

國立政治大學法學院碩士在職專班

碩士論文

教師之倫理規範及懲戒制度之研究

指導教授：姜世明 博士

研究生：江梅菁

中華民國101年7月

# 目 錄

第一章 緒論 .....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究範圍及限制.....	1
第三節 研究方法.....	2
第四節 架構.....	3
第二章 教師之本質 .....	5
第一節 教師職業之演變.....	5
第一項 中國教師身份之源起.....	5
第一目 上古時期（夏、商、西周） .....	5
第二目 春秋戰國至秦時期.....	6
第三目 西漢時期.....	8
第四目 小結.....	8
第二項 教師職業專業化之沿革.....	9
第一目 職業與專門職業之意義.....	9
第二目 專門職業之特徵.....	11
第三目 西方教師專業教育養成之歷程.....	12
第四目 各國教師專業化之作為.....	14
第三項 臺灣教育及教師地位發展.....	16
第一目 民國三十八年以前.....	16
第二目 民國三十八年以後.....	18
第三目 臺灣教師專業地位之法制化.....	20
第四項 小結.....	21
第二節 教師之法律地位.....	22
第一項 教師之身分屬性.....	23
第一目 教師之勞工身分.....	23
第二目 教師之公務員身分.....	25
第三目 小結.....	27
第二項 教師與學校之法律關係.....	27
第一目 學說理論.....	27
第二目 學者見解.....	29

第三目 實務見解.....	31
第三項 教師與學校之契約定性.....	32
第一目 學說見解.....	33
第二目 實務見解.....	34
第三節 教師之權利與義務.....	39
第一項 教師之職業權利.....	39
第一目 教育權.....	39
第二目 教師教育權.....	42
第三目 教師權利內涵.....	44
第二項 教師之職業義務.....	48
第一目 教師之義務.....	48
第二目 教師義務內涵.....	48
第三項 教師之勞工權利.....	51
第一目 勞動三權概說.....	51
第二目 九十九年六月工會法修正前.....	53
第三目 現行法規與現況.....	54
第四項 教師之勞工義務.....	56
第三章 教師適任性.....	57
第一節 教師資格取得.....	57
第一項 各國教師資格取得.....	57
第一目 我國.....	57
第二目 美國.....	58
第三目 日本.....	59
第四目 德國.....	60
第二節 不適任教師類型.....	61
第一項 行政面之定義.....	62
第一目 處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項.....	62
第二目 臺北市政府教育局審議不適任教師作業原則... ..	63
第三目 高雄市各級學校不適任教師審議處理要點.....	63
第二項 法律面之定義.....	64

第一目 教師法.....	64
第二目 教育人員任用條例.....	65
第三節 我國不適任教師實務探究.....	67
第一項 行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者.....	67
第一目 案例.....	67
第二目 認定標準.....	69
第二項 教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者.....	72
第一目 依據及案例.....	72
第二目 認定標準.....	73
第三目 聘約內容.....	75
第四節 教師評鑑.....	76
第一項 教師評鑑意涵.....	77
第一目 意義.....	77
第二目 目的.....	79
第二項 我國教師評鑑執行現況.....	79
第一目 中小學教師評鑑.....	80
第二目 大學教師評鑑.....	83
第四章 教師倫理.....	91
第一節 教師倫理之意涵.....	91
第一項 專業倫理.....	91
第一目 專業倫理之意涵.....	91
第二目 專業倫理之功能.....	93
第二項 教師專業倫理.....	94
第一目 意義.....	94
第二目 重要性.....	95
第三目 內涵.....	96
第三項 學術倫理.....	98
第二節 各國教師倫理守則.....	104
第一項 外國立法例.....	104
第一目 美國.....	104

第二目 英國.....	107
第三目 日本.....	110
第二項 我國法制.....	111
第三節 教師倫理守則之分析與比較.....	119
第一項 全國教師自律公約.....	119
第二項 國立臺灣大學教師倫理守則.....	121
第三項 我國教師倫理之實務.....	126
第一目 行政實務.....	126
第二目 司法實務.....	129
第四項 國內外倫理守則之分析比較.....	133
第四節 我國教師倫理守則之未來方向.....	136
第五章 教師懲處與責任.....	140
第一節 教師懲處.....	140
第一項 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法.....	140
第一目 懲處事由.....	140
第二目 懲處程序.....	142
第三目 缺失檢討.....	143
第二項 終止契約.....	144
第一目 法律依據.....	144
第二目 類型.....	144
第三目 性質.....	145
第三項 公務員懲戒法.....	146
第二節 教師責任.....	149
第一項 刑事責任.....	149
第二項 民事責任.....	156
第三項 行政責任.....	161
第六章 教師職業之權利救濟.....	163
第一節 申訴.....	163
第一項 申訴制度.....	163
第一目 法令依據.....	163
第二目 申訴範圍.....	164

第二項 教師申訴評議委員會（簡稱申評會） .....	164
第一目 申評會組成.....	164
第二目 申評會法律地位.....	165
第三項 申訴程序.....	166
第一目 申訴要件.....	166
第二目 評議.....	168
第二節 訴願.....	174
第一項 訴願權.....	175
第二項 訴願要件.....	175
第三項 訴願決定之效力.....	176
第四項 訴願管轄.....	177
第三節 訴訟.....	177
第四節 救濟制度之改革.....	179
第一項 訴願與申訴之關係.....	179
第一目 救濟管道重疊.....	179
第二目 差異.....	182
第二項 現行制度之檢討.....	183
第三項 小結.....	185
第七章 結論與建議.....	187
附錄一 88-99 年國科會處理違反學術倫理案件彙整表.....	190
附錄二 教育部「大專校院教師著作抄襲處理原則」.....	194
附錄三 行政院國家科學委員會學術倫理案件處理及審議要點.....	197
參考文獻.....	200

# 第一章緒論

## 第一節研究動機

自古以來教師的地位在我國備受人尊崇，但近年教師組工會的聲音不斷、校園狼師的報導又經常出現在媒體上，除此之外，教師因體罰不當，遭家長控訴新聞多有所聞，究竟教師的身分角色定位為何？然，教師實非聖人，其倫理規範內容為何？倘出現不適任教師其懲戒機制又為何？回想民國 96 年政治大學公共行政系助理教授莊○○，借調到教育部擔任主任秘書，因執行政策，而數次發言批評政治人物，受到各界批評，莊○○請辭後，欲回任教職，政治大學受到許多民眾抗議，認為莊○○言詞不當，應屬不適任教師，而政治大學也因此召開系評會、院評會、校評會，討論是否要續聘莊○○；之後政治大學校評會決議「不續聘」，原因是違反性別平等教育法精神，以及言行不檢、有損校譽，然而何謂行為不檢，其限界何在？教師非聖人，其應盡權利義務範圍為何？如：寒暑假期間教師上班上課及周一至周五晚上 10 點前不得拒接家長電話等問題應如何解決？倘發生爭執，其解決紛爭之途徑為何？而救濟途徑是否因教師聘約定位為公法關係或私法關係而有不同？現行救濟制度是否真能解決當事人問題，上述一連串疑問，乃是啟動本文寫作之動機。

## 第二節研究範圍及限制

本文以民國 84 年公布施行之教師法為主，輔以相關法令及實務判決探討教師地位、權利義務及適任性與倫理規範，進而探討教師懲戒、責任及救濟管道，惟礙於語言因素，主要以中文資料為主，蒐集國內資料及中國大陸期刊文獻，相關外文資料僅能參考學者逕譯之二

手資料。此處所指教師涵括公私立高級中等以下及大專程度以上學校教師。

### 第三節 研究方法

教師之倫理規範及懲戒制度跨教育學及法學二個範疇，本文針對題目進行大量文獻蒐集及整理，並採用文獻分析法、比較研究法及歸納分析法，說明如下：

#### 一、文獻分析法

依據研究題目，進行資料蒐集，範圍包括國內、外相關期刊、論文及書籍，研讀後加以整理、分析，以瞭解教師專業地位之發展、教師倫理內涵及權利義務為何，進而探討教師適任性。

本文亦蒐集相關法令，作為研究的第一手資料，包含憲法、司法院大法官會議解釋、司法院解釋、教育基本法、教師法、教師法施行細則、師資培育法、師資培育法施行細則、教育人員任用條例、教師輔導與管教學生辦法、教師申訴評議委員會組織及評議準則...等等。藉由現行法令，瞭解目前教師倫理規範相關內容與實務見解，及救濟制度之要件及程序。

#### 二、比較研究法

藉由蒐集國外相關法令及案例，如美國、大陸、日本等，瞭解師資養成及教育人員相關倫理規範，並與我國相關內容進行學理、實務之分析、整理及比較，期能藉此對我國教師倫理規範有更清楚面貌並比較優劣得失。

#### 三、歸納分析法

研讀文獻並綜合、比較分析，將研讀資料，含書籍、期刊、論文、研究報告等內容予以歸納、分析，進一步探討教師倫理及救濟制度涵括內容，除探討不適任教師類型外並提出改進建議方案。



## 第四節架構

為對教師之倫理規範及懲戒制度有全面性瞭解，本文擬從教師本質談起，研究教師法律地位及權利義務，並企圖從實務案例歸納出不適任教師之定義，進而分析比較國內外教師倫理規範，最末，探討教師責任、懲處及救濟制度，分析歸納出結論與建議。章節安排如下：

第一章「緒論」，內容有：研究動機、研究範圍與限制、研究方法及架構。

第二章「教師之本質」，從教師職業之演變瞭解教師專業化之歷程，並探討教師之法律地位，瞭解教師身分是否為勞工或公務員；進而從學理及實務面向探討教師與學校之法律關係，最末，探討教師之權利與義務。

第三章「教師適任性」，除比較國內外教師資格取得方式及從法令規範探討不適任教師類型外，進而從實務案例探究我國不適任教師認定標準，以行為不檢有損師道及教學不力或不能勝任工作為主要類型；最末討論教師評鑑制度及現況。

第四章「教師倫理」，探討教師專業倫理之意涵，並瞭解各國教師倫理守則及我國教師倫理規範之現況，繼而分析比較及提出我國教師倫理之未來方向。

第五章「教師懲處與責任」，探討教師懲處之事由、程序及停聘、解聘、不續聘種類及性質，再從教師行為探究刑事責任、民事責任及行政責任。

第六章「教師職業之權利救濟」，探討申訴、訴願、行政訴訟等救濟制度之關係，並提出改革建議。

第七章「結論與建議」。

大綱如下：

第一章 緒論

- 第一節 研究動機
- 第二節 研究範圍及限制
- 第三節 研究方法
- 第四節 架構
- 第二章 教師之本質
  - 第一節 教師職業之演變
  - 第二節 教師之法律地位
  - 第三節 教師之權利與義務
- 第三章 教師適任性
  - 第一節 教師資格取得
  - 第二節 不適任教師類型
  - 第三節 我國不適任教師實務探究
  - 第四節 教師評鑑
- 第四章 教師倫理
  - 第一節 教師倫理之意涵
  - 第二節 各國教師倫理守則
  - 第三節 教師倫理守則之分析與比較
  - 第四節 我國教師倫理守則之未來方向
- 第五章 教師懲處與責任
  - 第一節 教師懲處
  - 第二節 教師責任
- 第六章 教師職業之權利救濟
  - 第一節 申訴
  - 第二節 訴願
  - 第三節 訴訟
  - 第四節 救濟制度之改革
- 第七章 結論與建議

## 第二章教師之本質

### 第一節教師職業之演變

#### 第一項中國教師身份之源起

##### 第一目上古時期（夏、商、西周）

人類生存發展與進步的歷程與教育的關係甚為密切，蓋人類為了生存與發展的目的，必須對自己與環境作各種調適與改造，教育便成為對於這些歷程與目的教導，使兒童與青年藉受教育的學習歷程，以達個人發展與社會要目的。<sup>1</sup>教育的概念及意義，在教育史上有很紛歧的用法，常因人地時事不同有不同用法，但人可能是唯一需要教育的動物，使天生的動物人變成有教養的文化人，所以教育可說是對身心天性的養育教化。<sup>2</sup>在人類發展史上，始終伴隨著教育活動。而教育起源於原始人類為滿足自身的生存和發展的需求，旨在使人適應生存環境，從物質性存在向精神性存在不斷地超越、發展。<sup>3</sup>

較早期文獻中與教育有關的資料有《禮記》〈學記〉：「古之教者，家有塾，術有序，國有學」、《禮記》〈王制〉：「夏后氏養國老於東序，殷人養國老於右學，周人養國老於東膠」，此所稱東序、右學、東膠均為大學，可知夏商周時期已有教育工作之存在，且在「國」所實施的教育稱之為「學」，在「國」以外則有不同名稱。

關於教育場合之名稱，《孟子》〈滕文公〉：「夏曰校，商曰序，周曰庠」，所謂「校者，教也」、「序者，射也」，亦即校是施教之地，序是習射之地，庠或謂養老、養士之地；「校」依《說文解字》

<sup>1</sup> 葉學志主編，教育概論，正中，1994年，頁4。

<sup>2</sup> 歐陽教主編，教育概論，師大書苑，2004年，頁2。

<sup>3</sup> 賈文豐，傳統教育的教師地位與現代遠程教育教師地位之比較，黑龍江高教研究，第5期，2006年，頁98。

原意指「木囚」，即由木頭圍成柵欄作為養馬地方，以後成為軍事訓練場所，雖非真正傳授文化知識之地，也近似教育場合；另外，殷墟出土的甲骨文常見「教」、「學」二字，如某卜辭記載：「子弟們上學回來，會不會遇上大雨？」由於占卜為王室之事，且遇有大事才占卜，可見商代對貴族學校教育的重視；《周禮 春官宗伯》：「大司樂掌成均之法，以治建國之學政，而合國之子弟焉。凡有道者有德者，使教焉。」、《周禮 地官司徒》：「大司徒之職，掌建邦之土地之圖與其人民之數，以佐王安撫邦國...施十有二教焉。」，由此觀之，大司樂負責國家祭祀典禮，兼管國家教育，大司徒負責地方民政事務及兼管地方教育。<sup>4</sup>

至於教育是否有階級之別，文獻指出在西周時期，國學有「辟雍」、「泮宮」名稱之差異，<sup>5</sup>而鄉學另設於國都與四郊之間，其類型有三，<sup>6</sup>由於古代上下尊卑觀念即存在，諸侯設學之規制稱為泮宮，規制低於周天子，中央與地方官學之間乃各自獨立教育機構，非上下銜接之學制，且此時社會制度初具規模，尚未能出現層級分明之教育制度。<sup>78</sup>雖有古籍記載西周設有大學五所，<sup>9</sup>但並非真正之教育場合，其理由為：將廣義教育活動（瞽宗乃祭詞奏樂之所在，辟雍為教化之意）無限上綱取名為高等學府並不妥適。蓋長者聚會之場所，彼此經驗傳承，何以因其年紀大論述人生哲理即可稱之為大學。<sup>10</sup>

## 第二目 春秋戰國至秦時期

<sup>4</sup> 黃雋編著，中外教育史，復文，2005年，頁13-17。

<sup>5</sup> 參見《禮記》〈王制〉：「小學在王宮南之左，大學在郊。天子曰辟雍，諸侯曰泮宮」。

<sup>6</sup> 參見《禮記》〈學記〉：「古之教者，家有塾，術有序，國有學」。

<sup>7</sup> 周愚文，中國教育史綱，正中，2001年，頁10。

<sup>8</sup> 同前註，頁11。

<sup>9</sup> 參見《大戴禮》〈保傳〉記載：「北曰上庠、南曰成均、東曰序（膠）、西曰瞽宗，中曰太學或辟雍」。

<sup>10</sup> 林玉体，中國教育史，文景書局，2006年，頁6。

春秋初、中期，很多貴族沒落為士，這些人失去世襲特權而流入社會，成為歷史上第一批出賣知識以維持生計的“士”，這群士因社會動亂、禮崩樂壞，而失去了生活保障；復以，士階層不再依附於宗族，不受卿大夫的役使，而獲得較大人身自由，成為獨立的知識份子階層中最基本的成員。<sup>11</sup>士除了給統治者出謀劃策外，也以自己的知識傳授他人換取生活費用；由於士出賣知識，至演變到春秋末期逐漸出現私學，私學不像官學，隸屬於政府機關部門，較具靈活性和獨特性。<sup>12</sup>

私家講學，多肯定源自孔子，由「至聖先師」之稱號可以推測；此外，孔子推行有教無類打破階級教育，替私人興學奠立理論基礎。其講學重點置於品德教育與知識教育，並以前者為中心，自《論語》〈里仁〉：「吾道一以貫之，忠恕而已」及《論語》談到「德」的內容十有八九，可以窺知一二。<sup>13</sup>私學興起提供了培育人才的管道，統治者自是樂觀其成，鮮有禁絕的。由於布衣可以卿相，所以平民百姓有志往上層社會流動並稍有能力者莫不從師學習。<sup>14</sup>

公元前 221 年，秦滅六國，建立起歷史上第一個統一多民族中央集權封建大帝國。<sup>15</sup>秦始皇實行專制統治以維持統一局勢；為統一思想並實施「焚書」、「坑儒」，嚴禁私學以壓迫學術自由，終止了百家爭鳴之風氣，此外，秦始皇採用法家思想，採用「以法為教，以吏為師」的教育政策以實現以法治國之目的，藉由壟斷教育箝制人民思想，使之不敢有抗逆之舉以鞏固君權。由於封建時期之官吏比平民百姓擁有較高階級之社會地位，現今又扮演唯一知識供給者的角色，相對地在社會上也擁有較高地位。

<sup>11</sup> 張恩賜、趙啓祥、羅吉彥合著，中國文化史，今古文化，1995 年，頁 37。

<sup>12</sup> 賈文豐，傳統教育的教師地位與現代遠程教育教師地位之比較，黑龍江高教研究，第 5 期，2006 年，頁 98。

<sup>13</sup> 林玉体，中國教育史，文景書局，2006 年，頁 20。

<sup>14</sup> 王豪華，社會變遷對國小教師地位影響之研究，國立臺東大學教育研究所碩士論文，2007 年，頁 11。

<sup>15</sup> 郭齊家，中國教育思想史，五南，1990 年，頁 151。

### 第三目西漢時期

漢朝初期，劉邦以道家「清靜無為」為政治指導原則，直至漢景帝時代恢復辦理私學之教育政策，重視知識分子、廣徵賢士。至漢武帝時期，受董仲舒影響選擇獨尊儒學，建立中央及地方學校制度，採納董仲舒想法之漢武帝，不但「求賢」外，更重要的是「養士」。他說：「夫不素養士而欲求賢，譬猶不琢玉而求文采也」。因此，中央開始主動設立太學，學生包括平民百姓，除由京師地方直接挑選外，亦可由地方長官選送，以吸收、培養民間人才，希望藉此培養一批服膺儒術的知識份子，成為國家政策的堅定支持者。

漢武帝獨尊儒術後，官學與私學都有空前發展，官學可區分中央和地方兩種，其中中央的官學有太學、四姓小侯學及鴻都門學，太學設五經博士為教師，置博士弟子員為學生，可說是最早以教學研究為主的高等學府（大學）；四姓小侯學是貴胄學校，原為外戚樊、郭、陰、馬四族子弟所設，鴻都門學是研究文學藝術的專門學校；地方官學稱郡國學，縣曰校，鄉曰庠，聚曰序。漢代私學有相當於小學的「學館」、「書館」或「書舍」；有相當於太學，由經學大師所設的「精舍」、「精廬」，其中有名大師有馬融、蔡玄、李膺、鄭玄等人。<sup>16</sup>

此時期儒生除讀經做官外，還可通過薦舉、徵辟進入仕途。這些措施意義重大，是中國文化發展史上的轉折點；從此開始，儒學成為官方哲學和政治學，取得了中國傳統文化主流和核心內容的地位。<sup>17</sup>自此以後，學校教育的目的在「養士」，旨在為國家培養統治人才。

### 第四目小結

<sup>16</sup> 葉學志主編，教育概論，正中，1994年，頁37。

<sup>17</sup> 劉志琴、吳廷嘉，中國文化史概論，文津，1994年，頁219。

綜觀相關史實文獻記載，可推知「教育」確實自三代開始存在，而學制之建立至漢時期也已非常明確，中國文化廣大而淵博與教育之推行不無相關，相對而言，教育者在中國歷史上的地位普遍受到尊重。

觀察《禮記》〈學記〉：「能為師然後能為長，能為長然後能為君。故師也者，所以學為君也。是故擇師不可不慎也。記曰：『三王四代唯其師』，此之謂呼。」，推知自古以來，君王對教師的選擇都很慎重。因為必須教師先受到尊敬，然後真理才能受到重視。又「凡學之道，嚴師為難。師嚴然後道尊，道尊然後民知敬學。」、「大學之禮，雖詔於天子，無北面，所以尊師也。」指出君主不應以對待屬下的態度對待教師。即在大學裡，身為師傅的大臣對天子講學時，也不必北面居於臣位，這都是為了表示對教師的尊敬。

由學記內容得知，上古時代強調尊師，使得教師擁有較高社會地位；漢代將禮記設為學官之一，推崇尊師思想。而「知識」成為平民百姓躍居貴族階級的重要工具，貴族階級亦需要以「知識」維持地位，教師職位受到重視是自然的。由於儒家思想講究「尊師重道」，因此，知識份子及仕宦當會支持主政者認同的儒家思想，教師自然有其特殊而重要之地位。

此外，儒家思想重視修身養性、強調安貧樂道，希藉由教育的過程修鍊成君子，以達到與自然和諧共處的境界；而儒家思想講求忠孝仁義的情操，使得教師本身即在追求有如聖人之境界，於是教師逐漸被神聖化，漸漸的建立起教師權威性與社會地位。

## 第二項教師職業專業化之沿革

### 第一目職業與專門職業之意義

職業分為普通職業與專門職業（或簡稱專業）兩大類，專業最早出現於西歐，醫生、律師、牧師是最初的三大傳統專業，由於他們享

有優厚的經濟待遇、良好的職業聲望和很高的社會地位，因而成為其他職業追求專業化發展過程中模仿和借鑒的對象。關於職業與專門職業的定義，學界目前無一致看法，整理相關看法如下：

一、「職業」一般是指個人在社會中所從事的作為主要生活來源的工作，它是社會勞動分工的產物；「專業」一般特指高等學校或中等專業學校根據社會專業分工需要和科學分類所設置的學業門類，它以學科為基礎，以培養各級各類專門人才為目標的教育則稱為「專業教育」，其培養的專業人才所從事的專業工作則是一種專門職業，換言之，「專門職業」特指接受過規定的專業教育或接受過專門培養與訓練，掌握專門知識和技能的人所從事的職業。<sup>18</sup>

二、專門職業的從業人員普遍需要接受長期的專業訓練並擁有某種特有的專業知識和技能，往往用資格證書來保護自己的專業邊界；而普通職業的從業人員普遍靠經驗和體驗，無特別深奧的理論知識和複雜的操作技能，無明顯的內行與外行之分。<sup>19</sup>

三、職業僅需按照例規無需高深學理及特殊訓練即可從事的工作，專業係指從事某種職業工作時，必需具備高度的專門知識，才能勝任該項工作的職業而言。<sup>20</sup>

四、所謂專業，是指從業者具有卓越的知識和能力，他們對知識和能力的運用，關係著別人的生死或利害。例如，醫師便等於操縱病人生死的樞紐；律師便等於掌握著被辯護者的生死或得失。如果他們的知識和能力不夠，當事人立即受到影

---

<sup>18</sup> 黃偉娣，教師職業屬性與高師教育專業化，杭州師範學院學報（人文社會科學版），第2期，2001年3月，頁106。

<sup>19</sup> 付八軍，從教師職業的特殊性看教師專業化，教育學術月刊，第4期，2009年9月，頁76。

<sup>20</sup> 葉學志主編，教育概論，正中，1994年，頁468。



響。而且原則上，醫師以救人為目的，應不問貧富，治病第一。<sup>21</sup>

五、專業（profession）或稱專門職業，係指通過特殊的教育或訓練掌握了業經證實的認識（科學或高深的知識），具有一定的基礎理論的特殊技能，從而按照來自非特定的大多數公民自發表達出來的每個委託者的具體要求，從事具體的服務工作，藉以為全社會利益效力的職業。<sup>22</sup>

本文以為專門職業係一種需具備專業知能始能擔任之職業，欲擔任此一職業需經歷一段時期之教育，且需不斷進修以維持專業性；而這群專門職業人員所從事之工作具有服務性質。

## 第二目 專門職業之特徵

專業性的概念來自社會學，社會學家為了分析專業性提出了兩種模式，即特徵模式與權力模式。特徵模式把專業界定為基於專業知識和職業道德而建立起來的職業群體，它所提供的社會服務具有不可缺少的社會功能。這一模式是在結構功能主義社會分析理論指導下，以醫生、律師等社會公認的成熟的專門職業作為理想的模式，從中歸納出一系列的專業特徵，以此建立起一套具有普遍意義的專業性標準，用來衡量職業群體的專業化程度，並判定哪些職業是專門職業。<sup>23</sup>

學術界對專業化的指標有各種探討和論述，關於專業工作特徵之分析，有如下看法：

一、1972年我國學者林清江歸納專業工作的特徵有七項：<sup>24</sup>

1. 為公眾提供重要之服務。

<sup>21</sup> 賈馥茗，教育概論，五南，1979年，頁154。

<sup>22</sup> 劉捷，教師職業專業化與我國師範教育，天津師範大學學報（社會科學版），第2期，2001年，頁77。

<sup>23</sup> 宋吉繕，論教師職業的專業化，清華大學教育研究，第24卷第1期，2003年2月，頁69。

<sup>24</sup> 林清江，教育社會學，國立編譯館，1972年，頁367。

- 2.系統而明確的體系。
- 3.長期的專門訓練。
- 4.適度的自主權利。
- 5.遵守倫理信條。
- 6.組成自治團體。
- 7.選擇組成分子。

二、2001 年大陸學者劉捷提出專業工作，應該具備七項特徵：<sup>25</sup>

- 1.運用專門的知識與技能。
- 2.經過長期的培養與訓練。
- 3.強調服務的理念和職業道德。
- 4.享有有效的專業自治。
- 5.形成堅強的專業團體組織。
- 6.需要不斷地學習進修。

綜合上述內容觀察，專門職業之特徵認定，本文以為專門職業人員為了從事某一專門職業，需經過長期的職前教育，習得專門知識，並於在職期間不斷進修學習以掌握專門知識，而職業道德及倫理信條同為專門職業人員重要課題之一，且需受團體規範約束。

### 第三目 西方教師專業教育養成之歷程<sup>26</sup>

第一階段：

18 世紀下半葉第一次工業革命開始普遍設立現代學校。而實施義務教育，要有經費作為保障外，也要有受過專門職業訓練的師資作為後盾。1681 年，法國天主教神父拉薩爾（La. Salle）創立了世界上第一所師資培訓學校，成為人類師範教育的濫觴。19 世紀後，許多

<sup>25</sup> 劉捷，教師職業專業化與我國師範教育，天津師範大學學報（社會科學版），第 2 期，2001 年，頁 77。

<sup>26</sup> 引自劉捷，教師職業專業化與我國師範教育，天津師範大學學報（社會科學版），第 2 期，2001 年，頁 76-77。

國家陸續頒佈義務教育法令，也頒佈了師範教育的法規，此時師範教育出現了系統化、制度化的特徵。這些專門的師範教育機構除了對教師進行文化知識教育外，還開設教育學、心理學方面的課程，對教師進行專門的教育訓練，並把專門的教育訓練看成是提高教育品質的重要手段。這意味著教學已被當作一門專業從其他行業中分化出來，形成自己獨立的特徵。這可以說是教師職業專業化的初始階段。在這一階段，師範教育只是培養群眾性的初等學校教師。

### 第二階段：

19世紀末，第二次工業革命發生，對勞動者的素質提出了更高的要求，許多發達國家把義務教育年限從初等教育階段延長到初中教育階段，於是對中學教師的需求量大幅度增加。中等師範學校有被撤銷、兼併，或者升格為高等師範學校，此一時期，高師教育迅速發展起來，中小學師資訓練逐步歸於高師統一體中。至第二次世界大戰前後，一些國家的中等師範學校已經完成其歷史使命，而被獨立的高師教育體系所代替。這是教師職業專業化發展的第二階段。由於教育科學和心理科學獲得了長足的發展，更由於杜威、蒙特梭利等有識之士的大力宣導，教育學科與心理學科進入學術殿堂，師範院校的地位得到了提高。師範教育以獨立建制為主體，定位為培養師資機構，師範教育從原來群眾性學校這一軌開始與學術性學校這一軌合併，由招收小學、初中畢業生改為招收高中畢業生，培養小學和初中教師，但高中教師仍由學術性大學來培養。

### 第三階段：

第二次世界大戰以來，第三次技術革命對教育領域產生了挑戰性、緊迫性的影響。一些原來未曾實施普及義務教育的發展中國家，普遍實施了義務教育。而早已實施了義務教育的發達國家，則普遍延長義務教育年限。所以，不但對高中教師，而且對小學和初中教師，也都要求有廣博的文化科學知識和教育專業訓練。不但要求教師在學

科專業方面是學者，而且還要求他們在教育專業方面是專家，成為學科領域和教育領域的“雙專家”。教育科學的不斷分化和發展也大大提高了教育科學的學術地位，師範性本身也更多地融入了科學性與學術性，師範性的學術層次和地位已不容否認。教師職業經歷了從兼職到專職，到變成一個行業，逐步形成了專業化的特徵。

從師範教育的產生到今天的三百多年中，教師職業的培養機構、教育內容、教育形式越來越專業化。可以說，師範教育從無到有、由低到高的發展史就是教師職業不斷朝著專業化方向發展的歷史。

#### 第四目 各國教師專業化之作為

1966年10月，國際勞工組織和聯合國科教文組織在巴黎舉行的各國政府間專門會議所通過的《關於教師地位的建議》強調教師之專業性質，明確指出：「教學應被視為一種專業（Teaching should be regarded as a profession）」，可說是第一次由國際教育學者和政府人士共同討論，對於各國教師地位給予專業的確認與鼓勵。對提高教師專業化程度與提高教師地位產生重要影響。聯合國教科文組織召開的第45屆國際教育大會上提出「在提高教師地位的整體政策中，專業化是最有前途的中長期策略。」，本次大會，共通過九項建議，其中第七項建議就是「專業化：作為一種改善教師地位和工作條件的策略」，可見教師專業化乃國際趨勢。

1976年美國教師教育學院聯合會的報告指出：「教育能夠也必將逐漸發展成為一個專業」，1983年美國國家教育委員會提出一篇「國家在危機中」的報告揭開了教育專業化的序幕，其後美國卡內基教學基金會在同年提出中學教育改革計畫書。<sup>27</sup>1986年，美國的卡耐基工作小組、霍姆斯小組相繼發表《國家為培養21世紀的教師做準備（A Nation Prepared Teachers For the 21't h Century）》及《明天

<sup>27</sup> 葉學志主編，教育概論，正中，1994年，頁475。

的教師 (Tomorrow's Teachers)》兩個重要報告，明確提出：「教師工作是一種專業，而不單純是一門技術」、「師範教育不是簡單的一次性受時間約束的活動，而是一個終身事業不斷發展的持續過程」；並建議成立「全國教師專業標準委員會」、「建立新的教師職稱制度」、「實行教師終身制」，報告內容對美國教師教育的發展產生了深遠的影響。前份報告批評了美國由於師範教育改革的滯後，阻礙了教師的專業發展，使教師在很大程度上失去了社會對他們的尊重，因而呼籲：為了建立一支專業化的教師隊伍，必須徹底改革美國的教育政策；<sup>28</sup>後份報告強調，必須完善教師的專業教育。<sup>29</sup>

在荷蘭，受教師專業化運動的推動，師範教育教師的專業化進入一個全新的層次，其師範教育機構教師專業標準已經於 2000 年制定並公佈實施。<sup>30</sup>

日本在 1971 年就在中央教育審議會通過的《關於今後學校教育的綜合擴充與調整的基本措施》中指出「教師職業本來就需要極高的專門性」，強調應當確認、加強教師的專業化。1975 年以後，師範教育教員養成發展到教師教育，教師培養包括職前師範教育、教師入職輔導、教師在職教育組成的連續過程，職業的專業化內涵得以充實；在 80 年代，日本教師的專業體系已經相當完善，走在了世界教師專業化運動的最前列。<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> 內容包括取消教育專業的學士學位、徹底改變師範教育的機構和課程教學計畫、師範專業訓練應在研究生階段進行。

<sup>29</sup> 報告認為專業的課程計畫至少需要包括五個方面：一是把教學和學校教育作為一個完整的學科研究。二是學科教育學的知識，即把“個人知識”轉化為“人際知識”的教學能力。專業教育必須發展未來教師呈現和重組知識的能力，發展在師生間建立有效的教學關係的能力。三是課堂教學中應有的知識和技能，即創造一種集體氣氛，使各類學生都能學習並得到發展。四是教學專業獨有的素質、價值觀和道德責任感。五是各方面對實踐的指導。

<sup>30</sup> 李賜平，我國教師職業“準專業化”的成因及對策，社會科學家，第 3 期，2005 年 5 月，頁 192-193。

<sup>31</sup> 黃宇星，教師職業專業化及其發展對策探究，福建師範大學學報（哲學社會科學版），第 1 期，2006 年，頁 151。

在英國，隨著教師聘任制和教師證書制度的實施，教師專業化進程不斷加快，80 年代末建立了旨在促進教師專業化的校本培訓模式，1998 年教育與就業部頒佈了新的教師教育專業性認可標準「教師教育課程要求」。<sup>32</sup>

中國大陸在 1993 年 10 月頒佈、在 1994 年開始實施的《中華人民共和國教師法》規定：「教師是履行教育教學職責的專業人員」，第一次從法律角度確認了教師的專業地位；1995 年，國務院頒佈《教師資格條例》及其教師資格證書制的確定，則是提高教師專業化程度的又一實質性重要步驟與措施，使「教師」這一專業人員的資格認定，得到了國家教育制度與規範的保障。1996 年 9 月全國師範教育工作會議提出：「要深化教育教學改革，提高師範教育專業化水準」，並指出：「師範教育的專業化水準就是學術性與師範性的統一」。1998 年，在北京召開「面向 21 世紀師範教育國際研討會」，明確指出當前師範教育改革的核心是教師專業化問題，可見培養具有專業化水準的教師成為國際教師教育改革的目標。2000 年教育部頒佈《教師資格條例實施辦法》，教師資格制度開始全面實施。同年，出版第一部對職業進行科學分類的權威性書籍《中華人民共和國職業分類大典》，首次將職業歸併為八大類，教師屬於「專業技術人員」一類，2001 年 4 月 1 日起，首次開展全面實施教師資格認定工作。

自 1966 年起，各國對教師專業性之看法趨於一致，除認為教師是專門職業人員外，並致力於法制面提升教師專業。

### 第三項臺灣教育及教師地位發展

#### 第一目民國三十八年以前

---

<sup>32</sup> 同前註，頁 151。

臺灣的人類活動開始有多久，並無確實可靠記錄，但從開拓墾殖的觀點而言，至少有四個世紀以上，這是一般史學研究者的看法。<sup>33</sup>回顧臺灣歷史，歷經荷蘭、西班牙、鄭成功、大清帝國、日本統治，直到中華民國建立、國民政府撤退來臺，期間大約四百餘年，其中荷蘭統治期間：37年（1624-1661）、鄭成功統治期間：22年（1661-1682）、大清帝國統治期間：212年（1683-1895）、日本統治期間：50年（1895-1945）、中華民國政府期間：1945年以後，<sup>34</sup>這四百餘年時間，由於政治因素導致每一階段有不同之教育政策與作為。

荷蘭占領臺灣南部，任用傳教士擔任教師，培養土著協助教學；西班牙人占領北部，在淡水設立聖本篤寺院，對傳播宗教福音甚具影響。

明鄭時代，鄭經建聖廟、設學校，1666年孔廟建立，並設「明倫堂」為「全台首學」，命各里、社設立校，聘請儒生任教，此時期除官方推動學校教育外，民間學者如：沈光文在善化設學教授，乃當時私人推動教育最著名人士；總而言之，鄭氏治理臺灣期間推動文教事業，並奠定漢文化發展基礎。

清廷領台後，設立府學、縣學等儒學教育，但因偏重科舉，不注重講學；反觀地方官和士紳所辦書院、義學、書房，地位重要，書院設置始於崇文書院，乃作育人才機構，在管理及師資條件上皆優於地方儒學，成為對臺灣教育貢獻最大的機構，較有名的是板橋林維讓、林維源兄弟倡創大觀義學，在大觀義學的學碑中表示義學是為教育人才之外，又擔負教化民心風俗的社教任務。反較清朝設立書院及儒學，目的在參加科考，但實際是欲借科考之名籠絡臺灣讀書人；又，此時期之臺灣教育與傳教事業有關，長老會扮演重要角色，1882年設立理學院大學堂、1884年設立淡江女學堂，乃臺灣史上第一成立之女子學校。其後劉銘傳擔任巡撫期間，設立西學、電報學堂，西學

<sup>33</sup> 徐南號，臺灣教育史，師大書苑，1996年2月，增訂一版，頁211。

<sup>34</sup> 林玉体，教育概論，師大書苑，1998年，頁187。

堂以培養洋務人才為主，電報學堂訓練學生的電信技術可稱臺灣職業教育之始，且畢業生多進入政府機構任職。<sup>35</sup>

日本統治下的臺灣，教育事業漸上軌道，因為日本人體認到只有以教育的方式才能控制臺灣人民思想，從民國 8 年制定的「臺灣教育令」可窺一斑，<sup>36</sup>此時期國民教育普及率大幅提高，據統計，民國 83 年臺籍生唸公學校比例占全部學齡兒童之 71.1%；此時期並設立「國語學校」，該校與「醫學校」同為臺灣最高學校，入學者均為精英，而國語學校乃專為培養中小學師資而設，學制上類似民國 49 年改制之師範專科學校，由於師校錄取率低，相對的學生素質較高，除為臺灣教育紮下穩定基礎，也因為入學比率低，導致升學主義盛行。日本統治期間大力推行日語、廢止臺灣語及漢文，臺生與日生雖表面上在教育措施上並無差別，但實際上，臺生無法享有相同之教育設備及師資；加上畢業後升學管道較日生狹窄，導致許多有能力的臺生改往日本本土求學，因日本本土沒有限制只有醫、農等科才能就讀高等教育。此外，學生赤腳、剃光頭到校上課，是因日本推行放足及斷髮運動，目的在斬除清族標誌及確保婦女健康。

國民政府在民國 34 年接收臺灣後，因心繫反共大陸，抱持「一年準備，二年反攻，三年掃蕩，五年成功」的想法，因此在各學校張貼標語，並在民國 36 年頒布戒嚴令，惟此後在教育政策上仍有正面改革措施。雖然臺灣在民國 38 年以前歷經他國統治，但教育工作並未因此停滯。

## 第二目 民國三十八年以後

<sup>35</sup> 黃雋編著，中外教育史，復文，2005 年，頁 129-132。

<sup>36</sup> 第 1 條：「對臺灣台人之教育，依照本令。」、第 2 條：「教育應以基於有關教育敕語之旨趣，育成忠臣良民為本義。」可見日本人除對臺灣人進行殖民地的教育方式也想將臺灣與漢文化切斷。



二次大戰結束後，由國民政府接收臺灣，政策上以「祖國化（中國化）」為主，進行「黨化教育」及傾向教育中國化，並廢除日本學制改採行大陸體制，強調民族精神及實施三民主義教育並統一教材。

在民國 38 年兩岸分治後，臺灣教育發展可區分為四個時期：1. 改造期（民國 38 至 44 年）：重點在加強民族精神教育，及推動生產勞動教育、文武合一教育、衛生教育。2. 發展期（民國 45 至 56 年）：此時期政局漸穩固且經濟發展，光復初期每 7 人只有學生 1 人；至民國 54 年每 4 人中有學生 1 人；教育政策上有許多突破與創舉，如：國民教育試辦國校畢業生免試升學，中等教育的省辦高中縣市辦初中，高等教育確立大專聯合招生制度，設立博士學位，成立夜間部。3. 革新期（民國 57 至 72 年）：此時期經濟起飛，人力素質有待加強，故在教育內容上力求質的提昇；並開始實施九年國教，於中等教育推展職業教育，高等教育實施大專院校教育評鑑。4. 突破期（民國 73 年～）：此時期政經發生極大變化，因廢除黨禁、報禁、解除戒嚴，社會開放、政治民主，與教育有關者包括教育改革之呼籲、開放私人興學、實驗自願就學方案... 等等。<sup>37</sup>

民國 73 年後的教育改革理念有：1. 教育鬆綁：中央權力下放，促成教育多元參與，保障教師專業自主權。2. 帶好每個學生：提供適合孩子學習的環境，落實小班教學。3. 暢通升學管道：擴增高中大學容量，滿足升學需求；建立回流教育體系，符合終身學習的需求。4. 提升教育品質：提升教師專業素養，強化教育研究與評鑑，鼓勵民間捐資興學。5. 建立終身學習社會：規劃正規、非正規與正式教育相互統整的有機體制，並推廣終身學習理念。<sup>38</sup>

在國民政時期，高等教育迅速擴張是最明顯的特色，最初僅有 1 所大學、3 所學院、3 所專科，民國 79 年，大學已有 21 所、獨立學

<sup>37</sup> 葉學志主編，教育概論，正中，1994 年，頁 47。

<sup>38</sup> 黃雋編著，中外教育史，復文，2005 年，頁 132。

院 25 所、專科 75 所，至民國 91 年大專院校共 193 所，擴張迅速比起先進國家殊為一大特色，但素質是否提升備受質疑。

### 第三目臺灣教師專業地位之法制化

教育部在民國 76 年成立「教師法研究專案小組」，隔年 7 月提出臺灣第一部的《教師法草案》初稿，於 79 年 9 月完成了初稿的修訂工作，80 年 5 月，將草案送至行政院院會審議。

教師法在立法院審議期間，以教師籌組工會及教師擁有罷教權二項最具爭議性。由於教育部將教師組織定位為專業團體，而非工會團體，於是新成立的教師組織稱為「教師會」，而非「教師工會」。另外教育部亦結合執政黨的席次優勢，在教師法審查的二讀會中，否決原本在一讀會時通過的「罷教權」條款，故通過之教師法條文中，教師並無「罷教權」。

教師法與教師專業化相關規定有：落實教師實習制度，規定教育實習成績及格始取得教師合格證書，並明確規範教師權利與義務，可成立教師組織，如學校教師會、地方或全國教師會，教師會對教師尊嚴與專業自主權具有發揮積極之功能；資格取得及待遇規定等也不再比照或參酌公務員規定...等等、並建立教師申訴制度以維護權益。<sup>39</sup>

民國 84 年 8 月 9 日公布之教師法，可說是教師專業化的表徵，也是將教師權利義務明文化的開始。其目的在形塑教師專業化並提升教師專業地位；傳統教師權威來自傳統的尊師重道，但隨著社會環境衍變，教師權威強調專業的權威，尤其在專業的規準中，資師資格取得、在職進修、自立組織、倫理信條均屬必要條件，<sup>40</sup>經由教師法之制定，對教師專業地位提升有很大助益，此外，也明確將教師定位為專門職業人員。

<sup>39</sup> 歐陽教主編，教育概論，師大書苑，2004 年，頁 158。

<sup>40</sup> 同前註，頁 150。

## 第四項小結

有關我國教師專業性之規範，規定於教育基本法及教師法。教育基本法第 8 條第 1 項：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。」及教育基本法第 15 條：「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」；教師法第 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。」及教師法第 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。」，然該專業之用詞係認為教師為專門職業人員抑或係指教學本身之專業自主，有學者<sup>41</sup>指出：專業係指教學本身的自主性，非謂教師乃「專門職業人員」，其理由為條文中「專業」一詞後面加上「自主」，表示所謂的專業，其本質係指教學本身的自主性而言，非謂教師乃專門職業人員。

關於專門職業人員之認定，憲法第 86 條：「左列資格，應經考試院依法考選銓定之：一、公務人員任用資格。二、專門職業及技術人員執業資格。」，另依專門職業及技術人員考試法第 1 條：「專門職業及技術人員之執業，依本法以考試定其資格。」及專門職業及技術人員考試法第 2 條：「本法所稱專門職業及技術人員，係指依法規應經考試及格領有證書始能執業之人員；其考試種類，由考試院定之。」。故，目前需經考試院考試銓定資格之專門職業人員有醫師、律師、會計師等，因教師資格取得並非經由考試院考試合格，就法層面觀察，專門職業人員之資格取得而言，教師非屬專門職業人員。

然而，自夏商周三代以來，教育工作即出現，直至今日，教師工作者由原本政吏合一之身分轉為強調專業性、自主性，1966 年由聯

<sup>41</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 138。

合國教育科學文化組織（簡稱 UNESCO）在巴黎召開之「關於教師地位之特別政府間會議」所提「關於教師地位之建議」（Recommendation Concerning the Status of Teachers），認為教學應被視為一種專門職業（teaching should be regarded as a profession），可見教師身分為一專門職業乃世界趨勢；該會議將教師定義為：「所有在學校內擔負教育學童責任之人」，並提及：「它是一種公共服務的型態，需要教師的專業知識及特殊技能，並且需要經過一段持續性的努力研究，才能獲得並維持；同時需要從事者對學童的教育及福祉的一種個人及團體的責任感」，明確肯定教師之專門職業性質並強調基於此專門職業而生之特殊責任感。相較我國專門職業人員（如：醫生、律師、會計師）資格取得，教師資格之取得雖未經考選部考試，但也必需經過教育部辦理之考試程序，可否因此否定教師不是一種專門職業人員，本文以為這涉及教育政策及跨部會協商議題，不能因此即否定其專門職業性。

教師專業化係指一個成為教學專業的成員，在整個專業生涯中，通過終身訓練，學習教育知識和技能，實施專門職業的自主權、加強職業道德，並逐步提高自身從教素質，成為一個教育專業工作者的專業成長過程。

綜上，本文以為從事專業工作的人員在職前必須接受一定期間之專業教育與訓練，掌握專門的理論知識與技能；二是專業人員需承擔公益責任，故，專業人員應具有較高的職業道德與素質；三是作為專業人員，在職業範圍內應具有專業自主權，並取得專業資格證書；四是專門職業是被社會需要及認可，並建立完整規範制度管理相關人員，因此綜合來說，教師職業應已具備「專業」的基本要求。

## 第二節 教師之法律地位

## 第一項教師之身分屬性

### 第一目教師之勞工身分

教師是否具備勞工身分與教師是否擁有勞動三權有關，其影響在於教師得否組織教師工會，與雇主（學校或國家），就工作條件進行集體協商、簽訂團體協約，並在無法達成協議時，容許運用爭議手段，向雇主施壓的權利。「勞動三權」乃勞動者所享有之基本人權，又稱勞動基本權。

#### 壹、學說見解

##### 一、否定說

###### （一）工作性質

教育是專業工作，教師是專業人員，不宜列為勞工，以免損及形象，影響教育之和諧與發展。

###### （二）任用性質

公立學校教師之任用行為具有行政處分性質，聘任教師屬公法契約性質，與一般勞動契約有別。

###### （三）社會觀感

教師自古即被認為是「聖職」，與天、地、君、親並列，而社會有士、農、工、商之分，教師若屬勞工則是自我矮化。

##### 二、肯定說

###### （一）名詞解釋

勞動基準法第2條：「受雇主僱用從事工作獲致工資者」、國際勞工組織(International Labor Organization)對勞工的定義：「凡是依勞力及腦力以賺取薪資的人，

皆屬工人。」；我國勞動法學界一般都同意：「不論任何職業，凡以薪資維生者，都屬勞工。」。<sup>42</sup>

## （二）國外法令

目前各國教師具有勞動身分之國家有德國、日本、美國，均認同教師可組工會，如：德國總工會下的「教育與學術工會」、日本公私立學校教師依相關法令組織「職員團體」、「勞動組合」（即工會）、參照美國國家勞動關係法、勞資關係法及法院判例，無論公私立學校之教師均具有團結權，甚至於必要時可以罷課。<sup>43</sup>

另，觀自「國際勞工組織」（International Labor Organization，ILO）第 87、98 號公約及聯合國「經濟社會文化權利國際公約」及「公民與政治權利國際公約」均有教師組工會相關規範。

## 貳、實務見解

實務上肯認教師與勞工工作性質不同，有集會、結社權，僅行使方式不同<sup>44</sup>。大法官會議釋字第 373 號解釋：「有關學校技工、工友部分，係僅從事教育之服務性工作，依其工作性質，限制其組織工會，使其權益難以獲致合理的保障，已逾越憲法第二十三條之必要限度。」該號解釋雖未就教師部分指明，但隱喻學校之勞動者不分其工作性質，對其勞動基本權一律加以限制，是否逾越必要限度，對此，關於教師組織工會的問題，或有探討空間。

## 參、現行法

立法院於 99 年 6 月 1 日三讀通過工會法修正案，於 100 年 5 月 1 日施行，立法理由為教師之團結權應與一般勞工同受保

<sup>42</sup> 許慶雄，社會權論，眾文圖書，1991 年，頁 222。

<sup>43</sup> 周志宏，教育法與教育改革，高等教育文化，2003 年，頁 106-109。

<sup>44</sup> 最高行政法院 99 年度判字第 1243 號判決：「教師與勞工工作性質不同，故集會、結社權之行使即有不同，而不得援引工會法第 14 條選任理事長方式」

障，僅於工會組織型態部分，宜考量其特殊性而於修正條文第 6 條另予限制，又，考量我國國情及教育之特殊性，宜對教師得組織之工會類型加以限制，以確保教師教學品質之穩定性，規定教師僅得組織及加入產業工會及職業工會。

#### 肆、小結

自 84 年教師法公布迄 99 年工會法通過修正案，教師究否具勞工身分爭議，應告一段落，教師雖在傳統觀念上不宜認為是勞工，但為維護教師權利，立法者肯認其應具勞工身分而應享有勞工權利，惟考量教師工作特殊性，未能享有完整之勞動三權，乃是權衡作法。

### 第二目教師之公務員身分

教師法在民國 84 年公布實施，教師法第 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。」，其立法目的除保障教師權益及提昇教師專業地位，也確立了公教分途。

現行制度下，公私立教師並非憲法第 85 條所稱「非經考試及格不得任用」之公務員。教師究否為公務員，依公務人員任用條例、公務人員俸給法、考績法、退休法、懲戒法及公務人員服務法內容觀之，均非上開法令所規範之公務員，但卻又是公務員保險法及國家賠償法、貪污治罪條例上所稱的公務員。

從公私立學校觀察教師身分，公立學校教師具有最廣義公務員之身分；私立學校之教師則屬受委託行使公權力之個人。<sup>45</sup>故，教師是否為公務員，端視以何種角度解釋，由於規範法令不同導致教師之公務員身分在認定上有不同看法，相對上，即享有不同程度之權利義務，也因此使得教師在行使職權上有較多限制。

<sup>45</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 138。

## 壹、公務員服務法

原則上教師並非公務員服務法之公務員，但兼任學校行政職務之教師，就其兼任之行政職務，有公務員服務法之適用。依大法官釋字第 308 號解釋：「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，司法院院解字二九八六號應予補充。至專任教師依教育人員任用條例第三十四條之規定，除法律另有規定外，仍不得在外兼職。」

## 貳、刑法、貪污治罪條例、國家賠償法

依刑法第 10 條第 2 項規定：「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。」、貪污治罪條例第 2 條規定「依據法令從事於公務之人員，犯本條例之罪者，依本條例處斷。」、國家賠償法第 2 條規定「本法所稱公務員者，謂依法令從事於公務之人員。」，教師係「依據法令」從事公務之人，故教師具有刑法、貪污治罪條例、國家賠償法之適用。

私立學校雖然由私人出資興學，但是基於學校為私法財團法人的地位，國家仍應予以監督、獎勵與保障，透過私立學校設立條件的設定、許可、補助。私立學校的人事制度，也受有國家之保障，因此，私校教師亦應有刑法、貪污治罪條例、國家賠償法之適用。

民國 101 年 5 月大學教授以不實單據核銷國科會補助費，檢方將教授定調為「授權公務員」，將以貪汙治罪等論罪，惟執行計畫之教授是否為公務員？有以為授權公務員需從事公共事務方能成為公務員，大學教授申請經費向店家購買相關物品之行為非公權力之行使而係私法上交易，且其採購目的在於表現學術自由的個人研究活動，不



在履行公共行政之任務，即便濫用，也不能成為授權公務員。<sup>46</sup>本文以為國家提供經費藉由教授研究報告以建議執政者決策方向，此舉有促進公共利益之效，當然是一種公共事務，加上教授地位崇高，更應具高道德標德，經費核銷亦應負監督之責，豈可拖諉經費核銷為助理所為而不知，倘若係因核銷制度缺乏彈性，建議由教育部會同國科會與主計處檢討現行規定是否不合時宜以為改進，學校亦應加強審查以茲杜絕詐領歪風。

### 第三目小結

99年6月1日立法院第7屆第5會期院會三讀通過工會法修正草案，教師得組織及加入產業工會及職業工會，此主要係依據國際勞工組織第87號公約及憲法第14條人民之結社自由，且為順應世界潮流趨勢，教育主管機關以教育專業及維護學生受教權益為最基本的處理原則，配合工會法及勞資爭議處理法的修正，同意教師可組織工會，惟教師不得罷工。

考量現行勞動法系與教育法系在相關法規、制度差異性，倘逕自適用工會法，將造成法規適用、競合等等困難，為因應教師組織工會議題，並避免教育法系與勞動法系產生競合，教育部於98年4月同步研擬配套修正教育三法（教師法、教育基本法、大學法），98年4月23日並經行政院函送立法院審議，希賦予教師更多元的結社自由及勞動權，使教師之權利義務更加明確合理。

## 第二項教師與學校之法律關係

### 第一目學說理論

#### 一、特別權力關係說

---

<sup>46</sup> 參閱許澤天老師於中國時報 A18 版投稿「執行計畫教授 不是公務員」，2012年6月1日。

此說認為，教師為國家權力之代理人，本身即為公權力主體，為人民權利之義務人，為避免角色衝突，教師基本權利大多受到限制，且排除「法律保留原則」之適用。別權力關係（Das besonderes Gewaltverhaeltnis）是指國家或公共團體等行政主體基於特別之法律原因，於一定範圍內，對相對人享有概括命令之權力，而相對人具有高度服從義務之法律關係。<sup>47</sup>特別權力關係在強調行政主體之優越地位，其主要特徵為：<sup>48</sup>

1. 當事人地位不對等。
2. 義務之不確定。
3. 特別規則作為單方規範。
4. 違反特別規則施以懲戒罰。
5. 不得爭訟。

以特別權力關係說明教師與國家之法律關係的理論基礎為：<sup>49</sup>

1. 將公立學校教師視為學校營造物之構成員，代表國家行使教育公權而形成營造物利用關係。
2. 基於公法原因受國家任用並支領俸給而形成公法上勤務關係。傳統視教師與國家之間的法律關係為「特別權力關係」乃是公教育體制下之產物，將教師視為公務員之當然結果，教師為國家教育機器之附庸，無專業自主可言，與現代「國民教育權」理論，人民為教育權主體之說法不符。

## 二、部份社會關係說<sup>50</sup>

<sup>47</sup> 吳庚，行政法之理論與實用，三民書局，1996年8月，增訂三版，頁196。

<sup>48</sup> 林紀東，行政法，三民書局，1990年，修訂六版，頁121以下。

<sup>49</sup> 「教育基本法」確立人民為教育權之主體，打破「國家教育權」的迷思。國民教育權的範疇包含：1.家長教育選擇權、2.學生學習權及3.教師教育自由權（或專業自主權）。有關國民教育權之介紹，詳參薛化元、周志宏等七人合著國民教育權的理論與實際，稻鄉出版社，1994年。

<sup>50</sup> 引自侯志翔，我國公立中小學教師勞動基本權之研究，國立臺灣大學法教分處政治學研究所碩士論文，2003年，頁23。

特別權力關係理論自 1960 年代以來，在行政法學界遭受強烈批評，尤其將公立學校成員之內部相互關係認為是特別權力關係，而將私立學校成員之關係視為私法上之契約關係的二分法，已逐漸引起學術界的疑問。「部分社會關係說」係日本最高法院第三小法庭於昭和 52（1977）年 3 月 15 日在富山大學學分不認定案件的裁判上避開特別權力關係理論，而認為不論公私立大學，都應屬於部分社會的關係。即大學不管是公立或私立，都是以教育學生與研究學術為目的之教育研究機構，為達成其設置之目的，對於必要之事項縱使法令無特別之規定，也可依學則等為必要之規定，並付諸實施。因此學校應擁有自律性概括性之權限，在此情形下，當然與一般市民社會不同，而是形成特殊的部分社會，這種特殊的部分社會，其有關法律上之爭執，當不得列為司法審判之對象，這種與一般市民法律無直接關係之內部問題，當然排除司法審查之對象。「部分社會關係」理論主張教師存在獨立於市民社會之外的法空間，賦予教育自主性，反對將其視為官僚體系下的公務員，而剝奪其教學自由。

### 三、契約關係說<sup>51</sup>

為解決特別權力關係理論之缺陷，學者試圖求之於私法上契約關係，而認為規範教育關係之法規，並不分公立或私立，應一致適用於所有學校。在破除特別權力關係理論後，教師與學校之間應是基於一種對等的權利義務關係，並依其法律關係性質選擇救濟管道。「教師法」自 84 年 8 月公布施行，國小教師由派任制一律改為聘任制，並依聘約行使權利履行義務，其任用行為由單方的行政處分轉變為對等契約關係。

## 第二目學者見解

---

<sup>51</sup> 同前註，頁 23。

- 一、蘇俊雄先生認為：「教師與國家之關係，基於教育公權力之行使，是國家公務員的一種。公務員基於行使國家公權力之關係，通常法理上是屬於一種國家特別權力關係的地位，教育文化機關的人員，其任用、工作性質及作業原則與一般公務員又有所不同，其聘任制度，法理上應屬於一種契約關係，但是屬於公法契約或私法契約則有所爭議，而基於學術自由及教育自治乃屬憲法保障，教師與國家之關係，宜是一種教育權之特別委任關係。」<sup>52</sup>
- 二、許宗力教授認為：「中小學教師無論是派任或聘任，其與國家之關係，當今行政法學者多認為屬公法關係，而非私法之契約關係，因為不論教師是聘任或派任，目的都是在於為公立學校完成公法之任務，但即使是公法關係亦不宜以所謂特別權力關係對待之。」<sup>53</sup>
- 三、蔡志方教授認為：「由教育人員任用法中就教師任用之規定，尚難確知派任之教師即為公務員，而聘任之教師即非為公務員。蓋公務員身分之發生，並非只有任用一端，而契約亦非只有私法契約。教師有公私立學校之分，復有派任與聘任之別，教師之歸於公務人員或私法上之受聘人，對於決定其權益之救濟，仍未能提供一有意義之區別標準，故應改從人性尊嚴與教育任務之本質需要，為立論之新標竿。」<sup>54</sup>
- 四、李惠宗教授認為：「教師法施行前不分公私立學校，教師與學校屬私法關係，但施行後應區分公私立學校而論，公立學校自教師職缺之確定、教評會組成、甄選過程、締約後法律關係，基本上都受教師法及教育人員任用條例等公法法規之限制，若學校甄選作業不公，得對此提起訴願及行政訴訟，縱各校有決定聘用之權限，但教師聘任後所形成的關係屬公法關係。私立學校則區分二

<sup>52</sup> 蘇俊雄，教師之基本權利與義務應該納入公務員基本法嗎？，師說，第 52 期，1992 年 12 月，頁 19。

<sup>53</sup> 許宗力，教師與特別權力關係，師說，第 44 期，1992 年 4 月，頁 19。

<sup>54</sup> 蔡志方，論我國教師之權利救濟制度，師說，第 53 期，1993 年 1 月，頁 6。

個階段，第 1 階段在甄選教師及締約階段，係屬私法關係，但第 2 階段在締約完成後，就「實現教育權所必須的地位關係」，則屬公法關係，所謂實現教育權所必須的地位關係，包括教師資格、年資之承認、權利保障、升等程序、教育義務、退休撫卹等與教育權實現有關的建置事項，屬公法關係；該私校與教師的關係可稱為「經由私法契約所形成的公法關係」。<sup>55</sup>

### 第三目實務見解<sup>56</sup>

我國行政法學深受大陸法系國家法制影響，早期對於特別權力關係理論幾乎完全繼受，法院判例之見解更是奉為圭臬，對於公務員、教師請求救濟，凡提起民事訴訟者，多不問其內容為何，概認為係公法事件而不予受理；提起訴願及行政訴訟者，則一律以特別權力關係為由予以駁回；此外，因早期行政契約類型尚未明文化，為使權利得以救濟，公立學校教師與學校之聘約多認為是民事契約，待行政法體系健全後則多認定為行政契約，整理相關實務見解如下。

#### 一、早期見解

(一) 司法院 34 年院解字第 2928 號解釋謂：「公立學校聘請教職員，係私法上契約關係。解聘並非行政處分，其無正當事由者，該教職員得提起民事訴訟，不得提起訴願。」

(二) 最高法院 77 年台上字第 1517 號判決：「學校與教師之聘任關係，在法律上屬僱傭關係」。

(三) 行政院 60 年判字第 290 號判例：「聘約屬於私法上契約關係，解聘並非行政處分，如有不服，應依民

<sup>55</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 154-157。

<sup>56</sup> 參閱侯志翔，我國公立中小學教師勞動基本權之研究，國立臺灣大學法教分處政治學研究所碩士論文，2003 年，頁 23-25。

事訴訟程序向普通司法機關訴請審理，不得以訴願及行政訴訟程序，請求救濟。」

## 二、晚近見解

(一) 教師法第 29 條第 1 項：「教師對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違反或不當，致損害其權益者，得向各級教師申訴評議委員會提出申訴。」第三十三條規定：「教師不願申訴或不服申訴、再申訴決定者，得按其性質依法提起訴願或行政訴訟或其他保障法律等有關規定，請求救濟。」，明文指出循行政訴訟以茲救濟。

(二) 教育部 90 年 11 月 6 日臺(90)人(二)字第 90148219 號函：「關於各級公立學校依教師法等有關規定所定之教師聘約或聘書，究屬行政契約或私法契約疑義，經法務部函釋，早期實務上見解多認係屬私法上契約關係(司法院 34 年院解字第 2928 號解釋)，此乃因行政契約尚乏明文規定，且行政訴訟類型不完備，本件疑義，如參照前揭說明及學界多數見解觀之，似應解為公法關係，屬行政契約之一種。似乎聘任教師與國家間屬於公法關係，聘約屬於行政契約的說法，在理論及實務上已有共識。」

據上所述，教師法公布以前，公立中小學教師尚有聘任與派任之別，聘任為契約性質，派任為單方行政處分，實務見解即以聘任或派任區別公法關係或私法關係，自教師法公布以後，教師一律改為聘任制，行政程序法與新行政訴訟法施行，強化行政契約之概念及擴大公法關係救濟類型，公立學校教師與國家之法律關係定位為公法契約關係幾成定論。

### 第三項教師與學校之契約定性

教師聘任資格之相關法令綿密，如教師法、教育人員任用條例、師資培育法、專科以上學校教師資格審定辦法、中小學兼任代課、代理教師聘任辦法及大學聘任專業技術人員擔任教學辦法等。然，學校教師之聘任契約係屬於民法何種類型，學說與實務見解並不一致。按公法契約與私法契約區別之實益有二：<sup>57</sup>

### 一、訴訟途徑之不同

公法契約之爭訟屬於行政法院管轄之公法爭訟；私法契約之爭訟則循民事訴訟途徑請求救濟。理論上，現代法治國家，無論公法上或私法上之權利發生爭議時，均應提供訴訟途徑，使人民權利得受保障。

### 二、適用之法規定與基本原則之不同

公法契約是具有公法性質之契約，私法契約為與私法有關聯之契約。支配私法之基本原則，主要有契約自由原則、誠信原則等；支配公法之基本原則，主要有依法行政原則，信賴保護原則與比例原則等。

## 第一目學說見解<sup>58</sup>

### 一、僱傭契約說

稱僱傭契約者，謂當事人約定，一方於一定或不定之期限內為他方服勞務，他方給付報酬之契約（民法第 482 條參照）。而教師聘任契約，乃教師受聘為學校提供教學勞務，盡其任教之義務，而學校給付報酬之契約。司法院 34 年院解字第 2928 號解釋：「學校聘任教員，有其聘約期限，在聘約有效期間屆滿前，無正當理由被解聘，得提起民事訴訟，請求賠償」，即係依民法第

<sup>57</sup> 汪紹銘，教師聘任契約之研究：法源、性質與教師之權利與義務，東吳大學法律研究所碩士論文，1986 年，頁 25。

<sup>58</sup> 參閱李美滿，公立中等學校教師聘任制度之研究，國立臺灣海洋大學海洋法律研究所碩士論文，2006 年，頁 96-97。

488 條、第 489 條第 2 項之意旨所為之解釋，實務上認為教師聘任契約為民法上之僱傭契約。

## 二、委任契約說

稱委任者，謂當事人約定，一方委託他方處理事務，他方允為處理之契約（民法第 528 條參照）。主張教師聘任契約為委任契約之理由有二：（一）委任契約為勞務契約之典型，關於勞務給付之契約，不屬於法律所定其他契約之種類者（如行紀、居間、出版、經理人代辦適等），適用關於委任之規定（民法第 529 條參照）。（二）從歷史解釋，昔日羅馬法以低級勞務為僱傭，其報酬謂之工資；而高級勞務，如教師、醫師、律師則為委任，名義上為無償，實際亦給與報酬。我國民法雖無此等區別，無論低級勞務或高級勞務，均得為僱傭之標的，但教師、律師、會計師、工程師、醫師之高級勞務，除特別約定為僱傭或承攬者外，其多以聘書或委任狀為之，故仍多為委任關係，蓋委任乃勞務契約之典型。<sup>59</sup>

### 第二目 實務見解

#### 壹、教師法施行前

私立學校與教師之聘約屬私法性質；而公立學校與教師間聘約之爭執，是否為私法契法而得提起民事訴訟，實務上有採肯定與否定二種不同看法，整理相關見解如下。

##### 一、肯定說

（一）司法院 34 年院解字第 2928 號解釋：「公立學校聘請教職員，係屬私法上契約關係。學校當局之解聘；並非行政處分，如在約定期限屆滿前，無正當事由而解聘者，該職員得提起民事訴訟以資救濟，不得提起訴

<sup>59</sup> 汪紹銘，教師聘任契約之研究：法源、性質與教師之權利與義務，東吳大學法律研究所碩士論文，1986 年，頁 27。



願」。即司法院認為公立學校教師之聘任契約為私法契約而非公法契約。

(二) 行政院 49 年度判字第 72 號判例：「按公立學校聘請教職員，係屬私法上之契約關係。學校當局之解聘，並非行政處分。如在約定期限屆滿前，無正當理由，而解聘者，該教職員自得起民事訴訟，不得提起訴願」。

(三) 行政院 60 年判字第 290 號判例：「聘約屬於私法上契約關係，解聘並非行政處分，如有不服，應依民事訴訟程序向普通司法機關訴情審理，不得以訴願及行政訴訟程序，請求救濟。」

(四) 行政院 62 年裁字第 233 號判例：「聘用人員，係私法上契約關係，解聘並非行政處分，而為終止契約之性質，學校教員之解聘，是否正當，係屬私權爭執，應訴由普通法院裁判，不涉行政爭訟之範圍，原告對學校之解聘有所爭執，純屬私法上契約當事人間就聘用關係之終止問題，祇能循民事訴訟程序謀求解決，不得依行政爭訟請求救濟。」

## 二、否定說

最高法院 40 年度臺上字第 1890 號判例：「民事訴訟制度原為保護私法上權利而設；公務員及公立學校教職員應否支薪並非私權關係，關係此項爭執應向上級行政官署提起訴願，不得依民事訴訟程序向普通法院訴請裁判」。即最高法院認為公立學校教師之聘任契約非屬私法契約，至於是否為公法契約或行政處分，並未表示意見。

## 貳、教師法施行後

### 一、公立學校

目前實務上多認為公立學校教師聘約為行政契約，相關實務見解整理如下。

- (一) 高雄高等行政法院 92 年度訴字第 797 號判決：「公立學校聘任之教師係基於聘約關係，擔任教育工作，依其聘約之內容，要在約定教師應履行公立學校對於學生所應提供之教育服務，性質上係公法上契約。又關於此一契約關係之成立，本質上仍屬雙方間意思表示之合致。是關於聘約內容之事項，無由一方基於意思優越之地位，以單方行政行為之方式形成可言，申言之，校方並無以行政處分形成或改易聘約內容之權限。參以教師法第十四條規定教師解聘、停聘或不續聘之事由及應踐行之程序，無非聘約之法定內容。校方單方面為解聘、停聘或不續聘之行為，致聘約關係形成或改易，其性質非行政處分，而為行使終止聘約之權利(最高行政法院 91 年度裁字第 1436 號裁定參照)。經查，被告屬國立大學，依目前實務見解(參見最高行政法院 90 年度判字第 1762 號判決)認國立大學之教師聘用關係並非私權契約，而屬行政契約。」
- (二) 臺北高等行政法院 93 年度訴字第 661 號判決：「公立學校聘用教師主要依據如教育人員任用條例、教師法等，多具強制性、公益性及公法性，且以聘約形式規範，揆諸其內容，有關授課科目、時數等，教師尚非毫無意思自由，自 89 年 7 月 1 日新制行政訴訟開始施行後，行政訴訟種類漸趨完備，我國學者大多主張公立學校與教師間之關係，為行政契約之公法關係定其屬性，最高行政法院 91 年度判字第 2282 號判決亦同此見解。」

- (三) 高雄高等行政法院 93 年度訴字第 845 號判決：「公立國民小學聘任之教師係基於聘約關係，擔任教育工作，依其聘約之內容，要在約定教師應履行公立國民小學對於學生所應提供之教育服務，及所得行使之公權力行政，以達成給付行政之公法上目的，性質上屬行政契約。最高行政法院 93 年度裁字第 1628 號裁定參照。」
- (四) 最高行政法院 95 年度判字第 141 號判決：「國立大學教師或兼職之聘任，擔任教職或兼任行政職務，係依其聘約內容為之，其所得行使之公權力，性質上係公法上契約之效力。其契約關係之成立，本質上仍屬雙方間意思表示之合致。是關於聘約內容之事項，無由一方基於意思優越之地位，以單方行為形成之可言，自不應承認校方有以行政處分形成或改易聘約內容之權限。教師法第 14 條規定教師解聘、停聘或不續聘之事由及應踐行之程序，無非聘約之法定內容。校方單方面為解聘、停聘或不續聘之行為，關係聘約之形成或改易，其性質非行政處分，而為行使終止聘約之權利。若因解聘、停聘或不續聘發生爭執，致聘任之公法法律關係成立、不成立或存在、不存在不明，應循確認訴訟救濟之。」
- (五) 最高行政法院 98 年 7 月份第 1 次庭長法官聯席會議決議，公立學校教師聘約之性質為行政契約，其理由為：「公立學校係各級政府依法令設置實施教育之機構，具有機關之地位（司法院釋字第 382 號解釋理由書第 2 段參照）。公立學校教師之聘任，為行政契約。惟在行政契約關係中，並不排除立法者就其中部分法

律關係，以法律特別規定其要件、行為方式、程序或法律效果，俾限制行政契約當事人之部分契約自由而維護公益。」

## 二、私立學校

目前私立學校之教師聘約多認為是私法上契約，整理相關實務見解如下。

- (一) 最高行政法院 91 年度裁字第 1337 號裁定：「抗告人與東方專校之聘約，既屬私法上之契約關係，東方專校管委會代行董事會職權，將之解聘，自亦非屬行政處分，抗告人如認其解聘為不合法，應循民事訴訟途徑解決，抗告人對之提起訴願、再訴願及行政訴訟，程序顯不合法，相對人駁回其訴願，於法並無不合，再訴願予以維持，亦稱妥適，抗告人提起行政訴訟，顯非合法，而予駁回。」
- (二) 臺北高等行政法院 98 年度訴字第 559 號判決：「教師係採聘任制，教師與學校間基於聘任所形成之法律關係，為契約關係。該學校如為公立學校，該契約關係為公法關係；該學校如為私立學校，該契約則為私法關係。」
- (三) 臺北高等行政法院 99 年度訴字第 1765 號裁定：「教師與學校間基於聘用契約所形成之法律關係，為契約關係，該學校如為公立學校，該契約關係為公法關係；該學校如為私立學校，該契約則為私法關係。即使法令賦予主管教育行政機關對學校使該等契約關係之發生、變更或消滅之行為有一定之監督權限，該主管教育行政機關依該權限所作為之行政行為為行

政處分，仍不影響學校與教師間原有契約關係之性質」

### 第三節教師之權利與義務

#### 第一項教師之職業權利

##### 第一目教育權

###### 壹、教育權之概念

教育權是義涵複雜的概念，往往因為理解的角度不同，便有不同的詮釋，極易引起爭議。民國 36 年公布施行之憲法，第 21 條明訂教育人權；教育權係指父母教育權、教師教育權及國家教育權；而受教育權則主要融涵在國家教育權中。<sup>60</sup>關於教育權相關研究，有許多解釋面向，整理如下。

- 一、教育權分為受教者對教育的要求權及教育者有教育的權能。<sup>61</sup>
- 二、教育權為決定教育方針並付諸實施之一種權能。<sup>62</sup>
- 三、教育權的爭議即國家教育權（指涉教育為國家的權力、人民的義務）與國民教育權（指涉教育為人民的權利、國家的義務）之爭論。<sup>63</sup>
- 四、從兩方面對教育權的概念加以區別，其一為從事教育的權利與接受教育的權利，其二為教育上的權力與教育上權利，前者教育上的權力在此指涉「在教育事務上，國家或各級地方自治團體之權限，以及其所屬機關或公務

<sup>60</sup> 參閱教育部人權教育諮詢暨資源中心人權影音資料庫，臺灣人權腳步-受教育權之內容大綱說明，<http://hre.pro.edu.tw/3-1-2.php?id=88>，最後瀏覽日期：2012 年 3 月 12 日。

<sup>61</sup> 余書麟，國民教育權，臺灣省新竹師範專科學校，1978 年，頁 3。

<sup>62</sup> 謝瑞智，教育法學，文笙出版社，1992 年，頁 89。

<sup>63</sup> 薛化元、周志宏等編，國民教育權的理論與實際，稻香出版社，1994 年，頁 1-13。

員所行使的公權力」，後者教育上的權利則指涉「人民在教育事務上所享有的各種權利」。<sup>64</sup>

教育權，就字面上解釋，就是一種教育的權利，這種教育的權利，涉及兩個層面，一是個體接受教育的權利，另一是決定教育發展的權利；教育權也是人權的一部分，不能任意受到侵害或剝奪，此乃被接受之普世價值。

## 貳、教育權之類型

觀察我國教育法規之兒童教育權規定，乃以憲法和教育基本法之規定為依歸；但教師專業自主權則以教師法和大學法為主。教育權的類型可以分為下列四大類別：<sup>65</sup>

### 一、兒童受教育之權利

係指學生依法享有接受教育的權利，任何人不得干涉或剝奪其接受教育的自由，國家對其所接受教育應加以保障。關於兒童受教權，有二種不同觀點：自由權和福利權，前者尊重兒童自由接受教育的權利；後者則是國家應提供兒童合適的教育以利兒童學習。

### 二、家長教育權

係指父母、養護人或監護人對其子女有教育的權利，依民法第 1084 條規定：「父母對於未成年之子女，有保護及教養之權利義務。」所謂「家長教育選擇權」乃是家長在義務教育階段，基於子女福祉選擇子女就讀學校的權利；而「參與校務權」乃是家長參與校務相關事務決定的權利，以確保子女接受優質的教育。

### 三、國家教育權

<sup>64</sup> 周志宏，社會權—總論、教育權，月旦法學雜誌，第 48 期，1999 年 5 月，頁 127-135。

<sup>65</sup> 吳清山，教育法規：理論與實務，心理出版社，2008 年 9 月，三版一刷，頁 154-155。

國家依國民之付託擁有教育其人民的權利。主張國家教育權的理論，其根據有二：其一：國家因國家統治權之故，而有教育權，此一立論含有國家教育主權的意味。其二：國家教育權的存立，是國民的付託而來，並以代議制度作為訴求而確立。是故，國家為確保人民的素質，有權利要求人民一定年限的教育，此及義務教育之由來，我國所制定的「強迫入學條例」是基於此種理念而來。既然國家有權利要求人民接受教育，人民亦有權要求最佳的教育，萬一政府無法提供符合人民需求的教育，國家教育權將受到極大的挑戰，家長教育選擇權的聲音就會越來越高。

#### 四、教師教育權

父母、養護人或監護人對其子女有教育權，託付於教師，由教師對其兒童進行教育的權利。教師教育權是否能夠獨立，有不同的主張；持否定說者認為教師執行教育活動時，在其職務上，聽從教育行政之指揮監督，故無獨立之可能性；持肯定說者認為教師實施教育活動時，享有講學之自由，不受教育行政上任何命令之約束。基本上，高等教育之教師從事教育活動時，其獨立自主性要比中小學教師為高。

#### 參、小結

近代關於教育權的探討，主要以人民自由權為基礎，並尊重人民主權的主張，故教育事務不應由國家壟斷，國家之角色應是積極提供人民受教育過程中所需的資源；另一方面，學習者的主體性必需獲得彰顯，作為教育權的主體，家長、教師、人民均應積極參與教育政策，使教育得以成為對人民生活 and 生命具意義之工作。

## 第二目教師教育權<sup>66</sup>

從對權利的界定出發，教師的教育權應該是規定或隱含在法律規範中並實現於教育法律關係中的教師以相對自由的作為或是不作為的方式獲得利益的一種手段，即教師教育權是教育法律關係中教師所具有的，表明教師與相對人或義務人之間的關係，同時它是與教師相應承擔的義務相對稱的；其需要教師的相應的法律實踐，涉及到某種利益，意味著教師教育教學活動的資格，代表了教師從事教育教學活動的主張，隱含了在此活動中教師的選擇，也預示了此活動過程中出現的某種可能。具體而言，是指教師在教育教學活動中享有的自由，是國家對教師在教育教學活動中可以為或不為的許可和保障，教師的教育權是為了保障學生的受教育權利而被確認的職務上必要的權利，權利所包含的要素具體至教師教育權領域，意味著，首先，教師教育權主體通過教育教學活動是應該獲得某種利益的，這種利益往往通過其資格、主張、選擇等體現出來；其次，教師教育權主體可以根據法律規定要求權利相對方為其實施教育教學提供一定條件，為或不為一定行為，並有在教育權利受到侵害時申請救濟的要求權。資格可以轉化為誰有權實施教育教學活動的問題。即主體問題，一般各國法律都有明確規定；權能則是對教師教育權主體提出的要求，即教師教育權主體具備享有和實現其實施教育教學的權利的實際能力或可能性，自由的要素是指教師教育權主體可以按照個人意志去行使教育教學的權利，這一點因法律對不同的教師教育權主體規定的不同而有所不同。

### 壹、依據

「教師教育權」旨在使教師得以其所擁有之教育專業知能，保障兒童學習權及受教育權，協助兒童成長、發達與人格的完

<sup>66</sup> 引自宋熙炯，論教師教育權，江西教育科研，第1期，2007年，頁7。



成。一般學者認為教師應擁有教育權。此等主張之基本論點有四，其一，教師教育權乃為保障兒童（受）教育權而存在，教師必須保障提供兒童受教育內容的良善；其二，教師教育權係承自父母之委託，故教師應享有教育權；其三，教師乃是以其專業知識或真理的代理人來從事教育工作，故教師應享有教育權，來決定學校教育的內容與方式；其四，憲法第 11 條規定人民有講學自由，以此為教師教育權之根據。<sup>67</sup>

## 貳、學理基礎

教師教育權的學理依據係根據教師這一職務而產生的事務性質的許可權，其學說主要有以下幾種：<sup>68</sup>

- 一、自由權說：基於憲法規定之學術自由和聯合國教科文組織在（關於教師地位的建議書）中，教職者在完成本職任務時享有研究學術的自由，承認在被批准的課程大綱的範圍內及在教育當局的援助下可以選擇和採用教材及選擇教科書和教學方法。
- 二、專門職業說：法律規定教師的資格，從這個意義上講，教師作為專業人員就享有自覺行使職業行為的權利。
- 三、真理代言者說：教師被認為是傳播真理的人，讓真理在兒童心靈上紮根成長，給兒童以真理的創造力，因此教師在完成這一使命上享有教育權。
- 四、親權委託說：此說認為教師並沒有自己固定的教育權，之所以具有教育權，完全是因為父母將固有的自然權利讓渡給了他們，因社會的進步和複雜化，父母行使教育權出現了困難而無法得以實現，由此委託給了教師。

<sup>67</sup> 談家長教育權與教師教育權， [http :](http://www.cles.tyc.edu.tw/head/photo/photol1/ptotol1-2.doc)

//www.cles.tyc.edu.tw/head/photo/photol1/ptotol1-2.doc，最後瀏覽日期：2012 年 3 月 12 日。

<sup>68</sup> 久下榮志朗，現代教育行政學，北京：教育科學出版社，1981 年，頁 244-245。

五、教育許可權獨立說：教師根據自己所取得的資格證，享有掌管教育的專權，從內部事務的角度看，沒有職務上的上下級，所以不受職務命令和其他的指揮監督，而享有獨立完成其職務的權利。

教師的教育權與教師的基本權利不是同一個概念，兩者是部分與整體的關係，教師教育權是教師基本權利的重要組成部分。教師的教育權主要指教師在教育教學活動及其他專業性活動中所享有的自主性權利。顯然，教師在教育教學、管理學生、教育評價等方面的權利，都應屬於教師教育權的範疇。<sup>69</sup>

### 第三目 教師權利內涵

教師在法律上的權利分為兩個方面：一為教師作為一般公民所享有的權利；另一是指教師作為教育者的權利。作為公民，教師享有憲法賦予之基本權利；作為專業人員，教師在從事教育活動中有其特殊的權利，這是一種職業特定的權利。以下所指教師權利，係針對教師職業所享有之權利而言。

#### 壹、教師專業自主權

教師之專業自主應受到尊重及保障，但仍然必須受到限制。尤其是其教學已傷害到學生之權益而影響學生的人格開展時。亦即，教師專業自主權之行使，不能使學生遭受恣意、不合理甚或是教條式的教學效果，也不能影響到學生接受合理專業性授課的權利。<sup>70</sup>考量教育工作具公益性，故教師不能恣意而行，任何教學活動之進行均應以學生最佳利益為出發點，並遵守相關規範。因此，教師必需受到一定之監督。教師必須遵守憲法、法律、法規命令以及教育主管機關之教學計畫與教學目標所作的大綱提

<sup>69</sup> 劉冬梅，對教師教育權的法律探討，中國教育學刊，第8期，2004年8月，頁50。

<sup>70</sup> 許育典，在學關係之法律性質，收錄於台灣行政法學會主編行政法爭議問題研究（下），五南，2000年，頁1352。

示。因此，教師所享有之「專業自主權」，應具「利他」性質，與一般權利概念不同。一般權利人得考量本身利益而決定行使權利與否，但教師專業自主權之行使並不適用此原則。亦即，教師於進行一切教學活動前皆需考量學生的最大利益，使學生能在最適當的環境下接受教育。

教師專業自主權，係指教師基於專業知識，在不受外力干預下，獨立行使有關教育專業事項之權利。如：教材選擇、教學內容篩選以及教育方式之決定等，亦即教師在教學方面上應有自主性。綜合言之，教師專業自主權之具體內涵，如下所述。

- 一、教師專業自主權係以專業知識與技能為基礎，並不斷進修以維持專業。
- 二、教師專業自主權需依循專業倫理，並受其規範。
- 三、學生為教育基本權之主體，教育亦因學生發展與成長需要而生。因此，教師所有的專業決定，應考量個別學生的發展需要，以維護學生受教權利。

教師專業自主權指的是教師能依其專業知能在執行其專業任務或作出專業決定時，不受外來的干預。具體言之，教師在處理班級事務、教學歷程、激勵學生動機、學習結果評鑑與學生管理等方面，教師均充分擁有法理性的權威。<sup>71</sup>教師專業自主可區分成個人的自主性及團體自主性：<sup>72</sup>

#### 一、教師個人層面專業自主

學校是一種結構性較鬆散，行政成員多為教師兼任，是以科層體制不明顯，教師可在班級教室中享有較多的自主空間及較大的管理權。因此教師專業自主表現於教師自我層面時，是教師處理班級事務、教學歷程、

<sup>71</sup> 中華民國師範教育學會主編，教師權力與責任，師大書苑，1995年，頁91。

<sup>72</sup> 王為國，國小教師專業自主--一所國小之個案研究，國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，1995年，頁39。

教學方法、教材的選擇、學生學習成效評量...等均應受尊重。其包括了下列：教師決定教學目標、選擇教科書、選擇教學方法、決定教學進度、選取補充教材、作業指導、教學評量、班級常規輔導、生活輔導、學業輔導、教學設備選定、課程設計、學生編班等十三項專業自主。

## 二、學校團體層面專業自主

教師是學校組織的成員，亦可是教師專業團體的一份子，教師除了在教學及教室層面中可享有自我的專業自主外，其亦應可參與學校相關的事務及專業團體的活動。故教師在學校團體層面享有的專業自主，包括了參與進修活動、參與教師專業組織、參與學校行政政策，課程發展的專業自主。教師得參與教師專業組織訂定教師聘約內容及教師倫理規範，以改善教師工作條件及維護教師專業尊嚴等自主權。

## 貳、專業成長權

專業訓練和進修係構成教育專業之主要條件之一。所謂專業成長是指教師在教學生涯中，從事有關增進個人專業知識和技能之自我改善的能力和活動，包括在職進修、研究會或參加各種專業組織活動，參觀訪問、參與課程設計、專題研究等，此項權利之落實，有助於教育專業水準之提昇，應予重視。教師在教學生涯中應不斷成長，這不但是他的義務，也是他的權利。<sup>73</sup>

## 參、教師作為公務員之權利

公立學校教師為公務人員保險法上所稱之公務人員以及刑法和國家賠償法上所稱之公務員，而非其他公務員法上之公務員。因此，教師作為公務人員所享有之權利，按目前法律，僅有公務人員保險法上所規定之權利。

<sup>73</sup> 中華民國師範教育學會主編，教師權力與責任，師大書苑，1995年，頁92。

#### 肆、教師法及其它法令享有之權利

教師法第 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。」，關於教師權利規定於教師法第 16 條：「教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有下列權利：

- 一、對學校教學及行政事項提供興革意見。
- 二、享有待遇、福利、退休、撫卹、資遣、保險等權益及保障。
- 三、參加在職進修、研究及學術交流活動。
- 四、參加教師組織，並參與其他依法令規定所舉辦之活動。
- 五、對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當致損害其權益者，得依法提出申訴。
- 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。
- 七、除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動。
- 八、其他依本法或其他法律應享之權利。」

又，教師基於教師身分所生之權利，除依教師法第 16 條第 2 款規定享有待遇、福利、退休、撫卹、資遣、保險等權益及保障，因公立學校教師具最廣義公務人員之性質，其權利可歸納如下：<sup>74</sup>

- 一、薪給：薪給是公務員經濟上保障，此乃教師執行教育法上職務的一種對價，屬公法上財產請求權。
- 二、費用請求權：公立學校教師依公務人員保障法第 21、22、23 條規定享有賠償金請求權、法律協助請求權、加班費及其他補償請求、職務墊支費用償還請求權。
- 三、參加保險權：公立學校依公務人員保險法，私校教師適用私立學校教職員保險條例。

<sup>74</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 163-169。

- 四、受撫卹權：依據為學校教職員撫卹條例。
- 五、退休權：依據為學校教職員退休條例。
- 六、請求休假公假或公差之權：教育部頒訂之教師請假規則。
- 七、享有福利之機會：福利為主管教育行政機關在其法定職權範圍內，對所屬人員基於平等所為之恩惠性給付，如受訓機會、出國補助，非原始權利，但具有衍生分享請求權之性質。

## 第二項教師之職業義務

### 第一目教師之義務

關於教師之義務，教師法第 17 條第 1 項有明確規定：「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：一、遵守聘約規定，維護校譽。二、積極維護學生受教之權益。三、依有關法令及學校安排之課程，實施教學活動。四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。五、從事與教學有關之研究、進修。六、嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。七、依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。八、非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。九、擔任導師。十、其他依本法或其他法律規定應盡之義務。」，同條第 2 項：「前項第四款及第九款之辦法，由各校校務會議定之。」若有違反，則由教師評審委員會評議，再由學校依有關法令規定處理。<sup>75</sup>

### 第二目教師義務內涵

#### 壹、作為公務員之義務

<sup>75</sup> 教師法第 18 條：「教師違反第十七條之規定者，各聘任學校應交教師評審委員會評議後，由學校依有關法令規定處理。」

- 一、忠誠義務：忠誠義務可導出著作誠信之義務，即教師著作須擔保其具有原創性。<sup>76</sup>
- 二、保持品位義務：教師行為需合乎職業倫理之要求，包括專業知識與教學活動，亦不得出入不正當場所或從事法令禁止之行為。
- 三、兼業或兼職之禁止：依教育人員任用條例第 34 條規定，公立學校之教師除法令另有規定外，不得在外兼課或兼職；私校教師之兼職或兼業部分則視學校與教師之聘任契約內容而定。
- 四、收贈財物之禁止：收贈財物係指具有對價性，且屬具有經濟上交換價值財物，但卡片、鮮花自不在列，一般事後之感謝因無對價，應容許之。
- 五、不得請託關說：此義務在禁止教師關說，以免決定錯誤及違反不當聯結禁止之原則。

