

教育政策與制度之回顧及展望

國家教育研究院核心任務之一，即針對國內各級各類教育政策進行研究，據此作為政策精進或創新之參考。本書匯集本院教育制度及政策研究中心、課程及教學研究中心、測驗及評量研究中心，以及原住民族教育研究中心等不同單位之研究人員（包括現任或曾任），就重要教育政策之推動歷程和影響進行回顧與梳理，並進一步提出未來展望。

全書分為十章，主題涉及完全免試入學、數位教育、國際評比表現、技職教育課綱、特殊教育課綱、師資培育、原住民族教育師培、高等教育國際化、大學學雜費，以及經濟弱勢助學等政策方案，從國民基本教育到高等教育，內容涵蓋範圍甚廣。本書除可做為各界瞭解臺灣教育政策內涵的重要參考外，也期能有助於啟發讀者對於教育問題的多元思考方向。

教育政策與制度之 回顧及展望

蔡明學、簡瑋成、謝名娟、趙珮晴、牛涵釗、林佳慧
葉川榮、黃彥融、陳昀萱、劉秀曦、王淑貞 著

國家教育研究院
National Academy for Educational Research



國家教育研究院

本書通過雙向匿名學術審查



教育政策與制度之 回顧及展望

蔡明學、簡瑋成、謝名娟、趙珮晴、牛涵釗、林佳慧
葉川榮、黃彥融、陳昀萱、劉秀曦、王淑貞 著

本書通過雙向匿名學術審查

—— 院長序 ——

資訊科技的快速發展不但改變了我們的生活方式，同時也促使臺灣社會邁向重要的轉型階段。有鑑於優質教育是促進社會進步的關鍵所在，卓越政策則是引導教育發展的重要工具，爰國家教育研究院特出版本書，針對國內近年重要教育政策之規劃和執行進行回顧與剖析，同時透過國外相關經驗的參酌借鏡，提供我國教育發展方向的正確指引。

本書共收錄十篇專題研究論述，內容包含對於我國免試入學、數位教育、國際評比、技職教育、師資培育、原住民族教育、特殊教育、高教國際化、大學學雜費，以及弱勢生助學等議題的分析。身為國家教育研究院院長，我深切期盼本書能夠成為社會對話的起點，激發更多人對於教育問題的重視和討論，從而引領我們一起思考如何建立更具包容性、創新性和適應性的教育體系。

最後，我也衷心感謝所有參與本書寫作的作者們，他們的專業知識和深度剖析為本書提供了堅實的學術基礎。期待本書能夠為教育政策領域的研究者、政策規劃與制定者，以及教育現場的實踐者提供更多啟發，讓更多人願意和國教院全體同仁攜手推動教育事業的進步，為社會的永續發展做出更大貢獻。

國家教育研究院院長

鄭淵立 謹識

2023年9月

—— 副院長序 ——

隨著國內外整體環境的快速變遷，教育領域也出現許多亟待解決的問題，其中部份受到社會各界與主管機關重視，得以納入教育政策和制度規劃中。然因政策執行成效涉及面向甚廣，欲竟其功，則需適時針對各項教育政策推動歷程進行研究，藉此作為政策持續精進與調整之參考。

國家教育研究院設立於 2011 年，旨在從事長期性、整體性、系統性之教育研究，促進國家教育之永續發展。本書由本院教育制度及政策研究中心籌劃，邀請院內各中心同仁就臺灣近年各級各類教育政策進行剖析，進而提出未來展望，期能藉此勾勒出臺灣教育未來發展的願景藍圖。

本書彙集十篇同仁們對於教育重要議題的精心論述，每篇都經過院外學者匿名雙審通過。感謝參與本書撰寫的作者群和行政同仁，他們的貢獻讓本書得以順利出版，同時也要謝謝所有支持國教院的學者專家和教育現場夥伴們，正是因為您們對教育的關注和投入，國教院全體同仁才能夠堅持完成各項任務。最後，願本書能夠提供讀者對於各項教育問題的多元思維觀點，並激發您持續關心和參與教育創新的熱情。

國家教育研究院學術副院長

郭瑞祥 謹識

2023 年 9 月

主編序

為了回應各界對於教育問題的關注和討論，同時掌握國內重要教育政策發展歷程，本中心以「教育政策與制度的回顧及展望」為主題，規劃出版此一學術性專題研究專書。本書邀請各中心研究人員與曾經於本院服務的夥伴，就其長期關注之教育議題和研究成果共同撰文。茲將各篇內容概要分述如下。

第壹章為《臺灣國中完全免試入學政策之回顧與展望》，係由本院教育制度及政策研究中心蔡明學副研究員撰寫。國中教育階段完全免試入學計畫政策之推動，旨在促進國中教學正常化，並建立學習區學校夥伴關係，形成永續發展機制等。本文發現，欲落實前述目標需具備以下基礎：一、發展六年一貫課程，增進學生職涯試探機會與促進就近入學導引；二、參與計畫之國中和高中可建立課程合作鏈結、發展教師專業學習社群，以及形塑學校的特色和優質文化；三、建立計畫推動之合作整合機制，以提升適性學習區各中等學校之競爭力。

第貳章為《臺灣數位教育政策之回顧與展望》，係由本院教育制度及政策研究中心簡瑋成副研究員撰寫。數位教育政策不但是各國在後疫情時代的共同發展趨勢，也是國家人才培育的重要基石，本文除了回顧臺灣過去相關政策內容並與主要國家進行比較之外，亦經由 SWOT 分析來找出臺灣數位教育政策的未來發展方向。研究發現，臺灣數位教育政策的優勢為具有優秀的資訊科技產業與技術發展、政府支持與投入資源充裕、數位教育資源豐富。但值得注意的是，也存在學生數位學習素養不足、師資培訓需再強化、數位資源分配不均，與技術培訓不足等劣勢。

第參章為《臺灣學生參與國際評比表現之回顧與展望》，係由本院測驗及評量研究中心謝名娟研究員和輔仁大學師資培育中心趙珮晴助理教授共同撰寫。臺灣學生參與國際評比行之有年，參與過的項目包括 PIRLS、TIMSS、PISA、ICCS、ICILS、TALIS 等。本文從學生學習、學術研究、課程設計與評量等面向來探究國際評比的影響，也提出教育實務建議作為未來展望方向，希冀透過國際評比資料的分析，有助於增進臺灣學生學習成效、回饋教學現場或教科書編撰。

第肆章為《臺灣技職教育課程綱要政策之回顧與展望》，係由本院課程及教學研究中心牛涵釗研究教師撰寫。本文透過對高一學生入學情形的觀察，發現近年臺灣國中學生在進行升學選擇時，對於臺灣產業及行職業特性，以及技職教育課程的變化與現況不甚瞭解，導致學校雖有優質的技職課程規劃，卻難以彰顯其效果。本文建議下一波技職教育課綱規劃時，可討論放寬技職教育多元併進的可行性；此外，宜再持續強化對正確職業價值觀念的宣導並落實於各學制科目中，俾能有助於提升我國產業人才培育政策成效與產業競爭力。

第伍章為《臺灣師資培育政策之回顧與展望》，係由國立臺中教育大學師資培育暨就業輔導處林佳慧助理教授撰寫，林教授曾於本院課程及教學研究中心擔任研究教師。本文旨在探討臺灣師資培育政策近 30 年的發展脈絡，並以重要修法歷程為標記，區分出 1994 年之前的師範教育法、模式轉變、質量調控和體制調整等不同時期，藉此理解相關政策工具與演變脈絡。文末則提出應促進師資培育機構的專業對話、發展持續學習的教師專業素養，以及開展教師資格檢定的多元評量等未來展望，作為後續我國師培政策革新與實踐之參考。

第陸章為《臺灣原住民族師資培育制度之回顧與展望》，係由國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程葉川榮助理教授撰寫，葉教授曾於本院原住民族教育研究中心擔任助理研究員。本文旨在闡述「若一個國家全體課程之設計缺漏了當地非主流族群之知識、語言及文化內涵，則無法具體呈現該地區之真實知識與課程」之概念，並在此觀點之下指出臺灣師資培育課程亦應適度參酌和融入原住民族思維之課程內容，提供國民教育階段端、高等教育知識生產端、師資培育養成端一個更貼近臺灣在地真實、更全面完整的跨文化知識系統，期能藉此培育出更具新時代思維之未來優秀教師。

第柒章為《臺灣特殊教育課程綱要政策之回顧與展望》，係由本院課程及教學研究中心黃彥融助理研究員撰寫。本文回顧特殊教育課程綱要政策發展歷程，發現課綱制定政策理念與國際特殊教育思潮環環相扣，以融合教育、通用設計及合理調整作為政策實踐目標。基於此，本文對特殊教育課程綱要政策進行回顧，並將其相關作為與國際特殊教育趨勢與《身心障礙者權利公約》內容相互呼應，據此對未來特殊教育課程綱要發展提出具體展望。

第捌章為《臺灣高等教育國際化政策之回顧及展望》，係由本院教育制度及政策研究中心陳昀萱副研究員撰寫。本文透過後殖民理論檢視我國高等教育國際化政策的發展與轉變，從政府遷臺後高教國際化政策的歷史背景出發，觀察分析近 15 年高等教育國際化政策文本內涵、歷史脈絡、論述基礎，以及前後轉變，藉此歸納指出我國高教國際化政策變化的主要趨勢。文末一方面從歷史回顧的宏觀角度提出三個發展趨勢，另一方面也借用後殖民理論觀點所開啟的反思視角，為我國高等教育國際化政策未來發展提出三項展望方向。

第玖章為《臺灣大專校院學雜費政策之回顧與展望》，係由本院教育制度及政策研究中心劉秀曦研究員撰寫。本文除回顧臺灣大專校院學雜費政策發展沿革之外，亦從高等教育成本分擔理論的角度切入，釐清以成本為基礎的學費訂價策略所衍生的問題。研究發現，成本決定法在實務層面上至少會面臨三項挑戰，包括：一、教育成本定義多元難以取得各界共識；二、大學具有成本遞增特性可能助長學費調漲；三、以實際成本作為學費計價基礎將可能限制學校發展。

第壹拾章為《臺灣大專校院經濟弱勢助學政策之回顧與展望》，係由本院教育制度及政策研究中心王淑貞助理研究員撰寫。本文從臺灣高等教育擴張之脈絡出發，檢視為了落實教育機會均等與高教公共性等目標，政府針對大專校院經濟弱勢學生所採行之各項助學措施、對應之法源基礎及其沿革。文中除了回顧大專校院經濟弱勢學生助學政策之內涵之外，亦提出相關建議及未來展望，期能透過經濟弱勢助學政策之持續精進調整，達成多元人才培育及促進社會流動之願景目標。

很榮幸能有這個機會擔任本書主編，在邀請、撰稿、討論、送審、修正、校對和出版過程中，我深深感受到院內同仁對於教育研究和論文發表的熱忱，各篇內容不僅呈現作者對該主題長期的觀察與剖析，更為讀者提供了許多新的思考角度。專書付梓之前，我要特別感謝本中心專任助理楊詩敏小姐的細心校對和彙整稿件，以及本院教育資源及出版中心林于郁主任及承辦同仁的行政協助。最後當然要感謝您對於本書的支持與閱讀，期望本書內容能為臺灣教育發展帶來正向的影響與改變。

國家教育研究院教育制度及政策研究中心

劉秀曦 謹識

2023年9月

目次

圖次.....	XI
表次.....	XII

第壹章 臺灣國中完全免試入學政策之回顧與展望..... 1

第一節 前言.....	2
第二節 政策回顧.....	4
第三節 我國完全免試學校的因應策略.....	12
第四節 結語及未來展望.....	18
參考文獻.....	25

第貳章 臺灣數位教育政策之回顧與展望..... 29

第一節 前言.....	30
第二節 主要國家數位教育政策理念與實施.....	31
第三節 臺灣數位教育政策回顧.....	37
第四節 臺灣數位教育政策 SWOT 分析.....	49
第五節 結語與未來展望.....	53
參考文獻.....	55

第參章 臺灣學生參與國際評比表現之回顧與展望..... 61

第一節 前言.....	62
第二節 國際評比與學生學習.....	68
第三節 國際評比與學術研究.....	72
第四節 國際評比與課程評量.....	74
第五節 結語與未來展望.....	76
參考文獻.....	79

第肆章 臺灣技職教育課程綱要政策之回顧與展望..... 83

第一節 前言.....	84
-------------	----

第二節	臺灣經濟發展與技職教育	85
第三節	臺灣技職教育課程發展	89
第四節	技術型高中就學人數變化	95
第五節	結語與未來展望	99
	參考文獻	107

第五章 臺灣師資培育政策之回顧與展望109

第一節	前言	110
第二節	臺灣師資培育政策發展	111
第三節	師資培育政策的重要議題	117
第四節	結語與未來展望	124
	參考文獻	126

第陸章 臺灣原住民族師資培育制度之回顧與展望—全民知識整全性

	新契機	135
第一節	前言	136
第二節	理論視角：原住民知識的整全性觀點	137
第三節	原住民族師資培育發展史及近期發展趨勢	141
第四節	漢族—原住民族知識整全性與新時代的師資培育	146
第五節	結語與未來展望	151
	參考文獻	152

第柒章 臺灣特殊教育課程綱要政策之回顧與展望155

第一節	前言	156
第二節	臺灣特殊教育政策發展回顧	158
第三節	臺灣特殊教育課程綱要演變概況	162
第四節	特殊教育課程綱要政策與當代特教思潮的關聯	168

第五節 結語與未來展望.....	170
參考文獻.....	172

第捌章 臺灣高等教育國際化政策之回顧及展望—後殖民理論視角.....175

第一節 前言.....	176
第二節 後殖民理論開啟的反思視角.....	177
第三節 高等教育國際化政策的回顧.....	180
第四節 結語與未來展望.....	193
參考文獻.....	197

第玖章 臺灣大專校院學雜費政策的回顧與展望—高等教育成本分擔論視角.....205

第一節 前言.....	206
第二節 理論視角：高等教育成本分擔論的內涵與基本原則.....	207
第三節 臺灣大專校院學雜費政策的回顧與現況.....	214
第四節 高等教育成本分擔理論在國內外之實踐困境.....	218
第五節 結語與未來展望.....	222
參考文獻.....	225

第壹拾章 臺灣大專校院經濟弱勢助學政策之回顧與展望.....229

第一節 前言.....	230
第二節 高等教育促進社會流動之公共性政策目標.....	232
第三節 經濟弱勢助學政策回顧.....	234
第四節 國內相關實徵研究彙整.....	243
第五節 結語與未來展望.....	247
參考文獻.....	251

圖次

圖 1-1	完全免試入學政策藍圖	4
圖 1-2	完全免試入學之政策願景、目標與效益	5
圖 1-3	宜蘭縣頭城國中免試學生生涯發展課程地圖	14
圖 2-1	臺灣數位教育政策 SWOT 分析	50
圖 3-1	國際評比 TIMSS 和 PISA 歷屆排名	66
圖 4-1	普通教育與技職教育學生人數比	96
圖 4-2	後期中等教育各學制高一學生人數變化	98
圖 4-3	我國產業部屬方向的規劃	104
圖 10-1	歷年大學校院及高等教育總淨在學率之變化	231

表次

表 1-1	宜蘭縣頭城國中國高中連貫課程發展規劃表	15
表 1-2	基隆成功國中完全免試學生適性學習地圖一覽表	20
表 2-1	近代臺灣數位教育相關政策與計畫之發展時期	38
表 3-1	臺灣參與國際評比摘要	64
表 3-2	臺灣國際評比學術性期刊發表情形	67
表 4-1	臺灣經濟與技職教育發展對應表	85
表 4-2	臺灣技術型高中課程標準修訂資訊彙整表	90
表 5-1	各時期師資培育重要政策與會議一覽表	116
表 5-2	107-111 年度教師資格檢定通過人數及通過率	123
表 7-1	近 10 年全國學前至高中學生人數統計表	159
表 8-1	十大重點投資計畫內之國際化策略與項目	183
表 8-2	強化國際育才重點工作與措施	190
表 9-1	高等教育私人與公共利益之比較—以男性為例（2018 年）	211
表 9-2	主要國家賦稅負擔率（含社會安全捐）變化	213
表 9-3	「常態性大專學雜費調整方案」（草案）	216
表 9-4	我國一般大學學雜費歷年調幅及占人均 GDP 比率	217
表 9-5	我國技專校院學雜費歷年調幅及占人均 GDP 比率	218
表 10-1	大專校院弱勢學生助學計畫「助學金」受惠人數	239
表 10-2	教育部及地方政府提供經濟弱勢學生之財務性支持一覽表	241

第壹章

臺灣國中完全免試入學政策 之回顧與展望

第一節 前言

第二節 政策回顧

第三節 我國完全免試學校的因應策略

第四節 結語及未來展望

參考文獻

第壹章 臺灣國中完全免試入學政策之回顧與展望

蔡明學 副研究員／國家教育研究院 教育制度及政策研究中心

第一節 前言

教育部在 2008 年時成立「升學制度改革審議委員會」，是期望透過多元入學方的檢討，達成改革多元入學制度，進而為推動十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）做準備。所以「高中及高職多元入學方案」（以下簡稱多元入學方案）的實施有其時代背景（蘇德祥，2002），而教育部於 2009 年公布推動的「擴大高中職及五專免試入學實施方案」則是中等學校入學制度改革理念的實踐與落實。多元入學政策的推動在實踐學生主體理想，因此多元入學方案的目標呈現重視學生主體與本位發展的特色，如：「紓解國民中學學生升學壓力」、「多元評量學生學習成就」、「學生適性發展」、「培養五育並重及均衡發展的國民」、「重視學生學習歷程」、「顧及學生之性向及興趣」、「激勵學生向學動機」、「發展學生社區意識」（教育部，1998）。雖多元入學中擴大實施免試入學，但若是在學校制度和大環境未改變的情況下，多元入學方案仍舊維持傳統的考試選才功能，多數研究亦指出學生的升學壓力並未獲得有效的紓解（蘇德祥，2014）；若干教育學者亦指出以學生為主體的多元開展仍舊受到限制，其實踐與落實的追尋還是在原地踏步（陳幼慧，2012）。

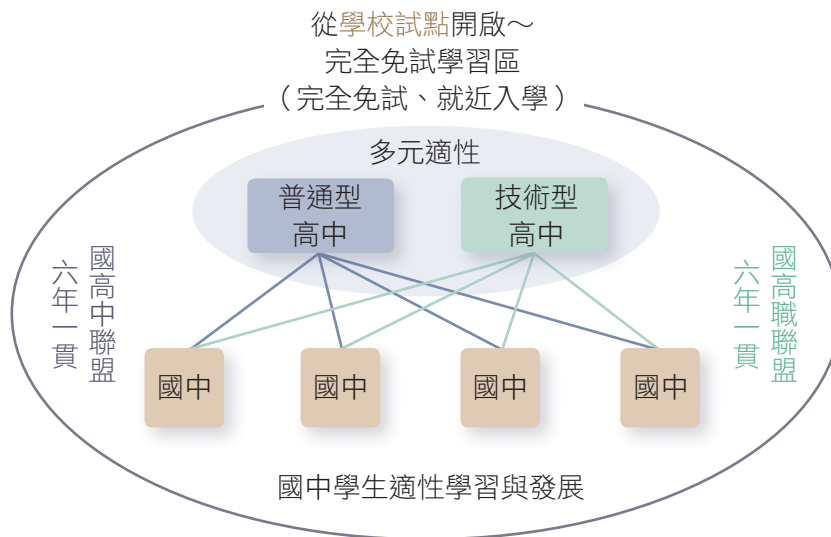
而臺灣自 1968 年實施九年國民義務教育後，國民中學學生的學習壓力一直是各界關心的課題（蘇德祥，2016）。運用何種方式來降低學生的學習與升學壓力，重視學生的學習歷程而非單純的學業成績，以此達到適性發展，亦是各界關注的課題。職是之故，多元入學方案中的免試入學（exam-free admission）是目前臺灣國中生升讀高中的主要管道，根據《高級中等學校招

生入學辦法》，免試入學是「免入學測驗，依性向、興趣、志願等，選擇直升或進入就學區內之學校就讀」（親子天下，2022）。2014年雖開始實施免試入學，但在學習競爭激烈區域，仍不免使用超額比序條件，導致免試入學在社會中仍有爭議。2017年起教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）開始推動完全免試入學，完全免試入學係指多所地理位置相近的國、高中組成「學習區」，並開放學習區內國中生直接選讀同區高中，不必憑國中教育會考（以下簡稱國中會考）成績升學。意即國中畢業生可選擇所就讀國中對應的一所高中職報名，不須採計國中會考成績，而且在國中會考前就會放榜（教育部國民及學前教育署，2022）。

更進一步說明，為逐步落實高級中等學校「全面免試，就近入學」政策（如圖 1-1），教育部規劃自 106 學年度起試辦高級中等學校學習區完全免試入學推動計畫，由公立高級中等學校先行試辦，以經過評估，條件趨近成熟、適合試辦學習區完全免試入學之學校或就學區優先辦理。若有一所高級中等學校的招生名額，可以完全容納附近幾所國中的畢業學生，這幾所國中之畢業生皆可免試進入該所高級中等學校就讀，無需採計國中會考成績，以舒緩學生的考試升學壓力、落實國中教學正常化與國中生適性發展。此外，也希望透過「學習區完全免試入學」之對應國中與高中端的合作，強化師資、設備、課程與教學之交流，發揮資源整合的最大綜效，為學生營造更好的教育環境（許誌庭等人，2022）。

圖 1-1

完全免試入學政策藍圖



資料來源：完全免試入學簡介，教育部，2021，學習區完全免試入學網（<https://cefp.pro.k12ea.gov.tw/k12eagt/theme/themeAction!themeCourseTitle.so?themeCourseCode=web12>）。

第二節 政策回顧

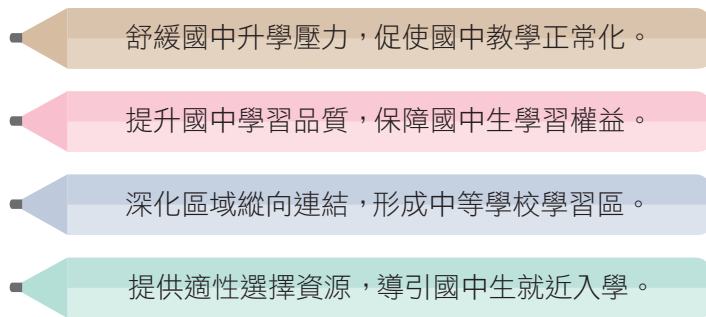
一、完全免試入學方案說明

國中完全免試就是國中端與所轄區域之對應完全免試高中，國中生採登記制，不分公、私校，完全不採計國中會考成績，可謂國內名符其實的「免試」升高中管道。然完全免試入學希望能達到舒緩升學壓力等目標（如圖 1-2），為落實十二年國教「全面免試，就近入學」目標，國教署 111 學年度擴大試辦高級中等學校學習區完全免試入學，除單校單科別、單校多群多科志願、放榜分發等既有選填志願方式，再新增公立區域學校 3 所、單點學校 1 所、私立區域學校 6 所、單點學校 26 所及嘉義區招生區域，招生名額從

110 學年度的 1 萬 1,811 個，增加到 1 萬 5,042 個，提供學生更多元的升學選擇（教育部國民及學前教育署，2022）。而據教育部統計，111 學年度完全免試入學招生名額，其中包括 50 所不分地域的單點型學校開設此管道，包括公立 11 校、私立 39 校。另有 11 個就學區域辦理完全免試入學，包括基隆區、南投一區、南投二區、嘉義區、臺南四區、高市六區、屏東區、花蓮區、臺東區、連江縣及澎湖區，總計有 72 所公私立高中參與其中（親子天下，2022）。

圖 1-2

完全免試入學之政策願景、目標與效益



資料來源：完全免試入學簡介，教育部，2021，學習區完全免試入學網（<https://cefp.pro.k12ea.gov.tw/k12eagt/theme/themeAction!themeCourseTitle.so?themeCourseCode=web12>）。

國教署進一步說明，高級中等學校學習區完全免試入學不採計國中會考成績，登記報名人數未達招生人數時，全部錄取；報名人數大於各校核定學習區完全免試入學人數時，則參考各就學區免試入學作業要點，進行適當超額比序後錄取，但並不另外備取；比序後若同分者，以增額錄取核定招生名額 5% 為原則。綜上，110 學年度試辦學習區完全免試入學時，共有 90 所公、私立高級中等學校試辦；111 學年度則有單點型學校 50 所，區域型則包括 11 區 72 校，總計有 122 所公、私立高級中等學校辦理。其中，北部學校（臺北市、新北市、新竹縣／市、宜蘭縣、基隆區）共 31 所；中部學校（苗栗縣、

臺中市、彰化縣、南投一區、南投二區、雲林縣)共26所;南部學校(嘉義區、臺南市、臺南四區、高市六區、高雄市、屏東區)共47所;東部、離島學校(連江區、澎湖區、花蓮區、臺東區)共18所。111學年度採單一學校單一科別志願、單校多群多科志願、放榜分發等選填方式,由上述顯見,由2017年的29所學校參與完全免試計畫,計畫中學校參與數逐年成長,代表越來越多不同縣市學校加入完全免試入學之機制,目前參與完全免試入學的高中職學校大多數為私立性質,不論公私立學校皆希望藉此引導相近學區的國中生順利進入高中職校就讀,舒緩學生升學壓力並達到適性發展,也以此呼應《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之課程理想,希望成就每一個孩子,適性揚才,達到終身學習的願景(教育部,2014)。

最後,學習區完全免試入學的報名方式大致為,學生先跟家長及學校師長討論後,就學術及職涯試探的結果,選擇符合自己性向與能力的高中職,再進行報名。若是單一學校辦理的高中職校,便可直接向該校登記一科報名。若是聯合撕榜的高中職校,則向該區域召集學校登記一校一科報名。順利錄取報名之學校後,亦可放棄此間學校,學生只需填好簡章中的「放棄錄取資格聲明書」,再親自送到錄取學校辦理放棄,就可以再重新報名其他的入學管道了。試以2022年辦理的招生期程說明:2022年的5月12至13日進行報名後,於5月19日放榜或現場撕榜,6月16日進行報到,若要放棄此學校則於6月17日聲明放棄錄取資格。

二、亞洲各國國中升學策略與機制

綜觀現今各國教育與學制皆歷經多次改革調整、嚴謹慎重的制定後才公告實施,且其升學管道除了須考量不同地方民情與公平性之外,亦有其他值得令人反思的部分,職是之故,研究者試以鄰近亞洲國家制定之中等教育的學制、升學考試與其入學管道相關方式,作為我國國中新的升學政策之參考。

（一）香港

香港在 1997 年之前，學校制度大都仿效英國制度，分為二至三年幼兒教育，六年小學教育，三年前期中等教育（中一至中三）與二年的後期中等教育（中四至中五），二年大學預科（中六至中七），以及三年高等（大學）教育（程介明，1998；單文經等人，2000）。1997 年之後，香港推行三三四高中教育，並在 2009 年調整後期中等教育及高等教育新制，其目的在於與世界教育制度接軌，同時整合中學會考及高級程度會考為香港中學文憑，同時逐步在各科推行「校本評核」作為學生評量的準則。

在新學制的變革下，香港教育出現了幾項重要的轉變：1. 學生均有機會修讀中六（過去僅能到中五）；2. 香港中學會考及香港高級程度會考兩項考試被整合成為香港中學文憑考試；3. 高中課程的建構下，學校鼓勵學生建立類似我國的學習歷程檔案，就學生學習經歷、在校外所獲得的獎項或成就以及自述方面進行彙整，未來學生應徵工作時，雇主可更全面地了解受僱者各方面的學習發展和過往參與的活動（香港特別行政區政府教育局質素保證分部指標組，2022）。

綜合上述，香港中學免試制度始於 2009 年起推行的學制變革，考評局於 2012 年推出香港中學文憑考試，而香港中學會考（相當於臺灣國中入學考試）及香港高級程度會考（相當於臺灣的大學入學考試）亦分別於 2012 年及 2014 年相繼停辦。文憑考試主要是學生在為期六年的中學課程後，評核學業程度的考試，而國中升高中的中學會考已停辦（香港考試及評核局，2021）。

（二）日本

日本高中入學制度區分為「學區與聯考併行制」（王世英等人，2007；王家通，2003；楊思偉，2000），私校仍以「單獨招生」為主；另有透過特殊專長的「一藝入學制」，以及優秀事蹟受校方肯定的「推薦甄選制」等。

「學區與聯考併行制」主要以 2 至 7 所高中作為學區範圍，學生不得越區報考，入學成績計算包含入學考試和在校成績；入學考試成績占 70%，後者稱為「調查書」占 30%，記錄學生學科成績、操作和群育成績。該制度又細分為「綜合選拔」及「單獨選拔」。「綜合選拔」中，考生參加入學考試，學區學校先依據招生人數，再依志願、戶籍、成績採 S 型分配至高中；而「單獨選拔」制即考生針對單一高中提出報考志願，再依成績決定錄取與否。

目前有關日本國中生免試入學高中政策稱之為「初高中一體化教育」。初高中一體化教育有以下三種形式：1. 中學：作為一所單一學校，它提供初中和高中一體化教育（類似我國的完全中學，但提供直升制度）；2. 附屬初高中：它連接同一所初中和高中，而不能以考試或其他形式選擇高中入學（類似我國完全免試制度國中與對應之單點高中）；3. 合作初高中：這是一種可以由不同機構實施的形式，例如市立初中和縣立高中，初中和高中可以通過課程設置等深化合作的形式提供初中和高中一體化教育。易言之，該制度即在國高中課程上進行合作，但入學制度仍有其篩選機制（日本文部科學省，2012）。

（三）韓國

韓國學制一直以來皆為六（國小）三（初中）三（高中）四（大學）制。1945 年後，韓國初中、高中升學考試競爭激烈，並成為社會關注之焦點，直接引發民眾對學校教育與升學制度的不滿（董向榮，2009；葉芳君，2011）。韓國政府開始思考如何取消初中入學考試制度。1974 年開始推廣高中「平準化教育」。「平準化教育」指平衡、標準化的教育，中小學教育品質在達到標準、均衡的基礎上實現統一和公平。該政策的主要目的在於，以消除高中間教育品質和設施的差異，完善中等教育制度。不過在實施接近 30 年後，卻也有批評韓國實行高中平準化，教育平衡度雖有所提高，差異性降低，但卻使教育的多元性與豐富性下降，阻礙學校間之競爭（艾宏歌，2011）。

不過從免試入學的角度觀察，韓國取消了初中升高中入學考試，韓國教育雖已幾近十二年教育，但仍非義務教育。不同於臺灣的免試入學制度，韓國入學則採分區聯合辦理「選拔考試」，以「道」為範圍，禁止學生越區就讀（唯特殊目的高中可接受學生越區）。區域內公私立高中舉行聯合選拔考試；隨著高中招生的目的與教育內容不同，大致區分為以下四種學校，分別是職業技術高中、普通高中、特殊目的高中及特殊技能者選拔。最後，2009年統計指出韓國小學升學率達99.9%，初中升高中升學率亦達99.6%（葉芳君，2011）。綜合來說，韓國政府為進一步推動基礎教育，從過去的應試教育向素質教育、創新教育發展，為了保證國民都能接受高中教育，1970年代實施的「高校平準化」，類似於臺灣現在推行的免試入學、特色招生。不過以升學為導向的學生，仍參加考試進行分發或抽籤。但有特定想去的高中，或是特殊專才的高中，則需要另外參加自辦的入學考試（艾宏歌，2011）。

綜合上述各國的高中入學制度，可知各國入學制度鮮少會僅以一次共同考試成績為高中入學的唯一考量，國中階段學生的在校成績和多元表現，都會成為入學時重要參考之一，甚至是個人的各項表現，亦會納入校方的考量之一。單是臺灣鄰近國家國中升學方式中便存在較大差異性，例如：學生以考試入學、採計學生在校成績、也有以特殊專長篩選學生入學等方式，皆以適應學生的多元智慧與多元入學能力。我國近年來入學方案，入學不單看學生國中升學考試（國中會考）表現，在比序項目中，更採計學生其他方面表現，後又在106學年度推動完全免試入學之政策，以符應當今世界潮流。

三、完全免試實施後對於國中教育現場衝擊

我國由國中升高中的考試機制經過多次改變與調整，國民中學學生基本學力測驗（The Basic Competence Test for Junior High School Students），簡稱基測，為教育部過去曾為國民中學九年級學生舉辦的學習能力測驗，目的在

學生升學時利用成績供各高中、高職參考。基測從 2001 年開始舉辦，用以取代高級中等學校聯合招生考試，簡稱聯考；2013 年舉行最後一屆基測，之後改為使用國中教育會考（Comprehensive Assessment Program for Junior High School Students），簡稱國教會考、教育會考、國中會考、會考、CAP，是教育部為國民中學九年級學生所舉辦的標準化成績評量。自 2014 年實施國中會考以來，將過去採用常模參照 PR 值的計分方式，改為標準參照「精熟（A）」、「基礎（B）」及「待加強（C）」三個等級計分方式，以減輕學生考試壓力。國中會考成績部分原本分為精熟、基礎、待加強三個等級，因為部分民眾反映鑑別度不足，因此從前述精熟及基礎二個等級內各自再細分三個等級，總共有七個等級（A++、A+、A、B++、B+、B、C）。另外，還有作文分數的採計。

十二年國民基本教育，歷經多年規劃與設計，於 2011 年文告中由馬總統宣示：「預定 2014 年高中職學生全面免學費、大部分免試入學」正式揭開十二年國教序曲（黃維賢，2014）。而十二年國教的實施為近年來我國重大教育政策之一，透過課程推動之三面九項素養理念，讓學子能實踐終身學習者的理想。不僅是課程發展的轉變，藉由入學分發措施上，大致可區分為免試入學及特色招生二部分。來實踐適性發展的教育理念。其中，在免試入學部分，考慮各免試就學區的學校可能發生過多學生申請同一學校的情況，因此又有超額比序的設計。超額比序採計項目則由各免試就學區自行規畫（袁國芝等人，2016）。

由上述內容可知，在 2014 年免試入學制度正式實施後，原則上我國的國中學生可以自由選擇高中職校，進行免試入學。不過在一所高中職的學生超過該校核定可招收人數時，仍需要進行超額比序。國中會考是超額比序參酌項目之一，依縣市不同，最多佔超額比序總積分三分之一。不過，由於實際上大多數學生在超額比序的各項目中除了「國中會考表現」及「扶助弱勢」項目外，其他部分大都能拿到滿分，故國中會考的地位仍與傳統聯考、基測相若，是決定高中錄取的關鍵因素。綜上，我國在高中職多元入學制度中有「免試入學制度」，且免試入學是目前國中生升高中的主要入學管道。但是

在十二年國教實施後學生仍需參加國中會考，再依國中會考等成績進行超額比序後分發。教育部（2013）制定免試入學超額比序項目計有：學生志願序、就近入學、扶助弱勢、學生畢（結）業資格、均衡學習適性輔導、多元學習表現、國中會考等八大項。並非真正如字面上的免試，換言之學生仍要參加考試並採納分數。但在 106 學年度起教育部試辦高級中等學校學習區完全免試入學推動計畫，則不參看學生國中會考成績直接進入免試區對應高中，真正實施免試入學。例如：當有一所高級中等學校的招生名額，可以容納附近幾所國中的畢業學生，這幾所國中之畢業生即無需採計國中會考成績，皆可免試進入該所高級中等學校就讀，以舒緩學生升學考試壓力，並落實國中教學正常化與國中學生適性發展之目標。

然在完全免試政策推行之後，參與的學校與學生家長憂心，學生的學術能力是否會降低？另外，當學生降低學習壓力之時，多餘的學習時間，學校的教育規劃又是什麼？這兩個問題則挑戰了完全免試入學制度的發展。完全免試的推行無疑將對傳統以學生考試分數為參考依據的教育現場帶來極大衝擊，多數學校總會以如何提高學生成績來擬定部分課程設計，以及利用學生國中會考成績分數篩選適當學生的高中學校，尤其是明星高中的特色招生準則，家長皆希冀孩子能以優良的成績考進前幾志願。但校內若部分學生參與完全免試入學，教師的教學是否需要改變？學生的學習課程是否需要重新解構？這都是教育工作者所必要關注之處。

由於高級中等學校學習區完全免試入學方案於 106 學年度起教育部才規劃試辦，計畫截至目前僅推行不到數年，雖然已經愈來愈多學校加入此方案，但是目前相關文獻仍付之闕如，故該議題的相關影響仍待後續進行探討。最後，教師專業知能亦在完全免試入學管道中扮演十分重要的角色，特別是在十二年國教課程綱要免試入學的推動下，教師應該以什麼方式來活化課程，促進新課綱素養導向教學，又該如何規劃完全免試入學之下新的評量與課程方案，上述皆成為教師專業能力上面臨到的新挑戰。因此，完全免試入學的計畫推動不論對於教師、家長、學生、補教業、國中高中學校等多方皆造成了改變，未來推行之成效與衍生問題都值得各方關注。

第三節 我國完全免試學校的因應策略

由檢閱 110 學年度教育部國教署委辦計畫期末報告及 111 學年度學習區完全免試國中提升學習品質計畫之委辦計畫方案後，整理出以下幾點參與完全免試入學方案之學校應採取或已採取之相應策略，如下：

首先，國中階段學生的基礎學科領域的學力表現，是未來持續學習與就業的基礎。因此，穩固與提升國中學生的基礎學力品質，無疑是所有參與完全免試的國中應優先強化的重點目標。基礎學力是指學生在完成國民基本教育後，從事現代社會生活、工作與學習所應具備的讀寫算等基本知能。由於穩固學生基本學力品質，需深入分析與診斷學生的學習問題，據以規劃應優先介入之需求，進而計劃有效的教與學策略，讓學生能成功學習並引發學習興趣，才能發揮適性教學的成效，因為唯有確保學生學習成功，才能建立學習自信，進而引發持續學習的動能。因此，希望輔導國中基礎領域教師了解對應高中學科所蘊含的基礎學力，將高中基礎學科知識逐漸融入目前國中課程，並落實證據本位的資料分析，深入了解與掌握學生學習困難原因，進而能活化課程設計，規劃課中、課後有效教學策略，以提高學生學習興趣及學習品質，亦加深與未來學習之連結，強化國高中基礎能力課程銜接。

除參與完全免試入學學校之教師須協助學生之外，國教署為協助未達基礎學力學生改進其學習成就表現，亦訂定補助辦理國民小學及國民中學學生學習扶助作業要點與注意事項，針對未通過國語文、數學或英語科篩選測驗之學生，補助縣市政府與學校規劃實施各種學習扶助措施。111 學年度的計畫重點除穩固學生基礎學力與提高學生學習成功的機會外，亦著力於強化國高中端基礎能力課程銜接，輔導國中學生了解對應高中的基礎學科知識，融入國中學科課程，以及佈置與學生未來希望進入高中群科學習內容有關的學習情境，讓學生了解現在的學習將如何運用在未來的課程中，以提升學生學習動機、學習品質，並確保畢業前能完備繼續學習的基礎學力。

其次，適性學習是指學校能因應個別學生的性向、興趣與能力，提供適切的教學目標、教材與教法，讓每個學生的學習都能獲得成功。因此，適性教育（personalized education）讓每個學生都成功（success for all），一直以來皆成為各國推動教育改革所追求的終極目標，也是我國教育基本法所強調「因材施教」的實施原則。依據 Howard Gardner（2006）的多元智能理論觀點，學校在教育學生過程中，應引導其發揮優勢能力，而不是懲罰其弱勢能力，更可見引導學生適性學習的重要性。此外，國中階段學生的生涯發展正處於「成長階段」後期與「探索階段」前期。學校生涯輔導任務在強化其工作所需的基本知識與生活經驗、輔導學生尋找與探索自己的職業興趣與未來的生涯選擇，並做出暫時性的決定。由於國中學生之間的個別差異日益顯現，為發展不同學生的優勢潛能，學校需提供更多元的學習機會與生涯輔導，以符應其優勢發展之需求，希望輔導學校能適切盤整校內外可用資源，在學校原有的特色發展項目與學生多元學習管道之外，能適切與高中端或社區產業合作，引進相關領域專長教師人力、進行教師共同備課（以下簡稱共備）、設計有趣的學習活動、規劃適性多元的學習課程或社團。

目前，各國中雖已自主規劃各種生涯試探與輔導活動，而高中在均質化方案中，也將國中生涯試探與輔導列為重點項目，但如何整合相關資源，落實生涯試探與輔導，營造多元的學習環境，引導學生適性學習，提升學習自信，仍有其重要性。因此，希望建立國高中連貫課程地圖，「課程地圖」則是指依照課程目標與課程內容的融貫連結，建構出具有系統性、層次性、完整性的學習進程規劃。學校透過思考釐清學校願景、課程總體架構、盤整資源，規劃部定課程、校訂課程和課後活動等，不同課程類型之間的彼此關聯，及同一主軸課程下的年級間銜接與螺旋累進，探討與完全免試入學國高中課程連貫相關的課程類型及主軸，組織並串連國高中連貫課程地圖（詳圖 1-3 與表 1-1）。

圖 1-3

宜蘭縣頭城國中免試學生生涯發展課程地圖



資料來源：宜蘭縣頭城國中 112 學年度學習區完全免試國中提升學習品質計畫，宜蘭縣頭城國中，2023。

表 1-1

宜蘭縣頭城中國國高中連貫課程發展規劃表

學習階段	國中	高中		
連貫課程架構 (部定課程與校訂課程二類型可複選；各課程類型下可擇一敘寫)	<input checked="" type="checkbox"/> 部定課程 領域：綜合領域 年級：一年級下學期 單元：「針」惜好生活	群科：家政群 類別／科目：流行服飾科		
	<input type="checkbox"/> 校訂課程 類別：(校訂四類別) 主題：(自訂課程主題) 年級： 單元：	群科： 類別／科目：		
連貫課程發展模式(可複選)	<input checked="" type="checkbox"/> 課程共備，脈絡相連(辦理國高中教師課程共備) <input checked="" type="checkbox"/> 單元融入，加深加廣(延伸部定領域單元教學納入高中相關群科學習內容) <input checked="" type="checkbox"/> 主題統整，六年一貫(研發連結國高中學習領域與群科之校訂統整課程) <input type="checkbox"/> 社團活動／技藝課程，學用合一(開設兼具實用與能運用國高中學習內容)			
學習目標與學習重點(學習表現與學習內容；國高中請分別敘寫)	(就所擇取之發展模式，國高中分別撰寫與該目標領域單元、主題或活動有關之學習目標與學習重點)			
	學習階段	領域／科目	主題	學習內容
	國中	綜合／家政	「針」惜好生活	家 Bc-IV-1 常見織品的認識與手縫技巧應用
高中	流行服飾科／縫紉、服裝製作實務	縫紉 服裝製作實務	家政 - 技 - 服 I-B-b 縫紉用具與演練 家政 - 技 - 服 I-C-a 基本車縫法操作 家政 - 技 - 服 I-C-b 基本手縫法操作	

(續下頁)

授課／參與成員		
工作項目	國中參與人員（含職稱）	高中參與人員（含職稱）
（就進行擇取的發展模式所需之工作項目條列填寫）	（填寫執行本工作項目之學校人員）	（填寫執行本工作項目之學校人員）
進行課程共備邀約	陳佩琪（教務主任）	教務主任－黃家棟主任
課程共備	鄭秀香（家政教師）	實習處－陳韻如主任
課程共備	邱麗玫（家政教師）	任課教師

資料來源：宜蘭縣頭城國中 112 學年度學習區完全免試國中提升學習品質計畫，宜蘭縣頭城國中，2023。

再者，教師是學生學習能否成功的關鍵人物，而教師具備有效教學能力則是促進學生學習品質的保證。因此，在強化參與完全免試國中的提升學習品質方案中，促進教師持續專業成長、研發有效教學策略、落實課堂實踐，也成為本計畫的核心目標。在教育領域中，教師是專業菁英，為確保學生受教品質，教師須持續扮演課程反省與實踐者角色。在團隊學習成為持續保有組織競爭優勢不可或缺的關鍵要素之後，「專業學習社群」（professional learning community）也成為促進學校持續精進的有效途徑。「教師專業學習社群」係教師社群以學生學習為中心，植基於為促進學生學習表現的共享願景與價值觀，持續反省現況、主動發現學習問題，並透過團隊合作、持續對話、分享、學習與實踐歷程，以實現學生有效學習之目標。持續輔導各國中基礎領域教師成立教師專業學習社群，針對本計畫中與提升學生學力品質有關之學習問題，以及活化課程設計、研發有效教學策略與學習策略等，進行研發與實踐，並針對十二年國教課程綱要有關素養導向的教學與評量進行探討，以提升教師有效教學的專業能力與表現。

此外，為能提升國中教師對完全免試高中的學習相關職群知能，需引領國高中教師進行學習互動，鼓勵各校辦理研習、學習社群與活動，進而促進

學校建構國高中連貫課程地圖與國高中合作課程之發展。目前，希望更推動強化國高中端基礎能力課程銜接之教師專業學習社群，並鼓勵學校盤點與對應高中學校群科有關的學習資源與既有的課程計畫，檢視可持續精進的課程空間，構思發展可行的連貫課程執行方案，進而逐步建構國高中連貫課程地圖。透過國高中基礎能力課程銜接社群與課程的發展，有效引導完全免試學生進行適性選擇，進入理想的高中科系。本研究團隊將邀請學者專家，規劃辦理國高中連貫課程發展、有效教學策略和素養導向教學與評量等教師增能工作坊，以及促進國中教師對完全免試高中學習內容理解之相關活動（例如適性學習規劃案例分享），以強化教師專業能力、表現及對國高中課程銜接之理解。

綜上述，參與完全免試入學之學校基於鞏固學生基礎學力，營造出多元學習環境及促進教師專業成長以下三個目的：一、為順利鞏固學生基礎學力，策略規劃為引導國中分析學生學習問題，研擬改善目標與策略、支持國中學習扶助教學發展、促進國中引進高中專長人力來共備課程；二、為成功營造出多元學習環境，策略規劃為促進國高中協力合作，創發適性課程之共備、引導國高中課程合作，發展國高中連貫課程地圖、鼓勵國中結合社區資源，增進產學合作；三、為有效促進教師專業成長，策略規劃為辦理教學精進與有效教學工作坊、促進國高中跨階段與跨校區合作、提升教師有效教學及素養評量之能力等。實際執行策略則有下列幾點：第一點是共組培力團隊，精進教師有效教學，強化跨校及跨階段合作；第二點是教師課程共備，發展六年一貫銜接課程，研發多元學習活動；第三點是教師人力支援，區域內資源共享，協助國中實作及彈性學習課程；第四點是生涯適性探索，辦理適性試探體驗活動，深化適性就近入學宣導等。

最後，經整理後此試以 110 學年度 6 所參與完全免試入學，執行推薦典範學校之策略作為其他完全免試學校之參考，6 所學校分別為基隆成功國中、澎湖澎南國中、嘉義北興國中、高雄甲仙國中、臺東卑南國中及花蓮國風國中，這些學校分別在提升學生學習品質、學生適性發展、教師專業成長等各有其專長表現，足以供各校仿效參考。6 所學校執行策略如下十點：一、與

對應高中合作營造多元學習環境；二、規劃教師體驗研習，增進教師對技術及職業教育的認識；三、差異化教學，減少學生學習落差；四、與對應高中、業界合作規劃職涯試探體驗活動；五、保有高度學習動機的教師帶動學生學習；六、與對應高中共同盤點課程與資源，構思合作藍圖；七、針對學生學力問題分析，歸納解決策略；八、開設多元社團，讓學生體驗探索各類職群；九、建立國高中課程合作，協助師生了解技職體系；十、成立「DFC 跨領域學習社群」，達成師生共同學習成長等。

第四節 結語及未來展望

一、六年一貫課程是完全免試政策推動的基礎

經由瑞士洛桑管理學院（International Institute for Management Development, IMD）所發布的《2021 年世界競爭力年報》（World Competitiveness Yearbook）指出，臺灣與新加坡、香港名列為亞洲及太平洋地區最具競爭力之前三名（周家蓓，2021）。要如何培育出具有競爭力的未來人才，便成為我國教育之變革重點。現今十二年國民基本教育入學制度是教育政策的重大變革與亮點，教育部為實踐十二年國教之政策意旨，自 2017 年開始進行完全免試入學計畫的推動與實施，期能更完全展現十二年國教的精神與意涵（陳美蓮等人，2022）。完全免試計畫的實施對於國中教育產生了改變，此計畫讓國中之畢業生皆可免試進入該所高級中等學校就讀，無需採計國中會考成績，以舒緩學生的考試升學壓力、落實國中教學正常化與國中生適性發展。代表我國國中教育將逐漸擺脫過往強調學業成績，而忽略學生的適性發展。換言之，此種「適性分流」是為促成人力培育可以達到「因材施教」教育理想的重要策略。目前我國後期中等教育以普通高中、技術高中與綜合高中為主，其中普通高中的教育目標以學術發展為主，而技術高中則以技藝實作為主，綜合高中則兩者兼備。此外，教育部也希望透過「學習區完全免試入學」之對應國中與高中端的合作，強化師資、設備、課程與教學之交流，發揮資源整合的最大綜效，為學生營造更好的教育環境。更有效的連結國中與高中學校，使國中教育不會孤立化。

完全免試入學方案是以鼓勵國中學生以適才適性為出發，首先，不以學科學力測驗作為學習主體，學校透過課程設計、教學評量、社團活動、達人演講、社區協作以及與高中、大學共辦營隊等方式，協助學生了解自我的學習性向；其次與對接的完全免試高中進行課程協作，應將學生未來可能入學之群科課程內容與所需學習能力融入課程。最後，讓學生在校學習與自己感興趣的群科學習有密切關連，進而提升學習動機。當然透過此一方案，也希冀學生可以減輕學生學習壓力，並就近就讀，減少舟車勞頓通勤。當免去考試壓力及通勤時間，透過學校課程安排，讓學生更可以探索、從事自己有興趣的活動。

志願序積分是根據學生填寫的志願順序，而有不同的積分分數。家長最關心的志願序，排法上可能也會影響上榜機率。完全免試入學的實施應能改變學生填寫志願序所引起的爭議，以利於教育機會均等之精神，降低學生與家長的等待的煎熬期（黃維賢，2014）。國教署辦理的完全免試國中提升學習品質計畫，此處試以基隆成功國中實際推動後的改變為例說明。該校於109學年度時投入計畫推動，便將經費運用以海洋科技為本，導入行動學習。應用科技領域與藝術領域進行課程改革與推動，也藉由本計畫充實學生生涯教育的品質。在學習區對應高中國立海洋大學附屬高級中學（前基隆海事）的支持下，增加學生對於技術及職業教育的認識外，也與高職科老師面對面的接觸，提供學生多元適性發展的機會（詳下表 1-2）。

表 1-2

基隆成功國中完全免試學生適性學習地圖一覽表

年級 類型	七年級	八年級	九年級
部定課程 (註明相關領域/ 科目及節數)	綜合領域／輔導／每週 1 節 科技領域／每週 2 節 藝術領域／每週 3 節	綜合活動領域／輔導／每週 1 節 科技領域／每週 2 節 藝術領域／每週 3 節	綜合活動領域／輔導／每週 1 節 科技領域／每週 2 節 藝術領域／每週 3 節
校訂課程 (註明相關課程類型/ 名稱及節數)	多元性社團(藝術群、學術群)／每週 2 節 About Me、About My City(學術群)／每週 1 節 Open your 脈、打通任督二脈(外語群)／每週 1 節 基隆攻略、模擬城市(學術群+設計群)／每週 1 節	多元性社團(藝術群、學術群)／每週 2 節 基隆走路美食懶人包 I、基隆走路美食懶人包 II(外語群+餐旅群+學術群)／每週 1 節 媒體噬讀、壞人罪人都是人(資訊群)／每週 1 節 生活偵查 A 計畫、生活偵查 B 計畫(電機群+學術群)／每週 1 節	多元性社團(學術群)／每週 2 節 My career in the future(外語群)／每週 1 節 成就智慧、功在閱讀(學術群+商管群)／每週 1 節 STEAM 從成功出發(科技群+學術群)／每週 1 節 撥開「籠」霧、「基」憶再生(學術群)／每週 1 節
課後或相關活動 (註明活動名稱及節數)	校內實作體驗／4 節 達人講座／2 節 技職講座／2 節 完全免試高職端適性體驗／6 節	職校參訪／6 節 五專參訪／3 節 職場參觀／3 節 達人講座／2 節 完全免試高職端適性體驗／9 節	技藝班(設計、餐旅、醫護、家政、電機電子)／每週 3 節 完全免試高職端適性體驗／15 節

(續下頁)

	國中	高中
連貫課程 架構 (部定課程與校訂課程二類型可複選；各課程類型下可擇一敘寫)	■部定課程 領域 1：數學 年級 1：七、八、九年級 單元 1：幾何、三視圖 領域 2：自然 年級 2：九年級 單元 2：電學、力學 領域 3：生活科技 年級 3：七、八年級 單元 3：製圖	群科：海事群 類別／科目：航海類、輪機類 單元： 1. 職群概論 2. 船用配電實習 3. 船舶機械修護 4. 機械製圖 5. 船舶銲接 6. 船藝繩纜作業與操作 7. 航海操作
連貫課程 發展模式 (可複選)	<input type="checkbox"/> 課程共備，脈絡相連(辦理國高中教師課程共備) <input type="checkbox"/> 單元融入，加深加廣(延伸部定領域單元教學納入高中相關群科學習內容) <input type="checkbox"/> 主題統整，六年一貫(研發連結國高中學習領域與群科之校訂統整課程) <input checked="" type="checkbox"/> 社團活動／技藝課程，學用合一(開設兼具實用與能運用國高中學習內容)	
學習目標 與學習重點 (學習表現與學習內容；國高中請分別敘寫)	學習目標 1. 認識海事職群的基本知識。 2. 習得海事職群的基本技能。 3. 養成正確的工作態度及職業道德。 一、學習表現 (一) 國中部分 1. s-IV-1 理解常用幾何形體的定義、符號、性質，並應用於幾何問題的解題。 2. s-IV-3 理解兩條直線的垂直和平行的意義，以及各種性質，並能應用於解決幾何與日常生活的問題。 3. s-IV-7 理解畢氏定理與其逆敘述，並能應用於數學解題與日常生活的問題。 4. s-IV-16 理解簡單的立體圖形及其三視圖與平面展開圖，並能計算立體圖形的表面積、側面積及體積。	

(續下頁)

	國中	高中
<p>學習目標與學習重點（學習表現與學習內容；國高中請分別敘寫）</p>	<p>（二）高中部分</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 海事 - 技 - 作業 -1 具備使用海圖作圖工具之能力，能進行整體性之系統思考，以完成海圖作圖之任務。 2. 海事 - 技 - 作業 -2 具備使用定位圖紙配合全球定位系統之能力，透過系統思考使用海圖作圖工具，完成定出船位之任務。 3. 海事 - 技 - 作業 -3 了解位置線之定位原理以及目測方位測量與雷達測量目標，並能透過雷達或方位圈完成位置線之測定，完成實務操作任務。 4. 海事 - 技 - 作業 -4 認識各種地文航海定位方式，透過航線規劃與執行，繪出各種定位方法。 5. 海事 - 技 - 作業 -5 認識流水航法，具備航線規劃與執行，繪出各種流水航法並取得定位。 6. 海事 - 技 - 作業 -6 認識定位誤差及觀測目標之選定原則，能進行整體性之系統思考，完成任務，展現海圖作業之定位精確度。 7. 海事 - 技 - 作業 -7 認識海圖圖例標準，具備，辨識海圖圖例之能力。 8. 海事 - 技 - 作業 -8 具備海圖作業之作圖、統整、技能，展現海圖作業所需美感素養，完成航海所需之定位工作。 <p>二、學習內容</p> <p>（一）國中部分</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. S-7-1 簡單圖形與幾何符號。 2. S-7-2 三視圖。 3. S-7-3 垂直：垂直的符號。 4. S-7-4 線對稱的性質。 5. S-7-5 線對稱的基本圖形。 6. S-8-3 平行。 7. S-8-6 畢氏定理。 8. S-9-13 表面積與體積。 	

