

南 華 大 學

教育社會學研究所碩士論文



指導教授：齊 力 博士

研 究 生：洪小媚

中 華 民 國 九 十 三 年 六 月

南 華 大 學

教育社會學

碩 士 學 位 論 文

在教育改革過程中教師專業自主與技長權力之扞格

研究生：洪小媚

經考試合格特此證明

口試委員：林彩岫

齊 力
邵 川 雄

指導教授：齊 力

所 長：蘇 峰 山

口試日期：中華民國 93 年 5 月 22 日

謝 誌

進入南華教社所，讓我的人生有一番新的展望，也是我人生中最大的轉戾點。一路走來，讓我重新對生命有一種期待，從懵懂無知的日復一日過生活，轉而不斷反省自我，所上老師的學術涵養、知識經驗、與學生親切互動，都觸動我的內心深處，讓我重新發現自我與感受生命，要感謝的人實在太多了。

本論文得以順利完成，最要感謝的是我的指導教授齊力老師，齊力老師以溫和的學者風範給予親切的鼓勵與關懷，以深厚的學識給予指導、支持與協助，令驚鈍的我常在腸枯思竭之時，得以順利地進行本研究並完成論文的撰寫，沒有齊力老師無盡的啟發與協助，鉅細靡遺的不斷提醒論文細節，無法讓我在挫折與困難中成長，我將永記心中。

更要感謝所上眾多老師在題綱審核，給予細膩與睿智的意見與指導，翟本瑞老師的鼓勵短評寫作，奠定我在論文寫作修辭的基礎；耳提面命的叮嚀論文格式，反覆地指導與修正論述上的缺失。林本炫老師再三糾正論文的闕漏及進度的叮嚀。特別感謝所長蘇老師給我機會來南華結緣，對論文亦不厭其煩的給予指導，更在其百之忙中依然能給予我寶貴的意見。黃庭康老師在對我題綱的修正及論文的意見，以諄諄不倦之態給予即時的協助與指導。更要謝謝鄒川雄老師與林彩岫老師，在費心細讀論文後，給予指導與鼓勵，使得論文更臻完善。

感謝願意接受訪問的受訪者和支持本研究的工作進行，在與你們的互動中，願意與我分享學校生活中的點滴，透過你們在學校的經驗分享，讓我去重新發現自我價值的意義，藉著你們的觀點更加肯定自我，更期盼這些發現，能給予實際施行者一些不同思考與建議。

在研究所生涯中，感謝兩個寶貝芃宇、建承的甜言蜜語，支持我的繼續前進；遇到挫折與失意，最要感謝的是一路給我鼓勵與支持的媽媽；還有同我一起進行論文的姪子偉峻，彼此不斷鼓勵加油，共同分享求學的寂寞與編織未來的願景。特別感謝家祥的協助，時常幫我釐清邏輯的概念，協助論文的寫作、排版與印製。還要感謝研究所同學俊榮、緹芸、鴻輝、莉云的陪伴與鼓勵，如果沒有了你們，一起分享一路走來的甘苦，我的人生中將缺少難以忘懷的記憶與感動，謝謝你們！

洪小媚 謹識

2004年6月

摘要

在臺灣晚近的教育改革綱領中，提出所謂教師專業自主權的原則，然而這樣的原則能否確立？是否會因為既存結構的影響使這項原則落空呢？在既存結構中，教育系統中的行政管理部門能否接納教師專業自主權的原則呢？教育系統中的行政管理部門的代表就是校長，而校長的權力與教師專業自主權是否存有扞格？本研究的目的就是要指出此種扞格的可能性與性質。

本文透過對國小教師的深入訪談，結果發現：從校長權力運用的方式來看，校長可能採取直接權力訴求；透過不同意識與方式間接對教師施壓；藉著中間幹部的傳遞，或運用群體的壓力，以遂行權力。

除了與校長權力行使有扞格之外，包括教師在教室活動、校級活動的參與及教師團體組織的活動情形等方面，都存在阻礙教師專業自主的影響因素。可知教師專業自主的實現還有待教育改革的繼續努力，與政府政策面的實際落實來相配合。

關鍵詞：教育改革、教師專業自主、校長權力、角色

A Study on the Dilemma between Teacher's Professional Autonomy and Principal's Power

Student: Hsiao-Mei Hung

Advisor: Dr. Li Chi

Abstract

There is a principle of teacher's professional autonomy held in the proposal of the current educational reform in Taiwan. However, can it be realized practically? Could it be that the existed structural factors make the principle empty? Could the administrative management sector of the educational system allow this principle to be realized? Is it possible that there is a dilemma between power of school principal and teachers' professional autonomy?

In-depth interviews were undertaken in the study. Some teachers of a primary school and the school's principal were interviewed. The results show that the principal may use many kinds of ways to control teachers, such as: use power directly, control the agenda of meeting, use indirect means to form pressure on teachers, use cadres to control, etc.

Other factors may influence realization of teacher's autonomy, such as the activity in class, the situation of school-level activity involvement and participation of organizations of teachers' group, etc. It seems that realization of teacher's professional autonomy still needs a lot of efforts.

Keywords: educational reform, teacher's professional autonomy, principals' power, role

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究目的.....	2
第二章 文獻探討	4
第一節 教育改革的過去與現在.....	4
第二節 教師專業自主.....	7
第三節 校長權力.....	18
第三章 研究設計	29
第一節 分析架構.....	29
第二節 研究方法.....	31
第四章 教師專業自主原則的落實	35
第一節 教師對教改中專業自主化趨勢的感受.....	35
第二節 阻礙教師專業自主的因素.....	39
第三節 在專業自主上校長所扮演的角色.....	53
第四節 教師專業自主現階段的落實情形.....	71
第五章 結語	90
第一節 研究結果.....	90
第二節 研究限制與建議.....	93
參考文獻	96

第一章 緒論

學校教育必須靠行政人員與教師的共同努力，才能達成教育的目的與促進學校發展。隨著教改聲浪一波接著一波，教師追求專業自主權的需求高漲，鑑此，校長權力面對前所未有的衝擊，然而在傳統校長權力伸張下，教師專業自主權自然受到約束；反之，在教師追求專業自主權的同時，必然和校長傳統權力產生一些衝突。近年來，國內教改的呼籲皆提示教師專業需要自主，教師的聲音也逐漸浮現，在此校長的領導自然備受挑戰，然教師專業在揭開長期遮蔽的權力面紗後，其真實面貌為何（李新民，1995；黃嘉莉，2002）？而校長雖屬行政人員，但其卻也是全校校務領導與執行的靈魂人物，在面對傳統校長權力所造成的限制，教師是否能藉著教改訴求而獲得真正的專業自主，此實是本研究主要深入探討的。

第一節 研究背景

隨著資訊發達，知識的傳遞普遍化，教師所傳遞的知識已非唯一途徑，其專業亦面臨了挑戰，教師對教職的工作滿意度趨向低落，而儘管如此，教師的專業教學與權威，實是無法為任何機器所取代，且不應只是淪為「教書匠」，教師的專業自主必須受到肯定。

近年來台灣教育改革呼聲日漸，來自政府與民間的力量方興未艾（郭昭佑，1996），面對社會變遷快速以及對教育期待的落差，掀起國內一陣教改的浪濤。隨著教育改革方案推陳出新，在中央政府的策動下，教育改革的種種措施，無非是期盼能解決當前的教育問題，以提升國家的國際競爭力。

從民國 82 年的 410 教改活動，到民國 85 年的「教育改革總諮議報告書」其中之一訴求－「教育鬆綁」中的建言：「保障教師專業自主權，修訂教師法。」（吳清基，2000），無非是希望教育改革工作能夠達到盡善盡美的地步，以提升教師專業自主，進而確保教育品質的提升，並順利推動教育改革的目的。而在教師法中可以清楚的發現，除了明定教師之權利與義務外，並在教學上享有專業自主權，更能對學校行政事務提供意見並參與其中，故教師追求專業自主及參與行政校務的需求已成為必然的趨勢。陳倬民（1987）亦認為，教師充分參與學校行政與校務是時代潮流的趨勢，而且眼前的教育環境，已經無法僅由一位校長甚或某一位教育部長完全掌握當代之教育及獨斷一切。除此之外，1990 年代教育改革的研究，也大部分著重在教師的授權方面（Grace，1997）。

雖然在過去威權體制下，學校的行政組織屬於「官僚體制」，也就是「科層體制」。因為科層組織所強調的是層級節制的權威，也就是低層職位者必須由高層職位者監督控制的主從關係，如此受雇之專業人員如何能行使專業自主權，並為自己的專業判斷與行為負責（沈姍姍，1997）？據此不難發現科層體制的學校組織與教師的專業自主權在本質上是有衝突的。

校長總攬學校一切事務，擁有不可忽視的權力，對學校行政的決策亦佔有主導權，儘管教師有任何意見與不滿，常常表現出沉默是金的美德，在這種情形下，是否學校大部分校務的決定權仍然操之在校長的手中？其實校長也有其困難之處，也受到諸多條件限制，校長之所以會將學校校務綜攬自己身上，是一個結構限制校長，而校長只得再限制教師。從教師在決定過程的專業主義和參與權來看，經常會發現教師是改革過程中被動的接受者（Maeroff，1988），因為教師的不夠積極、主動放棄追求專業自主，這些因素使得教師越來越消極，追求專業自主的努力也就越來越少，故教師的專業自主正面臨著無數的考驗。

但隨著時代變遷，校長的權力與角色產生重大變革，教師人權獲得重視，使得整個學校行政組織的型態遭受極大的衝擊與改變（高義展，1998）。當權力下放後，到底教師是否願意與校方及同僚合作，而校長是否願意與教師合作，開展及維持教師參與校務的合作性文化？黎萬紅、盧乃桂（2002）對港台兩地教育改革的經驗來看，權力下放與教師專業自主之研究中發現，教師在複雜的多重權力關係網下，其脆弱性日增，在權力下放後，新的教育改革期盼提高教師專業自主權，但其對教師的增權仍是一條漫長之路。然而在此教改背景的衝擊下，當教師在追求專業自主權的同時，與校長傳統權力產生的扞格，是否限制了教師的專業自主？而使得教師專業自主的提倡成了有名無實的口號？

在教育改革的推動下，教師雖勇於發表自己的意見，於民國 91 年 9 月 28 日的教師大遊行，可以看出教師在面對教改的衝擊下，所表達出內心真正對專業自主的訴求所產生的困惑心情，究竟是真正的自主？抑或是受校長權力的宰制而令專業自主成爲一個幌子？教師處在這種矛盾的情境下，可能會因校長權力行使之方式與大小，而對教師專業自主的影響程度有所不同，此實爲本研究所欲探討的主題。

第二節 研究目的

從過去國內外許多相關研究不難發現，有關教師專業自主的研究，大多著重在各層級大範圍的單一討論，而針對其中細項作深入的探究，卻是少之又少。搜尋有關教師專業自主研究的碩博士論文，綜合許多學者的研究發現，教師的學歷並不是影響教師專業自主的主要因素，從虞志長（1997）之探討亦發現教師確實具有高度的專業自主知覺，但僅限於進行教學活動、參與組織決策且不受外力干預。事實上，教師真的具有高度的專業自主知覺？上述研究並未對各個層面作一深入討論，本研究針對教師對專業自主的認知，究竟是師資培育階段訓練不足，亦或是在職進修的形式化擬做一深入訪談。根據國內外學者的研究發現，學校科層體制下，教師專業自主與行政威權領導之間會產生一些衝突，但並無針對校長權力與教師專業自主之衝突作一討論。劉春榮（1996b）對教師專業自主內涵的三個層級之研究發現，教師專業自主普遍不足，但缺少對各層級的內涵作更細的探究。

在教師法實施前，根據朱輝章（1998）的研究顯示，雖然教師組織早就成立，卻因教師

缺乏自主與政治的干預，使得教師專業組織形同虛設；根據潘文忠（1997）研究之結果顯示，大部分的國小教師認為教師會有其成立之必要，只有少數教師認為不必要或不加入教師會；在湯瑞雪（2001）的研究中發現，由於學校教師會並未彰顯應有的功能，以致影響教師專業自主的發揮；而從林淑芬（2000）的研究發現，教師法公佈前後對教師在各個層級的權力改變之影響並不大；郭淑珍（2002）的研究亦顯示，教師是否參加教師會並不會對教師專業自主產生影響。上述有關成立教師會對教師專業自主影響之研究，僅做大範圍的問卷測量，並無對國小教師作一深入訪談，其所得到的資料可能會因地區或學校特色而有不同。

根據沈姍姍（1997）對教師專業與自主權的調查分析結果指出，國小教師大部分認定教師行業為一種專業，普遍認為自主權不夠充分，對於組織教師會則有不同意見，至於若增加自主權之後的責任，大部分教師表示願意負擔責任，其研究關於教師行業是否為一專業及其專業概念、個人及集體的自主權方面，其內涵所列項目包含太少，而教師在增加自主權後，真的會擔負該有的責任，其對專業自主權的期待與真實的感受又是如何，均未深入探究，本研究將對其所忽略之處進行深入訪談，以獲得更具體及明確的結果。

另一方面，對校長權力的運用方式之研究，大部分著重在校長運用影響力來領導教師，較能令教師信服，若以威權來領導則會令教師反感，其所忽略的問題是，校長的權力運用方式對教師的專業自主所產生的影響，據此，我的研究將根據受訪者的訪談文本深入作一分析，具體的找出校長權力的行使方式與教師的專業自主兩者之間所產生的扞格。

基於上述研究背景，本研究的主要目的在於，經過教育改革後校長是否衷心支持教師追求專業自主權？教師在面對校長、家長的壓力，對其追求專業自主權所產生的矛盾與實際感受，是否限制教師的專業自主？更進一步探究教師專業自主與校長權力之間的扞格究竟為何。

第二章 文獻探討

本章旨在探討教育改革過程中，教師專業自主與校長權力之相關意義及過去之研究，以作為本研究主題及資料蒐集的基礎。為能充分了解教師專業自主與校長權力之間的扞格，於是以教育改革為其導引，首先探討教育改革的過去與現在，從中了解其中的訴求對教師專業自主的重要，並針對教師專業自主的意涵與相關研究深入探討；其次針對校長權力的意義、來源與其行使方式，及與領導的相關研究進行分析；最後彙整有關教師專業自主與校長權力運用之研究，初步瞭解其間的衝突。由於目前國內並無對此兩者之間的相關性作一研究，故此處將根據現有之文獻逐一分析，並試著從中探究校長權力在實際運作上與教師專業自主兩者間具體之扞格。

第一節 教育改革的過去與現在

國內的教育改革在過去這十幾年內早已如火如荼的展開，且正是革新、蛻變、發展的重要階段。在過去，教育發展總是令人覺得呆板保守，太過制式化；但這十幾年來，經過教育改革者之努力，已出現不同的教育生態，發展速度之快令人幾乎跟不上教育改革之腳步，期盼在急速的推進下，能有一番豐碩的成果以造福學子。

自從民國 76 年 7 月 16 日解嚴以來，國人普遍認為對教育改革的推動稍嫌不夠，甚至是改革步伐太慢，然而教育工作者卻認為落實教育發展才是正確之道，在社會快速變遷下，未來的社會、文化、政治和經濟將比以往更複雜與多元，國人對教育之期待與教育工作者實有一段落差在，就在這種隱形的對立下，教改訴求的運動正悄悄的醞釀而起。

自民國 76 年解嚴、77 年報禁解除，此時期各類民間教育改革團體紛紛成立，如「教師人權促進會」(1988)、「人本教育基金會」(1988)，是為「萌芽期」；80 年代後期，民間教改團體逐漸增加，如「森林小學」(1990)是為「成長期」(吳清山，1999)；民國 82 年 4 月 10 日自稱是「四一〇教改行動聯盟」的一群社會人士，以「教育改革」號召萬人大遊行首度走上街頭，以重視教育改革的社會教改團體及關心子女教育的父母共同為教育發展而出力，這股力量著實不容忽視。

當時教育部長郭為藩為了因應此次教改訴求，於民國 83 年 6 月 22 日召開第七次全國教育會議，並順利的完成「中華民國教育報告書－邁向二十一世紀的教育遠景」，是新世紀教育的白皮書。而郭為藩前部長認為教育改革工作必須持續不間斷，期盼能效法日本 1983 年中曾根首相所領導「日本教育改革審議委員會」之做法，希望能在行政院領導下，對教育改革問題做一徹底的解決。同年 9 月 21 日正式在行政院成立「行政院教育改革審議委員會」，由中央研究院李院長遠哲領導並擔任召集人，委員 31 人，有相關部會之首長、大中小學精英校

長代表及各界之精英人士代表所組成，共花了兩年的時間，在全國各地召開座談會，廣納並聽取各界對教育改革的意見，於民國 85 年 12 月 2 日向連戰院長提出了「教育改革總諮議報告書」(吳清基，2000)。

因為行政院教育改革審議委員會乃一臨時組織，為期兩年，但教育改革並非一時之作，於是郭為藩前部長又向前行政院連戰院長提出成立「行政院教育改革推動小組」，由行政院副院長擔任召集人，包括教育部長、財政部長、經建會主委、主計長、人事行政局長、研考會主委、政務委員、行政院秘書長、前行政院教改審議委員會委員代表及學者專家代表，並對教育改革的推動不遺餘力。之後在吳京部長任內，提出「迎接新世紀、開展新教育」之教改施政報告書(吳京，1996)，期盼能對民間教改之殷切期待有所回應；林清江部長任內，則提出「教育改革行動方案」(林清江，1998)，此十二項行動方案代表教改人士及教育行政人員對教育改革工作之共同願景，是為「熱絡期」。

自民國 83 年以來，國內與世界各先進國家一連串進行教育改革，在此教改聲浪中，直接衝擊的是教師與校長，而教師專業自主是否能在這一波教改浪潮中得到真正的專業尊嚴，校長權力與領導角色的改變能否獲得平衡，以追求整體教改的核心理念與思想？也就是教育改革要成功，教師不再是被動的，而是教育改革的主動力。而從「教育改革總諮議報告書」中，吾人可以了解到主要教改理念的內容，其中有關教育鬆綁、教師專業自主權等的改革措施，均對校長權力及領導的角色有極重大的變革，以下參考郭明德(2002)所論及綜合相關內容，提出其中影響校長權力與提升教師專業自主的相關建議。

壹、教育鬆綁

由行政院直接推動的教改會，對台灣教育正在做一連串的診斷工作，並已提出解決台灣教育的一個出路，在於「鬆綁」，這的確是一個正確的方向。教育改革提出鬆綁口號，試圖改變過去僵化的教育、呆板的教學方式，舉凡各種教育措施似乎都不合乎現代教育所求，於是在這種壓力與改革力量驅使下，開啓教育改革的運動。而教改人士強調教育鬆綁，即是要求對許多現行的教育制度能夠多元化、彈性化；對於許多教育問題的處理方式能夠民主化、自由化，把過去威權與一元化的作風徹底的調適過來(吳清基，2000)。因此教改提出七項建議，其中之一為調整中央教育行政體系，重新明定執掌與規範行政程序及促進中小學教育的鬆綁，建立以學校為中心的管理方式，對校長的傳統威權產生變革；而保障教師專業自主權，修訂教師法，清楚明確的重申教師專業自主權。

專業自主必須在教育鬆綁的條件下才可能實現，教育不能鬆綁，教師必然成為套裝知識傳送的導管，不斷助長社會階層的再製(陳美玉，1997)。由於鬆綁的口號，能對教師在不知不覺中所執行的社會再製重新作一診斷，並賦予教師另一改革行動之有效角色。

因此，在「教育自由化」的「教育鬆綁」的改革聲中，集權的教育部也逐漸釋放權力予

地方教育局、學校及教師，教師的自主權可望提升（沈姍姍，1997）。故在此教育鬆綁下，中小學校長與教師所面臨的學校環境比過去複雜許多，教師被賦予專業自主權，行政制度的轉化，這些都是造成校長傳統威權與角色轉變的原因，而從上述建議可以看出對教師專業自主權的保障及學校行政與教學權的調整，如此在教育改革的驅使下，教育鬆綁究竟對校長與教師的權力改變多少？實值得重視。

貳、教師會與教評會之成立

隨著社會變遷，教師角色仍佔重要地位，教師也一直期盼能立法，以保障教師的權益並提升教師專業自主的地位。民國 84 年 8 月 9 日教師法得以公佈實施，並賦予教師會成立的法源基礎，各校紛紛成立教師會，其所反映出的理念是由下而上的協同管理方式，教師有權參與學校事務的決定（power with），這也是學校經營與權力結構上的重大變革（林蕙質，1996）。

依據教師法第二十七條的規定，教師會的基本任務從維護教師專業尊嚴與專業自主權，到與各級機關協議教師聘約及反聘約準則之種種相關性的權力提升，都可以看出學校教師會的成立，令教師從以往的權力服從關係，到要求專業自主，主動參與學校校務，並透過參加教師會的力量，為自己爭取權益，這對習慣傳統威權的校長實是一大挑戰。而學校教師會成立後，扮演「行政權威」的學校原有法定組織，將不再是唯一的權力中心，教師間的非正式組織整合後，自然成爲一股具有力量的壓力團體（郭昭佑，1996）。學校教師會在法律上並不能強制學校行政如何運作，但可就壓力團體的角色發揮影響力，而左右學校行政的動向（陳依萍，2001），故其仍具有實質上的影響力。

依據教師法第十一條的規定：「高級中等以下學校教師之聘任，經教師評審委員會通過後由校長聘任之。」國民中小學教師聘任方式的轉變，改由教師評審委員會合議通過後，由校長聘任，而教評會爲學校行政的法定組織之一，實爲教育界注入一股革新之活力，至此校長的權力也大大地被削弱，教師選聘不再是校長獨占的專權。

參、校長遴選制度與課程領導

由於教育改革的推波助瀾與期盼提升學校教育品質的要求下，中小學校長的遴選制度因應而生（蕭道弘，2003），民國 88 年國教法修正公佈，國民中小學校長的任用由派任改爲遴選聘任，校長已由「萬年校長」改變爲任期最多只能八年，遴選不上則回任教師（郭明德，2002），這對校長權力的運用產生一股莫大的衝擊。

根據教育部於民國 87 年發布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」實施九年一貫課程的革新，這是我國教育史上的一大變革，而校長不僅是此一運動的領導者，並能與教師溝通，配合家長的參與，一起推動九年一貫課程的實施，而學校也必須設立課程發展委員會，

校長是課程的領導者並能充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，並發展出學校本位課程。

校長扮演著課程改革與發展之重要角色，主要原因是因為校長是課程領導者，故其領導乃成為課程改革成敗的重要因素（歐用生，2000；葉興華，2001；何泰昇，2003；蔡政明，2003；陳慧敏，2003），故校長的領導模式與教師的溝通方式是課程革新的新里程，基於此課程領導，校長與教師之間所產生的衝突實不容忽視。

從上述有關影響校長權力及教師專業自主的相關建議，我們可以清楚的知道，在整個教改過程的衝擊下，校長面對教育的鬆綁，從威權體制改變為權力下放，教師、教師會與教評會所帶來的種種衝擊、及校長遴選制度與課程改革的實施所帶來的種種壓力，這些都令校長傳統權力與教師追求專業自主間產生一種對立，以下藉著探討教師專業自主之相關概念來瞭解兩者之間的關聯性。

第二節 教師專業自主

「專業」(profession)與「自主」(autonomy)是一體的兩面，無法分割。而自主必須以專業為基礎，然而專業必須透過自主來完成（羅清水，1998）。因此，教師本身的教育專業必須要能有教學自主權，而要能擁有教學自主就必須要以教師具有教育專業為基礎，故兩者實為密不可分。

而小學教師究竟是不是專業人員？從許多學者的研討來看，認為教師工作屬於半專業（semiprofessional），並不像醫師、工程師、律師等典型專業人員擁有高度專業自主權（卯靜儒，1991），一直到聯合國教科文組織（UNESCO）1966年在巴黎發表有關教師地位建議書（recommendation concerning the status of teachers）後，教師專業才達成一致的共識。教師雖然仍需不斷的努力達成更專業的境界，但教師符合專業人員的條件已獲得國際社會所公認（劉春榮，1998）。以下就「教師專業自主的意涵」、「教師專業自主的必要性與促成因素」及「教師專業自主的相關研究」作一說明，並探究教師所擁有的專業自主是否可以被認定為一種專業？

壹、教師專業自主的意涵

欲探討教師的專業自主，首先要了解專業與自主的意涵、專業與自主之間的關係為何？才能更深入的探究教師的專業自主權。

一、專業自主的意義

自主是專業的最基本特徵，自主含有專業的意涵，專業則以自主為重要條件（林彩岫，1987；卯靜儒，1991；高強華，1992；王為國，1995；劉春榮，1996a）。而一個專業團體或團體裡的專業人員必須享有相當的專業自主，才能發揮專業的功能，替服務對象謀取最大的福利。

「專業」(profession)是指具有高度專門知能但有別於其他職業之特殊性質而言（傅木龍，民 87）。一般所謂的「專業」必須具備長期的專門訓練、擁有獨立自主權、有自律的專業團體、遵守專業倫理及不斷的在職進修。林清江（民 75）認為專業的工作具有七項特徵：（一）為公眾提供重要服務；（二）系統而明確的知識體系；（三）接受過長期的專業訓練；（四）適當的自主權力；（五）遵守倫理信條；（六）組成自治團體；（七）選擇組成份子。

「自主」(autonomy)一詞源自於希臘文中的自我(autos)和規則(nomos)二字，其涵義為個人在行為道德上的自我規範與約束；張氏心理學辭典(張春興，民 80)對「自主」二字的詮釋為「個人獨立自主的能力。個體在遇到個體壓力、社會規範以及個人價值觀三者不能協調一致時，個人所做的獨立判斷與抉擇，而所表現出有所為有所不為的態度。」在社會學辭典(The Oxford English Dictionary, 1989)中對「自主」的解釋為：「在國家體系中，自主是自我管理、制定自我法則、管理自己事務的；在個人則是自由地追隨自己的意志」。也就是一種主體性的發揚，而且是在普遍性的範圍內，自我約束、反省並作出決定。

綜合國外學者將「自主」定義為：由個人所選擇而追求自己選擇的目標之自由；是自由決定，不受外來力量的壓迫；是有關一個組織次級單位的獨立性不受組織其他部分或甚至於整個組織的控制，更具體的說，「自主」是指在一工作環境中，個人所做的獨立判斷與抉擇，不受外力的壓迫與干擾，能發展獨立與自我的信仰、價值，並訂定自己的工作目標，以期達到自我管理與成長。

綜合國內外學者對專業自主的定義所述，認為專業自主是合格的專業人員能在其法令規範下，依照自己的專業知識做最佳的判斷，主動參與重要決定，且所做的判斷與決定不受非專業人員的影響。（高強華，1992；劉春榮，1996a；羅清水，1998；林彩岫，1987；王家通，1995）。

亦有學者將專業自主分為個人與團體兩方面來探討，就個人方面而言，指專業人員依據其專業知識，進行專業判斷及決定，並負有專業責任，且避免外人的干預；就團體方面而言，指專業人員所組織的專業團體應該有權規定會員的資格與執掌標準，及避免外界的干預與控制，包括來自行政機關的監督與管理（王為國，1995，林彩岫，1987；卯靜儒，1991；孫敏芝，1995）。

二、教師專業自主的意涵

對教師的工作是否被認定為專業，從 1966 年聯合國教育科學文化組織通過「教師職業必

須視為專業」之建議案後，教師專業已成為教育工作者共同追求的目標（吳清山，1999）。而何福田、羅瑞玉（1992）則歸納林清江、黃昆輝、陳奎熹及謝文全等四位學者的論點，擬訂出七項教師專業的指標，即是專業知能、專業訓練、專業組織、專業倫理、專業自主、專業服務及專業成長。自主與專業是相輔相成的，專業的知能越高，其自主的能力也越強，既然教師被視為是專業的工作，故教師該擁有專業自主權。但如果從上述七個指標來衡量，目前我國教師距離專業化的理想實還有一段很長的路（何福田、羅瑞玉，1992；王家通，1995）。而教師專業自主必須建立在什麼條件上呢？如何才稱得上是專業自主？首先需釐清教師專業自主的意涵。

綜觀國內外文獻對教師專業自主意涵的論述，可以將教師行使專業自主分教室、學校及教師團體三個層級來做說明：就教室層級而言，教師專業自主包括訂立教學目標、選用教科書、採用教學方法、課程設計、編選補充教材、設計達成教學目標的步驟、安排及調整教學進度、作業指導、輔導（包括生活、學業、班級常規）或管教學生、選定教學設備及進行學習評量；學校層級包括參加教師進修、參與學校政策、發展學校課程特色及參加學校教師組織；而教師團體層級包括教師所參與的教師組織能參與建立教師聘任資格與聘約，訂定教師倫理規範，改善教師工作條件與待遇、維護教師專業尊嚴，及形成壓力團體等（劉春榮，1996a；劉春榮，1996b；林彩岫，1987；陳添球，1988；卯靜儒，1991；游淑燕，1993；郭秋勳，1994）。以下簡述各層級的教師專業自主內涵，並將各層級更改為教室內活動、校級活動參與、及教師團體組織活動，以釐清教師專業自主內涵之非階層的概念：

（一） 教室內活動的教師專業自主

教師是教室的管理者，其對象為學生，故除了顧及學生的受教權外，亦可以依照自己的專業在教室內從事所有的教學活動，並不受同事、家長與非專業人員的干預，自由地依照自己的專業知識，作出專業判斷，進行教學。以下就教師依其專業自主在教室內從事的教學活動內容作一探討與說明：

1. 訂立教學目標

教師在教室中指導學生從事各項學習活動，必須先訂立教學目標，在不受外力的干涉下，依學生的需求訂定教學目標並進行教學，故教師具有決定教學目標之專業自主權。陳正昌（1993）認為教師在處理班級事務—教學歷程、學習動機、學生管理和評鑑方面有法理權威，能自由的或彈性的設立目標，作主要決定以及在最小的監督下負其職務上的專業責任，而在其執行專業任務或做專業決定時，其他人員不論是同事或是行政人員，均不能妨礙此種權威。

2. 選用教科書

對教科書的選用問題，各國的主張均不相同。國民教育法新修訂第8條之2：「國民中小學之教科書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。」及第8條之2第2項規定：「如

無適當教科書可供選用，教師得依規定之課程編選教材。」至於我國國民小學之教科書，從教改前的國編本，到鬆綁後的多種版本，在這種轉變下，有學者主張教科書改用審定本，由民間編訂教科書，國立編譯館仍可編輯，但須與民間其他不同版本競爭。任課教師可依實際教學所需，於每學期末，依照領域或年段，彙整各教師的意見，進行教科書評選，選出適用之教科書，故教師在採擇教科書方面擁有專業自主權。

3. 編選補充教材

依據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」(彭富源，民 1998)。教師除了具有選用教科書的專業自主外，限於教科書的內容篇幅有限，無法滿足學生的不同需求，又基於教學上的需要，能為學生選擇適合的課外讀物，並配合課程內容，依照學生個別差異需要，增減教材，以補充正式教育之不足，故教師具有選擇與編譯補充教材之專業自主。

高新建(1991)認為屬於教室層面的教師專業自主有編輯教學指引、各科補充教材、設計教學媒體及研討任教科目課程。從憲法中或許無法直接看出對教師專業自主的規定，但憲法第 11 條規定：「人民有言論、講學、著作及出版之自由。」一般僅有大學教授享有學術及研究的自由，國民小學教師則無法擁有此一權力，但從九年一貫課程的實施，可以知道教師確實具有自主的教學及自編教材的專業自主權，故憲法中的講學及著作之自由，即是國民小學教師之教學、研究與創作的自由。而在教育鬆綁政策下，教育行政機關賦予學校及教師許多自主的彈性空間，教師可以自主的運用彈性時間，配合自編教材，並靈活運用上課時間，以補充教科書之不足，讓學生的學習更多元化。

4. 採用教學方法

在「台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(彭富源，1998)。教師因在教室內所面對的教學情境不同，必須衡量自己的教學情境、教學對象、教學目標及教材性質而選擇不同並適性的教學方法，故教師可以依其專業知能，依照不同情境，採用不同的教學方法以因應教學需要。

5. 決定教學進度

教師在教學時，可以依據所評選出的教科書，於每學期寒暑假事先擬定教學進度，由各領域的教師分別負責統一編擬各學科教學進度，而教師能以教學目標及實際情形調整教學進度，不受非專業人員的干預。故鍾任琴(1997c)認為教師在教學歷程中依其專業知識、能力所做出來的專業判斷與決定，不受外力的不當干預與影響；而游淑燕(1993)認為教師專業自主包括教師對教學上的專業自主意識、教學活動設計上的自由以及教學進行時能按照計畫進行的能力。

6. 作業指導

在「台灣省加強國民中小學改進教學方法實施要領」中明訂，教師可以配合教學過程，於準備、發展、綜合活動中及課後適當安排作業（彭富源，1998）。教師在課程結束後，爲了幫助學生建立知識基礎，於是要求學生完成規定的作業，其方式與份量的多寡，可以依照學生所學習的學科，在可利用的時間內詳加計畫，教師並能自主的決定，並與各科密切聯繫，以使學生獲得統整之學習經驗。對作業的指導，教師可以採用與班上學生直接溝通的方式；亦可以進行協同教學，依照教師專長而進行統整指導或補救教學；對於無法如期完成作業的學生，可運用單獨作業指導，以達到其效果。所以國民小學教師對作業指導應該擁有專業自主權。

