

南 華 大 學
國際事務與企業學系公共政策研究碩士班
碩士論文

新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行
看法之研究

Elementary School Teachers' Attitude Toward March and
Rally : A Case Study of New Taipei City

研 究 生：江怡瑩

指 導 教 授：張子揚 博士

中華民國 106 年 06 月 23 日

南 華 大 學
國際事務與企業學系公共政策研究碩士班
碩 士 學 位 論 文

新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究
Elementary School Teachers' Attitude Toward March
and Rally: A Case Study of New Taipei City

研究生：江怡瑩
江怡瑩

經考試合格特此證明

口試委員：胡肇平
李佩珊
張子揚

指導教授：張子揚

系主任(所長)：張心怡

口試日期：中華民國 106 年 06 月 23 日

謝 誌

還記得在大學畢業前，寫完研究的小論文後，在心中告訴自己：這輩子，我不要再為學歷而念書了，要開始為自己的興趣而讀!因此，即使，班上同學陸續從研究所畢業，仍沒有動搖我不想去讀研究所的念頭。

直到教了近二十年的書，陸續完成了人生的大事，孩子在國高中就讀。當了學校教師會理事長、新北市教師會的理監事、學校的學務主任……。在一次偶然的機會，經同事的邀約，竟開啟了我就讀研究所之路，開始重拾書本，坐在台下當學生。

當了那麼多年的老師，其實很享受當學生的日子，可以盡情地向教授發問，和同學討論，連做教授交代的作業，上網收集資料，踏進國家圖書館找論文讀期刊，都讓我覺得新鮮有趣。透過寫論文的機會，讓我了解到另一種追求知識的方式，更讓我知道原來有一座書海在自由廣場對面。累了，到自由廣場走走，或坐在高高的階梯上發呆、觀察人群，都讓我覺得享受。寫完論文，即將畢業，寫著這篇謝誌，回顧這一路走來，除了即將畢業的喜悅，竟有著一絲絲的落寞……。

感謝一路陪伴的同事、同學，解決我各種疑難雜症的兩位以前學務處的夥伴，被我暫時放生的女兒及家人們，教師工會熱情協助的夥伴們，填寫問卷的所有老師們。當然還有南華大學系上的教授們，特別是我的指導教授張子揚教授。口考當天，感謝胡聲平及李佩珊兩位教授的指教，讓我能再修正，將論文寫得更完整。有這麼多的人的協助，才能完成這個我想研究的論文，心中無限感激!

嘉義!我的故鄉!小時候，回去過年團聚的地方。長大後，我在那完成了我的大學學業。沒想到，畢業後近二十年，我又在那完成我的碩士學業!學無止境，學習可以透過各種方式，讀研究所讓我對學習這兩個字又重新定義。完成了這樣的人生目標，我想，再次讓自己沉澱，繼續去追尋下一個夢……。

怡瑩 謹誌 2017.07.03

中文摘要

本研究旨在探討「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究」，本研究之目的如下：一、瞭解不同背景變項之新北市國小教師對於教師走上街頭集會遊行看法之差異情形。二、瞭解不同背景變項之新北市國小教師對於教師走上街頭集會遊行實際參與之差異情形。三、「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法」及「新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形」之間的相關性。作者以自編之研究工具「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究調查問卷」為研究工具，採用問卷調查法，以新北市國小教師為調查問卷施測對象，共發出 450 份，回收 434 份，回收率達 96%。資料經由描述性統計分析、t 檢定及雙變數相關分析等統計方法分析後，作者將重要之研究發現說明如下。

- 一、國小教師願意為了爭取教師權益，而走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。
- 二、國小教師願意支持教師組織，而走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。
- 三、國小教師不會擔心影響社會形象，而不走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。
- 四、國小教師願意為了提供學生教育教材，而走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。
- 五、國小教師願意為了改善教育品質，而走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。

作者根據研究結果，提供相關具體建議，以作為教師組織、教育行政機關及未來研究之參考。

關鍵詞：教師工會、教師組織、教師集會遊行、教師角色、勞動三權

Abstract

This paper is a study on New Taipei City elementary school teachers' views on teachers' street demonstration rallies. The study contains three main objectives. The first is to understand how teachers' different background variables impact the differences in their views regarding the demonstration rallies. The second is to understand how different background variables affect the teachers' own participations in the teachers' rallies. The third objective is to understand the correlation between New Taipei City elementary school teachers' views of the rallies and the level of their involvement in the rallies.

The researcher conducted a questionnaire created by herself, titled "Questionnaire for a Study on the Rallies by Elementary School Teachers in New Taipei City". Four hundred and fifty questionnaires were sent out to New Taipei City's elementary school teachers, the survey's target. Four hundred and thirty-four people returned the questionnaire, a 96% response rate. The data was analyzed using statistical tests such as descriptive statistical analysis, t-test, and bivariate correlation analysis. The major findings are:

1. There is a moderate correlation between teachers' willingness to join rallies to improve their rights and their actual participation in street demonstration rallies.
2. There is a moderate correlation between teachers' willingness to support teacher organizations and their actual participation in street demonstration rallies.
3. There is a moderate correlation between teachers' indifference to potential negative portrayal of their social image and their actual participation in street demonstration rallies.
4. There is a moderate correlation between teachers' willingness to attend rallies in order to provide students better study materials and their actual participation in street demonstration rallies.
5. There is a moderate correlation between teacher's willingness to attend rallies in order to improve the quality of education and their actual participation in street demonstration rallies.

Based on the results of this research, the researcher provides concrete recommendations for related parties in the hope that this research would be helpful to teacher organizations, education administrations, and future research.

Key Words: Teacher Union, Teacher Organization, Teacher Rallies, Roles of Teachers,
The Three Rights of Labor Unions

目錄

目錄.....	IV
表目錄.....	VI
圖目錄.....	X
第壹章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	4
第三節 名詞釋義.....	5
第四節 研究範圍與限制.....	6
第貳章 文獻探討.....	9
第一節 教師身分定位.....	9
第二節 教師工會.....	19
第三節 教師勞動三權.....	27
第四節 教師群眾運動集會遊行.....	36
第參章 研究設計.....	47
第一節 研究架構.....	47
第二節 研究假設.....	48
第三節 研究對象與研究工具.....	52
第四節 實施程序.....	55
第五節 資料處理與分析.....	56
第肆章 研究結果分析.....	58
第一節 不同背景變項之新北市國小教師對教師走上街頭集會 遊行看法.....	58
第二節 不同背景變項之新北市國小教師實際參與教師街頭集 會遊行.....	73

第三節 新北市國小教師對教師街頭集會遊行的看法與實際參與的分析.....	88
第五章 結論與建議.....	91
第一節 主要研究發現.....	91
第二節 研究結論.....	100
第三節 研究建議.....	102
參考文獻	104
中文部分.....	104
附錄	108
附錄一 新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究問卷.....	108



表目錄

表 2-1	三種教師圖像之比較.....	10
表 2-2	我國教師組織之沿革.....	23
表 3-1	新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法及其影響因素各分量表與全量表之內部一致性係數.....	54
表 3-2	新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形及其影響因素各分量表與全量表之內部一致性係數.....	55
表 4-1	不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表.....	58
表 4-2	不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表.....	59
表 4-3	不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表.....	59
表 4-4	不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表.....	60
表 4-5	不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行改善教育品質看法 t 檢定摘要表.....	60
表 4-6	有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表.....	61
表 4-7	有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表.....	61
表 4-8	有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表.....	62
表 4-9	有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表.....	62
表 4-10	有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行改善教育品質看法 t 檢定摘要表.....	63
表 4-11	是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表.....	63
表 4-12	是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表.....	64
表 4-13	是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表.....	64

表 4-14	是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行 提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表.....	65
表 4-15	是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行 改善教育品質看法 t 檢定摘要表.....	65
表 4-16	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭 集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表.....	66
表 4-17	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭 集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表.....	66
表 4-18	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭 集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表.....	67
表 4-19	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭 集會遊行提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表.....	67
表 4-20	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭 集會遊行改善教育品質看法 t 檢定摘要表.....	68
表 4-21	新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行爭取教 師權益看法 t 檢定摘要表.....	68
表 4-22	新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行參與教 師組織看法 t 檢定摘要表.....	69
表 4-23	新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行維護教 師社會形象看法 t 檢定摘要表.....	70
表 4-24	新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行提供學 生教育教材看法 t 檢定摘要表.....	71
表 4-25	新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行改善教 育品質看法 t 檢定摘要表.....	72
表 4-26	不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭 取教師權益 t 檢定摘要表.....	73
表 4-27	不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在 參與教師組織 t 檢定摘要表.....	74
表 4-28	不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維 護教師社會形象 t 檢定摘要表.....	74
表 4-29	不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提 供學生教育教材 t 檢定摘要表.....	75
表 4-30	不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行改 善教育品質 t 檢定摘要表.....	75
表 4-31	有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭 取教師權益 t 檢定摘要表.....	76

表 4-32	有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表.....	76
表 4-33	有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表.....	77
表 4-34	有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表.....	77
表 4-35	有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表.....	78
表 4-36	是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益 t 檢定摘要表.....	78
表 4-37	是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表.....	79
表 4-38	是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表.....	79
表 4-39	是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表.....	80
表 4-40	是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表.....	80
表 4-41	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益 t 檢定摘要表.....	81
表 4-42	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表.....	81
表 4-43	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表.....	82
表 4-44	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表.....	82
表 4-45	是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表.....	83
表 4-46	新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益 t 檢定摘要表.....	83
表 4-47	新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行參與教師組織 t 檢定摘要表.....	84
表 4-48	新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表.....	85
表 4-49	新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表.....	86

表 4-50	新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表.....	87
表 4-51	新北市教師在教師街頭集會遊行爭取教師權益看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表.....	88
表 4-52	新北市教師在教師街頭集會遊行參與教師組織看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表.....	89
表 4-53	新北市教師在教師街頭集會遊行維護教師社會形象看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表.....	89
表 4-54	新北市教師在教師街頭集會遊行提供學生教育教材看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表.....	90
表 4-55	新北市教師在教師街頭集會遊行改善教育品質看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表.....	90



圖目錄

圖 2-1 我國教師資格取得管道.....	14
圖 3-1 研究架構圖.....	47



第壹章 緒論

社會的快速變遷，政治與經濟狀況的改變，教師在社會中的社會圖像也隨之產生變化。從早期農村社會，所謂的天、地、君、親、師，表達出對教師的重視，到現今教師面臨教育現場的各種挑戰，甚至所有的工作條件皆被拿出來檢視，教師已從傳統的傳道授業解惑之聖職教師轉而走向公務員、勞動者或專業人員。在這民主化資訊化快速發展的二十一世紀，身為社會公民的教師不但會參與許多社會運動，關心社會現況，例如表達對政黨的支持，或是參與太陽花學運，亦或如婚姻平權、反核家園……。對於自身的勞動基本權利也開始重視，甚至積極爭取。然而，面臨世代交替的教學現場，教師們雖然在意自己的權利受損、專業度被質疑、教育當局對第一線教師的不尊重。但，當需站出來、走上街頭、大聲疾呼、爭取與社會對談機會時，究竟教師們是否願意使用這憲法賦予人民的集會自由權利。因此，本研究主要在探討教師對於參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行的看法。希望了解在民主開放，人民意見充分被表達，教師社會定位改變的狀況下，教師自身對教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行的看法又是如何？實際參與狀況又如何？本章共分為四節，第一節敘述研究動機，第二節研究目的與待答問題，第三節名詞釋義，第四節研究範圍與限制。

第一節 研究動機

於 1948 年 12 月 10 日聯合國大會通過《世界人權宣言》，第 8 條指出每個人都有憲法或法律授與的基本人權。我國《憲法》第 14 條，人民有集會結社之自由。第 15 條人民之生存權、工作權及財產權，應予保障。站在教育第一線的教師為國家人民的一份子，自然享有以上提及的基本權利。當憲法賦予人民如此的保障時，為何身為教師的我們面對著自己的權利受到損害或專業自主權被挑戰時，對於走上街頭集會遊行有著遲疑，許多的考慮因素總讓教師們猶豫再三，甚至不願參與集會遊行為自己發聲。

臺灣早期國民黨執政，教師為公務人員的一種，對國家必須效忠，對於政治，不能有自己的想法。從求學時期一直到開始從事教職，教師們皆被檢視著。戒嚴時期，甚至被紀錄著其一言一行。即使對工作或當時政治社會現況有所不滿，也只能選擇沉默、不關心。再加上當時社會氛圍對教師們的態度為「尊師重道」，教師在社

會上有著極崇高的地位，清高的教師形象也讓教師在看待自己的角色時，給予自己如此的框架。目前這群中生代的教師在其求學階段，所面對的社會氛圍，教師的地位就如同前面所述般的崇高。但，當自己開始從事教職時，社會氛圍卻開始改變。特別是在這十多年隨著資訊的快速傳遞，政治版圖也因政黨輪替，不斷改變，教師的社會地位開始產生改變。教師對於自己角色的定位不再像以往那麼一致，與許多教師對談時，教師對於自己究竟是「文以載道的聖職教師」、「勞動者教師」亦或「專業者教師」？每位教師自己對這三種定位都有不同的比重。

1987年臺灣解嚴後，人民開始可以行使憲法第14條所保障之集會結社自由。並於1992年修正通過現行《集會遊行法》。人民開始藉由社會運動表達訴求，民間力量開始影響政府的政策方向。中華民國司法院大法官在1998年1月23日所作出我國司法院釋字第445號解釋文及其理由書中，開宗明義地闡述集會自由權之本質如下：憲法第14條規定人民有集會之自由，此與憲法第11條規定之言論、講學、著作及出版之自由，同屬表現自由之範疇。本於主權在民之理念，人民享有自由討論、充分表達意見之權利，方能探究事實，發見真理，並經由民主程序形成公意，制定政策或法律。因此，表現自由為實施民主政治最重要的基本人權。

2002年9月28日教師節當天，由全國教師會所發起「團結928」教師遊行活動，以「團結、尊嚴、工會、協商」為四大訴求，並以「還我納稅權，悲憤被抹黑，脫離工具化，實踐我尊嚴，團結組工會，勞資要協商。」為遊行口號。（吳清山，2015：425）當天號召動員十萬名教師在臺北市進行遊行表達訴求。當時，自己並未走上街頭參與當天活動，對於自己身為教師的定位仍在探究，還認為教師該是以神聖任務為職志的聖職教師。教師只需做到傳道授業解惑，至於，其他的社會脈動只是教師教學題材，關心即可，怎可能讓自己教師之職成為社會新聞的題材。因此，雖從事教職已達五年，卻未去了解教師為何要走上街頭，甚至還認為那只是少數教師個人的行為。對於教師會的邀約，只是禮貌性地回覆，會再思考看看，絲毫沒意識到這是一件教育界的大事，甚至，當次活動也為臺灣的集會遊行立下良好的典範。

隨後，自己陸續幾屆被選上學校教師會的理事，參與理事會議，參與教師組織，也開始參與學校許多的會議。一次次的會議，開始了解原來學校運作有各種法規作為依歸，並非校長及行政人員說了算。教師除了教書，原來還有許多該關心的議題。大至全國的教育政策，小到學校校務會議，其實都與教師息息相關，甚至會影響到

教師自己的權益。每件事不再視為理所當然，開始試著去思考批判，找出法規與行政對談。自己對於教師的定位開始改變，不再期待社會將教師定位為「文以載道的聖職教師」，而是以腦力及勞力換取薪資的「勞動者教師」及提供專業服務的「專業者教師」。

在兩次擔任校內教師會理事長，除了積極參與縣教師會、教師工會的相關會議及組織運作，更面臨兩次由教師組織全國教師會（全國教師工會總聯合會）發起的教師街頭集會遊行。一為 2010 年 5 月 16 日牽手護童年，主要訴求「反對違法加課、反對戕害學童、家長有權選擇、惡質官員下臺」。當時新北市強行要求國小外加上三節課去推動英語活化課程，依據教育部九年一貫課綱，國小一至六年級上課節數為二十二至三十三節，若再加上活化課程的三節，國小高年級的上課時數竟然比國中還多，此一行為已違反教育部課程綱要的時數規範。這個政策的推動，違法在先又剝奪教育選擇權，並未徵詢學生及家長的意見（何玉華，2010）。

另一為 2013 年 5 月 25 日「打掉爛案、導正改革」525 行動，主要訴求「打掉爛案、導正改革、專業教評、學生受益」。此次活動有關年金改革及調整「教評會」和「申評會」的成員比例。在年金改革部分，從 2012 年 10 月以來，官方以改革者自居推動年金改革方案，然而，教師組織認為整個官版改革根本悖離社會保險學理、忽略世代公平、免除政府責任、擴大階級矛盾，嚴重違反「財務健全、社會公平、世代包容、務實穩健」等原則。期許結合所有正面改革力量，當年金改革的主人，而非被動的接受官版的方案。使年金改革應該回歸公平正義，保障每個世代兼顧世代公平，回歸保障國民老年經濟安全之基本精神，建立可長可久的國民年金制度。另一遊行訴求「專業教評、學生受益」，則是在呼應行政院版的教師法修正草案。此草案大幅降低專任教師在學校教評會、申評會中的比例，增列家長代表和所謂的社會公正人士。教師組織認為如此一來，學校教評會被非專業人士主導，使教師工作權操控在非專業人士上，對於教育品質與教師專業的把關，實在令教師擔憂（全國教師工會總聯合會，2013）。

不同於 2002 年的遊行，作者是被動的被邀請角色，而是轉換成需要號召動員學校教師參與的學校理事長、工會支會會長。當一確定要動員遊說教師參與遊行時，除了於學校教師會理監事會議確認學校教師會動員參與，便開始轉發全國教師會及新北市教師會的文宣資料，並利用教師晨會上臺向全校教師說明，遊說教師一

起響應此次活動。另外，自己也會製作動員文宣，希望利用更貼近學校教師的語詞，增加教師參與遊行的意願。每隔幾天，便會寄發更新學校參與人數的訊息，讓學校教師知道學校參與狀況。兩次的遊行皆成功動員校內教師，連同眷屬，每次皆有近百位參與遊行。即便學校伙伴參加踴躍，但，每每在遊說伙伴參加時，總可以看見當年自己的影子—有人覺得事不關己；有人覺得應該有所表示，但卻不願意站到前線；有人猶豫不決，有所顧忌……。至於其他學校，動員人力更是件辛苦的事，每位校教師會理事長或理監事總是得到同樣的回應，大多數夥伴總是說：我支持你們的行動，但遊行你們去就好，我沒辦法去！如此的回應，總讓各校理事長不禁要問：老師們，你們究竟如何看待自己的角色定位？難道自己的權利不該努力去爭取？學生的受教權已受到侵犯，難道你們不願意為學生發聲？難道你們總是在奢望其他人站到第一線，而自己不願意站出來？……。這些「難道」成了所有教師會理事長的疑問，也成了作者想要探究的問題。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

根據上述之動機，本研究期望達成之目的，分述如下：

- 一、瞭解不同背景變項之新北市國小教師對於教師走上街頭集會遊行看法之差異情形。
- 二、瞭解不同背景變項之新北市國小教師對於教師走上街頭集會遊行實際參與之差異情形。
- 三、「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法」及「新北市國小教師實際參與教師街頭集會遊行之情形」之間的相關性。
- 四、根據研究結果，提出對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行未來走向及後續研究之參考。

貳、待答問題

根據上述研究動機與目的，本研究提出下列之待答問題：

- 一、不同背景變項（性別、子女狀況、參加教師組織、是否曾走上街頭進行集會遊行、對現在教師角色的定位）之新北市國小教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行之看法是否有所差異？
 - （一）不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在爭取

教師權益看法是否有所差異？

- (二) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在參與教師組織看法是否有所差異？
- (三) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在維護社會形象看法是否有所差異？
- (四) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在提供學生學習教材看法是否有所差異？
- (五) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在改善教學品質看法是否有所差異？

二、不同背景變項（性別、子女狀況、參加教師組織、是否曾走上街頭進行集會遊行、對現在教師角色的定位）之新北市國小教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行之實際情形是否有所差異？

- (一) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在爭取教師權益實際情形是否有所差異？
- (二) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在參與教師組織實際情形是否有所差異？
- (三) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在維護社會形象實際情形是否有所差異？
- (四) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在提供學生學習教材實際情形是否有所差異？
- (五) 不同背景變項之教師對參與教師群眾運動，走上街頭進行集會遊行在改善教學品質實際情形是否有所差異？

三、「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法」及「新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形」之間的相關性。

第三節 名詞釋義

本研究針對研究主題「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究」中「新北市國小教師」、「集會遊行」及「教師走上街頭集會遊行」做名詞解釋。以下就釋義部分說明如下：

壹、新北市國小教師

依據《教育人員任用條例》第二條規定，教育人員為各公立各級學校校長、教師、職員、運動教練，社會教育機構專業人員及各級主管教育行政機關所屬學術研究機構研究人員。本研究稱「新北市國小教師」包括新北市國民小學教師兼主任、教師兼組長、教師，不包括私立學校之教育人員。

貳、集會遊行

依據集會遊行法第二條所稱「集會」，係指於公共場所或公眾得出入之場所舉行會議、演說或其他聚眾活動。「遊行」，係指於市街、道路、巷弄或其他公共場所或公眾得出入之場所之集體行進。本研究之「集會遊行看法」包括集會遊行的動機，分為「爭取教師權益」、「參與教師組織」、「維護社會形象」、「提供學生教育教材」及「改善教育品質」五個面向。

參、教師走上街頭集會遊行

係指以教師為群眾主體的集會遊行活動。教師對於現行或即將實施的政策制度不滿，透過教師群體的力量，進行集結，於公共場合進行集會，或於公共場合集體行進遊行。於集會遊行活動中表達訴求，要求相關單位修訂不何時宜的政策或制度，亦可以稱為教師群眾運動。「教師走上街頭集會遊行看法」之操作型定義為受試者在「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究調查問卷」的反應情形。

第四節 研究範圍與限制

本研究為「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究」，研究範圍、研究限制如下所述：

壹、研究對象的範圍

一、研究對象

國小教育為十二年國民教育的基礎教育，且作者本身擔任國小教師，對於國小教師的狀況較為熟悉。本研究之研究母群體為新北市公立國民小學教師，包含教師兼主任、教師兼組長及教師。

二、研究內容

本研究旨在探討新北市公立國民小學教師對教師走上街頭集會遊行之看法，參考國內相關文獻資料後發現，國內在探討教師集會遊行相關資料，只有少數期刊。

因此參考可能與教師參與集會遊行相關的文獻資料「教師角色定位」、「教師工會」、「教師勞動三權」及「集會遊行和教師群眾運動」，以瞭解不同背景變項下之教師對教師走上街頭集會遊行看法之差異。涉及面向包括：「爭取教師權益」、「參與教師組織」、「維護社會形象」、「提供學生教育教材」及「改善教育品質」等五方面，並就教師在這五個面向的看法及實際參與的情形進行比對分析，就新北市國小教師以問卷調查方式進行之。

貳、研究限制

針對上述研究範圍，本研究之研究限制，茲說明如下：

一、研究對象方面

因集中焦點，本研究僅以新北市國民小學教師為研究對象，並未兼採學生、家長及教育當局行政人員之意見；地區方面，問卷調查範圍限定在新北市，因此研究結果的推論有其一定之限制，不宜過度推展至其他範圍。學校屬性方面，問卷調查範圍限定於公立國民小學，並未採納私立小學教育人員之意見，因此研究結果不宜推論至私立小學。

本研究議題具有批判性與創新性，國內關於此議題的研究資料仍嫌不足。而國外文獻部分則受限於時空及語文的限制，對於國外實際現況，尚需考量特殊文化與歷史因素的分析，較無法全面觀照。且國外情形教師勞動三權相較健全，並擁有罷教權，並非適於我國國情，此乃本研究囿於資源及客觀因素影響使然。本研究涉及勞動法、行政法與教育法等相關法令部分，恐有疏誤或未盡周延之處；另因選取之專家仍難免存有主觀意識，且僅就文獻資料探討缺乏深入現場的實際觀察，分析結果難免流於理論的偏見，此皆為本研究範圍可能受到的限制。

二、研究方法方面

本研究以文獻分析方式蒐集相關資料，並採用調查問卷作為研究工具，探討不同背景變項的國小教師對教師走上街頭集會遊行之看法。以受試者填答於問卷上之答案進行分析與討論，可快速且廣泛收集量化資料。但礙於時間有限之因素，並未輔以訪談瞭解教師對教師走上街頭集會遊行之個別想法。

三、研究工具方面

本研究工具係由作者針對研究目的與研究假設，經由相關文獻探討後所編製而成的「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究」，其優點在於對相關

的主題可作適當的推論，並可作比較。然因作者無法控制填答情境，以及當受試者對問題的題意不瞭解時，無法當面予以澄清、解釋，均有可能會導致測量偏差。是以，作者將在每個大題前，描述此大題欲瞭解的內涵及說明填答的方式。



第貳章 文獻探討

本章以構成教師上街頭集會遊行的觀點作為探討的依據。第一部分探討教師的身分定位，針對教師身分屬性做探究。接著第二部分蒐羅曾經發起教師街頭集會遊行的教師工會相關資料。第三部分敘述教師勞動三權的行使概況，以及所受到的限制。最後敘述教師群眾運動集會遊行的內涵。

本章節計包含：「教師身分定位」、「教師工會」、「教師勞動三權」及「教師群眾運動集會遊行」等四節。

第一節 教師身分定位

目前教師並未有勞動三權中的罷教權，教師面對現行教育政策與制度有所不滿時，只能藉由集會遊行，提出改革的方式供社會大眾檢視。教師對自己教師的身分定位也關係著教師是否願意走上街頭，爭取相關的權利，因此本節將從三個角度來探究教師身分屬性。

關於教師的角色定位，歸納世界各國對於教師的定位，大致可分為三類：第一類為「文以載道教師」，此類教師近似中國傳統對教師的認知，社會地位崇高。教師的職志背負著神聖的任務，需接續傳統及傳承文化。教師對於自身的權利義務則以內心的道德為界定標準。第二類為「勞動者教師」，以勞力或腦力換取薪資之人。將教師視為一般勞工，和勞工享有同樣的權益，可以組織工會並藉由工會與資方進行協商薪資及相關福利。第三類為「專業者教師」，此類教師具有專業形象，有如社會看待醫師、律師、會計師、建築師的角色，認為此類教師提供的是專業服務。除了專業發展外，也會利用其專業知能爭取自身權益(秦夢群、劉家維，2011：12)。

教育部則借用日本學者伊藤和衛探討因日本戰後師資培育體制的改變，而引起教師角色變遷之三種教師圖像論，即「聖職教師」、「勞動者教師」與「專門職教師」作為說明(教育部，2002：3-5)。

所謂「聖職教師」是將教師視為一種神聖的職務，為履行國家教育任務，無怨無悔的奉獻自己。而國家則給予教師工作、生活上的保障，社會給予教師除了無限尊崇的地位，也認為教師理當為國家教育下一代犧牲奉獻。所謂「勞動者教師」是指教師亦屬於勞動者，理當享有勞動基本權。教師應有勞動三權以保障自己的職業生活與經濟生活，除此，教師得以與雇主依私法自治及契約自由原則，協商勞動條

件。所謂「專門職教師」是指將教師視為如醫師、律師一樣的專門職業人員，教師應該依照專業知識、服從專業倫理，自治自律從事教學服務工作。其充分享有專業自主性，不受國家任意干預。此三種教師觀對教師之圖像、培育機制、培育目標、培育費用之負擔原則、教師資格取得、法律關係及身分保障等均會有不同之樣態呈現，詳如表 2-1 所示：

表 2-1 三種教師圖像之比較

項目	A.聖職教師	B.勞動者教師	C.專門職教師
教師圖像	地位崇高、任務神聖、造就英才之人	以勞力或腦力換取薪資之人	經專業訓練，以專業知識提供服務之人
培育機制	公辦、一元化	公辦或私辦、多元化	公辦或私辦、多元化
培育目標	依國家需要培養具有一定意識型態者	依市場供需及雇主之需要	依專業要求
培育費用	公費	自費	自費為原則；公費為例外
資格取得	依國家需要而作限制	不作限制	依專業能力決定
身份定位	公務員或特殊公務員	勞工	專門職業人員或特殊公務員
法律關係	特別權力關係或公法上聘任契約關係	私法上的勞動契約關係	公法上或私法上的聘任契約關係
身分保障	終身職或國家退撫制度照顧	依勞動契約及行使勞動三權	依契約及行使專業自主權
待遇	俸給	薪資報酬	薪資報酬
教學活動之規範	嚴格依國家法令規定	依勞動契約或工作規則	依專業倫理規範享專業自主

結社	嚴格限制或參加公務人員協會	工會	專業團體、公會
----	---------------	----	---------

資料來源：(2002) 教師組織工會問題之研析 (頁 3-5) 載於教育部主辦之「教師與教師團體之定位與合理協商、協議權」工作小組會議，臺北。

依此三種教師觀，伊藤和衛論稱，日本戰後教師的角色已經從「聖職教師」逐漸轉變為「勞動者教師」與「專門職教師」。日本如此，我國亦然。我國「教師與教師團體之定位與合理協商、協議權」工作小組（教育部，2002：3-5）認為：在臺灣，過去國家權力對於教師的圖像，傾向於將教師型塑成「聖職教師」，亦即期待教師有豐富之學養、崇高之品德、愛國之節操、勤勉犧牲之精神，將教育視為神聖之志業，願意為國家興辦之公教育作努力及犧牲。臺灣的教師無論在日本戰前的體制下或中國戰後的教育體制下，也都被期待型塑成政權與體制的支持者以及特定意識形態的傳遞者。不過，近來的發展則顯示，教師似已逐漸從被國家型塑，慢慢轉而成為自我塑造，並有朝向「勞動者教師」及「專門職教師」演變的趨勢（湯瑞雪，2001：9）。在教育部 101 年 12 月公布的中華民國師資培育白皮書中提到雖然時代變遷快速，對於教師在社會上的地位與形象或有差異，但是我國社會文化對教師的尊榮地位，教師的教育責任，以及教師的角色功能，並不會因為時代變遷而有大幅的改變。今日社會大眾對教師的期待雖然不是「聖職者」，但仍給予高道德標準之期待。目前「工會法」已經立法推動，教師可以籌組工會，但社會大眾仍期望教師是專業職能工作者，而不是「勞動者」；再者依據國際趨勢及國內社會價值觀念，教師應被定位為「專業者」形象，發揮教育專業角色，致力培育國家社會人才。

當教師認為自己的教學工作為「傳道、授業、解惑」的神聖職務，面對自身權益受損時，是否願意站街頭，大聲疾呼要捍衛自身的權益？然而，隨著時代變遷，自 1995 年教師法公布之後，不論公立或私立學校教師皆採聘任制。中小學校教師之聘任，採一年或兩年一聘，教師工作已經不再是終生職了。國家給予特別之保障與福利，也開始產生變化。年金改革便是最明顯的例子，教師們原本以為國家背負著照顧教師退休後的生活，但因退撫基金入不敷出，政府理所當然地打著基金面臨破產的旗幟，大刀闊斧地開始進行改革。越來越多的教師認為政府為教師的雇主，應負責勞動者退休金的最後支付責任。全國教師工會總聯合會在官版年金改革方案

公布草案後，便發新聞稿指出：政府必須負起雇主責任，因改革省下的金額（如補償金、18%利息）必須全額挹注退撫基金（全國教師工會總聯合會，2017）。

綜觀以上所述，教師對於自己的角色定位，除了教師自身從以往對教師角色的認知外，也會受到社會氛圍，如家長對教師的期待，學生對教師的認同，或行政部門政策的影響。如教育部的白皮書期許教師應被定位為「專業者」。甚至現今的政策亦會影響教師對自己角色的圖像，如年金改革。這些不同的影響交互作用，使得教師的角色產生了衝突，讓教師身分在這三種角色之間游走，也讓教師是否要走上街頭集會遊行表達訴求，產生不同的想法。如表 2-1，教師為公務員、勞動者與專業人員這三種不同的身分相對有不同的權利義務。本章節將探討教師這三個角色定位，從這三種身分去分析，釐清教師的身分，確認其權利義務。以期教師在沒有辦法行使爭議權罷教權的現今，能在這三種角色之間找到平衡點，清楚自己的定位。面對不滿的政策與制度，能集結教師群體的力量，透過集會遊行等方式，表達訴求。期許政府相關單位透過集會遊行活動，聆聽教師的聲音，修訂不合時宜的教育政策與制度（陳聰明，2008：52）。

壹、 聖職教師

一、 教師為公務員

從戒嚴時期開始，教師的培育系統為單一的，政府將教師視為政府體制的一份子。國家給予教師「公務員」身份，因此享有諸如免稅、撫卹、資遣、保險、退休等公務人員的各項福利；師範院生除一律給予公費待遇外，對日後工作保障相當完善，畢業後以分發的方式提供工作，並以此方式進行教師員額的管制。畢業後也需服務滿一定年資，藉此希望經培育後的師範院生終身為教育事業奉獻。這一系列從培育到分發進而進入學校服務，教師對於公務員身份產生認同，無形之中也界定自己身份。

在 1995 年《教師法》正式實施之前，我國公立學校教師是由政府指定教師派遣赴任，採派任制。教師是公務員的身分，可從以下幾種法規來解讀：《國家賠償法》第 2 條中「本法所稱公務員者，謂依法令從事於公務之人員。」《刑法》第十條「稱公務員者，謂下列人員：一、依法令服務於國家、地方自治團體所屬機關而具有法定職務權限，以及其他依法令從事於公共事務，而具有法定職務權限者。二、受國家、地方自治團體所屬機關依法委託，從事與委託機關權限有關之公共事務

者。」《公務員服務法》第 24 條：「本法於受有俸給之文武職公務員，及其他公營事業機關人員適用之。」則似乎是將教師視為公務員。司法院第 2986 號解釋：「委任之公立中小學教職員，受有俸給者，為公務員服務法上之公務員，聘任之教職員則否。」解釋中，明確指出教師是公務員（羊憶蓉，1994：143-146）。從以上法規可以為廣義的解釋教師為公務員。

另外根據限公教人員保險法上所稱之公務員，尤其是《公教人員保險法》第二條「本保險之保險對象包括下列人員：一、法定機關編制內之有給專任人員。二、公立學校編制內之有給專任教職員。」前兩款所列之人員，即法定編制內之有給專任人員，公立學校編制內之專任有給人員。則可將教師視為狹義的公務員。就公法性質來解釋教師為公務員，可以從《教育人員任用條例》、《教師法》等公法中看見教師受以上公法性質法令拘束，教師聘任之內容，係由聘任教師從事教學、輔導學生、實現國家教育高權任務，而教師亦負有適法教育目的、品質之公法責任，因此教師聘任應屬公法性質（吳瑞哲，2014：108）。

二、教師非公務員

根據我國現行的法令規定，教師並非公務人員任用條例、公務人員俸給法、考績法、退休法、懲戒法及公務人員服務法上所規定之公務員，因為教師本身擁有自己的一套任用、俸給及福利制度。依憲法第八十五條：「公務人員之選拔，應實行公開競爭之考試制度，並應按省區分別規定名額，分區舉行考試。非經考試及格者，不得任用。」之規定，因與教師法規定教師為聘任之程序不符，故教師並非憲法所稱之「公務員」。在 1992 年司法院公佈大法官會議釋字第 308 號解釋文提到「公立學校聘任之教師不屬於公務員服務法第二十四條所稱之公務員。惟兼任學校行政職務之教師，就其兼任之行政職務，則有公務員服務法之適用。」理由如下：公立學校聘任之教師係基於聘約關係，擔任教學研究工作，與文武職公務員執行法令所定職務，服從長官監督之情形有所不同，故聘任之教師應不屬於公務員服務法第二十四條所稱之公務員。從《公務人員任用法》第九條規定公務員經考試任用，而教師則受專業訓練後取得合格教師資格後接受聘任，教師任用依《教師法》、《教育人員任用條例》及《師資培育法》等相關規定，教師任用如圖 2-1。依以上角度解釋，教師並非為公務員。

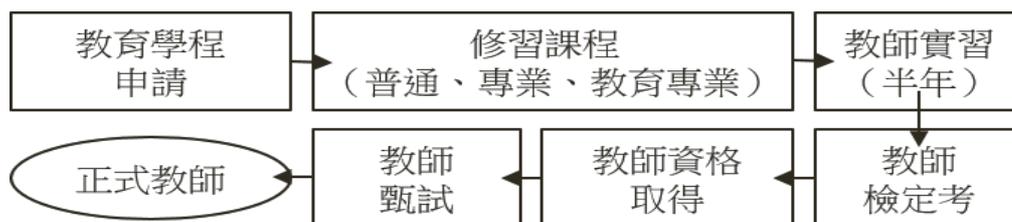


圖 2-1 我國教師資格取得管道

資料來源：教育部高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試網

貳、勞動者教師

勞動部在 2015 年 12 月 9 日修正《勞動基準法施行細則》，配合勞工週休二日政策，把勞工工時每 2 週 84 小時縮減為每週 40 小時，但刪除了 7 個國定假日，引發爭議。在 2016 年 6 月行政院雖正式宣告，恢復 7 天國定假日包含教師節，這件事卻再度引發討論：教師是否為勞工？

一、教師為受雇勞動者

就勞動者的定義，國際勞工組織（International Labor Organization）對勞工的定義為：「凡是依勞力及腦力以賺取薪資的人，皆屬工人。」以此定義，則只要有職業並得到薪資者皆屬於勞工，公務員亦屬於勞工。我國的《勞動基準法》第 2 條對勞工的定義為：「受雇主雇用從事工作獲致工資者。」《教師法》公布實施後，各級學校教師皆屬聘任制，第 3 條亦提到：「本法於公立及已立案之私立學校編制內，按月支給待遇，並依法取得教師資格之專任教師適用之。」教師成為勞心之勞動者，為一種「受僱從事勞務，以知識、時間和精力，換取固定報酬」的職業；但與一般勞工不同的是，教師之雇主為政府或代表政府之學校，仍具有公法上之職務關係（饒邦安，2006：44-46）。許繼峰教授在「教師算不算勞工？」文中亦提到教師為「受僱從事『教學』工作、獲取報酬之人」。其次，勞工具有從屬性，而我國無論公、私立大專院校及中小學校教師之任用，皆採聘任制，也就是受僱於學校或學校的設立者，教師接受學校的指揮、監督、考核，自然具有從屬性，所以應該算是「勞工」。成立於 1947 年的「日本教職員組織」成員包括各級國（公）立學校與私立學校之教職員在內，主要成員以中小學教師為主。在 1956 年制定「教師倫理綱領」中的第 8 項提到：「教師是以學校為工作場所，而從事工作的『勞動者』。」日本的教師圖像也從聖職教師轉變成勞動者教師。因此日本教師在法律上為特殊公務員，卻也確定了教師為勞工的角色（秦夢群、劉家維，2011：10）。自教師法訂定之後，不

論公立或私立學校教師皆採聘任制。再依據《勞基法》第 2 條，教師已可認定是「受僱主僱用從事工作獲致工資」的勞工。相對於僱主學校而言，教師「受僱從事一定工作（教學）而獲取報酬」的身分，充分符合「具有從屬關係的勞動者」的定義。

工會法原規定第 4 條：「各級政府行政及教育事業、軍火工業之員工，不得組織工會」，在民國 2010 年 6 月修正前，此條文已排除我國教師籌組工會的權利，並認定教師的角色定位並非勞工。2005 年至 2008 年 5 月之間，教育部原則支持賦予教師合理之勞動權，但教育部的政策立場是：「如同意教師籌組工會，並直接適用勞動三法（工會法、團體協約法、勞資爭議處理法），則教師相關事宜應全部依勞動法系規範」。行政院 2009 年 4 月 16 日函送立法院審議之《工會法修正草案》，同意賦予教師組織及參加職業工會及產業工會之權利；另於《勞資爭議處理法》第 54 條第 2 項亦明訂「教師」與「國防部及其所屬機關（構）、學校之勞工」不得罷工，規範教師不得罷工。教育部為配合勞動三法之修正，同意教師可組織工會，並在最低修法幅度原則下，為因應教師組織工會議題，避免教育法系與勞動法系產生競合，98 年 4 月同步研擬配套修正教育三法《教師法》、《教育基本法》及《大學法》，以因應教師適用勞動三法之需要，希賦予教師更多元的結社自由及勞動權，教師在教育現場權利義務更加明確合理（教育部新聞稿，2010）。工會法修正案終於在 2010 年 6 月 1 日三讀通過，第 4 條已明定教師得依本法組織及加入工會。教師得組織工會，並於 2011 年 5 月 1 日勞動節施行，我國教師勞動權發展，就此進入了一個新的法制狀態。

二、教師非受僱勞動者

在教師法立法之前，原本教師的身分，主要是作為一個「公務員」，我國法律上並不承認教師的勞工地位，因此教師並未擁有勞動三權。而在教師法立法之後，同時賦予教師不同於以往的身分，允許教師組織教師會。教師享有團結權與部分協商權，但並不完整，尤其爭議權更是未受到保障。

從歷史來看，在傳統社會中，所謂「天、地、君、親、師」，可以看出教師在社會上被放置在倫理的高道德標準，教師也背負著傳道、授業、解惑的神聖使命，更有「一日為師終身為父」的說法。歷史中「士、農、工、商」這樣的分類，看見：「士」、「工」不同類，讀書人和工人勞動者是被劃分開來的，教師為讀書人之首，也在這樣的分類中看出自古教師並非勞工。我國傳統文化中，有著尊師重道的觀

念，且國人受到「士、農、工、商」階級影響，視勞工為較低層級，並且有勞工是「以勞力換取報酬之工人」的錯誤認知，因此，國人普遍不將教師視為勞工。以教師本身而言，亦缺乏勞工的身分認同（王兆基，2002：11-12）。

然教育部的研析中，以目前法規，教師屬聘任制，且以教學來獲取工資，應屬勞工，在學校實務運作上與學校間有「從屬關係」。但教師法的通過後，教師擁有教學專業自主權，和校長的關係非上下關係，較趨近於合作關係。同時在教育鬆綁的過程中，教師在學校中享有的權利，也並非如工廠的勞工般，所以說其有從屬關係有待討論（陳添丁，2006：129）。

以教育心理學角度觀之，教師所從事的是專業的教學工作，所教導的對象是「人」，而非單純的教書匠。其與學生之間的關係，更非只是工作的權利與義務問題，教師有其專業的尊嚴與形象，自不宜列入勞動者。雖然時代變遷快速，對於教師在社會上的地位與形象或有差異，但是我國社會文化仍然認為教師的教育責任，並非只有教學活動。對於教師的角色功能，依舊維持著「為人師表」的期許，並不會因為時代變遷而有大幅的改變。今日社會大眾對教師的期待雖然不是「聖職者」，但仍給予高道德標準之期待。目前「工會法」已經修法通過實施，教師工會正蓬勃發展著，但社會大眾仍期望教師是專業職能工作者，而不是「勞動者」。即使法律已經賦予教師勞動者的身分，社會期許的「學生受教權」仍是凌駕於法規之上。

參、專門職教師

「專業人員」對從事的業務，需有專門的知識。通過須受高等教育或受過長期的專門訓練，或經專業考試及格者。在執行個人業務或專業團體業務時，享有相當的自主權，強調行業之服務性質而非經濟收益，加入專業團體遵守專業信條並且不斷進修，以滿足工作需要之人員（饒邦安，2006：48）。1966年在法國巴黎召開的聯合國教科文組織（UNESCO）會議，曾在〈關於教師地位之建議案〉（Recommendation concerning the status of teachers）主張教育應被視為一種專門職業，第六條中提及：教職必須被視為專業。教職是一種需要有教師嚴謹地與不斷地研究以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務；教職並要求教師對於其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感（高義展，1998：30）。日本學者伊藤和衛曾經提出所謂「專門職教師」是指教師從事教學服務工作，應依照專業知識、服從專業倫理，充分享有專業自主性，如醫師、律師一樣的，應該不受國家

任意干預。美國全國教育學會（National Education Association, NEA）早於 1948 年就為專業定下八項規準，後來 NEA 綜合各家意見修訂為以下六項：一、專業工作必須運用專門的知識與技能。二、專業工作人員必須經過長期的專門訓練。三、專業工作必須強調服務的精神而不計較經濟的報酬。四、專業人員必須享有相當獨立的自主權。五、專業人員必須有自律的專業團體與明確的倫理信條。六、專業人員必須不斷地在職進修（蔡義雄等，2004：131）。

我國在 1994 年將「師範教育法」更名修正為「師資培育法」，從閉鎖的師範教育體制，轉變為多元開放的師資培育制度，教師資格的取得由控管分發的公費生轉為須經過教師甄試的自費生。隨後在 1995 年以教師作為一種職業及其所從事之教育專業工作為規範對象之法律「教師法」也公布施行，確立公教分途。第 1 條為明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位，特制定本法。第 16 條亦提到「六、教師之教學及對學生之輔導依法令及學校章則享有專業自主。」明確規範教師基於其專業知能，不違背國家政策和教育原則下，享有專業自主權。除此更明定教師組織為「教師會」，自此教師組織有了明確的法律定位，兼具工會與專業組織的角色，及獨立自主運作之特性（新竹市教師會、新竹市教師職業工會，2015）。1999 年 2 月 1 日成立的全國教師會，依據教師法第 27 條規定，訂定全國教師自律公約，為全國教師專業倫理之規準。「全國教師自律公約」本文部份述及「教師專業形象的建立」及「教師專業形象之維護」。

各國對於教師資格的取得，亦傾向採取嚴格的檢定過程，甚至實施「證照制度」（license），將「教師」一職朝專業人員方向發展。如德國教師屬於地方公務員性質，教師資格的考核由各邦負責，要經過兩次國家考試（梁福鎮，2010：116）。美國自 1980 年起規定，在中小學任教必須通過不同階段的檢定，包括師資生甄選、初任教師檢定及續任教師檢定（江蕙伶、張繼寧、金裳瑜，2011：1）。我國高級中學以下各級學校教師資格之取得，除先經過相當的培育年限，實習期滿後尚須通過檢定考試，方能獲得合格教師資格，規範於《教師法》第二章及《師資培育法》。依據《師資培育法》第 8 條修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。取得修畢師資職前教育證明書，得依證明書所載之類科別，參加教師資格檢定考試。通過考試發給「教師證」，取得教師資格；並依《師資培育法》第 14 條：取得教師證書欲從事教職者，除公費生應依前條規

定分發外，應參加與其所取得資格相符之學校或幼稚園辦理之教師公開甄選。須經歷激烈嚴格的競爭篩選，才能正式任教。從以上規定之過程觀之，我國高中以下各級學校合格教師採取如英國式的學歷（初檢）與成績（複檢）檢定方式，認證過程則和德國兩段式的模式相似，但並非國家考試制度。成為正式教師之後，仍需不斷進修研習，甚至參與教師評鑑試辦。教師分級制度之呼聲，綜觀以上可看出我國之教師正朝向專業化的方向發展。

肆、小結

教師的角色究屬何者？有學者謂：「早期國家對教師圖像傾向於將教師型塑成『聖職教師』，晚近教師已逐漸從國家型塑到自我塑造，有朝向『勞動者教師』及『專門職教師』演變的趨勢」（周志宏，2012：162）。因科技的進步及社會的多元開放，學生的學習管道更為多元化，已非單由教師傳道、授業、解惑，獲得知識訊息的方式。除了書籍、報章雜誌外，還可藉由網路資訊或電視媒體等方式取得，也因而使得「教師」這個角色的社會地位呈現下滑的趨勢。「專業教師」及「勞工教師」的角色，不必然存在相互排斥的現象。研究調查中學教師認同也肯定專業教師的地位及重要性，但部份教師有感於此，為爭取及保障教師的社會地位、權益及福利，欲以獲得勞動三權的「勞工教師」角色（吳靜芬，2005：115-117）。

公立學校教師是否為勞動者，在學理上較有探討之餘地外，私立學校教師為勞動者本應較無理論上之爭議。其實教師是否為勞動者之所以產生爭議，並非本質上教師非勞動者，而是心態上能否接受教師為勞動者的問題。各項相關法令制度上之規定，不過是反映國家或社會大眾甚至教師對此一身份定位的態度而已。（黃源銘，2015：28）。正因如此，以往來自主管教育行政之教育部及師範教育體系之學者，以及教育會這三種代表教育專業體系的力量，是真正反對的力量。讓過去在「工會法」第四條修正及「教師法」有關教師組織之修正過程中，教師組織工會的訴求均未能成功。而他們的立論則不外乎以「聖職教師」論（主張教師工作的神聖性、地位的崇高）及「專門職教師」論（強調教師的專業化）來否定「勞動者教師」論，其實「聖職教師」論固與「勞動者教師」論較難以相容，但與「專門職教師」論則非全然相互排斥。未來教師圖像的發展，雖以「專門職教師」為主要趨勢，但不應排除「勞動者教師」的發展可能，更不應以「專門職教師論」來否定「勞動者教師論」。因為勞動者是就其職業上的聘雇關係之性質來立論，而專門職業人員是就其

職業工作內容之性質與從事此工作者之特性來界定，因此並非截然的區分。此觀諸各國教師均朝向專業化發展，但其教師身份定位卻有勞動者或公務員之差異可知（新竹市教師會、新竹市教師職業工會，2015）。

總之，教師身分以專業人員為核心屬性，旁及廣義的公務員及勞工屬性，兼具多重屬性。就教育的專業性而言，教師從事教學應享有自主性，而免受外力干預，有必要朝向專業人員方向努力；教師受公法性質法令拘束，教師聘任之內容，係由聘任教師從事教學、輔導學生、實現國家教育高權任務，而教師亦負有適法教育目的、品質之公法責任，具有公務員身分；教師為「受僱從事『教學』工作、獲取報酬之人」，屬勞心之勞動者，與一般勞工不同的是，教師之雇主為政府或代表政府之學校，仍具有公法上之職務關係。教師法的頒布實施及教師工會的成立，都對教師圖像產生重大的變化。法規已賦予教師更多角色定位的空間，教師不僅可以作為一個關注教育政策發展的專門職教師，也可以扮演注意自身權益的勞動者教師，藉由教師工會的工會立場，更應該積極扮演公共知識份子的角色，藉其豐富的學養與專業自主的思考判斷能力，力促社會正義轉型。

第二節 教師工會

2002年9月28日教師節當日，不同於以往的教師節慶祝活動，全國教師會號召十萬名教師在臺北市進行遊行，以「團結、尊嚴、工會、協商」為主要訴求，並以「還我納稅權、痛恨被抹黑、脫離工具化、實現我尊嚴、團結組工會、勞資要協商」作為遊行的口號。這是臺灣教育史上最大規模的教師街頭運動，近十萬名教師走上街頭進行遊行活動，表達教師集體訴求。此次成功的群眾運動便是由全國教師會所發起的，因此要探討教師街頭集會遊行群眾運動，必須先了解教師組織。本節將分別依「我國教師組織」、「教師工會類別」兩個面向來進行教師組織的研究。

壹、我國教師組織

所謂「教師組織」(teacher organizations)，係指由教師或其他教育工作者所組成的長期性職業團體。教師組織要能順利發展，需要社會環境、政治條件、經濟文化等等多方面的配合，而教師的自覺更是不可或缺的因素。教師須意識到自己的專業自主權是可以充分被發揮，不應受任何其他因素干擾，透過教師們彼此串聯，形成一個有組織的團體，去維護教師權益及專業自主權（蔡金田，2011：28）。臺灣教

師組織發展依其進程可以區分成以下四個階段：「教育會」（1946-1987）時期、「教師人權促進會」（1987-1995）時期、「教師會」（1995 以後）時期、「教師工會」（2011 以後）時期，四階段教師組織成立宗旨各有所不同，當然亦面臨不同的挑戰（郭諭陵，2007：138）。

一、教育會

中華民國全國教育會（National Education Association of the Republic of China，NEAROC）成立於 1987 年；其最早的緣起可遠溯自清光緒三十二年（1906）學部公布之教育會章程，各地方應成立教育會以協助學務公所及勸學所推廣學務。宣統三年（1911）學部奏准設立中央教育會，是為全國教育會的開端。民國二十年（1931），國民政府公布《教育會法》，依該法規定，教育會分區、縣（市）、省（市）教育會三級，未設全國性之教育會。臺灣省教育會於 1946 年成立，其後臺北市及高雄市因分別改制為院轄市之故，於 1967 年及 1979 年，相繼成立臺北市教育會及高雄市教育會。民國七十四年（1985），立法院修正通過《中華民國教育會法》，由總統明令公布，依據該法第五條規定，中央得設全國教育會。1987 年，臺灣省與北、高兩市的教育會，共同籌組「中華民國全國教育會」（郭丁熒，2001：32）教育會以研究教育、協助發展教育及增進教育人員福利為宗旨，其組織章程第四條標示之任務如下：一、關於教育之研究、設計、改進建議事項。二、關於協助指導增進國民生活知識事項。三、關於協助教育之調查、統計及書刊編纂事項。四、關於教育文化事業之舉辦事項。五、關於會員之福利互助及協調聯繫事項。六、關於教育政策及法令之協助推行事項。七、關於接受機關或團體委託辦理有關教育之事項。八、關於教育活動及社會運動參加事項。九、依其他法令規定應辦事項（邱錦昌，2000）。

「中華民國全國教育會」並不招收個人會員，而是以臺灣省、臺北市、高雄市三個教育會為其團體會員；教育會組織之理、監事及幹部以教育行政人員及學校行政人員居多，被稱為「校長和長官的俱樂部」；基層教師所佔比例極少，也無法把基層教師對於學校或教育單位有關教育的問題反映出來。全國教育會的申訴功能，似乎突顯出：教師有問題可以申訴，但是卻無法保證其效果。會員除繳交會費外，與全國教育會之間的互動關係，僅止於每年教師節教師會贈送紀念品。對於基層教師而言，似乎只成為一個替政府送禮物給教師的機構，完全無法替教師爭取各種福

利（吳清山，1996：2）。在民主意識興起的當下，由政府主導成立的全國教育會，被認為是保守勢力的反撲，為政府鞏固教育界力量及傳達政府政策的途徑。就教師而言，教育會發揮不了功能，因此無法達成預期的功能，亦無法獲得廣大教師的支持。此也使得教師對於教育會的灰心，轉而支持教師人權促進會。教師的積極投入，也讓教師人權運動增加了更強大的助力（陳麗如，2004：46）。

二、教師人權促進會

1987年解除戒嚴，社會運動逐漸蓬勃，就在1987年政府成立「中華民國全國教育會」的同時，民間也出現了第一個以鼓吹成立教師工會為主要目標之「教師人權促進會」（丁慧翔，2011：4）。成立宗旨以「推動教育改革」、「保障教師權益」、「維護教師人權及尊嚴」為組織目標，並聯合其他民間團體催生《教師法》，積極推動教師工會的籌組。由於全國教育會無法為教師爭取權益，難以得到所有教師的認同。1987年，「教師人權促進會」三位主要籌備成員石文傑、李勤岸以及盧思岳，都在擔任教職期間，或因政治因素，或因得罪學校當局，而遭學校解聘。當時他們認為教師需要一個組織，所以三個人很快集結起來，透過三個人的力量，尋求認同的對象。他們成立「教師人權促進會籌備處」，分別於臺北、臺中、臺南設立聯絡處，積極推展教師人權工作。原本計畫要組成「教師工會」，但因當時組織教師工會是抵觸「工會法」的規定，在招收會員方面可能困難度較大，而且組織的目的主要是爭取教師人權，故明白揭示組織為「教師人權促進會」（石文傑，1995：9）。西元1988年《人民團體法》修正通過後，「教師人權促進會」便依此法成立，屬於一般人民團體，登記為普通社團。此組織係三級教師會成立前，最為重要的教師人權運動，其對整體教師工作環境之改善做出以下貢獻：1.推動取消教師值勤制度。2.推動學校成績考核委員會「非當然委員」，由校務會議推選。3.推動全面廢除安維秘書制度。4.推動建立教師申訴管道。5.推動制訂《教師法》。6.打破「教育會」為教師唯一代言人的假象（羅德水，2012：10）。

不過「教師人權促進會」的會員人數僅約一千人，一方面在威權時代，教師的政治參與度並不高，願意加入的教師並不多。且此組織因使用較積極的抗爭手段，也讓當時的教師擔心以此方式為教師爭取教師權益，造成社會觀感不佳。因此，許多老師不認同此組織，願意加入的人僅止於少數，所發揮的功能，亦相當有限（吳清山，1996：2）。不過「教師人權促進會」於1990年成為世界教師組織的觀察員，

相較同時期其他教師組織，這是教師會成立之前，對於教育政策或是教育問題能夠積極提出理念與行動的教師組織，「教師人權促進會」應該可以被視為體制外之教師組織，為工會取向。

三、教師會

綜觀民國 84 年以前我國教師組織之發展，「教育會」在官方的把持下，如同成為政府的附庸。其他教師組織如「教師人權促進會」，教師參與情形並不普遍，其發揮的功能與對教師的影響自然有限。直到民國 84 年教師法立法，允許教師組織成立教師會之後，讓教師在法律上的身分定位出現重大的變化，教師組織的發展開始進入新的一頁（王兆基，2002：33）。教師法在 1995 年通過，提供教師籌組教師組織的完整法律依據，各級學校依法相繼組成學校教師會。《教師法》第 26 條明文規定：「教師組織分為三級：在學校為學校教師會；在直轄市及縣（市）為地方教師會；在中央為全國教師會。」；又規定「全國半數以上縣市成立地方教師會，始可發起成立全國教師會」，也就是說至少需有 13 個縣市成立地方教師會才能發起成立全國教師會。教師會屬於人民團體的組織（教師法 26 條），在管轄上是歸屬於縣市政府的社會局督導，在全國的組織是屬於內政部管理。

教師法第八章明訂教師組織的組成方式以及教師組織的基本任務，教師由過去單打獨鬥的局面，依法轉而成為一個有凝聚力的團體（郭丁熒，2001：32；蔣興儀，1997：63）。成立後，對於反映教師需求，參與教育政策，及校園民主的推動，皆有相當的助益。而隨著時代的進步與社會環境的變化、教育政策的鬆綁，教師逐漸改變以往緘默的態度，利用教師會成為教師表達意見的管道，並致力維護教師的權益與保障專業自主，教師會成為我國當時最重要的教師組織（饒邦安，2006：55）。

中華民國全國教師會自 1999 年成立以來，至 2016 年 8 月共有十八個縣市地方教師會，為第八屆理事會。組織除了理監事外，還設置各種委員會，積極參與國內各項教育政策及推動相關立法，並與各國教師組織交流，辦理各種研習，提供會員各項福利。在維護教師權益方面，自 1995 年公布教師法，便賦予教師在學校、縣市、全國等三個層級籌組教師會組織的權利。成立後，各級教師組織並得與各級機關協議教師聘約及聘約準則，教師評審委員會、教師申訴評議委員會、甚至在校長遴選委員會都設有教師會的代表。2001 年更加入國際教育組織（Education International）成為正式會員，發揮其組織功能，擴大其影響層面。

四、教師工會

當教師會發展到一定規模時，既兼有教師專業團體的特質，又負有教師工會的任務，卻沒有工會所擁有的協商權、爭議權，凸顯出教師法所賦予的權利與責任並不對稱，也形成組織發展的瓶頸。工會法在民國 2010 年 6 月修正前，原規定教育事業員工不得組織工會。全國教師會不斷積極遊說立法委員，提出多種版本之修正案、更發動遊行抗議等策略，希望達成開放教師籌組工會的目的，對於我國教師組織定位之發展影響甚鉅。

2005 年至 2008 年 5 月之間，教育部原則支持賦予教師合理之勞動權，但教育部的政策立場是：「如同意教師籌組工會，並直接適用勞動三法（工會法、團體協約法、勞資爭議處理法），則教師相關事宜應全部依勞動法系規範」。依行政院 2009 年 4 月 16 日函送立法院審議之工會法修正草案，同意賦予教師組織及參加職業工會及產業工會之權利；另於勞資爭議處理法第 54 條第 2 項規範教師不得罷工。教育部為配合勞動三法之修正，同意教師可組織工會，並在最低修法幅度原則下，配套修正「教師法」、「教育基本法」及「大學法」，以因應教師適用勞動三法之需要。工會法修正案終於在 2010 年 6 月 1 日三讀通過，第四條已明定教師得組織工會，並於 2011 年 5 月 1 日勞動節施行。極短時間內，教師就在既有三級教師會基礎上，完成縣市教師工會與「全國教師工會總聯合會」之組織。全教總成立宣言揭示：一、確保教育公共化與專業化。二、積極維護師生權益。三、合理分配教育經費。四、強化集體勞動權。五、完備教育法制。六、深化勞動教育。七、善盡社會責任。我國教師勞動權發展，就此進入了一個新的法制狀態。

表 2-2 我國教師組織之沿革

時間	成立組織	依據法令	行政主管機關
1911	中央教育會	教育會章程	
1946	臺灣省教育會	教育會法	
1967	臺北市教育會	教育會法	
1979	高雄市教育會	教育會法	
1987	中華民國全國教育會	教育會法	內政部
1987	教師人權促進會	人民團體法	
1996	高雄市教師會	教師法	社會局
1999	中華民國全國教師會	教師法	內政部

2011.5	各縣市教師職業工會 或教育產業工會	工會法	縣(市)政府 直轄市政府
2011.7	全國教師工會 總聯合會	工會法	行政院 勞工委員會

資料來源：作者自行整理

貳、教師工會類別

教師組織的取向，會因其成員或是組織目標的不同而有所區隔，可分為工會取向 (labor union) 和專業取向 (professional tradition)：工會取向強調組織成員利益的維護，會以較激進的方式，希望透過強勢集體的力量，來達到組織目的。專業取向則較強調組織成員專業的提升，會透過溫和、協商溝通的方式和政府進行意見交流。各國教師組織的取向，因為國家不同的環境和文化特性，而有不同的演進歷史 (舒緒緯，2003：303)。

一、工會主義與專業主義

國外學者傑瑟普 (Jessup, 1988) 指出教師組織因其功能的不同，分為工會取向與專業取向：1. 工會組織 (Labor union)：強調的是廣泛的社會目標，特別是引發成員的認知，團結成員力量，強調透過集體的壓力，以改善工作環境或條件。2. 專業協會 (Professional Association)：強調對學生服務的重要性，重視對學生的服務並透過教師職業團體力量，來提升教學品質。另有學者可契尼與考畢契 (Kerchner and Koppich, 1993) 將教師組織分為工會型教師組織與專業型教師組織兩大類：1. 工會型教師組織：強調個別性勞工與管理，重視個體工作執行，重視教師自身權益，品質由外在控制，組織目的為教師利益，強調與雇主的對立關係。2. 專業型教師組織：強調學校中集體共識，重視學校計劃團隊的執行，兼重自身及公共權益，品質由內在自我監控，組織目的為教育進步，強調與雇主的夥伴關係 (吳靜芬，2005：11)。此外，國內學者謝文全則認為教師組織可分為兩類：1. 專業團體：如美國全美教育協會、英國全國校長協會。2. 兼具專業及工會團體：如美國教師聯盟、英國全國教師協會。他認為教師組織的工會特性中仍包含專業性質在內 (彭靜萍，2006：48)。

綜觀各國的教師工會，兩種不同走向的工會，與教師的定位有著相當大關聯。若將教師定位為專業人員亦即專門職教師，其教師組織則為專業取向，主要目標

一、為提升教師專業發展。二、維護教師尊嚴與專業自主。三、參與教育政策，改善教育問題。四、注重教師自律等。與政府對談或表達訴求時，則會著重溝通策略，採取諮商、會談、協調、宣導等方式。此種專業取向也容易使教師組織藉由建立專業標準的手段，將其他非此領域的人排除在外，進而鞏固組織成員的利益，並可能使教師受到特定意識形態的控制。

至於工會取向之教師組織，則將教師定位為受僱者亦即勞動者教師。主要目標為一、提升教師社會經濟地位。二、改善教師工作環境與待遇。三、爭取教師的權益與福利等。通常會採取較為激烈的方式來達成其目標，如集體協商、締結團體協約、領導爭議行為、立法遊說等壓力策略，也或是透過政治的方式，支持特定民意代表、國會議員，更進一步由組織推派代表參與選舉，來達到所需的目的。然而，由於工會主義路線的教師組織使用之手段較為激進，故在爭取教師權益時往往被視為具有較強的侵略性，此種侵略性容易造成對立，引起政府的敵意而採取更強硬的手段。兩方互相爭執對峙的狀況，亦會影響教師的社會觀感，可能導致教師地位下降（鄭彩鳳、林漢庭，2004：461-462）。

除了以上兩種取向外，另外則有第三種為兼具專業及工會取向的教師組織。就教師角色的定位，本來就不是絕對的，教師可以是專門職教師，亦可以是勞動者教師，兩者角色並不衝突，可為兼具專業取向與工會取向的教師組織。其功能有：教師爭取權益、提高教師專業水準、提供教師各項服務、影響政府的教育政策、促進會員的溝通、及增進社會大眾的瞭解。這些亦常成為各國教師工會列為主要的組織任務與功能，通常會以較溫和的方式來爭取教師福利，提升教師的專業水準（鄭彩鳳、林漢庭，2004：486）。

二、英、美兩國教師組織發展走向

英、美各教師組織經過長久的發展下來，漸漸已朝向專業發展，建立其具體目標，透過眾人的力量來影響政府的決策。並試著採取溫和的方式，促進教育的改革，培養專案形象，藉此以吸引會員的加入，並使收入增加。成立於 1916 年的「美國教師聯盟」(American Federation of Teachers, 簡稱 AFT)，一成立就標榜的工會取向。「全美教育協會」(National Education Association, 簡稱 NEA) 成立於 1857 年，以 NEA 而言，成立之初，以專業協會自居，反對 AFT 一成立就標榜工會化。但在 1962 年，AFT 紐約分會爭得集體協商權，吸引了大批教師加入其組織。NEA 為求生存，

也從原來的專業取向改為往工會取向的方向發展，專業團體的色彩則日趨淡化，在 1968 年以罷教、示威來達成其訴求。直到 1981 年為避免工會的性質與形象會損及其聲望，開始努力避免被視為工會取向濃厚的組織，漸漸朝向以較和緩的行動方式來表達訴求。

英國的全國教師聯合會（National Union of Teachers, 簡稱 NUT），其成立宗旨為專業取向。但在 1891 年時改變立場，並於 1896 年普特茅斯（Portsmouth）罷課事件後開啟其激進的本質，此次的集體行動，利用其組織強大的聲勢，獲得勝利，達到預期的目的。這樣的成功經驗，更強化組織走向工會主義路線。惟俟其成為合法的壓力團體，並大幅改善教師的薪資水準後，又從工會主義路線回歸原先的專業主義（姜添輝，2006：1105-1107）。

三、我國教師組織發展走向

在工會法尚未修法前，臺灣原有的教師組織，很顯然的不具有工會主義的取向，主要仍以專業主義的取向。《教師法》第 27 條明定各級教師組織之基本任務中的第一款就是維護教師專業尊嚴與專業自主權，而「全國教師會」也明定其任務第一條即是維護教師專業尊嚴與專業自主權，全國性的教師組織所關切的事務焦點不只是區區教師們自身的工作權益與利益，而是提昇整體教育工作者對於教育事務之公共性、政治性與倫理性之自覺意識（馮朝霖，1999：80）。在專業主義取向之下，教師為專業人士，教師組織的目標在提升教師專業地位、維護教師尊嚴、建議並影響教育政策之決定，而其主要的方式策略是諮商、會談、協調、遊說等。值得思考的是，在專業主義的取向之下，若沒有工會主義的勞動三權支持，雖然教師組織想建議並影響教育政策之決定，但政府單位或社會氛圍，是否肯定教師組織的專業，願意讓教師組織得影響力來影響政策的決定。

教育部在工會法修法過程中，曾多次強調，「教師會負責專業議題、教師工會處理權益問題」，欲將兩個教師組織定型，即教師會走專業主義，而教師工會走工會主義。但對於當時正在推動工會法修法的全國教師會並不以為然，不樂見教育部將組織做如此的定位，而提出雙向度教師組織定位看法，認為：「工會」強調的是作為受僱者的基本結社權利，「專業」談的是受僱者提供服務的內涵，兩者不僅不衝突，反而組織結社權有助於專業自主性的落實。也就是所謂「工會主義」(unionism) 根本就是「專業主義」(professionism) 的先行與基礎，完全無需分開處理（羅德水，

2008)。一個沒有實質勞動三權的教師組織，在維護教師專業上當然也不免捉襟見肘，因此教師組織在追求專業成長的同時，亦可同時主張及維護自身的權益，不應只是專業取向或工會取向，彼此互為消長的單向度分類方式，此種想法不但較為週全，也較能符合目前發展趨勢。

教師組織應同時兼顧「會員權益」與「專業成長」，也就是發展模式必須兼重「工會主義」及「專業主義」。換言之，教師組織的目標應同時兼顧保障會員權益及提昇會員的專業水準，所採取的策略也不應拘泥於只採用溝通策略，非正式的會談、諮商、協調等方式。應該視議題及需要，必要時採用集體協商、罷工及政治遊說等較為積極的途徑以解決爭議。不論教師組織初期是以工會角色或專業角色自居，組織會隨著社會環境與政治因素調整組織所扮演的角色，經過不斷的磨合後，幾乎都會轉變為工會取向與專業取向的混合體，以期獲得更廣大教育工作者及社會大眾的認同與支持；教師組織會視當時環境之需要，彈性呈現工會主義或專業主義的不同面貌。教師是專業人員，也是勞工，應該依其專業標準為教育議題提出建議，教師組織能在國家教育政策制定過程協商中積極參與，才能將國家教育品質往上提升（鄭彩鳳、林漢庭，2004：463）。

第三節 教師勞動三權

根據研究，此一勞動三權的提法，應是因襲自日本憲法第二十八條。依日本憲法第二十八條之規定，勞動者享有團結權、團體交涉權及其他團體行動權（隋杜卿，2007）。勞動三權之存在即為改善勞動者工作條件，藉由團體力量對雇主形成談判壓力，以便其訴求得到應有的尊重與回應。教師勞動三權，包括團結權，教師組織或加入教師工會之權利；團體交涉權，透過教師工會與教育當局（或學校）進行集體協商及爭議權的行使，利用各種爭議手段之權利。教師組織功能強弱攸關成員認同與組織發展，因此教師勞動三權與教師組織息息相關（陳聰明，2008：56）。

1995年《教師法》公布實施後，賦予教師結社等相關權利，並有制定教師自律公約的基本任務，雖然教師已可組織教師會，但仍無法適用《工會法》、《團體協約法》、《勞資爭議處理法》等勞動三法。教師會雖然為一個有法源依據的教師組織，但相較於工會，卻無工會的實質內涵。開放教師組織教師工會的呼聲未曾間斷，中華民國全國教師會經過長達十年的遊說、遊行抗議等策略，禁止教師組織工會的《工會法》終於在2010年6月1日解禁，修正公布《工會法》第4條第3項之規定「教

師得依本法組織及加入工會」，修正為教師得依本法組織，使得公立、私立學校教師均得組織工會或類似工會之組織，以維持並改善其勞動或勤務條件，爭取應有權益。確立教師組織工會的權利，也落實了教師在《憲法》第 14 條規定之結社自由的人權保障；新法並自 2011 年 5 月 1 日正式生效。

就一般集體勞動法制之發展，我國學說或實務上通常將團結權、團體協商權（或有稱團體交涉權）和團體爭議權（或有稱團體行動權）稱為「勞動三權」或「勞動基本權」。「團結權」：組織工會或加入工會。「團體協商權」：與雇用者交涉有關勞動條件訂立勞動協約。「爭議權」：當和雇主發生爭議的時候，勞工有組織集體行動（包括罷工）抗議而不受雇主懲罰的權利。勞工可以罷工、怠工、圍堵等各種團體行動對資方施壓。我國憲法雖未明文規定「勞動三權」，然而，大法官在釋字第 373 號解釋中，藉由憲法第 14 條的結社自由以及第 153 條的保障勞工之基本國策規定，演繹並肯定「從事各種職業之勞動者，為改善勞動條件，增進其社會及經濟地位，得組織工會，乃現代法治國家普遍承認之勞工基本權利，亦屬憲法意旨之所在。國家制定有關工會之法律，應於兼顧社會秩序及公共利益前提下，使勞工享有團體交涉及爭議等權利」，而使「勞動三權」得於我國建立其憲法位階之基本權利地位。《工會法》修正案，再加上已通過的《團體協約法》和《勞資爭議處理法》修正案，意即教師擁有了勞動三權（團結權、協商權、爭議權）。因此教師有組織及加入特定工會之權利，並適用《工會法》、《團體協約法》及《勞資爭議處理法》，但《勞資爭議處理法》仍不允許教師罷工。

壹、教師工會的勞動三權

一、教師工會法源依據

就勞動者的定義，國際勞工組織（International Labor Organization）對勞工的定義為：「凡是依勞力及腦力以賺取薪資的人，皆屬工人。」以此定義，則只要有職業並得到薪資者皆屬於勞工，教師亦屬於勞工。我國公立大專院校及中小學校教師之任用，在《教師法》第 11 條規定是採聘任制。因此教師聘任屬於「從屬關係」，受僱者從事於一定之工作，獲取報酬之人，具有勞動者之性質。縱然社會環境對教師角色的定位仍有不同的期待，但教師組織對於教師工會的爭取從未鬆懈過。立法院於 99 年 6 月 23 日三讀通過《工會法》修正案，修法前我國工會法第四條規定：「各級政府行政及教育事業、軍火工業之員工，不得組織工會。」但是，憲法上有

保障人民的結社自由、生存權、工作權。此種限制公立、私立學校教師組織工會之自由的規定，似已違反了憲法第 23 條所稱之：「為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序或增進公共利益」所「必要」之範圍。

聯合國於 1966 年 12 月 16 日制訂《公民權利和政治權利國際公約》及《經濟社會文化權利國際公約》（以下合稱「兩公約」），這是對通過於 1948 年 12 月 10 日的「世界人權宣言」的進一步落實，「兩公約」與「世界人權宣言」合稱「國際人權憲章」（International Bill of Human Rights），為國際社會最重要之人權典章。馬英九總統在 2008 大選前宣示將開放教師組織工會，當選後並於 2009 年 3 月 31 日主動在國會通過《公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法》。《工會法》修正案終於在 2010 年 6 月 1 日在立法院三讀通過，《工會法》、《團體協約法》、《勞資爭議處理法》並於 2011 年五一勞動節當天同步生效，教師不得組織工會的禁令終告解除。

新法正式生效後，當年勞動節過後，在原有教師會組織架構下，各地教師紛紛展開教師工會籌組工作，並迅速在 2011 年 7 月 11 日成立「全國教師工會總聯合會」。這些教師工會的成立，象徵臺灣教師組織進入一個新的階段，掙脫落伍法制枷鎖，從此確認教育工作者亦屬於勞動者身分的決心。

二、教師工會的限制

《工會法》第 6 條規定，教師只能加入產業工會和職業工會，且不得成立以學校為單位的教師工會。且教師權益另有教育法系規範，並非任何事項都能協商，如教師授課節數等工作條件可以協商，教師的薪資所得則是由《薪資待遇條例》所規範，無法協商。工會限制有以下幾點（一）禁止教師組織企業工會：《工會法》修法時，宣稱要解除工會組織之不必要管制，讓工會組織多元化發展，惟在毫無正當理由下，卻又禁止教師組織企業工會，就教師會看來，明顯是惡意的歧視與壓制。

（二）對教師工會之團體協商做出差別待遇：公立學校而有上級主管機關者，應於簽訂前取得其上級主管機關核可，如此多了一道程序，多了一層的限制。（三）嚴格限制罷工權：《公民權利和政治權利國際公約》提到「一、人人有權享受與他人結社的自由，包括組織及參加工會，以保護他的權利的義務。二、對此項權利的行使，不得加以限制，除去法律所規定的限制，以及在民主社會中為維護國家安全或公共安全、公共秩序，保護公共衛生或他人權利和自由所必需的限制....」，我國於

《勞資爭議處理法》第 54 條中明訂，教師與國防部所屬機關、學校之勞工禁止罷工，其程度已明顯逾越《兩公約》所稱合理與必要之限制。

貳、團結權

一、教師會時期

《教師法》第 26 條教師組織分為三級：在學校為學校教師會；在直轄市及縣（市）為地方教師會；在中央為全國教師會。學校班級數少於二十班時，得跨區（鄉、鎮）合併成立學校教師會。各級教師組織之設立，應依人民團體法規定向該管主管機關申請報備、立案。地方教師會須有行政區內半數以上學校教師會加入，始得設立。全國教師會須有半數以上之地方教師會加入，始得成立。教師法施行細則中明定教師為「職業團體」，顯然應歸為憲法所稱，人民有集會結社的自由而非團結權；從效力上而言，此外，勞動者團結的目的在於締結團體協約，教師法並無授權教師會與學校締結團體條約之權，因此教師組織教師會，在性質上只是稱為一般結社權而非勞動者團結權。

二、工會時期

「勞動團結權」係指勞工有組織「工會」團體的權利，而工會依照英國學者衛博夫（Sidney and Beatrice Webb）在 1894 年對於工會所下的定義，是指「一個工資賺取者持續性的結社，其目的是維持或改進工資賺取者工作生活的狀況。」工會通常採用兩個方法去促成其目標的達成，一是集體協商（collective bargaining），另一則是政治行動（political action）。大法官會議釋字第 372 號解釋理由書：「憲法第十四條規定人民有結社之自由；第一五三條第一項復規定，國家為改良勞動者之生活，增進其生產技能，應制定保護勞動者之法律，實施保護勞動者之政策；從事各種職業之勞動者，為改善勞動條件，增進其社會及經濟地位，得組織工會，乃現代法治國家普遍承認之勞動者基本權利，亦屬憲法上開規定意旨之所在……。」似將憲法第 14 條結社自由權當成是勞動基本權之依據；勞動三權實兼具「自由權」與「社會權」之雙重性格，其目的在保障勞動者之工作與生活，屬於憲法位階的基本人權。

三、面臨的限制

根據現行工會法規定，我國學校教師組織工會乃不同於一般企業，亦即學校老師不得組織所謂企業內之工會（企業工會），僅能組織產業別工會或職業別工會。

除非工會與雇主之間訂有所謂工會條款（union clause）之團體協約，否則屬於產業或職業型態之教師工會對於特定單一學校之教師難有強制入會之拘束力，且於單一學校內亦有可能存在複數工會（同一學校但不同老師各自加入不同工會，或者同一老師亦可同時加入不同工會）之情形。此一非屬企業別工會型態之工會組織，並不易使全校教師皆屬於工會會員。《工會法》第 36 條規定：工會之理事、監事於工作時間內有辦理會務之必要者，工會得與雇主約定，由雇主給予一定時數之公假。企業工會與雇主間無前項之約定者，其理事長得以半日或全日，其他理事或監事得於每月五十小時之範圍內，請公假辦理會務。目前法規，教師工會不屬於企業工會，教師參與會務假的權益無法受到保障。會務假各縣市規定不同，甚至隨著縣市長、教育局長不同，一紙公文便可以讓會務假這件事產生變化，對教師工會而言，毫無保障，也成了教師工會的困境。若此狀況沒解決，教師工會幹部因會務假被校長拒絕，此類問題將會不斷上演。例如：勞裁（100）字第 29 號，嘉義市某國小教師間擔任工會職務而為工會務假爭議案件，前後核假標準不一，最後判決為將事假改回為公假。教師工會成員會務假應有所規範，在合法且兼顧教學情況下，給予會務假（林宣耀，2015：83-85）。因此當教師無法組織企業工會時，連帶影響教師工會行使其他企業工會享有之法定會務假與代扣會費等基本權利，教師工會一旦於特定單一學校（或特定範圍之學校）發動爭議權，並非使學校全體受僱教師皆為爭議行為之發動主體。

參、團體協商權

一、教師會時期

《教師法》第 27 條各級教師組織之基本任務如下：一、維護教師專業尊嚴與專業自主權。二、與各級機關協議教師聘約及聘約準則。三、研究並協助解決各項教育問題。四、監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜。五、派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織。六、制定教師自律公約。第二款提到的「協議」在性質上雖不具強制性，但在條文中肯定了教師組織作為集體代表性的地位。另外第五款規定：「派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織」與第二款，這兩則條文讓教師組織具備集體協商之性質。我國工會組織則係以雇主或有法人資格之雇主團體為協商對象，協商範圍以勞動契約為主，包含：工資、工作時間、休息、休假等事項，與教師組織相比，我國教師會對於聘約

及聘約準則只有協議權，不若工會組織有完整的集體協商權。

二、工會時期

依日本憲法第 28 條之規定，勞動者享有團結權、團體交涉權及其他團體行動權。就實質的權利性質而言，團體交涉權（即集體協商權）其實是團體行動權的一部分，不過是團體行動權的例示而已，日本憲法第 28 條其實只保障兩種權利，即團結權與團體行動權。但因此團體交涉權（即集體協商權）在勞工的權利極上為重要，故特別將此全力列舉舉例，以突顯其重要性，不過卻仍然可以將此權利視為團體行動權之一的本質（隋杜卿，2007）。集體協商的制度，就是工會作為集體協商的代理人，代表工會會員與雇主協商工時、工資等僱用條件，爭取會員最大的福利。工會也可以透過贊助政治候選人，或透過工會組織請求會員支持與協助親勞工的政治人物進入議會或政府機構，進而制定有利勞工的政策和立法。但是政治行動對弱勢勞工團體而言，並非最佳的選擇，相對而言，以罷工權為核心所展開的爭議權，對勞工是一種具有自主性保障權益的工具。

在我國《團體協約法》為勞資雙方進行團體協約的依據，依《團體協約法》第 10 條之規定，一方當事人為公立學校而有上級主管機關者，應經其上級主管機關核可。對教師工會之差別待遇，更使官方宣稱《團體協約法》所謂強制協商之立法精神，形同具文。第 6 條提到勞資雙方應本誠實信用原則，進行團體協約之協商；對於他方所提團體協約之協商，無正當理由者，不得拒絕。依前項所定有協商資格之勞方，指下列工會：一、企業工會。二、會員受僱於協商他方之人數，逾其所僱用勞工人數二分之一之產業工會。三、會員受僱於協商他方之人數，逾其所僱用具同類職業技能勞工人數二分之一之職業工會或綜合性工會。因此，當教師工會無法有企業工會時，便引發出教師雇主為誰的爭議。

三、面臨的限制

團體協商一開始要找到顧主方能進行協商，在公立學校方面，各級政府是雇主；在私立學校方面，各該校董事會是雇主（丁志權，2013：22）。以我國目前現行制度，學校並沒有權利決定教師的授課時數、薪資所得……等問題。但在 100 年 10 月 28 日行政院勞工委員會（現勞動部）的解釋函中，認為「學校為教師的雇主」，引起全國中小學校長一片嘩然。全國校長協會更在 2012 年發起「教師雇主不是學校」的聯署活動並發公文至各校，指出：團體協約法第二條、第六條有關「雇

主」之定義，以及團體協約法第十二條「團體協約內涵」之釋示，引用法條錯誤且語焉不詳。本會及所屬會員均認為學校教育現場，在「經營型態、管理制度及工作特訂性等因適用本項解釋，確有空礙難行」，且有嚴重影響校園行政運作與教學正常之虞。請勞動部及勞動部委員會重新檢討，做合法、合理、合情的明確詮釋。

教師聘任屬於「從屬關係」，碰到要進行團體協商時，誰是雇主身分相當重要，關係著工會與誰進行協商。再加上我國的教師法制向來採行「公教合一」，皆比照公務人員相關規定來辦理相關的義務、權利及獎懲辦法。從以往下來，社會大眾仍將教師和公務人員畫上等號。我國應該符應世界各國施行制度，訂定法律規範之，將教師與公務人員予以區分，避免身分混淆所造成適法性問題。因此，相關主管機關應適時提出修法將公教明確分途並釐清教師的雇主（林宣耀，2015：83-85）。教師工會解禁多年來，簽訂的團體協約屈指可數，甚至連啟動團體協商都要面對各種令人難以想像的杯葛，特別是教育行政部門、校長團體及家長團體對於教師工會啟動團體協商充滿抗拒，與正面看待工會組織、團體協約的勞動體系，形成極大反差。2015年由宜蘭縣完成的全國第一份由宜蘭縣政府和宜蘭縣教師工會簽訂的縣級教師團體協約。此團體協約一簽訂立即引發社會爭議，遭校長協會、家長團體聯合反對，稱該團體協約是「用孩子未來換自肥」。8月16日，中國時報社論更以「訂定教師勞動契約是羞辱教育」為標題大力抨擊，稱教師是志業，縣市教育局行文各校要求與教師團體談勞動條件，「是不折不扣走偏鋒」，「是對多數教師的羞辱」。類似言論不斷出現凸顯出我國對勞動人權的不重視，甚至給予許多限制（羅德水，1998）。

集體協商對企業至少有兩種正面意義：透過集體參與機制，降低爭議的可能，釐清管理特權界線，抑制勞資爭議的無限上綱，使團體協商及爭議權之對象侷限於勞動條件有關事項，如此可兼顧勞動者工作權及企業經營權（侯志翔，2003：89）。反對教育行政機關與教師工會簽訂團體協約的論者，依舊認定教師必須把教育工作當成志業，不應該計較工作條件，更不應該以團體協約規範教師勞動條件。殊不知團體協約法僅是對勞工最基本的保障，要求勞資雙方在一個平等的地位，雙方以誠實信用的原則進行協商，藉此保障及提升教師的工作條件。

就團體協約之內涵而言，教師工會團體協約的協商，有以下重要意涵：一、拉近勞資雙方的距離。二、維護穩固的勞資雙方，促進校園安定。三、團體協約自治

是以協議取代對抗。四、團體協約自治補足校園勞動秩序法規範的不足。五、透過團體協約協商與集體聲音直接溝通。六、工會員工有遵守團體協約的和平義務。期許社會大眾能以正向態度看待團體協商權，一起改善臺灣的勞動環境（鄭建信，2015：5）。

肆、爭議權

一、教師會時期

《教師法》第 28 條學校不得以不參加教師組織或不擔任教師組織職務為教師聘任條件。學校不得因教師擔任教師組織職務或參與活動，拒絕聘用或解聘及為其他不利之待遇。此條例之規定類似勞動法中禁止「不當勞動行為」。在爭議權的行使部分，教師會對於其雇主（指學校或教育主管機關）並無足供與雇主對抗之合法武器，只能消極地針對違法或不當之行政措施，提起申訴、訴願、行政訴訟，勉強只能算是請求救濟之權利，而非勞資對抗之性質。

二、工會時期

爭議權是為達成改善勞動條件、締結或改變團體協約為目的之手段性權利，一般勞方於爭議行為實施的樣態上，通常包括怠工（go-slow）、杯葛（boycott）、佔據（sit-in）或接管（work-in）、糾察（picketing）、示威性的工會活動等，罷工為行使爭議權的其中一種最激烈的方式（菅野和夫，平成 5 年：506-508）。而資方對於勞方所採取之爭議行為，雇主亦可能會採取相對抗之措施，以迫使勞方讓步，資方最常採取之爭議行為包括有繼續營運、鎖廠、黑名單等方式。我國在爭議權行使部分，以《勞資爭議處理法》為依歸。在《勞資爭議處理法》第 54 條中提到「工會非經會員以直接、無記名投票且經全體過半數同意，不得宣告罷工及設置糾察線。下列勞工，不得罷工：一、教師。二、國防部及其所屬機關（構）、學校之勞工。下列影響大眾生命安全、國家安全或重大公共利益之事業，勞資雙方應約定必要服務條款，工會始得宣告罷工。」爭議行為並非只有罷工一種樣態，不過本條第 2 項是明確限制教師行使罷工爭議行為的重要條文。若團結權為勞工三權之基礎，團體協約權則可視為勞工三權之核心，而爭議權則屬鞏固勞工三權之後盾。換言之，沒有勞動結社權就無法行使團體協約權；無團體協約權，爭議權則無著力之處；如果只有勞動結社權與協商權，而無爭議權可合併使用，工會組織便和一般組織沒有任何差別，因此「爭議權」在勞動三權裡有其不可或缺的重要性（王政彥、吳正榮，

2011：60)。。

有學者指出：「將教師定位為勞工，只是說明具有特殊性，為特殊性勞工，就如同軍人、警察、法官同樣都是公務員，他們屬於特殊類型公務員。……是否應賦與教師享有勞動三權，出按憲法及大法官四六二號解釋意旨既肯認教師不因其工作或職業不同而否定其為基本權利主體，因而教師和一般人民皆有集會、結社與社會勞動三權等。然而教師為教師權益而組成的教師團體，行使團體締約、交涉或行動權之目的與手段，原則上不能有損受教者之權益，亦即學生學習權，因為學生學習權本身亦是社會權之一環，同為憲法保障。」簡單的說，因為教師的工作具有「公益性」，所以「教師在勞動三權，三個層次來看『團結權』、『交涉權』皆可賦與。至於罷課權限，可以分階段實施，縱使實施也必須經過一定程序後，如調解、仲裁後為最後手段，而不是動輒恣意為之。(董保城，2002)。」

三、面臨的限制

部分先進國家，如美國和加拿大乃賦予教師享有勞動三權，但在勞動三權中，爭議權中的罷教權因涉及學生學習權和受教權，美國和加拿大各州或各省規定不一，日本公立學校教師屬地方公務員，受「地方公務員」之限制，禁止罷教；就德國而言，依法公務員可以籌組工會，不得罷工，因公立學校具有公務員身分，依法亦享有「團結權」，但無「罷教權」(吳清山，2002：152)。世界各國對於公教人員工會組織的權利行使大都會有較嚴格的規範，但實際的情況是，美國大部分州法律雖不支持教師行使罷工權，但設有爭議的仲裁處理程序；英國及日本不但明文保障公務員及教師等人員「勞動三權」，並鼓勵公務人員利用勞動三權作為與政府協商的管道，以減少彼此之歧見(徐國淦，2002)。教師沒有團結權、爭議權、協商權，將無法面對日益惡化的教育政策，以及不斷下降的勞動條件。綜括來說，勞動三權必須藉由教育向下扎根，然而目前政府相關單位，看似將保障人權列為重要施政項目，但以教育領域為例，仍然面臨諸多挑戰。

校園勞動人權面臨以下的困境：一、教師工會遭受差別待遇，長達數十年的教師工會禁令雖已解除，但「勞動三法」又對教師工會做出以下差別待遇，(一)禁止教師組織企業工會(二)團體協約須經核可(三)嚴格限制罷工權。二、官員、校長勞動人權概念有提升空間，過去幾年，政府在勞動法制增修上有不少著墨，甚至進行首次的「國家人權報告國際審查」。為推動人權教育，教育部也成立「人權

教育諮詢小組」，然而，教師工會成立 4 年來，還是必須面對缺乏勞動人權意識的官員與校長。以中小學校長團體便充斥著教師不是勞工、教師組工會是自貶身價、教師組工會既要權益又要福利、教師組工會犧牲學生權益、教師工會只顧爭取自身權益等論調。

校園勞動人權面臨著以上所提及的困境，顯示教育人員依舊被威權所束縛，茲提出建議如下。一、解除法制上對教師工會的不當管制，修正相關勞動法規，符合國際標準。二、修正過時校規保障學生人權權益，實踐「友善校園」理念。三、推動勞動教育於現行中小學課綱架構與內容，納入「尊嚴勞動」、「勞動基本權」等概念。四、教師工會應持續與社會對話，教師工會面臨的困境其實也是臺灣勞動人權的困境，做為一個專業人員工會，教師工會必須持續與社會對話，澄清對工會的偏見，提升整體勞動，推動完備的勞動法制，協助建立一個具又勞動人權意識的社會（羅德水，2015）。

第四節 教師群眾運動集會遊行

爭議權中的罷教權為教師勞動三權中的不可或缺的利器，為團結權及集體協商權堅強的後盾。沒有罷教權的教師勞動三權就如同沒有利牙的老虎，對教師權利毫無保障，因此罷教權一直是教師組織所亟欲爭取的重要爭議權。然現有的勞資爭議處理法第 54 條卻直接規定教師不得罷工，因此教師組織在與行政部門商議時，若無法獲得良好的回應，教師群眾運動似乎成了一種對現行政策表達不滿的一種重要方式。

壹、罷教權

一、贊成教師擁有罷教權

「勞動三權」係屬基本權利，按憲法第 14 條規定：「人民有集會、結社之自由」、第 15 條規定：「人民之生存權、工作權及財產權應予保障。」及大法官會議釋字第 372 號解釋理由書：「憲法第十四條規定人民有結社之自由；第一五三條第一項復規定，國家為改良勞動者之生活，增進其生產技能，應制定保護勞動者之法律，實施保護勞動者之政策；從事各種職業之勞動者，為改善勞動條件，增進其社會及經濟地位，得組織工會，乃現代法治國家普遍承認之勞動者基本權利，亦屬憲法上開規定意旨之所在……。」既肯認教師不因其工作或職業不同而否定其為基本權利主體，因而教師和一般人民皆有集會、結社與社會勞動三權等。再者，教師尚付出體

力性與精神性思考的勞動力，以換取薪資，係符合我國勞動基準法第 2 條第 1 項第 1 款的「勞工：謂受雇主僱用從事工作獲致工資者。」之定義，則何以教師團體被排除於爭議權的行使之外？排除教師團體的爭議權，不僅缺乏道德上的正當性，同時也違反憲法第 7 條所揭示「人民……在法律前一律平等」的精神。

「國際勞工組織公約」1978 年、1981 年的第 98 號條款中便明文規定：「教師擁有罷工權及公務假應予以保障…」，而我國也簽署了這份公約。再者，在 2009 年，立法院通過、批准兩公約，並三讀通過「兩公約施行法」後，使得兩公約在我國具有一般法律地位。然而，教師團體被排除於爭議權的行使之外，並沒有因為我國通過「兩公約施行法」的立法與施行，而獲得正視與改善。現行的勞資爭議處理法第 54 條規定，係直接地違反公民與政治權利國際公約第 22 條以及經濟社會文化權利國際公約第 8 條的保障勞動三權的明文規範。

本應為專業的教師在戒嚴時期對於教育內容授課自由並無任何專業自主的權力，似乎只淪為教育上課的工具。如以憲法上「受教權」之權責來看，在臺灣長期受到政治系統介入教育，本該具有主動性質的「受教權」只能曲解為單純化被動的「上課權」，甚至將限制結社與上課權作一政策上聯結。就教育權而言，國家政治力長期介入教育現場，甚至所產生的「過度型塑」，所隱藏的侵害受教權（學習權）實遠大於教師結社罷工所產生侵害學生受教權（學習權）（徐庭儀，2003：73-74）。

罷課或罷教並非中止教育，影響學生受教權，相反的，罷課和罷教是再教育，是展現另類教育之可能。學生在罷課活動中仍繼續自主教育活動，在集會聚集開放的空間中，利用這種形式，重新思考教育的內容。這種教育形式的經驗，對自身權益的體認，並非以考試掛帥，一般制式教育可能提供的。因此，罷教教師在抗爭活動中的觀念傳遞和對話思考，對於學生而言，自然是最佳身教，能使學生藉由教師此行為，深切體認到不可輕忽自身的權益，甚至有助於開展嶄新的師生關係。對於中小學教師，其屬於教師中的弱勢，受的壓迫和限制也最大，罷教權應該可以為中小學的學生提供最佳最深刻的身教。幫助學生自小摒除奴性教育，學習維護自身權益（何春蕤，2002）。

二、反對教師擁有罷教權

教師會成立以來，從未放棄罷教權的爭取，然而面對重重阻力，至今仍未成功。在爭取過程中，2007 年，當時教育部次長周燦德雖表示尊重教師爭取罷教權，但

也強調教育基本法將學生受教權列在首位，學生受教權勝於教師權益，除了教師不適用工會法不得籌組工會，教師也應放棄罷教權（申慧媛，2007）。罷工是勞資雙方爭議未獲解決的一個手段，理應不得對勞資雙方之外的第三者造成傷害，罷課更得顧及無辜之學生，且教師與學校之聘用關係是契約行為，學生並不在雙方契約內，更不應該成為勞資雙方爭議之受害第三者，故認為教師無權罷課。以上想法，總以學生受教權為由，認為教師罷教，必定影響學生受教的權利，進而反對教師可以行使罷教權。

攸關全國教師可否組織工會的「勞動三法」修法在第五屆立法院最後會期進入攤牌時刻。就在立法院表決之前，教育部在 2005 年 1 月公布「教師法重大爭議民調」，不到一成受訪者同意教師成立工會，76.8%反對教師擁有「罷教權」，教育部重申，反對教師擁有「罷教權」，也不宜強制要求所有老師加入教師會。事實上，在同樣這一份民調裡面，「支持教師會可以作為勞動組織」的民眾，有 43.4%、老師則達 59.6%；而所謂「不認同教師組織工會」8.2%的數據從哪裡來的？那是在該份問卷裡，有一個題目，問到「對於教師會組織定位之看法」時，認為是「專業組織」的 45.6%、「勞動組織」的 8.2%，「兼具專業與勞動組織」的 35.2%，而具教師身份者，認為「兼具專業與勞動組織」的比例最高，達 53.8%，認為單純是「勞動組織」的，比一般民眾更少，只有 5.8%（孫窮理，2017）。全國教師會回應，教師組工會是世界潮流，歐、美、日等國教師工會，不僅組織龐大，功能健全，更是重要的穩定力量。若教師會擁有「罷教權」也會謹慎使用，不會輕易損害學生受教權。

貳、集會遊行

「中華民國全國教師會」於民國 91 年 9 月 28 日號召十萬名教師參與「團結九二八」大遊行活動，提出「團結、尊嚴、工會、協商」及「還給教師納稅權、課多少補多少」的訴求；民國 92 年 9 月 28 日，該會與「中華電信工會」等民間團體發動以「教育本位」、「學生主體」作為號召的「行動九二八，為孩子出發」遊行活動，參與人數約一萬人（陳聰明，2007：21）；民國 99 年 5 月 16 日該會與臺北縣教師會發起的「516 牽手護童年」，反對臺北縣實施英語活化實驗課程，提出「反對違法加課、反對戕害學童、家長有權選擇、惡質官員下臺」的訴求，參與人數六千人；民國 102 年 5 月 24 日以全國教師工會總聯合會發起「打掉爛案、導正改革」525 行動的活動，以「打掉爛案、導正改革、專業教評、學生受益」為號召提出四項訴

求。上述「中華民國全國教師會」的教師組織社會運動，引起國內不小的震撼，除社會各界訝異於其組織力量外，更突顯其定位介於「專業工會」與「勞動工會」之間的問題。對教師身分定位逐漸轉變、國際勞動人權已為主流，我國教師工會相關法令實有檢討修正之必要。

一、集會遊行的法源

「國際人權法典」包含聯合國於 1966 年所通過之「公民與政治權利國際公約」(International Covenant on Civil and Political Rights)，與「經濟社會文化權利國際公約」(International Covenant on Economic Social and Cultural Rights)(合稱「兩公約」)，連同「世界人權宣言」合稱之。「國際人權法典」在國際人權規範中具有母法的地位，為最基本且最具綱領性的國際人權規範，許多人權公約都是由此法典衍生而來(陳龍騰、林正順，2007：5)。「世界人權宣言」的諸多原則，已成為國際習慣法，「兩公約」對於締約國，則具有法律拘束力。我國的兩公約施行法係於 2009 年 3 月 31 日完成三讀程序，由總統 2009 年 4 月 22 日公布，並自 2009 年 12 月 10 日施行。我國兩公約施行法第 2 條規定：「兩公約所揭示保障人權之規定，具有國內法律之效力。」此條文的代表意義為，在兩公約中關於人權保障的相關規定，在我國法律體系下等同於法律的位階。兩公約中與集會自由權相關者，為公政公約第 21 條，其規定如下：「和平集會之權利，應予確認。除依法律之規定，且為民主社會維護國家安全或公共安寧、公共秩序、維持公共衛生或風化、或保障他人權利自由所必要者外，不得限制此種權利之行使。」

我國對於集會自由權之保障方式，採取憲法直接保障之，我國憲法 14 條規定：「人民有集會及結社之自由」。關於集會自由權，我國司法院釋字第 445 號解釋文及其理由書中，開宗明義地闡述集會自由權之本質如下：憲法第 14 條規定人民有集會之自由，此與憲法第 11 條規定之言論、講學、著作及出版之自由，同屬表現自由之範疇；本於主權在民之理念，人民享有自由討論、充分表達意見之權利，方能探究事實，發見真理，並經由民主程序形成公意，制定政策或法律，因此，表現自由為實施民主政治最重要的基本人權。國家所以保障人民之此項權利，乃以尊重個人獨立存在之尊嚴及自由活動之自主權為目的，其中集會自由主要係人民以行動表現言論自由；至於講學、著作、出版自由，大都由特定知識分子以言論或文字表達其意見，對於一般不易接近或使用媒體言論管道之人，或政治、經濟、社會、文

化地位上處於相對或絕對弱勢者，集會自由係保障其公開表達意見之重要途徑，故有必要將集會自由權單獨類型化並加以保障（李震山，2009：45）。

1987 年解嚴後，於 1988 年 1 月 20 日政府為保障人民集會、遊行之自由及維持社會秩序，制定公布「動員戡亂時期集會遊行法」。惟從其中法規看出，其制定意義並不在於開放，而是將社會既有現象加以規制，納入法規之中，以維持社會秩序。而後動員戡亂時期結束後，於 1992 年 7 月 14 日修正更名，由《動員戡亂時期集會遊行法》修正名稱為《集會遊行法》。第一條立法目的說明此法目的為：「為保障人民集會、遊行之自由，維持社會秩序」。雖名為集會遊行法，且將動員戡亂時期一詞去掉，但實質內容卻未在保障人權的方面進行修正，遭批長期限縮人民集會遊行權利，引發諸多評論，甚至被大法官宣告部分條文違憲。於 1995 年大法官針對集會遊行法作出釋字 445 號之解釋，明確指出集遊法違憲之處，始促成 2002 年之第 2 次修正（吳思遠，2012：31）。

自 1988 年集會遊行法施行以來，許多相關民間社運團體積極提出修正草案，希望能開放對於集會遊行之管制。歷經兩次修法，卻仍爭議不斷，尤其以集會遊行採許可制是否合宜、禁制區之設置是否有其必要性，以及警察機關執行命令解散措施是否有當等問題，最受爭議。行政院在 2016 年 2 月公布集會遊行法修正草案提及本次擬具之集會遊行法修正草案，已將主管機關處理人民集會遊行之機制，由許可制改為報備制，並配合修正舉行集會遊行相關規範，以期貫徹人民集會遊行權利之保障（中華民國行政院，2016）。

二、集會遊行的意義

（一）集會

我國憲法第 14 條就集會自由之規定如下：「人民有集會及結社之自由」。憲法中對於集會的定義並未加以說明。文獻中提到的集會定義約略可分為三種層次，狹義、廣義及最廣義三種層次。狹義的說法，將集會視為人民集合於一個地點，以演講形式將其想要表達的意思或知識陳述出來，或將其意思與知識與他人以辯論形式進行交換；廣義的集會定義是目前為多數人所認為的集會定義，即多數自然人進行一時的結合，且這群人必須有共同之目的；最廣義的集會定義說為不特定多數人之暫時集合（蔡宜均，2001：10）。至於憲法第 14 條所提及的集會自由，對於集會自由的保障應含室外集會與室內集會；除了地點不同皆須受到保障外，人民應享有

的集會自由，不應該只侷限在這樣的外在形式。所謂的集會自由還須包含實質內之集會自由，也就是人民能免於恐懼，能自由決定是否要參與集會活動，行使其集會權。唯有人民能免於恐懼的決定行使集會權，集會自由才能在此狀態真正發揮，亦可將此作為集會自由權保障之指標（李震山，2009：234-235）。由此可知，憲法中所謂「集會」，需具有以下三個條件：必須是多數人參與之活動；參與活動的人有特定共同目的；為一種臨時性結合聚集之活動。因此「集會」係指一群人民為特定共同目的而臨時結合聚集於一地點之活動（李震山，1992：23-25）。

集會遊行法上「集會」的意義，根據該法第 2 條規定，「本法所稱集會，係指於公共場所或公眾得出入之場所舉行會議、演說或其他聚眾活動。」此「集會」概念，除了憲法中「集會」所提及的三個條件：（1）必須是多數人參與；（2）多數的參與者彼此間有特定共同目的；（3）參與者為暫時性的結合聚集。還需再具有一個「公共性」的條件，卻也因此相較於憲法便顯得狹隘許多。憲法所保障的集會，除了公共性集會以外，還包括例如室內集會與其他類型之非公共性之集會（李震山，1992：26-27）。

（二）遊行

在我國憲法第 14 條提及：「人民有集會及結社之自由」。我國憲法並未明文提及「遊行」，「遊行」是否包含於「集會」之中，而同為憲法第 14 條所保障一未有明文規範。人民集會的型態，可分成「室內集會」及「室外集會」；室外集會又可呈現「定點式」與「移動式」兩類型，一般將「定點式」稱為「集會」；「移動式」稱為「遊行」（鍾秉正、蔡懷卿，2007：87；許慶雄，2000：110）。因此遊行可視為一種移動式的室外集會，相較於定點式集會，遊行最主要的特點為透過集體行進，為使參與者所欲表達的目的，讓更多的群眾知悉，包含直接及間接的群眾，藉由地點的變換以達成其目的。遊行時，不一定會持續移動，可能在集合地點，或於交通影響下停滯，甚至集合後先遊行，進行地點移動，再於固定地點集結進行集會。遊行是公眾開放的，其場地應具備「公共性」特質，每個人都有可能加入移動中之隊伍。憲法第 22 條：「凡人民之其他自由及權利，不妨害社會秩序公共利益者，均受憲法之保障」，遊行為一種群眾聚集表達意見的活動方式，只要不妨害社會秩序公共利益者，遊行自由權之表達，應受憲法之保障（張維容，2013：24）。

集遊法第 2 條第 2 項就「遊行」加以定義：「本法所稱遊行，係指於市街、

道路、巷弄或其他公共場所或公眾得出入之場所之集體行進」。集遊法中「遊行」概念，與「集會」均屬人民為特定共同目的而臨時結合表達意見之活動，主要之差別在於，前者動態，亦即「集體行進」，將遊行視為動態的集會；後者為靜態。

「遊行」在憲法中雖未提及，但集遊法將之與集會併列於該法，因此，「參加遊行之人」自應在集會自由之保障範圍內（李震山，2009：234）。

參、教師群眾運動

教師組織曾依法申請，發起多次集會遊行活動，藉此活動表達訴求。其中最具代表性的為 2002 年 9 月 28 日教師節，由全國教師會所發起的「團結 928」集會遊行活動。此集會遊行活動，從活動規劃之初到活動結束，引起社會大眾及媒體高度的關注。教育學者亦紛紛對此活動發表論點，表達高度的關注，但教師集會遊行的相關研究卻少之又少，僅有少數期刊將教師集會遊行做研究，並稱為教師群眾運動。

一、教師群眾運動的意義

群眾運動一詞中，所謂的「群」就字義上解釋，當名詞使用時解釋為相聚一起的人或物；當動詞則為聚集、聚合。「眾」為許多的人。「群眾運動」一詞則係指全部或一部分民眾，自動產生的集體行為。形成原因有感於民族間或國際間的不平等，或對現行社會制度的全部或部分感覺不安與痛苦。群眾運動是為了排除生存及生活中的障礙，求生存及生活的發展與幸福（饒兆平，1987：185）。抗爭的群眾運動本質上是一群對現實狀況感到不滿或認為受到社會壓迫的人，對執政者或權勢者的一種集體性的抗爭。社會運動最基本的要素是群眾的參與，這群人民集體抗爭表達訴求，為了改變既有的不平等與不合理的制度。（朱尹帆，2002：3）。群眾運動並非只能由群眾所發動，有的群眾運動為政府所領導。群眾運動有三個共同的特徵：一、有組織領導。二、有規律行動。三、有運動目的。至於發生群眾運動的成因，可大致歸納為以下因素：一、政治因素。二、思想因素，如自由民主與共產集權的思想鬥爭。三、勞資因素。四、種族因素。五、地域因素。六、宗教因素。七、社會因素（唐瞻宇，1997：58）。

從教師的幾次集會遊行，可以發現，集會遊行必須由教師組織進行發動領導，從動員到結束必須有規律地進行行動，此外，因為教師特殊的身分，對於集會遊行的目的更是必須有清楚的訴求，才能讓社會大眾快速的了解知悉。以上亦符合群眾運動的特徵，因此教師集會遊行也可以視為群眾運動的一種。教師群眾運動為教師

不滿現行的教育狀況，透過群體的力量，要求政府對於現行的教育政策或制度進行修正（陳聰明，2007：18）。全教總在 2002 年所發起的「團結 9.28」集會遊行，教改的政策實施狀況，未尊重教師的專業建議，便是教師們走上街頭的一個主要因素。緊接著幾年，教師組織陸續進行了幾次集會遊行，表達訴求，因此上街頭集會遊行為教師群眾運動的主要實施類型。

二、教師群眾運動的分析

（一）團結 9.28

全國教師會成立後，除了面對基層教師承擔教改成敗的壓力，恢復中小學教師課稅的議題更是浮上檯面不得不處理的問題。當時民進黨政府積極處理取消軍教所得免稅，但對於取消課稅的相關配套措施卻又不願意和教師會進行協商。於 2002 年 7 月時，全教會召開臨時會員代表大會，當時決議政府應比照軍人課稅方式，將課稅所得，以編列國民教育津貼的方式，補助國中小教師。會議達成共識後便行文到行政院，要求與教師會就課稅議題及配套措施進行協商。但並未獲得教育部的積極回應，教育部僅對外表示已完成課稅配套。

而在爭取教師工會方面，國際上已普遍認為教師應擁有完整的勞動三權（張瓊月，2005：175）。但，教師會畢竟非教師工會，教師法修法時，備受爭議的罷教權遭到刪除，集體協商權又無強制性，無法達成協商的目的。（蔣興儀，1997：72-73）。加上與教育部協商教師聘約進度緩慢，無法保障教師的工作權益。全教會開始積極推動教師法與工會法的修正。勞委會在 2002 年 3 月通過工會法修正案，教師可以籌組工會，但卻在教育部反對下，在行政院遭到否決。全教會在同年 7 月的臨時會員代表大會通過決議 9 月 28 日為全國教師推動教師適用工會法行動日。

除了以上兩個原因，教師又面臨教改的衝擊，承擔了繁重且方向不定的重擔。社會、家長、學生皆帶給教師不同面向的壓力，站在第一線的教師對於教改政策的意見卻又是最不被重視的。緊接著課稅議題上，也得接受社會各界的批評，指責教師待遇福利好卻不願課稅，以上種種，讓基層教師凝聚出一股強大的能量，並在 2002 年 9 月全教會第二屆第十次的臨時理事會決議發動以「團結 9.28」為名的集會遊行。在 2002 年 9 月 24 日，全教會在行前記者會，提出「團結、尊嚴、工會、協商」為主要訴求，並以「還我納稅權、悲憤被抹黑、脫離工具化、實踐我尊嚴、團結組工會、勞資要協商」為六大口號。

9月28日當天，來自全國各地的約十萬名教師，將集合地點中正紀念堂擠得水洩不通，在場並有其他聲援的工運團體，一起加入這場具有歷史性意義的教師大遊行活動。人數雖多但整個遊行過程理性和平，展現出基層教師團結合作的聲勢。

（二）516 牽手護童年

臺北縣政府教育局在97學年度，以培育具備「多語能力」的新世代公民為由，開始試辦國小「活化課程實驗方案」。在試辦「活化課程實驗方案」實施計畫中提及「活化課程實驗方案」以提升學生語文能力的角度出發，輔以提高學校人力配置，除降低教師授課節數，並能實質降低家長負擔。辦理方式為低、中年級任選一天，下午加上三節課，課程規畫為國際文化學習2節，精進閱讀1節。高年級星期三下午統一加上三節課國際文化學習2節，學校彈性運用節數1節。教師人力編制由現行每班1.5人提高至每班1.7人（臺北縣教育局，2008）。

看似立意良好的實驗方案，卻因為許多相關配套並未到位，也未給予家長、學生，甚至老師選擇權，成了無法源依據的強迫違法加課！教育局甚至遭教育部認定違背國教九年一貫課程綱要的學習總節數規定，被扣減北縣教育補助款積點20點。隨著教育局勢在必行的狀態，除了臺北縣教師會不斷論述表態反對教育局貿然實施，也向教育局喊話，希望能聆聽基層教師意見，與教師會溝通、進行協商。除了繼續爭取與縣教育局面談、協商及分享想法之立場，教師會亦積極繼續與各團體及代表，遊說及表達臺北縣教師會對於此活化課程之疑慮。臺北縣教師會委由全國教師會將臺北縣活化課程實驗方案提請監察院監察。監察院函請教育部針對臺北縣教育局之「活化課程實驗方案」參處逕復。教師會也在各會員學校發放問卷給家長，藉由問卷統整家長想法並轉達教育局，希望讓教育局還給家長教育選擇權。甚至，網路上亦有家長號召成立自救會，成員包含老師及家長，除了藉由網路傳遞溝通訊息，也發新聞稿表達立場想法，甚至在遊行後新北市的國小老師與活化課程家長自救會成員聯合對教育局提出行政訴訟，期盼在上街遊行、網路連署和遞陳情書皆得不到善意回應後，能透過司法還給家長一個公道。

即便如此，北縣府仍宣示辦到底，引發北縣教師會不滿，號召教師、家長、學童遊行抗議。在當年2010年5月16日發起「牽手護童年」集會遊行活動，主要訴求「反對違法加課、反對戕害學童、家長有權選擇、惡質官員下臺」。活動當天號召逾六千人上街遊行，堅決反對北縣府規劃國小周三下午加上三堂英語活化課程，

呼籲教育部宣布課程無效。而此次遊行較特別的是有許多家長及學童的參與，也是少數有許多學童參與的集會遊行活動（何玉華，2010）。

（三）「打掉爛案、導正改革」525 行動

此集會活動為全國教師工會總聯合會成立後，針對教師會員所發起的第一個大型集會活動。集會目的為抗議政府官版年金改革的缺失，執意推動違反社會保險學理、忽略世代公平、免除政府責任、擴大階級矛盾的年金改革方案。另外政府打算調整「教評會」與「申評會」成員比例，將中小學教評會修改成沒有明定專任教師比例，調降教評會中專任教師比例，並增列家長代表與所謂的社會公正人士。若修法通過將使教師工作權操控在非專業人士手中，嚴重衝擊校園生態與教育品質。所以要阻擋惡修教評會。經過會員代表大會和縣市理事長會議，一致決定在 2013 年 5 月 25 日下午發起集會活動，此活動也獲得 TIWA（臺灣國際勞工協會）、全金聯、中華電信工會、勞權會、臺鐵工會、鐵聯會、全國自主勞工聯盟、全產總、人民火大行動聯盟、臺灣高等教育產業工會……等團體的聲援。預期效益為導正年金官版錯誤、釐清社會認知、重建年金方案，阻擋惡改教評會的教師法修法版本（全國教師工會總聯合會，2013）。

肆、總結

在教師無法行使罷教權的當下，目前教師群眾運動最常呈現的便是透過集會遊行的方式，來表達對於現行教育政策與制度的不滿。藉由此集會遊行爭取與社會大眾對談的空間，希望政府能正視教師的聲音，尊重教師專業的意見與保障教師合法的相關權益。教師群眾運動是群眾運動的一種，此群眾有共同的身分皆為教師，由教師組織發起有教育相關目的且規律地進行行動的群眾活動。教師街頭運動是一群特定的群眾－教師，聚集於特定的場合，特別是重要的街道廣場或政府機構前，從事集會遊行等行為，以達成陳情請願的集體行為。因此教師群眾運動亦可稱為教師街頭運動，最常以集會遊行的方式來表達訴求。幾次教師集會遊行，的確可藉此教師群眾運動獲得政府的正視，達成部分訴求。但無法行使罷教權，終究少了與政府談判的籌碼。英語活化在集會遊行過後仍舊強行推動，雖有還給家長選擇權，達成訴求，卻也讓臺北縣教師會和臺北縣教育局的關係降到冰點，不願發公文給與教師會幹部公假，使得教師會幹部必須利用下班時間至會辦工作，也凸顯出教師組織面臨的困境。

期盼我國的勞動意識能藉由教育進行增強，進而改善勞工的工作條件與環境，正向看待教師的勞動三權，還給教師應有的罷教權。而教師也必須重新思考自身的角色定位，對於教師集會遊行的看法能更凝聚共識，發揮群眾運動的正向意義。



第參章 研究設計

本研究採用文獻分析及問卷調查法，主旨在探討新北市國小教師對教師上街頭集會遊行之研究。本章依據本研究之研究動機及目的，以及相關文獻探討的結果，提出本研究之研究架構、研究假設、研究對象與研究工具、實施程序及資料處理與分析。茲逐節分述如下。

第一節 研究架構

本研究依據研究動機、研究目的及相關文獻的分析整理，提出以下之研究架構，藉以瞭解不同背景變項之教師，對教師上街頭集會遊行的看法與實際參與情形，並探討其間的相互關係。茲將本研究之架構以圖 3-1 表示。

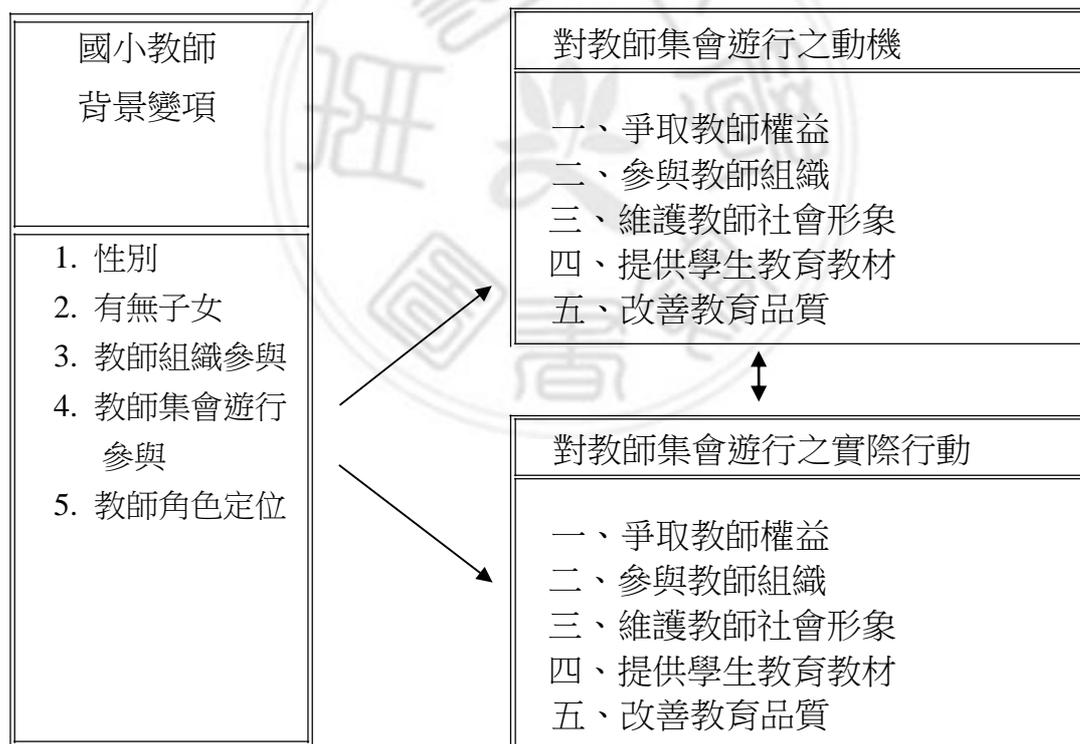


圖 3-1 研究架構圖

壹、研究架構說明

依據文獻探討並根據相關研究，本研究架構（如圖 3-1）包含自變項與依變項兩部分，自變項包括教師背景變項，依變項則為本研究所歸納之教師對教師上街頭集會遊行的看法及實際參與情形，包括爭取教師權益、參與教師組織、維護教師社會形象、提供學生教育教材及改善教育品質等五部分。

貳、研究變項說明

本研究以教師背景變項探討不同背景變項與教師對教師上街頭集會遊行看法及實際參與的差異情形。茲將教師背景變項說明如下：

- （一）性別：分男、女兩類。
- （二）有無子女：分有、無子女兩類
- （三）是否為教師組織之會員：分為是、否兩類。是的部分包含教師會（全國教師會、新北市教師會、各學校教師會）、教師工會（全國教師工會總聯合會、新北市教育人員產業工會）及其他教師工會三類。
- （四）是否曾參與教師街頭集會遊行：分為是、否兩類。
- （五）現在教師的角色定位為（可複選）：教師為聖職教師、教師為勞動者教師、教師為專業者教師三類。

第二節 研究假設

根據研究架構，提出本研究之研究假設，茲分述如下：

假設一：不同背景變項之教師對教師集會遊行爭取教師權益看法有顯著差異

1-1 不同性別教師對教師集會遊行爭取教師權益看法有顯著差異。

1-2 有無子女教師對教師集會遊行爭取教師權益看法有顯著差異。

1-3 是否為教師組織之會員教師對教師集會遊行爭取教師權益看法有顯著差異。

1-4 是否曾參與集會遊行教師對教師集會遊行爭取教師權益看法有顯著差異。

1-5 對於教師角色不同定位教師對教師集會遊行爭取教師權益看法有顯著差異。

假設二：不同背景變項之教師對教師集會遊行在參與教師組織看法有顯著差異

2-1 不同性別教師對教師集會遊行在參與教師組織看法有顯著差異。

2-2 有無子女教師對教師集會遊行在參與教師組織看法有顯著差異。

2-3 是否為教師組織之會員教師對教師集會遊行在參與教師組織看法有顯著差異。

2-4 是否曾參與集會遊行教師對教師集會遊行在參與教師組織看法有顯著差異。

2-5 對於教師角色不同定位教師對教師集會遊行在參與教師組織看法有顯著差異。

假設三：不同背景變項之教師對教師集會遊行在維護教師社會形象看法有顯著差異

3-1 不同性別教師對教師集會遊行在維護教師社會形象看法有顯著差異。

3-2 有無子女教師對教師集會遊行在維護教師社會形象看法有顯著差異。

3-3 是否為教師組織之會員教師對教師集會遊行在維護教師社會形象看法有顯著差異。

3-4 是否曾參與集會遊行教師對教師集會遊行在維護教師社會形象看法有顯著差異。

3-5 對於教師角色不同定位教師對教師集會遊行在維護教師社會形象看法有顯著差異。

假設四：不同背景變項之教師對教師集會遊行在提供學生教育教材看法有顯著差異

4-1 不同性別教師對教師集會遊行在提供學生教育教材看法有顯著差異。

4-2 有無子女教師對教師集會遊行在提供學生教育教材看法有顯著差異。

4-3 是否為教師組織之會員教師對教師集會遊行在提供學生教育教材看法有顯著差異。

4-4 是否曾參與集會遊行教師對教師集會遊行在提供學生教育教材看法有顯著差異。

4-5 對於教師角色不同定位教師對教師集會遊行在提供學生教育教材看法有顯著差異。

假設五：不同背景變項之教師對教師集會遊行在改善教育品質看法有顯著差異

5-1 不同性別教師對教師集會遊行在改善教育品質看法有顯著差異。

5-2 有無子女教師對教師集會遊行在改善教育品質看法有顯著差異。

5-3 是否為教師組織之會員教師對教師集會遊行在改善教育品質看法有顯著差異。

5-4 是否曾參與集會遊行教師對教師集會遊行在改善教育品質看法有顯著差異。

5-5 對於教師角色不同定位教師對教師集會遊行在改善教育品質看法有顯著差異。

假設六：不同背景變項之教師在實際參與集會遊行爭取教師權益有顯著差異

6-1 不同性別教師對教師在實際參與集會遊行爭取教師權益有顯著差異。

6-2 有無子女教師在實際參與集會遊行爭取教師權益有顯著差異。

6-3 是否為教師組織之會員教師在實際參與集會遊行爭取教師權益有顯著差異。

6-4 是否曾參與集會遊行教師在實際參與集會遊行爭取教師權益有顯著差異。

6-5 對於教師角色不同定位教師在實際參與集會遊行爭取教師權益有顯著差異。

假設七：不同背景變項之教師在實際參與集會遊行參與教師組織方面有顯著差異

7-1 不同性別教師在實際參與集會遊行參與教師組織方面有顯著差異。

7-2 有無子女教師在實際參與集會遊行參與教師組織方面有顯著差異。

7-3 是否為教師組織之會員教師在實際參與集會遊行參與教師組織方面有顯著差異。

7-4 是否曾參與集會遊行教師在實際參與集會遊行參與教師組織方面有顯著差異。

7-5 對於教師角色不同定位教師在實際參與集會遊行參與教師組織方面有顯著差異。

假設八：不同背景變項之教師在實際參與集會遊行維護教師社會形象方面有顯著差異

8-1 不同性別教師在實際參與集會遊行維護教師社會形象方面有顯著差異。

8-2 有無子女教師在實際參與集會遊行維護教師社會形象方面有顯著差異。

8-3 是否為教師組織之會員教師在實際參與集會遊行維護教師社會形象方面有顯著差異。

8-4 是否曾參與集會遊行教師在實際參與集會遊行維護教師社會形象方面有顯著差異。

8-5 對於教師角色不同定位教師在實際參與集會遊行維護教師社會形象方面有顯著差異。

假設九：不同背景變項之教師在實際參與集會遊行提供學生教育教材方面有顯著差異

9-1 不同性別教師在實際參與集會遊行提供學生教育教材方面有顯著差異。

9-2 有無子女教師在實際參與集會遊行提供學生教育教材方面有顯著差異。

9-3 是否為教師組織之會員教師在實際參與集會遊行提供學生教育教材方面有顯著差異。

9-4 是否曾參與集會遊行教師在實際參與集會遊行提供學生教育教材方面有顯著差異。

9-5 對於教師角色不同定位教師在實際參與集會遊行提供學生教育教材方面有顯著差異。

假設十：不同背景變項之教師在實際參與集會遊行改善教育品質方面有顯著差異

10-1 不同性別教師在實際參與集會遊行改善教育品質方面有顯著差異。

10-2 有無子女教師在實際參與集會遊行改善教育品質方面有顯著差異。

10-3 是否為教師組織之會員教師在實際參與集會遊行改善教育品質方面有顯著差異。

10-4 是否曾參與集會遊行教師在實際參與集會遊行改善教育品質方面有顯著差異。

10-5 對於教師角色不同定位教師在實際參與集會遊行改善教育品質方面有顯著差異。

第三節 研究對象與研究工具

本研究採取問卷調查法進行資料蒐集，屬於量化研究，可以快速及大量蒐集教師對教師集會遊行問卷的看法，並對相關的主題做適當的推論與比較。

壹、研究對象與抽樣程序

本研究欲調查對象為新北市國小教師，希望能了解新北市國小教師對教師集會遊行看法上之差異。故本研究以新北市國小教師，含教師兼主任及教師兼組長為母群體（Target Population），作者以立意抽樣的方式選取 450 位教師為研究對象。

貳、研究工具與資料處理

本研究問卷之內容，分為基本資料、新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法及新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形共三個部分。問卷回收後，

先進行整理。將填答不完整有漏題未答者，答案選項一致的，或是呈現規則行作答有明顯循環規律的，皆視為無效問卷，不予採用。將有效問卷，逐一編碼，以 SPSS 進行資料分析，依據要研究的問題，選用適當的統計分析方法。

一、問卷初稿的編製

本研究所採用的研究工具「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究調查問卷」係根據文獻探討後所整理出的相關變項編製而成。

分為基本資料、新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法，及新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形共三個部分。基本資料共擬定 5 題；新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法，包括爭取教師權益、參與教師組織、維護教師社會形象、提供學生教育教材及改善教育品質等五部分，共擬定 36 題。新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形，包括爭取教師權益、參與教師組織、維護教師社會形象、提供學生教育教材及改善教育品質等五部分，共擬定 36 題，整份問卷總題數為 77 題。「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法」的量表填答方式採用李克特氏五點量表記分方式，五個選項分別是「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「非常不同意」，其分數為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。得分越高，表示該因素影響越高；反之，則表示該因素影響越低。「新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形」的量表填答方式採用名義量表（Nominal Scale）記分方式，兩個選項分別是「是」、「否」，其分數為 1 分、0 分。得分越高，表示該因素傾向越高；反之，則表示該因素傾向越低。

二、建立專家效度

問卷初稿編製完成後，先進行專家意見之徵詢。本問卷之內容效度，委請新北市及學校現任及曾任教師會理事長共四名，就問卷內容之適切性與符合度提供寶貴的意見。待問卷初稿編製完成後，進行專家內容效度的檢核。

三、實施預試過程

根據專家內容效度審查結果，完成「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行

看法之研究調查問卷」，接著著手進行預試之工作。本研究以新北市國小教師為調查研究的母群體，故以新北市國小老師為預試對象。進行預試問卷之因素分析時，總共發出 70 份預試問卷，並委請學校教師會理事協助發放問卷及回收問卷。預試問卷總共回收 70 份，回收率 100%，經篩選後有效問卷率達 100%，皆為有效問卷。預試問卷回收後，即進行信度分析。

四、預試問卷分析

預試問卷的填答及計分方式均採用李克特氏五點量表記分方式，五個選項分別是「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「非常不同意」，其分數為 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。預試問卷回收後，將有效問卷輸入電腦，以 Windows for IBM SPSS Statistics 20 套裝軟體進行 Cronbach α 係數，考驗本研究問卷各題項之信度，以確定內部一致性。在信度系數的接受面上，因素層面的 Cronbach α 係數最好在 .70 以上，如果是在 .60 以上也可以勉強接受。而總量表的 α 係數最好在 .80 以上。本研究之信度分析，如表 3-1, 3-2。

表 3-1 新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法及其影響因素各分量表與全量表之內部一致性係數

第二部分 新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法

分量表	題數	人數	α 係數
爭取教師權益	10	70	.954
參與教師組織	6	70	.884
維護教師社會形象	9	70	.920
提供學生教育教材	5	70	.923
改善教育品質	6	70	.926

資料來源：作者自行整理

表 3-2 新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形及其影響因素各分量表與全量表之內部一致性係數

第三部分 新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形

分量表	題數	人數	α 係數
爭取教師權益	10	70	.926
參與教師組織	6	70	.857
維護教師社會形象	9	70	.964
提供學生教育教材	5	70	.921
改善教育品質	6	70	.940

資料來源：作者自行整理

本研究以 Cronbach 的 α 係數驗證問卷是否具一致性，求出各分量表與全量表的內部一致性如表 3-1。第二部分新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法，由表 3-1 結果得知，本量表的 α 係數分別為：爭取教師權益分量表為.954，參與教師組織分量表為.884，維護教師社會形象分量表為.920，提供學生教育教材分量表為.923，改善教育品質分量表為.926，全量表則是.890。整體而言，本量表在第二部分具有良好的內部一致性信度。第三部分新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形，如表 3-2。由表 3-2 結果得知，本量表的 α 係數分別為：爭取教師權益分量表為.926，參與教師組織分量表為.857，維護教師社會形象分量表為.964，提供學生教育教材分量表為.921，改善教育品質分量表為.940，全量表則是.943。整體而言，本量表在第三部分，一樣具有良好的內部一致性信度。

第四節 實施程序

依據本研究之目的且為求大量蒐集教育人員對教師上街頭集會遊行的看法，故作者進行資料蒐集方式為問卷調查。研究的主要程序分述如下：

一、蒐集文獻，擬定研究計畫

作者自民國 105 年閱讀有關教師工會的相關文獻，尋找與教師工會相關的研究，同時間與指導教授討論與及分析研究之可行性與價值。最後經指導教授之指導與修正，確認研究主題與研究方法，始確認本研究之題目，進而擬定研究計畫。

二、相關文獻收集分析，整理學理依據

確定研究方向後，收集與研究主題相關的文獻，進行閱讀探討與分析。作者於民國 105 年 10 月開始持續進行文獻整理工作，並進一步進行相關文獻分析，建立本研究之學理依據。

三、選擇研究方式，編製研究工具

作者於民國 105 年 12 月起，訪談曾參與教師街頭集會遊行教師及參考相關文獻，依研究架構之結果，擬定問卷初稿。且參考學者專家之意見，進行題目修正，形成預試問卷。106 年 3 月初進行預試後，再予以統計分析整理，剔除不適當之題目，最後編製成正式問卷。

四、發放問卷調查，進行統計整理分析

作者於民國 106 年 4 月初進行問卷調查，聯繫新北市學校教師工會夥伴，懇請協助本調查問卷之發放及收回。四月中旬將回收的問卷，剔除無效問卷後進行編碼，並以 SPSS 統計套裝軟體進行統計分析。

五、彙整文獻與資料，撰寫研究成果

民國 106 年 4 月底，將相關文獻探討和問卷調查之結果，進行整理及歸納，提出並撰寫本研究之結論與建議。

第五節 資料處理與分析

一、問卷檢核

當問卷調查回收後，逐一檢視每份問卷的填答情形，凡填寫不完整的問卷即予以刪除。

二、問卷編碼

將每份有效問卷依序編碼，輸入電腦建檔，使其成為統計的數據資料。

三、問卷資料核對

資料建檔完成後，列印資料加以核對並修正錯誤，使資料正確無誤。

四、問卷統計分析

以下針對描述性統計分析、t 檢定及雙變數相關分析進行說明，說明如下。

(一) 針對所有受試者在第一部分「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法」，及第二部分「新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形」，之各大題計算總得分，並算出依變項之平均數與標準差，藉以了解並分析「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法」及「新北市國小教師實際參與教師街頭集會遊行之情形」之間的相關性。

(二) 平均數 t 檢定 (t-test)

平均數 t 檢定適用於依變項只有一個的狀態下，用來檢定兩個樣本平均數的差異，以判斷這兩個樣本的平均數是否達到顯著差。本研究以 t 檢定進行平均數差異的顯著性考驗，分析性別、有無子女、是否為教師組織之會員、是否曾參與教師街頭集會遊行、現在教師的角色定位，在教師上街頭集會遊行看法及實際參與的差異情形是否達到顯著性差異。

(三) 雙變數相關分析 (Bivariate correlation analysis)

運用 spss 的相關分析來檢視依變項間「看法」與「實際參與」的相關程度高低。因並非檢定「自變項」對「依變項」影響，因此得到的相關係數 (r 值) 是說明這兩個變項間是正相關、負相關，或者是無關，不解讀為自變項對依變項的影響。在相關係數解讀上，正負表示的是相關的方向，而非相關的程度。r 值相關程度之高低如以下描述：若 r 值在正負 0.3 之間 (即 0.3 至 -0.3 之間) 稱為低度相關 (Modestly correlated)；在正負 0.3-0.6 之間 (即指介於 0.3 至 0.6，-0.3 至 -0.6 之間) 稱為中度相關 (Moderately correlated)；而在正負 0.6 至 0.9 之間 (即指在 0.6 至 0.9，-0.6 至 -0.9 之間) 則稱為高度相關 (Highly correlated)；若是 r 值為正負 1，即表示完全相關 (Perfect correlated)。

第肆章 研究結果分析

本章將問卷所蒐集到的資料，依據本研究之研究目的與待答問題進行資料處理與分析，藉以了解新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究。全章共分為三節，第一節為不同背景變項之新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法；第二節為不同背景變項之新北市國小教師實際參與教師街頭集會遊行之情形；第三節為「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法」及「新北市國小教師實際參與街頭集會遊行之情形」之間的相關性。作者將研究結果分析，說明如下。

第一節 不同背景變項之新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法

本節就不同背景變項之新北市國小教師，上街頭集會遊行看法量表得分情形，進行分析。透過獨立樣本 t 檢定及雙變數相關分析其差異情形。作者將不同性別、有無子女、是否為教師組織之會員、是否曾參與教師街頭集會遊行、現在教師的角色定位，在教師上街頭集會遊行看法的差異情形加以分析。

壹、不同性別之新北市教師在教師上街頭集會遊行看法之差異情形

為了瞭解不同性別之新北市教師在教師上街頭集會遊行看法上是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-1 到表 4-5。

一、爭取教師權益看法

表 4-1 不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	40.20	7.375	2.047	.041
女	310	38.61	7.316		

資料來源：作者自行整理

由表 4-1 可看出不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權

益看法構面得分情形，男性教師組的平均數為 40.20，女性教師組的平均數為 38.61，p 值為.041 ($p < 0.05$)，達顯著水準，表示不同性別之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行爭取教師權益構面，有顯著差異，且男教師的意願高於女教師。

二、參與教師組織

表 4-2 不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	21.80	4.281	2.532	.012
女	310	20.65	4.254		

資料來源：作者自行整理

由表 4-2 可看出不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織構面得分情形，男性教師組的平均數為 21.80，女性教師組的平均數為 20.65，p 值為.012 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行在參與教師組織構面有顯著差異，且男教師的意願高於女教師。

三、維護教師社會形象

表 4-3 不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	19.12	6.455	-1.194	.233
女	310	19.91	6.083		

資料來源：作者自行整理

由表 4-3 可看出不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法構面得分情形，男性教師組的平均數為 19.12，女性教師組的平均數為 19.91，p 值為.233 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象構面沒有顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-4 不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	19.19	3.921	1.089	.277
女	310	18.76	3.658		

資料來源：作者自行整理

由表 4-4 可看出不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，男性教師組的平均數為 19.19，女性教師組的平均數為 18.76，p 值為.277 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面沒有顯著差異。

五、改善教育品質

表 4-5 不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行改善教育品質看法 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	23.84	4.602	0.332	.740
女	310	23.68	4.303		

資料來源：作者自行整理

由表 4-5 可看出不同性別新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，男性教師組的平均數為 23.84，女性教師組的平均數為 23.68，p 值為.740 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面沒有顯著差異。

貳、有無子女之新北市教師在教師上街頭集會遊行看法之差異情形

為了瞭解有無子女之新北市教師在教師上街頭集會遊行看法上是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-6 到表 4-10。

一、爭取教師權益看法

表 4-6 有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	39.03	7.333	-.167	.868
無子女	136	39.15	7.470		

資料來源：作者自行整理

由表 4-6 可看出有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法構面得分情形，有子女教師組的平均數為 39.03，無子女教師組的平均數為 39.15，p 值為 .868 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示有無子女之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行爭取教師權益構面沒有顯著差異。

二、參與教師組織

表 4-7 有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	21.14	4.265	1.179	.239
無子女	136	20.62	4.348		

資料來源：作者自行整理

由表 4-7 可看出有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織構面得分情形，有子女教師組的平均數為 21.14，無子女教師組的平均數為 20.62，p 值為 .239 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示有無子女教師之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行在參與教師組織構面沒有顯著差異。

三、維護教師社會形象

表 4-8 有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	19.78	6.299	.529	.597
無子女	136	19.44	5.992		

資料來源：作者自行整理

由表 4-8 可看出有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法構面得分情形，有子女教師組的平均數 19.78，無子女教師組的平均數為 19.44，p 值為 .597 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示有無子女之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象構面沒有顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-9 有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	18.76	3.761	-.905	.366
無子女	136	19.11	3.657		

資料來源：作者自行整理

由表 4-9 可看出有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，有子女教師組的平均數為 18.76，無子女教師組的平均數為 19.11，p 值為 .366 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示有無子女之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面沒有顯著差異。

五、改善教育品質

表 4-10 有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行改善教育品質看法 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	23.57	4.441	-1.176	.240
無子女	136	24.10	4.261		

資料來源：作者自行整理

由表 4-10 可看出有無子女新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，有子女教師組的平均數為 23.57，無子女教師組的平均數為 24.10，p 值為.240 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示有無子女之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面沒有顯著差異。

參、是否參加教師組織之新北市教師在教師上街頭集會遊行看法之差異情形

為了瞭解是否參加教師組織之新北市教師在教師上街頭集會遊行看法上是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-11 到表 4-15。

一、爭取教師權益看法

表 4-11 是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	39.48	6.977	1.985	.064
沒參加教師組織	17	34.06	11.161		

資料來源：作者自行整理

由表 4-11 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 39.48，未參加教師組織組的平均數為 34.06，p 值為.064 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行爭取教師權益構面沒有顯著差異。

二、參與教師組織

表 4-12 是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	21.32	4.107	3.381	.001
沒參加教師組織	17	17.82	5.376		

資料來源：作者自行整理

由表 4-12 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 21.32，未參加教師組織組的平均數為 17.82，p 值為.001 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行在參與教師組織構面有顯著差異，且參加教師組織之教師的意願高於無參加教師組織之教師。

三、維護教師社會形象

表 4-13 是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	19.39	6.029	-1.200	.231
沒參加教師組織	17	21.18	5.318		

資料來源：作者自行整理

由表 4-13 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 19.39，未參加教師組織組的平均數為 21.18，p 值為.231 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象構面沒有顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-14 是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	19.15	3.537	1.489	.137
沒參加教師組織	17	17.82	4.680		

資料來源：作者自行整理

由表 4-14 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 19.15，未參加教師組織組的平均數為 17.82，p 值為.137 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面沒有顯著差異。

五、改善教育品質

表 4-15 是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行改善教育品質看法 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	24.07	4.135	2.410	.016
沒參加教師組織	17	21.59	4.331		

資料來源：作者自行整理

由表 4-15 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 24.07，未參加教師組織組的平均數為 21.59，p 值為.016 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面有顯著差異，且參加教師組織之教師的意願高於無參加教師組織之教師。

肆、是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市教師在教師上街頭集會遊行看法之差異情形

為了瞭解是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市教師在教師上街頭集會遊行

看法上是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-16 到表 4-20。

一、爭取教師權益看法

表 4-16 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	41.71	6.318	6.949	.000
沒參加過教師街頭運動	184	37.01	7.077		

資料來源：作者自行整理

由表 4-16 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 41.71，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 37.01，p 值為.000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在教師上街頭集會遊行爭取教師權益構面，有極顯著差異，且曾參加教師街頭集會遊行之教師的意願，高於未曾參加教師街頭集會遊行之教師。

二、參與教師組織

表 4-17 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	22.71	3.888	7.864	.000
沒參加過教師街頭運動	184	19.58	3.983		

資料來源：作者自行整理

由表 4-17 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行在參與教師組織構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 22.71，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 19.58，p 值為.000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在教師上街頭

頭集會遊行在參與教師組織構面，有極顯著差異，且曾參加教師街頭集會遊行之教師的意願，高於未曾參加教師街頭集會遊行之教師。

三、維護教師社會形象

表 4-18 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	17.98	5.843	-5.557	.000
沒參加過教師街頭運動	184	21.40	6.271		

資料來源：作者自行整理

由表 4-18 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 17.98，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 21.40，p 值為.000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象構面，有極顯著差異，且未曾參加教師街頭集會遊行之教師的擔心，高於曾參加教師街頭集會遊行之教師。

四、提供學生教育教材

表 4-19 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	20.02	3.319	5.880	.000
沒參加過教師街頭運動	184	17.88	3.837		

資料來源：作者自行整理

由表 4-19 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 20.02，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 17.88，p 值為.000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在

教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有極顯著差異，且曾參加教師街頭集會遊行之教師的意願高於未曾參加教師街頭集會遊行之教師。

五、改善教育品質

表 4-20 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行改善教育品質看法 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	25.32	3.735	7.192	.000
沒參加過教師街頭運動	184	22.23	4.659		

資料來源：作者自行整理

由表 4-20 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 25.32，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 22.23，p 值為.000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有極顯著差異，且曾參加教師街頭集會遊行之教師的意願高於未曾參加教師街頭集會遊行之教師。

伍、新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行看法之差異情形

為了瞭解新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行看法上是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-21 到表 4-25。

一、爭取教師權益看法

表 4-21 新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	40.96	6.857	2.301	.022
非聖職教師	367	38.72	7.405		

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	40.26	6.595	3.928	.000
非勞動者教師	189	37.51	8.001		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	38.99	7.394	-.393	.695
非專業者教師	96	39.32	7.273		

資料來源：作者自行整理

由表 4-21 可看出新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行爭取教師權益看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 40.96，教師為非聖職教師組的平均數為 38.72，p 值為.022 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在教師上街頭集會遊行爭取教師權益構面，有顯著差異，且認為教師為聖職的意願高於認為教師為非聖職之教師。

教師為勞動者教師組的平均數為 40.26，教師無非勞動者教師組的平均數為 37.51，p 值為.000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在教師上街頭集會遊行爭取教師權益構面，有極顯著差異，且認為教師為勞動者的意願，高於認為教師為非勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 38.99，教師為非專業者教師組的平均數為 39.32，p 值為.695 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在教師上街頭集會遊行爭取教師權益構面，無顯著差異。

二、參與教師組織

表 4-22 新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行參與教師組織看法 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	21.99	4.269	2.096	.037
非聖職教師	367	20.80	4.272		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	21.63	4.106	3.665	.000
非勞動者教師	189	20.13	4.382		

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	20.82	4.271	-1.458	.146
非專業者教師	96	21.54	4.326		

資料來源：作者自行整理

由表 4-22 可看出新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行參與教師組織看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 21.99，教師為非聖職教師組的平均數為 20.80，p 值為.037 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在教師上街頭集會遊行參與教師組織構面，有顯著差異，且認為教師為聖職教師的意願，高於認為教師為非聖職之教師。

教師為勞動者教師組的平均數為 21.63，教師為非勞動者教師組的平均數為 20.13，p 值為.000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在教師上街頭集會遊行參與教師組織構面，有極顯著差異，且認為教師為勞動者教師的意願，高於認為教師為非勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 20.82，教師為非專業者教師組的平均數為 21.54，p 值為.146 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在教師上街頭集會遊行參與教師組織構面，無顯著差異。

三、維護教師社會形象

表 4-23 新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	19.39	7.744	-.350	.728
非聖職教師	367	19.74	5.879		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	18.95	6.246	-2.838	.005
非勞動者教師	189	20.63	6.011		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	19.82	6.154	.886	.376
非專業者教師	96	19.19	6.342		

資料來源：作者自行整理

由表 4-23 可看出新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 19.39，教師為非聖職教師組的平均數為 19.74，p 值為.728 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象構面，無顯著差異。

教師為勞動者教師組的平均數為 18.95，教師為非勞動者教師組的平均數為 20.63，p 值為.005 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象構面，有顯著差異，且認為教師為非勞動者教師的擔憂，高於認為教師為勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 19.82，教師為非專業者教師組的平均數為 19.19，p 值為.376 ($p > 0.05$)，未達顯著水準，表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在教師上街頭集會遊行維護教師社會形象構面，無顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-24 新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	20.07	3.665	2.859	.004
非聖職教師	367	18.67	3.712		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	19.22	3.581	2.140	.033
非勞動者教師	189	18.45	3.894		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	19.05	3.724	1.736	.083
非專業者教師	96	18.30	3.736		

資料來源：作者自行整理

由表 4-24 可看出新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 20.07，教師為非聖職教師組的平均數為 18.67，p 值為.004 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小

教師認為現在教師是否為聖職教師，在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有顯著差異，且認為教師為聖職教師的意願，高於認為教師為非聖職之教師。

教師為勞動者教師組的平均數為 19.22，教師為非勞動者教師組的平均數為 18.45， p 值為.033 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有顯著差異，且認為教師為勞動者教師的意願，高於認為教師非勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 19.05，教師為非專業者教師組的平均數為 18.30， p 值為.083 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在教師上街頭集會遊行提供學生教育教材構面，無顯著差異。

五、改善教育品質

表 4-25 新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行改善教育品質看法 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	24.73	4.248	2.044	.042
非聖職教師	367	23.54	4.391		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	24.18	4.329	2.433	.015
非勞動者教師	189	23.15	4.401		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	23.85	4.489	1.052	.293
非專業者教師	96	23.31	3.993		

資料來源：作者自行整理

由表 4-25 可看出新北市教師對教師角色定位在教師上街頭集會遊行改善教育品質看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 24.73，教師為非聖職教師組的平均數為 23.54， p 值為.042 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在教師上街頭集會遊行改善教育品質構面，有顯著差異，且認為教師為聖職教師的意願，高於認為教師為非聖職之教師。

教師為勞動者教師組的平均數為 24.18，教師無非勞動者教師組的平均數為 23.15， p 值為.015 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是

否為勞動者教師，在教師上街頭集會遊行改善教育品質構面，有顯著差異，且認為教師為勞動者教師的意願，高於認為教師非勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 23.85，教師為非專業者教師組的平均數為 23.31，p 值為.293 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在教師上街頭集會遊行改善教育品質構面，無顯著差異。

第二節 不同背景變項之新北市國小教師實際參與教師街頭集會遊行

本節就不同背景變項之新北市國小教師，上街頭集會遊行看法量表得分情形，進行分析。透過獨立樣本 t 檢定及雙變數相關分析其差異情形。作者將不同性別、有無子女、是否為教師組織之會員、是否曾參與教師街頭集會遊行、現在教師的角色定位，在教師實際參與教師街頭集會遊行情況的差異情形加以分析。

壹、不同性別之新北市教師在實際參與教師街頭集會遊行之差異情形

為了瞭解不同性別之新北市教師，在實際參與教師街頭集會遊行情形是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-26 到表 4-30。

一、爭取教師權益看法

表 4-26 不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	4.08	4.180	2.322	.021
女	310	3.08	3.717		

資料來源：作者自行整理

由表 4-26 可看出不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益看法構面得分情形，男性教師組的平均數為 4.08，女性教師組的平均數為 3.08，p 值為.021 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，有顯著差異，且男教師的參與情形高於女教師。

二、參與教師組織

表 4-27 不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	2.20	2.285	2.270	.024
女	310	1.67	2.025		

資料來源：作者自行整理

由表 4-27 可看出不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織構面得分情形，男性教師組的平均數為 2.20，女性教師組的平均數為 1.67，p 值為 .024 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織構面，有顯著差異，且男教師的參與情形高於女教師。

三、維護教師社會形象

表 4-28 不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	.85	2.130	.188	.851
女	310	.81	1.968		

資料來源：作者自行整理

由表 4-28 可看出不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象看法構面得分情形，男性教師組的平均數為 .85，女性教師組的平均數為 .81，p 值為 .851 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象構面，沒有顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-29 不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	1.93	2.213	1.911	.057
女	310	1.49	1.995		

資料來源：作者自行整理

由表 4-29 可看出不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，男性教師組的平均數為 1.93，女性教師組的平均數為 1.49，p 值為 .057 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，沒有顯著差異。

五、改善教育品質

表 4-30 不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表

性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
男	124	2.44	2.589	2.302	.022
女	310	1.82	2.4715		

資料來源：作者自行整理

由表 4-30 可看出不同性別新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，男性教師組的平均數為 2.44，女性教師組的平均數為 1.82，p 值為 .022 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示不同性別之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有顯著差異，且男教師的參與情形高於女教師。

貳、有無子女之新北市教師在實際參與教師街頭集會遊行之差異情形

為了瞭解有無子女之新北市教師在實際參與教師街頭集會遊行是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-31 到表 4-35。

一、爭取教師權益看法

表 4-31 有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	3.68	3.964	2.528	.012
無子女	136	2.71	3.607		

資料來源：作者自行整理

由表 4-31 可看出有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益看法構面得分情形，有子女教師組的平均數為 3.68，無子女教師組的平均數為 2.71，p 值為 .012 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示有無子女之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，有顯著差異，且有子女教師的參與情形高於無子女教師。

二、參與教師組織

表 4-32 有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	2.00	2.181	2.698	.007
無子女	136	1.44	1.912		

資料來源：作者自行整理

由表 4-32 可看出有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織構面得分情形，有子女教師組的平均數為 2.00，無子女教師組的平均數為 1.44，p 值為 .007 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示有無子女教師之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織構面，有顯著差異，且有子女教師的參與情形高於無子女教師。

三、維護教師社會形象

表 4-33 有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	.82	1.996	.026	.979
無子女	136	.82	2.063		

資料來源：作者自行整理

由表 4-33 可看出有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象看法構面得分情形，有子女教師組的平均數.82，無子女教師組的平均數為 .82，p 值為 .979 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示有無子女之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象構面，沒有顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-34 有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	1.78	2.120	2.524	.012
無子女	136	1.26	1.906		

資料來源：作者自行整理

由表 4-34 可看出有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，有子女教師組的平均數為 1.78，無子女教師組的平均數為 1.26，p 值為.012 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示有無子女之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有顯著差異，且有子女教師的參與情形高於無子女教師。

五、改善教育品質

表 4-35 有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表

有無子女	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
有子女	297	2.18	2.543	2.159	.031
無子女	136	1.62	2.431		

資料來源：作者自行整理

由表 4-35 可看出有無子女新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材看法構面得分情形，有子女教師組的平均數為 2.18，無子女教師組的平均數為 1.62，p 值為 .031 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示有無子女之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有顯著差異，且有子女教師的參與情形高於無子女教師。

參、是否參加教師組織之新北市國小教師實際參與教師街頭集會遊行之差異情形

為了瞭解是否參加教師組織之新北市國小教師在實際參與教師街頭集會遊行是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-36 到表 4-40。

一、爭取教師權益看法

表 4-36 是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	3.60	3.878	4.066	.001
沒參加教師組織	17	1.06	2.436		

資料來源：作者自行整理

由表 4-36 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，爭取教師權益看法構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 3.60，未參加教師組織組的平均數為 1.06，p 值為 .001 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，有顯著差異，且參加教師組織之教師的參與情形，高於無參加教師組織之教師。

二、參與教師組織

表 4-37 是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	1.96	2.126	7.612	.000
沒參加教師組織	17	.29	.772		

資料來源：作者自行整理

由表 4-37 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，在參與教師組織構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 1.96，未參加教師組織組的平均數為 .29，p 值為 .000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織構面有極顯著差異，且參加教師組織之教師的參與情形，高於無參加教師組織之教師。

三、維護教師社會形象

表 4-38 是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	.75	1.875	-1.692	.109
沒參加教師組織	17	2.24	3.597		

資料來源：作者自行整理

由表 4-38 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，維護教師社會形象看法構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 .75，未參加教師組織組的平均數為 2.24，p 值為 .109 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象構面，沒有顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-39 是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	1.75	2.105	5.245	.000
沒參加教師組織	17	.35	.996		

資料來源：作者自行整理

由表 4-39 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，提供學生教育教材看法構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 1.75，未參加教師組織組的平均數為 .35，p 值為 .000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面有極顯著差異，且參加教師組織之教師的參與情形，高於無參加教師組織之教師。

五、改善教育品質

表 4-40 是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表

是否參加教師組織	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
參加教師組織	355	2.17	2.539	5.209	.000
沒參加教師組織	17	.41	1.278		

資料來源：作者自行整理

由表 4-40 可看出是否參加教師組織新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，提供學生教育教材看法構面得分情形，參加教師組織組的平均數為 2.17，未參加教師組織組的平均數為 .41，p 值為 .000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否參加教師組織之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有極顯著差異，且參加教師組織之教師的意願高於無參加教師組織之教師。

肆、是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師在實際參與教師街頭集會遊行之差異情形

為了瞭解是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行看法上是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-41 到表 4-45。

一、爭取教師權益看法

表 4-41 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	5.87	3.246	16.269	.000
沒參加過教師街頭運動	184	.96	2.725		

資料來源：作者自行整理

由表 4-41 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，爭取教師權益看法構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 5.87，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 .96，p 值為 .000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，有極顯著差異。

二、參與教師組織

表 4-42 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行在參與教師組織 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	.65	1.727	19.725	.000
沒參加過教師街頭運動	184	.90	2.110		

資料來源：作者自行整理

由表 4-42 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，在參與教師組織構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 .65，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 .90，p 值為 .000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在實際參與

教師街頭集會遊行在參與教師組織構面，有極顯著差異。

三、維護教師社會形象

表 4-43 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	.65	1.727	-1.262	.208
沒參加過教師街頭運動	184	.90	2.110		

資料來源：作者自行整理

由表 4-43 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，維護教師社會形象看法構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 .65，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 21.40，p 值為 .208 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象構面，無顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-44 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	3.11	1.917	19.811	.000
沒參加過教師街頭運動	184	.20	.848		

資料來源：作者自行整理

由表 4-44 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，提供學生教育教材看法構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 3.11，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 .20，p 值為 .000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有極顯著差異。

五、改善教育品質

表 4-45 是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表

是否曾參加教師街頭運動	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
曾參加教師街頭運動	208	3.90	2.254	21.222	.000
沒參加過教師街頭運動	184	.22	1.028		

資料來源：作者自行整理

由表 4-45 可看出是否曾參加教師街頭集會遊行新北市國小教師之實際參與教師街頭集會遊行，改善教育品質看法構面得分情形，曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 3.90，未曾參加教師街頭集會遊行組的平均數為 .22，p 值為.000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示是否曾參加教師街頭集會遊行之新北市國小教師，在實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質構面，有極顯著差異。

伍、新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行之差異情形

為了瞭解新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行看法上是否有所差異，本研究以獨立樣本 t 檢定進行分析，說明如表 4-46 到表 4-50。

一、爭取教師權益看法

表 4-46 新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	4.34	4.013	2.254	.025
非聖職教師	367	3.19	3.830		

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	3.91	4.124	3.367	.001
非勞動者教師	189	2.66	3.413		

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	3.44	3.865	.780	.436
非專業者教師	96	3.09	3.926		

資料來源：作者自行整理

由表 4-46 可看出新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行，爭取教師權益看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 4.34，教師為非聖職教師組的平均數為 3.19， p 值為 .025 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，有顯著差異，且認為教師為聖職教師的參與情形，高於認為教師非聖職之教師。

教師為勞動者教師組的平均數為 3.91，教師為非勞動者教師組的平均數為 2.66， p 值為 .001 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，有顯著差異，且認為教師為勞動者教師的參與情形，高於認為教師非勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 3.44，教師為非專業者教師組的平均數為 3.09， p 值為 .436 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在實際參與教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，無顯著差異。

二、參與教師組織

表 4-47 新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行參與教師組織 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	2.55	2.245	3.114	.002
非聖職教師	367	1.69	2.064		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	2.15	2.224	3.800	.000
非勞動者教師	189	1.40	1.884		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	1.82	2.086	-.069	.945
非專業者教師	96	1.83	2.218		

資料來源：作者自行整理

由表 4-47 可看出新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行，

參與教師組織看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 2.55，教師為非聖職教師組的平均數為 1.69，p 值為 .002 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在實際參與教師街頭集會遊行參與教師組織構面，有顯著差異，且認為教師為聖職教師的參與情形，高於認為教師非聖職之教師。

教師為勞動者教師組的平均數為 2.15，教師為非勞動者教師組的平均數為 1.40，p 值為 .000 ($p < 0.05$)，達極顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在實際參與教師街頭集會遊行參與教師組織構面，有極顯著差異，且認為教師為勞動者教師的參與情形，高於認為教師非勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 1.82，教師為非專業者教師組的平均數為 1.83，p 值為 .945 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在實際參與教師街頭集會遊行參與教師組織構面，無顯著差異。

三、維護教師社會形象

表 4-48 新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	.79	1.981	-.119	.905
非聖職教師	367	.82	2.021		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	.70	1.981	-1.416	.158
非勞動者教師	189	.97	2.048		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	.89	2.046	1.539	.126
非專業者教師	96	.55	1.880		

資料來源：作者自行整理

由表 4-48 可看出新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行，維護教師社會形象看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 .79，教師為非聖職教師組的平均數為 .82，p 值為 .905 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在實際參與教師街頭集會遊行維護教師

社會形象構面，無顯著差異。

教師為勞動者教師組的平均數為 .70，教師為非勞動者教師組的平均數為.97，p 值為 .158 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象構面，無顯著差異。

教師為專業者教師組的平均數為 .89，教師為非專業者教師組的平均數為.55，p 值為 .126 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在實際參與教師街頭集會遊行維護教師社會形象構面，無顯著差異。

四、提供學生教育教材

表 4-49 新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	2.27	2.226	2.650	.010
非聖職教師	367	1.50	2.016		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	1.84	2.139	2.641	.009
非勞動者教師	189	1.32	1.934		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	1.64	2.076	.395	.693
非專業者教師	96	1.54	2.041		

資料來源：作者自行整理

由表 4-49 可看出新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行，提供學生教育教材看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 2.27，教師為非聖職教師組的平均數為 1.50，p 值為 .010 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有顯著差異，且認為教師為聖職教師的參與情形，高於認為教師非聖職之教師。

教師為勞動者教師組的平均數為 1.84，教師為非勞動者教師組的平均數為 1.32，p 值為 .009 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，有顯著差

異，且認為教師為勞動者教師的意願高於認為教師非勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 1.64，教師為非專業者教師組的平均數為 1.54，p 值為 .693 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為專業者教師，在實際參與教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，無顯著差異。

五、改善教育品質

表 4-50 新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質 t 檢定摘要表

教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
聖職教師	67	2.78	2.679	2.618	.010
非聖職教師	367	1.86	2.465		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
勞動者教師	245	2.31	2.648	3.068	.002
非勞動者教師	189	1.59	2.281		
教師角色定位	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
專業者教師	338	2.00	2.495	.036	.972
非專業者教師	96	1.99	2.610		

資料來源：作者自行整理

由表 4-50 可看出新北市教師對教師角色定位在實際參與教師街頭集會遊行，改善教育品質看法構面得分情形。教師為聖職教師組的平均數為 2.78，教師為非聖職教師組的平均數為 1.86，p 值為 .010 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為聖職教師，在實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質構面，有顯著差異，且認為教師為聖職教師的參與情形高於認為教師非聖職之教師。

教師為勞動者教師組的平均數為 2.31，教師為非勞動者教師組的平均數為 1.59，p 值為 .002 ($p < 0.05$)，達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師是否為勞動者教師，在實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質構面，有顯著差異，且認為教師為勞動者教師的參與情形高於認為教師非勞動者之教師。

教師為專業者教師組的平均數為 2.00，教師為非專業者教師組的平均數為 1.99，p 值為 .972 ($p > 0.05$)，未達顯著水準。表示新北市國小教師認為現在教師

是否為專業者教師，在實際參與教師街頭集會遊行改善教育品質構面，無顯著差異。

第三節 新北市國小教師對教師街頭集會遊行的看法與實際參與的分析

為了瞭解新北市國小教師在教師街頭集會遊行的看法與實際參與教師街頭集會遊行上是否有所差異，本研究運用 spss 的雙變數相關分析相關係數（r 值）來檢視依變項間「看法」與「實際參與」的相關程度高低進行分析，說明如表 4-51 到表 4-55。

壹、爭取教師權益

表 4-51 新北市教師在教師街頭集會遊行爭取教師權益看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表

	認為應該爭取教師權益	實際參與爭取教師權益
認為應該爭取教師權益	1	.398
實際參與爭取教師權益	.398	1

資料來源：作者自行整理

由表 4-51 可看出新北市教師在教師街頭集會遊行，爭取教師權益構面看法與實際參與得分情形。在依變項的「爭取教師權益」看法的「想」與實際參與的「做」，r 值為 0.398 在正負 0.3-0.6 之間（即指介於 0.3 至 0.6，-0.3 至-0.6 之間）為中度相關（Moderately correlated）。表示新北市國小教師在教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，看法與實際參與情形為中度相關。

貳、參與教師組織

表 4-52 新北市教師在教師街頭集會遊行參與教師組織看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表

	認為應該支持教師組織	實際參與支持教師組織
認為應該支持教師組織	1	.486
實際參與支持教師組織	.486	1

資料來源：作者自行整理

由表 4-52 可看出新北市教師在教師街頭集會遊行，參與教師組織構面看法與實際參與得分情形。在依變項的「參與教師組織」看法的「想」與實際參與的「做」，r 值為 0.398 在正負 0.3-0.6 之間（即指介於 0.3 至 0.6，-0.3 至-0.6 之間）為中度相關（Moderately correlated）。表示新北市國小教師在教師街頭集會遊行參與教師組織構面，看法與實際參與情形為中度相關。

參、維護教師社會形象

表 4-53 新北市教師在教師街頭集會遊行維護教師社會形象看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表

	擔心影響教師社會形象	不願參與，擔心影響教師社會形象
擔心影響教師社會形象	1	.489
不願參與擔心影響社會形象	.489	1

資料來源：作者自行整理

由表 4-53 可看出新北市教師在教師街頭集會遊行，維護教師社會形象構面看法與實際參與得分情形。在依變項的「維護教師社會形象」看法的「想」與實際參與的「做」，r 值為 0.398 在正負 0.3-0.6 之間（即指介於 0.3 至 0.6，-0.3 至-0.6 之間）為中度相關（Moderately correlated）。表示新北市國小教師在教師街頭集會遊行維護教師社會形象構面，看法與實際參與情形為中度相關。

肆、提供學生教育教材

表 4-54 新北市教師在教師街頭集會遊行提供學生教育教材看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表

	認為可以提供學生教育教材	實際參與提供學生教育教材
認為可以提供學生教育教材	1	.413
實際參與提供學生教育教材	.413	1

資料來源：作者自行整理

由表 4-54 可看出新北市教師在教師街頭集會遊行，提供學生教育教材構面看法與實際參與得分情形。在依變項的「提供學生教育教材」看法的「想」與實際參與的「做」，r 值為 0.398 在正負 0.3-0.6 之間（即指介於 0.3 至 0.6，-0.3 至-0.6 之間）為中度相關（Moderately correlated）。表示新北市國小教師在教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，看法與實際參與情形為中度相關。

伍、改善教育品質

表 4-55 新北市教師在教師街頭集會遊行改善教育品質看法與實際參與之相關分析 r 值摘要表

	認為應該為改善教育品質	實際參與改善教育品質
認為應該為改善教育品質	1	.371
實際參與改善教育品質	.371	1

資料來源：作者自行整理

由表 4-55 可看出新北市教師在教師街頭集會遊行，改善教育品質構面看法與實際參與得分情形。在依變項的「改善教育品質」看法的「想」與實際參與的「做」，r 值為 0.398 在正負 0.3-0.6 之間（即指介於 0.3 至 0.6，-0.3 至-0.6 之間）為中度相關（Moderately correlated）。表示新北市國小教師在教師街頭集會遊行改善教育品質構面，看法上與實際參與情形為中度相關。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究。依據文獻探討結果，以問卷調查法為研究方法。以自編之「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究調查問卷」為研究工具，並以新北市國小教師為調查問卷施測對象，共發出 450 份，回收 434 份，回收率達 96%，有效問卷為 434 份，問卷可用率達 100%。資料輸入 SPSS 統計套裝軟體，以描述性統計、t 檢定、雙變數相關分析等統計方法，分析研究資料，以獲得結果。經統計分析與討論之後，歸納出研究發現，並做成結論。根據研究結果提出建議，以供教育行政機關、教師組織及未來研究之參考。本章分成三節：第一節為主要研究發現，第二節為研究結論，第三節為研究建議。

第一節 主要研究發現

根據本研究之研究結果，本節綜合提出主要研究發現，包括不同背景變項之新北市國小教師對教師街頭集會遊行看法，不同背景變項之新北市國小教師在實際參與教師街頭集會遊行情形，及新北市國小教師在教師街頭集會遊行的看法與實際參與教師街頭集會遊行的相關性，共三部分。茲分述如下：

壹、不同背景變項之新北市國小教師對上街頭參與教師集會遊行看法之差異情形

一、不同背景變項之新北市國小教師為爭取教師權益而上街頭參與教師集會遊行看法之差異情形

- (一) 性別：男性教師在為了「爭取教師權益」而上街頭的意願高於女性教師。作者推測從我國傳統社會至今，男主外女主內的觀念，讓男性在走上街頭表達爭取權益，比起女性更勇於表達。
- (二) 有無子女：有無子女的新北市國小教師在為了「爭取教師權益」而上街頭的意願，未達顯著水準。作者推測此構面關係著教師的工作條件，不論有無子女都較傾向願意為「爭取教師權益」而上街頭。
- (三) 是否為教師組織之會員：是否參加教師組織的新北市國小教師，在

為了「爭取教師權益」而上街頭的意願，未達顯著水準。作者推測此構面關係著教師的工作條件，不論是否有加入教師組織，都希望有更好的工作環境及條件，皆較傾向願意為「爭取教師權益」而上街頭。

- (四) 是否曾參與教師街頭集會遊行：曾參與教師街頭集會遊行的新北市國小教師，在為了「爭取教師權益」而上街頭的意願，高於未曾參與的教師。作者推測曾經有的經驗，讓教師們感受到，集會遊行對決策的教育主管機關有一定的影響力，進而去改善教師的工作環境與條件。
- (五) 現在教師的角色定位：認為現在教師為聖職教師及勞動者教師的新北市國小教師，在為了「爭取教師權益」而上街頭的意願，高於認為教師為非聖職教師及非勞動者教師。至於，認為現在教師是否為專業者，在此構面未達顯著水準。作者推論教師認為自己是聖職教師者及勞動者，對自身角色定位是更有想法且明確的，因此在爭取自身權益這個構面，更願意去表達並爭取。

二、不同背景變項之新北市國小教師在為支持教師組織，而上街頭參與教師集會遊行看法之差異情形

- (一) 性別：男性教師會為了支持教師組織而上街頭高於女性教師。作者觀察到在教師組織裡，男性教師較女性教師的積極參與度更高。教學現場女性教師多於男性教師許多，但在組織裡的理監事或幹部，男性教師與女性教師比例呈現 1：1，甚至更高。因此推論男性教師比起女性教師對於教師組織參與度較高，對於教師組織也比女性教師更為認同，更願意支持與參與組織發起的活動。
- (二) 有無子女：有無子女的教師在為支持教師組織而上街頭的看法，未達顯著水準，對於組織的支持並不會因為有無子女呈現差異。
- (三) 是否為教師組織之會員：參加教師組織的教師，會為了支持教師組織而上街頭高於未參加教師組織。作者推論，有參與教師組織的教師會接收到許多組織寄發的相關電子報、會訊及發起教師集會遊行的理由與相關訊息，會更願意為了支持組織而走上街頭。
- (四) 是否曾參與教師街頭集會遊行：曾參與教師街頭集會遊行的教師，會為了支持教師組織而上街頭，高於未曾參與的教師。作者推論以往

教師組織發起的幾次集會遊行，讓曾經參與的教師認為教師集會遊行相較其他團體的集會遊行，是更有組織且有一定成效的，遊行結束後，媒體也都給予高度評價，也更願意支持組織所發起的集會遊行。

- (五) 現在教師的角色定位：認為教師為聖職教師及勞動者的教師，會為了支持教師組織而上街頭，高於認為教師為非聖職教師及非勞動者教師。不論認為教師是否為專業者的教師，在為支持教師組織而上街頭的看法上，未達顯著水準。作者推論認為教師為聖職教師者，可以透過組織去參與這樣的街頭運動，由組織協助規劃，統一發言，教師只需去參加即可。至於勞動者教師者，認為參與屬於自己組織所發起的集會遊行，爭取權益是理所當然的，當然要支持組織的行動。

三、不同背景變項之新北市國小教師為維護教師社會形象，不願上街頭參與教師集會遊行看法之差異情形

- (一) 性別：不同性別的新北市國小教師，在為維護教師社會形象不願上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論教師的社會形象，是隨著時代的演變產生變化。教師察覺，參與集會遊行並不會產生如問卷所描述的情形發生。不論性別為何都傾向並不會因為擔心而不參與集會遊行。
- (二) 有無子女：有無子女的新北市國小教師，在為維護教師社會形象不願上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論此變相如同性別，教師們不論有無子女，都傾向並不會因為擔心而不參與集會遊行，教師的子女並不會因為父母親上街頭抗議而產生壓力，影響父母的意願。
- (三) 是否為教師組織之會員：是否為教師組織成員的新北市國小教師，在為維護教師社會形象不願上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論，教學現場的老師在經歷了幾次教師集會遊行後，不論是否為組織成員，並不會因為參與集會遊行感受到如問卷所述的壓力。因此，教師皆傾向不同意會因為問卷所述的情形而影響上街頭的意願。
- (四) 是否曾參與教師街頭集會遊行：未曾參與教師街頭集會遊行的教師，在為維護教師社會形象不願上街頭參與教師集會遊行，高於曾參

與的教師。作者推論曾去參與集會遊行的教師，原本就是經過多方考量，才決定參加，自然相較未曾參加過的老師而言，更不擔心那麼多外在的看法與壓力。

- (五) 現在教師的角色定位：認為現在教師為非勞動者的教師，在為維護教師社會形象不願上街頭參與教師集會遊行，高於認為現在教師為勞動者的教師。認為現在教師是否為聖職教師及專業者教師的教師，在為維護教師社會形象，不願上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論當教師自認為勞動者，上街頭參與集會遊行表達想法爭取權益是理所當然，並不會擔心這些外界的看法而影響參與的意願。

四、不同背景變項之新北市國小教師在認為上街頭參與教師集會遊行是可提供給學生成為教材看法之差異情形

- (一) 性別：不同性別的國小教師，認為上街頭參與教師集會遊行是可提供給學生成為教材看法，未達顯著水準。作者推論工會發展已慢慢進步，透過集會遊行發聲也益加頻繁，成功的教師集會遊行當成學生民主法治及勞動意識的教材，並不會因為教師性別而產生差異。
- (二) 有無子女：有無子女的國小教師，認為上街頭參與教師集會遊行是可提供給學生成為教材看法，未達顯著水準。作者推論原因如性別所述，因此並不會因為有無子女呈現顯著差異。
- (三) 是否為教師組織之會員：是否參加教師組織的教師，認為上街頭參與教師集會遊行是可提供給學生成為教材看法，未達顯著水準。作者推論透過以往媒體對教師集會遊行的報導，不論是否為組織成員，認為教師集會遊行是具有一定的教育意義。
- (四) 是否曾參與教師街頭集會遊行：曾參與的教師，認為上街頭參與教師集會遊行，是可提供給學生成為教材看法，高於未曾參與的教師。作者推論曾參與的教師，從參加活動中，可以體會到一個集會遊行的成功，從活動前的規畫到活動當天活動進行方式，都可以影響到一個集會遊行的成功與否。幾次的成功經驗，讓曾參與的教師認為教師集會遊行是可以當成學生課程的教材。
- (五) 現在教師的角色定位：認為現在教師為聖職教師及勞動者的國小教

師，認為上街頭參與教師集會遊行是可提供給學生成為教材看法，高於認為教師為非聖職及非勞動者教師。認為現在教師是否為專業者的國小教師，認為上街頭參與教師集會遊行是可提供給學生成為教材看法，未達顯著水準。作者推論聖職教師認為這樣的動機是合理的，可利用此教材教育學生，未來面對勞資糾紛或其他社會議題，學生可利用集會遊行作為合理表達的一種方式。勞動者教師相較其他角色定位的教師，會認為在加強學生勞動意識及人權法治教育是更覺得重要的，由教師為主體的教師集會遊行更具教育意義。

五、不同背景變項之新北市國小教師在為改善教育品質，而上街頭參與教師集會遊行看法之差異情形

- (一) 性別：不同性別的教師，在為「改善教育品質」上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論改善教育品質及教育環境，影響著教師的自身工作環境，並不會因為性別而呈現差異。
- (二) 有無子女：有無子女的教師，在為「改善教育品質」上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論不論有無子女的教師，皆願意為了讓學生有更佳的學習環境、更好的教育品質，而上街頭為學生爭取。
- (三) 是否為教師組織之會員：參加教師組織的教師，在為「改善教育品質」上街頭參與教師集會遊行的意願，高於未參加的教師。作者推論教師組織的成員，透過教師組織所提供的訊息，認為教育環境及教育品質透過教師集會遊行是有機會獲得改善，也更願意為此而走上街頭。
- (四) 是否曾參與教師街頭集會遊行：曾參與教師集會遊行的教師，在為「改善教育品質」上街頭的意願，高於未曾參與的教師。作者推論教師集會遊行曾成功影響教育決策，讓曾參與的老師更有意願為此動機走上街頭。
- (五) 現在教師的角色定位：認為現在教師為聖職教師及勞動者的國小教師，在為「改善教育品質」上街頭參與教師集會遊行的意願，高於認為現在教師為非聖職及非勞動者教師。認為現在教師是否為專業者的國小教師，在為「改善教育品質」上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論教師認為自己為聖職教師或勞動者教師皆認為教育品質

是需要被提升的，若透過集會遊行是可以提升品質，便願意為此動機走上街頭。

貳、不同背景變項之新北市國小教師實際上街頭參與教師集會遊行之差異情形

一、不同背景變項之新北市國小教師實際上街頭參與教師集會遊行爭取教師權益之差異情形

- (一) 性別：男性教師曾實際上街頭參與教師集會遊行「爭取教師權益」，高於女性。作者推論當需要實際為教師權益走上街頭時，男性教師因為性別角色的關係，相較於女性教師，更願意走出學校，站上街頭，去面對社會的評價。
- (二) 有無子女：有子女的教師曾實際上街頭參與教師集會遊行「爭取教師權益」，高於無子女的教師。作者推論，在動機時，有無子女並未呈現顯著，但實際行動時，有子女教師更願意為教師權益走上街頭，可能原因為這些權益關係著老師的工作權、薪資，甚至生活品質，這些都與家庭有密切關係，有子女的教師對於自己的家庭背負著更多的責任。
- (三) 是否為教師組織之會員：參加教師組織的教師，曾實際上街頭參與教師集會遊行「爭取教師權益」，高於無參加的教師。作者推論，在動機意願時，是否為組織成員並未呈現顯著，但實際行動時，組織成員更願意為教師權益走上街頭，可能原因為透過組織的動員宣傳，老師原本即使意願不高，卻能因為組織的宣導，而配合組織規劃，一起為爭取自身權益走上街頭。
- (四) 現在教師的角色定位：認為現在教師為聖職教師及勞動者的教師，曾實際上街頭參與教師集會遊行「爭取教師權益」，高於認為現在教師為非聖職教師及非勞動者教師。認為現在教師是否為專業者教師的國小教師，曾實際上街頭參與教師集會遊行「爭取教師權益」，未達顯著水準。作者推論認同此兩種教師角色定位，也能符合自己願意走上街頭爭取自身權益的動機，而實際上街頭去爭取。唯有實際走上街頭

才能提升工作條件，更能發揮身為教師的使命。至於認為為勞動者教師者，更會以實際行動，去上街頭爭取自身權益。

二、不同背景變項之新北市國小教師曾為支持教師組織，而實際上街頭參與教師集會遊行之差異情形

- (一) 性別：男性教師曾為「支持教師組織」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於女性教師。作者推論男性教師對參與組織時，相較女性教師更為投入，也更願意配合組織的動員，實際走上街頭。
- (二) 有無子女：有子女的教師，曾為「支持教師組織」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於無子女的。作者推論新北市曾發動的反英語活化遊行，因為關係著孩子的教育選擇權，有子女教師為了不想讓子女被迫加課，願意支持組織，配合參加組織發起的集會遊行。
- (三) 是否為教師組織之會員：參加教師組織的教師，曾為了「支持教師組織」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於未參加教師組織的。作者推論教師對自己的組織是認同的，願意配合組織。
- (四) 現在教師的角色定位：認為現在教師為聖職教師及勞動者的教師，曾為了「支持教師組織」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於認為現在教師為非聖職及非勞動者教師。認為現在教師是否為專業者的教師，在曾為了「支持教師組織」，實際上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論認為教師為聖職教師者，可以透過組織去參與集會遊行，由組織協助規劃，統一發言，教師除了有意願參與外，也會化為實際行動。至於勞動者教師者，認為參加屬於自己組織所發起的集會遊行爭取權益是理所當然的，當然要支持組織的行動，實際去參與。

三、不同背景變項之新北市國小教師為維護教師社會形象，不願實際上街頭參與教師集會遊行之差異情形

- (一) 性別：不同性別的國小教師，在曾為維護教師社會形象，不願實際上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。在實際行為和動機一樣，不會因為性別而產生差異，作者推論以往教師集會遊行的成功經驗，

不論學校或社會都不會給予不同性別的教師壓力，讓教師不敢上街頭。

- (二) 有無子女：有無子女的教師，在曾為維護教師社會形象，不願實際上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論，不論教師本身任教的學校或其子女就讀的學校，所處的環境，都不會給予教師自身或其子女壓力，影響教師的參與，讓教師不敢上街頭。
- (三) 是否為教師組織之會員：是否為教師組織成員的教師，在曾為維護教師社會形象，不願實際上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論目前的社會氛圍，不論是否為組織成員，皆不會因為參與集會遊行被貼標籤，而影響其參與集會遊行的意願。社會氛圍也不會將上街頭的老師細分為有參加或無參加教師組織。
- (四) 是否曾參與教師街頭集會遊行：不論教師是否曾參與過教師街頭集會遊行，在曾為維護教師社會形象，不願實際上街頭參與集會遊行活動的構面，未達顯著水準。作者推論那些未參與過的教師，可能因為活動當天有事或因年資關係無機會參與，並非是因為維護教師形象。
- (五) 現在教師的角色定位：認為現在教師是否為聖職教師、勞動者及專業者的教師，在曾為維護教師社會形象，不願實際上街頭參與教師集會遊行，皆未達顯著水準。作者推論集會遊行在臺灣，民眾已能接受集會遊行為一種合理合法的民主表達方式，可藉此與社會進行對談，不論教師認為自己為何種教師，都不會因為過多的擔心而不願意走上街頭。

四、不同背景變項之新北市國小教師在因可「提供學生教育教材」，實際上街頭參與教師集會遊行之差異情形

- (一) 性別：不同性別的教師，曾因可「提供學生教育教材」實際上街頭參與教師集會遊行看法，未達顯著水準。作者推論因為此動機與學生的學習有關，身為教師並不會因為男女而產生差異。
- (二) 有無子女：有子女的教師，曾因可「提供學生教育教材」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於無子女的。作者推論因為此構面跟學生的教育有關，有子女的教師會希望自己的孩子，能知道集會遊行為民主國家，合理表達想法的一種方式，也更願意為此實際走上街頭，以身

作則。

- (三) 是否為教師組織之會員：參加教師組織的教師，曾因可「提供學生教育教材」實際上街頭參與教師集會遊行，高於未參加的教師。作者推論有加入教師組織的教師，會定期收到新北市及全國工會的會訊或電子報，認為學生勞動教育的重要性相較非會員更高。因此，也願意實際參與集會遊行去讓學生學習。
- (四) 現在教師的角色定位：認為現在教師為聖職教師及勞動者的教師，曾因可「提供學生教育教材」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於認為現在教師為非聖職及非勞動者教師。認為現在教師是否為專業者的教師，在實際上街頭參與教師集會遊行可「提供學生教育教材」，未達顯著水準。作者推論聖職教師對教育的使命感，使其對學生的各議題教育更為重視，若能藉著自身參與成為學生的教材，便應該實際去執行。勞動者教師因原本對自身角色定位，相較非勞動者教師更重視這樣的勞動議題，也更願意去參與集會遊行，作為學生的勞動教育教材。

五、不同背景變項之新北市國小教師在為改善教育品質，而上街頭參與教師集會遊行之差異情形

- (一) 性別：男性教師曾為「改善教育品質」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於女性。作者推論在整個教育品質的改善屬於社會議題，在社會議題的參與，男性相較於女性，是更積極參與的。
- (二) 有無子女：有子女的教師曾為「改善教育品質」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於無子女。作者推論「改善教育品質」的具體目標，對教師的子女而言，便是整個教育品質提升的受惠者。且有子女的教師相較無子女教師會更關注此議題，也更願意為了學生及自身子女而上街頭去表達想法，以期能提升國家整體教育品質。
- (三) 是否為教師組織之會員：參加教師組織的教師，曾為「改善教育品質」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於未參加者。作者推論過往組織所發起的集會遊行，皆與「改善教育品質」有關，因此組織成員大多配合組織合理的訴求，有計畫的動員，實際走上街頭爭取「改善教育品質」。

(四) 現在教師的角色定位：認為現在教師為聖職教師及勞動者的教師，在曾為「改善教育品質」，實際上街頭參與教師集會遊行，高於認為現在教師為非聖職及非勞動者教師。認為現在教師是否為專業者的教師，在曾為「改善教育品質」，實際上街頭參與教師集會遊行，未達顯著水準。作者推論聖職教師願意為改善教育品質走上街頭，因為爭取必要的且更好的教育環境，可以讓工作條件提升，更能發揮其使命感。至於勞動者教師，因為和組織關係密切，組織所發起的集會遊行，皆與「改善教育品質」有關，因此勞動者教師會配合組織，參與集會遊行。

參、新北市國小教師在教師街頭集會遊行的看法與實際參與教師街頭集會遊行的相關性

- 一、**爭取教師權益**：新北市國小教師在教師街頭集會遊行爭取教師權益構面，看法與實際參與情形為中度相關。
- 二、**參與教師組織**：新北市國小教師在教師街頭集會遊行參與教師組織構面，看法與實際參與情形為中度相關。
- 三、**維護教師社會形象**：新北市國小教師在教師街頭集會遊行維護教師社會形象構面，看法與實際參與情形為中度相關。
- 四、**提供學生教育教材**：新北市國小教師在教師街頭集會遊行提供學生教育教材構面，看法與實際參與情形為中度相關。
- 五、**改善教育品質**：新北市國小教師在教師街頭集會遊行改善教育品質構面，看法上與實際參與情形為中度相關。

第二節 研究結論

綜合本研究之主要發現，可歸納出結論如下：

壹、國小教師願意為了爭取教師權益，而走上街頭參與教師集會遊行

且與實際行動呈現中度相關。

不同的變項在此構面的平均數皆達 30 分以上，因此國小教師願意為了爭取教師權益，而走上街頭參與教師集會遊行。在性別、是否曾參與教師集會遊行、教師是否為聖職教師及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。

實際行動上，在性別、有無子女、是否為教師組織會員、教師是否為聖職教師及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。

貳、國小教師願意支持教師組織，而走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。

不同的變項，除了非教師組織成員，在此構面的平均數皆達 18 分以上，因此國小教師願意支持教師組織，而走上街頭參與教師集會遊行。在性別、是否為教師組織會員、是否曾參與教師集會遊行、教師是否為聖職教師及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。

實際行動上，在性別、有無子女、是否為教師組織會員、教師是否為聖職教師及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。

參、國小教師不會擔心影響社會形象，而不走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。

不同的變項在此構面的平均數皆低於 27 分以下，因此國小教師不會擔心影響社會形象，而不走上街頭參與教師集會遊行。在是否曾參與教師集會遊行及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。實際行動上皆無呈現顯著差異。

肆、國小教師願意為了提供學生教育教材，而走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。

不同的變項在此構面的平均數皆達 15 分以上，因此國小教師願意為了提供學生教育教材，而走上街頭參與教師集會遊行。在是否曾參與教師集會遊行、教師是否為聖職教師及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。

實際行動上，在有無子女、是否為教師組織會員、教師是否為聖職教師及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。

伍、國小教師願意為了改善教育品質，而走上街頭參與教師集會遊行，且與實際行動呈現中度相關。

不同的變項在此構面的平均數皆達 18 分以上，因此國小教師願意為了改善教育品質，而走上街頭參與教師集會遊行。在是否為教師組織會員、是否曾參與教師集會遊行、教師是否為聖職教師及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。

實際行動上，在性別、有無子女、是否為教師組織會員、教師是否為聖職教師及教師是否為勞動者教師呈現顯著差異。

第三節 研究建議

根據研究結論，作者提出下列建議，以作為教師組織、教育行政機關及未來研究之參考。

壹、對教師組織的建議

從研究中可以發現受訪的 434 位教師中，對教師角色的定位，分別為教師為專業者教師共 338 位，非專業者教師共 96 位；教師為勞動者教師共 245 位，非勞動者教師共 189 位；教師為聖職教師共 67 位，非聖職者教師共 367 位。三種角色定位彼此並不相衝突，可同時存在。因此教師組織在發展時，可採取專業取向及工會取向同時並進的模式。教師組織的會員在實際上街頭參與教師集會遊行，也與非組織成員呈現差異，因此，教師組織在規劃教師集會遊行時，若能考量到本研究探討的五個構面因素，會員是願意以實際行動參與。甚至會員也願意為支持教師組織而走上街頭，參與教師集會遊行。若要促使教師對集會遊行更有主動動機，應該強化教師組織之推廣，並讓參與過遊行的人，影響其他的成員。

貳、對教育行政機關的建議

從研究中可以發現，教師會願意為了爭取教師權益或本研究中探討的其他動

機，而走上街頭參與教師集會遊行，爭取與社會對談的機會。至於教師組織在研究中也可以發現，其在教師群眾運動中亦扮演著重要的角色。因此建議教育行政機關在制定推動各項教育政策時，應該與教師組織多加溝通，聆聽基層教師的聲音。避免因缺乏溝通，制定出不符合基層教師期待的政策，導致執行上的困難，甚至引發教師不滿而必須走上街頭表達訴求，增加社會成本。

參、對未來研究的建議

一、研究對象

本研究受限於作者時間和經費，僅就新北市國小教師為對象，建議未來作者可擴及其他縣市。亦可針對教育行政機關或一般民眾、家長調查研究或深度訪談。另外因國中教師、高中教師與國小教師在此研究想法及實際行動上可能也有所不同，建議也可擴及研究對象，並進一步的作比較研究分析。

二、研究方法

本研究採用問卷調查法，抽樣調查分析的結果僅能推論新北市國小教師整體的狀況，無法突顯個別想法的差異性。因此，建議未來研究可以質性方法嘗試，以深入瞭解個別教師，對教師集會遊行的不同想法及參與動機，和可能影響其實際參與的潛在因素。

三、研究變項

影響教師走上街頭參與教師集會遊行因素甚多，研究初始在無文獻支持的情形下，作者就實際參與教師集會遊行經驗與訪談部分國小教師後，本研究僅以爭取教師權益、參與教師組織、維護教師社會形象、提供學生教育教材及改善教育品質五個構面來探討。內容問卷無法涵蓋其他可能構面內的概念，因此結果無法更深入地探討，建議未來的研究可再將相關因素擴大範圍討論。

參考文獻

中文

- 丁志權，2013，〈當 教師會 遇到 教師工會〉，《臺灣教育評論月刊》，2(6)：22-30。
- 丁慧翔，2011，《我國教師勞動權發展之研究》，臺北：國立臺灣大學社會科學院政治學系政府與公共事務碩士在職專班碩士論文。
- 中華民國行政院，2016，〈第 9 屆行政院送請立法院審議法案集會遊行法〉，中華民國行政院網站，
http://www.ey.gov.tw/News_Content4.aspxn=D0675BEBB0C613C7&sms=1B6A34286EEBCD4C&s=2AF1EAC717941380，2016/11/11。
- 王兆基，2002，《組織歷程與教師身分建構：臺北縣教師會研究》，臺北：世新大學社會發展研究所碩士論文。
- 王政彥、吳正榮，2011，〈從專業社群發展論析教師工會的組成與功能〉，《教育研究月刊》，203：60。
- 司法院，1998，〈司法院大法官第 445 號解釋〉，司法院網站，
http://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p03_01.aspxpno=445，2016/8/7。
- 申慧媛，2007，〈教育部籲教師，放棄罷教權〉，自由時報，6/3，A10。
- 石文傑，1995，〈教育界樂見青天—欣見教師法三讀通過〉，《教師人權》，68：9。
- 全國教師工會總聯合會，2013，〈打爛案 救改革 數萬教師凱道怒吼 要求導正年金改革 停止惡修教師法〉，全國教師工會總聯合會網，
http://www.nftu.org.tw/News/news_view.aspxNewsID=20130525173808405C，2017/5/17。
- 全國教師工會總聯合會，2013，〈全教總 525 「打掉爛案、導正改革」行前記者會〉，勞苦網，<http://www.cooloud.org.tw/node/74303>，2016/12/25。
- 全國教師工會總聯合會，2017，〈官版年改爭議多 全教總再提四點建議〉，全國教師工會總聯合會網站，
http://www.nftu.org.tw/news/news_view.aspxNewsID=201701251703260168，2017/3/8。
- 朱尹帆，2002，《日本共產黨與群眾運動：以 1945-1953 年之勞工運動為主軸》，臺北：文化大學日本研究所碩士論文。
- 江蕙伶、張繼寧、金裳瑜，2011，〈美國教師資格檢定〉，臺灣師資培育電子報，
<https://tted.cher.ntnu.edu.tw/p=418>，2017/01/01。
- 羊憶蓉，1994，《教育與國家發展：臺灣經驗》，臺北：桂冠。
- 何玉華，2010，〈反英語加課 北縣師生遊行〉，自由時報電子報，
<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/396264>，2016/11/11。
- 何春蕙，2002，〈罷教也是一種再教育〉，國際邊緣，
<http://sex.ncu.edu.tw/members/Ho/E107.htm>，2017/2/2。

- 吳明雄，2006，〈教師罷教權與學生受教權之探討〉，《現代教育論壇》，14：239-252。
- 吳思遠，2012，《公共利益作為集會遊行權利限制基礎之可行性》，高雄：國立臺北大學犯罪學研究所碩士論文。
- 吳清山，1996，〈教師組織的定位與展望〉，《教育資料與研究》，8：2-8。
- 吳清山，2002，〈教師工會〉，《教育研究月刊》，103：152。
- 吳清山，2015，《教育概論》，臺北：五南圖書出版公司。
- 吳瑞哲，2014，〈公私立學校教師解聘、停聘或不續聘之法律性質與救濟程序〉，《教育實踐與研究》，27(1)：108。
- 吳靜芬，2005，《中學教師對組織工會的認知及參與意向》，臺北：國立中山大學中山學術研究所在職專班碩士論文。
- 李震山，1992，〈我國集會遊行法執行之研究〉，《行政院研究發展考核委員會委託研究報告》，23-25，26-27。
- 李震山，2009，〈民主法治國家與集會自由〉，《「集會遊行與警察執法」國際學術研究會論文集》，234-235。
- 李震山，2009，〈論集會自由之事前抑制〉，《憲政時代》，35(1)：45。
- 周志宏，2012，《教育法與教育改革（II）》，臺北市：高等。
- 林宜耀，2015，〈我國教師工會問題研析〉，《臺灣教育評論月刊》，4(6)：83-85。
- 邱錦昌，2000，〈中華民國全國教育會〉，國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網，<http://terms.naer.edu.tw/detail/1302473/index=10>，2017/3/3。
- 侯志翔，2003，《我國公立中小學教師勞動基本權之研究》，臺北市：國立臺灣大學法教分處碩士論文。
- 姜添輝，2000，〈美英兩國三個主要教師組織之比較研究分析〉，《國立新竹師範學院八十九學年度教育學術研討會論文集》，1105-1128。
- 唐瞻宇，1997，〈群眾運動之研究〉，《國防雜誌》，13(6)：58。
- 孫窮理，2017，〈8成支持工時修法？玩弄民調 民進黨你還是省省吧〉，焦點事件，<http://www.eventsinfocus.org/news/789>，2017/4/4。
- 徐國淦，2002，〈他山之石 美、日都有大型教師工會〉，聯合報，9/29，第2版。
- 秦夢群、劉家維，〈教師工會成立發展與相關爭議之探討〉，《教育研究月刊》，203：10，11-14。
- 高義展，1998，〈學校行政官僚體制與教師專業自主關係之探討〉，《教育研究資訊》，6(4)：30-47。
- 張維容，2013，《我國規範集會遊行活動之法政策研究-以1988年至2013年集會遊行法為例》，桃園：中央警察大學警察政策研究所博士論文。
- 張瓊月，2005，《我國教師組織定位罷教權法制爭議之研究》，臺北：國立臺灣師範大學政治學研究所教學碩士學位論文。
- 教育部，2002，〈教師組織工會問題之研析〉，《「教師與教師團體之定位與合理協商、協議權」工作小組會議》，3-5。
- 教育部新聞稿，2010，〈立法院三讀通過工會法修正草案--開放教師籌組工會政策立場說

- 明》，教育部全球資訊網，
http://www.edu.tw/News_Content.aspxn=4F8ED5441E33EA7B&sms=B69F3267D6C0F22D&s=A1DC4343FEC8FCAC，2016/10/10。
- 梁福鎮，2010，〈德國中小學教師培育制度研究〉，《教育科學期刊》，9(2)：116。
- 許慶雄，1992，《憲法入門》，臺北：元照。
- 郭丁熒，2001，〈「教師社會學」的研究範疇及其概況〉，《國立臺南師範學院初等教育學報》，14：1-50。
- 郭諭陵，2007，〈各國的教師組織概況及其政治性〉，《新竹教育大學教育學報》，24(1)：138-139。
- 陳添丁，2006，〈我國教師適用勞動三權之分析〉，《學校行政雙月刊》，42：121-138。
- 陳龍騰、林正順，2007，〈從國際人權法典檢討我國人權基本法之制定〉，《人文社會學報》，3：5。
- 陳聰明，2006，〈教師群眾運動之探討〉，《教師之友》，47(5)：94-101。
- 陳聰明，2007，〈教師群眾運動之探討〉，《師說》，196：18。
- 陳聰明，2008，〈教師群眾運動與教育關係之文獻分析〉，《明新學報》，34(1)：52-53，56。
- 陳麗如，2004，《臺灣教師人權運動的興起—政治機會結構的觀點》，嘉義縣：南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 彭靜萍，2006，《我國小學女性教師參與教師會之研究》，臺北：國立交通大學教育研究所碩士論文。
- 湯瑞雪，2001，《國中教師角色轉變之研究—國家權力與教師專業自主之關係》，臺北：國立臺北師範大學教育研究所碩士論文。
- 舒緒緯，2003，〈臺灣地區教師會教育專業權運作之探討〉，楊深坑(編)，《各國教師組織和專業權發展》，臺北：高等教育，頁 303-336。
- 菅野和夫，2012，《勞動法》，日本：弘文堂。
- 隋杜卿，2007，〈「教師應該擁有完整並受憲法保障的『勞動三權』〉，國家政策研究基金會，<http://www.npf.org.tw/3/2001>，2016/9/9。
- 馮朝霖，1999，〈啟蒙、團結與責任—論教師組織之實踐理性〉，《教育研究雙月刊》，66：80。
- 黃源銘，2015，〈論兩公約後教師權利之法制開展--談教師罷教權之困境、突破與展望〉，《國會月刊》，43(12)：25-48。
- 新竹市教師會、新竹市教師職業工會，2015，〈教師會與教師工會之差異〉，新竹市教師會、新竹市教師職業工會網站，
<http://www.hccta.org.tw/modules/news/article.phpstoryid=54&uid=>，2016/2/4。
- 董保城，2002，〈法理審度教師勞動三權〉，中央日報，9/28，第3版。
- 臺北縣教育局(2008)，〈臺北縣97學年國民小學試辦「活化課程實驗方案」實施計畫〉，北教國字第0970323451號
- 蔡宜均，2001，《論我國憲法集會自由之保障與限制》，桃園：國防大學法律研究所碩士

論文。

蔡金田，2007，〈從教師組織的發展探究我國教師工會的挑戰與因應〉，《教育研究月刊》，203：28-39。

蔡義雄等，2004，《校長的孕育—校長的專業成長》，臺北：國立教育研究院。

蔣興儀，1997，《權力、溝通與責任—教師會組織運動之研究》，臺北：國立政治大學教育研究所碩士論文。

鄭建信，2015，〈教師工會團體協約創造和諧安定的校園工作環境〉，《新北市教育人員產業工會會訊》，64：5。

鄭彩鳳、林漢庭，2004，〈中小學教師組織工會相關問題之研究〉，《國立臺北師範學院學報》，17(1)：461-462，463，486。

鍾秉正、蔡懷卿，2007，《憲法精義》，臺北：新學林。

羅德水，2008，〈澄清幾個教師工會的疑慮〉，教育最前線—批判的、自覺的、實踐的，<http://blog.udn.com/loteshui/2076704>，2017/4/12。

羅德水，2012，〈臺灣教師工會的挑戰與展望〉，《臺灣教育》，677：10-17。

羅德水，2015，〈推動勞動教育，深化校園勞權〉，通識在線，http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/publish/publish_pub.phpPub_Sn=124&Sn=1833，2016/8/8。

羅德水，2015，〈教育團體協約影響了誰？〉，天下雜誌獨立評論，<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/3239>，2017/5/5。

饒兆平，1987，《群眾學》，臺北：黎明。

饒邦安，2006，《我國教師組織定位之研究》，臺北：國立政治大學教育研究所博士論文。

附錄一

新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究

親愛的教育先進：

您好！這是一份有關「新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法之研究」的調查問卷，問卷的目的為瞭解國小教師對教師走上街頭集會遊行的看法。本問卷採無記名方式，調查結果僅作為學術研究之用，絕對保密，敬請依照真實的狀況與想法來填答。懇請儘速填答本問卷，並請於三日內將問卷填妥送交貴校負責分發問卷者。

謝謝您的支持與協助，不便之處，敬請見諒。

敬頌

教安

南華大學公共政策研究所

指導教授 張子揚 博士

研究生 江怡瑩 敬上

電子信箱：

【基本資料】請您在處勾選下列各項資料

1. 性別：

(1) 男

(2) 女

2. 有無子女：

(1) 有子女

(2) 無子女

3. 是否為教師組織之會員：

(1) 是 教師會（全國教師會、新北市教師會、各學校教師會）

教師工會（全國教師工會總聯合會、新北市教育人員產業工會）

其他教師工會

(2) 否

4. 是否曾參與教師街頭集會遊行：

(1) 是 2002. 9. 28 **團結•928**，主要訴求「團結、尊嚴、工會、協商」

2010. 5. 16 **牽手護童年**，主要訴求「反對違法加課、反對戕害學童、家長有權選擇、惡質官員下臺」

2013. 5. 25「**打掉爛案、導正改革**」525 行動，主要訴求「打掉爛案、導正改革、專業教評、學生受益」

其他：_____

(2) 否

5. 你認為現在教師的角色定位為（可複選）：

(1) 教師為聖職教師

(2) 教師為勞動者教師

(3) 教師為專業者教師

第一部分、新北市國小教師對教師走上街頭集會遊行看法

本部分旨在了解教師對於教師走上街頭集會遊行的看法，請根據您的認知，選擇最符合的答案，依據同意的程度進行勾選。		非常同意	同意	無意見	不同意	非常不同意
一 爭 取 教 師 權 益	1	我會為了爭取教師與社會對談的機會，而走上街頭集會遊行				
	2	我會為了爭取合理的人事制度，而走上街頭集會遊行				
	3	我會為了爭取對教師更有保障的教師法，而走上街頭集會遊行				
	4	我會為了爭取教師合理的薪資制度，而走上街頭集會遊行				
	5	我會為了爭取教師工作權，而走上街頭集會遊行				
	6	我會為了爭取更完善的教師福利，而走上街頭集會遊行				
	7	我會為了爭取合理的申訴管道，而走上街頭集會遊行				
	8	我會為了爭取合理的退休制度，而走上街頭集會遊行				
	9	我會為了改善工作環境，而走上街頭集會遊行				
	10	我會為了捍衛教師尊嚴地位，而走上街頭集會遊行				

本部分旨在了解教師對於教師走上街頭集會遊行的看法，請根據您的認知，選擇最符合的答案，依據同意的程度進行勾選。		非常同意	同意	無意見	不同意	非常不同意
二 參 與 教 師 組 織	1	我會為了支持教師工會所發起的活動，而走上街頭集會遊行				
	2	我會為了學校教師會動員宣傳集會遊行活動，而走上街頭集會遊行				
	3	我會為了表達支持學校教師會理事長，而走上街頭集會遊行				
	4	我會為了教師工會發起活動訴求是攸關全體教師的權益，而走上街頭集會遊行				
	5	我會為了爭取罷教權，而走上街頭集會遊行				
	6	我會為了教育主管單位不與教師工會進行協商，而走上街頭集會遊行				

本部分旨在了解教師對於教師走上街頭集會遊行的看法，請根據您的認知，選擇最符合的答案，依據同意的程度進行勾選。		非常同意	同意	無意見	不同意	非常不同意
三 維 護 教 師 社 會 形 象	1	我會為了擔心損害教師形象，而不走上街頭集會遊行				
	2	我會為了擔心影響我的人際關係，而不走上街頭集會遊行				
	3	我會為了擔心影響學校內部和諧，而不走上街頭集會遊行				
	4	我會為了擔心阻礙學校行政的運作，而不走上街頭集會遊行				
	5	我會為了擔心遭受他人異樣眼光，而不走上街頭集會遊行				
	6	我會為了擔心阻礙教育政策的實施，而不走上街頭集會遊行				
	7	我會為了教育主管機關不樂見教師上街頭進行集會遊行，而不走上街頭集會遊行				
	8	我會為了學校主管機關不樂見教師上街頭進行集會遊行，而不走上街頭集會遊行				
	9	我會為了擔心教師上街頭是學生負面的教育教材，而不走上街頭集會遊行				

本部分旨在了解教師對於教師走上街頭集會遊行的看法，請根據您的認知，選擇最符合的答案，依據同意的程度進行勾選。			非常同意	同意	無意見	不同意	非常不同意
四 提 供 學 生 教 育 教 材	1	我會為了教師上街頭具有正向的勞動教育意義，而走上街頭集會遊行					
	2	我會為了教師上街頭具有正向的法治教育意義，而走上街頭集會遊行					
	3	我會為了教師上街頭具有正向的人權教育意義，而走上街頭集會遊行					
	4	我會為了教師上街頭可以提供學生另類學習經驗，而走上街頭集會遊行					
	5	我會為了教師上街頭可以讓學生學習以合理合法的方式爭取權利，而走上街頭集會遊行					

本部分旨在了解教師對於教師走上街頭集會遊行的看法，請根據您的認知，選擇最符合的答案，依據同意的程度進行勾選。			非常同意	同意	無意見	不同意	非常不同意
五 改 善 教 育 品 質	1	我會為了為學生爭取更好的學習條件，而走上街頭集會遊行					
	2	我會為了讓教學環境更自主，而走上街頭集會遊行					
	3	我會為了讓教學環境更專業，而走上街頭集會遊行					
	4	我會為了爭取參與教育決策權利，而走上街頭集會遊行					
	5	我會為了捍衛教師專業自主權，而走上街頭集會遊行					
	6	我會為了促進教育的改革與進步，而走上街頭集會遊行					

第二部分、新北市國小教師**實際參與**街頭集會遊行之情形

(無參與集會遊行者，請填**第三大題維護教師社會形象**，其餘免填)

本部分旨在了解教師 實際參與 街頭集會遊行的情形，請根據您的認知與實際參與狀況，進行勾選。		是	否	
一 爭 取 教 師 權 益	1	我曾為了爭取教師與社會對談的機會，而走上街頭集會遊行		
	2	我曾為了爭取合理的人事制度，而走上街頭集會遊行		
	3	我曾為了爭取對教師更有保障的教師法，而走上街頭集會遊行		
	4	我曾為了爭取教師合理的薪資制度，而走上街頭集會遊行		
	5	我曾為了爭取教師工作權，而走上街頭集會遊行		
	6	我曾為了爭取更完善的教師福利，而走上街頭集會遊行		
	7	我曾為了爭取合理的申訴管道，而走上街頭集會遊行		
	8	我曾為了爭取合理的退休制度，而走上街頭集會遊行		
	9	我曾為了改善工作環境，而走上街頭集會遊行		
	10	我曾為了捍衛教師尊嚴地位，而走上街頭集會遊行		

本部分旨在了解教師 實際參與 街頭集會遊行的情形，請根據您的認知與實際參與狀況，進行勾選。		是	否	
二 參 與 教 師 組 織	1	我曾為了支持教師工會所發起的活動，而走上街頭集會遊行		
	2	我曾為了學校教師會動員宣傳集會遊行活動，而走上街頭集會遊行		
	3	我曾為了表達支持學校教師會理事長，而走上街頭集會遊行		
	4	我曾為了教師工會發起活動訴求是攸關全體教師的，而走上街頭集會遊行		
	5	我曾為了爭取罷教權，而走上街頭集會遊行		
	6	我曾為了教育主管單位不與教師工會進行協商，而走上街頭集會遊行		

本部分旨在了解教師實際參與街頭集會遊行的情形，請根據您的認知與實際參與狀況，進行勾選。		是	否	
三 維 護 教 師 社 會 形 象	1	我曾為了擔心損害教師形象，而不走上街頭集會遊行		
	2	我曾為了擔心影響我的人際關係，而不走上街頭集會遊行		
	3	我曾為了擔心影響學校內部和諧，而不走上街頭集會遊行		
	4	我曾為了擔心阻礙學校行政的運作，而不走上街頭集會遊行		
	5	我曾為了擔心遭受他人異樣眼光，而不走上街頭集會遊行		
	6	我曾為了擔心阻礙教育政策的實施，而不走上街頭集會遊行		
	7	我曾為了教育主管機關不樂見教師上街頭進行集會遊行，而不走上街頭集會遊行		
	8	我曾為了學校主管機關不樂見教師上街頭進行集會遊行，而不走上街頭集會遊行		
	9	我曾為了擔心教師上街頭是學生負面的教育教材，而不走上街頭集會遊行		

本部分旨在了解教師實際參與街頭集會遊行的情形，請根據您的認知與實際參與狀況，進行勾選。		是	否	
四 提 供 學 生 教 育 教 材	1	我曾為了教師上街頭具有正向的勞動教育意義，而走上街頭集會遊行		
	2	我曾為了教師上街頭具有正向的法治教育意義，而走上街頭集會遊行		
	3	我曾為了教師上街頭具有正向的人權教育意義，而走上街頭集會遊行		
	4	我曾為了教師上街頭可以提供學生另類學習經驗，而走上街頭集會遊行		
	5	我曾為了教師上街頭可以讓學生學習以合理合法的方式爭取權利，而走上街頭集會遊行		

本部分旨在了解教師實際參與街頭集會遊行的情形，請根據您的認知與實際參與狀況，進行勾選。		是	否	
五 改 善 教 育 品 質	1	我曾為了為學生爭取更好的學習條件，而走上街頭集會遊行		
	2	我曾為了讓教學環境更自主，而走上街頭集會遊行		
	3	我曾為了讓教學環境更專業，而走上街頭集會遊行		
	4	我曾為了爭取參與教育決策權利，而走上街頭集會遊行		
	5	我曾為了捍衛教師專業自主權，而走上街頭集會遊行		
	6	我曾為了促進教育的改革與進步，而走上街頭集會遊行		

本問卷到此結束，感謝您撥冗做答，敬祝 教安。

