第二章　研究內容與對象

德國學者 Gehlen（1904-1976）的制度理論中，主張制度是人類合本能地回應環境情境的習慣行動，並且具有固定的保障和確立行動範圍的特質（江日新，1996：198）。制度是一種工具，具有防範人類過度的需求與不合情理的衝動之特性，用以規範人際關係中的行為。制度與人類行為相對應，制度的價值中，便包括人類知覺到的限制與需要。透過制度的解析，有助於理解人類所知覺到的教師專業理念。因此，教師專業理念的發展，須藉助制度實施而落實。本研究為探討教師專業理念的發展以及教師專業制度化所彰顯的理念，確立歷史發展的分析結構。在制度研究的層面上，本研究藉新制度論中的歷史制度途徑，作為教師專業制度發展史的分析要項，並且初步解析教師專業理念透過制度化的可能；在劃分歷史階段的層面上，藉由學者的論述與歷史事實，將教師專業理念與制度研究劃分為 1950 年代前、1960 年代至 1970 年代、1980 年代後等三階段；在研究對象層面上，基於資本主義的發展與學者的論述，以英、美兩國的教師專業制度發展作為探討的對象；在分析制度的層面上，則以學者的論述，探討政府的角色、師資培育制度、證照制度的發展。

第一節 制度理論

社會需要多元的服務，建立組織和機構來提供社會所需的服務，而所有組織和機構也有特定的成員提供服務，同時也建立提供服務的地點如法院、醫院、診所、大學實驗室、教室等等，均是提供專業服務的地點。服務是專業和機構之間的交互作用，專業人員和機構均為自主，但卻共同對社會負起責任。教師專業提供社會大眾和學校有效服務，但是學校屬於社會大眾，非隸屬於教師，教師所扮演的專業角色便是提供專精的教學服務，執行教學活動以達到學校教育的目的。教師必須能夠在提供服務時，保證其教學專業的品質，相對的社會大眾也可透過立法的運作對專業採取必要的控制（Howsam, Corrigan, & Denemark，1985：185）。教師應是專業的，但是 Howsam、Corrigan、Denemark 和 Nash（1985：178）卻認為在美國教師專業發展歷史中，教學的專業文化發展的相當緩慢。尤其教學長期僅被視為是一種技巧，並無長期培育的需要。相

對的，因學校教育的學科劃分，使得社會大眾也認為教師需要的是學科專長的培育，但對教學專業的培育，則顯得不以為然。此種對教師培育的社會態度，一方面降低教學專業培育的價值，另一方面則影響到教師專業的培育制度。社會態度與教師專業兩變項間，專業培育制度於其間扮演中介的角色。如 Howsam、Corrigan 和 Denemark（1985：180）即曾指出由政府和大學控制的培育教育制度下，並不適合建立教學的專業文化。師資培育教育僅是表面地呈現出符合專業的條件，但卻忽略教育專業教師必要的制度，以改變社會態度或觀感。

就 Howsam、Corrigan、Denemark（1985）認為由政府和大學控制的學校教育制度無法孕育教師專業文化的觀點而言，值得進一步探究的是「為何現行的培育教育制度，無法建立教師專業的文化？」。然而，首先要解決的問題是：制度與教師專業之間的關係為何？德國學者 Gehlen（1904-1976）的制度理論中，主張制度是人類合本能地確定回應環境情境的習慣行動，並且具有保障和確立行動範圍的特質（江日新，1996：198）。因而，制度是一種工具，具有防患人類不可預期的需要與延遲人類不合情理的衝動之特色。正如葉啟政（1991：123-124）的分析，制度是人為設計有關人類行為之規則形式，用以規範、制約與定義人際關係及人際關係中的各種行為。當制度是一種工具時，制度所規範是與人類行為相對應，制度的價值中即含括人類知覺到的限制與需要（江日新，1996：201-202）。對新制度論者而言，制度則是一種社會秩序或模式，是一種明確的狀態或屬於社會的資產（property），是具有一套生存於社會的再製過程（Jepperson，1991：145）。簡言之，制度是具有組織性或已建立的程序，對個體的而言，是可以經驗到的與分析的對象。但是制度並非是穩定的，經過歷史環境的變動，而產生符合當時的社會規則。因此，透過對制度的觀察可以理解，社會理念如何透過制度結構產生特定的政策，以達到所欲的目標。

在傳統專業理論中，形成教師專業的條件有賴於制度的建立，經過各種制度的互動下，方有助於教師專業的提升。以專業知識為例，Freidson（1986：xi；2-3）便指出理性化的形式知識僅留存於學術中，但是當專業知識運用在影響人類事務時，須透過制度方能轉化為行動。亦即，專業知識必須藉由制度，方能於實際發揮影響力。但是知識制度化的過程中，涉及到不同類型的人，如創造知識、轉化知識、運用知識便由不同的專家轉換與修正所需的知識，於是哪些人以知識之名創造、修正制度便產生了權力議題。Freidson 的主張除了說

明專業知識必須透過制度方能彰顯外，也顯現出靜態的制度分析是無法解釋制度與專業之間牽涉到複雜的動態關係。

又如 Luhmann 社會系統理論中「自我指涉系統」的概念，提升教師專業的動力，係由系統透過保存其自身的因素或事件而與自身產生關係，在運作的過程中與其他次級系統有所區分。區隔次級系統之間的功能，方能產生該次級社會本身的特殊形式，發展與其他系統不同的特殊功能（楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉，2002：129）。如將教師專業視為是教育制度的次級系統，就必須從制度層面審慎建立具有自我生成發展的結構，使教師專業能夠活絡不斷，自我提升，方有能力促進教育及社會的革新。

綜合以上的分析，本研究須採制度理論來探討教師專業制度的發展，係基於：一、制度足以彰顯人類知覺到的理念；二、專業必須藉由制度轉化為行動；三、教師專業為教育制度的次級系統等理由，以制度化的過程探究教師專業理念的變化，實有必要。

壹、制度研究的發展

西方學者從「制度」角度切入分析經濟行為與社會現象，已有一段的歷史。社會學家 Durkheim（1982：45）即認為社會學是專門研究制度起源與功能的科學，制度係指風俗、習慣、迷信、政治體制、法律組織等社會事實。這些制度獨立於個體之上，對個體具有實際與規範的約束力。社會學者對正式與非正式制度之於個人行為的限制充滿興趣。1950 年代的結構功能論（structural functionalism）將社會秩序視為一個平衡體系，在此體系中所有規範與行為模式均有特定功能，個人動機與文化或象徵因素均整合於社會秩序中，而個人角色則由社會互動脈絡中的期待與價值所界定，制度是角色關係制度化的複合體（complex），在制度中社會結構是優於個人的，且由角色模式或條件所組成具有普遍的特性（Parsons，1951：36-39）。早期制度研究的重心係以國家為中心，著重制度規範性的探討，包括憲政、法律、政體、國體的研究與區分，主要詮釋國家、主體、憲法和合法性等正式制度的議題（謝俊義，2000：2）。

在二十世紀中葉以前，傳統制度研究以靜態比較、分類探討的模式為主。直到 1950 年代及 1960 年代行為主義的盛行，靜態制度研究轉移至一般性、解釋取向與分析的研究法，以行動者的行為作為分析單位來建構理論（胡婉玲，

