

國中導師對經常違規學生 自我認同影響之研究*

李逢堅

東吳大學
師資培育中心

摘 要

國中生處於青少年初期，此階段正是個人發展獨特自我認同的開始。由於自我認同具有社會屬性，違規學生時常遭遇導師的管教，導師又是學生在學校互動密切且擁有絕對權力的管教者。因此，本研究目的即在探討導師管教對經常違規國中生自我認同形成的影響，及此影響下所形成的自我認同特徵。

本研究專注於學生角色經驗，研究情境設定在師生因為管教產生衝突的社會脈絡。探究一再違規的行為如何藉由導師的管教行動歷程，促成學生自我認同的型塑。

研究對象選擇經常違規的國中生14人及導師17人，大致呈現成對的師生關係。這些學生行為常與規範相衝突，甚至與導師發生衝突。本研究採用半結構式個別深度訪談，以紮根理論進行資料分析。

研究發現，學生從導師持續管教中，以違規行為為基礎，先接受導師的管教標準，評估所意識到自己的行為，形成自己的認同標準，而認定自己為壞學生。此歷程即為本研究發現的「管教的凸透鏡成像效果」。學生從不斷重複的管教經驗中所型塑的「承諾貶抑」自我認同，學生雖貶抑自己的表現，卻接受這些負向行為，也將持續展現這些違規行為。研究最後提出對導師管教的建議。

關鍵詞：自我認同、國中生、管教、導師

* 本研究資料獲國科會經費補助（計畫編號：NSC 91-2413-H-031-007）。

壹、緒論

Erikson 的心理社會論 (psychosocial theory) 強調認同 (identity) 是人一生的作用，其中，青少年階段的危機為「認同與認同混淆」(identity v.s. identity diffusion)，足見認同發展在青少年期的重要性，而認同發展的危機之一即為「角色嘗試」對「角色固著」(“role experimentation” v.s. “role fixation”)，青少年有機會從角色扮演中發現自己是誰 (Erikson, 1968, 1980; Kroger, 2000; Rice & Dolgic, 2002/ 2006)。國中學生是青少年階段必須經歷的角色，此一經驗對學生的自我認同產生何種影響，目前這方面的研究尚不充足，值得深入探究。

一、青少年自我認同的研究取向

Marcia 的認同研究焦點主要在個人的認同狀態與形成過程，此一模式為許多相關研究的依循基礎 (Berzonsky, 1992, 2004; Marcia, 1964)。這種研究在方法上的主要缺陷，關於「他人」對自我認同發展影響的探究不夠周延與深入，幾個他人的角色可能只在片段中出現 (如，父母、朋友，或其他主動提起的他人)，無法完整捕捉與特定他人互動對自我認同形成的影響。為了探究導師對學生的影響，本研究鎖定「管教」為情境脈絡，以探究管教歷程對自我認同的影響。在此脈絡中，導師角色提供明確的回饋給學生，其影響持續且直接。

導師由訓導處聘任，擔負起主要的管教責任。導師對學生的影響，代表著學校教育對學生影響的縮影。不過，導師雖執行學校規範，卻也包含了自己的理念、態度與作法，而在執行面上產生個別差異。同時，在學生的獎懲上，學校也十分尊重導師意見，例如在記過的檢討會議上，導師可以替所屬班級學生的行為辯護以更改處罰。加上學生主要以班級規範為行為準則，擁有絕對權力的導師仍是最主要的規範執行者。因此，對學生而言，導師是學生學校生活管教經驗中最重要角色。

正值青少年初期的國中生是個人脫離兒童時期模仿，發展獨特自我認同的開始 (Erikson, 1980)，且初期發展結果將影響後期發展，更顯示初期研究的重要性。然而，青少年初期發展的不穩定，使得自我認同的探究更加困難。個人在社會脈絡中發展自我認同 (Goossens & Phinney, 1996)，許多學者更認為衝突情境將激發自我認同的形成 (Kerpelman, Pittman, & Lamke, 1997; Schachter, 2002)，衝突情境於是成為本研究重要的探究基礎。本研究的衝突情境從學生的表現切入，選取經常違規的國中生為研究對象，他們的行為常與班級規範相衝突而受處罰，甚至與導師發生直接衝突。他們時常面對導師的管教，一直處於衝突的社會脈絡之中。

本研究設定的脈絡，從社會心理角度分為四個焦點：面對面的互動情境 (situational)、蘊含角色關係的社會結構 (social structural)、生物歷史 (biographical-historical) 及社會認知的個人內在 (intrapersonal) (Adams & Marshall, 1996; Gecas & Burke, 1995)。學校制度下的導師與學生角色，基於管教所產生的衝突，符合角色關係與面對面互動情境兩個焦點，而導致衝突的學生行為可能受生長背景影響，也可能是個人內在自我認同的外在表徵，符合生物歷史與個人內在兩個焦點，這些條件交互構成本研究的社會脈絡情境，有助於理解與分析脈絡中的認同發展。

同時，研究顯示長期違規青少年的自我概念較低 (黃德祥, 2001)，這似乎與他們不屈服於導師管教的強硬態度不相符合，這樣的矛盾現象，究竟存在著何種關係？導師對他們又有何影響？待進一步的分析。

在認同控制理論 (identity control theory) 中，個人的實際行動影響認同標準的形成，他人對自我行動的回饋與認同標準具有一致性。認同標準具有階層關係，越高層越概念化，越低層越具體，層級之間具有協調一致的關係，角色認同的相對位置較低，而最高層為自我認同。從整體形成歷程來看，個人與環境互動的情境中，個人從行動中建構認同標準，這標準再逐步影響更高層的認同標準。亦即，相對較低的角色認同標準將向上影響最高層的自我認同標準

(Burke, 1991, 2006, n.d.; Tsushima & Burke, 1999)。

學生角色經驗可能對其自我認同產生影響。特別是長期違規的學生，經常遭遇導師管教，然而卻未見行為改善，是否導師管教下對這些學生未能產生任何影響？或者導師在學生的自我認同產生何種影響？成為本研究的重要動機之一。運用此一理論探討學生角色經驗對自我認同影響的實證研究十分有限，因此，本研究採用紮根理論 (grounded theory)，在文獻的基礎上，藉由認同標準的層級概念，從資料中發展「理論觸覺」(theoretical sensitivity) (Strauss & Corbin, 1990)，探求在學校場域中導師的管教下，行為與認同、學生角色與自我認同之間的關係。

二、研究目的

綜合上述，本研究選定經常違規的國中生為對象，瞭解這樣的國中學生角色，在長期面對導師管教的經驗下，對其自我認同形成的影響，及此影響下形成的自我認同特徵。本研究不評斷學生的認同是否為正負向認同，也不評斷學生的行為是否符合規範，不過必須澄清的是，違反班級規範不一定等於偏差行為。例如：奇特的髮型過去可能被視為違規，卻不能被界定為偏差行為。

三、認同的屬性

(一) 認同界定

Identity 常見的中文翻譯主要有三種，分別為「辨識」(黃德祥，2001)、「認同」(王煥琛、柯華葳，1999)及「統合」(Rice & Dolgic, 2002/ 2006)，三種翻譯分別代表 identity 本身的不同特性。「辨識」主要在辨認出各種特質，似 Marcia 認同狀態的「探究」(explore)效標 (Marcia, 1993a)，「認同」或者稱「認同作用」(identification)比較合適，前述兒童期的模仿就有這樣的意涵。而「統合」展現在個人建構組織出系統性、一致性自我表徵的特徵。個人的認同，同

時包含了辨識自我與他人特質的作用，模仿他人的作用，以及整合自我與他人特質而成為一套體系的統合作用。由於「辨識」或「統合」都僅表示了其中一種作用，而「認同」與「認同作用」還存在差異，因此本研究以「認同」為名，同時涵蓋這三個意義。

青少年是發展獨特自我認同之開端，兒童時期的認同作用，是一種單純的認可自己展現與他人相同行為，對不同崇拜對象之間的認同是分散的，直到青少年期發展逐漸成熟，才有能力基於自己的興趣、天賦與價值逐漸統合這些分歧的認同，認同形成（identity formation）才發生。認同發展過程繁複，必須維持個人性格的一致性，個性的延續性，透過有意識及無意識的整合、再整合、綜合、更新等持續失而復得的循環過程，成為一個具結構性的新形象（configuration），而不只是兒童時期模仿對象的總和（Berzonsky, 1992; Erikson, 1980; Kroger, 1996; Waterman, 1992）。

簡單的說，自我認同是「我是誰」（who am I）的回答歷程，而找到的答案，即是「自我概念」（self concept），一個有體系結構的自我。自我概念可被視為認同的產物，自我認同可謂自我概念的解答歷程（黃德祥，2001；Blasi, 1988；Oyserman, 2004）。即使 Erikson 花了許多篇幅說明認同複雜的運作，在他關於認同的論述中，有時也混合了認同運作歷程以及認同結果，這可能是認同研究不易執行的原因之一，也足見兩者關係之密切（Burke, 2006; Burke & Reitzes, 1991; Erikson, 1980; Kerpelman et al., 1997）。

（二）認同的社會屬性

認同形成主要目的在建立個人的價值體系，這體系在個人與他人互動中發展。從個人內在層面來看，認同運作是一種社會心理的平衡作用（psychosocial equilibrium），協調本我及超我，以滿足青春期中在本我（postpubertal id）需求，同時顧及社會限制的超我（superego）原則，達到自我的理想（Erikson, 1980）。從個人與社會的關係來看，個人展現社會認可形象的動力有二：一是

個人需要社會認可，當自我認同被社會認可，個人感到愉快；另一個是社會也會對個人產生壓力，當「自我認同」與「社會認可」產生衝突，社會將希望個人改變，朝向期待的改變則是「好的」，未能改變，就會被知覺是「壞的」，對個人產生不愉快或不自在（displeasure and discomfort）的壓力。此時，個人必須在與他人整合或維持個人獨特之間求得平衡（Adams & Marshall, 1996; Erikson, 1968）。在學校中，導師被賦予管教權力的同時，也正意味著他們代表執行社會認可的規範，而且具有獎懲權力以要求學生遵守。這將對違規學生產生直接的衝擊，影響自我認同發展。

四、他人影響與認同形成

（一）認同控制理論的運作

Burke 的認同控制理論（Identity Control Theory）解釋他人對認同的影響，既結合又區分認同運作與認同結果概念。理論包含四成分：認同標準（identity standard）、比較機制（comparator）、投入（input）或知覺（perception）、產出（output）或不一致（discrepancy）。其中「認同標準」是一組關於自我的界定，也就是認同的結果或自我概念。從運作歷程來看，為了維持知覺的一致性，認同標準控制個人行為，反之，可說是人們藉由行動確認（verify or confirm）認同標準。而個人所知覺的行為，主要是他人對行為的回饋，顯示個人的認同受到他人影響（Burke, n.d.; Stets & Burke, 2005）。

