

教育研究集刊

第五十四輯第三期 2008年9月 頁65-97

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

姜添輝

摘 要

教育社會學界對教師組織功能仍存在高度的爭論，結構功能主義學者將之定位於專業與功能的範疇，批判論者則主張應採取工會主義的路線。這些論點卻忽視教師專業認同的影響，為檢證此種關聯性，本研究對教育官員、校長、教師會幹部與小學教師進行共 32 次訪談。研究發現顯示，保護完好的工作條件與環境塑造出明確的專業認同，此種心理形成明顯的教學關注取向以及自我約束的價值觀，因而對集體性教師會活動產生冷漠感。內在認同也轉化成教師對外互動的內在管理機制，由於專業認同衍生去政治化的意識型態，致使大部分受訪者期望學校教師會能與政治勢力劃清界線，以維護自身中立與客觀的專業形象，並使大部分教師排拒直接性的工會行動。

關鍵詞：小學教師、學校教師會、專業認同

姜添輝，國立臺南大學教育系教授

電子郵件為：thchiang@mail.nutn.edu.tw

投稿日期：2007年11月27日；修正日期：2008年7月1日；採用日期：2008年8月20日

Examining the Nature of Teacher Associations: The Interaction between Function and Professional Identity

Tien-Hui Chiang

Abstract

For sociologists, the purposes of teacher associations have been variously described as playing a key part in sustaining teachers' claims to professional status and facilitating their proletarian interests. However, the influence of teacher professional identity on the operation of teacher associations tends to be ignored. Data collection for this study was conducted by completing thirty-two interviews of educational officials and teacher association officials, head teachers, and teachers in Taiwan. The findings show that Taiwanese teachers occupied a superior location within the division of labour where society tends to bestow upon them a great degree of physical and psychic reward, creating a context in which a strong sense of professional identity develops. This identity acts as an inner mechanism to regulate its owners' recognition of their roles and their relationship with others. It manifested itself among our informants as professional commitment to their own teaching and self-discipline in conforming to an ethical code. An ideology of depoliticisation led teacher to expect the educational system and their professional associations to keep a distance from political forces and parties in order to maintain their neutrality and objectivity. They showed little

enthusiasm for collective movement and less for union action.

Keywords: primary school teacher, school teacher association, professional identity

壹、前言

由於制度面影響教師專業實踐空間，而制度變革往往反映社會情境的需求（黃嘉莉，2003）。此種現象顯示於近來各國的教改方案，其中包括提升教師的專業素養與地位，臺灣也在1995年8月9日公布實施《教師法》，第27條著眼於藉由教師會，以提升教師的專業尊嚴與自主權。儘管一些調查顯示，大部分教師對教師會抱持正面態度（彭富源，1997；蘇素鸞、黃國隆，1992），但是教師會能否發揮上述專業功能仍有所爭議，特別是在參與學校行政決策，學校教師會擁有法定權力，因而其取向不但影響自身功能，亦影響學校的行政運作。假若是政治取向，則將可能與原先的專業假定產生落差，並可能與學校行政人員產生對立，因而影響學校運作。這些關聯性顯示宜釐清學校教師會的屬性，而非將之預設於專業層面，並賦予權限，致使產生相反影響。

再者，學界對教師會的功能仍有高度爭議，結構功能主義學者將教師組織界定於專業功能的範疇，因為藉此頒發證照可提升自身的自主權，制定倫理信條以規範成員行為，當他們違背倫理信條時，可取消上述證照，進而確保服務品質以及專業形象（Carr-Saunders, 1933; Davis & Moore, 1966; Lieberman, 1964）。相反地，批判學者認為大部分從業人員試圖運用專業頭銜，以捍衛甚至增生自我利益（Freidison, 1994; Johnson, 1972）。Larson（1977）基於此種特性，主張專業協會具有集體流動（collective mobility）的特性，亦即運用集體策略以捍衛自身的專業形象與經濟利益。

由上而言，功能論點將教師組織界定於專業主義的範疇，批判論者認為應採取工會主義的路線，以爭取自身權益（Grace, 1991）。然而，這些論點皆存在預設立場的缺失，此種靜態的預設立場往往忽視成員價值觀具有動態的特性，Ozga 與 Lawn（1981）便主張，由於社會情境變革致使其成員改變態度與價值觀，此種變化足以影響教師組織的路線與功能。因此教師的價值觀與態度等認同，將影響他們對學校教師會的認可與參與程度，進而影響學校教師會的功能，所以教師認同具有高度的動態性，這牽涉外在的社會情境屬性以及內在的工作屬性。一些學者

便指出，社會情境指涉由物質報酬與社會評價結合而成的社會聲望（Veblen, 1994; Wolff, 1993），社會聲望的高低將影響從業者對所屬行業的專業認同程度。具體而言，許多西方教師組織展現較明顯的工會主義路線而非專業導向，此種現象往往與較低落的社會聲望有關（姜添輝，1998, 2003; Barber, 1992; Gosden, 1972; Sadker & Sadker, 1997）。相反地，臺灣教師享有較高的社會聲望（吳文星，1983; Tsurumi, 1977），因而可能形成較高的專業認同；再者，工作內涵的獨特性足以塑造特定的認同，進而影響當事者對外的態度，這是因為特定工作需求特定的知識與技能，這兩者的結合使從業者內化工作屬性的意義，內化後形成的認同足以影響當事者與外界的互動型態（Bernstein, 1996; Willis, 1977）。

上述分析顯示，工會主義或是專業主義的論點皆抱持靜態假定，此種預設立場難以兼顧社會情境的動態性與工作的獨特性，具體而言，西方教師組織呈現工會主義型態的主因乃根源於低落的薪資待遇，並衍生較低的社會聲望，此種情境使大部分教師難以發展出專業認同。相反地，由於臺灣小學教師享有較高的社會聲望與薪資待遇，因而可能提高他們的專業認同，這將可能使大部分的國小教師對集體性教師會活動抱持較冷漠的態度，因而影響學校教師會的走向與功能。基於此種關聯性，本研究將探討學校教師會功能與小學教師專業認同的關聯性，以檢證上述教師組織的動態功能之假定。

貳、文獻分析

一、結構功能論與批判理論的專業論點與缺失

Durkheim（1933）主張分工體系（the division of labour）足以將為數龐大的社會成員轉變為有組織的結構體，因而免除由於數量過於龐大而產生解體的危機，而且專門化生產技術使分工體系產生獨特功能的分化。延續上述個別行業具有獨特社會功能的論點，一些研究者認定個別行業的社會功能有程度的差異，因而區別出專業、半專業、技術、半技術與無技術等五個階層（Davis & Moore, 1966）。這類研究者認定專業行業的社會功能遠超過其他類別，再者，這類研究者

將醫生、律師與工程師等視為傳統專業，因而若能發現其共同的特質（*trait*），將可做為評價任一行業是否達到專業地位的規準。這類研究者主張的專業特質包括：一組專門化知識體系、一定期間的教育訓練、持續不斷的在職進修、做為控制新成員的協會、規範成員行為的專業倫理信條，以及抗拒利益導向的利他行為（*Carr-Saunders, 1933; Lieberman, 1964*）。由此而言，上述功能論將教師組織定位於專業範疇，亦即專業協會能藉由頒發證照，以維持專業服務品質，並且藉由倫理信條的規範，以確保顧客權益，並能維持專業形象。

相反地，馬克思主義學者否定上述論點，*Johnson (1972)* 便指出專業頭銜開啓專家與門外漢的社會距離（*social distance*），此種社會距離賦予專業人員在執業過程以及服務費用的決定權，因而專業包藏增生自我利益的意圖。*Grace (1991)* 並指出專業頭銜亦會衍生專業意識型態的社會控制，這意指當從業人員接納專業頭銜後，會產生契合專業形象的自我要求心理，因而放棄爭取自我權益的勞工路線。此種專業頭銜足以產生自我規範作用，因而政府宣稱教師是專業人員的部分原因是，企圖運用專業頭銜以產生意識型態的社會控制，以避免教師採取罷教手段與政府抗爭（*Apple, 1985, 1990*）。由於這類學者認為專業存在社會控制的作用，所以極力倡導教師應脫離專業頭銜的枷鎖，採取勞工路線爭取自我權益。