2001：86）。行為主義以個人的行為與特質作為主要的觀察對象，強調觀察假設的科學方法，將行動的產出視為個人行動的集合（謝俊義，1999：2）。行為主義的制度研究著重行為內涵的關注取代了早期對制度的興趣（陳敦源：2001：135），重視人類行為，忽略制度在解釋的角色。

1980 至 1990 年代民主化衝擊下，非民主國家社會、經濟、政治制度的瓦解，使得新興民主國家重視政治、社會與經濟三層面的制度轉型，制度研究的風潮與政治、經濟、社會制度的重建，新制度研究成為許多國家與學者的當務之急（陳敦源，2001：135）。另外，歐美福利國家的成形，使得「國家」的功能受到討論，因而重新正視制度研究的重要性（曾建元，2001：198）。其次，行為主義以人類行為為主的研究取向，也受到新興制度研究學者的批判，Immergut（1998：6）即認為行為主義以行為觀察作為分析的基本單位，造成選擇偏好定義的狹隘與偏好加總的衝突。而且個人的偏好並不足以解釋結果的產生，因其結果部分受限於限制個人選擇與提供個人行動誘因的遊戲規則（Pollack，1996：431）。再者，Shepsle（1989：134）指出行為主義論者無法透析人是生活於社會脈絡中，制度就如關係一般，是讓人融入社會的接著劑。因此，個人行為只有在制度的脈絡中才能充分的被理解，況且個體在真實事件中不僅不是處於恆常穩定的環境中，也不是處於資源充分、資訊完整的環境中（楊開雲、劉子琦，1998：154）。時代潮流的變遷以及對行為主義研究模式的反動，新興了新制度論（new institutionalism）的研究方法，除擴大傳統制度論所強調的主權、合法性與正式制度的研究範圍外，另也修正行為主義走向行為朝向化約趨勢的偏差（陳敦源：2001：142）。

貳、新制度論

新制度論是歐美學界近二十年興起研究制度的方法論，並且是跨學科的發展，社會學、經濟學、政治學、行政學等領域均有學者以新制度論的論點研究各領域制度的發展（陳敦源，2001：131-132），各學科彼此之間也相互影響。新制度論經過多年的發展，其內涵也日益增實，在解釋社會現象有其獨特的見解。新制度論中可以區分為理性選擇途徑（rational choice institutionalism）、社會學途徑（sociological institutionalism）與歷史制度途徑（historical institutionalism）等三種途徑（Hall & Taylor，1996：936），以探究制度與人類

行為交互的現象。

一、理性選擇途徑

理性選擇途徑學者如經濟學家 North（1995：183-184）便認為制度是社會遊戲的規則，強調將制度置於歷史時空脈絡下，觀察社會成員集體的認同與互動，所產生約定成俗的遊戲規則。制度是人類創造的互動框架，用以約束人類互動行為的人為限制，社會行動者透過減少不確定與協調成本的規則，用以構成人類交換的動機。理性選擇途徑的制度包括正式限制（如規則、法律、憲法）、非正式限制（行為規範、習俗、自我期待的行為守則）、執行的特徵以及社會與經濟的誘因結構。個體每日的社會行動受到此制度所規範，但卻也依賴制度所提供的行為規範或遊戲規則，以保障彼此的行為（楊開雲、劉子琦，1998：154-155）。社會中，North 認為組織是社會中玩遊戲的角色，組織是有一定的目標，由解決一定問題的人群所組成。所以經濟組織是企業、工會等；政治組織是政黨、議會、國家的立法機構；教育組織如大學等。而制度變遷則由制度與組織交互影響下的結果，產生下列的論點：一、在經濟與競爭的稀有環境下，制度和組織的連續交互作用是制度變遷的關鍵；二、競爭迫使組織持續不斷地發展技術和知識以求生存，這些技術和知識以及組織獲取這些技術和知識的方法，將逐漸修正制度；三、制度框架提供激勵，並且決定人們藉由何種技能和知識以取得最大限度的報酬；四、制度變遷是漸進的並且是路徑沿襲（path dependent）[1]。本途徑的特徵包括：一、行動者所制訂的制度是在將其偏好極大化；二、視政治是集體行動的困境，最後的結果是次佳的選擇；三、行動者策略性計算並詮釋行動下決定政治的結果；四、制度是競爭性的選擇，直接提供行動者利益（Hall & Taylor，1996：944-945）。

[1]路徑沿襲，係指制度發展過程中，文化傳統、信仰體系、歷史因素是根本性的制約因素（North，1995：186）。制度具有「依賴原先發展路徑」的特質（陳敦源，2001：155）。人類過去做出的選擇，決定現在可能的選擇，亦即所謂的「慣性」。一個國家一旦選擇了某種制度，無論這種制度是好是壞，就會沿著這一制度走下去，產生對該制度的路徑依賴（王躍生，1997：80-81）。其他學界，將本詞翻譯為「路徑依存」或「路徑依賴」，均指依賴原先的制度選擇之意。

二、社會學途徑

社會學途徑學者如 Schotter（1981：155）認為社會制度是行為的標準，而非遊戲規則，且是個人與社會長期互動下，不斷改變學習策略的結果。DiMaggio 和 Powell（1991：10）界定制度的範圍，包括規則、程序、組織標準、治理結構、習慣與習俗。制度不僅是正式規則、程序或規範外，還包括象徵體系、認知、道德等可以提供作為解釋人類行為的意義架構。此外對制度的定義也超越政治的界定，不僅包含制度本身，還包括文化層面（Hall & Taylor，1966：947）。此途徑的論者，重視個人或組織無法拋棄所處的時空環境，也無法脫離所處的社會意義、語言、風俗、文化，亦即重視 Granovetter（1985）的「相融」（embeddedness）[2]論點：大部分的人多持保守的態度，一旦建立常規，他們就會遵守之，而且人的行為深刻地受到社會文化的影響。個體融入於社會文化，受到傳統的影響習以為常接受社會世界觀，而這解釋了為什麼大部分的人不願構思另外的制度安排或處理事情的模式，而寧願停留在不斷嘗試錯誤以及真實的情境中。因此，社會、經濟與政治的相融特質並非制度所能控制，使得制度受到歷史環境的影響大過於個人自利動機（Granovetter，1985：506-507）。對於創造制度者而言，並非能夠任意的我行我素而不受限，相反的創造制度者必須受到所處時空環境的限制（楊開雲、劉子琦，1998：154-155）。DiMaggio 和 Powell（1991：64-74）便結合社會相融的概念，以制度的同型主義（institutional isomorphism）[3]來解釋制度變遷。制度變遷是由於強制、模仿或規範等不同類型的同型主義論點[4]，導致組織與制度採取相同的形式、單位演化與操作程序、通則性與文化詮釋，而產出的統一性與誘因性的結果，組織

[2] 「Embedded」其他學界翻譯為「鑲嵌」，由於「鑲嵌」一詞無法充分的顯示出個人融入於社會文化脈絡中，個體將社會觀同化於自身的價值中而不自察，所以本研究改用「相融」或「融入」等詞彙取代之。

[3] 同型主義係指同質化（homogenization）的過程，是某一單位在相同的環境條件下，迫使發展與其他單位相似的過程。例如組織特徵會因為環境的特徵而有所修正，以趨相符。組織會因環境的不同需要而發展出不同的功能，且組織功能的差異會與環境差異需求產生一致的情形（Powell & DiMaggio，1991：66）。

