



# 教師專業化的必然方向與困境

文◎理事長 鄭建信

## 前言—我們需要怎樣的教師

社會的運轉需要許多不同角色共同參與演出，而教師亦為其中一個角色，教師角色的形塑，亦是為透過社會系統的期待，賦予教師其角色的內涵<sup>1</sup>。在日本殖民時期，或是戰後威權時期，學校教師被期待成為「政權正當性」的詮釋者或是政令執行的代言人。學校教育的重點在於訓練學生，成為忠於國家、愛護社會的良善國民。然而，自師資培育法、教師法相繼公布施行後，在法令及制度上打破了壟斷閉鎖的師範教育體系，師資培育朝向多元化轉變，而師資培育系統之開放，也間接地促成教師專業自覺；而教師的專業自覺，也在避免行政不當之干預及介入，以維持學生之受教權益<sup>2</sup>。因之，教師個人擺脫行政管制多元的控制，不只是反對教育行政及學校科層體制對教師的行政控制外，其背後實亦代表著對國家掌控及固著之教師圖像的反抗。

睽諸十二年國教課綱，揭櫫「涵育公民責任」為其課程目標之一，並以「厚植民主素養」、「尊重多元文化與族群差異」、「追求社會正義」為其主要內涵，以協助學生學習發展，以臻全人教育之理想<sup>3</sup>。而在教育上，也強調因材施教，教育本身具社會化(適應)功能，要求教師必須教導學生如何去省思與批判，而其前提是教師本身須先具備自我省思與批判的習性，並全面去威權化<sup>4</sup>。

## 教師專業需要教師組織的集體建構

結構功能主義學者相信專業組織在維持一個特定職業專業地位上扮演決定性的角色<sup>5</sup>。正如社會分工論者指出，職業體系的發展，將逐漸產生有機連帶，作用於統整數量可觀的人群而成為有組織的結構，此一職業架構得以使個體認知到他們的群體責任，及經由他們的職務來實踐的責任<sup>6</sup>。現今社會系統中，教師這樣一個身份或職業，必然性地需透過「共同體行動」，鍵結教師與教師間互動，權衡社會系統主觀性、客觀性下「期待」和「機會」的內涵，以進行該共同體的社會參與<sup>7</sup>。就教師職業之屬性而言，教師雖非國家考試之專門職業人員，但多認為教師從其工作性質及資格要求來看，均應肯定其為教育之專門職業人員<sup>8</sup>。因之，不論對教師專業程度的定位理解為何，一般多認同教師具有一定的

<sup>1</sup>陳雅婷(2011)，〈從Paulo Freire「意識覺醒」觀論教師圖像〉，國立臺北教育大學教育學院教育學係碩士論文，頁128。

<sup>2</sup>「教育行政之主要目的應只是充足教育之各種條件，絕對不得任意干涉教育內容之決定與教育活動之實施(第十六條)。教育內容、教育活動應由教育專家——教師本教育良知與專業精神，在父母或監護人之參與配合下為之(第六條、第十四條)——此即教育法學中之國家中立原則、教育自主原則、父母參與原則。」參，《教育基本法立法總說明》，2018年3月11日，引自 <http://taup.yam.org.tw/new410/tplw0003.html>。

<sup>3</sup>摘錄自教育部(2014)十二年國民基本教育課程綱要總綱。

<sup>4</sup>王鳳雄(2014)，〈後教師工會時期的教師圖像—聖職已遠，典範在夙昔〉，國立暨南國際大學教育政策與行政研究所博士論文，頁239。

<sup>5</sup>姜添輝(2003)，〈英國教師組織的政治特性〉，《各國教師組織與專業權發展》，第一版，台北，高等教育，頁25-82，頁28。

<sup>6</sup>同前註，頁28。

<sup>7</sup>有關「共同體行動」，參閱，高宣揚(1998)，〈當代社會理論(下)〉，第一版，臺北，五南，頁616-618。

<sup>8</sup>周志宏(2003)，〈從教師法律地位看教師團體之性質與功能〉，《教育法與教育改革》，第一版，高等教育文化事業有限公司，頁99-120，頁103。

專業性，且教師工作是必須朝著專業化的方向努力。因此，透過集體性行動，進行專業維權，將成為必然的方向。

按理，專業是獨立於國家控制之外的，專業組織不應該由國家控制，要成立這樣的組織，政府要放棄相當多的權力，將權力還給專業組織<sup>9</sup>。就專業標準的提出而言，專業組織扮演相當吃重的角色，因為它得以藉由核發專業證照以維護從業人員的專業素養，進而得以提供專業性的服務，並可頒布一組的倫理信條來規範從業人員的行為，以達到顧客利益至上的專業原則<sup>10</sup>。因此，在教師專業的前提下，因為，要提升專業水準就必須對成員有強烈的規訓，這包括從成員專業證照的核發、在職進修標準的訂定、專業服務標準的訂定到不適任者之排除等，必須有整套的配套措施，才足以實質提升專業水準<sup>11</sup>。簡而言之，教師的各種專業標準應該由教師組織訂定，所有與專業有關的事務與仲裁才有遵循的依據，而目前國內的教師組織並沒有職權可用以維護專業品質<sup>12</sup>。

因此，如果將教師定位為專業職業人員，制定「教師法」來規範教師作為專門職業人員之有關事項，並規定教師公會之組織與任務，則此一教師公會應有之性質及功能，至少應包括：1. 教師之專業資格、標準及教師之道德行為規範應由教師公會自行訂定，或至少應有權參與訂定。2. 教師團體應參與新課程、教科書及教學方法的制定過程。3. 教師之懲戒應有教師公會參與，教師公會並應有權就違反教師專業要求者，提請懲戒或自行懲戒。4. 教師公會應有權代表教師爭取涉及教育專業方面之權益、協調教師及教師團體間之關係，並增進教師專業上之共同利益<sup>13</sup>。

教師作為一種專業人員，本即可組織專業人員之團體，現行法之教師會組織，似應使其單純發展為專門職業人員之團體(公會)，並且應採取強制入會制，使教師會具有較高之代表性及正當性，以真正發揮提升教師專業地位、維護教師專業尊嚴與自主性、落實教師專業自律的功能<sup>14</sup>。至於教師若兼具有勞動者之地位，其組織工會之權利，本應不應排除，也實在不必駝鳥心態，而昧於教師集體受雇的事實，認為教師公會與教師工會不相容，只是本文暫不深度論及。

### 教師專業化面臨之挑戰

當前社會我國教師圖像或可呈現出如下數端：「具教育專業知能的教育從業者」、「具備教育愛的品德培育者」、「具反思、批判及創新能力的教學者」、「教學的行動研究者」、「具行動力並參與社會事務的現代公民」、「社會價值觀的倡議者」、「基本人權與理念的行動者」<sup>15</sup>，簡言之，社會大眾賦與教師須符合一個運作和諧社會體系之教育制度下運作的專業工作者之角色，不希望教師保守封閉、安於現狀、缺乏改革意願及動力、

<sup>9</sup>參，蘇永明(2003)，〈英格蘭的「教學總會」〉，《各國教師組織與專業權發展》，第一版，高等教育文化事業有限公司，頁1-24，頁6-7。

<sup>10</sup>同註5，頁32。

<sup>11</sup>同註9，頁5。

<sup>12</sup>同註9，頁18-19。

<sup>13</sup>同註8，頁115。

<sup>14</sup>同註8，頁120。

<sup>15</sup>同註4，頁240-271。



教學墨守成規。但隨著社會多元化，大眾權力意識甦醒，教育的事務的多元參與造成教師專業自主權的模糊化；而社會對教師專業挑戰的力量日益強大，卻敵視教師組織，否定教師組織應有的專業性；同時，要求教師有自我省思與批判的習性，成為社會價值的倡議者，卻希望教師能順從學校科層體制下的管理制度，此階未來我國教師專業化往前邁進仍需面臨之重大挑戰，以下茲舉數端略述之。

## 一、教學技術凌駕教育本質

在教育改革的潮流上，不斷地有新的手法出現，而科技的實用價值運用於教育上，欲是亦有不少的成效，似乎採用了這些教學技術就可以馬上有效。事實上，教育雖然有技術的成分，但也有相當多的實踐成分，教育的成效，仍需奠基於良好的師生關係、教師的愛心以及相關條件的配合<sup>16</sup>。然而，教育活動絕大部份是實踐，而不是技術；實踐是一種道德行為，必須以其服務對象的權益為優先考量，這也是各種專業成立的要件；有效的教學非常強調師生的互動，教師不論就學生認知學習方面的個別化指導，而在師生間情意教學的層面上，更具有促進教學專業的關鍵角色<sup>17</sup>。教學技術只是手段，可以採用哪些技術仍應從教育的本身來考量，過度強調技術，就變成技術取代教育，其實是本末倒置的<sup>18</sup>。

## 二、績效責任扭曲了現場教學(高度強調績效責任)

績效往往只是手段與目的之間的局部連結，將對教育品質轉化為對教師績效的要求，在管理主義當道的情況下，只是運用各種行政手法管制教學，表面上是為了提升教學品質，事實上是被各種標準化、評鑑的模式所控制；教師將無法從價值、目的的層面來決定其教學事務，只能照規定行事<sup>19</sup>。

教師的表現，如愛心，耐心，熱忱，創意等特質，以及學生的認知性及非認知性能力表現都很難訂出客觀一致的標準，更何況是教師的教學技能，因為不同的教學情境，同樣的教學可能產生不同(甚至)相反的效果；而教師之教學品質，往往涉及學生個人因素，如智力、性格、家庭社經、文化條件、學校學習資源、校園文化與氣氛、社會支持系統、國家教育政策…等<sup>20</sup>。要如何去訂立一個教師績效的可觀察的指標？「教師角色的定位」、「教師角色表現應有的內涵」、「教師應執行的教育目的」都應包含在內；而角色的定位與表現指標能否符應？或是表現指標能否客觀的觀察？亦需要不斷地反覆辨正，不願意承認績效的評定有其局限性，便沒有適當運用績效評定結果的正當性<sup>21</sup>。而過去教師專業發展評鑑實施過程中最為人所詬病的就是耗時費力；教師面臨的困境為：一方面既有的工作未減少，一方面要完成教師評鑑所要求的程序，而不斷增加新工作量<sup>22</sup>。事實上，過於強調

<sup>16</sup>蘇永明(2015)，〈技術導向的教育思潮〉，《當代教育思潮》，第一版，臺北、學富，頁11-30，頁11。

<sup>17</sup>同註16，頁30。

<sup>18</sup>同註16，頁30。

<sup>19</sup>同註16，頁27-28。

<sup>20</sup>參，任懷鳴(2013)，〈教師的教學品質如何評鑑〉。《競爭、品質、合作--「專業發展與團體協商」國際教育研討會手冊》，頁28-33。

<sup>21</sup>鄭建信(2014)，〈拆解教師評鑑的套裝程式〉。《2014均優學習論壇會議手冊》，頁46-55，頁48。

<sup>22</sup>參，李孟倫(2011)，《規訓權力的實踐—教師專業發展評鑑》，南華大學公共行政與政策研究所碩士論文，臺灣，嘉義。

形式主義的教師績效責任，教師為了達成績效標準，必定排擠教師原來的備課、輔導學生的時間，而單一的績效標準，更可能破壞了教育的多元樣貌。

### 三、專業自主權分際的模糊化

教師專業的核心概念，應強調差異性的價值，自主性的倫理、主體慾望的維護和論述的啟蒙，來回應知識經濟時代的來臨<sup>23</sup>。教師為遂行其職務，需要就其專業知識運用自由裁量權，所以一般社會人士都支持教師享有適度的專業自主權<sup>24</sup>。而隨著社會大眾權力意識甦醒，家長對孩子教育參與也就更積極，家長及社區參與學校事務，對學校教育應是正向且有積極意義的。但整個教育系統開始走向開放的過程當中，社會民粹的力量會影響很多教育的決定，以好的角度來看，就是家長與學校將成為孩子教育的好夥伴，但這夥伴關係建立起來以後，就會回到權利/權力及分工的問題<sup>25</sup>，也就造成了教師專業自主權的分際模糊化。

因此，為要求教師的教學品質，家長的關心更直接進到教室現場，在108課綱中就有向家長公開授課的規定；事實上，在民主體制下，專業落實及專業水準的有效維持，在制度的運作上，有家長的監督變成是必要的<sup>26</sup>。但是教師的公開授課，其實應該是社群團體對話氛圍的建立、透過相互觀看，進行合作性的反省，如此方能共享從教學現場的實踐脈絡，從教師的內在觀點、從內部看教學，而不只是從外部看一場戲<sup>27</sup>。假若過度強調客製化的公開授課標準，恐怕只是讓教學對話變為教學監控<sup>28</sup>。事實上，家長教育程度大幅提升，家長對教師專業能力的質疑或挑戰本就日形增加，加上部份教學及學生輔導管教方式衝突，以及對不適任教師處理運作不滿的放大，造成社會負面印象，讓若過度介入教學，而否定教師專業自主的權限，恐怕只會造成教師照章行事，採取防衛性教育，難以激列更積極的工作態度。家長對教師教學的參與，以及其與教師專業自主權的運作空間，恐怕仍需透過親師間的溝通對話及相互尊重，彼此調整與適應。

### 四、壓抑教師組織發展

教師具專業人員身份，也具有勞動者之身份，在教師集體受僱之事實狀況下，就為維持或改善勞動條件為目的所組織之團體，其設定目的與勞動組合本質上並無不同，故應肯定教師的團結權。而為了結合教師在教育專業的整體需要，也應該賦予教師可組成教師工會的結社權；促成教師專業結社權的形成，也能促進教師專業水準的互動成長，並藉此建立教育專業與學校管理的溝通管道<sup>29</sup>。徵諸世界各國教師組織的發展可以發現，不但可以促進教師專業的發展，而且教師組織的發展是多元化的<sup>30</sup>。

<sup>23</sup>參，黃乃熒（2003），〈後現代思潮與教育專業發展〉，《教育資料集刊》，第28期，頁1-24。

<sup>24</sup>參，教育部（2005），《各師資類科教師專業表現之標準訂定計畫》。

<sup>25</sup>同註4，頁237。

<sup>26</sup>同註9，頁18。

<sup>27</sup>參，郭木山、陳淑華（2014），〈教師專業發展的另一條途徑—以敘事促進教師觀看及增能〉，《教育資料與研究》，第112期，頁107-131。

<sup>28</sup>參，同註21，頁51。

<sup>29</sup>許育典（2016），《教育行政法》，臺北，元照，頁217。

<sup>30</sup>參，姜添輝（2004），〈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〉，《八十七學年教育學術研討會論文集》，頁1548-1576。



現行教師法雖規定教師會具有一般專門職業團體之功能，如維護教師專業尊嚴與自主權、研究並協助解決各項教育問題、派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織、制定教師自律公約等功能，但這些只是教師會的「任務」，並未對主管機關或是會員有任何拘束力，且沒有強制入會的規定，也未賦予教師會對於違反章程或自律公約可移送懲戒的規定，使得教師會成為自願性加入之團體，削弱了教師會之代表性及其專業自律功能<sup>31</sup>。同樣地，目前依照工會法教師雖可組織及加入工會，但如同教師會之立法方向，工會三法無論在團結權、協商權及爭議權，都對教師工會採取相當的限制。整個法制面的規範及主管機關的心態是，一方面要求教師組織須提升成員的專業能力，卻又限制教師會對會員規訓的力量；給予教師工會成立的空間，卻又處處打壓教師工會<sup>32</sup>。因此，教師會或教師工會無論是對會員專業的要求，或是對工會團約的拘束力，僅止於倡議的空間，並無規制的可能，實質上徹底弱化了教師專業結社及團結權落實的能量。

## 結論

現代社會期待透過教育培育具批判、省思能力的學生，以期在知識經濟的趨勢下不斷創新，並擁有公民素養能關心社會，以行動參與公共議題，捍衛社會價值，實踐基本人權。在此脈絡下，教師理應是具批判、思考力的專業工作者。但往往管理思維當道，原該支援教學的行政作為，卻成為管制教學的來源；社會期待教師成為專業人員，卻要限制教師組織專業論述的能量，要求教師培養學生人權觀，卻不重視教師的勞動人權；對教師教學期待個別化、差異化卻又要求績效化、標準化，亦即，期待教師專業自主，卻又提出限制專業自主的主張。

其實，教師朝向專業化發展，作為一個專門職業，應該是現今社會對教師的重要圖像，隨著民主體制的長期運作，親師間互動的適應、行政教師間角色的調整，對專業的建構應該能夠日趨成熟；而政府尤其應該放棄控制的心態，讓教師組織得以在法制面上，得以訂定教師自訂各種專業標準，並承擔社會對教師專業期待的責任。當然，教師專業的規範，須得以透過家長、主管機關透過機制進行必要的監督，以避免專業自律的偏差。

課程綱要中有具法規範性範圍的部份，應只限於有關學生上課學分數，領域課程等涉權利義務具體規範之範圍；至於教師專業發展、教學自由等部份係屬法律保留事項，亦非依國教法及高級中等教育法授權訂定之範圍，學校就課程發展之推動與實施，應係在尊重教師專業自主的前提下，以積極維護學生受教權益為要旨；進而言之，教師應具體透過組織自治，形成專業共識，積極參與學校課程發展委員會之運作，亦有能力以專業述實踐抗衡偏重管理思維的不當干預。

<sup>31</sup>周志宏（2003），〈從教師法律地位看教師團體之性質與功能〉，《教育法與教育改革》，第一版，高等教育文化事業有限公司，頁99-120，頁119。

<sup>32</sup>參，羅德水（2010）《2010.7.7—教育論壇：再論教師工會與教育專業》，2013年2月24日，引自網址 <http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-40351>。