

教師專業制度的社會學分析

黃嘉莉

銘傳大學師資培育中心暨教育研究所

摘要

本文從專業社會學的特質取向、策略取向、關係取向，作為探討教師專業制度之理論基礎。在專業社會學理論的架構下，本文指出教師專業在社會功能上應為專業，但是在政治社會層面，教師專業制度的發展涉及專業知識和師資培育成為教師專業地位的資產、教師證照的區隔功能、政府的中介角色，以及教師專業的再專業化或去專業化等議題的討論。因此，在市場化的教育改革脈絡中，如何在上述議題中獲得啟示，以建立教師專業制度的制度，實為設置教師專業相關制度應審慎考量的要件。

關鍵字：教師專業、教師證照、專業社會學、專業知識

壹、前言

「教育改革成敗的關鍵在於教師」的概念，已隨著各國教育改革的推行而更益彰顯，如美國在 1980 年代後的第二波教育改革，轉變為以教師改革的核心角色；此種現象也存在臺灣教育改革中，諸如九年一貫課程的實施、多元入學方案、師資培育多元化等，亦強調教師的革新角色。此種特性根源於，教師居於執行教育政策的第一線位置，因此如何促使教師強化其專業地位與素質，即成為教育革新成效的重要因素之一（姜添輝，2003, p. 55）。

有趣的是當我們主張「教師是專業」、「教師是作為改革的第一線」時，往往都不是身為第一線的教師，而且都帶著教育改革若不成功，是教師「心厭」、「負擔太重」、「不願改變」等專業素質與專業能力不夠的意識型態（單文經，2004, pp. 21-22）。此種現象指涉圈內與圈外的不同視野，而且圈外往往主導甚至規定圈內的行動方案與範疇，然而主導者的思維難以免除主觀意識的限制。Sarason（1982, pp. 37-44）於《學校文化與變革問題》（*The Culture of the School and the Problem of Change*）一書中便提出相關的看法，他認為觀察（改革）者並非是中立的，他的觀察和批判來自於他置身所在的結構、傳統和意識型態。換言之，當我們在批評教師改革的不當之時，事實上我們並未進入到教師的生活世界，而我們所進行的評論

乃根源於我們自身的背景與意識形式，教師教學生活與外界的評論存在著隔閡，對有關教師的制度也瞭解不夠透徹。

再回到教師「是否」為專業的沈重問題。事實上，教師的教學是否為專業，尚無定論。回顧教師專業的發展歷史，學者如 Etzioni (1969, p. xiv) 認為教師是半專業人員 (semi-professional)；Wilensky (1964, p. 142) 則指稱教師是「邊緣性專業」(marginal profession)，仍須不斷專業化以追求專業的地位；Mills (1951, p. 129) 亦曾指出教師是「專業中的經濟無產階級者」(economic proletarians of the professions)，質疑教師和其他專業一樣戴上新階級的光環；Bestor (1956, p. 260) 認為「教師專業」不過是教師救贖的象徵，以外來的頭銜掩飾自身專業的不足。這些學者都不認同教師是專業者，即使教育界長久致力於提昇教師的專業地位，亦如孫志麟 (2001, p. 83) 研究職前教師的專業認同結論一般，教師的專業仍被質疑。

誠如單文經 (1992, p. 301) 指出「與醫師、律師等典型專業比較起來是半專業的。以教學在社會功能上而言，教師應是專業的」，教師「是否」是專業的問題，乃屬於應然與實然各自表述。也如同 Soder (1990, p. 69) 所言，教師與醫師、律師等典型專業標準進行比較，探討教師專業與否，往往會陷入各說各話的窘境，突顯出教師專業的衝突與矛盾。質言之，由醫師、律師等典型專業所形成的標準，是否適合用來和教師進行比較，是一個問題；而教職的生活世界是否存在著維護專業地位的制度，則是另一個問題。如從前者的問題出發，則應省思由典型專業所形成的標準本身，是否是客觀的，或背後蘊含意識型態？或標準本身是否可普遍適用於其他職業？如從後者的問題出發，則該省思教師的教學生活世界為何？在進入教職前是否即讓教師具有專業的能力？而進入教職的制度是否能夠維護教師的專業特性？因此，當教師專業問題搬上檯面時，即必須面臨到是「教師專業能力的實質問題」或是「教師專業能力的形式問題」。然而，真的是教師本身缺乏專業素質與專業能力？或是制度因素讓教師缺乏專業素質與專業能力？為了理解教師「是否」是專業的問題，同時也為奠定教師專業制度的社會學基礎，本文藉由理論分析與文獻分析，從專業社會學的理论基礎著手，分析專業社會學的各种學派，建立本文分析教師專業制度的架構，進而瞭解分析教師專業制度的發展，從中挖掘令人省思的議題，瞭解現今教師專業制度的變遷，期對建立完善的教師專業主義制度有所助益。

貳、專業社會學的取向

Evetts (2003) 在分析現今全球化與市場化的趨勢下，專業與專業主義意義的流變。她整理出專業的定義，亦如專業的 (profess) 原文意義「公開宣稱」一般，是指專業是以技術和智識 (tacit) 的知識為基礎的職業 (Evetts, 2003, p. 97)，其將研究專業的社會理論分為

「規範的價值體系」(normative value system) 和「職業權力的意識型態」(ideology of occupational powers)，前者係指正向樂觀地將專業視為是社會秩序的引導者；而後者係指霸權的信念體系和社會控制的機制。而隨著時代的變遷，她又建議另成一種理解專業的取向，便是結合規範與意識型態的體系，以適應時代的遷移。Evetts 的觀點也類同於 Torstendahl 區分專業社會學的研究取向，Torstendahl (1990, pp. 44-45) 將專業社會學分為：

1. 探究專業、專業主義和專業化的特徵，以區分專業和其他職業的差異。
2. 專業團體和其他團體的關係或衝突，以及專業團體所採取的策略。
3. 檢視專業內部與在社會中的關係之轉變。

如果按照 Evetts 和 Torstendahl 的分析，社會學中的結構功能論針對功能與特質分析專業，以及象徵互動論討論的專業化過程，可歸為第一種取向，是為專業的特質取向，將專業視為是社會秩序的引導者；第二種取向為新韋伯論者，將專業視為是一種意識型態，探究專業地位群體所形成社會藩籬 (social closure) 現象，是為專業區分的策略取向；第三種取向則討論專業隨著時代的變遷，其意義亦隨之改變，討論專業是「去專業化」(deprofessionalization) 或再專業化 (reprofessionalization)，為專業發展的關係取向。以下分別討論之。

一、專業的特質取向

專業的特質取向可分為二：一為以區分專業與非專業特質的結構功能論；另一為探討專業化歷程特點與條件的象徵互動論。

(一) 功能論的討論核心

結構功能論主要強調社會以及各種制度之間的關係，而此關係是以當下的時間點上，探究社會體系如何運作。社會運作的目標則在於描繪社會生活的條件與需要，並且探究如何滿足社會需要的過程。因此，有助於維持社會運作功能的制度，都是結構功能論者研究的對象。就專業而言，由於專業滿足社會需求以及促進社會和諧發展上有其重要的功能，以致於尋求專業有別於其他行業的特質。基本上專業有著下列特點：

1. 社會分工之需要：Durkheim (1933) 於《社會分工論》(*The Division of Labor in Society*) 一書指出，社會之所以能夠運作與生存，仰賴社會依其功能劃分不同的職業，形成社會分工體系。不同的職業依其生產上的位置，發揮職業功能與價值，同時形成與其他職業產生社會網絡關係。社會分工體系發揮所屬功能，社會便能和諧穩定發展。因職業技術與功能的差異，得以分辨職業在社會分工體系中的地位 (姜添輝, 1999, p. 255)。質言之，專業具有獨特的職業技術與功能，使得社會得以運作與發展。
2. 穩定社會之和諧：社會分工中，專業除具有特殊的技術與功能，另外還具有提供生活形

式、思想習慣、判斷標準等維護社會和諧的功能，猶如宗教般的神聖象徵，保有社會中傳統的文化遺產（Carr-Saunders & Wilson, 1933, p. 497; Johnson, 1972, p. 14）。而且，在分殊的功能中，專業也必須維持社會各種不同趨力間如經濟、科層管理等之間的均衡（Parsons, 1954, p. 48）。再者，專業亦如 Durkheim（1992, p. 92）所指，須維持與發展民主，並且捍衛人民免於國家的壓迫。因此，專業在社會中除提供社會和諧的生活象徵外，還必須協調與抗衡造成社會不穩定的環境因素。因此，專業可謂是社會發展的穩定因子，使得專業與社會發展處於同一陣線。

