

第五章 結論、討論與建議

第一節 結論

本研究旨在探究當前眾聲喧嘩的教師專業論述，以「何謂教師專業？」為主軸，探究全教會與政府在什麼樣的情境脈絡下，採取什麼樣的陳述策略，闡述出什麼樣的教師專業圖像，及其所持據的發聲動機。為能達成上述的研究目的，研究者以「論述分析」作為研究方法，並挑選 2002 年到 2004 年間的四個溝通場域為例，包括「2002 年 928 教師節遊行活動」、「教師法施行細則之修訂」、「2003 年 928 教師節遊行活動」與「教師專業評鑑試辦辦法（草案）」，分析其中文本的語言與上下文脈絡，進而描述出全教會與政府各自所闡述的教師專業論述，諸如教師專業圖像、情境脈絡理解、陳述策略與發聲動機等。

壹、 教師專業圖像

歸納全教會與政府在各個溝通場域中所闡述的教師專業圖像，大致可劃分為六個層面加以討論：

一、教師工作角色

台灣教育改革推動以來，不僅教師工作面臨前所未有的變動，教師工作角色的認同亦呈現出多元的樣貌。其中政府與全教會在教師參與教育改革決策角色以及教師工作範圍界定上，表現出相互歧異的教師專業圖像：

(一) 被動執行教改 VS 主動參與教改

不論是政府讚揚教師辛勞從事教育工作的重要性，或暗示教師應「認同」並擔負起執行教改推行的重責大任，一再突顯出政府視教師為聽命行事的被動執行者角色。研究者認為此舉雖然凸顯教師在教育實際場域中的重要地位，卻可能加諸了教師更為沉重的工作壓力，而忽略教師實際的專業意見，亦不利於教改政策推行以及教育品質提升。

然而，全教會指出教師長期聽命於政府單方面的教育決策，除了難以發揮教師專業主體性外，亦無法解決教改政策推行過程中，政策理想與教育現實環境間的落差困境。因此，相較於政府要求教師工作角色上的配合，全教會反而認為政府應尊重教師的實際專業，賦予教師組織主動參與重要教育改革政策的機制。

(二) 教育專業本分 VS 教學專業本份

政府與全教會對於教師工作範圍的界定互不相同，全教會指出過去教師受到過多行政上瑣碎事務的干擾，造成教師工作負擔愈益沉重而無法專心致力於教學工作。因此，全教會強調教師工作應僅限定於學校場域中教師面對學生所進行的教學與輔導工作。然而，複雜的教育現場不僅難以明確劃分教學專業本份的工作

範圍，甚至可能引起批評教師斤斤計較、沒有教育愛的負面評論。

除此之外，政府亦難以認同全教會將教育工作限定於教學工作上，尤其將教育行政工作排除在外的教師專業圖像，將使得許多教育政策或事務難以推行。因此，政府強調教師工作仍應考量整體教育工作，發揮教師專業識能外，更應展現教師從事教育工作的神聖使命感。唯此種強調教師犧牲奉獻於教育工作的認知，會否造成教師工作負擔過於沈重或侵害教師工作權益等問題，不得不令人深思。

二、教師專業能力

教師應具備什麼樣的專業能力？政府與全教會在這股教育改革潮流中，一致認同教師的專業能力必須不斷進修發展，以求面對教改為教育工作所帶來的新挑戰。因此，動態發展式的教師專業進修以及符應教改方向的新興教師專業能力，乃為政府與全教會共同表現出的教師專業圖像。

（一）動態發展式的教師專業圖像

政府認為教師應隨著教學年資的累積與社會變遷，定期接受各種方式的評鑑與參與各式管道專業進修發展的刺激，以保持教師專業素質貼近教育現場的現實脈動，進而才能維持高品質的教育環境。此種視教師專業能力為動態發展的聲明，與全教會宣稱基層教師應主動積極參與各式專業進修活動的態度一致，同樣亦符合了專業特質論主張專業人員應隨時進修發展的論點。

此外，在學校本位以及教育鬆綁的教改政策推行下，政府與全教會皆主張多元化且具學校本位特色的教師專業成長。教師專業圖像將不再僅能呈現出單一標準的樣態，各校或各地區依需求而發展出各具學校本位特色的教師專業圖像，亦說明了此種動態發展式的教師專業圖像。

（二）符應教改方向的教師專業圖像

政府與全教會藉由強調教師專業能力應隨著當前環境需求而不斷進修發展的聲明，指出教師專業能力須符應教改政策而重新調整，諸如資訊素養、多元文化、創意教學、課程統整與研究等，以求帶動教育現場的革新轉變以及教育品質的提升。由此可知，政府對於教師專業能力的界定已自過去僅著重教師聽話、被動執行的專業圖像，轉而開始重視基層教師所具教育實務專業的主體地位。

然而，教師相對增加的工作負擔與所承擔推行教改成敗責任的壓力，將可能引起教師的不安與抗拒。因此，全教會雖然也主張動態發展與符應教改方向的教師專業能力發展，但也同時要求政府應降低教師工作時數，以避免教師無法負荷過重工作壓力下，反而發生教師工作權益受損或教育品質降低等情形。

三、教師工作權益

該如何保障教師工作權益才足夠？政府與全教會由於各自所認同的教師身份以及對於教師權力關係的定義不同，對於專業教師所應享有的工作權益亦各自歧異。

（一）教師身份方面

全教會指出教師長期處於為政府任意剝奪的受害角色，所有保障教師工作權益的承諾蕩然無存，因而提出教師勞動者身份的聲明，進而提倡修法以保障教師的勞動三權（團結組織工會、協商權與罷教權）。然而，全教會試圖藉由教師勞動者身份以及教師工會集體身份來保障教師工作權益與專業自主地位的宣稱，並未完全獲得政府與其他社會大眾附議。舉例來說，政府兼納教師勞動者與專業人員身份的雙元教師專業組織（工會與公會性質），某種程度上雖然表現出對於教師勞動者身份的接受，卻也同時突顯出政府刻意壓抑全教會過度爭取教師工作權益的作法。此外，部分社會大眾甚至對於教師勞動身份的訴求，提出教師過度自私自利的負面批評。

（二）教師權力關係

全教會為保護教師與教師組織權益不受行政權力剝削，一再強調教師專業自主權、教師組織團結權、協商權、罷教權以及充足的代表權與發聲權等。然而，逐漸走向權力下放的政府，雖然重視教師的專業自主權與工作權益，卻也同時認為身為學校主體的專業教師，應摒棄自我本位的思考，尊重參與學校事務的各方主體意見，包括教師代表、行政代表、家長代表及學者專家等。在彼此權力平衡的前提下，建立共同認定的教師專業圖像標準（包括教師工作權益），進而達到提高教育品質的理想。政府此舉將有助於打破傳統孤立保守的教師文化，藉此也提醒了全教會爭取教師組織發聲權力與教師工作權益時應有所節制，以免引起其他參與學校經營主體的反對抗議。唯政府此種將教師置於多元開放的權力關係，並不同於全教會自我保護式的教師權力關係，再次突顯出全教會與政府在保障教師工作權益論述上的歧異論點。

四、教師專業倫理

教師專業工作應該遵守什麼樣的職業倫理？政府與全教會一致認為教師應秉持著照顧學生受教權利的利他原則，為學生及社會大眾提供高品質的教育服務。然而，儘管兩者皆同意教師專業倫理應以關心學生受教權利為主體，但在真正實踐過程中對於教師專業倫理的前提、假設與內涵，卻又彼此差異。以下將就表 5-1 來比較政府所宣稱「聖職化」的教師專業圖像以及全教會所聲明「權利義務」式的教師專業圖像異同。

表 5-1 「聖職化」與「權利」教師專業圖像的比較：

教師專業圖像		前提	假設	內涵
政府	聖職化	清高自持的神聖教師，應不計酬勞地為教育工作鞠躬盡瘁	1.教師是清高的； 2.教師是社會道德的楷模； 3.教師擁有崇高的社會聲望與地位。	1.教師應擔負起為國家培育人才的教育使命，進而壯大國家競爭力； 2.為學生著想的服務態度與堅持犧牲奉獻的教育工作態度。
全教會	權利義務	唯有教師工作權益受到保障，才能全心全意投注於提升教育作品質	1.教師是勞工； 2.教師是專業。	1.教師應以學生受教權利為依歸，致力於追求教育品質提升； 2. 教師應致力於追求社會公平正義。

由表 5-1 可知政府與全教會雖然皆強調教師為公眾服務的專業倫理圖像，但政府聲稱教師應為家、為國、為學生犧牲奉獻一切的聖職化教師專業圖像，並不同於全教會著重於教師工作權利以及以學生受教權利與社會公平正義為依歸的權利義務式的教師專業圖像。研究者認為此乃源於不同發聲者對教師專業圖像的期待落差所致，政府希冀教師不計利益而順從命令的期待，恰巧與全教會聲明教師應為教師權利、學生權益或社會公義而發聲的角色相反。由此可知，儘管聖職化或權利義務式的教師專業圖像有助於提昇教師的專業聲望與地位，但彼此相互對立的教師角色期待（順從者 VS 爭議者），仍使新時代的教師專業倫理規範存在者相當大的歧異。

五、教師專業資格

政府以法律形式規範合格專業教師從培育、實習、資格檢定、甄試與工作內涵等，表現出政府以公權力影響合格教師專業認定標準的權力作為。全教會同樣也認同了經由行政權力背書的教師專業身份，指出經政府核准的教師專業資格，已足夠說明教師的專業身份，又何需再進行教師專業評鑑工作呢？由此可知，政府與全教會一致認同教師專業資格乃需由法律核准或公權力背書，如此才能使教師所行使教育專業作為具有正當性，進而鞏固教師專業的崇高地位。

然而，全教會過於倚賴政府公權力來培育或評價所謂專業化的教師專業形象，是否可能使得教師漸漸喪失批判力（符應政府規範），甚至忽略不斷提昇教師真正專業能力的專業意義（過於著重資格審查，而非專業知能的實質成長），亦將是值得令人深思之可能限制。

六、教師專業地位

政府與全教會皆認同教師應受到某種程度尊重，此種強調有尊嚴的教師專業形象，雖然有助於教師社會聲望、地位的提高，卻也同樣反映出當前社會對教師專業身份信心的質疑氣氛。然而，政府與全教會雖然都強調教師專業地位的尊嚴，但對於現況的評價與所訴諸的內涵卻非完全一致。政府自認為已盡力做到維護教師的尊嚴，但全教會卻認為當前教師的尊嚴愈來愈不受尊重。

對於何謂有尊嚴的教師專業形象，政府與全教會的解讀亦不相同。全教會抗議政府任意宰制教師的工作權益，以及刻意凸顯教師既得利益者的負面形象，因而要求政府應尊重教師的工作權益以及教師參與重要教育政策的決議地位。此外，全教會對於教師專業評鑑試辦制度的態度¹，更是顯出全教會意欲維持教師專業尊嚴與教師專業神秘感。而政府所強調有尊嚴的教師專業形象，一方面是回應全教會對教師尊嚴的訴求，二方面則是提醒教師應自我督促成長，如此才能獲得社會大眾的尊重。簡言之，全教會認為唯有保障教師工作權益與發聲權力，才能建立有尊嚴的教師專業地位；但政府卻認為教師專業知能的發展，才是教師獲得社會大眾肯認、尊重的根本。

貳、 情境脈絡

本研究所選取分析的溝通場域集中於 2002 年到 2004 年所發生的四個重大事件，分別是 2002 年撼動台灣社會的全國教師上街遊行活動、落實教師組織運作及代表教師協商教師權益的法令制訂（修訂教師法施行細則工作）、2003 年檢討台灣十年教改成敗的教師遊行活動，以及影響教師權益甚鉅的教師專業評鑑制度試辦辦法修訂。研究者分析四個溝通場域中事件發展的前因後果，歸納出政府與全教會所關切的要點，以及各自對當下時空的預期心理。以下將分就政府與全教會對於教師專業論述時的情境脈絡理解一一討論：

一、政府對於情境脈絡的理解

研究者嘗試歸納四個溝通場域中，政府對於當前情境脈絡的解釋，以作為推論政府所採取行動、陳述策略與發聲動機。以下將分就教師工作權益與教育改革兩大主題說明。

（一）教師工作權益方面

近來教師工作福利的改變或教師工作負擔的增加，致使全教會號召全國教師上街遊行，爭取教師工作權益的保障以及代表基層教師參與重大教育決策制訂之發聲權力。面對全教會對於教師工作權益變更的關切，諸如取消教師免稅、取消教師組織的協商權與代表權、規劃教師專業評鑑制度等，政府採取了一連串與全

¹ 全教會反對強制辦理教師專業評鑑制度，除了將教師專業與教學事務評鑑分開看待外，亦一再以健檢比喻教師專業評鑑（自願、專業及隱私），

教會協商溝通的積極行動，包括成立九二八因應小組、立即公布與全教會協商記錄、舉辦優良教師表揚大會、邀集全教會代表共同商討訂定教師專業評鑑試辦制度等。歸納這些行動、話語聲明的意義，政府無非在表達出其對於維護教師工作權益的努力與重視程度。一方面藉此安撫全教會或基層教師過於激烈的反彈，二方面則可為政府與全教會創造談判的空間。

由此可知，政府乃將全教會定位為爭權奪利的利壓組織，除了針對教師權益事項與全教會積極供溝通外，政府亦會將教師工作權益用作與全教會談判的籌碼，以藉此換取全教會及基層教師對於政府的支持。此外，政府心理與行動上過於強調全教會對於教師工作權益的爭取作為，亦可能塑造出全教會或教師自私自利的負面形象，而使得教師崇高社會形象因此受挫。

（二）教育改革方面

政府預期全教會兩次教師遊行活動，對於政府推行教育改革政策的正當性將有所威脅。尤其第二次呼應檢討教改成敗輿論的遊行訴求，更讓政府不得不正視台灣教改十年以來，需要再加以調整的問題。由此可知，舉凡教師上街表達對政府不滿的舉動，或教師針對教改問題的聲明，皆為政府視為影響其推行教改政策的威脅。在此預期心理下，政府除了一再宣揚台灣教改的正面意義外（如肯定教師專業自主成效、多元升學路徑等），亦不斷與社會各界研討調整台灣教改方向（如全國教育發展會議），並鼓勵基層教師瞭解、推廣進而實際推動教改政策。

由政府視全教會遊行活動為威脅教改推行順利與否的心理，便可看出政府行政本位的發聲立場。此乃相當不同於全教會爭取主動參與教改決策過程的訴求，如此便再次突顯出全教會與政府對於教師角色期待上的衝突。

二、全教會對於情境脈絡的理解

（一）教師工作權益方面

自傳統清高自持、不計一切犧牲奉獻的教師專業形象，轉為全教會所聲明維護教師工作權益，爭取教師勞動三權的教師專業圖像。全教會為何如此強調現今教師的工作權益？研究者發現此乃與全教會解讀當前教師工作權益受到威脅的情境脈絡有關。全教會自政府發不出教師退休金、取消國中小教師免稅優惠、政府承諾公布教師法施行細則修正法案的背信、教師專業評鑑制度加諸的工作壓力等，感受到現今的教師工作權益已大不如前，甚至成為政府任意宰割的對象。在此極端不安全感的預期心理下，全教會便將矛頭指向政府，視政府為壓榨勞工階級的資本家，並宣稱教師的勞工身份，以及教師應享有的勞動三權保障。

（二）教育改革方面

自全教會爭取教師尊嚴、教師組織代表基層教師協商教師聘約準則、全國教育發展會議中的教師發言權中，研究者發現全教會累積了許多自台灣教育改革施行以來的不滿情緒，不僅教師專業自主權發展有限，教師工作壓力不斷上升、教

師實務專業不受重視，甚至教師還得背負教改失敗的責任。如此一來，全教會認知到教育改革推行對於教師專業地位不利的指控，進而反控教改政策的真正挫敗乃在於過度以行政、理論學者為中心，忽視了真正瞭解教育實際現場的基層教師專業，進而才會積極爭取教師組織參與教改政策決策的代表權與發言權。

參、 陳述策略

當政府面對全教會上街遊行抗議、爭取教師工作權益時，應該如何因應？而當政府無法公布教師法施行細則修訂條文，抑或想要推動教師專業評鑑試辦制度時，又該如何說服全教會接受呢？政府與全教會就彼此所理解的情境脈絡，採取各自認為合理有效的陳述策略，以求達成各自所認同的教師專業圖像。研究者將一一歸納政府與全教會在四個溝通場域中，面對不同發聲情境時所運用的陳述策略。

一、政府所採取的陳述策略

（一）善意回應，積極安撫

政府作為民主國家的決策者、資源利益分配者與政策推行者，面對全教會爭取教師工作權益的抗爭行動，往往視其為威脅政治秩序的危機事件。因此，研究者發現政府多表達出以人民最大福祉著想的發聲位置出發，善意回應全教會的陳請訴求，或轉移全教會所抗議的發聲主體²，向全教會保證政府關注教師工作權益的誠懇態度，以安撫全教會的不滿情緒以及激動的言語行動。舉例來說，2002年九二八教師節遊行活動前後，政府便立即成立了因應小組，除了與全教會針對各項訴求研討溝通外，更印製了教師工作權益說明手冊，試圖解除全國教師惶惶不安的不信任情緒。

此外，當政府欲意推行某項政策時，政府亦會特別表現出其極具誠意且設想周到的尊重態度。就以教育部所推行教師專業評鑑試辦制度來說，由於政府事先便預料到全教會將會對此制度有所反彈，除了主動邀約全教會共商試辦制度規劃外，更試圖表達政府注重維護教師工作權益的態度，甚至刻意迴避彼此對於「強制專業評鑑」所援引法源的爭議焦點，一來不僅能避免政府與全教會彼此間緊張關係再度發生，二來亦能達成政府希望盡快施行教師專業評鑑試辦制度的規劃。由此可知，無論面對全教會的抗爭行動，或是向全教會推銷政府決策上，政府多以善意回應並積極安撫全教會激動反彈情緒的策略為先，緩和其行政對立的尖銳態度後，進而再說服全教會接受或不那麼反對政府的立場與決定。

（二）鼓勵倡導，暗行銷

當政府適度安撫全教會激動的抗爭行動後，藉由強調教師做為推動教育工作的重要角色，政府另又鼓勵教師應不計代價地保障學生受教權益、樹立社會榜樣、

²政府將取消公布教師法施行細則修訂法案的原因歸為立法院反對及家長與其他社會大眾的質疑，顯出政府不得已不公布教師法施行細則的態度，有助於轉移全教會針對政府的爭議情緒。

培育國家人才等重大使命。研究者認為此種先褒揚再鼓勵的陳述策略，不僅可避免全教會直接對政府產生排斥反感，亦間接傳達了政府希冀全教會勿過度爭取教師工作權益，以免招致社會大眾批評教師自私自利的負面評價，而破壞了傳統教師清高自持的專業形象。

由此可知，政府為說服全教會接受政府所主張的教師專業圖像，採取了先正面肯定教師神聖教育使命及不可或缺的主體性，提醒全教會爭議行動對於教師專業形象的可能威脅，進而再說服全教會或全國教師接受政府所欲行銷的教師專業圖像或政策推行。

（三）側面回應，消極壓抑

對於全教會連續兩年皆上街遊行的舉動，政府所採取的因應措施由積極回應到消極對待。2003 年全教會以檢討台灣十年教育改革亂象為主題，藉由第二次教師遊行活動表達基層教師的教育專業聲音。然而，政府並無直接針對此次教師遊行活動大肆回應，回應次數與態度皆較首次教師上街遊行活動少且消極。研究者認為政府可能藉由漠視或選擇不發聲的陳述策略，故意減弱全教會陳請訴求的話題性或在媒體上的曝光率。

儘管政府消極對待第二次教師上街遊行活動，但對於檢討台灣教育改革的遊行主題卻相當重視³。此乃源於當前各界檢討台灣政府推行教改政策十年以來的成敗輿論，對於政府能否持續推行教改政策或維持統治地位的影響深遠。因此，政府雖然消極對待教師遊行活動，卻仍必須側面回應全教會的遊行主題(檢討教改成敗)，否則一旦全教會附議整個台灣社會懷疑政府推行教改正當性的影響力逐漸擴大，全教會質疑政府打壓基層教師專業意見，而使得教改受挫的論述成立後，將更會威脅到政府在教改政策推行上的主導地位。由此可知，政府主要採取了消極回應教師遊行活動的策略。但針對教改成敗輿論的研商討論，仍側面回應了全教會的遊行訴求。

二、全教會所採取的陳述策略

（一）凸顯教師受壓抑委屈的受害角色

相對於掌握決策性權力的政府來說，全教會在權力結構位置上位居於較為弱勢的地位。加上受到過去教師「公教不分途」的傳統觀念影響，全教會往往認為政府一向刻意「宰制」教師的言語行動或「節制」教師的專業自主權利。舉例來說，全教會指責政府因財政吃緊，而任意消滅教師受保障的工作權益；甚至整個教改施行過程，基層教師的教育專業不受重視外，卻還得擔負起執行教改成敗的責任。此外，「教師專業評鑑制度」或「不適任教師處理辦法」等政策，更被全教會視為「桎梏」教師專業自主發展的「鐐銬」。

³ 政府邀集了各方代表共同研討台灣教改的失誤與未來方向，在 2004 年 9 月舉辦「全國教育發展會議」。

由此可知，全教會採取了刻意凸顯教師受政府壓抑的陳述策略，而此種教師受行政宰制的受害者角色，也許能為全教會招致更多「感同身受」的教師走上街頭（形成全國教師捍衛自我工作權益的共同使命感），並聚集更為廣大的民意力量，迫使政府不得不重視或考慮全教會的遊行訴求。除此之外，全教會藉由宣稱自我劣勢的聲明，亦可保護全教會避免被視為「爭權奪利」或「自私自利」的輿論攻擊。

（二）彰顯改革訴求的合理性與必要性

全教會為促使所提出任何改革訴求得以為政府及社會大眾所接受，除了一再強調訴求內容的合理性與必要性外，亦藉此澄清全教會中立或為公利著想的發聲動機。舉例來說，全教會將教師勞動權利視為「全世界人民的基本權利」，或宣稱教師法施行細則修正條文的共識基礎、合法性、有利於學生受教權利與教育環境改善等，皆說明了全教會彰顯所提改革訴求的合理性與必要性。一方面試圖說服反對者或政府當局接受全教會主張外，二方面則能反駁部分社會行動者批評教師自私自利上街頭的負面形象，甚至建立基層教師及全教會關心公眾利益的教育專業形象，進而促使全教會所闡述教師專業圖像聲明的實踐。

全教會採取彰顯改革訴求合理性與正當性的陳述策略，包括「普世原則」（如視「教師勞動權利」為理所當然的道理）、「有利於教育事業」（如學生受教權利、教改政策推行、教師專業成長等）、「教師對掌握教育實務現場的信心」（如教師通過專業資格認定，且絕非自私自利者）等，乃多集中於價值上的宣稱，並未深入論證主張的目的、作法、優點或限制。如此一來，此種僅強調表面合理性的聲明，在論理上並未站得住腳，一旦與其他社會主體的利益相衝突，便可能成為他人攻訐或反對之論調。

（三）操作社會關係的敵我劃分

全教會依據對當下情境脈絡的理解，以及其他社會主體和全教會訴求理念一致與否的判斷，藉由操作話語、態度等方式來劃分敵友的社會關係，進而強大全教會所聲明教師專業論述的影響力量。舉例來說，當政府或政府官員同意支持全教會立場時，原本氣憤、衝突、威脅的全教會態度立即轉為合作、感謝甚至讚揚的說法。此外，當全教會欲爭取其他社會改革行動者的支持時，亦會將全教會所主張的利益擴大為其他改革行動主體所共同關切的利益（如勞工團體所強調的工作權益；家長、學生或教改人士所關心的教育品質等），藉由連結改革團體間休戚與共的一致立場，進而達成全教會革新教師專業論述實踐之目的。

全教會此種操作敵我社會關係的陳述策略，係以塑造抗爭或合作的權力關係，以求達到逼迫政府讓步或藉由政府支持力量來落實符合全教會或基層教師利益的教師專業論述。然而，僅關注利益是否一致的陳述策略，往往可能造成全教會自相矛盾或雙重標準的發聲立場⁴。如此一來，將不利於全教會宣稱自我中立的

⁴ 全教會一方面宣稱與勞工站在同一陣線，二方面卻又指控政府不應以一般勞工待遇的工作條件，來對待教師工作福利環境。此外，全教會對於「民意」的定義，亦隨著該聲明與全教會立場一致與

發聲立場，當然也有害於全教會教師專業論述的影響力量。

肆、發聲動機

依據全教會與政府各自所聲明的教師專業圖像、對於情境脈絡的預期心理以及所採取的陳述策略等，研究者大致得以歸納出政府與全教會背後的發聲動機：

一、政府的發聲動機

政府在全教會積極爭取教師工作權益以及教改推行備受質疑的情境脈絡下，藉由表達善意，安撫教師不安情緒、鼓勵暗示與側面回應檢討教改輿論等陳述策略，間接傳達出政府所認同的教師專業圖像，包括希望現代教師能夠遵循傳統教師不計利益、犧牲奉獻的聖職化教師專業倫理圖像，以及不斷更新教師專業知能，以實踐、推廣教育改革運動，甚至符應各界對於教師專業角色的要求。

政府一方面積極維護教師或全教會與政府間的和諧關係，二方面要求教師或全教會能與政府合作，協助政府推行教改工作外，亦能傳遞政府的統治意識，進而鞏固政府的統治地位。由此可知，政府教師專業論述背後的發聲動機，旨在希冀有限資源限制下，仍得以持續教改政策的推行工作，並維持與教師或全教會合作的和諧關係，以求政權地位的延續。

二、全教會的發聲動機

全教會對於政府所提出的教師專業論述並不完全同意，尤其當全教會意識到教師權益愈不受保障，而教師承擔教改壓力卻愈益沈重的情境脈落下，自居為全國基層教師代表的全教會，藉由表達教師為政府宰制的受害情緒、彰顯所爭取改革訴求的合理性以及敵我社會關係的劃分，試圖形塑出主動參與教改決策的教師角色、關心教育品質的專業倫理、保障教師勞動權利的專業身份以及僅願私下接受中立機構評鑑的教師專業圖像，以求維護教師工作權益、提昇教師專業自主程度以及加重教師組織茁壯的最終目的。

由此可知，全教會教師專業論述背後的發聲動機，始於全教會感受到教師權益日益削減的危機感，因而乃以維護教師工作權益與提昇教師組織發聲權力的動機出發，進而提出有異於傳統的教師專業圖像，如勞動者、權利義務式以及主動參與教改決策的教師專業圖像等。

否，來決定所指稱「民意」是否具有代表性與說服力。

第二節 討論

根據前述對於全教會與政府教師專業論述的發現，研究者認為當前的教師專業圖像，在台灣政經環境變化、教育制度環境變遷的情境脈落下，已相當不同於傳統單一標準樣態的教師專業圖像。研究者探析全教會與政府各自所認為理所當然的教師專業論述，發現其或彼此爭議、或相互呼應、或符應傳統教師專業形象、或隨著教育改革而提出新興教師專業定義。為能進一步探究全教會與政府教師專業論述的背後意涵，研究者將分就不同專業理論取向來一一討論：

壹、結構功能論取向的專業論述

強調社會體系各部份分工合作，以達到整體社會和諧運作的結構功能論。認為專業人員處於職業階級最頂層，對於社會奉獻功勞頗大，除了需要具備基本從事專業工作的條件外(專業特質論或專業主義)，依據社會階層論來說，專業人員也應當享有較一般勞工高級的薪資回報、社會地位與專業自主權利。台灣過去宣稱教師專業的論述，多也是依循著結構功能論取向的專業定義，或引導教師專業培育朝向長期而系統化的制度發展，或賦予教師固定酬賞與崇高社會地位，或期待教師以學生受教權利為依歸，或要求教師遵循專業倫理，以成為社會大眾所敬重的道德榜樣，甚至還藉此來評判臺灣教師是否稱得上專業人員的依據。

政府與全教會在結構功能取向的教師專業論述影響下，亦多表現出以專業特質論來闡述教師專業圖像的聲明。舉例來說，政府與全教會一致認同教師應不斷進修發展教師專業能力、宣稱教師應以學生受教權利為依歸、強調教師具備行政權力背書的合法資格，以及應受到尊重的教師專業地位等，皆說明了全教會與政府不離以專業規準或特質來看待理想教師專業圖像之思考模式。

研究者認為此種視教師專業為分工社會中較高層級地位的專業論述，不僅表達全教會與政府對於教師工作的重視程度，亦彰顯出全教會與政府各自對於教師專業規範的強調。

貳、衝突/批判論取向的專業論述

衝突/批判論取向的教師專業論述，並不在於探究教師專業規準或特質，而係關注真實情境中的權力衝突關係，進而探究專業普羅化現象（專業工作技術化、專業自主權力受壓迫等）或「專業」與其他社會主體間的權力互動關係。研究者探究全教會與政府兩大發聲團體所闡述的教師專業論述，發現發聲團體間以及發聲團體與個別基層教師間，乃存在著相異的權力互動關係，以下將一一分述之：

一、發聲團體間的權力關係

全教會與政府係以自利的發聲動機出發，不僅視彼此為侵害自我權力、利益或地位的威脅，當雙方在闡述各自教師專業論述時，亦經常彼此矛盾與衝突。舉例來說，全教會與政府雖然皆視教師為教育工作主體，但前者主張教改決策應包括教師專業意見的參與，而後者卻僅認同教師「執行、推動」教改政策的角色。此外，全教會與政府一致宣稱教師應以學生受教權利為主要考量，唯前者以滿足教師工作權益為前提假設，但後者卻認為教師應不計一切為教育使命付出，才是真正教師專業倫理表現。諸如此類的權力衝突論述，研究者認為皆源於政府與全教會對於情境脈絡理解差異以及彼此在權力、利益追求上的對立所致。由此可知，全教會與政府雖然皆同意共通的標準專業教師規範，但在追求自我利益的權力關係中，仍表現出相互衝突的教師專業論述。

然而，在自我利益的引導下，全教會與政府亦有可能展現出相輔相成的權力合作關係。一旦全教會與政府所追求的利益不互相衝突，政府便會藉由肯認教師的專業權威、賦予教師合法專業地位以及提供教師較高的專業地位籌賞等，來換取教師為政府服務的合作關係，甚至藉由教師的專業權威來為政府推行政策背書。此外，全教會則會藉由提供政府服務、支持政府決策等作為，來換取政府對教師專業地位的肯定以及工作權益的保障。研究者認為此種藉由彼此合作共築利益的權力關係，呼應了 Foucault 所言權力不僅只具有破壞的效力而已，亦有可能創造出生產價值的權力關係。簡言之，全教會與政府在追求自我利益的動機驅使下，隨著利益一致或對立，而表現出相互合作或相互衝突的權力互動關係。

二、發聲團體與個別基層教師間的權力關係

研究者認為無論是全教會或政府的教師專業論述，皆屬於組織中心（行政組織或教師組織）式的話語聲明，並未能完全考慮到基層個別教師對於教師專業的聲量。因此，研究者認為任一發聲團體的教師專業論述，均可能對於基層個別教師造成正面及負面的影響結果。

首先就正向影響結果來說，研究者認為政府所主張動態發展式以及多方權力共同評鑑教師專業的論述，將有助於教師專業知能的提升、教師專業權威地位的建立，以及協助教師脫離長久以來作為政府統治意識型態的附庸。此外，政府與全教會共同主張教師應盡力保障學生受教權利與教育品質的聲明，亦將有助於鞏固教師崇高的社會聲望。

其次就負向影響結果而言，研究者認為政府過度強調教師犧牲奉獻的聖職化教師專業倫理規範，將可能壓制教師自主、批判意識的培養，進而喪失基層教師專業自主的表現。而政府主張教師應公開接受各界檢視教師專業的聲明，亦可能為基層教師帶來過度緊張的壓力，造成降低教師專業自主性的發展。

除此之外，全教會過度強調以教師組織來代替基層教師發聲或爭取工作權益的主張，則可能造成少部分組織幹部菁英的論述壓迫個別教師自主權力的限制，反而形成另一種壓制基層教師專業自主發展的衝突權力關係。甚至當全教會一再強調明確劃分教師專業工作範圍與「自願、私下與專業公正」的專業評鑑制度時，亦可能形塑出自私自利的負面教師專業形象，以及維持過去孤立保守的教師文化，而不利於建立教師專業地位的公信力。

總而言之，研究者藉由探析全教會與政府的教師專業論述，發現以自我利益為導向的發聲團體，根據彼此利益一致與否，則會發展出全教會與政府衝突或合作的權力關係。唯研究者認為衝突的權力關係，雖然會造成紛雜的教師專業論述，卻可能引發不同發聲團體與基層教師反思任一似乎言之成理的教師專業論述，進而批判教師專業論述背後所隱含的自利動機。而發聲團體間彼此相輔相成的權力關係，雖然有助於政府推行政策以及教師專業地位的建立，但卻不易讓人發覺教師專業論述背後，需要進一步批判思考的意識形態。

此外，研究者發現發聲團體的教師專業論述對於基層教師專業自主的發展，亦呈現正反兩面的影響效果。唯研究者認為正向提昇教師專業地位及專業自主權利的程度有限，由於任一發聲團體皆源於各自的認知結果以及自我利益考量，在無法全面體察基層教師對於實際教育現場的聲音限制下，全教會或政府的教師專業論述皆可能造成斷傷教師專業自主意識的發展與實踐。由此可知，研究者認為全教會與政府的教師專業論述，乃充分展現出批判/衝突論取向的教師專業論述。

參、互動論取向的專業論述

互動論取向的教師專業論述，認為不同發聲主體所闡述的教師專業論述，在時空轉換、各主體間互動關係的轉變下，將會詮釋出不同意義的教師專業論述。研究者認為隨著台灣師資培育多元化、學校教育內容與學習方式不斷改變，再加上台灣政經情勢變化下，不同發聲主體走出傳統教師專業形象的印象，重新定義其各自認為合理的教師專業論述，便符應了互動論取向視專業乃社會互動下，所呈現暫時樣態的理論說明。

然而，儘管本研究探究出 2002 年到 2004 年特定溝通場域下，全教會與政府各自認為理所當然的教師專業圖像。但依據互動論取向的專業論述，研究者認為隨著其他社會主體對其所主張教師專業論述的批判討論，再加上時空轉換或重大事件的影響下，屆時政府與全教會是否仍視教師工作為專門職業，或對於教師專業身份資格的認定標準是否不變，將不是本研究結論所可以預期想像的。

此外，既然教師專業論述被視為一個動態發展的過程，隨著與制度環境、社會氣氛以及重要他人的互動結果，教師專業論述將不斷的新被定義，進而可能趨向更專業或更不專業的發展情形。如此一來，研究者認為透過理性辯證、溝通互動之過程，將促使政府與全教會更能了解彼此的觀點與自我的限制，再加上彼此與教育現場互動的經驗、體察基層教師的真實感受後，則將改變原本爭權奪利式的教師專業論述，朝向更貼近教育現場以及真正有利於教師專業地位建立的教師專業論述。

第三節 研究建議

本節將根據研究發現，針對教師專業實務與研究兩方面，提出若干參考建議：

壹、對實務方面的建議

所謂教師專業論述，係指發聲團體依據各自發聲立場與利益考量，闡述出自以為理想的「應然」教師專業角色定義。然而，不同發聲團體的認知歧異，再加上「應然」與「實然」教師專業角色定義間的差距，卻使得教師專業發展陷入無所適從的困境。研究者根據探究全教會與政府所闡述教師專業論述的發現，為使未來教師專業能朝向較為良好而理性的方向發展，將分就本研究所探析的發聲團體與廣大基層教師，提出研究者的建議以供參考：

一、對發聲團體的建議

本研究旨不在評述誰的教師專業論述好/壞或對/錯，而是嘗試探析政府與全教會各自認為合理的理想教師專業圖像，以及教師專業論述背後真正發聲動機的了解。換言之，全教會與政府所闡述的教師專業論述皆各有其理所當然之處，但各自對教師專業圖像進行表述並不利於教師專業發展以及教育作品質的提升。研究者建議全教會與政府，除了闡述所認為合理的教師專業論述以外，尚需同心對待另一角度所聲明的教師專業論述，體察彼此所關切及爭議的要點，在追求教師專業與教育品質提昇的共同目的下，尊重彼此發聲的權利，並願意在相互平等的基礎上彼此溝通，以求共擬一套真正有益於教師專業成長、教育品質提昇的教師專業論述。

此外，無論全教會還是政府所提倡的教師專業論述，皆源於各自所以為「理想」的或「應然」的教師專業圖像，與實際教師所體察的教師專業發展現況以及理想教師專業圖像，並未完全一致。尤其當全教會與政府僅以自我角度觀看教師專業發展情形，且多以保護自我權力或利益為主要考量要點的情形下，其所闡述「應然」的教師專業論述，將可能與「實然」的教師專業發展現況、困境或需求間，存在著某種程度以上的落差。因此，研究者建議全教會與政府在忙著闡述自我教師專業論述，或忙著否定不同主張的教師專業論述之際，更應花時間於了解實際教育現場中，每位基層教師所體察到的教育改革情境、因應策略、挫折以及教師專業發展的需求。如此一來，才能跳脫限於爭權奪利式的教師專業論述紛爭，進而闡述出真正貼近教育現實的教師專業論述，以為當前的教師專業發展尋求有利於教育品質的合適方向。

二、對基層教師的建議

身為實踐教師專業的主體，以及最為貼近教育現場的基層教師，應該如何看

待相互歧異，卻似乎各自成理的教師專業論述？研究者藉由探析全教會與政府各自所闡述的教師專業論述，發現任一被視為理所當然的教師專業論述，皆僅能代表特定時空脈絡下某一部份發聲者的觀點或利益。因此，研究者認為基層教師本身，對於政府、教師組織、教改團體或其他發聲團體所闡述的教師專業論述，皆應保持一定距離來批判被視之為理所當然的任何教師專業論述，並且積極參與任何與教育相關議題的討論，提出基層教師對於教育現場的觀察與專業建議，避免盲目地為代表特定發聲團體利益的教師專業論述背書，進而促進不同發聲主體間相互溝通，以能激盪出更適合當前教師專業發展論述的實踐。

貳、對研究方面的建議

本研究以論述分析方法，探析不同發聲團體所認同的理想教師專業圖像？在什麼情境下？如何表達？以及為什麼？無論在研究方法的嘗試（論述分析），或切入教師專業研究的角度（探析歧異發聲團體的教師專業論述），皆算是教師專業研究領域上的初次嘗試。因此，研究者將以研究進行過程為鑑，進一步提供後續研究者在選擇研究對象以及實際操作研究方法上的些許建議。

一、研究對象上的建議

本研究囿於研究者時間與精力的限制，僅挑選了兩位對於當前教師專業論述影響甚大的發聲團體—政府與全教會，作為本研究話語分析的發聲團體。然而，試圖影響當前教師專業論述的發聲團體絕不僅止於政府與全教會而已，舉凡家長團體、教育改革團體、學術團體（教育專業或非教育專業）、公共媒體，甚至個別基層教師等，皆同時影響著教師專業論述的實踐方向。因此，研究者建議對於探究紛雜教師專業論述有興趣的研究者，除了政府與教師組織以外，亦可嘗試由其他發聲團體的發聲位置出發，探析其他發聲團體的教師專業論述，以能更清晰地瞭解當前教師專業論述的內涵。

二、研究方法上的建議

本研究採取論述分析來探究政府與全教會所聲明的教師專業論述，以 what、who、when/where、how、why 作為問題意識導引，在特定溝通場域中蒐集政府及全教會所闡述的相關文件，進而分析文件中的話語意義以及描述發聲者所欲傳遞與教師專業相關的意涵。然而，由於本研究僅著重於特定溝通場域中的語言文字分析，對於非語言意義或其他溝通場域的分析並無多加關注，再加上研究者在語言分析掌握上的限制，在探析全教會與政府教師專業論述時必定無法完備。因此，研究者認為往後研究者，尤其是經過語言分析專業訓練者，將可增加實際觀察錄影（非語言文字分析）或其他多元形式的文件分析，並擴及更多溝通場域或事件的探析，以求更深更廣地描繪出當前教師專業論述的紛雜面貌。

此外，論述分析僅為探究教師專業面貌時，眾多研究方法中的選擇之一。研究者認為要釐清、分析特定情境脈絡下的紛雜教師專業面貌，除了論述分析以外，後續研究者亦可嘗試其他研究方法，諸如強調還原真實面貌的現象學研究，或瞭解現況趨勢的調查分析法等，以能從更多元的探究途徑來全面瞭解當前紛雜教師專業論述及其背後蘊義。