（續下頁）

	國中	高中
學習目標與學習重點（學習表現與學習內容；國高中請分別敘寫）	(二) 高中部分	
	1. 海事 - 技 - 作業 II-A-a	平行尺、三角板之使用方式及用途。
	2. 海事 - 技 - 作業 II-A-b	分規、圓規使用方式及用途。
	3. 海事 - 技 - 作業 II-C-a	位置線之定位原理。
	4. 海事 - 技 - 作業 II-C-b	海圖作圖工具、雷達及方位圈（Azimuth Circle）之認識。
	5. 海事 - 技 - 作業 II-C-c	目測方位及雷達測量各類目標之實作。
	6. 海事 - 技 - 作業 II-C-d	船位、各種船位之推算、繪製與標註。
	7. 海事 - 技 - 作業 II-D-a	單目標、雙目標、多目標之定位。
	8. 海事 - 技 - 作業 II-D-b	航進定位、估計船位之定位及船位之測量。
	9. 海事 - 技 - 作業 II-D-c	海圖作業綜合實作。
	10. 海事 - 技 - 作業 II-F-a	產生位置三角形之成因及最佳位置選定。
	11. 海事 - 技 - 作業 II-F-b	選定最佳觀測目標應注意之事項。
	12. 海事 - 技 - 作業 II-H-a	地文定位綜合實作。
13. 海事 - 技 - 作業 II-H-b	流水航法綜合實作。	

資料來源：基隆市成功國中 112 學年度學習區完全免試國中提升學習品質計畫，基隆市成功國中，2023。

二、預期效益與建議

我國政府希望完全免試入學計畫之政策推行，能達到下列效益，對現階段的國中教育達到改變，預期效益分別為：建構免試入學之學習區，促進國中教學正常化，並建立學習區學校夥伴關係，形成永續發展機制等。學習區完全免試入學的辦理，除能緩解國中學生分分計較的壓力，教師也能透過多元課程的銜接，採用創新教法，提升學生自主學習能力，以穩固學習品質。

期待透過強化學習區完全免試國中與對應高中之間的連結與資源挹注計畫，促進國高中之間縱向的課程與教學互動與交流，進而提高學生的學習成效與品質，也期待改變國中教育過度追求升學的現況。

國教署亦表示，期許在完全免試國中提升學習品質計畫的橋接下，能使國中端與完全免試對應的高中職端進行緊密合作，使學生能更適得其所，升學路更為順暢、獲得更好的發展（教育部國民及學前教育署，2021）。在相關研究結論發現：（一）完全免試入學推動計畫落實十二年國教之真正免試意涵，在發展六年一貫課程、增進職涯試探機會與促進就近入學導引皆具指標性意義；（二）參與計畫之國、高中可建立課程合作鏈結、發展教師專業學習社群、形塑學校的特色與優質文化；（三）宜建立有效計畫推動之合作整合機制，以提升適性學習區各中等學校之競爭力（陳美蓮等人，2022）。

研究者試針對完全免試入學政策提出幾點建議：（一）在預期效益中期待能提高各學校之競爭力，因此建議教育部相關機關能定期評估參與完全免試入學之學校的辦學成效為何；（二）目前對於完全免試入學實施後，學生真正入學後學習成效的影響與評估之相關文獻仍付之闕如，故該議題仍待進行探討。因此建議學術研究者可以大數據分析中常用的神經網絡分析法（Neural Network），客觀的建構出學生在入學後的學習成效評估之模型；（三）為了讓學生在未來更有效的將自身國中所學銜接高中，建議參與計畫的國中與高中學校之間互相建立課程或教學等合作。

參考文獻

- 日本文部科學省（2012）。初高中一體化教育概述。2023，8月18日取自 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/2/1316125.htm
- 王世英、溫明麗、黃乃熒、許文光、陳曷崑、黃嘉莉、陳玉娟、羅天豪、謝雅惠、張雲龍、周仲賢、李嘉鈞（2007）。外籍配偶子女納入學校教育體系之課程與教學研究：建構國民中學補救教學模式。（內政部外籍配偶照顧輔導基金補助研究報告，計畫編號：0952F602）。國立教育資料館。
- 王家通（2003）。比較教育研究（第二版）。麗文文化。
- 艾宏歌（主編）（2011）。當代韓國教育政策與改革動向。社會科學文獻出版社。
- 周家蓓（2021）。高等教育雙語教學之藍圖，面對挑戰開創優勢契機。台灣經濟論衡，19（3），20-25。
- 宜蘭縣頭城國中（2023）。宜蘭縣頭城國中 112 學年度學習區完全免試國中提升學習品質計畫。
- 香港考試及評核局（2021）。香港中學文憑簡介。2023，8月18日取自 <https://www.hkeaa.edu.hk/tc/hkdse/introduction/>
- 香港特別行政區政府教育局質素保證分部指標組（2022）。香港學校表現指標：中學、小學及特殊學校適用。 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/2022_Performance%20Indicators_TC.pdf
- 袁國芝、王子豪、莊委桐（2016）。十二年國教免試入學分發制度之賽局分析。經濟論文叢刊，44（2），215-255。 <http://doi.org/10.6277/TER.2016.422.2>
- 陳幼慧（2012）。「主體性」（Subjectivity）與「現代性」（Modernity）：黑格爾與哈伯瑪斯之「現代性論述」。哲學與文化，39（12），125-145。 <http://doi.org/10.7065/MRPC.201212.0125>

陳美蓮、曾璧光、宋修德（2022）。十二年國民基本教育完全免試入學政策之實踐探析。《教育政策論壇》，25（2），43-76。http://doi.org/10.53106/156082982022052502002

教育部（1998）。高級中學多元入學方案。

教育部（2009）。擴大高中職及五專免試入學實施方案。

教育部（2013）。103年中投區國中畢業生適性入學宣導手冊。

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf

教育部（2021，10月14日）。完全免試入學簡介。學習區完全免試入學網。https://cefp.pro.k12ea.gov.tw/k12eagt/theme/themeAction!themeCourseTitle.so?themeCourseCode=web12

教育部國民及學前教育署（2021）。110學年度教育部國民及學前教育署學習區完全免試國中提升學習品質計畫。https://www.mljh.chc.edu.tw/storage/074511/posts/1471/files/%E5%AE%8C%E5%85%A8.pdf

教育部國民及學前教育署（2021，6月23日）。完全免試國中提升學習品質計畫 連結在地適性飛揚。https://www.k12ea.gov.tw/News/K12eaNewsDetail?filter=9F92BBB7-0251-4CB7-BF06-82385FD996A0&id=e5f67e6c-ec31-4625-8e8a-e617e0d7cdb1

教育部國民及學前教育署（2022，1月17日）。111學年度高級中等學校完全免試入學擴大招生 升學選擇更多元。教育部全球資訊網。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=2B40E9621685A27D

基隆市成功國中（2023）。基隆市成功國中 112學年度學習區完全免試國中提升學習品質計畫。

許誌庭、鄭勝耀、劉鎮寧、何俊青、范熾文、梁金盛、徐明和（2022）。學習區完全免試國中提升學習品質計畫專業支持團隊輔助方案：HiBon 支持團隊 111學年度計畫。

- 程介明（1998）。香港的學校制度：歷史、政策與實踐。三聯書店。
- 單文經、曹常仁、鄭勝耀（2000）。香港的教育改革與發展。香港中文大學出版社。
- 黃維賢（2014）。12年國民基本教育免試入學實施後的現象分析。商業職業教育，134，40-43。
- 董向榮（2009）。韓國學生升學壓力之研究：兼論補習班之發展與現況。輔仁教育研究，17，1-31。
- 楊思偉（2000）。日本地方性高中教育之研究。教育行政學報，24，1-29。
- 葉芳君（2011）。韓國終身教育研究（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/gcgw2d>
- 親子天下（2022，6月1日）。免試入學是什麼？國中升學必知的111學年免試入學條件／資格／時程／超額比序計算一次看懂。
- 蘇德祥（2002）。高中多元入學決策過程之研究（碩士論文，國立臺灣大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/zdjezj>
- 蘇德祥（2014）。高中職多元入學滿意度調查分析：不同社群及區域的觀點。教育研究月刊，245，22-40。<http://doi.org/10.3966/168063602014090245002>
- 蘇德祥（2016）。高中（職）擴大免試入學方案目標達成情形意見調查研究。教育研究與發展期刊，12（3），25-52。
- Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner*. Routledge.

第貳章

臺灣數位教育政策 之回顧與展望

第一節 前言

第二節 主要國家數位教育政策
理念與實施

第三節 臺灣數位教育政策回顧

第四節 臺灣數位教育政策 SWOT 分析

第五節 結語與未來展望

參考文獻

第貳章 臺灣數位教育政策之回顧與展望

簡瑋成 副研究員／國家教育研究院 教育制度及政策研究中心

第一節 前言

過去幾十年高度且快速的數位化改變了工作和日常生活許多方面，在創新和科技發展的推動下，數位化轉型正在重塑未來的社會、勞力市場和工作（林燕珍，2014；European Commission, 2020）。教育和培訓系統也利用這樣的優勢和機遇，成為數位化轉型的一部分，當教育工作者能有效且適當地善用數位科技，為學習者提供高品質和包容性的學習課程，使不同階段更具個性化、靈活化的學習。這樣的技術可以成為協作工具，或是創造強大且引人入勝的學習工具，讓學習可以透過完全線上或混合模式進行，依個別學習者的需求來安排時間、地點和進度，提供更多的自由，不受地理空間和時間的限制的學習方式（王令宜、高熏芳，2014；邱純玉，2020；邱淑芬等人，2017；Department for Digital, Culture, Media & Sport [DCMS], 2021）。聯合國經濟合作與發展組織（The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）及臺灣十二年國民基本教育，皆提到未來人才的關鍵能力之一，為應具備資訊科技的知能，使用資訊科技來解決問題或批判思考，並能進行溝通互動，創造具有創意創新的社會。儘管強調資訊科技的重要性，但科技的發展過程也對傳統的學習方式造成不小的衝擊，從原本在校園教室內的現場授課方式，轉變為突破學校空間的侷限，也不再受到課程時間的限制，透過網路線上教學，讓資源唾手可得，甚至使學習範圍和內涵也產生了改變，形成更多元與豐富的教學形態，並出現邏輯運算、多媒體、人工智慧等新興項目（教育部，2013；Fadel, 2008）。也是在這樣的趨勢發展之下，數位教育已成為未來教育不可分割的一部分，如何有效推展數位教育，以此來提升教育品質，達成人才培育目的，成為各國政府近代以來的重點教育目標。

臺灣近代以來在數位教育的發展上也是不落人後，近年推行數位學習平臺，期望透過雲端學習，打造教育機會均等及資源共享的目標，提供學生、家長和教育工作者各種學習服務，包括開設同步課程、線上數位教材、線上評量、線上作業繳交等。也適逢 COVID-19 疫情肆虐，改變了原有的生活習慣，線上學習減少接觸的教學模式，正好符合防疫的需求（林燕珍，2014），同時突顯了多元化的重要性，當教育有不同的形式樣貌，才能滿足不同的需求以及面對未來的變化。而國外的數位學習也蓬勃發展，備受矚目的美國舊金山密涅瓦大學（Minerva University），與其他世界知名的大學相比，顛覆了傳統的大學的印象，透過「沒有實體校園」的形式，讓學生在世界不同城市進行沉浸式的學習，創新的整合式課程與線上研討的教學模式，促使學生投入主動學習及培養思考解決問題的習慣，嚴格且紮實的線上課堂規定，與以往大團體線上課程的模式截然不同，打造出許多頂尖學生及人才（Minerva University, 2021）。可見，數位教育政策攸關國家教育發展的品質與成效，更是國家人才培育的重要基石。為此，本文希冀回顧與綜整臺灣過往相關數位教育政策，與主要國家進行對比，並經由 SWOT（Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats）分析，找出臺灣未來數位教育政策的發展方向。

第二節 主要國家數位教育政策理念與實施

一、美國數位教育政策

美國為推動科技與創新的數位教育，於 2010 年提出「國家教育科技計畫 2010」（National Educational Technology Plan 2010），總統歐巴馬亦於 2011 年提出數位承諾（Digital Promise），並發表數位教育白皮書《改造美國教育：科技輔助學習》（Transforming American Education: Learning Powered by Technology），呼籲進行革命性的轉型，而非漸進式的修補，展現其對數位教育的重視與發展的決心。該計畫著重在學習、評量、教學、設施、生產力五個面向：（一）學習：投入與賦能，利用先進新穎的科技，來強化個人的

學習經驗，激發學生以多元的方式來達成學習目的，並強調 21 世紀所必備技能包含危機處理、問題解決、合作溝通、多媒體使用等。（二）評量：衡量關鍵要素，重新思考學習評量的規劃與管理，除了基本知識，更應考量 21 世紀所需要的知能。另透過科技提供教育工作人員即時性、可行性的回饋，讓學習成效的評量能適當反饋給教學，作出適當的改變或調整。（三）教學：準備與連結，提供教師更具效能的培訓，以建立團隊合作的方式，將教學技術、教室資源、數據資料互相連結，提升教學效能，例如培養專業線上教學的教師，並透過網路讓其他教師與不同領域的專家集結起來，共同提供學生具實質效用的輔導。（四）設施：取得性與可用性，科技的基礎設施應能讓學校成員隨時隨地皆能使用，每位學生和教師都能享有適合上網的軟硬體設備，用以學習、教學、研究、聯絡等。（五）生產力：再設計與轉化，重新思考教育系統的基本問題，並重新設計教育系統的結構或流程，透過數位教育發揮教學與學習的潛能，例如年級分班的適當性、個別差異的授課方式等，使教育能符合不同需求的學習者，擴展學習機會（U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, 2010）。

2016 年持續延伸數位教育政策，提出「國家教育科技計畫 2016」（National Educational Technology Plan 2016），並發表數位教育白皮書《未來就緒學習：重新想像科技在教育中的角色》（Future Ready Learning: Reimagining the Role of Technology in Education），以學習、教學、領導、評量為四大面向：（一）學習：透過科技強化學習投入，使所有學習者都能在正式或非正式的環境中，獲得投入和賦權的學習體驗。（二）教學：科技化的教學，使教育工作者能得到科技的支持，串聯起人際、數據、資源、專業知識、教學經驗等，強化和激發更有效的教學。（三）領導：創造具創新和機會的文化或條件，將數位教育的理念融入各級教育領導者的角色和職責中，並設定各州或各區的科技學習願景。（四）評量：對學習成效的評估，改善教育系統使其利用科技的力量，來評估重要的影響要素，並使用評量數據來提升學習成效（U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, 2016）。

二、英國數位教育政策

英國商業創新與技能部（Department for Business, Innovation & Skills, BIS）和文化、媒體暨體育部（Department for Culture, Media and Sport, DCMS）基於政府「建構英國未來」的政策承諾，提出了《數位英國報告》（Digital Britain Report），強調數位經濟是如何影響未來的工作發展，同時也是 21 世紀國家競爭力的關鍵，其包含基礎建設、創意產業、公共服務、教育研究、數位安全、數位參與等方面（Department for Business, Innovation & Skills & Department for Culture, Media and Sport, 2009）。英國在脫歐計畫時期，制定了能適應未來經濟變化的策略，其中包含對數位化發展以提升國際上的競爭優勢，數位、文化、媒體暨體育部（Department for Digital, Culture, Media & Sport, DCMS）於 2017 年公布英國數位策略（UK Digital Strategy 2017）政策，推行七項方針：（一）連通性：為英國打造世界級的網路基礎建設和相關法律規範，提供民眾和企業優質的數位資源。（二）數位技能與包容：從醫療、教育、圖書資源、產業培訓等方面，提供每個人都能獲得所需的數位技能。（三）數位產業：打造適合數位創新產業的環境，讓英國成為數位企業創業與發展的最佳場所。（四）更廣泛的經濟：透過支持與協助，幫助英國各產業公司轉型成為數位企業。（五）一個安全、牢靠的網路環境：確保科技、數據、網絡的安全性，使英國成為世界上線上生活和工作最安全的國家。（六）數位政府：英國政府升級為現代數位化的公共服務，繼續提供民眾最佳的線上服務。（七）數據：發揮英國經濟的數據實力，提供有效用公共服務資訊，提升民眾對使用數據的信心（Department for Science, Innovation & Technology & DCMS, 2023）。

為了更廣泛地提升國民的數位媒體素養，以面對蓬勃發展的網路科技，英國數位、文化、媒體暨體育部於 2021 年發布《網路媒體素養策略》（Online Media Literacy Strategy），規劃四項方針來推行，包含制定英國未來媒體素養的方向、以協調的方式處理媒體素養活動、解決媒體素養領域的鴻溝、為媒體素養活動減少障礙及創造機會。另外也明確指出媒體素養的關鍵領域，

包含五項原則：安全且隱私的使用網路資料、瞭解並使用線上政府公共服務、知曉網路資訊的生成及如何使用它、負起網路活動會影響線下生活的責任、正向地投入網路活動（DCMS, 2021）。對此英國投入資金並成立專案工作小組，可見對於推行數位教育的重視程度。

三、歐盟數位教育政策

歐盟為加速數位學習的發展，於 1997 年成立歐洲學校網（European Schoolnet, EUN），推動教育政策的研究與創新、學校營運的服務、教育資源的交流等。並於 2012 年在該組下成立未來實驗教室（Future Classroom Lab, FCL），與歐洲數國教育部和全球科技企業進行合作，提供教學資源的分享、教師教學的交流、教學方法的開發，並擴充資訊科技設備，滿足各式各樣的教學與學習，是一個鼓舞人心的學習環境，激發參觀者重新思考教學方法、技術和設計在課堂中的作用（邱富源，2014；Bocconi et al., 2013; Future Classroom Lab [FCL], 2022; Scimeca et al., 2009）。未來實驗室通過六個學習區域，展示 21 世紀學習的基本要素：學生和教師的技能和角色、學習方式、學習環境設計、當前和新興的技術以及影響教育的社會趨勢。每個學習區域分別呈現不同的主題，包含互動的學習場景、與他人合作的交流、提高分析批判能力的調查、創造自己的學習方式、分享學習成果的展現、自主學習的發展。未來實驗室亦和教學計畫相互配合，推行創新的教學應用方式，包含 EmpowerED 方案建立教育工作者、中小企業、支持與投資組織、政策制定者互動的網絡；Teach Europe 方案旨在加強教師對於主題教學的創新知能（FCL, 2022）。

有鑑於全球數位化的趨勢加速發展，歐盟為強化教育工作者使用數位技術，提升資訊素養與數位教育品質，2018 年起推行數位教育行動方案（Digital Education Action Plan），第一期（2018-2020）計畫側重於刺激、支持和擴大數位教育的創新和需求，包含三大主軸：（一）更好地利用數位科技進行教學：持續推廣 SELFIE 自學工具覆蓋率，使歐盟成員國的教師、培訓者、學習者提升數位能力，並提高學校獲取資金的機會，側重弱勢地區的相關扶助計畫，

公開相關進展的數據資料，以及提供符合歐洲終身學習資歷架構（European, Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF）和歐洲技術能力資格職業分類（European Classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations, ESCO）的數位技能資格認證架構。（二）為數位轉型而發展數位技能：培養高技能的資訊通訊專業人員，對於競爭力是至關重要的，許多職業更需要數位相關專業知識，歐盟由 Erasmus+ 計畫的支持，創建一站式平臺，提供線上學習或虛擬校園供學生或教育工作者交流，並致力提高相關人員數位媒體素養和網路安全知識，使人們能自信和負責的使用各項科技設備。（三）藉由更好的數據分析和遠見來改善教育：通過發布資訊通訊科技在教育的發展研究，提供學校證據導向的參考資料，包含資訊通訊的基礎設施、數位工具的可用性、數位技能的程度等。2018年起為善用大量數據，啟動人工智慧來分析教育議題，協助解決或改進教育政策問題（European Commission, 2018）。

第二期（2021-2027）計畫則受到疫情影響，對於線上學習的教育資源需求劇增，其內容包含二大主軸：（一）促進高品質的數位教育生態系統發展：啟動與成員國間的策略對話，促進各項數位教育的成功因素，包含資金差距、設備缺口、包容性的專業知識、技術的可用性等，並制定歐洲數位教育內容架構，滿足互通、認證、檢驗、轉移的需求。另透過 Horizon Europe 計畫來發展人工智慧的應用培訓，及其倫理方面準則規劃。（二）強化數位轉型所需之數位知能：這項主軸以解決發展數位教育所面臨的問題為主，如解決假訊息問題，制定通用指南供教育人員使用；更新歐洲數位能力架構，納入人工智相關技能；開發歐洲數位技能證書（European Digital Skills Certificate, EDSC），使歐洲各國府政或企業能認可和接受；透過國際電腦與資訊素養研究（International Computer and Information Literacy Study, ICILS）來瞭解各國學生數位能力的情況等（European Commission, 2020）。

四、亞洲國家數位教育政策

（一）新加坡 ICT-in-Education Masterplan 4（2015-2019）

新加坡資訊通訊科技計畫，自 1997 年起不斷推動，歷經四個時期的方案政策，2015 年所提出的 ICT-in-Education Masterplan 4，專注在優質的學習，強調教育部以學生學習為中心的教育觀點，協助學生掌握獲得學科知識，以及 21 世紀所需的尊重、負責、堅韌、正直、關懷、和諧等能力，培育負責任的數位公民（Ministry of Education, Government of Singapore, 2023）。

（二）日本 The Vision for ICT in Education（2012-2020）

日本反思過往未能成功達到目標的資訊通訊科技政策，提出 The Vision for ICT in Education 計畫，以建構適應 21 世紀的學習體系和學校、資訊素養的培養、資訊通訊科技在學習中的運用、對特殊需求教育的應用、將資訊通訊科技導入教育的行政工作、對教師的支持、穩健的推行數位教育相關應用等七大目標，讓日本的資訊素養具國際競爭力（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2011）。

（三）韓國 Master Plan for Education Informatization V（2014-2018）

韓國以 Master Plan for Education Informatization 計畫，持續推行數位教育政策，第五期（2014-2018）計畫以培養創意人才為目標，規劃學前至中學的教育支持系統、素養導向的高等教育和學術研究人才、教育與工作連結的技術及職業終身教育、具接納與關懷的教育福利和特殊教育、建設融合資訊通訊科技的教育基礎設施等五項策略，並擬定相關執行方針，達成數位教育的願景和目標（Lim, 2014）。

（四）中國教育信息化十年發展規劃（2011-2020）

中國以教育數位化帶動教育現代，提出教育信息化十年發展規劃（2011-2020年）計畫，以建構數位化的學習環境、數位化服務系統的學習型社會、實現寬頻網路的全面覆蓋、提升教育管理的數位化、發揮資訊科技與教育融合的發展等五項目標，讓各省區的教育相關部門，執行相關的行動方案，促進教育公平，提高教育品質（中華人民共和國教育部，2012）。

第三節 臺灣數位教育政策回顧

臺灣為因應科技發展所帶來的社會及產業改變，也順應資訊科技所帶來的教育改革和創新，依據不同時代背景的需求，推行各項數位教育政策，從1997年提出「資訊教育基礎建設計畫」、1998年「資訊教育擴大內需方案」，經過2001年的「中小學資訊教育總藍圖」、2008年的「中小學資訊教育白皮書」，到2014年「數位學習推動計畫」和2016年「2016-2020資訊教育總藍圖」，以及近年各項資訊教育的方案和計畫，各項政策有些具階段性任務，有些則延續性的不斷推行，朝向各方面的支持與協助，促使臺灣數位教育的發展。從教育部全球資訊網與臺灣研究資訊網茲將近代臺灣數位教育相關政策與計畫摘要如表2-1，並分成「基礎建設時期」（西元1990-2000年）、「規劃發展時期」（西元2001-2010年）、「深度推展時期」（西元2011-2020年）、「智慧科技時期」（西元2021年後）進行回顧。

表 2-1

近代臺灣數位教育相關政策與計畫之發展時期

時期	年代	政策或計畫名稱	內容要點
基礎建設時期	1990	社會教育資訊網計畫	為落實社會教育並因應未來高科技資訊社會需求，建置一系列社會教育資訊系統。
		遠距教學中程發展計畫	終身學習網、社教資料庫、終身學習教材光碟、遠距課程上網多元化學習資源之服務系統。
		資訊教育基礎建設計畫	讓所有國中小皆有電腦教室且可上網路，上電腦課時為一人一機，並輔助教學軟體經費，充實教育資源，同時加速培訓所有中小學教師資訊素養。
		國家資訊通信基本建設（NII）人才培育中程發展計畫	為普及國內資訊網路的建設與應用，成立行政院「國家資訊通信基本建設專案推動小組」（簡稱行政院 NII 推動小組），推動國內網際網路與資訊科技之相關發展。
	1993	電腦輔助教學發展及推廣計畫、改善各級學校資訊教學計畫	從課程、設備、師資、教材等方面著手，初步奠定資訊教育發展的根基。
	1997	資訊教育基礎建設計畫	充實資訊教學資源及改善教學模式，並培訓人才與調整組織制度，使資訊素養能普及。
1998	資訊教育擴大內需方案	追加預算方案，使所有中小學皆設置電腦教室並且能連上網路，另加速中小學教師的培訓，使其具備資訊基本素養，扎根資訊教育的基礎。	

（續下頁）

時期	年代	政策或計畫名稱	內容要點
規劃發展時期	2001	中小學資訊教育總藍圖	對象為全國的高中、高職、國中和國小，藉由老師帶動學生、學生影響家長，進而提升全民運用資訊的能力與學習素養；教育行政人員、產業與社區也參與其中，由「網路與硬體基礎建設」、「教材與軟體」、「學生、教師與學校」、「城鄉均衡發展與縮短數位落差」、「社區與產業參與」以及「教育行政」等六個構面進行規劃。
	2002	挑戰 2008：國家發展重點計畫	提出「建構全民網路學習系統」之目標，執行「縮短中小學城鄉數位落差」配套措施。
	2008	數位典藏與數位學習國家型科技計畫	該計畫項下〈數位教育與網路學習計畫〉為教育部主責之政策，實施高級中等學校資訊融入教學數位教材發展與推廣，並鼓勵大專校院數位學習課程跨校合作。
		中小學資訊教育白皮書	訂定善用資訊科技、激發創意思考、共享數位資源和保障數位機會等核心理念，充實數位學習內容、加強師生資訊素養，同時建立網路不當資訊防範機制。
		創造偏鄉數位機會推動計畫	偏遠鄉鎮設立數位機會中心，藉由數位基礎環境建設，培養地方民眾資訊基本素養，凝聚社區共識，激發地方創意。
2009	建置中小學優質化均等數位教育環境計畫	促使學生運用資訊科技增進學習及生活能力，及教師善用資訊科技提升教學品質；硬體方面，教室提供師生均等之數位機會，及強化中小學校園基礎網路及教室網路環境。	

(續下頁)

時期	年代	政策或計畫名稱	內容要點
深度推展時期	2012	教育雲端應用及平臺服務推動計畫	建置教育雲端的基礎平臺環境及雲端化服務，整合教育體系的雲端學習資源與服務，以服務全國學生、教師、家長及教育行政人員需求為對象，提供「教育雲」服務。
		深耕數位關懷計畫	以強化資訊基礎建設、增加民眾資訊近用、提升民眾資訊素養及多元資訊應用服務為目標，由行政院各部會分工執行各項措施。
	2014	數位學習推動計畫	推展全國師生新一代的數位應用環境及學習模式，以滿足學校教與學的需求，創新國內教育發展；包含提升校園網路頻寬效能及建置無線網路環境、建構教育雲端應用及平臺服務、推展中小學創新應用學校、推動數位學伴計畫。
	2016	教育學術研究骨幹網路頻寬效能提升計畫	完成 TANet 及 TWAREN 新一代 100G 全光網路骨幹基礎建設，提供學術研究網路分流機制及整體頻寬使用分析管理。
		運算思維推動計畫	發展教師學習社群、補助各級學校自造教育推動基地，加強培養學生前瞻應用能力，推動創新教學方法、美感教育及數位教育，並發展教師學習社群，引導轉化教學與學習模式，以強化學生問題解決、生活美學、數位學習、跨域整合、多元創新與團隊合作能力。
		偏鄉數位應用推動計畫	邀集民間與部會資源共同投入，擴展協助偏鄉多元族群（新住民、原住民、中高齡、婦女等）數位應用及行動化服務，凝聚社區共識，數位發展地方特色與行銷。

（續下頁）

時期	年代	政策或計畫名稱	內容要點
深度推展時期		2016-2020 資訊教育總藍圖	以「深度學習、數位公民」為願景，旨在培養學生能有效使用資訊科技進行學習與解決問題，同時培養其具有數位時代公民應有的態度與能力；其包含學習、教學、環境以及組織等四個面向，具體目標為「培養關鍵能力，養成創新實作及自主學習之數位公民」、「強化培訓機制，支援教師發展及善用深度學習之策略」、「打破時空限制，提供學生隨時隨地學習之雲端資源」、「健全權責分工，落實資訊專業人力合理配置與進用」，並依此四大目標規劃出 24 項發展策略，作為未來資訊教育推動之參考，以培養未來公民所應具備之關鍵能力。
	2017	教育雲：校園數位學習普及服務計畫	整合中央、地方與民間的學習資源與學習系統，支援全國中小學數位學習。
		普及高級中等以下學校新興科技認知計畫	在全國建置 10 所區域推廣中心與 45 所促進學校，提供師生動手實作、設計與創造科技工具及資訊系統的場域空間，並成立跨校技術教師團隊與舉辦研習，鼓勵學生善用科技提升學習成效，也增進未來的競爭力。
	2018	高中職學術連網全面優化頻寬提升計畫	以學校、特殊教育學校班級數及計畫書內容作為補助依據；每校以核定補助一百萬元及補助一年為原則，提升學校對網路頻寬或資訊設備之需求。
	強化數位教學暨學習資訊應用環境計畫	強化教室資訊設備，包含一般教室資訊設備與資訊科技教室及生活科技教室資訊設備；另推動新興科技設備，徵選區域推廣中心及促進學校，補助其所需購置新興科技設備資本門經費及相關推動經常門經費。	

(續下頁)

時期	年代	政策或計畫名稱	內容要點
深度推展時期	2018	建置校園智慧網路計畫	以學校、特殊教育學校班級數及計畫書內容作為依據，補助購置與計畫書所定目標相關之視聽、資訊、軟體等相關教學設備。
	2020	科技輔助自主學習計畫	鼓勵地方政府推廣學校實施數位學習平臺輔助自主學習模式，增進教師教學及學生學習品質。
智慧科技時期	2021	校園 5G 示範教室與學習載具計畫	優先支援有能力且有意願使用的學校及偏鄉學校之學生學習載具設置，及幫助落後學生學習；並建置 5G 智慧科技學習環境與示範教學，引領學校朝新科技教學與學習，培養自主學習與終身學習能力。
		強化中小學智慧學習暨教學計畫	補助中小學購置學生學習載具，完備校園數位建設及開發數位教學教材，支援師生進行個人化及線上教學所需數位環境。
		高級中等學校智慧網路環境暨學術網路提升計畫	目標為「完備校園數位建設」，建設新世代智慧學習環境，提供優質的網路資訊環境，打造數位學習及遠距教學之基礎，並開放雲端數位資源服務。
	2022	中小學數位學習精進方案	以縮減城鄉數位教育落差達公平教育為目標，並於疫情期間支援經濟弱勢、多子家庭學生有學習載具可使用；針對全國中小學改善校園網路、補助行動載具，以期達成「班班有網路、生生用平板」之目標。

資料來源：研究者自行整理。

一、基礎建設時期（西元 1990-2000 年）

從西元 1990 至 2000 年期間，臺灣的相關數位教育政策與計畫的落實著眼於基礎的相關資訊科技的軟硬體建設。從 1990 年《社會教育資訊網計畫》建設相關落實社會教育所需的教育資訊系統，確保未來在社會教育方面順利推展數位教育模式。遠距課程上網所需的相關軟硬體與系統建設之《遠距教學中程發展計畫》，以成立專案小組的方式，推動國內網際網路與資訊科技相關發展之《國家資訊通信基本建設（NII）人才培育中程發展計畫》，以及 1993 年從課程、設備、師資、教材等方面，奠定科技教育基礎的《電腦輔助教學發展及推廣計畫》與《改善各級學校資訊教學計畫》。這時間最核心的莫過於《資訊教育基礎建設計畫》、《資訊教育擴大內需方案》，詳細說明如下：

（一）1997 年《資訊教育基礎建設計畫》

教育部於 1997 年公布《資訊教育基礎建設計畫》，以終身學習理念和國家整體的資訊網路政策為基礎，強化 TANet 臺灣學術網路的建設及應用，期望能達到充實中小學資訊設備、教師資訊素養和培育、延伸網路相關設施、資訊教學資源和教學模式、調整組織制度和普及資訊素養，而展開十年期的資訊科技軟硬體建設，實際規劃方案同時向教師資源、教學課程、教材設備等方向著手，包含連貫性的資訊教學規劃、網路設備的配置與普及、強化教師對於資訊科技的使用知能、設立各縣市資訊教育資源中心、以電腦輔助改善教學模式等，同時對各面向進行推動，使其相輔相成，奠定臺灣資訊教育的基礎（林志隆、黃博謙，2006；教育部，1997；黃銘宗，2004）。硬體設施對於資訊教育而言，是不可缺少的基礎建設，除了網路佈置和學校專科教室，電腦設備也是學校教室內所需要的資訊教育設施，配合軟體應用、教師素養、教學教材等，才能讓資訊教育更順利的推動（王慶祥等人，2001）。

（二）1998 年《資訊教育擴大內需方案》

為了加速資訊教育基礎設施的推動，教育部於 1998 年公布《資訊教育擴大內需方案》，增加預算額度兩年 64 億元，希望縮短原本的資訊教育推動的期程，提前達成目標，透過小學至高中各教育階段的先進電腦採購與更新，讓所有學校都有電腦可使用，並且佈置 TANet 臺灣學術網路，讓各校電腦皆能上網。「資訊教育擴大內需方案」推行重點包含：1. 學生方面：對偏遠學校的網路通信費用進行補助，讓每所學校都能連線至網際網路，並對於特殊或身心障礙學生購置無障礙電腦或輔助，滿足不同學生對資訊教育的需求；2. 教師方面：以到校服務方式，對在職教師進行資訊應用的培訓，提升基本資訊能力和素養，以及加強師範學校的電腦教學設備，使師資培育階段強化資訊教育的基礎；3. 軟硬體方面：以所有國小皆設有電腦教室為目標，並配合教學軟體的使用。另對於各縣市的教育網路中心進行補助，建置網路連線的機房、設備、維護、推廣等（林一鵬等人，2000；陳立祥，1999）。

《資訊教育擴大內需方案》的推行，一舉讓各校的資訊設備有大幅的提升，甚至超越美國許多州的資訊教育程度，然而這樣的推行亦有部分不足之處，尚待加強，資訊教育具有隨技術發展而變化的時間性，硬體設備會隨著時代推移而汰換，若未能妥善管理班級經營，學生在課堂內無法充分學習，會使硬體設備使用降低，無法發揮其經濟效益。而對於硬體設備的管理，如電腦教室也是屬於專科教室的一種，其管理上比其他類型更為複雜，需要對設備及網路有充分瞭解，才能維持資訊環境的運作和使用，同時也考驗學校內相關人員執行的意願（林一鵬等人，2000；黃裕程、梁朝雲，2000）。

二、規劃發展時期（西元 2001-2010 年）

到了西元 2001 至 2010 年期間，數位教育開始全面性的推動，以跨部會的方式推動相關政策，使科技除了在教育方面，也能落實全民社會之中，如

2002年的《挑戰2008：國家發展重點計畫》以建構全民網路學習系統為目標，呈現臺灣文化社會與自然環境數位內容的2008年《數位典藏與數位學習國家型科技計畫》，以及均衡各地區科技教育資源的2008年《創造偏鄉數位機會推動計畫》和2009年《建置中小學優質化均等數位教育環境計畫》，此時期的關鍵政策包含《中小學資訊教育總藍圖》與《中小學資訊教育白皮書》，詳細說明如下：

（一）2001年《中小學資訊教育總藍圖》

為了達成人人用電腦，處處有資訊的目標，教育部於2001年提出《中小學資訊教育總藍圖》，以「資訊隨手得，主動學習樂；合作創新意，知識伴終生」四項願景，規劃國小、國中、高中及高職為對象的資訊教育政策，由學校教師帶動學生，進而影響家長並深入社區，使民眾提升使用資訊的能力和素養。在網路與硬體建設、教材與軟體、學生、教師與學校、城鄉均衡發展與數位落差、社區與產業參與和教育行政六個面向，解決相關的資訊教育困難和問題，並擬定十項推行策略：1. 建設各校點對點基礎網路，提供優質的資訊教育環境；2. 鼓勵師生依需求購置資訊工具，提升資訊設備的使用效率；3. 推動資訊科技融入學校課程，發展創新學習方式及具地方文化特色的教學資源；4. 開發教育平臺，整合資源與素材，使智慧財能共享流通；5. 培育教師教學運用資訊科技的能力，並納入師資培育及教師遴選標準；6. 設置種子學校，鼓勵學校成立各領域資訊教學小組，發展特色教育；7. 促進城鄉資源分享，使各區教育均衡發展；8. 結合社區形成學習社群，鼓勵企業參與資訊教育的推行；9. 利用資訊科技簡化行政管理程序，提升教育相關人員資訊素養和效能；10. 持續評估資訊教育對學生、教師、學習、教室、學校、家庭、社區、國家的影響，並適當的調整資訊教育政策（郭吉模，2003；教育部，2001；莊明廣，2008）。

（二）2008 年《中小學資訊教育白皮書》

隨著科技技術的蓬勃發展，教育部為整合數位教學資源，配合分類標準及公共授權機制，以及 2004 年起施行國民中小學九年一貫課程，將資訊教育列為重大議題之一，於 2008 年提出《中小學資訊教育白皮書》，以「學生運用資訊科技增進學習、教師善用資訊科技提升教學，學校提供均等的數位機會」為願景，訂定資訊科技問題解決能力、正確資訊科技觀念與態度、促進數位機會均等、培訓教師資訊科技能力、發展數位教學資源、提升軟硬體和網路、推廣資訊科技的教學應用、健全資訊教育的行政機制等八項目標，並依據目標訂定 20 項推動策略，各策略下有數項行動方案，合計共有 49 項，包含學生資訊能力、教師資訊知能、硬體設施、硬體設備、數位教學資源等面向。在基礎的資訊建設上，對於資訊教育的提升，勢必要整合相關資源，如網站設計、共通的協定規範、優化資源搜尋、反應使用者的需求等，將過去所累積的資訊教育基礎，進一步加強與升級（王子華、張純純，2012；社團法人中華民國資訊學會，2008；教育部，2003；黃雅萍、吳佩芬，2011）。

透過歷年對資訊教育的推行，教師在資訊科技融入教學方面，有明顯的提升，且藉由培訓研習，也有助於教師資訊教育的素養。在政策的推行中，也考慮到偏遠學校的發展，因此城鄉的資訊教育差距並不明顯（徐式寬、關秉寅，2011）。整體而言，臺灣資訊教育在基礎建設方面，已推行的相當普及，且教師也相當熟練，然而資訊科技除了帶來教學上的改變，也需要管理者的領導，以拓展資訊和網路所帶來的新視野，並考量如何使學生的學習更有效率，培養其終身學習的知能（王子華、張純純，2012；徐式寬、關秉寅，2011；蔡政道、廖志家，2013）。

三、深度推展時期（西元 2011-2020 年）

西元 2011 年以降，至 2020 年期間，數位教育政策朝向雲端運用的方向發展，2012 年建置基礎教育雲端平臺的《教育雲端應用及平臺服務推動計畫》，另有跨部會的《深耕數位關懷計畫》，2016 年則有強化網路頻寬的《教育學術研究骨幹網路頻寬效能提升計畫》和強化資訊科技教學的《運算思維推動計畫》，2017 年為整合中央及地方資源，推出《教育雲：校園數位學習普及服務計畫》，2018 年加強學校軟硬體建設分別推出《普及高級中等以下學校新興科技認知計畫》、《高中職學術連網全面優化頻寬提升計畫》、《強化數位教學暨學習資訊應用環境計畫》、《建置校園智慧網路計畫》，2020 年鼓勵發展自主學習模式的《科技輔助自主學習計畫》。此時期的重要數位教育政策包含《數位學習推動計畫》和《2016-2020 資訊教育總藍圖》，詳細說明如下：

（一）2014 年《數位學習推動計畫》

面對數位化學習風潮與國際趨勢，教育部於 2013 年聯合各縣市政府啟動「數位學習推動計畫」，以「公平的數位化基礎建設」、「開放的雲端數位資源服務」及「創新觀念的學習模式」為三大目標，推行工作內容包含網路、平臺、創新、學伴四個面向：1. 優化學校網路及建置無線網路：提供足夠且穩定的頻寬，讓中小學能使用優質的網路環境，並增加無線網路的覆蓋率，配合校園的無線漫遊機制，讓學校師生無障礙的進行數位學習；2. 建置雲端教育服務平臺：以使用者的角度及需求，建置雲端應用服務，包含整合教育部與縣市政府雲端學習內容及網路應用服務，讓資源交換的機制，藉由教育雲串聯成跨平臺的入口，配合單一身分驗證，讓雲端服務更加便利；3. 鼓勵中小學發展創新應用：甄選中小學參與推動計畫，補助其相關軟硬體設施，發展資訊科技的特色應用教學，如結合在地生態、電子書閱讀、數位說故事、主題式或情境式學習等，提升學生學習興趣；4. 施行數位學伴計畫：以數位設備推行學伴制度，透過招募和培訓大學學生，擔任

偏遠地區學生之學伴，網際網路和視訊設備能讓課業輔導跨越時間的障礙，配合定時定點的集體一對一線上課輔，使城鄉的數位學習機會均等（王令宜、高熏芳，2014；邱純玉，2020；教育部資訊及科技教育司，2014）。

（二）《2016-2020 資訊教育總藍圖》

為了因應科技快速的發展，資訊設備的汰換更新也更為頻繁，考量周延地使用校園資訊軟硬體，教育部於 2016 年發布「2016-2020 資訊教育總藍圖」，以深度學習和數位公民為願景，期望能培養運用資訊知識的軟實力，以面對複雜的問題和挑戰，並善用資訊科技參與公眾事務，讓個人在數位化社會中，為自己的權利和義務負責。「2016-2020 資訊教育總藍圖」設定四大目標，包含：1. 學習面：培養創新實作和自主學習數位公民的關鍵能力，能批判及反思的問題和困難；2. 教學面：加強教師發展和學習策略的培訓機制，提供學生深度學習的環境；3. 環境面：提供突破時間限制的雲端學習資源，讓學生對數位學習具有易用性；4. 組織面：落實資訊人力配置進用的合理分工，及健全相關單位的權責（余心蓓等人，2017；邱淑芬等人，2017；教育部，2016）。

在四大目標的面向之下，各規劃 6 項發展策略，對於學生的跨域學習、終身學習、運算思維、領導合作、社會文化、資源使用；對於教師的教學品質、增能課程、教學資源、創新社群、評量工具、資源平等；對於環境的管理機制、雲端資源、企業合作、網路安全、城鄉差距；對於組織的定期檢核、權責分工、獎勵機制、認證機制、評量機制、人力法規，合計共 24 項發展策略。對於數位教育的推動，尚需發揮其學習的潛力，以因應學生將面對資訊科技的變化，除了基礎設計和課程教學之外，如何提升學習動機，以及相關倫理和網路安全的配套，也是重要的工作項目之一，健全的數位教育政策，方能推動國家科技的發展（陳碧祺，2018；廖遠光、陳勇欣，2021）。

四、智慧科技時期（西元 2021 年後）

西元 2021 年以後，數位教育持續不斷的延續相關政策，2021 年透過前瞻基礎建設計畫，分別推行《校園 5G 示範教室與學習載具計畫》、《強化中小學智慧學習暨教學計畫》、《高級中等學校智慧網路環境暨學術網路提升計畫》，2022 年《中小學數位學習精進方案》則以縮減城鄉數位教育落差達公平教育為目標，並於疫情期間支援經濟弱勢、多子家庭學生有學習載具可使用，且針對全國中小學改善校園網路、補助行動載具，期達成「班班有網路 生生用平板」。此時期最重要推展智慧科技的計畫包括：

（一）2021《強化中小學智慧學習暨教學計畫》

於現有智慧學習教室的基礎之上，提升學校的數位學習，分別推動教師實施數位教學能力的培育，提供數位教學專業發展的需求；配合自主學習平臺，開發十二年國民基本教育課程綱要相關的數位教材；以新興科技，提供遠距教學示範服務，讓學生、教師、家長熟悉數位教學的模式（教育部，2022）。

（二）2021《高級中等學校智慧網路環境暨學術網路提升計畫》

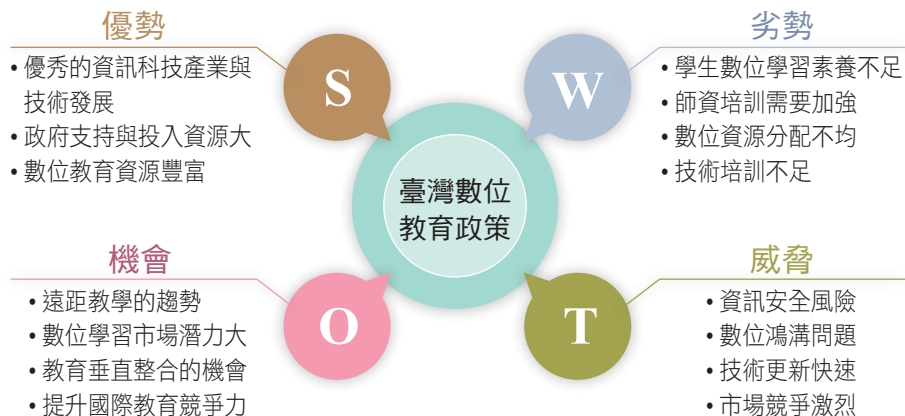
完備學校網路的架構、新建、頻寬、管理，使學生有良好的上網環境，配合十二年國民基本教育課程綱要，辦理資訊科技安全研習，強化網路使用的相關知能，並提升學生學習歷程的模組系統，降低資安風險及減輕學校管理負擔（教育部國民及學前教育署，2021）。

第四節 臺灣數位教育政策 SWOT 分析

透過內部環境的檢視，回顧歷年來臺灣數位教育相關政策與計畫的發展，對比國際上主要國家的相對發展，以及現行國際趨勢。本文利用 SWOT 分析工具的原理，探討目前臺灣數位教育政策的優勢、劣勢、機會和威脅，如圖 2-1 所示。

圖 2-1

臺灣數位教育政策 SWOT 分析



資料來源：研究者自行整理。

一、優勢 (Strengths)

(一) 優秀的資訊科技產業與技術發展

臺灣有豐富的資訊科技產業資源，包括硬體、軟體和人才，可以提供數位教育所需的支持和服務。而且在科技領域也有著優秀的技術實力，這為數位教育的發展提供了良好的技術支持。加上這幾年資訊科技政策的建設與推展，使臺灣還擁有發達的網路基礎設施，這也為數位教育的普及提供了便利。

(二) 政府支持與投入資源大

近代以來，臺灣一直很重視數位教育發展，推出了多項政策和措施來支持這一領域的發展，包括數位教育硬體和軟體補助、數位學習資源建設和推廣等。從「基礎建設時期」所投入基礎的資訊科技軟硬體設備，到規畫發展時期，乃至於深度推展時期，臺灣的政府都投入了大量經費資源建設數位教育的環境，積極推動數位教育政策。

（三）數位教育資源豐富

得利於臺灣豐富的資訊科技產業與技術，以及政府資源的大力投入，促使臺灣生產眾多優秀的數位教育資源，包括網路學習平臺、數位學習課程、教學影片等，這些資源不僅可以提供學生更豐富的學習體驗，也可以提高教學品質。

二、劣勢（Weaknesses）

（一）學生數位學習素養不足

臺灣學生的數位學習素養整體上還比較低，這會影響到數位教育的實施和效果。需要進一步加強學生的數位素養培養，讓他們更好地利用數位教育資源學習。

（二）師資培訓需要加強

臺灣數位教育師資培訓整體上比較薄弱，雖然近年來相關政策與對培訓的加強，教師的數位科技能力有所提升，但數位教育的師資人力仍明顯不足，需要再加強師資培訓，要再提高教師的數位教學能力，更重要的是培育更多的跨域數位教師人才。

（三）數位資源分配不均

數位教育需要大量的硬體設備資源，包括電腦、平板電腦和投影機等，以及數位課程和教材等軟體資源。但臺灣在數位資源的分配上呈現不均之現況，部分學校和家庭仍缺乏必要的設備與資源，無法有效跟上數位教育的目標實施。

（四）技術培訓不足

推動數位教育需要有足夠的技術支持，包括現行教師的技術和能力等。然而，目前臺灣現行教師的資訊科技融入教學的能力還有很大的提升空間，尤其現行教育行政人員的資訊科技管理能力明顯不足，無法有效輔佐教師落實數位教育，在這些方面都還有提升的空間和必要。

三、機會（Opportunities）

（一）遠距教學的趨勢

隨著科技的進步和 COVID-19 疫情的爆發，無形中促使遠距教學成為當前主流教學趨勢。臺灣可以透過相關數位教育政策的推行與延伸，把握這個機會來全面發展更多的遠距教學服務，滿足學生和家長的需求。

（二）數位學習市場潛力大

隨著數位化的進程，以及後疫情時代的推波助瀾之下，數位學習市場將持續成長，其市場價值的潛力相當巨大。臺灣秉承豐富的資訊科技產業，以及多年相關數位教育政策推行，可以打造更完善的數位學習環境，有機會成為數位學習的重要市場，並且能夠在國際市場上具有競爭力。

（三）教育垂直整合的機會

臺灣擁有許多教育相關產業和企業，包括教材出版、教育科技等，可以將這些資源整合起來，提供更全面的教育解決方案。

（四）提升國際教育競爭力

數位教育是國際競爭力的一個重要方面，臺灣教育在國際間原本就有目共睹，諸如「國際學生能力評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）的優異表現，以及屢次在國際數理學科奧林匹亞競賽獲獎，都展現出臺灣優異的教育成果。加之目前臺灣數位教育政策也開始引起國際關注，未來可以通過數位教育政策提高臺灣的國際教育競爭力，增強國際間的交流和合作。

四、威脅（Threats）

（一）資訊安全風險

數位教育系統存在被駭客攻擊和數據泄露的風險，需要加強數位安全管理和風險控制。其中，數位教育需要使用互聯網和數據庫等技術，這也帶來了網路安全的問題，如教育數據和學生隱私保護等。政府需要加強對網路安全的監管和管理，以確保教育系統的安全和穩定。

（二）數位鴻溝問題

數位鴻溝是指不同地區和人群之間在數位技術方面的差距，而臺灣的數位教育政策尚需要解決數位鴻溝問題，確保數位教育資源能夠公平地分配給不同的學生和學校。

（三）技術更新快速

數位教育相關的發展技術更新迅速，政府需要定期更新數位教育政策和相關的技術應用，以跟上全球時代的發展，否則就會落後於競爭對手。

（四）市場競爭激烈

現行國際上數位教育市場競爭激烈，需要提供更好的產品和服務才能在整個國際市場上占有一席之地。

第五節 結語與未來展望

根據主要國家在數位教育政策上的發展，以及回顧臺灣數位教育政策的近代發展，可知臺灣在數位教育發展上有幾點重要優勢：一、完善的數位教育軟硬體基礎設施：因為本身優異的資訊科技產業，加上政府近代以來對數位教育資源的投入與發展，使得數位教育基礎的軟硬體基礎，臺灣擁有豐厚的底蘊。二、數位教育資源豐富：也因為擁有完善的數位軟硬體基礎，使得臺灣在數位教育資源的發展上更蓬勃發展，尤其中小學數位教育資源不論政

府或民間團隊都有大量投入，使得臺灣目前已有充沛的數位學習資源。在這樣的優勢基礎之下，因應現今後疫情時代遠距教學的興起，促成數位學習市場的潛力越來越大，如何利用臺灣目前的優勢，進行教育垂直整合，以提升臺灣在國際教育競爭力，以上是臺灣數位教育未來發展的展望。然而資訊科技日新月異，臺灣未來在數位教育的發展上，應該保持科技領先的優勢，加強數位基礎設施的充實與精進，除了發展快速、更穩定的網路連接、更好的數位教材和教學工具，提高數位教育的品質和效果之外，更朝向智慧校園發展，將數位教育從中小教育、大學教育再擴展至成人教育，全面將臺灣發展成為數位教育大國。藉此推動臺灣的數位教育產業發展，支持相關企業和產品的研發和推廣，並吸引更多的投資和創新。當然，數位安全管理也是數位教育的一個重要問題，臺灣需要加強數位安全管理和風險控制，保護數位教育系統的安全和隱私。而最為重要的是自然是數位教育人才的培訓，臺灣需要加強教師的數位教育培訓，提高教師的數位教學技能和數位教學方法，使其能夠更好地應對未來數位教育的需求。總之，臺灣數位教育政策在後疫情時代將面臨著許多機會和威脅、挑戰，需要綜合善用自身的優點，揚長避短，制定出更加全面、有效的數位教育發展策略，以推進臺灣數位教育的發展。

參考文獻

- 王子華、張純純（2012）。建構師資培育大學學生資訊素養指標之研究。
師資培育與教師專業發展期刊，**5**（1），1-22。https://doi.org/10.6764/JTEPD.201206.0001
- 王令宜、高熏芳（2014）。國民小學推廣行動學習之關切階層研究。教育研究月刊，**246**，73-94。https://doi.org/10.3966/168063602014100246005
- 王慶祥、何清壽、楊愛卿（2001，10月19-21日）。國小資訊教育基礎建設（論文發表）。2001年資訊素養與終身學習社會國際研討會，臺中市，臺灣。
- 中華人民共和國教育部（2012）。教育信息化十年發展規劃（2011-2020年）。
http://www.hntcmc.net/_local/6/06/8E/041031AA7E0F9A42B70626AAC9C_DF12F22C_DA11F.pdf?e=.pdf
- 余心蓓、魏慧娟、周倩（2017）。國小教師使用教用版電子教科書之滿意度：以學校地區、資訊素養與教學環境狀況為探討因素。教育科學研究期刊，**62**（3），125-158。https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(3).05
- 林一鵬、曾憲雄、李新林、吳正己、吳宗成、岳修平、陳年興（2000）。我國各級學校資訊教育檢討改進研究計畫（專案研究報告，計畫編號：PG8811-0019）。教育部。https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=465465
- 林志隆、黃博謙（2006）。國民小學資訊教育評鑑指標之研究。屏東教育大學學報，**24**，147-182。http://ir.nptu.edu.tw/bitstream/987654321/493/3/E24-6.pdf
- 林燕珍（2014）。教育部教育雲服務與應用。政府機關資訊通報，**325**，1-4。
- 邱純玉（2020）。自由開放的年代—數位學習的未來。臺灣教育評論月刊，**9**（9），105-111。http://www.ater.org.tw/journal/article/9-9/free/08.pdf
- 邱淑芬、蘇秀娟、黃衍文（2017）。資通訊科技於護理教育的應用。護理雜誌，**64**（6），5-11。https://doi.org/10.6224/JN.000077
- 邱富源（2014）。歐盟資訊科技教育發展趨勢：以歐盟未來實驗教室為例。教育資料集刊，**62**，37-54。

- 社團法人中華民國資訊學會（2008）。教育部中小學資訊教育白皮書 **2008-2011**。教育部。
- 徐式寬、關秉寅（2011）。國民中小學教師資訊融入教學素養評量表之建構與調查。科學教育學刊，**19**（4），335-357。https://doi.org/10.6173/CJSE.2011.1904.02
- 陳立祥（1999，10月21-23日）。我國資訊教育推動現況與展望（論文發表）。臺灣區網際網路研討會（TANet'99），高雄市，臺灣。
- 陳碧祺（2018）。師資培育大學學生資訊能力調查及其教學應用與省思。臺灣教育評論月刊，**7**（12），139-145。http://www.ater.org.tw/journal/article/7-12/free/22.pdf
- 郭吉模（2003）。現行資訊融入教學推展的問題及因應策略。學校行政，**28**，86-95。https://doi.org/10.6423/HHHC.200311.0086
- 教育部（1997）。資訊教育基礎建設計畫內容概要。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/guideline(8607).pdf
- 教育部（2001）。中小學資訊教育總藍圖。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/guideline(9006).pdf
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。
- 教育部（2013）。轉型與突破：教育部人才培育白皮書。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6919/教育部人才培育白皮書.pdf
- 教育部（2016）。**2016-2020** 資訊教育總藍圖。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/relfile/6315/46563/65ebb64a-683c-4f7a-bcf0-325113ddb436.pdf
- 教育部（2022）。強化智慧學習暨教學計畫。https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43D77043DB2146CC7A2F36659D45D25064FE8BE08BACF4E32D071536E75EB3FECD630F6328565D19C5B4D233D442A1CD07297898656D1CEC1FE&n=0C1048508F4859BE6CA8C36AEC8B5DA07CF66EADA02E15D546955C24689956953BD9AA877938F44430E195A780440A2C0FC36BEA2FF61A2D&icon=..pdf

- 教育部國民及學前教育署（2021）。中央政府前瞻基礎建設計畫第3期特別決算。[https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit_id/a8a69b2a-85cf-4219-ae96-6e8a38424614/doc/110-111年度教育部國民及學前教育署中央政府前瞻基礎建設計畫第3期特別決算\(自編版\)\(pdf\).pdf](https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit_id/a8a69b2a-85cf-4219-ae96-6e8a38424614/doc/110-111年度教育部國民及學前教育署中央政府前瞻基礎建設計畫第3期特別決算(自編版)(pdf).pdf)
- 教育部資訊及科技教育司（2014，2月6日）。「數位學習推動計畫」103年起全面啟動。https://depart.moe.edu.tw/ed2700/News_Content.aspx?n=727087A8A1328DEE&sms=49589CE1E2730CC8&s=170E4E91A8C5E5A2
- 莊明廣（2008，12月13-14日）。國民小學「e化學習環境建置」之探討（論文發表）。2008國際科技教育課程改革與發展學術研討會，高雄市，臺灣。
- 黃雅萍、吳佩芬（2011）。整合後設認知及心智繪圖法為教學策略於國小資訊教育課程之研究：以促進電腦構圖能力為例。臺東大學綠色科學學刊，1（1），163-188。<https://doi.org/10.3966/222369612011050101009>
- 黃裕程、梁朝雲（2000）。我國國民小學資訊教育政策執行研究—以台北市執行「擴大內需方案」為例。課程與教學，3（1），113-132。<https://doi.org/10.6384/CIQ.200001.0113>
- 黃銘宗（2004）。嘉義縣資訊教育發展現況與展望。教師之友，45（5），36-40。<https://doi.org/10.7053/TF.200410.0005>
- 廖遠光、陳勇欣（2021）。我國近30年科技融入數學教學對中小學生學習成效影響之後設分析。教育心理學報，52（4），781-806。[https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52\(4\).0003](https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52(4).0003)
- 蔡政道、廖志家（2013）。國民小學校長科技領導、組織文化與學校創新經營效能關係之研究。南投縣政府。<https://www.nantou.gov.tw/big5/downloaddetail.asp?mcid=76763#>
- Bocconi, S., Kamylyis, P., & Punie, Y. (2013). Framing ICT-enabled innovation for learning: The case of one-to-one learning initiatives in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 113-130. <https://doi.org/10.1111/ejed.12021>

- Department for Business, Innovation & Skills & Department for Culture, Media and Sport. (2009). *Digital Britain: Final report*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c70d9e5274a5590059e1c/7650.pdf>
- Department for Digital, Culture, Media & Sport. (2021). *Online media literacy strategy*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1004233/DCMS_Media_Literacy_Report_Roll_Out_Accessible_PDF.pdf
- Department for Science, Innovation & Technology & Department for Digital, Culture, Media & Sport. (2023, September 11). *UK digital strategy 2017*. <https://www.gov.uk/government/publications/uk-digital-strategy/uk-digital-strategy>
- European Commission. (2018). *On the digital education action plan*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- European Commission. (2020). *Digital education action plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>
- Fadel, C. (2008). *21st Century skills: How can you prepare students for the new global economy?* [PowerPoint slides]. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Future Classroom Lab. (2022). *Rethinking teaching and learning*. European Schoolnet. https://fcl.eun.org/documents/10180/14689/FCL+brochure_A4_8pages_2022-V3.pdf/766332cd-7a0c-f8a0-7b9d-d8e1def21f74?t=1673264974457
- Lim, S. (2014). *2014 White paper on ICT in education Korea*. Korea Education and Research Information Service.

