

國立台東大學社會科教育學系  
社會科教學碩士班碩士論文

指導教授：梁忠銘 博士

社會變遷對國小教師地位影響之研究



研究生：王豪華 撰

中華民國 96 年 8 月

國立台東大學  
學位論文口試委員審定書

系所別：社會科教育學系

本班 王豪華 君

所提之論文 社會變遷對國小教師地位影響之研究

業經本委員會通過合於 \* 碩士學位論文 條件

論文口試委員會：

顏慶祥

(口試委員會主席)

侯松茂

梁忠邦

(指導教授)

論文口試日期：96 年 08 月 01 日

國立台東大學

# 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 社會科教育學系社會科教學碩士班

九十六 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：社會變遷對國小教師地位影響之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

| 同意                                  | 不同意                      | 單 位       |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 國家圖書館     |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 本人畢業學校圖書館 |

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：\_\_\_\_\_，請將全文資料延後半年再公開。

## 公開時程

| 立即公開 | 一年後公開                               | 二年後公開 | 三年後公開 |
|------|-------------------------------------|-------|-------|
|      | <input checked="" type="checkbox"/> |       |       |

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：

(親筆簽名)

研究生簽名：

(親筆正楷)

學

號：

1393025

(務必填寫)

日

期：中華民國

96

年

8

月

日

1. 本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

## 謝 誌

不知不覺間，四個暑假的求學生涯已走到尾聲，而我也從二字頭的年紀邁入三字頭的中年，光陰流逝，無限感懷。慶幸的是這些歲月的求學，能遇到許多令人敬佩、治學嚴謹的師長，能結交一群共同努力、勤學不倦的同窗好友；使得求學之路有典範學習不致迷惘，有摯友陪伴不致放棄。

本論文得以順利完成，最感激的莫過於指導教授梁忠銘博士的茲茲教誨。從答應擔任指導教授始，兩年來犧牲無數的週末假日指導我們，不厭其煩的指導我們論文的寫作，讓拙作能順利完成。尤其是梁教授身兼數職仍負責盡職的處事態度，實是學生最佳的學習典範。其次侯松茂老師每個學期均不辭辛勞開課教授蔽班，讓我受益良多；此次承蒙有幸擔任不才之論文口試委員，提出許多寶貴意見，增補論文疏漏之處。顏慶祥局長在百忙之中撥空出席劣者論文口試，許多指導的意見讓論文得以更加完整，在此一併致謝。

除此之外，同窗共修坤壘、明輝、乃榮、孝文、淑姿、淑貞，大家一同打拼的時光雖已結束，但多少奔波的日子至今仍是難得又美好的回憶；一起完成學業的快樂滋味，將是一輩子的驕傲。宥達雖與我們不同組，但彼此比評論文的同室之誼，也是珍貴難得。龍興國小諸友：建輝、桂盛、翠妙、桂屏，那段共事的日子恰巧也是求學的歲月，你們的陪伴是我動力的來源；葉校長從不給予壓力的領導風格，讓我能一邊追逐夢想，一邊完成學業；謝校長在我完成論文的最後時刻遭遇意外壓力時的開導，也是我能順利完成論文的關鍵。還有接受我訪談的教師；在此，僅獻上最真摯的謝意。

最後，感謝我的母親以及妻子、愛兒，讓我能無後顧之憂的完成這趟研究生之旅，給予我最多的關懷與支持。僅以此文感謝所有協助過我、關心過我的好友，謝謝你們也祝福你們！

豪華謹誌

2007 年 8 月

# 社會變遷對國民小學教師地位影響之研究

## 摘 要

在社會變遷的過程中，教育發揮了重要的功能，而教師是教育不可或缺的主角之一。本研究擬以文獻分析與訪談法，探討社會變遷中的教育演變情形，以及在教育中扮演關鍵角色的教師之地位。

本研究希冀達成下列研究目的：

- 一、探討我國古代社會變遷下教師地位的形成因素。
- 二、了解我國近代社會變遷對教師地位產生的影響。
- 三、研究戰後台灣解嚴前社會變遷對教師地位的影響。
- 四、解析戰後台灣解嚴後社會變遷對教師地位的影響。

本研究對於社會變遷對國民小學教師地位影響之因素，研究發現如下：

- 一、東周時期教師成為專門職業，西漢獨尊儒術塑造教師職業的聖職化。
- 二、清末至民初的社會變遷衝擊傳統教師的地位。
- 三、新式學校教育體系中的教師與政府間處於特別權力關係。
- 四、政治解嚴後教師地位朝專業教育從業人員轉化。

有關現今國小教師地位，本研究提出如下建議：

- 一、增訂「教師職權行使法」，或在「教師法」中增訂有關教師職權行使的專章，讓教師如同法警般可在學校的場域內行使輔導管教權。
- 二、建立證照制度，藉由一定的培訓與認證機制，產生專業的輔導教師、管教教師等，提升教師輔導與管教的專業能力。
- 三、賦予專業輔導教師、管教教師基於維護大多數學生的受教權與學習權，擁有對學生適度的管教懲戒權，藉由分級通報制度讓導師、學校行政人員、管教教師三級分層負責，並且與學生獎懲委員會配合，避免教師因擔心觸法而採消極的輔導管教策略。

關鍵字：國小教師 教師地位 教師權利義務

# **A Study on the Social Changes of the Teacher's Status of Elementary School Teachers**

## **Abstract**

Education plays a considerable role in the process of social changing, and teachers are one of the essential members of it. The main research methods of this study are literature analysis and interviews, and the study explores the teacher's status and the developing education in a changing society.

This paper tries to achieve four purposes :

1. To understand the forming factors of teachers' status by looking back on ancient societies.
2. To understand the changing of teacher' status in modern society.
3. To understand the changing of teacher' status during the period of curfew after the Second World War.
4. To understand the changing of teacher' status during the period of post-curfew after the Second World War.

Generalizing all the results, the researcher had following discoveries:

1. Teachers had become one of the occupations since the period of Eastern Zhou Dynasty, and then transformed into a sacred position because of the high respect of Confucianism in the period of Western Han Dynasty.
2. The social reforms from the late-Ching Dynasty to early republic of China affected traditional teacher's status.
3. Teachers had Das besondere Gewaltverhältnis with government in modern school system.
4. Teachers turned into a specialized educational-worker after the era of curfew.

The following recommendations are derived from this research:

1. Either establishing Teacher authority law or revising related teacher authority in Teacher Law could allow teachers to perform the power of counseling and discipline in schools.
2. Establishing license system through adequate training and testimony could ensure the quality of professional counseling teachers, discipline teachers.
3. In order to maintain learning rights of students, empowering moderate discipline and penalty rights to counseling teachers, discipline teachers would be a practical way. Furthermore, establishing 'Grade informing system' makes tutors, administration staffs and discipline teachers have specific duties and cooperates with 'Student Reward and Punishment Committee'. In this perspective, teachers would not employ negative strategies due to fear of illegality.

Keywords: elementary school teachers 、 teacher' status 、 teacher' right and obligation

# 目次

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| 中文摘要 .....                  | I         |
| 英文摘要 .....                  | II        |
| 目次 .....                    | IV        |
| 圖次 .....                    | VI        |
| 表次 .....                    | VII       |
| <br>                        |           |
| <b>第一章 緒論</b> .....         | <b>1</b>  |
| 第一節 研究背景與動機.....            | 1         |
| 第二節 研究目的與待答問題.....          | 5         |
| 第三節 名詞釋義.....               | 6         |
| 第四節 研究範圍與限制.....            | 8         |
| <br>                        |           |
| <b>第二章 文獻探討</b> .....       | <b>9</b>  |
| 第一節 古代教師地位的形成.....          | 9         |
| 第二節 近代社會變遷與教師地位 .....       | 16        |
| 第三節 戰後台灣解嚴前國小教師之地位 .....    | 22        |
| 第四節 戰後台灣解嚴後國小教師之地位 .....    | 28        |
| 第五節 小結 .....                | 34        |
| <br>                        |           |
| <b>第三章 研究設計與實施</b> .....    | <b>37</b> |
| 第一節 研究架構與流程.....            | 37        |
| 第二節 研究方法.....               | 40        |
| 第三節 研究工具.....               | 42        |
| 第四節 研究信、效度 .....            | 45        |
| 第五節 資料處理與分析.....            | 48        |
| 第六節 研究倫理.....               | 51        |
| <br>                        |           |
| <b>第四章 研究結果與分析</b> .....    | <b>53</b> |
| 第一節 古代教師地位形成之因素 .....       | 53        |
| 第二節 社會變遷對近代教師地位之影響 .....    | 59        |
| 第三節 社會變遷對解嚴前國小教師地位之影響 ..... | 64        |
| 第四節 社會變遷對解嚴後國小教師地位之影響 ..... | 74        |
| 第五節 小結 .....                | 93        |

|                    |            |
|--------------------|------------|
| <b>第五章 結論與建議</b>   | <b>95</b>  |
| 第一節 結論 .....       | 95         |
| 第二節 建議 .....       | 97         |
| <b>參考文獻</b>        | <b>100</b> |
| 壹、中文文獻 .....       | 100        |
| 貳、英文文獻 .....       | 103        |
| <b>附錄</b>          | <b>104</b> |
| 附錄一 受訪者基本資料表 ..... | 104        |
| 附錄二 訪談大綱 .....     | 105        |



## 圖 次

|                    |    |
|--------------------|----|
| 圖 3-1-1 研究架構圖..... | 37 |
| 圖 3-1-2 研究流程圖..... | 39 |



## 表 次

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 表 3-3-1 訪談大綱編製過程.....          | 43 |
| 表 3-3-2 受訪國小教師基本資料.....        | 44 |
| 表 3-4-1 研究者個人經歷表.....          | 45 |
| 表 3-4-2 專家內容效度建立之學者專家諮詢名單..... | 47 |
| 表 3-5-1 原始資料記錄符號說明表.....       | 49 |



# 第一章 緒論

本章共分四節，第一節敘述本研究的背景與動機，第二節說明本研究之目的與待答問題，第三節為本研究的名詞釋義，第四節為本研究之範圍與限制，茲分別說明如下。

## 第一節 研究背景與動機

### 一、研究背景

我國自古以來無論民間或官方均十分重視教師這個行業，即便是從君主專制的帝制時代進入到民主共和國家，教師的地位仍是十分受到尊崇。可是台灣社會在經歷了幾十年的威權統治之後，近年來在自由化、民主化的浪潮衝擊下，整個社會在各個層面都產生劇烈的變化。過去台灣處在威權體制時代時，政府是「大有為」的，舉凡國防、政治、經濟、教育、文化等都由政府統籌規劃，一般民眾只能順從遵行，難有置喙之處。可是隨著社會開放，民眾的自主意識抬頭，大眾依賴政府解決困境的信心被削弱了，甚至認為政府角色本身是造成困境的元兇，進而要求政府進行各方面的改革。民眾希望政府的角色從領導者轉變成為民服務者，讓生活能更自由、民主，並且減少不必要的干涉；教育改革就是這一波浪潮下的產物。除了自由化、民主化，社會的多元發展也對學校教育產生影響；學校教育本身並不是獨立自存的系統，它是社會的次級系統之一，受到政治、經濟、文化、社會等許多因素的影響。因此，當社會變遷時，教育的諸多措施就必須隨著調整，以爲因應。

1994年4月10日410教改行動聯盟以「教育改革」爲訴求，號召民眾遊行，

讓關心自己子女教育的家長和教改團體聯盟共同為教育發展發聲；其所掀起的教改風潮帶給政府無比的壓力。政府為了因應教育改革的浪潮，於1994年9月成立行政院教育改革審議委員會，負責研擬及審議教育改革方案。1996年11月，行政院教育改革審議委員會提出「教育改革總諮議報告書」，詳列各項教育改革的目標與建議。其中提到教育改革主要的理念有以下六項：

- (一)、教育要朝現代化發展：現代化的內涵包括人本化、民主化、多元化、科技化、國際化、全人教育及終身教育等。
- (二)、教育要兼顧個人與社會：教育不能光從社會的需求著眼，只顧培養社會所需的知能；同時也須兼顧個人的需要與個性，使個人的需要及個性能獲得適當的滿足與發展，達到人人能自我實現的理想。
- (三)、教育要知行並重：教育除傳授知識外，尚須培養學習者學以致用的能力。換言之，教育要使學生能知智行智、知德行德、知群行群。
- (四)、邁向終身學習社會：為了適應未來劇烈變遷社會的環境，必須建立終身教育體系，整合家庭、學校社會及世界的教育資源，使得人人終生均有學習的機會。
- (五)、教育鬆綁及民主化：要改革教育，就須先解除對教育的不必要管制，走向民主化及多元化，在教育行政上要回歸憲法，落實憲法的民主精神與地方自治原則，尊重相關各界對教育的決策權，並保障父母的教育權、教師的專業自主權及學生的學習權。
- (六)、教改要是教育體系的全面改造：凡是與教育有關的因素，包括制度、組織、課程、教學、輔導、行政、師資及社會環境等，均應同時進行全面性的改革（謝文全，1998：5）。

過去社會大眾（包括政府本身）常視教師為體制的支持者與政府意識形態的傳遞者。我國社會在傳統上也強調教師崇高的社會地位，認同教師的影響力，塑造教師為「聖職工作」。所謂「天、地、君、親、師」，教師被類比為天地、君王、

父母，可看出對教師地位的重視。而教育主管機關乃至各級政府領導人常強調「良師興國」，教師的良窳不僅關係到教育的成敗，甚至影響到國運的興衰和民族的存亡。

但在這一波教育改革中，教師的地位亦遭受衝擊。1980、1990 年代正逢台灣社會劇烈變遷時期，政府教育方針在教授學生的觀念大多仍為傳統的「尊師重道」、「師者，所以傳道、授業、解惑也。」認為教師不僅要傳授學生書本上的知識，更要教學生如何治事接物、立身濟世，培養學生成為社會良善公民，國家的建設棟梁，如此才算是善盡教師的職責。可是社會上對教師之期待卻似乎並非如此，師生間的關係不再僅是強調學生對教師單方面的尊敬；在教育改革的呼籲下，更強調的是師生間的良善互動。教育的目標不再只是培養公民，更注重的是學生個人的全人發展；教師角色轉變成更為注重協助培育學生適性發展。

另一方面在社會邁向民主法治時，一切均要求依法行政，教師團體本身乃起而追求自身權益，希望能讓教師角色轉變成為「勞動者」及「專業人員」，以便能在身分地位和教師教育權上擁有更多保障。由此可知從教師職業在我國誕生開始，歷經千多年來的發展直到現代，教師地位的變化頗大，值得身為教育工作者本身乃至社會大眾重視。

## 二、研究動機

先秦春秋戰國時代為我國上古社會中社會變遷最劇烈的時代，各國間征戰攻伐頻繁。據清代學者顧棟高的統計指出，秦晉交兵有 27 次、晉楚交兵有 29 次、吳楚交兵有 32 次、吳越交兵有 12 次、齊魯交兵有 42 次、宋鄭交兵有 54 次，即便是「魯與邾、莒僻處一隅，非有關於天下之故」，但彼此間都有 83 次的交兵；只以此計共有 289 次爭戰（王湯尼，2005：109）。為因應社會變遷，讓國家在頻繁戰爭威脅下存活，如何取得優秀的人才以維持國家生存乃先秦各國重要課題。平民百姓只要接受教育獲取強兵富國之術，便有機會布衣卿相。在統治者渴求人

才與民間希望成爲人才的雙方需求下，教師這份職業深受重視。及至漢武帝獨尊儒術、興辦太學，兩千多年來儒家思想稱雄中國的局面建立，直至清末。本研究希望能透過文獻分析，了解從先秦時代到漢武帝獨尊儒術這段時期，在古代君王統治的傳統社會中，教師地位是如何演變形成的？此爲本研究的動機之一。

漢武帝以後一直到滿清末年，中國社會雖歷經變遷，但大抵上一直維持君主統治的農業社會形式，教師地位變化不大。到了近代，1840 年「鴉片戰爭」爆發，中國社會深受西方文化衝擊，整個社會產生很大的變化；國家生存備受威脅，富國強兵成爲重要課題。在傳統文化與西方思想的論戰中，傳統教師地位也產生變化；尤其是 1919 年「五四運動」所帶動的「新文化運動」，在「民主」與「科學」的訴求下，對傳統教師地位也產生很大的衝擊。本研究意欲藉由文獻分析了解從 1840 年「鴉片戰爭」到 1919 年「五四運動」時期，教師地位產生何種變化？此爲本研究的動機之二。

二次世界大戰後，台澎金馬地區在特殊的時空背景下，實施威權統治。戰後台灣社會在政治上雖管制良多，但在經濟上確有長足的進展。這段時期的社會變遷主要表現在經濟、文化方面，整個社會由農業社會逐漸進展到工商業社會。本研究希望藉由訪談在 1987 年政治解嚴前即已從事教職的現任教師，了解解嚴前教師地位的演變情形，此爲本研究的動機之三。

1987 年台灣社會政治解嚴，政治、經濟、教育、文化等各個層面改變極大，社會變遷劇烈，教師地位在這段時期也變化頗大。本研究希望能透過對在解嚴後從事教育工作的現任教師訪談，了解在解嚴後的社會變遷中，教師地位的演變情形，此爲本研究的動機之四。

## 第二節 研究目的與待答問題

本研究希望能了解我國古代教師地位的形成因素，並且探討在幾個社會變遷較劇烈的時期，對教師地位產生的影響。探討的第一個時期為先秦春秋戰國時代至漢武帝；第二個時期為近代 1840 年「鴉片戰爭」至 1919 年「五四運動」；第三個時期為二次戰後解嚴前的台灣社會；第四個時期為解嚴後的台灣社會。

### 一、研究目的

依據以上之研究動機，本研究之研究目的如下：

- (一)、探討我國古代社會變遷下教師地位的形成因素。
- (二)、了解我國近代社會變遷對教師地位產生的影響。
- (三)、研究戰後台灣解嚴前社會變遷對教師地位的影響。
- (四)、解析戰後台灣解嚴後社會變遷對教師地位的影響。

### 二、待答問題

基於上述研究目的，本研究提出下列待答問題：

- (一)、從先秦至漢武帝獨尊儒術期間，我國教師地位是如何形成的？
- (二)、從 1840 年「鴉片戰爭」至 1919 年「五四運動」，社會變遷對教師地位產生的影響為何？
- (三)、現今不同年資的國小教師歷經社會變遷對台灣解嚴前的國小教師地位的看法為何？
- (四)、現今不同年資的國小教師歷經社會變遷對台灣解嚴後的國小教師地位的看法為何？

### 第三節 名詞釋義

爲使本研究的意義範圍明顯，針對本研究所出現的重要名詞，定義如下：

#### 一、社會變遷

社會變遷係指以社會互動和社會關係所構成的社會結構裡的結構與功能上的變遷。此等變遷可能發生在個人生活裡，也可能發生於團體、社會或全人類生活裡；它可能是行爲方面的改變，但也可能是文化和價值體系方面的重要變遷（蔡文輝，1984：7）。社會變遷是無時無刻都在進行著的。本研究所指的社會變遷包含幾個我國歷史上對教師地位影響較爲劇烈的時期：東周春秋戰國時代至漢武帝獨尊儒術、1840 年中英鴉片戰爭至 1919 年五四運動時期、1945 年二次世界大戰結束後戒嚴時期的台灣社會以及解嚴後多元發展的台灣社會。

#### 二、國小教師

一般而言國民小學教師是指持有國民小學教師證書，並依據教師法第三條於公立或已立案之私立學校編制內，按月支領待遇，正式合格之專任教師。私立小學教師屬私法上之雇傭契約關係，不適用公務員相關法令，故本研究不列入討論。本研究所指的國小教師以高雄縣公立國民小學現任教師爲限。

#### 三、教師地位

布賴恩·特納認爲在日常生活中，地位概念源自於拉丁語表達「站立之處」這個意思的詞，他只簡單地表示一個人在社會中的位置。這個詞亦有一個較專業的和法律上的涵義，意指與社會中的位置有關的權利與義務（慧民、王星譯，1991：3）。也就是說地位指的是社會中個人在作爲一個政治共同體中的位置所被賦予的權利與義務。

根據聯合國文獻「關於教師地位之建議書」中，對於教師地位也有說明：教

師地位一詞，意指其立場及受重視程度，係經由對教師所發揮之功能，所表現之能力，工作態度，以及自其他專業團體獲致之報酬與其他實質上之獎勵的重要性，予以評估，所引證的結果（薛化元、黃居正譯，1989：170）。

傳統上習慣將教師視為政府體制的維護者與國家政策的宣傳者，教師屬於行政體系的一環，意即傳統上教師地位的權利義務是政府所給予。在我國古代君主專制的農業社會中，教師的地位與政府掌權的君王的態度有很大的關係。但隨著社會變遷，現代台灣社會民主法治意識抬頭，公民的權利和義務來自於法律的規範，而法律的制定則來自於民選的代議士。代議士經由民眾選舉產生，代表一定基礎的民意，經由其制定的法律來規範教師的權利與義務，自然也可以反映一定程度的社會大眾所希望賦予教師的權利和義務。

簡言之，古代的教師地位奠基於國家統治者（如君王或政治強權）的主觀意識，現代的教師地位則取決於經由民主程序制訂的法律所規範的權利與義務。

本研究討論的是我國的教師地位在社會變遷中的形成與演變情形。從先秦春秋戰國時代孔子開啓平民教育，讓教師職業在民間流傳開始，歷經近代清末民初中西文化的衝擊與交流，戒嚴時期威權統治體制下的台灣社會，以迄解嚴後現代民主法治社會下的教師地位。

本研究所指的教師地位包含君主統治時期的教師地位；清末民初新式學校教育內的教師地位；台灣戒嚴體制下的教師地位；以及現行教師法及相關法令規範所賦予教師的權利、義務。而除了法律規範的教師地位，教師自己基於教育專業所知覺的權利、義務也在本研究討論之列。

## 第四節 研究範圍與限制

### 一、研究範圍

本研究採質性研究方法，以訪談及文獻資料分析等資料蒐集方式，探討社會變遷對國民小學教師地位之影響。在訪談對象選取上以高雄縣公立國民小學正式編制人員為主，包含主任、組長等兼任行政職務的教師以及科任教師、級任教師。

### 二、研究限制

本研究使用訪談法，在受訪者的挑選上以立意取樣、願意接受訪談者為主，而非運用樣本隨機抽樣來找尋最具代表性的研究樣本，此為本研究的限制之一。

訪談的樣本侷限於高雄縣的現任教師，在解釋上及推論上可能有所誤差；研究的結論只能解釋高雄縣現任國小教師地位受社會變遷的影響情形，無法類推至台灣其他縣市，此為本研究的限制之二。

本研究研究的對象為現任國小教師，不包括幼稚園教師、國中教師、高中教師、大學教師與退休教師。幼稚園教師、國中教師、高中教師、大學教師與退休教師的權利與義務雖也受法律規範，但不在本研究的研究範圍；研究結果與建議只限現任國小教師地位，無法包含幼稚園教師、國中教師、高中教師、大學教師與退休教師的地位，此為本研究的限制之三。

## 第二章 文獻探討

一個社會的組織及其結構的型態，不會呈現固定靜止狀態，而是隨著情境不斷的變化、變遷。當該社會本身所存在的各種因素，諸如：社會成員的需求、價值意識、行為模式、人口的增減、階層流動、知識開發、思想改變、科技進步、勞力供給、產業結構、政權消長等有所改變時，均會造成某種程度的變化，促使社會變遷（董素芬，2002：13）。而社會變遷又會使得社會中的各個層面，如：政治、經濟、教育、文化等產生變化；可知社會變遷與政治、經濟、教育、文化等互為因果，彼此交互影響。

本章擬探討我國自古以來社會變遷與官方教育互相影響較為劇烈的一些時期，並說明在社會變遷下的教師地位。而關於教師地位的形成原因與演變情形則留待第四章中討論。本章共分五節：第一節探討我國傳統教師地位的形成背景；第二節說明近代教師的地位；第三節討論戰後台灣解嚴前的國小教師地位；第四節論述台灣解嚴後的國小教師地位；第五節小結，針對前四節的論述做一整理。

### 第一節 古代教師地位的形成

中國古代社會從原始部落社會逐漸發展為一君主封建的農業社會。到了西周時期，政治上的中央政府，即所謂的天下共主，實際上是各部落的領袖，也就是被封建的眾諸侯國國君，所認同的共同首領。中央政府與各地諸侯國間雖存在著朝覲、戍戌等義務，但大體上彼此之間干涉不多，周王室實際上是最大的諸侯。而自君主制度在中國社會確立之後，之所以可以歷經二千多年而不衰，很重要的一個原因便是國家政權與宗法制度的相結合。但是宗法制度有時會遭受挑戰，一

旦發生這種情形，整個社會就容易動盪，變遷劇烈。

## 一、先秦東周時期的政治變遷

古代的政治領袖會強調自己統治的正當性與不可違抗性。歷代君主及其臣僚都非常注重維護和完善宗法制度，重視「道統」，藉由自己繼承的正當性，消弭意圖謀權篡位的敵人。在西周所建立的宗法封建社會中，是建立嫡長子繼承制，確定社會倫理關係，造成以宗周為主體的宗法社會。換言之，乃為天子諸侯公卿大夫所用以統治同宗的一種社會制度，亦可說是一種家族組織法（溫世喬，1984：55）。

西周建立的禮儀制度和宗法制度結合，也是周天子治理天下的方法之一。規整的禮儀也代表統治階層內部秩序的固定，使成員間的權利與義務有明白可知的規律可以遵循，減少了內部的競爭與衝突，增加了統治階層本身的穩定性（許倬雲，1984：164）。到了東周春秋時期，禮崩樂壞，周天子的共主地位備受威脅與挑戰，需依賴諸侯國間的政治霸主擁護；戰國時期周天子的地位更加式微，各諸侯國國君自行稱王，儼然無視於周天子的存在，憑藉國力，競相爭伐，國際戰爭頻仍，社會動盪不安。