當知覺不一致時，個人感受不愉快的情緒，這與 Erikson 所論自我認同不被社會認可時個人的反應相似。此時機制自動啟動以消除不一致，其運作方式有二，一個是修正行為以維持原本的認同標準，另一個是將認同標準朝向情境意義修正，兩種方式同時發生，然後重新比對一致性（Burke, 2004, n.d.; Kerpelman & Pittman, 2001; Schachter, 2002）。從回饋的運作模式中，認同標準有修正的可能，顯示此一標準是暫時性的存在，可解釋為「暫時的自我概念」。

雖然兩種方式同時啟動，但是第二種運作方式在機制啟動後不一致仍持續存在時才較為顯著，特別是個人已養成的習慣並不容易改變，因此個人可能選擇離開此情境而不願意改變認同標準，除了尋找被認可的情境外，青少年也可能自助形成同儕團體，以滿足此需求（Adams & Marshall, 1996; Burke, 2004, n.d.; Erikson, 1968）。由此衍生了一些問題，中輟生選擇脫離學校情境的現象，他們是否已經存在認同標準控制著行為？然而，國中生處於青少年初期，才剛開發獨特的自我認同，或者主要是兒童時期的模仿或習慣的影響成分大於認同標準？假如是後者，青少年反而可能從逐漸穩定的違規行為中型塑自我認同。

不過，認同控制理論並未討論認同標準如何形成，Kerpelman 等人（1997）認為 Cooley「鏡中自我」（looking glass self）理論適合解釋最初的認同標準如何形成。理論分為三階段說明他人如何像鏡子般影響自我概念形成，依序為「個人想像自己在他人心中形象」、「個人知覺他人對此形象的批評」、「個人對此批評的反應」（徐光國，2003）。管教可謂鏡中自我理論的具像化，導師執行評價學生表現的任務，學生可能直接接受到陳述，或者從互動中觀察導師對自己的評價，而學生也將對這些接收的訊息有所回應。然而，他人的評價有何影響？個人對批評有何反應？又如何影響認同？

（二）他人對認同形成的影響類型

Berzonsky 的社會認知論提供一個進一步解釋他人如何影響認同發展的參考。Berzonsky 分析 Marcia 所提出關於認同狀態的「探究」（explore）效標，發現認同的「探究」有三取向：「訊息歷程取向」（information process orientation），「規範歷程取向」（normative process orientation）及「混淆 -- 逃避歷程取向」（diffuse-avoidant process orientation）。從他人回饋角度看此三取向，第一取向個人是自我探究者，自我認同形成主要以自我反省、主動尋找與評鑑自我相關資訊的方式進行，他人角色可能只是其中一個資訊來源；第二取向他人又

具有完全的主導性，自我認同形成來自個人順從他人期待、價值或指示，第三取向誰也沒有絕對的影響。個人主要採取情緒性的認同策略，面對不一致的衝突採拖延、防衛性逃避及情緒性，如否定、幻想，不願面對衝突作下決定，而可能展現暫時的順從（Berzonsky, 1992, 2004）。

Kerpelman 等人（1997）更進一步結合 Burke 的「認同標準」、Marcia 的「認同狀態」（Marcia, 1964, 1980, 1993b），以及 Berzonsky 的「社會認知取向」，加入 Piaget 的同化與調適概念，將認同標準分為四類型。「預定標準」（foreclosure standard）是來自權威形象或重要他人的讚美之直接投射；「有成標準」（achieved standard）是個人在經驗或主動投入的許多情境中改變他們自己建立的標準；「遲滯標準」（moratorium standard）是個人被意外干擾或還在有計畫的尋求選擇標準的經驗；「混淆標準」（diffused standard）則是個人還缺乏與認同相關的角色模範（Kerpelman et al., 1997; Schachter, 2002）。不同的認同標準型態，解釋了自我或他人如何影響認同標準。

（三）認同階層與認同形成

認同控制理論的認同階層由下層到上層分為角色認同（role identity）、社會認同（social identity）與個人認同（person identity）。此一概念，受到 Powers 知覺階層論（perception level）的影響，而知覺理論的最高層第十一層即是自我體系（self-system）的知覺，認同的最高階層則為自我認同（Robinson, 2007），各階層之間彼此和諧一致。

自我認同是個人依其經驗以各種可能方法來建構自我看法，這看法將是個人瞭解並賦予事件與經驗意義、解釋外在世界，並且展現自我因應行動的基礎（Berzonsky, 1992, 2004; Erikson, 1980; Waterman, 1992）。將此特性與上述的結構關係一併來看，位在較高層的自我認同建構自各角色認同經驗，將這些經驗統整後的結果形成自我認同，反向觀之，自我認同將影響下層其他角色的行動表現。當然，認同標準的階層之間也協調一致，而上層標準是下層認同的指

導原則，下層是越具體的行動方案，往上層則為更抽象化的原則（Tsushima & Burke, 1999）。

綜合上述，青少年是發展獨特自我認同的開端，與他人互動歷程也將影響自我認同的型塑。本研究參考「認同階層」、「認同控制歷程」、「認同標準形成與類型」與「鏡中自我」等理論，整合成為本研究理論概念基礎，以此基礎與資料交互比較分析。整體而言，位於下位學生角色扮演的經驗將影響上位的自我認同形成。學生從管教經歷中接受導師評價自己的訊息，將影響個人的學生角色認同標準，此結果的概念抽象化，將影響個人的自我整體的認同標準，進而影響自我認同。

貳、研究方法

一、研究參與者

本研究對象為國中學生及導師，大致上呈現成對的（in dyads）導生關係，訪談對象學生分屬七、八（當時稱國二）、九年級（當時稱國三），九位男生五位女生。導師年資最淺一年，最資深二十七年。九位男導師，八位女導師，分別畢業自師範體系與師資培育體系。全部研究對象都來自兩所與研究者服務學校存在伙伴關係的台北市立國中。甲校位於台北市東區，乙校位於台北市西區，立校皆近四十年。

研究者先徵詢校長同意後，由訓導主任協助尋覓對象。研究者提出以長期違規行為之學生與其導師為條件，所謂的長期違規，是指經過導師多次管教後，學生某些特定的違規行為持續或間接性出現，同一違規行為被導師管教至少五次以上，一直持續到訪談為止尚未有改變跡象，特別是因此而被記過，甚至中輟。較主觀的條件是，導師對學生行為糾正產生無力感，這無力感表現在時常將違規學生送至訓導處託管，甚至產生消極的管教心態。

兩所學校尋覓對象的方式並不相同。甲校先鎖定學生再從這些學生決定他們的導師，乙校先決定導師，再請導師推薦符合條件的學生。值得一提的是，甲校訓導處有個任務，當學生在課堂干擾學習或者蹺課時間過長，學生將被導師或教師安排到訓導處靜坐，直到學生反省後才回原班級上課，這些學生就成為研究對象的主要來源。不同選取方式選出的對象，其背景有些差異，甲校學生的違規行為大多比較嚴重，如中輟，而導師相對比較資淺。乙校學生問題較多元，嚴重程度大小不一，從服儀不整、不交作業到反抗導師。學生的背景主要呈現如下表一。

表一

訪談對象背景分析

化名	學校	年級	性別	管教關係	犯錯經歷
小傑	甲	二年級	男	對違規行為限制較寬鬆	中輟約三個月，有記過紀錄 違規行為：抽煙、喝酒、檳榔、染髮、打架等
小昌	甲	國三	男	多次處罰而交惡	國二上學期轉學進入現在班級有記過紀錄 違規行為：惹事鬧事，打破玻璃，罵同學，打架等
小雄	甲	國二	男	從給特權到收回，覺得後悔	中輟一週，有記過記錄 違規行為：蹺課、遲到多次、服儀不整、作業缺交等
小國	甲	國二	男	從前比較嚴，現在不理學生	國二上學期轉學進入現在班級中輟多次，有記過紀錄 違規行為：蹺課，遲到，服儀不整，上課看課外書、講話，帶違禁品（小武士刀）等
小玲	甲	國二	女	多次處罰中產生師生距離	有記過紀錄 違規行為：打架、對師長不敬（頂嘴）

(續下表)

表一

訪談對象背景分析 (續表)

化名	學校	年級	性別	管教關係	犯錯經歷
小光	甲	國三	男	與一般同學差不多，但被念得很煩	有記過紀錄 違規行為：帶違禁品、頂嘴、蹺課、遲到、服儀、上課不專心
小君	甲	七年級	女	多次累積的處罰中提升不滿	有記過紀錄 違規行為：作業沒交、打架、頂嘴
小新	甲	七年級	男	違規行為多次原諒	有記過紀錄 違規行為：作業沒交、服儀不整、打架、上課不專心等
小宏	甲	國三	男	持續被處罰而心生厭惡	曾接受保護管束 中輟兩個多月，有記過紀錄 違規行為對師長不敬（打老師）、抽煙、打架、遲到、蹺課等
小玫	乙	國三	女	已原諒多次，違規行為仍伺機而動	有記過紀錄 違規行為：愛講話、服儀不整（頭髮）、上課不專心、作弊、蹺課等
小強	乙	七年級	男	與一般同學差不多，但一直因作業未交被處罰	有記過紀錄 違規行為：作業遲交
小華	乙	國二	男	違規行為限制較寬鬆	有記過紀錄 違規行為：作業沒交、遲到
小蘭	乙	七年級	女	違規行為限制較寬鬆	無記過紀錄 違規行為：打掃、遲到問題
小美	乙	國二	女	與一般同學差不多，但覺得管太多，管太嚴	無記過紀錄 違規行為：上課秩序、不服管教、服儀不整

註：違規紀錄主要列舉較為嚴重的行為。

二、研究方法論及研究法

基於自我認同的心理社會性質，本研究以心理社會取向（psychosocial approach），探究複雜社會脈絡與個人內在發展的互動關係（Kroger, 2000），而認同發展是一種動態的過程，自我建構且動態組織個人的動機、能力、信念及個人歷史，非呈現線性關係，因此許多研究者採取質化研究（Kroger, 1996; Marcia, 1980; Waterman, 1992）。基於自我認同形成來自主觀詮釋，而符號互動論（symbolic interactionism）重視個人意義的詮釋，主張人類必然會對身邊事物賦予某種意義並以此做出相應之行為，為合適的資料蒐集與分析基礎（李建立，2000；周雅容，1996）。因此，本研究採用 Marcia 最初執行自我認同實證研究的半結構式訪談研究法，透過訪談以瞭解學生自我認同的形成與解釋，特別來自導師管教的感受詮釋；訪談導師以瞭解管教理念及對經常違規學生的想法。Marcia 至今亦認為訪談仍是他偏好的實証研究方法（Marcia, 1964, 2001）。同時，輔以心靈日誌（mental diary）紀錄訪談後的感受與反省，是當下最直接的反應，也是日後解釋與回憶的線索（嚴祥鸞，1996）。

