

大學教師於高等教育場域中的勞動條件與心理認知分析

The Analysis of Labor Conditions and Psychological Cognition of University Faculty in the Field of Higher Education

張國慶、林大森

張國慶 實踐大學社會工作學系副教授

林大森 國立宜蘭大學通識教育中心教授（通訊作者） E-mail : tasen@niu.edu.tw

摘要

隨著新自由主義政策的興起，高等教育市場化的趨勢席捲全球，各國高等教育紛紛採取市場化、商品化等機制來維持運作。在市場化的高等教育場域下，大學教師的教學、研究、行政服務和招生工作如何受結構性壓力與心理因素的影響？本研究所欲探究的問題是：大學教師的角色壓力與勞動異化的來源是什麼？教師如何應對角色壓力和制度化要求，並調節心理認知？本研究嘗試從二個取徑進行分析，宏觀取徑以 **Marx** 的理論觀點分析教師的勞動條件，微觀取徑以新皮亞傑學派的後形式思維及 **Festinger** 的認知失調理論分析教師的心理認知及轉變。透過本研究瞭解大學教師在教學、研究、行政與招生中面臨的多重壓力來源，分析結構性壓力對教師心理與行為的影響。結合社會學與心理學的觀點，理解教師的心理對應機制及社會行動。

關鍵字：大學教師、高等教育、勞動條件、心理認知

Abstract

With the rise of neoliberal policies, the trend of marketization in higher education has swept across the global, leading countries to adopt market-oriented and commodification mechanisms to sustain their higher education systems. In the context of a marketized higher education environment, how are university faculty's teaching, research, administrative services, and recruitment efforts influenced by structural pressures and psychological factors? This study seeks to explore the sources of role stress and labor alienation faced by university faculty. How do faculty members cope with role stress and institutional demands while regulating their psychological cognition? This study attempts to conduct the analysis from two approaches: the macro approach utilizes Marx's theoretical perspective to examine the labor conditions of faculty, while the micro approach employs the postformal thought of the Neo-Piaget theory and Festinger's cognitive dissonance theory to analyze faculty's psychological cognition and their transformations. Through this research, we aim to identify the multiple sources of pressure encountered by university faculty in teaching, research, administration, and admissions, analyze the impact of structural pressures on faculty's psychology and behavior. By combining sociological and psychological perspectives, we seek to understand teachers' psychological coping mechanisms and social actions.

Keywords: University Faculty, Higher Education, Labor Condition, Psychological Cognition

壹、前言

隨著新自由主義政策的興起，高等教育市場化的趨勢席捲全球，各國高等教育紛紛採取市場化、商品化等機制來維持其運作。大學教師不僅承擔傳統教學與研究任務，還須面臨行政服務、招生壓力以及績效評鑑的多重要求。臺灣高等教育因少子化之人口結構變遷下，這種市場化的轉變尤為顯著，大學教師的工作角色也逐漸從「知識工作者」轉變為「多任務工作者」。這一轉變使得高等教育場域中不再僅是知識的傳播與研究，排名競爭、研究成果商品化與學生招生成效都成為大學生存與發展的重要指標。

臺灣高等教育在新自由主義思潮的影響下，隨著高等教育擴張、少子化問題嚴峻等供需失衡的背景下，也直接影響了在高等教育環境下工作的教師（李奉儒，2023）。過去針對大學教師的研究多以宏觀取向進行分析，如以 Marx 觀點探討權力與專業化議題（沈姍姍，1996；姜添輝，2001；Apple, 1990；Beck, 2008）或以 Weber 觀點探討政治、經濟、社會地位議題（林大森，2017），以及高教體系變革深受國際高等教育趨勢影響與評鑑制度被廣泛引入，進一步強化了教師的工作壓力（張碧如，2023；戴伯芬、林宗弘，2015；蘇碩斌，2012）。多重壓力源疊加，使教師面臨長期疲憊與心理壓力，影響其教學熱忱與學術的創新能力。大學教師在過去會將教育視為崇高的社會使命，但因應市場化導向的運作邏輯可能與其內在價值觀產生矛盾，更帶來心理認知上的轉變。從以上所提到的相關研究來看，較少關注宏觀結構性因素對於個人內在產生的心理認知轉變，因此本文欲結合宏觀的結構環境與微觀個人內在心理認知層面的分析。

在市場化的高等教育環境下，教師的工作內容與性質發生了顯著的變化，教師在此過程中，不僅要參與教學、研究，還要協助吸引生源，這使得教育的商品屬性進一步被突顯。在這樣結構性轉變的高等教育場域中，大學教師的教學、研究、行政服務和招生工作如何受結構性壓力與心理因素的影響？本研究所欲探究的問題是：大學教師的角色壓力與勞動異化的來源是什麼？教師如何應對角色壓力和制度化要求，並調節其心理認知？試圖透過本研究瞭解大學教師在教學、研究、行政與招生中面臨的多重壓力來源，分析結構性壓力對教師心理與行為的影響，結合社會心理學的觀點，理解教師的心理對應機制及其社會行動。

基於以上的研究旨趣，本研究採取質性研究方法，訪談資料來源為林大森 (2012) 國科會專題計畫「讓證據說話—臺灣技職教育發展經驗之實證檢驗整合型計畫－白領？

藍領？台灣的技職與一般大專教師的角色定位、工作負擔與學術生產」。本研究之訪談對象是針對各類型學校之大學教師進行訪談（表 1），主要研究議題在於探討大學教師於高教工作場域中的勞動條件與心理認知。

表 1 受訪大學教師基本資料

編號	學校類型	職級	專長領域
A01A01	公立大學	教授	通識
A01A02	公立大學	教授	人文
A01B01	私立大學	教授	社會
A01B02	私立大學	副教授	科技
A01B03	私立大學	助理教授	通識
A01B04	私立大學	副教授	社會
B01A01	公立技職	教授	科技
B01A02	公立技職	教授	通識
B01B01	私立技職	助理教授	社會
B01B02	私立技職	副教授	人文
B01B03	私立技職	副教授	人文

資料來源：本研究自行整理。

對於大學教師在高等教育場域中的勞動條件與心理認知分析，以下分成幾個部分進行論述。首先，將先介紹關於教師勞動的理論討論，嘗試以馬克思主義的立場，描述資本主義社會中教師工作的普羅化與片段化。其次，探討大學教師的勞動條件，分成教學、輔導、招生與薪資四個面向。最後，以新皮亞傑學派的後形式思維與 Festinger 的認知失調理論，針對大學教師的心理認知進行討論，主要涉及其對自身角色、工作環境和外界壓力的感知、評估與應對。

