

## 第二章 教師專業文獻探討

以社會學理論對教師專業所進行的討論，源自於對「專業」興起的好奇，包括專業與其他一般職業的區別？專業在社會關係中的定位如何？其所代表的社會功能？及其在社會變遷中所扮演的角色？等，主要目的在於瞭解「專業」或「教師專業」在社會現象中的表現情形。然而，隨著不同社會學理論派別解釋社會現象角度不同，對於「專業」、「教師專業」的檢視焦點、社會角色內涵以及功能的說明各異其趣。

社會學理論派別的演進，大致可分為以鉅觀角度觀察人類社會秩序現象的「結構功能論學派」和「衝突/批判論學派」，以及轉而就微觀角度出發，重視人類互動關係及日常意義建構的「解釋/互動論學派」。此三大理論派別對於社會現象的解釋概念並不一致，而在此不同分析角度下所談論的「專業」及「教師專業」也將各自呈現相異的焦點與特色。因此，本章前三節將以此三大理論學派作為主軸，分就其理論作一簡單的介紹，其次再以「專業」及「教師專業」為主題，探究不同社會學觀點下各有所重的分析焦點與理論特色。

### 第一節 結構功能論學派之教師專業理論分析

首先將先說明結構功能論的理論特色，其次再以其為基礎，進一步探究結構功能論派別下，分別對於「專業」及「教師專業」之理論主張：

#### 壹、結構功能論學派之理論基礎

結構功能論學派又可稱為「和諧理論學派」(consensus theorists)，其主要的特徵在於此學派認為社會是一個和諧、穩定的整體結構，組成社會的各個部分彼此分享著共同的價值與信念，並在一同追求社會穩定與進步的共識下分工合作以及相互調適(陳奎熹，2001)。

依據此學派對於社會整體及和諧秩序的觀點，延伸出許多著名學者的代表理論，諸如 Spencer 將社會視為有機生命體之「有機比擬論」；Parsons 對社會體系運作的說明；Durkheim 指出社會依據不同需要而分工的「社會分工論」，以及 Davis 與 Moore 依據對社會奉獻程度大小而劃分的「社會階層論」等。

以上所述論點的特色，或重視社會整體的運作，抑或強調共同目標下的社會分工情形，一致皆指出「整體」大於「部分」以及「和諧穩定」多於「衝突變遷」的社會現象假設。如同 Parsons 所強調社會完整體系的存在，係賴於某種穩定模式的維持。不論個別的歧異或衝突如何，在社會共同目標的引導下，社會成員將會彼此調適並維持原有模式的運作方式，最後仍會使社會再回歸到平衡穩定的和諧

狀態。

此外，Spencer、Durkheim 以及 Davis 與 Moore 等亦指出社會組成份子好比生物有機體中的各部分器官，依據社會不同的需求以及個別才能的分別而各司所職，並據其為社會奉獻的程度而賦予高低不同的社會回饋（陳奎熹，1990；陳添球，1999；蔡文輝，1990）。此種社會分工的目的，旨在延續社會整體的進步與發展，處在不同社會位置的個別成員，在此大目標的引導下，將會各盡其能地為社會服務奉獻。

由此可知，結構功能論學派對於社會及個人共通的理論特色有四：其一強調社會為一整全存在的特性，有賴於社會成員的組成結構以及各部分功能的發揮；其二則指出社會秩序在共同目標的驅使下，具有趨於穩定與和諧秩序的特性，許多偶發性的衝突與變遷，再經過共同目標的牽引與調適下，亦將很快便趨於和諧穩定的狀態；其三凸顯了大我優於小我的價值觀，往往個人須為了遵守社會共通目的，犧牲自我的利益或需求，遵守一套客觀化及普遍化的社會規範體系，以確保社會秩序及穩定之維持；最後則強調了社會成員必須依據個別專長個性來分工合作，進而提供社會各類需求的滿足以及社會運作的順利。

## 貳、結構功能論學派之「專業」觀點

強調社會各部分結構分工合作以維持社會體系完整的結構功能論學派，將「專業」視為依據社會需要的分工結果。由於「專業」必須負責社會運作過程中較耗費高級心力的重要工作，對於社會體系的維持居功闕偉。因此被排定在各項職業等級中的最頂層（依序為半專業、技術、半技術及無技術）。在身份標準的要求上，不僅較一般職業要高，亦因其被認為對社會貢獻較大的緣故，而享有較其他一般職業要高的物質回報、決定權力以及社會聲望（姜添輝，2002：160）。

由此可知，結構功能論學派並不將專業與一般職業同等看待，而是賦予專業較高的身份特質及社會地位。為了探究有別於其他職業的「專業」標準或特色，1930~1950 年代掀起了一股就醫生、律師、大學教授等典型專業職業的本質，進行歸納比較的研究風潮（Collins，1990：11），其旨在建立一套共通適用的專業標準，一方面可作為評斷一門職業專業與否的依準，另一方面則作為專業人員自律的倫理信條。諸如此類的研究，即為專業社會學理論中所謂的「專業特質論」（trait-based perspective）或「專業主義」理論（professionalism）（沈姍姍，1996；Freidson，2001）。

姜添輝（1999）整理多位學者所主張的專業特質論，指出「專業」應具備的條件至少要包括：「專門化的知識體系」、「長期教育訓練」、「不斷在職進修」、「擁有高度的專業自主權以發揮工作效能」、「控制新成員素質的協會」、「一套規範成員行為的專業倫理信條」以及「抗拒商業利益的利他行為」等。此外，Freidson（2001：1）所主張的「專業主義」，同樣也指出理想的專業特質應具備有「專門化工作、

知識、技術及特殊地位」，且應經過「正規高等教育受訓計畫，以生產市場所需的合格專業人員」，並賦予「職業認證權，掌控內外勞工市場環境」以及「特殊的裁判權（exclusive jurisdiction）及職業協商權（occupational negotiation）」，以使其在一定程度上保障範圍內為社會大眾利益提供重要的社會服務。

總之結構功能論學派以其強調「整體」、「和諧」與「一致」的理論觀點，視專業人員為社會分工體系中的一環，強調專業人員不僅應為全體人類的福祉，不計酬勞地提供重要的社會服務，亦因其視專業與維繫社會和諧或進步緊密相關的原因，進而標幟出社會上階層化的職業分層制度。結構功能論學派的學者，為準確地區分出「專業」與「一般職業」的不同，提出了「專業特質論」和「專業主義」，主張一套可供判定的專業標準，包括智識上的專門、證照賦予的合法地位、市場選擇上的優勢權力、倫理道德上的適當性、自主判斷的自由與集結發聲的共同力量。而依據「社會階層論」的觀點，擁有上述各種條件優勢的「專業人員」，就其所提供重要的社會貢獻，亦應獲得較一般技術勞工豐厚的社會報酬，包括薪資、社會地位、自主權及特殊待遇等。

### 參、結構功能論學派之「教師專業」觀點

結構功能論學派視「教師專業」為提供重要教育服務的專門職業，源於對教師專業身份的理想期待，而必須對教師專業能力有所規範，一方面訂定維護教師專業品質的規範，包括具備教育專業知識與技能、經過長期師資培育過程、不斷在職進修過程、強調服務重於報酬的概念、具有相當獨立的專業自主權、成立教師專業團體以及明確的教師自律倫理信條等（陳奎熹，2001）；二方面則賦予教師崇高的聲望地位，使其享有較一般勞工豐厚且固定的物質回報、擁有教育專業判斷空間的自主權力、集結教育成員以維護教師工作權益與自律裁決的權力等。

此種以「專業特質論」觀點來看待「教師專業」的結果，說明了結構功能論學派肯定教師專業地位的前提假設，以及設定理想標準來要求教師專業品質的保證。沈姍姍（1996）所觀察的台灣教師專業意識型態，便反映了此種以專業特質或專業主義作為理想教師專業目標的追求心態，藉由比較台灣教師現況與理想教師專業標準的差距，除了指出台灣教師朝向理想專業目標前進的現象，諸如師資培育層級的提升、教師工作條件的改善、教師在職進修制度的確立與改善等外，亦以「專業主義」的觀點，提出多項改進台灣教師專業制度的建議，包括提昇教師的專業自主權、確實落實教師專業自律規範等。

結構功能論學派之所以視教師不同於一般勞力、技術性職業的原因，乃基於整個社會一致肯定教育制度對於社會秩序的重要性，因而連帶視教師工作為需要高級知識與心力的專門性職業。誠如 1966 年由聯合國教科文組織所通過的《關於教師地位建議案》中，首先指出了教學用來提供學生受教福祉的重要服務功能，其次則肯定了教學從事者—「教師」的專業地位，進而規範專業教師必須要受過固定期限的系統化教育訓練，使其能具備足以擔負重要教育工作的專門知識與特

殊才能。如此一來，不僅支持了崇高教師專業地位的論述，實質上亦促使了各國教師專業制度朝向高學歷或教學專業方向發展（何福田、羅瑞玉，1992）。

總而言之，結構功能論學派習慣以理想專業特質的要求與理想專業地位的追求，作為看待教師專業的分析焦點。據此則可歸納出三點結構功能論學派所主張的教師專業特色：

### 一、教師具有重要的社會地位

教師作為教育工作者，其所提供的重要社會服務，包括知識傳授、學生輔導、共同社會價值態度建立、協助學生社會化與選擇職業等，藉此建立共通的社會價值觀念來適應整體社會的需要，亦可透過教育的選擇作用，使學生得以依其性向才能安置於不同社會職位，進而有助於社會成員彼此分工合作、調適發展，最終達成社會秩序和諧穩定的目的（陳添球，1999）。如此一來，身為教育事業第一線工作者的教師，在被賦予維持社會安定的重大責任下，自然則位處在社會分工體系中不可獲缺的重要地位。

### 二、教師應具備理想專業之特質

具備何種條件才有資格擔任百年樹人的教育重責大任？承繼上述教師被賦予維持社會安定的教育使命，教師的資格或品質便成為接續而來的重要議題。諸多致力於找出理想專業條件的「專業特質論」或「專業主義」的研究結果，條列出專業教師所應具備的各項標準特質，包括專業智識的訓練、自主判斷的空間、利他主義的秉持或道德模範堅持等。藉此規範教師的身份條件，一來可確保教師所提供的教育品質，二來則藉由對理想教師專業角色的期盼，促使教師專業不斷成長與自律。

### 三、教師應享有崇高的社會報酬

依據社會階層論的主張，具有理想專業特質身份，又被賦予重要社會地位的教師，佔據了職業階層中較高級的角色，理應該享有較一般職業高級的社會報酬。因此，舉凡固定的薪資、自主權利或崇高的社會聲望等，隨著教師專業身份的建立，則將逐漸成為教師專業地位的身份保障或象徵條件。

由此可知，結構功能論學派多半肯定教師擔負教育工程的重要角色，因此也極度重視專業教師的資格身份。「專業特質論」或「專業主義」便是用來規範教師專業與否的理想標準，依此不僅可作為教師或教育品質的控管機制，亦可以此作為賦予教師崇高社會報酬回饋的身份依據。

## 肆、對結構功能論學派之質疑

對於結構功能論學派的質疑正好是衝突論者對於結構功能論學派的批評。其指出結構功能論太過化約人類關係為「和諧」、「同質」且「分工合作」的假設（陳添球，1999），而此種過度天真的想像，推論至教師專業的主張時，可能因僅注意社會分工合作的和諧關係，而忽略現實環境中許多的限制性因素，造成了理想「教師專業」與實際間的落差現象。

### 一、造成教師專業現實與理想落差

儘管結構功能論者已相當肯定教師的專業身份，然而，依據專業特質論或專業主義的理想來判斷台灣實際教師專業的表現，仍可發現台灣的教師專業情形並未如理想專業意識型態上的樂觀。多位國內學者依據教師專業特質論的理想標準條件，來判定台灣教師專業發展的情形，結果多指出大部分的教師專業並未能完全符合所有充分專業條件的規準。不足之處包括：尚待加強的教師專業自主空間（王家通，1994）、亟待改善的教師專業進修制度、未能有效發揮功效的專業倫理，以及形式化的教師專業評鑑制度等（沈姍姍，1997；陳奎熹，2000）。

由此可知，理想上的教師專業標準與實際教師專業表現的情形，存在著相當程度的差距。倘若以 Densmore（1997）依據教師對於教學工作之控制程度，將教師專業劃分成專業、半專業與非專業等三種類別為指標（沈姍姍，1997），則可說台灣教師專業的表現情形，尚未能達到完全專業的境地，充其量僅能稱作一種半專業或準專業而已。

### 二、阻礙教師專業實踐之現實因素

阻礙教師專業實踐的現實因素，大致可分為來自於外在的結構性因素以及教師工作本身的內在限制因素。就前者來說，外在政治環境、學校組織的科層體制、績效責任制度以及教師升遷與薪資結構上的有限設計等，經常限制了教師專業自主權的發揮空間，甚至使得教師失去提昇自我專業素養與專業責任感的驅動力。失去專業素養的教師根本無法施展專業判斷的能力；而不具有責任感的教師，不僅無法保證教育的品質或學生的受教權利，更可能會將所賦予的教師自主權扭曲為逃避教育改革壓力的手段（姜添輝，2002）。

此外，以教師工作本身的內在限制而言，諸如教師性別的影響（女性順從，對專業自主權的爭取沒有興趣）、教師工作繁瑣而無趣的性質、教師工作的個人主義、保守性格（班級區隔、學校環境不鼓勵專業社群的交流等）與反智行為（很少閱讀專業書籍）等，對於教師專業責任的刺激更少，對於教師專業自主權的促發亦相當不利。甚至這些內在限制還可能造成教師對於教學事務、內容、方法等快速變革產生抗拒改革的心態，而更加不利於教師專業的提昇或發展（王秋絨，1991；姜添輝，2002、2000；陳美玉，1996）。

由此可知，教師專業的實際情況並未如結構功能論者所想像的一樣，不僅未能充分達成專業特質的諸種標準，更可能受到實際現場中的內外阻礙而呈現反專業的情形。因此，結構功能論學派下的教師專業特質論，雖可為台灣教師專業發展建立肯定的信心，亦可作為追求教師更專業的發展標的。但忽略真實情境中的諸多限制因素，卻一逕宣揚教師專業理想，不但無助於解決教師專業發展的困境，還可能因理想與現實落差，引起教師反彈，使得教師陷於更不專業的窘境。

## 第二節 衝突/批判論學派之教師專業理論分析

同樣以鉅觀角度來檢視社會現象的結構功能論學派與衝突批判論學派，所關注的社會現象本質卻有著截然不同的詮釋。前者視社會為一和諧、穩定且相互合作的整體，每一個社會成員皆有著為社會效忠的共同使命，遵循著社會規範以維持社會之穩定成長；而後者則強調社會中的每一份子（個人或團體），經常會為了競逐有限的社會資源及最大權力，而造成許多社會衝突或階級對立情形。換言之，衝突/批判論學派認為穩定且和諧的社會情境並非常態，不斷衝突所造成的社會變遷才是社會真實（陳奎熹，2000）。

兩者截然不同的社會觀察角度，對於「專業」與「教師專業」之詮釋亦相當不同。本文擬先說明衝突/批判論學派之理論背景，再以此為基礎來探究衝突/批判論學派的「專業」與「教師專業」特色：

### 壹、衝突/批判論學派之理論基礎

此學派的代表學者之一，Karl Marx 檢視生產關係中的階級對立情形，指出同一階級在意識到共同利害存在時，往往會為了維護自身利益而與其他階級發生衝突或鬥爭情形（陳添球，1999）；又如「社會控制論」所言，擁有權力者利用各種形式包裝後的權力（如，直接暴力、間接獎勵，或表面上以公眾利益為由，私底下卻僅為滿足少數人利益的社會制度等），對社會個體進行控制作用，使其符合權力者利益及意識型態的傳輸內化（陳美玉，1996）。此外，「社會批判論」則指出在認識論與意識型態交織的結果下，所有的社會現象皆不可能絕對中立。此乃提醒我們應以批判、質疑的眼光來看待所有的社會現象，並應透過個體理性自覺、溝通、批判反省等行動，以求接近更為合理公義的社會秩序（王秋絨，1991）。

如此一來，衝突/批判論係以不同階級間的權力對立及利益抗爭的眼光，來看待社會現象。尤其質疑那些看似合理或公正的社會制度或宣示，進而批判真實情境中的特定階級利益或社會主體間的權力互動關係。以下將就衝突/批判論的主張分做以下三點說明（王秋絨，1991）：

#### 一、不平等的階級對立（社會階級間的不平等關係）

社會個體會內化所隸屬階級團體的價值觀或意識型態，一旦自身權力或利益面臨威脅時，多會以相同的階級共識主動挺身護衛所屬團體的利益。然而，不同階級所擁有權力與資源多寡，往往決定了其擁護自我團體利益的力量大小，使得不平等的階級對立現象不斷延續。

## 二、 持續不斷的階級衝突（社會階級間的衝突關係）

據所擁有資源的多寡程度分作高低不同的社會階級，彼此間往往爲了爭奪利益及權力，而發生許多持續不斷的大小衝突。如此一來，社會永遠不會維持著穩定和諧的狀態。相反的，階級間經常的衝突及所引起的社會變遷情形才會是社會的常態現象。

## 三、 批判式的自我覺察（社會階級間的相互溝通行動）

衝突/批判論者鼓勵個體應以批判眼光質疑看似合理的社會表象，透過自我理性覺察以及溝通對話等行動，讓不同權力階級者更能相互體諒與理解，進而減少社會不公平的現象，以臻至更符合公平正義的社會理想。

衝突/批判論學派除了應用在一般社會現象的解釋外，亦可爲教育體制或情境上的批判，誠如 Bowles 與 Gintis 的「社會再製論」(social reproduction) 與 Bourdieu 的「文化再製」觀點，皆以衝突對立的角度，批評教育根本無法促進社會的公平正義，甚至成爲服務資本階級目的之手段，透過教育過程中的社會化、合理化及選擇分流機制之教育功能，達到複製社會階級及文化資本的不公結果。除此之外，Apple、Willis、Waller 亦皆以「抗拒」觀點來看待學校組織或教育關係內的複雜權力關係，一方面指出了學校教育的權威宰制特色，另一方面則相對強調了學校、學生或教師個體抗拒強制權力作用的相對自主性或創生行動能量（非完全被動服從）（陳奎熹，2000；陳添球，1999）。

以衝突、抗拒等觀點來看待教育現象的理論說明，指出了學校教育並非想像中的和諧、公正。相反地，不僅學校教育可能充滿了對立宰制的關係，如師生間的「支配-從屬」關係或行政人員與教師間的控制關係等，學校教育本身亦可能承載著資本階級利益，在合理公正的教育施行活動中，隱晦地複製更大、更多不平等的社會關係。

## 貳、衝突/批判論學派之「專業」觀點

承接上述對衝突/批判論學派理論背景的瞭解，以及對教育現象的觀察說明，衝突/批判論學派對「專業」研究之觀點，實不同於結構功能論所強調專業理想標準的建立。而係關切專業理想與實際情境中的衝突情形，以及專業本身所置處的複雜權力關係網絡。以下便就此兩點作爲衝突/批判論學派對「專業」研究觀點之說明：

### 一、關注專業理想與實際間的衝突現象

在衝突/批判論學派下的「專業」觀點，似乎不再是過去專業特質論所主張的完美形象。誠如，Collins（1979）發現專業人員（權力自主）與科層體制組織（監



督控制)的角色衝突；或 Densmore (1987: 135-136) 觀察專業人員的工作性質，發現愈來愈細的分工以及愈來愈多的監督控制，反而使專業人員的技術層次降低到與一般勞工幾乎無異。專業人員從較高的中產階級逐漸往一般勞工階級下降，此種情形則稱之為「無產階級化」或「普羅化」(proletarianization)。

由此可知，在關注社會衝突現象理論學派的檢視下，專業主義已逐漸成爲一種理想或階級標幟 (Larson, 1990)，而不再是實質工作情境上的專業表現。換言之，實際上所謂的「專業」可能與一般職業毫無差異。衝突/批判學派就此點出專業理想與實際表現的落差現象，一方面提醒我們質疑專業表現下的實質專業情形，另一方面亦提醒我們應探究造成專業可能並不「專業」的背後因素。

## 二、分析專業本身的權力互動關係

由於專業本身的理想性與正當性受到衝突論學派的強烈質疑，在 1970 年代以後便興起一股以權力觀點來分析專業表現的情形 (沈姍姍, 1996)。所獲致的結論大致可分做二點說明：其一爲專業本身係爲運用所賦予的權力，鞏固其專業地位之自利結果；其二則是專業本身亦可能受到其他統治階級權力的壓迫影響，無法維持其專業中立與自主判斷的表現。

### (一) 專業乃權力競逐下的自利結果

儘管名實不相符合，但專業主義的主張下，仍使得專業人員持有相當崇高的身份地位以及優厚權力和物質的社會報酬。衝突/批判論學者對此種現象加以批判，指出專業人員的崇高身份地位，並非依據對社會貢獻重要程度的相應結果，而是專業成員運用專業權力塑造自身不可取代的重要社會地位，進而維護專業面貌的自利結果 (姜添輝, 2000)。

此種藉由權力塑造專業身份與地位的自利行爲，尙可以 Foucault 的知識/權力論點加以說明。蘇峰山 (1995) 指出 Foucault 所主張的「權力」並非只有宰制、破壞的力量，亦具有相當強大的生產力量。Foucault 認爲「權力」與「知識」彼此間存在著一體兩面的共生關係，「知識」倚靠「專家權力」來增強其客觀中立的真理權威，而專家藉由此些不容質疑的知識支持，強調其聲明的可信度，進而建立起有利於自身專業團體的制度或機構。如此一來，知識建立了專業身份的權威地位，而專業人員亦會爲了鞏固其專業地位，創造出一連串的社會制度或措施，加強其所擁有專門知識的神秘性、高級性以及不容質疑的知識真理地位。

若以醫生專業身份與其所掌握醫學知識間相互支持的權力關係爲例，醫生依其對醫學知識技能的瞭解以及照顧社會成員衛生健康的重要貢獻，被賦予行使專業判斷的自主權力。藉由掌握專業自主權力，將促使醫生採取一連串手段來強調醫學專門知識的權威性及社會重要貢獻，諸如建立嚴格的醫學院文憑制度、管制性的醫生執業證照制度、自主且獨立的醫生專業團體，以及強力管制性的醫療專業自律倫理等。諸如此類的動作，表面上的理由可能是爲了「維持醫療專業品質」

或「促進專業效能」等相當合理的目的，實際上卻可能藉此建立醫學專門知識的神秘性、專門人員的稀少性及其專業中立、公益的社會形象，進而更加鞏固醫學專業知識的權威、醫生的崇高專業地位，以及醫學專業團體的發聲權力。

Foucault 指出了任何一種宣示客觀中立性的知識，皆能表現出令人信服的權力實踐意義（翟本瑞，2002）。因此，專業所具備神秘且專門的知識，不僅可為專業建築起可敬且崇高的權威形象，尙可使專業的一切行動具有相當的影響力。誠如醫生所擁有的醫學知識與語言，構築了醫生在醫療知識體系內的權威形象，因此，當醫生使用醫學知識與語言對疾病診斷或衛生防治政策表達意見時，自然容易成為社會大眾或決策者所遵循的規範。由此可知，知識的客觀中立性質幫助專業人員建立崇高且具公信力的權威形象，而專業人員依據專業知識和語言行使專業行為的過程中，自然也加強了知識的權威地位。專業與知識間相互支持的權力關係，再次說明了專業的建立，乃是藉由知識權威力量鞏固專業崇高地位的自利結果。

## （二） 統治階級權力宰制下的專業權力限制

倘若從「社會控制」的觀點出發，宣揚具有自主性的「專業人員」，仍可能受其他權力宰制。尤其在「專業」與「國家」或「資本家」之間，更可能存在著類似不平等的權力關係。Freidson（2001）便曾言明，國家具有認定職業地位合法與否的決定力量、具有判斷專業團體設立與否的權力、調節勞工供需市場的能力、合法化職業訓練課程的法治地位，以及影響專業認定與否的論述力量等。然而，國家統治工作的進行，某種程度上卻也相當依賴專業人員的背書及執行。由此可知，「專業」與統治階級間，存在著相互影響或彼此牽制的權力關係。

專業人員為獲得國家認可的合法性地位，必須通過由國家所訂定的一連串標準考試，如證照考試、文憑制度、專業評鑑等。專業人員自然內化了代表國家利益的規範價值，甚至在專業工作的執行過程中，不自覺地複製此種有利於國家權力的意識型態，進而喪失專業中立且自主的判斷空間，甚至淪為統治階級權力宰制下的受控制者（姜添輝，2000）。

儘管 Apple 反對以化約論的方式來說明國家控制專業人員的陰謀論調，但也認為專業人員協助資本累積，以及藉由技術/管理知識來幫助鞏固國家合法統治地位的專業角色，仍表現出國家有意識地使專業人員受到越來越多的控制（王麗雲，1990），使得專業人員趨向更不自主、專業技術愈益降低至與一般工人階級無異的危機。

總結來說，衝突/批判論學派下的專業討論，除了理想上的專業地位與實質上的專業表現彼此衝突外，更指出了專業實踐中的權力關係，諸如專業人員為了自身利益的滿足，而藉由種種合法制度的手段，建構起自身不容質疑的權威身份（與利他主義的理想專業特質相違背）。此外，代表更大控制力量的國家意識型態，亦同樣使得專業人員陷於被控制或無法自主的不平等權力關係中。

## 參、衝突/批判論學派之「教師專業」觀點

衝突/批判論學派對於「教師專業」的討論，多不離上述檢視專業的兩大觀點。首先，將先就真實情境中教師專業的實踐情形加以分析討論，其次則探究教師與其他行動主體互動間的權力關係。

### 一、教師專業實踐並不理想

以衝突/批判論的觀點來說，理想教師專業多半只是一種期望或暫時性的表現而已。現實情景中的教師專業卻往往不如理想預期。許多研究結果檢視實際情境中的教師專業表現，發現許多不利於教師專業實踐的因素，造成了教師專業實踐與理想間的衝突，以下歸納兩點造成實際教師不專業的可能原因：

#### (一) 教師專業自主權力不足，教師專業理想無從發揮

諸多可能壓縮教師專業自主權力發揮的因素中，來自科層體制的權力控制最為常見。如同 Popkewitz (1989) 分析美國教育改革提高教師專業方案的研究結果所示，因應課程改革而重新建立的教師專業進修制度、教師專業評鑑與分級制度等，並不如原先所期待刺激教師專業的提升，反而因為教師必須接受更多標準化的控制與監督力量，以及教師工作量與壓力相對沈重的影響下，造成教師喪失了更多專業自主空間，甚至使得教師產生更加無力、無奈的架空感。由此可知，實踐教師專業發展理想的過程中，來自科層體制的權力驅使（即便是興革力量），將可能使得教師專業理想更加難以達成。

#### (二) 教師專業社會化結果，可能背離教師專業理想

教師專業發展除了與其所受到的師資培育過程緊密相關外，亦往往受到教師所身處整體社會文化、學校組織氣氛和教師次級文化影響。教師面對這些影響可能帶來的衝擊，或可能因為無法適應而被淘汰，抑或可能主動調適彼此間的差異，進而塑造出與理想教師專業主義相異的結果，此即為所謂的教師專業社會化（王秋絨，1991）。

真實情境中可能影響教師專業發展情形的因素相當複雜，而理想教師專業表現未必都會被堅持。舉例來說，在升學主義瀰漫的社會氛圍中，考試領導教學的現實期待，逼使教師必須棄守學生快樂自主學習的教育專業理念，反而以迫使學生得到優異考試結果的表現作為教師專業標準（柯禧慧，1998）。此外，教師長期以來的保守順從性格、孤立主義（姜添輝，2000），以及極度依賴專家權威知識的技術心態影響下（陳伯璋，1993），只見教師把盡心盡力完成既定教育目標與課程進度視為專業教師的象徵，卻忽略教育過程中更為關鍵的目的（如學生的反應、個別差異與實際表現的改變）。諸此考量現實卻產生本末倒置的教育行為，反而背離了真正教師專業的理想主張。

總而言之，教師專業受到外在結構性權力及教師價值衝突的選擇，使得教師專業的表現並不如預期中的理想，包括專業自主權力的不足、專業理想象徵的錯誤選擇等。諸此僅有「教師專業」之名，實際上卻無「教師專業」之實的情形，王秋絨（1991）稱此為教師專業的「虛假意識」（false consciousness）。

## 二、教師專業與其他權力主體的互動關係

再以權力觀點探究教師專業本身或與其他社會主體的互動關係，同樣也可發現教師專業權力自利特色，以及受到其他社會成員宰制的權力對立關係。由於不同社會對象與教師專業的權力互動情形各不相同，以下擬就教師專業與「教師組織」、「國家」、「教育學術」、「學校組織」及「服務對象」等五個不同關係層面，探究教師專業與其他權力主體間的權力互動關係：

### （一）「教師組織」與教師專業之權力關係

教師組織與教師專業彼此間的權力關係，係為一種相互辯證的關係。由於「教師組織」乃由個別教師在某種共同目的驅使下所集結成立的，本質上應為提升教師專業成長的向上力量。誠如教師組織對外爭取教師專業自主以及對內訂定「教師自律公約」等作為，皆展現出教師組織提升教師專業表現的規範性力量（張鈿富，1996；湯瑞雪，2001）。然而，教師專業組織所訂定用來規範教師專業表現的「教師自律公約」，由於教師組織並未被賦予懲戒或開除違約教師的強制性權力，往往使得教師組織在提升教師專業之權力作用上，多停留在精神式喊話或道德勸說的形式效力而已。

此外，教師組織以一種集體身份對外爭取認同，對其內部個別教師成員則會強制性地要求其遵循一致性的組織立場（如，支持某一政黨、贊同組織所有理念等），此種集體教師共識某種程度上可能壓縮了個別教師專業自主權力的空間（彭富源，1997）。甚至，為爭取教師工作權益而採取激烈抗議手段的教師組織作為，亦可能折損社會大眾對於教師關注公眾利益的專業形象（唐宗清譯，1995；彭富源，1997）。如此一來，教師組織對於教師專業發展來說，就算沒有多大的促進作用，還可能產生一種抵消性的負面力量，而不利於建立教師專業正面形象。

總此而論，教師組織的集體權力或許可以提升教師專業的發展，但過於強勢或激烈的教師組織權力，反而弱化了個別教師的專業自主性，甚至可能造成教師專業形象的負面效果。由此可知，教師組織權力作用以及教師專業發展間，存在著相互辯證的關係。唯有透過彼此不斷辯證發展，才會逐漸尋出一個對教師組織及教師專業發展皆有利的權力互動關係。

### （二）「國家」與教師專業之權力關係

國家與教師專業間的權力關係乃為彼此相互依賴的共生關係。由於國家擁有制訂與執行法律的管制權力，諸如訂定師資培育學程設立的標準、規劃教師資格檢定與執行教師專業評鑑等，皆說明了國家掌控教師專業身份合法與否的權力。

此外，教師從事教學工作的報酬，亦須仰賴國家稅收，才得以維持一定水準的生活品質。如此一來，教師專業在某一程度而言，實需要倚靠國家所賦予的法治權力才得以建立

然而，國家的運作亦必須仰賴專業人員的知識與技術，才能使其統治權力更具說服力。正如同教師以其專業權威，為國家傳遞有助於社會秩序或統治地位穩定價值觀的功能一般（Freidson，2001），不僅說明了教師專業具有與國家公務員身份相同的社會功能（周志宏，1997），亦代表了教師專業掌握了鞏固國家統治地位正當化的權力。

儘管國家與教師存在著彼此相輔相成的權力關係，但國家控制教師專業的權力往往大過於教師專業牽制國家統治地位的影響程度。主要的原因在於教師的合法專業身份、經濟支援有賴於國家的權力支持，甚至就連教師在教學過程中亦有意無意地從事著累積資本，以及合法化國家統治地位的傳授工作（王麗雲，1990），但國家統治地位的維持卻未必只限於教師專業的幫助。如此一來，一旦國家與教師彼此權力合作的關係失衡時，多半會是教師受到較多國家政治權力的控制與監督（唐宗清譯，1997）。因此，教師專業的自主程度往往隨著國家自主開放程度，而呈現出高低不同的表現（湯瑞雪，2001）。

### （三）「教育研究專家」與教師專業之權力關係

所謂「教育研究專家」係指專門從事教育專業學術工作的研究人員，其最主要的工作乃在生產許多教育理論或知識，並就此些學術性的理論，培育教育現場中的合格基層教師，以及評鑑、規範或指導教育實務工作進行。對於基層教師而言，代表客觀、中立且專門的教育研究專家角色，不僅可增強合格教師身份的專業地位（接受過師資培育者），亦可使按照教育研究專家指導進行的教師行動，更加具有權威性與合理性。

然而，教育研究專家的重要學術地位，亦必須仰賴基層教師在實際教育現場的表現（或稱為權力施為的效果），才能進一步增強其所生產教育理論知識的重要地位。換句話說，教育研究專家所教授的這些教育專業知識，必須藉由學校教育中的知識傳授者，在學校實際場域中加以傳播、強調與實踐後，才能真正發揮其知識的價值，進而才能增強教育學術知識或教育研究專家的權威光環。

由此可知，教育研究專家與基層教師之間存在著彼此權力相互倚賴的關係。藉由各自在不同場域所發揮的專家權威（一在師資培育過程中，二在實際教學場域中），相互成就彼此的專家地位。只是當教師過於倚賴師資培育專家的理論角色時，反而使得教師成為「技術工作者」或「觀念簡單的執行者」（姜添輝，2003）。誠如 Harris 指出教師經由師資培育機構長期且有系統的訓練過程後，往往被一群教育理論專家及代表主流意識型態師資培育機構，大量複製成模範卻不具任何主動批判力的教師角色形貌（唐宗清，1994：28-34）。又如姜添輝（2003：104）指出教師專業附著在師資培育專家的權威之下，對於教育目標、專家指導或課程教材從

未能加以懷疑其中的適當性或可能偏頗的意識型態。換句話說，教師的專業身份不過是聽命於師資培育專家的酬賞而已，儘管就此鞏固了教師的專業權威，卻仍稱不上具有足夠自主權力或專業反省、批判能力的教師專業。

#### (四)「學校組織」與教師專業之權力關係

教師與學校其他共事者間其實並未存在著「統治—被統治」的不對等權力關係，尤其教師與學校行政人員在職務上亦無相互統轄的法律規定。按理來說，教師專業與學校組織之間實不應存在著權力相抗衡的情形，甚至彼此間還應建立起積極的合作關係，以促進學校事務的和諧運作。

然而，實際學校事務經營運作的現況中，卻發現學校行政人員某種程度上可能支配了教師的自主行為，甚至阻撓教師專業角色的發揮程度（湯瑞雪，2001）。沈姍姍（1996）指出當學校行政愈呈現科層組織樣態或中央集權時，學校教師可發揮的自主權力便相對壓縮。由此可知，強調層級負責、組織績效責任的國家官僚組織或學校科層體制，往往使得學校組織與教師專業處於權力相抗的衝突情境中，如此則印證了學校行政組織可能阻礙教師專業理想或教師專業權能感達成的研究結論（王麗雲、潘慧玲，2000）。

#### (五)「服務對象」與教師專業之權力關係

廣義來說，學生、家長、同事、社區人士等，皆可算是教師專業直接或間接提供服務的對象。其中又以「受教學生」以及「家長」與教師所提供的專業服務有最直接的關係，在彼此權力互動上亦是最需謹慎小心的一環。尤其在「學生受教權」、「家長選擇權」與「教師專業自主權」互動時的程度拿捏，更是顯出教師專業與服務對象間的緊張權力關係。

「學生受教權」除了保障學生的教育機會平等、人身自由及認知、生存與訴願受益權外，尚延伸至學生家長對學校教育的選擇權以及關切學校事務的參與權（刑泰釗，1999）。理想上教師專業自主權應以上述「學生受教權」為前提，來保障學生各方面受教權益以及家長選擇和關心參與子女受教品質的權力，如此才符合專業特質所主張專業人員所應秉持的「利他主義」。然而，學生受教權益的保障，除了必須倚靠教師本身的專業素質外，亦需賦予教師相當程度的專業自主權，如此才能確保教師提供高品質的教育水準，學生的受教權益也才能因此而更加完善（劉春榮，1996）。由此可知，教師專業自主權與服務對象權益的保障應是一體兩面、相輔相成的共生關係。教師專業自主權必須以學生受教權益為主要考量，但學生受教品質卻也需仰賴一定程度的教師專業自主權，才能更加完善。

然而，檢視實際教學情境的過程，卻不難發現教師專業與服務對象，尤其在面對學生時，經常呈現上下不對等的統治關係。教師藉由所擁有教學科目的內容知識，以及掌控教學進行的過程知識，使其在面對年輕無知的學生時，建立起教師傳授知識的權威表現，包括合理管控班級學生學習進度、學習行為以及決定學生成績評量標準的合法性權力。儘管有人解釋此種教師權威旨在「保障全體學生

權利」，但上下統治的關係，仍構成了教師強迫學生接受某種符應少數社會統治者意識型態的宰制行爲（唐宗清，1994；陳奎熹，2000）。

由此可知，儘管理想上教師與服務對象應屬於彼此相輔相成的權力關係，但教師在專門知識權威的強調下，在教學過程中卻不斷複製上下統治關係之意識型態，使得教師與服務對象間實際上呈現出權力不對等的統治關係。

以上就衝突/批判論學派的理論基礎簡介，到以衝突/批判論觀點討論專業與教師專業之概念特色。不僅表現出實際教師專業的虛假意識，亦呈現出教師與其他行動主體相互辯證的教師專業權力關係。衝突/批判論學派的教師專業觀點，並不在於強調教師專業應具備的理想特質條件，而是主張教師專業的實踐應在教師自我批判以及彼此互動溝通對話的機制中被啓蒙。誠如社會批判論所言，唯有透過真誠地溝通、理性地自覺，才能啓蒙教師對所遵循專業規範背後的意識型態有所自覺，進而追尋實踐真正的教師專業理想（陳美玉，1996）。又如 Harris 所言，「我們（教師）的歷史地位和我們可以實現的歷史作用主要取決於我們如何看待自己」（唐宗清譯，1997），亦在鼓勵教師應勇敢地突破為現實環境所囿的權力環境，改變教師長久以來習焉不察的專家或政治意識型態，將自己視為專業的主體，才能進一步發動革命的空間，朝向更趨理想的教師專業前進。

### 第三節 解釋/互動論學派之教師專業理論分析

結構功能論學派或衝突/批判論學派所採取的研究視角及研究方法，皆係以鉅觀的量化研究方法為主。然而，解釋/互動論學派看待社會現象的角度與層面，卻相當不同於上述兩派的主張。首先，解釋/互動論學派並不特別關切表面上的情形，而是以微觀的角度，深入個體或小群體在廣大社會制度下的運作過程，諸如人際間互動的過程與型態、日常活動的意義詮釋以及對社會行動互為主體性地理解等（陳奎熹，2000）。其次，解釋/互動論學派為能深入探究表象背後錯綜複雜的關係或主觀看法，多半捨棄以科學量化著稱的實證性研究，藉由深入觀看、詮釋的質性研究方法，探析社會制度表象下，更細微且更具批判性的理解與說明。

藉此關切社會互動過程的理論角度來探討「專業」及「教師專業」，則可將其視為特定社會情境下的互動結果，並指出其隨著社會互動而不斷發展的動態特性。以下擬先瞭解解釋/互動論學派的基礎內涵後，再進一步探究此學派觀點下，所主張「專業」及「教師專業」之概念與特色。

#### 壹、解釋/互動論學派之理論基礎

重視微觀及質性研究特性的解釋/互動論學派，已從過去僅重視社會結構與制度的社會學研究典範，轉而更深入地瞭解人類的主觀認知以及對符號、社會關係和對他人反應的詮釋理解。隨著所關切面向的不同，此學派同時也包含了諸多相異的理論，諸如強調以「直觀本質」及「互為主體性」來還原事物真相的「詮釋學」及「現象學」；或者強調日常生活中，人類透過共同符號相互溝通，並成就日常事務的「符號互動論」或「俗民方法論」；又或如「社會交換論」或「劇場論」中，共同指出人類會依據社會互動情境和所追求之目的，而表現（或稱「表演」）出某種合適的社會角色與行為（陳奎熹，2000；陳添球，1999）。

儘管此些理論皆具有解釋/互動論學派的共同理論特色，但不同理論所強調的主張以及應用於教育研究時所關切的面向，卻仍有相當的歧異性。首先，源於 Husserl 所創的現象學（phenomenology），旨在講究現象本身最真實本質的呈現。因此，主張必須先摒棄自身的臆測或視為理所當然的先入主觀，並小心地對任何事物「存而不論」或「放入括弧」，再藉由與他人互動過程中，「互為主體性」地詮釋，以臻至逼近「還原」現象的真實本質或當事人的意義假定（陳奎熹，2000；陳添球，1999）。由此可知，若藉由 Husserl 的「現象學」來進行教育方面的研究，將特別強調對教育實際場域中的深入觀察、理解與體會，並強調研究者應將已所架構好的概念（知識、經驗或意識型態）置入括弧，以求能還原當事者或當下教育現象的真實原貌，而能分析特定情境脈絡下，行動者（研究對象）的主觀意義或行動特色。



其次，同樣也是重視現象意義真實反映的符號互動論及俗民方法論，則是特別著重人際互動過程中，行動者如何運用符號的象徵意義進而建構對自我的概念、對整體生活世界的意義，甚至是有所行動背後的動機因素（陳奎熹，2000）。就此運用在教育領域上的研究，則多半集中在充滿各式符號與特定意義的學校/課堂生活場域，而其主要探究的議題則包括：學校知識編選的權力探究（知識社會學）、師生或親師間的權力互動關係，以及教師與行政官僚間的動態性互動等。換句話說，符號互動論或俗民方法論的研究焦點，主要在於特定場域行動者間的權力互動關係，並主張藉由分析隱藏於日常生活中所使用符號或表面行動背後的意義，深入地探究行動者間彼此互動或相互影響的過程與表現，進一步反映出真正形塑教育樣貌的隱喻與問題癥結所在。

最後，Blau 所主張的「社會交換論」及 Goffman 的「戲劇論」，不約而同地視人類的互動關係為追求生存或最大利益考量下的表現。「社會交換論」指出行動者在與其他行動主體互動的過程中，接收來自整體環境或其他人的價值觀，加以衡量利害關係後，表現出某種特定受期望的行為，以換取生存、權力、地位及社會肯定等有價目的物。「戲劇論」則將人類行動比擬為舞台戲劇，主張行動者為了取悅舞台下觀眾（互動對象），換取觀眾肯定的鼓舞、支持或回饋，將會盡量就其所理解扮演角色的特徵，表現出所被期望的社會性格及行為（蔡文輝，1981；楊淑嬌譯，2003）。

綜合上述對解釋/互動論學派下各式理論的說明，包括強調還原真像、本質的「現象學」、重視解釋日常生活中行動與符號背後意義的「符號互動論」或「俗民方法論」，以及主張期望與交換利益之行動考量機制的「社會交換論」和「戲劇論」等，大致歸納出四點解釋/互動論學派共通的理論基礎：

- （一） 人類共同享有特定社會情境下的符號意義，並據此作為彼此對話溝通，及建立對自我和社會認知的重要象徵。
- （二） 人類具備主動詮釋情境的能力，並依據其所認知的結果而做出相互符應的行為。
- （三） 社會互動乃為一連串意義交換、利益選擇以及相互影響的動態過程。
- （四） 強調回歸現象本質的真實呈現，以及互為主體性的同理理解，藉此則能掌握住社會現象的真正面貌或轉變動力所在。

## 貳、解釋/互動論學派之「專業」觀點

符號互動論學者 Hughes 指出「專業」並非純然中立的語詞，而是承載著許多社會價值判斷的角色指稱。透過社會分工以及對專業角色的認知結果，形成特定社會情境下，暫訂的專業角色期盼與規範、對專業頭銜的想像與追求、以及對象徵專業條件的仿效等（黃嘉莉，2003）。

由此可知，解釋/互動論學派不認為「專業」是一系列標準條件設定下的固定

樣貌，而是透過與社會上不同職業、個殊情境因子的相互作用，形成一個暫時為大眾所認同模糊且不固定的「專業」定義。換句話說，解釋/互動論學派主張一種動態性的「專業」定義，認為所謂的「專業」多半是「被認為」或「想像」而「表現出來」的象徵性意義，諸如代表專業形象的服裝、行為、語言，或區別專業地位的薪資條件、團體型態或社會聲望等，此些為社會大眾用來判定某種職業專業與否的指標項目，便可說是專業形象的象徵，依隨著社會情境或互動條件、主體的改變，對於專業的指稱則在此不斷互動、改變的過程中，呈現出時空差異的詮釋結果（過去的專業，可能不符合現代專業的想像）。因此「專業化」（professionalization）此種動態性變遷的概念，將更適合用來描繪互動論取向下，實質專業表現情形（姜添輝，1999）。

以「專業化」取代結構功能論所主張的「專業特質論」或衝突論探究專業實際情境中的權力衝突現象，旨在關切專業形成過程中各方面的可能影響因素，包括：專業形成階段或實際運作過程中受到哪些重要他人的影響？又或重要專業符號的習得過程？在哪些特定情境下，又該如何表現專業行為與專業象徵？此外，專業人員自我認知與追尋專業意識的過程，亦為專業化重要研究焦點之一。

總此而論，解釋/互動論學派視「專業」為社會互動下的價值宣示，其象徵性的意義多過於實質上的定義。因此「專業」一詞不再是固定不變的定義，相反地，隨著時空背景轉換，象徵「專業」的實質意義則會有所變動。茲此對於動態專業定義的假設前提，符應了解釋/互動論學派所關切專業發展的過程，包括達到專業地位的條件建立、認知轉變、角色扮演以及專業意識之認同等。

### 參、解釋/互動論學派之「教師專業」觀點

承接上述解釋/互動論學派探究「專業」的觀點出發，提醒了研究者不應以獨立分離的角度來分別述說教育場域內環環相扣的教育現象，尤其對於「教師」或「教師專業」的意義詮釋上，更不應以抽離分割的觀點來解釋。誠如楊深坑（1988）指出教師並非獨立分離的個體，而是與受教者或研究者彼此交互作用，共同進行意義發展與創造的「人」（活生生的人）。又如王秋絨（1991）對於教師專業社會化的說明，其主張教師專業的形實受到教育場域中重要他人的影響，包括其對教師專業角色或教育相關事務的定義及示範，皆會影響教師自我概念與教育態度形成，進而成為形塑教師專業行為表現的重要參照。

由此可知，身處在實際教育場域的教師主體，受到不同情境脈絡以及與其他行動主體互動之影響，所展現的教師專業行為或態度，往往相異於教師專業倫理規條或教育學術專家所主張的理想標準。教師本身乃會依據與家長、學生、同儕教師、學校行政人員的互動經驗，詮釋不同對象對於教師專業定義的意見，為了換取不同主體對教師地位的肯定及報酬，抑或是受到整體環境脈絡中對於理想教師專業角色的劇本要求，呈現出多樣型態的教師專業表現。

然而，互動的結果可能使教師更趨專業，亦可能使教師變得更不專業。端賴互動過程中，情境脈絡、文化氣氛、重要他人等各式因素交織作用後，教師自我對專業的詮釋調整而定。因此，以下擬就教師專業化程度的兩端，說明教師專業可能消極或可能積極之互動結果：

## 一、消極的教師專業互動結果

當教師專業受到互動過程中種種因素的約制，包括與重要他人互動後的自我概念建構，或受到社會傳統文化因素及結構性因素的限制，將使得其無法展現教師專業，或甚至在生存動機的驅使下而得採取非專業的策略行徑。誠如 Denscombe 所提出的「潛在教育學」(hidden pedagogy)，藉由觀察教師在實際教學情境中表現的專業行爲，發現教師與學生、家長、同事等其他社會大眾互動的過程中，往往會因接收到他人對教師的期望而改變自身的教學行爲。其中可能充滿著教育理論與教學情境的衝突，而教師在亟求生存強烈動機下，亦通常會選擇符合他人的期望，背離堅持教育專業的理想。舉例來說，在升學主義瀰漫學校情境下，家長、學生甚至同事總是認爲「會逼學生唸書的老師才是好老師」，或者「能夠控制教師秩序的老師才是厲害的老師」。在此隱而不顯的共識壓力下，儘管與教師所習得的教育理論有所衝突，仍會促使教師放棄教育專業的理論，選擇符合其他行動者期望的教學行爲（柯禧慧，1999）。

此外，陳美玉（1996）亦指出傳統文化及工具理性的技術心態，亦在教師專業化的過程中，不自覺地成爲常見的專業符號學習，因而阻礙了教師專業主體性的發展。首先就傳統文化阻礙教師專業發展之情形來說，由於我國傳統文化中總將教師視爲「知德兼修者」的完美道德代表，忽略了教師其他層面的需求（不被視爲一個活生生的個體），諸如情感表達的需求、創意發揮的空間等。如此一來，傳統理想與現實教師需求間產生落差，反而使得教師產生過於保守或沈重壓力的負面影響，而不利於教師專業的成長或實踐。

其次，由於教師於教學經驗中所累積的知識，通常不被學術界視爲有價值的知識，再加上實際上僅需要某種執行教育目標或複製標準化課程的教學能力，彰顯出教師作爲發展專業主體性的不足之處。就像是一個技術性的空腦袋，不具主體性的教師專業爲工具理性所驅使，僅展現在協助專家發展或實踐教育之知識理論上（林佩璇，2002）。如此一來，教師極端依賴專家或理論知識的指導，甚至習慣以套裝教材作爲進行教學的唯一工具。此種「技術工人」式的教師工作，不僅使得教師的專業主體性未能受到重視，進而造成其「專業意識疏離」(alienated professional consciousness) 之現象（陳美玉，1996）。

總而言之，教師接受專業化的過程中，不論是與重要他人互動，還是受到特定情境下的傳統道德標準或技術性專業文化之影響，皆促使其必須重新思考而不斷界定專業的內涵。換句話說，教師專業並非永遠存在不變的狀態，透過與情境中的人事物彼此互動而相互影響的結果，將可能改變任何人對教師專業理想的定

位，呈現出消極性的教師專業表現。

## 二、積極的教師專業互動結果

在詮釋理論及社會批判論影響下，教師專業可經由詮釋理解以及不斷理性辯證後，改變技術理性的教師專業困境，而朝向更為積極性的教師專業發展（陳美玉，1996）。因此，儘管教師受到環境與其他互動主體的影響，可能表現出更不專業的結果。但互動論肯定個體詮釋情境的主體性以及主動採取回應他人的行動力，實然賦予了教師積極發展專業能力的極大空間。正如甄曉蘭（2003）指出近來有關教師課程角色的論述，已從過去將教師視為工具性的技術角色，轉而重視教師在課程實踐與發展中的專業主體性角色。由此可知，教師亦可超越專業化過程中僅作為被動接受者之定位，進而提昇自我對課程與教學事務的批判意識，而得以成為一名真正的專業主體。

張盈堃（2000）指出教師應被視為一名「轉化型的知識分子」，強調唯有透過與他人互動、對話的過程，才能不斷地與自身教學經驗進行辯證思考，包括對教育目標的質疑、主動進行課程創意設計、保留對教育事務的任何絕對定義、進行教育理論與教育實務差距的思考等。如此一來，不僅能建立起教師對自我專業主體的信心，亦可逐漸發展出教師專業詮釋與實踐之能力。

此外，陳美玉（1996）亦曾從四個方面來建立教師專業的實踐理論，包括聲音、經驗、歷史及個人的實踐知識。其核心的要點係在強調建立「教師之主體性」。亦即是說，藉由聲音的表現，而得以建立教師自主發展的空間，進一步再強調教師實踐經驗的價值性以及個人歷史的省思，最後才發展出教師個殊性的實踐知識，如此教師才會不斷進行專業進修並建立自身的實踐知識，教師主體性的實踐亦才有可能完成。

簡言之，不論「轉化型知識分子」或「教師實踐理論」，皆期待教師的角色應從執行專家理論的技術性工人地位，轉而成為建構專業知識與實踐專業能力的專業主體。除了藉由教師自我批判意識的覺醒外，亦需經由師資培育過程中的加強，或教師與研究者共同組成相互詮釋成長社群的激勵（Becker，1988），才能突破現行教育場域的結構限制，進一步以教師為主體，積極發展出教師本身的專業實踐智慧。

## 肆、小結

本章前三節旨在探究教師專業的理論基礎，並就社會學三個理論典範，分別探究不同角度觀察下，所論證教師專業的理論面向。為能更清楚地闡釋上述結構功能論取向、衝突論取向以及互動論取向，將就各自對社會或個人之前提假設、所關切社會現象之層面以及其對專業及教師專業闡述等各項目上之論點，整理成表 2-3 說明之：

表 2-3 社會學三個理論取向探究教師專業比較表：

項目	結構功能論學派	衝突/批判論學派	解釋/互動論學派
理論特色	<p>1.社會即生物有機體，由各部分分工合作，以達成社會目標及維持社會的穩定均衡。</p> <p>2.社會先於個體重要，應優先遵守社會規範。</p>	<p>1.社會係由連續不斷的衝突所組成，社會秩序僅是暫時性的平衡而已。</p> <p>2.資源權力分配不均，造成階級間的對立衝突不斷。</p> <p>3.社會制度或規範經常是權力運作的包裝。</p>	<p>1.社會由一連串互動建構而成，透過行動者所說、所做而建構起社會真實。</p> <p>2.行動者具有主動性，透過符號的瞭解而建構意義並選擇回應的行動。</p> <p>3.社會與行動主體處於互為主觀、相互影響之情境。</p>
關切面向	<p>探究維持社會秩序穩定之因素，包括分工合作、共同目標、獎懲制度等。</p>	<p>檢視真實情境中的衝突來源，包括權力對立關係、來源、行使途徑以及影響等。</p>	<p>觀察社會情境下的互動關係，包括符號使用、詮釋、主觀意義建構、行動回應以及相互影響之關係。</p>
「專業」探究	<p>1.社會階層論、社會分工論： 依據對社會奉獻功能的大小，決定職業等職。專業處於職業階級最頂層，擁有較豐厚的回報。</p> <p>2.專業特質論、專業主義： 建立專業應具備的標準條件，以維持專業品質。</p>	<p>1.專業普羅化現象： 包括專業工作技術化、專業自主權力受壓迫等，造成專業名實不符之衝突。</p> <p>2.「專業」乃權力競逐下的自利結果： 包括專門知識權威、國家合法地位賦予、專業形象的回報，彼此合作共築利益。</p>	<p>1.專業乃社會互動下的暫時結果： 因時因人因地之互動結果，詮釋出不同意義的「專業」。</p> <p>2.「專業化」取代「專業」： 強調專業的動態形成過程，以及與重要他人、社會結構等彼此間的互動關係。</p>
「教師專業」探究	<p>台灣教師專業是一種專業理想的想像，引導教師專業相關制度的發展。但實際上卻受到結構上或個人因素的限制，而稱不上完全的專業。</p>	<p>教師面臨專業理想與現實要求的衝突；教師與國家、師資培育專家、學校及服務對象間，處於權力不平等之關係。</p>	<p>教師專業化過程中，與重要他人、社會情境相互互動的結果，可能因此更不專業。然而，透過理性辯證、溝通互動之過程，則可建立教師專業之積極主體性。</p>

