明出了用丟的方式將對方的豆襪球打出去的戰術，我們就再也沒輸過，然後其他組就都學我們，但下一局比賽開始後T就說不能用丟的方式把對方打出去，只能用原本拋的方式進行，害我們少了一個秘密武器 (FB-團-20-10)

原本豆襪球是要讓他們用拋擲的方式培養肌肉控制的能力，結果到最後全部都給我當棒球再丟，直接變成另外一種活動了 (T-非訪-1-20)

3.規則的自我修訂

上述有提到運動規則是運動成立的必要因素，教師在進行活動設計時，也會給予學生活動內容的相對應規則與條件，再以此給予不同的教學任務。但學生在執行時卻不一定會遵照教師的指示進行任務，在覺得任務過於簡單時，學生會自行增加難度，相對的覺得太麻煩或是過於困難則會自行降低難度甚至逃避任務的執行。

T 就分四個不同的站，每個站的難度都不太一樣，但最難的對我們幾個來說其實也沒到很難，所以我們就自己玩起各種不一樣的上籃動作 (BP-團-4-9)

阿體育課就真的很麻煩，而且有些又很難很累，所以我就簡單做一下動作後就找幾個女生偷偷在旁邊聊天休息 (PD-團-4-13)

(五)運動文化下的合理化

1.強者生存

體育教學雖融入了多元化的體育教學，盡可能的讓所有學生都能參與其中並消彌集權的現象。但運動文化的特殊性中，對抗、競爭等皆是不可避免的運動場域之合理化行為，因此強者更能在持續性競爭與對抗的體育環境中生存。

我會希望跟我一組的都是運動很強的人，因為既然要比賽了就要贏嘛!! (S-團-8-2)

看BP打球的時候，幾乎都是他在拿球，他的隊友一拿到球也都會傳給他，因為他就是比較厲害呀! (S-團-7-29)

2.弱者淘汰

強者生存於運動的場域中，相對的，對弱者就會被視為無法提供獲勝之存在，甚至於在同隊中也無法掌握較多的話語權，而受到運動場上的漠視。

我比較希望跟不太會打，跟我差不多等級的人一起玩，因為跟太強的一起都只能看他們打而已，我只能負責傳球給他們! (S-團-11-2)

如果程度差太多的話感覺會打不太起來，有一次T讓我們自己分組對抗，我們就跟滿多不太會打的一起，但他們就沒有甚麼參與的感覺，可能是其他人也不太會傳給他們 (FB-團-5-18)

二、討論

(一)身體能力差異化

從結果可發現，身體能力差異化決定了課堂的權力行為關係，且在課堂上擁有較高的運動項目技能表現與知識認知能力，較能夠擁有較多的話語權。Kim 與 Song (2019) 提到體育課師生互動與行為會因學生對運動項目的熟悉與認知程度、身體能力與運動技能的展現而有所變化。本研究也發現當技能表現與運動項目知識程度相差較大時，較高的學生容易出現控制、指導其他同儕的行為，呼應 Portman (1995) 認為學習環境是由技能優越的成員進行主導。而低技能的學生為了在這個技能權力取向的空間生存，維持人際關係，往往都會盲目地跟隨技能優越學生的指示，以維持人際關係 (McCaughtry & MacDonald, 2004)，這部分在本研究中並未發現到為了維持人際關係而出現盲目跟隨指示的行為，反而身體能力落差大的學生間能夠得到教學相長的效果。

另外，倘若程度相差不多的學生，彼此間反而是會因認知上的不同而有許多的摩擦、衝突、確認對錯等行為。有學者也提到，若學生間的身體能力差異性不大，那容易出現抗拒、摩擦、協商等權力互動行為，其互動的時程也會拉得更長 (Barker et al, 2015)。但這衝突、抗拒、摩擦的過程並不代表即是負面的行為現象，Darnis 與 Lafont (2015) 從社會認知衝突的觀點提出，當個體秉持不同的意見時，反而更能讓個體進行反思的行為，並透過其自身現有知識與認知去進行解構與再建構。

而本研究在性別的部分，則是取決於課堂教學內容的性質而出現不一樣的現象，在競爭型運動中，尤其是陣地攻守/網牆性的籃/排等團體項目，男生就會展現較為強勢的一面，並產生控制的行為，或是將女生視為弱點的象徵，批評對手不應以此針對女生。這也顯示女生常因環境與社會價值觀視為弱勢刻板印象的存在（畢恆達，2004）。曾郁嫻與林彥伶（2015）也表示體育所塑造的環境容易讓弱勢性別群體受到不公平的待遇。而在進行袋襪球較屬於靜態的運動項目時，女生的運動表現明顯高於男生，甚至討論戰術時，女生是掌握較多話語權的角色。因此，在分組的體育教學情境中，性別的價值觀與差異性也是會影響決定學生間互動的權力關係，性別化與性別能力也會決定成員間的權力關係（李亦芳、程瑞福，2013；Barker & Quennerstedt, 2017）。

另外，在進行陣地攻守的籃球項目時，男生與女生分別進行分組練習時，全為男生的組別較會出現許多肢體的碰撞與言語上的衝突等具有侵略性的行為。而全體女生進行分組練習時，則會形成和諧、鼓勵、支持的互動過程。孫旻儀等人（2007）也認為男生在課堂較為主動與活潑，女生則是偏向害羞、內向的個性，而這也是形成不同師生互動關係主要原因。但女生也會出現怠惰、參與低落、在一旁休息的情形。Evans (2006) 在研究中發現中等教育的女學生，因為需要在教師與同儕面前展現異性戀框架內的女性特質，所以對於參與學校運動感到興趣缺缺，因而塑造一個逃避體育課的空間特性，讓同組學生感受到此空間的氣氛、受到上述提到的空間吸引性的影響，也漸漸產生出不想上體育課的想法，降低體育課的動機。

本研究也發現女生會不希望過度運動而影響外表，甚至於頻繁出現此行為的為班上核心人物之一，也間接的影響班上女生執行教學任務之態度。綜上所述，性別差異是由於社會化的因素對性別有不同期望所引起，包括父母、教師、媒體，社會價值觀更冀望女孩具備培養和關懷等行為，而相對的，社會則較能接受男孩具有侵略性的行為 (Waasdorp & Bradshaw, 2018)。



(二)英雄主義追求化

運動文化的場域上，提供了展現「英雄主義」的機會，尤其對男生來說，運動場為他們準備了是否能成為男性主義價值觀中，「真正男性」的試驗儀式 (Martin, 2021)。

Mark 與 Philippa (2020) 也指出掌握並壟斷運動場上的權力對男生相當重要，尤其在全為男性所建構的團體社會中，會積極的透過運動方式，公開的展現自我的男子氣概，並以此提升自我的話語權與團隊地位。這也造就了男學生為了追求「英雄化」的價值觀與目的、提升在同儕間的評價而盡其所能地展現其優異表現去鞏固自我的權力關係。因此，可在體育課與運動場上發現男性相較於女性會更加積極在場上展現自我所擁有的技術，並冀望自己能成為掌控全局的角色，尤其在身體對抗性的運動更是如此，而運動的部分國外則是以籃球、美式足球、曲棍球、冰球為主，國內則大多是籃球更為明顯。



(三) 體育權力關係之建立行為

當體育教師在課堂上展現的是較為嚴肅且掌握極大權威的個人特質時，學生在課堂中會感到害怕與焦慮，而在此情境下就無法形成和諧的師生關係。但大部分的體育教師在進行教學任務的給予、動作指導的回饋與班級管理時大多會透過階級與嚴格的規則去支配與控制學生 (Chen, 2020)。本研究體育教師則是較以學生為中心，透過關懷與尊重的方式給予學生高品質的體育教學，希望能透過學生為中心的方式讓學生擁有較為豐富的同儕間的社會互動行為。Corbin (2019) 也提到當教師以學生為中心的角度進行理解、同理心、尊重與關懷等社會互動行為時，可以滿足學生的需求。這在促進學生學習動機、培養積極參與活動的態度以及情緒調解的方面都有重要的影響。另外，本研究體育教師也提到雖然以學生為中心及素養導向的評量是教學的核心，也不可否認技能導向的評量方式更能運用分數的方式，促進學生大量練習與運動參與的動機，以此增進學生能力大幅度的提升。因此，教師於課堂中擁有藉由評量學生表現優劣的權力，並以此控制學生的積極態度、成績、學習表現.....等權力行為。