貳、教師工作屬性—馬克思主義者的觀點

一、教師工作的普羅化

許多馬克思主義者研究資本主義下教學工作的普羅化程度。在 1960 年代結構功能

論引領下，教育被視為維繫規範、促進整合的社會化機制。至 Bowles 與 Gintis (1976) 從馬克思主義出發，開創批判教育的取向，指出美國教育深受資本主義之影響，教育功能與目的在於培育生產過程所需的人力，以配合資本主義發展。Marx 視資本主義核心概念為分工，學校教育即訓練出分工體系需要的人，如中小學階段訓練學生遵守、服從，到大學階段才給予學生啟發、創造。此外，讓背景較佳者接受學術教育，培養成為日後領導階級；背景差的人則進入技職分流，被灌輸成為勞動者種種規範，如此區分即為符應資本主義社會的運作模式。

Apple (1990) 認為在資本主義下，教師難以抵抗普羅化 (proletarianization) 處境。所謂普羅化，Macdonald 與 Tinning (1995) 提出教學內容僅是技術 (technical/unproblematic) 而非培養智識上的論辯 (critical/ intellectual)；沈姍姍 (1996、1998) 認為專業自主權與科層體制在本質上衝突，因此學校場域中教師工作之自主權多囿限於教學，較少涉及校務參與。姜添輝 (2001) 指出普羅化焦點並不在於教師本身的專業性，更重要的是實際的場域是否允許心智活動空間；若是教師被要求遵循預訂的形式、方法與內容來進行教學活動，缺乏心智思考活動，教學變成一種固定性的儀式，教學成敗端視後面的產物——成績，那麼教師工作正面臨普羅化處境。

在西方工業化國家的理性化精神影響下，高等教育的管理模式逐漸向科技化與標準化傾斜。教育政策以標準化模式進行運作，著重教育成效的可測量性、有效性，以及專業知識的具體呈現性 (Bottery & Wright, 2000; Codd, 2005)。在商業性的專業化 (commercialized professionalism) 下，教師的專業被壓縮和窄化，主要被視實現政策目標和行政要求的工具。教師的專業角色因而轉變為以達成學校效率為導向的職責，專業自主性和教育多樣性受到顯著限制 (Slee, Weiner & Tomlinson, 2003; Webb et al., 2004; Whitty, 2002)。然而，這樣的概念也受到挑戰，如 Servage (2009) 指出當專業社群想要建立規範與價值時，由於每個份子有不同的政經社會背景，各有對於專業的定義，那麼如何建構所謂的專業規範？Hilferty (2008) 認為專業化應該是教師經由控制生活中每一項工作，以達到社會參與的過程；專業化就是教師透過論述，體現自主的權力 (embodies power)，若沒有達到這些目標，對教師工作而言，反而是去專業化。由此可知，縱然有些反省，但深受資本主義及科技管理影響下的教育，多半仍以追求效率為重。

二、教師工作的片段化與例行化

一味服從管理主義下，教師工作普羅化的內在核心若是缺乏心智活動空間，那麼呈現出的外顯行為即是工作的片段化、殘破化、例行化與規格化。**Marx** 解析資本主義運作的邏輯是社會分工，為提昇效率使工作者從事例行性、重複性且單一性的勞動，這樣的設計運用在教學活動確實可行。學校制度將學生分班、教授科目、上下課時刻、成效評量方式都一一表訂，並在操作過程予以制度性監督，使得教學活動彈性變小、教師自主性受限，卻是便於管理者查核。**Macdonald (1995)** 也指出教師重複性的工作內容、有限的決策權、專業性監督掌控，以及欠缺專業的辦公室文化，在在使得教師工作普羅化。教師淪為工具性角色，從事低心智的服務性工作。

Bland 等人 (2006) 針對 12,250 位美國大學教師的研究顯示，每週平均工作小時數為：教學 28.3、研究 8.7、行政 8.0、服務 3.7、輔導 1.8，教學佔總時數 56%。就算是課堂上的時間，也有一半時間在維持紀律、說明行政事務，以及處理學生個別問題。教學工作忽視了智識的發展，就如姜添輝 (2000)、**Braveman (1974)** 形容白領階層工作的普羅化一般，將一個連續的工作切割成許多只需簡單重複性技巧就可容易完成的細小部分，此一殘破化、片段化的過程減少了心智活動的空間；進而又使教師專業素養受到質疑，且增加外來的干預，如科層制的規範，家長的關切。簡單性、規格性、重複性的生產動作貶低專業價值，也大幅壓縮勞動者的主體性與能動性。以下將進一步以 **Marx** 的理論觀點論述大學教師的勞動條件。

參、大學教師的勞動條件

一、教學—課堂場景中的心智倒退

教學作為大學教師的核心任務，雖然教學本質未必涉及對學生的壓迫或控制，通常教師還是享有一定程度的自主性與專業尊重。但是深入課堂觀察師生互動，則會發現教師在課堂上對學生的引導、主導權力及規範能力的實際展現，可能會受到多重因素的影響，其作用與限度值得進一步討論。如二位受訪者談討大學部與研究所教學場域的看法：

現在大學生上課不太聽課，跟以前的教學經驗不太一樣了，現在他們也不

太抄筆記，都是用拍照的（訪談資料，A01B02）。

現在研究所的學生，跟過去我們那年代完全不一樣。基礎能力不好，稍微給一點 reading 就哇哇叫，沒辦法讀英文，叫他報告也有一些困難度，卻每個都說要趕兩年畢業。有些真的很沒 sense，方法不懂，以為有寫就好，有點年紀的在職生甚至連 word 都不會用，註腳不會設、字打一行就按一次 enter..... 你說論文要怎麼寫（訪談資料，B01B03）。

學生素質日益低落，並非新鮮的現象，如受訪者提及研究生基礎能力的薄弱。但教師更挫折的是在程度能力之外，學生的心態與動機都全面下滑。諸如此類的現象，就如 Apple (1990)、Macdonald (1995) 所宣稱的「教學活動普羅化」，教師必須不斷修正調適自己的節奏，致使心智空間倒退。再者，學生評鑑教學的制度使師生間權力關係改變，不像過去教師擁有絕對的權威。

對於課程 ppt 這件事，學校會要求老師把上課的 ppt 傳到教學平台上，這在評鑑時會算分，如果你要送升等或申請教學優良教師，ppt 都是佐證資料（訪談資料，B01B01）。

我不會太過度要求課堂成績，而是帶學生去參訪、去社區玩，給學生的活動很多，教得很務實。這些高職畢業是經由統測考進科大的學生，跟學測高中生不一樣，對他們本來就該有不同的教法。（訪談資料，B01B02）。