7. 進行學習評量

依據國民中小學學生成績考查辦法第 5 條之規定：「國民中小學教師對於學生成績考查應視學生身心發展與個別差異，以獎勵輔導爲原則，並依各學科及活動性質，得以鑑賞、晤談、報告、表演、實作、資料搜集整理、作業、紙筆測驗、學生之日常行爲表現……等方式進行評量考查。」在教學歷程中，爲了解學生學習成果，能依學生的個別差異採取不同的評量方式，並能依不同目的實施多元評量，教師可利用紙筆測驗、實作、闖關、觀察、報告、蒐集資料、檔案夾等不同方式評量學生，並能於評量週自行選定時間進行評量。郭秋勳（1994）更指出教師的專業自主具有超然獨立與自我信仰等特質，而教師在處理班級事務如教學過程、學生動機、學生管理的教學評量時，能在依其專業知能執行任務或做專業決定時，不受到干擾，並確保教師教學工作時的自由、獨立與尊嚴。

8. 班級常規、生活及學業輔導

隨著教師法的公佈施行，其維護教師尊嚴與賦予專業自主權，使得教師之專業自主有了法源的依據。教師法第 16 條明定教師具有教室層面之教學與輔導之專業自主及學校層面提供興革之意見權；在第 16 條第 6 款中教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章則享有專業自主權。國民小學教師除了在教學方面可以依據教師之專業知識實施，在班級的常規、生活及學業上的輔導也可以擁有自主權。國民小學階段對常規的建立尤爲重要，輔導學生了解班級常規並確實遵守，養成良好習慣，對日後的行爲與態度有內化的效果；對於學生的家庭、學校及社會等生活進行輔導，以達到人格健全之發展，而教師亦可依照自己的輔導專業知能，對學生進行生活輔導的工作；除此之外，教師對學生學習態度與觀念、學習興趣、適應學習環境能力、升學及特殊學生的學習輔導，均可依照教師之輔導專業知能，來從事學生學習輔導的工作，以收學習之效果。

9. 課程設計

教師發展是課程發展的中心（羅厚輝，2002），故教師在成功的課程設計與發展上具有重要的影響作用，而國民小學教師在教學時對學生的課程需求是最了解的，在課程的設計上，必需依照學生需求，設計適合的課程，若有任何課程需要增減，勢必經由教師

做最後的裁決，所以教師在課程設計上具有自主，且不受其他及行政人員的妨礙。

10. 選定教學設備

國民小學教師之教學設備選定包含學校固定設備與教師之製作設備（即教具）。依據「國民小學設備標準」、「充實中等學校及國民小學科學教學設備實施要點」，教師擁有充實與改善學校設備的自主，並積極鼓勵教師自製教具。由上述得知，教師在教學上能自主的依其教學情境需要運用學校設備及自製教具來進行教學。

故從教室內活動來看，教師是教室的經理人，教師於教室內所從事的各項教學活動，能依其專業知能，不受同事、行政人員、家長及校外人士干擾，執行其專業決定。教師在教室內活動方面，面對學生突發事件的處理是複雜而多變的，上述教室層級的內涵，並無法完全涵概教師專業自主的內涵。而教師的專業自主不應只侷限於教室教學活動中，應是多層面的，否則將流於形式化。陳添球（1989）認為教師在日常生活教學情境中，整體環境賦予教師個人的自由及教師在教學環境中對某些規範、壓力、法令加以抗拒、裁判或改變以支持其教學規範或信念，而從事各項教學活動。

（二）校級活動參與的教師專業自主

教師的專業自主除表現在教室的教學層級上，其實探討教師專業不應只侷限於教室的教學活動，因為此種自主容易造成教師的孤立性，應該擴大至參與學校的行政決策，以便能提高教學品質，並發揮其專業自主。教師了解到如果要使學校組織更有效力，教師需要更多的自主且當決定時能夠更具參與性而非集權（Grace, 1997）。且當教師們的觀點足以影響學校決定，會使得他們感受到被尊敬並賦予權力（Lashway, 1997）。林彩岫（1987）亦認為教師專業自主可以從教學責任、自由溝通和研究創新三方面來衡量。其中自由溝通是指教師能自由的與學生及同事自由參與組織中民主式的討論，以期順利獲得與學生或教學相關的資料，並自由的與有關人士交換意見，以便能更進一步的了解學生並幫助學生；而研究創新即是教師應有參與研討會、教學觀摩、研習、在職進修及研究的意願，且其意願與行動應被鼓勵與支持，以上兩者都與學校層面之教師專業自主有關（吳宗立，1996）。以下就校級活動參與的教師專業自主內涵分述如下：

1. 參加教師進修

依教育基本法第 8 條之規定：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。」故教師之在職進修，是教師的權利也是義務，學校必須主動提供教師在職進修之機會，辦理相關研習並鼓勵教師參加校外相關進修活動，教師能主動選擇自己喜歡的課程和主題，以充實專業知能，並提升教學品質。王為國（1995）指出教師參加進修活動，應擁有選擇進修方式、內容及時間之專業自主。

2. 參與學校政策

王為國（1995）指出教師在參與學校行政決策方面，可以參與學校之校務決策。故教師除了能控制教學的方法與手段，通常他們也必須決定教室外的程度或政策，並參與學校行政事務及行政策略的決定，具體的說，教師有機會參與學校排課決策表達意見、能表達對學校預算與經費分配的意見、能參與討論學校的編班方式、學校工作計畫變更時教師會被徵詢意見、參加學校會議時，教師能事先獲得討論議題及有關資料等。

美國卡內基基金會在 1986 年所出版的「Nation Prepared: Teachers for the 21st Century」一書中主張給老師更多意見表達與參與決定的機會（王麗雲、潘慧玲，2000），而學校本位運動（school-based management）也將教師參與決定列為重要的一部份，強調由下而上、權力共享的決策模式（張明輝，1999），這項主張也受到部分實證研究的支持。依國民教育法施行細則第十六條規定：「國民小學及國民中學校務會議，由全校教職員組織之，以校長為主席，研討校務興革事宜。」且依第十條規定：「教師具有參與重大校務之權力。」故教師擁有參與校務決策之專業自主是不容置疑的。

3. 發展學校課程特色

王為國（1995）認為在課程發展方面，教師有權參與學校層次的課程發展。教師不僅擁有教室內活動課程設計的自主權，同時也有權參與校級活動方面的課程發展，可以自主的依據學校教學特色，發展學校本位課程（school-based curriculum development）。在校本模式中，「中心」是學校，所以每所學校都應有責任發展自己的課程和革新課程方案，以滿足學生個體的需要（羅厚輝，2002）。如學校教師可依照學校地區的特色、課程需求及教師專長，發展出具有資訊、鄉土、及英語特色的學校課程。高新建（1991）認為教師專業自主宜包括修訂課程標準、編輯教學指引、設計全校性教案、編輯各科補充教材、設計教學媒體、研討任教科目之課程及以外之課程、參加校內外課程與教學研討會及發表有關課程與教學的文章。因此教師擁有參與設計全校性的課程方案與發展學校課程特色的自主權是不容置疑的。

4. 參加學校教師組織

王為國（1995）認為在參加專業組織方面，教師可以自我決定是否參加專業組織或參加哪一個專業組織。民國 83 年 6 月 8 日立法院教育委員會通過教師法草案，並賦予教師成立「自治組織」之權力，但教師有權參加或不參加，其非強制性，而學校亦無法干涉教師參加任何專業自治組織之自由。在第 8 章第 26 條至第 28 條更強調教師能自主的設立並參與組織。除此之外，教師可拒絕與教學無關的工作，在教學時沒有被監視的恐懼，並能減免例行性的事務工作，這些都能在教師組織的成立下，抵抗既有結構及制度的制約。

綜合上述可以得知，教師除了應重視教室內活動方面的教學專業自主外，更必須不斷參加教師進修，以提升自我的專業能力；參與學校校務政策，以發展學校本位課程及特色，並自編學校教學補充資源；更能自主的參加教師專業組織，與各專業教師對話，並促成自我的專業成長。

（三） 教師團體組織活動的教師專業自主

教師的專業自主除了表現在教室內活動和校級活動參與外，還包括教師所參與的教師組織，並能參與建立教師聘任資格與聘約，訂定教師倫理規範，改善教師工作條件與待遇、維護教師專業尊嚴，及形成壓力團體（如教師會）等。而教師團體組織活動除了上述專業自主外，其團體力量之形成並能影響政府的教育決策。以下就其內容來說明教師團體組織活動之專業自主：

1. 建立教師聘任資格與聘約

教師既是一種專業，因此就教師聘任資格與聘約，教師團體有權參與建立，使其更具說服力，若由非專業人員來決定，可能無法了解該教師團體的專業需求。教師團體更應該為該團體的教師安排專業成長的課程，配合教師分級制，落實教師換證制度，建立一套完整之教師聘任制度，以杜絕不適任教師之產生。

2. 訂定教師倫理規範

劉春榮（1996a）認為專業團體除了獨立行使其專業任務外，並能訂立專業團體的倫理信條，決定進入團體成員的資格與標準。故為了能恢復教師地位，首應重視建立教師道德規範，並使身為教師者有約束自己行為的準繩，並以本身之表現來獲得社會之重視（楊國賜，1994）。而訂立教師專業倫理規範，約束其成員，才能真正發揮教師專業自主，並能保障學生之受教權。

3. 改善教師工作條件與待遇

教師專業團體的成立除了消極的接受教師的申訴外，更應該對其任何有關教育政策與教師本身權益的反應，積極並主動蒐集資料與多方意見，維護教師精神與物質上的福利，要求學校改善教學工作條件及待遇上的問題。

4. 影響政府的教育決策

教師團體的形成，除了可以謀求自身權力外，還因本身具有專業的教育主張，可以站在建議的立場，並提供給政府對教育決策之參考，無形中形成一股隱形的壓力團體，對其教育政策的制衡作用有很大的貢獻。Banks（1978/1988）亦認為教師能夠成為強而有力的壓力團體，以促進教育的變遷。

除了應重視教室內活動、校級活動參與方面的教師專業自主外，教師團體組織活動的專業自主對教師建立聘任資格及聘約、訂立專業團體的倫理信條以及約束教師行為的準繩都有

具體而詳細的說明，不僅可以維護教師尊嚴以提升教師專業自主，甚而對教育政策具有直接具體的影響。鑑此，更能具體的了解到教育改革潮流中的教師專業自主之相關內涵，也能確立唯有教師達到專業自主的歷程，才能達成提升教育品質的最終目的。

貳、教師專業自主的必要性與促成因素

對於教育部對教改的推動，所提出「教育鬆綁」的口號，使得教師角色從被動的影子人物到主導教學成敗的主體，教師的專業自主權再次被提出，就在這股推波助瀾之下，提升教師專業自主權成了教育改革及學校發展成敗的最終關鍵。教師專業自主之維護，乃是教育專業的具體表現，而教師具有專業自主，才能促進學生學習之效果、增進學校行政的正常運作及教師專業的發展（羅清水，1998）。

教師走向專業自主化的因素，若從心理學的層面來看，雖然馬斯洛在其需求層次論中未提及「自主性」，但每種需求都表現在教師的專業自主上，其認為自主是由他們自己的特別法則所宰制，並非由社會所規範，故「需求層次論」可以用來說明教師專業自主為教師較高層次的需求，並因獲得了自主而有助於自我實現的完成。教師必須擁有自主權，才能使教師的工作成爲一門專業，其生理需求得到滿足乃是天經地義的事，因此「自主性需求」必須置於自我實現和自尊的需求之間（林彩岫，1987）。馬斯洛強調自我實現的人是身心健康的人，亦是充滿幸福的人，所以教師若能有專業成長，在教育工作中獲得成就肯定，則其心理需求得到滿足，也能達成自我實現（范熾文，2001）。

教育起源於社會，在社會互動中產生密切的關係，教育的發展與變遷存在著互爲交互與因果關係。因此，教師更應在快速的社會變遷下，因應社會所賦予的角色期望，不斷的在失調中尋求和諧與穩定，發揮教師專業自主，以因應社會變遷所產生的衝突與失衡，進而促進教育發展。

隨著教改的聲浪，教師專業自主權的高唱，從各法規中可以找尋出教師專業自主的相關內容，並能清楚了解教師的專業自主確有其必要性。從憲法中或許無法直接看出對教師專業自主的規定，但憲法第十一條規定：「人民有言論、講學、著作及出版之自由。」一般僅有大學教授享有學術及研究的自由，國民小學教師則無法擁有此一權力，但自從九年一貫課程的實施後，可以知道教師確實具有自主的教學及自編教材的專業自主權，故憲法中的講學及著作之自由，即是國民小學教師之教學、研究與創作的自由，教師擁有專業自主權實不容置疑。

隨著教師法的公佈施行，將維護教師尊嚴與賦予專業自主權，使得教師之專業自主有法源的依據。教師法第十六條明定教師具有教室層面之教學與輔導之專業自主及學校層面提供興革之意見權；在第十六條第六款中教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章則享有專業自主權；在第二十七條第一款明定各級教師有維護教師專業尊嚴與專業自主權的基本任

務；在第八章第二十六條至第二十八條更強調教師能自主的設立並參與組織，至此教師專業自主的地位更趨明白。

國民教育法新修訂第八條之二：「國民中小學之教科書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。」及第八條之二第二項規定：「如無適當教科書可供選用，教師得依規定之課程編選教材。」因此，教師除了對教科書的選用具有專業自主權外，還能依照課程綱要自編適合學生需要的教材。依教育基本法第八條之規定：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。」故教師之專業自主權確已明示於法律中，亦應獲得該有的尊重。

根據國民中小學九年一貫課程綱要，學校必須成立課程發展委員會，教師能依照其專長並按領域劃分，對各領域的總體課程計畫、單元活動設計、課程與教學的評鑑、發展學校本位課程等，充分的發揮教師專業自主權。並規定學校教師得因地區性、學生特質與需求，選擇或自編合適之教科書與補充教材，但自編之教材必須送交課程發展委員會審查並通過使得之。

教師能依法享有教師專業自主權，提高專業知能，確實發揮專業自主的專業精神，使學生能獲得更多更好的知識，故在整個教育改革中教師專業自主確有其必要性。

參、教師專業自主的相關研究

有關教師專業真實生活的研究發現，教師的專業生活中，充斥著教育本質與真實處境間的矛盾與兩難（陳美玉，1996a）。首先，由於師資培育的教育專業化與教師專業自主有很大的落差，故無法真正發揮教師專業自主。從國內學者的研究發現教師專業自主會因教師學歷不同而有所差異（卯靜儒，1991；林彩岫，1987；高新建，1991；游淑燕，1993）；亦有研究發現其教師專業自主並不因教師學歷不同而有差異（劉春榮，1996a），故此為普遍存在的問題，教師的學歷究竟對教師專業自主的影響有多大，綜觀上述研究並未做出具體的結果，其差異性何在？或許除了應審視並改進師資培育階段的專業素養外，對於在職進修是否為專業自主意識提升的另一重要歷程亦有待作一深入探究。

劉春榮（1996b）對教師專業自主內涵的三個層級之研究發現，在教室層級方面，教師並非能主宰教室所有的學習項目，僅有在運用何種教學方法實施教學能完全掌控，至於教材的選用，並無法依學生的個別差異選擇適當之教材；輔導學生方面亦須受到法令與學校的規定；至於教學目標亦必須依照課程標準擬定；學習評量則須遵守定期考查的規定，且多採紙筆方式進行。在學校層級方面，教師進修並不能發揮其實質的功能；教師雖可參加學校內的各項會議，但卻少能影響真正的決策；發展學校課程特色，也因時間的限制而難有成就；參與學校組織也僅限於非正式組織，聯誼的性質大。在教師團體層級方面，原有教育會功能不彰，期待籌備中的教師會能獲得認同與支持。教師會目前雖已成立，但，是否真正具有發揮專業

自主的功能，著實令人懷疑。

根據蔡玲玲（2003）對國民小學校長教學領導之個案研究中發現，在面對教改衝擊下，教師專業自主與校長教學領導確實會產生一些衝突，這也顯示出教育行政威權與教師專業自主兩相運作下不能平行的衝突。

陳奎熹（1980）在討論科層化與專業化之衝突時提及，學校教師在任教時具備雙重角色，意即學校教師若屬於科層體制下的一份子，則必須尊重體制之權威結構，接受行政督導；學校教師若屬於具有獨立自主的專業人員，則基於專業理念與維持專業水準，會對行政控制的不合理產生反對。從 Corwin（1965）的研究發現，學校中的衝突大多導源於行政官僚與專家團體的對立，也就是學校教師專業化程度越高，衝突次數就會增加，主要原因來自於行政威權與教師對專業期望有所差異，官僚體制所要求的是紀律上的服從且一切依法行事，專業人員的教師則希望在專業自主的發揮下進行決定，故最大衝突點在於教師的自主性受到限制。

根據鍾任琴（1997a, 1997b）、黃增榮（1998）的研究發現，教師具有教室層級的專業自主，而在學校層級方面的自主則明顯不足，由於教師缺乏決策力，故教師在扮演專業人員的角色下，勢必經常受制於學校行政人員的威權，無法確實發揮其專業自主。

在教師法實施前，根據朱輝章（1998）的研究顯示，我國雖然早就有教師組織，但因教師缺乏自主，加上政治的干預，使得教師專業組織得不到尊重，因此並無法為教師爭取權益，而形同虛設。

根據潘文忠（1997）調查北部國小教師成立教師會意願之結果顯示，有八成以上的國小教師認為有必要成立教師會，並且會加入教師會，只有少數教師認為不必要或不加入。湯瑞雪（2001）在「國中教師角色轉變之研究－國家權力與教師專業自主之關係」的研究中發現，學校教師會未彰顯應有的功能，以致影響專業自主的發揮；而從林淑芬（2000）對教師法公佈前後對教師在各個層級的權力改變，其實影響並不大；郭淑珍（2002）的研究亦顯示教師有無參加教師會並不會對教師專業自主產生影響，本來成立教師會對提升教師專業自主應當具有實質的功效，如此看來教師會的運作功能確有其爭議性在。

台灣社會在過去一直是以促進經濟成長掛帥，常常忽視人的主體性及自主意識，教師亦如是（彭富源，1998）。雖然虞志長（1997）探討國小教師專業自主知覺發現，教師確實具有高度的專業自主知覺，但僅限於進行教學活動、參與組織決策而不受外力干預。但是，教師真的具有高度的專業自主知覺？該研究並未對各個層面作一深入研究，故其結果仍待商榷。教師除了未真正體認專業自主的重要，當專業自主權受到侵犯與剝奪時，除了默默接受外，更不懂得該如何去爭取，對這種說法雖無法推論到每一位教師，但從某些事實看來，實值得深入探討與深思的（林彩岫，1991）。

沈姍姍（1997）針對教師專業與自主權的調查分析時綜合訪談與問卷調查結果指出，國小教師幾乎認定教師行業為一種專業，而其專業概念的來源，獲得的回答有「根據工作條件與社會一般概念而來」、「就讀師專時老師告知」、「未曾想過」；在自主權方面，普遍認為自主

權不夠充分，有「自主權並非沒有，但很雜亂」、「行政干預很多」、「權力很小、責任很大」，認為在個人自主權方面如教學評量、班級經營及管理方面權力較大，但對於教學內容、教材及教學進度方面則感到自主權不足，至於集體自主權方面，大多數學校仍以校長一人掌權；對於組織教師會則持不同意見，有些教師肯定教師會的功用，有些教師則擔心教師會的理念要正確不然會變質，但可以專業團體與評鑑制度來規範制衡不敬業教師；對於若增加自主權後之責任，大部分教師願意負擔責任。

在瞭解上述相關研究後，對於教師行業是否為一專業及其專業概念、個人及集體的自主權方面，其內涵所列項目包含較少，雖然教師在教室內所從事的活動繁雜，但仍可再做更細的區分，而對於教師在增加自主權後，真的會擔負該有的責任，其對專業自主權的期待與真實的感受又是如何，均未作深入探究，此實為本研究努力之方向。在了解教師專業自主的相關研究後，本研究更感興趣的是，校長的宰制是否為阻礙教師專業自主的主要因素。

第三節 校長權力

「權力」(power)存在一般人的刻板印象中通常是發生在政治過程中，因此一般人總認為權力只存在政治的過程裡(鄭進丁, 1989)。其實權力幾乎無所不在，它存在於不同類型的人際關係中。權力不止存在於靜態的層面，更有相當複雜的動態層面，故對權力的分析會變得更廣泛且複雜(黃坤政, 2000)。在國小的科層體制下，任何決定看似都需要依制度規章來執行，而實際操縱決定權仍在校長手中，校長必須掌握時代脈動，並將動態的行政歷程與靜態的組織結構結合。

但隨著教改對學校結構的改變，因而帶來教師講求專業自主權，故兩者之間必然產生衝突與矛盾。而校長又是如何運用其權力，來調和學校傳統科層化與教師教學專業自主化？令教師遵從校長的權力運用，而使得校長的任一權力來源都能在合法化中行使？以下就校長權力的意義與相關概念、權力的來源與基礎、校長權力的行使方式、校長權力運用的相關研究作一探討，以便釐清校長與教師兩者之間的微妙互動與生存之關係。

壹、校長權力的意義與相關概念

要談校長權力，必然從權力的意義來探討，可以理解的是，「權力」(power)普遍存在我們的社會中，而在一九三〇年代以前的西洋社會中，常把權力看作是一種「勢力」(force)或「強制力」(coercion)，且大都運用在政治管理、革命、軍隊效能、政治和外交上。一九三〇年代，心理學家開始對小團體的研究及社會互動之關係發生興趣，認為影響力、權力及權威概念可運用於任何組織的社會互動中，於是權力不再只是勢力或強制力，而是以「影響力」來定義(鄭進丁, 1989)。

故權力常常與權威（Authority）和影響力（Influence）等相關概念一起出現而造成混淆，以下引用國內外學者（蔡培村，1985；鄭進丁，1989；楊樹權，1992；李淑芬，1996；曹學仁，1997；黃坤政，2000；Katz & Kahn，1966；Bacharach & Lawler，1980；Muth，1984；Boyd，1992）對此三個概念的探討，分析並釐清之間的不同。

首先談權威，其具有合法性，是一種依附於正式職位上的權力，且在科層體制下，使部屬遵從權威背後之法令與規定，並捨棄自己的標準而依照上級指示執行任務（蔡培村，1985；黃坤政，2000）。根據 Weber 的權力概念，認為權力是指一種人際關係的交互作用，也是一種組織關係內的人際互動；具有合法職位者以各種合法資源為手段，透過隱藏或顯現的權力形式與機制，去影響他人的態度、行為、決定；也是一種促使他人實現個人意志的能力（林淑芬，2000）。

Weber（1964）並將權威區分為傳統權威（traditional authority）、法理權威（legal authority）及魅力權威（charismatic authority）。傳統權威來自於世代世襲的地位；法理權威則是在正式組織中領導者依據法令規章所得到的法定權威，而其成員必須遵從命令；至於魅力權威則是來自於領導者個人特質與魅力，成員因信服而誠心的服從。不論屬於何種權威，均強調一個組織成員必須遵從其領導者之命令，只是過程與條件之不同。

至於影響力是指人與人之間交互關係中互相影響個人思想行為的一種力量，也是一種改變個人或團體行為的一切力量（蔡培村，1985；楊樹權，1992；張潤書，1983；Katz & Kahn，1966）。所以影響力是在人際交往互動中所產生的，不必依附於科層體制中，且具有相同職位者並不一定具有相同的影響力，相對於權力與權威是屬於比較廣泛的概念，故影響力是透過個人的人格、品德、學識、經驗與專業等所產生的一種力量。校長常會在不知不覺中運用影響力來促使教師接受指令。

而談到權力，有學者將權力概念分為三種類型：1、支配的權力觀：即是擁有權力者，就等於擁有了支配與控制他人的工具，是一種強制力量，透過不斷的複製，成為不可逆的支配，且在資源有限的危機意識中，領導者藉此來達成其目的（Blase & Anderson，1995；梁文綦，2001）。在權力的相互關係中，學校行政組織的領導者即是藉此一支配觀點來穩固其與被領導者之間的關係。2、促進的權力觀：透過權力的賦予可以激勵他人行為並達成目標，如此權力關係不再只是支配或控制，轉而成為鼓勵成長的新力量，且是經由權力分享來達成預期效果（Blase & Anderson，1995；梁文綦，2001）。若從學校領導來看，校長在領導教師時若能適合採取促進的權力觀點，相互激發，則能賦予教師問題解決與進行創造力的自主權（Dunlap & Goldman，1991；黃宗顯，1999；梁文綦，2001）。3、共享的權力觀：Follett（1942）認為權力共享是激勵的，在一個權力共享的組織中，目標的達成是透過彼此的共同合作而完成，而非支配或競爭。整體來說，不論是從哪一個概念來看，都能讓領導學校組織的校長經由引導，更加促進教師自主意識的覺醒與提昇，並使組織更加成長。

除此之外，French and Raven（1959）在其經典著作的論文中，將權力界定為：「甲施於

乙的影響力 (influence)，其中乙指的是人，甲則可能是另外的人，也可能是某一角色、某一規範、某一團體、或一團體中的某個部分。」而他們兩人對權力基礎的分析，著重的是乙的「知覺」(perception)，亦即在乙的知覺中他體認到甲擁有發揮影響的工具和能力。而亦有學者認為「權力是指某一個人影響其他個人的能力。也就是某一行動者誘導或影響另一行動者履行其指令或所擁護的規範之能力。」(A. Etzioni, 1975, p4; 黃坤政, 2000; 周志鴻, 1992)。故權力是彼此一種互動的關係，必須有受權力影響者及權力使用者。P.F.Silver (1983) 認為權力是一種交互的關係，個人擁有的權力是相對的，一個人所擁有權力的大小取決於受影響人員所給予的認定。也就是說只有當受權力影響的人願意聽從權力使用者的指令行事，而權力使用者的權力才會對這些人的行為發生影響，也才有實質的權力，故權力不是單向的，也不是個人獨有的特質。

綜合國內外學者對權力的定義，認為權力是指個人在社會的交互情境關係中，當一個人或團體去影響另一個人或團體，藉著職位所賦予及本身所贏得之能力，以達成個人或團體目標的能力，也就是說只有當受權力影響的人願意聽從權力使用者的指令行事，而權力使用者的權力才會對這些人的行為發生影響，也才有實質的權力，故權力不是單向的，也不是個人獨有的特質(徐燕山, 1982; 李淑芬, 1996; 林重澎, 1989; G.A. Yukl, 1989/1992; S.P.Robbins, 1992/1994)。

鄭進丁 (1989) 則歸納許多學者對權力的定義如下：1、權力是一種強制力或影響力 (coercion or influence); 2、權力是潛在能力或實際行動 (potential capacity or actual action); 3、權力是某人對他人單方面的影響或個人(或團體)與組織中個人(或團體)角色間雙方交互作用的歷程。

我們也可以綜合社會學家 Marx、Weber、Foucault 對權力的不同論述，來探究校長的權力(引自林淑芬, 民 89)，權力是一種支配的力量，即是主體擁有支配力量，而去強迫被支配者的客觀服從；是一種宰制他人的工具，且僅在於管理者的身上；是一種控制意識型態的工具，可以藉著權力的運作而控制其思想觀念；是一種人際關係的交互作用，也是一種組織關係內的人際互動；具有合法職位者以各種合法資源為手段，透過隱藏或顯現的權力形式與機制，去影響他人的態度、行為、決定；也是一種促使他人實現個人意志的能力；是自上而下的二元對立，但並非是單一的，而是一種網狀的且均會受到權力的作用，是無所不在的。故校長權力是一種以合法性手段來宰制他人並控制意識形態的工具，用來影響他人的行為，以實現校長個人的理想，其存在於人際關係的互動中，且無所不在。

根據上述對權力意義的探究，可以清楚界定校長權力是發生在學校與教師的交互情境中，校長藉著本身的職位，對教師產生影響力，使得教師願意聽從校長的指示，在彼此的互動中完成共同的目的。為了更清楚探究校長如何藉著其權力，來完成上級所交付的命令，以下試著探討校長權力的來源與基礎，以便更清楚了解教師的專業自主究竟是如何受到校長權力的限制，其彼此之間的扞格處又在哪裡？

貳、權力的來源與基礎

權力從何而來？一個人或團體如何運用權力去影響其他人或團體？以下就權力的基礎（bases of power）與權力的來源（sources of power）作一詮釋。根據 Robbins（1992/1994）所言，「權力的基礎」是指權力持有人因控制了一些事物，使其能操縱別人的行為，包括強制權、獎賞權、說服權及知識權。而「權力的來源」指權力持有人從何處取得權力基礎，包括職位、個人特質、專業技能及接收與干擾資訊的機會。以下就權力的來源與權力的基礎分別來探討：

一、權力的來源

國內學者（蔡明宏，1985；黃坤政，2000）認為權力的來源可以從幾個層面來分析，即是「關係層面」、「依賴層面」、「賞罰層面」、「訊息層面」。以上四者若從整個組織來看，領導者與被領導者之間有直接、且存在著互相依賴的關係，並能控制組織中賞罰的行使，在組織的運作中掌握正確的訊息，自然擁有權力且增進個人的權力。

後繼學者多以韋伯（Weber）的權威概念更進一步地將權力來源分為兩大類（Robbins，1992/1994；G.A.Yukl，1989/1992），綜合歸納自梁文綦（2001）之論述，其一來自於個人的權力（包含專門知能、人格特質、經驗資歷、口才儀容、價值觀念、財富聲望、人際網路等），其二來自於正式職位的權力（包含具有任務指派、擁有獎懲控制、具有訊息控制之權），而國內相關研究亦對權力來源提出不同的說法（鄭進丁，1989；李淑芬，1996；曹學仁，1997；黃坤政，2000；梁文綦，2001），綜合上述學者對權力來源的區分並融入 Robbins（1992/1994）所言，可以將權力的來源分為四種：

- （一）**職位權力（position power）**：即是在正式團體與組織中，最容易取得權力基礎的，也就是組織結構中的職位。例如有了校長的頭銜後，他在教師及學生心目中佔有很大的份量，於是具有任務指派、擁有獎懲控制、具有訊息控制之權，也就是來自於正式的職位所取得的權力。
- （二）**個人的權力（personal power）**：只要擁有個人特質並足以影響別人者即可稱之。校長可以因為個人的領導風格、人格特質、經驗資歷、口才儀容、價值觀念、財富聲望，獨具魅力而影響教師，令教師因此而遵循其權力。
- （三）**專家權力（expert power）**：指特殊資訊的處理能力。專家權力的影響力相當大，個人擁有的專門知能越多，就更能影響他人。特別在科技導向的社會中，工作趨於精細分工，因此必須依賴各種「專家」來達成各項目標。校長或許在學校組織中，無法如醫生或工程師般的具有專家權力，但其可能會因本身所具有的特殊專長，凡是以身作則而令教師信服，因而對教師的影響力卻也不容忽視。

(四) **機會權力 (opportunity power)**: 指在適當的時間地點所產生的機會，並可以施展權力，且不必一定要在組織中具有正式的職位，依然有機會獲得權力。

故權力的來源是一種手段，個體藉著職位、個人特質、專業知識或適當機會，而後利用強制、獎賞、說服或資訊的操控等方式來影響別人的行為。也就是說權力的來源是指取得權力的源頭；權力的基礎則是指操縱何種權力。所以尋求權力的人，必須先發展權力來源，才能獲得權力的基礎 (Robbins, 1992/1994)。由圖 2-3-1 可以指出權力的來源與權力的基礎之間的關係。

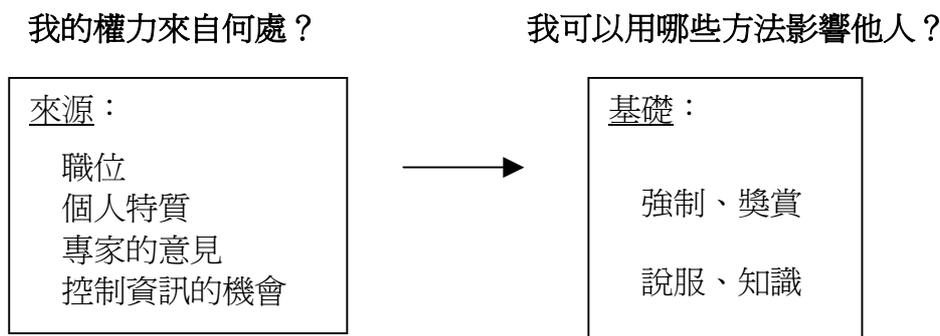


圖 2-3-1 權力的來源與權力的基礎 (Robbins, 1992/1994 : 231)

綜合以上的說法，我們可以具體的提出校長權力的三種來源，一是藉由職位、法令所直接賦予校長的權力；一是校長為執行上級所交付之任務的執行權；再則是組織活動中所獲得的權力，即是學校團體為達共同的目的而期盼校長為整合團體的力量，於是校長的權力無形中亦被增強並合法化，後兩者常使得校長因實際的運作而更增加校長權力的合法性。

