

指派教師研習與學校對策間的拉扯： 教師專業觀點

方正一* 洪志成**

摘 要

本文從教師建制俗民誌中之角度探討上級指派教師研習與學校對策間的統治關係，目的是為了瞭解教師面對非其專業自主之公文指派研習是如何因應的。研究採質性研究，邀請兩所指派研習頻繁次數差異極大的兩所國小共六位教師成為研究參與者，透過深度訪談及文件分析等方式進行研究與資料蒐集，從上級公文、行政人員及教師的角度探討互動的關係，得到的研究結論如下：一、教師專業自主權在面對指派研習時受到侵蝕；二、學校發展出消極抗拒權力之因應模式，介於保護與影響型之間的中間類型以維護低度之專業自主；三、上級單位仍保留其對指派研習消極抵制之懲戒權，壓縮教師僅有之專業自主權。

關鍵詞：指派研習、權力關係、教師專業

* 第一作者為國立中正大學教育學系研究所博士生

** 第二作者（通訊作者）為國立中正大學師培中心副教授

E-mail: educch@gmail.com, wducch@ccu.edu.tw

壹、前言

自九〇年代提倡教育鬆綁以來，學校教育愈來愈重視教師的專業自主權與主體性，但反觀教育經費的支出，卻沒有隨著專業性的提升有而明顯的成長，反而呈現縮減的現象（詹盛如，2008），而地方政府為了解決教育經費不足的問題，以採取配合上級教育政策的方式，追求績效來爭取中央的補助，進而減緩本身教育資源不足的壓力。因此，身為教育系統中最基層的學校及教師，便處於地方政府追逐績效責任與學校堅持教育專業兩端的拉扯當中，讓教育現場產生了許多弔詭的現象。舉例來說，在各年度的統合視導中，學校必須配合政策做好被上級預期應達到的目標，而各項視導的子目標則愈趨強調量化標準的達成率，因此，在政府舉辦的研習與活動中，學校必須依照上級的要求派員參加相關的研習，以協助達成地方政府所需的績效，這種種現象，迫使學校勢必得遵照上級公文的要求在學期中派教師參加各項研習活動，尤其在年度即將接近尾聲時，這種情況更是明顯，學校為了解決正式教師出去研習的課務問題，必須聘請許多代課教師來代理學校課務，形成另一種教育的問題。

教師研習活動主要是教師在正式進入職場生涯後，為提升自我專業知識、態度、能力與技巧，或為了滿足個人的興趣與需求，而利用機會參與滿足自我需求的一個進修研習活動。近年來，國內學者對於教師參與研習活動的研究有許多面向的探討，歐用生（1996）指出，教師進修的缺失包括缺乏整體制度規劃，多為政策導向性、權威決定，此外，進修內容遠離實際教學現場，而教師參加進修研習僅為臺下聆聽的學生，並非研究夥伴。林敬祥（2010）以台北市教師參與進修動機與學習成效研究中發現，當進修機構採用強制調訓方式要求各校指派教師參加，因為是強制參與，受指派之教師往往以不樂意之心態前往，學習動機自然不高，學習成效當然難見樂觀。謝水南（1996）指出，一般教師爭先恐後報名大學院校的學位課程進修，對於一般研習的教材教法卻不感興趣，經常需由學校硬性指派或輪流參加，因而產生教師進修制度上的缺失。王聖銘（1996）則認為教師在職進修途徑雖然眾多，但多數教師仍以參加學校自辦活動或該縣市研習機構承辦的在職進修活動為主，其成效似乎不甚理想，主要原因是研習大多未經過需求評估階段。在上述的討論中，大多數的研究從教師進修制度或專業成長的角度探討研習的相關內容與缺失，卻甚少討論到學校或教師是否具有抗拒研習的心態或因應的策略，也因此，本文想從學校與教師的心態著手，進一步探討學校或教師在面對公文指派的研習時，心中所浮現的想法與實際採取的策略，此為本文的動機之一。

研究者本身在教育的現場，面對上述的情形，時常自我省思一個問題：身為教育專業的教師，理所當然的，他必須參與各種教師成長的專業研習以提升本身的教學知能，而身為學校主任的我，其職責便是依照上級指派的公文，依教師的專長、年級或校內的輪派機制派遣教師參加各項研習，但隨著上級所指派參加的研習與學校承辦活動日益增多，使得教師必須經常離開班級參與各項的研習與擔任活動工作人員，這時我開始察覺到學生由於經常面對不同的代課教師，造成學習的適應問題，此外，在這些所謂派員參加的指派研習公文中，也開始雜夾著一些非教育相關的研習活動，讓人質疑參與研習的合理性，而研究者在與一些教導（務）主任的閒聊中也發現到，有許多學校同時面臨了類似的困擾，甚至還有某些學校並沒有完全依照公文的指示派員參加研習，這讓我對此教育現象感到好奇，同樣身為學校的主任，當面對上級指派研習的公文時，究竟是如何看待這些研習並以何種機制決定是否派員參加？此外，面對上級指派研習的公文，身為下屬的學校，兩者的互動是上對下的宰制關係，學校只有服從政策的選擇，亦或是上有政策，下有對策，各校自有一套因應辦法？而在上級單位運用行政強制指派學校教師參與研習時，兩者的關係是否會如Foucault（1978）所提的「哪裡有權力，哪裡就有抗拒」？此外，為因應抗拒行為，上級是否會更進一步透過其權力運作進行介入，由於過去較少相關研究涉及此一議題，因此也是本文的焦點之一。

本文中所指的研習活動，主要是指上級（學校層級之上）具有指派研習指示的公文，要求學校派員參加的研習或活動，對於教師被派遣參加此類研習，研究者主要想瞭解教師對於被學校派遣參與研習有何自我的想法或建議，以及他們如何看待這些研習的內容？

針對上述的研究動機，本文嘗試透過相關文獻探究及訪談的方式，瞭解學校與教師面對上級指派研習的公文時，實際所顯現的思維與行為，首先探究教師對於自己被學校派遣研習有何想法與作法，其次瞭解學校與上級指派研習公文的互動機制，最後探討這樣的互動過程對學校造成何種影響，藉此以瞭解上級的公文命令與學校對策間互動的關係。

因此本文主要問題有三：

- 一、個案教師被學校派遣參與指定研習時有何想法與作法？
- 二、在指派教師研習的過程中，個案學校與上級指派研習公文的互動機制為何？
- 三、在指派教師研習的過程中，上級指派研習的公文對個案學校的抗拒可能反應為何？

貳、文獻探討

本章從上級指派教師研習的公文中，探討權力運作關係下，學校與教師和上級指派研習公文間的拉扯，首先從教育法令的觀點探討教師研習的立法依據，其次討論學校科層體制與教師專業自主權的衝突，最後就權力運作關係中教師可能處理的模式來了解學校及教師間對於指派研習所產生因應的對策。