## 貳、教育人員之義務

- 一、輔導、管教及照顧學生：教育目的在增進學生良好行為及習慣，減少學生不良行為及習慣，以促進學生身心發展及身體自主，激發個人潛能，培養健全人格並導引適性發展、培養學生自尊尊人、自治自律之處世態度、維護校園安全，避免學生受到霸凌及其他危害、維護教學秩序，確保班級教學及學校教育活動之正常進行，由於教育工作各階段有不同目標，故不同階段有不同輔導管教措施，手段的選擇雖屬裁量範圍仍應合義務性之裁量；又，學生於學校活動期間在安全上有照顧之義務，凡學校或教師安排之戶外教郊遊等教師基本上負有照顧義務。<sup>77</sup>

<sup>76</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 179。

<sup>77</sup> 教育部為協助學校依教師法第 17 條規定，訂定教師輔導與管教學生辦法，並落實教育基本法規定，積極維護學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，且維護校園安全與教學秩序，於 96 年 06 月 22 日台訓（一）字第 0960093909 號函修正「學校

- 二、保密及提供資訊之義務：教師因輔導與管教學生所取得之個人或家庭資料，非依法律規定，不得對外公開或洩漏。然，學生或監護權人得依政府資訊公開法、行政程序法第 46 條、電腦處理個人資料保護法及相關規定，向學校申請閱覽學生個人或家庭資料。但以主張或維護其權利或法律上利益確有必要者為限。
- 三、從事與教學有關之研究、進修：依教師第 16、17 條規定，教師研究、進修是權利也是義務，究屬權利抑或義務？有以為此屬教師之義務權，指兼有義務之權利，概教師未研究、進修，其教學品質自無從提升，此乃教師之倫理義務；稱權利者，係教師申請進修時，若無其它法定理由，學校基本上不得拒絕。惟教師未進修時之法律效果如何？蓋教師專業性乃教師教學品質必要條件之一，倘教師未進修時，可否剝奪其工作權利，該二者關係如何調控。參考律師進修義務規定，或可建立證照制度，要求定期提出進修證明及定期審照制度以建立退場機制。其二，對於不願進修者剝奪教職係永久抑或一定期間可再討論，相關要件及審查程序需有配套措施。其三，與大學合作，由大學開設部分進修課程。<sup>78</sup> 本文以為為維持教師專業性之要求，進修義務違反應賦予一定法效果，惟此與憲法保障工作權之比例原則有關，或可從教師考績建立懲戒機制以為配套措施，而各地高級中等以下學校可配合附近鄰近大學辦理進修課程，應當可行。四、嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神：師道之要求，應係教育職業倫理上之要求，非對人之特別要求，因教師與一般人並無兩樣；傳統上認為教師應足以為人師表，應只是一種期

---

訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，區分大學、專科學校、高級中等以下學校、學校依特殊教育法實施特殊教育者，由各校自行訂定相關規定。

<sup>78</sup> 姜世明，法律倫理學，元照出版，2011 年 9 月，頁 404。



待，不具有法規範拘束力的要求。師道屬公德的要求，非私德問題。<sup>79</sup>

### 第三項教師之勞工權利

#### 第一目勞動三權概說

勞動基本權是指「國家應積極保障在現實資本主義社會中經濟、社會地位居於弱勢的勞動者，能藉團結實力，站在與僱用者對等的交涉地位上，以實現實質的契約自由原則，並獲得人性尊嚴保障的最基本之手段性權利。」至於勞動基本權的內容為何，依國內學者的分法有分為勞動三權，即團結權、團體協商權（交涉權）與爭議權（罷工權）；勞動二權即同盟（團結）權與團體行動權。團結權、團體交涉權及爭議權在行使上有目的與手段的結合關係，不透過勞動者結社即無以行使集體協商，無團體協商作為目的，爭議權即無著力之處，三者無法獨立存在，因此採勞動三權說。

##### 一、依據

我國憲法中並無明文提及勞動基本權，僅於第 14 條規定集會結社之自由、第 15 條規定工作權與生存權、第 152 條規定國家促進全民就業、第 153 條規定勞工之保護與其生活之改善等。關於勞動基本權之保障現行法律散見於「工會法」、「團體協約法」及「勞資爭議處理法」，其是否具有憲法上之基礎，或所依據條文何在，有以下見解。

司法院大法官會議釋字第 373 號解釋謂：「工會法第 4 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。』其中禁止教育事業技工、工友組織工會部分、實已逾越憲法第 23 條之必要限度，侵害從事此項職業之人民在憲法上

<sup>79</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 163-169。

保障之結社權、、、。」解釋理由書中指出：「憲法第 14 條規定人民有結社之自由。第 153 條第 1 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。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，使勞動者享有團體交涉及爭議等權利」云云，推知憲法第 14 條結社自由權或可成為勞動基本權之依據。

釋字第 373 號解釋以「結社自由權」為我國勞動基本權之理論基礎，大法官劉鐵錚、戴東雄二位學者提出不同意見書謂：「憲法第 14 條之結社自由，第 15 條之生存權、工作權、財產權應予保障之規定，均提供了保護勞工，組織工會之憲法上依據。所謂工人應有組織工會，藉集體力量以保障合法權益之結社自由；所謂工作之結果需足以維持其生存，故國家應規定工資之最低限度，同時並應准許勞動者組織工會，使藉團體力量以維持其應得之利益；又所謂經濟基本權，即泛指生存權、工作權與財產權之保障，其對勞動者而言，則指勞動權之保障，經濟基本權實即生存權。均在闡明勞動者組成工會之憲法上之涵義」。似又採以第 14 條結社自由及第 15 條生存權共同為勞動基本權之憲法基礎的看法。

## 二、教師基於勞動者地位所生權利

教師受聘於學校，屬於受僱者，具有勞動者的身分，因此，教師應和一般勞動者一樣享有勞動三權。即組織工會的團結權、締結團體協約的交涉權，以及爭議權。參照教師法第 26 條、第 27 條及第 28 條，已賦予教師有教師組織權，亦即專業結社權，

惟締結團體協約之交涉權及罷教權仍付闕如，此乃考量教育工作具公益性質及局限於我國傳統想法所致。

依勞動基準法第 19 條規定雇主對離職勞工應依其請求發給服務證明書，此乃勞動契約上雇主照顧義務之具體化，具有促進勞工就業之社會功能。惟有些私立學校於聘任契約之服務規約中明訂教師離職時，學校不發服務證明書之條款。此種約定，我國實務與學說均認其無效。因此教師離職後，得請求雇主發給服務證明書。

## 第二目九十九年六月工會法修正前

教師法立法過程當中，教師組織工會與罷教問題成為爭論焦點，因對教師行使勞動基本權有關規定仍多所顧慮，最後在政黨協商妥協之下未能通過，顯見政府當局之保守心態，而從立法條文來看，教師法將教師會定位為專業組織而非工會組織，就此而言，對教師權利保障功能相對較為薄弱，制度上有檢討修正必要。

教師會定位為專業團體，以團結權而言，非如律師、會計師等專業組織採強制入會，且對於違反自律公約之教師亦無懲戒之規定，團體自律無法貫徹，會員與非會員權益難以區隔，如：不入會的教師不用繳會費，也不用遵守自律公約，卻可享受教師團體所爭取到的集體利益，且因入會人數偏低，導致代表性不足而削弱教師會團結實力；就團體協商權而言，教師法僅規定教師會與有關機關協商教師聘約及聘約準則（教師法第 27 條第 2 款參照），雖類似集體協商性質，但此一「協議」不具強制性，現行教師法無強制規範學校必需成立教師會之情況下，學校與教育行政機關普遍缺乏與教師團體協商之認知與意願，且協商範圍及對象亦付之闕如，與「團體協約」之意義相去甚遠；就爭議權而言，教師法僅規定教師申訴、訴願及行政訴訟等個別權益救濟（教師法第 29 條及第 33 條參照），並無集體爭議之調解與

仲裁機制。綜上，教師會可說是「有結社權、半個集體協商權而無爭議權」的組織，在爭取教師權益上功能未能彰顯，且缺乏團體協商權與爭議權的設計，恐流於聯誼性組織，喪失團體利益代表性。相對公務員勞動三權在突破工會法第 4 條的限制下，「公務人員協會」已取得法源依據，蓋「公務人員協會法」經立法院 91 年 6 月 11 日第 5 屆第 1 會期第 21 次會議三讀通過，91 年 7 月 10 日總統公布，施行日期授權考試院以命令定之。在組織功能規範上賦予公務人員協會就有關工作條件及福利事項與主管機關或相關機關協商及提出建議之權，主管機關及相關機關並有強制協商之義務；惟為確保國家政務推動與社會安定，公務人員協會禁止罷工、怠職或其他足以產生相當結果之活動。（公務人員協會法第 6 條、第 7 條及第 28 條以下參照）

團體協商權為勞動基本權之核心權利，可使勞動者團體立於與雇主對等地位，爭取有利的勞動條件，為團結權與爭議權之終局目的。團體協商為構成勞動關係之主要活動，藉由集體參與機制，降低爭議可能，進而建立和諧的勞動關係；此外，可抑制勞動爭議無限上綱。意即區分協商議題為強制性、任意性與禁止協商事項，釐清勞動條件與管理特權之界限，使團體協商與爭議權之對象侷限於勞動條件有關事項，可兼顧勞動者工作權與企業經營權。

### 第三目現行法規與現況

我國公部門勞動基本權之承認首見大法官會議釋字第 373 號解釋，堪稱公部門勞動關係理論發展之啟蒙，解釋文：「工會法第 4 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。」其中禁止教育事業技工、工友組織工會部分，因該技工、工友所從事者僅係教育事業之服務性工作，依其工作之性質，禁止其組織工會，使其難以獲致合理之權益，實已逾越憲法第 23 條之必要限度，侵害從事此項職業之人民在憲法上保障之結社權，應自本解釋公布之日

起，至遲於屆滿1年時，失其效力。」，解釋文也指出：「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，乃現代法制國家普遍承認之勞工基本權，工會法第4條，未探究職業之性質，對勞動基本權一律加以限制，已逾越憲法上之「比例原則」，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。」。本號解釋雖未對教師部分指明，卻已提供教師勞動基本權賦予學理上探討的空間。

立法院三讀通過「工會法」修正案，自100年5月1日開始施行。行政院勞工委員會主任委員王如玄表示：「將鼓勵但不強制勞工加入公會，對於雇主不當妨礙工會的行為，也將採取連續重罰至改善為止。此外，今後也將容許教師加入工會，但教師仍不得以「校」為單位籌組工會。」。

工會法第7條規定：「勞工應加入工會」，勞委會主委王如玄表示，此規定意義僅在於訓示，並表達政府立場希望勞工加入工會，但若勞工始終不加入公會，亦無處罰規定。此外，新法第4條第3項：「教師得依本法組織及加入工會」，將教師納入適用範圍，但僅得加入產業工會和職業工會，並未允許教師以「校」為單位籌組工會。

又，勞資爭議處理法第3條後段：「教師之勞資爭議屬依法提起行政救濟之事項者，不適用之」，似提供教師另一救濟途徑，然依目前教師法第29條規定，只要教師認為權益受損即得提起申訴，進而循行政途徑救濟，故勞資爭議處理法之修正，恐有美意不足之憾。

為因應新法上路，臺灣過半縣市教師工會於100年5月1日成立，全國教師工會總聯合會促進會發表聲明：「儘管勞動三法仍有諸多未臻合理的限制，臺灣社會仍有許多人無法正確理解工會的意義與價值，（略），教師工會不僅是教育人員的團結組織，更是臺灣最專業的教育團體。」由此可見，教師工會除爭取教師權利外，也致力於教育工作；惟教師權利與教育工作或學生權益衝突時將該如何抉擇，將

有待觀察。且教師勞動三權涉及教師法系（如教育人員任用條例、教師法等）與勞動法系（如工會法、團體協約法及勞資爭議處理法等）之衝突與競合，有必要透過修法加以整合。

#### 第四項教師之勞工義務

教師提供勞務，擔任教學及行政工作，學校提供金錢報酬，該兩者關係為聘僱關係；基於契約關係，教師自應遵守聘約及學校所訂教師服務章則。<sup>80</sup>



---

<sup>80</sup> 邢泰釗，教師法律手冊，教育部，2000年，頁23。

## 第三章教師適任性

### 第一節教師資格取得

#### 第一項各國教師資格取得

##### 第一目我國

民國 83 年年修訂公布的師資培育法，建立了我國師資培育多元化的制度，而後各大學紛紛設立教育學程中心，後改為師資培育中心，中小學師資自 90 年初，因仍有許多缺額，因此教育學程結業生就業率高，然而，因大量培養師資加上少子化現象，造成教職供需嚴重失衡；由於失去就業的吸引力，加上修課及實習必需付出的時間及金錢成本，各校學生修習教育學程的意願逐漸低峇，造成師培中心的報考人數下降；依據教育部資料，自 95 學年度至 97 學年度共有 25 個學程停招。<sup>81</sup>

教師法第 4 條：「教師資格之取得分檢定及審定二種：高級中等以下學校之教師採檢定制；專科以上學校之教師採審定制」。所謂檢定乃主管機關依法律所設定之條件，予以審核確認之行政行為，故教師資格之檢定屬確認性行政處分；又，教師檢定非依專門職業人員之檢定考試規則。

教師法第 5 條規定高級中等以下學校教師資格之檢定分為初檢及複檢二階段，初檢合格者發給實習教師證書，複檢合格者發給教師證；初檢採檢覈方式，具特定資格者向主管教育行政機關申請辦理，其目的旨在審查教師之基本學識資格，可謂為教師「形式資格審查程序」，教師法第 7 條規定複檢工作之實施授權地方主管教育行政機關

<sup>81</sup> 中華民國師範教育學會主編，教師形象與專業倫理，心理出版社，2008 年，頁 204。

成立縣市教師複檢委員會辦理，複檢屬教師適任性之「實質審查程序」，旨在考驗教師傳習方式等實質的教學能力。教師合格證書由教育部統一頒發。<sup>82</sup>

教師法第 9 條規定專科以上學校教師資格之審定分初審及複審二階段，分別由學校及教育部行之；教師初審合格由學校報請教育部複審，複審合格者發給教師證書；教育部於必要時得授權學校辦理複審，複審合格後發給教師證書；現行制度，國立大學及部分私立大學已獲得教育部授權對其教師資格及升等自行審查；又，審定分學歷與著作二種，其程序依教育部頒專科以上學校教師資格審定辦法。

依教育人員任用條例所規範對象包括：公立各級學校校長、教師、職員、社會教育機構專業人員及學術研究機構研究人員」，同法第 41 條：「私立學校校長、教師之任用資格及其審查程序，準用本條例之規定」，意謂所有公私立學校教師適用同一審查標準及審查程序。

關於其任用應注意品德及對國家之忠誠；其學識、經驗、才能、體格，應與擬任職務之種類、性質相當。各級學校校長及社會教育機構學術研究機構主管人員之任用，並應注重其領導能力。（教育人員任用條例第 3 條參照，此屬訓示規定）

## 第二目 美國

美國培養中小學教師的任務由文理學院、綜合大學和師範學院承擔。承擔培養師資任務的文理學院和綜合大學均設有教育學院或教育系，但師範學校全國僅有 7 所。為便於各州之間教師的流通，統一各州對教師的基本要求，美國成立全國師範教育認可委員會，委員會制定全國統一的師範教育規準，達到這些標準後得到該委員會認可的學校所頒發的教師許可證，全國皆有效。<sup>83</sup>

<sup>82</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版司，2004 年 9 月，頁 138-140。

<sup>83</sup> 楊思偉、王如哲編著，比較教育，國立空中大學，2004 年，頁 37。



美國各州對於想在學校任教之人會依各州法律之規定，要求其需取得該州或其他州之合格教師證書，以保證該人具備擔任教師之基本資格和職業上的準備。

一般而言，教師證書之取得條件通常包括：大學學位、修習最起碼之各種課程和學分、美國公民、符合一定年齡、具備良好個人品德、通過教師資格考試；有些州要求需通過考試始能取得證書；有一些州有「教師能力測驗」，似將考試作為取得證書之先決條件的趨勢。<sup>84</sup>

美國採取教師合格證書制度，師範畢業生需經過教師資格考試，取得合格證書方能擔任教師。教師證書只證明有教學資格不保障實際教職；頒發證書的機關是州教育委員會和一些經認可的高等院校。欲擔任教學工作的人需由人推薦直接向地方教育委員會申請，經考試合格方可受聘。1987年，美國更成立全國教師資格審定委員會，進一步提高教師任職資格，統一全國教師證書制度。<sup>85</sup>

### 第三目 日本

日本有關師資培育制度的規定在「教育職員免許法」（即教職員證書法）及「教職員免許法施行規則」，清楚訂定有關教師證書之取得方式及證書之種類。欲從事教育工作者，需至各都道府縣及政令指定教育委員會參加甄試，經過筆試、口試及試教等，若合格後，列冊候用，並經正式派任加入教職工作，但教職第一年還必需參加初任者研修一年的義務，才正式成為教諭（教師）。<sup>86</sup>

日本的師資培育制度自第二次世界大戰以後，改為開放制，學費改為自費，並將中小學師資培育合流，其秉持的兩大原則即「大學培育師資」及採用「開放制及教師分級制度」，雖然其後經歷幾次修改，但該原則並未改變。前者是指任何大學，不論是學藝大學（教育大學）

<sup>84</sup> 周志宏，教育法與教育改革，高等教育文化，2003年，頁104-105。

<sup>85</sup> 楊思偉、王如哲編著，比較教育，國立空中大學，2004年，頁37。

<sup>86</sup> 楊思偉，日本教育，商鼎文化，1999年，頁185。

或一般大學（包括短期大學），經文部大臣核准認定，都能培養師資，此為師資培育的主流，其次為適應各種不同的需求，尚有其他培養之機構與方法。後者是指中小學教師資格，採用教師證書制度（免許狀），並且分級頒發，以作為鼓勵教師在職進修的誘因。

日本的教師證書分為普通教師證書、特別教師證書及臨時教師證書三種；依照不同的取得方式而頒發不同的證書，而教師分級制度，將教師按照學歷分為專修、一種、二種等三級，大學畢業取得一種證書，碩士畢業取得專修證書，各級教師皆可依照年資之累積和從在職進修取得規定的學分數而獲得晉級。<sup>87</sup>

依學校教育法規定，教師是職司兒童及學生的教育工作，教職員需具備「教育職員免許法」所規定之免許狀；欲擔任小學校、中學校、高等學校與盲、聾、養護學校或幼稚園之教師者皆應具有依教職員免許法所授與的各種免許狀（資格證書）；通常只要不具有法定消極資格，在大學或文部大臣指定的教師培育機關，修得法定學分數，或參加教師資格認定考試合格者，即可取得相當的免許狀，大學教師則不適用教育職員免許法。<sup>88</sup>

#### 第四目德國<sup>89</sup>

德國中小學教師的職前教育都在高等教育機構中培養，且係採取合流培育的政策（以不同之學程區隔），培育機構包括綜合大學、各類單科學院（如教育、藝術、體育），由於德國大學畢業即受與相當碩士的學位，所以中小學教師的學歷至少都是碩士以上。欲擔任教職的大學生一律註冊在教育學所屬的學院或教育學學域，所以說都屬於教育系所的學生，其師資培育制度堪稱為「教育學本位的合流培育制度」。

<sup>87</sup> 楊思偉、王如哲編著，比較教育，國立空中大學，2004年，頁104。

<sup>88</sup> 周志宏，教育法與教育改革，高等教育文化，2003年，頁104。

<sup>89</sup> 參閱陳惠邦，德國教育，師大書苑，2001年，頁250-255。

學生完成規定之學期數課程並通過第一階段國家考試之後，可請求學校協助安排或自行申請到相應的學校進行實習，此時稱為實習教師，具法令上賦予的限期公務員資格；一般來說，實習時間在 1 年半至 2 年以上，各邦之間仍有差異；實習教師欲取得教師資格，尚需通過第二階段國家考試才算完成實習教育並取得教師任用資格。

教育學院或一般大學畢業之學生，欲擔任小學或中學教師，需通過第一次邦教育考試，並實習一定期間；實習期滿再參加第 2 次考試，及格後經一段試用期間，試用期滿後始被任命為終身職之公務員。<sup>90</sup>

具教師資格之應徵者被派任至學校任教後，即成為具公務員資格之教師，初任教師初聘為 5 年，稱為試用教師，之後經學校人評會與校長認可才能取得終身公務員資格，未能通過國家考試的學生則接受轉業學習轉入其它公私立機構。此外，合格教師之資格認定、聘任標準、選聘與分發過程均由邦政府統一事權，主導者乃各邦文教部所任命組成的中央人事評議會，學校及教師均無影響力。

## 第二節 不適任教師類型

不適任教師國內外皆然，以美國為例，不適任教師需明列解聘事由以將之解除職務，分析法院案例，其類型多為以下四項：<sup>91</sup>

1. 不道德：與未成年學生發性行為、教師校外不當生活、未婚懷孕、同性戀、其它有敵意之相關行為。
2. 不服從：教師有意忽視或拒絕學校規定或學區政策。
3. 不能勝任：通常係指教室表現或績效而言，如：學生成績、學生管教、欠缺專業知識及其它。
4. 怠忽職責：教師未履行分派任務。

<sup>90</sup> 周志宏，教育法與教育改革，高等教育文化，2003 年，頁 104。

<sup>91</sup> 秦夢群，美國教育法與判例，高等教育文化，2004 年，頁 217-228。

但不適任教師類型因國情不同有不同定義，以下就行政及司法層面探討我國不適任教師類型。

## 第一項行政面之定義

### 第一目處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項

教育部於民國 92 年訂頒「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，教師有教師法第 14 條第 1 項第 6 款行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者、第 7 款經合格醫師證明有精神病者、及第 8 款教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大情事者，學校及主管教育行政機關透過察覺、輔導以及評議等具體措施對教師功能未能彰顯作為改善，該注意事項明確使用「不適任教師」用語；另外，針對不適任教師處理與通報，教育部成立全國不適任教師教師資訊網以協助學校於行政程序處理上減少瑕疵，蒐集處理不適任教師之相關案例及答客問彙編成冊並建置專門網站刊載相關案例內容涵括：最新消息、通報窗口、相關法規、重要釋例及案例分析等項目，以供各校處理之參考；另，建立列管機制追蹤處理結果，要求學校應限期處理，並列入校務評鑑參考。

針對不適任教師定義，教育部於 92 年 3 月與各縣市代表達成共識。包括教師若觸犯性侵害或貪污、內亂、外患或其他罪行而判刑確定者，不得聘任為教師；另外，若怠於處理或不處理，主管機關可直接審議通過，再交付學校依規定辦理。若教師罹患或疑似罹患「精神衛生法」所稱的精神疾病，無法勝任教職，且經查有具體事證時，校方可經教評會審議通過後，限期要求該名教師精神科專科醫師之鑑定或治療，屆期不為者，經再限期命其接受鑑定或治療仍不為者，校方可報請主管機關核准後，予以資遣或依法辦理退休。同時，因系所科組、課程之調整，或學校減班、停辦、解散時，無工作又無其他適當

工作可擔任的教師，或經地區醫院以上醫院證明身體衰弱不能勝任工作的教師，授權學校可依規定予以資遣或辦理退休。

至於大專校院基於學術自主，也賦予其另訂教師解聘、停聘、不續聘等規定以納入聘書中，但須經該校教評會、校務會議與教育部審議核定。

## 第二目臺北市府教育局審議不適任教師作業原則

臺北市府教育局審議不適任教師作業原則將不適任教師之處理過程分為察覺期、輔導期、評議期、報局備查等四個階段，期使臺北市府教育局及所屬市立各級學校對不適任教師之處理，能有更積極性之措施，各級學校校長室設置校長信箱，俾提供學校或相關人員察覺學校教師有下列各款情形之一者投訴之用。不適任教師類型如下：

1. 不遵守上下課時間，經常遲到或早退，情節嚴重者。
2. 教學目標不夠明確，或教學過程明顯無法達成該目標者。
3. 教學成就經評量成績未達標準，有加以輔導之必要者。
4. 班級經營、親師互動或同儕關係明顯不佳，情節嚴重者。
5. 教學環境（如硬體設備之擺置及整潔）明顯不佳，情節嚴重者。
6. 精神狀況不適宜教學工作，有具體事實者。
7. 有其他不適任之具體事實者。

## 第三目高雄市各級學校不適任教師審議處理要點

高雄市各級學校不適任教師審議處理要點係依據教師法及其施行細則訂定，目的在使高雄市政府教育局及所屬各級學校對不適任教師之處理，能有更積極性之措施，該要點同將不適任教師之處理過程

分為察覺期、輔導期、評議期、報局審議期等四個階段。不適任教師類型如下：

1. 不遵守上下課時間，經常遲到或早退。
2. 教學行為明顯損害學生學習權益。
3. 班級經營、親師互動或同儕關係明顯不佳。
4. 有其他不適任之具體事實者。

綜觀以上，發現不論教育部抑或地方政府機關關於不適任教師之定義，具體提出之事由不離教師法第 14 條第 1 項第 7 款經合格醫師證明有精神病者及第 8 款教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大情事者，而地方政府所訂之其它概括條款則可比照教師法第 14 條第 1 項第 6 款行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者。

## 第二項法律面之定義

### 第一目教師法

關於教師解聘、停聘、不續聘，規定於教師法第 14 條第 1 項所訂各款事由，由於解聘、停聘、不續聘與教師工作權有關，本文嘗試以該條文勾勒出不適任教師定義。

教師法第 14 條第 1 項規定：教師聘任後除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘：

- 一、受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑。
- 二、曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案。
- 三、依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。
- 四、褫奪公權尚未復權。
- 五、受監護或輔助宣告，尚未撤銷。

- 六、行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實。
- 七、經合格醫師證明有精神病。
- 八、教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大。
- 九、經學校性別平等教育委員會調查確認有性侵害行為屬實。

由上述各款歸納出，教師不適擔任教職的各款情事：第 1 款至第 4 款及第 9 款屬犯罪行為，第 5 款及第 7 款屬個人身心狀態不適擔任教職，第 8 款屬教學知能不足，第 6 款為各款以外之概括條款。

以「處一年以下」為關鍵字蒐尋刑法，計有 40 條，條文有：第 337 條「侵占遺失物罪」、第 317 條「洩漏業務上知悉工商秘密罪」、第 315 條「妨害書信秘密罪」、第 312 條「侮辱誹謗死者罪」、第 310 條第 1 項「普通誹謗罪」、第 309 條「公然侮辱罪」、第 306 條「侵入住居罪」、第 288 條「自行或聽從墮胎罪」、第 285 條「傳染花柳病、麻瘋罪」、第 284 條「過失傷害罪」、第 281 條「加暴行於直系血親尊親屬罪」、第 266 條「普通賭博罪」、第 234 條「公然猥褻罪」、第 212 條「偽造變造特種文書罪」、第 203 條「偽造變造及行使往來客票罪」等等。我國刑法各罪名自第 100 條至第 363 條，未排除告訴乃論之非罪名規定，計有 263 條，統計上述一年以下罪名 40 條，約占 15%，反面推知，刑法各罪名中，屬於教師法認定之不適任教師即占了約 85%，因此，教師犯刑事犯罪，有極高度可能屬不適任教師。

## 第二目教育人員任用條例

教育人員任用限制規定於教育人員任用條例第 31 條，<sup>92</sup>其內容與教師法第 14 條同，故不再贅述，惟其法律效果為解聘或免職；而教師法尚有停聘及不續聘之選擇。

<sup>92</sup> 教育人員任用條例第 31 條：「具有下列情事之一者，不得為教育人員；其已任用者，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘或免職：

一、曾犯內亂、外患罪，經判決確定或通緝有案尚未結案。

專任教育人員任用限制則規定於教育人員任用條例第 33 條：「有痼疾不能任事，或曾服公務交代未清者，不得任用為教育人員。已屆應即退休年齡者，不得任用為專任教育人員。」有痼疾不能任事可歸納為與「經醫師證明有精神病」同類型，均為身心狀態不佳；曾服公務交代未清者列為「行為不檢有損師道」或「有具體事實或違反聘約情節重大」，若情節重大者可能涉及犯罪行為，則視其確定判決之刑期為斷，再依據教師法第 14 條第 1 項各款列為解聘、停聘、不續聘之事由。

專任教育人員在外之兼課兼職行為，原則上禁止，但法令另有規定則例外被允許，參見教育人員任用條例第 34 條：「專任教育人員，除法令另有規定外，不得在外兼課或兼職。」；倘若遇有違背法令在外兼課兼職者，教育人員任用條例並未規範其法律效果，就其行為態樣可歸類為教師法第 14 條第 1 項第 8 款「有具體事實或違反聘約情節重大」，做為解聘、停聘、不續聘之事由。

學校教評會對於不適任教師認定，法院因學校有判斷餘地不得予以審查，僅於其判斷或裁量違法或顯然不當時，得予以撤銷或變更<sup>93</sup>。又，「言行不檢」、「有損師道」，均屬不確定法律概念，而不確定法律概念之事實認定有無錯誤，或該認定是否顯然違反一般評價標準而已達違法程度，係屬法律解釋及適用之問題，我國法院審查態度，依最高行政法院 98 年度判字第 1087 號判決認為，若高等行政法院就依職權調查證據之結果，詳述其得心證之理由，即難謂有判決不適用法規及理由不備之違法。

---

二、曾服公務，因貪污瀆職經判決確定或通緝有案尚未結案。

三、依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。

四、褫奪公權尚未復權。

五、受監護或輔助宣告尚未撤銷。

六、經醫師證明有精神病。

七、行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實，或涉及性侵害之行為，經學校性別平等教育委員會調查屬實。」

<sup>93</sup> 參見司法院大法官釋字第 382 號及臺灣高等法院高雄分院 92 年度上國字第 2 號民事判決。



### 第三節我國不適任教師實務探究

按教師法第 14 條第 1 項 9 款事由中，除第 6 款及第 8 款用語較不明確外，其餘各款規定明確，次按各校教師評審委員會關於教師違犯教師法第 14 條之資料不易取得，復以，司法機關尊重行政機關判斷餘地，故本文從司法裁判內容整理出教師評審委員會相關認定標準，並僅就該二款探討我國實務認定標準。

#### 第一項行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者

##### 第一目案例

本文以「行為不檢」、「師道」等字眼，蒐尋最高行政法院裁判，嘗試歸納出「行為不檢有損師道」在實務上之認定標準，其中發現各校教師評審委員會在教師觸犯刑事案件時，多認定為行為不檢，在私領域方面，以涉及男女關係之妨害家庭居多，此類行為也被教評會認為符合行為不檢有損師道，至於校園狼師，在裁判內容上，發現各校教評會均認為是行為不檢；有趣的是，相同行為態樣，雖同認為「行為不檢有損師道」，但對當事人所為之決定卻有停聘、解聘等不同之差異，如：某大學教師在外兼職律師，在同一學校內，經系教評會、院教評會、校教評會出現不處分、解聘、停聘等三種截然不同之決定，參見以下摘錄裁判內容。

由於蒐尋後之裁判書，行為態樣多且雜，內容有處理程序問題，也有處理實體問題，本文著重於學校對於「行為不檢有損師道」之認定標準，整理內容如下。

#### 一、偽造文書

最高行政法院 98 年度判字第 1355 號判決：「私立高雄醫學大學醫學院以上訴人涉嫌連續偽造文書，行為不檢，經該校 89 學年度教師評審委員會）第 11 次會議決議，不予續聘。」

## 二、作弊

最高行政法院 98 年度判字第 876 號判決：「上訴人為牟私利主導策劃其補習班學生參與 94 年度大學指定考試集體舞弊，無論上訴人之策劃是否因為擔心事跡敗露而未完成作弊之行為，然上訴人之所為，已該當行為不檢有損師道。」

## 三、貪瀆

最高行政法院 98 年度裁字第 537 號裁定：「教師，因涉貪瀆犯罪，經刑事法院諭知論罪科刑之判決，該刑案現繫屬最高法院審理中。又因其原來之聘期至 96 年 7 月 31 日屆滿，為此被上訴人乃召開「教師評審委員會」，按教師法第 14 條第 1 項第 6 款所定「行為不檢有損師道經有關機關查證屬實」之要件，對其作成「續聘」但也同時「繼續停聘」之決議，「停聘」決議並依同條第 3 項之規定，送請主管教育行政機關核准，在經核准後通知上訴人。」

## 四、兼職

最高行政法院 97 年度判字第 121 號判決：「上訴人為被上訴人法學院法律學系專任副教授，因在嘉義、彰化地區執行律師業務，於民國 91 年間遭人檢舉，案經被上訴人成立教師專案小組進行調查結果，認上訴人在校外兼任律師職務事實明確，被上訴人所屬人事室乃於同年 9 月 16 日函請法律學系就兼職情節覈實審議。法律學系教評會於 91 年 11 月 20 日召開第 4 次會議，以上訴人之行為雖有不當，但並未達重大情節而決議不處分。案經送法學院後，經該院教評會於 91 年 12 月 23 日審議結果，以

上訴人確有兼職律師職務，明顯違反國家法令，並且情節嚴重，乃決議予以解聘。」

## 五、妨害家庭

最高行政法院 89 年度判字第 1656 號判決：「原告為中學校長，除應具備該領域應有之專業知識外，其行為並應足為學生之表率，其因妨害家庭罪經判處有罪確定，難謂於師道無損，被告依前述教育人員任用條例第 31 條第 7 款規定予以免職，於法並無不合。原告主張其僅係侵害配偶之個人法益，而與師道無關，並非可取。至於原告所舉其他公職人員之類似行為，有未受免職處分之例，縱屬實在，因其職務均非教育人員，所受規範並不相同，尚難因此認為被告所為免職處分係違法或違反比例原則。」

## 六、性侵騷擾

### （一）國小校長強制猥褻性侵

最高行政法院 95 年度判字第 1020 號判決：「小學校長，前經人舉發並經媒體披露報導於民國（下同）87 年 12 月間連續多次對該校 2 名女學童為強制猥褻等性侵害行為，嗣經被上訴人所屬教育局提交考績委員會 88 年度第 10 次考績委員會議決議，依教育人員任用條例第 31 條第 7 款規定予以免職，並報經被上訴人核定以 88 年 3 月 4 日高市府人三字第 6319 號令為免職處分。」

### （二）國小教師性騷擾

最高行政法院 96 年度裁字第 00449 號裁定：「麗林國小聘任之教師，因涉嫌對女學生性騷擾，經相對人麗林國小所屬教師評審委員會認定其確有教師法第 14 條第 1 項第 6 款所定「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者」之情事，乃作成不續聘之決議。」

## 第二目認定標準

由以上觀之，教師行為不檢有損師道之行為態樣具多樣化，且由各校教評會自行認定，因此難免出現認定不一之情形，在觀察裁判之同時，尚未發現司法機關有重新自行認定之情形，原則上均尊重學校所為之認定。又，臺北高等行政法院判決 97 年度訴字第 2878 號認同「行為不檢有損師道」之行為態樣有：違反學術倫理<sup>94</sup>、違反網路使用管理<sup>95</sup>、動輒興訟<sup>96</sup>、危害校園安全<sup>97</sup>，若純就字面而言，教師有上述行為時，除違反學術倫理與教師研究義務有關聯外，其它違反網路使用管理、動輒興訟、危害校園安全之行為，與教師義務似無關聯，推知，我國實務上一方面尊重行政機關之判斷餘地，另一方面，也肯認教師應具較高之道德標準，最高行政法院 97 年度判字第 181 號判決：「對於公務員貪污行為亦有貪污治罪條例，惟並無適用時自應按其性質分別認定，教師為人師表，故立法規定對教師之人格品德採較高之標準」，另，台北高等行政法院 92 年訴更 1 字第 104 號判決：「性騷擾應僅係行為不檢有損師道態樣之一，雖非『性騷擾』，但其他如大學教授未據配偶告訴之通姦行為，或大學教授與配偶以外之異

<sup>94</sup> 送審專門著作均與國家圖書館國際標準書號中心登載資料不符送審專門著作 "A Study of University Students' Real English Learning Situations" (ISBN: 000-00-0000-0) 皆為原告在美國太平洋大學博士論文(內附博士論文認可)，同樣是原告在美國太平洋大學之博士論文，卻有不同的論文名稱和 2 組不同的 ISBN 號碼，有送審著作可憑，原告顯違反 ISBN 的規定。又原告將研究成果重複發表在不同期刊，有所投稿之期刊在卷可憑，原告違反期刊論文發表「請勿一稿多投」之規定，以 4 篇文章同時列為 94 學年度 3 月送審升等之重要參考著作，違反學術倫理。

<sup>95</sup> 以「妖魔綁架人權？」為主旨，發送給被告同仁(見被告附件六之電子郵件內容)，利用學校網路資源散播誹謗、侮辱等訊息，有損師道。原告於 95 年 4 月 27 日以「狗改不了吃屎」為標題，發 e-mail 給全校同仁，內附對升等審議小組決議的申訴書，不認為本身有違反學術論理，而是外審委員「信口開河無憑無據胡說八道」「神經錯亂」，亦有電子信內容在卷可憑，原告顯有損師道。

<sup>96</sup> 原告自 85 年以來，對被告校內同仁所提相關申訴、訴願、刑事及民事案件超過 30 件……截至目前有判決結果案件皆以「自訴不受理」、「不起訴處分」或「申訴無理由」終結，顯見原告濫行興訟。原告動輒興訟，相關當事人須以公(差)假前往應訊，耗費時間、人力、金錢及行政資源，並且毀傷校內倫理及人與人相處之道，有損師道。

<sup>97</sup> 原告於 95 年 4 月 20 日以「偽造文書玩膩了改玩栽贓遊戲」傳送電子郵件給全校同仁指稱應用外語學系系主任駱藝瑄「杜撰」原告打電話到辦公室威脅的謊言，並以電子郵件威脅系教評會不准召開系教評會，否則提出告訴。又原告過去給前校長陳正男的陳情書，內容有「替天行道，殲滅校園惡魔後，自殺、同歸於盡」等字眼，涉及恐嚇，亦有陳情書可憑，原告行為顯有損師道。

性有不貞之親密行為，若其嚴重程度已有損一般社會大眾對最高學術地位之大學教授為人師表之高道德標準者，亦應認行為不檢有損師道。」

究教師之私領域如何認定屬行為不檢有違師道？又，較高道德標準所指為何？學者李惠宗以為我們不能期待老師是聖人，道德上完美無瑕，基本上只要與專業與教學無關的私人道德事項，都不算是這一款的行為不檢、有損師道；他認為，教師法第 14 條第 1 項第 6 款的「師道」，乃是「公德」的要求，不是「私德」的問題，師道包含：持續研究、進修、教學上的敬業、不以分數要脅學生，不得掠奪學生工作成果或以學生為人頭造假帳，不得於正式上課留一手而於補習班傾囊相授，上課不得經常遲到早退、學術倫理（涉嫌抄襲）等，至於兼課超過鐘點數，非屬有損師道、誠實依法納稅，致遭受行政強制執行，亦與師道無關；從事公民示威抗議活動違法，被處以行政秩序罰（罰鍰）或刑事處罰（罰金），應不構成有損師道。他還指出，教師法第 14 條，必須「行為不檢」加上「有損師道」才能成立。例如，教師法第 17 條第 1 項第 6 款的「師道」的要求，包括上課不得遲到早退，但是就算遲到早退，有損師道，卻並非行為不檢。以師生戀為例，若非假借教師地位所為且不傷害對方，縱使係屬婚姻上的出軌，亦非有損師道，包括婚外情、未婚懷孕、生子或以買春方式解決生理需求，只要不以違法方法或強迫他人方式為之，都不算是有損師道。但是，以提供「援助交際」服務作為生活方式，則屬有損師道；而民法上的糾紛，例如教師起會後而後因經營不善（或故意）倒會，不算是有損師道；但以「詐欺」的方式倒會，則構成行為不檢有損師道。迷信邪教不算是有損師道，但吸食毒品則算是有損師道。<sup>98</sup>

相較於師道僅包括公德之要求，本文以為教育工作為國家百年大計，其作用乃潛移默化非一朝一夕可見，試想：教師發生婚外情，如

<sup>98</sup> 參閱李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年，頁 188-211。

何教導學生對婚姻忠誠、教師未婚懷孕，如何教導學生愛惜身體、教師故意倒會如何教導學生正確法律觀念。據上，本文以為台北高等行政法院 92 年訴更 1 字第 104 號判決所指大學教授教師為人師表應有較高道德標準，殊值可採，同理可證，高級中等以下學校教師其教導對象正值人格發展、學習是非觀念之階段，教師之一舉一動更是學生模仿對象，亦應有同一標準。

## 第二項教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者

### 第一目依據及案例

#### 壹、處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項

教育部於 92 年 5 月 30 日臺人（二）字第 0920072456 號函關於處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項之附表四提及教師法第 14 條第 1 項第 8 款所稱「教學不力或不能勝任工作」情事認定參考基準：

1. 不遵守上下課時間，經常遲到或早退者。
2. 有曠課、曠職紀錄且工作態度消極，經勸導仍無改善者。
3. 以言語羞辱學生，造成學生心理傷害者。
4. 體罰學生，有具體事實者。
5. 教學行為失當，明顯損害學生學習權益者。
6. 親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。
7. 班級經營欠佳，情節嚴重者。
8. 於教學、訓導輔導或處理行政過程中，採取消極之不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者。
9. 在外補習、不當兼職，或於上班時間從事私人商業行為者。

10. 推銷商品、升學用參考書、測驗卷，獲致利益者。
11. 重病或體力並不適宜教學工作，有具體事實者。
12. 有其他不適任之具體事實者。

## 貳、實務案例

### 一、授課方式有異

臺北高等行政法院 97 年度訴字第 2878 號判決略以：

某應用外語學系系教評會調查與訪談如下：

1. 指定教科書金額(約 1 至 3 千元)，造成學生負擔過重。
2. 指定教科書以自行編撰為主，有圖利自己之嫌。
3. 上課時經常批評學校體制、國家政治人物，談論太多與正課無關之事。
4. 上課容易情緒激動，影響學生上課情緒。

會中決議原告參考改進，並持續觀察後續改善狀況。原告竟於澎湖地方法院自訴系教評會委員偽造文書等罪，經判決自訴不受理(臺灣澎湖地方法院 92 年度自字第 3 號判決)，亦足証原告授課方式、態度偏激，缺乏改善之可能，顯已不能勝任教學工作。

### 二、班級經營及教學缺失

最高行政法院 93 年度判字第 1296 號判決：「上訴人班級經營及教學缺失事項等為由，... (略) ...，通知上訴人經被上訴人教師評審委員會(下稱被上訴人教評會)會議審議，對上訴人作成停聘決議。」

## 第二目認定標準

相較於「行為不檢有損師道」而言，「教師教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者」相關裁判較少，蓋教師法

第 14 條第 3 項<sup>99</sup>排除其不得聘任為教師，且依據「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，第 8 款類型之處理程序相較第 6 款、第 7 款，在察覺期、評議期中間尚有輔導期，輔導期程以二個月為原則，並得視輔導對象個案情形或參酌專家建議予以延長，最長以 6 個月為限，輔導期程屆滿時，符合教師法第 15 條後段：「現職工作不適任或現職已無工作又無其他適當工作可以調任者或經公立醫院證明身體衰弱不能勝任工作者」，經教評會委員二分之一以上之出席及出席委員二分之一以上之通過，報經主管教育行政機關核准後予以資遣；若輔導期程屆滿時，輔導結果並無改進成效者，始提教評會審議。由此推測，因影響教師工作權不若第 6 款「行為不檢有損師道」嚴重，故較少進入司法訴訟程序。惟教學不力、不能勝任工作，其認定空間模糊，為免爭議，應將具體要求約定於聘約。

實務上曾有未能證明教師屬教師法第 14 條第 1 項第 7 款「經合格醫師證明有精神病者」事由時，學校轉以第 8 款處理，最高行政法院 92 年度判字第 1536 號判決：「未提出精神狀況證明診斷書之前，有與學校同事互動中呈現言行奇怪現象，書寫內容怪異信函、評閱期末報告其評語與報告內容關係不密切等情事，學校以身體健康欠佳，無法正常教學，乃於民國（下同）84 年 7 月 17 日經輔導系教師評審委員會決議：建請續聘 1 年，1 年後由再審原告提出精神狀況證明診斷書（須『公立精神醫院或公立教學醫院精神科』開立），84 年 7 月 26 日輔導系前主任蕭文簽依前開系教評會決議，再予續聘 1 年並停授課俾便調養，1 年後再行審議，並建議再審原告請假 1 年。」<sup>100</sup>，

<sup>99</sup> 教師法第 14 條第 3 項：「教師有第一項第一款至第七款及第九款情形者，不得聘任為教師。其已聘任者，除有第七款情形者，依規定辦理退休或資遣，及第九款情形者，依第四項規定辦理外，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘、停聘或不續聘。」

<sup>100</sup> 原告在國立彰化師範大學任教多年，該校以再審原告身體健康欠佳，無法正常教學，乃於民國（下同）八十四年七月十七日經輔導系教師評審委員會決議：建請續聘一年，一年後由再審原告提出精神狀況證明診斷書（須『公立精神醫院或公立教學醫院精神科』開立）。八十四年七月二十六日輔導系前主任蕭文簽依前開系教評會決議，再予續聘一年並停授課俾便調養，一年後再行審議，並建議再審原告請假一年。八十五年六月二十日，蕭文主任以存證信函促其提繳「精神狀況證明診斷書」，再審原告仍未提繳，八十



由該號裁判內容發現，該校對行為有異之教師採取較為寬容作法，若當初聘約明訂：應與同事和睦相處等內容，或能減少不必要之訴訟浪費。

另，參照司法院大法官釋字第 432 號解釋：「專門職業人員違背其職業上應遵守之義務，而依法應受懲戒處分者，必須使其能預見其何種作為或不作為構成義務之違反及所應受之懲戒為何，方符法律明確性原則。對於懲戒處分之構成要件，法律雖以抽象概念表示，不論其為不確定概念或概括條款，均須無違明確性之要求。法律明確性之要求，非僅指法律文義具體詳盡之體例而言，立法者於立法定制時，仍得衡酌法律所規範生活事實之複雜性及適用於個案之妥當性，從立法上適當運用不確定法律概念或概括條款而為相應之規定。有關專門職業人員行為準則及懲戒之立法使用抽象概念者，苟其意義非難以理解，且為受規範者所得預見，並可經由司法審查加以確認，即不得謂與前揭原則相違。」根據此號解釋，為了因應生活事實之複雜性及適用於個案之妥當性，雖使用不明確文字，此乃不得不然之處理，但也必需其異議非難以理解，且為受規範者所得預見，並可經由司法審查加以確認。

### 第三目聘約內容

---

五學年度亦未予排課。

八十五年十二月十一日該校八十五學年度第一學期輔導學系系教評會第三次會議決議：「再次通知再審原告限於民國八十六年元月三十一日前繳交公立醫院之精神狀況證明診斷書，同時轉知再審原告．．．，人事室致輔導學系主任通知．．．應告知再審原告下列兩項：(一)可依規定檢具公立醫院診斷書請病假在家休養。(二)如其未依規定請假而仍到校且無授課時，則學期結束時應提出研究報告俾憑審核」。再審原告爰於八十五年十二月二十三日，向學校教師申訴評議委員會提出申訴指陳：「校方依據輔導系八十四年七月十七日系務會議非法錯誤之決議，不予排課並強迫繳交健康證明，同時更脅迫繳交研究報告，違法不當」。案經該校申評會決定予以駁回，再審原告不服，乃向中央教師申訴評議委員會再申訴，亦遭決定駁回，遂提起行政訴訟，經本院以八十七年度判字第二七〇一號判決駁回。

聘約由各校擬訂並與教師簽訂，觀察部份學校聘約內容似有超出教師法所訂教師義務範圍，皆創設教師法第 17 條所無的意涵，並違反行政自我拘束原則，如：招生以換取聘書、接任行政工作，薪水八折等，不一而足；例如：佛光山「普門中學教師服務規約」要求教師「應認同創辦人星雲大師的理念，並響應佛光山的各項重要活動」（第 1 條），離職者並應「依違約規定賠償本俸及研究費三個月」（第 15 條）；「大同大學教職員值星勤務辦法」要求全校教師於非假日及夜間輪流值星，「巡視各大樓各層、校園死角，注意門窗、水電、瓦斯、學生活動之安全。」（第 6 條）。「慈濟大學教師服務辦法」要求教師有「辦理學校委辦事項及出席各項與職務有關會議之義務，並應遵守政治立場中立，及上班時間穿著制服之規定」（第 3 條）。又如：未遵聘約內容解聘者：「銘傳大學教師聘任及服務規則」規定，「道德行為偏差或言行有損校譽者」（第 17 條）解聘，「國立交通大學教師評量辦法」規定：「新聘副教授、助理教授及講師在到任 6 年內，皆須通過升等，否則於第 7 年起不予續聘」（第 3 條）。「國立嘉義大學教師聘約」規定，「新聘教師除教授及副教授外，必須兼辦行政工作 1 至 2 年」（第 7 條），否則「依約解聘」（第 7 條）。<sup>101</sup>

師資培育多元化後，加上少子化減班，導致教師數量激增形成流浪教師現象，大學教職亦一職難求，而教師為謀求工作，對於學校已擬訂之契約內容恐無談判籌碼，本文以為聘約內容應侷限在教師專業，如大學教師升等期限限制屬合理範圍，而兼辦行政職要求，若未兼辦則解聘，恐超出合理範圍。

#### 第四節 教師評鑑

<sup>101</sup> 許禎元，從行政程序法探討教師解聘程序，師說，第 184 期，2005 年 2 月，頁 7-12。

## 第一項教師評鑑意涵

### 第一目意義

教育的品質觀念，來自企業管理，是根據「國際標準組織」(The International Organization for Standardization)，簡稱 ISO9000 系列的品質管理 (Quality Management) 及品質保證 (Quality Assurance) 標準指導綱要發展而成的。近 20 年來，品質的觀念已逐漸取代「效率」(efficiency) 的觀念，並成為教育的熱門話題。2002 年 ISO 更提出現場評鑑流程，將過往的技術評鑑修正為系統評鑑，透過規劃、執行、檢討及改進的過程，尋找出不變價值與原則的思考方法與程序。品質管理的思潮亦逐漸影響教師專業發展，1969 年，聯合國教科文組織 (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 於法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」(Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers) 中，即決議採納「關於教師地位之建議」(Recommendations Concerning the Status of Teachers)，強調教師之專業性質，認為「教師應被視為是專業」(Teaching Should be regarded as a Profession)：它是一種公眾服務的型態，教師必須具備專業知識及特殊技能，這些都要經過持續的努力與研究，才能獲得和維持。<sup>102</sup>關於教師評鑑之意義整理如下。

英國調解仲裁審議委員會定義教師評鑑是指一種連續的、系統化的歷程，主要目的在協助教師的專業發展與生涯規劃，並為求確保教師的在職訓練活動、內容或發展，能夠真正配合教師與學校的共同需要。1984 年英國中學校長協會指出教師評鑑係指對績效及潛能的系統檢討，而此一過程則為教師個人及專業發展的一部分。1993 年英國教師及講師協會在一個包含教育部、地方教育當局及所有教師協會代表的工作小組會議中，則認為教師評鑑是一個連續且系統的過程，

<sup>102</sup> 中華民國師範教育學會主編，教育專業，師大書苑，1992 年，頁 1-30。

希望透過此一評鑑的過程，幫助教師專業發展及生涯計劃；並確保教師在職訓練及專業發展，能符合個別教師和學校的需求；而此一積極的過程，旨在提供教師更滿意的工作，更適合的在職訓練及更好的生涯發展計畫，進而提升學校教育的品質。<sup>103</sup>

教師評鑑係學校整體經營的一部分，旨在透過評鑑者、被評鑑者（教師）及學校行政領導者的共同合作，經由一個連續且有系統的過程，對被評鑑者的專業表現、未來需要、潛能予以檢討、分析、評鑑。同時，在兼顧被評鑑者個人與專業，及學校整體發展需求下，協助被評鑑者建立未來發展目標，並提供適時的在職進修教育與訓練，以確保其目標之實現，進而提升教育品質。<sup>104</sup>

教師評鑑是依據審慎訂定的規準，經由評鑑者對受評者相關表現資料的多方蒐集，以評估、判斷受評者的表現，並進而根據評鑑結果，以協助教師改進教學或作為行政上決定教師任用、獎懲之依據。<sup>105</sup>

教師評鑑係指學校整體經營的一部分，是針對教師的工作表現作價值判斷和決定的歷程。其實施是透過評鑑者、教師及學校行政人員的攜手合作，根據預先擬定的教師工作表現規準，採取多元的評鑑方式與方法，蒐集相關資料，以了解教師工作的表現。其消極目的在督導教師改進教學品質，積極目的在激勵教師的專業發展與自我實現。<sup>106</sup>

綜合上述，所謂教師評鑑乃藉由運用客觀公正、審慎的評估以及有系統的方法收集資訊，透過評鑑者、受評者對教師在學校之專業表現，目的在依據評鑑結果，協助教師改進教學，達成促進教師專業

---

<sup>103</sup> 中國教育學會主編，教育評鑑，師大書苑，1995年，頁219-228。

<sup>104</sup> 中國教育學會主編，教育評鑑，師大書苑，1995年，頁219-228。

<sup>105</sup> 朱淑雅，國民小學教師評鑑效標之研究，國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，1998年，頁11。

<sup>106</sup> 顏國棟，教師評鑑的基本理念、問題及作法，教育研究月刊，第112期，2003年8月，頁62-77。

發展目標的一種價值判斷與決定的歷程，教師評鑑可說是建構教師專業成長及健全服務績效的一種方式。

## 第二目目的

教師評鑑的目的在改進教學與行政上任用獎懲的依據，並綜合多位學者的看法，將教師評鑑的目的歸納為「形成性目的」(Formative Evaluation)與「總結性目的」(Summative Evaluation)兩種：在形成性目的方面：協助教師改進教學，促進教學革新，以提高教學效果，達成教學目標。並可以就教師教學表現的弱點，提供教師適當在職進修課程和計畫，以促進教師專業發展；在總結性目的方面：作為雇用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師、處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝。<sup>107</sup>

教師評鑑之目的應著重在讓教師知道缺失以為改進，而非以懲處為出發點，且針對評鑑表現良好之教師應予以肯定嘉勉，並為其他教師學習之對象，以促進良性競爭。

### 第二項我國教師評鑑執行現況

我國教師評鑑制度在大專校院已實施多年，建立了教師品質保證的機制，惟中小學教師評鑑尚未推動，各界呼聲不斷。教育部於 99 年 8 月底召開第八次全國教育會議中，對於推動中小學教師評鑑具有高度共識。據此，在「中華民國教育報告書」的「陸、優質教師專業發展方案」中回應各界期望，列入中小學教師評鑑制度之規劃及推動，同時委請國家教育研究院於 100 年 9 月提出中小學教師評鑑制度（草案），後續將參考規劃內容修正教師法，賦予實施教師評鑑之法源基礎，同時推動中小學教師評鑑制度。

<sup>107</sup> 歐陽教、張德銳，教師評鑑模式之研究，教育研究資訊，第 1 卷第 2 期，1993 年，頁 90-100。

## 第一目中小學教師評鑑

### 壹、政策沿革

我國雖然有教師考核制度，但多年來問題層出不窮，諸如評鑑流於形式、考核制度功能不彰等。由於行政院教育改革審議委員會相當重視教師評鑑工作，曾於民國 84 年在第 1 期諮議報告書之中第 6 節「中小學師資素質」部份，提出如下之建議：各校應設教師審議委員會以處理教師之任用、考核與評鑑。對校長及教師之考核與評鑑應重視其工作態度與理念是否合於教育原則，也應納入在職進修之成果與教學績效，但不能以升學率等為衡量之主要標準。也可考慮將評鑑之結果與薪資、退職、分級與換證之制度相結合，以維持師資之素質。

教育部依 92 年 9 月 13 日及 14 日教育部全國教育發展會議結論及建議事項於 95 年 4 月 3 日發布「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」辦理教師評鑑，採自願辦理為原則（由學校自願申請，及學校教師自願參加之方式辦理）。該評鑑性質屬形成性評鑑，不得作為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據。目的僅在於協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。

教育部於 95 年提出協助試辦教師專業發展實施計畫之後，即鼓勵全國中小學提出試辦計畫，並於同年 3 月出版試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。大抵是由學校提出試辦計畫，經教育局初審後送教育部甄審核定後實施。學校實施計畫應包括辦理依據、辦理目的、辦理原則、實施對象、辦理時間、辦理期程、評鑑內容、評鑑方式、評鑑方法、教師專業發展評鑑小組、評鑑結果及應用、後設評鑑機制、經費概算、預期效益、最後經校務

會議通過後，報請教育局核定後實施。教育部並提供制式申請表，內有評鑑內容檢核項目。<sup>108</sup>

教育部自 95 年起積極推動教師專業發展評鑑 (teacher evaluation for professional development)，不僅訂定「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，指出辦理目的在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果，結合縣市政府、國立及臺灣省私立高級中等學校、國立大專校院附設實驗國民小學、學術機構、全國及地方層級教育團體 (含教師團體) 等非營利型態民間團體的力量，共同推動教師專業發展評鑑工作，以促進教師專業發展。<sup>109</sup>

關於中小學教師評鑑之實施，99 年 8 月教育部召開第 8 次全國教育會議，會議中對此具有高度共識。據此，教育部於「中華民國教育報告書」列入中小學教師評鑑制度之規劃及推動，同時委請國家教育研究院於 100 年 9 月提出中小學教師評鑑制度 (草案)，在草案規劃期間，教育部積極邀請各方人士及相關團體代表溝通討論並建立共識，以推動中小學教師評鑑制度，確保教師教學品質。之後將參考規劃內容修正教師法，賦予實施教師評鑑之法源基礎，同時推動中小學教師評鑑制度。

## 貳、執行缺失及檢討

「師資培育法」、「教師法」的頒布施行，所衍生出的教師資格檢定、聘用制度，在在均涉及到教師的評鑑問題。且目前研擬中的教師職級制度，如果能透過良好的教師專業評鑑制度，將更有助於教師職級制度的實施及促進教師專業的發展。

<sup>108</sup> 韓繼成，論試辦教師專業發展評鑑及改進策略，學校行政，第 55 期，2008 年 5 月，頁 169。

<sup>109</sup> 葉連祺，中小學教師專業發展評鑑觀點及實施之分析，學校行政，第 69 期，2010 年 9 月，頁 159。

然而，我國傳統上尊師重道的觀念，使得教師評鑑工作無法落實，反對者認為這是對教師權威的挑戰、對教師的不敬、評鑑等於是對教師的批評。

目前制度面缺失有：1.實施「教師專業發展評鑑」尚無法源依據，對教師無拘束力，形成推動困難 2.教師專業成長缺乏證照制度誘因，且無獎勵措施，教師裹足不前 3.學校經費不足，雖然試辦學校有試辦經費，但因經費的限制，學校實施時有蜻蜓點水之意味，例如試辦學校抱怨「十場次的試辦教師專業發展評鑑會議仍未能深入討論，完全取得共識」，影響教師專業發展評鑑的推動。<sup>110</sup>

教師成績考核辦法歷經多次修正與更名，旨期望透過成績考核的實施，鑑別教師教學工作的優劣，並作為加薪與晉升之依據。但在教學知識論、教師效能論、教師素質論、省思式理論、教師增權賦能、專業發展論、績效責任論與全面品質管理等理論風潮的影響下，成績考核辦法似乎不乎時代所需，亦無法達成促進教師專業成長及改善學生學習成就之效。<sup>111</sup>

就「公立高級中等以下學校教師服務成績考核辦法」而言，教師無需定期接受評鑑，以致無法確實提昇教師專業素質、改善學生教育成就，因此，有必要將教師績效責任的考量，藉由教師法的修法將教師評鑑之相關條文列入教師法之中，或制定教師評鑑法來作為實施教師評鑑制度的依據，提供客觀周延的教師評鑑結果，作為處理不適任教師的合理依據。<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> 韓繼成，論試辦教師專業發展評鑑及改進策略，學校行政，第 55 期，2008 年 5 月，頁 169。

<sup>111</sup> 楊怡姿，臺灣與美國國民教育階段教師評鑑機制之比較研究，國立暨南國際大學比較教育學系碩士論文，2006 年，頁 109。

<sup>112</sup> 張茂源、王昇泰、陳仕祥，教師評鑑的意涵與問題挑戰，學校行政，第 61 期，2009 年 5 月，頁 212-225。



「教師評鑑」應與未來的教師分級制度作一良適的功能橋建與銜接，將「教師評鑑」的結果列為教師分級的重要參據，強化教師專業精神與具體的職能表現，以提升各界對教師工作專業的認同度。另外，對於初任教師和有教學經驗之教師，學校應定立不同的指標系統並設計不同的評鑑內容，以便結合教師分級制度，建立教師專業進階的發展性系統。<sup>113</sup>

根據教育部訂頒之高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法，明確指出評鑑不得與現行教師成績考核辦法連結，評鑑係在協助教師專業發展，如此可降低教師對「評鑑」之排斥，二來可使教師持續改善教學，另一方面，教師仍受教師成績考核辦法約束，故教師同時接受總結性評鑑之教師成績考核與形成性評鑑之教師專業評鑑。

### 參、未來方向

本文以為目前教師專業發展評鑑係根據行政命令性質的「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，由於採取自願參與精神，故教師參與者不多。基於中小學教師評鑑有助於提升教師專業，參考大學教師評鑑已於大學法明文規範，並實施多年，已具相當成效，故教育部宜審視現況，努力推動教師專業發展評鑑納入教師法，成為教師義務之一，希在有法源依據下，提供教師參與評鑑的推力，藉由評鑑措施再配合評鑑績優表現獎勵的方式提升教師專業品質和水準。

## 第二目 大學教師評鑑

### 壹、依據

---

<sup>113</sup> 陳建銘，中小學教師評鑑之問題探討與施行對策，學校行政，第45期，2006年9月，頁247-59。

根據大學法第 21 條，大學應建立教師評鑑制度，各校應對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考。國內大學因大學法的修訂，紛紛擬訂所屬的教師評鑑相關辦法，以符應教育部的期待。各校所擬訂之評鑑相關辦法名稱雖不盡相同，但綜觀其辦法的目的及性質，仍屬大同小異，惟各校評鑑相關辦法的層級依各校的定位而有所差異。

## 貳、定義

教師評鑑的意義與界定，隨著評鑑典範的轉移以及教師主體性的重視而有不同的詮釋。大學教師評鑑的意義可定義為：「大學教師評鑑是藉由評鑑者與被評鑑者之參與、溝通、對話與協商，在客觀之公正條件下，蒐集教師表現之資訊，並提供回饋及改進意見，以達到相互理解之歷程，目的在促進教師之專業發展。」。

## 參、目的

大學教師評鑑究竟以績效控制或專業發展為焦點目的，完成與評鑑利用及其使用對象有關，連帶影響到評鑑策略及資訊溝通的類型。就教師而言，評鑑目的強調大學教師的生涯發展，其所獲得的評鑑資訊將有助於教師專業表現的改進；反之，對學校而言，大學教師評鑑被視為是一種績效責任的展現，評鑑結果可作為教師升等、獎懲等人事決定之用，其所獲得的評鑑資訊代表著對機構績效的價值判斷。值得思考的是，理論上的見解是否存在於現實之中，端賴實務層面的系統規劃及有效實踐，方能檢證大學教師評鑑雙重目的之關聯。<sup>114</sup>

若從發展過程的角度來看，大學教師評鑑目的通常在於提供教師表現的資訊，作為教師改進與發展的參考；若採取行政控制

<sup>114</sup> 孫志麟，績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難，教育實踐與研究，第 20 卷第 2 期，2007 年 9 月，頁 95-128。

的立場，大學教師評鑑目的則在於進行人事決定之用，作為教師升等、聘任、續聘長聘、獎勵、懲罰之依據。顯然，大學教師評鑑目的大致可區分為「績效控制／人事決定」和「專業發展／改進表現」兩種。前者著重於學校需求的滿足或組織發展的達成，藉以提升學校績效及其競爭力；後者則強調教師知識、能力與態度的發展，以改善教師的專業表現。上述這兩種評鑑目的是相容或互斥？不同的學者有不同的見解，見仁見智，且未有實徵研究作為論述的基礎。<sup>115</sup>

大學法第 21 條：「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，做為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考。」明文指出我國大學教師評鑑目的在於對大學教師之工作內容進行成效評鑑，亦即我國是採取以績效責任為我國大學教師評鑑的目的，並且授權各大學自行建立教師評鑑制度，然而各大學教師是否認同教師評鑑的以績效責任為目的，抑或大學教師對於以專業成長為目的的教師評鑑較為認同，有待研究。

#### 肆、標準

大學法第 18 條：「大學教師分教授、副教授、助理教授、講師，從事授課、研究及輔導。」，教師法第 17 條：「教師的義務應包括維護學生受教權益、輔導或管教學生，導引其適性發展、從事與教學有關之進修研究、嚴守分際、本於良知、發揚師道與專業精神、依有關法律參與學校學術、行政工作及社會教育活動等。」大學教師除教學研究外，尚強調大學教師有輔導義務，有鑑於大學具公益性質，教師尚有服務義務。

對於大學教師評鑑及其評鑑標準的探討，亦可從教學、研究、輔導與服務等方面著手。惟長期以來大學校園瀰漫著「重研

<sup>115</sup> 孫志麟，大學教師評鑑的三項關鍵要素，評鑑雙月刊，第 6 期，2007 年 3 月，頁 36。

究、輕教學」的氛圍，如此一來不僅誤導了學校的發展，也讓教師的專業特色無從發揮。是以，大學必須以更寬廣的視野重新看待「學術」這一行，考量學校脈絡、定位與特色，並衡酌教師的實際需求，研訂一套適切的教師評鑑標準。<sup>116</sup>

大學教師評鑑規準之建構應以大學教師的任務為基礎，包括教學、研究、服務、輔導四個項目，然而在大學教師各項任務品質評估中，傳統上以研究品質高低最受重視，其中又以研究生產力最常被用來做為量化研究品質與相互比較之標準。不同於大學教師研究成果評鑑之受重視程度，反觀教學活動，在教學評鑑過程中許多對教學成果有所影響之因素並不易控制，如：教師為取得學生評鑑之高分數，在成績評比方面恐有「放水」之餘，對此如何能客觀評鑑教師之良窳，實有討論空間，加上對所謂「好的教學或好的老師」也缺乏明確之認定標準，因此依據大學教學功能，評估大學之教學表現並不容易，建立良好的評鑑規準也較為困難。

#### 伍、評鑑結果之運用

根據大學法規定，大學教師評鑑在於評估教師的專業表現績效，其結果可做為人事決定及獎懲之依據，因此大學教師評鑑的結果，就績效目的而言，是具有法定效力的。<sup>117</sup>

評鑑結果運用的方式，可依據評鑑目的從績效責任與專業發展兩個面向來探討。若教師評鑑之目的在於提升教師之專業發展與自我改善，則評鑑結果自然不宜再做其他用途之用，亦即專業發展面向的教師評鑑須與獎懲機制脫鉤。至於評鑑目的若在於教師之績效責任，則評鑑結果的運用除了做為教師改善品質的依據

<sup>116</sup> 同前註，頁 36。

<sup>117</sup> 陳佩如，我國大學教師對大學教師評鑑態度之研究，國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，2008 年，頁 36。

以外，行政單位通常也會根據評鑑結果做為教師升等、聘任、續聘、長聘、不續聘、獎勵與懲罰之依據。

評鑑結果的處理分為通過與未通過，多數學校規定未通過之教師需接受再評鑑或複評，甚至不得提出升等、晉薪、超支鐘點及禁止申請休假研究、出國講學、研究進修...等；若於規定的評鑑次數或年限未通過者，則會面臨停聘、不續聘或解聘等處分。

## 陸、現況分析<sup>118</sup>

東吳大學教學資源中心於 96 年觀察整理國內一般性大學（72 所）所擬訂的教師評鑑相關辦法，依照各校相關辦法名稱、辦法中的評鑑對象、評鑑實施頻率、評鑑方式、合格分數、評鑑單位以及是否評鑑通過始得提出升等等項目，統計至 96 年 8 月 6 日為止，學校網站有明確公開教師評鑑相關辦法的學校，占一般性大學總數的 47.9%，比例將近一半。摘錄分析結果如下：

### 一、多以「教師評審委員會」為評鑑單位

七成學校成立「教師評審委員會」為評鑑教師教學的當然單位。其他部份未規劃「教師評審委員會」為評鑑單位的學校，選擇另外成立「教師評鑑專責小組」，抑或授權各所屬學院自行決定評鑑單位。

### 二、評鑑結合升等機制

近六成學校在教師評鑑相關辦法中，明訂教師須通過評鑑始得提出升等，而有約三成八的學校，在其教師評鑑相關辦法中，並無法直接看出有結合升等的規定。

### 三、獎勵性措施代替懲罰性措施

多數大學在規劃教學評鑑時，以獎勵性措施代替懲罰性措施。獎勵教師教學成效較能迅速展現執行績效，並有帶動學校重視教學的效果。元智大學首開先例（於 81 年通過教

<sup>118</sup> 吳佩真、張民杰，國內大學教師教學評鑑現況分析，評鑑雙月刊，第 9 期，2007 年 9 月，頁 9-15。

師學年度績效獎勵辦法)，其他例如國立交通大學、國立高雄大學、國立中興大學、致遠管理學院等，在其教師教學評鑑相關辦法上，都明定獲教學優良獎項，將可作為加分依據。

#### 四、學生評鑑教師機制

各校在教師教學評鑑項目中，屬於學生層面的，包括：教學成效(含學生課堂反應問卷分數)以及學生指導(含碩、博士生論文指導、帶領學生赴校外競賽、創新發明等)。在 34 所有擬訂教師評鑑相關辦法的學校中，有三成二將教學成效列入教師教學評鑑考核的項目之一；而有三成八的學校將學生指導列入教師教學評鑑考核的項目之一。

#### 五、評鑑結果為續聘重要參考

根據各校公布於網路上的教師教學評鑑相關辦法，大多數的學校在教學評鑑結果的應用，主要作為升等、續聘、解聘、停聘、不續聘以及獎懲之參考及優良者將被推薦為教師教學傑出獎或教師教學優良獎的候選人。

#### 六、評鑑對象著重專任教師

近九成的學校，在教師評鑑制度的規劃上，仍著重在專任教師的評鑑，甚至有些學校強調「有支薪之專任教師」才需要接受評鑑，而少數未支薪的專任教師，則被排除於評鑑對象之外，如中央大學的教師評鑑準則。

#### 柒、執行缺失檢討

政治大學於民國 99 年 11 月辦理公共政策論壇，以「台灣人文社會科學學術評鑑的省思與展望」為題探討大學評鑑相關議題，會中指出目前大學學科評鑑機制「單一」化所衍生的問題有：如何以公平的方式處理跨學門的評鑑、評鑑委員皆為學者，未必瞭解實際的操作層面、學術評鑑指標獨尊 SSCI (社會科學引用索引) 論文引用量，不夠重視質化研究及評鑑機制的面向偏向研

究型大學，對教學型、科技大學不利。與會學者多認同社會科學與自然科學評鑑指標應有所區隔，且納入多元評鑑指標不應侷限於 SSCI。

以法學學門為例，姜世明教授指出：「SSCI 的單一標準不但無法真實反應學者在各方面的努力，甚而扭曲師資延聘、乃至整個教育體制的價值。」，許育典教授認為法律學門在強調本土化潮流下，除多以 TSSCI 作為評比的標準，亦指出：「法律學門強調的還有對國家、人民或弱勢的關懷，建議應鼓勵法律系所教師的研究成果結合國家依法行政的重要聯結，並可以研究計畫的方式呈現學術成果，且以多元的評分比例作為評鑑依據。」考量人文社會學科各學門有其特性，各校各系所也有其發展目標，在評鑑指標方面，多認同國際化外，政治大學商學院副院長林我聰教授建議新增校友表現面，中山大學資訊管理學系梁定澎教授認為社會影響力應加入評鑑指標，交通大學傳播研究所所長李秀珠教授認同質化評量但適度量化是很有必要的，就評鑑指標而言，財團法人高等教育評鑑中心基金會劉維琪董事長指出：「應具有可行性、可續性及彰顯學門特色之意義」。<sup>119</sup>

由於大學評鑑結果影響高等教育資源分配，故各校無不重視，但評鑑指標過於單一、評鑑委員素質不一致大學評鑑尚有改進空間，本文以為評鑑應視文法理工商等不同領域有不同評鑑指標，甚且公私立大學、教學型大學與研究型大學、一般大學與科技大學都應該有所區分，期使評鑑結果成為各大學精進努力方向之參考，這也才是評鑑真正的目的所在。

## 捌、小結

一個健全的評鑑機制應該包含靜態與動態二個面向；靜態面包括評鑑應有專責機構之設置和健全的評鑑實施計畫；動態面則

<sup>119</sup> 參閱 2010 年 11 月 26 日政治大學舉辦公共政策論壇會議資料，本次論壇以「高等教育系列 13：台灣人文社會科學學術評鑑的省思與展望」為題探討大學評鑑相關議題。

包括受評單位落實自我評鑑機制，以及具備評鑑專業之評鑑委員。我國自 2005 年設立高等教育評鑑中心基金會，負責辦理全國大學校院評鑑工作，同時強化與國際高等教育評鑑機構之交流，將大學評鑑分為校務評鑑及系所評鑑，並且擬定符合國際潮流之實施計畫後，在靜態面已經建立一個健全機制。至於動態面中的各受評單位自我評鑑機制，經過教育部多年來的鼓勵與各大學校院本於大學自主強化自我管理機能後。目前自我評鑑機制多數已相當落實。但在評鑑委員的專業化方面，儘管評鑑中心在第一週期系所評鑑，除強化評鑑委員評鑑專業與評鑑倫理之培訓，同時在評鑑過程中建立申復機制，結果公布後則有申訴機制，更有委外執行的後設評鑑作為改善評鑑制度之參考，然而不可諱言，仍有極小部分的評鑑委員未能恪守評鑑專業與評鑑倫理。<sup>120</sup>

教師評鑑公信力如何，本文以為評鑑委員具有評鑑能力應為前提，包括：評鑑前之訓練、訪評過程資料蒐集及評鑑報告撰寫等，因評鑑委員具備專業與否乃是影響評鑑公正性之重要因素。

---

<sup>120</sup> 王保進，校務評鑑確保評鑑委員專業化之作法，評鑑雙月刊，第 30 期，2011 年 3 月，頁 10-14。



## 第四章教師倫理

### 第一節教師倫理之意涵

#### 第一項專業倫理

#### 第一目專業倫理之意涵

各專業工作的專業倫理內涵，不管何種專業均涵蓋專業本身，以及專業與週遭人事互動這兩個層面的規範，而其主要精神就在實現其專業品質。專業有一特色，即基於倫理原則，在專業人員與當事人間有一層信任關係，專業人員因接觸而得知當事人隱私，則有保密義務。<sup>121</sup>

#### 壹、意義

劍橋哲學字典解釋專業倫理的意義有：1.應當約束專業人士的合理道德價值 2.實際指導專業團體的道德價值，無論這些價值是以專業團體自行訂定的倫理守則形式出現，或者是專業人員實際奉行的信念或行為表現 3.指對上述意義的專業倫理所進行的研究，同時包括對那些專業人員奉行的可欲價值所做的規範性（或哲學性的）探討，以及專業團體實際信念與行表現所做的描述性（或科學性的）研究。<sup>122</sup>

專業倫理是任何專業團體，以最大利益、應盡義務與應有之德行等應有的考量，於進行成員彼此間及與社會其他團體互動時，所遵守的專業行為規範。<sup>123</sup>

<sup>121</sup> 黃藿主編，教育專業倫理（1），五南，2004年，頁17。

<sup>122</sup> 同前註，2004年，頁17-18。

<sup>123</sup> 沈清松，倫理學理論與專業倫理教育，通識教育季刊，第3卷第2期，1996年6月，頁115-131。

專業倫理之意涵有四：關於一專業內之倫理規範與具體倫理事件之解析和判斷，以及專業之社會責任的探討、主導轄理一專業之專業律法的專業倫理規範，更能有效的約制專業行為、專業倫理就是在具體專業工作及其服務特性內的探討、關於專業倫理信條的詮釋與應用之探討，導引專業實務的進展。<sup>124</sup>

## 貳、倫理規範

「專業倫理準則」是約束專業人員行為或操守的道德原則或規範，其目的在促進其團體成員向社會提供最佳服務，並驅逐會員中的不良分子。<sup>125</sup>

倫理信條即是專業團體所訂定的道德規約，規範其從業人員的行為準則，供團體成員遵行，以維護其專業尊嚴與專業自主。為避免專業人員在行使其專業自主權時，誤用其自主權，就需要明確的倫理信條來約束之。<sup>126</sup>

當一種行業發展到略具社會組織的型態時，這些組織就會開始訂定一些規範，要求從事此行業的人員共同遵守。世界第一個專業倫理準則是美國醫學學會於 1848 年所訂的倫理準則（American Medical Association's Code of Ethics）。這些規範有的是在規定成員的資格，以確保每一位成員都受過合格的訓練；有的是在規定成員之間相處的方式，以確保組織內彼此的和諧；有的則是規定此行業對社會應負的責任，以增進組織及組織成員的使命感。<sup>127</sup>

綜整以上，倫理規範有以下幾種特性：約束專業人員、維護專業尊嚴與專業自主、文字用語較簡及對社會之責任。

<sup>124</sup> 蕭宏思，醫事倫理新論，五南，2006年7月，頁40-42。

<sup>125</sup> 黃炳煌，師資培育與專業道德，教師天地，第64期，1993年6月，頁14-18。

<sup>126</sup> 林彩岫，專業尊嚴、專業自主與專業倫理信條，載於國立教育資料館（編）：現代教育論壇（三），1997年，頁289-293。

<sup>127</sup> 吳清山，建立教師專業權威之探索-談專業知能、專業自主與專業倫理，教育資料與研究，第19期，1997年11月，頁33-43。

## 參、目的

專業團體的倫理信條反映的是工作的專業特性，建立的是特定專業工作的目標與標準，用以規範其組成份子的行為。專業倫理規範的目的大致分為五項：1.用來作為評鑑專業行為的規準 2.協助新進人員接納專業的責任與權力 3.扮演專業道義的規範角色，訂定專業人員之間及專業人員與當事人之間關係準則 4.提供專業人員自主地位，不受非法或不合正義、專業倫理的各種外力干涉 5.促進社會大眾對專業的瞭解與認同。<sup>128</sup>

## 第二目 專業倫理之功能

對於專業倫理的功能，外國學者 Rich 有下列四個觀點：<sup>129</sup>

1. 完善的專業倫理使顧客相信專業人員在執行服務時會依據相當高的水準和可被接受之道德行為規範。這種信賴使得專業人員在進行一些對於顧客會造成影響的決策時，可以做出較為獨立的判斷。
2. 由於專業人員是為大眾提供服務的，因此專業倫理讓大眾相信專業人員為大眾的利益而努力，因此也應該一直得到大眾之信賴與支持。
3. 專業倫理提供了專業人員行事的依據與規範。這樣的倫理信條有助於維持專業組織的完整性、使組織免於名譽受損、避免法律訴訟、執照吊銷等等。專業倫理信條亦可防止因政府干預而導致失去專業自主的情況。
4. 專業倫理是專業的標記。而這正是任何一個半專業團體在尋求專業地位時必須具備的要素。

外國學者 Bjorner 指出專業倫理提供了以下的八個功能：<sup>130</sup>

<sup>128</sup> 中華民國師範教育學會主編，教師權力與責任，師大書苑，1995年，頁98-99。

<sup>129</sup> 轉引朱建民，專業倫理教育的理論與實踐，通識教育季刊，第3卷第2期，1996年6月，頁33-56。

1. 指引性功能：專業倫理守則可提供專業人員行事的參考與指引，尤其是當專業人員在從事專業服務，若遇到服務的道德難題時（特別是有關於利益衝突的道德困境）。
2. 宣示性功能：專業倫理守則經過學會向公眾宣示之後，可以使社會大眾明瞭其專業服務的宗旨與精神。
3. 契約性功能：專業倫理守則保證了專業服務的品質與責任，有助於提昇專業之信譽並贏得大眾之信賴，等於是專業向公眾簽署的一份契約書。
4. 象徵性功能：專業倫理守則說明了專業對於社會應負的責任，有助於專業化形象的提昇與會員對於自我角色的認同。
5. 形象性功能：專業倫理守則使專業免於大眾的偏見與誤解。
6. 預防性功能：專業倫理守則為所有專業人員所當共同遵守之道德規範，因此藉由引發個人道德良心與同儕的道德譴責力量，有助於預防專業人員不道德行為之產生。
7. 保護性功能：在客戶做出無理之服務要求時，專業倫理守則可作為拒絕其要求的擋箭牌。
8. 裁決性功能：專業倫理守則是解決專業人員之間的、或專業人員與客戶之間爭端的裁決依據。換句話說，專業倫理守則提供解決爭端一個較客觀而原則性的處理基礎。

## 第二項教師專業倫理

### 第一目意義

專業倫理指學校人員表現其教育作為時，所參照之專業規準。簡言之，是指校長、主任或教師等，在推展教育政策、學生輔導或班級

---

<sup>130</sup> 轉引林翠屏，國民小學教師專業倫理信條之研究，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2001年，頁24-25。

經營時所依循之道德原則或倫理規約等。<sup>131</sup>教師專業倫理是規範教師個人及人際關係之守則，其內容涉及倫理與價值之課題。

## 第二目重要性

教師的職業是一種「人類化成」(Menschwerden)的志業，在學校中要從事教學、輔導、教育和行政的工作，必須具備基本的道德，擁有專業的觀念，建立良好的教育關係，注重教學的倫理，實踐輔導的倫理，遵守校園倫理的規定，才能符合教師職業角色的期望，勝任教育工作的要求，培養學生健全的人格。<sup>132</sup>

教師有高度專業倫理才能夠投入在工作職上，為學生的學習付出，其重要性有：<sup>133</sup>

1. 提升教育人員專業化形象：忽略專業倫理時，將危害當事人福祉與權益而危及自身專業形象與社會地位。
2. 保障學生的受教權益：學校教師從事百年樹人的工作，若沒有倫理考量，將影響整體學生的學習權，降低學生學習品質。
3. 落實教育機會均等的理念：學校教師具有評鑑、課程發展、資源分配之權力，所做決定要符合公平與民主。

另，就教育行政專業倫理而言，教育行政人員每日必須面對複雜而多變的教育情境，針對問題做決定時，往往必須顧及問題的事實層面與價值層面，舉凡利益的衝突、價值觀的差異、或情境因素的不明確，都是造成決策困難的可能因素，也在考驗著教育人員之智慧與道德操守，教育行政專業倫理的重要性自是不言可喻。一套能規範教育行政人員的專業倫理應能同時包含以下兩個層面：<sup>134</sup>

<sup>131</sup> 中華民國師範教育學會主編，教師形象與專業倫理，心理出版社，2008年，頁68。

<sup>132</sup> 梁福鎮，教師專業倫理內涵與養成途徑之探究，教育科學期刊，第5卷第2期，2005年12月，頁61-77。

<sup>133</sup> 中華民國師範教育學會主編，教師形象與專業倫理，心理出版社，2008年，頁64-66。

<sup>134</sup> 吳清山、黃旭均，「教育行政人員專業倫理準則」初步建構，載於教育行政論壇第四次研討會會議手冊，臺灣師大教育學系中國教育學會，1999年，頁181-197。

1. 個人層面：Greenfield (1991) 指出這個層面的主要內涵包括：行政人員的品格、行政人員行動的正確性與行政人員道德權威的運用這些道德面向。Kimbrough & Nunnery (1988) 則認為這個層面的主要內涵，一為合法的義務，意指教育行政人員的行為必須合法；一為形式的義務，意思是教育行政人員的行為不僅要合於法律規範，還必須依不同的情況而改變。
2. 制度層面：若從學校制度與結構來考量，Starrat (1991) 認為教育行政人員必須具備三種倫理精神；一為批判的倫理，亦即對教育制度中不合理的現象，予以理性批判；其次為正義的倫理，亦即對問題提出合理批判後，更以正義面對這些問題；最後是關懷的倫理，意指以正義的態度解決問題時，還必須用愛的倫理加以補充與實現。

本文以為教師專業倫理規範內容，將影響教師地位、學生學習與社會責任，對於教師專業倫理之內涵，如何規範教師在校內及校外之行為準則，有探究必要，尤以教師與學生之關係，因學生在受教育之過程中，與教師的接觸最多，受教師影響深遠，有必要制定一套倫理準則規範教師行為，讓教師表現出更專業的作為。

### 第三目內涵

教師專業倫理信條的內涵大致包含教師從事專業工作之基本原則以及教師與週遭人事互動之原則二大重點。在教師與週遭人事之互動方面，則涵括師生間、同事間、親師間以及教師與社會之間的互動。因此，教師專業倫理信條條文應可分成五個層面進行探討，亦即基本原則層面、師生互動層面、同事互動層面、親師互動層面與社會責任層面。<sup>135</sup>

---

<sup>135</sup> 同前註，頁 181-197。

教師專業倫理內涵的建構可以促進教師專業的發展，幫助教師認識教師專業的倫理，提供教師作為指引教育行動的依據，提高學校教育的效果，達成學校教育的目標。因此，教師專業倫理的內涵主要包括下列幾方面：教師的基本道德（basic ethics）、教師的專業觀念（professional concepts）、教師的教育關係（educational relationship）、教師的教學倫理（instructional ethics）、教師的輔導倫理（guidance ethics）、教師的校園倫理（school ethics）。<sup>136</sup>

學校是正式教育機構，其中主要的教育者是教師，即使其他工作人員，也有教育的義務，所以一併合在一起，就教師而言，教師所要秉持的倫理，扼要說來，至少有四項；一是具備「教師典範」；二是秉持「學而不厭，誨人不倦」的精神；三是「因材施教」；四是「愛人以德」。<sup>137</sup>

學者對於教師專業倫理相關論述，整理如下。<sup>138</sup>

- 一、1998年吳清山提出五大內涵：1.基本原則 2.教師與學生的關係 3.教師與學生家長的關係 4.教師與學校同仁的關係 5.教師與社區的關係。
- 二、1998年沈春生提出四大責任：1.對專業的責任 2.對學生的責任 3.對社會的責任 4.對國家的責任。
- 三、1985年Strike & Soltis提出五大層面：1.個人層面 2.人際層面 3.專業倫理層面 4.社會層面 5.哲學層面。
- 四、1993年Rinfkin提出五個聲明：1.身為某一學科成員應盡之義務 2.教師應盡之義務 3.同事間應盡之義務 4.學校成員應盡之義務 5.社區成員應盡之義務。

<sup>136</sup> 梁福鎮，教師專業倫理內涵與養成途徑之探究，教育科學期刊，第5卷第2期，2005年12月，頁61-77。

<sup>137</sup> 賈馥茗，教育倫理學，五南圖書，2004年，頁212。

<sup>138</sup> 參閱林翠屏，國民小學教師專業倫理信條之研究，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2001年，頁67-68。

五、1996 年 Murray 九大原則：1.課程能力 2.教學能力 3.處理敏感話題之能力 4.對學生之幫助 5.與學生的雙重關係 6.保密的責任 7.尊重同事 8.正確評量學生 9.尊重學校。

從以上內容歸納教師專業倫理內涵，可大略區分二大部份，一是以教師本身為出發點，二是教師與他人之關係；教師部份主要針對專業之要求，此部份則涵括教學、研究，而教師之人際關係則再區分為校內及校外二個面向，此部份則延伸出教師之義務及責任。

### 第三項學術倫理

大學法第 1 條第 1 項「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨」，顯見大學以探索真理、傳播知識、培育人才及服務社會為目的，大學教師則負有教學、研究之責。為發現「真理」，有必要建立一自由之研究環境，使各種言論能在公開之自由氛圍下接受詰辯，期使真理愈辯愈明，而大學就其校園內有關之事務，享有自主之決定權及執行權係為避免外界力量介入，此乃大學法第 1 條第 2 項明定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權」之意旨所在。<sup>139</sup>顯見大學享有學術自由之權利，但不是百分之百的自由，意味大學在追求自主性之同時，不能無限制之發展，仍受限於人性尊嚴、公共利益之普世價值框架內。因此，大學教師在課堂中之教學或其它活動，及研究工作均應有一套價值規範。在學術研究方面，教師應遵守敬業、嚴謹、誠信、公正等原則，如有論文涉及抄襲、剽竊等違反學術倫理之問題時，均應秉持自治與自律之精神勇於回應與處理。

#### 壹、大學教師之責任

大學以學術自由基本權主體地位，以探討學問、追求真理發展與維護學術固為大學存續之命脈，而研究與教學僅為達到發展

<sup>139</sup> 參照台北地方法院刑事 95 年度易字第 400 號判決。



與維護學術必要方法。大學需提供培養學生未來就業能力，以具備日後職業應用學術知識與方法所需。<sup>140</sup>而大學學者主要是指大學教師中那些從事創造性工作的人，創造性是大學學者的根本特性。大學學者除了實現學術目標外，還負有歷史使命、學術責任與社會責任。<sup>141</sup>1794年德國哲學家、柏林大學校長費希特在耶拿大學作了題為「學者的道德」系列演講，其中第四講題「論學者的使命」中指出：「學者階層的真正使命：高度注視人類一般的實際發展進程，並經常促進這種發展進程。」，他也指出人類的整個發展直接取決於科學的發展，故，學者的使命就是促進科學的發展從而促進人類社會的發展、相對的促進本學科的發展也是使命之一，獻身學術、鞠躬盡瘁、死而後已的私德，另外看重的還有公德，因此，第三個使命便是為社會服務<sup>142</sup>。是以，大學教師是從事知識與思想創造的人，除擔負教學、研究工作外，尚負有擔當社會道德規範建構與闡釋的使命。

## 貳、學術發展現況

違反學術倫理之案件國內外屢見不鮮，蒐集相關報導如下：

### 1. 逢甲前教授論文涉抄襲 詐欺取財起訴<sup>143</sup>

私立逢甲大學前女教授陳杏圓被查出 94 年升任副教授、97 年升任教授，所提出供審查「公開發表」著作 31 篇，僅 10 篇能查得到，其中 4 篇引述出處錯誤、2 篇並非是作者，其他 4 篇也無法證實她是作者。檢察官認為被告詐騙該校教評會，升任

<sup>140</sup> 董保誠，教育法與學術自由，月旦出版社，1997年，頁46。

<sup>141</sup> 王恩華，大學學者的使命與學術責任，高等教育研究，第26卷第1期，2005年1月，頁13。

<sup>142</sup> 費希特，論學者的使命，人的使命，北京：商務印書館，1997年，頁23-45。

<sup>143</sup> 2011年11月15日自由時報記者楊政郡、蔡淑媛，

<http://tw.news.yahoo.com/%E9%80%A2%E7%94%B2%E5%89%8D%E6%95%99%E6%8E%88%E8%AB%96%E6%96%87%E6%B6%89%E6%8A%84%E8%A5%B2-%E8%A9%90%E6%AC%BA%E5%8F%96%E8%B2%A1%E8%B5%B7%E8%A8%B4-203710819.html>，最後瀏覽日期：2012年3月20日。

副教授每月多五千餘元薪資、升任教授每月又增加五千多元薪資，依詐欺取財二次起訴。

## 2. 論文誤植 陳冠宇被撤副教授資格<sup>144</sup>

「鋼琴王子」陳冠宇去年 10 月被檢舉，指稱他的副教授升等論文抄襲昔日搭檔、北市教育大學音樂系主任歐玲如的論文。日前教育部學審會審查結果出爐，認定陳冠宇的「詮釋報告」有「誤植」及「未適當引註出處」，因此撤銷他的副教授資格，且 1 年內不得提升等。教育部學審會專門委員王明源表示，陳冠宇提升等的條件是「5 場演奏」和「詮釋報告」。5 場演奏沒有問題，但詮釋報告中前言所寫到的「動機」有誤植和未適當引註。

## 3. 中研院學者 批中正碩士論文抄襲<sup>145</sup>

指控中正大學碩士論文涉嫌違反學術倫理，不當引用多位法學者的著作，涉及抄襲，中研院法律學者罕見地在臉書上連署批評，並寄出掛號信函向教育部提出檢舉，「免得丟臉丟到德國去」。當事人回應會承擔責任，中正大學法律系主任鄭津津表示將召開會議送審，嚴重者將撤銷學位，不會護短。包括中研院法律所副研究員黃舒芃、中研院法律所助研究員王鵬翔、獨立博士後研究者蘇彥圖、輔大法律系助理教授鍾芳樺以及中研院法律所副研究員黃國昌等法律學者，指中正大學法律學研究所張志偉 2006 六年碩士論文「論司法違憲審查之正當性爭議」，許多內容文字拷貝多位法學者原著，卻未加上引號。碩士班畢業之後，投稿的期刊論文又出現相同狀

<sup>144</sup> 2011 年 9 月 10 日中國時報記者邱祖胤、葉芷妘，  
<http://life.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Life/life-article/0,5047,100316+112011091000064,00.html> 最後瀏覽日期：2012 年 3 月 20 日。

<sup>145</sup> 2012 年 3 月 14 日自由時報記者湯佳玲、林宜樟、林曉雲，  
<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/mar/14/today-life2.htm> 最後瀏覽日期：2012 年 3 月 20 日。

況，嚴重違反學術倫理。他們強調，該生應該發公開信道歉並修正論文。

#### 4. 論文涉剽竊！匈牙利總統丟博士帽 職位也難保<sup>146</sup>

匈牙利總統施密特因論文被判定剽竊、博士學位遭撤銷後，三十日取消所有原定行程。匈牙利媒體除廣泛推測他將宣布下台，也已熱烈討論可能的接替人選。

關於抄襲情形，在大陸地區亦然，而學術腐敗現象的原因是多方面的，比如，管理制度、學者的學術道德、學者與市場經濟的關係、學術期刊的管理制度、學術腐敗的懲罰力度等原因。<sup>147</sup>學術抄襲如同剽竊，被指控者的本能反應是否認，繼而是提出反駁辯說，諸如學生代為整理、遭人變造、疏忽未察、英雄所見略同，乃至於「如有雷同、純屬巧合」等等，講法千奇百怪，不一而足。再下來的動作，有則低調處理，設法粉飾，有則挺身反擊，甚或興訟，反客為主。學術文章是否抄自他人，通常無法一眼看穿（學術是高明的抄襲？），指控者本身要具備一定的耙梳功夫及撿扒能力，還要有客觀專業的判斷機制，始能辨其同異，並昭公信。不過，不管怎麼說，抄襲與否終歸是客觀的事實，不會因惡意的指控而成真，但也不會因未被察覺而不存在<sup>148</sup>。

在臺灣，行政院國家科學委員會（下稱國科會），統計自民國 88 年迄 95 年針對該會學術獎勵、專題研究計畫涉有違反學術倫理者，計 24 件；教育部主要係針對教師資格審查，自民國 86

<sup>146</sup> 2012 年 3 月 31 日自由時報電子報編譯魏國金，  
<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/mar/31/today-int4.htm?Slots=BInt>，最後瀏覽日期：2012 年 4 月 10 日。

<sup>147</sup> 楊華麗，學術腐敗的表現及其原因分析，太原師範學院學報（社會科學版），第 3 卷第 1 期，2004 年 3 月，頁 49。

<sup>148</sup> 李建良，學術抄襲與政治騙術，臺灣法學雜誌，186 期，2011 年 10 月，<http://www.taiwanlaw.com.tw/forumViewer.aspx?id=692>，最後瀏覽日期：2012 年 3 月 20 日。

年迄 95 年，計有 5 件著作抄襲被判定屬實。<sup>149</sup>而未進入國科會及教育部程序審查者，依「大學自治」之精神，係由各校本於權責處理；可見，違反學術倫理之真實數據應多於上述統計，顯見學術抄襲之情況較官方統計嚴重。有鑑於學術倫理待提昇，我國國科會、教育部分別於民國 88 年及 93 年訂定「行政院國家科學委員會學術倫理案件處理及審議要點」及「大學校院教師著作抄襲處理原則」，依大學自治精神，各大學也陸續成立相關倫理規範。

在大陸地區，政府及大學也積極建立相關規範，1999 年，其教育部、科技部等五部門聯合推出「關於加強科技工作者行為準則的若干意見」。2001 年 5 月教育部在「全國普通高等學校人文社會科學研究“十五”規劃綱要》中首次明確提出：「要把學風建設列為科研隊伍建設的重要內容」，又於 2002 年 2 月公佈「關於加強學術道德建設的若干意見」，2004 年發佈被稱之為“學術憲章”的「高等學校哲學社會科學研究學術規範」，2006 年教育部社會科學委員會又成立了學風建設委員會，同年科技部發佈中國首個針對學術不端行為的條例「國家科技計劃實施中科研不端行為處理辦法（試行）」。在大學部份，2002 年北京大學修訂了「北京大學教師學術紀律規範」、清華大學公佈了「清華大學教師科研道德守則」，2005 年武漢大學推出「關於加強人文社會科學研究學術道德建設的若干意見」，2006 年北京大學公佈「北京大學教師學術道德規範」，2007 年貴州大學印發了「貴州大學學術道德規範實施細則」，2008 年中國人民大學發佈了「中國人民大學科學研究行為規範及管理辦法（試行）」等等。

---

<sup>149</sup> 參照台北地方法院刑事 95 年度易字第 400 號判決。

統計至 2010 年，已有近 70% 的部屬高校和一些地方高校頒佈了有關加強大學教師學術行為規範的一些規章制度。<sup>150</sup>

### 參、因應作為

在網路發達的年代，抄襲、剽竊他人學術成果變得越來越快速和簡單，而學術管理部門為了查核學術著作是否有抄襲，在國外已發展出學術剽竊檢測系統，如：Turnitin、My Drop Box 以及 Copy Catch 等，中國香港中文大學也研發出「剽檢通」檢測系統。在大陸地區，一些期刊社和大學也啟用中文版的“反抄襲”系統。運用高科技查核學術著作是否涉及抄襲剽竊，雖看似萬無一失，但科技終有盲點，如：以替換語詞方式將「為什麼」改成「為何」、「把」改成「將」...等；寫文意不抄文字，語意、結構的改寫...等，且各學科有其特性差異性，本文以為檢測系統僅能過濾部份著作，且或有嚇阻作用，但終究只是治標非治本之做法，而檢測系統之出現，是否也意味著學術著作需通過「測謊機」之檢驗。

為追求真正學術自由，除可以建立相關制度，包括：評審、監督、獎懲、成果評價以及著作發表及出版、經費的審核及使用程序等，但學術道德問題的根本在於學術道德自律，「學術乃天下之公器」，學術探索就是探險和摸索的過程，沒有崇高的追求作為支撐，很難有所作為。因此學者應該樹立崇高的學術精神，牢記社會責任，尊重前輩和他人勞動，誠實的面對科學事實。<sup>151</sup> 本文以為後者才是真正落實學術自由之方法，蓋，惟有學者真正瞭解自身之使命與責任，所有學術歪風將自此消失，然倫理性格無法經由考試測驗得知符合與否，故學校在聘請教師之時並無法考核教師是否具備倫理條件，僅能消極地在聘約中說明義務，並

<sup>150</sup> 羅志敏，是“學術失落”還是“學術倫理失落”——大學學術治理的困惑與啓示，現代大學教育，第 5 期，2010 年，頁 6。

<sup>151</sup> 胡東寬，中國學術倫理的現狀及發展，福建黨史月刊，第 8 期，2006 年，頁 142。

告知違犯之效果，因此，對教師而言，專業倫理教育在職前職後的落實更顯重要。

#### 肆、建構學術倫理之內涵

學術倫理有待提昇之原因，唐納·甘迺迪認為「學界的競爭若是過度激烈，可能會產生反效果。它可能使學者競逐名利，貶低了學術的價值與地位。」所以，他呼籲學界人人要保持君子風度，這「當然有賴大學老師的自律與自惕。」<sup>152</sup>。這話道出，競爭之下如何維持個人品格的重要，在目前各大學為追求學術自由、爭排名的同時，聘約內容多會說明升等要求及未達標準時之效果，而教師為了保住工作努力向上也無可厚非，但學術之神聖實不容因個人利益考量而踐踏，本文歸納出學術倫理之內容應包括以下幾點：

1. 教師應秉持良知及誠信、客觀公正之態度追求真理及創新研究。
2. 教師應秉持嚴謹態度處理研究資料與結果，並確實註明來源，不得抄襲、杜撰、造假、一稿多投及不當引用。
3. 研究成果不應刻意分割亦不得重複發表。
4. 實際參與研究者方得列名為作者，並應盡指導者責任。
5. 學術成果接受審查時，應尊重審查單位之程序及結果。

## 第二節各國教師倫理守則

### 第一項外國立法例

#### 第一目美國

---

<sup>152</sup> 唐納·甘迺迪著，楊振富譯，學術這一行，天下遠見，2000年，頁218-219。

美國的教師專業組織分成三級：全國、各州與地方。由於美國是實施地方分權的國家，各州及地方均有其自訂的組織目標與規範，但在談及教師專業倫理時，大都以全國性的教師專業組織為依歸。美國全國性的教師專業組織有二：一為全美教育協會（The National Education Association，簡稱為 NEA），一為美國教師聯盟（The American Federation of Teachers，簡稱為 AFT）。<sup>153</sup> 以下主要就全美教育協會訂定之專業倫理信條加以探討。

教育專業倫理信條（Code of Ethics of the Education Profession）由全美教育協會在 1975 年採用，分為前言與原則二部分。

#### 壹、前言

教育人員相信人的價值與尊嚴，能體認對於真理的探求、對於卓越的奉獻及對於民主思想的發展是最重要的事情。為能達成這些目標、維護教與學的自由並保障所有人的教育機會均等，教育人員有責任遵守最高倫理標準。

教育人員瞭解教育過程之任重道遠。為了爭取同事、學生、家長、與社會大眾之尊重及信賴，教育人員必須表現並維持最高水準的行為操守。教育專業倫理信條即提供所有教育人員規範行為的準則。

除了全美教育協會與其支會外，任何人對於教育專業倫理信條的修改均無效力。

#### 貳、原則

##### 原則一：對學生的承諾

教育人員應努力幫助每個學生瞭解自己可成為社會之有價值及有效公民的潛能。因此教育人員要激發學生詰問的精神、努力獲得知識、並訂定有價值的目標。為了達成對學生的義務，教育人員：

<sup>153</sup> 謝文全，美國教師專業組織，臺灣教育，1992 年，頁 25-33。

1. 不應不當的限制學生獨立學習之活動。
2. 不應不當的否定學生多樣的想​​法。
3. 不應故意壓抑或扭曲和學生進步相關的事務。
4. 應努力保護學生免於有害學習、健康及安全的各種狀況。
5. 不應有意的讓學生受窘及受歧視。
6. 不要因為學生的種​​族、膚色、信念、性別、國籍、婚姻狀況、政治或宗教信仰、家庭、社會或文化背景、或性別傾向，而不公平地：
  - (1) 不許學生參與任何課程。
  - (2) 否定屬於學生的利益。
  - (3) 給予學生任何的好處。
7. 不要利用職務上與學生的關係而達私人目的。
8. 除非法律允許或為專業所需，否則不應洩露從專業服務時所獲悉的學生資料。

## 原則二：對專業的承諾

教育專業背負著社會大眾的期許，需要具備最高的專業服務品質。因為相信教育專業服務的品質將直接影響國家及其國民，教育人員應竭力提昇專業水準、改善專業判斷的氣候、營造能吸引值得信任之人才加入教育工作行列的條件並防止不適任者從事教育專業。為了達成對專業的義務，教育人員

1. 在應徵專業工作時，不可以故意做錯誤的陳述或隱藏與能力及資格有關的事實。
2. 不要錯用其專業資格。
3. 不要幫助在個性上、專業上、以及其他屬性上不合格之人從事教育工作。



4. 不應為謀教職的候選者做與其資格不一致的陳述。
5. 不應協助非教育人員做未經許可的教學。
6. 除非法律允許或為專業所需，否則不要洩露任何在專業服務中所獲得的同事的資料。
7. 不要發表有關同事的不實或有害的言論。
8. 不應接受任何會危害專業決策與行動的獎金、禮物、或恩惠。

## 第二目英國<sup>154</sup>

英國最大的教育專業組織是全國教師協會（National Union of Teachers，簡稱為NUT），其宣言中聲明，教師是社會工作者及文化價值的維護者，因此教師應為維護文化價值和社會道德而奉獻心力。全國教師協會（NUT）所制定的教師專業行為守則（The Code of Professional Conduct）包含前言與正文兩部分。前言指出此守則適用於所有教師，不分中小學或大學層級。正文則說明教師面對專業、學生、同事、家長與學校的一般行為規範，其內容如下：

任何教師專業倫理的準則必須適用於所有的教師，不應侷限於不同層級學校或教育機關特定職位的教師。然而，由於學校校長或單位主管在學校校務推展與管理功能方面的職責，所以這些準則在某些特定方面相較於其他人而言，更會為校長或單位主管所運用。以下的敘述即是作為教師的一般指導原則：

1. 所有教師與其他教師討論有關於專業的問題與困境時，應保守機密。
2. 若教師得知某一同事對工作行為或標準感到擔憂或不滿時，應非正式的討論這方面的議題，並私下告知相關同事。在問題未能以非正式的方式解決，且未告知同事前，不應採取任

<sup>154</sup> 參閱林翠屏，國民小學教師專業倫理信條之研究，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2001年，頁41-44。

何進一步的行動。一旦有充分的理由相信同事所為將有損學校或學生時，教師有責任向校長報告。

- 3.除了在適當程序下，教師不應在第三者面前毀謗同事，也不應在別人面前惡意批評同事。
- 4.教師之間的有效協商只有在相互尊重其專業知識的氣氛下才會發生，並能認同和了解所有參與教師之各種職責。當同事了解其共同職責時，應讓他們自由的表達深思熟慮的專業意見。
- 5.教師有責任去了解組織成員的工作，並應確認所有成員都有足夠的知識能清楚的了解其被分配到的職責，以及每天學校運作的程序與策略。
- 6.學校進行短期或長期的變革之前，應與相關的教師協商，並在實施之前提供教師清楚而充足的資訊；還必須承認在某些時刻做的緊急決定，無法進行事前的協商。
- 7.家長對老師所做的抱怨或指控都應交給校長，除非校長已諮詢過相關的教師，否則對這些抱怨或指控都不應採取任何行動。
- 8.所有學校成員均應充分利用教職員的設備，包括教室與研究室。然而，在討論設備的使用時，校長應尊重未出席同事的權利。
- 9.教師必須以其專業判斷來檢視經由各種來源取得的機密資料，並牢記法律要件與兒童最佳權益。校長與地方教育當局在做任何決定之前，必須考慮有關於機密資料洩漏的問題。
- 10.學生會隨時與教師討論其作品與進步情形，尤其是指導老師。教師應確認他們能在爭取學生福祉方面維持較佳的平衡，並避免涉入討論其他教師的管理、能力或效率。

11. 為了達成某些特定目的，而直接或間接向人推銷均是不道德的。
12. 師生之間友善關係的成長，是基於對彼此在學習環境中所扮演的角色之相互尊重與認可。以下是教師對這種專業關係的誤用：
  - (1) 和學生一起進入不當組織。
  - (2) 對學生的表現過度偏愛或冷淡。
  - (3) 承諾學生的不合法行動，例如，反抗。
  - (4) 關於個人與學校無關的態度、觀點或行為，施以過度的影響力。
13. 教師職責與工作不應委以沒有正式資格之人員擔任。但這不受到下列規定之限制：
  - (1) 教師的適當訓練。
  - (2) 對教師的聘用應遵守 1993 年的教育法規。
  - (3) 支援學校專業成員的聘用。
  - (4) 輔助人員的聘用。
14. 教師不可故意毀損校譽。
15. 教師不應有任何種族歧視的行為或是直接對少數族群發表有種族差別待遇的評論。

另外，英國的另一個教師專業組織——教師專業協會(Professional Association of Teachers，簡稱為 PAT)，也曾於 1989 年制定了教師專業守則(Professional Code of Teachers)。教師專業協會(PAT)的這份守則與全國教師協會(NUT)守則的相異點在於，PAT 認為教師無罷教、罷舉行考試、罷改學生考卷或課業的權利。另外，PAT 在守則中還堅持，教師應以學生的權益為優先考量的條件，不應以自身的利益危害學生受教的權益；教師在待遇、工作條件等相關問題產生時，應該保持中立的態度；教師不可拒絕替缺席的同仁代課，也不

能拒絕接受正常上班時間之外的校內外活動；教師的衣著不可過分標新立異。PAT 認為教師有導引社會風氣之責任，因此若未具備此情操與責任感之人，不適合擔任教師的行業。然而無論是教師專業協會（PAT）或全國教師協會（NUT）所制定的守則均有下列特點：

1. 強調尊重。教師應尊重專業知識、尊重他人的權利等等。
2. 重視專業問題機密與資料機密。
3. 教職人員的聘用必須選取有正式資格之合格人士。
4. 教師不應和學生一起加入不當組織，也不應承認學生的不法行為。
5. 教師不應有種族歧視的態度。
6. 教師不應在第三者面前詆毀或批評同事。
7. 教師不應損毀學校的名譽。

### 第三目日本<sup>155</sup>

日本的教師組織在第二次世界大戰後蓬勃發展，其中最著名的組織為日本教職員組織（JTU），簡稱日教組。其特殊之處是此一組織始終以反體制的姿態，對抗日本文部省的政令，具極大的制衡力量。日教組於 1952 年 6 月制定「教師倫理綱領」，其內容共有十項。

1. 教師須因應日本社會的課題，與青少年共同生活。
2. 教師應為教育機會均等奮鬥。
3. 教師應維護和平。
4. 教師應立足於科學的真理而行動。
5. 教師不允許教育的自由被侵害。
6. 教師要求光明正大的政治。
7. 教師與家長應共同祛除社會的頹風，並創造新文化。
8. 教師是勞動者。

<sup>155</sup> 引自林翠屏，國民小學教師專業倫理信條之研究，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2001 年，頁 40-41。

9. 教師應保衛生活權利。

10. 教師要團結。

日本日教組的「教師倫理綱領」雖有簡潔的內容與遠大的目標，但綱領內容缺乏與教學行為有關的規範，較不符合專業組織的倫理守則。

## 第二項 我國法制

### 壹、沿革

臺灣最早成立的教育組織有：一為臺灣光復後，籌組之省教育會，轄有 21 個縣市教育會，324 個鄉、鎮、市、區教育會；二為於民國 75 年成立的「中華民國全國教育會」；三為於民國 76 年成立的教師人權促進會。但這些組織並未制定教師專業倫理信條。<sup>156</sup>教師法施行前，中華民國教育學術團體聯合會於 66 年 12 月 25 日通過中國教育學會所提的「教育人員信條」案，由信條內容顯示出當代教師對於師道尊嚴正確的體認，其內容針對 1.專業 2.學生 3.學校 4.學生、家庭與社會 5.國家、民族與世界人類等五方面，分別舉出教師應盡的職責與應達成的使命。<sup>157</sup>因無中小學教師參與意見，故其「自律」性恐不足。雖然如此，大學教師恪守該信條當無疑義。<sup>158</sup>

民國 85 年高雄市教師會自訂規範高雄市教師之「教師自律公約」，相較於「教育人員信條」，其「自律」性則更符合專業精神。民國 89 年，全國教師會第 1 屆第 2 次會員代表大會通過「全國教師自律公約」，以作為全國教師之專業行為規範，部份學校也已經擬定自己學校的教師自律公約。

<sup>156</sup> 林翠屏，國民小學教師專業倫理信條之研究，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2001 年，頁 46。

<sup>157</sup> 中華民國師範教育學會主編，教師權力與責任，師大書苑，1995 年，頁 98-99。

<sup>158</sup> 姚孟昌等著，法律倫理學，新學林出版，2009 年 6 月，頁 573。

教師法第 1 條及第 17 條第 6 款，突顯教師專業倫理的重要，為人師表除了要具備各種專業知能，更重要的是，本身道德操守和行為表現應在一般人之上。<sup>159</sup>

## 貳、全國教師自律公約

全國教師會於 88 年 2 月 1 日成立，並於民國 89 年 2 月 1 日第 1 屆第 2 次會員代表大會中通過一份全國教師自律公約，內容包括前言、教師專業守則與教師自律守則三個部分，共 13 條，是目前最具全國代表性的教師專業倫理守則。

「全國教師自律公約」係依據教師法第 27 條規定為維護教師專業尊嚴與專業自主，重塑教師形象所訂定，內容述及對象包括教師自身、學生、家長、學校、社會，內容如下：

### 一、教師專業守則

以下事項，教師應引以為念，以建立教師專業形象：

1. 教師應以公義、良善為基本信念，傳授學生知識，培養其健全人格、民主素養及獨立思考能力。
2. 教師應維護學生學習權益，以公正、平等的態度對待學生，盡自己的專業知能教導每一個學生。
3. 教師對其授課課程內容及教材應充分準備妥當，並依教育原理及專業原則指導學生。
4. 教師應主動關心學生，並與學生及家長溝通連繫。
5. 教師應時常研討新的教學方法及知能，充實教學內涵。
6. 教師應以身作則，遵守法令與學校章則，維護社會公平正義，倡導良善社會風氣，關心校務發展及社會公共事務。
7. 教師應為學習者，時時探索新知，圓滿自己的人格，並以愛關懷他人及社會。

### 二、教師自律守則

<sup>159</sup> 中華民國師範教育學會主編，教師形象與專業倫理，心理出版社，2008 年，頁 65。

以下事項，教師應引以為誡，以維護教師專業之形象：

1. 教師對其學校學生有教學輔導及成績評量之權責，基於教育理念不受不當因素干擾及不當利益迴避原則。除以下情形之外，教師不得向其學校學生補習。（本條文自 89 年 8 月 1 日起實施）
  - (1) 教師應聘擔任指導公立機關學校辦理之學生課外社團活動。
  - (2) 教師應聘擔任指導非營利事業組織向主管教育行政機關報備核准之學生學習活動。
2. 教師之言行對學生有重大示範指導及默化作用，基於社會良善價值的建立以及教師的教育目標之達成，除了維護公眾利益或自身安全等特殊情形下，教師不應在言語及行為上對學生有暴力之情形發生。
3. 為維持教師在社會的形象，教師不得利用職權教導或要求學生支持特定政黨（候選人）或信奉特定宗教。
4. 為維持校園師生倫理，教師與其學校學生不應發展違反倫理之情感愛戀關係。
5. 教師不得利用職務媒介、推銷、收取不當利益。
6. 教師不應收受學生或家長異常的餽贈；教師對學生或家長金錢禮物之回報，應表達婉謝之意。

全國教師自律公約目前為我國全國教師專業倫理之主要規範，其目的在維護教師專業尊嚴及專業自主，並重新形塑教師形象，然就訂定動機而言，係依教師法規定而訂，性質較偏向他律；雖內容提及悖倫行為之類型，卻未提及違背時之處理方式，且用語多使用「教師應...」。故，就此而言，公約具有教育性質。考量公約具有約束教師之功能，因此，著重對師培生及在職教師進

行教師專業倫理相關教育，以避免各自解讀之現象，期能達成教師倫理教育之成效。

### 參、其它相關規範

本文以全國教師自律公約訂定之時空背景，臚列相對應之教師倫理規範，提出學者及臺灣大學訂定內容。

#### 一、教師專業倫理準則（草案）<sup>160</sup>

余為教育工作者之一員，深信人的價值與教育的力量，矢志負起社會國家付託教育學生之責任，並且願意遵守各種教育法令規定和本團體所定的下列規範，以保障與維護學生受教之權益。

##### （一）基本原則

1. 教師應自覺本身的工作為專業，且願遵守教育專業團體之規範。
2. 教師應認清教育專業的特性，以促進學生學習為首要任務。
3. 教師應秉持教育原理原則，從事教育工作。
4. 教師應不斷從事進修研習活動，以促進專業成長。
5. 教師應忠於職守，不利用職務牟取不當利益。

##### （二）教師與學生關係

1. 教師應發揮教育愛，耐心指導學生，啟發學生潛能。
2. 教師應公平對待每位學生，不得有種族、宗教、地區、政黨、社經地位、性別或身心殘疾等歧視。

<sup>160</sup> 吳清山等人於1998年曾進行教師專業倫理內涵建構之研究，渠等參酌美國「全美教育協會」（NEA）、「英國教師工會」（NUT）、加拿大英屬哥倫比亞省教師聯盟等先進國家教師專業組織所制定之教師專業倫理準則，作為發展我國教師專業倫理準則之參考。接著，採取訪談的方式，訪問並徵詢專家學者對於教師專業倫理之意見與看法；同時發展「專業倫理調查問卷」，以大、中、小學教師為對象進行問卷調查，了解各層級教師對於教師專業倫理內涵之意見。最後，再以座談的方式邀請專家學者，就專業倫理內涵及準則提供最後修正意見。



3. 教師應充分了解學生身心發展，尊重學生個別差異，施予適當的教育。
4. 教師應關懷學生，並適時給予輔導和協助。
5. 教師應時時反省自己的言行，處處作為學生的表率。
6. 教師應慎用學生個人及其家庭資料，不得任意加以洩漏。
7. 教師教導學生時，不得傳授與教學無關之不當訊息（如色情、殘暴、頹廢等），影響學生身心發展。
8. 教師應避免對學生進行惡意性、情緒性或脅迫性之言語傷害。

### （三）教師與家長關係

1. 教師應與學生家長保持聯繫，並協助處理有關學生之各項問題。
2. 教師應鼓勵家長參加親師活動，協助家長適當教導其子女。
3. 教師在學校的安排下，應接受家長參觀班級教學活動。
4. 教師應避免與學生家長有不正當的金錢往來。
5. 教師不得要求學生家長不合理的捐贈。

### （四）教師與學校同仁關係

1. 教師應與學校同仁相互合作，共謀校務發展。
2. 教師應與行政人員相互尊重，避免彼此對立或衝突。
3. 教師在同仁遭遇困難時，應主動關懷與協助。

4. 教師應對新進同事與以善意指導，使其及早勝任教學工作。
5. 教師之間應避免不當比較，而造成彼此間的過度競爭。

#### (五) 教師與社會（區）關係

1. 教師應配合地方需要，協助辦理社區教育活動，促進社區發展。
2. 教師應善用社會資源，增進學生學習效果。
3. 教師應尊重社區人士之教育意見，共謀教育健全發展。
4. 教師應儘可能參與社區活動，善盡移風易俗之責。
5. 教師應避免藉其專業地位之便，介入與教學無關之黨派或宗教活動。

該草案涵括對教師本身及教師與學生、家長、同事及社會之關係，且各關係之行為要求亦較具體明確，在內容方面，亦較全國教師自律公約完整，然有違自律性之要求。

## 二、國立臺灣大學教師倫理守則

- (一) 訂定歷程：該守則由師道維護委員會起草，歷時 1 年 6 個月，普遍徵求意見並經 12 次委員會議討論後定稿，於民國 87 年 3 月 21 日校務會議通過後頒行。
- (二) 訂定目的：為確立臺大成為明德而日新之大學，教師倫理守則謹述臺大教師治學處事所自許的價值標準與行為準繩，依此相互期勉，切磋琢磨而道學自脩，以成純淨、自主，並追求至善至美。
- (三) 序言：大學自主與學術自由，除了可能受到政治或企業等外力干預外，大學裡的師生彼此之間因觀念、立場之差異，因而影響其對教育與學術應有的忠誠才是最大問

題，有必要透過自律，以維護學術的尊嚴以及校園的純淨。

(四) 功用及影響：凝聚共識、建立共同的道德規範，相較於法令規章的消極約束，這種道德層次的自律，更具積極意義，符合大學自主的精神，真正維護學術的尊嚴。世界一流的大學莫不堅持大學自主與學術自由，藉由道德共識形成自律的校園文化，是落實大學自主，使台大躋身世界一流大學所必須。今日社會秩序混亂、人心不安，台大人的此種作為將是引領社會「心靈建設」的一股強大動力，不僅對校園，對社會也必定會有相當的影響。

(五) 內容：

第一章 基本信念

一、知識真理

以追求知識及真理為職志。

二、自由自律

秉持良知以治學授業，致力維護學術自由。

三、公正客觀

秉持公正客觀態度，促進學術與教育充分發展。

四、誠信正直

誠信正直以治學處世，樹立開誠磊落之風氣。

五、和諧純淨

維護校園和諧純淨，創造美好之大學環境。

六、互敬合作

自尊互敬、包容合作，促進大學之協調、融合及發展。

## 七、敬業精進

精益求精，以追求卓越為榮。

## 八、篤實服務

熱誠篤實，以知識服務人群，以道德美化社會。

## 第二章 教學倫理（教學態度與責任）

一、教師應秉持至誠從事教學工作（熱誠原則）

二、教師應不斷地要求自我與充實自我（充實原則）

三、教師應秉持專業精神從事教學（專業原則）

## 第三章 學術倫理（研究態度與責任）

一、教師應秉持追求卓越的精神從事研究工作（敬業原則）

二、教師應秉持嚴謹的態度處理研究資料與結果（嚴謹原則）

三、教師應秉持誠信的態度發表著作（誠信原則）

四、教師應秉持公正態度參與或接受學術審查（公正原則）

## 第四章 人際倫理（校園人際與生活）

一、教師應致力維持教職員生之和諧關係（和諧原則）

二、教師應致力與同仁整合而成就教育與學術榮譽（合作原則）

三、教師應致力維護校園之純淨（純淨原則）

四、教師應重視校園生活的教育效果並以身作則（身教原則）

## 第五章 社會倫理（與社會各界之互動）

一、教師參與社會各界活動應以服務為基本目的  
(服務原則)

二、教師與社會各界之互動應維持適當分際(自律原則)

臺灣大學教師倫理守則整體而言，大致上涵括教師專業倫理應具內涵，惟在教師與學生的關係論述上明顯較全國教師自律公約少，此可能係大學學制與高級中等以下學校之性質差異導致。除第一章基本信念論述外，第二章教學倫理規範部份提及教師本身應具專業之要求；在教師之人際關係方面則規定於第四章人際倫理與第五章社會倫理，較為特殊的是第三章學術倫理部份，由於大學著重追求學術自由之目標，及大學學者具有發現真理、對學科發展負有責任，就學術倫理單獨列一章討論，由此可知學術倫理受重視之程度。

### 第三節 教師倫理守則之分析與比較

#### 第一項 全國教師自律公約

全國教師自律公約前言指出因社會環境變遷，教師與學校、學生、家長及社會之關係正在演變，傳統上對教師角色期待已無法適合現代社會要求，加上升學及就業導向使教育其他價值被忽略，致教師角色功利化、專業尊嚴淪喪、專業能力受質疑，故教師形象待重建。觀察公約，發現如下：

##### 一、強調教師專業性

專業守則部份，提及教師應充分準備授課內容及教材並時常研討新的教學方法及知能(教師專業守則第2、3、5、7

條)，亦即教師應充實教學及專業知能，該內容符合教師專業倫理內涵所指之教學專業及持續進修之概念。

## 二、教師應具較高道德標準

教師專業守則第 6 條：「教師應以身作則，遵守法令與學校章則，維護社會公平正義，倡導良善社會風氣」，若以反面解釋，則教師不應違反法令，故教師在校內外有倒會、外遇、傷害人之私領域違法行為則可解讀為不良示範，對社會具負面影響有違善良風氣，由此可知，公約對教師之品德要求有較高標準。

## 三、屬教育性之倫理守則，無實質懲處機制

此公約用語以「教師應...」要求教師之作為，然教師不作為或違反時則無如律師公會、建築師公會等自律團體，未加入律師公會、建築師公會不得執行業務之規定，且公會有懲戒律師、建築師之權利。

## 四、教師應排除利益往來

教師有教學輔導及成績評量之權責，原則上不得對學生補習（教師自律守則第 1 條）應利益迴避；不應利用職務媒介、推銷、收取不當利益（教師自律守則第 5 條）；不應收受異常餽贈（教師自律守則第 6 條），該些內容係在呼應前言所提升學導向導致教師功利化之弊病，蓋教師職業具專業自主性，評斷成績、選購教科書本為教師依據專業自主性所為，本應拒絕家長紅包或廠商回扣。

## 五、教師與他人之關係

全國教師自律公約在教師人際關係的連結上，有學生、家長、學校、社會。教師自律守則第 4 條：「教師與學生不應發展違反倫理之情感愛戀關係」，教師專業守則第 4 條：「應與家長溝通連繫」，教師應遵守學校章則及關心校務發

展（教師專業守則第 6 條），教師應維護社會公平正義關心社會公共事務倡導良善社風氣（教師專業守則第 6 條），就倫理對內及對外關係而言，教師與同事關係未有論述，而教師與家長、學校、社會的關係論述上亦過於簡單。

#### 六、全國教師自律公約違反之法律效果

公約內容雖多為類似道德勸說之用語，未明確訂立懲處機制，本文以為係因教師法已規定各校教評會處理相關事項，若細究違反公約之法律效果，可參照公立高級中等以下學校教師成績考核辦法第 6 條及教師法第 14 條，原則上已涵括教師在外補習、師生戀、收受餽贈等行為，而處以申誡、記過及停聘、解聘、不續聘之法律效果。

#### 七、專門職業人員相關認定之規範不足

綜整多位學者對專門職業特徵及內涵，公約提及教師應不斷進修以充實教學、維護社會公平正義及關心社會事務、教師應具公義良善之信念及其言行對學生有重大示範等（教師專業守則第 1、2、3、6 條及教師自律守則第 2 條），乃係品德及公益性之要求；輔導學生部份則應主動關心（教師專業守則第 4 條），然在守密及信任關係與自主性部份之規範則較為不足。

### 第二項國立臺灣大學教師倫理守則

臺灣大學教師倫理守則係由師道維護委員會起草，歷時 1 年 6 個月，普遍徵求意見並經 12 次委員會議討論後定稿，於民國 87 年 3 月 21 日校務會議通過後頒行，其目的為使台大躋身世界一流大學所必須，乃藉由道德共識形成自律的校園文化，落實大學自主與學術自由，建立台大教師治學處事所自許的價值標準與行為準繩，依此相互

期勉。<sup>161</sup>該倫理守則係由教師參與討論，並經校內最高行政層級之校務會議通過，自其訂立程序觀之，無外力介入訂定，應屬自律性質無疑，然內容似乎僅是供教師「參考」的行為準則，並未說明教師違反守則時之處理程序為何。分析該倫理守則，發現如下：

#### 一、八項信念著重學術自由及人際關係和諧之追求

第一章提及八項信念：知識真理、自由自律、公正客觀、誠信正直、和諧純淨、互敬合作、敬業精進、篤實服務，由於大學強調學術自由，故知識真理之追求乃實現之方法，方法之踐行則有待良知自律及公正客觀、誠信正直之態度，進而達到人際和諧無利害關係之和諧純淨校園及服務社會之公益責任。

該八項信念用言簡潔，除強調大學學術自主之特性外，亦已涵括教師專業倫理之內涵。1.教師部份：追求真理為職志、精益求精，可解讀為專業性及進修之要求；2.教師與學生部份：以良知治學授業；3.教師與同事、職員、學校部份：維護校園和諧、純淨、自尊互敬、包容合作之人際關係；4.教師與社會部份：以知識服務人群，以道德美化社會。

#### 二、教學倫理之道德層面規範不足

教師之教學職責為何，有論者以為包括教書及育人，教師應遵循教學倫理規範要求，將之視為內在的道德需要，對社會、對教育事業應盡的使命和責任。<sup>162</sup>然，大學教師是否僅負教授專業知識即可，有論者以為<sup>163</sup>大學教學在保持專業性的同時更應該堅持以人為本的精神和理念，且這一點已經逐漸被世界很多大學所接受並納入教育目標之中，如美國哈佛大學從六個方面確立了本科教育的培養目標。<sup>164</sup>

<sup>161</sup> 參見國立臺灣大學倫理守則序言。

<sup>162</sup> 吳文勝，汪劉生，教學倫理透視，浙江教育學院學報，第5期，2009年，頁9。

<sup>163</sup> 李菲，大學教學倫理精神探析，江蘇高教，第5期，2009年，頁69。

<sup>164</sup> 一是培養學生能夠成為參與發現、解釋和創新知識或思想的人；二是使學生很好地



因此，教師在教學方面，除不斷地要求自我與充實自我，秉持專業、熱忱的精神從事教學工作外，參照 1985 年美國學者 Kenneth Strike 及 Jonas Soltis 所寫「教學倫理」一書，<sup>165</sup>臺大教師倫理守則關於教學本身與道德行為的探討較少描述。本文以為教師是教學活動主體，其個人態度、舉止、教學表現對學生的道德形成具有直接影響；大學教師不僅應具備高度專業學識背景，要傳授專業知識、培養學生的專業技能，更應該通過正向的道德活動，引導學生塑造道德人格，促進大學生的全面發展。本文嘗試以學生為主體，提出補充內容：

1. 教師應關心學生的學習興趣與成果並鼓勵學生雙向溝通。
2. 教師應適時主動評量學生學習成效及重視教學意見調查結果以改進教材、教法。
3. 教師應不斷參與相關領域之專業活動，拓展學術新知並回饋課程內容。
4. 教師應尊重學生學術自由之立場並以公正及多元方式評量學生學習表現。
5. 教師應形塑學生人格，引導其全人之發展及追求人生理想與價值。

### 三、學術倫理內容涵括完整

學術自由是大學追求學術發展與成就不容或缺的基本條件，是學術界普遍公認的崇高指標，也是推動社會進步與

---

掌握現有的知識和理論；三是使學生能夠發展多種技能，養成獨立思考問題的習慣；四是培養學生的適應性，面對不斷發展變化的世界能夠調整自我；五是注重學生的興趣、愛好和特長，培養審美情趣；六是培養學生對道德的判斷能力，學會理性選擇。

<sup>165</sup> 從《教學倫理》出版到 20 世紀 90 年代，國外教育界對教學的倫理特質有了更深入的認識，在諸多方面取得了一致看法，如：教學本身涉及道德行為；教師是道德的主體；課堂交互行為具有道德本質；教學涉及持續複雜的道德決策；教學行為涉及對個體的道德覺察。（參照楊曉峰，當代教學倫理研究綜述，教學與管理，第 6 期，2011 年，頁 3）。

省思的動力，重要性不言可喻。學術自由為教授的研究與教學提供一個基礎，使教授能夠自由的交換意見與觀念，發現並傳播新的知識，保障新的觀念被發現，好的觀念被珍惜，不好的將被淘汰，發表專業研究，並且可以做一個普通公民，這都是大學知識份子活力的泉源。因此，大學的成員，包括大學行政主管及教授們都應對學術自由的意義、內容、法律及現代趨勢有所了解。美國自 17 世紀有了大學，就有學術自由的觀念；可是真正了解、重視學術自由且普遍性的被接受是在 1915 年美國大學教授協會（AAUP）成立之後，尤其是在 1940 年的「學術自由及長聘宣言」被接受後才落實的。該宣言的四項重點是保障大學教授教學自由、研究自由、發表研究成果的自由、以及在校外講演的自由（1990 年再度被 AAUP 確認）（the freedom to teach, research, publish and to speak extra-murally）。<sup>166</sup>然學術自由並非無限制之追求，仍需遵守一定規範，誠如前述，在此不再贅述。

臺大教師倫理守則就學術倫理部份，提及教師應遵守敬業、嚴謹、誠信、公正等原則進行研究工作，可理解為追求創新研究、不杜撰及造假研究內容、適當引註、不抄襲著作、不一稿多投、研究成果受審時應尊重程序及結果...等內涵，雖然文字用語屬於較為原則性、抽象性規範，但仍可具體適用目前學術倫理所要求之事項。

#### 四、人際倫理欠缺教師與學生、家長關係之完整論述

教師與學生、同事、學校的關係上，臺大教師倫理守則統括地以「教職員生」稱呼，並維持和諧關係；就此而言，係以抽象字語代替信任、守密等較為具體之要求；此外，為

---

<sup>166</sup> 此為牟宗燦應教改會高等教育組在「大學校園之倫理與民主」討論會之引言報告「談學術自由與校園民主——兼論校園倫理與制度的建立」  
<http://tw.myblog.yahoo.com/jw!bw4cJcaRGB7XUVbg4tT3OIE-/article?mid=7511>，最後瀏覽日期：2012 年 3 月 25 日。

成就學術、教育，教師與同仁應具合作精神；教師亦應以身作則以為教育效果及維持校園純淨，前者可理解為教師有身教之責以為模範，後者則可理解為學校應排除宗教及政治力之介力。

惟教師與家長的關係完全未提及，蓋教師對學生有輔導之責，適時地與家長聯繫當有必要，此部份是否因大學教師著重學術研究而忽略不得而知。本文以為教師法及大學法提及教師有輔導學生之義務，教師在處理學生事件時，遇特殊事件通知家長應屬於附屬義務（如：學生有憂鬱症無法就學、學生彼此之間發生重大衝突、學生缺曠過多...等），雖然大學生可能已成年，在法律上需自行負責，但在學校發生之事件，家長有知之權利；此外，教師與學生關係中，雖設有導師制度維繫，但導師對學生之關心與瞭解，成效如何有待評估（多數導師將導生費用用於與學生一學期聚餐一次，就此方式而言，一次四五十名學生，何以有辦法深入認識），故倫理守則若能更為具體規範教師與學生、家長之關係將會更加完整及受教師重視。

## 五、社會倫理

2010年11月4日第三屆海峽兩岸大學校長論壇於政治大學舉行，會中探討文化及科技創新與大學的角色、大學專業與博雅（通識）教育發展、大學社會責任及服務學習與社會實踐等議題，校長們認為，大學應該扮演引領社會的公共智庫角色、也都認同通識教育的重要，也同意大學不能忽視回應社會、引領改變的責任。<sup>167</sup>由此可知，大學對社會有公益責任，因此教師參與社會各界活動應以服務為目的，不能

---

<sup>167</sup> 記者洪佳儒、吳柏萱報導 [http://www.nccu.edu.tw/news/detail.php?news\\_id=2430](http://www.nccu.edu.tw/news/detail.php?news_id=2430) ; [http://www.nccu.edu.tw/news/detail.php?news\\_id=2431](http://www.nccu.edu.tw/news/detail.php?news_id=2431) , 最後瀏覽日期：2012年3月25日。

自立於學術象牙塔內，在互動之時更應保持適當分際，現在各校爭取外界經費援注，多將募款經費用於興建重大建設、獎勵研究、設置獎學金等方面，對於外界捐款，學校更當謹慎使用以符外界美意，彼此之分際更當謹守以迴避利益。臺大教師倫理守就社會倫理部份簡要規範以服務及自律原則，應已涵括對社會倫理之要求。

### 第三項我國教師倫理之實務

#### 第一目行政實務

在臺灣，為建構大專校院著作抄襲處理機制，教育部於民國 93 年頒訂「大專校院教師著作抄襲處理原則」，要求各校為維護學術尊嚴應明訂教師著作抄襲審理單位、處理程序及懲處條款並公告周知及明定於聘約，各學校應於學校教師評審委員會或其他單位組織之體制中，設計受理與處理著作抄襲之單位，必要時亦可聘請校外公正學者參與，本於公正、客觀、明快之原則，處理涉嫌著作抄襲檢舉案，依抄襲類型、情節輕重及著作性質於校內相關法規中明訂不同的懲處條款。（參照大專校院教師著作抄襲處理原則第 2、3、4 點），關於違反學術倫理之判斷，教育部在 90 學年度專科以上學校教師資格審查會議中，提出三項準則：

- 一、「抄襲」之確定：先判斷是否有未經消化吸收而完全複製他人著作內容。確定涉嫌人之著作雷同或酷似，原則上及推定涉嫌人抄襲他人著作。
- 二、「掛名」之認定：以自己名義發表或其共同發表非本身創作之著作。
- 三、「借用」之認定：完全且適當註明出處之引用，但其引用之「質」或「量」超過限度。

另外，國科會訂定「行政院國家科學委員會學術倫理案件處理及審議要點」，專門處理申請或取得國科會學術獎勵、專題研究計畫或其他相關補助，疑有違反學術倫理之行為，並成立專案學術倫理審議委員會負責審議，該會組織為國科會主任委員就其相關處室主管、各大學之專任教授、研究機構之專任研究員或律師選任七至九位委員組成，且審議委員會應有委員四分之三出席始得開會，出席委員三分之二以上之同意始得就檢舉案件為處分之決議。如認定違反學術倫理行為證據確切時，得按其情節輕重對被檢舉人作不同處分建議：停權終身或停權若干年、追回會部或部分研究補助費用、追回研究獎勵費。嚴重違反學術倫理之研究數據造假或抄襲行為，應予終身停權；該審議要點所指違反學術倫理行為係指研究造假、學術論著抄襲，或其他於研究構想、執行或成果呈現階段違反學術規範之行為。（參照行政院國家科學委員會學術倫理案件處理及審議要點第 2、5、8、9、10 點）。

以下綜整國科會處理違反學術倫理案件，<sup>168</sup>分析類型如下。

#### 一、抄襲、未引述出處

對於抄襲的認定，除使用「抄襲」二字明確指出外，對於「抄襲」之認定，亦有如下陳述：「研究方法雷同，未註明出處，構成抄襲」、「逐句譯自他人專書，未清楚引註，等同抄襲」；其餘用語並未明確指出屬於抄襲樣態，但因涉及內容相似度問題，在此將之歸納為抄襲類型，如：「除小部分不同外，其餘完全相同」、「雷同之處甚多」、「絕大部份」、「大量文字相同，未以自己文字敘述，且未引註」、「極多篇幅未依學術慣例適當引註」、「內容相似度極高，所有圖形也幾乎相同，未註記該等人貢獻未註明資料來源」、「大量逐字抄錄官方網站資料，且未依學術慣例詳細

<sup>168</sup> 參照「88-99 年國科會處理違反學術倫理案件彙整表」。

引註」、「大量重錄已出版之著作且未引註」、「二篇論文有許多相同或相似處，研究資料雖更新，惟未適當引述，不符合學術慣例」。

由上述案例發現，內容若有一定程度的相同及未適當引註時，即會被認定為「抄襲」；惟相同內容之多寡認定無法量化，其認定係由國科會成立專案學術倫理審議委員會負責審議。本文歸類為欠缺追求真理之理念及違反追求卓越研究之敬業原則。

## 二、造假、杜撰

申請人有如下之行為：「篡改他人實驗數據」、「未依規定填列期刊卷數及頁數，蓄意假造資料影響審查結果」、「著作目錄假造一專書」屬造假，亦曾有申請人「僅以1頁摘要和相關文獻即杜撰論文」之行為，本文歸類為欠缺追求真理之理念及違反追求卓越研究之敬業原則與誠實原則。

## 三、以譯代作

將外文翻譯，作為個人著作者，有如下用語：「極多篇幅以譯代作」、「以翻譯作為研究」，本文歸類為違反誠信原則及敬業原則。

## 四、重複申請計畫補助

「以相同計畫書同時向...提出」、「計畫名稱稍作修改，分別向不同學門申請補助且未說明，蓄意誤導為二件計畫」，該些行為被認定為違反學術倫理，本文歸類為違反誠實原則。

## 五、其它

其它違反學術倫理之案件，有：「申請計畫所附二篇已發表論分別以中英文發表在國內外，後發表者未註明曾以另一語文發表」、「線上繳交成果報告，誤將未成熟資料公開」，

經人指正後更新」、「掛名為計畫主持人」、「他人撰寫再由計畫主持人潤飾及修正；過度引用網站資料未註明出處，主持人未盡責任」、「未適當註記引用原著且未列入參考文獻」、「未註明出處且未經原作者之同意」、「引用他人資料未註明來源且未查明該資料是否已發表」，本文以為這些行為發生之根本源頭乃學者欠缺應有使命與責任，欠缺追求真理原則而違背追求創新及誠信等倫理原則。

## 第二目司法實務

以「教師」及「倫理」為共同字串蒐尋司法院最高行政法院裁判，歸納其內容，可概分為二大類，一為學術倫理，另一為師生倫理；前者多為大學教師升等而生之訴訟，其中又以抄襲為主要之行為態樣，後者幾為教師性騷擾學生案件，在教師性騷擾學生部份則以教師法第 14 條第 1 項第 6 款「有違師道」連結師生倫理，<sup>169</sup>有停聘、解聘、不續聘之處分；違反學術倫理部份則延伸出教師與相對人間之刑事誹謗罪及妨害名譽罪。

整理如下：

### 一、學術倫理

#### (一) 逾越專業審查倫理

最高行政法院 100 年度判字第 1587 號判決：「另此次遴選之外審專家，3 位似皆非親職教育或家庭教育專家，亦非測驗專長，實有違反「遴選該專業領域之適當公正人選擔任外審工作」程序正義之嫌，而外

<sup>169</sup> 最高行政法院 97 年度判字第 181 字號判決：「中央申評會之申訴評議書雖另稱被上訴人「身為教育人員辦理教師甄試，明知洩漏考題將破壞考試公平性，仍舊為之，非但違反保密義務，左右考試結果，影響所及，尚可能使原本無法通過教師甄試之人因考試洩題而矇混過關，類此犯罪行為，已然該當教師法第 14 條第 1 項第 6 款『行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實』及同條項第 8 款『違反聘約情節重大』規定，按其行為已不堪為人師表，是以，學校解聘申訴人，實有其維護師道尊嚴及教育倫理之理由。」。

審委員意見內容極度相似，第一位外審委員與第三位外審委員之意見，竟有 11 個相同處，似逾越專業審查應有之倫理...校外專家應以申請人所屬或相關領域之專家學者，始有能力審查申請人之著作是否具有學術之水準，如校外專家與申請人所屬或相關領域不同，則其所為審查結果，在程序上自屬違法，法院自應加以審查。」

## (二) 抄襲

### 1. 抄襲併他人代寫

最高行政法院 100 年度判字第 286 號判決：「從學術價值的觀點，本文不應該通過。從學術倫理的觀點，本文卻有抄襲之嫌，且由他人代操刀的可能性很大。」

### 2. 抄襲併未盡審核責任

最高行政法院 99 年度判字第 1182 號判決：「上訴人為申請計畫補助之人，本應負擔指導、校閱之審核責任，其向同校之蕭炎泉教授要求提供開發研究資料，將所有資料交由新進研究生整理，該生所提稿件顯有重製抄襲情形，上訴人竟未盡審核責任，率爾提出申請，不符學術倫理之要求，自應擔負責任... (略) ...，本件被上訴人為私立學校，其就上訴人之教師聘任，為私法契約，而被上訴人就上訴人申請國科會計畫案涉及抄襲，所為「5 年內不得晉薪或晉年功薪」「5 年內不得申請校內各項補助」之懲處，雖於上訴人日後之晉敘薪級及校內補助有所影響，然均尚未直接涉及教師身分之變



更，屬被上訴人之內部管理行為，依首揭說明，尚不得對之提起行政訴訟。」

### 3.抄襲併假造數據

最高行政法院 99 年度判字第 961 號判決：「原處分係以上訴人送審之論文著作有假造數據之舞弊情事，而依教師資格審定辦法第 37 條第 1 項第 2 款規定，審議不通過其教授資格，並自 96 年 11 月 5 日起 6 年內不受理其教師資格審查，故一稿多投及違反學術倫理部分，並非被上訴人為原處分所依據之事實。」

### 4.抄襲併論文引用不當

(1) 最高行政法院 99 年度裁字第 71 號裁定：「本件經審查屬於論文引用不當與著作文字抄襲，依相對人教師倫理守則第 43 條及專科以上學校教師資格審定辦法第 32 條第 3 項第 1 款之規定，作成抗告人 5 年內不予晉級、不得升等、不得兼任行政主管並不得在校外兼職兼課；撤銷其助理教授資格及追繳教師資格證書，並自 98 年 2 月 23 日教育部學術審議委員會第 28 屆常務委員會第 1 次會議決議後 5 年內不受理教師資格審定之申請之處分。」

(2) 最高行政法院 91 年度判字第 2251 號判決：「本件上訴人提起上訴另指摘原判決有應調查而不調查及不備理由之違法，無非以上訴人之整體著作中，縱有引用或類似之處，亦屬「輕微的」，不符合「抄襲」之成立要件，況既於引用處註

明出處，並於文前載明感謝之旨，非有任何違背論文格式之倫理」

## 二、師生倫理

(一) 最高行政法院 100 年度裁字第 1486 號裁定：「被上訴人臺灣體院性平會為本件調查時，有對上訴人 2 次訪談，並均有上訴人委任之律師在場，上訴人亦曾提出 2 份書面陳述意見書，已給予上訴人充分表達言詞及書面意見之機會；並認上訴人未能遵守師生倫理及分際，對女學生為不當言詞與行為，造成受害女學生心理上之不必要困擾及壓力，甚至恐懼感，是臺灣體院系教評會、校教評會乃分別決議上訴人所涉性騷擾事實，屬行為不檢有損師道之行為，依行為時教師法第 14 條第 1 項第 6 款規定不予續聘」

(二) 最高行政法院 91 年度判字第 1589 號判決：「該校基於上訴人係教育心理與輔導教師，在人格素養、師生倫理及輔導他人專業特性等之要求上應有較嚴格之行為標準，然竟對女學生有行為不檢，有損師道之情形，復經該校系、院、校三級教評會評審結果均認為不適任教職應予資遣，以該校 89 年 1 月 25 日師大人字第 0890001117 號函報請被上訴人核准。」

## 三、校園倫理

台北地方法院刑事 91 年度自字第 621 號判決：「繼續於校園內，以文字散布其個人之見解與意見，並於校務會議中繼續要求學校處理等事實，所為自訴人「就『魏世台案』係不當告發，到處興訟，無中生有，造成當事人身心受創，名譽受損，更破壞校譽，造成校園不安與衝突，嚴重違背校

園倫理，阻礙校務推展，此種人不足以為人師」之評論，即有其合理之依據。」

#### 四、行政倫理

台北地方法院刑事 89 年度自字第 341 號判決：「被告不思與自訴人之同事情誼，竟於民國 88 年 10 月 12 日，向國關中心之同事多人郵寄電子郵件散布「82 年間，甲○○在自立晚報上誣告前主任林碧炤，以本人擔任行政職務期間獲得甲等考績為濫權瀆職，並在過去數年間，夥同他人多次在會議及公開場合，向歐主秘、董所長、張組長大聲斥罵，幾近動武，這是尊重行政倫理的態度嗎？」「88 年 6 月，本人撰寫論文七篇，其中包括了具有公認學術標準之國科會計畫成果與專書文章，甲○○以評審會委員身份多次以言詞暴力威脅中心長官及評審會成員，並放言：這次一定要他死，利用開會卻不簽到為手段，控制會議程序，不讓本人的申訴有討論表決的機會，以致本人 87 年度的考績歷經 4 個月，5 次會，仍在評審會中待審，請問這樣的議會暴力行為是尊重學術體制的態度嗎？」等不實之事項，毀損自訴人之名譽，俟經自訴人之同事轉寄此電子郵件予自訴人，自訴人始知悉此事，查自訴人從未於 82 年在自立晚報上誣告前主任林碧炤，且從無在公開場合向歐主秘、董所長、張組長大聲斥罵，亦無被告所述於國關中心長官及評審成員前放言「這次一定要他死」等言論，凡此皆有國關中心之同事可以做證，是被告涉嫌刑法第 310 條第 1、2 項之加重誹謗罪。」

#### 第四項國內外倫理守則之分析比較

就以上美英臺教師專業倫理守則內容分析，除因不同文化背景對教師專業倫理之特殊規範，也具有教師專業倫理之共同倫理價值，整理如下：

### 一、相同點

1. 教師定位為專門職業之教育人員。
2. 要求教師具專業性。
3. 教師負有維護社會文化價值之責任。
4. 教師相關倫理關係方面共同提及教師本身、教師與學生、教師與家長及教師與社會。
5. 倫理守則的文字屬簡要、平舖直述的語句，屬規勸性質之倫理守則。
6. 教師與學生關係提及應維護學生權益、避免傷害公正；以平等的態度對待學生；不可利用與學生的關係達私人目的；迴避不當利害關係。

### 二、差異點：

1. 我國的倫理守則係依據教師法訂定，相較於美英二國，自律性較不足。
2. 我國強調教師應主動關心學生、主動與學生及家長聯絡、關心他人、社會等，相較他國，美英強調激發學生詰問的精神與知識。
3. 美英二國提及對教師悖倫行為之處理方式，較偏向取締性倫理守則，我國則偏重以關懷倫理之角度出發。
4. 美英之倫理守則提及教師與同事之間的倫理關係，我國則付之闕如。
5. 美英二國提及對學生資料的保密、及對服務場所及同事資料的保密，我國則付之闕如。

6. 美英二國提及教師應避免表現不當的專業協助、掩護、爭取或攻擊，我國則提及教師之成績評量權及規範補習工作。
7. 美英二國強調對特定族群、國籍、團體的一致性，我國則要求教師不得利職權教導或要求學生支持特定政黨（候選人）或信奉特定宗教。

### 三、分析差異原因

我國師資早期多畢業自師範體系，教師之價值觀與學習背景關係能較趨一致，是否因此倫理守則未強調教師與同事、教師與欲進入教職者的部分，值得進一步探討。<sup>170</sup> 在言論自由與隱私權部份，可能未被重視或者已被認為是應遵守之價值觀，故未在教師自律公約中提及言論限制與保密的相關規範，此部分有待討論。另，由於我國教育目標深受升學主義影響，因此在自律公約中特別提及教師之成績評量權責與補習工作之規範；也由於對教師「一日為師，終身為父」之刻板印象與角色期待，故強調教師應主動關懷與注重專業學習。

### 四、小結

由於倫理守則內容敘述過於簡要而抽象，教師之認知恐因人而異，故應加強倫理守則教育，亦即在專業養成教育中加入對此守則之討論及相關案例的倫理判斷，進而內化教師之專業倫理信念。研究者林翠屏曾於民國九十年對屏東縣國小教師辦理抽樣調查，發現對教師專業倫理信條已有認識之教師未超過半數，顯示出我國師資培育過程中對此議題的長期忽略，以及全國教師會在訂定全國教師自律公約後，未積極對在職教師進行倫理守則的推廣教育。關於教師倫理規範運作現況如何，教育部曾委託世新大學研究並於 101 年 3 月 19 日臺人（二）字第 1010044657 號函，

<sup>170</sup> 蔡淑婷，我國高級職業學校教師專業倫理踐行之研究，國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，2004 年，頁 50。

調查公私立高級中等以下學校訂定教師倫理相關規範辦理情形，惟調查結果如何因未公布而無法瞭解。

## 第四節我國教師倫理守則之未來方向

### 壹、缺失檢討

#### 一、全國教師自律公約淪於道德勸說

律師法及建築師法均規定未加入律師公會、建築師公會之律師、建築師不得執行業務，且賦予公會懲戒之權利，懲戒內容輕則警告，重則除名，一經除名即不得執行業務，該些專門職業團體為維護職業尊嚴踐行自律，訂有自律公約以約束成員行為。反觀教師法，教師違反教師自律公約，並無任何不利，故教師自律公約傾向於屬於道德勸說之性質。

#### 二、全國教師自律公約自律性不足

依教師法第 27 條第 6 款規定，制定教師自律公約為各級教師組織之基本任務，而教育部擬「全國教師聘約準則草案」第 6 條第 2 項規定全國教師自律公約，地方教師自律公約，該校教師自律公約視同學校教師聘約內容。由以上規定可知，教育部有意將教師自律公約視為教師聘約內容。惟查，何謂「教師自律公約」，望文生義乃教師團體自我約束其組織成員之規範。依教師法第 26 條第 3 款規定，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。而依人民團體法第 14 條規定，對於組織成員最重之處分為除名，故教師會成員，若違反教師自律公約，最重之處分亦為除名，若非教師會成員違反教師自律公約，則教師會對其並無任何懲戒之權利。又依教師法第 16 條第 4 款規定，參加教師組織為教師之權利，並非教師之義務，換言之，教師參加教師會為任意規定，並非強制規定，故教師

得否擔任教職，並非以其是否教師會成員為標準，故縱使教師違反教師自律公約，亦不得依自律公約之規定，剝奪其擔任教師之資格，從而教師自律公約對於教師得否擔任教師並無任何的拘束力。非教師會成員之教師更不受自律公約之拘束。

## 貳、改進建議

### 一、強化教師自律公約之公信力

本文以為教師自律公約在認同教師係專門職業人員之下，為使教師自律公約更具公信力，除由會員自發式的討論倫理規範，該組織亦應具有類似律師或建築師公會之相關懲戒權，然現行教師懲處之機制，係由各校各權責委員會審議，故對於違反教師自律公約之人員當無任何拘束性，若公會具有懲戒建議權並移請學校參考，則有類似律師或建築師公會之功能。

姑且不論教師專業倫理守則實質發生的效力為何，且是否真能提昇教師的專業能力或地位，不可否認的是，教師專業倫理守則中所具有的自律意義；每位教師體認自己是理性自律的道德行動者，在加入專業團體後，有責任提昇自己專業的知能與素養；簡言之，教育專業倫理強調的不是專業倫理守則或規範的外在形式，而是每位個別教師對自身專業角色與其相關道德責任的自我認知、自我覺悟與自我承擔。<sup>171</sup>

### 二、師資培育或再進修應融入倫理教育

教育具公益性質，教師本身的言行應具道德的正當性始足以完成教育工作；有關專業倫理的實踐，其專業程度愈高者，自主性愈高，外在監督則愈低，如何提昇教師專業倫理，有以為應強調成員投入的道德動機，並持續在職進修，政策

<sup>171</sup> 黃藹主編，教育專業倫理（1），五南，2004年，頁21。

導向及領方不應以利益為導向，行政首長的領導應以道德為取向才能維護專業倫理，此外應建立專業組織監督成員以淘汰不良成員。或可仿照美國律師「強制在職法律教育」，即加州律師必需接受經過認可的在職教育，未達成律師公會最低在職教育時數的律師會被列入非執業名單，<sup>172</sup>本文以為在職進修之規定可納入聘約內容以強制作為教師提升專業之手段，對於未進修人員之法律效果更應明文予以規定。

### 三、經由教師倫理關係架構守則內容

參酌學者吳清山及台大倫理守則內容，發現二者均經由教師人際關係展開倫理守則之規範，本文以為此方式可採，因逐一鋪陳可較為詳細規範，內容提出如下：

1. 教師本身：依據專業與良知等倫理價值，不斷精進自己的教學專業知能、圓滿自己的人格，以作出對學生學習最有利之專業判斷與作為。
2. 教師與同事：尊重、協助、合作、關懷與保密等，均是重要之倫理價值，如女教師懷孕時之代課協助或研究案之合作。
3. 教師與教師專業組織：信守教師組織所訂定之專業倫理規範為重要之倫理價值，而彼此間之倫理價值有尊重與協助。
4. 教師與學生：教師應秉持尊重、正義、關懷、保密、公平與利益迴避的倫理價值對待每一位學生，以利學生學習。
5. 教師與家長：教師不可因擔任學生之輔導、管教權責，而接受家長之異常餽贈，進而扭曲親、師之正常倫理關係，因此尊重、保密與利益迴避為教師與學生家長關係中重要之倫理價值。

<sup>172</sup> 布萊恩·甘迺迪著，郭乃嘉譯，美國法律倫理，商周出版社，2005年，頁130-131。



6.教師與社會：教師應拒絕不當利益與關係介入教師之教育服務與專業判斷，因此關懷、服務及利益迴避為重要之倫理價值。

#### 四、大學教師倫理規範之強化

倫理規範共非一成不變，而是隨著社會觀念演變以及經濟情勢之變動而變化，是流動的，<sup>173</sup>教師職業倫理應對變化的社會有所體認，以充實教師倫理內涵。大學教師之聘用乃各大學自主性之展現，非如國中小學教師需經師資培育過程，故大學教師無所謂職前訓練，因此，關於其倫理規範，本文以為可以納為聘約內容，此外，最易違反之學術倫理，當可開設新進教師研習予以教育。



<sup>173</sup> 姚孟昌等著，法律倫理學，新學林，2009年6月，頁91。

## 第五章教師懲處與責任

### 第一節教師懲處

「懲戒」係國家基於特別身分，為維持紀律，對於違反一定義務者課以制裁；教師懲戒之目的，消極面在於矯正不當行為以資警惕，積極面在於維持教育團體紀律和利於教育活動之進行，俾達成教育目標。<sup>174</sup>故，教師享有權利亦應盡義務，並受相關法令約束；倘有違法失職情事當受相關法令之懲處。

#### 第一項公立高級中等以下學校教師成績考核辦法

##### 第一目懲處事由

國民教育法第 18 條第 1 項：「國民小學及國民中學校長、主任、教師之任用，另以法律定之；其甄選、儲訓、登記、檢定、遷調、進修及獎懲等辦法，由教育部定之。」，其獎懲規定，係授權教育部制定辦法加以規範，相關辦法為「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」。

依據公立高級中等以下學校教師成績考核辦法（以下簡稱教師考核辦法）第 6 條，教師懲處種類分申誡、記過、記大過三種，其懲處事由整理如下：

##### 一、申誡事由：

- （一）執行教育法規不力，有具體事實。
- （二）處理業務失當，或督察不週，有具體事實。
- （三）不按課程綱要或標準教學，或教學未能盡責，致貽誤學生課業。

<sup>174</sup> 吳清山，教育法規理論與實務，心理出版社，2006 年 9 月，頁 67。

- (四) 對學生之輔導或管教，未能盡責。
- (五) 有不實言論或不當行為致有損學校名譽。
- (六) 無正當理由不遵守上下課時間且經勸導仍未改善。
- (七) 教學、訓輔行為失當，有損學生學習權益。
- (八) 違法處罰學生情節輕微或不當管教學生經令其改善仍未改善。
- (九) 其他依法規或學校章則辦理有關教育工作不力，有具體事實。
- (十) 其他違反有關教育法令規定之事項，情節輕微。

## 二、記過事由：

- (一) 處理教育業務，工作不力，影響計畫進度。
- (二) 有不當行為，致損害教育人員聲譽。
- (三) 違法處罰學生或不當管教學生，造成學生身心傷害。
- (四) 對偶發事件之處理有明顯失職，致損害加重。
- (五) 有曠課、曠職紀錄且工作態度消極。
- (六) 班級經營不佳，致影響學生受教權益。
- (七) 在外補習、違法兼職，或藉職務之便從事私人商業行為。
- (八) 代替他人不實簽到退，經查屬實。
- (九) 對公物未善盡保管義務或有浪費公帑情事，致造成損失。
- (十) 其他違反有關教育法令規定之事項。

## 三、記大過事由

- (一) 違反法令，情節重大。
- (二) 言行不檢，致損害教育人員聲譽，情節重大。
- (三) 故意曲解法令，致學生權益遭受重大損害。
- (四) 因重大過失貽誤公務，導致不良後果。

- (五) 違法處罰學生，造成學生身心傷害，情節重大。
- (六) 執行職務知有校園性侵害事件，未依規定通報。

## 第二目懲處程序

- 一、適用對象：公立高級中等以下學校編制內專任合格教師（教師考核辦法第 2 條）
- 二、考核客體：教師之年終成績考核，按其教學、訓輔、服務、品德生活及處理行政等情形綜合考量，其具體考量因素有：1.按課表上課，教學能力是否卓著 2.訓輔工作成效 3.服務熱誠，對校務配合情形 4.事病假在規定範圍內 5.品德生活良好是否為學生表率 6.專心服務，是否違犯兼課兼職規定 7.按時上下課，曠課、曠職情形 8.是否受有刑事、懲戒處分及行政懲處。（教師考核辦法第 4 條）
- 三、考績考核委員會：辦理教師成績考核，應組織成績考核委員會，其任務如下：學校教師年終成績考核、另予成績考核及平時考核獎懲之初核或核議事項，及其他有關考核之核議事項及校長交議考核事項。（教師考核辦法第 8 條）
- 四、成績考核委員會組成：委員 9 人至 17 人組成，除掌理教務、學生事務、輔導、人事業務之單位主管及教師會代表 1 人為當然委員外，其餘由本校教師票選產生，並由委員互推 1 人為主席，任期 1 年。但參加考核人數不滿 20 人之學校，得降低委員人數，最低不得少於 5 人，其中當然委員至多 2 人，除教師會代表外，其餘由校長指定之。委員每滿 3 人應有 1 人為未兼行政職務教師；未兼行政職務教師人數之計算，應排除教師會代表。任一性別委員應占委員總數三分之一以上。但該校任一性別教師人數少於委員總數三分之一者，不在此限。委員之任期自當年 9 月 1 日

至次年 8 月 31 日止。委員之總數，由校務會議議決。（教師考核辦法第 9 條）

五、決議方式：成績考核委員會會議時，須有全體委員二分之一以上出席，出席委員過半數之同意，方得為決議。但審議教師年終成績考核、另予成績考核及記大功、大過之平時考核時，應有全體委員三分之二以上出席，出席委員過半數之同意，方得為決議。（教師考核辦法第 10 條）

六、核定：成績考核委員會完成初核，應報請校長覆核，校長對初核結果有不同意見時，應敘明理由交回復議，對復議結果仍不同意時，得變更之。校長為變更時，應於考核案內註明事實及理由。教師平時考核獎懲結果之報核程序、期限，由各主管教育行政機關定之。教師年終成績考核及另予成績考核結果，應於每年 9 月 30 日前分別列冊報主管教育行政機關核定。主管教育行政機關認有疑義時，應敘明事實及理由通知學校限期重新考核；其重新考核結果，主管教育行政機關認仍有疑義者，得逕行改核，並說明改核之理由。（教師考核辦法第 14、15 條）

### 第三目 缺失檢討

教師成績考核的目的，不是僅為了打考績以作為晉級調薪和給予 1 個月至 2 個月之薪給總額考績獎金的依據，更重要的是協助教師成長發展，達成工作目標並提昇組織的工作效能，是教師人事制度中非常重要的一環。各校辦理教師成績考核本應落實考核制度，獎優汰劣，以確保教育品質。惟實務上考績考核有以抽籤決定、新進或調離人員考列 4 條 1 項 2 款、輪流考列 4 條 1 項 2 款，並以金錢補貼及學校自行訂定以積分高低決定考列等次，事後又未照原訂方式執行等缺失<sup>175</sup>。

<sup>175</sup> 參閱劉當安 98 年 9 月「教師成績考核法規與實務研討」簡報，[http://per.tainan.gov.tw/user\\_data/1.ppt](http://per.tainan.gov.tw/user_data/1.ppt)，最後瀏覽日期：2012 年 3 月 15 日。

關於教師成績考核結果，校長對於復議不同意時，得註明事實理由變更之，對此，校長是否享有過高權利，蓋委員會決議乃屬合議制，其所為決議應較為客觀公平，合議制度之功能亦在避免校長把持考核結果而變成掌握教師人事權之另類手段。

## 第二項終止契約

### 第一目法律依據

教師法第 14 條關於教師解聘、停聘、不續聘之事由：「教師聘任後除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘：一、受有期徒刑 1 年以上判決確定，未獲宣告緩刑。二、曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案。三、依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。四、褫奪公權尚未復權。五、受監護或輔助宣告，尚未撤銷。六、行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實。七、經合格醫師證明有精神病。八、教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大。九、經學校性別平等教育委員會調查確認有性侵害行為屬實。」

公立各級學校校長、教師另有關於解聘及免職之規定，依教育人員任用條例第 31 條有關任用限制：「具有下列情事之一者，不得為教育人員；其已任用者，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘或免職：一、曾犯內亂、外患罪，經判決確定或通緝有案尚未結案。二、曾服公務，因貪污瀆職經判決確定或通緝有案尚未結案。三、依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。四、褫奪公權尚未復權。五、受監護或輔助宣告尚未撤銷。六、經醫師證明有精神病。七、行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實，或涉及性侵害之行為，經學校性別平等教育委員會調查屬實。」。

### 第二目類型

## 壹、停聘

教師在聘約存續期間，具有本法第 14 條第 1 項各款情事之一，經服務學校教師評審委員會決議，除有第七款情形者依規定辦理退休或資遣外，並報經主管教育行政機關核准後，暫時停止聘約關係者。（教師法施行細則第 16 條），停聘只是暫時停止聘約關係，尚有可能回復聘任。

## 貳、解聘

教師在聘約存續期間，具有本法第 14 條第 1 項各款情事之一，經服務學校教師評審委員會決議，除有第七款情形者依規定辦理退休或資遣外，並報經主管教育行政機關核准後，解除聘約者。（教師法施行細則第 16 條）

## 參、不續聘

教師具有本法第 14 條第 1 項各款情事之一，經服務學校教師評審委員會決議，於聘約期限屆滿時不予續聘，除有第 7 款情形者依規定辦理退休或資遣外，並報經主管教育行政機關核准者。（教師法施行細則第 16 條）

## 第三目性質

依據最高行政法院 98 年 7 月份第 1 次庭長法官聯席會議決議：公立學校對其教師為解聘、停聘、不續聘之行為，該解聘、停聘、不續聘之法律性質為「行政處分」，其理由為公立學校教師於聘任後，如予解聘、停聘或不續聘者，不僅影響教師個人權益，同時亦影響學術自由之發展與學生受教育之基本權利，乃涉及重大公益事項。是教師法第 14 條第 1 項規定，教師聘任後，除有該項各款法定事由之一者外，不得解聘、停聘或不續聘，乃為維護公益，而對公立學校是否終止、停止聘任教師之行政契約，以及是否繼續簽訂聘任教師之行政契約之自由與權利，所為公法上限制。除該項教師解聘、停聘或不續

聘法定事由之限制外，該法另定有教師解聘、停聘或不續聘之法定程序限制(教師法第 14 條第 2、3 項、同法施行細則第 16 條各款參照)。是公立學校教師因具有教師法第 14 條第 1 項各款事由之一，經該校教評會依法定組織(教師法第 29 條第 2 項參照)及法定程序決議通過予以解聘、停聘或不續聘，並由該公立學校依法定程序通知當事人者，應係立於機關之地位，就公法上具體事件，所為對外發生法律效果之單方行政行為，具有行政處分之性質。

### 第三項公務員懲戒法

兼行政職之教師屬公務員，自為公務員懲戒法規範對象，其受懲戒事由為：違法、廢弛職務或其他失職行為，懲戒處分為：撤職、休職、降級、減俸、記過、申誡六種，九職等或相當於九職等以下公務員之記過與申誡，得逕由主管長官行之。

監察院認為公務員有懲戒事由應付懲戒者，應將彈劾案連同證據，移送公務員懲戒委員會審議。各院、部、會長官，地方最高行政長官或其他相當之主管長官，認為所屬公務員有懲戒事由者，應備文聲敘事由，連同證據送請監察院審查。但對於所屬九職等或相當於九職等以下之公務員，得逕送公務員懲戒委員會審議。(公務員懲戒法第 9、18、19 條) 本文以「有損師道」蒐尋公懲會議決書，整理類型如下：

#### 一、未依規定通報及處理不適任教師

公務員懲戒委員會會議決書 99 年度鑑字第 11650 號：「花蓮縣卓溪鄉丁○國民小學前任校長乙○○、現任校長丙○○於該校教師性侵害女學生事件發生後，數度未依規定通報及處理不適任教師；教導主任甲○○數度未依規定通報，致使數名女學生持續受害，身心嚴重受創，違失事證明確，情節重大。」



## 二、觸犯貪污治罪條例及刑事案件<sup>176</sup>

臺灣省政府移送意旨：被付懲戒人甲○○（原名劉文正以下簡稱劉員）係高雄縣大寮鄉永芳國小（以下稱永芳國小）教師兼教務主任職務，違反貪污治罪條例一案，經臺灣高等法院高雄分院刑事判決，犯行使偽造私文書罪，…（略）…；又犯連續業務侵占罪…（略）…，判決確定。

被付懲戒人申辯意旨：申辯人於刑事判決確定後，經永芳國小教師評審委員會針對是否有教師法第 14 條第 1 項第 6 款「行為不檢有損師道」、第 8 款「教學不力或不能勝任工作」討論結果，全體委員無記名投票，17 票比 0 票，決議「不解聘」其教師資格。可見申辯人並無廢弛職務或其他失職行為。

本文看法：該名教師雖經判刑確定但因未處 1 年以上有期徒刑，故不適用教師法第 14 條第 1 項第 1 款：「受有期徒刑 1 年以上判決確定，未獲宣告緩刑」而不得解聘、停聘或不續聘，且該校教評會亦不因該名教師觸法而認定為「行為不檢有損師道」或「教學不力或不能勝任工作」；然其行為經該校教師成績考核委員會議決移付懲戒（公務員懲戒委員會會議決書 99 年度鑑字第 11650 號參照）。故就教師行為規範而言，教師法對教師工作權限制有比例原則之限制，加上行為不檢之認定含糊，以此案例而言，「犯罪行為」在該校教評會認定為非行為不檢，似乎有可議之處，所幸校內仍有一套行政懲處機制以為因應，致教師行為仍受到一定程度之監督。

## 三、觸犯刑事案件

<sup>176</sup> 公務員懲戒委員會會議決書 97 年度鑑字第 11289 號。

公務員懲戒委員會議決書 89 年度鑑字第 9267 號：「臺灣高等法院依刑法第 277 條第 1 項論被付懲戒人以傷害人之身體罪，判處有期徒刑 6 月，如易科罰金以 300 元折算 1 日，確定在案，有該院 88 年度上更（二）字第 846 號刑事判決書及判決確定函等影本附卷可稽。被付懲戒人申辯意旨雖矢口否認有上開傷害行為，並以：被付懲戒人當時由岳家行祭後返家途中為霍家嚴攔截，先扭斷伊左臂，再撥擲硫酸，伊始終不曾以硫酸潑向霍家嚴使其灼傷等詞置辯，惟為刑事確定判決所不採，所辯顯係卸責之詞，不足採信。其餘申辯及所提各項證據，經核亦均不影響其違法之責，或與本案無關，難資為其免責之論據。」

#### 四、違反公務員服務法

公務員懲戒委員會議決書 88 年度鑑字第 8990 號：「國立臺灣體育學院校長甲○○召開校務會議違反會議程序、又巧立名目發放導師費等，未依法定程序聘用系主任及變更校徽，且辦理採購營繕違背常理，核有重大違失，嚴重戕害教育形象。」

#### 五、受賄

公務員懲戒委員會議決書 88 年度鑑字第 8928 號：「被付懲戒人在警大擔任講師兼電算中心代主任，負責該校招生考試電腦閱卷計分工作，竟利用職務之便，圖謀不法利益，收受考生賄賂，竄改電腦檔案成績，破壞考試制度，核係違反公務員服務法第五條公務員應誠實、清廉、第六條公務員不得假借權力，以圖本身或他人利益之規定，審酌其破壞考試制度，戕害警政公信力，損害政府形象至鉅等情，應從嚴議處。」

#### 六、未善盡監督學校有違公務員服務法

公務員懲戒委員會會議決書 87 年度鑑字第 8782 號：「桃園縣中壢市信義國民小學發生六年級男導師許金安對女學生性騷擾事件，桃園縣政府教育局局長甲○○未能切實執行上級長官命令，亦未善盡監督學校之責，企圖掩飾許金安之違失行為。信義國小校長乙○○，事前未盡防範督導之責，案發後又未能詳予查證、有效處理善後，並對自願退休案推波助瀾。顯見渠等二人對各自主管之業務未善盡職責，切實監督及管理，均有違公務員服務法之規定。」

#### 七、疏於班級經營

公務員懲戒委員會會議決書 85 年度鑑字第 8039 號：「被付懲戒人平日疏於注意學生偏差行為，訓輔工作未落實，生活教育及道德教育嚴重缺失，引發二年八班學生多次集體性騷擾事件；事件爆發後，又未能迅速妥善處理，導致事態擴大，造成校譽嚴重傷害，對養成五育均衡發展顯有違失。」

## 第二節 教師責任

### 第一項 刑事責任

教師基於教育工作的需要，為了達成學生人格自由開展的教育目的，本質上對學生應有管教權。惟教師在管教輔導學生過程中，常有體罰或言語不當之行為而侵犯學生權利導致訴訟。

目前法令認可教師懲戒學生行為之行為態樣，依教師輔導與管教學生辦法第 16 條之規定，措施有：1.勸導改過、口頭糾正。2.取消參加課程表列以外之活動。3.留置學生於課後輔導或矯正其行為。4.調整座位。5.適當增加額外作業或工作。6.責令道歉或寫悔過書。7.扣減學生操行成績。8.責令賠償所損害之公物或他人物品等。9.其他適當措施。惟「其他適當措施」，乃不確定法律概念，是否包括「打手

心」方式之施以「暫時性疼痛」的管教，不無疑義，有待學界及實務加以補充。目前常見之懲戒行為略可分為：<sup>177</sup>

1. 身體懲罰：教師對學生之身體施予直接或間接痛苦的一種事實懲戒方式，即所謂之「體罰」。例如：打手心、打屁股、打耳光、腳踢、彈耳朵等直接攻擊學生的行為；或者罰半蹲、罰跪、罰站或罰跑操場、做體操等間接指令的行為。
2. 約束自由：教師以命令或強制性手段，使學生在上課外之特定時間不得任意離開一定處所。例如：面壁罰站、罰跪、下課或放學後留在教室不准出去。
3. 訓誡：教師以口頭指責訓斥學生，並告誡不得再犯。例如：疾言厲色的口頭責備等。
4. 限制權利：教師以命令或強制性手段，對於學生從事或參與特定學習活動之權利予以限制或禁止。例如：學生於其喜歡的說話課時，限制其發表、或取消其參加班際郊遊活動等。
5. 從事特定作業：教師以命令或強制性手段，增加學生從事非課程上指定之作業活動或額外之工作負擔。例如：罰抄寫課文、罰拔草，撿紙屑等勞動服務。
6. 暫時保管：教師以命令或強制性手段，將學生攜帶之影響上課或危險物品，予以收起保管，一段時日後再返還學生或通知家長領回。例如：將學生上課時玩弄之玩具或翻閱之漫畫，予以收起暫時保管。
7. 其他羞辱性的處罰行為：諸如用膠布封嘴、聞尿、身掛牌子遊街示眾、咬奶嘴...等，具有對學生羞辱性濃厚者。

教師實行懲戒時，可能會同時符合兩種以上的型態。例如令受罰者跪著完成被罰抄寫的作業，用膠布封嘴並罰站、或不准參加賽跑並

---

<sup>177</sup> 林憲聰，教師懲戒行為與刑法，國立成功大學法律學研究所碩士論文，2002年，頁25。

勞動服務等。上述教師懲戒行為類型對學生所造成的身體、自由、名譽、財產等法益的侵害，可能成立刑事犯罪：普通傷害罪<sup>178</sup>、剝奪他人行動自由罪<sup>179</sup>，強制罪<sup>180</sup>，公然侮辱罪<sup>181</sup>。

### 一、普通傷害罪

傷害罪所要保護的法益是個人的身體法益，包括身體的完整性與身體的不可侵性、生理機能的健全與心理狀態的健康等。教師懲戒行為的型態中，以「身體懲罰」的方式，最有可能成立普通傷害罪。

客觀構成要件方面，教師手或教鞭責打學生，均屬傷害人之行為；責打引起學生身體疼痛及留下痕跡者，如淤血、腫脹等，造成傷害結果，主觀構成要件方面，教師以手或教鞭責打學生會引起學生手掌或屁股紅腫疼痛的事實有所認識（即對犯罪事實的知），而且就是希望會有疼痛結果（即對犯罪事實的欲）的主觀心態，應已具有傷害的直接故意或未必故意，此時教師行為已該當構成要件。

參照教師輔導與管教學生辦法第 16 條規定，教師管教學生所得採取的措施中，不包括責打（或稱暫時性疼痛）懲戒，因此，直接責打學生的行為，例如：打手心、打耳光、腳踢等，應不具備依法令之行為的阻卻違法事由。

現行法令不允許教師體罰學生，教育主管機關也一再宣示禁止體罰，法院教師體罰學生獲致判刑或賠償之判

<sup>178</sup> 刑法第 277 條：「傷害人之身體或健康者，處三年以下有期徒刑，拘役或一千元以下罰金。犯前項之罪，因而致人於死者，處無期徒刑或七年以上有期徒刑；致重傷者，處三年以上、十年以下有期徒刑。」

<sup>179</sup> 刑法第 302 條：「私行拘禁或以其他非法方法，剝奪人之行動自由者，處五年以下有期徒刑、拘役或三百元以下罰金。因而致人於死者，處無期徒刑或七年以上有期徒刑；致重傷者，處三年以上、十年以下有期徒刑。第一項之未遂犯罰之。」

<sup>180</sup> 刑法第 304 條：「以強暴、脅迫使人行無義務之事或妨害人行使權利者，處三年以下有期徒刑、拘役或三百元以下罰金。前項之未遂犯罰之。」

<sup>181</sup> 刑法第 309 條：「公然侮辱人者，處拘役或三百元以下罰金。以強暴犯前項之罪者，處一年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。」

決，經由平面或電子媒體廣泛傳播。因此，在一般的情況下，教師在對學生實施體罰的懲戒行為時，應有可能認識到其行為是法律所禁止的，而具有不法意識。

綜上，教師對學生之身體施予直接或間接疼痛的懲戒方式，應成立普通傷害罪，本條罪屬告訴乃論之罪，必須是被害人或其法定代理人提出告訴，檢察官才可追訴，法院也才能受理判決。但實務上一向認為教師執行教育職務，是屬於刑法第 10 條所稱「依法令從事於公務之人員」具有廣義公務員的身份。<sup>182</sup>由於實務上認為教師是公務員，在學校上課是執行公務，體罰學生造成普通傷害罪，是假借職務上的權力、機會或方法，以故意犯瀆職罪章以外之罪，有刑法第 134 條（不純粹瀆職罪）之適用。<sup>183</sup>因此，教師的懲戒行為即應依刑法第 287 條但書規定，屬於非告訴乃論之罪。縱使被害人或其法定代理人未提起告訴或撤回告訴，司法機關仍可加以起訴審判。因此，教師責打學生之行為，所涉及的法益除了學生個人的人格法益外，尚有涉及國家或社會法益之虞，根本不得主張得被害者承諾，仍然可能成立犯罪。

## 二、剝奪行動自由罪

剝奪行動自由罪所保護的是個人行動自由之法益，亦即個人可依自己意思決定停留或離開，以改變停留處所的移動自由。剝奪他人行動自由的行為，只要是剝奪他人之行動自由者，不以使用體力或以直接之方法為限，即使未使用強制力而以間接之方法，即可該當為本罪之行為。

<sup>182</sup> 最高法院 81 年度台上字第 3571 號判決、最高法院 83 年度台上字第 1716 號判決，均認為教師為刑法上所稱之公務員。

<sup>183</sup> 最高法院 81 年度台上字第 3571 號判決及 83 年度台上字第 1716 號判決。

教師對於犯錯的學生，處罰其下課時間在教室面壁罰站或罰跪，不准離開、或者放學後留置在教室罰寫功課，不准回家等之懲戒行為，均屬於以「約束自由」的方式懲戒，有可能該當剝奪行動自由罪構成要件。

就客觀構成要件而言，教師以強制的方法，使得學生無法依自己意思決定行動，將學生留置在教室或辦公室等特定處所不准離開，均足以侵害或限制學生的行動自由，就主觀構成要件而言，教師對於將學生留置在教室或辦公室等特定處所，不准離去的行為，使學生喪失行動自由的事實有所認識，主觀構成要件上亦具備故意。

依教師輔導與管教學生辦法第 16 條第 3 款規定，教師在管教學生時，得採取「留置學生於課後輔導或矯正其行為」的措施，法令已有明文許可教師得施以此等懲戒行為。因此，教師基於教育目的，以執行管教義務之意思，採取合理的手段約束學生的自由，如：未完成課業時，需於下課時間留在教室完成之行為，可以主張是依法令之行為，而阻卻剝奪行動自由罪的違法性。

教師懲戒行為若是屬於係假借職務上之權力、機會或方法故意犯罪，而成立剝奪行動自由罪，依照刑法第 134 條第 1 項規定，應加重其刑至二分之一。

### 三、強制罪

教師之懲戒行為中，以不讓該生參加班級同樂會活動、校外教學參觀或不准上體育課及罰抄寫課文、罰拔草，撿紙屑、勞動服務...等，以「限制權利」、「從事特定作業」的方式及「其他的羞辱性處罰行為」，最有可能成立強制罪。

通說認為行為人所用強暴脅迫的手段，只須達到足以強制他人行無義務的事，或足以妨害他人行使權利的程度，即已成罪，並不以被害人的自由完全受到壓抑為必要。

教師以強制性的手段對學生實施限制權利或特定作業的懲戒，不論是直接以有形的行動或言語（例如以教鞭敲擊桌面或阻止學生出教室），或以無形的心理壓力（不接受處分，成績會很難看），事實上都會對學生產生強制力，應已符合本罪廣義的強暴、脅迫的行為；又，教師對自身限制學生權利或予以特定作業處罰的行為，足以發生強制學生勞動服務（行無義務之事），或無法參加同樂會（妨害他人行使權利）效果有所認識；因此該當強制罪主客觀構成要件。

違法性方面，教師的懲戒行為所採取的手段，若與教育目的之達成，具有均衡關係者，在社會倫理上是可以被容忍的，在強制罪的成立上，均可評價為不具違法性。

現行法令許可教師基於教育之目的，可對學生施以「限制權利」或「從事特定作業」方式的懲戒行為。在限制權利方式方面，因學生有上課權利，故限制權利範圍必需是課程表定之外的事項，始屬正當，如：不讓學生參加班級同樂會活動或校外教學參觀，這是法令許可的，而體育課是課程表明列的課程科目，不准學生上體育課，即非法令許可的行為。在採取從事特定作業的懲戒方式，亦應適當，例如：一天罰寫課文3次，可能是符合規定的，但如果是100次，則顯然不當，教師不得主張係依法令之行為。

教師懲戒行為，如：掛羞辱性的牌子係屬對學生輕蔑、貶低其人格的強制處罰手段，與教育目的達成無關，甚至傷害學生人格發展，實為教師恣意的權利濫用行為，更違



論手段目的間的均衡，在社會倫理觀念上，亦不容忍，並不得阻卻強制罪的違法性。

「限制權利」或「從事特定作業」方式的懲戒行為符合教師輔導與管教學生辦法第 16 條第 2 款以及第 5 款之規定，倘手段與目的具有合理連結，強制罪並不成立。

#### 四、公然侮辱罪

教師對上課打瞌睡的學生斥責為豬，對考試題目不會作答的學生譏諷為「白癡」、「笨蛋」；或是對操場上跑步跟不上的學生罵為「烏龜」等之行為，可歸類為「訓誡」及「其他的羞辱性處罰行為」之懲戒行為，極有可能成立公然侮辱罪或加重侮辱罪。

客觀構成要件方面，教師懲戒學生的地點，通常在教室內或辦公室內、走廊、操場為之。這些場地乃不特定人或多數人可得共見共聞的場合，應已符合「公然」的要件。教師一旦公然侮辱後，會讓人對該學生產生懶惰、愚笨的印象，足以貶抑其人格的評價。；主觀構成要件方面，教師基於訓誨的意思訓誡學生，原則上並不具備侮辱的故意。但若超過訓示、教誨的必要程度，如罵學生豬、白癡等，教師在行為時，應有認識到在公開場合以這樣的言語攻訐學生，可能引起他人對受害人評價貶低的事實，竟決意去實施，主觀上已有損害或貶抑學生名譽的侮辱故意。因此，教師行為已該當公然侮辱罪之主客觀構成要件。

教師基於訓誨的意思訓誡學生，若未具備侮辱的故意是法令明文許可的。公然侮辱罪構成要件即不該當，無須探討違法性。然而，若超過訓示、教誨的必要程度，如在公開場合罵學生豬、白癡等言語攻訐學生，不但具有貶抑學生名譽的侮辱故意，恐怕也與教育目的無關，係為不符

合社會相當性的權利濫用行為。自亦不得主張依法令行為或得被害人承諾，來阻卻公然侮辱罪之違法性。

教師輔導與管教學生辦法第 16 條第 1 款規定，教師對於學生可以採取「勸導改過、口頭糾正」的方式來管教，但以教師專業的立場而言，應對「勸導改過、口頭糾正」的教育意義界線，十分清楚。倘若在公開場合罵學生豬、白癡等言語攻訐學生，不但具有貶抑學生名譽的侮辱故意，而且逾越了勸導改過、口頭糾正的教育意義，顯與教育目的無關，對違背法律規範的行為，應有所認識。故無不法意識欠缺可言。

當教師有斥責學生為豬、白癡、烏龜等字眼時，應已超過教育目的，而成立本罪。

## 第二項民事責任

本文所指之教師民事責任，以教育活動為範疇，當教師因故意或過失不法侵害他人權利，所發生之損害賠償責任而言。相關法條係民法第 184 條第 1 項：「因故意或過失，不法侵害他人之權利者，負損害賠償責任。故意以背於善良風俗之方法，加損害於他人者，亦同。」，第 2 項：「違反保護他人之法律，致生損害於他人者，負賠償責任。但能證明其行為無過失者，不在此限。」可知侵權行為之構成，包含故意及過失。倘教師主觀上有故意，且客觀要件亦該當時，當負侵權行為責任；而學校常見運動意外事故，教師之過失行為如何認定，以下將以運動意外事故為例探討可能衍生之民事責任。

教師從事教育活動負有安全注意義務，例如：在場監督之義務及事故發生時有照顧及通知學生家長之義務。<sup>184</sup>亦即教師負有防止學生的生命或身體，因教育活動而遭受侵害的義務。是以，教師如因過

<sup>184</sup> 邢泰釗，教師法律手冊，教育部，2000 年，頁 129。

失違反注意義務之行為或不行為，而產生的加害行為，在民事上可能構成之責任有：

#### 一、過失侵權行為責任

##### (一) 一般客觀成立要件

###### 1. 須有加害行為

所謂行為，係指受意思支配，有意識之人之活動，例如言語、駕車、散步等。<sup>185</sup>是以，不受意識支配、無意識的舉止動作，非屬行為，但無行為能力人或限制行為能力人卻亦得為行為。加害行為包含行為人之作為與不作為及利用他人之行為之有意識舉動。惟消極不作為，以法律上有作為義務為限。如學生上體育課跑步突然休克，教師未即時妥善處理或送醫，即屬消極不作為。

###### 2. 行為須為不法

行為在形式上違背強行規定或公序良俗，應無違法阻卻事由之存在。倘於體育課，打躲避球所造成之傷害，應認為該危險屬可容許的危險，而阻卻違法。

###### 3. 須侵害他人之權利

所謂權利，乃指私權，亦即法律上所賦予享有一定利益之法律上之力。包括人格權、身分權、物權及智慧財產權等，通說認為不包括公法上權利，如：學生之生命、身體及健康權，均屬人格權之範疇。

###### 4. 須有損害結果的發生

損害包括財產上及非財產上之損害，前者如因受傷而為醫藥費的支出；後者如學生傷亡，父母所受精神上之苦痛。

<sup>185</sup> 王澤鑑，侵權行為法第一冊--基本理論一般侵權行為，2000年9月，頁100。

## 5.須加害行為與損害結果的發生具有因果關係

目前國內學理通說及法院實務見解，均採相當因果關係說。<sup>186</sup>所謂相當因果關係，乃指依經驗法則，綜合行為當時所存在之一切事實，為客觀之事後審查，認為在一般情形下，有此環境，有此行為之同一條件，均可發生同一結果者，則該條件即為發生結果之相當條件，行為與結果間即有相當因果關係。反之，若在一般情形下，有此同一條件存在，而依客觀之審查，認為不必皆發生此結果者，則該條件與結果並不相當，不過為偶然之事實而已，其行為與結果間即無相當因果關係。<sup>187</sup>是以，學生發生意外事故時，教師須否負責任，則須視教師之行為或不行為與學生之傷亡結果是否具有相當因果關係而定。

### (二) 過失侵權行為之一般主觀成立要件

侵權行為之主觀成立要件有故意與過失。關於故意與過失之定義，民法中並未設有規定，學者認為應依刑法中有關故意與過失之規定加以解釋。<sup>188</sup>刑法第 14 條對過失之規定，包含無認識過失及有認識過失。無認識過失，指行為人雖非故意，但按其情節應注意，並能注意，而不注意者而言；有認識過失，則指行為人對於構成犯罪之事實，雖遇見其發生而確信其不發生者。然則侵權行為，應以何種過失為標準？解釋上應以抽象的輕過失為準，亦即行為人之注意義務，應以善良管理人之注意為之準。若未盡此注意義務者，即認為有過失。<sup>189</sup>

<sup>186</sup> 王澤鑑，侵權行為法第一冊--基本理論一般侵權行為，2000年9月，第217頁；最高法院23年台上字第107號判例。

<sup>187</sup> 最高法院76年台上字第192號判例。

<sup>188</sup> 鄭玉波，民法債編總論，三民，1988年，頁162。

<sup>189</sup> 最高法院19年上字第2746號判例：「因過失不法侵害他人之權利者，固應負損害

### (三) 過失侵權行為之效力

#### 1. 損害賠償之當事人

教師於教學中，因過失之侵權行為致學生發生傷亡之損害結果者，賠償義務人原則上為教師，但依民法第 188 條之規定，僱用人（學校）亦應負連帶賠償責任；賠償權利人原則上為受害之學生或其繼承人，但支出醫療及增加生活上需要之費用或殯葬費之人、被害人對之負有法定扶養義務之人、或被害人之父、母、配偶、及子女，例外亦享有損害賠償請求權。

#### 2. 損害賠償之方法

依民法第 213 條：「除法律另有規定或契約另有訂定外，應回復他方損害發生前之原狀。因回復原狀而應給付金錢者，自損害發生時起，加給利息。第一項情形，債權人得請求支付回復原狀所必要之費用，以代回復原狀。」，第 214 條：「應回復原狀者，如經債權人定相當期限催告後，逾期不為回復時，債權人得請求以金錢賠償其損害。」，第 215 條：「不能回復原狀或回復顯有重大困難者，應以金錢賠償其損害。」；可知，因教師之過失發生傷害，學生除得請求予以醫治以回復健康外，亦得請求以回復原狀所需費用代替回復原狀。此外，民法中有關侵權行為損害賠償之規定，大都明定加害人應賠償費用，解釋上亦均以金錢計算。故，除性質上不能回復原狀或回復顯有重大困難者，應以金錢賠償其損害外，被害人得自由選擇請求回復原狀，或請求以回復原狀所需費用代替回復原狀。

---

賠償責任。但過失之有無，應以是否怠於善良管理人之注意為斷者，苟非於此種注意，即不得謂之有過失」

### 3.損害賠償之範圍

因教師之過失侵權行為而得請求之損害賠償，財產上的損害賠償有殯葬費、扶養費、喪失或減少勞動能力之損害及增加生活上之需要之費用；非財產上的損害賠償，則得請求慰撫金，亦即精神上痛苦之賠償金。而不論是財產上的損害賠償，或非財產上的損害賠償，其額度之決定，法院均需考量加害人及被害人之身分、健康狀況、及經濟能力等客觀情事而為判斷。

### 二、公務員之過失侵權行為責任

民法第 186 條規定：「公務員因故意違背對於第三人應執行之職務，至第三人受損害者，負賠償責任。其因過失者，以被害人不能依他項方法受賠償時為限，負其責任。前項情形，如被害人得依法律上之救濟方法，除去其損害，而因故意或過失不為之者，公務員不負賠償責任。」

本條規定所指之公務員，應與國家賠償法第 2 條第 1 項規定之公務員，作同一之解釋，亦即「依法令從事於公務之人員」。本條係公務員執行公法上職務而侵害他人權利應負之責任，故應與國家賠償法作相同解釋。教師屬依法令從事於公務之人員，惟於國家賠償法公布施行後，因國家賠償制度之建立，有關公務員個人之賠償責任，本條已無適用之餘地。

### 三、受僱人責任

民法第 188 條第 1 項：「受僱人因執行職務，不法侵害他人之權利者，由僱用人與行為人連帶負損害賠償責任。但選任受僱人及監督其職務之執行，已盡相當之注意或縱加以相當之注意而仍不免發生損害者，僱用人不負賠償責任。」，第 2 項：「如被害人依前項但書之規定，不能受損害賠償時，

法院因其申請，得斟酌僱用人與被害人之經濟狀況，令僱用人為全部或一部之損害賠償」。第3項：「僱用人賠償損害時，對於侵權行為之受僱人，有求償權。」。

私立學校教師與學校所定之契約屬私法上之僱傭契約。因此，學校賠償學生損害後，得依本條第3項之規定，向有過失侵權行為之教師求償。此乃因僱用人之責任，性質上係代受僱人負責任，目的在保障被侵害之第三人，於其賠償完後，再向真正造成損害之受僱人求償。是以，於運動意外事故中，私立學校教師如因過失不法侵害學生之權利，學校賠償學生損害後，教師有償還之責。公立學校教師與學校所定之契約屬公法契約，教師、學校自無本法第188條之適用。

### 第三項行政責任

未兼行政職之教師，其行政懲處依教師法第14條所訂之各款停聘、解聘、不續聘事由，及依公立學校教職員成績考核辦法所為之考績種類；兼任行政職之教師則適用公務員懲戒法。

教師如行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者；或因教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者，依教師法第14條第2項規定，應經教師評審委員會委員三分之二以上出席及出席委員過半數以上之審議通過。

依公立學校教職員成績考核辦法第4條第1款第8目之規定，欲為該款之考核者（其除晉本薪或年功薪1級外，並給與1個月薪給總額之1次獎金，已支年功薪最高級者，給與2個月薪給總額之1次獎金），須未受任何刑事、懲戒處分及行政處分。故公立學校教師（專科以上學校教師除外），如受刑事、懲戒處分及行政處分者，即不得為該款之考核。

公務員懲戒法之懲戒種類有撤職、休職、降級、減俸、記過、申誡六種。依公務員懲戒法第9條第3項：「九職等或相當於九職等以下公務員之記過與申誡，得逕由主管長官行之。」，依反面解釋，如欲為其他種類懲戒，主管長官不得逕行為之，須移送公務員懲戒委員會審理。兼任行政職務之教師（如兼任主任或組長），不論擔任何種職務，或其服務年資多少年，皆不可能超過九職等，故兼任行政職務之教師，如有違法、廢弛職務或其他失職行為時，其主管長官除得逕行為記過或申誡之處分，亦得移送公務員懲戒委員會為撤職、休職、降級、減俸之懲戒。





## 第六章教師職業之權利救濟

### 第一節申訴

#### 第一項申訴制度

#### 第一目法令依據

按教師法第 2 條：「教師資格檢定與審定、聘任、權利義務、待遇、進修與研究、退休、撫卹、離職、資遣、保險、教師組織、申訴及訴訟等悉依本法之規定。」，是故教師法乃教師及學校、主管教育行政機關之申訴與再申訴法源。又，教師法第 16 條第 5 款：「對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當致損害其權益者，得依法提出申訴。」，因此各校均設有「教師申訴評議委員會」以擔當教師權益保障之事項。

教師申訴之相關規定，規定於教師法第 29 條至第 33 條，共計 5 個法律條文，明訂教師對於主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當，致損其權益者，得向各級教師申訴評議委員會提出申訴，並授權教育部訂定「教師申訴評議委員會組織及評議準則」（以下簡稱教師申訴評議準則），教師申訴制度取得法源依據，而據以施行。

教師申訴制度雖有教師申訴評議準則為規範，然教師申訴評議準則屬法規命令性質且僅有 35 條，相較於同為行政救濟制度之訴願法有 101 條條文，在程序規範上顯難以周延，以致在實務運作上常需參酌訴願法、行政程序法等規定或法理加以補充，例如：閱覽申訴卷宗、迴避、合併評議、管轄錯誤、評議書之送達……等，目前教育部

中央教師申評會大都參照訴願法、行政程序法等相關規定處理申訴案件。

## 第二目 申訴範圍

教師法第 29 條第 1 項：「教師對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當，致損其權益者，得向各級教師申訴評議委員會提出申訴。」，申訴對象包括行政處分與非行政處分。

教師權益係指教師個人基於身分所生之主觀法益之總稱，包括薪俸、教學自主、休假、進修等權利及利益；但制度合理運作之利益，屬客觀利益，縱與教師有關則不屬之；如：身兼教評會委員之教師未獲通知參加新聘教師之教師甄選委員會，則不能主張權利受損。<sup>190</sup>

### 第二項 教師申訴評議委員會（簡稱申評會）

#### 第一目 申評會組成

教師法第 29 條第 2 項：「教師申訴評議委員會之組成應包含該地區教師組織或分會代表及教育學者，且未兼行政教師不得少於總額的三分之二，但有關委員本校之申訴案件，於調查及訴訟期間，該委員應予迴避；其組織及評議準則由教育部定之。」，亦即組成包括「教師」、「地區教師組織或分會代表」及「教育學者」，其教師比例高達三分之二，由於欠缺具法律背景專業人士，造成評議決定法理基礎或見解不一，易引發誤解與爭議，為避免該問題，宜納入法律學者專家及社會公正人士等代表。因此，教育部在 97 年 2 月 13 日經行政院會通過並依法制程序送請立法院審議之教師法全文修正草案第 65 條亦明文規定：「教師申訴評議委員會之委員，其中未兼學校行政職務之教師代表，不得少於委員總額三分之一，委員中社會公正人士、

<sup>190</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 219。

法律學者專家、教育學者專家及主管機關或學校代表不得少於委員總額二分之一；其組織及評議準則，由中央主管機關定之。」增訂教師申評會之組成應包括法律專家學者。

依教師法第 30 條：「教師申訴評議委員會之分級如下：一、專科以上學校分學校及中央兩級。二、高級中等以下學校分縣（市）、省（市）及中央三級。」、教師申訴評議準則第 5 條：「各級主管機關申評會置委員 15 人至 21 人，均為無給職，任期 2 年，由機關首長遴聘教師、教育學者、該地區教師組織或分會代表、主管機關代表、社會公正人士擔任，其中未兼行政職務之教師不得少於委員總額三分之二」，各級主管機關申評會除上開三類人員外尚須包括「主管機關代表」、「社會公正人士」二類人員，其中任期 2 年之規定，應屬訓示規定。<sup>191</sup>

教師申訴評議準則第 8 條第 1 項規定：「專科學校申評會之組成、主席產生方式及委員任期之規定，由各校擬訂，經校務會議通過後，報中央主管機關核定。前項申評會之組成應包含教育學者、該地區教師組織或分會代表、學校代表及社會公正人士，其中未兼行政職務之教師不得少於委員總額三分之二。」因此，專科學校教師申評會除上開三類人員外尚須包括「學校代表」及「社會公正人士」二類人員。另依教師申訴評議準則，規定對於主管機關、學校之申評會組織略有不同規定，區分主管機關教師申評會、專科學校教師申評會及大學及獨立學院教師申評會等三種。

## 第二目申評會法律地位

申評會屬受委託行使公權力之團體，其職權來自教師法授權，但本質上屬教育行政體系內部反省單位，其應遵循程序，基本上為行政程序法，由於具有「準訴訟程序」之性質，故行政程序法無規定時，

---

<sup>191</sup> 同前註，頁 218。

應可類推適用訴願法或行訴訟法。<sup>192</sup>而，申評會之法律地位係各級教評會的審查單位，故，申評會得取代教評會而予審查並對事實予以法律上違法或適當之評價，但專屬教評會之職權則不能取代，亦即申評會係對教評會所為之事實、證據與法律效果予以評價。

本文以為申評會本身無獨立之編制、預算和印信，應屬學校內部單位並非行政機關，依被授權者以個人或團體為限之想法，申評會為不具備法格人之團體，得否作為公權力之受託者，學說有肯定及否定二種看法；另參照大法官釋字第 443 號解釋有關教評會之說明，「各大學校、院、系（所）教師評審委員會關於教師升等評審之權限，係屬法律在特定範圍內授予公權力之行使」，申評會似可因此解釋成得受委託行使權力之團體，然教師申訴評議準則第 29 條規定評議書以申評會所屬學校或主管機關名義行之，因此申評會之法律地位究屬內部單位或團體仍有疑義。

### 第三項申訴程序

#### 第一目申訴要件

##### 壹、實體要件

教師法第 29 條第 1 項：「教師對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當，致損其權益者，得向各級教師申訴評議委員會提出申訴。」

##### 貳、程序要件

教師申訴事件之審議程序包括請原措施學校機關提出說明、評議前委員之先行審查、委員會議之舉行、書面審理、當事人或利害關係人之到場說明、事實及證據之調查、評議記錄、當事人或利害關係人之閱覽卷宗、委員迴避、停止評議、合併評議、

<sup>192</sup> 同前註，頁 218。

合併決定、申訴撤回等等事項，在評議準則第 5 章、第 6 章分別訂有明文。

### 一、申訴提起

申訴之提起應於收受或知悉措施之次日起 30 內以書面為之；再申訴應於申訴評議書達到之次日起 30 內以書面為之。此為一般性之訴訟程序要件；倘提起申訴之申訴書不合規定者，申評會得通知申訴人於 20 日內補正。屆期未補正者，申評會得逕為評議，教師申訴評議委員會組織及評議準則第 11 條第 1 項及第 13 條訂有明文。

申訴期間之計算是否扣除在途期間，因無規定，在實務上中央教師申評會類推訴願法第 16 條及訴願扣除在途期間辦法；另關於教師收受之時間在實務上以「若當事人以郵局掛號郵寄方式，以交寄郵局之郵戳為準；以其他方式或申訴人親送者，則以到達受理教師申訴機關為準。」係兼採行政程序法第 49 條之「發出主義」及訴願法第 14 條第 3 項「到達主義」之精神。<sup>193</sup>

### 二、書狀主義

申訴應具申訴書，由申訴人署名，並應檢附原措施文書、有關之文件及證據，申訴書應載明下列事項：1、申訴人姓名、出生年月日、身分證明文件號碼、服務學校及職稱、住居所、電話。2、有代理人或代表人者，其姓名、出生年月日、身分證明文件號碼、住居所、電話。3、原措施之學校或主管教育行政機關。4、收受或知悉措施之年月日、申訴之事實及理由。5、希望獲得之具體補救。6、提起申訴之年月日。7、受理申訴之學

<sup>193</sup> 涂文振，我國教師申訴制度之改革，輔仁大學法律學研究所碩士論文，2009 年，頁 24。

校或主管機關申評會。8、載明就本申訴事件有無提起訴願、訴訟，教師申訴評議委員會組織及評議準則第12條訂有明文。

其中關於「希望獲得之具體補救」是要判斷申訴範圍以利評議決定，在實務上常見申訴人提出「請校長為積壓公文、忽視教師權益一事道歉」、「請求解散學校校長遴選委員會」...等非屬申評會權責之要求，關於該部份之請求中央教師申評會均予以不受理決定；倘再申訴時希望獲得之補救範圍逾越原申訴希望獲得之補救範圍時，中央教師申評會亦不予受理，其理由為「鑑於提起再申訴係以基於不服原申訴評議決定為前提，同一人就同一原因事實所提申訴與再申訴二者之訴求應具案件同一性」。<sup>194</sup>然申訴應為不受理之評議有5種情形：提起申訴逾第11條規定之期間、申訴人不適格、非屬教師權益事項、原措施已不存在或依申訴已無補救實益、對已決定或已撤回之申訴案件就同一原因事實重行提起申訴，教師申訴評議委員會組織及評議準則第20條訂有明文，本文以為法條規定係採條列式規範非列舉式，實務上申評會予以不受理決定恐有礙申訴人權益。又，實務上中央教師申評會曾以「申訴欠缺權利保護要件」、「申訴事項非屬本會權責」等理由不予受理，是以，為求明確，宜修法增列概括條款。

## 第二目評議

評議程序包括請原措施學校機關提出說明、委員先行審查、委員會議之舉行、書面審理、當事人或利害關係人到場說明、事實調查、

---

<sup>194</sup> 同前註，頁25-26。

評議記錄、當事人或利害關係人閱覽卷宗、委員迴避、停止評議、合併評議、合併決定、申訴撤回等等事項，悉數規定於教師申訴評議委員會組織及評議準則第 5 章。

### 一、秘密原則

申評會委員會議召開以不公開為原則。有需時，得經委員會議決議邀請申訴人、關係人、學者專家或有關機關指派之人員到場說明。又，申評會委員會議之評議決定，以無記名投票表決方式為之，其評議經過及個別委員意見應對外嚴守秘密。表決結果應載明於當次會議紀錄；表決票應當場封緘，經會議主席及委員推選之監票委員簽名，由申評會妥當保存。（教師申訴評議準則第 17 條、第 26 條參照）

### 二、調查事實

教師申訴評議委員會組織及評議準則第 21 條：「申評會委員會議於評議前認為必要時，得推派委員三人至五人審查，委員於詳閱卷證、研析事實及應行適用之法規後，向委員會議提出審查意見。」，倘僅推派一人或二人調查證據或由申評會委主席親自調查，該些證據是否欠缺證據能力，有學者持否定立場，其理由認為本條規定在說明程序之慎重性，應不具有程序強制之效果。<sup>195</sup>

惟調查證據之程序為何，教師法及評議準則並無規定，此時應可參考行政程序法第 36 條至第 43 條關於證查證據之規定。

### 三、當事人到場說明

當事人到場說明時，必須在「委員會議評議時」，亦即必係由「全體出席委員」聽取陳述意見，以中央教師申評會為例，由於到場陳述意見之案件並不多見，因此，於評議會

<sup>195</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 221。

議時由全體出席委員聽取意見，尚不致影響審議程序，惟若到場案件增多，若仍一律於審議會議由全體出席委員聽取意見，恐將造成審議程序延宕且浪費資源，不符程序經濟原則，宜類推適用訴願法第 64 條規定，<sup>196</sup> 允許部分委員會聽取意見後向委員會提出報告，以增加程序運作之彈性及效率，並於日後修法時予以明訂。

#### 四、委員迴避

申評會委員於申訴案件有利害關係者，應自行迴避，不得參與評議。有具體事實足認申評會委員就申訴案件有偏頗之虞者，申訴人得舉其原因及事實向申評會申請委員迴避。該申請，由委員會議決議之。<sup>197</sup>

惟有疑慮者，中央教師申評會向來不主動公開委員名單以避免不當干擾，理論上申訴人無法得知委員名單，從何申請迴避，再者，教師法第 29 條第 2 項：「...委員本校之申訴案件，於調查及訴訟期間，該委員應予迴避...」，但教師申訴評議準則僅於評議有迴避規定，鑑於法理，申訴期間之調查事實，委員亦應有迴避之適用，綜上，為維申訴人權益有檢討制度之必要。又，利害關係之判斷係抽象標準，以實質上可能產生偏頗之虞為判準，至於是否有偏頗之虞，由各該申評會決定，此屬程序性決定，被認定應行迴避者，得依行政程序法第 33 條第 2 項提出意見。<sup>198</sup>

中央教師申評會不公開委員名單之作法，固然有其目的之正當性，然迴避程序乃係現代民主法治國家行政程序正當

<sup>196</sup> 訴願法第 64 條：「訴願審議委員會主任委員得指定委員聽取訴願人、參加人或利害關係人到場之陳述。」

<sup>197</sup> 教師申訴評議委員會組織及評議準則第 18 條第 1、2 項：「申評會委員於申訴案件有利害關係者，應自行迴避，不得參與評議。有具體事實足認申評會委員就申訴案件有偏頗之虞者，申訴人得舉其原因及事實向申評會申請委員迴避。」

<sup>198</sup> 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004 年 9 月，頁 222。



性之基本要求，若不公開委員名單，不免架空申訴人申請迴避之權利，將使評議準則上開准許申訴人申請迴避之規定，形同具文，恐非評議準則訂定之本旨，有檢討必要。

倘應迴避之委員參與陳述意見、聽取言詞辯論和討論，但並未參與評議表決，則該評議決定是否當然違法？本文以為應採取較嚴謹態度認定，畢竟迴避之目的在於避免不公，因申評會屬合議制，故應修法使文意更加明確，避免因迴避與否造成審理資源浪費。

## 五、停止評議

為避免申訴評議決定與其他救濟機關之決定或裁判有所歧異，甚至發生衝突、矛盾，以致於影響法安定性，教師申訴程序有「停止評議」之制度。規定於評議準則第 16 條：「提起申訴之教師就申訴案件或相牽連之事件，同時或先後另行提起訴願、行政訴訟、民事或刑事訴訟者，應即以書面通知申評會。申評會依前項通知或依職權知有前項情形時，應以書面通知申訴人停止申訴案件之評議；俟停止原因消滅後經其書面請求繼續評議。申訴案件全部或一部之決定，以其他訴願或訴訟之法律關係是否成立為據者，申評會得在其他訴願或訴訟終結前，以書面通知申訴人，停止申訴案件之評議，俟停止原因消滅後繼續評議。」，評議準則第 17 條：「申評會依前條規定繼續評議時，應以書面通知申訴人。」

由上述規定可知，停止評議之原因有三種，即「申訴人就同一案件另行提起其他救濟」、「申訴人就相牽連事件另行提起其他救濟」及「申訴案件之決定，以其他救濟程序進行中之法律關係是否成立為據」。

實務上，中央申評會在收受申訴案件時，若明確知道有停止原因而「應停止評議」者，幕僚人員會逕行通知申訴人停止評議。該申訴案件根本不會排入委員會議之議程，委員會議也可能不會知悉有此申訴案件；若是否有停止原因並不明確，或縱確定有停止原因但「非應停止評議」者，幕僚人員則會提請委員會議決議，以決定是否停止評議。

本文以為不論停止原因是否明確，停止評議之決定，均應由委員會議以決議行之。蓋，停止評議對申訴人權益影響重大；其決定，本應為委員會議之職權，幕僚人員不可越俎代庖。

## 六、承受申訴

教師法及評議準則並無有關「承受申訴」之規定。倘申訴人在申訴程序進行中死亡，縱申訴程序所牽涉之實體權利或利益不具「一身專屬性」而為其繼承人繼承，則不論該繼承人本身是否具有教師身分，似仍不得承受原申訴程序而為申訴人，而只得另行重新提起救濟。

參照訴願法第 87 條規定，訴願人死亡，由其繼承人或其他依法得繼受原行政處分所涉權利或利益之人「當然承受」之。蓋，實體法上之權利或利益，若非具專屬性，因繼承移轉於繼承人，則有關該實體權利或利益之訴願程序，自應由該繼承人接替前手而為訴願人，並續行訴願程序，始為合理。本文以為，教師申訴程序亦應建立「承受申訴」之機制，將來實應修法增訂之，採此作法，繼承人不須另行重新提起救濟，而得利用原申訴程序繼續進行救濟，亦較符合程序經濟、迅速救濟之要求。

## 七、評議決定

大法官釋字 462 號解釋：「各大學校、院、系（所）教師評審委員會關於教師升等評審之權限，係屬法律在特定範圍內授予公權力之行使，其對教師升等通過與否之決定，與教育部學術審議委員會對教師升等資格所為之最後審定，於教師之資格等身分上之權益有重大影響，均應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分。」申評會依據教師第二十九條有處理教師申訴事件之權利和義務，其與教評會之關係如校內之行政機關與司法機關；本文以為申評會之性質類推教評會，其所為之評議決定亦應屬行政處分。

依教師申訴評議準則第 25 條：「申評會委員應親自出席委員會議，經委員二分之一以上出席，始得開議；評議決定應經出席委員三分之二以上之同意行之；其他事項之決議以出席委員過半數之同意行之。」可知為求慎重，評議決定採特別多數之可決人數，但遇爭議案件時，有可能出現少數否決多數之情形甚且產生延宕，致申訴人權益無法即時獲得保障。

倘申評會逾越申訴決定期間未做出評議決定，其法律效果為何？教師法及評議準則並無規定，本文以為該期間屬訓示規定較為妥適，因違反時，僅相關人員有受行政懲處之可能，並不影響評議決定之效力；然為使申訴者即時獲得申訴結果，或可參考行政訴訟法第 4 條第 1 項之精神，因申訴後逾三個月或延長後逾二個月仍不決定者，得逕行提起訴訟或其他種救濟程序始獲實質救濟。

#### 八、評議決定之效力與執行

評議決定之效力分成兩種：一為拘束原處分機關及申訴決定機關之拘束力，二為存在於申訴當事人之間之確定力，前者係源自評議決定本身之性質屬行政處分，蓋申評會依教

師法授權做成，依大法官釋字第 443 號解釋之精神，申評會之地位如同教評會，有做成行政處分之權限，因此與訴訟程序有相類似之確定力，具有實質存續力，其內容對相對人、關係人及原處分機關發生拘束之效力；故申訴決定機關及原處分機關不得違反最終之決定；後者指申訴人於收受評議決定書之次日起算 30 日後，對該申訴案件不得再行提起再申訴、訴願或訴訟之效力，亦稱不可爭力。

教師法第 32 條前段及教師申訴評議準則第 32 條規定：「申訴案件經評議確定者，主管教育行政機關應確實執行。」、「評議決定確定後，學校或主管教育行政機關應依評議決定執行，主管機關並應依法監督其確實執行。」準此，評議書確定之後主管機關應監督學校或主管教育行政機關確實執行。

惟如何確保原措施學校或主管教育行政機關遵照評議決定意旨執行，在實務執行上卻有困難，教師法或教師申訴評議準則並無確保評議決定執行之相關規定，評議決定之落實只能透過行政協調、行政監督手段為之，惟此種迂迴方式，發揮效果不佳，尤其在大學往往學校以大學自治、學術自由為理由，拖延拒不執行；公立學校況且如此，遑論私立學校，私立學校因為監督力不足，造成評議決定執行無法落實，亦多有所聞。欲解決申訴執行力不彰之問題，本文以為應參考訴願法、公務人員保障法之規定，增訂「指定確定之執行期間」、「回報執行進度」及未依規定執行機關學校之「懲處機制」與建立公開監督機制以有效確保執行機制，讓評議決定得確實執行，唯有如此，才能確保教師申訴制度設置規範意旨。

## 第二節 訴願

## 第一項訴願權

人民有訴願及訴訟之權，此乃憲法保障之人民基本權利之一（憲法第 16 條參照）；依訴願法第 1 條規定：「人民對於中央或地方機關之行政處分，認為違法或不當，致損害其權利或利益者，得依本法提起訴願。但法律另有規定者，從其規定。各級地方自治團體或其他公法人對上級監督機關之行政處分，認為違法或不當，致損害其權利或利益者，亦同。」同法第 2 條規定：「人民因中央或地方機關對其依法申請之案件，於法定期間內應作為而不作為，認為損害其權利或利益者，亦得提起訴願。前項期間，法令未規定者，自機關受理申請之日起為二個月。」準此，訴願乃係人民認為中央或地方機關之行政處分有違法或不當之情形，致其權利獲利益遭受侵害，而向原處分機關之上級機關或原處分機關請求審查該處分之合法性與妥當性，並作出一定決定之權利，為行政體系內部之「自省的救濟程序」，性質上屬於行政程序，並非獨立於行政體系之外的司法救濟程序，然就訴願制度建構及其立法之本旨而言，訴願決定係由專業獨立之委員會集體討論形成共識後決定，具有相當之自主性，具有「準司法程序性」

199

## 第二項訴願要件

### 一、訴願主體

人民或公法人或特別權力關係之相對人為訴願主體，因此教師依教師法第 33 條得為訴願主體。

### 二、訴願客體

以原行政處分之機關為訴願客體，屬再訴願者，則以原決定之機關為客體。

<sup>199</sup> 吳庚，行政爭訟法論，三民書局，2005 年 10 月，第三版 2 刷，頁 300。

### 三、訴願事項

人民因中央或地方機關之行政處分，認為違法或不當，致損害其權利或利益者，得依法提起訴願、再訴願。但法律另有規定者，從其規定（訴願法第 1 條）。

### 四、訴願應於一定期間內提起

訴願自機關之行政處分書或判決書達到之次日起，應於 30 日內提起之。特別法定期間，依其他特別法之規定，如海關緝私條例 48 條規定，須於 10 日內提起訴願。惟如政府機關對於人民依法聲請之案件，於法定期限內應作為而不作為，致損害人民之權益者，得自該法定期間經過後滿 10 日之次日起，於 30 日內提起訴願（訴願法第 2、9 條）。

### 五、訴願應具訴願書

訴願書應載明姓名、年齡、性別、籍貫、職業、住所，原行政處分或決定之機關，事實及理由、年、月、日，受理訴願之機關及證據（訴願法第 2 條）。

### 六、訴願應向有管轄權之機關提起

依訴願法第 3 條規定，其等級分為訴願與再訴願，原則上向原處分機關之上級機關提出，但中央高級機關之處分，不能按級為訴願者，例外向原處分機關提起。

### 七、有先行程序者應先經程序

即提起訴願之前，若其他法律規定，應先踐行審查、再審查或聲明異議之程序，當事人應即踐行該程序。如專利法第 40 條及 46 條、商標法第 88 條之規定。

## 第三項訴願決定之效力

一、確定力：訴願之決定確定後，對同一事件適用「一事不再理原則」，如有不服，只得提起再訴願。

- 二、拘束力：訴願之決定確定後，就其事件有拘束各關係機關之效力（訴願法第 24 條）。
- 三、執行力：公務人員因違法或不當處分，應負刑事責任或應付懲戒者，由最終決定之機關於決定後，應責由該管機關依法移送主管機關辦理（訴願法第 25 條）。

#### 第四項訴願管轄

訴願管轄規定於訴願法第 4 條至第 13 條，一般管轄規定於第 4 條，整理如下：

- 一、不服各級地方政府之處分者，不問委辦事項抑自治事項，一律向上一級政府提起訴願。
- 二、不服縣（市）及直轄市政府所屬機關之處分者，不問所屬機關之層級一律向各該政府訴願。
- 三、不服直轄市政府之處分者，向中央主管部會或其他同級機關訴願，同級機關指行政院所屬之行、處、局、署。
- 四、不服中央各部會（包括其他同級機關）所屬各級機關行政處分者，向各該部會訴願。
- 五、不服中央各部會，包括其他同級機關及五院之行政處分者，向各該院訴願。

#### 第三節訴訟

##### 壹、行政訴訟

人民因中央或地方機關之違法行政處分，認為損害其權利，經依訴願法提起再訴願而不服其決定，或提起再訴願逾 3 個月，不為決定；或延長再訴願決定期間逾 2 個月不為決定時，得請求

行政法院審查原處分或原決定之適法與否，而為一定裁判之訴訟。

公立學校教師與學校之聘約認為係行政契約，故司法途徑當尋行政訴訟。關於管轄權，依行政訴訟法第 13 條規定，對於公法人之訴訟，由其公務所在地之行政法院管轄，其以公法人之機關為被告時，由該機關所在地之行政法院管轄。第 14 條：「前條以外之訴訟，由被告住所地之行政法院管轄，其住所地之行政法院不能行使職權者，由其居所地之行政法院管轄。被告在中華民國現無住所或住所不明者，以其在中華民國之居所，視為其住所；無最後住所者，以中央政府所在地，視為其最後住所地。訴訟事實發生於被告居所地者，得由其居所地之行政法院管轄。」，第 138 條規定，對於高等行政法院之終局判決，除法律別有規定外，得上訴最高行政法院。

## 貳、民事訴訟

私立學校教師之聘約性質屬私法契約，倘發生爭執，當尋民事法院為審理法院。其管轄權，按民事訴訟法第 1 條：「訴訟由被告住所地之法院管轄，被告住所地之法院，不能行使職權者，由其居所地之法院管轄。被告在中華民國現無住所或住所不明者，以其在中華民國之居所，視為其住所，無居所或居所或居所不明者，以其在中華民國最後之住所視為其住所。在外國享有治外法權之中華民國人民，不能依前二項規定管轄法院者，以中央政府所在地視為其住所地。」第 2 條：「於公法人之訴訟，由其公務所所在地之法院管轄。對於私法人或其他得為訴訟當事人之團體之訴訟，由其主事務所或主營業所所在地之法院管轄。其主事務所或主營業所所在地之法院管轄。對於外國法人或其他得為訴訟當事人之團體之訴訟，由其在中華民國之主事務所或主營業所所在地之法院管轄。」第 437 條規定，對於第一審之終局判決，



得上訴於管轄第二審之法院。第 464 條規定，對於第二審之終局判決，除別有規定外，得上訴於管轄第三審之法院。

#### 第四節救濟制度之改革

由於教師聘約之法律性質，因公立學校教師身分別而無法統一定論為私法契約或公法契約，致有行政訴訟及民事訴訟皆予規定之情形，導到呈現申訴與訴願均可之二種救濟模式，由於爭議解決途徑過於複雜，易使當事人錯亂，而喪失救濟期間且爭議途徑過於冗長，有違遲來正義不是正義之理想。按教師法第 29 條及第 33 條規定，教師解決爭議之途徑略有以下七種：

- 一、申訴→再申訴→訴願→行政訴訟
- 二、申訴→再申訴→行政訴訟
- 三、申訴→行政訴訟
- 四、申訴→民事訴訟
- 五、訴願→行政訴訟
- 六、行政訴訟
- 七、民事訴訟

##### 第一項訴願與申訴之關係

##### 第一目救濟管道重疊

依據現行教師法規定，教師權益受損得向各級教師申訴評議委員會提起申訴、再申訴，但不願申訴或不服申訴、再申訴，均得依性質提起訴願或行政訴訟，因有多重救濟管道之選擇，致審議層級可能由學校至行政院訴願會，甚有同時受理同一案件之情形，造成該類案件之審理甚為混亂，再現行申評會教師比例高居三分之二，引發外界的

誤解與爭議，且欠缺法律背景專業人士，所為評議決定法理基礎或見解不一，亦屬爭議。

教師法第 33 條規定，致教師申訴與訴願兩者屬於任意選擇、部分重疊、又可取代、又可併行，又因原措施屬行政處分、非行政處分、公法上之行政契約爭議事項、私法上之爭議事項等性質之不同而使得性質相同之事件，可能因當事人選擇之不同，甚或不同申訴管轄機關作法之不同，而有諸多不同之救濟程序，制度上程序之複雜性，在我國其他行政救濟法制上實屬罕見。就此而言，教師申訴依規定得逕行提訴願，但亦得先經申訴再提訴願，屬雙軌制，易生滋擾，非理想制度。<sup>200</sup>而實務上目前又採取最為寬鬆之態度，認為教師得在教師申訴與訴願兩種制度中自由選擇、來回交叉運用，一方面承認再申訴決定之後仍可提起訴願，另一方面又認為再申訴程序可取代訴願程序，致二者為擇一關係抑或併行關係或是先行程序關係，而造成實務運作及學理上產生諸多可議之處。整理學者見解如下：

- 一、依法條文義解釋採從寬解釋，教師進入程序之前即得選擇教師申訴或訴願，若選擇教師申訴，則進行第一級申訴後得選擇進行訴願或再申訴，縱經再申訴後亦得選擇進行訴願或訴訟。<sup>201</sup>
- 二、教師進入程序之前雖得選擇教師申訴或訴願，若選擇教師申訴，則教師進行第一級申訴後仍得選擇進行訴願或再申訴；然經過再申訴決定後，則應進行訴願，不得逕行提起行政訴訟。<sup>202</sup>

<sup>200</sup> 李震山，論訴願之先行程序，收錄於行政法爭議問題研究（下），五南，2000 年，頁 853。

<sup>201</sup> 採此見解者有：蔡志方，行政救濟法新論，元照出版社，2001 年 8 月，二版 1 刷，頁 442；蔡進良，教師退休給付請求權之行政救濟，收錄於法治與現代行政法學-法治斌教授紀念論文集，元照出版社，2004 年，頁 705-706；李震山，行政法導論，三民書局，2006 年 5 月，修訂六版，頁 468。

<sup>202</sup> 衛民，公立大學教師申訴制度分析-論升等案與大法官釋字第 462 號解釋，台大法學論叢，第 30 卷第 4 期，2001 年 7 月，頁 10-12。

- 三、教師進入程序之前即得選擇教師申訴或訴願，若選擇教師申訴，則教師選擇依申訴進行救濟之後，自不得再行回頭依訴願請求救濟，即教師一旦選擇申訴途徑，在申訴、再申訴程序進行中，均不得再依訴願程序救濟，僅得進行行政訴訟程序。<sup>203</sup>
- 四、教師進入程序之前即得選擇教師申訴或訴願，若選擇教師申訴，則教師進行第一級申訴後仍得選擇進行訴願或再申訴；然經過再申訴決定後不得再行訴願，應逕行提起行政訴訟；因學校教師申評會定位為訴願之先行程序，再申訴定位為類似訴願之程序，因此，大學教師未經申訴程序直接提起訴願，應認為「未窮盡校內救濟程序」，而予以程序駁回（不受理），基於程序經濟的考量，教師不服再申訴決定時，應逕行提起行政訴訟，若再申訴人不服再申訴決定而提起訴願時，應認為程序不合法，而以不受理決定駁回。<sup>204</sup>
- 五、只有對教師所為之行政處分，申訴程序與訴願程序方屬擇一併行關係，至於對教師師所為措施若非屬行政處分，教師只得提起申訴（或循其他法定途徑救濟），無法提起訴願，自非併行擇一關係。<sup>205</sup>
- 六、教師法規定之申訴、再申訴程序屬法律另有規定之救濟途徑，可認為取代訴願之程序，不服申訴、再申訴決定得依法提起行政訴訟。<sup>206</sup>
- 七、關於大法官釋字 462 號解釋，學者間有不同看法：1. 『若已提起教師申訴程序，依大法官釋字第 462 號解釋之相關意

<sup>203</sup> 李建良、李惠宗、林三欽、林合民、陳春生、陳愛娥、黃啓禎合著，行政法入門，元照出版社，2004 年 5 月，二版一刷，頁 387-388。

<sup>204</sup> 林三欽，大學自治與教師、學生權利之保護—大學教師升等案件行政救濟制度與實務之探討，教育部訴願業務論文集，教育部編印，2005 年 7 月，初版，頁 277-286。

<sup>205</sup> 吳志光，行政法，新學林出版股份有限公司，2006 年 10 月，一版一刷，頁 335。

<sup>206</sup> 吳庚，行政爭訟法論，三民書局，2005 年 10 月，第三版二刷，頁 303-304。

旨，應無庸再提起訴願』，並進一步援引行政法院 85 年度判字第 248 號判決、86 年度判字第 3301 號判決，認定『教師申訴程序可作為訴訟之先行程序』；因其僅是『可作為訴訟之先行程序』，申訴人不服最終申訴決定，得選擇『經訴願程序後提起行政訴訟』，亦得『未經訴願程序而直接提起行政訴訟』，<sup>207</sup>此論述較為審慎。2.『受評審之教師於依教師法或訴願法用盡行政救濟途徑後，仍有不服者，得依法提起行政訴訟』，『因此似採並行（擇一）關係說』，其並屬現行訴願法第 1 條但書所定『但法律另有規定者，從其規定』而不須遵循訴願程序的一種樣態。<sup>208</sup>3.大法官似將申訴定位為『訴願及行政訴訟之先行程序』，並認『此頗符合學術專業與校園自律之要求』。<sup>209</sup>

學者間雖然對於教師申訴與訴願程序上之關聯有如上述分歧之看法，然綜合上述學者之看法，多數學者均至少有一基本共識，均認為在經過再申訴決定後，無須經過訴願決定，教師即可提起行政訴訟，而此一看法也為目前行政法院實務所採。<sup>210</sup>

## 第二目差異

### 一、標的不同

申訴不限行政處分，只要是主管教育行政機關或學校所為措施致損及教師個人權益均得提出，亦即任何對教師不利益之行為

<sup>207</sup> 林明鏘，教師申訴與行政規則，臺灣本土法學雜誌，第 13 期，2000 年 8 月，頁 162。

<sup>208</sup> 蔡茂寅，大專教師升等紛爭之救濟—大法官釋字第四六二號解釋評釋，臺灣本土法學雜誌，第 3 期，1999 年 8 月，頁 117-118。

<sup>209</sup> 蔡志方，論各級學校教評會評審行為之法律性質及其救濟—兼評釋字第四六二號解釋，月旦法學雜誌，第 41 期，1998 年 10 月，頁 125。

<sup>210</sup> 參照行政法院 86 年度判字第 3301 號判決、最高行政法院 89 年度判字第 3627 號判決、台北高等行政法院 93 年訴字第 3389 號裁定。

均屬之；訴願標的則僅限於具公法性質之行政處分；造成行政處分之救濟管道有重疊處。

## 二、組成員不同

教師申訴評議委員會組成員為「該地區教師組織或分會代表及教育學者」，訴願審議委員會之組成員原則上為「具有法制專長者之本機關高級職員及遴聘社會公正人士、學者、專家」；前者多為教育背景身分，後者需具法律背景。

## 三、規範程度不同

申訴相關規範依據為教師法第 29 條至第 33 條，主要依據為教師申訴評議委員會組織及評議準則之 35 條法規命令；但相較訴願法 101 條之條文而言，規範有不足處；致申訴在實務運作上需參考訴願法及行政程序法及其法理始能較為完備。

## 四、審理程序不同

申訴制度有申訴及再申訴二級，但訴願程序僅有一級並無再訴願；依評議準則第 16 條規定，若申訴人同時或先後另行提起訴願，評議機關即應停止評議。實務運作上，教育部中央教師申訴評議委員會若遇評議準則未規定事項大多參酌訴願法之規定予以補充之，因此，在一般情形下，兩者程序之進行並無太大之差異。

## 第二項現行制度之檢討

訴願權雖係人民受憲法所保障之權利，惟若欲以其他程序取代一般訴願程序，以提供救濟，並排除訴願程序之適用者，並非當然不可，實務上在其他各種救濟法規以特別程序取代訴願程序亦非少見。<sup>211</sup>以

<sup>211</sup> 如會計師懲戒委員會及會計師懲戒覆審委員會所為之懲戒決定，性質上屬於訴願及再訴願決定，受懲戒人若有不服，得提起行政訴訟救濟之；公務人員保障法第 25 條以下的復審程序；政府採購法第 83 條所規定之政府採購爭議審議判斷程序；犯罪被害人保護法第 19 條所規定之犯罪被害人聲請補償之審議決定等等均屬之。

教師申訴程序取代訴願程序，即無論主管教育行政機關或學校對教師之不利措施是否構成行政處分，一律循教師申訴程序或視不利措施之法律性質，不經申訴程序，分別向普通法院或行政法院提起各種訴訟，在法理上尚無不可。教師申訴與訴願兩者以「行政處分」為劃分標準予以分流處理，在實務及學理仍有不妥處，但若採教師申訴程序取代訴願程序之做法，則前述之困擾即可避免。然應注意的是，欲以教師申訴制度取代訴願制度，必需確保教師申訴程序如同訴願程序，可以充分保障人民之訴願權。因此，以目前教師申訴制度在規範上僅有教師法 5 條條文及教師申訴評議準則 35 條條文規範，在組織或程序方面仍未盡周延，應透過修法或準用訴願法相關規定予以補強，使教師申訴程序如同訴願程序一般之嚴謹後，其完全取代訴願程序，始有正當性。且如此一來，教師申訴制度自得成為教師提起各種訴訟前之先行程序。理由如下：

#### 一、申訴標的涵括非行政處分

有權利有救濟，本文以為主管教育行政機關或學校所為措施損及教師權益時，教師當可提起申訴，若要提起訴願則需先判斷是否為行政處分，為免認定困難，循申訴途徑不失為一簡便之方式。

#### 二、申評會委員多具教育背景

教師申訴評議準則第 5 條規定由教師、教育學者、該地區教師組織或分會代表、主管機關代表、社會公正人士擔任，其核心成員多具教育背景，且以教師為主體；本文以為由嫻熟教育事務之人來處理教育事件應較為妥適。

#### 三、司法院大法官釋字第 462 號

司法院大法官釋字第 462 號解釋文「受評審之教師於依教師法或訴願法用盡行政救濟途徑後，仍有不服者，自得依法提起行政訴訟」，似將申訴與訴願二者認定係並行（擇

一)關係，窮盡其中一救濟途徑後無庸踐行另一程序，即可提起行政訴訟。

### 第三項小結

教師權利救濟管道除現行申訴制度及訴願制度外，因勞資爭議處理法修正，使得救濟途徑更加多元與複雜；按教師法體系已歷經多年依照學術自由及教師專業自主原則發展，在學校運作裡屬於教師專業自主部分，皆以教師代表所組成的組織為主要決定機構，例如：教師評審委員會、教師申訴委員會、課程委員會，皆有教師成員參與之相關規定，與勞動法體系之利潤分享思維，大不相同。此外，勞動法體系的特徵在於尊重私法自治，法律只是扮演最低程度的保障，與教師法體系中，幾乎不分公、私立學校均給予高密度的實體規範，兩者顯有不同。

教師法第 33 條對於教師申訴與訴願之關係規範不明確，致實務上衍生諸多問題，如：行政救濟層級過多，不符程序經濟原則，行政資源之過度浪費；申訴、再申訴決定之法律性質不明，造成不僅學者間無一致之見解，行政法院實務界亦看法不一；造成訴願管轄機關混亂；救濟程序錯綜複雜，教師無所適從；與訴願程序相牽連之停止評議，有程序上矛盾之處；救濟教示條款之載明無法落實□等等與學理上不合之處。98 年 6 月 5 日經立法院三讀通過之勞資爭議處理法修正條文，將教師權益侵害之救濟，採用「調解加仲裁」與「申訴加行政救濟」雙軌並行制，而不強制採取勞資爭議法原有之單一救濟程序。亦即在教師依教師法即原有「申訴加行政救濟」制度之下，另外再給予教師有「調解加仲裁」之救濟選擇權，教師得以組織工會，並行使團結權、協商權及爭議權等勞動三權時，有關涉及聘約關係、勞動條件等爭議，自應依調解、仲裁、裁決、訴訟等勞動法規所定程序加以處理，然在工會法仍採自由入會前提下，將來未加入工會之教師

就其有關個人法定教師權益事項，方有適用教師法所定教師申訴程序之必要。

綜上，我國教師救濟管道將更行複雜，在原有申訴及訴願制度運作困難尚未解決，又新增其它救濟方式，是否妥適值得深思，期待制度操作在實務運作後有一全面性檢討修正。





## 第七章 結論與建議

美國總統歐巴馬在 2010 年 1 月 27 日晚間，在國會發表國情咨文，他的演講中有三個主題：一是增加就業機會；二是重視數學與科學課程；三是堅持推動美國式的全民健保，可見教育在各國備受重視。而教師是否為專業人員，也許存在學理研究之必要，但在社會上尚未有共識前，教育工作者朝向專業的努力，殆無疑問。

教育的理想需要透過教師的努力，方能展現成效。而培育具競爭力的現代國民，需從提升教師素質根本做起。但，如何協助教師專業成長，增進教師專業素養，保持高度的專業知能與專業態度，進而提升教師專業形象，以突顯教師社會地位，除了需要教師自我體認外，更是學校及政府政策之重要工作要項。綜合以上討論，本文提出以下幾點看法：

### 一、教師應定位為專門職業人員

教師是否為專門職業人員，在我國雖為多數教師及教育學者的理想與共識，但在實際面，仍未取得全面共識。本文以為教師應強化專業知能、專業自主及專業倫理，並定位為專門職業人員。蓋，教育具公益性且為國家大計，豈能期待非專業之教育者能教育出良好之下一代；在此前題下，強化教師專業知能、專業自主及專業倫理則是努力方向，「專業知能」係指專門的知識和能力，「專業自主」指專門職業人員自由行使其專業知能，不受他人支配或干涉，「專業倫理」指專門職業人員運用其專業知能時，能夠遵循的價值規範，這三者的關係相輔相成，缺一不可；此外，將教師定位為專門職業人員，亦應從考選制度及汰換機制建立配套措施期能達到教師為真正專門職業人員之理想。

### 二、維持教師評鑑及建立教師分級制度

優良教師需擁有豐富學識及高尚素養，且能有效地實施教學，把學識付諸行動。此種觀念是教育工作人員公認的。但如何

認定教師是否符合條件，參照美國，許多教師證照檢定制度均採用教師實作評鑑方式，要求接受檢定的新教師，提供教學計劃成品及教材設計等，接受評審。

教師評鑑雖是檢定教師能力，但其最終目標應是提昇教師整體水準以及對教師應具有之條件的共識，本文以為教師職級制度可建立中小學教師專業地位與形象及促進教師進修與成長，在教師教學專業導向的晉升制度下激發教師良性競爭。而教師評鑑所需要的評鑑規準、程序，需考量學校特性訂定不同之評鑑標準，以建立一套教師所能接受之模式，如此，教師評鑑制度始能真正落實，也才能產生正面力量，進而使教師體認到教師評鑑是對其專業表現的肯定，目前國中小學教師評鑑制度尚未有法源基礎，期待立法機關早日將教師評鑑列入教師法修正條文，加速教師評鑑工作之推動。

### 三、不適任教師定義宜更明確及調整教評會組織

目前教師法對不適任教師定義並不明確，為方便學校認定教師行為及表現，進而淘汰不適任教師提高教育的品質，教育機關宜將相關案例彙集成冊或上網公告，除各校得以有較為統一之認定標準外，對教師行為本身亦有所規範；又，教師法規定教評會之成員包含教師代表、學校行政人員代表及家長會代表，由於學校代表比例過高，雖有家長會參與，但建議學校之教師評審委員會可仿照美國，讓當地有名人士及其它專業代表參加。

此外，要求教評委員對相關法令有深入了解應當視為基本能力，或舉辦相關研討會使相關人員熟悉制度，如此才能依正當程序處理不適任教師以使程序合法又安全，畢竟停聘、解聘、不續聘乃是影響教師身分之重要決定。另，為免教評會成員基於同事情誼有息事寧人之心態，未來宜課予學校教評會有詳實評議之義務，倘有包庇、隱匿情事應負相關法律責任。

#### 四、強化教師組織功能及教師倫理及自律公約之制定

我國教師自律公約之作用雖為「全國教師專業倫理之規準」，並期望「朝維護教師專業尊嚴及專業自主方向，重新形塑教師之形象」，然就其立約動機而言，因半是受外力（教師法）要求而訂，故仍較偏「他律」（國家力量的介入）傾向，本文以為教師自律公約除由教師自訂外，應可納入具制裁效力之倫理規範，如律師及會計師等專門職業團體之內部控管，此外，為使教師受自律公約之約束，亦應強制入會，並賦予教師組織有懲戒權，倘有違反公約者，得停止執業，若未能有懲戒權，賦予建議權亦是選項之一，如此一來，將更能符合自律性質；為免此舉與現行規定有衝突之虞，教育者及立法者可以思考在強化教師組織功能之下，是否適度開放教師組織之權限。

#### 五、以申訴制度取代訴願制度

教師解決聘約爭議有申訴、訴願及訴訟三種方式，其彼此關係有重疊現象，然救濟制度應力求簡便以使當事人迅速獲得救濟，目前申訴及訴願制度類似，為免行政資源浪費，本文主張以申訴取代訴願，除可避免行政處分認定之困難且申評會成員多屬教育背景對教育事務本較為熟悉，建議未來修法時將教師法及評議準則刪除相關訴願規定，僅保留申訴制度以為先行審查程序，復以勞工三法修正，教師得主張之救濟管道更加多元，期使救濟管道避免複雜。

附錄一

88-99 年國科會處理違反學術倫理案件彙整表

序號	違反態樣
1	發表之著作涉及抄襲他人發表之著作，引用已發表論文之理論模型等作為論文之依據，未於論文中適當註記引用原著，且未列入參考文獻。
2	於學術研討會發表之演講摘要與他人發表之論文摘要，除小部分不同外，其餘完全相同，且未引述出處；其所提供之簡報資料，其中幾個圖形係由他人發表之著作內之圖形加以修改而成，未註明出處且未經原作者之同意。
3	專題研究計畫申請書內容有大量文字與所指導學生之碩士論文相同，未以自己的文字敘述，且未引註該學生之碩士論文。
4	所提專題研究計畫申請案，將本會補助其他年度專題研究計畫研究成果之專書列入個人資料表著作目錄，該專書大量文字夾譯夾作，雖有部分註明出處，但極多篇幅未依學術慣例適當地加以引註及以譯代作，難以區別。
5	獲本會研究獎勵費之代表作與國外某專書雷同之處甚多，該著作未依學術慣例適當地加以引註，且未符合學術著作體例。
6	於國外期刊發表之 2 篇論文有許多相同或相似之處，研究資料雖有更新，惟未適當引述，不符合學術慣例。
7	個人歷年著作抄襲國外碩士論文及博士論文。
8	發表之著作絕大部分抄襲他人之博士論文，並將該著作列為個人著作目錄，申請本會專題研究計畫。
9	ABC 3 人所提專題研究計畫申請書內容雷同：A 所提計畫書內容之研究方法與 C 所提計畫書之研究方法雷同，並未註明資料出處，構成抄襲；B 及 C 所提之 2 件計畫書內容之研究方法及背景說明雷同，B 所提計畫書之全部研究內容為 C 計畫書研究內容之一部分，並將 C 列為其計畫

	之共同主持人，重複向本會申請補助，卻未於計畫書中敘明，有蓄意隱瞞之情事；另 C 未於計畫書中敘明其所提計畫書內容已涵蓋 B 部分，蓄意隱瞞及誤導為 2 件計畫。
10	A 及 B 發表於某雜誌之甲文涉及抄襲 C 於研討會所發表之乙文摘要，A 確實抄襲乙文摘要，並僅以 1 頁摘要和相關文獻即杜撰論文，同時未知會他人，即於所發表之論文將他人列為論文之共同作者，向本會提供 2 次書面說明時亦前後說詞不一致，未誠實告知；B 抄襲乙文部分，雖係 A 將所作之舊資料交由 B 完成，對抄襲部分應不知情，非蓄意抄襲，但有杜撰論文及未知會他人，即於所發表之論文將他人列為論文之共同作者之情形。
11	繳交之專題研究計畫研究成果報告，大量重錄其已出版之著作，尤其結論部分完全照錄，且未引註。
12	所提專題研究計畫申請案，計畫多處內容逐句譯自他人之專書，未清楚引註，等同抄襲，且未清楚區別何者為申請人自己或他人之研究構想與敘述文字，有以翻譯作為研究之情形。
13	專題計畫申請書內容文獻探討部分，大量逐字抄錄官方網站資料，且未依學術慣例詳細引註。
14	專題研究計畫申請書，抄襲他人之碩士論文；另有圖片係篡改他人實驗數據，蓄意影響審查結果。
15	專題研究計畫申請書內容、研究成果報告及發表之論文，三者明顯且蓄意抄襲他人未發表之論文，且未切實執行專題研究計畫。
16	AB 2 人分別與 C 共同申請本會專題研究計畫（C 均列名共同主持人），A 與 B 之計畫書分別抄襲 C 與他人共同發表之 2 篇論文，該 2 份計畫書均未註明來源；C 所發表之該 2 篇論文係前已分別獲得本會補助專題研究計畫之研究成果。
17	AB 2 人所提 2 件研究計畫申請書內容雷同，研究經費亦完全相同，並互為共同主持人，僅將計畫名稱稍作修改，分別向本會不同學門申請專

	題研究計畫補助，未在計畫申請書中說明，蓄意誤導為 2 件計畫。
18	AB 2 人所提 2 件專題研究計畫申請書內容雷同，B 所提計畫書將 A 列為共同主持人，而 A 所提計畫書未將 B 列為共同主持人，且依計畫申請書簽名日期判斷，B 之計畫書較先提出，故 A 有重複向本會申請補助及誤導為兩件計畫之情事。
19	AB 2 人所提 2 件本會專題研究計畫申請書之中英文摘要及研究計畫內容雷同，A 將 B 列為協同研究人員，惟未事先徵得其同意，致提出雷同之計畫書；B 原申請其任職機構之研究計畫時，曾徵得其與 A 國科會計畫書所列之共同研究人員 C 與 D 之同意，擔任該計畫之研究人員，惟 B 以同一研究計畫書向本會申請計畫，將 C 及 D 列為協同研究人員，卻未再告知該 2 人，有程序上之瑕疵；C 及 D 提供 A 撰寫計畫書之資料，未告知 A 該資料之來源，致其不當使用，並造成 A 與 B 所提計畫有諸多雷同。
20	所提專題研究計畫申請案，以相同計畫書同時向本會工程處及人文處提出申請，違反其所簽署之專題研究計畫主持人聲明書內容，對學術倫理規範認識嚴重不足。
21	專題研究計畫申請案所附「生物處研究人員研究表現指數 (RPI) 統計表 (表 B)」填列之幾篇著作未依規定填列期刊之卷數及頁數，經通知補正後，再予以審查，並無該幾篇論文，蓄意以假造資料影響審查結果。
22	專題研究計畫申請案所附個人資料表之著作目錄有數篇論文篡改作者姓名，另於該著作目錄中，將未被接受之論文列為已被接受論文，並列入計算 RPI 值，足以影響審查結果。
23	於國際期刊發表之論文，有數據處理不當之情形，且嚴重影響我國國際學術聲譽。
24	A 發表之著作涉及剽竊 B 之碩士論文，B 之論文未將 A 列為指導教授，A 亦未於所發表之著作做適當註記及感謝，且學術研究成果不能贈與。

25	<p>專題研究計畫研究成果報告與多人之論文部分內容相同度極高，所有圖形也幾乎相同，未於報告中詳細註記該等人之貢獻，且未註明資料來源，並將已發表惟非擔任指導教授之碩士論文作為本會專題研究計畫之成果報告，同一研究成果重複作為多人研究成果發表之用。</p>
26	<p>申請專題研究計畫所附 2 篇已發表論文，將同一研究成果分別以中文及英文方式發表在國內雜誌及國外期刊，後發表之論文未註明曾以另一語文於某雜誌發表。</p>
27	<p>個人資料表著作目錄假造一專書，呈現不實。</p>
28	<p>線上繳交專題研究計畫研究成果報告時，誤將內容未臻成熟，尚未能發表之資料於線上公開，經他人指正而隨後更新。</p>
29	<p>繳交之專題研究計畫成果報告，引用他人提供之資料，未註明來源且未查明該資料是否已發表。</p>
30	<p>專題研究計畫申請書係由指導之博士生所撰寫，自己卻掛名為計畫主持人，又支持並推薦該博士生將前揭已提出申請之計畫書內容，再向本會申請獎勵人文與社會科學領域博士候選人撰寫博士論文。</p>
31	<p>專題研究計畫申請書內容及所繳交之研究成果報告，均由他人所撰寫，再由計畫主持人潤飾文字及修正，撰寫者撰寫計畫書及成果報告過度引用網站相關資料及他人碩士論文，未詳細註明出處，計畫主持人對計畫書及成果報告之撰寫未盡責任，且對撰寫者之教導及訓練不足。</p>

## 附錄二

### 教育部「大專校院教師著作抄襲處理原則」

教育部民國九十三年一月二十日台學審字第0930006779 號令

修正第九點、第十二點，自民國九十三年一月二十日生效

- 一、為協助大專校院建構教師著作抄襲處理之機制，防範抄襲並公正處理相關案例，特訂定本處理原則。
- 二、大專校院為維護學術尊嚴，應於校內相關法規中明訂教師著作抄襲審理單位、處理程序及懲處條款，公告周知。懲處條款並於聘約中明定之。
- 三、大專校院應於學校教師評審委員會或其他單位組織之體制中，設計受理與處理著作抄襲之單位，必要時亦可聘請校外公正學者參與。
- 四、大專校院應本公正、客觀、明快之原則，處理涉嫌著作抄襲檢舉案。抄襲成立之案件，應依抄襲類型、情節輕重及著作性質於校內相關法規中明訂不同的懲處條款。
- 五、大專校院對於具名並具體指陳抄襲對象及抄襲內容之檢舉，不論是否為教師升等主要著作，經向檢舉人查證確為其所檢舉後，應即進入抄襲處理程序。未具名之檢舉一概不予處理。涉嫌著作抄襲案，未經證實成立前，應以秘密方式為之，避免檢舉人與被檢舉人曝光。
- 六、大專校院教師所涉抄襲之著作，如為升等之主要著作者，一經檢舉，不論該教師任教之學校是否經本部授權自審教師資格，均由學校先行調查處理，就檢舉人所提相關疑點進行充分了解，並於認定後作出說明。但未經本部授權自審教師資格之學校，如相關案件尚在本部辦理被檢舉教師升等審查中者，由本部併審查過程處理。
- 七、大專校院教師所涉抄襲之著作，為個人出版品或學術刊物發表之專文，應由學校依權責自行審理處置。



- 八、涉嫌著作抄襲之處理，應尊重該專業領域之判斷。處理程序宜先由被檢舉人針對檢舉內容限期提出書面答辯，而後將檢舉內容與答辯書送請該專業領域公正學者至少二人審查，檢舉案若屬升等案，除送原審查人再審理外，應加送相關學者一至二人審查以為相互核對。審查人審理後應提出審查報告書，俾供處理之依據。審查人身分應予保密。
- 九、大專校院處理教師著作抄襲案件，其相關委員之遴選應遵守迴避原則，以維持審查之客觀性及公平性，於送請校外相關專業領域公正學者審查前，應主動瞭解所擬送之審查人與被檢舉人之關係，對於有師生、三親等內血親、姻親、學術合作關係者或相關利害關係人，應予迴避；其相關利害關係人之認定，由學校為之。必要時並得邀請校外學者專家共同組成專案小組進行審查。
- 十、涉嫌抄襲案經校外相關專業領域學者審查完竣，於處理階段必要時得允被檢舉人於程序中再提出口頭答辯。
- 十一、涉嫌抄襲案經相關專業領域學者審查後，處理抄襲之單位於審議時如仍有判斷困難之情事，得列舉待澄清之事項再請專業學者審查，俾作進一步判斷之依據。
- 十二、大專校院處理教師著作抄襲案件，應於接獲檢舉之日起四個月內作成具體結論提送教師評審委員會確認抄襲是否成立，並於審定後十日內將處理結果及理由以書面通知檢舉人及被檢舉人。若抄襲成立，學校應依規定作出懲處之決定，並於十日內將懲處情形、理由、申訴之期限及受理單位等以書面通知檢舉人及被檢舉人；其校內處理作業流程如附件。
- 前項教師著作抄襲案件案情複雜或有窒礙難行之因素者，其審定期間得延長二個月，遇寒暑假期間，其時程得順延之，並應通知檢舉人及被檢舉人。
- 十三、教師資格送審（不論是否授權自審）通過後經人檢舉著作抄襲

者，學校處理完竣，應將處理程序、結果及處置之建議函報本部，經本部學審會該類科常委針對審理程序認定並提常會確定後，由本部將審議決定函送學校執行並轉知檢舉人與被檢舉人。

十四、大專校院對於抄襲案經證實並作出懲處後，應公告並副知本部及各大專校院。依第八點之規定由本部受理之檢舉案經送學者審查完畢後，由該類科常委彙提學審會常會審議。經確定抄襲成立後，由常委綜合相關結論做成認定之理由，並函復送審學校及副知各大專校院。抄襲案一經成立，不因抄襲人提出申訴或行政爭訟而暫緩執行。

十五、經完成處理程序報送本部之抄襲案，有關教師之懲處若涉及解聘、停聘、不續聘，依教師法第十四條第三項規定，應報經本部核准。

十六、檢舉案經審結後判定抄襲未成立，檢舉人若再次提出檢舉，應提原檢舉案審結之校教評會或學審會常會審議，如有新證據，再進行調查與審理；否則依審議結論逕復檢舉人。檢舉人如有不服結論，除提司法告訴，否則不再另作處理。對於檢舉人無謂的濫行檢舉，致生影響校園和諧之情事，學校得訂定相關評議與處理原則。

十七、通過教師送審之著作，應送教育資料館與國家圖書館陳列。

十八、大專校院宜參酌本處理原則訂定校內教師著作抄襲處理之相關規範並提學校教師評審委員會確認。

十九、本處理原則自發布日施行。

## 附錄三

### 行政院國家科學委員會學術倫理案件處理及審議要點

國科會八十八年十一月二十五日第三八四次主管會報通過實施

國科會八十九年四月二十日第三八九次主管會報修訂實施

#### 一、立法目的

行政院國家科學委員會(以下簡稱本會)為處理與本會職掌有關之學術倫理案件，特訂定本要點。

#### 二、適用範圍

申請或取得本會學術獎勵、專題研究計畫或其他相關補助，疑有違反學術倫理行為者，適用本原則處理。

前項所稱違反學術倫理行為，指研究造假、學術論著抄襲，或其他於研究構想、執行或成果呈現階段違反學術規範之行為。

#### 三、受理原則

違反學術倫理案件之檢舉人應用真實姓名及地址，向本會提出附具證據之檢舉書。本會接獲化名或匿名之檢舉或其他情形之舉發，非有具體對象及充分舉證者，不予處理。

#### 四、本會收件窗口、處理原則及保障措施

本會學術倫理檢舉案件，交由本會綜合處統籌辦理。經初步認定可能違反學術倫理者，應組成專案學術倫理審議委員會審議。

本會進行前項審議程序時，就檢舉人之真實姓名、地址或其他足資辨識其身分之資料，應採取必要之保障措施。

本會對於檢舉案件在調查中以機密案處理之。

#### 五、專案學術倫理審議委員會之設置

專案學術倫理審議委員會(以下簡稱審議委員會)由七至九位委員組成，置主任委員一人，由本會副主任委員兼任之。審議委員，由本會主任委員就本會相關處室主管、各大學之專任教授、研究機構之專任研究員或律師選任之。

#### 六、檢舉案件與本會業務無關之處理

檢舉案件經認定其與本會業務無關者，應轉請相關權責單位處理。但被檢舉人適有申請案件在本會進行審查者，本會亦得為適當之處理。

#### 七、書面答辯及保障措施

審議委員會為調查前條檢舉案件，應通知被檢舉人提出書面答辯理由。

#### 八、審議委員會之開會及決議

審議委員會應有委員四分之三之出席始得開會，出席委員三分之二以上之同意始得就檢舉案件為處分之決議。

審議委員會開會時，必要時得邀請檢舉案件當事人或其所屬之單位主管列席說明。

#### 九、處分方式

審議委員會就違反學術倫理案件之調查結果，進行審議，如認定違反學術倫理行為證據確切時，得按其情節輕重對被檢舉人作成下列各款之處分建議：

- (一) 停權終身或停權若干年。
- (二) 追回全部或部份研究補助費用。
- (三) 追回研究獎勵費。

前項調查或處分之結果得為日後審議被處分人案件之參考。

違反學術倫理行為確定者，本會得視情況函轉相關機關參處。

#### 十、嚴重違反行為之處罰

嚴重違反學術倫理之研究數據造假或抄襲行為，應予終身停權。

#### 十一、受補助單位之配合義務及責任

本會於處理違反學術倫理案件時，除直接調查或處分外，得視需要請被檢舉人所屬學校或研究機構協助調查，並提出調查結果及處分建議送交本會。

被檢舉人所屬學校或研究機構對於違反學術倫理案件因未積極

配合調查或其他不當之處理行為，經審議委員會建議，本會得自次年度起減撥本會補助專題研究計畫管理費。

#### 十二、處分之通知

檢舉案件成立之處分，應以書面通知檢舉人、受處分人及其所屬單位，並要求該受處分人所屬單位提出說明，檢討改進，及將對被處分人違反學術倫理行為之懲處情形副知本會。

#### 十三、檢舉案件不成立時之處置

無確切證據足資認定被檢舉人違反學術倫理時，應將調查結果以書面通知檢舉人，並得分別通知被檢舉人及其所屬單位。

#### 十四、施行日期

本要點經提本會主管會報通過後施行，修正時亦同。\_\_



## 參考文獻

(依作者姓氏筆劃排序)

### 一、臺灣

#### (一) 書籍

1. 中華民國師範教育學會主編，教師形象與專業倫理，心理出版社，2008年。
2. 中華民國師範教育學會主編，教師權力與責任，師大書苑有限公司，1995年。
3. 王澤鑑，侵權行為法第一冊--基本理論一般侵權行為，2000年9月。
4. 布萊恩·甘迺迪著，郭乃嘉譯，美國法律倫理，商周出版社，2005年。
5. 何福田、羅瑞玉，教育改革與教師專業化，載於中華民國師範教育學會主編，教育專業，師大書苑，1992年。
6. 余書麟，國民教育權，臺灣省新竹師範專科學校，1978年。
7. 吳志光，行政法，新學林出版股份有限公司，2006年10月，一版一刷。
8. 吳庚，行政法之理論與實用，三民書局，1996年8月，增訂三版。
9. 吳庚，行政爭訟法論，三民書局，2005年10月第三版2刷。
10. 吳清山，教育法規：理論與實務，心理出版社，2008年9月三版一刷。
11. 李建良、李惠宗、三欽、林合民、陳春生、陳愛娥、黃啟禎合著，行政法入門，元照出版，2004年5月，二版一刷。
12. 李惠宗，教育行政法要義，元照出版，2004年。
13. 李震山，論訴願之先行程序，行政法爭議問題研究（下），五南圖書出版公司，2000年。
14. 邢泰釗，教師法律手冊，教育部，2000年。

15. 周志宏，教育法與教育改革，高等教育文化，2003年。
16. 周愚文，中國教育史綱，正中，2001年。
17. 林三欽，大學自治與教師、學生權利之保護-大學教師升等案件行政救濟制度與實務之探討，教育部訴願業務論文集，教育部編印，2005年7月，初版。
18. 林玉体，中國教育史，文景書局，2006年。
19. 林玉体，教育概論，師大書苑，1998年。
20. 林紀東，行政法，三民書局，1990年，修訂六版。
21. 林彩岫，專業尊嚴、專業自主與專業倫理信條，載於國立教育資料館（編）：現代教育論壇（三），1997年。
22. 林清江，教育社會學，國立編譯館，1972年。
23. 姜世明，法律倫理學，元照出版，2011年9月。
24. 姚孟昌等著，法律倫理學，新學林，2009年6月。
25. 唐納·甘迺迪著，楊振富譯，學術這一行，天下遠見，2000年。
26. 徐南號，臺灣教育史，師大書苑，1996年2月，增訂一版。
27. 秦夢群，美國教育法與判例，高等教育文化，2004年。
28. 張恩賜、趙啟祥、羅吉彥合著，中國文化史，今古文化，1995年。
29. 教師形象與專業倫理，中華民國師範教育學會主編，心理出版社，2008年。
30. 許育典，在學關係之法律性質，行政法爭議問題研究（下），2000年。
31. 許慶雄，社會權論，眾文圖書，1991年。
32. 郭齊家，中國教育思想史，五南，1990年。
33. 陳惠邦，德國教育，師大書苑，2001年。
34. 傅木龍，英國中小學教師評鑑制度研究，載於中國教育學會主編，教育評鑑，師大書苑，1995年。
35. 黃雋編著，中外教育史，復文，2005年。

36. 黃蘊主編，教育專業倫理（1），五南，2004年。
37. 楊思偉，日本教育，商鼎文化，1999年。
38. 楊思偉、王如哲編著，比較教育，國立空中大學，2004年。
39. 葉學志主編，教育概論，正中，1994年。
40. 董保誠，教育法與學術自由，月旦出版社，1997年。
41. 賈馥茗，教育倫理學，五南圖書，2004年。
42. 賈馥茗，教育概論，五南，1979年。
43. 劉志琴、吳廷嘉，中國文化史概論，文津，1994年。
44. 歐陽教主編，教育概論，師大書苑，2004年。
45. 鄭玉波，民法債編總論，1988年。
46. 蕭宏思，醫事倫理新論，五南，2006年7月。
47. 薛化元、周志宏等編，國民教育權的理論與實際，稻香出版社，1994年。
48. 謝文全，美國教師專業組織，臺灣教育，1992年。
49. 謝瑞智，教育法學，文笙出版社，1992年。

## （二）期刊

1. 王保進，校務評鑑確保評鑑委員專業化之作法，評鑑雙月刊，第30期，2011年3月，頁10-14。
2. 朱建民，專業倫理教育的理論與實踐，通識教育季刊，第3卷第2期，1996年6月，頁33-56。
3. 吳佩真、張民杰，國內大學教師教學評鑑現況分析，評鑑雙月刊，第9期，2007年9月，頁9-15。
4. 沈清松，倫理學理論與專業倫理教育，通識教育季刊，第3卷第2期，1996年6月，頁115-131。
5. 周志宏，社會權—總論、教育權，月旦法學雜誌，第48期，1999年5月，頁127-135。



6. 林明鏘，教師申訴與行政規則，臺灣本土法學雜誌，第 13 期，2000 年 8 月，頁 162。
7. 孫志麟，大學教師評鑑的三項關鍵要素，評鑑雙月刊，第 6 期，2007 年 3 月，頁 36。
8. 孫志麟，績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難，教育實踐與研究，第 20 卷第 2 期，2007 年 9 月，頁 95-128。
9. 張茂源、王昇泰、陳仕祥，教師評鑑的意涵與問題挑戰，學校行政，第 61 期，2009 年 5 月，頁 212-225。
10. 許宗力，教師與特別權力關係，師說，第 44 期，1992 年 4 月，頁 19。
11. 許禎元，從行政程序法探討教師解聘程序，師說，第 184 期，2005 年 2 月，頁 7-12。
12. 陳建銘，中小學教師評鑑之問題探討與施行對策，學校行政，第 45 期，2006 年 9 月，頁 247-59。
13. 黃炳煌，師資培育與專業道德，教師天地，第 64 期，1993 年 6 月，頁 14-18。
14. 葉連祺，中小學教師專業發展評鑑觀點及實施之分析，學校行政，第 69 期，2010 年 9 月，頁 159。
15. 歐陽教、張德銳，教師評鑑模式之研究，教育研究資訊，第 1 卷第 2 期，1993 年，頁 90-100。
16. 蔡志方，論各級學校教評會評審行為之法律性質及其救濟—兼評釋字第四六二號解釋，月旦法學雜誌，第 41 期，1998 年 10 月，頁 125。
17. 蔡志方，論我國教師之權利救濟制度，師說，第 53 期，1993 年 1 月，頁 6。
18. 蔡茂寅，大專教師升等紛爭之救濟—大法官釋字第四六二號解釋評釋，臺灣本土法學雜誌，第 3 期，1999 年 8 月，頁 117-118。

19. 衛民，公立大學教師申訴制度分析-論升等案與大法官釋字第 462 號解釋，台大法學論叢，第 30 卷第 4 期，2001 年 7 月，頁 10-12。
20. 韓繼成，論試辦教師專業發展評鑑及改進策略，學校行政，第 55 期，2008 年 5 月，頁 169。
21. 顏國棟，教師評鑑的基本理念、問題及作法，教育研究月刊，第 112 期，2003 年 8 月，頁 62-77。
22. 蘇俊雄，教師之基本權利與義務應該納入公務員基本法嗎？，師說，第 52 期，1992 年 12 月，頁 19。

### (三) 碩士論文

1. 王為國，國小教師專業自主--一所國小之個案研究，國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，1995 年。
2. 王豪華，社會變遷對國小教師地位影響之研究，國立臺東大學教育研究所碩士論文，2007 年。
3. 朱淑雅，國民小學教師評鑑效標之研究，國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，1998 年。
4. 李美滿，公立中等學校教師聘任制度之研究，國立臺灣海洋大學海洋法律研究所碩士論文，2006 年。
5. 汪紹銘，教師聘任契約之研究：法源、性質與教師之權利與義務，東吳大學法律研究所碩士論文，1986 年。
6. 林翠屏，國民小學教師專業倫理信條之研究，屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2001 年。
7. 侯志翔，我國公立中小學教師勞動基本權之研究，國立臺灣大學法教分處政治學研究所碩士論文，2003 年。
8. 涂文振，我國教師申訴制度之改革，輔仁大學法律學研究所碩士論文，2009 年。

9. 陳佩如，我國大學教師對大學教師評鑑態度之研究，國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，2008年。
10. 陳顯榮，論教師之法律責任：以體育教師為中心，臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，2002年。
11. 楊怡姿，臺灣與美國國民教育階段教師評鑑機制之比較研究，國立暨南國際大學比較教育學系研究所碩士論文，2006年。
12. 蔡淑婷，我國高級職業學校教師專業倫理踐行之研究，國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，2004年。

## 二、大陸

### (一) 書籍

1. 久下榮志朗，現代教育行政學，北京：教育科學出版社，1981年。
2. 費希特，論學者的使命，人的使命，北京：商務印書館，1997年。

### (二) 期刊

1. 王恩華，大學學者的使命與學術責任，高等教育研究，第26卷第1期，2005年1月，頁13。
2. 付八軍，從教師職業的特殊性看教師專業化，教育學術月刊，第4期，2009年9月，頁76。
3. 吳文勝，汪劉生，教學倫理透視，浙江教育學院學報，第5期，2009年，頁9。
4. 宋吉繕，論教師職業的專業化，清華大學教育研究，第24卷第1期，2003年2月，頁69。
5. 宋熙炯，論教師教育權，江西教育科研，第1期，2007年，論教師教育權，頁7。
6. 李菲，大學教學倫理精神探析，江蘇高教，第5期，2009年，頁69。

7. 李賜平，我國教師職業"準專業化"的成因及對策，社會科學家，第3期，2005年5月，頁192-193。
8. 胡東寬，中國學術倫理的現狀及發展，福建黨史月刊，第8期，2006年，頁142。
9. 黃宇星，教師職業專業化及其發展對策探究，福建師範大學學報（哲學社會科學版），第1期，2006，頁151。
10. 黃偉娣，教師職業屬性與高師教育專業化，杭州師範學院學報（人文社會科學版），第2期，2001年3月，頁106。
11. 楊華麗，學術腐敗的表現及其原因分析，太原師範學院學報（社會科學版），第3卷第1期，2004年3月，頁49。
12. 賈文豐，傳統教育的教師地位與現代遠程教育教師地位之比較，黑龍江高教研究，第5期，2006年，頁98。
13. 劉冬梅，對教師教育權的法律探討，中國教育學刊，第8期，2004年，頁50。
14. 劉捷，教師職業專業化與我國師範教育，天津師範大學學報（社會科學版），第2期，2001年，頁76-77。
15. 羅志敏，是"學術失落"還是"學術倫理失落"--大學學術治理的困惑與啟示，現代大學教育，第5期，2010年，頁6。

### 三、網路資料

1. 司法院法學資料檢索系統 <http://jirs.judicial.gov.tw/Index.htm>。
2. 牟宗燦應教改會高等教育組在「大學校園之倫理與民主」討論會之引言報告「談學術自由與校園民主——兼論校園倫理與制度的建立」  
<http://tw.myblog.yahoo.com/jw!bw4cJcaRGB7XUVbg4tT3OIE-/article?mid=7511>，最後瀏覽日期：2012年3月25日。

3. 李建良，學術抄襲與政治騙術，臺灣法學雜誌，186期，2011年10月，<http://www.taiwanlaw.com.tw/forumViewer.aspx?id=692>，最後瀏覽日期：2012年3月20日。
4. 教育部人權教育諮詢暨資源中心人權影音資料庫，臺灣人權腳步-受教育權之內容大綱說明，<http://hre.pro.edu.tw/3-1-2.php?id=88>，最後瀏覽日期：2012年3月12日。
5. 談家長教育權與教師教育權，<http://www.cles.tyc.edu.tw/head/photo/photo1/ptoto1-2.doc>，最後瀏覽日期：2012年3月12日。
6. 劉當安 98年9月「教師成績考核法規與實務研討」簡報，[http://per.tainan.gov.tw/user\\_data/1.ppt](http://per.tainan.gov.tw/user_data/1.ppt)，最後瀏覽日期：2012年3月15日。
7. 2011年11月15日自由時報記者楊政郡、蔡淑媛，「逢甲前教授論文涉抄襲 詐欺取財起訴」  
<http://tw.news.yahoo.com/%E9%80%A2%E7%94%B2%E5%89%8D%E6%95%99%E6%8E%88%E8%AB%96%E6%96%87%E6%B6%89%E6%8A%84%E8%A5%B2-%E8%A9%90%E6%AC%BA%E5%8F%96%E8%B2%A1%E8%B5%B7%E8%A8%B4-203710819.html>，最後瀏覽日期：101年3月20日。
8. 2011年9月10日中國時報記者邱祖胤、葉芷妘，「論文誤植 陳冠宇被撤副教授資格」  
<http://life.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Life/life-article/0,5047,100316+112011091000064,00.html>，最後瀏覽日期：101年3月20日。
9. 2012年3月14日自由時報記者湯佳玲、林宜樟、林曉雲，「中研院學者 批中正碩士論文抄襲」，  
<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/mar/14/today-life2.htm> 最後瀏覽日期：101年3月20日。

10.2012年3月31日自由時報電子報編譯魏國金，「論文涉剽竊！  
匈牙利總統丟博士帽 職位也難保」

<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/mar/31/today-int4.htm?Slots=BInt>，最後瀏覽日期：2012年4月10日。