3. 專業特質抗衡商業私利：當工業發展快速之際，商業團體盛行，私人利益為社會大眾所追逐，社會經濟競爭、衝突現象。同時，科技進步使得專業服務也面臨實際的問題，包括專業服務對象擴及貧窮人民、大學廣泛提供專業教育、專業團體的抗議、專業團體自成封閉的登記制度等，使得專業在面對社會爭論之際，並無核心法則可供評價。當時不僅專業組織未受到普遍的認可，專業價值也呈現出各種差異。因此，瞭解專業的特質，有助於釐清專業的社會地位之因素（Carr-Saunders & Wilson, 1933, pp. 1-2）。因此，資本社會的發展，專業扮演了穩定的角色，如以利他或利己的動機，作為分辨專業和商業是不足的，所以功能論特別強調專業的理性、功能專殊性與普遍性，作為判斷專業的要件。
4. 專業享有特權與權益之因素：專業人員既不是資本家，也不是勞工，也不是政府行政人員或科層管理人員。專業人員所具有的特質，足以釐清專業與其他職業的不同（Jackson, 1970, pp. 3-4）。也因專業特質彰顯職業的特殊性，使得社會得以瞭解專業如何宣稱擁有自主權、特殊的工作組織、經濟上的保障等因素。鑒此，專業因其功能重要性與均衡的角色，使得專業在區分其他行業的條件上，有明顯的差異，也使得專業擁有與其他行業的不同聲望與尊崇。

專業除專業技術與功能外，對社會的發展則發揮了穩定的作用。因此，如何區分專業與其他職業的差異，是結構功能論的研究核心。Flexner 於 1915 年提出專業必須與商業或勞動有所區分，他建議以客觀的標準來彰顯專業的特質，專業的特質包括：

1. 專業工作是智能性活動；
2. 專業知識是經過習得的過程；
3. 專業養成教育；
4. 強大的內部組織；
5. 以社會良善為宗旨的利他導向等（引自 Freidson, 1983, p. 21）。

Parsons（1951, p. 343）也以成就（achievement）、共同主義（universalism）、功能的專殊性（functional specificity）、情感中立（affective neutrality）與群體導向（collectivity orientation）等特質，分辨專業與商業之差異。專業特質的提出，指出了專業與商業的差異，尤其是專業道德的規範層面，因其促進社會和諧穩定發展的要素，更是為 Carr-

Saunders、Flexner、Parsons、Wilsons 等人所重視。

就結構功能論的專業特質而言，長期的專業教育，是專業人員獲取系統性知識與技術必經歷程，因為除專業知能外，學者更為重視的專業精神與道德層面，亦是從長期的專業教育中所涵養。換言之，專業教育是必須能夠促使專業人員涵養其專業知能和精神，並且信奉專業倫理信條的過程。除此之外，專業組織在培育與維持專業人員的知能與道德上，有著重要的規範功能，規範所屬成員的資格條件與行為，促進專業成員以服務社會為宗旨。

（二）象徵互動論的專業化論點

象徵互動論強調人在社會互動過程中，人們在反應行為之前會先詮釋它，詮釋對方行動且詮釋對象意圖後，再加以反應。其關注焦點在於行動者與這個世界的互動，以及主張行動者與這個世界都為動態的過程，而非靜態結構，並且認為行動者具有詮釋社會世界的能力。Hughes 所代表的芝加哥學派象徵互動論（symbolic interactionism），在專業的議題上，主張以微觀的角度，探討專業在日常生活中所扮演的協商和維持地位的方法（Larson, 1977, p. xii），以及達到專業地位所需要的條件（Jackson, 1970, p. 5; Johnson, 1972, p. 31），比辨別是否是專業來得重要。換言之，Hughes 便以「哪些步驟取得（社會）價值模式上的認同」以及「什麼樣的條件促使人們可以使專業成為專業，讓自己成為專業人員」比「什麼是專業？」的問題來得重要（Hughes, 1984, p. 340）。由此觀之，成為專業的條件以及維持專業地位的方法，是象徵互動論的探究核心。因此，象徵互動論的學者討論的是專業化現象，而專業化現象亦如 Cullen（1978, p. 207）所指，是一種程度的連續現象，著重於專業化的「程度」問題，而非「有無」專業特質問題。

Hughes 強調以微觀的角度出發，瞭解個人與專業之間的互動過程。他觀察美國社會，指出個人的工作不僅形塑自我，而且也表達出自我。個人藉由選擇何種工作，決定過何種生活，認同自己的身份。透過他人與社會的回應，個人對於自身的職業，也產生了期望（Hughes, 1984, pp. 338-339）。對個人而言，專業象徵自身的社會地位，一來促使個人朝向專業地位的目標前進，同時也認同自身因專業角色所賦予的責任與規範（Hughes, 1984, p. 2），而職業也因個人的專業認同，同時邁向專業。因此，整體而言，專業的社會地位與聲望，促成個人和職業集體的流動。

由於專業是個人與職業追求的目標，因此，即須透過專業化的過程，使個人與職業集體都能取得專業的聲望與地位。在解析專業化過程的特徵，Hughes（1984, p. 378）提出下列各項條件：

1. 建立系統化與科學化的知識體系，以作為解決實際問題的基礎；
2. 建立教育訓練體制，特別是在大學教育中佔有學術地位；
3. 吸引有才能的人進入訓練；

4. 建立授予證書的標準。

經由這些過程社會化職業成員的專業意識，以凝聚共識，促進職業升級的團體動力，藉由集體力量取得專業的頭銜。對於職業而言，則必須 (Hughes, 1984, p. 378)：

1. 施予成員教育，以便作為進入該職業的基本條件；
2. 以職業內的標準來判定進入職業的許可，以及判斷工作表現的優劣；
3. 將例行公事的工作或打雜工作 (dirty work) 交由次級工作人員；
4. 尋求介入或參與界定與其工作有關的公共事務。

綜合 Hughes 界定的各項條件得以發現，在個人或職業集體的專業化歷程中，至少必須包括具備學術地位的專業知識、專業教育、證書制度、職業團體中介等要素，個人或職業所具備的堅實或嚴謹程度，將影響著其專業化的程度，也將影響著個人或職業對於專業的認同程度。

無論是結構功能論或象徵互動論者，都是在確認專業或專業化過程中具有的特質或條件。然而，界定專業或專業化的特質或條件，卻充滿了本質上的爭論。首先就結構功能論者而言，界定專業特質係以社會已認同的專業職業 (如醫師、律師)，歸納出專業的特質，猶如姜添輝 (1999, p. 263) 指出是以社會結構和現狀的結果，解釋為功能的象徵，有倒果為因的結構性缺失。亦如 Hoyle 和 John (1995, p. 6) 指出，有簡化專業和非專業的差別，而且也無法將社會中各行業的功能都列出其特性。再者，結構功能論者列出的專業特質，也並非適用。另外，如 Perkin (1985, p. 17) 便曾指出系統性深奧知識並無法自我決定專業地位，理論性知識與實踐性知識是截然不同的。另外，整體而言，結構功能論的專業特質，係以客觀理性的觀點出發，重視專業實踐，並且以專業理性和專業責任建立社會制度，維持並促進社會和諧 (Popkewitz, 1991, p. 79)。但是因其強調的是專家、知識、價值和態度的專業自主與自我規範，絕少討論到政治性議題 (Avis, 1994, p. 63)，排除了社會、政治性對於專業的影響。換言之，從學者評論結構功能論的論點中得以發現，專業特質論雖為專業的優勢與權益找到了合理的解釋，但是合理解釋背後除了掩飾專業本質與社會結構間權力相生的問題，也忽略了專業透過某種機制取得社會地位的討論。

另外，象徵互動論以專業化作為研究的取向，事實上也同樣犯了「專業為何？」的問題。雖然象徵互動論強調不重視「什麼是專業」的問題，但是在朝向專業的過程中，即隱含了專業的最終狀態，不然便無法理解專業化的條件 (Johnson, 1972, p. 31)。而且典型專業與社會互動的歷程如何產生關聯，也不夠具體明確 (Turner & Hodge, 1970, p. 24)。況且這些專業化的條件，在實際上並未發生，在理論上也不具說服力 (Goode, 1969, pp. 274-275)。如 Goodlad (1990, p. 13) 便指出，即使教師受過大學教育訓練，也無法提昇教學或教師的專業程度。因此，雖然象徵互動論提出專業知識、專業教育、證書制度、職業團體中介等條件，做為專業化程度之論斷，但是這些條件的討論卻忽略了特定的環節，即政府以及社會政

治的介入。

如從專業社會學的專業和專業化特質取向來看，基本上都無法二分為專業或非專業。重要的是，專業並非是中立的語詞，本身即蘊含價值意識，並且與政治社會脈絡息息相關，唯有政治社會情勢的涉入，管理成員制度的建立，包括專業知識、專業證照、專業倫理等，職業方能成為專業。

二、專業區隔的策略取向

專業特質論與專業化過程無法解決人們在實際生活中，取得專業地位的動機，以及為何某些職業持續位居專業之因。Larson (1977, p. xiv) 便指出理想的專業往往不涉及社會階級結構，專業頭銜隱藏著階級意識。換言之，專業除本身的意識型態少受關注外，專業本身塑造的地位文化，進而掩飾了社會階級現象。專業地位文化，源自於 Weber 的地位群體 (status groups) 概念。地位群體乃因共同的經驗、興趣、資源而形成的，成員共享社會榮耀與尊重，形塑特定的地位文化。地位群體之所以得以凝聚，Weber 指出是「物質上的獨占 (monopolies) 讓地位群體有排外 (exclusiveness) 的動機」，「而且成員享有合法獨占的機會」(Roth & Wittich, 1968, p. 935)。質言之，地位群體為獨占特定物質，且讓成員有獨占的機會，使得地位群體透過保留社會或經濟機會的過程，以保障及維護自身的利益。這種在物質上與機會上的獨占化 (monopolization)，便會形成僅有地位群體成員才能享有的社會藩籬 (social closure) 現象。

但是要讓獨占化產生效果，便有賴地位群體能夠擁有及管理資產的權力 (Roth & Wittich, 1968, p. 935)。地位群體必須控制獲得利益的機會，以及轉變資產的過程。亦即資產擁有者必須能夠決定資產是否進入市場，以及決定交易的特定條件 (Murphy, 1983, p. 633)。因此，擁有者所擁有的不僅是資產，更是擁有決定資產交易的權力。而地位群體因擁有資產權力，方能支配並獨占化各種取得優勢的機會，進而形成地位群體文化的社會藩籬現象。

專業人員如醫師、律師，即 Weber 所謂的地位群體，有著自身的文化、信仰、價值以及生活形態。如 Collins (1979, p. 134) 指出「專業壟斷的模式是一種形塑自我意識特權群體之過程」。專業為了獨占其權益與機會，必須採取獨占化的策略，排除不具資格者的加入。由於專業擁有獨占的資產，使得專業的地位文化是建立在交易的消費過程中，遂有專業人員與消費者的差異。就如 Johnson (1972, p. 42) 指出，擁有專業知識使專業人員在實踐過程中，將與消費者之間的關係建立在資訊不對等的基礎上。專業人員比消費者更瞭解且掌握提供服務過程中的未確定因素，也比消費者更清楚瞭解如何運用專業知能來降低未確定性，進而解決問題。從交易的過程中，專業人員在社會中建立起服務功能的特殊性，同時也在拉大與消費者之間的距離。由此可見，在消費市場中，專業以專業知識建立起自身的功能

價值，進而與非專業者保持相當的社會距離，促使非專業人員必須仰賴專業人員而生活。

為了建立專業的獨占現象與排外的標準，Parkin (1979, pp. 47-48) 建議二種可作為排外性封閉模式的策略：一為設置資產的擁有制度，包括作為專業資產的教育和證書，都是合法地限制被排外者獲得報酬和權益的安排。因此，資產的擁有制度是防止他人取得生產工具的方式。另一為學術或專業資格的證照主義 (credentialism)，旨在透過證書的證明，控制和監督進入職位的關卡。因此，在 Parkin 的立論下，擁有專業的資產以及進入專業的證照，便成為專業是否可以達到社會藩籬效果的重要關鍵。

為使專業教育成為專業的資產，首先，團體必須促使專業成為一種意識型態，形塑專業為一種可追求的目標。當專業成為意識型態後，便可彰顯表達或辯護一個團體利益的功能，並且提供專業行動的意義來源與正當性 (Smelser, 1991, pp. 43-45)。其次，促使專業知識成為可資交換的資產。如 Larson (1977, pp. 15-16) 所指，在專業意識型態的基礎上，以其專業知識，作為採購與穩定商品價格的資產，並且作為開拓專業的技術與工具，維持其絕對的優勢，造成在市場中可進行交換可能。因此，專業知識如同策略性工具，以其「認知排外的協商性」(negotiation of cognitive exclusiveness) 特質，豎立其特殊服務的市場，進而轉換為社會與經濟報酬 (Larson, 1977, p. 15, p. 24, p. 38)。質言之，專業知識便成為一種無形的資產，可讓專業在市場中交換薪資、社會地位與認同。因此，取得專業知識的教育訓練，如同 Collins 分析美國社會階層化所指出，「(教育) 是職業安置的機制」(Collins, 1971, p. 1011)，亦如 Parkin 所指出的是資產擁有制度。由此可見，專業知識與專業教育必須讓專業能夠開闢所屬獨特服務的市場，成為專業獨占市場的資產。

專業化則是專業成員集體奮鬥的結果，以爭取定義工作的條件與方法，及控制生產者的生產，並且建立職業自主的認知基礎與合法性 (Larson, 1977, pp. 49-52)。亦即 Parkin (1979, p. 54) 所言，專業化是一種限制和控制進入職業者的策略，以保障和增進自身的市場價值。因此，在維護專業地位文化與意識型態上，「專業」是為職業改善社會地位、報酬和工作條件的協商角色 (Hoyle, 1980, p. 43)，也是提供重要的服務，與選擇最佳手段和工具的資產 (Kultgen, 1988, p. 9)。

單有專業教育仍不足讓職業成為專業，還必須有控制進入專業的條件，即證照主義的操作，亦即取得專業證照的程序。在市場交易下，必須有政府介入承認專業證照的區隔價值與權威，使得專業得因證照的合法性而具體化，獲得社會的認同 (Collins, 1990, pp. 19-20)。換言之，專業證照則「藉由政府的授證 (license)，使得專業得以達到專業獨占與自我管理的權力，並且由政府來支持專業群體權威以控制成員」(Collins, 1979, p. 133)。因此，證照正是在政府官方認可下，成為專業取得市場運作的重要策略 (Torstendahl, 1990, pp. 53-54)，然而更重要的是由專業群體管理與控制成員。雖然，專業證照有著政府的認可，但是其控制與管理者仍必須由專業群體所管控，方能取得獨占的機會。因此，在設立專業證照制度，如

Evetts (2003, p. 410) 所言，政府容許專業權力和管制責任的意願，是形成專業主義的關鍵。

綜合專業的區隔取向的論點，專業之所以成為專業，必須讓專業成為可欲的意識型態。次之，將專業知識所提供的服務和技術成為市場交換的資產；當專業知識在交易市場中，必須透過政府的中介而使專業證照取得合法性價值；再加上由專業群體管控專業成員的進入。專業成員的專業化過程，不僅讓專業成員具有認知基礎，並因專業化的機會，使得專業教育具有獨占市場的前提與可能。換言之，專業知識與教育以及專業證照等制度，必須結合專業主義的意識型態，同時也須有政府權力的涉入，方能讓專業地位群體鞏固其社會地位與服務市場。

三、專業發展的關係取向

專業發展的關係取向係以專業內部以及專業與社會的關係，作為研究的對象。此取向以馬克思主義強調階級以及剩餘價值的經濟概念，探究專業與社會發展的關係。二十世紀的資本社會結構，已改變專業人員的工作環境與條件。首先，科技的進步，使得專業人員個人無法承擔更為精密且昂貴的設備，因此必須仰賴大型組織以提供科技設備；其次，專業服務的擴張，需要集權化的行政科層體制和組織資源加以管理；再者，大型的私有和公有的企業吸收各種類型的專業人員，使得專業人員成為受雇人員 (Derber, 1982, p. 7)。因大多數專業人員為科層體制所管控，而喪失傳統專業的權益。專業人員的工作類似於勞動工作者，專業團體也採用工會性質的抗爭策略爭取權益，就如 Murphy (1990, p. 72) 所言，專業在內部以及社會關係中的地位已經失落。

由於組織由科學理性所管理，使得工作流程例行化、制式與強制性的常規、工作內容趨於機械化，專業人員在組織中的工作，儼然形成普羅化 (proletarianization) 的現象。Braveman (1974) 便為普羅化現象 (尤其是白領階層的工作) 下了貼切的描繪，即一個連續工作的「殘破化」，將工作切割為許多可簡單重複完成的細小部分，在完成工作的過程中減少了心智活動 (引自姜添輝，2000, p. 9)。具體而言，普羅化的現象如同 Larson (1980, p. 133) 所指，包括：