三、半結構式訪談大綱

由於國中生屬於青少年初期，學生的訪談大綱問題修正自「認同狀態訪談：早期與中期青少年格式」（Identity Status Interview: Early and middle Adolescent Form）（Archer & Waterman, 1993），該大綱領域包含職業（分升學、就業、婚姻）、夫妻角色、家長角色、家庭與生涯優先順序、宗教、政治信念、性別角色。歸納各領域提出的問題及順序，主要分為三大部分：知覺角色的想法或決定、此一決定所受他人（如父母、手足、朋友）的影響及對此一想法或決定的感想或評價。為符合研究設計與目的，本研究修正訪談問題，把範圍鎖定在管教的社會脈絡與導師的他人角色，焦點在學生從管教的衝突、知覺導師的回饋中對「我是誰？」的自我認同詮釋。訪談問題參見附錄一。此外，為了

提供不同角度的訊息，導師的訪談大綱同樣以學生為主軸，瞭解管教者角度所看到的該學生違規行為，且訪問導師的班級經營理念及實際的管教方法，作為三角檢證的補充資料，訪談大綱詳見附錄一。

四、研究實施

研究執行期間為九十一學年度下學期，當時九年一貫課程剛於七年級全面實施，因此本研究在描述受訪學生的年級，採取當時台北市兩系統的描述方式，九年一貫制度稱國中第一年為「七年級」，第二、三年還使用舊課程，稱為「國二」、「國三」學生。當時只有地方法令禁止體罰，但尚未以法律形式通過，髮禁雖早已於民國七十六年解除（教育部 76 年 1 月 20 日台（76）訓字第 02889 號），但在教育部於民國九十四年重申之前（教育部 94 年 8 月 10 日台訓（二）字第 0940106656 號），雖然學校規範比較寬鬆，但普遍仍持續限制。班級人數方面，依據民國八十八年十二月十日修正發布「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準」，國民中學每班以三十八人為原則。在資料蒐集過程中發現，班級規範中嚴重的違規行為多來自學校規範，而學校規範又大多參考教育局的規範，只是導師執行時或鬆或嚴有所差異。

所有的訪談都由研究者親自執行，採用個別深度訪談（individual in-depth interview）。訪談地點選擇學校內安靜的獨立空間，沒有第三者在場之處。甲校訪談選擇輔導室的個別晤談室，乙校則是訓導處旁邊的一間器材室。訪談導師利用他們的非上課時間進行。學生方面，甲校學生因為大都原本就被留在訓導處，故不會耽誤上課，訪談時間比較有彈性，乙校學生利用班會或午休的時間訪談。

由於研究者與學生互不相識，研究者呈現的身份非「國中教師」，學生對研究者不至於產生刻板印象。在訪談進行前，研究者強調會保護當事人，研究目的在學術研究，結果將以匿名呈現。訪談學生時特別告知所談內容不會告知導師，有些學生表示不在意，也有些學生在言談中表示一定得保密。個別深度

訪談時間一次通常一個半小時，學生剛開始比較拘謹，後來聊開了有的甚至到兩個小時，大都能暢談自己的想法。由於長期管教下師生關係可能不佳，為避免成為對質，或者自我保護的抗拒情形出現，師生的訪談分開進行，有助於受訪對象的自我坦露。

五、資料蒐集

選定這些學生為研究對象後，研究者的心態在進入訪談階段時歷經調整。一開始面對學生的回答，研究者陷入教師角度想要解決「問題行為」，後來不斷提醒自己跳出此角色，才能掌握研究的主軸，蒐集學生的回答，且更客觀看待學生的行為，理解他們的生活世界，而能更開放的接納學生，讓他們無顧忌的自由表達。連續訪談幾位學生之後，逐漸開始相信與接受他們對違規行為的單純想法，也確認自己身份與他們可能存有負面印象的「老師」不同，不至於將對老師的刻板印象轉移到研究者身上，而不願意坦承回答。這讓研究者思考，這些學生的「壞」的概念，其實他們抗拒規範是因為想法簡化而單純，不想那麼多後果，順性做自己想做的事。從成人的角度無法理解的「單純」與「壞」，突然產生了連結。

訪談內容可信度方面，研究者原本對學生既存刻板印象，擔心他們可能會辯解或不誠實，加上他們的回答通常很直接而簡單，如「沒差、沒想過、改不過來」，對他們回答內容的真實性持保留態度。透過訪談過程不斷在其他關鍵處適時的反覆提問，以確認所言的前後一致性，並追問個人回答內容以瞭解其意義。有一些學生可能沒想過那麼多，所以才答不出來，有一些受訪學生是在訪談中建立起可以暢所欲言的安全感與信任感後，才說出自己真正的原因。例如：小雄一開始表示不寫聯絡簿的原因是因為常常忘記寫，直到第三次再回到這個問題，他才表示，因為不寫作業，自然也就不會想要寫聯絡簿。

I

研究者：聯絡簿呢？

小雄：聯絡簿有幾頁有抄啊，然後抄一抄有時候都會忘記抄啊，然後就沒有抄。

A1-03 173

II

研究者：那還有一個聯絡簿…

小雄：有時候也會懶得抄啊，看到這麼多，回家再打電話問就好了啊，然後回家也忘記了。

A1-03 294

III

研究者：聯絡簿就是要用盯的（盯著你寫完）？

小雄：應該吧…

研究者：沒有別的方法？

小雄：我自己也不會想去抄啊。就是每個人都抄，我是覺得說那抄有意義嗎？沒意義！抄了我回家也不會作功課啊！乾脆不要抄。

A1-03 535

研究者亦同時區分確認他們陳述的是對現狀無奈的調適結果，或者是內心真實的想法或期待。小宏對導師的期待，前面 I 是自己對現實情境調適的想法，後面 II 則提出內在真正的想法。

I

研究者：那你覺得你希不希望老師對你好一點？

小宏：不希望。

研究者：為什麼？

小宏：沒什麼必要要對我比較好吧？因為都快畢業了。

研究者：如果現在國二你會不會希望他對你好一點？如果對你好一點你會覺得怎樣？

小宏：會覺得怪怪的…會覺得不習慣。

A1-09 565

II

研究者：啊現在如果老師會唸…啊你會不會覺得是關心？

小宏：也是會覺得是關心，（可是）我不喜歡一直被人家管…

研究者：那不管你怎麼表示關心呢？你喜不喜歡被關心？

小宏：喜歡啊，這一定喜歡的啊。

研究者：那怎麼樣才能關心又不管你呢？

小宏：用寫的，用寫的我會看。

A1-09 322

本研究進行資料間的三角檢證（triangulation），包括個人陳述內容前後的一致性，學生陳述行為與導師陳述之間的一致性，不同學生行為之間的一致性檢證，屬於資料來源的檢證。個人陳述前後的一致性在檢證學生陳述內容的可信度。師生資料之間的一致性，目的在作為補充師生角色不同，以瞭解不同角度之間所呈現真實世界的差異。行為之間的一致性檢證在瞭解不同學生在各種管教處境與行為反應之間的相同與變異，成為上層概念歸納的基礎（Patton, 2001/2008）。

第一個目的的檢驗結果，藉由訪談過程多次重複詢問，檢視學生回答內容的前後一致性、合邏輯及可理解的陳述中獲得。合邏輯與可理解是否包含個人偏見？有些回答的確也造成研究者的半信半疑，特別是「忘記了」，「不知道」的回答，在多次詢問仍無不同答案，將再參考導師訪談的內容。第二個目的的檢驗結果發現，師生因角色任務不同而有顯著的差異，各有其對違規事件的解

釋。導師的訪談能從另一個關鍵他人的角度補充解釋學生的陳述，同時瞭解學生所處情境脈絡。檢證結果補充在各學生相關背景陳述的結果與討論中。第三個目的的檢證結果，成為型塑理論關係與變異的基礎，檢證結果在理論的討論中呈現。特別將反面案例（negative case）作為理論抽樣（theoretical sampling）的基礎（Strauss & Corbin, 1990）。

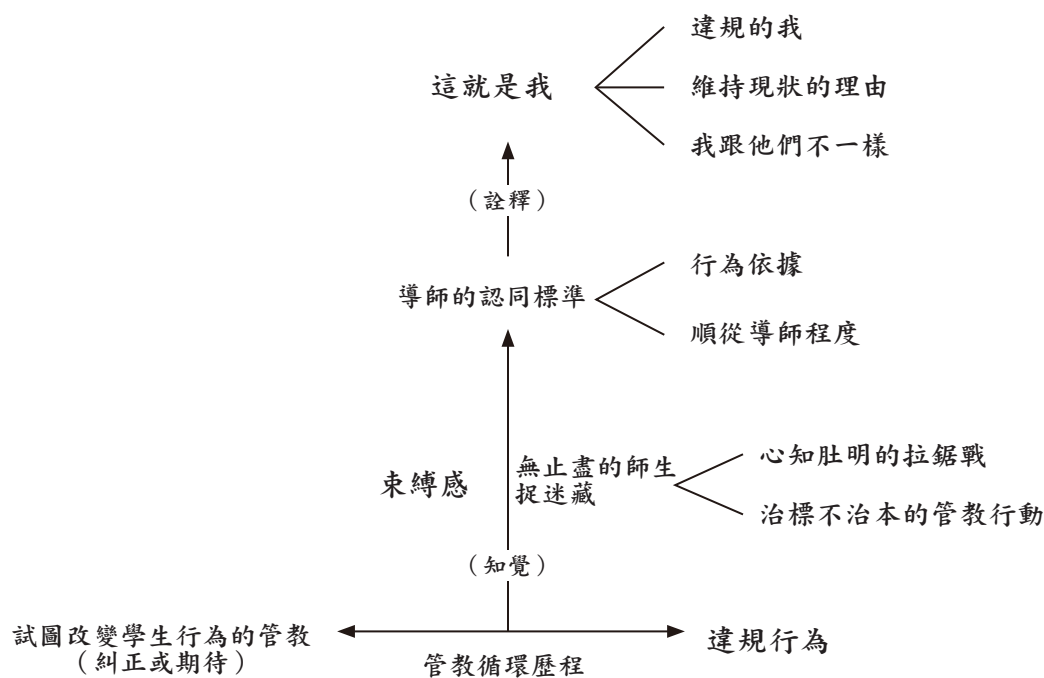
六、資料分析

將訪談錄音繕打成逐字稿，由助理交互核對錄音內容與轉譯文字的正確性。本研究分析焦點在學生對自我描述的「我是誰？」陳述，與自我概念（self concept）關係密切。因此，本研究從對自己的認識出發，探究他人對自我認同形成的影響。基於認同控制理論所述自我認同影響行為，個人藉由角色扮演或行動以瞭解內在隱藏的認同（inner hidden self）（Baumeister & Muraven, 1996; Burke, 2004, n.d.; Erikson, 1980; Kerpelman & Pittman, 2001），學生的行為是探究內在自我認同的重要媒介。基於認同階層理論，角色認同在底層，而自我認同在高層的關係，角色認同經驗將影響自我認同發展。學生從管教經驗中，擴大成為對自我整體的抽象化解釋，即為本研究探究的自我認同。