- Minerva University. (2021). *Undergraduate student handbook (Academic year 2021-22)*. https://minervaschools-production-cms-uploads.s3.amazonaws.com/documents/2021-22_Minerva_University_Student_Handbook_8__20.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2011). *The vision for ICT in education: Toward the creation of a learning system and schools suitable for the 21st century*. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/26/1305484_14_1.pdf
- Ministry of Education, Government of Singapore. (2023, September 20). *Our educational technology journey*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey>
- Scimeca, S., Dumitru, P., Durando, M., Gilleran, A., Joyce, A., & Vuorikari, R. (2009). European schoolnet: Enabling school networking. *European Journal of Education, 44*(4), 475-492. <http://www.jstor.org/stable/27743190>
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2010). *Transforming American education: Learning powered by technology*.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2016). *Future ready learning: Reimagining the role of technology in education*.

第參章

臺灣學生參與國際評比表現 之回顧與展望

第一節 前言

第二節 國際評比與學生學習

第三節 國際評比與學術研究

第四節 國際評比與課程評量

第五節 結語與未來展望

參考文獻

第參章 臺灣學生參與國際評比表現之回顧與展望

謝名娟 研究員／國家教育研究院 測驗及評量研究中心

趙珮晴 助理教授／輔仁大學 師資培育中心

第一節 前言

每個國際大型教育評比（以下簡稱國際評比）有不同調查對象和評量內容，本文在背景概述先針對臺灣有參與的國際評比進行扼要描述，然後挑選臺灣參與次數最多的國際數學與科學教育成就趨勢調查（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）和國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）呈現15歲（約八年級）學生歷屆排名表現，並從國家圖書館的期刊文獻資訊網說明臺灣學術性期刊有關國際評比之發表情形。

一、臺灣參與國際評比概述

臺灣參加的國際評比調查主要由國際教育成就評量學會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）或聯合國經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）主導：IEA 主導 TIMSS、國際公民教育與素養調查研究（International Civic and Citizenship Education Study, ICCS）、國際電腦與資訊素養研究（International Computer and Information Literacy Study, ICILS）、促進國際閱讀素養研究（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）；OECD 則是主導 PISA 和教學與學習國際調查（Teaching and Learning International Survey, TALIS），詳見表 3-1。

每個國際評比有不同調查對象、評量內容：

（一）調查對象

有些以「年級」為單位，有些則以「年齡」為單位，例如：TIMSS 以四、八年級為研究對象；ICCS 則是 13.5 歲以上。以年級或年齡作為界定的施測範圍，各有優缺，以年級為單位便於施測，但是可能受到學生生理發展因素影響；反之以年齡為單位可避免生理發展干擾，卻會受到各國學制差異導致施測年級不一致，例如：ICCS 界定 13.5 歲以上為施測對象，有些國家 13.5 歲為八年級學生，有些則已是九年級學生。

（二）評量項目

通常會有一個主要評量項目再搭配相關問卷進行調查，例如：TIMSS 主要評量學生數學、科學能力，再搭配校長、教師、家長和學生問卷了解影響學生能力的校園環境資源、教師教學輔導、家長陪伴支持和學生興趣信心等影響因素（教育部，2023a）。即使國際評比主要評量項目相同，但內容向度也有差異，例如：TIMSS 和 PISA 主要評量項目都有數學和科學，可是 TIMSS 接近課本本位的成就評量，內容為認知、應用及推理；PISA 則是強調實際問題解題能力的的能力本位評量，評量基本素養程度，也就是習得知識應用在新領域的學習遷移情形。

每個國際評比都有一個施測週期，目前最短週期是 PISA，每三年調查一次，而最長週期是 ICCS，每七年調查一次。臺灣最早參與的國際評比是 TIMSS 1999，至今已屆滿二十餘年；再來就是 PISA、PIRLS，自 2006 年才開始參與。至於 ICILS 是 IEA 考量現今社會已和電腦與資訊技術密不可分，要了解現代年輕人的電腦與資訊素養，也可監控符合聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）的程度（International Association for the Evaluation of

Educational Achievement, 2023)；因 ICILS 成立時間較晚，臺灣至 2023 年才加入，目前尚在施測調查中。其他國際評比，臺灣參與次數不到五次。

表 3-1

臺灣參與國際評比摘要

主導組織	國際評比	對象	主要評量項目	參與年度
IEA	國際數學與科學教育成就趨勢調查 (TIMSS)	四、八年級，約 10、14 歲	數學 科學	每四年一次，臺灣參與 1999、2003、2007、2011、2015、2019 年
	國際公民教育與素養調查研究 (ICCS)	13.5 歲，約八年級	公民素養 公民教育現況	每七年一次，臺灣參與 2009、2016、2022
	國際電腦與資訊素養研究 (ICILS)	15 歲，約八或九年級	電腦資訊素養 運算思維	臺灣 2023 年開始參與
	促進國際閱讀素養研究 (PIRLS)	四年級，約 10 歲	閱讀	每五年一次，臺灣參與 2006、2011、2016、2021
OECD	國際學生能力評量計畫 (PISA)	15 歲，約八或九年級	閱讀 數學 科學	每三年一次，臺灣參與 2006、2009、2012、2015、2018、2022
	教學與學習國際調查 (TALIS)	國小、國中、高中學校	學校學習環境 教師工作情況	臺灣僅參加 2018 年

資料來源：研究者整理自國民中小學課程與教學資源整合平臺：學習評量，教育部，2023a，國民中小學課程與教學資源整合平臺 (<https://cirn.moe.edu.tw/Facet/group/index.aspx?HtmlName=AssessmentIndex>)。

二、臺灣參與國際評比 TIMSS 和 PISA 歷屆排名

挑選臺灣參與次數最多的 TIMSS 和 PISA 呈現 15 歲（約八年級）學生歷屆排名表現，詳見圖 3-1。從圖 3-1 可知，臺灣 TIMSS 從 1999 年到 2019 年，無論數學或科學，排名都在參與國家中排名前 5 名內，整體來說，臺灣 TIMSS 表現平穩且優秀。至於 PISA 從 2006 年到 2018 年，僅有數學如同 TIMSS 一樣有穩定優異的表現，科學則是有時在前 5 名內、有時在第 10 至 15 名間，至於閱讀則是除了 2012 年在前 10 名外，其他年度在第 15 至 25 名間。

值得令人思考有二：

（一）TIMSS 和 PISA 同樣施測國中學生「科學」項目，為何表現有差異？

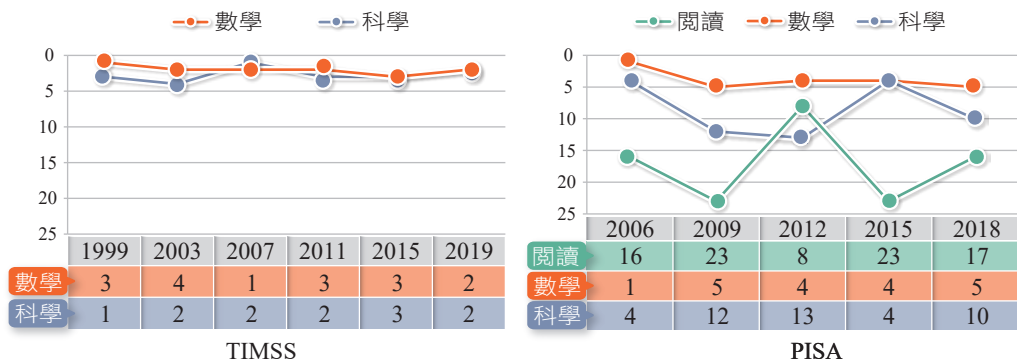
如前所述，TIMSS 是接近課本本位的成就評量，而 PISA 則是強調實際問題解題能力的基本素養，所以雖同為科學，可是不同國際比比的評量本質內容有異。如此臺灣就要反省國中生是否只知道教科書內容，至於將知識應用到現實生活中，則有待加強。

（二）PISA 除了數學之外，為何科學和閱讀表現看似起伏？

其實臺灣 PISA 國家研究中心（2023）的評量架構有提到，PISA 每次評量會著重在一個項目，例如：PISA 2018 年著重閱讀，則閱讀在 2018 年就會占全部施測時間的三分之二，亦即閱讀施測時間較長、題目較多。而且自 2012 年起，PISA 會加考其他領域素養，例如：PISA 2018 年增加「全球素養」。或許就是每次評量著重項目不同、加考其他領域素養關係，影響了評量題數、時間、內容，所以 PISA 歷屆表現容易呈現不穩的情況。

圖 3-1

國際評比 TIMSS 和 PISA 歷屆排名



資料來源：研究者整理自關於 TIMSS 2023：計畫簡介—歷屆學生表現，教育部，2023b，國民中小學課程與教學資源整合平臺（<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=1202&mid=13908>）；歷屆學生表現，臺灣 PISA 國家研究中心，2023（<https://pisa.irels.ntnu.edu.tw/performed.html>）。

三、臺灣學術性期刊有關國際評比發表情形

本文 112 年 2 月 4 日在國家圖書館的「期刊文獻資訊網」，使用國際評比名稱進行搜尋（例如 TIMSS），並於資料類型點選「學術性」，所得搜尋篇數再檢視其「類目」屬於教育領域的，最後加總計算「總篇數」，詳見表 3-2。從表 3-2 可知，臺灣國際評比學術性期刊發表數量多寡似乎與臺灣參與年度和國際評比的評量內容有關，參與年度越多次則發表篇數越多、評量內容是主要科目（數學、科學）或關注議題（閱讀）篇數也越多。例如：TIMSS 和 PISA 參與年度較多次，又是評量閱讀、數學或科學項目者，發表文章均超過百篇以上；其次是 PIRLS 有 30 篇；接著 ICCS 評量公民素養和公民教育現況、TALIS 臺灣僅參加 2018 年，所以兩者均不到 10 篇；最後 ICILS 尚在施測中，還沒有學術性期刊。

表 3-2

臺灣國際評比學術性期刊發表情形

國際評比	總篇數	類目（篇數）
TIMSS	177	• 數學總論（12）、教育學總論（3）、教育心理學；教學；課程（57）、初等教育（68）、科學教育及研究（12）、中等教育（14）、教育行政（4）、學校管理（6）、各種教育（1）
ICCS	7	• 教育心理學；教學；課程（2）、各種教育（5）
ICILS	--	• --
PIRLS	30	• 教育學總論（1）、教育心理學；教學；課程（7）、初等教育（4）、讀書法（17）、特殊人教育（1）
PISA	133	• 數學總論（11）、教育學總論（13）、教育心理學；教學；課程（73）、教師及師資培育（2）、初等教育（16）、中等教育（3）、高等教育（1）、教育行政（10）、學校管理（1）、各種教育（2）、特殊人教育（1）
TALIS	7	• 教育心理學；教學；課程（2）、教師及師資培育（1）、高等教育（2）、各種教育（2）

資料來源：研究者自行整理。

國際評比公開許多資訊提供後續研究深入探討。林靜雯和余阮清（2017）認為 TIMSS 相關研究可分為三類：一、探討各種資訊對學生成就影響相關；二、運用新的質性架構將 TIMSS 釋出試題重新分類，再運用其他統計技術進行試題分析；三、運用新的質性架構重新分析 TIMSS 相關試題並描述詮釋新架構。以下則依據國際評比對於學生學習、學術研究與課程評量的影響加以描述。

第二節 國際評比與學生學習

從期刊發表文章進行歸納，發現國際評比可用於監控臺灣學習成效外，亦會進行國家或區域學習成效差異分析，而學生表現差異或許是評量本質內容有異所致，且國際評比會釋放各層級問卷資料以茲研究使用。過去則據此對於學生學習的影響包括可透過資料比較，了解國家或地區學習成效差異原因，並使用各層級問卷資料，分析影響學生能力表現等因素。

一、透過國際評比資料比較，了解國家或地區學習成效差異原因

國際評比結果，一方面可長期監測臺灣課程實施的學習成效，另一方面可進行國際比較與國際研究人力合作，用實證數據資料解釋臺灣與其他國家或地區的差異情形，就像 TIMSS 約 70 個國家或地區參與，調查結束會提供各國原始數據，這是極有價值的比較教育研究資料（張俊彥，2021）。PISA 調查結果能提供國家級的整體性教育成效評鑑統計資料，可以協助監控學生習得素養、性別、家庭文化資源、教師專業發展或學校環境品質等相關資源是否有不公平情形，而且 OECD 也會透過 PISA 對歐盟或世界各國政策產生實質影響力（洪碧霞，2021）。相關學術研究如下所述：

（一）研究該學習領域優秀國家作為借鏡

芬蘭在 PISA 表現優異，魏曼伊（2008）在 PISA 2000、PISA 2003、PISA 2006 科學、數學、閱讀領域均維持前 5 名優異表現，尤其閱讀在前兩年都是第一，所以該文主要探討芬蘭國民教育特色和新國家核心課程實施。而香港在 PISA 問題解決能力為高水平國家，如張錦華和謝志成（2015）研究，PISA 2012 全球有 44 個國家地區參與，該年度加入電腦化評估，要求學生在不同情境下運用所知所學的問題解決能力（problem-solving competence）是此次電腦化評估的主要範疇，香港在此能力的平均得分為 540 分屬於高水平者，僅次於新加坡、韓國和日本，若要再更上一層樓，建議學校課程要設計多互動式、真實情境的教材。

（二）將臺灣與該學習領域優秀國家進行比較

為臺灣學生有良好學習表現，有些學者會將臺灣與該領域優秀國家進行比較，所得研究結果希冀臺灣能夠借鏡參考。葛琦霞（2022）整理臺灣、英國與瑞典 2009 年、2012 年、2015 年、2018 年參加 PISA 閱讀評比排名，看出臺灣表現起伏不定，英國表現持平中緩慢上升，瑞典則是下降後持續上升幅度大，建議臺灣可參考英國與瑞典的閱讀教育政策擴大閱讀文本的範圍、加強社會團體與學校的閱讀推廣合作活動、將閱讀教育對象延伸至學前幼兒與成人等。丁信中（2009）從 PISA 2006 測驗結果發現，臺灣和芬蘭都有良好的科學知識，可是臺灣學生缺乏科學解釋與探索的能力，且臺灣科學自我概念低於 OECD 平均也明顯低於芬蘭，亦即臺灣學生對於學校科學學習自信心不足；所以丁信中藉由 2007 年歐洲科學教育學術參訪團於芬蘭交流討論和實地觀摩，歸納芬蘭 PISA 2003 成功經驗與教育特色有強調廣泛的知識、課程內容重視學生適應性與多樣化、尊重教師和校長的專業判斷，提供臺灣科學教育規劃參考。

（三）將臺灣與有參與該國際評比的國家進行比較

因為國際評比有許多國家地區參與，有些學者則將臺灣與這些參與國家進行比較。劉春初等人（2019）認為臺灣與其他國家的國際評比 TIMSS 成效比較，多使用統計方法且缺乏長期綜合性結果，所以改用資料包絡分析（Data Envelopment Analysis, DEA）以及麥氏生產力指數（Malmquist Productivity Index, MPI）技術進行跨國分析，研究發現臺灣在 2003 年、2007 年、2011 年的總效率相比其他各國都屬相對無效率，臺灣僅 2007 年較 2003 年有所進步，有效率的國家除了新加坡、香港、日本和韓國常被臺灣學者納入參考外，劉春初等人建議澳洲、馬來西亞、伊朗、以色列以及摩洛哥亦可作為臺灣數學教育標竿國家，若要提升學生數學學習興趣和自信評價，則可以參考以色列和新加坡。

二、使用國際評比各層級問卷資料，分析影響學生能力表現等相關因素

每國際評比會有一個主要評量項目，例如：TIMSS 主要評量學生數學、科學能力，也會透過問卷蒐集學生、家長、教師、學校乃至國家層級的資料，這些資料有助於提高能力值估計精確性，也能進一步分析影響學生能力的因素，呈現該國或地區的全貌（張俊彥，2021）。PISA 如同 TIMSS 也會透過問卷蒐集不同類型資料，由於 PISA 2018 以線上閱讀評量學生閱讀素養，就會增加問卷題目了解學生使用網際網路情形，結果顯示臺灣有超過七成學生每天或幾乎每天會使用網際網路進行線上聊天、參加社群網站和瀏覽網路做消遣，與 OECD 平均比較大同小異，唯有使用電子郵件比 OECD 平均少近 10%；除此之外，臺灣普遍存有性別與社經地位差異，而且優異表現背後伴隨著對失敗的恐懼等，凡此種都是透過國際評比問卷資料進一步分析所得結果（洪碧霞，2021）。相關學術研究如下所述：

（一）使用問卷題目探討與學生能力表現的關係

有些學者會挑選數個感到興趣或者覺得與學生能力有關的問卷題目作為研究變項，用來了解與學生能力表現的關係。陳俊瑋和秦夢群（2015）使用 TIMSS 2007 年資料探討臺灣學生家庭作業時間、家庭作業頻率與學習成就之間的關係，階層線性模式（Hierarchical Linear Modeling, HLM）分析發現四年級學生層次的家庭作業時間對學習成就有顯著負向的影響效果，而八年級學生層次的家庭作業時間、班級層次的家庭作業頻率對學習成就有顯著正向的影響效果，所以建議四年級教師分派學生家庭作業，宜優先提高家庭作業頻率而非份量，至於八年級教師分派學生作業份量和頻率可酌情增加。余民寧和韓珮華（2009）使用 TIMSS 2003 臺灣資料探討教學方式對數學學習興趣與數學成就影響，結構方程式模型（Structural Equation Model, SEM）分析發現，建構式教學有益於促進學生能力知覺、數學有效性與數學學習興趣等；而教師中心式教學增進學生數學成就較具影響力，兩種教學方式各有優缺、不分上下。

（二）將問卷題目作為主要探討變項

有些學者甚至會將問卷題目作為預測變項進行分析，例如：巫博瀚和賴英娟（2011）挑選數個題目並定義為「學習情緒」來探討；而張芳全（2022）則是用學生背景問卷資料作為劃分本地生、第一代移民子女、第二代移民子女依據。巫博瀚和賴英娟（2011）認為，學習情緒是學生從事學習活動時所產生的情緒，學生會透過控制——價值評估歷程影響學習情緒，且學習情緒也會受到環境情境因素影響，其實學習動機和學習情緒都是影響學習成果的因素，但是國內較少學習情緒的研究。巫博瀚和賴英娟研究使用 PISA 2006 資料並以多層次模型分析發現，性別、自我效能和工作價值能有效解釋學生學習情緒的變異，且學校也能提供有效解釋力，整體解釋變異達 45%，建議教學輔導單位或人員要重視這些具有解釋力的變項。張芳全（2022）的研究發現相較於本地生，移民生或新移民生可能多了語言溝通、生活習慣或學習習慣等適應考驗，進而影響學生的學習成效，而且參考移民先後時間可分為第一代、第二代，甚至第三代移民，不同移民類型子女有不同學習表現差異，一般來說第一代的阻礙會高於其他代。張芳全以 2018 PISA 的學生背景問卷資料作為劃分依據，分析後發現各國本地生閱讀素養都明顯高於移民生、第二代移民生閱讀素養比第一代移民生高出 15.05 分、不同代移民生在經濟社會文化地位（economic, social and cultural status, ESCS）和期望就讀大學沒有明顯差異等。

（三）將問卷題目套用到理論模型進行驗證

有些學者則嘗試將問卷題目套用至理論中，考驗該理論是否符應臺灣學生資料並進行解釋。社會認知生涯理論（social cognitive career theory, SCCT）是 Lent 以 Bandura 的社會認知理論（social cognitive theory, SCT）為基礎，可分成興趣模型、選擇模型和職業成就模型，用來解釋職業興趣的形成、個人教育職涯方向選擇、選擇某領域後成就表現等（余民寧等人，2010；趙珮晴、余民寧，2018）。余民寧等人（2010）以 TIMSS 2003 年八年級數學資料驗證 SCCT，探究影響

臺灣國中學生選擇數學職業意圖的因素，從潛在因素結構模型數據顯示無兩性差異存在，再從模型數據可知，臺灣學生要透過「數學學習興趣」和「數學結果期待」才能讓「數學學業成就」對「選擇數學職業意圖」產生影響效果，亦即欲促進臺灣學生未來選擇數學為職業的意圖，要讓學生喜歡數學，而且覺得對日常生活或學科有幫助。趙珮晴和余民寧（2018）進一步在 SCCT 中加入情境因素，使用 TIMSS 2011 年八年級學生數學資料發現，臺灣學生仍符合社會認知生涯理論的興趣模型和選擇模型假設，情境因素中只有教師教學對自我效能具有中等重要性，其他學校氣氛、父母協助影響力微乎其微。

第三節 國際評比與學術研究

國際評比要進行等化程序，才能使不同年度、不同國家地區進行比較，而為了讓資料具有代表性，有標準化施測程序、抽樣方法、等化技術、參數估計等。

試題反應理論（item response theory, IRT）被使用於國際評比中，因為 IRT 是現代測驗理論核心架構，受試者的能力參數和試題參數真實數值在真實情境中是未知的，因此發展出估計方法（郭伯臣等人，2013）。王敏嫻等人（2010）採用全國教育進展評估（National Assessment of Educational Progress, NAEP）、TIMSS 和 PISA 等大型教育資料庫，提供估計能力值或可能值作為次級資料分析，目前 NAEP、TIMSS 和 PISA 是以單向度的 IRT 為基礎。而且國際評比要比較不同測驗上所獲得的測驗分數就要進行等化程序，藉助使用相同試題或重複考生的策略，將兩份以上測驗試題參數估計值放置在一個共同單位的量尺上，在共同量尺上的參數估計值或能力值才可以直接比較，亦即才能進行跨地區、跨年度的比較（余民寧，2009）。後續分析也要加權後才能推估母群，蕭儒棠（2021）的研究發現 TIMSS 採用嚴格的學校和班級抽樣技術，進行 TIMSS 調查要按照操作手冊確保符合國際標準，且 TIMSS 調查每位受試者被抽重機率非均等的，為了有效推估母群參數必須對樣本進行加權。相關學術研究如下所述：

一、考慮納入背景變項估計能力值

國際評比有龐大試題的題庫，被抽樣到的學生只會作答一部分試題，所以學生個體能力估計常會伴隨一定相當的測量誤差，常見的個體能力估計方法有最大概似估計法（Maximum Likelihood Estimation, MLE）、期望後驗估計法（Expected A Posterior, EAP）等，能對學生個體能力提供最佳的點估計，可是並不適用於群體能力的估計，因此關注群體能力時要考慮納入背景變項的可能值（Plausible Value, PV）（郭伯臣等人，2013）。相關研究中，王敏嫻等人（2010）利用臺灣學生學習成就評量資料庫（Taiwan Assessment of Student Achievement, TASA）2006年國小四年級數學科施測資料，嘗試以多向度試題反應模式進行能力值估計再進行二系列相關，透過將相關係數取絕對值後排序，接著探討背景變項與能力間關係，研究結果顯示可能值在有無納入背景變項等模式中，對於不同向度、不同類別排序有一致的趨勢，有無納入背景變項會影響估計群體能力參數。郭伯臣等人（2013）使用模擬實徵資料探討點估計以及可能值對於群體參數估計的影響，也加入不同相關程度的背景變項進行分析，研究結果顯示，MLE、EAP，以及PV等三種方法，在回復群體平均數時並無太大的差異，但是在回復群體變異數時，使用PV有較好的回復性，而且背景變項若與能力值有高度相關存在，則背景變項群體參數的估計值有較好的回復性。

二、評估二階段分層叢集抽樣設計的誤差

目前大多國際評比不是採用簡單隨機抽樣，而是二階段分層叢集抽樣設計（two-stage stratified cluster sample design），先調查學生母群所在學校分布進行分層取樣後，再針對學校內部學生進行抽樣。以樣本估計值推論母群參數的誤差來源有抽樣誤差（sampling error）和測量誤差（measurement error），若要降低誤差要考量樣本大小和抽樣方法，在TIMSS和PISA等國際評比中，對母群平均值而言，抽樣誤差比測量誤差大，因此任宗浩等人（2011）推導二階段分層叢集抽樣設計的誤差估計公式，並利用TIMSS 2007資料檢視公式的有效性。

第四節 國際評比與課程評量

如前所提到，TIMSS 和 PISA 同樣施測國中學生「科學」項目，表現有差異或許是不同國際評比的評量本質內容有異。以科學來說，Mullis 和 Martin（2017）表示 TIMSS 2019 的科學評量架構大致延續 TIMSS 2015，也強調科學實踐（science practices），國中科學試題內容生物占 35%、化學占 20%、物理占 25%、地球科學占 20%，認知範疇知識和應用均占 35%、推理 30%，由於 TIMSS 2019 是過渡到 eTIMSS 時期，無論數學或科學最好能適用於數位或紙本方式施測。林素微等人（2021）認為 PISA 2018 定義科學素養是學生具備參與科學相關議題的能力，所以具備科學素養的人要能夠用科學解釋現象、評估及設計科學探究、用科學解讀資料和證據。PISA 2018 主要也是延續 PISA 2015 架構，用情境、知識、能力、態度向度發展試題。相關學術研究如下所述：

一、從學生作答試題資料了解答錯原因

國際評比會提供臺灣學生作答資料，進一步分析可以得知臺灣學生容易出錯或低分原因。鄒慧英等人（2011）從臺灣學生於 PISA 2009 閱讀評量標準版範例試題中的三道建構反應題（行動電話安全性、那就是戲、遠距辦公）進行分析，發現臺灣學生的表現與國際一致，「那就是戲」難度是數一數二高的試題，臺灣僅 5% 學生答對此題，該題試題特徵為劇本形式的長篇文本、故事情境場景對沒看過舞臺劇的學生會感到陌生、演員有多重身分對學生極難分辨，而且要非常留意題目用詞才能答對。鄒慧英等人歸納臺灣學生閱讀問題主要在水準 2 級以下學生，這些學生的問題在於用字遣詞不佳、未作答比例高、無法掌握題目要求等。曾建銘等人（2020）經專家會議從 PISA 2012 公告數學素養題本中選取試題，採取方便取樣對臺灣國小六年級學生 1,258 名進行施測，發現 PISA 第 3 題是臺灣學生租借 DVD 的生活經驗不足、PISA 第 11 題答錯學生忽略了面向方位會影響門窗擺設、PISA 第 12 題 0.3% 對學生會造成認知負擔等；此外低分組學生在開放題的空白比例偏高。

二、從國際評比試題思考課程綱要或教科書內容

有些學者研究發現臺灣學生容易出錯或低分原因，可能是課程綱要或教科書沒有該領域內容，建議可從國際評比結果思考課程綱要或教科書內容調整。仰威融和林淑楞（2020）研究指出 PISA 評量學生在各種情境中運用科學知識的能力，而臺灣十二年國教自然科學領域課綱重視科學探究與實作能力，其實 PISA 評量標的與臺灣教育目標不謀而合。仰威融和林淑楞欲以 PISA 2015 科學評量架構，檢視臺灣國中生物科三種版本教科書內容，發現「傳輸、理解和驗證知識為主，應用知識為輔，缺乏探究能力的培養」，建議未來教材要添增驗證式實驗和探究活動。魏瑞汶等人（2020）使用 TIMSS 2011 和 TIMSS 2015 的四年級科學 145 題釋出題目，採取立意取樣對桃園市 254 位學生進行施測，瞭解臺灣學生在 TIMSS 題目答錯或答對原因。研究結果顯示 TIMSS 釋出題目有 60.69% 超出九年一貫課程範圍，尤其是生命科學，而且臺灣課程涵蓋題目比率也低於參加國家或地區，這是臺灣學生容易答錯原因，至於答對則是有些學生能夠從生活經驗、課外讀物影片進行推論。曾建銘等人（2019）透過國際評比資料可以了解臺灣學生在這些試題的表現情形，研究發現臺灣學生覺得 TIMSS 較困難的試題，幾乎是 TASA 或九年一貫能力指標中沒有的，例如：資料的詮釋。

三、運用新的質性架構重新分類國際評比試題

國際評比對於試題分類有一套準則架構，而有些學者則認為可以重新分類，再評估臺灣學生能達到哪個能力階段。林靜雯和余阮清（2017）運用建模能力分析指標（Modeling Ability Analytic Index, MAAI）之 TIMSS 修正版（MAAI-T）分析 TIMSS 2011 公布的四、八年級科學領域試題，先分類建模並根據題目內容分類建模階層，接著再分析 TIMSS 試題在建模歷程及建模階層的分布情形，最後了解臺灣學生在 TIMSS 所能掌握之最高階層。結果發現：（一）TIMSS 2011 四、八年級試題皆集中於「模型選擇」與「模型分析與應用」兩階段；四年級試題於建模階層分布尚稱平均，八年級則集中於階層二及三。（二）在「模型選擇」方面，臺灣四年級學生可掌握至階層二「多

因素之選擇」，八年級學生則進展到階層三「簡單關係的選擇」；在「模型分析與應用」方面，四年級和八年級學生皆可掌握至階層三「簡單關係的應用」，但八年級學生可處理較多因素及較為抽象、微觀之變數。

第五節 結語與未來展望

臺灣學生參與國際評比行之有年，尤其是 TIMSS 自 1999 年開始參與、PISA 和 PIRLS 自 2006 年開始參與，迄今已有或屆近二十年餘年，臺灣學生表現優異能增加國際曝光度，而且也累積許多學術性期刊。本文從臺灣學術性期刊有關國際評比發表文章進行歸納，認為可了解國家或地區學習成效差異原因、歸納臺灣學生答錯原因並檢視教科書內容、進行相關模擬實徵研究和分析影響學生能力表現等。每類均列舉數篇文章作為回顧臺灣國際評比相關研究，也提出教育實務建議作為未來展望方向，希冀透過國際評比資料，有助增進臺灣學生學習成效、回饋教學現場或教科書編撰。

據此提出教育實務建議和展望如下：

一、透過國際評比資料比較，能借鏡優秀國家或地區教育政策

進入 21 世紀後，教育形成全球性彼此影響的問題，所以教育政策制定已經不是一國問題，必須從全球角度找尋答案（楊思偉，2020）。本文整理臺灣相關學術研究發現，透過國際評比資料比較，能找到該學習領域優秀國家，也能將臺灣與該學習領域優秀國家地區、或全部有參與的國家地區進行比較。如同黃源河和符碧真（2011）發現 TIMSS 1995 日本中小學生有傲人表現，建議臺灣發展日本教師專業發展教學研究模式，並舉出實際運作例子；葛琦霞（2022）整理臺灣、英國與瑞典參加 PISA 閱讀評比排名，建議臺灣可參考英國與瑞典的閱讀教育政策，擴大閱讀文本範圍和加強相關閱讀團體的推廣合作活動等；又如劉春初等人（2019）建議臺灣要提升學生數學學習興趣和自信可以參考以色列和新加坡。

本文希冀這些學者的國際評比學術研究結果，都能落實於臺灣教育政策中，如同柯華葳（2020）提出臺灣學生 PIRLS 2006 和 PISA 2006 的閱讀表現和當時臺灣教育狀況分析，教育部隨即於 2008 年推出「悅讀 101 一國民中小學提升閱讀計畫（計畫期程為 2008-2017 年）」，計畫實際執行內容有增加學校圖書量、推動閱讀教學等。

二、將國際評比評量試題對照課程綱要或教科書，尋找待加強學習內容

本文整理臺灣參與次數最多的 TIMSS 和 PISA 歷屆排名表現，發現臺灣數學或科學 TIMSS 排名都在參與國家中排名前 5 名內，而 PISA 數學穩定優異，科學是有時在前 5 名內、有時在第 10 至 15 名間，至於閱讀大多在第 15 至 25 名間。若要增強臺灣優勢領域、改善弱勢科目，則要思考課程綱要是否有不足之處，或教科書內容是否周全。

從臺灣相關學術研究發現，鄒慧英等人（2011）從 PISA 2009 閱讀評量標準版範例試題，以及曾建銘等人（2020）從 PISA 2012 公告數學素養題本篩選試題分析，推測可能是臺灣學生舞臺劇和租借 DVD 經驗不足；仰威融和林淑楞（2020）從 PISA 2015 科學評量架構檢視臺灣教科書內容，建議要添增驗證式實驗和探究活動；曾建銘等人（2019）發現臺灣學生覺得 TIMSS 較困難的試題，幾乎是 TASA 或九年一貫能力指標中沒有的，例如：資料的詮釋。凡此種種發現，均有助於思考臺灣課程綱要和教科書內容精進改善的方向。

三、從國際評比資料找到能提升臺灣學生能力表現因素並回饋相關單位

除了主要評量項目外，每個國際評比會透過問卷蒐集學生、家長、教師、學校乃至國家層級的資料。

這些資料能用於相關模擬實徵研究，推估母群有效性，例如，當這些問卷變項與能力值有高度相關存在時，則背景變項群體參數的估計值有較好的

回復性（郭伯臣等人，2013）；王敏嫻等人（2010）發現可能值在有無納入背景變項等模式中，對於不同向度、不同類別排序有一致的趨勢，有無納入背景變項會影響估計群體能力參數。也能用於分析影響學生能力的因素，呈現該國或地區的全貌（張俊彥，2021），例如，陳俊瑋和秦夢群（2015）使用 TIMSS 資料發現臺灣四、八年級在作業頻率和份量，對於學生學習成就有不同結果；余民寧和韓珮華（2009）使用 TIMSS 2003 發現建構式教學、教師中心式教學對臺灣學生各有優缺點；巫博瀚和賴英娟（2011）將研究焦點放在分析學習情緒；而張芳全（2022）則分析不同移民類型子女的學習表現差異；有些學者則將這些問卷題目套用到理論中，像是余民寧等人（2010）與趙珮晴和余民寧（2018）。

近日趙珮晴（2022）則從 TIMSS 2019 電腦近用程度相關資料中，發現臺灣存有遜於國際平均的情形，刻正分析 TIMSS 2019 國際評比資料，也擬訪談國中小教師了解臺灣電腦近用程度遜於國際平均原因，所得研究結果可回饋教育部數位學習相關政策，希冀學生能成為具備使用電腦和資訊科技素養的現代公民。

—— 參考文獻 ——

- 丁信中（2009）。芬蘭中學生 PISA 科學成就優異表現及其相關因素之探討：2007 歐洲科學教育學術參訪反思。科學教育月刊，316，2-19。https://doi.org/10.6216/SEM.200903_(316).0001
- 王敏嫻、曾筱倩、郭伯臣、吳慧珉（2010）。多向度試題反應理論之可能值方法對大型測驗中群體平均數估計之影響—以 TASA2006 數學科為例。測驗統計年刊，18（上），47-67。https://doi.org/10.6773/JRMS.201006.0047
- 任宗浩、譚克平、張立民（2011）。二階段分層叢集抽樣的設計效應估計：以 TIMSS 2007 調查研究為例。教育科學研究期刊，56（1），33-65。https://doi.org/10.3966/2073753X2011035601002
- 仰威融、林淑榜（2020）。運用 PISA 科學素養評量架構探討國中生物教科書中問題的特徵。教科書研究，13（1），75-106。https://doi.org/10.6481/JTR.202004_13(1).03
- 余民寧（2009）。試題反應理論（IRT）及其應用。心理出版社。
- 余民寧、趙珮晴、陳嘉成（2010）。以社會認知生涯理論探討影響選擇數學職業意圖的因素。教育科學研究期刊，55（3），177-201。https://doi.org/10.3966/2073753X2010095503007
- 余民寧、韓珮華（2009）。教學方式對數學學習興趣與數學成就之影響：以 TIMSS 2003 台灣資料為例。測驗學刊，56（1），19-48。https://doi.org/10.7108/PT.200903.0019
- 巫博瀚、賴英娟（2011）。性別、自我效能、工作價值、科學素養及學校層次因素對臺灣青少年學習情緒之影響：個人與情境交互作用之多層次分析。教育科學研究期刊，56（3），119-149。https://doi.org/10.3966/2073753X2011095603005
- 林素微、林哲彥、王長勝（2021）。臺灣學生的科學素養表現。載於洪碧霞（主編），社會科學研究 NO.39：PISA 2018 臺灣學生的表現（頁 153-180）。心理出版社。https://cirm.moe.edu.tw/Upload/ckfile/files/81239-PISA%202018 臺灣學生的表現 %20(瀏覽檔).pdf

- 林靜雯、余阮清（2017）。臺灣四年級與八年級學生於 TIMSS 2011 試題中建模能力之比較。科學教育學刊，**25**（4），331-354。https://doi.org/10.6173/CJSE.2017.2504.02
- 柯華葳（2020）。臺灣閱讀策略教學政策與執行。教育科學研究期刊，**65**（1），93-114。https://doi.org/10.6209/JORIES.202003_65(1).0004
- 洪碧霞（主編）（2021）。社會科學研究 NO.39：PISA 2018 臺灣學生的表現。心理出版社。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/ckfile/files/81239-PISA%202018 臺灣學生的表現 %20(瀏覽檔).pdf
- 郭伯臣、曾筱倩、吳慧珉、曾建銘（2013）。納入背景變項對群體參數估計之影響的模擬與實徵研究。測驗學刊，**60**（2），319-350。
- 教育部（2023a）。國民中小學課程與教學資源整合平臺：學習評量。https://cirn.moe.edu.tw/Facet/group/index.aspx?HtmlName=AssessmentIndex
- 教育部（2023b）。關於 TIMSS 2023：計畫簡介—歷屆學生表現。https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=1202&mid=13908
- 張芳全（2022）。參與 2018 PISA 國家的本地與不同世代移民子女閱讀素養因素及其差異之研究。教育實踐與研究，**35**（2），59-102。https://jepr.ntue.edu.tw/contents/list/detail.asp?id=193
- 張俊彥（主編）（2021）。TIMSS 2019 國際數學與科學教育成就趨勢調查國家報告。國立臺灣師範大學科學教育中心。
- 張錦華、謝志成（2015）。香港中學生在學生能力國際評估計劃 2012 的解難能力表現及其對教學的啟示。教育學報，**43**（1），85-101。https://www.fed.cuhk.edu.hk/~hkcsisa/articles/Cheung_Tse_2015_Problem_Solving.pdf
- 陳俊瑋、秦夢群（2015）。學生家庭作業時間和家庭作業頻率與學習成就的關係：以 TIMSS 2007 臺灣學生為例。教育與心理研究，**38**（4），1-33。https://doi.org/10.3966/102498852015123804001
- 曾建銘、吳慧珉、趙珮晴（2019）。臺灣學生數學學習內容表現之探討：來自 TASA 和 TIMSS 的跨資料庫比較。測驗學刊，**66**（1），27-50。

- 曾建銘、曾招文、趙珮晴（2020）。小六數學素養表現分析之研究。測驗學刊，**67**（4），333-353。
- 黃源河、符碧真（2011）。揭開日本學生傑出表現背後的秘密：教學研究。教育科學研究期刊，**56**（4），69-97。https://doi.org/10.3966/2073753X2011125604003
- 楊思偉（2020）。比較教育（第二版）。心理出版社。
- 葛琦霞（2022）。從 PISA 閱讀評比表現探討臺灣、英國與瑞典閱讀教育之政策。台灣教育研究期刊，**3**（2），285-301。
- 鄒慧英、黃秀霜、陳昌明（2011）。從 PISA2009 建構反應題剖析臺灣學生的閱讀問題。課程與教學，**14**（4），25-48。https://doi.org/10.6384/CIQ.201110.0026
- 趙珮晴（2022）。探討影響電腦近用程度的學校教師因素：分析 TIMSS 2019 國際評比資料（未出版資料）。
- 趙珮晴、余民寧（2018）。未來職業意圖受「情境」影響？以社會認知生涯理論分析 TIMSS 2011 年數學資料。教育科學研究期刊，**63**（3），231-255。https://doi.org/10.6209/JORIES.201809_63(3).0008
- 臺灣 PISA 國家研究中心（2023）。歷屆學生表現。https://pisa.irels.ntnu.edu.tw/performed.html
- 劉春初、王澤宇、陳威仁（2019）。國民中學學生數學成就表現之跨國比較：以 TIMSS 為例。測驗學刊，**66**（1），1-26。
- 蕭儒棠（2021）。研究設計與資料分析。載於張俊彥（主編），TIMSS 2019 國際數學與科學教育成就趨勢調查國家報告（頁 79-99）。國立臺灣師範大學科學教育中心。
- 魏曼伊（2008）。理解芬蘭—從國民教育、國家核心課程到 PISA 測驗成果。中等教育，**59**（2），52-69。

魏瑞汶、張美玉、陳義隆（2020）。臺灣四年級學生在 TIMSS 2011 和 TIMSS 2015 科學答題表現分析。科學教育學刊，**28**（2），119-141。https://doi.org/10.6173/CJSE.202006_28(2).0002

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2023). *ICILS - International computer and information literacy study*. https://www.ica.nl/studies/ica/icils

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center; Lynch School of Education, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://timss2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks.pdf

第肆章

臺灣技職教育課程綱要政策 之回顧與展望

第一節 前言

第二節 臺灣經濟發展與技職教育

第三節 臺灣技職教育課程發展

第四節 技術型高中就學人數變化

第五節 結語與未來展望

參考文獻

第肆章 臺灣技職教育課程綱要政策之回顧與展望

牛涵釗 研究教師／國家教育研究院 課程及教學研究中心

第一節 前言

一個國家的經濟及產業發展，均需要有優質穩定的人力供給，為充實我國產業所需人力，強化臺灣的人才培育與運用，係為厚植國家競爭力的關鍵。由於科技及社會型態的快速變化，所有的知識及技能運用均越來越朝向項目專精、供應鏈分工及新興科技應用的方向發展，新興的職業、技術與工具運用正在不斷的更新我們對於「專業」的認知，也使我們更關心技術及職業教育（以下簡稱技職教育）所培養的「專業技術人才」是否能夠符應社會或產業需求。

臺灣為強化技術人才的培育與產業競爭力的提升，在民國 104 年 1 月 14 日制定公布了《技術及職業教育法》，確認我國近年在技職教育人才培育的制度及作法，並強調培養建立正確職業觀念的重要性，而在實際的推動作法上則強調技職教育務實致用特色，以培育各行業人才。為確保技職教育的推動與落實，並依《技術及職業教育法》第 4 條第 1 項規定，「技術及職業教育政策綱領」首度於 106 年 3 月 2 日經行政院訂定公告，且每隔二年進行通盤檢討。透過國家整體發展規劃的視角，為技職教育的課程發展提供了方向，其目標分別為：一、建立彈性技職教育體系，符應產業變遷，彰顯技職教育價值；二、強化課程體系與師資結構，養成學生實作能力，激發師生創新思考與創業精神，促進技術傳承與產業創新；三、產官學訓協力培育高素質技職人才，提升社會對專業技術價值之重視。

從《技術及職業教育法》及「技術及職業教育政策綱領」的公告，觀察近年臺灣技術型高中的課程發展，除了展現出技職教育在國家層級上的整體戰略位置，亦引導技術型高中課程規劃與發展的推動重點及方向。回顧技術型高中課程發展及就學人數的變化，可從中發現時代環境對技職教育人才的需求及期望，而技職教育課程規劃則是對社會需求的確實回應，本文從歷史回顧的角度進行技術型高中課程發展變化的探討，以期未來在技術型高中課程發展上，能兼顧國家發展人才培育、回應社會期待與滿足國家經濟產業需求的目的。

第二節 臺灣經濟發展與技職教育

臺灣的技職教育與社會經濟發展關係密切，早在民國 40 年代，為配合政府經建計畫，即定有「暫行各類職業學校課程標準」來對應培育國家經濟發展所需技術人力。觀察臺灣經濟與技職教育發展脈絡，茲將各時期的經濟建設重點及技職教育發展情形彙整如表 4-1 所示。

表 4-1
臺灣經濟與技職教育發展對應表

年代	經濟建設重點	技職教育發展情形	高職：高中學生比例
40	土地改革成功 農業生產提高 發展勞力密集民生工業	農業、商業為核心教育 重視高級職業學校	4：6
50	拓展對外貿易	發展工、商業職業教育 實施九年國民義務教育 擴增職業教育類科與數量 開辦五專、二專教育	4：6
60	進行十大建設 發展資本、技術密集工業	改進工業職業及專科教育 創設技術學院	6：4

(續下頁)

年代	經濟建設重點	技職教育發展情形	高職：高中 學生比例
70	發展高科技產業 發展石化工業	全面提升工業職業及專科教育 之質與量	7：3
80	發展知識經濟產業 籌設亞太營運中心	開辦綜合高中 增設技術學院 績優專科學校改制技術學院 績優技術學院改名科技大學	5：5
90	發展兩兆雙星產業	全面發展技職教育 技職教育國際化	5：5
100	推動六大新興產業、十 大服務業、四大智慧型 產業	應企業人才需求與學生性向發 展，務求適才適性	6：4
110	數位創新，啟動經濟發 展新模式 2.0 安心關懷，營造全齡照 顧的幸福社會 人本永續，塑造均衡發 展的樂活家園 和平互惠，創造世代安 居的對外關係	涵養核心素養，形塑現代公民 強化基礎知識，導向終身學習 培養專業技能，符應產業需求 陶冶道德品格，提升個人價值	6：4

資料來源：研究者整理自 2014 中華民國技術及職業教育簡介，教育部，2014（https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/5/RelFile/7801/38356/2014_技職教育手冊-TW.pdf）；國家發展計畫（110 至 113 年），國家發展委員會，2021（<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMzY3Ny8yNThmZGI0OC05MWFjLTRhMjktODM5Yy1lMzQ2YjVzMmM4NGEucGRm&n=5ZyL55m86Kil55Wr6Zmi5qC45a6a5pysKDExMDA1MDUpLnBkZg%3d%3d&icon=.pdf>）。

由上表可以發現，臺灣的經濟發展與技職教育需求變化基本上約 20 年會有一次較大的檢討與調整，茲將其經濟與技職教育發展比對進行重點摘錄與分析。

一、民國 40 ~ 50 年代

民國 40 年代政府開始推行經建計畫，產業以農業生產技術改進及勞力密集之民生工業為主，技職教育則以農業與商業人力為主軸，培育基層技術及經貿人力。民國 50 年代我國經濟進入出口擴張時期，中小企業、加工場、報關行等人力需求大增，農業需求人力相對下降。此時高職學生人數尚較高中學生人數為少，主要是因為臺灣經濟快速的發展，但相對應的學校教育量體及專業類科科別、師資等均來不及反應快速爆發的大量需求，但此資源短缺的現象並未持續多久，適逢九年義務教育實施，政府教育政策上積極的鼓勵私人興學，高級職業學校即迅速擴張學校數量，透過市場的需求刺激及政府的努力與鼓勵，技職教育量體逐步提升以滿足社會需求。

二、民國 60 ~ 70 年代

此時技職教育重點逐漸從滿足量的需求走向質的提升，主要以發展擴充技專校院為政策重點，於民國 63 年設立第一所技術學院（臺灣工業技術學院）。此時就讀高職的學生與高中學生比例出現了大幅度的反轉，從原本的 4：6 反轉為 6：4，甚至到 70 年時已攀升至 7：3。大幅增加的就學機會使人民能更普及的接受到教育，強化了國家產業的競爭力，亦使國家經濟發展得到更進一步的提升，而教學機會的普及和家庭經濟的改善，則形成了一個正向循環。這個時期臺灣的經濟發展正遭遇到國際化及自由化浪潮所帶來經濟轉型的壓力，相對應的人才需求浮現，社會對於知識及技能的需求，已非過去單純「人力」的養成，而是朝向「人才」的培育，在觀念的改變及豐沛資源投入的契機下，也因此奠定了臺灣中等教育的全面育普及進階高等教育的需求。

三、民國 80 ~ 90 年代

此一時期臺灣經濟進入發展高峰，國家整體經濟一片榮景，社會對於教育的需求逐漸從過去的「工作就業」、「技能養成」發展到「生涯發展」與「學歷追求」，為因應社會期待，此時的教育政策增設辦理綜合高中並鼓勵績優專科學校改制為技術學院。民國 80 年代的技職教育改革，為配合國家產業發展國際化及國家兩兆雙星產業發展，技職教育過去「職業準備」的功能逐漸被產業的分工、職能需求的快速變化及升學準備需求所淹沒。面對這樣的情形，張平沼（2012）指出，臺灣教育體制造成培育出來的人才，既無技術，又無解決問題的能力。張國保和李寶琳（2014）也點出政府呼籲廣設高中大學，使高等教育數量驟增，造成供需失衡，高中職畢業生幾乎都可以有機會升學，這些論述均道出此一時期技職教育的尷尬與困境。此時高職學生與高中學生比例從 7：3 的高峰下降至 5：5，也顯示社會對於中等教育階段職業教育的需求及想法有所改變，技職教育的課程改革也已刻不容緩。

四、民國 100 ~ 110 年代

教育部（2013）於民國 102 年 5 月完成《轉型與突破：教育部人才培育白皮書》，其中「技術與職業教育」為三大主軸之一，再次闡明對於技職教育的重視及其不可取代的關鍵功能；後於 104 年 1 月 14 日制定公布了《技術及職業教育法》，106 年 3 月 2 日經行政院訂定公告「技術及職業教育政策綱領」，且每隔二年進行通盤檢討，顯見政府對技職教育的重視程度。

教育部於民國 103 年 8 月起實施十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教），主要內涵為：普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧。技術型高中的課程綱要（以下簡稱課綱）調整則從過去獨立的體系框架中走了出來，配合十二年國教新課綱各年段、學制的統整規劃；在群科課程的規劃上，也由傳統的「課程標準」同步為「課程綱要」，而課程內容的設計，亦進一步將過去慣用的「技能標準」，朝向採「素養導向」的課程設計發展（教育部，2021）。有

鑑於產業全球化、分工專業化、知識創新化及新科技發展運用等趨勢，使得單一技術的適用週期大幅縮短，個人專業發展需求的差異化擴大，亦迫使技術型高中課程設計必需兼顧「重視適性發展需求」、「強化職場競爭能力」及「建構跨域整合能力」，尚能回應未來人才培育的需求。此時高職學生與高中學生比例從 5：5 微幅提升至 6：4，經調查瞭解，在升學通路暢通且高中職入學機會充足的情況下，教育部多年積極推動國中學生「適性入學」政策，如透過辦理國中學生職涯試探或學術試探，適性入學輔導機制等，有效引導學生適性就近入學，其成效卓著。

