

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
碩士在職專班碩士論文

指導教授：王麗斐 博士

國小教師的角色原型及其師生關係和諧
與衝突化解策略

研究生：陳孟莉 撰

中華民國一百零二年六月

誌謝詞

關於論文寫作，很難用言語來形容這件事情帶給我的影響，它是如此涓滴般地滋養了我的面容，拋光了我毛躁的心性。從日復一日的操作中，學會如何讓「研究」與日常事務完美交融；在 On & Off 的轉換中，學會如何調整節奏步調，也不偏廢生活當中其他也很要緊的事情，比如說：環境的整潔和自己的健康；訪談中，研究參與者們回顧工作時的叨叨絮絮，帶領我檢視職涯中過往的美好與不足；從資料的反覆咀嚼裡，引領我回到從事教職時那份原始的「初發心」。

在這個漫長的學習過程，感謝指導教授王麗斐老師的包容與耐心，讓我學會如何完成自己；感謝小猴子咖啡廳的場地，讓我既能專注又不寂寞地完成論文；感謝父母對我的包容與諒解，使我能在工作之餘心無旁騖地完成學業；感謝參與訪談的諸位老師們，你們無私的分享使我的研究論文綻放出生命的光輝；也謝謝在這個過程中，不斷給我加油打氣的：逸屏、雅卿、怡萱、美利、佩芸、曉珍、珮君、靖雅，有你們的陪伴，讓我學會在很多很多的時候，能夠安穩的行駛自己的小船，航向心中夢想的目標，而沒有遺失自己。

摘要

本研究旨在探討華人國小教師的教師角色原型以及教師在維護師生關係和諧與化解師生衝突所使用的策略。本研究採用質性研究的紮根理論方法進行資料分析，共訪談二十位研究參與者，6 名男性，14 位女性，平均年齡為 40 歲，師專畢業 6 位、師資班結業 4 位和師院畢業 10 位，導師 15 位，科任 5 位。研究發現，教師受到過去教育經驗與自身價值觀的影響，形成不同的教師角色，包括：師父、典範、照顧者、朋友與領導。從這些角色類型中，抽取出「擬親緣份」、「權力地位」與「信任服從」等角色形成因素。這些角色不僅對教師的主要工作內容、要求學生的標準皆有各自的主觀想法與期望，且各自衍生出一套師生相處和諧策略，包括：循序漸進、以身作則、視若己出、交流分享與運籌維喔。

在教學現場中，由於這些角色對學生的期望與實際表現所形成的落差，常成為引發師生衝突的主要原因；面對師生衝突，教師發展出各種軟硬兼施的衝突化解策略，包括提醒講理、寬恕包容、低調忍讓、權威壓制、爭論對峙。研究指出，不同角色的教師在使用師生衝突化解策略類型上亦有其偏好；從歸納角色功能、和諧策略與衝突化解策略的過程中，每種教師角色皆呈現出一套完整的行為劇本模式。

此外，教師藉由過往之教學經驗，會觀察學生內在個性，判斷學生外在行為表現，以區分出易產生衝突的學生類型，並根據學生個別差異與學習情境，藉由角色轉換來調整自己在師生關係中的角色，適時地轉移焦點與工作重心，以強化原有角色功能之不足，這不僅是化解師生衝突、經營師生關係和諧的重要方法，也是教師所應具備的重要能力。最後本研究依據研究結果進行討論，並提出對於未來研究以及教學實務工作的相關建議。

關鍵字：教師角色、維護師生關係和諧策略、師生衝突化解策略

The elementary school teacher's role prototype with teacher-student harmony and conflict resolution strategies

Meng-Li Chen

Abstract

This study is aimed to investigate the relationship between Chinese elementary teacher's prototype of the role, the strategies of maintaining a harmonious relationship and conflict resolution between the teacher-student. This study adopts grounded theory and included twenty volunteer participants (six men and 14 women; mean age 40 years).

A study found that teacher's approach to education was influenced by past educational experiences and values, which take shape from different teacher roles, including master, model, caregivers, friends and leadership.

It can be extracted three formation factor, such as similar parent-child relationship and fate, position of authority, convinced" from these role types .These roles are subjective and expectations in the work of teachers along with the required standard of students, they also develop the strategies of maintaining a harmonious relationship individually. These strategies include: step by step, instruction by example, seen as their own, sharing and exchange and strategy.

In the teaching field, because of the gap between these expectations of students and the actual performance, it often becomes the main cause of conflict. To resolve these student conflicts, a teacher must develop a variety of carrot and stick strategies to mitigate these conflicts, including reminders, condoned, understated patience, authority to repression, arguing confrontation.

Research indicates that different teachers have different preferences on the type of using conflict resolution strategies. In the inductive process of role function, harmonious and conflict resolution strategies, each of the teacher's role revealed completes set of behavioral script mode.

In addition, teachers will observe a student's inner personality, judge student external behavior by past teaching experience in order to distinguish the students that prone to conflict. Teachers also accord to individual differences and learning contexts to adjust their roles in teacher-student relationship. To shift the focus and the point of work by strengthen the role's shortage of function is not only the important strategies to resolve the conflict and keep harmonious relations, but also the important capability for teacher to be have.

Finally, the implications of the results of counseling interventions and further research are discussed.

KEY WORDS: Teacher's prototype of the role, the strategies of maintaining a harmonious relationship, teacher-student conflict resolution strategies.

目次

誌謝詞.....	2
中文摘要.....	3
英文摘要.....	4
目次.....	5
表次.....	8
圖次.....	9
第一章 緒論.....	10
第一節 研究動機.....	10
第二節 研究目的與問題.....	14
第二章 文獻探討.....	15
第一節 人際關係與衝突.....	15
第二節 師生關係與衝突.....	23
第三節 維護關係和諧與衝突化解策略.....	29
第三章 研究方法.....	35
第一節 研究取向.....	35
第二節 研究參與者.....	36
第三節 研究者.....	38
第四節 研究工具.....	42
第五節 研究程序.....	43
第六節 研究資料整理與分析.....	45
第七節 研究信實度.....	48
第四章 研究結果與發現.....	50
第一節 教師角色與角色類型.....	51
第二節 師生相處和諧策略.....	58
第三節 師生衝突結束類型.....	63
第四節 師生衝突解決策略.....	68
第五節 衝突結束類型中的衝突解決策略.....	73
第六節 教師角色的衝突解決策略.....	79
第七節 教師角色類型的行為劇本及反思.....	82
第五章 討論與建議.....	90
第一節 結論.....	90
第二節 討論.....	92

第三節 研究限制與建議.....	107
參考文獻.....	110
中文部份.....	110
西文部份.....	114

表次

表一	研究參與者之基本資料.....	37
表二	教師角色光譜.....	56

圖次

圖一	教師角色光譜.....	55
圖二	師生和諧相處策略.....	58
圖三	師生衝突解決策略.....	68
圖四	衝突類型與衝突解決策略.....	78
圖五	師父角色行為劇本.....	82
圖六	典範角色行為劇本.....	83
圖七	照顧者角色行為劇本.....	83
圖八	朋友角色行為劇本.....	84
圖九	領導角色行為劇本.....	85

國小教師的角色原型及其師生關係和諧與衝突化解策略

第一章 緒論

第一節 研究動機

從幼兒到青少年，學校在每個人各種不同的成長階段中，扮演了相當重要的角色。不管是人格的養成、知識的獲得或是做人處世的道理都可在學校中學得，老師自然地與我們產生了密不可分的關係。

教室裡的人際關係，就如同我們生命當中的關係一樣，是成功不可或缺的要件，要學生向一位自己所討厭或難以敬重的人學習是很困難的(Newell & Jeffery, 2002)。研究顯示：國小學童師生關係與學習態度具有典型相關，師生關係越好，學童的學習態度就越積極，學童的幸福感受就越高(林倩瑜, 2008)。Baker, Grant 與 Morlock (2007) 也指出師生關係的品質是預測學生校園生活適應狀況的重要指標，師生關係品質越佳，則學生校園生活適應良好，反之亦然。鄒欣純(2009)更指出雖然同儕與師生關係兩者在學生的「學習方法」、「學習態度」上皆具有預測效力；但「積極的師生行為」卻擁有最佳的解釋力。由此可知，師生關係的品質不僅影響學生的學習狀況，也與學生的校園生活品質有關。

和諧的師生關係固然令人感到慶幸，但負向的師生關係發展卻令人感到憂心。根據教育部對全國各級學校校園事件所進行的統計顯示，「國小校園管教衝突事件」九十五學年度為 39 案，九十六學年度暴增至 65 案，短短一年內國小校園管教衝突事件躍升了 66%，其中又以「師生衝突」為最主要的問題。

回顧近幾年來，國內針對國民小學師生衝突所做的研究，大多參考 Rahim 及 Bonoma (1979) 所提出之「處理人際衝突形式之二維模式」為研究架構，發現國小教師所知覺的師生衝突來源，以「學生不當行為」最多(吳忠泰, 2002；黃建衡, 2005；許珮嬾, 2008)。面對師生衝突時，國小教師雖然較常採用「溝通協調」(吳忠泰, 2002；黃筱雲, 2009)，或「折衷」做為因應策略(許珮嬾, 2008)。但是，一旦教師知覺整體師生衝突情形越大時，教師反而較常使用權威脅迫、置

之不理、延遲解決、尋求協助策略來解決衝突（黃筱雲，2009）。其中，最易引發師生衝突的「學生不當行爲」，國小教師採用「權威脅迫」策略之頻率顯著高於其他策略（吳忠泰，2002）。研究也發現：當教師擁有較高的面子需求或較強的權威傾向時，易將學生違規行爲解釋成威脅教師面子或挑戰教師權威，並伴隨生氣與難堪的情緒，採取「支配」或「逃避」等不顧學生立場的因應策略（李露芳，2001）。而以學生爲對象所做的研究不僅支持上述結果（謝汶伶，2002；林雅芬，2007），也指出國小學生較常採用「逃避」（謝汶伶，2002），或「順從」策略來面對師生衝突（林雅芬，2007）。

簡而言之，現今國小教師面臨師生衝突時，雖多能採取理性溝通的方式來處理，但若遇上學生不當行爲或衝突情形擴大時，教師不僅較易採用權威脅迫的方式，更易將其違規行爲解釋成威脅教師面子或挑戰權威的表現，並在生氣與難堪情緒下，採取支配或逃避等不顧學生立場的因應策略來解決師生衝突，而權力位階較低的學生則只好採取逃避或順從的方式來面對。

隨著 70 年代後期的台灣邁向多元、民主與開放，傳統的社會文化與個人價值觀隨著社會結構的轉變出現重大的變化。以快樂學習爲目標、強調師生互動、重視學生感受等等的人本教育理念，透過西方思潮源源不絕的滲入台灣社會中。在提倡「鬆綁」觀念的趨勢下，校園權力結構開始鬆動，資訊科技的發達，使得教師已非學生知識的唯一來源。九年一貫課程的實施，國小教師不僅被賦予更大的專業自主權，教師角色在班級經營、課程設計、教學活動、在職成長、社區關係等各方面更面臨了「典範轉移」（詹志禹、蔡金火，2001）。再加上資本主義的興起、家長教育水準提高與少子化等，也讓學生與家長的消費者意識逐漸抬頭。從每年在人本教育基金會的網頁上公佈的「校園教學正常化」之問卷調查報告可看出，教師越來越被要求以更人本的教育方式來對待學生（人本教育基金會，2009）。此外，在社會文化的影響下，現在的老師不再只是做好傳道、授業、解惑便足以勝任了，特別是隨著破碎家庭增加，網路成癮、毒品氾濫，學生不適應的行爲和偏差違規行爲有越來越嚴重的趨勢，老師與學生間的互動，也趨於多

元與複雜，師生關係面臨新的挑戰。無論是第一線的教師或行政人員，在處理校務、級務也格外棘手（吳清山，2002；李淑瓊，2008）。從教育新聞-校園事件簿的網站上，日漸趨增的師生管教衝突新聞事件更突顯了此問題的嚴重性（張梅鳳，2009）。由上述我們可以得知，在教學情境中，不只教師評估學生，學生家長與社會大眾也同樣地在評量教師，教師已經不能再以過去習慣的因應策略來解決師生衝突問題。

根據研究者對師生衝突之相關研究所做的文獻探討，發現國內探討華人文化的師生衝突研究，付之闕如，目前已出版之研究大多以西方衝突理論作為研究架構，並採行上述理論之各種不同的衝突因應策略，作為研究師生衝突因應方式的調查工具（吳忠泰，2002；謝汶伶，2002；林雅芬，2007；許珮嬾，2008；黃筱雲，2008）。然而西方的衝突解決模式，大多以實驗室中「囚犯困境遊戲」研究為主流，兩造雙方處於不是你死就是我亡的零合關係中，而衝突解決行為大多也區分為「競爭性反應」或「合作性反應」，並衍生出上述五種衝突因應策略或「雙贏」、「雙輸」等概念，這些均建基於社會交換論的思考假設，也就是人類的行為是理性的，並以追求自己最大利益為目標。此種重視理性而忽略情緒層面的分類，雖有利於量化研究之因果分析，但也將衝突原本的「動態的」互動歷程轉變為「靜態」的模式。這種將衝突的「動機」與「後果」全放在同一架構、未加以區分的情況下，也混淆了衝突的前因與後果之關聯（黃曬莉，1999）。

文化脈絡不同，文化影響下的師生衝突型態與解決方式必有所差異，自古以來，中國人強調「天人合一」的基本價值觀，對關係的不和諧或衝突易產生焦慮與恐懼，認為每個人在家庭內外都應有其適當的位置，每種關係中的角色行為都有詳細的規範（劇本），不僅要求個體履行社會角色之權利義務，也要求關係中的對偶角色運用各種方式讓彼此能夠和諧相處（楊國樞，1993）。不論是自我修養或是涉及世事，甚至是面對宇宙大自然，「和諧」是中國人共同的價值觀，也是華人的共同思維方式（黃曬莉，1999）。因此，直接運用西方文化的人際衝突理論未必適合於華人文化脈絡下的師生衝突研究；以「衝突」為核心的衝突因應

策略之研究結果，也未必能貼近華人文化下教學現場之真實樣貌。

由於師生關係是人際關係的一種，師生衝突也是人際衝突的一種形式，研究者認為要研究華人師生衝突，就必須先從華人文化脈絡下的師生關係探究：在有教無類的華人文化中，作為一位無法選擇學生的國小教師，是如何面對師生雙方因不同立場與需求所造成的衝突？

面對快速變遷的現代社會，陳奎熹（1996）認為教師應建立動態的（dynamic）師生關係，依據師生年齡、任教課程及教學實際情境的變化，教師可以彈性的扮演不同的角色，學生可以把教師當作父母、學長、甚至朋友...等不同的擬親角色來看待。黃光國（2001）指出在儒道重視「關係倫理」的觀念下，教師依然在教學現場中代理著家長扮演「規訓者」的角色。由此可見，華人的師生關係依然深受傳統中國儒家文化所影響；除了傳統原有的倫理觀念外，家族化歷程（即刺激類化之心理歷程）至今仍影響著師生間看待彼此的標準與相處的方式。

然而，目前對國小教師角色類型之研究大多著重於教師之專業工作內容，如：教學活動設計者、領域專家、評鑑者、班級經營者、與家長溝通者、規劃校內活動者、校內及校外協調者、配合校內外活動者、行動研究者、課程發展者、改革者及專業工作者等，鮮少針對教師在師生關係中的角色類型進行探討（黃萬成，2002；黃慧妮，2003）。研究者認為若能針對華人國小教師在國小師生關係中的角色知覺及調整模式進行研究，就能找出各種教師角色類型在關係中使彼此和諧相處的一套行為劇本，進而建立一套屬於華人國小師生衝突解決與衝突預防策略。如此一來，不僅能夠獲得更有層次與內涵的資料，所得的研究結果也將更加貼近目前國小教學現場的師生衝突現況，同時對國小的班級經營與教學效能提出教育上的建議。

因此，本研究擬探究華人國小教師在師生關係中的教師角色知覺，探討教師角色對維護師生關係所發展出來的和諧策略；並從各種師生衝突結束的方式，分析出教師面對師生衝突狀況，所發展出來的衝突解決策略。

第二節 研究目的與問題

根據上述研究動機，本研究的目的可歸納如下：

- 一、 從教師角度探究現今華人國小教師角色原型。
- 二、 了解華人國小教師面對維護師生關係和諧之策略。
- 三、 了解華人國小師生衝突結束類型。
- 四、 了解華人國小教師面對師生衝突之衝突解決策略。

根據上述研究目的，本研究將探索下列幾個問題：

- 一、 探究現今華人國小教師對教師角色原型為何？
- 二、 了解華人國小教師面對維護師生關係和諧之策略為何？
- 三、 探究華人國小師生衝突結束類型為何？
- 四、 探究華人國小教師之師生衝突解決策略為何？

第二章 文獻探討

本章共分三節，第一節先探討中西方人際關係與衝突理論之內涵。第二節則著眼於華人師生關係與衝突及台灣目前現有之相關研究。第三節以中西方維護關係和諧與衝突化解之策略，針對華人師生關係和諧與衝突之因應策略進行探討。

第一節 人際關係與衝突

師生關係是人際關係的一種，師生衝突也是人際衝突的一部分。因此，要了解師生關係與衝突就不得不對人際關係與衝突加以思考。本節主要探討人際關係與人際衝突理論。第一部分將敘述中西方之人際關係理論內涵，第二部分將聚焦於中西方之人際衝突理論。

一、人際關係理論

「人際關係」是個人與個人之間的互動關係，雙方因接觸而產生情感、思想等心理性連結與行為模式的改變，而兩者皆受社會文化所影響（熊淑君，2004）。關於人際關係的本質，中西方學者從不同文化的角度提出了各自的看法。

Sullivan 從社會心理學的觀點來看人際關係，他認為在人與環境的交互影響下，人際關係形塑了個體的人格，因此，完全依賴重要他人的嬰兒其發展人際關係中的焦慮喚醒 (anxiety-arousing) 是他主要關注的焦點 (Sullivan, 1953; 徐西森, 連廷嘉, 陳仙子, 劉雅瑩, 2002)。Homans 則從行為主義心理學和基礎經濟學這兩個角度來看待人際關係，他認為良好的人際關係是個體在公平原則下，為了獲得報酬及逃避懲罰所表現的社會行為，屬於一種商品交換 (Homans, 1950; 徐西森等, 2002)。而 Thibaut 及 Kelly 更指出交換商品的雙方會透過分析代價與報酬，來維持人際關係的平衡 (Thibaut & Kelly, 1978; 徐西森等, 2002)。此外，Schutz (1973) 則以 Maslow 的需求層次論為基礎，主張人際關係的開始、建立與維持，是依雙方的人際需求相互配合的程度而定，包括：情感 (affection)、歸屬 (inclusion) 與控制 (control)。由上述得知，西方學者對人際關係探討的內容，大多聚焦於獨立個體對人際關係的需求以及個體在人際關係之中可獲得的利益。

中國人是重視關係的民族，對於人際關係有不同於西方的標準和法則（黃光國，1999）。關係是什麼？為什麼這麼重要？鄭伯壘（2000）針對華人文化的研究中對人際關係的定義約莫整理成以下三類看法：關係是社會連帶（social tie），涵蓋既定與交往的角色連帶，是差序對待不同關係對象並遵循特定的法則，不但影響外顯行爲，也影響個人對外在環境與事件的認知；關係是人際品質，是人際關係的評價結果；關係是情感狀態，是兩人彼此所有人際情感的綜合。在華人的社會互動中，關係的親疏程度不僅決定雙方如何對待彼此及其他的相關事項，作爲一種人際或社會資源，在中國社會內還發展出所謂的「關係學」（楊國樞，1993；Yang，1995）。

人際關係是一個最能夠把文化、社會、歷史與生活在現代的個人聯繫起來的課題（楊中芳，1999）。楊中芳整理過去 50 年來對華人文化下人際關係的研究，指出在人際交往中，個體之公我與私我距離較大，除了外表行爲與內心想法間的表裡不一被視爲會「做人」之外，主動爲自己爭取需求也易被視爲自私的表現；因此個體對於自身需求的滿足，須在禮讓的前提下，用間接、隱晦的方式把需求傳達給對方，依賴他人來完成自己的願望，但對這種無法言明的交換，只能期望且相信對方能履行回報的義務，因此，關係中的雙方對彼此的信任不僅成爲人際交往的基礎，人際關係也提供了這樣的保證（1999）。此外，研究也指出，人際關係中的雙方會基於角色身分，決定交往時的人情義務及行爲表達期望，並評量此交往經驗的滿意度；經過一段時間後，雙方綜合人際關係的累積成果來總結兩人關係的現狀，並從而改變關係中原有的內容及下次交往時的人情義務與行爲期望（楊中芳，1999）。由此可見，對華人而言，人際關係並不只著眼於個體的需求與利益，也必須滿足群體之需求與其所獲得之利益，雙方在彼此互信的基礎上滿足彼此的需求，除了充滿社交場合對彼此角色身分的期望之外，也同時擁有動態累積的特性。

這種人際關係的文化是如何形成的？自古以來，中國人以農立國，身爲團體中的一份子，傳統的中國人對孕育與保護自己的家族擁有一體感、歸屬感、榮辱

感、責任感及安全感，不僅強調家族的延續、和諧、團結、富足及榮譽，也擁有繁衍子孫、崇拜祖先、相互依賴、忍耐抑制、謙讓順同、為家奮鬥、長幼有序及內外有別的觀念（葉明華，1990）。在以家族為重的思維影響下，除了每個人不管在家庭內外都有其適當的位置外，關係內的對偶角色不僅擁有互惠、互補、不平等的特性，且皆擁有詳細的行為規範（楊國樞，1993；Yang，1995）。「五倫」指的是君臣、父子、夫婦、兄弟與朋友，是社會中五種最重要的人際關係；除了朋友之外，其他四倫都含有「上 / 下」、「尊 / 卑」的縱向差序關係（黃光國，1999）。傳統中國人從小就擅長且習慣以上下關係與人相處，群居於廣大平原的生活不僅演化出父權家長制的中國社會，也養成中國人對權威非常敏感的習慣，對權威不僅會絕對而無條件的恭順服從，在範圍或是時間上也是毫無限制（楊國樞，1993）。

此外，傳統中國人對他人的意見、標準、褒貶、批評也特別敏感而重視，不僅在心理上重視自己的名譽，希望在他人心目中留下良好印象，在行為上也關注規範，努力與別人相一致，因而演變出一種在心理與行為上甚易受他人影響，並擁有顧慮人意、順從他人的強烈趨向（楊國樞，1993）。研究指出，在傳統社會中，中國人在日常生活中的適應方式是偏向「社會取向」類型，易表現順從他人、不得罪他人、符合社會期望、憂慮別人意見的行為傾向，也是中國人人際關係特色之一（楊國樞，1977）。

由於服從權威、重視家族觀念、人際關係與他人看法，傳統中國人對關係的不和諧或衝突易產生焦慮與恐懼（楊國樞，1993）。因此，「天人合一」就漸漸地演變成中國文化最基本的價值觀，認為在與天道互通的人倫影響下，人有天賦的本性自己與他人和諧相處，不但人與週遭環境(含他人)的相處要和諧，而且要在人際交往中，透過修養將自己的秉性發揮出來（楊中芳，1999）。因此，也常運用「人情」與「面子」這兩項人際資源，來維持並追求人際平衡狀態（楊國樞，1988）。由此可見，我們可以看出群體生活不僅讓中國人演化出服從權威、重視家族觀念、人際關係與他人看法的生活適應方式，並在「天人合一」思想的影響

下，不僅要求個體履行社會角色之權利義務，也要求關係中的對偶角色要能夠運用各種方式彼此和諧相處。

但對中國人而言，什麼是和諧呢？黃曬莉（1999）透過質化研究，依其形式理論中的三種和諧觀（辯證式、調和式、統制式）對應日常生活中的人際關係，對中國人的和諧類型提出了下列看法，她指出：在華人社會中，依「和合性」與「差異性」兩力的消長可建構出六種人際和諧類型，包括三種實性人際和諧（投契式、親和式、合模式）及三種虛性人際和諧（區隔式、疏離式、隱抑式）。

「實性和諧」是指雙方關係和合如一的狀態；其中「投契式和諧」是指雙方以自然真誠的面貌呈現自己，卻不論斷對方並給予支持，相互契合又保有平衡自在，是和諧的最高境界，常見於朋友關係；「親和式和諧」是指雙方能主動付出，以對方開心滿意為主，必要時也能心甘情願自我犧牲，偶有衝突也很快可以不計前嫌，持續保有關係中的親密度，常見於親人之間；「合模式和諧」則是指雙方以擁有固定的名分與角色關係，去完成一定的責任與義務，常見於後天非血緣關係（1999，黃曬莉）。

「虛性和諧」是指雙方維持表面和諧，但暗藏不和的狀態；其中「區隔式和諧」是指雙方根據各項準則，將關係單元化、空間區隔化、責任區分化、領域界定化，在互動中依領域內的遊戲規則公事公辦，領域外則小心謹慎，常見於初識、同事與上司、下屬關係；「疏離式和諧」是指雙方用形式化的禮儀，維持表面和諧且淡然的和合關係，常見於與自己價值觀不合，或賦予負面評價的人避免衝突時所採取的相處方式；「隱抑式和諧」則是指雙方內隱著隨時可能衝破禮儀的和諧，通常發生在已破壞和合性卻又須保持接觸的情況下，常見於上下關係（1999，黃曬莉）。

綜上所述，我們可以發現：在中國人的人際交往中，關係中的對偶角色彼此雖然需要關係提供保護與利益，但同時也被關係規範、約束自己的思想與行為。在需要關係的前提下，關係中的雙方為了維護關係的和諧，延伸出各種不同類型的和諧方式，期許自己能達到和合如一的和諧關係，而對無法契合相處的關係

中，中國人也發展出一套相處方式，在隱藏並壓抑住自己內心真正的想法下，履行關係所帶來的角色義務與行為規範，而這種狀態，不僅存在於下對上關係，也包含了上對下的關係。目前台灣現有關於師生關係之研究，大多著眼於師生關係中位階較為弱勢之學生；以學生為出發點調查師生關係的內涵，學生對教師的情感內涵、師生權力關係，以及學生與教師的應對方式，而較少從教師角度為出發點，探究教師在師生關係中的角色定位，以及教師運用何種策略「維持師生關係和諧」、「預防與學生發生衝突」。有鑑於教師角色對師生關係之影響，研究者認為若能以此對預防師生衝突之策略進行探討並提出研究結果，將能針對國內日益趨增之國小師生關係問題，提供有效之建議。

二、人際衝突理論

衝突 (conflict) 是在人際關係中不可避免發生的一項重要議題，只要人與人之間有了互動，就易因彼此不同的立場與價值觀發生衝突 (陳皎眉、鍾思嘉，1996；Owens, 1998)。在衝突過程中，個體會就其所面臨的情境採取行動，採取因應衝突的策略；衝突若未獲得妥善的因應，通常會造成彼此關係的惡化，反之，若能獲得有效的因應，可以產生建設性的結果，增進彼此的關係 (吳宗立，1997)。

雖然衝突在人際關係中隨處可見，但對於處理衝突的態度與方式，會因組織觀點的不同而有所差異。組織對衝突本質的看法，從過去到現在起了很大的變化，可分為下列三個時期：傳統觀點 (1930~1940) 認為衝突是不好、有破壞性的，是因溝通不良、缺乏坦承與信任而產生，應設法抑制衝突的發生；人際關係觀點 (1940~1970) 則認為衝突是無可避免應設法化解的必然現象，開始認為衝突並非全為負面，也有正面的功能；而目前對衝突最盛行的觀點是互動觀點 (1970~現在)，認為在人際關係的互動中，衝突不但有正面功能，更是促進人際關係進展的力量，適當的衝突不僅可促進組織的反省力與創造力的發展，也可改進組織內的缺失並提升工作效能 (Owens, 1998；Robbins, 1998)。

西方對於人際衝突歷程的理論，主要有 Pondy、Thomas 與 Robbins 等三位學者提出關於衝突之化解歷程模式。Pondy 認為衝突是一種動態的歷程 (dynamic

process)，是由一連串互相連結的衝突情節（conflict episode）所組合而成（Pondy, 1967）。Thomas 認同 Pondy 的看法進一步提出：衝突情節（conflict episode）可能是接續前一個情節結束之後，而衝突事件本身的結束也可能是下一個衝突事件的潛在因素之一（Thomas, 1976）。而 Robbins 則結合前兩位學者的觀點，認為組織內的衝突包含五個階段：在外顯衝突尚未開始前，潛在對立或不協調（potential opposition or incompatibility）階段包含人際溝通、組織結構與個人變項等干擾因素，一旦上述潛在與不一致被知覺而產生挫折與負面情緒感受，則進入認知與個人介入（cognition and personalization）階段；迨衝突發生後，若一方有意圖採取阻止另一方並從中獲取利益，則進入意圖（intention）階段；此時，雙方開始猜測彼此的意圖，來決定用競爭、逃避、合作、忍讓與妥協等因應策略來面對，當因應策略外顯化後，程度可能從緩和的間接開口、直接討論到激烈的肢體攻擊，即行為（behavior）階段；最後，雙方在彼此外顯的衝突行為、衝突處理等的交互作用後，進入的良性或惡性的結果（outcome）階段（Robbins, 1998）。

相較於西方主流心理學以「衝突」為研究核心，華人的心理學者對本土文化下人際衝突的化解提出了不同的看法。黃光國（1997-1998）以其建構之華人關係主義理論所提出的「關係與面子：華人社會中的衝突化解模式」中，認為華人在面臨衝突時，會依照人際關係的型態（縱向內團體、橫向內團體和橫向外團體），並根據繼續「維護關係和諧」或堅持「達成個人目標」，以及為達成目標採取的「協調方式」，和「優勢反應」，將華人社會中的衝突化解模式分為：顧面子、給面子、爭面子、陽奉陰違、明爭暗鬥、抗爭、迂迴溝通、直接溝通、調解、忍讓、妥協與斷裂等十二種。

另外，劉惠琴（1999）則根據成中英（1986）所提出的和諧與衝突辨證思考方式，對夫妻衝突進行研究並提出具有創見的看法；她發現傳統華人婚姻中的衝突，大多是妻子先察覺，開啓「妻子出招、丈夫接招」的互動序列，引發的一系列的衝突歷程，雖然是雙方的衝突，但也是彼此關係結構或互動形態改變的契機；此外，劉惠琴也根據面對問題方式（衝突-直接面對、和諧-間接面對或超越

-從問題中抽出)與雙方關係(對立或依附)兩向度,將衝突影響歷程區分為六種,包括:求外在處境改變或求發洩、求和諧內在轉化或求表面和諧、求自主或求不苦。黃曬莉(1999)認為此一模式最大貢獻在於,藉著夫妻的衝突影響歷程,詳細說明了「弱勢影響」(minority influence)的各種可能形式,而有別於傳統的社會影響(social influence)理論中,只重視強者對弱者的單向影響歷程,並對弱者的改變之道提供啟發。

至於黃曬莉(1999)則以「和諧化辯證觀」及「虛實二元辯證」為思考架構,建構出一個以華人文化為本的「華人人際和諧與衝突動態模式」,她指出由於和諧為實在界的本體,衝突只是過渡現象,人際衝突只是人際不和諧外顯的暫時偶發現象,因此華人人際間的和諧與衝突是在「人際關係」的脈絡中動態地轉化,以「人際和合」為始,以「關係斷裂」為終,關係斷裂的雙方沒有互動,也就不需再討論;所有的和諧與衝突狀態皆可區分為虛實兩性質,實中帶虛的「實性和諧」會因外界的介入轉化為「虛性和諧」,虛中帶實的「虛性和諧」則會經和諧化歷程而轉化為「實性和諧」;實中帶虛的「實性衝突」會因冷靜化轉化為「虛性衝突」,虛中帶實的「虛性衝突」則會經情緒化而轉化為「實性衝突」;而虛性和諧會因衝突外顯(撕破臉)而產生虛實衝突,虛實衝突會因衝突淡化而轉為虛性和諧;衝突則會因衝突激化而導致關係斷裂。

她透過質化研究,依其形式理論中的三種衝突觀(失合式、失調式、失序式)對應日常生活中的人際關係,對中國人的衝突類型提出了下列看法:她指出在華人社會中,依「問題焦點化」與「情緒化」兩力的消長,可建構出六種人際衝突類型,包括三種實性人際衝突(論理式、抗衡式、摩擦式)及三種虛性人際衝突(抬槓式、爭鬥式、糾葛式);「實性衝突」是指雙方純粹針對具體可辨識的事由,依循一定的遊戲規則讓雙方以純理性來爭議;「虛性衝突」是指雙方被激化的情緒模糊爭議的焦點,使衝突中充滿緊張、威脅和爆發性的情緒宣洩或攻擊性行為,兩者皆具短暫與快速化的動態性,因此,以下就各類人際衝突類型並列討論。

「論理式衝突」源自爭理,指個人堅持自己的價值觀或是是非判斷,為了說

服他人同意自己的觀點，而不自覺地演變成雙方的爭議，是衝突的原型；但若在衝突中雙方過度情緒化，將使雙方陷入「抬槓式衝突」，即雙方沈浸在情緒氛圍中而模糊焦點；「抗衡式衝突」是指個人覺得自己受到不公平的待遇，而挺身據理力爭；然而，一旦衝突持續高昇，則會演變為「爭鬥式衝突」，即你死我活的決鬥是對立，並以關係斷裂做終結；而「摩擦式衝突」則大多為擦槍走火似的情緒宣洩，通常源自於個人的自主受到限制、情意未被領受，或是對對方感到失望所累積的負面情緒，無法繼續隱忍而出口頂撞所造成；若情緒化的雙方在衝突中不斷翻舊帳，而導致衝突持續升高則會演變為「糾葛式衝突」。

綜觀上述研究，我們可以得知相較於過去對衝突所抱持的負面看法，現今學者大多以衝突產生後所獲得的改變，來彰顯其正面功能。西方主流心理學者以「衝突」為研究核心，提出了衝突化解歷程模式，並就衝突的五個階段分析並歸納出衝突形成因素與因應策略。相較於西方心理學者所提出之理論，華人本土心理學者則根據中國傳統哲學思想與文化觀念，以建構實在論的理論為基礎，提出了屬於華人本土的看法，認為衝突只是過渡現象，和諧才是實在界的本體，華人人際間的和諧與衝突是在人際關係的脈絡中動態地轉化；在面臨衝突時，華人會依照人際關係的型態，根據繼續維護關係和諧或堅持達成個人目標，來選擇其所應採取的協調方式及優勢反應；此外，透過質性研究所採集到的資料也分析並歸納出各種不同的衝突類型，這些具短暫性及快速動態性特質的衝突類型，不僅包括問題焦點化之理性層面，也包括情緒化之情緒層面。

因此，研究者認為若能以「華人人際和諧與衝突動態模式」的觀點作為本研究對師生衝突之理論基礎，在化解衝突、預防衝突之因應策略上，不僅能夠獲得更有層次與內涵的資料，所得的研究結果除了更加貼近目前教學現場的華人師生關係現況，也期能以此研究所獲得的資料，對目前之國小師生關係問題與班級經營現況提出教育上的建議。

第二節 華人文化的師生關係與衝突

中國歷史上素有重視培養和建立良好師生關係的傳統。因此，本節主要在探討華人文化的師生關係與衝突及其相關研究。第一部分將敘述華人師生關係及其相關研究成果，第二部分則著重在探討華人文化下之師生衝突與台灣目前現有之相關研究。

一、華人文化的師生關係及相關研究

春秋時期，象徵「有教無類，因材施教」的孔子即是萬世師表的典型。到了戰國時期，荀況重視教師的地位，在《禮論》中，把教師與天地、君主、父母親並稱。從「一日為師，終身為父」這句話我們可看出，中國人的師生關係是有上下尊卑之分的觀念。

研究指出，中國人會透過家族化的歷程，比照家族的結構與運作範式刺激類化到家族以外的社會團體，如私塾、詩社、行號、會館、村莊、鄉黨、郡縣、國家、天下等；家長在家族中的權威，極易透過泛家族化的歷程概化到地方官（父母官），進而至統治全國的皇帝，使老師、官吏與君主在人心中也擁有如父的絕對權威（楊國樞，1993）。俗諺：「天、地、君、親、師」中形容教師有如天地、君王、父母般，也可看出教師在華人文化中所擁有的權威性地位。

中華文化深受儒道思想影響深遠，不僅表現在觀念思想上，也存在於日常生活中；儒道重視「關係倫理」的觀念，使得自古以來以農立國的華人傾向將社群與倫理和諧，視為不可撼動的基本法則（楊中芳，1999）。在儒道重視「關係倫理」的觀念下，五倫中的教師被賦予的角色不只是傳道、授業、解惑的「經師」，更是指引學生人生疑惑的「人師」，並且在教學現場中代理著家長扮演「規訓者」的角色（黃光國，2001）。作為兒童啟蒙教本的《三字經》，要求學童「揚名聲，顯父母，光於前，裕於後」；同時對家長和老師也提出：「養不教，父之過；教不嚴，師之惰」的嚴格要求。在傳統華人的尊卑觀與嚴教觀中，師生關係伴隨著親密的人倫關係，老師被視為是無私的付出者，而學生則被要求是誠心的順從者（張

永賢，2008)。杜永泰（2004）以國小六年級學生為對象，針對華人師生關係內涵所做的調查發現：華人師生關係的內涵是自發性的感情（體貼、友誼）與義務性的人情（報答、信任、守禮、尊師）二因素所組成；在師生互動中，學生對老師的感情交流能引起教師感動、欣慰等正向情緒，學生若違反人情義務則會引起教師生氣等負向情緒。此種文化脈絡不僅是華人共同的思路，更是一種由現在社會與過去文化所共同建構的制度，老師如同獲得完全的管教權般，將教師的意志與教學目標，透過命令般的教學模式，不管是在知識還是品格上，達到最大的教學效果（林士乾，2004）。

但隨著社會的變遷，師生關係也出現了改變。陳奎熹（1996）指出與過去師徒制的師生關係相比，現代校園環境的師生關係由於學生人數眾多，教學內容偏重知識技能，較忽略人格的陶冶，師生接觸趨於單向；在教學上又必須去除個人情感因素，以公正客觀的標準來進行評量，使得學生覺得教師缺乏人情味；而以學校層級而言，除幼稚園與小學教師還保留一些廣泛的角色任務外，國中以上學校由於分科授課，師生關係轉趨單純，師生情感也漸趨淡薄；此外，一般人物質生活水準逐漸提高，也影響了過去須擁有完美人格、淵博知識及淡泊名利、安貧樂道精神為標準的傳統師道觀念，少數意志不堅、專業態度不佳的教師其行為表現也間接影響社會對教師的觀感。

但事實上，大多數的教師都仍為下一代付出自己的心力，而一般人所擔心的「師道」式微，實際上也只是師道的「性質」改變而已（陳奎熹，1996）。現代的教學情境仍符合中華道統的倫理規範與教師職責（王叢桂，1998）。以教師角色期望之研究指出：雖然因社會變遷帶動了教育改革及課程與教學理念的改變，也部分改變了教師對教育的理念，但是教師大多能適時調整對校園文化改變的適應性；而在道德標準的行為表現上，教師仍被期望要有較高的道德標準行為表現，並扮演與社區良好互動的角色（童素芬，2003）。研究也提到，中小學教師對專業角色有中高程度的期望與踐行，其中皆以專業倫理層面得分最高，顯示中小學教師普遍仍認為教師應遵守教師的角色規範與角色行為（黃萬成，2002）。

另外在對教師教學倫理所做的研究也指出：教師通常採用獨自決定與對話之處理策略，除會在不同的時機對教學倫理議題作省思外，並在省思後會產生不同的作為（陳延興，2000）。而在教師權威行使上，教師會以法定權威為行為基礎，使用專業權威來促進教學與常規管理的流暢度，並以人格權威的熱情為動力來促進師生情感的互動（陳雅萍，2004）。

綜合上述，我們可看出雖然時代變遷，站在師生雙方的立場，華人的師生關係依然深受傳統中國儒家文化所影響；除了傳統原有的倫理觀念外，家族化歷程（即刺激類化之心理歷程）至今仍影響著師生間看待彼此的標準與相處的方式。面對快速變遷的現代社會，陳奎熹（1996）認為教師應建立動態的（dynamic）師生關係，依據師生年齡、任教課程及教學實際情境的變化，教師可以彈性的扮演不同的角色，學生可以把教師當作父母、學長、甚至朋友...等不同角色來看待。但目前對國小教師角色期望之研究大多著重於教師之專業工作內容，如：教學活動設計者、領域專家、評鑑者、班級經營者、與家長溝通者、規劃校內活動者、校內及校外協調者、配合校內外活動者、行動研究者、課程發展者、改革者及專業工作者等，鮮少針對師生關係雙方之角色定位與期望進行探討（黃萬成，2002；黃慧妮，2003）。因此，研究者認為師生關係的研究，除了仍須在華人倫理觀念的基礎上進行分析與探討外，也應針對教師在師生關係中的角色定位與角色期望進行研究。

二、華人文化的師生衝突

師生衝突係指教師知覺到目標、期望、價值觀或行為表現等與學生有不一致或不和諧的情形出現，因而引發一連串師生之間行為或態度上的對立狀態（吳忠泰，2002）。

Hargreaves（1992）將師生衝突來源，分為教學、管理與性格三種類：當學生無法接受老師的教學方式，而表現消極的學習態度與行為時，即產生教學衝突；若學生無法了解與接受老師管理控制的方式，或老師的管理態度與方法發生前後矛盾或老師間不一致的狀況出現時，學生也易表現反抗的問題行為。此外，

當師生雙方性格不契合，而無法互相欣賞對方的性格時，也易發生性格上的衝突。

根據過去十年，以教師為受訪對象所做的師生衝突研究指出，教師權威的誤用、過度的懲罰與競爭、不當的增強與示範、師生雙方對需求衝突及目標（或價值觀）的差距及學生不當行為是師生關係不穩定的主要因素（許珮嬾，2008；葉柏志，2011；陳儀庭，2012），其中又以「學生不當行為」最多（黃建衡，2005；許珮嬾，2008；葉柏志，2011；陳儀庭，2012）。教師雖然能意識到自己的角色在師生關係中的重要性，但普遍仍認為師生關係不佳是源自於學生行為不當，因此也有研究更明確的指出教師的人格特質、欠缺溝通、情緒管理技巧與不當之教學、管理方式，才是師生雙方衝突的主因（吳忠泰，2001；蕭丹雅，2007；陳儀庭，2012）。而擁有高面子需求或是權威傾向強的教師，不僅易將學生的違規行為解釋成威脅面子或直接挑戰權威，也易引起生氣與難堪的情緒（李露芳，2001）。

但其實，教師常會面臨兩難或衝突之掙扎情境，研究指出，教師在教學過程中面臨倫理層面的議題時，教師作為是否考量學生福祉、處理方式是否合乎公平、正義、正當的程序與關懷等原則，情緒掌控是關鍵的因素（陳延興，2000；陳儀庭，2012）。研究也指出，內控型或高情緒管理能力與高教師自我效能的教師，較常使用整合策略或積極合作來解決師生衝突問題（陳淑媛，2005；方怡靜，2007；黃月秀，2009）。其中，自我激勵能力、了解他人情緒能力、人際關係管理能力與整體情緒智慧越高的教師，使用溝通協調、延遲解決、尋求協助等策略之比例越高（黃筱雲，2008）。由上述研究，我們可看出當師生衝突產生時，教師仍普遍認為是源自於學生的不當行為，但擁有較高情緒智慧的教師不僅能覺察、判斷衝突起因，也能採用可兼顧師生雙方立場之策略，擁有化解師生衝突的能力。

另一方面，從學生角度來探討師生衝突成因的研究指出，青少年心理特質、學生不當行為、師生溝通不良、師生關係之統治附從與公平感受是衝突發生的問題點（謝汶伶，2003；林雅芬，2007；葉柏志，2011；陳儀庭，2012）。其中，師

生關係不受家庭結構、家庭社經地位的影響而有不同，但受性別的影響，女生的師生關係優於男生（李靜怡，2005；陳玉珠，2007；陳美靜，2011）。以學生人格特質、教師管教方式對學生偏差行為所做的研究也支持上述看法，黃郁珉

（2009）指出教師若採取強迫或妥協型管教，謹慎性學生會顯現高學習困擾；若採取支持型管教，外向性學生會顯現高暴力衝突行為；若採取妥協型管教，外向性、開放性及謹慎性學生會顯現高違規虞犯行為；若採取放任型管教，開放性學生會顯現低學習困擾行為。

根據對學生因應師生衝突之策略所做的研究指出，師生關係良好的學生較易使用協議溝通策略，而師生關係欠佳的學生則較不願採取行動來解決師生衝突，師生衝突頻率高的學生也常使用無作為或報復之衝突處理方式；此外，研究也發現，面對專制冷漠管教的教師，學生較易使用無作為或報復來處理師生衝突，面對民主管教與放任管教的教師，學生則較易使用協議溝通來化解師生衝突（黃美雯，2003）。由上述我們可以得知，除了師生關係本身的好壞與學生採用的衝突因應策略有關之外，學生在面對不同管教方式的教師，也會採取不同的衝突因應策略。而對師生衝突的化解歷程之研究也指出，當師生雙方知覺衝突並產生負面情緒後，除了師生雙方本身開始思考因應衝突的策略之外，第三者的介入也會對衝突的結果造成影響；若衝突的結果可讓雙方滿意，則衝突歷程就到此結束；若結果無法讓任何一方滿意，便有可能成為下次師生衝突產生的來源之一（吳忠泰，2002）。學生偏差行為常是師生衝突的主因，學生不同的人格特質在面對教師管教時，所產生不同類型的偏差行為，不僅成為師生衝突的主因，若師生衝突點當下若未處理至雙方滿意，衝突問題爆發點將不斷的重複出現，直至獲得有效解決為止。因此，研究者認為教師不僅應視學生特質選擇管教策略外，當師生衝突產生，教師也必須以學生特質選擇化解衝突的因應策略。

根據教育部進行全國各級學校校園事件統計顯示，發生在國小校園中的「校園管教衝突事件」九十五學年度為 39 案，到了九十六學年度暴增至 65 案，短短一年內國小校園發生的管教衝突事件躍升了 66%，而其中又以師生衝突為管教

最主要的問題。從教育新聞-校園事件簿此網站上，我們可以發現日漸趨增的師生管教衝突新聞事件，更突顯了此問題的嚴重性（張梅鳳，2009）。

研究者整理過去近十年國內關於國小師生衝突之研究後發現，現今國小學生自五、六年級起即開始進入青春期，情緒不穩、叛逆及挑戰的心理伴隨而至，因此對師長管教常有情緒性反抗行爲。研究曾指出高年級學童的人際關係中不僅以師長關係較爲不佳（徐瑟筓，2007），與其他年級學童相較之下，師生關係也較差（葉合倩，2007；羅華貞，2008）。在面對一般的師生衝突時，國小教師雖然較常採用溝通協調（吳忠泰，2002；黃筱雲，2008），或折衷做爲因應策略（許珮嬾，2008）。但是，一旦教師知覺整體師生衝突情形越大時，教師反而較常使用權威脅迫、置之不理、延遲解決、尋求協助策略來解決衝突（黃筱雲，2008）。其中，我們也發現最易引發師生衝突的學生不當行爲，國小教師採用權威脅迫之頻率顯著高於其他策略（吳忠泰，2002）。此外，研究也發現：當教師擁有較高的面子需求或較強的權威傾向時，易採取支配或逃避等不顧學生立場的因應策略（李露芳，2001）。而以學生爲對象所做的研究不僅支持上述結果（謝汶伶，2002；林雅芬，2007），也指出國小學生較常採用逃避的方式（謝汶伶，2002），或順從策略來面對師生衝突（林雅芬，2007）。

綜觀上述研究，我們可以得知現今國小教師面臨師生衝突時，雖多能採取理性溝通的方式來處理，但是一旦遇上學生不當行爲或是教師知覺整體師生衝突情形擴大時，不僅較易採用權威脅迫的方式，更易將學生的違規行爲解釋成威脅教師面子或直接挑戰教師權威，並在情緒因素的干擾下，採取不顧學生立場的因應策略來解決師生衝突，而權力位階較低的學生則只好採取逃避或順從的方式來面對；但若教師遇上外向人格特質學生，較不願意採取上述避免衝突的策略時，師生衝突情況除了將越演越烈，且有可能累積成爲下次師生衝突產生的來源之一，甚至演變爲新聞事件。因此，研究者認爲師生關係與衝突的研究，除應就教師對衝突起因的詮釋與選擇化解衝突策略之能力進行探究外，也應對教師衝突策略之調整選用能力進行探討。

第三節 維護關係和諧與衝突化解策略

本節主要在探討維護關係和諧與衝突化解策略。第一部分將敘述西方人際衝突理論之衝突化解策略，第二部分將著眼於探討華人文化之維護關係和諧與衝突化解之策略。

一、西方人際衝突理論之衝突化解策略

衝突過程中，個體會就其所面臨的情境採取行動，而出現因應衝突的策略。所謂衝突因應策略，即是「個人在行動上和內心上的努力，以處理環境及內在的要求或衝突；或個體為避免壓力情境引起的傷害、威脅而產生的行為方式」（歐滄和，1989）。衝突若未獲得妥善的因應，通常會造成彼此關係的惡化，反之，若能獲得有效的因應，可以產生建設性的結果，增進彼此的關係（吳宗立，1997）。由此可見衝突因應策略對衝突結果的重要性。

長久以來，社會學家持續從各種角度與多種行為來探討衝突因應策略，Rahim（1985）在回顧各家學者的說法後，所得的因應策略整理如下：

Blake 與 Mouton（1970）將衝突因應分成縱向與橫向兩個基本向度，分別為「關心他人」與「關心結果」，並以此分析出五種衝突因應策略，包含：退避（withdrawal）－兩者皆不關心，個體面臨衝突採取退避、逃避、不涉入的方式；迎合（smoothing）－關心他人不關心結果，個體不正面看待衝突而迎合對方需求，或忽略衝突以維持表面和諧；脅迫（forcing）－關心結果不關心他人，個體站在強勢立場，以擁有的資源迫使對方就範；妥協（compromise）－中度關心他人與結果，在衝突雙方均各讓一步後，在問題可能尚未獲得解決的情況下，形成雖不滿意但可接受的無輸贏局面；問題解決（problem solving）－高度關心他人與結果，個體直接面對問題，在客觀評估下尋求有效的解決方案。

Thomas（1976）依據上述雙向度模式加以修改後，依據「滿足他人需求」與「滿足自我需求」兩向度，將衝突因應策略區分為五種，包含：競爭（competing）－一個體僅關注自己的目標和利益，不顧及衝突對另一方的影響；合作

(collaborating) — 一個體不僅滿足自己的需求，同時也使對方滿意；妥協 (compromising) — 一個體面對衝突時，必須放棄部分利益，去顧及對方利益；順應 (accommodating) — 一個體為滿足對方的需求，情願犧牲自我的利益；逃避 (avoiding) — 一個體已知覺到衝突的存在，但不去面對而採取退縮、壓抑的方式。

Rahim & Bonoma (1979) 則以「關心自己需要被滿足」及「關心對方需要被滿足」兩向度為架構，將人際衝突處理的行為模式區分為五種，包含：整合 (integrating) — 自己或他人的需求都同時被高度重視並得到滿足；討好 (obliging) — 一個體不關心自己的需求是否被滿足，但卻高度關心他人的需求是否被滿足；支配 (dominating) — 一個體高度重視自己的需求，卻不管他人的需求是否被滿足；逃避 (avoiding) — 自己或他人的需求都沒有被滿足；折衷 (compromising) — 中度滿足他人和自己的需求。其中，Rahim (1992) 又進一步以「整合向度」(Integrative Dimension) 與「分配向度」(Distributive Dimension) 來闡釋五種因應行為；整合向度表示感受到兩方的需要被完全滿足，因此整合向度中的兩種因應策略（整合、逃避），企圖找出單一解答以滿足雙方需求或完全放棄面對問題；而分配向度則是雙方需求被選擇和取捨，因此此向度中的兩種因應策略（討好、支配），僅能滿足一方。

上述西方的衝突解決模式，大多以實驗室中「囚犯困境遊戲」研究為主流，兩造雙方處於不是你死就是我亡的零和關係中，而衝突解決行為大多也區分為「競爭性反應」或「合作性反應」，並衍生出上述五種衝突因應策略或「雙贏」、「雙輸」等概念，此源自於社會交換論的思考架構是假設：人類的行為是理性的，並以追求自己最大利益為目標。此種重視理性而忽略情緒層面的分類，雖有利於量化研究之因果分析，但也將衝突原本的「動態的」互動歷程轉變為「靜態」模式；此外，此模式將衝突的「動機」與「後果」在未加以區分的情況下全部放入架構中，也混淆了衝突的前因與後果之關聯（黃曬莉，1999）。

研究者根據師生衝突之相關研究所做的文獻探討，發現國內探討華人文化的師生衝突研究，付之闕如，目前已出版之研究大多以西方衝突理論作為研究架

構，並採行上述理論之各種不同的衝突因應策略，作為研究師生衝突因應方式的調查工具（吳忠泰，2002；謝汶伶，2002；林雅芬，2007；許珮嬾，2008；黃筱雲，2008）。然而文化脈絡不同，文化影響下的師生衝突型態與解決方式必有所差異，西方文化的人際衝突理論未必適合應用於華人文化脈絡下的師生衝突研究，而以「衝突」為核心的衝突因應策略之研究結果，也未能貼近華人文化下教學現場之真實樣貌，甚為可惜。因此，研究者認為一個國小師生關係與衝突的研究，除應在華人文化心理學之基礎上，以華人人際關係理論對師生衝突之因應方式進行調查與研究外，也必須去探究：在有教無類的華人文化中，作為一位無法選擇學生的國小教師，是如何解決師生雙方因不同立場與需求所造成的衝突？

二、華人維護關係和諧與衝突化解之策略

根據文獻探討，在黃光國（1997-1998）所提出之華人關係主義的理論中，對華人社會中的衝突化解模式有了最初步的調查與研究；黃光國（1998）指出：在縱向的「上／下」關係中，當下位者和上位者發生衝突時，為了保持人際關係和諧，下位者必須替上位者「顧面子」，會先採取的優勢反應是「忍讓」；若下位者想和上位者進行協調，往往會採取「迂迴溝通」；若下位者想追求個人目標之達成，則會採取「陽奉陰違」的策略；而在橫向的「平行朋友」關係中，個人會先界定對方為「內團體」或「外團體」，並以此來決定其所採取的衝突化解模式。若將對方界定為「內團體」，衝突發生時，雙方易採取「直接溝通」的協調方式；若要繼續維護關係和諧，雙方都必須「給對方面子」，而也較易達成「妥協」；但若雙方中有人不顧對方感受堅持達成其目標，則可能陷入「明爭暗鬥」。若將對方界定為「外團體」，衝突發生時，雙方易爆發明顯的「抗爭」，並較易不顧人際關係的和諧而和對方「爭面子」；因此，為了消除雙方的衝突，在協調時常須由第三者進行「調解」，一旦調解無效則會造成雙方關係的「斷裂」。

而黃曬莉（1999）在「華人人際和諧與衝突動態模式」中對中國人的和諧化與衝突化解方式提出了豐富的內涵，其中對中國人和諧化方式，即維護和諧避免衝突發生的方法，依個人內心、關係倫理、社會規範、功效思慮四層次將和諧化

方式細分成以下十三類型：

就個人內心層次而言，維護和諧的目的在於追求內在心靈境界的安詳恬愉，經由自我調整達到修身養性的境界，包含自然無為、精神超越、道德累積、自我節制四種類型：「自然無為」是指對不和或衝突採取不干預、不涉入、視若不見的疏離態度，以帶塵埃落定、復歸於和的時候到來；「精神超越」是指不和或衝突係源自個人內心在觀念上或欲求上有所執著，若欲獲致和諧，必須將自我從執著中解放出來；「道德累積」是指現象界中的衝突或惡不會自動轉化，但是透過道德累積的功夫則可能專化衝突為充滿祥瑞統一和合境界；「自我節制」是指想獲得和合境界必得先有節制欲求以及控制情緒的自制力，而此自制力，有賴分辨善惡、判斷是非的理智來調整節制己身的私慾與情慾，並藉「樂」來抒發情感。

在關係倫理層次中，維護和諧的目的在於追求仁義並重、和合愉悅的人際關係，以情理社會為基礎奠定基本的倫理秩序，可包含恪守本分、尊親差序、義先於利三類：「恪守本分」是指每個人能了解接收且依倫理本份行事，不要有踰越名分的想法或行為出現，則人與人之間自然無爭亂；「尊親差序」是指要達成人際和諧，應先判斷確認兩人間關係（長幼尊卑 / 親疏遠近）的定點。關係規範一因應不同關係產生的行為法則；「義先於利」是指追求私利是衝突的根源，雖以關係倫理規範為基礎，卻強調以對方為重的義務原則，一切依義務原則盡其在我而行，自我負責而不要求對方；不主張自己的權利，必要時還要自我犧牲。

以社會規範層次來說，維護和諧的目的在於維護社會的安定與秩序，可包含正統權威、依法行事、順應天理三類：「正統權威」是指確保人際或社會和諧的方式，就是讓社會中的個體都依循統一性的思想進路或行為法則；「依法行事」是指人的欲望無窮而資源卻有限，秉持公平與齊一的客觀法則，可使欲望與資源之分配相互協調，以達成社會和諧；「順應天理」是指人類的行為法則或勢力要依循大自然的法則，社會才能向大自然一樣和諧有序並充滿生機。

而在功效思慮層次中，維護和諧的目的在於為個人或雙方爭取最大的利益或減少最小的損失，可包含實用理性、利害權衡、權謀運用三類：「實用理性」是

指當接觸與自己相異的人、事、物時，吸收、接受並改造、同化他們，使之變為自己的其中一部分；「利害權衡」是指凡事必有利弊得失，多運用「計算之心」，試圖在「利中取大，害中取小」，當引發衝突的損失大過堅持自己意見所得到的利益時，仍需妥協以求和諧；「權謀運用」是指事態隨著時間的進展千變萬化，固守原點或單面向著眼，不一定能達到真正貨長久的和諧，為求功效起見，必要時仍使用權宜措施，運用權謀以達和諧。

虛性衝突須冷靜化後，才能轉化為實性衝突，衝突問題之焦點浮現才能進行化解，因此，所謂中國人衝突化解方式，即為實性衝突化解方式；黃曬莉（1999）就衝突後雙方所得利益之多寡，分為「協調」、「抗爭」、「退避」及「忍讓」四種方式，整理並羅列如下：

協調，屬「雙贏」的衝突處理方式；較具建設性、較為理想也較不易達成，可細分為相濟相成、折衷談判、協商談判三類；「相濟相成」是一種雙方皆大獲全勝的方式。衝突中的雙方將注意力之焦點從眼前侷限性的立場或自身利益，轉移到雙方共利或長遠的目標上，以實用理性的態度，將衝突轉化為良性競爭，融攝雙方的特性並促進彼此的成長與發展，而達到兼容並蓄的和諧目的；「折衷談判」是指面對衝突的實性爭議，要求雙方各退讓一步，以化解衝突，雙方雖因退讓而有所損失，但也有斬獲，通常由第三者權充仲裁調解之角色—和事佬，不論是非儘量以不傷和氣的原則來處理衝突；「協商談判」是指衝突中的雙方在情緒冷靜化後，彼此權衡利害後各有進退，儘量以大害、小利互相換取小害、大利，以功利為考量下達成協議而化解衝突。

抗爭，雙方屬「零和關係」；雙方各自從自己的立場看問題，而忽略對方的需求與立場，彼此為爭取利益或維護立場，不惜削弱、抨擊對方的衝突處理方式，並可細分為據理力爭、威權強制、出擊反擊三類；「據理力爭」是指衝突中的雙方表達自己的意見，企圖說服他人認同自己，爭取自認應得的權益，而不一定要傷害或毀損對方；「威權強制」是指衝突的一方利用既有之權勢，企圖以說服、命令、制裁或壓制等方式，強迫對方屈從或不戰而退，以達成統制性之和諧；「出

擊反擊」是指一方主動出擊，而另一方反擊，最後因投入成本過多而使雙方兩敗俱傷或關係斷裂。

退避，屬「雙輸」的衝突處理方式；表面上看似平靜淡化衝突，但內隱強大的殺傷力易使雙方關係惡化甚至斷裂，可細分為玉石俱焚、消極抵制、隔離退棄三類；「玉石俱焚」是指弱勢的一方以犧牲自己的需求或利益之消極方式，干擾對方以致無法達成其目的的衝突處理方式；「消極抵制」是指弱勢的一方對對方之欲求以被動不合作的方式來面對衝突，以避免對方引發更大的攻擊；「隔離退棄」是指衝突發生時，試圖抽身而退離開衝突情境，以淡化衝突，避免自己在衝突中失態或一無所有。

忍讓，以調整自己、順應他人來解決衝突；是中國文化中化解衝突最重要的法寶，並可細分為自我壓抑、阿 Q 精神、順勢迂迴三類；「自我壓抑」是指在衝突中強壓住自己的慾望或負面情緒，是一種委屈自己成全他人的方式；「阿 Q 精神」是指在壓抑自己的情況下，使用認知轉化以獲得精神勝利的情緒排解方式；「順勢迂迴」是一種策略性忍讓，指在衝突發生時，先按兵不動以不變應萬變，在忍讓中盯著目標前進、培育實力，並加強耐性與韌性，再解決問題。

相較於西方衝突理論，我們從上述華人關係理論可看出：由於華人對關係和諧的重視，衍生出層次豐富的「和諧化方式」，即避免衝突的方法，這是西方研究理論所忽略的；再者，面臨衝突狀況，華人關係理論除了將西方人際衝突策略所提之理性層面，也涵括其所忽略的情緒層面；最後，不管是維護關係和諧或衝突因應策略，我們皆可明顯地看出，華人在各種策略的使用上，不僅止於外在行為的表現，也包含內在思想的轉化與調適。

因此，研究者認為以「華人人際和諧與衝突動態模式」對師生衝突之觀點作為本研究對化解師生衝突、預防師生衝突策略之研究調查架構，可獲得在過去早已運用於實務經驗，但卻尚未被先前研究所發現的研究結果。

第三章 研究方法

本章共六節，說明本研究的實施方法，首先提出本研究之研究取向與基本精神，再依序介紹研究參與者、研究工具、研究程序，接著就研究所得之資料進行整理與分析，在檢核信效度後，撰寫研究結果。

第一節 研究取向

由於研究者認為「變化」是社會生活中一個持久不變的特徵，作為一個以「人」為基礎的師生關係研究，需要對變化的具體方向以及社會互動和社會過程進行探究。本研究選擇採用紮根理論（grounded theory）是因為其設計使研究成果植基於研究過程中蒐集到的「全部」訊息。由於傳統師生關係的價值觀大多由傳統華人父權角色所創造，但實際上現今國民小學內的女性教職人數卻遠多於男性。紮根理論之方法學不僅能夠避免將先備知識帶入研究中，干擾研究成果，而其採用的歸納方法也促使本研究所將要建構的理論趨於完備，對渴望形成有價值研究結果的研究者而言有莫大的幫助。此外，紮根理論不只是呈現未被發現的相關狀況，還必須檢測行動者如何對變化的情境有所回應，並付諸於行動（Corbin & Strauss, 1990）。國小教師由於受限於其角色所必須發揮的功能與作用，在師生相處過程中必須維持必要的和諧，並且不斷地解決角色與立場上的衝突，而此研究取向對捕捉國小教師於過程中所採用的策略有相當的助益。

再者，紮根理論強調持續的比較與確認（Claser & Strauss, 1967）。在資料與資料之間、理論與理論之間不斷進行比較，然後根據資料與理論之間的相關提煉出有關的類屬及其屬性；它也強調持續的確認，允許研究者發現自己的偏誤並加以突破，也鼓勵回應者對理論發展擁有相同的權力。由於本研究關心教師之師生衝突經驗，擬從不斷比較教師敘說文本之中，抽取新的概念和思想；並期待透過訪談與被訪者共同建構理論，對理論發展做出有價值的貢獻。因此，研究者選擇依循紮根理論之研究方法，以師生相處經驗文本為基礎，歸納出概念和命題，然

後上升到理論。

由於紮根理論強調研究者必須保持對理論的高度敏感（theoretical sensitivity），但這對新手來說卻是一項相當大的挑戰。因此，身為一位研究新手，不管是在研究設計階段，還是在訪談、整理分析資料的過程中，研究者在論文指導教授的提點下仰賴紮根理論的研究方法，以及對紮根理論和研究方法有經驗的朋友與同學，努力對過去與現存理論及資料中呈現的理論保持警覺，時時刻刻注意建構理論的可能性，捕捉新的建構理論線索，將資料與理論聯繫起來進行思考，並持續學習其他各方面領域的理論，以建立研究者自身的理論敏銳度。

第二節 研究參與者

研究結果的效度不在於樣本數量的多少，而在於樣本的限定是否適合（Mead, 1953），即該樣本是否可以比較完整地、相對準確地回答研究者的研究問題（陳向明，2002）。在紮根理論的研究中，當研究步驟進行至抽樣階段，選取對理論發展有貢獻的研究對象成為最主要的抽樣原則。抽樣的過程始於一群同質性、相似的樣本，隨著資料蒐集與類別的產生，轉而尋求異質性的樣本，以確認該類別的真確性（Creswell, 1998）。此持續不斷分析的過程，和以理論為導向的抽樣方式，也稱為目的取樣（Patton, 1990）和立意取樣（Lincoln & Guba, 1985）。

由於目前國民小學之現行體制，教師職務分為：導師、科任與行政；級任導師帶班為期兩年，國小六個學年分為低、中、高年級；科任教師與行政教職員則按科目與配課原則散布於各學年。此外，現今國小教師之性別比例，女多於男，而男性教師大多被安置於高年級或行政職，因此，低中年級導師大多為女性。此外，由於師生觀念亦受到時代變遷與教師學歷背景之不同而有所差異，因此，本研究亦將教師年齡多寡與學歷背景納入考量。基於上述現況，本研究採分層目的型抽樣，按照低中高年級、年齡深淺、學歷背景、女多於男、導師多於科任行政之現況進行抽樣訪談，以達理論飽滿為原則，由研究者任職之校內教師擴散至校

外教師。此外，由於研究者身處於台北，抽樣對象大多為都會教師，為了避免同質性過高，研究者也前往中南部地區，對非都會教師進行抽樣訪談。

經由招募本研究共邀請共二十名國小教師為研究參與者，包含 10 位校內教師和 10 位校外教師；6 名男性和 14 位女性；平均年齡為 40 歲，分布於 44~54 年次 7 位、57~65 年次 7 位、68~71 年次 6 位；學歷背景部份，師專畢業者佔 6 位、師資班結業者佔 4 位和師院畢業者佔 10 位；並依低中高年級分層抽取導師各 5 位，以及散佈於各學年的 5 位科任（行政）；16 位都會教師和 4 位非都會教師；其中一半以上教師擁有橫跨低中年級、中高年級或低高年級與不同年紀學童互動與相處之經驗。

表一 研究參與者之基本資料

代號	學歷	年齡/年資	性別	任教地點	年級	職務	有無跨年段經驗
A	師院	33/10	女	都會	高	級任	✓
B	師資	42/14	女	都會	中	級任	✓
C	師專	52/28	女	都會	低	級任	
D	師院	34/11	男	都會	高	級任	
E	師院	31/8	女	都會	低	級任	
F	師院	40/17	女	都會	科	科任	✓
G	師院	34/11	女	都會	中	級任	✓
H	師資	58/14	男	都會	中	級任	✓
I	師專	55/30	女	都會	低	級任	
J	師院	34/11	女	都會	高	級任	
K	師資	45/16	女	都會	低	級任	
L	師院	34/11	女	都會	高	級任	✓
M	師院	42/18	男	都會	高	級任	
N	師院	39/15	男	都會	科	科任	✓
O	師專	52/27	女	都會	科	科任	✓
P	師專	48/25	女	都會	科	科任	✓
Q	師專	48/25	男	非都會	科	科任	
R	師專	57/30	女	非都會	科	科任	✓
S	師資	37/12	男	非都會	中	級任	
T	師院	39/16	女	非都會	低	級任	✓

第三節 研究者

質性研究主要以研究者本身做為研究資料蒐集與分析的工具，因此，以下對研究者與協同分析者的相關訓練背景以及在研究主題上的預設立場加以介紹，並說明在進行之前的自我提醒。

一、研究者

(一) 訓練背景

研究者為音樂教育系畢業，碩士班就讀教育心理與輔導研究所教心組，研究所就學期間，除持續累積教育心理相關知能外，基於對輔導諮商理論的興趣，不僅修習相關學分，也接任小學兼任輔導教師一職。除定期接受督導外，並與其他輔導教師一同進行個案討論，對訪談技巧有了初步的認識，包括關係建立、同理、專注的傾聽、追問關鍵性問題等。其後，擔任高年級學年主任一職，此行政經驗除了學習到如何處理學年事務外，也增加了與不同年齡層、不同學年教師相處的機會，對如何與教師快速建立良好關係，打破人際隔閡邀約教師進行受訪有莫大助益。

1. 師生衝突之經驗及取向：

研究者於大學期間，透過對教育心理理論的學習與一年的教學實習，展開與國小學生互動的職業生涯。大學畢業後服務於國民小學十年，其間擔任高年級導師九年以及中高年級音樂與體育科任教師一年，九年的導師職務不僅讓研究者對師生衝突有更寬廣的認識，也有助於研究者長期培養出觀察學生內在心理與外在行為的敏銳度，科任職務也幫助研究者在實務上體驗到更多元的師生衝突經驗。

綜觀教學現場中無所不在的師生衝突事件，雖然衝突規模大小不一、引發衝突的導火線五花八門，但研究者認為師生衝突是由於教師與學生對彼此期望的不一致所造成，而這些不一致的期望所涵蓋的範圍包括了課業學習、品格修養、生活適應、心理輔導、與班級經營等層面。研究者透過撰寫論文與文獻探討的過程，對師生衝突有更多的認識，對化解師生衝突之重要性有更多的體會，並渴望往後

能在教學現場進行理論與實務上的整合。

2.師生關係經驗及取向：

關於師生關係的經營之道，研究者認為良好的師生關係是教師透過對學生內在心理與外在行為的長期觀察後，根據觀察結果對學生匱乏之心理需求與外在規範提供個別設計的訓練，而師生雙方對此訓練過程與結果均達滿意之最佳狀態。研究者透過撰寫論文與文獻探討的過程，對師生關係此議題之重要性有更多的體會，並渴望往後能在教學現場進行理論與實務上的整合。

3.研究法：

研究者於碩士班所修習的研究法課程大多為量化研究法，以操弄、控制研究變項為主。直到參與學校所舉辦之行動研究工作坊後，才首度接觸到質化研究法，學期中完成一篇以讀報教育為主的研究報告，對研究架構與課程設計有了初步的認識。此外，由於研究主題之故，研究者對文章閱讀與提問技巧、分析文意、摘要段落大意與習寫文章部份也與學生有了更深一層的收穫；並於課程結束後，彙整成果代表學校參加台北市行動研究國小組比賽獲得入選。整體來說，研究者在質化研究與紮根理論研究上的訓練有限，但仍秉持著謹慎的態度提醒自己，訪談時需留意質化研究的精神與脈絡，運用紮根研究法進行文件分析與理論建構時，需踏實地遵循紮根理論的研究步驟，並積極地與同儕討論、閱讀相關書籍的方式，以補充對研究法的認識。

（二）對研究主題的反思

研究者對研究主題－「師生關係」與「師生衝突」之反思如下：

1.師生關係：所謂「一日為師，終身為父」，中國人透過家族化的歷程，比照「家族取向」的結構與運作範式刺激類化到家族以外的社會團體，如私塾、詩社、行號、會館、村莊、鄉黨、郡縣、國家、天下等。因此，中國人的師生關係蘊涵上下尊卑之分的觀念，在師生互動過程中，擁有較多權力與社會資源的是教師，能扮演主動性行動角色的是教師，選擇行為角色劇本的也是教師。

2.師生和諧：追求「和諧」是華人根深蒂固的願望，不論是自我修養或是涉

及世事，甚至是面對宇宙大自然。和諧的師生關係除了提昇教師教學效能與學生學習成效外，也有助於教師本身之情緒管理與工作士氣。而師生和諧的狀態可包括三種實性人際和諧（投契式、親和式、合模式）及三種虛性人際和諧（區隔式、疏離式、隱抑式）。

3.維護師生關係和諧之策略：中國人在日常生活中的適應方式，是偏向社會取向的類型。所謂「社會取向」指的是一種使人易於表現出順從他人、不得罪他人、符合社會期望、憂慮別人意見的行為傾向，也是人類心理與社會運作的一種類型。它與 Snyder（1979）所提出的自我檢視（self-monitoring）的概念頗為相似（Bond & Hwang, 1986）。因此，維護師生關係和諧之策略包含個人層次（自然無為、精神超越、道德累積）、關係倫理層次（自我節制、恪守本分、尊親差序）、社會規範層次（義先於利、正統權威、依法行事）以及功效思慮層次（順應天理、實用理性、利害權衡、權謀運用）。

4.師生衝突：短暫的師生衝突或許亦為師生溝通的契機，但若衝突不斷持續地懸而未決，則易造成師生雙方雙輸的局面。而師生衝突包括三種實性人際衝突（論理式、抗衡式、摩擦式）及三種虛性人際衝突（抬槓式、爭鬥式、糾葛式）。

5.因應師生衝突之策略：為了盡量避免衝突的持續擴大，中國人衝突化解方式可分為：協調（相濟相成、折衷談判、協商談判）、抗爭（據理力爭、威權強制、出擊反擊）、退避（玉石俱焚、消極抵制、隔離退棄）、忍讓（自我壓抑、阿Q精神、順勢迂迴）。

（三）對預設立場的自我提醒

基於研究者的預設立場，對自己做以下的自我提醒，以降低研究者主觀想法對研究可能造成的偏誤。

1.關於訪談：為了能讓受訪者的表達得到充分的注意，並能暢所欲言，訪談時的首要原則即是「專注傾聽」與「維持中立」。研究者認為「師生關係蘊涵上下尊卑之分的觀念」、「師生和諧比衝突較符合社會期望」、「師生關係之良莠責任在於擁有主動權的教師」，因此需自我提醒當受訪者陳述未出現上述價值觀時，

勿驟下結論認為受訪者是「無角色分際」、「無處理師生衝突維持和諧的能力」、「無責任感」，而需一面專注傾聽受訪者之陳述，一面記錄自己內在感受與想法，並將之擺置一旁。

2.關於詮釋：訪談中，以受訪者陳述之師生衝突經驗，來詮釋其對師生衝突的價值觀、態度及其化解、預防衝突策略之運用，而不以傳統觀念、同僚之口碑。

3.關於評價：訪談時，當受訪者陳述師生衝突之經驗時，儘可能覺察並降低流露出對該策略的「評價」，以獲取更客觀之研究資料。

4.關於師生衝突：雖然客觀上來說師生衝突事件是「教師」與「學生」雙方互動之結果，但研究者有可能因為過於注重教師角色而偏重教師的責任，忽略學生個別因素與衝突事件本身。因此若當受訪者認為該衝突事件中，學生因素關聯性較大時，應仔細傾聽其經驗與證據。

5.關於師生關係：雖然師生關係之品質是「教師」與「學生」雙方互動之結果，但研究者有可能因為偏重教師的責任，忽略學生個別因素與和諧狀態本身。因此若當受訪者認為和諧狀態中，學生因素關聯性較大時，應仔細傾聽其經驗與證據。

二、協同分析者

協同分析者在本研究中主要擔任逐字稿中「段落選取」與「類型與策略分析」的工作，與研究者在各自選取段落之後共同討論，並說明工作進行中的任何心得和發現。在訓練與研究背景方面，協同分析者為教育心理與輔導研究所諮商組碩士班畢業生，就讀大學期間即擁有質化研究經驗。紮根理論之研究取向是協同分析者熟悉的研究法之一，修習相關課程完畢並受過完整的紮根研究訓練。在師生關係方面，協同分析者目前於國小擔任專任輔導教師，對國小師生現況有深刻的理解，認為師生衝突與教師工作士氣、學生學習意願有相當大的關連。

第四節 研究工具

訪談是本研究資料收集的主要管道，本節說明訪談的一般原則、訪談重點與問句。

一、訪談的一般原則

(一) 鼓勵受訪者表達

訪談過程中，訪談者應鼓勵受訪者在自發的狀態下，盡量詳細並完整的表達。

(二) 真正地聆聽

訪談中，訪談者應提醒自己同理與瞭解受訪者，做到「真正」的聆聽。提出問題前，需先大略說明訪談該問題的原因，並觀察受訪者對問題的反應，必要時可請受訪者說出對問題的看法。利用結構化的問句貼近研究主題，減輕受訪者對問題的模糊感。此外，為了維持研究的客觀性，訪談者不應為了保持良好的訪談氣氛而維持與受訪者同步的表象壓力。

(三) 訪談問題間無順序排列

本研究預設四個研究子題，受訪者在回答問題時，可能會跨越問題範圍而回答其他問題的內容，訪談者應視實際訪談狀況彈性地調整提問，並於訪談結束前檢視問題表單，再就遺漏的問題進行提問。

二、訪談重點與問句

以下分別說明本研究的訪談重點與訪談大綱。

(一) 訪談重點

研究者於本研究中的訪談重點有四。第一，了解研究對象之基本資料。第二，研究對象現在對師生關係的看法（包括角色與期望）。第三，研究對象與學生衝突的經驗。第四，研究對象與學生化解衝突及預防衝突的方法。第五，研究對象過去自己的師生相處經驗。

(二) 訪談大綱：

1.基本資料（包括學歷、工作機構、擔任職級務之年資）

問句：可以請老師談談你的學歷和工作經歷嗎？

2.對師生關係的看法（包括角色與期望）

問句：可以請老師形容一下”理想的師生關係”嗎？

問句：你覺得學生跟老師在什麼地方有所不同？為什麼？

問句：你在學校對學生在規範上的要求是什麼？為什麼？

問句：你與學生的關係可以”比喻”成人際關係中的哪種類型？

3.與學生和諧相處的方法

問句：學生平時怎麼跟你互動你覺得最舒服？為什麼？

問句：當學生達到或未達到標準時，您會怎麼做？為什麼？

問句：你會在師生關係上做什麼樣子的努力？為什麼？

4.解決師生衝突的方法

問句：你”印象最深”的師生關係中所發生過的事。

問句：事件發生原因、當下你處理的方式與學生的反應。

問句：事件發生後，你對學生的看法以及學生跟你的互動情形。

5.過去自己的師生相處經驗

問句：請您回想學生時代曾親身（或目睹）和老師發生衝突的經驗

問句：這對您現在處理師生關係和師生衝突的影響是什麼？

第五節 研究程序

研究過程之所有程序中，研究者持續書寫研究筆記，研究程序包括邀請受訪者、資料收集、資料整理與分析、信效度檢核。其中資料整理與分析、信效度檢核將另節呈現，以下說明研究筆記書寫、邀請受訪者與資料收集。

一、研究筆記書寫

研究筆記的內容包含了研究者的觀察、觀察所得的感想與聯想、各種不斷被抽取出來比較的概念命題及其內涵，以及理論演變的歷程及結果。上述內容不僅

對資料獲得的過程提供了完整的脈絡，也對訪談內容的理解與詮釋提供了莫大的助益。此外，研究筆記中的「想法」、「命題」與「概念」也是「讓理論從其中滋長」的主要素材。

二、邀請受訪者

訪談前，二十名受訪者與研究者的關係包含認識並不熟識，以及不認識兩種類別。研究者在各種偶然情境下，對受訪者提及論文內容與進行狀況，受訪者對「師生衝突」、「師生關係」亦產生極大的共鳴，在研究者詢問其受訪意願並欣然同意後，研究者與受訪者邀約訪談時間。訪談過程中，受訪者在研究者的引導下，從一開始的試探到開放地分享自身經驗。由於訪談對象遍及校內外、低中高年級、科任（行政）、城鄉等之不同性別、年齡與學歷背景的國小教師，累積多筆內容豐富的資料，因此本研究未對受訪者進行二次訪談，僅以電話單就逐字稿中尚有疑慮的模糊字句，進行語意上的再次確認，以一次訪談但多位受訪者的師生關係經驗構成本研究的素材。

三、進行訪談

本研究之所有訪談均在安靜、不受干擾之教室、教師研究室、圖書室及受訪者家中進行。在受訪者的同意下，進行約莫一小時的訪談，訪談過程全部錄音。訪談初始即先與受訪者建立關係，除瞭解受訪者各項條件外並介紹研究內容。訪談於 99 年 10 月起由二十位國小教師分別接受 60 分鐘的開放式深度訪談，訪談中會被問到下列三個問題：「對你來說，什麼是理想的師生關係？」、「在你的教書生涯中，有哪一位學生讓你印象特別深刻？」與「在你的求學階段，有哪一位老師讓你印象特別深刻？」研究者的回應包括專注的聆聽對方的陳述、同理反應與鼓勵，就其模糊不清的語意內容提出適當的追問，諸如「高度」、「分寸」、「吃軟不吃硬」、「機緣」...等字眼以釐清其語義，並將受訪者之表情、心情起伏與肢體語言紀錄於筆記本。

第六節 研究資料整理與分析

本研究主要資料來源為訪談逐字稿，採用紮根理論（ground theory）之資料分析方法進行整理，研究者自資料收集結束之後開始資料的整理與分析，嘗試從訪談內容與參考文獻間反覆修正分析架構，以完整的呈現師生關係的本質及其相處策略，並回答研究問題。以下先說明訪談資料的定位，再介紹研究資料的整理與分析。

一、訪談資料定位

訪談問題所蒐集而來的資料在整理與分析上，各有不同的定位：

1.基本資料（包括學歷、工作機構、擔任職級務之年資）：除確認受訪者是否適合參與本研究，也將之納入回答研究問題的資料整理與分析中。

2.對師生關係的看法（包括角色與期望）：為研究中整理分析的核心資料之一，提供對教師在師生關係裡所扮演的角色與期望之理解，用以回答師生關係之性質、師生衝突原因、運用師生衝突化解與預防策略之哲學觀、影響關係品質的相關因素及對「一日為師，終身為父」此傳統觀念的變遷。

3.與學生和諧相處及解決衝突的方法：整理分析的核心資料之一，提供對教師在經營師生關係與處理師生衝突的策略，及形成該策略背後之價值觀與相關因素。

4.過去自己的師生相處經驗：用以瞭解教師過去之師生相處經驗，對目前師生關係經營方式與處理師生衝突模式的影響。

二、資料整理

（一）謄寫逐字稿

由研究者自行謄寫，在不受干擾的安靜空間中獨自進行，謄寫時將浮現的所有想法同時紀錄於備忘錄中。此外，為便於日後的資料整理與分析，研究者於謄寫過程中同時將對話進行編碼，編碼為四位數字，前一碼代表訪談對象，後三碼代表該陳述在當次訪談中出現的順序。例如，「A-012」代表第一位訪談對象的第

12 段陳述；「P-021」代表第 15 位訪談對象的第 21 段陳述。逐字稿左右側皆預留空欄，做為書寫想法及加註意義的空間。所有逐字稿謄寫工作於 100 年 3 月完成。

（二）逐字稿檢核

研究者初次逐字稿完成後再重聽錄音檔，將謄寫失誤的語句加以修正，補足漏失處，並將受訪者非語言訊息、對話中沉默的時間加以註記。此外，依次閱讀「教師角色定位與期望」、「師生和諧相處」、「師生衝突」、「衝突解決策略」、「衝突預防策略」及「過去師生相處經驗」相關部分，在大略瀏覽文本過後，先初步掌握訪談內容中受訪者表達的師生相處經驗。

二、資料分析

紮根理論的主要分析思路是比較，透過概念的類別對資料進行比較後，將有關概念類屬與它們的屬性進行整合，再根據資料與理論之間的相關關係提煉出有關的類屬及其屬性。此「不斷比較的方法」通常可區分為下列四個步驟（Claser & Strauss, 1967）：（1）根據概念的類別對資料進行比較；（2）將有關概念類屬與它們的屬性進行整合；（3）勾勒出初步呈現的理論；（4）撰寫理論。

本研究具體資料分析步驟如下：

（一）開放編碼

研究者提醒自己以開放的心胸，盡量「懸置」個人的「傾見」和研究界的「定見」，使用 Excel 軟體針對逐字稿內容中的文字、句子及段落進行編碼及分類，將所有的資料按其本身所呈現的狀態進行登錄。

編碼過程中，研究者注意到受訪者所使用的詞語，諸如：「照顧」、「貼心」、「挺你」、「亦師亦友」、「終身為父」、「聽話」、「先擺著」、「欲擒故縱」、「軟硬兼施」、「鬧脾氣」、「壓下來」…等詞語旁，除在旁加以註記外並寫入分析型的備忘錄，給予每一個號碼初步的命名。對相關的詞語、短語、句子、行動、意義詢問具體問題，對同一類中的文字段落單位也會與其他進行比較，以突顯出每類資料中所隱含的概念。例如：「什麼是硬?什麼是軟?這兩者有什麼不同?」、「”挺”是

指?」「什麼是”擺著”？」

隨著訪談漸次進行，研究者於騰稿完成後，持續地進行上述編碼與分類步驟，以形成更周延的分類架構。開放編碼是一個將資料打散，賦予概念，然後再以新的方式重新組合起來的操作化過程（陳向明，2002）。

（二）主軸編碼

本階段主要的目的是為了發現並建立各類屬之間的連結，區分出主類屬與次類屬及其之間的關連性。研究者根據從文中大致掌握到的內容、受訪者對研究者明確與主題相關之問句所做的回答以及受訪者與上述主題內容部份前後文中相關陳述進行分類上的判斷。

研究者每一次只對一個類屬進行深度分析，為便於閱讀進行日後的分析，在不改變其訪談中出現的先後順序的前提下，將師生角色、角色定位與期望、師生和諧相處狀況，以及過去與老師的師生相處經驗等相關陳述整理為師生關係中的「角色」；將經營師生關係和諧策略之相關陳述整理為「維護師生關係和諧策略」；師生衝突狀況與結果之相關陳述整理為「衝突結束類型」；將教師解決師生衝突所使用的策略之相關陳述整理為「師生衝突解決策略」。

主軸編碼是將同一個類別和次類別間加以連結，並命名為一種生活化名稱（Strauss & Corbin, 1990）。逐字稿經整理後，資料此時已被呈現「角色」、「維護師生關係和諧策略」、「衝突結束類型」、「衝突解決策略」等約莫四大塊區域。

（三）選擇編碼：

選擇編碼是透過選擇核心類別，系統性地和其他類別產生關聯，透過確認與反確認的例子來確認它們之間關係，並進一步將之修飾與發展為更適切類別的整合性過程（Strauss & Corbin, 1990）。

在閱讀「角色」、「維護師生關係和諧策略」、「衝突結束類型」、「衝突解決策略」等各區塊的整體內容及重要句子、研究相關因素及其影響之部分後，研究者比較上述概念間共通或相異之處，並標示出各區塊中具有關鍵意義的重要句子、相關因素及其影響。

研究者透過此整合性的過程，檢視理論架構中的不一致與邏輯繆誤，除能補足發展較不完整的類別，也能在去蕪存菁的過程中修剪過多資料的類別，驗證理論架構。

第七節 研究信實度

根據 Lincoln 與 Cuba 對質性研究檢核標準的看法，認為研究信實度（trustworthiness）包含四種信實度標準，包括：可信賴性、可轉換性、可靠性及可確認性（Lincoln & Cuba, 2000）。以下說明本研究建立研究信實度的做法：

一、可信賴性（credibility）

本研究為增進研究之可信賴性，邀請一位教育心理與輔導研究所諮商組碩士班畢業生擔任協同分析者，研究者對資料初步分析後，將資料交由協同分析者閱讀，透過討論，就分析結果進行修改與補充。

此外，本研究也透過研究參與者檢核訪談資料，以提升研究的可信賴性，在逐字稿及資料分析歸納完成後，為了檢核資料與實際經驗的相符程度，研究者邀請研究參與者以百分比的方式確認資料正確度，就資料中不符合事實之處進行修改，補充語意不足的部份，並在閱讀後提供想法與回饋。

二、可轉換性（transferability）

研究者詳述立意取樣的標準與方法，除了提供研究參與者詳細的背景資料外，在研究結果的撰寫上，也針對研究參與者的教師角色定位與因應師生衝突策略提供詳細豐厚的描述，並佐以原始對話，務求詳實呈現真實案例，可充分反映出研究參與者在教師角色中，不斷尋求關係圓滿的特性，此研究資料對於未來類似主題的研究，應可提供相當的參考價值與應用性。

三、可靠性（dependability）

為了提高研究資料的穩定性與一致性，研究進行中，由研究者擔任訪談者，並親自進行逐字稿之謄寫與檢核，撰寫研究結果時，亦具體說明研究方法與步驟，以供讀者來判斷研究者所使用之研究方法的合宜性。

四、可確認性 (confirmability)

由於質性研究中，研究者即為研究工具，研究者本身存在的觀點使得研究過程難以達到完全中立與客觀。因此，在整理歸納與闡述撰寫的過程中，研究者隨時記錄對資料的心得與分析過程中所產生的想法，將過程中所撰寫的研究札記，與指導教授、協同研究者進行討論，以覺察這些原本就以存在卻未曾察覺的成見與謬誤，讓研究結果能在研究者合宜的理解下，藉由多方檢核完整的呈現。

第四章 研究結果與發現

華人文化中，人際關係中的雙方會基於角色身分，決定人際交往時的人情義務及行為表達期望（楊中芳，1999）。師生關係是人際關係的一種，教師與學生雙方基於師生角色，決定了師生關係中應有的人情義務及行為表達期望。因此，一旦師生雙方在認知或價值觀上產生不一致或誤解的狀態，即形成師生間彼此對立不和的「師生衝突」（吳忠泰，2002）。研究者檢視訪談內容中研究參與者所提供之師生衝突案例，發現教師對學生的「要求」以及學生在「克服人性弱點」能力上的落差，是師生衝突的主要原因（L26-001）。

受到文化中「天人合一」思想的影響，華人社會不僅要求個體履行社會角色之權利義務，在人際關係中，對偶角色若能夠運用各種方式彼此和諧相處，也被視為會「做人」的表現（楊中芳，1999）。因此，教師與學生這兩種角色在本質上雖然存在基本的差異，但從訪談中研究者也發現，研究參與者會為了使師生關係更加和諧，不僅針對學生各種層面需求形成不同的教師角色，衍生出各種師生相處和諧的策略，協助學生克服能力上的落差，降低師生衝突發生的機會，受到其對教師角色自我詮釋之影響，在選擇因應師生衝突的策略上也有所差異。

本章呈現研究參與者之訪談內容透過質性研究分析法所得的結果，共分七節。第一節為「教師角色類型」從師生關係中教師的角色類型與功能切入，透過研究參與者對教師角色的描述，歸納各種角色類型、探究角色相處模式。第二節為「師生和諧相處策略」，整理出教師針對學生各種層面之需求，運用各種角色類型所發展的和諧相處策略。第三節為「師生衝突結束類型」，研究者根據研究參與者提供之衝突案例，藉由分析衝突結束原因，歸納出五種師生衝突結束類型。第四節為「師生衝突解決策略」將教師在師生衝突中所運用的各種衝突解決策略進行歸納與定義。第五節為「師生衝突結束類型中的衝突解決策略」藉由分析衝突結束類型中的衝突化解策略，呈現出兩者之關聯性。第六節為「角色的衝突化解策略」整理出不同角色在衝突化解策略上的使用偏好。最後，第七節為「師

生和諧與衝突的角色行為劇本」藉由整合角色類型及其使用之關係和諧與衝突化解策略，歸納出各種角色類型所發展出來的行為劇本。

第一節 教師角色與角色類型

本研究發現，研究參與者在經營師生關係與因應師生衝突事件的作為，與其心中對教師的角色定位有關。因此，從師生關係中教師的角色類型與功能進行研究，不但能找出各種角色在關係中使彼此和諧相處的策略，也能發掘出師生衝突起因及教師運用衝突解決策略背後的哲學觀，進而建立一套屬於華人國小師生的關係和諧與衝突解決策略。

一、教師角色類型

根據研究參與者們對教師角色定位所做的描述，發現教師可以是傳授學生生活知識的師父，是品格培育過程中的典範，是校園生活中無微不至的照顧者與溫馨陪伴的朋友，也可以是帶領學生完成學習任務的領導者，茲就各種角色分別詳述如下：

(一) 傳授生活知識的「師父」－課業學習層面

儘管教師在年資、任教的課程內容與對象皆有所不同，但大多數研究參與者認為自己的成熟度與完整度皆優於國小學生，在學生課業學習層面，承擔起創造學生知識生命的責任，給予學生正確的引導，成為學生知識之父。M 師說：「以年齡來講他們就是比你小，在知識上就是比你不懂，很多東西他就是需要你去照顧他、PUSH 他! (M16-002)」。

知識並非侷限於課本內容或考試技巧的智育性知識，學生在學校的應對進退、生活習慣、打掃技巧與工作態度、在人際關係上的經營，也是教師們指導與示範的重點。教師期許學生和諧相處，也負起教導學生衝突解決策略的責任。Q 師說：「我教他們回到事情的原點，讓他們從更寬廣的角度看待衝突，嘗試著從另一個方面了解事件的原貌。(Q11-001)」。

從研究參與者對「一日為師，終身為父」的解讀可看出，現代教師未將其意

義單方面地侷限於學生尊師重道的態度，更延伸至職責的提醒，除了應當審慎看待身教言教對學生人格觀念思想的影響之外，也代表著學生畢業後只要願意開口，教師依然本著師生間的緣分，願意盡其所能地幫助學生度過難關。G 師說：「畢業的小朋友，他回來找我請我幫忙事情，只要是我能力所及，我還是會幫忙，我覺得他有一部分還是我的責任範圍。(G16-001)」。

因此，對現今教師而言，「師徒」仍是師生關係的原型，在教學現場中，知識、情意與技能的傳授是教師的主要工作內容；在緣分的考量下，教師盡力幫助學生，滿足學生的需求；面對師生關係，教師並非只要求學生的尊敬，也反思身教對學生的影響。

(二) 上善若水的「典範」—品格培養層面

教師瞭解自己身為知識傳授者的職責所在，但學生卻未必明白自己所承擔的學習責任。「坐而言，不如起而行」，課堂上傳授的知識需要教師以行動來讓學生明白其可貴之處。因此，為了培養學生的品格，教師必須成為學生的學習典範與對象。H 師表示：「在小學階段，老師必須是模範，才能為學生的言行建立一個正確的模式。(H03-001)」。

事實上，教師的一舉一動在學生眼中無所遁形，所謂「上樑不正，下樑歪」，教師留意自己的言行舉止，希望能將正面的人格特質帶給學生，期許好習慣像水能夠滲入學生的心，實踐於生活中。R 師直接表示：「典範做得好，你的孩子就跟著你的習性，你做不好，一步差步步都差。(R18-002)」。

良好的習慣與正向人格特質是教師們從過去成功經驗與失敗教訓，經過時間的淬鍊在心中反芻所形成智慧的結晶，因此，為了不讓學生重導覆轍，教師們期許自己能將這些可貴的經驗授與學生。O 師分享自己人生的體會：「從一路成長到教書的歷程中，發現這些特質對我很正面的影響，讓我更幸福，比別人多一些機會、體會多一些快樂，所以我會想辦法教給學生。(O12-001)」。

提供學生良好的品格培養環境是教師的職責，身為典範的教師，除了以身作則之外，也需回溯過去的成長歷程，對自身所擁有的特質及價值觀有更深層的認

識，才能確切地明白對學生示範身教的重點所在。

(三) 無微不至的「照顧者」、學校媽媽—生活適應層面

除了傳授與實踐知識，在學生校園生活適應方面，教師也負起照顧學生的責任，成為學生學校裡的媽媽，特別是中低年級學生，更需要關心其食衣住行的需求。低年級學生因為年紀還小，教師得像媽媽般照顧他的生活起居，學生也會用對待媽媽的方式跟教師互動；中年級學生的心理狀態雖然較為成熟，但由於學生知識領域的學習仍不夠完整，因此教師仍需較多的帶領及指導。I 師說：「學生在學校的食衣住行我都得管，好像在跟自己的小孩互動，所以我常跟他們說我是學校裡的媽媽。(I02-001)」。

除了必須留心學生生理與物質的層面之外，學生學習過程中教師也需對可能發生的問題事先做好預防措施，事後提出檢討，若遇到在家中缺乏愛的學生更需要教師關心學生心理層面的需求，這樣才有好的學習效果。R 師就表示：「家庭功能不 OK 的小孩很緊張、肢體很僵硬、很不習慣，但他對你的信任越多，學習專注力才會夠。(R06-006)」。

為了讓學生更適應學習環境，教師全面性地擔負起照顧學生的責任，從生理、心理、物質到學習層面，除了要對學生的言行舉止擁有敏銳的覺察力外，更需要源源不絕的活力，以因應付出愛心、耐心所流失的能量。

(四) 交流分享經驗的「朋友」—心理輔導層面

由於現代科技發達，學習管道增加，教師為單一知識供給來源的狀態已逐漸轉變，漸漸地退出「知識權威」的角色，轉向「知識陪伴」，成為幫助學生學習的朋友。Q 師坦承：「學生學習的管道不限於在學校，老師無法主導學習的全部，現在老師比較像是幫助學生學習的朋友，我們只是協助他，互相切磋。(Q01-002)」

從師生日常的互動狀態上也可看出師生關係出現的鬆動，師生如同手足，成為分享生活的知心好友，特別是高年級。從心理輔導的角度上，高年級學生心理發展逐漸邁向青少年階段，班級中社會化的初階模型也已經開始萌芽，渴望擁有團體的歸屬感，不管是高高在上的宣導示範或無止境的包容提醒，其效果遠不及

同儕般的互助合作。M 師就提到：「我真的覺得學生像我的朋友，在教室，我很快樂的跟他們一同生活著，我們一起經歷比賽、訓練，一起吃飯聊天，我覺得這就很像朋友關係。(M06-001)」。

要成爲學生的朋友，教師除了要能夠打開心胸與學生分享生活，也要針對學生年齡對其心理需求的影響有更深的認識，才能幫助教師從心理輔導方面幫助學生提升學習能力，減輕班級經營管理的阻力。

(五) 運籌帷幄的「領導」—班級經營管理層面

班級就是一個小型的社會，管理眾人之事需要教師明快地判斷、確實的執行，才能運作順暢，因此不管是在政令宣達或生活管理，教師都必須講求原則與效率。在教師的領導下，學習成爲一種師生共同完成的任務，學習過程中講究原則與效率，以達成學習目標爲出發點，判斷輕重緩急、優勝劣敗後，選擇正確的學習步驟。N 師說：「在教國語、數學這些基本學科時，我就像上司，師生間存在一種輩分的上下關係，我會用比較強勢主動積極的態度去帶學生，以便能塑造良好的學習習慣。(N10-003)」。

在班級經營管理上，教師也會設計各種活動循序漸進地營造良好的班級氣氛，讓學生體驗團結合作與向心力，希望學生能真心喜歡環境、崇拜教師聽從指令，而非只因爲害怕或討厭。此外，由於師生一同經歷學習過程中的酸甜苦辣，點點滴滴的相處中，彼此累積了深厚的信任與情感，學生不僅對教師的教導心悅誠服，也對自己能成爲教師的學生而感到光榮與驕傲。H 師分享：「學生要的是歸屬感，跟學生建立深厚的感情基礎，老師對學生而言，不只是對權威的服從，還包括信仰，他相信你可以讓他成爲一個更好的人。(H04-003)」。

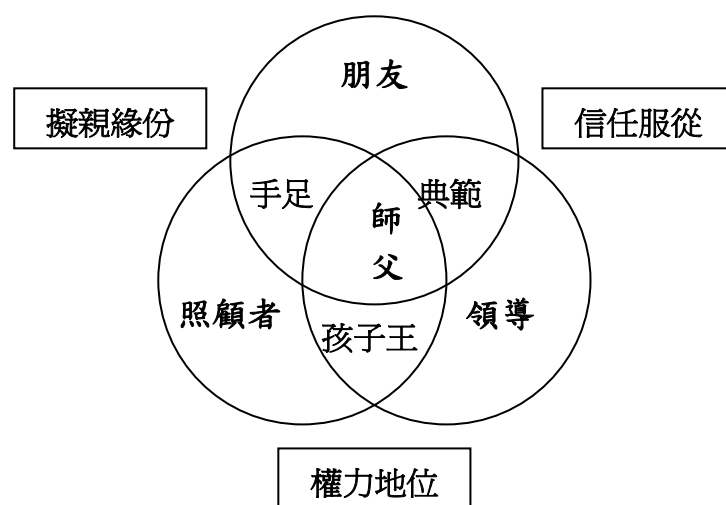
讓學生完成學習任務，原則與效率是班級經營管理中不可或缺的條件，但對領導型教師而言，更需要藉由各種學習機會營造班級氣氛、凝聚團體感情，才能避免過於強調管理而犧牲師生關係。

總之，本研究發現研究參與者對教師角色的觀點包括師父、典範、照顧者、朋友與領導者五種樣貌。因此，面對師生關係，教師必須反芻過去成長經驗，深

層檢視身教，當教師對學生進行指導時，才能讓學生產生認同，降低師生衝突的機會；教師必須有敏銳的覺察力及源源不絕的活力，才能在照顧學生之餘，培養學生獨立思考及問題解決的能力，削弱師生衝突的強度；教師也必須瞭解學生年齡對其心理需求的影響，才能放下身段、減輕班級經營管理的阻力，預防師生衝突的發生；此外，平時多凝聚班級感情，也才能避免過於強調學習而錯失維持師生和諧關係的契機。

二、教師角色形成因素－擬親緣份、權力地位、信任服從

教師傳授學生知識，培育學生品格，照顧與陪伴學生生活，帶領學生完成學習任務，教師同時是學生的師父、典範、照顧者、朋友與領導，研究者根據研究參與者們對教師角色所做的描述，將各種角色繪製成教師角色光譜，根據角色光譜提取角色之共通特點，抽取出三種角色形成因素（如圖一）。



圖一 教師角色光譜

傳授生活知識的「師父」為教師角色的核心價值，但為因應不同學習情境，在教學現場中發展不同功能的角色。「照顧者」代替家庭中父母親的角色功能，「朋友」則代替家庭中手足的角色功能，這兩者皆與家庭角色有關，抽取出「擬親緣份」角色形成因素；師生關係中，「領導」藉由權力鞏固其專屬的地位，教師雖與學生亦師亦友，但仍比學生保有較多的權力地位，等同「孩子王」，這兩者皆與權力有關，抽取出「權力地位」角色形成因素；照顧者幫助學生維持其校園生

活品質，典範用以身作則的態度使學生見賢思齊，領導者則帶領學生完成各種學習任務，讓學生獲得成就感，這三者都擁有讓學生折服的功能，抽取出「信任服從」角色形成因素。由此可見，華人文化脈絡中的教師角色仍以「傳授生活知識」為角色核心價值，但在師生關係中，「擬親緣份」、「權力地位」與「信任服從」這三者是形成其他教師角色類型之重要因素。而「孩子王」與「手足」這兩種角色，由於在訪談中研究參與者所提到的次數過少，且大多為年資淺、年齡輕之教師，經過三五年後，這兩種角色即在教師身上消失殆盡，因此，研究者未將這兩種角色納入主要角色之討論中。

研究者根據訪談內容抽取研究參與者對教師角色定位的概念，以十分為滿分，於第二次訪問時，請每位參與者根據與學生的互動狀況，分析自己在教學現場中的角色光譜，即不同角色在教師角色中所佔的比例，整理如下：(如表一，例 A 師認為自己較重視教學與秩序管理，因此給予師父 3 分，典範 1 分，照顧者 1 分，朋友 2 分，領導 3 分)。

表一 教師角色光譜

代號	學歷	年齡/年資	性別	年級	職務	師父	典範	照顧者	朋友	領導者
A	師院	33/10	女	高	高級任	3	1	1	2	3
B	師資	42/14	女	中	中級任	3	1	2	3	1
C	師專	52/28	女	低	低級任	2	1	4	2	1
D	師院	34/11	男	高	高級任	2	1	2	4	1
E	師院	31/8	女	低	低級任	2	1	2	3	2
F	師院	40/17	女	科	科任	4	2	1	2	1
G	師院	34/11	女	中	中級任	2	1	3	2	2
H	師資	58/14	男	中	中級任	2	3	2	2	1
I	師專	55/30	女	低	低級任	4	2	2	1	1
J	師院	34/11	女	高	高級任	4	1	1	2	2
K	師資	45/16	女	低	低級任	2	2	4	1	1
L	師院	34/11	女	高	高級任	2	2	1	2	3
M	師院	42/18	男	高	高級任	2	2	2	2	2
N	師院	39/15	男	科	科任	3	2	1	1	3
O	師專	52/27	女	科	科任	2	2	3	2	1
P	師專	48/25	女	科	科任	2	2	3	2	1

Q	師專	48/25	男	科	科任	3	2	1	2	2
R	師專	57/30	女	科	科任	2	4	2	2	0
S	師資	37/12	男	中	級任	2	2	1	4	1
T	師院	39/16	女	低	級任	2	2	2	2	2

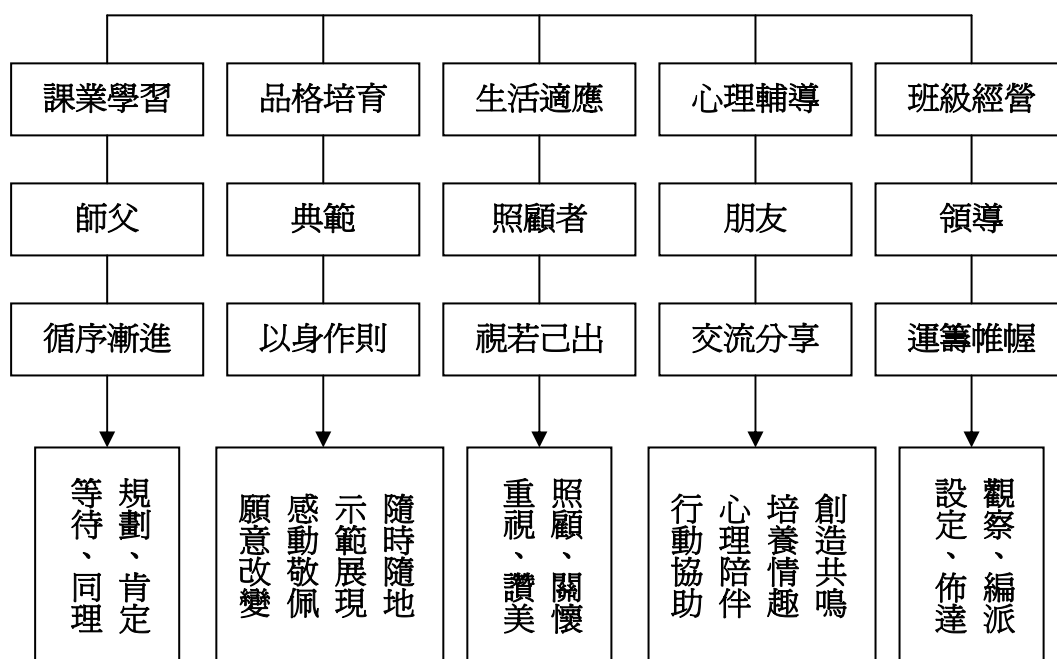
大部分研究參與者都能覺察出自己在每種角色中的比重，較在意學生學業表現的教師會在「師父」角色給予較高的分數，如 B、F、I、J 師；較在意學生品格教養的教師會在「典範」角色給予較高的分數，如 H、R 師；較希望學生對環境擁有較多安全感的教師會在「照顧者」角色給予較高的分數，如 C、G、K、O、P 師；較希望能與學生培養師生情感的教師會在「朋友」角色給予較高的分數，如 D、E、S 師；較在意學生學習效率的教師會在「領導」角色給予較高的分數，如 A、L、N、Q 師。由此可見，教師在師生關係中的角色定位，受到教師本身對工作的價值觀的影響呈現出各種不同的角色。

研究顯示，教師在師生關係中的角色定位，受到教師過去教育經驗及其本身對工作的價值觀的影響呈現出各種不同的角色類型，包含師父、典範、照顧者、朋友與領導；從這些角色類型中，再抽取出「擬親緣份」、「權力地位」與「心服口服」等三種角色形成因素後發現：華人文化脈絡中的教師角色仍以「知識傳授」為角色核心價值，但在師生關係中，還必須將原本存在於華人人際關係中的「擬親緣份」、「權力地位」與「信任服從」這三者之影響力納入考量，才能將知識順利賦予學生。

第二節 師生和諧相處策略

研究發現，除了幫助學生適應校園生活中的各種層面，研究者參與者表示他們也試圖在平時師生互動中，以各種角色各自發展出不同的和諧相處策略，這些層面包含：課業學習、品格培養、生活適應、心理輔導與班級經營。

在課業學習層面，教師是傳授學生生活知識的師父，必須「循序漸進」地讓學生獲得各種知識、技能與情意，發展出「規劃」、「肯定」、「等待」、「同理」等和諧相處策略；在品格培育層面，教師「以身作則」成爲學生的典範，發展出「隨時」、「示現」、「感動」、「改變」等和諧相處策略；在生活適應層面，教師是將學生「視若己出」的照顧者，發展出「照顧」、「關懷」、「重視」、「讚美」等策略；在心理輔導層面教師是與學生「交流分享」的朋友，發展出「創造共鳴」、「培養情趣」、「心理陪伴」、「行動協助」等和諧相處策略；在班級經營管理層面，教師是「運籌帷幄」的領導，發展出「觀察」、「編派」、「設定」、「佈達」等策略。針對各層面發展出的和諧相處策略列舉如下（如圖二）：



圖二 師生和諧相處策略

對學生的提醒與要求是教師的職責之一，但在糾正的當下，並非每位學生都能馬上接受。爲了不讓彼此因誤會產生嫌隙，平時運用各種衝突預防策略讓學生了解教師的立場與本意，是避免衝突發生、維持關係和諧的一項重要的課題。

這些策略除了來自於教學現場經驗的累積外，也和教師過去的師生相處經驗有關，過去師生相處正向經驗讓大部分教師不僅留下深刻印象也運用其正向策略來處理現在的師生關係（B29-007），而過去負向經驗，則讓教師較能同理學生的不當言行，除了避免使用與過去遭遇過的負面策略外，還會先跟學生溝通觀念，進行事前預防以避免衝突的產生（C15-002）。茲將各種和諧相處策略分述如下：

（1）運籌帷幄－觀察、編派、設定、佈達

剛接到新的班級，教師第一次接觸學生時，會先「**觀察**」班級成員的特質，並對不同特質的學生進行分組「**編派**」，除了能讓教師在帶領學生課業學習及言行指導上更爲便利之外，也可以讓師生間的感情更好。I 師說：「我會在班上挑幾個能帶動風氣的學生，訓練好後再故意把他們分到各組裡，這麼做可使教學活動出現成效，彼此間的感情也會更好，更像一家人。（I23-001）」

其實，若無學生的配合與認同，教師無法達成任何教學目標。因此，在學習「**目標設定**」上，師生在必須先產生共識，才能避免日後師生出現節奏不同調的狀況。M 師說：「我的學生在踏進這一班時，我會要他們要有心理準備當最好的學生，別把在家裡養成的壞習慣帶來學校。（M25-006）」

此外，教師在「**佈達**」各項規定時，若能讓學生更明白其背後的所代表的意義，不僅可讓學生心甘情願的接受，在接受指正或處罰時也可避免衝突的發生。L 師說：「在做任何事情前，我會先想要怎麼做會最有效率、效果最好！所有的規範都先訂清楚、講清楚！用誇張不枯燥的方式舉例，讓他們知道後果，再給他們一、兩次機會，如果他們還是不聽老是再犯，我就開始處罰了！（L03-004）」

（2）循序漸進－規劃、肯定、等待、同理

教學活動開始前，教師會先替學生思考課程或任務的難易度，妥善的進行「**規劃**」，避免學生產生習得無助感，而抗拒學習。M 師說：「比賽前，我會按部就班

的訓練他們，我不會讓學生在還沒有被訓練完的狀況下，被推出去當炮灰，學生知道自己只要相信老師，就不會因失敗而感到恥辱。(M13-004)」

教學目標執行過程中，教師也會依學生能力程度給予不同難度的挑戰，藉機鼓勵、「肯定」學生的表現，以建立學生學習的信心，讓孩子對環境更有安全感。若出現無法跟上同儕學習步調的學生，教師也會視情況「等待」學生的成長。O 師說：「孩子可能曾因為被罵過而感到害怕，所以若孩子無法達到目標，我想我唯一能夠保護他的方法就是等待。(O21-001)」

「同理」每位學生各自皆有不同的成長契機是教師願意等待的主要原因，不僅能藉此機會培養其他孩子的同理心，也可避免同儕間發生霸凌的狀況。O 師說：「遇見跟不上進度的孩子，我盡量不讓他有出醜的機會，因為我認為每個孩子的因緣不同，但我會努力讓他和別的同學知道『老師是關心且喜歡他』否則同學可能就會排斥他。(O21-005)」

(3) 交流分享—創造共鳴、培養情趣、心理陪伴、行動協助

除了課堂教學外，教師仍有許多零碎的時間可以經營師生關係。爲了拉近距離，教師會利用下課時間來「創造共鳴」，包括製造共同的生活經驗與情感上的聯結。M 師說：「下課時他們會講家裡的事，而我則分享發生在自己身上的趣事，讓他們覺得跟我好像很貼近，生活有聯結、共鳴。(M06-002)」

有時教師也會藉著跟學生開玩笑、玩小把戲或買名產分享美食來「培養情趣」，讓師生關係更融洽！L 師說：「我私底下跟小朋友說我是外星人，他們還會問：『飛碟在哪裡？』『飛碟壞掉你要不要幫我修？』講完學生又會到處去跟別班說：『我們老師是外星人耶！』然後覺得自己的老師好像很特別。(L09-005)」

這些並非只是爲了營造良好師生關係或討好學生，更重要的是贏得學生的信任，讓學生能夠把隱藏在心裡的煩惱與憂愁說出來，讓學生有個「心理陪伴」的對象！遇到困難時，會主動尋求教師的協助，而不是將受挫情緒悶在心裡，一旦累積至無法調適的狀態，將負面情緒發洩在他人身上，或做出傷害自己的傻事。R 師說：「要讓小孩子願意講，一旦他信任你，他就會把什麼事情都告訴你，順

便了解家庭氣氛、狀況。(R08-001)

教師傾聽學生的煩惱，也視情況給予學生「**行動協助**」，幫助學生澄清想法並學習轉念。J師說：「我會先聽聽他們的想法，幫助他們釐清，告訴他：『父母可以生你、養你，但是你不見得要受到他的影響，環境不能改變，只好接受事實，長大後再去創造你想要的生活。』(J01-005)」

(4) 以身作則—隨時隨地、示範展現、敬佩感動、願意改變

規範的背後常隱含著重要的信念和可貴的價值觀，為了避免學生尚未體會到規範的可貴，就先抗拒遵守規定，教師「**隨時隨地**」以身作則，用身教來「**示範展現**」正向行為的優點。M師說：「要求他們前，我一定先做到，宣導不吃零食，我自己就不吃！學生從每天的相處，隨時都可以看到老師就是這樣子的人！

(M12-003)」

並非所有學生都能見賢思齊，有時仍需要教師以實際行動「**感動**」他們，使他們心生「**敬佩**」，才「**願意改變**」抗拒的心態。S師說：「我會親自帶著屢勸不聽的小朋友做勞動服務，從一開始會看著老師做，到覺得：『老師都那麼辛苦的在做，那至少我也做一半吧！』而開始做事情。(S10-001)」

(5) 視若己出—照顧、關懷、重視、讚美

當孩子離開家走進教室，教師就承擔起「**照顧**」的責任，保護學生在學校不受欺負！M師說：「我把學生當自己的小孩，告訴他們：『當你離開家踏進教室，這裡就是你第二個家，在班上每一個人都是公平的，我會照顧、保護你們，不會讓歧視或嘲笑發生在你們身上！』(M25-003)」

此外，「**關懷**」學生在物質及心理上的需求，讓學生感覺自己受到「**重視**」，也是教師照顧學生的行為之一。O師說：「我會先把名字記起來，認真的觀察他的優點，再看看他有什麼需求，衣服穿得暖嗎？每天開心嗎？讓他知道『我很重視他』！(O19-001)」

一旦學生達到要求，教師也會「**讚美**」學生，進而讓自己表現得更好！D師說：「我會不吝給他讚美，當眾表揚他，孩子雖然會覺得很害羞，可是你會發現

他做得更好！（D15-002）」

從規劃、肯定、等待到同理，教師循序漸進地引導學生學習知識，預防學生課業學習失利；每日不忘將好習慣隨時呈現在學生面前，進而感動、改變學生，教師用以身作則的態度讓學生習得良好的品格修養，維繫人際關係和諧；平時將注意力擺在學生身上，照顧、關懷、讚美學生，教師對學生視若己出的態度讓學生不再需要爲了向環境尋求自尊與安全感，做出額外的努力卻備感挫折；和學生相處時，教師使用交流分享的互動技巧來創造共鳴、培養情趣，使學生獲得心理陪伴與行動協助，讓學生有機會學習將負面情緒轉爲正向思考；分班後，教師觀察各種不同個性特質的學生，進行分組編派、設定共同目標，並要求學生遵循教師所佈達的各項規範，面對班級，教師運籌帷幄地經營班級、管理眾人之事，讓每位學生都能盡量公平地獲取各種學習成長機會。

由此可見，從課業學習、品格培養、生活適應、心理輔導到班級經營，教師從各個層面著手，以知識傳授者、典範、照顧者、朋友、領導等這些角色循序漸進、運籌帷幄地用以身作則的方式、視若己出的態度，來交流分享自己的經驗，進而幫助學生適應校園生活，並期待這些策略能夠使師生彼此和諧相處，發揮預防衝突的最大功能。

第三節 師生衝突結束類型

研究指出師生衝突主要是由於教師對學生各層面的「要求」與學生在「克服人性弱點」能力的不一致所造成。課業學習層面上，當教師要求學生學習成效，學生卻無法達成學習目標；品格培育層面上，要求學生應對有禮舉止合宜，學生卻覺得繁文縟節、多此一舉；班級經營層面上，要求學生服從教導，學生卻違命抗令；生活適應層面上，認為學生應該學習獨立，學生卻依賴教師的提醒與包容；心理輔導層面上，若又遇上學生認為可憑藉著師生感情，忽略師生份際，師生間對彼此期望的落差經過長期累積越來越大，師生衝突幾乎無可避免。由於本研究之最終目的在於預防衝突、控管師生衝突對師生關係造成的損害，因此，研究者擬探討衝突狀況結束前的轉折點，預期能獲得更多解決師生衝突的相關策略。

一、師生衝突結束類型

綜觀師生衝突發展歷程，研究者根據受訪者之經驗描述、情緒反應，推斷衝突結束原因，經歸納整理後發現，師生衝突結束前的類型大致可分為：同理退讓、情緒降溫、沉默妥協、心悅誠服及關係斷裂等五種結束類型，茲將各類型分述如下：

(一) 同理退讓

「同理退讓」指的是師生衝突發生後，其中一方同理彼此立場而帶動另一方，相互各退一步而解除衝突的狀態。有些教師會試圖釐清學生的思考邏輯，了解學生的想法，增加同理的深度。M 師對這個學生做了這樣的描述：「我要他把心裡的想法說出來，聽完，我說：『你的邏輯很怪！正常的老師都會覺得是你不對！』我告訴他錯在哪。其實，認知上的差異，只要調整過來，別人就不會認為都是你的錯。(M28-015)」

並非只是教師同理學生，C 師就曾向學生坦承自己的難處，讓學生了解自己的立場，結束了原本劍弩弓張的場面：「他開始折手指關節，擺出『我是老大』的樣子，我問：『你是想跟老師打架嗎？你不想掃！老師也不想！你不開心嗎？要不

要等你心情好一點，再陪我去掃地?』他原本很兇悍的表情變得柔軟了!還很爽快的說:『好啊!那當然啦!』(C12-018)』

但不是每次的同理都能「馬上」帶動另一方的退讓，有時則須經過時間的沉澱，累積出足夠的信任，才能讓原本對立的師生，取得彼此都能接受的共識。S 師就說:「老師越強迫，他就越反叛!掃地工作不做就先安排簡單的，賴皮時就先勸導，再通知家長，我也會用日記了解他的想法，再解釋老師的用意，慢慢的，他的個性就變好了!不會像以前那樣反抗不聽! (S26-001)」

因此，要達到「同理退讓」以結束衝突，除了師生雙方需從互動中，透過觀察來了解彼此的價值觀及立場，平時更要透過溝通來累積足夠的信任，才能削弱衝突的強度、降低衝突對關係的損害。

(二) 情緒降溫

「情緒降溫」指的是師生雙方的負面情緒隨著衝突時間的拉長而逐漸升高，其中一方先讓自己的情緒緩和下來，進而結束衝突的狀態。I 師說:「他在我耳邊一直重複相同的一句話，我真的快發瘋了!每次被他講到頭腦快爆炸，我就要深呼吸控制自己的情緒，所以每次回到家，我就累癱了! (I17-004)」

情緒降溫的方式，包括深呼吸、轉移注意力、改變詮釋的角度和暫時離開現場，讓雙方先冷靜下來，避免身陷情緒泥沼之中。E 師描述自己所遭遇的師生衝突狀況:「他一整個下午都非常不高興，哭很久、臭臉、嘴巴也碎碎念，說出對老師不禮貌的話，我覺得感覺很不好!所以我用另外一個角度想:『他有問題!他沒有辦法控制自己說出來的話!』(E15-016)」

知道得讓自己冷靜點的不是只有教師，有情緒性問題的學生也曾意識到自己的行為即將失控，會想辦法讓情緒降溫來結束衝突場面。D 師就觀察:「以前他情緒一上來就會攻擊老師，這時你若跟他釐清事實，他就不高興，用髒話來嗆你!所以後來他自己就改用『離開』現場或把自己鎖在教室，讓自己冷靜下來!而我們就都等他情緒 down 下來再問他! (D10-010)」

由上述我們可以發現，不管是教師還是學生都能敏銳察覺出情緒的高低起

伏，也能找到方式來調適即將失控的情緒。因此，發展一套屬於自己的情緒管理策略，是構成「情緒降溫」的條件，也是面對師生衝突的一項重要課題。

（三） 心悅誠服

「心悅誠服」指的是由於一方選擇原諒，使得犯錯的一方打從心底改過並順服教師的指導，進而結束衝突。L 師班上這位學生很愛在課堂上唱反調，在一次與別班的學生衝突後，對方導師和家長上門理論，L 師並沒有要學生自己去面對，反而幫助他解決衝突，使得學生對教師的態度大為改觀。L 師提到：「我問完事情的前因後果，替他道歉，結果從此這個學生覺得我跟他同一國，不但不唱反調，反而跟我蠻親近。(L31-008)」

然而，單憑一次的原諒，不一定能軟化對方的心，有時需要無數次反覆的指正與原諒，才能讓對方心服口服，真正的結束衝突。H 師說：「她不斷的否認，那我也只好跟她磨時間，犯錯不會只有一、二次，你讓她清楚你知道是她做的，而最後依然被抓，那她真的就服你了！她清楚的明白老師不是為了要給她難堪，那她才會改掉不好的行為。(H18-001)」

在無法確定對方會改正過錯的情況下，選擇先以「寬恕」來展現善意，以「等待」來看待過去現在未來。在「心悅誠服」的衝突解決類型中，這種選擇放下自己、成就他人的態度成爲結束衝突的重要因素。

（四） 沉默妥協

「沉默妥協」指的是在其中一方堅持且不改變意向的情況下，由於另一方沉默不語、不再反抗而結束衝突。G 師說：「當他否認自己打瞌睡時，我很生氣，用比較大的音量罵他，他就沒有再回嘴了。(G32-001)」

堅持的那一方使用，包括音量較大的指責、限制行動範圍及處罰等方式，使得另一方放棄自己原本的意向，並順從對方的指令。Q 師說：「回家功課沒有寫，我就罰不能下課，若再拖到明天，處罰就加倍，再通知家長，慢慢的…他就認了！個性就開始轉變，原來暴力的個性也變得比較和善！(Q17-009)」

當然相對的，教師也有可能因爲學生的我行我素而放棄原本的堅持。B 師

坦承：「他自我意識高，你管你的我還是做我的，只要他認為不需要的功課，他就不做！我想反正他以後會走出自己的路，老師就不要太堅持！（B28-002）」

雖然衝突結束但衝突原因並未解決，師生衝突演變為權力戰爭，堅持意念者成為握有權力的一方，率先放棄者不但服從權威還會改變原本自己的初衷。不管是哪一方，在這當中都因對問題失焦，喪失信念，需等待下一次機會澄清與解決。

（五） 關係斷裂

「關係斷裂」指的是雙方經過各種嘗試卻仍無法取得共識的情況下，停止再給彼此機會，雖然結束衝突，但也停止交流與溝通。N 師就表示：「就算給他一些練習做事的機會，當他發現沒辦法做好時，又讓他更會覺得『老師在找他麻煩！』對老師的觀感一直都很不好，如果又對他說教，他的情緒就會起來，這樣的情況就一直到了畢業！（N32-004）」

這樣的狀況使得雙方都處於負向情緒中，無法好好的和彼此相處，F 師就也曾遇到上這樣的狀況，讓她感到既討厭又挫敗！她說：「他讓大家不能創作，又愛罵人，怎麼跟他講，他都可以回一堆你覺得沒有道理的話，硬的沒用，軟性溝通也沒有用，我已經不知道該怎麼跟他相處，讓我感到生氣又討厭！（F23-006）」

甚至在相處時，彼此都盡量小心謹慎、相敬如賓，以免一不小心又擦槍走火！B 師談到關係斷裂之後，師生相處的狀況：「對這個小孩講話，或是交代任何事情都要很小心，以免得被過度解讀，因此，相敬如賓最保險！（B34-007）」

由此可見，一旦師生雙方對彼此喪失溝通的信心，不願意再給彼此時間與機會，將對關係造成無法彌補的損害，不但對師生任何一方都沒有好處，反而必須承擔更多的壓力。

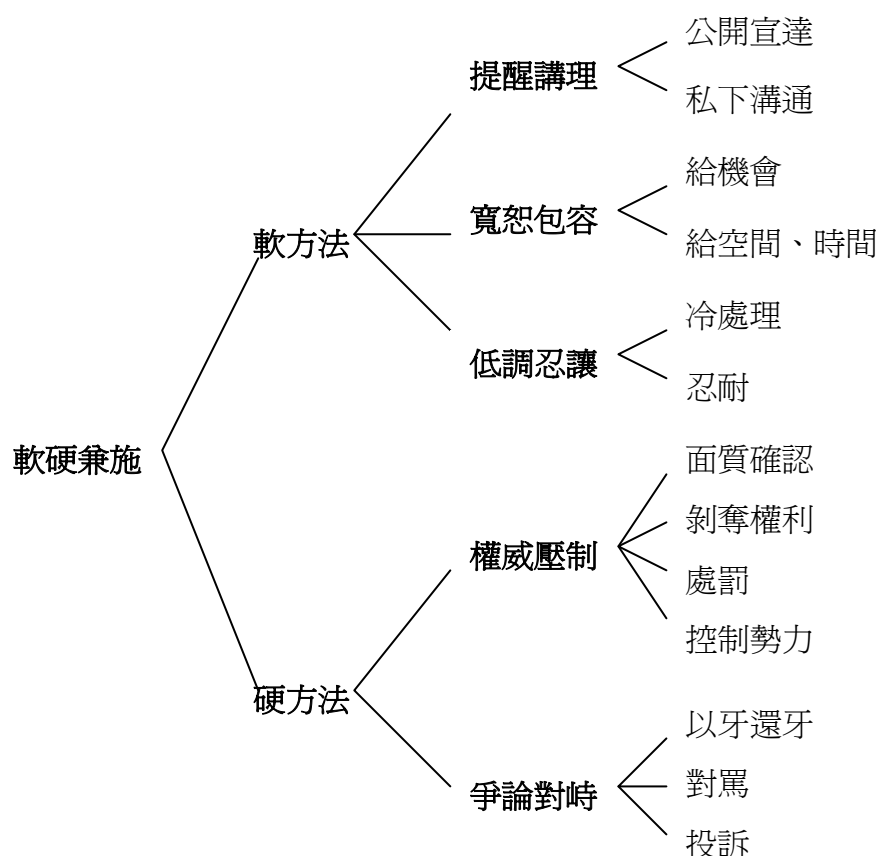
綜觀上述，在師生衝突中，師生雙方若只將衝突結果視為權力爭奪後的勝利象徵，那麼衝突不但未能徹底解決，壓抑下來的負面情緒隨著時間累積，不僅會使雙方喪失溝通機會，更有可能導致關係斷裂。但相反的，師生雙方若能從平時互動中了解彼此的價值觀及立場、累積足夠的信任；面臨衝突狀況時，能察覺自己的情緒起伏，調適衝突中產生的負面情緒，選擇先寬恕他人過錯，也給予對方

調適的時間，那麼不管是多大的衝突，都能夠適時化解，將衝突對關係的損害降到最低。

第四節 師生衝突解決策略

一、師生衝突解決策略—軟硬兼施

檢視訪談內容中的衝突案例，研究者分析各種衝突情境中，研究參與者所使用的各種衝突化解策略，包括：公開宣達、私下溝通、給機會、給空間與時間、冷處理、忍耐、面質確認、剝奪權利、處罰、控制勢力、以牙還牙、對罵與投訴，茲就各種策略整理如下（如圖三）：



圖三 師生衝突解決策略

由於「公開宣達」、「私下溝通」與觀念表達有關，歸類於「提醒講理」策略；「給機會」、「給空間、時間」與原諒過錯有關，歸類在「寬恕包容」策略；「冷處理」、「忍耐」使用到情緒調整，屬於「低調忍讓」策略；由於「面質確認」、「剝奪權力」、「處罰」與「控制勢力」四者態度強硬，屬於「權威壓制」策略；最後，「以牙還牙」、「對罵」與「投訴」將雙方衝突浮上檯面，歸類在「爭論對峙」策略。

其中，「提醒講理」、「寬恕包容」與「低調忍讓」此三種策略類型讓師生雙方「不失面子」，屬於「軟方法」；而「權威壓制」與「爭論對峙」此兩種策略類型易使面子之爭陷入零合遊戲中，則被歸類為「硬方法」。綜觀師生衝突情境中使用過的化解策略，真可謂「軟硬兼施」，茲就策略本身的不同性質分別詳述如下：

（一）軟方法－提醒講理、寬恕包容、低調忍讓

「軟方法」指的是當衝突時間短、衝突強度小，教師在不損害彼此關係的前提下，盡力顧及學生「面子」，採用和緩的態度、較低的姿態來處理學生的不當言行，解決衝突。包括：提醒講理、寬恕包容、低調忍讓。

（1）提醒講理－公開宣達、私下溝通

當學生未遵守規定時，教師會先採用口頭規勸的方式提醒學生，但考慮到「面子」因素，教師會視情況選擇公開宣達或私下溝通。

「公開宣達」指的是在規定剛實施，或大多數人都知曉該違規事件時，教師在全班學生面前，澄清學生的觀念、分析遵守規定的利弊得失，藉以貫徹規定的執行，並再度重申規定，以避免其他人有樣學樣。G 師：「若是比較多小朋友在場，他們會觀察老師怎麼處理這件事，所以我就會在大家面前再強調一次規定！（G22-001）」。

「私下溝通」指的是當只有少數人知曉該生犯錯，教師利用下課時間與學生進行一對一的談話，讓學生能夠理解老師的想法與用心，不失面子地給學生改正的機會。G 師：「如果這件事情只有我和幾個學生知道，那我可能會單獨把他們叫來，要求他們私底下解釋給我聽！（G21-001）」；此外，也有老師會利用日記和學生進行文字對話，交流彼此的想法。S 師說：「學生若在日記中表達出對老師的不滿意和自己的委屈，我會在回饋中解釋我的想法。（S26-001）」。

（2）寬恕包容－給機會、給空間與時間

經過提醒與糾正，教師會視學生反應採取不同做法，包括：給機會、給空間與時間。當學生願意改正，教師體諒學生；若學生仍執意不改，教師包容並等待

學生悔改。

「**給機會**」指的是當學生願意面對自己的錯誤、誠心的悔改時，教師會既往不咎給學生改正的機會；不管是遇到課業或人際上的難題，教師也會摒除成見幫助學生解決疑難雜症。像 L 師的學生雖然之前一直在課堂上唱反調，但與他班學生發生衝突時，L 師仍盡力幫忙排解：「每個人都會犯錯，你可能不清楚打人會造成什麼後果，老師今天給你一次改過的機會，但是你必須答應以後不可以再犯！因為下次，我會直接把你交給他們！（L31-006）」。

「**給時間與空間**」指的是若學生的表現一直都無法達到要求，教師給學生時間，等待學生慢慢達成目標；當學生不斷否認自己的過錯時，教師給學生空間，透過重複不斷的指正，讓學生學會面對自己、想通人生的道理。H 師說：「她一直不承認自己欺負同學、破壞東西，但你不放棄的指出她行為上的缺失，七擒七縱，最後還是被抓，那她就服你了！（H18-004）」

（3）低調忍讓—冷處理、忍耐

所謂「忍一時風平浪靜，退一步海闊天空」，若師生間的衝突不僅一直懸而未決，還有越演越烈的趨勢，大多數的教師還是會為了「維持關係和諧」，不使情勢持續擴大到關係斷裂的地步，採用冷處理和忍耐的方式，來冷卻逐漸白熱化的衝突場面。

「**冷處理**」指的是當學生出現挑戰權威、生氣謾罵與文字攻擊時，教師採取忽略、默不作聲、不回應或疏遠學生的方式，以避免師生衝突的狀況發生。L 師說：「學生嗆我，我就冷調處理，我上我的課，他叫什麼是他家的事，我會要全班不准看他、聽他、理他、繼續上課！讓他知道是自己在唱獨角戲，把他晾在旁邊讓他失去舞台，等到他停，再私底下跟他講道理！（L33-006）」

「**忍耐**」指的是當教師察覺到情緒已被撩撥起，盡量讓自己同理學生的心態來克制自己負面的情緒。N 師提到了類似的經驗：「老師講一句，他就回一句，但我比他伶牙利嘴，他就開始飆髒話了！情緒上雖然多少受影響，不過控制得還 OK，因為我覺得孩子處在叛逆期，想要獲得認同，所以我能夠瞭解孩子那種『我

不想、我不做!』的心態。(N38-002)」

(二) 硬方法—權威壓制、爭論對峙

「硬方法」指的是教師在承擔師生關係斷裂的風險下，使用命令式語句與強硬的姿態立即性的制止學生不當言行，這種易使學生「失面子」的處理方式，包括：權威壓制、爭論對峙。

(1) 權威壓制—面質確認、剝奪權利、處罰、控制勢力

當學生出現威脅教師權威的言行時，教師會採行較為強硬的作法，處理範圍的大小從面質確認、剝奪權利、處罰到控制勢力。

「面質確認」指的是教師開門見山地立即質問學生的意圖，確認學生是否故意犯錯，如 C 師：「我也不知道哪來的想法，問他：『扳手的動作是想打架嗎?』他沒承認，但也沒有否認!(C12-006)」；而「剝奪權利」指的是教師藉由立即取消學生原有的權利來讓學生守規矩，如 O 師：「他不寫功課，我就站在教室門口或他的位子前，不讓他下課，那他只好乖乖寫!(O23-025)」

「處罰」是指當學生犯錯時，教師除要求學生立即改正之外，並藉由增加額外勞役來嚇阻學生避免下次再犯，如 Q 師：「今天沒有做完拖到明天處罰就加倍，罰寫也加倍，不是被處罰就不用寫，不會讓他就這樣算了!(Q17-005)」；而「控制勢力」指的是當兩人以上作錯事時，爲了避免小團體成員間串成一氣，繼續找其他的事情來鬧，教師藉由職權之便立即將成員分別安排至不同的活動範圍，以減少互動的時間和機會，如 N 師：「做事情分配工作時，我會針對這幾個孩子稍微拆散開來，強制的不讓他們在一起，減少他們相處的時間，避免一個人鬧脾氣而讓其他的人也跟著產生抗拒的狀況!(N33-002)」

(2) 爭論對峙—以牙還牙、對罵、投訴

當學生屢勸不聽、溝通無效、不在乎失面子的狀況下，教師採取擴大事端的方式，來讓學生明白一意孤行的後果。包括：以牙還牙、對罵、投訴。

「以牙還牙」指的是學生在屢勸不聽的狀況下，教師採用學生使用過的不當言行來對待學生，使學生明白其不當之處，以戒除不良習慣，如 O 師的學生常

用比一般學生還大的力道和同學打招呼！但每次卻以「對不起!我只想和你玩!我不知道你會痛!」的道歉來迴避改正的責任，接著又故態復萌；因此 O 師如法炮製他的行爲：「我走到他旁邊往他的右手臂一拳下去，他說：『好痛!老師你怎麼打我?』我說：『對不起!我只想和你玩，我不知道你會痛!』我一講完他剛才用過的理由，嘴巴睜得好大，坐下，但乖乖上課三天卻又忘了!於是我又做一次!結果後來，他從此沒再用這個理由欺負同學了!(O23-019)」

「對罵」指的是當學生當眾對教師言語攻擊時，教師當下評估成效後立即予以反擊，有別於「吵架」，如 L 師說：「『對罵』有失我的身分，老師的情緒也被『撩撥』起，有些學生就是要看大人抓狂的樣子，因此我盡量不會讓對罵這件事情發生，但若有把握罵到學生無話可說，我一定連珠炮的開罵!(L33-001)」

此外，爲了試圖讓學生瞭解「罵」並無法解決任何問題，教師也會使用反擊的策略，如 N 師說：「他罵什麼我就回什麼，我告訴他『誰不會罵?做人要有本事!不是只有罵髒話!你還是要遵守班規!』他也是無話可說，他只是沒有招數，所以只剩下髒話!(N27-001)」

「投訴」指的是教師爲了迅速解決師生衝突，將學生之不當言行通知第三者（如父母、行政人員），藉由增加知曉衝突事件人數，讓學生受到失面子的威脅，以結束衝突，如 Q 師：「當學生一直不認錯，我就會請他到辦公室讓主任來判斷，可能是因為面子，學生就比較容易接受。(Q09-005)」

綜觀上述，我們可以看出師生衝突強度的大小與時間的長短常是選擇衝突化解策略的關鍵。當衝突強度較小、衝突時間較短時，雙方願意給予時間等待彼此言行回復正軌，會選擇提醒講理、寬恕包容與低調忍讓等軟性策略，讓彼此騰出心理空間調整負面情緒，在不撕破臉的情況下，繼續維持檯面上的和諧關係。但當衝突時間拉長且衝突強度超過負荷時，爲了控制衝突規模，教師會選用權威壓制與爭論對峙等硬性策略收回時間與空間，促使師生衝突立即浮上檯面，並透過彼此權力的較量，迅速結束衝突狀況。

第五節 衝突結束類型中的衝突解決策略

根據前兩節所述，師生衝突會以同理退讓、情緒降溫、沉默妥協、心悅誠服及關係斷裂等五種方式結束，在師生衝突中，教師會使用到提醒講理、寬恕包容、低調忍讓、權威壓制與爭論對峙等各種衝突化解策略。本節擬以上述研究結果為基礎，探究衝突結束類型與衝突解決策略的關係。

一、衝突結束類型與衝突解決策略

從師生衝突結束類型的描述中，我們可以看到要結束衝突有賴師生雙方共同努力，但事實上，在師生互動過程中，能扮演主動性行動角色的是教師，擁有較多權力與社會資源的也是教師。因此，研究者根據師生衝突結束前的轉折點，分析教師在衝突結束類型中所使用到的衝突解決策略。

（一）同理退讓—私下溝通、面質確認、給機會、給時間空間、投訴

以同理退讓方式結束師生衝突的有 C、M、P、S 和 T 師提供的案例。C 師的學生不願意去掃地，C 師私底下找學生來溝通，並面質學生的想法，再給學生時間空間和機會，讓學生願意一同打掃。在衝突解決過程中，C 師使用到「私下溝通」、「面質確認」、「給空間、時間」來結束衝突（C12-001）。

C1：有次颱風過後得要去掃操場，結果他就是不願去做！手開始折指關節擺出老大的姿態，我…說”你這樣是想跟老師打架嗎?...我說”我也不想！老師也很累!...後來我先化解他跟同學吵架的事件，你發現他原本臉上扭曲凶悍的表情變柔軟了!...從此以後，還非常的聽話！（C12-001）

M 師曾收過一個會翹課逃學打老師的學生，M 師先私底下找學生溝通想法，並要學生給自己改過的機會，M 師也不厭其煩的讓學生明白自己有哪些認知的繆誤，讓學生更適應校園生活，結束師生衝突。在衝突解決過程中，M 師使用到「私下溝通」、「給機會」、「給空間、時間」來結束衝突（M28-001）。

S 師遇上一位「一切都是別人錯」的學生，面對學生的賴皮，S 師先給學生各種學習的機會，以及足夠的時間和空間，讓學生學會負責任，並以日記的方式，

私底下溝通彼此的想法，讓學生瞭解老師的立場，結束師生衝突。在衝突解決過程中，S 師用到「私下溝通」、「給機會」、「給空間、時間」策略（S22-001）。從同理退讓衝突結束類型中，我們發現教師們使用到私下溝通、面質確認、給機會、給時間空間等策略來結束師生衝突。

（二）情緒降溫—冷處理、忍耐、私下溝通

以情緒降溫結束師生衝突的有 D、E 和 I 師提供的案例。D 師曾經教過一位「火爆浪子」，常認為「千錯萬錯都是別人的錯」，只要 D 師開始跟學生講道理就用髒話回嗆，接著負氣離開。後來，D 師採用冷處理的方式，先讓學生冷靜下來，再跟學生分析是非對錯。在過程中，D 師使用到「冷處理」、「私下溝通」等策略來解決師生衝突（D07-001）。

D1：第一次跟他發生衝突，就是開始跟他釐清事實時，他覺得你在針對他！他開始講不好聽的話、髒話來回嗆你！... 當著我的面負氣離開教室！後來我發現他在情緒高漲的時候，先不要理他反而比較好，等他情緒比較 down 下來再去問他！他比較會講，也比較能夠看清事實在哪裡！（D07-001）

E 師教低年級時碰過一位覺得學校老師管太多的學生，曾經在練大會舞時，倒在地上哭鬧不休，E 師當下除了不理他，也忍耐自己的負面情緒。在過程中，E 師使用到「冷處理」與「忍耐」等策略解決師生衝突（E15-001）。

I 師的學生有過動的問題，常在 I 師身旁走來走去，耳邊碎碎念，但因為家長當時不願意接受醫生診療，在學生接受醫生診療以前，I 師都是用忍耐及深呼吸舒緩自己的負面情緒。在過程中，I 師使用到「冷處理」、「忍耐」等策略避免師生衝突（I17-001）。在情緒降溫衝突結束類型中，我們可以整理出冷處理、忍耐和私下溝通是教師們用來解決師生衝突的策略。

（三）心悅誠服—公開宣達、私下溝通、給機會、給時間空間、忍耐、剝奪權利、以牙還牙、投訴

在心悅誠服衝突結束類型中，H、J、L、O 和 T 師提供自己親身遭遇的師生

衝突案例。H 師對不斷否認自己過錯的學生，給予極大的耐心與愛心，包容、等待學生明白老師的用心，才讓學生誠心誠意的面對自己的過錯，對老師心服口服。在過程中，H 師使用到「公開宣達」、「私下溝通」、「給機會」、「給空間時間」等策略（H17-001）。

H1：雖然她各方面都表現得很優秀,..但她會欺負同學!不承認自己破壞東西!你只好跟她磨時間!讓她知道是非對錯!最後還是被抓到!那她就真的服氣了!從這個過程中,她也會清楚感受到老師的用心,她的行為才會改!..你肯定她!大家也關心她!...那她真的就會改變!

J 師教過一位趾高氣昂的學生，因為弄壞同學的東西又拉不下臉道歉，使得同學媽媽找老師告狀，賠錢後，同學媽媽仍抱怨該生拿錢砸人，J 師藉此對學生機會教育並出面幫忙澄清，也改變了學生對老師及同學的態度。過程中，J 師使用到「私下溝通」、「給機會」等策略（J29-001）。

L 師的學生愛唱反調又愛打人，因為打傷他班學生使得對方家長偕同老師到班上告狀，L 師藉此對學生機會教育並幫忙道歉，事情解決後，學生對 L 師言聽計從，也改變以往不良言行，判若兩人。過程中，L 師使用到「私下溝通」、「給機會」等策略（L31-001）。

O 師的學生以過動之名在班上打人無數，又常以「我不是打你!我只想跟你玩」來規避改過之責，在與家長溝通後，O 師以其人之道，還治其人之身，用相同的理由往學生肩頭用力拍下去，學生啞口無言也改正其不當言行。過程中，O 師用到「私下溝通」、「公開宣達」、「剝奪權利」、「以牙還牙」、「投訴」等策略（O23-001）。

T 師的學生會以「原地不動」來面對自己所有不如意的事情，在柔性溝通無效後，T 師改採強硬策略並縮短其復原時間，直到學生願意說明原因並相信教師真心幫忙為止，此外，T 師也營造學生交友的機會，並利用日記鼓勵學生，讓學生重拾笑容。過程中，T 師使用到「私下溝通」、「忍耐」、「剝奪權利」、「給機會」

等策略 (T23-001)。從心悅誠服衝突結束類型中，我們發現教師們使用到公開宣達、私下溝通、給機會、給時間空間、忍耐、剝奪權利、以牙還牙、投訴等策略來結束師生衝突。

(四) 沉默妥協—公開宣達、私下溝通、給機會、給時間空間、忍耐、冷處理、面質確認、處罰、剝奪權利

在沉默妥協衝突結束類型中，B、G 和 Q 師提供自己的師生衝突案例。B 師的學生對自己相當自負，認為老師多管閒事，不願意改變自己的不良習慣及態度，B 師對此莫可奈何，於是決定放任不管。過程中，B 師使用到「忍耐」及「冷處理」策略結束彼此的衝突 (B22-001)。

B1：他的座位到處都是垃圾，他喜歡看書，你就讓他做自己喜歡的事，如果你規範他，他會覺得你管很多要求很多，媽媽還寫萬言書到教務處指責我多管閒事！因為他很固執也沒有辦法改變什麼，那他愛做什麼就讓他去做吧！不用擔心他太踰矩，就只是不合群 (B22-001)！

G 師的學生喜歡以唱反調來突顯自己的重要性，當 G 師宣導輕聲細語的重要性，學生又唱反調，G 師就以持續大聲說話，直到學生同意其不當之處為止。過程中，G 師使用到「公開宣達」、「私下溝通」和「面質確認」策略結束師生衝突 (G41-016)。

Q 師的學生不願接受老師的指導，試了許多策略都無效後，Q 師決定從回家作業開始要求，若學生沒完功課，就需接受處罰及剝奪下課的權利，隔天仍未完成則加重處分，放學後留校直到完成為止，漸漸的學生才開始認命寫功課，原本暴力的個性也變得和善，簡直判若兩人。過程中，Q 師用到「私下溝通」、「公開宣達」、「給機會」、「給時間空間」、「處罰」、「剝奪權利」等策略解決師生衝突 (Q17-001)。從沉默妥協衝突結束類型中，我們發現教師們使用到公開宣達、私下溝通、給機會、給時間空間、忍耐、冷處理、面質確認、處罰、剝奪權利等策略來結束師生衝突。

(五) 關係斷裂—忍耐、冷處理、公開宣達、對罵、控制勢力

在關係斷裂衝突結束類型中，B、N 和 F 師提供自己的師生衝突案例。N 師的學生因為不願服從「飯後不打球」的規定，而與 N 師爭論對罵、爆粗口，學生不僅不願與教師溝通，還自成一格形成小團體，因此，為了不讓團體勢力擴散，N 師分別安排不同工作以免醞釀反抗情緒，並當著全班的面宣導該項規定。過程中，N 師使用到「公開宣達」、「對罵」、「控制勢力」等策略（N24-001）。

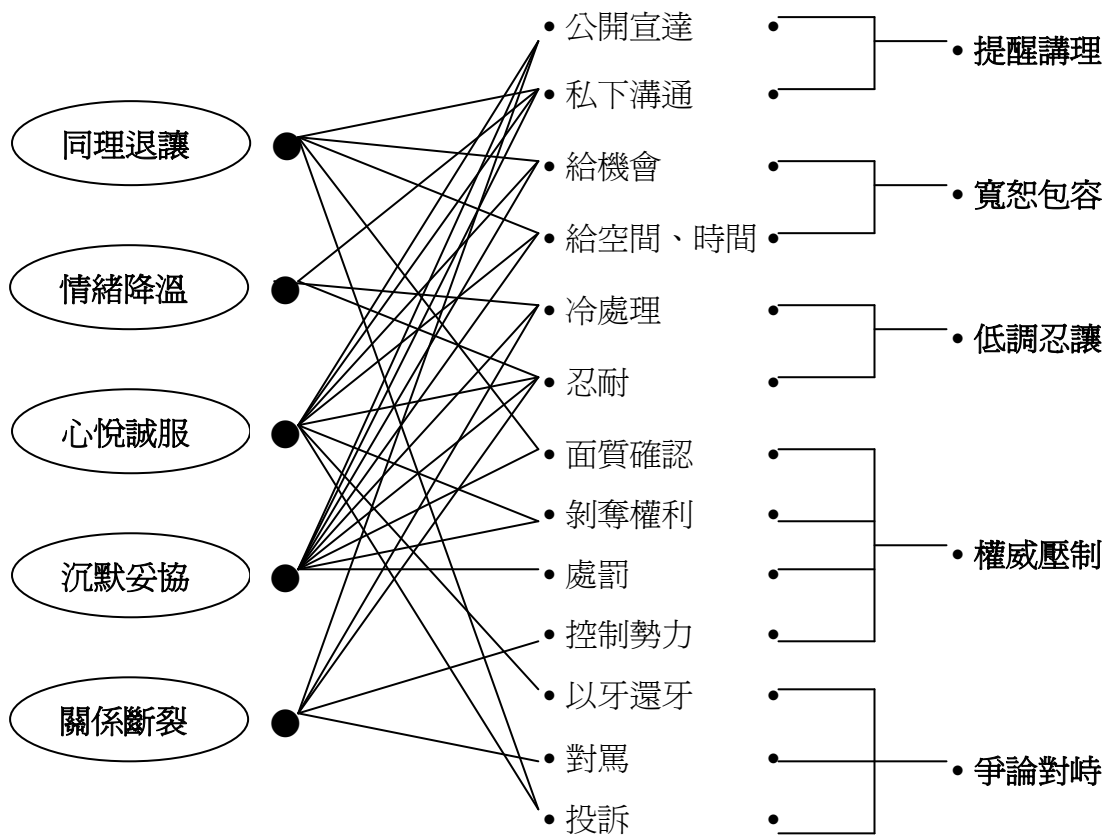
N1：我禁止中午飯後打球！他越想要去打球，情緒就累積越多！.. 後來他開始跟老師頂嘴！.. 因為我比他還會講！所以他開始罵髒話！我也用髒話回他！.. 其實私底下也曾經跟他們溝通過！但效果並不明顯！因為他已經把自己關起來，... 形成小團體！為了不要讓他們的勢力繼續擴散！.. 我不讓他們一起做事！會拆散他們減少相處時間！以免又開始醞釀反抗的情緒.. 我會當著全班的面針對他們做的事情講道理！只要你敢挑戰權威！老師不怕你，還是勸你不要給自己找麻煩！.. 後來班上大家沒在理他！他又想去外面班級尋求支援！這樣的情況就一直到畢業（N24-001）！

F 師的學生脾氣暴躁，不管 F 師怎麼勸導、怎麼喝止、怎麼處罰，都沒有用，F 師累積出強烈的負面情緒，認為學生無法溝通，也不願再浪費唇舌。過程中，F 師使用到「忍耐」、「冷處理」等策略（F23-002）。

B 師遇到一位以自身利益為主的雙面人學生，在老師面前常自告奮勇接任務，卻在父母面前訴苦、編派老師的不是，不僅造成親師衝突，也讓師生關係如履薄冰，讓 B 師覺得對這個學生講話要字字斟酌。過程中，B 師使用到「忍耐」、「冷處理」等策略（B32-001）。從關係斷裂衝突結束類型中，我們發現教師使用到忍耐、冷處理、公開宣達、對罵、控制勢力等策略來結束師生衝突。

綜觀上述，從「同理退讓」類型中，分析出私下溝通、面質確認、給機會、給時間空間、投訴等策略；在「情緒降溫」類型中，分析出冷處理、忍耐和私下溝通等策略；從「心悅誠服」類型中，分析出公開宣達、私下溝通、給機會、給時間空間、忍耐、剝奪權利、以牙還牙、投訴；從「沉默妥協」類型中，發現公開宣達、私下溝通、給機會、給時間空間、忍耐、冷處理、面質確認、處罰、剝

奪權利等策略；而從「關係斷裂」類型中，使用到忍耐、冷處理、公開宣達、對罵和控制勢力等策略，茲將各種衝突解決策略分別整理如下（如圖四）。



圖四 衝突類型與衝突解決策略

十三種衝突解決策略中，被使用到最多次的是「私下溝通」，其次是「忍耐」，而「給機會」、「給空間時間」與「冷處理」並列第三；由此可見，國小教師面臨師生衝突時，就算學生出言不遜，仍然會考量到學生的面子需求，先忍耐負面情緒，選擇和學生私下溝通來解決衝突，若學生無法立即達到教師要求，教師也會給學生機會、給學生空間時間來等待學生成長與進步。

五種衝突結束類型中，使用較多策略的是「沉默妥協」與「心悅誠服」；由此可見，在師生衝突中，要讓學生誠心誠意的打從心底順服教師的指導，教師需要使用較多的策略來整合意見、調整觀念，但若只為了驅使學生沉默並妥協原本的意志，卻需要花更多的時間和心力，才能成功奪取權力，達到目的。

第六節 教師角色的衝突解決策略

根據研究參與者們對教師角色定位所做的描述，表示教師是學生的師父、典範、照顧者、朋友與領導。不同角色類型對教師工作內容、對學生的行為標準各自有其主觀的想法，面對師生衝突，在選用衝突解決策略上必有所差異。因此，本節擬探討教師角色與衝突解決策略的關係，以瞭解各種角色類型面對師生衝突時，所運用的衝突化解策略之異同點。

一、教師角色與衝突解決策略

由前節所述，在教學現場中，教師對學生的期望與實際表現出現落差時，常容易引發師生衝突。研究者根據研究參與者對自身所覺知的角色類型，對照研究參與者在衝突情境中使用的衝突化解策略，歸納出這些角色常用的衝突化解策略。茲就各角色常用的衝突化解策略，分述如下：

(一) 傳授生活知識的「師父」－低調忍讓、提醒講理、寬恕包容

研究者先依據研究參與者之主要角色類型加以分類，再進一步分析他們在衝突情境中，所使用到的衝突解決策略，結果發現較在意學生課業學習層面的師父角色有如 B、F、I、J 師。B 師使用到「忍耐」與「冷處理」策略(B22-001)(B32-001)，屬於「低調忍讓」策略類型；F 師使用到「忍耐」與「冷處理」策略(F23-002)，屬於「低調忍讓」策略類型；I 師使用到「冷處理」與「忍耐」策略(I17-001)，屬於「低調忍讓」策略類型；J 師使用到「私下溝通」與「給機會」策略(J29-001)，屬於「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型。其中，「低調忍讓」策略類型是傳授生活知識的師父角色教師最常使用到的衝突解決策略，其次是「提醒講理」與「寬恕包容」。

(二) 上善若水的「典範」－提醒講理、寬恕包容

在典範角色教師方面，較在意學生品格培育層面的有 H、R 師。H 師使用到「公開宣達」、「私下溝通」、「給機會」、「給空間時間」等策略(H17-001)，屬於「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型；R 師使用到「公開宣達」、「私下

溝通」、「給機會」、「給空間時間」等策略（R17-001），屬於「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型。其中，「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型是典範角色教師最常使用到的衝突解決策略。

（三）無微不至的「照顧者」、學校媽媽—提醒講理、權威壓制、爭論對峙

較在意學生生活適應層面的有 C、G、O 師，可歸類於照顧者角色教師。C 師使用到「私下溝通」、「面質確認」、「給空間、時間」來結束衝突（C12-001），屬於「提醒講理」、「權威壓制」與「寬恕包容」策略類型；G 師使用到「公開宣達」、「私下溝通」和「面質確認」策略結束師生衝突（G41-016），屬於「提醒講理」與「權威壓制」策略類型；O 師用到「私下溝通」、「公開宣達」、「剝奪權利」、「以牙還牙」、「投訴」等策略（O23-001），屬於「提醒講理」、「權威壓制」與「爭論對峙」策略類型。其中，「提醒講理」策略類型是照顧者角色教師最常使用到的衝突解決策略，其次是「權威壓制」與「爭論對峙」。

（四）交流分享經驗的「朋友」—提醒講理、低調忍讓、寬恕包容

較在意學生心理輔導層面的有 D、E、S 師，可歸類於朋友角色教師。D 師使用到「冷處理」、「私下溝通」等策略來解決師生衝突（D07-001），屬於「低調忍讓」與「提醒講理」策略類型；E 師使用到「冷處理」與「忍耐」等策略解決師生衝突（E15-001），屬於「低調忍讓」策略類型；S 師用到「私下溝通」、「給機會」、「給空間、時間」策略（S22-001），屬於「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型。其中，「低調忍讓」是朋友角色教師最常使用到的衝突解決策略，其次是「寬恕包容」與「提醒講理」。

（五）運籌帷幄的「領導」—提醒講理、寬恕包容、權威壓制

較在意班級經營層面的有 L、M、N、Q、T 師，則歸類為領導角色教師。L 師使用到「私下溝通」、「給機會」等策略（L31-001），屬於「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型；M 師使用到「私下溝通」、「給機會」、「給空間、時間」來結束衝突（M28-001），屬於「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型；N 師使用到「公開宣達」、「對罵」、「控制勢力」等策略（N24-001），屬於「提醒

講理」、「權威壓制」與「爭論對峙」策略類型；Q 師用到「私下溝通」、「公開宣達」、「給機會」、「給時間空間」、「處罰」、「剝奪權利」等策略解決師生衝突（Q17-001），屬於「提醒講理」、「寬恕包容」與「權威壓制」策略類型；T 師使用到「私下溝通」、「忍耐」、「剝奪權利」、「給機會」等策略（T23-001），屬於「提醒講理」、「低調忍讓」、「權威壓制」與「寬恕包容」策略類型。其中，「提醒講理」是領導角色教師最常使用到的衝突解決策略，其次是「寬恕包容」與「權威壓制」。

總之，面對師生衝突，「師父」角色教師大多使用「低調忍讓」策略不使情勢持續擴大，冷卻學生因消極的學習態度所產生的衝突，以「提醒講理」策略口頭規勸學生，用「寬恕包容」策略給學生改正的空間與時間；「典範」角色教師大多使用「提醒講理」策略規勸不願改過的學生，以「寬恕包容」策略等待學生悔改省悟；「照顧者」角色教師雖然平時照顧學生無微不至，但遇到師生衝突，除了使用到「提醒講理」策略，以公開或私下溝通的方式要求學生，也會使用到「權威壓制」與「爭論對峙」等策略類型，強硬制止學生不當言行，以鞏固教師權威；「朋友」角色教師遇上目無尊長的學生，則較常使用「低調忍讓」策略先冷卻衝突場面，再以「提醒講理」策略要求學生遵守角色份際，用「寬恕包容」策略原諒學生的不當言行；「領導」角色教師若遇上紀律散漫、效率不彰的學生，除了會使用到「提醒講理」與「寬恕包容」策略，讓學生明白事情的嚴重性之外，也會使用到「權威壓制」策略來讓學生做到應該遵守的行為規範。

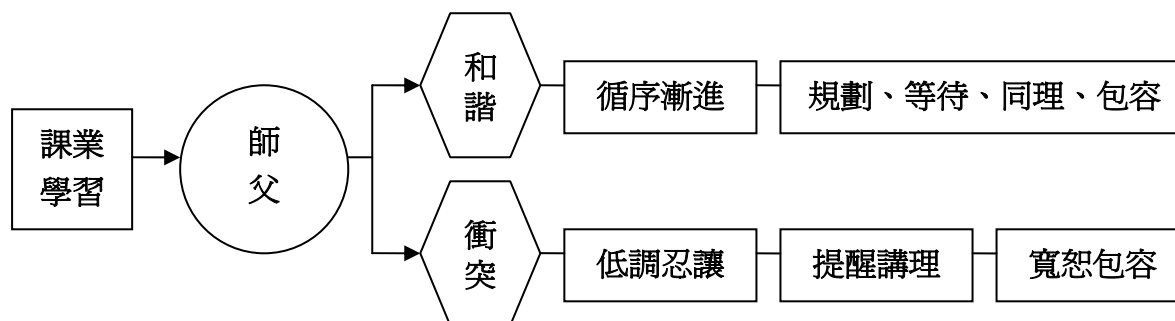
第七節 師生和諧與衝突的角色行為劇本

本節綜結前六節所呈現之研究結果，根據教師角色、和諧相處策略與衝突化解策略，進而歸納出各種教師角色的行為劇本，以及教師運用行為劇本後，面臨教學現場中的困境對角色行為劇本所產生的反思。

一、師生和諧與衝突角色行為劇本－師父、典範、照顧者、朋友、領導

研究者根據教師角色、和諧相處策略與衝突化解策略，歸納出各種教師角色的行為劇本，茲就各角色之行為劇本，整理如下：

(一) 師父角色和諧與衝突的行為劇本



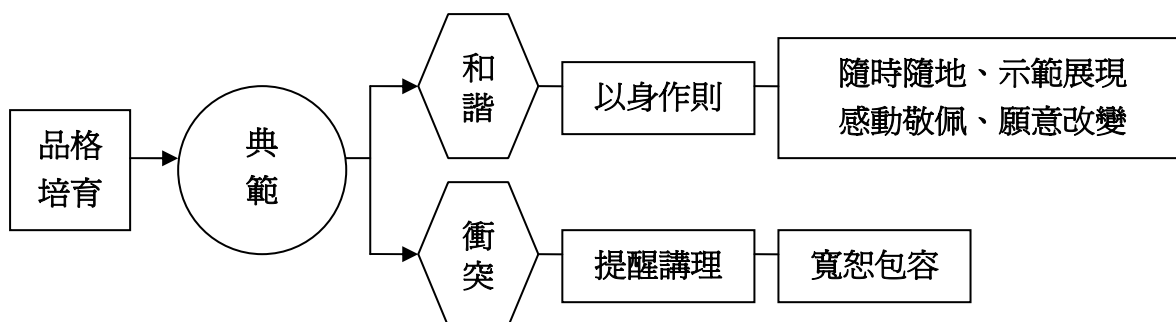
圖五 師父角色和諧與衝突行為劇本

「師父」是爲了幫助學生在課業層面上的學習所出現的角色，其功能在於協助學生課業成績表現。在要求學生課業成績表現的同時，進而發展出「循序漸進」之和諧相處策略，對課程先行「規劃」，「等待」、「同理」與「包容」學生尚未達到學習目標的表現，是教師避免發生衝突的方法；但在教學現場中，面對期望與落差所形成的師生衝突，師父角色的教師較常以「低調忍讓」、「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型來化解師生彼此間所發生的衝突。

當學生出現挑戰權威、生氣謾罵與文字攻擊時，教師採取忽略、默不作聲、不回應或疏遠學生的方式。當學生未遵守規定時，教師會先採用口頭規勸的方式提醒學生，但考慮到「面子」因素，教師會視情況選擇公開宣達或私下溝通。而當教師察覺到情緒已被撩撥起，盡量讓自己同理學生的心態來克制自己負面的情緒，寬恕包容學生的不當言行，用講理的方式提醒學生正確的作法，再排解衝突

發生的原因（如不及格的分數、不當言行）。

（二）典範角色和諧與衝突的行為劇本

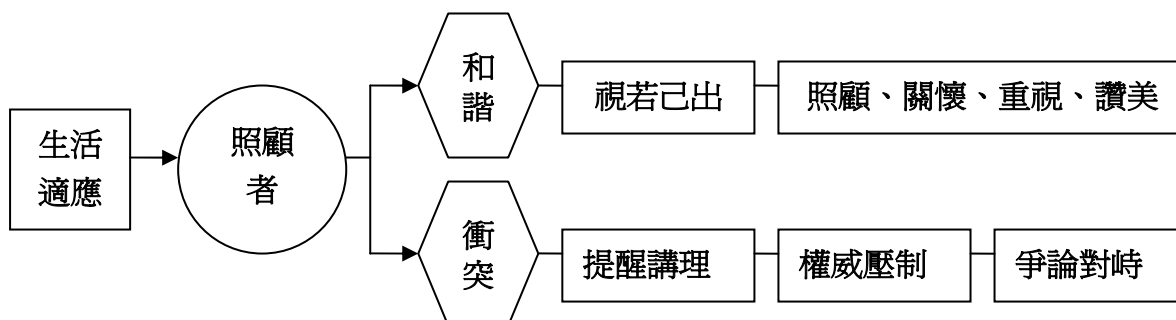


圖六 典範角色和諧與衝突行為劇本

「典範」是爲了幫助學生在品格層面上的培育所出現的角色，其功能在於培育學生品德修養。在要求學生品行表現的同時，進而發展出「以身作則」之和諧相處策略，「隨時隨地」「示範展現」良好的榜樣是讓學生「感動敬佩」並使學生「願意改變」所應具備的重要條件，也是教師避免發生衝突的策略；在教學現場中，面對期望與落差所形成的師生衝突，典範角色的教師較常以「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型來化解師生衝突。

當學生未遵守規定時，教師會先採用口頭規勸的方式提醒學生，但考慮到「面子」因素，教師會視情況選擇公開宣達或私下溝通。當學生願意面對自己的錯誤、誠心的悔改時，教師會既往不咎給學生改正的機會。若學生的表現一直都無法達到要求，教師給學生時間，等待學生慢慢達成目標，給學生空間，讓學生學會面對自己、想通人生的道理。

（三）照顧者角色和諧與衝突的行為劇本

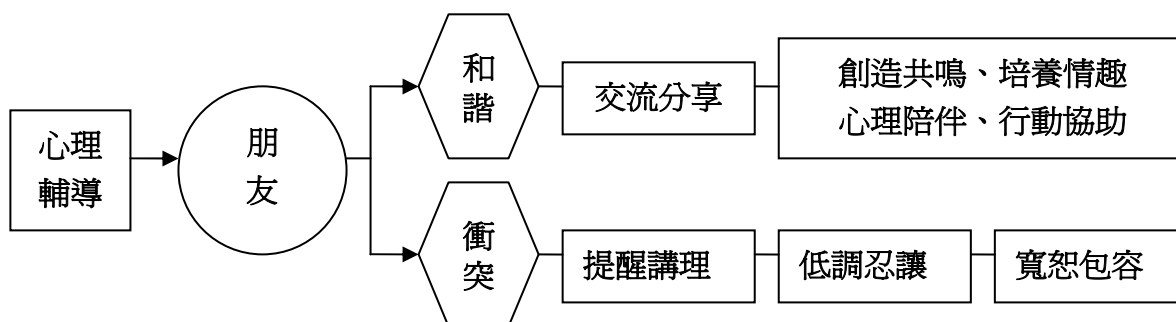


圖七 照顧者角色和諧與衝突行為劇本

「照顧者」是爲了幫助學生在生活層面上的適應所出現的角色，其功能在於提升學生校園生活品質。在要求學生學習獨立的同時，進而發展出「視若己出」之和諧相處策略，「照顧」與「關懷」學生生活起居、「重視」與「讚美」學生行爲表現，是教師防範衝突發生的方法；在教學現場中，面對期望與落差所形成的師生衝突，照顧者角色的教師較常以「提醒講理」、「權威壓制」與「爭論對峙」策略類型來化解衝突。

當學生未遵守規定時，教師會先採用口頭規勸的方式提醒學生，但考慮到「面子」因素，教師會視情況選擇公開宣達或私下溝通。但在教師口頭規勸的方式提醒學生無效後，會使用「面質確認」、「剝奪權力」、「處罰」與「控制勢力」，或者「以牙還牙」、「對罵」與「投訴」等更爲強硬的作法，來面對學生威脅教師權威的言行。

(四) 朋友角色和諧與衝突的行爲劇本



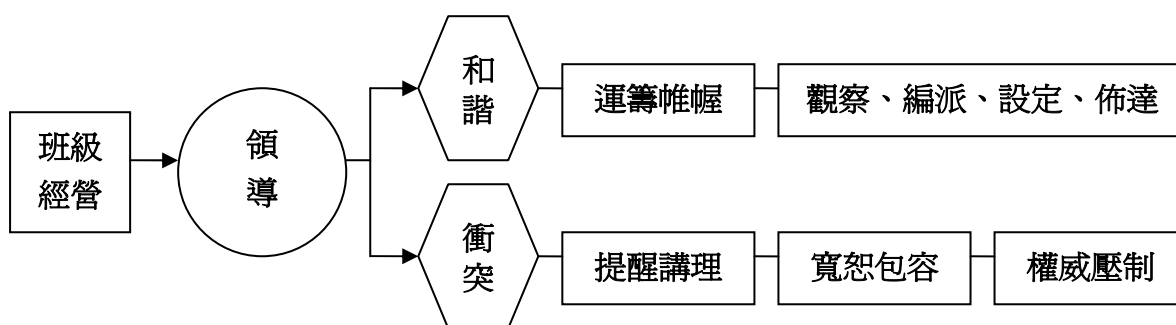
圖八 朋友角色和諧與衝突行爲劇本

「朋友」是爲了幫助學生在心理輔導層面所出現的角色，其功能在於提升學生情緒管理與挫折忍受能力。在強化學生心理韌性的同時，進而發展出「交流分享」之和諧相處策略，從「創造共鳴」與「培養情趣」開始與學生建立關係，以「心理陪伴」與「行動協助」來幫助學生脫離困境，是教師防範師生衝突發生的策略；在教學現場中，面對期望與落差所形成的師生衝突，朋友角色的教師較常以「提醒講理」、「低調忍讓」與「寬恕包容」等策略類型來化解師生間所發生的衝突。

在不損害彼此關係的前提下，盡力顧及學生「面子」，採用和緩的態度、較

低的姿態來處理學生的不當言行，解決衝突。當學生願意改正，教師體諒學生；若學生仍執意不改，教師包容並等待學生悔改。若師生間的衝突不僅一直懸而未決，還有越演越烈的趨勢，大多數的教師還是會爲了「維持關係和諧」，不使情勢持續擴大到關係斷裂的地步，採用冷處理和忍耐的方式，來冷卻逐漸白熱化的衝突場面。

(五) 領導角色和諧與衝突的行為劇本



圖九 領導角色和諧與衝突行為劇本

「領導」是爲了強化班級經營與管理層面上所出現的角色，其功能在於提升學生學習效率。在堅持班級經營原則的同時，進而發展出「運籌帷幄」之和諧相處策略，以「觀察」學生特質、「編派」班級成員作爲經營基礎，與學生在目標「設定」上取得共識後，再「佈達」學習指令，是教師降低師生衝突發生機率的策略；在教學現場中，面對期望與落差所形成的師生衝突，領導者角色的教師較常以「提醒講理」、「寬恕包容」與「權威壓制」等策略類型來化解師生衝突。

在學生尚能溝通時，採口頭規勸的方式提醒學生不當言行，視學生反應給予學生改過的時間與空間，當學生願意改正，教師體諒學生；若學生仍執意不改，教師包容並等待學生悔改。在使用上述策略皆無效後，在承擔師生關係斷裂的風險下，使用命令式語句與強硬的姿態立即性的制止學生不當言行。

在有教無類的華人文化中，作爲一位無法選擇學生的國小教師，發展出師父、典範、照顧者、朋友與領導等角色行為劇本；這套行為劇本不僅從課業學習、品格培養、生活適應、心理輔導與班級經營等層面發展出和諧相處策略來協助學生適應校園生活、經營師生關係；面對無所不在的師生衝突，這些角色在使用衝

突解決策略上，各有其偏好，呈現出各個角色的不同特色。

二、教師角色類型行為劇本之反思

雖然每位研究參與者對教師的主要工作內容與角色定位各有定見，在經營和諧師生關係與面對師生衝突皆各自有一套因應策略。但在教學現場中，面對各種不同類型的學生，教師在運用各種角色的行為劇本時，仍遭遇到不少困境。茲就教師在各種角色所遭遇的困境及其反思呈現如下：

(一) 師父角色行為劇本的困境與反思

「師者，所以傳道、授業、解惑也。」知識傳授是教師的主要工作內容，現今國小教師對學生學業表現高低呈現較寬容的態度，但對學生表現在課堂上的學習態度，卻十分在意。因此師父角色教師容易因為學生消極的學習態度發生師生衝突，如L師：「我討厭學生對自己的課業採取『放著、擺爛』的態度，覺得『算了！我就是這麼差！』，等於我得一直在後面，扮演著推著他們繼續前進的角色！

(L23-003)」

因此，面對學生消極的學習態度，教師除了會使用「低調忍讓」、「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型來面對期望與實際表現的落差所造成的衝突，也會採用角色轉換的方式來解決其所遭遇的困境，例如N師會轉換成領導角色定出標準，要求學生把事情做好，N師說：「只要盡力做到，就不用擔心老師會去找麻煩！沒有達到標準，我會要求重做！學生不在乎的態度我認為他是在挑戰老師權威，也是一種不良的學習習慣，因此我會要求他重做！（N12-002）」

(二) 典範角色行為劇本的困境與反思

子曰：「見賢思齊」，懂得明辨是非的學生們能學得教師示範的正確言行，但也有不少心智尚未成熟的學生仍不願改變自己過去的習慣，彷彿活在不同的世界中，重視學生品格教養的典範角色教師，在要求學生表現出較好的品行時，較容易出現師生衝突。D師說：「你管你的我還是做我的！還是沒辦法見賢思齊，但會見不賢，用力的學習！看到別人不認真掃，他覺得不錯！就繼續不認真掃！

(D15-008)」

遇到這種特質的學生，教師除了會以「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型來面對期望與實際表現的落差，也會轉換成其他角色的相處模式，讓學生與自己產生連結以達到教學目的。例如 E 師就以領導角色讓學生與自己產生連結：「我若想要讓學生聽話，就必須先跟他培養基本感情，創造互動的機會，例如交派他做一些任務！他覺得『老師常叫我，可能還蠻喜歡我。』這時學生就比較願意聽話！介入他的問題！而不是像絕緣體（E14-008）」

（三）照顧者角色行為劇本的困境與反思

照顧者角色教師較希望學生對環境擁有較多安全感，但若遇上習慣依賴父母的孩子，在學校常依賴教師幫忙收拾爛攤子，也依賴教師來承擔選擇後果的成敗，這讓教師感覺很糟糕！認為這種撫育式的照顧型態間接增加教師工作量，一旦工作壓力又超過教師情緒調適能力範圍，就容易引發師生衝突。D 師說：「需要才來找我！不需要就把我丟在一邊！單方面無止盡的付出，像媽媽一樣無微不至、沒有任何報償的去照顧你！感覺很差！（E06-001）」

遇到依賴心重的學生，教師除了會以「提醒講理」、「權威壓制」與「爭論對峙」策略類型來面對師生衝突，也會轉換其角色，藉此多給學生練習照顧自己的機會，學會思考判斷、解決問題，陪伴學生共同面對問題，以免因孩子的無能。例如 L 師這時就以朋友角色和學生共同承擔學習責任：「如果這時我是媽媽型老師！小朋友在班上吐我一定會立刻幫他收拾了！但我認為學生必須一起跟我收拾！絕對不會讓他趴著，而我像媽媽般替他收拾爛攤子！因為過度包容會造成小孩的無能！（L21-002）」

（四）朋友角色行為劇本的困境與反思

朋友角色教師較希望能與學生培養師生情感，但若遇上言行舉止較無規範的學生，亦師亦友般的相處方式不但無法對學生進行有效的指正，角色分際拿捏不好，還會讓學生養成出現左耳進右耳出的習慣。教師的話像朋友的建議，不具指導上的強制性，容易出現不懂分寸、不知輕重的無禮狀況而易造成師生衝突。O 師說：「如果孩子覺得我跟老師只是朋友！那幹麻一定要聽朋友的？我覺得朋友是

沒有影響力的! (008-008)」

面對較無規範觀念的學生，教師雖然會以「提醒講理」、「低調忍讓」與「寬恕包容」策略類型來面對師生衝突，期待能與學生維持朋友般的關係，但仍希望學生能做到禮貌與尊重，因此，教師也會轉換角色來讓自己保有角色與地位的距離感。例如 D 師就以領導者角色來調整與學生互動的方式：「理想的師生關係就是有老師應該有的高度，即老師的地位跟尊嚴，在那個高度裡跟小朋友像朋友或家人的互動，是一種彼此信任的關係! (D01-001)」

(五) 領導角色行為劇本的困境與反思

領導角色的教師較在意學生學習效率，但若遇到班級成員各項表現差異性較大時，反而會讓教師失去管理的彈性，造成師生關係緊張，B 師就指出：「要求越嚴，師生關係會比較緊張，其實孩子來自不同的家庭，有不同成長環境背景跟成熟度，應該視不同的情況來要求他們，就算降低標準也行! (B11-007)」

因此，若班級成員特質的差異性較大，教師除了會以「提醒講理」、「寬恕包容」與「權威壓制」等策略類型使班級成員表現均一化之外，也會轉換角色採取較包容的態度及較寬鬆的標準來要求學生，如 R 師就以照顧者角色來調整自己對學生的態度：「男老師比較嚴肅!所以我就會趁改作業或掃地時摟著學生的背問問近況，不然在經營班級時若都不說，很多事情你根本就不知道!若一開始就罵她!她就絕對不會講了! (R08-002)」。

當學生表現出消極的學習態度時，重視知識學習的師父角色教師較難以接受；當學生無法表現出合宜的言行舉止時，在乎品格教育的典範角色教師較容易感到沮喪；當學生無止盡的依賴教師的提醒與包容時，照顧角色教師終有工作情緒耗竭之時；當學生較無角色分際觀念時，朋友角色教師不僅無法發揮輔導功能，還失去教師的尊嚴與高度；當班級成員表現差異性過大時，領導角色教師不但無法完全掌控學生進度，有時還需遷就學生降低標準。在教學現場中，這些角色對學生的期望與實際表現間的落差，成為引發師生衝突的主要原因。因此，教師根據過往之教學經驗，觀察學生內在個性，以判斷學生外在行為表現，區分出

易產生衝突的學生類型，以角色轉換的方式因應這些類型的學生，藉此化解師生衝突。例如以「領導」取代「師父」、「典範」、「朋友」，以「朋友」取代「照顧者」，以「照顧者」取代「領導」等。

綜觀上述，教師受到過去教育經驗與自身價值觀的影響，形成不同的教師角色，這些角色對教師的主要工作內容、要求學生的標準皆有各自的主觀想法與期望，並各自衍生出一套師生相處和諧策略；在教學現場中，由於這些角色對學生的期望與實際表現所形成的落差，常成為引發師生衝突的主要原因；面對師生衝突，教師除了發展出各種軟硬兼施的衝突化解策略之外，不同角色的教師在使用師生衝突化解策略類型上亦有其偏好；從歸納角色功能、和諧策略與衝突化解策略的過程中，每種教師角色皆呈現出一套完整的行為劇本模式；在教學現場中，教師會藉由過往之教學經驗，觀察學生內在個性，判斷學生外在行為表現，區分出易產生衝突的學生類型，並根據學生個別差異與學習情境，藉由角色轉換來調整自己在師生關係中的角色，適時地轉移焦點與工作重心，以強化原有角色功能之不足，不僅是化解師生衝突、經營師生關係和諧的重要方法，也是教師所應具備的重要能力。

第五章 討論與建議

本章第一節針對本研究之研究結果做出總結，第二節主要針對教師角色、和諧相處策略與衝突化解策略進行討論，第三節則提出本研究的限制以及對未來研究與國小教師班級經營實務工作上的建議。

第一節 結論

本研究旨在探討華人國小教師的教師角色原型以及教師在維護師生關係和諧與化解師生衝突所使用的策略。採用質性研究的紮根理論方法進行資料分析，共訪談二十位平均年齡為 40 歲之國小資深教師，分別為 6 名男性，14 位女性，其中，師專畢業 6 位、師資班結業 4 位和師院畢業 10 位，擔任職務分別為導師 15 位，科任 5 位。

研究發現，教師受到過去教育經驗與自身價值觀的影響，形成不同的教師角色，包括：師父、典範、照顧者、朋友與領導。從這些角色類型中，抽取出「擬親緣份」、「權力地位」與「信任服從」等角色形成因素。這些角色不僅對教師的主要工作內容、要求學生的標準皆有各自的主觀想法與期望；並且從學生的課業學習、品格培養、生活適應、心理輔導與班級經營等層面，以各種角色功能各自衍生出一套師生相處和諧策略，包括：循序漸進、以身作則、視若己出、交流分享與運籌維喔。

研究者根據受訪者在教學現場中之師生衝突經驗描述、師生情緒反應，可整理出同理退讓、情緒降溫、沉默妥協、心悅誠服及關係斷裂等五種師生衝突結束類型。研究顯示，這些角色對學生的期望與實際表現所形成的落差，常成為引發師生衝突的主要原因，因此，面對師生衝突，教師發展出各種軟硬兼施的衝突化解策略，包括提醒講理、寬恕包容、低調忍讓、權威壓制、爭論對峙。在十三種衝突解決策略中，被使用到最多次的是「私下溝通」，其次是「忍耐」，而「給機會」、「給空間時間」與「冷處理」並列第三。至於，五種衝突結束類型中，使用較多策略的是「沉默妥協」與「心悅誠服」。

而以衝突結束類型分析教師在衝突結束前使用到的解決策略後發現：國小教師面臨師生衝突，仍會考量到學生的面子需求，先忍耐負面情緒，選擇和學生私下溝通來解決衝突，若學生無法立即達到教師的標準，教師也會給學生機會、給學生空間時間來等待學生成長與進步。研究也指出，教師若想讓學生打從心底順服教師的指導，需要使用不少的策略來整合意見、調整觀念，但若只為了奪取權力驅使學生妥協，卻需要花更多的時間和心力，才能達到目的。

根據教師角色類型對師生衝突解決策略所做的研究指出，不同角色的教師在使用師生衝突化解策略類型上亦有其偏好，研究發現：師父角色的教師大多使用「低調忍讓」、「提醒講理」與「寬恕包容」策略；典範角色的教師大多使用「提醒講理」、「寬恕包容」策略；照顧角色的教師使用到「提醒講理」、「權威壓制」與「爭論對峙」策略；朋友角色的教師常使用「低調忍讓」、「提醒講理」與「寬恕包容」策略；領導角色教師會使用到「提醒講理」、「寬恕包容」與「權威壓制」策略；從歸納角色功能、和諧策略與衝突化解策略的過程中，每種教師角色皆呈現出一套完整的行為劇本模式。

現今華人國小教師發展出師父、典範、照顧者、朋友與領導者等角色行為劇本；分別從課業學習、品格培養、生活適應、心理輔導與班級經營等層面發展出和諧相處策略經營師生關係；也發展出軟硬兼施的衝突化解策略來因應師生衝突，每種角色在選用策略上各有偏好，呈現出每個角色的特性；研究發現，教師藉由過往之教學經驗，會觀察學生內在個性，判斷學生外在行為表現，以區分出易產生衝突的學生類型，並根據學生個別差異與學習情境，藉由角色轉換來調整自己在師生關係中的角色，適時地轉移焦點與工作重心，以強化原有角色功能之不足，這不僅是化解師生衝突、經營師生關係和諧的重要方法，也是教師所應具備的重要能力。

第二節 討論

本研究旨在探討華人國小教師的教師角色原型以及教師在維護師生關係和諧與化解師生衝突所使用的策略。因此，本節擬針對師生關係中的教師角色、師生和諧相處策略、師生衝突與衝突化解策略進行討論。

一、教師角色－師父、典範、照顧者、朋友與領導

本研究發現教師可以是學生的師父、典範、照顧者、朋友與領導。雖然現代教育環境之教學內容偏重知識技能，必須以公正客觀的標準對學生進行評量，常使得學生覺得教師缺乏人情味，師生情感日趨淡薄（陳奎熹，1996）。但由於教師仍受到傳統文化、過去自身的教育經驗與價值觀的影響，在師生關係中仍發展出各種不同的教師角色類型。

從歸納這些角色類型的過程中，可抽取出「擬親緣份」、「權力地位」與「信任服從」等角色形成因素。針對這樣的研究結果，研究者懷疑與華人文化中對師生關係的看法有關。研究指出，華人是重視關係的民族，會比照家族的結構與運作範式刺激類化到家族以外的社會團體，如私塾；而家長在家族中的權威，極易透過泛家族化的歷程概化，使老師在學生心中也擁有如父的權威（楊國樞，1993）。俗諺：「天、地、君、親、師」中教師與天地、君王、父母並列，這些文化的資訊，凸顯教師在華人文化中，所蘊含的權力地位與擬親概念。

楊國樞（1993）對華人「關係取向」所做的研究指出每個人在家庭內外都有其適當的位置，每種關係中的角色行為有詳細的規範（劇本），這些關係中的對偶角色具有互惠、互補、不平等的特色，形成共生系統。（楊國樞，1993；Yang，1995）。以下茲對本研究發現的五種教師角色進行討論：

（一）師父角色

「師父」是爲了幫助學生在課業層面上的學習所出現的角色，其功能在於協助學生課業成績表現。雖然有人認爲教師是「父權」的延伸是種過時且應拋棄的想法（郭志和，2002），然而本研究發現，對現今教師而言，教師角色核心價值

並未改變，「師徒」仍是師生關係的原型。在學校，教師代理父母親扮演「規訓者」的角色（黃光國，2001）。

過去在傳統私塾教育中，教師重視學生知識的學習與人格的薰陶與陶冶（王甘草，2004）。而在現今國小教學現場中，現代教師對學生傳授課業學習、品格培養、生活自理、情緒管理與經營技巧等知識，依然扮演「師父」角色，以符合現今學生對於學校教育的需求，對課程先行「規劃」，「循序漸進」地引導學生，以「等待」、「同理」與「包容」的態度面對學生尚未達到學習目標時的表現，這是「師父」角色所發展出的和諧相處策略，也是避免師生衝突的方法。

而教師認為自己能勝任此種角色的工作，不僅是因為現代教師講究教育專業知識與技能，能有效實施教學目標（歐陽教，2002），也因為現今教師比過去更能以學生為本位（洪莉芸，2004），針對學生需求，以其所擁有的專業能力，轉化生活層面的各種知識，設計出更具彈性的課程內容，在教學情境中扮演研究者、課程設計者、知識轉化者的角色（莊淑琴，2002）。

但在教學現場中面對師生衝突，「師父」角色的教師較常以「低調忍讓」、「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型來化解衝突，這可能與傳統文化中對「師父」角色的認知有關。面對徒弟在遭遇學習困難與挫敗時，因負面情緒所產生的不成熟言行，「師父」所要示範的是包容徒弟過錯的氣度與風範，先用以柔克剛的態度讓徒弟的情緒緩和下來，再以溫柔堅定的提醒讓徒弟明白世間存在更圓融的處世態度，這是徒弟拜師的目的，也是師父在承諾收徒弟時所承擔起的責任。因此，雖然現今師生關係的形成不再像過去「拜師為徒」那般慎重其事，但從研究可以發現，由於教學是師生關係的起點，而師徒互動方式仍綿延不斷地透過「教導與學習」的活動延續下來。

（二）典範角色

「典範」是為協助學生品格培育所出現的角色，其功能在於培育學生品德修養。「品德」是一種良善的美德，是內化於個人內心持久的心理特質，能導引個人自發性的良善行為（王苓如，2007）。但本研究指出教師並非只要求學生單

方面的表現，也反思身教對學生的影響，呈現出教師對教師工作角色要求的高度自覺，在日常生活中，時時檢視自己的身教、留意自己的言行舉止，提醒自己要成為學生學習的榜樣。因此，在道德標準的行為表現上，教師仍被期望要有較高的道德標準行為表現（童素芬，2003），一般人所擔心的師道式微，實際上也只是師道的性質改變而已（陳奎熹，1996）。

在過去書院教育中，師生彼此共同生活、學習、討論，教師的知、情、意，以及其作為為生徒之表率（王甘草，2004）。身教指的是教師對學生在習慣與人格特質上的影響，是教師們從過去成功經驗與失敗教訓所累積的人生經驗，包含了人生觀、宗教觀、生活態度等教師角色信念主要內涵，以及價值觀、道德觀、學科知識、教學活動、課程、評量、班級經營、學生輔導等次層信念（黃姬芬，2003）。本研究發現，現今教師常藉由工作期許自己能透過日常生活與學生相處的機會，將良好的身教轉移到學生身上，讓學生能享受這些經過時間的淬鍊在心中反芻所形成智慧的結晶。因此「典範」角色教師也發展出「以身作則」之和諧相處策略，「隨時隨地」「示範展現」良好的榜樣是讓學生「感動敬佩」、使學生「願意改變」的重要條件，也是教師避免發生衝突的策略。事實上，教師自身所擁有的道德涵養，若能透過自身魅力和特有風範，獲得學生群體擁戴和認同，那麼就能擁有感化學生、變化學生氣質的影響力（陳奎熹，1996；歐陽教，2002）。

在教學現場中，教師也要求學生表現出「尊師重道」的行為，但「學生不當言行」所引發的師生衝突之比率卻顯著高於其他原因（陳儀庭，2012）。因此，面對教師期望與學生表現所形成的落差，「典範」角色的教師較常以「提醒講理」與「寬恕包容」策略類型來化解師生衝突。研究者認為這與「典範」角色教師對模範、榜樣的認知有關，期待在學生面前呈現出能夠讓學生信服的身教，進而跟隨學習其做人處事的態度。因此，面對學生的不當言行與態度，「典範」角色教師使用「寬恕包容」策略，讓學生能夠學習待人接物，從「提醒講理」中透露出對學生的殷殷期盼。

（三）照顧者角色

「照顧者」是爲了幫助學生在生活層面上的適應所出現的角色，其功能在於提升學生校園生活品質。適應（adjustment）指的是個體與環境維持和諧平衡關係的過程，經由此過程，幫助個體降低環境對其所造成的壓力，並達成環境對其的要求（王素芬，1990）。對學生而言，在校園生活所要面對的就是學業成就與個人成長（劉焜輝，1985）。研究指出，學生在進入新的關係時常會以早期依附經驗爲基礎，對教師建立依附期望，形成類似依附關係（蘇建文，1994）。因此，教師若能藉由建立師生關係的機會與學生形成擬親的依附關係，師生間將形成良好的互動，進而幫助學生的學業成就與個人成長，加快適應校園生活的腳步。

事實上，由於國小學生知識領域的學習尙未完整，常需要教師的帶領，國小教師代替家庭中父母親的角色功能，成爲學生學校裡的主要照顧者。相互對待、照顧依賴、親密信任、情感交流等是構成親子關係的重要概念（許惠珠，1996）。而在校園生活中，教師關心學生食衣住行的需求，也關心學生心理層面的需求，成爲學生學校裡的媽媽，因此，在要求學生學習獨立的同時，進而發展出「視若己出」之和諧相處策略，「照顧」與「關懷」學生生活起居、「重視」與「讚美」學生行爲表現。研究也指出，國小教師應指導與協助學生處理生活事物，以增加學生學校之生活適應能力（黃玉珍，2003）。

而從「照顧者」角色的教師常以「提醒講理」、「權威壓制」與「爭論對峙」策略類型來化解衝突可看出，這種衝突化解策略上的使用偏好，與華人文化中的「親職角色」有關。「五倫」中的父子對偶角色蘊含了「上／下」、「尊／卑」的縱向差序關係（黃光國，1999）。傳統華人的尊卑觀與嚴教觀以及對家長和老師的嚴格要求，使得師生關係伴隨著親密的人倫關係，老師是無私的付出者，學生則是誠心的順從者（張永賢，2008）。因此，「照顧者」角色教師雖然平時能「視若己出」地照顧學生，但在面對師生衝突的同時，也極易受到傳統文化之影響，相較於其他角色對學生採取態度較爲強硬的衝突化解策略。

（四）朋友角色

「朋友」是爲了幫助學生在心理輔導層面所出現的角色，其功能在於提升學

生情緒管理與挫折忍受能力。本研究發現，由於社會價值觀日趨多元，學習管道增加，教師漸漸地退出「知識權威」的角色，轉向「知識陪伴」，成為幫助學生學習的朋友。根據董定儀（2009）對朋友的字義所做的整理，指出同師曰朋，同志為友，雖與個體沒有血緣關係，但出於善意願意付出關懷、提供支持與協助的人，就是朋友，朋友是熟識、擁有相同理念的同盟關係。

事實上華人文化中素有「亦師亦友」的師生關係型態，在私塾教育中，師生關係互為主體，展現亦師亦友的關係（王甘草，2005）。本研究指出，教師與學生無血緣關係，在師生雙方以學習為共同志向的前提下，教師願意為學生付出心力、提供支持與協助，與學生切磋知識，在學習的路途上，即成為學生知識學習的朋友。針對華人師生關係內涵所做的調查也發現，華人師生關係包括友誼與信任（杜永泰，2004）。

現今國小學生自五、六年級起即開始進入青春期，情緒不穩、叛逆及挑戰的心理伴隨而至，對師長管教常有情緒性反抗行為，高高在上的宣導示範或無止境的包容提醒，效果遠不及同儕般的互助合作。研究指出，高年級學童的人際關係中以師長關係較為不佳（徐瑟筈，2007），與其他年級學童相較之下，他們的師生關係也較差（葉合倩，2007；羅華貞，2008）。因此，「朋友」角色教師發展出「交流分享」之和諧相處策略，從「創造共鳴」與「培養情趣」開始與學生建立關係，以「心理陪伴」與「行動協助」來幫助學生脫離困境，強化學生心理韌性。研究也指出，面對逐漸邁向青少年階段的高年級學生，教師若能依據師生年齡、任教課程及教學實際情境的變化，彈性的扮演不同的角色，如朋友，就能協助學生適應校園生活（陳奎熹，1996）。

「五倫」中，只有「朋友」彼此的對偶角色為平行關係，其他四倫都含有「上/下」、「尊/卑」的縱向差序關係（黃光國，1999）。因此面對期望與落差所形成的師生衝突，相較於其他角色類型的教師，「朋友」角色教師基於朋友立場，常採用較溫和的衝突化解策略類型來解決師生衝突，面對冥頑不靈的學生，教師先用「提醒講理」策略期待能點醒學生，在顧及學生的面子下，使用「低調忍讓」

與「寬恕包容」策略，讓學生能漸進式地適應校園生活，增強挫折忍受力，提升學習吸收力。

（五）領導角色

「領導」是爲了強化班級經營與管理層面上所出現的角色，其功能在於提升學生學習效率。「領導」指的是引領團體、成員努力方向，激勵成員士氣、糾合成員群體力量，以共同實現團體目標的歷程（謝文全，2000）。在班級中，主體雖包含教師與學生，但以專業角度來看，教師取得法定資格擔任教職，具有法理的領導資格（馬信行，1986），教師接受專業訓練，擁有領導能力（余姿瑩，2009）。從文化脈絡來看，由於家長在家族中的權威極易透過泛家族化的歷程概化，使得老師在班級團體中自然而然的擁有如父般的權威（楊國樞，1993），因此教師常成爲班級學生的領導者，班級權力大多由教師所擁有（陳儒晰，2000）。

事實上，班級是由班級成員所組成的團體，需要「領導者」明快判斷、確實執行，才能使團體事務運作順暢。「領導者」角色教師除了強調學生的服從，同時也要求自己須對學生的福祉做全面、長久的關懷（鄭伯壘，1995），不只協助團體達成目標，也同時必須滿足成員的個別需求（陳瑞堂，2007）。因此，「領導者」角色教師發展出「運籌帷幄」之和諧相處策略，以「觀察」學生特質、「編派」班級成員作爲經營基礎，與學生在目標「設定」上取得共識後，再「佈達」學習指令，在教師的領導下，學習成爲師生必須共同完成的任務，以效率爲原則選擇正確的學習步驟，此舉不但能讓學生儘快適應校園生活，也能使師生關係更加和諧。

雖然完成學習任務是領導角色教師教學過程中最重要的工作，但若能讓學生真心喜歡環境、崇拜教師聽從指令，就能讓學生擁有更好的學習表現。研究指出，良好的教師領導方式，可形成良好的班級氣氛（朱文雄，1992）。教師領導行爲越佳，班級經營效能就越好，教學品質也越佳（廖英昭，2005）。可見在班級中教師不但要成爲領導人，擔任班級文化的設計師，還要扮演班級人際關係的藝術家（吳宗立、伍至亮，2002）。以學生爲研究對象對教師領導行爲之知覺所做的

研究也支持上述看法，指出教師採「激勵型」領導方式，學生學習表現較佳（梁文珍，2008）。因此，若能藉由各種機會營造良好之班級氣氛、凝聚團體感情，才能避免過於強調管理而犧牲師生關係。研究也指出，教師雖然會以法定權威為行為基礎，使用專業權威促進教學與常規管理的流暢度，但仍會以人格權威的熱情為動力來促進師生情感的互動（陳雅萍，2004）。

面對師生衝突，「領導者」角色的教師較常以「提醒講理」、「寬恕包容」與「權威壓制」等策略類型來化解師生衝突。這樣的結果與鄭伯壘（1995）對華人文化中家長式領導的研究相呼應，指出家長式領導須展現立威、施恩與樹德三種行為表現。當學生出現能力不及或不當言行的狀況，「領導者」角色教師會採用「提醒講理」與「寬恕包容」策略來展現其角色合宜的行為，表現更高的個人操守或修養，以交換學生的感恩、忠誠與服從，贏得學生的景仰與效法；「領導者」角色教師也採用「權威壓制」策略，以強調其不容挑戰的絕對權威，同時賦予學生服從的角色義務。

二、師生關係和諧策略—循序漸進、以身作則、視若己出、交流分享、運籌維幄

師生關係是人際關係的一種，研究發現，在師生關係中，教師面對與自己角色立場互異的學生，常試圖在平時師生互動中，從課業學習、品格培養、生活適應、心理輔導與班級經營等層面，發展出各種和諧相處策略，包含循序漸進、以身作則、視若己出、交流分享與運籌維幄等，這可能是源自於華人文化對不和或衝突的焦慮與恐懼（楊國樞，1993）。

由於過去對師生關係經營之策略所做的研究，大多以西方人際關係理論為研究基礎（黃順利，2000；李靜怡，2006；陳煒庭，2008；張楓明，2007；葉合倩，2007），大多以個體如何運用各種策略獲得對人際關係的需求與利益相關，但華人對於人際關係有不同於西方的標準和法則（黃光國，1999）。因此，以下茲對本研究發現的五種維護師生關係和諧策略類型進行討論：

（一）循序漸進

本研究指出，「師父」角色教師為了達到傳授知識的目標發展出「循序漸進」

策略，爲了引導出學生的求知慾教師「規劃」課程，並以「等待」、「同理」與「包容」的態度來面對尚未達到標準的學生，使師生在和諧的氛圍下，進行學習。這種以學生爲主體的教學模式，與孔子在<論語·述而篇>中提到的：「不憤不啓，不悱不發。」相呼應；知識若非學生所求，往往效果不彰，若能等待學生表現出求知慾，對學生進行啓發與知識引導，就能培養出主動學習的精神與態度。教師這種面對師生雙方彼此對知識渴求程度不一致的態度，與「自然無爲」的華人關係和諧化方式相呼應，指出華人在內心層次會以不積極主動干預的方式來面對不和或衝突（黃曬莉，1999）。教師並非以咄咄逼人的態度積極干預學生的作爲，而是以同理與包容的態度，等待學生逐漸跟上學習步伐。這種「循序漸進」策略，是在激發學生求知欲之積極前提下，以不干預的消極方式面對學生實際表現與教師期望間的落差。

（二）以身作則

本研究發現，爲了讓學生能夠習得正確的價值觀與良好的習慣，「典範」角色教師發展出「以身作則」策略。這與鄭伯璦（1995）對華人文化中對德行領導的描述相呼應，他指出領導者必須表現更高的個人操守或修養，才能贏得部屬的景仰與效法。所謂「爲政以德，譬如北辰居其所，而眾星拱之。」領導者對道德規範「以身作則」的美德才是治理國家最有效的方法。

研究指出，學生在班級中，除了來自正式課程的影響，同時亦接受潛在課程的薰陶，會不知不覺地習得價值與規範（陳奎熹，2001）。而這種習得於潛在課程的紀律，也是最具教育價值的紀律—所想之事與遵守的規則並沒有人爲的刻意安排（Hirst & Peters, 1970）。而團體規範的背後常隱含著重要的信念和可貴的價值觀，爲了避免學生尚未體會到其可貴之處就先抗拒遵守規定，教師「以身作則」成爲遵守規定的榜樣有其管理上的必要性。

此外，爲了達成「以身作則」的目標，「隨時隨地」「示範展現」良好的榜樣，教師得在日常生活中不斷地進行自我覺察，才能展現出良好的身教態度，這除了必須「恪守本分」外，也需要有良好的「自我節制」力。這與黃曬莉（1999）在

對華人關係和諧化方式的看法相呼應，就「個人內心層次」而言，想獲得和諧關係教師必須先擁有節制欲求、控制情緒的自制力；就「關係倫理層次」而言，若師生能依倫理本份行事，不踰越名分，則教師與學生之間自然無爭亂，讓學生「感動敬佩」、使學生「願意改變」，達到師生關係和諧的境界。

（三）視若己出

本研究結果顯示，照顧者角色教師爲了讓學生更適應學習環境，發展出「視若己出」的相處策略。教師擔負起在校園中照顧學生的責任，可被認爲是基於工作職責，但與學生間毫無血緣關係，卻願意代理父母親的角色（黃光國，2001），研究者認爲這除了受到泛家族化歷程之影響，也與華人經營上下關係時所使用的策略有關。

關係是社會連帶（social tie），涵蓋既定與交往的角色連帶，是差序對待不同關係對象並遵循特定的法則，不但影響外顯行爲與個人對外在環境與事件的認知（鄭伯壘，2000），關係的親疏程度也決定雙方如何對待彼此及其他的相關事項（楊國樞，1993）。教師在判斷、確認師生關係定點爲擬親關係後，會以親子關係的行爲法則來因應師生關係，把別人的孩子當做是自己的孩子，此爲「關係倫理層次」中的「尊親差序」和諧化方式（黃曬莉，1999）。

照顧者角色教師願意對學生先付出愛心、耐心來「照顧」與「關懷」學生生活起居、「重視」與「讚美」學生行爲表現，除了基於上述角色關係考量，根據鄭伯壘（1995）對仁慈領導的描述，表示在互惠的原則及規範下，上位者對下位者個人的福祉做個別、全面而長久的關懷，是基於此舉能交換下位者的尊敬、感恩、忠誠與服從。而本研究中教師對學生行爲反應的描述也顯示學生會用對待媽媽的方式跟教師互動，不僅自發性的表現出體貼的情感交流，也會因教師的付出而回饋報答、信任、守禮與尊師等義務性情感（杜永泰，2006）。

因此，照顧者角色教師會率先的以慈愛和義來對待學生，是相信在互惠的原則下，以此種方式進行師生間的人際交往，就能冀望有一天學生會因受惠而回報教師的付出，依循孝順、服從、溫柔、忠誠來對待長上，是一種對師生關係有利

的「社會投資」。可見「報」這種不言而明喻的概念（Yang，1975）不僅相當普遍地存在於縱向式的師生關係中，也是促使教師（上）願意率先「施恩」的因素。但就學生（下）而言，意識到自己「應該」有所回報，首先得端看學生是否曾經接受過此種思考邏輯之教導或訓練；再者，在互惠原則下，教師所給予的恩惠是否與學生心中渴求標的具有相同的份量，不僅是極為重要的影響因素，也決定了學生對教師進行「報恩」的內容與方式。

（四）交流分享

本研究發現，朋友角色教師為了贏得學生信任，與學生建立師生關係，發展出「交流分享」的相處策略。研究指出，教師若能與學生培養相近的特質、創造師生情感交流的機會，再輔以適度期望、增強與有效能的溝通技巧，就能經營出亦師亦友的師生關係（張德銳、吳明芳，2000）。因此不管是製造共同生活經驗和情感聯結與學生們「創造共鳴」，在互動中開玩笑，或是與大家分享美食「培養情趣」，贏得學生們的信任，都是朋友角色教師用來經營和諧師生關係的策略。

研究也指出，教師若能以主動傾聽、關懷、瞭解等方式與學生良性溝通，使學生能主動思考、感受自己的想法與情緒，就能自己找出解決問題的方法（周淑華，2009）。因此，「交流分享」策略除了能營造良好師生關係外，還能使學生在遇到困難時，主動尋求教師的「心理陪伴」與「行動協助」，而非在心中累積負向情緒轉而發洩在他人身上，或做出傷害自己的傻事。這種以學生為重、對自我行為負責而不要求學生回饋，必要時還會率先付出的對待方式，與黃曬莉（1999）對華人關係和諧化方式「義先於利」的描述相呼應。

（五）運籌帷幄

由於學生來自不同家庭背景，各自具備不同資質能力，教師必須善用領導知能，帶領學生完成學習任務（吳宗立、伍至亮，2002）。本研究發現，領導角色教師發展出「運籌帷幄」策略，會先「觀察」學生特質、「編派」班級成員為班級經營的起點。研究指出，教師若能協助學生建立積極互助的同儕關係，教學上再輔以合作學習的方式，運用教學活動凝聚班級向心力，就能提升學生學習效

率、達成教學目標（張德銳、吳明芳，2000）。研究也指出，教師在教學過程中若能運用各種活動讓學生體驗團結合作與向心力，營造良好的班級氣氛，就能讓學生在校園中擁有較佳的適應力（郭秀緞，2002）。

由於師生雙方對需求衝突及目標（或價值觀）的差距常成為師生衝突的原因之一（陳儀庭，2012），當學生無法接受老師的教學方式，表現出消極的學習態度與行為時，即產生教學衝突；若學生無法了解與接受老師管理控制的方式，或老師的管理態度與方法發生前後矛盾或老師間不一致的狀況出現時，學生也易表現反抗的問題行為（Hargreaves, 1992）。因此，本研究結果顯示教師會事先在學習目標的「設定」與學生取得共識，再「佈達」學習指令，不僅可讓學生心甘情願的執行學習指令，更讓學生更明白其背後的所代表的意義，接受教師指正時也可避免發生師生衝突。針對教師管教權力類型與班級經營的研究也顯示，相較於常發生師生衝突的「強制型」管教方式，「民主型」管教為較佳的領導方式（李國勝，2005）。

三、師生衝突化解策略

本研究結果顯示，師生衝突主要是由於教師對學生各層面的「要求」與學生在「克服人性弱點」能力的不一致所造成。當教師要求學生學習成效，學生卻無法達成學習目標，要求學生應對有禮舉止合宜，學生卻覺得繁文縟節、多此一舉，要求學生服從教導，學生卻違命抗令，認為學生應該學習獨立，學生卻依賴教師的提醒與包容，若又遇上學生認為可憑藉著師生感情，忽略師生份際，師生間對彼此期望的落差經過長期累積越來越大，師生衝突幾乎無可避免。針對師生衝突成因所做的研究也支持上述看法，指出學生心理特質、學生不當行為、師生溝通不良、師生關係之統治附從與公平感受常是師生衝突發生的原因（謝汶伶，2003；林雅芬，2007；葉柏志，2011；陳儀庭，2012）。

本研究也發現，師生衝突強度的大小與時間的長短常是選擇衝突化解策略的關鍵。當衝突強度較小、衝突時間較短時，雙方願意給予時間等待彼此言行回復正軌，選擇給學生面子，則會採用「提醒講理」、「寬恕包容」與「低調忍讓」，

繼續維持檯面上的和諧關係。但當衝突時間拉長且衝突強度超過負荷時，爲了控制衝突規模，則會使用「權威壓制」與「爭論對峙」，促使師生衝突立即浮上檯面，透過權力較量結束衝突。這與黃筱雲（2008）對師生衝突因應策略所作的研究結果相呼應，指出在面對一般的師生衝突時，國小教師雖然較常採用溝通協調，但是，一旦教師知覺整體師生衝突情形越大時，教師反而較常使用權威脅迫、置之不理、延遲解決、尋求協助策略來解決衝突。

（一）軟方法－提醒講理、寬恕包容、低調忍讓

本研究發現，教師在不損害彼此關係的前提下，會盡力顧及學生「面子」，採用和緩的態度、較低的姿態來處理學生的不當言行，解決衝突，包括：提醒講理、寬恕包容、低調忍讓等軟方法。過去針對華人人際衝突所做的研究指出，在縱向的「上／下」關係中，位居下位者與高位發生衝突時，在保持關係和諧的前提下，下位者會爲了替上位者「顧面子」與「給面子」（黃光國，2000）。但根據本研究結果顯示，在現今師生關係中，不僅學生會忍讓教師，教師（上）也會爲了顧及學生（下）之面子採用「軟方法」來因應衝突。可見對華人而言，爲了避免關係斷裂，對無法契合相處的關係中，中國人會隱藏、壓抑住自己內心真正的想法，履行關係所帶來的角色義務與行爲規範，這種狀態不僅存在於下對上關係，也包含了上對下的關係。

1.提醒講理

本研究指出，當學生未遵守規定時，教師會先採用口頭規勸的方式提醒學生，即「提醒講理」。在規定剛實施，或大多數人都知曉該違規事件時，教師在全班學生面前，澄清學生的觀念，並再度重申規定，以避免其他人有樣學樣。這與吳忠泰（2002）對師生衝突因應策略所作的研究相呼應，指出國小教師常採用溝通協調策略來因應師生衝突。此外，考量到「面子」因素，教師也會視情況選擇私下溝通，讓學生能夠理解老師的想法與用心，給學生改正的機會。針對華人面子行爲所做的研究也支持上述看法，朱瑞玲（1987）指出，華人會使用「聲明性行動」，以事先取得諒解或解釋後果來預防失去面子，或以「直接溝通」的方

式來協調出橫向關係中雙方可接受的結果（黃光國，1998）。

2.寬恕包容

當學生願意改正，教師體諒學生；若學生仍執意不改，教師以包容的態度等待學生悔改，在師生衝突後選擇先寬恕學生過錯，給予學生調適的時間，摒除成見幫助學生解決疑難雜症；若學生否認自己的過錯，教師也給學生空間，透過重複不斷的指正，讓學生學會面對自己、想通人生的道理。研究者認為這種包容的態度植基於華人文化中對「恕」的要求，孔子提出君子應以「忠恕」來處理人際關係，「忠」能盡心盡力對待別人，「恕」是推己及人，是一種人際的善意共存意識。而這種調適自己的心念，在內心中練習用對待自己的方式對待他人，與黃曬莉（1999）所提出的「道德累積」和諧化方式相呼應，指出面對不會自動轉化的衝突，人可以透過道德累積的工夫，轉化衝突為祥和，讓衝突在心中化解，而非擴大衝突規模，讓衝突狀況越演越烈。面臨衝突狀況時，選擇先寬恕他人過錯，也給予對方調適的時間，就能夠適時化解衝突降低關係的損害。

3.低調忍讓

本研究指出師生間的衝突若一直懸而未決，還有越演越烈的趨勢，大多數的教師還是會為了維持關係和諧，不使情勢持續擴大到關係斷裂的地步，採用「低調忍讓」的方式，以冷處理和忍耐來冷卻逐漸白熱化的衝突場面。事實上，對華人而言，「忍讓」是華人文化中化解衝突最重要的法寶，面臨衝突時，為了維護關係的和諧，雙方會採用「忍讓」的方式來避免關係斷裂（黃光國，1998）。因此，當學生出現挑戰權威、生氣謾罵與文字攻擊時，教師大多會採取忽略、默不作聲、不回應或疏遠學生的方式避免師生衝突；若察覺負面情緒已被撩撥起，還會盡量以同理學生立場的方式來轉化負面情緒。這種衝突解決方式與黃曬莉（1999）以華人人際衝突解決策略所做的研究相呼應，指出華人面對衝突，會以對方為重、調整自己、順應他人委屈求全的方式化解衝突，在衝突中強壓住自己的慾望或負面情緒，使用認知轉化以獲得精神勝利，或先按兵不動以不變應萬變，加強耐性與韌性後，再解決問題。

過去在上、下關係中，位居下位者與高位發生衝突時，下位者多會以「忍讓」的方式來屈服上位者的意見（黃光國，2000），但根據本研究結果顯示，在現今師生關係中，不僅學生會忍讓教師，教師（上）也會為了維持師生關係和諧，採取「忍讓」學生（下）的策略來因應衝突。

（二）硬方法－權威壓制、爭論對峙

本研究結果顯示，面對師生衝突，除了軟方法之外，教師亦會在承擔師生關係斷裂的風險下，使用命令式語句或強硬姿態立即性的制止學生不當言行，此種易使學生失面子的「硬方法」，包括：權威壓制、爭論對峙。研究指出，面對學生不當行為與當整體師生衝突情形擴大時，教師常使用權威脅迫等策略來解決衝突（黃筱雲，2008；吳忠泰，2002）。此外，教師若將衝突結果視為權力爭奪後的勝利象徵，驅使學生沉默並妥協原本的意志，也較容易採行權威壓制、爭論對峙。針對教師權威需求與面子需求的研究指出，當教師擁有較高的面子需求或較強的權威傾向時，易採取支配或逃避等不顧學生立場的因應策略（李露芳，2001）。而這種雙方把輸贏看作是零和關係的局面，常使得雙方界限分明，立場鮮明對立，衝突不但未能徹底解決，壓抑後的負面情緒會使雙方喪失溝通機會，而導致關係斷裂（黃曬莉，1999）。

1. 權威壓制

本研究結果顯示，當學生出現威脅教師權威的言行時，教師會採取較為強硬的「權威壓制」策略，處理範圍從面質確認、剝奪權利、處罰到控制勢力。這是一種利用既有的權勢，企圖以說服、命令、壓制或制裁等方式，強迫對方屈就或不戰而退，以達成統制性的和諧，權勢的來源，包括：名分、地位、職權、獎懲權、掌握的資源、主流價值觀、年齡、輩分、年資甚至是性別，此外，如果個人威望不足使對方屈服，還可利用「多數人」以孤立對方，使之屈從（黃曬莉，1999）。

針對教師權力所做的研究指出，為使教學工作得以順利進行，教師被賦予強制性權力，執行權力的方式包括：斥責、命令和處罰等（馬信行，1986）。教師會開門見山地立即質問學生的意圖，確認學生是否故意犯錯；確認學生犯錯後，

藉由增加額外勞役來嚇阻學生避免下次再犯；當兩人以上作錯事時，教師藉由職權之便立即將成員分別安排至不同的活動範圍，以減少互動的時間和機會。

2. 爭論對峙

本研究結果顯示當學生屢勸不聽、溝通無效、不在乎失面子的狀況下，教師會採取擴大事端的方式，來讓學生明白一意孤行的後果，包括：以牙還牙、對罵、投訴，即「爭論對峙」。這種必須打敗對方才能贏得自己所欲求的或使自己的主張得以受到肯定的方式，在華人人際衝突解決策略中，類同於「出擊反擊」策略（黃曬莉，1999）。本研究也發現，學生在屢勸不聽的狀況下，教師會採用學生使用過的不當言行來對待學生，使學生明白其不當之處，以戒除不良習慣；當學生當眾對教師言語攻擊時，教師評估成效後會立即予以反擊；爲了迅速結束衝突，教師也會將學生之不當言行通知第三者（如父母、行政人員），藉由增加知曉衝突事件人數，讓學生感受到失面子的威脅。

「爭論對峙」策略常使得衝突不斷升高，關係愈來愈緊張，爲了消除雙方的衝突，常會向第三者「投訴」，期望能藉由第三者調解來解決衝突，一旦調解無效則易使雙方的關係斷裂（黃光國，1998）。因此，最後就算任何一方取得勝利，也因投入過多的成本，造成兩敗俱傷的局面（黃曬莉，1999）。這種無法讓任何一方滿意的結果，依然可能成爲下次師生衝突產生的來源之一（吳忠泰，2002）。因此在師生衝突中，若能覺知情緒起伏，調適衝突中所產生的負面情緒，選擇先寬恕他人過錯，也給予彼此調適的時間，就能夠適時化解衝突，降低關係的損害。

第三節 研究限制與建議

本研究之目的是從教師角度探究現今華人文化下國小師生關係中的各種角色類型，以了解華人教師在維護師生關係和諧與解決師生衝突時所發展的策略，以下針對本研究之研究限制與未來相關研究方向以及教學實務工作，提出建議作為參考。

一、研究限制與建議

在研究對象樣本方面，本研究採立意取樣，以「師生關係與師生衝突」為主題對研究參與者進行一個小時左右的訪談。由於，目前對教師而言，師生衝突仍屬於較敏感議題，願意接受訪談的研究參與者可能屬於傾向「較擅長處理師生關係」之國小教師。因此，本研究較少出現屬於「撕破臉」、「情緒失控」、「破口大罵」、「肢體衝突」情境的師生衝突案例，可能與研究參與者的特性有關。此外，研究者也觀察到，教學重心並未擺在經營師生關係方面的教師，或較無時間經營師生關係的教師，較少機會發生師生衝突，但並不表示師生衝突不存在或較擅長處理師生關係，反而可能是本研究參與者特性，以至於無法蒐集到足夠與師生衝突相關的資料，此為本研究的限制，建議讀者在閱讀與理解時能多加覺察。

其次，本研究假定人對負向情緒所形成的印象最為深刻，而以「在過去老師曾教過印象最深的學生是誰？發生了什麼事？」意圖取得師生衝突相關經驗，在大部分的訪談中，研究參與者大多能提出與師生衝突相關的情境內容，但有一兩位教師對正向師生經驗較為深刻，而使研究者錯失採集衝突相關經驗的機會。

最後，本研究是對研究參與者進行一個小時左右的訪談，進行資料的採集，每位研究參與者與研究者之關係，深淺不一，對研究主題「師生衝突」的開放程度也有所不同。面對經營良好師生關係之策略，研究參與者大多能侃侃而談，但談到涉及教師與學生雙方的師生衝突，由於研究參與者所分享之師生衝突皆屬於過去已發生之主觀經驗，而研究參與者對該衝突事件之坦承程度，以及學生對衝突事件之心理歷程，因本研究各種限制，無法同時達到全面了解雙方互動歷程之

目標。

(一) 對未來研究的建議

1.使用問卷調查篩選研究參與者

研究者認為若能在邀訪研究參與者前，以問卷方式針對研究參與者進行「師生關係」與「師生衝突」相關之問卷調查，以篩選出更接近母群體之樣本。

2.訪談提問內容設計應區隔出不同經驗

研究者認為應於提問內容設計時，將「正向經驗」與「負向經驗」皆納入提問中，區隔師生正向關係經驗與負向關係經驗，以避免研究參與者有隔靴搔癢之憾。

3.靈活運用問答技巧、增加訪談次數

研究者認為若能藉由增加訪談次數，針對研究參與者可能下意識迴避回答的敏感議題，藉由多次的沙盤推演，在訪談過程中，較能靈活運用問答技巧，分析研究參與者對問題回答之臨場反應，能夠針對研究參與者關於師生衝突的矛盾點，或前後不一致的回答內容，進行深入提問，挖掘出更豐富的資料內容。

(二) 對預防師生衝突的建議

1.教師可視學生個別差異與教學情境彈性調整教師角色

研究發現，教師可以是知識傳授者、典範、照顧者、朋友與領導，每種教師角色皆呈現出一套完整的行為劇本模式。在經營師生關係的實務工作中，教師可彈性調整教師角色，以符合學生與教學情境之所需。

2.教師藉由各種師生和諧相處策略經營師生關係

從課業學習、品格培養、生活適應、心理輔導到班級經營，教師發展出循序漸進、以身作則、視若己出、交流分享與運籌維我等策略，以維護師生關係和諧，因此，在教學實務工作中，教師可運用上述各種策略來經營師生關係。

3.教師可藉由各種師生衝突解決策略化解師生衝突

在教學現場中，教師可藉由過往之教學經驗，觀察學生內在個性，判斷學生

外在行爲表現，區分出易產生衝突的學生類型。面對師生衝突，教師可運用提醒、講理、寬恕包容、低調忍讓、權威壓制與爭論對峙等軟硬兼施的衝突化解策略來化解無所不在的師生衝突。

4.教師可藉由彈性調整教師角色化解師生衝突

由於教師對學生的期望與實際表現所形成的落差，常成爲引發師生衝突的主要原因。因此，在教學實務工作中，教師可適時彈性調整教師角色，轉移焦點與工作重心，以強化原有角色功能之不足，不僅是化解師生衝突、經營師生關係和諧的重要方法，也是教師所應具備的重要能力。

參考文獻

中文部份

王麗斐、杜淑芬、吳麗琴、王玉珍、吳育沛、簡華姣、喬虹、王敬元譯（2009）：
研究論文寫作：撰寫與投稿的武功祕笈。台北：新加坡商聖智學習。Heppner, P. P.,
& Heppner, M. J.(2004).Writing and Publishing Your Thesis, Dissertation &Research.
Taipei：Wadsworth.

王苓如（2007）。高雄市國民小學教師對品德教育知覺與實施之研究。高雄師範
大學教育研究所碩士論文。

王甘草（2004）。中國傳統書院的人格教育與師生關係之研究。國立彰化師範大
學教育研究所碩士論文。

林士乾（2006）。國小五年級課堂內師生權力關係及成因之研究。嘉義大學國教
教育研究所碩士論文。

方怡靜（2007）。國小教師人格特質與師生衝突、學生人際衝突因應策略之相關研
究。國立台南大學教育學習輔導教學研究所碩士論文。

吳芝儀、廖梅花譯（2001）：質性研究入門－紮根理論研究方法。嘉義：濤石。
Strauss, A., & Corbin, J.（1998）. Basics of qualitative research：Grounded theory
procedures and techniques. London：Sage.

吳宗立（1997）：學校行政研究。高雄：復文。

吳清山（2002）。創意教學的重要理念與實施策略。台灣教育,614,頁 1-8。

吳忠泰（2003）。國小教師知覺師生衝突及因應策略之研究。臺中師範學院國民
教育研究所碩士論文。

李露芳（2002）。教師特質與信念對師生衝突之知覺與因應的影響。國立東華大
學教育研究所碩士論文。

李淑瓊（2008）。國中師生衝突類型及成因之研究－大台北地區教師的觀點。臺
北市立教育大學社會教學研究所碩士論文。

杜永泰（2006）。華人師生關係測量之研究。國立台北師範學院教育心理與諮商研究所碩士班論文。

余姿瑩（2009）。國中導師轉型領導行為、班級氣氛與學生處理師生衝突方式關係之研究－以台北縣為例。銘傳大學教育研究所碩士論文。

林倩瑜（2008）。國小學童師生關係與學習態度、幸福感之相關研究。新竹教育大學輔導教學碩士論文。

林雅芬（2007）。屏東縣國小學童師生衝突原因與因應策略之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文。

周淑華（2009）。臺北縣國民小學教師正向管教與班級經營效能關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文。

洪莉云（2004）。教改下國小教師人本角色與權威角色衝突。南華大學教育社會研究所碩士論文。

徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩（2002）。人際關係的理論與實務。台北：心理。

馬信行（1986）。教育社會學。台北：桂冠。

張永賢（2008）。從華人社會文化脈絡論國小教師體罰的實踐邏輯。南華大學教育社會研究所碩士論文。

張德銳、吳明芳（2000）。營造親師生三贏局面的班級經營策略。課程與教學，3（2），33-45。

陳延興（2000）。國小教師教學倫理之個案研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。

陳瑞堂（2007）。高屏地區高中校長轉型領導、學校本位課程發展與學校校能關係之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文。

陳儀庭（2012）。國民小學教師對師生衝突之觀點及其因應策略之個案研究。屏東教育大學教育研究所碩士論文。

- 陳奎熹（1996）：師生關係與班級經營。台北：三民。
- 陳淑遙（2004）。國中教師師生衝突經驗及化解歷程之研究。中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 陳淑媛（2009）。教師情緒管理與師生衝突因應策略之研究--以台中市國民中學為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班碩士論文。
- 許珮嬾（2008）嘉義縣國小教師師生衝突因素與因應策略之研究。中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 許惠珠（1996）。人際關係。台北：華杏。
- 董定儀（2009）。保持距離，以策安全？大學生的友誼：從投契到疏離。佛光大學心理研究所碩士論文。
- 黃光國（2005a）：華人社會中的臉面觀。載於楊國樞、黃光國、楊中芳（主編），華人本土心理學（上）（365-406）。台北：遠流。
- 黃玉珍（2003）。高市國中學生人格依附類型生活適應與師生關係之研究。高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 黃姬芬（2003）。國小教師管教信念與管教行為相關之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黃建衡（2006）。國民小學教師師生衝突經驗及化解歷程之研究。臺中師範教育學院諮商心理與輔導研究所碩士論文。
- 黃筱雲（2009）。國民小學教師情緒智慧、師生衝突知覺與因應策略之相關研究。靜宜大學教育研究所碩士論文。
- 黃慧妮（2003）。國民小學導師角色期望與角色實踐之調查研究。國立高雄師範大學工業科技教育研究所碩士論文。
- 黃萬成（2002）。臺北市中小學教師專業角色期望與角色踐行之研究。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。
- 黃曬莉（1999）：人際和諧與衝突本土化的理論與研究。台北：桂冠。

- 童素芬(2003)。社會變遷中的教師角色--台灣國小教師角色期望變化之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 楊國樞,(1993):中國人的社會取向:社會互動觀點。載於楊國樞、余安邦(主編),中國人的心理與行為—理念及方法篇(一九九二)(87-142)。台北:桂冠。
- 楊中芳(1999):人際關係與人際情感的構念化。本土心理學研究,12,105-179。
- 劉惠琴(1999)。女性主義觀點看夫妻衝突與影響歷程。婦女與兩性學刊,10,41-77。
- 廖英昭(2005)。國小級任教師領導行為與班級經營效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 鄭伯壘(2000):華人組織的家長式領導:一項文化觀點的分析。本土心理學研究,13,126-180。
- 熊淑君(2004)。新移民女性子女的自我概念及人際關係之研究。國立台北師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 鄒欣純(2009)。國中生的同儕關係、師生關係與學習適應之相關研究。私立東海大學教育研究所碩士論文。
- 詹志禹、蔡金火.(2001):九年一貫課程改革與教師行動研究。行動研究與課程教學革新,75-100。台北:揚智。
- 謝汶伶(2003)。國小師生衝突因素及其因應方式之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 謝文全(2000)。學校行政。台北:五南。
- 顏寧、黃詠光、吳欣隆譯(2009):建構扎根理論。台北:五南。Charmaz, K.(2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- 蘇建文(1994)。幼兒與母親依附關係與其學校社會能力表現之研究。家政教育,12(5),65-76。

西文部份

Baker, J. A.(2008) .The Teacher-Student Relationship as a Developmental Context for Children with Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23,(1) 3-15.

Bartlett,L.(2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review* , 49,344.

Fairchild, S.(2009). Determinants of White, non-Hispanic and Black, non-Hispanic urban school teachers' job satisfaction: Does relational demography matter? New York: New York University.

Greenberg, J.S.(2004). A servant of servants: Teachers, students, and ethnic hierarchy in the Israeli state. Ph.D., Temple University.

DeCecco, J.P.(1978) .Using Negotiation to Resolve Teacher-Student Conflicts.*Journal of Research and Development in Education*, 11(4),64-77.

Hamre, B. K.(2008) .Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17,(1) 115-136.

Hutchison, C. B.(2001). Pedagogical incongruences facing international science teachers when they immigrate to teach in United States high schools., Ph.D., Georgia State University.

Hutchison,C.B.(2006).Cross-Cultural Issues Arising for Four Science Teachers During Their International Migration to Teach in U.S. High Schools.*School Science and Mathematics* , 1(106), 74.

Jerome, E.M.(2009) .Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-Perceived Conflict and Closeness. *Social Development*,18(4) ,915-945.

Khalil,M.(2009). The classroom learning environment as perceived by students in Arab elementary schools. *Learning Environments Research*. 12,143.

Leon-Weil, A.(2008) .Trust as a Teaching Skill. *Young Children*, 63(5), 24-26.

Lynn,C.(2007) .At-risk students and academic achievement: The relationship between certain selected factors and academic success. Ph.D., Virginia Polytechnic Institute and State University.

Morgan,C.(2001). The effects of negative managerial feedback on student motivation: Implications for gender differences in teacher-student relations. *Sex Roles* ,44,513.

Novojenova, R.(2002).Measurement of teacher's personalization in the classroom environment.Ed.D., Wayne State University.

Osinchuk.(1995).Students' perceptions of teacher-student conflict.Canada:University of Alberta.

Pianta, R.C.(2009).What Are the Core Elements of Your Curriculum?.*Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine* , 188, 20-32.

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York, NY, US: W W Norton & Co.

Thomas,K.(2009). Creativity in Artmaking as a Function of Misrecognition in Teacher-Student Relations in the Final Year of Schooling. *Studies in Art Education*. L(51), 64.

Weddington, H.S.(2008) .The Point of Conflict: Risking Worth through the Multiple Potentialities of Reflected Selves. *Multicultural Perspectives*, 10(2) 110-114.

Whalen.,K. (1993) . Teacher-student conflict:An exploration of student perceptions.Carbondale: Southern Illinois University.