Berard 與 Smith (2008) 及 Cronin (1991) 均提及「課程組件」(curriculum package) 概念，亦即將教學工作規格化與技術化，選定的教材與內容加以標準化與制式化，以利學生課前預習或課後複習。Harris (1982) 認為，就算能符合循序漸進的進度，但僵固的規格化與制式化不但使教學失去彈性與自主，更直接貶低教師的勞動價值。學生可能覺得檔案可以替代教科書及上課內容，教學活動以數位化教材的方式運作，老師化身成為 ppt 解說員，曾有位老師戲稱：「上課不用 powerpoint，表示講話沒有 power、內容沒有 point」；而評鑑制度更採納數位化教材的運作模式，使得教師勞動過程的專業受到一定考驗。無論在形式或內容上，大學教師逐漸喪失對知識性活動的控制，折損了課堂的專業價值。

二、輔導—零細化、瑣碎性的學輔工作

姜添輝 (2000)、Braveman (1974) 等人提及教師工作的「殘破化」，意旨教師工作要負擔非常多繁複瑣碎的事項，上述提及上課用 PPT 是一例、輔導工作則又是一例。如受訪教師提及輔導工作的負擔：

常常有學生會來找我，而且時間都不太一定，而且每次都要花很多時間，一般是課業、人際關係、情感或校外租屋問題的。而且有時候家長也會打電話來學校問學生的狀況（訪談資料，A01B03）。

學生如果有家庭問題或是經濟壓力也會來找我，問看看有沒有打工的機會，那我可能就要幫他問看看學校各單位或學長姊們他們的打工地方有沒有人力的缺，不然他們忙打工就不來上課了（訪談資料，B01B01）。

國家規劃教育體系，教師在教育體系中被賦予類似於學生代理父母的角色，享有一定的合法管教權力。隨著這種權力而來的是相對的義務，家長對教師的期望和重視，集中體現在教師對學生的輔導責任上。教師需要為學生提供全方位的支持，包括知識傳授、生活關懷，以及未來畢業後的發展建議。這一角色強調教師不僅是知識的傳遞者，還是學生個人成長和發展的關鍵支持者，肩負著多層次的教育與輔導責任。而且，經由學校評鑑的制度設計，更落實教師輔導工作的全面性且零碎化。如受訪教師所提及的輔導工作：

有時候這種輔導工作，越來越形式化，我們學校甚至要算你有幾次輔導。每一個人都要有輔導記錄，要深入輔導的還要再分配。譬如說你教一個班，最少都要有五個深入輔導，這種案子一學期就要有三次，所以光是寫這種資料，你就要寫 15 次。學校就用量來評量，你沒做他就覺得你不用心（訪談資料，A01B04）。

輔導這件事情，其實學校有規定導師要做，那當然我會盡量做，我不會排斥，有時候也想瞭解學生他們這個世代的一些想法。而且跟他們聊過後，或是幫助他們課程與生活上的需求，一段時間下來，其實也可拉近導師生之間的關係（訪談資料，B01B03）。

上述討論顯示輔導學生是大學教師必要的工作，所涉及的層面涵蓋許多面向，而這些輔導工作也成為大學教師的輔導成效，對於大學教師的評鑑是一個重要的評估重點。

在科層組織中，標準化有利監督與管理的有效性 (Slee et al., 2003; Whitty, 2002)。輔導學生是大學教師的主要工作，輔導工作的規格化、例行化也就如影隨形地制約著教師，成為迫使教師工作瑣碎化的重要面向。而大學教師愈來愈像個檔案管理員，需經手學生生活的點點滴滴。

從古典社會學理論的知識脈絡來看，階級的劃分與經濟地位具有重要的關聯性，Marx 重視生產活動中的社會關係，Weber 更進一步強調生活機會，兩者都與商品及市場有密切關係。就現今大學教師而言，生產意味著兩個面向：研究與招生，前者生產學術、後者生產學生，學術和學生兩種商品的市場價值並不一樣，以下將有深入分析。此外，教師薪資也象徵著經濟地位，後面再一併討論。

三、招生—市場化下的新式勞動

基於少子化的趨勢，以及面對「117 年大限」的預期，許多大學已有許多的招生規範和策略，要求大學教師要參與學校規劃的招生活動。教師作為 Marx 定義的勞動者，必須依靠資本家提供的薪酬來生產財貨和勞務。教學、輔導是勞務，研究產出則可算是具體財貨，教師有愈多的研究產出與學術發表，代表資本家的校方則有愈多籌碼爭取外在資源（如獎補助款、高教深耕），更重要的是提高學校排名建立聲望。然而，近來已成為制式規範的招生任務，在教師工作中如何被歸類與解讀？本文將招生與研究視為同一類屬，乃因兩者皆有具體「產出」意涵。受訪者的意見如下：

我們有招生中心這個單位，業務就是到外面去招生，招生中心有兩組，一個是招生組、一個是學校聯繫組。聯繫組又分四組，每一組都有分配自己的區域，哪個區域需要跟哪一個高中職跟哪個系對應的，就由各系自己去處理（訪談資料，A01B04）。

為了搶○○地區的大餅，我們已經到鄰近高職去上課了。學生修了這課程，考進來可以抵學分……其實也是招生的一環。要跟上游學校的關係好，會要去認識人脈，那當然這個部分它會落在大概三月到五月這期間，會有一些比較密集性的招生工作！招生工作現在是學校很重要的業務，招生季節已經要進行全面性的投入，那我們目前招生業務大概是這個樣子。但學校目前的報到率也好，在學學生數，其實也不敢說很好，但是還不至於很差！所以在招生這個部份，

目前算是重點的工作，各系都算是很積極在進行（訪談資料，B01B01）。

以上是私立大學的受訪內容，文中可見招生運作已相當制度化，另外大學教師去高職幫學生上課，將來錄取之後學分可以抵免——坦言之這是相當離譜的事情，應該僅是極少數特例。大部分私校皆重視招生，多半尚處於「道德勸說」階段，強度大者則視為教師份內的生產工作，和教學、研究同等重要。去除面臨生存危機的私校之外，受訪教師對於招生工作的看法是：

我們院一個新上任的系主任，他沒搞清楚狀況，他覺得招生不過就是每年例行性辦一些活動，並沒有很積極在進行，結果連他們自己學生都沒來考，院長看到這樣的成績就很生氣，要他們系進行招生工作的檢討，但是各系的運作並沒有很積極（訪談資料，B01A02）。

以上為大學教師的招生經驗，顯示公私立大學間招生態度的確存在差異。公立大學教師的反應是「招生是學校單位的事，老師主要是負責教學」，有危機意識之教師，可算鳳毛麟角。

招生的工作我個人的想法是，你可能逐漸要把它當成必要的工作，每年我們老師在招生季節就是要花很多時間在招生工作，這部分的壓力也會愈來愈大，投入的時間也會愈來愈多。或許你換個角度想想，有多少國外留學、名校回來的，連個缺都找不到；而我還能夠在這兒吹著冷氣，跟你東聊西扯，已經很不錯了（訪談資料，B01B03）。