第三節 臺灣技職教育課程發展

課程的制定必有其目標，而這個目標往往會隨著時代的變化及社會需求的演進不斷的變化，而不僅是課程目標，甚至更上層的教育目標亦需隨著時代變遷不斷修正。歐用生（2011）認為於課程修訂時須強調：「課程標準要因應時代和社會需要加以修訂」；張淑芳（1994）則認為我國課程標準具有強制、一致和簡要等三種特性，使得我國課程缺乏變化與創新，當然也無法突顯地方的特色，亦同時點明課程標準的重要性、引導性及限制性。

臺灣職業學校的基礎奠立於日治時代，惟當時為殖民職業教育制度，並非根據社會需求，而是用人為方式塑造而成。此種由國家政府主掌教育的政策思維，長期影響著往後教育結構的發展（陳恆鈞、許曼慧，2015）。早期為國家評估規劃重點發展產業與對應的人力需求，故在課程標準上確實規範嚴格，且採取由上而下的課程規劃發展模式。然近年來課程需求已明顯走向「素養」、「適性」及「跨域」的教育哲學理念發展，課程的規劃更加強調「個人特質」、「差異化」及「多元統整」等由下而上的發展要素。從技術型高中課程標準的發展沿革，我們可從中盤整出其發展的功能目標及思維，茲將技術型高中課程標準修訂實施之資料整理如表 4-2 所示。

表 4-2

臺灣技術型高中課程標準修訂資訊彙整表

實施學年度	名稱	特點		說明
40 (1951)	暫行各類職業學校課程標準	初級	以培養各種初級技術人員為主，課程注重實際技能訓練	陸續推動單位行業課程
		高級	以培養各種中級技術人員為主，課程注重實際技能訓練外，並兼顧基本理論之講述	
53 (1964)	各類職業課程標準	實施單位行業訓練課程教學，積極培育經建發展所需基層技術人力		
63 (1974)	各類職業課程標準	小幅修改		專科學校改招高職生
75 (1986)	高級職業學校課程標準	調整工業類「單位行業訓練課程」為「職業群集教育課程」，並分為甲、乙兩類		甲類課程強調學生適應變遷及自我發展能力之培養 乙類課程強調專業技術之養成，以提升技術水準
89 (2000)	高職新課程標準	高職分成 7 大類 70 科		工業類採群集式課程設計
95 (2006)	職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準	依專業屬性分 15 群，規劃群核心課程，強化學校本位課程		

(續下頁)

實施學年度	名稱	特點	說明
99 (2010)	職業學校群科課程綱要暨設備標準	強調「多元彈性」，因應群科特性 增加開設專業及實習科目學分數，提升學生專業技術能力	
108 (2019)	技術型高級中等學校群科課程綱要	現有群科暫不調整 調增部定實習科目 15-30 學分 「專題製作」更名為「專題實作」 增加「彈性學習時間」每學期 0 至 2 節，三年總計須開設 6 至 12 節 原畢業學分之實習學分，由 30 調增為 45 學分	強調核心素養、適性揚才、學生主體及生涯預備之理念 突顯技術型高中務實致用課程特性

資料來源：研究者整理自中華民國技術及職業教育簡介，教育部，2011 (<https://english.moe.gov.tw/public/Attachment/182615181571.pdf>)；職業學校課程標準暨設備標準（甲類），教育部，1986。

由上表可以歸納出技術型高中課程標準的變化情形，亦可整理出一些技職教育教育思潮的變化情形，甚至可發現現今課綱的許多先進教育哲學理念，其實早在數十年前已在逐步構建，茲將技術型高中課程目標變化分為三個主要階段，說明如下。

一、單位行業訓練課程階段（民國 41、53、63 年）

所謂「單位行業訓練」（Unit Trade Training）課程，係針對一種特定行、職業的就業需要而設計，主要傳授可以立即就業的行、職業專門理論與技術能力，其中，技術實習占較大之比例（潘慧玲等人，2004）。單位行業訓練之課程仿照美國單位行業課程設計，接受美援資助（康自立，1975）。其教學科目分為基本科目、相關科目、專業科目工場實習三類。各科每週之教學總數一律以 36 小時為限，其中工場實習 15 小時，相關科目 7～9 小時，基本科目則由

部令頒行。其目標在使每一位學生於在校時間能精習某一行業中所需之技能、知識與品德，此為單位行業訓練之濫觴（潘慧玲等人，2004）。

單位行業的課程模式在臺灣經濟快速發展的背景下，確實在短時間之內培育出大量的基礎技術人力，在當時的環境時空中，既滿足國家經濟發展所需人力，亦提升學生的技術及就業能力，可謂績效卓著。大量的就學需求湧入職業學校，使技職教育就學學生人數比例超過高中，也致使政府於民國 68 年起實施三期的「工職教育改進計畫」，撥款改進職業學校軟、硬體設備，大幅提升職業教育水準，也使我國職業教育奠定厚實的基礎。

二、學校本位課程發展階段（民國 75、89、95、99 年）

由於單位行業過於專注培養特定行業技術能力，實較適合針對勞力密集之產業需求，然臺灣在民國 70～90 年代陸續經歷石油危機、臺灣產業升級、新興國家興起等環境變化，而臺灣的勞力密集產業在此時期亦大量的轉往中國大陸，臺灣產業因此經歷了一波的轉型調整，而單位行業課程已無法配合社會需要，技職教育課程勢必需要進行調整。此波最重要的核心關鍵，是發現單一標準化的技職課程無法滿足臺灣產業發展需求，而位於不同地區、產業部落的學校，亦會因社區發展特性造成學生對課程的需求不同，此時對應的課程發展因應措施主要以「職業群集」及「學校本位」課程規劃兩大主軸，逐步漸進的進行課程適化。

所謂「職業群集」課程，係指集合數種性質相似的職類為一群集，使學生廣泛學習群內職業所需知能的共通部分，再依個人性向與能力，逐年縮小學習領域，最後達到就業前專精學習的職業課程。其課程特色如下：（一）課程內容提供廣泛的基礎行業知識與技能，增加學生就業彈性與能力；（二）課程結構由廣而專，培養學生相關行業知能（江文雄，1993）；（三）課程功能由職業定向轉為職業試探；（四）課程產出由「勞力密集」提升為「技術密集」、「資本密集」（蕭錫錡，1995）。此時在技術型高中的課程設計上，已經發現職業學校教育無法因應滿足當前產業技術能力需求的快速更新，及

新興行業如雨後春筍般的增加，故以群集共通能力的建構培養，建立專業領域基礎知能，強化職場進入條件及職場適應的能力。

學校本位課程發展（school based curriculum development, SBCD）源於 1970 年代英、美、澳等多國，對國家統一課程提出批判而興起的教育改革理念，倡導課程發展應以學校為主體，鼓勵學校教師對課程採取行動與反思。其基本的概念，是指以學校為課程決策主體所發展的課程，被視為是一種「由下而上」（bottom-up）的草根課程發展模式（蔡清田，2019）。我國技職教育從單位行業的培養模式，已習慣由政府或學校負責畢業生未來職能需求的培養，但為因應社會環境變遷，多元化及社區特色化的課程設計勢在必行，也提升了推動學校本位課程需求的迫切性。另為配合技術型高中升學進路的需求，作為單位行業課程的過渡，民國 75 年實施的「高級職業學校課程標準」即規劃有甲、乙兩類的課程模式，甲類偏重群集階梯式，乙類則偏重單位行業式（潘慧玲等人，2004），這也開啟了技職教育多元培育目標及實施進路的契機，不再以單一標準進行課程設計與實施。

之後技職教育的課綱發展，則確認繼續深化推動這兩項重要原則方向。民國 89 年的「高職新課程標準」，確立技術型高中課程全面朝向群集式課程發展，而 95 年的「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」（以下簡稱 95 暫綱）及 99 年的「職業學校群科課程綱要暨設備標準」（以下簡稱 99 課綱），則確立強化學校本位課程發展。在從 95 暫綱過渡到 99 課綱的過程中，除延續原 95 暫綱的理念架構外，為因應「中小學一貫課程體系參考指引」及 95 暫綱實施概況與基層教學需求，其修訂理念上更加強調以「學校本位」之精神進行課程規劃，並以「能力本位」為課程規劃之核心，配合教育部中小學課程銜接之規劃。在群科共同專業及實習課程的規劃上，亦率先納入不同屬性群別對一般科目學分、單元對準及內容分流差異化的機制；為強化學生專業能力的建構與落實，在畢業條件上更要求專業及實習科目由原訂至少須修習及格 60 學分以上，修訂為至少須修習 80 學分以上，並至少 60 學分以上及格，且實習科目至少 30 學分以上及格之條件。而這些推動的要求及細節，亦在下一波課綱研修中被印證及持續發展。

三、十二年國民基本教育階段

十二年國教自 103 學年度起規劃，課綱總綱亦於民國 103 年 11 月公布，而技術型高級中等學校群科課程綱要則於 107 年底發布、108 學年度正式實施。此波技術型高中專業群科課綱的研修，跳脫過去「務實致用」的課程發展主軸，全面對齊十二年國教「核心素養」的教育核心理念進行發展，故在許多的課程設計及實施規劃上，除配合普通型、綜合型及單科型高中一致性的發展主軸及規範外，透過大量的溝通說明、公聽會及審查會交換意見等，將過去技術型高中課程發展強調的「務實致用」理念融入課程規劃當中，確立技術型高中教育目標為：（一）涵養核心素養，形塑現代公民；（二）強化基礎知識，導向終身學習；（三）培養專業技能，符應產業需求；（四）陶冶道德品格，提升個人價值。

為回應社會對技術型高中技能學習的期待與需求，除了高中共同推動的探究／統整／實作課程、彈性學習時間、自主學習、學習歷程檔案、適性分組等，技術型高中更透過研究檢視群集課程實施意見回饋，針對專業學習改進修正「單位行業」與「群集課程」過於集中或是太過分散無法深入所產生的學習問題，在部定群專業及實習科目中創新設計了部定「技能領域」課程，使群集課程能有效的聚焦領域產業所需能力。另為因應職場跨域能力的需求，技術型高中在選修課程依規定加開 1.2 ~ 1.5 倍選修課程的部分，亦要求學校應開設跨域課程，包括「同科單班」、「同科跨班」、「同群跨科」、「同校跨群」及「跨校選修」共 5 種形式，來對應專業群科的「產業人力需求或職場進路」所需領域產業知能及跨領域應用整合能力的培養。

十二年國教階段技術型高中課程修正調整採「核心素養」主軸的教學設計，看來似乎需進行大幅度的改變，特別在於技術型高中原師資能否因應變化，但實際上新課綱所強調的「自發」、「互動」、「共好」及「終身學習者」的目標，一直以來都是職場競爭力的重要因素，雖然表現方式不同，但技術型高中一直以來均有融入落實。此外，在專業能力的發展與規劃上，則持續觀察並尋找這個時代對知識技術的想法及產業人才的需求，持續在單位行業與群集

課程模式中尋找最佳的教學模式。而在學校本位課程的發展上，仍是推動的主軸項目，做法上則持續發展並融入務實致用特性的學校本位課程發展。

第四節 技術型高中就學人數變化

由於臺灣近年在經濟轉型及社會教育需求的改變較大，故在技職人才培育目標及課程規劃上，從 95 暫綱時即嘗試以「群」為共同，「科」為專精的新課程架構概念。而推動至今為止，在全球知識結構、科技應用及能力需求的改變，以及特別在新課綱素養導向課程的架構下，此種課程架構也更加的被討論與實踐。不過就算課程的設計再怎樣具有理念，若不能夠吸引學生加入學習，亦難發揮其人才培育及素養提升的功能。

臺灣技職教育除落實產業技能的培養及基礎人力的供給外，近十年技職教育升學精進的需求被強力的要求。我國在民國 83 年「410 教育改革大遊行」後，自 85 ~ 89 年期間，技專校院大幅度的擴增，使技職學校學生在升學需求上的選擇能被充分的滿足，而近年因少子化的浪潮，學生更是有超過一個以上的選擇機會，此時完全可以觀察學生選校時所設定的條件及意願，顧客導向的時代確實來臨；而同樣的現象亦出現在國中畢業生在選擇普通或是技職教育時，完全可以依其意願選擇自己的學習進路，本文則透過此項觀察來與技職教育發展進行對應。

茲觀察臺灣高一學生在普通教育與技職教育學生人數及其比例變化，可大略看出技職教育課程的設計及變化是否能夠獲得社會認同並吸引學生就讀，亦或在周詳的課程規劃設計後，仍有一些需要再予研究或強化的地方。

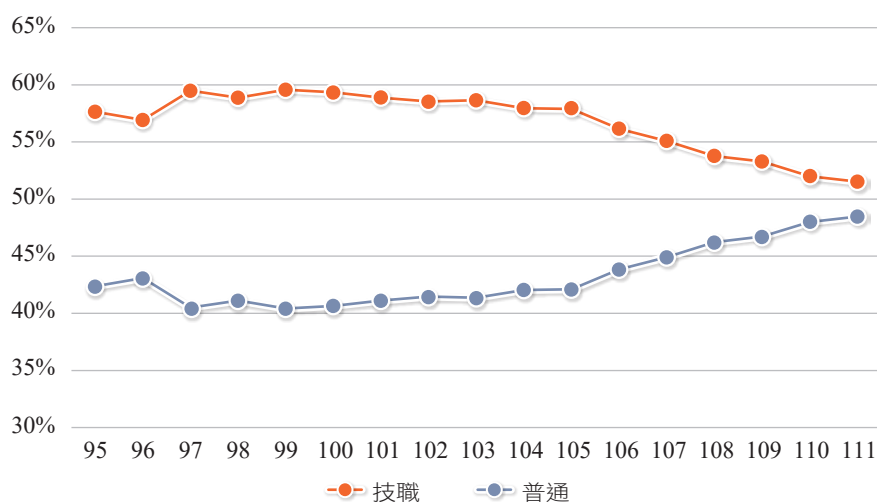
一、普通教育與技職教育學生人數比

茲整理 95 學年度到 111 學年度普通教育與技職教育學生人數（含實用技能學程）比例變化情形如圖 4-1 所示，並從曲線變化看出入學學生比例的趨勢變化情形。技職教育學生人數比例從 95 學年度至 96 學年度雖然微幅下滑至 57%，但卻在 96 學年度提升至 60% 的高點，隨後大約處於穩定微幅下

滑的狀態，至 105 學年度，技職教育學生人數比例回到與 95 學年度相同的 58%，隨後開始劇烈的下滑，至 111 學年度統計結果，技職教育學生人數比例已降至 52%，普通與技職教育在臺灣後期中等教育入學情形已是呈現一致的情形。

圖 4-1

普通教育與技職教育學生人數比



資料來源：研究者整理自教育部統計處，2023 (<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Default.aspx>)。

由於從 94 學年度起，臺灣後期中等教育入學人數就開始呈現下降的趨勢，所以依照臺灣一般社會家庭普遍「先選高中，後選高職」的想法觀念，確實對於技職學校在招生上形成極大的壓力，各校均使出渾身解數展現學校特色以吸引學生就讀。不過其中較為特別的現象是在 97 學年度時，縱然入學高一總學生人數仍然持續下降，但技職教育學生人數比例卻是往上快速提升了 3%，探究其原因，筆者個人觀察應可歸功於教育部中部辦公室（現教育部國民及學前教育署）推動高職優質化及高中職適性學習社區教育資源均質化計畫。高職優質化計畫規劃協助高職學校發展學校特色課程，教育部並有

辦理全國技職教育宣導記者會、學校技職成果發表會等，從中央到學校，讓高職的辦學特色能有系統、有成品、有特色亮點的呈現在社會大眾眼前，也因此深獲大眾的好評與認同，讓社會大眾重新認識技職教育的不一樣。而同為教育部中部辦公室所推動的高中職適性學習社區教育資源均質化計畫，則是高中職社區化的延續，其主要目標係在為十二年國教的適性、就近入學奠基，但均質化計畫則更強調社區學校上下左右夥伴關係的建立與穩固（社區高中、社區高職、大學校院、社區國中及社區產業），並推出社區高中職學校辦理國中學生升學試探活動（高中辦理學術試探，高職辦理職涯試探），以協助國中學生理解後期中等教育學習內容，為其未來畢業選校提供實際有效的資訊，以期能達成「適性入學」。此項做法也使得國中學生能確實接觸高職專業課程內容，亦獲國、高中學校、學生及家長的一致好評，更推升了社區對技職教育的理解與認同。

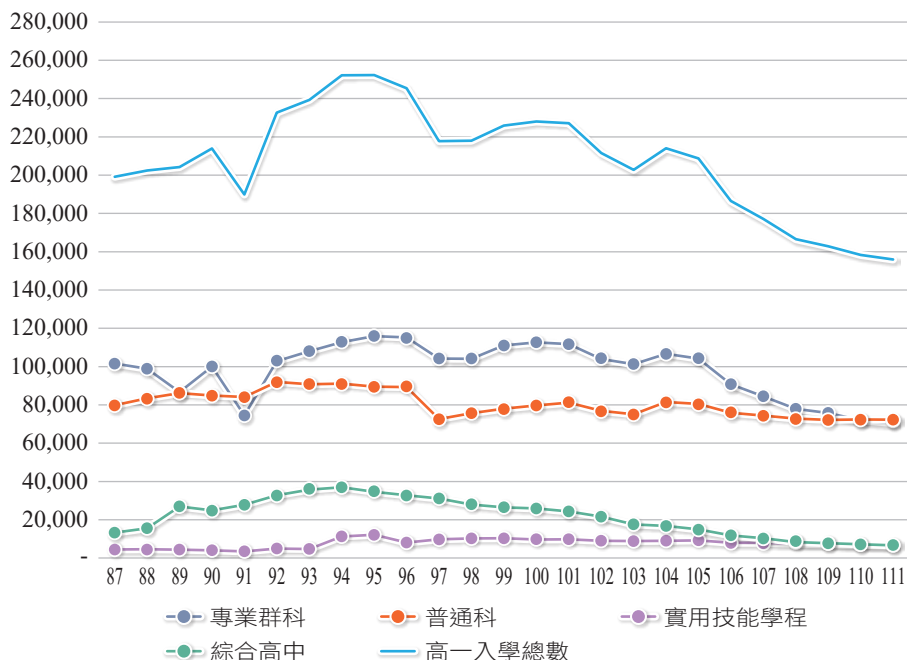
二、各學制高一學生人數變化情形

除了前項普通教育與技職教育學生人數比例的觀察外，在入學人數的變化情形應更能掌握佐證國中畢業學生選擇就讀學制的結果。茲整理 87 學年度到 111 學年度普通教育與技職教育學生人數變化情形如圖 4-2 所示。對於專業群科的入學人數，發現 94 學年度為專業群科入學人數反轉下降的分水嶺，該學年度後專業群科高一入學人數就持續下滑至今。茲針對各學制入學人數狀況歸納觀察，並將其重點觀察結果分述如下。

- （一）實用技能學程學生人數相對穩定，說明其需求體量名額平衡穩定，宜持續推動辦理。
- （二）綜合高中學生人數持續下降，但因其學制及課程設計有其特殊性，應有部分學生有其需求。由於該學制部分功能（入校試探、延後分流）已被專案計畫大量辦理的國中試探活動所取代，宜再通盤分析其學制定位，進一步聚焦其課程特色發展。

圖 4-2

後期中等教育各學制高一學生人數變化



資料來源：研究者整理自教育部統計處，2023（<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Default.aspx>）。

（三）普通型高中雖有受到少子化因素影響，入學學生人數有微幅下滑，但均呈現相當穩定的狀態。從曲線的觀察中，我們並無法確認普通型高中學生選擇量體的需求情形，到底是需求量穩定亦或是硬體體量限制，在少子化越發嚴重的情況下，前者推論的可能性應有相當程度的可信度，但仍建議應有專案深入研究來進行了解與解讀。

（四）專業群科的部分，其曲線明顯與高一入學總人數的曲線變化相呼應，彷彿是其他學制需求及入學確定後才選擇技職教育就讀。不過就筆者對技職教育的觀察與了解，技職教育入學學生主要應可分為「適性與

目標明確」及「無想法目標」入學兩類學生，而造成人數波動的主要原因應為後者。不過最值得警惕的部分，是在 111 學年度時，專業群科入學學生人數首度低於普通科入學學生人數，雖然以廣域定義（專業群科＋實用技能學程）學生總數仍超過普通科學生人數，但一般日間部技術型高中專業群科正面臨極大的挑戰，若未能就其問題進行分析理解與解決，技職教育未來發展勢必會遭遇極大的困境。

對照前項學生人數比例變化情形以及技職教育課程發展年度脈絡，會發現在經歷社會經濟轉型、知識結構的改變及少子化的衝擊等，許多學者專家、團體及政府單位均有注意到技職教育的問題；而國家在重視技職教育對國家經濟發展建設的同時，在技職教育的課程發展上投注大量精力，期望臺灣的技職教育能在知識、訓練上與產業接軌，其成效亦屬卓著。但從學生就讀選擇的結果來看，卻感覺學生選擇與技職教育課程發展及課程實施的進步並無相關，反而在 96 學年度透過專案計畫，與社會大眾宣達技職教育的教育理念及實際成果上，確實掀起了一波浪潮。

第五節 結語與未來展望

綜合上述多項觀點來探討技職教育課綱政策發展，茲提出本文之發現及建議如下。

一、技職教育課綱發展脈絡統整之發現

技職教育的教育目標與普通教育最大的不同，就在於技職教育會有明確的產業對應性，若要抽取某領域中共同必須的知識或是技能，其分類就需參考產業別、職業別、製程分工等發展脈絡，給予適切的知識與技能培養。而在學生學習部分，有鑑於學生的需求及期望不同，在課程的安排上除顧及專業專精發展方向，亦應考量跨域延伸的能力養成。技職教育具備多元發展、多目標達成及跨領域（職業）整合知能需求，故在教育目標上實際具有既多且繁的排列組合，亦致使社會對技職教育的理解迥異，更遑論未有社會經驗的國中學生，導

致技職教育課程發展難被社會正確理解而認同。透過資料的統整分析，並從技職教育課程發展脈絡歷程、國中學生選擇結果等面向，本文歸納社會及學生需求與課程發展方向、政策導引方向及社會及學生認同情形。

（一）技職政策方向與技職課程發展

從技術型高中課程規範的歷史資料觀察，主管教育行政機關確實時刻關心臺灣以及國際社會產業的變化，隨著臺灣產業的調整升級，市場對於人才與能力的需求快速的變化，而主管教育行政機關也能即時調整技術型高中課程規範因應。技術型高中課綱從 95 學年度開始，逐步朝向群集教育方向發展，進入到十二年國教課綱時，除了符應國家整體「素養」的奠基外，在技職教育部分，則以當今產業組成與分工設定「技能領域」課程規範，以「群」課程為基礎，再進一步細分補強行職業專業課程需求。在學校本位課程發展上，具體要求專業群科明定科人才培育目標並對應開設跨域多元選修課程，引導學校專業群科檢視社區周邊產業需求、學生進入職場情形及專業需求準備，來作為學校專業課程發展之依據，確實能回應社會對職業教育的多元需求，但學校在課程的規劃責任則相對提高。

另從技職教育重要政策觀察，行政院（2019）「技術及職業教育政策綱領」即從制度面、學習面及社會面進行目標設定，民國 108 年即強調「進行現有產業及未來產業所需專業技術人力之養成」，其做法上主要期望強化「產學合作解決學用落差問題」；張國保和李寶琳（2014）表示，無論是產學合作、建教合作、實習與見習，都是希望將學子由學校成功的銜接到工作職場，希望理論與實務能夠相輔相成。而現行技術型高中推動產學合作人才培育的類型包括有實用技能學程、技術型高中建教合作班、產業特殊需求類科等，均有部定的課程實施規範且推動多年。近期教育部則以鼓勵技術型高中、技專校院及合作廠商推動辦理「產學攜手專班」，採專案計畫方式申請，給予學生及學校彈性、客製化的發展機會，進一步深化產學鏈結的實施。

綜上所述，現行技職教育在課程發展上，係以技術型高中「課綱」為主軸進行理念建構及課程發展，而在不同的需求及發展領域，不像普通科會申請實驗教育的方式辦理，技術型高中則多是透過專案計畫進行試辦或推動，如前述所提「產學攜手專班」，近期試辦的「以群招生」等，均是積極回應社會的需求進行的政策規劃。

（二）特色課程發展與建立社會認同

有鑑於群集課程的推動將學校的課程自主範圍逐漸的鬆綁，學校有更大的空間針對社區產業特性、學生職能需求等進行課程的規劃與發展。學校是與學生接觸的第一線，也最清楚學校周邊社區的情況與社區產業的需求，由學校來進行課程發展規劃自然再適合不過。為協助學校發展特色課程與凝聚社區共識，教育部國民及學前教育署挹注辦理「高職優質化」及「適性學習社區教育資源均質化」等實施方案，近期更推動「完全免試入學」試辦方案，並強調國、高中六年一貫課程發展，更使學校除在課綱規範的課程架構之外，能走入社區去盤點社區產業發展需求及社區學生學習期待，讓學校課程規劃從需求面出發。透過主管教育行政機關的引導及資源挹注，更透過學者專家的指導與陪伴，確實調整精進學校專業群科課程規劃並實踐，以達成培育務實致用專業人才之目標。

（三）學生需求滿足與素養導向教學

對於十二年國教課綱的實施，在技職教育部分確實產生了一段時間的「不適應」，主要在於傳統技職教育目標功能的固著及教學習慣有明確單純的功能目標。舉例來說，全世界的職業市場多以買方市場為主，應徵工作時，越能符合雇主的要求則代表越具備職場競爭力，而技職教育正是以強化學生職場生存及競爭能力為目標，學生並不具備職場經驗，並不清楚該學些什麼，自然建構出「由上而下」的課程發展模式。另現今產業多強調「標準化」及「品質穩定」的大前提下，技能檢定「標準化」、「流程化」及「產業對接」的功能被技術型高

中教師、社區家長及學生普遍的認同，此種 SOP 的操作模式亦與素養導向為基礎的教學模式有所衝突。

從技術型高中十二年國教課綱的規劃來看，課綱規劃者並沒有完全否定過去技職教育的核心理念，反而更細心的將世界與國家人力發展趨勢進行融入，強化過去技職教育強調技能養成之外，著重基礎知識的整合應用、學習及工作態度的養成、學生創意及表達的展現、跨域多元能力的培養以及學生未來職涯精進與創新發展的可能性。學生在面對未來產業的快速創新及變化，現階段的技職教育模式確實難以應對未來的挑戰，而此一理念在這一波的課綱宣導及深化落實的過程中，透過輔導委員長長時間入校說明與陪伴，已多能為技術型高中教師所接受並認同。

（四）有效社會溝通與建構職業價值觀

從學生入學選擇的數據來看，技職教育的課程型態似乎難以成為學生選擇的主要考量因素，仍是以直覺性「先普通，後技職」的方式選擇；而進入技職教育的學生，僅有部分學生明確知道自己想要的學習內容及未來進路，這也造成了學校在課程規劃上及學生動機激勵上的困難。其實從民國 108 年 12 月 31 日公告的《技術及職業教育法》（2019）即有將技術及職業教育分為「職業試探教育」、「職業準備教育」及「職業繼續教育」，該法第 9 條更是明定「國民小學及國民中學之課程綱要，應納入職業認識與探索相關內容；高級中等學校及國民中學應安排學生至相關產業參訪。」希望能夠從國小開始，透過系統性的教學內容及生活融入，建構正確的職業價值觀。另外現階段在技職教育宣導的部分，亦少有針對國中、國小的說明或懶人包，加上職業教育的結構複雜，確實難以一言盡之，但透過目前技術型高中辦理國中職涯試探結果回饋資訊，其辦理效果確實有助於國中學生、家長及國中老師對技職教育有更正確且正向的認識。

二、技職教育課綱發展之建議

綜上所述，若技職教育課程係採「由下而上」的方式思考，會因為產業的變動、職業的流行等變動因素，使課程的穩定度大幅下降，進而造成師資、設備、支援準備等不易周全，且技職教育肩負國家產經重點發展人力基礎準備之責任，過於市場需求導向容易使技職教育重要的基礎功能弱化，不可不慎；但若技職教育課程採「由上而下」的方式規劃，則如早期計畫經濟時代的技職教育，政府要負起定向未來經濟發展及對應人才需求的規劃準備責任，且在現今自由選擇為主的時空背景下，亦難強制學生選擇學習。有鑑於此，在綜整考量諸多面向問題後，提出下列發展建議。

（一）國家重點發展需求人力養成

隨著時代的演進，未來人力需求及關鍵能力越發的不可預期，技職教育早期採計畫的人力培育模式面臨相當大的挑戰及質疑，但國家仍然會有特定規劃的產業或人力需求，技職教育仍然責無旁貸，需肩負起人才培育的責任。參酌過去計畫式人才培育的成功經驗，針對特定發展規劃需求之行業或領域，仍可由國家來發展規劃人才培育或技術培養訓練內容，並藉由國家的資源挹注及保障措施，鼓勵學生進入該領域學習，既可強化國家重要產業人力供給，亦提供學生未來穩定發展就業的選擇。如近年成立的照顧服務科、電競專班、台電專班等。另參酌國家發展委員會（2023）2030年整體人力需求推估，針對臺灣未來產經發展趨勢，我國產業部屬方向的規劃如圖 4-3 所示，其中多項產業發展需從後期中等教育開始培育，或需繼續延伸至高等教育接續養成。透過有計畫的規劃、明確的培育目標及可期的未來需求，穩定對應技職教育人才需求，展現技職教育功能及價值。

（二）產業接軌與技術專精

技職教育學生所學內容，應能符應進入產業時所需的技術門檻，使技職教育訓練發揮「就業競爭力」的成果。在討論臺灣的技職教育

政策發展時，多會參考德國雙元制職業教育成功的做法，在模仿實施上則會考量國內的產學特性做出適當的調整，並不適合直接套用。目前教育部以推動「產學攜手專班」的方式，針對學校、合作廠商及技專校院共同討論發展的課程進行客製化的協助與輔導，以達成類似德國雙元制職業教育以產業為實習場域，並抽取部分時間於學校持續學習的方式進行，進而達成學用合一的效果。不過目前這項課程專班的推動仍以專案計畫的方式辦理，若能再予推廣擴大，亦能使技職教育與產業接軌更加順暢，進一步影響技職教育課程設計的方向與內容。

圖 4-3
我國產業部屬方向的規劃



資料來源：2030 年整體人力需求推估，國家發展委員會，2023，產業人力供需資源網（https://theme.ndc.gov.tw/manpower/Content_List.aspx?n=B615E37678E4E021）。

另外在技職教育技術專精的落實，學校單位除了推動產學合作之外，大部分學校尚會透過職業證照及技能競賽方式，檢驗或證明學生技術學習成果。在技職教育群科歸屬研究時，嘗試透過盤點產業專業人才職能基準來檢核學生學習後，是否具備該領域應具備的專業職能，亦即須將過去學校所熟

悉的「技能標準」轉換為以「人」為單位，來檢視是否具備未來職業所需的職能，並以職業證照或是技能競賽佐證，確保學生的就業競爭力。如此規劃確能符應十二年國教的核心理念，惟在教學現場進行深入的論述說明、發展課程轉換工具及其他行政配套措施，皆需要逐步漸進實施。

（三）社區發展與學生需求

自民國 90 年推動「高中職社區化」起，教育部即透過專案計畫輔助的方式鼓勵學校結合社區特性發展學校特色課程，此項政策亦在 98 年由「高級中等學校適性學習社區教育資源均質化」持續推動，效果則顯現在之後的課綱發展，課程規劃更加重視學校、學生及社區對於課程的需求。有鑑於學校課程自主發展的趨勢，「由下而上」的課程發展衍然成為主流，但如何確保學校開設課程的合理性及有效性，目前僅透過學校提送課程計畫書進行課程規劃審查似乎仍感不足，建議能夠持續觀察研究學校開課態樣及需求，並建構或落實課程發展工具及審查機制，以回應社區與學生技職教育課程需求。

參考行政院（2023）112 年公告最新的「技術及職業教育政策綱領」，其中針對學生實作能力的養成、創新能力的激發、國際競爭力的增進、數位能力的培養、跨領域與團隊合作能力的建構等，均有提出相關想法，亦需積極融入於下一階段，甚至是現階段技職教育的課程規劃發展之中。

（四）強化技職教育向下扎根

根據過去均質化對國中學生教育需求所做的問卷調查，影響學生選校的主要對象因素為家長、導師及輔導老師，但這些對象多對技職教育認知有限，難以提供精準確實的訊息予學生參考。雖然近年透過專案計畫大量的推動職涯試探、技職嘉年華、升學博覽會及技職教育宣導等活動，但對於技職教育中較為專業、有深度的學生職涯進路發展規劃，仍然難以深入。為使學生能透過平時的認識與觀察，瞭解各

行業的特性與需求，以幫助學生確認學習目標，建立系統性輔助機制成為現階段較為明確可行的方式。茲建議持續強化國中、小教師與家長對技職教育的認識，推動國中小教師、家長及學生職業教育體驗活動，架構職業教育輔導諮詢窗口，鼓勵及安排國中、小學生對於職業認識及技術價值活動之參與，以建構正確的職業價值觀。

職業教育具有許多不同的功能目的、需求及作法，故在針對技職教育課綱政策的討論及擬定時，是否有可能打破技術型高中單一課綱規範的限制，容許技職教育有更大的彈性及空間，充分發揮其多樣性的功能及特性。另外在盤點技職教育的問題時發現，技職教育不論課程如何調整精進，似乎不敵技職教育在社會認同上的傳統觀念，若無法提出有效因應或突破，似乎難以改變技職教育現有的困境，故在檢視技職教育課綱政策的推動時，除針對政策內容進行討論外，對於外在問題的確認與改善，應需納入思考評估及發展策略規劃。

—— 參考文獻 ——

- 江文雄（1993）。修訂工職課程標準的省思。《工職教育雙月刊》，**11**（2），3-8。
- 行政院（2019）。技術及職業教育政策綱領。
- 行政院（2023）。技術及職業教育政策綱領。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6315/88951/6cb26d36-5f2d-408f-8989-7664717ff95f.pdf>
- 技術及職業教育法（2019）（修正公布）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0040028>
- 張平沼（2012，9月25日）。供需失衡 人才問題癥結。中時新聞網。
<https://www.chinatimes.com/newspapers/20120925000448-260109?chdtv>
- 張國保、李寶琳（2014）。我國技職人才培育的問題與前瞻。《教育資料與研究》，**112**，53-76。
- 張淑芳（1994）。我國國小課程標準修訂之決策過程研究。《臺中師院學報》，**8**，185-256。
- 康自立（1975）。改進工職機械科課程芻議。《工職教育雙月刊》，**9**（1），52-64。
- 教育部（1986）。職業學校課程標準暨設備標準（甲類）。
- 教育部（2011）。中華民國技術及職業教育簡介。<https://english.moe.gov.tw/public/Attachment/182615181571.pdf>
- 教育部（2013）。轉型與突破：教育部人才培育白皮書。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6919/教育部人才培育白皮書.pdf>
- 教育部（2014）。2014 中華民國技術及職業教育簡介。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/5/RelFile/7801/38356/2014_技職教育手冊-TW.pdf
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。[https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/課綱/十二年國教課程綱要總綱\(111學年度實施\).pdf](https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/課綱/十二年國教課程綱要總綱(111學年度實施).pdf)
- 教育部統計處（2023）。教育部統計處。<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Default.aspx>

- 陳恆鈞、許曼慧（2015）。台灣技職教育政策變遷因素之探討：漸進轉型觀點。公共行政學報，48，1-42。http://doi.org/10.30409/JPA.201503_(48).0001
- 國家發展委員會（2021）。國家發展計畫（110至113年）。https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMzY3Ny8yNTNmZGI0OC05MWFjLTRhMjktODM5Yy11MzQ2YjVkMmM4NGEucGRm&n=5ZyL55m86KiI55Wr6Zmi5qC45a6a5pysKDExMDA1MDUpLnBkZg%3d%3d&icon=.pdf
- 國家發展委員會（2023）。2030年整體人力需求推估。產業人力供需資源網。https://theme.ndc.gov.tw/manpower/Content_List.aspx?n=B615E37678E4E021
- 歐用生（2011）。國小課程標準修訂的課程史分析。載於國家教育研究院（主編），我國百年教育回顧與展望（頁277-291）。國家教育研究院。
- 蔡清田（2019）。核心素養的學校本位課程發展。五南。
- 潘慧玲、楊錦心、高新建、郭昭佑、黃馨慧、江惠真（2004）。高職及綜合高中學校本位課程發展評鑑之研究（專案成果報告，計畫編號：0197）。教育部。
- 蕭錫錡（1995）。技職教育未來發展途徑之試探。技職教育雙月刊，27，6-8。

第五章

臺灣師資培育政策之 回顧與展望

第一節 前言

第二節 臺灣師資培育政策發展

第三節 師資培育政策的重要議題

第四節 結語與未來展望

參考文獻

第五章 臺灣師資培育政策之回顧與展望

林佳慧 助理教授／國立臺中教育大學 師資培育暨就業輔導處

第一節 前言

教師素質為影響學生學習成就的重要關鍵（Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011; Darling-Hammond, 2015; Wenglinsky & Educational Testing Service, 2000），在國際教育改革中，師資培育政策與教師素質更是核心的議題（吳清基等人，2011），培養符合時代需求且具有專業效能的教師，成為師資培育政策的重點所在。回顧臺灣師資培育政策的發展與改變，自 1994 年頒布的《師資培育法》取代過去的《師範教育法》，從一元化、計畫制、公費制與分發制，朝向多元化、儲備制、自費為主與甄選制的方式。後續《師資培育法》因社會發展、十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱）頒布等因素，歷經多次修訂，影響層面涵蓋師資培育機構設置與評鑑、教師圖像與專業素養訂定、職前教育課程基準擬訂與課程架構規劃、教師資格檢定制及其與教育實習順序變動等，皆為學界對師資培育相關政策探析的議題（吳清基等人，2011；林政逸，2019；郭淑芳，2012；黃政傑，2020；湯家偉、王俐淳，2021；蔡進雄，2021）。

《師資培育法》實行至今已進入第三個 10 年，期間，國內多位學者曾於不同時期對《師資培育法》進行不同層面的政策探究，並提出若干建言（吳清山，2010；吳清基等人，2011；林政逸，2019；郭淑芳，2012；張裕程，2016；符碧真，2000）。一路走來，師資教育政策在解決師資培育大學體制調整、師資生培育供於過求、學用落差等問題現象，累積不少師資培育的學理論述與實踐經驗。而今，臺灣邁向十二年國教課綱的教育里程碑，其「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景，以及強調涵育未來人才的核心素養，帶動師資培育政策法規、課程教學評量、師資檢定制度的新

變革（丘愛鈴，2021；符碧真，2018；葉怡芬、劉美慧，2020；楊智穎，2020），值得吾人進一步探討。

綜上，本章首先回顧自 1994 年《師資培育法》之頒布至今，師資培育政策的發展脈絡，以幾個重要修法作為標記，理解相關政策工具及演變脈絡，續而說明師資培育政策的重要議題，據以提出未來的展望，期能作為師資培育政策革新與實踐之參考。

第二節 臺灣師資培育政策發展

回顧臺灣師資培育政策發展，1994 年《師資培育法》頒布後，揭示臺灣師資培育模式重要的轉變點，開啟師資培育管道從一元化走向多元化的新階段，影響國內師資量的增加與質的改變（吳清山，2010）。黃嘉莉等人（2020）指出，近 30 年來《師資培育法》修訂面向依循「模式轉變」、「質量調控」與「體制調整」三大主軸進行：1994 年開始實施多元化師資培育，為「模式轉變」；2002 年修訂《師資培育法》為緩解師資供需失衡與精進師資培育品質的「質量調控」；2017 年起，對教師資格檢定考試和教學實習的順序進行調整，並在 2018 年發布《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》（以下簡稱《教師專業素養暨課程基準》），促進師資培育大學的多元發展及確保師資培育品質與教師素質。以下將從 1994 年前的師範教育法時期，再到「模式轉變」、「質量調控」與「體制調整」三個時期之政策實施，分述說明師資培育政策演進的脈絡。

一、1994 年前的師範教育法時期

《師資培育法》前身為《師範教育法》（1979～1994 年），確立師範教育一元化的法律基礎，由政府設立 12 所公立師範校院與政治大學教育系之「師範教育體系」主責，培育國民中小學師資（陳舜芬等人，1996）。這時期的師資養成為計畫式，凡是師範院校的學生全為公費生，畢業後直接分發

至學校實習，展開教職生涯。一元化與公費制的《師範教育法》以教育專職為主的學習環境，涵養師範生的專業知能、態度及確保素質。然而，1980年代臺灣經濟快速發展，加上政治解嚴、教育市場化取向和師範制度本身的限制等因素，一元化的師資培育制度出現不少弊端與爭議，如：師資培育的權力過於集中於師範院校體系、師資供需失調、職校或國中某些類科師資缺乏、師範生轉業和升學限制、師範院校校風保守，無法適時符應社會與時代的變遷等（吳清山，2010；李園會，2001；符碧真，2000）。

教育部遂於1987年成立「師範教育法專案研究小組」，開始研議修正《師範教育法》，重點包括：師資培育管道多元、建立教師資格檢定制度、公自費並行、加強實習教育、加強辦理教師在職進修（吳清山，2010）。當時《師範教育法》經立法委員修正為《師資培育法》，並於1994年2月立法院三讀通過，開展多元化儲備師資培育制度。

二、1994年～2002年：模式轉變時期

《師資培育法》通過後的幾年中，正逢臺灣教育風起雲湧時期。1994年4月民間發起「410教改」遊行，提出制定《教育基本法》、落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化四大訴求，同年6月教育部召開第7次全國教育會議，之後行政院成立「教育改革審議委員會」，並於1996年12月完成《教育改革總諮議報告書》，續以5年時程，實施12項教育改革工作，其中第3項健全師資培育與教師進修制度。此外，由於師資培育的來源不限於師範院校，教育部於1995年訂定「大學校院教育學程師資及設立標準」，作為各校申請設置教育學程之依據，正式啟動多元化師資培育政策（吳清山，2010）。

從《師資培育法》實施可知，具有以下幾項特色（吳清山，2010；楊思偉，2019）：

- （一）師資培育機構多元化：除原有師範體系為主的師資培育機構，一般大學若經教育部核准亦可設立教育學程。

- (二) 教師資格檢定制度化：師資生必須先修畢教育學程課程，並且參與實習（1994 年至 2003 年為實習一年，之後改為半年），再經過教師資格檢定考試及格，方使成為合格教師。
- (三) 公費與自費雙軌並行：師資培育以自費為主，公費認定為師資生就讀師資類科不足學系或自願到偏遠地區服務等特殊任務，已改為輔助性質。
- (四) 儲備制師資培育模式：過去由政府計畫培育且控管師資供需人數，後來改採儲備方式，培育大量師資，形成「供過於求」情況，並以市場機制調整師資供需。
- (五) 學程分流與合流並行：放寬師範大學和師範學院開設單一學程的限制，即師範大學可增設小學教育學程，師範學院也可設置中等教育學程。
- (六) 強化教師實習輔導制：實習具有導入教育的功能，其範疇包含教育實習、導師實習和行政實習。

儘管師資來源管道多元化，卻隱含教師品質不夠專業化、卓越化的問題（潘慧玲，2007）。再者，廣設師資培育機構的結果，出現師資生人數過多，學校教師缺額卻有限的現象，更形成師資供需嚴重失調的問題，引發 2005 年 6 月 12 日 2,000 位實習教師和流浪教師群集進行拯救國教大遊行活動（吳清山，2010）。這些都是《師資培育法》實施後急需解決的難題。

三、2002 年～2017 年：質量調控時期

2002 年 6 月通過《師資培育法》修正案，管控師資培育數量與提升教師品質為主要政策改革的方向（黃嘉莉等人，2020）。《師資培育法》條文修正主要有七項（吳清山，2010；林政逸，2019；黃嘉莉，2008）：（一）《師資培育法》目標改變，刪除「培養其他教育專業人員」，聚焦於中小學及幼稚園教師；（二）欲培育師資的大學須成立師資培育中心，發揮專業功能；（三）設置師資培育審議委員會，確保行政運作的合法性；（四）廢除教師初檢及複檢程序，改為每年舉行一次教師資格檢定考試；（五）設置實習就

業輔導單位，落實師資生實習及就業輔導工作；（六）師資生的教育實習，由原本的一年改為半年且無實習津貼，並將教育實習課程視為職前師資培育課程的一環；（七）規範學生收費標準，由各師資培育構機可依《師資培育法》之授權，訂定收費標準。

另外，為提供師資培育的品質管理機制，在《師資培育法》第十一條規定：「大學畢業依規定取得修畢師資職前教育證明書，參加教師資格檢定通過後，由中央主管教育機關發給教師證書。」規範修畢各類師資職前教育課程的師資生須經過資格考檢定，合格後方可取得教師證書。透過師資培育的證照制度建立以淘汰部分專業知能不足的師資生（張德銳、丁一顧，2005），也解決各大學或技術學院開設教育學程過於浮濫，師資培育品質良莠不齊的問題（吳清山，2010）。

由於 1994 年《師資培育法》之師資培育多元化的政策，造成師資培育供需失衡與教師素質成效不佳的現象，教育部遂於 2010 年召開第 8 次全國教育會議後，2012 年發布《中華民國師資培育白皮書》，為培育優質師資，精進教師專業發展。《中華民國師資培育白皮書》以「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，從「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」、「師資培育支持體系」四大面向，以建構「專業標準本位」及「師資培用理念」之師資培育體系（教育部，2012）。師資培育政策因《中華民國師資培育白皮書》，分別進行幾項規劃，包含師資培育數量減量、補助師資培育之大學精緻特色發展計畫、強化十二年國民基本教育策略之職前師資培育課程，以鼓勵師資生從事教學與課程或臨床教學等研究，作為 2016 年發布《中華民國教師專業標準指引》之基礎。《中華民國教師專業標準指引》，揭櫫理想教師圖像—「師道、責任、精緻、永續」之核心價值，以及「教育愛人師、專業力經師、執行力良師」為目標，研訂符合我國教師專業知能及態度的十大教師專業標準，以及 29 項教師專業表現指標（教育部，2016）。

四、2017 年～迄今：體制調整時期

2017 年《師資培育法》再次修正，為符應時代潮流與國際趨勢，提高師資培育品質，也呼應師資培育白皮書「方案 22：完備法令規章方案」，其重點有六項：（一）依當前國家教育施政核心理念，以學生學習權取代國家教育權，師資培育目標調整為以學生學習為中心（Learner-centered）之教育知能，並加強多元差異、社會關懷及國際視野之涵詠。（二）調整教師資格考與教育實習順序，實施先資格考後實習制度。（三）中央主管機關訂定教師專業素養指引、師資職前教育課程基準。（四）鬆綁師資培育課程規範，授權師資培育大學自訂師資職前教育課程。（五）開放偏遠地區代理教師、海外學校教師 2 年年資折抵教育實習。（六）已修習師資職前教育課程而未完成教育實習課程者，自修正施行之日起 6 年內，得先申請修習教育實習；完成教育實習課程者，自修正施行之日起 10 年內，得適用本法修正施行前之規定，訂定適用新舊法之過渡條件（教育部師資培育及藝術教育司，2017）。其中，此次修法改變舊有先實習後檢定之教育實習制度，可減輕教育實習機構及師資培育之大學在教育實習輔導的負擔，使得實習資源較能有效利用。

再者，十二年國教課綱素養導向課程帶動新的學習與評量方式，2017 年《師資培育法》修正公布後，教育部於 2018 年訂定《教師專業素養暨課程基準》，透過師資培育課程改革，教師資格考試素養試題轉型等策略，確保師資培育品質與教師素質，開啟素養導向師資培育的里程碑（教育部，2021）。爾後，教育部因應十二年國教課綱及國家語言發展法實施，於 2019 年微調《師資培育法》，招生特定專長條件之大學畢業生，並且鼓勵師資培育大學進行臨床教學、發展教材教法，培育師資生具備素養導向課程、原住民族、新住民等族語文化等重大議題之教學能力。關於《師資培育法》近兩次修法（2017 年、2019 年），其相對修正或新增條文之重點及說明，詳如附錄一。

綜合上述，《師資培育法》自 1994 年 2 月 7 日公布施行 20 條條文後，已實施 30 年，回應不同時代對教育的需求，至 2019 年 11 月 26 日已有 13 次

修法，計有 27 條條文。《師資培育法》歷經「模式轉變、質量調控和體制調整」三個時期（黃嘉莉等人，2020），臺灣師資培育改革主要集中於制度變革（王俊斌，2021），成為多元化、專責化、體制化師資培育政策發展的方向。茲將各時期師資培育相關重要政策與會議，詳列如表 5-1。

表 5-1

各時期師資培育重要政策與會議一覽表

時間	師資培育重要政策與會議	重點說明
1994 年以前	實施《師範教育法》	師資養成一元化、計畫式、公費制、分發制
1994 年	實施《師資培育法》	師資養成多元化、儲備式、公／自費雙軌並行
1995 年	訂定《大學校院教育學程師資及設立標準》	為各校申請設置教育學程之依據
1996 年	發布《教育改革總諮議報告書》	以 5 年時程，實施 12 項教育改革工作
2002 年 6 月	通過《師資培育法》修正案	管控師資培育數量與提升教師品質
2010 年	召開第 8 次全國教育會議	研討師資培育多元化政策之影響
2012 年	發布《中華民國師資培育白皮書》	培育優質師資精進教師專業發展
2016 年	發布《中華民國教師專業標準指引》	理想教師圖像—「師道、責任、精緻、永續」之核心價值
2017 年	再次修正《師資培育法》	師資生先檢定後實習
2018 年	發布《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》	開啟素養導向師資培育的里程碑
2019 年	微調《師資培育法》	招生特定專長條件之大學畢業生

資料來源：研究者自行整理。

第三節 師資培育政策的重要議題

師資培育制度涵蓋教師養成培育機制、檢定實習、甄選就業等層面，以下參照教育部師資培育暨藝術教育司網站平臺之師資培育政策，綜整《師資培育法》相關文獻，分別就「師資培育機構數量及師資供需」、「教師素質、教師專業標準與教師專業素養」、「素養導向教師資格檢定機制」等三大師資培育重要政策議題，做一闡述。

一、師資培育機構數量與師資供需

《師資培育法》（2019）第3條第2項載明師資培育之大學指：師範大學、教育大學、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學，各校可依據「大學校院教育學程師資及設立標準」，經教育部核准後，開設教育學程及學士後教育學分班培育師資，提供多元化的教師來源（吳清山，2010）。

2004年師資培育機構數量曾高達75校，吸引不少有志從事教職的工作者，但因少子女化、師資供不應求等因素，導致部分師資培育機構逐漸退場（林天祐、李麗玲，2012）。根據統計，110學年度師資培育之大學共有49所，其四大類型之學校分別為：（一）師範大學3所：國立臺灣師範大學、國立彰化師範大學以及國立高雄師範大學；（二）教育大學2所：國立臺北教育大學與國立臺中教育大學；（三）設有師資培育相關學系之一般大學12所：國立政治大學、國立臺南大學、國立屏東大學、國立臺東大學、國立東華大學、國立清華大學、國立嘉義大學、臺北市立大學、中國文化大學、亞洲大學、臺灣首府大學、中原大學（臺灣首府大學已於2023年8月1日起停止辦理）；（四）設置師資培育中心之一般大學32所：負責遴選修讀教育學程學分學生的一般大學（黃祺惠，2022）。上述師資培育大學，有些因十二年國民基本教育政策推動而開設新教育學程，如新增中等教育學程培育本土語文、科技領域專長授課教師，也有因師資生就讀人數不足取消既有的教育學程。

2001 年教育部召開之「教育改革之檢討與改進會議」，與會學者建議師資培育機構應建立有效評鑑淘汰機制，以發展優質專業的課程。該會議後，教育部於 2002 年 4 月 16 日發布《大學校院師資培育評鑑作業要點》，作為檢視師資培育之大學各師資類科培育品質及成效。師資培育評鑑包含「教育目標與核心能力、行政運作與自我改善、學生遴選及學習支持、教師質量與課程教學、學生學習成效、實習與夥伴學校關係」等六大面向，以及相關基本指標及關鍵指標，學校可採自訂評鑑和分年評鑑兩種方式，展現師資培育大學經營運作的情形（大學校院師資培育評鑑作業要點，2022）。另外，評鑑機制的實施亦為核定調整師資培育規模的參考依據，作為減量和管控師資人數的策略（黃繼仁，2011）。加上教育部 2004 年訂定「我國師資培育數量規劃方案」，經過兩階段數量管控作業後，由第三階段（期程 108 年至 112 年）可知，109 學年度核定師資生名額為 8,561 名，相較 93 學年度之最高峰 2 萬 1,805 名，已減量 61%，達到實質減量的效果，就總量而言，我國師資培育供給（核定培育量）與需求（初任教師數）尚呈平衡狀態（教育部，2019a），體現《師資培育法》多元、儲備制度的精神。相較於師資培育的供需數量現象趨向穩定，如何確保教師素質與學生學習品質之關係，更值得深入探究（Barnes & Cross, 2020）。

二、教師素質、教師專業標準與教師專業素養

（一）教師素質

「今日教師的水準，決定明日公民的素質」，為了確保師資培育與專業與優質，國內曾多次制定教師專業相關標準及研究（中華民國師範教育學會，2006；甄曉蘭等人，2014；潘慧玲等人，2008）。2004 年中華民國師範教育學會受教育部委託，廣納國際趨勢與研討師資培育相關問題，進而依循教師專業標準本位之核心理念，以及師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選及教師專業成長等五個層面，研擬具體策略和目標導向的行動方案，提出「師資培育政策建議書」，為教育部 2006 年公布的「師資培育素質提升方案」提供重要

的指引方向（楊思偉，2019）。「師資培育素質提升方案」推動期程4年（2006～2009年），符應「教師專業標準本位」及「優質適量、保優汰劣」政策目標，對應師資培育五大層面：師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選、教師專業成長，進而訂定9項行動方案（教育部，2006）。該方案引導「標準本位」的師資培育政策目標，並且為師資培育政策研究基礎的開端（吳清基等人，2011）。

接著2009年教育部為回應社會關注議題，朝向全方位提升教師素質目標，修正函頒《中小學教師素質提升方案》，包含「精進師資培育制度」、「完備教師進用制度」、「促進教師專業發展，提升教師專業知能」、「合理教師退休及撫卹制度」、「獎勵優秀教師及汰換不適任教師」等五大層面、十大方案、25項執行策略，從職前師資培育至教師進用、淘汰等面向整全規劃，以達優質適量、完備進用制度、教師專業發展及精進效能之目標。

（二）教師專業標準

1990年代後，國際間的師資培育政策多將「標準本位」視為師資培育革新方向，如英國、美國、澳洲、新加坡等國家（楊深坑、黃嘉莉，2011）。教育部（2011）於中華民國九十九年八月第八次全國教育會議中，在重大議題7「師資培育與專業發展」，明訂「建立教師專業標準作為多元化師資培育政策之依循規準」。繼之，2012年《中華民國師資培育白皮書》之目標2，即建立專業標準本位的師資培育：

以教師終身專業學習的理想，建立專業標準本位的師資培育，規劃推動師資職前培育、師資導入輔導及教師專業發展表現檢核基準，研訂「教師專業標準」及「教師專業表現指標」，精進師資培育歷程，確保教師專業能力，以維護學生受教權益。（教育部，2012，頁17）