儘管上述學派刻劃出專業的不同屬性，但是這些論點卻存在相當程度的預設立場，專業特質論預設功能導向的假設，而馬克思主義學者則認定社會控制的必然性。上述功能或是控制的論點存在僵化的預設立場，因而專業主義與工會主義的二元對立論難以契合社會情境與個別行業的密切交互關係，這是因為個別行業是特定社會情境孕育的產物，並且特定行業的功能與屬性會伴隨社會情境屬性的變化而改變（*Larson, 1977*）；再者，個體的概念與價值觀亦非一成不變，而是個體持續與外在情境交互作用的產物（*Mead, 1934*）。

由此而言，經由與動態性外在情境的交互作用，個體概念將產生變化，自我概念的動態性指涉個體認同並非處於靜止狀態，而且認同的動態性與外在情境相關聯。從社會變遷的角度而言，社會情境具有高度的動態性，而非處於靜止狀態。例如全球化經濟體系形成新價值，英文能力被視為競爭力與卓越的條件，此種社會價值觀甚至形成高度的政治壓力，迫使教育部主動引進英語教學政策（*卯靜儒、*

張建成，2005)。又如資訊技術的成形產生規模相當龐大的資訊產業類別，其便利性改變訊息傳輸模式，由於資訊傳輸著重個人操作與管理，因而改變人際間的互動型態，也強化個人化的文化（Castells, 1999）。

上述分析顯示，社會情境具有高度動態性，並且足以影響社會成員的價值觀，因而前述工會主義或是專業主義的論點存在過度僵化的預設立場，此種預設性忽視或低估社會變遷對社會成員價值觀的影響。由此而言，成員的內在認同可能影響集體性的組織功能。

……某人所隸屬群體的成員身分及他對此種身分的知覺性皆影響到其行為，當某一個體的行動宛如是一個群眾中的一部分時，一些反應的型態才可能產生。（Weber, 1964: 113）

此種關聯性顯示，教師對隸屬身分的認同將影響其行為，進而影響學校教師會的運作。由於受到社會情境屬性轉變的影響，教師的專業認同可能具有動態性（Ozga & Lawn, 1981）。因此若以前述專業主義或是工會主義的預設立場來探究學校教師會功能，將會產生擇取特定資料以求證既存假定的缺失，而且也忽視跨文化的差異性。具體而言，低落的社會聲望使西方教師熱衷運用集體行動對政府施壓，以獲取更高的物質報酬（姜添輝，1998，2003）。相反地，受到傳統文化的影響，臺灣教師享有較專業等級的社會聲望，因而可能對集體性的教師會活動抱持冷漠態度（李新鄉，2003）。此種關聯性顯示，教師專業認同可能影響學校教師會功能，因此要避免上述二分法的預設缺失，應探究教師專業認同的屬性與成因，以及對學校教師會的影響。而專業認同往往涉及內在的工作屬性以及外在的社會評價，接續段落將剖析這兩方面的特性與影響。

二、工作屬性產生的認同以及教學關注取向的專業認同

Brown（2000）指出，日常生活經驗是參與建構的產物，因而對參與者產生獨特的內在認可意義。認可意義指涉個體的內在認同，因而日常生活經驗不但提供個體參與建構的途徑，而且與個體認同的發展存在密切關聯性。Cote（2000）以認同資本（identity capital）說明建構歷程產生的意義：

專業認同指涉個體投資於他們是誰……經過一段期間的參與每日互動，經由可商議的自我概念與自我呈現，(工作事務的)資源將可提升當事者的認同資本。(Cote, 2000: 196)

此種建構論指涉，專業認同涉及從業人員對執行事務的參與過程。再者，工作事務的支配權亦可能影響專業認同的發展：

在工作場所，專業人員對知識的控制權、自我主導的事務以及立即性的條件等，形成活化的經驗並對應於認同……在生產過程中產生的日常生活經驗足以塑造從業人員的認同。(Wright, 1998: 208)

因此專業認同的產生是，當事者在工作過程中擁有自主權，據以能實踐其理念，並獲得他人的讚許。張鴻煜(2006)的研究證實此種關聯性，該研究以生命史的方式探究一位原住民女校長的認同轉變，亦即從刻意掩蓋其原住民背景，到勇於表明其背景，並積極推動原住民文化。此種轉變的主因是，所處的社會情境認可此校長的社會聲望，並賦予她實踐理念的空間，實踐的成果並獲得他人的讚許。

Bernstein (1996) 認為認同尚涉及工作事務的獨特性，當特定知識體系與特定行業相結合後，將使當事者對所使用的知識類型產生高度的心理認可，因而發展出獨特認同。由於獨特的知識類型能維持行業之間的區隔，因而使個別行業從業者產生心理層面的認同，進而影響當事者對外的意義取向 (meaning orientation)，致使影響他們與外界的互動 (Bernstein, 1996)。上述要點指涉，工作事務的獨特性足以塑造工作者的獨特認同。Willis (1977) 的研究發現證實此種關聯性，由於體能與力氣是完成勞動工作的要素，致使勞動者對這些要素產生高度的評價，此種內在認同導引出男子氣概 (masculinity) 文化，並且影響他們對外界事務的觀點，諸如他們貶低心智思考的價值，並且讚許敏捷的重要性。鄭英傑 (2006) 的研究亦有雷同發現，勞工階級學生較常使用肢體性語言，此種現象反映出其內在認同，亦即認可勞工階級的男子氣概文化。黃淑君 (2000) 的研究發現亦指涉認同與行為之間的密切關聯性，不同階級學生對於角色行為有不同的認

同，此種認同進而產生自我規範的作用，並且所屬群體的行爲期望亦強化此種規範。

上述分析顯示，工作屬性與自主權影響從業者的內在認同，此種關聯性也顯示於教學行業，Nias（1989）的研究發現顯示，高度人性互動的小學教學工作需求教師的情感投入，此種獨特性使教師對專業的詮釋並非基於純粹客觀化的知識運用，而是主觀性的情感投入，此種投入有助於教師發展明確的專業認同。雷同於此，Robson（2006）指出群體認同的發展乃是當事者參與相關的事務，此種參與產生分享性的事務，在教學行業中，分享事務提供平臺以連結學科與學識認同（academic identity），因此不同學科專長的教師各自發展出所屬的專業認同，但是由於獨特認同源自所屬學科知識，所以各自的專業實踐則大幅仰賴於教學事務。

教學能實踐教師專業的主因是，高度教學自主權使教師能藉由教學途徑，以統合教師個人理念與專業知識的差異。Alsup（2006）的研究證實此種關聯性，該研究發現顯示，教學事務允許個別教師結合主觀化的自我主體意識以及客觀化的專業知識，因而教學成爲發展教師專業認同的重要途徑。教學與專業實踐的結合使教師發展出教學關注取向的文化，此種取向使教師明顯關注學生權益，Hamerness 等人（2005）便指出，想要成爲教師的學生往往會發展明確的認同，好教師的定義往往涉及教學表現。成爲教師後，此種認同使教師專注於教學工作，因此教師專業發展的動能往往與教學事務相關。

三、個人化的專業認同

理想上，合作能增進教師之間的互動，進而能降低班級化教學型態造成教師之間的孤立化（Williams, Prestage, & Bedward, 2001），但是前述分析顯示，教學關注取向是教師專業實踐的產物，此種取向卻容易導致個人化的教師文化，這乃由於教學工作大幅仰賴個別教師，因而專業認同包含個人化的特性。這根源於教學事務的進行是基於個別教師，而非集體化的型態，因而教學成果往往是教師個人化風格的產物。此種個人化現象受到班級教學型態所強化，因爲班級架構的空間安置使教師產生孤立化現象，此種安置不僅阻礙教師間的互動，並且大幅阻隔外界的干預（Chiang, 1996）。此種情境使個別教師往往將教室視同個人的地盤，