一、教師研習的立法依據

為了因應教育環境的快速變遷，教師必須持續性、長期性的進修以提升本身的專業知能，而促進專業成長的其中一種方式，便是透過教師研習，在相關的教育法令中，我們也可發現有關教師研習的相關規定。

教師法第十六條第三款規定：「教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有參加在職進修、研究及學術交流活動的權利。」第十七條第五款：「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有從事與教學有關之研究、進修的義務。」第二十二條：「各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能；教師進修研究獎勵辦法，由教育部定之。」

師資培育法第十九條也明白規定：主管機關得依下列方式，提供高級中等以下學校及幼稚園教師進修：

- (一) 單獨或聯合設立教師進修機構。
- (二) 協調或委託師資培育之大學開設各類型教師進修課程。
- (三) 經中央主管機關認可之社會教育機構或法人開辦各種教師進修課程。

由上可知，教師專業成長是權利也是義務，因此教師研習有其合法的依據，且教育部自 2006 年起正式推動形成性的教師專業發展評鑑，2007 年建構教師專業發展評鑑輔導支持網絡，2010 年正式推動學校本位專業學習社群制度，都讓我們瞭解上級的政策法令均是要提升教師的專業知能，而透過指派教師研習的公文則是讓教師專業進修的途徑，不過雖然強制教師參與研習於法有據，但指派教師參與特定主題研習並無明確法源，尤其是若為了顧及政策上的需要，導致教師參與研習課程的意願不高，甚至引起基層學校的反彈，反而會偏離教育法令中鼓勵教師主動參與專業成長的原意。

二、學校科層體制與教師專業自主權的衝突

從學校的科層體制來看，Weber認為科層體制的運作是基於明確的規準，它不僅設置為數可觀的正式職務，並且賦予佔據者正式的「法定權威」。這種法定權威透過科層體制將權力「機構化」，藉由「機構化」引進更多典章制度、製造更多科層體制的規範，以便壓制不同的意見，甚至達到控制的目的。因此效率、管理與制度化就成為運用「權力」合法化的藉口（姜添輝，2002）。

隨著教改的實施，教育鬆綁與專業自主權的重視，許多學者也開始注意到教師主體的聲音及能動性，舉例而言，侯務葵與王慧婉（1999）鼓勵教師集體打破學校體系的限制，共同發展教師群體的聲音，發掘彼此在教育現場觀察與反思到的問題，並進一步形成集體的教育行動與組織，像是：基層教師協會。這樣的行動，不僅要鬆解本身的結構限制，更需要進一步質疑與改變現有的社會關係。

范信賢（1995）則認為在專業自主權能得到發揮的前提下，專業型教師願意透過討論溝通的方式與學校行政組織達成某種程度的妥協，這類型教師具有教學的專業知識，對教學過程能作自我監控，並進行批判反省。

因此，從公文指派研習的制度來看，上級透過公文紙本，藉由學校的運作制度，達成他所想要完成的目標，這似乎符合行政權之行使規範，但當這些公文所指派的研習，是要學校每位教師都要參加，忽略學校環境與規模的個別差異，更有一些研習是年復一年的業務研習，課程內容大同小異時，進而造成學校與教師的困擾時，就會讓人不得不質疑這種制度是否逾越了行政的權限？

三、權力運作關係中教師處理的策略

Foucault（1978）曾說：「哪裡有權力，哪裡就有抗拒，抗拒並不是在於任何的權力關係之外」。教育體制內的生態亦是如此，學校乃由具不同利益考量或意識型態的利害關係人所構成，各種權力、控制、意識型態、利益、衝突、合作、共識以及協商等行為均構成複雜的權力關係。張盈堃（2000）在其田野研究中就觀察到，基層教師會進行一種陽奉陰違式的抗拒手法，來回應外在的壓迫與限制，他並從研究中進一步區分出個體式與集體式的抗拒實踐。因此，從指派研習的公文中，是也有可能存在這種權力關係下教師因應的模式。

Blase（1989）的研究中曾提到學校組織成員運用權力策略可分為兩種類型，第一

種是影響型策略（influence strategies），用來影響他人，並改變他人的觀點與認知；第二種則是保護型策略（protective strategies），旨在保護自己免於受到傷害，並能在各種政治衝突中生存下來。胡士琳（2002）從一所國中學校行政體系的微觀政治現象發現，當具有不同意識型態或利益考量的利害關係人彼此進行政治互動時，往往會由於彼此的差異與矛盾，導致政治衝突的產生，而各利害關係人則運用政治權力策略設法解決衝突的產生，這其中包含「保護型」與「影響型」兩種政治權力策略，「保護型政治權力策略」包括逢迎、順從、交換、結盟、逃避、假裝、模糊、漠視等八類；而「影響型政治權力策略」則包含協商、脅迫、控制、說理、權威、願景、曝光、算計等八類。

從公文指派教師研習的角度來看，教師在此權力關係中有其保護因應策略，若教師設法採取抗拒型的逃避、模糊等策略時，上級機構是否會透過其擁有合法的力量，加強「影響型」策略，讓教師無法反抗，這也是本文的關心焦點之一。

參、研究設計與實施

本文採建制俗民誌（institutional ethnography）之研究方法，根據文獻探討，以兩所學校的教導（務）主任及教師為訪談對象，以探究他們對縣內各項研習的看法及作法，以下就研究設計與實施內容分述如下：

一、本文採用建制俗民誌的理由

建制俗民誌主要為探討當代的統治關係，它關注於社會現象，並對於現象有細微的分析與描述，但與其他俗民誌不同之處在於，建制俗民誌所描述的是社會編制的運作程序，瞭解不同的社會形成、限制、重組人們日常生活世界中真實生活的力量（Mykhalovskiy & McCoy, 2002）。建制俗民誌的研究方法，共分為六個步驟，分別為：尋找方向、從經驗到組織、實踐中的對話、訪談、研究中探索與資料處理，它將資料視為社會結構與個人能動性互動之產物，並視其為可資辯證的起點（Smith, 2002）。

建制俗民誌透過關注每一個人在日常生活世界當中的行為與工作，我們所聽到的、讀到的、觀察到人們每日的生活經驗，形成了建制俗民誌的特殊性，並且藉由這些經驗可以瞭解到人們是如何在不自覺中陷入統治關係（Campbell, 1998）。這種統治

