

能力取向視角下的教師人性尊嚴與專業自主—— 教育問責與監督文化中的自由分析

何鈺雯

臺中市立北新國民中學專任教師
國立暨南國際大學教育政策與行政研究所博士生

一、前言：教育自由的失落與信任危機

臺灣教育現場的治理邏輯正經歷從「信任專業」到「全面監督」的轉變，教師的每一個行為、決定，乃至於課堂情緒，都可能成為被審視的對象；行政機關的決策亦難以擺脫民意、媒體與政治壓力的評價。教育原應奠基於互信與倫理實踐之上，卻逐漸被程序主義、輿論風險管理所取代。

隨教育人權的發展，目前以「防錯」為導向的政策，單向建立了「懲罰教師」的管道，卻未同步建立「信任專業」的防護機制。這種結構性防衛，促使多數教師選擇收斂、消極不作為以降低風險，導致教育現場的倫理勇氣被體制性沉默取代。教育自由的核心從「互信」轉變為「監督」，教師的行動不再基於教育理念，而是基於避險策略，使教育變成一場持續的自我防禦。

本文由此提出核心問題：在權利平等與制度監督的時代，教育行動者是否仍保有「以人之姿」自由行動的能力？本文將以 Nussbaum（2011）的能力取向為理論基礎，重新思考教師專業自主、人性尊嚴與教育自由之間的倫理關係。

二、理論取向與分析框架

本文採批判性詮釋性研究取向（Critical Interpretive Inquiry），旨在透過理論工具，對臺灣教育現場的「問責與監督文化」進行深層的概念與倫理分析；並以 Nussbaum（2011）的能力取向為理論鏡面，詮釋教育問責文化中人性尊嚴與專業自主的倫理失落。

（一）研究目的

本研究旨在透過 Nussbaum（2011）能力取向的批判框架，分析教育問責制如何在教師的行動自由與核心能力之間形成制度性約束：Nussbaum（2011）能力取向重視「人成為自己所珍視樣貌的自由」，而在教育脈絡中，此自由卻被制度化監督所壓縮。本文試圖揭示教育問責制對教師「實踐理性」、「情感」、「關係聯繫」三項核心能力的結構性剝奪，並反思此一現象對教育自由與倫理正義的長遠影響。

（二）資料基礎

本研究採取文本與經驗並行的分析基礎，結合三個層面的資料來源以展開

現象學式詮釋：

1. 政策文本與法規：聚焦教師懲處、學生申訴、家長參與等教育治理規範，檢視制度化問責的語言邏輯。
2. 媒體報導與輿論趨勢：觀察近年教育爭議事件中，媒體敘事與社會情緒如何重塑「教師圖像」。
3. 教育現場觀察與省思：以作者的教學經驗及對教師社群的理解，補足制度文本所隱去的情感脈絡。

此三層資料並非作為統計依據，而作為詮釋性文本（interpretive texts），用以揭示教育現象背後的倫理結構。

（三）分析路徑

1. 能力核心重構：確立 Nussbaum（2011）能力取向中與教育倫理相關的三項核心能力——實踐理性、情感與關係聯繫。
2. 制度現象轉譯：將教育現場的問責與監督現象，如：防衛性教學、裁量權壓縮，視為一種制度性「運作機能」（functioning）。
3. 批判詮釋與倫理省思：透過能力取向的批判分析，揭示從「能力」到「運作機能」的制度轉化如何導致行動自由的消解與倫理非正義，進而論證教育自由的實質失落。

三、理論基礎：能力取向、人性尊嚴與實質自由

Nussbaum（2011）的能力取向理論強調：人類福祉的核心不在於外在資源的多寡，而在於是否擁有「實質自由」（substantive freedom）去成為自己所珍視的樣貌。這種「能力」（capability）是一種深層的人性條件，體現了理性、情感與尊嚴的行動可能性。

在教育脈絡中，此理論提醒我們，教師的專業價值不僅在於執行教學任務，更在於能否在複雜制度與社會期待之間，仍以人性的自由與尊嚴進行判斷與行動。本文據此主張：教師若喪失行動的能力，也就失去了教育作為倫理實踐的意義。

在 Nussbaum（2011）能力取向的視角中，教育者的倫理行動並非源自外在規範，而是建基於人之所以為「人」的三項核心能力：

（一）實踐理性（Practical Reason）：

代表教師能在反思中作出具倫理意識的專業決策，維持課堂中的裁量與價值判斷。

（二）情感（Emotions）：

象徵教師能在理解與共感中維繫教育關係的溫度，即使面對制度壓力，仍保有人性的感受力。

（三）關係聯繫（Affiliation）：

指教師能在尊重與互動中與學生、家長及同儕共構信任網絡，不被防衛與監督文化切斷。

這三項能力相互支撐，共同構成教育者「以尊嚴行動」的倫理基礎，也是本研究分析教師在問責文化下教育自由受限的核心鏡面。在此意義上，「教育自由」並非抽象的權利，而是一種能夠「尊嚴地行動」的實質條件。

Biesta（2010）指出，教育的價值不在可測量的成果，而在於「人與人如何共存於教育之中」；Hargreaves（1998）亦提醒，當教育現場被問責邏輯滲透，教師若失去倫理靈魂，便無法自由、理性且有尊嚴地行動。由此可見，Nussbaum（2011）能力取向的關懷焦點在於揭示：當教育改革僅關注權力平衡與制度監督，而忽略對人性核心能力的維護，教育體制便會陷入另一種隱性的失衡與不正義。

四、現象層分析：教育問責對教師核心能力的結構性剝奪

在臺灣當代教育治理中，問責與監督文化對教師實質自由的剝奪，透過能力取向的框架進行深入分析：

（一）問責機制的擴張與實踐理性的壓縮

問責文化彷彿高透明度的監督，雖有助於公共討論，但當其與缺乏中立、主觀；當與情緒化的陳情途徑結合時，便系統性地削弱教育現場的專業自主。

教師的專業自主，其核心正在於實踐理性——即在特定情境下，依據教育目的進行獨立的專業判斷與裁量。然而，在以「防錯」為導向的問責機制下，教師面臨巨大的「合規性」壓力：

1. 「防衛性教學」的出現：教師為降低外部壓力與爭議風險，傾向採取避免衝突、嚴格遵循程序，而非彈性判斷的「避險策略」（陳玄康與何高志，2025），這種教學模式雖追求「無錯」，卻削弱了教學的意義生成。

2. 裁量權的制度壓縮：所謂「懲處權力」的核心，是教師依法依理維護班級秩序、引導學生行為的專業判斷權；然而，當「保障學生免於不當對待」的制度逐漸被誤用為「壓制教師權威的武器」，教師的裁量空間即被系統性地排除於正當決策位置。在 Nussbaum（2011）能力取向看來，這種對裁量權的壓縮，正是對教師實踐理性能力的直接剝奪，迫使他們以「制度服從者」取代「課堂引導者」。

（二）道德化期待、輿論壓力與情感能力的消音

社會長期將教師視為道德楷模，數位時代的社群媒體與爆料文化，更使教育事件在未經查證前就被放大、情緒化呈現，常以「學生受害」、「師德堪慮」等情緒性框架吸引注意。在此資訊與情緒交織的語境中，公共討論逐漸從理解走向審判，「輿論即審判」的文化傾向以道德化框架取代理解，使原本多層次的教育問題被化約為善惡對立的劇場。

1. 「輿論即審判」的文化：傾向以道德化框架取代理解，使原本多層次的教育問題被化約為善惡對立的劇場。教師在此語境中喪失被理解的可能，其體驗與表達情感的自由亦隨之削弱，形成對教育情感能力的結構性壓抑。此種壓抑不僅削弱了教育關係中的情感厚度，也使教師難以在倫理張力之中維持情感的真實與溫度。

2. 「教學無感化」的副作用：當教師意識到任何情緒流露或微小失誤都可能被截取與誤讀時，便傾向以「多說無益」的沉默或情感抽離作為自我防衛策略。這種出於生存本能的自我抑制，逐漸演變為情感上的麻木，使教育關係失去溫