簡言之，「教師專業標準」及「教師專業表現指標」為統攝師資培育政策，擘劃師資培育發展藍圖。《中華民國教師專業標準指引》之教師專業標準十大內涵，包括專業知能及態度。在專業知能方面，強調教師應該具備教育基礎理論、領域／學科專門知識、領域／學科教學知能等，了解國內外教育發展趨勢及重要教育議題。再者，教師能具有課堂教學的實踐能力，包括課程與教學設計及適時調整之能力、善用教學方法與策略、運用多元的學習評量，以及熟悉學生學習之差異與需求，營造支持學生學習之環境。在專業態度方面，則提及教師應依法承擔教育專業責任及倫理，積極地透過多元管道終身學習，參加專業學習社群，與同儕、家長及社區間建立良好合作夥伴關係，分享及精進教學，提升整體教育品質（教育部，2016）。

這十項標準不但揭示師資培育各階段的專業化歷程，而且引領師資職前培育與教師專業發展，有助於教師的自我定位和專業認同，具有價值性和引導性（周愚文，2016；張新仁，2016）。然而，《中華民國教師專業標準指引》就法律屬性而言，屬行政規則非正式法律（周愚文，2016，頁3）。楊思偉和陳盛賢（2016）認為「指引」二字，降低原有標準之規範性質，對於各階段及各類型教師之專業標準內容並不明確，美其意保有彈性實施的空間，卻存在是否能落實的可行性。

（三）教師專業素養

教師專業素養指引係指教師勝任其教學工作，符應教育需求應具備之「人文博雅知識」、「任教學科專門知識」以及「教育專業知能、實踐能力與態度」，其五大教師素養為：了解教育發展的理念與實務、了解並尊重學習者的發展與學習需求、規劃適切的課程教學及多元評量、建立正向學習環境並適性輔導、認同並實踐教師專業倫理，五大素養之下，進一步發展出17項專業素養指標，作為師資培育之大學規劃師資職前教育課程與安排實踐活動之引導。

而「課程基準」是指中央主管機關對各師資培育之大學規劃師資職前教育課程，包括普通課程、教育專業課程及專門課程之最基本、必要及共同的規範，給予師資培育發展特色課程之彈性（教育部，2018）。根據符碧真（2018）和楊智穎（2020）的研究，國內師資培育機構已逐漸依據《教師專業素養暨課程基準》發展素養導向課程設計與教學策略，然而，湯家偉和王俐淳（2021）從 20 所中等師資培育機構的研究指出，其在實施《教師專業素養暨課程基準》的過程，面臨行政、教師和學生等多方面的困境與挑戰，例如，師資培育機構對於具素養導向、跨領域教學以及實踐課程類的專長師資有很大的需求，但跨校間作法歧異，也缺少對《教師專業素養暨課程基準》的對話交流。為了因應這些挑戰，其策略包括引導各師資培育機構教師以素養指標作為課程發展與評鑑的依據，並且透過課堂研究或行動研究，了解學生學習與實作表現等（湯家偉、王俐淳，2021），此外，可由整全性的角度來培育學生，進行教師專業素養的適切轉化，以達到教師的持續學習和終身學習的專業發展（王俊斌，2021；教育部，2019b）。

三、素養導向教師資格檢定機制

臺灣 1981 年後，因省政府廳廳長黃昆輝的倡導，由省屬的 8 所師範專科學校全面實施能力本位的國小師資培育模式，了解與檢核師專學生的基本教育專業能力（吳清山，2010；陳惠邦，2000）。然而，能力本位的師資培育忽略對生活真實情境與脈絡的考量，也忽略教師自身信念、師生關係和文化歷史等因素（林佩璇、李俊湖，2018；Cavanagh & Prescott, 2021）。

時至今日，十二年國教課綱素養導向課程發展與學習者中心之理念。所謂「素養」是一種統整知識、技能和情意的概念，強調能在社會文化脈絡中展現的知能，也是個人面對未來及變遷社會所需的跨領域能力（林永豐，2017；蔡清田，2014）。符碧真（2018）指出師資培育的「素養」有兩種，一種是真實情境中習得特定學科的知識，另一種是師資生共同具備的能力，

兩者素養需相輔相成。是以，職前教師具備十二年國教課綱核心素養的課程轉化思維與能力，師資培育重要的發展任務與議題（葉怡芬、劉美慧，2020）。有鑑於教師專業素養作為師資培育課程發展的主軸，教師資格考試朝向研訂素養試題，是以理解師資生教育學理與實踐知能整合的能力。

2017年《師資培育法》修正第10條明訂：「教師資格考試：依其類科取得修畢師資職前教育證明書或證明者，始得參加」（教育部，2018）。國內於2021年6月調整教師資格考試評量架構，評量指標與內容是根據《教師專業素養暨課程基準》與課程核心內容進行研發，並在110年度實施素養導向的教師資格考試（曾建銘，2020）。

依據《高級中等以下學校及幼兒園教師資格考試命題作業要點》（2020）（以下簡稱《命題作業要點》），各科試題研發小組應依考試時間與應試科目之不同，訂定各科素養評量指標及題型，並且配合課程改革、教育趨勢，適切融入十二年國教課綱、教育政策及重大教育議題（包括精進學生學習成效政策、五育理念、品德教育、性別平等教育、人權教育、多元文化教育等）。至於考試科目，除了國民小學類科為五科外（加考數學能力測驗一科），幼兒園、特殊教育學校（班）及中等學校為四科。四大類科的共同科目為「國語文能力測驗」，教育專業科目統一調整為「教育理念與實務」、「學習者發展與適性輔導」、「課程教學與評量」（特殊教育則分為身心障礙和資賦優異兩組）。

《命題作業要點》（2020）針對教育專業科目提供清楚的素養評量指標及範疇，如：「了解課程主要原理、課程發展與設計、課程評鑑之原則，以應用於中等學校課程、教學及評量」，指標中所指稱之「了解」與「應用」，涵蓋師資生之情境應用、高層次思考、反思修正等表現。可提供師資生應試準備之參考，也可作為各師資培育大學發展素養導向課程與教學設計之依據。

為使師資生能運用所學於教育現場，題目設計以擬真情境為主，採多元題型，有選擇題、非選擇題和綜合題（包括選擇、是非、配合與問答題）。與過往不同是綜合題類型，目的為評量師資生針對問題情境需能掌握核心概

念，進行跨科目／領域／知識的統整，提出自己的主張或論述，展現問題解決能力。儘管新制教師專業能力檢定機制因應十二年國教課綱而有所調整；然而，紙筆評量仍為教師資格檢定的主要方式，較無法有效測量教師情意面的人格特質或是實作能力，即使考題命題原則朝向情境題發展，其檢定成效仍有待評估（蔡進雄，2021）。

另外，107 年度到 111 年度教師資格檢定通過人數及通過率分別為：107 年度為 4,624 人（53.33%）、108 年度第一次為 5,658 人（60.26%）、108 年度第二次為 4,476 人（50.69%）、109 年度為 4,907 人（50.11%）、110 年度為 6,152 人（67.37%）、111 年度為 5,504 人（62.03%）、112 年度為 4,685 人（51.64%），其中，以 110 年度教師資格考通過人數及通過率最高，（如表 5-2）、111 年度通過人數略微下降，但通過率仍相對較高，到了 112 年度相較於前兩年度，則顯示出下降趨勢，其可能因素值得後續關注。

表 5-2

107-111 年度教師資格檢定通過人數及通過率

年度	通過人數（人）	通過率（%）	備註
107	4,624	53.33	
108	5,658	60.29	第一次
	4,473	50.68	第二次
109	4,907	50.11	
110	6,152	67.37	開始實施素養評量命題
111	5,504	62.03	
112	4,685	51.64	

資料來源：研究者整理自中華民國師資培育統計年報（108 年版），教育部，2020（<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7805/77303/72ce7dc1-e83d-4723-9f2d-8a92b6c4a16c.pdf>）；中華民國師資培育統計年報（109 年版），教育部，2021（<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7805/82022/6d63badc-4715-4478-8a43-d1d97e8cd7d4.pdf>）；中華

民國師資培育統計年報（110年版），教育部，2022（<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/reifile/7805/87052/6fbc92df-34ff-4a48-b877-1ec7240c9cf3.pdf>）；111年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格考試放榜，教育部師資培育及藝術教育司，2022，教育部全球資訊網（https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=EB370A823474DCCF）；112年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格考試放榜，教育部師資培育及藝術教育司，2023，教育部全球資訊網（https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=A6AABC9A6F6F7D7A）

第四節 結語與未來展望

面對全球化政治、社會、經濟快速變遷的時代，臺灣師資培育政策走出一元化、計畫制的《師範教育法》時期，走入多元化、儲備制的《師資培育法》。初期因師資培育政策的鬆綁，一度造成師資供需嚴重失衡、教師素質堪慮等問題，所幸隨著歷次修法，以及專家學者及學術團體群策群力之下，陸續化解危機。今日《師資培育法》三十而立，回顧過去師資培育政策發展路徑，展望未來，吾人有以下三點建議：

一、促進師資培育機構的專業對話

師資培育政策的本質任務為培育專業、優質且適量的中小學及幼稚園師資，有鑑於目前國內師資培育機構數量與師資供需狀況，已獲得相對的平衡。建議可朝精緻各師資培育機構的組織再造，並且接軌國際教育的發展趨勢，活化組織動能。例如，各師資培育機構在參照《教師專業素養暨課程基準》開設學校本位師資培育課程之際，能於行政端進行跨校交流，或於教師端建立跨領域教學社群，增進校際間專業對話、互助協作的共好關係，以提升師資培育機制運作的品質。

二、發展持續學習的教師專業素養

優秀師資的養成教育，除了在師資培育大學研習相關學分，或在中小學課堂見習與實習，更重要是發展持續學習的教師專業素養，涵育能動性的教師專業發展（黃嘉莉，2022）。再者，教師專業素養也應涵蓋「情感覺察」

及「社交溝通」等面向，引導師資生能覺察與調適身心狀況，進而與他人有效溝通（白雲霞，2021；陳柳如等人，2020）。建議未來可試行教師進階制度與定期換證制度，透過彈性調整薪資政策讓不同階段教師展現專業知能，激勵教師成為持續探究實務的自主學習者；同時鼓勵教師以共學共好的成長心態面對教學情境，創造持續學習的校園文化。

三、開展教師資格檢定的多元評量

目前教師資格檢定仍以紙筆評量為主，對於評定師資生具備專業素養之方法稍嫌單一，建議可參考學科／領域教師專長的特色需求，或參照師資生的學習歷程檔案等，進而對應《教師專業素養暨課程基準》發展出可行性的多元評量，以豐富教師資格檢定的多元樣貌，深化師資培育的驅動路徑。

參考文獻

- 大學校院師資培育評鑑作業要點（2022）（修正公布）。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=204814&id=FL008668>
- 王俊斌（2021）。師資培育課程基準改革之後：素養導向、能力發展與新教師專業。《台灣教育研究期刊》，2（6），55-77。
- 中華民國師範教育學會（2006）。各師資類科教師專業標準之研究（專案研究報告）。教育部。
- 白雲霞（2021）。邁向素養導向的師資培育—國內外的教師專業素養指標的啟示。載於吳清基（主編），《教育政策與議題趨勢》（頁 307-330）。五南。
- 丘愛鈴（2021）。探究新制教育實習師資生的學科教學知能：素養導向教學的視角。《臺灣教育評論月刊》，10（10），1-9。<http://www.ater.org.tw/journal/article/10-10/topic/01.pdf>
- 吳清山（2010）。師資培育研究。高等教育。
- 吳清基、黃嘉莉、張明文（2011）。我國師資培育政策回顧與展望。載於國家教育研究院（主編），《我國百年教育回顧與展望》（頁 1-20）。國家教育研究院。
- 李園會（2001）。臺灣師範教育史。南天。
- 林天祐、李麗玲（2012）。師資培育。載於王如哲（主編），《教育政策綱領之研究》（頁 165-183）。國家教育研究院。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。《教育研究月刊》，275，4-17。<https://doi.org/10.3966/168063602017030275001>
- 林佩璇、李俊湖（2018）。從教師專業能力到教師專業素養。《台灣教育》，711，103-111。
- 林政逸（2019）。師資培育白皮書發布後師資職前培育和教師專業發展之省思。《教育研究與發展期刊》，15（1），1-28。https://journal.naer.edu.tw/periodical_detail.asp?DID=vol056_01

周恩文（2016）。我國教師定位與教師專業標準的建立。載於吳清基、黃嘉莉（主編），*教師專業標準、發展與實踐*（頁 1-22）。中華民國師範教育學會。

高級中等以下學校及幼兒園教師資格考試命題作業要點（2020）（修正公布）。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000454>

師資培育法（2019）（修正公布）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>

教育部（2006）。師資培育素質提升方案。

教育部（2009）。中小學教師素質提升方案。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/中小學教師素質提升方案.pdf>

教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CC76BC3215266429688C51908E957AA469494B1D88FE7AB095C2966547A1ADDF7B354D80B9E346783B21129435D904360DE50530AD08C92E0AD36C48541A4B3D6&n=70FF865D5FF4A15C6529A091A8E3627F8CF7DC9DBF086AD82442EE21DEE054D8D424F437A1884765D40682AF0E479632&icon=..pdf>

教育部（2011）。中華民國九十九年八月第八次全國教育會議實錄。

教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7834/45668/d4f269e3-96cf-4eac-b038-9a9cda8912f2.pdf>

教育部（2018）。中華民國教師專業素養指引－師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。

教育部（2019a）。我國師資培育數量第三階段規劃方案。

教育部（2019b）。終身學習的教師圖像。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CC76BC32152664296C93E3291CE3729EC37486AD71B183C0855B5A6D9DF36BD7C5856D4FF4F152C794A286CD284645F53795BEEAE09987451ED48AD590E5A77E8&n=42CF466E77628A67136ED9CED6C375134CF4EE497A278B090C6B0B9EE07F1272&icon=..pdf>

- 教育部（2020）。中華民國師資培育統計年報（108年版）。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7805/77303/72ce7dc1-e83d-4723-9f2d-8a92b6c4a16c.pdf>
- 教育部（2021）。中華民國師資培育統計年報（109年版）。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7805/82022/6d63badc-4715-4478-8a43-d1d97e8cd7d4.pdf>
- 教育部（2022）。中華民國師資培育統計年報（110年版）。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7805/87052/6fbc92df-34ff-4a48-b877-1ec7240c9cf3.pdf>
- 教育部師資培育及藝術教育司（2017，5月26日）。立法院通過「師資培育法」修正草案。教育部全球資訊網。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CE34879D0F893E37
- 教育部師資培育及藝術教育司（2022，7月29日）。111年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格考試放榜。教育部全球資訊網。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=EB370A823474DCCF
- 教育部師資培育及藝術教育司（2023，7月28日）。112年度高級中等以下學校及幼兒園教師資格考試放榜。教育部全球資訊網。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=A6AABC9A6F6F7D7A
- 陳柳如、林佳慧、陳佩英（2020）。初探社會情緒學習融入師資培育課程對我國之啟示—以美國聖荷西州立大學為例。臺灣教育評論月刊，9（5），30-36。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/05.pdf>
- 陳惠邦（2000）。能力本位師範教育。載於教育大辭書。國家教育研究院。<https://terms.naer.edu.tw/detail/f5cb5f5f0d1434d81395b8b42793e970/>
- 陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜（1996）。師資培育與教師進修制度的檢討。教育研究集刊，37，39-100。
- 郭淑芳（2012）。我國師資培育制度回顧與展望。教育行政與評鑑學刊，13，91-114。<https://adeva.utapei.edu.tw/var/file/61/1061/img/841180721.pdf>

- 張新仁（2016）。臺灣教師專業標準的全方位運用、省思與展望。載於吳清基、黃嘉莉（主編），*教師專業標準、發展與實踐*（頁 23-66）。中華民國師範教育學會。
- 張裕程（2016）。台灣師資培育政策 20 年之回顧與展望（1996 ~ 2016）。*學校行政*，**104**，39-57。https://doi.org/10.3966/160683002016070104003
- 張德銳、丁一顧（2005）。我國師資培育制度的回顧與前瞻。*研習資訊*，**22**（6），30-36。
- 符碧真（2018）。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議。*教育科學研究期刊*，**63**（4），59-87。https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63(4).0003
- 符碧真（2000）。師資培育制度的回顧與展望。*教育研究月刊*，**70**，24-28。
- 黃政傑（2020）。面對師資培育新挑戰。*臺灣教育評論月刊*，**9**（5），1-8。http://www.ater.org.tw/journal/article/9-5/topic/01.pdf
- 黃祺惠（2022）。師資培育及藝術教育。載於張鈿富（主編），**109** *中華民國教育年報*（頁 245-268）。國家教育研究院。
- 黃嘉莉（2008）。臺灣政治解嚴以來中小學師資培育的變革。載於蘇永明、方永泉（主編），*解嚴以來臺灣教育改革的省思*（頁 241-272）。學富文化。
- 黃嘉莉（2022）。轉化能動性觀點的教師專業發展。載於楊洲松、王俊斌（主編），**2050** *年臺灣教育願景：教育價值與學校功能的重建*（頁 243-264）。學富文化。
- 黃嘉莉、陳學志、王俊斌、洪仁進（2020）。師資職前教師專業素養與課程基準之建構及其運用。*教育科學研究期刊*，**65**（2），1-35。https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0001
- 黃繼仁（2011）。我國師資培育改革的挑戰與展望：典範轉變的觀點。*教師專業研究期刊*，**1**，79-99。https://doi.org/10.7054/JPT.201106.0079

- 曾建銘（2020，11月）。教師資格考素養導向試題轉型。國家教育研究院電子報。https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=201&content_no=3550
- 湯家偉、王俐淳（2021）。《教師專業素養指引與師資職前教育課程基準》實施之影響、挑戰與因應：中等師資培育機構之觀點。當代教育研究季刊，29（2），61-94。[https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29\(2\).0003](https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0003)
- 葉怡芬、劉美慧（2020）。師資培育國際化—國際文憑教師（IBEC）學程中的師資生特質與想法。教育科學研究期刊，65（2），105-133。[https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0004](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0004)
- 楊思偉（2019）。臺灣教師教育之今昔與前瞻。五南。
- 楊思偉、陳盛賢（2016）。國小教師專業標準發展過程與成果之分析。載於吳清基、黃嘉莉（主編），教師專業標準、發展與實踐（頁67-100）。中華民國師範教育學會。
- 楊深坑、黃嘉莉（主編）（2011）。各國師資培育制度與教師素質現況。教育部。
- 楊智穎（2020）。教師專業素養導向師資培育課程革新的現況與議題分析：學校層級的探討。台灣教育研究期刊，1（6），39-60。
- 甄曉蘭、陳佩英、胡茹萍、楊世瑞、陳清誥（2014）。103年度中等學校教師類組（含特殊教育師資類組）專業標準及專業表現指標相關內涵暨配套措施計畫（專案研究報告）。教育部。
- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA。高等教育。
- 蔡進雄（2021）。高級中等學校以下教師資格檢定考試機制現況、問題與精進策略之探究。載於吳清基（主編），教育政策與議題趨勢（頁169-184）。五南。
- 潘慧玲（主編）（2007）。教育改革：法令、制度與領導。心理出版社。

- 潘慧玲、張新仁、張德銳（2008）。臺灣中小學教師評鑑／專業標準之建構：成果篇。載於潘慧玲（主編），*教師評鑑理論與實務*（頁 281-298）。國立臺灣師範大學。
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and procedures*.
- Barnes, M., & Cross, R. (2020). Teacher education policy to improve teacher quality: Substantive reform or just another hurdle? *Teachers and Teaching*, 26(3-4), 307-325. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832061>
- Cavanagh, M. & Prescott, A. (2021). *Your professional experience handbook: A guide for preservice teachers* (2nd ed.). Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, 44(2), 132-137. <https://doi.org/10.3102/0013189X15575346>
- Wenglinsky, H. & Educational Testing Service. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Milken Family Foundation; Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf>

附錄一

2017年、2019年《師資培育法》之重要條文內容修正與新增之理由

時間	條文內容	修正／新增	修正／新增理由
2017.05.26	<p>第三條</p> <p>一、師資培育：指專業教師之培養，包括師資職前教育、教育實習及教師在職進修。</p>	修正	師資培育為符應職前培育、導入輔導及教師專業發展歷程概念，促進師資培育致用、職前培育與在職進修之永續發展。
	<p>第四條</p> <p>師資培育應落實以學生學習為中心之教育知能、專業精神及品德陶冶，並加強尊重多元差異、族群文化、社會關懷及國際視野之涵泳。為達成前項師資培育之目標，中央主管機關應訂定教師專業素養指引及師資職前教育課程基準。</p>	修正	師資培育之教育知能需以學生學習為中心（Learner-centered）、尊重多元差異、加強社會關懷及國際視野，為國際趨勢與國家教育施政核心理念。並以教師專業素養指引及師資職前教育課程基準作為確保師資職前培育品質之重要機制。
	<p>第十條</p> <p>一、教師資格考試：依其類科取得修畢師資職前教育證明書或證明者，始得參加。</p> <p>二、教育實習：通過教師資格考試者，始得向師資培育之大學申請修習包括教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之半年全時教育實習。</p>	新增	明定教師資格檢定包括教師資格考試及半年全時教育實習。透過教師資格考試得篩選較優秀之實習生，專心參與教育實習，提升實習效果，爰採先考試及格後申請實習之制度。

時間	條文內容	修正／新增	修正／新增理由
	第二十五條 幼兒園教師之進修，幼兒教育及照顧法或教保服務人員條例另有規定者，依其規定。	新增	依幼兒教育及照顧法第二十三條規定，明定幼兒教育及照顧法、教保服務人員條例就幼兒園教師之進修，涉及師資培育另有規定者，應依其規定，以避免相關法律扞格。
2019.11.26	第八條之一 中央主管機關得視政策需要，經師資培育審議會審議通過後，協調師資培育之大學，辦理師資職前教育課程，招收具特定條件之大學畢業生，修習師資職前教育課程至少一年。	新增	配合國家語言發展法及108學年度施行之十二年國民基本教育課程綱要，高級中等學校一般科目定有全民國防教育科及本土語文，中央主管機關有及時因應培育相關師資之必要，具特定條件之大學畢業生，修習師資職前教育課程至少一年。
	第十四條 各師資培育之大學辦理國家語言公費生培育者，應配合主管機關所提需求，開設國家語言及其相關文化課程。	修正	高級中等以下學校需有相對國家語言人才進行教學，為提升師資生選修意願，故須透過公費指定培育、分發制度，培育公費師資生。

資料來源：研究者整理自立法院通過「師資培育法」修正草案，教育部師資培育及藝術教育司，2017，教育部全球資訊網 (https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CE34879D0F893E37)；師資培育法，2019 (<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>)。

第陸章

臺灣原住民族師資培育制度 之回顧與展望—全民知識整 全性新契機

第一節 前言

第二節 理論視角：
原住民族知識的整全性觀點

第三節 原住民族師資培育發展史
及近期發展趨勢

第四節 漢族—原住民族知識整全性
與新時代的師資培育

第五節 結語與未來展望

參考文獻

第陸章 臺灣原住民族師資培育制度之回顧與展望—全民知識整全性新契機

葉川榮 助理教授／國立臺中教育大學 教師專業碩士學位學程

第一節 前言

師資培育在國家發展與民族存續上有著重要意義，也是人類文明與文化演進的重要制度，原住民族作為世界各國發展的重要一環，其民族所傳承的千年智慧，也是各地區民族知識組成重要的資源與養分。民國 108 年 6 月 19 日立法院三讀通過《原住民族教育法》（2019），致力保障原住民族教育權，並且將原住民族教育擴大到全體師生及國民，意旨原住民知識課程之推廣，不限於原住民實驗學校、原住民重點學校，對象應為全體國民，原住民教育須全體共同關注並了解，得以利於社會多元文化之發展，並促進族群間相互尊重。且原住民族知識為長期以來於學界忽視之一環，缺乏完整性及族群主體性，於教育課程上，更少見其相關篇幅之呈現，不論種族，一律學習漢人中心的知識內容，為漢人主導文化，剝奪了原住民知識的選擇權，同時也讓知識不完整。為此，則須建構原住民族知識體系，將原住民族知識資料系統化，並豐厚原住民知識素材，利於原住民族知識課程、民族知識之發展，完整化臺灣知識系統。

現行原住民師資培育模式出現最大的問題，來自於師資培育的主體課程尚未建立，模式也遵循著主流教育之培育模式。究其原因，亦即原住民族基於文化、歷史之不同，應擁有與主流族群截然不同的知識觀、教育觀、學習觀，以及身心發展模式（階段），上述之條件若不確立，任何號稱建立於原住民族主體的教育設計，都仍無法妥切反應原住民族文化需求。新的時代需要更新穎的原住民族師資培育課程理念，從原住民族受到傷痛的歷史中找尋

更正面積極的元素來強調內省、和諧的教育理念，將此人類共同擁有的知識資產傳遞給所有原住民族與非原住民族的全體教育對象（葉川榮，2022）。本文將從我國知識長期缺乏原住民族視角開始談起，並從歷史宏觀角度看臺灣師資培育制度與原住民族知識文化的互動情形，最後再檢視我國現行師資培育能夠在「全民原教」的觀點下思考什麼更臻完美的論點，供後續師資培育政策制訂者、教育研究者參考。

第二節 理論視角：原住民知識的整全性觀點

隨著世界教育思潮強調各種知識之整全性與豐富性，原住民族知識體系化的工程開始受到重視，但由於原住民族的知識多以口傳為主，缺少文字與知識重整的過程，故原住民族知識組織架構普遍被認為是不完整的（陳雪華，2010）。在達成全民知識完整性的前提下，首先要了解原住民知識體系為何。原住民有著西方教育典範無法涵蓋的神靈論的世界觀，情境論的知識觀，其生活哲學與自然概念與土地之連結緊密，重視部落主義或群體概念更勝於個人主義（李瑛等人、孫大川，2002），在面對世界的觀點與西方主流世界截然不同的前提之下，原住民知識所珍視的價值體系自然就受到挑戰與輕蔑。傳統生態知識體系並不強調單純、一致、和諧的普遍理想型態，相反的原住民族知識有著多元、豐富的型態，隨著年齡、性別、階級等社會變項，理解世界的視角等之差異而有不同的知識分布（陳毅峰，2009）。知識是人類心靈思維（或文化建構物）的產物，文化更是一種知識的型態或表徵物。因此我們應該在文化上與教育情境中表彰各文化主體有自己詮釋外在世界的權利，也就是賦予確保各民族能以自己特定的知識生產過程（張耀宗，2006）創建其民族教育體系之主權。原住民族擁有自己適應世界、邁向現代的各種知識系統、思維模式，自然有別於以西方諸國文化為強勢的主流知識系統，也迥異於臺灣內部的漢人主流文化。

一、原住民知識體系為何？

原住民族各族群根據過去的經驗、所在的空間、特有的文化及身體的特質，發展出各種因應生活環境所需要的知識；這些知識與核心內涵彼此間是相互影響並有關聯的，除了能承襲族群過去的歷史、因應當下的社會及文化之外，也能落實現代知識對話，創造族群知識傳習並永續發展的知識系統（巴唐志強，2021）。陳張培倫（2015）以民族植物學為例，調查某民俗植物在部落中的知識與應用成果，雖然可以增進全體社會對原住民社會植物知識的瞭解並取得重大貢獻，譬如糧食來源與藥物研發的重要素材，但可能獲利者永遠是主流社會而非提供此智慧的原住民部族及社群。世界上許多民族都有自己發展完善的知識體系，範疇上包含地質學、生態學、植物學、農業、生理學和健康等不同領域。這樣的知識體系呈現了許多當代科學尚未知曉的新知，也體現了世界上其他生活方式、思維模式、社會與自然之間的其他關係以及獲取和建構知識的其他方法（Hoppers, 2021）。聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）也採取一種包容立場，認為這些名詞可以彼此共存，並以「在地與原住民族知識」統稱之（巴唐志強，2021）。由上述論述可知，原住民族知識可以是一種整全性的概念，與一般西方主流的切割知識不同。原住民知識追求的是一個整體，知識的運作遠比知識的探究與深化來得重要，本文也將此認為是一種知識哲學觀點的迥異，但通常這樣的「迥異」便會成為知識壓迫的來源。

二、他國原住民知識與教育融入

世界上部分重要國家推動原住民族教育時，亦會考慮到族群文化與知識體系的不同，巴唐志強（2021）指出加拿大第一國族大學（First Nation University of Canada）針對加拿大原住民族研究在議題與方法論上，除逐步建立其知識研究及學習的體系架構外，加拿大原住民族整全式終身學習模式（Holistic Lifelong Learning Models）亦為其境內原住民族知識體系復振之成果。澳洲則以重拾自身文化知識中的目的論為特徵，澳洲原住民族依其族

群的特殊性，認為世界可以區分為三個互動且連結的領域，包括人類世界（human world）、物質世界（physical world）及神聖世界（sacred world）。人類世界包括人群（people）、家族關係（family relationship）、行為規則（rules of behavior）、祭儀（ceremonies）及調適變化能力（capacity to adapt to change）；物質世界概括有大地（land）、天空（sky）及所有生物（animals），其中大地是創化的基礎和萬物之母，人類並不擁有大地，而是被大地所擁有，大地提供人類食物，滋養文化、精神與認同；神聖世界則不僅是形而上或超物質世界，啟示了世界之創化過程，還包括療癒（healing）、傳說（stories）、律法（law）及懲罰（punishment）的功能。切入不同文化的觀點，就有了不同世界觀的思維模式，原住民知識的確讓世界各民族的思想更加多元與奔放。

紐西蘭的知識融入教育策略，展現在教育體制的雙元面向：以英語為主的主流教育體系，及奠基在民族存續的毛利語教育。毛利語教育的形式有以毛利語為教學媒材（毛利語與英語並用）的教育（Māori-medium education）、學習母語運用的毛利語言教育（Māori language education），此二者皆以教授毛利語（te tro Māori）這一科目的教育為主；以及毛利語教學小學（Kura Kaupapa Māori）與毛利語教學中學（Wharekura），其理念與實踐皆遵循 Te Aho Matua 哲學（洪雯柔，2008）。毛利教育體系與主流教育體系互相平行，學生可以在這二個教育體系之間互轉，呈現一種特殊的面貌，從學前教育一直到第三級教育都有毛利學校可以提供給毛利學生接受以毛利文化為主的學習，可知紐西蘭政府在教育方面充分的尊重族群文化的差異，以及對於文化保存的積極與對於弱勢群體權利的維護（洪蕙芝，2015）。紐西蘭的原住民知識無論在生活上、學術上、教育上都深深與「族語」結合著，使得原住民知識有一個真正文化的載體：語言，這是一個值得深思並進行師資培育理念辯論的重要議題。

三、知識殖民現象限制了族群的發展

葉川榮（2022）考察加拿大、澳洲等國對於原住民族師資培育的改革趨勢，其重要的核心理念皆在強調原住民族本真知識的重視，且與主流知識的

和諧共處，並深刻對於文化傳遞的精神是否能融入師資培育的作為而努力。從原住民族角度來看，對其知識體系之重視，應能讓其鞏固族群認同，並據以創造其民族持續發展的可能性，否則對原住民族知識的研究成果，就只是陳列在博物館中的擺飾（陳張培倫，2010）。知識會產生霸權與支配的作用，全然來自「權力／知識」的關係，正因西方的船堅砲利，才造成西學的大量進入中國。相同的情況也發生在臺灣，歷史上的漢人挾著強大武力，攫取大量的原住民土地；藉由殖民教育，在心靈上箝制原住民的行為。時至今日，原住民族長久處於漢人主宰下的課程體制，課程裡沒有自己發聲（articulate）的管道，被同化是必然的後果。原住民族知識的發展與確立，將可促進原住民學習效果的提升，也可強化文化認同的建立（張耀宗，2006）。當代的原住民族知識論述持續強調解殖批判意涵，強烈質疑知識霸權心態，並把對知識主體性或主權論述之恢復視作原住民族爭取權利的策略。也就是透過原住民族知識研究，視為擺脫原住民族集體受壓迫地位，並奪回知識主導權的策略（陳張培倫，2010）。長期的殖民現象（包含國際主流文化對臺灣文化的殖民，以及臺灣主流文化對原住民文化的宰制），讓原住民族在臺灣的知識論述上處於「階層化」的現象，長期被視為不重要的、落後的、非現代化的知識系統而被教育界忽略。

世界上每一民族所擁有的知識體系，都同樣擁有流動性（circulation）與混合性（contamination），所以「原性」（indigeneity）並不是一種靜滯不動且迥異於現代生活的歷史文化遺物。知識體系的演變，可以被視為社群在某時空中所擁有的某項文化實踐及其知識，並在遭遇其他文明時創化出一種融合兩種知識內涵的新知識（陳張培倫，2010），並持續發生影響力並延續下去。原住民族知識也是一種活的知識，卻在主流知識的強勢之下掙扎求生存。近年來國際與臺灣皆在努力追求原住民族知識融入文化教育中的各種可能性，其中包含具原住民觀點的課程開發以及試圖認為有一種特定的教學法是屬於原住民族學生的觀點。然而，探索在原住民族實驗學校中教學的有效策略並不難，樣態也不會只有一種，也不會只專屬於某一族群，難的是找不到原住民族文化特色中那難能可貴的核心價值，以及該讓原住民族的孩子學

習到什麼？教育核心概念的確立，以及包容原住民族知識與主流知識匯流而成的真正知識，才會是新一代師資培育課程改革的最主要立論基礎。

第三節 原住民族師資培育發展史及近期發展趨勢

本節檢視歷年來臺灣師資培育中對於原住民族知識、語言、文化的歷史觀點為何？從時間向度來看，原住民族知識長期在我國師資培育制度中隱形、無聲、被支配，一直到了近代此種樣貌逐漸有了改善，但或許仍有可努力的空間。

一、原住民族師資培育史

臺灣從西方殖民勢力於西元 1624 ~ 1662 年間荷蘭東印度公司在臺灣南部與西部建立政權以來，對原住民進行以宣教為目的的宗教教育，並教導其書寫羅馬拼音，雖然保留了許多當時重要的文字記錄，卻也因為透過武力的統治而造成許多原住民族部落的消逝、滅絕。荷蘭東印度公司在臺灣時期的宗教教育主要是針對轄內的原住民族部落（高新建、邱緜伶，2009），因此除了荷蘭籍的神父之外，亦有士兵權充之情形，並開始訓練原住民族有識之士投入教育的工作。其訓練的過程初期以原住民族語進行，後則轉為荷蘭語，內容則以教義問答為主。西班牙人在西元 1626 ~ 1642 年間占領臺灣淡水、基隆一帶，其帶有政治與貿易目的統治並輔以宣傳教義的教化方式，亦對臺灣北部的原住民族產生許多文化上的影響。但僅僅 16 年的統治並未留下充足的史料，供我們窺探當時西班牙人對於原住民族師資培育實況。

在西方政權相繼離開臺灣之後，漢人鄭成功經由中國入主臺灣（統治時期為西元 1662 ~ 1683 年）。鄭成功之重要政策推手陳永華為使原住民族漢化而推動漢學，免除至社學就讀的原住民勞役。清代亦在臺灣平埔原住民族部落設有「土番社學」，選擇「行優生員」擔任師資（葉憲峻，2004），目的則仍在推動漢化。按此敘述，師資來源有極少數可由行為表現優良之原住民族學生中挑選。明鄭時期到清朝時期，原住民族教育的教師仍以漢籍為多，

教學的內容則為四書五經之儒家經典為主。日本治臺時期，在各部落設立「蕃童教育所」，師資為日本籍警察兼任，有時也有日本和尚擔任一些課程的講授（浦忠成，2006），並未施予專業的教師教育訓練即可擔任。另外亦設有「蕃人公學校」，師資則是日本籍與原住民族籍皆有，但仍以日本族籍為主要師資來源。在臺灣賽德克族霧社事件原住民族抵抗日本統治的「霧社事件」中喪生的花岡一郎（族名：Dakis Nomin）、花岡二郎（族名：Dakis Nawi），前者則為畢業於臺中師範學校（現臺中教育大學），全臺灣第一位原住民族籍教師。根據浦忠成（2006）所指出，日治時代有些原住民族學生因為表現優秀，被日本長官推薦至師範學校就讀，譬如臺東郡排灣族的陳天成（日名：渡邊始），以及嘉義阿里山的鄒族學生高一生（日名：矢多一生），但仍屬鳳毛麟角。

綜觀臺灣近代史，對於原住民族教育之推動仍不脫以「政治」、「軍事」、「國防」的目的為之，一部分潛藏在「現代化」的論述下，一部分則以「族群融合」的同化觀點，希冀原住民族能夠融入在統治族群的知識體系之中。也是在這樣的教育目標氛圍之下，對於原住民族師資的培育一直都以主流意識為主要內容，族籍的考量則在其次的範疇。

二、戰後臺灣原住民族師資培育之現況

臺灣原住民教育政策的發展在日本統治時期之後，大致可以分成幾個階段，其一為西元 1945～1987 年的「同化融合時期」；其二為西元 1987～1996 年的「多元開放時期」；其三為西元 1996 年迄今的「主體發展期」。本文考察周惠民（2010）檢討 1945～2010 年的三個階段中臺灣原住民族師資培育的執行情形，並定義第四階段為主權恢復期，有如下的觀察。

（一）同化融合時期

藉由積極性差別待遇（positive discrimination）的觀點提供臺灣原住民族學生就學與升學的機會，縮短原住民與非原住民之間的教育差距，以落實社會公平正義的理想。自 1946 年起，臺北、臺中、臺

南 3 所師範學校皆各招收一班山地簡易師範班，培育 90 名原住民族師資，為臺灣戰後原住民族小學教師之濫觴。1947～1956 年止，則單獨責成臺中師範學校承辦，稱為山地簡易師範班，共培育 300 名原住民族小學教師。1959 年 9 月後則由屏東師範專科學校單獨辦理並培育 630 名原住民族小學教師。此政策於 1973 年 8 月後改變為從原先山地專班集中培育的方式，改成委託臺北、新竹、臺中、嘉義、屏東、臺東及花蓮等 7 所師範專科學校之普通班級中培育（宋神財，2008）。也是如此，將著重原住民族特色的集中教師教育方式（內容仍為以主流教育為主），轉變成為分散式、希冀原住民族籍師資生融入主流學習環境的教育方式進行培育。值此之際，原住民族母語和傳統文化的消失正隨著臺灣整體急速現代化的腳步而逐漸流失，釀成原住民族在文化與認同上雙重失根的現象。

（二）多元開放時期

此時期臺灣教育部要求各師資培育機構，必須在教育學程或相關課程中開設「多元文化教育」、「文化人類學」、「原住民族教育」等課程供未來師資生選修。並在花蓮師院、屏東師院、臺東師院、臺中師院、新竹師院成立原住民教育研究中心，以培養原住民教育之教學人才。原住民族教師之培育則為零星式、非系統性的透過原住民族公費師資生來鼓勵原住民族學生投入教職行列。此時期之師範大學、師範學院教授與研究生大量投入原住民族教育研究，累積許多豐富的原住民族教育研究文獻，雖然其中對於原住民族師資培育之研究仍然相對較少，卻在原住民師生「族群認同」、「學習型態」、「學習適應」、「學校適應」、「文化回應式教學」、「民族教育」、「本土教育」、「鄉土教材」等主題上有許多豐碩的成果。這固然與臺灣在多元文化思潮、推動九年一貫課程、實施鄉土課程有直接關係，許多教育學者帶領研究團隊投入原住民族教師教育研究亦有絕對的關連，諸如臺灣師範大學教育學系張建成教授、譚光鼎教授；政治大學民族學系王雅萍教授；花蓮師範學院陳伯璋教授、許添明教授、劉美慧教

授、莊勝義教授；花蓮師範學院吳天泰教授；臺東師範學院熊同鑫教授、王前龍教授；屏東師範學院陳枝烈教授；臺中師範學院黃森泉教授；新竹師範學院高淑芳教授；清華大學傅麗玉教授等人，此時期也是原住民族教育研究的黃金時期，如此多元又數量眾多的原住民族教育資料茁壯了原住民師資培育的課程題材與內容。

（三）主體發展期

此時期適逢 1996 年成立「原住民族委員會」，1998 年 6 月 17 日通過《原住民族教育法》，並依法設立「民族教育審議委員會」，臺灣原住民族教育之相關主、客觀條件開始獲得法律的「關注」，將世界少數民族的最新思潮寫入明文規定的法律之中。也是在 1998 年版的《原住民族教育法》中明確列出「師資」專章，原住民族師資培育的範疇被法律規範在職前培訓、師資聘用以及在職進修的部分。在此時，原住民族師資培育在所謂的「主體發展時期」概念裡體現的是成為「法律的主體」，而非是臺灣地區有別於漢族的、被視為教育平等的「族群主體」，這個部分留待後文再來詳述。此段時期，九年一貫課程於 2001 年 9 月試行，2004 年 9 月全面實施，在急遽推動本土化運動的過程中，原住民族教育的種子在「鄉土語言」和「綜合活動」的課程中獲得了緩慢滋潤成長的契機。在原住民族重點學校任教的老師，有部分是本身即為原住民族籍的教師，在原住民族部落裡面推動族語與傳統文化的復興，獲得了不少的迴響。這些教師部分是接受正規師資培育課程所訓練出來，部分則為當地擁有豐富傳統知識文化的耆老所充任。然而他們在師資的資格認定與薪水待遇上卻有著天壤之別，接受正規師資培育的原住民族籍教師享有與一般正式教師相同的薪水，而真正擁有豐富傳統文化知識的耆老，卻無法被國家的正規教育所承認，僅能以計算時數的方式賺取微薄的薪水。若非這群對文化傳承有著重大使命感的原住民族耆老堅持下去，風雨無阻的在山區學校舟車勞頓，只為了一個禮拜一堂的族語課程能夠將猶如風中殘燭的族語存續下去，原住民族的語言與文化可能早就面臨滅絕的威脅。

因此，雖然此時期為相對以往更多元發展的「主體發展時期」，其實也更是現代化腳步嚴重拉扯原住民族部落力量的時代。主流的教育挾帶著現代化便利的腳步，進入到了部落、進入到了學校，更進入到了原住民族家長的心裡。他們質疑著：我為何要堅守傳統文化，而放棄現代社會的競爭與前進的腳步呢？在社會更急遽往前推進的同時，原住民族教師面臨著更多的徬徨與無助，這些肩負起原住民族教育存續責任的教師勢必需要更強而有力的中心思維。

（四）臺灣原住民族師資培育新近趨勢：主權恢復期

在多年主流意識的師資培育理念之下，原住民族學生的入學率、就學狀況、學業成就皆呈現大幅發展的現象，然而原住民族傳統文化與語言的流失卻比以往各個時期都要來的迅速。臺灣原住民族教育學者開始回顧這段缺乏臺灣原住民族聲音的教育歷史，試圖重新找回原住民族建立起自己教育體制與師資培育系統的可能性。

臺灣政府領導人蔡英文總統在 2016 年 8 月 1 日正式跟臺灣原住民族道歉，並指示在原住民族教育方面應「建立原住民族教育體制，維護教育、文化與媒體權」，並宣示：

原住民族有權參與確定和擬訂對其有直接影響的教育政策、法律和措施。全面修正《原住民族教育法》，打造完整、實用的原住民族教育體系和機構；中央、地方教育機關在各教育階段納入原住民族的世界觀、文化、語言和傳統知識學習課程；擴大原住民族學生進入各級學校之外加名額，並提高國家預算對原住民族就讀各級學校學雜費及生活費的補助。落實原住民族傳統知識和非物質遺產權利，以及促進原住民族的文化表現形式。賦予各族語「國家語言」地位，充實原住民族學生族語、文化教材，建立專任族語教師制度並提高其待遇。（蔡英文，2015，頁 3-4）

在原住民族師資培育部分，教育部（2021）指示在國民教育階段「原住民族地區及原住民重點學校應於彈性學習課程規劃原住民族知識課程及文化學習活動」（頁 18），因此從現在開始師資培育的課程設計就必須針對這樣的宣示來進行改革，以符合原住民族師資培育的最新理念趨勢。

賦予文化園區管理局統轄各部落文化館及部落藝術人才培力及展演的法源，使其運作深入部落且更具效率及彈性，並成立國家級原住民族樂舞團，培育專業樂舞編導及技藝人才。（蔡英文，2015，頁 4）

此項聲明宣示了臺灣肯定原住民族文化為臺灣多種文化之重要組成，並肯認臺灣原住民族為臺灣最具代表性的主人，應該對於其教育權、文化權、語言權進行全面的保護。

在臺灣經歷了多種文化政權的互動之後，原住民族仍然保有其獨特的思維模式、語言及文化系統。因此無論在中國清朝或是日本政府、臺灣當局推動國民教育的過程中，難免遭遇到原住民族究竟對於「教育的需求本質是什麼？」、「教育的目標是什麼？」、「原住民需要主流社會所給予的價值嗎？」這樣的質疑，而這也是本文所要探析、介紹的臺灣原住民族師資培育最新思維趨勢：知識整全性的師資培育觀點。

第四節 漢族—原住民族知識整全性與新時代的師資培育

臺灣為多族群組成地區，主流族群漢人有著專屬於漢人的歷史文化及自我族群意識，其中又包含了 3 個彼此鮮明區分的次族群：閩南族群、客家族群、來自中國大陸的外省族群，彼此都擁有自我獨特的族群意識。主流族群人口就占了全臺灣人口的 95%，也占有了大多的社會、經濟、政治資源。另

外一個層面，臺灣原住民與新移民人口各占有約 2% 的人口，但也逐漸的在族群意識上有著強烈的自我認同感。這些族群彼此都有著鮮明而獨特的自我認同，卻在族群知識逐漸普遍與多元文化教育推行多年的現代，仍然缺乏足夠的「族群關係」教育。臺灣社會在族群的主體意識上，常常只看見了自己卻忘記了其他族群，主流族群是如此，原住民族群也是如此。雖然原住民族長期處於弱勢，但是族群間的相互理解、共榮，更需要政府從政治層面來著手改善。而這一點更是本節要透過師資培育思維的革新，並將原住民族知識、語言、文化的觀點帶入才能落實此精神。

一、全民知識整全性需要原住民知識的加入

當然，如果大社會對原住民族知識的研究，能夠促進人類的自我認知、拓展知識領域、改善社會生活，這將會是原住民族對於全體人類的貢獻（陳張培倫，2015）。族群意識在一般教育體制內通常只有主流族群的觀點，在師資培育制度或者師資培育課程裡也同樣傳遞著以主流文化為主的相關知識。當臺灣急遽發展原住民族教育主權的同時，我們已經觀察到了漢－原之間仍然潛藏著許多族群矛盾，反應在對原住民族學生升學優待政策、族群誤解與對彼此文化內涵並不瞭解的敵意之下。這些現象能夠透過教育的力量來予以改善，政府應該負起這樣的責任，在國民教育階段的課程中不但要教導學生認識不同的族群並珍惜不同的文化主體，還要能夠超越族群的自我封閉，試著透過瞭解而與其他族群友善相處，共存共榮。同樣的，這些課程的設計與多元文化素養的養成，在師資培育大學的課程設計之中就應該被強化，多設計與部落同步的實習課程，學習部落的文化知識，並開授相關族群理論課程，以促進多族群間的相互瞭解、相互友善環境。

李郁珊（2018）表示，近年的原住民課程設計導向「主題式課程教學」取代傳統分科授課的模式，可與領域知識相結合，使學生可以從中學習到許多素養。依此看來，似乎可以打破領域或學科的界線，但是很明顯的，在目前十二年國民基本教育課程綱要分部定課程和校訂課程的架構下，只能在校

訂課程中實施，還是未能達到族群本位課程的理想。因此，若將現階段定位為實驗階段，先在校訂課程中運作，期盼成熟後，原住民教育能建構自己的知識體系與教育體系，成功的轉移課程的主軸，全面性地進行族群本位的課程與教學（林彩岫，2022）。原住民族知識在師資培育改革中被重新重視、找回，給予傳統的師資培育觀點更多的衝擊與思考點，這是一個增權賦能的絕佳良機，也是一個增進未來教師重新檢視自己、內省權力是否過度單向而毫不自知的改變契機（葉川榮，2022）。教師正面臨著前所未有的挑戰—文化與價值的多元與多樣，教師責任愈益複雜，教師不能再以某種刻板標準或典範去框架文化的意義與價值，教育在這樣的歷史脈絡之下，也必須找到一個更適切之價值根基以能批判地看待多元面向的事實（張亞齡、王俊斌，2010）。國民教育端所需要的知識全面化，就代表著許多本土知識的缺無，因此就更需要進入到師資培育課程端（高等教育端）從源頭開始進行師資培育課程的創化。

二、原住民族知識能促成師資培育課程的全面化與深化

從文化、語言的消失去探究原住民教育的問題，原住民族文化背景特殊，族群多但人口比例少，生活環境資源需求樣貌多元，過去政府長期以來政策忽略原住民本身的需求，在大環境變遷下，被動接受與學習主流文化，使得原住民本身文化逐漸消失，加上教育的種種問題，致使原住民學生普遍教育程度較低，社經地位難以提升的情況下無限循環，一直處於相對弱勢的地位（郭珍懿，2020）。早期的師資培育課程模式採取「同化模式」，之後為了保有原住民族知識文化傳承的空間，改採「雙重認同策略」。該策略強調主流文化與族群文化的對等性：

原住民一方面嫻熟本族傳統文化，另一方面則接受主流文化薰陶……他們以身為原住民為榮，也習於接受現代化文明。（譚光鼎，1998，頁 28）

隨後的師資培育課程深化其課程體制思辨層次，周水珍（2007）認為課程包含多層意義：多元化的課程選擇、多樣化的課程組織、反思式的課程實踐以及演進式的課程學習型態。民族教育課程應重視原住民族系統性文化知識的建構與傳承，原住民學校建立能代表該族群的文化教材，作為民族文化教育的重要依據。由課程發展動態觀的意義來看，課程發展依以生長、演進的立場不斷的發展，原住民學校的教師應主動開發相關的學習主題與教材，同時能兼顧社會環境的變化及學生的學習適應，隨時調整教學的策略。

師資培育的基礎就是知識內容要確定，國內這一方面一直沒有努力做到，在主流師資培育課程及教師專業素養指標是否要融入原住民知識觀點上，就呈現相當多的挑戰。另一方面亦呈現知識建構的大學端、教學現場端沒有好好的正視這個問題，更顯現了師資培育的課程內容沒有大量的關注在原住民族文化之理解上，著實可惜（葉川榮，2022）。周水珍（2007）指出由於相關法規對於原住民族教育課程的規範不明確，致在課程實踐上產生下列的困境：可有可無的邊緣化民族教育課程、缺乏系統性的民族教育課程知識、欠缺整合的拼湊式民族教育課程、無持續性的專案式民族教育課程、方便實施的附加式民族教育課程。《學校型態實驗教育實施條例》、《公立高級中等以下學校委託私人辦理條例》及《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》等實驗教育三法通過後，指定公立學校可推動原住民族實驗教育，但自從該三法通過後，實驗教育便被各縣市主管機關視為是偏鄉公立小校的最佳轉機良方（魏坤賓，2016）。各參與實驗學校應以未來族群自治區中心學校之定位，依據課程綱要較大幅度融入族群文化，以滿足重視文化傳承家長之擇校需求；同時，必須兼顧學生基本學力，使學生能與在自治區外學校就學的原住民學生競爭 2% 的升學保障名額而升上大學，成為民族自治的儲備人才（王前龍，2017）。實驗學校與民族學校被視為族群存續必要的結構功能，這兩類型學校的教師素質則需要同時擁有精良的教學力、溫厚的生活輔導力，以及具備漢—原多文化的知識力才能符合未來新的師資品質。

三、全民師資素質提升亦可從原住民知識融入著手

基於知識應當是整全的、不缺乏當地各民族知識的這個觀點，擔負全民師資培育責任的師資培育課程內部更不應該缺乏同為中華民國國民的原住民族知識內容，才能算是在國民教育階段的課程內，以及高等教育師資培育端的教師專業上完善了這樣一個需求。陳張培倫（2010）指出在這樣的觀點下，師資制度有下列兩個方向必須考量：（一）在尊重原住民族自主性之前提下，師資來源應以部落／民族成員為主，優先培訓、聘用原住民籍之當地部落／民族師資；（二）原住民族地區學校之師資培育，應強化對整體原住民族知識之理解認識，否則不可能承擔前述課程內容之教學工作。而譚光鼎（1998）指出原住民學校教師應具備以下的知能：（一）對於原住民社群文化的認知；（二）探討文化差異問題的研究能力；（三）處理文化差異的知能；（四）運用多元文化教學策略。這樣的觀點，都說明了現代的精良師資應該同時具備跨文化關懷、多族群知識、整全性的課程觀點，而這也需要對原住民族知識的研究、理解與應用於師資培育課程才能進行之。

對原住民族實驗教育現場需求而言，現行的師資培育模式不一定能夠培育出推動原住民族實驗教育的人才。就此觀點看來，符合現場師資需求的論述有必要再進一步的解放並重新檢視（葉川榮，2022）。過往師資培育過程一直忽略多元文化教育，直到近年來，民族自主意識高漲，《原住民身分法》、《原住民族基本法》制定後，民族教育議題才浮上檯面，教師確實缺乏原住民文化相關知識，對於在地知識不解的情形下，間接導致課程發展過程受到阻力，所幸有賴在地人力資源和支援教師協助，阻力漸漸緩和，卻也反應出教師專業能力不足的現實問題，倘若教師本身無法體認學生的文化背景知識、生活經驗與價值觀對學習的影響，又如何能在教學時培養學生對自我文化認同（郭雅雯，2012）？現今各種教育理念的進步仍然需要真正的落實，猶如原住民族知識能夠替全體社會帶來更多不同師資培育視野一般。

第五節 結語與未來展望

葉川榮（2022）指出原住民族知識融入（並恢復到）主流師資培育的政策理念上，可以提供幾項給予臺灣原住民師資培育政策規劃的省思：其一，重新形塑教師的文化角色。一般教育體制的師資培育跟原住民族師資培育一樣都具有傳遞文化的角色，是希望培養出能夠傳遞某一族群、某一國族文化的教師，但這勢必在有限的師資培育資源（尤其是指知識體系的持有者皆屬優勢族群的狀態）下做出競爭的策略。若以知識整全性的觀點出發，臺灣全體文化詮釋權應該屬於漢人及原住民族共享，此一權利也該落實在屬於全民的師資培育知識系統內。其二，關鍵性作為是原住民知識必須融入師資培育課程改革之中。Kitchen 與 Hodson（2013）建議可在師資培育的課程中安排豐富的原住民族文化課程；將原住民文化知識的課程研究成果置入師資培育課程；師資培育課程的研發者應邀請族人長者、耆老參與，或以共同教學者或指導員的角色參與，使全體師資生得以透過族語與文化來學習到教學知識並受惠於全體國民。其三，原住民族知識典範須確立。奠定原住民族知識體系的學術性、普遍性及可被接受性，這就需要整個教育哲學思潮（思考：融合世界各族群觀點的普遍知識是否能夠建構？）、知識論（思考：單一地理範圍內的多族群共構知識論是否能夠存在？）及課程設計觀點（思考：師資培育課程與實際課程是否需兼顧各族群的知識文化觀點於課程教科書之中？）的整體翻轉。

臺灣原住民族是世界的禮物（2000年 J. M. Diamond 於“Nature”的文章「Taiwan's Gift to The World」提及臺灣是世界人口4億南島語族的共同祖先，是給世界文明的一大禮物），幾百萬年來貢獻了許多區域及大陸的文明涵養，不但是世界重要的資產，更應該是臺灣必須更加珍視的知識瑰寶。臺灣若自我期許是一個偉大的國家，在國家知識與師資培育的場域裡就更該強化融入原住民知識的整全性知識，不但可以替全體國民教育品質帶來更豐富的貢獻，也將能與主流社會共同創生一個更美好、更符合原—漢知識精神的全民師資培育知識體系。

參考文獻

- 王前龍（2017）。從原住民族自決與民族學校之法律定位展望原住民族實驗教育的方向。《台灣原住民族研究學報》，7（2），39-58。
- 巴唐志強（2021）。臺灣原住民族傳統體育知識體系之研究：以 **Taromak bekas** 為例（博士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/u7erz6>
- 李郁珊（2018，6月25日）。原住民族課程發展協作中心：深耕族群本位執行素養導向。教育部國民及學前教育署電子報。<https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Epaper/Detail?id=104ffa55-8f38-42bd-a125-d676758e1dbf&eid=f3b2520a-4713-46f1-b994-4c7228f62dc9>
- 李瑛、孫大川、林志興、李惠明（2002）。原住民族知識體系之建構－以卑南族為例之探討（專題研究計劃成果報告，計劃編號：NSC 89-2413-H-003-096）。行政院國家科學委員會。
- 宋神財（2008）。原住民族小學師資培育政策研究－以屏師校園集體原漢衝突事件為中心的探討（碩士論文，國立政治大學）。國立政治大學碩博士論文全文影像系統。<http://thesis.lib.nccu.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi?o=dallcdr&s=id=%22G0912590024%22.&searchmode=basic>
- 周水珍（2007）。原住民族小學民族教育課程實施之個案研究。《課程研究》，3（1），87-108。<http://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/56143.pdf>
- 周惠民（2010）。臺灣社會變遷下的原住民族教育：政策的回顧與展望。載於黃樹民、章英華（主編），《台灣原住民族政策變遷與社會發展》（頁259-296）。中央研究院民族學研究所。
- 林彩岫（2022）。從文化回應教學與族群本位課程的區別談原住民族實驗教育的展望。《臺灣教育評論月刊》，11（2），9-18。<http://www.ater.org.tw/journal/article/11-2/topic/02.pdf>
- 洪雯柔（2008）。紐西蘭毛利語言教育政策與語言課程綱要草案初探——一個全球化下的本土化教育。《課程與教學季刊》，11（2），79-100。

- 洪蕙芝（2015）。紐西蘭毛利教育學及其實踐之探究（碩士論文，國立暨南國際大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/j2t8u2>
- 原住民族教育法（1998）（修正公布）。
- 原住民族教育法（2019）（修正公布）。
- 浦忠成（2005）。日治時期對於原住民的教化及其影響。當代教育研究季刊，**13**（4），1-32。
- 高新建、邱緝伶（2009）。荷治時期（1624-1662）課程相關政策分析。教育研究集刊，**55**（1），1-23。
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要語文領域—本土語文（原住民族語文）。
- 張亞齡、王俊斌（2010）什麼才算是多元文化教育？以 Maxine Greene 的教育觀點檢視。教育科學期刊，**9**（1），29-49。<http://doi.org/10.6388/JES.201006.0029>
- 張耀宗（2006）。學習、文化與原住民知識。彰化師大教育學報，**9**，171-188。
- 郭珍懿（2020）。原住民族實驗教育政策執行之研究—以新竹縣尖石鄉三所原住民族實驗小學為例（碩士論文，中華大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/9jdg2h>
- 郭雅雯（2012）。原住民族知識與民族教育課程—文化回應教學的初探（碩士論文，國立臺東大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/8j7jz3>
- 陳張培倫（2010）。原住民族教育改革與原住民族知識。台灣原住民研究論叢，**8**，1-27。<http://doi.org/10.29763/TISR.201012.0001>
- 陳張培倫（2015）。存續發展觀點的原住民族知識。原住民族文獻，**20**，2-5。

- 陳雪華（2010）。台灣原住民族知識組織架構建構方法之探討。《教育資料與圖書館學》，**48**（1），61-86。http://joemls.dils.tku.edu.tw/fulltext/48/48-1/061-086.pdf
- 陳毅峰（2009）。原住民傳統知識體系及生態空間保護區策略。《台灣原住民研究論叢》，**6**，1-25。http://doi.org/10.29763/TISR.200912.0001
- 葉川榮（2022）。以國外經驗思考我國原住民族實驗教育師資培育模式之挑戰。《臺灣教育評論月刊》，**11**（2），24-28。http://www.ater.org.tw/journal/article/11-2/topic/04.pdf
- 葉憲峻（2004）。清代臺灣的社學與義學。《臺中師院學報》，**18**（2），45-69。http://doi.org/10.7037/JNTTC.200412.0045
- 蔡英文（2015）。2016 總統大選蔡英文原住民族政策主張。
- 魏坤賓（2016）。實驗教育能讓原住民族教育走出屬於自己的路嗎？《原教界》，**70**，42-45。
- 譚光鼎（1998）。《原住民教育研究》。五南。
- Diamond, J. M. (2000). Taiwan's Gift to The World. *Nature*, *403*, 709-710. https://doi.org/10.1038/35001685
- Hoppers, C. O. (2021). Research on indigenous knowledge systems: The search for cognitive justice. *International Journal of Lifelong Education*, *40*(4), 310-327. https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1966109
- Kitchen, J., & Hodson, J. (2013). Living alongside: Teacher educator experiences working in a community-based aboriginal teacher education program. *Canadian Journal of Education*, *36*(2), 144-174. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1249

第七章

臺灣特殊教育課程綱要政策 之回顧與展望

- 第一節 前言
 - 第二節 臺灣特殊教育政策發展回顧
 - 第三節 臺灣特殊教育課程綱要演變概況
 - 第四節 特殊教育課程綱要政策與當代特教思潮的關聯
 - 第五節 結語與未來展望
- 參考文獻

第柒章 臺灣特殊教育課程綱要政策之回顧與展望

黃彥融 助理研究員／國家教育研究院 課程及教學研究中心

第一節 前言

課程綱要為一個國家課程、教學、評量及教科書重要依據，展現對於人才教育培養的規範。課程綱要是由國家最高教育機構—教育部所制定，依據各級學校教育目標訂定各學科的課程目標、教材綱要及實施通則，以作為編選教材與教學之依據，透過課程綱要反應出在時代潮流下國家欲加強之教育政策重點與當代教育思潮。臺灣現行課程綱要為2014年11月所發布之《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱十二年國教課綱總綱），並於2019年開始實施。自1968年以來，中小學教育課程綱要歷經三個重大階段的修訂和變革。第一階段為「九年國民義務教育改革」，從最初的6年國民義務教育擴展至9年。公布了《國民小學課程標準》和《國民中學課程標準》，主要焦點是強化「學科知識」，以提升整體國民教育品質；第二個階段為「國民中小學九年一貫課程改革」，公布《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》（以下簡稱九貫課綱總綱），著重培養學生帶得走的「基本能力」，強調這些能力能應用於日常生活和未來職場；第三階段為「十二年國民基本教育」課程改革，公布《十二年國教課綱總綱》，以自發、互動及共好為基本理念，目標則是為實現每一位學生的最大潛能，並促使適性揚才及終身學習的學習目標（黃光雄、蔡清田，2017）。歐用生（2010）指出臺灣由於長期缺少課程發展的機制，國家課程綱要的擬訂易受政治人物或時代潮流的影響，缺少系統性和一貫性。但自1998年《九貫課綱總綱》公布後，課程綱要便取代國中小課程標準，成為學校實施教學活動的主要依據；亦隨著時代的演變及民主的進展，課程發展更加重視成員的多元性，並逐漸發展出研修及審議的多元協作模式（方德隆，2023）。綜上可知，課程綱要反映出國家重點的教育

政策方向，主要歷經了三波重要的修訂，且臺灣早期缺乏系統性的課程綱要研修機制，但隨著時代演進已發展出多元的研修審議模式，以符合時代教育思潮與教育現場實際需求。

在特殊教育發展歷程中，早期受到雙盒理論（two-box theory）的影響，將特殊教育與普通教育視為涇渭分明的兩種教育系統，整個教育模式與措施呈現二元模式（羅丰苓，2009）。特殊教育應被視為普通教育的一環，而不應被視為一個獨立體系。特殊課程綱要政策在《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱十二年國教課綱）發布以前，呈現無課程綱要到獨立課程綱要，再到銜接普通教育課程綱要，進而融入普通教育課程綱要的歷程。如同特殊教育相關政策發展歷程般，從排除、隔離、統合到融合的歷史脈絡。是以，特殊教育課程綱要政策與特殊教育政策發展脈絡息息相關，從隔離、排除、統合到邁向融合，其發展歷程值得探究與回顧。然近年特殊教育思潮受到聯合國於2006年通過《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）影響，其內容希望能夠「促進、保護和確保實現身心障礙者所有人權和基本自由充分、平等享有，並促進對身心障礙者固有尊嚴的尊重」（United Nations, 2006）。臺灣障礙者社群於2007年時將原有之《身心障礙者保護法》修改為《身心障礙者權益保障法》，並嘗試納入《CRPD》之部分精神與內涵。隨後在2014年，立法院通過了《身心障礙者權利公約施行法》，正式將《CRPD》納入國內法，顯見對身心障礙者人權之重視。在《CRPD》第24條即為教育，強調各國須重視身心障礙者受教育的權利，不以身心障礙為由將身心障礙者拒於普通教育系統之外（United Nations, 2006）。到了2023年，《特殊教育法》（以下簡稱特教法）更以融合教育作為修法主軸，提倡必須在教育環境中落實融合教育，提升特殊教育學生的受教權。故在此背景下，將特殊教育課程融入普通教育課程綱要中極為重要，透過此作為以展現融合教育實踐的新視角。

綜上所述，本文透過對我國特殊教育課程綱要政策回顧，並以融合教育實踐的新視角解析特殊教育政策發展脈絡，以呼應國際特殊教育趨勢及

《CRPD》內容。故本文將從臺灣特殊教育政策發展回顧、臺灣特殊教育課程綱要演變概況、特殊教育課程綱要政策與當代特教思潮的關聯依序進行論述，並針對特殊教育課程綱要政策後續發展提出結語及具體展望，盼能提供後續特殊教育課程綱要之修正參考依據。

第二節 臺灣特殊教育政策發展回顧

聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）於1994年提出《薩拉曼卡宣言》（The Salamanca Statement），宣稱每位兒童都有其受教的基本權利，且必須有機會進入普通學校，以獲得充足教育機會（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Education and Science Spain, 1994）。此宣言被視為國際上融合教育的突破，提升國際各國對於融合教育的認識與運作，亦宣告特殊教育的主流發展趨勢為融合教育（Vislie, 2003）。臺灣特殊教育發展亦符合國際脈動趨勢，將融合教育思潮引進國內，並推動融合教育十多年。

《特教法》自1984年公布至今歷經9次修法，以期能落實特殊教育行政支持網絡，建構鑑定及就學輔導系統，提升特殊教育及相關服務的品質，以符應適性化、個別化、社區化、無障礙及融合教育的精神，確保特殊教育學生的權益及發揮其潛能。《特教法》採身心障礙教育與資賦優異教育合併立法，強調學生適性發展，透過配套方式訂定相關法規提供各種調整措施，以保障特教學生的受教權，且符合我國融合教育朝向《CRPD》所訂的平等、不歧視、尊重差異、機會均等、充分有效參與及融合社會等目標邁進。因此，在《特教法》2023年新修正內容中，便在第一條明確指出每位特殊教育學生均有接受融合教育之權利，強調其學習權益及教學活動參與不得有歧視對待，且應提供合理調整及通用設計的課程與教學。由相關法條可知現行法規亦與時俱進，重視特殊教育學生的個別差異。根據教育部（2011）編撰《臺灣特殊教育百年史話》中，將特殊教育發展擊劃為在公立普通學校正式設班前的「啟蒙植基期」（1962年前）、特教法立法前的「實驗推廣期」（1962～1984年）、正式立法到第一次修法期間的「法治建置期」（1984～1997年）、特教法

第一次到第二次修法後的「蓬勃發展期」（1997～2009年）及第二次修法後的「精緻服務期」（2009年以後）等五個時期。吳武典（2013）更進一步指出其發展脈絡是由無到有，由有到好；由關懷少數盲、聾者到所有的特殊教育學生；由人道思想出發，轉變為人民的基本教育權利，並立法保障；先有教養機構，再有特殊學校、特殊班、資源教室方案，再進到多元化安置及融合教育的實施。顯見在其政策脈絡下，已逐漸朝向融合教育進行發展。

根據我國近 10 年全國學前至高中學生人數統計（如表 7-1），可知近 10 年普通教育學生減少 50 餘萬人，但特殊教育學生人數竟然增加近 5 萬人，且多數學生安置於普通學校環境中，為一高度融合的教育安置環境。鑑出率部分，無論是身心障礙或資賦優異皆有逐年增加的現象，顯示學校教師對於相關轉介的敏銳度有提高，對於轉介及發掘特殊教育學生之專業知能亦有所成長。因此，即使在全體學生人數減少的情況下，特殊教育學生的人數和鑑出率仍然有所提升。

表 7-1

近 10 年全國學前至高中學生人數統計表

年度	全體學生	特殊教育學生					
		身心障礙		資賦優異		總計	
		n	%	n	%	n	%
2013	3,438,192	99,937	2.91	25,923	0.75	125,860	3.66
2014	3,319,318	101,927	3.07	24,490	0.74	126,417	3.81
2015	3,216,489	103,019	3.20	25,527	0.79	128,546	4.00
2016	3,129,991	102,461	3.27	25,035	0.80	127,496	4.07
2017	3,067,302	103,385	3.37	25,962	0.85	129,347	4.22
2018	3,019,146	105,701	3.50	27,135	0.90	132,836	4.40

（續下頁）

學年度)，以「多元融合，適性揚才」為藍圖，導入各項國際人權公約精神，透過檢視與研修相關法規、落實融合教育、精進師資品質與充實課程教材、營造無障礙校園環境、落實跨部會轉銜系統、加強國際交流等策略，為身心障礙學生提供完備之支持服務系統。特殊教育中程計畫於 2023 年已完成階段性任務，後教育部於 2023 年 8 月頒布《第二期特殊教育中程計畫》（112-116 學年度），藉以持續保障特殊教育學生受教品質；《第二期特殊教育中程計畫》則以「多元參與，有效融合」作為核心價值，除持續維護特殊教育學生學習權益與福祉外，更以學生需求為本位、學生權益為優先、學生優勢發展為推動方向，以建構優質適性特殊教育環境、精進特殊教育品質及強化資優教育支援系統。綜上可知，我國現行特殊教育在安置、法規與相關政策等面向，皆以融合教育作為實踐的目標。

在此特殊教育背景下，特殊教育政策發展主要依據《特教法》，自 1984 年訂定發布後至今歷經多次修法，以保障特殊教育學生受教及融合權益，提升受教品質為最大宗旨，並將高等教育階段之身心障礙教育納入應符合學生需求，訂定個別化支持計畫，協助學生學習及發展，使我國各教育階段之特殊教育更加完善。然相關重要政策，自 2010 年 8 月召開第八次全國教育會議，擘劃我國未來 10 年教育發展藍圖，將「多元文化、弱勢關懷與特殊教育」之中心議題中，有關「精進身心障礙教育品質」、「強化資優教育支援系統」及「促進特殊教育研究與發展」等特殊教育子題，深入探討「建全多元安置體系，朝向融合教育發展」、「堅實特殊教育數量基礎，精緻特殊教育服務品質」及「特殊教育設施法制化，特殊教育服務專業化」，對特殊教育之發展方向具指標性意義。直至 2013 年教育部頒布「102-105 年推展特殊教育優質化方案」，建立加強特殊教育行政支持網絡與行政運作及評鑑制度，持續推動「學前特殊教育普及化」、「國民教育階段特殊教育優質化」、「高中職特殊教育適性化」、「大專校院特殊教育法制化」、「資優教育多元化及適性化」、「特殊教育課程與教學調整化」等。其脈絡呼應 2014 年 11 月教育部公布之《十二年國教課綱總綱》，正式將特殊教育課程規範納入，在課程綱要中揭示「落實融合教育」、「因應學生需求」、「善用課程調整」及「結

合個別化教育計畫／個別輔導計畫」等四大理念與做法（教育部，2018）。綜合上述內容，可知臺灣特殊教育政策發展與國際發展脈絡大致符合，朝向融合教育實踐的目標邁進，重視特殊教育學生之特殊性，期望能達到多元化、適性化、優質化的教育品質。

第三節 臺灣特殊教育課程綱要演變概況

我國課程綱要（以下簡稱課綱）最早始於 1912 年所制定的《普通教育暫行課程標準》，其內容規範不同教育階段需教授科目及時數，在教授科目部分包含修身、國文、算術、中華歷史地理、博物理化、圖畫、手工、裁縫及體操／遊戲等，並視地方情形得加設唱歌、外國語或農工商業科目（中華民國南京臨時政府公報，1912）。隔年（1913 年），教育部發布《師範學校課程標準》、《中學校課程標準》、《高等師範學校課程標準》。後至 1923 年新學制課程標準起草委員會訂定小學、初中各科綱要及高中課程總綱，據此發布《新學制課程標準綱要》；在此規範小學開設國語、算術、歷史、衛生、公民、地理（初級小學後 4 科合併為社會）、自然、園藝、工用藝術、形象藝術、體育及音樂等；初中必修學科有社會、國語、算學、自然、藝術及體育。惟此階段，國家仍處於動亂不安之局，故在科目仍以基礎知識為主，其課程標準或細節並未明確規範。直至 1929 年，教育部發布《小學課程暫行標準》、《中學課程暫行標準》、《幼稚園暫行課程標準》。相隔 3 年後（1932 年），教育部正式發布《小學課程標準》、《中學課程標準》、《幼稚園課程標準》。期間歷經無數次的修正，1948 年教育部為了配合行憲需要，重新修訂中小學課程標準，隨著政府遷臺，此標準僅於臺灣一省施行；而後為了配合反共之政策，發揚民族精神教育，於 1952 年由政府進行主編，在總綱中將教育目標具體規定為「初級中學注重生活教育，培養健全國民；高級中學注重人才教育，奠定學術研究及專業訓練之基礎，培養社會之中堅人才」；且歷經 1968 年我國開始推行 9 年國民義務教育，課程標準變動經過 1953 年、1962 年、1971 年及 1983 年共 4 次修訂（徐南號，2002）。顯示我國課綱最始之初以課程標準為名，初始之期僅規範學校的科目與授課時間，並未對於

科目之相關學習目標進行說明，後配合國家相關政策在課程標準內容多為培養國民基礎知能及民族愛國情操，且歷經多次修正以符合相關社會氛圍及國家發展需求，而此階段並未提及特定群體的教育需求。

我國教育改革於 1994 年開始啟動，此思潮深受時代變革與國際競爭的影響，我國教育逐漸走向「放鬆管制，走向多元」的精神（行政院教育改革審議委員會，1996）。其後，教育部雖逐步開放民間出版社參與統編本的編撰，但多僅限於藝能及活動科目。教育部在此教育改革風潮中，在 1998 年公布了《九貫課綱總綱》，以課綱取代以往之課程標準，在課程規劃中提供更多彈性教學的自主空間，反映許多社會新興議題與相關思潮氛圍（高新建，2004；陳伯璋，1999）。黃顯華與徐慧璇（2006）指出 1993 年以前實施的課程標準，都是對歷次課程標準局部性的修訂，而 1998 年之課綱則是一項新的課程制定。直至 2001 年，因應九年一貫課程之實施，國民中小學教科書乃全面開放由民間出版業者編輯，審定事項則委託國立編譯館辦理，國民中小學教科書正式進入開放審定、自由競爭的時代（藍順德，2004）。然而近年來，社會變遷快速，我國面臨了少子女化、人口結構漸趨高齡化、族群互動日益多元、社會正義與民主意識逐漸提升、對於永續環境更加重視，加上全球化與國際化所帶來的轉變，使得學校教育面臨諸多挑戰，必須因應社會需求與時代潮流而與時俱進。我國的教育制度亦於同年產生革新與變動，總統在 2011 年元旦祝詞宣示啟動十二年國民基本教育，並明定於 2014 年全面實施。因應這樣的教育變動，我國便啟動了課綱之修訂，由國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，國家教育研究院「十二年國民基本教育課程研究發展會」負責課程研議，教育部「十二年國民基本教育課程審議會」負責課程審議。教育部於 2014 年公布《十二年國教課綱總綱》，並宣布於 2018 年開始施行，以因應教育制度的改變與社會變遷。故隨著社會環境的變遷，我國課綱歷經多次修訂，目的為確保全體國民具備基礎能力，並培養學生具有多元思考的能力。

特殊教育應視為普通教育的一環，在相關特殊教育課綱（以下簡稱特教課綱）出現前，特殊教育學生主要是依照普通教育課綱（以下簡稱普教課綱）進行教學，惟相關特教課綱出現後便又回到特教課綱教學，直至近年十二年國教課綱公布後將特教課綱納入其中。因此，我國特殊教育課程發展是從普教出發，期以安置別（啟聰、啟明）或障礙類別分開制定課綱，發展至今將特教課綱納入普教課綱的融合思潮。相較我國過去採普教、特教分列課綱之作法，在特教課綱方面，從不同學者的觀點中，可大致觀察到其發展是從無到有的歷程，且其脈絡走向融入普通教育的融合教育實踐。例如，李翠玲（2018）將特教課綱演變過程劃分為「無課綱時代、舊課綱時代、新課綱時代及十二年國教課綱」等四個時代。盧台華（2019）指出我國特教課綱的變革大致可分為三個階段，第一階段以「各類障礙類別綱要」作為課程與教學規劃、實施之依據，第二階段參考「普通教育課程綱要」（即當時所稱之九年一貫課綱）作為特教課綱訂定之依據，第三階段將特殊教育學生之課程納入「十二年國教課綱」，並增定特殊教育課程實施規範作為實施之依據。而林燕玲與鄭聖敏（2019）則將特教課綱變革分為「有普無特期、特教自訂期、普特接軌期及普特融合期」等四個時期的發展，且認為其發展主要與特殊教育相關法令相呼應。以下將說明相關內容，主要以李翠玲（2018）界定的範圍為基礎，再補充其後相關學者林燕玲與鄭聖敏（2019）、盧台華（2019）的觀點。

一、因應普教的無特教課綱階段（2000 年以前）

臺灣特殊教育以 1891 年英國長老教會牧師甘為霖先生在臺南成立的「訓瞽堂」為始，其後有日人木村謹吾設立「木村盲啞教育所」、基督教惠明盲人福利會創辦盲童育幼院等，並在全國各地陸續成立特殊教育學校（吳武典，2013）。此歷程經歷了回歸主流的倡議，在各級學校廣設資源班，但在此階段仍存在普通教育、特殊教育二元的思維。顯示特殊教育發展之始為民間興學，再到特殊教育學校、在普通學校廣設資源班的歷程。而在此階段中，並無針對特殊教育學生制定相關課綱，而是根據普教課綱進行課程規劃。但在

此階段必須仰賴特教教師自編教材與課程，對教師而言是艱鉅的挑戰，尤其特殊教育學生有其特殊性，完全參照普教課綱，對於特殊教育學生的學習內容仍須額外設計或針對課程內容進行簡化及改編。此階段仍處於無特教課綱階段，所有的課程規劃係以普教課綱為主。

二、特殊教育自訂課綱階段（1975～2010年）

在此階段的舊特教課綱時期，特殊生大部分是在特教班或特教學校等隔離式的情境中學習，依據不同的障礙類別編寫課綱，特教與普教課程並無銜接，仍舊有著普特二元的思維。教育部於1975年發布《啟智學校（班）試行課程綱要》；後於1983年針對啟聰學生訂定相關課綱；在1988年時，教育部重新召集相關學者專家，目的為針對不同類型障礙編訂專門的課綱。因此，在這一時期陸續公布《啟智學校（班）課程綱要》、《啟明學校（班）課程綱要》、《啟聰學校（班）課程綱要》及《啟仁學校（班）課程綱要》。為適應社會變遷，國民中小學課程標準在1993年與1994年進行修訂公布。1995年全國身心障礙教育會議決定研究改進現行各類特教課綱，1996年修正後的特教法亦強調改進特殊教育課程，教育部遂於1997年召集相關人員開會商談課綱增修訂事宜，自1998年起分別委託學者專家主持特殊學校（班）智能障礙（高中職）、視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙各類課綱增修訂工作，於兩年內完成特殊學校（班）智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等4類課綱之增修訂，並在1999年與2000年，分別頒布了《特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙類課程綱要》及《特殊教育學校（班）高中職教育階段智能障礙類課程綱要》，而後陸續制定了針對啟聰類和啟明類的相關課綱，這是特教課綱首次由官方公布全面實施（李翠玲，2018；教育部，1999、2000a、2000b、2001）。而在此階段，普通教育仍在課程標準的範疇下進行思維，但特殊教育已朝課綱的方向進行規劃思維，基於滿足特殊教育學生的個別化需求，亦提供特教老師較大的彈性進行教材編選及課程設計。在此時期資優教育並未有明確規範，主要的教育目標仍為培養五育均衡發展、自立自主的國民，並強調培養適應生活所需之認知或技能。此時期屬於特殊教育

自訂階段，主要根據安置別及障礙類別訂定相關課綱，此階段為涇渭分明的特殊教育自訂課綱階段。

三、因應普教課程調整課綱階段（2011～2018年）

在九年一貫教育階段中，為因應越來越多的特殊教育學生在普通教育環境中接受教育。便於2008年，由教育部委任國立臺灣師範大學特殊教育中心負責編纂一系列特教課綱，包括《高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱》、《高中教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱》及《高職教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱》，合稱為《高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱》（教育部，2009）。後經過一系列的試行和實驗，這些綱要亦進行相應的調整、修訂及相關配套的發展（盧台華，2019），其強調為特殊教育學生設計課程時，應以普通教育課程為首要考量。2009年完成《高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱》，並在2011年更名為《國民教育階段特殊教育課程大綱》，且正式於100學年度實施（以下簡稱特教100課綱）。特教100課綱成為九年一貫時期國民教育階段和高中職教育階段實施特殊教育課程的基礎，並且強調以學生的能力為本位，培養學生具備帶得走的能力。重要變革之一是使用學生的「認知功能或學習功能」缺損程度彈性調整能力指標，同時也有更進一步的規範和保障，讓資賦優異的學生也能夠接受適當的教育。透過特教100課綱，讓特殊教育教師能夠回歸到自己的專業上，發揮其應有的專長和功能。

四、融入普教課綱階段（2019年至今）

教育部在2013年啟動課綱修訂，由國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，國家教育研究院「十二年國民基本教育課程研究發展會」負責課程研議，教育部「十二年國民基本教育課程審議會」負責課程審議，於2014年11月公布《十二年國教課綱總綱》，並於2019年8月開始正式施行（教育部，2014）。2021年教育部修正發布《十二年國民基本教育

特殊教育課程實施規範》，此修訂主要為規範對特殊教育學生在十二年國民基本教育的部定課程規劃與實施調整，更加強化對於特殊教育學生的學習功能評估，強調以學習功能作為課程調整的依據及課程安排的設計，並強調在普通課程之餘，應針對學生需求規劃特殊需求領域課程。自此，特殊教育課程正式納入十二年國教課綱，實現了特教與普教的合流，更有利於融合教育的實現。此外，新綱要注重以核心素養為導向，關注學習與生活的結合，培養學生具備應對現代生活及未來挑戰所需的知識、能力和態度。

李翠玲（2018）指出特教課綱的發展從無課綱發展至舊課綱，再到新課綱的催生與試行，直至透過十二年國教課綱與普通教育整合，是回應社會脈動的多次課程改革結果，並指出課綱由各障礙類別轉變到以認知為依據作為設計。顯示課綱之演進歷程回應了社會脈動，不再將特殊教育與普通教育二元化，打破原有以各障礙類別作為思考，轉換為學生需求角度進行設計，使課綱更符合教學現場的需求。在 108 學年度開始實施的《十二年國教課綱》強調以學習者（學生）為中心，透過適性揚才、成就每個孩子，培養具備三面九項核心素養的終身學習為課綱的理念與目標。為落實前項理念與目標，《十二年國教課綱》也相對應進行許多調整與設計。

在《十二年國教課綱》中設計《特殊教育課程實施規範》、《高級中等教育階段學校集中式特殊教育班服務群科課程綱要》、《身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要》、《資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要》及《藝術才能資賦優異專長領域課程綱要》，在其中規劃節數或學分數調整建議、提供課程調整模式及增加特殊需求領域課程規劃等，以回應不同類型特殊教育學生的學習需求與適性發展。盧台華等人（2016）指出，十二年國教課綱對特殊教育產生影響有「針對特殊教育學生與特殊類型班級學生之學習需求安排課程、與個別化教育計畫／個別化輔導計畫密切連結、強調普教與特教教師的合作及特殊教育專業知能的提升及強調家長參與的重要性」等四大特點。黃彥融等人（2018）亦強調十二年國教課綱對特殊教育班學生的重視，透過課程的相關設計以達成融合教育的目標。此外，十二年國教課綱將特殊

教育學生課程規劃納入其中，透過有效的普通課程、特殊教育需求課程及課程調整以落實融合教育方案，有助於實現「普、特融合的課程架構」（吳武典，2020；黃彥融，2019）。綜上可知，我國特教課綱發展至今已邁入融入普教課綱階段，在《十二年國教課綱》規劃下呈現出多方面的變化。除在節數及學分數上給予更大的調整彈性，透過特殊需求領域課程來協助學生學習更加適性，及藉由相關設計落實融合教育外，亦透過特殊需求領域課程的規劃更貼近學生的學習需求。這些課程設計和調整不僅促進融合教育的實施，也在教育實踐中展現了多樣的新面貌。

第四節 特殊教育課程綱要政策與當代特教思潮的關聯

一、特殊教育思潮影響課綱以學習功能作為課程調整依據

課綱的設計考量到特殊學習需求學生的教育，因此以學習功能作為課程調整依據是其中一個重要的論點。學習功能是指學生為達成學習目標所需的各種能力，包括認知、語言、社交、情緒、動作等多方面的能力。以學習功能作為課程調整的依據，主要是針對有特殊學習需求的學生，經由了解其學習功能狀況，適度調整課程內容和學習方式，以提升其學習成效和學習體驗。故現行課綱以無學習功能缺損、學習功能輕微缺損、學習功能嚴重缺損及學習功能優異作為調整依據，讓教師可根據學生不同學習功能進行相關課程調整。

事實上，學習功能是學生的基礎能力，了解學生的學習功能狀況，可以幫助教師更精準地掌握學生的學習需求，設計符合學生特殊需求的教育方案。以學習功能作為課程調整的依據，不僅有助於特殊學習需求學生的學習，也可以促進全體學生的學習效果，因為透過調整教學方式和內容，可以提升學生學習的興趣和動機。因此，這樣的作法能使教學更加差異化，以符合學生的學習特點，同時有助於鼓勵學生的學習積極性，提高學生的學習成就感和自信心。故以學習功能作為課程調整的依據，是現行課綱設計中一個重要

的理念，它有助於提升教育品質，照顧特殊學習需求學生的學習，也可以幫助全體學生更好地學習和成長。

二、融合教育思潮影響課綱回歸普通教育課綱

融合教育思潮是指將一般教育和特殊教育融合在一起的教育理念。在過去，特殊教育通常被視為一種獨立的教育體系，並且特殊教育學生通常與一般教育學生隔離學習。然而，隨著時間的推移和教育理念的演變，融合教育逐漸成為一種主流的教育方式，讓特殊教育學生和一般教育學生一起學習和成長。融合教育需要教師具備更多元的教學技能，例如差異化教學和協同學習等，從而提高教師的教學品質和專業能力。透過融合教育，不僅能夠提高學生的學習品質，也能夠增加教師的教學技能和教學經驗。

融合教育能夠促進社會的包容性和多元性，建立一個和諧與平等的社會。因此，課綱回歸普教課綱是非常重要的，因為它能夠促進一般教育和特殊教育之間的融合，推動教育體系的發展，並為學生和教師提供更多元和更豐富的學習和教學經驗。

三、身心障礙者權利公約對特殊教育課程綱要政策的啟發

根據聯合國所制定的《身心障礙者權利公約》，每位身心障礙者都有權利接受包括教育在內的平等對待。該公約強調，教育應當為所有身心障礙者提供平等的機會，讓他們能夠接受適當的教育，實現自己的潛力。應該針對不同的身心障礙學生制定個別化計畫，以滿足他們的學習需求和發展需求。此外，應關注身心障礙學生在教育過程中的參與及平等問題，以確保學生有權選擇自己的學習方式，並提供必要的支持和輔助，使學生有機會參與學習活動。同時，關注身心障礙學生在就業和職業培訓方面的需要，讓學生有機會實現自己的職業目標及經濟獨立。因此，透過特殊需求領域中的職業教育可有效幫助學生學習（United Nations, 2006）。

四、國際上重要國家特殊教育課程綱要政策發展

各國的特教課綱大多都將身心障礙學生納入到普通教育體系中，強調了個別化教育計畫的重要性的和多元化的教學方法。例如，美國重視個別化教育計畫和多元化的教學方法，將學生的學習需要和教學目標結合起來，以幫助學生克服學習障礙和發揮潛力（Individuals with Disabilities Education Act, 2019）。澳大利亞則強調了教師對身心障礙者的理解和支持，並鼓勵學生增加社交互動和參與度（Disability Standards for Education 2005, 2005）。許多國家亦強調家長和社區的參與，鼓勵他們參與身心障礙學生的教育過程。例如，加拿大鼓勵學校和家庭之間的合作，強調家長和學校之間的溝通和協作（Van Voorhis et al., 2013）。這種參與和協作的方式也可以適用於我國特教課綱的發展，以促進身心障礙者的學習和發展。

第五節 結語與未來展望

特殊教育思潮對課綱的調整產生了深遠的影響，其核心理念是以學習功能為中心，重視個別化的教學方法和學生的多元化需求。特殊教育思潮的興起推動課程調整，強化課程內容、歷程、環境及評量的調整，使課程更加注重學生的個別化需求和學習功能。然而，隨著融合教育思潮的興起，特教課綱不再是獨立，而是回歸到普教課綱，強調學生之間的相互理解和尊重，鼓勵學生參與到普通教育的主流，讓特殊教育學生能夠更好地融入普通教育中。此外，《身心障礙者權利公約》強調身心障礙者應享有平等權利和教育機會。因此，在制定特教課綱政策時，應考慮身心障礙者的權利和需求，確保他們接受到符合國際標準的高水準教育。從臺灣特殊教育政策發展回顧、臺灣特殊教育課程綱要演變概況及特殊教育課程綱要政策與當代特教思潮的關聯等相關政策回顧中，期望能對未來教育現場達成下列展望。

一、轉化課綱中融合教育作為以滿足學生個別需求及落實受教權

現行課綱中有許多融合教育作為的提醒，其目的皆以身心障礙者的權利和需求作為首要考量。故在教學現場中，應有效地轉化課綱中的融合教育指引，如透過合理調整的方式進行教學環境規劃或在教學歷程中善用課程內容調整原則等方式，讓現行課綱中的理念得以有效進行轉化。

二、發展出更為貼近國際特殊教育思潮的課程綱要

從我國特殊教育政策發展脈絡中，可知其理念與國際特殊教育思潮發展緊緊相扣。然而，國際上部分重要的國家，特教課綱政策已走向柔性課綱或以附錄方式進行規劃，我國應可從中學習到各國在特殊教育領域的最佳實踐和經驗，進而為我國特教課綱政策的制定提供參考和啟示，以提高我國特教課綱政策品質與實質效益。

三、實踐社會融合讓每位特殊教育學生得以融入社會

十二年國教課綱目標有啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展及涵育公民責任，透過發展自發、互動及共好的課程理念，以臻全人教育之理想。透過課綱的設計應能讓每位學生都有效適性發展，具備核心素養能力（教育部，2014）。是以，特教課綱納入普教課綱最終目的應該是能促使社會融合的理念得以落實，無論是特殊教育學生或是普通教育學生皆能有融合教育知能，進而實踐社會融合，讓每位特殊教育學生得以融入社會。

回顧特教課綱政策從無到有，從各類障礙類課綱過渡到因應九年一貫課程制定特殊教育應用手冊，直至現今納入十二年國教課綱並以特殊教育課程實施規範作為課程調整依據。面對多元且多變的未來社會，特教課綱制定政策理念與國際特殊教育思潮緊緊相扣，以融合教育、通用設計及合理調整作為政策實踐目標，以期打造更為融合及相互尊重理解的社會。

參考文獻

- 中華民國南京臨時政府公報（1912）。普通教育暫行課程標準。
- 方德隆（2023）。十二年國教課程綱要研修與審議協作模式之建構。《台灣教育研究期刊》，4（1），163-185。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。
- 吳武典（2013）。臺灣特殊教育綜論（一）：發展脈絡與特色。《特殊教育季刊》，129，11-18。 <https://doi.org/10.6217/SEQ.2013.129.11-18>
- 吳武典（2020）。十二年國民基本教育特殊教育課綱（108 特教課綱）的定位與特色。《特殊教育季刊》，154，1-11。 [https://doi.org/10.6217/SEQ.202003_\(154\).1-12](https://doi.org/10.6217/SEQ.202003_(154).1-12)
- 李翠玲（2018）。台灣特殊教育課程綱要演變之特色與教學現場反思之探討。《特殊教育發展期刊》，65，1-10。 <https://speccen.utapei.edu.tw/var/file/64/1064/img/1631/887322931.pdf>
- 林燕玲、鄭聖敏（2019）。從特殊教育法令與課程綱要變革析論我國特殊教育課程發展趨勢。《特殊教育季刊》，153，15-26。 [https://doi.org/10.6217/SEQ.201912_\(153\).15-26](https://doi.org/10.6217/SEQ.201912_(153).15-26)
- 徐南號（主編）（2002）。台灣教育史（二版）。師大書苑。
- 特殊教育法（2023）（修正公布）。
- 高新建（2004）。落實的課程願景或美麗的課程幻影：發展以學習者為中心的高品質國民中小學課程。載於高新建（主編），課程綱要實施檢討與展望（上）（頁 41-104）。國立臺灣師範大學。
- 教育部（1999）。特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙類課程綱要。
- 教育部（2000a）。特殊教育學校（班）國民教育階段肢體障礙類課程綱要。
- 教育部（2000b）。特殊教育學校（班）國民教育階段視覺障礙類課程綱要。
- 教育部（2001）。特殊教育學校（班）國民教育階段聽覺障礙類課程綱要。
- 教育部（2011）。臺灣特殊教育百年史話。

- 盧台華 (2019)。特殊教育課程與教學。載於周台傑 (主編)，*特殊教育行政* (頁 5-16 ~ 5-21)。華騰文化。
- 盧台華、黃彥融、洪瑞成 (2016)。十二年國民基本教育課程綱要特色及其在特殊教育之應用建議。*特殊教育季刊*，**139**，1-7。https://doi.org/10.6217/SEQ.2016.139.1-7
- 藍順德 (2004)。教科書編審與選用。載於高新建 (主編)，*課程綱要實施檢討與展望 (上)* (頁 129-150)。國立臺灣師範大學。
- 羅丰苓 (2009)。從融合逆走向隔離——一位視覺障礙學生的學校生活經驗。*特殊教育研究學刊*，**34** (1)，23-46。http://bse.spe.ntnu.edu.tw/upload/journal/prog/XN0_12GQ_26CT_16UG1022.pdf
- Disability Standards for Education 2005 (2005)(enacted)。https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. 1400 et seq. (1990)。https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities—Articles*。https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & Education and Science Spain. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*。https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, *18*(1), 17-35。https://doi.org/10.1080/0885625082000042294

第捌章

臺灣高等教育國際化政策 之回顧及展望—後殖民理 論視角

第一節 前言

第二節 後殖民理論開啟的反思視角

第三節 高等教育國際化政策的回顧

第四節 結語與未來展望

參考文獻

第捌章 臺灣高等教育國際化政策之回顧及展望—後殖民理論視角

陳昫萱 副研究員／國家教育研究院 教育制度及政策研究中心

第一節 前言

檢視現代大學之母—波隆納大學在 1088 年誕生、吸引歐洲各地學者學生聚集鑽研傳播專業知識，於 1364 年為西班牙學生建立西班牙學院的發展史（University of Bologna, 2023），顯示高等教育國際化歷史幾乎和高等教育發展同等悠久。隨著兩次大戰加速歐洲科學研究（以下簡稱科研）人員遷往美國，更促進現代型態的大學跨洲交融合作發展，大學國際化活動促進對話合作的角色，也藉由全球化進程彰顯其重要性，即便是這幾年來新冠疫情與戰爭所引起的邊界緊張，限制了高教科研與師生實體跨國流動的密度，但經由數位科技代替實體移動的跨國界對話卻有增無減，更加反映出高等教育國際化在本質上的重要性。也因為跨國際與跨文化交流的知能如此重要，各國政府不僅持續強化高等教育國際化政策各種類型活動，並紛紛將國際教育向下延伸至國中小學。

本文藉用後殖民理論檢視我國高等教育國際化政策的發展與轉變，選擇聚焦高等教育國際化政策，主要是中小學階段與高等教育階段的教育國際化目標與規模不盡相同，因為高等教育同時扮演專業知識傳播與學術研究發展功能，在其本質上更具國際化的特性，政策發展也更為關鍵。檢視的政策雖然將從遷臺以來的政策開始，但將聚焦於最近 15 年高等教育國際化政策的內涵與轉變。分析方法則借重文件內容分析與文獻回顧，以期歸納指出我國高教國際化政策變化的主要趨勢。分析的政策文本主要包含：行政院或教育部所發布高等教育階段相關政策白皮書、計畫書、行動方案、中華民國教育年報，以及官方網站所發布各項與高等教育國際化方案、說明、轉變、論述基

礎及其歷史脈絡。目的希望一方面從歷史回溯的宏觀角度回顧相關政策；同時，也借用後殖民理論觀點所開啟的批判反思視角，勾勒我國在位於後殖民脈絡下，不同階段所推動高等教育國際化政策中，所帶有的混雜特性，據以為我國高等教育國際化政策提出不同的反思方向。

第二節 後殖民理論開啟的反思視角

當前全球高等教育發展，深受全球化的新自由主義影響（Besley & Peters, 2007a, 2007b）。同時，進一步檢視亞洲各國現代型態高等教育發展的歷史，便可以發現這些與 18、19 世紀西方帝國主義在全球發展有密切關聯。而此後急遽發展的全球化，更深化過去西方前帝國主義國家與其前殖民地之間的互動關係，在這個各國互動日益緊密的全球體系中，伴隨根源於歐美的新自由主義，更隨著全球化而在全世界擴張，成為另一種刻畫教育的宰制論述。承續這樣的歷史脈絡，本文嘗試運用後殖民理論，來檢視我國高等教育國際化政策的內涵、轉變、歷史脈絡，以及至今日所面臨的問題、機會。而後殖民理論者對此可提供的反思觀點，一方面協助吾人理解回復本土教育特性的重要性，同時也面對當代全球化現代性所具備的「混雜」特性，據以正視面對各種物質條件不平等（Enslin, 2017），以及得以運用的策略。

後殖民理論的發展，由 Frantz Fanon、Edward Said、Homi Bhabha 與 Gayatri Spivak 等學者，分別運用心理分析方法與後結構主義批判分析提出之觀點共同形成。其基本觀點為：現代化與現代化科學知識散播的過程，和 18 世紀末西方帝國主義在全世界擴張密不可分，當時帝國主義挾著啟蒙主義、科學革命與工業革命成果所達到的船堅炮利，不僅讓在全球征戰的帝國主義無往不利，為了穩定在各殖民地的治理基礎，更以各種夾雜科學與西方優勢的歧視論述，合理化與正當化帝國侵略與殖民行為，而這種夾雜西方優越的文化與知識論述，也藉由文化與教育論述延續傳遞，滲透入以歐美中心線性發展史觀的知識體系。但是，究其根本，帝國殖民論述其實也模糊了西方／非西方、殖民者／被殖民者、文明／野蠻……等二元對立的界限（Bhabha, 1994）。

運用後殖民理論來反思比較國際教育理論與政策，其實並非嶄新嘗試，尤其是從國際與比較教育研究發展根源與演進史來看，本質上就涉及知識生產、跨國理解、對照與傳播的過程，也是「線性現代化過程的一部分」（a part of modernity project, Cowen, 1996），因此學者如 Tikly（1999）早在 20 幾年前就嘗試以後殖民理論檢視這些國際與比較教育知識創造傳遞過程，是以誰為中心？誰的聲音為主？誰位於知識生產與傳播的邊緣？基本上，此領域的研究與政策發展的過程，深受西方帝國主義與殖民過程所刻畫（Takayama et al., 2016），遺留至今的當代全球社會型態，相當程度仍深受上一世紀帝國主義政治經濟社會制度、教育、文學與文化所影響，而後殖民理論致力於分析這些領域彼此間微妙的連動關係，因此剛好提供一個適切的視角（Anuar et al., 2021）。

後殖民理論研究對於國內教育研究也不陌生，主要多被國內學者用作反思各項教育實踐與議題的起點（王慧蘭，2001；翁福元、吳毓真，2002）：包括原住民族教育（吳毓真，2002）、多元文化教育（廖千惠，2007）、學校課程與課程改革（范信賢，1999、2000；章五奇，2010；楊智穎，2002；蔡清華、陳虹昶，2001），或是對比教教育研究的啟示（蘇唯鳳，2003）。這些研究成果，一方面對我國教育與課程內涵積累了豐富的反思，但同時值得注意的是，這些運用移植後殖民理論檢視分析我國教育現象的研究，主要仍強調我國後殖民情境中的歐美中心，或是如何去中國化，但是此觀點未必真實反映我國教育政策的後殖民情境，如同 Hall（1996）所指出：全世界的後殖民情境有許多樣態，必須有所區隔。以此出發，以臺灣被多重殖民的經驗來說，單純以被殖民的亞洲／歐美殖民者的二元對立／交融經驗，較難凸顯出被日本、中國與歐美多重權力交錯刻劃樣態影響下，教育政策發展內涵的同時深受三方影響的複雜微妙，以及用以作為彈性回應的策略。

本文希望藉借重 Bhabha 幾項概念：模仿（mimicry）、模稜兩可（ambivalence）與混種（hybridity）等，來檢視分析我國高等教育國際化政策中必須不斷面臨融合歐美與中國文化，以抗衡回應這些權力流動與消長。藉由「模仿」這

個概念，Bhabha（1994）指出，殖民模仿意味著以各種有形無形的權力讓被殖民者仿效殖民者，殖民者將被殖民者視為有差異的他者；模仿作為一種「複述」（double articulation）的過程，被殖民者視為「很像殖民者、但又不盡然全是」（p. 122）。在殖民模仿的過程中，被殖民者以這種不盡然模仿策略，凸顯被殖民者一種「間接、不直接」（in-direct and intransitive）牴觸殖民者的主體性。殖民者及其文化作為一種權威，在移植到被殖民地過程中，永遠存在差異，也因為移植過程無法完整保有殖民者全部的元素，而移植複製過程中，被殖民者的主體也被間接呈現（pp. 153-154）。由於這種殖民模仿與移植，凸顯了殖民與被殖民者互動所產生的微妙關係：混種／混雜性。Bhabha 指出：殖民者與被殖民者相互銘刻，他借用 Fannon「否定他者」（negation of other）的概念指出（Moore-Gilbert et al., 1997, p. 33）：殖民者和被殖民者的主體性不能被簡化為靜態、固定和純粹的二元對立，剛好相反的是：這兩者是互相融合而互相支撐的（Bhabha, 1994, p. 233）。易言之，被殖民者與殖民者的互動是彼此映照交融的混雜性，而被殖民者的主體性也在此混雜／種中呈現，藉由模稜兩可的互為主體，彰顯主體性存在；即便這些主體發聲非常微弱。

當然，Bhabha 此種觀點並不是沒有遭受批評，新馬克斯主義學者 Ahmad（1996, p. 290）就認為：強調混合性或文化混種，很容易遮掩不同文化之間的權力不對等關係；混淆殖民者權力運作下、弱勢族群與文化必須面臨遠離家園、在全球所形成的流離失所。因此，強調混合／混種，同時也必須質問：是誰的文化被混種了？文化混種是以誰的角度方式發生？因為這種描述很難產生直接的政治行動、也難以改變權力不對等關係，其他多位新馬克斯學者（如 Dirlik, 1994）也多持類此論點。

雖然後殖民理論深受新左派所批判，但如同 Hall（1995）指出，後殖民理論的價值正是在於其拒絕「這裡和那裡」、「過去和現在」、「國內和國外」的二元觀點。此處的全球（global）並不代表著普遍，但也不特指特定國家或社會，而是關於一種縱貫與橫向的動態多重互動關係。因此，本文希望

藉由這種後殖民主體性因為多重互動所產生的混雜特性（hybridity），檢視後殖民脈絡下教育作為一種文化論述力量，如何一方面深受政治經濟發展所刻畫，同時也支持這些政治經濟力量不對等的觀點，來檢視並反思我國高等教育國際化政策的後殖民脈絡，以及反思的方向。借用 Bhabha 的看法，混雜性就是被殖民者的一種回應策略。有點像又不至於完全像，在仿效中凸顯主體性，一方面意識了解到當前全球化新自由主義對於高等教育國際化政策是一種殖民力量，但如何在此殖民空間中，積極承認並介入協助居於弱勢地位者獲得能力，運用這些策略發聲、凸顯主體性，則是當代高教國際化政策推動者必須清楚意識注意的範疇。

第三節 高等教育國際化政策的回顧

為了宏觀檢視我國高等教育國際化政策的整體脈絡背景，首先簡扼檢視遷臺後至 2008 年的重大高等教育國際化政策，以為近代 15 年的背景，同時藉此反映這些政策方向，一方面雖受新自由主義論述的影響，但也是我國在面臨強大國際市場競爭壓力與對岸政治壓力時，不得不採取的模仿策略，藉此保有主體性。

一、1948 年遷臺至 2008 年趨勢：從仿效西方到並駕齊驅

從國民政府 1949 年遷臺至 2008 年的近 60 年間，由於歷時較長，因此僅列舉幾項較為重要的政策。

（一）以輸入歐美先進科技發展為核心論述的公費留學考試

以國際化活動的型態來說，公費留學考試可謂我國建立現代化國家以來，歷史最悠久的國家級教育國際化政策之一。作為西方帝國主義在全世界擴張的背景產物，我國公費留學考試發軔於清末政府庚子賠款，政府遷臺之後，教育部也於民國 44 年恢復公費留學考試，選送學生出國攻讀碩士或博士，此後公費留學考試也歷經多次調整轉變，規模與選送人員也歷經多次變革，但無論如何，目標都是希望藉

由更多管道拔擢國內人才赴國外一流大學就讀，藉由要求這些留學生返國服務，來保持臺灣與世界各國最新科技發展的同步連結（教育部，2023a）。從推動現代化策略來說，我國公費留學制度扮演了關鍵角色，如同當前許多開發中國家提供獎學金給其學子出國留學，作為促進國內社會創新發展的策略，或許可以達到提升人力資本的效果（Perna et al., 2014），然而這種以留學促進人力資本論的策略所發生的國際社會脈絡，其實正是帝國殖民時期所遺留下：「學習先進國家發展策略、仿效歐美國家」的線性科學發展觀點。

（二）並駕齊驅的思考

第一次政黨輪替之前，李登輝（1999）總統就已不斷強調臺灣為主體的思考。而 2000 年第一次政黨輪替後，幾項政府的高等教育國際化政策，除了一方面開始反映當時國際社會環境充滿新自由主義論述，同時也逐漸呈現出臺灣希望超越過去，改以與歐美並駕齊驅的目標替代輸入歐美技術的思維。而國內整體改革開放的氛圍，以及國際強調新自由開放競爭論述，也反映出高等教育國際化作法逐漸邁向多元思考，雖然此時期這些相關具體措施與配套方案都尚未明確。

1. 教育部《大學教育政策白皮書》

教育部（2001）《大學教育政策白皮書》為遷臺後第一次政黨輪替所提出的教育政策白皮書，在多處強調了臺灣學術主體性的意涵。白皮書序言指出：大學是知識創新與人力資源競技場，因此國家競爭力重要指標之一就是大學競爭力。在面對全球化競爭與衝擊之際，政府重新檢視大學教育的挑戰，並據以提出回應策略（頁 3-5）。白皮書從大學教育的五項理念出發，而其中之一即是「邁向國際、學術輸出」，因為大學進步的重要動力之一就是國際學術合作交流，特別是在這個競合的時代，「我國大學必須從過去師法歐美、轉變成為國際學術界主角之一」，因此必須提升學術實力，輔以具體計畫長期投入（頁 12-13）。白皮書宏觀盤整當時大學教

育發展現況與問題，而大學國際化的問題則是：雖有國際交流，但訪臺國外學人來源以華裔為主，許多國內大學雖與國外大學簽有合作協定，但形式多於實質；各政府單位雖有補助辦法協助大學辦理國際研討會或鼓勵國內師生出國參與國際研討會或研究，但未見長期深入的合作關係，整體而言國際化程度相當表淺，且仍停留在「學術輸入」的階段。究其原因，是國內學術領域水準尚待積極提升，而致此原因包含：經費投入不足、制度僵化及國際化深度不夠等（頁 32-33）。據此，白皮書提出的策略是：投注並有效地運用資源以厚植國內學術實力，鼓勵大學編列國際交流與合作所需基本預算，成立專責國際交流合作單位，強化國際化基礎建設。與此同時，教育部也鼓勵學術研究能力水準較高的大學，設置國際留學生學院招收國際學生，並希望研究所課程開始以外語授課，同時提升我國大學教職員與學生的英／外語能力（頁 42-43）。

這項白皮書清楚指出當時國內大學推動國際化所面臨的挑戰：學術輸入與淺碟式互訪。但白皮書將原因歸咎於我國學術研究發展不夠頂尖，也隱晦反映出一種西方學術馬首是瞻的線性目標，並希望藉由提升學術發展水準，來扭轉我國學術發展與國際交流的不足。

2. 行政院《挑戰 2008：國家發展重點計畫》

國內大專校院國際化的重要性，甚至被提升到行政院高度，如《挑戰 2008：國家發展重點計畫（2002-2007）》（以下簡稱挑戰 2008）（行政院，2002），同樣是以回應全球化競爭市場、中國經濟快速崛起為論述基礎，為了回應這樣急遽變遷的國際環境，列出了十大重點投資計畫，而幾項過去被列為高等教育國際化型態的策略，則被歸在不同的關鍵策略下，詳見表 8-1 摘錄《挑戰 2008》所包含之高等教育國際化相關策略。

表 8-1
十大重點投資計畫內之國際化策略與項目

十大重點投資計畫	策略	子項
E 世代 人才培育	1.1 營造國際化生活環境、 提升全民英語能力 1.2 ~ 1.4 略	1.1.1 營造英語生活環境 1.1.2 平衡城鄉英語教育資源 1.1.3 大專院校教學國際化 1.1.4 提高公務員英語能力 1.1.5 推動英語與國際文化學習
文化創意 產業發展	略	略
國際創新 研發基地	3.1 吸引國際研發人才 3.2 ~ 3.5 略	3.1.1 延攬海外科技人才 3.1.2 鼓勵國外留學 3.1.3 大學國際化 3.1.4 全球學術網路—亞太中樞計畫
以下七項略		

資料來源：研究者整理自挑戰 2008：國家發展重點計畫（2002-2007）（頁 18-22，頁 50-53），行政院，2002。

計畫中所列「大專院校教學國際化」的推動方向為：鼓勵各大學院校加強一般英語教學、廣開英語授課的專業學分，此外也鼓勵學生如修習英文專業課程，更希望學生以英文撰寫學術論文（行政院，2002）。雖然從更早的《邁向學習社會白皮書》（教育部，1998）即已不斷強調英語學習在當前時代脈絡的重要性，此後教育政策對英語學習重要性在政府政策中從未消失減少過，但提出於高等教育階段以英語撰寫碩博士論文，此則為首見。暫且不論如何執行及其成效，此種反映的則是當時主筆團隊在面對國際學術界強大競爭趨勢時，所提出的回應策略。

除了提升國內研究所以上學生專業英語能力，《挑戰 2008》另一項重點則是運用吸引國際人才來臺，希望將臺灣成為國際創新研發基地。政府於 1995 年修正發布〈外國學生來臺就學辦法〉（前身為 1973 年頒布的〈外國學生來華留學辦法〉），奠定臺灣招收國際學生的法源基礎。但整體而言，這些辦法都屬於被動收受外國學生。真正開始積極在思考檢討招收國際學生的可能性，則是自前述《大學教育白皮書》檢討大學國際交流工作開始，而更為具體全面的將吸引國際研發人才列為國家層級政策，則是自《挑戰 2008》開始。為了將吸引國際人才的規模與深度往下延伸自大學階段，政府在 2003 年就跨部會提出「臺灣獎學金」計畫，希望藉由國家層級獎學金吸引外國學生來臺留學，行政院也在次年把「擴大招收外國學生來臺留學」列為重要政策之一，教育部也據此發布〈教育部獎勵大學校院擴大招收外國學生補助計畫要點〉。

以上高度重視吸引國際學生政策的脈絡，必須將其置於中國大陸在全球政治與經濟影響力都日漸高漲的背景下觀察。隨著中國大陸在 2001 年加入世界貿易組織（World Trade Organization, WTO），政治經濟影響力在全球發酵，吸引全世界跨國企業前往投資，我國從 1990 年開始西進的臺商也獲得相當利益（陳雅潔，2020），但對於國內整體發展，以及如何回應中國所產生的強大磁吸效應，也促成國內各界的思考與討論，而高教競爭力更是其中一項不斷被重複強調的論述。

3. 教育部「邁向頂尖大學計畫」（2005～2017）

為了提升國內研究水準，教育部提供競爭型經費擇優補助重點大學，目標是厚植國內優異大學國際競爭力，強化國際級教研人才來臺誘因、奠定校務專業治理的基礎，希望將我國具潛力大學打造成世界級頂尖大學，確保我國大學可以在全球高度競爭環境中永續經營（教育部高等教育司，2014）。頂尖大學計畫（以下簡稱頂

大計畫)引起很多討論,幾項研究檢視歸納整個計畫時指出(何卓飛,2012;劉國兆,2014):提出頂大計畫的時空背景,是一種面臨國際新自由主義推動的高等教育市場化、商品化競爭趨勢,當時幾個「先進國家」都投入巨額資源提升高等教育競爭力,臺灣面對此趨勢,也採取以高教競爭力來提升國家競爭力作為「回應策略」。雖然有許多成果,但不可諱言也產生諸多問題,如:國際一流大學與頂尖研究中心定義為何?追求世界一流的龐大高教預算是會排擠一般教育資源,使大學M型化更加明顯?「重研究、輕教學」的現象蔓延,迫使大學將社會責任、教學及針砭時事的任務列為其次?以及過度強調國際輕忽本土、專注理工發展輕視人文發展的重要性、只看數據績效指標、輕質化指標等。

從官方文件論述對於挹注大量資源於國內特定大學,以期提升大學在國際排名的政策論述,充分顯示出政府運用政策介入推動我國大學成為國際頂尖大學的企圖。高等教育學者 Marginson (2017)曾針對世界頂尖大學(The World-Class University)現象進行分析:追求世界頂尖大學風潮來自於高等教育所處的氛圍—全球化(globalization)、組織現代化(organizational modernization)與市場化(marketization),而當前評估世界頂尖大學的幾項主要國際排名(如Times Higher Education),所採取的評準都植基於美國頂尖研究型大學的規範與實務,然而東亞各國(特別是中國)政府在高等教育發展所扮演的積極角色,迥異於美國新自由主義/反國家介入所驅動的學術研究取向,特別是幾個深受儒家思想影響的國家,政府積極政策作為運用補助方式介入扶植高等教育發展方向的角色尤為明顯(Marginson, 2011),以中國為例,因為政府政策讓中國世界頂尖大學迅速提升,發展路徑與歐美相當不同。Marginson認為東亞各國的高教發展看似被新自由主義影響,但其實政府介入的角色更大,這項觀點其實迥異於國內許多研究的看法,也相當值得吾人再次細細觀察思考。

(三) 小結

從歷史脈絡來看，我國此階段的高等教育國際化推動，從最早遷臺以來、國內高等教育尚未充分發展，運用公費留學政策、選送學生出國留學並要求其返國服務，到 2001 年《大學教育政策白皮書》開始，在政策論述上提出高等教育國際化工作與高等教育研發品質有關，必須從過去師法歐美轉變成共同對等要角成員，其實也意味當時政府思考我國已經可以不再繼續作為歐美技術的輸入國。這樣的思考，除了可能和當時強調臺灣主體性的李登輝總統整體政策，以及 2000 年強調臺灣主體的政黨輪替有關；而隨後所繼續的相關重大政策如《挑戰 2008》或是 2005 年後歷時十餘年的頂大計畫，則開啟了「高教階段導入英語」、「提升國際競爭力」、「追求卓越」等論述，而這些論述都與當時世界貿易組織在全世界的影響力逐漸增加有關係，也就是新自由主義開始跟著全球化席捲全世界的時候，而教育主流論述，也自此後進入了新自由主義論述主導的時代。

二、2008 年後高教國際化政策發展：新自由主義論述中、力求臺灣特色與主體

相對於 2008 年前高教國際化政策內涵，2008 年以後的高等教育國際化政策涉及更多元的型態、國家與學生，這些政策論述一方面繼承了新自由主義強調的一流、競爭力，不過也反映出力求特色與主體在此波洪流的重要性。

(一) 招收境外學生的「多源化」：陸生與南半球新興國家學生

我國過去以來最穩定的境外學生源，以返國求學僑生為主；然而隨著 2000 年以後世界貿易組織在全世界推動自由貿易市場，高等教育服務業隨之成為一塊教育服務大餅，吸引國際學生也成為各國競相發展的政策。相較於 2008 年以前政府以輔導收受僑生返國就讀的態度，2008 年之後，高等教育國際化政策在面對境外學生時，顯現出更為積極的態度。

1. 陸生來臺政策

歷史因素造成兩岸關係複雜下，如何均衡處理政治與教育交流關係一直是個挑戰，而採認中國大陸學歷正是一個政治與教育論述交互影響的代表性案例。在歷經數十年多位教育部長討論後，終於在馬英九總統 2008 年上任後獲得具體進展。馬英九總統在其上任後所提出的教育政策白皮書中，特別關懷高等教育國際化，將採認大陸學歷、鼓勵陸生來臺納入高等教育國際化的重要環節（馬英九、蕭萬長，2008）。而立法院也在 2010 年通過陸生三法，採認大陸學歷、接受陸生來臺攻讀大學以上階段課程，國內各大學從 2011 年正式招收大陸學生。此後，招收陸學生開始經歷一段全盛時期。從 2010 年開始僅 5 千多名，隨後每年以 5 千名增加到 2015 年的 3 萬 4 千多名，復因政治因素下降到 2019 年 1 萬 6 千多名（陳昫萱，2022），且 2020 年新冠疫情在全世界蔓延，以至於中國大陸學生難以跨出國界，來臺就讀的人數也驟降。

雖然這項中國學生來臺就讀政策在執行過程中產生許多議題與挑戰（吳秀玲等人，2013），然而，以當時中國學生在全世界國際學生人數與比重都顯著增加的國際脈絡下（Kuroda et al., 2018），臺灣高等教育國際化吸引世界各國來臺就讀的多元發展與強化跨國理解來說，的確無法獨漏中國大陸學生，在時代意義上亦是一項重要的里程碑。

2. 新興南半球國家學生

新南向政策於 2016 年提出，作為政府於 1990 年提出的南向政策、2012 年新南向政策 1.0 版的延伸，蔡英文總統的新南向政策 2.0 版，則以國家級整體策略提升與南半球國家高等教育機構合作及人才培育為主。而自新南向政策所衍伸的教育政策，則包含了學校合作與人才培育計畫，如「新南向產學合作專班」。然而這些計

畫執行過程，也都引起非常多執行上的挑戰與潛在議題（嚴文廷，2022）。此外，這項政策還包括以國家整體計畫統籌促進國內大學與南半球大學合作關係，2019年教育部的「臺灣連結計畫」（Taiwan Connection）支持促進各大學更積極推動與南半球各國簽訂合作協議（陳香蘭，2017；羅欣貞，2017）。其實國內各校與世界各國大學簽署學術交流合作備忘錄並非嶄新的政策，只是因為過去都是由各校依據系所科系優勢，自行與國外大學簽訂；簽訂對象也多以歐美大學為目標。而新南向政策的開啟，則是由政府參與協調新南向各國的大學與國內大學共同簽署學術合作交流備忘錄，政府積極介入具相當宣示性意義。

（二）主動促進交融：吸引國際科研人才、公費生於國外服務、大專生全球移動

政府在2016年提出「玉山學者計畫」，其中一項目的是運用具國際競爭水準的待遇為工具，強化國際教研人才來臺服務的誘因，促使國外學術能量有機會在臺灣扎根，彰顯我國高等教育之全球能見度（教育部，2023b）。簡言之，由於國內公私立大學聘任教授有其法令基礎，聘用資格與薪資條件也有一定法規限制，未必對國外學者具備吸引力，然而為了讓國內大學在聘用國際學者的條件更具競爭力，政府因而祭出龐大預算並調整相關法規，協助各大學從國外徵募學者赴臺教書，相當程度反映的是對國際間科研高度競爭的憂慮。

類此措施，也是當時亞洲各國如新加坡、香港與中國等高等教育界頻繁運用的策略，希望運用重金禮聘熟諳國際學術研發與出版的學者到這些亞洲的大學教書，借重這些學者的聲譽與網絡增加這些亞洲大學在國際間的能見度及國際參與程度，同時也提升其校園內師生與國際學者互動程度，然而這項政策也引起諸多批評與執行的困難（馮靖惠，2022）。但是此種策略，確實也反映新自由主義全球化下人才流動與科研自由競爭觀點。與此思考模式類似的政策施為是政府的公

費留學考試制度，其返國服務規定在 2010 年放寬為同意公費留學生留在國外重要單位工作，藉此增進公費生在國際社會的實務歷練，強化國際人脈，布局全球人才，除了提升我國人才的全球競爭力，也彰顯我國的國際社會能見度。類似這種融入國際的作法，還有「教育部與世界百大合作設置獎學金」的制度（教育部，2023a）。

主動交融為回應新自由主義國際市場的重要策略之一，還包括積極鼓勵學生參與國際。從全球脈絡來看，從 2000～2011 年全球跨境學習的學生人口激增了 65%，這些高達百萬計的國際學生對於接待國家政經社會各層面的深刻影響無遠弗屆（Bhandari & Blumenthal, 2011）。在我國，鼓勵全球移動力（global mobility）一詞，則具體顯現在教育部 2006 年所發布的「教育部鼓勵大專校院選送學生出國研修或國外專業實習補助要點」，以鼓勵大學生赴國外大學交換實習學習，這項計畫每年補助至少約一百所大學 2 千名左右大專生，影響不可謂不大（陳昫萱，2022）。

藉後殖民理論來觀察，這些政策施為可視為一種不得不採取的「主動交融」策略，亦即藉由主動積極邀集國際科研人才來臺，放寬我國政府獎學金人才在國際重要機構服務，以及與名校共同培育人才的策略，全面深化我國和具有國際影響力的組織合作，發揮潛在的影響力。

（三）國內制度性融合國際

除了在國家層級積極與國外各層級單位建立國際學術合作關係外，在國內也藉由法規鬆綁、運用補助措施等制度性變動更為積極融入。

1. 《人才培育白皮書》（2013～2023）

教育部綜合規劃司（2013）於 2012 年發布這項白皮書，為接下來 10 年要努力的願景確立方向，其指出三大主軸為：「國民基

本教育」、「技術職業教育」、「大學教育暨國際化及全球人才布局」。而「大學教育暨國際化及全球人才布局」重點則是「研訂人才專法」、「暢通終身學習」、「推動高教分流」、「強化國際育才」。而「強化國際育才」重點工作又包含四項目標與措施，詳如表 8-2。

表 8-2

強化國際育才重點工作與措施

國際育才重點工作	重點措施
強化國內大學之國際育才制度	與海外優秀大學合作成立課程銜接機制，成立跨校性國際學程
全面性拓展學生國際視野	鼓勵大專校院推動學生於就學期間赴國外研修或實習，並納入學校正規課程
建立大專校院國際化訪評制度	鼓勵大學自主性精進國際化學習環境
推動高教輸出	深耕新興國家、大陸地區教育市場

資料來源：研究者整理自人才培育白皮書 12 個重點政策（頁 12）。

這項白皮書對於國際育才的方向，除了再次重申「鞏固公費留學」與海外學習政策的重要性，也著重在國家政策層面強調與各國大學合作育才與推動高教輸出的大方向，而輸出高等教育的對象其實不僅承認中國學生，還包括與南半球新興國家教育交流合作的重要性。而從主體性的角度而言，這兩大方向已能顯示出一方面重申臺灣主體性；但宣示「高教輸出」的論述，卻不免隱約反映出歐美中心的「線性發展」史觀，也就是說：我國科技與社會制度發展，在相當程度上具備足夠吸引新興國家的條件。

2. 「高等教育深耕計畫」

繼「邁向頂尖大學計畫」後的「高等教育深耕計畫」，也持續著墨國際化。第一期從民國 107 年到 111 年、第二期從 112 年至 116 年（教育部，2017，2022）。這兩期計畫與國際交流相關特色，主要在強調國際一流、競爭力與特色。深耕計畫書指出我國在國際與國內所面對的兩大面向議題，從國際經濟面來說，我國受「國際競合趨勢」和「中國磁吸效應」影響，內在則需要立即解決產業與社會分別面臨產業轉型、人口老化與少子化等問題。在高等教育育才政策面，過去政府雖然從 2003 年推動多項如「邁向頂尖大學」等競爭型經費計畫，輔以相關配套措施提升整體大學品質與發展特色，然而為了兼顧發展頂尖、學生受教品質的核心任務及大學社會責任，避免競爭所致的大學同質化與 M 型化副作用，深耕計畫目標因此以「連結在地、接軌國際及迎向未來」為主軸（教育部，2017，頁 1-10），藉由連結產業、社會、學生個別需求，來支持大學從國際視角定位自身特色，特別是因為面臨國際化挑戰，國內大學除了必須「積極融入國際學術社群」，還得同時藉由各種積極發展校務及課程安排，強化自身國際優勢特色。

「國際一流」與「競爭力」論述明顯承續過去的核心論述，較為值得注意的是此次加入「特色」的概念，雖然建構發展學校自身特色的基礎，主要還是作為支持國際競爭的執行策略（教育部，2017，頁 43），然而相較於過往單面向強調一流與競爭力，加入特色概念來連結國際競爭力，則更為明顯的是嘗試在競爭力之外、融入主體性論述以凸顯特色。

（四）後殖民情境下的語言挑戰——2030 雙語政策

從臺灣近代歷史與社會發展來看，過去不同階段鄰近各地移民加入臺灣的歷史，同時面臨以英語象徵競爭力的全球化社會，讓我國的高教國際化政策無法忽視學生英語能力的重要性，但如何同時兼顧中

文以及幾種本土語教育，更加凸顯出我國面臨多重殖民後，推動高教國際化政策語言的挑戰，而最近 2021 年提出的《2030 雙語政策》則深刻反映出這種挑戰。

這項政策的立論基礎仍從保持全球經濟競爭力的角度出發，無論是從吸引鼓勵跨國企業來臺投資，或我國企業在全球市場的發展，都需要大量同時兼具專業與國際移動力／外語的人才，因此為了提升我國整體產業與個別人才的全球競爭力，運用學習英語來強化國際觀與競爭力是較為有效的方式。政策並強調運用數位學習、縮小區域資源差距，確保英語學習機會不因區域差異擴大。此外，高等教育階段特別需要推動雙語教學，才有機會「提升國際化程度、擴大吸引國際學生與教研人才來臺」。而教育部規劃推動高等教育雙語化策略，是引進英語系大學合作、邀請英語教學學者協助，以重點培育大學及選出標竿大學／標竿學院的方式，建立有效的推動模式，而評鑑指標之一就是逐年增加大學生全英語專業學分的比重。此外運用區域中心與線上課程協助全國大專生提升英語能力（國家發展委員會等人，2021）。

這項政策一方面顯示出政府希望藉由雙語教學來迅速提升學生外語能力的嘗試，但擴大英語在教育領域使用頻率與深度的嘗試，同時也引起眾多討論批評。主要評論多聚焦在：所謂的雙語是哪兩種語言？本土語的角色和地位在雙語政策中又是什麼？此外，要到何種程度才叫具備雙語程度？在過去沒有英語殖民歷史卻要以英語作為教學語言的策略，真的能達到雙語程度嗎？師資和配套在哪裡？這些相關議題引起各方廣泛討論，甚至有學者連署倡議反對（許維寧，2023；黃郁涵、莊伯驊，2022；臺灣大學人文社會高等研究院，2022）。

針對後殖民國家面臨的教育媒介語言政策（language-in-education policy）困境，Tikly（2016）其實也為文指出：在一些處於貧窮、後殖民狀態的國家，教育的媒介語言政策，經常是各方爭執辯駁所在。他分析工具取向（instrumental approach）與權利取向（rights-

based approach) 等兩種教育媒介語言政策取向的優缺點，並納入整合 Fraser 的觀點，提出推動教育媒介語言政策的三項原則：涵納所有學習者 (inclusive)、對所有學習者同等重要 (relevant)、經過所有學習者民主辯論 (democratic)。Tikly 的看法，一方面適切反映出許多後殖民國家在面對世界強勢語言席捲語文教育政策時，必須兼顧語言能力作為競爭工具、母語作為發聲權的公平正義性、以及衡量推動工具語言與權利語言時的教育品質等三個面向需面臨的艱難決策。雖然我國並非屬於 Tikly 所探討的非洲後殖民國家，但其建議對於同樣面臨後殖民處境的我國，在當前面臨類似挑戰時，也頗適合將其納入作為思考方向。

第四節 結語與未來展望

綜結以上趨勢，從我國政府遷臺以來推動高等教育國際化政策脈絡背景，以及這 15 年來的主要變遷，對於推動國際化的重點與方向，以下綜整臚列幾項趨勢，並據此提出未來反思與展望。

一、結語

以下從我國高等教育國際化政策所回應的國際脈絡、政策思維以及具體策略等面向總結趨勢，並據以提出未來展望。

(一) 政策所處國際脈絡轉變：從西方帝國殖民到新自由主義後殖民

從我國最早以派送留學生出國學習西方科技，促進國內現代化的公費留學政策歷史脈絡，發展至以回應新自由主義，強調自由競爭的國際環境，我國高等教育國際化政策的脈絡，也從處於過去 19 世紀帝國主義遺緒，歷經幾重轉變，進入當前新自由主義論述瀰漫滲透的全球環境，高教國際化政策發展「人才培育」同時也必須面臨「全球社會」的關鍵環節，難以避免必須面對這種新自由主義強調一流與競

爭的國際環境，所幸新自由主義對於高等教育可能造成的問題，不僅被充分討論批判，也帶來許多反思。易言之，我國整體高教國際化政策所處的國際脈絡，事實上也已進入新自由主義後殖民的脈絡。

（二）政策思維轉變：從輸入歐美學術、高教輸出，到彰顯臺灣主體特色

從政策與相關方案的發展論述來看，我國推動高等教育國際化的核心論述，從最早期的學習歐美科技與制度推動我國現代化的思維，轉變成並駕齊驅、我國高教輸出，以至於到最近參雜著競爭力、一流與主體特色的論述，其實也反映出政策主流論述的演變，亦即：一方面我國國際化政策雖然（不若許多亞非國家）不直接抗衡歐美中心的新自由主義論述，但是隨著積極融入歐美各項制度與科技的同時，我國政策潛在論述也隱約呈現：歐美中心線性史觀的論述並不適用於我國，隨著臺灣政經社會各面向融入歐美科技與制度，其實臺灣也發展出自身獨一無二的特色可待探掘，並作為後續競爭的根基。

（三）具體策略轉變：國際化層次升高、範疇加廣、程度加深

推動高等教育國際化的具體策略，層次逐漸從聚焦於提升跨國移動的學生人數，擴展到強化各大學各自推動國際化的能力與機制，無論是從鼓勵學生向下延伸到大學階段，到政策性以計畫與補助鼓勵大學大規模與國外簽訂姊妹校（合作備忘錄），甚至是進一步在整合課程成立跨校雙聯學制、發展短中長期國際移動力計畫、成立大學特色中心，以期希望多元學生來源到臺灣留學（包括中國與新興南半球國家國際學生族群）、鼓勵優秀專業人才留下，而政府也以國家行政最高層級積極介入參與高等教育國際化政策的推動，舉凡除了推動層級從教育部培育人才思維、提升到全面整體國家思維外，在法規的調整與彈性化，目標都是藉由提升高等教育國際化政策的推動層級，以加深與加廣我國國際化的融入程度，而這也代表我國不得不回應國際上新自由主義的主流論述，同時也必須在其中明確釐清自身的特色與定位。

二、未來展望

無論是一國整體發展或學生個體能力發展，追求卓越、強調競爭力、一流等目標並非有錯，甚至可能必須作為自我期許的目標，但如同後殖民理論反思所提醒的面向，吾人必須理解反思：這樣主流論述所產生的脈絡，其所創造的模糊界線，以及吾人可以從中發揮主體特性之處。以下綜整三項未來可以持續思考努力的面向。

（一）高等教育國際化政策配套中的目標與／或策略

由於高等教育機構的類型不同，不同類別大學也有各自重要教育目標，因此藉由釐清自身定位來發展思考高等教育國際化是目標或是策略，對於國家整體或個別大學自身都有其關鍵重要性。高教國際化知名學者 Knight（2003）曾為國際化提供定義：國家或大學的國際化，就其定義可以是將國際、跨文化或全球面向整合到其高等教育目的、功能或服務的過程（p. 2）。亦即，高等教育國際化既是一個過程，但最終也是為了服務一個預定的目的、發揮功能或提供服務。惟本文也認為，雖然高等教育在本質上具備國際化元素，各種國際化所包含的活動也確實可以提供相互理解的基礎，然而，在當前的時空脈絡下，吾人應該全面深度反省：高等教育國際化政策本身究竟是目標，或是為了達成特定目標的策略，抑或是目標與策略皆有？如果皆有，那又有哪些是高等教育的運作本質上必須具備的國際成分（例如：跨國研究合作、大學課室）？哪些高等教育目標又是希望藉由國際化策略來達成（例如：提升學生外語能力或跨國移動能力）？試圖釐清兩者或許並不容易，但是唯有嘗試界定釐清，我國推動高等教育國際化的工作，才有可能設立基礎目標與進步目標，避免被單向度的線性思維給主導、失去個體殊異性，喪失真正可以凸顯特色的競爭力。

（二）無法迴避追求國際競爭力與一流，但必須兼顧機會公平

後殖民理論清楚指出，殖民者與被殖民者一方面是權力不對等，但界線是模糊的，這也意味著：以歐美為中心的新自由主義論述遇到

在地脈絡，也必須因應各國在地社會文化脈絡而有所調整。檢視我國各項教育白皮書或官方文件，追求國際競爭力、一流與頂尖的論述，長久占據了高等教育國際化政策的論述基礎。近期政策論述也已加入了主體性與特色論述，代表著主流論述已了解到國家與學生個別殊異的重要性。因此，全球化市場雖然使高等教育難以避免面對競爭，但如何在政策論述中兼顧個別差異、國際參與學習機會公平以及全球素養等關懷，則是其他各國近年來推動高教國際化政策的核心關注（如 European Commission, 2021）。也就是說，藉由激發與成長來提升學生能力與我國國力並不是單一是非題，畢竟國際現實即為如此，學生與政府也無法自外於這個國際現勢，只是吾人必須清楚了解的是：此國際脈絡的權力不對等發展與流動有其歷史淵源，我國在此權力流動的位置以及可以採取的回應策略，除了保護當中權力弱勢者（如學生）外，還有提供弱勢群體回應競爭趨勢的工具。

（三）適切評估高教國際化政策的必要性

如同前述，我國高教國際化政策的論述內涵長久以來一直被國際競爭力、一流、卓越等論述所占據，雖然一方面反映的是新自由主義全球化作為殖民論述所產生的線性標準（因此永遠難以達成），然而，這個現象也提醒吾人定期適切評估高教國際化政策的必要性。舉目望去推動國際化政策較有成效者如歐盟，不僅政府定期提出評估報告（如 European Commission, 2019），也鼓勵開放學者為高教國際化政策進行影響評估（如 Iriando, 2020）。相較於此，我國政府文件雖然不乏各項國際化政策執行的數據（如補助出國學生數、國內大學簽訂姐妹校數、補助來臺學人數、花費經費……等），然而如何將這些數據脈絡化、與政策目標連結、進行合理比較，對我國作為後殖民國家更有其關鍵重要性，畢竟只有評估政策影響，才有可能確實了解高教國際化各項方案中所必須特別強化的面向，避免讓國際化政策最終面臨方向模糊及永無止境追求一流與競爭的困境中。

—— 參考文獻 ——

- 王慧蘭（2001）。後殖民論述—教育學反思的起點。《教育社會學通訊》，**30**，2-6。
- 行政院（2002）。《挑戰 2008：國家發展重點計畫（2002－2007）》。
- 吳秀玲、王智盛、蔡健智、任柏融（2013）。陸生來臺政策之評估政策白皮書（國立臺灣大學公共政策與法律研究中心 101 年度研究計畫案）。
<http://www.cppl.ntu.edu.tw/research/2012research/10105white.pdf>
- 吳毓真（2002）。台灣與加拿大原住民教育政策之比較研究—後殖民的觀點（碩士論文，國立暨南國際大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/4fm7kn>
- 何卓飛（2012）。教育部推動邁向頂尖大學計畫之檢討。《臺灣教育評論月刊》，**1**（6），28-34。<https://doi.org/10.6791/TER.201204.0028>
- 李登輝（1999）。《台灣的主張》。遠流。
- 范信賢（1999）。從後殖民觀點談學校本位課程。《北縣教育》，**30**，28-31。
- 范信賢（2000）。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討。《國教學報》，**12**，275-287。
- 翁福元、吳毓真（2002）。後殖民主義與教育研究。《教育研究月刊》，**103**，88-100。
- 章五奇（2010）。從後殖民觀點分析國小社會領域教科書中「全球關聯」內容。《新竹教育大學教育學報》，**27**（2），103-134。<https://doi.org/10.7044/NHCUEA.201012.0103>
- 教育部（1998）。邁向學習社會白皮書。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6938/87.03_邁向學習社會白皮書.pdf
- 教育部（2001）。大學教育政策白皮書。<https://english.moe.gov.tw/dl-4908-88E452B7-6C50-4BF9-BCB0-0CD0C77D4E6E.html>
- 教育部（2013）。人才培育白皮書 12 個重點政策。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CFEBE25B2313E566CC75ADD2028>

2F09BD71AC9CB11B71F4E51BF446245601F3DB3D3C4F6FDFDED281C
2F434981A478782A7E8EF06BD562BFE7E82B9497DF4508B209BBD6F78
49C809A69519F855B8CE74DF9881373FB11636&n=0BE586BCA44806AE
1F560FD914836D5B96F84223F1D680BDBAF658809C7EEF4738A6EFCE8
72A052A342CCB481723FABF43ED143815315E7CCB9C7E368254CB48&i
con=..pdf

教育部（2017）。高等教育深耕計畫（核定版）。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CE33C455F1B761E1E9C1B1C9D4C5C3D01F30E652CFF5FC771EC730DD8FDE92542A43B552A373AD8AF1462B282880009497A018C6035F64EFE9C1659464EFA0FF5D376572598722614&n=A2721D854CBE060095F48301B3EF6F6C7E742157486009A7EBB752EB255DA8701D25FE80475944F94B3AFC4950DC8F362623883E8B41216D&icon=..pdf>

教育部（2022）。高等教育深耕計畫第二期（112-116年）。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43D35E2178EAB5F04E59D0762B14B05C691B00B0A7699BF22B70F1D3AB1538B07CE26E88C358185886BF594795D052F385A467E928F6E506E50&n=F7CA995CE89B0799A79C2F1CAC435597D8AF5F912A33DF3456EBA2D0D3226C2CB0781281C1E266704704D3F8B40127662903218B4619E56BD4BE868DA69AD94759F142791ABDB0C9E42DFD7139E13653&icon=..pdf>

教育部（2023a）。重大教育政策發展歷程：公費留學。教育部部史。<https://history.moe.gov.tw/Policy/Detail/d64da512-9ba6-4831-8bd2-b8996e9d3c11>

教育部（2023b）。計畫介紹。玉山學者計畫：教育部協助大專校院延攬國際頂尖人才計畫。<https://yushan.project.edu.tw/TopTalent/Home/Intro#section1>

教育部高等教育司（2014，3月21日）。邁向頂尖大學計畫期中考評結果與新申請學校審議結果公布。https://depart.moe.edu.tw/ed2200/News_Content.aspx?n=90774906111B0527&sms=F0EAFEB716DE7FFA&s=BA25383ABEF34933

- 教育部綜合規劃司（2013，12月4日）。教育部發布「人才培育白皮書」，擘劃未來十年人才培育藍圖。https://depart.moe.edu.tw/ed2100/News_Content.aspx?n=1BC1E5C3DD8E7C26&sms=5EDCB810B9A5DA84&s=4EBDBE69C3C8C001
- 陳昫萱（2022）。國際及兩岸教育交流。載於張鈿富（主編），109 中華民國教育年報（頁 477-522）。國家教育研究院。https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=655&mp=teric_b&xItem=2058813&resCtNode=454
- 陳香蘭（2017，12月11日）。教育新南向 台、印尼 59 所大學簽合作協議。Newtalk 新聞。<https://newtalk.tw/news/view/2017-12-11/106744>
- 陳雅潔（2020，2月6日）。再見·中國》台商西進 30 年 淘金風雲錄。財訊。<https://www.wealth.com.tw/articles/7165ea61-d8f5-4fca-968f-9c2854cdbaa7>
- 國家發展委員會、教育部、人事行政總處、考選部、公務人員保障暨培訓委員會（2021）。2030 雙語政策整體推動方案。<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xNDUzMi83NDBlMTY5Ny1lZmIwLTRjZGltYjYxMi03M2UzMTVhMTM5ZjIucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuaUv%2betli5wZGY%3d&icon=.pdf>
- 許維寧（2023，4月15日）。反雙語政策連署 2 天逾 5 千人 教育部：同步保障國家語言。聯合新聞網。<https://udn.com/news/story/6885/7100181>
- 黃郁涵、莊伯驊（2022，4月8日）。反對「2030 雙語國家」 逾 400 位專家學者連署。yahoo! 新聞。<https://tw.news.yahoo.com/反對-2030雙語國家-逾400位專家學者連署-062359035.html>
- 馮靖惠（2022，2月11日）。【大咖學者挖不動？／上】玉山學者愈來愈少 頂大揭現況：退休教授來台領退休金。聯合報。<https://vip.udn.com/vip/story/122866/6089184>
- 楊智穎（2002）。後殖民論述及其對我國鄉土教育課程的啟示。花蓮師院學報，14，233-248。
- 廖千惠（2007）。後殖民論述對臺灣多元文化教育之義蘊。中等教育，58（6），68-85。

- 臺灣大學人文社會高等研究院 (2022, 3 月 26 日)。預知平庸與貧乏：反思「雙語國家」政策 (活動文字記錄)，臺北，臺灣。https://www.ihs.ntu.edu.tw/web/events/events_in.jsp?np_id=NP1646985826751
- 劉國兆 (2014)。臺灣「邁向頂尖大學」政策之論述分析：後結構主義觀點。臺灣教育社會學研究，14 (2)，33-71。<https://doi.org/10.3966/168020042014121402002>
- 蔡清華、陳虹彰 (2001)。日本據台時期教育政策制定與執行之分析研究－以公學校教科書內涵分析為例 (專題研究計畫成果報告，計畫編號：NSC89-2413-H110-008)。行政院國家科學委員會。
- 羅欣貞 (2017, 12 月 21 日)。新南向邁進一大步 屏大與泰國皇家師範大學簽學術交流合作協議。自由時報。<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2289938>
- 嚴文廷 (2022, 1 月 10 日)。教育部祭殺手鐮，欲斷私校與捐客「要外生也要錢」利益鏈。報導者。<https://www.twreporter.org/a/foreign-students-become-cheap-labors-moe-solutions>
- 蘇唯鳳 (2003)。Edward W. Said 後殖民主義論述及其在比較教育上的啟示 (碩士論文，國立暨南國際大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/hr6kh3>
- Ahmad, A. (1996). The politics of literary postcoloniality. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary postcolonial theory: A reader* (pp. 276-293). Routledge.
- Anuar, A. M., Habibi, A., & Mun, O. (2021). Post-colonialism in comparative and international education: Interrogating power, epistemologies, and educational practice. In T. D. Jules, R. Shields, & M. A. M. Thomas (Eds.), *The Bloomsbury handbook of theory in comparative and international education* (pp.109-128). Bloomsbury. <http://doi.org/10.5040/9781350078789.ch-006>
- Besley, T. A. C., & Peters, M. A. (2007a). *Understanding the neoliberal paradigm of education policy*. In *Subjectivity & truth: Foucault, education, and the culture of self* (pp. 131-154). Peter Lang.

- Besley, T. A. C., & Peters, M. A. (2007b). *Enterprise culture and the rise of the entrepreneurial self*. In *Subjectivity & truth: Foucault, education, and the culture of self* (pp. 155-174). Peter Lang.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhandari, R., & Blumenthal, P. (2011). Global student mobility and the twenty-first century silk road: National trends and new directions. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions* (pp. 1-23). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230117143_1
- Cowen, R. (1996). Last past the post: Comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, 32(2), 151-170.
- Dirlik, A. (1994). The postcolonial aura: Third world criticism in the age of global capitalism. *Critical Inquiry*, 20(2), 328-356.
- Enslin, P. (2017, November 20). *Postcolonialism and education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.4>
- European Commission. (2019). *Erasmus+ higher education impact study*. European Union. <https://doi.org/10.2766/162060>
- European Commission. (2021). *Implementation guidelines - Erasmus+ and European Solidarity Corps inclusion and diversity strategy*. European Union. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf
- Hall, S. (1995). When was ‘the post-colonial’ ? Thinking at the limit. In I. Chambers & L. Curti (Eds.), *The postcolonial question: Common skies, divided horizons* (pp. 242-260). Routledge.
- Hall, S. (1996). The west and the rest: Discourse and power. In S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson (Eds.), *Modernity: An introduction to modern societies* (pp. 184-227). Blackwell.

- Iriondo, I. (2020). Evaluation of the impact of Erasmus study mobility on salaries and employment of recent graduates in Spain. *Studies in Higher Education*, 45(4), 925-943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582011>
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>
- Kuroda, K., Sugimura, M., Kitamura, Y., & Asada, S. (2018). *Internationalization of higher education and student mobility in Japan and Asia*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Global Education Monitoring Report; Japan International Cooperation Agency. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266196>
- Marginson, S. (2011) The Confucian model of higher education in East Asia and Singapore. In S. Marginson, S. Kaur, & E. Sawir (Eds.), *Higher education in the Asia-Pacific: Strategic responses to globalization* (pp. 53-75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1500-4_3
- Marginson, S. (2017). The world-class multiversity: Global commonalities and national characteristics. *Frontiers of Education in China*, 12, 233-260. <https://doi.org/10.1007/s11516-017-0018-1>
- Moore-Gilbert, B., Stanton, G., & Maley, W. (1997). Introduction. In B. Moore-Gilbert, G. Stanton, & W. Maley (Eds.), *Postcolonial criticism* (pp. 1-72). Routledge.
- Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., & Kishkentayeva, M. (2014). Promoting human capital development: A typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher*, 43(2), 63-73. <https://doi.org/10.3102/0013189X14521863>
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2016). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1-S24. <https://doi.org/10.1086/690455>

- Tikly, L. (1999). Postcolonialism and comparative education. *International Review of Education*, 45(5/6), 603-621.
- Tikly, L. (2016). Language-in-education policy in low-income, postcolonial contexts: Towards a social justice approach. *Comparative Education*, 52(3), 408-425. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1185272>
- University of Bologna. (2023). *Nine centuries of history*. <https://www.unibo.it/en/university/who-we-are/our-history/nine-centuries-of-history/nine-centuries-of-history>

第玖章

臺灣大專校院學雜費政策的 回顧與展望—高等教育成本 分擔論視角

第一節 前言

第二節 理論視角：高等教育成本分
擔論的內涵與基本原則

第三節 臺灣大專校院學雜費政策的
回顧與現況

第四節 高等教育成本分擔理論在國
內外之實踐困境

第五節 結語與未來展望

參考文獻

第玖章 臺灣大專校院學雜費政策的回顧與展望—高等教育成本分擔論視角

劉秀曦 研究員／國家教育研究院 教育制度及政策研究中心

第一節 前言

無論國內外，大專校院學雜費政策向來都是高等教育財政研究中最重要、但也是最受爭議的議題。United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization（2022）出版的《超越極限：重塑高等教育的新方法》（Beyond Limits: New Ways to Reinvent Higher Education）一書中，明確指出全球高等教育系統的資金來源正在改變，政府公共經費投入不足，幾乎成為各國高等教育發展所面臨的共通挑戰，在此情況下，透過學費政策的改革來擴充高等教育資源已成為普遍趨勢。

就我國情況觀之，劉孟奇（2004）曾在行政院青年輔導委員會舉辦的「青年國是會議」中，以「大學學費政策何去何從？」為題，論述臺灣高等教育未來可能的發展方向，並藉此蒐集各界意見作為教育部政策推動方向，但會後此項受到社會高度矚目的問題並未因此獲得有效解決。2013年，教育部曾試圖推出「常態性大專學雜費調整方案」（草案）來化解大學學費長期凍漲、未能適當反映辦學成本和教育品質的僵局，但最後也是功敗垂成。

近10年來，學費問題依然不時牽動大學校長和學生的敏感神經，2023年1月，私立大學校院協進會假高雄義守大學主辦「全國大專校院校長會議」，會中清華大學前校長賀陳弘疾呼：「我國大學學雜費已經18年未調整，不合理的低學費形同謀殺，讓臺灣高教品質不斷滑落且搖搖欲墜」（楊綿傑，2023）。同年3月，前立法委員沈富雄在國立臺灣大學校友會文化基金會發起的「2023高教改革論壇」中，則指出臺灣「低薪資、低物價、低匯率、低

稅賦」現象是造成大學學費無法調漲的主要原因，只要四低現象沒有改善，國內大學低學費的問題也很難處理（李侑珊，2023）。

在前述情況下，國內有愈來愈多的學者主張大學學雜費已非單純的教育議題，而是社會體制的抉擇問題，同時也是政治運作的過程和結果（李高英，2021；張國偉、何明修，2007）。儘管如此，仍是有不同領域的研究者積極從各種角度出發來探討學費議題，例如：社會學家重視大學學費政策對社會公平的影響、經濟學家關注高等教育投資報酬率的改變、教育學家則經常透過政策的國際比較來提供我國借鏡和參考。惟就前述相關研究成果觀之，較少有研究能針對我國大專校院學雜費政策的規劃理念，以及理念在實踐層次的執行困境，進行系統性的梳理和分析。

爰本文以臺灣大專校院學雜費政策的回顧與展望為主題，同時從「高等教育成本分擔」（cost-sharing of higher education）理論的視角切入，藉此釐清在推動大學學費政策時，以成本為基礎的規劃方案將面臨何種問題與挑戰？為達前述目的，本文首先從高等教育成本分擔論的內涵和基本原則談起，其次說明臺灣大專校院學雜費政策的回顧與執行現況，再次論述高等教育成本分擔論在國內外的實踐困境，最後提出結語與未來展望供各界參考。

第二節 理論視角：高等教育成本分擔論的內涵與基本原則

自從 Johnstone 於 1980 年代中期提出高等教育成本分擔論後，無論政府或學者都將其視為是受教者有責任以學費來分擔部分高等教育成本的立論基礎，臺灣亦同。本節就高等教育成本分擔理論的緣起與內涵，以及大學學費政策的三個基本原則進行說明。

一、高等教育成本分擔理論的緣起與內涵

早在 1950 ~ 60 年代，經濟學家即指出高等教育同時具有公共利益與私人利益，如 Samuelson（1954）的「公共財理論」（Theory of Public

Goods），將高等教育視為是「準公共財」（quasi public goods），兼具公共財與私有財特性。另 Schultz（1963）的「人力資本論」（Human Capital Theory），則指出高等教育受教人口的增加，不僅能促進政治民主、經濟成長和社會進步，亦有助於個人未來薪資收入與生活品質的提高。前揭理論的共同概念在於：讓國民接受更高的教育，無論對於整體社會或個人發展而言，都是一項有利的投資。

在菁英型高等教育發展階段，由於受教人口較少，高等教育正向外部性較高，大學運作所需經費多由政府以公共經費來負擔，故學校不需向受教者收取學費也能維持生存。但 1980 年代以後，隨著高等教育的大眾化甚至普及化，各國大學校院數和學生人數迅速增加，一方面讓政府財政負擔逐漸加重，另一方面也讓各校能獲得的政府補助受到稀釋。為了增加學校的財務收入，Johnstone 遂於 1980 年代中期提出基於受益原則（benefits-received principle）之高等教育成本分擔理念。其主要論點為既然社會整體和受教者個人都能從高等教育中獲益，故在可明確認定高等教育成本組成要素的前提下，政府（納稅人）、學生、家長和社會大眾都應該依其受益程度來共同分擔教育成本（Johnstone, 1986）。前揭理論提出後，隨即獲得英美等國政府之青睞，其後也迅速從歐美國家擴展到亞洲國家。

二、大學學費政策的基本原則

高等教育成本分擔論係為一種以高等教育成本為基礎，再依不同主體之受益程度來分擔成本的學費定價方式。換言之，政府在訂定大學學費標準時，至少需考量「教育成本」與「受益程度」兩項原則。近年來，隨著社會對教育機會均等的關注，政府在推動大學學費政策時，也會將受教者支付學費的能力納入考量，亦即再加上「負擔能力」原則。茲將教育成本、受益程度與負擔能力三個基本原則的內容說明如下。

（一）成本原則

所謂成本原則，係指以高等教育每生平均成本為決定學費數額的基礎，因此當教育成本愈高時，受教者分擔的數額將愈大。就高等教育成本分擔論的邏輯而言，係認為教育成本先於學費，只有在可明確認定高等教育成本組成要素的前提下，才能確定合理的學費標準。基於此，每生平均成本的正確核算就非常重要，以美國為例，國會曾於1997年通過法案成立「高等教育成本委員會」（National Commission on the Cost of Higher Education, HCCHE），作為研究美國高等教育成本的專責機構（Harvey et al., 1998）。另英國高等教育經費補助委員會（Higher Education Funding Council for England, HEFCE）亦曾於1997年組成「成本核算與定價聯合指導小組」（Joint Costing and Pricing Steering Group, JCPSG），負責發展能提高成本透明化之計算方法（Transparent Approach to Costing, TRAC）（Higher Education Funding Council for England, 2014）。

值得注意的是，有關高等教育成本的計算，會計學和經濟學有不同的見解。會計學強調要瞭解教育經費在不同項目上的實際支用情形，包括學校運作過程中所發生的各種人事、教學、研究、訓輔，以及其他業務成本等。經濟學則側重於研究教育資源應如何配置才能達成最適決策的目標？故在計算成本時，經濟學會將「機會成本」（opportunity cost）也一併納入考量。換言之，不但不同學門領域學者對於高等教育成本的內涵會有不同的詮釋，即使在同一學門領域中，不同學者對於哪些經費支用項目才能納入高等教育成本，其看法也有差異，因此造成高等教育成本計算的複雜性。

依照我國《專科以上學校學雜費收取辦法》（2017）第2條規定：

本辦法所定學雜費，分為下列二類：一、學費：指與教學活動直接相關，用以支付學校教學、訓輔、研究、人事所需之

費用。二、雜費：指與教學活動間接相關，用以支付學校行政、業務、實驗、基本設備使用所需之費用。

由此可見，我國大學學費定價中有關高等教育成本的計算，係採用會計學的概念，以學校實際發生的教學、研究、訓輔和人事費用為計算基礎，並未包含機會成本概念。

（二）受益程度

Johnstone（1986）認為政府（納稅人）、學生、家長和社會大眾等高等教育獲益者，應根據其受益程度大小來分擔不同比率的教育成本。但由於捐贈對學校而言並非穩定的收入來源，學生和家長在亞洲國家則常被視為一體，因此相關研究在討論成本分擔主體時，多會聚焦於分析受教者和政府之間的成本分擔結構，亦即大學學費和政府經費補助的問題。

但可惜的是，Johnstone 雖然提出不同主體依其受益程度分擔教育成本的理念，但卻未能就如何明確界定受益程度做進一步的闡述。作者在閱覽國內外文獻和主要國家大學學雜費政策內容後，發現除了中國政府曾在法規中明確訂出由受教者分擔 25% 的教育成本之外，其他國家並未有類似規定。但中國官方也未就此比率的來源和依據進行更詳細的說明，故只能說是一種主觀判斷（余英，2007）。

儘管至今相關研究仍無法明確指出高等教育不同主體的受益程度，但國際組織皆肯定高等教育能同時產生公共利益和私人利益。例如歐盟執行委員會（European Commission）委託倫敦經濟諮詢公司（London Economics, 2005）的研究報告指出，教育所產生的效益，除可提升受教者個人技術能力與薪資所得外，也可為整體社會帶來各種非貨幣利益，包括增加社會凝聚力、降低犯罪率，以及提供更好的醫療服務系統等。另聯合國經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022）報告書也提

及，高等教育除了有助於個人提高薪資、降低失業風險、增進生活品質外，而且也能幫助國家降低福利支出、增加稅收，以及產生其他公共利益。

至於高等教育投資究竟是社會獲益較多？抑或個人受益較大？此項問題則可透過 OECD 的跨國調查窺知梗概。表 9-1 為整理自 OECD (2021) 《教育概覽》(Education at a Glance 2021: OECD Indicators) 報告書中表 A5.1. ~ 表 A5.4. 數據資料後所得的結果。所謂內部報酬率 (internal rate of return, IRR)，係為經濟學上一種衡量高等教育投資收益的方法，是將高等教育的預期收益 (future value) 以一定的折現率折為現值。由該表數據可知，就 OECD 國家平均數而言，私人淨投資報酬 (287,200 美元) 為公共淨投資報酬 (127,000 美元) 的 2.3 倍；私人內部報酬率 (14.9%) 為公共內部報酬率 (7.7%) 的 1.9 倍；私人收益成本比 (6.4) 為公共收益成本比 (2.9) 的 2.2 倍。整體而言，高等教育所產生的私人利益都高於公共利益。

表 9-1

高等教育私人與公共利益之比較—以男性為例 (2018 年)

	淨投資報酬 (美元)		內部報酬率 (%)		收益成本比	
	私人	公共	私人	公共	私人	公共
澳洲	212,100	118,500	9.2	9.5	3.9	4.2
紐西蘭	233,800	83,700	12.4	7.8	4.7	3.0
美國	587,400	272,500	19.4	12.3	8.9	5.3
英國	210,800	100,100	10.3	11.1	3.4	3.9
芬蘭	264,300	145,700	16.3	7.3	7.8	2.8
OECD 平均	287,200	127,000	14.9	7.7	6.4	2.9

資料來源：我國高等教育經費分配與資訊公開之研究 (委辦計畫)，劉秀曦、陳婉琪、蔡明學、詹盛如，2022，教育部高等教育司委辦計畫。

（三）負擔能力

高等教育成本分擔理論在實務推動時最常受到的挑戰之一，即是經濟弱勢學生的受教機會可能因為收取學費而受到阻礙。因此，隨著各界對教育公平的重視，有愈來愈多學者主張不同主體的成本分擔比重應視其負擔能力高低來決定。但 Johnstone（1999, 2004）也在後續的研究中提出辯解，他指出不能僅憑直覺來斷定收取學費一定會對經濟弱勢學生的受教機會造成衝擊。且許多研究成果已證明，免學費或低學費政策可能導致逆向所得重分配效果，因此在政府和其他經費來源不變的情況下，適度提高大學學費可充裕高等教育資源、擴大教育規模，增加公民接受教育的機會，故長遠來看仍有利於促進高等教育機會的均等。另劉秀曦（2013）也透過跨國「學費／補助」模式的比較後發現，高學費不一定會成為弱勢學生接受高等教育的阻礙，關鍵因素在於政府或學校所提供的學生助學措施是否足夠且完善。

我國《專科以上學校學雜費收取辦法》（2017）第 7 條規定：

本部應參酌學校教學成本及受教者負擔能力，依行政院主計總處每年公布之消費者物價指數年增率、平均每戶可支配所得年增率，受僱員工薪資年增率及其他相關指標，核算每年學雜費收費基準調整幅度（以下簡稱基本調幅），逾百分之二點五者，以百分之二點五計，並公告之。

換言之，除了教學成本之外，也已將受教者負擔能力納入學費訂定的基準之一。

值得注意的是，除了受教者的負擔能力之外，政府財政能力也是訂定大學學費時的重要考量。因為政府財政能力的強弱，攸關政府能否分擔更高比率高等教育成本。表 9-2 為主要國家 21 世紀以後賦稅負擔率（Total Tax Revenues as a percentage of GDP）的變化情形。所謂賦稅負擔率，係指政府稅收占國內生產毛額（Gross Domestic

Product, GDP) 的比率，為評估各國政府財源充裕程度時最常被運用的指標之一。賦稅負擔率愈高，表示政府所能獲得的稅收愈多，財源也較為充裕，此時政府就能提供更多的社會福利與公共服務。下表中除了荷蘭之外，僅有我國、日本與韓國等亞洲國家的賦稅負擔率呈現正成長。但無論是否包含社會安全捐，臺灣的租稅負擔率顯然都低於其他國家，後續勢必對政府所提供的公共服務（包括高等教育在內）的數量和品質有所影響。

表 9-2

主要國家賦稅負擔率（含社會安全捐）變化

單位：%

國家	年分	2000	2005	2010	2015	2019	成長情形
亞洲							
中華民國		15.4	17.9	17.1	18.6	19.3	+3.9
日本		25.3	25.8	26.2	30.2	31.4	+6.1
大洋洲							
澳洲		30.5	29.9	25.2	27.7	27.7	-2.8
紐西蘭		32.5	36.1	30.3	31.5	31.5	-1.0
北美洲							
美國		28.3	26.1	23.4	26.2	25.0	-3.3
歐洲							
英國		32.8	32.6	32.1	31.8	32.7	-0.1
荷蘭		36.9	35.0	35.7	37.0	39.3	+2.4
芬蘭		45.8	42.0	40.6	43.5	42.3	-3.5

資料來源：我國高等教育經費分配與資訊公開之研究（委辦計畫），劉秀曦、陳婉琪、蔡明學、詹盛如，2022，教育部高等教育司。

第三節 臺灣大專校院學雜費政策的回顧與現況

茲分別就我國大學學雜費政策的發展歷程與執行現況說明如下。

一、大專校院學雜費政策的發展歷程

在我國方面，由於大學學雜費係由政府統籌，故以下就 20 多年來政府公布的重要法令與政策方案內容簡要說明之。

（一）1999 年以前：由教育部訂定統一的學雜費標準

在 1998 學年度以前，我國大學學雜費係由教育部訂定統一標準，各校收費完全相同，由於人事費為教育經費的最大宗支出，故每年學費會依軍公教人員調薪幅度進行調整；另雜費則依當年度 4 月分物價波動指數來辦理。換言之，當時教育部學費計算方式係以「基本運作教育成本」與「學雜費基數」等項目核算。此套制度雖運行多年，但常被批評因調整機制未能反映實際教育成本，造成某些辦學績優學校之發展受限，某些辦學成效不佳的學校又受到過度保障，無法導引學校改善教學品質與資源配置（丁志權，2014；教育部，2011）。

（二）1999 年：公布彈性調整學雜費方案

為配合高等教育發展趨勢，教育部於 1999 年公布《彈性調整學雜費方案》，旨在由學校依照辦學理念、評鑑績效及實際經常性運作之教育成本為指標，配合基本規範自訂收費標準。並在基本規範中，規定各校自訂之收費標準「必須根據實際用於與學生教學、訓輔、研究有關之經常性支出成本來決定（不含推廣教育及建教合作）」。其後，因大學學雜費逐年調漲引起爭議，教育部又於 2005 與 2006 學年度先後公布《彈性調整學雜費方案補充規定》與《公私立大專校院彈性調整學雜費方案修正規定》，以「合理微調、嚴格把關、照顧弱勢」為原則，設定指標來限制學費調整空間（丁志權，2014）。

（三）2008 年：頒布專科以上學校學雜費收取辦法

為因應《私立學校法》修正，教育部復於 2008 年整合《大學法》與《專科學校法》中對於學雜費調整的各項規定後，發布《專科以上學校學雜費收取辦法》，旨在透過學費政策的法制化與公式之訂定，讓學雜費調整回歸教育專業，建立穩定及合理之學雜費調整機制（教育部，2013）。前揭辦法第 7 條規定，學雜費訂定係採取前文成本分擔三大基本原則中之「教育成本」與「負擔能力」，學雜費基本調幅公式與各項指標權重如下（教育部，2012）：

$$\begin{aligned} \text{基本調幅（不得逾 2.5\%）} &= \text{最近 1 年物價指數年增率（30\%）} \\ &\quad + \text{受雇員工薪資年增率（實質所得）（35\%）} \\ &\quad + \text{家戶可支配所得年增率（35\%）} \end{aligned}$$

（四）2013 年：推出常態性大專學雜費調整方案（草案）

如前所述，我國學雜費調整已訂有專法與公式；但近年來，由於經濟成長遲緩、社會貧富差距擴大，在社會輿論壓力下，公私立大學被要求應共體時艱凍漲學費，導致學雜費調整機制形同虛設（教育部，2012）。

有鑑於大學學費多年未能反映學校營運成本進行合理調整，部分學校經營已出現財務窘境，教育部遂於 2012 年重啟對學雜費議題之論辯，並委託國家教育研究院邀請大專校院學者專家組成研究團隊，進行「常態性大專學雜費調整方案」基礎研究。經彙整各方意見後，最後於 2013 年提出「常態性大專學雜費調整方案」（草案），教育部長並於同年 4 月至立法院教育文化委員會報告。惜因草案內容未能獲得多數立法委員認同，遂被要求退回重議，迄今仍處於擱置狀態。

就前揭方案（草案）內容觀之，其目標除強調應持續照顧經濟弱勢學生與改善高等教育反所得重分配現象之外，亦指出大學學費宜以「反映教學成本」和「提高教學品質」為目標，並據此提出三項備選

