

英國的教師專業發展與 管理主義

黃嘉莉

【作者簡介】

黃嘉莉，台灣省宜蘭縣人，現任國立台灣師範大學教育學系助教。

摘要

本文探討英國近年倡導的新教師專業與管理主義的關係，並針對教師專業所應擁有的專業知識與專業自主和責任，檢視教師的專業培育、專業教學以及教師評鑑，理解新教師專業在英國現行管理主義政策下所產生的困境。有鑑於此，在績效獎勵制度下，新教師專業成為政府交換教師服膺政策的另一策略，以換取教師對政策的認同與忠誠。而且在管理主義下，不僅挑戰教師專業宣稱具有深奧知識的知識外，也再度興起對教師專業知識體系的質疑。

關鍵詞彙：新教師專業、管理主義、英國

Key Words: teacher professional development, managerialism, England

壹、前言

英國教育與就業部 (Department for Education and Employment) 於 1998 年發表《教師：面對變革的挑戰》(Teachers: Meeting the Challenge of Change) 綠皮書中明確提出現代化教師專業的需求，其目的在於教導兒童能以彈性的態度和容忍的價值參與快速變遷的世界，促使學校能夠符合未來的挑戰，因此建立教師新專業文化刻不容緩。本綠皮書指出，現代化教師專業係指教師必須：一、對自己及所有學生均有很高的期望；二、接受績效的要求；三、重視教師對自我和集體的責任，以改善自己教學的技巧與學科知識；四、參酌國內外的觀點以決定學校事務；五、與學校中其他人員建立伙伴關係；六、歡迎家長商業人士和其他校外人士共同參與；七、預期改革與促進革新 (DfEE, 1998：第十三節)。根據 G. McCulloch (2001：103) 的觀察，在本報告書中，出現新專業 (new professional) 的風格。2001 年英國教育與技能部 (Department for Education and Skills)¹ 國務大臣 Estelle Morris 以「專業主義與信任：教師和教學的未來」(Professionalism and Trust: The Future of Teachers and Teaching) 為題在「社會市場基金會」(Social Market Foundation) 的演講中，明確指出現代專業 (modern profession) 的特色包括：一、建立專業的高標準：由強而有力的教學總會 (General Teaching Council, GTC)，界定教師素質；二、建立教學知識體系：並且促進專業人員例行的訓練與發展機會；三、有效地組織支援性人員：包括新聘學校教學助理、技工、辦事人員、會計等，以支援教師展現最佳的專業實踐；四、有效的運用尖端科技；五、激勵和回饋表現卓越的教師：包括調整薪資結構，或由校長 (headteacher) 決定教師的表現與其獎勵金；六、專注於提供學生和家長最佳的服務：以清晰且具體的學生表現測量，讓學生和家長更加信任教師的專業表現 (Morris, 2001：19-26)。無論從官方報告書或行政長官所描繪出的現代教師專業，與傳統教師專業產生迥然不同的特徵。與傳統教師專業不同的是，新教師專業不再強調教師需要長期的培育，也不強調教師需要先具有理論知識。面對社會情勢的變化，新教師專業拋棄理性主義的傳統概念，轉而更強調教師的教學績效，且教師必須以合作的開放態度參與學校事務，對自我與符合科技和世界潮流均應負起責任。

¹ 英國於 2001 年 6 月英國大選結束後，從「教育與就業部」(Department for Education and Employment, DfEE) 更名為「教育與技能部」。

改變傳統教師專業概念可溯及 E. Hoyle (1974: 19) 在 1974 年提出的「擴展專業性」(extended professionalism) 理念，他主張教師應結合教學與社會脈絡，並非如傳統專業侷限於教室中的表現。擴展專業性特徵包括：一、教學技巧係結合理論與經驗；二、教師的專業觀點來自於教育與社會脈絡；三、教室事件均與學校的政策和目標有關；四、與同儕進行教學方法的比較；五、教學的價值產生於專業合作；六、時常閱讀專業文獻；七、高度投入於非教學的專業活動；八、教學是理性的活動。因此，教師除教學外，必須順應教育發展潮流，在更為開放的論述環境下，提高教師之間的合作，以減少教學的不確定性。近年如 I. Goodson (1999: 16-17) 提出的「原則性專業主義」(principled professionalism)，和 A. Hargreaves 和 Goodson (1996: 20-21) 提出的「後現代專業主義」(postmodern professionalism)，兩者專業主義均指出共同的特色，包括：一、增加教師更多的機會與責任，促使教師在教學、課程與學生的照顧等問題上作明確的判斷；二、賦予教師更多與期望，促使教師參與教學價值和社會及道德價值之論辯；三、建立教師合作的文化，與同事共同致力於以專業知識來解決實際的問題，而非聽命於他人；四、教師不應躲在自我保護傘下，而應公開地與影響學生學習深遠的社區合作；五、教師應主動積極的照顧學生，而非僅提供服務；六、教師應抱持自我導向的探究與不斷學習的精神，以發展本身的專業知識和實踐標準；七、肯定教師工作的高度複雜性，給予相對應的地位與酬償。

由英國官方所界定的現代教師專業或由學者提出的擴展性教師專業、原則性專業、後現代教師專業等新名詞，均代表著與傳統教師專業的概念有所區隔，借用 D. H. Hargreaves 於 1994 年發表的「新專業主義」(New Professionalism)一文中的用詞，將新教師專業統稱有別於傳統教師專業概念者。分析官方與學者界定的新教師專業概念，可以下表表示：

表一：官方與學者界定新教師專業之比較表

主張者 向度—項目		官方		學者	
		綠皮書 (1998)	E. Morris (2001)	E. Hoyle (1974)	A.Hargreaves & I. Goodson (1996)
教師 與 自我	自我導向學習		V	V	V
	對自己及學生均持高期望	V			
教師 與 學生	改善教學技巧與學科知識	V			
	教室攸關學校政策與目標			V	
	積極照顧學生而非服務學生				V
	教學技巧整合理論與經驗			V	
	教學是理性的活動			V	
	廣泛社會脈絡的教學觀點			V	
教師 與 同儕	專業合作			V	V
	與同儕合作與比較	V		V	
教師 與 學校 社會	以寬廣的角度為學校作決定	V			
	高度投入非教學的專業活動			V	
	參與教學、社會、道德之論辯				V
	預期改革與促進革新	V			
	與社區合作	V			V
	增加判斷的機會與責任				V
教師 與 誘因	支持最佳的專業實踐		V		
	建立專業的高標準		V		
	相對的地位與酬勞				V
	激勵與回饋表現優異者		V		
	接受績效的要求	V	V		

從上表得知：

- 一、隨著發表時間的改變，學者更為強調教師以其專業意識參與教育的論辯或決定；而官方則強調積極建立教師專業的形象，以學校組織的支援性人員和激勵回饋機制回應教師的努力成就；
- 二、就官方與學者之間的差異，學者則較為強調同儕之間的專業合作，官方重視以其擁有的資源，獎勵符合政府期望的績效；
- 三、就從概念提出的時間延續面向而言，除了鼓勵教師不斷學習與參與外，近年格外強調績效與獎勵的重要，尤其是官方的主張。

鑒此，新教師專業主張教師應積極參與教室之外攸關教育的活動與決策，並且本於專業意識，藉由合作參與的關係，達到教育革新與進步。相對的，教師也將因其付出的努力而獲得績效獎勵。

教師良好表現與獲得獎勵之間，實際上是一種管理主義（managerialism）的思維。M. Bottery（1996：181）便指出 1988 年後英國政府下放財政權力給學校、開放的入學制度、地方教育當局（Local Education Authorities, LEA）權力的架空、中央補助學校的建立等措施是趨向市場管理的邏輯，是以達到教育品質而進行的管理措施。在消費者增權以及控制生產者的工具下，帶動改革效率的提升（Fergusson，1994：97），相較於新教師專業的主張，充斥著以教師表現成效帶動教育品質的提升，並且以獎懲方式回應教師努力的思維。然而，本研究不在於瞭解新教師專業是什麼的問題，質疑的是英國政府與學者為何於此時積極提出新教師專業的主張？是怎樣的發展脈絡促使新教師專業的出現？從上表中，得以瞭解新教師專業的主張中有兩個脈絡可循，一為教師專業自主與責任；二為績效管理。教師專業自主意味著教師得依其專業知識與素養，參與各種攸關教育事務的活動與決策，並且對於自身參與的事務與決策均能負起執行的責任，同時也因教師的專業意識而負起促進教學革新的責任。相對的，績效管理則是一種以客觀的具體評鑑模式，結合教師升遷和薪資結構，作為控制教師教學與回饋教師努力的成果。這兩種不同的思維脈絡，若根據管理運作邏輯是可以相輔相成；但是若根據教師控制教學活動層面而言，卻可能蘊含著教師專業自主與符合績效要求之間的矛盾。因此，解析其中的矛盾，將有助於理解新教師專業在現有措施中可能潛藏的衝突或困境。具體而言，本文旨在理解新教師專業主義為何於此時出現？為何如英國政府與學者指出具有上述的特徵與方向？新教師專業的主張如何與現行制度產生可能的矛盾？新教師專業的困境有哪些？等問題。

貳、新教師專業的溯源

探究「專業」之意，根據專業社會學的修正論點，專業並沒有客觀的定義，對其專業內容也沒有共識（Becker，1962：27；Freidson，1983：22）。但整合專業特質論學者如 E. Greenwood（1957）與 H. Wilensky（1964）的說法，專業是一種職業，專業人員必須經過長期的特定訓練以取得理論知識，而專業人員的技巧是依據理論知識而來。在利他精神的號召與理論知識的基礎上，專業人員享有相對應的社會地位與酬勞。其中專業自主是專業工作的關鍵，專業人員能運用所學展現最佳的行為，

而免於外界的監督，為自己所做的判斷負起責任。專業社會學的修正論點學者如 M. S. Larson (1977: 49-52) 也指出專業主義中最為重要的是專業以其知識與技能，轉換為社會與經濟報酬，並以其提供的特別服務，使專業得以確保自身的自主與優勢，免於外界의 介入。鑒此，無論是專業特質論或修正論者的觀點，專業之所以為專業在於其擁有專業知識與專業自主，並因而負起責任，使得專業服務有不可取代的特性。

為探索新教師專業為何於此時產生的脈絡，以下便針對英國的法案或官方報告為分析對象，以理解英國提出新教師專業時的背景脈絡。

一、教師專業的轉變：從傳統專業主義到新教師專業主義

受到社會歷史發展的影響，專業主義會因時空的不同而有所改變，所呈現的是動態而非靜態的過程 (Freidson, 1987: 16; Hoyle, 1997: 47)。相較於教師專業的歷史發展，也因時空不同而有不同的意義。在傳統教師專業主義中，教師專業具有特殊的知識基礎或共享的技術文化，同時強調服務倫理以符合學生的需求，並且由同儕控制的自律取代科層管理 (Hargreaves & Goodson, 1996: 5) 但是誠如 A. Abbott (1988) 於《專業體系》(The System of Profession) 指出，專業化是一種試驗的過程，並沒有單一的成功路徑，而且也沒有明確的機制或客觀的標準可以維持專業的地位。換言之，專業是可以加諸意義並得以操弄的符號。因此，在修正論點中教師已不再是單純扮演維持社會和諧的專業人員，教師專業也成為一種意識型態，足以在市場中作為交換的籌碼。尤其在教師與政府之間，教師專業成為教師爭取薪資與改善工作條件的理由，但卻同樣也是政府說服教師勿參與社會運動的策略 (Ozga & Lawn, 1988: 323-324)，以及成為政權輪替後避免教師投效其他政黨的工具 (Ozga, 1995: 26)。因此，教師專業已不再是中立的概念，而是蘊含權力建構與交換概念，可以作為操弄意義與價值的符號。迄今，市場管理的運作邏輯也改變傳統專業主義的特性，傳統專業主義理論知識已由管理技巧所取代，同時專業人員的成功與其個人利益有關，失去傳統利他服務的原則 (Hanlon, 1998: 50) 如 Hargreaves 和 Goodson (1996: 20) 即指出在後現代的思維下，由經濟資本與政府權力建構複雜且去中心的社會關係，形成斷裂的社會。因此，教師專業不再以增進自我地位為目地，也非以技術能力與個人實踐反省為目標，相反的新教師專業必須以社會政治事業為目的。藉由學者對教師專業理念的研究，已經拆解傳統認為教師專業係以其專業知識為基礎的觀念，教師專業因社會時局脈絡發展，而重塑教師專業的概念為必須積極參與改革，以達到革新為目標。

二、教育價值的轉變：重視教育過程到教育結果

1944 年教育法案實施以來，建立文法中學、技術中學與現代中學的選擇學校制度，結果使得學生分流並建立社會階級意識。1960 年代因社會民主理念的展現，教育機會均等以及避免過早分化的世界潮流，使得英國建立綜合中學（沈姍姍，1994：33）。1967 年布勞敦報告書（Plowden Report：Children and their Primary Schools）便建議給予失利兒童積極差別待遇的機會。另外，也規劃「教育優先區」（Educational Priority Areas），提供更多額外的教育資源及設備，以求得教育機會的真正均等。因此，英國教育自二次世界大戰以降，相當重視學生受教過程的均等。

由於英國長久以來採地方分權制，地方教育當局依地區的不同，發展具有特色的地方教育。因為各地的經費與其使用效率不同，各校的教学法、教材、課程的安排、學生評量等制度也不盡相同，使得各區學生學業成就不一且教育水準差異大（Hoyle & John，1995：41）。另外，受到國際局勢的影響，1973 年的中東戰爭石油禁運，1973 年全球通貨膨脹與經濟不景氣的危機，使得社會大眾多相信經濟衰退的主因在於學校教育的失敗，便越加指責日漸下滑的學業成就（姜添輝，1999：310）。相對於日益增加的教育經費，尤其和其他國家比較教育的效益（value for money），具體呈現成果的績效（Lawton，1996：66），即成為評鑑教育成功與否的利器。

1976 年後的教育大辯論（Great debate），提倡全國課程標準的建立，以挽救教育水準的低落，此開啟 1988 年教育改革法案設立國定課程之契機（李奉儒，1996：96-97；楊瑩，1996：122）。1988 年教育改革法案，實施國定課程標準與新的考試及評量制度，建立保守黨明確的教育市場體系方向。整體而言，在教育市場體系中，教育目標即是一種個別產品或生產目標，教育的生產目標可以轉換成為學習目標，而教育品質的證據即是學習成就的具體資料（Elliott，1993：54）。1997 年工黨競選獲勝，其教育改革路線仍沿襲保守黨的市場化方向，強調品質、卓越、標準，以建立競爭模式的教育市場體系，唯更強調標準的建立。1997 年教育法案（Education Act 1997）便建立國定課程的具體規準，並且成立「證書、課程與評估局」（Qualifications, Curriculum and Assessment Authority）負責監督國定課程的實施，作為國家課程監控系統的專責單位。

1970 年代前教育的價值著重在學生受教機會的教育過程，以追求教育機會均等的社會民主。但自 1970 年代後，教育價值便轉移至注重學生的學業成就。這樣的轉變隨之而來的改變是教師不再有教學自主權，且隨著加重教師執行教育政策的角色，教師必須接受評鑑以瞭解教師的教學成效，並建立起與評鑑相關的薪資制度。

1997 年《追求卓越的學校》(Excellence in Schools) 五年計畫白皮書，便強調評鑑教師的重要性，並據以調薪，使得教師表現與調薪成正相關，而且調薪具有彈性，並加速處理不適任校長和教師。同時，建立教師生涯五個階段：合格取得教師資格、進入引導期、申請越過關鍵評量、取得高級技術教師資格(Advanced Skill Teacher)校長，其中高級技術教師的年薪高達四萬英鎊。1998 年《教師：面對變革的挑戰》綠皮書，即以各種獎勵方案吸引優秀人才加入教師行列，並規劃升遷管道(蘇永明，1999)。受到全球資本主義盛行的影響，教育重心轉移至教育成果，學生學業表現受到重視。教師成為教育政策執行的核心，在建立彈性且豐渥薪資和升遷管道的制度下，經由市場導向的評鑑監控後，學生學習成就與教師教學成效成為教育改革的重要指標，教育改革的核心也從教學過程轉移至教學成果。

三、管理學校模式的轉變：從科層管理到學校自主管理

科學所帶來的進步與效率，促使技術理性成為追求產品的手段，在教學工作中應用科學管理的方法創造更具生產性的教育制度，於是科層與理性也運用在教育環境中(Ozga & Lawn, 1988: 326)。但是對於教育改革的成效而言，由上而下的科層管理模式僅是增加教育管理的複雜性，對於教學過程卻沒有改進的顯著效果(Lortie, 1969)。

就教育行政體系而言，學校傳統受到地方教育當局的管理，地方教育當局除負責培育師資之外，也必須發展地方學校的特色。另一方面，地方教育當局也成為中央政府與教師關係間的中介者(Hoyle & John, 1995: 23)。在學校行政體系而言，教師的教學不僅來自校長的管理，也同時受到皇家督學(Her Majesty's Inspector)的視導監督。學校校長因其權責與學校層級地位，得以控制學校目標與行政結構，但卻無法干涉教師教學活動；相對的教師雖有控制教學活動的自主，但對學校的目標與行政卻少有機會參與決策(Hoyle, 1974: 15)。因此，就教推動育改革而言，原以科層理性增進效率的功能，卻成為缺乏回應改革的絆腳石(Labaree, 1992: 130)。

1976 年 J. Callaghan 在 Ruskin College 的演講中，質疑學校教育成就，批評教師長期躲在專家保護傘下，建議管理學校者應該有更多控制課程的權限與提供課程綱要等(Callaghan, 1976/1979: 275-276)。1988 年國定課程的實施，使得政府以核心課程綱要為要求，並且將地方教育當局的管理預算、設置學校目標、雇用人員等權限下放到個別學校上，造成中央政府在教育上的集權以及地方教育當局的權力鬆綁情況同時產生(Lawton, 1996: 1)。在教育行政體系上，形成扁平式的組織模式，

學校在政府主導下，享有經費與人事的權限。

為執行學校發展計畫與國定課程，學校一改傳統管理者與教學者的層級之分，將傳統垂直式的政策執行，擴展為水平式的合作模式，學校教師因跨學科的需要分別組成各種小組或委員會，以更具行動力與可行性的合作模式，取代缺乏彈性且固著的科層管理（Hargreaves, 1994: 428）。扁平式的組織與小組運作，成為同儕文化與教師專業發展的基礎。

政府與學者呼籲讓教師參與非教學事務的決策機會，相對的減少了教師在教室中的自主，而必須與其他人合作以管理控制教學。在特定共同特質所組成的合作小組，其成員共享完成任務的過程、共同的期待、工作規定等，雖然教師失去教室課程與教學的自主，但卻得到參與控制較廣的教學脈絡的機會（Hoyle, 1974: 16）。無論是合作教學或合作決策，均顯示出教師需成為更廣聞多識的專業角色；而且為執行學校發展計畫，校長與教師之間也有更多的合作空間。管理學校模式，也就從科層管理到學校自主管理，並發展學校內的合作文化。

四、教學文化的轉變：從個人主義到合作主義

D. Lortie (1975) 觀察學校中教師的教學文化，指出因學校建築結構、初任教師在個別教師教導下學習、教師普遍認為沒有共享的知識基礎等因素影響，學校中瀰漫著教師個人主義（individualism）的教學文化。教師的教學個人主義，在英國學者 A. Hargreaves 和 P. Woods (1984) 的研究中也獲得相同的結果，其現象包括：教師分別於個別教室進行教學，不願與同事共享教學問題，討論教育問題多偏向一般用詞，與同事維持良好的關係，但卻不願共同合作，呈現出教師在教學自主下所產生的個人主義文化。

一次世界大戰期間及戰後，英國國內經濟蕭條、社會抗爭、階級的敵對狀態、政黨的輪替等等社會情勢，政府急需教師發揮維持社會和諧的功能。在考量籌措公共經費以及強調教師專業的非政治性特性下，當時的教育部大臣 Eustace Percy 進行「間接原則」（indirect rule）政策（Lawn, 1996: 35）。這是一種以信任教師為策略，藉由賦予教師在教室中的教學自主，並且結合證照制度與薪資結構，建立起教師的專業形象。因此，在政府的形塑下，教師是沒有政治取向的，且專注於青少年的教育，而且教師能夠運用最有效的教學方法，以其強烈的專業道德責任培育公民。政策宣導上也不斷強調教師「被認可的專業主義」（licensed professionalism）概念，包括 1960 年代成立的「學校課程與考試委員會」（School Council for Curriculum and Examination）主張只有教師方有權力決定課程，學校委員會僅能製作教學所需的教

材，重視教師教學自主的意識型態。又如在 1967 年布勞敦報告書，除強調給予失利兒童積極差別待遇外，同時也重申教師在教室中所擁有的自主權。教師在教學的自主權受到官方鼓勵，本時期可謂是教師控制課程的黃金時期(Lawton, 1996: 65-66)。教師控制教室中教學與課程的自主權，受到了政治社會的認同，也因學校組織與結構的強化，更加形塑與穩固教師教學個人主義文化。

1976 年首相 Callaghan(1976/1979)認為教師長期以專業自主抵制政府的控制，但卻未培育出適合工業社會生活的學生，且也未提出具體的教學成效。1988 年國定課程的實施，核心科目與學科知識標準的要求，使得教師失去了教學的自主權限。另外，學校中出現課程領導者與諮詢者，成為教師求助的對象，教師彼此合作的氛圍漸漸取代傳統的個人主義文化。教師共享理念、尋求同儕協助、參與各種研討活動、發展各式的評量與紀錄等，使得教師彼此間相互支持、相互容忍、共創價值，因而培育出合作模式與同儕信任的教學文化(Hargreaves, 1994: 427)。學校計畫的發展以及教師評鑑的實施，也促使教師接受他人建議與合作的契機。教師個人主義的教學文化，轉而邁向合作開放的文化。

五、親師關係的轉變：從專家權威到消費關係

英國政府在學校教育上有傳統的不干涉(laissez-faire)政策，認為教育不應由政府控制或給予資助，政府係處於最小的位置(minimalist)(Lawton, 1966: 1)。十九世紀末起英國政府接管部分學校的經營，在二十世紀學校教育的制度化過程中，政府在知識製造與編碼上以及在知識散播上，擔任簽署背書的角色，政府扮演次要的防衛角色(Larson, 1990)。尤其在 1970 年代前，教師在課程與教學上，享有自主的權限，教師在教育議題上的專家觀點，使得教師與學生和家長之的關係建立在專家權威上。

1970 年代後全球資本主義社會的來臨，社會逐漸轉變為以知識及資訊產業為主軸的競爭模式，人力的無形資產所創造出來的利潤成為競爭的優勢，而人力資本便成為高附加價值經濟的基礎。對教育而言，如何生產技術、知識、才能均備的人才成為新的教育目標之一(Goodson, 1993: 217)。公共教育的功能因此不再僅是維持均等的教育，而應提升為培養未來人力資源的機制。但是自 1976 年 Callaghan 提出英國缺乏工業社會所需的人才與競爭的機制，在面對改革壓力與市場趨向的潮流下，由政府主導建構以回應消費者需求的環境，成為政府革新的方向(Fergusson, 1994: 96)。由於市場消費者權力的高漲，消費者運用制度所賦予的選擇權，直接表達對學校教育的意見，促使學校依據消費者的喜好或需求進行改革。另外，英國政府也

鼓勵各校建立特色，提供多樣化的課程與允許學生跨區選校（楊瑩，1996：128-129）。1988年教育改革法案政府設置中央補助學校（Grant-Maintained Schools）、城市技術學院（City Technology Colleges）、城市藝術技藝學院（City Colleges for the Technology of Arts），提供家長多樣的選擇；另外也開放入學機會，以增加家長對學校的選擇。在合理的競爭與選擇機制下，政府重申主導教育改革的角色，並且提出國家對於選民的教育責任，以維持教育品質的卓越，因而逐漸建立教育市場系統。1991年首相 John Major 頒佈「人民權利宣言」（Citizen's Charter），強調人民知的權利，主張公共機構應公開出版內部品質報告，以利人民選擇（羅淑芬，2001：71）。對於家長而言，經由法案所賦予的知與選擇權力，使得家長與學校和教師的關係，已改變過去由學校和教師主導教學的模式，透過參與和選擇的機制，教師與家長間轉變成商品與消費的關係。

1996年教育法案（Education Act 1996）強調家長有責任確保子女在義務教育期間的學習成果，家長基於子女教育的責任，必須負起督促子女在義務教育期間的學習品質之責任，並與學校、中央政府共同承擔其子女的教育品質。1997年布萊爾政府《追求卓越的學校》白皮書，強調國家對於選民的責任，不僅中央與地方均應與社區居民、學校管理委員會、家長、教師成為伙伴關係，以教育行動區的行動論壇作為基礎，以結合地方企業、社區、學校、及地方教育當局的力量。1998年《學校標準與架構法》（School Standards and Framework Act）增加家長參與教育委員會的名額，強調家長參與學校教育的權力運作，以達學校的多元參與模式。在賦予家長對子女教育的權利與義務下，家長與教師之間除了生產者與消費者的關係外，也多了一層伙伴關係模式，一改過去教師自主教學的文化。

六、師資培育模式的轉變：從技術理性到後技術理性

十九世紀學校教育多由地方自行發展，諸如工藝學校、慈善學校、婦媼學校、和主日學校等，且多為貧民教育（黃光雄，1977：53），教師的角色是生活技能與讀寫算基本能力的傳遞者（Hoyle & John，1995：21）。對教師的訓練，便強調符合經濟效益的培育模式，A. Bell 和 J. Lancaster 創建的導生制度（apprenticeship），在年長教師的監督下，由年齡較大能力較強的兒童教導年齡較輕能力較差的兒童，訓練的過程重視經驗的傳承與技術的模仿，以記憶和重複練習的方式為之（Maguire，2000：232）。之後由 J. Kay-Shuttleworth 發展出的見習制度（pupil-teacher）結合學生個人教育與專業訓練（陳奎熹，1977：70），然仍以「作中學」（on-the-job training）模式訓練教師。1888年克羅斯委員會（Cross Commission）建議設置通學制的師資

訓練學院，並且加強師資訓練學院和一般大學的聯繫，以增進師資培育的學術特性（洪仁進，1992：77），在修業年限與培育課程上，漸漸制度化。除了在師資培育制度上，加強教育學術外，另外也受到赫爾巴特學派的影響，五段式教學為教學提供系統的步驟，教學成為具有理論基礎的科學，教育學研究在師資培育課程上受到重視（楊深坑，1995：76；鄭玉卿，2001：259）至 1963 年羅賓斯報告書（Robbins Report：Higher Education）中，提升師資培育至高等教育的層級，並且產生了教育學士學位（B. Ed.）的學位（Taylor，1984：19）。此時期，師資培育受到分析哲學與理性主義的影響，認為教師應接受理性的訓練，方足以自主教導學生（鄭玉卿，2001：262）。整體而言，自 1960 年代後師資培育多由高等教育所控制，強調理論知識的學習、在實際中應用理論知識與解決問題、經過實習階段以結合理論與實際（Hargreaves，1994：431）。

1980 年代後，師資培育則以學校為基礎的培育模式為主，是為實踐為主的專業主義（Furlong, et al., 2000：21-25）實施於 1989 年的「試用教師」（Licensed Teacher Scheme）和「約聘教師」（Articled Teacher Scheme）的措施，便是以學校為主要的訓練地點，學習的內容也以實際的教學為主，加強了學校實際訓練師資的責任，使得高等教育在師資培育上的重要性式微，同時也反映出經驗勝於培育的理念（Furlong, et al., 2000：45-66）。由於重視經驗能力的學習，學校教師即扮演輔導者的角色，學校教師必須參與培育的觀察，並參與同儕和實習生的討論，以學校為基礎的師資培育模式，發展出參與、合作的學校文化（Hargreaves，1994：429-430）。當高等教育在師資培育的影響力漸弱時，相對的學校教師便增加培育師資的責任，教師參與非教學活動的面向增廣，具備的知能也隨之增加。由於重視教師的實際教學經驗，由高等教育主導的理性培育，轉變為重視經驗學習的培育模式。

從新教師專業的發展脈絡來看，傳統教師專業理念的轉變、教育重視學生學習成果、學校自主管理、發展合作的教學文化、消費主義的親師關係、重視技術學習的師資培育等，種種現象均呈現出政府與學者呼籲的新專業主義精神。整體而言，英國自 1970 年代末期以來，重視由中央政府發展國定課程，並且重視教育的結果與學生學業表現，同時也將經費、人事、升遷等權限下放到學校。並以具體客觀的標準，期待教師能依規定展現最佳的表現，相對的給予教師薪資與升遷上的回饋。英國自 1997 年布萊爾政府執政後，延續保守黨以來的教育改革政策，但更強調以提升學校成就標準作為彌補市場機制的不足，將「能力」轉化為「標準」，使得教師得以明確執行國家的政策。因此，在教育改革與新教師專業上，均呈現出管理主義特徵，即重建教育控制的過程，專業判斷以先前建立的課程或教學標準為依歸，增加學校

管理者的責任。

參、新教師專業與管理主義間的困境

1980 年代後教育改革重視教師應有更為廣泛的知識範疇，以備參與社會議題與教育議題的討論，而且教師在教學上應以更為開放合作的態度，接受家長及其他人員的參與與合作，為整體教學工作負起責任。另外，教師必須取得教學上與評量上的新技巧，同時具有監督同儕的能力，並接受績效的考驗。換言之，這些措施的改變使得好教師的角色，從具備一般教學技巧的獨立教學者轉變到具有特定技巧的小組工作者，教師不再僅具備教室中的教學能力，其能力擴展到運作整個學校的能力（Lawn, 1996：118）。在新教師專業的倡導中，值得注意的是教師是否具有足夠的專業知識與專業自主，得以因而負起管理主義的教學績效責任。換言之，在合作的原則下，教師是否能夠說服家長教學過程與判斷的合理性？教師如何能夠保障其教學知識的專業性？另外，在績效的要求下，教師所執行的教學是按照既定的標準，教師是否應為教學內容不當對兒童負責？教師與兒童之間的互動是為績效或為教育？如為評鑑所準備，教師的教學是對誰負責？家長、政府、學校、學生、或自己？

以新教師專業所欲培育的教師專業形象而言，新教師專業期待教師能夠專業自主，但是在責其績效的措施下，使得教師專業發展並非如預期擴展教師專業發展的範疇，實際的措施使得新教師專業受到限制。檢視英國政府 1980 年代以來的教育改革措施，如以新教師專業文化的養成為目標，可以從教師的專業培育、教師的專業教學、教師的專業績效等三層面剖析，檢視新教師專業與管理主義實際措施間的矛盾。

一、教師的專業培育

就新教師專業而言，教師必須參與各種學校事務會議與活動，與同儕合作，不斷地更新自己的教學技巧與學科知識。教師專業顯示出其運用心智思考的能力，除了學科知識與教學知識外，更必須包含廣泛的社會知識，以作為教師參與各種活動與進行各種判斷的基礎。然而英國自 1980 年代以降，師資培育的趨勢是以學校為基礎，並且以能力為目標的培育模式（Furlong, et al., 2000：21-25）。

1983 年《教學品質》（Teaching Quality）白皮書即建議由「師資培育許可委員會」（Council for the Accreditation of Teacher Education）制訂師資培育課程的認可標準，以作為品質控制的基準。1989 年實施「學士後教育證書」（Postgraduate Certificate

in Education) 計畫, 包括約聘教師和試用教師, 兩者均強調以學校為基礎的培育模式, 約聘教師在校時間高達修業的百分之八十, 剩餘時間則由高等教育負責; 而試用教師更是直接由學校訓練, 兩者均強調學校經驗是教師專業訓練的基礎。教師的專業訓練是透過觀察技巧熟練的教師, 並與熟練教師合作試教、分享教學規劃、討論與組織教學工作等, 是以學校為基礎的培育模式 (Furlong, et al., 2000: 45-66)。1992 年第九號通諭 (Circular 9/92) 列出小學師資培育五大範疇共二十五項的教學能力, 1993 年第十四號通諭 (Circular 14/93) 列出中學師資培育五大範疇二十七項的教學能力, 均強調師資培育課程主要培育學科知識、專業與個人技巧的「能力」, 使教師得以有效管理、維持秩序和教學。1997 年第十號通諭 (Circular 10/97) 師資培訓局 (Teacher Training Agency) 已將師資培育的課程與學科知識能力轉化為標準, 更突顯出師資培育以能力標準作為目標的趨勢 (Furlong, 2001: 131)。鑒此, 英國師資培育趨勢大致有二: 一、減少高等教育在師資培育上的影響力, 強化中小學校在師資培育上的重責; 二、以能力為本的師資培育模式, 顯示出經驗重視培育的理念。然而, 為控制師資培育是否能夠具有一定素質, 在師資培育過程中, 則透過「教育標準局」(Office for Standards in Education) 的評鑑結果, 來決定分配與撥付經費 (Furlong, 2001: 127), 是以視導與撥款方式檢視是否達成能力標準的措施。

師資培育的進行, 係根據師資培育課程是否吻合師資培訓局的能力標準而定, 因此師資培育是一種技巧上的訓練。為了控制師資的素質, 以能力標準來規範各種培育的進行, 不啻為一種教師素質控制的方式。然而, 以著重行為與技術的能力標準, 與教師應理解教學脈絡進行判斷是兩種不同層次的概念, D. Carr (2000: 94-95) 視前者為部署 (disposition) 能力, 而後者則是理解力 (capacity)。部署力首重洞悉因果關係, 不考慮環境中的其他因素, 以最佳的方式達到目的的能力, 是可以依據特定的變項規則或可接受的表現標準而行動。相對的, 理解力是行動者以理性知識和理解為基礎, 對目的的價值進行理解與選擇, 依據已瞭解的、原則性及敏感性的反省而採取行動。亦如 A. Harris (1997: 62) 指出, 實踐者並非執行已規定的步驟, 而是在規範中由實踐者運用與創造知識。再者, 經由理解所進行判斷的能力, 絕非單以能力標準訓練模式可以獲得, 而且實踐者行動中所蘊含的最佳判斷的價值性未受重視, 且能力本位模式中也摒除道德價值的澄清, 教育價值與道德並未受到關注 (Carr, 2000: 31)。另外, 能力的行為模式, 得自於編碼已分解的行為單位, 有助於技術性的控制, 能力成為政府得以監視師資培育的利器, 經由評鑑後作為分配資源, 能力成為另一種規訓的工具 (Jones & Moore, 1993: 385-386)。換言之, 當以能力作為培育的重點時, 強調個人經驗的取得, 教師學習到控制教室現場, 是一種

鼓勵維持現況，並且是一種使教師順服的策略（Kydd，1997：33）。因此，在狹隘且機械式地重視行為與技術的師資培育，能否真正培育出理解教學所需的知識是令人質疑的，對於是否能夠培育出新教師專業所需的廣泛參與和判斷的知識，則是一大挑戰。

二、教師的專業教學

自 1988 年國定課程實施後，規定學校必須教授英文、數學及科學三門核心科目，另外包括七門基礎科目：歷史、地理、技術、音樂、藝術、體育及外語。而且每一科均具有成就目標、學習方案、評量安排、全國性評量系統。學生在七歲、十一歲、十四歲、十六歲時等四個關鍵期均須參加國家正式考試。四個關鍵期的評量與新的中學證書考試（GCSE）十個基本學科及其成就目標、學習方案、評量系統，便成為英國國家課程控制體系（沈姍姍，1989：1；周淑卿，1992：134；137）。國定課程的實施得以確保學生學習廣博且均衡的學科知識，學生學習目標指引教師的教學，藉由課程標準與成就得以瞭解學生在各階段的表現與進步情形。然而，對於教師而言，國定課程的實施，課程政策是由政府主導，而且課程設計者也由政府與相關人員規劃，教師在教學上除受限國定課程標準的規範外，各種考試與評量，也使教師受到更多的管理與監督，使得教師失去課程上的自主權（Whitty，1997：304）。1997 年布萊爾政府的《追求卓越的學校》白皮書，為追求每個人均具有卓越的表現，仍強調實施國家課程標準，並且透過能力分組、目標分組、與加速學習等措施，讓學生得依標準評量結果的差異而彈性的安排學習進度，以發揮學生的潛能。另外也在教育與就業部中設置「標準與效率局」（Standards and Effectiveness Unit），致力於蒐集教育實例與問題檢討，協助學生能力差異的班級，教育目標與方法係由上而下的管理途徑所決定（Forrester，2000：134）。

在整個教育市場中，教師依循其他人員界定的課程，重要的是遵循課程規定的教學活動，以達到績效。面對各種的評量與測驗與各式的學生記錄，教師面對的是特定且片段的工作，教師能決定事務的範圍狹小。教學的標準化活動，使得教師從事執行特定與密集的工作，如同 Densmore（1987：152）於「專業主義、普羅化與教師工作」（Professionalism, proletarianization and teacher work）一文中所指出，教職成為一種普羅化（proletarianization）而非專業的職業。除了教師教學上的技術性普羅化（technical proletarianization）外，教師在課程的責任是確保學生成就合乎規定，感受到的是來自學校行政上的壓力，使得行政工作得以控制教學，並且讓教師能夠合理化自身的主觀動機與接受規訓的意識性普羅化（ideological

proletarianization)(Densmore, 1987: 136)。學校教育與教師之間的專業化係為了有利於改革、協調以及評量教師的工作，但是這種專業化過程卻成為政府管理教學過程的策略，促使教師雖以專業人員自居，但實際上卻產生更多的教學要求(Popkewitz, 1991: 78)。因此，教學過程中，教師所經歷到的再專業化過程，係為了增進管理與控制勞動過程。

根據 G. Helsby(1995: 324-326)以教師對於國定課程實施意見進行訪問研究，結果發現國定課程實施後，教師自覺失去教學自主，也知覺到政府對於教師的不信任。而且政府在課程上的控制，使得教師失去課程發展能力與創造力；密集的工作也使得教師難以維持良好的教學品質。國定課程的實施對教師而言，主要仰賴教師的學科知識與教學技術，在既定的課程標準上，教師不過是傳遞標準知識的技術者；國定課程既定的課程內容，使得教師脫離陳述專業意見的責任(Carr, 2000: 36-37)。因此，在密集且片段的工作下，教師執行既定的教學，面對既定的課程與標準，教師不過是知識傳遞技術者，並非能夠發揮專業知能者與自主；隨之而來的績效與獎勵，不過是另一變相的規訓措施。

三、教師的專業績效

在教育市場體系中，英國政府賦予家長更多的選擇權。在強調消費者優先的觀念下，管理者會因消費者的選擇進行對專業人員的獎懲，為了促使生產者的效率，管理者將需仰賴行政與控制，包括檢視生產者的工作內容、統計成果、獎懲方式、職務升級模式、薪資的決定等措施(Fergusson, 1994: 97)。英國政府在1988年《教育改革法案》中規定只要學生人數超過兩百人之初等與中級學校，可自行管理該校之預算，並且依據各校註冊的學生人數與年齡分配經費。學校雖然擁有更多的經費與發展計畫的責任，但卻因消費者的需求傾向而受到更多的壓力。1991年十二號通諭(Circular 12/91)規定校長與教師均必須接受評鑑，以瞭解學校是否妥善執行政策。如果教師未能符合預期的表現，將須接受指導、諮商、訓練或其他方式，如果未持續改善，則影響到教師的任用。1997年九號通諭以及1998年九號通諭也強調以記點的方式評鑑教師。2002年教育與技能部的《傳遞成果：至2006年的策略》(Delivering Results: A Strategy to 2006)強調繼續執行「快速晉升教學方案」(Fast Track Teaching Programme)，讓努力達到標準的教師，得成為高級技術教師領導學校，並增加薪資所得。

在績效的鼓勵原則下，傳統教師犧牲奉獻服務社會的說詞消失殆盡，教師的傳統道德價值與專業責任，已經轉移到學生的學業成就(Strain, 1995: 41)。教師的

薪資與工作條件，成為教師工作的重要動力，而且可以期待自己的表現成果取得薪資高低（Ozga, 1995: 31）。教師必須理解和詮釋政府的政策以及顧客的期望，有效地轉化為實際，以符合市場需求、顧客的期望以及政府的標準。因此，專業知識成為技術，教師工作自主為消費者所控制，教師的責任窄化為績效（Hoyle, 1997: 50）。另一方面，教師只要遵循政策，達到教學的成就目標，就會有許多的獎勵措施接踵而來（Englund, 1996: 83），這種線式的績效獎勵制度，不過是另一種控制資源分配的工具（Ozanne, 1997: 42）。另外，以能力或標準作為教師績效的基礎，是工具性的操作主義（operationalism）的思維。在能力界定什麼能作、採取的行動、結果表現下，結合績效獎勵模式，使得教師更易受到控制，降低教師應具有的道德與對社會文化的敏覺性（Furlong, et al., 2000: 170）。而且能力指標的中立性，相對的抽離社會文化價值、權力、意識型態的觀點，使得教師免於基於教師專業價值來思考教學與教育目標，教師的績效制度讓教師去道德化（Brown, Seddon, Angus, & Rushbrook, 1996: 325）。因此，在績效制度下，教師所謂的教學責任，在於是否符合學校發展計畫以及學生的學業表現。教師評鑑的目的不在於教師是否能夠持續專業發展，而是在於薪資與升遷，績效的工具性目的凌駕教師的專業責任。

誠如 T. S. Popkewitz（1991: 17-18）於《教育改革的政治社會學》（A political sociology of education reform）一書中所指出，教育改革強調以穩定、和諧且持續性的制度，重視改革有效成功的運作程序，但是卻往往忽略改革本身可能蘊含的知識與權力的社會關係。換言之，教育改革的工具往往比教育改革本身更獲得社會大眾的關注。管理主義下的新教師專業，就其發展脈絡來看，也正是接受時尚流行的管理模式，作為中立的、規範的、不可避免的革新工具，同時也接受了社會權力的重新安排。教師在政府績效獎勵的鼓勵下，教師自願地參與改革並視改革的過程為中立，此種改革認識觀儼然地已預設立場和社會價值，缺乏批判反省社會的立場。例如，在師資培育上，以能力為基礎的師資培育模式，並非培育獨立自主的教師，而是能夠執行國家課程的教師（但昭偉等，1996: 294）。在教學過程上，各種客觀的能力標準與學業成就事證，取代教師設計課程與創造教學的責任，教師教學責任成為技術任務與管理。在教師評鑑與獎勵上，教師成為績效所控制的一環。在管理主義下，新教師專業呈現出技術性的特質（Harris, 1997: 59）。環伺在課程標準、能力本位、績效評鑑下，教師的能力與責任規範於「教師可以成為教師」的契約中（Carr, 2000: 91），不僅在進入教職之時，以及是否繼續擔任教職中，教師均須符合證照契約。在管理模式的改革過程中，新教師專業的價值信念也重新塑造。管理主義下的新教師專業，教師所習得的教學知識是有限的，而且在績效制度下，教師

對證照契約負責，此實有異於新教師專業倡導教師應具有廣泛知能且對教育改革負起責任之呼籲。

肆、結語

2002 年教育與技能部國務大臣 E. Morris 的演講中，明確界定教師為公共專業人員（public professional）的形象，一改教師半專業（semi-professional）的特色，賦予教師新的專業身分（identity）。但是回顧英國賦予教師專業形象的歷史中不難發現，教師專業是另一種使教師溫馴和服從的策略（Sykes，1990：76-77）。世界大戰期間，英國政府讓教師有「合理的獨立」（reasonable independence）空間，讓教師享有課程與教學上的完全自主，促使教師以專業自重，將關心的焦點專注於教學上，以免教師集眾產生過多的社會抗爭，造成社會的不安（Ozga & Lawn，1988：323-324）。因此，在有限的專業自主下，教師專業成為政府交換的工具。如今在倡導新教師專業之時，實有理由懷疑，新教師專業是否又是政府交換教師服膺政策的另一策略，在績效獎勵制度下，換取教師對政策的認同與忠誠。

其次，新教師專業離不開政府實施外在的激勵政策，對於教師的專業知識與技能而言，管理主義式的新教師專業，不過再度顯現出教師專業在知識與技能上的不足，不僅挑戰教師專業宣稱具有深奧知識的知識外，再度興起對教師專業知識體系的質疑（Kydd，1997：29）。從教師的專業培育上，重點集中於教學工作，並非集中於社會與教師間的關係，教師能夠以其學校為基礎的學習經驗，回應社會脈絡所需要的知識與判斷，是值得質疑的焦點。

再者，新教師專業要求教師能夠為自己以及教學負起責任，但是教師在管理主義的契約下對誰負起責任？從教師績效評鑑而言，教師表現不良乃因其未能符合外在既定的標準，因此教師將因而受到罰則。換言之，教師將因為未達標準而負起責任，而非因教學過程中招致專業道德爭議致使學生受教權受損，或教學知識錯誤導致學生學習權遭到傷害，而受到罰則。因此，教師應負起責任的對象，卻是教師與政府之間的契約。

最後，新教師專業的形成立，仰賴政府大力的倡導與推動，對於專業自身所形成的封閉體系，以專業知識所形塑的社會地位，而政府以證照制度加以管制的情形大相逕庭。新教師專業如未能因其自身的專業基礎而存在，那麼新教師專業不過是另一個時空背景下的另一產物。整體而言，當教師的權責是有限的，那麼新教師專業也是另一種有限的專業，對建立真正的教師專業而言，仍有努力的空間。

參考文獻

- 但昭偉、邱世明、周崇儒（1996，12月）。師範教育改革過程當中的幾個盲點。發表於台北市立師範學院主辦，師範教育之興革國際學術研討會，台北市。
- 沈嫻嫻（1994）英國進入二十一世紀的教育改革——一九八八年以來的變革與紛擾。比較教育通訊，34期，32-40。
- 周淑卿（1992）。英國國定課程之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 姜添輝（1999）。轉向中央集權模式的英國教育改革：一八六〇年代至一九九〇年代。載於中華民國比較教育學會主編，教育研究與政策之國際比較（頁283-330）。台北：揚智。
- 洪仁進（1992）。英國師範教育制度化的檢視。現代教育，28，75-87。
- 陳奎憲（1977）。英國師範教育制度。載於國立臺灣師範大學教育學院研究，師範教育制度的比較研究（頁69-151）。教育部委託專案。
- 黃光雄（1977）。蘭開斯特與皇家蘭式機構期間的導生學校運動。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 楊深坑（1995，12月）。知識形式與師資培育。發表於「師資教育回顧與展望國際學術研討會」，台北市立師範學院，台北。
- 楊瑩（1996）。一九八八年後的英國教育改革。載於黃政傑（主編），各國教育改革動向（頁107-134）。台北：師大師苑。
- 鄭玉卿（2001）。當代英國小學師資職前培育制度發展趨勢之研究。台北市立師範學院學報，32，255-278。
- 羅淑芬（2001）。英國學校視導制度。載於李奉儒（主編），英國教育：政策與制度（頁61-122）。嘉義：濤石。
- 蘇永明（1999）。迎接新世紀的教育挑戰——以英國教師綠皮書之因應策略為例。載於中華民國比較教育學會（主編），新世紀的教育挑戰與各國因應策略（頁185-208）。台北：揚智。
- 謝廣錚（2001）。英國1988年以降官方教育政策之研究——以新右派市場機制理論分析。國立臺灣師範大學教育學系碩士學位論文，未出版。
- Abbott, A. (1988). *The system of profession*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1962). The nature of a profession. In Nelson B. Henry (Ed.), *Education*

- for the professions* (pp.27-46). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bottery, M. (1996). The challenge to professionals from the new public management: Implications for the teaching profession. *Oxford Review of Education*, 22(2), 179-197.
- Brown, L., Seddon, T., Angus, L., & Rushbrook, P. (1996). Professional practice in education in an era of contractualism: Possibilities, problems and paradoxes. *Australian Journal of Education*, 40(3), 311-327.
- Callaghan J. (1976/1979). Speech at Ruskin College, Oxford. In B. Moon, P. Murphy, & J. Raynor (Eds.), *Policies for the curriculum* (pp.271-277). London: Hodder & Stoughton.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. New York: Routledge.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education—Its folklore, theory and practice* (pp.130-160). New York: Falmer.
- Department for Education and Employment (1991). *School teacher appraisal* (Circular 12/91). [WWW page] URL http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/12_91 (visited 2003/4/17).
- Department for Education and Employment (1998). *School teachers' pay and conditions of employment 1998*. [WWW page] URL http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/9_98 (visited 2003/4/17)
- Department for Education and Employment (1997). *Excellence in Schools*. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Employment (1998). *Teachers: Meeting the challenge of change*. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Skills (2002). *Delivering results: A strategy to 2006*. [WWW page] URL <http://www.dfes.gov.uk/delivering-results/> (visited 2002/10/22).
- Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp.15-19). London: Falmer.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp.75-87). London : Falmer.
- Fergusson, R. (1994). Managerialism in education. In J. Clarke, A. Cochrane, & E. McLaughlin (Eds.), *Managing social policy* (pp. 93-114). London: SAGE.
- Forrester, G. (2000). Professional autonomy versus managerial control: The experience

- of teachers in an English primary school. *International Studies in Sociology of Education*, 10(2), 133-151.
- Freidson, E. (1983). The theory of professions: State of the art. In R. Dingwall & P. Lewis (Eds.), *The sociology of the professions* (pp.19-37). London: Macmillan Press.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state* (pp.118-135). London: Routledge.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F. (1993). Forms of knowledge and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 217-229.
- Goodson, I. (1999, Jan.). *Towards a Principled Professionalism*. Paper presented in “International conference on New Professionalism in teaching : Teacher education and teacher development in a changing World”, Hong Kong Institute of Educational Research & Faculty of Education, CUHK.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2, 45-55.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43-63.
- Hargreaves, A. & Woods, P. (Eds.) (1984). *Classrooms and staffrooms*. Buckingham and Bristol, PA: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers’ professional lives* (pp.1-27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Harris, A. (1997). The deprofessionalization and deskilling of teachers. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas : Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp.57-63). London: Cassell.
- Helsby, G. (1995). Teachers’ construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- HMSO (1988). *Education Reform Act 1988*. Londong: HMSO. [WWW page] URL http://www.legislation.hms.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_19880040_en_1.htm

(visited 2002/10/22)

HMSO (1992). *Education (Schools) Act 1992*. Londong: HMSO. [WWW page] URL http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1992/Ukpga_19920038_en_1.htm

(visited 2002/10/22)

HMSO (1993). *Education Act 1993*. Londong: HMSO. [WWW page] URL http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1993/Ukpga_19930035_en_1.htm

(visited 2002/10/22)

HMSO (1996). *Education Act 1996*. Londong: HMSO. [WWW page] URL <http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1996/1996056.htm> (visited 2002/10/22)

HMSO (1997). *Education Act 1997*. Londong: HMSO. [WWW page] URL <http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1997/1997044.htm> (visited 2002/10/22)

HMSO (1998). *School Standards and Framework Act 1998*. Londong: HMSO. [WWW page] URL

<http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998/19980031.htm> (visited 2002/10/22)

HMSO (2002). *Education Act 2002*. Londong: HMSO. [WWW page] URL <http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts2002/20020032.htm> (visited 2003/4/15)

Hoyle, E. (1974). Professionality, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13-19.

Hoyle E. (1997). Teaching as a profession. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas: Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp.47-54). London : Cassell.

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.

Jones, L. & Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. *British Journal of the Sociology of Education*, 14(4), 385-397.

Kydd, L. (1997). Towards a restructuring of teachers' professionalism. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas : Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp.27-34). London: Cassell.

Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.

Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley:

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.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher professionalism and empowerment*. London: Hodder & Stoughton.
- Lortie, D. C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers* (pp.1-53). New York: The Free Press.
- Lortie, D. C. (1975). *School-Teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 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.
- McCulloch, G. (2001). The reinvention of teacher professionalism. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state* (pp.103-117). London: Routledge.
- Morris Estelle (2001). *Professionalism and trust: The future of teachers and teaching*. [WWW page] URL http://www.dfes.gov.uk/speeches/12_11_01/index.shtml. (visited 2002/10/22)
- Morris Estelle (2001). *Professionalism and trust: The future of teachers and teaching*. [WWW page] URL http://www.dfes.gov.uk/speeches/12_11_01/index.shtml. (visited 2002/10/22)
- Ozanne, W. I. (1997). Professionalism and market forces: With special reference to education in the United Kingdom. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas : Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp.35-46). London: Cassell.
- Ozga, J. & Lawn, M. (1988). Schoolwork: Interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323-336.
- Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as*

- professionals in school* (pp.21-37). London: Kogan Page.
- Plowden Report (1967). Children and their primary schools. In J. S. Maclure (Ed.), *Educational documents: England and Wales 1816 to the present day* (4th ed.)(pp. 308-323). London: Cambridge University Press.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York : Teachers College Press.
- Robbins Report (1963/1979). Report of the Committee on Higher education appointed by the Prime Minister. In J. S. Maclure (Ed.), *Educational documents: England and Wales 1816 to the present day* (4th ed.)(pp. 288-300). London: Cambridge University Press.
- Strain, M. (1995). Teaching as a profession: The changing legal and social context. In J. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp.39-57). London: Kogan Page.
- Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. In R. F. Elmore and Associate (Eds.), *Restructure schools: The next generation of educational reform* (pp.59-96). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor Report (1977/1979). A new partnership of our schools. In J. S. Maclure (Ed.), *Educational documents: England and Wales 1816 to the present day* (4th ed.)(pp.384-390). London: Cambridge University Press.
- 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.
- Whitty, G. (1997). Marketization, the State, and the re-formation of the teaching profession. In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: culture, economy, society* (pp.299-310). Oxford: Oxford University Press.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137-158.

Teacher professional development and managerialism in England

Jia-Li Huang

ABSTRACT

This article presents a genealogy of the relationship between teacher professional development and managerialism in England. The key factors that involved in new professionalism have been in conflict with the undertaking policy by examining the teacher education, the processes of teaching, and the teacher appraisal. The evidences suggest that new professionalism could be an exchangeable strategy of government in order to get teachers' loyalties and compliances. On the basis of managerialism, teacher professional knowledge will be questioned and the teacher responsibility to the contract will be considered.

Key Words: teacher professional development, managerialism, England