

教師專業自主分析

— 符合臺灣現況的詮釋與建議

彭富源 / 新竹市政府教育局督學

壹、前言

教師是教育改革成敗的關鍵，再良善的教育制度或課程設計均賴教師在第一線的推動，任何漠視教師在教改中的地位及實力之措施，終將被遺棄、淘汰；唯有教師不缺席，台灣教育才有願景。這個看法不獨特，但，它是事實。然而當筆者走過教職及行政工作，卻深深感受到教師力量的薄弱，這涉及能力與權利的問題，究其因乃在整體教師「專業自主」的不足，所以要求教師發展學校本位的課程時，他們說：「不會、沒時間」；至於學校該教什麼項目？每科該教什麼內容？即使開放採用審定本教科書、小學教師仍無太多決定權。

此消極性陳述表達了我們的憂心，但這無損教師作為教育改革的核心人物，因為就是要靠他們，各種改革工程方能落實。問題是要如何提昇

教師專業自主，以成教改助力？教師專業自主可表現在哪些事項？本文採社會學觀點就國民小學學校教育範疇予以探討，行文將先對教師角色概念進行分析；其次，探究教師專業自主意義；復次，闡釋教師專業自主的緣起及其性質；最後，分析學校科層與教師專業自主的衝突及消除解決之道。

貳、教師角色分析：

一、教師角色的性質

闡釋教師角色往往和研究者的取向或預設主題有關，例如林清江（民85）認為在變遷社會中的現代教師要扮演「專業」、「創新」、「價值統合」的角色；張荳雲預組織社會觀點說明教師一向在學生眼中有無上的權威，但在實際處境卻絕不比學生好過（張荳雲等，民82）；哈格雷夫斯（Hargreaves）和強斯頓（Johnston）等人

分析教改失敗原主因，發現改善者忽視教師是「完整的人」之角色內涵(Fullan & Hargreaves, 1994; Johnston, 1993)。

在本文，筆者認為教師應扮演的角色是「專業人員」。專業的認定並非靠內部空喊就夠，尚須外部的評判，因此雖然許多文獻建議應視教職為專業(Liberman, 1956; McClelland, 1989: 27; Holly & Walley, 1989: 285)，但仍有些學者認為教師專業性當未達到完全專業(林生傳，民74: 251; Etzioni, 1969)，然而不管前者與後者，均透露教師應該或可預努力修練的方向，因此筆者的希望，具有



教師應扮演專業人員角色

鼓舞士氣、激發潛能以解決學生問題的作用，使學校教育在教師的促動甚或主導下順利改革，如此才可讓我們

真心尊重教師的教育功能。

二、專業教師的樣相

前文業已說明教師應扮演專業人員角色，但到底什麼是專業的教師？有加以詳述的必要：在教育領域內談「專業」，最常被提及的應該是全美教育協會(National Education Association, 簡稱NEA)於1948年所訂定的規準，包括：(引自張鈿富，民85: 350)1. 屬於高度的心智活動；2. 具有特殊的專業領域；3. 具有專門的職前訓練；4. 需不斷的在職進修；5. 需為永久性之職業；6. 自訂其應有的規準；7. 以服務社會為目的；8. 具有健全的专业組織。Bottery(1996)在定義專業人員時雖有多達十七個標準，但經其分析，總是圍繞在專門知識(expertise)、利他主義(altruism)、自主(autonomy)三項概念。

在國內，林清江(民75)認為專業工作的特徵有七項：為公眾提供重要之服務；系統而明確的知識體系；長期的專門訓練(專業教育)；適當的自主權力；遵守倫理信條；組成自治團體；選擇組成份子。何福田與羅瑞玉(民85)則歸納林清江、黃昆輝、陳奎熹及謝文全四位學者的論點，擬出七項教師專業指標：1. 專業知能；2. 專業訓練；3. 專業組織；4. 專業倫理；