[4] 強制性同型主義（coercive isomorphism）源自於政治影響與合法性問題；模仿性同型主義（mimetic isomorphism）係導因於為使未確定性具有標準的答案；規範性同型主義（normative isomorphism）則與專業化議題有關，尤其是組織中的地位競爭，即組織優勢與資源必須能夠吸引專業人員，而此過程促使組織必須能夠發展相似於其他組織具備的利益與服務（Powell & DiMaggio，1991：67）。

與制度並非特定功能效用所衍生的結果，是漸進演變而來。社會學途徑在研究制度形成過程上，有下列的特徵：一、將文化視為制度，並且不將態度與價值視為有效率的目的，文化是共享的態度，並且提供行為的規範、圭臬、符號或文字；二、個人在制度中並非是具有目的性或目標趨向或理性，個人的理性行動是社會所建構的；而個人或組織追求的目標是回應制度，以建立認同感；三、組織採取新的制度在於提升組織或個人行動者的合法程度，以審視制度安排的合法性（legitimacy）與社會適切性（social appropriateness）（Hall & Taylor，1996：947-949）。

三、歷史制度途徑

歷史制度途徑源自於二十世紀初期，學者對政權體制（regimes）和治理機制（governance mechanism）的分析，制度是正式組織、非正式規則、以及程序（Thelen & Steinmo，1992：2）。歷史制度途徑探索制度的範圍包括政府制度、社會關係、國家結構與國家的規範制度、順服程序、以及在不同政體與經濟單位之間個人的關係結構化（謝俊義，2000：3）。此途徑的學者在研究對象上係以「歷史的可能性」（historical contingency）和路徑沿襲交互所產生的議題為主。歷史制度途徑更強調制度的重要性，認為社會制度的安排並非個人選擇與集體行為的結果，很多結構與結果並非依循計畫或者是有意圖所產生，而是非預期的結果，歷史並非是有效達成解決方案的過程（March & Olsen，1984：737），而是與發展脈絡密切相關且充滿不確定性過程。歷史並非依循一定的發展路徑，會因內發（endogenous）[5]因素而產生變化，因此制度的發展是由特定結果所牽引，不僅要能滿足目前的環境與政治情境，並且要遵循制度的根源與歷史（March & Olsen，1984：735）。簡而言之，歷史制度途徑強調制度在脈絡中的限制性（contextual constraint）（Koelble，1995：237）。

以上三種不同的途徑，其差異詳如下表 2-1：

[5] 在理性選擇途徑中，所謂內發（endogenous）係指以偏好聚合過程的制度選擇研究為主，在於解決「各類制度為何成為目前的結構」與「該制度為何穩定存在」的問題。相對於內發概念的是「外衍」（exogenous），以偏好限制條件的制度功能研究為主，解釋特殊制度結構限制，對政策結果的影響（陳敦源，2001：158-159）。前者，包括心理狀態、既定的特質、社會生態、不連續的事件、人類干涉自然等等均可能是制度的內發因素（Jepperson，1991：162；Jepperson & Meyer，1991：231）。

表 2-1 研究制度途徑差異表：

項目	理性選擇途徑	社會學途徑	歷史制度途徑
制度的定義	社會遊戲的規則	行為的平衡標準	正式組織與非正式規則與程序
制度的形成	人為的外在創造	人類文化不斷的累積	由內發因素所致
利益	策略性因素考量使理性行動者選擇次佳的均衡	行動者無法瞭解自身的利益、時間以及資訊的不完全，使得行動者只能依賴既有法規	行動者自我利益的表達是由集體性組織所形塑，制度於歷史軌跡中仍有脈絡可尋。
過程	如果缺乏規則的安排，則無法達到公共利益。	組織內部與外部過程互動形成的結果	由憲法、政治制度、國家機關的結構、國家機關和利益團體間的關係與政策脈絡所共同建構。
行動者	理性的	有限的認知能力	具自我反思的能力
權力	強調單方面的行動能力	視位於組織結構的位置而定	由國家機關、決策制度的管道、政治代表建構所共同認知的結果來決定。

資料來源：研究者整理謝俊義（2000）。新制度主義的發展與展望。**中國行政**，68，頁 6 及 Immergut, E. M.(1998).The theoretical core of the new institutionalism. *Politics & Society*, 26(1), pp.9-11 之結果。

新制度論者雖對「制度」的定義與研究方法論並不一致（DiMaggio & Powell，1991：7-8；Hall & Taylor，1996：937；Immergut，1998：5），但卻相同的以社會動態的觀點，假定制度的成因與變遷是社會成員為了解決不確定所採取的行動策略；制度不僅限制人類行為，也是人類行為的預見結果（DiMaggio & Powell，1991：28），以制度形成的過程作為研究的焦點。具體而言，新制度論的研究層面，Williamson（2000：596-597）提出四個層面：一、

社會相融：非正式制度、習俗、傳統、規範與宗教信仰，這些社會理論的層面，研究的重心不是「計算」層面，而是文化層面；二、制度環境：正式制度與遊戲規則，特別是保護財產權的相關機制（政府體系、司法體系與官僚體系）；三、治理結構（governance）：遊戲規則的運作，特別是與契約的訂立與執行相關的交易成本問題；四、資源配置（resource allocation）：由個人偏好出發的供需（價格與產量）均衡。這四個層面同時檢視「個人選擇」與「結構限制」兩個因素，即重視個人的偏好與選擇以及集體行動的觀念，將其置諸於社會的文化、歷史結構中加以探討。

本研究以制度的歷史發展為研究對象，亟欲探討「教師專業」理念因制度發展所產生的意義與改變。Frieland 和 Alford（1991：248）指出當代西方社會中每一個形成制度的秩序邏輯中，包含一套實際行為（社會關係）以及與之相對應的符號組織所組成。此符號多以日常生活中所運用的符號為基礎，組織符號形成制度後，則受到政治力量的保護，然卻受到時空環境的侷限。制度不應被視為對個體或組織的社會行動之限制：制度一方面限定個體或組織的行動空間；但另一方面，在制度所設限的框架中，卻開放讓個體或組織將資源、價值或規範轉化為對自己的有利情勢。制度因而包含了「可觀察的行動」以及「不易察覺的符號[6]」，同時觀察社會關係與符號組織的運作，才能對制度變遷有完整的認識。相對的，如把握「教師專業」理念的意義，則須觀察形成制度過程中，規則的改變與符號所代表的深層意義。

作為本研究研究的方法基礎上，新制度論不啻提供有效完成本研究目的的工具。新制度論內的各個途徑彼此之間並非衝突或互補的，各種途徑均有其特色與缺失，端視研究目的與研究需要選擇最適切的研究途徑。然而，新制度論的研究取向至少有三種，即理性選擇途徑、社會學途徑、歷史制度途徑。考量本研究的可能限制與需求，就理性選擇途徑而言，由於理性選擇途徑獨立歷史事件，並且強調偏好與選擇的計算。單從獨立歷史脈絡即有違本研究的旨趣，遑論計算偏好與選擇對制度形成的影響。礙於本研究旨趣以及計算單一制度過程的困難，本研究不得放棄此研究途徑。就社會學途徑而言，由於社會學途徑特別強調社會文化的結構與個人的互動關係，尤其重視相融文化概念對制度形成的影響，對本研究無法移地深入瞭解不同國情的社會文化，使得本研究亦得