仔細想想，讓高中生來看看學校，跟完全外行的家長介紹我們○○系是在作些什麼，也不全然沒意義。現在孩子少，每個都是寶，會陪學生來甄試的家長都是很有心的，你跟他講會好好照顧他的孩子，讓他在眾多選擇中放心把孩子交給你……這何嘗不是一種成就感（訪談資料，A01B01）？

以上兩則意見，雲淡風清地一句帶過別人口中的招生之苦，其實這兩位教師的招生參與也不少。縱然大多數受訪者多所抱怨，但仍有少數意見相對樂觀，在本研究中顯得鮮明。可能是他們並未以普羅化來理解自身的工作處境，也可能是選擇漠視且妥協現實，對此現象存而不論，以作為身心保護的調適策略。

依照 Marx 的資本論，勞動者的總工時是由必要工時和剩餘工時所組成。「必要勞

動工時」(necessary labor time) 指在平均勞動熟練度和勞動強度下，製造某種使用價值所必須的勞動時間，資本家只願依這段工時長度償付勞工工資。但勞工真正的勞動呢？勞動「總工時」會比必要工時更長，總工時減去必要工時之後，剩餘下來的勞動工時為「剩餘工時」，其所創造出來的就是「剩餘價值」(surplus value)，此為資本家所擁有，也就是 Marx 宣稱的剝削 (Marx, 1967: 167-70)。以上所言「如果以學校的標準來講，我輕鬆可以達到要求」——可見學校提供給大學教師的薪資額度僅能支付 Marx 所謂的「必要勞動工時」，而願意投注更多時間與心力從事研究，卻是利用必要工時之外的「剩餘工時」，其所生產學術論文的價值，即可歸類於剩餘價值。

若依 Marx 的理論，勞動者創造出來的剩餘價值乃資本家所有。教師發表的學術論文的可增進學校學術產值，有助於獎補助款與聲望排名，不但利於己亦利於校。在社會期待下，大學教授的剩餘工時應是生產學術論文；然而，現今大學以制度內或制度外的力量，卻是要求教師「參與招生」。也就是說，大學教師作為一位勞動者，在必要工時之外的剩餘工時，首要生產活動不是「生產學術」而是「生產學生」；希冀其所創造的剩餘價值不是學術、而是學生。受訪者一針見血地說：

「每年提國科會」以前本校有強制，但現在沒有了，有提沒有過那又怎樣？
分母愈大那數字愈難看。現在私校只要招生好，沒人會 care 國科會那種東西（訪談資料，A01B04）。

多功能的大學教師，同時需要負擔生產學術／學生兩項「產品」，且生產學生的重要性逐漸優於生產學術。論文發表固然可以增進學校的學術總量，但在少子化的今日，比照生產學術，「生產學生」是給校方更直接、更有效的利潤。對教師而言，學術具累積性，提升個人學術涵養與競爭力；招生對自身並無實質利益，除非有教師需要磨練業務般的口才。即使受到代表資本家的校方剝削，教師也希望被剝削的是「生產學術的剩餘價值」（論文發表與研究計畫獎勵金），而非「生產學生的剩餘價值」（頒發招生獎金）。此外 Marx 亦提及：決定商品價值者為社會所需的勞動量，或是生產它時所需的勞動時間；以等量的時間生產出的商品，擁有等量的價值 (Marx, 1967: 39)。簡單地講，只要生產 A 所花的時間和生產 B 一樣，A 就有和 B 等值的價值，而勞動時間決定的商品價值就是該種商品的「社會價值」。大學教師將原本應作研究的時間移做招生，彷彿將學術與招生賦予一樣的重要性。再者，大學教師被校方交付招生之使命，無疑提升該活動的

社會價值，使得教師的社會地位與招生業務建立了微妙的聯繫；一旦這樣的聯繫穩固之後，社會大眾恐不再視「大學教師至高中招生」甚至「兼具招生性質的教學活動」，有任何唐突與怪異可言……這是何等可怕的現象？在位階不高的私校服務多年，曾任行政職也擔任多個校級會議委員，語重心長地說：

在大學待十幾年了，其實我不反對國立大學退休找第二春，只要你學術能力好，行政經歷夠，私立大學要你去提攜後進，那無可厚非。但是，公部門退下來的「門神」，那很多根本不在教學第一現場，他們能教書作研究嗎？聘這種不都是看中他們的招生功能嗎（訪談資料，A01B01）？

當然我說沒有壓力是騙人的，一定有，只是說你要達到什麼樣的地步，因為我們有教師評鑑，教師評鑑有非常重要的學術產出的一個紀錄，所以分數太低就很難看，那基本上大概只是做這種要求而已，但是沒有說一定一年要一篇、兩篇，實際上我們還有各種學術研究的一個評估，包括有績優老師，現在還有彈性薪資這一方面，大概其實壓力都是來自於自己（訪談資料，B01A01）。

生產學術／學生，如果將兩者都視為商品，在現今大學市場中何者價值較高？許多私校寧可不聘學術生產力正旺且薪資低廉的新科博士，而另覓高薪的公部門退休人員，看中的就是「生產學生」的優勢。也就是說，擁有生產學生這項技能與專才者，更能夠擁有 Weber 宣稱較佳的生活機會 (life chance)——雖然，這是少數受訪者的意見，也可能僅是排名較後段私校的策略，然而少子化浪潮只會日益嚴峻，這樣的思維必然逐年擴散。今後大學教師自我勞動價值真要作此重新定義嗎？實在是值得深思。

四、薪資—自身勞動的期待與想像

「薪資」是教師勞動的重要指標，然在台灣的大學場域內，薪資並沒有太多分析的潛力，除了極優異的海外延聘學人外，學術表現之好壞並不太反應在薪資結構上，年資與職級就可決定教師的身價。實然面是如此，但在應然面，受訪者對於自己的薪資，仍有相當定見：

你說這個薪資結構合不合理？有些人躺著幹，他也是拿這麼多，有一些做得很辛苦，研究一大堆，拿的也是一樣多！台灣的教授到頂了就是十萬左右，那香港、大陸也是十萬，只是他們是拿人民幣跟港幣（訪談資料，A01A01）。

我覺得這真的是不合理，應該是按照你學術發表的量、刊登的等級、你 paper 的品質來給薪資，我覺得這應該是比較合理的。有沒有必要改進？我說這一定要改，可是這牽涉到公立學校薪資的公式，已經固定了。要怎麼樣改進呢？好像也很難。如果像美國他有個觀念就是「不出版就要走路」，不管你是哪個等級的老師，你只要不出版、不發表就要 go way，我們這邊怎麼可能（訪談資料，B01A02）。