5. 專業自主；6. 專業服務；7. 專業成長。基本上，此七項指標尚能總括現有關於此領域的論述，亦可作為以下探討的基礎。

上述這些指標包含了專業的實質內涵與形式條件，所謂專業的實質，是指「沒有它就不叫專業的那一部份」，一位住院醫師雖然有證照也加入醫師公會，但因為專業知能尚未成熟，在醫療過程中往往無法就個別狀況作自主性專業判斷，所以在民衆心目中，他（她）們並不算專業，因此，專業的實質內涵是指「專業知能」和「專業自主」。換言之，教師專業與否係來自外部認定，但追根究底最主要的判準還是依其專業知能、專業自主兩項。

前述說明教師專業實質上的意義及其用途，至於專業的形式條件，如專業訓練、專業組織、專業倫理、專業服務和專業成長等，往往是促進實質內涵增長的必要手段，譬如：唯有長期的專業訓練及不斷地進修成長，教師的專業知能才有保障；教師組織的成立可提升其專業自主權。另外，在衡鑑教師這個團體是否專業時，也需要了解教師團體整體上是否滿足一職業被稱為專業的形式條件。

綜合而言，專業的教師往往經歷

了長期的學院式教育及持續進修、獲得證照並能以服務精神、倫理信條對待學生，他（她）們總是表現出高深的專業知能及高度的專業自主性以處理工作中的一切事務。上文探討專業教師的樣相，導引出個項構成要素分別是專業知能及專業自主，後者因涉及教師的權利與個人之外各影響因素，尤為吾人所關切，是故以下將集中闡述教師專業自主概念。

參、教師專業自主內涵

一、專業自主的義涵

（一）自主的意義及分類

本文「自主」一詞在文獻上是指英文字「autonomy」，此字源自於古希臘語，是以Auto（自己）與Nomos（法律）兩字組成的概念（Rosker, J. 1995），有些學者或詞典譯成自律、自主性自律，然而「自主」和「自律」兩詞在中文的論述裡，其意義不盡相同，甚至是相反的意義，若「autonomy」偏於自主性是較強調獨立、自由和自我決定的狀態（林彩岫，76：9；印靜儒，80：25；孫敏芝，84；厲以賢，84）；若是傾向自律，則指「住律」的相對詞，是「自己為自己定法律的意思」（Rosker, J. 1995）；歐陽教（民81：74-76）更指出自律就是自為立法、自為執行且自為反省。至於西方，對



「autonomy」的詮釋，認同自主性更甚於自律性（歐陽教、溫明麗，民84；Rosker, 1995；Hyland, 1995；Bridges, D. 1995）。綜合以上說明，一個較圓融的解釋，應包含自主和自律雙重意義，即理智層面和德性層面（Smith, 1995），因為「自律使自我不致因自由而遺忘反省，以致於步上漫無法紀之途；同理，自主性確保自律之主體性，建立自律的內發性動力」（歐陽教、溫明麗，84），然而，在國內「autonomy」與專業或教師等詞相連使用時，皆顯現教師自主、專業自主、教師專業自主等用樣，本文目的亦在探討前揭領域，因此，行文仍以「自主」一詞出現，惟其概念實應同時考量自主性和自律性，質言之，自主就是主體性的發揚，而且在可普遍性的規範內，自我約束、反省並作出決定。學者對自主的分類，有下列幾種面向：個人自主、團體（集體）自主（王為國，民84；林彩岫，民76；印靜儒，民80；孫敏芝，民84；Webster's Third New International Dictionary, 1986；Parsons, 1985）。無意識的內在狀態，一種經驗的方式，一種行為的方式（Erikson, 1963：251；Lee, 1973：102-103）。主觀的自主、客觀的自主、社會的自

主（Lee, 1973：102-103；高強華，民80）。唯意域論者的自主、存在主義論者的自主、理性主義論者的自主（Indabaw, 1995）。綜合言之，筆者認為在教師法令公佈後，由於第八章《教師組織》賦予教師成立教師會的權利，因此，衡諸上述分類以第一種方式來探討教師專業自主，應為可行之道且為符合現況的作法。