關係的產生，可能來自科層體制、管理方式、文本、論述、社會制度、大眾媒體等，並以不同的形式作用在人身上（Smith, 2002）。

本文的指派教師研習，指的是上級透過公文要求學校派遣教師參與研習課程，這樣的關係，可以視為是人們與文本互動的過程，就如同Smith認為，文本能夠使外界的規則進入人們的生活世界，並透過各種形式侵入或滲透在地的情境（Smith, 2002）。文本建構了人們之間的社會關係，透過文本，人們的行動被規範化、效益化，而文本所記載的活動，如：社會服務或教育傳遞等，均透過文本的論述而被視為理所當然的社會活動，若能理解這層關係，便能發現事物編制的方式以及人們被統治的情形（Campbell & Gregor, 2004）。因此，透過言語，我們可以瞭解到人們如何進一步互動及相互協調的經驗以及人們於制度化組織中隱含的統治關係（Smith, 2002）。

二、研究場域的選擇

本文以南部某一縣市內兩所國小為個案學校，其基本資料分述如下：

（一）平平國小：平平國小班級數有七班，另有一班幼稚園，教師總數為12人，國小學生人數總共有160人，幼稚園有10個人。學生家長主要以務農為生，學校目前申請攜手計畫、課後輔導與夜光天使等計畫補救弱勢的學生族群，教師們也願意利用假日到校輔導學生課業，領導風格偏向民主式領導，學校氣氛十分和諧，由於學校位於縣府行政中心附近，因此經常承辦縣府交辦之研習業務或活動，且因為學校事務繁忙，因此常會因校務工作而於研習中途往返於研習會場及學校兩地之間。

（二）安安國小：安安國小位居縣內農村地區，屬於偏遠學校，班級數有六班，教師總數為9人，國小學生人數總共有102人，家長的背景主要從事農業、工業，學校的單親、隔代教養以及新移民子女人數佔全校總人數的百分之四十六，亦是弱勢族群較多的學校，目前有申請攜手計畫補救教學，校長領導風格偏向權威式領導，因此決定權主要集中在校長身上，對於指派研習的公文，原則上會遵照公文說明派員參加。

三、研究對象

本文對象首先以研究者兼任小校教導主任為立足點，對同樣擔任教導（教務）主任研究對象進行小規模訪談，初期以3位主任及3名教師為訪談對象，初步探索其對縣內各項研習的看法及作法，進而瞭解上級的政策與學校及教師的對策間互動的關係為

何？訪談對象之資本資料如下：

表 1

本文參與者基本資料與訪談時間摘要表

代碼	性別	年資	職稱	訪談時間	訪談地點
A教師	男	17	教導主任	99/12/09 14:30~15:30	平平國小會議室
B教師	女	10	教學組長	99/12/09 13:40~14:30	平平國小會議室
C教師	女	14	級任教師	99/12/09 12:40~13:30	平平國小圖書室
D教師	男	21	教導主任	99/12/22 10:50~11:50	安安國小自然教室
E教師	男	20	總務主任	99/12/22 8:40~9:30	安安國小自然教室
F教師	女	8	科任教師	99/12/22 9:40~10:40	安安國小自然教室

四、研究過程

本文針對教師及主任進行生活經驗敘事，訪談焦點為學校的主任對派遣教師研習或活動的述說，由研究者提供縣內公文指定須由學校派員參加的研習，討論主任對各項研習的看法與省思，並透過訪談瞭解其在派員時的限制與想法，此外，對於教師參與研習的部分，探究教師被學校派遣研習時的想法，及對於研習內容的想法。本文主要透過半結構式訪談蒐集主任及教師在公文的要求下與學校因應對策之間的情形，平均訪談時間約為1小時左右，主要的訪談大綱為：「身為主任或教師，對於縣府公文所指定派員的研習，您個人或學校派遣教師參加的原則為何？是否曾經遇到困擾過？為什麼？」、「對於公文指定派員參加的研習，你曾經沒派員過嗎？為什麼？」、「對於學校派遣你參加的研習，你曾經沒有全程完成研習課程嗎？為什麼？」、「對於縣府公文所指定派員的研習，你覺得最大的困擾為何？如果可以調整，你希望在哪些方面做改變？」

研究者除了要獲得研究對象的同意以進行合作外，更應尊重他們的隱私權，對於他們的身份必須予以保密，研究者既不應該欺騙研究對象，也不應該用隱藏的工具來記錄談話。

五、資料處理與分析

資料分析 (data analysis) 是指有系統的蒐尋和組織訪談逐字稿、札記以及其他資料，以增加研究者對資料的理解，並有憑據呈現研究發現，包括與資料共處、組織、分解為容易處理的單位、綜合、尋找組型、發現重要之處、以及決定呈現的內容。本文主要以訪談的方式蒐集所需的研究資料，透過錄音轉為逐字稿的繕打，並將之編碼組織資料，撰文中引用逐字稿資料時，以中英文表示訪談的對象，再以數字表示該次訪談的時間，如「訪 A991224」，即表示在 99 年 12 月 24 日個別訪談代碼 A 的教師，從逐字稿中列出重複出現的特定字詞、用語、行為與思考方式，發現可能的某些規律性和組態研究，以作為瞭解研究目的之依據。

六、研究限制

本文為了探討指派研習的公文與學校、教師三者的互動關係，因此選擇兩所小型學校共六人進行訪談，在抽樣上偏重小型學校，訪談個案也僅六人，因此研究結果有其限制，亦無法將研究發現全面類推到其他小校組織運作的情形。

七、研究信實度

本文透過多重方式進行資料的檢證，首先在研究對象的選取上，研究者特別選取不同階層的教師，兼顧性別、年資與職位的平衡，以求獲得不同背景的教師較客觀的看法；其次，在訪談研究工具的選取上，運用錄音筆錄下訪談對象對問題的闡述，並與其檢視研究者整理後的逐字稿，以求資料之真實度；最後，透過文獻的探討與研究者的省思檢視相關的研究資料，避免因個人偏見導致資料解釋的偏誤，以此進行資料交叉比對檢證，求得研究的客觀與真實性。

肆、研究發現與討論

本文透過對兩間國小共六位教師的訪談，瞭解上級透過公文，要求學校派遣教師參加研習與學校及教師實際參與情形的落差，從而探討指派教師研習與學校對策間的

拉扯，研究發現主要分成三部分探討，首先就教師對於被指派參加研習的想法與作法進行討論，其次探究學校端與指派公文研習間的互動機制，最後針對指派研習的公文對學校所產生的影響與困擾進行探討，茲將研究的結果逐一分析如下：

一、教師被學校派遣參與指定研習時的想法與作法

(一) 研習全程參與需符合教師個人的需求

對於課程內容不錯的研習，教師基本上還是會全程參與，並會給予承辦單位正面的肯定，甚至會主動提出想參與的研習課程，只是公文指派的研習課程並非完全能符合學校或教師的需求，也因此研習實務現場中產生了許多弔詭的現象。