[6] 不易察覺的「符號」是不易在日常生活中被察覺的，但卻可以透過一連串可觀察的社會關係來彰顯（楊開雲、劉子琦，1998：155）。

放棄此研究途徑。然就歷史制度途徑而言，歷史制度途徑具有歷史取向的特質，基本上符合本研究的旨趣。復次，歷史制度途徑在變遷的議題上有著不同的觀點：一、歷史制度途徑主張制度並非因果關係的唯一動力。社會、經濟結構與環境條件的改變，以及許多意外事件與重大危機的發生，都是制度改變的不可預測性的因素；二、歷史制度論以時間序列為面向，分析事件的過程與後果，並且重視由行動者與制度結構互動作用下產生意圖性與非意圖性的結果，造成處理模式與制度的改變（Hall & Taylor，1996：938）。因此，歷史發展途徑無論在研究時間上以及方法論上，均足以作為本研究教師專業制度的分析工具。

參、歷史制度途徑

一、歷史制度途徑的內涵

歷史制度途徑最初由 Thelen 和 Steinmo 借用 Skocpol 的「歷史制度論」的概念所提出（Thelen & Steinmo，1992：28）。此途徑的學者在研究對象上係以「歷史的可能性」（historical contingency）和沿襲的制度選擇交互所產生的議題為主，包括制度的動態與變遷的研究，以及理念創新與制度限制性的互動。在研究的時間觀點上，Immergut（1998：23）便認為歷史事件具有一定的因果關係，同時歷史亦具有偶發性與不規則性，因此必須將制度變遷的時間序列拉長，藉以觀察制度是如何受到預期與非預期因素的改變。Pierson（1996：126-127）也解釋制度的改變，並非僅止於「靜態特寫」的描述，更重要的是必須將焦點置諸歷史脈絡中去理解。如果缺乏歷史性的解釋，會造成斷章取義的偏執觀念。因此，本研究以發展教師專業的制度為對象，除探討制度如何影響教師專業理念，亦從制度改變的過程，瞭解制度設計者對教師專業理念的理解。

歷史制度途徑不同於理性選擇途徑者，後者重視個人是最大理性的行動者以及著重個人偏好在形成制度的影響力。相對的，歷史制度途徑論者認為個人自利的理性是有限的，個人是遵守規則的滿意者，在理所當然的生活中以及在

自我維持的社會結構中，不斷地做反覆的演練（DiMaggio & Powell，1991：9），個人在日常生活中的抉擇與思考，在大多數時間遵守社會的規則，而非受偏狹自我利益導引（Thelen & Steinmo，1992：8）。另外，歷史制度途徑也主張不僅透過理性的策略性選擇來形成制度，而且也透過行動者主動參與制度脈絡下所集結成的目標，來制訂制度。例如歷史制度途徑論者便會強調階級利益是階級位置所扮演的功能結果，而非是個人選擇即可形成（Thelen & Steinmo，1992：8）。因此，要瞭解社會脈絡才能洞悉個人行為，而且制度形成過程的歷史分析成為歷史制度途徑的核心。

二、歷史制度途徑的特徵

歷史制度途徑的重要特徵（Hall & Taylor，1996：938-942），包括四點：

一、透過較鉅觀的觀點與範疇，來定義制度與個體行為的關係：歷史制度途徑結合理性選擇途徑的計算取向（calculus approach）與組織理論學派文化取向（culture approach），理解制度與個體行為的關係，即：（一）個體如何行動：是否依據個體的偏好選擇給予最大利益的制度（計算途徑），或個體依據習慣的生活觀選擇制度（文化取向）；（二）制度提供的規範內容：制度提供其他個體的確切行為與資訊，使得個體得依據制度所規範的期待而行動（計算取向），或制度提供理解與行動的道德或認知的樣版（templates），使得個體得以依附於制度所提供的各種規則、圖騰、手稿（scripts）（文化取向）；（三）為何制度得以持續：制度越能解決集體行動所產生的困境，或者越能使個體從交易行為中取得最大利益者，制度越能持續（計算取向），或制度在社會中成為傳統或理所當然的行為，使得個體不易發覺，制度越能持續（文化取向）。

二、權力與權力在制度實際運作的不對稱關係（asymmetric of power）：歷史制度途徑強調制度在權力運作下產生偏差，亦即每一制度的形成必然有權力不對等的情形。使得某些團體容易取得參與決策的途徑，而取得最多的利益，其他未能取得者則無法從制度中獲得利益。制度中弱勢的行動者可在不同時空環境下透過理念和利益的詮釋，利用機會改變制度。

三、路徑沿襲與結果的不確定性：歷史制度途徑學者重視制度與歷史存有一種互為因果的關係。歷史制度途徑運用理性選擇途徑的路徑沿襲，即受到歷史的影響，制度的選擇會依賴原先發展路徑，在類似因素下選擇過去歷史中所選擇的制度，產生制度依循的因果觀。在路徑沿襲的發展下，歷史制度途徑者

重視如何解釋制度沿襲的因素，與如何回應新的挑戰。因此，歷史制度途徑重視現存制度所產生的未預期或不具效率的因素，個體因不同時間點的想法，可能受到更多偶發與非預期因素的影響而產生改變。歷史制度途徑重視不確定的結果與歷史中偶發性因素對於制度制訂的影響。

四、制度的準決定論：歷史制度途徑雖強調制度如何限制行動者的行為，但亦重視制度的限制性，以及如何改變制度的可能，亦即制度並非政治結果的全部，他們注重制度與其他因素的相互影響的關係，尤其是理念與思想對制度的影響。

三、歷史制度途徑的制度變遷觀

制度變遷的研究上，Krasner（1984：240-242）則提出斷續式均衡（punctuated equilibrium）來說明制度變遷的觀點。不像傳統達爾文主義認為演進是一個緩慢與持續的過程，物種會適應環境的變遷。Krasner 的斷續式均衡則主張制度在穩定時期，制度為自變項，形塑政治結果與政策；而在改變中的制度則為依變項，為政策的結果與政策所形塑。新制度的產生與既有制度改變的原因，主要原自於制度面臨的某種危機。危機的發生主要來自於制度內部既存的矛盾衝突或外在環境的改變等達到飽和狀態，一旦遇到特殊狀況的刺激，降低制度內部控制或應付外在環境的能力，制度必須因應內部衝突與外在環境壓力產生變化。因此，制度在特定時期的均衡下維持一段時間，如產生改變，變動後的制度即會產生另一均衡，繼續運行下去。制度變遷的方向不是在追求一個終極的均衡狀態，而是從一個均衡遭遇變動後，再趨向另一均衡。

Thelen 和 Steinmo（1992：15）認為以斷續式均衡模式不足以充分解釋制度變遷，尤其當制度在穩定時期與變動時期依變項與自變項的角色，使得「制度形塑政治」到「政治形塑制度」的邏輯不斷循環替代，無法洞悉政治策略與制度限制之間交互的動態關係。為此，他們提出制度動態論的制度變遷來源，以補足斷續式模式的不足。Thelen 和 Steinmo（1992：16-18）認為造成制度變遷的來源有四：一、社會經濟或政治的脈絡產生巨大的變化，成為改變制度的情境；二、改變中的社經脈絡中或政治權力的抗衡，造成新的行動者透過既存的制度去追求其目標；三、但是當外在的改變，造成舊行動者在既有制度中設定的目標或策略改變，舊行動者將會調整策略以適應改變；四、政治行動者也會調整策略以順應制度改變，尤其是此種改變可能造成制度的崩潰，然也可能