（二）專業自主要旨

所謂「專業自主」是指「在專業上的自主」，其目的在發揮最大的專業影響力，替服務對象謀取最大福利，所以有學者認為自主是專業的最基本特徵（Hall, 1969：78；Lieberman, 1957：87；Stinnet, 1968：275）。延續前文自主的意義及分類，專業自主可行個人及團體兩類加以論述且並重理性與德性雙層面。換言之，專業人員或專業團體依據其專業知能對狀況下判斷、作決定時，一方面獨立不受他人或團體的干涉，另一方面尚應顧及行動本身的道德可普遍性。

二、教師專業自主意義

我們認為教師應朝專業化發展，才能發揮最大的教育功能，教師的專業問題不應為全有全無，而是程度高低的問題，因此，「教師專業」是一種不得不如此的期待、理想，而專業自

主和該專業的關係是一體兩面的－教師擁有專業自主是教師邁向專業化的重要條件(王為國，84)。另一方面，教師專業程度愈高，其所具之專業自主亦愈多。基此，我們認為教師工作裡有「專業自主」的探究面向。教師專業自主的意義若根據上述對專業自主的解釋將簡單地獲致解答，亦即

(一)就個人而言：教師依其專業知能來從事教學有關工作時能自由作決定、不受他人干擾或控制。

(二)就團體而言(在此指正式組織)：由教師所組成的專業團體，應有權規定會員的資格與職業的標準。

在了解教師專業自主的意義後，將進一步分析台灣教師專業自主呼聲的緣起及探求其性質。

肆、教師專業自主的緣起及性質

任何個人或團體在成長的過程中絕對少不了和社會的互動，甚至可以說是社會發展脈絡下的產物，因此，要了解我國教師專業自主呼聲的興起，若忽略掉社會學觀點恐無法對教師專業自主有所洞察進而反省。以下從社會變遷來找尋教師專業自主的緣起，並進一步以「國家與社會」的概念闡述。

一、從社會變遷看教師專業自主

對於教師專業自主的重視，除因它是「專業」的重要規準之一外，從社會變遷(social change)來看它亦為教師專業發展的必然現象。社會學上所謂社會變遷是指社會過程或型態的變化，它包括社會結構、制度、人群關係的變化與發展過程中所發生的一切情形(陳奎熹，民79：49-50)換言之，社會變遷不僅是社會結構的變化，也是人們態度、價值與行為的改變，這些變更與教育發展的關係至為密切。社會學家對社會變遷的研究有幾種不同取向，以下分別說明其內涵及和教師專業自主的關係：

(一)功能理論

功能理論認為社會是由一套相互關聯的部門所組成，任何一部門所發生的變遷都將造成整體的失調，因此其他部門也必須有所變遷以適應此失調現象，並導引社會重新朝向整合與均衡。渠等以分化與適應等概念解釋社會變遷(蔡文輝，民77：111)。在社會快速變遷之際，教育中有許多失調現象，作為教育專業人員之教師，在此失調情境中，應表現專業自主精神、導正不當的決定，充分發揮其角色功能以緩和或解決教育問題。

(二)衝突理論

衝突論學者不同意把社會視為一種均衡整合的體系，認為社會變遷不僅必然而且急遽。就馬克思而言，在任何歷史階段，對立團體之間的緊張是社會變遷的原因，氏相信經濟階級之間的關係若有改變就會導致其他結構和文化方面的改變(Smelser, 1991: 390-391)考舍(Lewis A. Coser)則認為社會合法性的撤銷(the withdrawal of legitimacy)是社會衝突的主要起因，而衝突的起因乃是由於社會報酬的不平衡分配以及人們為此不平分配所表現的失望(蔡文輝，民77)。基本上，以衝突論觀點探討教師專業自主，即國家、科層與教師專業間的業立衝突，而雙方要解決的是教育權分配的問題。教師認為要辦好教育，必須將應有的權利還給他們，俾自主決定教育專業問題。

(三)文化失調理論

文化失調(遲滯)(cultural lag)理論學者歐格朋(W.F.Ogburn)以文化中各不同部分會有不同的變遷速度之事實為根據，闡釋其社會變遷理論。氏將文化分成兩部份，一為物質文化(material culture)，如：貨品、工廠、汽車等物質物品以及發明和技術上的改變；另一為非物質文化(nonmaterial culture，也稱「適應文