「彈性薪資」設定的條件太嚴苛了！中研院院士、國科會傑出獎要幾次以上.....那些人本身就很多資源了，你給他們只是錦上添花。何況，他根本也瞧不起我們這種私立學校，你訂這些辦法有甚麼用？看看而已，什麼國家講座他根本不來。你為何不把這些錢給一些年輕的優秀人才呢（訪談資料，A01B04）？

有，我們學校有彈性薪資的制度，經費很像是國科會來的，但就是學校自己審，給多少金額也是學校自己訂。你知道有多誇張嗎？我有個同事今年度拿到了，一個月才多八千多，連一萬都不到，就碩士生研究助理那種價碼。（問：拿到獎勵的人多嗎？）很少啊，全校不到十個，人少錢也少。我那同事抱怨說錢怎那麼少，結果學校說「象徵意義大於實質意義」，也有發獎狀就是了（訪談資料，A01B01）。

Osunde 與 Izevbigie (2006) 指出：在工作體系日漸分化後，專業化程度愈高的行業將可能擁有愈高的薪資，提高工作者對所屬行業的認可程度及自我要求，以展現出專業行為。反之，若薪資低落，是否表示此工作不具專業，因而無法承受專業身價？上述直接表示教授薪資太低，且其間並無太大變異，原因在於：台灣教師薪資結構依據的職級、年資（薪級）以及行政兼職決定，學術的獎勵相當有限。另又如受訪者所言，雖是國科會名目的獎勵，實際上卻僅是相當於研究助理的薪酬。若說學術發表最能衡量教師之專業價值，但給薪方式卻無法凸顯專業的身價。前教育部長楊朝祥 (2002) 曾言：「許多的大專教師除了應教授的時數外，不作任何的研究，也不改進教學，但所領薪水絲毫不受任何影響。不管績效如何，教師支領所屬等級的薪資，雖不同工卻同酬」(p.102)。難怪有些受訪教師贊同「不出版就要走路 (publish-or-perish)」之說。其實，學術研究是大學教師最足以凸顯價值的貢獻（以現今大學教師的日常工作而言，若抽離了學術，還有什麼「專業」可言？）因此，若能夠調整現今教師薪資齊頭式的平等，將薪資多寡反應在學術投入與績效，於大學教師專業性才是起碼的尊重與肯定。

肆、大學教師的心理認知分析

認知理論 (cognitive theory) 主要在於探討人們如何思考、將外界資訊意義化與分類概念化等範疇。其關注內在心理過程，例如思維、記憶、學習和問題解決，並強調這些過程在理解和應對外部世界的重要性。而大學教師在教育場域中如何藉由「調適」(accommodation) 與「平衡」(equilibrium) 等歷程應對勞動條件，而其內在心理調整與問題解決過程為何？在此以新皮亞傑學派的「後形式思維」與 Festinger (1957) 的「認知失調理論」進行分析。

一、後形式思維

Piaget 認為認知發展是連續、不可跳躍的過程，同時也將隨著年齡增加，人類的認知發展依次有四個發展階段。而有關成人認知發展的研究發現，Piaget 的理論無法涵蓋成人思考能力，於是一群試圖去整合 Piaget 認知理論的學者，被稱為「新皮亞傑學派」(Neo-Piaget Theory)，強調個體在認知中如何逐步超越具體與形式化的思維，進入更高層次的「後形式思維」(Postformal Thought)(Basseches, 1984)。依據 Kramer 與 Woodruff (1986) 關於後形式思維所進行的歸納，此領域的重要學者與國內研究 (Basseches, 1984；Pascual-Leone, 1983；Sinnott, 1984；邱文彬、林美珍，2000) 普遍認為後形式思維具有多種特徵，而與本研究議題較相關有三種特徵：辯證性、情境性與反身性，以下將以這三個特徵來論述大學教師於教育場域的認知及其轉變。

(一) 辯證性—處理多重角色矛盾

辯證性思考 (dialectical thinking) 是以辯證思維的形式與外界進行互動並建構知識，特別強調衝突與矛盾的整合 (Basseches, 1984；Pascual-Leone, 1983)。以教育場域來看，大學教師不僅需要在教學與研究之間取得平衡，還要應對行政與招生工作的壓力。後形式思維的辯證性使得教師能認識到這些角色需求的矛盾性，並嘗試在不同角色間找到動態平衡。在教育場域中，教師可能需要在傳授知識（教學）與追求新知（研究）間調整資源分配，另外，教師也須同時考量個人學術興趣與學校組織對於績效的要求。如受訪教師談到行政與研究上的壓力與平衡：

研究時數，還沒有接行政職的時候，那個時候研究時數是占百分之八十。

那接行政職之後，我的研究時間只剩百分之十，因為大部分的時間都奉獻給行政。那我覺得壓力或衝突，主要是來自於我沒有時間做研究，且我會擔心研究能力流失或是沒有接上目前最新的學術發展，然後之後一斷掉就接不回來，所以我感受到的壓力可能是來自於這一塊（訪談資料，A01B01）。

在教學跟輔導，對我來說是可以勝任的，但是如果沒有接行政，研究可能會好一點，我會把研究當成一個重點。自己感受到的衝突跟矛盾的部份，主要是在學校當行政主管，工作是例行性也是緊迫性的，研究比較沒有急迫性，所以會有影響（訪談資料，B01B01）。

辯證性思維幫助教師以更包容的態度接受多種角色的要求，並發展新的教學或管理策略，以應對這些需求的矛盾性。教師可利用辯證性思維，結合理論與實務，設計更具吸引人的課程，同時平衡學生需求與學術深度。後形式思維可以幫助大學教師處理複雜且矛盾的情境，適應多變的教育場域需求，因此辯證性提供了一個整合性的視角。教師在市場化導向與教育本質、多重角色需求、自主性與外部控制的矛盾中，通過辯證性思維教師面對教學、行政與研究工作中的衝突與矛盾，但也會嘗試去解決這樣的問題。

（二）情境性—調整教學策略

情境性思考強調行動者與其所處的空間脈絡之間的關係，事件必須置於所處的脈絡下進行思考 (Basseches, 1984)。以教育場域來看，後形式思維的情境性使教師能根據學生背景、學科特性與教學目標調整其課堂設計。如在市場化的高等教育場域中，教師可能需要採用更多互動式或實務導向的教學方法，以吸引學生並提高教學評價。如受訪教師談到如何進行調整其心路歷程：

對於在教學現場的學生而言，可能要轉變的不是在提供知識，而是慢慢要讓學生，去瞭解怎樣去因應這個環境的轉變。對於這種整個環境的變遷，有沒有那個敏感度，這一點是非常重要的。我們有時候也必須依照外在環境的改變，而去調整。我覺得應該要好好檢討老師的教材、教法，如果引不起學生的學習動機，老師可能要思考如何去改進教學方法（訪談資料，A01A01）。

