

2014年8月

第3卷 第8期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 教師薪資待遇制度

教師素質越高，學生越有機會接受高水準的教育品質。
因此，如何健全薪資待遇制度以吸引優秀人才投入和
留任教職並進而提升教育品質，是世界主要國家重要的教育議題。
近年來國內對此主題亦相當關切，
當前教師薪資待遇制度有何問題與對策？……



臺灣教育評論學會 出版

43301 台中市沙鹿區臺灣大道七段200號第二研究大樓415室

發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

2014年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

2014年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

王為國（國立新竹教育大學師資培育中心副教授）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

田耐青（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）

江志正（國立臺中教育大學教育學系副教授兼系主任）

成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳文彥（國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授）

陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）

許添明（國立臺灣師範大學教育學院院長）

陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）

陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授兼所長）

許籐繼（國立臺灣海洋大學教育研究所所長）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）

劉秀曦（國家教育研究院助理研究員）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

鄭淑惠（國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所助理教授）

輪值主編

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立臺灣師範大學工業科技教育學系人力資源組博士生）

文字編輯

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計

劉宛苹（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓415室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蘇元煜

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 3 No. 8, Aug. 1, 2014

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)

2014 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)
Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)
Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)
Lee, Lung-Sheng (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)

2014 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Li-Hua (Professor, Tamkang University)
Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Chen, Shih-Tsung (Principal, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)
Chen, Wen-Yan (Assistant Professor, National Chi Nan University)
Cheng, Chun-Hao (Secretary & Assistant Professor, Huafan University)
Cheng, Shu-Huei (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)
Chiang, Chih-Cheng (Associate professor & department head, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Liou, Hsiu-Hsi (Assistant Researcher, National Academy for Education Research)
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)
Sheu, Terng-Ji (Associate Professor, National Taiwan Ocean University)
Sheu, Tian-Ming (Professor, National Taiwan Normal University)
Tyan, Nay-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Wang, Wei-Kuo (Associate Professor, National Hsinchu University of Education)
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yeh, Hsing-hua (Professor, University of Taipei)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

Editors

Lee, Lung-Sheng (Professor, National Taiwan Normal University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Managing Editors

Pan, Ying-Ru (Doctoral student, National Taiwan Normal University)

Text Editor

Tsai, Yu-Ching (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Chi, Yueh-Chi (Teacher, Shan Yang Elementary School)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review
No. 200, Sec. 7, Taiwan Boulevard, Shalu Dist., Taichung City
43301 Taiwan
Tel : +886-4-26333588 FAX : 04-26336101

E-mail : ateroffice@gmail.com (Su, Yuan-Yu)

Publication

Taichung, Taiwan

All right reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

健全的教師薪資待遇是吸引優秀人才投入教職行列的重要因素之一，也是增加教師留任機會及激勵教師表現的關鍵要素。特別是在當今人才競爭激烈的時代，教育領域不僅要與其他行業競爭人才，更要面對國際間人才競逐的壓力。因此，如何提供教師合理的薪資報酬，及妥處彈性薪資、年金改革等措施，讓教師獲得適切的酬償，使各級學校既能網羅優秀師資又能減少人才外流，已成為當今國內廣受關切的教育議題。

爰此，本期特以〈教師薪資待遇制度〉為主題，刊登 10 篇評論文章。這些文章主要聚焦在當前國內教師薪資待遇制度面臨的問題與挑戰，關照的對象從中小學至大專校院的各級學校教師、公立及私立學校教師、專任及兼任教師等；涵蓋的面向則包括從教育生涯的投資報酬率分析國內高教待遇水準、中小學薪資結構的組成與問題、中小學教師績效獎勵制度的規劃、及教師兼任行政職的薪資問題等。期盼透過這些對象廣泛和面向多元的討論與評析，使讀者對此議題有更深的認識與更多的關注。

自由評論方面，本期刊登了 13 篇文章，探討的議題面向相當寬廣，包括幼兒教育及照顧法修法、中文閱讀能力、性別平等、補救教學、觀光教育、12 年國教、教科書研究、生命教育等。希望透過這些不同主題的分析與論述，提供讀者更豐富與寬廣的視野。

本期之出刊除感謝作者和審查者們的貢獻之外，也謝謝執行編輯潘瑛如博士以及月刊編輯室蔡玉卿助理和蘇元煜助理等同仁的辛勞，誌此申謝。

李隆盛
第三卷第八期輪值主編
國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授

李懿芳
第三卷第八期輪值主編
國立臺灣師範大學工業教育學系教授

第三卷 第八期

本期主題：教師薪資待遇制度

主題評論

- 吳清在 教育生涯的投資報酬率：
臺灣地區公立大學教授薪資待遇改革之芻議 / 1
- 彭錦鵬 我國大學教師薪資待遇制度之評述 / 4
- 許振家元 從個人主義與集體主義談國民小學教師薪資待遇結構的能動性 / 11
- 洪信令 Performance-based Pay for K-12 Teacher Compensation in Taiwan? / 16
- 黃文柔 評析臺灣地區大學教授薪資水平對工作滿足之影響 / 28
- 林佳靜 評論薪資待遇之於私立大學教師價值的反思 / 31
- 王聖元 高等教育教師之薪俸—從高教精神、教師角色、困境與生命觀
論之 / 33
- 梁坤明 具相稱性的中小學教師待遇變革 / 38
- 江淑真 讓中小學教師學術研究費回歸「研究」之用 / 40
- 游玉英煌 談國民中學教師兼任行政之職務加給與業務負荷之合理性 / 41

自由評論

- 林俊成 《幼兒教育及照顧法》修法之爭議及改善途徑 / 49
- 吳善揮 香港高中學生的中文閱讀能力問題研究 / 55
- 顏佩如 大學師培性別平等意識的教學策略與教學內容之研究—
從多元文化教育的觀點 / 63
- 許家謙 臺灣觀光教育發展之評析 / 72
- 陳盈宏 淺談對應分析在教科書研究之應用 / 74

陳 筵 靜	國中學生對十二年國教適性入學方式的認知、態度與升學壓力之
古 明 峰	調查研究 / 78
王 文 君	補救教學現場的省思與建議 / 83
黃 玟 鳳	從捷運殺人事件談生命教育之重要性 / 88
楊 貴 琦	看電影、愛生命—談電影教學融入生命教育 / 90
蔡 珊 珊	
黃 彩 桂	如何與學齡前幼兒談論死亡 / 92
劉 彥 余	
林 金 枝	法語影片「最後 12 天的生命之旅」對兒童死亡教育的啟示 / 96
賈 耀 華	
陳 珮 婷	悲傷輔導—導師所應扮演之角色 / 100
莊 詔 雯	
林 佳 媛	生命教育於國小實施之現況探討 / 103
鄭 鈴 瑛	

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 107
臺灣教育評論月刊第三卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 / 110
臺灣教育評論月刊第三卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 111
臺灣教育評論月刊 2014 年 1 月至 2014 年 12 月各期主題 / 112
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 113
臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 114
入會說明 / 115
入會申請書 / 116

教育生涯的投資報酬率： 臺灣地區公立大學教授薪資待遇改革之葛議

吳清在

國立成功大學會計學系教授

人的一生，所有的生涯決策，在堅持自己的理想之餘，皆與投資報酬率有關。風險偏好者會從事高風險、高報酬的行業（例如：炒股族），風險厭惡者會從事低風險、低報酬的行業（例如：上班族）。一位立志從事教育行業的有志青年，就物質報酬而言，選擇當小學、國中老師的投資報酬率最高，其次是當高中老師（2012年起國中小學老師薪資開始課徵個人綜合所得稅之後，拉平中小學老師的投資報酬率）。投資報酬率最差的是大學教授，特別是出國留學返國服務的大學教授，更是所有在臺灣地區服務的教育人員中投資報酬率最低的。

以上論述看似荒謬，但是在目前全臺灣地區所有公立大中小學教師的薪資待遇都依照教育部規定的《公立學校教師暨助教職務等級表》及《學術研究費表》一元化的制度下，仔細計算實屬必然。大學教授固定投資大（取得博士學位的成本高，特別是出國留學者），就業回收期間短（最快30歲才開始工作），累積的服務年資低（因此月退休俸少）。因此大學教授一生所得的淨現值當然低於中小學老師¹。就教育投資報酬率而言，大學教授如何能比得上中小學老師？

臺灣地區大中小學教師薪資待遇此種腦體倒掛的怪現象，與聯合國教育、科學與文化組織（UNESCO）在於其《高等教育人員地位建議書》所建

議的「大學教授之薪資待遇，應反映大學與教授對社會之重要性，並反映其責任之不同。大學教授之薪資待遇至少應與具備同等學歷資格，而從事其他工作之人員，獲得相對等之報酬水準」的原則相違。為消除臺灣地區大學教授高成本低報酬的現象，短程的改革方案有以下兩項：

一、編列法定預算支給公立大學教授績效獎金

長久以來，教育部對於公立大學教授有待遇上的歧視——除公立大學教授外，臺灣地區所有軍、公、教人員每年都編有1~2個月的「考績獎金」。約20萬名公立中小學老師（198,056名）依《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》，成績考核甲等者²，資深老師每年有2個月的「考績獎金」，資淺老師每年有1個月的「考績獎金」，唯獨公立大學教授沒有法定預算編列的績效獎金³。鑑於「大學教授一生所得的淨現值低於中小學老師」的現實，連13,344名公立大學的職員都有考績獎金，政府以常態預算替2萬名公立大學教授（19,876名）編列「考績獎金」此其時矣！對於公立大學教授「考績獎金」之發放，可由教育部按2010年開始推動「彈性薪資」之經驗訂定統一規範以杜爭議，不宜託詞「大學自治」逃避應盡之教育行政責任。亦可基於《公立高級中等以下學校教師

成績考核辦法》之給付精神，對於通過「教師評量」之公立大學教授發放大學教授之年終「考績獎金」一個月（一般教授）或二個月（「已支年功薪最高級」之資深教授），以顯示教育部在薪資待遇上對公立大、中、小學教師一視同仁，沒有獨薄於公立大學教授。大學教授與其他各級教師在薪資待遇上有立足點的平等，是政府對公立大學教授的基本尊重。

二、推動大學教授 65~70 歲「區間」退休制度，廢除 65 歲「點」強制退休的現行規定

大學教授隨時間和經驗的累積，專業知識逐漸精熟。維持現制規定大學教授與公務人員一樣 65 歲強制退休，無助於社會知識的累積與提升，而且對於供給量稀缺的科系（例如：留學返國的會計教授）會造成嚴重的師資斷層問題。試看歷年諾貝爾經濟獎得主，52%是在 65 歲之後獲獎。對於大學教授的退休年齡，美加諸國大學教授終身聘用制可能無法一蹴而幾，目前可行的是透過修法程序修訂《學校教職員退休條例》，將大學教授 65 歲強制退休的規定改為「區間」（例如：65~70 歲）退休，以適應各個科系不同之人力需求，實不宜再沿用公

務人員 65 歲的「點」退休年齡，對所有不同人力需求的科系假平等地做齊頭式的規定。

中程的大學教授薪資待遇改革，是重新訂定公立大學教授的薪給表。在典型中小學老師一生所得淨現值的基礎上，考量大學教授初聘所要求的基本教育（博士）投資成本、風險（包括能否取得博士學位的風險與聘任後被解聘的風險）、工作壓力（除教學壓力外還有研究的壓力）、工作知識更新的要求等，加計一適當比率（即：中小學老師一生所得淨現值 \times 1.1~1.2），重訂公立大學教授的薪給表。遠程的大學教授薪資待遇改革，是對不同科系依其供需程度給予彈性薪給辦法，才能最終解決大學教授投資與薪酬不相稱的問題。

在所有各級教師中，大學教授是最具有國際流動性的。對於大學教授，政府應視為瑰寶，不能只給面子不給裡子，公立大學的教授在薪資待遇上至少應與公立中小學教師相匹配，過時舊規宜隨社會之演進，由教育部主動提案透過立法程序予以更新修正，庶幾不發生大學教授鉅量外流的現象。楚材晉用對於國家絕無好處。

¹ 參見吳清在、施念恕、朱靜玉，2014 六月，〈臺灣地區大學教授薪資待遇之合理性初探：大、中、小學教師之比較研究〉，《臺大管理論叢》第 24 卷第 2 期：pp. 1~52.

² 例如：臺灣省臺南縣 2006 年中小學老師成績考核，被考列為 4 條 1 款（甲等）

者平均高達 99.16%（臺南縣府人考字第 0960224870 號函）。

- ³ 教育部 2010 年 8 月 1 日起開始實施《延攬及留住大專校院特殊優秀人才實施彈性薪資方案》，推動所謂「彈性薪資」制度，也只是以非常態之經費（邁向頂尖大學計畫、獎勵大學教學卓越計畫、教育部編列經費、國科會補助專款經費、各校學校校務基金）支應，並非長久之計。

我國大學教師薪資待遇制度之評述

彭錦鵬

中央研究院歐美研究所副研究員

臺灣大學政治學系副教授

一、大學教師現行薪資結構與制度

我國現行公立學校教研人員薪資規定主要是依據《教師法》與《大學法》兩法，以及《公立學校教職員敘薪辦法》與《全國軍公教員工待遇支給要點》來辦理。根據《教師法》第 20 條的規定：「教師之待遇，另以法律定之。」由此可知，我國教師的待遇是採取「法律保留原則」。唯《教師待遇條例》至今仍在草案階段，遲未獲立法通過，目前的作法是以《公立學校教職員敘薪辦法》與《全國軍公教員工待遇支給要點》等規定比照公務人員俸額支給給薪，因此，我國大學教師的薪資結構明顯呈現年資取向。

進一步可以從教師的待遇種類與層級 2 個面向來了解我國現行大學教師的薪資結構，分敘如下：

(一) 教師待遇種類

教師的待遇，法有明定，分為「本薪（年功薪）」、「加給」，以及「獎金」3 類（《教師法》第 19 條第 1 項）。其中，年功薪可視為本薪的一環，其與各種加給，均係按月支給（《教師法》第 3 條），至於獎金則依實際服務情形給與。教師 3 種待遇的意涵與《公務人員俸給法》的規定相近，說明如下：

1. 本薪：係指各等級教師依法應領

取的基本給與。而年功薪係指高於本薪最高薪的給與。

2. 加給：指本薪、年功薪以外，因所任職務種類、性質與服務地區之不同，而另加之給與。加給又分為 3 種（《教師法》第 19 條第 3 項）：（1）職務加給；（2）學術研究加給，亦即學術研究費；（3）地域加給。

3. 獎金：係指為獎勵服務卓著有成績的教師所發之給與。

(二) 教師層級與薪額

我國專科以上學校教師之本薪以級別、學經歷及年資敘定薪級（《教師法》第 19 條第 2 項）。首先，教師之分級依據《大學法》第 17 條的規定，分教授、副教授、助理教授、講師四級，從事授課、研究及輔導等工作。其次，教師級別之審定與學經歷有關（《大學法》第 18 條、《教師法》第 4 條、第 9 條、第 10 條、《專科以上學校教師資格審定辦法》，以及《公立學校教職員敘薪標準表說明》）。最後，我國專科以上學校教師之本薪按年資晉級，《公立學校教職員敘薪標準表說明》第 4 點規定：「教職員依其學歷核計起支薪級，並按服務年資，每滿一年，提敘一級，但受本職最高薪級之限制。」我國教師之層級（含年功薪的部分）共劃出 39 級的薪額，最低薪

資額為 90，最高為 770，並比照公務人員之簡薦委任之俸額數額支給，折算方式採分段累計，薪點在 160 點以下部分每俸點按臺幣 72.7 元折算；161 點至 220 點部分每俸點按 46.9 元折算；221 點以上之部分每俸點按 66.6 元折算；如有不足 5 元之畸零數均以 5 元計（《全國軍公教員工待遇支給要點》第 4 點）。依此，我國大學教師之月支給，按層級區分，教授是 93,540 元至 107,525 元、副教授為 78,680 元至 96,995 元、助理教授為 68,990 元至 87,970 元、講師為 56,580 元至 78,225 元。

二、我國大學教師薪資數額與國際比較

吳清在、施念恕與朱靜玉（2014）比較大、中、小學教師之薪資待遇，提出以下假設：（1）男性／女性開始大學教職之年齡分別為 31／30 歲；（2）男性／女性之平均餘命為 76 歲／82 歲；（3）教師於 65 歲退休；（4）教師「服務年資」加「年齡」總和達「75」者方可申領月退休金，其可賺得之最高退休金之退休年資為三十五年；（5）教師在職之月薪數額僅計算「本薪」與「學術研究費」（專業加給）兩項；（6）教師以月退方式領取退休金，月退休金之調幅為 1.63%，以增至 75% 為限；（7）教師在職退休金提撥之扣除；（8）其他相關退休後給付，僅考慮「年終慰問金」；（9）折現率固定為 2.46%；（10）在職進修博士學位之排除；（11）加發補償金與年息 18% 優惠存款利率之排除（12）私立學校之排除；（13）其他小額薪資加給與獎金之排除（各級教師之薪資待遇僅限於本

薪、學術研究費、1.5 個月之年終獎金及月退休金）；（14）學術研究費以最近之定額計算。在符合上述的前提下，一名從事大學教職者，不分男女擔任大學教授之薪資所得，在不扣除碩博士教育成本的情況下，終身平均薪資總所得現值為新臺幣 32,112,425 元，在扣除碩博士教育成本的情況下，終身平均淨薪資現值為新臺幣 25,879,961 元。

吳清在、施念恕與朱靜玉（2014）並指出，以一位欲進入教職之大學畢業生，利用「淨現值法」比較大、中、小學教師之一生總薪資現值來探討我國目前大學教授薪資待遇之合理性，研究結果發現，大學教授之一生總薪資現值比中小學老師還低，而且以留學國外大學取得博士學位者最低，證明我國臺灣地區之大學教授目前薪資明顯偏低，極不合理。

從國際比較的角度來觀察，誠如 Jongbloed（2012: 5）所指，在比較國家之間學術職業的吸引力時，薪資水準是首要考慮的因素。Altbach 等學者（2012）整合各國政府公布的統計資料與調查資料，分析及比較世界 28 個國家大學教授的薪資情況。圖 1 是世界各國大學教授人員薪資高低級距的差異，以及與臺灣情況的比較。很顯然地，我國大學教授人員的薪資數額對比世界各國的情況，是相對較低的。

以購買力計算，中國新聘大學教師的薪資最差，根據這項研究的指數計算，每月只有 7,783 元臺幣，比亞美尼亞 12,170 元臺幣和衣索比亞 25,963

元臺幣還低。加拿大的大學教授收入最高，新聘大學教授的平均月薪為 172,277 元臺幣，正教授的平均月薪為 285,024 元臺幣。加拿大全職教授的平均月薪為 216,240 元臺幣，與美國 181,923 元臺幣及英國 178,587 元臺幣相比下都略勝一籌。然而，部分人士認為加拿大擁有高薪的教授是用學生每年學費調漲換來的，並不值得鼓勵，但也有人支持這是網羅優秀教授的作法。除了教授盡本身努力做出最好績效外，絕大多數的加拿大大學都受到工會保護，使教授們在 2001 至 2009 年之間，薪水成長了 46%，幾乎是通貨膨脹率的 3 倍。

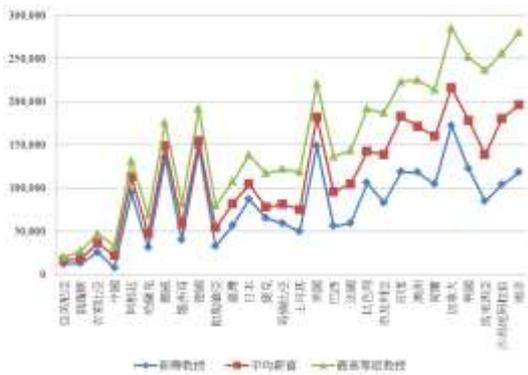


圖 1：世界各國大學（含臺灣）教職薪資高低級距差異（臺幣）
資料來源：作者修改自 Altbach、Reisberg 與 Pacheco (2012: 11)；我國公立大學教師薪俸表 (2011.7)。

綜觀各國大學教授的薪資水準與結構，大學教授人員的薪資結構，主要可分為歐陸國家的國家型薪資結構，以及英語系國家的市場型薪資結構，兩種對立的型態，而英語系國家的學術系統所提供的薪資通常比歐洲大陸較高。對照於大學教授薪資採市場型結構的加拿大、美國、英國，以

及國家型薪資結構的德國、法國，我國大學教授人員的薪資現況，在結構上呈現兩點明顯的差異(表 1)。第一，不論是相較於市場型薪資結構的國家，或是國家型薪資結構的國家（除了法國的新聘教授之外），教授人員薪資普遍太低，包括新聘教授、平均薪資、以及最高等級教授的情況皆然。第二，各國不同層級教授人員之間的薪資數額均存在明顯的差距，以英國為例，最高等級教授的薪資是新聘教授的 2 倍以上。即便是採取國家型薪資結構的德國，高低層級之間的教授薪資差距，也達 1.3 倍，高於我國的 1.2 倍。至於法國的情況，雖然新聘教授的薪額僅有約 6 萬元臺幣，但最高等級教授的薪額超過 14 萬臺幣，兩者差距達到 2.4 倍以上。

表 1：我國與主要國家大學教授薪資比較（臺幣／月）

國家	新聘教授 (Entry)	平均薪資	最高等級教授 (Top)	Top/Entry
加拿大	172,277	216,240	285,024	1.7
美國	148,748	181,923	221,108	1.5
英國	122,514	178,587	251,488	2.1
德國	146,794	154,487	191,809	1.3
法國	59,289	104,694	143,489	2.4
臺灣	87,970	96,995	107,525	1.2

資料來源：作者修改自 Altbach、Reisberg 與 Pacheco (2012: 11)。說明：(1) 以美元即期賣出匯率 30.05 換算。(2) 臺灣教授的薪資係以最高薪計算，而平均薪資係以副教授的最高薪做為對照數額。

三、國內彈性薪資規定與施行

教育部為落實公教分離，強化留才及攬才誘因，於 2010 年 1 月「全國人才培育會議」中提出教師彈性薪資案，同年 8 月訂定「延攬及留住大專校院特殊優秀人才實施彈性薪資方案」，在不牽動現行月支本薪（年功薪）及學術研究費等基本薪資結構改變的原則下，透過發給非法定加給的給予，以便達成實質薪資彈性的目標。目前該方案以延攬與留住大專院校特殊優秀教研人員為對象，將教育部「邁向頂尖大學計畫」（原「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」）、「獎勵大學教學卓越計畫」、教育部編列未獲前兩項補助之經費、學校校務基金 5 項自籌收入及學雜費收入經費，以及行政院國科會「行政院國家科學技術發展基金補助專款經費」等做為經費來源。

然而，根據「大專院校彈性薪資改善規劃暨資料庫建置計畫」期中報告統計顯示，99 年度教育部彈性薪資核給教研人員每月平均加薪的金額，有近一半（50%）的比例主要分布在臺幣 1 萬元至 5 萬元之間；5 萬元以下者，更高達八成以上（約 82%）。

同樣的情形也發生在國科會彈薪經費額度核給上。100 年度彈薪共有六成以上（61%）的教研人員全年獲得 20 萬以下的補助，平均每月加薪額度是在 1 萬 6 千元以下；而一年獲得 100 萬元以上的補助者僅有 48 人（1.2%）。經分析獲獎人員，均屬國內資深留任人才。換言之，非資深人才部分仍採小額獎勵金平均加薪模式，而國內資深留任人才之核給額度雖高，但並未

結合未來績效，而流於另一種學術研究獎。除此之外，此過低薪資差異呈現出外加薪給難以撼動既有結構。整體而言，在基本薪資結構尚缺乏政策規劃的情形下，各校多選擇以小額外加方式核給彈性薪資，絕大多數獲得彈性薪資之教研人員，月增金額落在 5 萬元以下，造成薪資變質為小額獎勵金，不符合彈性薪資政策目標。核給的額度差異過小，不僅難以經由薪資實質差異化逐漸達成公教分離的目標，反而有運用彈性薪資做為校內平均加薪機制的疑慮。

四、我國大學教師薪資待遇制度之建議

在全球化時代下，各國教授人員的薪資會彼此影響，教授人員傾向於到報酬和環境最好的地方工作。如果薪資水準不具吸引力，「最好的」和「最聰明」的人才將不會被吸引到學術領域。針對我國大學教師現行薪資待遇低落的情況，以下研提相關政策建議，以供未來政府有關部門對於相關政策規劃思考之參考（彭錦鵬、劉坤億、吳濟安，2014）。

（一）學科領域之間的薪資差距：從齊頭式到差異化

在市場中比較具有競爭性的企業、產業、乃至於政府部門都需要仰賴特定學科領域的人才，校方將會支付比較高額的薪資來攬才。但相對而言，一些比較不具市場價值的學科領域，薪資水準就會較低。我國目前大學教師的薪資是採齊頭式，完全不考

慮市場價值，對於具有市場價值的博士人才而言，在市場上可以獲得更高的薪資，但在校內卻與其他領域教授領取相同薪資。建議應適度將學科領域的差異性，納為大學教師薪資調整的標準，使得反映市場價值，提高留才誘因。

(二) 建立多元的評核標準，「獎優」、「輔、汰劣」並行

現有教師評鑑過於偏重研究期刊發表的記點考核型態，導致「重研究、輕教學、輔導及服務」的負面現象。因此，建構薪資判斷的標準時，應從不同學校定位與不同專業領域出發。為了確實發揮和符合外加績效薪的「獎優」、「輔劣」、「汰劣」的功能與目的，根據多元標準的評鑑，掌握教師發展性和貢獻度，核給不同額度的薪資或獎金，避免僅是「有」（獲得）與「無」（未得）的兩個極端結果。

(三) 確定我國大學教師薪資朝往市場型結構的發展方向

為了因應全球化的學術人才移動以及競爭壓力，許多採取國家型薪資結構的國家，已漸漸朝向市場型，以績效獎金的方式，在基本薪資結構上進行彈性調整。我國大學教師相關人事體制近來雖有朝向公研雙軌的趨勢，但整體而言，薪資結構仍偏向國家型。從各國高等教育發展的走向而言，應逐步改善教研人員的低薪情況，鬆綁薪資結構以回應市場需求，賦予更大的薪資彈性與來源。

(四) 職位層級之間的薪資差距：從扁平化到立體化

我國教授與助理教授之間的薪資差距僅僅 1.2 倍，顯然薪資結構過於扁平，難以對最高職級的教授產生激勵效果。建議可擴大目前薪俸表中 12 等級的薪額級距（475~770），惟薪額超過 770 者須與年資脫鉤，同時並採升資審查的搭配門檻。據此更具彈性的薪額幅度，一方面能給予教授更高的激勵目標，也能發揮更大的留才效果。

(五) 以固定薪與變動薪的組合，兼顧基本需求與給薪彈性

我國現行大學教師薪資結構中，本薪與學術研究費僅為維持生活所需的基本費用，不宜採績效敘薪。但為能鼓勵教師工作和保有延攬人才的競爭優勢，建議以外加薪方式處理市場與績效面向等的薪資需求。外加薪的部分則主要運用在「攬才」方面的市場薪資競爭，以及「留才」方面的績效激勵誘因。相較於固定薪，外加薪屬變動薪的概念，因此，採取訂定落日條款或一次給與的方式發放，可以「適時」給予「適才」之人。藉由固定薪與變動薪的組合方式，不僅可以顧及基本生活的需求，也可以滿足不同專業領域和不同績效表現的薪資差異，為薪資數額保留了彈性運用的空間，並避免了學校財務長期無限的負擔。

(六) 人才聘用之終身與非終身雙軌制

我國現行大學教師的退休金制度

尚稱完善，是學校留住人才的重要誘因。然而，國際人才具有全球流動的特質，現有缺乏吸引力的薪資搭配優渥的退休金之制度設計，站在延攬人才的競爭角度，根本本末倒置。因此，建議可建立和落實人才聘用終身與非終身雙軌並行制，提供薪資彈性的選擇機會。藉由改變現有教師似乎要待在學校退休的觀念，以終身總報酬的角度出發，把退休金的計算基礎與現有薪水制度綁定的作法予以脫勾，直接將退休金折現做為在職薪資的一部分，建立非終身制的選項，以利吸引國際、業界、或年輕人才。

(七) 賦予院系主管決定績效薪的更大權力

關於大學教授人員彈性薪資的給付判準，美國部分大學係由院系主管綜合評估教授人員的績效表現，進行整體性、公平性的規劃與考量。績效薪的實際運作兼顧主管合理的主觀認定與客觀標準，所以在薪額的分配結果上，既能凸顯績效表現的差異性，也能獲得整體教授人員的認可。為能在延攬及留任特殊優秀教研人才時，凸顯個別人員的差異性與特殊性，並具有國際學術市場競爭力，對於績效薪資的決定權，建議應當賦予院系主管最大的權力。

(八) 同心圓式的薪資來源安排

政府為了強化高教人才的延攬與留用，提出教師彈性薪資方案，然而現行彈薪的財源並不固定，實際的實施過程也引發校園內部人事的負面爭

議。因此，未來在進行新薪資制度設計時，建議應該採取循序漸進的同心圓方式來做調整。公立大學財務面對政府財政的困難與政治環境的不利，必須仰賴校務、院務基金。因此，以政府預算為薪資財源的最核心組成，依次往外擴展，在穩定的政府預算做為最基本的薪資來源之後，外加薪的部分，配合校院系自主的精神，依據校務基金、院務基金層層增加，提供院校系自主的空間。

參考文獻

■ Altbach, P. G., Reisberg, L., & Pacheco, I. F. (2012). Academic remuneration and contracts: Global trends and realities. In P. G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak, & I. F. Pacheco (Eds.), *Paying the professoriate: A global comparison of compensation and contracts* (pp. 3-20). New York: Routledge.

■ Altbach, P. G., Reisberg, L., Yudkevich, M., Androushchak, G., & Pacheco, I. F. (Eds.). (2012) *Paying the professoriate: A global comparison of compensation and contracts*. New York: Routledge.

■ Jongbloed, B. (2012). Academic salaries in Western Europe. *International Higher Education*, 68: 5-6.