如果說能夠比較多...採自願的話，那其實有興趣的老師去學，他也比較願意去學，那你都是用指派的...或者是那些一定要達到百分之百的，大家都是來簽個名，然後就走了。如果能夠用自願的方法，我覺得...針對老師啦，老師會學的意願比較大，出席率也會比較高。（訪 C991209）

我本來就是...對語文方面很有興趣。所以像這方面的，語文相關的，我都會覺得很有興趣...另外像寒暑假就會有很多方面研習，那我就會自己去參加，就上網去看啊...你覺得哪些是合適你的就會自己報名去啊。（訪 F991222）

因為自由軟體它的授課方式...它在公文還講解就是說，不用上機操作，類似於政策宣導性的活動，那如果是政策宣導性的活動，大可交給學校做一個宣導，不需要把老師調到某一個場所做宣導，像這種東西我覺得就是不必要的。（訪 A991209）

面對公文要求派員的研習，教師主要仍是傾向參加符合自己興趣或需求的研習為首要的選擇，只是若上級指派研習的公文是要求百分之百參加，或是政策宣導類的研習，教師就會衍生出不同的應對方式。

(二) 試探學校派遣的意願－尋求自己可逃避參加研習的機會

面對不同的指派教師研習內容，教師在被學校派員時會考量自己的興趣及過去參

加研習的經驗，請求學校行政調整派員的機制，有時雖能如願，但有時還是必須依照學校的輪派制度。

語文相關的，我都會覺得很有興趣。但是...譬如像體育方面的，我就覺得不是很感興趣這樣子...那個對我來講，就...幫助不是很大啦...因為像我剛剛講的，如果你去學了，即便老師上得很好，他提供的輔具跟教材都很好，可是你回來就是沒有辦法用得上的時候，也是放在那邊，可是時間一久你就忘了，那就沒有用啊。（訪 F991222）

（輪到你但是你不想參加，有沒有反應過？）會啊...有時候如果路途很遠，你可能半天還要去參加什麼的時候，可是沒辦法就是...他（主任）就會說...就是照輪的啊...（訪 F991222）

吳武典（2005）認為，政府與學校在推動教師進修時會面臨到進修內容過於理論抽象，無助改進教學以及偏遠地區學校交通不便，使教師無意或抗拒參加進修。從研究中發現，學校教師會試探行政人員派員參與研習的堅持程度，以迴避他不願參加的研習，這種行為就如同 Scott（1990）在農民運動的分析中，發現從屬團體會測試宰制者所定下的規範，遊走在剃刀邊緣，他稱之為測試底線（testing the limits）。

（三）陽奉陰違—完成研習簽到程序就好

許多訪談的個案都談到看到過或本身做過簽完名就離開研習現場的實例，面對這種陽奉陰違的方式，似乎大家已經是見怪不怪了，大部分的教師認為研習的成效不彰，同時他們也傾向回學校處理校務工作。

嗯...這個（可能簽完名就早退或離開的）...常常有啦，或者是臨時被學校叫回去的也有嘛...學校臨時有什麼狀況啊，那...要回去處理業務什麼...都有啦，因為有時候學校臨時都...怎麼講，有時候業務在緊急的時候，真的是也是會被召回學校嘛...時常都有看到啦...（訪 D991222）

如果那種比較無關緊要，我們說那種比較類似說消耗經費的一種講習會，或者說那種課程，我們說重疊性太高了，我們之前已經聽過了，那我可能就簽

指派教師研習與學校對策間的拉扯：教師專業觀點

個名...或待一下子就走了。但走了也是一樣回學校啦！（訪 A991209）

Scott（1990）在研究法國農民對抗統治菁英的研究中，認為法國農民以喬裝的手法所呈現的抗拒，使用的是種虛偽化的語言，以中文來說就是我們所謂的陽奉陰違，因為這些從屬團體表面上是象徵性的遵從，但實際上卻巧妙的達到抗拒的目的，而這種陽奉陰違的遵守被 Scott 稱之為日常生活的抗拒型式（everyday forms of resistance）。

（四）陽關道與獨木橋－講師與學員沒有交集

針對研習的內容，有些教師雖全程在現場參加，但是是以處理自己事情為主，並沒有融入研習內容的現場，這表示教師心中自有衡量研習是否有所必要性的一把尺，但也形成另一種陽奉陰違的方式：「台上講師－你走你的陽關道，台下學員－我過我的獨木橋」之現象。

像最近有什麼「自由軟體」，它要學校百分之百，就是學校老師都要去參加的這種，或者是講一些...就是請那個...健康體育領域的那些...他們可能要衝一些研習的時數，然後就會派人去聽的那一種研習，可能，有時候就會覺得...帶自己的書去看這樣（訪 C991209）。

通常就是像我剛剛講的...講師講的...可能我不能接受或是不符合我的需求，我就覺得說在那邊我就是浪費時間...我可能會去辦其它的事情啊，譬如說我可能就會去圖書館找資料，還是說...我可能就是在現場，我可能沒有走，在現場做我其它的事情，譬如說編輯我要上的教材，或是做我其它的事情（訪 F991222）。

張盈堃（2000）認為，教師的抗拒教育實踐一方面不會與學校文化霸權起衝突，另一方面則把教室當作自己的戰場，具有陽奉陰違的特色。就本文來看，對於非教師需求的研習而言，舞台的上面象徵的是講師的戰場，舞台下面的另一端，則是聽講的教師另一個空間，兩者是很少產生交集的。

二、學校與上級指派研習公文的互動機制

(一) 公開抗拒—不參加不必要的研習

當研習的時間與學校業務或活動時間有所重疊或衝突時，教師會傾向以學校業務為優先考量，採取的策略像是傾向不參加不必要的研習，所謂不必要的研習例如：重複性過高、政策宣導、消耗經費式的研習或是研習內容與學校發展方向不同。

(不參加指派教師研習)有幾項因素，第一個是校長交待說這一項不用參加，因為我們都有參加過了，或是我們學校發展並不是朝這個方向走，這是第一個問題，它已經重覆辦很多次，那我們學校主要發展也不是這個方向... (訪 D991222)。

像這種必須要政策宣導性的研習...也不需要政府花那麼多錢，然後將每一個老師調訓，造成我們學校自己本位的一個進修的...的一個衝突嘛！通常這一類的研習是在學期中臨時發公文要你去參加的，所以就跟我們學校定的計畫產生衝突，因為我們的週三進修是在學期初就安排好了，我們也不可能說臨時把講師把他退掉，因為這個都是學期初講師就已經擬好了，所以這個就是對學校一個很大的困擾。(訪 A991209)