現在大學的環境是這樣的話，我們要面對教師評鑑、招生還有行政、輔導等工作，我覺得是可以去做一些調整。我們老師也是要找到一些動力，怎麼樣

去將這些外在壓力去做一些轉變（訪談資料，B01B01）。

我感覺可以再稍微調整一下，尤其是在研究跟教學，可以做一些彈性範圍的調整。這對老師還蠻重要的，依照外在的環境改變而進行調整研究跟教學的工作（訪談資料，B01B03）。

教師需應對績效評鑑、招生壓力等制度性要求，情境認知幫助教師在不損害教學核心價值前提下，可以靈活調整其應對策略。情境性思維幫助教師將績效壓力轉化為改進工作的動力，如可以通過結合研究與教學創新，滿足多方需求。顯示後形式思維強調基於特定情境的靈活性，特別適合解決高等教育場域中複雜的情境問題，教師需具備動態適應能力，在教學、研究、行政服務與心理適應中，應對多樣化的情境挑戰。

（三）反身性—教師角色的反思

反身性強調自主性和有意識的發展出新的自身體會 (Loevinger, 1976; Sinnott, 1984)，以教育場域來看，反身性認知使教師能不斷反思其角色定位，包含其在知識傳播、學術研究與學生引導中的價值與意義。如教師可能批判性地評估市場化政策對教學品質的影響，並尋求更符合教育本質的工作方式。如受訪教師提到對於自身角色所進行的反思：

我勞心工作比較多，有時候都在想著，實驗室那些研究要怎麼處理或怎麼去改變，這是我工作較多的部分。大學教師屬於何種角色？我也常在思考這樣的問題，常常會思考怎樣去調整自我角色的定位，如何平衡工作壓力和我個人所設定的目標（訪談資料，A01B02）。

所以大學老師的角色到底是什麼？因為外在環境不斷在變化，我覺得必須不斷去思考這樣的問題。教師的角色從學術的角度、從學校經營的觀點、從學生交流或是跟產業之間的連結，其實很多面向是我們老師要去思考的。這樣的思考和反思，我覺得比生存還有意義（訪談資料，B01B01）。

我覺得教育工作是一種良心事業，也是一種付出，雖然大學教師的工作忙碌和投入，與它的薪資之間不成比例，但我覺得它是一個人才培育的重要角色（訪談資料，A01A02）。

反身性幫助大學教師從長期視角審視其職業道路，包括如何平衡工作壓力與個人目標，以及如何在制度架構下尋找創新空間。如教師的反身性認知，促使其主動參與專業

成長，利用進修或合作研究應對市場化帶來的挑戰。因此，反身性是後形式思維的重要組成部分，允許個體自身行為與環境進行批判性評估並做出改變。反身性的特質能夠使教師意識到市場化到來的多重挑戰與衝突，能夠接納模糊與多樣性，並以積極的心態尋求解決之道，因此其強調在支持教師專業發展的同時，也為其反思與調整創造空間。

二、Festinger 的認知失調理論

Festinger (1957) 的「認知失調理論」(cognitive dissonance theory) 主張，當個體的認知（信念、態度或價值觀）與行為之間存在矛盾時，會產生一種心理不適或緊張感，稱為「認知失調」。為了減少這種不適感，個體會採取策略來調節認知或行為，使之達到一致性 (Gawronski, 2012)。高等教育引入績效、競爭與市場需求為主導的評價標準，對大學教師的角色定位和工作內容產生了深遠影響。在這一背景下，教師的內在價值觀（如知識傳播與學術自由）與外部環境要求之間可能產生認知失調，影響其心理狀態與行為選擇。

（一）認知失調的來源

傳統上，大學教師以教學與研究為核心使命，追求知識的傳播與探索。然而在市場化導向強調績效指標、招生以及學生滿意度，這些可能與教師的內在價值發生衝突。其次，市場化環境下的教師，同時承擔教學、研究、行政服務和招生任務，角色負荷加重。當教師無法兼顧多重角色時，可能會感到極大的壓力。最後，教師通常重視學術自主性和自由，但市場化政策通過績效評鑑對其工作施加外部控制，也可能引發對自身自主性喪失的憂慮。如受訪教師所談到的：

我覺得自從大學實施教師評鑑之後，大學教師真的很辛苦，幾乎是十八般武藝樣樣精通，而且還要搭配各項的工作與業務，整體上來看真的是非常辛苦（訪談資料，A01A02）。

我覺得最大的負擔是教育結構上的問題，就是你要做教學，然後你又要學術研究，可能又有招生的工作，對於那個時間的平衡，我覺得是持續都存在的一種限制（訪談資料，A01B03）。

接行政的話，那你的學術部分必然要犧牲掉，其實犧牲還蠻多的，有些老

師不見得願意做，畢竟我們是兼一任三年，頂多兩任六年，的確會給我們帶來一定的壓力（訪談資料，B01A01）。

這幾年下來，招生工作就是一種勞累，可是招生也是一種勞心啊，也存在心理壓力。如果跟別的職業比起來，我覺得大學教師這個工作還是以勞心為主，這幾年招生工作的確增加我們在教學以外的壓力（訪談資料，B01B01）。

從以上的討論顯示，大學教師通常認為教育的核心在於知識的傳播與學術的自由，但是在市場導向的評估機制下，教師須承擔高負荷的工作，包括教學、研究、行政服務與招生等勞動。教師可能感到自身的時間與精力投入與工作回報產生落差，來思考工作的意義與價值。而其內心對平衡工作與生活的期待與外部繁忙現實形成矛盾，導致心理失調。

（二）認知失調的調節策略

根據認知失調的理論，個體可以採取幾個策略來減少認知失調（Aronson, Wilson & Akert, 2012; Johnson, Kelly & LeBlanc, 1995），首先是改變認知，教師可能改變對市場化的態度，重新解釋其價值以減少矛盾感，如改變對績效指標的負面看法。其次是改變行為，教師可能調整自己的行為以符合制度需求，從而減少失調，如提高教學與行政任務的投入或主動參與招生活動。最後是增加新的認知，教師可能加入新的解釋，將矛盾合理化，如接受績效評鑑是競爭教育環境下的必要手段。如受訪教師所提及的：

其實我做行政、做教學，在學校做很多事情可能都存在一定的壓力，我覺得壓力是會遇到的，但是你自己本身可能需要去調整。學校裡存在一些複雜的事務，也會構成壓力，但是老師們可能自己要想辦法去做一些轉變，或是重新去做詮釋，這樣的話可以減少一些壓力，我的經驗是這樣（訪談資料，A01B03）。