二、 權力的基礎

Etzioni (1975) 認為權力的基礎可分成三類：(一) 強制權 (coercive power)，藉著強迫手段而取得的權力；(二) 利誘權 (utilitarian power)，藉金錢或其他物質獎賞而取得的權力；(三) 象徵權 (symbolic power)，又稱規範權 (normative power)，藉名譽、尊榮、愛的影響或賜予而取得的權力 (謝文全, 1987)。在學校組織中，雖然校長為學校的首席教師及最高行政主管，但校長的權力運用卻常會對教師教學產生影響力，其中強制權及利誘權的運用已不適用於現代教育科層組織中。

Robbins (1992/1994) 則認為權力的基礎有四種：(一) 強制權 (coercive power)，起源於恐懼害怕，而個體之所以順服於強制權，實因害怕不順服可能帶來處罰或其他不良後果，於是順服於強制權。(二) 獎賞權 (reward power)，為強制權的相反，個人具有權力分配有價

值的事物時，如薪水、紅利、員工福利等，他就擁有獎賞權。(三)說服權 (persuasive power)，指能分配與操縱象徵性獎賞 (symbolic reward) 的權力，若能決定僱用誰、操縱傳播媒體、控制地位象徵的分配或影響團體的規範，如此便具有說服權。(四)知識權 (knowledge power)，即是個體在團體或一組織中若握有獨特的資訊，而此資訊又是決策所必須的資料，那他即擁有知識權。

就學校而言，校長所擁有的強制權，最主要是以學校整體的利益出發，可能對老師考績、職務與行政工作的分配會有影響。例如校長對教師的行政職務分配，儘管是教師所不願擔任的行政工作，但教師可能會因為懼怕校長的強制權勉強答應，並且在工作上產生挫折感；至於獎賞權，私校校長可以從董事會處得到較大的認同並擁有獎賞權，而公立學校之校長並不擁有加薪或其他紅利津貼的運用權力，僅能給與口頭上的鼓勵，其餘正式的獎賞，都必須報准上級並審查核准方能實施；至於說服權，則是依不同校長所擁有公信力來決定；知識權並非每位校長皆具備，如何引領教師共同為學校願景而努力，掌握新知，才能讓知識權發揮至淋漓盡致。

而在眾多學者提出相關權力基礎的分類中，以 French & Raven (1959) 所提出的分類方式較為一般學者所引用，加上資訊權 (information power)、關聯權 (connection power) (蔡培村，1985；陳素慧，1995；曹學仁，1997；黃坤政，2000；梁文綦，2001)，以下分別說明之：

- (一) **獎賞權 (reward power)**：係指領導者對他人達成其所想要的改變，能夠提供獎賞的能力，成員因渴望得到獎賞而服從，其建立在能夠獎賞他人的基礎上。其範圍必須是部屬所想要的，包括金錢、物質資源、認可、晉升、特別的施惠、指派喜歡的工作……等。
- (二) **強制權 (coercive power)**：係指領導者對他人無法達成其所想要的改變與目的時，藉由強硬的態度與行為，要求成員服從，並施予懲罰的能力，建立在畏懼的基礎上。
- (三) **法職權 (legitimate power)**：是組織中最正式、最基本的權力，係指領導者有合法權對他人做某種要求，建立在個人所擁有的地位與職位基礎上，來自文化價值、社會結構及合法授權，使校長具有法定的權力對教師在職位上行使法職權。
- (四) **參照權 (referent power)**：建立在個人的特性受他人喜歡的基礎上，以致於受到認同，此種權力來源從彼此的友誼、對成功者傾慕的認同或分享其認同的感覺中所產生。在此權力的影響下，領導者與成員之間容易培養一種共同的情感，通常是經由長時間互動而形成。
- (五) **專家權 (expert power)**：係指領導者具有某些專門知識與技能，而他人認定其所擁有的經驗、智力、資訊，皆能充分發揮出來，故專家權在現代社會中越來越受到重視。
- (六) **資訊權 (information power)**：係指領導者因個人擁有別人認為具有價值的資訊，並足以影響他人的需求的權力。如在組織中領導者對問題的解決、決策的制定，都必須掌握正確的資訊。

(七) **關聯權 (connection power)**：建立在領導者與組織成員或組織外的關聯上，並運用與有權勢者的關係去影響別人，想在此一人際關聯中獲得利益或免除懲罰的權力。

校長雖具有獎賞權、強制權及法職權，但相信參照權的作用是大於前三者，此為自然而然中所流露，且具個人魅力的權力；而校長若能善用專家權，隨時以身作則，主動提供教學新知，並分享故事，彼此交流，相信這將最被教師所信服。

在我國教育法令中，國民小學校長負有「綜理校務」之責（李新民，1995），而在國民教育法中第九條也規定：「國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制。」（秦夢群，1988）。據此，並沒有一個相關校長法定權力之內容的規條，但我們仍然可以從相關法規中找出屬於校長權力的部分，在公立學校教職員成績考核辦法中第 9 條、第 10 條及第 16 條，國民教育法中的第 10 條，國民教育法施行細則中的第 18 條，中小學兼任代課及代理教師聘任辦法中的第 6 條、第 11 條，國民中小學教學支援工作人員進用辦法中的第 5 條，教育人員任用條例中的第二十八條等中均可清楚找出屬於校長權力的部分。雖然校長權力無特定的法規，但從其他相關法規中可以發現，校長權力在其隱性中更能突顯出其權力，而校長究竟運用何種方式來行使其權力，下節將是我們所要探討的重點，並從中了解校長實際權力的行使方式。

根據上述所列權力的基礎，筆者認為校長權力來自何處已清楚可見，但可以用哪些方式來影響他人，似乎較不適合界定為權力的基礎，故以下將再另外針對校長權力的行使方式加以探討。

參、校長權力的行使方式

從以上的分析中可以了解到校長權力的來源與基礎，然而校長究竟是運用何種方式來鞏固其權力？前已述及權力概念的三種類型，且也已發展出許多權力運用策略的相關研究。而權力運用策略是指在學校組織中，校長以其所擁有的權力為基礎，透過各種不同的手段與技巧，促使教師受其影響、接受並順從校長的領導，以達成其所欲的目標（Fairholm, 1993；黃坤政，2000）。雖然校長權力的運用策略與校長權力的行使方式可說是意義相同，但研究者認為權力的行使方式較能跳脫其觀點的限制，故本研究以校長權力的行使方式為概念來進行探討。

黃坤政（2000）綜合國內外學者歸納出校長常用的權力策略為強制要求、理性說服、交換妥協、向上求助、建立聯盟、運用獎懲、迎合讚賞、及控制議程等八種。而 Fairholm & Fairholm, (1984) 歸納一系列研究進而提出 22 種權力運用策略（power tactics），本研究將綜合上述所列並依據此權力策略為根本，具體地將校長行使權力的方式分為，其一可能是直接權力訴求，校長以其權威下達命令，令教師接受指令；或是以間接意識指令，透過不同方式表現於言談

與行爲中，令教師意識到並接受其指令；亦會藉由中間幹部的傳遞，譬如像透過主任的傳遞，以達成其指令；或利用群體的壓力，令教師心生畏懼，認爲自己若不服從指令，則即爲團體的破壞者，亦可能將教師孤立，令其無法遵循團體，而產生壓力。詳述如下：

一、 直接權力訴求

校長利用控制討論議程、施展個人魅力、控制決策的準則、訴諸法定權威、直接督導行動等方式直接傳達指令，將其內容分析如下：

- (一) **控制討論議程 (controlling the agenda)**：校長經由事先控制會議參與者，藉著不斷的討論，將直接達成團體中的決定與行動。
- (二) **施展個人魅力 (displaying charisma)**：校長藉由本身獨特的、令人信賴與受人尊敬的特徵來影響教師的行爲。
- (三) **控制決策的準則 (controlling decision criteria)**：校長事先爲預期目標制定規準，並引導教師決定的方向。
- (四) **訴諸法定控制 (legitimizing control)**：校長透過官僚或法律所賦予的權力來直接裁決。
- (五) **直接督導行動 (proactivity)**：校長採取直接督導的方式，來確保想要的結果發生。

二、 透過其他方式間接施壓

包含控制資源分配、運用獎懲賞罰等，校長透過不同方式令教師接受其指令。

- (一) **控制資源分配 (allocating resources)**：校長藉由對教師需仰賴其資源分配才能完成任務下，控制其資源以使教師服從其權力。
- (二) **運用獎懲賞罰 (dispensing rewards)**：校長藉由獎勵或處罰教師來贏得他們的支持。

三、 藉由中間幹部的傳遞

校長可以藉著主任的傳遞訊息，即是尋求媒介人物 (using a surrogate)，也就是中間人的介入，以使教師妥協。

四、 運用群體壓力

校長會運用全體教師的壓力，孤立教師並令其產生畏懼，而擔心己爲團體的破壞者，包含攏絡反對勢力、組織結構調整等方式。

- (一) **攏絡反對勢力 (co-opting opposition members)**：校長必須將一些反對勢力中較具影響力的代表，放於制定決策的過程中，以減少反對意見。
- (二) **組織結構調整 (organizational placement)**：校長將一些友好與支持的教師放於策略決定上，或孤立潛在的反對者。

從上述校長權力的運用方式可以看出，一位聰明的校長一定懂得權力運用方式，才能有效地領導教師，除了直接對教師訴諸法定權力外，更能透過控制資源分配與獎懲賞罰的間接方式，令教師遵從其指令；若能善加運用中間幹部的訊息傳遞，校長將能更有效管理整個學校的運作；藉著群體的壓力與組織結構的調整，以達政策推行快速之效，故領導與權力的關係實是非常密切，下面就兩者之間的關係做一分析。

肆、領導與權力關係之探討

一、領導的意義

領導（leadership）一詞擁有多重概念，綜合國內外專家學者之詮釋，認為領導為影響力的發揮（謝文全，1987），而校長是學校組織中的領導者，對學校成員的影響力足以顯示出領導之優劣；領導也是一種倡導，若缺乏倡導的作為，則無領導可言（黃昆輝，1989；謝文全，1987），校長必須具有倡導並指揮學校運作的能力，才能擁有領導權；領導亦是一種交互作用的歷程，此一歷程常以語言為媒介來影響別人的行為，使其朝一特定的目標邁進（謝文全，1987），校長與教師之間彼此靠著語言作為互動的媒介，以達成共同的願景。

領導也是一種權力關係的運用，是彼此在一權力關係中的行動模式，即是團體中一部份人所具有的社會影響力，假如該團體中的一份子對其他成員具有某種權力（power），則該份子就具有某種程度的領導作用（謝文全，1987），而校長為學校團體中的領導者，在學校中運用其權力來增強其領導者的角色；領導主要的任務是在溝通彼此的觀念，以促進其成員積極參與，並影響組織團體的活動以達成目標的歷程（黃昆輝，1989；謝文全，1987），故校長藉著其所擁有的影響力在學校中進行學校本位課程領導、組織再造、行政與教學領導、推動改革等方面，使其能在學校組織中具有某種程度的領導作用，並透過所有人員的合作關係，集思廣益，以達成學校組織的目標與共同願景。

並非所有的領導者都是管理者，也並非所有的管理者都是領導人物（S.P.Robbins，1992/1994），學校雖然能提供給校長某種權力，但並不保證他們能夠有效地領導整個學校，故校長在學校中的主觀認知之權力有限。也因為如此，校長必須藉著隱性的權力行使，使其權力更具正當性與合法性。而學校的非正式影響力和正式影響力其實也是一樣重要的，就是校長在學校的非正式權力對教師的影響是無形的，校長藉此來行使其領導力，其中所發生的影響力卻也是不容忽視的。

二、領導理論與研究取向

對領導理論界定的不同，可能會產生不同的研究方式，根據張慶勳（2001）所編有關領導理論所研究的主題，可以分為幾點來看。特質論，是指一位成功的領導者所具有的個人特質；行為理論，是從領導者的實際領導來探究；權變理論強調的是領導者的個人基本領導風

格；權力與影響理論所強調的是領導者以所擁有的權力影響部屬；文化與符號理論所強調的是信念與價值；認知理論則強調領導是一種社會的歸因，存在於變動及複雜的世界中。從以上對不同領導理論，分別來探究校長權力的運用，對領導成效的界定均有極大的差異，但此部分並非本研究所探討者。

三、領導與權力之間的關係

領導既是一種權力關係的運用，那權力當然是領導中極重要的部份，所以領導者必須透過權力運用來影響他人或團體（鄭進丁，1989）。而領導者若期盼達成組織中的目標，則必須依賴權力運用，才能在組織中依照成員的特性，透過溝通、協調及影響力，激發成員的互助，並共同為組織目標而努力。同樣的，在學校組織中，校長要成功讓組織與專業平衡，必須要能適當的運用權力，發揮其影響力，教師才能信服並誠心的接受領導，一起為學校的教育目標努力，並共塑願景，達到彼此相長的境界。

在領導與權力關係之探討中，以林坤豐（1982）分別從領導行為的發生與領導的過程來探討最為相關。從領導行為的發生中可以了解，人與人之間的互動是為了達成某種共同目標而產生組織，組織建立後，必須有一領導者來領導，才能強化組織系統。而領導者取得權力的途徑，可能是因法律職位所給予，可能因個人特質所產生的魅力所取得，可能因其具有專業知識而受到愛戴，也可能因適當的機會所產生，亦可能藉暴力而取得，之後藉著運用權力而實施其領導行為，故兩者之間的關係實密不可分。

若從領導的過程來看，當領導者擁有權力時，將權力發送給其組織成員，組織成員反應或為接受，則導向目標；或為抗拒，則遠離目標。將其運用在學校組織中，校長必須運用法定權力及非法定權力以行使領導權，權力是領導的基礎，領導是權力運用的過程（林坤豐，1982），所以領導與權力在學校組織的運作上，其意義是相通的，又因為領導行為的發生，必須在擁有權力的條件下才能產生，故兩者實為一體的兩面。

伍、校長權力運用的相關研究

國內外有許多關於校長權力運用的實徵研究，D.I.Warren（1968）研究校長運用各種權力與取得教師服從（conformity）程度之間的相關，發現在專業化越高的組織之中，強制權的效果越弱；而法職權、專家權及參照權的運用，能促其效果佳。根據 M.Ksensky（1990）對校長權力行為與學校效能關係的調查研究發現，以權威來領導的校長，對其學校效能產生負面的效果；而發揮影響力領導的校長，並能提供教師行政決定與學習的機會，對學校效能則產生正面的效果，且並不代表校長權力被削弱（轉引自謝文全，1987）。

根據林重澎（1989）與林坤豐（1982）的研究發現，校長所依賴的是個人的特質，因受團體所認同，並不用依賴正式權力的威權來決定教師工作滿意度，若只依法職權行事，太過

遵法，反而失去人性化，則易導致教師士氣低落並無法獲得教師的認同，更無法共同為目標所努力。從國內有關校長權力運用的研究中不難發現，其研究只針對國外對權力的來源與基礎之定義來做研究，並未對法定與非法定作一釐清，且國外的法職權並非為國內的法定權力，故研究者所做的研究實無法全部採信。

從鄭進丁（1989）的研究可以發現，校長在權力運用上比較傾向採用組織階層（強制要求的手段）的權力方式來領導學校。而從洪裕欽（1994）針對國小校長權力運用的研究中發現，小型學校校長常使用「會議討論」、「迎合討好」、「能力分責」等策略為高；中型學校校長常使用「強制命令」、「威脅利誘」等策略；而大型學校校長則較常使用「間接傳達」的策略。而從曹學仁（1997）對高級中學校長權力運用的研究結果發現，校長最常使用的權力運用策略為「以理服人」等積極性之策略，雖然國民小學與高級中學的性質和行政組織略有差異，但此研究結果依然具有參考價值。

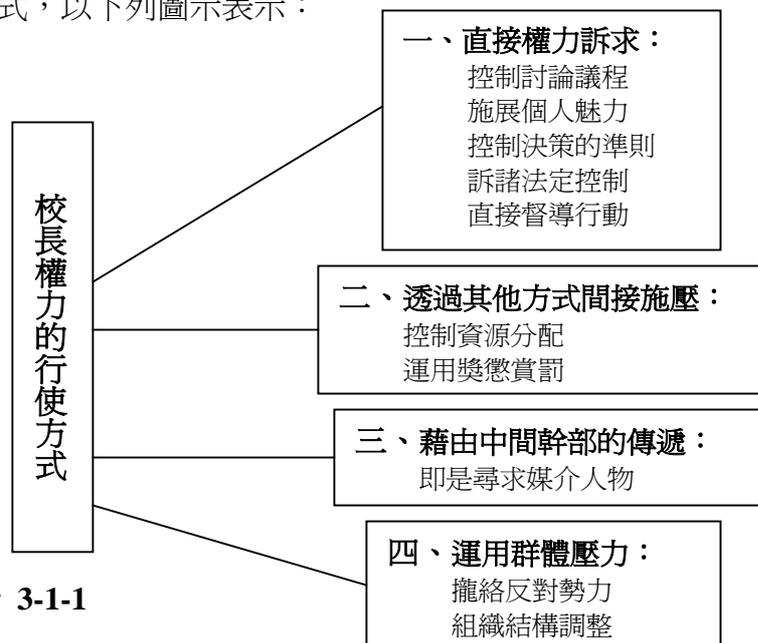
從以上對校長權力的運用方式之研究發現，校長因為運用其不同的手段，使其不僅在法定權力範圍內能自主的運用其權力，在非法定權力中，亦能理所當然的運用其權力並使其合法化，若將其放在與教師專業自主權的探討上，我們可以去檢視校長的權力究竟是如何擴張？是否都是法定所賦予？抑或是其他時機也會對教師提出要求，而使得教師行為受到壓力，因為害怕得罪上位者而心生畏懼，實際上並非勝任愉快呢？抑或是教師的不夠積極，甚而是主動放棄追求專業自主？這些都能使我們對所強調的校長權力限制教師專業自主權，做為一深入探究之源及釐清的方向。

第三章 研究設計

本研究旨在探討教改衝擊下，國民小學校長權力與教師專業自主權之間的扞格。隨著教育改革聲起，教師專業自主權似乎已得到法令的保護，而面對傳統的「尊長」思維，在學校中教師一直無法擺脫主觀思維上對校長的敬畏，如此教師是否真正擁有專業自主權？反觀校長的權力運用似乎也是一種無奈，當教師追求專業自主時，校長除了必須承受上級的壓力外，還需要面對家長的不斷質詢與挑戰，如何領導學校教師及行政人員之種種，故校長權力是集體壓力的聚合，壓力是通過校長而來，並非是從校長處直接發出，校長在承受了這些壓力後，究竟校長是否只是表面上推動教師專業自主，對實際上的運作卻不以為然，這種微妙的互動關係及這之間所產生的矛盾究竟為何？以下本研究將針對分析架構及研究方法來探討。

第一節 分析架構

本研究依據此為基礎，就其理論上的分析，及透過實際訪談所得的結果作一印證，檢視校長的權力運作是否因教師專業自主的推動而產生變革，而在校長這種傳統威權下，教師是否能獲得真正的專業自主？透過文獻分析中歸納出校長權力的三種來源，了解到校長權力從職位、個人特質、專家的意見及控制資訊的機會而來，接著探討校長的權力究竟是運用何種方式來表現，並透過權力的實際運作進而鞏固其權力。以下除了根據國內外學者對校長權力之行使方式的界定，與文獻探討部分作一連結外，筆者並綜合本研究所欲呈現及歸納，將校長權力的運用方式分為直接權力訴求、透過其他方式間接施壓、藉由中間幹部的傳遞、及運用群體壓力等四個面向，並將直接權力訴求分為控制討論議程、施展個人魅力、控制決策的準則、訴諸法定控制、及直接督導行動等方式；透過其他方式間接施壓則分為控制資源分配及運用獎懲賞罰等方式；藉由中間幹部則為尋求媒介人物的傳遞；運用群體壓力分為攏絡反對勢力及組織結構調整等方式，以下列圖示表示：



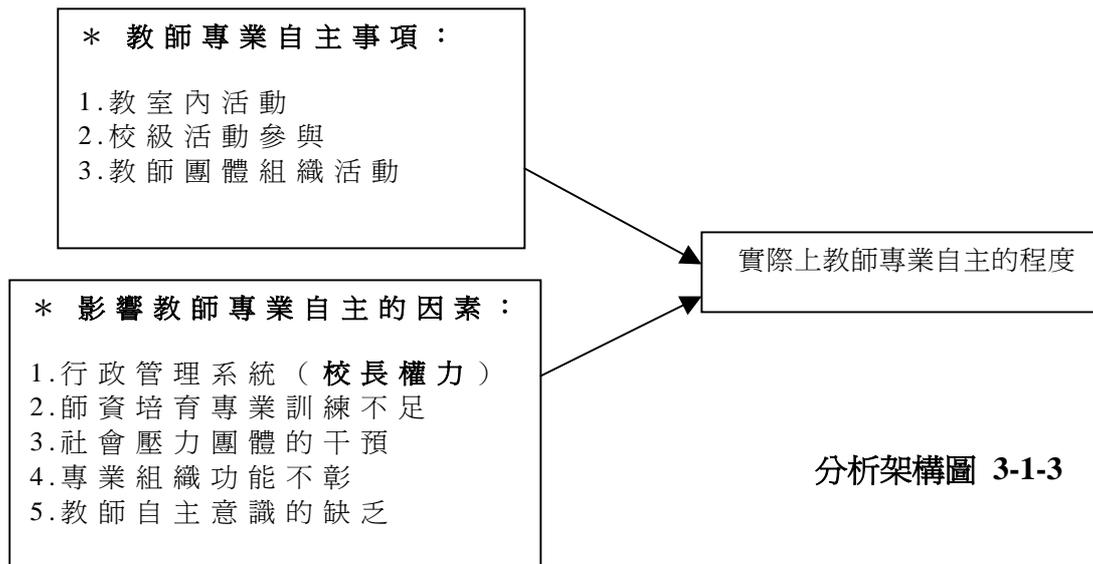
校長權力之行使方式圖示 3-1-1

而教師專業自主又可以表現在哪些面向？除了教師有感於在教室內的活動最能表現專業自主外，還包含校級活動參與和教師團體組織活動三方面，並將教師專業自主之教師內活動分為課程與教學、班級經營、作業指導與學習評量、及教學設備；校級活動參與分為參加教師進修、參與學校政策、及參加學校教師組織；教師團體組織活動即是教師組織（如教師會）等方面，以下以圖示細分其內涵：



教師專業自主事項圖示 3-1-2

本研究所要瞭解的是教師在面對教改衝擊下，其內心對專業自主之訴求，以及校長權力對教師影響之大小，再藉由兩者之衝突來衡量實際上教師專業自主的程度。即是從教師在專業自主的三個面向上，包含教師在教室內的活動、校級活動的參與及教師團體組織的活動三方面來看，並探討影響教師專業自主的因素除了師資培育專業訓練不足、社會壓力團體的干預、專業組織功能不彰、教師自主意識的缺乏外，行政管理系統的干預是否為影響教師專業自主的最主要原因，而行政系統中的校長權力，更是直接阻礙教師專業自主推動的因素，因限於時間與人力，雖然阻礙教師專業自主的因素有很多，除了教師本身在師資培育階段的訓練與認知不足、家長的干預、行政管理系統的限制外，筆者認為行政管理系統中的校長權力實為影響教師專業自主之關鍵部分，故本研究將影響教師專業自主的因素，濃縮在校長權力部分去探討，而兩者之間所產生的交互作用，實際上又對教師專業自主程度的影響有多少？故本研究主要分析架構如下：



分析架構圖 3-1-3

第二節 研究方法

本研究必須對校長權力及教師專業自主權之間的個人與組織層面作一深入探究，因此必須採取質性取向的研究，而質性研究所強調的是在自然情境下蒐集資料，並將事實完全的呈現。至於量化的研究僅能回答變項間的數字及關係問題，卻無法如質性研究般的深入回答事件背後的意義問題（高敬文，1996；張鈿富，1994）。加以量化研究往往只限定在探討教育現象的輸入和輸出兩端，並無法對過程中的影響機制作深入的探討與瞭解。而本研究所關注的是校長權力在實際運作上，對教師日常教學、行政、課程等方面所產生的衝突面，著重於校長與教師在真實情境中互動之言行表現，從兩者日常相處中去發覺其中所存在的扞格處，故在此是以訪談法作為主要的研究方法。

本研究在理論上，先採分別蒐集校長權力及教師專業自主的相關書籍、中英文期刊、碩博士論文等重要文獻，加以整理分析，以獲得基本概念，並探討教師專業自主的意涵及校長權力的意義、來源與基礎，探究兩者之間的具體衝突，以利教育改革的推行。接著本研究透過不定期對校長及教師之參與觀察前與參與觀察後的有意識訊息，藉此得到許多相關訊息後，去分析出前後之差異性。期盼透過參與觀察從教師與校長的彼此互動中，一個動作、言語、神情態度都能去了解並分析訪談中所無法獲知之非焦點式的觀察，筆者並能從中保持開放的眼光，根據觀察所得的訊息配合訪談文本去做更客觀的分析。由於質性研究易流入筆者的各人迷思中，深度訪談更是一種非常情境化及無標準化程序之研究方法，由於受訪者的回答常會隨地點及當時的心情而有所不同，故除了在訪談的同時兼採觀察以利了解校長與教師互動的情形外，更透過隨機的觀察以作為更客觀的依據。並不時與各受訪者透過電話保持聯繫，在資料分析的過程中，針對訪談不足或闕漏處，進行隨時補充。

訪談 (interview) 是質性研究中另一個重要蒐集資料的方法，本研究以深度訪談為主要研究方法。利用深度訪談作為研究的基礎，才有可能真正掌握研究對象之社會行動背後，所處的社會脈絡與意義脈絡，而不會出現在一般研究中常見，所謂的研究發現其實是由研究者不自覺的立基在其本身的意識形態，所建構出來的一種和研究對象不具實質關聯性的社會脈絡與意義脈絡 (陳介英，2003)。訪談宜避免形式化，應該是一種對話和討論，一種開放的、民主的、雙向的、非形式的、流動的過程，不受任何角色的束縛，且隨時反省 (歐用生，1989)。而訪談的形式眾多，我們可以將訪談的形式視為結構的延長線，在線的一端是結構化訪談，或稱標準化訪談通常用來蒐集量化資料，而其問題、回答及進行的方式都有一定的程序，由訪談者來決定談話的順序與方向；另一端是非結構化的訪談，免除了正式訪談的標準化程序或問題的順序，依賴的是訪談者與受訪者之間的社會互動 (social interaction)；在這兩極端中間是半結構訪談或焦點訪談，其形式較結構訪談有彈性，研究者就其感興趣的主題作為訪談指引，但在用字遣詞、問題的形式、順序較有彈性 (王仕圖、吳慧敏，2003)。所以進行的訪談方式可能兼採上述所列三種訪談方式交互進行，便於獲得更完整的資料，以助於本研究之進行。

根據黃淑清 (1998) 在其研究中指出訪談者與受訪者之間存在著多元的互動關係，其所指出的幾種面向之關係如下：

- 一、深度訪談本身是一種建構知識的過程：深度訪談研究法的另一個重要的概念是，深度訪談並不是在挖掘受訪者過去記憶，而其實是在訪談進行之中，受訪者與訪談者之間互動出來的經驗重建的過程。
- 二、保持研究者對研究對象的敏感度：對於耳熟能詳的名詞，研究者常很容易的忽略掉，但也許這也相對的忽略掉受訪者的一些重要訊息。
- 三、注意受訪者的後設語意 (metastatements)：研究者要對受訪者所說，所表現的語言及非語言的訊息非常敏銳。
- 四、重視訪談的倫理：要維持一個長久而良好的關係是不容易的，特別是建立在專業之下的關係，一個好的專業關係之所以能維持，主要是在關係形成之初，就能對彼此的權力及義務有具體的概念，這是一個關乎倫理的主題。

本研究所進行的深度訪談，並沒有挖掘受訪者過去的記憶，而是根據訪談進行的同時，對校長及教師彼此的互動進行觀察，將這些經驗與筆者之經驗作一對照後所建構出。由於筆者為一小學教師，受訪學校為筆者過去同事所介紹之學校，對受訪對象基於同為教師的經驗，故於訪談之中，對於研究對象所傳達的一舉一動皆能清楚的感受，且對於受訪者所要表達的語言及非語言的訊息，對校長與教師間彼此互動的經驗與情緒反應，都能敏感的了解其中所隱含的寓意。任何研究都必須顧及研究倫理問題，因本研究涉及研究對象個人及學校的隱私，故對研究倫理的關懷尤須注意，在研究之初，已清楚將研究題目明示與受訪對象，且在研究過程中並真實呈現出訪談資料，企圖盡量維護校長及教師權利，並減少其傷害之可能性，以

避免不必要的麻煩，故並無侵犯到研究倫理的問題。

筆者利用電話或是進行正式訪談前的隨機性交流，雖屬於非正式，卻也是研究者蒐集資料的主要來源之一。非正式訪談如日常的對話，是一種隨意的、自由的、開放的談話方式，因為透過深度訪談，我們不但可以掌握受訪者主觀的意義，並且經由長時間的對談，可以有充分的時間，將受訪者所作所為的前因後果，乃至相關連的事物，進行較為完整的資料蒐集（陳介英，2003）。由於筆者本身有著小學教師的背景，故研究對象的找尋較一般研究者容易。筆者先採取談天式的對話，經初步的聯繫，在確定參與研究的校長與教師之意願後，才進行面對面溝通，故對受訪者的個案選擇並無預設立場，僅就行政人員及教師作一意願調查。接著根據以上相關的文獻探討來擬定訪談大綱，依據所擬定的訪談大綱，配合訪談情境的需要，隨時輔以大綱的補充，期盼能獲得更完整的資料，接著事先與被訪談者約定好時間，並說明研究主題、進行方式及研究過程中可能需要受訪者配合之處，過程中以錄音器材輔助訪談記錄。

而深度訪談的紀錄，並沒有一個固定或是最好的方式，重點在於你所想要掌握的是什麼而決定。對於深度訪談的記錄型式，胡幼慧（1996）指出如下四種型式：

- 一、第一種心靈筆記指筆記記錄源自經歷的心靈回憶，從回憶目睹的事件作成筆記。
- 二、第二種摘要筆記事實地觀察作常見的形式，摘要式地寫下與實地發生事件相關而且可以呈現事件面貌的句子或關鍵字。
- 三、時間表或實地日記是實地筆記的另一種形式，主要目的在將整個研究過程和時間做完整記錄。
- 四、最後一種，實況筆記和以錄音方式的深度訪談是相同的，兩種都可以錄音或錄影記錄。

不論以何種方法記錄，儘可能將事實資料呈現。本研究在對研究者訪談時，一面仔細聆聽受訪者之陳述，一面做重點式的筆記，並於訪談中輔以錄音，以利完成逐字稿並便於將無法詳盡記錄之資料作一完整呈現。之後將資料登錄成文字逐字稿，並逐字逐句的分解、演繹、綜合及歸納，以便找出研究情境中重要的資料。若訪談研究資料不足或闕漏，可能於正式進行訪談後，待資料分類分析後再進行後續補強。在訪談的過程中，由於受訪者與研究者有著相同的背景，故訪談過程進行頗為順利，並不會有陌生人的戒心，受訪者常能侃侃而談，真實呈現出研究者與受訪者共同建構的意義。但在待實際訪談時，對問題的敘述及順序，會依據訪談對象及當時的情境做適當的調整。

筆者以本身小學教師的背景，根據自己教學與校長的互動經驗，以一所國小為樣本，訪談對象為該校之校長及教師，個案數包含校長 1 人及 13 名教師，其教師性別為男性 5 人，女性 8 人；僅有 2 位教師無行政經驗，現任職務則為導師 6 人，行政人員 7 人；教師的學歷則為師院畢業 5 人，大學師資班畢業 3 人，研究所畢業 5 人。由於本研究乃攫取一所國民小學校長及幾位教師作一深入訪談，並非針對全國國民小學及中學校長作大範圍的問卷調查，故

本研究仍有其未盡周詳之處。除了礙於時間與精力的因素外，本研究更期盼能集中一所學校，作深入、完整及深刻的瞭解，雖然本研究之受訪學校並非特別之學校，且不一定能充分代表所有學校，但卻能成爲相當多普通學校之典型代表，對作深入瞭解之研究仍具有其價值。

本研究在理論建構上，除特別分析理論之性質外，並探討其他層面之間的交互作用，確認教師專業自主及校長權力之意涵，作爲本研究探討之立論基礎；界定教師專業自主與校長權力之主要概念，由此概念去釐清並建構兩者之間的衝突與因應策略；檢視我國目前在相關研究上之發展概況，以作爲未來研究者參考之依據；並對政府政策面做出具體的建議，以期真正落實教師專業自主。主要訪談對象之基本資料如下：

姓名	性別	年資	行政經驗	現任職務	師資取得	學歷
S 校長	女	25	有	校長	師專	研究所
A 老師	男	3	有	行政人員	師資班	研究所
B 老師	女	3	有	行政人員	師院	師院
C 老師	男	3	有	行政人員	師院	師院
D 老師	男	5	有	行政人員	師院	研究所
E 老師	女	14	有	導師	師專	研究所
F 老師	女	5	有	導師	師資班	大學
G 老師	女	25	有	導師	師專	師專、40 學分班
H 老師	女	5	有	行政人員	師院	研究所
I 老師	男	10	無	導師	師資班	大學
J 老師	男	5	有	行政人員	師院	師院
K 老師	女	12	有	行政人員	師資班	大學
L 老師	女	2	無	導師	師院	師院
M 老師	女	5	有	導師	師院	師院