■ 吳清在、施念恕、朱靜玉(2014)。臺灣地區大學教授薪資待遇之合理性

初探：大、中、小學教師之比較研究。
臺大管理論叢，24(2)，1-54。

■ 彭錦鵬、劉坤億、吳濟安（2014）。
大專院校教研人員非年資取向之薪資
結構規劃研究。教育部委託研究計畫。



從個人主義與集體主義談國民小學教師 薪資待遇結構的能動性

許振家

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、緒論

西風漸進的社會下，國際化的競爭中，各國無不期望強化教育，以提升人力素質，透過國際間的教育評比來瞭解各國教育的發展，並從中進行學習。當然教師薪資待遇也是討論的議題之一，而國內教師的薪資待遇也被提出檢討，如何運用良好的薪資待遇制度，結合優良的薪資待遇傳統，來提升教育的成效是刻不容緩的一環。本文首先從瞭解不同薪資待遇制度的屬性、個人主義與集體主義的薪資結構，進而探討我國國民小學教師薪資待遇制度可供改善的地方，最後提出建議。

二、薪資待遇制度

教師薪資待遇制度主要有四種：

(一) 單一薪資制 (single salary schedule)

其假定經驗越豐富以及接受的訓練越多就越能促進學生學習，所以起薪時考慮學歷，而後依據年資跳級，如現行國內教師薪資制度。

(二) 能力本位制 (competency-based)

其假定教師能力有所差異，因此進行教師分級制，不同級別教師領取

不同薪資。

(三) 學校本位獎金制 (school-based performance awards)

其假定學生的表現依賴於學校整體團隊的努力，因此當學生成績提升或是降低中輟率，學校就可以獲得一筆獎金，如推行中的教學卓越獎，針對辦學有特色及成效的學校，提供獎金加以獎勵。

(四) 績效薪資制 (pay for performance)

其假定班級學生成績源自個別教師的努力，而且成績是可以透過相似背景的班級進行比較，如指導學生參加競賽的獎金 (Webb, & Norton, 2003)。

此四種薪資制度可以從其假定區分成兩類不同的思維，單一薪資制與學校本位獎金制，相信每位相同學歷和經驗的教師的表現是相似的，也就是每個老師的表現是差不多的，而且學校整體的成功是源自於團體的表現，因此教師彼此間的薪資差距不大，首要注重整體學校的團結與和諧，所以不鼓勵校內競爭；而能力本位制與績效薪資制強調學生的學習成效是來自教師個人的努力，因此鼓勵教師彼此間的競爭。而前者假定可以

歸類為注重和諧團結的集體主義的薪資結構，後者的假定是以個人主義出發講究個人之間競爭的薪資結構

三、個人主義與集體主義的薪資結構

集體主義傾向注重與團隊成員合作，並將個人失敗或成功歸於團隊；相反的，個人主義則傾向將工作成就歸功於自己(Hui, & Triandis, 1988)。個人主義與集體主義的薪資結構存在許多的差異。個人主義社會強調功績主義，而集體主義社會強調人際和諧，也因此個人主義社會常是以公開的薪資待遇或是法令規章，以市場機制與工作表現決定薪資高低，將薪資作為激勵員工的外在動機或支配人的工具，但是集體主義社會則常是將薪資待遇當作是一種贈與或是互酬（相互約束）的色彩，關注在相互的關心與包容，這種內在的心靈感受與人情的維繫（林暉鈞譯，2013）。而這兩種薪資待遇也有其優缺點，分述如下：

（一）個人主義的薪資待遇制度

薪資若是依據個人績效，則是屬於個人主義式的薪資制度，其符合資本主義下的供需原則，亦即是當人才具有人力資源的稀有性、市場需求性，或是工作表現能為組織帶來很高的收益，將可以帶來薪資待遇的優渥性，因此大型企業總裁常常擁有超高年薪；如此的薪資結構激勵人們努力工作，爭取更高職位，向金字塔頂端邁進。

不過從最近麥當勞員工抗議薪資結構的不公平事件，也可以看出「倒金字塔型」的薪資結構，使得公司高層拿走了公司大部分的營收，將造成社會階層化、再製社會階層、社會流動不易，加深社會的不公平現象(Woodyard, 2014, May 15)。

（二）集體主義的薪資待遇制度

薪資待遇也可能是一種集體精神的展現，是一種論資排輩的、敬老尊賢的、家庭關懷的、互酬（也可能是酬庸的）或是贈與的，講究的是一種人際和諧為主的關懷，注重「共好」(Hofstede, 1991)。也就是說這種制度使得公司成員安心於工作中，只要不出大紕漏，總有向上晉升的一天，因此會以維護組織利益為最大優先，此外也有利於組織成員維護組織願景和認同上級領導。

不過這種薪資結構也容易造成，維護傳統與不思進取的心結，對於學術與績效無激勵作用，使得成員心中講究平庸化(mediocrity)；這種制度會使成員小心謹慎不出大錯，卻也不期望突出，如此一來將無法適應社會變遷而會加速組織變革失敗；同時這種教師薪資待遇是一種只會上昇而不會下降的薪資待遇制度，造成年輕人不容易位居要職、獲取高薪。

四、國民小學教師的薪資待遇制度改革的方向

以目前國內的國民小學教師薪資結構為例，依據《教師法》第 19 條教

師薪資待遇包括：本薪（年功薪）、加給及獎金；高級中等以下學校教師之本薪以學經歷及年資敘定薪級；加給分為職務加給、學術研究加給及地域加給三種；此種固定式的薪資待遇計算系統，加上學校教師考績大多數為甲等，再加上導師費的提高，使得兼任行政教師與一般教師的薪資差距更被進一步的弭平，從此種薪資待遇結構中，可以發現國內秉持一種浪漫的平等主義，忽略市場競爭機制，傾向於鼓勵合作勝於競爭的集體主義氛圍（楊帆，2009）。

其次，在教師專業發展評鑑方案中，已經區分了初階教師、進階教師、輔導教師，可惜未能與薪資結構進行結合，而且只有提供學校發展補助金，也就是說其獎勵集體努力而非個人間的競爭。又如，教學卓越獎是以學校本位的獎金發放，雖然有個人獎金，也要學校團隊一起合作。不過此種一次性、非常態的薪資，旨在獎勵教師團隊過去的努力，較不具發展性。

最後，績效薪資制通常由具使命感的教師訓練學生參加比賽以獲取獎金，不過不同學習階段與不同級別比賽，獎金差異很大，此種個人競爭型獎金，屬於「重賞之下必有勇夫」的策略，一方面可以發展成學校特色提升學校整體形象，另一方面也能促進學校團結。

整體而言國民小學教師目前是處於集體主義的薪資待遇結構，造成教師對於課程改革、教學創新與持續進修的意願低落，因此必須在保留集體

主義的優勢下，朝以績效考核為核心的個人主義的薪資待遇制度進行改進。建議改革方向如下：

（一）強化教師評鑑考核，以績效獎金創造合理差距的薪資制度

由於薪資待遇是依據年資晉級的，無法凸顯個人的工作績效表現，因此在規劃良好的教師評鑑方案下進行考核，增加校園內部的競爭機制，除了通過評鑑者加薪晉級，未通過者也應加以減薪降級，而非採行解聘、不續聘等強烈手段以激勵成員向上提升。

（二）採行教師分級制

教師分級制所創造的生涯發展階梯，一方面可以將教師薪資進行分級，創造薪資驅力，鼓勵教師有效教學以提升學生學習成效，另一方面創造教師生涯階梯，有職位的晉升可激勵其不斷地進修與追求卓越，同時可以將未晉級教師，以不適任教師處理，相信也可以解決學校教師表現平庸化的問題。同時不應只有向上發展的單行道，也應有向下流動的機制，使教師不斷自我激勵與提升。

（三）提升教學卓越獎的發展性

當學校有良好表現時，學校本位獎金制應能提供長期發展的經費，以鼓勵其繼續發展下去，如教學卓越獎結合個人主義與集體主義的薪資結構，鼓勵校內合作與校外競爭，其所提供給教師個人的獎金不應只是獎

勵，更應是一種投資，如提撥一部份作為教師進修教育卷，不斷支助教師專業發展，而給學校發展補助金，應是逐年提供一定金額，以利未來長遠地發展。

(四) 降低績效薪資制的衝擊性

個人主義式的績效薪資制，雖然鼓勵了特定項目的競爭，有望能提升成效，不過卻忽略了學校內部互相支援與支持的教師，如學生獲獎有可能是之前別的教師打下良好的基礎，或是該地區家長較重視學業，也許是其他教師的心靈輔導，總之，績效獎金的合理化分配，有利激勵教師持續努力。

五、結論

現今整個社會文化積極革新，不過學校教育系統被批評趨於保守不願變革，仍然以注重組織和諧為依歸，因此推動競爭性的薪資待遇，恐怕其實施成效亦會大打折扣；而且在「不患貧，而患不均」的浪漫平等主義思維下，一起擁抱低薪，將造成社會流動的吸引力不足，階層複製的社會不公平現象加劇。目前國內教師薪級的起敘，是依從學歷以及所聘任等級的最低層級起敘，並未強調市場供需因素，如國小市場需求高的英語教師待遇，與市場需求低且無特殊專長的一般教師並無區別，此種待遇制度雖然不致於造成薪資兩極化的現象，不過卻影響特殊專長教師士氣及對學術專業的投入，而且對於某些供不應求的專長教師，缺少吸引高水準師資投入

的誘因。

除了追求薪資待遇能與市場需求或工作績效相搭配，也應該兼顧考量集體的和諧與進取，因此激勵追求教師個人最高績效與薪資之同時，也必須兼顧學校內部的和諧，所以本文建議對於默默耕耘的教師能在薪資待遇方面提供生活的合理照顧，產生集體的同心協力，方可共同達成願景；另外必須做好教師評鑑與推動教師分級制，使教師薪資待遇先從績效考績獎金加大差距，讓教師薪資待遇成為教師績效表現的象徵符號，而且教師分級有助於年長的教師減少體力負荷的教學工作，增加教師專業經驗的傳承，以凸顯不同年齡不同生涯階段的職業發展。

參考文獻

- 林暉鈞譯（2013）。*世界史的結構*。（原作者柄谷行人（Karatani Kojin））。台北市：心靈工坊。（原著出版年：2010）。
- 楊帆（2009）。中西集體主義與個人主義的價值觀差異。*湖北廣播電視大學學報*，29（9），62-63。
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hui, C. H., & Triandis., H. C. (1988). Individualism and collectivism : A study of cross-cultural researcheres. *Journal of cross-cultural Psychology*,

17,225-248.

■ Webb, L. D., & Norton, M.S. (2003). *Human Resources Administration: Personnel Issues and Needs in Education (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, p396-435.

■ Woodyard, C. (2014, May 15). Fast food workers rally for higher wages. USA Today. Retrieved from <http://www.usatoday.com/story/money/business/2014/05/15/fast-food-workers-strike/9114245/>.



Performance-based Pay for K-12 Teacher Compensation in Taiwan?

洪信令

美國北達科塔大學

Governments play a significant role and invest large amount of funds in providing education for their citizens. From an economics standpoint, investments are expected to be cost-effectiveness as in the private sector. Producing higher student performance is considered to bring great returns for society (Hanushek, 2005). Studies indicate that the quality of teachers is a key element affecting student achievement (Hanushek, 2005; Sclafani, 2010; Spring, et al., 2012; Tuck, Berman, & Hill, 2009). Based on input-output logic and the economics principle mentioned above, better teacher quality (input) should lead to higher student performance (outputs). That assumption and along with accountability suggests that government should focus on improving the quality of the teaching force. However, effective teachers are hard to attract and retain in schools because there is shortage of them (Sclafani, 2010) partly due to young, talented people tending to not respect a career in teaching (Hanushek, 2005). One factor here is that pay is a critical consideration (Hanushek, 2005; Sclafani, 2010). Thus, recent US education reform has examined alternative teacher compensation strategies or incentives such as performance-based or merit pay.

Although a teacher shortage has not been an issue in Taiwan, lack of quality is, especially in the hard-to-staff areas. Based on personal observation, teaching as a profession in Taiwan is getting less respect than it should and the role of teachers are more multifaceted as student populations become diverse and parental expectations particularly for academics have kept increasing. In terms of teacher supply in Taiwan, recent educational policy allows all higher education institutions to participate in teacher preparation and in contrast to the past, today's teacher education programs are more appealing to those with weaker academic background or whose first professional

choice is something other than education. Complicating matters further is that while the teaching context has changed drastically, the salary structure in Taiwan remains static. Therefore recruiting and retaining high qualified teacher may be negatively impacted and this is relevant to Taiwan's future and it is worthwhile to explore teacher compensation systems.

Investigating effective pay for teachers is important. Many countries (Georgia, Kenya, India, the United Kingdom, the United States) have experimented with competency-based pay or reward approaches (Kobakhidze, 2010). Such considerations are absent or quite limited in Taiwanese literature. In this paper I explore the lessons (successes and barriers) experienced by others and to see if they could be applied to Taiwan's K-12 teacher compensation system.

I. Needs for Restructuring Teacher Compensation

Similar to the salary structure used in the US and many countries in the world, Taiwan's K-12 teachers are paid with a fixed-rate salary schedule in a two-dimensional matrix that allows for differentiation only by educational attainment and years of teaching experience, even though these variables are poor indicators of the performance of educational systems (Muralidharan & Sundararaman, 2011; Young, et al., 2004). The traditional salary structure provides little incentive for merit and motivating extra effort (Lavy, 2007). It is also contrary to competency-based pay employed by other professions in the competition for a high quality workforce. Creating new or extending the existing salary schedule beyond simple recognition of education and experience might reward effective teachers and over time improve Taiwan's education.

How to design a better salary structure is a daunting task. Experimenting with various compensation schemes to identify feasible approach(es) would be one way, however, education systems do not have the resources and time to do such experiments. So learning from others or looking at research would be useful. There are studies examining teacher incentive or performance-based pay. They provide valuable insights for Taiwan.

II. Teacher Performance-based Pay Models

Various forms of alternative teacher pay schedules have been implemented in the US and across the globe. In the US, the Virginia Department of Education (2011) included career ladder, knowledge- and skill-based plans, and individual evaluation as part of teacher compensation guidelines. Jensen, Yamashiro, and Tibbetts (2010) observed knowledge- and skill-based pay, individual-based performance pay, school-based performance pay, and combined plans are common types of performance pay plans. Rice, et al. (2012) noted four incentive programs: “pay for student achievement, pay for professional growth and contribution, pay for teaching in hard-to-staff subject areas, and pay for working in hard-to-staff schools” (p.900).

Lavy (2007) identified three performance-based reward systems-- merit pay, knowledge- and skill-based compensation, school-based compensation and is supportive of merit pay generally rewarding individual teachers based on student achievement. In the US, since the mid-1990s, some states (Florida, South Carolina) and districts (Denver, Dallas) have started merit pay schemes at both the school and individual level (Figlio & Kenny, 2007). The knowledge- and skill-based compensation offers incentives to teacher based on their skills (Lavy, 2007). Chile, Germany, the Netherlands, Singapore, and U. S. rewarded teachers with a focus on teachers' new knowledge and

skills (Sclafani, 2010). This differs from the merit pay based on student performance. School-based compensation provides incentives to schools predicated on school-wide student performance (Lavy, 2007; Sclafani, 2010). Brazil and England reward high performing schools. Australia, Bolivia, Canada, Chile, China, Denmark, Ireland, Korea, New Zealand, Peru, and U. S. used financial incentives to encourage teachers to serve in hard-to-staff schools (Sclafani, 2010), which is another form of compensation. Table 1 has features of common types of US performance-based programs followed by the next section which focuses on challenges and benefits.

Table 1: Common Types of Performance-based Programs in the US

Model	Feature
Merit-Based Pay	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers receive bonuses based on improvements in their performance evaluated by specified indicators • Teachers compete for bonuses • Modification to a single salary schedule • Mostly individual teacher based awards • Team awards targeted to grade-levels, departments, or combinations
Knowledge- and Skill-Based Pay	<ul style="list-style-type: none"> • Base-pay increase or bonus for acquisition of new skill/competency and knowledge and/or applying those new skills. • Compensation not linked student achievement or teacher performance in the classroom • Denver Public Schools’ ProComp and The Teacher Advancement Program (TAP) are examples
Career Ladder	<ul style="list-style-type: none"> • Performance-based ladders • Job-enhancement ladders • Professional development ladders • Minnesota’s Q-Comp (traditional career ladders and professional development for teachers) and Utah Career Ladder Plan are examples
School-based Performance Pay	<ul style="list-style-type: none"> • School-level plan with school-wide performance indicators • Single salary schedule with bonuses • All professional staff in a school earn bonus if students meet goals.
Blended model	<ul style="list-style-type: none"> • Could include individual/skill-based and school-level performance measures • Additional pay on top of salary for skills, student achievement • Single salary schedule replaced

Now let us turn to selected aspects of systems as well as challenges and benefits.

1. Primary Goals

Recruiting and retaining qualified individuals for teaching and encouraging their stay in position are the driving forces generally associated with introduction of incentive program. Countries such as Chile, England and Wales, and Singapore have offered inducements to attract high quality students into teacher education programs (Sclafani, 2010). In the past Taiwan's teacher education colleges and normal universities offered free education for students as the recruiting mechanism. A second objective is to retain and reward current teachers. Many compensation systems reviewed by Sclafani (2010) were designed for this purpose. Additionally, some approaches were designed for both of the above goals. Sweden for example implemented an individualized salary program to recruit and retain teachers to improve the quality of education (Sclafani, 2010). The Financial Incentive Rewards for Supervisors and Teachers (FIRST) program at the Maryland Prince George's County Public Schools (PGCPS) is another example emphasizing both purposes (Rice, et al, 2012).

2. Evaluation indicators

All incentive programs require establishment of specified criteria to determine whether to give reward. Two of them are educator evaluation and student outcomes (Rice, et al., 2012). The former includes teacher evaluations based on performance (data from classroom observation and teaching portfolio assessment) and knowledge and skill indicators (training records). School-wide student performance sometimes comes from student assessment data primarily from state tests. Leigh (2013) stated that test scores, dropout rates, attendance rates, surveys (of parents, staff and students),

principal assessments, and external evaluator reports constitute the information used. Because of the weaknesses of single indicators, multiple measures have been underscored by several authors (Leigh, 2013; Rice, et al., 2012). These might include multiple years of data on standards-based teacher evaluations and student test scores.

Mizala and Romaguera (2004) classified reward criteria into three categories—inputs, processes and outputs. Qualifications, experience, hours worked, grade taught, and working in a socially disadvantaged area are examples of the input criteria. Process criteria are professional development courses taken, extracurricular activities engaged in, working with parents, etc. Data on student drop-out and completion rates, student achievement, and parent satisfaction are illustrations of outputs.

3. Types of Incentives

Two categories of incentive are material and nonmaterial incentives, but Kobakhidze (2010) classified them into three categories: “monetary incentives, nonmonetary (tangible) incentives, and nonmonetary (intangible) incentives” (p.80). Monetary rewards are obvious. Nonmonetary tangible rewards include coupons and vouchers and nonmonetary intangible benefits are social recognition and public praise. Ways to receive incentives might be “salary supplements, bonuses, opportunities for professional growth, pensions, social recognition, teaching materials, infrastructure, job stability” (Kobakhidze, 2010, p.69), additional holidays, reduced teaching load, promotion, and public recognition (Lavy, 2007). Awards could be either a one-time event or ongoing leading to a permanent addition to salary (Lavy, 2007).

4. Benefits and Challenges

Improving teacher quality and student learning are the reasons and benefits for implementing merit/performance-based pay (Figlio & Kenny, 2007; Lavy, 2007; Lussier & Forgione, 2010; Muralidharan & Sundararaman, 2011; Podgursky & Springer, 2011; Sclafani, 2010; Springer, et al., 2012). Lavy (2007) pointed out “productivity and efficiency considerations” as potential benefits of performance-based pay. He reasoned that: (a) individual performance-based pay schemes improve efficiency by linking teacher’s effort to students’ achievement; (b) the output-based merit pay model leads to efficiency by attracting, selecting, and retaining productive teachers, and (c) individual or team based performance pay schemes enhance school governance and better outcomes. Another advantage is in the negation of the inequality of traditional compensation based on experience and qualification but not effective teaching, so performance-based pay can make compensation systems more fair (Lavy, 2007).

On the other hand there are criticism of performance-based pay. There are problems in measurement (Kobakhidze, 2010; Lavy, 2007; Lussier & Forgione, 2010), negative effects on organizational climate and collegiality (Kobakhidze, 2010; Lavy, 2007; Leigh, 2013; Lundström, 2012), and unintended/undesired consequences (Kobakhidze, 2010; Lavy, 2007; Leigh, 2013; Lundström, 2012; Sclafani, 2010). Measurement concerns are subjectivity and inaccuracy in traditional teacher evaluations, evaluating progress toward a goal fairly and accurately, the use of student achievement data as indicator without partialing out students’ backgrounds, and difficulty in defining and assessing teaching effort/output. Competition and hierarchy among teachers, demoralizing teachers by gaming the reward system, and negative effects on teacher motivation and collaboration are related to organizational climate. Teachers focusing on short-term gains, teaching to the test, manipulation of test scores, and neglecting

unrewarded tasks are unintended/undesired consequences. Other criticisms are about nonmonetary incentives (Kobakhidze, 2010), and high costs (Lavy, 2007).

III. Effects of Performance-based Pay Programs

Empirical studies so far show inconclusive results (Lavy, 2007; Springer et al., 2009). Sclafani (2010) reported positive effects in India, Israel, and Kenya via experiments with incentive programs. Condly, Clark, and Stolovitch (2003) summarized the results of 600 studies on incentives and concluded that “the average effect of all incentive programs in all work settings and tasks was a 22 percent gain in performance” (p. 46). They also found team-based incentives had a better effect on student performance than individual ones. Monetary incentives resulted in higher performance than non-monetary ones (Kobakhidze, 2010).

Recent international studies noted positive effects of pay-for-performance systems on student achievement (Muralidharan & Sundararaman, 2011; Springer, et al., 2012). In the United Kingdom (UK), significant student progress in secondary education was observed (Lavy, 2007). Also, PISA results revealed that student achievement is higher in countries exercising performance pay than countries without it (Woessmann, 2011).

In contrast, Lundström’s (2012) study on the effects of Swedish’s individual performance-related pay (PRP) scheme indicated that there was no clear connections between teacher salary, motivation for extra effort, and improved educational outcomes. Kobakhidze’s (2010) study on Georgian system concluded that the long-term effect of teacher incentives and enhancing the quality of education remains a question for further study. In the US, experimental evidence from the Round Rock Pilot study indicated no effect of the pay-for-performance structure (Springer et al., 2012). That is

consistent with other recent experiments, including those of individual- or school/group-based performance pay.

Podgursky and Springer (2007) acknowledged that the literature on the effect of the performance pay program is varied in terms of incentive design, population, type of incentive (group vs. individual), strength of study design, and duration of the incentive. Yet in every case, the evidence suggests that teachers responded to the incentives. Even where mixed findings were reported, the incentive scheme always had an effect on teacher behavior (Podgursky & Springer, 2007).

IV. Implementation Consideration and Conclusion

Performance-based pay models were introduced to overcome the weakness of traditional salary schedule for better education outcomes. As noted earlier, they not only have advantages but also pose many practical challenges. Some of the latter can be addressed through careful design of the system. Structuring incentives more on teacher recognition, fair and transparent administration (Muralidharan & Sundararaman, 2011), strengthening the linkages between accountability systems and professional development programs (Kimball, 2003), securing and maintaining stakeholder support (Rice, et al., 2012), and developing and implementing accurate and credible measures for the linkage between incentives and teaching quality and effort (Kobakhidze, 2010; Rice et al., 2012) are potential strategies.

Using incentives to recruit high quality teaching force has been implemented in Taiwan for years. Recently, however, the diversified teacher education policy has cut the amount of fund available and may endanger future teacher quality, especially for hard-to-staff schools. Restoring federal funds for recruiting more high qualified

individuals into teacher education programs for free education conditional on teaching in disadvantaged schools after graduation could be helpful.

Reward for teachers is more heavily on experience than merit in Taiwan. Linking the recognition to effective performance can be a partial alternative in addition to money for developing a performance-based compensation system in Taiwan. It could be implemented on individual or school basis. Since change may encounter resistance in and outside of the profession, involving teachers in the planning process for support and trust is essential.

Overall as to whether to include performance-based pay in K-12 teacher compensation in Taiwan depends on answers to the following questions: Will implementing such system improve teacher quality? Will it encourage effective teachers? How will it be evaluated and monitored? Will it be supported by teachers? Will it be cost-effectiveness? Will there be enough funds for implementation?

References

- Condly, S. J., Clark, R. E., and Stolovitch, H. D. (2003). The effects of incentives on workplace performance: a meta-analytic review of research studies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(3), 46–63.
- Figlio, D. N. & Kenny, L. W. (2007). Individual teacher incentives and student performance, *Journal of Public Economics*, 91, 901–914.
- Hanushek, E. (2005). *Economic Outcomes and School Quality*, available form: <http://www.unesco.org/iiep>. Retracted May 22, 2014 from <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202005%20IIEP%20EducPolSeries.pdf>
- Jensen, U., Yamashiro, G. & Tibbetts, K (2010). *What Do We Know about Teacher Pay-for-Performance?* Honolulu: Kamehameha Schools.
- Kelley, C. (1997). Teacher compensation and organization. *Educational Evaluation*

and Policy Analysis, 19, 15-28.

- Kimball, S. M. (2003). Analysis of feedback, enabling conditions and fairness perceptions of teachers in three school districts with new standards-based evaluation systems, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 241-268.
- Kobakhidze, M. N. (2010). Teacher Incentives and the Future of Merit-Based Pay in Georgia, *European Education*, 42(3), 68–89.
- Lavy, V. (2007). Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers, *The Future of Children*, 17(1), 87-109.
- Leigh, A. (2013). The Economics and Politics of Teacher Merit Pay. *CESifo Economic Studies*, 59(1), 1–33 doi:10.1093/cesifo/ifs007.
- Lundström, U. (2012). Teachers' Perceptions of Individual Performance-related Pay in Practice: A Picture of a Counterproductive Pay System, *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3) 376–391. DOI: 10.1177/1741143212436954
- Lussier, D. F. & Forgione, P. D. Jr. (2010). Supporting and Rewarding Accomplished Teaching: Insights from Austin, Texas, *Theory Into Practice*, 49, 233–242. DOI: 10.1080/00405841.2010.487771.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2004). School and teacher performance incentives: the Latin American experience, *International Journal of Educational Development*, 24, 739–754.
- Muralidharan, K. & Sundararaman, V. (2011). Teacher opinions on performance pay: Evidence from India, *Economics of Education Review*, 30, 394–403.
- Podgursky, M. & Springer, M. (2011). Teacher Compensation Systems in the United States K-12 Public School System, *National Tax Journal*, 64(1), 165–192.
- Podgursky, M. J. & Springer, M. G. (2007). Teacher Performance Pay: A Review, *Journal of Policy Analysis and Management*, 26, 909–949.
- Rice, J. K., Malen, B., Baumann, P., Chen, E., Dougherty, A., Hyde, L., Jackson,

C., Jacobson, R., & McKithen, C. (2012). The Persistent Problems and Confounding Challenges of Educator Incentives: The Case of TIF in Prince George's County, Maryland, *Educational Policy*, 26(6), 892–933. DOI: 10.1177/0895904812465708.

■ Sclafani, S. (2010). Teacher Compensation Around the Globe, *Phi Delta Kappa*, 91(8), 39-43.

■ Springer, M. G., Pane, J. F., Le, V., McCaffrey, D. F., Burns, S. F., Hamilton, L. S. & Stecher, B. (2012). Team Pay for Performance: Experimental Evidence From the Round Rock Pilot Project on Team Incentives, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 367-390. DOI: 10.3102/0162373712439094

■ Tuck, B., Berman, M. & Hill, A. (2009). Local amenities, unobserved quality, and market clearing: Adjusting teacher compensation to provide equal education opportunities, *Economics of Education Review*, 28(1), 58–66. DOI: 10.1016/j.econedurev.2007.07.005

■ Virginia Department of Education (2011). *Guidelines for Creating a Comprehensive Pay System*. Retracted May 22, 2014 from http://www.doe.virginia.gov/.../appendix_b_compensation_models.doc

■ Woessmann, L. (2011). Merit Pay International. *Education next*, 11(2), 72-77. Retracted May 22, 2014 from <http://educationnext.org/merit-pay-international/>

■ Young, I. P., Delli, D. A., Miller-Smith, K. & Buster, A. (2004). An Evaluation of the Relative Efficiency for Various Relevant Labor Markets: an Empirical Approach for Establishing Teacher Salaries, *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 388-405. DOI: 10.1177/0013161X04264673

評析臺灣地區大學教授薪資水平對工作滿足之影響

黃文柔

逢甲大學企管系助理教授

一、前言

如何吸引優秀的師資進駐校園是目前國內外各大專院校所重視的議題之一。臺灣各大專院校目前教授的平均月薪約為 9 萬臺幣，最高約為 10 萬臺幣。表 1 為摘錄中研院的研究報告有關各國家大學教授月平均薪資（中央研究院，2011；吳清在、施念恕、朱靜玉，2008）。由表可知，臺灣的大學教授其月薪均低於先進國家及鄰近國家約 1/3 至 1/2。這樣的薪資水平是否可以吸引優秀的人才呢？這篇文章將從人力資源管理的角度，以薪資滿意度與工作表現之間的關係模型和公平理論來探討這個問題。

組織的獎勵制度常常會影響員工對於工作的滿意度。如果員工對於工作很滿意，他就會效忠於這個組織；反之，將發生員工離職、曠職、發牢騷、辦事拖拖拉拉、甚至罷工、破壞等情事。圖 1 顯示薪資滿意度與工作表現之間的關係（Byars & Rue，2008）。由此關係圖可以知道，如果員工對於薪資產生不滿足感會導致兩個狀況：第一、工作對於員工不具有吸引力，也就是說，員工會產生較低的意願去接受工作。第二、員工對於接受高薪資的慾望或需求會增高，為了滿足此慾望或需求，員工可能會加入工會、發牢騷、罷工抗議或是提升工作表現或是尋找更高薪的工作。

表 1 主要國家大學教授月薪對照表

國家	月平均薪資 (臺幣)
美國	219,903
英國	298,161
德國	180,483
加拿大 (多倫多大學)	201,553
澳洲	268,697
法國	123,847
日本	240,107
南韓	215,883
香港(香港大學)	265,359
臺灣	91,000

資料來源：中央研究院

二、薪資滿意度與工作表現模型

三、公平理論

除了員工的薪資滿足感，員工實算薪資的設計還必須要考量員工的給薪公平感。什麼是給薪公平感呢？就是員工會以比較的方式來判斷組織或公司給予員工的薪資是否公平，這就是後來社會學家所發展出來的公平理論（equity theory）。根據公平理論，員工會與組織內或外、從事與自己工作相同或近似層級者的薪資相比較。他們會先計算出自己的付出（input），再估算自己的所得（outcomes），然後將付出與所得的比值與他們所設定的員工相比較。其比較結果不是產生公平感，就是不公平感。其中不公平感又可分為利差既得者（所得大於付出）以及利差損失者（付出大於所得）（Noe，

et. al., 2012)。當員工覺得在組織中受到公平對待時，他們會有較高的工作滿足感，高度的工作動機及較好的工作表現；反之，當員工感覺到不公平時，研究指出利差損失者較會產生心態不平衡，在工作上易抱怨，進而影響工作績效，甚至離開公司。而員工長時間在所得上大於本身勞力付出的情況下（亦即利差既得者），也容易產生罪惡感及與同事間相處的問題（Robins & Judge, 2013）。因此，無論是利差既得者或是利差損失者的情況皆會造成員工對薪資的不公平感，當員工的不公平感產生時，管理者必須適當地調整員工的報酬或是工作量，使其所得與付出的比值與公司所設定比較的員工相等，因為由圖 1 的薪資及工作表現關係圖的模型中，可以清楚看到員工對薪資的不滿足感將影響員工的工作表現及士氣。

四、討論

臺灣各大專院校目前教授的平均月薪約為 9 萬臺幣，最高約為 10 萬臺幣，與一些國家比較起來甚至不到 1/2，那麼我們可以推測臺灣高等教育教授的薪資所得是不高的，且薪資設計是缺乏競爭優勢的。因此，當國內現行的薪資水平是國外大學的一半時，有可能大部分的現職教員對其薪資所得是不滿足的。我們可以從圖 1 的模型推知大學教授可能會有的兩種反應：一是努力思考如何提高薪資所得，例如直接往國外尋求更高的薪資職位，或是擔任客座或短期教育學者，如此臺灣高等教育人才會因為薪資待遇偏低而逐漸流失。二是教授將

可能轉而從事其他行業，或即使仍從事教職，但其工作表現、心理健康及生活品質皆受到影響。另外，為了因應人才流失或是提升國際化，許多國內大學也採用替代的方式以較高的薪資聘僱外籍老師。由於外籍老師的背景或是語言的關係，使得其僅被付予從事教學的工作，在工作量相對少但是所領薪資相對高的情況之下，造成同層級的教員產生不公平感，進而影響其工作表現及士氣。

五、結語

大學教授的薪資偏低，從人力資源管理的角度來看，不僅教授的工作表現及心理健康會受到影響，對於優秀人才的爭取或保留及高等教育品質的維持更是影響甚鉅。有鑑於此，政府應積極地看待這個問題，在給薪制度的設計上能重新檢討，兼顧薪資滿意度及公平感，方能爭取保留優秀人才，維持高品質的高等教育。