從訪談中可以瞭解，上級舉辦類似政令宣導的研習，是無法引起學校或教師的共鳴，此外，公文指派的研習常因臨時一紙命令，與學校學期初開始規劃的本位進修產生衝突，造成了學校沒有參加研習的意願。就如同歐用生(1996)與梁坤明(2001)所提的，多數教師認為統一由縣市政府所辦理的在職進修活動，常常流於政令宣導，與實務脫節，很明顯的，進修的內容是不符合學校與教師的需求。

(二) 一魚多吃—派教師當簽到代表

面對過多的指派教師研習，學校一方面要兼顧校內教師人力分配，一方面又要符合上級的要求，以免受到懲處，因此發展出只到現場簽到但又回學校處理校務的策略，其中又分為只簽名不參加、簽多場次只參加其中一場等方式。

比如說，有一些是我們必要...必要都要去的，然後比如說它(研習)同時又跟我的業務卡在一起的，就會...出現只有去簽到，沒有參加。(訪 B991209)

指派教師研習與學校對策間的拉扯：教師專業觀點

鳴...我們會跟他說，或者是我們會...同樣一個老師，可能當天會參加兩個研習或三個研習.....是去簽名，我們就是有去，但他只是去參加其中一個，然後其他兩個就是用簽名的方式，去避免...縣政府有一些懲處的動作。（訪 A991209）

由於公文具有行政效力，收到公文的學校勢必得派員參加，但如果頻繁的研習次數已使得學校採取上述的策略，不禁會讓人質疑這樣的在職進修已經喪失了研習最初的美意，增進教師實務知識與改善學校教育勢必大打折扣。

（三）解構公文以弱化法令強制力—尋求不參加研習的可能性

面對數量過多的指派教師研習，學校主任開始會去解讀承辦研習單位背後的需求，例如：雖然要求全縣學校都要派員參加，但由於公文上研習人數的需求只有八十位，明顯與縣內一百多所學校的數量有落差，這時學校就會考量不派員參加。

它（研習）的名額限定，如果說它要錄取四十位、八十位，那我們小學校因為研習太多了，所以這樣的研習活動我們就不派了，因為它並不是所有人全部都要參加。（訪 D991222）

因為是縣府指派，原則上...在我們行政這部分就是有要求，如果說有指派，學校大部分就會派員去，啊如果...我有一個考量就是說，如果他的名額比較少，像這次的研習他要八十個人，全縣有一百多個學校，那我們就會稍微去考慮一下，如果這個不是很重要，就不會去派員參加。（訪 E991222）

從指派教師研習的解讀可以發現，雖然公文的主旨是要求全縣學校派員參加，但在說明欄中所允許的研習人數卻與縣內學校總數量不符，也因此，學校行政人員在閱讀公文經驗的累積下，漸漸發展出判讀公文背後隱藏含意的能力，並以此尋求不派員參加研習的可能性。

（四）協商抵抗爭取最少參與：當家的要留守—以學校運作為優先考量

面對學校時時有無可預期的情況發生，有些個案會認為學校應該留守一名「頭頭」來掌控學校的運作，也就是說學校必須有名領導者處理臨時情況，除非萬不得已或緊

急的公文，才会有校長及主任都不在學校的情況發生。

因為學校...各種狀況會發生嘛，那必須要有一個領導者留下來在學校，處理臨時...出現的狀況，要有一個頭來領導啊...校長不在學校，或是總務主任不在學校，那必須留一位主任在學校的時候，那我一定...必須要留在學校（訪 D991222）

除非...最逼不得已啦...如果說，學校校長、主任都不在，那...當然是要請教務組長來代理，那是除非萬不得已，我們儘量讓這種情況不要發生。當然它（研習）有時候...公文非常緊急，那真的是沒辦法，還是要參加。（訪 D991222）

學校在發展過程中，經常會遇到突發狀況，造成校園人員心理及安全上的威脅（吳清山，2008），因此校園危機處理應即時採取適切反應，設法解決以使學校回復到正常運作狀態。本文中受訪的行政人員也認為除非指派教師研習具有急迫性，否則仍應以學校安全運作為考量重點。

（五）協商抵抗爭取最少參與：因為研習所需代課師資難尋

透過訪談的過程中，研究者發現一項有趣的現象，有時影響學校是否派員參加研習的因素既不是研習內容或講師，也不是與學校活動衝突，而是代課老師難尋，訪談中的兩間學校均面臨了代課教師難產的問題，由於全縣性的派員研習，導致各校必須尋求代課老師，再加上鄰近的學校間，原本的代課教師已具有部分的重疊性，也因此會發生無法派員參加公文規定研習之結果。

比如說公文太慢收到，然後那個日期很緊急，就會找不到（代課老師）。那找不到可能就會跟主任或校長說，校長如果同意說...我們真的找不到，沒有辦法讓老師參加，那我們就...有可能就那一場研習就...就沒有...參加（訪 B991209）。

其實在小學校，我知道的...鄰近幾個學校都有這種狀況，比如說他們也是同一天，也是四、五個研習，然後...小學校，六班的學校是很難做人力的分配，那尤其是又是全縣性的一個活動，那我們代課老師的人力，跟鄰近的學校也是重疊性非常高，這時候一定會找不到代課老師，所以就很難再派員參加（訪

A991209)。

陳舜芬、丁志仁與洪麗瑜（1996）認為，教師進修的目的在於改善學校教育，不宜因參加進修活動而調課或請人代課，鄭東瀛（1996）也認為上課時間進修會讓學校產生派代課的困擾，因此，他們建議教師參與校外進修活動的時間盡可能集中在寒暑假。

（六）上級面對學校所採取的措施—祭出罰則

面對學校對於研習的抗拒，研究者也慢慢察覺到上級開始採取一些對應的策略，例如：在縣府網路上公告未參加學校的名單、以公文列出法令規定的相關罰則等，例如：環境教育法第19條規定「機關、公營事業機構、高級中等以下學校...應於每年1月31日以前訂定環境教育計畫，推展環境教育，所有員工、教師、學生均應於每年12月31日以前參加4小時以上環境教育...違反第19條第1項所定下列情形之一，經主管機關命其限期辦理，屆期末辦理者，處新臺幣5千元以上1萬5千元以下罰鍰。」顯示出上級以另一種規訓的方式來加強約束學校層級的抵抗，就像Hofstede（1991）認為，當學校行政運作強調權力集中的關係型態時，會出現宰制性的互動，這時弱勢者常被教化成有接受命令的義務。

大部分因為他是全縣的研習，所以他不可能一所一所去打電話告知，他就是說會有一個在公務信箱他會顯示說，這個報名的人數很少，他需要很多人去參加，還沒報名的，趕快來報名這個樣子（訪 E991222）。