即使導師扮演重要的回饋角色，自我認同形成仍以當事者的詮釋為主。本研究的分析主軸把焦點放在學生身上，導師的角色為一個補充與檢證學生在學校與導師互動的資料，有助於較客觀理解教育中的管教現象。資料蒐集與分析過程尊重個人的主觀詮釋與意見，不判斷行為是否合法或道德，或是正負向的自我認同。

資料分析採用 Miles 和 Huberman（Miles & Huberman, 1994/ 2005）從個案內到跨個案分析，經比較分析做解釋。理論建構採用紮根理論分析（grounded theory）（Strauss & Corbin, 1990），其步驟，依據開放編碼、主軸編碼、選擇編碼、結構與歷程交互作用、理論抽樣等步驟而形成。相關編碼關係，如附

錄二。理論架構的建構，以文獻為基礎，多次將訪談分析與理論相互反覆出入的比較分析產生理論觸覺（theoretical sensitivity）（Strauss & Corbin, 1990），形成如下圖一的概念圖表（conceptual diagrams），各概念的內涵將在研究結果中論述。



圖一 研究概念圖表

參、研究結果

一、束縛的國中生活：「想做的不能做，不想做的被強迫要做」

本研究發現「無聊」與「煩」是這群學生學校生活最顯著的情緒。就在大多數學生都忙於課業，被考試壓得喘不過氣之際，這些學生卻在學校裡無所事事。他們因為跟不上課業進度，無法理解教學內容，覺得課堂學習無意義感而

「無聊」，甚至覺得浪費時間。為排解無聊打發時間，課堂上只有睡覺、聊天、傳紙條等被導師標示為上課不專心，甚至干擾其他同學學習的違規行為。小宏的回答相當典型，他被要求留在課堂上，卻不知道能做什麼，趴著睡覺成為他習慣性的課堂活動，覺得來學校是一種時間浪費。小宏表示：

研究者：你會喜歡來學校嗎？

小宏：我不會很喜歡來學校，因為覺得來學校很浪費時間。

研究者：為什麼？

小宏：因為聽不懂啊，然後坐在那邊也不知道要幹什麼，就變得浪費時間。

A1-09 23

對這些學生而言，「煩」是在校內的整體感受，不想學習的課程被強迫參與，想做的行為卻多被標示為違規而不能做，對這些要求產生束縛感，涵蓋「無聊」。小雄曾經中輟，多項違規與記過紀錄，導師曾多次給予機會，卻未見改過而收回特權，他表示自己「煩」的處境。

小雄：「煩」，那是因為那種校規我做不到啊，然後就會被人家糾正就覺得很煩，然後每次被問（為什麼又違規）就覺得很煩…像我做不到的規定啊，就不想遵守。

A1-03 389

長期下來產生強烈的「煩」，將是探究自我認同的重要線索。

二、拉鋸的管教關係

學生在管教約束下，持續著違規行為與管教之間不斷重演的拉鋸關係。

（一）違規行為

學生的違規行為可分為品行方面及課業方面，也可分為國小以前就存在以

及到國中才產生的違規行為。課業與品行的違規彼此交互影響，可能是先課業跟不上，然後嘗試各種打發時間的違規行為，但也可能先沈迷於非課業活動，如線上遊戲而荒廢學業後，再也跟不上進度。而國中才發生違規行為的原因，學校方面主要基於國中課業難度提升，課程較為緊湊、考試頻率增加與品行（如國小上課可走到後面丟垃圾）要求都比國小來得嚴格；個人方面，國中進入青少年階段，較從前叛逆且同儕影響力提升。

（二）試圖改變行為的管教方式：導師啟動管教機制

雖然學生違規行為在先，應該為被管教負起發動之責，然而，導師管教方式是導致何種導生關係的重要決定因素之一。不同的管教態度與學生感受如表一。導師的管教角色，可以從林導師的心態轉化見其特性。林導師畢業於師範體系輔導科系，年資十六年，女性，任教英文，訪談當時是國二導師，是她擔任導師職務的第四年，一開始在輔導室任職，多年後才轉任導師。導師要管理班級所有人事物，任務繁雜，還要負責學科教學。依據規定，擔任導師職務每週減少上課時數約 4 小時，但還不足以彌補花在導師班上的時間。導師必須利用師生相處的有限時間處理班務，隨時負起督導之責，也讓教室氣氛較嚴肅。林導師陳述科任與導師班級上課的差異。

研究者：那您對導師班和科任班有差別嗎？

林導師：會有差別。導師班的話會比較嚴肅一點，因為要常常罵人。那非導師班任課的話會開開玩笑啊！我覺得上課氣氛也會比較好一點。因為一個非導師班，你不會注意到有這麼多垃圾在地上，你不會注意到誰（上課）愛講話被記在黑板上。這不關你的事，你只要把這節課上好就好了。所以你不會這麼容易生氣，不會像在自己的班上，這邊講一下，那邊講一下，所以通常自己導師班的課都會延誤，因為你要處理班務和班上的事情。

不若輔導老師以個案來看學生，允許學生展現較多的獨特性。面對整個班級，導師對學生的要求較為全面，包含課業成就，且基於同學間的相互影響力，也要求較高的一致性，不得限制學生的行為。林導師說出自己從輔導室轉任導師後心態的調整，對學生反而更加嚴格。

林導師：我覺得我這些年來轉變的更嚴格，是因為角色的轉化，我一來（學校任教）的時候是在輔導室，那我以輔導室的角色與一般的老師、導師是不一樣的，因為輔導老師絕對不會要求學生功課，因為不是全面的，我們接觸到都是老師轉介過來，所以你的言行舉止是與其他人不一樣的。

研究者：有哪些比較具體的嚴格表現？

林導師：我會覺得有某些行為我比較不會在意，但我現在帶班後，我就會比較注意這些行為。例如說同學對老師和對同學之間講話的態度，以前會覺得說，小孩子嘛！那可能來這邊（輔導室）只是開玩笑，那就算了。以前我沒有全面去注意到學生，……如果這變成一種風氣，變成班上大部分同學都講（髒話）的話，第一就是：他個人的言行舉止就會愈來愈差，給人家不好的印象。那這個班上的氣質也會愈來愈差，那別的老師對班上的印象也會不好，……我覺得我有使命感，就是至少要提醒他們，不管效果如何。所以對這方面我會比較在意。

A-04 333

本研究中的學生違規情形較嚴重，導師必須在班級公平性與學生的獨特性中求取平衡點。一般而言，導師對班級學生一開始標準是一致的，面對學生初次違規行為，導師先給予學生改過機會，一旦學生再犯，將解釋為不改過，逐漸增加懲罰強度，促使學生表現期待的行為。黃導師訪談當時是國二導師，任

教國文，女性，師範體系畢業，年資二十五年。談論自己的管教運用，對學生不二過的解釋表示：

黃導師：像他們一再犯錯，犯同樣的過錯。我常常舉這個顏淵，不貳過！人都可能犯錯啊，犯錯不可恥啊。但是可恥，在你是不肯改，而且是累犯。甚至於是變本加厲，那這種我一定要嚴格處罰。

B-06 13

導師對長期違規的學生，運用各種管教方式，企圖讓學生行為回歸正軌。前述這類導師對這些學生漸漸嚴格，各種處罰逐一出現，如打手心，甚至蛙跳、跑操場、伏地挺身等，然而學生卻舊態復萌。當然，也有導師對學生比較寬鬆，給予多次反省改過機會而減輕處罰，即所謂的「特權」，期待學生行為能因此改善。也有導師公平對待，但因為學生違規行為多，而認為自己被管的比較多。甚至有導師心灰意冷而採取對學生不理睬的放棄狀態。表一也看到這管教方式可能是變動的，小雄的導師就是在寬鬆的管教中失敗後，改採嚴厲的處罰，小雄對此感到很後悔。

（三）無止盡的師生捉迷藏

上述這些管教方式下學生仍持續違規，未見效果的管教有如遊戲般在校園內重複發生。重複上演似捉迷藏式的導師抓學生違規行為，學生想辦法避免被發現的戲碼。雙方對此劇情都不陌生。從學生的回應中，可看到管教對這些學生已無法達到預期效果，卻可能產生非預期作用。

1. 治標不治本的管教行動

學生持續的違規，可以發現，即使面對逐漸強化且多元的懲罰，仍僅達到「暫時抑制的效果」，特別是體能的處罰，學生將逐漸適應，對處罰的抵抗力提升，不在意該處罰方式。總是未能繳交作業的小華，國二男生，還因此被記

過。當問及他對處罰的感受時，小華張開一雙與嬌小身材不一致的粗壯大手表示，已經開始對「打」感到麻痺，甚至認為一般男生應該都如此。他認為處罰的目的要讓學生害怕才有效果。因此，不斷變化增強處罰方式有其必要性。

研究者：那你都怕被打嗎？

小華：嗯！還好，被打習慣了。

研究者：老師都怎麼打？

小華：老師都用藤條打。

研究者：很用力嗎？

小華：老師都蠻用力的。一開始都麻麻的，現在都（只）變的一點點痛。因為我已經對那根棍子產生麻痺感了。所以沒有那麼痛。應該男生都這樣吧！

B1-02 86

小華：如果知道老師在想什麼，那大家就知道老師會用什麼懲罰，就沒有人會怕了。…如果只有一種的話，就不好！因為學生都習慣這一個方式了，老師要罰也只有這個方式，對學生就沒有用了。

B1-02 189

對記過的經驗，有些學生一開始會怕，甚至有人感覺新鮮，但後來就沒感覺了。無論何者，記過已經失去最初的意義。小光就是一個實例。

研究者：你會不會怕記過？

小光：不會。

研究者：之前你會怕嗎？

小光：一年級的時候會怕。

研究者：後來為什麼不會怕？

小光：覺得好像沒有什麼影響。

研究者：之前為什麼會怕？

小光：他（導師）說記過之後會怎麼樣…

A1-06 425

小華面對導師變化的處罰方式仍存一點恐懼，但許多曾有中輟經驗的學生，對「懲罰麻木」擴大，甚至對獎勵也不報期望的麻木了。王導師的學生小昌，國三男生，國二轉入現在班級，國中曾因打架鬧事等被記過。未能參與課堂學習且展現許多違規行為，經歷導師多次懲罰無效，感覺逐漸麻木，長期下來師生關係交惡。小昌的回答也回應前述管教拘束的「煩」感受。

研究者：這樣處罰裡面，你最怕什麼？

小昌：應該都沒有怕的吧！現在都習慣了，就被罰的時候，在自己心裡唸一唸，就唸怎麼這麼煩，…。

研究者：自己感覺比起國小叛逆？叛逆是說越規定什麼，就越不想做？

小昌：覺得越來越煩。

研究者：你覺得以後要怎樣才不叛逆？

小昌：看自己，我覺得國中很煩，就全部都很煩，國中時的事都很煩，一來學校就覺得很煩。

A1-02 94

這些學生對處罰本身的恐懼感受降低，剩下對管教本身拘束感的排斥與厭惡。即使被「盯」被「唸」，效果恐不亞於嚴厲的處罰。即使導師基於管教職責以鼓勵方式傳達正向行為期待，也可能被學生解釋為「唸」，顯示長期處罰下破壞的師生關係。

小君與小新為同一位導師，蔡導師，蔡導師相較之下對小君較嚴，對小新較鬆。小君從小在苗栗由祖父母帶大，國小時比較乖巧，國中才來搬到台北。

她受到同學影響行為逐漸偏差。對於導師持續加重的管教，加上同儕的慫恿，逐漸產生越來越不滿的情緒。她表示：

小君：我覺得老師有些（作法）很奇怪，我們有個記缺點的表，既然你今天遲到就要在黑板上面劃一筆，然後又要罰寫，又要去罰站，就感覺罰的好多，如果你（罰寫）不交的話，就慢慢加（次數）、慢慢加（次數），原來只要寫五十遍，現在就要寫一百次，動不動就（要罰寫）一百（次）。…就假如你今天（被記）一筆（一個「×」）的話，你就要被罰寫英文單字一百遍，如果一直累積下來的話，假如是70個「×」，就要罰七千遍，就感覺大家就乾脆讓他繼續記，我們大家都已經放棄了…。因為大家都認為不合理，處罰太多。…而且，也許我們老師太好欺負，班上沒有人會理他。都會有很多人跟他頂嘴。

A1-07 31

管教運用不當提供學生持續不當行為藉口的合理化機會。蔡導師是初任教師，男性，國立師資培育體系畢業，任教數學，處罰的運用還不成熟，忽略管教的有效性與合理性，使得效果打了折扣，對此也感到困擾，他表示：

蔡導師：我自己覺得最大的問題是年紀的關係和經驗吧！因為經驗不夠，相對的就少了許多與他們在一起處理事情的方式，或者是說常識。然後就變的有好有壞。憑良心講我覺得以現在來看好像是壞處比較多，以學生角度來看好像跟他們沒有什麼距離，然後因為沒有距離，所以就比較沒有約束力。今天如果是一個年紀大的多的老師在他們面前，不見得老師說的話他都會心服口服，但是他會因為對你有一些距離，所以會對你尊重，會不太敢開你一些玩笑，好像是

因為年紀的關係吧！

A-05 251

持續接受懲罰的學生，常抱怨導師的管教，認為導師不瞭解自己，認為導師應該要聽聽他們的心聲。蔡導師認為與學生年齡相近，小君卻還是認為導師不瞭解自己。被導師的處罰壓得喘不過氣來的小君，才剛進入管教的拉鋸戰局，她期待「(導師)可以把自己想像成學生，然後融入我們這群(壞學生)，就會知道我們這些人在想什麼，然後就可以做出一個很好的規範，然後我們就比較會聽。」(A1-07 1000)

相對的，比較寬鬆的管教在本研究中，也未見成效。蔡導師以個別差異的狀況來決定對學生的管教方式。相對於小君，小新違規行為問題較多，問題也較嚴重，除了上課講話、不交作業外，還包括打架等，因而蔡導師決定採取較寬鬆的管教，期待他逐漸改善行為。然而，事情似乎不如預期順利。從他的回答，行為問題似乎嘗試改變中，不過打架的問題，似乎只解決一半，自己尚無法獨自以合適的方式面對衝突。而對於課業這個核心問題，更尚未解決。

研究者：你覺得改會不會很難？

小新：還好，

研究者：什麼地方會難什麼地方不難？

小新：就可以改啊，可是改的會比較少啊。言行舉止會改，功課缺交那些就不會。

研究者：言行舉止改…是你之前言行有怎麼樣嗎？

小新：就不會罵不雅的話，亂打人。

研究者：你是怎麼改的？

小新：控制啊。

研究者：怎麼控制？他們挑悻你之後會怎麼辦？不理他？

小新：我會跟老師講，然後老師不處理我就自己處理。

研究者：怎麼樣才能上課不講話？

小新：就做勞作啊，可是老師說上課不行作，所以就講話。

研究者：所以這個很難對不對？怎麼樣才能交作業？

小新：功課變好吧！才會想去寫。會寫的時候就交，不會寫的時候
就不要交啊！

A1-08 368

即使同一位導師，因管教方式不同，兩人所陳述的導師觀感也不同。導師對小新的寬鬆他感受到了，甚至在放學後留小新下來瞭解狀況。雖然不若小君對導師不滿，但是他似乎認為這些事情無關緊要。假如這樣持續下去，或許蔡導師對他的管教方式會從寬鬆重回到嚴厲，如同小雄的遭遇。

導師與學生陳述外顯的違規行為大致相同，但對行為成因的詮釋卻不同。導師多從家庭背景、解決問題取向來面對學生問題，而非從學生個人主體性來看，將責任歸咎在家庭未能要求學生，使學生無法配合學校的教學活動及違規行為的要求；相對的，學生則歸咎於課堂的無聊。

小昌的導師王導師抱怨家長的管教態度，陳述出一般導師對管教的無力。家長忙於工作，忽略對孩子的照顧，卻給小昌很多零用錢。導師為了讓小昌體會賺錢不易，以及對自己的責任感，甚至同意學生請假到父親的工廠工作三天，以體會父母的辛苦，王導師表示：

王導師：我就跟家長講，你最多陪他二年嘛，他不變壞其實比你賺更多的錢更好。他（爸爸）說好，也恐嚇小孩子，（要）聽老師的話。但是有沒有辦法做到？我跟你講喔，過幾天，我又請他（爸爸）來啦，那當然啦，我對於家長的語氣當然是一次比一次嚴厲。第一個我就跟他講：二年啦，頂多給你賺五六百萬好不好？如果他學壞，不用一年就花光光，事實上是這樣。所以我才跟他講說，那他不喜歡唸

書，很簡單！那不然你把他（小昌）拉去（工廠），跟你跑三天看看，我不反對，讓他體驗一下嘛！

研究者：後來呢？

王導師：二天就「凍未條」（閩南語）了！二天就要回來上學了，（小昌）跟老爸哀求回來上學啊，他（小昌）煩他（老爸）啊，他老爸就說他受不了。結果你會發覺一件事，小孩子煩老爸，老爸都是答應他的要求，那你就覺得你請他（爸爸）帶三天..一天半就受不了…

研究者：回來之後有改變嗎？

王導師：回來之後有，兩三天之後恢復原樣！

研究者：如果說家長能配合…老師能做什麼？

王導師：家長配合之後很好做啊！你要好好唸（書），不要亂花錢。小孩子會行為偏差來講二種因素：時間、金錢而已。（第一、）你給他沒有時間他也動不了。第二、沒錢，你能玩到哪裡？出門你就是要錢，你能怎麼樣？

A-10 467

對學校生活已經感到越來越「煩」的小昌，未能學到負責，不想跟父親到工廠，選擇留在學校，打算過一天算一天。

研究者：所以你現在就是沒辦法達到老師的要求，這樣過日子會不會很痛苦？怎麼辦？

小昌：會啊！就熬過去啊！老師叫我爸帶我回去，說我在學校一直吵、一直鬧，看我要不要不用來上課，畢業證書照拿，請長假不要來。之前會想不要來，但我爸說不去（學校）就要去工廠，那算了，所以就在學校慢慢熬過去。

A1-02 199

在這樣的師生管教框架中，無論是嚴厲的管教下學生的憤恨、壓力感受，或者寬鬆管教下學生的享受特權、不在乎，這些學生都未能感受導師的用意、未能產生足以正向改變的動力、也沒有解決違規行為問題的方法，違規行為持續，管教戲碼一再重演。

2. 心知肚明的違規與懲罰

重複的管教是否有效？雖然學生時常「順性的再度違規」，不論是存僥倖心態或者已有不怕被發現的心理準備，不願意戒煙的小傑很坦白的表示，師生雙方都很清楚管教的遊戲規則。避免被罰的原因，也異於處罰本身的意義，使得懲罰的效果有限。

小傑：其實現在抽其實也不會很容易被抓啊，學校也就那幾個地方固定啊，老師也知道啊，只是他們都懶的抓而已，而且會常在學校抽的也不怕被抓到，所以就沒什麼差啊，只是我不想帶煙來是因為每次都會被沒收，那被沒收就還要浪費錢，有時帶那種早上剛買的才抽兩三根，那一早就被沒收，所以就沒有帶。

A1-01 111

小傑：我不會因為我怕被打就不抽（煙），只是會有點影響，影響不大。

A1-01 250

無論動機為何，學生總是「伺機而動」盡量避免被處罰，而「準備違規前或違規後遇到導師的心虛狀態」，以及「詳細描述違規時的處罰情境」，一再地證實學生瞭解哪些行為違規，也顯示學生對導師過去的管教是有印象的。小國依據印象陳述遇到導師常被糾正的過程。

研究者：每次老師看到就唸，你這樣會不會覺的很煩？

小國：會。

研究者：那怎麼辦？

小國：就不要讓她看到。

研究者：那就是能躲就躲，能閃就閃。那真的不行的話…

小國：就給她唸。

研究者：她會唸多久？

小國：一分鐘吧！

研究者：怎麼唸？

小國：她會先唸一個地方（違規行為），然後第二次看到就換一個地方（違規行為）唸。

A1-04 163

管教並無法抑制這些學生的違規行為，學生也無法從管教中學到如何改善自己的行為，表面上逐漸麻木的管教效果，卻悄悄反應在內在的自我認同上。事實上，雖然導師的班級規範內容很多，實務上卻很少導師將規範具體詳細的逐一書寫成文字。但是在管教中，導師扮演重要他人的回饋角色，無論是嚴格處罰或原諒，導師都明確指出學生錯誤的行為或傳遞正向期待，使學生逐漸接受形成印象。當詢問小美關於班級規範時，她即直接表示，「規範大致知道…我會犯的，我就知道。」(B1-05 15)。管教經歷中，班級規範後續將成為學生形成認同標準的基礎。而學生面對導師的管教，可能被要求解釋說明理由，或者在處罰後有自己的解釋或苦衷，都將成為詮釋自己的基礎。

三、自我認同的浮現

從不斷重現的管教歷程來看，自我認同的浮現，非憑空創造自我，而是學生意識到自己的行為特質，以及導師的標準，再以這些概念為基礎，進一步形成自我認同。

（一）悄悄影響認同標準

當詢問學生自己的學生角色時，研究者起初從學生反抗導師規範的行為，

預期學生的回答是不在意導師的想法，或認為自己並沒有錯。但出乎意料的，學生雖有些難為情卻直接回答自己是「壞學生」。由此可知，學生從自己被糾正行為中，同時學到導師的標準，以及自己行為不符合這些標準。

進一步追問理由，他們都能列舉支持自己為壞學生的「違規行為」，這些行為都是被導師糾正過的，同時，也有學生列舉好學生的「良好行為」，甚至有同學以導師的標準為標準，直接指出好學生的標準就是「順從導師」。這樣的回答顯示了導師管教的標準成為影響學生判斷自己學生角色的因素。曾經中輟的小雄說出認同標準，也依此標準評估自己的表現。

小雄：好學生應該是…把自己的本份做好啊！

研究者：自己的本份有哪些？

小雄：功課寫啊，聯絡簿也要抄啊，上課不要遲到啊，然後服裝儀容自己會克制啊，然後服裝儀容自己會克制啊，就是全部都做好就對了。做好自己責任，這就是好學生。

A1-03 214

研究者：你是好學生還是壞學生？

小雄：不好啊！因為我服裝儀容不合格，又記那麼多小過大過警告的，然後又遲到。

A1-03 579

（二）「這就是我！」：自我認同的型塑

學生經歷持續的管教歷程中，自我認同逐漸型塑，除了意識到自己重複出現的違規行為，成為自己的特質，也從同儕比較中，觀察到自己與一般學生的差異，並且，在管教經歷中解釋再度違規的理由也同時詮釋自己。

1. 違規的我：自己的認同標準

比較寬或比較嚴的管教，是否產生不同的認同標準？學生不僅在持續的處

罰經驗中意識到自己，也在多次原諒中意識到自己。這與管教方式無關，導師是否傳達學生行為對錯的標準才是關鍵。這可以從導師管教較寬鬆的學生回答中證實，學生並未因導師放寬違規行為限制或者多次原諒自己，就認定自己的行為沒有犯規。甚至反而從中意識到自己的問題可能比他人嚴重才享有特權。

從重複的違規行為表現中型塑而成的認同標準，是一個負向的自我概念。小光被導師安排在訓導處罰坐，象徵對累積違規行為的懲罰。

研究者：你覺得你是好學生嗎？

小光：不是啊。

研究者：誰跟你講的？

小光：沒有。

研究者：那為什麼會這樣想？

小光：可是都坐在這裡（訓導處）…就覺得不好。

A1-06 193

相對的，小新即使在面對導師多次的原諒，也從中認定自己行為有許多問題。

研究者：老師對你比別的同學好？

小新：就原諒比較多次啊。

研究者：你覺得這樣好不好？

小新：還好。

研究者：不原諒你也沒關係？

小新：對啊！

研究者：為什麼？

小新：因為都有（做）錯啊…

研究者：你覺得老師為什麼要給你多一點機會？

小新：問題學生吧！

B1-08 346

2. 我跟他們不一樣：我族與非我族的同儕比較

除了意識自我，學生同樣從行為與管教處境，觀察了其他同學。從中他們發現自己與一般同學行為表現的差異，如上課能夠專心或至少安靜，甚至從認同標準看他們能順從導師規範。在自我經驗與他人觀察比較中，覺察了別人能但自己做不到。當然，他們也找到與自己相同類型的同學。這些學生以行為態度、規範順從度及導師管教互動作為比較基礎。小美，國二女生，喜愛打扮，來自單親家庭而較早熟，能清楚說出自己的個性與缺點。小美說出自己與一般好同學行為之間的差異。

研究者：妳覺得妳是好學生嗎？

小美：不是。

研究者：為什麼？有人這樣跟妳講妳不是好學生嗎？

小美：跟我講話就知道了。同學跟我講話就知道了。

研究者：有什麼問題出現？

小美：上課（不專心）。

研究者：還有什麼問題？

小美：然後我很凶。

研究者：很凶，還有？

小美：做跟別人比較不一樣的事，

研究者：不一樣的事？

小美：像明明知道這是學校規定這樣不行的，我偏偏要做。

B1-06 395

小宏是國三男生，說出自己與少數壞同學為相同類型。小宏之前成績還不錯，但沈迷於網路，到後來乾脆不到學校。中輟將近三個月時間，回到學校後，課業也就此跟不上了。他違反規範的行為很多，曾因抽菸、打架、翹課被記過，也層與教師發生過肢體衝突。因為長期的管教及懲罰無效，師生關係交

惡。如前面所述，小宏覺得來學校浪費時間，在確認自己無法跟其他同學一樣靜下來跟著課程的進度學習，認為朋友與自己愛玩的性格相近，他以「物以類聚」來形容他們的友誼，彼此形成同儕認可，以滿足社會認可的需求。

研究者：是不是也有別人跟你一樣愛玩？

小宏：跟我一樣的一定有！

研究者：但是多不多？

小宏：沒有很多…我朋友一定跟我一樣差不多。

研究者：是喔？

小宏：物以類聚啊！我們學校有二個乙班的就跟我一樣，然後跟我還不錯。

研究者：跟你一起抽煙嗎？

小宏：對啊！有一個還是我表哥。

A1-09 473

同時，這些學生也看到導師管教態度的差異，除了因為公平，好行為較多獲得較多獎勵，形成「好學生就會有獎勵，壞學生只有罰罰罰」(A1-07 908)的刻板印象，甚至包括了不公平現象，例如覺得「不管好學生、壞學生都會講話，像我們老師就是沒有問我們班對他的意見，要是他知道我們班不論好學生或壞學生都會講話，就不會管這些(上課講話)，就不會叫我下來這邊(訓導處罰坐)。」(A1-02 324)認為導師偏袒好學生。

3. 維持現狀的理由：自我認同

學生從持續的管教經驗中，除了意識到自己的行為不符合標準外，亦解釋自己在持續管教下仍繼續違規行為的原因，成為自我認同的詮釋，也成為支持此一形象繼續存在的理由。這些詮釋包括認為自己「天生如此」(自己適合如此，不適合改)、沒有意願而「懶得改」、即使想改也「改不掉」，包括已養成習慣或者沒有改變的方法。

(1) 天生如此

小玫是國三女生，上國中後才發現自己喜歡變換各種新奇髮型，在還有髮禁的當時，他表達自己換髮型時的愉悅，不惜冒著被處罰的危險，她一直找時機展現以抒解自己的情緒。專心讀書是導師要求學生的，卻不是自己想做的行為，雖然她決定繼續升學，但卻置身競爭之外。小玫陳述的感受傳達她確認自己對變換新奇髮型的喜愛，以及對讀書的抗拒。

小玫：就是（上課）聽也聽不懂，不如不要聽，就自己想事情，然後就裝著一副我在看書的樣子，因為我要讀的高職是「山水」（學校化名），可以分數不用太高，就根本就沒有門檻，它就很高興趕快讓我讀，我覺得我根本沒必要讀書，連學測都不想準備。所以人家說什麼最後衝刺，這種事現在根本不會（發生）在我身上。

B1-01 125

小玫：因為不可能永遠都想要乖乖的，我就不會，難道你就一直很死板，就一直每天都看書嗎？然後一直很認真的好學生嗎？我就不是這種！我就是每次就要換個髮型，就趕快早早過來學校，要是老師心情好，就會不理我，她就想說：「沒關係，大家開心就好。」要是老師心情不好，那就慘了，頭髮就會被剪掉，像我最近才被剪頭髮，前面啊，前面還蠻平的，就是被她剪。

B1-01 70

研究者：那這樣你會不會乾脆就乖乖的？

小玫：可是我不想，偶而會想換一下，不想要一直都很乖，也不是想要引起老師注意，就是不想要一直那麼乖。

B1-01 147

(2) 改不掉

學生認為違規行為已經成為「習慣」，即使想改也改不掉。較棘手的是課業跟不上的問題。課業要靠付出許多時間精力，專注學習才能達成。也是許多學生判定自己不能成為好學生的主要因素。小昌以自己時常鬧事、不專心學習的行為判定自己不是好學生，在長時間互動下，知覺成績好是好學生必要條件，也是自己的最大障礙。

研究者：你覺得你是好學生還是壞學生？為什麼？

小昌：壞！我覺得自己蠻壞的，常常鬧事、惹事，有點不良的動作，無緣無故罵同學，看到（不高興的）就不爽，好學生就是不會亂罵人，會安靜地在看自己的書，比較專心唸。

研究者：那成績好的，算不算？

小昌：成績，他們一定會好的。

研究者：那成績不好，但沒有亂罵人，是好學生還是壞學生？

小昌：他至少上課要安靜。

研究者：那你會想要變成好學生嗎？

小昌：應該是還好吧！國中差不多東西已經學不下去吧，等到高職再重新開始，現在都國三了，要學一、二年級的東西已經學不起來了，很難學，看自己吧！我覺得現在要重新開始學是不可能的事情，我完全忘記，怎麼學起來，很難啊！

A1-02 178

(3) 不想改變

小國國二，曾經多次中輟，覺得要當一個好學生要付出很多時間與精力，要強迫自己做很多事，即使想成為好學生，也沒有動力，

研究者：那你會想要變成好學生嗎？

小國：不會。

研究者：為什麼？

小國：因為要做很多事。

研究者：可是你希望被人家說你是好學生嗎？

小國：也希望。

A1-04 324

肆、討論

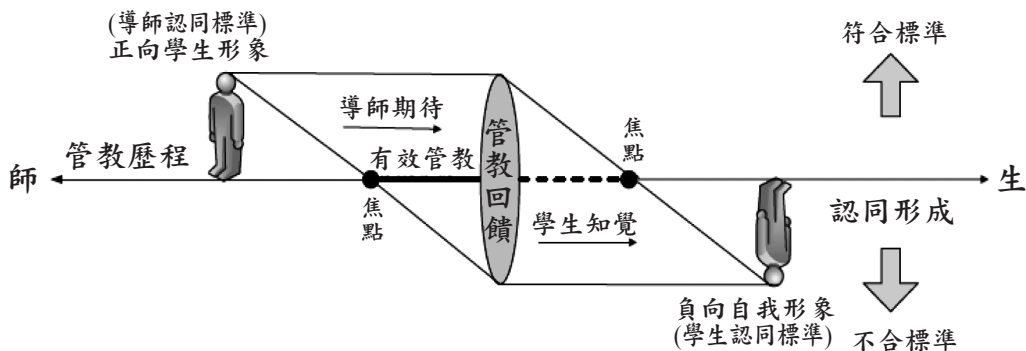
一、導師管教影響認同形成：「管教的凸透鏡成像」效果

從研究結果來看，經常違規學生採取的行為處境因應方式與自我認同的形成，成雙系統並行，相互影響卻各自發展。外顯行為層面，由於學生行為與導師規範差距甚遠，表面上消極逃避或積極抗拒導師的規範，持續自己的違規行為，但內隱心靈層面，不斷重演的違規行為與管教，導師影響學生自我認同的型塑。

然而導師管教影響學生的標準，非單純複製導師的管教標準，自我才是認同標準型塑的主人，這從進一步追問學生為何如此判斷自己時，學生回答「自己想的」可證實，影響方式是自己從導師的管教回饋中型塑認同標準。在管教歷程中，導師讓學生在被持續糾正的管教困境中觀察詮釋導師的管教標準，且覺察自己的表現，進而評估自己行為不合規範，形成負向自我形象，自己將此形象型塑出接近自己實際表現的認同標準，再以此成為自我認同的基礎。

因此，本研究發現，持續的管教若無法讓學生有效改善違規行為，將使學生型塑負向自我認同，本研究將這現象稱為「管教的凸透鏡成像效果」(effect of looking through convex lens image in discipline)。如同焦點外的凸透鏡成像

效果，凸透鏡的另一側是一個倒置形象。這樣的關係呈現如圖二，焦點外側代表導師管教行動未能有效改善學生違規行為，凸透鏡代表著管教行動提供學生的回饋訊息。



圖二 管教的凸透鏡成像效果

學生之所以受到導師的影響，本研究認為可能原因有三：(1) 學生確認了自己持續展現的違規行為，存在事實難以反駁；(2) 青少年自我認同建構初期，尚未有足夠的能力修正或對抗導師的管教標準；(3) 導師是具備教育權威的成人角色，容易使學生接受此管教標準。然而，是否每個學生都只有被導師影響的標準存在？有沒有其他認同標準出現的可能？在本研究的結果中，能陳述不同於導師的標準者只有小傑。

學生陳述支持自己是「壞」學生的違規行為後，在研究者進一步追問學生是否為「壞」學生，他們的回答卻呈現分歧，有人承認，也有人質疑。多數受訪學生無法表達自己的疑惑，小傑卻是少數的反例。小傑是前述林導師的班級學生。他曾經中輟，違規行為包括染髮、抽煙、喝酒、檳榔，打架等，也因此被記過。導師對學生的態度是比較寬鬆給予機會，與導師關係還不錯，但仍不足以促使小傑改變行為。一開始表示自己已經就是「壞學生」，不願為了導師認可而修正行為，因為希望自己校內外行為能一致，不願成為「雙面人」，僅

改變校內行為是虛偽的，更看不起那些校內外表現不一，屈服於處罰的同學。屬於前述的「不想改變」的類型。進一步請小傑陳述自己對「壞」的想法，雖有自己的觀點，但在學校導師的標準及同儕比較下，還未肯定到足以推翻的程度。訪談時，小傑帶著中輟時穿的耳洞怕癒合而帶透明耳棒，說道：

小傑：因為我現在已經這樣啦！我是不想要當那種實際上壞，但是在人家面前裝乖的那種人啦！那如果這樣的話，那我寧願當人家印象很壞的啊，那種雙面人我很討厭。

研究者：你是什麼樣的人？

小傑：因為我現在這樣已經算是壞了嘛，那突然變乖也不太可能嘛，那我也不想當雙面人，所以就這樣。

研究者：你認為壞的定義是什麼？有那些行為是壞的？

小傑：不知道耶，印象的問題啦！人家印象中抽煙是壞，那我是覺得還好哇，抽煙也不算壞，那是一種習慣問題，說壞應該說那種很鴨霸那種吧！

研究者：那你會嗎？

小傑：我不會，如果是鴨霸我就不會。

研究者：對啊，但是你說你被認定是壞的？

小傑：對啊，因為大家認定說抽煙是壞小孩啊，其實這也沒什麼啦！

研究者：那你覺得自己是壞小孩？

小傑：當然跟別人比起來算壞啊，可是跟那種…我也不會講，只是表面上大家壞啦！

A1-01 192

即使如此，小傑最初的回答仍是受導師影響的標準。可見不管是否另外形成自己的標準，在學生角色中，導師的標準對學生有一定程度的影響力。不

過，基於認同標準是不斷修正與重組的歷程，這些學生尚處於青少年初期，本研究保留他們未來在其他社會脈絡中改變的可能性。不過，隨著成長發展越穩定，改變的難度提升，也可能就此定型。

二、認同結果：「承諾貶抑」的自我認同

本研究以「好學生或壞學生」為媒介，讓學生藉由被管教的經驗，陳述不適合學生角色的理由解釋，這解釋除了針對學生學習角色之外，更跨越學生角色，提升到對自己整體性格的描述，解釋為何達不到導師標準的原因。

從學生的解釋如何確認是在談學生角色或是自我整體？在從學生的描述抽取到高層的自我整體時，事實上區分哪些是跨領域的，那些專屬於學生角色，有時候是困難的。即使學生自己也不一定能全然區別清楚。例如很懶，描述的是針對學生角色的課業準備態度，但對電玩卻可能很積極。不過，本研究並不試圖將所有回答內容區分，研究發現如愛玩、愛美等跨越學生角色對自我整體的論述，已足以支持本研究的概念。

這些受訪的學生都表示自己不符導師的管教標準。回答是「壞學生」的學生，是否真的「壞」？是否「自我」也「壞」？客觀來看待這些陳述，有一般不被容許的行為，如衝動打架，其他如目前年齡不適合做的抽煙，以及從學生角色來看，違規行為如上課講話，不交作業等行為，是否真的壞，還有很大的討論空間，而這些行為或許可用其他方法解決，如課業輔導，或者發展其他非智育學習活動的可能性。假如學生能看到這一點，或許對自我不會太早下斷論。但這群學生中，也只有小傑可能有此潛力，但即使是他仍未能獨立成熟的檢視自己的行為及成因。

對於違規行為，這些學生解釋為自己的能力受限，無法達到該角色要求，本研究發現管教的凸透鏡成像產生「承諾貶抑」(self-devalued commitment)的自我認同。所謂「承諾貶抑」是指學生雖貶抑自己的表現，卻接受這些負向

行為，也將持續展現這些行為。可能是「安逸於貶抑」類型，不願意付出或改變，如「懶」，也可能是「屈就於貶抑」類型，無奈的接受自己就是做不到。雖然態度不同，但都逐漸以貶抑型塑自我。這也解釋了為何經常違規學生自我概念偏低的原因。

在研究者試圖讓小君分析自己與所扮演學生角色的特質之間的關係時，小君主觀詮釋的自己特質就是沒有耐性，所以無法專心讀書。這結果同樣來自學生角色扮演經驗，經由導師管教及與其他同學的比較來印證。

研究者：你覺得「頂嘴的行為」、「作業」、「成績」、「頂嘴」、「打架」…，等等這些，哪一種會影響哪一種？

小君：「個性」會影響「打架」，因為個性比較火爆的話，就每天想著打架，那如果個性比較溫和，就不會想。

研究者：「個性」會影響到「功課」嗎？

小君：會！如果你脾氣很暴躁，就（課本）看不到兩秒就覺得心情好煩，就這樣岔掉（分心），如果你個性很有『耐性』的話，就會慢慢看。

研究者：所以你會覺得有些同學讀的下書比較有耐性？

小君：對啊！

研究者：那你覺得你是有耐性還是沒有耐性？

小君：比較沒有耐性。

A1-07 976

小宏從無法投入學習行為中，詮釋自己就是比一般學生愛玩，無法專注於課業，自認為不適合改變自己來符合導師期待，這些感受經驗都納入了小宏的自我認同中。

研究者：你喜不喜歡成為好學生？

小宏：不喜歡。

研究者：為什麼？

小宏：成為喔…我覺得照自己個性走比較好。

研究者：那你的個性是什麼？

小宏：我覺得比較愛玩吧！不想被人家管。

研究者：愛玩大家都愛玩，你有沒有知道誰不愛玩？

小宏：人家說我愛玩，我很愛玩！

A1-09 464

不過，以小昌的例子來看，從前述小昌對自己的陳述中，承諾貶抑的自我認同可能只承認自己能力在現階段的限制，但未來也許有可能做得到，當然事實是否如此難以斷定，假如做得到，將從改善的行為修正認同標準與自我認同，否則，將再度肯定原先的承諾貶抑。

伍、結論與建議

一、結論

長期行為違規的國中生，他們在學校生活「煩」的束縛感，是自我認同與社會情境不符合的結果反應，學生行為不被導師認可，藉由導師管教行動，學生逐漸型塑自我認同。以學生對「我是誰？」的回答為分析基礎，研究發現導師對學生的自我認同型塑過程主要的影響在行為特質及認同標準。事實上，並非導師造就學生自我認同，學生還是行為與意識的主體，只是導師協助學生意識自我。

治標不治本的管教，讓師生管教戲碼不斷上演，學生表面上持續抗拒規範，卻在內心意識到自己的違規行為，同時，接受導師的管教標準，評估所意識到自己的行為，形成自己的認同標準，而認定自己為壞學生。持續的管教若無法讓學生有效改善違規行為，將使學生型塑負向自我認同，此即本研究發現

的「管教的凸透鏡成像效果」。本研究發現，導師的教育權威者角色，假如無助於學生改善行為的管教，甚至，不當的管教，將助長違規行為的堅持，反而促成學生型塑「承諾貶抑」的自我認同。

學生的角色經驗，將抽象化而成為對自我整體表現詮釋的自我認同。學生從不斷重複的管教經驗中所型塑的「承諾貶抑」自我認同，學生雖貶抑自己的表現，卻接受這些負向行為，也將持續展現這些違規行為。在管教經驗中，學生解釋自己一再違規的理由也同時詮釋自己，成為支持自己違規行為的基礎。認為「我就是這樣」，或「我就不是這樣」。此外，學生也藉由同儕比較將自己歸類，凸顯自己與一般同學之間的差異，都促使此一自我認同的形成。

當然，本研究學生所形成的認同標準是暫時的存在，而承諾貶抑的自我認同，也可能只是承認現階段的做不到，或許未來更為成熟，將有能力重新思考自己的形象，或經歷不同的遭遇獲得不同的回饋，而有修正的可能；不過相反的，隨著年紀增長，自我認同將日趨穩固，修正的難度也越來越高。

二、建議

（一）輔導工作建議

1. 導師主要任務在輔導學生的學習生活，從訪談中導師多從家庭背景與個性習慣來分析與解釋學生的行為，雖然呈現了部分的困境，但這種以家庭背景的解決問題取向歸因方式，卻忽略了學生是行為主體，持續處罰的結果，不知不覺中學生形成負向自我認同。如何將學生視為主體，建立個人對自己行為的選擇與責任，且培養個人行為因應與改善的技巧與方法，才能避免此種結果的發生。對處於自我認同發展初期的青少年早期，更具有意義。

2. 過於嚴格與單一的「好學生」標準，將讓多數學生將自己劃為不標準的學生。導師應該有多元的表現認定標準，以符合多元學生特性，更應注意隱性的互動影響，真正落實多元開放的鼓勵措施。

3. 導師不只提供學生多元的好學生典範，更應提供「如何學習」典範的方法，才足以達到學校教育的目的。

（二）未來研究建議

自我認同方面，可深入探究認同的結構性關係。學生角色認同如何抽取概念化至更高層的自我認同的條件與過程，也值得進一步研究。對象方面，本研究以長期違規的學生為對象，未來研究可針對導師對「好學生」自我認同的影響；違規的國中生到高中後的自我認同如何建構或修正，可持續探究；由於這些學生並未修正違規行為，未來可研究導師管教對成功改善行為的學生所影響的自我認同。

針對本文之任何回應、回饋或意見，請直接聯繫：李逢堅，台北市士林區臨溪路 70 號（東吳大學師資培育中心），e-mail：jam@ms38.url.com.tw。

收件日期：97年10月31日

複審一日期：98年05月25日

複審二日期：98年09月28日

通過日期：99年02月03日

參考文獻

- 王煥琛、柯華葳 (1999)。青少年心理學。台北：心理。
- 李建立 (2000)。西方社會學名著提要。台北：昭名。
- 周雅容 (1996)。象徵互動論與語言的社會意涵。載於胡幼慧編，**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例** (頁 75-98)。台北：巨流。
- 徐光國 (2003)。社會心理學。台北：五南。
- 黃德祥 (2001)。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 嚴祥鸞 (1996)。參與觀察法。載於胡又慧編，**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例** (頁 195-221)。台北：巨流。
- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.
- Archer, J. L., & Waterman, A. S. (1993). Identity Status Interview: Early and middle Adolescent Form. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 285-302). New York: Springer-Verlag.
- Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Berzonsky, M. D. (1992). A process perspectives on identity and stress management. In G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 193-215). Newbury Park, CA: Sage .
- Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. In W. Koops & H. A. Bosma (Eds.), *Social cognition in adolescence: Its developmental significance* (pp. 303-315). Hove, East Sussex: Psychology Press.

- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp. 226-242). New York: Springer-Verlag.
- Burke, P. J. (1991). Identity processes and social stress. *American Sociological Review*, 56(6), 836-849.
- Burke, P. J. (2004). Identities and social structure: The 2003 Cooley-Mead Award Address. *Social Psychology Quarterly*, 67(1), 5-15.
- Burke, P. J. (2006). Identity change. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 81-96.
- Burke, P. J. (n.d.). *Identity Control Theory*. Retrieved October 4, 2007, from <http://wat2146.ucr.edu/Papers/05d.pdf>.
- Burke, P. J., & Reitzes, D. C. (1991). An identity theory approach to commitment. *Social Psychology Quarterly*, 54(3), 239-251.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Gecas, V., & Burke, P. J. (1995). Self and identity. In K. S. Cook, G. A. Fine & J. S. House (Eds.), *Sociological perspectives on social psychology*(pp. 41-67). Boston: Allyn & Bacon.
- Goossens, L., & Phinney, J. S. (1996). Commentary identity, context, and development. *Journal of Adolescence*, 19, 491-496.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence*, 24(4), 491-512.
- Kerpelman, J. L., Pittman, J. F., & Lamke, L. K. (1997). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12, 325-346.
- Kroger, J. (1996). *Identity in adolescence: The balance between self and other*.

London: Routledge.

- Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescent through adulthood*. London: Sage.
- Marcia, J. E. (1964). *Determination and construct validity of ego identity status*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1993a). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 3-21). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1993b). The status of the statuses research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (2001). A commentary on Seth Schwartz's review of identity theory and research. *An International Journal of Theory and Research*, 1(1), 59-65.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994/ 2005). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 張芬芬譯 (2005)。質性研究資料分析。台北：雙葉。
- Oyserman, D. (2004). Self concept and identity. In M. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Self and social identity* (pp. 5-24). Malden, MA: Blackwell.
- Patton, M. Q. (2001/ 2008). *Qualitative research & evaluation methods*. 吳芝儀、李奉儒譯 (2008)。質性研究與評鑑 (上)。台北：濤石。
- Rice, F. P., & Dolgin, K. G. (2002/ 2006). *The adolescent: Development, relationships, and culture*. 黃俊豪、連廷嘉譯 (2006)。青少年心理學。台

北：學富。

- Robinson, D. T. (2007). Control Theories in Sociology. *Annual Review of Sociology*, 33, 157-174.
- Schachter, E. P. (2002). Identity constraints: The perceived structural requirements of a 'good' identity. *Human Development*, 45(6), 416-433.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2005). Identity verification, control, and aggression in marriage. *Social Psychology Quarterly*, 68, 160-178.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage. 吳芝儀、廖梅花譯 (2001)。*紮根理論研究方法*。台北：濤石。
- Tsushima, T., & Burke, P. J. (1999). Levels, agency, and control in the parent identity. *Social Psychology Quarterly*, 62, 173-189.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 50-72). Newbury Park, CA: Sage.

附錄一：訪談大綱

一、學生的訪談大綱

第一部份：衝突與想法

1. 導師的獎懲規定為何？
2. 您違反的班規行為有哪些？表現這行為的理由、背景、何時開始？
3. 您認為導師期待學生的表現是什麼？
4. 對導師的規定與管教合不合理？能不能接受？為什麼？

第二部分：協調過程

1. 當他人(導師)糾正與禁止時，您的反應為何？您有什麼感覺？為什麼？
2. 不能接受理由為何？有何反應？
3. 覺得導師的處罰有沒有道理？為什麼？
4. 導師處罰會不會怕？為什麼？您現在的想法是什麼？會不會因為處罰而改變自己的行為？有沒有想過改變就不會被處罰？為什麼？為什麼堅持自己的行為？
5. 為什麼中輟？中輟時做什麼？為什麼？

第三部分：自我認同

1. 覺得自己是怎樣的學生？覺得自己的表現如何？（好學生或壞學生？）
為什麼？您自己的想法又是如何？
2. 自己是怎樣的人？為什麼會這樣認為？

二、導師的訪談大綱

1. 您的班級經營理念是什麼？
2. 您的班上有哪些班級規範？為什麼？
3. 有哪些獎勵與處罰原則？
4. 請您分享自己管教成功與失敗經驗（包括受訪學生），成功或失敗可能原因為何？

附錄二：紮根理論編碼關係表

呈現編碼的層次關係如下：

一	二	三	四	
1.違規行為	行為問題			
	課業問題	不投入課業		
		課業衍生問題	不上課	
			不上學	

一	二	三	四	五		
2.管教知覺	試圖改變學生行為的管教方式	比較嚴格				
		比較寬鬆				
		不理放棄				
	無止盡的師生捉迷藏	心知肚明的拉鋸戰	伺機順性的再度違規			
			違規前後遇到導師的心虛			
			熟悉的規則與處罰歷程			
		治標不治本的管教行動	提升處罰抵抗力	對獎懲的麻木		
				對管教抱怨		
			暫時抑制效果	暫時抑制		
				無法改變		
		變動效果		情緒是效果的中介因素		
				導師管教運用不當		
				同儕影響		
		誘惑與抗拒力				

一	二	三	四
3.束縛的學校生活 情緒	難過的國中生活		
	無聊		
	念得很煩	導師管教因素	常被念與處罰
		規範的約束	討厭老師

一	二
4.導師權威的認同標準	行為依據 順從導師程度

一	二	三	四	五	六	
5.這就是我的自我認同	違規的我 維持現狀的理由	天生特質				
		改不掉	沒有方法難以改變	抗拒管教		
				行為問題		
		無法投入課程	跟不上不會寫功課			
	功課最根本也最難解決					
			已成習慣			
	我跟他們不一樣	行為態度 規範順從度 導師管教行動的差異	不想改變	沒有意願		
				個性懶散		
			維持一致性			

The research on effect of advisor teacher on ego identity of constant violating rules' students in junior high school

James Feng-Chien Lee

Soochow University

Abstract

A student's unique identity begins in early adolescence, a stage of development that a student's peers and society will have effects on the development of identity. In the education system in Taiwan, a student and his advisor teacher build close ties in which the student is subject to the advisor teacher's watchful discipline. The purpose of this research is to explore the effects that the advisor teacher has on the ego identity of the unruly students and other characteristics that may come from this relationship. Special attention will be on a student's role within the context of an advisor teacher's disciplining situation. The information gathered in this situational context will reveal how an advisor teacher's discipline can shape the growth of a student's unconscious ego identity.

The subjects consist of 14 constantly unruly junior high school students and 17 advisor teachers, most in dyads. This research will be in line with a psychosocial approach based on a symbolic interactionism, adapting a semi-structured interview method and an analysis with grounded theory.

The research found that the effects of an advisor teacher conform to the phenomenon of "effect of looking through convex lens image in discipline." Though the disciplined students perceived themselves as the opposite of an ideal type of student, the students internalized the inner judgment of themselves from their advisor teachers. The characteristic of ego identity that is subject to the effects of an advisor teacher is the self-limited identity called "self-devalued commitment." The students do recognize and accept their own unruly behavior, which has the characteristic of carrying forward and not discontinuing.

Keywords: advisor teacher, discipline, ego identity, junior high school student