## 二、先秦東周時期的經濟變遷

經濟上的變化也同樣劇烈。中國傳統為一農業民族，尤其演變到君主封建國家之後，更加確立了定居式的農業經濟生活。與農業息息相關的便是土地。「井田制度」是由原始氏族公社土地公有制度發展演變而來的一種土地制度，據《孟子》等古代文獻記載，它存在於西周以前一個相當長的歷史時期，但直到西周才臻於完善，這一個制度因耕地劃作井字型塊狀而得名，其特點是實際耕作者對土地無所有權，而只有使用權。所謂「井田」，就是具有一定的規劃、面積和疆界的方塊田。長、寬各百步的方田叫一「田」，一田的面積是百畝，作為一「夫」，即一個勞動力耕種的土地。井田規劃各地區並不一致，有些地方採用十進制，有些地方

則以九塊方田爲一「井」(陸明哲, 2006: 35)。在這種土地制度之下, 周天子不但是政治上的共主, 同時也是經濟上的主導分配角色;《詩經》中便提及「溥天之下, 莫非王土, 率土之濱, 莫非王臣」。王室集中大量田產, 稱大田、甫田、南畝; 同時授田於諸侯和自由民。王室和諸侯公田由奴隸耕種, 諸侯和自由民則向王室或所屬諸侯納貢或服力役(劉志琴、吳廷嘉, 1994: 178)。這種經濟制度的設計在運作了一段時間之後同樣面臨變化。百姓對耕種公田興趣缺缺, 或者逃亡, 或者消極怠工, 井田制度已不能滿足實際的經濟生活。西周中期, 土地的個人私有制至少在貴族之間已經出現。春秋時期, 晉國的「作爰田」, 魯國的「初稅畝」等, 也都是在事實上承認土地個人私有制普遍存在的情況下, 進行的改革, 說明井田制度逐漸趨向瓦解。西元前 350 年商鞅變法, 廢井田, 井田制度於是崩潰(陸明哲, 2006: 35)。

### 三、先秦東周時期的文化變遷

東周春秋戰國時代劇烈的社會變遷, 只要有能力, 階級的流動成爲可能; 同時各家思想齊放, 由孔子開啓平民教育之風, 讓平民有受教育的機會。當時各國的政府統治者爲求富國強兵, 莫不積極招攬人才, 以求在這場關係國家生死存亡的競賽中存活。當時的社會動盪產生兩個現象: 一是原先屬於統治階級、宗法制度中最低層的士, 於此時期中, 因社會動亂、禮崩樂壞, 而失去了生活保障; 二是士階層因不再依附於宗族, 不受卿大夫的役使, 而獲得了較大的人身自由, 成爲獨立的知識份子階層中最基本的成員(張恩賜、趙啓祥、羅吉彥合著, 1995: 37)。私學興起提供了培育人才的管道, 統治者自是樂觀其成, 鮮有禁絕的。由於布衣可以卿相, 所以平民百姓有志往上層社會流動並稍有能力者莫不從師學習。在當時書籍不多、流通不便的環境下, 能爲師、成一家之言的人, 物以稀貴, 自然受到社會各階層(尤其是學生)的敬重; 不僅在於他們扮演知識的提供者, 有朝一日教師從政, 學生往上層階級流動的機會於焉誕生。

#### 四、秦王朝時期的社會變遷與教師地位

公元前 221 年，秦滅六國，建立起我國歷史上第一個統一的多民族的專制主義中央集權的封建大帝國（郭齊家，1990：151）。秦始皇結束了數百年來天下紛爭、諸侯稱雄的局面；為求統治天下，發展出中央君主極權政治。秦始皇除了政治上完成大一統帝國的理想，也連帶著主導了經濟、文化、教育等社會各個層面的統一。統一度量衡、幣制、畝制、文字等種種措施，使得東周時代諸子百家思想齊鳴的時代宣告結束。

因秦王朝推崇法家思想主張，用箝制言論自由、禁錮思想的手段來維護帝國的統治。據《史記·秦始皇本紀》記載：「非博士官所職，天下敢有藏詩、書、百家語者，悉詣守、尉雜燒之。有敢偶書詩書者棄市。以古非今者族。吏見不舉者與同罪。」秦始皇下令焚天下書，配合「頒挾書令」、「禁游宦」和「禁私學，以吏為師」的政策，民眾欲受教者須以官吏為師，意欲藉由教育之獨占箝制人民之思想，不使有抗逆之心，藉此鞏固君權。「以吏為師」與「以法為教」聯繫起來，秦朝法令成為至上的權威和戒律（畢誠，程方平，1996：76）。官吏在封建社會中本就比平民百姓擁有較高的階級社會地位，現今又扮演惟一知識供給者的角色，教師自然在社會上也擁有較高的職業地位了。

#### 五、西漢初年至漢武帝時的社會變遷

西漢王朝代秦帝國而起，漢初君臣均以秦為借鏡，在各種政治、經濟、文化制度上基本上仍承襲秦王朝，但在國家治理原則中鑑於秦王朝的嚴刑峻法與短命，選擇與民休養生息的道家黃老之學。政治上的主張是「無為而治」，實行了幾十年後遇到雄才大略且野心勃勃的漢武帝，便成為追求霸業的阻礙。漢武帝為突破這種困境，受董仲舒的影響，選擇獨尊儒學。董仲舒在《天人三策》及所著「春秋繁露」一書中，曾特別強調教育的重要性，如云：「漸民以仁，摩民以義，節民以禮，教化行則習俗美」（劉真，1998：721）。漢武帝時國家開始主動設立學

校以吸收、培養民間人才，希望藉此培養一批服膺儒術的知識份子，成為國家政策的堅定支持者。漢朝以前雖也有國家設置學校的紀錄，如孟子滕文公篇：「夏曰校，殷曰序，周曰庠，學則三代共之，皆所以明人倫也」（官志隆，2002：1）。可據以推斷中國自三代開始，政府組織中已有學校設置，但應非以平民百姓為教育對象，主要是為貴族子弟進行貴族教育。漢代太學招收的學生開始包括平民百姓。

漢武帝聽從董仲舒的建議，由中央政府設置太學，五經博士各收十名弟子。其後太學規模不斷擴大，漢成帝時，學生由五十名至三千人。郡縣還可另行選送學生到太學旁聽。各地鄉里也紛紛設立學校。儒生除讀經做官外，還可通過薦舉、徵辟進入仕途。這些措施意義重大，是中國文化發展史上的轉折點；從此開始，儒學成為官方哲學和政治學，取得了中國傳統文化主流和核心內容的地位（劉志琴、吳廷嘉，1994：219）。漢代學校教授思想以孔孟儒家學說為主，以儒家經典為教材，通曉儒家經典成為士人入仕的必備條件（盧建榮、林麗月，2002：81）。儒家思想躍居正統地位。

## 六、漢武帝獨尊儒術後的傳統教師地位

在教師的地位上，禮記學記篇曾云：「能為師然後能為長，能為長然後能為君。故師也者，所以學為君也。是故擇師不可不慎也。記曰：『三王四代唯其師』，此之謂呼。」（官志隆，2002：2）這段話的意思是說虞夏殷周四代，對教師的選擇都很慎重。因為必須教師先受到尊敬，然後真理才能受到重視。又云：「凡學之道，嚴師為難。師嚴然後道尊，道尊然後民知敬學。是故君之所不臣於其臣者二：當其為尸則弗臣也，當其為師則弗臣也。大學之禮，雖詔於天子，無北面，所以尊師也。」學記篇上這段話主要的意思是說，君主不應以對待屬下的態度對待教師。即在大學裡，身為師傅的大臣對天子講學時，也不必北面居於臣位，這都是為了表示對教師的尊敬（劉真，1998：737）。我們可將禮記的內容視為上古

時代百姓的生活大全，學記一篇內文中強調尊師的重要性，不難推知其時教師擁有的高社會地位；漢代將禮記設為學官之一，自然推崇尊師思想。

漢代以降歷代，道家思想、佛教思想雖時有所興，但儒家思想基本上一直居於主流地位；這與儒家思想重視道統有關，改朝換代後，新的統治者只須以繼承儒家道統自居，便容易受到百姓的認同，因此儒家思想一直屹立不搖。朱熹將論語、孟子、大學、中庸合為一書，稱為「四書」；自元明以迄清末，四書成為全國國民必讀的書籍，政府並規定以朱子四書集注，為科舉考試命題的依據。科舉考試為國家選拔人才重要途徑，經由此途徑為官者自然深受書中尊師思想影響。

自漢代以後，學校教育的目的在「養士」，即為國家培養統治人才。董仲舒要求漢武帝不但要「求賢」，而且更重要的是要「養士」。他說：「夫不素養士而欲求賢，譬猶不琢玉而求文采也」（毛禮銳、劭鶴亭、瞿菊農合著，1989：178）。

「知識」是平民百姓躍居貴族階級的重要工具，甚至貴族階級本身亦需要「知識」以持續維持己身地位；教師掌握這重要工具，受重視是自然的。知識份子或是仕宦階級在政治上的出路便是支持主政者認可的儒家思想，而儒家思想講究「尊師重道」，教師地位自然特殊而重要。

除此之外，儒家思想重視個人的修養，希冀藉由教育的過程讓自己修養成一位君子，以達到和自然和諧共處的境界。Ginsburg（1988）認為教育乃是一個利他的（altruistic）神聖服務工作，是故，教師不應講求金錢的高報酬，而是應該犧牲奉獻並講求心理上的滿足（轉引自陳延興，1999：23）。儒家思想中也有類似的主張，教師教導學生追求這種安貧樂道的聖人境界，教師本身也在追求這種聖人境界，於是教師在教導的過程中逐漸的被神聖化，漸漸的建立起教師的權威性與社會地位。

## 七、古代社會變遷與傳統教師地位的形成

先秦春秋戰國時期的社會變遷，代表著傳統封建社會國家往中央集權帝國轉

型，在激烈的兼併戰爭中，各國國君需要教育以培育人才，私學的興起打破了「學在王官」的局面，將文化知識散播於民間，庶民百姓藉此增長才智，亦喚醒其參與政治及求取功名、服務社會的自覺。而教學的內容亦隨著時代的需求，積極培養上位者需要的人才為目標（官志隆，2002：7）。教師職業順勢而生，地位得到社會的重視。

其後秦帝國完成大一統的社會改造，除了許多政治上、經濟上的改造工程，思想上也逐漸定於一尊，以維持帝國的穩定發展為目標。以法家學說為治國的指導思想，認為百家之學不利於國家的集權統治，頒「禁私學」令，採取以法令取代教育，以官吏代替教師（蔡世明，2002：17）；官吏等同官方教師，自然擁有較高的社會地位。不過政治上「焚書坑儒」的打壓並無法完全禁止民間教育的發展；秦始皇時私學禁不絕，例如叔孫通率弟子百餘人降漢；漢高祖引兵圍魯時，魯中諸儒還在「講誦習禮，弦歌之音不絕」，均可證明（毛禮銳等著，1989：149），私學教師在社會上還是有一定的影響力。

漢武帝時確立了儒家思想的主流地位，肯定教育在教化百姓和培養管理人才方面的功能，鞏固了教育在國家政權裡的角色地位，從此儒家尊師的觀念影響著千多年來君主統治的中國社會。中國傳統上重視家庭教育，但在學問的培養上仍十分依賴教師的指導。由於這份指導與被指導的關係，使得教師與學生之間存在著一種依賴的關係。而傳統上在學校的教育實施中，負責傳授學業內容的教師，也同時被期待成為道德的代言人。高尚的品格、正確的思想言行也成為教師的社會形象。如此高超的形象也為教師在傳統中國社會中，贏得尊崇的地位（洪莉云，2003：27）。

社會在變遷中，政治、經濟、文化、教育彼此之間會互相影響、激盪。從西周穩定的宗法封建社會變遷到東周政治、經濟、文化多元競爭的環境，教育扮演了人才育成的功能，從此成為社會不可或缺的重要組成因素，直到今日。教師在教育中擔任施教者的角色，本就具備知識專業的權威，兼且儒家思想本身推崇名

教禮法，政府主導儒家思想的主流地位，教師又具備尊長、上位者的角色，故傳統教師地位在中國社會一直較受尊敬與重視，直至清末。

## 第二節 近代社會變遷與教師地位

關於「近代」的歷史分期定義很多，本研究以 1840 年鴉片戰爭發生後至 1919 年五四運動時期為論述的時間，蓋因這段時期中國的社會變遷深受西方文化衝擊；專制帝制統治結束，民主共和國家雖建立，但國家實際上處於分裂狀態。整個國家社會產生巨大的改變。

台灣社會於 1895 年割讓予日本之後，接受殖民地統治，教育體制與中國明顯迥異，教師地位牽涉到種族階級等差別待遇的影響，如日人擔任教師者較多。以 1944 年為例，培養基層教師的師範學校教職員 300 名中，台籍教職員只有 42 名，僅佔 16.3%（何清欽，1970：139）。而在台灣人佔多數的基礎教育國民學校中，據 1944 年統計，全台國民學校教師共 15,483 人，其中屬於第一號課程表學校之教師 1,493 人，由於學生大都是日本人的子弟，教師也全都是日本人，光復後陸續回國。教育台灣人的第二、三號課程表國民學校教師中，有日籍教師 5,668 人，台籍教師 8,322 人（李園會，1997：48）。此與台灣總督府的統治政策有關，日本當局認為雖然基於經營殖民地的需要必需施以台灣人基礎的語文教育，但也擔心台灣人民智開啓後的反抗運動，故管制上一直非常嚴格。其後台灣總督府的教育政策雖歷經更迭，但總是一直存在著厚日人薄台人的差別待遇。直至 1945 年台灣脫離日本殖民統治，移交中華民國後，台灣社會才又重新與中國連結。因日治時期台灣的教師地位影響因素甚多，與我國歷來教師地位差異頗大，需另予研究，故本

研究不擬討論台灣受日治時期的教師地位。

## 一、清末民初時期的政治變遷

中國社會在邁入近代化的過程是艱辛的。清帝國成立之初的禁海政策與限制外國人傳教、通商，使得中西文化的交流近乎中斷。1759 年起，廣州成了唯一的通商口岸，對於外商的管制更嚴，勒索更重，外商的不平更甚。他們除非不與中國貿易，否則唯有聽從廣州官府及行商的擺佈（郭廷以，1994：43）。隨著時間的累積，外國人對清帝國的不滿升高，清帝國又只是一味的視為蠻夷之邦，不思認真處理，終至走上戰爭之途。

中國社會在政治上自西元 1840 年鴉片戰爭後，接續的幾場國際戰爭的失利，迫使清政府與西方列強簽訂一系列不平等條約，割地賠款，逐漸喪失對國家的統治權。帝國內部發生的太平天國的內亂戰爭以及末期的革命運動，更推使清政府走向崩潰倒臺之路，終至痛失政權，坐看中華民國繼起改朝換代。可是剛成立的中華民國依舊深陷軍閥割據的砲火中，政局非常的不穩定。

## 二、清末民初時期的經濟變遷

經濟上，19 世紀初年，中西的正規貿易，中國大致尚為出超。1812 年的進口貨價約 1,270 萬兩，出口約為 1,510 萬兩；1813 年的進口約 1260 萬兩，出口約 1290 萬兩（郭廷以，1994：57）。可是先是鴉片的大舉輸入中國，使得中國的國際貿易帳年年入超，對國家財政造成傷害。隨後的各種不平等條約，更使得清政府財政無法自主。財政的崩潰是清廷統治能力弱化的重要表徵。為了因應內憂外患，軍事費用節節高昇，西元 1911 年（宣統三年）預算軍費合計一億三千七百萬兩，佔全部支出的 36%。而同年政府預算財政收入二億九千六百餘萬兩，支出為三億八千一百餘萬兩，赤字達八千四百萬餘兩（薛化元、李福鐘、潘光哲等著，1998：8）。此種財政上的遺害也影響了中華民國政府，直至二次大戰期間，西方列強放棄對中國的不平等條約，使中國脫離不平等條約的束縛。

### 三、清末民初時期的文化變遷

文化上，中西文化交流隨著通商口岸的增加，外國傳教士在中國的傳教受到保護，中國人與西方人往來日漸頻繁。西人在中國興辦醫院、學校、報紙和吸引留學生，均促進了中西文化交流。以教會學校的興辦為例，從 1842 年到 1877 年，全國有基督教學校共 350 所，學生 5975 人。天主教在中國辦的學校較多，1852 年江南地區就有耶穌會派所辦的學校 8 所，學生 1260 人（畢誠、程方平，1996：326）不過教會學校並非基於培育中國人才所創設，其目的甚至帶有殖民地教育的性質，希冀藉由訓練出一批支持西方的教民，確保西方帝國主義在中國利益維持。美國傳教士、登州文會館校長狄考文曾在演講中公開表示教會教育的兩個主流方向：一為使（中國）整個國家基督教化，其含意不僅只要爭取信徒，更重要的是要使整個國家成為基督教國家，消滅異端邪教，使基督的信仰和倫理滲透到整個社會結構去；二為培養能以基督教的真理來領導這場偉大的精神與物質變革的人才，成為一般人民的導師和領袖（王炳照，1994：90）。教會學校雖然提供了中國人接受西方教育的機會，可是其動機畢竟帶有鄙視中國傳統，訓練順民，故在當時也頗遭知識份子的非議。

### 四、清末民初時期的教育改革與教師地位

面對政治、經濟、文化上劇烈的社會變遷，中國內部雖然有一部份的知識份子不願意承認西方文化的優越，但是不得不承認西方文化的存在威脅與中國自身應予改革，也因此的清帝國官方主導學習西方的過程中，促成了中國的教育改革。

從滿清末年的洋務運動開始，雖然一開始的目標是「富國強兵」，但仍有有識之士發出了向西方學習、改革教育的主張。在以曾國藩、李鴻章、左宗棠、張之洞等為代表所主導的改革中，基本上中國傳統儒家思想仍居主流地位。張之洞等人的中心理念是「中學為體，西學為用」、「變器不變道」，在尊孔讀經、堅守封建禮教的前提下，學習一些洋務事業需要的西方語言文字法制規章和自然科

學知識（毛禮銳等著，1989：517）。由此可推知教師地位在此時期基本上與之前無太大差異，因自強運動在中學為體的理念下對傳統文化改變有限；其目標在富國強兵，其方法則在增加學習西方一些新的知識。學生的學習是基於國家富強需要培訓人才以和西方列強對抗，用意與傳統科舉取士協助鞏固政府統治權無甚差別。

西元 1894 年中日甲午戰爭清帝國戰敗，打垮了自強運動所假設的，只須保留中國優良傳統文化，增加學習西方新的科學知識便可富強的迷思。另一批知識份子如康有為、梁啟超、譚嗣同、嚴復等起而鼓吹應進行更徹底的改革運動。這波改革運動訴求的包括社會體系的變革，因此教育體系也產生變化。1896 年，光緒皇帝下詔宣布興辦京師大學堂；在創辦京師大學堂的同時，又令各督撫將各省、府、廳、州、縣之大小書院，一律分別改為兼習中西學的高等學堂、中等學堂和小學堂。1905 年清政府宣布全面廢止科舉考試以推廣學校，同時成立學部，為建立新式學校教育預作準備。1902 年滿清政府頒布的《奏定學堂章程》（又稱癸卯學制），是我國新教育制度建立的開始；從章程內容來看，「中學為體，西學為用」的思想影子仍在。《奏定學堂章程》明確規定：「無論何等學堂，均以忠孝為本，以中國經史之學為基，俾學生心術壹歸於純正，而後以西學淪其知識，鍊其藝能，務期他日成才，各適實用」（司琦，1981：38）。

社會上的傳統教師地位在此時受到嚴格的挑戰，因為西方的學問思想代表著富強與進步，教授儒家思想的教師已跟不上時代的要求。而科舉取士一廢除，傳統教師教授的知識無法為出人頭地之用，市場自然價值低落。不過清政府時期舊教育思想的權威對新教育的推行阻力仍然很大，直到辛亥革命成功，以至於「五四運動」以後，舊教育的影響才逐漸消失。教師地位在此時期面臨來自政府與社會不同的衝擊。

西元 1911 年武昌起義，推翻了滿清政府的統治，也結束了中國二千多年來的專制帝制。西元 1912 年元月 1 日中華民國臨時政府在南京成立，1 月 19 日教育部

發布《普通教育暫行辦法通令》和《普通教育暫行課程之標準》（毛禮銳等著，1989：535）；嘗試建立類似西方的新式教育制度。1912年7月份教育部召開臨時教育會議，通過並頒布新的國民教育宗旨。教育部令稱：「茲定教育宗旨，特公布之，此令。注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德」（王炳照，1994：215）。此時新政府希冀藉由新式教育建立民眾民主觀念，同時仍不忘培育人才、富國強兵。但是袁世凱就任北京政府大總統後，因一心復辟帝制，強調尊孔復古，曾企圖讓儒家教育復活，但最後並未實現。直至1928年，北京政府教育部仍不承認儒家教育為學校教育的課程（戶部健，2006：430）。

五四運動前後的新文化運動，提倡民主與科學，猛烈攻擊傳統舊文化；整個教育的方針才開始逐漸從國家利益觀點轉向。西元1919年5月4日這個愛國運動，並非一單純之政治性運動，此一運動乃一多層面、多方向，由多種行動、思想相互輝映之複雜現象，但其真正重要之歷史意義，為由大學生、知識份子所主導之愛國運動，欲打倒強權、內除國賊，並欲對中國傳統思想作一徹底改革（詹卓穎，1995：170）。1922年教育部公佈《學校系統改革案》，確定以「適應社會進化，發揮平民教育精神，謀個性發展，注重國民經濟力，注意生活教育，使教育易於普及，多留地方伸縮餘地」為七項改革標準，事實上反映了新教育運動的基本要求（薛化元等著，1998：56）。

## 五、近代社會變遷與教師地位的演變

近代從清末開始的社會變遷之所以劇烈，主要是農業國家遭遇工業國家的強力挑戰。維持農業社會穩定的儒家思想經不起工業國家資本主義船堅炮利的打擊，只好尋求改變；直接向工業國家學習是必然的趨勢。在學習的過程確立了中國必須建立新式學校教育之路，也必須培育新式學校教育所需的師資，也就是說官方確認了教師是政府體制重要的一環，且不可或缺。面對新舊文化的激盪，教師在當時教改的浪潮中，地位取決於是否能順應時勢，教授官方與社會期待的教

育內容。

清末在整個教改的過程中，始終無法揚棄「中學爲體，西學爲用」的觀念，這牽涉到中學，也就是儒學，對於君主倫理地位的擁護。但是面對西方列強的逐步進逼，清帝國無法維持內部的統治，終究敵不過革命派的挑戰，退出了歷史的舞台，也注定了儒學獨尊地位的失勢。

革命派建立的中華民國，教育上最重要的第一要務便是去除封建帝制思想，儒家思想便首先面臨考驗。中華民國的北京政府從學校課程中刪掉了儒教教育。此後，雖然袁世凱曾企圖讓儒教教育復活，但最後並未實現。直至 1928 年，北京政府教育部仍不承認儒教教育爲學校教育的課程（戶部健，2006：429-430）。但是爲了推展教育工作，必須建立大量的學校，進用大量的師資，故官方與民間仍尊重教師職業。

在辛亥革命之後，共和國體制取代了君主專制政治。但是政治上雖產生了巨大的改變，社會上對於民主與科學仍須慢慢適應。傳統教師難以輕易放棄自己多年來奉爲圭臬的儒家思想，面對新一代知識份子的抨擊，自是奮力反擊。參與新文化運動的知識份子尊重能教授民主與科學的教師，厭惡守著傳統禮教的教師。可是隨著新式學校教育的建立，需要大量教師進行教育工作，教師在此時期仍受重視，因政府與民間都希望教師能克盡職責，教育下一代；只是重視程度端視教師教授的內容是否爲實利教育？尤其是在中華民國建立之後，實利主義的教育思潮成爲主流；而整個社會的期盼也是往民主與科學邁進的。

### 第三節 戰後台灣解嚴前國小教師之地位

台灣社會於西元 1945 年二次世界大戰結束後，由日本交付中華民國政府管轄；日治時期的教育制度也轉變成中華民國的教育制度。1945 年中華民國政府成立「台灣省行政長官公署」，負責一切接收台灣的事宜。當時中國大陸本身尚未建立憲政體制，處於中國國民黨以黨治國一黨訓政的時期，教育體制至少在理論上，是在「國民黨的根本政策之上」，建立「教育方針」，使學校的課程「與黨義不違背」，「並能發揮黨義和實施黨的政策」。當時的台灣省教育處提出所謂的五大教育方針：闡揚三民主義、培養民族文化、適合國家和本省需要、獎勵學術研究（與民族文化相關）、教育機會均等。就其內涵而言，體現了當時黨國體制下的教育方針（薛化元，1999：192）。

#### 一、戰後台灣政治上的變遷

日治後期台灣總督府在台灣推行「皇民化」，希望同化台灣人為日本人，教育上也以此目標設計。而當中華民國政府接收台灣之後，則以「祖國化」為原則，希望台灣人成為中國人，也和日本統治者一般沒有顧及到台灣本土；只是因為台灣人情感上認知自己為中國人，故接受度高。可是中華民國接收台灣初期，無論政治上、經濟上、文化上與台灣人之間均多所摩擦，導致了彼此的不信任感，甚至在最後爆發了 1947 年二二八事件的悲劇。

由陳儀執掌的台灣省行政長官公署實際上就如同日治時期的台灣總督府，握有軍政大權，台籍菁英仍得不到參政的機會，無法確保台灣人的權益。審視行政長官公署一級單位正副首長 18 人名單，僅有省教育處副處長宋斐如一人是台籍。直屬各機關 16 位主管中，只有省立台北保健館主任王耀東和天然瓦斯研究所所長陳尚文兩位是台籍。17 個縣市首長中只有台北市長黃朝琴、新竹縣長劉啓光、高雄縣長謝東閔 3 人是台籍；且除王耀東外，其餘 5 人均為從重慶返台所謂半山人

士（鄭梓，1994：198）。1949年5月20日政府宣布戒嚴，同年大陸淪陷，政府遷台，一切施政均以反共抗俄復國建國為最高國策。一直到1987年宣布解嚴，台灣社會開始了長達38年的戒嚴體制，整個社會處於政治強人威權統治。

## 二、戰後台灣經濟上的變遷

經濟上國民政府接收初期的台灣社會，受到二大大戰的影響，兼且日人因失去台灣的統治權，許多日籍技術人員紛紛返國，導致工廠停工、生產停擺。二次大戰時期日本政府為了補充戰費在台灣發行了許多公債，且戰爭時期物資短缺，已使通貨膨脹的壓力出現；日後國共內戰，大陸的財經情勢惡化嚴重，舊台幣因與大陸法幣兌換的關係，也跟著受到波及，導致幣值大跌、物價飛漲、通貨膨脹嚴重，百姓苦不堪言。

不久韓戰爆發，美國政府為鞏固台灣的防衛力量提供援助，幫助台灣的經濟逐漸穩定。隨後一連串的經建計畫推行，創造了所謂的台灣經濟奇蹟，整個台灣社會也逐漸走向富裕。

## 三、戰後台灣教育與文化上的變遷

文化上台灣人在日治時期，雖受到殖民統治，卻在日本較普及的近代教育體制下，無論在人民就學率與識字率方面，都是亞洲的先進地區，而接收官員則視日本時代的教育成果，為奴化的遺毒；加上台灣人民對於部分政府官員施政乃至操守的不滿，彼此文化的摩擦便難以順利化解（薛化元，1999：158）。

教育方面，日治時代小學教師聲望是相當崇高的。對於教師品德要求嚴格，不論是日籍或台籍教師，倘若品行不良者，得依1881年頒布的「學校教員檢定規則」處置，不得擔任教師，在職者亦可將其停職、免職，甚或沒收其畢業證書或教師證書（吳文星，1983：154）。可是接收初期，因需要大量的師資從事中國語教學，從大陸找了許多外省籍人士，其中不乏濫竽充數者，嚴重打擊教師形象。沈翠蓮（2004）在其著作中，採用訪談方式訪問了曾在師範學校時期就學並在畢業

後擔任國小教師，現已離開教職的耆老，便提到當時對於外省籍的國小教師的看法：

1948 年台中師範學校畢業的陳董（化名）也說到他任職小學教師，不滿外省籍教師的借錢態度：「外省老師的口才一向都很好，但是個性比較自私，有的會跟我借錢，沒借他，他就會隨便放風聲造謠或檢舉，沒有辨別是非的觀念，和本省人看事標準的理念很難一致，所以老師之間的倫理實在不好」。

省籍不同，價值觀念差距過大，部分外省籍教師的處事不當，易引起同事間的對立（沈翠蓮，2004：39）。和日治時代比較，接收初期小學教師的社會聲望因師資的良莠不齊，評價較差。

威權統治的影響不止是在政治上，舉凡經濟、文化、教育等各個層面都受到限制。此時期的政府建設台灣的目的是為了光復大陸，教育是為了培植人才以厚植光復大陸的國本，對於教師強調良師興國，而不以受教主體學生為根本。如 1950 年 6 月訂頒「戡亂時期建國教育實施綱要」，使全國教育皆以戡亂建國為中心。同年 4 月，台灣省教育廳依據國策，頒布「台灣省非常時期教育綱領」，從事教育改革，以求完成建設台灣，光復大陸的使命（司琦，1981：437）。教育的目的既然是要興國、光復大陸，政府自是期待教師能在教育場所發揮這樣的功能。

我們觀察這段時期負責培育國小師資的師範學校訓練師範生的方式，就可以發現政府期待教師扮演的角色；因為師範生在公費政策下大多會被分發到國民小學擔任教師的工作，影響到小學生的學習與成長。師範學校規定學生全體一律集中住校。在接收初期，每天升旗典禮是在上午 7 點 30 分舉行。至 1949 年規定全體師生都要參加升旗典禮。學生每天清晨聽到起床號後立即起床（約 5 點），起床後第一要務是收蚊帳，並且如同軍隊裡的要求一般，必須把棉被摺成四角方塊，然後才去盥洗。學生宿舍的大門在每天上課之後立即上鎖，教務處並派員到各教室點名，以防止學生逃課。下午 7 點 30 分至 9 點 30 分做兩小時的晚自習，晚自習完畢後，學生一起唱愛國歌曲、呼口號，待解散後，才各自回到寢室就寢。學生

於週末才能回家，規定必須先到訓導處領取省親證，才可外出。星期天晚上九點之前必須趕回宿舍，並將加蓋家長圖章證明之省親證繳回查驗。學校對學生的管理非常嚴格，有如軍隊裡的軍事管理一樣。大都是要學生服從命令，不准多申訴理由，而且消極的處罰多於積極的獎勵，少用個別談話或諮商輔導，大都用記過處分（李園會，2001：96-97）。師範生畢業擔任國小教師後，很容易便複製此一管理模式，對學生建立起權威地位；但是也因此一訓練模式讓國小教師在遇到主任、校長甚至上級交辦的任務時，大多遵行不悖，少有拒絕情事。

#### 四、戒嚴時期的國小教師地位

政府在這段戒嚴時期自視為管理者，軍公教人員則被政府視為管理民眾的助手，政府與軍公教人員之間處於特別權力關係；也因此有關教師的權利與義務大多採行政命令的方式，單方面由上對下給予，毫無協商餘地。

特別權力關係(Das besondere Gewaltverhältnis)又稱做特別服從關係(Das sonderer Subjektionsverhältnis)，為行政法學上之專有名詞。特別權力關係理論起源於德國，可追溯自中古時期領主與家臣之關係，用以含蓋公務員關係、軍人關係、學生與學校、人犯與監獄及其他營造物利用關係（吳庚，2001：213），其意義係指基於特別法律上的原因（法律之規定或本人同意等），為達成公法上之特定目的，於必要之範圍內，一方取得概得支配他方之權能，他方對之負有服從之義務，以此為內容之關係。傳統特別權力關係理論認為在此特別權力關係內，排除依法行政原則，尤其是「法律保留原則之適用」。作為特別權力主體之行政機關，即使欠缺個別具體法律依據，亦得對於處於特別權力關係內部之人發動公權力，加以命令強制，並實施必要之業務。具體的說國家或公共團體，對於特別權力之相對人，為達成行政目的所必要之範圍內，得自由發布命令，且此類命令不需以個別法律為依據，若特別權力關係之相對人，不服上述命令時，行政主體得發動公權力，予以懲戒，如公務員之懲處、教師考核、軍人辦理退伍等；而此等相對人對於特

別權力主體之內部處理，縱有不服，亦不得請求法院救濟或行政救濟。

台灣的教育法制在解嚴前並不完備，多以行政命令爲之，形成以行政命令爲運作主軸的教育法制，此種現象直至 70 年代以後才逐漸有所改變（薛化元，1999：201）。而第一部確保教師權益的「教師法」制訂則是 1995 年的事了。戒嚴時期的國小教師與政府間處於特別權力關係，所有的權利義務立端視政府的態度，法律保障有限，教師地位也由政府所主導影響。

台灣社會在戒嚴時期政治上由國民黨所組成的中央政府嚴格管制，人民參與機會不多。而因政府當局管制嚴格，官方主導的儒家道統禮教意識型態藉由各種管道尤其是教育管道灌輸給人民，因此整個社會十分尊崇教師，我們可從當時的師範教育窺見端倪。西元 1946 年，國民政府在接收日治時期的師範學校後，訂定了「本省師範生公費待遇辦法」。師範生除一律給予公費待遇之外，對其畢業後之工作也需加以安定與管制。其中規定：各縣市國民學校儘先儘量聘用師範學校畢業生；師範學校畢業生派各縣市服務之後，非有重大過失，不得任意解聘；確定年功俸、進修加俸及養老金等制度。這種規定，不但可以使師範生於其畢業後，能安心的工作，並且具有鼓勵師範生終身爲教育事業盡瘁的作用（何清欽，1970：134-135）。因爲師範教育提供公費，故可以吸引一部份因家貧而選擇師範學校的優秀學生。同時政府因視教師爲政府體制的一份子，故對其日後工作的保障頗爲完善。只是教師只能單方面接受政府的安排，無法爭取更多的權利。日後隨著台灣經濟的起飛，教師收入的微薄也成爲優秀人才流失的一個原因。

解嚴前台灣社會已經由農業社會轉變爲工商業社會，服公職並不意味著當官。職業選擇多樣化，價值觀念多元化，一般民眾的物質生活水準大幅提高，教師自也想追求更好的待遇條件。政府在物質上給予教師的有限，所以在有更好的工作待遇下，有些教師選擇轉業，追求更高的工作薪資報酬。教師雖仍擔任著傳遞知識的角色，但因接受學校教育所傳遞的知識不再是出人頭地的重要方式，教師地位的重要性自然降低。而這段時期國家教育的目的在興國、復國，傳授統一

的教科書內容，教師的專業涵養能發揮的也有限。

不過因政府強調儒家思想，推崇教師職業之重要性，民眾也普遍認同教師能為教育犧牲奉獻。二次大戰後台灣社會處於強人威權統治的戒嚴體制。因位處台灣的中華民國政府不願放棄擁有中國大陸領土與主權的主張，故必須建構一套合法的論述。儒家主張德治主義，也倡託古改制，以為政治的黃金時代是在古代，上古的君主都是聖王，或者他們的祖先或後裔是聖賢，後代的君主將他們的血緣攀附到上古，取得正統的地位（鄭欽仁，1990：41）。蔣中正主導的中華民國政府以繼承儒家道統自居，強調擁有中國大陸領土主權的合法性，因此儒家思想，尤其是倫理綱常的強調，在台灣社會起了很大的作用。

戒嚴時期的教師在培育的過程中充滿威權，到國小任教後也很自然的豎立起權威地位。可是另一方面由於民主法治社會的不完整，對於教師的權利義務沒有專門的法律規範，使得教師和政府間處於特別權利關係，若權益受損沒有救濟管道。台灣在這段時期由農業社會轉型成工商業社會，職業選擇多元，價值觀也多元，從事教職並非最優秀人才的第一選擇。不過社會仍肯定教師的貢獻，社會仍希望教師在知識的傳遞之外，也能兼顧學生的品格陶冶。教師也還是肩負著道德高尚、思想正派、品格優良、言行合宜等形象。

民國 50 年代、60 年代、70 年分別有學者如賈馥茗、林清江等人，針對「我國教師職業聲望與專業形象」做過三次調查研究，發現社會上對於國小教師地位的認同與建築師、會計師相同等級。在「服務重於物質報酬」方面，一般社會人士多數認為教師負責盡職（林清江、簡茂發，1992：67）。戒嚴時期政府對民眾的控制力與影響力很大，教師被視為政府人員，在社會上還是受尊崇，並能獲得一定的尊重。

## 第四節 戰後台灣解嚴後國小教師之地位

中華民國政府自西元 1949 年撤退至台灣後，整個台灣社會因戒嚴令、動員戡亂時期臨時條款以及種種管制措施而顯得較為安定，經濟方面也逐漸發展，人民的教育水準提高。可是一黨獨大的威權統治體制終究非民主國家的常態，尤其是當中華民國政府逐漸失去國際社會承認其對中國大陸的代表權時，過去強調繼承法統，代表中國唯一合法政府的中華民國政府的統治正當性便受到國內、外嚴格的挑戰。

### 一、解嚴前後的政治變遷

台灣剛脫離日本殖民統治，讓中華民國政府接收時，一開始執政的國民黨結合黨政軍整體力量，整體控制國家政治導向，然而由於國家政治領導者的變換，從 1975 年蔣中正逝世，1978 年蔣經國繼任總統，接著 1988 年李登輝擔任總統，國內又面臨民主化與國際冷戰結束的兩大潮流，美國接受中共，國民黨失去強而有力的依靠（沈翠蓮，2004：89）。在 1987 年政治解嚴前後，台灣社會面對的政治變遷，國際上有 1971 年被迫退出聯合國，1978 年與美國斷交；以及一連串被迫退出國際組織，與世界上大部分的邦交國結束正式外交關係。國內則有本土反對運動興起，中壢事件的街頭暴動、「美麗島」事件的軍法審判、反對黨「民主進步黨」在黨禁的禁忌下於 1986 年成立。

既然代表中國「法統」的正當性消失，國民黨政府轉而將「民主」視為維持統治正當性的重要依據。同時台灣雖然和美國中斷了正式的外交關係，但美國政府依然是台灣必需依靠的重要伙伴。美國國會所制訂的「台灣關係法」中，台灣的政治改革是一個被關注的焦點，更促使執政的國民黨政府確定了自由化、民主化的政策方向（薛化元，1999：186）。面對國內、外情勢的劇烈變化，主政的國民黨政府既然無法改變國際政治的現實，便轉而推動國內民主政治的改革，希冀

藉由建立正常國家的民主法治體制，維繫中華民國政權的運作，並爭取民主國家的認同。國民黨方面在 1986 年 6 月十三中全會之後，由十二人組成的改革小組提出六項改革建議，包括充實中央民代機關、地方自治法治化、制訂國家安全法令、民間團體組織許可制度、強化社會治安、黨務革新等議題，其中實即包括取消戒嚴、開放黨禁、國會改選等問題。1987 年 7 月 15 日起解除戒嚴，10 月開放中國大陸探親，1988 年報禁亦解除，台灣政治發展邁入民主化的新頁（張勝彥、吳文星、溫振華、戴寶村合著，1996：315-316）。

## **二、解嚴前後的經濟變遷**

經濟上的變遷也很大。戰後台灣因各種經建計畫的順利實行，外資以及華僑大量的對台灣投資，使得人民的生活水準逐年提高。1960~1980 年間，台灣經濟成長率高達 9.6%，「資本主義化」在此時更是推動台灣社會結構變遷的關鍵性大趨勢，這個趨勢本身既是歷史的過程，也是造就一連串結構轉型的來源，導致了兩個深具意義的發展軌跡，一是經濟生活的富裕化，二是社會結構的多元化；富裕化表現在平均國民所得的逐年上升、消費力的躍進與改善和儲蓄率的同時提高，多元化則包括有職業、權力、參與、價值規範、消費各層面的分殊化，趨於多樣和開放（沈翠蓮，2004：91）。經濟上的繁榮產生了中產階級，也增加了人民對政治的關心程度，種種要求政治改革的呼聲日益高漲。

## **三、師資培育政策的變遷與國小教師地位**

政治的解嚴代表著台灣社會各個層面的鬆綁，也代表著台灣社會在各個層面均朝民主與法治的方向邁進。教育上也是如此，教育改革的呼聲也跟隨著政治解嚴的腳步出現了。政府有鑑於當時歐美國家以及亞洲的日本、菲律賓等，國民小學師資均已提升至學士程度，乃著手將師範專科學校改制為師範學院，以期藉由招收高中畢業生施予四年的專業課程，提昇我國國小教師的素質。1985 年師範專科學校改制為師範學院乙案，經教育部簽報行政院院會通過，並決議在 1987 年 7

月 1 日以前，將現有的九所師範專科學校一次改制為師範學院（李園會，2001：220）。

由政府主導的師範專科學校改制為師範學院，讓國小教師的學歷由專科畢業提高為大學畢業，使得國小教師的專業程度提高，也代表著政府希望藉由提高國小教師的學歷，進一步奠定國小教師的專業地位。解嚴後，由於開放、多元、民主法治的共識下，自 1992 年國會改選後，多黨政治體制在民間教育改革、大學教育改革等民間社團呼聲下，各界重新審視師資培育意義與功能，對於過去師範教育擔任精神國防和國家教育公器多重質疑。於是開始擺脫意識型態、精神國防的形象，要求開放與多元的期盼下，從 1987 年開始修訂「師範教育法」工作，至 1993 年 10 月終以「師資培育法」取代「師範教育法」，1995 年開放一般大學設置教育院系或教育學程，走出師範院校一元獨立培育小學師資的權限和範疇（沈翠蓮，2004：90-91）。政府的功能在民主化與自由化的過程中，逐漸在各個層面鬆綁，擔任為民服務與輔佐的角色，師資培育的多元代表著政府不再視教師為國家政策的傳播者與體制的忠誠擁護者，只希望教師發揮教育的功能，政治干預的色彩逐漸薄弱，有助於教師的獨立性與教育專業地位的建立。

#### **四、教師法的制訂與國小教師地位**

解嚴後台灣社會邁向民主法治，一切作為均要求依法行政。政府片面的任何主張效力有限，須經由立法院立法後方能成為行政依據。立法委員為人民所選出的代議士，訂立法案象徵人民意志的延伸。軍公教人員雖仍受部分特別權力關係的規範，但大體而言已回歸憲法和法律規定。1995 年立法院通過第一部規定教師權利義務的法律——「教師法」，使得教師的權利和義務以及專業地位都得到法律的保障。教師地位既受法律規範，代表著權利與義務來自於人民的賦予，不再為政府的附庸。政治上的自由民主讓政府角色轉變為教育服務者，教師也不再被視為政府的傳聲筒，逐漸轉型成為提供教育的專業服務人員。教育關心的是學生，

而非為特定的政治目的服務。

依據李園會（2001）的整理，「教師法」以及相關子法具備九點特色：（1）確立教師為教育專業人員，促使公教分途（2）建立公私立學校教師退撫離職給付制度（3）建立中小學教師資格檢覈及實習制度（4）建立教師聘任及工作保障制度（5）建立教師待遇制度（6）明訂教師之權利與義務（7）建立教師權益糾紛之申訴制度（8）准許教師成立教師組織（9）鼓勵教師進修與研究（李園會，2001：246-249）。教師會便是依據「教師法」的規定而成立。其成立的主要目的是在於為成員爭取福利，並協助成員提高專業水準。其主要功能包括：（1）透過各種方式為教師謀取福利，爭取教師權益（2）諮詢與服務的提供，包括法律諮詢、旅遊諮詢、生活諮詢等（3）教師專業水準的提升（4）溝通功能的提供（5）扮演壓力團體的角色（吳瑞遠，2004：45）。教師會成立後，成為處理教師聘任、申訴等相關事件委員會的當然代表，至於全國教師會更是教育部訂定各項教育政策時的協商團體之一，對於教師權益提供了保障。在教師法的規範以及教師會的努力下，解嚴後的教師在面對政府時，比較不需擔心權益的受損。

## **五、解嚴後的國小教師地位**

解嚴後的台灣社會在各個層面均走向鬆綁，政治如此，經濟文化如此，教育也如此。近年來在教育改革的浪潮下，社會中對教師權威的看法與教師地位的要求產生很大的改變。國民小學因為是提供學童基礎教育的場所，專業知識較為淺顯，一般家長不願意自己的孩子在權威式的環境中學習，故出現質疑國小教師專業權威的聲音。國小教師在課堂上的教學不能再以威權體制時期學習到的權威地位管教學童，甚至是體罰，而必須學習更多輔導諮商的專業技能，以讓教學工作能順利進行。

教育基本法第八條：「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。學生之學習權與受教育權，國家應予保障。國

民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境。」教師是基於國家必須保障人民學習權與受教權而存在，以教育基本法的精神可看出受教主體學生的學習權與受教權是被優先重視的。現今教師感受到地位之受到所以動搖，甚至大不如前，大多是來自於家長的質疑與壓力。現今社會上對教師的地位已不若傳統的推崇，但在教師對學生的身教方面仍是有著高標準，若一位教師在家長面前呈現的是「和學生平起平坐」、「沒大沒小的」形象時，這可能是部分家長所不能忍受的，因為此圖像抵觸到傳統教師應該莊重、受學生敬仰的崇高形象（洪莉云，2003：28）。

自解嚴後廿年間的社會變遷，使得教師在處理學生的問題行為時，產生和以前很大的差異。在「教室與學校中的權威與規訓」方面，以前教師握有所有的特權與權威，學生只有責任且須忍受所有的貶抑，現在則是學生在言語上、身體上或心理上攻擊教師或同學時，仲裁機制無法發揮功效。害怕張揚導致失職，接著引起不安全感，所以很多不會或不願忍受暴力事件的教師，多多少少會覺得受到傷害及不安全，而影響教師的自信，使得他們變得膽怯，且降低教學效能（郭丁熒，2003：100）。社會上一方面希望教師做好管教與輔導學生的工作，但是一方面卻又擔心教師若擁有懲戒權會濫用而傷害到學童成長，甚至侵犯到人權；故解嚴後的教師常會有動輒得咎的情形，希望能有一定的懲戒權約束學生的品行，卻又擔心社會與家長的反對與質疑。而來自社會與家長的質疑和不信任常讓基層教師感到不受尊重，社會地位大不如前。

經由以上的論述，可以知道解嚴後的台灣社會成為一個愈來愈完整的民主法治國家，強調主權在民，國家是屬於社會上每一個公民的。在這個觀念下，教育不再是精英教育，而是希望每個國民都能享有學習權和受教權。教師成為一專業人員，不再是國家鞏固統治權的助手；地位從以前的聖職教育工作者轉換成專業勞動者。教師的權利義務與專業地位都得到法律的保障，也有教師會組織可以為

其爭取權益。不過因社會的多元開放，家長團體對教師的專業要求更加提高，也會出現質疑教師專業的聲音，使得現今教師地位不同於以往的傳統社會。

快速變遷的社會，以及教育改革的推動，教師必須積極規劃進修活動，不斷充實自我專業能力，藉由進修活動來增廣見聞，培養專業的工作能力，否則就會跟不上教育改革的潮流（何永川，2005：178）。因此現今的教師必須以參加研習或是不斷進修的方式來提升並證明自己的專業能力，藉此鞏固其功能的專業權威（洪莉云，2003：27）。

面對當前的社會變遷，教師應適度的讓自我角色轉化。林清江（1996）認為有關教師的新角色，應具備以下三種層面：（1）專業的角色：教師應強調專業的行為，以解決當前的教育問題。（2）創新的角色：教師要有創新的理念和創新的作為，才能培育具有創造力的國民。（3）價值統合的角色：教師不能以單一價值施教，而應以價值統合的觀點和角色來教育未來的公民（林清江，1996：377）。經由新角色的轉化，讓教師能在教育上發揮符合當前社會潮流的功能，得到家長的認同。

教師的教學不同於勞工，有自己的專業自主權，不須完全聽命於雇主－政府，因為必須以受教權的主體－學生的最佳福祉為主。不過，民主法治社會下，教師的地位以法律規範確認，理論上應與國家中任一行業相同，權利義務無甚特別之處。可是在我國因有特殊的時空背景，以往強調教師應擁有犧牲奉獻的教育愛，不應斤斤計較於利益，所以對教師職業的權利和義務規範仍與一般行業有所不同：如教師會目前並不具備工會的性質，也無發動罷教的權力。

## 第五節 小結

經由前四節的論述，本研究發現在幾個歷史上社會變遷比較劇烈的時期，均對教師地位產生很大的影響。

### 一、先秦東周至西漢武帝時期奠定傳統教師地位

在我國歷史上，春秋戰國時期的社會變遷非常劇烈。政治上，周王室所設計的政治運作模式崩毀，維繫封建制度的宗法禮儀不再受到各個諸侯國的認同；周王室逐漸失去天下共主的地位，實際上淪為一個小諸侯國。各諸侯國在政治上互相爭雄鬥強，征戰不休，爭奪天下制霸。經濟上，西周王室設計的井田制度運作同樣面臨困難。井田制度中平民百姓對土地只有工作權、使用權，而無所有權；到了春秋戰國時期土地私有制度逐漸得到各國國君的認可，從而提高了農業生產力，也間接促使了「士」階層的興起。文化上諸子百家齊鳴，各種思想爭領風騷，士階層投身實際社會，對整個社會風氣產生很大的影響，豐富了中國文化的內涵。教育上，其時在孔子開啓平民教育之風後，拜師學藝蔚為風潮。同時士階層面對征戰不休的現實世界，透過私人教育的方式結成群體，擁有強烈的社會責任感與使命感，希冀對改革社會做出貢獻。

東周時期的社會變遷彰顯了人才的重要性，而教育是培養人才的重要管道，此一趨勢在大一統帝國的官僚體系更為確立。西漢武帝時聽從董仲舒之言，罷黜百家言論，獨尊儒術；確立了只有學習儒家思想才有機會能在體制內階級流動，其他諸子百家思想不被政府認同，注定了沒落的命運。儒家向來強調倫理剛常、名教禮儀，教育理念中尊師重道的思想也從此在我國傳統農業社會中根深蒂固。所謂「養不教，父之過。教不嚴，師之惰」，傳統中教師被賦予和父親一樣的責任去教導孩童，教師角色責任重大而充滿權威地位。從此千多年來帝制統治時期的中國社會教育觀便深受儒家思想所左右。

## 二、中國近代化的過程促使新式學校教育中的教師必須發揮與傳統教師不同的教育功能

西元 1840 年的鴉片戰爭，使得西方列強得以強制打開中國門戶，西方現代化的思想、制度也紛踏而來，引起劇烈的社會變遷，促成傳統中國往近代化的道路邁進。無論願不願意，中西文化交流開啓了中國知識份子的視野，也令執政的清政府當局必須正視國家的生存發展問題。

政治上的困境也影響清帝國經濟上的生存，一般的知識份子感受尤為深刻。此時期有的知識份子主張發掘中國固有文化的強處以應變，有的知識份子主張師法西方以圖強，無論是哪一種主張，均直接或間接造成了傳統儒家教育的改革，使得傳統教師地位產生變化。西元 1912 年中華民國成立，更加速了教育改革的發展，因為新成立的共和國政府希望在教育政策上強烈排除帝制思想，藉由教育教育人民共和民主的觀念。儒家思想以及在教育體系內的重要性再次被打擊，傳統儒師的處境更為艱難，尤其是在最基層的國民教育領域，幾乎被排除在外，除非傳統教師願意配合新式學校教育的理念、課程施教。

西元 1919 年因五四運動而全面開展的新文化運動，很重要的核心價值便是追求科學與民主。在教育上一方面希望能有好的教師教授實業課程，一方面又摒棄傳統教師只能教授經學，無利國計民生，對傳統教師的地位產生很大的衝擊。

## 三、戒嚴時期的教師地位仍受政府強調儒家「尊師重道」主張影響

二次大戰後的台灣社會因兩岸的政治緊張狀態進入戒嚴時期。在台灣的中華民國中央政府不願接受失去中國大陸統治權的事實，仍在國際上強調擁有中國大陸的領土與主權。特殊的時空環境使得國際反共產國家願意接受中華民國的主張，維持與中華民國政府的外交關係。台灣社會的人民則沒有選擇的權力，必須認同政府的政策。於是中華民國政府以繼承孔孟以來的道統自居，強調自身為代表中國的唯一正統合法的政府，藉此來維繫自我存在與主張的合法、合理性。

也因為政府強調道統，與傳統儒家思想主張接近，所以儒家「尊師重道」的

傳統也繼續在台灣流傳。但政治上雖然嚴酷，卻也提供了一個長期穩定的環境，利於經濟發展，使得台灣社會卅多年來在經濟上有很大的成長。在漫長的戒嚴時期中，台灣社會慢慢從農業社會進入到工商業社會，社會也產生大幅度的變遷。教師成爲一份職業，社會地位尊崇但是收入微薄，一旦有更好經濟上的誘因，便能吸引教師脫離本業。同時由於教育法制的缺乏，使得教師與政府間處於特別權力關係，只能單方面接受政府所給予的權利義務，沒有協商爭取的空間。

#### **四、解嚴後的教育改革對教師的專業要求更高**

近年來教師的待遇增加，經濟上不再處於弱勢；尤其是近年來經濟發展遲緩，國小教師穩定的職業收入反而能吸引許多優秀人才投入。可是社會開始多元，在教育改革的浪潮中，教育也被要求多元；如師資培育管道的開放便是一例。同時社會大眾對教師不再如戒嚴時期一般尊重，隨著家長對教育的參與程度增加，對教師的批評與要求也日益增多，讓教師地位產生很大的影響。

不過教師法的訂定保障了教師的法律地位，讓教師與政府間處於聘僱關係，教師的權益受到保障，不再是特別權利關係體下單方面服從的角色。因此解嚴後現今的國民小學教師一方面脫離了政府的威權管理，一方面自己 also 需擺脫威權的教學模式，從教學方面建立專業權威，努力構築教師的專業地位。

### 第三章 研究設計與實施

爲求能對研究目的有更深入的了解，故本研究採取質性研究。本章共五節，分節說明研究架構與流程、研究方法、研究工具、資料處理與分析、研究倫理。

#### 第一節 研究架構與流程

##### 一、研究架構

本研究依據研究動機與研究目的暨文獻資料的探討分析，提出本研究架構圖，如圖3-1-1

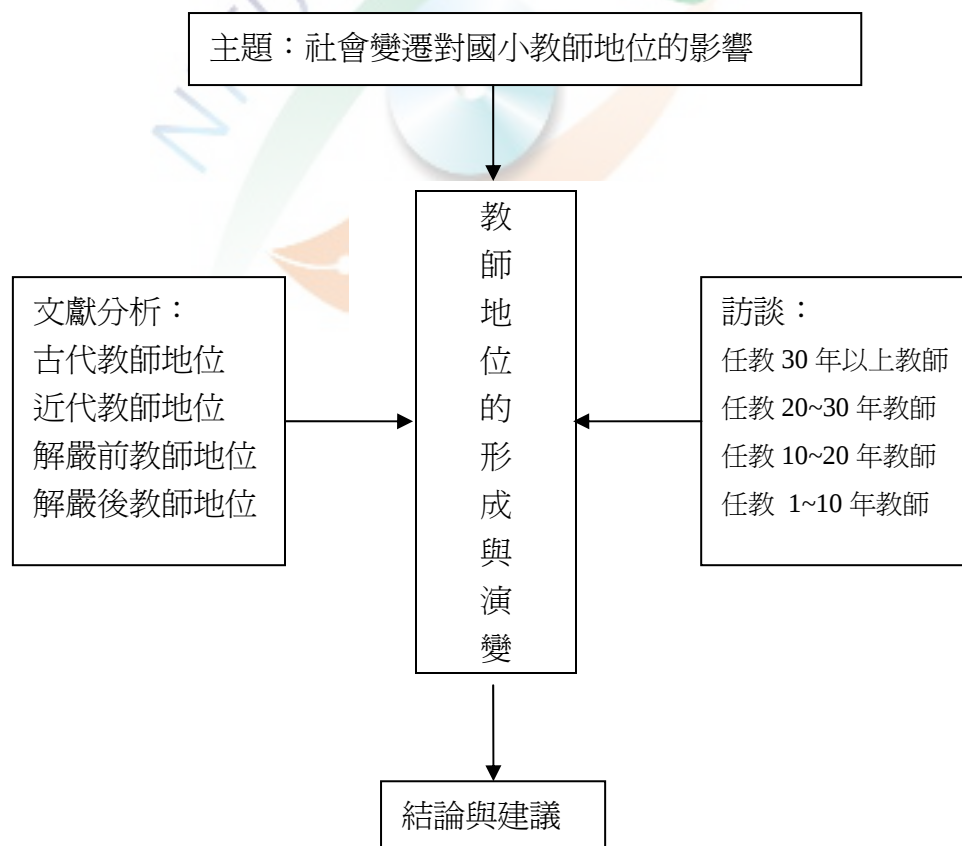


圖 3-1-1 本研究之研究架構圖

從圖 3-1-1 的架構中，擬訂出本研究的主要目的在於透過文獻分析來了解社會變遷下我國古代教師地位的形成因素，以及近代教師地位的演變、台灣社會從威權統治變遷至現今追求民主、自由的社會，教師地位的演變情形。

而藉由訪談不同年資的國小教師，可以了解現任國小教師所知覺的權利與義務，並可以與教師法及其相關法令所規範的教師權利、義務相互印證。

最後以文獻分析及訪談所蒐集到的資料加以分析後，對現行國小教師地位做出整理與提出建議。

## 二、研究流程

本研究以文獻分析及訪談法為主，整個研究流程共分為：預備階段、實施階段、資料分析、撰寫論文四個階段。

- （一）預備階段：發展研究動機以決定研究目的與待答問題，進而根據研究動機與目的蒐集相關文獻資料以進行文獻探討和擬定訪談大綱。
- （二）實施階段：將蒐集之相關文獻加以分析整理；篩選訪談對象進行訪談。
- （三）資料分析：在第二階段即已開始進行資料分析工作，在正式訪談活動結束後，仍持續進行資料分析整理，以建構一有系統、組織之完整知識。
- （四）撰寫論文：資料完成分析後，即著手撰寫論文，以完成整個研究。

本研究的研究流程是在發展研究動機之後，確定研究目的與問題，蒐集相關文獻作為研究的理論基礎。接著選擇研究對象，實施訪談，再將訪談所得的資料加以整理，最後，將所獲得的資料作為統整分析後，開始撰寫研究報告。

茲將本研究的研究流程整理如圖 3-1-2：

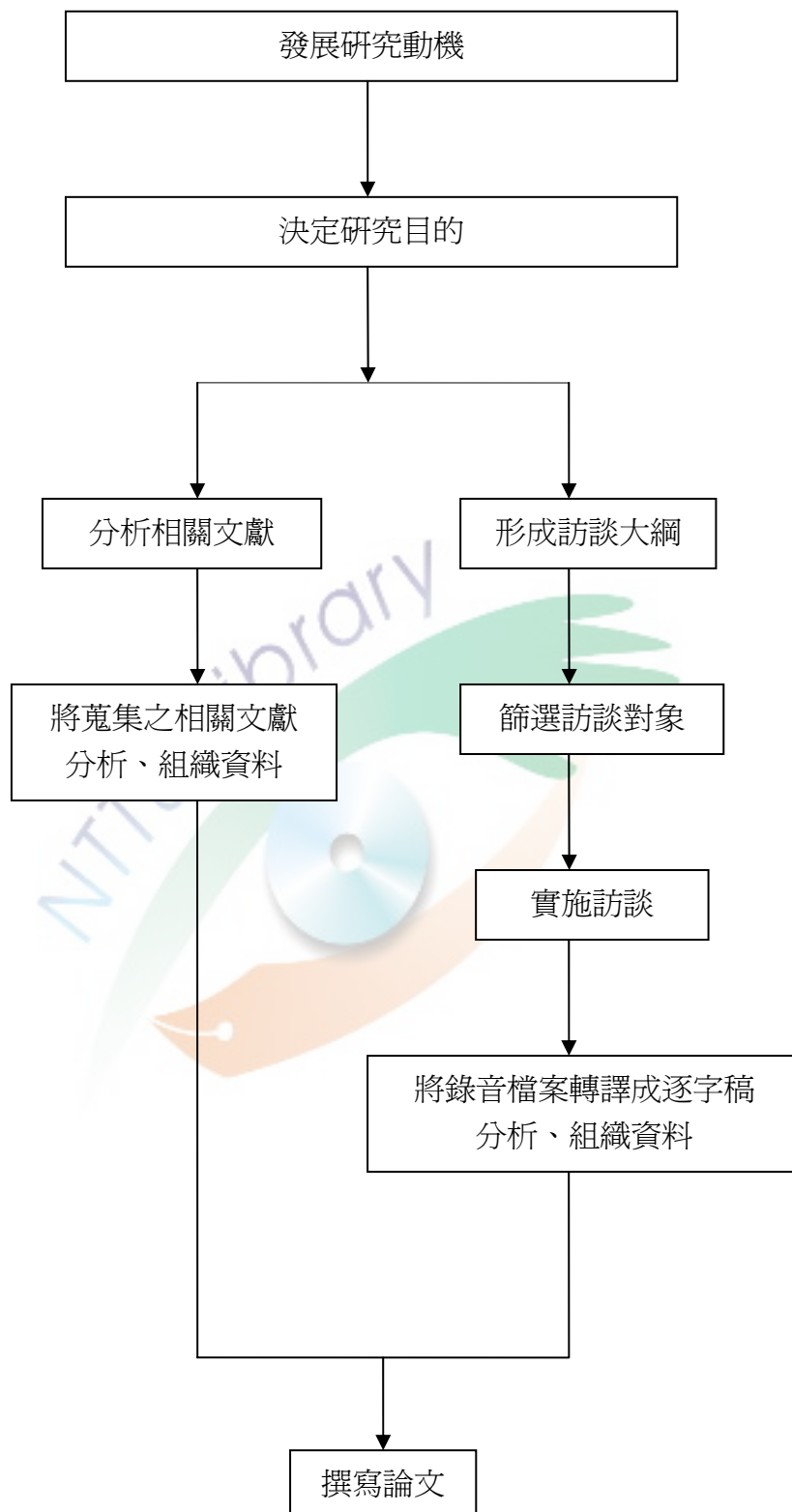


圖 3-1-2 本研究之研究流程圖

## 第二節 研究方法

本研究所採用之研究方法為文獻分析(Document Analysis)與訪談法 (Interview Approach)，針對與本研究有關之文獻資料，予以整理、分析、探討之。茲說明如下：

### 一、文獻分析

本研究之研究方法主要以文獻分析為主，文獻分析可說是社會科學研究分析中必備的工具，主要意義在透過相關文獻的蒐集與整理，進而歸納出重點，加以分析，期能找出解釋的脈絡與線索。因此，本研究透過研究主題之相關文獻，加以收集整理分析，探討社會變遷與教師地位的關係，以做為本研究的理論基礎並作為結論建議之參考。資料蒐集的來源主要來自國家圖書館、全國博碩士論文網、台東大學網站及其查詢檢索系統資料庫，包含期刊論文和專書。

本研究透過文獻分析，探討我國古代教師地位的形成因素，以及社會變遷對近代教師地位的影響。同時藉由文獻分析也可以了解二次戰後戒嚴時期台灣國小教師的地位。

### 二、訪談法

本研究之研究方法除了透過研究主題相關文獻之蒐集，並加以分析，並以訪談法輔助本研究之進行，Robert C. Bogdan, & Sari Knopp Biklen 在質性教育研究法中談到，訪談法通常是兩人之間有目的的對話，其中由一個人(研究者)引導，蒐集對方(研究對象)的語言資料，藉以了解研究對象如何解釋他們的世界，完成研究者的研究目的與內容（李奉儒、黃光雄譯，2001：55）。Patton 將訪談法依照其結構與程度，分成三種取向(吳芝儀、李奉儒譯，1995：227-228)：

- (一) 非正式的會談訪談(informal conversational interview)：完全取決於互動的自然流程中問題的自發性顯現，一般而言，訪談的發生係為一持續參與觀

察實地工作的部分。在非正式會話訪談期間，被訪談的人甚至不明瞭他們正在被訪談。

(二) 一般性訪談導引法(**general interview guide approach**)：包括一組提綱挈領的論題，而這組論題應係在訪談開始之前，即與每位反應者共同探索而得。訪談導引假定在每一位受訪者中均有一些共通的資訊可被蒐集，但並不預先寫下任何標準化的問題。訪談者必須在真實訪談情境中，因應特定的反應者，而調整問題的順序。

(三) 標準化開放式訪談(**standardized open-ended interview**)：包括一組經過小心的謹慎地字斟句酌和組織的問題，意圖讓每位反應者經歷相同的程序，可降低為不同人作不同訪談時產生偏差的可能性，但也相對地降低了彈性和自發性。當以相同的主題，對大量的人們進行訪談時，標準化開放式訪談尤為適用。

一般性訪談導引法又稱為半結構式訪談，在事先將訪談所包括的議題與內容，以提列綱要的方式設計成訪談內容大綱。本研究主要訪談形式擬以一般性訪談導引法，針對所欲討論的議題與內容，參閱相關文獻資料，再依據研究目的與待答問題，擬定訪問內容大綱。其次，以兩人間半結構式的訪談方式，進行訪談，針對社會變遷與教師地位有關問題與內容加以訪談與記錄。訪談對象擬以高雄縣不同任教年資的國小教師為訪談對象，藉由訪談探討 1987 年台灣政治解嚴後，國小教師地位的演變情形。

### 第三節 研究工具

本研究採用文獻分析法與訪談法為研究方法。在訪談法中，訪談大綱為重要的研究工具。

#### 一、訪談大綱之設計

Patton 指出訪談大綱的內容可包含六大類(吳芝儀、李奉儒譯，1995：234)。研究者選擇其中四大類問題，作為擬定訪談大綱的依據，說明如下：

##### (一) 背景、人口統計學的問題

此類問題旨在辨認受訪者的特徵，諸如家庭背景、任教年資、求學經驗、教育程度、服務學校背景資料。針對此類問題，研究者設計訪談問題研究對象，有關學校背景、任教、行政年資、個人經歷等相關資料。

##### (二) 經驗、行為的問題

此類問題多聚焦在獲得有關經驗、行為、活動等描述性資料。對於此類問題，研究者將詢問研究對象對於影響教師地位事件之實例，例如以前的學生和現在的學生在管教上有無差異？家長對教師的專業權威是否質疑？政府給予教師的福利是否改變？政府教育行政當局對教師的要求是否增加等訪談問題。

##### (三) 意見、價值的問題

此類問題主要在獲得受訪者對於事件的相關意見、想法、期望與價值觀點。此類問題視本研究的主要焦點，研究者探討研究對象對社會變遷引起的社會多元價值有何看法？教育改革所訴求的目標是否認同？研究者對教改團體對教師的要求看法為何？深入訪談研究對象的相關想法、意見與期望，以獲得研究對象在分析與詮釋這些事件優先性與重要性時，所持的內在價值觀點為何。

#### （四）感受問題

感受問題主要在了解人們對經驗和想法的「情緒反應」，Patton 認為此類問題容易與意見經驗兩類問題混淆(吳芝儀、李奉儒譯，1995：236)。本研究  
中、此類訪談問題主要在詢問受訪者在面對教師角色從學生學習的指導者  
轉變成以學生為主體的引導者，教師地位改變時，有何感受？以便進一步  
探求受訪者為何重視、強調這些感受的背後想法。

## 二、訪談大綱之發展

- （一）本研究之訪談內容乃依據研究目的及待答問題，並且參考文獻分析中所  
探討的教師地位的演變，加上研究者本身工作經驗，經指導教授指正，編  
製半結構式訪談大綱。
- （二）經訪談 P1、P2、P3 三位國小教師後，發覺有所疏漏，在與指導教授討論  
時，再次提出請教，經討論後修正訪談大綱。
- （三）訪談大綱以國小教師為主要研究對象，經指導教授複閱修正並請專家、  
學者指正後，確立本研究之訪談大綱。

茲將編製本研究之訪談大綱的過程敘述如表 3-3-1：

表 3-3-1 訪談大綱編製過程

|              | 依據                                                                               | 訪談大綱題目                                                         |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 訪談大綱<br>(初稿) | 1 依據研究目的及待答題目。<br>2 參考文獻分析中所探討教師地位的演變。<br>3 研究者本身工作經驗。<br>4 指導教授指正。<br>5.學者專家指正。 | 1 基本資料。<br>2 社會變遷問題。<br>3 教師教學問題。<br>4 教師權利、義務問題。<br>5 教師地位問題。 |
| 訪談大綱<br>(定稿) | 1 根據初步訪談心得作修正及調整。<br>2 經指導教授再指正。<br>3.經學者專家建議。                                   | 1 基本資料。<br>2 社會變遷問題。。<br>3 教師權利、義務問題。。<br>4 教師地位問題。。           |

資料來源：研究者整理

### 三、研究者背景

在質性研究中，研究者本身也是主要的研究工具。也就是說研究者透過觀察、訪談、資料蒐集、分析、歸納、反思、理解等能力，以及其生活經驗和認知信念，作為對理解與認識參與者的工具。質性研究訪談結果的價值，研究者的技巧與能力及工作嚴謹的程度都是影響的原因之一。因此研究者除參閱質性研究的相關文獻外，為求受訪資料客觀可信，研究者本人的意見及態度應盡量可能保持客觀中立，以免將個人的喜好、偏見、價值觀投設在訪問過程中。無可諱言的在質性研究的資料蒐集、分析、歸納、詮釋的過程中，研究者個人的主觀判斷也會隱然若現，因此，有必要對研究者的背景角色仔細探討。研究者個人經歷如表 3-3-2：

表 3-3-2 研究者個人經歷表

| 年資 | 時間   | 學年 | 職務    | 任教學校       | 個人事件     | 備註       |
|----|------|----|-------|------------|----------|----------|
| 0  | 1999 | 88 | 六年級導師 | 高雄縣鳥松鄉仁美國小 |          | 代課折抵教育實習 |
| 1  | 2000 | 89 |       |            | 服兵役      |          |
| 2  | 2001 | 90 |       |            | 服兵役      |          |
| 3  | 2002 | 91 | 四年級導師 | 桃園縣桃園市龍山國小 | 擔任足球教練   | 市區學校     |
| 4  | 2003 | 92 | 六年級導師 | 高雄縣六龜鄉龍興國小 | 負責學校體育活動 | 特殊偏遠地區   |
| 5  | 2004 | 93 | 五年級導師 | 高雄縣六龜鄉龍興國小 | 研究所進修    |          |
| 6  | 2005 | 94 | 六年級導師 | 高雄縣六龜鄉龍興國小 | 研究所進修    |          |
| 7  | 2006 | 95 | 五年級導師 | 高雄縣鳳山市福誠國小 | 研究所進修    | 市區學校     |

資料來源：研究者整理

研究者本身具有五年正式教學經驗，目前擔任國小級任教師。在公費分發至桃園縣時任教於市區學校，調動回高雄縣則任教於特殊偏遠學校，目前於鳳山市學校服務；任教時間適逢教育改革從沸沸揚揚到遭批判反思的時期。在與家長溝通及教學、行政工作上，常有各種理念的激盪與衝突，藉由以往的教學經驗與目前繼續從事教職的背景，對於本研究的資料蒐集有一定的方便性。

## 第四節 研究信、效度

本研究以文獻資料與訪談逐字稿為主要架構。在訪談方面，每一位受訪者均受訪相同問題，以建立研究樣本的一致性。為顧及本研究之信度與效度，茲說明如下：

### 一、研究對象

本研究以高雄縣現任國小教師為研究對象，包含兼任行政工作之主任、組長以及導師，樣本採立意取樣。訪談任教 10 年內、10~20 年、20~30 年教師各兩位，以及任教 30 年以上教師一位，共計 7 位。茲將 7 位受訪者之背景資料整理如表 3-4-1 所列：

表 3-4-1 7 位受訪國小教師基本資料

| 教師代碼 | 訪談日期       | 性別 | 年齡 | 最高學歷          | 現任職務 | 兼任職務 | 初任日期     | 服務年資 |
|------|------------|----|----|---------------|------|------|----------|------|
| P1   | 2006/ 8/ 2 | 女  | 48 | 屏東學院<br>初教系   | 導師   | 主計   | 1980/8/1 | 27   |
| P2   | 2006/ 8/ 7 | 男  | 36 | 花蓮師院<br>初教系   | 科任教師 | 訓導主任 | 1994/8/1 | 13   |
| P3   | 2006/ 8/ 7 | 女  | 29 | 台東師院<br>社教系   | 導師   | 無    | 2001/8/1 | 6    |
| P4   | 2006/10/21 | 女  | 27 | 台南師院<br>語教系   | 導師   | 無    | 2003/8/1 | 4    |
| P5   | 2006/11/12 | 男  | 33 | 台東大學<br>體研所碩士 | 導師   | 教導組長 | 1996/8/1 | 11   |
| P6   | 2006/11/29 | 女  | 46 | 高雄師院<br>國文系   | 導師   | 無    | 1985/8/1 | 22   |
| P7   | 2006/12/11 | 男  | 52 | 高雄師院<br>數學系   | 科任教師 | 文書組長 | 1976/8/1 | 31   |

資料來源：研究者整理

### 二、信效度之建立

質性研究的信、效度建立，與其所使用的三角檢核方法有關。Patton 指出，在資料分析中，三角測定（triangulation）的策略確實使人受益匪淺。在質的分析之

檢驗和實證過程中發生作用的三角測定，基本上有四種形式：（一）採用不同資料蒐集的方法以檢驗研究發現的一致性，這就是方法（methods）三角測定；（二）在同一方法中檢驗不同資料來源的一致性，這叫做來源（sources）的三角測定；（三）使用多個分析者重新審查研究發現，這是分析者（analyst）三角測定；（四）使用多種觀點和理論去詮解資料，這就是理論-觀點（theory-perspective）三角測定（吳芝儀、李奉儒譯，1995：394-395）。

質性研究很難避免偏差，也因此質性研究常被批評為太過「主觀」。因為研究者本身即是個重要的工具，為了避免研究者的偏差，並增加研究的信度與效度，本研究擬以下列方式建立信效度：

#### （一）信度

1. 以錄音筆蒐集訪談資料，並將訪談所得之錄音檔案謄寫為逐字稿，完成後再請人依照錄音內容檢核，有無遺漏或錯誤。
2. 對訪談所蒐集的資料，在訪談逐字稿完成後，均會讓受訪者審視內容，再確認一次是否正確，符合其原意；以建立本研究之內在信度。經修正後再確定訪談稿。

#### （二）效度

1. 請國內專家學者審視修正本研究訪談大綱。
2. 以多種方法蒐集資料，例如：相關網站報導、報紙、書籍及期刊文獻資料、相關博、碩士研究論文。
3. 研究者將錄音資料整理成逐字稿之後，交由受訪者進行資料的檢閱，此為受訪者檢視（member check），研究者將訪談資料完整鍵入，整理成逐字稿之後，交由受訪者進行資料的檢閱，研究者針對逐字稿當中語意不清或是有疑問的地方，請受訪者進行修正或語意的釐清。或是詢問受訪者對於逐字稿內容，有哪些需要進行修改或補充，以期能夠完整的表達出受訪者內心真正的想法（Raya Fidel，1993：232）。

4. 加強研究者本身的訪談技巧訓練。

表 3-4-2 協助本研究專家內容效度建立之學者專家諮詢名單

| 諮詢對象 | 組織名稱        | 服務單位與職稱             | 背景資料                  |
|------|-------------|---------------------|-----------------------|
| 梁忠銘  | 台東大學        | 教育研究所教授<br>兼進修推廣部主任 | 日本國立東北大學<br>教育研究所哲學博士 |
| 侯松茂  | 台東大學        | 社會科教育學系教授<br>兼副校長   | 國立台灣師範大學<br>三民主義研究所碩士 |
| 詹卓穎  | 國立台東專科學校    | 國立台東專科學校校長          | 南韓國立首爾大學<br>史學研究所博士   |
| 李建輝  | 高雄縣<br>嘉誠國小 | 教師兼任教學組長            | 國立台東大學<br>體育教學碩士      |
| 鄭宇仁  | 日本京都大學      | 經濟研究所助教             | 日本京都大學經濟研究所<br>經濟學碩士  |

資料來源：研究者整理

## 第五節 資料處理與分析

研究者將國內外相關專論書籍、學術論文、期刊論著、政府出版品、報章雜誌及各項資料加以分析、歸類，並與實際和 7 位受訪者的訪談記錄所獲得的資料相互整合，進一步對資料加以分析與詮釋。

### 一、資料的處理

關於質性研究的資料處理，有以下十點的處理原則：

- (一) 分析是隨著資料的收集過程不斷在進展的工作
- (二) 分析的過程是有系統且易理解的
- (三) 摘要手札有助於資料的分析
- (四) 將資料片段化，區分成相關且有意義的單元
- (五) 資料分類的體系是根據資料的特性所建立的
- (六) 比較是分析過程中最主要的方法
- (七) 資料分類的方式是暫時性的，可隨時更改
- (八) 對資料的操作沒有成規可守，即沒有絕對「正確」的方式
- (九) 質性資料的分析主要是智力的技能，沒有絕對的規則可循，也非無限制地創造
- (十) 質性資料分析的結果應是較高程度的整合，最終的目的還是在提供一總體整合性的面貌 (Tesch, 1990: 106)

如果研究者能把握這十個原則，對整個的過程進行詳盡的描述和對個人差異的深入觀察，且避免邏輯上和道德上的錯誤，即可認為是好的質性研究，就有很高的研究價值。

本研究即依此原則進行資料分析工作，研究者徵詢受訪者的同意，7 位受訪者皆同意錄音，訪談錄音檔案轉騰為逐字稿的工程相當浩大，為使轉錄資料正確，

研究者經常需反覆聆聽，研究者在訪談過程中也須摘錄重點及受訪者的動作、表情及肢體語言等，此舉不但可幫助研究者了解、體會受訪者的感受度及因應方式的選擇，更可觀察出受訪者所提供資料的真實程度。同時會加註下列符號(如表 3-4-1)，以捕捉受訪者之原意。若資料有不足或疑問處，則列為下次訪談時提問補充。

表 3-5-1 原始資料記錄符號說明表

| 符號  | 意義                    | 舉例                          |
|-----|-----------------------|-----------------------------|
| []  | 研究者對情境或動作的描述應和語句或隨機發問 | 唉![長嘆]<br>其實有時候想歸想[不一定能實現]。 |
| ()  | 研究者對受訪者語句的補充說明        | 所以這就是我們(做教師的)最頭痛的地方。        |
| ... | 表示省略、不完整的語句           | 那就真的是...嗯...帶給大家比較多的困擾啊!    |
| ~   | 說話遲疑、語句變長             | 嗯~先講一點我自己的感觸。               |
| --- | 聽不清楚的字句               | 這個---有時候，有學生家長會來支援，不過會---，  |

資料來源：研究者整理

## 二、資料的編碼與分析

資料分析主要是指操作資料、組織資料、將資料分成許多小單元、綜合整理這些小單元、尋找模式、發現重要可供呈現的資料等幾項步驟，是相當繁瑣的一項工作。本研究是以訪談所蒐集到的資料作為主要分析的依據，經由訪談錄音稿的整理，並比對相關的文獻資料，而後分析歸納，最後提出結論與建議。其步驟如下：

- (一) 錄音檔案之謄寫：將訪談所得的錄音檔案複製一份留底，將複製的錄音檔案逐字謄寫打字成為訪談逐字稿，完成後再請人依照錄音檔案內容檢核，有無遺漏或錯誤。
- (二) 訪談稿之處理：將謄寫完成以後的訪談稿，面交給受訪者，請受訪者檢核後確認，以建立本研究之內在信度，經修正後確定訪談稿。

(三) 將訪談稿加以編號：研究者將訪談錄音檔案謄寫成訪談稿，作為分析和編碼的依據，並隨時反饋在下一次訪談，以便資料之蒐集及分析，形成有利研究之交互循環。本研究訪談編碼方式係按邀訪先後次序，將 7 位受訪者分別以 P1、P2、P3、P4、P5、P6、P7 為代碼；英文字母後第一位編碼數字為受訪者代碼，如 P1 為第一位受訪教師，P2 為第 2 位受訪教師。

P1-20060807 為與第一位受訪者在 2006 年 8 月 7 日的訪談記錄。P3-20060919 則為與第二位受訪者在 2006 年 9 月 19 日訪談所做的記錄。

(四) 按本研究之目的予以分析訪談所得之資料，並按分析之結果，與其他相關文獻資料加以比對，以檢驗資料。最後根據描述分析，針對本研究提出結論與建議。

本研究藉由上述資料的處理原則，處理經由文獻分析與訪談受訪者所獲得的資料。在進行分析之後，希望能了解我國古代教師地位的形成因素，以及在社會變遷中，對教師地位產生的影響。最後再針對現行國小教師地位提出建議。

## 第六節 研究倫理

質性研究以人爲研究對象，研究進行時，除應尊重受訪者之合作意願外，研究者更應注意倫理信條及道德情境，避免研究對象受到傷害。歐用生(1989：33)曾提出質性研究者要注意的倫理問題有四：

- (一)、被研究者身分要保密，避免被利用或受傷害。
- (二)、尊重被研究者，並獲取其支持。
- (三)、可訂立合作契約，並應依約行事。
- (四)、撰寫報告時應終於資料，不扭曲事實。

Patton 認爲作爲一個訪談者必須與受訪者建立共融(rapport)的關係。共融的建立是對訪談的是保持中立。中立(neutrality)是指受訪者能夠告訴我們任何事，這些事不會讓我們對她們想知道更多或更少(吳芝儀、李奉儒譯，1995：290)。研究者對受訪者所訴說的內容保持中立時，也關心受訪者願意與研究者分享的事。共融意指尊重受訪者，他們的知識經驗態度和感受是重要的。共融是面對受訪者的立場，中立是面對受訪者所訴說之內容的立場。

訪談的至理名言爲：詢問、傾聽和記錄。詢問是莊重的責任，傾聽是特別的恩典。如何組織訪談問題是訪談者的重要技巧，除應注意反映的干擾性外，亦要避免問二分法的兩極化問題，使受訪者有被質問的感覺，而發生反應困境(吳芝儀、李奉儒譯，1995：293)。

Patton 認爲倫理的論題必須做到承諾和互惠(promises and reciprocity)、風險評估(risk assessment)、保密(confidentiality)、知會的同意(informed consent)、資料取用和所有權(data access and ownership)、訪談者心理健康(interviewer mental health)、忠告(advice)(吳芝儀、李奉儒譯，1995：290-291)。

研究者爲獲得受訪者之信賴，列出本人將實踐之倫理責任，於實施訪談前與受訪

者過目，徵求其同意後方展開訪談。本人倫理守則有：

- (一)、不影響學校正常作息，造成研究現場之「干擾」。
- (二)、對受訪者及所提供之資料絕對保密。
- (三)、未徵得學校同意，不擅自複印學校文件資料。
- (四)、論文中之受訪者、校名皆用匿名(anonymi ty)以保護當事人身分和隱私。
- (五)、受訪者若有其他疑慮，中途可隨時退出本研究。
- (六)、本研究盡可能以公正、客觀的方式呈現資料之原貌。



## 第四章 研究結果與分析

本章旨在根據文獻資料及實際訪談現任國小教師所得之訪談資料作一分析與討論，以探討社會變遷對教師地位之影響。

### 第一節 古代教師地位形成之因素

#### 一、原始社會教師由家父、長擔任

在原始氏族公社中，兒童教育大體上可以分為三個階段：幼年女孩一般由婦女教養，男孩則由男子教養，在母權制下由舅父教養，在父權制下由父親或伯叔父教養。到 6 歲或 8 歲以後，開始離開長輩，住到另外的小屋中，學習生產，並參與具有狩獵和軍事性質的運動和遊戲（楊寬，1999：641）。隨著文字的發明並且逐漸流傳，人類社會的知識也得以有系統的教授後代。部落社會中分工並不明顯，並無專門的教師職業，只要是長輩或是有經驗的人都可以扮演教師的角色，教導孩童後輩採集、打獵、畜牧、耕種，還有一些道德規範與生活習俗。

原始部落社會在經過長時間的發展後，逐漸形成封建社會。整個社會的人口愈來愈多，社會規模愈來愈大，專業化分工的程度也就愈來愈高。在夏、商、西周三代，歷經了一千多年的發展，隨著國家統治力的增強，階級世襲制度也逐漸發展成形。

從上古到夏、商、周時期，歷史的進步已經為教育的發展創造了條件，而且隨著歷史的發展，人類經歷了無數大大小小的文化變遷，教育思想也變得複雜深刻起來。教育本身的進步往往是和人類文明的進程同步，並對文明的進步和歷史的延續有著重要作用（畢誠、程方平，1996：3）。

## 二、西周「禮制」規範教師地位

文明的進步使得夏、商、周以來的農工業日益發展，貴族階級得以脫離生產活動，專門辦教育與受教育；同時國家也需要培養官吏和知識份子來協助統治日趨繁複的國家運作。周王朝原先是在商王朝末期崛起的一個諸侯，周武王與商紂王在牧野一戰獲得勝利，取得商朝舊有諸侯國的認同，成為天下共主。周公的「制禮作樂」，主要是依據周朝原有的制度，並融合商朝的制度，建立了一套封建社會的統治規則，也就是「禮制」，並且取得天下個諸侯國的認同，運作了西周三百多年的時間。這種「禮制」對後世的影響也很大，儒家便繼承了這個傳統。

周公為了維護統治階層秩序，鞏固周初王室的政權，將宗法制度和等級制度結合起來，就產生了一套完整的君臣、上下、父子、兄弟、親疏、尊卑、貴賤等禮樂制度，這種制度對後來各王朝統治階層，確實產生很大的影響（張恩賜等著，1995：34）。在封建社會裡，宗法制度無所不在，尤其是在社會上層的貴族階級更是奉行不悖。上層對下層，年長的對年幼的，血統高貴對低賤的，都具有強制性的支配權。人之間的權利和義務都依血緣的親疏遠近來區分，並由此建立嚴密的社會制度和龐大的社會關係網（劉志琴、吳廷嘉，1994：59）。貴族階級為了培養子孫繼承統治權力，成為統治人才，建立了貴族學校，也就是官學，以訓練子弟接受歷史、宗族、軍事、禮儀等教育訓練。

當時知識是在官學裡傳授，貴族才有機會接受教育，一般的平民百姓是被拒於門外的，學術為官學所壟斷。三代之時官僚體系並不顯著，主要是依靠宗法制度進行統治；官學的教師具備雙重身份，一方面是代表政府的政治官吏，一方面也是代表家族的長輩。其時教師地位也是宗法制度的一環，被尊崇是可以理解的。尊師重道非只理論上的提出而已，同時還包括實際的行動。《禮記·學記篇》規定為師不臣於君，大概可視為周制；這個制度，成為以後理想的榜樣（高明士，1999：11）。

### 三、先秦東周的社會變遷使得教師成為專門職業

宗法制度確立了嫡長子繼承制，也注定了某些弱勢的貴族失勢淪為平民的命運。以孔子為例，其祖上本是宋國貴族，自他的五世祖，由宋避難，遷到魯國（錢穆，1993：52）。孔子雖貴為大學問家、思想家，但除曾為官外，身份大抵是一平民百姓。宗法制度原先用意在保障貴族統治階級的利益，避免階級的流動，以維持社會的穩定。東周時期，也就是先秦春秋戰國時代，整個社會起了重大的變遷。西周幽王亡於犬戎的攻擊，周平王為避犬戎之禍，東遷雒邑。

原本周天子不但是天下共主，也擁有冊封諸侯、維持封建秩序的權力，但經犬戎之禍後，周平王的王位尚須申侯、許文公等諸侯擁立，王畿的範圍也大為縮小，在政治、軍事、經濟的實力大不如前。進入春秋戰國時期以後，周天子在政治上共主的尊嚴，急速崩頹，封建諸侯間的聯繫亦因此解體。列國各務侵略，兵爭不息，各國內部亦政潮迭起，篡弑相尋（錢穆，1993：33）。與此同時鐵製的生產工具和牛耕技術、灌溉事業的發展，讓農業生產力大幅增加。中下層貴族和自由民競相開墾荒地，因而私田不斷增加，其生產率高於公田。土地私有發展的結果，井田制便開始解體（毛禮銳等著，1989：25）。

生產力的大增與經濟的繁榮，使得新興的地主階級與農民階級形成，士的數量也因而大增，形成一個新的社會階層。原本的貴族階級面對此一趨勢縱使不願，卻也無力回天，只能依勢操作，謀求自己的最大利益。西元前 594 年，魯國實行了「初稅畝」。這是向農民本身的私田以及新開墾的土地按畝徵稅，等於承認了農民私人佔有土地的合法性；從前封建制度下，只有貴族才有資格擁有土地。「稅畝」新制，基本上是統治者為了增加收入，對農民加緊剝削的手段，類似的作法還有在封疆的「關」，城中的「市」，對行商坐賈，往來貨賄徵收商稅。換言之，「稅畝」是新增的土地稅，「關市之徵」則是新增的商稅。新增的稅收可以提供統治者建築華麗的宮室，享用奢侈品，也是對外征戰的軍費來源（杜正勝，1995：49）。地主

階級的新勢力因掌控了經濟的實力，連帶的政治實力也大為增加，如韓、趙、魏三家大夫便是以此增加實力，終至三家分晉，成為諸侯。

在西周時期因周天子對各地諸侯具有約束力，社會是和諧、穩定的，統治階級治理的重點不在為民謀利、開疆闢土，他們在乎的是維持現況的平衡，一代代傳承貴族利益，直至千秋萬世。貴族階級的利益受到保障，不必擔心競爭與淘汰。教師由宗族內的尊長（也是政府官吏）擔任，教育的重點在培養貴族子弟學習統治規範，治理之道。

但到了春秋戰國時期社會的劇烈變化，各諸侯國在乎的是稱王稱霸、統一天下，面對的是殘酷的生存戰爭環境。據《春秋》所記，在 250 餘年的春秋時代中，言「侵」者 60 次，言「伐」者 212 次，言「圍」者 40 次，言「師滅」者 3 次，言「戰」者 23 次…在戰國時代 248 年中，大小戰爭 222 次。因這一時代的戰爭，是進行於幾大匹敵勢力之間，所以戰鬥也更激烈，所謂「爭地以戰，殺人盈野；爭城以戰，殺人盈城」（翦伯贊，2003：362-363）。戰爭的次數頻繁以及勝敗際遇差異之大，使得各國國君必須認真看待生存問題。人才的強弱直接攸關國勢興衰，用人惟才、不論出身是普遍的現象。這種諸侯國從對周王室的尊崇演變到欲自為君王的變遷，代表著階級雖然依舊存在，但不再是牢不可破的障礙，階級之間是會流動的。貴族可能淪為平民，布衣可以卿相，諸侯也可能成為天下共主。

東周時期這種有別於封建宗法制度所產生的新國家，需要一批專業的管理人才，也就是官僚，協助國家的治理，尤以郡縣制度越興盛地區為盛。新的官僚集團成為一批新的階級，不同於舊時代的貴族的是他們並無采邑，而是接受國君的俸祿，依據其能力與恩寵決定官運的升降遷轉。隨著郡縣制的建置，地方官僚乃成為王權的末端（高明士，1999：6）。

而除了基層的管理官員，各國更需要能讓國富兵強的高階經理人才。東周的思想家紛紛開宗立派，提出自己的治世觀，相信自己的主張是解決亂世紛爭的良方，希望能解決戰爭頻仍的社會現況。教師，成為一種專門的職業，其價值不單

是提供人才的訓練、培養，更在於能供應富國強兵之方。

#### 四、由多元走向一統的政治氛圍確立教師在君主統治社會的教育功能

戰國末期，新興地主階級在政治上已佔據壓倒性的優勢；並且逐步走向全國統一時，學術上也出現了綜合批判的趨勢。幾個主要學派，都想爭取「獨尊」，各不相容，在思想上已埋下了秦王朝實行法治和漢王朝實行「獨尊儒術」的種子（毛禮銳等著，1989：70）。

西元前 221 年，秦始皇完成消滅六國的壯舉，統一了天下，建立起中國史上第一個統一的中央集權專制國家。秦王朝長期採用法家的主張，故法家對教育的看法也影響著教師在秦王朝中的地位。韓非是先秦法家集大成者，主張禁私學、禁自由集社、禁思想自由，認為除法律教育外，不需其他教育，除官吏以外不需其他教師。法家認為教育的作用在於宣傳法治、實行思想統制（郭齊家，1990：149）。但秦代的現實是因全面採行郡縣制度，需要大批的技術官僚協助統治，而且不設立官學，因此私學仍禁不絕，因為接受知識仍然為出人頭地的一個機會；否則以秦王朝的刑罰之重，只需法令嚴禁即可，秦始皇不需「焚書坑儒」，意欲統一言論、思想。我們可以推論秦王朝雖統一天下，但東周時期的私人講學之風仍流傳，教師雖不受法家重視，但地位仍有一定的重要性。

漢興之初，國勢不振，且鑑於秦之暴政，擾民太甚，乃改採黃老之術，清靜無為，與民休憩，頗收成效，而有「文景之治」。為此時儒家不甘長期雌伏，...適逢漢武帝即位，雄心勃勃，儒家遂以「援陰陽為儒者宗」的董仲舒為代表，迎合漢武帝的意向而獻「天人三策」，以提高君權，助其大展雄圖。於是儒家取得官方學術的地位，主導中國政治、社會、經濟、文化而發展逾二千年（伍振鷺，2006：63）。漢武帝結合儒家，統一了思想意識，讓儒家取得獨尊地位，並長期成為社會的正統思想。整個社會從東周時期各國之間的激烈生存戰爭環境轉變為大一統的和平穩定中央集權國家，維持國家的穩定發展與現有統治階層的利益又成為重要

課題。漢代在教育上採用儒家的主張，重新肯定教育在培養人才和教化百姓的作用，把學校教育作為鞏固國家政權的重要工具（蔡世明，2001：17-18）。而教師是學校教育能發揮功能的最重要關鍵角色。影響所及，漢以後兩千多年的王朝莫不以此為圭臬，由國家控制教育的發展，使教育成為政治的附庸，進而控制讀書人的思想。

## 五、漢武帝獨尊儒術奠定儒師的聖師地位

獨尊儒家思想與太學的設立，明確的建立學習儒家知識可以獲得功名利祿的管道，教師的地位和所傳授的知識息息相關；若教師所傳授的是儒家以外的先秦諸子百家思想，便價值有限；但若教授儒家經學，便奇貨可居。漢武帝之所以主導這種現象，與儒家思想中尊崇「聖王」的觀念有關。在遠古時期，依據先秦儒家的說法是「以聖為王」，所以理想中的君王以堯、舜為典範，具備崇高而令人尊敬的才德。教育是由聖王施於百姓，目的在移風易俗、教化人民。有智有德的帝王由於本身的條件被尊為君主，君主也就成了萬民的典範（賈馥茗，2001：140）。

也就是說在遠古時期，教育的對象是貴族，目的在禮化社會與維持貴族階級的穩定統治；施教者，也就是教師，是統治階層，是聖王。先秦儒家將教育的責任歸於統治者，治理人民的聖王也具備教師的角色。西漢以後的皇帝，由於實施獨尊儒術，所以皇帝制度在本質上也隨之改變。最重要的變化就是皇帝由國君的身份，再增加一層「家父長」的身份。也就是說秦制公的國君身份，演變成為公（君）、私（父）的雙重身份。地方官因為是皇權的末端，所以也被稱為父母官。基於這樣的背景，漢以後諸朝的國家教育，是實施「王化」、「教化」的政治教育（高明士，1999：7）。

漢武帝獨尊儒術，表彰六經與秦始皇焚書坑儒、禁學重吏相比，實是殊途同歸，都具有文化思想專制的性質和作用（畢誠、程方平，1996：84）。但漢武帝的「尊儒」的效果遠比秦始皇激烈的「焚書坑儒」手段要好太多了。

教師的角色由先秦東周的劇烈戰亂之世時，提供國家富強之術的創發者，隨著社會變遷到大一統時代追求皇權的穩固時代來臨，轉變成配合供應政治需求思想的傳播者。而政治需求的思想是儒家思想，儒家思想中許多尊師的觀念也就隨著流傳了兩千多年。在儒家傳統中，老師既是學生學習的典範，所以，尊師是儒家教育的重要傳統。《禮記學記篇》早就有「師嚴然後道尊，道尊然後敬學」的說法。《白虎通辟雍篇》也有「尊師重先王之道」之說。西漢楊雄說：「務學不如求師。師者，人之模範」。在儒家傳統中，老師是典範，教育就是一種典範的學習過程（黃俊傑，2006：9-10）。

自此，古代的教師地位確立在儒家思想之中，尊孔敬師猶受重視，直至清末民初，尤其是五四新文化運動時期，儒家聖師的觀念才受到嚴重衝擊。

## 第二節 社會變遷對近代教師地位之影響

西方在工業革命之後，歐陸各國以及美國紛紛進入近代化的社會。傳統上被宗教以神的名義所掌控的世界，逐漸轉變為對人的重視。中國社會的近代化是與西方國家有關，西元 1840 年中英之間的鴉片戰爭，使中國的統治者首次接觸到西方的富與強；隨後一連串對外戰爭與不平等條約的挫敗，使得當時的知識份子開始思索中國歷經千多年來的儒家思想是否足以在與西方國家的競爭中勝出，至少繼續維持國家民族的生存。即便是大清帝國走入歷史，由共和體制的中華民國接續，追求國家的富與強仍然一直是知識份子關心的課題。中西接觸交流所帶來的社會變遷驅使主政者必須擺脫作為統治基礎的儒家思想，逐漸往西化的方向前進，過程或許不算順遂，但是趨勢卻是無法改變的。

## 一、傳統儒家教育思想遭受挑戰，衝擊儒師地位

如本章第一節所述，漢武帝獨尊儒術之後，歷代大一統的君王關心國家的穩定更甚於關心國家的發展，此與先秦東周時期各國面對激烈的兼併生存戰爭，紛紛以富強為目標的統治策略不同，官定的儒家意識型態因此流傳了兩千多年。在大一統的清帝國時期官定的儒家意識型態仍然發揮穩定社會的作用，但面對到西方近代文明的強烈挑戰時，卻出現無所適從，搖搖欲墜的局面。

清末帝國的統治者面對西方的壓力與挑戰已試圖追求國家的革新，西元 1912 年中國進入共和政體的民國時代後，仍亟欲追求國家的富強，冀求擺脫帝國主義不平等條約的枷鎖。在這段變遷的過程，儒家思想起初仍被視為可支撐體制的骨幹，只需加以補強，而有「中體西用」學說的誕生；到後來被視為是阻礙國家進步的元兇，被受批評，尤其是在五四新文化運動時期，成為被批判揚棄的對象。

由於近代中西文化交流對中國所帶來的衝擊很大，為了解此時期的社會變遷對近代教師地位的影響，需了解近代以來官方對教育的態度，方能清楚釐清。中國傳統教育，實際上是以儒家經典為核心內容，以「明人倫」為根本目的，以培養封建國家政權各級官員為任務的教育（畢誠、程方平，1996：315）。明、清以來，除了一方面沿襲科舉取士的制度，另一方面也統一官定的意識型態，希望能藉此訓練出一批順從的文官集團，讓皇權更加鞏固，統治更為穩定。適應皇權專制的需要，明、清王朝把儒學尤其理學抬到了至高無上的地位。朱元璋多次下令，非孔孟之書不讀，非程朱理學不講。明永樂帝令胡廣等人纂修了《四書大全》、《性理大全》、《五經大全》三部理學總匯，作為士人們學習的經典著作。科舉考試一律以朱熹對儒家經典的註釋為主，並明確規定士子在考試中不准議論本朝政事。清代完全承繼了明代的理學為尊政策。清代前幾位皇帝對孔子和程朱理學大師的頂禮膜拜，其規模和程度，都較明代有過之無不及（劉志琴、吳廷嘉，1994：311-312）。由此可知尊崇儒家與程朱理學家的思想以培養順民為國家的教育政策，

藉由此政策所教育選拔出的官吏也多信奉官定儒家思想。儒家與程朱理學家的思想被統治者視為鞏固統治皇權的重要方法，成為體制教學的意識型態。為維護思想統治，甚至不惜濫興文字獄，誅殺思想犯。

在官定意識型態中，有一點很重要的便是強調三綱五倫之「恭順倫理」，使其成為不可改變的社會規範。在明代官學中已流露出將（前代）皇帝與聖人等同之意味，以及「恭順倫理」中衍生出對祖先的尊崇，使得清初的體制對晚清諸帝和士大夫而言，既是祖訓，也具有聖人之道的意味，增加既有體制改變的阻力（薛化元，1991：19）。舊有的封建禮教思想與祖宗家法的規範是如此的嚴格，甚至連大清帝國的皇帝也無法輕言改變，因此在清末中國面對西方列強的挑戰中，學習西方的過程是緩慢而片段的，效果，至少就追求富與強的目標而言，效果也是有限的。

但無論如何，整個中國社會的變遷是往西方近代化的道路發展，而且西化的重要性逐漸加重的趨勢卻是確定的。以清末帝國的自強運動、維新變法、庚子後新政、立憲運動為例，整個接受西化，受西方思想的影響是日漸加深的，連帶使得墨守中國傳統思想的知識份子地位日低，尤其是在清帝國廢除以八股文與科舉考試取士之後，傳統體制教學培養的讀書人失去了飛黃騰達的管道，更是備受打擊。而在中華民國建立之後，仍然延續西化思想受重視以及傳統儒家思想受抨擊的趨勢。

## 二、中西交流促成中國教育改革與新式學校教育的建立

我們觀察清帝國自西元 1861 年展開的洋務運動，開始設立新式學校教育的目的，一直到西元 1919 年民國時代五四運動時期知識份子對教育的訴求，可以發現整個社會變遷的趨勢是西方的學術思想與主流價值對中國的影響愈來愈大，中國愈來愈往近代化的道路邁進。而西方的新式教育制度引進中國後，其重要性也與日俱增。也就是說從清末一直演變到中華民國建立之後，無論官方或是民間對於

教育的看法均是持續重視的，也因此有了教育改革的動作。

西元 1861 年大清帝國推行的洋務運動。洋務派官員認為：西方在實際應用和器物層次上固然超過中國，但根本的思想、道德、政法制度卻完全不能和中國相提並論（杜正勝，1995：265）。當時的基本目標源自一個概念：承認西方的物質成就，但仍想保持傳統的文化遺產，也就是說僅希望導入歐洲近代工業技術，並藉此來補強既有體制（薛化元，1991：60）。因此清政府一開始在中國實施的新式學校教育為培養翻譯人才的同文館，教育的目的便是為求國家與西方往來儲才之用。

爾後歷經中日甲午戰爭的失敗而推動的戊戌維新變法及庚子後新政中，設立學校的目的已經轉變為：設立學堂者並非專為儲才，乃以開通民智為主，使人人獲有普及之教育，具有普通之智能，上知效忠於國，下得自謀其生也（司琦，1981：20-21）。實施普遍國民教育的觀念已逐漸展開。

其後清帝國決定廢止科舉取士制度，建立新式學校教育系統，不過教育目標仍是以採中西並用，中學為主的觀念。《奏定學堂章程》明文規定其辦學宗旨：「無論何等學堂，均以忠孝為本，以中國經史之學為基。...以仰副國家造就通才、慎防流弊之意」（畢誠、程方平，1996：361）。可知維護清帝國的統治權仍是興辦教育的優先考量。西元 1906 年在全面廢除科舉考試之後，新成立的學部定「忠君、尊孔、尚公、尚武、尚實」為教育宗旨。忠君、尊孔是為衛護治統、道統，即中學為體；尚公、尚武、尚實是為就私、救弱、救虛，即西學為用（郭廷以，1994：417-418）。在清帝國的時代或許因為帝制家天下的觀念根深蒂固，教育目標仍然無法脫離訓民為順的窠臼。

中華民國建立後，西元 1912 年教育部公布的教育宗旨已轉變為：注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德（王炳照，1994：266）。民國以後的教育逐漸重視個人的發展。

從清末開始推行新式學校教育時，注重為國培養人才，期盼教育出愛國忠君

的國民，演變到民國初年注重培養個人道德教育，可以確定西方近代化後重視個人發展的觀念逐漸影響到中國社會。其後雖因袁世凱稱帝，公布教育宗旨為：愛國、尚武、崇實、法孔孟、重自治、戒貪爭、戒躁進（鄭世興，1981：120）。但因袁世凱帝制失敗，其教育宗旨亦遭廢除。西元 1919 年，全國教育聯合會第五屆聯合會議通過請教育部廢止教育宗旨，宣布教育本義，其曰：「新教育之真義，非止改革教育宗旨，廢止軍國主義之謂。……從前教育只知研究應如何教人，不知研究人應如何教。今後之教育，應悟人應如何教，所謂兒童本位教育是也。施教育者不應特定一種宗旨或主義，以束縛被教育者。……故今後之教育，所謂宗旨，不必研究修正或改革，應毅然廢止」（高明士，1999：123-124）。不過這個建議並未被教育部採納。

五四運動期間，對於教育的改革也多所訴求而在西元 1922 年得到落實（薛化元，1998：56）。五四運動時所呼籲反對封建復古教育、採用白話文教學、確立男女平等教育權等主張，也在日後一一實現。西元 1922 年官方定調的學制一般稱為「壬戌學制」，規定小學就學六年，初中就學三年，高中就學三年，亦稱為「六三三學制」，影響至今在台灣與中國大陸仍延續此一教育制度。「壬戌學制」的宗旨可以西元 1922 年 11 月 1 日，教育部公布《新學校系統改革令》看出；在其文中提出七項標準：「適應社會進化的需要」、「發展平民教育精神」、「謀個性之發展」、「注意國民經濟能力」、「注意生活教育」、「使教育易於普及」、「多留各地方伸縮餘地」（王炳照，1994：288）。我們可以明確看出注重國民個人適性發展，普及教育的觀念已納為國家教育目標。

### 三、教師教學必須符合社會主流價值

總結來說，西元 1840 年清末鴉片戰爭之後，一直到西元 1919 年，民國所發生的五四運動，這段期間新式學校教育是日受重視的。我們可視這段時期為官方主導的針對中國傳統教育方式的教育改革，而改革的方向便是建立西方的學校制

度，全面推動國民教育。而因為學校教育的重要性提高，因此勢必需要大量的教師投入學校教育工作。我們可以推斷，鴉片戰爭後的社會變遷使得教師職業的需求人數增加，重要性也與日俱增。這由光緒 28 年開始設立的師範教育可以證明。而儒家思想在這段時期雖深受打擊，但因政府需教師推行教育工作，對教師有一定的重視，故尊師的傳統基本上是延續的，只是已經開始有需注重兒童本位的呼聲，不再是以前傳統的以師為尊，只重形塑學生，而非關心學生的適性發展。

### 第三節 社會變遷對解嚴前國小教師地位之影響

台灣社會在 1945 年脫離了日本人 50 年的統治之後，整個社會開始產生很大的變化。台灣人民在擺脫了台灣總督府嚴厲的管制後，原本期待的是一個自由平等的新社會。可是隨著國民政府在中國大陸與共產黨的內鬥加劇，兼且 1947 年發生的「二二八事件」，使得國民政府對台灣社會的管制漸趨嚴格。二次大戰戰後開始的中國國民黨及中國共產黨間的內戰，以 1948 年底爆發的徐蚌會戰為雙方勢力消長的一個重要里程碑，這次戰爭中，失利的國民政府使得中共軍隊得以南下逼近長江。在戰局不利的狀況下，國民政府開始與中共進行和談，但隨著和談進行的失利，使得國共戰事再起，國民政府一路失敗潰退（田欣，1995：332）。國民政府退守台灣之後，為防止最後的根據地失守，以加強台灣的軍備與內部控制為首要工作，於 1949 年開始實施戒嚴，讓整個台灣地區籠罩在動員戡亂時期的戒嚴體制。

#### 一、戒嚴體制影響教師教學專業與自主權

1949 年 5 月 20 日至 1987 年 7 月 15 日，長達 38 年的戒嚴令，是黨國體制的

基礎，依戒嚴令限制人民的入出境；山地、海岸進出、犯罪管轄、人身自由、集會、結社、言論等權利，還有黨禁、報禁等，雖然名為維持社會秩序安定，實則穩固一黨獨大的威權黨國體制（張勝彥等著，1996：311）。由於政府的管制是全面且深入到社會的每一層級，因此即便是從事國民教育的基層國小教師，在從事教育工作時，也深受當時的社會環境影響。1980 年開始從事教職的 P1 教師在訪談時提到：

當時的社會，以前我都在鄉下，因為戒嚴很多言論也不能說，大部分在教育上都按照我們課程這樣子，去盡自己的能力，按照課本。以前的教學，在我印象裡，可能也會受到小時候的老師的影響，所以說都比較嚴格（P1-20060802）。

教師在戒嚴時期沒有太多的教學自主權，甚至在教育改革之前都還是一樣，只能透過統一的部編版的教科書教授官定的知識。P2 教師提到解嚴前的教學環境，就表示教材幾乎總是那一套：

在教學方面，我覺得不要說解嚴前啦，在教改前都麻一樣，就是統一教材，感覺好像萬年不變（P2-20060807）。

P5 教師也有類似的看法，認為教師在課程方面沒有主導權，只能教授國立編譯館編的教科書：

在課程的內容與安排，幾乎是毫無選擇且無自己意見的，因為當時的教科書屬於國立編譯館，也都只有使用這樣的版本而已（P5-20061112）。

可知即便是戒嚴時期後期的 1980 年代，社會風氣仍很嚴肅，教師只能按照統一的教科書教授課程，不太敢發抒己見，也不太有教學自主權。而解嚴前的國小教師一般給人乖乖聽話的印象，面對上級的教育行政要求，很少質疑，大多聽命行事，完成工作。P1 教師就提到：

行政方面，剛畢業的時候呀，可能是受到師專時期老師的灌輸，加上我們呀，剛到一個，你知道的，新環境麻，人家叫我們做什麼就做什麼，不會

想太多 (P1-20060802)。

於解嚴前兩年，1985 年開始任教的 P6 教師也有類似的看法。P6 教師也認為在剛開始擔任教職時，面對學校教育行政的要求，大多只會選擇接受，將工作完成，而不會追問是否自己本分的工作。P6 教師在訪談時提到：

我在解嚴前剛出來教書的時候，幾乎所有的老師對於行政上的要求都是全力配合，任勞任怨，沒聽過有什麼抱怨，甚至是不配合的。那個時候呀，我是這樣想啦，既然是拿薪水做事，學校要求什麼我就配合什麼，這都是應該的啦，也不會提出什麼反對的意見與抗爭 (P6-20061129)。

戒嚴時期只要是上級長官要求執行的工作，國小教師多選擇執行，很少過問工作的性質是否與教學有關。在戒嚴時期任教達 11 年的 P7 教師就提到：

「與教學無關」的工作，都要配合上級的要求，人家規定怎樣我們就怎樣呀。當老師就是多聽少說，可以做的就好好做，真的做不來就是應付了事，但是一定要做。在以前，解嚴前，命令比較權威式，不要說上級單位啦，在學校裡，校長、主任說做什麼我們就乖乖做，較少溝通，但也比較少拒絕。…10 年前吧，我們拜託老師幫忙，其實也不用說拜託啦，就是晨會時宣布一些事情希望老師配合，大家都會很配合，沒聽過什麼拒絕的。

(P7-20061211)。

戒嚴時期的國小教師對於各種行政工作是高度配合的，不敢也不會有抵制的情形發生。

## **二、教師的權利義務由政府行政部門單方面決定，缺少法律保障**

在戒嚴時期，政府大多以行政命令的方式進行統治管理，法律制度較不完備。當時的台灣省警備總司令部、台灣省保安司令部、國防部依據戒嚴法第 11 條的授權，先後頒行一系列足以限制或剝奪人民的基本權利與自由的行政命令 (林山田，1995：405)。1994 年開始任教的 P2 教師以及 1996 年開始任教的 P5 教師，雖然是

解嚴後才擔任教職，但提到自己對戒嚴時期的印象中也表示：

簡單說權利方面就是公家給的，像薪水呀，聽說早期還有配給米呀、什麼的，就是公家單位的福利啦。在義務方面就是學校要你做什麼就是什麼，聽命行事、百依百順。感覺上比較像是軍中學長學弟制那種關係，就是菜鳥就乖乖做事就對了（P2-20060807）。

在政治方面：印象中剛開始是一元化，上行下效，那時約是民國 69 至 75 年左右，政府機關的決策，最為重要，政府發佈什麼，人民沒有反對或發聲的民意。…政治解嚴前，國小老師對學校行政是沒有什麼要求的，因為老師是非常乖，思想被箝制沒有什麼自我意識，較為保守。校長、主任的地位也是非常受尊重，有的人努力進修從事行政這條路，沒興趣的人就好教書直到退休，對於學校行政是 90% 以上的配合（P5-20061112）。

當時的國小教師大多出身師範體系，在學校求學的過程中本就接受到較一般專科生、大學生較為嚴格的生活管理與學業要求，目的就是訓練他們的倫理觀念、以及教育使命感。國小教師被分發到學校服務之後，一方面因學校裡的資深教師、主任乃校長大多也是出身師範體系，彼此間有學長姐、學弟妹的情感關係，另一方面在師範學校求學時就是被訓練出服從長輩、上級的倫理觀念，即便被要求配合一些額外的工作，無論是否與教學有關，國小教師大多能接受，也視為理所當然。戒嚴時期的政府希望將這種倫理順從的觀念透過教師教導給學生，讓學生成為國家希望塑造的良順公民。

從以上國小教師的訪談中，我們可以了解到政府在動員戡亂體制下實施管控是十分成功的，即使距離戒嚴令開始實施已經過了廿多年，仍讓學校裡的基層教師進行教育工作時，會表現出聽命上級指揮的態度，以服從為主，不敢出現異議。政府對教師義務的要求或是權益的給予，教師只能單方面被動的接受，政府和教師處於特別權利關係；而且當時教師的教學自主權也很有限。

### 三、戒嚴時期的國小教師對於學生課業與品行的使命感較重

1968 年 2 月 10 日，蔣中正總統以手令的形式發佈「革新教育注意事項」：國民小學應以倫理教育、生活教育為重（薛化元，1999：194）。進一步確認了以儒家倫理思想為主的校園文化。當時教育的重心，尤其是國民義務教育，主要是國語的推行與三民主義思想的灌輸。這一點與日本殖民統治台灣後期所推行的皇民化運動類似，國民黨政府也希望將台灣人民「國民化」，即讓台灣人民變成中國人，忽略或者是故意漠視台灣本土文化與台灣主體性。而動員戡亂時期國民黨政府在與共產黨政府的競爭中，不斷強調自己本身所代表的法統地位，希望藉此讓國際社會承認國民黨政府擁有中國大陸的統治權，因此儒家倫理、法統思想也呈現在教育政策中，並且影響著基層教師的教育工作。

當時的政府以及社會大眾都認同教師應負起學童學業指導以及生活管教的責任，甚至基層國小教師也會自我體認，認為教師最重要的權利與義務便是教好學生，包括在品德與學業上。P1 教師就提到在戒嚴時期，他覺得自己有義務要教好學生：

在以前戒嚴那個時期，就像我跟你說以前的老師影響我，我就是認為說我的小朋友全部都要 100 分，所以我就一直拼命，死拼活拼，我就是一直要把他們全都教會（P1-20060802）。

P1 教師認為對學生在課業上的嚴格要求是老師的義務。P2 教師也持類似的看法，P2 教師表示：

我覺得解嚴前的老師在管教學生上的義務似乎比較重，因為以前覺得不打造成器，家長也不太會干涉老師的管教方式，所以呀一個老師如果帶班，班上要是喔，那個秩序亂七八糟的，一定被認為不會教書，家長反而不信任老師；老師有義務管好學生的常規，不像現在投鼠忌器，學生看起來真的是不像樣。…國小老師給人的感覺應該就是把學生教好，打好基礎，不

要到國中跟不上別人，或是從小就學壞了（P2-20060807）。

P2 教師認為在解嚴前學生的品行，日常生活常規的要求也是教師的義務，也是家長衡量一位國小教師是否稱職的指標之一。

P6 教師也有類似的經驗，關於戒嚴時期教師的權益比較沒有特別在意，就是信任政府的照顧。而義務方面則也認為應教導好學生的課業與日常行為表現。P6 教師表示：

以前教書都是比較權威式的教法，在管教學生上也是，都是很權威，孩子不乖就是處罰。那個時候的家長和學生都認為嚴格的管教對學生才有助益，就是所謂的「玉不琢，不成器」、「愛之深、責之切」…簡單講，我覺得最重要的就是教育孩子的權利，以及把孩子教好的義務。那個時候也不用想太多什麼權利、義務的，就是好好教書就是了（P6-20061129）。

P7 教師對於解嚴前國小教師權利義務的看法，包括了各種薪資、退休的權利以及教好學生，配合學校行政工作的義務：

國小老師的權利呀，就是那些吧！薪資、公保、退休、撫卹、子女教育補助，大概就跟現在差不多。義務方面的話就是老師配合學校，學校配合上級…老師大概都是那樣，聽校長、主任的話辦學，配合學校的工作，帶好自己班的學生。…所以我們也會把學生的成績、品行教好，把這個當成是我們身為教師的重要義務，畢竟還是希望社會上多一個堂堂正正的好國民，不希望自己的學生是製造社會問題的（P7-20061211）。

P7 教師認為解嚴前的國小教師，在義務方面包括配合學校行政體系的工作要求，也包含了社會責任感，希望學生能在社會上有正向的發展。

#### **四、戒嚴時期的國小教師職業聲望較高，社會地位較受尊重**

台灣社會相對於戒嚴期間政治上所表現出的嚴肅單調與穩定，在這漫長的 38 年戒嚴時期，台灣社會經濟上的表現就變化很大。我們以每人平均國民所得的變

化以及農業、工業、服務業在整個國家產業所佔的比重變化來分析，國民所得在 1953 年為 167 美元，1993 年為 10,556 美元；農業、工業、服務業三大類的產值在生產總值的比重在 1952、1972、1992 年分別為 35.9：18.7：46.1；12.2：41.6：46.2；3.6：39.9：56.5（張勝彥等著，1996：321）。台灣從剛開始的貧苦艱困的農業社會，逐漸進步到富裕的工商業社會。

二次戰後的台灣社會剛開始經濟條件不佳時，因為師範體系對學生就讀時提供全額公費補助，畢業後又負責分發，保證就業，故頗能吸引優秀學生就讀，無形中也提高了教師的地位，因為必須是學業成績優秀的學生才能考上師範學校。以 1978 年為例，當年報考師專的考生總數高達 40,461 人，錄取 1,260 人，錄取率約為 3%（朱文雄，1978：27）。由此可推知就讀師範體系學校競爭之激烈。而且因為師範學校畢業後即可擔任國小教師，在民國四、五十年代是一份很好的工作，所以媒人爭相介紹婚姻，許多年輕男人以能娶女教師為榮。因此，不論家庭經濟狀況好壞，多數家長都希望自己的女兒報考師範學校，將來當個國小老師（李園會，2001：94）。P1 教師談到解嚴前國小教師的地位時也談到社會上一般家庭對自己的小孩擔任國小教師的肯定：

從我開始教書到解嚴前沒有很大的變化，我覺得家長都一直蠻認同老師的，都很尊重老師。其實在那時候的社會，就是認為當老師是一份非常好的工作；在那個年代你叫小朋友寫作文，幾乎，女孩子幾乎都寫要當老師。那個時候對老師的評價其實都非常的高（P1-20060802）。

P1 教師認為即便當時國小教師的待遇不是很好，但是因為社會地位高，所以一般家長還是會鼓勵小孩報考師範體系學校。

戒嚴時期政府主導的教育意識型態中包含儒家倫理順從的觀念，當時的家長在家庭教育中本就會教導自己的孩子在家中要尊敬長輩，到學校要對師長有禮貌，乖乖聽師長的話。而且家長本身也會以實際的行動表現出對學校師長的尊敬。

P1 教師就表示出在自己的感覺中，戒嚴時期的教師社會地位較高，家長對教

師很尊敬，也很信任：

我覺得在解嚴以前的老師，可能以前的老師，當然他的社會地位是比較高的。解嚴前的家長，就是說，比較不會去介入學校的事務。而且在戒嚴那個時候，大家的言論比較沒有像現在那麼自由。等於說老師們，就他們在學校的教學，等於說老師們講什麼、說什麼，我的想法啦，有些可能是不恰當的。以前的小朋友，在那個時候，戒嚴時，回去也不敢跟父母說，跟家人說。而且那個年代，以我來講那個年代，不要說我們啦，以家長來講，也會覺得小朋友就是要送到學校去，老師的一切作為都是在教學生，都是為了小朋友，所以他也不會去注意一些，老師的一些；當然我們不能說所有的老師都是很好的，但是大部分的老師都是認真的。當然老師也是人，有時候會說一些情緒話；當然在那個戒嚴時期，有時候我們說一些什麼的那些話，可能家長也不知道，因為小朋友也不會回去講。戒嚴那個年代小朋友回去做壞事真的不敢講，就算被老師罰也不敢講，因為家長一定會說你不乖才會被老師打（P1-20060802）。

因為當時家長對教師的信任，所以 P1 教師會覺得在管教學童上比較沒有壓力。同時 P1 教師也覺得在解嚴前政府對教師比較尊重：

像以前教師節都有放假，縣政府都有發放教師節獎勵金；在很久以前還有服裝費，很久以前還有福利是老師的服裝費一萬六，我在龍興的時候還有，大概過了幾年後才沒有的。我是覺得在解嚴前的老師的權利是比較受到尊重的（P1-20060802）。

在當時的政府雖然給予教師的薪俸不高，但是一些津貼以及教師節的活動，都讓教師能感受到政府尊重，一般民眾也能感受到政府很重視教師。

2003 年才開始擔任教師工作的 P4 教師，對於自己小學時期的教師也有十分尊敬的感覺，而且認為自己的家長也很尊敬教師：

以前老師在一般家長的心目中，地位是神聖的，應該很少有家長會去質疑

老師，如果小孩回家跟家長講：我今天在學校被老師處罰了。結果應該是再被罵一頓或者修理一頓吧，甚至大部分回家根本不敢講。…當初老師的權威感，我們這些學生根本不敢有不寫作業的念頭，也因為這種權威感，只要一做錯事，甚至不用做錯事，只要老師叫我們到他面前，就已經開始緊張了。應該是那種權威感，就可以把學生治的服服貼貼了。所以以前的國小教師地位是比較崇高的（P4-20061021）。

解嚴前的教師很能得到家長的信任，P6 教師在比較現今家長與以前的家長時，也有類似的經驗：

以前的家長都很尊敬、信任教師，我還遇過家長送棍子給我，希望我嚴格的管教他的小孩；我們老師也能放心盡責的教育孩子，因為無論採用何種方式教學、管教，家長永遠都支持老師（P6-20061129）。

P6 教師很能夠感受到解嚴前國小教師受到來自家長的信任與支持。P7 教師談到解嚴前的教師地位時，也表示能感受到家長的善意，P7 教師說：

以前在教書的時候，跟家長的溝通是比較少的。但是家長很信任老師、態度很客氣、對老師很尊重。…家長很配合也很尊重我們，沒聽過有家長來學校抗議過什麼事的，老師怎麼教書，家長都沒意見（P7-20061211）。

P7 教師認為以前家長對教師就是尊重與信任，可以感受到教師地位是比較好的，是比較受到社會肯定的。

在當時政府以及社會大眾多認同儒家聖師地位，甚至國小教師也是如此期許自我。校園裡強調儒家倫理觀念，家庭裡也灌輸倫理順從的思想。當時國小教師的社會地位是獲得肯定的。前教育部長林清江先生於 1992 年主持一項調查研究，針對全台灣 40 種職業進行職業聲望的調查，並將其分為六個等級。由於 1992 年距離 1987 年解嚴不遠，而且也在 1994 年開始的教育改革之前，所以前調查結果代表著戒嚴時期的國小教師，甚至是在台灣教育改革開始前的國小教師是享有較高的職業聲望的。

林清江（1996）提到：我國的教師享有較高的職業聲望。最近由本人主持的一項職業聲望調查研究，評量 40 種職業的聲望，並將其歸為六個聲望等級。大學教授的聲望被評為最高等級，與內閣閣員及大法官的聲望等級相同。中小學校長與中學教師的職業聲望列為第二級，與立法委員、醫師及律師的聲望等級相同。小學教師的聲望列在第三級，與建築師、牙科醫師及會計師的聲望等級相同。在過去 20 餘年間，本人前後主持三個類似的研究，結論都很一致。這顯示我國教師的職業聲望，2、30 年來，甚為穩定（林清江，1996：244-245）。

戒嚴時期的國小教師地位可從上面的敘述一窺究竟。大抵而言，此時期的國小教師雖然感受到政府所提供的經濟條件僅供維持基本生活所需，但是因政府強調聖師觀念，政府與社會大眾對教師十分尊敬且信任，願意將學童的教育責任託付給教師。同時因為要考入師範體系是很不容易的事，代表著專業學識需很優秀才能擔任國小教師，所以一般家長都很相信教師的專業能力。經濟地位雖然不高，但是國小教師的職業地位與聲望是很高的。

在戒嚴體制之下，整個社會的變遷過程是緩慢而穩定的，政府對社會的各個層面掌控十分徹底與嚴格。基層教師的產生方式主要是藉由師範體系培養，來源一元，價值觀也十分類似。而配合透過師範教育與媒體所傳輸的國家意識型態，讓教師與社會大眾對於教師的地位看法頗為一致，無論是政府、教師、家長，歧異不大。當時普遍認為教師應具有完美的人格以表率群倫，要有淵博的學識以起迪學生，甚至希望教師要有淡泊名利、安貧樂道的心志以獻身教育工作（董素芬，2002：16）。

也正因為這種價值觀，教師本身少有起而爭取自身權益的事件，與政府間處於特別權利關係，權利與義務均為政府單方面決定與給予，教師不能組成團體以爭取自身權益。同時，教師的教學專業自主權也受限，只能教授國立編譯館統一編輯的教科書版本，傳授官方的意識型態。而因財政的限制，政府給予國小教師的薪資待遇並不高，所以社會景氣若是活絡，優秀人才未必願意擔任教師。

此時期官方所傳遞的意識型態中有儒家安貧樂道的聖師觀念，包括以聖為師與師者為聖的觀念。解嚴前的國小教師雖然在面對政府行政體系時處於特別權利關係，無法主張自我的權益，可是因為教師地位建立在聖師制上，教師較可感受到政府與社會大眾的尊敬與信任。而大部分的國小教師因為生活的安定，不必過於擔心經濟上的困擾，雖然對上級只能乖乖聽命行事，可是因為自身被政府、家長尊敬的感受，讓他們可以肯定自我的教育貢獻，工作上的成就感較高，擁有較高的教師地位。

#### **第四節 社會變遷對解嚴後國小教師地位之影響**

歷史不斷的演進，社會不斷的變遷。1975 年以及 1988 年蔣中正先生以及蔣經國先生先後逝世，強人的殞落代表著威權體制的瓦解。而從 1971 年台灣退出聯合國，1978 年台灣與美國斷交，外在國際情勢的轉變威脅著國民黨政府統治的正當性；而內部又不斷有要求民主改革的聲浪，透過社會運動、街頭運動，逼使執政的國民黨當局必須思索改革之路。兼且歷經多年的經濟發展，中產階級成形，社會變遷逐漸加速，一般社會大眾對政治的關心程度也提高。

##### **一、政治解嚴促成社會的全面解放，教育改革衝擊國小教師地位**

面對新的環境與挑戰，主政的國民黨政府在前總統蔣經國先生的主導下，開始了一連串的新政改革，希冀藉由改革維繫民心，同時藉由政治的民主化維持正常國家的形式，爭取國際社會的認同。1986 年 3 月國民黨在 12 屆 3 中全會中確定了政治自由化的基本政策，連帶促成 1987 年的政治解嚴，及其之後一連串的政治改革運動。

改革運動的基本方向是朝向民主化與自由化走的，政治的變遷率先發難，社會的其他層面，包含文化、經濟、教育等也緊接著在鬆綁後朝自由化奔馳。戰後國民政府威權統治時期，教育是國家機器，作為教化統治百姓的工具，隨著政治民主化，教育的功能性也漸漸轉移至為經濟發展與國家進步培育人才的動力上（吳清基，1991：12）。1994 年的 410 教改遊行確立了教育改革與鬆綁的方向，連帶的使傳統官方意識型態的教師地位產生質變。

相較於政治解嚴所帶來的衝擊，基層的國小教師普遍認為教育改革對國小教師地位的影響更為重大。P1 教師在提到解嚴後國小教師地位的變化時說：

我覺得老師的地位比較不會受到尊重。因為，可能因為整個社會型態改變，家長給小朋友的觀念也不一樣。現在又少子化，每一個家長都把自己的孩子當作寶，不能罵也不能打。現在家長也介入學校的一些行政，所以在教學上多多少少都會有一些影響。…例如上課時有時候我們會口頭上，就是說：「唉！你怎麼……」，像現在我就不敢變口頭禪，以前有時候罵那個小朋友笨，並不是說真的認為他笨，也許他是考 100 分的，但是當他在做某件事情時，我們會脫口而出說：「你怎麼那麼笨！」那是在著急或是擔心。但是現在就要很小心，…我到現在幾乎都不敢講那個「笨」字了。我們會受到影響，想說小朋友會不會回去傳達說我們認為他很笨，引起不必要的誤會。…解嚴後比較民主了，我們也會考慮到小孩子的人權，還有校外呀、家長團體的一些影響，…就是說也會改變自己就是了（P1-20060802）。

P1 教師認為解嚴後整個社會風氣的改變，會擔心在管教學童同時，因為自己無意中用詞不當，引起不必要的誤會甚至親師衝突。

P2 教師也認為解嚴後的社會變遷，使得國小教師的地位產生變化，而且是變得比較不好：

家長呀或是那個媒體，就會給人那種不是很尊重老師的感覺。我覺得，可能是解嚴的關係吧，政治人物靠罵來罵去出名，大家也學那招亂批評啦。…

我剛出來 83 年剛教書的那個時候呀，說真的，家長批評學校的事很少。尤其我們國小沒有升學的壓力，只要對學生嚴格一點，盯緊一點，家長大部分都會肯定。不過這幾年，一些家長團體、民間團體總覺得對老師不是很友善，感覺上大概只差未到人人喊打的地步了；當然跟媒體的報導也有關啦！不過有時候對學生嚴格一點，有些家長會嫌我們多事，這在以前是很難聽說的。總歸一句話，教師地位跟以前不能比啦，而且一年不如一年（P2-20060807）。

P2 教師很明顯的感受到解嚴後的家長團體以及媒體對一些教師的負面批評，造成教師的地位受損，而且在實際的教學場合中，也會感受到某些家長態度的不友善。

從 2001 年開始擔任國小教師工作的 P3 教師覺得教改之後，教育政策變的不是很穩定，P3 教師表示：

就是教育政策多變吧！從影響比較大的把聯考改成基測、學測啦到九年一貫，到影響比較小的，例如說學籍系統登錄、學習簿的表格更改，還有操行不打分數之類的，感覺上就是教育政策常會有一些改變（P3-20060807）。

同時 P3 教師在實際從事教育工作之後，與自己以前求學時期對國小教師的印象比較，也認為國小教師的地位明顯滑落：

小時候…只覺得老師很有權威，說什麼我們只敢乖乖照辦，被打也不敢吭聲。在跟家長溝通時，主要都是家長告知老師我們在學校的表現，比較單方面；不像現在家長有時候會要求老師一些事情或是主動詢問孩子在學校的學習狀況。…從解嚴後到現在，我想教師地位應該明顯滑落吧！…舉例來說好了，我小時候老師如果跟誰的家長說他作業沒寫，家長一定會配合看是留校啦或是什麼的：可是現在我班上有學生就是，跟他媽媽說請幫忙盯一下他寫作業，他媽媽居然說他是不主張學生寫回家作業的，還請我不要留他的孩子在校，因為這樣會影響他學才藝的時間（P3-20060807）。

從 P3 教師的訪談中，可以感受到現今家長的價值觀已經改變，不再只是單純的配合學校教師的要求。資訊多元後，有些家長也會有自己的教育理念，不一定會認同學校教師的教學，甚至出現不配合的情形。

P6 教師認為剛解嚴時教師地位的變化不大，主要是後來教改的聲浪出現後，對國小教師地位影響較大：

解嚴後感覺上是沒什麼明顯的變化啦。就算是剛解嚴那幾年，變化也不大。

真要說影響教師地位比較大的，應該說是教改後吧，尤其是幾個教育部長也不是很尊重老師，所以教師地位也就改變很多。…我任教到現在也有二十二年了，深深覺得國小教師的地位變化甚大。就像我剛剛說的，主要是教改之後，變化更是，更是和以前差好多。從以前講求「尊師重道」，非常信任老師的教學和管教，到現在老師不管在教學或管教上都動輒得咎，害怕遇到不明理、存心找麻煩的家長，每天都提心吊膽的，面對一班不同素質、個性不同的家長，只要有一個出問題就會被全盤否定（P6-20061129）。

P6 教師認為教改後，以前強調尊師重道的價值觀改變了，家長也降低對教師的信任，令教師感受到地位下降。

P7 教師對於解嚴後的教改所產生的變化，對教師地位的影響認為：

這幾年教改後，感覺政府不是很尊重基層的教師，家長也開始喜歡鬧，有很多的教改團體都很針對老師，感覺很不尊重老師，所以像我年紀大了，根本不想帶班，不會再把教好學生當成是自己的義務（P7-20061211）。

在教改的聲浪中，有些批評指向學校教師，認為是學校教師的保守造成教育的困境，甚至有教育部長直指要學校的教師「換腦袋」，令 P7 教師感受到政府也不尊重基層教師。

## **二、社會價值觀多元，國小教師在教學與管教學童上的壓力增加**

解嚴所帶來的影響先顯現在政治層面，社會的其他層面繼之而起，慢慢地讓

整個台灣社會變遷到一個民主法治社會所會呈現的面貌。以教育層面而言，現代教育的思潮著重在以兒童為中心的學習活動，不再強調型塑學童，而是讓學童能適性發展。台灣的教改運動基本上也是朝此方向邁進，重視學童的學習更甚於教師的地位；或者說教改推動後，政府以及社會大眾不再期待教師去教導出傳統價值觀中「溫、良、公、儉、讓」的公民形象，而是強調多元學習、多元文化。在價值觀的改變中，對於教師地位也有了新的見解，甚至認為教師只會型塑單一價值的學生，妨礙學童的多元發展，因而批評不斷。

受到政府角色轉變的關係，「聖師」觀念也產生變化，尤其是教育改革及教育基本法的實行之後，確立了學生為教育的主體對象，教師受限於家長的壓力也開始感受到在教學、生活品行方面輔導和管教學生的困難。而因國小採用包班制的關係，導師的責任與壓力最重，讓許多基層國小教師不願意擔任導師的工作；甚至基於自我保護，對於學生的學習狀況與日常生活常規的要求不再有以往「教不嚴、師之惰」的觀念，以避免因管教失當觸法。

P4 教師就表示因為體罰的界線模糊，而法律又禁止體罰，使得管教學生時非常需要家長的配合：

譬如管教上，學生有偏差的行為就需要家長方面的支援，最主要是因為教育部一再重申的零體罰，學生在學校有問題行為，就需要家長在家裡也糾正他們錯誤的行為（P4-20061021）。

P4 教師也而因為希望爭取家長的配合，所以平常需要常跟家長保持聯繫，感到導師工作的負擔沈重。

P5 教師對於解嚴後家長在學校教育中所扮演的角色提出以下的看法，P5 教師認為：

現在家長的地位與對學校的認同是非常重要的，以前家長是默默支持老師的教學方法或帶班的班級經營，給予教師很大的後盾與力量，相信老師是為學生好而處罰；只忙自己的事，較少關心或管教孩子。但現在的家長則

可以進入校園積極參與事務，(學校)重視溝通與協調，若處理不好的話會上電視的負面新聞或被告而罰錢 (P5-20061112)。

P5 教師認為因為現在媒體的發表，家長的自主意識又高，若學校在溝通協調方面沒有處理好，很容易變成負面新聞，甚至上法院遭判決賠償。

P6 教師也有同 P4 教師相同的看法，認為現今的教師必須比以前更做好親師關係的溝通，P6 教師表示：

管教學生的 EQ 也要不斷的提昇，避免得罪家長，與家長的互動、人際關係的經營也要更加努力。跟家長建立良好的關係是必要的，以往大多是單向溝通，我們老師說的家長大多會配合，現在則是雙向溝通，在管教孩子方面必須取得共識 (P6-20061129)。

P6 教師表示在管教學生的尺度必須與家長達成共識，否則很容易發生糾紛，而目前的環境，一發生糾紛，教師大多是被指責的一方。

P7 教師也表示，有些家長不好溝通，所以儘量會避免擔任導師，以免自己無法安穩的退休，P7 教師說：

現在的家長太難纏了，動不動就質疑老師，跟以前比真的差很多；學生也會慢慢挑戰老師的權威，沒必要為了他們賠上自己的教師生命 (P7-20061211)。

面對教改後的家長自主意識，受訪的國小教師表示平時就需要做好親師溝通的工作，但也認為這些工作增加了自己的負擔；最重要的是溝通的過程常會讓自己有不受尊重的感覺，因此萌生退意，希望可以不要擔任導師的工作，減少和家長接觸的機會。

### **三、教育法制的建立保障了國小教師的權利義務**

教育改革中，政府制訂的各種教育法案影響也頗大。尤其是教師法的制訂後，讓教師會組織的成立與運作有了法源基礎，讓一般教師不再像以前只能單方面的

接受學校的工作指派，對於自身的權利義務關係也有了較多的認知。同時因為現在政府一切作為講究「依法行政」，校長身為學校裡的最高行政人員，也必須遵守，所以有一部份的教師起而爭取自身權益，而讓校園同事之間的倫理關係，不再像以前和諧。

P1 教師在提到現在面對學校行政工作的要求時指出：

我現在也比較會有自己的想法，我不想做就不要做這樣子，在行政方面

(P1-20060802)。

P1 教師會認為教學工作是本分，一定要做好，行政工作則是看責任分配，不再像以前主任、校長一要求就做。

P2 教師認為教師會成立後，對校園風氣的影響很大，校長比較少出現強勢領導的情形。P2 教師指出：

我覺得變化最大的應該算是教師會的成立。尤其是在我們高雄縣，可能跟當初那個創辦人有關啦，教師會的影響力挺大的，所以校長比較不敢亂搞（笑）。教育局方面也挺尊重教師會的意見的，所以我們老師要是有什麼權利受損喔，教師會倒挺能處理的。不過有些菜鳥，應該說是難搞的老師啦，動不動就鬧到教師會那邊去，也是挺那個的。我是覺得啦，大家當同事，除非是故意被整啦、被凹啦，不然校園倫理還是很重要的啦

(P2-20060807)。

P2 教師認為教師會成立之後，對校園倫理有影響，一些新進教師比較不會像他們以前資淺時配合度那麼高。不過 P2 教師也肯定教師會的存在使得校長會「依法行政」，對教師的權益較有保障。P2 教師說：

現在校內的重大事務大多會經由校務會議投票表決，不然教師會介入的壓力也挺大的。其他行政的事務也是那個…那個要依法行政。我剛剛有說麻，高雄縣教師會的影響力挺大的，所以要是不依法，有時候它也敢跟縣教育局嗆，像站導護的事啦，或是最近解散合作社的事，在這方面對老師的幫

助是很大的 (P2-20060807)。

P2 教師認為高雄縣教師會在要求「依法行政」方面的效果卓著。

P3 教師也提到因為學校裡有教師會，所以事情都要講求公平。P3 教師的看法如下：

像以前配合學校的班親會啦，導護工作啦，都好像是應該的，但是在縣教師會的爭取後，現在就可以補休了。還有學校安排班級啦、行政工作這些，比較會先徵詢我們的意見。不過，有時候要是有些爭執時，我們這些年輕的老師還是得，說好聽一點是禮讓啦，但說穿了就是被迫退讓囉！不過這主要看學校的氣氛，如果同仁間處的不錯，校長、主任處理又都還算公平，大家基本上都願意配合協調啦；像我的學校就還不錯。聽說有些學校鬧的僵，就會訂出一套積分的計算方式，然後大家依積分搶；雖然表面上看起來公平，但實際上還是比較保障資深的教師 (P3-20060807)。

解嚴後社會上的倫理價值觀改變，讓學校裡的倫理關係也產生變化，不再像以前般會依年資，而有職務的分配的差別。

P5 教師也指出現今的國小教師較會表達自我的想法，而教師會的成立對教師的權益保障幫助頗大。P5 教師說：

國小教師對學校行政上的要求似乎開始會出現雜聲，勇於表達自己的意見與想法，也有參與行政的機會與權利，或者反對學校行政推行的實施計畫。後來教師會的成立後，老師更敢為保障自己的權利而與學校行政進行溝通、協調 (P5-20061112)。

P7 教師也有類似的看法，認為解嚴後的一些法案制訂，還有教師會的成立，讓教師面對非關教學工作的要求會更敢於表達意見：

解嚴後很多以前覺得理所當然的事情，都變得要立法保障，所以像教師法、教育基本法都出現了。…現在老師的自主性也很高，不喜歡的事就不配合，尤其是縣教師會一出現，校長就很緊張。…所以像我們當組長，行政工作

要推行時也會多跟老師溝通，多溝通減少誤會也是很好（P7-20061211）。

依據上述受訪教師的意見，我們可以發現，隨著政府體制的正常化，民主國家所建構的法治社會在解嚴後也逐漸成形，代表著以前處於特別權利關係中，被單方面要求善盡義務及接受權利的基層國小教師已開始起而爭取自身的權益。在教師法和教育基本法完成立法之後，教師會的正常運作使得基層國小教師在面對教育行政體系違法或是抵觸正常教學的行政要求時，可以起而捍衛自身權利。在法律的保護之下，特別權利關係逐漸解體，讓教師團體能依法爭取、要求權利，抗拒違法、不合理的義務。在政治解嚴之後，傳統上對下權威式的命令與領導模式逐漸改變，學校裡不再是校長或是行政體系單方面可以決定教師在校的權利與義務，校務會議成為全校最高決策機制，人員的任用與獎懲也必須透過教師評議委員會的審議。在面對教育行政體系，國小教師的權利與義務明顯的獲得保障，國小教師地位也明顯提高。

但是國小教師在面對家長時，明顯的感受到家長的態度轉變，常質疑教師的專業性與輔導管教學童的適切性。或許這類型的家長只佔全班家長的少數，但卻讓導師疲於奔命。對照解嚴前的國小教師地位，現今的國小教師在面對家長時，不受尊敬的感覺增加，也感受到自身地位的貶抑。教師面對此種社會變遷，只能積極地調整自我教學、班級經營與輔導管教的方式，提升自我專業能力，或是消極地避免擔任導師，避免直接面對家長的壓力。政府的最高教育主管機關教育部則常將基層國小教師歸類於地方教育事務，希望由各地方民選縣市首長所組成的縣市政府處理教師與家長之間衝突糾紛，無法提供有力的支援。

#### **四、家長團體對教育的參與，使國小教師需具備更專業的能力**

在社會變遷之下，解嚴後國小教師地位的改變已是不得不的趨勢，因此教師除了必須更加積極地增進自我在教學、班級經營與輔導管教的專業能力，讓教師職業成為一項專業工作；政府也必須試著在法律層面調整國小教師的權利與義

務，進而保障基本國民教育的品質。

受訪的國小教師在被問及處於現今的社會環境，認知與期盼的教師權利為何？大多表示希望擁有教學自主權與管教自主權。至於義務方面，則表示有教導好學生的課業與日常行為表現，仍是教師最基本的義務。P1 教師就表示他希望擁有以前基於善意而管教學生的一些權利：

當一個老師在學校的權利，我是覺得在課堂上，教小朋友是我的義務。但是我會覺得說有一些學校的政策我教小朋友做什麼，那家長，我是覺得說家長應該尊重我的教學自主權。我是覺得說今天既然我在這個領域來講，我們知道的應該是比他們多一些，而且老師的出發點應該都是要教小朋友向上，要讓他好。當然我們是人麻，有時候可能會說溜了或是說了一些什麼，那我們希望家長不要太過份的介入了學校的一些教學活動，或是行政方面的干涉這樣（P1-20060802）。

P1 教師希望家長可以尊重他的教學自主權，不要干涉到教師的教學；同時學校的行政工作也不要影響到教學活動。而在教師的義務方面，P1 教師認為教導好學童是重要的義務，P1 教師說：

要把自己的小朋友教育好呀，不只是在智能上，當然各方面，比如說他的生活教育啦，生活常規、道德觀、價值觀，各方面的我覺得我們都要顧及到。像我們在鄉下，文化刺激比較少，可能要多注重一些知能方面的教育。那我是覺得生活教育也是很重（P1-20060802）。

P1 教師認為無論社會如何變遷，教導好學童的知識、常規、道德觀、價值觀都是教師責無旁貸的義務。

P2 教師在提到期盼的教師權利與義務時，也提到管教學童的品行應該也是屬於教學自主權，教師應該擁有管教的權利：

我覺得喔，小孩子讀國小這段時期，對他的人格養成是很重要的。老師除了在教學上的自主權應該充分外，在管教學生方面應該也有一定的自主

權。我不是說贊成體罰，只是有時候我們在管教學生的時候，會扮扮黑臉，在教育心理學上也有說負增強呀，在管教上應該也讓我們可以不用顧忌太多（P2-20060807）。

至於在教師的義務方面，P2 教師表示管教好學生的品行以及教導好學生的基本智能的基本智能是教師的義務。P2 教師說：

（義務）跟以前一樣吧，將學生管教好、基本智能教好，做好分內之事。不過這幾年關於教師課稅的意見很多，我覺得應該盡納稅的義務，不過要公平。像高中老師現在都麻有繳稅，可是他們的鐘點費啦、人員編制啦都比國小高太多了。我覺得大家學歷都一樣，培訓過程也差不多，不應該差別那麼大（P2-20060807）。

P2 教師在義務方面贊成國小教師應該要課稅，只是認為政府應該公平處理課稅之後的薪資與人員編制。

P3 教師在教師應負擔之義務方面，也認同教導學生學業與品行的義務，P3 教師表示：

我覺得作育英才是最基本的，教好學生基本智能跟為人處事的道理總是教師最重要的責任。其他的就看法律跟聘書的規定囉，我們也只能配合呀（P3-20060807）！

而在教師的權利方面，P3 教師主張應有教學的自主權與教材的選編權，P3 教師說：

雖然說目前教書在意識型態上是不會被干涉啦，可是有時候要配合節慶教學啦，或是校慶活動之類的，都會影響到正常上課時間。而九年一貫實施後，數學只剩下每週四節課，有時候真的很趕，但是一配合這些活動，雖然也不是說這些活動沒意義，但是畢竟學生只是覺得熱鬧而已，在課程上總是會有趕課的壓力，而且也擔心學生囫圇吞棗，學不好。…像有時候選的教科書，學校會要求說主科要各年級選的一樣，雖然說這樣對學生在銜

接上比較理想，不過多少還是妨礙了我們的權利。當然啦，其他的什麼敘薪啦、考績啦、退休保障啦之類的權利我都贊成。不過我教書以來所遇到的比較有密切相關的主要就是這兩個（P3-20060807）。

P3 教師會覺得有時候教學時數不足是因為配合學校的一些活動，希望在這方面可以自主，不要因為這些活動而影響到教學。

P4 教師在提及國小教師的權利義務時，同樣表示教導好學生的課業與日常行為是教師重要的義務，P4 教師表示：

我想，義務還是在於把學生帶好，課業方面、行為方面甚至品德方面。畢竟他們還是小孩子，每天大部分的時間都在學校學習，除非政府覺得這不是教師的義務責任，不然最基本的待人處事、學業知識還是老師應該教授的義務（P4-20061021）。

而在教師權利方面，P4 教師則主張可以拒絕行政工作的權利，他說：

應該擁有的權利呀！我希望以後可以不用做任何的行政工作。現在國小老師還是需要去兼行政工作，聘專業的行政人員幾乎是一講再講的事情，卻遲遲沒有進展，但我想老師應該還是擁有拒絕接行政工作的權利，而且應該是必要的，畢竟老師的工作應該仍以教學為重，如果讓行政干擾到教學，也不是學生之福。而且大學校跟小學校的行政工作分配是有落差的，大學校的老師就比較少行政，小學校就一定要配合，不公平（P4-20061021）。

P4 教師認為教學工作是最重要的，若是兼任學校行政工作，很容易便無法專心教學。

P5 教師在有關教師權利的主張上，非常主張應該擁有對學童的管教權利，P5 教師說：

除了聘書裏所說的 7 條權利外，我覺得老師應有像父母一樣的管教權；雖然孟子提倡性善，但荀子卻提倡性惡，性善性惡不一定，證實人或許還是需要法治；犯錯不處罰，是否會養成學生到社會認為做錯事都能獲得原諒

而不知付出代價的觀念或想法，進而無法培養其負責任的態度。不是說（完全）贊成體罰，但我贊成適度的體罰，打手心，不瘀血或不要太多下，只要學生知道自己錯了，我相信是可以的。人是有惰性的，有時需要來鞭策或提醒，否則老師就要有聖人般的修養，耶穌的慈祥心腸，去容忍一些不思向上或搗蛋而影響（教學）的學生，卻無法以法治或處罰的方式引導使之向善。因此，教師有管教與適度的體罰權是需要的（P5-20061112）。

P5 教師甚至認為教師應擁有適度的管教權。而在義務方面，P5 教師的認知差異不大，也是認同教導好學童是教師的義務，P5 教師說：

除了聘書的內文外，個人認為就是關心學生在學校的安全，身體與心理的健康狀況、並協助其培養良善的行為與習慣。最後就是專心教書，兼顧學生的課業情況，至少能達到該單元的基本能力或指標，儘量不要輸給別人；其次才是配合行政處室所頒佈執行的法令或實施計畫（P5-20061112）。

P5 教師認同協助行政工作是教師的義務，但是學童的學習還是最優先的。

P6 教師則主張應該把教師對學童的教學權與管教權分開，分別讓不同的教師擔任，而教師應有只負責其中一項的權利，P6 教師說：

我覺得現在的國小教師應該有只負責教學工作的權利，不必擔任行政工作，也不必擔負管教學生的責任，管教學生方面要另外有專人負責，專門培訓管教學生的老師。國小教師又要教學，又要負責行政工作，還要管那些小孩子，管太多又要擔心家長抗議，根本就是壓榨勞力。國小教師應有拒絕行政工作和管教學生的權利（P6-20061129）。

P6 教師認為應該擁有拒絕行政工作與管教學生的權利。至於在教師義務方面，則也是認同教導好學生是教師的義務，P6 教師說：

我還是覺得做好教學工作，把孩子教好是國小教師應該負擔最重要的義務。國小學生是人格養成很重要的時期，教師應該負責管教好，不過環境要允許才行，像現在這樣，唉，照顧好自己的飯碗最重要囉（P6-20061129）。

P6 教師也認同管教學生的常規是一種義務，只是迫於現實家長的態度，覺得有心無力。

P7 教師在有關教師的權利和義務上，主張政府應該基於信賴保護原則，不可以隨便改變教師原有的權益，同時要明確的授權教師能管教學生。P7 教師表示：

權利呀，最基本的信賴保護原則一定要有呀，不可以為了選舉，說改就改，

好像我們是壞人一樣，像之前的 18% 退休方案改革就是呀。還有政府要明

確的告訴教師管教的權限，才不會引起爭議，讓老師吃虧。義務方面的話，

我認為把學生教好是最重要的義務。當一天和尚敲一天鐘，只要還在教書，

教好學生就是身為一個老師無法避免的義務，而且是最重要的義務。其他

的什麼課稅啦之類的，只要不要說變就變、公平，我都贊成(P7-20061211)。

P7 教師也認同教導好學童是教師最重要的義務。同時只要政府尊重協商制度，秉持公平原則，教師盡課稅的義務也是應該的。

本研究發現現今的國小教師最期待擁有的是教學自主權與學生管教權。國小教師普遍希望在教學與管教學生上可以不受家長的干涉，自主地進行專業教學與輔導管教。也期盼政府對於教師管教的權限可以明確規範，避免教師因為無所適從而不敢管教，害怕得罪家長，甚至吃上官司。其次國小教師則是希望能擁有只專注於教學的權利，不需負擔額外與教學無關的行政工作。

而在教師應盡的義務方面，現今的國小教師認知的義務除了法律與聘書內容所規定之外，尚包括負責學生的學業成就，對學生的生活品行與常規管教等。受訪的國小教師幾乎都提到擔任國小教師除了在學業基本能力上應該教導好學生之外，學生的日常行為表現，教師也應該負責教好，管教學童的品行是教師的重要義務。其他的義務還有納稅與依法行政。

而關於學生的學業成就與生活品行和常規的管教義務，由於法無明文，也因此常成為親師衝突的爭議點，造成現今國小教師的困擾，甚至不願意擔任導師，減少衝突的機會。

## 五、建立教師專業形象以獲得社會尊重的教師地位成為重要課題

解嚴後的台灣社會，一切變遷均朝向自由化與民主化；政府角色也轉變為為民服務的行政機構。教師在民主法治社會中，除追求法制化的權利與義務關係外，也應善盡社會責任，擔負起培育學童良好學習的責任。因此教育行政機關基於確保基層國民教育的品質，仍應主動釐清教師的輔導與管教責任，讓基層國小教師地位可以受到尊重，確立教師的專業形象。受訪的國小教師在提及期盼的教師地位時，幾乎都提到希望能得到家長以及社會的尊重與信任。P1 教師在提及現今教師地位時，表示：

怎樣的地位？……（遲疑一下）怎樣的地位？就是要被家長、社會認同呀，

尊重。要認同、尊重我們的專業自主（P1-20060802）。

P1 教師期盼國小教師可以得到社會大眾與家長的認同，尤其是在教學自主方面可以充分獲得尊重。

P2 教師則認為除了家長的尊重之外，政府也應該公平處理高中、國中與國小教師之間的一些權益差距，讓教師擁有平等的地位，P2 教師說：

基本上就是要公平還有尊重。像我剛說過的，跟國、高中教師之間的地位

應該要平起平坐，不要讓人家以為我們真的只是騙小孩，混混就好。我們

也有我們的專業，應該受到與醫師那類專業工作人員同等的尊重

（P2-20060807）。

P2 教師就應該如同專業人員般被尊重與肯定，政府公平處理各級教師之間的權益差距，有助於國小教師地位的提升。

P3 教師在有關國小教師的地位上，希望能夠得到自主與尊重：

簡單說就是自主和尊重囉！教育畢竟不是營利事業，我也懂多做多錯的道

理，可是若教師抱持著不做不錯的心態，那教育就失去了理想性，感覺上

也沒什麼希望了。家長如果可以體會老師不會無聊到去欺負他的孩子，多

尊重配合老師，不明白的地方就多溝通，相信可以減少很多衝突的機會。

就我而言，我是這樣覺得啦，當老師是我的工作，就算我從事其他的工作也是一樣，總是希望把工作做好，沒有人會想把工作搞砸吧！既然我想好好教學，家長的配合可以讓我的工作完成的更好。互相尊重，教學自主，這樣的教師地位我覺得就很棒了（P3-20060807）。

P3 教師認為國小教師的工作中，無可避免的一定需要處理學生的管教問題，若家長可以信任與尊重，多溝通，這樣對親師生三方面都是三贏。

在 P4 教師希望具備的國小教師地位中，一樣著重在家長的尊重與認同，P4 教師表示：

當然是家長能認同老師的專業，未必要是以前至聖先師那種高高在上的感覺，可是最起碼的尊重是必然的。尊重教師可以讓我們維持教學的熱忱，不然每天只是想著如何保護自己，如何跟家長周旋，學生的學習感覺上就不是那麼重要了，但最後受害的還是學生呀！我們專業不只是在教學，班級經營、學生品行的訓練也是我們的專業，家長的意見常只顧慮自己的小孩，不太會理會別的孩子，老師的責任則是儘量維持公平，基本上角色定位就不一樣，要教師一味配合家長很沒道理的。政府也應該尊重教師的專業，家長也應該尊重專業。有尊重才有信任，有信任才會有好的互動，也才是對學生真正有利的（P4-20061021）。

P4 教師認為班級經營、學生的品行管教也是屬於教師專業的一部份，家長的信任可以讓教師維持熱誠。而政府和家長雙方都應該尊重教師的專業。

P5 教師在提到國小教師的地位時，期盼政府可以有一些具體的政策，表示出對國小教師的禮遇，進而讓教師能感受到政府的重視，保持高昂的教學熱誠。P5 教師說：

地位，當然是愈高愈好啊，提高教師的權利啊，像擁有與父母相同的管教權，不要課稅，恢復教師節放假，優存利率提高、貸款利率為 0，薪資提

高或適時的調薪。還有社會媒體的揚善、家長的尊師重道、相信與肯定教師的專業，這就夠了（P5-20061112）。

P5 教師還希望媒體能多報導教育的光明面，讓一般大眾藉由認識教師的辛勞，回復到以前尊師重道的傳統觀念中。

P6 教師也提到家長、社會與政府三方面的尊重與肯定，就是他最期盼的教師地位了。P6 教師表示：

最基本的就是受到社會、家長、政府的重視及尊敬的地位。國小教師是孩子的啟蒙教師，很多人對國小教師的記憶最深刻了，像我現在也對國小教師的印象十分深刻。我們對孩子的努力可能有八十分、九十分，那偶而無法盡善盡美的十分、二十分不應該總是被拿來否定我們大部分的努力。我們老師整天如果只想著如何保護自己，如何照顧自己的飯碗，怎麼可能為學生著想呢？為自己著想就來不及了。大家如果可以尊重我們，多一些信任，我相信對孩子才是最好的。當然啦，其實大部分的家長還是很尊重啦，只是社會媒體、政府遇到一些小事就會拿來責難老師，讓人覺得教師地位大不如前（P6-20061129）。

P6 教師表示其實大部分家長都會認可國小教師的貢獻，只是少部分的家長會對於一些瑕疵斤斤計較，媒體又喜歡用放大鏡報導，才會打擊到教師的士氣，而最後吃虧的還是學生。

P7 教師也表示，學業知識、班級管理、正確價值觀的建立，都是屬於教師專業的一部份，都應該獲得尊重。P7 教師說：

教師地位呀，就是尊重吧，對專業的尊重，尊重是最重要的。…除了課本上的專業知識，像是班級管理呀、價值觀的建立呀都是很重要的，家長應該多尊重與信任我們老師在這方面的專業。…（家長與教師）彼此之間若是可以多尊重，教師、學校、家長可以大家互相信任，若是教師地位建立自這種基礎，相信一般的老師還是會願意為了教育多付出的。我們以前這

是這樣呀，人家信任我們，我們就願意多做、多付出（P7-20061211）。

在 P7 教師的感受中，他可以感到社會變遷中，家長對教師態度的轉變；而 P7 教師也不斷強調，被尊重才會想付出，不然就只能明哲保身了。

我國教師團體正處於社會急遽發展過程中。在演變中的教師處境是：享有傳統職業聲望的地位焦慮，迎接開發國家政治、經濟及社會上的教育需要，以及教師面臨亟需物斷開放的開放社會，又有開放的社會失調及教師權力的挑戰（林清江，1996：377）。社會變遷的趨勢已經無法改變，教師只能面對變遷調整自我。同時教育終究是政府必須承擔的責任，政府也應該協助教師建立新時代的教師地位，使基層國小教師不至於因挫折感重而不敢付出。

教師法確定了教師的專業地位，而教育專業的權利包括：專業自主權、進修成長權、參與校務權、專業結社權、行政績效評鑑權、與教學無關工作之拒絕權（黃俊斌，1997：17-19）。在訪談的過程中，可以發現了解到現今國小教師在面對社會變遷時，大多可以接受教師角色的轉變，但也希望教師地位可以如同其他領域的專業人員一般，能享有教育專業的權利與受到政府、社會、家長等各方面的尊重。如此，基層的國小教師面對學生時，仍會如同以往的教師一樣，願意肩負起教導學童學業知識與待人處事之道的責任。

## 第五節 小結

綜合上述四節的論述，本節擬就社會變遷對教師地位的形成與影響做一整理。

### 一、傳統教師地位的形成因素

在春秋戰國時期，教師成爲一種專門的職業。當時的社會背景爲各國間彼此激烈競爭，弱國求生存，大國求爭霸；尤以進入戰國時期之後，動輒以戰爭的形式爭王逐霸，甚至追求統一天下。各國間面臨的幾乎是零和競爭，國君若不追求富強，就是必須面臨無立足之地的滅國之局。國家需要的是能富強、求發展的思維方針，各家思想因而百花爭鳴，紛紛提出生存之道。各派思想家就等同於教師，藉由吸收門徒擴大影響力，傳播自家學派認同能解決亂世紛爭的策略，爭取各國國君的認同。能成一家之言，提供治國良方的人才自是備受禮遇和重視；政治上的競爭促成了教師職業的興起以及教育的發展。

法家思想中不重視教育的功能。秦始皇採取法家的策略，「焚書坑儒」與「以吏爲師」雙管齊下，冀圖掌控教育事業並箝制思想，但嚴刑峻法僅收效一時（伍振鷺，2006：62）。政治上的打壓雖然一時可以抑制教育的發展，卻無法改變教育可以培養統治人才而國家需要人才協助管理的現實。秦始皇「焚書坑儒」意欲一統眾家之言，結果私學禁不絕，例如叔孫通率弟子百餘人降漢；漢高祖引兵圍魯時，魯中諸儒還在「講誦習禮，弦歌之音不絕」，均可證明（毛禮銳等著，1989：49），私學教師在社會上還是有一定的影響力。

秦始皇統一天下後，解決了數百年來的戰亂紛爭，建立了統一的大帝國，政府的統治思想也產生變化。國家延續的重點不再是追求發展，加強帝國內的控制與維持王室穩定的統治權成爲首要目標。西漢時期，漢帝國在經歷七國之亂後，更加深信封建制度所造成的宗親擁兵自重之局，終將殘害王室的統治權，因而亟欲建立新的官僚體系以加深中央對全國的統治，同時抑制宗親諸侯國的力量。西

漢武帝選擇以儒家思想作為漢帝國的主流價值，著眼的重點便在維持社會的穩定。教師負責培育技術官僚，因而成為協助統治階層穩定社會的力量；因為教師必須傳遞政府認可的價值觀，若不認同儒家思想者根本無法成為教師。

## 二、近代社會變遷對教師地位的影響

清末在西方列強強勢挑戰清帝國的過程中，傳統的儒家思想明顯的應變不及。尤其在經歷所謂「中體西用」以求變法圖強的努力卻失敗後，儒家思想甚至遭受很大的責難，被認為是造成國家困局的元兇。此時的政府面臨的是求生存、圖發展之局，追求穩定的儒家傳統已無法維持社會的穩定，甚至危及政權的維繫；千百年來教授儒家思想的傳統教師也面臨很大的挑戰。

1912 年中華民國成立，蔡元培任南京臨時政府教育總長，發表了《對於教育方針之意見》一文，主持全國臨時教育會議，宣布廢除忠君尊孔的讀經的封建學制。…改訂各級學校課程，增加自然科學與工、農技術的課程（郭齊家，1990：419）。蔡元培主導的新式學校教育便很明確的指出儒家思想屬於封建君主思想，不應在民國繼續強調，學校應該多教導民主愛國觀念與發展實業的知識與技能。

## 三、戒嚴時期的社會變遷對國小教師地位的影響

戒嚴時期實際上就是強人威權統治時期，政治領袖的觀念主張便能主導政府政策的方向。蔣介石一向被認為思想較為親近儒教（戶部健，2006：429）。所以對於教師的態度也強調儒家的聖師觀念。不過受限於戒嚴初期的經濟財政困窘，軍公教人員的待遇都十分微薄，政府只能在價值觀上灌輸聖師觀念。同時當時的法治觀念不足，所以教師相關的權益大多出自政府的行政命令，教師只能單方面的接受，沒有置喙的餘地。在政治解嚴前教師與政府間深受特別權力關係的約束，教師地位的保障有限，尤其是在基層從事國民教育的教師。這種情形，直到 1995 年第一部規範教師權利與義務的「教師法」立法通過，才獲得改善。

但解嚴前的政府以繼承中華文化的道統自居，希望與統治大陸的中國人民共

和國政府區隔，故仍十分重視儒家文化與思想，繼續宣揚尊師重道的理念。而一般的社會大眾以及學生家長也能認同教師，從事教職人員雖然待遇有限但在職業聲望則備受尊敬與信任。

此時期的社會處於較為穩定的時期，但是政府在政治、經濟、教育、文化等各方面的控制均十分嚴格，教師在學校裡只能教授官定的意識型態，教學自主權與學術自由均受限。

#### **四、政治解嚴後的社會變遷對國小教師地位的影響**

在民主法治憲政體制下，教育制度有了根本的改變，教育不再流為政府施政宣導的工具，教師不再是唯令是從的公務員。教師身份掙脫了公務員的藩籬，成為社會上提供教育服務專業的自由業者。其與國家或政府間的關係，不再是具有廣義公務員身份的特別權利關係，而應認定形成委任的公法契約關係（呂阿福，1998：121）。在民主法治社會中，教師的權利和義務來自於法律的規範，地位也由此確立。依據師資培育法的規定，教師就如同醫生、律師、會計師...等專業人員，必須接受職前教育及資格檢定，取得專業證照後才能執業。師資培育法第 7 條：「師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定。」第 11 條：「大學畢業依第九條第四項或前條第一項規定取得修畢師資職前教育證明書，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書」。

社會的價值觀不再希望教導學童成聖成賢，而是追求學童的適性發展。學生不再以聖為師，師者也非聖，因此現代教師不若傳統教師具有權威，教育目的也不求形塑學生成材；但是也進而產生了許多學生人格、品德管教方面的問題。可是在教師法第十七條第六款仍規定教師有「嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神」的義務，因此現今教師必須依賴更專業的技能從事教育工作。

## 第五章 結論與建議

經由前文的論述，本研究發現在大部分的時期，教師在社會中主要是發揮教化的功能，教導莘莘學子如何安身立命、飛黃騰達之道，也因此大多選擇教導與執政當局相符的思想主張，因而能扮演安定社會、穩定人心的角色。無論促成社會變遷的動力為何，只要當政府的功能、角色產生劇烈的變化，教師的功能與角色也會隨著產生變化，進而影響到教師地位的變動。

### 第一節 結論

社會變遷包含政治、經濟、文化、教育等許多層面，各層面彼此間會互相影響。教師地位在我國自古以來的社會變遷中，產生過許多的變化，尤以近年來由君主帝制轉變為威權統治政治，再轉變為民主憲政體制的社會變遷過程中，讓教師地位的變化最大。綜合上述各段論述，本研究歸納出以下各點發現：

#### 一、東周時教師成為專門職業，獨尊儒家思想塑造教師職業的聖職化

儒家思想中追求以聖為師，相對的，師者為聖的觀念便逐漸深植人心。孔子被尊為「萬世師表」，學生必須講禮修樂，教師則被要求「有教無類」、「因材施教」；此價值觀歷經二千餘年而不衰。即便已進入民主時代，在教育立法上仍可見儒家思想的痕跡。教育基本法第三條：「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。」

傳統上學生視教師為聖職，聽命順從；教師亦自視聖職，不畏犧牲奉獻。但傳統教師較不易接受與己身相異之觀點，如一些門戶之歧異或是後來近代西方思

想文化的傳入，都須相當長的時間才被接納。

## **二、清末至民初的社會變遷衝擊傳統教師的地位**

當時的教師地位取決於所傳授的知識內容，擁抱民主與科學愈多的教師便愈受尊重，傳授西方思想、技法的教師與堅守傳統思想的教師地位並不同。政府愈來愈傾向西化的態度與逐漸建立的西式學校體制，尤其是在廢除科舉考試斷絕傳統晉仕之路後，代表著傳統教師若無法進入新式學校體系，將只剩下幫助幼童啟蒙識字的功能，地位自是大受衝擊。

## **三、二次戰後學校教育體系中的教師與政府間處於特別權力關係**

此處的學校教育主要指的是 1945 年台灣歸屬中華民國政府之後，在台灣所實行的教育制度。1912 年中華民國成立後，在特殊的社會背景下，整個西方式教育制度一直未上軌道。台灣社會在歷經日本統治建立西方新式教育制度後，在 1945 年回歸國民政府，基本上仍延續此一制度，只是教育的內容變化很大。而因國共兩黨在中國大陸內戰的關係，政府實施政治戒嚴與動員戡亂，1949 年後中華民國一直處於蔣介石的強人威權統治，教師的權利與義務也取決於強人的理念與政策。

## **四、政治解嚴後教師地位朝專業教育從業人員轉化**

社會變遷下，我國社會由農業社會轉型為工商業社會，也由威權統治社會轉變為民主法治社會。學童接受教育的目的不再只是單純的為追求聞望，政府開辦義務教育的目的轉變為尊重學童個體的適性發展，而謀求個體的最大幸福成為教育的核心。社會價值觀多元化，職業的選擇多樣化，教師－尤其是擔任基礎國民教育的國小教師，須以學生為主體，基於學生最佳利益施教，幫助學生追求自我實現。

近年來教師的專業自主與自我成長日益受重視，因此教師若能在專業領域樹立權威，教師地位未必受損，也符合社會變遷之結果。教師的權利與義務以憲法和法律規範為主；教師從業人員應在本職學能上如教材設計、教學方法、班級經

營、學生輔導管教、教學評量等方面精益求精，確立專業教育工作從業人員的地位。

## 第二節 建議

社會變遷是一種事實。社會變遷也是一種價值。回顧過去，中華民國在台灣 40 年來的教育，曾以各種努力滿足經濟及社會的需要。教育在貢獻於國家的發展與現代化方面，甚為成功。如果沒有成功的教育發展，經濟發展的加速、政治的民主化、開放社會的形成、科學技術的進步等，都是不可能的。未來教育還要扮演導引社會變遷於正途的角色（林清江，1996：248）。教師是教育中不可或缺的要角，尤其是擔任基層國民教育的國小教師，對於學童的啟蒙、成長、學習更是擁有莫大的影響力。在台灣近年來的社會變遷中若能重新建立教師的地位，產生積極正面的評價，相信對教育、對整個社會都會有很大的助益。

法律所規定的權利與義務代表的是最基本的保障與要求，追求更好的教育品質以提升國家競爭力則是教育行政機關與教育工作人員的共同目標。本研究期盼的是若整個社會肯定教育對社會變遷發展是重要且正面的，那麼在所能進行的教育投資中應給予教育工作者更多的權利保障，進而讓教育工作者能盡到更多的義務要求。藉由基礎教育的水準提高，達成教育品質的良性提昇。

現行法令規章下，教師的權利義務已較過往更有保障，但近年來層出不窮的師生、親師糾紛，卻也讓基層教師疲於應付。教師法第十七條第四款規定教師有輔導或管教學生之義務，可是如何輔導管教近來亦頗引起爭論。基於此，本研究提出如下建議：

## **一、增訂「教師職權行使法」，或是在「教師法」中增訂有關教師職權行使的專章。**

讓教師就如同法警般可在學校的場域內行使輔導管教權，賦予教師除了已有教學工作的專業自主權外，在輔導管教學生方面也有專業自主權利。

## **二、建立證照制度，藉由一定的培訓與認證機制，產生專業的輔導教師、管教教師等，提升教師輔導與管教的專業能力。**

就如同考取醫生執照可以從事醫生工作，而專業的分科執照可以讓醫生在從事醫療工作時做更深入的醫療行為。教師考取教師執照除了可以任教之外，設立更專門的管教、輔導執照，讓取得的教師可以擁有更專業、深入的輔導、管教作為，以維護大多數學生的學習與受教權益。同時配合教師評鑑制度，常態性考核擁有證照教師的輔導與管教作為，以求完善。

## **三、賦予專業輔導教師、管教教師對學生適度的管教懲戒權（懲戒權可包括要求期限內禁止到校、勞動服務等）。**

藉由分級通報制度讓導師、學校行政人員、管教教師三級分層負責，並且與學生獎懲委員會配合，讓學生的輔導管教更加制度化，避免教師因擔心觸法而採消極的輔導管教策略。

教育基本法第二條：「人民為教育權之主體。教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。」政府是基於維護社會中大多數人的利益而存在，教育政策也因基於最大多數學生的利益而擬定。政

府從事教育事業目的既在使國民擁有健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，教育政策就因考量教育現場的實際情形調整。

若能基於維護大多數學生的學習權與受教權前提下，讓教師在進行教育工作時能對少數特殊且嚴重影響大多數學生學習權與受教權的學生擁有管教輔導權，教育的目的才有達成的可能。就如同國家基於維護大多數國民的身家安全而賦予執行社會安全工作的警察擁有逮捕罪犯、配槍、用槍等特殊權利一般。而警察在擁有這些特殊權利前必須經過一套嚴格的考選流程，同時值勤時也有一套內部考核制度；若在基層國小教師的培訓、甄選過程也導入一套管教學童的訓練流程，同時輔以教師評鑑制度，相信能讓教師在進行教學工作時更為順利，也更能維護大多數學童的學習與受教權益。

本研究旨在藉由社會變遷造成教師權利義務的變化探討影響教師地位之因素；未來相關藉由更制度化的方式釐清國家、教育機構、教師、父母的管教權責，讓教育之目的能確實達成的課題則有待進一步的探討。

## 參考文獻

### 壹、中文文獻

- 戶部健（2006）。中華民國北京政府時期的儒教教育---以「天津社會教育辦事處」活動爲中心。**中國與東亞的教育傳統**，429-457。
- 毛禮銳、邵鶴亭、瞿菊農合著（1989）。**中國教育史**。台北：五南。
- 王炳照（1994）。**中國近代教育史**。台北：五南。
- 王湯尼（2005）。中國先秦儒家社會價值塑造之研究—從背景、人性論與社會約束力析論。東海大學政治系碩士論文，未出版，台中。
- 司琦（1981）。**中國國民教育發展史**。台北：國立教育資料館。
- 田欣（1995）。「外省人」自由主義者對「台灣前途」的態度---以雷震、殷海光及傅正爲例。**台灣近百年史論文集**，331-351。
- 伍振鷺（2006）。**中國教育思想史大綱**。台北：五南。
- 朱文雄（1978）。從教師地位貶值說起---教育工作亮起了黃燈。**台灣教育輔導月刊**，28（4），27-29。
- 何永川（2005）。高雄縣國民小學教師教育改革壓力、工作價值觀與組織承諾關係之研究。中山大學教育研究所教師在職專班學校行政組碩士論文，未出版，高雄。
- 何清欽（1970）。**光復初期之台灣教育**。高雄：復文圖書。
- 吳文星（1983）。日據時期台灣師範教育之研究。台北：台灣師大歷史研究所。
- 吳庚（2001）。**行政法之理論與實用**。台北：自版。
- 吳芝儀、李奉儒譯；Michael Quinn Patton 著（1995）。**質的評鑑與研究**。台北：桂冠。
- 吳清基（1991）。國建六年教育發展的目標、策略及配合措施。**教育研究**，19，11-14。
- 吳瑞遠（2004）。教師聘僱制對其社會地位影響之研究---以彰化縣公立國民中小學

**教師為例。**大葉大學工業關係學系碩士班碩士論文，未出版，彰化。

呂阿福（1998）。教師在法律上應有的地位及其權力與義務。**社會科教育學報**，1，107-147。

李奉儒、黃光雄譯；Bogden R. C., Ph. D. & Biklen, S. K., Ed. D. 著（2001）。

**質性教育研究：理論與方法。**嘉義市：濤石。

李園會（1997）。**日據時期台灣師範教育制度**。台北：南天書局。

李園會（2001）。**台灣師範教育史**。台北：南天書局。

杜正勝（1995）。**中國文化史**。台北：三民。

沈翠蓮（2004）。**台灣小學師資培育史**。台北：五南。

官志隆（2002）。**宋代書院教育與教材教法**。彰化師範大學國文學系國文教學碩士班碩士論文，未出版，彰化。

林山田（1995）。五十年來的台灣法制。**台灣近百年史論文集**，399-429。

林清江（1996）。**教育理念與教育發展**。台北：五南。

林清江、簡茂發（1992）。我國教師職業聲望與專業形象之調查研究（第三次）。**兩岸教育發展之比較**，1-73。

洪莉云（2003）。**教改下國小教師人本角色與權威角色衝突研究**。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。

高明士（1999）。**中國教育制度史論**。台北：聯經。

張恩賜、趙啓祥、羅吉彥合著（1995）。**中國文化史**。台北：今古文化。

張勝彥、吳文星、溫振華、戴寶村編著（1996）。**台灣開發史**。台北：空大。

畢誠、程方平（1996）。**中國教育史**。台北：文津。

許倬雲（1984）。**西周史**。台北：聯經。

郭丁熒（2003）。一路走來，始終如一？小學教師角色變遷量表之發展與角色變遷內涵之建構。**南師學報**，37（2），99-128。

郭廷以（1994）。**近代中國史綱**。台北：曉園。

- 郭齊家（1990）。**中國教育思想史**。台北：五南。
- 陳延興（1999）。教師專業的意識型態。**國教之友**，51（3），21-28。
- 陸明哲編著（2006）。**中國歷史圖鑑**。台北中和：典藏閣。
- 黃俊傑（2006）。儒家傳統中「教育」的涵義及其現代啓示。**中國與東亞的教育傳統**，1-20。
- 黃俊斌（1997）。**國小教師權利與義務及聘任契約之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 楊寬（1999）。**西周史**。台北：商務印書館。
- 溫世喬（1984）。**中國文化發展史**。台南：久洋。
- 董素芬（2002）。社會變遷中的教師角色---台灣國小教師角色期望變化之研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 詹卓穎（1995）。**韓國民族教育思想**。台北：五南。
- 賈馥茗（2001）。**先秦教育史**。台北：五南。
- 劉志琴、吳廷嘉（1994）。**中國文化史概論**。台北：文津。
- 劉真編（1998）。**師道**。台北：國立教育資料館。
- 慧民、王星譯；布賴恩·特納著（1991）。**地位**。台北：桂冠。
- 歐用生（1989）。**質的研究**。台北：師大書苑。
- 蔡文輝（1986）。**社會變遷**。台北：三民書局。
- 蔡世明（2001）。近百年來我國中學國文教學的發展。高雄師範大學國文教學碩士班碩士論文，未出版，高雄。
- 鄭世興（1981）。**中國現代教育史**。台北：三民。
- 鄭梓（1994）。**戰後臺灣的接收與重建:臺灣現代史研究論集**。台北：新化圖書。
- 鄭欽仁（1990）。**歷史文化意識對我國政策之影響**。台北：國家政策研究資料中心。
- 翦伯贊（2003）。**先秦史**。台北：雲龍。
- 盧建榮、林麗月（2002）。**中國文化史**。台北：五南。

- 錢穆（1993）。**中國文化史導論**。台北：台灣商務印書館。
- 薛化元（1990）。**教師地位與權利義務**。台北：國家政策研究資料中心。
- 薛化元（1991）。**晚清「中體西用」思想論**。台北：稻鄉。
- 薛化元（1999）。**台灣開發史**。台北：三民書局。
- 薛化元、李福鐘、潘光哲編著（1998）。**中國現代史**。台北：三民書局。
- 薛化元、黃居正譯（1989）。關於教師地位之建議書。**現代學術研究**，1，169-192。
- 謝文全（1998）。行政院教改會中小學教育改革建議之評析。**中等教育**，49（2），3-13。

## 貳、英文文獻

- Ginsburg, Mark. B. (1988) *Contradictions in teacher education and society : a critical analysis*. London : Falmer Press.
- Raya Fidel (1993) Qualitative methods in information retrieval research. *Library & Information Science Research* , 15 (3) , 219-248.
- Tesch Renata (1990) *.Qualitative research : analysis types and software tools*. New York : Falmer Press.

## 附錄

**附錄一 受訪者基本資料表**

|           |             |                |             |      |     |
|-----------|-------------|----------------|-------------|------|-----|
| 姓 名       |             | 性 別            |             | 服務年資 |     |
| 出 生 年 月 日 |             |                | 初任教職<br>日 期 |      |     |
| 學 歷       | 學 校 所 在 縣 市 |                | 校 名         |      |     |
| 國 小       |             |                |             |      |     |
| 國 中       |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |
| 經 歷       |             |                |             |      |     |
| 任 教 學 校   | 縣 市         | 職 務<br>(導師或科任) | 兼任職務        | 服務年資 | 備 註 |
|           |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |
|           |             |                |             |      |     |

## 附錄二 訪談大綱

1. 請問從您任教到現今，您覺得台灣社會在政治、經濟、文化、教育方面，有怎樣的變遷呢？
2. 請問您覺得在 1987 年政治解嚴前，國小教師有哪些權利和義務呢？
3. 請問從您任教到 1987 年政治解嚴前，您覺得國小教師地位有無改變？若有，變化為何？
4. 請問您覺得在解嚴後，國小教師的權利和義務有無改變？若有，變化為何？
5. 請問您從解嚴後任教到現在，您覺得國小教師地位有無改變？若有，變化為何？
6. 請問你覺得現今國小教師應該擁有哪些權利呢？
7. 請問你覺得現今國小教師應該負擔哪些義務呢？
8. 請問您期盼現今國小教師應該擁有怎樣的地位呢？