為了讓學校遵循這些公文的指令行事，上級開始運用法令或罰則規定相關行為，以迫使學校不得不完成上級要求的工作，這就如同Foucault（1977）所說的規訓懲罰的命令是人為的，是由法律、綱領、條例所明確規定的，偏離了準則就必須受到懲罰，因此懲罰具有審判的意義。Gramsci（1971）指出，普通人與立法者之間的差異，在於後者不僅將指令公式化的做為他人行為的規範，並同時施加指令本身和證明他們執行指令的手段，其最終目的就是為了讓支配者的命令獲得人民的同意，並內化為行為準則，形成自動化的行為。

三、指派教師研習對學校產生的影響與困擾

(一) 是誰讓資源被瓜分－科層體制的弊病

在訪談過程中發現，許多學校在學期初就已經安排好學校活動，但學期中臨時而來的公文要求學校派員研習，導致學校人力上的不足，另外，學校業務與指派教師研習之間的衝突，不但造成行政資源的浪費，也帶給學校不小的困擾。

假設我們學校排定的一些研習有講師過來的，然後同時縣政府又要派員參加，就會造成我們校內研習的老師比較少，那容易...可能會造成對講師會不好意思，那也會對我們研習的計畫，或是推動的時程會有影響。（訪 A991209）。

科層體制為人所詬病之處在於過於重視垂直的階層關係，忽略了橫向的聯繫與合作，一些學者也提出打破部門界限，彈性調整處室職務執掌等建議，以因應層級管理的弊病（白麗美、張輝雄，1999；林海清，2000）。

（公文指派的研習）浪費...經費...資源啊！本來你如果不要強迫大家去參加，那其實這十個人只要付一個講師的費用，那你現在變成同一個時間，分派好幾場，那你是不是好幾場同時在消耗經費（訪 C991209）。

我是覺得我們縣政府委託其他學校的研習...的量，就是...因為要核銷經費的關係，所以有變得比較多，重疊性也變得很高，那可能每一個縣政府是分別委託不同的學校承辦研習，所以變成說各個學校辦理研習的時間衝突，也沒有在互相協調...他們也沒有做一個橫向的聯繫，所以就會造成一個衝突，我是認為是這個原因啦（訪 A991209）！

如果辦理的研習，經常是配合會計年度以進行預算的消化，這樣的研習就不是以教師的需求為出發點（郭丁熒，1998），以本文來說，進修研習的機構各自規劃各項課程，缺乏縱的銜接與橫的聯繫，將降低教師研習的效果（楊思偉，1996）。很明顯的，在本文中，不但指派研習的時間與資源上產生重疊問題，更直接影響到學校正常運作的功能，導致教師研習提高教師專業的美意大打折扣。

（二）誰是學校師資的主體—代課教師充斥校園

過多的研習使學校為了符合公文上派員參加的命令，因此讓學校面臨研習派正式老師，上課找代課老師的怪現象，此外，一些讓學校不知派誰參加才好的研習活動，也讓學校的因應之道是：有派就好，應付應付。

最主要我覺得這個學年度，辦的研習太多了...太多了。整個學校運作上變得很奇怪，代課老師在學校裡面，正式老師在...學校外面，這個學期真的很奇怪。所以學校在應付縣政府研習方面，有時候真的就是說...參加的身份跟他所參加的項目，有時候不合，因為沒辦法啦，要應付它...（訪 D991222）

學校為了應付指派教師研習的指派，會傾向有派員參加就好，但也因此干擾到正常教學的運作，就像吳武典（2005）所認為，研習內容五花八門，無助於教學實務的精進，且教師利用上課時間從事進修活動，會影響到正常教學活動的進行。

（三）誰決定研習課程時間，誰的聲音是被聽見的—忽略學校的需求

從訪談的個案中，辦理研習的時間是困擾著學校運作一項重要的因素，時間的重疊導致學校人力的不足，造成資源的浪費，但研究者也發現到，不同的職位角色對研習時間的安排似乎存在著不同的考量，行政人員與教師對研習時間的安排有著不同的想法。

或者是說它（研習）能夠儘量...都辦在寒暑假，減少我請代課的問題啊！...可是有部分會造成老師的困擾啦...因為變成老師整個寒暑假...可能幾乎都在研習...那老師的備課時間什麼...就會...會被壓縮到（訪 B991209）。

我是希望能夠在寒暑假啦，不過...一般老師的話他可能會不喜歡在寒暑假啦，但是，以學生跟家長的考量是寒暑假最好啦，但是，同仁有時候...像別的縣市他們很羨慕我們，那...他會說，在學期中參加，那寒暑假量就減少嘛...（訪 D991222）

誰才是教育的主體？如果數量龐大的教師研習讓學校上課師資本末倒置，學生得

適應經常代課的不同老師，那這樣的政策對誰是有利的，又犧牲了哪些人？研究者認為，研習時間與師資的安排，仍應以學生受教權為最大的考量，而非僅僅是為了完成主辦單位行政方便或行政上級確保研習高出席率或是配合統合視導的目標。Spivak（1988）認為底層人民往往不具備論述的能力，問題的真正關鍵並不是「誰得說？」，而是「誰會想聽？」也因此，決定研習時間或目標的主體往往並非是基層的教育單位，而是具有主導權的上級機關。

（四）100%的研習出席率代表百分之幾的成效－研習沒有百分之百的必要性

在本文中，重複性的研習課程與要求百分之百參加的研習普遍被認為成效並不高，同時學校在這方面研習的意願上也不高，並會採取因應的對策來規避研習。

那些一定要達到百分之百的（研習），大家都是來簽個名，然後就走了。那其實辦那個研習的話，很容易像我...好像就只是在消耗大家的研習時數，好像沒有什麼效果耶！（訪 C991209）。

現在縣政府有很多研習是以那個教育部視導重點來做，然後造成全縣的老師研習率要達到百分之百，那這種東西在九年一貫來講，跟老師的分科領域的教學是一個衝突的...每一個老師都一定要參加，但是那成效又不好這樣子。（訪 A991209）。

從本文來看，無論是行政或教師均意識到研習課程成效不彰的問題，但限於公文規定，仍舊得依照公文行事。歐用生（2003）認為，「課程意識」強調的是做為一個主體意識的人，要能主動地為課程與學習詮釋、建構更多的可能性，並且能產生一連串批判反思的行動。教師的課程意識能促進教師去提升自己的課程專業，激勵自我專業成長，但本文中，有些指派教師研習的課程內容卻未曾考慮到學校真正的需求，反而限制了教師的專業成長。