化」)，如：家庭、學校等的社會機構，法律、風俗等的價值系統，政府和遊說團體等的政治機構。他認為後者改變的速度比前者緩慢而造成文化失調現象，也形成不少社會問題(Smelser, 1991: 393-394)。台灣社會在過去一直以經濟奇蹟著稱，忽視人的主體性及自主意識，而教師追求專業自主其實是各反動力量中的一支。

上述看法，傾向以國內社會特質為解釋社會變遷的依據，忽略國際社會的影響，尤其在此資訊流通便利、文化交流頻繁的時代，更有其詮釋的侷限性，Daniel Chirot 在其《近代的社會變遷》(蔡仲章，民80)一書中談到「決定國內變遷的方向強度與速度是社會特質與世界體系的互動方式」便甚有見地。以此看台灣社會變遷，在國內社會特質方面最顯而易明之處即解嚴效應，舉凡政治、社會、文化等層面皆受到廣泛的影響，許多過去的束縛與禁忌頓時消除，外控的箝制很快被自由自主的呼聲所取代，因此自由自主主張迅速成為社會的優勢觀念，相較於以往大眾許多言行受限的情況，此時對自由自主的尊重是一種改善與進步(嚴育玲，民84)。至於國際社會，自八0年代以來發生很大的變

化，尤其東歐、南美及亞洲等地發生了追求民主的政治變革，甚至革命。

質言之，近年台灣社會變遷的方向，整體而言是朝向更民主開放、更尊重人權之途。擔負教育改革關鍵角色之教師亦回應此潮流，他們不僅反省自身角色，也批判政府壓制，在近年的改革中充分融入民間社會力量，爭取教學自主，以求專業之充分發揮，此即台灣教師專業自主的興起。

二、從「國家－社會」的概念分析 教師專業自主

前述社會變遷的解釋，確立了教師專業自主的興起，但到底這變遷是何種性質，被學術界廣泛使用之「國家與社會」的概念應可作為進一步分析的架構(羊憶蓉，民82；蕭新煌，民78；薛曉華，民85)。

(一)「國家體系」概念的教師

阿圖舍(Louis Althusser)於《意識型態與意識型態的國家機器》一文中對國家的分析，認為教育好比一個國家機器(Education As A State Apparatus)，且居意識型態國家機器(the Ideological State Apparatuses)的核心地位(李錦旭，民76：205-209)，其中受雇於國家的教師一直是國家體制的代理人，代為執行教化任務。(林文瑛，民84：3)國家為了使教

師能夠準確執行其教育政策，發展出嚴密的結構體系，以層層控制、規範教師的教學工作，並經各種途徑設法贏得教師對其支配的同意。這些規範、控制、領導或價值觀模塑的權力關係及有關的監視機制，密佈交織在教師的生活世界中(范信賢，民84：4)傅柯(Foucault)即指出：「一切權力都將通過嚴格的監視來實施，任何一個凝視的目光都將成為全面施展權力的一部分」(劉北成、楊遠嬰，民81：172)。以上說明在國家威權下教師宣傳統治階級的意識型態，被統治階段所運用、控制，無法表現自主。

(二)「民間社會」概念的教師

Civil Society 依中外學者的指涉，可歸納為「市民社會」、「公民社會」與「民間社會」三種概念，本文所指是在台灣特有脈絡下的「民間社會」，這個詞之所以會在台灣學術界開始流行，是源於八〇年代各種社會運動興起的社會風潮之中，除了在此風潮中把民間社會的矛頭直指「國家」外，許多研究民間社會運動的學者更企圖以「民間社會」的動力來說明社會運動的起因及訴求，並希望在台灣社會發展脈絡中，找尋是否蘊含有不同於西方社會脈絡下的civil society意義意義(薛曉華，民85：62-74)在此論

述下，Parkin(1993：519)所謂國家有權限制人民行動的兩個時機尚不至出現③，教育的民主參與及權力下放，致使教師角色如同其他新興社會運動的行動者，統攝在整體社會力之下④，展現反支配、反控制性格(蕭新煌，民78)。

