



研究論文

升學主義下教師「存有」或「擁有」的 專業修養之旅

王秋絨

王秋絨，南華大學教育社會學研究所教授

收稿日期：2012年03月17日；採用日期：2012年12月15日



摘要

本文旨在從 N. Luhmann 的系統理論，詮釋教師在升學主義下，如何受到自我統合與社會系統的互動，而表現「擁有」或「存有」的教學行為。本文主要獲得以下結論。

1. 升學主義是框住教師專業發展的緊箍咒？抑或成就教師共圓熟專業成長的智慧根源，繫乎教師如何從自我系統與外在社會系統的互動意義與溝通品質重新詮釋。
2. 教師有權利保有基本且「合理」的關心自己生存利益的「擁有」教學行為，如自己的薪資與工作負荷的合適程度、工作福利、工作時間等，但教學做為一種專業，此部分的行為不宜過多。
3. 「存有」的教學行為是教師能體現優良教學品質的重要涵養，需透過自我的內在系統的統合與社會系統的良性互動，包括教師不被升學主義控制，並能妥善運用日常生活及專業生活中的有效資源，建構自己成為教學生涯中的主人。

關鍵字：升學主義、擁有、存有、教師專業修養



壹、前言

一九八二年，當我正式站上台灣師範大學講堂時，那時的心情融合著興奮、榮耀，畢竟從小到大，生平只有三種志願，一為當教師，二為當護士或醫生，三為當文學家或藝術家。會立志當教師，是因為從小成長在文化資本非常貧困的家庭。當時，家中人口眾多，收入微薄，常三餐不繼，加上奶奶長期臥病，靠高利貸醫病，青少年的日子裡非常晦暗苦澀，升學變成一種只能「想」，卻不可能實現的「夢幻」奢望。

在上述的夢幻奢望中，唯一對窮困孩子引領希望的人是「老師」。再加上解嚴以前，升學主義盛行，教師威權美麗誘人，好的老師形象更在我幼小充滿想像力、好奇心、向上心的心靈中，埋下堅決追求的毅力。始志當一個好老師是我一生的夢想與理想。縱使到現在，教師的影響力，已在多元媒介及不圓熟的民主誤解中，被衝擊稀釋，我仍不後悔選擇這個專業角色。雖然在面臨「少數」學生一次次匪夷所思的「反」學習行為中，頓悟到「學習差異」的挑戰，與挑戰後，自我教學行為修正得更圓熟自主的甘甜。在此經歷中，深深體悟教師的優良專業行為是教育成功的關鍵因素之一。準此，我不僅在專業理念上展現此理念建構，更在教學及研究中實踐此理念。

在教學上常常進行行動研究，以改善自我的教學，在研究上，也自一九八二年以來，主要的論文及國科會著作、專題研究申請，都圍繞著「師資培育」的主題開展。如何培育一個好老師？國家、學校、教師、家長、社會大眾宜基於何種有效機制，促使教師專業更好的發展而分工合作，各司其職，使得教師能在非專業人員的回饋指正下，而非過度干預中，表現得更優質並發展其專業能力，成為各國教育改革中的重要部分。尤其在世界各國競相邁向全球化知識經濟的脈絡中，各國師資培育的檢討，教師專業文化的提昇，成為當前教育革新的關鍵之一。歐盟也在此種競爭脈絡中，提出師資培育的改革政策與策略(Eurydice, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2006)。



在前述個人志業之認同與長達三十餘年的專業教學經驗與研究歷程中，我以當一個好教授，並研究如何培育優質老師為榮耀之職志，雖然有時候難免被「少數」學生考試才會唸書，或放棄不唸；貼網路資料當作業；甚或作業不交；上課只為「被點名」或「進修加給」而來。而有挫折無力、甚或倦怠感，但因為了解教學是自我慎思熟慮的「志業」，即很快在倦怠中，思考並與其他專業人員討論可解決之道。此外，自民國七〇年即研究批判教育學，內心很容易將教學困境，轉化為「不斷」的專業反思與進修，與「多元」的個別化教學，而回歸愉悅充實的專業之道，並樂在其中。

總之，在自己當老師的歷程中，多數的時候是為了教育專業，無私且精神充沛地投入專業活動。偶而也會出現對自己能力暫時無法完全開展的遺憾與掙扎，諸如碰到專業不受尊重的行政科層體制，學術部落(Becher, 1989, 22)不當權力的推擠，學生抗拒不理會教師關懷的無奈等，而有短暫不如歸去的念頭，甚或曾經想過，常為學生犧牲假期備課；為指導研究生，暑假不敢出國，每週與之討論，協助其撰寫並完成研究計劃，卻反而使學生倍感「壓力」；因之不斷反思如何突破多年來教學嚴謹的型態，使它更有樂趣，又不失維持「專業水準」的立場。也就是說，在自我的職涯中，也有在碰到專業阻力的時候，想過多關心自己的身體健康，少熬夜生病，多一點時間打理生活，多休閒等的「擁有」觀，但也閱歷過奔馳在專業奉獻的自我實現與關懷教育文化，歷史人類創發的愉悅中，久久不能自己，也就是 E. Fromm 所談的處於「存有」(to be)的狀態。

中小學的教學脈絡與個人在大學教學的脈絡，縱然因教育目標與學生特質，而有不同，但是也有相同之處。相同部份，在於中小學教師與大學教授都同屬於教育專業人員。教育專業人員因受過專業教育，且在良好的職前教育及優良的服務環境，多數教師的大部分行為能達到為教育「內在目的」而教的「存有」狀態。這類型的教師，「存有」導向的行為會多於「擁有」導向的行為。反之，則為自己的個人



利益著想多於專業志業表現的教師，其「擁有」導向的行為會多於「存有」導向的行為。也就是說當教師在專業情境中，表現太多為自我外在利益的「不當」「擁有」行為，缺乏關懷教學專業品質的「存有」行為時，教學品質將大受影響。而教師是否表現「擁有」或「存有」的行為，並非純粹源自個人的行為，多數受到個別因素與其所處教學脈絡的互動影響，尤其其教師同儕團體的行為影響。如借用 T.Becher(1989)的概念，即可稱之為教學部落的行為類別。

教學部落是指教師為了群體的共同利益，而產生正式的教師會結盟，或非正式的次級團體。每個結盟或次級團體有很清楚的內團體規範，這些規範使其凝聚成某些教學的信念，如拼升學率，拼家長的認可，或維護教師自我的利益，而秉持不同信念的團體，宛如一個個自我獨立，立場不同的部落。當立場不同的部落，在教學資源分配不均時，則潛藏著部落之間的緊張或對立，甚至潛在與顯著的衝突。

一個教師臻至「存有」的專業水準，即能為教學專業的合理目的而教學，不再只是為糊口與個人生存利益，為社會上的形式地位，為校長的嚴格要求，為學生的表象成績等外在目的而教學。

綜上所述，可知「存有」與「擁有」具有很大的差異。然而「存有」與「擁有」的專業實踐關係如何？擁有是存有的基礎，或有何教師甄選或培育方式，使教師多數表現「存有」的專業行動，而較少「擁有」的行動？實值得關注教師品質者，多加論述的議題。基此，本文擬對升學主義下的社會文化脈絡及教師本身的次級文化之特質，論述存有與擁有型的教師專業涵養之路。

貳、「擁有」與「存有」的異同與關係論述架構

人的擁有與存有問題，根據 A. Maslow 的需求階層理論，指出一個人會對社會文化及「宇宙」，人類發展之「道」開始關懷，表示人類以滿足生理、心理、社會需求之後，達到「寧靜認知」(plateau cognition) 層次。(Maslow, 1969:163-166)，也就是人的擁有生存需求已滿足，能



提昇到存有意義的思索與行動中。Maslow 這樣的論點，是將擁有當成人類的基本需求中的 X、Y 層次之需求，他認為只有 X、Y 層次滿足之後，才能擴展到「存有」的需求。這樣的看法，很接近 K. Marx 的看法，認為屬於下層結構的「擁有」需求，是「存有」需求達成的充要條件。而世界各國在討論如何吸引優秀人才進入教學專業，首先討論的也是增加教師待遇。這樣的觀點看似合理，但教師是已受過專業訓練的「專業人」，他們除了關心福利、待遇等基本需求，也會關心他們教學的環境是否具有人際吸引力，學生、家長、行政人員是否尊重專業，可以成為他們教養孩子的合夥人、協助者，而不是阻礙者。還有有些老師關心教學環境是否安全，不會被減班超額調到外縣市或解職，有些老師關心教改太頻繁，自己跟不上腳步等等。教師群體對自我的生涯及專業環境有其集體現象，也有個別差異的需求。換句話說，目前的教師，不管其是令人敬佩的優質老師，或教學未能盡心盡力的非優良老師，都同時具有「擁有」與「存有」的需求，其行為也常融合了擁有與存有的型態。

唯一不同的是，優質老師存有的教學行為較多，擁有的教學行為適切且不傷害到「存有」的專業行為。前者對學生的「全人發展」貢獻較大。非優良老師，對學生的要求習於用「命令」、「斥責」、「情緒虐待」，或用自我防衛的方式，訴諸法律保護自己，未能真正真誠且專業地尊重學生，接納學生，並潛移默化他們。誠如 E. Fromm 所說的「擁有」與「存有」的最大不同的於前者是一種佔有—將學生當作自己生存或自我實現的工具；後者是一種師生共在的存有活動之開展與生命的實現。他說：(王秋絨等譯，2002:156-157)

我和世界的關係經驗中，「擁有」的模式是「佔有」和「自有」，是一種我要每個人和每件事成為我的財產。「存有」的模式，則有兩種型式：一是與「擁有」相反的型式，是一種活靈活現，確實有據的。而另一種型式則是一種真實的實體，是



無法以外顯的表象看到的。

如果老師將學生當成「擁有」的存在，就如同 M. Buber 所說的是一種「我與它」的關係，僅將學生當做教學工具，而非與自己具有相互主體性的存有者。教師如能將學生當成具有生命尊嚴，可以不斷開展自我生命的關係存有，則師生是一種用真誠生命，相互開展並豐富自我生命的「我—汝」關係。(王秋絨，1991:106-107)這種「我—汝」關係指出存有在關係中，具有相互主體性的自由與互尊本質。

Freire(1970)也有類似的看法，他說：人的生存本質是自由。由於人有自由，人才能表現自主性，彼此尊重並具有創發性的性格。又說：「自由不是存在於人之外，也不是充滿迷思的觀念，他是人類圓熟的訴求不可或缺的條件。」(Freire, 1970:55)

由於有上述彼此互尊互重的自由，師生才能在人格權，生存權完全平等之下，共同關懷，彼此互動，並以生命處境中的各種形式文本不斷對話，以突破自我的生存界限。反之，如教師以一種「擁有」的心態對待學生，教師很容易為了提高升學率，凸顯自己的教學成就感，否定教學挫敗感，強迫學生機械背誦教本，應付考試，以向家長、校長交待良好的教學成果。或有失敗，也無法自我接納與面對，虛心反省，自我超越，解決問題。

綜上可知，擁有的特質在師生關係上，教師會將學生當成「物」一樣具體的客體，物化學生，操控學生，甚或為了教學「理想」，使役學生，驅迫學生做太多的機械學習。在教材或學習過程的處理上，老師會以灌輸的方式，將理想的好教材「囤積」(banking)給學生(Freire, 1970)。存有的態度，則使師生關係都在關係存有相互尊重彼此的人性、尊嚴、自主性並彼此「教」與「學」。在教學過程中，教材只是彼此對話的媒介，老師會從學生經驗，去建構對話的主題(theme)，依主題對話，使師生都能開展新的人性化的生命境界，是一種生命處境開展先於教材灌輸的歷程。(王秋絨，1991: 156-212)。這種以開展人性化的生命境界之對話教育，可以不斷彰顯人之所以為人之理：人道，



即是我國教育白皮書所謂的：做自己生命主人的能力(to be)¹。

「擁有」與「存有」涉及的是一種人如何認知，人如何存在才有價值的認識論及價值論的問題討論，而這兩種問題的討論都牽涉到人的特質，人的本質問題，是「人性論」的議題。這些議題的討論適合用哲學詮釋學及哲學人類學加以論述。但因本文主要論述與詮釋教師專業發展如何在升學主義下受到影響的行為，暫不去討論「擁有」與「存有」的哲學與人類學的預設，僅從教師生活，包括日常生活及專業生活的系統，來詮釋教師如何可能成為「擁有」型態的教學，及發展專業自我，又教師如何從「擁有」的專業自我中覺醒，成為一個自我生命中的「存有」者的歷程。為此，以下，將引用 Luhmann(1984)的社會系統理論中的心理系統與社會系統，以及系統中的意義三個層面：事實層面(Sachdimension)、社會層面(Sozialdimension)和時間層面(Zeit-dimension)，做為分析教師生活處境中的內系統與外系統中的衝擊進路與防衛機制的運作情況與歷程。

參、教師專業發展生態的衝擊與教師自處之道

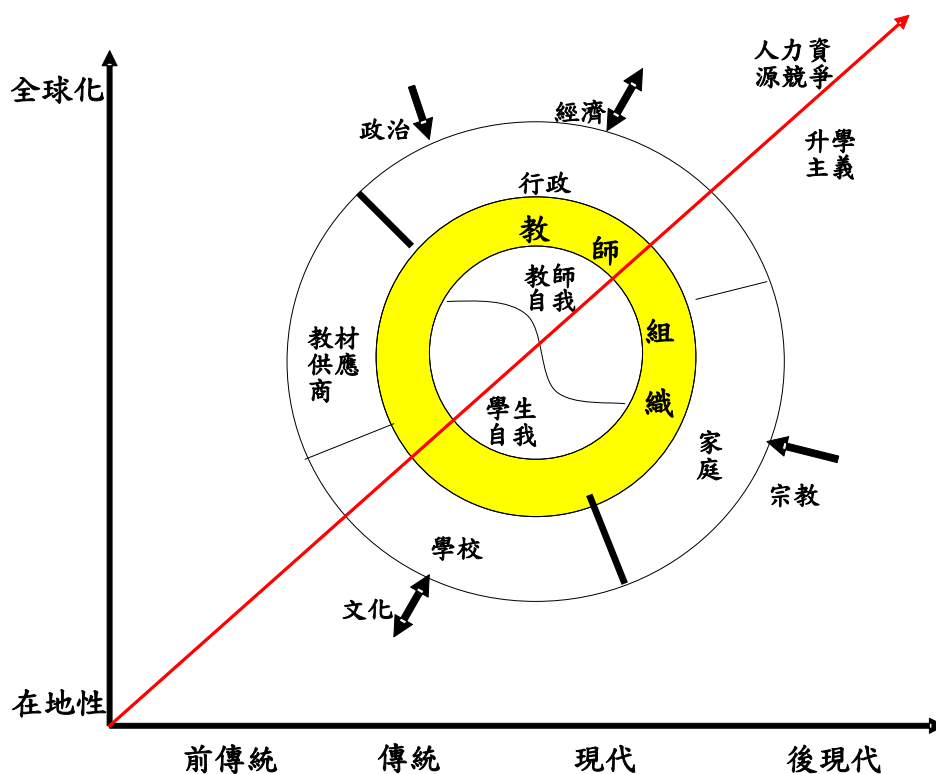
在 Luhmann 的系統中有所謂心理系統及社會系統，兩者都是由「意義」來運作。心理系統是以「意識」作為系統的基本元素，社會系統包含互動：組織及環境系統，以溝通作為系統的基本元素。根據這樣的系統概念，教師的心理系統是指自教師出生到整體教職生涯中，對自我及學生、家長、行政人員、社會大眾的看法、信念、觀點。社會系統是指教師與學生、家長、家人、同仁的互動，教師參與教師會、學校、教材供應商的行銷；教育行政體系如教育部、教育處，宗教組織如影響中小學老師最大的慈濟、福智基金會、佛光會、佛教、基督教、天主教、統一教等；政黨組織，文化組織如基金會等外部系統，以及代表心理及社會系統互動的時空因素。而教育最重要因素：在時間觀點上，老師宜同時了解自己及互動的學生，教育人員的時間位置：

¹to be 是聯合國四大教育支柱之一，是指一個人在人生發展過程中學會當自己生命的主人。我國教育白皮書譯成「學會發展」。



前傳統、傳統、現代性。在空間因素上從本土性到全球性的相對位置，如圖一所示。

當教師建立了很清楚的系統動態觀念，再反省最基本的心理自我心理系統，就容易提綱契領掌握到專業行為的系統互動平衡。準此，以下依圖一的概念，再討論教師的內在心理歷程。可發現教師的內在心理系統是指教師自出生到當前對自我存有實相(inner reality)的要素：理想我、生理我、精神我、社會我、心理我的認同(如圖二)與看法。如其認同具有合適的統一性、平衡性，則教師自我意識清楚，自我界限(ego boundary)發展得宜，可使自我的內在系統與自我的主、客體部份互動妥當，使教師的自我發揮「自尊、自信、自主」的功能，自然能與外在的學生、家長、同仁，在自尊、自信、自主中平等互動，不致於因自我不統整，產生「過度」自我防衛，或過度「隱忍」、「壓抑」的自我逃避行為。



圖一 教師的專業成長系統

註：~表示相互滲透

資料來源：作者



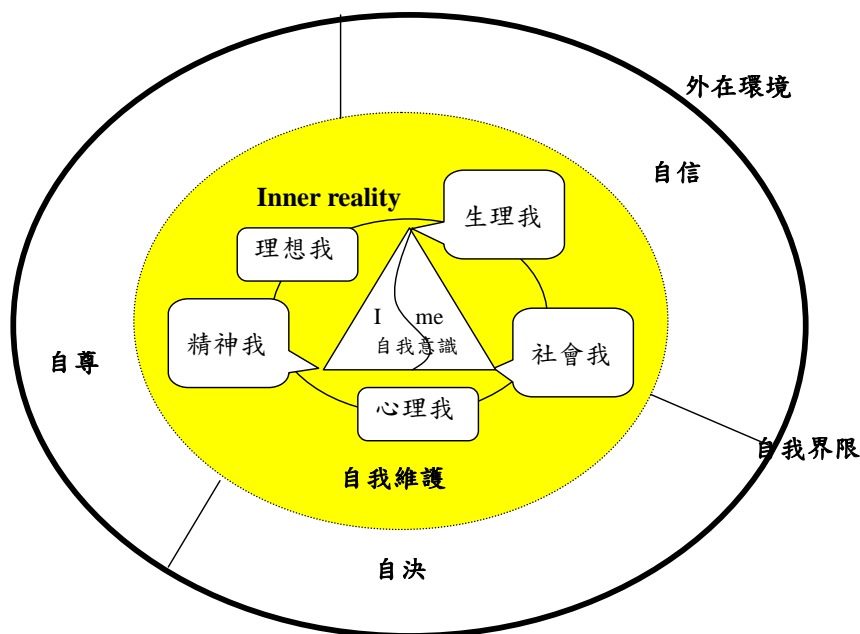
從自我發展的理論來看太客氣，太自我苛責的人，其實是一個沒有自信的人。缺乏自信心的人，雖然都不會去主動攻擊別人。但因自我不夠自信，自我界限不清楚，無法使自我發揮「自我保護」的功能，容易造就受別人欺負的機會，也導致人際的苦果：自怨自艾或怨天尤人。(郭為藩，1972)。此種人際苦果，雖容易引發其他的自我功能弱者的同情，而使他們對自己面臨的怨天尤人似乎不必負責，而將責任推給欺壓他們的人。Freire(1970)對此自卑的人，所產生的自我壓抑現象，曾從每一個人生而要具備當自我生命主人的立場，揭露自卑者沒有權利把被欺負的責任，全部推給欺負者。反而需自我反省，自我學習，突破自我壓迫的生命困局。

由此可知不能自我肯定，自信自立的人，有些人會變成操控者，他使用的語言，常充斥著「命令、謾罵、指責、支配」的性質；有些人會淪為自怨自哀、怨天尤人者。而不管他的外顯行為如何表現，前者為外在操控者，後者為自我壓制者，其身、心、靈都未動態平衡、統整。因之，如從神經語言學的觀點，分析其身心靈的特徵，可發現就生理狀況來看，二者會出現常頭痛，可能心中常有「想不開，鑽牛角尖」的信念。如肩膀硬，可能是「認真過度，義憤填膺」者。如心窩一壓即非常痛，則可能是「自我壓抑，心煩如焚」者。如胸痛則表示：「氣度如壺，以蠡窺天者」。如手掌粗硬無比，表示「苛責自己、別人，刻苦過勞」者。這些身體的症狀，如太明顯，表示心理及心靈的品質也不佳。準此，覺察心靈品質的方法可以神經語言學的觀點去閱讀身體透露的心理及心靈品質的訊息。

人的心靈品質是否良好，端靠人的自我形象是否統整，自我功能是否統合而定。從圖二，可發現，教師要在前述的專業成長系統中，使個人身心靈都能平衡健康，須先使自我的內在系統平衡，並產生功能。以 M.Mead 的自我功能觀點而言，人的自我可分為「主觀的我」及「客觀的我」(林寶山，1983)。主客觀的我如功能正常，則兩者維持動態平衡的互動，可產生生、心理正向認同，與他人保持良好關係，



其理想的自我形象及較高層次的精神自我，也都能統合發展。換句話說，個人的自我核心要素：生理我、心理我、社會我、理想我、精神我都能統合發展，形成一個自尊、自信、自決的人。(如圖二)



圖二 自我的要素與功能

資料來源：作者

而影響心靈統整及處事智慧的水準者，則受到健康因素、知識運用及生活體驗的影響。身體健康的程度，影響人對挫折的容受程度。身體愈健康，自我功能愈有可能增強，心理愈健康，知識合理妥當的定位與運用，也會產生智慧。此外，非系統性知識的生活體悟及心靈品質，也會形成生活智慧(如圖三)。而其中心靈品質不佳，心靈統整不完全，並非人性本惡的結果，而是源自人類普遍的兩個基本需求。據此，佛教及台灣一向普遍以「因緣」來論辯人的「無善無惡說」，主張人的惡行是因種惡因，起惡緣的和合。

A. Adler 指出人具有二個基本需求，一為求生需求，二為求死需求。其中前者「求生需求」，可衍生出向上求好的需求，後者則衍生出「極限」、毀滅等悲觀行為，而使自我的主要部分：生理我、心理我、社會我、精神我、理想我相互衝突，無法取得動態平衡，因而產生個人的生活困境(黃光國，1971)。準此 P.Freire 也說過，人是一種不完

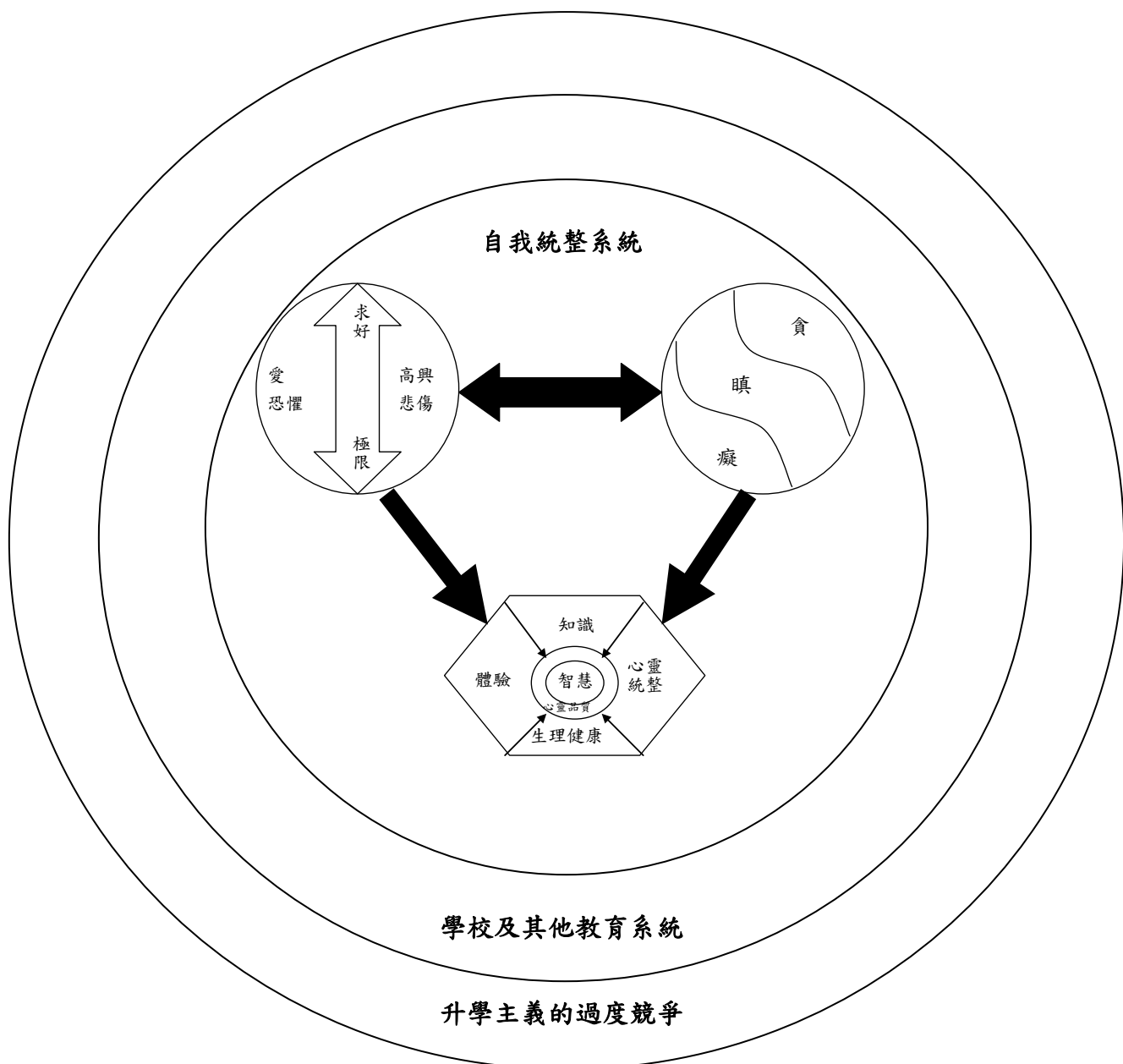


整(incomplete)的存在，充滿了能力的極限(Freire, 1970)。這些極限與衝突、緊張，使人生常容易在追求目標的實踐過程中，產生了挫折、害怕、傷心，加上人原始的情緒作用，如愛、高興、悲傷、害怕的交互作用，使人產生了許多阻礙，而在人生某些時段，無法使心靈更統整，智慧更發揮功能的心靈品質不佳的狀況。

因為心靈未統整，其功能品質不佳，人就無法協調自己的欲求到合理的程度，而有所謂的「貪」之苦；因太貪，欲求過高，而無法達成自我的渴求，故有未能達到願望的「瞋」；因「瞋」而未能真實反省自己生活困境的原因，並企圖解決原因，故成了「癡」人(如圖三)。綜上所述，人的心靈品質好壞，實源自人如何調好自我基本需求的緊張拉力與需求的情緒處理上。



人的心靈品質要能統合，並發揮良好作用，則先將人的自我意識中的主要兩個主要成分：「I」、「me」。協調統合。兩者要協調統合，



圖三 心靈品質的起源與影響

資料來源：作者

則需要「社會我、生理我、心理我(自我、超我)、精神我、理想我」協調合作，才可發揮自我保護的作用，展現在與人互動，與處理外在的事務才能具有高度「自主性、自決性、自信心、自尊心」(如圖二)，則人生的智慧才得以因自我統合而發揮。因之，自我統合(如圖三)實是心靈品質經營的要件一。要件二則是要能在人「求好」與「極限」的拉扯中，協調出良好的「知足常樂」、「知所極限」、「合理期持自己」



中過著「安身立命」的自在、舒適生活。

準此，教師如何在升學主義脈絡下，不受制於升學主義過度競爭的宰制與牽引，而能使自我在升學主義牽引的各種內外系統中求取動態的平衡，表現圓熟的教育行動智慧，便需清楚地依圖一所呈現的教師專業成長系統，了解到智慧的多元來源，及其中常被專業人忽略的生命自我統整的心靈品質。它就像一個過濾器，會主動依其心靈品質程度，篩選來自專業知識、生活體驗、身體感知的訊息，而在生命史中沉澱成生命的特定信念、價值、主觀知覺基模，影響專業慧命，更影響一般生活中的一言一行。然而，揆諸教師專業培育學程中，只有正式的專業知識的課程設計，對於影響專業倫理得以化成實務智慧的人格統整、道德行為、心靈品質，卻隨著社會的功利，教育的商品化、虛擬化，更躋身於虛無課程(null curriculum)的行列。教師在日益進步豐碩的專業知識的外求進修中，如不把自我的內在系統加以調整成，適合穿上美麗光鮮的知識外套之身材，則知識只可能停留在「口德」中，無以開展教育家情懷的教學智慧。因之，一個老師，在邁向專業成長過程中，如何運用非正式的生命體驗，提升自我的心靈品質，突破升學主義的緊箍咒，當是目前提昇教育專業品質之要道。

除了上述教師自我系統的統整，可以使教師在升學主義下，尚可從「擁有」的教學行為，提昇到「存有」的教學境界之外，教師所處的環境外在系統，也值得分析其對教師專業修養的影響。

就外在系統來講，最直接的因素是教師的職前培育制度與環境，教師的實務體悟互動環境，包括實習及目前的教學環境的次級文化氣氛與規範，其次是影響這些直接因素中的政治干預，政黨主張的教育意識型態，全球化經濟競爭，宗教組織的滲透，文化中的功利主義，人力資本論的意識型態及拚命擠好學校的「惡性」升學競爭，使有些教師覺得心裡過度負荷，在各種系統相互滲透中，無法發揮教育的自主性，而有活在系統結構中，被掐住脖子的窒息感。但有些教師則成了 E. Fromm 所謂逃避自由的人，教師為了生存，在前述所分析的心



理系統中產生一層「防護罩」，不管外在系統如何變化，教師如 K. Merton 所言，形成一個形式主義的**教書技工**，只要學生不吵不鬧，即使他在課堂上呼呼大睡，心不在焉，跟不上進度，沒有學習，沒有進步，老師也練就一付「視若無睹」的功力，儼然在內外系統的壓擠中，自我疏離。也就是說，這種教師，為了最基本的自保，建構出處處可見的教學異化現象，(王如哲，1990，胡新旗，1992)。值得現在的教師及專業人員重視並解決之。

肆、專業內外系統溝通中的專業慧命實踐之路

從前述的分析可知，如果教師的自我系統沒有統整到以「專業意義」平衡系統的狀況，自我就會受到外界升學主義過多的壓力所左右，而產生無所適從的角色壓力。此外，自我系統因功能失調，就很難有彈性適應外在父母不當的升學主義對老師的教學干預，學生自我的學習壓力，教育體制的壓力。

以壓力調適的角度來看，自我功能如果完整，與外在不當壓力宰制的僵化關係才有可能打開僵局，相互觀看溝通的可能性。在這種可能性中，由於教師的自我疆界很清晰，外界的不當壓力不會像洪水猛獸，淹沒教師的專業決策行動主動性，而傾向於與非專業或反專業的壓力屈服，或從過度的壓力中異化，成為教書匠：徒然佔住其專業位子，而無法發揮專業功能。

適當的專業要求，可以使老師發揮自我的潛能，與外在環境壓力適當的互動，而成就「最適切」與「最優良」功能。也就是使 Luhman(1984)所稱的內在系統充滿意義感，外在系統得以與內在系統充足溝通調適，成就教師的專業實踐行動。

在 Luhman 的系統中，內在系統所涉及的三個次級系統：事實意義、社會意義、時間意義；以及包括組織與環境次系統之社會系統。一個有智慧的教師，如能與學生、家長面對面明確且如實地的衡量客觀的升學壓力，有多少成分來自不當的社會或父母、教師、學生本身



的期待；有多少來自客觀合理的期待。而這些期待，如果從學生與教師整體生涯，與他們所處的歷史與文化脈絡來看，其與外在的學校組織、社會、歷史與文化環境暨全球化的驅策之互動是什麼狀況，與教師單純從自己的自我系統與學生、家長本身純粹主觀的角度來看，顯然有不同的互動詮釋意義。如此，壓力就不會是如同猛烈的怪獸，吞噬掉教師原來具有的教學專業知能與倫理的堅持。

教師在內外系統合適互動的意義系統中，擁有的低階行為就會降到合理的程度，而向高階的存有行為層次不斷開展，逐漸在教育專業成就感與教育專業逆境的掙扎矛盾中，自我辯證發展出圓熟的專業實踐智慧。而在這種處境中，外在系統也會有溝通互動後的質變：由不合理專業扭曲的意識形態活動，逐漸轉化成合理的專業期待。

伍、結論與建議

綜合前述，可知教師的專業修養的心理狀態，是能透過各種生活及專業系統中的鍛鍊，不斷從教師的自我系統到社會系統，練就自我圓熟，而不受外在升學主義的功利教學取向所宰制，反而能因應升學主義的合理情境，調整教學關懷，圓熟地關心學生的考試焦慮，確保不使考試扭曲正常的教學。這類型的老師，根據本文的分析，係教師已從「擁有」的教學型態，進升到「存有」的教學型態。反之，如擁有的教學型態支配存有的教學型態，主要是因外在升學主義的僵化信念及過度工具理性、商品化的教育扭曲環境，迫使自我未能充分統整教學專業與個人日常生活資源系統，而使升學主義與下列不利的因素，相互結合，成為宰制老師的自我系統與社會系統，而表現「太多」的「擁有」教學行為：

- 1.非專業化的職前教育：科目化的標準教師能力要求，無法統合「勝任」的教師專業能力，尤其多元文化能力，理論與實務互動反思中的專業成長動力，無法開展教師多元，彈性的專業能力；
- 2.教師缺乏與日常生活及教學環境互動的對話動能與行動；



3. 教師在職進修形式化，未能全面因應教育環境變遷、教師需求而有實質的貢獻；
4. 教師組織普遍存在太過度「擁有」的爭權行為，「存有」的專業發展活動太少；
5. 教師專業自我未能臻至「身、心、靈」的高級統合、尚屬「擁有」的層次居多；
6. 教師專業社群未能形成「存有」的專業負責自主文化，教師尚待「增權賦能」者不少；

我國中小學如有愈多教師共同表現不耽溺於關心自己生存私利的層次，更多「存有」的教學行為，則教師的教學品質愈好。準此，本文主要結論有以下幾點：

1. 升學主義是框住教師專業發展的緊箍咒？抑或成就教師更圓熟專業成長的智慧根源，繫乎教師如何從自我系統與外在社會系統的互動意義與溝通品質的重新詮釋。
2. 教師有權利保有基本且「合理」的關心自己生存利益的「擁有」教學行為，如自己的薪資與工作負荷的合適程度、工作福利、工作時間等，但教學做為一種專業，此部分的行為不宜過多。
3. 「存有」的教學行為是教師能體現優良教學品質的重要涵養，需透過自我的內在系統的統合與社會系統的良性互動，包括教師不被升學主義控制，並能妥善運用日常生活及專業生活中的有效資源，建構自己成為教學生涯中的主人。

根據上述兩點結論，爰擬以下幾項研究建議：

1. 宜建立終身在職進修的各種彈性多元活動：包括可認證的非正式進修、非正規與正規進修，教師的內在系統包括時間面向、社會與事實面向，因之，可提供深度的自我發展之旅，如諮商、治療、正念



減壓等有別於傳統之深度開展教師健康統整的自我系統。

- 2.積極建立教師換証制度：配合換證，促成教師終身進步的制度，以使老師保持與時俱進的教學信念、價值觀、專業教學行為。一方面協助教師建立合理的專業次級文化；另一方面，並促成建立教師合理的淘汰制度。
- 3.教育部宜系統研究並建立合時合情合法的教師薪資與福利制度，並定期更新，以激勵教師表現良好的教學行為，提高教學品質。
- 4.成立教師生命史分享團體：學校、教師會或教師可依自己的意願成立生命史分享團體，使教師具有反省自己的生活及生命歷史的機會，以促進教師自我覺察「擁有」教學是否太多或合適，而加以調整。
- 5.將教師「存有」的教學優良行為數位化，以供其他教師模仿學習，藉以激勵老師突破升學主義的侷限，堅持「存有」的教學行為。
- 6.對於自我系統已失功能的教師，宜提供長期優質的深度專業治療與輔導，協助其從異化的教書處境中，再度發出專業的活力的聲音與行為。
- 7.加強教師組織與教育行政人員的專業領導與協助，使老師在壓力中，仍能維持當自我專業生命中的主人，積極尋求專業資源，解決專業生涯困境，繼續專業奉獻專業生命力。尤其專業輔導團，及督學的專業輔導能力與有效行動的加強介入，更是當務之急。
- 8.宜成立教師的自我增權賦能之同儕領導團體，以教師本身的能量，發展成自助型團體，提昇教師的社群互助力量。



參考書目

- 王如哲(1990)。國民中學校長領導方式與教師疏離感關係之研究—融合管理方格之應用。國立台灣師範教育研究所集刊, 32, 217-235。
- 王秋絨(1991)。批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義。台北:師大書苑。
- 王秋絨等譯(2002)。Peter Jarvis 著。學習的弔詭:社會中的個人蛻變。(Paradoxes of Learning on becoming an individual in society)。台北:學富文化事業有限公司。
- 林寶山譯(1983)。心理學名人傳。台北:心理出版社。
- 胡新旗(1992)。國中校長領導型式與教師疏離感關係之研究。省政府教育廳:台灣省第一屆教育學術論文發表會論壇集, 55-107。
- 郭為藩(1972)。自我心理學。台南:開山書店。
- 黃光國譯(1971)。A.Adler 著, 自卑與超越。台北:志文。
- Becher, T.(1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keneyes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Eurydice (2002a). *The teaching profession in Europe: Profile, trends, and concerns. Initial training and transition to working life(report 1)*. Key topics in education in Europe Volume 3. Brussels: European Commission / Eurydice.
- Eurydice (2002b). *The teaching profession in Europe: Profile, trends, and concerns. Teacher Supply and Demand at General Lower secondary Level(report 3)*. Key topics in education in Europe Volume 3. Brussels: European Commission / Eurydice.



- Eurydice (2003a). *Key Topics in education, Volume 3, The teaching profession in Europe : Profile, trends and concerns*. Brussels: European Commission / Eurydice.
- Eurydice (2003b). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Key topics in education in Europe Volume 3. Brussels: European Commission / Eurydice.
- Eurydice (2004a). *Keeping teaching attractive for the 21st century*. Key topics in education in Europe Volume 3. Brussels: European Commission / Eurydice.
- Eurydice (2004b). *Evaluation of teacher education institutions – a quick data collection*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. N. Y. : The Seabury Press.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme : Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt :Suhrkamp Verlag.



Process of Teachers' Professionalization into the Teaching Behavior with "Mode of Being" vs. "Mode of Having"—With Special Attention to the Unfavorable Education Circumstances of the Ideology of Entering Higher Level School without Aims

Chiou-Rong Wang Yang

Professor, Institute of Sociology of Education, Nanhua University

Abstract

Employing N. Luhmann's theory of system as analytical framework, this paper attempts to explore the teaching behavior expressed in teachers' self-awareness of "Mode of Being" vs. "Mode of having". Special attention is paid to the interaction between teacher's system ego-integration and social system under today's educational circumstance of the ideology paying nothing to do with real aim but entering higher level school. Two conclusions are reached as following:

1. Teachers with the behavior expressed in the "Mode of Having" have the tendencies to be concerned with the work-load, work- time, salary and welfare system.
2. Teachers with the behavior expressed in the "Mode of Being" tend to show themselves as professional through excellent teaching. They can break through the constraints of unfavorable educational circumstances of the ideology of paying attention only to entering higher-level school. They can adapt the everyday life resources available to their professional teaching.



Based on the foregoing conclusions, the following recommendations are proposed to improve teacher's working conditions:

1. Efforts should be made by the Ministry of Education to legalize a reasonable system of teachers salary and welfare in order to encourage teachers excellent professional performance.
2. Voluntary professional community of teacher's biographical experience should be encouraged to build up at various level of teacher's organization. In the Community teachers have the opportunity to share their excellent teaching experiences and gradually transform their teaching behavior from "Mode of Having" to "Mode of Being".
3. Excellent teaching performance of the "Mode of Being" should be digitalized as reference resources to offer teachers a model for imitation in their teaching.

**Keywords: Ideology of Entering Higher Level School without Aims 、
Mode of Having 、 Mode of Being 、 Teachers' Professionalization**