是在既有制度的限制下逐漸改變。

總括而言，歷史制度途徑在對制度如何影響行動者行為的假定是採折衷的立場（Thelen & Steinmo，1992：13-22）：歷史制度途徑者認為制度是利益計算的策略，同時制度也界定利益的範疇。另一方面，由制度所引導的策略性變動，長期下來成為一套世界觀或文化的習慣。歷史制度途徑者對制度變遷係採動態性的觀點，強調制度變遷的來源與其結果。因此，制度並非是唯一的因果關係來源，社會經濟的環境條件以及理念因素，均是複雜的因果關係中的一部份。在方法上，歷史制度途徑強調過程取向的研究法，重視結構與行動的交互關係，從時間序列的面向來分析事件發生的過程與後果，並且企圖以行動者的行為與結構的交互關係中，尋找影響行動者與制度轉變的原因，包括行動者與制度結構動作下產生的意圖性與非意圖性的結果。因此，歷史制度途徑強調特定社會制度結構與互動過程的獨特性與變異性，有較高的適用性。

本研究基本假設教師專業理念是隨時空變化而有所差異，欲瞭解不同期間的差異，非得拉長時序，從歷史發展的觀點檢視，方足以理解教師專業理念的變化。根據歷史制度途徑的研究，制度是特定時空背景下，產生能發展教師專業的最適切制度。在發展最適切的制度過程中，除了重視制度的產生可能沿襲之前發展的制度制訂外，另在研究發展教師專業理念的制度時，也必須注意到非預期因素或偶發性因素，對制度所產生的改變作用，特別是教師專業理念可能對制度的影響。另外也須注意在制度形成過程中，形成的權力不對等關係，尤其在制訂過程中，行動者因權力產生主導攸關教師專業的制度，對教師專業的理念可能已失去的意義或可能產生的新意。總而言之，本研究對於教師專業理念發展的研究，即是回溯決定教師專業制度選擇的發展脈絡，找出當時社會政治經濟背景、制度的結構限制與路徑沿襲軌跡、政治信念與政治策略互動等影響因素，瞭解現今教師專業制度何以成形之因。

第二節 制度與教師專業

第一章研究背景中，提及「教師是否是專業」的實然問題和「教師應該是專業」的應然問題之間的衝突，尤其當教師的專業性仍被質疑時，即應省思達到「教師應該是專業」的目標過程中，必須具備哪些制度，促使「教師是專業」

的論述。依據上文對制度的界定，制度是一種社會秩序或模式，是一種明確的狀態，是一種工具，是一種人為的行為規則，用以規範、制約與界定人際互動的關係。相對的，制度對於人類行為而言則是一種限制，但是同時也存在著改變制度的規則。又如上文根據歷史制度途徑對於制度利益的假設，個體透過集體性組織追求自我利益；若又根據 Habermas（1983/1998：11-12）指出現代化過程，每一個領域均可有對應的專業，每一專業的問題也有專家的立場據以處理，專家比其他人更善於運用特定的邏輯方法，使得專家與公眾的距離越來越大。那麼得以合理的假定，專家以其特定的邏輯方法，加劇專家與公眾的距離，以取得自我利益。此問題的重點是專業以何種特定的邏輯方法宣稱其專業性？再者，專家透過何種方式取得特定的邏輯方法？其次，「專家」此一頭銜有何種利益可供個體追求？對於教師而言，如具有專業的頭銜，對教師而言是否也有相同的利益可供追求？

就如上文所指出 DiMaggio 和 Powell（1991：64-74）以同型主義的同質化現象，說明在相同的環境條件下，不同範疇的制度會因為環境的特徵而趨之一致。換言之，雖然不同專業對應著不同的專屬領域，但是要成為具有「專業」頭銜的職業，必須具備特定的制度或條件。回顧教師發展與其他專業相同的制度，符應 DiMaggio 和 Powell 同型主義的同質化現象。根據韋伯論的形式理性（formal rationalization）所提，專業是一種理性化的過程，其發展過程包括正式法律系統、官僚組織和資本市場，使得專業得以建立其獨佔權。具體的制度例如正式的教育體系、形式的教育授證制度、大學中的系統性追求知識、增加專業人員的數量等（Murphy，1990：91）。在英國，1798 年 J. Lancaster 於 Southwark 的 Borough Road 開設訓練教師的學校；1846 年 J. Kay-Shuttleworth 於 Battersea 以見習教師制訓練教師。至 1963 年羅賓斯報告書（Robbins Report：Higher educaiton）將師資培育列入大學層級的體系中，使得教師的學歷提升至學士學位。在大學中，1902 年倫敦通學制師資培訓學院（London Day Training College）開始大量研究教育心理學、1897 年至 1920 年劍橋大學出版許多 H. C. Barnard 的教育史著作、二次大戰後倫敦教育研究所設立教育哲學講座等等，均顯示大學或學院對教育各領域知識的研究與重視。在美國，1839 年即在麻塞諸塞州的 Lexington 成立第一所的師範學校、1857 年成立伊利諾州立師範大學（Illinois State Normal University）、1940 年代師範學院改制為大學悉數完成、芝加哥大學 J. Dewey 的教育哲學以及 C. Judd 對教育心理學的倡導等等，也說明了教師必須接受正式教育，而且系統性追求知識也是大學的要務之一。因

此，從形式理性論所列舉的制度而言，教師也因歷史發展而同質化，具有專業的制度。

根據專業特質論所提的專業規準為例，如果以陳奎憙（2001：232）歸納的專業標準而言，專業必須具備：一、專門的知識與技能；二、長期的專門訓練；三、強調服務觀念；四、獨立自主權；五、自律的專業團體和倫理信條；六、不斷的在職進修。在英美師資培育的歷史中，專門的知識與技能以及專門訓練，不斷產生教學係基於更多的傳統智慧、民間傳說（folkways）、個人經驗而非堅實有效的專業知識和技巧，傳統文化對教學的技術觀點很難消失（Howsam, Corrigan, Denemark, & Nash，1985：11）。對教職而言，教師是傳遞者並非是知識的創造者，而且教師的知識局部化（localized）僅限於自己班級中的教學，教法往往是常規化或一般化（Geer，1966：37）；再者，教師的教學會受到之前所受教育的影響，形成教學知識的前理論概念（pre-theoretical）（Carr，2000：7），使得每位教師在面對教學情境中會發展個人獨特的經驗策略（Howsam, Corrigan, Denemark, & Nash，1985：10）。基於教學特質與教師經驗，教職往往被視為是技術性的職業。而這些社會文化的觀點如根據制度起源論是可以透過制度的修訂而轉化。因為教師若欲成為專業人員，就必須具備特定的教學邏輯知識，以區分教師和其他人的距離，建立與門外漢的差異。因為教學技術的特殊性並不足以使教師成為專業，專業技術必須是以抽象的前提、科學的方法、及理性化實際經驗，以形成系統性理論。教學知識必須經由理性產生具有批判性的系統知識，俾便以知識基礎建立專業的權威，讓教師與顧客之間的關係，享有判斷行為的權威性（Greenwood，1957：46-47）。建立非大眾均能進入教職的培育與證書制度，以及建立教師專業知識以增加其理論與獨特性，將能促使教師成為專業之目標。