1. 區分執行與管理工作任務。
2. 標準化與例行化的工作項目。
3. 密集的工作要求。
4. 降低勞動成本，包括薪資、訓練等。

因此，普羅化現象使得專業人員從工作擁有者到非擁有者、從自主到依賴、從獨占到從屬、從高地位到低地位、從高收入到低收入、從個別到集體等工作角色的改變 (Johnson, 1977, p. 109)。綜觀普羅化現象產生的因素，乃為累積資本，集體勞動過程需要協調的管理

單位，增加代理單位，於是產生勞動與管理二分。進而組織為完成工作任務，必須透過整體的協調功能，完成片段以及例行工作的集體勞動，方能完成組織任務（Johnson, 1977, pp. 101-104）。在普羅化的過程中，Derber（1982）指出可包括意識型態普羅化（ideological proletarianization）與技術普羅化（technical proletarianization）。所謂意識型態普羅化，係指專業人員失去控制工作與社會目標的決定權，亦即減少專業人員控制工作目標的權力，且為同時達到勞動規訓與增加生產力，讓專業人員在意識型態上認定自己的利益便是公司的利益，願意合理化自身的動機並接受規訓。而技術普羅化係指專業人員失去決定執行工作的技術，失去控制知識與工作的過程，使得工作產生更多的片段與例行工作（Densmore, 1987, p. 136）。

專業人員在資本社會中，成為科層體制下的一員，附屬於科層組織。因未具備生產資產，只能販賣專業知識（Johnson, 1977, p. 98）。而且專業人員不察自身的工作條件，主觀地合理化所接受到的待遇（Densmore, 1987, p. 153），儼然具有意識型態普羅化之可能。另外，專業人員在理性控制模式下，受限於管理與績效，於是採取最容易的方式以節省精力（Apple, 1983, p. 59），產生了技術普羅化的現象。長久以來，專業人員善用特定的技術，在繁瑣程序的要求下於是趨向簡化，同時也降低專業人員對於運用特定技術的敏覺度，使決策趨向於同質化（Larson, 1980, pp. 139-140）。因此，簡化與同質化工作任務，促使專業人員與其所學的專業技能產生了落差，減少專業人員在勞動市場中的協商權與勞動力的銷售權，同樣也因管理監督的權力，使得專業人員降低對政治的敏覺度。在普羅化過程中，專業人員被剝奪創造與執行工作的能力，執行的過程又因區分成許多不同的片段，而降低專業人員的工作自主以及技巧，且與管理者的關係截然二分，在技術上與意識型態上均相對地增加對專業人員的控制（Ozga & Lawn, 1988, p. 324）。

因此，在社會發展下，專業不敵資本市場與科層體制的框架，逐漸失去專業之社會地位。而探究其專業實踐，工作內容趨向簡化與例行，專業之不可取代性逐漸式微。於此之際，透過何種機制可以喚起專業人員自我的專業意識？如何得以繼續發展專業知能之動力？如何再次具體化呈現專業於社會大眾面前？在專業知識、專業教育、專業群體的控管、政府的中介等機制下，專業發展的關係取向說明了專業的難題。誠如 Evetts（2003, p. 408）所指，現今如何讓專業人員將自我管理和自我動機與組織目標互相整合，如何讓專業人員得以藉由制度的規範，而自我控制和管理，方能讓專業認同成為一種「遙控」（control at a distance）的機制，一方面符合時代趨勢，另一方面也重新界定專業主義的意涵；也如同 Freidson（2001）所稱，將專業主義視為是在市場與科層方式外的第三邏輯。是以，專業與專業主義的意義是隨著時代而轉變，因此，如何建構與操作專業與專業主義，將仰賴組織或制度的運作。

參、教師專業制度的社會學分析之問題

從專業社會學探究專業的三種取向來看，專業或專業化特質的取向，雖忽略了社會政治脈絡的發展，但專業與其他行業的區別以及專業化的條件，卻說明了專業之所以成為專業的制度。而探究專業維持社會地位的策略，則是在專業的特質取向中，再加入政治權力的元素，使得專業得以形成社會藩籬。分析專業發展的內部與社會的關係取向，雖起於社會階層的觀點，但卻深刻描繪出專業在資本社會的普羅化現象，開創另一制度以維護專業主義之可能。不同的取向有不同的立場，但是三種取向都為教師專業制度的發展，提出了不同的註解。因此，下文便從探究教師專業的分析取向中，瞭解教師專業的制度產生問題之處。檢視教師專業研究的發展，分為教師專業的特質取向、教師專業的策略取向、教師專業的關係取向。

一、教師專業的特質取向

自從政府從慈善團體接收學校或自行成立學校後，教師的社會功能即顯得重要。教師就如 Carr-Saunders 和 Wilson (1933, p. 291) 所指，取代神職人員的功能，教師同樣被期待具有道德模範及忠誠的宗教情懷 (Urban, 1990, p. 60)，是形塑人類生活的行為典範 (Elsbree, 1939, p. 540)。在社會大眾的監督下，當時是以超高的道德標準檢驗教師的行為，根據 Elsbree 於 1939 年出版的《美國教師：民主社會中的專業演進》(*The American Teacher: Evolution of a Profession in a Democracy*) 一書中得以瞭解，許多教師和校長的解雇，都與看電影、打牌、跳舞、喝酒、離婚、與異性教師之間的交往有關，而這些行為對現今的我們而言，是相當平常的事。而且，當時也規定教師必須參與宗教活動，不得參與政治活動。

隨著一、二次世界大戰的結束，戰後的社會復甦，更加仰賴教師的社會穩定功能。在學校教育內，教師除了符合宗教和道德的規範外，教師必須管理教學秩序和規訓兒童，使之遵守團體規範，同時教師也必須有效執行教學工作 (Grace, 1985, p. 5)。學校教育外，教師的意識型態必須順應政府政策，不得傳播社會主義 (Hoyle & John, 1995, p. 33)；同時，教師在戰時與戰後扮演社會福利的保護者角色 (Lawn, 1996, p. 23)。因此，教師扮演著延續宗教道德陶冶以及傳遞社會共同價值，同時扮演著傳遞國家意識與社會和諧穩定的角色 (Labaree, 1992, p. 133)。由此可見，教師如以社會服務功能與需求來看，教師理論上應是專業的。

從教師的角色而言，教師的確負有滿足社會需要的功能。若從教師的社會功能而言，如 Elsbree 的《美國教師：民主社會中的專業演進》(1939)、Lieberman 的《教育即是專業》(*Education as a Profession*) (1956)、Smith 的〈成熟的教育是一門專業〉(*Maturity of Education as a Professions*) (1957)、Stinnett 的《教學專業》(*The Profession of Teaching*)

(1968) 等等，都是強調教育與教師穩定社會和諧發展的功能，所以教師應是專業的。而且如 Stinnett (1968, pp. 11-12) 所指出，社會和教育發展觸發教師專業化的動力，不僅可以提昇教師的知識和能力，並且以達到其他已被認可的專業水平為目標。因此，亦如 Hughes 所指，專業具有引領教師邁向專業地位的動力。

Lieberman (1956, pp. 2-6) 於是如專業特質論比較典型的專業，進而提出八種專業的特性：

1. 獨特且重要的社會服務。
2. 提供服務所需的智能。
3. 長期的特定訓練。
4. 個別與集體實踐者的自主性。
5. 實踐者的專業責任。
6. 無私的服務奉獻。
7. 自我管理的組織。
8. 專業倫理準則。

Smith (1957, pp. 253-254) 也提出專業的特質：

1. 社會福利優於個人利益。
2. 以科學原則產生系統性知識與技術。
3. 控制與保護成員的需求，以提供高品質的服務。
4. 組成組織以履行上述標準，並界定成員的責任。

學者透過所界定的專業標準，往往都是在說明教師不足成為專業之處，以及成為專業的方式。雖然教師必須通過專業教育，且擁有專業知識，也有團體組織，但是卻不具備社會所認同的專業特質。從中不難發現，雖然教師的社會功能相當重要，但是教師在實際上仍舊未達專業的標準。換言之，在理想上教師應為專業，但是實際上卻不是專業。誠如 Smith (1957, p. 257) 在探究教師專業特質後，也指出教師無法成為專業的缺憾，包括：1. 專業團體的倫理不具強制性，且未能適用於所有的實踐者；2. 無法有效篩選專業教師；3. 專業教師的證照；4. 專業教育的認證。又如 Lortie (1975) 和沈姍姍 (1996, p. 107) 也指出，教師在追求專業自主權上，受到現今組織型態（科層體制）的約束，而失去執行「當事人」事務的充分權力，教師專業自主權有限。另外，姜添輝 (2000, p. 7) 亦指出，教師的低社經地位，促使教師籌組所屬組織以爭取自身權益，已背離特質論者所界定之專業意義。且 Lortie (1975) 也提及到在教師的生涯規劃上，由於欠缺物質報酬上的誘因，使得教師的報酬多來自於精神。來自理想與實際教師專業的差異困境，顯然不能再以教師的社會功能或社會需要為核心，而應將問題的討論擴及並深究影響教師專業的各種制度層面。

二、教師專業的策略取向

從專業社會學的策略取向，得以瞭解維護與提昇專業地位，在於專業有無持有得以交換的資產，即專業知識與專業服務，以及由政府保障而專業群體控制成員進入的證照制度。猶如 Veblen (1934, p. 210) 指出有閒階級 (leisure class) (即上層階級) 藉由策劃工業化的歷程，以避免社會因變遷所產生的失調，而且也由商業行為的管制制度，以維持自身階級在社會中的優越地位。因此，專業如何藉由所需專業知識與教育的資產，展現其獨特性，同時又透過政府的加持而取得證照的合法性及其價值，即顯得相當重要。

Goode (1969, pp. 277-278) 便指出專業知識的特質，包括：

1. 知識和技術可以轉譯為抽象的編碼體系；
2. 知識具有應用性或解決實際生活問題的特質；
3. 社會或其相關人員均相信專業知識可以實際解決問題；
4. 專業社群的成員可以適切地運用知識解決問題；
5. 專業人員應創造、組織和專業化知識；
6. 專業人員在爭論中是權威者；
7. 取得知識具有一定的困難度，必經過一定的程序是無法完成的。

從 Goode 對專業知識特質分析得以瞭解，專業知識除了轉譯為抽象體系，以區隔專業人員與消費者之間的距離，更重要的要建立社會大眾的信賴。社會大眾的信賴，不僅因專業知識的形式資產，更有賴專業人員得以創造、組織和活化知識，並運用於解決實際問題，成為紛爭中的權威者。亦如 Popkewitz (1994) 曾提出，專業的科學論述，不僅是讓個人可以超越局部來理解社會的抽象體系，並且也提供專業人員在面對社會實際生活時，可資運用的策略。因此，專業知識必須建立在科學之上，並且得以運用於實際，一來可資專業人員進行判斷，二來建立專業人員與非專業人員之間的距離。就教師的專業知識而言，教師不僅缺乏專家技能，也無所謂的專業知識，教師的知識趨向「思想狹隘、依賴習慣、狂想、不需思慮的反射」(Liston & Zeichner, 1988, p. 62)。而且教學並不需要複雜的技巧，「人皆可師」(Judge, Lemosse, Paine, & Sedlak, 1994, p. 134)，教師的教學知識明顯地來自於教科書與經驗的累積 (Britzman, 1986, p. 450)。另外，當大學要設立教育系或教育講座時，即有大學教授提出異議，反對非具深奧知識以及未有科學研究方法的師資培育，存在於大學的學術環境中 (Miller & Young, 1981, p. 150)。而且根據 Lanier 和 Little (1986, p. 534) 的研究，教育研究多半是實用性的知識。同樣 Judge (1982, p. 30) 也指出，只有四分之一的師資培育機構投入於教學知識生產和知識運用的研究。在欠缺市場交易所需要的專業知識，使教師在成為專業的任何嘗試，在立足點上顯得不夠穩健 (Bergen, 1982, p. 17)。換言之，教師的專業知識因其科學性有待檢驗，使得教師專業知識在作為資產時，就顯得欠缺交易的價值。

就教師篩選及取得教師證書制度而言，當學校教育缺乏大量教師，政府可以採取降低進

入教職的條件以及開放取得教師證照的途徑，以解決教師缺額的即時問題。例如美國歷年來解決教師缺額的方式：

1. 建立公立教師訓練機構，吸收完成八年小學教育的女性，給予技術上的訓練，之後分發至小學擔任教師（Jecks & Riesman, 1968, p. 79）。
2. 只要擁有學科知識，且擁有小學以上的學歷者，可以擔任教師（E. R. Ducharme & M. K. Ducharme, 1996, p. 693）。
3. 降低進入教職標準，較易通過教師檢定的能力測驗（Clifford & Guthrie, 1988, p. 23）。
4. 降低進入師資培育機構的標準，縮短專業教育的訓練，減少教學實習時數（Clifford & Guthrie, 1988, p. 23）。

以上的措施莫不在說明取得教師證照的標準，是配合教師供需數額而調整，並且篩選標準也非為建立教師地位文化的藩籬而設置。如美國二次世界大戰後，為解決大量的教師缺額，設置「緊急證書」（emergency certificates）。英國也於 1960 年代起開設「學士後教育證書學程」（postgraduate certificate in education, PGCE）。美國於 1980 年代起師資培育多元化，產生「變通授證」（alternative certification or alternative routes to certification）的培育模式，而有暫時教師證書與永久教師證書資格。由於篩選標準隨著社會需要而有所變動，使得控制進入教職的標準不具嚴謹，也不具說服力（Sykes, 1992, p. 1353）。由此可見，由政府主導下而授予的教師證書，並不代表教師的教學專業能力，教師證書和職業的取得與社會變遷所產生的需要有關的關係。

三、教師專業的關係取向

教師專業與社會政治的發展有密切的關係，尤其是在 1980 年代後，英、美兩國實施國定課程，以績效作為家長選擇的依據。這此脈絡下，教師面對的是市場化的教育改革，而教師專業也在後現代思潮、新管理模式、新科技發展、全球政經情勢、多元文化等潮流下而有所轉變。在現今的市場管理機制下，專業轉變為強調專業管理能力與企業管理模式的「商業化專業主義」（commercialized professionalism），包括下列各種現象（Hanlon, 1998, pp. 50-51）：

1. 以企業管理能力取代傳統提供顧客需求，專業人員的成功與利益有關。
2. 專業服務以滿足消費者的需求為主。
3. 重視管理功能，專業知識與技能式微。

因此，新專業強調專業人員的具體表現標準，注重產品的控制。對教師而言，也因重視市場機制的管控，產生了新教師專業的風潮，以 Hargreaves 和 Goodson（1996, pp. 20-21）的說明為例，新專業教師的特色包括：

1. 增加更多的機會與責任，做更明確的判斷。

2. 促使教師參與教學價值與社會價值的論辯。
3. 建立同儕合作的文化。
4. 公開地與社區合作。
5. 主動積極照顧學生。
6. 不斷自我導向的學習。
7. 給予相對應的地位與酬償。

教師必須透過參與、合作、溝通、不斷學習等策略，以符合顧客的要求，展現教師的新專業精神。而教師的教學生活世界也從教室和學校擴展到社區和社會，而此關係之下，教師專業展現出新的樣貌。如 Hoyle 於 1974 年呼籲倡導「擴展性專業主義」(extended professionalism) 的概念，教師必須具備更為廣泛的知識與技能，以參與合作、決策與計畫；同樣如 Hargreaves 和 Goodson (1996) 提出的新專業主義，認為教師專業的範疇必須擴展。但是在擴展教師工作責任與任務的同時，也造成教師承擔密集的工作量與去技巧的工作形態。就如 Densmore (1987, p. 152) 所言，當教學是標準化的活動，教師依循的是他人所界定的課程，是遵循執行課程所需的活動，以達到績效，教師事實上能做的決定是少之又少，而是不斷地在做已被決定好的工作。因此，就如專業的關係取向中所討論的內容，教師專業事實上面臨著再專業化或去專業化的抉擇。

如從教師專業的關係取向來看，教師進行的決定層面有加廣的趨勢，但是隨之而來的是教師參與更多的會議與更繁瑣的工作。在學校組織與工作環境不變下，教師負擔更多更新的責任，但是教學負擔上卻未有太多的改變。教師和學校以及與社會的關係，正因教育改革趨勢而產生質變的現象。

綜合教師專業制度的社會學分析得以發現，教師的社會功能與角色不容忽視，但是重要的是在以專業作為教師努力目標之際，專業化的過程似乎出現了問題。雖然專業特質論和專業化理論提供了成為專業的特質與資格，但對教師專業制度的討論則應擴展到社會政治層面，特別是形塑制度與概念上，成為教師專業所需的條件。在社會變遷下，教師專業也產生了意義上的轉變，究竟是再專業化抑是去專業化，值得在制訂教師專業制度時列入考量。

肆、教師專業制度的省思與展望

1980 年代以降，各國走向全球化與市場化的教育改革，教師也在此發展脈絡下，成為教育改革成功的關鍵。從英、美等國發展出以績效考核教師教學成效之制度，以教師專業發展歷程為脈絡，設置師資培育認證、初任教師執照、在職教師續進證書等，都以標準為基礎的教師證照制度。教師證照制度基本上係以品質保證教師素質為出發點，期以建立教師專業制度為目標。但是在此脈絡中，展現出教師的社會功能之重要性，也突顯出教師專業制度面

臨再專業化或去專業化之際，涉入的政治社會議題，以下分別討論之。

一、專業知識與師資培育成為教師專業地位的資產

在專業特質論以及形成專業地位的策略中，專業知識可謂取得市場的資本，並成為社會大眾信任之因素。而且專業知識不僅只是作為形式的資本，更重要的是能成為專業人員可用之資源，形成專業人員與他人間的資訊不對等現象，藉由不對等的資訊而產生社會距離。市場化的教育改革趨勢，以標準為基礎的績效制度，改變了教師專業知識的樣貌。如美國自2001年《帶好每一位孩子》(No child left behind)法案，便強調學校應雇用「高素質教師」(High quality teacher)，教師素質必須包括：具備學士學歷、具有各州所規定的證書、證明具備各州規定的能力(U. S. Department of Education, 2004, p. 10)。教師證照制度在績效與標準的檢核，儼然成為教師專業的品質保證。如Darling-Hammond和Bransford(2005)所提，基於教師專業知識的傳統缺憾，以「教師應該知道以及可以做什麼」(teacher should know and be able to do)為思維主軸，以教學為專業以及民主社會的學習為條件，架構師資培育的專業知識(如圖1所示)，包括：1.學習者的知識與其社會發展脈絡；2.教學知識；3.學科知識與課程目的。

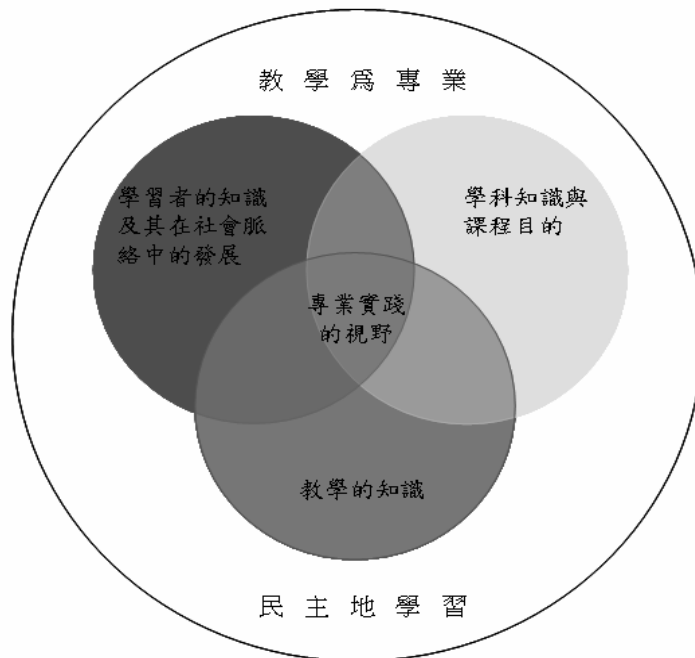


圖1 教學的知識架構

資料來源：Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005, p. 11)

Darling-Hammond 與 Bransford (2005) 所架構的專業知識，就如 Darling-Hammond (2006, p. 300) 所言，在以標準衡量學習成效的社會情勢下，對教師的要求也日益增加。同時亦如專業社會學的證照區隔策略所指，政府的合法條件是關鍵，Darling-Hammond (2006, p. 312) 也認為教師專業知識必須透過政府認證制度的實施，方能強化教師專業知識與師資培育的內涵。在教師證照制度的實施下，教師專業知識成為標準的內涵，成為具有合法性的專業資產。但是，如 Frowe (2005, p. 50) 所指，教師專業制度仰賴標準，使得專業過去是以專業知識取勝，現在是以行為展現為主。質言之，教師專業知識是可見的。如此，社會大眾對於教師專業的信賴，是來自於外在的規定而非專業人員內在的專業知識與道德，此與專業特質論所指師資培育所應具有的專業道德與精神，即有相違之處。因此，如何兼顧外加標準與內化專業道德與精神，將是教師專業知識與教育所需解決的問題。

二、教師證照的區隔功能

專業知識是專業資產的抽象編碼，用以區隔專業人員與非專業人員的社會距離，而教師證照則是合法且具體的區隔專業教師和一般大眾的差異。如上文所述，政府擁有教師證照的獨占權，極易受到政治社會情勢所影響，改變取得教師證照的途徑與條件。猶如 Popkewitz (1992, p. 15) 提醒，師資培育的規訓 (regulation) 要件和爭論，除出現在政府立法或強迫運作外，也出現於篩選結構中的溝通規則、規範、模式。質言之，過去政府所轄的教師證照的途徑與條件因社會情勢的改變而改變，使得教師證照的區隔功能不彰。如依照專業社會學所提，區隔功能的彰顯來自於專業資產與控管進入職業的關卡，重要的是專業資產與控管是由專業所持，政府是賦予其合法地位。有鑑於此，強調以標準為基礎的教師證照制度，如在政府的主導之下，將會有如 Cochran-Smith (2001, p. 533) 所指，限制專業控制市場的權力。

政府的支配與管理每每涉入政治考量，對於教師證照區隔有絕對的影響決策權力。由於政府受社會情勢，改變教師證照的取得制度，進而影響教師證照區隔的功能。因此，市場化的社會發展，有其需要透過代理機構的成立，讓政府與教師供需市場之間，有代理機構的周旋，一方面維持服務市場與機會的獨占，另一方面排除政府直接改變篩選教師資格與條件的可能。

三、政府作為中介的角色

在專業社會學理論的策略取向中，政府應為中介者角色，為專業證照提供合法基礎，進而保障專業人員與消費者的權益。但是反觀教師的專業知識，仍不少人對師資培育的課程有所存疑，而教師證照因教師供需而有替代的取得途徑，可以不先修習而逕行教學，突顯出師資培育課程必需性之不足。基於專業知識不足，又有替代途徑可以取得證照，在先天不足後

天失調的情況下，不難理解教師專業為人質疑之現象。

誠如 Larson (1977, pp. 14-15) 所指，專業的教育訓練，雖提供保護與保證的作用，但是政府的態度才是合法化且強化專業專有資產的關鍵。政府可以運作其權威，為教師專業提供的服務加以區隔，於是突顯出證照管制的重要性。對教職而言，尤其是公立學校，政府是擁有可全面干涉教師供應市場運作的權力 (Sykes, 1992, p. 1352)。尤其在政府擴張證照策略以符合市場化競爭原則時，如同 Jones 和 Moore (1993, p. 392) 所提，也擴展其監視的合法性與強迫性。質言之，政府在教師證照制度上的角色地位，凌駕於專業之上。

如以專業證照區隔的策略取向來看，政府實有需要保障所有國民的受教權及其品質，但是若由政府主導一來有礙於教師建立專業地位；二來增加其監視教師的權限，進而影響教師工作的內容性質。在標準化的政策之下，政府在教師證照制度上的角色，值得進一步的反思。

四、教師專業的再專業化或去專業化

雖然教育改革以各種技術理性作為管理的手段，諸如目標管理、能力基礎師資培育、能力細項測驗等措施，是朝向「防教師之弊」(teacher-proofing) 的革新方向 (Darling-Hammond, 1985, p. 207)，都是以「表現」為上的行為主義改革模式。教師在教學工作上更為技術化、常規化、科層化，且高度仰賴他人的決定 (Fergusson, 1994, p. 106)，於是產生了技術上的普羅化現象。而且在全球資本主義下，學校教育的改革窄化至技術理性，社會、政治、文化脈絡被模糊化。將焦點集中在可測量的結果，進而將這測量視為是態度與行為規訓的管理工具。教師教學責任轉為技術任務與管理，取代設計課程與創造教學的責任，教學工作環境充滿了瑣碎、片段的資料填塞的密集工作，也降低自主決策的能力 (Kydd, 1997, p. 32)，產生意識型態上的普羅化。就如 Larson (1980) 所提的普羅化和再專業化是一體兩面的，反映在個人對工作過程的主觀感受。在市場管理邏輯中，教師責任擴展到行政管理和參與決策，並且與同儕合作，提供其他人員的諮詢等工作。當教師的工作擴展到教學以外的責任時，相對的也減少教師關心兒童學習的時間與機會。

根據 Whitty (1997, p. 304) 的觀察，英國與美國傳統上教師享有教學自主權，也因教育改革情勢的轉變與社會變動，而受到更多的監督和管理。在市場化的趨勢下，管理主義的理念，運用在課程、教學、教材、評量等，表現與績效的重視，讓教師對於特定的工作內容，有明確的行為與技巧反應。也由於政府的權威決定工作條件與內容，使得教師成為技術實踐者的角色。亦即，當教師是為技術實踐者的角色時，教師並非如專業人員般不可取代，所謂「再技術化」或「再專業化」，不過是政府在管理的意識型態下，增加政府的控制勞動過程 (Ginsburg, 1988, p. 152)。Densmore (1987, p. 152) 也曾指出，教職即是一種普羅化的職業，而非專業。教學是標準化活動的運作，工作特定且片段，教師能做的決定少之又少，

教師不過是在執行他人已決定的課程。因此，教育改革的趨勢，教師與社會之間的關係，充滿了教師責任的擴張與工作內容受限（諸如政府的規定或外在標準的規範等）的拉扯。

在現今市場化的教育改革脈絡，以標準為基礎的教師證照策略，提供了新的教師專業知識與制度，建立教師專業地位，但也如專業社會學的關係取向指出，教師專業有去專業化的可能。於此產生 Evetts (2003, p. 409) 指出的問題，即專業化是內化 (from within) 或外化 (from above)，¹教師專業如為由外而建構，就會又如 Frowe (2005, p. 51) 以及 Locke、Vulliamy、Webb 和 Hill (2005, p. 576) 研究結果指出，外在的標準難以內化到教師專業行為中，且會以外在規範的行為作為判斷標準的準則，一來將使專業人員的道德承諾形同虛構，二來使專業判斷非以消費者的需要，而是以合於規定為判準。尤其是在重視新教師專業精神要走出自我的生活圈，將心力放置於學生、學校、社區、家長等身上，以合作開放的心胸，迎合多方共構的社會氛圍之際，各國也強調以標準為基礎建立教師證照制度。在政府政策的主導以及政府運用標準評鑑結果下，建立新的教師專業知識與取得教師證照的條件。但是，在這些制度歷程中，亦如專業社會學所重視的如何將專業精神內化於教師專業行為中，以及其他專業取向所產生的議題，如教師專業知識與師資培育的架構、教師證照的區隔、政府的中介角色等，都是設置教師專業制度需要審慎的評估。

伍、對台灣建立教師專業制度的啟示

專業社會學的分析架構下，我們得以瞭解教師如以其社會功能與需求來看，教師應具有專業特質論所指的專業地位。然而，師資培育與教師專業知識長期以來有其不足之處，且在政府順應時事改變教師證照條件，亦不符教師證照的區隔功能，同時在社會變遷的脈絡下，也使得教師面臨再專業化或去專業化的選擇。是以，教師專業地位的建立，不僅需要教師專業知識與教育以建立專業資產，也需要從外在的制度加以控管，維護專業人員的就業機會與市場。在現今重視市場化績效的教育改革脈絡中，各國趨向以標準作為基礎，建立教師證照制度，有利於建立教師專業的社會藩籬，但是也必須納入專業社會學都重視的的專業精神與道德，以重建具有教師專業價值的制度，方能將教師專業成為內化的動機，持續不斷的成長。

如以上述教師專業制度的社會學分析，對台灣近年師資政策的改革，有下列各項的啟示：

一、就建立教師專業地位的資產而言：臺灣的教師是否具有專業資產？這是一個相當沈重的議題。就臺灣師資培育與教育專業知識的歷史發展來看，在教育先進的努力之下，戮力於建立師範體系到教育研究以累積教師專業的資產。然而，社會情勢的變化，造成了教

¹ From above 的專業化方向，主要係指由外在於職業的規範，尤其是指來自於政府的規定。

師供需市場的失衡，在維護師資培育制度與教師專業知識同時，也如美國開放非正式管道招募教師，以應一時之需。當教師專業的社會藩籬有此漏洞，便使得區隔的功能不具嚴謹，教師建立專業地位所需之資產較難完備交易與區隔的功能。現今諸如 2002 年修正後的《師資培育法》與正值修法的《教師法》，以及教育部 2004 年的「師資培育數量規劃方案」、2006 年「師資培育素質提升方案」等，顯示著臺灣師資政策亦朝向市場化的方向發展。但是教師市場的萎縮，使得部分師資培育之大學因勢關閉教育學程，突顯出師資培育制度深受政治社會環境影響甚於自身專業資產的累積。因此，從教師的專業教育與知識或師資培育制度檢視臺灣教師專業地位所需之資產，得以瞭解其深受社會政治環境的影響，此更顯現出教師專業知識與臺灣師資培育制度的脆弱，而宜審慎規劃。

- 二、就教師證照的區隔功能而言：檢視臺灣教師資格取得的發展歷史，教師證照的功能與價值莫過於政府的認可立法的態度，以及社會對教師證照的價值觀感。當教師一職的工作可由不持合格教師證照擔任時，便已斲害教師證照區隔資格未符合者的價值。而當今臺灣取得教師資格制度，由於未諳教師數量市場的變化，而致使培育過多儲備教師，使得有合格教學資格者未能覓得教職。在教師市場的有限下，過多的儲備教師，也使得教師證照過於浮濫，教師儼然成為被放棄投入的工作，而非專業職業，不具吸引力。有鑑於臺灣社會發展趨勢，各行各业都以證照作為聘任成員的條件，在自然人口以及社會的生態發展之下，教師證照能夠仰賴政府的制度規劃，以臻發揮區隔的功能。
- 三、就政府的中介角色而言：在教師專業證照中，政府扮演關鍵的角色。不如其他的專業，是由專業地位群體來管控資產與把關的角色。政府在教師專業中，既扮演資產界定也扮演把關的角色，此乃因政府與教師間不可抹滅的從屬關係。就教師的社會功能來看，政府仰賴教師角色的彰顯，以履行教育國民的職責，也因此教師成為政府的雇員，政府成為主要管控教師者。然而卻也因此層關係，使得教師一職往往必須配合政策的宣導與執行，而無法避免成為政府因應時事調節人力市場的策略，應付日軍撤台後遺留大量教師缺額是一例，應付實施九年國民義務教育的教師缺額則是一例，以評鑑淘汰管制師資培育數量又是一例。因此，在政府主導教師專業制度的態勢下，政府宜預見與理解社會發展的趨勢，規劃適宜之制度，以利建立教師專業地位。
- 四、就教師專業的內化而言：從專業的關係取向來看，在現今重視績效與證據的趨勢下，教師的工作更加繁瑣；而且在強調新教師專業的趨勢下，國際間對於教師所應具備的專業能力日漸趨同，即擴展教師的知識與能力，促使教師參與更為廣泛的決策與研究。當教師工作內容更加繁重與市場化績效之際，專業社會學皆重視的專業道德與精神，不應被忽視。換言之，提振教師專業道德與精神，仍應被政府納入制度規劃之計算內。盱衡臺灣近年相關教師專業制度之規劃，如教師評鑑制度、教師分級制度等等，都有助於提昇教師專業地位。然現場教師之觀望、質疑、抗拒，使得政府面對的是全面與永續經營制

度的難題。如按照專業社會學的觀點來看，上述制度如何內化於教師身體力行中，以利誘善實應被列為政府規劃的策略，進而藉由專業的意識型態與認同，將上述制度化身為專業表現之應為，則應可全面與永續發展教師專業制度。

上述各項由專業制度的社會學分析討論結果，對於臺灣教師專業制度的啟示，僅是單點的思維，未來建立臺灣教師專業制度實有賴以教師繼續專業發展的脈絡，整體且系統的規劃有關制度，方能順臺灣社會政治發展之勢，永續發展教師專業地位之制度。

參考文獻

- 沈姍姍 (1996)。專業主義、教師權力與教育行政體制關係：教師權力消長的動態研究。新竹師院學報，9，103-128。
- 姜添輝 (1999)。結構功能主義專業特質論之評析。載於中華民國師範教育學會 (主編)，師資培育與教學科技 (pp. 251-272)。台北：台灣書店。
- 姜添輝 (2000)。論教師專業意識、社會控制與保守文化。教育與社會研究，創刊號，1-24。
- 姜添輝 (2003)。英國教師組織的政治特性。南師學報，37(1)，55-81。
- 孫志麟 (2001)。師資培育制度變革下職前教師的專業認同。臺灣教育社會學研究，1(2)，59-89。
- 單文經 (1992，12月)。美國中小學師資養成教育的課程。載於中華民國比較教育學會及中華民國師範教育學會舉辦之「國際比較師範教育學術研討會」論文集 (上) (pp. 289-323)。台北市。
- 單文經 (2004)。論革新課程實驗之難成。教育研究集刊，50(1)，1-32。
- Apple, M. W. (1983). Work, class and teaching. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Gender, class, & education* (pp. 53-67). London: Falmer.
- Avis, J. (1994). Teacher professionalism: One more time. *Educational Review*, 46(1), 63-72.
- Bergen, B. H. (1982). Only a schoolmaster: Gender, class, and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910. *History of Education Quarterly*, 22(1), 1-22.
- Bestor, A. E. (1956). *The restoration of learning*. New York: Alfred. A. Knopf.
- Braveman, H. (1974). *Labour and monopoly capital*. NY: Monthly Review.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. London: Oxford University Press.
- Clifford, G. J., & Guthrie, J. W. (1988). *ED school: A brief for professional education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 527-546.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, 1002-1019.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of profession: Knowledge, state and strategy* (pp. 11-23). London: SAGE.
- Cullen, J. B. (1978). *The structure of professionalism: A quantitative examination*. New York: Petrocelli Book.
- Darling-Hammond, L. (1985). Valuing teachers: The making of a profession. *Teachers College Record*, 87(2), 205-218.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*,

57(3), 300-314.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education—Its folklore, theory and practice* (pp. 130-160). New York: Falmer.
- Derber, C. (1982). *Professionals as workers: Mental labor in advanced capitalism*. Boston: G. K. Hall.
- Ducharme, E. R., & Ducharme, M. K. (1996). Development of the teacher education professoriate. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 691-714). San Francisco: Jossey-Bass.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labor in society* (G. Simpson, Trans.). New York: Free Press of Glencoe. (Original work published 1893)
- Durkheim, E. (1992). *Professional ethics and civic moral*. London: Routledge.
- Elsbree, W. (1939). *The American teacher: Evolution of a profession in a democracy*. New York: American Book Company.
- Etzioni, A. (1969). Preface. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers* (pp. 5-18). New York: The Free Press.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology, 18*(2), 395-415.
- Fergusson, R. (1994). Managerialism in education. In J. Clarke, A. Cochrane, & E. McLaughlin (Eds.), *Managing social policy* (pp. 93-114). London: SAGE.
- Freidson, E. (1983). The theory of professions: State of the art. In R. Dingwall & P. Lewis (Eds.), *The sociology of the professions* (pp.19-37). London: Macmillan Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism : The third logic*. London: Polity.
- Frowe, I. (2005). Professional trust. *British Journal of Educational Studies, 53*(1), 34-53.
- Ginsburg, M. B. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. New York: The Falmer Press.
- Goode, W. J. (1969). The theoretical limits of professionalization. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers* (pp. 266-313). New York: The Free Press.
- Goodlad, J. I. (1990). The occupation of teaching in schools. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Grace, G. (1985). Judging teachers: The social and political contexts of teacher evaluation. *British Journal of sociology of Education, 6*(1), 3-16.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology, 32*(1), 43-63.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review, 3*(2), 13-19.

- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *The professional development of teachers: World Yearbook of Education, 1980* (pp. 42-53). London: Kogan Page Limited.
- Hoyle, E., & John, P. (1995). The idea of a profession. In E. Holy & P. John (Eds.), *Professional knowledge and professional practice* (pp. 1-18). London: Cassell.
- Hughes, E. C. (1984). *The sociological eye* (New Brunswick, Trans.). Chicago: Aldine-Atherton (Original work published 1971)
- Jackson, J. A. (1970). Professions and professionalization- editorial Introduction. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (pp.1-15). Oxford: Cambridge University Press.
- Jecks, C., & Riesman, D. (1968). *The academic revolution*. New York: Doubleday.
- Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London: The Macmillan Press.
- Johnson, T. J. (1977). The professions in the class structure. In R. Scase (Ed.), *Industrial society: Class, cleavage and control* (pp. 93-110). London: George Allen & Unwin.
- Jones, L., & Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. *British Journal of the Sociology of Education, 14*(4), 385-397.
- Judge, H. (1982). *American graduate schools of education: A view form abroad*. New York: The Ford Foundation.
- Judge, H., Lemosse, M., Paine, L., & Sedlak, M. (1994). University and the teachers: France, the Unites States, England. *Oxford Study in Comparative Education, 4*(1/2). England: Trianlge Books.
- Kultgen, J. H. (1988). *Ethics and professionalism*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Kydd, L. (1997). Towards a restructuring of teachers' professionalism. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas : Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp. 27-34). London: Cassell.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize Teaching. *Harvard Educational Review, 62*(2), 123-154.
- Lanier, J. E., & Little J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 527-570). New York: Macmillan.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Larson, M. S. (1980). Proletarianisation and education labor. *Theory and Society, 19*, 131-171.
- Lawn, M. (1996). *Modern times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. London: The Falmer Press.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. NJ: Prentice-Hall.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1988). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Locke, T., Vulliamy, G., Webb, R., & Hill, M. (2005). Being a 'professional' primary school teacher at the beginning of the 21st century: A comparative analysis of poimary teacher professionalism in New Zealand and England. *Journal of Education Policy, 20*(5), 555-581.
- Lortie, D. C. (1975). *School-Teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Miller, J. R., & Young, J. I. (1981). Professional education: Beginning of the end, or end of the beginning? *The Educational Forum*, 45, 145-151.
- Mills, C. W. (1951). *White collar*. New York: Oxford University Press.
- Murphy, R. (1983). The struggle for scholarly recognition: The development of the closure problematic in sociology. *Theory and Society*, 12, 631-658.
- Murphy, R. (1990). Proletarianization or bureaucratization: The fall of the professional? In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of profession* (pp. 71-96). London: Sage.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1988). Schoolwork: Interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323-336.
- Parkin, T. (1979). *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. London: Tavistock Publications.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Macmillan.
- Parsons, T. (1954). The professions and social structure. In T. Parsons (Ed.), *Essays in sociological theory* (Rev. ed.)(pp. 34-49). New York : The Free Press.
- Perkin, H. (1985). The teaching profession and the game of life. In P. Gordon (Ed.), *Is teaching a profession?* (2nd ed.)(pp. 12-25). London: Institute of Education, University of London.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1992). *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform*. New York: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 1-14.
- Roth, G., & Wittich, C. (1968). *Max Weber: Economy and Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Smelser, N. J. (1991). *Sociology* (4th ed.). CA : Prentice-Hall.
- Smith, R. A. (1957). Maturity of education as a profession. *Journal of Teacher Education*, 8(3), 253-260.
- Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching* (pp. 35-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stinnett, T. M. (1968). *The profession of teaching*. New York: The center for Applied Research in Education.
- Sykes, G. (1992). Teacher licensure and certification. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1352-1359). New York: American Educational Research Association.
- Torstendahl, R. (1990). Essential properties, strategic aims and historical development: Three approaches to theories of professionalism. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of profession: Knowledge, state and strategy* (pp. 44-61). London: SAGE.
- Turner, C., & Hodge, M. N. (1970). Occupations and professions. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (pp. 19-50). Oxford: Cambridge University Press.
- U. S. Department of Education (2004). *No child left behind: A toolkit for teachers*. Washington DC : author.
- Urban, W. J. (1990). Historical studies of teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on*

teacher education (pp. 59-71). New York: Macmillan.

Veblen, T. (1934). *The theory of the leisure class*. NY: Dover.

Whitty, G. (1997). Marketization, the State, and the re-formation of the teaching profession. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 299-310). Oxford: Oxford University Press.

Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137-158.

誌謝

感謝兩位匿名評審之細心的批評與提供建議意見，提醒作者於本文不足之處，使本文能更趨完善。

本文係為國科會補助「教師專業主義與我國師資培育政策動向之研究」(NSC-94-2413-H-130-002) 專題研究之部分研究成果，於此特申謝意。

作者簡介

黃嘉莉，銘傳大學師資培育中心暨教育研究所，副教授

Jia-Li Huang is an associate professor of Center for Teacher Education and Graduate School of Education, Ming Chuan University.

E-mail: carrie@mail.mcu.edu.tw

收稿日期：97.01.29

修正日期：97.09.30

接受日期：97.10.02

A Sociological Analysis of the Teaching Profession in Taiwan

Jia-Li Huang

Center for Teacher Education and Graduate School of Education, Ming Chuan University,

Abstract

In the context of the “sociology of profession” of trait, strategy and relationship approaches, this article discusses the ideals and practices of Taiwan’s teacher-training programs. As to its social function, it is argued that teaching should be primarily an academic profession and thus not primarily social-political in nature. The author also suggests that there are four primary issues regarding professional knowledge and teacher education: (1) the nature of professional capital, (2) the separate function of teacher certification, (3) the intermediary role of government, and (4) the re-professionalization or de-professionalization of teaching. It is hoped that this article’s conclusions may be helpful to future discussions of the teaching profession in Taiwan, and to the promotion of this profession.

Keywords: teacher profession, teacher certification, sociology of profession, professional knowledge