欠缺交換彼此的教學經驗與訊息，個別教師往往以自身的喜好進行教學。此種孤立情境衍生的專業自主權使個別教師自行擇取教學成效指標，因而發展出個人主義（individualism）的文化。

處於孤立工作的教師並無法開創出一個經驗的基礎，及語意上強而有力的共同語言。（Lortie, 1975: 212）

上述分析顯示，教學存在高度個人化現象，亦即個別教師的價值觀與認知直接影響教學的型態與成效。Adalsteinsdottir（2004）的研究發現證實此種關聯性，他運用觀察法與半結構訪談法後發現，教師的個人特質主導班級教學事務的處理方式與發展型態。具有同理心的教師較能考慮學生的個別差異，並能以較為感性與敏銳的方式理解學生的背景脈絡與行為方式，因而在教室中開啓信任的氣氛。相反地，未具同理心的教師並無法開啓此種信任氣氛，他們與學生的互動關係較為不穩定，他們對學生行為的處理不是較為嚴苛便是無法有效處理，導致教室欠缺和諧氣氛。

Shkedi 與 Nisan（2006）也獲致類似的發現，該研究運用觀察、訪談與文件分析後發現，教學存在明顯的個人化現象，亦即教學是個別教師個人風格的展現，具體而言，個別教師運用的教學策略與方法等大幅反映自身的文化價值觀與意識型態，這乃由於教師以自身的文化背景與價值觀等詮釋課程內容，繼而採取自認適當的教學策略與方法。

四、社會聲望與專業認同的行為特性

除了上述工作獨特意義與自主權會影響教師的認同之外，外部的社會聲望也會產生影響，伴隨社會的文明化，物質報酬與社會評價逐漸結合，財富被轉變為評價個人能力與社會榮耀的指標（Veblen, 1994），進而影響當事者對所屬行業的認同程度。Osunde 與 Izevbigie（2006）的研究發現顯示，薪資、社會評價與專業認同存在密切的關聯性，當物質報酬較低時，社會大眾將持較低的觀點來評價教師的社會聲望，並阻礙教師發展出明確的專業認同。

分工體系分化後，愈專業的行業擁有愈高的物質報酬，因而也享有愈高的社

會聲望，因而影響當事者對所屬行業的認可程度，專業認可程度將影響從業人員對自我行爲的要求。當從業人員接納專業頭銜之後，會對自我行爲產生專業期望的心理，亦即自我要求表現出專業人員的行徑，因而產生內控性的行爲模式。在現實情境中可見到，勞工較常用抗爭手段以爭取自身權益，此種現象甚少出現於專業行業，這乃由於專業人員已享有可觀的物質報酬，所以轉向關注專業形象（姜添輝，2000）。此種關聯性顯示，物質報酬與社會聲望相結合後會影響從業人員的專業認可程度，繼而影響對外的互動模式。一些學者認為上述內控性的專業期望容易產生去政治化（*de-politicization*）與不結合（*incorporation*）的作用。前者指的是專業從業人員往往認定專業事務應有超然與客觀的特性，因此排拒政治勢力的介入；後者是他們自認為有別於勞工團體，因此鄙視直接行動的策略，如罷工與圍堵，所以不願與其他勞工團體結合，以尋求自我利益（Ozga, 1992; Ozga & Lawn, 1981）。

上述分析顯示，物質報酬、社會聲望與專業認同存在密切關聯性，此種關聯性也顯示於教師的集體行爲上。系列性研究發現顯示，西方教師並未享有適當的社會聲望（Jackson, 1968; Lortie, 1975; Waller, 1932），因而促使西方教師組織朝向工會主義的發展路徑，例如大部分英國教師組織常以集體策略爭取教師權益，特別是薪資（姜添輝，1998，2003；Barber, 1992; Gosden, 1972; Tropp, 1957）。美國亦有此現象，特別是美國教師聯盟（the American Federation of Teachers, AFT），儘管全國教育協會（the National Education Association, NEA）較強調專業，但在1961年AFT支持紐約市教師的罷教行動，因而助長AFT的影響力，由於NEA與AFT處於互相競爭的情勢，因而迫使NEA在1968年起轉向較為激進的路線（姜添輝，2000；蔡清華，2003；Sadker & Sadker, 1997）。

相較於西方社會，臺灣社會賦予小學教師專業性社會聲望（吳文星，1983；汪知亭，1978；姜添輝，2000；Tsurumi, 1977）。吳文星（1983）的研究發現顯示，在日據時期，國小教師享有極高的社會聲望，甚至是社會菁英的代名詞。此種專業等級的社會聲望並未受到工業化的影響而明顯下滑，相關研究發現顯示，受到傳統文化的影響，臺灣小學教師仍享有高度的社會聲望（林清江，1981；郭丁熹，1997；陳奎熹，1989；黃毅志，2003）。

由於臺灣教師享有較高的社會聲望，因而可能降低他們參與教師會的動機，至少對集體行動較為排斥。張曉蕙（2002）便指出受到「尊師重道」的影響，臺灣中小學教師對教育有較高的使命感，因此降低對自身權益的關注度。李新鄉（2003）的研究發現證實此種關聯性，當組織團體著眼於自身權益時，大部分教師對參與此類組織活動會有較高的顧忌，因為此種活動危及教師的社會形象。黃乃燊與曹芳齡（2003）的研究發現也顯示，許多教師認為協商權隱含爭權奪利的負面意義，所以他們對此並不熱衷。

儘管教師專業認同可能使教師不熱衷於學校教師會，但是由於學校教師會幹部具有參與學校行政決策的法定權力，此種參與權涉及行政權的分享，假若教師會幹部與學校行政人員欠缺互信基礎，將可能導致對立與衝突的現象。黃乃燊與曹芳齡（2003）的研究發現顯示，學校集體協商的運作成效仍有待加強，其背後的因素涉及校長能否採取民主作風與教師分享決策權，但大部分的校長並不願意分享權力。再者，上述互信基礎也涉及教師會幹部的態度，陳寶山（1997）指出部分學校教師會的幹部具有高度的爭議性，甚至其成立學校教師會的動機是要反制校長權威，因而將干擾學校行政運作型態，並且影響學校教師會的功能。

前述分析要點並顯示，先前專業主義或是工會主義的論點存在僵化性的預設立場，致使低估甚至忽視教師專業認同對學校教師會的影響，而且專業認同涉及內外層面的因素。內在層面指涉從事工作事務的屬性以及自主權，前述分析顯示，教學工作的執行大幅仰賴個別教師，因而形成個人主義的文化。此種個人化與教師會的集體屬性相抵觸，而且許多學校已成立學校教師會，因而形成的研究問題是：為何教師加入學校教師會？前述分析也顯示，教學具有統合教師個人主觀信念與客觀知識的作用，所以教學成為教師實踐其專業認同的重要途徑，因而相關的研究問題是：教師是否較為關注教學事務而非教師會的活動？若是，此種取向是否影響他們對教師會的定位？以及是否影響他們對教師會的參與度？再者，實踐專業認同需求工作過程的教學自主權，因而相關的研究問題是：教師如何維持教學自主權以達到實踐專業認同的目的？而且此種意圖與學校教師會的功能存在何種關聯性？