基本上我覺得招生很重要，因為當過系主任，我知道這一塊蠻重要的。雖然會增加教學、研究之外的負擔，但我還是會主動參與。我到高中去跟學生說我們學校很好、我們系很好，大家要來念……想一想，這有什麼錯（訪談資料，A01B04）？

招生變成是任務導向，老師的部份是配合，那這種配合是一種專業的配合。

我們學校在招生的部份，還是要努力去做，目前有一些壓力，但老師們都逐漸體認到它是一件很重要的事情（訪談資料，B01B01）。

從教師的認知經驗來看，調整教育場域中的認知失調有幾種策略：一是改變認知信念，教師會重新思考市場化對教育的影響，將其視為教育改革的一部分，並試圖在市場化需求中找到積極價值，或是教師將績效指標重新解釋為促進專業發展的工具，而非壓迫性的控制機制。二是改變行為，教師也可選擇調整自己的行為，以符合既有的信念和價值觀，以減少失調感。三是增強認知與行為的一致性，教師可以主動尋求或創造能夠支持其行為與信念一致的外部證據，來緩解失調，例如教育部近年來主導大學端加強「招生專業化」，就是憑藉外部力量建立招生「正當性 (legitimacy)」的信念。通過綜合運用上述策略，教師能更有效地對市場化導致的認知失調，實踐角色平衡與專業成長，同時也推動教育價值在市場化過程中的延續和革新。

（三）認知失調的行為後果

教師可能在應對失調的過程中找到新的工作平衡，甚至從矛盾中找到成長契機，如教師重新設計課程，引進市場導向的實務技能，在教學現場實踐。反之，若失調無法有效調節，教師可能出現疏離感 (alienation)，如教師因無法適應市場化壓力而影響教學，或是對於教育場域的教學工作失去熱情。舉例而言，教育部國教署委託臺灣師大於 2020 年 10 月 15 日設立「教育部教師諮商輔導支持中心」，提供教師專業及保密的諮商輔導支持服務，以滿足教師紓壓、減壓及自我覺察的需求。增強教師自我照顧能力、妥適處理校園人際及家庭關係，藉此達到身心平衡，進而發揮教學專業，提升學生受教品質（教育部全球資訊網，2021）。目前此中心僅提供高級中等以下學校教師諮商服務，但大學教師何嘗沒有類似需求？幫助教師減少失調帶來的壓力或可推動教師專業反思與成長，找到新的自我價值。

Festinger (1957) 的認知失調理論與相關研究 (Aronson, Wilson & Akert, 2012; Gawronski, 2012; Johnson, Kelly & LeBlanc, 1995)，提供了一個思考路徑，讓我們理解大學教師在高等教育場域變遷下的角色轉變與心理認知的調整。通過分析教師在價值矛盾、多重角色、自主性與外部控制，以及心理認知等方面的失調來源，我們能更深刻地認識市場化對教師心理與行為的影響。同時，這也為改善教師工作環境與支持教師專業發展提供政策制度面的建議。

伍、結論

在高等教育市場化的背景下，大學教師角色與職責經歷了深刻的轉型。這些變化進一步強化了教育的商品屬性，對教師的職業角色產生多重的影響。在這樣結構性的轉變中，教師的教學、研究、行政以及招生工作受到來自制度、組織和心理層面的多重壓力。因此，研究大學教師如何在這樣的環境中調適其心理認知、應對角色壓力，以及探索結構性壓力如何塑造教師的行為與心理，是理解市場化對高等教育影響的重要切入點。

本研究以二個取徑來觀察大學教師於教育場域中的角色，第一個宏觀取徑是從Marx的觀點來分析大學教師的勞動條件，發現教學上無論在形式或內容上，大學教師逐漸失去對知識性活動的控制範疇，減低了課堂的專業知識價值。輔導學生也是大學教師工作重點，輔導工作的規格化、例行化也制約著教師，成為迫使教師工作瑣碎化的重要面向。除了傳統的教學、研究與輔導外，市場化的教育環境造就出多功能的大學教師，同時需要負擔生產學術／學生兩項「產品」，且生產學生的重要性逐漸優於生產學術。而「薪資」是教師勞動的重要指標，然在台灣的大學場域內，學術表現之好壞並不太反應在薪資結構上，年資與職級就可決定教師的身價，彰顯出大學教師工作內容多元化且負荷增長、工作壓力結構性，以及僵化的薪酬。在這市場化的勞動條件下，對於教師的心理認知帶來一定的影響與轉變。

第二個微觀取徑是「認知理論」的觀點。在高等教育場域中，認知理論的應用能幫助教師更有效地調整各項工作，同時提供理論基礎以改進教學策略和提升自我效能。從新皮亞傑學派的後形式思維視角，大學教師能夠更有效地應對角色的多重挑戰。辯證性思考幫助教師整合矛盾需求，情境性思考應對複雜的環境，反身性則促進教師對角色的深刻理解與長期規劃。

Festinger (1957) 的認知失調理論提供本文一個有力的解釋策略，以分析高等教育市場化對大學教師角色的影響。依照認知失調觀點，特別是當與行為矛盾的態度是個人重要價值時，引發的失調感受最為深刻，也最有恢復協調的動機 (Aronson, Wilson & Akert, 2012; Gawronski, 2012; Johnson, Kelly & LeBlanc, 1995)。簡言之，恢復協調方式一則改變行為、一則改變態度。前者如教師斷然離開大學教職、另謀出路；後者則以改變態度——將各項貶抑身份的工作內化成為教師本分應達到的任務，以成全態度行為一致性。假使老師因不滿意工作現況而離職，可能改善普羅化之處境嗎？答案恐怕是否定的，原

因在於臺灣高教有龐大的產業後備軍 (Industrial Reserve Army)，即使舊人離職，流浪教師與新科博士也能立即遞補、無縫接軌，結構因此並無調節的動機與必要。反觀教師本身，恐會對現況妥協、調適以達 Festinger 謂之「恢復協調」，諸多受訪意見證實確有此舉，足見部分大學教師已逐漸喪失對抗地位沈淪的主體能動性。

在此情勢下，大學教師極可能以貶抑自我評價、較低自我認同來恢復地位的一致性，以抗衡失調感受。但是，如 Lenski (1984)、Berger 等 (1992) 所指「面臨地位不一致時，外界會賦予行動者較低的定位評價」，若社會意識到大學教師自我定位逐漸下滑，大眾可能符應現況而下修對教師的尊榮與敬重，此舉或許舒緩教師內外不一致的心理壓力。但是，更嚴重的是，Marx 宣稱「勞動時間決定的商品價值是該商品的社會價值」，只要少子化趨向不變、無法有效因應普羅化的現況不變，大眾將逐漸體認與接受大學教師花費精神氣力「生產學生」是合理的勞動行為——即表示此生產模式符合社會期待，教師的勞動價值即是招徠學生的招生價值；當這樣的印象普遍建立後，可能會影響大學教師的形象與聲望，而且是在符合社會意識、具有社會正當性的氛圍中逐漸產生。

總結而言，高等教育市場化對大學教師的行為與心理產生了深遠的影響，結構性壓力與價值觀矛盾交織，導致衝突、矛盾與認知失調等心理認知現象。教師在面對這些挑戰的調適策略，不僅關係其個人心理健康與專業發展，對教育體系的長期穩定更具有重要意義。為了緩解市場化帶來的負面影響，除了教師的心理調適與平衡外，也應透過有效的制度設計與支持系統，幫助教師平衡多重角色的需求，強化其專業性與教育使命感。唯有在結構性支持與個人調適之間找到平衡，才有助於建構一個更公平、可持續的高等教育生態。

參考文獻

中文書目

- 李奉儒，2023，〈臺灣高等教育改革 30 年的回顧：新自由主義的衝擊與批判省思〉，《教育研究集刊》，第六十九卷第四期。頁 1-39。
- 沈珊珊，1996，〈專業主義、教師權力與教育行政體制關係：教師權力消長的動態研究〉，《新竹師院學報》，第九期。頁 1-42。
- 沈珊珊，1998，〈教育專業〉，《現代教育社會學》，台北：師大書苑。頁 251-267。
- 林大森，2017，〈當今大學教師的政治、經濟、社會地位解析：Weber 學派的觀點〉，《臺灣教育社會學研究》，第十七卷第一期。頁 87-91。
- 邱文彬、林美珍，2000，〈後形式思考與人際關係之容忍性、同理心、自我揭露、自主性之關係〉，《教育心理學報》，第三十二卷第一期。頁 67-93。
- 姜添輝，2000，〈論教師轉業意識、社會控制與保守文化〉，《教育與社會研究》，第一期。頁 1-24。
- 姜添輝，2001，〈評論馬克斯主義的普羅化論點及在教師專業與階級意識的意義〉，《臺灣教育社會學研究》，第一卷第二期。頁 33-57。
- 張碧如，2023，〈臺灣高等教育市場化、公共化後的再思考〉，《臺灣教育評論月刊》，第十二卷第一期。頁 87-91。
- 教育部全球資訊網，2021，〈做教師ㄟ後頭厝！教師諮商輔導支持中心揭牌〉，2021 年 11 月 15 日，取自於 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=E72F33DADCF6C2C9
- 楊朝祥，2002，〈大專教師薪資制度與高教發展關係之探討〉，《國家政策論壇》，第二卷第三期。頁 102-106。
- 戴伯芬等著，2015，《高教崩壞：市場化、官僚化、與少子女化的危機》，台北：群學。
- 蘇碩斌，2012，〈評鑑的制度化與制度的評鑑化：一個以臺灣社會學者為對象的研究〉，《台灣社會研究季刊》，第八十九期。頁 47-82。

英文書目

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and the curriculum*. NY: Routledge.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. (2012). *Social psychology* (8th ed.). NY: Pearson.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood, N.J., USA: Ablex.
- Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143.
- Berard, K. P. & Smith, R. G. (2008). Evaluating a positive parenting curriculum package: An analysis of the acquisition of key skills. *Research on Social Work Practice*, 18(5), 442-452.
- Berger, J., Robert, Z. N., Balkwell, J. W. & Smith, R. F. (1992). Status inconsistency in task situations: A test of four status processing principles. *American Sociological Review*, 57(6), 843-855.
- Bland, Carole J., Center, Bruce A., Finstad, Deborah A., Risbey, Kelly R. & Staples, Justin. (2006). The impact of appointment type on the productivity and commitment of full-time faculty in research and doctoral institution. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 89-123.
- Bottery, M., & Wright, N. (2000). *Teachers and the state: Towards a directed profession*. London, UK: Routledge.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Braveman, H. (1974). *Labour and monopoly capital*. N.Y.: Monthly Review.
- Codd, J. (2005). Teachers as ‘managed professionals’ in the global education industry: The New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), 193–206.
- Cronin, J. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235–250.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. CA: Stanford University Press.

- Gawronski, B.(2012). Back to the future of dissonance theory: Cognitive consistency as a core motive. *Social Cognition*, 30(6), 652-668.
- Harris, K. (1982). *Teachers and classes: A Marxist analysis*. NY: Routledge & Kegan Paul.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Johnson, R. W., Kelly, R. J. & LeBlanc, B. A.(1995). Motivational basis of dissonance: Aversive consequences or inconsistency. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(8), 850-855.
- Kramer, D.A & Woodruff, D.S. (1986). Relativistic and dialectical thought in three adult age-groups. *Human Development*, 29, 280-290.
- Lenski, G. E. (1984). Social inequality as power and privilege. In Grabb, E. G.(ed.), *Social inequality: Classical and contemporary theorists*(pp. 125-130). Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development : Conceptions and theories*, San Francisco, CA : Jossey-Bass,
- Macdonald, D. (1995). The role of proletarianization in physical education teacher attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), 129-141.
- Macdonald, D. & Tinning, R. (1995). Physical education teacher education and the trend to proletarianization: A case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 98-118.
- Marx, K. (1967). *Capital: A critical analysis of capitalist Production*, vol.1. NY: International Publishers.
- Mills, C. W. (2000). *The power elite* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Osunde, A.U. & Izevbogie, A.I. (2006). An assessment of teacher's attitude towards teaching profession in midwestern Nigeria. *Education*, 126(3), 462-467.
- Pascual-Leone, J. (1983). Growing into human maturity: Toward a metasubjective theory of adult stages. In P.B. Baltes & O. Brim. (eds.) *Life-span development and behavior*, Vol. 5, pp-117-156. NY:Academic Press.

- Servage, L. (2009). Who is the “professional” in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 149-171.
- Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (eds.) (2003). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movement*. London: Falmer Press.
- Sinnot, J. D.(1984). Postformal reasoning : The relativistic stage. In M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds), *Beyondformal formal operations : Late adolescent and adult cognitive development*, 298-325. NY: Praeger.
- Webb, R., Vulliamy, G., Härmäläinen, S., Sarja, A., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Weber, M. (1982). Selections from economy and society, vols.1 and 2. In A. Giddens & D. Held (eds). *Classes, power and conflict: Classical and contemporary debates*(pp.60-89). CA: University of California Press.
- Weber, M. (2008). Class, status, party. In D. B. Grusky (3rd ed.), *Social Stratification* (pp.114-124). Boulder: Westview Press Inc.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman.