

論教師專業意識、社會控制與保守文化

姜添輝

台南師範學院社會科教育學系副教授

教師扮演教育工作第一線的執行者，因而突顯教師專業概念的重要性。然而，專業一詞在社會學界且引發不斷的爭議，結構功能主義的特質論將專業定位於功能的位階，並使教師朝其所定義的專業標準邁進。而馬克思主義學者卻以衝突與宰制的角度來詮釋專業概念所包含的社會性意涵，專業頭銜下隱藏捍衛自我利益的特性，並且專業意識型態開啓社會控制的工具。本文主張專業除包容前述的不同意涵外，亦應顧及個別職業的獨特性，教學工作內涵的複雜性大幅提昇教師在工作上所需運行的心智思考活動，再者教學工作需求的知識與技巧的價值性並不亞於自然科學，因此教師專業研究應轉向教學工作事務的內涵意義。此種內涵意義應探討教師專業意識所開啓的保守教師文化，此一層面的研究將使教師更能達到專業的實質意義。

關鍵詞：專業特質論、專業意識、社會控制、教師保守文化

一、前言

專業是社會生活常牽涉的話題，社會學界對其意涵卻有不不斷的爭辯。結構功能主義學者首先投入此一領域的研究，並發展出專業的特質理論。其影響所及是教師遵循其設定的標準而朝向專業的境界邁進。然而，一些學者卻以衝突與宰制的角度來詮釋其社會性的含意。兼容這些觀點，本文並主張專業理論亦應顧及個別職業的獨特性，而教學工作的複雜特性將需求運用異於自然科學的社會性知識與技能，所以此種獨特性將明顯的影響到教師專業的獨特性。因此實質的教師專業內涵除應思考共同專業特質的適切性外，並應注意到實際教學情境的內涵，及其對教師內在心理意識與潛意識上所產生的影響性，教師所展現出的獨特價值取向將反應出此種影響性。本文的進一步主張是此種實質教師專業內涵將是動態的，具體而言教師應持續的專業成長，以脫離表面專業頭銜下的保守文化與內心孤獨，並使教育革新的成效得以提昇。

二、結構功能主義的專業特質論

法國社會學者涂爾幹（E. Durkheim）主張社會分工體系（the division of labour），在社會運作與進化歷程中扮演著決定性的角色，它提供系統性的架構以將散落的個體轉變成一個有組織的結構體，並且職業體系提供社會所需的各種服務（Durkheim, 1933）。此種論點彰顯職業體系的功能定位，並進而導引出社會階層化（social stratification）理論。此一理論依據各職業所產生的社會性功能大小，依序排列為專業（professional）、半專業（semi-professional）、技術（skill）、半技術（semi-skill）、無技術（non-skill）等五個職業類別。處於最頂端的專業具備多項的特性，諸如工作事務需求一門專門化的知識體系；慎選新進從業人員，以確保他們具有足夠心智才能，以在長期的專業訓練中學

習到高深的知識；賦予高度的專業自主權以發揮專業效能；給予優渥的物質與社會聲望，以大幅降低離職率，並吸引優秀人員投入此一專業工作（Davis and Moore, 1966）。

此種專業行業的價值觀進而導引出專業的特質論（trait-based perspective）。其要點是傳統的專業職業如醫生、律師與工程師等存有共同的特質，並且這些共同特質可視為專業的定義與標準，而且這些特質被界定於社會功能的位階（姜添輝，1999）。Parsons（1951）便將醫生視為典型的專業，所以其特質可作為專業的共同標準。醫生的五項專業特質包括：成就（achievement）、普遍主義（universalism）、功能的特殊性（functional specificity）、情感中立（affective neutrality）以及群體導向（collectivity-orientation）。其中「普遍主義」指的是醫療工作事務牽涉到一組專門性與科學性知識的運用，亦即醫療行為的特質是科學化，而此種科學化能力的獲得是長期訓練的結果。而「情感中立」是指運用客觀化的科學知識，並且以顧客的利益為依歸，在工作事務的進行中並不涉及個人的情感，情感的排除進而維持客觀的專業判斷。「群體導向」指的是以價值作為行為的共同準則，社會群體性行為的產生是依循共同的價值體系，而非個人的私慾。Parsons 堅信經由社會化（socialization）的歷程，會將眾人期望所投射出的社會價值體系內化到個人的價值體系中（Parsons, 1961）。思想體系的塑造進而導引出具有價值導向（value-oriented）特性的群體性社會行動，此種行動更具互相依存（inter-dependent）的特性，社會成員在此社會價值體系下提供自身的服務，並滿足彼此的需求，社會也因而呈現出結構性的和諧現象（Parsons, 1951）。

上述要點勾勒出傳統專業行業的共同特質將是專業標準的思考取向，許多學者依循此一取向發展出相關的專業定義。相關的重要研究包括美國學者 Havighurst 與 Neugarten（1962）所描繪出的：高技術與心智性的成果、長期的正式教育、非自我利益服務導向、團體尊嚴以及對商業主義的抗拒。Lieberman（1964）界定的八項要件：（1）產生一個獨特、確定與重要的社會功能。（2）發展出自身的知識體系，此乃基築於高層次心智性的技術。（3）長期的專門化

訓練。(4) 個別從業人員與此職業團體皆有相當範圍的自主空間。(5) 專業道德規範。(6) 非自私性的服務導向。(7) 一個獨立的專業組織。(8) 一套倫理信條。類似上述特質，英國人口學家 Carr-Saunders and Wilson (1933) 主張專業包含下述的特徵：技術性的技巧、正式的協會、由考試與執照所明確規定的入會條件、正式協會發展出某種程度的專賣權與政府的條規、用來縮減金錢的動機與強調社會福利動機的倫理標準。社會學者 Musgrave (1966) 指出專業的特質是：知識、從業新進人員的控制、一套專業行為的規範、從事其工作的自由空間、專業組織、服務的條件、與公眾的認同。

國內一些學者依據許多西方知名學者的論點也提出類似的條件，林清江 (1981) 主張專業條件包含：一門知識體系、長期專門訓練、專業團體、一組倫理信條、自主權、公眾利益服務導向、所屬成員的選擇權。相當類似的，陳奎 (1990) 提出專門的知識與技能、長期的專門訓練、服務重於報酬的觀念、相當的自主性、自律的專業團體與明確的倫理信條、不斷的在職進修等六個條件。何福田、羅瑞玉 (1992) 列舉出五各要項：專業知能、專業訓練、專業組織、專業倫理與專業服務、專業自主與專業成長等。

上述這些中外學者的論點共同指向，專業含義包含一組專門化的知識體系、一定期間的教育訓練、不斷的在職進修、利他導向、自主權、作為控制新成員的協會、此協會並能引進一套作為規範成員行為的專業倫理信條等要項。

三、教師專業現況分析

前述綜合形成一組專業要件，進一步的工作是教師是否符合這些要件。有些研究者認為教育尚未發展出一門專門化的知識體系，甚至此種知識體系根本就不存在 (Scimecca, 1980)。專門化知識體系的缺乏使教師的專業素養受到質疑，並且增加外來的干預，特別是家長。此種干涉並受到教學的可視性 (visible nature) 所強化，「可視性」指的是相較於其他傳統專業工作如醫生、律師，教

學工作很難保有其神秘性。由於顧客或是絕大多數的社會大眾並無具備相對的知識，所以醫生或律師在執業過程中運用了一定程度的神秘知識與技術，此種神秘性使得門外漢無法與無從質疑甚至干涉（Stub, 1968）。教學的「可視性」使家長與許多社會大眾得以知悉或是揣測教學的過程，其資訊是來自學童回家後的敘述，或是社會大眾以往受教的歷史經驗，「可視性」所帶來的豐富資訊使得教學工作喪失其神秘性，也導致教師受制於社區家長的監督（Waller, 1961）。儘管，教學是否是專門化的工作仍有所爭議，但是累積長期的努力，無可置疑的是教育在質與量上皆已發展出一套相當堅實的知識體系（姜添輝，1997）。

在一定其間的訓練上，師資訓練的發展顯示出逐漸提升的趨勢。諸如在美國師資教育提升至四年大學階段的訓練（Lanier and Little, 1986; Scimecca, 1980）。在英國受到 Robbins 報告書的影響（DES, 1963），自 1960 年代初期起，教師的起始訓練便開始從兩年延長至三年的大學程度（Alexander, 1984）。從 1980 年代初期起，師資培育轉變為三或是四年的大學課程，PGCE 課程並逐漸成為師資培育的主流（Loudon, 1994）。台灣的師範教育發展亦呈現相同的趨勢，民國 49 年時部分師範學校升格為三年制師範專科學校，民國 52 年全面改制為五年制師範專科學校。民國 76 年再度提升到大學程度的師範學院，民國 83 年起新的教育政策更打破師範學校壟斷師資培育市場的局面，一般大學校院亦可設置教育學程，從此師資培育機構走向多元化的新境界。由此可見教師訓練期間已達到，Etzioni（1964）觀點中專業應有四年或相等程度的大學訓練。

在職進修方面，前述民國 76 年時師範專科學校改制為師範學院，此種訓練年限的延長意含著，為數龐大的既有教師的起始訓練未達相同程度的專業訓練，因此突顯出在職進修的重要性。事實上，許多跡象顯示出，大部份教師進行持續性的在職進修，具體的例證是許多教師透過師院或是一般大學的進修管道取得大學學歷。民國八十六年時，在總數 92,104 的國小教師中，已有近七成（67.48%；N=62,155）的人數已擁有大學學歷（教育部，1998）。除了正式的長期課程外，每週三各校亦有安排短期進修課程，諸如專家學者的專題演講，

或是教師分組專題討論。儘管這些短期進修的成效有待進一步研究，但是教師展現出的在職進修動機應已符合前述的專業要件。

就自主權而言，現行的教育體制有國定課程，舉凡課程總綱、教學目標，政府皆有一套明確的標準，教材方面亦有所謂的審定本與國編本，這些方面似乎窄化教師的專業自主性。但是在教育的執行過程中，教師卻享有極高的決定權。諸如教材的詮釋、教學法的運用、師生互動模式、教室常規管理、成績評定等方面（Chiang, 1996），所以教師仍享有實質的專業自主權。

在利他導向方面，絕大多數教師皆能展現出以學生利益為最高考量的行為，此種特性顯示於他們關注的焦點，侷限於教室內教學及相關的事務上。形成此種特殊的專業主義不僅來自於穩定的物質報酬、滿意的社會聲望，前述教學事務所提供的高度自主權，並使教師得以達成一定程度的自我實現（self-actualization）與工作滿意（job-satisfaction）（Chiang, 1996）。教學工作特性所提供的特殊意義，並進而塑造教師對教學工作的執著（commitment）。就如一位資深教師對其以往所追求的目標，到轉變為教育工作投入者的歷程，作了以下的回憶：

「事實上，我人生的最大目標是成為一個傑出的律師或是法官，家族成員中有許多大律師，替社會大眾作正義奮戰是我的夢想，我也花了許多時間在閱讀法律的書籍上。我已經具有律師執照或是法官的合格身分，我以前參加國家考試的成績皆是第一名，我也有許多很好的工作機會，如臺灣銀行的法律顧問....然而，我從不後悔放棄這些機會....就如你知道的，當一些人有問題時，法律從業人員僅扮演著一個被動的角色，來為這些人作正義的奮戰。比起法律從業人員，我總是感覺到教師可為社會貢獻更多，透過教育我可以為我們的社會作一些事，我已經教育許多的學生，而且使他們成為好國民，其中一部份現在已經是相當重要的人物....真的，我對我的成就感到滿意。」
（Chiang, 1996: 239）

在專業團體方面，由於長期受到特殊政治情境的影響，台灣教師並未發展出，像西方社會具有強大影響力的所屬組織，教師證照的決定權也一直受到政

府所控制。

由上述可見，在整體上臺灣教師已趨近於特質論學者所定義的專業標準，惟專業組織一項較為薄弱，以此作判斷則尚未完全達到專業的地步。但若進一步分析則可發現此一要項並不必然要視為臺灣教師專業的要件之一，至少是現今階段，因為不同的社會文化情境似乎孕育出不同的關注焦點與價值觀。西方教師籌組強大組織的主因乃是長期以來教師處於低落的社經地位。三〇年代的美國教師職業反映在 Waller 眼中的是，學校猶如難民收容所，教學是被視為是缺乏競爭力工作者的避難所：

「教學的物質報酬並不很高是一個眾所皆知的事實；薪資低、對大部份教師而言升遷機會是少的；並且經濟的安全性低....只有那些在其他領域沒有成功才能的人才會成為教師。教學是失敗者的群集帶，它是無能男人與不結婚女人的避難所。」（Waller, 1961: 378-9）

這些負面因素使 Waller 歸結到，教學工作呈現出例行性與簡單性，這些特性大幅限制自我表現的自由空間，缺乏物質誘因與工作挑戰的教學工作並不適合有企圖心的人。到了 70 年代仍有學者持著類似的觀點，Lortie（1975）便認為由於教學工作缺乏類似行政職務的科層架構，致使教師喪失長期的生涯規畫，並普遍抱持著現今主義（presentism），隨時可因個人因素特別是家庭因素而離職，教學工作並不被視為畢生的志業。

顯然，低落的社經地位得以凝聚教師的向心力，並籌組其所屬組織以爭取自身的權益，此種物質動機所驅動的教師組織往往背離特質論學者所界定的專業意義。例如一些研究者指出經由英國全國教師聯合會（NUT：National Union of Teachers）的長期努力，英國教師的社會地位得以大幅提昇（e.g. Barber, 1992; Gosden, 1972; Tropp, 1959），然而此種社會地位往往是基築於薪資報酬，因為仔細檢視 NUT 發展歷程後，可明顯發現該組織以抗爭、罷教為手段，來爭取自身的權益，特別是薪資待遇上（姜添輝，1998a）。

臺灣教師未發展出類似於西方的強大教師組織的一部份原因在於，以往高壓政治情境相當壓制教師組織的發展空間。除了此一政治因素外，尚有更重要

的因素是長期以來臺灣教師享有高社經地位。陳奎（1993）引述相關研究後所作的結論是，我國各級教師的職業聲望遠高於西方教師，其中的關鍵因素是傳統的社會價值觀：

「雖然目前我國社會正日趨工業化，價值觀也在轉變中，但是尊師重道的觀念仍然深築於國人的心中。一般論者常感嘆師道淪喪，這只是憑某些表徵現象加以臆測而已。事實上，並無證驗性資料支持這種看法。」（陳奎，1993：頁 293）

由於不需藉由團體力量以爭取自身權益，絕大部份教師將其注意力專注於教室內的教學事務上，對於其他事務，如與教學無關的學校行政事務並不感興趣，對於校外活動更是呈現高度的冷漠感（Chiang, 1996）。由上可見，對臺灣教師而言，教師組織似乎不似西方教師來的重要，而且對教師專業的意義性亦相對的不重要。因此若考慮到此一不同的社會文化因素，則臺灣教師可宣稱已達專業的境界。

四、教師專業與社會控制

儘管專業特質論學者勾畫出專業的功能角色，並提供教師邁向專業境界的遵循標準，但是在社會學界卻引起相當大的爭論，其主因是其思想根源的結構功能主義對人類活動及社會結構的假設存有一定程度的缺失，特別是低估權力在社會運作過程中的影響性（姜添輝，2000），因此專業行業往往被視為非功能的導向，其中包含高度私慾所導致的隱藏性支配（姜添輝，1999）。互動論學者以互動的角度來闡述專業是社會環境互動的產物外，並從專業的普遍原則轉向持續歷程的專業化研究（姜添輝，1998b）。

除此之外，一些學者堅信專業尚包含著一些社會性的意涵，其特性是衝突、宰制，而非功能導向。馬克思（K. Marx）以衝突與宰制的觀點來詮釋人類間的本質性衝突特性，儘管他認為社會各要素如政治、經濟、法律、宗教、文

化等的交錯關係對社會成員有整體性（totality）的影響，但是經濟扮演最關鍵性的影響力，並認為工業革命所引領的機械化生產模式將揚棄以往傳統的手工技藝的生產（Marx, 1969）。並且塑造新的勞動力結構，資本成長、累積與集中化所形成的資本主義（capitalism），終將吸納絕大多數原有從事農業生產的勞動力（Marx, 1976；Marx and Engels, 1970）。此種資本世界的經濟關係並將勞動者加以普羅化（proletarianization），在機械化的生產過程中，人喪失其主體性：

「現代工業有一個生產的機制，此種機制是一個純粹客觀的，在其中對於一個已經存在的生產物質條件勞動者僅僅是附屬物（appendage）。」

（Marx, 1969: 42）

簡單性、規格性、重複性的生產動作排斥專門性的生產技能，並且大幅壓縮勞動者的心智活動範圍與空間。馬克思借用黑格爾的科層體制全面化（bureaucratic universalization）觀念，認為在資本世界中普羅者（proletarian）為資本家之外的全面性社會階級。所以不但體能性工人被「普羅化」，心智型勞動者亦有此現象。後者的產生是透過機器密度化過程的相對剩餘價值壓榨（relative-surplus-value exploitation），自動化和機器化的引進消除心智性勞動層的技術，技術人員甚至高層經理人員的專業技術被機器所取代。Braveman（1974）形容這種白領階層工作的「普羅化」如同一個連續的工作「殘破化」，即是將工作切割成許多只需簡單重複性技巧就可容易完成的細小部份，因而在工作完成的過程中減少了心智活動。

許多研究者依據此種普羅化的觀點否定專業職業的存在性，並轉而以衝突與控制的角度來詮釋專業的社會性意義。並一致認為專業包含著意識型態（ideology）與社會控制（social control）兩個層面的意涵。意識型態指的是與利益相結合的現象，相對於專業便有所謂的非專業，這兩者間存有可觀的社會距離（social distance），在尊重運用專業知識與發揮專業效能的意識型態下，非專業人士不應干涉專業人士的工作過程，並且應充分尊重與信賴專業人員的自主性。此種專業意識型態所包容的自主權將開啓並拉大專業從業人員與顧客

間的社會距離，因而使得專業人士得以擁有可觀的決定權與控制權，這些皆足以將其工作過程與內涵推向黑暗的角落，舉凡工作程序、過程、服務項目與費用皆淪為黑箱作業（Johnson, 1972）。此種專業意識型態與利益結合的特性正反映出社會集體流動（collective mobility）的特殊現象，因為專業頭銜足以帶來可觀的決定權與自我利益，然而專業頭銜的取得往往涉及如何使社會大眾認可，其中又涉及相當程度的合法地位的取得，因此個人行動難以產生明顯的影響性與成果。可以推論的是某一行業的絕大部份成員以集體行動策略，試圖提昇其職業的專業地位，這其中包容著可觀利益與社會地位的提昇（Larson, 1977）。Jamous 與 Peloille（1970）研究下的法國醫療體系專業化的過程提供此種觀點的最佳佐證，法國醫療人員透過立法途徑，企圖提昇其專業地位，而其主要意圖是在於提昇物質報酬與社會地位，因此此種關連性顯露出專業包含著專業意識與利益結合的特性，因為當專業開啓後，其從業人員將擁有在其所屬領域相當程度的專賣權，特別此種專賣權具有相當程度的壟斷性，而專賣權與壟斷性所形成的自我決定利益報酬的不合理現象卻受到法律的保障，因而此種不合理性被合法化的專業地位轉變為合理性。此種轉變提供專業人士可觀的機會與決定權，來決定自身的工作特性，可預期到的是其工作生活充斥著高度的自我利益導向（Dreeben, 1970）。

在社會控制方面，馬克思主義學者視專業頭銜是一種強而有力的社會控制工具，雇主特別是政府常操控專業意識型態以規範其從業人員的行為。當專業頭銜開取後，其從業人員將相當樂於接受此一頭銜，但卻未知覺到其所產生的行為規範影響力。合法化的專業主義倫理產生專業的行為模式期望，不僅社會大眾對專業人士有明確的行為期望，專業從業人員本身亦對此產生相當程度的認同，思想與價值觀的改變，進而導致預定的行為模式（Ozga, 1992; Ozga and Lawn, 1981）。雇主操控此種專業意識與行為模式期望關連性所產生的結果是，使專業從業人員產生非政治化（de-politicization）與非合作化（incorporation）。非政治化指的是排拒政治勢力的介入，而非合作化則是此種排斥性的進一步影

響，指的是不與其他工會主義取向的團體相合作與結盟（Grace, 1991）。最明顯的例子是教師沈迷於專業主義的倫理信條，不但排斥政治勢力進入校園，並且不願意認為本身是勞動者，所以加入勞工團體被視為是將降低或是污染其本身的專業身份，因此不與勞工團體或組織進行合作或結盟，將是他們捍衛其本身專業形象的起點，或是基本思考模式。Ozga 與 Lawn（1981）視此種專業意識與行為模式期望所開啓的社會控制為上天給予雇主最大的禮物，憑藉專業頭銜的賦予，便能將這群龐大的從業人員加以切割、分化成為散落的個體。因為無須藉助群體力量來爭取自身權益的前提下，個別行動的可能性遠超過集體行動，因而大幅降低從業人員的群體性。其影響性將不僅是此種政治性的社會控制，亦有利於雇主主導其物質報酬，因為薄弱的群體力量將很難與雇主相抗衡，迷戀於專業主義渴望將更有利於雇主主導甚至操控其薪資待遇，此種特性在教師身上似乎展露無疑。

五、教學工作的獨特性

前面段落指向專業特質論所忽視的專業的社會性意涵。除此之外，特質論的共同與普遍原則亦低估個別職業的獨特性，此種的缺失亦存於前述馬克思主義的普羅化觀點。本段落將進而論述個別職業的獨特性勢將影響到其工作內涵與所運用的知識與技能，這些皆將進而塑造其本身的專業獨特性。

Anderson（1962）主張由於不同社會情境交互的結果將導致不同的需求，因而塑造出新的職業，此種新情境將賦予新的特性，因此將有別於以往的傳統專業行業的特性。就如工程專業人員是在工業社會中才浮現的，其出現的原因在於滿足大眾的需求，此種需求將有異於以往的社會情境。因此專業服務所浮現的目標既不是一直清晰的，亦非靜止不變的，當社會條件改變時，甚至是古老專業的目標也將改變。

此種論點指向個別職業有其獨特性，而此種獨特性將建構出其工作內涵所需的獨特知識。Bennett 與 Hokenstad（1956）便指出並非所有職業皆可以科學

標準來等量齊觀，事實上不同類別的工作存有不同的屬性，社會學科的工作性質明顯異於自然科學屬性的工作，其中的主要差異點在於處理對象具有不同的特性。科學是在於探究自然界中的物理世界，它具固定、共同的法則與原理，因此處理的態度需客觀與情感中立。相對而言，社會學科的處理對象是人，而人卻有高度的情感性，其所導致的行為將是高度的複雜與歧異，因此所牽涉的知識屬性將明顯異於自然科學知識。因為此一類別工作重心往往具有高度的人際互動性，在此互動中工作者必需處理顧客的人格、情緒、動機等內在的情感世界，並從這些層面進一步建立起彼此的互信關係。因此工作者必須扮演催化者的角色，以訊號的傳遞來分享顧客的觀點，並且試圖幫助他們。

此一論點顯示出社會學門工作類別所運用的知識與技巧明顯有別於一般的科學知識，而前述特質論從醫學工作所推論出的一門專門化知識體系要項，其主要含意往往是具有高度的科學取向，就如前述 Parsons (1951) 所主張的知識的普遍性。就教學工作而言，教師所運用的知識亦非完全的科學性，相反的社會屬性反而居多，此一特性顯現於教學情境的複雜性。第一就教學目標與內容而言，伴隨社會變遷教育目標產生相當程度的變化性，並改變教學內容。儘管，某一時期有某種程度的一致性與共同性，但是若置於時間與空間上，便失去此種一致性與共同性。就整體而言，以往貴族式的教育目的是在於塑造文雅的行為舉止，而學校知識僅作為身份的象徵。現今的教育則是連貫到未來的職業體系，知識從身分象徵轉向實用性，目的的改變並直接影響到學科範圍與內容。單就個別科目而言，以社會科為例，早期目標在於塑造公民資質，其學科範圍侷限於公民、歷史與地理，之後轉向具有生活能力的目標，因此學科範圍擴大到與生活範疇直接相關的社會科學領域，如社會學、文化人類學、心理學、政治學、經濟學、歷史學、地理學等（歐用生，1995）。

教學情境的複雜性亦存於受教對象，家庭背景環境的歧異性塑造高度異質化的學生，舉凡動機、人格、情緒、態度、能力與習性等皆有可觀的差異性，所以成功教學的前提皆需熟悉學生的個別差異，而此種差異性所建構出的教學

情境自然是具備高度的複雜性。此種高度的複雜性將對教師的教學模式與方法產生很大的衝擊性，具體而言教師必須因應受教對象的個別差異及接受程度隨時調整教學策略與方法。此種高度的複雜性使 Stenhouse (1975, 1980) 將教學工作視同是一項需求高度心智活動的藝術 (art)，他認為教學並非如工程或其他科學工作有固定步驟可遵循，相反的需求教師自我檢證與試驗的專業成長。類似於此，Woods (1987) 觀點中的教學藝術性亦對此種複雜性作了相當傳神的寫照，他認為教學情境的複雜性排除單一教學法的可行性，教師根本無法遵循明確的規則或程序，也沒有任何專家可明確告訴教師哪一種教學策略或方法最為有效。因此教師必須針對面臨的複雜教學情境做思考、推論、選擇、判斷與決定的自我判斷。

教學情境進一步受到社會大眾的因素而更形複雜，由於每一個家長對其子女皆有不同的期望，特別這些不同的期望又隨社會變遷而持續改變，此種現象將對教師產生可觀的壓力，並導致摩擦甚至是衝突。就如 Waller (1961) 所言家長與教師間期望的不一致，將產生持續性的衝突，因為教師根本無法滿足每一位家長。即使期望一致亦會發生類似的結果，其中牽涉到合理性與可行性，例如家長的要求可能超乎教師的能力或工作負擔，或是學生的能力與態度無法配合。試想當每位家長皆期望其子女的成績能名列前茅甚至是第一名時，顯然實際情境並無法實踐此種期望。

從這些方面看來，教學事務與內涵的複雜特性已排除科學知識的共同與普遍原則。相反的，教學情境的複雜化將需求個人化的知識與技巧，亦即針對個別學生的能力與狀態、教材內容困難度、教學資源的條件、外在的社會環境變化、家長的期望等因素交織形成的總體教學情境，規畫出適當的教學策略，在其中含有因應學生個別差異的高度個別化特性。因此專業特質論的普遍性原則忽視個別職業的獨特性，教學工作自有異於其他傳統專業的獨特性，其工作內容亦有其獨特性，因而其所運用的知識與技巧並不是單純的科學層次。社會屬性知識與自然科學知識的差別就如 Polanyi (1958) 所論述的，潛藏於生活周遭事務下有著高深且變化多端的知識與技巧，此類知識是人類互動所建構的，其

複雜性與價值性皆非屬於自然科學領域，故無須從自然科學的角度來衡量。

此種社會屬性知識與技巧充滿高度複雜性的事實正提供教師心智活動的空間與機會，並直接強化專業判斷的心理感受，再配合前面已論及的教室中的高度自主權，所產生的成就感更能提供自我實踐的機會與空間。因此此種教學的複雜性絕非可用科學的定律所能衡量的，並有其自身的獨特價值。而此種複雜性與獨特性所提供的心智活動範圍與空間進而否定「普羅化」的成立，由此可見包容於教師教學事務中的特性，並非如一般勞動者在生產過程中所表現的機械化與固定化行爲，相反的有著高度的彈性、變化與因應，這些皆涉及複雜的心智活動，如思考、組織與判斷等。

而以往許多研究者宣稱基礎教育的教學工作摻雜高度的情感，將使師生間無法發展出客觀與中立的關係（Anderson, 1966），以至於無法如醫生做非私人化與公正的專業判斷（Leggatt, 1970），並使學生成爲教師工作滿意的唯一報酬來源（Lieberman and Miller, 1992），這些將明顯阻礙教師成爲專業的從業人員。而若從前述教學的獨特性出發，則這些指責應有不同的詮釋角度，就如 Nias（1993）所主張的小學教學工作要求高度的私人性涉入（personal involvement）與自我投資（self-investment），在其中情感友誼有助於發展教師的個人與專業認同（professional identity）。

從此種角度出發，應更能瞭解到爲何許多教師長期以來能堅守第一線的教學工作，而非轉向行政職務，此種默默奉獻的無名英雄行徑更應獲得掌聲。再者，教學之所以能吸納眾多教師的主因並不能以傳統專業觀點（e.g. Davies 與 Moore）來評論，如職務升遷。教學中的情感性、自主權及導引出的成就感與自我肯定皆對教師的專業價值觀產生深遠的影響，此一層面的影響再配合前述的高社經地位因素，似乎提供更合理的因果關係來解釋，爲何臺灣教師未發展出類似西方社會的強大教師組織。而在教師的情感世界中充滿著個人思想與價值觀，教學工作的複雜性提供這些面向的實踐空間，教學事務所提供的自我實現與肯定直接否定完全或是高度普羅化的存在性。

六、專業意識與保守心態

前述的教學工作獨特性應可修補專業特質論與馬克思主義普羅化的缺失，而此種獨特性正從專業的普遍原則或是全盤否定原則，轉移至教師的實質專業內涵，而此種實質內涵的進一步含意將不是靜止的，而是動態的。具體而言是，並非空有專業頭銜，而抱持保守的心態以抗拒外來的壓力，相反的是持續的專業自我成長，進而提昇教育改革成效。若未能如此，教師專業頭銜所包含的專業意識將進一步產生一定程度的保守勢力。

此處的專業意識有別於先前利益壟斷的含意，而是在教師意識與潛意識下交織形成的保守心態。在意識上，大部份教師認定專業與自主權有合理性與正當性的連結關係，顯然專業的含意是教師已擁有相當程度的專業知識，因此就如前面已論及的應給予適當的自主性以發揮專業效能。此種決定權的積極含意是應尊重教師的教學活動，不應有外在的干預，長期以來教師也享有相當大的決定權。尊重專業決定與缺乏外在實質的監督或干預的情況，已建構出教師在教學上的權威角色。然而，在潛意識上，教師文化卻有相當程度的保守性與個人化。其形成的主因之一是由於班級教學架構已將教師作物理空間的切割，教師因而被孤立，前後是穿不透的水泥牆，儘管旁邊的走道是透明的玻璃，但是教師卻明顯的抗拒他人的參觀，如果發生，在時間上總是處於短暫的，若是長期的性質，則這些觀察者將被教師視為是入侵者。此種文化與情境將阻礙教師間相互觀摩的機會。而尊重教學自主權的學校文化更硬生生的將教學與行政撕裂開來，兩者間可謂徑渭分明的明顯區隔。歸結而言，教師彼此間或與行政人員並無積極的交流活動。Lortie（1975）眼中的教師普遍存有明顯的個人主義（individualism），即是個別教師在其班級國度中，自我決定教學過程、方法與策略，其中卻包容相當程度的嘗試與錯誤。又如 Pollard（1985）所言教師間並無積極與專業的互動，僅有的交流活動存於閱報間、休息室，其特性並非教學經驗與心得的分享，或是教育理念發展。相反的，是以笑話或詼諧的聊天途徑消除彼此的工作壓力，殘存的是建構強而有力的學校文化，以抗拒外來特別是學生家長的干預，並進而捍衛自身的自主權。缺乏彼此交流的機會以及行政人

員支援的情境下，個別教師必須單獨面對並解決各種教學難題與困惑。此種欠缺外界的諮詢與建議對象，將進而導致相當程度的內在心理孤單（psychological loneliness），教師成為專業頭銜下的心理孤獨者（Sarason, 1982）。再由於教育成效往往需十年甚至二十年的長期間才顯現出（Wilson, 1962），因而致使教師在潛意識中傾向於尋求短期性的立即回饋，因而學生成為教師獲取心理上滿足的主要對象（Sarason, 1982），師生間的高度情感性將削弱客觀的專業判斷（Parsons, 1951）。操弄學生的表現有著個人主觀的情感導向，其目的包含著如何達到教師個人導向的心理需求。教師著重於班級常規秩序，而非教育理念實踐的特性似乎是此種心理的產物（Denscombe, 1980）。教師專業意識所導引出的個人主義不僅於此，其所形成的保守教師與學校文化情境致使教師並未展現出專業人員應有的行徑，言談中並未如醫生或工程師等專業人員使用外人無法知曉的專門術語（Jackson, 1968），甚至是展現出反智主義（anti-intellectualism），對事物與問題並不會探索可能的深層含意與解決方案，閱讀刊物也大多侷限於休閒性或學術性不高的雜誌（Anderson, 1966）。事實上，此種孤立物理環境空間所形成的保守文化並不僅侷限於教師，亦存於最傳統的專業如醫生。一些研究者便有相關的論述，例如 Whitehead（1993）觀點中的「小小世界的專業反思者」，論述著缺乏他人的監督甚至批評，將使醫生的工作過程充斥著高度的黑箱作業，因而無法達成真正的專業成長，因此唯有將其工作過程加以透明化，才革除此種保守文化，並進一步提昇醫生的專業成長。

上述要點指向專業頭銜在教師的意識上建立起權威的知識傳遞者的角色，並且在潛意識上塑造出相當程度的保守性。而此種意識與潛意識交織的結果將極可能抗拒教學事務、內容、方法、型態的快速變革，特別是資深的教師更是已習慣既有的教學模式，在其內心世界似乎猶如沈積久遠的化石，它具有相當穩定與抗拒改變的特性。而目前國內積極進行的一系列教育革新方案，卻導引出急速變遷的教學事務、內容、方法與型態。此種政策變革所導引的不同教學風貌，並將迫使教師快速自我調整來配合的情況，自然與教師的專業意識

相衝突，特別是以往認知而且長期的實際情況亦營造出專業的角色是權威與穩定的現象。教師的保守文化所導引出的抗拒心理自然成為教育革新的最大阻力，因為教師是這些方案的第一線也是最主要的實踐者，特別缺乏系統性的評鑑與督導制度，而教師卻又在教室中享有高度的自主權時（Chiang, 1996），他們如何詮釋教育革新方案的內容與相關措施，實已成為外人無法知曉的黑箱。

而在另一方面，教師似乎為其專業頭銜付出可觀的心理代價，因為向外求援多少暴露出個人專業素養與能力的不足，特別是前述個人主義的保守教師文化更加阻礙此種向外求援的動機。而學校中教學與行政互相孤立的學校文化亦沒有提供合理與適當的空間，在此情境下，教師被推向獨自奮鬥的黑箱中，享受專業頭銜與自主權的心理層面滿足的同時，卻無法得到實質的專業援助，並且必須承受伴隨各種教育改革而來的巨大壓力與工作負擔，而社會大眾的指責聲卻也此起彼落，當教師對比以往的教學情境時，總有相當程度的失落與未被尊重的心理感受。簡短而言，專業頭銜下，教師的內心世界呈現出專業尊重已被改革浪潮所吞噬的複雜情感，意識上傾向於迷戀專業頭銜，同時在潛意識上似乎存有一定程度的自我否定，此一情況似乎很難發展自我的專業認同，最起碼已發生在潛意識中。

七、結論

專業特質論提供教師朝向專業境界的依循標準，但是此一理論存有一定程度的不完備性，專業頭銜下仍隱藏著其他的社會性意義，專業頭銜所開啓的權威地位，不僅將其工作事務推向門外漢所不能質疑、干涉的黑箱境界中，並且更與利益壟斷直接連結。另一社會性意涵是社會控制，此一影響的開啓是藉由意識上的認同進而產生符應專業期望行為的潛意識社會控制力。由於專業頭銜契合教師的心理需求，進而使教師在意識上樂意的接受此一頭銜，但卻未意識到其開啓的社會控制力。伴隨專業頭銜而來的是強而有力的專業倫理規範，教師不自覺的落入政府預設的行為規範範疇時，已失去群體的凝聚力，被切割化

的個別教師已喪失政治勢力的優勢條件。相反的，政府所擁有的不僅是如此，更得以主導教師的薪資報酬。

此種專業特質論的缺失並不意謂需完全揚棄此種理論，相反的是應思索教師專業的實質內涵，而教學工作內涵的獨特性提供一條探索的方針。從前述段落要點我們可認知到教學的專業性質有別於一般傳統的專業行業，教學事務充滿高度的複雜性，並因而需求有別於自然科學的社會性知識與技巧，其特性是複雜與變化多端，這些皆需求高度的心智活動與專業判斷，此種需求性進而大幅縮減普羅化的發展空間。此種真正的專業內涵正是教師所關注的，也因此而使得絕大部份教師堅守於教學工作崗位上，長期成為第一線的無名英雄，不尋求行政職務的升遷，並不意味缺乏企圖心或長期的生涯規畫，而在於教學工作內涵的獨特性已重新塑造他們的新價值觀，奉獻重於名位與利益是他們所奉行的教育工作崗位價值觀。而現今社會提供教師較高的社經地位，更使得他們的信念得以確立，也因此他們的焦點是教學事務，而非學校行政事務甚至是校外的群體活動，此種關連性提供一項合理的因果關係來解釋，為何臺灣教師未呈現如西方教師的激進特性或籌組強大的教師組織。

此種要義指向教師專業的實質內涵是教學工作，然而此種專業概念並非是靜止的特性。相反的，是應能持續的自我成長，隨時吸收教育理念與新知，以發展更高層次的教育理念。否則僅抱持教師專業的頭銜，將造成一定程度的負面影響，教師專業意識開啓傳遞知識的權威角色，教學自主權強化此種權威性的結果往往使教師在潛意識下傾向一定程度的保守心態，並因而抗拒教育變革，這將使得教育改革成效大幅下降。因此真正的教師專業的實質內涵是持續的自我成長，而此種專業成長應克服學校與教師的保守文化，彼此間應有更積極的交流活動，從交換教學心得、技巧與教育理論新知中建構自身的教育理念與價值觀。否則僅是抱持專業頭銜的空殼，但卻忍受心裡上的潛意識煎熬，因此教師應走出專業孤獨者的狹小世界，學校行政人員亦應提供適當與足夠的方案，來增進教師間的交流，以達真正的專業成長。

參考資料

- 何福田與羅瑞玉（1992）「教育改革與教師專業化」。見中華民國師範教育學會主編：**教師專業**。台北：師苑。
- 林清江（1981）**教育社會學新論**。台北：五南。
- 姜添輝（1997）「反思批判教學對社會科教師在理論與實務的啓發性」。花蓮師院學：八十六學年度教育學術研討會（11月27-28日）。
- 姜添輝（1998a）「教師組織是否是教師專業要件：英國全國教師聯合會的個案研究」。台北市立師院：八十七學年教育學術研討會（11月26~27日）。
- 姜添輝（1998b）「互動論觀點的教師專業」。見中華民國師範教育學會主編：**教師專業成長---理想與實際**。台北：師苑。
- 姜添輝（1999）「結構功能主義專業特質論之評析」。見中華民國師範教育學會主編：**師資培育與教學科技**。台北：台灣書店。
- 姜添輝（2000）「結構功能主義的缺失與權力的特性」。台北市立師範學院初等教育學刊，8：81~106。
- 教育部（1998）**中華民國教育統計**。台北：教育部。
- 陳奎（1990）**教育社會學研究**。台北：師苑。
- 陳奎（1993）**教育社會學**。台北：三民。
- 歐用生（1995）**國民小學社會科教學研究**。台北：師苑。
- Alexander, R.J. (1984). *Primary Teaching*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Anderson, G.L. (1962). "Professional Education: Present Status and Continuing Problems." In N.B. Henry (ed.) *Education for the Professions*. Chicago: The University of Chicago.
- Anderson, R.H. (1966). *Teaching in a World of Change*. N.Y.: Harcourt, Brace & World.
- Barber, M. (1992). *Education and the Teacher Unions*. London: Cassell.

- Becker, H.S. (1962). "The Nature of A Profession." in N.B. Henry (ed.) *Education for the Professions*. Chicago: The University of Chicago.
- Becker, H.S. and Geer, B. (1966). "Occupational Images and Norms." in H.M. Vollmer and D.L. Mills (eds.) *Professionalization*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bennett, W.S. and Hokenstad, M. (1956). "Full-Time People Workers and Conceptions of the Professional." in P. Halmos (ed.) *Professionalisation and Social Change*. Staffordshire: The University of Keele.
- Braveman, H. (1974). *Labour and Monopoly Capital*. N.Y.: Monthly Review.
- Carr-Saunders, A.W. and Wilson, P.A. (1933). *The Professions*. Oxford.
- Chiang, T.H. (1996). *Primary Teachers in Taiwan: A Study in Professional Autonomy*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Wales, Cardiff.
- Davis, K. and Moore, W.E. (1966). "Some Principles of Stratification." in R. Bendix and M. Lipset (eds.) *Class, Status, and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Denscombe, M. (1980) . "Keeping Em Quiet: The Significance of Noise for the Practical Activity of Teaching." in P.E. Woods (ed.) *Teacher Strategies*. London: Croom Helm.
- DES (1963) . *Higher Education: Robbins Report*. London: HMSO.
- Dreeben, R. (1970) . *The Nature of Teaching*. Dallas: Scott, Foresman and Company.
- Durkheim, E. (1933). *The Division of Labour in Society*. N.Y.: The Free Press.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gosden, P.H.J.H. (1972) . *The Revolution of A Profession*. Oxford: Basil Blackwell.
- Grace, G. (1991) . *The State and the Teachers: Problems in Teacher Supply, Retention and Morale*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Greenwood, E. (1966). "The Elements of Professionalization." in H.M. Vollmer and D.L. Mills (eds.) *Professionalization*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gross, E. (1968). "Sociological Aspects of Professional Salaries in Education." in R.R. Bell and H.R. Stub (eds.) *The Sociology of Education*. Illinois: Dorsey.
- Havighurst, R.J. and Neugarten, B.L. (1962). *Society and Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jackson, P.W. (1968) . *Life in Classroom*. London: Teachers College Press.
- Jamous, H. and Peloille, B. (1970) . "Changes in The French University-Hospital System." In J.A. Jackson (ed.) *Professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, T.J. (1972). *Professions and Power*. London: Macmillan.
- Larson, M.S. (1977) . *The Rise of Professionalism*. London: University of California Press.

- Lanier, J. and Little, J.W. (1986) . “Research in Teacher Education.” in M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on the Teaching*. London: Collier Macmillan.
- Leggatt, T. (1970) . “Teaching as A Profession.” In J.A. Jackson (ed.) *Professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, M. (1964). *Education As A Profession*. New York: Prentice.
- Lieberman, A. and Miller, L. (1992) . *Teachers – Their World and Their Work*. N.Y.: Teachers College, Columbia University.
- Lortie, D.C. (1975). *School-Teacher: A Sociological Study*. London: The University of Chicago Press.
- Loudon, M.R. (1994) . *The Development of a Graduate Teaching Profession and the Cardiff Collegiate Faculty of Education*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Wales, Cardiff.
- Marx, K. (1969) . “Technology as the Prime Mover of Industrialization and Social Change.” In T. Burns (ed.) . *Industrial Man*. London: Penguin.
- Marx, K. (1976) . *Capital*. London: Penguin.
- Marx, K. and Engels, F.(1970) . *Karl Marx and Frederick Engels: Selected Works*. London: Lawrence and Wishart.
- Musgrave, P.W. (1966) . *The Sociology of Education*. London: Methuen.
- Nias, J. (1993) . “Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self.” In R.G. Burgess (ed.) *Educational Research and Evaluation: For Policy and Practice?* London: Falmer.
- Ozga, J. (1992) . An Education Profession for Tomorrow. paper given at the Annual Conference of British Educational Management and Administration Society, held at the University of Bristol (unpublished) .
- Ozga, J. and Lawn, M. (1981) . *Teachers, Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers*. London: Falmer.
- Parsons, T. (1959). *The Social System*. London: Tavistock.
- Parsons, T. (1961). “The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society.” in A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.) *Education, Economy and Society*. N.Y.: The Free Press.
- Polanyi, M.(1958) . *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. N.Y.: Harper and Row.
- Pollard, A. (1985) . *The Social World of the Primary School*. London: Holt.
- Sarason, S.B.(1982) . *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Scimecca, J.A. (1980). *Education and Society*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

- Stenhouse, L. (1980). *Curriculum Research and The Art of The Teacher*. Curriculum, 1, 1, 40-44.
- Stub, H.R. (1968). "The Professional Prestige of Classroom Teachers: A Consequence of Organizational and Community Status." in R.R. Bell and H.R. Stub (eds.) *The Sociology of Education*. Illinois: Dorsey.
- Tropp, A. (1957) . *The School Teachers*. London: William Heinemann.
- Waller, W. (1961). *The Sociology of Teaching*. New York: Russell & Russell.
- Whitehead, J. (1993). *The Growth of Educational Knowledge: Creating Your Own Living Educational Theories*. Bournemouth: Hyde Publication.
- Wilson, B.R. (1962) . "The Teacher's Role: A Sociological Analysis." *British Journal of Sociology*, 13, 15-23.
- Woods, P. (1987). "Managing the Primary Teacher's Role." in S. Delamont (ed.) *The Primary School Teacher*. London: Falmer.

Critique on Teacher Professional Ideology, Social Control and Conservative Culture.

Tien-Hui Chiang

Department of Social Studies Education
National Tainan Teachers College

Teachers play a determining role, in terms of implementing educational objectives. Such a phenomenon points to the important place of teacher professional. Nevertheless, this issue has been a controversy debate in the field of sociology. Structural-functionalists contend that the professional defined as this highest rank of social stratification produces irreplaceable social functions. They further argued that some visible traits driven from traditional professionals, such as lawyer, doctor and engineer serve as the criteria for teachers leading to the status of profession. Currently, teachers also follow such argument in order to achieve professional status. However, such a professional theory doesn't actually satisfy Marxists who tend to employ some opposite concepts, such as conflict and domination, to interpret some social meanings under the title of professional. According to their points of view, the term, professional, has been used as a vital means to defend and even increase self-interests. The other possible aspect is that the employer operates professional as a critical weapon to accomplish the intention of social control. The central argument of this essay is to address a concept that the study of professional should fuse different perspectives, including the above different arguments. Besides, the unique characteristics and natures of individual works should be taken into account. The complicated nature of teaching is able to considerably enlarge the space of thinking for teachers. Furthermore, the value of knowledge and skills required in teaching should not be undervalued by scientific criteria and enjoys its own important position. Therefore, the study of teacher professional should turn into exploring the inside meanings of teaching practices rather than surface traits. Following this central

argument, attention should focus on an important issue that how the title of professional creates teacher conservative culture.

Key Words : trait-based perspective, professional ideology, social control,
teacher conservative culture