外在因素指涉社會評價，受到傳統文化的影響，臺灣小學教師享有專業性社

會聲望，因而較無需藉由施壓或抗爭的手段來爭取自身權益，致使可能弱化對集體行動的需求。此種可能性建議的問題是：臺灣小學教師對於教師會的定位為何？以及他們對學校教師會的參與情形為何？再者，專業認同衍生去政治化與不結合的意識型態，以維持自身的專業與客觀立場，因此更進一步的研究問題是：臺灣小學教師是否會藉去政治化與不結合等手段，來維持本身的專業地位，並達到與勞工產生區隔的作用？儘管專業認同可能弱化小學教師參與學校教師會的動機，但是教師會幹部具有參與學校決策的法定權力，因而可能與學校行政人員產生衝突的現象，所以需探討的問題是：不同類型的職位將可能有不同的關注，行政人員、教師與教師會幹部是否展現不同的關注取向？又對學校教師會產生何種影響？

參、研究目的與問題

上述分析顯示，教師專業認同可能影響教師會功能，而且專業認同是一種動態的建構歷程，其中涉及內在的工作屬性與自主權以及外在的社會評價，教師專業認同程度可能影響他們對學校教師會的定位與參與程度。因此關聯於學校教師會功能，教師專業認同的特性、成因以及影響成爲探討的核心焦點，依據此種關聯性，本研究設定五個研究問題：

- 一、學校教師會展現的功能為何？
- 二、上述功能與國小教師對學校教師會態度以及參與度的關聯性為何？
- 三、上述態度以及參與度與教師專業認同程度的關聯性為何？
- 四、上述專業認同程度呈現何種特性？
- 五、上述特性與國小教師的社會聲望以及工作屬性與自主權的關聯性為何？

依據上述研究問題進一步發展出訪談問題大綱（參見附件一），其內容著重探究教師專業認同的特性與背後成因，以及專業認同特性如何影響學校教師會的功能，從這些問題的探索將可釐清，教師組織功能是否具有動態性，而且此種動態性與教師專業認同有何關聯。

肆、研究方法與選樣

一、研究方法

本研究以訪談法進行資料蒐集，這乃基於本研究著重探討小學教師的專業認同以及對學校教師會的影響。由於認同牽涉個人的內在價值觀與信念，這類內在價值觀具有高度的分歧與主觀性（張慶熊譯，1988；Weber, 1949, 1962），因而應借助質化研究工具才能掌握個別對象的情感世界。而且本研究更要了解教師行為背後的原因，因而量化研究工具難以掌握此種「意義世界」（Borg & Gall, 1989; Erickson, 1986）。

二、選樣策略與樣本背景

本研究以機會選樣（opportunity sampling）方式選取受訪者，並採取下述的選樣步驟：第一步驟是考量學校規模，由於本研究之重心為學校教師會功能與小學教師專業認同的關聯性，因此擇定學校為首要考量，由於法令明文規定 20 班以上之學校才能單獨籌組學校教師會，否則必須跨校成立，因而以 20 班為基準，區分大型與小型學校。第二步驟是配合城鄉差異，在臺灣南部各選取一個縣與縣轄市。第三步驟是確立不同類型的受訪者，由於本研究主要探討小學教師專業認同對學校教師會功能的影響，所以小學教師、校長以及小學學校教師會幹部成為主要的訊息提供者。為達到資料三角檢證的作用，並納入教育行政官員以及縣市層級教師會幹部，這類人員較常接觸教師，而且也較熟悉學校教師會的運作，因而可提供相關訊息，不同角度的說法並可達到資料相互檢證的作用。

第四步驟是考慮性別的差異性，王淪華（2005）的研究發現顯示，女性教師往往將自己定位於執行者的角色。受到前述較高社會聲望的影響，臺灣女性教師可能較不熱衷集體性的教師會活動，因而不同性別教師可能對教師會的定位抱持不同的態度。第五步驟是依據上述四個步驟並考量訪談次數，本研究在縣市各選取 4 所，共 8 所小學，並在各學校中選取校長、教師以及學校教師會幹部各 1 位，如此，將有 24 位受訪者，並在各縣市擇取 2 位教育行政官員以及 2 位縣市層級

教師會幹部，如此，將有 4 位教育官員以及 4 位縣市層級教師會幹部。因此一共將訪談 32 位，考量性別因素的影響，在 8 所研究對象小學中，擇取 4 位女校長以及 4 位女老師。第六步驟是徵得 8 所小學校長與教師會幹部的同意，進而從這 8 所學校中取得願意受訪教師，同時亦聯繫縣市層級的教育行政官員以及教師會幹部。儘管聯絡順利，但受限於教師會高級幹部大部分是男性，因此仍產生性別未能均衡分布的現象，在 32 位受訪者中僅有 12 位女性，儘管如此，此一數量的受訪者仍提供相當充足的相關訊息，因而足以檢視性別對教師會觀點的差異性。經由聯絡後 32 位受訪者同意接受訪談，但某次訪談某學校教師會會長時，其總幹事（男性）主動加入受訪，因而共計對 33 人進行 32 次訪談。

由於本研究的選樣地區侷限於臺灣南部，因而產生研究限制，特別大臺北地區的生活水平明顯高於南部地區，此種生活水平的差異將可能在物質報酬上產生不同的滿意程度，進而影響社會大眾對小學教師的社會評價與社會聲望，這也將影響當事者對自身的專業認同程度。因此後續研究若能將研究對象擴及其他都會地區，特別是大臺北地區，將能獲致更周延的資料與發現。

三、訪談過程與資料處理

本研究從 2003 年 12 月 18 日至 2004 年 2 月 12 日，在辦公室或教室進行個別訪談，訪談過程全程錄音，由於訪談問題甚少涉及私密性問題，筆者也長期運用訪談法，並熟練訪談的技巧，所以受訪者皆能流暢地回答問題，儘管訪談時間從 30～80 分鐘不等，惟絕大部分均介於 40～50 分鐘之間。

32 卷訪談錄音帶轉成逐字稿後，以內容分析（content analysis）技術進行資料分析，經由 10 次左右的反覆閱讀，進行關鍵字的編碼，進而將關鍵字進行歸類，以匯流成相關的向度，最後再加以命名，並以主題（theme）方式來呈現研究發現。為達到資料的保密性，下述研究發現涉及的姓名皆以化名處理。

伍、研究發現

一、乏善可陳的功能

僅有少數受訪者肯定學校教師會功能，諸如反應意見以及參與學校行政決策與政策等，其餘受訪者絕大部分強烈質疑教師會的功能，並抱怨學校教師會大多停留於形式的意義，而非發揮實質功能，殘存的價值似乎是情感聯誼，以及傳遞全國與縣市層級教師會的訊息，以防止這類層級教師會產生組織解體的危機。此種抱怨橫跨各類型的受訪者：

教師會喔……它的立意是很好啦……我所知各個學校推動的那個的步調都不太一樣……比較聯誼性質的啦！（第18卷，市，女，莊主任）

多數學校大概在訊息的傳遞，跟會員之間的一個聯誼活動……也有一部分學校已經發揮到教學研究的功能，這是比較少的。（第8卷，市，男，市理事長，顏主任）

此種現象根源於許多複雜的因素。基本上，依其屬性可將這些因素區分為外部與內部兩個層面，外部層面涵蓋法令規定、地理因素、組織架構與功能等，內部層面則偏向於態度、價值觀與行為等；外部層面包含法令規章的限制、重疊性的組織功能以及行政體系的負面評價，內部層面則包括教師以及學校教師會幹部的態度。

二、外部層面

法令明文規定 20 班以上的學校才能單獨籌組學校教師會，否則必須跨校成立，此種規定不僅阻礙學校教師會的成立，即使成立後也面臨聯絡不易以及難以推動事務的窘境，甚至許多這類教師會幾乎處於停擺的狀態。

我們那個是三所國中小、地區性的一個聯合的一個教師會……因為我們是學校比較分散，所以說在運作上面的話就會比較沒有那麼容易啊！因為必

須三個地方跑……那現在是還沒有辦什麼活動。(第 31 卷，縣，校會長，男，柯老師)

訪談資料進一步顯示，此種現象與地理因素以及學校規模有較密切的關聯性，因為縣立小學有較多的小型學校，所以上述法令衍生的限制大多發生於縣立小型國小。除法令之外，既有的學校組織以及委員會與學校教師會產生功能重疊的現象，例如學校在週三下午往往會舉辦研習活動，這使得學校教師會大多利用假日舉辦研習活動。

原先我們規劃的就是說……以教師會的角色來安排老師的一個教師專業成長進修方面的，可是後面也發現一件事，因為我們本身學校的整個教師進修安排，都是按照老師的那個第一線的那個問卷調查，我們也做了詳細規劃，「到後來變成」(臺語)能夠研習的，也幾乎都能夠在行政這個地方處理完了，變成如果真的要利用，一定要利用課餘的時間，週六或週日來為老師安排。(第 24 卷，市，校會長，男，甘主任)

此種時段卻大幅降低教師參與的動機，因為平時承受可觀的工作壓力，所以大部分受訪者表示，假日是他們的休息時間，此種冷漠態度摻雜性別因素，因為女性往往必須肩負家庭責任，就連教師會幹部亦有此反應：

教師專業能力應該要提升的一點啊……不過當然有些有家庭考量的……像我本身假日可能就要帶小孩，就跑不開啊！而且像現在的話就是說，比較沒有三代同堂，所以小孩子一定是自己帶啊！所以像這樣，假日就比較不方便啊！（第 23 卷，縣，校總幹事，女，施教師）

又如申訴與仲裁，學校教師會在這方面也難以開展其影響力，因為學校已有許多法定委員會，諸如教評會、考核委員會與申訴委員會等，這些委員會的大部分成員是教師代表，因而更使學校教師會喪失著力點：

我們學校有教職員工考核委員會嘛，一個教師評審委員會，啊這個有時候功能是重疊的……裡面的一個組織裡面就可以處理了……那教師會我會在

這方面能夠著力的也不多啦！（第17卷，市，男，戴校長）

除了上述法令限制以及組織功能的重疊之外，教育官員與校長的態度也影響學校教師會的功能。絕大部分受訪的教育官員與校長不但質疑學校教師會的功能，甚至將之定位於唱反調，或是成為個人爭權奪利的工具：

那校長既然在我們同意之下，是一個首長制，是一個領導者，他要負成敗責任……既然是首長制，他就不應該再有法令的尺度再來跟他抗衡……我是反對學校有教師會的成立。（第30卷，市，男，鍾局長）

那個會長、一些幹部為他們爭取的都不是說，怎麼講大部分是私的立場比較多、老師的立場比較多，不是整個面來看，都站在自己的點來看……事實上，大部分的老師都是可以為學校來奉獻的，只有少數，真的敬業精神很差的，那種幾乎喜歡與學校唱反調，而且特別又喜歡為自己出頭。（第20卷，縣，女，鄭校長）

上述分析顯示，法令限制、重疊性的組織功能以及行政人員的負面態度等因素，皆不利於學校教師會發揮專業功能，致使停留於聯誼性質的象徵性功能。此種現象不僅涉及上述外部因素，對內部因素也產生更大的影響，接續段落將剖析學校教師會幹部以及教師的態度。

三、內部層面

（一）學校教師會幹部的態度

訪談資料顯示，僅有相當有限的幹部熱衷於學校教師會的運作，但其焦點往往是人事議題以及學校行政運作的民主程序，這些訴求背後的動機是要制衡校長權威，以突顯學校教師會的重要性，所以其會務重心往往是推動議事規則的研習。相較於此種鷹派的作法，大部分受訪幹部對學校教師會展現興趣缺缺的態度，背後的主因是他們是被迫擔任幹部，因而欠缺專業投入的精神：

我有意願參加教師會，但是我沒有意願當理事長啊……好像大家都沒有，

覺得都沒有什麼那個意願。(第 19 卷，市，校會長，男，盧主任)

此種問題摻雜性別因素，先前已指出已婚女教師需擔負更大的家庭責任，所以這類教師擔任教師會幹部的意願並不高，即使擔任幹部，也欠缺專業投入的精神：

我已經沒有餘力去推動了……因為本身我自己有兩個小孩……就是一下班的時間就是一定給小孩子，因為我覺得說，我不可以錯失他們的成長過程。
(第 7 卷，縣，女，李組長)

再者，部分學校教師會幹部兼任學校行政職位，先前已說明許多校長對學校教師會有負面的評價，致使衍生角色衝突的問題，這將不利學校教師會的運作：

啊我的角色很尷尬(擔任教學組長)，我總不能去行政單位拍桌子，我是很想要去拍桌子(臺語)。(第 1 卷，縣，校會長，男，詹組長)

我今天教務主任是學校的教師會的理事長……你既然就是教務主任又是理事長，很多事情都不便說了喔，甚至就是覺得說，那種沒什麼事啦！算了吧！這樣子。(第 24 卷，市，校會長，男，甘主任)

上述分析顯示，儘管有些幹部積極推動學校教師會的會務，但是大部分幹部卻抱持冷漠態度，此種現象是源自被迫擔任幹部、家庭角色責任的束縛以及兼任行政職衍生的角色衝突等因素，因而阻礙學校教師會開展其專業功能。

(二) 教師專業認同

上述學校教師會功能不彰的現象更牽涉教師的專業認同，由於教學自主權使小學教師得以實踐自我信念，因而發展出教學關注取向的專業認同，較高的社會聲望進一步強化此種認同，所以大部分小學教師所關心的並非集體性的學校教師會活動，而是如何維持自我的教學自主權以及專業形象。此種專業認同使小學教師發展出內控性的專業自我規範，以維持自身的教學自主權，並形成鄉愿性文化，亦即以不指責他人的方式，以避免他人干涉自身的教學事務，進而達到維持自身教學自主權的目的。再者，專業認同包含客觀與自主的意義，因而產生去政治化

的意識型態，亦即排拒政治勢力介入教育。上述專業認同衍生教學關注取向、鄉愿性文化以及去政治化的意識型態等特性，這些使大部分的小學教師對學校教師會的活動展現高度的冷漠感，進而阻礙其功能的開展。

1. 教學關注取向與專業意識型態

由於教師的工作重心是教學，所以教學成爲專業實踐的關鍵途徑，此種關聯性使絕大部分的受訪教師展現高度的教學關注取向行爲：

我比較關心大概就是教學的環境啊，然後改進我自己的教學技巧，然後與家長溝通啦……因為我覺得這是我工作裡面比較重要的部分。(第 25 卷，市，女，楊教師)

既存情境足以強化此種教學關注取向，諸如合理、甚至略爲優渥的薪資待遇：

一個月四、五萬塊……也算是已經生活蠻不錯的了！那在經濟上沒有什麼困擾的話，也不會說很強烈地要去爭取更多的福利。(第 26 卷，縣，男，黃教師)

現階段在整體的環境不好的時候，老師的薪資來講，還算不錯，目前來講處於這樣。(第 11 卷，市，男，前市理事長，劉主任)

上述顯示教師普遍滿意其薪資待遇，此種現象足以提升國小教師的專業認同。再者，較高的教學自主權以及教學事務存在高度的繁瑣性，此種特性足以綑綁教師的精力，進而強化前述的教學關注取向。此種取向明顯削弱教師對集體性學校教師會活動的需求，儘管只有少數教師會幹部認爲激進的直接行動具有談判籌碼的功能，所以不應該放棄，但是受到教學關注取向專業認同的影響，這類受訪者往往將此種行爲界定於最後手段：

所有方式，可行方式，都已經沒有辦法達成我們想要……協商呀！或者是說私底下的一個拜會的一個遊說，那都沒有辦法……也許才會去採取罷教……採取激進的手段絕對有激進的條件，就是當時條件已經沒有辦法了，所以我們才會採取這種必要的手段。(第 4 卷，縣級總幹事，女，林教

師)

相對於此，大部分受訪者強調學生權益的重要性，他們認為學校教師會應是專業取向。此種心理排拒激烈性的集體行動策略，諸如抗爭與罷教等，這乃由於高社會聲望使教師關注專業形象，所以絕大部分受訪者認為，罷教幾乎等同於違反職業道德的行為：

當你罷教的時候，這些孩子怎麼辦？我今天不要去上班，這些孩子怎麼辦？我是覺得說我不贊成罷教權……我自己擁有罷教權，對小孩子來講，是一大損失！（第 26 卷，縣，男，黃教師）

此種教學關注取向反映出專業性的自我角色期望，因而產生內控性的自我約束文化，這乃由於當教師接納專業頭銜後，他們會自我要求以契合專業的角色期望，此種自我要求並非基於外在脅迫，而是認可教學專業後形成內在價值觀，進而形成自我規範作用：

老師長久以來一直很重視自己的形象，也就是說外界給他是高道德標準，老師自己給自己本身也會有一個要求……我們本身會去做自我期許跟自我要求。（第 4 卷，縣級總幹事，女，林教師）

形成此種內控文化的另一成因是教學具有高度的人文色彩，諸如強調專業投入，以及以愛心與學生互動，但是這些卻很難具體化，因而衍生的問題是，無明確標準進行判定好壞的差別。此種無法精準化的人文特色阻礙教師會功能的開展，此種問題便呈現於倫理信條，所有受訪者皆表示，教學事務的人文色彩導致無法制定精準性的倫理信條內容：

很有敬業精神的人，他帶的班級啦！或是他做的事就是不一樣……問題是這個敬業精神你怎麼訂呀？對呀！你難道要一個細項一個細項訂出來嗎？（第 3 卷，縣級理事，女，黃教師）

倫理條件蠻難訂的，有些的確沒有那麼明確啊……什麼叫任勞任怨？這是

很難，對！因為每天工作幾小時比較容易講。（第9卷，市，校會長，男，陳主任）

教師展現顯明的教學關注取向文化，其中的情感屬性使教學工作難以具體化與明確化，因而難以對教學成效進行系統化的精確評鑑，這些特性阻礙倫理信條的執行，致使倫理信條停留於象徵性的意義，所以規範教師行為大幅仰賴內控性的專業意識型態，亦即專業認同形成自我約束的現象。再者，上述難以精確化的特性賦予教師更大的心智活動空間，這不但增加他們的自主權，並有利於他們進行專業認同的實踐，此種關聯性使小學教師更關注於教學，而非集體性的學校教師會活動。

2.鄉愿式的保守文化

上述分析顯示，專業認同形成內控性文化，其特性是進行自我管理，其目的往往是要維持既有的教學自主權，因為自主權是實踐專業認同的要素。此種自我管理的個人化特性使教師關注於自身的教學事務，進而衍生不干涉他人的鄉愿文化，亦即藉由避免批評其他教師的方式，以避免他人干涉自身的教學自主權。不干涉他人的心理使教師避免與他人對立：

拿刀子要砍人，那個黑臉一定是常常沒有人要接……當然政府單位，他也不願意扮黑臉。（第9卷，市，校會長，男，陳主任）

礙於情面，我想很少有校長、有老師願意站出來講說，某某人是不適任……這個跟剛才講的那個老師沉默的一群，又老師不太願意惹事。（第32卷，縣，男，熊教師）

表面上，此種現象是要維持同事間的和諧關係，實際上是藉此以保有個人的自主權。因此即使有不滿也停留於私下抱怨，而不願將之檯面化，因而阻礙學校教師會的仲裁與申訴功能：

就是老師比較是沉默的一群，當自己的權益被剝削的時候，或是說自己的環境改變的時候，他會說，啊！就是這樣子，就是說他比較沉默啦！然後

大部分人都比較說，反正不需要用那麼激烈。(第7卷，縣，女，李組長)

老師們大部分的人……他權利受損的時候，他會在檯面底下一直講，……可是呢，他就不敢跟執政那個跟領導的當局，或行政體系直接去反應。(第31卷，縣，校會長，男，柯教師)

前述已說明較高社會聲望形成較高的專業認同，此種現象足以強化上述大部分國小教師關注自身教學自主權的心態，並使大部分國小教師對於行政人員的要求事項展現較為聽命行事或是逆來順受的態度：

其實在小學裡面做工作就是只要上面來一道命令，譬如說現在要辦三合一，全縣就動起來辦三合一。上面就是一句話，底下的就開始做了。(第26卷，縣，男，黃教師)

就長期下來，老師都是上面說什麼，老師就做什麼，包括九年一貫……但是私底下只會在那邊開會的時候，發發牢騷，不支持或不喜歡這樣子。(第13卷，市，男，校會長，甘教師)

形成保守文化的另一成因是性別因素，大部分女性受訪者往往展現逆來順受，或是將自己定位於執行的角色：

我就是上面推什麼政策，我盡量去學習我該做的……我比較把自己歸類在家庭主婦這一類的。我就是來學校上班，我盡我的責任，那我回到家，我就是一個家庭主婦。(第12卷，市，女，吳教師)

上述引文顯示女性教師關注執行而非規劃，此種保守文化往往投射出社會結構中的女性地位與角色期望，亦即她們往往必須履行家庭事務與教養子女的角色期望。由於在國小教師的組合中，女性人數居於絕對優勢，因而使上述保守文化更為普遍。教師會的功能之一是申訴，但此處的保守文化顯然不利於此種功能的運作，因為保守文化使教師自我壓抑內心的訴求或不滿，同時也避免與他人產生衝突，因此問題或衝突難以檯面化，所以教師會的申訴與仲裁角色難以找到適當

的舞臺。

3.去政治化的區隔意向

專業包含自主與客觀中立的意涵，所以專業認同衍生去政治化的教師文化，這指的是藉由「區隔」而產生自我決定權，以及維持客觀中立的專業形象。此種「區隔」作用往往出現於政治勢力的議題上，亦即與政治勢力劃清界線，進而維持自我決定以及中立的專業形象。此種去政治化的專業意識型態顯露於大部分受訪者的談話內容中，他們認定教育應扮演客觀中立的角色，儘管有少數受訪者（大多是教師會幹部）認為，政黨結盟可壯大自我聲勢，但是更多受訪者認為應排拒政黨勢力，以維護自我的專業形象：

我覺得校園就是應該乾淨，就是讓小孩子在一個非常乾淨的環境裡面去學習教育，不應該有政治介入，那你如果跟政治結盟，那一定會有政治介入……很多人去參與政治嘛！那就無心於教育了啊！（第12卷，市，女，吳教師）

由於專業自主權意指客觀與中立，所以去政治化得以維持自身的客觀中立，進而突顯專業形象。此種去政治化態度使大部分受訪者對外界事務展現高度的冷漠感：

有些老師講說，沒事找事做（臺語），有些老師他的觀念就是說，我現在生活很安定呀！幹嘛又去跟人家搞什麼社會運動，搞什麼群眾運動呀！（第26卷，縣，男，周教師）

此種冷漠感不只是專業意識型態的衍生物，教學工作屬性亦產生強化作用，亦即教學工作具有單純化的特性，並且班級教學型態形成狹小的生活世界：

老師他主要的教學啊，主要是在課堂上啊！所以他生活也是相當的單純啊！所以對於政治參與啊！或是社會運動參與……他們大概比較不會說像勞工這樣，就常常這個上街頭來表示他們的意見。（第29卷，市，男，沈副局長）

上述分析顯示，教學關注取向建構出去政治化的專業意識型態，其意向是企圖以劃清界線的「區隔」手段，以維持自身的專業形象，因而不只排拒政治勢力介入校園，並且也期望學校教師會與政黨勢力保持距離，因而影響學校教師會的運作空間。

陸、綜合討論

上述研究發現顯示，學校教師會並未能發揮專業性功能，反倒停留於聯誼性的象徵功能。此種現象主要根源於一些內外性的交錯因素，外部因素包含法令限制、重疊性的組織功能以及行政人員的負面態度等因素。相較於這些外部因素，內部因素指涉的教師以及教師會幹部的態度產生更深遠的影響，因為成員態度直接影響組織的運作與功能。研究證據顯示，大部分學校教師會的幹部欠缺專業投入的精神，此種現象根源於大部分教師並無意願擔任學校教師會的幹部，特別是家庭責任使大部分已婚女教師排拒這類職位；再者，部分學校教師會幹部兼任學校行政職位，因而產生角色衝突的現象，進而降低其專業投入。這些因素明顯阻礙學校教師會開展其專業性功能。

上述功能不彰的現象否定文獻分析中結構功能主義的專業假定，再者，研究證據顯示，大部分教師抱持明顯的專業認同，他們對於校外的集體活動展現高度的冷漠感，諸如排拒罷教的運用，甚至認為是違背職業道德。這些發現亦否定馬克思主義主張的工會主義路線。本研究進一步發現，此種冷漠感乃由於臺灣小學教師處於保護完善的工作環境，此種環境是內外因素交錯的產物，除了享有高度的專業自主權之外，相較於西方教師，臺灣小學教師並享有較高的社會聲望，因此他們較不需藉由教師會的集體行動來爭取自身權益，因而對學校教師會產生冷漠感。

儘管如此，部分研究發現仍契合一些相關文獻，臺灣小學教師將教學事務視同是專業實踐的途徑，此種現象契合先前相關文獻的要點，諸如 Alsup (2006)、Hamerness 等人 (2005)、Robson (2006) 以及 Nias (1989) 等人皆主張，教學事務是教師關注的焦點，因為這提供教師融合主觀性的個人價值觀以及客觀性的

專業知識，此種結合進而得以發展出明確的專業認同。另外，本研究亦發現，由於教學事務的執行大幅仰賴於個別教師，因而形成個人主義的文化，這些發現亦契合先前的相關文獻要點，諸如 Adalsteinsdottir(2004)以及 Shkedi 與 Nisan(2006)等人指出，教師的個人價值觀主導教學事務以及班級事務的處理，教學型態往往是教師個人風格的展現。儘管這些研究發現契合上述論點，但是本研究進一步發現，由於專業自主權是專業實踐的要素，所以教師特別關注於如何維持教學自主權，因而產生鄉愿文化。表面上，避免批評同事是基於尊重同事，或是要維持彼此的和諧關係，但是深層意義是藉由井水不犯河水的手段，以阻隔他人介入，進而維持自身的教學自主權。

上述教學關注取向以及專業自主權取向皆顯示出，臺灣小學教師抱持相當明顯的專業認同。本研究繼而發現，此種認同衍生出自我約束的內控性專業意識型態，這指的是接納專業頭銜後產生契合專業形象的自我要求信念，所以不應展現如同勞工階級的激進與抗爭行為。此種現象出現於倫理信條的議題，大部分受訪者表示，倫理信條並不重要，因為教師會自我要求以契合專業行為。再者，認定教育的中立性，以及排拒學校教師會與政黨結合的心理皆反映出，臺灣小學教師自認為專業人員，所以應維持客觀與中立的專業角色。上述發現契合前述文獻分析指出的去政治化與不結合的要點(Ozga, 1992; Ozga & Lawn, 1981)。儘管如此，本研究進一步發現，內控性的自我約束文化部分根源於教學事務的獨特性，除了具有高度的情感性人文色彩之外，教學事務具有高度的分歧與複雜性，所以無明確的評定準則，因而無法進行精確性的外部評鑑，致使教學事務取決於教師個人的主觀判斷。但由於他們自認是專業人士，而且又關注於維持既有的專業自主權，所以此種主觀判斷並非為所欲為，而是基於內心認定的專業信念，因而形成內控性的自我約束文化。

由於此種內控性的自我規範機制乃源自教師認可專業頭銜，因而將專業概念內化於自身價值觀中，進而產生自我規範的行為。此種關聯性如同 Foucault (1991) 指出的，藉由觀念的教化塑造出柔順化的個體 (docile body)，因而社會控制並非藉由權力的強行加諸，而是受支配者擁有相關概念後主動迎合的結果。Foucault (1972) 並分析，由於社會控制是大幅仰賴於教化的運作上，所以知識、

權力與身體形成密切關係，亦即權力的施展乃是藉由知識的建構，而知識導引的概念與價值觀足以驅動個體行為，由於個體難以察覺知識與權力之間的關係，所以產生主動的迎合現象。上述由專業意識型態產生的內控性自我規範機制契合 Popkewitz (2000) 以及 Säfström (2005) 所論述的，權力的有效施展是經由特定型態的觀點與行動之建構，進而使被教化的個體產生自治化的個體，亦即自我要求以契合內化的概念。

柒、結論

上述研究發現對本文的五個研究問題提供相關的充分解釋，就學校教師會功能而言，臺灣小學學校教師會並未發揮預期的專業功能，其殘存的功能往往停留於較不重要的連誼活動，以及傳遞訊息以防止縣市層級教師會產生組織解體的危機。延續此現象，本研究接著探討第二個問題：影響學校教師會功能的成因，並將成因聚焦於國小教師對學校教師會態度以及參與度。研究發現顯示，法令的限制使 20 班以下之學校必須跨校籌組學校教師會，這並造成日後連絡與運作的限制。除了此種外部因素之外，部分內部因素也阻礙學校教師會的功能，其中之一是學校教師會幹部的觀點與態度。儘管相當有限的幹部展現積極態度，但關注焦點大多侷限於人事議題以及學校行政運作的民主化，因而難以發揮教師專業成長的功能。其他大部分的幹部則展現興趣缺缺的態度，這其中牽涉性別的因素，亦即女性學校教師會幹部將家庭責任視為優先項目，因而對學校教師會的業務產生較冷漠的態度。除了教師會幹部的問題之外，一般教師也不熱衷學校教師會的事務，因而並未積極參與學校教師會的活動。本研究接續探討的第三問題是：上述態度以及參與度與教師專業認同程度的關聯性為何？研究發現顯示，這些因素存在密切的關聯性，而且構成此種關聯性的成因是社會聲望與教學自主權影響教師的專業認同。受到傳統文化的影響，臺灣小學教師享有專業等級的社會聲望以及高度教學自主權，因而發展出明確的專業認同。高社會聲望意指教師享有較高程度的物質報酬，所以不須藉由集體性活動爭取權益，並發展出較明確的專業認同。本研究繼而探討的第四個問題是：上述專業認同程度呈現何種特性？研究發現顯

示，明確的專業認同使國小教師關注於教學事務，而非集體性的學校教師會。由於教學事務的複雜性需求高度的專業判斷，此種心智活動空間的擴張使教師擁有高度的教學自主權，並且據以能實踐專業認同，進而形成教學關注取向的文化。

本研究進而探究的第五個問題是：上述特性與國小教師的社會聲望以及工作屬性與自主權的關聯性為何？研究發現顯示，由於教學工作大幅仰賴個別教師，此種個人化特性產生自我規範的專業意識型態，此種自我導向的規範心理使教師認為專業實踐是個人事務，因而產生鄉愿文化。儘管此種文化是要避免與他人衝突，但深層目的在於藉由井水不犯河水的策略，以避免他人干涉自身的教學事務，進而得以確保既有的教學自主權。上述教學專業認同包含自主、客觀與中立的意涵，因而形成去政治化的專業意識型態，亦即堅持教師的專業主體性，所以不應與政治勢力相結合。此種劃清界線的區隔作用不僅突顯自我決定的專業意涵，並且能產生不同於一般勞工的專業意像。

上述關聯性顯示，專業認同與分工體系存在密切關聯性，亦即特定職位在分工體系的位置等級以及工作本身的屬性影響從業者的社會聲望、物質報酬以及自主權，並進而影響專業認同程度。專業認同規範當事者心理層面的意義取向，因而影響他們對外的哲學觀以及行為模式。上述分析顯示，明顯不同於西方教師，大部分臺灣小學教師對於學校教師會展現高度冷漠態度，此種差異性正反映上述專業認同與分工體系位置以及內涵屬性的關聯性。此種關聯性也顯示，教師的專業認同程度導引出動態的教師組織功能，因此應以動態方式審視教師組織的功能。此種差異性顯示跨文化的差異與影響，並顯示教師專業認同具有高度的動態性，其特性受到所處社會文化與情境屬性的影響，此種現象指涉，結構功能主義以及馬克思主義對教師會功能的假定存在預設性的缺失，亦即未考量社會文化的差異與影響，並且也未考量到，教師的專業認同對教師會功能足以產生實質影響。

參考文獻

- 王渝華（2005）。國小教師工作的異化現象與成因。國立臺南大學社會科教育學系碩士論文，未出版，臺南市。

- 吳文星（1983）。日據時期臺灣師範教育之研究。臺北市：國立臺灣師範大學歷史研究所。
- 李新鄉（2003，10月）。教師會組織與學校行政運作互動狀況之實際與省思。論文發表於國立嘉義大學國民教育研究所舉辦之「現代教育論壇——教師會組織與學校行政運作」研討會，嘉義市。
- 汪知亭（1978）。臺灣教育史料新編。臺北市：商務。
- 林清江（1981）。教育社會學新論。臺北市：五南。
- 姜添輝（1998）。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。載於臺北市立師範學院舉辦之「87 學年度教育學術研討會」論文集（頁 1547-1584），臺北市。
- 姜添輝（2000）。美英兩國三個主要教師組織之比較研究分析。載於國立新竹師範學院舉辦之「89 學年度教育學術研討會」論文集（頁 1105-1128），新竹市。
- 姜添輝（2003）。英國教師組織的政治特性。南師學報，37（1），55-81。
- 卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間——解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。臺灣教育社會學研究，5（1），39-76。
- 張慶熊（譯）（1988）。E. Husserl 著。歐洲科學危機與超驗現象學（The crisis of European science and transcendental phenomenology）。上海：上海譯文。
- 張曉蕙（2002）。中、英教師組織之比較研究。國立暨南國際大學比較教育學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 張鴻煜（2006）。原住民籍國小女性校長族群文化認同、抗拒和適應之個案研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 郭丁熒（1997）。師院學生的社會流動之研究。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，7（2），181-197。
- 陳奎熹（1989）。教育社會學（第二版）。臺北市：三民。
- 陳寶山（1997，3月）。走出教師會組織的迷思——教師敢於建立一個嶄新的學校秩序嗎？論文發表於臺北市立師範學院初等教育學系舉辦之「國小初任教師專業成長理論與實務」研討會，臺北市。
- 彭富源（1997）。學校教師會與教師專業自主。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃乃熒、曹芳齡（2003）。學校組織中集體協商運作之研究——以北部六縣市國民中學為例。教育研究集刊，49（2），63-96。
- 黃淑君（2000）。社會階級與青少年性別世界之建構——以臺北都會區兩所國中為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

- 黃嘉莉 (2003)。教師專業及其制度化之歷史發展。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 黃毅志 (2003)。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估——社會科學與教育社會學研究本土化。*教育研究集刊*，49 (4)，1-31。
- 蔡清華 (2003)。美國教師組織與教育專業權運作關係之研究。載於楊深坑 (主編)，*各國教師組織與專業權發展* (頁 83-114)。臺北市：高等教育。
- 鄭英傑 (2006)。揭露下課十分鐘之秘密——小六學生遊戲及其階級因素之探討。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 蘇素鸞、黃國隆 (1992)。中學教師對教會工會與罷教的態度。*教育心理與研究*，15，173-214。
- Adalsteinsdottir, K. (2004). Teachers' behaviour and practices in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (1), 95-114.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. W. (1985). *Education and power*. Boston: Ark Paperbacks.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Barber, M. (1992). *Education and the teacher unions*. London: Cassell.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research*. London: Longman.
- Brown, R. (2000). *Group processes* (2nd edition). Oxford: Blackwell.
- Carr-Saunders, A.W. (1933). *The professions*. Oxford: University of Oxford Press.
- Castells, M. (1999). Flows, networks, and identities: A critical theory of the information society. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (Eds.), *Critical education in the new information age* (pp. 37-64). New York: Rowman & Littlefield.
- Chiang, T. H. (1996). *Primary teachers in Taiwan: A study of professional autonomy*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wales, Cardiff, Wales.
- Cote, J. E. (2000). Sociological perspectives on identity formation. In S. Ball (Ed.), *Sociology of education* (pp. 185-199). London: Routledge Falmer.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1966). Some principles of stratification. In R. Bendix & M. Lipset (Eds.), *Class, status, and power* (pp. 47-52). London: Routledge & Kegan Paul.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. New York: The Free Press.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan.

- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. New York: Tavistock.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: The Birth of the prison*. London: Penguin.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. Cambridge: Polity.
- 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.
- Hamerness, K., Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. London: Teachers College Press.
- Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London: Macmillan.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism*. London: University of California Press.
- Lieberman, M. (1964). *Education as a profession*. New York: Prentice.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. London: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge.
- Osunde, A. U., & Izevbigie, A. I. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession in midwestern Nigeria. *Education, 126*(3), 462-467.
- Ozga, J. (1992). *An education profession for tomorrow*. Paper presented at the annual conference of British Educational Management and Administration Society, University of Bristol, England.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1981). *Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers*. London: Falmer.
- Popkewitz, T. (2000). Rethinking decentralization and state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing. In S. Ball (Ed.), *Sociology of education* (pp. 1780-1812). London: Routledge Falmer.
- Robson, J. (2006). *Teacher professionalism in further and higher education*. Oxford: Routledge.
- Sadker, M. P., & Sadker, D. M. (1997). *Teachers, schools, and society*. New York: McGraw-Hill.
- Säfström, C. A. (2005). The European knowledge society and the diminishing state control of education: The case of Sweden. *Journal of Education Policy, 2*(5), 583-593.

- Shkedi, A., & Nisan, M. (2006). Teachers' cultural ideology: Patterns of curriculum and teaching culturally valued texts. *Teacher College Record*, 108(4), 687-725.
- Tropp, A. (1957). *The school teachers*. London: William Heinemann.
- Tsurumi, E. P. (1977). *Japanese colonial education in Taiwan*. London: Harvard University Press.
- Veblen, T. (1994). *The theory of the leisure class*. New York: Dover.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. New York: The Free Press.
- Weber, M. (1962). *Basic concepts in sociology*. New York: Philosophical Library.
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wolff, J. (1993). *The social production of art*. (2nd ed.). London: Macmillan.
- Wright, E. O. (1998). Exploitation, identity, and class structure. In E. O. Wright, U. Becker, J. Brenner, M. Burawoy, V. Burris, G. Marshall et al. (Eds.), *The debate on classes* (pp. 191-212). London: Verso.

附件一：訪談問題大綱

訪談問題大綱

1. 學校教師會有提供哪些服務？
2. 學校教師會有辦理哪些研習活動以及其他活動？您的參與情形為何？又為何如此？
3. 學校教師會較關注哪些面向？
4. 學校教師會如何處理不適任教師？
5. 學校教師會如何處理倫理信條？其成效又為何？

6. 學校教師會的活動能否反應教師的需求？
7. 學校教師會的運作模式為何？幹部如何產生？其推動事務的情況為何？
8. 您對學校教師會功能的態度與評價為何？又為何如此？
9. 您如何了解學校教師會的訊息與活動？又如何與教師會幹部互動？
10. 小學教學工作的屬性為何？這對您參與學校教師會活動的影響又為何？
11. 您對教師薪資、社會聲望以及教學自主權的滿意度為何？這與您對本身的專業認同之關聯性為何？
12. 此種專業認同使您對自我行為的期許為何？
13. 此種專業認同使您較關注哪些面向？（教學或是行政事務或是學校教師會活動或是其他）

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>