訪談對象基本資料表 3-2-1

第四章 教師專業自主原則的落實

本章從教師專業自主的實際面向，也就是教師專業自主的落實情形，分別從實際狀況與感受來探討，接著探究阻礙教師專業自主的因素，校長在此的角色是否為其最大的導向，而且是直接影響教師專業自主發展的最大因素。隨著受訪者的訪談對話，鋪陳、歸納並從受訪者真實情境的互動與感受中，去對教改訴求重申的教師專業自主權作一深入的檢視。

第一節 教師對教改中專業自主化趨勢的感受

教改提出鬆綁口號，試圖改變過去僵化的教育及呆板的教學方式，然而過去的教育未必是僵化的，總體而言，也許過去比較欠缺，從J老師的話可以清楚的了解到，以前的教師早就具有專業自主權，「四十年前就可以自己設計課程，二、三十年以前我父親也是小學老師，他們做的教案比現在的更精細，這就是老師的專業吧！」也就是說過去老師早就具有專業自主的能力與想法，L老師如是說：「教師本來就有能力和想法，以前就有，不用過度強調，只是現在教師的自由度不夠。」或許經過改變會比較有意的被突顯出來。教改宣示者可能是矮化過去的教育，把過去看成一無是處，其實這種思維本身就有問題，是可以有改善的空間，針對這種迷思，以下就教師事前對專業自主的期待及實際上的感受來加以檢討。

壹、教師事前的期待

教師原本就具有專業自主權，但是經過教改或許會被有意的提出，而基本上教師對專業自主的抽象面應該是可望的，G老師認為：「所以時代走到這裡，要順應潮流，如果往以前倒退，這不符合時代潮流，」所以提升教師專業自主權雖然會有其困難點，但是這是一種時代演進的必然趨勢，沒有人會願意走倒退的路。

我很期待教師專業自主權的提升，我覺得對老師是不錯的一種政策。(M老師)

提升教師的專業自主對單純閉塞的校園，或許會帶來一股極大的衝擊，但是教師經過教改的意識傳達、釐清一些模糊的概念、專業能力的培養、教師彼此的對話及成長進修，都能令教師樂於接受時代的趨勢，坦然因應這股潮流並從中獲得經驗與收穫。

現在釐清原本教改的觀念，觀念提升、能力的培養、研習討論，這些都對教師有很大的幫助與成長，所以過渡期過了，完整的規劃確定，老師上課就會比較輕鬆，多

作多收穫。(M 老師)

由於長期處於被動接受上級指令的約束中，教師總認為把自己份內的事做好即可，囿於思想的封閉，縱使心中有不同的想法與意見，亦不敢釋放與表達出來。

對教師專業自主權的期待，不是單方面的認定，說出來不一定有用。(F 老師)

總的來說，教師衷心期盼推動專業自主的呼聲，已隨政府宣示及時代演進而漸漸浮出檯面，教師亦勇於表達自己的意見，B 老師期盼能藉此表達自己的意見：「本來對政府提倡教師專業自主權非常期待，因為很多事都無法做決定，很希望能夠表達心聲。」教師亦會因長期受限於行政的約束，常常是教學支援行政，教師必須配合行政的決策，因此會忽視學生的受教權，諸如利用上課時間開會、臨時提出的決議都必須教師立即配合等，「像植樹節要種樹，是配合學校的活動，不是原本的課程，所以就必須事先規劃教學，這都是臨時加進來的，而且立即要處理。」從 M 老師所述可以清楚理解教師對專業自主之提升的需求。

教師專業自主權的提升對導師來說是很好的政策，不需要去 care 行政，只要同年級與班級都達成共識就可以擁有。(L 老師)

本來專業自主應該是教師所期盼的，過去教師早就擁有許多專業自主，或許只是教學層面上，但是隨著時代演進，行政制度與家長的介入，政府政策的推動，使得教師感到綁手綁腳，就連教學上的一點自主空間亦消失。在這種似是而非的情境中，夾雜於社會環境的遽變與教改提升教育的績效，常會忽視學校的適應能力及教師的內心衝突。教育改革的政策立意雖佳，但是政府卻忘了一個重點，那就是與基層教師作深層的對話，彼此缺乏信任的感覺，如此上行下應付，就算教師對提升專業自主有多大的期待，一切都只是紙上談兵。儘管教師對教改的建言充滿希望，對提升教師專業自主充滿期待，但在詭譎多變的社會環境中，再多的創意、再多的改革，也無法震動教師的專業熱情，對提升教師專業自主來說，似乎還是一條漫長之路。

貳、當下的感受

教師對專業自主事前的期待是美好的，而實然的部分，也就是實際上的感受又是如何？從領導的校長層面來看，「學校政策的改變，就是校長的作風很重要。」因為校長在小學行政系統中所扮演的角色多屬於威權，與教師在處理班級事務、教學方式、參與學校政策等都有很大的不同，彼此之間產生衝突亦是必然的現象。

因為校長權力大，與教師關注的重點不一樣，把別校的重點拿來套用，但是這不一定適用啊！因為學校不同。(F 老師)

教師會把校長的任何決策與教師的專業自主互相連結，教師認為校長似乎把過去學校服務的經驗，拿來套用現在的學校，但其中的許多差異性卻不曾評估，造成教師與校長之間潛藏的隱憂，這種星星之火足以燎源的可怕，殊不知校長是否也曾感受到？「只要是政府政策的宣示她都很配合啦！」D 老師略帶不平與無奈的語氣，其中透露出教師專業自主的被壓抑，且似乎已在上級的規定下完全被犧牲了！

基於教改效應，對於學校推動的各項活動，教師必須全力配合，一個節日性的、臨時興起的活動，「像植樹節要種樹，是配合學校的活動，不是原本的課程，所以就必須事先規劃教學，這都是臨時加進來的，當然是多出的工作。」M 老師認為這些活動必須事先規劃，但是課程計畫早在開學前就已經規劃好，對於這些臨時加入的活動，必須在已規劃好的課程上增加，不僅教學進度會受影響，教師須花更多時間與心力去計畫與執行，這種臨時性的活動卻只是校長的一種突發奇想的美意！或許校長亦承受上級所給予的某種壓力，而非突然的臨時起意。

至於學校例行性的活動，諸如母親節、聖誕節、冬至、運動會、音樂演奏會、小市長選舉……等活動，更是佔據許多除了彈性時間之外，就連正式課程的時間亦會耽誤。F 老師認為：「學校一大堆活動，我們必須利用彈性課來安排並教學生，像聖誕節活動，我們學年要先擬定計畫，再分配教師工作，請家長幫忙，所以會浪費很多時間，我不喜歡九年一貫……。」在從上級下令這方面來看（也就是更上階層），

校長把以前的課程都推翻，說特色要把社會融入鄉土地圖，是縣長要的，她很配合啦！真是奇怪的……！為何要依縣府啊！（H 老師）

至此又能清楚感受到校長的立場亦是無奈的，其所承受上級的壓力亦明白顯現。教師無奈的表示只能依照校長的要求並服從上級命令，其所完成的只是虛應故事，教師有感於校長因剛接任的壓力而急於表現，H 老師接著又說：「又要求英文繪本，閱讀測驗要建立題庫，我只好找老師幫忙，但老師沒時間啊！最後還是有做出來交給她！但是那是隨便做的。」教師奔命於校長的威權下，處理一大堆雜事，E 老師指出：「因為校長沒有適當的宣導，做決定都很快，面對上級的壓力希望有所表現，才會讓教師有這種感覺吧！」對於自己的專業根本無法發揮，但這些不都是教改的訴求，從實際層面來看，教師的專業自主似乎已蕩然無存矣！

教師對專業自主真正的感受又是怎樣？F 老師認為：「政府制定的一些法規都不清楚。」教改的推動是否使得大家疲於奔命、適應不良？而這對站在第一線的教師實際上的反應又是

如何？「表面上好像推行得不錯，實際上是心有餘而力不足，可能立意佳，配套沒做，不像大學教授那麼有專業自主，」教師認為教改的立意雖佳，但面對現實的問題接踵而至，「像面對小學低年級的學生簿子都改不完了，課業其次，規矩要更用心，形式上好像有，其實是沒有。」教師對專業自主的感受實際上是沒有的。

更深入一點來看，由於教改推動的政策，看似教師增權，事實上，增權之後必須負出相對的義務與責任，「像設計課程，又得作課程計畫，是額外的工作，在權力和負擔上要界定清楚，教師有了權就希望能夠有義務去做更多的事。」根據沈姍姍的研究發現，絕大部分的教師認為具有足夠能力行使增加的權力，也願意負擔增權後的責任，但從 G 老師的談話中：「權利與義務要分清楚，大部分覺得負擔較重，至於增能是必須的，未必每位老師都能負擔。像選老師，學校的老師年輕，很多事都弄不清楚，缺少經驗如何能選老師呢！反正多做多壓力，」似乎其研究結果並無法適用於每位教師身上，「像小孩喜歡獨立，大人喜歡不用負責任，這是一種現象吧！」一般教師都認為工作多出很多，超過自己的負荷量，因為無法承擔，所以覺得不是好事，故沈姍姍的研究並不能夠完全採信。「當然工作比以前多很多，教學啦、其他的配合負擔重很多，員額編制多，但是品質要求多，家長、行政、校長多方面都要去適應。」一方面行政與教師工作分隔，人員的配置增加，分工之下必然內容更細，所以這並非只是增權與擔負責任之說，其影響的層面更是無法形容。

以前行政人員很輕鬆，但是下放權力，當然分工很多，若覺得有壓力應該是運作不良。(G 老師)

除此之外，教改依然跳脫不了升學主義，「跑不出升學的壓力，每個年紀要有什麼能力，為了考試卻沒辦法去規劃。」A 教師困惑於版本的開放，「大綱還是教育部規定而且版本多，如何自己設計呢？銜接問題，尤其是轉學生的問題，每班 2-3 位其實數量算多，因為版本不同。」教科書的開放，使得每個學校有選擇教科書版本的自由，但是遇到學生轉學，一個學校都能有一綱多本的問題，更何況是全國性的問題，「像去年養蠶，今年只好自己抓菜蟲。」希望教師專業自主，下放權力給教師，教師卻無法自主的運用，遇到家長或行政有意見，「說是有下放權力，其實沒有，插入一大堆的彈性課，只要家長有意見或是反應就會干涉啊！」教師的專業自主又放置何處呢？「因為沒意義只是一種噱頭，與其如此乾脆不要。」

現在搞課程的都強調能力指標，其實一點都不好用。因為時代不同，模式不同，以前只有一種版本，教師需要的是有種被重視的感覺，不然只是換湯不換藥，沒差啦！
(J 老師)

只要外界對老師的要求與期待一連結，就期盼教師能作出更多的成果，「政府的決策和社

會大眾對教師的期待，使得教師壓力更大。」J老師認為教改對教師專業自主的推動，實際上是很少的，「教師專業自主推動沒有用，看不到什麼推動成效，只是口號罷了！」而事實上促成教師的專業自主之重大功臣，首推行政與家長的支持，「重要的是行政、家長的支持系統，永遠都是一樣的，以前到現在都一樣，換黨還是一樣有專業自主，所以說是政府的推動，其實我的感受是沒什麼不同的。」若缺少了支持系統，教師何來專業自主！

教師在增加專業自主之後，會有越來越多的評鑑制度來規範及制衡教師，「像現在有越來越多的評鑑機制，就是要與教師抗衡，教師有專業自主權，相對的實施的情形在不違背原本的體制，希望教師能自我反省，也要看實施的成果，像校長的巡堂就是一種，所以評鑑對教師是一種負擔。」E老師認為評鑑對教師來說能夠提升其自省的能力，但相對的對教師卻也是一種壓力，「以後家長可以選擇教師，教師也會擔心，會覺得有壓力。」

從訪談文本的分析中，教師主觀認知上認為自己具有專業自主，本來衷心期待教改能為教師帶來提升的助力，但卻令現在的教育流於更多的活動迷思，在過多的配合活動下，教師的專業自主似乎也在活動中消失；校長傳統的威權，也不會因為教改的推動而有更多的改變，行政干預下卻變成教學支援行政，教師對教改推動的專業自主，並無法激起教師對專業自主的期待與衷心接受，教師可能因為政府政策、教育行政制度、家長的干預及評鑑機制等外界期待與壓力，而害怕擁有專業自主，教師處在這種欲增權與壓力的兩難困境中，考驗教師的智慧正在持續進行中。

第二節 阻礙教師專業自主的因素

從教師專業自主的實際落實情形來看，影響教師專業自主的因素的確不少，在參照過去之研究（吳宗立，1996；林彩岫，1991），及本研究所進行之訪談內容來進一步分析，可將其分為師資培育之教育專業化不足、教育行政權威的限制與社會壓力團體的干預、專業組織功能不彰及教師的自主意識缺乏等因素，下面就這些因素來探討，並從中尋求最直接阻礙教師專業自主發展的因素。

壹、師資培育專業訓練不足

從一些教師專業自主的相關研究中，可以知道影響教師專業自主的因素有很多，追本溯源為教師在職前師資培育階段的功效非常有限，畢竟師資培育階段的實務問題相當多，短短的師資培育學程確實很難培育出優秀的教師。師資生對課程的內容僅是理論的印象，隨著時間的流逝，當理論碰到實際任教的情境，種種的因素下，是否當初的訓練會混亂自己的想法，

令教師對其師資培育階段的課程，產生一種內在與情境矛盾交織的衝突，究竟在理念和實際間該循何種方式？理想與現實之間的掙扎正考驗著教師。

像以前訂考卷給學生，就有回饋金。學生不是有訂書，你幫忙發書，之後開朝會時就發現桌上莫名其妙收到一筆回饋金，資深的老師就要我收下就是了，不要問那麼多。以前在學校老師教我們不能收錢，不然會惹麻煩的，但是就這樣啊！不收也不行！很矛盾！（C 老師）

還有以前小朋友訂牛奶，跟小朋友收 10 元，但是只要交回 8 元，剩下的就是給老師的回饋金。上次還說送每一位老師一套制服，什麼意思啊！（F 老師）

教師專業的實質內涵，處於一「結構約制」與「自主意識」的無窮矛盾之中（陳麗華，1993），且根據其研究顯示，教師在專業實踐過程中，上述兩者之關係已逐漸將專業認知具體化為實際的策略。教師會在傳統文化與教育真實深層的預設中，不斷型塑教師專業自主認知，使得教師專業自主意識難以展現，而產生矛盾的價值訴求。

首先，教師發現在師資養成階段所學，隨著華麗的教具製作，常為了教一課就費盡一學期的時間與精力，殊不知回到現實教學情境中，學生的突發狀況、學校的行政交辦、準備課程等種種的因素，都可能令新任教師措手不及，至此，師資培育的專業訓練課程，到底能否因應並合乎現代教育？這確實需要好好思考與評估一番。

以前在學校的實習課，因為時間多教具可以做一堆，覺得教的內容很重要，但實際上來學校教書，發現實際上有很多課，卻無法做教具，覺得班級經營比較重要，教具就沒那麼重要。像不是有一些老師，在師院的成績很好，到學校卻不會教，家長對他都有意見，這種人很多啊！（B 老師）

再者，師資培育階段的專業訓練內容包羅萬象，十八般武藝樣樣學，卻如同虎頭蛇尾，只重理論，實際的經驗卻是樣樣缺。如同 J 老師所述：「以前教務行政只教排課表，都是理論，沒有實務操作經驗，所以差很多！」實際的操作經驗缺乏，很多人事的壓力，在師資培育期間，任教的教授並未提醒注意，「像排課表要注意什麼以前都沒教，要注意人情的壓力、誰有特權啊！這些都要注意，這些都沒教啊！」相對的，一些制度化的課程都僅是理論的傳授，並無法與實務相結合。

像總務工作，如何與廠商打交道都沒教到，只是教我們看一些表格、開鎖等，訓導啦，也都是流於形式化，所以只有理論，根本無法和實務結合。（J 老師）

像導師要做的事和所教的有差別，導師要做一堆雜事，還兼負保母的角色，若接到低、中、高不同年級的孩子該如何去處理，其實是不同的。(F 老師)

而師資培育學校的教授，其專業亦令人質疑？常常是一套教材教法用了幾十年，J 老師談到此更加重語氣：「教授的教法也沒更新、器材就是硬體設備、科技啦，全都是舊的，要一直不斷的進步，」而且有些教授並無學校任教的實務經驗，「像那些教授連行政工作都沒做過、沒當過小學老師、沒當過組長、主任就來教，太沒有說服力了。」其對小學教師的領域專長，真能靠著理論就完全令人信服嗎？「教授也要進修吧！」既然強調教師必須不斷的進修，那大學教授亦是教師，為何不用在職進修呢？教授忙於學術性的研究，並無法真正瞭解到教學情境中所可能遇到的種種實際問題，依樣畫葫蘆的結果只是成衣的樣板。

基本上，師資班的教授不能與社會的轉變脫節，必須配合社會的脈動。(F 老師)

社會日新月異，尤其是有些專業並非在師資培育階段養成，日後的在職進修其實是不可或缺的，這些都是造成師資專業訓練不足的重要因素。

像以前教暗房技巧、教學媒體……，現在數位化，不都是後來才自己學的。(J 老師)

由於政府制定的法規不清，導致政策面落實得不夠，故學校現存僥倖心態，致使教師在面對專業與情境的矛盾下，產生理論與實務兩難的困境。

政府制定的一些法規都不清楚。例如規定合作社很多東西都不能賣，但是還不是在賣。(F 老師)

教師在師資培育期間，由於養成階段對專業知能沒有完全落實，師資培育機構也沒有能負起有效的品質管理責任，因為教育專業訓練的不足，導致教師無法自主。師資教育在專業教育課程上缺乏統整性，並無法養成教師專業知能；在教育實習過程中，徒具形式化而空有實習之名；教師進修也未配合教師生涯發展的規劃（歐用生，1995）。

從師資培育來看，政府為了解決當時的教師荒，讓代課教師都能很容易的獲得正式教師資格，此舉使得當時的代課教師，只需利用假日或夜間去修習教育學分，就能輕易的拿到教師證書，完全枉顧師資培育階段的精髓，如此培育出的教師怎能算是專業？除此之外，隨著政府提倡教改政策，其中有關小班教育推行之教師的不足，於是開放非師範院校的學校亦能培育師資，一般大學卻培育與師範院校相同的師資，擴大師資培育政策，導致非師範體系的學校，亦能在培育師資上分一杯羹，迫使技職學校面臨關門或轉型的局面，這對整個國家的

經濟與未來的發展，產生極大的變革，使得政府政策的美意，無法獲得真正的預期結果，至於落實方面更形困難。

由於教師的專業訓練不足，導致教師在參與學校政策的決定，面臨專業不足而怯於表達意見，始終處於被動的角色，這令長期處於威權的校長更易達成專斷的情勢，對教師的專業提升更形困難；對於課程設計方面，教師有感於自己的專業不足，對校長的領導更是唯命是從，由於受訪學校的校長是教育部課程的委員，校長是站在指導教師的立場，一切的設計與內容皆須遵從校長的指令，縱使教師有自己的主張，因畏懼本身的專業不足，於是將校長的指令奉為圭臬；由於受訪學校大部分為剛畢業的教師所組成，這種情形發生在學校的教評會組織，教師對於教師聘任缺乏專業與經驗，本身也只是剛受聘的教師，如何能選聘新任教師，於是遵從校長的意見變為理所當然，這對提升教師專業自主權又是一大諷刺。

在這充滿高變異的時代下，現代教師所面臨的挑戰與面對的問題是複雜多變的，若僅靠師資培育學校的理論及教師的單方向經驗傳授，並不能提升教師的專業能力，更遑論去應付這不可預測的需求與改變。尤其應先扭轉傳統中漠視學校在培育成功教師所扮演之角色，並將學校視為教師終身專業發展的主要場所，如此，理論與實踐在師資培育課程的實踐過程，才可能得到適當的結合（陳美玉，1997）。師資培育多元化後，無法嚴格要求師資生，使得師資良莠不齊，與其耗費太多的精神在職前師資，不如關注於在職教師上。社會問題的不斷衍生，教育是最大的濫觴，而教師又是教育中的靈魂人物，從師資培育制度開始，以提升教師素質來促進教師專業自主，實為此過程中的一大重要課題。

貳、教育行政權威的限制與社會壓力團體的干預

在傳統的校園文化中，教師的角色顯然受中國傳統思維的影響，對行政所交付命令及決策，常是處於被動接受的模式，不敢多所言論。教師專業自主的發展就在這傳統枷鎖下，受限於行政威權。除此之外，教師在教學與輔導學生方面，常常會受到家長與一些民間壓力團體的干預，在這種兩相牽制下，提升教師專業自主實是一條漫長及巔坡不平之路。

一、教育行政權威的限制

教師出任學校教育行政人員，主要的目的在協助教師教學，進而達到教育的目標，但事實上卻不盡然。在學校行政的科層體制下，行政人員為了如期履行上級所交辦的事，枉顧教師的上課進度及學生的受教權是常有的事，也就是校長交辦的事一定要馬上執行，尤其是參與各種不同的會議，「廣播相關人員開會，常利用下課時間或是課間較長時間，但老師都是當天才知道，會不知所措，有時候根本搞不清楚開什麼會。」如同 B 老師所言，因為校長的個性很急，所以必須立即透過各種會議而決定很多事，就連下課的休息時間也被佔用了，如此

倉促的開會，雖說是一種民主方式的討論，但實際的過程與結果卻有待商榷。

教師參與學校各種會議，由於各種會議性質的不同，參與的教師除了對會議性質不清楚外，又因該會議討論內容非教師所專長，認為事不關己，「而我覺得若和我不相關的事，沒跟我教的科目有關，會覺得自己也不專業，由自己來說會不恰當」，如 B 老師所言，只是例行性的參與會議，自己充當人數罷了，通常不發表任何意見，「好像太雞婆，說了會要我去做，會自己多很多事。」因為教師怕說了會將責任攬在自己身上，以研究者本身的經驗，常常只是一句例行性的問候：「主任，你研究所的功課完成沒？」，儘管並非公事，最後卻理所當然的加諸自身：「麻煩你幫我一寫一下作業，我做不出來。」相信這是一般學校文化常出現的情形。一般小學教師的瑣碎雜事已非三言兩語可以形容，於是多一事不如少一事的心態在一般教師的心目中，早已根深蒂固。

除此之外，既然學校是一官僚體制的組織，從一些相關的研究得知，教師專業自主行為必然會受到學校官僚體制的行政威權所影響，從 B 老師的談話中隱隱發現，學校行政威權的主導權實際上是誰在掌控的。

像大家在開會，她還沒來，我們已經討論得差不多，也已經有結論，但是她一來若不合她的意會馬上說不行，要我們從頭來，主任通常會附和校長的話，就從頭來，我們都白開會了。(B 老師)

從受訪學校一些舊有的經驗中可以知道一個事實，就是學校中作決定的依然是校長。所謂民主方式的討論，大都流於形式化，只是假民主之名行校長威權之實。H 老師因為職位的關係，很多會議都必須擔任當然出席委員，「只是把討論當練習，或許說好聽一點是開啟對話的機制，但是這卻是不負責任的。」現在教育界流行的一句話：「與教師對話」，或許學校領導者誤用了「對話」的真實意義。教師經過討論過程所獲得的結果，儘管會議進行一切按照規定，其結果並不能當成結論，如同 K 老師所言：「很多會議都是校長主宰，我們只是湊和人數，實際決定權還是校長。」教師雖然參與討論過程，但最後的決定者依然是校長。

所以通常都是陪座，都由行政人員提出意見，雖然是很民主的方式選出提案，看要購買什麼設備，但是校長通常會有暗示性的建議，不用明示的哦！（J 教師）

依照一般常理，教師的專業能力既已獲得普遍的肯定，開會決議的專業能力應該不成問題，對自己需求亦能做出專業的判斷，並能依照專業選擇適合學生與教師的實際需要，事實上，教師卻必須在面對決議時處於被動、影子的角色。「所以選出的未必是老師所需求，教師通常都是處於附和、被動的贊成。」J 教師認為本身因長期處於決策過程的被動者，故在面對威權下，只能放棄自己的意見。

上次說要採購美勞，大家才開始開會，校長一衝進來就說一定要買什麼東西，結果錢算一算剛好，根本不用討論，我看她根本就算好了，所以說都是練習開會討論啦！

（H 老師）

有時，表面上看來一切遵照大家開會決定，實際上是因為大家的決議正是校長所意屬，達成共識只是一句口號！

就說有 10 萬元，營繕小組就開會大家提出一堆意見要買什麼，我說電腦很急需，大家最後決議購買電腦。但是我覺得是因為校長答應吧！通常都是如此，一定要校長同意啦！（B 老師）

教師每天所面臨的問題，除了教室層級內的瑣事，和家長之間的溝通之外，另一最大問題即是教師與行政人員的溝通，行政工作成了教師與校長之間衝突的另一扇窗。

例如輔導室或是出納要收資料，其實是上面要他們做的，但是老師沒當過行政，會覺得是找他們麻煩，會拖拖拉拉的，這樣會造成我們行政的困擾，其實如果跟老師說清楚就好了，我以前沒當過行政也不知道啊！老師會覺得是行政給的壓力，其實是縣府規定的，有一定的時間限制所以才催老師。（K 老師）

教師與行政人員之間的溝通若不良，會造成教師心裡的不悅，直接對校長產生排斥，若能有良性的互動，彼此之間的隔閡應該不會擴大。

在學校科層體制下，對許多教師來說，政策的決定是一項跨時代的考驗。經驗告訴我們，大部分做決定的仍然是學校的管理者（Koehler & Michael, 1990）。教師早已習慣處於被動的角色，不願多加思考，一切按照制式化的規定，有如工廠機械化，這種以執行上級政策為導向，對教師發揮專業知能及問題決策在無形中減少了很多。而這種情形在過去威權時代尤其嚴重，特別是行政干預教學，任意更改學生上課時間，介入教學，如此很容易影響教師專業自主的發展，對教師專業能力的提升實為一大阻礙。也容易造成教育行政在科層體制的運作下，影響決策的力量往往是行政權威，而非專業人員的專業判斷（劉興漢，1993）。

若以衝突論來看教師專業自主，即是國家控制、學校科層與教師專業自主間的對立衝突，最好解決教育權分配的問題（彭富源，1998）。教師認為好的教育必須將其應有的權力還給他們，所以學校行政必須站在支援教學上，而非干涉。教師除了教學之外，還必須兼任行政工作，勢必與專業產生衝突，就現實面上，只有運用強制手段才能促成權力平衡，但僅能維持暫時的穩定與秩序，故行政威權的限制，確實為影響教師專業自主之提升的一重要因素。

二、社會壓力團體的干預

家長常常因為求好心切、過份關心子女而理所當然的干預學校教育活動，常會對學校的教育措施，特別是班級的編排、導師的分派，甚至透過家長會及各級民意代表運用其權力來影響。

像開學時的編班，家長會因為自己是家長會的關係，常常跑來教務處，一直關心自己小孩的編班問題，希望能編在哪一班，可以給哪一位老師教，對我們的行政造成很大的困擾（B 老師）

家長對教師的教學尤其過分干涉，常會希望教師如何教學，甚至期盼參與或介入教學活動，教師只能無可奈何的接受家長的關心，K 老師在敘述中說到：「我覺得家長的干預是最多的，像我們想辦活動，只是請家長幫忙準備東西但是學生的活動，家長就一定要堅持參加，當然讓他參加，因為怕被告，很麻煩！」家長更會比較各個班級的教學進度與方法，總認為自己孩子的班級，教師教得不夠好、不夠多，造成教師很大的困擾，對教師的專業自主來說，在無形之中亦產生一種傷害。

家長會建議教學方法，家長會覺得我有些有教有些沒教到。（I 老師）

在班級經營上，教師受到家長的意見會更多，就如同 J 老師所述：「班級吧！家長會干預，但還要看班級家長的特性決定，一般都會干涉啦！」有些家長甚至因為過份關心子女，而天天到學校關照教師教學，令教師的教學有一種被監視的恐懼，嚴重影響教師的專業自主。

家長的干涉是最多的，有些家長會直接把學生轉走，像別班有一位學生，他們是從美國回來的，所以每節課都在教室後面看老師上課，說是美國的學校都是在教室後面看老師上課，因為對老師有偏見，覺得老師看起來比較冷漠，所以就轉學了。（F 老師）

除此之外，對學生的管教方式，因家長缺乏專業知能，遇到與教師意見不同時，又不肯將自己的意見直接表達給教師，常常透過家長會或是民意代表關說，

有一位家長因為他自己是家長會的人，直接告到教育局，因為自己的孩子作業問題太多，卻沒有先跟教師溝通，直接透過這種方式，但這似乎是他自己的問題！（D 老師）

除了缺乏與教師的溝通，有些家長甚至是直接質詢校長，完全不尊重教師的專業，除了造成家長與教師的溝通不良外，更是引起校長與教師之間衝突的另一導火線。

有些家長都不直接跟老師講，就直接跑去找校長講，很奇怪的溝通方式。(F 老師)

處在現代社會人人都是可以談論教育，尤其是直接面對孩子教育問題的家長，因為現代家庭的孩子普遍較少，關心子女的教育問題更盛，在教改的呼籲下，家長必須參與學校行政，協助教師教學，甚至對教師的選聘工作，家長都能派代表參加，因此，對校務的干涉更是視為理所當然。本來協助與分享是值得鼓勵的，但是，這種過分干涉教師的教學行為，反而造成極嚴重的干擾與剝奪，K 老師做最後的結論：「我覺得家長是讓教師專業自主被質疑的最大原因。」因此，家長在這一波教改風潮中，其扮演的角色會對教師的專業自主，究竟是助力？抑或是阻力？實待觀察與省思。

受到教改的影響，學校的活動增加許多，諸如闖關活動方式的評量，家長除了能參與討論與提出評量方式的意見外，更能擔任闖關活動的關主，對學生成績的公平性亦待商榷；像校外教學活動，家長對活動地點亦多所意見，一切的活動規劃都希望全程參加並能主導，由於教師背負整個班級的安全顧慮，故對家長的參與除了心中不願，在需要家長幫忙下，只能放棄自主權而屈服於現實，教師似乎又流於教改迷思的親師合作中；又如節日性的配合活動，教師希望學生達成教學的成果，但家長常會將其意義擴大，促成更多更大的活動，無形中忽視教師的自主權，恍如家長才是教師，枉顧教師的專業，由於受訪學校諸多活動不及論述，但僅從提出的活動中去探究，家長對教師的專業自主之影響確實不容忽視。

參、專業組織功能不彰

在社會快速變遷下，教師地位已不似從前如此崇高，尊師重道已漸趨平淡，教育專業及教育學術組織只是例行性的辦慶祝活動，對教師專業自主與成長並不能發揮適切的功能。

學校除了成立教師會外，尚有課程發展委員會、領域小組、營繕小組、審題小組等各種小組的陸續成立，校長常常為了因應各種不同的需求而成立各種小組，這種臨時性的組織，雖然代表教師具有參與發表意見的權力，但教師通常會在開會當天才收到通知，且莫名的被通知開會，如此參與校政，著實非教師希望所見，更遑論此為教師專業自主的具體實踐。

但是每次開會都是當天才拿到開會通知，所以教師根本沒有事前作準備，也就是功課做得不夠，所以通常都是陪座，(J 老師)

爲了教改中的建言，更爲了實施九年一貫課程的精神，學校紛紛成立課程發展委員會，領域小組因應而生，但教師根本沒有多餘的時間去發展課程，隨著言者諄諄聽者藐藐的模式運作下，儘管政府的大力急呼，亦無法真正落實教改之訴求，畢竟理論與實際實有兩難之處，政策面與落實面的確還有待評估，教師被動的角色在此亦表現得淋漓盡致。

教師無法專司於教學，這學期是我在教學方面最不認真的，……，如果有時間我很想自己編教材，把各家教科書整理一下編出自己教的内容，但是又沒辦法，真的太忙了……。(A 老師)

教師主要的工作在於教學以傳授知識，若教師都認爲教學不認真，只是空有理想化，又如何促進教育的理念？豈非是本末倒置？教改的本意期盼能改革教育不良之處，不斷的進步才能教育更優秀的學子，若空有理論而無法與實際相連結，顯而易見的，政府在政策面的宣示上或許足夠，但落實面卻是不足的。

從而延伸出的課程發展委員會與領域小組的組織人員確有重複之實，教師對此兩個組織的界定認識不清，真正實施的內涵亦不瞭解，只是被動的接受該任務，形成有組織之名而無實質功效之實。

老師根本搞不清楚，領域小組和課發會究竟在做什麼？因為老師是被動的，無法事前準備，雖然校長一直推，但校長根本需求沒注意到只是提一些專家學者所訂，老師根本沒時間去做啊！無法符合啦！都只是表面的啦！（J 老師）

儘管校長一直推動教育政策，對領域小組更是不遺餘力，但是小學教師的課程科目雜又多，唯一週三下午有共同的時間，卻在教改的背後下，迷失於過多的研習與進修，導致頭重腳輕的尷尬情形，相信這該是推動者始料未及的吧！