綜合本文研究發現，可以下圖顯示指派研習與學校、教師間的關係：

指派教師研習與學校對策間的拉扯：教師專業觀點

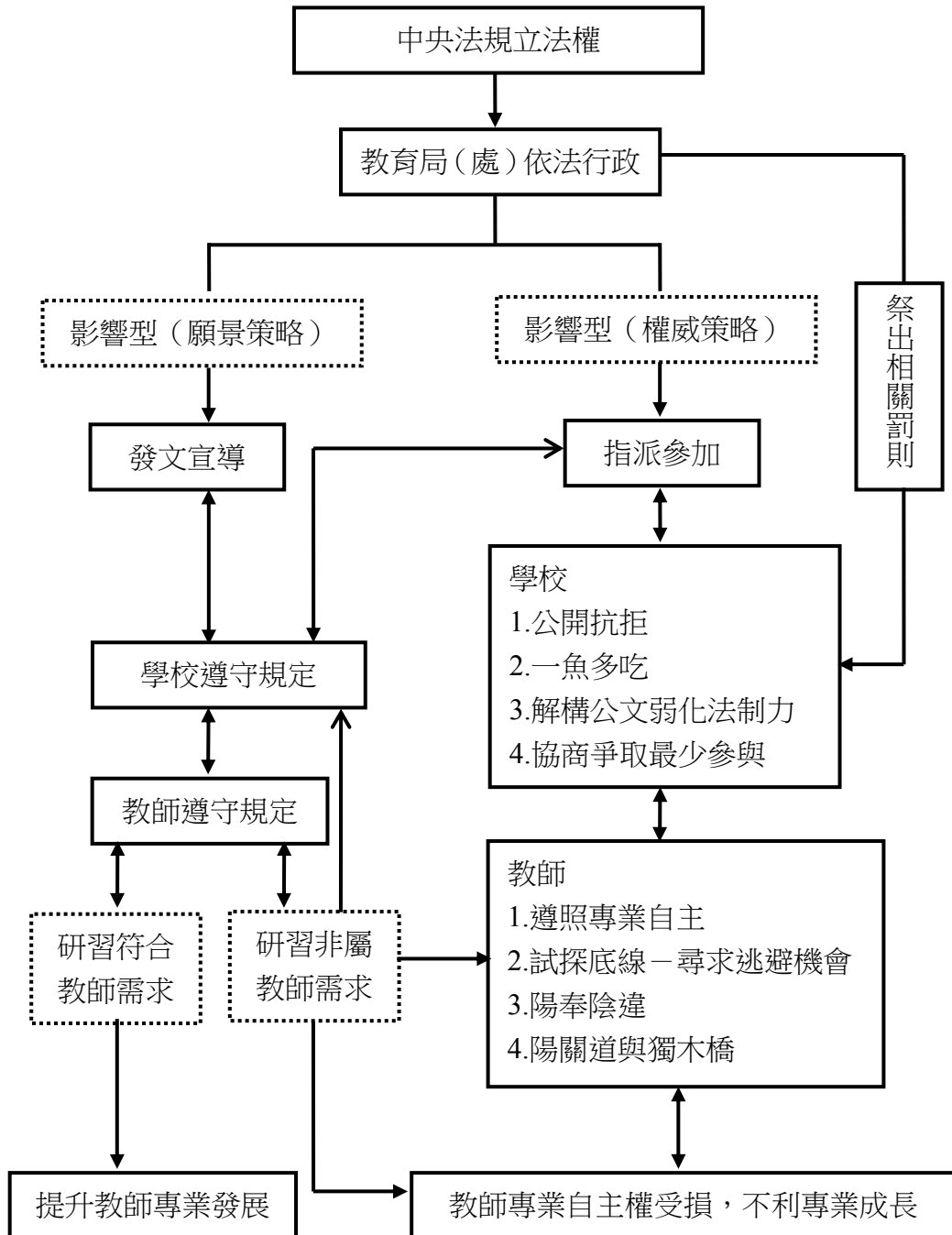


圖 1. 指派研習與學校、教師間權力關係圖

伍、結論與建議

本文旨在探究上級（學校層級之上）透過公文「強制」指派學校參與研習所採取對策的互動關係，與教師被指派參加研習時的想法與作法，其主要結論有三：

一、結論

（一）教師專業自主權在面對指派研習時受到侵蝕，發展出消極抗拒權力之因應模式

從本文中發現，由於任教科目的不同，教師對於專業成長課程的需求也具有個別差異，面對教師研習的不同需求，學校為了尋求形式上的公平，仍以參加的次數作為輪派制度的依據，因此，對於那些需全員參加或是非本身需求的研習，教師仍得依照公文及學校的要求參加，這種被動及消極的態度，也讓教師發展出相對應的權力策略，像是：陽奉陰違、陽關道與獨木橋等，而教師的專業自主權，也在面對指派研習時受到侵蝕。不過我們也發現，教師仍有其想參與的研習課程，尤其在寒暑假安排的課程，當研習的選擇較有彈性時，就能發現教師主動參與研習的意願隨之提升，可見教師本身仍有其專業自主權的堅持在。

（二）學校發展出介於保護型與影響型之間的「協商—模糊」、「說理—逃避—公開抗拒」的中間類型以維護低度之專業自主

面對指派研習的公文越來越多元化的要求，行政人員經常得面臨學校與上級兩方需求孰輕孰重的抉擇，也因此，學校漸漸的發展出相關因應策略，其中有部分類型與胡士琳（2002）的單純保護型與影響型有別，部分為介於二者混用之類型。例如：解讀公文的能力、派一名教師代表參加多項研習及重點人員留守學校等方式（順從—模糊型），每一次的抉擇，都象徵著相關人員在衡量這些決定會給學校帶來何種的利弊得失，以本文來看，在不影響學校正常運作的情況下，行政人員仍多以指派研習的公文為優先考量，只是他們也希望不要因為一些不必要參加的研習而阻礙了學校本位的發展，形成了學校在維護專業自主權與遵守法令間的拉扯關係。

（三）上級單位仍保留其對指派研習消極抵制之懲戒權壓縮教師僅有之專業自主權

從教師法等相關法令中可以瞭解指派研習有其正當性與法律依據，但當學校與教師察覺到指派教師研習對本身產生困擾時，雖然大多仍屈就於法令的限制下，但還是會找尋能應付指派研習公文的策略，就如同張盈堃、郭瑞坤、蔡瑞君與蔡中蓓（2005）提到的「基層教師的當兵心態」，面對不合理、不平等

的權力關係，只能睜一隻眼、閉一隻眼，應付過就好。而當學校發展出因應的策略時，上級仍可透過網路名單的公告或相關罰則來進行規訓，這樣的互動關係，會讓我們深怕處於這種緊張關係下，教師的專業自主權會日漸式微，漸漸的，參加研習變成日常的例行公事，曲解了上級原本要促進教師專業成長的美意。