第三節 探討國別與分析對象

壹、盎格魯專業模式與歐陸專業模式

M. Burrage（1990：1-4）指出專業社會學是社會學研究中的弱勢領域，除

了社會學的奠基者如 Marx、Weber、Durkheim 等，甚少有直陳針對「專業」的論著外，英美國家和歐陸國家對於專業的觀點不盡相同。因此，專業無法被視為是社會形成或社會發展的主要普遍要素。醫學、法律、牧師是社會認同的典型專業，均有歐陸資本工業之前貴族社會的特徵，是屬於地位專業（state professions），即「歐陸專業模式」（continental models of profession）。在歐陸，專業係指「有學問的」（Learned）、「博雅的」（liberal）、「自由的」（free）等生活形態上的特徵。而且專業是一種所謂受教育的階級，歐陸的中產階級並不將專業視為是取得社會地位和市場保障的手段，相對的透過國家主導並控制的訓練與雇用機制，取得高等教育的菁英訓練和社會菁英的地位，成為專業的一環（Popkewitz，1994：2）。

但在英美則在待資本經濟出現後，快速產生大量的中產階級，成就在資本工業結構下出現的職業專業（occupational profession），此發展過程即為「盎格魯專業模式」（anglo-american models of profession）（Freidson，1983：24）。英國與美國兩國在社經脈絡下，發展出不干涉（laissez-faire）哲學與公民服務的理念。在民主哲學與公民服務的理念下，經由國家的保障，專業方能創造市場（Freidson，1983：24）。盎格魯專業係指藉由科學理性的發展而所成就的中產階級，典型的盎格魯專業是以單一操弄市場的能力，強調實踐者控制工作條件的自由（Collins，1990：15-16），並以經濟發展能力換取國家的支持，取得國家的權威（如訓練、證照制度）才能使某一職業成為高地位的專業（Freidson，1983：33）。盎格魯專業係指藉由科學理性的發展而所成就的中產階級，此中產階級與歐陸傳統的專業所具有的「紳士」（gentleman）地位截然不同（Elliott，1972：14；32；Freidson，1983：33；Hughes，1984：387）。專業以其較高的教育程度、職業道德、超越政治的呼籲等，取得國家合法的保護，得於勞動市場的競爭中取得優勢，Freidson（1983：33）更是直陳專業不過是享有合法化保障的職業。在忽略政治的論辯下，專業只不過是一種公眾信任的宣稱，一種利益和優勢團體的社會分類，藉由專業的宣稱，來獲取地位、權力、回饋等資源（Popkewitz，1994：2）。

歐陸專業在國家的保護下，享有傳統與社會的合法保護，但是盎格魯專業則為享有傳統上層階級的專業頭銜，中產階級必須尋求國家的協助。另外，歐陸專業強調持有學術證照的菁英管理者處理專業事務，而盎格魯專業則強調專業實踐者控制工作條件的自由（Collins，1990：15）。歐陸專業在國家的保護下，享有傳統與社會的合法保護，但是盎格魯專業則為享有傳統上層階級的專

業頭銜，中產階級必須尋求國家的協助。因此，從不同的社會文化與國情來看，職業的差異並非是判別專業程度的要件，專業程度之間的差別有賴於國家的角色、社會文化、形式制度等層面的整合與解析，方足以顯現不同職業在社會中成為專業的差異。Collins（1990：16）和 Freidson（1983：32；37）均認為專業概念的探討，是以盎格魯專業模式為出發點。因此，根據 Elliott、Freidson、Collins、以及 Popkewitz 的說法，可以瞭解到歐陸所謂的專業與英美發展的盎格魯專業概念是不同的，其差異包括：一、歐陸專業係指博學的且早已存在的地位專業，而盎格魯專業係指經濟資本發展後，取得國家認同的職業專業；二、歐陸專業取得頭銜的途徑，係以其國家控制、菁英教育、菁英地位等來彰顯其在職場中的專業特性；而盎格魯模式是以組織訓練與證照等取得專業的頭銜，在市場環境下彰顯地位；三、歐陸專業的國家角色是主動的，主動訓練和雇用專業人員；盎格魯模式專業則藉以國家保障與高等教育的培育，建立自身的優勢，並與勞動階級間產生專業程度上的差異。

貳、以英、美兩國為探討對象

本研究將以英國、美國的制度為分析對象，其理由包括：一、根據 Collins（1990：16）和 Freidson（1983：32；37）均認為專業概念的探討，是以盎格魯專業模式為出發點；二、檢視教師是一種「職業」的概念，如同醫生或律師早就存在於歷史中，然而卻不受重視。但是教師成為一種「專業」的概念，則出現於政府建立並資助發展公立學校之始（Stinnett，1968：13-14）。尤其國家的現代化過程是以學校教育為中介（Popkewitz，1991：106），鑑於教育培育國家的下一代的公民服務功能，教師因而具重責大任；三、教師一職的社會地位並不高，尤其教師是隨著宗教勢力的消退，因世俗化而成。而且大眾教育的興起，使得教學知識的神秘化消退，僅要受教過的人均可具有教授知識的基本能力（Jackson，1970：14）。隨著歷史的發展，教師在接受正式教育、取得證照、進入學校體制後，方成為專業的一環。因此，在學者的研究基礎上，以及教師一職的屬性，本研究將以英、美兩國對研究對象。

Parsons 強調專業知識的重要性來自於其認知性，在專業特質中，此專業知識與其技能是可以經由教育傳授；Murphy（1990：91）以形式理性觀點檢視專業化，則指出正式教育系統的授證是專業人員建立獨佔性的基礎，而且在

大學層級中以集中化且系統性研究方式生產新知識,但是重要的是能夠傳遞專業,培育專業人員。然而,要形成形式理性必須包括正式法律系統、官僚體系、資本主義市場的發展,專業方能夠形成封閉性的形式合理化(the formal rationalization of closure)。

在作為分析制度層面的對象上,Collins(1990:18)曾提出以「科層官職持有者」(bureaucratic office-holders)、「證照市場獨佔者」(licensed market-monopolizers)、「深奧知識持有者」(esoteric knowledge-holders)三類概念作為分析制度影響專業的因素。Ginsburg 和 Lindsay(1995:6)在〈概念化師資培育的政治取向〉(Conceptualizing the Political Dimension in Teacher Education)一文中的鋪陳,將師資培育的政治取向,定位在歷史脈絡中瞭解政府(地方和國家)所彰顯的功能,對教師專業的影響。Murphy(1990:91)在論述專業人員經由形式合理化(formal rationalization)的過程後,而成為資本主義社會下的另一階級,此形式合理化過程包括正式法律系統(包括正式教育與授證)、科層組織、資本市場(包括增加專業人員數量)等過程。結合歷史制度途徑對制度範圍的界定以及、Collins 以及、及 Ginsburg 和 Lindsay、以及 Murphy 等的建議,本研究探討制度的範圍包括科層管理、政府立法、師資培育制度、教師專業知識、教師實習教育、教師檢定、以及教師證書等制度項目,經過劃分後以政府角色、師資培育制度、證照制度三層面作為分析各歷史階段教師專業制度的對象。