值得說明的是，從外部看此風潮之起係社會大環境的允許。至於從內部行動者來看，這其實是教育們的覺醒，正如「民間社會」集結成團體之力；教師也以教師組織形式對國家控制教學及學校教育的進行反省與批判，非為反而反。而這也正是Wallance等人所言：「去除影響專業發展不當的外在控制架框，乃促使教師在認知過程具有較高的自主意識，有能力進行不斷反省與批判的基本作為。」(引自陳美玉，民85：80)然而完整的教師專業自主包含自主與自律，它們有如車之雙輪。在「民間社會」概念下，教師的團體力量實應強化內部之自律，使自主自律同步而行，方能行之久遠。

綜合而言，教師追求專業自主是時代潮流所趨，且為教師專業的必然現象，然而，教師突破國家威權控制的藩籬，大膽邁開自己的步履，並非否定國家體制現況，一個較持平的看

法是，教師專業自主是依其專業判斷，自我反省運思，以作出合理的決定，教師自主不應完全拒斥正面價值與文化的傳遞，因為國家運作的穩定因素仍在教育功能的發揮，而教師是其中的核心力量。

伍、學校科層權威與教師專業自主的關係

了解學校組織在「科層－專業」方面的論述，有助於深入學校的運作，亦為提出促進教師專業自主之道前的務實作法，茲就學校組織特徵及雙方衝突、協調的關係討論之。

一、學校組織特徵

以往學校一直被視為典型的科層結構；後來Isherwood & Hoy發現學校具有兩種類型：一為威權科層型(Authoritarian bureaucracies)，另一為學識科層型「collegial (professional) bureaucracies」。往後Corwin曾研究教師之專業角色與受雇者角色的對立抗爭，以探討學校內部的衝突(黃昆輝，民81：187-189)。

而Weick認為學校成員之間有相當的自主性，與理論中的科層體制有所不同，指出學校乃一「鬆散結合系統」(Loosely Coupled Systems)(秦夢群，民82：38)。

至1982年時，Hoy & Miskel「專業化型態」、「科層化型態」雙層面將學校型態分成四種：韋柏型（高專業化、高科層化）、權威型（低專業化、高科層化）、專業型（高專業化、低科層化）、渾沌型（低專業化、低科層化）（Hoy & Miskel，1982：94）。

Meyer和Rowan的研究證實了同一學校中的確同時存在兩種不同結構，即科層結構（非教學部門）與鬆散結合部門（教學部門）（秦夢群，民82：39-41）。

由此觀之，學校組織同時保有專業與科層特性，由於兩方人員均具有不同權威，因此難以避免衝突。

二、以權威觀點看學校科層原則與教師專業自主的衝突協調

（一）權威來源的對立與調適：

學者認為科層體制權威和專業自主權的衝突是源於「以法制為主的控制」與「專業知能的自主」的對立（Corwin，1977；Hoy，1982；張荳雲，民82：77-78），基本上這種從權威來源即產生衝突的看法，是當前者固守韋柏（Weber）科層組織的理想型態與後者過度強調自主時才會發生的，因此張荳雲（民82：78）認為科層權威和專業自主的衝突是邏輯上的，並非普遍存在的事實。是故，雖然Corwin

（引自秦夢群，民82：48）發現學校中的衝突，有半數導源於科層與專業的對立，但仍有學者（如Hoy）的研究發現兩者未必產生衝突（Hoy & Miskel，1982：118）。

然而，若真有對權威來源詮釋過度極化的現象，其所導致之衝突應如何消弭，筆者有以下建議：

1. 在觀念上應認清衝突的價值中立性，勿於開始即加以否定，是利是弊端視其結果對組織目標達成之有效性而定。換言之，不管校長、且政人員或教師，應體認科層和專業衝突是潛藏的問題，是不可避免的，其存在是一種考驗，消除解決它後即成為校務推動的助力。

2. 基於學校目標在使學生獲得最高之受教品質，因此行政人員勿存法理權高於專業權的控制心態，畢竟教師才是直接教育學生者，教師專業自主的決定方能確實滿足學生需求，不當支配將造成雙輸，而使組織目標無法達成；對教師而言，應對學校組織科層化的現實有所理解，勿求無限自主。

（二）權威行使的衝突與協調

若就行政人員和教師所執行的權威而言，是指對學校諸項事務（包含外部事項與內部事項）的決定，其主要衝

突係源自內部事項方面，亦即教師於學校教育內部事項的自主受科層原則所限，未具優位性而造成衝突，如：教師被要求參與無關教學的工作、任教年級或科目無法按教師意願、教科書選用問題、寒暑假作業應否購置、干涉教師評量等。以上衝突其實是來自於行政人員的專斷，而且忽視教學的專業性，以及教師專業自主權未能發揮。當面臨此衝突時，筆者提供以下淺見俾利解決：

1. 教師依法爭取權利、行政人員依法行政：在國民教育階段教師依法享有下列各項專業自主權：

(1) 總說：講學自由權－憲法第11條、教師法第16條第6款載明教師權利之一：「教師之教學．．依法令及學校章則享有專業自主」。但當此學說已對國家發生危害時，就不能讓其繼續再濫用講學的自由。因此西德基本法第五條第三項後段規定：「講學之自由不能免除對憲法之忠誠」。(顏厥安，84：104；謝瑞智，民81：100)

(2) 選擇權：教師依法規能選擇、作決定之自主權有：

a. 教材方面：教師有權對授課內容增刪、編輯，依國民教育法施行細則第7條第5款規定：「教師應依據學生之學習興趣、能力、性向及身心發

展狀況等個別差異，增減教材，因材施教，並注重啓發學生學習思考能力及自動研究之精神」。

b. 教法方面：在「臺灣省加強國民中小學改進教學方法實施要領」中明訂：改進並靈活運用各種教學方法、技術是教師本身的職責。所以，教師擁有選擇教學方法的專業自主。(王為國，民84)

c. 作業指導方面：在「臺灣省加強國民中小學改進教學方法實施要領」中明訂：教師可配合教學過程，於準備、發展、綜合活動中及課後適當安排作業。

d. 評量方面：「國民中小學學生成績考查辦法」第5條規定：「國民中小學學生成績考查應視學生身心發展與個別差異，以獎勵輔導為原則，並依各學科及活動性質，得就左列方式相機採用三種以上辦理。」

e. 學生輔導方面：教師法第16條第6款規定：「教師．．對學生之輔導依法令及學校章則享有專業自主」。

(3) 拒絕權：教師得拒絕參與無關教學之工作，依教師法第16條第7款規定：「除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動」。

教師可善用上述相關法規賦予之

自主選擇權與自主拒絕權，要求行政人員依「法」行政，勿以其行政裁量、個人好惡凌駕法律之上，還給教師自主的空間。

2. 運用集體談判：學校教師會可與學校行政單位就法令未規定及模糊不明處所生之衝突進行集體談判，並達成書面協議，不僅可將問題解決而且也為將來訂立了雙方共同信守的行事準據。應特別注意的是談判代表最好在事前沙盤推演談判過程，以發展出較多的策略，並且在達成最後協議之前，教師談判代表最好能將對方開出的條件向教師們報告，讓教師會依程序認可。

3. 促成教師壓力。在尚未成立教師會的學校，若有教師專業自主受限的情形發生，則可以串聯自主意識強烈之教師，在相關集會場合（如：晨會、校務會議）表達衝突癥結並使會議進行表決以尋求更多支持，如此可凸顯教師對問題的關切。

4. 結合家量：教師得以學生福祉為訴求而結合家長力量，與行政人員溝通協調。

5. 提出申訴：依教育部八十五年八月十四日公佈「教師申訴評議委員會及評議準則」第三條「教師對主管機關或學校有關其個人之措施，認為違

法或不當，致損害其權益者，得提出申訴」，因此，教師若認為其專業自主權受損，得循學校申評會、縣（市）申評會、省（市）申評會、中央之申評會之程序提起申訴、再申訴。

陸、結語

經由以上的探討，吾人以爲。教師追求專業自主有其正當性並且爲時勢所趨，而學校之目的就在提供良善的教學及學習環境，兩者在目標上是相同的，在可預見的未來，校園中雖難以避免緊張衝突，但慮及組織目標的達成，必有解決之道使學校校務推動下去，但在此歷程中教師自主意識萌芽後的呵護絕不容怠慢，每位教師應秉權利、增能力，使教師專業自主呼聲出現在每一片校園中。