二、建議

根據本文發現，提出以下幾點建議，作為對行政單位及後續研究之參考。

（一）國小教師任教科目愈趨分科化，學校安排教師參與研習可考慮雙軌制

隨著教師課稅制度的實施，國小教師所負擔的任課節數比起過去減低許多，以目前教育部的規定，導師每週的上課節數為十六節，因此教師班級授課的科目約在二～四門學科之間，對於安排教師參與研習，學校行政人員可採取以學科的方式進行輪派作業，加強教師在專業科目上的成長，而針對政令宣導等較不屬於課程與教學的研習，則採另一種輪派的機制，或由行政人員代表參加，形成雙軌制的校內研習派員辦法。

（二）指派研習的公文盼能考慮學校規模與位置，以避免影響學校正常運作

有鑑於重複性或政策宣導的研習課程數量過多，進而與學校預先規劃的學校本位發展造成衝突，建議指派研習的公文能考慮學校規模與位置，讓小校不必為了達成上級要求「百分之百」的出席率而妨礙了正常運作，進而影響學生的受教權，而指派研習的課程內容也需審慎評估是否需要每間學校均派員參與。

（三）透過理性對話釐清教師主動參與研習的脈絡條件，減少運用指派或懲戒等壓抑專業自主之權力關係

本文所指的指派研習模式始終脫離不了上對下的權力關係，就像是 Foucault(1988)所說的：「每一種人類的關係或多或少都是種權力關係，我們活動於始終是一個策略關係的世界」。從本文來看，要減低指派研習對學校與教師產生的困擾或壓抑專業自主的權力關係，仍須回到理性對話的空間，鼓勵協調、互動與對話，主動釐清教師參與研習的脈絡條件，減少運用指派或懲戒等壓抑專業自主之方式，讓課程更能切合教師的需求，並肯定教師專業成長的主動性，從而引起教師心中學習的熱誠。

參考文獻

中文部分

- 王聖銘（1996）。*國小教師在職進修課程設計之研究*。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，台北。
- 白麗美、張輝雄（1999）。面臨學校組織再造談重組學校行政組織結構。*學校行政*，1，38-44。
- 吳武典（2005）。我國師資培育的困境與突破。*研習資訊*，22（6），37-46。
- 吳清山（2008）。校園危機管理的理念與策略。*北縣教育*，63，14-20。
- 林敬祥（2010）。*教師參與進修與學習成效之關係研究—以台北市教師研習中心為例*。未出版之碩士論文，國立台北教育大學教育研究所，台北。
- 林海清（2000）。跨世紀教育組織再造。*教育政策論壇*，3（1），70-93。
- 胡士琳（2002）。*學校行政體系之微觀政治現象研究—以一所國民中學為例*。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，台北。
- 范信賢（1995）。*文化霸權的運作機制：對國小教師學校生活世界的探討*。未出版之碩士論文，國立清華大學社會人類學研究所，新竹。
- 姜添輝（2002）。*資本社會中的社會流動與學校體系*。台北：高等教育。
- 侯務葵、王慧婉（1999）。我們是一群女老師：集體認同與教育實踐的故事。*應用心理研究*，1，99-128。
- 郭丁燮（1998）。教師進修教育的理論與實踐。載於中華民國師範教育學會主編，*教師專業成長—理想與實際*（頁 89-114）。台北：師大書苑。
- 梁坤明（2001）。建立教師專業能力指標。*教育資料與研究*，34，37-39。
- 張盈堃（2000）。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。*教育與社會研究*，12，25-58。
- 張盈堃、郭瑞坤、蔡瑞君、蔡中蓓（2005）。*誰害怕教育改革—結構、行動與批判教育學*。台北：紅葉文化公司。
- 陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜（1996）。師資培育與教師進修制度的檢討。*教育研究所集刊*，37，39-100。
- 楊思偉（1996）。在職進修教育的趨勢與做法。*研習資訊*，13（6），24-27。
- 詹盛如（2008）。台灣教育經費的現況分析。*教育資料集刊*，40，1-26。

- 歐用生 (1996)。《教師專業成長》。台北：師大書苑。
- 歐用生 (2003)。誰能不在乎課程理論？—教師課程理論的覺醒。《教育資料集刊》，28，373-387。
- 鄭東瀛 (1996)。國小教師進修之探討。《研習資訊》，13 (6)，28-30。
- 謝水南 (1996)。教師在職進修現況分析與策進。《研習資訊》，13 (6)，17-23。

外文部分

- Blase, J. (1989). The micropolitics of the school: The everyday political orientation of teacher toward open school principals. *Educational Administration Quarterly*, 25(4), 377-407.
- Campbell, M. (1998) Institutional ethnography and experience as data. *Qualitative Sociology*, 21(1), 55-73.
- Campbell, M., & Gregor, F. (2004). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. New York: AltaMira Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of prison*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1988). Power and sex. In L. D. Kritzman (Ed.), *Michel Foucault : Politics, philosophy, culture* (pp.110-124). New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Hofstede, G. H. (1991). *Culture and organizations: Software of the mind*. London: Mcgraw Hill.
- Mykhalovskiy, E., & McCoy, L. (2002) .Troubling ruling discourses of health: Using institutional ethnography in community-based research. *Critical public health*, 12(1), 17-37.
- Scott, J. (1990). *Domination and the arts of resistance —Hidden transcript*. New Haven: Yale University Press.
- Smith, D. E. (2002) Institutional ethnography. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 17-52). London: Sage.

方正一 洪志成

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson and L. Grossberg(Eds.),
Marxism and the interpretation of culture (pp.271-313). London: Macmillan.

文稿收件：2012年03月22日

文稿修改：2012年10月02日

接受刊登：2013年01月25日

The Tugs between Administrators and Teachers Who were Compelled to Participate in In-Service Training from the Perspectives of Teacher Profession

Zheng-Yi Fang* Chih-Cheng Hung**

Abstract

The study explored whether the tugs between administrators of school districts and teachers who were compelled to participate in in-service had impacts on teacher profession. The purpose was to investigate how both school administrators and teachers reacted when being urged to do so. Utilizing institutional ethnography, the researcher invited 6 elementary teachers to be the participants. The teachers came from two types of schools which were quite different in the opportunities of required in-service trainings. Data collection includes interviews and document analysis. The conclusions were as follows: (a) Teachers' professional autonomy was blocked when compelled to participate in non-profession-associated in-service trainings; (b) School's administrators and teachers revealed responding strategies in between protective strategies and influence strategies, to remain their limited autonomy; (c) Officials took the decisive power of disciplinary authority to control and restrict teachers' limited professional autonomy when confronting teachers' rejection.

Keywords: compelled in-service training , power relation , teacher profession

* PH.D. student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University.

** Associate professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University.

E-mail: educch@gmail.com, wducch@ccu.edu.tw