

是「連續」還是「斷裂」？ ~台灣小學教師角色變遷知覺之研究

郭丁榮

國立臺南大學教育學系

摘 要

本研究旨在探討台灣小學教師對其角色變遷之知覺情形，並分析對教師角色變遷的知覺，究竟是具一貫的連續性或為不相容概念的斷裂。透過文獻探討、訪談及調查等方法進行資料蒐集。先以 12 位小學教師之訪談資料作為編製研究工具之依據，再使用研究者所編製之「國民小學教師角色變遷知覺量表」調查 1287 位小學教師，調查資料經以 SPSS for Windows 10 套裝軟體中次數分配、單因子多變項分析、薛費多重比較分析法及同質性檢定來進行資料處理與分析。研究結果發現：

1. 小學教師已覺察到時代的脈動與教師角色之變遷。
2. 教師在地位與權威的低落、現代的教學更需結合資訊科技或媒體、及現代的教學活動較多變化等角色變遷的同意程度最高。
3. 教師對職業倫理式微變遷的同意程度較低。
4. 教師在教學、教師特質、地位與權威、溝通交流等角色變遷的知覺具連續性。
5. 教師在職業倫理角色變遷的知覺出現明顯斷裂。
6. 就讀小學年代不同的教師在專業自主與發展角色變遷的知覺雖有差異，但並未有斷裂現象。
7. 男女教師對教學與職業倫理角色變遷知覺不同。

最後，根據研究發現與結論提出「肯定小學教師已掌握時代脈動，各界宜多給予鼓勵與支持」、「正視教師職業倫理的斷裂現象，並建構與陶冶當代的職業倫理內涵」、「校務分工可提供不同性別教師擔任不同職務之機會」、「針對教師角色變遷之因果機制進行後續研究」等建議。

關鍵字：小學教師、教師角色、社會變遷

壹、緒論

Esteve (2000: 197) 在〈二十世紀末的教師角色轉變：未來的新挑戰〉一文中指出：

過去二十年在社會、政治、經濟的改變已經轉化了我們的社會結構，教育系統從精英教育走向大眾教育，這不只關係到師生數量的增加，也關係到教育品質，如何在這樣的教育環境下達到更高的教育品質，對教師而言，除需有創造性的思考以適應新的現況，

也需改變教學的角色及重新定位教學方法以適應新情境。

究竟教師角色隨著社會變遷有哪些改變？目前國內之實徵性研究，有林清江 (1961, 1980, 1992)、湯瑞雪 (2001)、林淑芬 (2001) 及董素芬 (2003) 分別對教師職業聲望、權力、自主權及社會期望等教師角色相關議題之變遷進行過探討，惟鑒於這

些研究或因年代稍久、或因小樣本不易推論、或雖是大樣本，但蒐集資料之研究工具並未經嚴謹之預試編製。因此，透過編製嚴謹之研究工具以進行大樣本之全面性調查，並搭配小樣本的訪談研究，將有助於對我國教師角色變遷之面貌有更清楚的瞭解。

Foucault 的考古學專事挖掘傳統史學中的「一統體系」的隙縫，曝露「連貫」事件的漏洞；質疑單一道統中的箇中矛盾；推翻統一思想的必然性。「考古學」承認歷史事件與思想四散分離的本項，並進一步企圖探討期間相互參差雜沓，卻又糾纏不息的關係（王德威，1993：41-43）。因此，從 Foucault 考古學之連續與斷裂概念來分析本研究發現，將有助於對教師角色變遷現象有更深刻之了解。

Lieberman 和 Miller（1999：4）指出：教師從事改革必須涉入「重新發現學校」及「重新發現自己」兩項巨大目標，教師們所面對

的現實社會，與過去有哪些截然不同？教師角色有哪一些變化？則是教師處在社會變遷與教育改革潮流中，又要勝任教師角色時，不得不面對之課題。而分析個體在變遷中之地位可從兩方面著手，一方面著重個人如何主動引起變革，也就是研究變革者的心理過程，另一方面則是著重於個人如何接受變革，即個人在接受文化時之心理狀態（李亦園，1992：65）。而鑒於建構數學、開放教育、小班教學精神、統整課程、創新教學九年一貫課程等各項教改之推動都從小學開始，小學教師面對要求角色改變之衝擊可能較深刻具體，因此，本研究乃以小學教師為對象，探討教師在社會變遷中對教師角色之知覺，並分析對教師角色變遷的知覺，究竟是具一貫的連續性？或為不相容概念的斷裂？進而根據研究發現提出建議，供教師及師資教育建構教師角色內涵之參考。

貳、文獻探討

Popkewitz（1991：14-15）把變遷視為是一個社會知識論的問題，改革的生態與在學校教育中所建立的社會規則形態是有關的。談改革這個問題，必須要關注時間和結構的關係（Popkewitz, 1991: 20）。教育是一文明系統和政治經濟系統的表現（Hass, 1983），而文明系統和政治經濟系統都是社會結構的一部份，當社會發生變遷，社會結構也隨之改變，社會結構改變，必然牽動教育改革與發展以因應社會制度運作的需求。因此，為瞭解教師角色之變遷，除探討變遷中教師的相關文獻，也需先探討社會結構～變遷中的台灣。至於變遷之情形如何，本研究將以 Foucault 之連續或斷裂的概念來討論，因此，最後乃對連續或斷裂之意涵進行探討。

一、變遷中的台灣

本節將就社會變遷的特徵，從政治、經濟、社會、及與本研究主題相關之師資培育制度的改變，來了解變遷中的台灣。

首先就政治言，台灣的政治發展，雖然像胡興梅（1996）、張芬芬（1992）、湯瑞雪（2001）等人在階段劃分上不盡相同，但 1987 年的解嚴及 2000 年的政黨輪替，大概可作為分期依據。在台灣光復後至 1987 年，國民政府實施戒嚴體制，西方學者一般都認為這是一種威權體制（湯瑞雪，2001：17）。之後台灣在六十年代末期開始逐漸走向多元化、自由化、民主化（朱雲漢、黃德福，1989），尤其八十年代政治反對運動，如美麗島事件

受到鎮壓、資產階級興起、國際的孤立、台灣本土意識抬頭、政治異議份子在選舉中不斷獲勝，促使政府的威權不斷軟化，其中又以民進黨於 1986 年成立、及故蔣經國總統於 1987 年宣佈解嚴最具象徵性（張茂桂，1989）。至 2000 年，台灣則更因民進黨贏得總統大選，而有了第一次政黨輪替，此階段台灣政治出現了所謂後現代主義政治文化。原有文化霸權解體，對於長期主導台灣的三民主義意識形態嚴重遭受挑戰，政治共識式微，形成社會高度異質、分裂、以及代間的延續性斷裂（彭懷恩，1997：220-221）。

其次就經濟言，由於從國民生產毛額可以看出各國家經濟的外形，從平均每人國民生產毛額與平均每人國民所得去觀察，則能接近結構轉型的問題（斐元領，2000：17）。故根據行政院主計處（2004）所公佈之台灣之人均國民生產毛額與人均國民所得，可發現：

- （一）半世紀以來，台灣人均國民所得佔人均國民生產毛額的比重，有規律緩降趨勢，而且兩者的差額逐年上升，意謂平均每人所得與平均每人生產毛額逐漸拉開。
- （二）除 1952—1953 年之外，依人均國民生產毛額與人均國民所得年增率最高的三點（1973、1974、1980）來看，1954—1966 是經濟爬坡期，1960 年為第一次高峰。1967—1972 年開始進入穩定成長年代；1973—1985 年是劇烈震盪期，此震盪於 1986—1991 年逐漸緩和，並在 1992 年後開始下降。過了 1993 年，兩者的年增率就再也不曾超過 10%，2001 年則首次出現負成長，這也說明了台灣每人所得將進入了低成長年代。

復次，在社會方面，台灣已由農業、工

商業過度到現今的資訊社會，在人口結構方面，台灣在 1953 到 1971 年間家庭戶數的平均成長率維持在 5.5 到 5.6 之間，1972 年後由於農業社會的大家庭與折衷家庭隨著工業化、都市化而減少，平均人口數也隨之下降，出生率也跟著降低（林嘉誠，1992）。近年來出生率漸次下滑，2002 年降至 11.0%，五年間下降 4.1 個千分點，與已開發國家相當。隨著醫藥發達，生活富裕及衛生條件改善，國人平均壽命延長，自 1993 年，65 歲以上老人佔總人口比率達 7.1%，正式邁入聯合國定義之高齡化社會（行政院主計處，2003）。2004 年小一新生首次跌破卅萬人，未來將年年下降，預估 2005 年出生人口可能跌破廿萬，約 2011 年就學人口將驟減到廿萬（黃以敬，2004）。

最後，就師資培育制度變革言，台灣的師範教育可以追溯到 1896 年的日據時期，台灣總督府為培育國語傳習所及小學校教員，設置了教員講習所及國語學校師範部（台北師範前身）（李園會，1997；吳文星，1983）。近年來，台灣在國小師資培育制度也曾進行多次改革，如 1960 年，由三年制的師範學校改制為五年制的師範專科學校；又於 1987 年將九所師專提升為授予學士學位的師院，招生方式亦由單獨招生改為大學聯招。到 1994 年公布師資培育法和 1995 年公布教師法，整個師資培育制度做了相當幅度的調整與改變。1994 年以前，我國的師範教育制度大多遵循著一元化和公費制的師資培育方式，師資培育法公佈後，師資培育朝向多元、開放、自費、合流、和儲備腳步邁進，也是我國師資培育制度的分水嶺（國立教育資料館，2004）。

根據上述台灣在政治、經濟、社會、師資培育制度等方面的變遷，可以發現台灣因解嚴後政治體制的轉型，社會風氣已由威權

時代的保守過渡更為民主自由多元與開放。在社會方面，社會結構的改變與產業的轉型，台灣社會已邁入高齡化，資訊化新興產業社會。而隨著師資培育制度的變革，1995年後，教師培育由以往的計畫制走向儲備制，已使國小師資出現供過於求，加上台灣經濟的發展，在1994年之後，每人所得進入了低成長的年代，「教師」也成了許多人想爭取從事的職業，而出生率下降，教職缺額減少，更使謀得教職愈來愈不容易。

二、變遷中的教師

教師角色因時代不同而有所改變，如Tye（2000：126）從美國歷史脈絡出發，指出今日的教師是被去技術化與被邊緣化的。教師的經驗與知識被貶值，「教學是任何人都可從事的工作」一信念深植在美國的歷史中。近年來學習的責任已從學生身上轉移到教師身上，但教師並沒有被賦予權威來進行其責任。教師對學生的學習成果負有責任，但卻沒有被給予生產成果的工具~權威。學生對自己教育的責任愈來愈少，也逐漸侵蝕教師在教室中的權威。

Esteve（2000：197）則從社會變遷觀點發現教師角色之變化，指出過去二十年中有些教師角色是不一樣的：對教師責任的要求不斷增加；教師須整合大眾媒體訊息到教材之中；教師須提供多元文化教材方案；教師對教育的社會價值需要改變及變得更有彈性；教師工作缺乏支持及社會認可；仲裁機制無法發揮功效，影響教師的自信，使得他們變得膽怯且降低教學效能；學校讓教師增加許多的責任，但老師並沒有接受到新資源以幫助他們達成新義務；教師過度負荷，缺乏足夠的時間來完成其職責等。而Lieberman和Miller（1999：20-29）則指出老師面對社會新現實的挑戰，包括要能處理衝突、做系

統地思考、包含每一個人的參與、使用及分享觀點、由上而下及由下而上的工作、在困惑中保持洞察。

另伊藤和衛（1974：285-290）也曾探討日本戰後師資培育體制的改變而引起之教師角色變遷，從聖職教師轉變為勞動者教師及專門職教師。聖職教師將教師視為神聖職務，為國家履行教育任務，而國家則對其生活給予特別保障並給予崇高地位，同時也對其培育過程、職務作較嚴格之控制及規範；而勞動者教師則認為教師屬勞動者，應享有勞動三權以保障其經濟生活。至於專門職教師則是將教師視為專門職業人員，應具有專業自主性，不受國家任意干預，有關教學服務事項均依專業知識、服從專業倫理而自治自律的處理。據此，我國教師與教師團體之定位與合理協商、協議權工作小組（2002）指出：

台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，教師都被期待成政權與體制的支持者以及特定意識形態的傳遞者。不過，近來發展則顯示教師似已逐漸從被國家型塑，慢慢轉為自我塑造，並朝勞動者教師及專門職教師演變。

至於國內有關教師角色變遷之研究，林清江（1992）進行教師職業聲望與專業形象研究發現：國小教師之職業聲望在六個層次中名列第三，二十年來並無改變；認為教師是專業，惟有下降趨勢；多數認為教師和醫師、工程師一樣重要；認為教師兼顧自主與服從的人最多，其中服從的比率下降，自主的比率上升；對教師服務態度之看法以負責盡職者佔多數，且有上升趨勢；認為教師具教學知能且一般常識也很豐富者雖稍有下降，但1979與1991年相當一致；對於教師

研究精神，以積極與缺乏者各佔一半最多，並無改變。

另湯瑞雪（2001）採深度訪談探討國家權力與教師專業自主之關係，提出光復後國民中學教師角色變遷情形為：教師做為反省批判者，對於現況的抗拒隨著時代多元開放而持續升高。

而林淑芬（2001）則以教師法之公佈為分界點，研究發現教師法公布實施前小學教師享有教室層面教學方法、作業指導方式、教學評量之選擇與設計權力；教師法公布實施後，因教室層面明確規範教學與輔導管教、與家長溝通互動等權力，減少評量的自主權，但增加學校及專業組織層面的教師權力。

至於從實施九年一貫課程這波較大的改革來看教師角色變遷，陳伯璋（1999：239）指出教師今後在課程發展中的角色有課程改革的推動者、學校本位課程的設計者、課程改革的行動研究者、課程發展的協調者。另饒見維（1999：307-312）則提出九年一貫課程的實施，在教師角色期望上的轉變，較強調成為課程的設計者、主動的研究者、教師專業發展、及能力的引發者。

董素芬（2003）則以小學學校行政人員、一般教師、學區家長為對象進行調查，並與之前林清江、陳奎熹的研究結果作對照並發現：社會變遷帶動教育改革，而教育改革牽動了課程與教學理念改變；教師罷教權成了爭議焦點；教師職級制衝擊了安穩的教師生活；教師被期望要有較高道德標準的行為表現不受社會變遷影響；因應開放的學習理念，教師需以民主和關懷的態度來經營班級；校園民主精神影響了教師與學校行政的互動關係；教師應扮演與社區良好互動的角色不因時代而改變。另發現不同性別教師對罷教的認知不同，而不同任教地區教師在教

育理念、班級經營理念、對教育行政體系的體認、與社區的互動之認知不同。

至於郭丁熒（2003）則透過小學教師角色變遷量表之發展，建構出小學教師角色變遷之內涵，研究發現小學教師知覺以前和現代教師角色的不同，主要呈現在教學、職業倫理、教師特質、地位與權威、專業自主與發展、溝通交流等六個向度。惟各層面之實際變化情形則尚未探討。

綜合上述，本研究歸納出以下四項發現，並作為研究設計與實施之參考：

（一）從教育觀點的改變、典範的轉移、社會變遷、或教學現況的需要，在社會變遷脈絡中的教師角色是有改變之情形。包含**教師的觀點或信念**（郭丁熒，2003；董素芬，2003；饒見維，1999；Esteve, 2000；Lieberman & Miller, 1999；Monighan, 1990；Tye, 2000）、**教師特質**（伊藤和衛，1974；郭丁熒，2003；Lieberman & Miller, 1999；Monighan, 1990）、**專業知能**（伊藤和衛，1974；林淑芬，2001；郭丁熒，2003；陳伯璋，1999；饒見維，1999；Esteve, 2000；Lieberman & Miller, 1999；Monighan, 1990；Tye, 2000）、**師生互動與經營**（林淑芬，2001；郭丁熒，2003；董素芬，2003；Tye, 2000）、**專業發展**（郭丁熒，2003；饒見維，1999）、**專業自主權或權威**（林淑芬，2001；郭丁熒，2003；湯瑞雪，2001；董素芬，2003；Esteve, 2000；Tye, 2000）、**社群關係**（郭丁熒，2003；陳伯璋，1999；董素芬，2003）、**工作內涵**（郭丁熒，2003；陳伯璋，1999；Esteve, 2000；Lieberman & Miller, 1999）、**社會地位**（伊藤和衛，1974；郭丁熒，2003；Esteve, 2000；Tye,

2000)、**教師福祉或權利**(伊藤和衛, 1974)、**親師互動或溝通**(林淑芬, 2001; 郭丁熒, 2003; 董素芬, 2003)。其中, 郭丁熒(2003)所編製之教師角色知覺變遷量表, 除能涵蓋以上各內涵, 且經預試, 兼具信效度, 因此, 本研究乃以該量表作為蒐集本研究資料之工具。

- (二) 對於教師角色變遷之探討, 以文獻探討或文件分析較多(伊藤和衛, 1974; 林淑芬, 2001; 陳伯璋, 1999; 饒見維, 1999; Esteve, 2000; Lieberman & Miller, 1999; Tye, 2000), 實證性研究較少(林清江, 1971, 1981, 1992; 郭丁熒, 2003; 湯瑞雪, 2001; 董素芬, 2003)。
- (三) 有關教師知其角色變遷, 經驗證之相關因素包括性別及任教地區(林清江, 1992; 董素芬, 2003)。惟這些因素僅能指出這些不同背景教師在當時覺知之差異, 而非對教師角色變遷覺知之差異。
- (四) 誠如 Popkewitz (1991: 14-15) 所指出, 談變遷這個問題, 必須關注時間和結構的關係。故探討教師角色變遷, 便不能忽略相關之結構因素, 其中有關台灣社會結構之變遷, 本研究已於文獻探討中進行探討, 此外, 與教師角色扮演之相關結構因素, 如性別、年資、教育背景、資格、擔任職務、任教地區、婚姻狀況、子女狀況、就讀小學的年代, 則是本研究探究之焦點。

三、連續與斷裂之意涵

對於教師角色及其內涵, 雖隨著社會之變遷而有不同概念或觀點, 然思想史(the history of ideas)與考古學(Archaeology)兩

者對於概念的形構之看法並不同。思想史所分析的是概念的誕生、遙遠的符應、或是在明顯變革下所持續的永久性, 因此概念源頭(genesis)、連續性(continuity)、及一貫性(totalization)是思想史的核心(Foucault, 1972: 154)。但是 Foucault 在知識考古學提出概念的形成並非是連續性或一貫性的, 他認為概念是由一組明顯牴觸或不協調的概念經由某種知識構則(episteme)所形成, 此組互為矛盾的論述即為 Foucault 所謂的不相容點(points of incompatibility)(Foucault, 1972: 73), 因此知識考古學不在回味本源、追溯真理, 而是要去發現這些差異(differentiation), 這種不連續的斷裂(rupture)才知知識考古學的核心(Foucault, 1972: 15, 227)。

由於 Foucault 認為社會文化思想的演變沒有因果性、必然性和規律性的發展過程, 而只有偶然的、突如其來的斷裂式變遷(王志華, 2003), 每一個時代都存在著其唯一的「知識結構」來界定某個時代裡知識可能的條件, 這樣的知識構則是隱藏在意識背後的。因此, Foucault (1973: 217) 對論述(discourse)的分析主要就是要突顯歷史的不連續性, 所謂的「不連續性」指的是一個時代到另一時代的轉變中, 事物不會再以相同的方式被感知、描述、表現與分類。而教師角色變遷內涵的究竟以連續或不連續的方式來被感知與描述, 則是本研究的焦點。

簡言之, 所謂「連續」係指概念間存有一貫的連續性; 應用於本研究, 係指教師對其角色變遷的知覺具有一貫的連續性, 即不同年代間的教師角色變遷知覺, 經同質性考驗後, 都同屬一子集。而不連續的「斷裂」是指概念間存在著明顯牴觸或不協調的概念, 即不同年代間的教師角色變遷知覺, 不僅經變異數分析有顯著性差異存在, 經同質性考驗, 也分屬不同子集。

參、研究設計與實施

一、研究樣本

本研究之訪談樣本係立意抽取 12 位小學教師進行半結構性訪談。調查樣本則採分層叢集隨機抽樣方式，以臺灣 2573 所小學計，實際抽出 53 所，抽樣比率約為 0.02。而本研究分層抽樣之依據為地區及學校規模；決定學校數後依學校規模大小決定抽樣人數，其中大型學校（49 班以上）每校隨機抽 60 人、中型學校（13-48 班）每校隨機抽 25—40 人、小型學校（12 班以下）每校抽 10 人。茲依據 90 學年度各地區公立國民小學教師人數（教育部，2002），共抽取 1532 人，有效問卷 1287 份，回收率為 84.01%。

二、研究工具

本研究工具之編製係根據郭丁熒（2001）所提出之教師角色轉化歷程模式為理論基礎。先以 12 位國小教師為對象，針對受訪者所知覺之角色變遷進行半結構訪談；其次，將所有訪談內容轉換成逐字稿及編碼；復次，再跟據這些訪談內容編製提出量表初稿共 57 題；接著經林瑞榮、黃嘉雄、李錦旭、郭明堂等教授、黃志順、陳淑娟、徐孟宏、蔡其綦等老師審查修訂增為 63 題；最後，再以 12 所小學的 358 位教師為對象進行預試，根據因素分析結果篩選剩下 35 題，包括教學（instruction，簡稱 I）、職業倫理（ethics，簡稱 E）、教師特質（teacher features，簡稱 TF）、地位與權威（status and authority，簡稱 SA）、專業自主與發展（professional autonomy and development，簡稱 AD）、溝通交流（communication and interflow，簡稱 CI）六層面，茲將各層面意涵說明如下：

- （一）教學：指教師在教學方法、評量、成效等方面之改變，包括 1 至 6 題（詳表一）。
- （二）職業倫理：指教師在敬業、服務態度、無私精神、使命感、配合度之改變，如 7 至 12 題（詳表一）。
- （三）教師特質：指教師在創意、活力、幽默感、挫折忍受力等特質之改變，如 13 至 18 題（詳表一）。
- （四）地位與權威：指教師在工作地位、保障、及權威上的改變，如 19 至 24 題（詳表一）。
- （五）專業自主與發展：指教師在專業意識、發聲、自主權、進修發展上之改變，如 25 至 30 題（詳表一）。
- （六）溝通交流：指教師在人際關係與溝通、及資訊運用交流的改變，含 31 至 35 題（詳表一）。

有關該量表之信、效度考驗。在效度方面，根據因素分析結果，該量表轉軸前六個因素之解釋變異量為 62.39%（詳表一）。

其次，在信度方面，根據內部一致性分析之結果，六層面之 α 係數分別為 .8730、.8292、.8998、.8650、.7927、.8625，而整體之 α 係數則為 .8261，可見本量表之信度則頗佳。

最後，本量表之填答與計分方式，乃由教師就「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」四個選項中，選出一個與自己知覺最相近的答案，並依程度給 4 至 1 分。至於分數之解釋，由於本研究目的乃在了解教師對角色變遷之知覺，而非進行教師在團體內之相對位置比較，故採絕對分數區分方式，以中位數為基準，將教師角色變遷知覺

的程度，分為高、中高、中低及低（詳表二）。

表一 教師角色知覺變遷量表題目因素分析

題 目	因 素						共同性 (h ²)
	f1	f2	f3	f4	f5	f6	
1 現代的教學方法，愈來愈新穎	.823						.762
2 現代的教學活動較多變化	.802						.749
3 現代的教學活動較趨向遊戲化	.744						.679
4 現代的教學，難度愈來愈高	.732						.579
5 現代的教學評量，愈來愈重視形成性評量	.723						.565
6 現代的教學評量，愈來愈重視多元化	.602						.664
7 以前的老師比較重視敬業精神		.794					.651
8 以前的老師比較無私		.774					.621
9 以前的老師比較有教育使命感		.743					.586
10 以前的老師比較願意花時間去管理輔導學生		.734					.555
11 以前校園中的人際較和諧		.680					.559
12 以前的老師對行政人員的配合度較高，較沒有正面的衝突		.588					.488
13 現代的老師更需要活力			.878				.784
14 現代的老師更需要創意			.867				.766
15 現代的老師更需要幽默感			.831				.710
16 現代的老師更需要敏感度			.786				.623
17 現代的老師更需要積極			.768				.654
18 現代的老師更需要挫折忍受力			.694				.552
19 現代的老師比較沒有管教權				-.796			.664
20 現代的學生問題更複雜，老師較難輔導				-.785			.654
21 現代師生間較平等，老師管教更棘手				-.784			.627
22 以前的老師地位較崇高				-.757			.595
23 現代老師的工作較競爭				-.749			.621
24 現代的老師壓力愈來愈大				-.706			.569
25 現代的老師進修、研習機會較多					-.726		.590
26 現代的老師較有自主意識					-.716		.636
27 現代的老師較需要有緊急應變能力					-.673		.518
28 現代的老師較有課程設計能力					-.655		.527
29 現代的老師較敢發聲（發表意見）					-.644		.506
30 以前的老師較服從					-.573		.523
31 現代當老師，人際關係很重要						-.845	.730
32 現代的老師較有需要從事親師溝通						-.787	.642
33 現代校園中，教師間較需要分享工作經驗						-.784	.697
34 現代教學愈來愈重視家長社區資源的介入						-.773	.626
35 現代的教學更需結合資訊科技或媒體						-.627	.547
特徵值	11.502	3.507	2.205	1.900	1.489	1.233	
轉軸前佔總變異之百分比	32.863	10.020	6.300	5.428	4.255	3.522	
轉軸前佔總變異之累積百分比	32.863	42.883	49.183	54.611	58.866	62.388	

表二 教師角色變遷知覺量表各層面同意程度等級表

層面 \ 等級	高度	中高度	中低度	低度
總層面	140-113.76	113.75-87.51	87.50-61.26	61.25-35
I、E、TF、SA、AD	24-19.56	19.55-15.06	15.05-10.56	10.55-6
CI	20-16.26	16.25-12.51	12.50-8.76	8.75-5
各題	4-3.26	3.25-2.51	2.50-1.76	1.75-1

三、資料處理

本研究之資料處理，乃以 SPSS for Windows 10 套裝軟體中次數分配程式加以檢核原始資料，並採用次數分配統計教師在角色變遷知覺之人數、百分比、平均數及標準差；其次，採用單因子多變項分析探討不同背景變項教師對其角色變遷知覺有無顯著性

差異，對達顯著水準者則進一步以薛費多重比較分析法考驗各組間之差異，並求 Eta^2 值以了解其解釋量；而為分析教師對角色變遷的知覺究竟是具連續性或斷裂性，乃針對背景變項為三組以上且有差異之層面進行同質性檢定，以了解其子集分布情形（張邵勳、林秀娟，1998：13-37）。

肆、研究結果之分析與討論

本節將分小學教師角色變遷知覺之現況與相關因素兩部分來說明，並以相關文獻資料及編製研究工具時之訪談資料作為討論依據。

一、小學教師角色變遷知覺現況之分析討論

本部份研究之結果，從表三可知：小學教師所知覺到之角色變遷，在教學、職業倫理、教師特質、地位與權威、專業自主與發展、溝通交流、及總層面之平均數分別為 20.27、15.44、20.23、21.00、19.47、17.17、及 113.64，其中對教學、教師特質、地位與權威、溝通交流四項之變遷知覺為「高度同意」；在職業倫理、專業自主與發展、及總層面為「中高度同意」。

表三 小學教師角色變遷知覺各層面之平均數、標準差、及變遷程度

層面	N	M	SD	變遷程度
I	1243	20.27	2.87	高度
E	1230	15.44	4.29	中高度
TF	1244	20.23	3.36	高度
SA	1246	21.00	2.85	高度
AD	1244	19.47	3.28	中高度
CI	1247	17.17	2.45	高度
總層面	1208	113.64	13.94	中高度

就教師所知覺之變遷角色來看（詳表四），教師同意程度最高之前五項為：現代的老師壓力愈來愈大；現代的學生問題更複雜，老師較難輔導；以前的老師地位較崇高；現代的教學更需結合資訊科技或媒體；現代的教學活動較多變化。而同意程度最低的五項則為：以前的老師比較願意花時間去管理輔導學生；以前的老師比較無私；以前校園中的人際較和諧；以前的老師比較有教育使

命感；以前的老師對行政人員的配合度較高，較沒有正面的衝突。

有關本研究在教師角色變遷知覺現況之發現，有三項值得討論：

(一) 小學教師對於角色變遷各層面的知覺都在中高同意度以上，顯示教師已覺察到時代的脈動

根據本研究發現小學教師對其角色變遷之覺察，同意程度都在中高程度以上。其中，在教學、教師特質、地位與權威、溝通交流四項變遷之知覺為高度同意；在職業倫理、專業自主與發展、及總層面則為中高度同意。而其趨勢乃為教學、教師特質、專業自主與發展、溝通交流等四項角色內涵逐漸被強調（林淑芬，2001；郭丁熒，2000；陳伯彰；1999；湯瑞雪，2001；董素芬，2003；Esteve, 2000；Hargreaves, 1994；Lieberman & Miller, 1999），而職業倫理、地位與權威兩項則有日漸式微之趨勢（伊藤和衛，1974；Esteve, 2000；Tye, 2000）。這些趨勢與文獻對變遷中的教師之探討大致相符。而在地位與權威的式微部分，與林清江（1992：70）所指出：「我國中小學教師近二十年來的職業聲望並無改變」之發現不相同，可能與本研究只採自陳量表有關，因教師自評的職業聲望通常較社會大眾所評定的為低。

(二) 教師在「地位與權威的低落」、「現代的教學更需結合資訊科技或媒體」及「現代的教學活動較多變化」等角色變遷的同意程度最高，可能與典範轉移、資訊化及多元化社會的來臨有關

根據本研究發現教師最同意的五項角色變遷為：現代的老師壓力愈來愈大；現代的學生問題更複雜，老師較難輔導；以前的老

師地位較崇高；現代的教學更需結合資訊科技或媒體；現代的教學活動較多變化。其中前三項皆屬地位與權威一層面，第四項屬溝通交流，第五項屬教學。此現象一方面說明了教育典範的轉移，從教學典範至學習典範，從教師為中心到學生為中心（Tye, 2000）。而現在教師較無特權，變得膽怯（Esteve, 2000；Tye, 2000）、教師的不安全感增加（Esteve, 2000）、被邊緣化（Tye, 2000），另方面也突顯在資訊與媒體普及下教師角色之新內涵、及在多元社會中教師多樣的教學方法之重要性（Esteve, 2000），教師已感受到。

(三) 教師對「職業倫理式微」的同意程度較低，可能與教師被期望有較高道德標準有關

根據本研究發現，發現教師同意程度最低的五項角色變遷皆屬職業倫理層面。雖然教師對其職業倫理角色變遷之同意程度在中高程度以上，但與整體比較，教師對職業倫理式微變遷的同意度，相對較低。此與董素芬（2003）發現「我國教師被期望要有較高道德標準的行為表現，不受社會變遷影響」可能有關，因過去教師傾向被形塑成聖職教師，現在教師則傾向被形塑成勞動者教師、專門職教師（伊藤和衛，1974；教師與教師團體之定位與合理協商、協議權工作小組，2002），故職業倫理雖有減弱之現象，但在我國對教師的道德標準仍有高期望下，教師對其自身職業倫理式微的同意度相對較低。

二、小學教師角色變遷知覺的相關因素之分析討論

本小節將分別就研究結果之分析、及綜合討論兩部分來說明：

表四 教師角色變遷各題之平均數、標準差、及知覺程度

層面	題號	M	SD	變遷程度	排序
I	1	3.41	.616	高	5
	2	3.48	.563	高	
	3	3.44	.592	高	
	4	3.20	.738	中高	
	5	3.28	.674	高	
	6	3.47	.564	高	
E	7	2.72	.976	中高	30
	8	2.38	.928	中低	34
	9	2.47	.975	中低	32
	10	2.35	.972	中低	35
	11	2.40	1.121	中低	33
	12	2.54	1.081	中高	31
TF	13	3.32	.611	高	
	14	3.39	.603	高	
	15	3.36	.637	高	
	16	3.34	.667	高	
	17	3.37	.639	高	
	18	3.44	.656	高	
SA	19	3.36	.695	高	2
	20	3.55	.597	高	
	21	3.37	.697	高	
	22	3.55	.605	高	2
	23	3.46	.668	高	1
	24	3.63	.585	高	
AD	25	3.43	.707	高	
	26	3.34	.688	高	
	27	3.41	.665	高	
	28	3.23	.796	中高	
	29	3.13	.824	中高	
	30	3.00	.994	中高	
CI	31	3.35	.648	高	
	32	3.42	.607	高	
	33	3.45	.602	高	
	34	3.42	.566	高	
	35	3.53	.547	高	4

註：題目內容請詳表一

(一)小學教師角色變遷知覺的相關因素之分析

本部份研究之結果，從表五可知：小學教師角色變遷知覺會因教師性別、年資、教育背景、資格、職務、任教地區、婚姻狀況、子女狀況及就讀小學年代之不同而有差異。其中，任教地區經事後比較，發現各組間並無顯著差異存在。以下茲就有顯著差異之變項分析說明之：

1.就性別言

本研究發現教師之角色變遷知覺因性別不同而有差異（詳表五）。在教學層面，女老師對變遷程度的知覺高於男老師，性別可解釋教學角色知覺變遷之解釋量為 0.6%；在職業倫理層面，則是男老師對變遷程度的知覺高於女老師，性別可解釋職業倫理角色變遷之解釋量則為 1.4%。

2.就年資言

本研究發現教師角色變遷知覺因年資不同而有顯著差異，而差異係在職業倫理（詳表五）。根據事後比較，發現任教 25 年以上教師所知覺到之變遷程度，皆顯著高於任教 16—25 年、6—15 年、及 5 年以內教師；任教 16—25 年教師所知覺到之變遷程度顯著高於 6—15 年、及 5 年以內教師；而任教 6—15 年教師又顯著高於任教 5 年以內教師；又根據同質性檢定，則出現四個子集各自獨立。即服務年資愈久之教師，愈感受到以前教師是較重視職業倫理的，在本研究所有變項中，年資可解釋教師職業倫理角色變遷知覺的解釋量最高，達 11%。

3.就專業背景言

本研究發現教師之角色變遷知覺因教育專業背景不同而有顯著差異，而主要差異在職業倫理（詳表五）。根據事後比較發現具有師範與師專背景之教師所知覺到之變遷程度，皆顯著高於師院、師資班、教研所、學

程、及其他背景的教師；而師範與師專背景兩者間則無顯著差異；又根據同質性檢定，共出現兩個子集，一為「師資班、學程、師院、教研所、其他背景、及師專」，另一「師專與師範」。顯示具師範與師專背景教師所感受到之職業倫理的變遷程度較大，師範背景教師與「師院、師資班、教研所、學程、及其他背景」的教師，有明顯不相容概念存在的斷裂現象。而教育背景可解釋教師職業倫理角色變遷知覺的解釋量為 9.2%。

4.就資格言

本研究發現教師之角色變知覺遷會因資格不同而有顯著差異，而有差異之層面在職業倫理（詳表五）。根據事後比較，發現正式教師高於實習教師；又根據同質性檢定，共出現兩個子集，一為「正式及代理教師」，另一為「代理與實習教師」。顯示正式教師比教實習教師感受到以前教師對職業倫理的重視，而資格可解釋教師職業倫理角色變遷知覺的解釋量約佔 1.2%。

5.就職務言

本研究發現教師之角色變遷知覺會因職務不同而有差異，顯著差異之層面在職業倫理（詳表五）。根據事後比較，發現主任所知覺之變遷程度，顯著高於級任與科任教師；又根據同質性檢定，共出現兩個子集，一為「科任、級任、及教師兼組長」，另一為「主任」。顯示主任較其他職務教師感受到以前教師對職業倫理的重視，而擔任主任是教師對教師倫理角色變遷有不同知覺之轉捩點，至於職務可解釋教師職業倫理角色變遷知覺的解釋量有 2.6%。

6.就婚姻狀態言

本研究發現教師之角色變遷知覺會因婚姻狀態不同而有顯著差異，差異之層面在職業倫理及地位與權威兩項（詳表五）。在職業

倫理，已婚教師所知覺到的變遷程度高於未婚教師，而婚姻可解釋教師職業倫理角色變遷知覺的解釋量有 2.8%；在地位與權威，則是未婚教師所知覺的變遷程度高於已婚教師，至於婚姻可解釋教師地位與權威角色變遷知覺的解釋量只有 0.4%。

7.就子女狀況言

本研究發現教師之角色變遷知覺因子女狀況不同而有顯著差異（詳表五），差異主要在職業倫理及專業自主與發展。而這兩項都是有子女教師所知覺的變遷程度高於無子女教師。其中子女狀況可解釋教師職業倫理角色變遷知覺的解釋量有 6.4%；而子女狀況可解釋教師專業自主與發展角色變遷知覺的解釋量則只有 0.5%。

8.就讀小學年代言

本研究發現教師之角色變遷知覺因就讀小學年代不同而有顯著差異，差異層面在職業倫理及專業自主與發展（詳表五）。在職業倫理方面，40 年代就讀小學教師所知覺到的變遷程度高於 50、60、及 70 年代教師；50 年代就讀小學教師所知覺到的變遷程度高於 60 及 70 年代教師；而 60 年代就讀小學教師所知覺到的變遷程度高於 70 年代教師。經同質性檢定發現兩個子集，一為「70、60、50 年代」，另一為「40、光復前後、50、60 年代」。顯示「40、光復前後、50、及 60 年代」就讀小學之教師所感受到之職業倫理的變遷程度較大，而 40 年代及光復前後就讀小學之教師與 70 年代教師，則存有不相容概念的斷裂現象，而就讀小學年代可解釋教師職業倫理角色變遷知覺的解釋量為 10.3%，僅次於年資。在專業自主與發展方面，發現 40 年代就讀小學教師所知覺到的變遷程度高於 70 年代教師，惟經同質性檢定，則發現只有一個子集。

表五 不同背景教師之教師角色變遷知覺的差異性分析

自變項 (N)	依變項	多變項 λ	單變項 F	事後比較	Eta ²	子集數 (同質性檢定)
性別 (1270)		.976***				
1 男 (328)	I		7.28**	2>1	.006	—
2 女 (879)	E		17.58***	1>2	.014	—
	TF		.01	—		
	SA		.63	—		
	AD		1.02	—		
	CI		.01	—		
年資 (1206)		.865***				
1.5 以內 (453)	I		1.08	—		
2.6-15 年 (391)	E		49.49***	4>3, 4>2, 4>1, 3>2, 3>1, 2>1	.110	4(1/2/3/4)
3.16-25 年 (209)	TF		1.53	—		
4.25 以上 (153)	SA		2.12	—		
	AD		3.09	—		
	CI		1.50	—		
教育背景 (1203)		.876***				
1.師範 (33)	I		1.44	—		
2.師專 (330)	E		20.19***	1>3, 1>4, 1>6, 1>7, 2>3, 2>4, 2>6, 2>7	.092	2(1,2 / 2,3,4,5,6,7)
3.師院 (428)	TF		1.68	—		
4.師資班 (257)	SA		1.42	—		
5.研究所 (14)	AD		4.57***	—		
6.學程 (46)	CI		2.25*	—		
7.其他 (95)						
資格 (1208)		.964***				
1.正式 (998)	I		2.43	—		
2.代理 (113)	E		7.10**	1>3	.012	2(1,2 / 2,3)
3.實習 (97)	TF		3.62*	—		
	SA		2.29	—		
	AD		.996	—		
	CI		2.52	—		
職務 (1176)		.949***				
1.主任 (87)	I		.348	—		
2.教師兼組長 (189)	E		10.56***	1>3, 1>4	.026	2(1/2,3,4)
3.級任 (761)	TF		1.32	—		
4.科任 (139)	SA		2.37	—		
	AD		2.589	—		
	CI		.803	—		
任教地區 (1208)		.981*				
1.都市 (637)	I		.485	—		
2.鄉鎮 (448)	E		2.91	—		
3.偏遠 (87)	TF		1.40	—		
	SA		1.51	—		
	AD		.274	—		
	CI		.424	—		

(表五 續)

婚姻狀況 (1208)		.959***				
1.有 (777)	I	.08	—			
2.無 (431)	E	35.19***	1>2	.028	—	
	TF	.01	—			
	SA	4.53*	2>1	.004	—	
	AD	2.45	—			
	CI	.01	—			
子女狀況 (1207)		.927***				
1.有 (690)	I	.284	—			
2.無 (517)	E	82.40***	1>2	.064	—	
	TF	1.69	—			
	SA	.434	—			
	AD	6.08*	1>2	.005	—	
	CI	1.12	—			
讀小學年代 (1090)		.865***				
1 光復前後(5)	I	.65	—			
2.40 年代(92)	E	31.10***	1>3, 2>4, 2>5, 3>4, 3>5, 4>5	.103	2(1,2,3,4 / 3,4,5)	
3.50 年代(245)	TF	.69	—			
4.60 年代(381)	SA	1.76	—			
5.70 年代(367)	AD	3.01*	2>5	.011	1	
	CI	.77	—			

p* $\leq$.05, p** $\leq$.01, p*** $\leq$.001

(二) 小學教師角色變遷知覺的相關因素之綜合討論

有關本部分之發現，有四項值得進一步討論：

1. 教師對「教學、教師特質、地位與權威、溝通交流」等角色變遷的知覺具連續性，可能與這些角色較容易被小學生觀察到有關

根據本研究發現除不同性別教師對教學角色變遷的知覺有所不同外，不同背景教師在教學、教師特質、地位與權威、溝通交流等角色變遷的知覺均未達達顯著差異。而由於性別因素與時間軸無關，因此可發現教師在教學、教師特質、地位與權威、溝通交流等角色變遷的知覺是相當一致。從歷史時間軸來看，具有連續性。

而教師在教學、教師特質、地位與權威、

溝通交流等角色變遷的知覺較為一致（教學、教師特質、溝通交流等角色逐漸被強調，而地位與權威有日漸低落之趨勢）。分析其原因，可能是教師在教學、教師特質、地位與權威、溝通交流等面向的角色扮演，就如 Lortie (1975: 70) 所指出：教師猶如在玻璃魚缸中行動，每個小朋友都可以看到教師如何處理其他人。致使不只資深教師可以感受教師角色在這幾方面之變遷，就連資淺等不同背景教師也可用自己就讀小學時所觀察到的教師，來比較今昔小學教師之不同。如有位受訪教師提到：

我小學的老師都是五十幾，六十幾這樣子…，所以那些老師，我只知道老師很兇這樣，…當一個現代老師比較需要具備的<6>我覺得上課要活潑啦，我覺得這一點很重

要，以前，我那時候會覺得，上課是很痛苦的（T11/900407/p15/35-p16/3）。

2. 教師在「職業倫理」角色變遷的知覺出現明顯斷裂，而斷裂點可能是在「師專改制為師院」與「擔任主任」

根據本研究發現不同性別、年資、教育背景、資格、職務、婚姻狀況、子女狀況、及就讀小學年代不同的教師，在職業倫理變遷的知覺均達顯著差異，其中除性別外，其他背景變項都與時間軸有關，如年資愈長，就讀小學的年代就愈早，教育背景愈可能是師範或師專畢業、也愈可能是正式教師、或擔任主任一職、且可能較多是已婚或有子女。因此，根據時間軸來看，年資愈長，就讀小學的年代愈早，教育背景是師範或師專畢業、正式教師、主任、已婚、及有子女的教師，就愈感受到職業倫理的式微。其中年資、就讀小學年代、教育背景之解釋量更分別高達 11%、10.3%、9.2%。

就歷史時間軸而言，再根據各組之同質性檢定，雖然在年資發現有 4 個子集，但在教育專業背景與就讀小學年代都只有 2 個子集，前者分為「師資班、學程、師院、教研所、其他背景、及師專」和「師專與師範」；後者分為「70、60、50 年代」和「40、光復前後、50、60 年代」。據此，可發現「師範」背景教師與「師院、師資班、教研所、學程、及其他背景」的教師，「40 年代、光復前後」與「70 年代」就讀小學的教師，兩兩之間有不連續的鴻溝出現，而其斷裂點可能是在師專改制為師院：1987 年的台灣，當年除宣布解嚴外，師資培育制度也由師專改制為師院，依老師就讀小學年齡推算，70 年代就讀小學之教師，就已非透過「師專」來培育，因此，具師專背景的教師跨越兩個子集，但「師範」與「改制為師院後各種管道」所培

育的教師之間，對職業倫理則有不同的記憶或認知。就我國師資培育制度之變遷來看，師範教育在日據時代即採統一住宿之方式，為便於培養預期之師資，中央政府接收後，則採公費培育、統一住宿方式與嚴格之生活管理（李園會，2001）。而師專改制為師院之後，教師學歷提升為學士，招生方式由單獨招生改變為參加大學聯招，培育方式則是由不分系改為分系（國立教育資料館，2004）。而招募對象的不同與培育方式的改變，加上大環境人口出生數的減少（黃以敬，2004），則有可能導致對於職業倫理的陶冶與認知之不同。如有位受訪者提到：

師資多元化以後，我發現就是說老師，他不再以前師範時代喔強調那種敬業精神，因為師專時代那種教育的過程，環境的教育，他就是要塑造你敬業，舉一個例子，就是說小朋友該導正的時候，他會受到敬業精神的作祟，所以說他可能該，該罰的就會罰，那其實是一種很有愛心的表現，但是現在的社會情況，你這樣做可能就動輒得咎，甚至你飯碗都會丟掉所以說，演變到最後，現在校園裡面就是，這個敬業精神已經是一種口號了啦（T2/891002/p9/7-23）。

就教師生涯發展的時間軸言，在擔任職務之同質性檢定發現有「科任、級任、及教師兼組長」與「主任」2 個子集，擔任主任之年資雖然往往較長，但據此分析可發現，主任明顯是與其他職務教師有所不同，也分屬不同子集，故「擔任主任」可能是教師對職業倫理角色變遷知覺不同的一個斷裂點，誠如有位受訪教師所指出「主任的角色都是夾在校長跟老師間（T8/900226/p8/30）」；而主任推動學校行政工作，需要與教師溝通協調，更能感受教師在職業倫理角色之變化，

如有位受訪者曾提到：

因為以前，師範體系，孩子都很乖，都被喚來喚去，都真的很乖，然後出來以後學長學姐，…以前那種行政就是很清楚的，行政就指揮老師去做很多事情，所以，長期以來變成他們，老師間習慣這樣不發聲音，逆來順受這樣，已經好像很習慣了，…在以前是比較沒有衝突，以前老師也都照著做啊，啊現在的老師比較會有一些反彈（T9/900309/p62/4-5，p65/4-9）。

此外，由已婚或有子女的教師對職業倫理變遷之同意度，高於未婚及無子女的教師，可見教師人生歷程中的結婚、生子也造成教師對職業倫理角色變遷知覺的不同，惟婚姻及子女狀況都只分兩組，無法進行同質性檢定，無法判斷是否有不連續現象。

3.不同教師在「專業自主與發展」角色變遷的知覺雖有差異，但並末有不連續現象，可能與台灣朝向多元民主發展及教師重視終身學習與增權賦能有關

本研究發現教師對「專業自主與發展」角色變遷的知覺，會因子女狀況、就讀小學年代之不同而有差異，其中，有子女教師高於無子女教師，40年代就讀小學之教師高於70年代就讀小學之教師，惟後者經同質性檢定，發現仍屬同一子集，因此，並教師在「專業自主與發展」角色變遷的知覺雖有差異，但並末有斷裂現象。此可能如之前文獻探討所指出台灣社會風氣已由威權時代的保守過渡更為民自由多元與開放的社會、及近來強調教師終生學習與增權賦能有關。如有位受訪教師提到：

大環境我覺得呵，這樣下來，在過去的老師，反正你就是照本宣科就好了…你看指引，或

者你要不看指引都隨便你，那現在就，…你很自然你要把新的東西，你要先自己要先看，至少你要那種統整的能力，…重新你要有那個能力（T4/891031/p17/37-p18/13）。

4.不同性別教師對「教學」與「職業倫理」角色變遷知覺不同，可能與職務結構有關

本研究發現不同性別教師在教學與職業倫理角色變遷的知覺並不相同。其中在教學角色變遷的同意程度，是女教師高於男教師；在職業倫理角色變遷的同意程度，則是男教師高於女教師，而這可能與男女教師之職務結構不同有關。如根據教育統計（教育部，2004），國小女性教師佔67.3%，然以93年南投縣之主任甄選錄取名單為例，在32位中女性有10位，佔31.25%（莊聖主，2004），可發現小學教師的結構是女性多於男性，而主任的結構則是男性多於女性。又根據之前的分析，擔任主任職務乃為教師生涯發展過程中，對職業倫理角色變遷有不同知覺的一個斷裂點，因此，不同性別教師對教學角色變遷知覺之不同，可能也與教師職務結構有關，因為大多數小學女性教師，所從事的是教學工作而非行政工作，而像建構數學、九年一貫課程等改革之推動，又都是從幾乎是女性教師為主的低年級開始，這可能使女教師對教學角色變遷之知覺高於男性教師。如有位高年級的男性教師曾提過自己都還沒參加過新課程研習，就已經變成九年一貫課程研習了：

我要講一個我的笑話喔，我幾年前，因為我一直帶六年級，六年級今年還是，是不是讀最後一屆舊課程，最後一屆舊課程，那我們學校還有大概三個老師沒去參加過所謂新課程研習（T6/891225/p15/7-11）。

伍、結論與建議

一、結論

根據本研究之發現，提出以下七項結論：

（一）小學教師已覺察到時代的脈動與教師角色之變遷

根據本研究發現：小學教師對其角色變遷的知覺，各層面都在中高同意度以上，即同意教學、教師特質、專業自主與發展、溝通交流等四項角色內涵逐漸被強調，而職業倫理、地位與權威兩項則有日漸式微之趨勢。由於這些趨勢與本研究文獻探討大致相符，顯示小學教師已覺察到時代的脈動與教師角色之變遷。

（二）教師對「地位與權威的低落」、「現代的教學更需結合資訊科技或媒體」及「現代的教學活動較多變化」等角色變遷的同意程度最高

本研究發現：小學教師同意程度最高的五項變遷角色為「現代的老師壓力愈來愈大」、「現代的學生問題更複雜，老師較難輔導」、「以前的老師地位較崇高」、「現代的教學更需結合資訊科技或媒體」、「現代的教學活動較多變化」，其中前三項皆屬地位與權威一層面，第四項屬溝通交流，第五項屬教學。分析其原因，則可能與教學典範轉移至學習典範、從強調教師為中心到學生為中心、及資訊化與多元化社會的來臨有關。

（三）教師對「職業倫理式微」變遷的同意程度較低

本研究發現：教師同意程度最低的五項角色變遷有「以前的老師比較願意花時間去

管理輔導學生、以前的老師比較無私、以前校園中的人際較和諧、以前的老師比較有教育使命感、以前的老師對行政人員的配合度較高較沒有正面的衝突」，而這五項皆屬於職業倫理層面。分析教師對職業倫理式微變遷的同意程度較低之原因，則可能與我國對教師的道德標準仍有高期望下，教師仍需要固守職業倫理這一道防線。

（四）教師在「教學、教師特質、地位與權威、溝通交流」等角色變遷的知覺具連續性

本研究發現：除不同性別教師對教學角色變遷的知覺有所不同外，不同背景教師在「教學、教師特質、地位與權威、溝通交流」等角色變遷的知覺均未達達顯著差異。而由於性別因素與時間軸無關，因此可以發現教師對「教學、教師特質、地位與權威、溝通交流」等角色變遷的知覺是相當一致，即從歷史時間軸來看，是具有一貫的連續性。分析其原因，可能與這些角色較容易被小學生觀察到有關，以致於不只資深教師可以感受教師角色在這幾方面之變遷，就連資淺等不同背景教師也可用自己就讀小學時所觀察到的教師，來比較今昔小學教師之不同。

（五）教師在「職業倫理」角色變遷的知覺出現明顯斷裂

本研究發現：從時間軸來看，年資愈長，就讀小學的年代愈早，教育背景是師範或師專畢業、正式教師、主任、已婚、及有子女的教師，就愈感受到職業倫理的式微。又根據進一步同質性檢定，則發現「師範」背景教師與「師院、師資班、教研所、學程、及其他背景」的教師，「40年代、光復前後」與

「70 年代」就讀小學的教師，兩兩之間存有明顯不相容概念的斷裂現象；另就擔任職務言，主任明顯是與其他職務教師分屬不同子集。因此，本研究推論在歷史時間軸上，關鍵點可能是在「師專改制為師院」（政治環境則從戒嚴到解嚴）；而在教師生涯發展的時間軸上，關鍵點可能是「擔任主任」。

（六）就讀小學年代不同的教師在「專業自主與發展」角色變遷的知覺雖有差異，但並未有斷裂現象

本研究發現小學教師在專業自主與發展角色變遷的知覺，會因子女狀況、及就讀小學年代之不同而有差異，後者再經同質性檢定，發現只出現一個子集，故教師在專業自主與發展角色變遷的知覺雖有差異，但並未有斷裂現象。分析其原因，可能如文獻探討所指出台灣社會風氣已由威權時代的保守過渡更為民自由多元與開放的社會、及近來強調教師終生學習與增權賦能有關。

（七）男女教師對「教學」與「職業倫理」角色變遷知覺不同

據本研究發現教師對教學、職業倫理角色變遷的知覺，男女並不相同。其中在教學角色變遷的同意程度，是女性教師高於男性教師；在職業倫理角色變遷的同意程度，則是男性教師高於女性教師。分析其原因，可能與男教師有較多機會擔任主任職務、及低年級教師多為女性等職務結構有關，然因性別與時間軸較無關，所以性別在教師角色變遷知覺之解釋量並不高。

二、建議

根據本研究之發現，提出下列四項建議：

（一）肯定小學教師已能掌握時代脈動，各界宜多給予鼓勵與支持

誠如 Durkheim 所指出：「為什麼個人越變得自主，他就會越來越依賴社會？為什麼在個人不斷膨脹的同時，他與社會的聯繫越加緊密？」（林端，2002：VI）。小學教師身為社會的一份子，實也身處社會變遷之中，而根據本研究結論第一、二、四、六等項，發現教師已能掌握時代脈動，覺察教師角色變遷之所在。再以 Lieberman 和 Miller(1999：4) 所提出教師從事改革必須涉入「重新發現學校」及「重新發現自己」兩項巨大的目標來看，教師在重新發現自己角色上，實已跨出一大步。為免讓教師增加許多的責任，但老師並沒有接受到新資源以幫助他們達成新義務之困境（Esteve, 2000），各界對教師角色有新期待之際，也宜提供相關的資源。以教育行政主管機關為例，在教師已覺察「現代的學生問題更複雜，老師較難輔導」之際，則可更落實小班制讓老師得以兼顧每一位學生；在教師覺察到「教學更需結合資訊科技或媒體」之際，各項資訊軟硬體設備就是必要提供的資源。另就家長言，家長若能對願意投入多樣化創新教學的教師予以尊重及支持，則也可能是教師在教學精進中很重要的助力。

（二）正視教師職業倫理的斷裂現象，並建構與陶冶當代的職業倫理內涵

由於任何一項名符其實的專業，應該透過專業倫理的準則來加以管理，而這個準則可以考量當事人的權利，並清楚界定專業的義務與責任（Carr, 2000: 25）。因此，專業倫理對每一項專業而言是相當重要的。

根據本研究結論三、五，發現小學教師對職業倫理式微之同意度雖較低，但在此項

角色變遷之知覺卻出現明顯斷裂，即「師範」背景教師與「師院、師資班、教研所、學程、及其他背景」教師，「40 年代、光復前後」與「70 年代」就讀小學的教師，兩兩之間有不連續的鴻溝出現。以 Foucault (1972: 186) 的觀點來看，從這斷裂點，大致可以畫出教師職業倫理的時間導向地圖，也有助瞭解「創造一個人類被建構為主體之種種不同模式的歷史」(Foucault, 1983: 203)。若再以社會知識論 (Popkewitz, 1991: 14-15) 的觀點來看，職業倫理為社會性的建構概念，因此，當發現以前威權體制所重視的「教師的服從」或「校園和諧」已不是現今所強調的職業倫理內涵，而當代之職業倫理究竟為何？是否真正考量當事人（學生）的權利？教師職業倫理的釐清與重構，實是當今需要努力之方向。又在現今師資培育多元化下，各類師資培育機構除了致力教師專業知能的提昇，對於教師職業倫理的陶冶更是責無旁貸。

（三）校務分工可提供不同性別教師擔任不同職務之機會

根據本研究結論七，發現男女教師對教學與職業倫理角變遷的知覺並不相同，而其可能與男女教師之職務分工不同有關。由於職務本身是制度化的，有其邊界，而越界有助體驗，即跨越不同的邊界會有不同的事發生，教師會有不同的覺醒 (Connelly & Clandinin, 1999: 104)，因此，男女教師有嘗試不同職務分工之機會，將有助讓教師覺察不同向度的教師角色變遷。

（四）針對教師角色變遷之因果機制進行後續研究

本研究旨在探討小學教師角色知覺變遷之現況及相關因素，係屬相關研究，研究結果只能說明教師角色知覺變遷現況及哪些因

素與教師角色知覺變遷有關，本研究結果除提出各相關因素之解釋量外，並輔以文獻及訪談資料來說明可能的情形，但因研究方法的限制，並無法進一步說明各因素導致角色變遷之因果機制為何，而這也是未來研究尚可努力之方向。

參考文獻

- 毛連塹、湯梅英（1993）。師範學院學生學習滿意及結業生任教意願之調查研究。《教育研究資訊》，2（1），34-42。
- 行政院主計處（2003）。九十一年社會指標綜合分析。2004年10月9日，取自行政院主計處 <http://www.dgbasey.gov.tw/dgbas03/bs2/92chy/analy91.doc>
- 行政院主計處（2004）。國民所得統計。2004年3月5日，取自行政院主計處 <http://www.dgbasey.gov.tw/dgbas03/div4all.htm>
- 朱雲漢、黃德福（1989）。建立臺灣的政治經濟新秩序。台北：國家政策研究資料中心。
- 李亦園（1992）。文化與行為。台北：商務。
- 李園會（1997）。日據時期台灣師範教育制度。台北：南天。
- 李園會（2001）。臺灣師範教育史。台北：南天。
- 吳文星（1983）。日據時期台灣師範教育之研究。台北：國立台灣師範大學歷史研究所。
- 沈姍姍（1996）。專業主義、教師權力與教育行政體制關係：教師權力消長的動態研究。《新竹師院學報》，9，103-128。
- 林清江（1992）。我國教師職業聲望與專業形象之調查研究（第三次）。載於中華民國比較教育學會（主編），兩岸教育發展之比較（pp. 1-73）。台北：師大書苑。
- 林淑芬（2001）。國民小學教師權力之研究－教師法公布前後之演變。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 林瑞（2002）。社會分工論導讀。載於渠東（譯），社會分工論（pp. V-XXIX）。台北：左岸。
- 林嘉誠（1992）。台灣變遷與社會運動。台北：黎明文化。
- 胡興梅（1996）。中華民國臺灣地區的政治發展（民國三十八年至八十二年）。國立臺灣大學三民主義研究所博士論文，未出版，台北市。
- 張芬芬（1992）。師範生教育實習課程中潛在課程之人種誌研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 張茂桂（1989）。社會運動與政治轉化。台北：國家政策研究資料中心。
- 張紹勳、林秀娟（1998）。SPSS For Windows 統計分析。台北：松崗。
- 郭丁熒（2001）。教師角色轉化模式之建構。臺南師院國民教育研究集刊，7，183-252。
- 郭丁熒（2003）。一路走來，始終如一？～小學教師角色轉變量表之發展及角色變遷內涵之建構。臺南師範學院學報，37（2），99-127。
- 國立教育資料館（2004）。師資培育。2004年8月30日，取自國立教育資料館 http://3d.nioerar.edu.tw/2d/teacher/outline/outline_0207.asp。
- 教師與教師團體之定位與合理協商、協議權工作小組（2002）。教師組織工會問題之研析。2004年12月29日，取自 <http://www.edu.tw/ed.ures/911126/910920-1.htm>
- 教育部（2002）。教育統計。台北：教育部。
- 教育部（2004）。各級學校女性教師比率。2004年3月25日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/user1/index03.htm?open。
- 陳伯璋（1999）。從九年一貫課程教師角色的再定位談師資培育因應之道。收錄於國立中正大學教育學院（主編），迎向千禧年~新世紀的教育展望國際學術研討會論文集（pp. 235-245）。高雄：麗文。
- 莊聖主（2004）。投縣／93年國民中小學校長主任甄選錄取名單出爐。2004年3月25日，取自

http://news.yam.com/ettoday/et_life/news/200403/20040315191951.html

黃以敬 (2004, February 23)。從小學到大學，面臨新生荒。自由時報，2004 年 2 月 23 日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2004/new/beb/23/today-libe4.htm>

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。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

彭懷恩 (1997)。台灣政治文化的剖析。台北：風雲論壇。

董素芬 (2003)。社會變遷中的教師角色－台灣國小教師角色期望變化之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

裴元領 (2000)。台灣的日常生活結構－對 1980-1998 年社會經濟史的考察。國立臺灣大學社會學研究所博士論文，未出版，台北市。

蕭新煌 (1988)。台灣向前看。台北：生活文化。

饒見維 (1999)。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會 (主編)，九年一貫課程研討會論文集～脈向課程新紀元 (pp. 305-323)。臺北：中華民國教材研究發展學會。

伊藤和衛 (1974)。現代公教育原論。東京：教育開發研究所。

Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a Professional Identity*. N. Y.: Teachers College Press.

Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.

Foucault, M., (1972). *The Archaeology of Knowledge* (A. M. S. Smith, Trans.). London: Tavistock.

Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism & Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 423-438.

Hargreaves, A. (1997). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational changes. In A. H. Halsey, et al. (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society* (pp. 338-353). Oxford: Oxford University Press.

Popkewitz, T. S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teacher Education, and Research*. N. Y.: Teachers College Press.

Tye, B. B. (2000). *Hard Truths: Uncovering the Deep Structure of Schooling*. New York: Teacher College Press.

致謝

本研究承蒙行政院國家科學委員會專題研究計畫 (計畫編號 NSC 90-2413-H-024-004) 補助經費及審查委員提供寶貴意見，特此致謝。

作者簡介

郭丁瑩，國立臺南大學教育學系，教授

Ding-Ying Guo is a Professor of the Department of Education, National University of Tainan, Tainan city, Taiwan. E-mail: ying@mail.nutn.edu.tw

收稿日期：93.08.22

修正日期：93.12.17

94.05.26

接受日期：94.09.19

Continuity or Rupture?

Elementary School Teachers' Awareness of the Changing Role of Teachers in Taiwan

Ding-Ying Guo

Dept. of Education, National University of Tainan

Abstract

This study explored elementary school teachers' perception of changing role of teachers in Taiwan. An "Inventory of elementary teachers' perception of changes in teachers' role" was used to survey 1287 subjects, in order to determine their level of awareness of series of factors. The data were statistically analyzed by Frequencies, MANOVA, and Homogeneity tests. The conclusions of this study are as follows:

1. There was a middle-to-high level of awareness of the changing role of elementary school teachers;
2. The highest level of awareness was with regard to the reduced "status and authority" of elementary school teachers;
3. The lowest level of awareness was with regard to the reduced emphasis on the "ethics" of elementary teachers' changing role;
4. There was a consistent (continuous) pattern of awareness for the 4 dimensions of this role change: "instruction," "teachers' features," "status and authority," and "communication and interflow.";
5. There was a discontinuous (ruptured) pattern of awareness for the "ethics" dimension of the changing role of elementary school teachers;
6. There was a significant (but not discontinuous) difference between the degree of awareness of teachers' changing role and the degree of awareness of teachers' professional autonomy and development;
7. Male and female teachers showed a significant difference in the degree of their awareness of teachers' changing role with regard to "instruction" and "ethics."

Keywords: elementary teachers' awareness, changing role of teachers, social change