教師都這麼忙，哪有時間啊！週三排進修滿滿的，什麼時間可以討論，只是會要人家做，因為校長的專長是數學，其他科目只是附屬品，隨便做一做騙上級的啦！（J 老師）

隨著學校資源分配不均，導致同工不同酬，「像學校的輔導團，因為這些人可以減課來做，可以有時間做，可以請公假，而其他教師依然要做什麼領域啦！沒有時間啊！沒有相同的待遇，」J 教師說出一般教師的心聲，教師怨聲四起，表面上是服從校長的指令，實際上卻存在著一種變動的不安，彼此的心結早已種下。

一句話：「潛在的冷漠！」就是知道要做卻不想去做，最後必須去做，只好心不甘情不願的去做。因為中間幹部對上層之間存在著……，(H 老師)

從 H 老師的話中隱約透露出，因為所處地位的關係，故不便於陳述某些事件與感受，此亦是意料中之事。教師與行政人員之間存在著隱性的衝突，雖然有些教師認為大家若能團結一致，其實教師是一股不容忽視的力量，但實際的運作上卻困難重重，理由很簡單，除了受限於教師的被動性格外，教師彼此之間的利益及意見不合更是最大的因素。

因為教師不團結，若能團結其實教師的票是最多的，但是通常教師都很被動。(J 老師)

從 K 老師的話中可以臆測教師對成立教師會的需求：「如果有教師會的成立會有差，把大家的意見整合，會比較好，因為無法把大家的力量凝聚，是因為校長比較專制吧！」或許教師對傳統尊卑觀念的升起，導致教師轉而冀望成立教師會，能夠有一法定組織與校長權力相對抗。

我們學校沒教師組織，沒辦法！人數不夠！真希望有……。(H 老師)

因為我們沒有成立教師會，所以很多有關教師的福利都無法爭取。(G 老師)

我覺得不論學校的大小都應該有教師會，可以替老師爭取應有的權益，最重要的是教師的尊嚴，因為學校都不是替老師著想，所以教師會有成立的必要。基本上，老師因為不知道怎麼爭取自己的權益，所以自然不會去爭取，因為根本不知道啊！(K 老師)

如此看來，教師會的需求在一般教師的心目中，似乎是對抗行政、維護教師尊嚴與爭取教師權益的唯一方法，但是，畢竟學校教師的意見分歧，人人各有自己的想法，故暫時性的意見整合似乎也是一件不可能之事，但從大部分教師的對話中，可以得知教師會的實際功能確實值得商議。

有些教師依照過去任教他校的經驗，認為教師會利用教師會名義集結而產生不同派系，導致爭權奪利之實，不論事情的對錯，常因己利而與校長相抗衡，有時甚至為了爭奪會長之職，導致教師會無法正常的運作。教師會的立意或許是好的，但易流於一些教師爭權奪利的工具，可能為了己利而造成教師會的功能變質，成為有心人士利用的工具，如此衝突不再是

隱形的，勢將浮出檯面，教師會的功能實待考驗，校園中的衝突將更激烈，教師會的成立，對提升教師專業自主恐是雪上加霜而毫無助益。

至於參加學校教師組織，我們沒有，但是還好吧！之前我待的學校有，但是教師會會分派別，沒有發揮功能，只會針對自己有利的是去爭取，像會長無法選，因為大家都很自私，只顧自己，所以功能不大。(B 老師)

由於受訪學校並無教師會，根據訪談結果得知，受訪學校的校長處事較專斷，有些教師認為或許可以成立教師會，因為教師往往不知道如何替自己爭取權益，藉著整合教師的意見並凝聚其力量，可以與校長的專權對抗，這對長期受限於被動性格的教師，或許不失為提升教師專業自主的一個方法。教師會的成立除了維護教師的專業權威與爭取教師權益外，更兼具溝通協調的功能，避免增加衝突；尤其教師面對多變化的時代，教學研究的功能更是必要條件；教師素質參差不齊，更須訂立自律公約，以杜絕不適任教師；藉著進修來提升教師專業自主，並本著服務的精神，促使教師專業知能成長。

然而專業組織實包含為決定學校政策或需求而成立者，是屬於一種對內的組織，其組織型態通常是有其名而無法發揮真正的實質權力；再者教師會為一法定組織，其成立確實相當重要，不同過去只是繳會費、領紀念品的組織，自然能形成一股具有力量的壓力團體，惟教師會並不強制參加，雖然彰顯教師專業自主權，除了因為落實的程度及其組織內部的因素外，教師尤應加強專業認知能力，否則落實教師專業自主只是一個口號。

肆、教師的自主意識缺乏

以往被社會稱為「被動的客體」，而忽略了其實教師才是專業活動中的主體（陳美玉，1996），故教師追求專業自主其實是各反動力量中的一支，確也是反動力量中的文化促進者。教師從事教學工作，長久以來早已習慣依照並接受上級的標準來行事，而且安於現狀，不願思考，主動放棄應該擁有的專業自主，並缺乏自主的意識。而有些教師甚至認為享有教師專業自主是不可能的夢想，宛如一種唐吉軻德式的幻想（Retsinas，1982）。所以教師的自主意識缺乏實是影響教師專業自主的一大因素。

至於你說的專業自主，原來教師擁有這麼多的自主哦！我都不知道（I 老師）

最重要的是中、小學教師的工作在一般人的主觀認知上是屬於所謂的「鐵飯碗」，教師從事教學工作理所當然地按照學校既定的原則，由於長期習慣於上級規範，導致教師專業自主的意識缺乏，更遑論如何發揮其專業自主。雖然教師專業自主的觀念已隨著教改的呼聲漸

漸被大眾所接受，並喚醒教師的自主意識，但是教師本身對教師專業自主認知究竟有多少？實值得進一步釐清。

一、教師對於專業自主的認知不足

研究之初原本預期教師能針對本身所擁有的教師專業自主敘說一番，然而卻發現教師實際上對教師專業自主的認知明顯不足，甚至對於教師專業所涉及之相關事項亦無初步之瞭解。

而教師究竟對於專業自主的瞭解情形如何？也就是教師對教師專業自主到底懂不懂？瞭不瞭解呢？起初預設教師對專業自主都有相當程度的認知，期盼能透過教師發現非原本預期之觀點，從教師處得到一些關於專業自主的認知，並以其親身經歷陳述實際所擁有之專業自主，很意外的卻發現有些教師並不清楚專業自主指的是什麼。

我不是很清楚教師專業自主到底包含些什麼？你可以給我專業自主的內容嗎？（F 老師）

有些教師似乎對教師專業自主有些許印象，但是卻無法具體且明白的說明，只是一些模糊的印象，可能是就讀師院期間讀過，從J老師的回憶：「師院期間有讀到吧！但是印象很模糊！都忘了！」理論的知識通常是片面的、短暫的記憶；或是在某些報紙期刊、相關研習上曾看過，但卻只是曾經閱讀，不曾仔細思考或了解其意義。

我覺得教師專業自主之前有看過，但是很模糊，不太記得有哪些？（C 老師）

是以前師院就知道，因為老師一直述說，但是印象很模糊。（J 老師）

而擔任師資培育的教師，既然負有培育優良教師的重任，但是，當學校制式化課程的壓力下，各校對師資生的要求不一，教師授課內容也不盡相同，如何在其中取捨正考驗著師資培育學校的教師。

我們以前讀師院根本不知道什麼是專業自主，老師沒有說啊！（G 老師）

唸師資班時根本就沒有學到，是任教後從一些報紙中看到有提及教師專業自主，（F 老師）

在師資培育多元化之前，當時正面臨師資普遍嚴重不足的情況，為了解決當時的教師荒，任用具有一般大學或是專科畢業生到校擔任代課教師，是一種很普遍的情形，一般師範院校

畢業的學生對專業自主的認知都嫌不足，非一般師範體系畢業的學生，對教師專業自主的認知必然更加不足，教師的素質問題更是難以解決。而造成我國中小學教師素質低落的原因乃在師資教育歷程不夠專業化，及教育本身欠缺充分的自主（黃炳煌，1995）。

教師專業自主哦！常聽到，因為以前一直在代課，根本不懂，不知道是在說什麼！
（I 老師）

爲了能輔導這些教師盡快具備合格教師資格，於是開放師資培育門檻，讓這些教師可以利用假日或夜間到師院修習相對的學分，以獲得合格教師資格。如此情況下，教師的素質問題的確值得重視。

一般只要修四十個學分，我那時候修了一百二十八個學分，晚上和假日都要修學分，平常還要上班，累都累死了，根本不知道在唸什麼，哪裡會注意到教師有什麼專業自主！（I 老師）

再者，民國八十三年一月三讀通過的「師資培育法」，師資培育管道多元化的政策，不僅師範大學或師院能夠培育中、小學師資，一般大學也可以開設教育學程，這種開放師資培育政策下，師資培育機構的專業性與師資是否爲專業人員？

我覺得我就讀師院期間，那些教授都不懂，教也教不好，只是混時間，我根本不知道什麼是專業自主，一直到我實習期間，因為自己有興趣找資料才比較知道，那是在實習期間，我的實習學校很好讓我學到很多。（C 老師）

或許追本溯源負責師資培育機構，對於專門課程的專業知識與技能，其規劃必須合乎專業化的規準。而在師資培育階段即應積極啓發學生專業自主之知覺，培養自治能力（黃炳煌，1995）。

這讓研究重新對原本所預設的一些結果，得到了戲劇性中一點小小的起伏。由於教師的認知不足，導致研究者必須事先對教師專業自主提出大綱，令受訪者能有範本依循，顯示教師對專業自主的了解程度普遍不足，甚而是不清楚其內容，並對其內容產生一些誤解。

我覺得教師專業自主應該表現在教學上吧！（G 老師）

而處於被動習慣的教師依然故我，所以本質上教師認定專業自主應該僅只於教學層面上！由於教師的素質反應教育的品質，故需提升教師的專業素養，如此，教師才不至於對教

師專業自主感到陌生，因認知的不足，甚而對教師專業自主產生誤解。

事實上，傳統的科層體制，早就造就教師被動的習慣，教師認為自己的責任就是教書，殊不知教育實包含各個層面，故教師本身對專業自主的認知確實不足，而教改所帶來的衝擊，究竟對提升教師的專業自主意識有多少？

至於教改哦，根本是失敗，搞不清楚內容為何？（I 老師）

知道教改這件事，但是至於有推動教師專業自主，卻沒注意到。（J 老師）

但是教改提出的訴求也是從報紙上看到的，到底內容是什麼並不知道，所以教改對我來說是沒有差別的。（F 老師）

從教師的言談中可以感受到，教師對教改所提的內容似乎不是很清楚，甚而沒有意識到其內容與教師有相關性，教師對教改推動教師專業自主權的感受，似乎不是切身經驗，這也顯示出政策面的不落實，也就是政府落實的程度不夠，專業自主只是一個抽象觀念，一個口號而已。如何提升教師專業自主，以成就教改助力，顯然還有一段艱辛的路。

二、教師缺少專業自主的主觀意識

顯而易見地，教師對於自己有無專業自主的感受，與教師實際上到底有沒有專業自主是不同的。若教師在主觀的認知上認為自己具有專業自主，那會是在哪些面向上呢？而如果沒有，又是什麼因素所造成的呢？像是有些教師即認為自己時常忙於一些繁雜的交辦事項，或是支援行政業務，根本沒時間專注於自身的教學工作，或許這是教師與行政人員最大的分野吧！

我想教師忙於行政工作，沒時間專注於教學上，應該沒有專業自主權吧！（A 老師）

我覺得我們都沒有教師專業自主可言耶！因為行政工作太忙了！（J 老師）

教師在主觀的認知上認為自己具有專業自主，是在師資養成階段就已具備？好像 H 老師就說：「在就讀師院期間就知道，是我自己的認知，好像有些人就具有不用學就會的認知，我覺得專業自主就是這樣。」但是專業卻無法不學而自會或無師自通，教師認定的專業自主似乎有疑問存在；抑或是從事教育工作後的自我進修所獲得的？G 老師回憶的說：「一直到我讀四十學分班才比較知道。」而教師對於主觀的專業自主又認為可以表現在哪些面向呢？這或許就是教師個人特有的專業具備吧！

我覺得我自己擁有教師專業自主，例如教師進修規劃、課程準備、面對家長、教學技巧、學生輔導……恩……（H 老師）

在教室層級都擁有吧！像教學方法，除非在教學過程中需要補救或者再重來一次就要再說，（G 老師）

不論教師對專業自主權的主觀意識是在師資培育階段養成，或是在教育場境中獲得，甚至是進修所習得，教師的個人特質實會影響其主觀意識，也會主宰著其專業認知的趨向。

有啊！在班級上、家長的溝通、課堂上、班級經營、師生互動、進修時間的安排，我是指自己的進修都可以依自己的生涯規劃，若行政上統一的事當然都必須配合，就算家長的需求與學校衝突也不會影響，只要不違法就好（E 老師）

E 教師認為只要合法都能稱得上是教師專業自主的發揮，但是不違法又該如何的界定？家長的需求若無法滿足，實際面若與學校政策衝突，只要不違法也能去實行嗎？是否只要合乎教師個人的滿足即可算是專業自主？教師主觀的認知確實待議。

從上述的相關討論可以發現，雖然透過師資培育階段的專業知能，能使教師具有專業自主意識，並展現其應有的專業；在面對行政威權的限制及社會壓力團體的干預時，教師唯有發揮其專業知能及專業組織的功能，才能對行政產生制衡作用，令家長對教師產生信服，使教師專業獲得肯定，並具有相當的自主，但是，從許多面向來看，教師的專業自主普遍不足的現象的確是存在的。

第三節 在專業自主上校長所扮演的角色

從一些相關法令中可以找尋有關教師的專業自主，且將其放諸於教師的各個層級面上之實際情況來看，教師在課程與教學、班級經營、作業指導與學習評量及教學設備方面，似乎擁有部分的專業自主，但是不難發現仍有受阻的情況。若從整個行政體系來看，學校的教育行政體制為一封閉型組織（沈姍姍，1997），故組織中的角色分明，規定上下服從命令，並以權力為其運作之基礎，教師對於參加教師進修、參與學校政策、參加學校教師組織方面，亦會受到組織體系的要求。教師會的成立對教師表達與參與學校政策似乎是唯一途徑，但這也牽引出上下層之間彼此的感覺，究竟相處得愉不愉快，S 校長在述及權力運用方式之初，一直強調自己在處理校務所處的立場：「我先說明一下我都是站在教師的立場著想，保護教

師並協助教師，希望能夠傳承，而我是站在一個志工的角色，並非是校長。」相對於教師的感受卻大有不同，J 老師與 H 老師同時表示：「校長以為她還是督學，還在督導學校，她是一位校長！」這種單一的感受似乎只是冰山之一角。

從整個行政體系到這些點似乎可以看出，校長是主導整個學校運作的一個關鍵人物，以下就校長依其權力行使方式，從學校各方面的實際面來探究，校長在教師提升專業自主上所扮演的角色為何，藉以釐清兩者之間究竟有無捍格處。

壹、採取直接權力訴求

根據國民教育法，學校校長的工作職責為綜理校務，但在此研究者所強調的是校長與教師彼此之間的互動關係，校長的權力行使並不侷限於任何一方面。本研究將針對教師在實際情境中，對校長權力運用的方式作一探究。採取直接權力的控制是校長管理校務最常運用的方式，不論是因為校長的人格特質，上級所給予的指令，抑或是傳統的傳承習俗，校長為學校的領導者此一角色始終無法更改，這也造就校長處理校務的直接裁決特性，以下就從校長與教師之間對事情的看法與處理方式之各個面向的不同點來探討。

一、控制討論議程

校長的人格特質或許會影響其處理校務的方式，但是在學校科層體制下，校長依然是屬於決策者的角色，「或許是她害怕大家達不到她的期望，」J 老師認為校長是屬於權威型的校長，尤其是在開會決議學校的大小事項，S 校長一定會有事先的預期目標，而這也可能是上級傳達所欲達到目標之指令，「或許是責任感所致吧！」大部分的校長都是如此的。「校長會先下放權力，若不符合期望，她就會收回或是找別人去做，或是她乾脆自己參與去做。」學校大部分教師均認為，校長會透過表面上會議的討論，進而達成其本身既定的想法。K 老師說明校長開會的動機，通常是為了達到公開認同校長的決定。「就是校長本來就有希望如何做的想法，但為了讓大家認同，就開開會，我們都是去湊人數的。」F 老師提到上次有一筆經費能給予教師購買教學設備的例子來說明。

就是校長通知各學年派一位老師代表，參加一個有關設備的會議，我剛好是我們學年的代表，剛開始大家也都搞不清楚要做什麼，校長說有一筆經費可以買教學設備，但是是因為當天才說，我們學年根本沒有討論，所以我就自己主觀的想法提出購買的東西，結果.....我覺得大家都提出不錯的意見，但是校長卻說他要買什麼東西，就這樣.....大家就解散了。所以校長早就想好要買的東西，又要我們開會，真是奇怪！（F 老師）

S 校長主觀的認為自己是一位志工，很多事都會經過討論議程，「我會讓各處室放手去做，會尊重他們的意見，經過事前的討論，」研究者主動問及若各處室或教師的意見與校長相左時，S 校長會如何處理這種困境？S 校長依然認定自己是一位民主的校長：「我會先拋出問題給大家，讓他們去想一想，然後再落實。我採取較……怎麼說，柔性一點吧！讓他們充分去討論，這樣他們才會信服。」顯然 S 校長希望能藉著討論的過程，來更加強其既定的事實，儘管教師未必認同 S 校長的決議，但民主的決議就是少數服從多數，所以為了獲得大部分教師的認同與支持，校長常會事先控制會議參與者，

校長會通知參加會議的人，但是大部分主任都會參加，有一些特定的老師也都會參加。(D 老師)

在會議的進行中，透過不斷的討論，時間的掌控是 S 校長認定做事有效率的依歸，「一定要掌控時間，但是會有焦點，避免離題的原則下來做決定，所以應該具備吧！」顯然這是大部分校長的特質，在做事方面講求一定的效率，故亦不免如此的認定事情一定要在期限內付諸實行，在此可以隱隱的發現大部分校長的權威性格。S 校長舉了一個組長兼帶班的實例來說明。

例如我們衛生組長兼帶班，這真的很奇怪，這樣如何能帶好班呢？而且學校的衛生工作好像只有資源回收，其他環境都可以不用管似的，真的太奇怪了！雖然我考慮換人，還有這個意見，但是我會讓他們主任去討論、思考，並不會直接做決定，而且學期中換人也很奇怪。我會提出我的意見和他們一起討論，並不會直接作決策，我做每件事之前都有一個目的，只要達到就好，並不一定要採行我的意見，但他們通常都會採納我的意見啦！只是我不會直接作決策，會尊重他們的意見，因為是他們討論過的嘛！所以應該不會有異議。(S 校長)

從 S 校長的談話中可以知道校長一直強調，她做任何決定一定會經過討論的程序，但是可以清楚的發現，S 校長做任何事都有一個既定的想法與欲達到的目的，她會藉著會議的進行，控制討論議程直接達成其決定並付諸行動。相對於 S 校長所言，D 老師對此事的解讀卻是不同的，

還有校長剛來時就說衛生組長不能由導師兼任，要立刻換人，我堅持這學期做完，但是校長很不高興，而且校長當時是直接去找組長本人，要求他自己去找人代替，全校只有一位科任老師，當然由那位教師擔任衛生組長，我還是最後才被告知，嘻嘻！太可笑啦！我是希望年度再換，不然老師也會覺得怪怪的，但是校長執意說班

級出狀況，衛生組長只是作一下資源回收工作，環境都沒故好，當什麼衛生組組長，所以一定要換掉，現在……就看校長，可能下學期就換了吧！（D 老師）

該教師也在下學期正式被替換職務，對相同的一件事有如此不同的看法，當然每個人都會站在不同的角度去看事情、去分析事情的輕重，事實上，校長做任何事應該都有預期的目標，也有其不同的考量觀點，藉著公開討論，無非是希望讓教師認定校長是採行民主方式的，但卻會藉著從中控制參與會議的人員以利達成其目的。從 J 老師的談話中可以更清楚的了解到校長採行直接權力訴求的方式，

像衛生組長的事，大家都知道他很認真，校長不想剛來就很令人討厭，於是說是交給主任去討論，實際上主任根本都不清楚事情原委，校長都是直接去找衛生組長，希望他不要做，下學期就直接換掉了。（J 老師）

對於會議的進行，校長除了經由事先控制會議參與者之外，常會當著會議正在進行中，針對與自己既定理想不同之處介入，「像上次開校務會議時，應該是一個人一個人說，說完之後才能發表意見，但是她不是這樣哦！她是人家說話，只要她覺得不對她就馬上插嘴，就是很討厭啦！馬上插嘴，很沒禮貌，就說恩你這樣說不對或是剛剛說的不對…」既是民主的方式討論，尊重該是一種現代公民該具備的基本常識與修養，如此的會議豈道是民主？只會令教師心中感到不悅，同 D 老師所言：「我覺得她是個權威型的校長，超級權威！」S 校長的作法似乎令教師感到專業自主被大大地限制，在學校領導過程中，相信教師的意見是被期待能發出的，如此就單一控制討論議程方面，教師的專業自主似乎已消失殆盡。

二、控制決策並直接督導行動

由於 S 校長之前擔任教育局的督學，並負責課程方面的設計，所以 M 老師認為：「只要是跟課程有關的她都很積極。」E 老師也強調由於 S 校長是課程委員，故對課程方面的事積極投入「因為校長好像是課程教學的神，大家都這麼覺得，因為她是課程的委員。」，也因此 S 校長對課程的掌控可說是採取直接督導的方式，期盼該校成為示範學校，對教師的要求也一定要達到其預期的目標，

參與設計全校性的課程方案，積極投入且動作迅速，想到什麼就要老師馬上進行什麼，造成教師準備度不夠，就是常未事先提醒要進行的項目內容。（C 老師）

從 C 老師的話中可以得知，校長對欲處理之事一定即說即行，就此又能發現 S 校長的人格特質，但對教師或許會造成認識不清或準備度不夠，而產生教師與校長之間的摩擦。D 老

師舉了一個實例來說明 S 校長對事情的決策必然有其預期目標，並因此而採取直接督導方式，令教師依其規範而行，我想這是大部分校長為達整體目標所必然採行的方式吧！

因為她是九年一貫工作團隊的成員，所以他認為九年一貫是最好的，她所設計的課程設計、格式都要供北縣參考，一定要用她設計的才能核備通過，一些學校都反應不好用，必須修改建議才能核備。也因為她是數學領域的召集人，對教師的建議，校長都認為不好，以每週 3 節的方式，其餘由彈性補救教學實施，而經實驗一學期後才發現是 4 節課最好。(D 老師)

S 校長對決策的權力運用方式通常比較獨裁，因為自信「拜託！她說自己是每個領域的專家為由來拒絕別人的意見，哈哈……。」而不接納別人的意見，D 老師無可奈何的說出 S 校長的決策方式。故 S 校長對學校中的任何政策決定都有已定的目標，而後依照自己的既定目標引導教師，以達到其想要的結果，或許校長為學校整體的考量，發揮自己的專長期盼能更快達成目標，與教師所思考的角度卻是大不同，因為教師通常會將校長的權力絕對化，認為校長是威權的代表。

她認為自己最有自信，不需要別人的肯定，她都自我肯定，很有自信，由於她自我防衛強，不念舊情，只是看對自己有無利益。(J 老師)

相對於教師所言，S 校長卻認為一定會尊重教師的意見，不會直接作決策，而教師通常會採行其意見，「我做每件事之前都有一個目的，只要達到就好，並不一定要採行我的意見，但他們通常都會採納我的意見啦！只是我不會直接作決策，會尊重他們的意見，因為是他們討論過的嘛！所以應該不會有異議。」校長似乎認為教師與其對決策有志一同，前已述及校長會藉著討論的方式來加強其作法，但所謂的認知不同在此卻可以清晰看出，教師的專業自主在此又再一次面臨考驗。

反正不會有人與她對抗，大家都不敢當先鋒，怕麻煩，所以她這 8 年在內一定不會有人敢有意見的。(J 老師)

由於數學輔導團是由學校所負責，校長必須找尋一些數學專長的教師幫忙輔導團的工作，S 校長正在公正與私心之間面臨考驗中。究竟 S 校長該執著於整個學校的校務運作，抑或是針對自己領域專長發揮，而如此會不會造成教師對 S 校長作決策的公正性提出質疑？C 老師與 J 老師同時提出排課的問題，

對於重視的科目，會要求教學組長依教師專長編排任課，但對教師及行政人員的授課時數，很堅持自己的意見，對幫忙數學輔導團的人似乎有優待的成分，對每個領域的授課節數，也很有個人的看法。(C 老師)

像課多課少有上下限，都是由她決定，不是由教學組來排，教務處要多一個課程輔導組，這是私心吧，為了輔導團吧！(J 老師)

顯然的，數學輔導團的成立在該校似乎起了一些漣漪，教師對 S 校長的做法存在著一種疑惑的感受，然而輔導團的成立，對提升學校教師的專業能力確實具有一定程度的幫助，在此不難看出校長又再次面臨決策的兩難。從 C 老師的談話中提及 S 校長對教師的指導，通常會直接糾正教師，從指導教師來說，S 校長的做法是正向的；而從教師的感受來說，或許被糾正的教師會認為 S 校長太過直接。

有些老師常把自己認為有問題的學生就丟給輔導室，但是那是她認為有問題，事實上我並不認為那些學生有問題，這方面校長會直接糾正教師，並指導教師如何去和學生相處，我聽過老師抱怨校長的責怪，但校長這種做法我覺得還不錯！(C 老師)

C 老師還提到研習的部分，S 校長的做法是採取直接要求教師，以達到其想要的目標，從其要求教師的小地方，不難發現 S 校長常為達目標會直接督導教師，對學校中少部分得過且過的教師實是一大挑戰。

每個老師研習都嘛拖拖拉拉的啊，而且週三教師研習她都會一個一個點名，研習時間未到他會看一下簽到簿，有哪些人還沒到，等研習開始再看一次，看誰還沒到就一個一個打電話到教室叫，若沒到的一定不能領研習條，因為之前都簽到就走人啊！我是說有些老師啦！只是現在的校長較嚴格，所以老師比較不敢偷懶啦！比較落實研習吧！(C 老師)

站在教師的立場，或許 S 校長的直接指責會令教師難堪，相對的有些教師卻認定，不適任教師的確需要權威型校長來力主公道。從另一個角度來看，教師在學校對任何事情若全然依從校長，教師的專業自主必然消失，但從整體來看校長對事件的處理方式，不難發現校長所採行的方式為直接督導，以達成其預期想要的結果，這是大部分校長控制教師決策的方式，若站在指導教師成長，這也不失為提升教師專業自主的一個途徑。

三、訴諸法定控制

就學校校長而言，運用權力的目的即是希望達成教育理念的實踐，而 S 校長身負教育局的理想，期盼能將他們所認定過去一切不好的制度都一一改革。像學校的行政人事任用，之前各處室的組長都是由各主任自己任用，而後呈報校長核准，通常主任認定的組長，校長大部分都表示贊同，但是 S 校長的作風卻是全然不同，從 J 老師的話中可以略知一二。

例如決定行政人員，就是直接問你下學期請你接什麼職位，就是直接找老師，說服老師答應，根本沒問主任，也不管他們，並非真心都是虛情假意，但對不喜歡的人就隨他了。(J 老師)

S 校長會透過官僚的做法，對行政人員的任用並不會尊重各處室主任的意見或決定，直接訴諸法定控制，一方面較易展現公平性，另一方面可能造成教師的專業無法獲得發揮，如 B 老師所言：「教師有很多都是社教的，卻要我們教不是專長的科目，根本無法讓老師發展專業，我們根本無法做決定。」另一方面亦造成教師與主任之間協調的困難，甚至造成教師、主任與校長之間的對立。從另一事件可以發現 S 校長是透過威權的方式來處理事情，其專斷的做法似乎得不到教師的認同。

像加班費，會指定給哪些人領，都是以她看到的為主，不管是誰真的有做事，非常武斷。(J 老師)

雖然小學教師的工作繁忙，但卻是個眾所認定非常穩定的工作，提到聘書對所有教師來說都只是一種形式化，沒有教師會去注意聘書的內容及背後所立聘約，但是 S 校長卻會以此來約束教師，並以警告的字語令教師心生畏懼。

至於聘書方面，她會拿聘書背後的聘約來警告教師，若教師不守聘約會違法之類的話。她還警告我們不能亂簽約，要我們多看看聘約內容，不然違約可別怪她，恩！反正就是不舒服，感覺不好啦！她還說她是苦言相勸的，或許吧！（C 老師）

C 教師認為 S 校長會透過法律的壓力，讓教師原本單純的思想起了漣漪，甚至因為心中感到不悅而不滿，「就是讓人聽了很不舒服啊！」C 教師接著說：「校長會拿出教師聘書，要老師履行收費、導護等工作，許多學校早已採行其他方式替代之非教學事務工作。」其實透過聘約來約束教師的言行，亦不失為杜絕不適任教師的方法之一。校長透過法律所賦予的權力來直接裁決，讓教師對其負予的任務無法拒絕，儘管心中百般不願，也只能漠然接受校長的任務。

而非教師職責內的事項，如帶領社團、畫繪本，校長常會指定某些老師協助，但不給予拒絕的機會，也未有任何酬勞、減課、補休等措施。(C 老師)

雖然校長在處理校務常會運用不同之方式，儘管其出發點為完成任務之考量，「她常常輕易說出不續聘的話。」H 老師認為校長的話隱藏著一種不可預測的壓力，教師會因懼怕校長的言語或作法而產生莫名的擔憂，不知道原來穩定的生活竟也生起波瀾。校長之行事風格完全訴諸法定控制，而上行下效似乎也影響到下層主任的行事風格，

所以我們主任也會威脅實習老師說以後若有人打電話來，她不知道該說什麼……，很奇怪！喜歡威脅人家！（H 老師）

以 S 校長來說，做任何事有法定依據，對教師與校長本身都有一層保障，「我比較強調做任何事都要有依據，因為這樣彼此都有依據，我一定要要求要有（簽呈），這樣比較好啦！」校長認為自己對法律熟悉，透過法律的約束與保障，在此前提下做任何事比較不會觸法，且不至於因不懂法律犯法而不自知。

我本身對法律也較熟，這樣提醒教師比較不會觸法。(S 校長)

S 校長提及一位校長的例子，因為不懂法律而誤觸法律，造成提前被迫退休的窘境，

當然，像有一位校長，你知道他為何會提前退休嗎？他也是因為被教育局調查才被迫提前退休的，所以一定要知道法律，而且不要觸法，所以我會常常提醒老師。

因為 S 校長的細心，從她處理校務一切尊法及對教師的要求，可以理解 S 校長是以站在教導老師為出發點，做任何事都是以法律所賦予的權力來達成其目的。相形之下，教師長期處於安逸現狀，對校長一切以法律來處理事務，這種不一樣的處事方式，正在教師心中產生一種矛盾情境。一切依法來行事，或許不難落入缺乏感情之推辭，但站在執事者之立場來說，卻能省去許多不必要之麻煩，消除更多人情壓力的束縛。處在現在滿是人情束縛的世界中，這的確是一種很好的帶頭示範。

四、施展個人魅力

通常校長在處理校務之時，常會利用個人的人格特質去影響教師，特別是對其專長的部分，更希望能藉著自己的專長來快速達成全校性的整體目標，D 老師說到：「校長認為九年

一貫是最好的，課程也是她的專長。」前面已述及 S 校長的專長為課程與教學方面，從 D 老師的話中更可以清楚了解到，S 校長期盼能引領教師達到現階段教改之訴求，特別是能夠施展其個人獨特的魅力，讓教師易於親近。

行政部分我希望能多協助教師，我比較專注課程與教學領導，希望教師多來找我，可以幫助教師。所以現在老師常來找我說話，我不知道這算不算是施展個人魅力？

(S 校長)

也因為教師對 S 校長本身獨特的專長產生信賴感，而對 S 校長在課程的領導方面奉為圭臬，當然一切都遵照其領導與決定。

因為校長好像是課程教學的神，大家都這麼覺得，因為她是課程的委員。(E 老師)

S 校長接著說到她因為與教育局熟，並且目前正負責幫忙教育局作一個專案，「因為我和教育局很熟，幫教育局作專案，所以請教師幫忙編課程，而教師可以來領津貼，共 3 位教師，一位教師領 13000 多元哦！還不錯吧！」S 校長認為因為她個人的關係，除了成就教師提升專業的成長之外，更有不錯的津貼補助，對教師來說這無非是一種恩澤，S 校長認為這可以稱得上是她個人的魅力，

跟過我的教師都喜歡繼續跟我，因為我會……有…物質上不錯啦！我都會把錢全給老師，我可不拿的哦！（S 校長）

這是從單方面來看，或許對少部分教師來說這是校長個人的魅力，因為對 S 校長的尊敬轉而受其影響。相反地，其他未參加專案的教師其態度與感受又是如何呢？

我覺得校長比較注重個人的成就，並非是以學校的成就為主，像數學輔導團就是，是少數老師的成就，她或許立意很好，但是其他老師呢？(J 老師)

J 老師又提及下學期行政人員的任用，或許 S 校長會覺得是施展個人魅力，因為教師尊敬或信賴她，感受到校長的重用且樂於心甘情願的接受其指示，但事實上，教師的感受並非全然如此。

像是分糖果餅乾一樣，好像是給老師恩澤，要感謝她因為她重用你，讓你當組長、主任，她會一個一個找，以前是主任找再問其意見。(J 老師)

或許是校長的人格特質不同，對事情的處理方式亦會不同，「我覺得這和她個人的特質有關，尤其是她比較有既定的想法，她做任何事都和她個人的價值觀有相關，比較有批判性吧！就是她個人的特質吧！我覺得不同校長可能有不同的處理方式哦！」不同的校長有不同的魅力表現，對學校教師亦會有不同的影響。根據上述訪談結果與 C 老師的話中可以臆測，S 校長在處理校務時亦常常藉著本身的個人魅力，不論教師對其感受如何，校長的本意是好的，無非是藉此達到預期目標，展現其教育理念，但對提升教師的專業自主似乎只是沙漠中的小水滴，其影響力並不大。校長若能藉著施展個人魅力，而得到教師的尊敬與推崇，相信對其推展校務實是一大助力。

貳、透過不同意識與方式間接施壓

除了採取上述直接權力訴求外，校長還會透過控制教師的資源分配，或是運用獎勵懲罰的方式，令教師接受其指令以達成其目標。雖然這不是直接裁決方式，但是透過間接不同方式來達成相同目標，教師感受到的是一種莫名的壓力，其效果殊途同歸、莫衷一是。

一、控制資源分配

一個學校的資源分配關係到學校的發展，校長一方面必須對校內的資源作運用與規劃；另外一方面必須對外爭取更多資源，以利學校整體發展與進步。S 校長認為在控制資源的分配這方面，她付出相當多的心血。「在控制資源分配部份，這點我做很多，很落實，」在 S 校長初接這個學校，由於縣政府補助的不足，儘管學校盡量節省開銷，像是教師利用下課時間將電燈關掉、既使天氣很熱依然堅持不開冷氣等，但是學校的水電費已經累計很多個月未繳交，面對這種困境，資源的取得與分配就是考驗 S 校長的智慧之最好說明。

像剛接我們學校的時候，就告訴我已經 2 個月的的水電費沒付，那接下來的水電又該如何？我就想辦法找錢啊，想一想只能從地下停車場著手，因為使用者付費啊！所以一堆親戚朋友都來停車，現在都要收費了，這個學校很多惡習，一堆人亂搞，(S 校長)

或許藉著 S 校長的智慧不僅化解了學校沒錢繳交電費的困境，更顯示出 S 校長對一些舊有陋習的改進決心，校長說明了她對資源分配的想法，這種做法的確改變了學校的許多困境。

出租車位的價錢是這樣，教師停地下室 800 元，一般人 2000 元，若停地上就 500

元，還有演藝廳出租也要錢，因為之前都沒收費，帳務亂七八糟……。(S 校長)

但是這是 S 校長個人的理念與思考點，放諸於教師方面，教師對 S 校長的作法其感受又是如何？.

我覺得老師的車不能放在地下室很不對，這是老師的福利，還要跟老師收錢，說什麼只要停車就要收錢。(J 老師)

演藝廳收錢很應該，但是老師停車收錢很奇怪。(A 老師)

來學校上班停車在學校，這是應該的，是老師的福利，收錢就傷感情。(D 老師)

或許站在不同思考點所做的決定是不同的，S 校長負責綜理全校事務，必須以全校性的利益為優先考量，有效的運用有限資源，與教師所處的立場不同，教師以小我的心態來看事情，兩者之間當然存在一道鴻溝，但站在公平、公正、公開的原則下，「使用者付費」的確是一種極正確的概念。儘管有時候教師能對學校經費與資源提出建議，「教師與行政人員能表達對學校預算與經費分配的意見，但校長仍是以個人觀點判斷之，所以常常提出的東西未被採用。」但是 C 老師認為大部分的決定權還是校長，小如班級的教室佈置用具採購亦如是。

另外，教師採購教室佈置用具嚴格，規定統一由事務組採買，造成不便。(C 老師)

因為學校之前都由各班教師自行依其需要去購買，家長會有一筆經費補助，統一撥款給各個班級自由運用，若購買有餘款則由班級充當班費，F 老師亦認為統一採買會造成各個班級因為需求的不同而不方便。「像教室佈置家長會每班補助 300 元，校長希望拿目錄一起訂購，這樣比較便宜，但是有些東西不是自己所需要的，所以比較不方便，雖然校長覺得可以省錢。」雖然校長掌握全盤性的考量，但對教師的資源分配亦採取控制的手段，要求一切統一行事以使教師服從其權力，這對教師的自主無疑又是一種考驗。

二、運用獎懲賞罰方式

之前提到 S 校長對課程領導與發展不遺餘力，其藉由請教師幫忙設計課程，對教師的專業成長助益頗大。

而且她現在正在負責教育局一個專案，有幾位數學領域老師幫忙設計課程之類，聽說有津貼，好像還不少。(C 老師)

雖然 S 校長藉由邀請老師設計課程，而且這項任務也有不錯的津貼，似乎是 S 校長給予的一種恩澤或獎賞，「跟過我的教師都喜歡繼續跟我，因為我會...有...物質上不錯啦！我都會把錢全給老師，我可不拿的哦！」但有未參與的教師提及，參與的教師甚至能因此獲得減課的待遇，這也是未參與該計畫的教師表達出的不平。「像學校的輔導團，因為這些人可以減課來做，可以有時間做，可以請公假，而其他教師依然要做什麼領域啦！沒有時間啊！沒有相同的待遇，教師都這麼忙，哪有時間啊！」J 老師認為校長的恩澤只有少部分教師能享受到，沒能減課、領津貼的教師依然要做其他相關課程設計，教師們認為這是一種不公平的待遇，鑑此，校長自認藉由獎賞來贏得教師的支持之方式，兩者之間的落差其實是有待考驗的。

有參加輔導團的老師都跟校長很好，就算做錯是也會被原諒，像有一位老師，她班經都有問題，上次還有考題外洩一事，結果校長包庇，太離譜了啦！（H 老師）

或許從 H 老師的話中可以瞭解到，雖然校長認為其所作對教師來說是一種獎勵，但教師卻認為一件事有正反兩面，獲得公平的對待比物質或口頭的獎賞來得實際與重要。小學教師能夠得到的獎勵其實是很少的，而公立學校的校長對教師除了口頭的讚美外，除非是協助辦理學校的活動，校長能斟酌給予嘉獎之類的獎勵，對教師加薪並非校長職權所在。而對於敘獎這方面，S 校長威權的處世風格清晰可見。

這次活動的敘獎，她就指定人，本來我已經列了一些人，但是她卻直接開名單，寫出她心目中的名字，把自己也加進去，但是這些人並非實際有參與的人，領了鐘點費、加班費、津貼...就是不公平啦！很多老師都反應。（D 老師）

學校辦理的活動，類似協助教育局或是專案活動，像主任儲訓班、閩南語研習活動等，本來實際參與活動的教師才能敘獎，獲得補休、加班費或嘉獎的獎勵，但是 S 校長會因為個人的好惡而決定獎勵名單，或許 S 校長有一套處世原則，且從其對話中不難發現 S 校長與教師的認知上有一段差距在。

還有各處室辦活動的獎勵回歸教師，主任說要給我敘獎，我說都給老師，我要敘獎教育局一堆，我不在乎這些，給老師比較重要！也可以鼓勵老師啊！（S 校長）

這種結果可能造成彼此之間對立的前奏，S 校長想利用獎勵的方式來促使教師成長並遵循其指令，但卻能清楚的發現教師可能會因為校長間接的獎勵而造成壓力。因為研究者在對

校長訪談時，偶聽到 S 校長類似以責難的語氣，「動作快一點啦！錢都先領了事情都還沒完成，真是太混了！」期盼教師儘快完成其所交付之命令。這或許對教師也算是一種屬於隱性的懲罰吧！儘管只是言語上的表達方式。

由於 S 校長做任何事都有既定的想法，很多事情都以站在學生的立場為出發點，「我都會以學生為主，就是以學生為考量點。」從 F 老師的話也可以印證 S 校長的教育理念，「校長多以學生為重，若影響學生權益就會堅持」，故對教師管教學生的要求比較嚴格，但 S 校長會以自己的認定方式來要求教師，對不符合校長期待的教師則公開責備，並當著全校性的會議中直接指責教師，這對教師不僅是一種傷害，亦是不尊重的表現，這無疑也是校長對教師所採行的一種懲罰方式，並藉此來鞏固其權威。

選擇學生輔導或是管教的辦法，校長常很期待教師能將孩子管好，但是所謂的「好」，往往是她個人的標準，對管教的方式也很有意見，因而會在教師晨會公開要求老師的管教方式，然而對較無經驗的教師、或班級經營管教方式不當教師，則會在行政人員面前指責他們，沒有進行教師個別的輔導。(C 老師)

S 校長透過運用獎賞的方式來拉攏人心，但在教師的心中卻存在著「不公平待遇」的心聲；對教師的指正亦不顧及其專業與情分，採行直接督導方式，這對教師無疑是另一種傷害，對提升教師的專業自主更是極大的考驗。校長若能針對教師不同的專長，運用獎賞方式，鼓勵教師發揮其專長，使教師能在和諧與信服的心態下，心悅臣服的接受校長指令，相信壓力與衝突的發生將減至最低。

參、藉由中間幹部之傳遞

傳統科層體制下的學校，校長對於訊息的傳遞，常常會利用中間幹部來傳達。由於校長必須綜理全校性的事務，且臨時性的待處理事務繁多，當然無法將所有的事務直接交代與教師，透過組長或主任的傳遞訊息，不僅可以透明化，更能免除一些不必要的麻煩與困擾，S 校長亦認為藉由中間幹部的傳遞訊息是她常運用的一種方式。

至於藉由中間幹部的傳遞，我們通常都是如此，這也是我常用的方式。但是老師有問題都可以透過我們每星期一的行政會議傳達意見，或是星期二的全校會議，其實隨時都可以說啦！只要老師有意見。(S 校長)

學校中每日的公文往返非常多，工友會將公文分送至各處室，再由各處室的組長將收到的公文加以分類並上呈主任批閱，批閱一大堆的公文就是校長每天的職責，因此 S 校長認為

「還有公文的傳遞很重要，都要靠主任來傳。」，若不小心遺失公文，或耽誤公文中所必須交辦的事，對整個學校的運作必產生不良的效果。

S 校長舉了合作社的事來說明，對訊息的傳遞一定會交代清楚明白，尤其是透過中間人的介入，若說不清楚可能會造成誤會。

像合作社要送老師一套運動服，廠商問我樣式，我請主任告訴老師，我說款式由老師們自己選，我會把目的說清楚，讓老師們都懂！（S 校長）

S 校長藉由中間幹部的傳遞訊息，或許對校長本身比較省事方便，那麼是否容易造成中間人的困擾？相信傳聲筒的遊戲是大家耳熟能詳的，以話傳話很容易造成傳遞上的疏失，傳遞消息者常會不自覺的加入自己的贅詞，況且中間人對傳遞訊息是否真心願意也待疑議。

校長要我跟老師提出一起討論願景，我們的老師討論很久校長卻不用，我的角色尷尬，你知道嗎？因為要說服老師，又要符合校長，只是把討論當練習吧！（H 老師）

從 H 老師的談話中發現，被當成中間媒介的訊息傳遞者之此種角色極為矛盾，在面對既要違抗校長的指令，又無法令教師覺得不願意服從，這中間的拿捏實考驗著教師的智慧。

像要學童午餐供餐公司免費提供便當餐盒，本來只以一年級為主，不然很浪費，但是過了 2 個月，接到某縣議員的助理先生，要求提供全校學生餐盒，便馬上要主任跟廠商要求全校學生都要有餐盒，但要說是家長要求，不能說是議員，我很難做人。（D 老師）

在學校文化中似乎利用層層的傳遞訊息是常有的事，除了校長藉由組長或主任的傳遞訊息，在各處室間亦採科層式的傳遞，這種方式可能會造成教師與行政人員之間言語上的以訛傳訛，因為主任傳遞訊息的語氣與態度亦可能造成校長與教師之間的隔閡，更會誤解校長之本意，從 H 老師的一段話可以發現這雖然是情緒的反應，但更可理解到教師與主任、主任與校長及校長與教師之間的隱形衝突。

主任要做什麼都不說，公文還要別人傳給我，校長跟主任說你的組長說你都沒做事，後再跟我說主任說我都沒做事，傳來傳去，真是……因為主任認為責任是別人，自己沒有任何責任。（H 老師）

S 校長本來希望藉著中間幹部的傳遞，以便事情能順利完成，但從教師的角度來看，很

多事情依然是校長主導，S 校長會看事情的輕重，或許每個人都潛藏著對事情有喜好與厭惡之分，對於喜歡的教師會直接督導並幫助該教師，她認為不想處理的事就直接透過主任來處理，或許這也是彼此之間對事情看法不同所想像的空間，當然這對 S 校長的權力行使也會造成一點挫折，教師明顯感受到不同待遇，故並無法真心接受校長指令與領導，對校長指派之事實際上也並非勝任愉快，造成彼此之間的衝突亦在所難免。

如果有家長來告，遇到是她喜歡的老師，就不會怪他，就當做沒發生事情就算了，如果是不喜歡的老師都不問前因後果，就直接交給教務主任處理，先請主任調資料，看這老師的紀錄好不好，不是由她來負責就對了，覺得校長只是利用老師的能力，沒有利用價值就挑毛病。以人來看，並不是很公正，只是表面，缺乏包容教師，常會感情用事。(J 老師)

面對學校中複雜的訊息傳達，中間媒介的傳遞更形重要，校長的責任為綜理校務，故每天有一大堆公文必須批閱及傳達，無法一一直接告知教師，故透過中間幹部的傳遞就成爲一種普遍的現象，傳遞之間所造成的錯誤亦在所難免，校長必須發揮個人特質去影響教師，以真誠相待才能造成彼此的信任，使有心人士無法以訛傳訛，如此才能使校務更順暢。

肆、運用群體壓力

雖然直接督導行動是 S 校長較常運用的權力方式，但善用全體大部分教師的壓力，孤立反對教師或令教師擔心己爲團體規範中的破壞者而心生畏懼，都可以藉著攏絡反對勢力，或是調整組織結構，以減少反對的意見。

一、攏絡反對勢力

而在推動行政方案的過程中，一定會有不同的聲音出現，難免會造成部分反對意見，雖然受訪學校的教師都很年輕，「我們學校老師都是乖乖牌的，可能是老師的特質，而且有問題都不敢說。」大部分以校長的意見爲主軸，縱使有想法仍然放棄表達自己的意見。G 老師認爲這是學校大部分教師的常態，但仍然會有一些潛在的反對意見，尤其是 S 校長剛接此學校，大部分教師處於還在習慣上一位校長的風格，與適應 S 校長的全新面貌。對於 S 校長的個人特質與其領導風格尤其感觸更深，

因為她是督學...以前啦！這是她的盲點，以為自己在督導學校，以為自己還是督學，應該將行政人員的心抓住，她卻令人疏遠她，她分化大家，對人不信任，(H 老師)

在研究者訪談 S 校長的過程中，她都能侃侃而談，但是提到攏絡反對勢力，S 校長似乎認為對權力的行使方式之方面來說，這是屬於比較負面的，「這點有一點負面，可不可以寫正面一點啊！不要用這個來說。」似乎對此持保留的態度，也不願多作說明。但從教師與其互動與言談中，仍能發現 S 校長依然會對一些反對勢力作出不同的處理方式，像是對主任，「我覺得導師都還好，就是主任的問題較多，我們學校的主任比較自大，官僚作風，所以不好管理。」她將各處室的主任之職務互調，

像她調教務主任為訓導主任，是別人告訴她，局裡的吧！是校外人士，怎麼清楚....
他人很好啊！（H 老師）

因為 S 校長認為由於主任的官僚作風，導致底下的組長職務分工不均，而且組長人選都是主任自己挑選，容易落入偏心之見。以校長的考量，重新調整組織結構，似乎是改變現今學校體制與杜絕私心的良方。事實上，正當 S 校長如此認為並急於將反對勢力一併排除之時，也正落入與主任相同的迷思之中。

二、組織結構調整

由於 S 校長剛接這個學校，對於學校舊有的制度一直急於改變，總認為這個學校有很多陋習，「這個學校很多惡習。」一定要立竿見影的改革，但許多教師認為這種做法並不全然適用。

因為校長想瓦解某些原有的東西，想急於去改變，她常常把在其他學校舊的經驗拿來說，拜託，這又不是她以前的學校。（H 老師）

S 校長常把以前所待過的學校之舊經驗拿來套用於現在的學校，或許舊有制度的傳承是一件令人激賞的事，但每個學校有不同的特色，本身的結構也不盡相同，故學校本位的發展亦有所不同，如 F 老師所言：「因為校長權力大，與教師關注的重點不一樣，把別校的重點拿來套用，但是這不一定適用啊！因為學校不同。」若只是一味追憶過去，無法將舊經驗與實際的情境結合，將無法推行學校的各種活動，教師對校長的只是表面的尊敬，無法真正獲得教師的心，

團體的向心力被她打破了，沒有啟發真正的動力，無熱誠。（H 老師）

S 校長認為在組織結構方面，她有一系列的想法，並將在這學期與下學期逐一實行，如此才能讓學校運作順暢，更能節省學校資源，從人力的調整著手實不容等待，讓教師的專業

更能發揮。

組織結構的調整方面，我希望將學校的組長調整一下，人力重新分配，就是可以聘一些組織再造人員，因為像我們學校的事務組長每天都做一些修水電……工友的工作，師資培育出一個人才也未免太可惜了，所以我要重新調組長，太多組長了，有些又太閒，有些太累，工作分配不均，真不知道這些主任……，盡找一些自己喜歡的人，一定要整頓，所以人力方面我會調整，下學期一定會調整。(S 校長)

從教師的立場來看，調整組織結構似乎是一件極複雜之事，尤其是人力的調整，好的理論與邏輯對實際情形來說並不一定適用。「校長將訓導處與輔導室搬到 1 樓合作社而成為聯合辦公室，她是說因為這樣可以應付學生與家長突發狀況的處理，說是比較方便。」D 老師對 S 校長將學校原來處室的合併，表現出一副漠然事不關己的態度，而 S 校長早有預期的目標，這也是她運用調整組織結構的策略之一，

她說過下學期要聘組織再造人力，一個組長 4 萬，可以請 2 個類似工人來做，有專人負責，雖然她的提議不錯，但在施行上是明顯不行的，哪裡找得到這種人？她還希望行政部分……，現在比較強調教訓輔合一，所以 4 個主任可以只有 3 個主任。而因職務繁重，教師有提出想法，但卻無從去改變校長心意。(J 老師)

教師對校長要調整人力結構，幾乎都是眾說紛紜的，或是以訛傳訛，教師認定若依照 S 校長的一貫固執與威權作風，肯定不會事先告知教師，而實際上大部分教師的感受又是如何？

聽說校長要調整組織結構，讓我們行政人員的心理都有壓力。(M 老師)

聽說下學期要重組，訓導處和輔導處已經搬到樓下，我們現有的組長很多都要去掉，要一個組長兼 2 個組長的工作，沒人要當行政了。(K 老師)

拜託！校長要我繼續現在的職務，還要多兼一個工作，我不想當，但又不敢拒絕，真不知該如何！（B 老師）

S 校長期盼運用人力結構的調整來管理教師，但從教師的談話中不難發現，教師的隱形壓力早已浮現，行政組織的調整只會加重教師的工作，或許對學校整體的考量是必要的。相對的，亦有教師認為由於組織的重整使得教師與行政工作分業，更能發揮教師的專業，但這或許是導師與行政教師的最大不同之處！G 老師提及：「是這個校長比較好，行政歸行政，

教師歸教師，像我從開學到現在我就覺得輕鬆很多。」如何將支持校長政策的教師佈局於校長的運作上，而間接孤立潛在的反對者，此實為 S 校長權力運用的努力方向之一。

隨著 S 校長對人力組織結構的調整，就連學校的工友亦是急待改革的，「像提出工友要輪調，等提出後又說暫緩，因為 2 位工友有的跑外面有的負責內部，所以又說不輪調，反正就是一直改啦！」但理想與現實常有一段差距，唯有實際的運作才能令其更順暢。S 校長的人格特質「我覺得她是個權威型的校長，超級權威！」常會出現在不同情境中，「又說總務主任提出的車馬費就是交通費太多，但是總務主任認為工友領的錢少，貼補一些交通費應該不為過，校長直接說若不想幹就算了，還有很多人等著幹呢！還有提出對擴大建設臨時人員的待遇、替代役、警衛，過年了是否給他們一個紅包，校長直接說沒有，於是就作罷。」從 D 老師的話隱約可以發現，只要是 S 校長認為該如何處理的事，校長頤指氣使的態度要求，教師也一定得服從其指令，更遑論教師的專業自主，這和事務組長修水電相較之下？

分析 S 校長調整組織結構的方式，以孤立反對的教師，她常因個人對教師的喜好而調整對待教師的態度，也因為 S 校長「她比較注重社團活動，還有合唱團啦、弦樂團、舞蹈團，就是社團比較重視。」對於有助於學校的教師其福利亦相對的多，前面已述及參與數學輔導團方面的教師其相對的福利待遇，在此更能清晰的發現，S 校長常憑個人喜好來處理學校事務。

像有一位老師因為帶舞蹈團參加比賽得獎，她常常請公假就沒關係，常不在學校或班上都無所謂，她是導師怎麼可以常不在。(J 老師)

相反地，若是校長對教師有偏見，不論教師做任何事總是得到很多的關愛，「像有一位老師，校長會挑她毛病，說吃早餐可以在家吃啊，她薪水做太慢，老師會以為是校長批太慢，要逛街都會領不到錢，常找她麻煩。」J 老師又提到另一位教師的情況「像某位老師都比較早下班，是正常下班，因為她做事有效率，但校長會以時間的早晚來判定好壞老師，真的很奇怪！如果你去提意見會碰一鼻子灰哦！」至此，S 校長的所謂調整組織結構，若不以個人喜好來區別或對待教師，單從 S 校長潛在的隱藏面來看，其實是給予支持校長的教師更多恩惠使校長更易於決策，對於反對者則運用孤立教師的方式使之更遠離校長決策。

反正她不准別人跟她唱反調，不准有人挑她毛病，四個主任都想走真是……，她不喜歡的人她不會去挽留，甚至是惡意的排擠，她個人的好惡很重，會將人才往外送，只剩下一些替她賣命的小螞蟻，就是只會工作而沒意見。(J 老師)

對於 S 校長在決策過程中對權力的行使方式，在某些事情上是令人肯定的，只是大部分會因為 S 校長的處世風格而影響其決斷力，這對絕大部分教師來說無疑是一種傷害，也是一

種壓力。或許這就是大部分校長爲了學校整體利益考量，必然的一種處世原則，但這種潛在的表面和諧，其實是學校的一種危機，也是造成彼此之間捍格的開端，故從 S 校長的種種決策方式及各個不同的面向上來看其他學校的校長，校長理所當然的運用其法職權力，使其權力自然地擴張，令教師與校長之間的衝突浮現，故教師有無專業自主在此可以清楚的釐清。

第四節 教師專業自主現階段的落實情形

循著教改的路線，教師專業自主權的重申，似乎從一開始教師專業自主權的內涵就是不清楚的，研究者剝絲抽繭的探訪，從過去的相關研究、已有的文獻分析等去認真追究，意外的發現，所謂教師專業自主權，它包涵的內容並無相關法令作明確的界定！這樣的情況對我這個研究者來說，無疑是個開啓本研究的助力，於是決定親自撥電話詢問相關單位。

首先，教育部該是最直接的相關單位，研究者在說明詢問緣由及其相關內容，電話卻在各部門轉接不已，研究者重複的話語已然至背頌的程度，電話甚至轉到人事部門，最後輾轉而至教研會教師法相關詢問部門，根據對方在電話中的說明：「教師法有規定一些教師的權利與義務，至於你說的專業自主權應該就是教師法中的規定，沒有其他的規定了，從沒聽說過有人問這個。」顯而易見地，直接相關的人員之態度似乎亦茫茫然，教師的專業自主權並無清楚的明定，從電話轉接的情形來看，該相關單位根本不知道法條在哪裡，甚至弄不清楚狀況，當然找不到相關的事項，也就是說對於教師專業自主權的提升這件事，似乎只是呼口號，因爲沒有專人管理這件事，對落實來說當然是一種困境。而對我這個研究者來說，並無法找到充分的說明，來替教師專業自主權作一釐清，也就是說過去的研究分析，都只是研究者對教師專業自主權的主觀界定，我只能將有關教師專業自主的資料盡量呈現，這更能突顯出我的研究之必要性。

接著，既然連一個相關的法令與具體措施都付之闕如，因此教師專業自主的理念有無落實，政府在制定政策時應該注意，否則談到落實當然只是紙上談兵，一切空談！故政府的政策無法落實其因有二，一是找不到相關的法令與具體的措施，一是相關部門的人員根本不清楚政策的內涵，這些對教師專業自主的推行必然造成極大的阻礙。

雖然教師專業自主權並無一法定依據，但就從一些相關研究對教師專業自主權的論述，在前面文獻探討中已詳細敘述，及本研究根據訪談教師實際在教室內活動、校級活動參與、及教師團體組織活動中，去分析學校教師到底有沒有專業自主權，即是從實際的現況去看落實的情形。是否政府政策面有具體推行，但是一到學校的面向，會因爲種種的因素而被中斷，基層的教師並無法感受到專業自主權的推動，這些都有待我們去發掘與關心。以下試著從教室內活動、校級活動參與、及教師團體組織活動中，去看看教師專業自主權實際的落實情況，並分析此一政策下，教師對專業自主的真正感受爲何！

壹、教室內活動

教師專業自主最可能落實的場域是在教室內，教師有感於教室層級方面的專業自主權是最顯著的，在教室情境中所遇到的問題是繁瑣的，要展現教師的專業自主，到底有無可能？故從教室層級方面來看教師專業自主實際的落實情形確有其必要。

一、課程與教學

有些教師認為只要是在教室內的一切活動，教師均擁有充分的掌控權力，如 K 老師所言：「教師專業自主哦！我覺得只要是把門關起來的都可以有專業自主吧！」由於教師大部分的時間都在教室中進行教學活動，習慣於教室內與學生的互動，覺得能自主的發揮專業，並不受任何人的干涉。」

在教室層級方面，我覺得校長比較不會干涉我，我能依照自己的教學方式去行使專業自主，(G 老師)

首先，教師的專業自主權能充分的表現在教室內，從決定或選擇教學目標、教學目標達成的程度、是否調整教學進度以達教學目標，到選用教科書，都能自主的決定。

因為我是科任老師所以很多教室內的東西，教學目標、評量、教學方法，我都能自己做決定，六年級的自然都我一個人教，所以都能自己做很多決定。(K 老師)

其次，教師認為教室內的課程與內容應該兼顧銜接性與一致性，照顧到特殊學生的需求，依不同學生的需要訂定課程內容與教學方法。如此，教師能維持其專業品質，才稱得上是自主權。

覺得訂立教學目標，必須先釐清目標，確立後才能選用教科書，之後再補充教材，應該是有銜接性的，至於採用何種教學方法，應該視學生.....就是特殊學生要照顧一下，教學方法應該以特殊學生為主，只是現在似乎沒注意那麼多，不能算是吧！(H 老師)

教師除了既定的課程外，為補充學生學習之不足，常會編選補充教材，除了須注意不違法之外，校長的領導角色在此發揮在不同教師身上，所獲得的解讀可是完全不同，於是對教師所產生的影響與內在衝突也不一樣。像 F 老師覺得：「補充教材當然是不要用坊間的，一定要教師自己自編的才能用，也不能參考坊間，她每次都還要檢查我們編的補充資料，真是……」

又如 C 老師所述：「編選補充教材哦，我覺得我們校長很多意見，例如她規定語文領域，就是領域會議開會的時候，她說一定要有閱讀測驗，就要我們一定要編補充教材，因為她覺得很不可思議，怎麼會沒有呢？可能因為她之前待過教育局，負責課程部分，所以她一直很注意課程方面的東西。而且我們編的東西她一定會看，而且是一題一題看哦！並且告訴你哪裡要改，她就是這樣，反正我覺得她做事都有她既定的想法啦！」明顯地，F 老師與 C 老師都認為校長的介入是一種干涉，且因為校長本身對事情已有既定的想法，故教師覺得若有意見亦是枉然。也有教師覺得校長的干預是一種正向的，因為校長的指導會令教師成長。

補充教材只要是不違法的都行，會尊重校長的意見，因為校長好像是課程教學的神，大家都這麼覺得，因為她是課程的委員。(E 老師)

隨著教師與兼任行政工作的教師之不同，似乎並非每一位教師都能真正擁有課程與教學方面的自主權。C 老師說出自己的無奈：「訂立教學目標和選用教科書，因為我的課很雜，所以我沒參與。」行政工作的繁瑣，會令教師對教學工作產生心有餘而力不足的困境，因為兼任行政工作，導致配課方面無法專業，必須同時兼顧不同領域的課程內容，有時候還必須配合導師來更改教授課程內容，

課程內容方面，像上學期我有上綜合活動，課很雜啦！必須配合導師，不能上自己想上的內容，因為導師的活動都是臨時想到的，必須配合導師，這是科任老師的困境吧！（B 老師）

我的課很雜，所以不能稱得上專業！（J 老師）

隨著九年一貫課程的實施，孕育了課發會及領域小組，教師不再是單打獨鬥，一切的教學活動，都必須依照學年及各領域的協商與討論而作決定，

教師在教學上是專業，而規劃則是大家一起的意見。要考量學校本位，必須去反省，選用教科書以學年的意見為主，以群體為考量，會捨棄自己的意見。(E 老師)

在教學上教師覺得能完全的自主，至於選用教科書、教學進度的規劃、課程設計等，教師雖然能夠表達自己的意見，但並無法自主的依照自己的意見去實行，仍然需要透過學校學年領域或課發會來決定，G 老師論及此處說道：「選用教科書由各教學領域來決定，至於編選補充教材、決定教學進度、進行學習評量及課程設計方面大部分都是由學校課發會來決定。」

亦有教師認為學校的課程發展委員會及領域小組，其職務確實具有重複性，教師根本不

清楚此兩種會議實際的運作為何，只能配合開會並決定事項，對政策的落實著實令人質疑。

訂立教學目標、選用教科書、決定教學進度，這些雖是領域小組的工作，但並不完全是由領域小組來決定，因為這和課發會有重複，老師根本搞不清楚，領域小組和課發會究竟在做什麼？（J 老師）

由於教師的專業認知不足，學校雖然成立各種小組以因應教改衝擊，但事實上，政策推動的不落實更是顯而易見，加上教師忙於教學與行政工作，導致只有例行性表面功夫。儘管處於學校領導地位的校長熱衷於推動，其實質上的效益卻有待評估，敷衍政策的推動，則將導致學生受傷害、教師依然不專業。

因為老師是被動的，無法事前準備，雖然校長一直推，但校長根本需求沒注意到，只是提一些專家學者所訂，老師根本沒時間去做啊！無法符合啦！都只是表面的啦！當然啊！這點校長必須要去考慮的，不然老師一樣是敷衍交差，只是一種表面，沒有意義的，老師沒有成長，只是依然迷惑，因為根本不懂！（J 老師）

由於研究者並未論及有關校長的言詞，但在提及教師專業自主權時，G 老師、C 老師和 F 老師同時聯想到與校長有關，並直接提及校長的干涉，這令我感到很意外！我想教師專業自主在教師的主觀認知上，應該是和校長有很大的關係吧！像教學方法，她會在朝會時或教學檢討會的時候直接提出，但他對行政人員會直接說出名字，對導師比較不會，她有點偏啦！（C 老師）

在教室內的教學方法，她規定我們教學生不能教筆劃名稱，但是習作本上也有標明的啊！所以……不知道啦；我覺得我們校長很多方面都會干涉，例如選用教科書，她會在領域小組開會時說 T 出版社快倒了，隱喻我們不要選這版本，因為我們一年級今年的國語是 T 版。（F 老師）

雖然大部分的教師認定教室內的專業自主是自己能掌控的，但是兼任行政工作的教師，會受到排課及導師的限制而影響其專業自主權；學校是一個複雜的組織，團隊合作的時代已然來臨，教師雖然有獨具的專業眼光，但被動的傳統又再次浮現，有意見也未必提出，常是以大家的意見為意見，如 G 老師所言：「有些意見我覺得我可以容許、接受我就不想提，如果我覺得不合理我就會提，如果大家都沒有意見，那我為什麼要提啊！」校長在課程與教學的領導上兼負重要的角色，其領導的方式亦可能造成教師認知上的誤差，對教師專業自主權亦造成嚴重的不良影響。至此，可清楚的發現教師在課程與教學方面並不完全擁有專業的自

主。

二、班級經營

國民小學教師對班級常規、生活及學業輔導，常常表現出一種權威式的專業，自覺在班級經營方面能完全擁有專業的自主權。但隨著家長的介入，使得教師與校長之間存在著一種表面的和平，如I教師所言：「我覺得家長因為意見多，尤其是學生的學業、班上的事，常會對老師有意見，又不跟我們說，直接去告訴校長，讓我們感覺很不好！」教師因有感於專業自主權被剝奪，而心中感到不悅，也因為家長的壓力，導致校長干涉教師的班級經營。