參考文獻

- 中央研究院（2011）。研教與公務分軌體制改革建議書。
- 吳清在、施念恕、朱靜玉（2008）。臺灣地區大學教授薪資待遇之合理性初探：大、中、小學教師之比較研究。
- Byars, L. L., & Rue, L. W. (2008). *Human Resource Management* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R.,

Gerhart, B., & Wright, P. M. (2012). *Fundamentals of Human Resource Management* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

■ Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior* (5th ed.). London: Pearson Education Limite

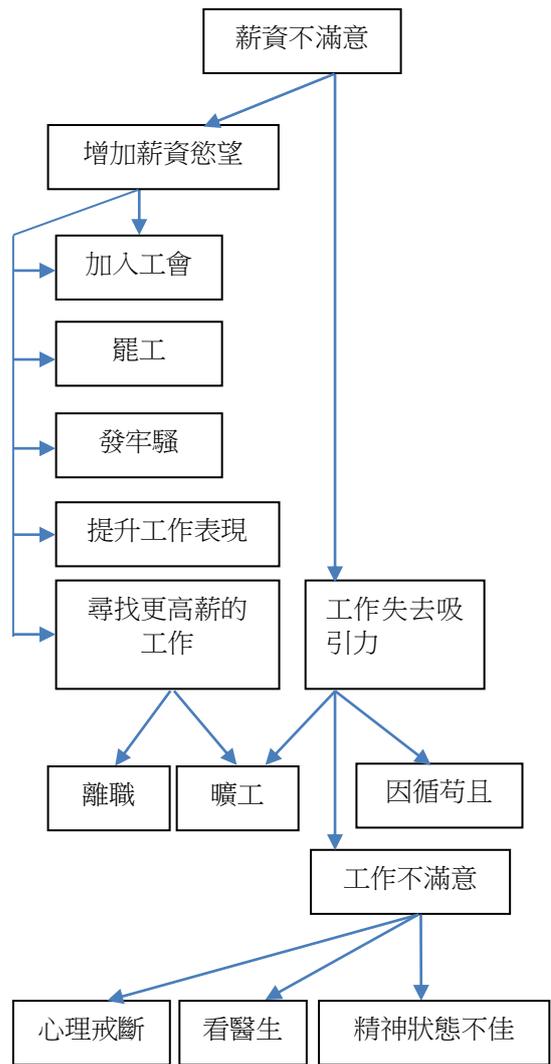


圖 1 薪資滿意度與工作表現之間的關係



評論薪資待遇之於私立大學教師價值的反思

林佳靜

弘光科技大學老人福利與事業系副教授

近來，臺灣社會一股探討職場人「薪情」的聲浪居高不下，遂創造耳熟能詳的 22K、30K 等詞彙，正是職場薪資的代名詞，所謂的「K」數，除代表職場人的薪資行情，更是對薪資低迷的隱喻以及形同被判出局般的職場薪資價格接受者，這股討論薪資待遇適配性的聲音，正逐漸在大學校園中產生迴響。

大學之道，向來在明明德，長久以來，大學教授努力治學，身兼經師人師的立場未曾有變，對於薪資待遇的見解，未常顯著出現於學術論壇，綜觀臺灣教育史，大學教授的薪資待遇議題總不若教授聲望與學術影響力般獲得關注亦蔚為事實；然而，因國內大學經營環境面臨少子化、大學類企業化轉型、高階教授出走海外，以及教授過勞致死之工作生活品質出現瑕疵等事件，促使社會輿論始聚焦大學教授之薪資待遇議題，事實上，校園內更出現多元化廣泛之探討。廣義的大學教授的薪資待遇，泛指從事大學教職工作所應獲得之法定報酬（compensation），包括貨幣性薪資與非貨幣性福利，不包括個人業外所得與非貨幣性之附加價值；就狹義的貨幣性薪資而論，遂有文獻論述我國大學教授薪資待遇與隱性所得若換算成貨幣實質購買力後，其水準不亞於先進國家；但亦有論述指出，從貨幣面推估大學教授一生的所得，除了薪資水準低於國際杏壇行情，其所得之淨現值更低於國中小學教師。有鑑於學

者對於大學教師薪資待遇之論述觀點，筆者認為，運用合宜謹慎的科學模型與抱持嚴謹客觀的態度來評述大學教師薪資待遇確有其價值，但若就總體角度來審視其薪資待遇，則不宜拋棄大學教師個體層次的背景條件與制度差異而斷下論點。

首先，因國內公私立大學之職場環境與薪酬制度本質上有部分歧異，應區別公私立大學類別，本文則以私立大學教師做為探究對象；其次，2014年修正發布的《教師法》中已明文規定教師待遇內容，公私立學校在辦理教師薪資薪俸（薪級）時理應遵守其規範，但隨教師薪資待遇設計之創新與多元發展過程，不免衍生公平與適法的觀點，以及薪資待遇制度之檢討；筆者以為，大學教師薪資待遇問題不應窄化為單純薪資課題，更應涵蓋福利與制度。末者，薪資待遇可能影響教師對於教職之心理契約與生活品質，縱使關注焦點多為貨幣性薪資的高低，但今日探討大學教師薪資待遇制度，不應侷限於教師薪資之價格問題，更應探究其價值問題。

私立大學（含技職體系校院）因應少子化與校際資源競爭浪潮，無不積極開展各類招生策略與爭取資源挹注，企求永續經營。校園內部則常以檢討教師績效與人事成本等做法，做為自我改善之方針；大學組織績效良窳確實與教師個人表現高度關聯，值此時空背景，教師表現常與其所支領

薪資待遇相提並論，對於私立大學教師而言，此舉顯然成為其職場壓力來源之一；另有學校為協助所屬教師能準確達成教學、研究、輔導與服務之預期效益，除精進教師專業、激勵教師自我改善、充實研習研修外，教師之薪資待遇更是被「責成」辦法與制度，透過多元評量方式按件計酬、論量計價，試圖建構教師績效與薪資對等之公平依據。筆者觀察，部分私校教師更成為目前各校制訂「彈性」薪資的價格接受者。回溯教育主管機關規劃推動之彈性薪資制度，本屬美意，蘊含拔尖與獎優之內涵，殊不知如此良好的薪資彈性制度，最終亦可能被解讀成變相減薪與所得重分配之處遇。

前述已提及，評析私立大學教師薪資待遇，宜就人力資源發展之廣度與全盤制度進行論述。近來臺灣偶發高階教授出走與無法有效吸引海外優秀學人歸國服務之原因，不應全數歸因於大學薪資待遇偏低；任教於大學，除需面對社會向來對教師表現之高期待、校方所訂績效之高達成率等要求，教授們在校園中所獲得之相對尊重與發展空間可能不成比例；私立大學教授治校之理想性恐因董事會主導，致使該教育理念偏離學術觀點，使教授淪為空有抱負與知識，卻欠缺教育內涵與舞台的「專業」人員；此外，大學教授對於政策與公部門施政品質的關切與投入，亦可能因不諳政

治傾向而備受挫折。

文末，筆者強調，薪資待遇的積極作用是讓大學教授擁有無後顧之憂的現實生計，並非提供穿金戴銀、出入名流的物質生活，提陳完善私立大學教師薪資待遇的見解尚包括：私立大學教授應支領與工作付出相對應之名目薪資待遇、私立大學校方面臨人才發展、培育優秀年輕學者、提升教師工作生活品質時，需儘早規劃教師福利制度之人力資源發展策略，舉凡強調自學與自評兼顧之教師評鑑考核、重質勝過重量之休假制度、尊重教師專長分流之專業發展、與人性化優惠退職金搭配服務轉銜之退休制度等，都是需要落實於教師薪資待遇變革之重要議題。

私立大學校院教師在作育英才與提升教學研究能量時之用心與奉獻不言可喻，討論私立大學教師薪資待遇制度之「價值」內涵更勝名目貨幣之「價格」，在各界激辯薪資水準是否符合時宜時，筆者期待能以此文拋磚引玉，突顯私立大學教師之價值，應從合理之名目薪資待遇，進展到人性考量之福利制度，最後能開展至教師無虞之退休生活，讓教師盡其心力培育學子之後，社會能提供合宜之退休制度來照顧這一群辛苦奉獻的私校老師們。



高等教育教師之薪俸—— 從高教精神、教師角色、困境與生命觀論之

王聖元

國立東華大學課程設計與潛能開發學系
教育碩士班研究生

一、前言

高等教育貴為知識的最高殿堂，扮演國家進步的重要角色。身為高等教育教師，其角色更為關鍵，高等教育教師的理想薪俸便成為熱門的議題。然而，高等教育現正面臨諸多困境，成為教師們的煩惱，筆者便從高等教育精神與教師的角色定位談起，並帶入薪資現況與相關困境，最終從生命整體觀看待整個議題，嘗試說明高等教育教師的「生命」比起「薪俸」重要，官方機構在討論薪俸制度前，必須要正視高教困難與教師的真正需求，方能真正建立適當制度，延攬卓越人才，進而創造優質的學術環境，提升國家競爭力與生活品質。

二、高等教育之精神與教師之角色定位

討論高等教育教師薪資待遇之前，必須了解最根本的高等教育之精神與教授角色定位，不然淪於金錢數字往來的較量，忽視教育重要的本質，是本末倒置的錯誤。

（一）高等教育精神與現況

高等教育，是研究學問、探尋真理、傳承知識、培育人才、服務社會，乃專業形象與實務兼具的「最高學術殿堂」，其學術貢獻要為社會所用，其

培育的人才應為社會所需，方能推展國家社會的進步。

近年高等教育開放，且「重學術輕專業，重研究輕教學」現象嚴重，各校競相模仿，造成功能重疊。雖仍分屬普通及技職教育兩個體系，但大眾還是以前者為主，後者總是被視作次要考量。對此，專科改制為技術學院，技術學院改名為科技大學者如雨後春筍，不過改制並未在技職教育的專業上有所突破，反而重挫技職教育的根本，雖然高等教育師資進入技職體系，但難以與基礎深厚的大學抗衡，且本身專業特色也在流失當中。

雪上加霜的是，社會價值觀一升學主義的洪流，使大部分的學子有如孤帆，僅能順著這股潮流走一升學，而且是普通大學。這群受害者，在現今卻仍常被提及是自身的不努力，背負著臺灣學生素質降低的原罪。其實，如果說整體素質降低，我們都有責任，唯當今不是去執著於責任歸屬，而是要同心面對此現況，並嘗試突破。

（二）高等教育教師角色定位

承上所述，高等教育學生表面上的不認真、本職學能上的不專精，或是有諸多的負面指謫，可能並非是學生本身只想「混」學歷，而是本質上

的差錯（例如被社會價值觀所趨）。這是高等教育教師必須具備的洞見，雖然站在怪罪學生或是社會的立場比較輕鬆，不過身為一位博士、擁有高等教育教師光環的學者，改善現況、傳遞學生適當的價值觀是得努力的方向，簡言之，筆者認為高等教育教師的角色有下列五點：

1. 專業學術研究者：高等教育之教師，多半具博士學位，「專業學術研究者」的角色無庸置疑，持續為社會帶來最新的研究貢獻。
2. 專業知能教導者：知識重傳承，高等教育教師傳授學生所屬系所應具備的專業知能，是必要的任務。
3. 理論與實務連結者：高等教育教師雖學歷顯赫，但不能自視甚高，只待在象牙塔內。高等教育教師得常接觸實務面，方能將第一線的現況帶給學生，避免學用落差—學生覺得所學與職場有差異，職場覺得學生能力不佳。
4. 生涯輔導者：高等教育教師一路學、碩、博士攻讀完成且順利謀職，也算是學生的楷模，其經歷與奮鬥歷程都是值得分享的寶藏。面對上述高等教育學生的徬徨現況，教師除了授課、做研究之外，應與學生分享生涯努力的過程，並協助學生檢視自己的生涯規劃，幫助學生知道自己做什麼、要什麼、可以怎麼做。

5. 忘年之交：高等教育教師除了上述四點之外，可以成為學生的忘年之交，不局限於教師或生涯輔導的身分的自由相處，例如分享最近感興趣的事物、種種菜、運動技術切磋等等，方能拓展教師與學生多方的視野與情懷。

綜合上述，這樣高等教育教師的角色定位，應會是教師自身與學生應都會喜愛的情況，只是目前有諸多情況，成為教師在教學與研究生涯的困難。

三、現前國內高等教育教師遭遇之困境

筆者前述之「高等教育教師角色定位」並非不可行的理想，相信這樣的友善的師生關係、良性的研究環境以及傳道授業的使命感，會受到高等教育教師的普遍認同。不過據筆者了解，現前國內高等教育教師遭遇許多困境，都是影響高等教育素質之因素，透過整理，有三點影響較為嚴重：

（一）研究與教學之間的糾結

國內大學看重論文發表量，教師的發表量也會決定任職的去留；同時，教學品質也會受到學生的回饋，影響教師本身形象與口碑。身為一位高等教育教師，即便熱愛研究與教學，但被國內學校價值觀侷限，仍造成頗大壓力。此外，行政庶務與繁瑣的系所評鑑，亦是高等教育教師壓力來源之一。

(二) 教師之間的人際與功利

升等與計畫對高等教育教師是一種肯定，然而國內高等教育環境，部分存有「打壓」不良風氣，仿若對人不對事，即便貢獻再卓越，遇見道不同志不合的其他教師，仍有可能產生衝突。此一是高等教育環境的惡質現象，不僅在升等，乃至審稿、計畫審查，多少存在。

(三) 教師自身能力的彰顯

部分高等教育教師任職後，教學與研究能力普通，也不到被資遣的地步。面對當今的社會現況，這樣的教師能否培育出具足夠能力的學生，尚待探究。筆者擔心的是，高等教育環境受少子化衝擊，勢必會有教師面臨失業的危機，而離開學校環境的教師是否有謀職能力，是有趣的議題。如果教師離開學校沒有能力謀職，那如何培養具謀職能力的學生？

綜上所述，高等教育教師平時有教學與研究壓力，卻也要適當處理人際關係，否則在學術圈會有出不了頭的可能。此外，教師本身也要具危機意識，得持續精進以符應時代所需。

四、高等教育教師理想薪俸探討

探究高等教育教師的理想薪俸，筆者先從呈現高等教育薪俸現況，再從生命品質角度切入薪俸議題，嘗試說明從整體角度看待薪俸議題，探詢更圓融的處世方式。

(一) 高等教育教師薪俸狀況

高等教育教師有諸多事務，壓力又大，那理想薪俸應為何呢？首先筆者參考相關資料（王彩鸞，2009；葉興台，2012）繪製出臺灣與全球大學教師薪資前五名、後五名國家薪資比較參考表（表 1）：

表 1 臺灣與全球大學教師薪資前五名、後五名國家薪資比較參考表（單位：新台幣）

國家	最低薪資	最高薪資
加拿大	171,990	284,550
義大利	105,750	273,540
南非	117,810	279,900
印度	118,620	222,990
美國	148,500	220,740
臺灣	67,220	104,820
哈薩克	31,110	69,120
衣索比亞	25,920	47,400
中國	7,770	33,210
俄羅斯	12,990	27,300
雅美尼亞	12,150	19,950

資料來源：筆者參考王彩鸞（2009）、葉興台（2012）繪製

從此表中我們可以悉知，我國新進助理教授月薪在六萬以上，資深教授月薪可達十萬元新台幣。相較前五名的國家，月薪可以將近差距十萬元。如果要與亞洲國家相比，新加坡、香港、日本以及韓國等亞洲鄰國的大學教授薪資也是臺灣 2 到 3.6 倍（生活中心，2012）。綜合臺灣學者的付出以及學術能力，這樣的薪資相較其他國家是偏低的，也因此有些國家也對臺灣挖角人才，值得注意。

從國內一般角度來看，高等教育教師的薪俸優渥，然而內行看門道，

從壓力指數來看，助理教授的壓力比教授的壓力還大，亦即壓力指數與薪俸成反比，其中因素也存於前段落所述。此外，工作時數的多寡也視教師本身而定，換算下來，對有些教師只算是普通待遇。

（二）薪俸與生命品質的抉擇

近年，有教授過勞的數個案例，凸顯高等教育教師的健康情形，令人擔憂。諸多研究也已證明，壓力是致病根源，反覆的壓力會危害健康。史丹佛大學醫學院於 1998 年的報告指出，可能超過百分之九十五的病痛與疾病都與壓力有關，超過美國壓力調查中心的調查：百分之七十五到九十的一般門診原因來自壓力。壓力是身心對於任何擾亂平衡的改變所產生的自然反應，當我們的認知與期望不符時，或無法完全掌控我們的失望時，壓力就會出現，而會使自律神經以及內分泌系統失調（何權峰，1998；楊定一，2012；張琇雲，2012）。這樣的失調，會讓人的心血管、能量代謝、消化道、生長、生殖、免疫、神經、精神，及老化等，都可能出問題（潘震澤，2001）。

筆者認為，這些現實將帶領我們、帶領高等教育教師們直指核心：教師本身的需求是什麼？在薪俸是優渥的外表下，壓力來自哪裡？若因辛勞而單純將薪俸提升，這樣高等教育教師真的會比較滿足、快樂嗎？對於高等教育教師而言，生命品質、快樂與薪俸是等值的嗎？到了某層次，是否已經不能以薪俸多寡粗淺論之？

什麼是適當的薪俸？必須以當事人一在高等教育環境的教師們觀感為主。若付出與回報不等、甚至惡質的學術環境，教師們應勇敢站出捍衛自我的權利，同時也得理性溝通、提升圓融的待人處世能力，這也是給學生以身作則好典範。

（三）國內學術環境待改進，對外攬才難上加難

國內高等教育環境有上述之會發生困境：論文數壓力、評鑑壓力、惡質競爭壓力等等，加上國內薪俸比鄰近國家低，已有外國向我攬才（生活中心，2012）。環境加上薪資的狀況，不僅難以減少人才外流，向外攬才更是難上加難。

如同前文所述，筆者想嘗試說明：「有些是金錢無法衡量的狀況。」例如身體健康，或者能不能沒有壓力的揮灑才華，相信是更多教師會優先列入任職考量的條件。據此，在探討高教薪資議題時，必須先檢討國內高教環境，且是以「人」作為思考方向：教師真正想要的是什麼？再談薪資制度方為適當。

五、結論

不論一個人是什麼角色，是資深教授或是待業人士，只有角色之別，並無貴賤之分。我們可以提升視角，從究竟的角度來觀之：人生短促，所有人皆會老死；以 Maslow（1954）的需求金字塔來看，身心健康也是基底，不容忽視。

綜合而言，筆者認為討論「該如何合理化薪酬和透過彈性薪資、年金改革措施等，讓教師獲得適切的酬償，使既能網羅優秀師資又能減少人才外流」的相關議題前，皆必須從生命的全觀角度來論述，畢竟，某些價值已經超越金錢上的衡量。

試想，高等教育教師之所以會成為教師，一定有其初衷、對教育的熱忱，且具高等教育之精神！若能如前所述，和諧的同事關係、友善的學術環境、全體盡力為國家利益而團結努力，教師的成就與滿足感必會超越對薪俸的追求，且透過用心的教學與引導，學生素質必會提升！自由無壓力的研究學風也必會產生不同的學術新釀。

對於學術圈的惡質現象，仍舊尚待探討與改進。只能說人生僅有一次，如果在最後一刻回想自己過於汲汲營營於名、權、利的人生，心情為何？充實或內疚？對於不違背教育精神、符合社會利益的事，是正正當當的高等教育教師們必須要堅持下去的事！教育界的高級官員、機構，也必須支持、協助這群高等教育教師，不能單純從表面討論與制定薪俸制度。高等教育的轉變，能夠使更多人生命正面提升，進而影響社會、國家，全體人類的命運也就將會不一樣！

參考文獻

■ 何權峰（1998）。**身心靈整體健康：新時代醫學觀**。臺北市：宏欣。

■ 潘震澤（譯）（2001）。**為什麼斑馬不會得胃潰瘍？：壓力、壓力相關疾病及因應之最新守則**（原作者：Robert M.Sapolsk）。遠流：台北市。

■ 王彩鸞（2009月12月24號）。大學助理教授薪資不如國中小老師，取自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=228074

■ 葉興台（2012年4月29日）。世界傳真：大學教授薪資 各國相比差很多，取自 <http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-117611>

■ 生活中心（2012年8月25日）。大學教授薪資與新加坡差3.6倍：彈薪計劃恐留不住人才，取自 <http://www.ettoday.net/news/20120825/93188.htm>

■ 楊定一（2012）。**真原醫**。台北市：天下。

■ 張琇雲（譯）（2012）。**療癒密碼：探萬病之源，見證遍布五大洲的自癒療法**（原作者：Alexander, L., Ben, J.）。方智：台北。（原著出版年：2011）

■ Maslow A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

具相稱性的中小學教師待遇變革

梁坤明

新北市立光榮國中校長

一、傳統形象與現代的衝突

待遇（薪水）不是工作的唯一目的，但不容否認的待遇卻是日常生活所必需。365 行裡絕大多數的行業與工作都以報酬為主要考量，但教育工作具有其特殊性，擔任教師者不能以報酬利益為主要的考量點，他必須要有更多的熱忱與願意奉獻的心，傳統上認為最好可以淡泊名利，清風道骨，因為如此的期待與形象，贏得大眾對教師尊師重道。

現今教師的工作愈來愈具有挑戰性，面臨社會觀念轉變與教育改革的許多困難與壓力，經常要受到社會大眾與家長的檢視，傳統的教師愛與無私的奉獻精神也不斷的被衝擊，讓有些教師有不如歸去的感嘆；但「穩定且有保障」、「待遇相對不錯」是教師職務最大的吸引力。在講求功績的現代社會，過度的穩定與過多的保障容易讓人聯想到「一灘死水」，沒有衝勁與動力，無法評斷績效，做不到獎優汰劣的功能。

二、多樣與多變的待遇設計

我國教師的待遇依《教師法》第十九條第一項規定：「教師之待遇分本薪（年功薪）、加給及獎金三種。」另《教師法》第 20 條所稱「教師之待遇，另以法律定之。」教育部刻正擬定「教

師待遇條例」，希望能夠給予法制化，也符合規範。然而，我國現今的教師薪資待遇結構，表面上看起來是「同工同酬」，但這樣的設計是一種齊頭式的假平等設計，不具相稱性，也欠缺多樣化與彈性。

傳統的教師形象與風範已不在，新世代的教師對工作已不再是不問時間、不求回報的付出，現今待遇的計算與教師自我期許、學校的實務運作、社會的期待有所落差，需要多樣化的設計，以呼應時代的需求。

（一）提高教師的最高薪額

以一位大學畢業學歷的教師待遇做分析，起薪 190 薪額，經過 24 年已達到最高薪額 625（年功薪），若以 25 歲開始擔任教師，則未滿 50 歲即沒有晉級調薪的機會。50 歲是人生經驗的成熟高峰期，應該要有更高獎勵的薪級，讓教師有更加發展與奉獻付出的誘因。

（二）教師應該適度分級

為保障初任教師的薪級，初期可以給予一定晉級的保障，類似公務人員的職等或大專教師的職級設計，當教師到了某一階段沒有更好的教學、服務或進修研究的成效時，就停止晉級，優秀教師則有更多的晉級機會。如此對教師有原本的保障，但也有一定的鼓勵與獎勵，吸引這些在目前已

經到最高薪額的教師，願意在與職務有關的專業上更加努力。

(三) 兼行政教師給予更多的加給

教師的待遇包括加給，國中小學教師課稅後，導師加給已經提高到 3000 元，行政的加給則幾十年來都未調整，越沒有人要做的事應該給予更多的加給，讓教師更願意投入，現況如果無法在工作量或負荷量與壓力上做一些減輕，則提供一些薪資上的誘因，也未嘗不是方法之一。例如許多國中找不到生教組長、找不到學務主任，正式教師不願意擔任，最後讓穩定性較低的代理教師擔任，來帶領學務的工作，是一種可怕的冒險。

(四) 行政同職稱也可以不同酬

學校中有些職務相同，但工作確實有難易與多少之別，除了少數教師外，多數教師會先挑選簡單且較少的職務，留下困難且繁雜的工作；因此，應有同名不同酬的思考，讓縣市（或學校）有自主性去調配決定薪酬，此類似台北市與新北市在警察待遇上所實施的推動「警勤加給勤務繁重加成」，讓辛苦的工作有吸引教師投入的機制，留住人才。

(五) 落實考核及評鑑制度

教師評鑑在我國已試辦一段時間，早已變成老生常談，社會大眾自有一

定的看法與共識，但卻一直都處於僅聞樓梯響，未聞政策推動的企圖。可先讓教師考核成為鼓勵優秀老師的機制，再逐漸導入成為處理不適任老師的重要管考措施，減低政策推動的阻力。

(六) 給予自主運用獎金的權力

透過實際而具體的考核或評鑑，讓教師的好表現可以呈現出來，給予額外的獎金，以獎勵傑出優秀的教師，獎金也是教師的待遇之一，卻是彈性較大的部分，可以讓學校在經費上提出一定比例的獎金，用以獎勵優秀的老師。

三、從過度、適度到相稱

教師工作過度的穩定與保障，容易造成怠惰與停滯不前，讓老師在學校中不敢追求卓越，相對的也造成集體趨向平庸化的情形，不利學校教育的發展。在教育部正擬定教師待遇條例的過程，期待可以改變以往過度穩定與保障的計算方式，適度依照教師的工作、職務與表現結合，成為合理化的薪酬制度；並逐步採取彈性薪資的實施，使其工作負荷與表現作對應，讓優秀的老師不是僅獲無形的榮耀，更得有形的價值。



讓中小學教師學術研究費回歸「研究」之用

江淑真

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心博士後研究員

一、中小學教師薪資待遇結構

就中小學教師的薪資結構而言，大抵是由兩部分所組成（依照學歷與年資計算而得的「本俸」與「學術研究費」）。其中「學術研究費」分成四個級數，最低由教師支薪 230 以下所配支學術研究費 20,130 元，上至支薪 475 以上的 31,320 元，同樣地，各校位階最高的校長也支領相同等級的學術研究費 31,320 元。

中小學教師的薪資中為何有一部分命名為學術研究費的緣由已難以考證，更加令人玩味的是就連較不需要從事教學研究的國小階段一樣支領學術研究費。當然我們大可將學術研究費看成是教學研究的代稱，因此舉凡上課前的備課、研擬考題與檢討答案等，皆符合學術研究的通用意義。但以一位過去在高中職現場的研究者看來，我倒認為學術研究費可以作其他妙用¹，甚至能夠用來活化中小學階段長久以來的人事僵化與不易改革的現象。

二、讓學術研究費實至名歸

我認為，學術研究費可以由原本的四等級分以相同比例提撥一部分做為外加的競爭型酬賞來源。這項做法

¹ 部分採納了過去高中職同事的想法與建言，尤特別感謝吳濬杰老師的意見。

可在當前國庫拮据的同時，從事更有效率的教育改革。因為獎勵來源是來自教師們的少部分薪資（譬如以 5% 為例），且此項競爭型的獎勵終究還是回饋到每所學校的現任老師身上，希望在此前提下，其理念可以順利進行。

三、建議與可能做法

一但確定了獎勵財源，所謂競爭型的獎勵則可分別以校、以地區、或以縣市為單位作良性競爭。如此一來則可避免現行全國性競爭為人詬病之處，探就其因乃由於其獎金雖可能上達數十萬，但畢竟僅有少數的重點學校或少部分的相關群科系有機會參與之外，其他學校的師長或學生多只能望之興嘆。除了這類競爭型獎勵進行的層級有別，另一方面也希望所接觸的範圍能夠達到普及的效果。也就是所有的老師都能在進行教學的同時，也能針對學生需求進行行動研究以改善實際問題。

常言道：「教學是一門良心事業」，但我們不能總以自由心證當藉口而輕忽或縱容少數不適任教師。所有的事情都是起頭難，所有的改革也都是從每一小步開始。相信本文所持的取自於學術研究，用之於學術研究之理念，能慢慢地在現職老師們的身上發芽茁壯。這樣一來，期盼全國中小學教師們動起來的一天就不遠了。

談國民中學教師兼任行政之 職務加給與業務負荷之合理性

游玉英

新北市立忠孝國中校長

國立師範大學工業教育系博士班研究生

陳清煌

臺北市立內湖高工總務處主任

國立師範大學工業教育系博士班研究生

一、前言

國內每年的六、七月是正式教師甄選的季節，當處於正式教師職缺一位難求的狀況下，個個候用教師無不摩拳擦掌的南征北討趕赴各縣市、各校應考，期能謀得一個正式教師的職缺，發揮個人對從事教育的熱忱與抱負，也給個人有個職涯的定位與舞臺。相對地，教師工作的本質、工作場域和薪資結構等，獲得當前較受青睞的職場外，也給予現職教師某種程度的肯定與勉勵。基此，由作者親身體驗或教師甄試的口試委員的經驗交流，卻出現甄選過程中明確提出：「若獲甄選為正式教師是否願意兼任行政工作，尤其是生教組長之工作。」各參與甄選之候用教師處於工作難求的前提下，幾乎都毫無思索地以相當肯定的語氣回應。當成為正式教師後的第一年，誠如應徵的承諾接下兼任行政的工作。但是到了第二年卻常有堅辭兼任行政工作的舉動發生，對校務行政運作產生困擾與衝擊。

探其原因可由教師的工作本質知其一二。教師在校從事教學與輔導外，另有諸如導師、行政之各個組長與主任的兼職工作，始能將學校的校務正常運作。但是每當期末之際，常有兼職工作之異動或找不到適任人選

的困擾。若以行政單位調查教師兼職工作之志願序觀之，教師往往先以專任教師，其次是導師，留下行政職務乏人問津，需要校長或主任逐一邀請、拜託，終或默許後，卻有會在一兩年後即以個人生規劃或身體健康因素，要求卸下兼職的行政工作。尤其國中小教師薪資納入課徵綜所稅實施後更為嚴重，甚至有「重導師、輕行政」的口吻；或說兼職行政加給不足，對日愈校園民主的社會氛圍下，兼任行政組長、主管面臨的挑戰和工作負荷，不僅在量的增加，更帶來繁重的質性要求，這現象的背後，在在凸顯現有薪資結構、職務加給面臨挑戰。

平常例行的繁重行政工作外，沒有寒暑假還要增加時日，導致留下給予家庭的時間有限、甚至闕如，成為教師無意兼任行政的因素之一，也締造校長年年培育行政尖兵，卻年年苦於欠缺戰場的雄兵，以展現辦學企圖、營造優質辦學品質的窘境。

因此，本文將從教師代課支付鐘點費，剖析教師兼任行政業務負荷之合理性，以釐清教師兼任行政意願低落的原因，提供行政當局的關注與重視。

二、國中教師之薪資結構分析

依現行國中教師薪資結構（新北市政府人事處，2013），國中教師薪資的計算乃依照學歷、服務年資及兼職工作，分有薪資本俸、學術研究費、導師費、特教教育津貼及主管職務加給。薪資本俸與學術研究費依服務年資與學歷敘薪核實計薪，導師費 3,000 元、兼職組長主管職務加給依薪額高低分 3 級；薪額 230 元以下為 3,740 元、245 元-275 元為 4,220 元、290 元以上為 5,140 元。兼職主任依班級數和薪額高低分 2 級，當學校班級數未滿 70 班或薪額 290 元以下為 5,140 元、學校班級 70 班以上或薪額 290 元以上為 6,740 元。導師費 3,000 元，相較之下，大學畢業前五年組長加給每月高於導師 740 元、處室主任每月高於導師 2,140 元到 3,740 元（依薪額高而定）。若換算為兼代課的鐘點費，導師每週兼代 0.5 節課薪資即可超過組長的主管職務加給，若與處室主任相較約略每週兼代 1.5 節課即可有相當於主任之薪額收入，從薪資收入觀之可能是影響教師擔任行政工作之意願。