註釋

註1：張荳雲認為從專業的內涵言，稱爲專業是指擁有某種特殊知識技能。這些特殊知識技能不是機械性重複操作者，而特指相當抽象，且在實踐過程中需要就個別狀況作專業判斷，且就知識的取得和應用而言，多少具有排他性。參見張荳雲等著（民82）社會組織一書，pp.72。

註2：本文僅就社會結構方面加以論述，至於互動論的微觀社會變遷理

論，如交換理論與象徵互動論亦有其一套看法。交換理論的主題是稀有物質的交換，因此當交換關係改變時，社會關係及有所改變社會結構自然有跟著發生變遷。從象徵互動論來看社會變遷之產生，是互動中的個人對象徵的運用和解釋的改變，「象徵」在不同時間裡和不同情境裡皆會有不同的定義，因此社會自然不停地在變遷。參見蔡文輝(民77)社會變遷一書，pp.117-136。

註3：Parkin所謂國家可適度介入的兩個時機係指：(一)民間運作產生市場失靈的不當後果時；(二)基於公平而須對全民利益重分配時。詳Parkin, Michael(1993). *Economics*, 2nd ed..N.Y.. Addison Wesley. 一書 pp.519。

註4：蕭新煌把社會力定位在下面三個層次來剖析，一是「集體意識」的重新凝聚，二是「權力」的重新分配，三是「組織」的重新安排，詳見蕭新煌(民78)《社會力—台灣向前看》一書 pp.339。

註5：本文採美國比較教育學者I.L.Kandel所創的兩個概念將國家教育權與教師教育權予以明確區分，使執行者有所憑藉：

1.外部事項(externa)：指成為教育的外在條件之事務，例如：有關學

校之設施、設備、教職員人事與服務條件、教育預算之編成與執行等教育財政事項，以及教育費用、學校環境、學校制度等，使教育得以遂行之必要的外在條件，此外部事項又可分為「學生的學習條件」與「教職員的工作條件」兩部分。

2.內部事項(interna)：指成為教育內容方面的事項，例如：有關學校教育之學科教育內容與方法、教學計劃、教材選定、成績之評定與發表、生活指導、學校事務與班級活動之指導、班級之編成、入退學或晉級之判定、學生懲戒等有關學生身份之事項、學校工作的分配以及教師的研修等事項。參見顏厥安等著(民84)教育法令之整理與檢討—法治國原則在我國教育法制中之理論與實踐。薛曉華(民85)台灣民間教育改革運動—「國家社會」的分析。

參考文獻

一、中文

- 王為國(民84)。國小教師專業自主：一所國小之個案研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 印靜儒(民80)。學校科層化及教師專業自主與專業自棄關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論

文。

朱敬一(民84)。國家在教育中的角色。

行政院教育改革審議委員會。

羊憶蓉(民82)。「國家與社會」的理論與實例。台灣教育的個案，社會教育學刊，22, pp. 47-72。

何福田、羅瑞玉(民85)。教育改革與教師專業化輯於中華民國師範教育學會主編：教育專業，1-30頁。台北：師大書苑。

李錦旭譯(民76)。教育社會學理論。台北：桂冠。

周志宏(民84)。「教育基本法」立法必要性之研究。行政院教育改革審議委員會。

林文瑛等(民84)。台灣教育的管制、規範或扭曲—「鬆綁原則」整合研究。行政院教育改革審議委員會。

林生傳(民74)。教育社會學。高雄：復文。

林彩岫(民76)。國民中學教師專業自主之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

林清江(民75)。教育社會學。台北：台灣書店。

林清江(民85)。教育理念與教育發展。台北：五南。

范信賢(民84)。文化霸權的運作機制：對小學教師生活世界的探討。國立清華大學社會人類學研究所社會學

組碩士論文。

孫敏芝(民84)。國民小學教師自主性與教學因應策略之探討。國立台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集。

秦夢群(民77)。教育行政理論與應用。台北：五南。

張荳雲等(民82)。社會組織。台北縣蘆洲鄉：國立空中大學。

張鈿富(民85)。教育專業問題與展望。輯於中華民國師範教育學會主編：教育專業，349-365頁。台北：師大書苑。

陳奎熹(民79)。教育社會學研究。台北：師大書苑。

陳美玉(民85)。教師專業實踐理論與應用。台北：師大書苑。

黃昆輝(民81)。教育行政學。台北：東華。

劉北成、楊遠嬰譯(民81)。規訓與懲罰—監獄的誕生。台北：桂冠。

厲以賢(民84)。學校教學自主性探討。國立台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集。

歐陽教、溫明麗(民84)。愛、自主性自律與道德。國立台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集。

蔡文輝(民77)。社會變遷。台北：三民。

蔡伸章譯(民80)。近代社會的變遷。台北：巨流。

蕭新煌(民78)。社會力—台灣向前看。台北：自立晚報文化出版部。

薛曉華(民85)。台灣民間教育改革運動—「國家與社會」。台北：前衛出版社。

謝瑞智(民81)。教育法學。台北。文笙書局。

顏厥安(民84)。教育法令之整理與檢討—法治國原則在我國教育法制中之理論與實踐。行政院教育改革審議委員會。

嚴育玲(民84)。我國師資培育制度變革的社會背景分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

Rosker(民84)。中西傳統文化對於自律概念及其教育意義的理解。國立台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集。

二、西文

Bottery,M.(1996). The Challenge to Professional from the New Public Management implications for the teaching profession .Oxford Reviews of Education.22.2.pp.179-197.

Bridges,D.(1995)。Personal Autonomy and Practical Competence. 國立台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集。

Coser.L.A.(1967). Continuities in the Study of Social Conflict. N.J. Free Press.

Erikson.E.H.(1963). Childhood and Society(2nd ed.)N.J. The Free Press.

Etzioni.A.(1969) The Childhood and Semi-Professions and Their Organization : Teachers, Nurses. Social Workers. New York : The Free Press.

Fullan. M. & Hargreaves. A.(1994). The teacher as a person. In A. Pollard & J. Bourne (Eds.) .Teaching and learning in the primary school. London : The Open University.

Harris,K.(1982).Teachers and classes-A Marxist analysis. London : Routledge & Kegan Paul.

Hoy,W.K. & Miskel ,C.G.(1982).Education administration : Theory, research, and practice (2nd ed.) .New York : Random House.

Hyland.T.(1995). Morality, Work and

- Competence : Developing Autonomy and Values in Vocational Education and Training. 國立台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集。
- Indabaw, A.S. (1995). Pupil Autonomy. Cultural Hegemony and Education for Democracy in an African Society. 國立台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集。
- Johnston, S. (1993). A case for the "person" in curriculum deliberation. Teaching & Teacher education, 9.5/6, 473-483.
- Lee, A.M. (1993). Toward Humanist Sociology. New Jersey : Prentice-Hall Inc.
- Liberman, M. (1956). Education as Profession. Englewood Cliffs. NJ : Prentice Hall.
- McClelland, V. alan. (1989). Reflections on a changing concept of teacher education. V. alan McClelland and Ved P. Vram (eds) : Advances in teacher education. London : Routledge.
- Parkin, Michael (1993). Economics, 2nd ed.. N.Y. : Addison Wesley.
- Smelser, N.J. (1991). Sociology. 4th ed. .New Jersey : Prentice Hall.
- Smith, D. (1995). A Principled Democratic Theory of Education. 國立台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集。
- Stinnet, T.M. (1968). Professional Problems of Teachers. N.Y. The MacMillar Company. Webster's Third New International Dictionary (1986). Chicago : Merriam. Webster.