

教師互動之微觀政治分析： 以初任教師為例

林奕成*

摘 要

本文藉由微觀政治學透鏡的檢視下，從意識型態分歧、利益爭奪之微觀政治觀點來探究初任教師與教師互動情況，並分析初任教師與其他教師互動時，所採取之微觀政治策略。研究結果(1)教師互動之科層體制與教學專業兩者意識型態分歧，需要有不同的策略來因應；(2)初任教師傾向學生中心與資深教師傾向教師本位之意識型態衝突，並使雙方互動會採取不同的策略；(3)初任教師與行政人員之利益搶奪關係，在於排課時段的事件而雙方採用不同的政治策略來因應之；(4)在有限資源、敬老文化之利益搶奪事件中，初任與資深教師各運用不同策略來爭搶利益；(5)初任教師可在公開協商的策略占有利發聲位置，若太過順從可能讓歷史重演而變成學校文化。

關鍵詞：教師互動、初任教師、微觀政治

* 本文作者為南投縣康壽國民小學教師（國立中正大學教育學研究所博士班）
E-mail: u8612007@gmail.com

壹、前言

近年來，台灣的社會脈動瞬息萬變，政府部門與民間團體為了能因應時代的變遷，免於為社會環境所淘汰，莫不積極籌畫教育改革的相關措施。值此之時，「教師法」明定了教師的權利與義務，提升了教師的專業自主權及確立教師專業地位；此外，學校革新亦如火如荼的進行，各級學校教師會如雨後春筍般相繼成立，間接地助長了學校組織權力問題的萌生。學校從封閉的組織體系，逐漸敞開大門變成開放組織，學校經營起了極大的變化，且不再是一個圍牆內自足的教學團體（李新鄉，2003）。

從教育環境現況中，可以發現過去到現在學校利害關係人的角色不斷地轉變，學校組織除了面對社會的變動，教改洪流亦相繼來襲，在這些影響之下，學校組織權力結構，因而受到劇烈振盪，使得以往金字塔式的權力結構意象，逐漸變扁平式的權力結構，權力結構似乎被嚴重拉扯（陳幸仁，2007）。誠如 Lindle (1999) 所言：「教育改革是微觀政治學的沃土。」在社會變遷與教育改革的脈絡之中，學校權力結構獲得重組，如此不僅僅影響教師專業自主權、也提升教師的教學專業地位，同時形成學校組織內部成員（校長、行政人員、教師）之間，權力互有消長、衝突的局勢。而學校組織中的既存規範與社會安排並非靜止不變或統一，不僅非全為成員所接受或遵循，這

些規範、價值和傳統，亦會因學校的特定環境而不同，或成員之間的權力、影響和控制關係的消長，而改變或更趨穩定 (Willower, 1991)。再加上，推展學校校務的運作過程中，學校內部成員——校長、行政人員與教師，三種不同的組織成員，基於不同立場、各自秉持相異的意識型態，又隨之產生互動的衝突。觀之上述種種複雜詭變的局勢，筆者認為以國內行政學的新興研究領域——微觀政治學 (micropolitics) 的透鏡，來探討學校的權力結構拉扯關係及意識型態的衝突，是最為適當的。

然而，台灣的教育改革雖歷經幾十年的風風雨雨，但針對用「微觀政治學」的主題，來分析教育現況的文章，卻是寥寥無幾。目前國內有的研究領域為：1、家長參與校務方面：家長參與校務決策之微觀政治分析 (陳幸仁，2008a)；2、親師互動方面：親師互動之微觀政治分析 (陳玉玫，2009)、家長選擇教師的作為之微觀政治分析 (陳意榕，2010)；3、學校內部成員方面：一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析 (范慶鐘，2008)、學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學之個案研究 (陳幸仁，2008b) 等。由上述可知，其研究範圍包含：教師與家長的互動、教師組織與行政系統運作、以及學校內部成員互動關係，本文以初任教師為研究對象，深入探討教師互動情況，藉以彰顯瞭解教師互動情況之重要性

然而，任何職業第一年代表一個重要形成時期，教師職業也是相同。當初任教師企圖要在學校的壓迫下一展長才時，他們的信念經常受到強烈的質疑與挑戰(Veeneman, 1984)。同時，此辯證質疑的過程，也重塑了初任教師個人與學校組織機構二者之行動與信念(Schempp & Graber, 1992)。初任教師從學校畢業，轉戰於現實社會的職場中，往往不會是純粹專職於班級任課工作的教書者；因為在學校組織裡，成員互動頻繁，教師除了面對學生、家長與社區人士之外，無可避免的會觸碰到內部成員間的互動衝突。在學校情境中不論是正式或非正式場合，成員間的政治互動，往往不是血腥的權力鬥爭，就是企圖影響他人的策略運用(Hoyle, 1986)。初任教師微觀政治學當中發現支持、引導來界定變遷社會的權力，且形塑初任教師在學校的角色，其在學校文化中奮力去瞭解與行使權力(Schempp, Sparkes, & Templin, 1993)。因此，初任教師如何面對學校組織成員間的互動關係？其應該要採用何種策略因應之？故基於上述原，本研究的目的有以下幾點：

- 一、探討初任教師在教師互動關係中，意識型態分歧之微觀政治分析。
- 二、探究初任教師在教師互動關係中，利益爭奪之微觀政治分析。
- 三、分析初任教師在教師互動關係時，所採取之微觀政治策略。

貳、文獻探討

基於上述的研究目的，以下茲將針對教師互動之微觀政治觀點、初任教師與學校組織成員互動之微觀政治分析，再論初任教師與其他教師互動時所採用的微觀政治策略，分述之。

一、教師互動之微觀政治觀點

微觀政治學 (micropolitics) 是相對於鉅觀 (macro) 的概念，其研究主要在將組織視為政治實體，從組織內部成員的互動過程中分析與探討組織功能與運作的過程 (Burns, 1961)；然而，藉由微觀政治學透鏡的檢視下，分析衝突中所產生的政治關聯 (Fenwick, 2001)，並勾勒出各行動者間之利益關係 (Mawhinney, 1999)。換言之，微觀政治與傳統的宏觀政治理論是相對的，微觀政治著眼於組織所處的脈絡與成員間互動的歷程中，潛在的意識型態衝突與利益糾葛等。

學校為一組織體系，成員間必定會有互動關係，從微觀政治學的觀點分析，成員間有互動就會衍生出利益、權力、意識型態等的關係；而既有利益、權力與意識型態等的關係，就會牽涉到成員間互動的政治過程(正式、非正式)，誠如 Wirt 與 Kirst(2001)

教師互動之微觀政治分析：以初任教師為例

認為：以微觀政治學的角度，將學校當成是一種民主社會中的政治體系，開放接受來自於權威當局，或是各種政治勢力，對於價值和資源運用的不同要求。然而，這過程中的衝突，可能存在於校長與教師間、教師與家長間、校長與家長間等面向，這些互動關係需透過微觀政治角度來面對與處理。再則，Blase (1991) 與 Hoyle (1982) 亦分別指出：微觀政治學即在探討一個組織內在環境中，個別或團體成員，透過公開或不公開的方式，獲取權力並加以行使，以增進並保障其利益的過程。誠如 Ball (1987) 所言：

我將學校看作是鬥爭的競技場；成員間的關係因極不協調的、多樣的意識型態，和真實或潛在的衝突，而被撕裂。如果要瞭解學校這個組織的本質，我們必須對這些衝突有所理解 (Ball, 1987: 19)。

因此，當我們論及教師互動時，其牽連的範圍甚廣，可說是上達學校行政單位層級，下至班級教室內的學生互動關係，甚至跨越學校藩籬外的家長或社區人士之交涉互動。而本研究在探討教師互動時，其範圍限制在與學校組織內部成員互動關係情況為主，聚焦於初任教師與學校行政人員、非行政人員之教師的互動情形。

二、初任教師與學校組織成員互動之微觀政治分析

微觀政治學的研究聚焦於組織是一個政治實體，從組織內部的權力競爭、利益衝突以及各種政治行為等來分析組織運作過程 (Burns, 1961); Blase 與 Anderson (1995) 認為微觀政治學的組織研究取向，是將學校視為一個關注在意識型態、權力和利益衝突間關係的權力爭奪場域，各組成的相關利害關係人，運用政治策略來保護自我利益或影響他人行為，以符合自身利益。因此分別從意識型態分歧、利益爭奪等兩個面向，來說明初任教師與學校成員互動的微觀政治情形：

(一) 教師互動中意識型態分歧之微觀政治分析

在探析教師互動的意識型態分歧中，將分別由：1、初任教師的「專業體系」與行政人員的「科層體系」；2、初任教師較以「學生為中心」的傾向與資深教師較以「教師為本位」的傾向等兩類意識型態的分歧，來說明之：

1、初任教師的「專業體系」與行政人員的「科層體系」

在學校組織中，教師內部分為兩大意識型態的對壘：其一為科層體制的行政部門，再者是教學專業團體。然而，意識型態乃指特定團體所持有的信念系統，此信念系統合法化支配組織政治運作的權力 (Eagleton, 1991)。此外，意識型態的特徵是一種群體的、是一種觀念、具影響力、為維護群體利益「同黨伐異」、排除異己；其通常是集體

觀念、有利益取向、具有影響力以及行動驅力 (簡賢昌, 2004)。事實上, 隨著教育改革的聲浪逐漸高昇, 學校內部並非是和諧一致, 反而到處充斥著意識型態對壘的局面。

教師的專業自主權的意識逐漸高漲, 學校內部團體的互動可說是動態、變遷的過程。陳奎熹 (2007) 亦指出: 科層化與專業化之間的衝突, 在許多專業性組織中均無可避免, 在教育組織中, 此類衝突尤為顯著。因為專業人員行為最根本的基礎是專業學識; 可是科層人員的行為是否正當卻要視其是否與組織的法令與規章一致, 並為上級所認可而定, 此處便存在著組織與專業衝突的根源, 這就是「專業技能及自主權」與「科層體制的紀律與控制」兩者之間的衝突 (Hoy & Miskel, 2001)。誠如 Brock 與 Grady (1997) 認為初任教師工作負荷沈重, 不像其他專業, 像醫師、建築師的工作是隨著經驗的累積而逐年加重的, 而初任教師在任教一開始即被行政人員賦予和資深教師相同的工作, 甚至是更困難的工作, 如任教低社經背景的班級、非本科系專長的科目。有鑑於此, 在各種因素的相互影響之下, 教師與行政人員所持的意識型態除了迥異之外, 還衝突不斷。

2、初任教師以「學生為中心」傾向與資深教師以「教師為本位」傾向

意識型態的衝突不只有存在於行政人員與初任教師當中, 更存在於教師同儕互動

之間。Brock 與 Grady (1997) 也指出，初任教師所遭遇的其中一項困境為「脆弱的知識基礎」：初任教師常抱怨職前培育課程不足，或者偏理論輕實務，而教育實習又不足於養成足夠的實務經驗。換言之，資深教師相較於初任教師較早踏進教育職場中，在教育領域的社會化過程可能與初任教師存有差異，而造成不同的專業成長與認知程度。Westerman (1991) 在進行專家教師與生手教師教學思考與決定的研究當中，發現二者均有明顯的差異情形存在。另外，Gagne、Yekovich 與 Yekovich (1993) 以認知取向的教學心理學觀點進行專家教師與新手教師在教學動力學上差異性的比較分析，指出研究發現，二者在教學規劃與互動式決策歷程二方面，均有所差異。雖初任教師在大學所受的養成教育已是相當完善，但畢竟學校與教育現場是存有理論與實際的落差，由於初任教師忙於在學校和課室裏掙扎求生存，對於他們自己的工作和授課會感到困擾，在於教室管理方面，有時亦會有失控的焦慮而出現了現實震撼 (reality shock) 的實況 (Veenman, 1984)。Rebecca (2003) 曾提及許多教師是在準備充足的情況下，帶著美好印象及期待進入教職，但是在發現真實情況與想像的情形相差甚遠後，大多數初任教師會立即感到現實的衝擊，而有些人則會陷入長期的困境中 (陳佩正譯，2006)。簡而言之，初任教師在教學專業能力與素養的不足，應是不爭的事實。

再者，在教育現場中存在著初任教師傾向以「學習者的主體」與資深教師傾向以「教授者為主體」的認知分歧，而造成兩者間的意識型態衝突。初任教師在大學所學習的教育本質與課程設計都是以「學生中心」為主的理論，而九年一貫課程所實施的精神，亦趨向於朝向「學生本位」，避免「教師本位」的觀點。在學校現場有許多教師還是保有教師為主的「傳統講述」，因為教師其行之多年的傳統務實教學方式較難調整，不僅多半以課本為主，也甚少在課堂上與學生對話或辯論(吳耀明、馮厚美, 2007)；然而，初任教師最常用的上課方式則為小組討論、分組活動，因小組討論與分組活動的目的在以學生為中心，使教材能配合學生的需求，讓學生經由學習、思考，有發表意見及交換經驗的機會(李春芳, 1992)。

由以上的論述可知，在學校教育現場中意識型態就像是空氣一樣滿佈著整個校園氛圍，初任教師與原有教師間懷有不同的角色期待，因而導致初任教師產生角色衝突，進而與原有教師或科層體制上的行政人員產生意識型態的爭議。

(二) 教師互動中利益爭奪之微觀政治分析

隨著時代的變遷，教室與教室之間藩籬逐漸破除，加上近年來國內推展協同教學、班群合作等，使得教師間互動的頻率大增，但伴隨而來的卻是校園內的利益衝突。然

而，學校組織的運作，雖然要關注到社會秩序和控制的維持，事實上成員間卻是蘊藏不同的、相互衝突的利益考量 (Morgan, 1986)。由於學校內部資源及利益有限，並非所有的個人與團體均能獲得其認為應獲得的資源或利益，彼此之間便會產生「衝突」。學校組織的資源或利益衝突之處理焦點，即在於誰是擁有者與誰是受影響者，也就是說哪些個人或團體是資源的強勢者，哪些是資源的弱勢者，而強勢者與弱勢者產生如何之衝突，以及衝突如何獲得解決等 (林曜聖, 2003)。雖教育機構是非營利的組織 (NGO)，但學校組織不斷的上演爭搶可利用、稀少性資源的戲碼，學校成員對於有限資源，視如瑰寶相互爭搶。

初任教師的教學實務知識受到資深教師或同儕集體意識的影響，校園倫理的潛規—「敬老文化」、「資深 vs 資淺」問題則慢慢浮上檯面。然而，講求教師權威的框架，在學校中一直壓制著初任教師，「資深 vs 資淺」的教師文化卻成為利益競逐的焦點，像是 Gordon (1991) 提出在初任教學中提出五個困境之一就是「資源不足」：當初任教師新接一個班級時，往往會發現教學資源和設備已經被校內的資深教師佔據一空。初任教師常抱怨所分配到的教室殘破不堪，開學時不僅要教科書沒教科書，上課所需的教具和教學設備更是付之闕如 (Brock & Grady, 1997)。換言之，當初任教師與資深教