第四節 研究對象的歷史階段劃分

本研究之分析層面可分為兩種,一為教師專業理念層面,另一為攸關教師專業理念的制度層面。兩種層面各自有其發展的歷史軌跡,亦有交融發展的脈絡。

壹、理念層面的歷史階段劃分

一、專業理論研究的發展

首先，就教師專業各理念的發展而言，理念並未遵循歷史階段發展遞嬗；各種理念發展也非取代另一理念取得主流為目標。相反的，各種教師專業理念發展因應著時空變化，雖然理念崛起原因不一，然卻可能於同時期共存；有時理念的發展因限於為非主流學派，而不受重視，然卻有可能於數年後受人青睞，成為研究的主流。單從「專業」理念而言，Collins（1990：11）於〈專業社會學中改變的概念〉（Changing Conceptions in the Sociology of the Professions）一文中對專業理念的觀察，認為社會科學研究取向具有循環性。第一階段，在相近的主題或者在應用領域中，並沒有針對核心議題進行探討，多僅概念性提出議題的脈絡。第二階段是研究和理論發展的經典時期。第三階段，則是反省前階段的研究和理論，特重批判的功能。第四階段，與前一階段比較起來，研究實質內容的作品比較少，結合當時的政治脈絡發展新的可能。

Collins（1990：11-15）進一步指出專業理論的發展，專業理論的第一階段係指 1930 年代前，主要探討科層化或政治脈絡中專業的地位，較少討論到專業的內涵或解釋專業的條件；第二階段係為 1930 年代至 1950 年代，如 Parsons（1939）關心專業的自主與利他服務；Merton（1949）強調專業中的普遍倫理、能力與無利益特質。另外，象徵互動論者（symbolic interactionists）則強調專業的自我認同，以及理解專業與外在環境互動的關係。在此趨勢下，主要以分辨專業與一般行業的差異與專業的組成特性為議題。整體而言此階段的專業社會學，係以專業規範、角色關係以及與專業人員和工作的交互作用為焦點（Freidson，1983：19-20）。第三階段為 1960 年代及 1970 年代，如 Ginsburg（1997：6）指出 1960 年代主要挑戰傳統的專業主義；Jackson（1970）主編《專業和專業化》（Professions and Professionalisation）一書，開展了專業研究的新取向，使得 1960 年代和 1970 年代正為專業的修正階段發展期（Johnson，1972：94）。本階段學者認為專業隸屬於社會層級的一環，並應從權力的架構下進行檢視專業對社會的影響，如 Freidson（1970）以專業的政治影響為議題；Johnson（1972）以專業和政治與經濟菁英以及與國家的關係為論辯對象；Larson（1977）以專業和市場以及與階級系統的關係為主題。因此，本階段除

反省前階段對專業的主張外，也從社會現實層面批判專業的權力運作。第四階段為 1980 年代之後，出現了「後修正派專業社會學」（post-revisionist sociology of professions）的觀點，重視當時歷史脈絡對專業的影響，尤其是政治與意識型態。鑒此，綜合 Parsons、Merton、Collins、Freidson、Johnson、Larson 等人的論點，專業社會學的歷史發展，可分為分為解釋階段（第一階段及第二階段）、修正階段（第三階段）、新階段（第四階段）。

就有關專業社會學的論著出版而言，如 1915 年 A. Flexner〈社會工作是專業嗎？〉（Is social work a profession?）即表述專業的條件特質。1933 年 Carr-Saunders 和 Wilson 出版《專業》（The professions）一書，即從歷史發展與比較的觀點，理解專業的各種特質。1954 年 Parsons 的〈專業與社會結構〉（The professions and social structure）即強調以專業的技術理性、專精的功能、普遍化的標準與無私的精神，作為專業在社會中的特徵。1966 年 H. Vollmer 和 D. Mills 主編《專業化》（Professionalization）則以變遷中的社會，促使職業成為專業與個體成為專業人員的條件為核心。集結 E. C. Hughes 發表的文章而原出版於 1971 年的《社會學之眼》（The sociological eye）一書，係以微觀的互動觀點，檢視專業化過程。1972 年 T. J. Johnson 出版《專業與權力》（Professions and power）指出當專業成為大眾所接受時，專業背後神秘化的黑箱作業，即可對政府、顧客等索取所需的資源。1977 年 Larson 的《專業主義的崛起》則以社會階級意識，檢視專業取得市場地位的過程。1978 年 Cullen 出版《專業主義的結構：質性檢視》（The structure of professionalism: a quantitative examination），係以權力的觀點，檢視交換結構過程中專業主義的本質。1983 年 Dingwall 和 Lewis 主編《專業社會學》（The sociology of the professions）則擴展 Johnson（1972）、Larson（1977）批判傳統專業研究的問題，而增大專業研究的焦點至社會、經濟、文化脈絡下，專業對社會所產生的重要意義。1986 年 Freidson 出版《專業權：形式知識的制度化研究》（Professional powers: A study of the institutionalization of formal knowledge），檢視美國專業主義中，以知識為基礎的意識型態與權力之間的關係。1990 年 Burrage 和 Torstendahl 編著《專業的理論與歷史：重新思考專業的研究》（Professions in theory and history: rethinking the study of the professions），則回應歷史發展與跨文化的證據，重新在評估專業的研究。1990 年 Torstendahl 和 Burrage 主編《專業的塑型：知識、國家和策略》（The formation of professions: knowledge, State and strategy），檢視專業團體如何仰賴知識，並且建立與國家

的關係的模式，以及與顧客和雇主之間的策略行動與態度等。1994 年 Freidson 出版《專業主義的重生》（Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy），則收編作者近二十年的作品，除了將專業和專業主義作為一種分析的概念外，也檢視各種專業主義的實證經驗，而顯現出專業人員以及實際工作的改變。1998 年 Hanlon 發表〈專業主義如企業〉（Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism）一文，主張在政經改變之下，專業主義已經轉向為商業化專業主義。

依據學者的研究建議以及出版專業相關議題的專著而言，可以瞭解到專業理論研究之轉向。在 1950 年代學者如 Carr-Saunders 和 Wilson 等，主要在於解釋專業在社會中的特徵與重要性；1960 年代學者如 Hughes、Vollmer 和 Mills 等，則將研究專業的重心轉移為專業化的過程，包括專業化的條件與步驟；1970 年代學者如 Johnson、Larson、Cullen 等，則以權力或階級意識論述專業在社會中取得地位的策略與途徑。1980 年代學者如 Freidson、Torstendahl 和 Burrage 等，除以更為廣泛的焦點如知識、國家、策略等檢視專業在社會中的地位外，也意識到歷史的發展對專業的回顧與前瞻的重要性。1990 年代學者如 Hanlon 等則以商業化的市場轉向，重新詮釋專業的特徵與功能。準此，無論從學者的建議以及學者的研究焦點而言，專業議題的轉換是隨著歷史發展而有所差異。由於，教師專業屬於專業社會學的一環，專業議題的轉變則影響到對教師專業議題的探討。因此，專業的歷史轉變成為劃分教師專業發展階段的指標之一。

二、教師專業研究的發展

以學者研究教師專業相關議題且出版專著，或教師專業相關議題而集結成書為標準，英美學者對於教師專業理念的探討，也呈現出歷史階段的發展。1939 年 W. Elsbree 出版《美國教師：民主中專業的演化》（The American teacher: Evolution of a profession in a democracy）則從行政、課程、教學等層面檢視教師的專業特性。1956 年 Lieberman 出版《教育即是專業》（Education as a profession），從教育對社會重要性的角度，申言教育與教師的專業特性。1961 年 Lindsey 出版《教學專業的新視野》（New horizons for the teaching profession）。1969 年 Etzioni 編著《半專業及其組織：教師、護士、社工》（The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers）。1975 年 Lortie 出版《學校教師：社會學研究》（School teacher: a sociological study），

