教師工會與教師圖像

王鳳雄
台中市北屯區建功國民小學校長

一、前言

中國傳統封建社會崩解前，教師具有與「天地君親」並列的神聖地位。近代雖因自由民主的發展及基本人權的提倡，傳統教師角色的崇高性，雖有某種程度的下降，但還都遠優於西方(王豪華，2007)。2010 年 6 月政府修正《工會法》，提供教師組織工會的依據，賦予教師組織更大的權限與職能，因而教師團體成立全國性的「教師工會」，並且主張教師作為專業勞動受雇者。這種論述下的教師角色，與社會大眾的認知是否有差距，或者與天地君親並列的聖職教師角色，有無矛盾衝突之處，是教育相關群體所必須重視並釐清的議題。

二、教師工會對教師角色的影響

中國歷代君王為求取政權的長治久安，通常任用儒者來為其政權論述，以取得正統地位。但也因儒生擁有論述法統的權力，所以歷代君王對他們通常是採審慎的態度(李弘祺，1993)，並禁止知識分子集結組織。國民政府播遷來臺，為儘速安定臺灣的動盪，所以宣布戒嚴、並禁止結社、遊行及辦報的自由，直至 1987 年解除戒嚴，臺灣大眾才又重新獲得籌組團體的權力。因此，教師專業組織的成立，不論是「教師會」作為提升教師素養的專業組織，或「教師工會」爭取勞動者所應擁有的「勞動三權」，都可能對傳統中國教師的道德形象與聖職角色，產生衝擊與角色混淆的處境。

有關教師組織工會，是否會影響社會大眾對教師角色的認知，不同立論者擁有個人思考模式、文化脈絡，並經歷不同的生活體驗，因而對教師角色的認知，自會有其不同的互動經驗，進而形成不同的教師角色認知。依據相關研究(王鳳雄，2014)綜合歸納出以下幾種認知：

(一) 教師職業工會的成立，會影響社會大眾對傳統教師角色的認知，而且「工會」是撼動教師角色的「直接」影響因素

教師工會或教師會成立後，漸漸地，社會大眾或是家長對於教師的傳統形象是破滅的，工會加速「聖職」傳統角色的消失。

(二) 臺灣社會對教師角色的傳統形象，早在過往一、二十年就已逐漸改變

教師工會組織的成立，並非影響教師角色認知的直接因素，而是在整體潮流趨勢下的共同結果。如要探討教師組織對教師傳統角色的影響，教師會各項作為所產生的衝擊性，可能還遠超過工會的成立。換句話說，教師工會的成立雖對教師傳統角色，應該也會有所影響，但工會不是直接原因，它與教師傳統角色的消失，都是

在同一個趨勢潮流下的結果；也就是說：教師傳統角色，確實會受工會成立的影響，但不能將傳統教師角色的式微，全部歸因於教師工會組織的成立，而必須從較長期的社會脈絡發展來探討。

(三) 前述兩種看法雖有直接及間接之分，但均持「教師工會」的成立，已對傳統教師角色產生衝擊

不過仍有部分立論者認為教師籌組工會，並不會影響社會大眾對教師傳統角色的認知(王鳳雄，2014)，但其間仍需區分為兩類(認知)：第一類，主張社會對教師角色的認知一直都沒改變者。教師組織團體是教師的基本人權，也是希望藉由團體的方式，來確保教師的權益；而教師本身所應承擔的職責，並不會因工會的成立而有變更。工會成立是否會衝擊教師角色，應取決於工會爾後的發展方向，是否能在權益爭取及專業發展之間取得均衡，或較強調專業，才是決定教師爾後在眾人心目中角色為何的重要關鍵。

其次，尊重教師是臺灣或華人社會的悠久傳統，如果社會大眾對教師角色的「實際認知」已不同於傳統，那應該是近 10、20 年來漸次產生的轉變，此現象產生的原因為何？傳統聖職老師的角色與成立教師工會有無矛盾處？如果真的有教師組織，會衝擊大眾對聖職教師的觀感，那「教師會」應是始作俑者(王鳳雄，2014)，在爭名奪利這件事情上面，教師會產生的功能遠遠勝過「教師工會」，真正讓老師在勞動現場能夠多些好處的都在「教師會」，所以教師傳統印象的剝離或者是它的式微，其實都在點滴的日常生活裡面。

三、基本勞動權與傳統教師角色

教師角色與勞動人權，本應是彼此相呼應且並行不悖。但因中國「官學」制度及宋朝「廟學制度」的建立，使得中國教師的地位，有別於西方的薪資受雇者教師，而與天地君親同列崇高地位，並普遍廣受社會大眾的尊崇(李弘祺，1993；高明士，1999)。也因此，在論述臺灣教育議題時，才會出現教師工會是否與傳統教師角色有無衝突的問題。「教育基本法」所明定的各方教育責任主體，對於教師籌組工會，雖都認知此趨勢是世界潮流，且不否定教師成立工會的基本人權，但因立場的不同，而有不同闡述(王鳳雄，2014)：

(一) 勞動人權與傳統角色的衝突

就傳統中國社會職業結構而言，「士農工商」，其中士為庶民之首，而工、商業階層雖對社會有其貢獻，但較不為社會所重視。以這樣的傳統觀念，來理解教師工會與教師角色之間的關係，其結果，當然不言可喻，兩者之間絕對是矛盾的，工會組織絕對會貶低傳統教師的角色。

(二) 並行不悖的人權與教師角色

如前所述，在不論及時空背景的轉換下，教師工會的主張與傳統教師的角色，基本上，是有其衝突的地方。

不過隨著當代社會政經結構的嬗遞、人權意識的大蠹高舉，以及資本主義知識經濟的發展，今日社會雖仍有行業的區別，但庶民大眾的職業結構漸趨平等。教師職務基本上，也是勞動薪資受雇階級。今日民主社會任何職業團體，都擁有成立個別組織的基本權利，但這不影響教師作為教育專業工作者的角色。

(三) 傳統教師角色消失的「中介因素」

作者在此之所以使用「中介因素」的用語，是因為教師籌組工會事件本身，或許會造成某些人的失望，但不會立即導致社會大眾改變對教師傳統角色的認知(王鳳雄，2014)。聖職教師對華人社會而言，永遠(至少目前)是個理想與期盼。而教師聖職角色的如果鬆動，作者認為「中介因素」有以下二點：首先，是教師工會的發展方向及訴求重點：如果教師工會僅知爭取權益及要求改善工作條件，而乏於推動組織成員專業知能的發展，那教師傳統君親師的聖職角色，必定逐漸在現實環境中消失殆盡；其次，學習中的孩子就像逐漸成熟的果實，內藏著生命悸動的種子，深具發展性。而協助其發展最大的動力就是「愛的感知」，因此，所謂「稱職」的教師，除須擁有教學專業知能外，更要對孩子充滿關懷的愛心，並能提供充滿溫馨的教育環境。所以，只要老師持續不斷專業成長，並且對孩子仍充滿愛與關懷，作者認為工會的發展，不會影響教師在國人心目中的角色。

四、理想與現實的平衡

教育制度是社會整體發展的組成，而社會物質及產業結構的改變，會影響教育並使其作出反應或調整，而同屬上層結構的政治制度及文化，也會與教育產生辯證發展。中國傳統教師的角色，在唐朝之前未有明確界定，而韓愈綜歷代之大成，提出：「師者，所以傳道、授業、解惑者也」。中國傳統封建時代「國之大事，在祀與戎」，而社會雖有工商業的運作與發展，但主要仍以農業經濟為主。當時教育的主要內涵，係以儒家思想的四書五經為主，「實務教育」雖有但不受重視，如以今日的學校教育來比較，我們可發現：教師的角色雖仍以「傳道、授業、解惑」三者來概述，但其實質內涵，不論質或量容已有不同。

當代臺灣社會不論在底層經濟產業結構、生活型態、社會價值，以及政治制度文化脈絡等，都與傳統封建時代有極大差異的情況下，教育內涵及教師角色也必定須重新加以界定，以符應整體社會結構的變動。

如前所述，聖職教師的角色是華人社會的理想與期盼，它或許會隨社會的現代化而逐漸降底，也或許會因功利及個人主義而「名存實亡」，但它永遠會是華人社會的期待與理想；我國憲法保障人民之基本權利可分為自由、平等、受益及參政權等，而有關人民結社及請願、訴願等權力，即包含在基本自由人權之列(李惠宗，2012)。教師工會與教師聖職角色的矛盾，就在於現代無論是國際潮流或國家憲法，對於基本人權保

障都有明確的宣示，因此，教師組織工會是無法扭轉的現實；但相對的，臺灣大眾對於教師的傳統角色認知，還是存有理想性與期待。

面對前述兩難困境，我們思考的方向不應是批評工會，抨其自貶地位或僅知爭取教師權益，或者放棄教師傳統的崇高職責，而是應朝下述兩個方向調整：首先，工會組織既已成立，我們應以正向的態度對待，將其吸納融入促進學校教學品質的力量；而工會也應儘速調整運作方向，朝專業組織形象發展。工會除須自我掌控會員的專業素質外，也要積極提出教師成長的策略與實踐方法；其次，有關教師聖職角色的理想，社會大眾也應修正認知，了解傳統角色是可以作為我們對教師的理想或期待，但我們不宜將其視為理所當然。

五、結論：當代臺灣教師圖像

當時序邁入 21 世紀的臺灣，國家政體已由君主封建進入自由民主體制、產業經濟也從農業逐漸邁入知識型經濟，而教育制度更是由單純的學官制，發展成為系統完備且內含多元的教育體制。因此，有關教師所扮演的角色，在為因應時代變遷的情境下，不僅在傳道、授業、解惑等傳統角色的內涵上，更為豐富、多元及廣泛外，教師角色的觸角，也延伸至人權及公民社會領域，因此「教師角色」一詞，作者認為已無法描繪當代教師的行動全貌，而必須使用「教師社會圖像」，意指其角色已超越學校，進入政治人權及公民行動的領域：

(一) 擁有教育專業知能的「教育從業者」

作者經由對中西歷代教師角色的文獻探討(王鳳雄，2014)，發現雖然中西方教師角色有頗大的差異，但仍有明顯的共同點，即都是知識及技能的傳授者。因此具有「教育專業知能」，可說是最為普遍的教師社會圖像。其次，「教育從業者」詞彙的使用，作者並無降低教師社會角色的意圖，而是因為教師組織工會是其基本權利，也就是說，我們應接受教師亦為薪資受雇者，雖然臺灣社會大眾，未曾放棄聖職教師角色的理想與期待。

(二) 具備教育愛的「品德培育者」

教育是一種永恆的生命志業，擔負繼往開來的偉大使命。而誘發教育進步的動力，主要乃是本於教育愛的教育熱忱與專業精神。愛是教育實踐的前提及基礎，「沒有愛，就沒有教育」，而且熱愛孩子是教師專業精神的具體表現(施宜煌，2010)。此外，品德教育，一直以來均為古今中外教育家最重視的議題，遠自孔子《論語》及 Aristotle 之《尼各馬科倫理學(Nicomachean Ethics)》，代表東西方社會對品德教育的理念。臺灣近年來「品德教育」議題漸趨受到重視，不論在企業現場或教育領域，均大力強調「品格優先」的觀念。2004 年《商業周刊》的一項調查顯示：企業負責人眼中成功的要素，首先，就是人格特質，其次，才是學業表現。

(三) 具反思、批判及創新能力的教學者

知識如何能創新，當然既存知識的傳承與學習是重要的基礎(即學校教育)，因為那是人類過往經驗與知識的累積，讓我們可以減少研究尋找的時間，並站在巨人的肩上繼續往前。但具有較大產業或其他層面價值的知識，則必須是創新的，並且能藉由此創新而有新的產物，或者提升、更新現有事務及制度的功能。創新既然是針對現有模式而提出的不同見解，因此創新必須奠基於兩種重要能力之上－省思及批判，省思、批判及創新三者間是辯證循環的過程。所謂典範(paradigm)是指在常態下，眾人的思考準則或模式，但我們今天談創新，則必須對既有事務或視為理所當然者，保持省思及批判的態度，並進而能產出新的知識與事物制度。

(四) 教學的「行動研究者」

傳統上，研究被認為是大學教授或學者專家的工作，與教師無關，教師只要能接受別人生產的知識，不必也沒有能力作研究。但是在今天，「教師即研究者」已成為師範教育上重要的一種運動，教師研究自己的教學實際，才能促進專業成長，落實課程與教育革新(蔡清田，2000)。教師即研究者的論者強調，傳統的學術研究充滿了艱深的研究術語和繁雜的統計公式，研究結果遠離實際教室情境，因此不能為教師所接受，對教學改進裨益不大。而教師終日生活教室中，最了解教學的困難和需求，能立刻覺知研究問題所在；在教室中與學生一起學習，能利用觀察、訪問，了解學生的學習情形；能分析學生的文件，進一步了解其生活世界。從這些第一手資料，教師生產自己的知識，改進教學，建構適合情境教學理論(歐用生，1995)。

(五) 具行動力並參與社會事務的現代「公民」

Marshall 認為公民身分是平等的來源，其中最重要的概念便是權利和義務的均等，要求均等的目的是為了促進社群的福祉引自(Janowitz，1976)。此外，「公民素養」是積極參與公民領域之事務並具有公民德行的人。公民素養社會其實是一個其中成員皆具有公共領域意識，而且自發地參與公共領域之建構之社會。個人不只關切私人利益，而且必須關心公共利益(林福岳，2008)。

此外，公民社會另一個重要議題為「公民參與」，係指具有參與社會及政治活動的知能，而非僅擁有參與的權利或意願而已。蓋參與者如無知識作為後盾，必然是盲目無方向的，則其參與的活動可能是不智的。因此，公民的參與在民主的公民社會是非常重要的。臺灣 1987 年政治解嚴後，近 30 年的民主自由發展，我們可以看到許多公民權利的主張，但有關公民素養及參與的層次，則未有明顯的成長；我們可以見到許多缺乏民主素養的「民粹」集會或抗爭，但少見成熟理性的「公民運動」，因此，如何充分培養公民素養並積極參與公民運動，是臺灣社會目前重要的課題。

(六) 社會價值觀的「倡議者」

「社會價值觀」被定義為個體在適應環境時，面對生理需求，人際合作的社會互動，與社會機構為群體存活所作的限制，會發展出反應個體、社會或同時來自兩者的要求的價值體系(陳秉璋，2000)。社會價值體系的功能在於經由社會化的過程，使得社會大眾的個人價值觀，在差異中維持統一或雷同，進而影響或支配日常生活世界中的社會互動，藉以體現社會和諧與整合。自 80 年代以降，我國各方面的發展主調皆由「國家」轉向「民間」，當然此傾向也影響到臺灣社會的價值體系，其中最重要的便是「公民社會」與「倫理社會」的形成(沈清松，2001)。

「倡議」的英文為 propone，它意謂著對某種理念或制度的主張，並以實際行動或公共提案的方式來實現。如前所述，當代教師是要能具備行動力並參與社會事務的現代公民，因此他對於社會價值須保持客觀中立的態度，並經由省思來檢視現有價值體系與當代社會的符應情況；基本而言，社會價值應隨社會環境的改變而修正，但實際狀況並非總是如此順遂，特別是對既得利益者產生衝擊，或當社會大眾安於現狀而遭受蒙蔽。此時教師作為積極具行動力的現代公民，就應以批判的精神來倡導符應現代社會的價值觀。

(七) 基本人權維護的行動者

「人權」，顧名思義，即指人的權利，個體的基本權利有「天賦人權」以及「法律權利」。人權概念並不是一個十分確切的概念，它依所提出的領域的不同，而顯現出一種明顯的差異。作為思想史中的人權概念，就是「天賦權利」，它具有觀念性、個體性、非義務性，它的主體是個體；而作為法制史中的人權概念則近似於「法律權利」，它包括憲法所規定的公民基本權利，以及為保證這些權利而衍生出的需要，即一系列程序才能達到的其他權利。

首先，「天賦人權」，乃近代歐美民主主義的理論基礎。John Locke 認為：人是一種理性的動物，所以人類在自然狀態中，就有所謂「自然法」，與每人都具有的「自然權利」(Natural Right)，非他人所能加以侵犯和剝奪(引自中華百科全書)。其次，「法律權利」是以憲法所保障的公民權利為基本內涵。事實上，憲法基本人權規定所保障的本質，是立基於國家需提供人民自我決定與開展空間，以促進個人的最大可能自我實現(許育典，2013)。

參考文獻

■　王豪華 (2007)。**社會變遷對國小教師地位影響之研究**。國立台東大學社會科學教育學系碩士論文，未出版，臺東。

■ 王鳳雄 (2014)。**後教師工會時期的教師圖像－聖職已遠，典範讚夙昔**。國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文，未出版，南投。

■ 李弘祺 (1993)。**宋代官學教育與科舉**。臺北：聯經。

■ 沈清松 (2001)。**臺灣精神與文化發展**。臺北：臺灣商務。

■ 李惠宗 (2012)。**憲法要義**。臺北：元照。

■ 林福岳 (2008)。亟需養分的公民社區—評介《公民的新聞與社群想像》。**新聞學研究，94**，211-215。

■ 施宜煌 (2010)。教育即進步－田培林的觀點。**國民教育研究學報，25**，1-16。

■ 高明士 (1999)。**中國教育制度史論**。臺北：聯經。

■ 陳秉璋 (2000)。**道德規範與倫理價值**。臺北：業強。

■ 許育典 (2013)。**法治國與教育行政：以人的自我實現為核心的教育法**。臺北：元照。

■ 歐用生 (1995)。**教師成長與學習**。台北縣：台灣省國民學校教師研習會。

■ 蔡清田 (2000)。**教育行動研究**。臺北：五南。

■ Janowitz, M. (1976). Social control of the welfare state. New York: Elsevier.