

臺灣一所小學學生朝會之實踐： 「結構—行動」之關係探究

陳幸仁

國立中正大學師資培育中心暨課程研究所

學生朝會這個看似習以為常的學校例行活動，到底隱含什麼結構特性和如何約制教師的行動？教師是否有因應的行動策略應付這些約制？學生如何在朝會中被教師和行政人員規訓？本文首先對學生朝會的意義和功能作初步探討，再以 Anthony Giddens 倡論的結構化理論中時間、空間、資源和規則四個結構層面作分析架構，分析教師所受到的結構約制及其可能發展的因應行動策略。並以 Michel Foucault 提出的規訓概念，探究教師和行政人員透過增強策略強化學生規訓行為。研究結果發現行政人員、教師與學生之間形成一種「支配—服從」的關係。教師本身的反思性對於結構約制的突破非常有限，發展出來的行動因應策略大抵傾向消極因應。要改變學生朝會的形式，可透過教師會匯集意見，凝聚共識，對結構約制的困境才有轉化的可能。

關鍵詞：結構／行動、例行活動、規訓

緒言

早上 7:50 鐘聲響起，小朋友們便在王老師的口令下到班級前的走廊排隊。小朋友自動地分成男生女生兩排。這時，「總導護」¹透過廣播說：「請各班小朋友到走廊上排隊，準備進操場升旗」。「全校小朋友聽口令，排頭為準，向前看齊……」小朋友有的還在說話，大部分都舉手看齊。「向前看，好，進操場，齊步——走」。這時王老師向剛才講話的小朋友警告，制止那兩個小朋友繼續說話。（觀察札記 20060915）

這個學生朝會的開場，以及後續的行進到操場，集合到操場後總導護再下口令看齊一次，唱國歌，升旗及唱國旗歌，向師長行早安禮及同學互道早安，以及總導護與行政人員（校長、主任及組長）的朝會報告，到最後總導護下口令各班級行進回教室結束學生朝會等一連串的事件曲目（episodes），構成了學生朝會的經緯。雖然各校可能或有不同，卻是大家經歷過的學校生活的例行活動（routines）。

學生朝會，這個我們耳熟能詳的活動，為什麼要舉行這樣的例行活動，它的目的或者功能何在？為什麼是例行活動，當中是透過哪些要素組成此一例行活動？尤其是對於學生規訓而言，又有哪些教學或行政策略使這個例行活動得以進行下去？就教師而言，哪些結構層面是老師們可能感受到其行動受到約制的？而他們又如何發展因應的策略來對付這些限制？另外，教師與行政人員的互動，在學生朝會中是呈現什麼樣的社會圖像？

長久以來，社會組織中的「結構—行動」的交互關係一直為學者所關注（Giddens, 1984; Layder, 1994; Shilling, 1997; Turner, 1991）。本文試圖以 Anthony Giddens（1984）所倡論的結構化理論（structuration theory）為理論分析架構，從時間、空間、資源與規則四個結構層面來分析學生朝會深層結構的探究，分析形成例行化的過程，以及教師可能受到的結構約制的感受與行動因應措施。又，學校的教師與行政人員是透過哪些增強策略來規訓學生。以下茲就研究目的臚列如下：

1. 探究學生朝會的意義和功能
2. 探究學生朝會中結構與行動的關係
3. 探究學生朝會的「例行化—增強」策略的應用

研究設計與實施

本研究以探究的態度，與學校教育從業人員進行接觸，經由觀察與訪談，多方蒐集資料來呈現實務工作者在學校場域中的實踐邏輯，試圖了解學生朝會的實際狀況，從而探究學校日常生活實踐中有關結構與行動之關係。

就研究樣本而言，本研究是採用個案研究法，觀察一所小學作為田野研究的場域。這所小學位於南部地區，是有 30 多個班級的中型學校，學生數目約 1,000 人，教職員有 50 餘人，現任校長於 2004 年 8 月到職。

就研究方法而言，本研究是質性研究，兼採參與式觀察和晤談來蒐集資料。為了順利進入研究現場，在開學前得到該校校長的首肯。觀察時間自 2006 年 9 月底至 12 月上旬，為期兩個多月進行密集觀察和晤談。觀察學生朝會是以不同的位置（該校有四棟大樓，研究者或在高處，或在班級附近），記錄學生朝會的過程。關於訪談大綱，參見附錄一所示。

研究對象的選擇，包括行政人員及教師。如何與教職員取得良好的研究關係，是我進入研究場域的第一個課題。我取得校長的同意進入研究場域進行參與式觀察，並且在行政人員的介紹下，與研究對象接觸，作為日後訪談對象的基礎，這有助提升訪談時的信任度。對於個別訪談，都取得其同意，而且告知資料僅供學術研究之用，不會洩露或外傳，這有助增加訪談資料的可信度。本研究訪談十四位教師及四位行政人員（包含校長及主任在內），資料的廣泛性以求儘可能捕捉學校生活實踐的各個面向。

資料管理以時間為序，P 代表校長，A1 代表第一個行政人員，A2 則為第二個行政人員，而 T1 代表第一個教師，T2 代表第二個教師，餘此類推。例如 20061023A1 即表示訪談時間為 2006 年 10 月 23 日，訪談對象為第一個行政人員。

就資料分析而言，是根據研究目的加以分析，試圖對學生朝會的意義和功能，所隱含的結構特性，如何例行化和有關教師對於結構約制與行動的相互關係，由觀察和訪談中抽絲剝繭，予以分類、分析和歸納。

本研究以學生朝會此一學校例行活動，作為學校生活中「結構—行動」關係的探究，為了縮小研究範圍，主要聚焦在教師經驗與生活實踐，自然可能忽略學生朝會中其他聲音（如學生的感受）。也就是說，從教師的觀點著眼，並不能涵蓋學校生活中「結構—行動」所有的面向，此為本研究的主要限制。日後或可就學生對於學校生活的體驗加以補充與佐證，進一步與教師的觀點作比較，應會對學校日常生活中有關「結構—行動」的關係有更全面的了解。

研究結果與討論

針對本研究所提出的研究問題，依學生朝會的意義和功能，學生朝會的例行性的結構分析，學生朝會的「例行化—增強」策略的運用，以及教師的結構約制及其行動因應，逐一將研究結果與討論，分述如下：

一、學生朝會活動的意義與功能

學校學生朝會的活動，可說是學校每日生活活動的序幕。學生朝會的舉行方式可能各校或有不同，但這二十分鐘的例行活動，卻在學校生活中扮演相當重要的角色。從晤談結果的分析中，歸納學校學生朝會的意義和功能有如下四種意涵。

1. 身分的區分與界定

早上 7:50 所舉行的學生朝會是每日學校生活的開始。提醒每個學校成員，學校一天的開始，從學生朝會作為起跑點。學校是個有型的，與外界區隔的社會組織，² 當所有師生一踏入校門口時，已逐漸將自己在校外的身分，透過與校外空間的區隔，轉換為校內的身分。然而，真正以學校活動來進一步為身分宣告，則是始於學生朝會。

學生們在升完旗後，由學生司儀發出口令，向師長與同學互道早安。這種由學生與老師的行早安禮的儀式，為師生彼此的身分做一次正式的確認——先向老師行早安禮而後老師回禮，很明顯的是提醒學校每個成員的身分，老師與學生的身分是有差別的。（觀察札記 20060922）

學生朝會活動的意義，是明顯的劃分學校成員角色的地位，呈現自古以來尊師敬長的規範的習得與文化傳遞。在學生朝會中學生要先向師長行早安禮，就是學生要先表示尊師的意思。這種自儒家以來所強調的差序格局（張德勝，1989；費孝通，1948），在每日學生朝會上，透過例行性的儀式一日復一日地加深在學生的心靈中，這種師生尊卑的差序規範的文化行為，也透過朝會行禮儀式一屆傳一屆。

2. 學生的規訓與監控

學生朝會的整個過程，由學生從教室走到走廊上排好隊伍，行進到操場，以至就定位，目的是要讓學生體會學校是個講求紀律的場所。一位二年級級任導師就認為：

學生來到學校的目的，就是要學習做好學習的態度，其中守規矩是非常重要的學習任務……。學生朝會就是要要求學生在排隊，在行進中，站在操場的時候，能夠聽從老師及主任校長的規定。也就是站有站的樣子，走路有走路的模樣，讓學生了解到學校是學習什麼叫紀律規矩的地方。（20061019T4）

學生朝會是一天的開始，而學生在這個學校所安排的例行活動中，能夠知道在走廊上排隊時，從班級位置走向操場的行進時，在操場就位後學生站的樣子，都是有一定的要求，這種紀律規矩就是要學生不能為所欲為，一切的行為都要在教師與行政人員可接受的範圍之內。Foucault (1979) 指出學校便透過規訓紀律嚴密地劃分時間、空間和活動的編碼來進行對學校成員的監控。什麼時候，在什麼空間場域，進行什麼樣的活動，人員如何編排，進行的程序或儀式如何，都有一定的準則與約定，這種約定便是透過規訓的技術，日復一日的進行著。

3. 培養國家意識與尊敬國歌和國旗

另一方面，學生朝會的重要活動就是升旗。升旗的最重要目的就是要培養學生尊敬國旗，培養國家意識。在升旗典禮時，讓學生了解到所有人都必須立正站好，使他們了解國旗和國歌是代表國家的象徵。一位六年級老師說出他的想法：

升旗典禮時，有時候訓導主任會罵那些亂動不站好的小朋友。原因是在唱國歌及升國旗時，是要「全體肅立」，所有人都不可以隨意的擺動姿勢。除了要學生了解在唱國歌及升國旗時，是要保時嚴肅的心情……我認為升旗的目的要學生培養尊敬國歌與國旗，了解國歌和國旗是國家的象徵，國家是高於一切的。我想，唱國歌與升國旗時，為何要立正站好，就是要學生能夠逐漸會意到愛國的行動，就是大聲唱國歌，立正站好向國旗行注目禮。
(20061107T7)

透過唱國歌與升國旗來培養學生的國家意識，進一步明瞭這是愛國的表現方式，就是舉行學生朝會的目的之一。但有些老師質疑，難道不唱國歌不舉行升旗，就沒有國家意識嗎？不過，如果站在學生學習的立場，舉行升旗儀式可能還是需要的。當與一位四年級導師談到朝會的產生與意義時，她便認為：

老師們也要參加升旗朝會，我認為升旗可能是早期政治背景下的產物，一直沿用到今天，對於升旗，傾向不要升旗的好。話雖如此，但我認為學生還是要培養國家意識。尤其我曾經到國外旅行觀光，有一回外國人就問我，到底臺灣和中國大陸是處於什麼狀態？其實我覺得在臺灣，我很少去想到國家意識之類的問題，反倒是在國外讓我覺得國家意識的培養是很重要的。（20061106T10）

國家意識的培養，是學生朝會舉行升旗的功能之一。Bernstein（1996, p. 10）也認為學校透過活動的實踐、儀式、慶典和象徵符號，使學生建構國家意識。現今臺灣的政治外交處於較不穩定的狀況，該讓學生從小就有國家觀念，而國家觀念就是從唱國歌與向國旗敬禮這些舉止中逐漸習得的。爾後學生長大倘若有機會到國外，如果遇到像上述那位老師的情形，至少學生能了解臺灣的國家觀念和國家在國際環境下的處境為何。

4. 社群意識的培養

學生朝會是個典型的集體活動，在朝會中行政人員會一再的強調學校就像個大家庭一樣，校長是這個學校的大家長。在這個大家庭內，大家要互相幫忙，建立社群的意識（King, 1983; Nias, Southworth, & Yeomans, 1989）。以 Acker（1999）研究英國一所小學為例，她指出小學學生朝會的功能之一，是教師或校長經由學生朝會活動來與學生討論什麼是「尊敬」，什麼是「責任感」等重要的生活守則，其目的就是認為學生在學校得過團體生活，要懂得尊敬師長，做事讀書有責任心。有時學生朝會的內容則談到團結的重要性，期使學生能培養社群感（a sense of community）（King, 1983）。

學生朝會的目的之一，就是期望學生培養日常生活的守則，進一步能學習團結，產生社群意識。在我觀察這所小學的學生朝會時，校長在朝會上就跟全校師生說：

各位小朋友早（小朋友很大聲的回答：校長早）。今天是開學的第一天，大家都升上一個年級，而我們山水國小（化名）這個大家庭，來了新的伙伴，就是一年級的小弟弟小妹妹。我們一起來鼓掌歡迎這群小弟弟小妹妹（全校鼓掌）。高年級的大哥哥大姐姐們，可要好好照顧這群小弟弟小妹妹，在這個學期，六年級同學要到一年級各班幫忙一年級小朋友打掃，照顧生活的需要。老師們就像你們的爸爸媽媽叔叔阿姨，全校就像一個大家庭，要好好互相幫忙學習，大家都是有意緣在一起……。（20060901P）

校長通常就被視為學校的大家長，老師就像家庭中其他的成人，在學校中幫助學生在國小教育生涯學習守紀律，學習如何在團體中生活，以後出了社會則能遵守社會秩序。校長在開學日當天，強調學校就如同一個大家庭，家庭內所有成員都應該互相支持與協助。這種以校長為家長制的學校生活，頗符合 Bernstein（1977）所說的為共識的儀式（consensual rituals），經由學校朝會的舉行，其功能在於使學校所有成員成爲一個道德的社群（moral community）。在朝會上不斷地傳播道德秩序的重要性，期能透過道德力量的約制，使得學校成員能各守本分，各盡職責，以維護學校此一社群的和諧安定。

二、學生朝會例行化的結構分析

學生朝會形成例行化（routinisation）的原因，依照 Giddens（1984）的理論分析，可以從結構的四個面向——時間、空間、資源及規則，作為分析架構。

時間是促成例行化過程的主要啟動要素。它就像機器的「開始鍵」，啟動整部機器的運作。在學校，則是由鐘聲來扮演這個啟動鍵的角色。在固定的時刻，每天早上 7：50 此一時刻，鐘聲啟動了學生朝會的例行活動，也開啓學校每日師生生活實踐的源頭。此外，在二十分鐘的朝會中所感受的心理時間，³可能因人而異，一位五年級導師說出他的感受：

我覺得有時候學生朝會很枯燥乏味，行政人員談的都在強調學生的行為與紀律的遵守。我雖然知道這是很重要的，但我覺得老師們平常不論在班級內，或者是走廊上的整理隊伍，就有在要求了（意指行政人員不需要常提常規的要求）。（20061102T9）

空間的分配與安排則是另一個學校活動例行化的要素之一。全校成員的「位置的空間性」（Merleau-Ponty, 1974）或者「身體空間性」（Giddens, 1984; Goffman, 1972）的措置，由師生的教室或行政人員的辦公室，學生排隊的走廊，各個樓層的樓梯，以至到達操場，這一連串的空間的轉換，在每一次學生朝會中所有成員都會經歷的。

此外，這所學校整個空間的規劃，四周築有圍牆且教室緊鄰著圍牆，形成了學校中央的空間是學校師生活動的地方，而操場正是位在最中央的地區。這種校園的空間設計，似乎頗為符合 Foucault 所提出的全景敞視（panopticism）的觀點——尤其是機關組織的高階成員，透過這種環形封閉的空間設計，很容易監視組織內成員的動靜。一位當過總導護的老師就提到他類似的經驗：

本校的訓導處位在學校的穿堂旁，面向整個操場，總導護通常就站在訓導處的門口發號司令，你可以望見全校師生的動靜，你可以指出哪些班級排隊時正在講話並加以制止，哪些班級則表現的有規矩。（20061026T1）

上述談到以時間和空間的要素來分析生活事件的形成，誠如 Giddens（1989）所言，「社會生活的模式，在時間、空間交置的擴展下，深深影響了我們的生活。人們因有時間、空間的概念，社會實踐方有可能」（Hägerstrand, 1975; Thrift & Parkes, 1980）。事實上，時間和空間常是不可分開的分析單位，學校成員在什麼時候會處在什麼空間，是最基本的活動分析要素，談到時間，一定會和空間一塊兒來討論的（Giddens, 1984）。

資源的利用與分配則是另一個例行化過程的要素。以學生朝會為例，時鐘、廣播設備、進操場的音樂、國旗等等，都是所需的器物資源。Giddens（1984）另外還將資源劃分出「權威性資源」（authoritative resources）——資源成爲一種政治權力的媒介物，透過資源來展現權力的運作與實踐，也隱含了社會資源的競爭、分配、可能的衝突以及因競爭而伴隨的壓力。比方說，學校每個週一固定頒發各學年整潔與秩序比賽的獎項，通常是由校長頒給得獎的班級。其中，獎盃或獎狀就是一種權威性資源。一位六年級導師提到週一整潔秩序比賽的感想：

事實上，這種比賽帶給許多老師很大的壓力，而同學年之間有時因為誰得而誰沒得獎，在日常的整潔或者秩序比賽，彼此競爭的很厲害。如果某一個班級時常得獎，該班老師不但會被冠上「優良老師」，而且可能會讓同學年的老師不是滋味。（20061025T5）

另一位四年級老師似乎也有相同的感受：

老師在這種比賽制度下，或多或少都會產生所謂的面子問題。也就是說，如果你的班級經常得獎，不但臉上有光彩，有面子，而且全班同學可能更爲了得獎使整潔秩序表現得更好。（20061106T5）

這種週一例行性頒獎活動，由此所帶來的社會資源（獎狀）的競爭與衝突，是權威性資源，不同於一般性資源。一般性資源是讓學校活動運轉的要件，而權威性資源則引起組織成員對社會資源的競逐以及隨之而來的壓力與面子問題。爲爭取權威性資源所產生的可能效應，包含了同事間眼光，以及學生對導師帶班的觀感，都成爲教師在資源的競爭時可能面臨的情境及後續的心理因應與調適等。

而規則是最後一項例行化過程探討的焦點。可以舉出一、兩項規則，作爲學生朝會運作例行化的例子。以學生在走廊上排隊爲例，老師通常將學生分爲男生女生兩個隊伍。到了操場，行政人員則將全校依年級依班級的號碼順序來分配各班朝會的位置。這樣的人員安排，Bernstein（1977, p. 55）認爲是「區分的儀式」（differentiating rituals）

的結構安排。Bernstein 進一步認為這種區分的儀式是組織刻意安排的社會機制，其目的在於維持秩序、界限以及控制。這種區分的控制，依照 Bernstein 的說法，是植基於支配與合作 (Bernstein, p. 63) 或者是 Foucault (1979) 所謂的「馴良的身體」(docile bodies)——透過規訓，一種等級差異的排列藝術，使學生們遵守照著做。Bernstein 分析學校教師及行政人員的行政運作措施，將隊伍依照學生性別不同而安排，而制服的穿著也依照性別而有不同的打扮。

學校行政為了教學管理的方便，依照學生的性別做不同的處置。比方說，學生朝會時進路隊，學生制服的不同款式，會依照學生的性別以及年齡，作適當的分配和規定。(觀察札記 20060901)

在走廊上排隊時，把學生分成男生和女生兩個路隊。除此之外，男生女生的制服也強調性別的差異——男生著褲子，女生穿裙子，而男女生的帽子的設計也有所不同——男生屬於鴨舌帽，女生則戴圓形帽。當然，為了管理的便利，各年級到了操場，學生所站的地理空間便形成以年級或年齡作區隔。這種以年級(或年齡)，以及性別的不同所形成的學生隊伍，便形成了學生朝會固定的儀式。

另外，王瑞賢(1999)指出學校的學生朝會活動中，行政人員與教師間也保持著「二元分立」的原則，也頗為類似 Bernstein 所講的區分的儀式。他指出在朝會的活動過程中，教師與行政人員在空間及活動的主導權上，處於一種教師被動／行政人員主導的關係上。而從我的研究訪談中，也有教師反映出朝會活動是行政人員的事，是由他們主導而教師的角色是在配合的心態：

學生朝會基本上是訓導人員在主持與宣導一些要求，這些要求有時直接會對學生要求(例如朝會時不可亂動、唱國歌要大聲、行進要整齊有精神等)，事實上，訓導人員都會請求我們(老師)多多幫忙配合。我們早就習慣了這樣的(朝會)活動方式，反正學校活動歸行政人員管，教室裏則是我們老師們的事……。 (20061102T6)

學生朝會中所呈現性別意識的區分，以及教師被動／行政人員主導的分立現象，顯示出朝會此一例行活動的社會再製作用（reproduction）——其中可能的性別差異的刻板印象，學校活動由行政人員來支配，教師只是扮演配角的地位，日日上演。

學生朝會中，教師與學生都站在集會台下，聆聽行政人員的報告，而行政人員也都站在集會台前，與教師之間隔著跑道而立。王瑞賢（1999）便指出這種社會空間呈現二元分立的現象，學校成員有了兩種不同的角色，行政人員是全校性朝會活動的主角，教師和學生似乎在朝會時成了配角。行政人員代表的是學校立場，而教師則是關注教室層級活動，凝聚為教師立場，使得兩路人馬所關心的面向有所不同。

三、學生朝會例行化——增強策略的使用

學生朝會的主要功能之一，就是教導學生聽從與遵守秩序和常規。這種強調秩序和常規的基本假設，如同傅柯所強調的規訓技術——一種將主體客體化的權力控制技術（Foucault, 1979）。規訓技術的目的是要造就「馴良的身體，它可以被屈從，被利用，被轉變及被改進」（p. 136）。這種規訓技術的目的是要建立一種微觀權力（micro-power）——一種連續不斷施以控制，使之變成馴良的身體，且為達此目的，所有空間、時間和運動的向度都必須受到持續不斷的編碼與訓練（Dreyfus & Rabinow, 1982, p. 154）。

要使例行活動能更有效率的達成，而且只要在時間的動令一旦傳達（意指鐘響），學生就能迅速的在走廊上就定位，以及達到自我控制的遵守要求——不說話，排好隊形，動作迅速，表現出有精神、抬頭挺胸等儀態。其目的在使學生能在教師的指揮下，遵守教師心目中所認定的團體規範。規訓作為一種教師和行政人員的權力控制技術，隱含著對活動的不間斷、持續壓迫及監督的過程。它根據時間、空間和動作的編碼來進行例行活動，並使「順從—效用」的關係（a relation of docility-utility）強加在這種規訓的技術上（Foucault, 1979, p. 137）。因此，學生朝會的活

動便透過規訓技術的導入，教師、行政人員與學生之間形成了成人與小朋友間的關係——一種支配與服從的關係不斷地再製。

為了使每次的學生朝會能進行的更為順暢，學生更能在教師與行政人員的合作策略下依順地服從，使得朝會活動的例行化更為明顯，運用增強策略是這兩派人馬經常使用的教學方法。以下分析在學生朝會時教師和行政人員可能運用的增強策略。

1. 獎勵

學生朝會的過程中，最讓老師在秩序上覺得傷腦筋的，是從教室到操場的這一段路徑。教師為了讓學生在走廊上能安靜的排好隊伍，常透過獎勵制度來增強學生守秩序的行為。最常使用的是口頭鼓勵。一位三年級導師就說出她的看法：

當他們行進時能夠排好隊伍，遵守秩序時，你給他們鼓勵是非常有效的。小朋友其實很有榮譽感，你對於他們守秩序的行為要給予肯定，並且當他們做對的時候，你要給他們鼓勵，口頭鼓勵是最常用的，學生會覺得受到老師稱讚而繼續保持良好的行為，也讓其他學生也能效倣好的行為。（20061102T6）

另外，學校也推廣所謂的榮譽卡制度，一位四年級導師提到榮譽卡的施行原則：

如果學生在行為上有優良的表現（通常由導師自己訂定標準），則導師會給學生榮譽卡。如果學生集滿 20 張的榮譽卡，則可以在學生朝會接受校長的表揚，以及頒發榮譽狀。我在班級上推動榮譽卡，效果很好，學生都很在乎自己得了幾張榮譽卡。而運用在學生朝會時，他們也頗為在意是否有遵守秩序，能不能得到榮譽卡。（20061120T11）

無論是以口頭獎勵或者推行榮譽卡制度，其目的都在增加學生在學生朝會時，注重安靜、迅速、有秩序，達到例行化化的效果。教師了解學生為何重視獎勵，認為學生的榮譽感蠻強的，因此運用獎勵制度作為學生朝會的常規經營的途徑，乃是頗為有效的一招。

2. 規勸

有些學生對於老師的話，似乎是左耳進右耳出，而規勸方式常常是可見的一種增強策略，只是效果時好時壞，一位六年級老師就指出：

六年級學生在學校內是年紀最長的，我覺得對他們常常須以規勸方式，跟他們說道理，這樣子在走廊上排隊及進操場，他們會聽進出，只是過一陣子他們的毛病又會再犯。（20061107T7）

對於高年級學生，老師會覺得規訓的策略經常要以規勸的方式，因為高年級學生的自尊心較中、低年級學生要重，老師需用耐心來規訓。不過一些較叛逆的六年級學生，常常令導師傷透腦筋，有時也會讓老師抓狂。另一位老師就感嘆現在學生難教：

我班上有幾條「牛」，在學生朝會時常站不住，時常趁我沒看到時，就在那裏東動西動的，沒有專心聽集會台上的行政人員講。這還是小 case，有時在走廊上會跟同學吵，也經常跟我作對，有時候真的會讓我非常生氣（因為不服從管教）。唉，我教書十幾年了，越來越感到現在的學生真的很難管教……不過，小朋友們經我再三的勸說，行為倒是有所改善。（20061025T5）

這位教師道出現今學生較以往難以規訓的困境。我曾親眼目睹一位六年級學生，不服從教師管教，就在朝會結束後對該導師大聲的吼叫，經過了解知道這是一位很有問題的學生，時常逃學，令該導師相當煩惱（觀察札記 20061023）。然而，規勸的策略畢竟對大多數學生都有一

定的效用，而學生也能聽從教師的勸導。另一位導師也覺得小朋友其實是調皮而已：

說實在的，有時候小朋友並沒有惡意，只是愛搗蛋，需要對小朋友勸阻，基本上，他們都會立刻安靜或者守規矩，不再調皮了。例如學生朝會時小朋友常常就會在走廊上講話，我只要稍為瞄個眼睛，比個手勢，或者口頭規勸，小朋友通常會自動安靜下來。
(20061107T7)

規勸的方式是一種柔性的管教方式，目的是讓學生有機會能改善行爲，給學生有再次學習的轉圜餘地。

3. 威脅

威脅是教師另一個增強策略的方式，在我觀察的小學中，我發現訓育人員常常在朝會時，以威脅的方式來管訓學生。我所觀察的小學訓導主任便常在朝會上威脅小朋友如果某一行爲沒作好，就要罰勞動服務（事實上從來也沒有小朋友被罰過）。例如我在這一天的觀察：

這時全校正在唱國歌，我看到有幾個小朋友遲到，跑了幾步，立刻被訓導主任罵了幾句：在跑道上遲到的小朋友還在動，你不知道現在唱國歌是要立正站好嗎？（訓導主任很大聲地罵著小朋友）等到唱完國歌，升上了國旗，訓導主任便趁機會教育：各位小朋友，唱國歌時是不是要立正站好（小朋友回答：是），訓導主任不滿意回應的音量太小，又再問一次，這時小朋友的音量就顯得更大聲。這時訓導主任便語帶威脅地說：下一次唱國歌再沒有立正站好，我就罰你撿操場的垃圾兩個禮拜。有沒有聽到？（小朋友回答：有）
(觀察札記 20061030)

訓導主任經常使用威脅的口吻來管訓學生，小朋友對於訓導主任的看法雖然較爲負面，但對於主任的威脅卻是相當注意；換言之，這招

威脅的手法在某方面而言，還蠻管用的。我當時不久就跑去找一位遲到的五年級小朋友，他便提到：

訓導主任是全校最兇的主任，朝會時他都會罵我們（小朋友），而且都罵得很兇，……我下次如果遲到不敢再偷跑了，要不然訓導主任又要罵人了。（20061030S1）

4. 懲罰

這是教師和行政人員最後的招數了。當學生常犯且屢勸不聽時，懲罰學生可以讓他知道不遵守規定的嚴重性。常見的懲罰方式是罰抄寫課文或功課，或者罰站。四年級一位導師道出他的懲罰經驗：

你不能對小朋友太好，他們會騎到你的頭上來。我認為懲罰學生是可以接受的，而且也是頗為有效的方法。學生朝會我有時會全班罰站在操場，因為他們在下樓梯時很吵。我這種處罰就是要全班知道他們錯了……。（20061120T11）

Foucault（1979）曾提到懲罰是爲了能夠使兒童認識到自己過錯的一種態度、一個質問。因此，懲罰就是要讓學生明白自己所犯的過失，進而學習以適當行爲來取代不被老師和行政人員接受的行爲。一位五年級導師認爲懲罰學生是不錯的方法：

我覺得愛的教育不是縱容學生，而是罰其所當罰，獎其所當獎。我也覺得朝會是要來磨練小朋友是否能守秩序的活動。有時學生顯得不耐煩，我會加以勸告，如果經常勸阻不從，我會懲罰他們，讓他們知道他們有過分的行爲出現。我是希望透過懲罰使學生不要再犯同樣的行爲。（20061102T9）

懲罰學生的方式，就我所觀察的學校，大多數是在朝會結束後將學生留在原地罰站，而老師在旁責備。而懲罰的原因，不外乎是學生沒有站好、動來動去，或在行進間發生互相推擠，或者剛剛被訓導主任罵秩序不好等。一位五年級導師就說出他的懲罰的規定：

我罰學生有幾個情況：第一，小朋友一出教室在走廊上沒有排隊排好，大聲講話，不聽從班長看齊的口令等。第二，小朋友行進間相互講話或者爭吵，在上下樓梯時奔跑……有一次我記得就是在樓梯間奔跑發生推擠，我班上的一個男生跌倒撞到頭部還縫了幾針。第三，被訓導主任或行政人員點名。我都跟小朋友說好，沒有遵守這些原則，我就可能讓他們罰站，有時候就在操場上罰站，有時候回教室罰站，看情節輕重來決定該如何罰。（20061023T1）

四、教師面對結構約制及其行動因應

Schon（1983, 1991）提出教師應該致力於成為反身性的從業專業人員（*reflexive practitioner*）。從這個論點，我試圖就每日的學校生活實踐中，以學生朝會為例作一反身性的反思：是否我們受到那些結構層面的約制了？倘若身為教師受到這些結構性的約制，是否能因應這些約制而發展出行動的因應策略？Giddens（1984）認為這是「結構的雙元性」——組織中的成員必然會受到結構層面的約制，但同時他們也會發展出能動性（*enablement*）來因應結構的約制。以下我們從結構的四個層面——時間、空間、資源與規則，分析教師在學校每日生活實踐所遭遇的約制及其可能發展的行動因應策略。

1. 時間的約制與因應

準時，是一種時間的約制。教師常常爲了要趕 7:50 參加學生朝會，擔心會遲到，尤其是當導師的一群。有一位一年級導師提到：

一年級小朋友，因為學校常規還不能跟上，時常要老師在旁照顧與叮嚀，而且很多一年級老師還沒到 7:50 就到學校。尤其在開學之初，許多家長一早送小朋友到教室，這段期間老師受到的壓力相當大，一方面要照顧小朋友的生活常規，一方面又要和家長溝通來了解小朋友的個性與學習情形。（20061030T12）

相較於一年級導師，中高年級的導師就不用那樣早到學校，但仍然得準時參加學生朝會，因為大家都在看你有沒有出現在操場，有沒有和班級學生一齊進場升旗、朝會。正如一位六年級導師說：

雖然六年級學生是老鳥了，不需要像低年級一樣時時刻刻要老師盯著管。但是操場是個大家都看得見的地方，你如果沒有出現，別人是會知道的。尤其是當大家都參加，而你卻沒有參加，好像就會被別人說話。而行政人員站在集會台上，更是清楚看到誰缺席了。
(20061107T7)

這種感受，如同 Foucault (1979) 所說的全景敞視 (panopticism) ——一種封閉的，環伺全場的管理監控機制。時間的壓迫感，不只來自有沒有準時的問題，也來自其他成員間的監控，尤其是行政人員的眼光。

教師在準時的壓迫下，如何發展因應策略呢？有幾位教師認為就是提早起床，避免尖鋒時間塞車，都是一些因應的對策。不過有些教師不認為每次都得準時到校，一位自然科科任老師就認為：

科任老師比較沒有班級的壓力與負擔，有些美勞科科任老師一個星期一兩天的遲到，好像也沒有被校長說話。不過，就是不要作的太過分，不要每天遲到就好了。否則，學校這麼小，什麼風吹草動一下子大家都知道了。不過，前任校長經常一早就待在警衛室，校長儼然成了「警衛長」了，連科任老師都不敢遲到。(20061108T13)

風吹草動的監控感，雖然前後任校長的作風不同，但是學校是個封閉的，與外界隔著圍牆的「另一世界」，裏面的成員受到有形無形的規範，教師遲到畢竟可能無法為人師表，科任教師也不敢太囂張而遲到太久。一位音樂科任老師就指出：

老師畢竟是老師，在行為上仍要有所節制，以上班可否遲到為例，我認為可以容許的遲到是可以的，比方說車班誤點，或者今天起床較晚而遲到，但是如果經常性的遲到，不僅警衛工友會瞧不起你，

甚至小朋友都會覺得老師遲到是個壞榜樣，不能以身作則。即使是科任老師，也應該和級任導師一般自我約束才是……
(20061102T14)

因此，準時是有壓力的，但很多老師認為養成習慣就好的，只是早一點起床以避免塞車，就是大多數老師的行動因應策略。大家都認為準時的約制是可取的，是一種必要的結構的約制，畢竟它是一個可欲的規範（desirable norm）。因此對教師而言，遲到的行為不足取，發展可以準時的因應行動才是正途。

2. 空間的約制與因應

學生朝會所安排的空間，各學校的作法可能不一，有時候可能安排在室內體育館舉行，但大體上都會在學校操場舉行學生朝會。然而教師對空間的感受卻是有變化的，如同一位五年級導師的說法：

學生朝會是從教室出來，在走廊上排隊，然後才行進到學校操場。我覺得在教室和走廊上，我比較可以自主地掌握學生的動向、學生的秩序，但是一旦學生到了操場，我比較不太敢管學生，覺得到了操場好像管訓學生的事是行政人員的，我當然也可以管，但就是不能動作太大，因為附近的班級老師和行政人員好像都在看你如何管教學生。（20061102T9）

教師知覺操場和教室的空間位置的差異，令教師認為教室如同他們的王國（Acker, 1999; Hargreaves, 1994; Lortie, 1973, 1975），反而感受到操場成了行政人員的管轄範圍。教師習慣於教室空間，可以在班級教室有較大的自主空間，但卻感受到操場的公領域成了行政人員的勢力範圍，認為朝會的場所是由行政人員主導主持的。教師將教室的空間視為私領域而操場則看作是行政人員的勢力範圍，也當成是公領域，在這公領域之內，教師感到有一種監督的機制在運作著，不知不覺間好像被約制一般。

教師對於空間位置的知覺差異，於是形成一種在操場上屬於較為消極的因應策略——全校的例行活動，採取一種被動的、消極的參與方式，而在教室與走廊上的空間，則是教師個人可自由發揮的的空間，也就是對學生的管訓，教師的空間管轄權限與範圍作了相當明顯的區分：教室歸教師的，而操場上的活動則由總導護和行政人員來支配。

3. 規則的約制與因應

學生朝會是全校性的例行活動，教師配合行政人員主導的現象相當明顯。如一位三年老師認為：

老師在學生朝會，就是配合行政人員的指示，像是有時行政人員宣導交通安全、注意禮節等，回到班級後就再加強宣導，配合行政人員的指示。（20061030A2）

教師認為行政人員主導學生朝會的宣導事項，儼然仍保留科層體制下的學校組織運作思維（Hanson, 1991）。若以 Giddens（1984）所言，學生朝會顯露出「行政人員—教師」的不對稱權力型式（form of asymmetrical power），隱含著階層式權力，由「誰」主要來界定何謂學生朝會的內容與活動方式，並合法化地區隔出誰是有權力的、誰是較沒有權力的主導活動。

此外，學生朝會中行政人員通常位於升旗台附近，教師有的則私下三兩交談、有的則在自己班級旁聽著行政人員的宣導。學生朝會的例行活動，似乎反映出 Bernstein（1977）所指，此乃一種階層儀式，一種上下階層之權力關係的展現，「上級—下屬」或「支配—順從」的權力關係的寫照。臺灣學者黃宗顯（1999）認為，學校組織中隱含了許多「潛在行政學」（hidden administration）的運作型態，是一種只能會意無需言傳，卻又隱含著不對等的權力關係。筆者認為，學生朝會的安排，亦是潛在行政學的具體顯現。

4. 資源的約制與因應

在學生朝會的例行活動，所運用的資源器物包括了廣播設備、音樂或樂隊（進行曲）、國旗等有形物，這些資源就符號互動論的觀點而言，有一定的符號象徵意義。一位訓育組長提到他的看法：

學校使用進行曲作為學生行進操場的背景音樂，就是要學生在進行曲中體會行進的節奏感。而且這曲進行曲令人感受到那股雄糾糾、氣昂昂的氣勢，正可以使學生在行進時，也能感受到自己「走路有風」（台語）的感覺。（20061030A2）

一位美勞科任老師在主持學生朝會擔任總導護後，也覺得學校使用進行曲的方式的效果很好，學生似乎都成了訓練有素的士兵，而總導護則像是指揮官：

小朋友由教室行進到操場時，我可以感受到好像他們都變成了軍隊，由四面八方從不同的角度湧入操場，好像古人所說的萬馬奔騰的那股氣勢。尤其當我透過廣播發出口令時，全校小朋友答「有」的聲音，以及進行曲的播放，都有很強烈的效果，讓我覺得我好像成了指揮官一樣，好像回到軍中服役的時候，我變成了部隊的值星官一般。（20061030T12）

資源的運用成了一種目的取向，放進行曲是爲了訓練學生能夠順著音樂的節奏，而很有秩序的、很有氣勢的行進。廣播系統則是一種控制整個朝會活動的資源，其效果也將總導護的口令及進行曲的節奏，達到加大的效果。

資源對行政人員與總導護而言，可能是一種在當下誰握有權威性資源，誰就能發聲來發出口令或者指導性的規定，而其中則透露出行政權力的施展。有些教師認爲他們在學生朝會不需要舞台，舞台是給行政人員使用表演。一位美勞科任教師便指出：

行政人員習慣站在集會台上，透過廣播來跟全校師生講話，我想他們比較適合當總導護，不需要老師來當。另外，本來學生朝會時操場就是給行政人員發揮的舞台，他們握有資源來控制整個朝會的進行，教師只要配合行政人員的要求一起來規訓學生就可以了。教師不必與行政人員搶什麼資源嘛！要不然行政人員在學生朝會時做什麼呢？（20061030T12）

因此，資源給行政人員掌握是理所當然的，教師能夠發揮與支配資源的空間是在教室的王國內，不是在操場上。對於資源的約制似乎不認為是一種限制，那是行政人員的事，無關乎教師是否能不能在學生朝會時掌握資源。不過，行政人員在朝會透過資源來掌控全場的動態情勢，展現出對教師與學生的要求和支配，卻是不爭的事實。

結論：結構約制的困境？

學生朝會此一學校每日的例行活動，所隱含的「結構—行動」的關係，可以歸納為下三點：

第一、是一種「支配—服從」的關係。行政人員透過資源要求教師一起來配合執行活動，教師的角色在學校朝會上處於被動，配合行政人員的指揮；教師和行政人員一起透過增強策略來規訓學生。因而形成了一種「行政人員—教師—學生」的「支配—服從」關係。

第二、國家意識的培養，似乎說明了學校是國家機器的延伸。尊敬國歌與國旗，而且每日的訓練與要求實踐，學生不知不覺認為朝會一定要有升旗儀式。

第三、教師本身的反思性，有否曾反省結構制約。從時間、空間、資源與規則四個結構向度的解析，發現教師在其中的能動性似乎受到相當大的限制，因而能夠發展出的因應策略，大抵較屬於消極性，積極性仍不足。

對於結構的約制，Giddens（1984）提出一個另類的思考，就是組織中的行動者受結構的約制，而逐漸發展一種順應的，較為消極的因應策略，其潛在的動機是維持安全感。⁴ 具體而言，教師們每日重覆著例行性的學生朝會，由教室走向操場，聆聽行政人員的宣導，最後在走回教室一連串的朝會曲目，日復一復的再製過程，師生已對學生朝會的過程，瞭若指掌，這就是 Giddens 所稱的安全感的維繫。

但是否師生日復一日受到結構的約制，就不想改革結構的各個層面（時間、空間、資源和規則）嗎？筆者以為，教師應該認真思考，到底學生朝會的形式——升旗與行政人員的事項傳達這兩個主要的活動，是否可以有改進的地方，或者是可以有繼續保留這樣的形式之安排。透過教師會是個相當不錯的方法——設計問卷來調查學校教師的意見，再經由教師會員大會的議決，送交校務會議而形成決策，這樣或者可以為學生朝會，找到一條有可能改變的出路。

註釋

1. 在臺灣中小學裏，導護工作範圍大多於上下學時段，由學校教師或義工家長在重要路口，協助學生順利通過路口，這項工作便稱為導護。而總導護一職，乃主要於升旗時段，擔負學生由教室進入操場（或集合場）監督之職責，主要監控學生秩序。
2. 在臺灣幾乎每一所學校都設有圍牆，作為學校此一社群與外界人士區隔的作用。外界人士要進入學校，必須要經過警衛室登記或者照面方能准許入校。
3. 所謂心理時間，Levine（1997）舉了 Einstein 曾說的一句話：跟一位漂亮女孩並坐兩個小時，你會覺得那只是兩分鐘；叫你在熱爐上坐個兩分鐘，你會覺得那是兩個小時。簡言之，人們感受時間的長短是根據活動中所感覺的情緒經驗。影響心理時間的因素，包含了心情愉快與否、事情的急迫程度、活動的量、活動的多樣性等。

4. 這種安全感的維繫，是 Giddens 取自 Erik Erickson (1963) 《孩童與社會》(*Childhood and Society*)及(1967)《認同與生命週期》(*Identity and the Life Cycle*)二書，強調人在嬰兒時期的發展任務是基本安全感抗衡不信任感的建立(basic trust vs. mistrust)，這種安全感主要來自嬰兒與母親社會接觸的建立。Giddens 則認為即便是成人，對於每日例行活動的依賴，讓自身處在安全可掌控的情境下，組織生活實踐則呈現了一種結構雙元性(structural duality)——組織成員一方面受到結構約制而無法發展積極性的因應策略，但一方面又感受到每日生活實踐便是在結構的約制下可預測下一步而產生安全感。

參考文獻

- 王瑞賢(1999)。〈陽關道與獨木橋?——二元分立的國小生活實踐邏輯〉。《通識教育季刊》，第6卷第3期，頁103-117。
- 黃宗顯(1999)。〈學校行政對話研究——組織中影響力行為的微觀探討〉。台北：五南。
- 張德勝(1989)。《儒家倫理與秩序情結》。台北：巨流。
- 費孝通(1948)。《鄉土中國》。上海：觀察社。
- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London: Cassell.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control (Vol. 3): Towards a theory of educational transmissions* (2nd ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erickson, E. H. (1967). *Identity and the life cycle*. New York: International University Press.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Harmondsworth, England: Penguin.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1972). *Interaction ritual*. London: Allen Lane.
- Hägerstrand, T. (1975). Space, time and human conditions. In A. Karlqvist (Ed.), *Dynamic allocation of urban space*. Farnborough, England: Saxon House.
- Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behavior* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- King, R. (1983). *The sociology of school organization: Contemporary sociology of the school*. London: Methuen.
- Layder, D. (1994). *Understanding social theory*. London: Sage.
- Levine, R. (1997). *A geography of time: The temporal misadventures of a social psychologist*. New York: Basic Books.
- Lortie, D. C. (1973). Observations on teaching as work. In R. M. W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand-McNally.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. London: Cassell.
- Schon, D. A. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1991). *The reflexive turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Shilling, C. (1997). Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: Structuration theory and schooling. In C. G. A. Bryant & D. Jary (Eds.), *Anthony Giddens: Critical assessments (Vol. 4)*. London: Routledge.
- Thrift, N., & Parkes, D. (1980). *Times, spaces and places: A chronogeographic perspective*. New York: Wiley.
- Turner, J. H. (1991). *The structure of sociological theory* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

附錄一

訪談大綱

1. 您覺得學生朝會有哪些意義或功能呢？
2. 您覺得平日早上 7:50 分到校上班會不會有時間壓力？為什麼？
3. 您覺得學生朝會為何在操場上安排呢？對於行政人員、教師和學生位置的編排，您有何看法？
4. 您是否認為學生朝會是由行政人員主導著？您有何看法？
5. 學生朝會上有哪些頒獎活動，有什麼特殊意義嗎？
6. 您在學生朝會上，發現了哪些管理學生秩序的策略或方法？
7. 您覺得學生朝會有何改善之處呢？可從時間、空間安排，「行政人員—教師」之角色關係與定位，又或其他方面考量。

Practices of School Assembly in a Taiwan Primary School: Between Structure and Agency

Hsin-Jen CHEN

Abstract

What are the structural characteristics of the daily school assembly and does the routine of school assembly constrain teachers' actions? Do teachers have the necessary strategies to cope with such constraints? How are students disciplined by teachers and administrators through the assembly? This study explores the relationship between structural constraints and individual enabling strategies involved in the daily school assembly routine. First, the research investigates the meaning and function of school assembly. Second, based on Anthony Giddens' theories of structural analysis, and the four structural dimensions of time, space, resources and rules, it examines how the school assembly imposes structural constraints on teachers and teachers' potential strategies for action. Using the discipline concepts suggested by Michel Foucault, the article explores how teachers and administrators discipline students through strengthening various strategies. Results show that teachers, administrators and students form a kind of "manipulate-obey" relationship. Teachers have a limited ability to reflect on how to break through structural constraints, so consequent action and strategies tend to be pessimistic in nature. To change the form of school assembly and break through the dilemma of structural constraints, integrating the opinions of teachers and developing among them a consensus would be necessary.

陳幸仁，臺灣國立中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授。

聯絡電郵：hjchen@ccu.edu.tw