為達成「確保學生學力品質」、「成就每一個孩子」的目標，教育部自民國 100 年陸續推動「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，積極推動辦理種種課後輔導、差異化教學、適性教學…等方案均屬外加課程。這些課程都需要倚賴專任教師支援，直接地增加專任教師兼代課節數和待遇。反觀兼任行政工作教師，不但無法兼代課，且需要配合行政業務之推動、不斷增加工作負荷，延長工作時間。況且隨著校園民主意識的增強，家長、社會民眾對學校的多元要求成倍

數地在增加外，學生的多元特質和問題也相對地日增多與複雜，在在凸顯專任教師與兼任行政教師的工作負擔，導致教師枚枚以專任為首選。顯示兼任行政之職務加給已不再，實有考量擴大或增加激勵的必要，使教師對兼任行政之付出更合理的平衡，以提高教師兼任行政工作之意願。

三、國中教師之授課節數分析

依教育部（2012）臺國（四）字第 1000234382C 號令「國民中小學教師授課節數訂定基準」，國民中小學專任教師之授課節數，依授課領域、科目及學校需求，每週安排 16 節至 20 節為原則，且不得超過 20 節之上限。專任教師授課節數應以固定節數為原則，不宜因學校規模大小而不同。各該主管教育行政機關應訂定不同規模國民中小學之行政組織層級、單位及人員配置，發揮總量管制效益，合理調配專任、兼任及部分時間支援教學之人力，以維教學品質。

以《新北市國民中學教師每週授課節數》為例，分析教師每週實際上課節（時）數，如表 1¹。專任教師基本授課節數除國文 16 節（小時）外，以 18 節為基數、藝文和活動科目之 20 節。凡兼任導師者減授四節。相較兼職行政工作之教師，減授節數依處室主任、組長和學校之班級數規模而定，如表 2²。

依授課節數，主任、組長授課節數明顯低於導師與專任教師。但是，兼任行政職務之教師寒暑假依然要上

班、處理行政業務，兼任行政教師卻於暑假前紛紛求去，成為校長暑假期間最大的難題，為尋覓接任人選日夜煎熬、苦惱不已。根據鄭同僚（2006）教師兼任行政人員離職問題分析，離職因素包括：（一）工作負荷過重，七點左右一直忙到下班過後才有時間處理公文，下班時間常常超過七點。（二）缺乏成就感，過於繁瑣的行政事務程序，需經常接受無奈的妥協，而失去理想性，大大降低工作成就感。（三）缺乏尊嚴感，常常覺得矮了一截，沒有尊嚴，很容易心萌去意。基此，即使有主管職務加給、不休假獎金、公務人員強制休假補助，及降低授課節數，仍無法吸引教師擔任行政工作之意願，留住有教育熱誠極富教育愛之教師擔任行政職務。

四、國中教師兼職行政業現況分析

在目前學校行政職務由教師兼任是無可避免，隨著時空背景的變遷，教師自我意識高漲，教師可選擇單純教學，亦可嘗試兼任行政工作，更可隨時回任一般教師；造成每學年度開始學校行政職務變動比例偏高（朱哲宏，2011）。

教育部（2013）節錄自監察院（2013）的糾正案文提出 97-100 學年度正式教師、代理教師兼任組長、生活教育組長統計表，如表 3³。顯示國中正式教師兼任組長比率逐年下降，由 97 學年度的 97.12% 下降至 100 學年度的 94.67%。相對地，代理教師兼任組長比率反而逐年提升，尤其兼任生

活教育組長，逐年提高到 100 學年度的 18.77%，這數字還不含 5 年內的新聘任教師。另新聘任或代理教師由於欠缺行政輔導工作經驗，要勝任輔導管教等實務工作恐有力不從心之虞，無法有效推動教育工作。行政的「不穩定性」，對學校行政的運作產生負面的影響（朱哲宏，2011）。

在其他各類組長的工作，問題一樣嚴重，代理老師兼任情形，由表 3 得知從 97 學年度 204 人提高為 100 學年度 383 人，增加 179 人，成長幅度近達 2 倍，又因暑假未支薪，導致高達 383 個行政職務鬧空城，暑假期間沒有組長辦理相關業務。以作者於偏遠學校服務 7 年校長期間，生教組長有 2 學年是由新聘任教師擔任，5 學年由代理教師擔任，由代理教師擔任學校生活教育、輔導管教學生，要處理霸凌、性平事件或春暉個案，及相關集會之訓育，因薪資結構的因素代理教師暑假期間有 2 個月未能支薪，以至於行政職務無人擔任，暑期期間學校行政空窗期面臨無人可處理校園有關事務，導致學校每年均需一再培育新人加入行政團隊，方可避免學校校長無雄兵可展現辦學企圖之窘境，此一現象是多數學校亟待解決的共同議題。誠如林明珠、林麗華（2005）研究指出學校經營運作要有良好的行政支援，而學校之行政工作，大部分是由教師來兼任，教師教學與行政工作產生角色衝突現象成為學校之常態，導致兼任職之行政職務教師之離職率有逐年升高的現象。

以新北市為例，代理教師兼任行

政工作，依規定需報請主管教育行政機關核准，在正式教師無意願擔任行政職務情況下，加上校長並無任何行政裁量權可強制正式教師兼任行政職務，且不一定每位教師均能勝任行政職缺，部分教師常以無力負荷、家庭因素或學生難以管教等問題，謝絕接任行政工作，校長及主任面臨開學在即，只得聘任代理教師，並將擔任行政工作列入招聘簡章內，代理教師為謀一時之工作，均同意擔任學校如生教、衛生及訓育組長等學務人員之職務，導致代理教師兼任學校行政組長工作成為常態，以至於影響學務主任之意願，造成各校校長在無人接任學務主任情況下，只能以無具主任資格之正式教師代理學務主任一職，此現象一再發生，實非教育之福。

王國浩（2009）研究調查發現，國民中學兼任行政職務教師的角色壓力感，以「角色過度負荷」壓力最高，「薪資待遇」滿意度最低，教師的角色壓力與工作滿意呈現顯著負相關，三分之一無續任意願。顯示教師兼任行政工作衍生許多問題，此現象，除造成學校行政運作效率不彰外，更會影響教師之本職教學工作及其工作滿意度，教師兼顧行政工作的合宜性是有待商榷的。

五、導師及兼職行政教師工作之差異

導師的工作內涵繁瑣辛苦，舉凡與班上有關事務均屬導師職務，包括主持班務、各種集合之點名與督導、教室之整潔，班級檢查及秩序維持、

領導班上學生校外教學、參觀活動、社區服務工作、指導學生辦理佈置教室、各項班際活動比賽。協助衛生組督導教室及清潔區域環境之整理並做好垃圾分類、資源回收。隨時舉行個別談話。查閱班上學生聯絡簿等事項。處理班上偶發事項，其情節重大者報告學務處處理，並通知家長。執行各處室交辦之各項教學、輔導、總務、圖書館及各議題之宣導等等。就每天聯絡簿的批閱，認真教師每天花上兩小時以上，還包括每天整潔工作之指導等，偶發事件處理與家長聯繫亦夠忙碌的，導師工作是相當艱辛的，絕大部分教師是非常認真負責的，令人感動與感謝他們為孩子的付出，教育工作是良心事業，是難以量化的。

從表 2 得知主任授課基準 0~2 節，組長授課基準 0~6 節，導師 12~16 節，專任教師授課基準 16~20 節，兼任行政教師之工作明顯低於一般教師。但趙滢君（2008）研究指出，教師不願意兼任行政工作，主要工作時間長、繁複文書作業、壓力大、缺乏支持與鼓勵、受他人負面影響，且付出與報酬不成比例等因素。王國浩（2009）研究調查發現，國民中學兼任行政職務教師的角色壓力感，以「角色過度負荷」壓力最高，「薪資待遇」滿意度最低，教師的角色壓力與工作滿意呈現顯著負相關，三分之一無續任意願。教師兼任行政工作之困難包括行政工作繁重、工作壓力大（陳碧雲，2007）；劉禮端（2013）指出國中兼任行政職務教師，除教學工作外，尚有各項行政業務處理，以及面對家

長干預教師管教方式，相對加重了學校行政人員的壓力。劉禮端進一步指出兼任行政職教師生活滿意度之影響只要來自工作壓力與工作負荷。曾怡萍（2012）調查研究發現新北市立國民中學兼任行政職教師的工作壓力程度，以「工作負荷」層面所感受到的壓力相對最高。

導師雖辛苦有但其帶班的成就與滿足，尤以每年畢業季節的氛圍，學生及家長對學校的致謝活動場景，學生投以擁抱熱情及致贈感謝花束，是兼任行政的教師無法獲得的禮遇，因在學生及家長心目中認為導師是最直接教導者，卻忘記在背後默默支持的行政團隊。

依現行學校體制兼任行政工作教師，須同時扮演教師教學及行政人員等二個以上角色，因此較一般教師有更高的角色衝突、更大的工作負荷與工作壓力。顏鳳妃（2009）指出新聘任教師兼任行政職務的工作壓力來源可分為：行政負荷、教學效能、人際關係、角色衝突、時間管理、專業知能之六大壓力源。蔡進雄（2009）研究指出國中學校行政負面的文化學校行政人員易流動，不利行政文化之傳承與延續。國民中學兼任行政職教師感受到愈大的工作壓力，則續任意願愈低（曾怡萍，2012），綜上所述，可見兼任行政工作壓力與精神及物質回饋是不成比例的，以致教師視兼任行政工作為畏途。

教師無意願擔任兼職行政職務，可能存在有工作勞逸不均（吳明隆、

蔡博，2013），兼職行政人員除了處理公文、參加各項會議及規劃各組業務外，有些業務難以釐清如學生繳費、交通導護、學生外掃區域之督導等工作，或者有時學校活動時，導師需不需要出席等等，其行政人員與導師相互間補位與合作，亦因各校氛圍與個別教師的態度而有所差異。尤其在偏遠學校是新聘任校長、代理主任（未具主任資格之主任）及新聘任教師，行政人員更迭頻繁、年輕及行政職務不熟稔，以至於行政人員之負擔逐漸加重，此種現象惡性循環下，行政職務當然是「找無人」。

六、結論與建議

雖然教育工作是種付出、奉獻與抱負，但隨著社會的進展，個體對自主的需求越趨受到重視與珍惜。因此，學校組織運作之際，不得不重視個體自主的展現與尊重，期望教師出任日愈繁重的行政工作之際，理應研擬適切權宜作法，以改善教師兼任行政在工作負荷與薪資所得間更趨於合理，以鼓勵更多的優秀教師投入行政工作行列，支援教師教學，為眾多學生服務與教育輔導，其教育效益應更能弘揚與發揮。以下就針對本文所論述的問題，提出下列建議供相關主管機關參考：

（一）提高兼任行政人員待遇與誘因

1. 薪資待遇部分：行政人員合理調整行政主管加給，擴大教師兼任行政職務加給與導師費間之差距。

2. 降低兼職基本授課節數、給予加班費、簡化行政流程作業，以提高教師兼任行政意願。
3. 代理主任之服務年資，列入候用校長考試積分採計之。

(二) 修法可規範正式教師兼任行政職務之義務

1. 在《國民教育法》中增列：「學校為維持教學及教育行政事務正常運作之必要時，得逕行聘任校內合格教師兼任相關行政職務。」
2. 於《教師法》中規範教師有擔任導師之義務與責任，得比照將正式教師兼任行政職務之規定，納入教師法之教師義務之一。

(三) 代理教師兼任行政職務者暑期期間應予以支薪

暑假期間代理教師兼任行政職務者，各縣市能開放各校依需要報主管機關同意後核發薪資，避免暑假兩個月之行政空窗。

(四) 職前研習及輔導機制

建立與辦理行政人員職前研習及輔導機制，以提升行政執行能力、適時鼓勵、獎勵關懷、舒緩工作壓力與人際溝通協調能力的增進。

(五) 整合行政業務

重新檢討與整合行政業務，屬同性質之業務合併，減少不必要的公文書及行政程序。

參考文獻

■ 王國浩（2009）。臺北市國民中學兼任行政職務教師角色壓力與工作滿意之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

■ 朱哲宏（2011）。國中兼任行政職務教師留任意願之研究—以高雄市為例(未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄市。

■ 吳明隆、蔡博（2013）。國民小學教師勞逸爭議初探。臺灣教育評論月刊，2013，2（10），頁 65-69。

■ 林明珠、林麗華（2005）。體育教師兼任行政工作之角色衝突研究—以臺南縣市國民中學為例。嘉南學報，31期，P444—453。

■ 教育部（2012）。國民中小學教師授課節數訂定基準。臺北市：教育部。

■ 教育部(2014)。教師法(民國 103 年 06 月 18 日)。全國法規資料庫。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?pcode=H0020040>

■ 陳碧雲（2007）。新竹市國民中學教師兼任行政工作意願及其影響因素之研究(未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北。

■ 曾怡萍（2012）。新北市立國民中學兼任行政職教師工作壓力與續任

意願影響因素之研究(未出版之碩士論文)。臺灣師範大學，臺北市。

■ 新北市政府人事處(2013)。公立國中小教師薪額一覽表。引自新北市政府人事處人事業務系統，102.05.16版。

■ 新北市政府教育局(2012)。新北市國民中學教師每週授課節數實施要點，新北市中小學教務行政手冊。

■ 監察院(2013)。監察院糾正案-糾正臺北市立桃源國民中學、臺北市政府、教育部等對於學校未依法落實校園安全設置，導致多名學生在校內遭受教練性侵害，核有違失案。(案號：102教正0010)。取自 https://www.cy.gov.tw/AP_HOME/Op_Upload/eDoc/糾正案/102/1020001151022400023.pdf。

■ 趙滢君(2008)。臺北市完全中

學行政工作負擔之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 劉禮端(2013)。臺中市立國中兼任行政職教師休閒活動參與、工作壓力對生活滿意度影響之研究(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。

■ 蔡進雄(2009)。國民中學學校行政文化之研究。學校行政，60期，P10-23。

■ 鄭同僚(2006)。公立高級中學教師兼任行政人員離職問題分析—以臺北市為例。研習資訊，第23卷第6期，P7-18。

■ 顏凰妃(2009)。兼任行政之國中新聘任教師工作壓力與因應策略探討(未出版之碩士論文)。臺東大學，臺東。

¹ 表1 新北市國民中學專任教師及導師基本授課節數表(單位：節)

類別 \ 學習領域	語文領域		數學	自然與生活科技	社會	健康與體育	藝術與人文	綜合活動
	國文	英語						
專任老師	16		18		18	19		20
導師	12		14		14	15		16

資料來源：新北市政府教育局(2012)。

² 表 2 新北市國民中學教師兼職行政每週授課節數表（單位：節）

職別	班級數						
	17 班以下	18-26	27-35	36-44	45-53	54-62	63 班以上
主任	2	2	2	1	1	0	0
組長	6	6	6	4	4	2	0

班級導師

1. 該年級班級數在 15-30 班者：酌減 0-1 節。
2. 該年級班級數在 31 班（含）以上者：酌減 0-2 節。

資料來源：新北市政府教育局（2012）。

³ 表 3 國中教師兼任組長人數與比率表

學年度	總組長 人數	正式教師 兼任組長		代理教師 兼任組長		學校 數	正式教師兼任 生活教育組長 占學校數		代理教師兼任 生活教育組長 占學校數	
		人數	比率	人數	比率		人數	比率	人數	比率
97	7,080	6,876	97.12%	204	2.88%	743	667	89.77%	76	10.23%
98	7,150	6,877	96.18%	273	3.82%	747	648	86.75%	99	13.25%
99	7,147	6,813	95.33%	334	4.67%	749	624	83.31%	125	16.69%
100	7,182	6,799	94.67%	383	5.33%	746	606	81.23%	140	18.77%

資料來源：教育部(2013)。引自監察院（2013）。「監察院糾正案（案號：102 教正 0010）」。

《幼兒教育及照顧法》修法之爭議及改善途徑

林俊成

彰化縣大興國民小學校長

國立嘉義大學教育系兼任助理教授

一、前言

近日《幼兒教育及照顧法》（以下簡稱《幼照法》）深受幼教界重視與議論，乃因立法院針對《幼照法》第 15 條及 18 條內容進行修正提案審查，修正方向為「允許未具教保服務人員資格者，當現場有教保服務人員時，可協同教學，不受『未具教保服務人員資格者，不得在幼兒園從事教保服務』的限制」，並刪除「5 歲班需有一人以上為幼兒園教師」的教師資格限制。針對上述條文修正內容，贊成與反對者皆有，並各自動員發動連署尋求法案之通過與否，但因提案修法的立委與持反對立場的教育部，加以社會各界意見紛歧尚未達成共識，最後將修正條文送交朝野協商，暫無結論，留待今（2014）年 9 月再重新審查。

有關《幼照法》第 15 條及 18 條內容是否應修正，其背後隱藏著幼教師、教保員、教學支援教師各自捍衛工作權。但就社會大眾而言，更關心的是修法後是否會影響教保服務品質，因《幼照法》設置目標，是希望透過幼教師與教保員的制度，發揮教育與照顧之目標，並運用教保專長協助幼教品質的提升（鄭青青，2013）。由於目前《幼照法》所提修法內容，會對幼兒園內教保服務人員及幼教師師資培育制度產生重大影響，應加慎重。但未來在討論法案修正內容時，應回歸教育專業層面探討，不能僅從

維護個人權益或利益團體著眼。本文期能針對幼兒教育相關法規及幼兒園運作情況層面加以探討，釐清《幼照法》修法應考量因素及其具體的改善途徑，做為未來《幼照法》修法參酌。

二、《幼照法》修法爭議

《幼照法》立法的目的，在於保障幼兒接受適當教育及照顧之權利，確立幼兒教育及照顧方針，健全幼兒教育及照顧體系，以促進其身心健全發展。該法將幼兒園教保服務人員區分為園長、教師、教保員及助理教保員等。對於本次第 15 條及 18 條修改內容，著重於教師「能力」優於教師「證照」之修改方向，其修法之爭議點如下：

（一）幼兒園是否能開放教學支援教師入園從事教保服務

《幼照法》第 15 條第 3 項規定，未具教保服務人員資格者，不得在幼兒園從事教保服務。受限於條文規範，儘管因園方課程需要，需聘請校外人士支援教保服務時，倘無教保服務人員資格者即無法入園教學，欲將條文修正為，允許未具教保服務人員資格者，當現場有教保服務人員時，可協同教學，不受未具教保服務人員資格者。

贊成修法者，主張教學支援教師

進入幼兒園教學，有助於協助園方發展多元特色，讓教保服務更多元彈性，並可彌補教保服務人員專業不足。反對者，擔心若讓未具教保服務人員資格的教學支援教師，如音樂、體能等專長進入幼兒園教學，恐有分科教學的疑慮，與目前幼兒園強調主題統整教學、全人教育的教學目標恐有不符，加以不熟悉幼兒發展與行為輔導，恐不利幼兒日後學習，甚至擔心會傷害幼兒正常發展。

（二）幼兒園大班是否需限制由合格教師擔任教學

《幼照法》第 18 條第 4 項規定，幼兒園有 5 歲至入國民小學前幼兒之班級，每班應有一人以上為幼兒園教師。即幼兒園大班應至少有 1 位幼教師及 1 位教保員或助理教保員，期能兼顧教育及照顧之目標。

對於是否要刪除大班需有 1 人以上為幼兒園教師之限制，贊成修法者，主張在大班教學現場，教保員與幼教師實質工作內容並無差異，且專業培訓亦相當，教保員更有豐富的教學經驗，無需規定僅有幼教師能獨立擔任大班教保工作的限制。反對修法者，主張幼教師與教保員教育訓練養成重點不同，幼教師著重幼兒教學能力培養，惟有接受完整的幼兒教育培訓，才能擔任大班教學內容並做好國小課程銜接，並可預防幼兒園為節省經營成本，在大班階段捨棄幼教師改聘用教保員擔任，恐會導致合格的幼教師工作權不保。

三、《幼照法》修法應考量之因素

民主社會不同個體對於法案制定，常會有贊成與反對的不同聲浪，此情形與衝突學派論點不謀而合，有利者或既得利益者，常會保護及謀求自身利益，進而產生相互對立衝突（林俊成、顏士程，2014）。但如何取得大多數人的認同與支持，卻是政府機關應積極努力的作為，在「可行性」與「可欲性」中，找出最佳處理方式，並要符合「程序正義」（林火旺，1998）。對於《幼照法》修法內容，因會對現行師資培育制度產生重大挑戰，才會有各自擁護者。對於修法時，應以能提供幼兒最大利益為主要考量，修法應注意重要因素如下：

（一）教學支援教師進入幼兒園教學之實質功能

雖外界擔心教學支援教師進入幼兒園，恐會產生分科教學疑慮，不願讓未具教保服務人員資格者，在幼兒園從事教保服務。但同樣強調統整教學的我國國民中小學階段，教育部卻早在 2002 年訂定《國民中小學教學支援工作人員聘任辦法》，針對英語及第二外國語、本土語言、藝術與人文、綜合活動、其他學校發展特色等，讓未曾修過教育學程者，若能通過政府認證，即取得教學支援教師的合格證書，可至各國中小學任教，且無需有專任教師從旁協助，其用意在於解決專長教師不足情形，並提供學生多元學習。

幼兒園教保服務人員並非十八般武藝都精熟，亦會面臨成員專業技能不足之困境，透過教學支援教師提供的多樣性教學，讓幼兒藉由多元學習，探索生活所需技能，幼兒園更可發展差異特色，並達成教保暫行課綱所要求的基本能力。雖目前教育部只願放寬具本土語言專長教學者入幼兒園教學，但未來若能藉由政府機關公開的專業認證，協助取得資格後，再經由園方公開評選，協助擔任教保服務，並有教保員協同教學，將更能符應當前幼兒園教學現場實際需要，及滿足家長對幼兒多元學習的高度期望目標。

(二) 幼兒園大班教保員是否已兼具幼兒教育及照顧能力

幼兒園內教保服務人員，可區分為具國家考試通過的教師證照者，及透過學位系所專長取得教保員資格者，並可區分為教師、教保員、助理教保員等職務階級（段瑩慧，2007）。其中幼教師以教育為主，教保員以照顧為主，但部分幼兒園教保員表示，多數教保員都經過 3 年高職幼保科加上 4 年大學幼保系，7 年的專業養成訓練，比起幼教師只在大學 4 年修習 128 學分的幼教課程而言，教保員比幼教師具有更多幼兒實務的教學經驗，足以勝任單獨擔任幼兒園大班教育及照顧之教保服務。

近來世界潮流趨勢，如英國提高幼兒園教師配比，即便是三歲幼兒，在保育外，也需要專業資格教師擔任，而不僅是幼小銜接的角色職責（段

慧瑩，2002）。另劉偉瑩（2014）指出，合格幼教師經過培訓及檢定，證照代表專業性，教保員即使服務多年，仍欠缺專業教育方法和新的教育觀念。當前國內各行各業大都有其專業認定標準，幼教師證照代表國家認定其具備幼兒教育專業，對於教保員而言，較著重於照顧及托育服務，且無需通過實習及檢定認證過程，致使對教保員是否具備幼兒教學能力，存有質疑。惟有教保員能通過一套明確的幼兒教學能力檢定，始能贏得社會大眾對其擁有幼兒教學專業能力之認同。

(三) 教保員是否需再重修幼教學程以取得教師證照

《幼照法》未訂定前，教保員由內政部管理，教托兒所 2 至 6 歲的幼童，幼教師由教育部管理，教 4 至 6 歲的幼童，但幼托整合後，教育部要求原本大學畢業幼保系就可教幼兒園學童的教保員，須返回教育部核定的院校系所修習幼教專班，並參加實習（或通過折抵教育實習）後始能取得幼教師證照，否則在 2017 年起便不能獨立教大班。面對此一轉變，教保員訴求其已修畢幼兒教保相關課程，尤其是 32 學分的教保核心課程，遠比幼教學程修習之 26 個幼教學分更多，且教保核心課程大多已包含幼教學程之課程內容，實無需再修習幼教學程（鄭青青，2013）。會有此訴求，因教保員若要取得合格的教師證照，其過程相當繁雜，加以工作限制常無法參與進修，期能藉由本次修法過程，以教學能力取代教學證照，藉由刪除「5 歲班需有一人以上為幼兒園教師」之規

定，讓教保員能單獨擔任幼兒園大班之教保服務。

四、《幼照法》修法之改善途徑

《幼照法》第 55 條規定，由原托兒所改制為幼兒園者，在 2017 年開始，幼兒園大班其師資應符合至少 1 位幼教師之規定，但教育部考量現職教保員修習幼教師資課程並取得教師資格還需一段時間，欲將落日條款由 2016 年 12 月 31 日延長至 2019 年 12 月 31 日止。政府行政機關應做好《幼照法》內容規範修定，並擬定相關配套措施，才能確保幼兒教保服務品質。茲將《幼照法》修法之具體改善途徑說明如下：

(一) 在有條件限制下，明定規範教學支援教師進入幼兒園擔任教保服務

教學支援教師可補足現有教保服務人員專長不足、活化教學，發展教學特色。對於教保服務內容可採用融入其它領域課程實施，讓學生能結合自身的生活經驗，並將活動融入身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感等學習領域的指標能力，培養孩子帶著走的能力，透過園方妥善領域課程規劃，達成全人發展目標。若考量幼兒年齡較小，需對幼兒教學技巧、幼兒發展有所認識，亦可規範教學支援教師需參與相關幼兒教保服務訓練或修畢相關幼教學分始能入園從事教保服務，再輔以教保員協同教學，其教學過程比目前國民中小學施行的支援教師教學更為嚴謹。

(二) 提供多元進修管道，協助教保員取得教師資格

教育部為協助幼兒園教保員順利進修取得幼教師資格，於 2014 年 6 月 4 日修正《師資培育法》第 24 條，明定在修正施行前已於立案之幼兒園實際從事教學及保育工作並繼續任職者，自修正施行之日起 6 年內，由中央主管機關協調師資培育之大學，專案辦理教育專業課程，提供其進修機會，並規定得以一定期間之教學服務年資及教學演示及格折抵教育實習課程，以具體解決現職教保員參加教育實習之問題。但目前國內開設幼教學程之大專院校數量仍有限，應考量地域性，協調大專院校增設幼教學程，讓有意願修幼教學程之教保員，能有機會參與進修，並通過實習或折抵教育實習，順利取得教師證照。

(三) 妥善規劃幼教專業培訓課程，讓教保服務人員兼具教育與照顧能力

大學以上的幼教科系畢業，或非相關科系但已修畢 26 個學分的幼教認可學程，經過實習者，能取得《師資培育法》認可之教師，但對於高中職且修畢科大幼保系，已修畢 32 學分的教保核心課程，二者間課程存有高度重疊性。王為國（2012）指出，對於「教保專業知能課程」及「幼教師資職前教育課程」應做好統整與區分，將兩類課程設計能夠符合銜接性、繼續性與區隔性，避免過多的重覆性，讓幼教師與教保員之培育皆能達成優質目標。因此，未來應邀集相關單位，

檢討幼教學程 26 學分及教保員培訓的 32 個教保核心課程間的差異，相似課程可抵免學分，以縮短修業年限，減輕教保員平日需工作又要利用假日進修之雙重負擔。

此外，教育部曾於 2013 年 6 月 17 日，公佈「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」，規定配合幼托整合，幼兒園師資類科應修學分由 26 學分調整至 48 學分，其理由為幼兒園教保服務人員（含幼教師及教保員）需同時擔負教育與照顧職責。因此，教育部目前正規劃，教保員能依據《師資培育法》第 24 條以年資抵實習，並修完幼教學程 16 個學分者，得以「准用教師」的方式帶大班。同樣的，教育部亦規範幼教師資課程學分數，應由原來的 26 學分，納入教保員須修習的教保專業知能 32 學分，修正為 48 分，才能真正落實幼教師資與教保員的培訓課程整合目標，但目前幼教師資課程學分數已訂定，卻未見明確的執行期程。此外，因幼教師與教保員長期分流培育的結果，造成目前幼兒園現場工作人員背景資格混亂的現象（林敬鯉，2000），未來若能朝向「教保合流培訓」機制，將能化解雙方對專業角色的疑慮，讓教保服務人員同時兼具教育與照顧能力。

(四) 確認教保員與教師之定位與分工，協同合作確保教保服務品質

在幼兒園實務現場，教保員與幼教師的工作職掌不清、分工問題層出不窮、教保員在各班級間流動，似臨

時救火隊的狀況；且教保員常抱怨同工不同酬、抗議薪資待遇與休假福利的差距（鄭青青，2013）。李明堂（2012）指出，教保服務人員工作職掌分不清楚，反而降低幼兒教育品質，急需制定教保服務人員的職務說明書，包含幼兒教師、教保員、助理教保員的工作內涵及角色定位，讓幼兒園的服務人員能彼此分工合作。因此，教育行政機關當務之急，應儘速釐清幼兒園教師與教保員雙方應承擔的工作職掌與責任分工，透過明確的定位與分工，讓教保服務人員間之待遇與福利差距的爭議獲得緩解，才能促進幼教師與教保員的合作順暢。

(五) 建立幼兒園教保員分級制度，提供生涯發展機會

幼兒園內有教師、教保員、助理教保員等職務階級，其中教保員與助理教保員有學歷上的差異，薪資亦有差別，但幼教師與教保員均為大學學歷，傳統上「教師」優於「教保員」的觀念又不易打破，加上五歲班至少一名教師的規定，教師主要職責在於幼小銜接課程活動的執行，卻產生教師與同班的教保人員兩者的「法定」地位不平等，造成同工不同酬的情況（段瑩慧，2007）。加以當前教保機構常會以「教師」與「教保員」的「證照、資格」不同，給予薪資福利的兩級制，為改善此情況，未來若能針對幼兒園教保員建立明確的教保分級制，提供教保員生涯發展進階，將能有效改善幼教師與教保員薪資及地位之差異。讓教保員藉由教保能力檢定，取得如同教師的專業證照，成為

優質的「教保師」，藉以提升其教保地位。

五、結語

《幼照法》實施後，為落實幼托整合目標，公立幼兒園大量釋放教師與教保員職缺，對於具有教師資格者，常會以公立幼兒園教保服務人員作為優先服務單位。而私立幼兒園在其經營成本考量下，部分園方提供給教保服務人員之薪資及福利常較公立幼兒園低，致使私立幼兒園常無法順利找到合格教師擔任大班教師，未來恐會面臨政府開罰，嚴重者恐需停業，連帶將影響幼兒園教保員工作權。因此，在《幼照法》即將修法之際，政府行政機關應儘速召集權責單位及相關幼教團體代表，研擬具體修法方向，解決彼此爭議。但在修定條文內容時，應掌握《幼照法》精神，回歸教與保攜手互助的設置初衷，藉由教師與教保員攜手合作，共同擔負教育與照顧職責，進而提升幼兒教保品質，才能讓幼兒能快樂學習成長。

參考資料

- 王為國（2012）。幼托整合之後教師資培育整合。臺灣教育評論月刊，2012，1（3），45。
- 李明堂（2012）。迎接新的「幼兒園」公立附機構面臨的挑戰與因應。教育行政論壇，4（1），113-132。
- 林火旺（1998）。羅爾斯正義論。台北市：臺灣書店。
- 林俊成、顏士程（2014年5月）。從正義倫理看海峽兩岸服務貿易協議簽定問題。發表於建國科技大學主辦，第十一屆提升職業倫理與職業道德教育學術研討會。彰化：建國科技大學。
- 林敬鯉（2000）。幼托整合政策之分析。育達學報，14，316-339。
- 段瑩慧（2002）。英國幼兒教保育工作人員資格探討。兒童福利，2，209-229。
- 段瑩慧（2007）。幼托整合政策教保人員資格與證照影響之探討。研習資訊，24（3），23-29。
- 劉偉瑩（2014）。幼照法修不修民團展開防衛。刊登於國語日報2014年5月29日第15版。
- 鄭青青（2013）。國小附設幼兒園教保員制度的爭議。臺灣教育評論月刊，2013，2（1），82-84。