在學生部分，體育教學的任務給予，都會讓學生間運用自我對該運動項目的知識與技能程度去決定支配、控制者的角色。Portman (1995) 提到學習環境是由技能優越的成員進行主導。尤其在開放性場域的體育課中，技能較差的學生更會受到技能優越學生的批判與操控。而當教師每一次給予學生不同教學任務時，學生也會依據他們對該任務的熟悉程度，透過話語權的擁有決定誰是專家與新手的角色，並依此來制定權力擁有的多寡 (Barker et al, 2015)。尤其本研究之學生仍處於彼此熟悉的高一新生階段，因此在不瞭解同儕的情形下，能夠展現各自話語權莫過於身體能力的展現。當有學生展現出優異的運動表現，受到大家的推崇與矚目時，特定活動的學習環境就會由該學生扮演著主導者的地位，但倘若各自所展現身體能力與運動表現相當的學生相遇後，會為了鞏固自我的權力，而出現較多的摩擦、磨合與對抗等權力行為，去爭取在群體中的地位 (Darnis & Lafont, 2015)。

另外，在體育課堂上，學生頻繁的互動環境中所體驗到的情緒體驗與教師截然不同，學生可能會因為無法完成教學任務而出現生氣、難過、鬱悶、挫折的情緒，而這些情緒對學生來說也會受到時間的消化、教師與同儕的稱讚鼓勵、無數失敗所換來成功的成就感……等因素而轉化成愉悅與滿足。Weeldenburg 等人 (2021) 提到體育教師的權威、教學任務的分配、即時回饋、分組方式、評量、課堂時間的安排等，是課堂教師進行學生的辨識、管理方式，且是影響學生相當有效的互動行為。Corbin (2019) 在教師課堂情緒的研究指出，高中生認為一個會照顧、關心學生的教師相當重要，而這樣的教師也會影響學生在課堂上的表現。因此，以學生為主的教師會讓學生更願意參與到課堂活動當中，也比較不容易出現不當的課堂行為，並主動地去遵守課堂規則與規範 (Phelan, 1992)。

(四)體育規範與制度化

本研究發現為維護學生安全性，體育教師在場地安全的規範講解會採以較為嚴謹的態度去進行準則的要求，原因在於體育學科教學場域的特殊性，體育教學多以學校不同的場地為主，具有變化性與不可控制性，因此場地的控管、活動範圍的掌控對教師給予教學任務來說是頗大的挑戰，使得體育教師優先考慮的是學生的安全性，並傾向先訂定較為嚴格的規範與準則去要求學生。當學生的安全性得到一定的保障時，才會思考學生自主權與師生關係的經營 (Chen, 2020)。

另外，本研究發現學生在面對教師訂定的條件與規則時，會出現學生依據任務的難度決定是否完全遵守教師的要求。這呼應 Dyson, Linehan, 與 Hastie (2010) 提到學生若覺得任務難度過於簡單會自行加入難度，增加活動的趣味性；相反的也會因規則過於困難而自行降低難度或是選擇不參與。但本研究並未發現學生在面對教師給予過於困難任務而自行降低任務內容的情形，一方面可能是因體育教師的任務內容大多是依照學生身體能力與需求進行設計，另一方面學生若覺得規則過於困難無法執行時，大多直接採取向教師反應的方式訴諸自我的需求。

而為了獲得比賽的勝利，運動參與人員難免會不斷的挑戰著規則的底線，盡可能的用巨大化的差距勝過對手。相對於其他研究，本研究發現學生在遵守規則的情形下，會試著去營造出壓倒性的勝利，並一再的複製其模式。若是蓄意違規的部分自然是會受到群眾抨擊而將其排除出運動場域，但「突破公平的界線」是以「公平性」為基礎，在不違反規則的情形下獲得勝利或是運用遊戲規則將優勢條件拉到最大，並與其他學生出現斷層式的獲勝效果，使得本應具備懸念的運動不再擁有懸念，而是絕對的獲勝權。

這使教師設計之教學目的與成效也會受到影響，讓活動的進行雖仍依附著規則的條件，但卻不再存在著競爭對手與隊伍間條件相差不大的「公平」情況。當這種情況出現時，體育教師為了維護每個學生的參與權益以及學習效益，會依據情況適當地進行規則的調整與修改，但原本取得優勢的學生或團隊，在面對原先佔據著的優勢被教師權力的行使強行消彌時，學生會出現反彈、抱怨、被迫接受、無所謂、認同修改.....等行為，進而影響後續的課堂參與。因此，「公平競爭」不單單是要遵循規則下的條件，更涉及許多不成文的規定與社會道德行為影響 (Simon, 2018)。因此，體育教師在課堂中仍擁有著極大的課堂權力話語，可以依據當下的狀況去訂定、修改、給予由上而下的外部命令讓學生執行與遵守。

(五) 運動文化下的合理化

Chen (2020) 提到教學應消除所有控制、支配、壓迫的可能性，盡可能建構出支持性、組織性、激勵性的特質。但本研究發現在體育教學的情境中，是具有對抗的特性，學生為了獲得比賽的勝利，大多會採取能提高獲勝的可行性，因此容易出現球權集中於技能表現優異的學生身上、其他學生作為輔助角色甚至雖存在於場上，但卻形同虛設，沒有表現機會的情形。

雖同處在相同的運動場域中，但卻形成強者生存弱者淘汰的現象。雖體育教師融入了多元化的教學，盡可能的讓每個學生都能夠融入其中。但運動文化的特殊性卻是無可避免的，尤其「對抗」、「競爭」、「支配」等，皆是體育場上會不斷發生且被視為合理化與符合社會普信價值之行為 (Krishnaveni & Shahin, 2014)。Dunning (2008) 也在運動文化研究的分析中提到，多數運動仍需具備相對較高的攻擊性與侵略性，而這樣的形式與概念會透過運動儀式化的過程，提供社會意識可接受的身體、關係、言語等對抗合理化的環境。因此，運動文化背景所延伸出的權力行為與關係讓被支配的從屬者，也將其視為合理化的過程。

而為了能夠持續地融入團隊中，較為弱勢的隊員/學生會容忍被支配的行為，選擇迎合、忽視的手段，避免自己被排除於團隊之外。另外，被主導者支配的過程可以讓從屬者向支配群體展現他們願意為群體容忍的程度，以及他們願意為自己犧牲什麼 (Waldron & Kowalski, 2009)，這也是體育與運動團隊特性中的「凝聚力的考驗」，透過權力的行為增強團隊的凝聚力 (Marks et al, 2016)。

在運動文化與權力的相關研究學者們提到，同齡人為了融入於團體中，會出現忍受被支配並證明自己具有對團隊的犧牲精神，來鞏固自我在群體中的地位 (Marks et al, 2012)。而在運動中最常出現的權力現象，往往都是在身體能力與技能高低落差太大，而使得弱勢的全體受到壓迫、控制、肢體壓制等行為 (Van Raalte, et al, 2007)，而已經於確立團隊中確立角色地位的成員，則很少會成為被針對的對象 (Stuart et al., 2013)。



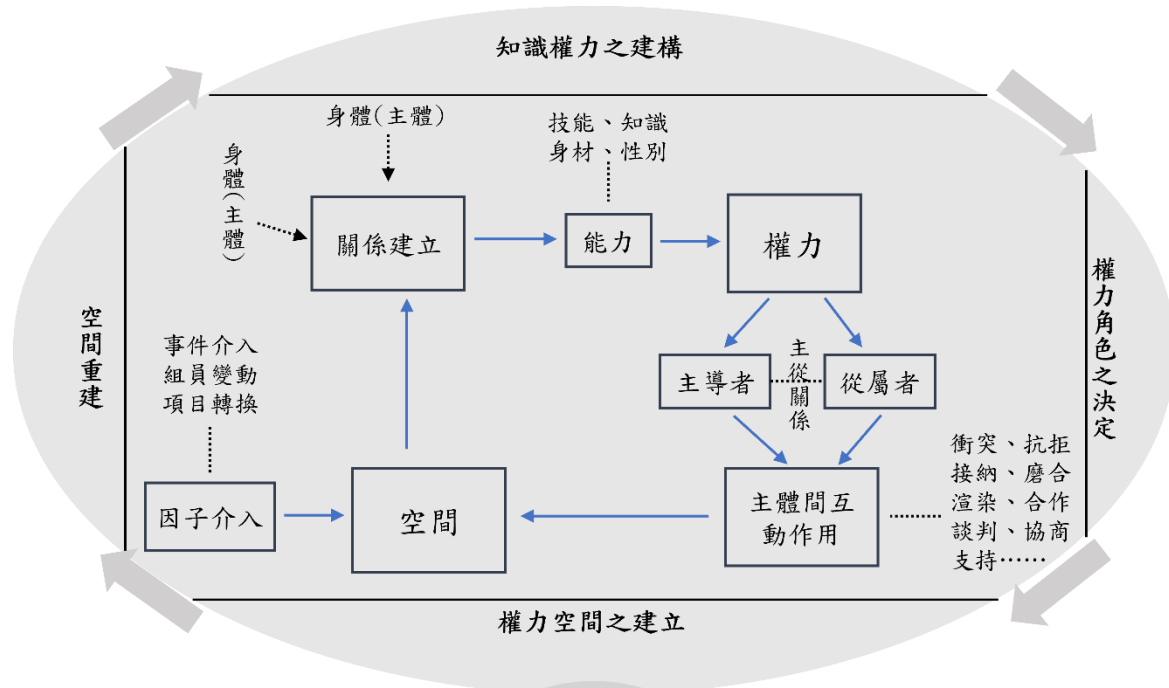
第三節 體育課師生互動權力關係之理論架構

一、結果

經歸納分析後，本研究體育課師生互動權力關係之理論架構如下圖 9 所示。以時間取向之歷程分別為：知識權力之建構、權力角色之決定、權力空間之建立與空間重建等四個階段，其中描述了複數身體/主體的關係建立、身體能力產生權力之籌碼、決定主導者/從屬者角色的主從關係、主體間權力行為的互動作用、最後形成權力空間並會受到因子介入也受其影響與改變。

存在即關聯，當兩個以上作為身體的主體存在於空間時，就建立起了相互關聯的關係，這樣的關係會經由主體自身的知識與能力建構出權力的擁有，即為知識權力之建構階段。而當權力建構完畢後會進入權力角色決定的階段，主體間會因權力擁有的多寡與特性決定出主導者與從屬者的上下階級，並以此決定主從關係後透過衝突、抗拒、磨合、接納、合作、談判、協商……等權力互動行為進行主體間的互動作用。最後，主體間的互動作用歷程則會形成一個新的空間權力關係。換言之，空間中的某些因子是具備主導或從屬的作用，但這種從屬或主導的地位並非一成不變，若在更大的空間關係作用下，或是空間受到各種因子的介入產生變化，如：事件介入、組員變動、或是運動項目與單元內容的轉換，有些原本是從屬的因子是有機會將自身主體地位上升為主導的地位，相對的，主導地位的因子也可能會因空間的轉變而下降為從屬地位，也就是空間重建之階段。因此，「變化」是時空關係中不變的原則，而這空間所影響的主從地位轉換與即為時空中的權力流轉。

圖 9. 體育課師生互動權力關係之理論架構圖



但上圖所述之變化原則始終會遵循著「公平性」，因為他不具備生命、沒有方向、前提與進入的門檻。當空間被某一個要素主導時，皆會形成某種平衡，而當這平衡建立後，就會處於不可控與不可預知的狀態，隨時可能會被一個事件、一個因子的介入而打破原本建立的平衡，而再次進行一系列的抵抗、磨合等互動作用，最終達成一個新的平衡。對人類主體而言，當一個新的空間形成後，所有的個體因子會彼此間進行磨合、抗拒、協調、接受等複雜的相互作用過程，最終決定出個體的主從地位。換言之，具備高知識高能力的個體因子擁有主導的地位，而其他個體因子則具備相對應之從屬地位，進而形成該空間的主從關係，進入到平衡的階段。爾後，處於平衡的空間又會從新的因子介入(可能是新的個體、新的事件)而使空間從外部或內部進行解構，以此產生新的空間機制，並循環往復。下面將會分別知識權力之建構、權力角色之決定、權力空間之建立、空間重建等四個階段進行結果的呈現，最後則進行相關文獻的討論。

(一)知識權力之建構

在知識權力之建構階段，身體是權力建構的核心，兩個以上的主體相遇後即會開始彼此關係之建立，學生在教室-運動場上的移動過程即在逐漸的轉換自我角色，轉變成進入體育課情境的狀態，尤其是體育股長在移動的過程更是身分上的改變，前幾分鐘與同儕一起上課學習，下面就需讓自己成為上位者的角色以進行管理、領導的權力行為。而其他同儕也會進行身體上的角色轉移，除了以同儕的角度看待體育股長外，更是將其視為上位者的角色，並讓聽從體育股長的指示控制自我的身體。

下課時間，學生陸陸續續來到運動場上，班上雖處於鬆散各自聊天的狀態，但都在運動場上等待集合，而在上課鐘聲響起，PL 開始發號司令後，班上才改變了原先較為鬆散的狀態，並依照 PL 的指示進行整隊與暖身 (觀-7-2)

其實在第一次帶操的時候我內心是有點害怕的，因為大家都還不是很認識，卻一下子要我管這麼多人，怕他們不理我，所以在帶操前我就會一直跟自己說，不怕，我現在比他們大，他們都要聽我的話 (PL-個-2-18)

而初步的關係建立後，處在體育教學之情境的主體，就會依據教師給予的任務內容，透過觀察彼此各自的技能、身材、知識與性別決定權力籌碼的擁有，而若當天身體能力與狀況較為不好，則可能會影響參與課程與互動的情形，甚至於減弱權力的擁有。

當教師給予教學任務後，重點關注之班上核心人物 如: FB、BP、PL 隨即就依靠個人之優異運動表現引領其他人更快的融入課程任務，FB 更是頻繁地對同儕進行指導、糾正等行為 (觀-9-22)

我那天因為手有點受傷所以就不太想動太多，他們也知道我受傷所以` 不太會傳球給我 (BP-團-9-5)

(二)權力角色之決定

先前所建構之權力籌碼，會在權力角色之決定階段進行使用，並依照籌碼的多寡去決定誰為主導者?誰為從屬者?，並以此建利主從關係。而運動項目的不同皆會在學生群體間產生不同的主導者與從屬者。

如果打籃球的話一定是籃球校隊的BP 最厲害，每次籃球課教的動作他都可以做的很輕鬆，所以要比賽的話大家都想跟他一組，有問題也都會先問他要怎麼改 (S-團-14-10)

飛盤課的時候就會看到FB 到處在教人怎麼丟怎麼玩，說你怎麼這樣丟，就照我的意思去做就能丟的很好了齁!!他還會一直跟T 說一些我們聽不懂得飛盤術語 (S-團-13-3)

(三)權力空間之建立

當主導者與從屬者之角色決定好並建立主從關係後，即會進行主導者與從屬者間的互動作用，並以此建構一個新的權力空間。而這個主導者與從屬者間的互動作用則會產生許多權力行為，如衝突、抗拒、磨合、協商、合作、討論.....等動盪時期趨於穩定後即會形成特定的權力空間。

我覺得 FB 滿多運動都很厲害也懂很多人也很好，但都會一直想要大家都要聽他的，即使人家沒有要他教，他還是會在旁邊一直念動作要怎麼做 (S-團-16-6)

FB 不管是面對剛接完飛盤的小組學生或是正在進行活動中的學生，都會在一旁給予指示說應該要如何改善動作的準確性，並一直持續到活動結束，但大多數的建議都並未得到同儕甚至同組的理會，甚至被敷衍對待 (觀-9-22)

跟 PL 一組的時候，他都會跟我們一起討論待會要怎麼打，也不會笑我們或唸我們，所以滿喜歡跟他一組的 (S-團-2-19)

(四)空間重建

當權力空間建構完時，並不代表其就是封閉一程不變的狀態，受過動盪的互動作用形成的空間，仍具有開放性的特質，會受到各種因子的介入而受到改變，如運動項目的轉換、小組成員的變動、其他事件.....等影響，並重新進入到新一次權力空間的建構過程。

雖然籃球我們打不贏 BL 那一組，但他其實只有籃球比較厲害而已，我們會在下一堂排球課贏回來的 (FB-團-16-18)

豆襪球我是真的不是很會，怎麼丟都沒辦法丟到目標的位置裡，反而是平常問我怎麼打排球的同組女生還會教我要怎麼丟會比較準一點 (PL-團-16-18)

我在全部女生一起一組的時候大家都會一起討論解決遇到的困難，但只要跟男生同組的時候，就沒甚麼說話的機會 (S-團-7-22)

二、討論

(一) 知識權力之建構

「身體」是體育教學的核心，也是與世界互動的載體 (Spencer, 1860；Whitehead, 1993, 2007, 2010, 2016；許義雄，1985)，身體同時也是權力行使的媒介 (Foucault, 2011)。本研究所呈現之身體更是權力互動關係的起始與基礎。且體育與其他科目的最大差別，在於體育教學為學生會依據個人背景的運動經驗、身體能力與身體狀況的優劣程度而決定課堂互動的狀況。若身體能力與狀況較為不好，則可能影響當天參與課程與互動的情形，甚至於影響權力的擁有。

身體在體育課中如同籌碼的概念，透過身體的技能表現、身材、知識能力等，決定權力籌碼的多寡，倘落學生在該項運動中具備較為豐富的先備經驗(技巧、知識)，或是有著較為高大、敏捷、壯碩的身材，都能成為學生在體育課中的籌碼，而綜合籌碼擁有的越多越能彰顯學生在體育課特定運動項目中的地位，並以此建構權力的擁有。Foucault (1980) 認為知識與權力是存在著一體兩面的共生關係，知識產生權力，並鞏固個體在特定空間與特定環境中之權力地位。

(二) 權力角色之決定

當主體之間依照身體能力取得各自的權力籌碼後，這籌碼的多寡會決定主導者與從屬者的角色，並以此為基礎建立主從關係。相關學者也有提出相似的概念，Barker 等人 (2015) 發現當教師給予學生任務時，學生也會依據他們對任務的熟悉程度以及技能高低去決定專家與新手的角色，並依此來制定權力擁有的多寡張威克 (2000) 也提到在運動的參與過程中，身體會經由不斷的與外界互動，而進行互動後的權力現象，來決定該運動場域中支配者與被支配者的階級地位。而在縱觀各學者的權力觀點後提到權力具有許多的解釋，但都脫離不了主從支配、合作等行為，且多是建立在兩個人以上的互動情境 (Mountford, 2004)。

另外，在體育教學中，運動能力越好的學生也較受歡迎，在學生群體中也能具備更好的社會地位，進而提升同儕關係；相對的運動能力較差的學生，同儕關係無法與能力好的學生比擬，甚至可能出現疏離、冷落的現象 (羅玉枝，2017)。因此，從學生小組來看，學生身體能力的差異性各不相同，而會出現課堂空間中，小組空間的產生，並進行屬於該小組的空間建構，透過技能的展現、個人魅力、知識的擁有來決定小組間的主從關係的地位。而若小組空間的學生身體能力差異不大，那空間中的動盪會更加強烈，抗拒、摩擦、協商等互動的頻繁與時程也會拉得更長，因此需要較長的相互作用時間才能達到小組空間內的平衡階段 (Barker et al., 2015)。

(三) 權力空間之建立

體育課教室生態中提到，教師與學生會在不斷攻守下的協商過程與互動作用下建立師生互動的樣貌，尤其教師與各個學生都是獨立的個體，都擁有各自預期的課堂期待與目標，因此，透過不斷的協商過程，出現合作、衝突等複雜的社會互動行為 (Doyle, 1980；陳履賢、林靜萍，2015)。本研究的權力空間建構階段中，也會經過主體間的互動作用，才能形成其特定的權力空間，因此互動的權力行為過程則是空間形成的重要因素。而這複雜的互動過程則取決於個體間的身體能力差異性、個體價值觀以及不同運動項目的特性，且具有不可預知並頻繁出現的特性 (Wibowo & Dyson, 2021)，加上體育的教與學是在不確定的環境中相互作用且不可預知的互動過程 (Amade-Escot, 2017)，因此，體育中的教與學是複雜且具有多面向性質的互動過程 (Dyson, 2014；Parsons et al, 2018；Rink, 2013)。

尤其在開放性場域的體育課中，能力較差的學生更會受到技能優越學生的批判與操控。而在團體競賽中，技能優越的學生往往會提醒其他隊員應該照他的意思去執行比賽，每個隊伍所組成的空間都會衍生出技能較為優越的領導，並握有整個團體空間的權力。而低技能的學生為了在這個技能權力取向的空間生存，大多都會跟隨技能優越學生的指示，以維持人際關係 (McCaughy & MacDonald, 2004)。因此，體育學習環境大多是由技能優越的成員進行主導 (Portman, 1995)，並以此為中心進行主體間的互動作用，進而形成特定的權力空間。

(四) 空間重建

本研究發現，當特定的空間經過權力的建構、權力角色的決定、主體間的互動作用形成後，會受到因子的介入而受到改變，如：課堂事件的發生、組員的更換、運動項目的轉變等，都會讓空間再次產生變化，而重新進行新的權力空間建構。在運動項目改變的部分，許多學者們也提到，課堂中不同運動項目的改變，都會影響師生互動的行為與態度，並產生不同的師生互動樣貌 (Jung, & Park, 2011；Witt et al., 2004)，而任務內容的不同，也會改變小組成員抑或是課堂學生在課堂間的地位與互動的方式，像是在不同的運動項目中，小組間技能好的學生往往會擁有更多的小組權力及話語權，但在經過運動項目轉換後，原本具有較多話語權的組員或組別可能就從主導者轉換成從屬者的角色。

尤其體育教學之運動項目眾多，且都具有不同的特性，因此在每一次的運動教學項目不同，代表著每一次空間的轉換，也都會出現擅長該項目的學生，而這些學生在每一次轉換後所擅長知識、能力都不盡相同 (Kim, & Song, 2019)，綜上所述，特定的空間都會營造出新的權力互動方式，小組成員的權力擁有更會有所不同。因此，每一次的運動項目轉換對於學生來說就是一次新的知識與權力的重新洗盤與鬥爭。

最後，空間的特性從空間關係的思維跟角度來看，每一個空間都具有其自身的發展背景與成長環境，當空間是處於開放的狀態，就會有各種改變的可能性。而一旦新的要素或因子介入一個空間後，必定會與該空間的事物進行磨合、抗拒、協調而最終達成平衡，這新的因子即會成為新的空間中主導或從屬的因子，而在新因子又再度介入到空間時，空間會再度產生新一次的互動轉變。因此，本研究發現之權力空間是具備去中心化、系統化、開放性、可建構與永恆變化等相關特性。

但目前從圖 8 之理論架構上只能瞭解到權力形成的脈絡與空間會受到因子的介入而影響，且針對權力空間的論述也只能局限於「單一」的概念進行初步的描述，複數空間之關係與互動作用則較為缺乏。相關學者也提到不同的空間型態間具有相互吸引、排斥、接納的特性 (Massey, 2005；Thornborrow, 2002)，這也是本研究並未探討到的可惜之處。



第伍章 結論與建議

本研究之主要目的在於探討體育教學師生互動之權力關係，並試著描繪出體育課權力空間形成之歷程樣貌。發現權力關係發展脈絡具有不同的發展時期歷程，且權力互動會因行為內涵與環境的因素，而衍生出主從關係，進而影響整個互動的歷程與脈絡。

第一節 結論

綜整本研究之結果與討論，獲得結論主要概述如下：

一、高一新生班級與體育專家教師之間的權力發展脈絡依時間取向初期、中期、後期三個階段分別為觀察期、試探期、穩定期等三個不同時期的發展歷程。

從時間取向，以月為單位之權力關係發展脈絡來看，本研究之權力關係發展脈絡在高一班級的初識階段，彼此仍處於陌生、相互了解的階段，需透過一定時間的觀察累積一定程度的基礎認識；爾後，再以觀察期建立之基礎，開始進行相互底線的試探，並透過無數的衝突、磨合、談判的權力行為與更為複雜的互動狀態，瞭解之間的底線與價值觀；直到動盪的磨合時期結束，才會轉變為穩定的協商時期。相對於其他師生互動的研究，本研究並未在初識階段即發生較多的衝突與調適，學生部分先採以保守觀察的狀態，熟悉環境後才開始向教師發出挑戰，因此初期則是形成教師給予指令，學生高度配合的情形為多，也間接的顯示現今的體育教學現場中，對學生來說教師在課前就具備一定程度的教師權力象徵。綜上所述，體育教師與學生間如何縮短彼此試探與磨合的時期，讓體育教學能夠更快的透過師生權力互動提升教學品質與成效為重要課題之一。

二、體育課師生互動權力關係之行為內涵總計共有 5 大構面，12 項子內容：分別為一、身體能力差異化：技能表現、身材差異、性別認同；二、英雄主義追求化：運動場上的宰制者、英雄崇拜；三、體育權力關係之建立：支配與控制、尊重與關懷；四、體育規範與制度化：安全規範、突破公平之界線、規則的自我修訂；五、運動文化下的合理化：強者生存、弱者淘汰。

學生間的在進入體育教學場域前就具備因獨自不同的成長背景與先天條件，都會讓身體能力有所不同，進而產生不同個體所擁有的權力意涵，加上運動文化的特殊性，讓體育教學具有對抗、競爭性質的英雄主義、強者生存弱者淘汰等合理化的權力行為。另外，因運動種類的廣泛，使得體育教學之場地也十分多元，使得體育教師更重視體育安全性規範與制度的制定，而在競爭性質的體育教學中講究公平性，若公平性被打破而導致失衡，則會影響原本教師既定的教學目標與運動的本質。最後，當學生覺得教師給予之教學內容難度過高或是過低時，會自行增減難度與內容，甚至逃避參與。因此，權力互動行為皆具有其意義與代表性，體育教師與學生間若能透過每一次權力互動的過程傳達各自之需求，進行良好的協商過程，即可營造出良善的互動環境與關係，另外，教師若能妥善運用權力行為，如評量方式、制定規則等方式，也能提升學生學習效率與安全性，學生間權力行為的互動也能培養其扮演主導者/從屬者時，應具備相應的社會化能力。

三、體育課師生互動權力關係之理論架構共具有四個階段，分別為：知識權力之建構、權力角色之決定、權力空間之建立與空間重建等四個階段，其中描述了複數身體/主體的關係建立、身體能力產生權力之籌碼、決定主導者/從屬者角色的主從關係、透過主體間權力行為的互動作用形成權力空間，且此空間會受到因子介入而受到影響。

體育課師生互動權力關係依據參與者的「身體」而開始產生權力空間的建構歷程。身體做為體育教學的核心，更是取得權力的媒介與籌碼的象徵，而取得之權力高低更會讓學生決定主從角色與關係的建立，再經由此角色間的權力行為之互動作用，而形成特定之權力空間。但形成的空間是具有開放性的特質，會受到外在的事件因素而產生變化，進而使空間再次邁入到另一個權力形成的過程，並建構出新的權力與空間，因此，是具備去中心化、系統化、開放性、可建構與永恆變化等相關特性。但本研究建構之理論架構，只能瞭解到單一的權力空間形成的脈絡，複數空間之互動作用與影響特性的探討則較為缺乏。



第二節 建議

針對本研究之結論，研究者提出以下建議，內容分為一、對體育教學師生互動之實務建議；二、對後續研究之建議。以供教學、未來研究之兩個面向進行參酌。

一、對體育師生權力互動之教學實務建議

(一)在互動關係上，面對新的班級、學生與同儕時，師生彼此間透過權力行為進行試探與瞭解是必經的歷程，建議師生間與生生間若能藉由這期間無數的衝突、磨合、協商的過程，去更加的了解彼此的想法與原則，可以增進彼此對各自身體能力、價值觀以及需求上的瞭解，提升教學品質與成效，建立良善的互動環境與關係。

(二)在權力行為上，建議教師可妥善的運用豐富的權力行為，如讓體育教學具備競爭性質的變化、為維護學生安全訂定相關的安全性規範與班級制度、給予學生適切且豐富的教學編排；避免出現學生自行修改教學內容或是逃避上課的情形；且須在競爭性質的體育教學中維持公平性，避免公平性被破壞後影響既定的教學目標與運動本質；妥善運用評量方式去提升學生學習效率。

(三)教學情境的變化上，教師可依據教學情境的背景不同去設定如難度改變、組員變動、項目轉換……等方式，促使空間不斷的發生變化，進而讓學生透過不斷重複互動經歷的建構過程，培養其扮演上位者與下位者時的關係建立、同儕互動、社會行為等能力

二、對後續研究之建議

(一)本研究為發現權力初始的狀態，因此將研究期程設定為一學期。未來建議可以各學習階段為一方向進行剖析，以更全面的將權力產生與運作的樣貌描繪而出。

(二)本研究主要著重在師生間的權力互動行為上，生生間權力互動的部分雖仍有呈現但卻無法全面的進行此面向的探討，但其擁有十分豐富且具備可持續研究之潛力。未來建議可著重針對生生間的權力互動行為上，探討組員間、各小組間的權力互動行為內涵。

(三)本研究所建構的體育課師生互動權力關係之理論架構，只描述到權力空間形成之脈絡，對空間特性的描述較為有限，尤其是複數空間之互動作用與影響特性的探討較為缺乏。未來建議可依此架構進行擴大延伸，將單一的權力空間特性進行深入分析，探討複數空間的相互作用與關係。



參考文獻

王文科 (2001)。教育研究法。臺北：五南。

王辰暉、黃怡玲、李翠英、孫源宏、張雅筑(2005)。體育教師與學生互動行為 分析之研究。文化體育學刊，3，26-31。

朱文雄 (1992)。班級經營。高雄市：復文。

吳宗立(2002)。班級經營：班級社會學。高雄：高雄復文圖書。

吳清山、林天佑(2005)。品格教育。教育資料與研究，64，149。

吳佩娟、郭丁瑩 (2012)。教師投入教學與師生關係的關聯性之探究。屏東教育大學學報教育類，38，165-198。

吳秋慧、陳玉枝 (2003)。國小教師體育教學反省與師生互動行為關係之研究。中華民國大專院校九十二年度體育學術研討會專刊 (上)，206-218。臺北市：中華民國大專院校體育總會。

李亦芳、程瑞福 (2013)。國中體育教師性別歧視態度與工作壓力之研究。中華心理衛生學刊，26(3)，487-516。

李旻陽 (1992)。國中學生學業成績、師生互動與偏差行為關係之探討。中國文化大學社會福利學系碩士論文，未出版，台北市。

余碧平 (譯)(2005)。性經驗史。(原作者: M. Foucault)。上海人民出版社 (原著 出版年: 1976)。

卓冠維、王欣宜 (2017)。特殊需求學生適應體育課程教學發展與現況。特殊教育與輔助科技, 16, 10-15。

郭生玉 (1982)。教師期望與學生內外控信念關係之研究。教育心理學報, 15, 139-148。doi:10.6251/BEP.19820601.10

周新富 (2018)。教育社會學。台北市:五南。

周凡、李惠賦 (2007)。後馬克思主義。中國:中央編譯出版社

周燦德 (2008)。師生關係理論及實徵研究分析。教育研究月刊, 166, 80-91。

林靜萍、許義雄 (1993)。國中體育教學師生互動分析。體育學報, 16, 79-98。

林岱樵 (2016)。以傅柯權力觀談網球雙打的權力現象。運動文化研究, 29, 7-28。

林佳瑩、劉美慧 (2013)。高中體育班的潛在課程。臺灣教育社會學研究, 13(1), 43-78。

施宜煌、趙孟婕 (2015)。從師生互動探思幼兒園班級經營的策略。幼兒教保研究期刊, 15, 101-117。

馬雙男、林靜萍(2016)。大學體育專家教師教學信念對課堂氣氛之個案研究。

臺灣運動教育學報，11(1)，15-34。doi:10.6580/JTSP.2016.11(1).02

高淑清 (2008)。質性研究的 18 堂課：首航初探之旅。高雄：麗文。

高麗娟、黃光獻 (2014)。體育運動質性資料分析方法。體育學報，47(2)，159-177。

高俊傑 (2012)。學生小組成就區分法對籃球策略認知與學習動機影響之探討。

臺灣運動教育學報，7(2)，23-40。doi:10.6580/JTSP.2012.7(2).02

張春興、林清山 (1993)。教育心理學。台北：東華。

張春興 (2000)。張氏心理學辭典。台北：東華。

張蔣耀文、施登堯 (2018)。學生中心教學之概念解析。臺灣教育評論月刊，7(7)，164-177。

張威克 (2000)。臺灣本土體育概念演進的系譜。運動文化研究，10，81-127。

許殷宏 (1999)。師生互動策略探究。中等教育，50(6)，62-79。

許殷宏 (2005)。國中教師期望與知識傳遞之研究。中等教育，56(4)，157-167。

許殷宏、武佳滢 (2011)。班級內教師權力運作的微觀政治分析。中等教育，62(3)，

114-131。

許義雄 (1990)。七十九年度體育學術分區座談會落實體育科的有效教學—就ALT-PE系統觀察談起。《中華體育季刊》，4(1)，96-102。

孫旻儀、石文宜、王鍾和(2007)。學生背景及人格特質與師生互動關係之研究。《輔導與諮商學報》，29(2)，51-72。

施宜煌、趙孟婕(2015)。從師生互動探思幼兒園班級經營的策略。《幼兒教保研究》，15，101-117。

陳履賢、林靜萍(2015)。體育課教室生態之探討。《中華體育季刊》，29(4)，257-264。

陳正專 (2019)。十二年國教學校體育課素養導向教學之因應策略。《臺南大學體育學報》，14，1-14。

陳美瑞 (2019)。老師，請您保護我——談校園霸凌之預防與處遇。《臺灣教育評論月刊》，8(10)，161-168。

陳玉枝 (1995)。體育課學生行為分析。《體育學報》，20，111-122。

陳萩慈、掌慶維 (2015)。職前體育教師實施理解式教學之探討。《中華體育季刊》，29(4)，265 - 272。

陳奎熹 (1990)。《教育社會學研究》。臺北：師大書苑。

陳奎熹 (1993)。學生次文化的研究與評析。臺灣教育，511，1-10。

葛琦霞 (2016)。該教而未教？表演藝術課程的空無。臺灣教育評論月刊，5(8)，129-134。

黃鈺雯 (2004)。淺談班級中師生互動關係，教師之友，45(2)，51-58。

黃政傑 (1977)。團體歷程理論及其在教學上的應用。國立台灣師範大學教育研究所集刊，20，563-567。

黃順辰、韓大衛 (2016)。北臺灣國民小學原住民重點學校體育教師教學困擾之研究。真理大學運動知識學報，13，68-81。

黃鴻文 (2001)。國中學生的時間概念。社會教育學刊，30，261-289。

黃鴻文 (2011)。抗拒乎？拒絕乎？偏差乎？學生文化研究中抗拒概念之誤用與澄清。教育研究集刊，57，123-154。

潘義祥 (2012)。體育課程個人與社會責任模式之研究發展趨向。中華體育季刊，26(4)，491-498。

潘正德 (1993)。如何建立良好的師生互動關係。學生輔導通訊，25，24-31。

潘慧玲 (2004)。教育研究的取徑：概念與應用。臺北：高等教育。

簡妙娟 (2017)。Paulo Freire 哲思與教學的反思與實踐。臺灣教育評論月刊，6(11)，96-106。

薛堯舜、莊佳霖 (2011)。師生互動行為系統觀察之研究-以大專木球課程為例。永達學報，11(1)，13-21。

蔡珮琪 (2009)。校園符號與潛在課程之探討。雲林國教，55。

蔡芳卉 (2017)。Paulo Freire 哲思與教學的反思與實踐。臺灣教育評論月刊，6(4)，143-147。

蔡敏玲 (2002)。教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏。臺北市：心理。

蔡俊賢、朱文慶 (2012)。體育課實施同儕協助學習(PAL)之理論與教學策略。高師大體育，10，91-106。

畢恆達 (2004)。空間就是性別。台北市：心靈工坊。

謝艾芸 (2022)。學校時間社會學－國中學生學校時間概念與時間運用之探究。臺灣教育評論月刊，11(20)，148-171。

羅玉枝 (2017)。大學體育課師生互動行為之探討。人文社會科學研究，11(4)，50-65。
DOI：10.6618/HSSRP.2017.11(4)3

鄭漢吾、李翊誠 (2020)。體育課實施合作學習教學模式學習成效之行動研究-以高雄某國中為例。靜宜體育，13，1-21。

鐘敏華(1995)。Fishman & Tobey 教師回饋觀察系統介紹。中華體育季刊，9(3)，15-21。

Abdul, M. M. N. (2021). Online Language Learning and Teacher-Student Interaction: Experience of Students and Instructors. *International Journal of Social Science And Human Research*, 4(6), 1234-1245.DOI: 10.47191/ijsshr/v4-i6-02,

Amade-Escot, C. (2017). Productive disciplinary engagement within didactical transactions: A case study of student learning in gymnastics. *European Physical Education Review*, 23(3),279-296.

Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook 3*, (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Andaya, J. A. G., & Abocejo, F. T. (2019). Implementation of the full disclosure policy (FDP) of Basay municipality, Negros Oriental, Philippines: Status, challenges and sustainability. *International Journal of Development and Sustainability (IJDS)*, 8(7), 404-421.

Ann, B. F., & Marian, L. H. (2000) The teacher-student relationship as an interpersonal relationship, *Communication Education*, 49:3, 207-219,
DOI:10.1080/03634520009379209

Ackers, J., & Hardman, F. (2001). Classroom interaction in Kenyan primary school. *Compare*, 31(2), 245-261.

Ackers, J., & Hardman, F. (2001). Classroom interaction in Kenyan primary school. *Compare*, 31(2), 245-261.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Routledge and Kegan Paul.

Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702-1712.

Azzarito, L., & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25–47. doi:10.1080/135733205200028794

Azzarito, L. (2016). “Permission to speak”: A postcolonial view on racialized bodies and PE in the current context of globalization. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(2), 141-150. doi:10.1080/02701367.2016.1166474

Azzarito, L., Simon, M., & Marttinen, R. (2017). ‘Up against whiteness’: Rethinking race and the body in a global era. *Sport, Education and Society*, 22(5), 635-657. doi:10.1080/13573322.2015.1136612

Barker, D.M., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Inter-student interactions and student learning in Health and Physical Education: A post-Vygotskian analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20, 409-426.

Bacharach, S. B., & Mundell, B. L. (1993). Organizational politics in schools: Micro, macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423– 452. doi: 10.1177/ 0013161X93029004003

Butler J (2006) Curriculum constructions of ability: Enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society* 11: 243–258.

Barney, D. D., Pleban, F. T., Fullmer, M., Griffiths, R., Higginson, K., & Whaley, D. (2016). Appropriate or Inappropriate Practice: Exercise as Punishment in Physical Education Class. *Physical Educator*, 73(1), 59-73.

Bronikowska, M.; Korcz, A.; Pluta, B.; Krzysztozek, J.; Ludwiczak, M.; Łopatka, M.; Wawrzyniak, S.; Kowalska, J.E.; Bronikowski, M. (2019). Fair Play in Physical Education and Beyond. *Sustainability*, 11, 1-18.

Bilir, F.P., Avanoğlu, A.E. & Şahin, N. (2021). Examination of communication skills of physical education and sports teacher candidate students: Example of faculty of sports sciences1. *Journal of Human Sciences*, 18(4), 737-748. doi:10.14687/jhs.v18i4.6253

Blase, J., & Anderson, G. (1995). The micropolitics of educational leadership: From

control to empowerment. London, England: Cassell.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.

Bustrum, B. J. (2001). Language and Power in the ESL Classroom. *Grand Valley State University*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher– child relationships, and self–regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 7-17.

Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*, 6, 27-41.

Chen, S. (2020). *Teacher-student power relationship in finnish behavior management*. Tampere university.

Cheng, K.H., & Tsai, C.C. (2019). A case study of immersive virtual field trips in an elementary classroom: Students' learning experience and teacher-student interaction behaviors. *Computers & Education*, 140, 1-15.

Charmaz, K. (2005). *Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research method* (3rd ed., pp. 651-679). Thousand Oaks: Sage.

Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340.

Charmz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Charmaz, K. (2005). *Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research method* (3rd ed., pp. 651-679). Thousand Oaks: Sage.

Charmaz, K. (2000). *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods*. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research method* (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks: Sage.

Chiegil, J. E. (2017). Assessment of Quality of Life from HIV Counselling and Social Support among PLWHA Clinic Attendees in Specialist Hospital Yola, Adamawa State, Nigeria. *Assessment*, 5(4), 34-47.

Cummins, J. (1994). From Coercive to Collaborative Relations of Power in Teaching Literacy. In *Literacy across Languages and Cultures*, edited by B. M. Ferdman, R.-M. Weber, and A. G. Ramírez, 295-331. Albany: State University of New York Press.

- Chhuon, V., & Wallace, T. L. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in U.S. high schools. *Youth & Society*, 46(3), 379–401.
- Culpan, I. (2019). Olympism, physical education and critical pedagogy. *European Physical Education Review*, 25(3), 847-858. doi:10.1177/1356336X18782560
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and A. Regarding, School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 21-33.
- Corbin, C., Alamos, P., Lowenstein, A., Downer, J. and Brown, J. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12.
- Cruz, J., Ponseti, F.X., Sampaio, M., Gamito, J.M., Marques, A., Vinas, H., Borrueco, M., Carvalho, L., Garcia-Mas, A. (2018). Effects of a Psychology-based training programme on football grassroots coaches upon young player's sportpersonship and disposition to cheat. *Journal of Sport Psychology*, 27, 23-27.
- Darnis, F. & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge constructional socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20, 459-473.
- Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. doi:.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman (Ed.),
Review of research in education (pp. 163-198). Itasca, IL: F. E. Peacock.

Drew, P., & Heritage, J. (1992). Talk at work: Interaction in institutional settings. Cambridge:
Cambridge U.P.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2015). Reform, standards and teacher identity:
Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 1(5), 563-577.

Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral science*, 2(3), 201-215.

Devine, D. (2003). *Children, Power and Schooling: How Childhood is Structured in
the Primary School*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Dewey, J. (1998). *Experience and education-The 60th anniversary edition*. West
Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Diamond, J. (1996). *Status and power in verbal interaction: A study of discourse in a
close-knit social network*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Dyson, B.P., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and
cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240.

Dyson, B. & Casey, A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education: A Research
Based Approach*. London: Routledge.

Dyson .B & Casey .A (eds) (2014) Cooperative Learning in Physical Education: A Research based Approach. London: Routledge.

Dyson, B., Linehan, N. R, & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 113-130.

Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2),144-152.

Dyson, B. & Casey, A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education: A Research Based Approach*. London: Routledge.

Duan, L., & Ren, X. (2022). An Exploratory Study on the Effects of Invisible Violence on Students' Mental Health in Physical Education. *Journal of Environmental and Public Health*, 1, 1-7.

Donkor, S.K., Nyavor, L.G., Addai-Tuffour, P., Abieraba, R.S.K., Sorkpor, R.S., & Ocansey, R., (2021). Intra-observer evaluation of teacher-student questioning behaviours: A case study of the quality and frequency of questions administered in physical education theory class. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 2021, 8(5), 192-197.

Evans, B. (2006). 'I'd Feel Ashamed': Girls' bodies and sports participation. *Gender, Place and Culture*, 13(5), 547-61.

- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- Kim, Y. K., & Lundberg, C. A. (2016). A structural model of the relationship between student-faculty interaction and cognitive skills development among college students. *Research in Higher Education*, 57(3), 288-309.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Fawzia Al-Seyabi. (2002). Factors Affecting Students' Oral Participation in University Level Academic Classes within the Omani Context. Second Annual National ELT Conference. March, 27–28, 2002. Sultan Qaboos University, Oman.
<http://www.essex.ac.uk/linguistics/pgr/egcl/gspd5/Abstracts/AlSeyabi.shtm>
- Furlong, V. J. (1984). Interaction sets in the classroom : Towards a study of pupil knowledge. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *Life in school : The sociology of pupil culture* (pp.145-160). Milton Keynes, England : Open University Press.
- Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The development of rules, routines and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198 - 212.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, 42, 133-143.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Edinburgh: Longman Group.

Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry* 8: 777–795.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. New York: Random House.

Fernandez-Balboa, J. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45, 230-254.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Giddens, A. (1997). *Sociology*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Glapa, A., Bronikowski, M., & Laudańska-Krzemińska, I. (2016). Do students really need Olympic education at school? *Studies In Sport Humanities*, 19, 30-36.

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.

Gunnarsson, B-L., Linnel, P., & Nordberg, B. (1997). *The construction of professional discourse*. New York, NY: Routledge.

Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry*. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 1-17). New York: Teachers College Press.

- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 690-704.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Boston: Pearson /Allyn and Bacon.
- Hall, S. (1997). *Cultural identity and diaspora*. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary post-colonial theory: A reader*. London: Arnold.
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5, 9-29.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., & Smith, F. (2008). Pedagogical renewal: Improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools. *International journal of educational development*, 28(1), 55-69.
- Hargreaves, D. H. (1977). The process of typification in classroom interaction: Model and methods. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 274-284.
- Hron, A., & Friedrich, H. F. (2003). A review of web-based collaborative learning: factors beyond technology, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(1), 70-79.
<https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2002.00007.x>
- Hill, J., & Azzarito, L. (2012). Representing valued bodies in PE: A visual inquiry with British Asian girls. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 263-276.

Hill, J. (2015). 'If you miss the ball, you look like a total muppet!' Boys investing in their bodies in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 20(6), 762-779.

Helena J. M. Pennings & Tom Hollenstein (2020) Teacher-Student Interactions and Teacher Interpersonal Styles: A State Space Grid Analysis, *The Journal of Experimental Education*, 88:3, 382-406. DOI: 10.1080/00220973.2019.1578724

Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 214-225). London: Sage.

Hastie, P. A., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5, 9-29.

Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169-191.

Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2),169-191.

Hassard, J. (1990). *The Sociology of Time*. Macmillan

Heo, H., Leppisaari, I., & Lee, O. (2018). Exploring learning culture in Finnish and South Korean classrooms. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 459-472.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1297924>

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.

Jones, A. (2003). Changes in practice at the nurse-doctor inter- face. Using focus groups to explore the perceptions of first level nurses working in an acute care setting. *Journal of Clinical Nursing*, 12(1), 124-131.

Julianne C. Turner & Andrea L. Christensen (2020) Using state space grids to analyze teacher–student interaction over time, *Educational Psychologist*, 55:4, 256-266,
DOI:10.1080/00461520.2020.1793763

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jebur M, S, Majon J, S, Raja M, H, & Ahmed A, M. (2021). Analyzing Classroom Interaction between Teacher and Student Using Systematic Observation. *Review of International Geographical Education*, 11(3), 1036- 1045. doi:10.48047/rigeo.11.3.96

Jung, M. S., & J. G. Park. (2011). Differences in teacher-student interaction by gender and its relationships with attitudes toward physical education. *Korean Society of Sport Psychology*, 22(4), 43-56.

Joonggeun, O. (2021). Teacher-student relationship and class flow in physical education class: The mediating effect of emotion regulation. *Natural Volatiles & Essential Oils*, 8(4), 636-648.

Kuo, K. (2013). Asian American Model Masculinities —Younghill Kang’s East Goes West: The Making of an Oriental Yankee. *Institute of European and American Studies*, 43(4), 753-783

Kearney, P., Plax, T. G. & Wendt-Wasco, N. J. (1985). Teacher immediacy for affective learning in divergent college classrooms. *Communication Quarterly*, 33, 61-74.

Kim, S. Y & Song, K. H (2019). A Study on Structural Relations between Teacher-Student Interactions, Outcome Expectancy and Academic Engagement in Physical Education Classes. *Journal of the Korea Convergence Society*, 10(7), 303-309.

Kim, S. Y & Song, K. H. (2017). A study on relations between teacher-student interactions, self-monitoring, asking help and self-handicapping in physical education class. *Korean Journal of Physical Education*, 56(6), 213-225.

Kirk, D. (2006) Sport education, critical pedagogy, and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest* 58: 255–264.

- Kirk, D., & MacPhail A (2002) Teaching games for understanding and situated learning: Re-thinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education* 21: 177–192.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly*, 37(4), 709-719.
- Krahe, C., Escamilla-Fajardo, P., & López-Carril, S. (2020). The influence of teacherstudent communication on the importance of the physical education. *Physical Education & Sport*, 18(3), 635-647.<https://doi.org/10.22190/FUPES200916061E>
- Lafont L (2012) Cooperative learning and tutoring in sports and physical activities. In: Dyson B and Casey A (eds) *Cooperative Learning in Physical Education: A Research based Approach*. London: Routledge, pp.136–149.
- Lewis, M. D., Lamey, A. V., & Douglas, L. (1999). A new dynamic systems method for the analysis of early socioemotional development. *Developmental Science*, 2(4), 457-475. doi:10.1111/1467-7687.00090
- Liu, X., Li, X., Chen, W., & Qiu, Y. (2021). The Influence of University Teacher Leadership on Student Learning Satisfaction: The Mediating Role of Teacher- student Interaction. *International Conference Proceeding Series*, 21,3540. <https://doi.org/10.1145/3470716.3470723>
- Liponski, W. (2014). Brytyjska geneza sportu i koncepcji fair play. In *Czysta Gra. Fair Play*; Hadzelek, K., Rejf, M., Zdebska-Biziewska, H., Zukowski, R., Eds. Fall: Warszawa, Poland, pp. 120-139.
- Luo, Y. J. (2017) (In press).The Influence of Problem-Based Learning on Learning

Effectiveness in Students of Varying Learning Abilities within Physical Education.
Innovations in Education and Teaching International.

Lipiec, J. (1999). *Filozofia Olimpizmu*. PWS Sprint: Warszawa.

Malen, B. (1995). The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. In J. D. Scribner & D. H. Layton(Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147-167). Bristol, PA: Falmer Press.

Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500.

Manke, M. (1997). *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. Routledge.

McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Carlson, A., & Snow, D. L. (2013). Teacher/Student Interactions and Classroom Behavior: The Role of Student Temperament and Gender. *Journal of Research In Childhood Education*, 27(3), 283-301. doi:10.1080/02568543.2013.796330

McHoul, A. (1978) The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.

Moore, A. (2004) *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. London: RoutledgeFalmer.

Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

McCaughtry, N., Tischler, A. & Flory, S. B. (2008). The Ecology of the Gym:
Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60, 268-289.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth,

Morgan, D. L. (1998). Planning focus groups. Focus group kit 2. Thousand Oaks, CA:
Sage.

Measor, L. & Sikes, P. (1992). *Visiting lives: Ethics and methodology in life history*. In I.
Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 209-233). New York: Teachers College
Press.

Martinez-Ferrer, B., & Moreno, D. R. (2017). Dependencia de las redes sociales
virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental*,
2(1), 1-7.

Nancy, L. (2006). Identity and power relations in immigrants' english learning. Queen's
University Faculty of Education, 3, 59-73.

Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TEOSL Quarterly*, 3
1(30), 409-429

Orbaek, T., & Engelsrud, G. (2021). Teaching creative dance in school-a case study

from physical education in Norway. *Research in Dance Education*, 22(3), 321-335.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1798396>

Parsons, S.A., Vaughn, M., Scales, R.Q., Gallagher, M.A., Parsons, A.W., Davis, S.G.,
Pierczynski, M., Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research
synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242.

Parsons, T. (1963). On the concept of political power. *Proceedings of the American
Philosophical Society*, 107 (3), 232-262.

Peng O., Miao L., Gao L., Zhang Z. (2020). Study on Teachers' Emotional Labor in
Teacher-Child Interaction. *High. Educ. Soc. Sci.* 19(1), 50-53.

Phelan, P., Davidson, A.L. and Cao, H.T. (1992). Speaking up: Students' Perspectives
on School. *The Phi Delta Kappan*, (73), 695-704.

Psencik, L. F. (1969). Interaction analysis improves classroom instruction. *The
Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 43(9), 555-560.

Palou, P., Ponseti, F.X., Cruz, J., Vidal, J., Cantallops, J., Borrás, P.A., Garcia-Mas,
A. (2013). Acceptance of gamesmanship and cheating in young competitive athletes in
relation to the motivational climate generated by parents and coaches. *Percept.
Perceptual and Motor Skills*, 117, 1-14.

Qadri, H., (2012). Class interaction between the teacher and the student in the

- secondary stage. *Journal of Psychological and Educational Studies*, (8),14-33
- Quarmby, A., Sandford, R., Green, R., Hooper, O., & Avery, A. (2022). Developing evidence-informed principles for trauma-aware pedagogies in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 440-454.
- Qing, L. Fotini, D., & Katharine, C. (2020). Dynamics in a Mandarin lesson in a British secondary school: Asymmetric power and teacher student rapport management. *Journal of Applied. Learning & Teaching*. 3(2), 116-126.
- Ramos, A.R., & Esslinger, K.A. (2017). Design and Implementation of Appropriate Progressions for Preservice Physical Educators. *Strategies*, 30(3), 48-50.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39,181-195.
- Rittenhouse, M., Salvy, S. J., & Barkley, J. E. (2011).The effect of peer influence on the amount of physical activity performed in 8-to 12-year-old boys. *Pediatric Exercise Science*, 23(1), 49-60.
- Rosell, G.A.J. (2022). Challenges Encountered by Physical Education Teachers on Blended learning Approach in Physical Education in times of Covid-19 Pandemics *International Journal of Research Publications* , 95(1), 311-325.
doi:10.47119/IJRP100951220222909

- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In: Kirk D, MacDonald D and O'Sullivan M (eds) *The Handbook of Physical Education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 262-275.
- Siedentop D, Hastie P and van der Mars H. (2011) Complete guide to Sport Education. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics. The cognitive neuroscience of the teacher-student interaction. *Mind, Brain and Education*, 7(3), 177-181.
- Siedentop. D., Hastie, P. & van der Mars, H. (2011). Complete Guide to Sport Education. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Simon, R.L., Torres, C.R., Hager, P.F. (2018). *Fair Play. The Ethics of Sport*, 4th ed.; Taylor Francis. Routledge: New York.
- Sheptak, R. D., & Menaker, B. E., (2016). The frustration factor: volunteer perspectives of frustration in a sport setting. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27(2) 831-852.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Ligozat, F., & Perrot, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 59(1), 153-181.
- Sinelnikov, O., & Hastie, P. A. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 204-223.

- Sparkes, A. (1992). *The paradigms debate: an extended review and a celebration of deference*. In A. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport: exploring alternative visions* (pp. 9-60). London: The Falmer Press.
- Sparkes, A. C. (1994). Life histories and the issue of voice: Reflections on an emerging relationship. *Qualitative Studies in Education*, 7 (2), 165-183.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tao, F. (2022). Mask RCNN-based Single Shot Multibox Detector For Gesture Recognition In Physical Education. *Journal of Applied Science and Engineering*, 26 (3), 377-385.
- Thorjussen, I. M., & Sisjord, M. K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education & Society*, 23(7), 694–706.
- Torn, A., & McNichol, E. (1998). A qualitative study utilizing a focus group to explore the role and concept of the nurse practitioner. *Journal of Advanced Nursing*, 27(6), 1202–1211.
- Urden, L. D. (2003). Don't forget to ask: Using focus groups to access outcomes. *Outcomes Management*, 7(1), 1-3.
- Vasiliadi, V. (2020). *Exploring classroom power relations: A qualitative approach of teacher-student interaction within the multilingual language classroom of a rural region in Crete* (Postgraduate Dissertation). Hellenic Open University. Patras Greece.

- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R. Donahue, J., & garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-yesr longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Waasdorp, T.E. &. Bradshaw, C. P. (2018). Examining Variation in Adolescent Bystanders' Responses to Bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18-33. doi: 10.17105/SPR-2017-0081.V47-1
- Webb, B. (2002). Using focus groups as a research method: A personal experience. *Journal of Nursing Management*, 10, 27 – 35.
- Witt. P. L., Wheelless. L. R. & Allen. M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184-207.
- Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayer, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Chicago, IL:Annual Meeting of the American Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED 260 040).
- Wubbels, T., Jack L., & Mieke, B. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership*, 54(7), 82-86.

Whitehead, M. E. (2010). *Physical literacy: throughout the life course*. New York, NY: Routledge.

Webb, L., McCaughtry, N. & MacDonald, D. (2004) Surveillance as a technique of power in physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 207-222.

Wibowo, J., Bähr, I & Großen, B. (2014). Scaffolding as an instruction model for the cooperative learning model in physical education. *Active and Healthy Magazine*, 21(2), 15-18.

Wibowo J (2015). *Betreuung selbstständigen Lernens im Sportunterricht*. Hamburg: Universität Hamburg.

Wibowo, J. & Bähr, I. (2018). *Kooperatives lernen im sportunterricht*. Baltmannsweiler: schneider verlag.

Wibowo, J. & Dyson, B (2021). A contingency perspective on learning and instruction in physical education. *European Physical Education Review*, 1, 1-16.

Wong, M. Y. (2015). *Teacher–Student Power Relations in Primary Schools in Hong Kong*. Lexington Books.

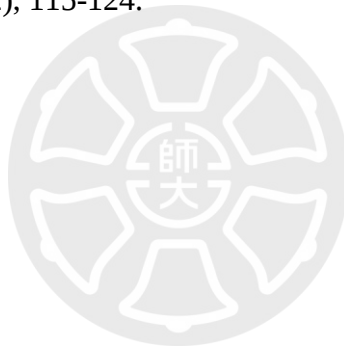
Weeldenburg, G., Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Vos, S. (2021). Through students' eyes: preferred instructional strategies for a motivating learning climate in secondary school physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 21, 1-

19. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1889383>

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan.

Yiqi, L. (2012). Enhancing critical thinking: analyzing classroom interactions in the age of web 2.0. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 386-391.

Zhang, X. (2005). Analyzing the power relationships in mathematics classroom. *Journal of the Korea Society of Mathematics Education Series D: Research in Mathematics Education*, 9(2), 115-124.



附錄一 研究參與者知情同意書

研究計畫名稱： 空間與時間-體育教學師生互動之權力關係	
學校/系所： 國立臺灣師範大學/運動與休閒學院體育與運動科學系	
研究生： 陳履賢	電話號碼：
指導教授： 林靜萍	電話號碼：
1.研究背景與目的： 本研究旨在探討體育教學之師生互動權力關係，透過質性研究訪談，瞭解體育教學師生互動中權力行為與發展脈絡，並將之與互動歷程之事件進行連結，以建構出體育教學師生互動內涵及發展歷程。	
2.研究方法： 質性訪談 (1)研究參與者：本研究選取一班高一新生作為研究對象。並分為個人訪談與團體訪談，團體訪談次數依據觀察法紀錄之事件進行訪談的延伸，每次時間約10-20分鐘。個人訪談1-2次，每次約30-60分鐘。	
3.可能產生之副作用、危險及處理方法： 無任何侵入性危險	
4.研究預期效果： 參與本研究有助於了解體育教學師生權力互動關係之發展脈絡與權力行為內涵。研究參與者將有更多的機會省思、討論行使權力行為對師生互動之影響，對於未來體育教學與學習效率之提升有所幫助。	
5.研究進行之禁忌或限制活動： 無	
6.研究材料保存期限、運用規劃及機密性： 研究將依法把任何可辨識您身分之紀錄與您個人隱私之資料視同機密處理，絕對不會	

公開。將來發表研究結果時，您的身份將被充分保密。凡簽署了知情同意書，即表示您同意各項原始紀錄可直接受監測者、稽核者、研究倫理委員會及主管機關檢閱，以確保研究過程與數據，符合相關法律和各種規範要求；上述人員承諾絕對維繫您身分之機密性。

7.研究之退出與中止：

您可自由決定是否參加本研究，研究過程中不需要任何理由，可隨時撤回同意或退出研究。如果您拒絕參加或退出，將不會引起任何不愉快，更不會損及您的任何權利。若您決定撤回同意或退出研究，可透過當面告知、e-mail 告知的方式進行，研究人員將會依您的意願停止訪談及已蒐集相關資料的分析。

8.損害補償或保險： 無，本研究不會損害研究參與者之法定權益。

9.參與者權利：

- 1) 研究人員已經妥善地向您說明了研究內容與相關資訊，並告知可能影響您參與研究意願的所有資訊。
- 2) 若您有任何疑問，可向研究人員詢問，研究人員將真實回答。
- 3) 您簽署之一式兩份同意書其中一份交給您留存。

如您因參與本研究而感到權益受損或受到傷害，請與國立臺灣師範大學研究倫理審查委員會的承辦人聯絡（電話：(02)7734-13954 或 E-mail：ntnurec@gmail.com）

10.聲明(填寫同意書者)：

參與者聲明

我已了解以上的資訊且同意參與此項研究計畫。

參與者姓名（正楷）簽名_____ 日期_____

研究者聲明

我本人或我研究團隊中的一位成員（已獲授權進行本步驟的代表）已對上述人士解釋過本研究，包括本研究的目的、方法與參加本研究可能的相關危險性和效益。參與者所提出之疑問，均已予以答覆。

計畫主持人姓名(正楷) 林靜萍 (簽字) 日期 _____

解釋同意書研究人員(正楷) 陳履賢 (簽字) 日期 _____