師展開校園的利益搶奪戰時，初任教師可說早處於不利的地位，且勝負已定。

教師的利益爭奪，除了上述所舉實質的教學資源之外，學校內亦有許多無形的利益，也是初任與資深教師雙方虎視眈眈的對象，譬如：任教科目、上課地點、優秀學生等。誠如林信榕(2007)指出，在學校配課時資深教師可以優先於初任教師做決定，選擇自己喜歡的課程。Huling-Austin(1989)的研究亦發現，初任教師經常所遇到的問題是，資深教師將有利益的教學工作挑選走，而留給初任教師的則是一堆困擾，如：1、教授不是本身專長的科目；2、任教班級數多，奔波於數個教室之間；3、分配素質較差、喪失學習動機，或是頑劣的學生共處。此外，Achinstein(2006)提出一個研究個案的實例：初任教師 Rob 與富有 12 年教學經驗且具有權力的 Sue 之衝突。其衝突產生原因為 Sue 決定將她班上，一些在州政府的學生學習評量測驗中，表現得不盡理想(共 11 位學生)的學生調配到新進教師的班級中；而將程度較高的學生，照常留在原班上；整件事情經歷一番權力抗爭後，學校行政單位也默許這樣能力編班的事情。

由上述可知，在學校組織中，那種所謂「校園倫理」的不平等權力分配關係，確實存在於資深教師與初任教師之間。且對於貧乏的教學資源、任教科目、上課地點，及優秀學生等的爭奪，雖處於權力弱勢的初任教師也不遑多讓；不論資深教師或初任

教師，皆將此視為利益爭奪的項目而劍拔弩張。

三、初任教師與其他教師互動時所採用的微觀政治策略

教師處在被視為意識型態分歧、權力糾葛與利益爭奪的「競技場」——學校之中，想要扮演好期盼中的角色，必然要有資源與策略為後盾，才能達到所冀求的目標。相較於學校行政人員，教師可能擁有的資源在學校的微觀政治情境中活動，教師會採取某些政治策略，以因應變遷複雜的人際關係，並維護自己的利益，或是發揮對他人的影響力（Blase, 1987）。Blase（1989, 1991）認為運用微觀政治策略的主要目的有二：其一是影響他人，透過相關的微觀政治策略，以達到改變他人立場或認知，或採取行動支持操弄者的立場；其二是保護自身，透過相關微觀政治策略，以保護自身利益，免於受到責難。

根據上述運用的政治策略的目的——「影響他人」與「保護自身」，將學校教師運用的政治策略，歸類成兩種主要的型態：「影響型政治策略」及「保護型政治策略」。以前者而言，教師一方面必須在學校體系的微觀政治中，適時採取諸如順從、交換、逢迎、消極抵抗等保護型策略，以保護自己，避免利益受到傷害；後者則是，教師需採取協商、說理、刻意表現、掌握資訊、發展專長等影響型策略，以累積資源和影響

力，促使他人接受自己的想法，增加自己的利益等（陳幸仁，2008a；蔡璧煌，2008），以及「合作型政治策略」。最後，而合作型政治策略包含：運用本身的耐心、漸漸建立信任關係之「信賴策略」適度斟酌相互間差異性的「彈性策略」（Fenwick, 2001）。

然而，教師為扮演一個政治行動者的角色必然有其資源及策略，才能夠達成欲求目標（蔡璧煌，2008），初任教師與其他教師互動在「意識型態」、「利益」兩者必定會與其他教師有所衝突，其需運用微觀政治策略來因應問題。因此，想要窺探校園意識型態分歧與深入剖析利益關係衝突情況，可從運用微觀政治策略層面分析之；此，即為本研究探討之重點。

參、研究設計與實施

為了深入瞭解新進教師與該校的教師間互動情況，本研究採用質性個案研究法，並以訪談來蒐集資料，選擇一所在近三年來有新進教師進入該校服務的國民小學為個案，作為研究結果分析與討論的基礎。以下針對本研究之設計與實施做說明與討論，其包括：研究場域的選擇、訪談方式、資料處理與分析、研究的信實度，與研究的倫理。另外，因本研究為個案研究，故所得到的結論雖不能類推到其他學校場域，但研

究結果可提供教育現場的人員省思的機會與檢視教師間互動方式與衝突的處理。以下

茲將研究設計與實施的步驟，分述如下：

一、研究場域與對象的選擇

本研究以北部地區一所大大國小（化名）作為研究場域，其位於都會區、且班級數也相當的多。選擇該校原因有二：1、因該校安安教師（化名）為研究者在大學求學時的同窗摯友，目前就讀教育相關的研究所，且在假日時會以電話聯絡情感，並對教育議題進行討論與分享心得，而漸漸形成相互觀點交流的批判諍友，故由安安教師推薦該所學校作為個案學校；2、透過安安教師介紹得知，這所學校在最近幾年當中，有舉辦教師甄試與接收教育部公費生，教師流動率不是屬於偏高的學校，且因校長辦學績效不錯，與家長互動密切，在地方上打出了一定的口碑，慕名而來選擇跨區就讀的學生也不少，漸漸地搖身一變成為地方一所「明星學校」，這也是讓大大國小年年增班、近幾年亦有初任教師到此學校來服務的主因。

二、訪談的進行

（一）訪談大綱

教師互動之微觀政治分析：以初任教師為例

本研究依據研究目的，採半結構訪談方式進行。首先擬定訪談大綱，訪談時依據訪談大綱適時以問句引導，訪談大綱分為：A、「在教師互動關係中，與其他教師意識型態分歧的情況」；B、「在教師互動關係中，利益爭奪的情況」；C、「和其他教師互動時，所採取之微觀政治策略」三大部分。

每個部分再分成細部逐一引導與詢問受訪者。訪談大綱內容包含：

- 1、「意識型態分歧」，如：「在學校這樣的環境中，你與行政人員互動關係良好嗎？」、「你覺得在校園生活中，你與隔壁班、同學年或是其他年段的資深教師平常交流情況是怎樣？」、「當你與行政人員或是資深教師有觀點上的認知差距時，是發生怎樣的情況？其過程又是如何？」
- 2、「利益爭奪」，如：「你認為行政人員與你有怎樣的利益上的衝突？」、「你覺得平日與資深教師相處中，有何利益的瓜葛與糾紛？」
- 3、「採取的微觀政治策略」，如：「當這些事件發生時，你採取怎樣的方式來因應之？」、「採取這樣的策略後，其結果又是如何？」。

(二) 訪談方式

本研究採取一對一的個別訪談方式來著手進行研究，研究者先說明訪談取得資料

的用意，以獲得教師接受的訪談意願，再預約訪談日期。進行訪談時，會先徵求訪談過程中是否可以使用錄音方式進行，若教師同意，則使用錄音方式進行對話；若不同意，則由研究者一邊訪談一邊做筆記，事後儘快進行資料之整理。再則，於每次訪談結束後，自我要求盡可能地轉譯訪談內容，希冀下次訪談能更為深入。最後，由於訪談大綱是屬於大方向性問題，當受訪者提出意見之後，再根據其說法追問下去，以尋求更為深入的訪談資料，而達到資料飽和，讓研究能更加正確、精準。

(三) 訪談對象與時間安排

本研究旨在探究教師的互動，因此訪談對象主要以初任教師為主（年資不超過三年為限）¹，其對象共有五位，其中 A 教師是任教三年之初任教師，職稱為高年級級任教師；B、C 教師則為任教二年之初任教師，前者職稱為高年級級任教師、後者職稱為科任教師；此外，還有 D、E 兩位年資為第一年之初任教師，前者職稱為中年級級任教師、後者職稱為科任教師。在時間的安排方面，本研究訪談時間從九十九年四月至九十九年六月底，為其約為三個月時間。其訪談對象與時間安排如表一所示：

¹ 在本研究中所提的「初任教師」並非一般所指的第一年任教之新手教師，而是將其任教年資限定在三年內（林佳靜，2006；陳美玉，1999；張宜芳，2003；Huberman, 1992）、且第一年即在此學校服務者都通稱為這所學校的「初任教師」，但是不包括學校異動、調進此學校的新進教師。故，本研究採用「初任教師」而非「新進教師」、「新手教師」的名稱原因在此說明。

表 1

本研究訪談對象與訪談時間

教師化名	性別	年資	職稱	訪談時間
A 教師	男	3	級任	990421、990508
B 教師	女	2	級任	990501、990515
C 教師	男	2	科任	990428、990509
D 教師	女	1	級任	990520、990526
E 教師	女	1	科任	990522、990612

三、資料分析

本訪談資料將錄音資料或筆記本資料內容轉譯成逐字稿後，依據訪談大綱將所繕打的逐字稿內容加以編碼。如「A 師 990521」即表示在訪談九十九年五月二十一日 A 教師之訪談內容，故編碼的意義：首先為教師代碼、接著為年、月、日的順序編排。

四、關鍵事件的選取

在本研究所選取的關鍵事件的主要原因是，這幾位初任教師在學校所面臨一些相似的共同事件，且與行政人員與其他教師互動中，產生激烈的衝突事件，因此由這些關鍵事件，能有效地分析教師互動中所存在的意識型態與利益爭奪的類型，以及所採取的微觀政治策略。例如：「排課時段」，此一關鍵事件呈現出初任教師與行政人員互

動中，產生明顯對立與衝突，正突顯了行政人員與初任教師為了排課時段利益的衝突，在此事件中亦呈現了行政人員採用了說理、敷衍策略，而初任教師則是採用順從、逢迎、結盟、彈性的策略以因應之，故，此關鍵事件能有效的分析教師互動中利益搶奪類型與微觀政治策略。

由此可見，以關鍵事件來分析教師互動之意識型衝突、利益搶奪與所取用的微觀政治策略，其可行性誠如 Woods (1996) 所認為：關鍵事件能呈現場域中的變遷與發展，及其運作情形，可有效的判斷與評價，其為質性研究技巧的一個面向。因此，本研究可從研究現場中關鍵事件之實際資料，能有效彰顯教師互動之真實情況。

五、研究倫理

本研究透過質性研究途徑，且主要進入現場來蒐集資料，並牽涉到研究對象的生活與隱私，故研究者需遵守研究倫理的行為準則，以保護研究對象的福利和尊重他們的各項權利，例如：無害原則、知情權與自願原則、尊重隱私原則、與避免利益衝突原則等 (Ruane, 2005)。此外，以下列作法保護受訪者之個人隱私。第一：本研究將訪談資料的呈現與個案學校校名、受訪者均以匿名的方式，確保受訪者的身份，避免因真實資料曝光而造成不必要的困擾；第二：在不干預學校活動與保護受訪者的身份，

以適當的地點與研究對象面談（例如：下班時間後約在速食店或是簡餐店等）；第三：將訪談後內容打成逐字稿，完稿後以匿名方式經受訪者確認文字無誤且同意寫成報告，才公開發表。

肆、研究發現與討論

本研究旨在透過微觀政治學的透鏡，來探討北部地區的國小初任教師與其他教師在學校中互動的情況，並檢視其互動的情況。首先，研究者透過實地研究與訪談，將依關鍵事件分項整理，將詳細地敘述教師互動在意識型態、利益搶奪衝突的情況；再者，利用訪談的資料以關鍵事件為核心，而調理分明的整理，並將分析其所採用的微觀政治策略，逐一分析如下所列：

一、初任教師與行政人員意識型態的分歧：專業 VS 科層

< 事件一 > 社團課程的教師安排

校園中是充滿著權力意識型態的場域，學校組織內部早已壁壘分明地分成科層體制的行政團隊與專業自主的教師團體，雙方各持意識型態（教師專業自主權、行政人員有強制權、法職權），然而這些意識型態常衝突不斷。

林奕成

讓我很生氣的是行政體系沒有尊重教師專業，當初社團活動開課調查我是填寫美勞與繪畫，但是最後結果，我竟然是教資訊社團，這未免太過份了，真不知如何是好。(A 師 990508)

學期初訓導主任徵詢各級任老師對於社團的意見，表面上是尊重教師，但社團教師名單一公布，喜樂聲音各半，有的教師很高興、有的教師苦笑(我是其中一位)，因為我根本不會帶籃球社團。(B 師 990515)

學校的行政人員過渡使用法職權，將自己的定位高於初任教師的地位，就如國外學者 Prawat (1991) 認為學校科層體制的階層關係，會導致教師在行政部門的領導下，受到不平等的權力分配或安排，而成為權力宰制結構的「沈默者」。

< 事件一 > 社團課程的教師安排：行政人員採取脅迫政策

初任教師採取順從或逢迎的策略

主任通知我帶資訊社團，事先也沒有找我商談，這樣的脅迫立場讓我很不舒服.....，但是想一想還是接受行政單位所安排的社團，因為不想節外生枝。(A 師 990421)

聽見一些社團活動的傳聞²，心中害怕下一個就是我，所以私下找了主任表明願意帶社團，想利用逢迎的手段來換取先挑選社團課程項目，結果得到的答案卻很不明確。(B 師 990515)

²該個案學校的社團傳聞：訪談教師表示學校的科層體制是較偏向官僚體制，行政單位不會事先找初任教師商談事項，用較命令的方式直接派任，請老師帶社團並非是以教師的專業能力為考量，而是學校缺少哪一種性質的社團，就讓初任教師直接擔任該社團的指導教師。

上述的情況可以瞭解行政人員壓迫初任教師做行政要求的事項，行政人員採取脅迫政策，以強迫的手段，使相對利害關係人不得不改變立場或態度 (Holye, 1986)。初任教師在學校行政方面的工作互動衝突與困擾事項包括：行政單位交辦事項繁多、協辦行政事項繁多等 (Brock & Grady, 1997; Gilbert, 2005; Robertson, Hancock & Allen, 2006)。初任教師有時是被行政人員認為「沈默者」的一群，採用無言的抵抗，其沈默並等待適當的時機，甚至採用順從的策略，例如 A 教師；或像 B 教師採取逢迎策略來保護自己，用來解決這些意識型態差異可能帶來的衝突。

< 事件二 > 學校行銷

學校因少子化的因素，各校都想盡辦法要增加學生數，且不想減班而引起學校人事的紛擾，學校行政人員就要行銷學校的「豐功偉業」，建立學校口碑，吸引社區資源 (吳宗立，2006；吳清山，2004)，其中對於學校行銷有利的方式最主要有學生對外比賽表現，教師專業表現等，因此學校的活動一項接著一項舉辦，衝突事件也接二連三發生。

行政人員為了學校行銷而舉辦了許多活動，像是創意科學競賽、端午節環保龍船製作活動等，事先都沒有與我們討論，就直接指派工作給我們，真的很科層官僚。(C 師 990509)

林奕成

每當學校有活動時，我們（菜鳥教師）都是愁眉苦臉的，因又有得忙了！每次只會找我們做，行政真的是執行「教學為主、行政為輔的立場嗎？」總覺得我們學校超級官僚的。（E 師 990522）

這學年度快帶完高年級覺得心身疲憊，剛好學校下學年度要以「全英文方式」教授英文課程來營造全英文的教學環境，並希望能吸引新學生跨區就讀。因此想從級任教師退到當英文科任教師，但是天阿！我被告知要教英文課如我所願，但是你知道嗎？我的學校竟過份到除了上英文課之外，還要當高年級級任導師！（B 師³990501）

學校體制的本質有時令人感到困惑，讓老師困惑，並且不知道該如何反抗制度上的缺失。的確，有時教師會被學校科層制度壓的喘不過氣來，更何況是初任教師。因此，初任教師在學校行政方面因常被指派擔任行政工作，在對學校行政環境不瞭解與交辦事項繁多的情況下，常遭遇挫折與困擾（白青平，2000）。

< 事件二 > 學校行銷：行政人員採取說服、脅迫政策

初任教師採取順從策略

覺得我們學校超級官僚科層的，舉辦任何活動都是用「強迫中獎」直接點名哪個老師要配合或協助.....，但是想一想好像對我們學校行銷又有助益。（E 師 990522）

懷著忐忑的心情找主任討論這件事情，結果得到的答案是學校想讓全英文的英文課程變成我們學校強而有力的行銷項目，.....結論還是要我接受教英文並

³ B 師是教育大學的英語學系畢業生。

教師互動之微觀政治分析：以初任教師為例

且擔任高年級級任教師，難道我可以說不要嗎？（B 師 990515）

上述的情況可以瞭解校園內的衝突，來自於個人價值觀或是群體間的意識型態分歧。在學校行銷這個關鍵事件，B 教師認為行政人員試著提出理性邏輯或適時資料的想法，來說服教師，正如 Yukl (1994) 所提出：以採取影響他人決定的說服策略；但科層體制的行政人員在於這個關鍵事件亦有採用脅迫政策，讓初任教師不得不答應其要求，以協助學校所要舉辦的活動。相反的，初任教師像是一群待宰的羔羊任人使喚，面對行政人員則地位處於不對等，甚至是較低、卑微，誠如林君齡 (2001) 所言：權力地位不平等的利害關係人，而擔心受到社會制裁或畏懼權威人士而採取順從策略。

二、初任教師與資深教師意識型態的分歧：學生中心 VS 教師本位

< 事件一 > 課程設計

九年一貫課程強調要以學生為主體、以生活經驗為重心的課程設計，然這樣的教學理念到教育現場卻變了樣。原本學校內教師教學的傳統習性與文化較傾向以「教師為本位」；但初任教師較傾向以「學生為中心」的教學理念，其到學校中要面對固有的教師文化，兩者之間意識型態的分歧與對壘，必然會掀起大波的衝突事件。

在大學所學的新式教學方式與理論想運用在班上，但這種想法提出時，同學

年的資深派一面譁然，斬釘截鐵地說：「你不要沒事找事做，想當明星教師嗎？我們這樣教法哪裡有錯？」對於現況感到無助。(D 師 990526)

要繳交課程計畫時，我任教的學年主任打電話給我，表明為了方便起見，由他統籌計畫與繳交.....但是最後的完成件看到時，跟我們原本討論的內容由學生為主體上課方式部分卻不見了。(B 師 990515)

有許多理念與認知常常與我同學年的教師格格不入，漸漸才發現，較資深的教師對於傳統的教師為中心上課方式較討喜，不太喜歡學生為主體的討論方式上課。(A 師 990421)

在教育現場，教師的工作不只是當一位教書的工匠，學生也是生命體，是需要互動關係的，故以學生為中心的理念是趨勢亦是正確的方向。然而，Brock 與 Grady(1997)認為教學工作是少數最少經驗的成員，面對最大挑戰與責任的職業之一；許多初任教師準備好書本上的知識與理論，看似有備而來，事實上，卻不是那麼一回事。因為在學校裡，人際互動也是一門學問，但在師資培育的過程中，卻是教科書所無法詳述的，因而導致初任與資深教師兩者之間教學認知觀點的差異，甚至形成意識型態衝突的導火線。

< 事件一 > 課程設計：資深教師採取偏愛、施壓策略

初任教師採取消極抵抗、逢迎策略

教到植物拓印這一課時，我還是按照原先所討論的課程，讓我的班級學生實

教師互動之微觀政治分析：以初任教師為例

際操作，學生們都好高興有自己 DIY 做成的獨一無二 T 恤。事後聽說，其他班級學生很羨慕，但卻遭到同學年教師到處亂放話！（B 師 990515）

雖然較資深的教師喜歡以教師為中心的上課方式，但是我還是會利用聚會時間，分享我對於以學生為主體的上課方式看法，但是不會批評老一輩教師的意見且虛心請益班級管理技巧，甚至用激賞的角度來讚美他們的教學方式與經驗。（A 師 990508）

在上述的情況中可知，資深教師以教師為本位與初任教師以學生為中心的意識型態衝突相當的嚴重；換言之，兩者所持的價值觀點與信念是相當迥異的。雖說課程以學生為主體，實際上仍要落實在教師本身的教學素養和教材教法，再加上學生怎樣學習的交互作用當中，因此學生與老師兩者應互為相對主體；C 教師在課程設計上花了相當的功夫，雖課程計畫中無此教案設計相當無奈，但 C 教師仍可以在班級上自己實施，故採取了消極抵抗策略；反之，A 教師則透過非正式管道採取逢迎策略。反觀資深教師面對這樣情況而採取偏愛策略，較喜歡用傳統教法上課，或者使用施壓策略，向初任教師示威。

< 事件二 > 課程教學：資深教師採取脅迫策略

初任教師採取協商策略

九年一貫課程中強調的是以學生為本位的理念，老師不以灌輸知識為手段，而能

善用各種教學法，來開啟學生的智慧，上課也藉由學生間的分組討論，來讓學習更有互動交流，但是卻常為教師所詬病的問題即是班級經營的秩序，因而導致一些教師認為傳統的教學較好。

隔壁班老師常跟我抱怨我的上課方式，「真的需要分組討論嗎？這樣亂哄哄的秩序學生如何學習？」，甚至這樣會影響他的班級學生上課情況……我委婉地向這位老師道歉，並表明我會控制好情況。(D 師 990520)

科任教室上課氣氛與情況是南轅北轍，因為學生參與活動的熱情聲音可以大致辨別是哪一老師上的課，但資深教師卻認為學生吵鬧真的有學習效果嗎？並以上對下的「規勸」方式，提醒我要注意秩序管理，但我說明其教學方式與立場(C 師 990428)

從上面的敘述中，C 與 D 兩位教師分別向資深教師表示自己的教學立場與上課方式，誠如 Abbott (1988) 所認為：向利害關係人提出對事件的底限或立場，以讓對方瞭解，進而共同使用影響對方立場之協商策略這樣的例子，更突顯出新舊教師間「學生中心 VS 教師本位」的意識型態的紛爭，D 教師是以學生為本位的教學理念，採取小組討論，期望透過討論可以協助學生發展其潛能，幫助學生順利成長，反觀隔壁班教師無法接受這樣的情況，甚至以強迫的手段、抱怨的話語，來行使脅迫策略。

三、初任教師與行政人員利益的搶奪

< 事件一 > 排課時段

每個年段的級任教師與科任教師，都有一定的上課節數規定；然而，排課時段，就成了校內相關人員的頭疼問題。每位教師都希望自己的課能排得稱心如意，行政人員想要有連貫的時間方便處理學校行政、有些教師希望午休時間可以休息久一些、有些級任教師希望下午不要排最後一節等，這些個人因素卻造成了教師爭搶排課時段的問題。

行政人員大都是科任教師，科任教師的排課時間也有「倫理」、「長幼」之分，有些資深教師不想有下午第一節的課，只好在這個時段安排年輕的科任教師來教授課程。(C 師 990509)

「排課」在我們的學校是由行政人員優先選擇時間表，剩下的時間由級任導師自行安排班級課程，他們都說這樣以前就是這樣的模式了，這是傳統！(D 師 990526)

最討厭星期五下午有課，對高年級級任教師而言這是很爛的安排，因為無法請假或補休。我的課表可能是全校最爛的，除了星期五早上兩節課之外、下午的最後一節課，竟然也是我的課！(A 師 990421)

學校人際網絡是多元化、充滿不確定性，使得學校成員之間的互動關係，不管是個人與個人間、個人與團體間、或是團體與團體間，衝突事件總是屢見不鮮且時有所聞，利益的爭搶是其中的因素之一。Burn (1961) 認為學校是一個政治體系，其中包

含有衝突和合作的元素；在組織中的個人和團體有時為了共同的事業而合作，又時卻為了競爭具體的物質或抽象的報酬而產生對立。

< 事件一 > 排課時段：行政人員採取說理、敷衍策略

初任教師採取順從、逢迎、結盟、彈性的策略

跟我一起排課的是主任又是我學長，加上其說明中午有時要陪校長、家長會相關人士等吃飯，所以他不要下午第一節的課，而我只能摸摸鼻子，接受這樣的「藉口」了。(C 師 990428)

我們也想要有「好的課表」，所以幾位教師一起相約找校長，並將事情的源由與訴求說給校長聽，請校長主持公道，看看能不能透過溝通，讓雙方都能各退一步……。(D 師 990526)

上述排課時段利益的爭搶，C 教師遇到的行政人員(主任)是採用說理策略，而 C 教師採取了順從與逢迎的策略來接受這樣的安排。反觀 D 教師遇到這樣的行政人員時，級任教師首先以結盟的策略，再適度考量斟酌相互間的差異性，而採取彈性策略；行政人員原本是用敷衍的策略，想要馬虎帶過，最後校長出面協調，不得不與級任教師討論排課問題並達成協議，誠如 Scott (2003) 所言：沒有任何個人或單一團體可以完全決定目標能否取得，必須與利益相關的個人或團體有所對話，或以某些代價相結合，教師與行政人員各據勢力範圍而進行的協商或談判 (Marshall、Scribner, 1991)。

四、初任教師與資深教師利益的搶奪：

<事件一> 有限資源

學校組織並非以營利為目的，校園內的教師雖沒有實質上的金錢利益可以搶奪，但是校園內上課用的教具、教材、教室（電腦、自然、美勞教室和 E 化教室等）甚至是學生，都是教師們視為有限資源，而在公開場合爭搶或是私下暗中較勁的導火線。

學校行政看重我有自然科學的教育背景，可以指導學生參加縣內科展競賽，我也欣然同意，並積極挑選優秀學生來進行培訓；突然有一天，一位五年級學生卻跟我說，他中年級時的自然老師，要求他到該自然老師所帶領的科展團隊.....(E 師 990612)

有一次教學要使用到單槍.....，結果所有單槍都已被借走，並且發現單槍借用的日期，其實一開學早就借走了，可是這些教師（絕大部分是教學年資較久的老師）。(A 師 990508)

自然科實驗教室的使用，是由教務處排好上課時間表，但是上一節課的班級，往往會耽誤到我的上課時間，更誇張的是有一次，那位自然教師直接請學生來向我告知，下一節課他要繼續上，請不要到自然教室。(C 師 990509)

初任教師剛到一個新環境人生地不熟時，除了職務上的安排早已確定，但是剛新接一個班級時，往往會發現教學資源和設備已經被校內的資深教師搶奪一空 (Gordon, 1991)。這對一個初任教師情何以堪，只因為他比較慢到學校，對環境、人際關係較不

熟悉，但是資源的爭搶早已開始。

< 事件一 > 有限資源：資深教師採用脅迫、要求策略

初任教師採用溝通、說服、順從策略

我也只能眼看著辛辛苦苦培訓出來的選手就這樣被拉走了！真是無奈，想說：算了，不想要惹麻煩上身。(E 師 990522)

其實那些老師借走了，並沒有真的每天都在用，造成教學資源的浪費，不知道他們在想什麼？明明就是要用借、不用就要還，我真的很想要找他們說說理，這樣是妨礙我的學生的學習權利(A 師 990508)

內心感覺很不舒服，難道初任教師就是被「吃定了」，找這位教師說說看，但是他只是丟下一句話：「你要趕我的學生？」(C 師 990428)

學校有如社會縮小版，只要有人的地方就會有互動，有互動就會牽扯利益的分配，甚至有時會利益分配不均，就會引發爭搶。在組織日常生活的情境脈絡下，不同成員由於利益上的分歧，促使政治衝突的，而會運用各種政治權力策略以解決衝突的歷程與結果(胡士琳，2003)。上述的事件中，資深教師傾向以高姿態的地位，來採用脅迫、要求的策略；而初任教師多半會先多溝通，並說服資深教師反思自己的所作所為，若不奏效，則是以息事寧人的順從策略。

< 事件二 > 敬老文化：資深教師採用控制策略

初任教師採用順從策略

學校這樣一個代表神聖工作的環境，在社會上具備崇高的地位與教化的功能，但仔細窺探其內部真實情境卻是一幕幕利益爭奪、爾虞我詐的戲碼，排課時間與方式暗藏玄機，資深教師與初任教師不斷地有利益上的衝突。

社團課程安排雖然不盡如人意，但也還可以接受。可是等到全校的總表一公布，許多老師（初任教師）才發現自己被蒙在鼓裡了，原來部分社團可以外聘教師指導，資深教師大部分都有搭配外聘教師協助，大家都心知肚明，其實資深教師只要出現不用負責教學，真的很不公平。（D 師 990520）

高年級教師真的很辛苦，只有週三下午學生不在時才能請補休，若遇到外聘教師到校研習時，學校就會以怕教師研習人數不足為理由，不讓教師請休假。但是，同樣是高年級教師，某些位教師（資深派）週五下午都是排科任課，真羨慕他們可以有時間請補休假！（B 師 990515）

在學校組織有限資源中，相關利益團體不斷對利益採取爭奪且相互衝突，也互有勝負（Pfeffer, 1981）。校園中有一些潛規與倫理，課程安排的敬老文化就是其中之一；資深人員佔有天時、地利、人和的因素以掌握資訊或利害關係人發言進行篩選或箝制的控制策略（Malen, 1995）且在校園比例資深教師的確占多數。然而，初任教師在這樣的環境氛圍之下工作，只好默默接受這樣的校園倫理觀念採取順從策略，以免節外生枝。

伍、研究結論與建議

本研究旨在瞭解教師互動在意識型態分歧、利益搶奪的衝突，以及分析教師所採取的微觀政治策略。將蒐集的資料進行討論與分析後，獲致以下重要的研究結論與建議。

一、研究結論

(一) 教師互動之「科層體制」與「教學專業」兩者意識型態分歧，需要有不同的策略來因應。

教師互動之意識型態分歧的衝突，會因不同事件的發生，而需要有不同的策略來因應。學校社團課程的教師安排，基本上只要尊重教師專業能力而增減，其實不太可能會有多大的衝突發生，一旦行政人員以本身為立足點來安排社團教師，行政人員採取脅迫政策讓初任教師無商量空間，而使初任教師深覺行政人員不尊重專業，便採取順從或逢迎的策略，但是表面上是解決問題，實際上卻是累積了嫌隙。

此外，學校行銷事件，行政方面想要建立學校的好口碑，希望舉辦各種活動，或是將某種領域變成發展重點，這樣的出發點是很好的，但是若無事先與教師溝通，那

麼再怎麼棒的計畫都將成為幻影。所以在這個事件中，當行政人員採取說服、脅迫政策時，便迫使初任教師採取順從策略以因應之。

(二) 初任教師傾向「學生中心」與資深教師傾向「教師本位」之意識型態衝突，並使雙方互動會採取不同的策略。

專業體制也是人所組成的，當此體制的成員各自擁護自己的價值、教學信念，就會造成教師間的意識型態分歧，也引發了資深與資淺的衝突。在同學年課程設計事件中，初任與資深教師之間者教學認知觀點的差異，甚至形成意識型態衝突的導火線，而資深教師面對此事時採取偏愛、施壓策略，初任教師只好採取消極抵抗、交換策略。那另一課程教學的方式事件中，資深教師不喜歡吵鬧，因已有根深蒂固的觀念，即吵鬧會造成學習效果大打折扣，因而向隔壁班的初任教師抱怨甚至口頭上的脅迫，而初任教師則是以協商策略，來回應資深教師的脅迫策略。

基本上，兩個事件的立足點在於「學生為本位」還是以「教師為中心」意識型態之衝突，沒有誰對誰錯，因為課程以學生為主體的理念是對的，實際上仍要落實在教師本身的教學素養和教材教法，兩者應互為主體不能偏廢。

(三) 初任教師與行政人員之利益搶奪關係，在於排課時段的事件而雙方採用不同的

政治策略來因應之。

在文獻探討中，初任教師與行政人員在利益上的爭搶較少文獻討論；而研究顯示，在排課時段事件，雙方認為這是一種利益關係，並且進行搶奪所謂的「好課表」。行政人員面對此事件採取說理、敷衍策略，企圖讓級任教師遵從其意見；初任教師則是看「關係」的有無因素：若有某種關係（學長），則初任教師採取順從、逢迎策略；若沒有某種關係存在，初任教師會私下採取凝聚共識方式，結集數位同樣覺得不合理的教師共同向校長反應，以捍衛自己的利益，且運用彈性的策略與行政人員協商。

（四）在有限資源、敬老文化之利益搶奪事件中，初任與資深教師各運用不同策略來爭搶利益。

研究發現，初任與資深教師在學校組織內的利益衝突，包含：有限資源、課程安排的敬老文化等。如同 Ball (1987) 所言：教師可接觸或控制的稀有資源，可以包含：時間、地理空間、人事關係與經費等。在有限資源事件中，資深教師採用脅迫、要求策略，表明自己在學校的地位，以要求初任教師就範；而初任教師則採取溝通、說服、順從策略。此外，課程安排的敬老文化事件，更突顯資深教師與初任教師的地位差距，資深教師在學校的人脈，比起初任教師來得寬廣與深厚，其獲得訊息的來源甚多，可

在消息公布前先與行政人員進行交流或是協商，而採取控制策略。相對地，初任教師只好採用順從策略，消極面對與默默接受這樣的結果。

(五) 初任教師可在公開協商的策略占有利發聲位置，若太過順從可能讓歷史重演而變成學校文化。

研究顯示，初任教師不管在意識型態、利益的衝突中，所採取的策略多數是順從策略，這也顯示出初任教師在學校組織中是不太敢發聲的一群，遇到衝突幾乎都是選擇息事寧人，不想與人處處爭鋒相對；而行政人員與資深教師就是因為這樣的緣故，更對於初任教師的忍讓底線繼續試探，甚至可以說已經「吃定」了初任教師。

但在排課時段的利益事件中，卻顯現初任教師並非如此，因為其已經會先運用結盟的策略再凝聚共識，再將此事訴諸於學校最高領導者，請最高決策者定奪此事，將黑箱子攤開在公開的場所協商，讓自己的不滿聲音能夠讓行政人員聽見，期望校長能站在發聲者的制高點以維護學校組織的和諧。

二、研究建議

根據上述研究發現與結論提出以下建議，做為在教師互動議題上政策規劃者及教師實踐之參考，分述如下。

(一) 學校人員方面

1、學校領導者應提供初任教師與行政人員透明化策略，以促進雙方的和諧。

研究顯示，科層與專業體制的意識型態衝突與利益的爭奪歷程中，行政人員常用脅迫、敷衍方式，迫使初任教師順從或以逢迎策略來因應之，導致問題不但沒有解決，還造成彼此間的嫌隙加深。然而，初任教師剛踏入教育職場，持著教師專業自主權的旗幟，勢必會面臨到學校科層制度的衝擊，初任教師與行政人員的互動定是充滿著衝突。此時，學校領導長即扮演很重要的協調角色，應提供暢通的溝通管道，讓科層體制人員不再黑箱作業，將行政人員規劃、處理的事項攤開並透明化，且鼓勵教師參與學校運作的決策過程，在公開場所或會議將問題提出來解決，能讓原本初任教師處於資訊不對等的地位，進而瞭解行政處理的過程，以促進科層與專業的和諧。

2、初任教師與資深教師應以溝通策略，俾利於教學上的交流與學生學習表現。

教師需走出自己的教室王國，與教師同儕在教學教法與觀念部分多交流、溝通，且有限資源的運用要多處於分享觀點，以拉近彼此間的距離，打破隔閡與歧見，兩者能對自己教學工作上的各項表現進行反省性思考。當然考量點需以「學生為中心」為第一優先，但初任教師也需洞察校園倫理的觀念，敬老文化的傳統不可貿然詆毀，畢

竟資深教師在教學、班級經營、人際關係等都有初任教師學習的地方，況且國外學校已推展輔導教師機制已行之有年，國內台北市近年來也積極籌畫，並實施教學輔導教師輔導初任、新進或是校園生活適應困難之教師。故初任教師與資深教師兩者能採取合作策略，必定能讓本身教學方式與學生學習表現更加進步。

3、行政層級或教學團隊應建立一個關懷型社群，有助初任教師適應學校文化。

本研究發現，除了科層體制會處處施壓於初任教師的專業體制之外，教師團體內的資深與資淺教師文化也爭鬥不休。初任教師在意識型態與利益爭奪上的衝突，可說是處於卑微、被動的態勢，鮮少會主動出擊化解問題與衝突，再加上初任教師可說是社會新鮮人，從培育機構到學校現場難免會遭遇班級經營的「現實衝擊」問題，學校中人際關係錯綜複雜，難以在一時之間釐得條理分明，初任教師可說是身心疲憊。故，應在校園內設立關懷型社群，要正視初任教師存在的基礎，並賦予應有的地位，且能經常與同儕間對話，將有助提早適應學校文化，使學校成為人文關懷的組織。

(二) 未來研究方面

本研究主要以質性研究探討初任教師與教師互動關係中之情況、與運用微觀政治策略，然而只分析一所個案學校教師間的互動情形，故無法加以推論其他學校教師互

林奕成

動結果。因此，建議後續研究可以嘗試挑選較多所學校，來比較分析各校差異現象，亦可加入校長、教職員等的多元觀點，進一步探究各成員如何運用微觀政治策略，俾益於學校經營之改善。

參考文獻

中文部分

白青平 (2000)。台北縣市國民小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究。未出版之碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北。

李春芳 (1992)。協同教學法。《中等教育》，43 (3)，54-59。

李新鄉 (2003)。從學校文化整合觀點看學校組織再造。《現代教育論壇》，9，87-91。

李新鄉 (2003)。從學校文化整合觀點看學校組織再造。《現代教育論壇》，9，87-91。

吳宗立 (2006)。國民小學學校行銷策略之研究:以高雄縣為例。《初等教育學刊》，24，

13-35。

吳清山 (2004)。學校行銷管理的理念與策略。《北縣教育》，47，23-34。

吳耀明、馮厚美 (2007)。國小教師對九年一貫課程的看法及其實施狀況之比較研究。

花蓮教育大學學報, 24, 225-251。

林佳靜 (2006)。國民中學初任教師導入方案規劃之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。

林君齡 (2001)。國民中學學校教師會運作之微觀政治個案研究。未出版之碩士論文，國立師範大學教育研究所，台北。

林信榕 (2007)。校長領導與學校文化探究。台北：師大書苑。

林曜聖 (2003)。權力運作與衝突處理中的學校政治行為-校園微觀政治之概念、分析架構與方法。*學校行政雙月刊*, 25, 64-76。

胡士琳 (2003)。學校行政體系微觀政治現象之研究：以一所國民中學為例。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育學系，台北。

范慶鐘 (2008)。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析。*教育科學期刊*, 7 (2), 45-67。

陳玉玫 (2009)。親師互動之微觀政治分析：教師專業主義 VS 家長彰權益能。*中正教育研究*, 8 (2), 35-74。

陳幸仁 (2007)。微觀政治學：一個學校行政的新興研究領域。*教育行政與評鑑學刊*,

林奕成

3, 67-86。

陳幸仁 (2008a)。家長參與校務決策之微觀政治分析。《國民教育研究學報》, 21, 91-114。

陳幸仁 (2008b)。學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學之個案研究。《屏東教育大學學報》, 30, 23-54。

陳美玉 (1999)。《教師專業學習與發展》。台北：師大書苑。

Rebecca, L. W. (2006)。《初任教師手冊》(陳佩正譯)。台北：心理。(原著出版於2003)。

陳意榕 (2010)。家長選擇教師的作為之微觀政治分析。《國民教育研究學報》, 24, 89-112。

陳奎熹 (2007)。《教育社會學》。台北：三民。

張宜芳 (2003)。《教學信念和教學困擾—二位國小初任教師的個案研究》。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。

蔡璧煌 (2008)。《教育政治學》。台北：五南。

簡賢昌 (2004)。微觀政治與教育。載於林天祐 (主編)，《教育政治學》(頁 256-297)。台北：心理。

外文部分

Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and

- transforming induction contexts. *Teachers and Teaching*, 12(2), 123-138.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Blase, J. (1987). Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools. *Urban Education*, 22(3), 286-309.
- Blase, J. (1989). The micropolitics of the school: The everyday political perspective of teachers toward open school principals. *Educational Administrative Quarterly*, 25(4), 377-407.
- Blase, J. (Ed.) (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. New York: Teacher College Press.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Burns, T. (1961). Micropolitics: mechanism of institutional change. *Administration Science Quarterly*, 6, 257-281.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology*. London: Verso.
- Fenwick, T. J. (2001). Teacher supervision through professional growth plan: Balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 401-424.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Harper Collins College.
- Gilbert, L. (2005). What Helps Beginning Teachers? *Education Leadership*, 62(8), 36-39.
- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10(2), 87-98.
- Holye, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stroughton.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration :theory, research, and practice (6th)*. Boston :McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A Hargreaves &

- M.G. Fullan(Eds.), *Understanding teacher development*. N.Y.: Teachers College Press.
- Huling-Austin, L. (1989). Beginning teacher assistance Programs: An overview. In L. Huling-Austin, S. J. Odell, P. Ishler, R. S. Kay, R. A. Edelfelt (Eds.), *Assisting the beginning teacher* (pp.3-18). Reston, VA.: Association of Teacher Educators.
- Lindle, J. C. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools? *School Leadership and Management*, 19(2),171-178.
- Malen, B. (1995). The micropolitics of education: Mapping multiple dimensions of powerrelations in school polities. In J. Scribner & D. H. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147-167). London: Falmer Press.
- Marshall, C., & Scribner, J. (1991). "It's all political": inquiry into the micropolitics of education. *Education and Urban Society*, 23(4), 347-355.
- Mawhinney, H. (1999). Reappraisal: The problems and prospects of studying the micro-politics of leadership in reforming schools. *School Leadership and Management*, 19(2), 159-170.
- Morgan, G. (1986). *Image of organizations*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Marshfield, MA: Pitman.
- Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 737-757.
- Robertson, M., Hancock, D., & Allen, L. A.(2006). Why Novice Teachers Leave. *Principal Leadership (Middle School Ed.)*, 6(8), 33-6.
- Ruane, J. M. (2005). *Essentials of Research Methods : a guide to social research*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Schempp, P. G., & Graber, K. C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 329-348.
- Schempp, P. G., Sparkes, A.C., & Templin, T. J. (1993). The Micropolitics of Teacher Induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural and Open System (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Veeneman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

- Westerman, D. A.(1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Willower. D. J. (1991). Micropolitics and the sociology of school organizations. *Education and Urban Society*, 23(4), 442-454.
- Wirt, F. M., & Kirst, M. W. (2001). *The political dynamics of American education*. CA: McCutchan.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: Ethnography of educational use*. London: Routledge.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

文稿收件：2011年08月19日

文稿修改：2011年10月07日

接受刊登：2011年10月17日

Micropolitical Analysis of Teacher Interactions: Beginning Teachers as an Example

林 奕 成

Lin I-Cheng*

Abstract

Through the scope of micropolitics, this study investigated interactions between beginning teachers and other teachers with a focus on their ideological discrepancies and competitions of interest and further analyzed the micropolitical strategies adopted by beginning teachers in their interactions with other teachers. Based on the qualitative research method, in-depth interviews with five elementary school teachers in urban areas of northern Taiwan were conducted. Through the micropolitical approach, this study clearly dissected teacher interactions to derive the following conclusions: (1) different strategies are needed to address ideological discrepancies between bureaucracies and teaching professionalism in teacher interactions; (2) ideological conflicts occur between beginning teachers who tend to be more student-centered and senior teachers who tend to be more teacher-centered and will compel both sides to adopt different strategies in their interactions; (3) competition of interest between beginning teachers and administrative staff occurs mainly over class scheduling, and both sides adopt different micropolitical strategies to cope with the competition; (4) in a resource-limited and seniority-prioritized context, beginning teachers and senior teachers adopt different strategies in competition of interest; (5) beginning teachers can take advantages of public negotiation to voice their opinions, and over-compliance may only let a history repeats itself and become a part of school culture.

Keywords: teacher interaction, beginning teacher, micropolitics

* Teacher, Nantou County Kang-Shou Elementary School
E-mail: u8612007@gmail.com