香港高中學生的中文閱讀能力問題研究

吳善揮

香港浸會大學中文系碩士班研究生

一、引言

雖然中國語文科（下稱中文科）的課程改革已經進入第十二年，可是香港學生的中文閱讀表現依然未如理想。歷屆的中文科公開考試報告，均批評高中學生的閱讀能力未達應有的水平，並指出閱讀是學生語文能力最為薄弱的一環。綜觀中文科的公開考試報告，學生在白話文的閱讀理解部分，近半的題目被評為表現欠佳，而文言文的賞析部分更突顯出考生薄弱的語文根基（東方日報，2012）。而下表為香港歷屆考生在閱讀能力考核之平均得分，從中可見高中學生的閱讀能力水平有下降之勢，情況實在令人擔憂：

表 1 歷屆考生在閱讀能力考核之平均得分

年份	分數 (100%為滿分)
2007 HKCEE	46.7%
2008 HKCEE	44.3%
2009 HKCEE	37.1%
2010 HKCEE	37.4%
2011 HKCEE	32.18%
2012 HKDSE	33.93%
2013 HKDSE	33.37%

資料來源：筆者自行整理

由於閱讀卷的分數佔全科的百分之二十（寫作卷 20%、聆聽卷 10%、綜合能力卷 16%、說話卷 14%、校本評核 20%），具有左右考生在中文科公開考試整體成績的影響力，故閱讀能力考核被考生戲謔為「死亡之卷」，從

中亦可見考生對自身閱讀水平的憂慮。由是觀之，本文旨在說明中文科閱讀能力的學習內容及公開考試之設置模式，並以 2007 至 2013 年中文科公開考試報告為例，探討高中學生在閱讀能力方面的問題，以及嘗試提出相關的學與教建議。

二、中文科課程（閱讀能力）及其公開考試之設置

中文科閱讀能力的學與教原則在於「必須透過廣泛閱讀，儲積語匯、句型，培養語感，豐富知識，開拓思想」（香港考試及評核局、課程發展議會，2014），也就是說，教師須要創設大量的閱讀機會，以促進學生的閱讀能力發展；另外，閱讀能力主要的學與教目的在於以閱讀作為載體，協助學生鞏固語文基礎、積累知識、開拓視野、訓練思維等，以全面提升學生的語文水平。事實上，香港考試及評核局、課程發展議會（2014）指出學生在接受高中的閱讀能力訓練後，應該能夠達至以下的學習成果，包括：「能夠聯繫知識和經驗，理解、分析、欣賞、評價作品的內容和表達手法，並有個人的感受和見解」、「積極投入語文學習，享受閱讀」、「能領會語言文字和思想內容之美，具備審美情趣」。在設計閱讀能力的學與教時，教師須緊記「在學習過程中，各學習範疇的學習，是相連互通，而不是孤立割裂的」，這就是說教師須把閱讀能力的教學與寫、聽、說三種能力作出有

系統的連結，即在提升學生的閱讀能力之同時，也能帶動學生在其他方面的語文能力發展，例如教師在教授學生欣賞文章時，除了教授學生賞析當中的內容之外，還可以就作者的論點，要求學生進行辯論，這不但能夠促進學生的閱讀理解能力之提升，而且更提供學生口語溝通的訓練機會，從而提升他們的說話水平。

閱讀能力考核的公開考試設置，以考核學生能否掌握文章的主旨及寫作手法，並對文章所蘊含的思想及所運用的手法作出合理的評價，而其考核模式如下：

表 2 閱讀能力部分的公開考試設置

項目	說明
考試時間	一小時十五分鐘
分數比重	佔全科總分百分之二十
考試內容	理解、分析、感受、鑑賞、運用不同策略等閱讀能力
試題形式	問答、選擇、填表、填充等

資料來源：香港考試及評核局(2013a)。2015 香港中學文憑科目評核大綱（中國語文）。香港：作者。

三、研究方法

中文科的公開考試報告是由具有豐富考評經驗的試卷主席，在參考了該屆考生的整體表現及閱卷員之意見後撰寫而成，對於了解全體香港學生的閱讀能力水平，具有極高的參考價值。因此，本研究採用了內容分析法（content analysis），透過分析香港中文科的公開考試報告中有關閱讀能力考核的部分，包括：2007-2011 年中學會

考（以下簡稱 HKCEE）、以及 2012-2013 年中學文憑考試（以下簡稱 HKDSE），以了解當前香港學生的中文閱讀能力表現，並從中分析他們在閱讀方面所遇到的困難及問題，以供廣大的香港中文科教師作為參考，以期能夠為同工在閱讀能力之課程設計或教學方法方面帶來一些啟發。

四、中文科（閱讀能力）公開考試報告分析

本部分以分析學生在閱讀能力表現上的困難及問題為焦點，當中包括五個面向，包括：文章大意理解、寫作手法辨識、語文基礎部分、邏輯思維部分及其他部分。

（一）文章大意理解部分

1. 未能概括文章的中心思想

學生未能夠掌握文章的主旨。例如：「要求考生簡單說明文章主旨及性質……惟考生表現仍然有待改善」（HKCEE，2007：頁 106）；「考生對較長篇幅的文章概括能力薄弱」（HKCEE，2009：頁 121）；「未能準確概括段旨，常誤以旁枝為主幹，主次不分」（HKCEE，2010：頁 120）；「未能準確概括段落重點，以旁枝為主幹，主次不分」（HKCEE，2011：頁 92）；「部分考生分不清內容的重點和主次，只能漁翁撒網，羅列多個答案……」（HKDSE，2013：頁 129）。由是觀之，學生在閱讀文章的時候，一般只是走馬看花，為了讀而讀，很多時候皆未有深思作者創作文章背後的動機，乃至到未能透過文章中的不

同提示或分論點，綜合歸納出文章的中心思想。

2. 未能辨識作者的感情

學生未能理解作者在文章所抒發的感情。例如：「未能準確概括…未能寫出具體的感情」、「部分考生未能體味作者的筆觸和語調，誤以傷感為讚美和欣賞」(HKDSE, 2012: 頁 130)；「對作者的情懷欠體會，理解錯誤」、「考生的體會欠深刻和說明過於籠統」(HKDSE, 2013: 頁 129)。由此可見，考生未能夠透過文章的字裡行間，領略到作者隱含在文章中的情感，這固然與學生的生活經驗不足有所關係，但同時亦反映出他們的閱讀量不足，致使他們未能夠透過所累積的閱讀經驗來理解作者的感情。

3. 曲解文意

學生不但未能掌握文章之要旨，而且更歪曲文章的意思。例如：「未能理解題目所附的文言短文，曲解基本情節」(HKCEE, 2010: 頁 121)；「曲解故事情節」(HKCEE, 2011: 頁 94)；「曲解文意」(HKCEE, 2011: 頁 92；HKDSE, 2012: 頁 130)；「理解錯誤，如有考生誤解第 6 段的段旨」(HKDSE, 2013: 頁 130)。簡言之，學生的理解能力薄弱，未能扼要而準確地掌握文章所表達之寓意或思想要旨，可是他們為了能夠完成考核答卷，故在理解基礎不穩之情況下，加入自己的想法，以穿鑿附會，致使曲解文意的情況出現。

(二) 寫作手法辨識部分

1. 未能辨識作者所運用的寫作手法

學生未能完全理解寫作手法之基本定義。例如：「雖然文中明顯用了不少『前呼後應』的例子，可能由於考生不習慣閱讀篇幅較長的文章，故表現未如理想」、「部分考生對論說手法認識不足」(HKCEE, 2010: 頁 122)；「考生對寫作手法定義的理解欠準確」(HKCEE, 2011: 頁 93；HKDSE, 2013: 頁 131)；「杜撰描寫手法，如：數字描寫、引用描寫、借事描寫、舉例描寫、擬物描寫、故事描寫、說理描寫、記敘描寫」(HKDSE, 2012: 頁 131)；「對常用的手法『層遞』和『對比』也不太了解」(HKDSE, 2013: 頁 131)。事實上，只要學生能夠認真熟讀寫作手法和技巧之定義，那麼他們便不可能在考問寫作手法或技巧之部分失分；因此，學生之所以失分，蓋因中文科以語文能力訓練為課程之取向，不再以範文作為考試的材料，致使學生誤以為應考中文科是沒有東西可以溫習，故不對語文的基本知識作出重視，結果致使他們連最基本之語文知識也未能有所掌握。

2. 未能分析寫作手法與文意表達之關係

學生對寫作手法之定義生吞活剝而未能對之融會貫通。例如：「考問鑑賞體味字詞的能力，考生表現未如理想…本題要求考生把『膚面的』和下文的『入骨的』連在一起分析，即要求考生從整體結構看問題，比直接考問辨識修辭技巧要求較高」(HKCEE, 2010: 頁 122)；「考生徒背誦結構作用之用語，卻不清楚了解其作用為何」(HKDSE, 2012: 頁 131)；「未能根

據該（寫作）手法的定義說明作者怎樣把兩部分扣連起來」（HKDSE，2013：頁 132）。括言之，大部分學生只懂死記硬背寫作手法之基本定義，卻未能思量到作者在文章中運用該寫作手法或修辭技巧之深意；因此，他們最終未能從作者所運用的寫作手法得到解讀文章中心思想之線索，乃至對文章所表達的道理或寓意毫無頭緒，乃至曲解文意。

（三）語文知識基礎部分

1. 未能夠掌握基本的文言字詞及句式

學生的文言文基礎知識極為薄弱。例如：「考生對古文之理解能力及字詞基本認識……表現強差人意」（HKCEE，2007：頁 106）；「文章雖用文言寫成，然思路論點頗為簡單，惟考生作答仍不理想」（HKCEE，2009：頁 121）；「考生對文言字詞的認識不足」（HKCEE，2010：頁 122）；「表現差劣。『有頃』、『嚮』、『之』、『事』、『安』並非生僻字，一般文言常見，考生多答錯或答不準，反映文言水平極待改善」、「表現甚差……考生不知道『孰』字是疑問代詞……考生不知『謝』字古語可解『道歉』」（HKCEE，2011：頁 95）；「（在辨識文言字詞部分），整體表現未如理想」（HKDSE，2012：頁 132）；「本題考核的文言字詞不但常見，而且頗為淺易，考生的表現仍強差人意，可見考生的文言水平極為薄弱」（HKDSE，2013：頁 133）。由此可見，大部分高中學生都欠缺應有的文言理解水平，而當中的主要原因，就是學生們並不重視文言文的學

習，欠缺對文言文應有的學習態度，連最基本字詞定義、句式用法也不願意去背誦，更遑論把所學靈活運用在理解文言文之上。當然，筆者相信有部分學生是因為害怕學習文言文，並視之為畏途，致使他們對相關的學習作出逃避，最終造成惡性循環，使他們的文言水平更形低下。

2. 欠缺文學、文化常識

學生欠缺基本的文學及文化知識。例如：「考生對詩句缺乏基本之理解，表現最令人詫異者在要求圈出韻腳之第 21 題，有少數考生竟把句子中第四、五字視為韻腳，顯示根本不具備押韻之基本認識，實在非常可惜」（HKCEE，2008：頁 112）；「有考生之基本文化常識貧乏，以為孔子重刑法，而韓非重教育」（HKDSE，2012：頁 133）。一言以蔽之，現行的中文科課程以語文能力為導向，過分強調語文的工具性，忽略了語文所蘊含的人文價值，致使學生和教師皆不重視中國文學、文化知識的學習，最終使到學生連最基本的文學、文化概念也知之不詳，甚至是毫無認識，情況令人擔憂。

（四）邏輯思維部分

1. 欠缺推論能力

學生大都未能抓住文章的線索去推敲文章。例如：「若題目要求考生就一種說法引申推論，其表現則令人失望」、「此為相當基本之推論能力要求，而考生表現甚差」（HKCEE，2007：頁 106）；「考生表現甚差，可見如何由已知推未知之思維習慣亟待培養」

(HKCEE, 2008: 頁 111); 「考生表現亦反映批判思維能力不足」(HKCEE, 2009: 頁 121); 「由論點直接得出結論，缺少分析、論述和說明，思考過於跳躍」(HKDSE, 2013: 頁 130)。由此可見，高中學生大多不具推論的能力，未能按照題目的要求或自己所選的論點，在答案中展示清晰的推敲過程，乃至推論的基礎並不穩固。從中可見學生欠缺日常的邏輯思維訓練。

2. 未能對作者之觀點作出合理的評價

學生未能夠就作者在文章所表達的看法提出具說服力的評價。例如：「就文篇結構、作法、用意等作概要或評價……考生表現不佳」(HKCEE, 2007: 頁 106); 「考生對論說是否縝密之意識仍有待加強」(HKCEE, 2008: 頁 111); 「立論欠明確……(考生)未有表明是否認同作者的看法；也有考生表明立場後，卻完全不作申述」、「(考生的論說)自相矛盾」(HKCEE, 2011: 頁 94); 「(考生的論說)缺乏立場……自相矛盾……」(HKDSE, 2012: 頁 134); 「不少(考生的評論)答案以偏概全」(HKDSE, 2013: 頁 134)。簡言之，學生未能夠就題目的要求，提出合理的論點，並對作者的觀點、寫作手法等進行合理的評論；而其看法大都欠缺說服力，可見學生的分析能力仍然極需要改善。

3. 未能比較不同篇章之主旨大意

學生欠缺比較不同篇章之能力。例如：「要求考生比較二篇故事相似點……不少考生放棄作答」(HKCEE,

2010: 頁 122); 「考生之思維混亂，他們將孔子之教育目的與韓非子之教育方法作比較」(HKDSE, 2012: 頁 133); 「綜合、組織、說明和比較的能力較為薄弱」(HKDSE, 2013: 頁 134)。括言之，學生未能夠從兩篇文章之內容中，找出兩篇作者之觀點或寫作手法之相同或相異之處，而在欠缺比較之基礎下，他們亦自然未能夠進行後續的分析。

(五) 其他部分

學生的文字表達能力薄弱，致使他們詞不達意，所寫答案亦有欠準確。例如：「需文字表達者分數甚低，不需者則較高」(HKCEE, 2009: 頁 122); 「表達能力不足，未能準確扼要說明己見」(HKCEE, 2010: 頁 124); 「須用文字表達的題目，考生的表現較差」(HKCEE, 2011: 頁 97); 「有些考生的文字表達能力欠佳，以致辭不達意」(HKDSE, 2012: 頁 131); 「文字表達不準確……未能回應題目的要求」(HKDSE, 2013: 頁 136)。由此可見，高中學生的語文能力基礎並不穩固，致使閱卷員難以理解他們的答案，最終亦因此而失分。

五、綜合討論

(一) 閱讀興趣與閱讀能力之學與教

吳善揮(2013)指出學生的學習興趣是自主學習的根本；這就是說只要教師能夠抓緊學生之學習興趣而發揮，那麼他們定必能夠產生自發性的學習行為。董國安(2011)認為學校

應該設置多元化的教育活動，以鼓勵學生進行閱讀，並對閱讀產生親近和好感；這就是說教師需以不同的活動作為閱讀學習的載體，以照顧學生之學習興趣，即增加他們主動閱讀的誘因。許芳瑜、陳海泓（2013）指出如果能夠透過全班級師生之鼓勵來提升學生對閱讀的學習興趣，這對於學生提升自身的閱讀能力而言有着很大的幫助；這裡指出班級的閱讀氛圍能夠促進學生之閱讀興趣。因此，如何以興趣帶動學生的閱讀學習值得前線中文科教師思考。

（二）語文基礎與閱讀能力的發展

陳國威（2010）指出雖然教育局投放了很多資源在中文科課程改革之上，可是成效依然不彰，當中有教師歸咎於範文教學之撤銷所致；這就是說由於以範文考核為導向的課程目標現由能力導向所取代，致使學生不着重學習範文，並且不能夠從中學習到最基本的中文知識，進而進一步打擊到薄弱的中文學習基礎。吳善揮（2014）認為學生的語文基礎能力未夠穩固，導致他們對文學篇章之理解有所局限；這就是說提升學生的閱讀能力之前提，在於鞏固學生之基礎語文知識水平，包括教授學生寫作手法的定義及運用、文言文的基本字詞及句式等。因此，如何提升學生的語文基礎能力，以使之與閱讀能力的發展並駕齊驅，實在是一個值得思考的問題。

（三）教師教學與學生之閱讀能力提升

劉潔玲（2009）認為課程改革有助提升香港學生的閱讀能力，這是因為課程改革能夠改變教師的觀念，繼而改變他們以往所採用的教學策略。張毓仁、柯華葳、邱皓政、歐宗霖、溫福星（2011）指出教師之閱讀教學行為對於學生的閱讀態度可能產生正面之影響；這就是說教師對閱讀教學之重視程度，能夠增加學生對閱讀之關注度，繼而使他們也對閱讀之學習變得認真起來。故此，教師需要認真地對待閱讀教學，並且按着閱讀教學之發展趨勢而適時調整自身的教學策略，以全面地提升學生之閱讀水平。

六、閱讀能力的學與教建議

（一）增加學生的閱讀興趣

教師可以透過提升學生之閱讀興趣來增加他們的閱讀量。教師可以透過設置多樣化的語文活動，如文學劇場、戲劇扮演、讀書會、閱讀報告比賽等，讓閱讀變成一件快樂的事，以減少學生對閱讀的厭惡度，從而拉近他們與閱讀的距離。

（二）強調基礎語文知識的重要性

教育局可以透過調整課程的內容，即增設語文運用考核來提升學生對語文基礎知識的重視度。筆者建議教育局在公開考試之中，加入語文運用部分，考問學生語文基礎知識，以考評帶動學習，使學生及教師都着重語文知識之學與教。

（三）加強教師的培訓

教師的教學策略及方法，對於學生的閱讀學習而言有着最直接的影響。事實上，全球的教育專家皆認為閱讀是學生最重要之學習部分，並且因而進行多項不同的理論或實徵性研究，以改善學生之閱讀表現。因此，教育局宜與本地大學的教育學院合作，合辦相關的專業課程，以讓中文科教師可以掌握國際的閱讀教學理論發展趨勢，並研究當中之意涵，以應用於日常教學之中，以更有效地提升學生的閱讀能力。

閱讀能力之培養並非一朝一夕的事，我們需要從教育政策、學校領導、教師觀念、教學方法、學生興趣等各方面作出相應的調整，以「固本培元」的方式，穩固香港高中學生不斷下降的中文閱讀能力，以使課程改革的成果能夠更加突顯出來。

參考文獻

■ 吳善揮（2013，5月）。淺談學生自發性學習的首要關鍵—激發學生對學習的興趣。論文發表於2013年學生自發性學習國際學術研討會。臺北：國家教育研究院。

■ 吳善揮（2014）。從中國文學科公開考試報告看學生的文學賞析能力。臺灣教育評論月刊，3(3)，87-93。

■ 「死亡之卷」凸顯中文不濟(2012年11月2日)。東方日報。2014年6月10日，取自：
<http://orientaldaily.on.cc/cnt/news/2012>

1102/00176_011.html

■ 香港考試及評核局(2007)。2007香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。

■ 香港考試及評核局(2008)。2008香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。

■ 香港考試及評核局(2009)。2009香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。

■ 香港考試及評核局(2010)。2010香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。

■ 香港考試及評核局(2011)。2011香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。

■ 香港考試及評核局(2012)。2012香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。

■ 香港考試及評核局(2013a)。2015香港中學文憑科目評核大綱(中國語文)。香港：作者。

■ 香港考試及評核局(2013b)。2013香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。

■ 香港考試及評核局、課程發展議會(2014)。中國語文課程及評估指

引(中四至中六)。香港：作者。

■ 陳國威（2010）。從社會心理學角度剖析香港學生的中文表現及其示。香港教師中心學報，9，53-61。

■ 董國安（2011）。從PISA 評量報告探討提升我國中小學生閱讀能力的途徑。新竹縣教育研究集刊，11，77-104。

■ 劉潔玲（2009）。香港中學生在國際學生評估計畫的閱讀表現對語文

課程改革的啟示。教育科學研究期刊，54(2)，85-105。

■ 許芳瑜、陳海泓（2013）。概念導向閱讀教學的探究。教育研究論壇，4(2)，361-378。

■ 張毓仁、柯華蕙、邱皓政、歐宗霖、溫福星（2011）。教師閱讀教學行為與學生閱讀態度和閱讀能力自我評價對於閱讀成就之跨層次影響：以PIRLS 2006 為例。教育科學研究期刊，56(2)，69-105。



大學師培性別平等意識的教學策略與教學內容之研究- 從多元文化教育的觀點

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系暨師培中心副教授

一、緒論

本研究主旨是運用師培學程的多元文化課程發展師培教育性別平等的教學能力，以提升我國師培教育與未來國小教師性別平等教學之素養，預期目標是希望發展符合本土需求之性別平等教育課程教學模式，以增進學校師生性別平等教育素養。

性別平等教育是一種態度、思維與信念，就如同多元文化教育是一種概念、是一種教育改革運動，而且也是一種過程，可以藉由多元文化觀（culture pluralism）教學途徑，促進性別多元理解與實踐，達成性別尊重與性別刻板印象的解放。因此，大學的高等教育應將性別平等的議題與觀點適時地融入到課程當中，並積極發展與探究性別平等的內容範疇與教學取徑，培養高等教育師生具備性別平等的素養。

性別發展理論包括佛洛伊德精神分析理論、生物學理論、認知發展理論、社會學習理論、Bem 性別基模論（Gender-Schema Theory）等，大致可以將人類性別的發展略分為先天基因與後天教育與環境影響，或是生物論與社會化過程。學者研究指出教師性平意識（性平知識、性平態度、性平實踐）與其性平實踐（尊重界線、接納特質、求助助人、推廣服務）具有

顯著正相關與正面的預測力（孫訢益，2013；曹戊杰，2004），性別平等研習天數多的教師之性別平等教學實踐高於研習天數少的教師，性別平等意識高的國民小學教師對於性別平等的教學實踐較積極（陳雅玲，2011）。教師的性別平等意識有助於促使教師教學更趨性別平等，教師的教學若能更具性別平等，則能有效預測教師的性別平等教育進修需求（丁麗珠，2013）。國民小學教師性別平等意識的形成，不因年齡、學歷、職務、婚姻狀況不同而顯現差異。但是國民小學教師性別平等意識形成的相關成長經驗，與其性別平等意識具有正相關（李政潔，2009）。教師的性別平等意識在「性別平等教育」中扮演著重要的角色，具有性別偏見的教材，透過教師的抗拒實踐，也能成為啟發學生性別意識的正面題材（柯靜芝，2007）。

因此，本研究主旨是運用師培學程的多元文化課程發展師培教育性別平等的教學能力，以提升我國師培教育與未來國小教師性別平等教學之素養，預期目標是希望發展符合本土需求之性別平等教育課程教學模式，以增進學校師生性別平等教育素養。本研究採取文獻探討，研究目的有三：（一）探討運用多元文化教育課程發展性別平等教學；（二）探究我國本土師培教育之性別平等教學內涵、性別平等教學策略與教育目標之關係；（三）根據以上研究結果，提出我國

師培大學性別平等教學策略、教學內容與性別平等意識之建議。

二、運用多元文化教育課程發展性別平等教學之探討

(一) 多元文化教育課程發展性別平等教學內容

多元文化教育課程有助於性別平等相關素養的發展與養成，也是較好的融入學科。多元文化教育的主要目標有助於發展性別平等的核心素養（Banks, 1993 引自張家蓉，2000）。這樣的觀點與取向有助於發展性別教育之多元認同、理解與正向的態度，從而培養性別平等的素養與實踐。

我們可以運用多元文化教育五大實施面向探討性別教育的方向，包括：內容統整（content integration）、知識建構（the knowledge construction process）、平等的教學（equity pedagogy）、減低偏見（prejudice reduction）、賦權增能的學校文化（an empowering school culture）（Banks, 1996；陳美如，1999；吳雅惠，2000）：

1. 內容統整（content integration）：

在所有學科領域中，應用來自各種性別取向的例子和內容，要求學生補充他們所收集到的性別取向、性別角色與性別期待等相關案例，在各種課程中都有豐富的性別資源可供教師擷取。

2. 知識建構（the knowledge construction process）：

教師可以幫助學生確認性別取向與性別角色假設與偏差是如何影響知識建構。在班級中所教授的概念、事件與議題應從多元性別取向與性別角色的觀點與經驗來看待。

3. 平等的教學（equity Pedagogy）：

平等教學係指教師運用各種教學法以促進不同種族、文化、性別與社經地位的學生的學業成就。使學生透過合作學習的運用、角色扮演、發現教學等多種教學模式，以及個別化、自我指導的教學方式，使學生獲得更多的成功機會，確保每位學生在各種教學活動中的地位都是平等的，並在教學活動中幫助所有的學生發展對自我或是他人更正面的性別平等態度。

4. 減低偏見（prejudice reduction）：

對於教室情境中各種不同性別取向與性別角色的呈現，差異性的文化會導致學生對其他性別的偏見，因此教師應運用各種不同的方法以幫助學生發展正向的多元性別態度，以減低偏見。

5. 賦權增能的學校文化（an empowering school culture）：

教師不僅要檢視個別教室內並且應注意學校整個結構內多元性別間的互動情形，並鼓勵行政人員與學生進行族群之間的正面互動，以協助創造增能的學校文化，老師本身應具備文

化和多元性別的知識，而能夠以不同性別與文化的觀點來詮釋知識經驗，並採取適當的行動。班級多元文化教育的策略可以發展性別平等的關係與認同（吳雅惠，2000；莊采珂，1999；陳良弼、金立誠、吳思達，2004；陳美玉，1997；陳麗華，1996）。

（二）分析多元文化教育教學與性別平等教學策略

多元文化教育主要是從差異政治學觀點，教學實踐強調：理解（recognition）、同理心（empathy）、認識差異（understanding the differences）、行動（reach out），正如九年一貫課程綱要中的十大基本能力之一，「文化學習與國際理解」能力所強調的是尊重並學習不同族群文化，「理解」與欣賞本國及世界各地歷史文化，增長其文化「同理心」，能學習到如何在人際間和國際間處理文化「差異」的問題，進而多元的吸收與成長，發展出個體的多元文化價值觀與世界一家的胸懷，消除各種偏見與歧視，增進不同文化族群之間的和諧，運用實踐能力，強調所謂「知行合一」精神，提昇社會「行動」力（教育部國民及學前教育署，2002）。

根據美國《公民教育系列-包容不同的族群》教學影片也談到：多元文化教育教學策略可以從以下四個步驟進行：理解、同理心、認識差異、行動。性別議題也是多元文化教育重要內容與議題之一，因此多元文化教育教學策略有助於學習性別議題。

性別平等更重視多元性別的實踐與反思部分，學習內容包括：自我了解、性別人我關係、性別自我突破。(1) 自我了解部分首重在理解與瞭解；(2) 性別人我關係除理解外需要同理心、理情、批判思考、人文關懷、實踐與反思等學習；(3) 性別自我突破需要的是批辦思考後的實踐與反思。因此，參考多元文化教育教學策略，根據性別平等教學策略調整為理解、同理心、批判思考、實踐與反思等性別平等教學策略，分析歸納成「性別平等教學策略」(RECPR 教學策略)，茲將運用多元文化教育策略發展性別平等教學策略之內涵與對應狀況下表說明。

表 2 多元文化教育策略與性別平等教學策略對應表

多元文化教育策略	性別平等教學策略 (RECPR)	性別平等學習內容	性別平等教學策略細項內涵
理解	理解 (R)	1. 自我了解	背景知識探究與瞭解、文本的閱讀與分析、案例分析
同理心	同理心 (E)	2. 性別人我關係	角色扮演、影片鑑賞
認識差異	批判思考 (C)		分組學習、團體探究、道德兩難問題分析
行動	實踐與反思 (PR)	3. 性別自我突破	人文關懷實踐規劃與省思札記、同儕檢驗

資料來源：作者自行整理。

因此，「性別平等教學策略」(RECPR 教學策略) 與性別平等教學

內容間的關係與相關探討分述如下：

1. 理解 (Recognition, 簡稱 R)：

就性別平等的實踐而言，旨在培養多元性別間的相互「理解」及彼此尊重，《性平法》，也提示學生必須學習瞭解並尊重自己與他人的獨特性，從而包容、尊重與關懷其他性別少數族群（教育部，2010）。性別平等更需要學生具備性別基本知識，對自我身體、性別角色與家庭、社會性別議題的瞭解等，因此，性別平等的教學策略首重在理解與瞭解性別相關知識與資訊，以提升自我的性別素養，理解有助於性別平等的學習（張鈺珮，2005）。

2. 同理心 (Empathy, 簡稱 E)：

同理心 (empathy) 可使對方感到被理解與被關心，創造信任與改變（陳思妤，2010），且能設身處地為人著想，能真正聆聽他人的心聲，揣測對方觀點。相關研究指出高同理心有助於發展學生利社會行為（羅瑞玉，1997），有助於發展學生的人際關係（林筠菁，2006；鄭小萍，1991），且人際關係對於同理心發展有顯著的預測力（許永芳，2002）。「同理心發展」與「整體幸福感達顯著正相關（江韋逸，2011），性別平等也能培養學生能尊重包容兩性間異同的態度與同理心（殷童娟，2000）。

3. 批判思考 (Critical Thinking, 簡稱 C)：

批判思考技巧可使學生獨立思

考，解決問題，追求兩性平等與解放，將對落實兩性平等教育有所助益。學生自覺性別刻板化印象，發展更具彈性的特質與社會期待，協助學生瞭解性別不平等是社會文化、制度模塑的，提供機會讓學生思考日常生活中習以為常的兩性角色，透過反思、對話，傾聽學生自述真實且有意義的生活故事，可瞭解其處境，解構不合宜的性別觀，進而建構性別平等的價值觀（洪久賢、蔡長艷，1999）。

4. 實踐與反思 (Put into practice and Reflective thinking, 簡稱 PR)：

性別平等在教法上可運用批判思考教學法、合作省思、女性主義教育學等有效的兩性平等教學法於教學中；透過教學中的「自我反思」、「同儕檢覈」才能批判既存的性別權力結構。從多元的觀點讓學生反覆深刻的將知識與生活加以整合，培養學生思考能力，能了解社會文化中性別、階級與權力關係，消弭性別偏見、區隔、歧視與衝突，追求兩性平等與解放（洪久賢、蔡長艷，1999）。

三、師培教育中性別平等課程內涵、教學策略與教育目標分類之探究

(一) 師培教育中性別平等課程內涵的探究

運用大學師培多元文化教育教學發展「性別平等」教學涉及探究與發展兩大範疇，一個是性別平等「教學內容」，一個是性別平等「教學策略」

希望藉由性別平等「教學內容」與性別平等「教學策略」達成「性別平等意識」的建立。就性別平等「教學內容」而言，由於師培課程為希望培育未來中小學教師可以具備性別教育的素養與知能，藉由此性別教育的瞭解發展多元性別間的尊重與平權，因此，參考中小學「性侵害防治教育課程」內容與國民教育九年一貫性別教育議題之「課程綱要」規定。筆者整合此二者內涵發展「師培性別平等課程內涵表」建議可以作為師培教育實施性別平等教育的教學內容。