係以微觀的互動論觀點檢視教師在學校中的生活。1985 年 Gordon 編著《教學是專業嗎？》（Is teaching a profession?），由 Gordon、Perkin、Sockett 和 Hoyle 四學者從專業化、教師專業生涯、專業倫理等層面，檢視教師是否是專業的議題。1996 年 Lawnton 出版《國定課程之外：教師專業主義與增權賦能》（Beyond the national curriculum: teacher professionalism and empowerment）則以英國 1988 年起實施國定課程後，檢視倡導之增權賦能對教師專業主義的影響。

其次，就學者論著內容中的時間劃分而言，如 Hoyle 和 John（1995）《專業知識與專業實際》（Professional knowledge and professional practice）中第二章針對組織議題、專業議題、團體議題說明教師和政府的關係轉變，尤其是政府改造教師形象的過程。他們雖未清楚劃分階段，但是 1920 年代至 1930 年代的中央教育署（Board of Education）、大戰後的教育部（Ministry of Education）到 1970 年代的教育科學部（Department of Education and Science）、1990 年代的教育部（Department for Education）的設置，是教師參與決策障礙。1996 年 Lawn 出版《現代時刻？教學上的工作、專業主義和公民》（Modern times? work，professionalism and citizenship in teaching），本書中係以「好教師」的形象為主軸，瞭解英國政府在 1920 年代至 1990 年代為因應教師短缺、教師性別、教師階級等問題所進行的變革，教師專業亦隨社會變遷而所不同的圖像。同年 Lawton（1996）《國定課程之外：教師專業主義和增權賦能》（Beyond the National Curriculum: Teacher professionalism and empowerment.）一書中，則針對 1988 年國定課程公布後，以政府與教師兩者在控制課程消長為主，探討教師專業主義受到影響的因素，進而提出教師專業主義和教師增權賦能相輔相成的主張。Furlong、Barton、Miles、Whiting 和 Whitty（2000）出版《轉變中的師資培育—再塑專業主義？》（Teacher education in transition—Re-forming professionalism?）一書，則以 1980 年代後師資培育的政策改變，造成教師的去專業現象，期能以民主的教師專業來取代政府所壓制的科層專業。美國學者 Herbst（1989）《可悲的教學》（And sadly teach: Teacher education and professionalization in American culture）則論及師範學校改制師範學院以及師資培育在大學中的發展過程中，除面對自身培育教師的實質問題外，還得面對與大學的競爭，產生腹背受敵的現象。他指出 1875 年至 1925 年的進步教育，是教師專業化的契機，並且也以師範學校於 1940 年代後升級為師範學院，所產生的問題進行探討，經過歷史發展的過程，各種制度的改變均偏離師資培育的核心目的，使得達到教師專業的目標困難重重。上述學者雖以不同的面向來探

究影響教師專業的因素，但卻均以歷史的角度理解教師專業在社會變遷下所造成的改變。從學者論著內容的時間劃分，可得到 1940 年代與 1980 年代的兩個時間劃分點。

貳、制度層面的歷史階段劃分

英美制度體制的轉變，制度理論學者 Hall 觀察英國 1970 年代，因二次世界大戰後實施凱因斯主義的經濟政策，已經無法有效的解決失業問題，而且無法預期或解釋經濟的發展，因此在 1970 年代末期英國經濟政策開始走向貨幣主義政策，減少公共預算，降低政府介入市場，以市場競爭作為經濟改革的方針。從英、美兩國的政經情勢發展而言，發生二次世界大戰的 1940 年代以及政經情勢轉型的 1970 年代末期與 1980 年代後就教育學者的論著而言，二十世紀末隨著政經的變遷，英、美兩國的教育改革也進行著巨大的改變。二十世紀末觀察英國教育改革變化中攸關教師專業的相關議題，不同學者提出了不同角度的看法。如因此，參照上述學者進行歷史的年代劃分，以及參照專業主義的歷史變遷，並二次世界大戰、國定課程的頒定等配合歷史事件，掌握的劃分時間為 1940 年代、1970 年代、1980 年代。在師資培育制度上，美國於 1839 年成立第一所師範學校，1940 年代師範學校悉數改制為師範學院，1960 年代師範學院改制為大學或併入大學中成為校園的一環，1980 年代產生變通授證的多元培育模式。英國則於 1840 年開始見習教師制，1902 年由地方教育當局設置訓練學校，1944 年麥克奈爾報告書強調師資培育的重要性，1963 年羅賓斯報告書建議教育學士學位的建立，1972 年詹姆斯報告書建議師資培育改為四年制；1989 年實施各種學士後教育證書，包括「契約教師計畫」與「證書教師計畫」，重視中小學師資培育。在教師證書上，1900 年代後「教育」科目成為授證的要件，1963 年採用學位作為授證的主要依據，1980 年代後則以能力為授證的標準。有鑑於此，整合教師專業制度的發展，可以掌握 1950 年代前、1960 年代至 1970 年代、1980 年代後三個時間點。

由於教師專業與社會環境密不可分的關係，使得析論教師專業的發展無法脫離專業社會學的理論而獨立存在；再者，教師專業理念的發展如以專業社會學的發展為參考架構，不僅可供教師專業理念發展的理論基礎，並且可使教師專業理念發展的分析具說服性。其次，教師專業理念的研究趨勢，也呈現出階

段發展的現象。最後，教師專業相關制度的歷史發展，也有其階段性。因此，本研究的歷史階段劃分的標準有：一、專業理論學者的主張；二、專業理論研究的發展趨勢；三、教師專業理念研究的趨勢；四、學者研究教師專業發展的時間劃分；五、教師專業相關制度的發展等五種，將教師專業制度的歷史，劃分為 1950 年代前、1960-1970 年代、1980 迄今等三階段（如附錄一所示），即構成本研究之三、四、五章的內容。

本章小結

本研究以專業社會學各階段的論點，作為解釋教師專業在各階段所呈現出的意義與功能。由於制度的落實可彰顯教師專業理念，而且制度的變遷可突顯出教師專業的改變，為探討教師專業理念以其制度化的過程，除以專業社會學作為解釋的立論外，更藉助歷史制度論的制度變遷觀點，分析教師專業制度的發展脈絡。由於臺灣的教育制度多依循英、美兩國模式，並且同為發展資本主義的國家，為將英、美經驗作為臺灣教師專業制度的借鏡，本研究結合學者的歷史劃分與歷史真實事件等標準，將英、美的教師專業制度劃分為 1950 年代前、1960 年代至 1970 年代、1980 年代迄今等三階段，並且以政府角色、師資培育制度、與證照制度等制度，加以分析。每一階段均以先論述當時制度制訂的環境，包括政治、經濟、理念、社會、教育政策等；第二部分則論述教師專業制度的產生或轉變；第三部分則針對本階段教師專業制度發展現象，反省其蘊義。第六章則以歷史制度論的論點，連貫三階段教師專業理念與制度化的發展，剖析其發展脈絡，並為臺灣教師專業制度作為批判的基礎。第七章則根據研究結果，提出具體建議。