度與理解，也消蝕了原應支撐教學熱情與倫理自由的內在能量。

（三）治理壓力、權力轉移與關係聯繫的斷裂

教育民主化過程中，「教育平權」理想在缺乏制度界線的洪流下，逐漸演變為扭曲的「監督文化」；學校不再是教育理念的實踐場域，而成為「風險管理的前線」。這樣的結構性轉變不僅改變了教育制度的治理邏輯，也深刻影響了學校內部的互動關係與教育者的行動模式。

1. 親師關係的轉變：親師關係由合作轉變為監督；家長由「資訊提供者」，成了「消費者導向的監督者」（周百信，2018）。這種權力轉移，使原本互為主體的教育對話被防備取代，導致師生、親師之間關係聯繫能力的斷裂。
2. 學校的集體失能：校長與行政機關被迫在「支持教師」與「安撫民意」中拉扯，決策邏輯從「合乎教育目的」轉變為「避免爭議」；在 Nussbaum（2011）能力取向的觀點下，這意味著學校作為集體行動主體的關係聯繫能力亦被剝奪，教育系統陷入彼此防衛之惡性循環，最終導致教育關係的全面斷裂。

當教育現場的關係網絡被撕裂，制度與人之間的信任真空隨之擴大：教師、家長與行政單位各自以防衛取代合作，教育從公共實踐退化為風險管理；這樣的倫理斷裂，顯示當前教育不正義的深層結構，也呼喚一種以「能力」與「信任」為核心的新教育倫理框架。

五、教育正義的重構：從防弊走向共信的自由

教育不正義的結構性剝奪，其核心問題並非權力應歸屬誰，而是教育共同體中各行動者是否仍保有行動能力與尊嚴。Nussbaum（2011）能力取向提供了重構教育正義的途徑：教育改革不應只追求權力再分配，而應關注行動能力的恢復。

真正的教育自由，應從「防弊」轉向「共信」——所謂「共信」，並非放棄監督，而是以信任為前提，重新建構制度與人的倫理關係。唯有在互信中，教育行動者方能恢復自由判斷與尊嚴實踐的可能。

（一）「制度信任」必須得以重建：

唯有建立制度與現場、政策與實踐之間的雙向信任與共構責任，教師的專業裁量才能被看見並獲得支持，從而恢復其「實踐理性」的能動性。

（二）「倫理實踐」應重新成為教育的核心：

教育的本質並非制度的操作，而是一種基於理解與尊重的人際實踐。唯有在信任的基礎上，人與人得以相互理解、共同成長（洪承宇，2023），而非彼此防衛。

正如 Hargreaves（1998）所指出，教育的終極目標在於維護人的行動能力與倫理尊嚴；唯有當教師能依法理教、學校能依理念治、行政能依倫理判，教育自由與人性尊嚴方能重新被建構，教育亦得以回歸「成就人」的本質。

六、結語：在自由與尊嚴之間重構教育

教育不只是知識傳遞的制度，更是公共倫理的實踐——本文以 Nussbaum（2011）能力取向視角提醒我們反思：教育自由與人性尊嚴保障的核心價值為何？教育的目的究竟是防錯抑或育人？批判思維使我們重新看見：教育的正義不在於消弭衝突，而在於讓每個人都能在尊嚴中行動。

「自由」是教育的靈魂，「尊嚴」是教育的底線——當制度願意信任教師的專業、尊重學生的主體性，教育才能從防弊與控制的陰影中走出，回歸「成就人」之本質。在自由與尊嚴之間重構教育，不只是理念的呼喚，更是一種對未來的倫理責任。

參考文獻

- 周百信（2018）。國民教育階段家長參與學校事務之權利內涵與概況分析。*學校行政*，118，145-164。
- 洪承宇（2023）。《鬆動校園權力關係：教育基本法》與四一〇教改後的學生權利甦醒與賦權。*教育研究集刊*，9(4)，87-119。
- 陳玄康、何高志（2025）。談校事會議的挑戰與處置。*學校行政*，157，217-228。
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York, NY: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

- Stewart, F. (2013). Nussbaum on the capabilities approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(2), 156-160. doi:10.1080/19452829.2013.762175