像有一位老師在班上管學生，校長突然衝進去教室糾正老師，那種感覺很不好。(I 老師)

而J教師認為有時候校長的干涉是正向的，尤其是對於班級經營經驗不足或有問題的教師，「校長通常是對那些班級經營有問題的班，才會去干涉那些班級老師的教學。」以學生利益為主要導向，站在指導教師的立場，校長在此的角色不失為教師的好模範。

在班級常規、生活及學業輔導，哦！她管得更多！像班上學生的禮貌啦、排隊速度、午餐時打菜的同學要戴口罩不能說話……，一大堆事，細節啦！校長都會要求，但是我覺得這是以學生利益為出發點，所以我蠻贊同的，並不覺得她在管我們。(C 老師)

校長還能成為行政與教師之間最好的溝通橋樑，教師常會認為行政的所作所為都是一種故意干涉教學的做法，E 老師認為：「像量體溫，我覺得很麻煩，但是行政說要做，我們當然盡量配合，雖然很煩啊！」似乎是在找老師的麻煩，但是校長的正面宣導，令教師心悅臣服：「但是校長的推行是正確的所以贊成。」教師有某些時候會因校長的介入轉而不與行政形成對峙局面。

例如輔導室或是出納要收資料，其實是上面要他們做的，但是老師沒當過行政，會覺得是找他們麻煩，會拖拖拉拉的，這樣會造成我們行政的困擾，其實上次校長有跟老師說清楚，我以前沒當過行政也不知道啊！老師會覺得是行政給的壓力，其實是縣府規定的，有一定的時間限制所以才催老師。(K 老師)

行政人員常會因為教師的不配合，「每次收東西或發資料都拖拖拉拉的。」，或是教師把份內的事拋出給行政，「有些老師常把自己認為有問題的學生就丟給輔導室，但是那是她認為有問題，事實上我並不認為那些學生有問題。」而造成彼此之間感情生變，形成對立的局勢，

若校長能適時的出面或許能有效的解決問題。

這方面校長會糾正教師，並指導教師如何去和學生相處，我聽過老師抱怨校長的責怪，但校長這種做法我覺得還不錯！（C 老師）

至於科任教師因為任教班級多，導致對學生特質的不熟悉，對班級的常規與秩序並無法完全掌控，甚至學生的姓名都無法熟記，如何談到管理班級經營？

至於班級常規這項很難吧！因為像我若有事情要交代必須請導師協助，寫聯絡簿，所以對學生的特質無法熟識，因為我教電腦一星期才上一次課。（B 老師）

至於教師對學生的管教方面，「體罰」的爭議性算是頗大的，常因為家長與教師的認定不同，導致彼此之間的芥蒂，甚至更大的衝突。政策的法令是規定不行體罰學生的，所謂「體罰」，廣泛的說應該是指打學生，就是造成學生身體上的疼痛，一般來說大部分的教師都是如此認定的，「我覺得打學生才能算是體罰，」教師可以為了學生好而打學生嗎？「其實打學生是不應該的，當老師跟一般人不同的地方就是教育學生，若用打來教學生，那和一般人就一樣了。而且這不是根本的方法，」B 老師認為若是真心為學生好，相信還有其他方式可以替代，教育是不斷的耐心與愛心所累積，絕不是一般人所能勝任，這也是教師教育學生與其他人員最大的分野。

而體罰學生的標準又是什麼？「每個老師對體罰的認定不一樣，有些老師認定打才是體罰，有些老師又認定罰站、將手舉高、罰跪、罰寫課文……等都算是一種體罰。像之前的一位老師，她用言語刺傷學生，說出很狠的話，那這算是一種體罰嗎？所以我覺得很難界定，」認為每個老師對體罰的界定不同，當然對體罰會有不同的標準，因而對學生的管教會產生不同的處理方式。F 老師認為適度的體罰是必要的，且讓學生認為是一種教師的威權，可以遏止學生過份的踰矩。「體罰還是必要的，可以適度，警告意味大於實質的做法，罰站比較常用。」雖然適度的體罰是必要的，現在大部分的教師常因認知、家長的意見、或其他的干涉而對體罰漸行漸遠。「但我很少用，因為常用對小孩也是沒用，不常用對小孩才有用，而且現在小孩很保護自己，動不動就會回家告訴家長，要告老師，如果家長有意見那就不體罰。」

雖然禁止體罰學生的合法權是直接法令的規定，但是老師可否自己做判斷？依照自己的自主權去行使？K 老師認為在體罰學生方面完全無法展現自己的自主權，「我想現在的老師很難當，根本沒辦法依照自己的想法去做，校長也會說啊！」故只要是教師認為應該的、值得的、是一種自主性的展現，就能夠自主的體罰學生，這似乎又是一種難以實現的論調，可能會因為外在的因素而改變教師教導學生的策略。所以教師到底有沒有這種權力？「可以體罰，只要不違法。」E 老師認定只要是在不違法的情況下，還是能適度的體罰學生。但是，回歸

到現實面，究竟教師是否會衷心支持法令的規定？可能因人而定吧！只要是沒被告的教師都是不違法吧！

從受訪學校的教師特質上可以看出，曾經有過被體罰經驗的較資深教師，大部分認為適度的體罰是必須的；而年輕剛畢業的教師則認為體罰是不恰當的「我也不贊成體罰，」L老師如是說。與其說體罰不適用於現代，不如說是現代社會已認定體罰是違法的來得恰當吧！這對教師專業自主權的展現，無疑又是一種考驗。

教師在班級經營方面常會因為家長、行政人員及校長的干涉，造成教師專業自主權的受限，一方面家長過度熱心參與教室內的活動，對教師管教學生、課業輔導及學生的生活輔導方面，站在與教師不同的立場，形成阻礙教師專業自主權的最大原因；一方面行政人員與教師對事情的認知及態度的不同，彼此之間造成的隔閡，更是影響教師發揮自主權的原因；另一方面由於校長的權威性格，更急於改變現狀，導致教師的專業自主權受到嚴重之限制，因此，教師在班級經營上似乎不完全具有專業自主權。

三、作業指導與學習評量

受訪的教師大部分認為指定與指導作業，應該是教師最能展現專業自主權的地方，但有時候仍會受限於家長與校長的干預，E老師認為：「像用參考書啦，購買生字簿，雖然學校規定不能買，但是我會在與家長溝通後以自我的意見為主，還是會幫小朋友買。」儘管教師會受到家長的干預，但其先備的專業知識是能支持教師的自主權，「像資深教師因為知識、經驗豐富，能夠以背後的專業來支持自己的做法，所以家長不會有意見，年輕教師可能就會覺得有壓力。」於是教師的教學經驗與年資，可能會對教師的專業自主權造成影響。

首先，由於校長剛上任受訪學校，急於改變舊制，將教師已經習慣的制度一一改變，如J老師談及校長的處事風格：「校長比較不會看過程，過程的協商其實很重要，她只要求速成，必須要有一段緩衝期，這是她的人格特質和責任感所致。」基本上校長立意雖佳，但由於缺乏協商的過程，致使對政策之下達及完成的要求只重結果，令教師心理的感受不佳，可能促成其衝突的導火線。

因為校長沒有適當的宣導，做決定都很快，面對家長的壓力希望有所表現，才會讓教師有這種不好的感覺吧！（E老師）

其次，校長的要求會隨著政策的施行，而逐漸下放權力予教師，要求教師達到其規定的標準，在這種急進的作風下，教師會拿以前的校長來做一比較。

作業不是有甲本和乙本，這是我們從很久以前就在寫的，她規定我們下學期不能再

買，因為她覺得太貴了，只能用一般簿本比較便宜，是這樣說啦，但是這是傳統啊！
怎麼她管一大堆，真的管太多了，之前那位校長都不會管老師的教學方式（F 老師）

站在學校領導者的角色，校長必須觀前顧後，對家長的意見亦須納入考量，或許立場與角色的定位不同，所關注的焦點亦有所不同，因此對作業的批改方式，難免與教師會有意見相左之處，

像作業批改，我覺得改 A、B、C 很好，我會自己在旁邊加幾分，這樣可以分出高低，我都有自己的做法，但是校長都會要求……。（B 老師）

C 老師認為若校長的要求，對自己造成困擾，像是校長對作業批改方式的要求，她依然會依照自己的方式進行，對校長的要求不予理會，原因是校長並未強制執行，且未配合者也沒受到任何約束與懲罰。

作業指導方面，她之前在開朝會時有要求教師批改作業的方式，但是我覺得自己的方法很好，雖然我的批改方式是他不要的那種，但是後來她也沒說什麼，我就不管她啦！（C 老師）

作業等第方面，校長上次說了有些老師沒打等第，只有日期，她說要有等第，有老師用 A、B、C，她又說 A、B、C 學生怎麼知道是幾分啊？是多好啊！最好是改用分數，但是大家都還在觀望吧！我也是啊！還沒被怎樣，（J 老師）

除此之外，考查學生學習成果，學習評量是最直接的一個方式，但並非每位教師都能依照自己的方式評量學生，尤其現在注重協同教學，很多事情必須經過組群方式討論，I 老師說道：「評量要我們學年討論通過，看是誰負責哪一部分，題目也要大家看過都沒問題才可以。」在討論的過程中，通常是少數服從多數，教師無法堅持自己的意見，必須尊重團體的決定，故並無法完全掌握學生評量的方式。

學習評量就有很多的細目，基本上是大家決定的，討論後看由誰作哪一部分，都是大家決定，會尊重大家的決定（G 老師）

教改期盼學生能發揮多元智慧的能力，相對的，對學生的評量方式亦應採取多元評量，除了紙筆測驗之外，必須依照學生不同程度，設計適合學生的評量方式，以增加學生學習的興趣。由於必須採取一種普遍公平的測驗標準，才能給予學生共同的評比，所以不能由老師

自行決定評量方式，教師的專業自主相對的會被限制。F 老師述及不同校長所帶來對事情處理方式之不同，常會令教師有朝令夕改之困擾。「而且評量方式一定要有紙筆測驗，現在不是強調多元評量，之前那位校長說我們是開放學校，要我們設計動態性評量，我們已經適應也習慣了，一學期總會有一、兩次闖關活動，現在校長又說……真是……」因為校長的要求，教師必須依照學校制度而行，所謂換人換腦袋，校長的領導方式實具影響力，期盼達到多元評量的方式亦成爲一句口號！

教師對指導及批改作業方式的自主權，似乎需依照校長的規定方式而行，但教師是否會遵循校長的指示，似乎要看違反者有何後果來決定其作法，故教師的自主權在此完全無法建立，是一種動態的變動。而目前定期考查採行統一命題制度，教師無法就自己任教的班級自行命題，但平時測驗則擁有評量學生的專業自主，大體來說，教師應該擁有評量學生的自主，但若仔細考察教師心態，不難發現教師並不認爲具有評量方式的專業自主權，其主導者仍是校長。

四、教學設備

國民小學之教學設備包含學校設備及教師之自製教具，學校的教學設備關係著學生的學習，因爲學校經費的問題而導致設備不足是常有的事，「對於教學設備，無法選定較好的配備，電腦壞了學生只能兩人共用一台電腦，因為沒經費無法維修，這也沒辦法！這樣說好像都沒有專業自主！」從 B 老師的話中可以感受到教師的無奈，資訊融入教學的實際情況似乎又是一種口號！而教師早已習慣設備不足的情況，也能諒解學校的處境，權衡與習慣之下造就教師被動的接受，

教學設備方面大概是充實教學設備，若說沒錢就不能買啊！當然你可以提出來啦！
但是沒什麼用。(G 老師)

在教改大力急呼改革的口號下，似乎政府並未落實政策面，教育經費的不足影響學生學習成效，教學設備缺乏只是冰山一角！就單方面來看，教師就設備的缺乏常是提出要求亦無效，隱隱約約能夠發現教師背後受到的約束，

於教學設備都比較認命吧！沒錢啦！有輕重之分，而我也懶得提，不會怪學校啦！
(E 老師)

教學設備的採購大部分由總務處所承辦，隨著教師增權之後，教師亦有權參與採購會議，就其專業提出教學相關的設備需求，從 H 老師的話中：「像選定教學設備，上次說要採購美勞，大家才開始開會，校長一衝進來就說一定要買什麼東西，結果錢算一算剛好，根本不用

討論，我看她根本就算好了，所以說都是練習開會討論啦！」不難發現教師雖然參與會議，過程亦合乎民主的方式，但並無法就實際缺乏的相關設備作決議，其中的重要決定者依然是校長。

像學校的營繕小組，這是依照採購法辦理，而且有會議記錄，所以都很公開，就是配合上面的公文預算，都會說明是什麼設備的預算，由代表提出各個意見，但是每次開會都是當天才拿到開會通知，雖然是很民主的方式選出提案，看要購買什麼設備，但是校長通常會有暗示性的建議，所以選出的未必是老師所需求。(J 老師)

可能由於大部分校長都具有這種特質的因素，所謂新官上任三把火，認為過去的一切制度皆屬不適用，舊有制度使得學校行政怠惰，教師教學流於形式，於是汰舊換新，殊不知制度的更換必須經過一段緩衝期，教師需要適應新制度，於是對校長的新制度儼然潛藏著一股不容忽視的衝突。

還有她會影響學校的採購，把之前的廠商都換掉，平常的一般事務、硬體維修....，都是校長的意見，廠商都不用經報告就直接用。(D 老師)

從 C 老師的話中可以知道，學校教學設備的採購一定要經過校長認可才能決定，「至於教學設備，校長會干涉更多，要買什麼設備都要經過她批准，必須是校長認為急需的才行！」除此之外，教師的自製教具亦為教學活動中不可或缺者，教師能依實際教學情境的需要自製教具，以提高學生學習興趣，但因小學教師的課程科目雜且多，除了需花費精力在學生的生活輔導、班級經營上、與家長的溝通、兼任行政工作等之外，對於課堂上的教具製作似乎是心有餘而力不足，「常常希望能做一些教具，因為出版社有些都不好用，但是沒時間！」正如 B 老師所言，教師對擁有充實與改善學校設備的專業自主，確實是一種很難達到的理想。

本來學校教學設備的採購，著眼點是以學校的學生需求為要務，而當教師提出教學設備需求之時，卻常會因為校長的主觀認定，轉而採購並非學生真正所需求，故教師在教學設備的採購方面之專業自主明顯不足，受限於校長之約束清晰可見，教師如何展現此方面之專業自主實待考驗。

據此不難發現，教師對教室內的一切教學活動，該是最能表現專業自主權的地方，但從訪談資料所得可知，教師在某些方面並不一定具有絕對的自主權，在研究者提及教師專業自主權，受訪教師異口同聲提及校長的干預，可見教師自覺在教室內無法發揮自主權的最大因素，實是校長的介入與干涉。

教師認為即使是屬於教室內的教學活動，仍不免受到校長的約束，像是購買學生的補充教材，一定要經過校長批准才能予學生，就算是教師自編的補充教材，也必須經過校長檢視才足以適用，這或許說是一種負責的表現，但對教師來說在無形中卻形成一種壓力，並限制教師專業自主。就連批改學生的作業方式，校長也有一定的規則，只是上有政策下有對策，既然校長沒有強制規定，教師仍採觀望態度，似乎這是一種敷衍行事，完全不符合教師的專業；對於評量方式，根據訪談資料顯示，會因校長的領導方式與特質而改變其方式，儘管政策面與實際需要，仍不抵校長的威權規定；教學設備的選用，這是最能符應校長運用權力來控制的一種方式，校長會透過會議的討論，混淆教師對民主討論的假象，並將其早已預定的結果適時的呈現，令教師無法選出真正的需求並發揮其專業自主權，表面民主實際形同傀儡；特別是一些臨時性的活動，可能是校長為了表現的爭取，但教師卻必須多花時間與精力來全力配合，造成課程的更動與不便，對教師的專業可能形成傷害。

貳、校級活動參與

從上述的分析可以清楚的發現，雖然教師在教室內的教學活動具有相當大的自主，但整體來看，教師在教室層級方面並無法完全擁有專業自主權，且大多由於校長的介入與干涉而明顯不足。隨著教改的建言及多數國家對下放權力與教師的重視，然而在學校層級方面，教師應該能夠自主的參加進修活動、透過民主方式的討論參與學校政策、發展具有學校特色的課程、並能自主的參加教師專業組織等，以下透過訪談教師對話，從中去探究是否真正下放權力予教師，而現階段的落實情形又是如何？

一、參加教師進修

教師依法享有參加在職進修的權利，藉著各種研習活動、教學觀摩會、及各類學術研討會，學校更應鼓勵教師積極參加在職進修，以提升教師專業與研究能力。為了因應政府教育鬆綁政策，將權力下放教師，教師必須增加專業能力以迎接新挑戰，故學校辦理一系列相關的研習活動，教師必須被動的接受學校所安排之相關研習活動，H 老師認為教師因為上級的規定而參加研習活動，「研習部分，規定要有課發會，誰喜歡啊！大家還要開會要準備一大堆事情，全部 20 週，扣 2 次家訪 18 週，一些一定要的研習像 CPR、防災……這些完了，還有時間參加自己喜歡的進修嗎？」容易流於形式化，對提升教師專業似乎還有一大段距離。

在這些研習活動中，教師認為並不能依自己興趣而加以選擇，必須按照學校規定，E 老師認為：「進修方面是被動的接受進修模式，無法提供意見，」，原來對教師進修制度支持的 G 老師亦認為：「在參加教師進修部分，學校會因為上級的規定而由校長直接統一安排時間規定教師參加進修，」，對於教師個人有興趣的研習活動，則須請假並自行安排課務，「至於個別進修部分，就是由公文來時再經由校長指派某位教師進修，如果因為是個人的興趣而去參

加的老師，就必須自行調課或請代課，但是很少有時間。」於是鼓勵進修活動與一堆制式化的研習活動畫上等號，這種情形也可以印證在基礎的公務人員身上，常爲了充其量達到研習時數而應付了事，甚至去參加一些自己毫無興趣的研習活動。

特別是全校共同進修時間，比較落實政策面的校長會用強制手段執行，使得學校研習對教師造成一種負擔，並易流於政策的形式化。

而且週三教師研習她都會一個一個點名，研習時間未到他會看一下簽到簿，有哪些人還沒到，等研習開始再看一次，看誰還沒到就一個一個打電話到教室叫，若沒到的一定不能領研習條，因為之前都簽到就走人啊！我是說有些老師啦！很多老師都是一邊研習一邊改作業，只是現在的校長較嚴格，所以老師比較不敢偷懶啦！，比較落實研習吧！（C 老師）

從 C 老師的語意中，似乎教師對研習活動並不認同，鼓勵教師透過進修活動而提升其專業能力，令教師擁有自主，這似乎又是另一種口號！

教師可能因爲在職進修而導致對教學及學校活動疏忽，如 D 老師所述：「像某位教師因爲唸研究所而班級經營出了問題，行政工作也被換掉。還有一位教師為了進修人常常不在學校，這樣好像不太對！」鑑此，教師參加在職進修的意義又再度遭到質疑，C 老師和 L 老師同時提及配套措施的矛盾：

既然要老師進修，又規定名額，為什麼不要開設星期假日的班讓教師進修，不然我們都只能偷偷去考試，到時候若考上又一大堆問題，且大家還不都是為了加薪。（C 老師）

像教師進修，我們學校老師年輕大家都要去考試，但是名額不足，如何公平！（L 老師）

C 老師語意中透露出教師進修的意義，美其名爲透過進修活動能增加教師專業知能，以提升教學品質，實際上加薪才是重點所在。受訪學校教師常利用公假參加在職進修，如此假借進修之名實爲私利的作法，對提升教師專業知能實令人懷疑。

除此之外，行政人員能依法參加相關的進修研習活動，由於公文規定相關人員必須參加，使得教師必須配合上級規定，這是能依公假去參加研習的教師，但教師因參加進修而不在的班級，臨時聘請的代課教師，對學生的受教權又是一大問題。

教師進修必須先請假上面准了才能去，除非是你份內一定要你去的才可以去，很多

事也一樣要上面核備才能做。(K 老師)

有時候教師必須調動課程來配合進修活動，但教師認為所屬為份內所必須實行的，故教師對特意的安排並不以為意，反而樂觀其成。從受訪教師的語意中可以隱約發現，小學教師幾乎天天都排課，沒課的時間也得留在學校，一整天都沒課對教師來說的確是一種最大的福利，對原來排課的本意卻變得不那麼重要了，教師專業的提升更被拋之九霄雲外。

參加教師進修很自由，因為我星期二都不排課可以去參加資訊研習，且都是有公文的一定要參加。(B 老師)

雖然教師參加在職進修已為一時勢潮流，但教師並沒有辦法依照自己的興趣參加進修，而落入依照上級規定的枷鎖中；五花八門的研習活動充斥校園，學校安排滿檔的進修活動已壓得教師喘不過氣；現實生活面的考量，使得對外在職進修又流於加薪的圈套中；如此，政策面的美意將化為子虛烏有，致使教師進修流於研習活動的迷思中。

二、參與學校政策

教師除了在教室內表現出獨具的專業外，並應隨著社會的脈動走出教室，參與學校政策的決定。由於教師長期處於被動的地位，受到校長威權隱形的箝制，有時候雖有機會表達意見，卻常受限於自覺不專業而卻步，

覺得自己不夠專業，不能參與學校什麼政策的決定，(B 老師)

I 老師提及：「因為我是導師，沒什麼機會參與學校政策的決定！」，教師有感於自身角色定位的不同而產生「可能行政比較有機會參加吧！」教師對教師與行政間的主觀認知不同，而影響教師對學校政策參與的興趣。有些教師則因忙於教學與行政工作，習慣傳統制定的規則，要教師參與決策似乎是一件不容易的事。

對學校政策沒時間表達，大家都太忙了，上面決定就好吧！(E 老師)

有些教師甚至認為並無參與任何決策，因為就算自己提出意見也未必達到預期效果，從尊重的角度轉而順從，這種傳統被動接受的性格又再次突顯。

我們老師並沒有參與學校的任何政策。參與學校政策，例如校園規劃、經費運用都算是，你可以表達意見，但是要不要用就是另一回事了，大家都沒意見，我為什麼

要有意見。(G 老師)

然而從另一個角度來說，決策必須通過民主的方式討論、表決、作出最後的裁定，事實上，校長通常是決策過程中的主導者，導致這種情形的發生，實因為教師被動的性格所致。

民主就該遵從大家的意見，或許是某個老師的想法……通常校長會先預先希望你如何去做，(G 老師)

又因為受訪學校的校長為一「我們校長是屬於權威型的校長」，從 J 老師的言談中可以清楚的發現：「像開會會讓大家先開，但等大家決定要買什麼東西，若不符合校長期待她會直接說她要買什麼東西，」教師的決策結果常會符合校長的期待，這種決策的過程可能會導致教師的角色迷糊化，說穿了只是充當開會人數，並無實質的決定權，「以後就會看到老師都不來開會了，因為重點不是老師的意見。」

本來發展學校課程特色，是教師展現專業自主的一種表現，可以透過全校性的智慧累積，並依照學校願景，而發展出符合教改揭示具有學校特色的本位課程，G 老師主觀上認定：「發展學校課程特色當然是依照學校願景，由學校的老師共同擬定。」這種表面化的形式，對發展學校課程特色似乎也是一種限制，

像學校的願景很假啦！因為學校什麼都想要作，所以定位很模糊，根本無具體的特色，(B 老師)

無明確清楚的說明學校所欲發展的課程特色，且所謂的願景也是依據上面規定敷衍了事，除了無法依照教師的專業發展課程特色外，「教師有很多都是社教系的，可以發展學校特色，但是我們根本無法做決定，要我們寫希望的志願，但是都是白寫，根本沒依照自己的興趣和專長來分，因為校長要我們做什麼我們就做什麼，像有些學校可以按照積分來選，而不是校長決定。」最大的原因來自校長的限制，如 B 老師語重心長的說道：「根本的原因是無法讓老師發展專業，因為校長比較注重數學，所以其他的就相對的被忽視，」因此，校長可能會因為個人的興趣與專長，而忽視整體教師的專業表現與期望，甚至限制整個學校的發展，相信這也是人之常情，如此大部分的校長又不得不落入此圈套中，並不斷的複製所謂的校長角色。

像廁所的美化，本來我們學校的特色是鄉土，但校長認為不該把鄉土帶入廁所文化，應該去掉，不知道特色是什麼？(D 老師)

由於校長的背景與個人專長，「因為校長好像是課程教學的神，大家都這麼覺得，因為她是課程的委員。」致使從學校整體來看，大部分教師一致認為課程方面是校長干涉最多的地方，「講到發展學校課程特色，我想這大概是校長介入最多的部分，因為他以前在教育局管課程方面的事，」雖然如此，C 老師卻認為這是指導老師一種正向的方式，由於學校的教師經驗不足，故校長的引領對教師的成長著實有不少的幫助。

又因為我們學校很新，教師都年輕，沒什麼經驗，都不懂吧！所以她干涉很多，其實應該說都要聽她的吧！不管是什麼會議，只要有關課程方面，她一定要管，我覺得也應該吧！因為畢竟學校的老師都不太懂！而且她現在正在負責教育局一個專案，有幾位數學領域老師幫忙設計課程之類，(C 老師)

除此之外，教師參與學校政策最直接的應該是校務會議，然而目前國民小學的校務會議並未能充分發揮其功能，大多流於各處室行政人員報告學期工作內容與績效，雖然選出教師代表，但因缺乏經驗與實質上的權力，教師的意見往往受到校長威權與家長會運作所牽制。隨著教師參與學校政策的需求，教師不僅受到本身專業的限制，校長在這衝擊中的角色更顯重要，如何在此找到平衡點，對教師與校長來說都是一種挑戰。

三、參加學校教師組織

由於受訪學校並未成立教師會，教師對於參與學校組織的認知方面，除了教師會，大概就是學校的教評會與考核會，至於該組織的形成方式，通常是利用全校性的校務會議，將教師名單印製並發給每位教師及行政人員各一份，及時性的當場選出行政人員及教師代表。

學校沒有教師會，只有教評會和考核會，它的成員就是在校務會議時，大家很匆忙的勾選就這樣決定。(G 老師)

在此情形下非自願而被選上的教師，加上本身毫無經驗也只得參加學校組織，E 老師說明學校教評會及考核會的成員均為被動下所產生「參加學校的組織就是被選上就參加……。」對於自己莫名的被選上也無可奈何，只能服從學校的方式。由於該校教師大部分屬於剛畢業及經驗不足的年輕教師「我也不知道為什麼被選上，因為我又沒當過，根本不知道要做什么！」L 老師說出大部分教師的內心話。且並非每位教師都擁有該項權力「不是每個人都去參與的，所以會覺得沒有自主。」，故教師認為專業自主普遍不足。

至於教評會必須擔任甄選教師的工作，剛畢業的年輕教師對於教學工作都還無法進入狀況，經驗更是普遍不足，專業能力只是理論上的，又如何能在甄選教師方面盡其才能。

像選老師，學校的老師年輕，很多事都弄不清楚，缺少經驗如何能選老師呢！（G 老師）

由此可見，教評會的成員並不夠專業，缺少實務經驗亦造成下放權力之弊端，或許當初教改的美意，下放權力予各個學校甄選教師之權，期盼能依照各校需求而選擇適合各校的教師，在此也只能稱得上是一種理想。從 C 老師的話中可以看出端倪：「我覺得教評會只能選出校長希望的人選，我們認為不錯的教師卻都考不上，或許考量不同吧！那為何叫我們選，學校老師都剛任教，根本沒有能力。」如此，教師專業能力的不足可能造成校長的威權，及不適任教師的增加。

同樣地，考核會在實質上的效力亦令人懷疑，選出的教師除了經驗不足，其主觀的派系亦可能造成教師之間對考績的不公平，如同 J 老師所言：「考核會一定會不公平的，大家都沒經驗哪有資格打考績，最後仍然是依照校長決定。」至此亦能看出校長主宰學校的一切事務，會先預期教師所能達到的目標，又因教師長期處於面對自主亦不自覺，保守與尊卑的傳統價值觀中，故教師轉而期盼教師會的成立能帶來一股新的氣息。

校長或許會先預先希望你如何去做，所以我覺得最重要的是教師會，老師都是乖乖牌的，就算你給他自主他也不知道該如何，可能是老師的特質，（G 老師）

或許縣教師會根本沒有推，整個的狀況，教師法雖法定能成立教師會，但因為限制人數，法令在實質上有等於無，H 老師說明受訪學校無法成立教師會的原因：「因為人數不夠所以學校沒有教師會。」而總的來說，就是上級在理論上並非那麼樂於檢討，只是喊口號，教師又如何能享有專業自主？

因為我們沒有成立教師會，所以很多有關教師的福利都無法爭取。（G 老師）

然而教師對成立教師會的需求之態度卻呈現兩極化，B 老師認為：「至於參加學校教師組織，我們沒有，但是還好吧！我覺得不是那麼重要。」理由是以前待的學校經驗告訴她，教師會的成立只是爭權奪利，並無法發揮真正的功能，或許這是少數學校的特例，但卻是存在的事實。「之前我待的學校有，但是教師會會分派別，沒有發揮功能，只會針對自己有利的是去爭取，像會長無法選，因為大家都很自私，只顧自己，所以功能不大。」

但亦有教師認為成立教師會，對教師的福利與教師團體層級方面的專業自主在無形中形成一股巨大的力量，「我覺得不論學校的大小都應該有教師會，可以替老師爭取應有的權益，最重要的是教師的尊嚴，因為學校都不是替老師著想，所以教師會有成立的必要。」K 老師認為教師會的成立能為教師爭取尊嚴與權益。相對的，E 老師也說：「若能組教師會可以解決

一些教師認為不公平的事，因為領導者的角色不同，對個人的要求也會不同，像排課、任課方面，是教師的專長嗎？考量的點呢？校長適度的介入可能就會不同。」學校中的任何決定都可能因為校長的介入而產生變化。由於教師對專業認知的不足，導致教師根本不知道該如何替自己爭取應有的權益，K 老師語重心長的說出一般教師的心聲：「基本上，老師因為不知道怎麼爭取自己的權益，所以自然不會去爭取，因為根本不知道啊！」

基本上參加學校教師組織，教師除了能享受權力，更需付出相對的義務，重要的是教師的認知，有了認知才能追求專業，有了專業也才能談到自主。

基本上教師的認知方面要清楚。夠清楚才能提，覺得被壓，所以覺得被欺負，有義務做就應該做啊！可是有些人好像做很多事都不會很在乎，可是有些人做一點點事就覺得很多，恩，所以每個人的想法都不同，(G 老師)

雖然受訪學校並無教師會，但綜觀教師的談話，能清楚的知道教師對專業自主的認知普遍不足，也因此受限於校長的約束會更多。在校園的文化中，學校是一個小型的社會，教師分派系亦是意料中之事，教評會及考核會的成效如何，實待教師提升其專業能力。政策的推行要不斷的反省思考，重要的是如何落實才能真正讓教師會的運作正常化，此實為一艱鉅之工作，對已成立教師會的學校是一種反省，而對未成立教師會之學校更是一種考驗。

參、教師團體組織活動

從教師團體層級方面來說，教師主觀認定有無教師會的成立，可能對教師行使教師團體層級方面的專業自主有很大的影響，如 G 老師所言：「教師團體方面因為沒有教師會所以都沒有吧！」教師會的成立能讓教師有表達意見的空間，透過民主的方式，將自己的意見表達出來。

民主就該遵從大家的意見，或許是某個老師的想法……而且有问题怎會不敢說，因為我們學校都是乖乖牌，所以老師比較不敢說。(G 老師)

至於教師提出的意見，也會依照大部分的意見為依歸，此種情形分為資深教師及新進年輕教師，資深教師若認為合理則會遵照大部分的意見，若認為不合理，或與自己的權益有相衝突，則會提出相關建言，G 老師說道：「有些意見我覺得我可以容許、接受我就不想提，如果我覺得不合理我就會提，如果大家都沒有意見，那我為什麼要提啊！對我來說影響又不大，」；而新進的年輕教師礙於經驗不足，則大部份會聽從大家的意見，B 老師述及：「我覺得大家都覺得這樣做就這樣做吧！反正也沒關係。」

顯然受訪教師對研究者所提，有關教師團體層級方面的內容之認知有所誤差，「教師聘任方面不曉得啊！應該沒有，因為靠經驗，我自己不懂又沒人告知，上次教評會有開會，有討論，教師的聘任資格，有符合就打勾，」從 B 老師的話中可以推論出，教師對專業自主的認知確實不足，研究者對教師認定專業就能有權參與建立教師聘任資格與聘約，但受訪教師卻和許多方面對等聯想，「校長常拿出教師聘書，要老師履行收費、導護等。」C 老師如是說。至此更能看出教師對專業自主的認知確實不足。

我覺得我們學校老師對教師法和聘約都不懂，所以.....像現在說的退撫基金要增加，也沒人管，或許是無力吧！像退休問題，說真的，今年只要寄存證信函的人都順利退休，而沒寄的都沒退成，真的！你可以問一下大家都知道的，不懂法律都無法退休，(D 老師)

教師認為很多決定與改變都是上級所操縱，B 老師認為：「是校長和人事決定吧！」由於大部分教師的認定如此，對教師聘任與資格似乎與自己無關。G 老師認為：「因為我也是教評會的成員，所以能夠參與教師的聘任，但是影響不大。」正因為如此，教師覺得雖為教評委員，但對教師的甄選亦沒有多大的影響力，因為實際操縱的是背後的校長，「實際的決定權還是校長吧！」

除此之外，教師成立教師團體，能訂立專業的倫理規範，使教師能約束自己的行為，杜絕不適任教師的產生，但教師卻消極的認為「我們無法規範別人吧！只能約束自己。」L 老師說出教師普遍的心聲，故教師組織的成立，其實質功效依然令人懷疑。

原來教改期盼，教師能依據教師法而成立教師會，有了教師團體組織自然能參與學校決策，可以改善教師的工作條件及待遇。L 老師認為：「我是贊同成立教師會，有個平衡點，不能誰掌權太多，行政與教師必須平衡，可以把老師的意見表達出來。」事實上，既使有了教師會或團體組織，教師的待遇早有一定的規定，絕不是教師所能更改的，一切必須依照上級所規定。

沒辦法吧！待遇是縣府規定的！我們沒辦法改變，考績不知道誰來打。老師的待遇都一定的，教師、組長、主任都有規定。(B 老師)

至於影響政府的教育決策，大部分受訪的教師都認為不可能實現，G 老師認為：「不可能影響政府決策吧！」可見多數教師認為影響教育政策的決定是一種天方夜譚，如 D 老師所言：「至於影響政府的教育決策，我想應該不可能吧！」由於很多經費都已經由上級核定，教師並無法對教育的經費分配作任何決定，H 老師認為：「至於影響政府的教育決策，這不可能，都是卡在經費吧！從上層就已經決定啊！所以是醜惡的來源.....」H 老師所言是針對學校

中的上級領導者而非政府的政策。教師對上級的政策似乎只能遵循，無法改變，因為教育經費的分配對學校的學生影響至深，而受訪學校的校長因為之前曾經擔任教育局視導，

因為校長是教育局的視導，可以要求一些經費吧！但是並不一定每次要求都可以，只是有認識比較好說話。(B 老師)

儘管如此，校長雖能運用特權來維護並爭取學生之權益，對上級要求更多的經費與支助，但並非每次的要求都能行雲流水，而毫無阻礙。相反的，有些教師卻認為校長只要是政府的決策都會全力配合，這似乎與研究者所談又有一段差距，

就是校長對新願景啦！只要是政府政策的宣示她都很配合啦！像這次兩梯次的校長研習，只要是局裡交辦的她都很盡心又熱心的辦。(D 老師)

或許校長對局裡所交辦的事盡心盡力去完成，所期待的是能獲得相同的回報，將來若對局裡有所要求，相信應該能獲得同等的待遇，只是這些政策對教師的加諸，不僅造成教師的負擔，無形中更形成一種壓力，故 J 老師認為：「影響政府的教育政策，這不可能，學校政策都沒決定權，哪能影響政府啊！」隱約中教師對學校政策的決定似乎不具實質上的權力，校長的威權運用再一次的表露無遺。故教師對教師團體所組成的組織，在實質上的功能性確實有待商議。

針對上述各層級所詳列的探討，可以補充沈姍姍研究中，對教師專業自主之內涵所列項目包含太少，對於教師在增加自主權後，真的會擔負該有的責任之不足，以下擬教師對專業自主權的期待與內心真實的感受究竟是如何，會有深入及詳細之探究。

第五章 結語

第一節 研究結果

近年來隨著民間教改的聲浪，政府亦體現教改的重要性，修訂教師法以提升教師專業自主，教師追求專業自主已然成爲一重要的趨勢，但教師在追求專業自主的同時，校長傳統的威權領導必然會受到限制。由於民國 91 年 9 月 28 日的教師大遊行，令研究者重新反省，教師在面對教改的衝擊，對政府是否真心推動教師專業自主，與校長是否衷心支持權力下放予教師，所表達出的這種矛盾情境。據此本研究試著探討國小校長權力的行使方式，是否爲影響教師專業自主的主要因素，並提出教師專業自主與校長權力之扞格。

本章依據第四章訪談結果分析，從教師專業自主的各個活動面向去看落實的情形，再從影響教師發揮專業自主的因素去探究，接著看看政府對專業自主的政策面無法落實的情況有哪些？對教師心理的實際感受又如何？這些都能釐清教師專業自主受限制的源本，而本章將呼應本研究之主要關懷的議題，校長如何藉著權力的行使方式，來干預教師在學校所表現的專業自主，也更能明白揭示教師專業自主與校長權力之間的扞格。

本研究根據訪談深度的結果，可以從教室內的活動、校級活動參與及教師團體組織活動來看教師專業自主實際的落實情況。從教室內活動的課程與教學方面來看，不論是訂立教學目標、調整教學進度、選用教科書、課程設計、及編選補充教材，教師專業自主可能受到團體及校長專長與威權的限制；教師對班級經營方面，在班級常規、對學生的生活及學業輔導，常會受到家長及校長的介入；作業指導與學習評量方面，教師無法依照自己的專業來批改學生作業，對學生的評量方式除了受限制度框架外，實際上仍然受限於校長；在教學設備方面，除了受限經費的不足外，決定購買設備的權力依然是校長。

再從教師對校級的活動參與之參加教師進修方面來說，制度框架下的研習活動已然限制教師專業自主的發展，對外的進修活動又受限於校長的威權決定；參與學校政策方面，受訪教師受限於專業不足及威權校長的領導，故表面上的參與學校政策決定，實際操縱權仍是校長；參加學校教師組織方面，因受限於政府人數規定，導致受訪學校無法成立教師會，至於教評會及考核會又受限於教師專業不足，校長介入成爲理所當然，故並無法發揮實質功能。

談到教師團體組織活動方面，由於受訪學校未成立教師會，又因受限校長與更上級的制度框架，使得教師對聘任資格與聘約、教師的倫理規範、改善教師的工作條件與待遇都無法具體實踐，從教師專業自主實際的落實情況來看，顯然還是急待努力的。

原來教師早就認定擁有專業自主權，似乎在經過教改後，教師專業自主又重新被提出，而教師對專業自主的期待究竟有多少？受到教改的衝擊又影響多大？根據訪談結果得知，教師的專業自主權並不會因爲教改政策而有所改變，相對的，由於政府政策的不落實，導致教

師對專業自主的感受並不深，認為教改的重申專業自主，似乎對教師的專業自主影響不大。

以前的教育環境下，教師主觀的認為具有專業自主權，教師能完全掌控教室內的一切活動，並不受任何人的干涉，從前述的文獻探討中可以得知，專家學者對教師專業自主的意涵之敘述。現在教改重申教師專業自主權，期盼給予教師更多的權力去行使其專業，但政府只是大力推行，似乎找不到明白清楚的法規，如此一來，提升教師專業自主似乎只是一句口號！

正當九年一貫政策如火如荼的推行之時，其中的落實面卻有其困難度。政府並無深入實際教學情境，真正去了解教師的實際需要，徒增教師課程設計的壓力，只是應付上級所交辦的例行公事；需要協同其他教師及家長的教學，導致教師的專業無法真正發揮，容易造成教師的倦怠感，而流於制式化的規準；一堆的研習活動更造成教師的負擔，在規定的研習當中教師依然做自己的事，人雖參與其中卻不明研習的內容豈不悲哀？對於真正能提升專業的進修卻因流於形式的研習而錯失，從訪談教師的話中可略知一二；對於學生實際需要的教學設備，苦於政府經費限制，又限於教師無權去決定購買何種設備。政府似乎只是一再地推動政策，對內容及實際落實情形似乎完全不關照，雖然教育走到現階段是一種趨勢，但政府一提起教改下放權力與教師，外界對教師的要求與期待就會更多，政府實該好好反省與思考政策的內容與落實。

從訪談文本結果得知，教師專業自主會受到師資培育階段的訓練不足，教師在擔任正式教師之前，必須經過一段師資培訓的過程，在此反省師資培育階段，師資培育機構是否真正具有培育師資的教師？其教材是否真的合乎現代教育？是否適合運用到實際教學情境？教授的經驗與知識是否合於時代潮流？經過檢視與實際到校任教的教師之經驗，證實上述之疑點的確是存在的。

因為師資培育階段對專業訓練不足，導致教師本身自主意識的缺乏，令教師寧願作一群沉默的羔羊，師資培育機構是否該好好檢討教育訓練的適當性，而不只是無限度的開放師資培育機構，枉顧教師的職前訓練，在無教授的條件下濫竽充數；在師資培育機構任教的教師，是否該體現時代的潮流，設計適合實際教學情境的課程，不該落入教書匠的迷思中。由於師資培育階段的專業訓練不足，導致小學教師對將來任教學校的恐懼，面對實際教學情境的手足無措、擔任行政人員的經驗不足，這些都對教師從事教職產生心力交瘁的無力感，故師資培育階段的專業訓練，對提升教師專業自主權實為一股不容忽視的力量。

加上家長及其他民間團體的壓力，根據訪談結果可知，家長不僅對教師的教學有意見，對班級的編排與導師的分派也有諸多意見，家長常會為了替孩子安排班級而四處打聽，對導師的安排，甚至透過家長會之名，直接給予主任或教師壓力，期盼自己的孩子能安排在意屬的班級，這種干預對教師來說是無形的壓力，所謂的名師亦在此時產生。學校教評會的成立，家長會會長為當然委員，對教師選聘亦能參與並發表意見，試想學校教師的選聘權之一為家長，可能因私心或不專業而影響選聘結果，且對參與選聘過程與結果，是否會在私下與其他家長成為茶餘飯後的話題，這些都會令家長對教師的教學、班級經營產生巨大的影響，的確

值得反省與改進。

更有些家長常會爲了達到某種目的，而不惜借助民間團體的力量，像是民意代表或議員，直接對校長施加壓力，指定教師必須遵從其想法與意見，造成校長與教師之間的另一種衝突；家長也會因爲對教師有意見，直接訴諸校長，並不透過與教師的溝通來達成彼此的共識，這種做法除了造成親師之間彼此的不信任，對孩子的教育亦是一種隱形的傷害，教師又如何具有專業的自主權？

專業組織無法發揮實質的功能亦是其中一大原因，學校依教師法得成立教師會，校長將不再是唯一的權力中心，教師自主意識抬頭，擺脫過去形象，爲爭取自己權益而努力。在此過程中，由於教師長期處於封閉的環境中，對相關法律知識的認知不足，教師會是否流於現行行政制度的另一翻版？校長是否願意真心支持權力結構的重組？教師是否爲了提升專業自主，對校長、行政人員、社區及家長的溝通產生專斷而增加誤解？這些都是成立教師會的迷思。其中值得注意的是，教師法對成立教師會之學校班級及教師人數亦有限制規定，難免造成許多偏遠及新成立學校教師會之困難，形成教師與行政衝突日增；且無嚴格限制教師一定參加，對教師增權仍是未知數；並無規範一校僅能成立一教師組織，若大型學校非單一教師組織下，意見難免無法整合，徒增教師間的衝突，學校將面臨前所未有的危機，這些都是衝擊當初成立教師會的美意，如何找到平衡點，提升教師專業自主將是教師會該努力的方向。

以上這些種種的因素，都會透過校長權力來影響教師的專業自主，成爲最直接干預教師專業自主的原因。就受訪學校的訪談結果顯示，從校長權力運用的方式來看，校長可能採取直接權力訴求，藉著控制討論的議程，將自己既定的想法藉著公開會議的討論，來達成其預定的目標，至於教師的意見只是建議，並不具備討論結果的功效；對課程專長的 S 校長，因爲個性所致，常希望達到立即的效果，會控制學校的決策並採取直接督導教師的行動，以達成校長原定的目標；對學校的一切事務講究法定依據，因有感於教師對法律的專業認知不足，S 校長本著指導教師的精神，或許有助於提升教師專業自主，但教師感受其方式帶有威脅語氣，且對教師的職務調配訴諸法定控制，對提升教師專業自主實質功效不大；S 校長認定由於個人專長而施展其魅力，教師因此真心尊敬而接受其領導，對教師的職務分派似乎是一種恩賜，但相對上教師的感受卻不盡如此。

校長亦可能透過不同意識與方式來間接的對教師施壓，S 校長基於學校整體考量，透過控制資源分配的方式，或許對教師習慣的福利造成一點壓力，亦會對教師自我的專業造成影響；至於運用獎賞方面，由於 S 校長負責教育局的課程設計專案，因此必須借助教師的力量來完成專案，由於該專案是爲有津貼制，對教師來說似乎是校長所給予的恩惠與獎賞，至於敘獎部分常會因校長個人喜好而斷定，這對其他未參與之教師似乎出現不公平之舉。S 校長會因爲教師對學生的輔導與管教不當而指導教師，這些都會在教師間產生不平之聲，如何帶領教師走進專業自主實一艱鉅之道。

對於訊息的傳達，S 校長亦常藉著中間幹部的傳遞來達成其目的，或許中間幹部存在著

主觀意識，對事情的認知不同導致教師誤會校長的指令亦是常有的事；另外，中間幹部接收校長的指令，可能礙於情面而無法直接傳達校長指令，其內心的矛盾可能對中間幹部造成一種極大的壓力，一種隱形的衝突或許正醞釀中。

由於 S 校長初接任受訪學校，急於改變一些舊有的陋習，於是重新調整組織結構，期盼藉此能改變學校組織型態，在組織結構的重新調整後，受訪教師認為除了造成教師的工作壓力外，對教師的專業自主無疑又是一大限制。

除此之外，教師的專業自主在某些事件上並不易落實，例如為了維繫團體的利益及整體的考量，專業自主就必須受到限制，像是訂立教學目標、決定教學進度、學習評量方式、課程設計、選定教科書等，必須由教師團隊來評估，基於少數服從多數的意見來決定，故對教師專業自主亦無法落實。總的來說，校長並非衷心支持教師追求專業自主權，從各個方面來看，其中所包含隱性與顯性的種種衝突，正在蓄勢而醞釀兩者之更多與更大的扞格。

歸納上述，教師的專業自主確實受到許多因素所影響，從師資培育階段的訓練不足，造就教師對專業自主的認知誤解及對教學情境的無法應付；當教師實際任教後，在面對家長及其他民間團體的壓力，所產生專業與實際的兩相矛盾，令教師主動放棄專業自主而屈服現實；從師資培育階段起，到實際任教情境，歷經教改的衝擊，種種突如其來的改變，對教師的角色轉換，這些都因為政府政策面的模糊，使其無法落實，而對教師專業自主有更多的影響；教師對提升專業自主的教師會寄予厚望，但就過去的經驗及有心人士的介入，教師會的實質功效不免受到質疑，上述種種因素都會透過校長權力來影響教師的專業自主，回歸到本研究關注的問題，更能清楚的印證教師專業自主確實受到校長權力的影響為最大。

第二節 研究限制與建議

壹、研究限制

由於本文受限於質性研究方法的特質，並以訪談法為主之限制，於是仍有一些無可避免的研究限制：

- 一、本研究除了進行相關理論與研究資料之整理外，因容易造成既有文獻之不足與疏漏，且對教師專業自主並無具體的相關規定，多少會影響理論內涵之堅實性。
- 二、雖採訪談法，又因囿於時間與人力上的考量，僅以一個學校為受訪對象，針對學校組成人員及特性的不同，可能在教改的推動下，對教師的專業自主也會造成不同學校有不同的表現，有些可能抱殘守缺，對舊制並無任何更改之意；有些學校可能變化很大，極力推行教師的專業自主，其代表性的確值得商榷。且研究者無法以多個學校為樣本來作訪談，對象仍屬多個個案，尤其是校長部分，故無法詳知大部分國民小學校長及教師的實

際互動情形，若草率作出結論恐有失公正。

- 三、本研究可能因為受訪對象有限，研究者並不限定僅挑選教師或行政人員，且根據研究結果顯示，由於教師與行政人員的角色不同，其主觀的認知亦會造成研究結果的誤差，且仍不免落入研究者的迷思中。
- 四、由於研究對象本身或許存在陽奉陰違的態度，或許因為議題的敏感性所以無法將真實的感受完全表達出，教師有可能將事實隱藏，這些都可能影響研究資料的真實性。
- 五、而教師專業自主，究竟在哪一種領域上可以被強調，在哪一種領域上應該被節制，雖然透過個案的深入訪談，但可能會因為校長的特質與專長不同，仍能獲得釐清與掌握。
- 六、影響教師專業自主的面向有很多，但因時間與人力的限制，並無法深入探討每個影響的面向，故本研究僅將焦點放在校長權力方面。
- 七、在理論上可能展現教師專業自主的面向很多，由於本研究僅就訪談資料來分析，故只列出其中一些項目，或許可以分得更細，然而完整的列出是不容易的，故本研究對教師專業自主的面向實帶有某些任意性。

貳、研究建議

根據本研究的整理歸納與發現，除了對未來相關研究者的期待提出一些建議之外，希望政府在大力提倡教改之餘，教育部若再提出，會是在哪些事情上可以多鼓勵教師的專業自主？並且能對政策面的落實更加努力，針對此兩個面向作出以下建議：

一、對未來相關研究之建議

- 1、自本研究結果得知，受訪學校的教師普遍認定校長的決策全憑個人喜好，其人格特質影響決策至深，因為校長的特質與專長的不同，對所做出的研究結果亦不同，故期待未來研究者，能對校長的特質作一分類，並比較各類型校長的權力運用之差異性。
- 2、由於受訪學校並無教師會，根據本研究結果得知，教師對有無教師會的認同差異性頗大。建議以後研究者，不論量化或質化研究，可以針對學校若有教師會，可不可以好好去發展教師會，讓教師更具有自主性？是不是值得被鼓勵？給行政系統是否有更強的制衡力量？還是或許會讓正義無法伸張而落入爭權的圈套中？或許威權的行政系統在某些方面是可以發揮其作用，教師若過度的強調專業自主可能會有不良的後果？本來強化教師會應該是強調教師專業自主的，究竟在哪些面向該努力擴展與實現？是否在抽象面是贊成，而實際落實面又強化節制？這些後續的研究都可以繼續再進一步作分析。
- 3、本研究因限於質性研究方法，若能兼採問卷調查法，且非僅限於訪談方面的資料，期待未來研究者的相關研究來交叉檢證，將可以獲得大範圍完整資料之研究結果以相印證。

二、對政府政策面之建議

- 1、自本研究結果得知，在教改前教師早就認定自己具有專業自主權，經過政府的推動下，似乎教師的專業自主反而被限制，或許教育的確受到政治的宰制，教育部似乎該對教師專業自主給出一個具體的內容，究竟其所包含為何？依據的標準又是什麼呢？該落實成相關的法規，否則一切仍是空談！
- 2、根據研究結果得知，教師的專業自主似乎表現在教室內較明顯，但事實上卻也有其限制在，談及落實更還有一段距離在。而教師的專業自主在教室方面，對學生或許可以有專業自主，但若是老師在對家長、或是對校長方面，又該如何展現教師的專業自主？此實待教育政策的具體化，明白揭示所謂教師專業自主權之內容，期待政府的模糊地帶能具體化，將來渴望落實並解決教育問題。

參考文獻

中文部分

- Robbins, S.P. (1992), 《組織行爲》, 李茂興、李慕華、林宗鴻合譯 (1994), 台北: 揚智文化事業股份有限公司。
- Yukl, G.A. (1989), 《組織領導》, 洪光遠 (1992), 台北: 桂冠圖書公司。
- 王仕圖、吳慧敏 (2003), <深度訪談與案例演練>, 收錄於齊力、林本炫編, 《質性研究方法與資料分析》, 高雄: 復文出版社。
- 王爲國 (1995), 《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。
- 王爲國 (1995), 《教師專業自主之概念分析》。研考報導, 32, 97-109。
- 王家通 (1995), 《教師的地位與權利》, 載於中華民國師範教育學會主編: 教師權力與責任 (67-86), 台北: 師大書苑。
- 王麗雲、潘慧玲 (2000), 《教師彰權益能的概念與實施策略》。教育研究集刊, 44 (1), 173-199。
- 卯靜儒 (1991), 《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。
- 朱輝章 (1998)。我國教師組織之研究-以教師會爲中心。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 何泰昇 (2003), 《校長課程領導之個案研究-以桃園縣一所國中爲例》, 國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 何福田、羅瑞玉 (1996), <教育改革與教師專業化>, 《收錄於中華民國師範教育學會主編: 教育專業》(頁 1-30), 台北: 師苑。
- 吳京 (1996), 《迎接新世紀, 開展新教育》, 台灣: 教育部。
- 吳宗立 (1996), 《中小學教師專業自主權之探討》。教育資料與研究, 10, 71-75。
- 吳清山 (1999), 《教育革新與發展》, 台北: 師大書苑。
- 吳清山 (1999), 《教育革新與發展》, 台北: 師大書苑。
- 吳清基 (2000), 《中華民國教育改革的發展與未來 (上)、(下)》。研習資訊, 17 (5), 1-4。
- 李淑芬 (1996), 《國民小學校長權力運用、教師參與決定、與學校效能關聯性之研究》, 國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李新民 (1995), 《國小校長的授權行爲》。初等教育學報, 8, 299-326。
- 周志鴻 (1992)。《組織權力理論之研究》。政治大學公共行政研究所碩士論文。
- 林坤豐 (1982), 《國民中、小學校長權力運用方式與教師工作滿足感之關係的比較研究》, 國立高雄師範學院教育研究所碩士論文。

- 林重澎（1989），《國民小學校長領導權力基礎與教師士氣關係之研究》，國立台灣大學教育研究所碩士論文。
- 林彩岫（1987），《國民中學教師專業自主性之研究》，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 林彩岫（1991），《影響國民中小學教師專業自主性的因素》。台中師院學報，5，79-91。
- 林清江（1998），《教育改革行動方案》，台北：教育部。
- 林清江（1986），《教育社會學》，台北：台灣書店。
- 林清江譯（原著：Banks.）（1978），《教育社會學》，高雄：復文出版社。
- 林淑芬（2000），《國民小學教師權力之研究－教師法公佈前後之演變》，國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林淑芬（2000），《國民小學教師權力之研究－教師法公佈前後之演變》，國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林蕙質（1996），《教師會－校務經營的助力？阻力》。北縣教育，15，30-31。
- 洪裕欽（1994），《國民小學校長權力運作及其相關因素之分析研究》，國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 孫敏芝（1995），《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（1988），《教育行政理論與應用》，台北，五南圖書出版有限公司。
- 高強華（1992），〈教育社會化研究及其在師資培育上的意義〉，《載於中華民國師範教育學會主編：教育專業》，台北：師大書苑。
- 高敬文（1996），《質化研究方法論》，台北：師大書苑。
- 高新建（1991），《國小教師課程決定之研究》，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 高義展（1998），《學校行政官僚體制與教師專業自主關係之探討－以學校教師會為例》。教育研究資訊，6（4），30-47。
- 張明輝（1999），《學校教育與行政革新研究》，台北：師大書苑。
- 張鈿富（1994），《從方法論的省思談質的研究》，載於國立政治大學教育研究所主編：教育研究方法論文集（頁 1-14）。台北：台灣書店。
- 張慶勳（2001），《國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究》，高雄：復文出版社。
- 張潤書（1983）。《行政學》。台北：三民書局。
- 張春興（1991），《張氏心理學辭典》，台北：東華書局。
- 曹學仁（1997），《高級中學校長權力運用之研究》，國立師範大學教育研究所碩士論文。
- 梁文綦（2001），《中學女性校長權力運用之研究：以兩位女校長為例》，國立台灣師範大學教育學系碩士論文。
- 郭明德（2002），《新世紀中小學校長領導角色的變革與定位之探討》。國立台灣體育學院學報，

- 10, 87-105。
- 郭明德(2002),《新世紀中小學校長領導角色的變革與定位之探討》。國立台灣體育學院學報, 10, 87-105。
- 郭昭佑(1996),《迎向教師專業自主的新紀元》。師友月刊, 346, 14-17。
- 郭秋勳(1994),《教育專業的發展》,載於葉學志主編:教育概論。台北市:正中書局。
- 郭淑珍(2002),《國民小學教師專業自主與教師效能之相關研究—桃竹苗地區為例》,國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文。
- 陳正昌(1993),《國小教師之專業自主及其影響因素》。現代教育, 30, 53-73。
- 陳奎熹(1980),《教育社會學》,台北:三民書局。
- 陳美玉(1997),《教師專業-教學理念與實踐》,高雄:麗文。
- 陳美玉(1996),《教師專業實踐理論與應用》,台北:師大書苑。
- 陳素慧(1995)。《權力、決策制定與組織效能間隻研究—以台灣民營企業為例》。國立成功大學企管研究所碩士論文(未出版)。
- 陳倬民(1987),《教育行政,學校行政及教師榮辱與共》。師友月刊, 245, 4。
- 陳添球(1988),《國民小學教師教學自主性之研究—一所國民小學日常生活世界的探討》,東吳大學社會學研究所理論組碩士論文
- 陳添球(1989),《國民小學教師教學自主性之研究—一所國民小學日常生活世界的探討》,東吳大學社會學研究所理論組碩士論文。
- 陳慧敏(2003),《國民小學教師之校長教學領導知覺與自我效能關係之研究》,國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳麗華(1993),《國小實習教師的社會科教學推理之研究:結構與意識的辯證》,國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 彭富源(1998),《教師專業自主分析-符合台灣現況的詮釋與建議》。研習資訊, 15(2), 66-80。
- 游淑燕(1993),《國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究》,國立政治大學教育學系博士論文。
- 湯瑞雪(2001),《國中教師角色轉變之研究—國家權力與教師專業自主之關係》,國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃坤政(2000),《教評會之實施對國小校長權力運用策略影響之調查研究》,國立師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃宗顯(1999),《學校行政對話研究:組織中影響力行為的微觀探討》,台北,五南圖書出版有限公司。
- 黃炳煌(1995),《教師專業素質之提升》。教改通訊, 12, 8-12。
- 黃瑞琴(1999),《質性教育研究方法》,台北:心理出版社。
- 黃淑清(1998),《以方法論的觀點來看深度訪談研究法》。輔導季刊, 34(1), 43-44。

- 黃嘉莉 (2002),《教師專業之「死」?—後現代思潮下之反思》。中等教育, 53 (1), 142-151。
- 楊國賜 (1994),〈教育專業〉,《輯於黃光雄主編:教育概論 417-444 頁》,台北:師大書苑。
- 楊樹權 (1992),《國民小學校長的權力類型、教師參與決定與工作士氣關係之研究》,國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 葉興華 (2001),《從課程領導的角色期望-談我國國小校長課程領導之困境與展望》,載於課程領導理論與實務國際學術研討會手冊資料。台北:台北市立師範學院課程與教學研究所。
- 虞志長 (1997),《國民小學管理模式、教師專業自主知覺與學校衝突感受研究》,台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 劉春榮 (1996a),《教師專業自主知覺與教師組織功能需求及其關聯之研究》。初等教育學刊, 5, 65-122。
- 劉春榮 (1996b),《教師專業自主權與學生受教權之關聯》。教育資料與研究, 10, 42-46。
- 劉春榮 (1998),《潮流中的教師專業自主》。教師天地, 95, 30-38。
- 劉興漢 (1993),《我國台灣地區大學教師專業自主權之探討》,台北:台灣書店。
- 歐用生 (1989),《質的研究》,台北:師大書苑。
- 歐用生 (1995),《中小學教師進修教育的盲點與突破》。教改通訊, 4, 14-15。
- 歐用生 (2000),《轉型的課程領導及其啓示》。國民教育, 41 (1), 2-8。
- 潘文忠 (1997),《學校教師會與教師專業自主權關係之研究》,高雄:復文出版社。
- 蔡明宏 (1985)。《組織內權力分配與主管環境偵測活動之研究》。政治大學企管研究所博士論文。
- 蔡政明 (2003),《國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究》,國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蔡玲玲 (2003),《國民小學校長教學領導之研究-一位國小校長的個案分析》,國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蔡培村 (1985)。《國民中小學校長的領導特質、權力基礎、學校組織結構及組織氣候與教師工作滿足關係之比較研究》,政治大學教育研究所博士論文。
- 鄭進丁 (1989),《國民小學校長權力策略、行政溝通行爲、與學校組織氣氛之關係》,國立政治大學教育研究所博士論文。
- 黎萬紅、盧乃桂 (2002),《權力下放與教師的專業自主—港台兩地教育改革的經驗與思考》。教育研究集刊, 48 (4), 53-74。
- 蕭道弘 (2003),《遴選制度實施後校長領導行爲與工作滿意度之研究-以台北縣市爲例》,國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 謝文全 (1987),《教育行政-理論與實務》,台北:東華書局。
- 鍾任琴 (1997a),《國民小學教師權能之調查分析》。教師之友, 38 (2), 20-27。

- 鍾任琴 (1997b), 《國小教師權能感及其影響因素之研究》。嘉義師院學報, 11, 157-185。
- 鍾任琴 (1997c), 《國民中小學教師權能之研究》, 台北: 五南出版社。
- 鍾任琴、黃增榮 (1998), 《國民中學教師權能之分析》。朝陽學報, 3, 183-213。
- 羅厚輝 (2002), 《課程發展的理論基礎》, 台北: 學富文化。
- 羅清水 (1998), 《教師專業自主與教學選擇權》。研習資訊, 15 (6), 1-8。
- 蔡文輝 (1993), 《社會學》, 台北: 三民書局。
- 沈姍姍 (1997), 《教師專業與教師權之社會學探討》, 國立新竹師範學院初等教育系, 行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 陳依萍 (2001), 《論教評會、學校教師會和校長的權責與衝突》。學校行政雙月刊, 13, 78-88。
- 傅木龍 (1998), 《英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啓示》, 國立政治大學教育學系博士論文。
- 陳介英 (2003), <深度訪談在經驗研究地位的反思>, 收錄於齊力、林本炫編, 《質性研究方法與資料分析》, 高雄: 復文出版社。
- 胡幼慧 (1996), 《質性研究—理論、方法及本土女性研究實例》, 台北: 巨流出版社。

英文部分

- Bacharach, S.B. & Lawler, E.J. (1980) Power and Organization. San Francisco Jossey-Boss.
- Blase, J. & Anderson, G.L. (1995). The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment. London: Cassell.
- Boyd, W.L. (1992) The power of paradigms: Reconceptualizing Education Policy and management. Education Administration Quarterly, 28.
- Corwin R. G. (1965). Professional Persons in Public Organization, Educational Administration Quarterly, (1), 4.
- Dunlap, D. & Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. Educational Administration Quarterly, 27 (1), 5-29
- Etzioni, A. (1975). A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates. revised. New York: Macmillan, Free Press, 4.
- Fairholm, G. W., & Fairholm, B. C. (1984). Sixteen power tactics principals can use to improve management effectiveness. NASSP Bulletin (68) n472.
- Fariholm, G. W. (1993). Organizational power politics: Tactics in organizational leadership. Westport, Conn.: Praeger.
- Follett, M.P. (1942). Dynamic administration. New York: Harper and Brothers.
- French, J.R.P. & Raven, B.H. (1959). The bases of power. In D. Cartwright (Ed.), Studies in Social Power. Ann Arbor, MI: Research Center for Group Dynamics, Institute for Social Research,

- University of Michigan, 150-167.
- Grace, M.D. (1997) Organizational climate and teacher autonomy: implications for educational reform, The International Journal of Educational Management. Bradford, 11 (5): 218
- Koehler & Michael (1990) Teacher autonomy: Just how far have we come?, Clearing House, 64 (1): 51
- Lashway, Larry (1997) The limits of shared decision making, Emergency Librarian, 25 (1): 43-44
- Maeroff, G.I. (1988) The Empowerment of Teachers, Teachers College Press, New York, NY.
- Muth, R. (1984) . Toward an Intergative Theory of Power and Educational Organization. Education Administration Quarterly, 20, 25-42.
- Retsinas, J. (1982) Teachers and Professional Autonomy., Educational Forum, 47 (1): 25-36
- Silver, P.F. (1983) . Educational administration : theoretical perspectives on practice and research. New York : Happer & Row, Publishers, 96-97.
- Weber, M. (1964) .The three types of legitimate rule.In A.Etzioni (ED.) , Complex organizations, New York : Free Press, 4.-14

網頁資料

- 國民大會 (1947), 〈憲法〉, 1947/12/25 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=A0000001> , 2003/5/9 。
- 教育部 (1999), 〈教育基本法〉, 1999/6/23 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020062> , 2003/5/9 。
- 教育部 (2001), 〈教育人員任用條例〉, 2001/5/25 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0150017> , 2003/5/9 。
- 教育部 (2001), 〈國民教育法施行細則〉, 2001/11/21 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0070008> , 2003/5/9 。
- 教育部 (2002), 〈中小學兼任代課及代理教師聘任辦法〉, 2002/6/19 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0150033> , 2003/5/9 。
- 教育部 (2002), 〈國民中小學教學支援工作人員進用辦法〉, 2002/6/26 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0070029> , 2003/5/9 。
- 教育部 (2002), 〈公立學校教職員成績考核辦法〉, 2002/12/30 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0150002> , 2003/5/9 。
- 教育部 (2003), 〈教師法〉, 2003/1/15 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020041> , 2003/5/9 。
- 教育部 (2003), 〈國民教育法〉, 2003/2/6 ,
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0070001> , 2003/5/9 。