(二) 性別平等教學策略與教育目標分類的關係

本文所指的「性別教學策略」(RECPR 教學策略)傾向達成的認知、情意、技能等各層面教育目標，試圖全面性的培育學生應有的理解與帶得走的能力。根據美國教育心理學家布魯姆(B. S. Bloom)等人在1956年首先提出將教育目標分為認知、情意、技能三個領域(陳豐祥, 2009)。教育目標(認知、情意、技能)與性別平等法對應「性別教學策略」則歸納分析如下表。整體而言，為因應性別平等教學的內涵與目的，希望藉由具備認知情意技能的「性別平等教學策略」(RECPR 教學策略)發展具備我國性別平等的訴求。

表 3 性別平等教學策略與教育目標、我國現行法令的對照表

性別教學策略	性別平等教學策略內涵	傾向達成的教育目標	傾向達成的情意目標	性別平等教育法細則第八條「性別
--------	------------	-----------	-----------	-----------------

				平等定義
理解	瞭解多元性別的定義與內涵	認知	覺知	理解個人認同性別平等之價值
同理心	理解多元性別在真實生活的處境、性別與情感	情意	信念	瞭解性別不平等現象及其成因
批判思考	多元性別取向與表現的差異與刻板印象	認知、技能		
實踐反思	尊重與發展多元性別實踐，尊重與關懷其他性別少數族群、自我反省與修正自己的認知與行動	認知、情意、技能	覺知、信念與行動	有協助改善現況之意願

資料來源：作者自行整理。

作者更進一步將「性別教學策略」(RECPR 教學策略)與認知、情意、技能更細的教育目標分類表做進一步比較與分析，根據布魯姆(Bloom)等人在1960年提出認知領域(Cognitive Domain)的教育目標分類表，將認知領域的教學目標的類別，由最簡單到最複雜，由具體到抽象，排成六個層次，依序為知識(knowledge)、理解(comprehension)、應用(application)、分析(analysis)、綜合(synthesis)與評鑑(evaluation)，每一個較簡單的類別都是想掌握下一個較複雜的類別的先決條件。Anderson、Krathwohl、Airasian、Cruikshank、Mayer、Pintrich、Raths 和 Wittrock 在2001年修訂布魯姆的教育目標分類法

先依知識向度和認知歷程向度，形成一個二維矩陣：1. 知識向度（knowledge dimension），將知識區分成四類：（1）事實知識（factual knowledge）；（2）概念知識（conceptual knowledge）；（3）程序知識（procedural knowledge）；（4）後設認知知識（metacognitive knowledge）。2. 認知歷程向度（cognitive process Dimension）：（1）記憶（remember）、（2）了解（understand）、（3）應用（apply）、（4）分析（analyze）、（5）評鑑（evaluate）、（6）創造（create）。布魯姆（Bloom）等人認知領域（Cognitive Domain）教育目標分類修正前後比較如圖¹（陳豐祥，2009；鄭蕙如、林世華，2004）。

Krathwohl、Bloom 和 Mesia(1964) 則將情意目標分類五層次：（1）接受（Receiving or Attending）：學生對其從事的學習，自願且給予注意的心態；（2）反應（Responding）：學生主動參與學習，並從中獲得滿足的反應；（3）價值判斷（Valuing）：學生對其所學在態度與信念上表示正面的認可；（4）價值組織（Organization）：將其所學價值內化、概念化、納入其人格結構中，成為他的價值觀；（5）價值內化／品格形成化（characterization by a value）：經上列層次，所獲得的知識觀念，形成個人品格的一部分（葉玉珠，2002）。以認知學習理論闡釋技能的學習歷程，在低階層技能應採用 Harrow 以生理學的論點闡釋感官知覺技能的形成。

因此，作者進一步將「性別教學

策略」（RECPR 教學策略）認知、情意、技能的相對應關係整理為下表，發現「性別教學策略」（RECPR 教學策略）更具備。認知、情意、技能更細項表現。

表 4 性別平等教學策略與教育目標的認知、情意、技能分類之對照表

教學策略	1960年認知目標分類	2001年目標認知目標分類修訂	情意目標分類	技能目標分類
理解	知識理解	記憶了解	接受	知覺、趨向、導引下的反應
同理心	應用分析綜合	應用分析	反應、價值判斷、價值組織、價值內化	知覺、趨向、導引下的反應 複合明顯的反應、適應
批判思考	應用分析	應用分析	反應、價值判斷	複合明顯的反應、適應、創新
實踐與反思	應用分析綜合評鑑	應用分析評鑑創造	反應、價值判斷、價值組織、價值內化	導引下的反應、機械化、複合明顯的反應、適應、創新

資料來源：作者自行整理。

四、結語

綜合以上所述，運用大學師培多元文化教育教學發展「性別平等」之教學包括（一）性別平等教學內容分為：自我了解、性別人我關係、性別自我突破等三大範疇；（二）性別平等教學策略（RECPR 教學策略）可以包括：理解、同理心、批判思考、實踐

與反思等；(三) 性別平等意識包括分為性別平等知能、防止性別歧視、性騷擾防治、促進工作平等措施等四個層面（李政潔，2009；長庚大學學務處，2012；曹戊杰，2004；蕭惠蘭，2010）。建議我國大學師培在實施性別平等教育時，教學內容應包括自我了解、性別人我關係、性別自我突破等三範疇；在教學時可採取 RECPR 教學策略（理解、同理心、批判思考、實踐與反思）並培養學生具備性別平等知能、防止性別歧視、性騷擾防治、促進工作平等措施等四層面的性別平等意識。

參考文獻

- 丁麗珠（2013）。國小教師性別平等意識、性別平等教學與性別平等教育進修需求之研究—以雲林縣為例。南華大學國際暨大陸事務學系公共政策研究碩士論文。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/36443126648363767591>
- 江韋逸（2011）。國小高年級學童情緒智力、幸福感與同理心發展之探究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。台北，未出版。
- 行政院性別平等委員會（2011）。性別平等政策綱領。行政院性別平等委員會網站。上網時間2014年3月28日，取自網址 <http://www.gec.ey.gov.tw/cp.aspx?n=363DC330E476B467>
- 吳雅惠（2000）。教師多元文化教育信念與其運作課程之個案研究。國立花蓮師範學院碩士論文。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/78079106980754679303>
- 李政潔（2009）。台北縣國民小學教師性別平等意識之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/97786738441321520128>
- 李堅萍（2001）。Simpson、Harrow 與Goldberger技能領域教育目標分類之比較研究。屏東師院學報，14。頁675—710。
- 林筠菁（2006）。運用故事教學發展學童同理心之行動研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文。屏東，未出版。
- 長庚大學學務處（2012）。「校園性別平等意識」調查問卷。性別平等教育委員會（2012.11）。上網時間2014年4月9日，取自網址 <http://studentaffairs.cgu.edu.tw/files/85-1012-25.php>
- 柯靜芝（2007）。國小教師性別平等意識成長歷程之研究。明道大學教學藝術研究所碩士論文，取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/96982141450226322420>
- 洪久賢、蔡長艷（1999）。落實兩性平等教育之教學策略研究。「新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討

- 會」論文彙編，頁389-396。高雄：高雄師大。上網時間2014年4月9日，取自網址 <http://www.nknu.edu.tw/~edu/new-eduweb/08Learning/learning%20thesis/learning%20thesis-4/item4-article27.htm>
- 孫訢益（2013）。**國中生知覺教師性別平等意識與其性別平等實踐之影響研究**。樹德科技大學人類性學研究所碩士論文。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/54742451017336065932>
- 殷童娟（2000）。**兩性平等教育融入式有效性教學策略之研究-以高中家政課程為例之個案分析**。國立台灣師範大學家政教育研究所。碩士論文。台北，未出版。
- 張鈺珮（2005）。**「幼兒性別教育」師資培育課程實踐歷程之研究**。國立高雄師範大學教育學博士論文。高雄，未出版。
- 教育部（2010）。**性別平等教育白皮書**。教育部全球資源網。上網時間2014年4月9日，取自網址 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920154102/99.03%E6%80%A7%E5%88%A5%E5%B9%B3%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 教育部（2012）。**101年教育部推動部內性別主流化問卷調查分析報告**。教育部統計處。上網時間2014年4月9日，取自網址 <https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/101gender.pdf>
- 教育部國民及學前教育署（2002）。**文化學習與國際理解**。國民教育社群網。上網時間2014年4月9日，取自網址 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/context/02-6.html>
- 曹戊杰（2004）。**國小性別平等意識與性別平等教學之研究**。國立新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修國民教育研究所輔導教學學碩士班碩士論文。新竹，未出版。
- 莊采珂（1999）。**多元文化課程方案的實施-學生經驗課程之研究**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文。花蓮，未出版。
- 許永芳（2002）。**國小學童同理心發展及其相關因素之研究**。國立臺南大學初等教育學系輔導教學碩士班（88~89）碩士論文。臺南，未出版。
- 陳良弼、金立誠、吳思達（2004）。**融合多元文化教育之班級經營策略**。雄工學報，5，頁141-149。
- 陳思妤（2010）。**同理心教學代理人對一般及低成就高中生之影響**。國立清華大學資訊系統與應用研究所碩士論文。新竹，未出版。上網時間2014年4月9日，取自網址 <http://nthur.lib.nthu.edu.tw/handle/987654321/60632>

- 陳美玉（1997）。多元文化觀的技職教學之研究，*台灣教育*，556，37-45。

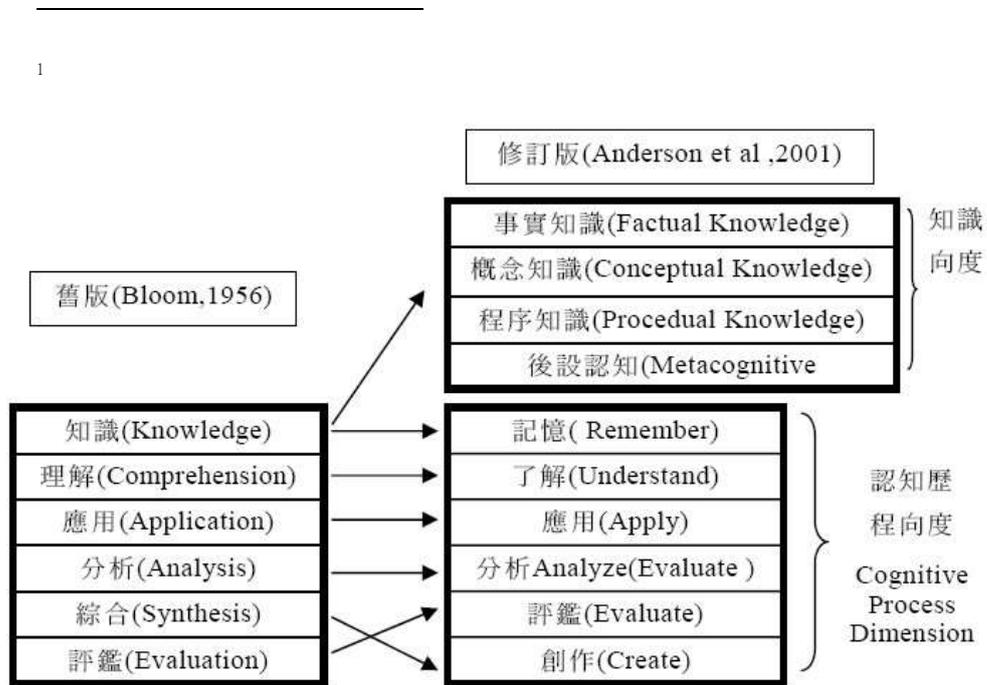


圖 1 Bloom 教育目標分類系統新舊版本對照圖(譯自 Anderson et al , 2001) , p268)

圖 1 Bloom 教育目標分類系統新舊版本對照圖。引自 Bloom 認知領域教育目標分類修訂版理論與實務之探-以九年一貫課程數學領域分段能力指標為例，鄭蕙如、林世華，2004，*臺東大學教育學報*，15（2），頁 247-274。

臺灣觀光教育發展之評析

許家謙

開南大學休閒事業管理學系 助理教授

近十五年來，臺灣觀光餐飲學系的成長是有目共睹的，此趨勢不僅反映政府對觀光發展的支持，亦顯示產業界在勞動市場的需要。此學門因理論基礎的不足（Tribe, 1997），且在研究上多採用其他學門的研究方法（如經濟學、管理學、社會學等）（Zagonari, 2009），再加上產業導向的特性，觀光一直以來皆歸類於應用學門之範疇。正由於此學門具有特殊的屬性及龐雜之連結（旅行業、旅館業、餐飲業、交通業），因此在課程發展上常有難以整合的瓶頸。Amoah 與 Baum（1997）即指出觀光教育有著異質性（heterogeneous approach）與非常設性（ad hoc approach）的特性。異質性是指課程內容的多元化，而課程可包含管理、行銷、電子商務、經濟、地理、會計、統計、實習、研究方法、及一系列的觀光相關的課程（例如，生態觀光、文化觀光、城市觀光等）；非常設特性則是聚焦於各個觀光產業特性的課程，涵蓋層面相當廣泛，像西點／蛋糕烘焙、導遊／領隊專業證照輔導與實務、調酒／咖啡／茶的調製、或是航空訂位系統的操作等。

當然，觀光與社會、經濟環境有著緊密的連結，必須注重所學的實用性及時效性（Munar & Montano, 2009），因此，理論與實務的兼顧誠為觀光教育的核心與特色。課程設計方面，如何加強實務與理論的結合，一直是學者們關注的焦點；就實務及就業的層面而言，學生所學是否符合業

界的需求，亦是討論的重心。課程與實務的結合，自然有其必要性。以產業界的角度而言，實務的強化可反映在從業人員效率的增長、人員訓練時間的縮短、進而降低經營成本；對主修觀光的同學而言，實務經驗有助於畢業後的順利就業及迅速適應職場環境。然而，觀光教育不能僅以就業取向為目的（Inui, Wheeler, & Lankford, 2006）。雖說觀光餐飲業有勞動力需求量大與員工就業容易的特點，但亦有薪資低、福利有限、可替代性高、及工作穩定性與工作前景不明確等產業趨勢（Hsu & Lin, 2013; Nickson, 2007; Timo & Davidson, 1999）。因此，課程內容偏重於職場導向，容易流於為產業作嫁，而學生的核心能力卻有所不足的隱憂。

曾經有外國學者於研討會上表達意見，其所發表的大意如下：「業者會自行根據需要為員工提供必要的訓練，勿需越俎代庖；而四年制的大學／學院則是學生學習如何去學習的平臺，課程的設計要宏觀、全面，以因應未來的需求。」如果把產業特性列入考量，就個人及專業成長來看，加強觀光教育之理論探求、積極培養學生抽象思考與邏輯推理之能力，似乎對未來的產業發展是較有助益的。反之，若一味的著重理論之探索連結，將會有象牙塔之議。

理論與實務，孰輕孰重？這就見仁見智且由各教育機構自行表述了。

參考文獻

- Amoah, V. A., & Baum, T. (1997). Tourism education: Policy versus practice. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9(1), 5-12.
- Hsu, C. C., & Lin, H. C. (2013). Satisfaction with life, job satisfaction, and work-life balance as perceived by small hospitality business workers. Proceedings of the 2013 Kainan University Taiwan Well-being Forum, (pp. 76-88), Taoyuan, Taiwan.
- Inui, Y., Wheeler, D., Lankford, S. (2006). Rethinking tourism education: What should schools teach? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(2), 25-35.
- Munar, A. M., & Montano, J. J. (2009). Generic competences and tourism graduates. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 8(1), 70-84.
- Nickson, D. (2007). *Human resource management for the hospitality and tourism industries*. Butterworth Heinemann.
- Timo, N., & Davidson, M. (1999). Flexible labour and human resource management practices in small to medium-sized enterprises: The case of the hotel and tourism industry in Australia. In D. Lee-Ross (Ed.). *HRM in tourism & hospitality: International perspectives on small to medium-sized enterprises* (pp. 17-36). London, UK: Cassell.
- Tribe, J. (1997). The indiscipline of tourism. *Annals of Tourism Research*, 24, 638-657.
- Zagonari, F. (2009). Balancing tourism education and training. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 2-9.



淺談對應分析在教科書研究之應用

陳盈宏

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

臺灣教育評論學會會員

一、前言

對應分析是自 1960 年代後，開始盛行於歐洲國家的資料維度縮減之統計方法，最先提倡對應分析的學者是法國社會科學家 J. P. Benzecri (Clausen, 1998: 5-6 ; Michel & Henk , 2005: 252) ; Bourdieu 在〈Distinction: A Social Critique of the judgment of Taste〉一文中，大量使用對應分析來研究法國人的生活風格，確立了對應分析在社會學研究中的正當性 (Clausen, 1998: 8)。在國內的教育研究領域中，以「對應分析」作為摘要關鍵字，在國家圖書館的臺灣博碩士論文知識加值系統 (<http://www.ncl.edu.tw/mp.asp?mp=2>) 進行搜尋，可發現共有 16 篇教育系所學位論文採取對應分析作為研究方法，其中，運用在教科書相關主題研究的僅有 3 篇 (邱怡禎, 2010 ; 徐瑛岑, 2008 ; 陳盈宏, 2006) ; 對照每年上百本的教科書研究類的博碩士論文產出¹，對應分析在教科書研究領域的應用推廣，尚有提升空間。

對應分析的基本操作邏輯在於採用列聯表 (contingency table) 為基礎來分析兩個或兩個以上的類別變項資料 (陳盈宏, 2006)。目前有關對應分析的電腦軟體，在 PASW、SAS 及 T.Fahmy 設計的 XLSTAT 程式皆可進行分析 (紀金山, 2002) ; 關於對應分析的基本原理在 PASW Statistics 使用

手冊中，已有詳細說明，本文不再重複論述，本文將聚焦於教科書研究使用對應分析的益處及應用原則進行說明。

二、教科書研究採用對應分析之益處

過往教科書研究多以內容分析法作為主要研究方法，並針對研究主題，設計具有不同面向的類別變項之分析類目表，以掌握教科書分析文本的意義 (藍順德, 2010)。但是，教科書內容分析後的次數分配結果，多以文字進行描述，容易導致教科書研究者難以快速掌握研究資料所要表達的意義，也無法了解各類別變項與教育研究主題之間的相互關係，讓教科書研究資料的分析結果顯得冗長複雜。

對應分析是可將高維度資料簡化為低維度資料的統計技術 (Ivy, 2001: 277)。藉由對應分析產出的空間圖，可讓教科書研究者立即掌握內容分析類目表中的不同類別變項之相似性及區隔性，且研究者可根據其對研究主題的熟悉度，來得到合理的研究資料詮釋及解釋 (吳裕益, 2006 ; 陳盈宏, 2006)。亦即，對應分析的優點在於可將複雜的教科書研究資料，以比較簡單且能有效保存其原有訊息的方式呈現，尤其是使用空間圖來呈現類別變項的相對位置 (可參考圖 1²)，可提供研究者更豐富的研究訊息。

三、對應分析在教科書研究之應用原則

在教科書研究中，對應分析適用於處理兩個或多個以上的類別變項之間的關係，以將高維度資料簡化為低維度資料。在教科書研究中，若要採用對應分析，應先選擇適合的教科書研究主題，另外，對應分析在教科書研究領域的應用原則如下（紀金山，2002；陳盈宏，2006；Markos、Menexes & Papadimitriou, 2009: 874; Greenacre, 1994: 3）：

- (一) 研究者對於該研究主題的熟悉度，包括相關歷史脈絡、基本概念定義等，必須要能有一定掌握，將更有助於解讀所得到的空間圖之意義。
- (二) 在教科書研究過程中，當進行對應分析時，有關列聯表中的各類別變項次數分配頻率表，不可有皆為 0 或負數的次數分配結果，如此將出現 null 值，而無法進行對應分析。
- (三) 空間圖中的 X 軸與 Y 軸，都必須要研究者根據研究目的、本身能力以及點的分配狀態，來加以定義。
- (四) 對應分析是客觀呈現出類目變項間的矩陣關係，必須要由研究者賦予其詮釋意義，所以研究者的專業能力與研究熟悉度，實為進行有效對應分析之關鍵。

(五) 若是類目變項越多，則對應分析的解釋結果將越差，這是因為越多類目變項，之間的關係就會越複雜，所以解釋力就越差，空間圖中的兩軸解釋力起碼應高於 50%，才是比較可以接受的解釋水準。

(六) 對應分析是對於眾多類別變項關係的一種思考方法，並非是為了解釋因果。

四、結語

根據本文分析，在國內教科書研究中，對於對應分析的關注及應用，尚待進一步的提升。未來，教科書研究者可以選擇適切的研究主題，例如：階級文化議題、集體記憶、意識型態類型等，藉由對應分析將更有助瞭解不同教科書研究主題概念間的相似性與差異性，並提出合理的教育研究發現及結論。另外，教科書研究者尚可進一步採用質性取向的教育研究取徑，例如：深度訪談、論述分析等，除可對對應分析結果進行進一步檢證外，也可以瞭解教科書研究主題的深層脈絡因素及結構意義（Blasius, 1994: 51），得到更為周全的教科書研究解釋及結論。

參考文獻

- 吳裕益（2006）。教育研究量化資料分析方法之新趨勢。2011年2月22日，取自：http://www.ced.ncnu.edu.tw/department_activities/。

- 邱怡禎（2010）。九年國民義務教育實施以來國小低年級國語教科書圖文編排之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 紀金山（2002）。師資培育制度轉型與實踐的組織分析。東海大學社會學系研究所博士論文，未出版，臺中縣。
- 徐瑛岑（2008）。國民小學教師教科書選用因素之研究。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳盈宏（2006）。解嚴後國小社會科教科書中國族概念之轉變，國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳盈宏、張建成（2012）。臺灣小學社會科教科書中國族概念的變動。臺灣教育社會學研究，12（1），119-162。
- 藍順德（2010）。教科書意識型態：歷史回顧與實徵分析。臺北市：華騰。
- Blasius J.(1994).Correspondence Analysis in social science research. In M.Greenacre & J.Blasius (Eds.),*Correspondence Analysis in the Social Sciences*(pp.23-52).London: Academic Press.
- Clausen,S.(1998).*Applied Correspondence Analysis: An Introduction*.Thousand Oaks:Sage Publications.
- Greenance, M.(1984).*Theory and Applications of Correspondence Analysis*. London: Academic Press.
- Greenacre, M(1994).Correspondence Analysis and its interpretation. In M. Greenacre & J. Blasius (Eds.),*Correspondence Analysis in the Social Sciences*(pp.23-52).London: Academic Press.
- Ivy, J.(2001).Higher education institution image: A correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management*, 15(6),276-282.
- Markos, A., Menexes, G. & Papadimitriou Th.(2009).Multiple Correspondence Analysis for "Tall" Data Sets. *Intelligent Data Analysis*, 13(6),873-885.
- Michel, V., & Henk, K.(2005).Rotation in Correspondence Analysis. *Journal of Classification*, 22(2), 251-271.
- Urbano,L., Michel,V.,& Henk,A.(2009).Oblique rotation in correspondence analysis:A step forward in the search for the simplest interpretation.*British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*,62,583-600.

¹ 以各年度為範圍，且以「教科書」為摘要名稱關鍵字，查詢國家圖書館的臺灣博碩士論文知識加值系統所得，以 20012 年的教科書研究學位論文為例，

共有 297 筆，以 2013 年的教科書研究學位論文為例，共有 249 筆。

2

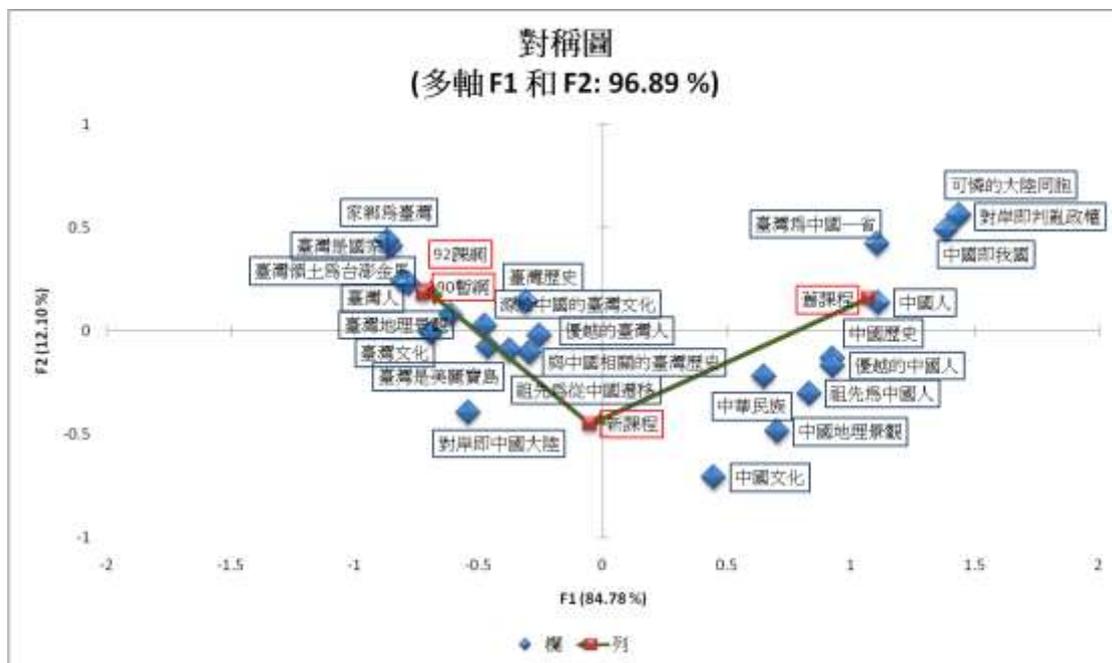


圖 1：臺灣國小社會科教科書國族概念空間圖
資料來源：陳盈宏、張建成（2012：142）

國中學生對十二年國教適性入學方式的認知、態度與升學壓力之調查研究

陳筵靜

國立新竹教育大學教育心理與諮商學系研究生

古明峰

國立新竹教育大學教育心理與諮商學系教授兼系主任

一、前言

隨著知識經濟時代的來臨，國民基本教育年限的延長，已成為世界先進國家教育發展之趨勢。總統馬英九於民國百年「元旦文告」重大教育政策中，正式宣布將推動十二年國教，自西元 2014 年起，推動高中職學生全面免學費及免試入學，西元 2011 年 8 月入學的 30 萬餘名國一生將成為十二年國教首屆學生。

筆者多年身為第一線教育人員的經驗加上今年所帶班級為十二年國教的首屆學生，我看見了家長對於政策的不明確感到焦慮不安，不明白「免試入學、特色招生、超額比序和國中教育會考」葫蘆裡賣的是什麼藥，費心於到底要為孩子安排什麼補習？加強什麼？才能幫助孩子「考上」理想學校；孩子們對於新政策的各項要求感到茫然，為了不漏掉任何一項分數而疲於奔命。上述在教育現場的現象，不禁讓人懷疑教育部推動十二年國教適性入學方式是否真能減輕學生升學壓力？

筆者以自身所服務之竹苗區的國中生為研究對象，以竹苗區入學辦法為主，透過問卷調查方式，探討國中學生對十二年國教適性入學方式（國中教育會考、適性輔導、免試入

學、特色招生）的認知、態度感受與升學壓力，並就不同背景變項的國中學生進行分析，以分析是否有差異存在；最後歸納結果並提出具體建議作為教育行政機關與學校規劃與執行相關政策時參考。

二、十二年國教適性入學方式

103 學年度起，國中畢業生透過十二年國教適性入學方式繼續升讀高中職、五專。適性入學方式的依據為國中教育會考、適性輔導、免試入學與特色招生。辦理時程上，先辦理免試入學，再舉行特色招生；其中，特色招生入學又分為「甄選入學」及「考試分發入學」兩種，以達適性揚才之目的。

當參加免試入學學生之登記人數，未超過主管機關核定學校之招生名額，全額錄取；當登記人數超過招生名額，各高中職及五專依各該就學區作業要點訂定比序條件進行超額比序（教育部，2012）。超額比序除了國中教育成績外，還納入了體適能、學習服務、志願序等項目。竹苗區的超額比序項目分為 3 大區塊，包括：均衡發展（總分 35 分，最高採計 30 分）、多元學習表現（總分 52 分，最高採計 40 分）、教育會考（30 分）。均衡發展部分有 4 個分項目，分別是扶助弱勢 5

分、就近入學 5 分、志願序最高 10 分，以及均衡學習最高 15 分。多元學習表現部分，以日常生活表現評量及服務學習為主。總之，十五個就學區，每區比序原則依照當地高中職供需狀況、環境特色而有所不同，但大原則類似。

此外，教育部自民國 103 年起，每年五月辦理國中教育會考作為國中畢業生學力檢定機制，參加對象為所有國三學生，以追蹤及了解學生的學習成效。

三、研究方法與發現

筆者以竹苗區的國中學生為對象，採立意抽樣方式，分別從苗栗縣與新竹縣市各抽出兩所學校，合計六所學校；每一所學校隨機抽取九年級各三個班，七、八年級各一個班的學生進行結構性問卷調查，共計 6 所學校、30 個班級。研究工具則根據 103 年竹苗區國中畢業生適性入學宣導手冊（教育部，2013），並參酌呂秀卿（2012）、郭盈伶（2012）等人之相關問卷內容編製成「十二年國教適性入學方式之調查問卷」，內容涵蓋認知量表、態度量表及升學壓力量表，共計發出 930 份問卷，回收之有效問卷為 891 份，有效率為 95.8%。

將調查所得資料以描述性統計、單因子多變量變異數分析、重複量數單因子變異數分析、Pearson 積差相關及典型相關等方法，進行資料處理與統計分析。研究結果分述如下：

（一）竹苗區的國中學生對十二年國教適性入學方式的認知大致良好

以描述統計及重複量數單因子變異數分析進行統計考驗，平均數為 19.05，標準差為 2.82，題項平均得分為 .76，高於量尺中間值 .5。研究顯示國中學生對十二年國教適性入學方式的認知大致良好。

透過單因子多變量變異數分析，結果顯示不同性別（*Wilk's Λ* = .99，*p* < .01）、學校所在地（*Wilk's Λ* = .93，*p* < .01）、年級（*Wilk's Λ* = .86，*p* < .01）、家長教育程度（*Wilk's Λ* = .96，*p* < .01）的學生，對十二年國教適性入學方式的認知有顯著差異。進一步分析發現，女生對於「特色招生」的了解程度高於男生、苗栗縣國中生及竹苗區九年級對於「國中教育會考」、「免試入學」與「特色招生」的瞭解程度高於新竹縣市的學生、家長教育程度高者的學生對十二年國教適性入學方式中的「國中教育會考」、「免試入學」、「特色招生」等層面的瞭解程度高於家長教育程度低者的學生。

（二）竹苗區的國中學生對十二年國教適性入學方式的態度感到認同

以描述統計及重複量數單因子變異數分析進行統計考驗，平均數為 74.24，標準差為 2.80，題項平均得分為 2.97，高於量尺中間值 2.5。研究顯示國中學生對十二年國教適性入學方式的態度感受為認同的。

透過單因子多變量變異數分析，

結果顯示不同學校所在地（*Wilk's A* = .98, $p < .01$ ）、年級（*Wilk's A* = .12, $p < .01$ ）的國中學生，對十二年國教適性入學方式之態度感受有顯著差異。進一步分析發現，新竹市學生在「國中教育會考」、「適性輔導」與「免試入學」的態度認同高於苗栗縣與新竹縣的學生、九年級學生對「國中教育會考」、「適性輔導」與「免試入學」層面的態度認同高於七、八年級學生。

(三) 竹苗區的國中學生所感受的升學壓力為中等程度上，依序來自於生涯發展、社會期待及身心負荷。

以描述統計及重複量數單因子變異數分析進行統計考驗，平均數為 43.18，標準差為 10.39，題項平均得分為 2.54，略高於量尺中間值 2.5。研究顯示國中學生所感受的升學壓力在中等程度上。竹苗區的國中學生所感受的升學壓力依序來自於生涯發展、社會期待及身心負荷。

透過單因子多變量變異數分析，結果顯示，不同學校所在地（*Wilk's A* = .96, $p < .01$ ）的國中學生所感受到的升學壓力有顯著差異。進一步分析發現，苗栗縣國中學生在「生涯發展」層面所感受的升學壓力高於新竹縣市的學生。

(四) 竹苗區的國中學生對十二年國教適性入學方式的認知與所感受的升學壓力之間並無相關存在。

以 Pearson 積差相關進行統計考驗

（ $p > .05$ ），研究顯示國中學生，對十二年國教適性入學方式的瞭解程度與所感受的升學壓力之間並無相關存在。

(五) 竹苗區的國中學生對十二年國教適性入學方式的態度與所感受的升學壓力之間有部分相關存在，主要表現在國中學生對「特色招生」態度越認同則其從「社會期待」層面而來的升學壓力亦越高。

以 Pearson 積差相關進行統計考驗（ $p > .05$ ），研究顯示態度量表總分與升學壓力量表總分間未具有顯著相關（ $p > .05$ ）。其中值得注意的是，升學壓力量表之社會期待層面與態度量表的特色招生層面有低度相關存在。進一步以典型相關進行統計考驗，結果顯示有一組典型相關係數達到顯著水準（ $\rho = .180$, $p < .01$ ），研究顯示升學壓力量表的「社會期待」與態度量表的「特色招生」兩者間的關聯性最大。是故，國中學生對特色招生的態度越認同，感受到來自於社會期待層面的升學壓力亦越高，兩者間呈現低度正相關。

四、相關建議

針對研究結果提出下列建議：

(一) 持續加強對十二年國教適性入學方式的宣導

整體而言，竹苗區國中學生清楚十二年國教適性入學方式之「國中教育會考」、「適性輔導」、「免試入學」、

「特色招生」四個層面。進一步分析發現，國中學生對於「國中教育會考」、「適性輔導」的了解程度較「免試入學」、「特色招生」清楚。不同背景之國中學生對於政策的認知仍有所差異，女生對於特色招生管道的瞭解情形優於男生、竹苗區國中不同家長教育程度的學生皆表現出對「適性輔導」的瞭解情形不佳，其中以九年級學生的情形更為明顯。綜合上述，顯示整體政策宣導雖有成效，但針對適性輔導與特色招生的細部執行內容之宣導仍有調整空間。

(二) 學校宜加強學生適性輔導工作，確實規劃學生性向探索課程，強化生涯輔導工作。

不同背景的受試者普遍認為目前學校所安排之國中性向探索課程不足以協助學生探索性向，筆者建議學校應加強生涯規劃與性向探索的課程質量，並落實相關標準化測驗及妥善解釋測驗結果。此外，學校妥善規劃職業試探課程，協助學生蒐集生涯探索資料，瞭解其感興趣的科系，以作為未來升學或工作的參酌依據。

(三) 國中學生對十二年國教適性入學方式之態度不一，政策內容仍有待調整。

整體而言，學生雖認同十二年國教適性入學方式，但在免試入學的層面的感度感受卻不佳。本研究結果亦呼應了目前學生家長對於第一次免試入學的結果。近日來，因國中教育會考成績公布、選填志願，引發許多學

生及其家長的極度焦慮與外界許多反彈的聲音，包括不知道如何選填志願、擔心高分低就、反對志願序、反對作文成績作為最後比序等。

綜合上述，適性入學方式雖有理想性，但學生與家長的觀念卻還沒跟上，政府若能調整相關政策執行內容並輔以完善之配套措施，以尋求學生的認同與支持，將能突顯十二年國教適性入學方式所帶來之正向影響。

(四) 竹苗區學生對特色招生的態度影響其在社會期待層面的升學壓力感受，建議調整相關政策執行內容並輔以完善之配套措施。

研究結果發現，學生對於十二年國教適性入學方式的瞭解程度與所感受的升學壓力之間並無相關。然而，國中學生對十二年國教適性入學方式的態度對其所感受的升學壓力佔有影響因素，尤其以國中生在「特色招生」的態度感受越認同，所感受來自於社會期待層面的升學壓力相對越高。本研究結果反應出學生依舊感受來自於社會期待的壓力，為了進入明星高中被迫參加特色招生考試。

十二年國教新制上路，竹苗區的孩子雖非處於一級戰區，但學生們對於教改的新制上路茫然沒有頭緒。隨著第一次免試入學在 6 月 20 日放榜，社會中瀰漫著「高分低就」的氛圍及家長依舊思考著如何選擇才能確保讓孩子進到「傳統明星高中」就讀，皆影響著學生對於是否需要考特招？應該要考特招嗎？學生感受到來自家

長、學校教師的期待與壓力。

誠如周文菁（2004）的研究指出升學壓力的紓解不在於減少考試科目，而在於觀念的調整，即使簡化到僅剩二、三科，為求競逐傳統所謂的明星校系，依然是難以擺脫升學壓力。是故，筆者認為相關教育行政機構應調整免試入學與特色招生相關政策執行內容並輔以完善之配套措施以回應學生家長的意見與心聲，此外政府更應積極處理各高中職學校辦理特色招生之事宜，以求真正落實「特色」招生，而非變相形塑出另一升學競爭的戰場。

五、結語

未來，要能實現「每個孩子都能適性就讀，紓緩升學壓力，用好學校辦好教育，用好教育來培養好人才」之政策理念（教育部，2012），教育部應持續邀集地方政府、專家學者、家長及教師團體代表開會研商，筆者衷心期盼以十二年國教適性入學方式第一年的實際寶貴經驗，作為調整明年免試入學制度的參考依據。惟有持續針對十二年國教適性入學方式的執行

層面進行調整，以提供學生充分的入學機會，才能減緩國中畢業生的升學壓力，增進學生適性發展的可能性。

參考文獻

- 呂秀卿（2011）。免試入學方案與國中生升學壓力之相關研究-以基北區為例。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，台北。
- 周文菁（2004）。臺灣地區大學升學壓力及其相關因素研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，南投。
- 教育部（2012）。取自十二年國民基本教育資訊網 <http://12basic.edu.tw/>
- 教育部（2013）。103年竹苗區國中畢業生適性入學宣導手冊。臺北：教育部。
- 郭盈伶（2011）。十二年國民基本教育免試入學方案政策之認知與滿意度研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。



補救教學現場的省思與建議

王文君

新北市板橋區溪洲國民小學教師

一、前言

我國自民國 103 年起正式推動十二年國民基本教育(以下簡稱十二年國教)，由三大願景引領：「提升中小學教育品質」、「成就每一個孩子」及「厚植國家競爭力」，並以「有教無類」、「因材施教」、「適性揚才」、「多元進路」及「優質銜接」作為五大核心理念，以期改變長期以來考試領導教學，教師無法正常教學、因材施教，以致學生的學習動機低落的現象。十二年國教務期落實教學正常化，針對學生不同的需求，實施差異化教學。教育部也推出相關的方案政策，在課程與教學項下推動「國中小補救教學」，對於學習落後或低成就的學生，適時介入進行補救教學，以成就每一個孩子（教育部，2012）。

教育部自 2006 年度起正式推動「攜手計畫課後扶助」方案，匯聚國中小現職教師、退休教育人員、大專學生、國中小儲備教師、及其他具有大專相關科系學歷之社會人士等，針對原住民、低收入、身心障礙、外籍配偶子女、農漁民免納所得稅家庭之國中小學生於課後進行課業輔導，藉由補救教學方案，使弱勢學生在義務教育階段能習得基本的學習能力(教育部，2006)。近年來政府積極介入學校教育，以補助課業輔導等方式，縮短國中小學習成就低落學生

之學習落差，以彰顯教育正義及實現弱勢關懷，例如：風華再現、縮短城鄉學習落差教育優先區、攜手計畫及補救教學等政策，為了無縫銜接十二年國民基本教育，各方皆期盼補救教學的機制更加完善，並期待學校和教師能共同努力為弱勢學習者提供更多的協助。因此，筆者欲分享日前在教育現場進行補救教學的觀察與省思，提供各界參考。

二、文獻探討

(一) 補救教學的意涵

補救教學係指教師在教學過程中無法同時兼顧、配合每位學生的基礎知識及學習進度時，教師必須另外針對部分未達學習目標的學生採取其它有效的教學策略，使其學習也能追上其它學生的水準（陳惠萍，2009）。

學者對於補救教學受教對象之界定，分為三類：第一類為學生的實際學業表現明顯低於應有能力水準，稱之為低成就；第二類為學生的實際學業表現明顯低於班級平均水準，亦稱之為低成就；最後一類為學生學科成就不及格，且學業成就表現明顯低於其他學生者，稱之為成績低落者（張新仁，2001）。

(二) 補救教學的歷程

補救教學所採取的教學歷程包括評量－教學－再評量的循環。此歷程可分為三個階段（張新仁，2001）：

1. 藉由篩選，診斷與轉介需要進行補救教學的學生。
2. 透過學生的評量結果資料，瞭解學生在學習過程中，所遭遇的困難與迷思。
3. 根據診斷後的結果，擬定教學策略，設計符合學生個別需求的補救教學活動。

(三) 補救教學相關政策

教育部國民及學前教育署辦理補救教學作業要點，簡述如下：

1. 實施對象：兼具學習低成就及身分弱勢二項條件：

(1) 學習低成就條件：

- a. 一年級新生經學校學習輔導小組認定屬學習低成就者。人數以不超過就讀班級人數之 30% 為原則。
- b. 二至六年級學生：篩選測驗結果，國語文、數學或英語任一科不合格。

(2) 身分弱勢條件：

- a. 原住民學生；
- b. 身心障礙人士子女；
- c. 外籍、大陸及港澳配偶子女；
- d. 低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子女；
- e. 隔代教養及失功能（包括單親）之家庭子女；
- f. 身心障礙學生（包括經特殊教育學生鑑定及就學輔導會鑑定為疑似身心障礙，且經學校特殊教育推行委員會認定受輔可提升該學生學業成就且不影響其他受輔學生之學習者）；
- g. 其他經學校學習輔導小組認定有需要補救教學之弱勢學生，以不超過總受輔人數之 30% 為原則。

2. 篩選及測驗：

提報參加篩選學生階段：學校提報應參加篩選測驗之學生，提報

方式如下：

- (1) 一般扶助學校：
 - a. 由導師或學習領域任課教師（國語文、數學及英語三科）提報該科成績為原班級後 35%之學生參加測驗。
 - b. 各校前二年已依前提報率提報並施測者，得依線上測驗之不通過比率為依據，函報國教署備查。
- (2) 特定扶助學校：全校所有學生一律提報參加測驗。

三、補救教學的實施與省思

補救教學模式有：直接教學法、精熟教學、個別化教學及合作式學習（張新仁，2001）。馬克涅（McNeil）歸納精熟學習的六要素為：（1）學生須了解學習工作的性質及學習程序；（2）教師須擬訂特定的教學目標；（3）教師須將教材，分成較小的學習單元，並在每一單元結束時再加以測驗；（4）教師應即時提供回饋，以了解學生在測驗後的錯誤及困難；（5）教師須尋求各種方法，以適應學生學習的速度；（6）教師應安排學生各種不同的學習機會，以利學生的學習（引自黃光雄，1986）。以下介紹筆者在進行補救教學所使用的方法。

（一）補救教學實施情形

1. 運用動態評量，結合教學、診斷和評量的功能，重視學生個人認知學習歷程的改變。

在上課前，筆者會先設定教學目標，期許能與該階段的能力指標銜接，因此在新課程上課前，先針對學生的學習能力進行前測，以了解學生個別的起點行為，教學後隨即進行形成性評量來診斷與評估學習情形，再分析主要的錯誤類型及錯誤的成因，以作為設計補救教學課程內容的依據，其重點在瞭解學生的學習困難後，調整課程內容與慎選合適學生的教學策略，以契合學生差異化的學習需求。

2. 編製差異化教材，符合學生適應學習。

筆者在平時授課的時間，另外編製整合性課程，透過系統化教學設計模式，針對學生能力、學習需求及困難，設計適性教材，調整學習內容的深淺，教材編製由易而難，由淺入深的原則安排，使學生可以依據自己學習的能力及程度循序漸進完成，能提升學生有效學習，找到學習興趣及自信心。

（二）教學省思

1. 實施彈性分組教學，給予學生適切學習任務

上學期的補救教學，有 6 位學生來自不同的班級，在教學活動中，筆者運用分組競賽方式，提升

學習動機，並在教授新知識之前，先幫學生複習舊有相關知識並建立之間的連結，一次教一個重點，或一個小單元；以三年級「時間」單元教學為例，在教日、時、分、秒的兩階段等量關係時，有些學生看不懂時間，需要個別指導，因為時間係屬於工具量，所以教學 1 分鐘時，不可能拿出一個明確的量讓兒童明確感受，也因此，在教學時會讓學生體驗「1 分鐘的旅行」遊戲，將學生分為 3 個人一組，請 1 位學生拿碼表計時，其中 2 位學生閉上眼睛倒數，當學生感受到 1 分鐘最接近，請舉手，讓兒童實際體驗，有的人 1 分鐘是很快的，有人則是超過 1 分鐘；再擴展到兩階段等量關係互換，因為學生在二年級已具有 1 分鐘時間的量感及鐘面現象的連結，再建立二層次的量感階段，讓學生配合生活事件納入思考及配合鐘面上的時針與分針位置轉動的變化進行教學，以學生經驗 1 小時為出發，例如晚上 8:00 到 9:00 學生做了哪些事？學生上 1 堂課 40 分鐘是 1 小時嗎？學生的吃飯時間、睡午覺時間、上網時間、看電視時間，讓學生實際察覺 1 小時的量，而非讓學生僅知道鐘面上長針走一圈來教學 1 小時。在小單元結束後，是學生們最期待的遊戲時間，運用高趣味性的學習媒材其中筆者發現，在教學光碟片的遊戲區中，結合數學概念的認知學習，學生必須思考及理解所問的問題，將所問的問題解題過程，先寫再黑板上，再小組討論，才能繼續闖關，讓學生能暫時脫離

課本書嚴肅難以理解的數學，同時學生也能體驗到數學的奧妙與樂趣，以提升學生的學習動機，維持學生自我效能感的建立，有效增進學習成功之信心。

2. 堅持把每一位孩子帶上來的教學信念

這學期補救教學的對象增加至 11 位學生，如何在有限的時間內，提供符合不同學習準備度及學習習性學生需求的教學，為筆者最大的挑戰。由於這些補救教學的學生個別差異很大，如果能將學生數降低，能提升學生的個別化的學習成效，學習狀況勢必能改進。其中，教師的教學信念是很重要的，教學是一門藝術，是教師用其生命與學生一同產生共鳴的偉大旋律，如何因應教育現場的改變，提供學生最豐富的學習經驗及知識，並獲得最大的收穫是值得關心及關切的。

〈貧困是一種框架〉這本暢銷書，是美國關心弱勢教育者必讀的書，其中認定貧窮第 8 項要點：對隱藏規則的知識（對教育的重視），係指這個人是否有瞭解不同族群的知識，尤其當上一階層以一些未曾言明隱藏規則在運作時，嚴重阻礙了他更跨越了貧窮（唐淑華，2011），對於社經背景低階層的家庭，由於無法看見現實生活中看到教育的實用價值，教育所扮演的角色是抽象的，這一階層的家長，比較不會看重孩子教育的重要；相對的，中上階層的家長，相

信教育能促使社會流動、創造新知、傳遞社會價值最快速的方式，這一階層家長會儘可能配合學校老師的要求，督促孩子課業，讓孩子接受最好的教育。如同從教育社會學的角度，馬克斯主義認為「教育即複製」，將上一代不公平的社會資本及文化資本複製給下一代。這篇文章，使我深刻的體悟到，在教育的過程中潛藏著身分弱勢及學習低成就「雙低」之學童，是真的需要教育體系的支持系統，以不同的方式對待不同的學生，必須設法減少教育資源分配的不公平，以促進教育機會的均等，於是我的使命感，就是如何成就每一位學習動機較弱的學生，加強他們課業的程度，提升其學習成效。

四、 結語

根據筆者的補救教學現場的發現與反思，提出三點建議，提供教師擔任補救教學或從事後續研究的參考：

(一) 縮減補救教學班級學生數

由於接受補救教學的學生多半是家庭經濟相對弱勢的學生，學生的學習特質差異極大，這些學生在課堂上無法跟上學習進度，極需個別化的一對一教學，來提升學習興趣及增進學習效果。學校應盡量縮減每班的受輔學童人數，以利教師有充裕之時間針對弱勢學科進行個別化的補救教學。依補救教學要點目前 6-12 人為補救教學班級人數，如果學生程度差異太大，將

會壓縮到學生學習時間，宜減少至一班四人較適合實施個別教學(李孟峰、連廷嘉，2010；賴金河、施富有，2013)。

(二) 運用有效教學策略創造學生成功經驗

補救教學若能符合實證研究所指出的有效教學原則，可使學生獲得更多的成功經驗，減少學習落差(曾世杰、陳瑋婷、陳淑麗，2013)。因此教師於補救教學活動中應善用有效教學策略，以增進學生的學習成效及興趣。

參考文獻

- 黃光雄 (2008)。精熟學習法的理論與運作。載於中國教育學會主編，有效教學研究（頁 205-224）。臺北：臺灣書店。
- 陳惠萍 (2009)。提升經濟弱勢兒童學習成就之教學與實踐。臺南：供學。
- 張新仁 (2001)。實施補救教學之課程與教學設計。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，17，85-106
- 唐淑華 (2011)。理解貧困的一種框架。當代教育研究季刊，3，195-206。
- 教育部 (2006)。95年度教育部辦理攜手計劃課後扶助補助要

點。2008年12月20日，取自
http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=8231

■ 教育部（2012）。十二年國民基本教育:開啟孩子的無限可能。臺北：教育部。

■ 賴金河、施富有（2012）。補救教學的實踐與省思。新北市教育季刊，9，41-44

■ 曾世杰、陳瑋婷、陳淑麗（2013）。大學生以瞬識字及字母拼讀直接教學法對國中英語低成就的補救教學成效研究。課程與教學季刊，16(1)，1-34。

■ 李孟峰、連廷嘉（2010）。「攜手計畫—課後扶助方案」實施歷程與成效之研究。教育實踐與研究。23(1)，115-144。



從捷運殺人事件談生命教育之重要性

黃玟鳳

臺北市中正國小專任輔導教師
國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士生

一、前言

本是春暖花開的五月，台北捷運卻發生了令人震驚的殺人事件。

兇手是一名就讀大學二年級的學生，對於兇行其表示因活得痛苦，但不敢自殺，所以，以殺人來求得死刑好結束自己的生命。

在此事件中，我們看見了一個空洞的靈魂，失衡的人格，對自己及他人生命價值的輕率與輕視。臺灣生命教育推動已數十年，盼能引領學生尊重、愛惜生命，提升心靈層次，活出自我的生命價值與意義，而這次捷運的殺人事件，更加凸顯了生命教育推行的重要性。

二、生命教育之目的及領域

生命教育應幫助學生探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值、熱愛並發展個人獨特的生命、實踐並活出天地人我共融共在的和諧關係（孫效智，2001）。生命教育旨在培育學子在人生歷程中，能在各階段生活的脈絡中，不斷的淬煉生命智慧，發起生命關懷，精進生命實踐活出階段的生命意義來（陳錫琦，2012）。

生命教育之目的，包含生命意義的探索到對生命的關懷及生命整體的

思維與統整，而其涵蓋的領域有「終極關懷與實踐」、「倫理思考與反省能力的培養」、「人格統整與靈性發展」三面向，分述如下：

（一）終極關懷與終極實踐：探究的是人生最終極的課題，亦即必死的人生究竟有何意義？又如何去開創其意義的問題。

（二）倫理思考與反省能力的培養：生命智慧的累積首在思考與反省。倫理思考與反省的意義在於探索道德的本質、判斷各種實踐的倫理意涵，使人能夠不僅知其然，且能知其所以然地掌握道德的原則與要求。

（三）人格統整與靈性發展：終極課題的探索與倫理議題的思考是「知識」面的生命教育，人格統整與靈性發展則要將生命知識內化為生命智慧，使人能夠在「實踐」面「誠於中、形於外」，而將知情意行統整起來。

生命教育所涉及的三大領域，是相互關聯且互相作用的，因此，必須將此三領域統合才能建構出完整的生命教育。

三、生命教育之重要性

一個人若不能在生命的意義中有

正向的依歸，便會形成空洞的生命，也無法具備實踐生命、道德的動力。而在生命中的「可為與不可為」便涉及了倫理與道德的省思與行動，若缺乏了倫理與道德的反思，便會失去對善的慎思明辨能力。然而，即便具有生命意義的詮釋，具備善的理性思辨能力，倘若缺少由內而外心靈與行動上的統整，便難以實踐對生命意義及倫理道德的種種探索與思考。

因此，生命教育需透過「終極關懷與終極實踐」協助人們去追尋與開創生命之意義，懷抱對生命的理想甚至能跨越生死，在有限的生命時間中創造出無限的生命廣度與深度。而「倫理思考與反省能力的培養」可引導人們探索道德的本質，思辨倫理之意涵，以建構出自身的道德原則，且能思惟各類社會議題及掌握行為的善惡是非之判斷，並發展出個人內控、內省的倫理道德觀。「人格統整與靈性發展」則能將知、情、行整合，亦即內外一致、知行合一，將生命智慧、關懷與自身人格、靈性和行動化整為一，讓身心靈達到平衡及和諧。

據上述所言，我們更能體會生命教育三大領域對一個人生命內與外的提升與整合之功能與重要性。

四、結語

這次的捷運殺人事件讓社會大眾痛心也震驚，也讓人開始思索是怎樣的人格與心靈會發展出這樣負面的生命態度與惡行？行兇者在小學便對

生命出現了負向態度與情緒，例如，兇手表示念小學時暗戀一名女同學，卻有兩名女同學從中作梗，他當時就有要殺死她們的念頭。由此可見，一個人生命觀念、態度的偏差與負面的表現是從小在生活中累積發展而成的，因此，應及早實施生命教育，來協助學生在生命的早期便能探索終極關懷與終極實踐，培養倫理思考與反省的能力以及追尋人格統整與靈性發展，以發展出正面、積極的生命態度。

在學校現場中，生命教育不應只是一種安排下的認知課程，更是一種環境與情意氛圍的營造。生命教育在小學並不屬於正式課程，但若透過融入正式課程的模式，讓學生除了宣導活動外，亦能在課程中領會生命之觀點、培養生命正向之情意，並發展實踐的能力，相信生命教育會逐漸的在學生心中發揮影響並達成啟發。

發生的事件已無法倒轉，而我們能做的是未來對於生命教育的重視與儘早實施，讓孩子在小學甚至幼兒園時，便能有結構的接觸生命的種種議題與課程，讓每一位孩子在求學階段，便有機會開始不斷淬煉生命智慧，發展生命關懷，貫徹生命實踐！

參考文獻

- 陳錫琦（2012）。十二年國教生命教育課程概觀與反思。《國民教育》，53(3)，1-6。
- 孫效智（2001）。生命教育的內涵與實施。《哲學雜誌》，35，4-31。

看電影、愛生命—談電影教學融入生命教育

楊貴琦

國立臺北教育大學生命教育所在職專班

蔡珊珊

國立臺北教育大學生命教育所在職專班

一、前言

「噹～噹～噹！鐘聲響了！上課了！我們來看電影囉～！」孩子們準時不拖拖拉拉進教室的原因就是一週一次的生命教育電影賞析，「老師，上次的劇情發展到底如何？」「主角之後有完成他的夢想嗎？」孩子們主動關心劇中情節的程度遠遠超過扇形面積怎麼算？是頂真還是類疊…等修辭問題？甚至為了這一週一次的電影賞析課，整整一週表現的“異常出色”，而且小組內的成員會互相影響，彼此提醒，讓總是拖拖拉拉、學習散漫的孩子把該做的事完成。筆者現職為國小教師，在教學的現場感受到電影魅力對孩子們的影響，隨著電影的劇情，孩子們會陪著主角一起難過、一起緊張、一起歡笑。而電影內所要傳遞的意涵，能內化孩子們的生命價值觀，孩子們能從中學習到主角面對人生挫折時的堅毅態度、遇到危機時如何轉敗為勝，如何看待自己的人生…等，在課堂上我們所要教授的生命意涵，透過電影給孩子的感動、啟發和點點滴滴會陪伴孩子們成長。筆者相信當孩子們開始對某件事情著迷，就會開啟學習的一扇窗。

為何要教生命教育？

社會變遷快速，各種資訊媒體、網路發達、高科技產品充斥在我們的

生活中，人與人之間的關係不再只透過面對面而建立，連上網路、動動滑鼠、敲打鍵盤，就有成千上萬的網友，這些科技產品雖能提升物質生活的滿足，然而與他人建立實質的關係，建立對生命的價值感，追尋生命的意義，心靈內在的生命充實感及品質，卻未必能達到。因此筆者希望透過「看電影、愛生命」的教學活動，讓學生有機會探討生命議題，建立正向的生命價值觀，創造自我生命的意義。

二、電影融入教學意涵與建議實施步驟

「電影融入教學」是指電影媒材於教學上的運用與欣賞，以特定之教學目標為指向，結合討論、分享等教學相關活動，進行有意義的學習，以電影完成學生在認知、技能、情意層面的教育價值（陳建榮，2006）。

筆者認為要將電影融入教學中，必須要精心規劃電影課程的內容，而不是只有播放電影或欣賞電影一事，建議可將電影教學歷程分為以下步驟：

（一）觀賞前：評估需求、提示注意事項

1. 可設計每月不同的主題（品德教育、生涯規劃、多元文化、兩性

議題、危機處理)，並評估班上的需求，安排在不同週次觀賞討論。

2. 觀賞前先簡略介紹電影內容，提示孩子們要特別注意的部分，並拋出問題與孩子們共同討論。

(二) 觀賞過程：教導禮貌和態度

營造適合觀賞電影的環境，教導孩子們觀賞電影應有的禮貌與態度。

(三) 觀賞後：進行教學活動

1. 小組腦力激盪：針對影片中的劇情安排，提出問題，讓孩子們分組討論，引導孩子發現或找出影片所要傳遞的教育意涵。
2. 角色扮演：分組扮演劇中電影的某些片段，除了加深對內容的印象外，也協助孩子澄清價值觀念並提升道德判斷力。

三、透過電影教學開啟生命智

慧，活出生命意義

「電影能觸動人心，教育能影響生命」生命教育不是口號，也不是透過教科書就能傳遞，身為教學現場的教師，若能藉由電影教學，讓孩子們與劇情、主角產生共鳴，學習劇中主角如何面對人生困境、追尋自我意義與存在價值。那麼，生命教育就能與孩子們生活經驗結合，生命教育即不再是空談。當孩子們能建構出生命意義與價值後，生命就不再空虛，也會有面對各種困境與挫折的勇氣，如此將能開啟孩子的生命智慧，引領孩子活出生命的意義。

參考文獻

- 陳建榮（2006）。電影融入教學於國小生命教育課程教學模式之設計與應用。(未出版之碩士論文)。私立淡江大學教育科技學系，臺北。
- 陳建榮（主編）（2012）。五「心」級親子電影院：這些電影要告訴孩子的事。臺北：新手父母 城邦文化出版。



如何與學齡前幼兒談論死亡

黃彩桂

國立臺北教育大學生命教育碩士學位班在職進修專班

劉彥余

國立臺北教育大學生命教育碩士學位班在職進修專班

「老師，我的爸爸生病住院了」

「他已經病好了」

「他後來住在醫院的冰箱裡」

「可是他不會回來了」

5歲的小惠，語氣平平的對老師說了這一番話，聽在老師的耳裡，不禁眼睛酸酸的，然而在幼兒的心裡，究竟死亡是什麼呢？

一、前言

還記得小時候和媽媽外出，每經過喪家的門前時，媽媽總是捂著我的臉要我別看，帶著我快快經過。年幼的我不懂為什麼，但感受到的是一種神秘、詭異、恐懼的氛圍。在我的幼年成長中，對死亡議題帶著既好奇又害怕的心態。這樣避談死亡話題的現象，存在老一輩父母的身上。隨著知識的普及、觀念的開放，現代的父母較能接受與孩子談論死亡，但未必能以適合的方式來讓幼兒了解，因此了解幼兒死亡概念的發展，以正確而開放的心態與幼兒談論死亡，更顯重要。

Hargrove（1979）研究指出約有44%的兒童，從來沒有人告訴他們死亡是什麼及死亡的其他意義。只有8%的兒童，其父母親曾對他們解釋什麼是死亡。當幼兒面臨死亡的問題時，究竟是否可讓幼兒瞭解死亡？答案應該是肯定的，成人有必要將「死亡」明

確地告知幼兒，相信幼兒是有能力去面對的（引自劉惠美，1988）。

Frelund（1977）研究指出學前階段的幼兒，已對死亡產生好奇與疑問。但死亡概念對多數幼兒而言是抽象的，因此幼兒園教師也就扮演了重要的角色，在教學中適時加入死亡教育教學活動，幫助幼兒建立正面的態度來面對死亡問題，減少對死亡的焦慮與不安（引自汪欣怡、黃馨慧，2009）。

二、幼兒的死亡概念

幼兒的死亡概念發展階段，各學者定義與研究焦點各有不同。Nagy（1948）用作文、繪圖與訪談研究3-10歲的兒童對死亡的感覺和想法，提出研究結果：3-5歲的幼兒認為死亡是暫時的、是一種分離，就像是到外地旅行或是睡著了；5-9歲兒童將死亡擬人化，認為死亡是被死神帶走；9歲以上的兒童對死亡則具有普遍性、永久性的理解能力（引自汪欣怡、黃馨慧，2009）。

Kane（1979）以個別訪談方法，提出研究發現：3歲時對死亡有真實感；5歲時認識死亡是分離的、不能移動的；6歲時的兒童了解死亡的不可逆性、普遍性、生物功能惡化及死亡的原因；8歲時認識死亡不再具知覺性。

（引自汪欣怡、黃馨慧，2009）。

瑞士著名的兒童心理學家皮亞傑認為兒童死亡概念的認知發展可分為：第一階段：4-6 歲，這個年齡的兒童自我中心很強，常把周圍的事物擬人化，認為所有的東西都是活的。第二階段：6-7 歲，認為會動的物體就是活的，不會動的就是死的。第三階段：8-11 歲，認為能夠產生自發運動才是活的，否則就是死的。第四階段：11 歲左右，開始具有成人一樣的死亡概念（黃松元，1983；劉崇蘭，1987）。

在幼兒階段中，幼兒對於死亡和死亡原因的了解是片面的，其中還有不少誤解，幼兒視死亡為一種暫時分離或是可轉換的暫時狀態，例如認為死者是在睡覺，死者可以復生，或是死者變成另一種存在的方式，如：變成天使了（蘇完女，1991）。

綜合上述學者的研究結果可得知，3-6 歲學齡前階段的幼兒對死亡是好奇的，已經開始察覺到生活中有一種事件叫做「死亡」，但由於不瞭解，孩子容易對它產生好奇，甚至覺得恐懼。幼兒知道死亡是分離的、死亡是不能移動的，但這個階段的孩子自我中心很強，常把周圍事物擬人化，以為死亡只是暫時的想法，或將死亡擬人化現象，就像是睡著了，或是去旅行。所以，大人有必要給予明確的回答，以免幼兒混淆與誤解。

三、與幼兒討論死亡話題的時機

在生活中有許多適當的時機，都

能與幼兒討論死亡的話題。

1. 幼兒主動提問與死亡有關的話題時：幼兒因為好奇、聽聞或經驗與死亡相關的事件而主動提問時，應把握時機針對幼兒的疑惑進行討論，並以幼兒能了解的程度、用語，直接真實的回答幼兒的疑問。
2. 遇有親友或寵物死亡時：可藉周遭發生的死亡事件，進行機會教育。和幼兒討論死亡事件的發生、追思的儀式、喪葬禮的進行等等，藉機釐清幼兒對死亡的疑惑及舒緩悲傷情緒。
3. 觀賞電視、電影和童書時：當觀賞的內容上觸及與死亡相關劇情時，可與幼兒討論關於劇中死亡事件的真實性，是想像的情節或是戲劇效果，以免幼兒被戲劇誤導，對死亡產生錯誤的理解。於觀賞過程中或之後對內容相互討論，藉此方式探討死亡的相關問題。
4. 偶發事件：與死亡有關偶發的社會事件、新聞，大人可藉此機會從事件教學中與幼兒討論死亡話題。
5. 飼養、種植活動中的死亡事件：在進行飼養、種植活動中遇到死亡的事件，可藉此引導幼兒認識死亡，也可與幼兒分享自己對死亡的看法，進而教導幼兒尊重生命、愛惜生命。
6. 戲劇及角色扮演遊戲：可將要傳達的死亡概念透過戲劇傳遞出來。也

可讓幼兒透過角色扮演的方式進行，藉此過程協助幼兒認識死亡及面對死亡的情緒處理。

7. 故事與繪畫：可藉由故事輔以繪畫活動，引導幼兒表達出對情節的想法與感受，再從幼兒的圖畫分享，引發討論。

大人能以坦然的態度面對死亡，就能善用時機以開放接納的心態來與幼兒談論死亡話題。

四、與幼兒討論死亡的技巧

大人對死亡的主觀認知、面對死亡事件的處理態度也會影響幼兒對死亡的概念、看法及感受。所以大人應釐清自己面對死亡的態度，以開放的態度主動提供幼兒接觸討論的機會，藉此澄清幼兒的死亡認知，協助幼兒抒發情緒（陳淑霞，2003）。在教導幼兒發展健康的「死亡概念」時，大人要能坦然理性地對幼兒說明死亡，才不會將疑惑和恐懼的情緒傳導給幼兒。

關於死亡，幼兒可能有許多的疑問，當幼兒問起死亡的話題時，最適當的回應就是據實以告。

1. 人為什麼會死？可以對幼兒解釋死亡的原因，生重病、發生意外等等。不一定年紀老了才會發生這些事喔！有人年紀不大，但得了無法治癒的病；有人因為意外事件而死亡，所以並不一定老人才會死喔！

2. 死了會怎樣？死亡就是身體沒了呼吸、心跳，身體無法運作，就好比玩具徹底損壞了，永遠無法修復，再也不能使用了一樣。

3. 人死了會去哪裡？若幼兒這樣問，大人可依自己的信仰，向幼兒說明人死之後，所進行的喪葬過程與儀式，有機會讓幼兒接觸喪葬儀式經驗，接納幼兒表達自己的感受或情緒。

4. 爸爸媽媽會不會死？建議父母不必主動提，但若是幼兒主動問起而擔心時，父母的態度能夠坦白並說明：「每個人都會死，不過，那也要等到很久以後啊！因為爸爸媽媽會一直陪伴你，直到你長大。」

五、結語

關於死亡，大人隨時可在生活中對幼兒機會教育，小至昆蟲、動植物，大至寵物的生老病死。讓幼兒平常累積正確的概念，真遇到親人有事故時，幼兒接受的態度就會自然，才不會留下陰影。

Kastenbaum 和 Aisenberg（1972）曾指出如果我們對死亡愈了解，對於生命的看法就愈積極（引自張淑美，2001）。如果成人瞭解幼兒死亡概念的發展，那麼就能適當地輔導幼兒，減少幼兒對死亡的焦慮與不安，並從旁協助使他們有正確的發展，建立正面的態度。

參考文獻

- 汪欣怡、黃馨慧（2009）幼兒死亡

概念之探究。生死學研究，10，123—128。

■ 陳淑霞（2003）幼兒死亡概念之質性研究。朝陽人文社會學刊，1(2)。

■ 張淑美（2001）兒童生死教育之理念與實施。研習資訊，18(3)，31—39。

■ 黃松元（1983）怎樣和兒童談死亡教育。兒童教育，11，12—17。

■ 劉崇蘭（1987）。浮生盡處，黃梁夢醒—談死亡教育。學校衛生，13，46-56。

■ 劉惠美（1988）兒童死亡概念之發展。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

■ 蘇完女（1991）死亡教育對國小中年級兒童死亡態度的影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。



法語影片「最後 12 天的生命之旅」 對兒童死亡教育的啟示

林金枝

臺北市成德國小教師

賈耀華

臺北市吳興國小教師

一、孩子面對死亡的態度，取決於他們是如何被教育的

長久以來，我們的社會大眾並未重視兒童的死亡教育這一區塊，在傳統教育上甚至有避諱談論的現象（孫效智，1999）。但在孩童成長過程中，多少會面臨寵物、親人、朋友同學、甚或自己也可能要面對死亡的經驗，如果一味避談死亡，導致孩童無法獲得正確且健康的死亡概念，則會影響孩童身心的健康，諸如：恐懼、焦慮、作噩夢等；在輔導研究上也指出孩童對死亡的情緒未獲正當疏導，成長期間，可能引發一些退化、畏縮等的行為，這是值得師長們關心重視的。兒童死亡教育的實施主要是希望建立兒童對死亡的正確認知（吳秀碧，1998），因此，以正面健康的態度，引導孩童認知死亡是生命週期的自然現象，具有普遍性及必然性，無人能夠倖免，有必要透過死亡教育的途徑來學習面對。

根據衛福部統計，臺灣每年約有一千多名、14 歲以下的兒童死亡，人生才剛起步的孩子們，一旦罹患惡疾遭受生命威脅時，不僅孩子本身，包括父母及所有家庭成員，也都承受很大的痛苦與衝擊，極需協助（中央社，2014）。安寧療護在國內推行多年，仍然以成人為主，並不適用於還在生長

發育階段的兒童。目前全臺只有臺北榮總有規劃成立了兒童安寧緩和照護小組。藉由醫師、社工師、營養師、心理師等專業照護，改善面臨生命末期孩子的生活品質。但因一般民眾對安寧照護的認知不健全，讓原本立意極佳的兒童安寧照護推廣在國內醫院窒礙難行，殊為可惜！藉由死亡教育影片的探討，希望傳達兒童安寧照護的施行不但需要、也是必要，有助於病童和家屬面對疾病和死亡的挑戰，身心靈各方面達到平衡。

法語影片「最後 12 天的生命之旅」是探討兒童面對生命臨終前之心路歷程，以此參照結合台北榮總兒童安寧的理念，可以提升病童生活品質、維護生命尊嚴，幫助病童實現心願，尋找生命意義，完成「道歉、道謝、道愛、道別」的四道人生，為生命留下無憾的追憶。期望這部影片帶來的啟發，在進行死亡教育時，讓學童對臨終關懷及安寧療護的概念有進一步的認識。

二、生命的品質不在長短，而在於如何看待每一天

（一）「最後 12 天的生命之旅」劇情簡介

十歲的奧斯卡身患絕症，知道自

己將不久人世的壞消息。但糟的是，奧斯卡發現他所信任的父母與主治醫師，竟然沒有一個人有勇氣告訴他這個事實，更沒有人能夠與他一起面對。奧斯卡氣壞了。他拒絕與任何人說話了。

玫瑰阿姨用無比的想像力與熱情，帶他走上生命最後十二天的精彩旅程。最後的十二天，奧斯卡並不孤單。他有玫瑰阿姨，好朋友爆米花、愛因斯坦、藍色佩姬，而且他每天都寫信給上帝。生命中應該經歷的每一個精彩的點滴：愛情、友誼、信任、飛翔…，奧斯卡都嘗到了。而他的生命就在這些美好的事物上找到意義，接受了死亡。

(二) 劇中兒童死亡教育的啟示

1. 正確健康的生命態度

家長、老師，本身要有正確且健康的死亡態度，才能引導孩童以正確、健康的心態看待死亡、面對死亡。

「…他們怕我，不跟我說話。我的病是我的一部分，難不成他們只能愛健康的我…」。

玫瑰阿姨：「…不是只有你會死，凡人都會死，包括你的父母，還有我…」。

奧斯卡：「我只是先走一步！」。

2. 開放接納的生命態度

家長、老師，本身要以開放、誠懇、接納的態度，容許孩子問、說，以減少死亡的神秘感，並把握機會，

進行死亡教育。

玫瑰阿姨：「…難道因你先走就可以任性，不管其他人嗎?…」。

父母與主治醫師不敢面對、避談死亡的態度，對孩童的影響：

- (1) 孩子自覺被遺棄、孤立無援，沒有人陪他一起面對死亡，他因此失去求生的意志。
- (2) 孩子沮喪、絕望，封閉自我、關閉與人互動的大門。

3. 適齡、具象化的引導

適齡的語言、具象化的情境，藉助適當的媒介、教學方式，才易於引導孩童願意從中思考死亡的意涵。劇情中玫瑰阿姨沒有直接告訴孩子要做什么，總是在自然而然中用一些故事或是遊戲來帶領奧斯卡去領略人生的生老病死以及如何面對困境。

透過玫瑰阿姨將自己在拳擊場上的生命歷程，用充滿幻想的誇張情節鼓勵著小男孩面對現實，戰勝自己，奧斯卡對生命的不安、退縮和挫折，有了轉化的出口。玫瑰阿姨誇張方式的帶領，給心情灰暗的奧斯卡帶來歡樂與開心，讓他重燃生機，對生命有所期待。

4. 死亡教育的時間點

孩子面對死亡的態度，取決於他們是如何被教育的。死亡教育越早實施越好。

經由玫瑰阿姨巧妙的說法，奧斯卡能在短暫的歲月中，體驗生命的多樣感動。「分離是成長的開始」，對來日不多的生命，一天等同十年的安排，真是善巧又溫馨。

5. 靈性關懷

面對死亡，家長與師長們應了解兒童的心理發展，善用一些技巧、儀式，讓學童心靈得到慰藉與寄託，獲得身、心、靈全面的平靜，這是臨終關懷很重要的課題。

在玫瑰阿姨的鼓勵下，奧斯卡每天寫信給上帝，抒發自己內心的話，經由這些書信，小男孩得以想像自己歷經了人生各個階段，對人生不再有任何遺憾；透過這些書信，小男孩打開了心扉，化解了對父母的不諒解，重新找回親情。更重要的是他認識了上帝，領略了生命的美好，平和的接受了死亡的召喚。

「第一次我凝視著陽光、顏色、樹木、鳥兒與動物。…我覺得自己活著，感動生命存在的幸福。」

「我終於認識上帝充滿愛，只有上帝能喚醒我。」

6. 打開心裡的那扇窗

「生命可以影響生命」，沒有人是完全封閉的，端看有沒有找到可以進入內心的那扇門。

阿姨自己也陷在生活中的困境中，但在陪伴的過程中，奧斯卡化解了她的心結，讓他慢慢的能夠承受這

些挫折，從傷痛中走出。而封閉的奧斯卡，原本不懂得付出與關懷他人，但最後寫下的想法和期許，他學會了珍愛生命，也學會了愛別人，他找到了生命的意義，活出了短暫生命存在的價值。

三、結語

「最後 12 天的生命之旅」是一部僅 100 分鐘詮釋兒童死亡議題的電影，時間雖短，卻蘊含不少值得省思與關注的內涵。可提供教育工作者在進行死亡教育時的一些參考。

臨終關懷的工作是生命最後一程的終極關懷，也是生命最後階段的轉化與成長的最重要關鍵時刻。以生命關懷的角度，如何為這些生命末期的孩童盡點心力，為父母和孩子留下美好回憶，讓生死兩方皆能安心無憾，是生命教育還可以整全、努力的一個區塊。也藉由這部影片內容的傳達，讓學童從死亡教育課程中習得對臨終關懷、兒童安寧療護的正確認知，以及從貼近死亡的真實，體悟珍惜有限、有用的生命，活出自己的生命意義與價值來。

參考文獻

- Eric—Emmanuel (2004)。最後12天的生命之旅。林雅芬譯。臺北:方智。
- 吳秀碧(1998)。死亡教育與悲傷諮商之人員訓練。學生輔導雙月刊，54，62-69。

- 洪瑜堅譯(1997)。與孩子談死亡。孩子從恐懼、瞭解到學習接受生命交替的真實紀錄。臺北：張老師文化。
- 張淑美(2000)。兒童生死教育之理念與實施。彰化師大臺灣地區兒童生死教育研討會。彰化：彰化師範大學。
- 陳錫琦、陳淑香(2007)。生命教育課程建構－以善終為取向。醫護科技學刊，9(2)，154-168。
- 孫效智(2001)。生命教育的內涵與實施。哲學雜誌，35，4-31。



悲傷輔導—導師所應扮演之角色

陳珮婷

國立臺北教育大學生命教育所在職專班

莊詔雯

國立臺北教育大學生命教育所在職專班

一、前言

對於正在就學階段的青少年及幼童來說，生活中的失落（loss）是很常見的，而且經常是來自於失去親近的人。在臺灣的一項針對大學學生經驗第一次死亡事件的研究指出，經驗第一次死亡事件的年齡分佈在 3 至 22 歲間，其中死亡者是親人的 71.11%（陳錫琦，2003）。而另一項針對國小學生所做的調查研究，也發現超過八成以上的研究對象曾接觸過死亡事件，其中五成以上發生在九至十二歲（陳錫琦與方惠欣，2012）。然而面對學生的悲傷，身為孩子的導師究竟應如何因應和處置？在陪伴學生度過悲傷過程中，導師應扮演何種角色呢？

現行於校園之中，隨著制度的進步及對於學生輔導工作之日益重視，目前各級學校已有專任、兼任輔導教師之設置，以彌補一級輔導需求之不足，然而身為與學生接觸最頻繁的導師，在面對學生的悲傷時，仍應清楚的知道自己的職責、功能與所應扮演的角色。

在下一個段落中，將會聚焦於因親人或重要他人死亡而引發的悲傷，對於學生所產生的影響。因為唯有先瞭解悲傷學生可能會有的情緒及行為變化，才能幫助導師辨識悲傷的學生，進一步給予關懷及協助。

二、悲傷對孩子的影響

以下所提到的各種因為悲傷所引發的反應，均為一般的、普遍的及可能出現的反應。導師除了認識普遍性的悲傷反應之外，也應注意每個學生的個別差異，以免形成錯誤的評估或判斷。

（一）對心理的影響

悲傷的學生在心理上可能會出現沮喪、難過、焦慮、甚至是憤怒的各種情緒反應。有時也會因為錯誤的歸因（例如：幼小的孩子可能會以為自己不聽話，而使得重病的母親病情惡化而去世），而在心理產生罪惡感或愧疚感。心理的反應無法直接從外表的觀察得知，但是通常會轉化或影響到外在的行為。

（二）對生理及行為的影響

當學生面臨悲傷時，可能因為上述的心理因素而導致無法入睡或睡不安穩等睡眠不足的現象。年紀較小的學生，可能因為親人的死亡，而出現退化性行為。例如：可能出現尿床、不敢獨自上廁所、或變得比以往更加的黏人。而年紀較大的孩子可能會做出一些危險的舉動，例如：打架、飆車、服用禁藥、自我傷害等。當學生不曉得該向誰尋求協助，以處理自己

的情緒及問題時，可能會孤立自己、減少與外界的溝通及對話。

上述的心理、生理及行為的反應，也會影響到孩子在學校的學習狀況。

（三）對學習的影響

當學生的內心受到悲傷的衝擊，因而引發一連串的反应之後，勢必會影響到學習狀況及在課堂中的表現。導師可能會觀察到學生開始變得沉默不語、悶悶不樂，對於班級活動或事務的參與度降低，對於導師所交代的功課或事項，無法按時順利完成，學習成就可能也會一落千丈。

上述因為悲傷而帶來的各種影響，均為普遍性的反應。身為導師除了細心觀察之外，有時更得拋棄既有的認知，將每個學生當作是不同的獨立個體，方能正確的辨識出悲傷的學生需要協助的地方，也才能進一步思考該如何予以協助。

以下將就導師在協助悲傷學生時，所能也所應扮演的角色做說明。

三、導師的角色

在面對悲傷的學生時，除了家人之外，導師可能是與學生接觸最頻繁的重要他人，是學生尋求協助的對象。在各種協助學生度過悲傷歷程時，導師所應扮演的角色，其實與導師在日常的班級經營中所執行的工作大同小異，也是導師本應具有之知

能，其所差別之處僅在於所面對的學生狀況不同，而需在技巧與心態上做調整。

（一）辨識者

身為班級導師，對於學生的身心狀態及平常表現，應有相當程度的了解與掌握。導師應將學生的行為差異視為一種訊息—代表其身心狀況正在改變，如果其原因來自於家中的親人或重要他人死亡時，便可推測學生行為的改變來自於因為死亡所引起的悲傷，導師可以依照學生個人的狀況，開始思考如何因應與處置。

（二）陪伴者

如果學生的家庭系統支持性足夠，通常可以使其順利且盡快的度過悲傷的階段。此時導師的角色，只須擔任一位在校的陪伴者即可。除了陪伴悲傷的學生，減少其孤立的感覺之外，亦可將悲傷學生的狀況對全班同學稍做說明。一方面減少其他學生的疑惑和不安，一方面也請大家發揮同儕的力量，共同關照悲傷的學生，以降低悲傷對其學習與人際關係的負面影響。

（三）解惑者

在傳統文化的浸染下，死亡經常是一個諱莫如深的禁忌話題，許多家庭只要提及死亡二字無不避諱。因此，學生對於死亡的概念經常是模糊不清的，以至於真正面對死亡事件時，反而產生許多疑惑及誤解。而學

生平日就在課堂上學習各種知識，因此在課堂上公開、自然的討論死亡或悲傷的議題，是極理想的環境。藉由解答學生對於死亡的疑惑，導正其對於死亡的誤解，進而協助他順利的、盡快的度過悲傷的歷程。

(四) 資源整合者

當學生因為死亡事件悲傷而出現重度的負面反應（例如：極度沮喪或焦慮）或偏差行為（例如：自我傷害）時，導師應積極尋求並引進各種資源，共同來協助學生解決問題。學校原本就具有許多的資源可供利用，例如：健康中心、專業輔導人力、補救教學的資源等，均可以用來幫助悲傷的學生。如何善用各種資源才能適時、適性地協助學生解決問題，就有賴於導師從中整合。

上述的各種角色，其實與導師平時所執行的工作是一樣的，只是處理的議題是如何協助學生度過悲傷，因此在方法及態度須略作調整罷了。就像前文所提到的，導師如果能在平時就落實預防性的死亡教育，並且在面對悲傷學生時扮演好各種角色，其實就能協助學生早日脫離悲傷。

四、結論

死亡是生命最終的結果，死亡經驗是每個人終其一生都得面對的，雖然每個人在面對死亡悲傷時，悲傷的反應不盡相同，但一定都會經過一段悲傷的歷程，學生也不例外。

學校是除了家庭以外，讓學生覺得熟悉又放心的場所，而導師也是除了家人之外，讓學生感到信任的重要他人。

如果要協助悲傷的學生能夠順利的、盡快的度過悲傷的歷程，導師必須在平日就落實預防性的死亡教育，讓學生對於死亡能有清楚且正確的概念。而當學生正在經歷死亡所帶來的悲傷時，導師必須扮演各種不同角色，發揮應有的功能，才能真正、有效地協助悲傷學生解決各項的問題，早日從悲傷中脫離。

參考文獻

- 陳錫琦（2003）。某大學學生經驗第一次死亡事件及其相關問題。*衛生教育學報*，20，45-70。
- 陳錫琦、方惠欣（2012）。小學生第一次接觸死亡事件之反應—以臺北市某國小六年級學生為例。*學校衛生*，61，75-101。

生命教育於國小實施之現況探討

林佳媛

臺北市南港國小教師

鄭鈴瑛

臺北市吳興國小教師

一、前言

臺灣自民國 90 年推動生命教育以來，至今已歷經 13 個年頭了。這些年來，教育工作者對「生命教育」這個名詞已不再陌生，但就一位小學老師的觀點，對於這些五花八門的「生命教育」活動，到底要教些什麼，仍是摸不著頭緒。故本文先就臺灣生命教育的歷史發展進行探究，再檢視國小生命教育的課程綱要，最後針對目前我看到的教育現況進行反省。希望透過文字的闡述，能釐清自己對生命教育理解，也能幫助行政單位了解目前小學現場的情況，以期能做出更好的決策。

二、臺灣生命教育的歷史發展

臺灣生命教育的發展起源於臺灣省政府教育廳於民國 87 年所推動的「中等學校生命教育實施計畫」，教育廳導因於當時「社會快速變動，多元價值盛行，極易迷失自我，導致人心疏離、道德淪喪…」(臺灣省教育廳，1998)，故委託倫理教育頗具成效的曉明女中負責規劃。

民國 90 年，教育部長曾志朗邀請學者組成「推動生命教育委員會」，明訂該年為「生命教育年」，並頒布「教育部推動生命教育中程計畫」(90 至 93 年)，規劃從小學到大學十六年一貫

的生命教育實施，奠下我國推動生命教育之重要里程碑。民國 96 年，教育部訂立「教育部推動校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫」作為 96 至 98 年推動生命教育之中程計畫重點工作(教育部，2007)；又於 99 年續訂生命教育中程計畫，並於 99 年至 102 年實施(教育部，2010)；近期，教育部又制定了 103 至 106 年生命教育中程計畫(教育部，2013)。由上可知，近十年來，教育部不間斷的推動生命教育工作，各級學校無不以「生命教育」為名，進行多樣化的教學與活動。

三、生命教育目前在小學推動的情形

目前在小學推動的生命教育除了在綜合領域課程綱要中有明定之外，各處室與班級都有許多與「生命教育」有關的教學活動，相關內容歸納如下：

(一) 綜合領域裡的生命教育

生命教育在小學並沒有正式設科，而是於綜合活動領域中實施。101 學年度國民中小學綜合活動學習領域課程綱要中之內涵架構，包括四大主題軸與十二項核心素養，四大主題軸分別為：自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境；十二項核心素養分別為：自我探索、自我管理、尊重生命、生活管理、生活適應與創

新、資源運用與開發、人際互動、社會關懷與服務、尊重多元文化、危機辨識與處理、戶外生活、環境保護。

「生命教育」的相關內容，大約是統整在「第一大主題軸：自我發展」項下之「尊重生命」核心素養中。綜合領域的實施年級分為：低、中、高、國中等四個階段，而尊重生命核心素養之分段能力指標，依序為：

1. 第一階段（低年級）：體會、分享生命降臨與成長的感受。
2. 第二階段（中年級）：觀察自然界的生命現象與人的關係。
3. 第三階段（高年級）：覺察生命的變化與發展歷程。
4. 第四階段（國中）：體會生命的價值，珍惜自己與他人生命，並協助他人。

若以一學期 60 節綜合課來計算，將此 60 節課平均分配於 12 項核心素養中，一學期尊重生命內涵，大約可以上到 5 節課。但綜合課內容繁多，是否能確實實施也就因人而異了。

(二) 行政處室舉辦的生命教育活動

依據「教育部 102 年度友善校園學生事務與輔導工作作業計畫」，友善校園事務與輔導工作重點方向的生命教育項下：「辦理跨校性、單一學校之學生生命教育體驗學習活動，以生活體驗為原則提供學生生活化之生命教育，透過實踐、反思與分享，將生命教育遷移與應用於日常生活。」及「辦

理生命教育相關議題宣導活動，如鼓勵生命教育融入各科教學、生命倫理、正向思考、衝突管理、情緒管理、壓力與危機管理、憂鬱自傷之認識與輔導轉介等。」(教育部，2013)，故各校辦理了生命教育的相關活動。查閱網路上各校的生命教育實施計畫，內容包羅萬象，有：生命鬥士演講、反毒宣導、各項學藝競賽等；也有結合其他議題的活動，諸如：家庭教育活動、特教體驗活動、性別平等教育等；還有結合節慶的母親節、教師節感恩活動；各校生命教育活動範圍之大，甚至有的連健康促進活動也被包含在內。

(三) 以品德教育為主軸的生命教育

以臺北市為例，依據「臺北市政府教育局推動品德教育實施計畫」，在課程與教學的執行項目下，明訂：「將品德教育融入業務發展計畫、課程計畫、校務評鑑與督學視導活動及各學習領域創新教學統整活動中，結合生命教育、人權教育、公民教育、體育、藝文、閱讀及環保學習，透過媒體與網路行銷加以宣導。」(臺北市政府教育局，2012)，故各校也將品德教育的相關活動，歸於生命教育的內容中。而品德教育在各校有不同的教育活動，例如：品德楷模推選、配合中心德目進行週會宣導、以中心德目為題舉辦演講及作文比賽、或推動閱讀品德相關書籍與討論活動等。

(四) 邀請校外社群進行的生命教育活動

最常見的有慈濟大愛媽媽到校進行的靜思語教學課程，「彩虹愛家生命教育協會」的彩虹生命教育課程，以及「得勝者教育協會」進行的生命教育課程。這些大多是宗教性的社團，所編製的生命教育教材多具有其宗教的意涵。

(五) 教師自行規劃的生命教育活動

每位老師依據個人不同的專長、任教的科目、個人特質、所關注的主題等不同，將不同內涵的生命教育融入於課程中，或另外設計教學活動。

四、國小生命教育實施的困境

由上述國小實施生命教育的現況來看，生命教育的議題除了綜合領域有明確的指標以外，其餘的教學活動五花八門，找不到明確的方向，難道與「教育」有關的話題，都叫做生命教育嗎？故歸納目前老師們遇到的困境如下：

(一) 生命教育定義不清

何謂生命教育？不但學界的看法分歧，從教育主管所制定的實施計畫來看，也是含混不明，以至於落實到老師的身上，也就各有各的看法。和學生的生活有關，就叫生命教育嗎？如此量身高、體重也可以算是生命教育？既然大家的看法各不相同，所以執行的方向也會不相同，那麼是否達成生命教育的目標，也就很難衡量。

(二) 教材內容的適當性不明

高中目前已有生命教育課程，並明訂課程的內涵為：終極關懷與實踐、倫理思考與反省、人格統整與靈性發展三大領域，那麼小學除了綜合領域尊重生命核心素養能力指標之外，是否足夠？是否還須包含其他的內容？宗教教育是否應提及呢？可以提到多少？會不會有宗教進入校園之嫌疑？死亡教育該不該教？如果不該教，當學生在生活上面臨死亡議題時，要如何以適當的態度來面對？如果該教，又要教些甚麼內容呢？

(三) 教師專業素養不足

孫效智（2002）認為一位理想的生命教育老師，應具備的專業素養有：人生哲學、倫理學、宗教學、生死學、人格理論與生命教育教學理論等，而目前的小學師資培育中並未包含如此完整的訓練，以至於老師在教學過程中，大多以個人生命的經驗進行教授，很難避免個人主觀意識（例如：個人宗教觀）強行置入，有時還會引起爭議，（如：將地獄之說教給學生）而引起社會觀感不佳。

五、結語

如以上分析，本文針對目前國小生命教育提出幾點建議：（一）教育行政單位應明訂「生命教育」的內涵，（二）學校各處室應依循著明確的內涵，確實實施生命教育教學工作。（三）教師應具備更完整的生命教育訓練，一般的短期研習恐怕無法達成目標，

做長期有效的課程規劃更為恰當。
（四）若需要校外社群團體協助進行生命教育活動，教師應參與課程規劃及實施。一項專門學問的發展，總是要歷經時間的淬鍊、更要廣納各方的建言，而非一朝一夕所能達成，期盼「生命教育」能在大家廣泛討論下，建立更完整的內涵。

參考文獻

- 臺灣省政府教育廳（1998）。**中等學校生命教育實施計畫**。南投縣：臺灣省政府教育廳。
- 教育部（2007）。**教育部推動校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫**。臺北市：教育部。
- 教育部（2010）。**教育部推動生命教育中程計畫**。臺北市：教育部。
- 臺北市政府教育局（2012）。**臺北市政府教育局推動品德教育實施計畫**。臺北市：教育局。
- 教育部（2013）。**102年度友善校園學生事務與輔導工作作業計畫**。臺北市：教育部。
- 教育部（2013）。**教育部推動生命教育中程計畫**。臺北市：教育部。
- 孫效智（2002）。生命教育之推動困境與內涵建構策略。**教育資料集刊**，27：283-301。



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定
2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過
2013 年 11 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、評論文章：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、專論文章：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、交流與回應：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、學術動態報導：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 500 到 3,000 字內之間，長文則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一)稿件處理費：1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)。
 - (二)實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：（一）傳真：（04）2633-6101；（二）掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 三、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站(<http://www.ater.org.tw/>)或各

期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，
寄送下列地址：

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
蔡玉卿 助理收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第三卷第九期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「中小學學生管教方式」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第九期將於 2014 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2014 年 7 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

依據教師法第 17 條規定，教師有「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」之義務，2006 年教育基本法第 8 條將零體罰列入條文，緣於此，各級學校都訂有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。然而，中小學輔導與管教學生問題仍層出不窮，故本期評論主題訂為「中小學學生管教方式」，可針對管教學生的基本考量和範圍、管教學生的措施、正向管教的作法、管教失當的法律責任、管教案例問題與檢討進行評論，希冀藉以找出管教中小學學生應有的正確理念觀點和實際作法，提供學校和教師參考。

臺灣教育評論月刊第三卷第十期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「幼托整合」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第十期將於 2014 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2014 年 8 月 31 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國二到六歲幼兒教保專業服務在幼托整合之前為雙軌設計，包含托兒所與幼稚園，分別由內政部與教育部管轄。其相關立案、評鑑、人員培育與環境設備等，各自遵循其所屬的系統的規範。然而，「幼兒教育及照顧法」於 101 年 1 月 1 日施行後，幼兒教保專業服務，轉化為單軌的設計。托兒所與幼稚園兩系統進行整合，稱之為幼兒園，主管機關為教育部，所涉之相關人員培訓、設備環境與立案等相關制度，整合為單一的標準。

幼托整合至今已逾兩年半，相關的從業人員、教保服務人員培訓單位、主管機關與社會大眾，皆已共同見證整合的歷程。而在整合的歷程中，教保服務人員的定位與分工、人員培育方案的規劃、在職人員的專業研習課程實施、服務機構的品質評估等議題，已引起大量的關注。故本期主題定為「幼托整合」，邀請各界針對前述各項議題，或是幼托整合之制度面與現象面的相關問題，進行評論。藉此能檢視幼托整合的不同層面，並提出建議，供未來政策規劃與教保實務運作之參考。

臺灣教育評論月刊第三卷各期主題

第三卷第一期：大學教師升等制度
出版日期：2014年01月01日

第三卷第七期：資訊科技運用
出版日期：2014年07月01日

第三卷第二期：大中小學校務會議
的功能與運作
出版日期：2014年02月01日

第三卷第八期：教師薪資待遇制度
出版日期：2014年08月01日

第三卷第三期：APA 格式與教育研究
出版日期：2014年03月01日

第三卷第九期：中小學學生管教方式
出版日期：2014年09月01日

第三卷第四期：學校行政人員培養
與流動
出版日期：2014年04月01日

第三卷第十期：幼托整合
出版日期：2014年10月01日

第三卷第五期：大專校院學雜費
出版日期：2014年05月01日

第三卷第十一期：國際學生交流
出版日期：2014年11月01日

第三卷第六期：課程委員會的運作
出版日期：2014年06月01日

第三卷第十二期：學歷通膨
出版日期：2014年12月01日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 參、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。：(1)傳真，傳真號碼：(04)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所 [臺灣教育評論學會]。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日台內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平台。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、入會費：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
2. 傳真：(04) 2633-6101
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 415 室 蔡玉卿小姐代收
聯絡電話：0918-670669
2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com 電話：(04) 2633-3588 傳真：(04) 2633-6101
會址：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw