

臺灣教育社會學研究 十六卷二期

2016年12月，頁65～103



## 中小學教師證照制度的社會學分析： 社會藩籬論觀點

黃嘉莉

### 摘 要

本文以新韋伯論中重視階級群體地位意識的社會藩籬概念，透過排他性與集體地位文化特質，探究中小學教師證照制度表徵教師專業集體地位的可行性。證照制度是一種特定群體地位的象徵，具有特定知識與能力得以具有服務專賣權，並與社會交換報酬與心理認同。本文運用建構社會藩籬所需要件，包括資本、交換行為、政府中介、資產維護等，分析我國如欲建構集體教師專業地位，可以運用教師證照制度建立社會藩籬界線，實務上的建議包括：一、取得師資培育與教師證書必須具有難度，以確保證照價值；二、社會藩籬的建立仰賴專業知識與技能的交換，證照必備信用基礎；三、避免證照通膨與緊縮的循環，因有損證照作為象徵專業地位的價值；四、持有教師證書者，必須形塑專業認同，換證與進階證書是具體表徵。

關鍵詞：社會藩籬、教師證照、師資培育、地位群體、教師專業

- 本文作者：黃嘉莉 國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授。
- 投稿日期：104年12月14日，修改日期：105年9月4日，接受刊登日期：105年10月18日
- DOI：10.3966/168020042016121602003

## *Sociological Analysis on Teacher Credential for Middle and Elementary School Teachers: A Social Closure Perspective*

Jia-Li, Huang

Professor

Office of Teacher Education and Careers Service

National Taiwan Normal University

### Abstract

By exploring the exclusion and group status characteristics of the social closure concept in neo-Weberian theory, this study investigated the applicability of the teacher accreditation credential system to represent the group status of the teaching profession. A credential system symbolizes a specific group status, and signifies the possession of particular knowledge and capabilities that enable monopolization of related services, engagement in social exchange, and attainment of psychological approval. The criteria for constructing social closure, including capital, exchange behavior, government mediation, and asset protection, were used to analyze how the Taiwanese teacher credential system can be adopted to formulate a social closure barrier to maintain the group status of domestic teachers. Some practical suggestions are offered, as follows: (1) The government can increase the difficulty of completing teacher education programs and obtaining teacher credential, thereby ensuring the value of teaching credentials. (2) A social closure barrier can be constructed on the basis of the exchange of professional knowledge and skills, establishing the basic credibility of the credential. (3) Cycles of rapid credential inflation and deflation should be prevented because they undermine the value of the credential as a symbol of professionalism. (4) Those who possess teacher

credential should shape their professional identity through periodic credential renewal and acquisition of advanced credentials.

Keywords: social closure, teacher credentials, teacher education, status group, teacher professionalism

## 壹、緒論

證照制度的社會起源，係在專業服務者與消費者之間因資訊不對等關係（information asymmetry），需由政府從專業證照來管制及規範專業服務人員行爲，此爲管制政策的公益論（the public interest theory of regulation）觀點（張其祿，2003；黃嘉莉，2006；Graddy, 1991）。雖然證照制度是政府用來規範專業人員的行爲，但相對而言，證照制度也是專業團體對政府的一種規範捕獲策略（regulatory capture），約束進入者的條件設定，讓政府受到專業團體所俘虜而制定進入者的規範，證照制度成爲專業團體維持其經濟權力及菁英教育而主張的一種策略（張其祿，2003；黃嘉莉，2006），讓專業團體利益最大化。從公益理論或規範俘虜理論來看，這是一種在政府、消費者（或社會）與專業團體（或人員）之間的關係，證照便是一種名爲政府保護消費者權益的形式工具，相對也是專業團體作爲維護自身社會地位、聲望、薪資、權威之正當理由，保障專業人員專業自主的合法宣稱。是以，教師證照制度<sup>1</sup>起於證照之管制效果，對於維護教師專業地位具有重要性，相對而言，教師專業也必須擁有可資政府俘虜的「本錢」，用以維護教師專業團體的利益。

然而，從教師服務場域的學校而言，學校教育本來即具有教育性、受養護性、以服務爲宗旨、承擔社會的根本功能等組織特質（陳奎熹，2001：151-153），教師在此場域工作，既無法以營利爲目的，也受到政府的管理，透過管制來保衛教師團體之私益是難以達成的。況且教師專業地位向來

---

<sup>1</sup> 教師證照（teacher credential）的概念包括政府允許進行教學工作之執照（license），並具有執行教學的特定能力，以及具有特定能力的證書（certification）（Darling-Hammond, 2001: 32; Goldhaber, 2007: 766），在臺灣教師證書即蘊含著特定能力的證書，並且允許執行教學工作。本文行文以證照作爲上位概念，統攝執照與證書；如指稱執照，則以證書行文之。

被質疑僅有半專業（semi-professional）的形象（Etzioni, 1969），其因素涉及性別、科層體制、專業知識屬性等複雜因素（Ben-Peretz, 1996; Bolton & Muzio, 2008; Hearn, 1982）。因此，就教師工作性質及專業地位來看，顯然管制理論的規範俘虜觀點不適用於教師工作。是以，本文將焦點教師證照放在管制的公益論，特別是從證照制度促進教師建立專業地位的觀點上，檢視證照制度對於維護教師專業的成效。

如從證照管制的公益觀點來分析教師工作，黃嘉莉（2006，2008）指出政府乃是設定教師證書排外資格的主導者，教師專業團體較欠缺以證照制度作為策略以獲得教師社會地位的著力點，使得教師證照充其量是因政府為公益，教師專業團體無法以教師證照進行自主管理，體現專業團體無法規範自身從業人員的缺憾。但是證照的管制確實發揮區分教師與非教師資格人員的功能，而且部分研究也顯示，持有教師證照者確實能提升學生學習成就（Darling-Hammond, 2000; Goldhaber & Anthony, 2004; Hanushek, 2002），達到證照管制的公益觀點，符合政府保護社會大眾的公益論點。然而，即使政府透過教師證照制度的管制功能，對於維護或提升教師專業地位而言仍欠缺理論的探討。

為探尋能透過教師證照的管制功能以維護教師專業地位的理論基礎，本文觀察影響取得教師證書之制度設計，發現即使師資培育模式轉變，在1980年代後包括美國、英國、法國、德國、日本等國家均採取多元培育的市場模式，重視透過核發教師證書的機制（黃嘉莉，2015：110），傳統的專業特質論點，如長期培育、利他原則、不斷進修、團體規範倫理等，已無法解釋當今多元師資培育市場之現象，反而是具有階級地位意識的社會藩籬論點（social closure）讓專業成為一種地位群體（status group），且是透過證照制度的排他性作為社會藩籬的具體象徵（Collins, 1990: 19-20; Murphy, 1983; Parkin, 2001; Weber, 1978），因此，是可加以探究並為教師證照制度奠下理論基礎。

對想要成為社會藩籬內者而言，首先必須具備通過界線的資格；對於已

通過界線的藩籬內者，則必須遵守社會藩籬內的規範，諸如實踐專業倫理道德等，以共負集體專業責任。對於教師職業而言，持續提升教學專業知能並以學生權益為優先考量的意識，是社會藩籬內的成員必須共享的專業認同，否則難以發展出教師專業地位意識，形成社會藩籬現象。由於長期以來教師的專業受到質疑，為建立穩固的教師專業地位，致使本文旨在運用社會藩籬論群體地位文化概念，期能透過教師證照制度的設置與運作，讓教師工作成為一種集體專業地位可行的建言或措施。

## 貳、教師證照制度之探討：運用社會藩籬論之原因

證照制度的本質在於區辨有資格與未具資格者，對於教師工作而言，證照制度同樣必須能夠發揮區辨持有教師證者與未持有教師證者的能力差異。然而，教師專業地位在社會變遷中面對各種挑戰，包括科技是否取代教師、只要有意願教是否可取代正規師資培育歷程等問題，都讓教師證照的意義與價值及教師專業地位面臨崩解或轉型的危機或契機。有鑒於此，下文將從證照制度維護教師專業地位的作用進行分析。

### 一、職業專業化概念

從社會分工的概念而言，階層現象乃因社會分工所需，階層差異不僅意味著對於社會貢獻的差異，同時也意味著人力資質高低與薪資報酬的不同。如根據階層功能理論的論點，闡明不同的人所擁有的差異優勢，讓專業得以在社會各種職業中的存在具有正當性（Ritzer, 1996: 237）。社會階層現象蘊含的核心概念包括（Davis & Moore, 1966: 47-49）：

（一）某些職位的功能比其他職位來得重要，因此需要特殊的技能，用以展現適切的功能。

（二）只有少數有限的個人才可以具有特殊的技能，並經由特定訓練以習得所需技能。

(三)個人爲了取得技能必須參與特定時期的訓練，因而必須犧牲某些方面的利益。

(四)爲了讓有才能的人可以參與特定的訓練，因此重要的職位必須具有特別的誘因，如權勢或稀有且誘人的報酬。

(五)這些稀有且誘人的報酬與職位連帶著權利和福利，包括維持基本生存、生活舒適、興趣、娛樂、自尊和自我的擴張等。

(六)職位的不同權利和福利造成社會的不公平與階層。

(七)在任何社會中因其職位所應有的功能而有所差異，不同階層之間稀有且誘人的利益、權勢和榮耀是無法避免的。

根據上述得以瞭解，社會中的專業地位具有差異性的薪資、尊榮、權勢等，除此之外，專業在社會中扮演如宗教般的神聖象徵，保有社會傳統的遺產之形象，具有穩定社會的功能（Carr-Saunders & Wilson, 1933: 497; Johnson, 1972: 14），專業人員在一般社會的認知中與其他職業有所不同。此種社會階層現象讓人產生朝向取得特定工作以臻專業地位的努力目標，履行取得特定工作的條件。事實上，「專業」的稱號掩飾了社會階層的事實（Larson, 1977: xiv）。

然而，除職業因應社會賦予需求而取得專業地位外，如何運用策略讓職業取得專業地位以獲致社會大眾的認同等值重要。成爲一門專業必須具有重要且堅實的知識基礎，必須具備技能的培育期，也需要透過策略展現以獲得社會的認同，成就專業的榮耀。而半專業（semi-profession）職業的集體流動，尋求提高社會地位的專業化過程（Brown, 2001: 28; Goode, 1969: 268-271），即是職業透過策略取得。綜上所述，教師長期以來所追求的專業地位，應從階層之間流動來解釋專業化的現象與動機（Cullen, 1978: 47）。因此，對集體的職業而言，所謂專業化係指職業透過策略取得社會認同而集體流動獲得專業地位之歷程。

## 二、教師專業之政治特性

教師為何需要取得專業地位？如何取得？東西文化有著截然不同的發展，但同樣因國家教育的重要而獲得重視，顯示教師對於社會及國家負有重要的教育責任。教師專業相較於其他專業職業有其獨特性。長期以來，西方文化中教僕的歷史印象，教師地位向來不高。由於國民教育盛行後，政府需要教師執行教育政策以培育下一代，國家對於教師的期待便以遵循政策價值為依歸。因此，政府可以運用專業的意識產生教師角色行為期望，規範專業人員的行為（Grace, 1987; Ozga & Lawn, 1981）。教師容易受到專業意識之影響，當被告知要「行為舉止為專業人員」（act professional）時，諸如強調教師是愛國或社會進步的行動者，教師隨之受影響，往往相對忽略教師成為專業人員所需的資格條件，包括系統的知識基礎、培育教育的限制、證照取得的嚴謹等。

有學者便指出教師專業成為一種意識型態，變相成為一種使教師溫馴和服從的策略，蘊含社會控制或是意識型態之意涵（姜添輝，1999：251；Sykes, 1990: 76-77）。如從歷史經驗中，英國政府於二十世紀中期讓教師有「合理的獨立」（reasonable independence）空間，鬆綁教師的培訓課程，並延續教師在教室中自主的傳統（Hoyle & John, 1995: 34；Lawn, 1996: 29），以鞏固教師專業地位。但是「間接原則」（indirect rule）及教師與政府之間的「夥伴關係」（partnership），是以專業自主和專業主義作為號召（Ozga & Lawn, 1988: 323-324），促使教師應以專業自重，將關心的焦點專注於教學上，避免教師成為政治偏激者。這是一種以課程自主的方式，讓教師專業成為國家「被認可的專業主義」，但也因為間接原則所賦予的專業自主，1976年英國首相J. Callaghan質疑教學自主無法培育社會所需的人才，因而提出教師素質應受管理的構思（Callaghan, 1979: 273; Lowe, 1999: 230）。基本上，單給予教師教學空間的專業主義是有限的（Ozga & Lawn, 1981: 141），政府對於教師建立專業地位及專業自主空間，具有關鍵影響

力，但相對較少思考教師專業能獲得社會認同的基礎條件。

教育擔負國家經濟、政治和國民素質的根本功能，政府可以不斷提供符合應社會期待與基本需要的教育意義與價值，隨著歷史發展重新定義教育，提供另一種國家生存的意義（Maguire, 2000: 229）。此乃因政府對於學校教育既是擁有者，也是贊助者，而資助（patronage）成爲政府控制學校教育模式，而教師往往也是接受與執行政策的角色（Howsam, Corrigan, & Denmark, 1985: 181-182）。再者，各國政府順應公立學校以來，設立培育師資機構，規範教師資格取得歷程，對公立學校的教師工作而言，教師受僱於政府（Judge, 1982: 30），相較於其他職業的專業地位，教師的專業地位相當仰賴政府的形塑，也由於教師承擔國家教育的任務功能，政府與教師之間形成依附關係，因而教師專業地位容易受政治所左右。

### 三、教師集體流動的策略

端視國際師資培育發展史，師資培育的建立是由政府設置專責機構進行培育，如法國1794年的巴黎師範學校（École Normale）（1808年更名為巴黎高等師範學院）、美國1839年於麻薩諸塞州（Massachusetts）Lexington建立第一所州立師範學校、日本1872年（明治5年）於東京成立第一所師範學校，1886年成立東京高等師範學校培育中小學師資、中國清朝1904年（光緒29年）頒布《奏定學堂章程》（即「癸卯學制」），設立優級師範學堂，以培育初級師範學堂及中學堂之教師爲目的（周愚文，2014a：213-215；孫邦正，1963：154-155、98-100、188-190；黃嘉莉，1997；瞿立鶴，1979：78）等，都是由政府建立公立師資培育機構，旨在培育具有素質與豐富經驗的教師，從設置培育機構彰顯人才養成的重要性。隨著歷史的演變，師範學校演變爲師範學院，接著改制爲師範大學，再到目前改名或轉變爲綜合大學，大學學歷已成爲教師的基本條件。由政府設立專責機構長期培育師資，並將學歷提升至大學，符合Flexner（2001: 155-158）所稱專業的特質：

（一）教師工作是屬於心智型的活動，需要個人責任；

- (二)教師工作所需的知識是習得的，而不僅是例行工作；
- (三)教師工作是實踐且具有明確的目標，而不僅是學術或理論的；
- (四)教師工作的專業技術是可以被教導的；
- (五)教師具有強大的內部組織；
- (六)教師工作是利他導向，是以社會的善為宗旨。

也符合Parsons (1951: 343)、Lieberman (1956: 2-6)與Smith (1957: 253-254)所指專業特質，包括重要的社會服務、服務所需的智能、長期的特定訓練、實踐者的自主性、專業責任、無私的奉獻等。但是教師工作條件即使符合專業特質，仍無法解釋西方教師是為半專業地位的社會認知現象 (Cullen, 1978: 48)，使得以專業特質論來論斷教師專業地位，不敷現實的挑戰。此乃因教師專業地位的建立涉及政治性議題，也涉及負載價值的議題 (Avis, 1994: 63; Johnson, 1972: 12)，教師專業地位無法不受政治的影響，也無法除去國家掌控教育的價值，教師勢必無法如醫師、律師或工程師般，單純以特質論條件作為取得專業地位為策略。簡言之，教師工作在無法脫離國家教育的政治影響上，取得教師專業地位的策略無法採用專業特質論的觀點。

進一步回顧「誰可以進入教學現場進行教學」的歷史，得以發現英、美及我國都曾經有過紛亂的經驗。

### (一)英國

英國最早是由私立學校教師組成的教師學會 (College of Preceptors) 進行授證，以淘汰資格不符的教師，後來教師公會進行教師登記，1871年方由政府成立「教師證書與登記」 (Certification and Registration of Teachers) 委員會專責教師證書與登記業務，後因小學教師必須登記，而中學教師不必登記，以及兩者薪資的差異，使得採行政登記的區隔效果受到挑戰 (Bergen, 1982)。由於政府並未有太多培訓教師的條件限制，迄1944年《麥克奈爾報告書》 (The McNair Report) 建議大學應加入師資培育行列，統一師資培育機構，以提高教師專業地位，並建議應設置教師資格考試，方

能取得教師資格。因此，政府改組成立「地區師資訓練組織」（Area Training Organization, ATOs），作為統籌師資培育、考試、輔導、供需等業務（陳奎熹，1977），方從政府提高教師學歷及建立取得教師證書制度中逐漸建立教師專業地位。當今英國師資培育採多元模式，雖然模式不一、師資培育課程不一，但中小學英文、數學、科學教師必須符合師資職前培育國定課程，同樣也必須引導師資培育學生取得合格教師地位的各種標準，取得教師資格證書（李奉儒，2011）。授予教師證書及其取得教師證書條件的掌控，成為政府管控教師素質的基本要件。

## （二）美國

美國在未建立專責師資培育機構前，是由學校透過口試及其他基本能力作為考試內容，且教師資格證書有限期限為一年，使得各州立法賦予限制筆試及州政府授證的權力，但各州取得證書方式不一、考試方式不一，教師證書也無法跨州使用，政府授予各種學科證書。至師範院校成立後，也要求特定科目學分的修習，以及通過考試方能取得教師證書（Elsbree, 1939）。但第二次世界大戰後大量缺乏教師的現實，使得政府因此設置「緊急證書」（emergency certificate），讓未經師資培育者也能執行教學工作，此不僅影響只有被認可能培育師資培育機構的正當性，也影響師資培育歷程的必要性與需要性（Lieberman & Miller, 1992: 1046）。1980年代後美國師資培育改革浪潮，各種報告書均揭示教師角色的重要性，提出教師必須具備學科教學能力、實地經驗、教師分級制度、發展評量工具、建立教師專業標準等建言（黃嘉莉，2013：33）。

至1996年「什麼最重要：為美國未來而教」（What matters most: Teaching for America's future）報告書出爐，建議以師資培育認證、教師證書、教師進階證書等三關卡完備教學專業品質保證機制（National Commission on Teaching & American's Future, 1996），彰顯出教師執行工作所需的執照及進階專業證明，勾勒出表徵專業的教師證照制度藍圖。2001年美國聯邦政府《帶好每位學生法》（No Child Left Behind）規範教師必須具

備學士學位、取得州政府規定的任教學科執照、能證明具備任教學科的專業能力（鄭勝耀，2011：179），統一取得教師資格的規範。對各州獨立運作教育體系的美國而言，聯邦政府進行統一教師素質之規範，已逐漸符應以教師證書作為取得教師工作的門檻，讓教師證書成為合格與不合格教師的社會藩籬界線。

### （三）臺灣

在我國也是如此，1968年政府執行九年國民義務教育後，重蹈日本撤臺大量缺乏教師的情形，即使受到尊師重道的文化影響，進行教職執行教學工作之不同途徑，讓未取得教師證書者仍可先執行教學工作，爾後補足教育專業課程學分即可之現象（黃嘉莉，2006）。1994年《師資培育法》施行後，雖改變師資培育歷程，採培育及檢定雙重關卡控制品質，成就單一取得教師證書途徑，但大量培育教師的結果，產生教師超額現象，讓取得教師證書者可能沒有教學工作可執行（王瑞堦，2008；張鈿富，2002；黃嘉莉，2014）。當大量教師缺額所致而開放取得教職途徑，無法維護教師專業，政治性的運作大過於專業地位的鞏固（Davies, 1983: 189; Gitlin & Labaree, 1996: 90-94），教師證照制度區隔效果式微。是以，取得教師工作者未必具有教師證書，而取得教師證書者不保證能獲得教師工作，致使教師證書不保障就業的儲備制，讓教師證書的取得誘因不強。

從上述各國教師證照的歷史發展可知，取得教師資格逐步制度化成為國家管控教師素質的策略；其次，在師資多元培育模式下，教師證書仍受到國家的管制且至少必須取得學士學歷；再者，也因國家管制受政治因素影響，致使教師證照對教學現場的區隔效果不佳。教師證書的歷史發展經驗與學者觀點相吻合，如Stinnett（1952）是較早從授證的觀點比較教師與其他專業行業的差異，結果發現教師專業並未建立完善的證照制度；Parry與Parry（2012: 182, 2015: 121）分析教師證書設置功能結果，顯示教師證書的區隔無法有助於教師專業地位的集體提升，由此可見，教師證照制度對區隔合格與不合格教師的薄弱性。是以，教師證照制度的區隔效果受限於政治運作及

教師工作的特質，致使透過證書制度以維繫教師專業地位有其困境。

綜上所述，教師專業是一種社會階層現象，由於專業具有排除非具資格者，而維持相對應的報酬與福利，使得追求專業地位，成為教師向來努力的方向。但是國家與教師之間的特殊關係，使得教師的專業地位不僅籠罩著政治陰影，也充滿執行教學工作所致的獨特性，受限於國家與社會期待，教師專業地位儼然外加的形式象徵，而且影響教師專業地位的知識與技能有著無法科學化的缺憾。此外，上大學學歷已不再是成就教師專業地位的策略，且教師證照又受限政治影響難以產生區隔效應，促進教師集體流動以臻專業地位的可行策略，值得進一步分析。

## 參、社會藩籬論的內涵

基於教師產生難以摒除政府的影響，即使教師具有專業特質論的條件，卻也難以說服社會教師的專業地位，為達教師專業地位，在面對教師證照制度欠缺區隔效果下，本文欲釐清社會藩籬的概念，以分析在當今社會脈絡中，用以達到教師集體地位流動可掌握的關鍵要素。以下分述之：

### 一、社會藩籬的意義

Weber (1978: 342) 界定社會藩籬是一種透過限制取得特定經濟和機會的方式以及限制有條件的圈子，為集體職業尋求最大的報酬或利益。此報酬或利益可以是經濟、社會（如尊榮、認同、信任等）和權力（MacDonald, 1999: 27）。新韋伯論者（neo-Weberian theory）運用此社會藩籬的論點，主張藩籬的界定和進入藩籬的條件是形成階級的基礎，因社會藩籬聚焦在機會的專賣與排外的機制與實踐，具有排他性（exclusion），適用於解釋地位群體、專業、階級的形成（Alexander, 2005: 1; Murphy, 1983: 631; Parkin, 2001: 3, 12）。對於職業而言，建構社會藩籬讓職業產生集體流動，使得專業地位成為一種引導職業專業化的目標（Parry & Parry, 2015: 112）。如同

互動論者的觀點，專業可以成爲個人與職業流動的誘因，其具有一種象徵階級意識（Hughes, 1984: 367）。當專業成爲象徵階級時，可進一步透過設立專業的地位群體爲集體流動標的，透過建立社會藩籬區隔差異的排外策略，控制進入條件成爲自我管理群體，包括控制教育訓練、進入執業的資格、正式成員的行爲等，以追求更高的專業地位群體（Larson, 1977; Parry & Parry, 2015: 161, 183）。具體言之，專業化便是職業企圖以特有知識和技能的資產，轉換爲社會與經濟報酬的過程，以爭取定義工作的條件與方法、控制培育，並且建立職業自主的認知基礎與合法性，藉由提供特別的服務，使專業得以扮演影響團體的角色，確保自身的自主與優勢。

誠如Parkin（2001: 4）提出建立社會藩籬運用的兩種權力策略：排他（exclusion）及侵占（usurpation）。排他權力是透過取得資格歷程限制，此需要政治力量的介入，透過保障證照的效力，讓證照形塑一種社會信任，象徵與社會大眾交換的信任，原非專業的職業得以發展集體行動，取得利益或資源，以臻專業地位（黃嘉莉，2006；Parkin, 2001）。是以，社會藩籬蘊含取得資格的專賣、階級、地位群體的權力與支配（Murphy, 1983: 634）。質言之，專業的本質是具有政治交換的事實，提供交換行爲與取得權益的正當來源。

對教師工作而言，由政府建立證照制度形成社會藩籬現象，具體區隔不具教師資格人員，是一種由上而下的排外策略，且社會藩籬所形成的群體地位文化，形成一種存在於不同群體之間的社會距離，辨識執行特定工作者之心理認同，所有進入者都必須共負維護教師專業群體地位文化的責任。除非，教師群體不願追求專業地位或聲望，否則社會藩籬的建置，不啻是促進教師集體流動與穩固專業地位的策略。

## 二、建立社會藩籬的條件

要建立區隔專業與非專業人員的社會藩籬，必須關注下列建立社會藩籬的條件，方有助於建立嚴謹的證照制度：

### (一)專業知識的獨占用以取得資格的專賣

西方中世紀歐洲大學的發展，使得神學、醫學、法學得以成爲典型的專業。中世紀以來的典型專業，所傳授的知識之共同特性是攸關人類生死，具有神秘與深奧的特質，也是專業人員實踐所需的知識（Leggatt, 1970: 159）。中世紀以來的專業知識觀，使得典型專業人員具有懾服人的權威與權力，在實踐中擁有服膺上帝與服務善的知識。然而，至文藝復興及宗教改革後，科學與科技的進步引發了工業革命，客觀的科學知識也使得中世紀以來的知識觀，神聖中的神秘與莊嚴感不復存在（Leggatt, 1970: 159），專業知識追求的是系統化與科學化的論述基礎。

經過科學洗禮，現代化與工業化中每一個專業的問題都有專業人員得據以說明，專業人員比其他人更善於運用特定的邏輯思維，運用資訊不對等的優勢處理日常事務，脫離一般日常詮釋系統的方式，使得專業與大眾產生社會距離隔閡（Habermas, 1998: 11-12）。專家文化與大眾文化之間的社會距離在於專家運用深奧知識於未確定的情境中，社會大眾所不知的知識便是專業人員建立權力與權威來源，以取得實踐歷程中的自主和控制權（Johnson, 1972: 42）。專業人員運用知識控制情境的不確定性（indetermination），使得專業人員享有自主權（Brown, 2001: 26; Darling-Hammond, 1985: 212）。專業與門外漢之間因專業知識的不對等而有差距，致使專業知識擴大專家和門外漢間的關係，拉大彼此間的社會距離（姜添輝，2001：40）。除專家與大眾的不對等關係外，專業人員彼此間對專業知識有著心照不宣（tacit）成分，是社會大眾無法知曉的部分，於是專業與社會大眾產生了距離感與神秘感（Wilensky, 1964: 149），也讓專業人員共享相通的行話。

專業人員與社會大眾之間的社會距離感，來自於專業具有差異性的技術能力，且專業權威是建立在專業人員的能力上，而能力則來自於知識的培育。抽象且系統組織的專業知識具有相當程度的習得難度，必須經過特定教育歷程方可取得（Goode, 1969: 277-278; Parsons, 1954: 38, 42），此即爲Larson（1977: xii-xiii）所稱的「認知性」（cognitive）的獨占。此意味著，

專業知識的取得是必須透過培育，而進入培育管道者也必須經過篩選，而且是有限制的。然而，對於專業人員而言，除了獨占的知識外，還必須具備如 Larson (1977: xii-xiii) 所指的「規範性」(normative) 成就，一種專業道德感。經過長期訓練後，專業人員不僅習得技術知識，也習得專業權力運作中所需要的道德與責任 (Leggatt, 1970: 158)，身為專業人員必須背負著社會期待專業的道德與責任感。

由於專業服務的情境脈絡具有複雜性，而此自主權與權威來自於深奧的知識體系及道德責任之基礎，必須經由特定培育或管道方能取得，而專業人員的權限來自於專業受到社會的信任，具體方式即以「證照」(credit emptor) 取信於社會大眾 (Hughes, 1984: 377)。因此，專業知識與道德責任的取得必須經過特定教育管道，專業教育的設限及證照的授予，不僅保障專業人員的基本素質，更是維護專業地位的條件。

## (二) 交換行為的產生來自於證照之可信度

追求專業地位的過程，職業必須提供社會重要的功能，方能取得社會的認同，個人也必須符合專業的條件資格，方能成為專業人員。此蘊含著職業以特定社會重要功能，取得特定報酬的交換行為。1950年代交換理論學者 Ritzer (1996: 412-413) 探討個人行為，以及群體之間互動中報酬與價值的交換行為，指出社會交換的行為受到各種情境中報酬多寡而定，報酬可以是情感的性質，如愛、感動、尊敬等，也可以是外在的金錢、勞力等。產生交換之因素中附屬於個人，使得自己在附屬的關係中取得「普遍化信用」(generalized credit)，最能適切說明專業在交換過程中的角色。專業人員以社會必要的特有能力和服務的信用，交換社會大眾對專業的認同，取得職業的聲望或薪資。當專業職業與社會交換服務而換得報酬，專業所需的知識和教育即是必備，成為專業得以交換的權力和優勢資產 (Cullen, 1978: 48)。

在交換的過程中，專業係採產品的擴張模式，先由國家建立單一服務的保護領域，開發具有競爭力的市場。專業為維護市場服務，需要強而有力的

政府為中介，再由政府授權的合法知識與支持專業職業層級差異下，讓專家以所擁有的稀有資本（知識與技能）交換稀有的地位與報酬。相對的，屬於該特定職業的個人或團體，必須要先擁有經過政府認可的知識，才能適切地運用這些資本保衛專業的稀有性，並且設置進入專業工作的標準與程序。專業便可以結合僱用策略和制度形式來組織和控制市場，以正式訓練作為僱用的關卡，將正式教育作為晉用和敘薪的標準（Larson, 1977: 8-10, 15）。在政府有效管理或規定特定知識的前提之下，連結正式教育與報酬的社會分工架構，讓專業與授證存有相對應的關係（Larson, 1990: 30），彰顯出證照必須展現職業所需知識與能力的關係。

綜上所述，在政府的保護下，專業透過社會服務功能所需的知識與技能所形成的資本，作為與市場交換的事實，以取得專業地位的社會認同，且透過證照彰顯出專業必備的知識與技能，獲取社會大眾的信任。

### （三）政府的中介確保專業群體的地位

為建立社會藩籬的界線，排他性是常用的策略，而政治力量的介入是主要的關鍵（Parkin, 2001: 3）。雖說政府在證照制度的公益論中，具有保護消費者的權力，對於專業而言，政府的中介也確立了專業的服務市場。此乃因當專業在社會關係中建立起其功能特殊性時，便有產生單一市場的可能。在社會與經濟的依附關係和社會距離中，生產者和消費者的隔閡係以分工為基礎，兩造在情境脈絡中的不確定或未決定存在著不對等關係，而此不對等關係程度則由不確定因素多寡而決定（Johnson, 1972: 42, 46）。在生產者與消費者之間仰賴的是理性生產和市場，而政府在此關係中扮演著中介者角色，干涉消費者和生產者之間的關係。

政府管理生產者和消費者關係的不確定性，使得生產者及消費者均無法從彼此的身上剝削利益。政府的保證不僅可以使消費者有擴大需求的權力，相對可以限制消費者選擇，而使專業人員可以獨立於顧客之外（Johnson, 1972: 78）。在顧及生產者與消費者之間的需求與相符程度，政府可以藉其影響力，改變專業職業中的生態。

對於專業而言，雖然取得資格管道有限而提供保護與保證的作用，但是國家的態度才是合法化且增強專業的關鍵（Larson, 1977: 14-15）。況且專業知識是一種重要資本，在市場運作邏輯中，透過官方的證照制度，獲得政府的保護與認可，成為專業取得服務市場的重要關鍵（Torstendahl, 1990: 53-54）。證照不僅表徵持有者的專業知識符合期待，同時也表徵專業權威，形成社會認同（Collins, 1990: 19-20）。

因此，證照制度有著政府的保護，致使欲取得專業地位者得以經過特定的教育訓練，取得專業知識，並以證照表徵具保證的服務能力可滿足社會需求，方能取得權力和權利的專賣權。

#### (四)資產的維護以維繫專業地位群體文化

在交換的過程中，專業是以科學理性所建立的知識為基礎，且專業係指享有高聲望，並以深奧知識（科學）為基礎的服務（Hughes, 1984: 388）。社會認同的專業優勢，來自於專業知識的獨特程度。對專業而言，知識等同於能力，專業人員可以在規範的架構下，進行被允許的行為。而專業人員的訓練代表著進入神秘之始，取得知識過程制度化（Jackson, 1970: 6-7），包括授證、考試、文憑等，通過者得持有證照表徵具有專業資格，得以通過社會藩籬成為專業的一員。

對於專業而言，知識影響專業服務內容，並展現專業的獨特性，社會便透過證照制度及專業人員的能力和服務產生信心。因而，專業知識是一種策略性的工具，是為建立專業服務的標準化與定義服務工具，是「協商認知的獨占性」（negotiation of cognitive exclusiveness）（Larson, 1977: 15, 24, 38），是讓專業具備提供服務之絕對優勢且具有獨占性（Brown, 2001: 28; Greenwood, 1957: 49）。

為維護專業知識提供服務的專賣權或獨占性，進入社會藩籬內的專業人員，必須接受正式或非正式的規範，發展集體利益，以維護專業地位文化（Parry & Parry, 2012: 161），專業人員必須持續取得知識與技能，展現符應專業道德與責任。如Weber（1978）所指，為維繫地位群體，專業人員具

備相同的生活且與他人有所不同的生活形式和價值觀、經濟利益及商品或勞動市場，此地位群體共享榮耀、權威與信仰（Adams & Sydie, 2003: 187-188）。特別是專業人員必須不斷降低情境脈絡的不確定性，實仰賴專業群體持續更新專業知能，形成Collins（1979: 58）所稱之「共識社群」（consciousness communities），專業人員共享文化與地位認同感（Darling-Hammond, 1990: 25; Sciulli, 2009: 34）。因此，即使通過社會藩籬成為專業人員，也必須繼續習得知能以持續降低情境不確定性，並共享群體地位所規範的文化，使得證照制度中的換證或進階專業證書，即具有表徵專業人員持續擁有專業知能的專賣權。由於成為專業人員必須集體共負維護地位群體的責任，因此，專業人員必須展現如專業特質論者歸納之特質：不斷進修、為服務所提出的智能表現、個別與集體實踐者的自主性、實踐者的專業責任、無私服務奉獻、遵守專業倫理守則等（Lieberman, 1956: 253-254）。特別是專業人員必須展現出地位群體文化，有著相同的生活形式與專業價值觀，證照制度則可向社會展現具有保證專業人員的服務能力。

專業是為社會中的階層現象，專業主義也是一種促進職業團體流動的策略，以建立與非專業的差異界線，讓限制取得資格條件的社會藩籬成就專業地位群體的報酬與社會認同。然而，建立社會藩籬首要的基礎是運用在實踐中知識與技能，取得服務所需知識與技能的管道具有難度且有一定的程序，具有排他性的知能與取得條件，讓專業得以獨占社會服務。而此獨占具有與社會交換的可能，也讓專業因交換而取得社會大眾的認同及相對應的報酬與尊榮。當然，為了確保專業服務的不確定性，政府的中介成為關鍵，證照制度具有政府保證的象徵管控，使之得以保障專業服務的獨特性及消費者的權益。然而，專業地位群體的形成仍仰賴進入社會藩籬者共負地位群體文化之責，如不斷進修、無私奉獻、專業責任、倫理守則等，透過換證與進階證書展現專業人員持續持有服務能力之象徵。

## 肆、促進教師專業地位的教師證照制度策略：社會藩籬觀點

建立教師專業地位不僅是教師的理想，更是教師身為教師所共享的認同感，以社會藩籬奠定教師的專業地位實有其必要性。奠基在新韋伯論的社會藩籬論理念，採取的是一種排外策略，形成專業社群的地位文化（Alexander, 2005: 1）。對於西方世界原半專業的教師地位流動到專業地位，或中國傳統文化中崇高教師地位在當今臺灣社會脈絡中漸漸式微，社會藩籬的論點無疑提供建立教師專業地位群體文化的建言。

對於我國而言，教師工作亦如其他國家一般，相較於政府對於教師專業地位的塑造較無影響力，雖有教師證書的授予，但受限於教師缺額與儲備教師過多，使得未具有教師證書者可以執教，而持有教師證書者未必有教學工作，讓教師證書無法有效區隔。加上我國雖有教師換證或制定進階證書之建言以提升教師素質與精進教學，但卻遲遲未落實。然而，在我國當今的社會脈絡下，如何彰顯教師證照的區隔效果，讓社會藩籬現象得以發展教師專業產生認同效果，以下分述之：

### 一、取得教師證照的師資培育數量與品質管控歷程

專業主義是一種控制自我管理的體系和嚴格招募的機制，包括教育控制、訓練和品質控管等（Parry & Parry, 2015: 112）。自我管理體系與嚴格招募的歷程，對於掌控取得教師證照歷程，有利於限制取得資格者的條件，但相較於外部制約，諸如授證委員會、政府立法規範、基金會等，教師專業證照的自我管理又相對較弱（Brown, 2001: 28）。如從歷史角度來看，英、美兩國師資培育的建立，係因學校教育的擴張應運而生，這種供應師資的壓力是形塑師資培育制度建立的主因，但師資培育的制度化卻也是沒有計劃的過程（Maguire, 2000: 229）。師資培育與政府之間的關係是一種單方向由

上而下的控制關係，往往會因政策關係產生證照價值危機。

根據Collins (2013: 191) 的觀點，證照危機來於證照制度中長期教育擴張、危機與緊縮的循環。證照通膨 (credential inflation) 係指涉當證照無限的擴張，促使證照制度會產生危機和矛盾，貶低證照的價值；證照危機可能來自於專業內部的問題 (如教育場域或工作地點)，但也有可能來自於政府的干涉結果 (Brown, 2001: 21, 29)。運用在工作的取得上，Brown (2003) 進一步提出證照擴張導致多數人無法取得工作，提高機會成本 (opportunity cost) 之現象，致使證照對取得工作的影響力不再，相對其稀有性價值不復存在。而這些現象都出現在我國教師證照與師資培育歷史發展中。

檢視各國師資培育模式以多元市場開放為方向，英國自1960年代起便擴充師資培育機構，包括大學、多科技術學院、師範學院等，迄1990年代還包括學校本位師資培訓學程；美國則有大學、非官方組織、任務取向計畫，如「為美國而教」(Teach for America)、學校本位等多元培育管道 (黃嘉莉, 2013: 48-51)。而我國在1994年《師資培育法》建立多元機構培育師資後，根據《中華民國師資培育統計年報》之內容，每年培育數量從1995年的9,719人至2004年達到21,805人的高峰 (教育部, 2005)，師資培育管道或機構的多元，意味著取得教師專業知識的機制或管道多元。然而，雖然社會藩籬論並未指出多元的現象對於專業地位取得的影響，但卻不斷強調取得管道的困難度對建立社會藩籬的重要性。是以，無論單一或多元，取得教師專業教育的機會必須具有相當程度的難度。

再者，多元師資培育模式所產生的效應便是教師證照數量的膨脹。英國歷史的經驗中，1970年代也面臨多元而無法確保教師素質的隱憂，而由政府直接治理教師供需市場 (Taylor, 1984: 27)。我國自1994年後，多元師資培育結果也出現取得教師證書者找不到教職的問題 (周愚文, 2012: 1)，通過教師資格檢定考試取得教師證書並不保證就業，須再進一步參加教師甄試方能獲得教師工作 (林新發、王秀玲、鄧珮秀, 2007: 66)，證書的取得不

表示持有者得以進入學校執行教學工作，證書無法直接代表成為教師專業地位群體的一員，象徵意義與實際存有落差，教師專業容易受到政治左右遠勝於專業知識與技能。此外，過多的儲備教師也造就「教師證書無用論」的氛圍，形成另一類型的學歷膨脹現象（蔡明昌，2014）。

由於證照制度是為表徵社會藩籬之效果，但取得教師證書並不保障取得教師工作，因而成為儲備師資的概念。教師證書的通膨效應不僅降低教師證書的價值，且形塑教師證書的無用感，不利於教師專業地位的社會藩籬效果。因此，教師證照的通膨效應是值得關注的焦點，政府必須瞭解證照制度的嚴謹審慎程度對教師專業的影響。

## 二、評量取得者之知能用以確立取得教師證書的可信度

社會藩籬論中專業得以與社會交換的便是知識所象徵的資本，學術認同是重要的，設定優秀和個人智能的標準門檻以展現專業學術的內在邏輯，無論是累積知識持續擴展或是轉換不同的模式，學術與科學的知識都是必要的條件（Murphy, 1983: 653-654）。Popkewitz（1992: 15）提醒師資培育的規範要件和爭論，雖不必然需要經過政府立法或強迫運作，但必須展現於篩選結構中的規則、規範及模式。如1970年代後美國政府強調教師素質，以新的證書條件（包括提高薪資、提升學位層級等）吸引優秀人才，但是維持以往授證程序，卻不全然提高篩選的嚴格性與說服力（Sykes, 1992: 1353），顯示授證歷程的嚴謹度不足，證照無法等同持有者知能具有社會期待的知識與技能，失去信用基礎。

當獲得教師專業知能是對教師提供獨特的專業服務是必要的，則如何界定及有效測量用以授予證照成為關鍵問題（Miller, 1968: 40）。過往因授予證書不甚嚴謹，培育歷程既不要求教學態度，也不要求教學技能的精熟與教學經驗，教師證書僅能代表經過培訓，不代表具有合格的能力（Conant, 1963: 25）。如我國在1994年《師資培育法》施行前採取的計畫式公費培育師資，以師範院校和國立政治大學教育系的師範體系學歷證明，並不利於師

資的篩選（陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜，1996）。當以師資培育機構授予學位作為教師證書的證明時，教師證書僅是學歷也僅能表徵經過培訓，不代表持有者真實能力。況且在當今多元師資培育模式，在社會藩籬論點中仍必須可資與社會交換的資本，證書必須表徵可資信賴的知識與能力。因此，無論培育過程、課程、考試等取得證書的機制，凸顯出如何評量教師的真實專業知能之問題。

1990年代以來，國際部分國家採取標準表現本位師資培育方向，透過建立教師專業標準，運用多元的評量方法，用以評量教師專業知能，作為授予教師證書之依據（Brookhart, 1999: 26-27; Messick, 1995: 741; Shulman, 1987, 1988）。諸如美國加州表現本位評量的實施，作為授予教師證書的依據，進而成為現今美國edTPA教師表現評量，至少有34個州參與edTPA的評量計畫，超過500個師資培育機構使用（American Association of Colleges for Teacher Education, 2013; Robinson, 2013）。換言之，在美國多元培育師資培育管道下，仍有大學願意採用一致性的評量方式，以維護師資培育學生的素養，確保教師證書的可信度。參照社會藩籬論及國外經驗，我國在多元師資培育模式下，現今取得大學學歷文憑者甚多，於此之際，多元且採用可具體評量師資培育學生（如筆試、檔案評量、真實評量等）真實知識與技能，增加教師證書具有保證知能的可信度。

### 三、政府中介以建構與維護教師證照資本

誠如上文所提，知識與技能是專業與社會交換的基礎，專業知識不僅讓人超越局部脈絡來理解社會的抽象體系，並提供專業人員面對社會實際可資運用的策略（Popkewitz, 1994），同時也為專業人員塑造權威（Larson, 1990: 44）。但對教師專業而言，教師不僅缺乏專家技能，也無專業知識，教師專業趨向於「思想狹隘、依賴習慣、狂想、不需思慮的反射」（Liston & Zeichner, 1988: 62）。而且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（esoteric knowledge）及未具足科學研究

方法的師資培育存在於大學的學術環境中（Miller & Young, 1981: 150）。另外，教學並不需要複雜的技巧，「每個人都能教」（anybody can teach.）（Judge, Lemosse, Paine, & Sedlak, 1994: 134）的概念長期存在美國的社會中。更重要的是，對教師專業而言，取得教育理論或學科學術知識內容並不重要，重要的是曾經接受師資培育課程的制度，用以符合證書要求，制度形式重於課程實質內容。知識如對實際專業生活沒有太多的幫助，便難以取信於大眾，且新知識必須能夠證明其效果，用以說服社會（Sykes, 1990: 78），知識的社會意義與其在實踐上的效果一樣重要。

然而，師資培育的專業知識在美國的歷史發展中，有著不受大學與社會尊重的經驗。即使隨著歷史發展，師資培育的知識基礎，從能力本位、表現本位、知識本位、實務反省本位、標準本位等發展（吳清山，2006；黃嘉莉，2013），教師知識仍然必須建構在教學的獨特性上（Darling-Hammond, 1990: 25），仍須透過教育方能取得，仍須具有其獨特性。由於國家與教師的特殊關係，特別是我國教師聲望有相當的地位（姜添輝，2008：75），政府的中介可保障教師專業地位所需的知識與培育。

相較於我國情況，傳統教育專業課程長期以來都是師資培育重要的知識，但教育專業課程是否真能培育未來的教師，以因應十二年國民基本教育的實施、社會與科技的發展、師資培育模式等改變，實值得懷疑。就社會藩籬而論，教育專業課程所傳遞的專業知識，必須能促使社會相信教師專業知能足以因應環境的變化，取得社會對於實踐專業的信賴。尤其是師資培育課程，雖與大學自主有所杆格，但自主是建立在專業學術的基礎上，各校必須在相當程度的基礎之上各自為政，尤其當教師專業需要政府作為保證之中介，師資培育課程的範疇實應受到認可。英國、美國、澳洲等國家都設定教師專業標準，作為各校實施師資培育課程的依據（周愚文，2014b：38），使得師資培育課程雖在多元下，仍須受到相當程度的管控，在此基礎之上各校自主。

#### 四、教師證照資本的維護

在交換的市場中，專業係以稀有的資源（即專業知能與服務）取得群體地位的優勢與利益，致使稀有的資源也成為教育、考試、證照的內涵。客觀抽象理論是技術理性成果，重點即在能夠確定、預測和控制情境。相對於教師專業而言，理論知識和教師實踐的活動間，很少讓實踐者感受到所學知識的有效性，教師無法明確指出不確定因素的源由，且無法內化研究和理論的知識體系，理論和實踐之間存在著距離（Hoyle, 1985: 48），使得如何讓教師結合或印證理論與實務，且能取得實際問題的話語權，仰賴於教師不斷學習與探究。另外，對教師而言，接受大學教育的師資培育課程，難以形塑教師為專家形象，教師的教學知識明顯來自於教科書及經驗的累積（Britzman, 1986: 450），凸顯師資培育課程內容在實務上運用的侷限性，同時也展現教師教學經驗必須不斷累積的事實。因此，除了從檢定的歷程來驗證取得教師證照者具有專業服務的知能外，持有教師證書的在職教師，也必須不斷展現具有持教師證照價值的專業知能，教師必須在執行教學的參與過程中，提供社會或家長自身不斷持有教師證書資格的證明，形成專業認同（姜添輝，2008：72），成就地位群體文化。

傳統教師文化被視為是孤立主義、保守主義、現實主義，讓教師彼此間難以開展共同的經驗基礎、共同語言、共同議題（Lortie, 1975: 212）。而我國推動教師專業學習社群、教師專業發展評鑑制度、教學輔導教師制度、行動研究等活動，已經讓我國教師有開放教室、合作發展、相扶相助的氛圍產生，有助於形塑以關注教學的教師專業形象，維持教學自主權且發展教師內發性的專業認同。而取得教師工作者，讓換證及進階證照成為維持教師專業地位群體文化的一環，前者可以保障專業人員的門檻水平，而後者可成為積極性鼓勵教師不斷在職進修與發展（余民寧，2000；吳清山，2005；林雍智、吳清山，2012；楊思偉等，2007）。尤其以我國教師換證制度為人討論但卻長期未建立而言，教師換證不啻是為一種專業自我管理的機制，亦可讓

社會大眾認知到教師專業地位群體的維護品質制度，取得社會的認同。

對我國而言，如要建立教師專業地位，教師證照恰可作為具體的社會藩籬象徵，致使由具體產生無形的專業認同。然而，教師證照作為具象的社會藩籬現象，仍有其限制，特別是如果作為教師專業中介角色的政府，如開放未經師資培育歷程即可取得教師證書的制度，或讓教師證書無法表徵教師真實的知識與技能，將是破壞社會藩籬的制度。除此之外，教師證照價值的維持也是教師和政府必須相互合作之處，由於政府在授予教師證照的角色上，如以社會藩籬論來看有其正當性。因此，即使取得教師證書者也必須向政府、社會與家長宣稱具有持有教師證書價值的專業教學知能，促使換證制度或教師進階證書有其規劃的必要性。

## 伍、社會藩籬論對臺灣教師證照制度之啟示

自從各國實施國民教育及設立師資培育機構以來，教師是國家教育政策的實踐者，各國政府對於學校教育、課程教學、教師專業的論述，體現出政府與教師兩者之間的僱傭關係，讓師資培育不像其他人力之培育，得全然交由學術自主運作或市場競爭操作，而必須有保護教師工作專業性的機制（包括被認可的專業知能資本、政府中介、證照制度、交換等），形塑合格專業教師和不合格者間的社會藩籬，建構教師集體專業地位。在社會藩籬論點中，建立教師證照制度可以歸納下列各項觀點，分別依理論層次，策略層次與實踐層次論之：

### 一、理論層次

#### (一)排他性

教師證照制度具有排他性，形塑社會藩籬現象，是以專業知識與技能為基礎。當專業知識與技能失去理論基礎或無法讓取得者得以仰賴解決實踐問題，將會失去專業的信用基礎。

## (二)政治性

教師證照制度存在著政府與教師之間的特殊關係，教師專業相較於其他專業職業具有獨特性，政府的中介對教師專業是一種保障，但也容易受政治左右。從歷史發展觀點而言，證照價值容易受政府影響，致使產生證照通膨與緊縮的循環，有損證照作為具體象徵專業地位的價值。

## (三)集體責任性

取得資格進入社會藩籬成為地位群體的一員，必須共同承擔責任，形塑專業認同，展現地位群體文化，包括不斷學習、不斷精進知能等，而換證與進階證書的設置有助於具體化專業地位群體文化的維護。

## 二、策略層次

### (一)獨占服務市場

政府保障教師的專業用以維護高教師素質，採取排他性的教師證照制度，在於讓取得師資培育具有難度，而具獨占性，設置各種取得條件的歷程，旨在讓取得教師資格者具有符合期待的知識與能力。

### (二)審慎掌控教師證書授予數量

教師證照制度容易受到政府中介之影響，在多元師資培育模式下，政府必須關注教師證書的通膨與緊縮循環問題，證照制度必須具備其價值，以維繫社會及教師本身對專業地位之認同。

### (三)設置專業知能基礎

教師證照制度如同其他專業職業之證照，需具備其學術深奧知識與技能，能讓持有證照者習得認知上的服務功能，並能掌握情境中的話語權與降低不確定性，致使教師專業知識與技能是教師證照的基礎，不可缺乏。

## 三、實踐層次

(一)無論多元或單一培育模式，取得習得教師專業知識與技能的機會，應具有相當程度的難度，以確保證書價值。師資培育課程在專業知能的基礎

上，政府仍可透過教師專業標準產生尾端管控之效果。

(二)教師證照仰賴專業知識與技能的交換，取得證照的歷程必須能夠確保取得者的能力，其機制無論是筆試或真實評量，多元評量機制用以建立進入社會藩籬的門檻，作為專業即是信任的保證。

(三)政府雖是教師證照制度與教師專業地位群體的關鍵保障者，取得證照制度的歷程與機制，政府扮演中介角色。政府必須關注教師證照價值，避免證照通膨與緊縮的循環，避免有損以證照作為象徵專業地位的價值。

(四)取得教師證照後，教師必須展現專業群體地位文化，包括不斷學習、不斷精進教學專業知能、合作、溝通等專業人員應有的行為規範。取得教師證照的成員，為取得社會認同，換證與進階證書能具體展現教師生涯的專業認同與行為，一來成為專業人員管理的機制，另一作為社會大眾認知專業人員自我管理之表徵。

雖然社會藩籬的地位群體意識蘊含著階級差異，建立差異性階級對待或許不是當今教師團體的首要目標，但教師追求專業地位應是共同目標，致使如能妥切規劃教師證照制度，不啻為教師樹立專業地位文化建立具體象徵。

## 參考文獻

### (一)中文部分

- 王瑞堦（2008）。人口結構變遷下我國師資培育現況之分析。《台東大學教育學報》，19（2），143-182。
- 余民寧（2000）。教師終身進修制度相關議題之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC-89-2413-H-004-011）。2015年10月10日，取自<http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/4653/1/892413H004011.pdf>
- 吳清山（2005）。循序漸動推動：教師換證、評鑑及進階制度。《師友月刊》，461，7-11。
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。《教育研究與發展期刊》，2（1），1-32。
- 李奉儒（2011）。英國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編），各國師資培育制度與教師素質現況（頁43-92）。臺北市：教育部。
- 周愚文（2012）。建立我國師資培育最低基準量芻議。《臺灣教育評論月刊》，1（3），8-10。
- 周愚文（2014a）。《教育史學研究》。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- 周愚文（2014b）。十二年國教實施後師資培育的挑戰。載於吳清基、黃嘉莉（主編），面對十二年國民基本教育的師資培育挑戰（頁23-44）。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀（2007）。我國中小學師資培育現況、政策與展望。《教育研究與發展期刊》，3（1），57-80。
- 林雍智、吳清山（2012）。以定期換證制度促進教師專業發展：美日兩國教師換證制度評析與啓示。《教育與心理研究》，35（4），1-27。
- 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（頁251-272）。臺北市：臺灣書店。
- 姜添輝（2001）。評論馬克思主義的普羅化論點及在教師專業與階級意識的意義。臺灣教育社會學研究，1（2），33-57。
- 姜添輝（2008）。從學校教師會功能與小學教師專業認同的關聯性省思教師組織的屬性。教育研究集刊，54（3），65-97。
- 孫邦正（1963）。師範教育。臺北市：正中。
- 張其祿（2003）。美國醫療管制政策之政治經濟分析。歐美研究，33（1），1-55。
- 張鈿富（2002）。師資培育政策與供需機制建立之探討。載於中華民國師範教育學會（主編），師資培育的政策與檢討（頁51-72）。臺北市：學富。
- 教育部（2005）。中華民國師資培育統計年報。臺北市：作者。
- 陳奎熹（1977）。英國師範教育制度。師範教育制度的比較研究（頁69-151）。教育部委託專案。臺北市：國立臺灣師範大學教育學院。
- 陳奎熹（2001）。教育社會學導論。臺北市：師大書苑。
- 陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜（1996）。師資培育與教師進修制度的檢討。教育研究集刊，37，39-100。
- 黃嘉莉（1997）。美國教育學院的歷史演進及未來展望。國立臺灣師範大學碩士論文。未出版，臺北市。
- 黃嘉莉（2006）。1990年代後臺灣教師證照制度發展之分析。教育研究與發展，2（1），63-91。
- 黃嘉莉（2008）。教師專業制度的社會學分析。師大學報：教育類，53（3），125-151。
- 黃嘉莉（2013）。標準本位師資培育理念與實踐。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- 黃嘉莉（2014）。1949年後臺灣取得教師資格制度：歷史制度論的觀點。中

- 正教育研究，13（1），1-43。
- 黃嘉莉（2015）。載於吳清基、黃嘉莉（主編），《師資培育法》20年來的回顧與前瞻（頁103-140）。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 楊思偉、高新建、陳木金、魯先華、何金針、張淑姬（2007）。建構臺灣教師在職進修體系之研究。2015年8月15日，取自<http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/conference/4-27.pdf>
- 蔡明昌（2014）。師資培育的學歷通膨現象及其因應芻議。臺灣教育評論月刊，3（12），70-74。
- 鄭勝耀（2011）。美國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編），各國師資培育制度與教師素質現況（頁177-202）。臺北市：教育部。
- 瞿立鶴（1979）。近三十年來我國中等學校師資之培養與進修。教育資料集刊，4，77-116。

## （二）英文部分

- Adams, B., & Sydie, R. (2003). Multiple sources of power: Class, status, and party. *Sociology*, 250, 187-188.
- Alexander, M. L. (2005). *Social inclusion, social closure: What can we learn from studying the social capital of social elites?* Retrieved September 28, 2015, from <http://www.suz.uzh.ch/fux/lehre/Sozialkapital/Alexander-Malcolm-final.pdf>
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (2013). *edTPA*. Retrieved October 1, 2015, from <http://edtpa.aacte.org/>
- Avis, J. (1994). Teacher professionalism: One more time. *Educational Review*, 46(1), 63-72.
- Ben-Peretz, M. (1996). Women as teachers: Teachers as women. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 178-186). London: Falmer Press.

- 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.
- Bolton, S., & Muzio, D. (2008). The paradoxical processes of feminization in the professions: The case of established, aspiring and semi-professions. *Work, Employment and Society*, 22(2), 281-299.
- 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.
- Brookhart, S. M. (1999). Response to Delandshere and Petrosky's "Assessment of complex performances: Limitations of key measurement assumptions". *Educational Researcher*, 28(3), 25-28.
- Brown, D. K. (2001). The social sources of educational credentialism: States cultures, labor markets, and organizations. *Sociology of Education*, 74, 19-34.
- Brown, P. (2003). The opportunity trap: Education and employment in a global economy. *Working paper series paper 32*. Retrieved October 1, 2015, from <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/resources/wrkpaper32.pdf>
- Callaghan, J. (1979). Speech at Ruskin College, Oxford. In B. Moon, P. Murphy, & J. Raynor (Eds.), *Policies for the curriculum* (pp. 271-277). London: Hodder & Stoughton.
- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. London: Oxford University 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.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.

- Collins, R. (2013). Crises and declines in credentialing systems. In R. Collins (Ed.), *Sociology since midcentury: Essays in theory cumulation* (pp. 191-217). New York: Academic.
- Conant, J. B. (1963). *The education of American teachers*. New York: Macmillan.
- 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. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *School as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). Philadelphia, PA: Falmer.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of State policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2001). Teacher testing and the improvement of practice. *Teaching Education*, 12(1), 1-24.
- Davies, C. (1983). Professionals in bureaucracies: The conflict thesis. In R. Dingwall & P. Lewis (Eds.), *The sociology of the professions* (pp. 177-193). London: Macmillan.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1966). Some principles of stratification. In R. Bendix & S. M. Lipset (Eds.), *Class, status, and power: Social stratification in comparative perspective* (pp. 47-53). London: Routledge & Kegan Paul.
- 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.
- Flexner, A. (2001). Is social work a profession? *Research on Social Work Practice, 11*(2), 152-165.
- Gitlin, A., & Labaree, D. F. (1996). Historical notes on the barriers to the professionalization of American Teachers: The influence of markets and patriarchy. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 88-108). London: Falmer.
- Goldhaber, D. (2007). Everyone's doing it, but what does teacher testing tell us about teacher effectiveness? *The Journal of Human Resources, 42*(4), 765-794.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed?* Retrieved September 15, 2015, from <http://www.urban.org/url.cfm?ID=410958>
- 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.
- Grace, G. (1987). Teachers and the state in Britain: A changing relation. In M. Lawn & G. Grace (Eds.), *Teachers: The culture and politics of work* (pp. 193-228). London: Falmer.
- Graddy, E. (1991). Toward a general theory of occupational regulation. *Social Science Quarterly, 72*(4), 676-695.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work, 2*, 45-55.
- Habermas, J. (1998). Modernity: An incomplete project. In H. Foster (Ed.), *The anti-aesthetic: Essays on postmodern culture* (pp. 1-15). Port Townsend: Bay Press.
- Hanushek, E. A. (2002). *Teacher Quality*. In L. T. Izumi & W. M. Evers (Eds.),

- Teacher quality* (pp. 1-12). Stanford: Hoover Institution.
- Hearn, J. (1982). Notes on patriarchy, professionalization and the semi-professions. *Sociology*, 16(2), 184-202.
- Howsam, R. B., Corriagn, D. C., & Denemark, K. W. (1985). Postscript 1985. In R. B. Howsam, D. C. Corrigan, G. W. Denemark, & R. J. Nash (Eds.), *Educating a profession* (pp. 173-209). Washington, DC: American Association of College for Teacher Education.
- Hoyle, E. (1985). The professionalization of teachers: A paradox. In P. Gordon (Ed.), *Is teaching a profession?* (2nd ed. pp. 44-54). London, UK: Institute of Education, University of London.
- 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, NJ: Transaction.
- Jackson, J. A. (1970). Professions and professionalization-editorial introduction. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (pp. 1-15). Oxford, UK: Cambridge University Press.
- Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London: Macmillan.
- Judge, H. (1982). *American graduate schools of education: A view from 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).
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Larson, M. S. (1990). In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid. In R. Torstendahl & M. Burrage

- (Eds.), *The formation of professions: Knowledge, state and strategy* (pp. 24-50). London: Sage.
- Lawn, M. (1996). *Modern times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. London: The Falmer Press.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a profession. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (pp. 155-177). Oxford, UK: Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1992). Professional development of teachers. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1045-1051). New York: American Educational Research Association.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1988). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lowe, R. (1999). *The welfare state in Britain since 1945* (2nd ed.). London: Macmillan.
- MacDonald, K. M. (1999). *The sociology of the professions*. London: Sage.
- Maguire, M. (2000). The state regulation of United Kingdom teacher education in the nineteenth century: The interplay of 'value' and 'sense'. *International Studies in Sociology of Education*, 10(3), 227-242.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Miller, J. R., & Young, J. I. (1981). Professional education: Beginning of the end, or end of the beginning? *The Educational Forum*, 45, 145-151.

- Miller, S. M. (1968). Breaking the credentials barrier. *NASSP Bulletin*, 52(329), 38-46.
- Murphy, R. (1983). The struggle for scholarly recognition: The development of the closure problematic in sociology. *Theory and Society*, 12(5), 631-658.
- Murphy, R. (1986). The concept of class in closure theory: Learning from rather than falling into the problems encountered by new-Marxism. *Sociology*, 20(2), 247-264.
- National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1981). *Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers*. London: Falmer.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1988). Schoolwork: Interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323-336.
- Parkin, F. (2001). *The social analysis of class structure*. London: Routledge.
- Parry, N., & Parry, J. (2012). The teachers and professionalism: The failure of an occupational strategy. In M. Flude & J. Ahier (Eds.), *Educability, schools and ideology* (pp. 160-185). London: Routledge.
- Parry, N., & Parry, J. (2015). Social closure and collective social mobility. In R. Scase (Ed.), *Industrial society: Class, cleavage and control* (pp. 111-121). London: George Allen & Unwin.
- 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.
- 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.
- Ritzer, G. (1996). *Sociological theory*. New York: McGraw-Hill.
- Robinson, S. (2013). *AACTE Celebrates Official Launch of edTPA*. Retrieved September 26, 2015, from <http://edprepmatters.net/2013/11/announcing-edtpa-field-test-results-recommended-passing-score/>
- Sciulli, D. (2009). *Professions in civil society and the state: Invariant foundations and consequences*. Boston, MA: Brill.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1988). A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of education reform. *Educational Leadership*, 46(3), 36-41.
- Smith, R. A. (1957). Maturity of education as a profession. *Journal of Teacher Education*, 8(3), 253-260.
- Stinnett, T. M. (1952). Accreditation and the professionalization of teaching. *Journal of Teacher Education*, 3(1), 30-39.
- Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. In R. F. Elmore & Associates (Eds.), *Restructure schools: The next generation of educational reform* (pp. 59-96). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Taylor, W. (1984). The national context, 1972-1982. In R. J. Alexander, M. Craft, & J. Lynch (Eds.), *Change in teacher education: Context and provision since Robbins* (pp. 16-30). London: Holt, Rinehart & Winston.
- 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.

Weber, M. (1978). *Economy and society*. Berkeley, CA: University of California Press.

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