方案（如表 9-3 所示）。其中甲 -1 案與甲 -2 案係以「反映學生受教直接成本」為目標來研議具體策略（教育部，2013）。

表 9-3
「常態性大專學雜費調整方案」（草案）

方案	甲案：反映學生受教直接成本		乙案：提高教學品質
	甲 -1 案	甲 -2 案	
基本概念	<ol style="list-style-type: none"> 以個別學校之「每生教學成本年增率」為指標。 教學成本指教學研究訓輔、獎助學金及行政管理三項支出之總和。 	<ol style="list-style-type: none"> 以個別學校最近 1 年度「自籌之每生教學成本」為指標。 教學成本指教學研究訓輔、獎助學金及行政管理三項支出之總和。 	由於實務上無法單以某特定指標反映個別學校不同的狀況，因此由學校視發展需求研究提出教育品質提升之規劃及經費需求，並與學生家長溝通，除尊重大學自主外，也讓學雜費得以反映教學品質。
調整方式	<ol style="list-style-type: none"> 學校每生教學成本年增率達一定比率者，可調漲學雜費，調幅以 5% 為限。 教育部就校內調整機制及程序進行核備。 	<ol style="list-style-type: none"> 公校之調整：學校自籌之每生教學成本高於平均公校（大學與技專分別計算）自籌之每生教學成本者，可調漲學雜費，漲幅以 5% 為限。 私校之調整：學校自籌之每生教學成本高於平均私校（大學與技專分別計算）自籌之每生教學成本者，可調漲學雜費，漲幅以 5% 為限。 教育部就校內調整機制及程序進行核備。 	<ol style="list-style-type: none"> 由學校研究提出教育品質提升計畫，依計畫所需經費核算學生應負擔經費或調整多少學雜費以支持該計畫，並向學生及家長溝通，取得共識後報部備查。 調幅以 5% 為上限。 教育部就校內調整機制及程序進行核備。

備註：學校自籌之每生教學成本指學校每生教學成本扣除教育部對該校每生基本需求補助及專案補助。

資料來源：「常態性大專學雜費調整方案草案」報告，教育部，2013（<https://npl.ly.gov.tw/do/www/FileViewer?id=3572>）。

二、大專校院學雜費政策的執行現況

我國大學學雜費雖已具有法制基礎與基本調幅公式，然就近 20 年來實際執行情況觀之，卻發現囿於民間團體和學生的反彈壓力，導致學雜費調整幅度有限。

就一般大學的情況而言，由表 9-4 可知，公立大學校院學雜費從 2000 學年度的 51,954 元調高至 2020 學年度的 58,728 元，整體調幅為 13.0%。在 2010 學年度之前調幅較大，2005 學年度的學雜費雖較 2000 學年度調漲了 14.5%，但自 2010 學年度以後則呈現凍漲情形。私立大學校院則由 2000 學年度的 103,950 元調高至 2019 學年度的 109,944 元，整體調幅為 5.8%，在 2010 學年度以後同樣也是凍漲學費。再就歷年學雜費收費標準占人均 GDP 的比率而言，無論是公私立大學都出現比率逐年下降趨勢，公立大學校院從 2000 學年度的 11.2% 逐年降至 2020 學年度的 7.0%；私立大學校院從 2000 學年度的 22.3% 降至 2020 學年度的 13.1%。此係因近 20 年臺灣人均 GDP 之成長幅度（80.3%）遠高於公私立大學學雜費調漲幅度（13.0% 和 5.8%）所致。

表 9-4

我國一般大學學雜費歷年調幅及占人均 GDP 比率

單位：新臺幣元

學年度	平均每人國內生產毛額 (GDP)	公立			私立		
		平均學雜費	較前 5 年之調幅 (%)	學雜費占人均 GDP 比率 (%)	平均學雜費	較前 5 年之調幅 (%)	學雜費占人均 GDP 比率 (%)
2000	465,574	51,954	-	11.2	103,950	-	22.3
2005	529,556	59,490	14.5	11.2	108,026	3.9	20.4
2010	607,596	58,720	-1.3	9.7	109,944	1.8	18.1
2015	726,895	58,720	-	8.1	109,944	-	15.1
2020	839,558	58,728	-	7.0	109,944	-	13.1

資料來源：我國高等教育經費分配與資訊公開之研究（委辦計畫），劉秀曦、陳婉琪、蔡明學、詹盛如，2022，教育部高等教育司。

再從技專校院的情況來看，由表 9-5 可知，公立技專校院從 2000 學年度的 46,406 元調高至 2020 學年度的 49,477 元，整體調幅為 6.6%，歷年學費的調幅都不大。私立大專校院則由 2000 學年度的 95,192 元調高至 2020 學年度的 99,191 元，整體調幅為 4.2%，歷年調幅比公立學校更小。再就歷年學雜費收費標準占人均 GDP 的比率而言，無論是公私立技專校院都出現比率逐年下降趨勢，公立技專校院從 2000 學年度的 10.1% 逐年降至 2020 學年度的 5.9%；私立技專校院從 2000 學年度的 20.7% 降至 2020 學年度的 11.8%。

表 9-5

我國技專校院學雜費歷年調幅及占人均 GDP 比率

單位：新臺幣元

學年度	平均每人國內生產毛額	公立			私立		
		平均學雜費	較前五年之調幅(%)	學雜費占人均 GDP 比率(%)	平均學雜費	較前五年之調幅(%)	學雜費占人均 GDP 比率(%)
2000	465,574	46,406	-	10.1	95,192	-	20.7
2005	529,556	47,880	3.2	8.8	96,700	1.6	17.8
2010	607,596	48,579	1.6	8.0	98,171	1.5	16.2
2015	726,895	49,105	1.1	6.8	98,867	0.7	13.6
2020	839,558	49,477	0.8	5.9	99,191	0.3	11.8

資料來源：我國高等教育經費分配與資訊公開之研究（委辦計畫），劉秀曦、陳婉琪、蔡明學、詹盛如，2022，教育部高等教育司。

第四節 高等教育成本分擔理論在國內外之實踐困境

由前述討論可知，高等教育成本分擔理論自 1980 年代中期出現後，即成為各國（包括我國）政府推動大學學雜費政策之重要立論基礎。惟儘管成本分擔理念廣受各國政府青睞；但在將理念化為實際行動時，卻也面臨諸多

技術層面的挑戰。以臺灣教育部 2013 年所提出之「常態性大專學雜費調整方案」（草案）為例，由於其中甲案即是以教育成本為學費調整基礎，故在草案研擬過程中也引起多方論辯。

為瞭解高等教育成本分擔理論之實踐困境，以下除整理國內外相關文獻資料之外，亦列舉在「常態性大專學雜費調整方案」基礎研究計畫執行過程中，歷次舉辦的焦點團體座談會議中專家學者的意見與看法。

一、高等教育成本定義多元，較難取得各界共識

由於高等教育成本分擔論的基本理念為「在可明確認定高等教育成本組成要素的前提下，政府（納稅人）、學生、家長和社會大眾都應該依其受益程度來共同分擔教育成本」，因此學費數額的決定可說是一種「成本基礎定價法」。但在實際運作時，由於不同立場者對於高等教育成本應包括哪些項目各持己見，導致後續以成本為基礎的學雜費定價更難以獲得普遍認同。

以美國華盛頓州為例，該州在 1977 年至 1995 年間，根據「高等教育協調委員會」所核定之教學成本來計算學生應納的學費標準。但即使委員會成員不斷精進成本核算方式，其提出的每生平均教育成本也無法同時讓立法者、政府、學校以及學生等不同政策利害關係人感到滿意，最後不得不放棄實施 20 年的成本基礎學費定價方式（Washington Higher Education Coordinating Board, 2005, 2012; Washington State Higher Education Coordinating Board, 1994）。Johnstone（2001）也承認建置一個公認的高等教育成本分類標準，仍是教育經濟學領域中深具挑戰性的問題。

再就國內情況觀之，在立法院於第 8 屆第 1 會期教育及文化委員會第 11 次全體委員會議（2012 年 4 月 5 日）中，即有委員提案「請教育部檢討各公私立大專校院之辦學成本是否合理，再考量將各校辦學成本納入調漲學雜費計算公式之合宜性」（教育部，2012）。基於此，2013 年「常態性大專學雜費調整方案」基礎研究計畫焦點團體座談會議中，釐清高等教育成本定義也成為討論重點。

由表 9-3 甲案內容觀之，「教學成本指教學研究訓輔、獎助學金及行政管理三項支出之總和」，對此規定部分與會者認為只有和教學有直接相關者才能作為學費徵收基礎，而行政管理支出（尤其是資本門折舊）與教學較無直接關連，故不應列入教學成本中。另也有民間團體認為，私校學生獎助學金係由政府來支應，應該算是學校的收入而非成本，故將其列入教育成本中作為學費定價基礎並不合適（王如哲等人，2013）。換言之，經過多次會議討論後，各界對於高等教育成本定義仍然是意見殊異，尚未能達成共識。

二、大學具有成本遞增特性，可能助長學費調漲

由於高等教育成本分擔論係以成本作為學費定價的基礎，先計算出每生平均成本後，再依一定比率來決定學費數額，亦即其邏輯順序是先有成本、才有學費，此種學費定價方式也因此被稱為「成本決定法」。

但值得注意的是，高等教育與一般產業具有不同的特性，一般產業重視成本的控制，致力於產品單位成本的降低與營業利益的提高；相對地，大學卻是一種知識密集的機構，不僅人事成本會隨著通膨、晉薪或為了吸引更多優秀人才而不斷上揚，學校為了因應資訊科技的迅速發展，更須永無止境地更新軟硬體設備，因此讓大學成為一個成本遞增的機構（Archibald & Feldman, 2008）。早在 40 年前，Bowen（1980）就指出，大學是一個無法自我約束成本的組織，其成本有不斷擴充的傾向，也認為大學學費上揚係因學校成本控管不當所致。另 Johnstone（1999）也承認由於大學具有抗拒運用人事精簡方案來降低教育成本的習慣，導致生均支出的增幅經常會高於一般企業商品單位成本的增幅。

再就國內情況觀之，在基礎研究計畫所召開的各場次焦點團體座談會議中，也有不少與會者認為若學費調整以各校目前教學成本為計算基礎，變成學校支出多少，學生就需支付一定比率的學費。此時若管理層級缺少成本管控和約束意識，未能將經費花在刀口上，就有變相鼓勵學校浪費資源之虞。此外，對於原本經費較充裕、每生教學成本較高的公立大學來說，可能是錦

上添花；相對地，對於原本就因政府補助經費較少，造成每生教學成本較低的學校而言，可能因學費可調漲幅度較低，導致學校未來可支用於學生教學上的資源更少，長此以往，將出現強者更強，弱者更弱的馬太效應循環（王如哲等人，2013）。

三、以實際成本作為計算基礎，可能限制學校發展

依照《專科以上學校學雜費收取辦法》第2條規定，我國大學學費係以學校實際發生的教學、研究、訓輔和人事費用為計算基礎。另「常態性大專學雜費調整方案」（草案）中的甲案，也是以反映學生受教直接成本為目標。但前述的成本概念，係以各校「教學成本明細表」中各會計科目為核算依據，是一種實際成本而非標準成本。所謂標準成本，是一種預期成本，在一般企業中通常在研發初期即依照產品的設計理念和經驗，預估正常營運狀態下生產和銷售產品可能發生的成本。在高教領域，則是指大學運用科學的方法，根據學校或學門類型估算培育一定品質學生時應花費的經費，後續再以此標準成本為基礎來討論受教者應負擔的部分。此概念較傾向於方案（草案）中乙案「反映教學品質」的概念。

因此，焦點團體座談會議中的與會者指出，若將目前各校會計帳上實際成本視為是高等教育成本，則一旦實際成本遠低於標準成本時，可能導致學校卓越發展目標受到限制。此外，也有與會者指出，目前每生教學成本的計算來自於各校財務報表上的實際支出；但帳面支出較高的學校不一定代表教育品質較佳，有時候反而是學校未能善用教育資源所致。此時若是同意學校以帳面支出作為學費調整基礎，可能也是變相鼓勵學校浪費資源（王如哲等人，2013）。

第五節 結語與未來展望

長期以來，臺灣大專校院學雜費政策的規劃都是植基於高等教育分擔理論，期能透過不同主體的成本分擔來達成擴充教育資源和提升教育品質的目標。但由於此一理念在實際運作時，無法回答「教學成本的定義和範圍為何？」、「目前構成教學成本的項目是否合理？」，以及「學生應分擔的比率是多少？」等根本問題，導致大學學費標準的訂定和其後的彈性調整，政府和大學較難有客觀且明確的論述可用來回應社會大眾的質疑和抗拒。

基於此，本文除了回顧臺灣大專校院學雜費政策的發展沿革之外，也透過對高等教育成本分擔理論內涵、基本原則，以及實踐困境的分析，藉此釐清在推動大學學費政策時，以成本為基礎的規劃方案將面臨何種問題與挑戰。透過文獻資料的蒐集整理，本文歸納高等教育成本分擔的基本原則包括教育成本、受益程度與負擔能力；但實務上各國在訂定大學學費時因受益程度不易認定，故通常以教育成本和負擔能力為主要考量因素。此外，以成本為基礎的學費訂定方式，在實務層面上至少會面臨三項挑戰，包括：一、高等教育成本定義多元，較難取得各界共識；二、大學具有成本遞增特性，可能助長學費調漲；三、以實際成本作為計算基礎，可能限制學校發展。

高等教育成本分擔理論以成本為基礎的概念雖存在以上缺陷，但仍是目前國際間在討論大學學費政策時，共識較高的立論基礎。爰本文最後就高等教育成本分擔理論在國內的落實提出以下改進建議作為未來展望：

一、為提升教育資源運用效率，大專校院有必要將教育成本核算納入校務研究，作為經營者決策之參考

高等教育雖為非營利組織，但隨著大學事務與功能的日趨複雜，學校有必要突破傳統經營理念，引進企業經營概念，採取更有效率的運作方式。尤其是我國公立大學，其運作主要來自於政府補助，在公務預算制度僵化的情況下，造成學校財務經營上普遍缺乏成本效益考量。因此，未來可參考採用先進國家做法，透過高等教育成本支出核算機制之建立，一方面有助於學校

負起績效責任，善用公共資源與提高資源運用效率；另一方面也可作為政府強化大學治理、決定政府補助金額，以及制訂大學收費標準等政策之參考。

二、每生教學成本之計算，可委由具公信力的機構來進行，其計算過程應公開透明且適度對外公布結果

在「證據本位」時代，每生教學成本之計算對於教育決策具有莫大貢獻。前述討論也發現，落實高等教育成本分擔理論的前提要件之一，在於能建立一套合理客觀且具公信力的教學成本核算機制，並且對外界公布結果，接受來自社會大眾的檢視。雖有部分學者認為教育成本之討論將讓學費問題更加複雜，但具有財務背景之專家卻認為，技術層面的問題可交由專業人員來解決。爰此，未來我國可考慮由政府組成專案小組或委託專業機構來進行教學成本核算，並公布簡明易懂的高等教育成本資訊，讓社會大眾得以藉此共同監督大學經費運用情形與成效。

三、每生教學成本之比較，可先將大學進行適當分類，賦予不同類型學校學費具差異性的彈性調整幅度

我國公私立大學間教育資源分配差異頗大，就公立學校而言，教育經費主要來自於政府補助，經費來源較不虞匱乏，整體而言每生教學成本亦較高；但在私立學校方面，由於經費主要源自於學雜費收入，目前收費標準又受到政府管控，無法適當反映成本，導致學校往往為了擷節經費，在師資與設備等辦學基本條件上力求節省，最後造成每生教學成本相對較低。因此，未來若是仍以成本為基礎來計算學雜費時，除了依學門進行分類外，也應將各校依類型進行適當分類，將學校資源充裕程度或其他因素納入考量，藉此給予不同類型學校不同學費調整幅度之彈性。

四、訂定大學學費時，除需反映學校教學成本外，受教者負擔能力與政府財政能力也是重要考量因素

為落實教育機會均等，「受教者負擔能力」已成為主要國家訂定大學學費政策之重要考量因素，我國民間團體也不斷主張政府應學習北歐國家做法，將高等教育視為社會福利項目，提升政府高等教育成本分擔比重。然值得注意的是，北歐國家之所以能採取低學費或免學費政策，係因其具有較高的賦稅負擔率所致。因此，就我國大學學費政策而言，在政府方面，的確宜持續完善各項助學措施以落實對經濟弱勢學生的全方位照顧；但在學生、家長與民間團體方面，也應考慮到我國與北歐國家社會體制與賦稅負擔率的現實差異，如此，方能讓我國大學學費議題具有理性討論的空間，獲得有效解決。

—— 參考文獻 ——

- 丁志權（2014）。我國大學學雜費議題分析。臺灣教育評論月刊，3（5），4-16。
- 王如哲、蓋浙生、楊瑩、葉連祺、李家宗、楊正誠、劉秀曦、吳新傑（2013）。「常態性大專學雜費調整方案」基礎研究成果報告（委辦計畫）。教育部高等教育司。
- 李侑珊（2023，3月25日）。大學教師薪資被壓縮 沈富雄：斯文掃地、非常殘忍。中時新聞網。<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20230325003232-260405?chdtv>
- 李高英（2021，8月11日）。大專校院學雜費調整爭議研析—兼談107學年度大專校院學雜費調整爭訟案。立法院。<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=210491>
- 余英（2007）。高等教育成本分擔的國際比較—兼評中國高等教育學費標準的政策依據。清華大學教育研究，28（3），111-118。
- 教育部（2011）。「大專校院學雜費是否確定不調漲」報告。<https://npl.ly.gov.tw/npl/report/1000418/6.pdf>
- 教育部（2012）。「學費調漲及高等教育資源分配原則與方式之檢討」報告。[https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/4/RelFile/7840/40241/1010402-%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%87%E5%8C%96%E5%A7%94%E5%93%A1%E6%9C%83%E5%B0%88%E6%A1%88%E5%A0%B1%E5%91%8A\(%E5%AE%9A%E7%A8%BF\).pdf](https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/4/RelFile/7840/40241/1010402-%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%87%E5%8C%96%E5%A7%94%E5%93%A1%E6%9C%83%E5%B0%88%E6%A1%88%E5%A0%B1%E5%91%8A(%E5%AE%9A%E7%A8%BF).pdf)
- 教育部（2013）。「常態性大專學雜費調整方案草案」報告。<https://npl.ly.gov.tw/do/www/FileViewer?id=3572>
- 專科以上學校學雜費收取辦法（2017）（修正公布）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030043>
- 張國偉、何明修（2007）。半調子的新自由主義：分析台灣的高等教育學費政策與爭議。教育與社會研究，12，73-112。

- 楊綿傑 (2023, 1月5日)。前清大校長賀陳弘：不合理低學費形同謀殺高教！自由時報。 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/4175916>
- 劉秀曦 (2013)。論「學費／補助」模式對弱勢學生高等教育機會的影響。 *高等教育*, 8 (1), 31-60。 <https://doi.org/10.3966/199254762013060801002>
- 劉秀曦、陳婉琪、蔡明學、詹盛如 (2022)。我國高等教育經費分配與資訊公開之研究 (委辦計畫)。教育部高等教育司。
- 劉孟奇 (2004)。2004 青年國是會議會前閱讀資料：議題一：大學學費政策何去何從？ <http://mx.nthu.edu.tw/~hlchuang/econ1001-05/enrolledfee.pdf>
- 彈性調整學雜費方案 (1999) (公布)。
- Archibald, R. B., & Feldman, D. H. (2008). Explaining increases in higher education costs. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 268-295.
- Bowen, H. R. (1980). *The costs of higher education: How much do colleges and universities spend per student and how much should they spend?* Jossey-Bass.
- Harvey, J., Williams, R. M., Kirshstein, R. J., O'Malley, A. S., & Wellman, J. V. (1998). *Straight talk about college costs and prices: Report of the National Commission on the Cost of Higher Education*. The Oryx Press. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416762.pdf>
- Higher Education Funding Council for England. (2014). *Guide to funding and student number controls 2013-14 and 2014-15: How HEFCE allocates its funds and controls student numbers*. <https://dera.ioe.ac.uk/19812/1/Guide%20to%20funding%20and%20SNCs%202013-14%20and%202014-15.pdf>
- Johnstone, D. B. (1986). *Sharing the costs of higher education: Student financial assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden, and the United States*. College Entrance Examination Board.
- Johnstone, D. B. (1999). Management and leadership challenges of multicampus systems. In G. Gaither (Ed.), *The multicampus system: Perspectives on practice and prospects* (pp.3-20). Stylus.

- Johnstone, D. B. (2001). Response to austerity: The imperatives and limitations of revenue diversification in higher education.
- Johnstone, D. B. (2004). The economics and politics of cost sharing in higher education: Comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 23(4), 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.09.004>
- London Economics. (2005). *The returns to various types of investment in education and training*. European Commission. <https://londoneconomics.co.uk/wp-content/uploads/2011/09/82-Study-on-the-returns-to-various-types-of-investment-in-education-and-training.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387-389. <https://doi.org/10.2307/1925895>
- Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. Columbia University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022, May 18-20). *Beyond limits: New ways to reinvent higher education* [Working Document]. The 3rd World Higher Education Conference (WHEC 2022), Barcelona, Spain. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/69c2df623079c3845e236c56ba2d7a8aa21b3d75489e28c7910226f24f7989aec7aae05a23f31fae4587aeb4be088f99dcd.6282b2a95281d.pdf>
- Washington Higher Education Coordinating Board. (2005). *2004-05 Washington state tuition and fee report*. <https://wsac.wa.gov/sites/default/files/20042005WASStateTuitionandFeeReport.pdf>

Washington Higher Education Coordinating Board. (2012). *Key facts about higher education in Washington 2012*. <https://wsac.wa.gov/sites/default/files/KeyFacts2012.pdf>

Washington State Higher Education Coordinating Board. (1994). *Tuition in Washington: A comprehensive review*. <https://wsac.wa.gov/sites/default/files/TuitioninWA-AComprehensiveReview-January1994.pdf>

第壹拾章

臺灣大專校院經濟弱勢助學 政策之回顧與展望

- 第一節 前言
 - 第二節 高等教育促進社會流動
之公共性政策目標
 - 第三節 經濟弱勢助學政策回顧
 - 第四節 國內相關實徵研究彙整
 - 第五節 結語與未來展望
- 參考文獻

第壹拾章 臺灣大專校院經濟弱勢助學政策之回顧與展望

王淑貞 助理研究員／國家教育研究院 教育制度及政策研究中心

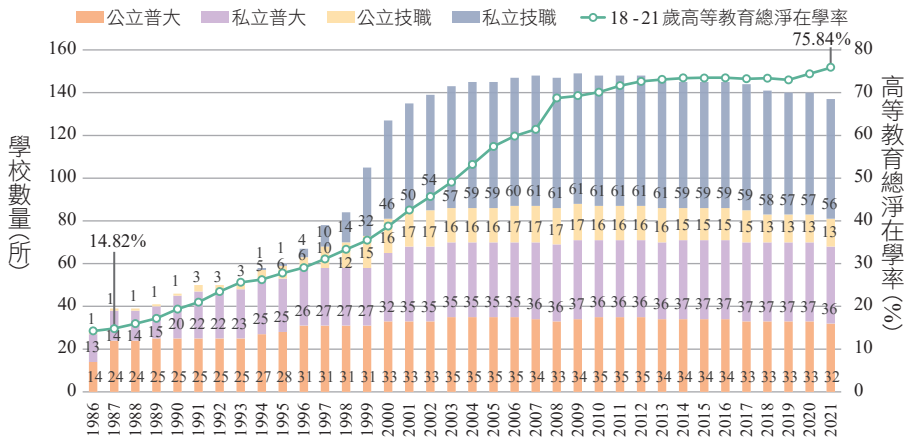
第一節 前言

高等教育不但肩負研究及學術發展的任務，亦具備人才培訓及促進國家發展的重大目標。回顧臺灣的大專校院變動趨勢有兩個關鍵的階段，首先是在 1987 年解嚴之後的開放期，因應國內經濟成長及生活素質提升，遂提出以「發展質量並重」之高等教育為重點，逐步新設學校並增加高教人數；其次是在 1996 年～2007 年的快速改制擴充期，這是在 1994 年修訂《大學法》鬆綁管制以及民間 410 教育改造運動訴求廣設高中大學的脈絡下，行政院於 1996 年提出之《教育改革總諮議報告書》內揭示高等教育數量成長的方向，促成大專校院數量在此階段大幅增加，並於 2007 年達到巔峰；不過由於這些新增的學校多半是由專科學校與獨立學院改制而來，主要擴增的學校數多屬私立技職校院，又隨著近年來少子化及外部環境變遷，高教面臨轉型退場，雖然略有整併或停辦者，但整體數量膨脹所帶來的教育資源稀釋問題，仍持續影響著學校的教學品質及學生權益等重要的高教發展議題（許品鵬等人，2015）。

隨著大學數量逐漸增加，臺灣 18～21 歲人口的高等教育總淨在學率於 2021 年達 75.84%，呈現高教普及式之樣態（詳見圖 10-1）。此階段之高等教育特徵在於入學及選才深具開放性、著重群體成就的平等，包括各種族及階級的資源及機會的可得性，學校本身的特質也朝向多元化發展（Trow, 1973, 2007）。國內在此脈絡之下，經濟弱勢學生們的大學入學機會已然提升，是故，高等教育資源的實質可得性以及資源分配的公平性成為下一個關鍵議題。

圖 10-1

歷年大專校院及高等教育總淨在學率之變化



註：大學校數不包含專科學校及宗教研修學院。

資料來源：研究者整理自：大學校院數量之數據取自大專校院概況統計（110 學年度），教育部統計處，2022（<https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/higher/110/110higher.xls>）；高等教育總淨在學率之數據取自各級教育學齡人口在學率，教育部統計處，2023（https://stats.moe.gov.tw/files/time/enrolment_rate.htm）。

根據李翊柔與傅慧欣（2020）檢視大專校院貸款人數占學生總人數之比例約 20%，約略每 5 位大學生，就有 1 位背負貸款，雖然近年來占比略有下降趨勢，然而因為教育部提高中低及低收入戶學生在學雜費減免額度至 60%，因此降低貸款需求，並非來自於家庭經濟條件的改善。媒體近期的調查數據更凸顯相關問題嚴重性，依人力銀行在 2020 年針對大專生會員的網路調查顯示，有背負助學貸款者占 4 成 2，還有 8 成 7 的大學生預計在新學期打工以幫助家庭經濟，若再加上疫情的影響，弱勢家庭情況的經濟負擔恐更沉重，學生將面臨被迫休學的壓力（楊文君，2020）。以就學貸款人數之比例可窺見問題的影響層面，因此，如何扶助大專校院的經濟弱勢學生，從入學階段到完成學位的取得以及就業的前景等面向，透過政策使其藉由高等教育達到社會階級向上流動的目標，自然受到各界長期的關注。

雖然解決經濟弱勢學生的財務問題是使其安心學習的首要，但經濟弱勢學生在學校所面對的經常卻是多元、長期且負面之學習困境。由於長期處在家庭文化與社會資本不足的環境，從個人的認知、從小的學習經驗、家庭內部的壓力等等，這些長期累積的課業挫折感及習得無助的結果，降低內在自我效能，更影響對自我及生涯決定，減少未來取得更高成就的機會（陳姿憶，2020）。相較於國民教育階段，就讀大學是一筆較大的投資，對於經濟弱勢的學生而言，就算擁有進入大學就讀的門票，但仍需要足夠的資源配套，才得以完成學業並真正取得能力，以提高就業市場上的價值；相反的，若缺乏資源配套，可能導致學業未完成或是文憑無法兌現為市場價值，反而形成債務陷阱或仍處於社會底層，變成人人生沉重負擔的長期風險。因此，政府現行之相關策略，如何協助高等教育之弱勢學生發展能力，並促進其在就業市場的價值，對於弱勢學生而言具有相當重要的意義。

本章政策回顧所指之經濟弱勢學生係指經地方主管機關認定之低收入及中低收入戶、相關扶助計畫所訂條件之近貧所得家戶子女。綜觀國內大專校院的經濟弱勢學生並非少數，高等教育在扶助弱勢之公共性亦已成為高教政策之核心主軸之一，目前雖然已有許多政策實行，但仍有值得精進之處尚待探討。

綜上，本章聚焦在國內大專校院經濟弱勢學生之助學政策及發展，首先闡述政策目標及理論底蘊，提供政策發展方向之脈絡性理解；其次回顧高教扶弱政策之發展，從招生入學階段，直至入學後的財務及非財務性支持措施等項，爬梳其法源、政策工具及演變脈絡；最後整理國內相關實徵研究發現，可進一步與既有之扶助措施加以對話，並據此檢討現行措施尚有不足或闕漏之處，加以反思並提出未來之展望。

第二節 高等教育促進社會流動之公共性政策目標

保障國民受教育之平等機會、扶助學習及品行俱優卻無力升學之學生等項，是國內《憲法》長久以來明令揭櫫之精神；另外在《教育基本法》（2013）

第 4 條指出人民有接受教育機會的平等性，並提到對於弱勢族群之教育，應以法令特別保障並扶助發展。由上可見，政府在扶助弱勢升學的平等機會促進及相關扶助作為已責無旁貸。對於經濟弱勢學生而言，高等教育為實現社會階級的向上流動帶來希望及機會，然而，就讀大學所需的學雜費及生活成本，也往往形成極大負擔。政府在 1999 年公布《彈性調整學雜費方案》，放寬各校申請調整學雜費，考量對經濟弱勢族群之負擔加重，方案納入加強照顧弱勢學生為配套原則。另外，在 2013 年教育部發布《轉型與突破：教育部人才培育白皮書》，在「大學教育暨國際化及全球人才布局」策略項下敘明以「強化多元選才及弱勢就學」為行動方案，具體目標包括：降低影響學生入學之經濟因素、促進社會階級流動、重視學習過程的支持輔導以及連結經濟資助等項，凸顯高等教育在弱勢助學措施發展之脈絡不只在法令層面，也體現在具體的方案作為。

Becker (1962) 人力資本理論 (Human Capital Theory) 是支持弱勢扶助及社會流動的核心論述，其提出教育 (或是各項環境) 提供的投資，與個人生命週期內的所得分布具有正相關性，透過個人在高等教育的投資，將有助於未來的工作及所得的成就。然而，由於人力資本理論建立在一個封閉的理論系統以及菁英型高等教育脈絡之下，因此有實務應用上的限制，例如：高估大學教育對薪資的影響力、無法有效處理真實情境常見的異質性及非線性關係、忽略薪資與個人選擇的職業有更高的相關性等 (Marginson, 2019)。隨著情境脈絡的不同，當人力資本理論放在普及型之高等教育背景裡，往往無法提供全面性解釋。以臺灣的實證資料為例，個人在大學的投資成本增加，但是在勞動市場薪資沒有相對成長之下，高教投資報酬率呈現下降的結果，換言之，藉由教育投資提高個人在未來薪資成就的線性相關性在當代變得不明確，主要的可能原因來自低度成就 (underutilization)、過度教育 (over-education) 或是高教機構品質不一等因素，在教育程度高於勞動市場需求，或者是教育環境的品質變化而形成學歷通膨、學歷及能力不匹配等情況之下，即會產生個人在高等教育的人力資本投資收益為負值的結果 (戰寶華，2014；戴伯芬，2021)。

因此，為提高經濟弱勢學生在高等教育人力資本投資的正向收益，進而促進社會階級流動目標的實現，「社會正義」的政治哲學觀成為政策發展的另一個重要基礎。學者 Rawls (1999) 提出「作為公平的正義」(Justice as Fairness)，主張以差異化的補償措施，提供給受到社會及經濟不公平分配處境的成員以實現正義。綜上觀點，形塑出以教育實現社會性機會平等之公共政策論述，透過例如聯合國教育、科學及文化組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 等推動形成國際潮流，以擴大參與以及提高經濟弱勢學生在未來的成功機會等各項有效的平等促進政策為方向 (Salmi & Bassett, 2014)。據此，亦可見臺灣近年來藉由推動國立及頂尖大學招生經濟弱勢學生，配套要求各大學強化就學扶助的各項措施，基於上開理念價值，展現國內高等教育在弱勢助學之公共性政策目標的明確方向。

第三節 經濟弱勢助學政策回顧

本節以大專校院在入學之前後的兩大階段，分別回顧並敘明經濟弱勢學生之助學政策及制度內涵、對應之法源基礎等項，將從入學招生、就學之財務支持及學習輔導三大面向整理爬梳。

一、入學招生階段之措施

臺灣的高等教育可簡要區分為兩大體系：一般大學及技專校院體系，前者以大學多元入學方案之聯合招生或單獨招生為主要的入學管道；後者以科技校院四年制及專科學校二年制（以下簡稱四技二專）多元入學招生管道，包括甄選入學、日間部聯合登記分發、技優保送、技優甄審、申請入學聯招、繁星推甄、特殊選才或單獨招生等（技專校院招生策略委員會，2023）。在上述各項考試及招生之報名費全免及減免優待、提高入學機會等方向，是目前臺灣在大專校院入學招生階段扶助經濟弱勢學生的兩大策略。

（一）考試報名及甄試參與的各項優待或補助

考量大專校院多元入學考試及甄試相關的收費將對經濟弱勢學生帶來的支出負擔或升學阻礙，同時為落實《社會救助法》照顧經濟弱勢家庭子女之精神，自 2004 年補助低收入考生在學科能力測驗、指定科目考試、術科考試、甄試入學第一階段報名費及考試分發入學登記費全免之優待，至 2013 年起納入中低收入戶之優惠減免折扣，實質增加受益人次；在 2015 年時，針對進入個人申請第二階段之低收入考生，部分大學或系（組）還提供考生交通費及住宿費的補助，降低經濟弱勢學生參加甄試時的成本負擔；迄今，無論是在一般大學或是在四技二專多元入學招生，皆有針對經濟弱勢學生之報名費用減免及優待（財團法人技專校院入學測驗中心，2022；教育部高等教育司，2015b；張國保、王娜玲，2013），降低經濟弱勢學生在參與多元入學管道的各項負擔，減少因為經濟壓力而喪失入學機會的問題，提升機會公平性。

（二）擴增經濟弱勢學生的入學管道機會

為降低經濟弱勢學生經常因為考試成績的不利處境所帶來的限制，教育部在多元入學管道之「繁星申請」、「個人申請」及「特殊選才」等途徑，透過例如優先錄取或外加招生名額等措施，擴大保障經濟弱勢學生進入大學的機會。首先，以個人申請管道為例，在 2013 年起全國有 6 所大學提供相關名額，2015 年擴增至 23 校，包括國立清華大學旭日計畫、國立中央大學向日葵計畫、國立陽明交通大學旋坤揚帆組及陽明璞玉計畫（現已整合更名為屯蒙組）、國立政治大學政星招生、國立中山大學南星計畫等，2016 年擴增至 46 所大學，實質作法方面包括以不分系招生，第一階段篩選略較放寬，以及資料審查期間對特別考量這些在學習資源相對不足的環境背景、具有正向學習的動機及個人特質之學生，提供優先錄取的具體條件（教育部高等教育司，2015a，2015d）。迄今，提供相關名額或管道之學校系（組）逐年增加，根據 2023 年大學申請入學簡章內訂有扶助弱勢招生措施

之校系，計有一般大學 62 所共 1,343 系（組），針對弱勢學生適用範圍及其招生措施有具體說明（大學甄選入學委員會，2023）。

其次，教育部在 2015 年起開始之「大學特殊選才試辦計畫」，以小規模的方式讓各校單獨招收具有不同特色或才能、不同教育資歷之學生，並於 2018 年納入正式「特殊選才」入學升學管道，藉此鼓勵國立大學招收弱勢生以及廣納來自多元背景的學生。在 2015 年試辦時有 12 所大學共 53 個名額、2016 年增至 21 校 151 個名額、2017 年為 30 校 162 個名額、2018 年有 34 校 555 個名額，迄今至 2023 年已擴增到 55 校共有 1,783 個名額，8 年以來參與的學校數增加超過 4 倍，總共提供的招生名額增加約 33.6 倍（大學招生委員會聯合會，2023；大學問，2023）。

在技專校院體系之四技二專特殊選才聯合招生管道，設有「技職特才及實驗教育組」以及「青年儲蓄帳戶組」兩類別分組招生，在 2023 年度之招生簡章當中，「技職特才及實驗教育組」有 27 所科技大學共 469 個招生名額；「青年儲蓄帳戶組」有 79 所科技大學及一般大學提供 455 個招生名額。此管道不採計四技二專統一入學測驗（以下簡稱統測）或大學入學學科能力測驗（以下簡稱學測）之成績，而以指定項目甄審為主，部分科系組或學程，針對低收或中低收入戶學生提供在甄審成績之優待加分措施，以提高其錄取之機會（112 學年度科技校院四年制及專科學校二年制聯合甄選委員會，2022）。

隨著在 2021 年啟動為期 5 年的「願景計畫」，扶弱政策在差異化的措施推動上更顯積極。願景計畫係直接以區域條件不利或經濟弱勢之學生為對象，彈性結合運用「申請入學」和「特殊選才」管道，透過在報名表勾選「願景計畫生」的身分，不但能在甄選管道中得到優先考量，倘若第二階段沒有正取，也可以用此身分有再進行比序之機會，藉此提高進入國立大學錄取機率，進而達成促進社會流動以及翻轉不利境遇之目標。在 2023 年以特殊選才管道辦理願景計畫之學校共

有 9 所；在申請入學管道共 11 校；在科技大學方面，教育部於 2023 年度核准之願景計畫，以經濟弱勢學生身為對象，共有 3 所國立科技大學、27 個科系（組）學程，在「技職特才及實驗教育組」項下共提供 49 個外加名額招生（大學問編輯部，2022；許維寧，2023）。

二、對經濟弱勢學生的財務支持

回顧教育部對經濟弱勢學生的扶助措施，在財務層面包括學雜費減免、獎（助）學金以及就學貸款等項。在不同階段提出計畫方案及措施內容，與時俱進，希望減輕經濟弱勢學生的就學負擔，協助其順利完成學業。

（一）學雜費減免

低收入戶子女之身分原適用於學雜費減免條件之一，而依 2010 年修正《社會救助法》納入中低收入戶身分得申請減免學雜費。教育部於 2011 年訂定發布《低收入戶學生及中低收入戶學生就讀高級中等以上學校學雜費減免辦法》，免除低收入戶學生全部學雜費；中低收入戶學生減免 60%；並規定若學生享有政府其他相關學雜費減免、補助等，除法令另有規定，不得重複申請（法務部全國法規資料庫工作小組，2016）。

（二）獎（助）學金／租金補貼

為擴大經濟弱勢學生的扶助範圍，完善學生就學補助制度，教育部規劃各項獎（助）學金之補助，藉以提供其入學後的生活支持。自 2005 年起實施「共同助學方案」，內容包括：1. 提供低收入戶學生免費住宿之優惠；2. 就學補助，主要對象為家庭年收入低於 40 萬元者以及家庭年收入在 40 萬～60 萬元收入區間者，在未請領各項公費減免前提下提供補助；3. 緊急紓困金，針對所有學生及家庭發生急難者，實施方式及金額由學校依照實際情況自訂（翁福元，2008）。經由共同助學方案，將財務支持的提供擴大至那些非屬中低及低收入戶之近貧家庭子女。

延續「共同助學方案」，教育部於 2007 年擴大辦理「大專校院弱勢學生助學計畫」（以下簡稱助學計畫），針對家庭年所得在後 40% 的大專校院學生提供學費及生活費方面的補助，藉由調配既有之經費，提撥部分對私校的獎補助經費額度改為直接補助，並配合共同助學措施之經費來辦理，整體內容除了延續免費住宿優惠、緊急紓困金措施之外，另開辦兩項新措施：1. 助學金，針對家庭年收入在 70 萬元以下的學生，擴大補助級距為五級，依據公私立學校不同，提高補助金額由 5,000 元至 3 萬 4,000 元不等。2. 生活學習獎助金（生活助學金），針對家庭年收入在新臺幣 70 萬元以下的學生，可以主動向學校申請，由學校安排生活服務學習並核給獎學金，以每月生活費所需（約 5,000 元）為發給額度原則（翁福元，2008）。整體而言，在既有的工讀助學金及研究生獎助學金等制度之上，提供更多項目的支持。

近年來，因應經濟弱勢學生的宿舍／租屋需求，另為強化校外賃居安全、營造更適合新世代學生的學習空間，教育部自 2019 年辦理「弱勢學生助學計畫精進措施（校外租金補貼）暨新世代學生住宿環境提升計畫」，提供四大措施（教育部，2022；教育部圓夢助學網，2022a）：

1. 校外弱勢學生租金補貼：自 111 學年度（2022 年）依就讀學校所在地每人每月補貼 2,400 元至 3,600 元。
2. 校外興辦學生社會住宅空床補助：引導學校租用校外合法民宅再出租給學生。
3. 校內宿舍建築貸款利息補助：提高補助學校興建學生宿舍貸款利息之額度。
4. 校內宿舍規劃設計整體改善補助：補助學校整修學生宿舍或活用閒置校舍改為學生宿舍，以每床補助最高 4.2 萬元或 8.4 萬元。

檢視 2017 ~ 2021 學年度之助學計畫，「助學金」受惠人數之變化可見弱勢學生集中在私立學校，尤其以技專校院為多（詳見表 10-1）。然而值得注意的是，在少子化趨勢下各體系之受惠人數逐年下降，私立技專校院下降幅度尤為明顯。

表 10-1

大專校院弱勢學生助學計畫「助學金」受惠人數（單位：人）

學年度	一般大學		技專校院	
	公立	私立	公立	私立
2017	6,469	13,211	6,870	38,287
2018	6,523	13,010	6,133	33,333
2019	6,361	11,969	5,514	28,515
2020	6,274	10,886	4,846	23,595
2021	6,101	10,148	4,425	19,174
整體變化幅度	- 5.7%	- 23.2%	- 35.8%	- 49.9%
歷年人數總計	31,728	59,224	27,788	142,904

資料來源：研究者整理自大專校院弱勢助學統計資料 -110，教育部圓夢助學網，2022b（<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CA918C850851551F80A3E1FD3022B4768A295AE91AE7BD88BE139C861721597D8D5C2FCC70C96265F4742CE5ADC4025BE540D72EEDB3A9139182564A9089AC15182C0932A07AFC799&n=8BA6F87D190FEE4205EAE724C51F12AAF35DDE61B78DC117ED4742E356BAA541ADB649E01B15C12F468C600738EEC93C&icon=..pdf>）。

另外針對低收入戶學生尚有兩項助學金：教育部於 2008 年起設置之《教育部學產基金設置低收入戶學生助學金實施要點》，每人每學期新臺幣 5,000 元之助學金；以及依據《社會救助法》第 16 條規定，縣市政府提供轄內低收入戶之學生就學生活補助（許添明等人，2022）。

在鼓勵經濟弱勢學生赴海外研修方面，教育部於 2012 年《教育部鼓勵國內大專校院選送學生出國研修或國外專業實習補助要點》內以「學海惜珠」類型提供申請，在成績及語言能力的門檻之下，提供具備潛能的清寒優秀學生赴國外的大專校院修讀學分，補助金額為國外之學費、生活費及經濟艙機票，期限以一學期（季）或一學年為原則，並要求回國學生須繳交出國研修心得（教育部，2016）。

（三）就學貸款及利息補貼

大專校院學生就學貸款依據 1976 年發布施行之《高級中等以上學校學生就學貸款辦法》，至 2022 年已經歷 29 次的修正。檢視修正歷程之政策走向重點整理如下（李翊柔、傅慧欣，2020；林斐旻，2017；法務部全國法規資料庫工作小組，2022）：

1. 貸款對象及資格之放寬：早期申貸資格限於中低收入戶且有學業、體育及操性成績門檻之要求；1994 年放寬以教育部公告之家庭年收入標準；1998 年解除成績限制，並放寬適用至同時有 2 人以上子女就讀高中以上學校之家庭；2007 年則明定規範為家庭年收入 120 萬元以下者，不再另行公告收入標準；2020 年新增受傳染病疫情影響之學生具申請就學貸款資格之規定。
2. 申貸範圍及金額之調整：早期僅限於學雜費之貸款項目，後續漸增加包括實習費、書籍費、住宿費、學生平安保險費；2007 年新增海外研修費；2009 年新增生活費；2016 年增訂公費生不得申請、已辦理學雜費減免或已請領助學金之學生僅能就差額申請；2017 年增加電腦及網路通訊使用費。
3. 降低貸款利率及利息負擔：早期利率訂定是透過教育部與承貸銀行協議，2003 年起實施信用保證機制，由政府與銀行分攤風險，使貸款利率得以大幅下降。2010、2016 年亦陸續調降，並依照就學及緩繳期間階段給予負擔利息協助。2018 年行政院通過「就學

貸款輕鬆還」方案，並於同年修正相關辦法，新增只繳息不還本之申請措施、放寬緩繳門檻資格等。2020 年因應疫情衝擊以及考量初入社會之生涯發展需求，放寬受疫情影響學生得由主管機關負擔利息、得加貸生活費、放寬緩繳本金期間、放寬繳本金申請次量以及只繳息不還本之期間等規定。

綜觀國內就學貸款修正歷程之走向，在高等教育淨在學率的增加及就學生活需求的變化脈絡下，朝向放寬條件、擴大貸款項目、減輕利息負擔、延後償還本金的方向，同時在考量大專校院畢業生起薪相對較低、正面臨工作及生涯規劃的起步期，放寬緩繳期間，讓青年人有機會先存下一筆金額以安排運用。整體而言，對於經濟弱勢學生可得到之相關財務支持整理詳如表 10-2。

表 10-2

教育部及地方政府提供經濟弱勢學生之財務性支持一覽表

	獎助學金	法源／辦法／計畫	經濟弱勢對象
1	學雜費減免	《社會救助法》 《低收入戶學生及中低收入戶學生就讀高級中等以上學校學雜費減免辦法》	低收入戶 中低收入戶
2	助學計畫—生活助學金	《弱勢學生助學計畫精進措施（校外租金補貼）暨新世代學生住宿環境提升計畫》	低收入戶 中低收入戶 符合低所得門檻之家庭
3	助學計畫—免費住宿或租金津貼		
4	學海惜珠計畫	《教育部鼓勵國內大專校院選送學生出國研修或國外專業實習補助要點》、《低收入戶及中低收入戶戶內人口參加教育部學海惜珠計畫返國後專案性補助計畫》	低收入戶 中低收入戶

（續下頁）

	獎助學金	法源／辦法／計畫	經濟弱勢對象
5	產學基金—助學金	《教育部學產基金設置低收入戶學生助學金實施要點》	低收入戶
6	各縣市政府之就學生活補助	《社會救助法》	低收入戶
7	就學貸款	《高級中等以上學校學生就學貸款辦法》	低收入戶 中低收入戶 符合低所得門檻之家庭

資料來源：研究者自行整理。

三、對經濟弱勢學生的非財務性支持

為鼓勵各校建立弱勢學生的助學支持系統，教育部自 1999 年實施「大專校院彈性學雜費方案」及其補充和修正規定內已包括「照顧弱勢」之政策主軸，後來因應《私立學校法》之修正，考量整合學雜費調整之各種規定，於 2008 年發布並於 2017 年修正之《專科以上學校學雜費收取辦法》敘明各校須具有完善之助學計畫、學雜費調整支用計畫等，並應自學校總收入提撥一定比率經費作為學生獎助學金等規定，揭示各校須建立完善之學生就學補助措施之方向（教育部，2008）。

為確保學生在公平入學之後能仍有同樣完成學業之機會，須持續關照經濟弱勢學生在就學期間的各項需求。教育部自 2015 年開辦之起飛計畫，補助各大學共同推動相關輔助機制之建置及措施之實行，包括從入學到在學的課業輔導、實習機會、畢業職涯規劃及工作媒合、社會回饋、助學募款等方向，提供弱勢學生多元的機會發展自我，也帶動各大學提出對應之弱勢助學計畫，開展對弱勢學生輔助的具體內涵（教育部高等教育司，2015c）。雖然該補助計畫已於 2018 年結束，但透過涵括在教育部於同年推動之高等教育深耕計畫（以下簡稱高教深耕計畫）之主冊計畫書：提升高教公共性—完善就學協助機制、有效促進社會流動之規劃，持續推展高教體系在扶助弱勢學生

的各項支持內涵，學校亦透過結合校務資料分析，提供符合校內弱勢學生特質及實質需求之助學機制建置工作。同時，高教深耕計畫要求學校在申請基本補助之外，亦需搭配自籌款項、建立外部募款基金，並透過管考機制確保計畫執行效益（教育部，2021）。

經濟弱勢學生的財務支持及完整的學習輔導建置之推動，可視為政策在鼓勵個人於高等教育體系當中有效累積人力資本的關鍵配套措施。除了高教深耕計畫之外，亦有結合外部機構資源之相關計畫，例如教育部青年發展署（2023）的「經濟自立青年工讀計畫」，媒合經濟弱勢之學生至政府機構或公營相關企業、機構等進行工讀，透過在實際工作場所之歷練，不但累積職場工作經驗，亦同時兼顧學習及經濟自立需求。

第四節 國內相關實徵研究彙整

經濟弱勢學生在高等教育的相關研究，可以分成三個主要的議題脈絡：「多元入學制度之公平性」、「就學貸款負擔的教育公平性」以及「助學計畫及措施之執行及成效」。

一、多元入學制度之公平性

國內大學入學制度的改革歷史係從單一的大學聯合招生考試階段進入多元入學制度，經常引起公平性質疑者是在「個人申請」管道之第二階段導入書審資料及面試階段之評比，針對經濟弱勢學生相對不足的家庭資源條件背景，經常被用來論述大學多元入學制度背後潛在的公平性問題。然而，有別於考試較為公平的刻板印象，國內學者透過校務資料、調查資料以及教育行政資料研究發現，多元入學制度並沒有不利於經濟弱勢學生，甚至可能因為被認為具有逆境向上的特質，反而有較高的錄取機會（陳婉琪等人，2022）；另外，高所得家庭子女亦沒有集中在個人申請入學管道，顯見此管道並無偏好錄取高所得家庭子女，亦無額外優惠的傾向（田弘華、田芳華，2008；李浩仲等人，2016；陶宏麟、吳澤玫，2019；張鈿富等人，2005；葉高華，2018；銀慶貞等人，2015）。

雖然經濟弱勢學生入學機會在多元入學制度當中沒有顯為不利之結果，但研究發現，經濟弱勢學生有較高的機率無法通過第一階段之學測門檻，顯示出考試制度其實是不利於經濟弱勢家庭之子女之現況（陳婉琪等人，2022）。由於目前多元入學管道仍然多需要參考採納考試成績（包括學測或統測、分科測驗等），因此高等教育分流之階層化篩選效應仍然存在。過往以國內大專校院學生為對象之研究顯示，經濟弱勢學生進入公立／頂尖大學的比例相對偏低，而來自較佳所得條件家庭之學生具有較佳優勢進入學費較低廉的公立大學（張鈿富等人，2005；駱明慶，2004）。在臺灣經濟弱勢家庭子女升學機會多以技職體系為主，尤其對於補習繳費困難之家庭財務資本不足者，會有較低的機率進入學術教育體系，為高等教育的階層化分流提供印證（陳科仁等人，2017）。此種高等教育的反向重分配，將使得經濟弱勢學生在高教體系的求學歷程往往需要付出較高的學費，但卻分配到較少高教資源的落差情形，背後仍然隱藏著社會階級複製的影子（沈暉智、林明仁，2019；張宜君、林宗弘，2015）。

為使高等教育發揮社會階級流動之功能，同時實現公立大學善盡社會責任之政策導向，教育部在入學階段的扶弱措施持續增強，希望擴大弱勢學生進入國立大學及頂尖大學之機會，已漸產生具體的影響。在許哲維與陳婉琪（2022）應用申接「大學入學考試中心」以及「大學招生委員會聯合會」於2014～2020年在個人申請管道之行政資料，分析顯示頂尖大學提供弱勢限定之系組，例如國立臺灣大學希望組、國立臺灣師範大學晨光組等以類群身分為條件之優惠措施，有助於扭轉經濟弱勢學生在第一階段被篩選的不利情形，在政策的推動之下，頂大扶弱招生組數及名額皆有逐年上升。

二、就學貸款負擔的教育公平性問題

有鑑於高等教育的反向重分配現況，弱勢經濟家庭的學生因為較多就讀私立大學，比較高的機率面臨高額學雜費及生活費負擔、學校教學資源不足之窘境，人力資本不但無法在高教階段累積，畢業後尚須面對高額的貸款還款壓力以及低薪的生活壓力夾擊，影響教育公平性（林斐旻，2017）。由於

政府對經濟弱勢學生的扶助政策與高等教育之學費調整有極大關連，因此經濟弱勢學生的償債能力議題往往成為研究焦點，例如劉秀曦（2013，2016）指出經濟弱勢學生藉由就學貸款支應大學支出，可能面臨償債能力不足的風險，經由對比資料發現，相對於世界各國，我國經濟弱勢家庭還款負擔仍屬偏重。

三、助學計畫及措施之執行及成效

許多國內研究聚焦在扶助措施的實行現況及不足之處，以文件分析或質化訪談方法，透過盤點現有計畫及措施之實質內涵及資金來源等制度設計，對應經濟弱勢學生之實際需求及經驗後提出相關問題，茲整理如下：

（一）各項措施之用語名稱混淆及規定條件繁雜形成阻礙

在助學計畫所提供之「助學金」及「生活學習獎助金」（又稱為生活助學金）的規定，兩者名稱相似，但前者為獎學金性質、後者為工讀性質，在請領條件和給付方式皆不相同，再加上由學校或校外提供的獎助學金（名稱有研究學習獎勵金、助學獎勵金、獎助金等），或是校內工讀生或擔任助理等工作項目，從學生的角度來看實在多元。弱勢生為申請補助需要理解這些繁雜的表件用語及條件規定，在申請流程所須備齊之附件亦需要到不同的窗口或是機關申辦，過程經常形成阻礙，有時還會遭遇到許多不友善的行政互動對待而增添心理壓力（王如哲等人，2013；許添明等人，2022；董馨梅，2015；鄭英耀等人，2015）。

（二）各部會補助資訊缺乏整合及單一窗口之設置

除了教育部之外的相關補助，政府其他部會或是校外獎學金等資訊相對分散，如果經濟弱勢學生兼具其他社會不利地位條件身分，亦適用請領其他部會之補助，例如：內政部「新住民及其子女培力與獎助（勵）金計畫」、原住民委員會之「大專校院獎助學金」、衛生福利部「單親培力計畫」等項，但在不重複申請原則之下，個人僅能選

擇一個身分請領，學生往往需要相互參照及比較後進行決定。即便教育部出版「大專校院助學措施手冊」以及提供「圓夢助學網」兩項資訊平臺，但能發揮的效益有限，不只在資訊內容的整合度不足、資訊過期，也未能有效傳播至有需要的學生及家庭，然而這些相關問題在多年前已被指出，但迄今仍存在（王如哲等人，2013；許添明等人，2022；鄭英耀等人，2015）。

（三）礙於補助額度及資源限制而落入工作與學習的拉扯困境

在高教深耕計畫「以學習代替工讀」的理念推動之下，協助經濟弱勢學生兼顧學習及生活為政策首要考量，但實務上仍經常受限於學校對課程修習的安排規定，使得工作和學習產生時間衝突；甚至有些學校將本計畫併入原有的工讀機會辦理，產生資源排擠；或是以競爭型的方式，導致部分具備條件的學生無法取得資源，尤其是私立學校學生所需生活費用之缺額較高，在資源相對不足之下，只能選擇校外打工或增加就學貸款的方式，又將落入工作和學習的兩難情境（許添明等人，2022；董馨梅，2015）。

（四）扶弱政策在非財務資助之措施仍有不足

大專校院之經濟弱勢學生不僅需要面臨財務方面的困難，還包括在求學歷程及生活各方面的挑戰，例如在高中端的學業成績不佳、選擇學業不匹配的大學、缺乏協助及資訊管道、家庭文化資本的不足、家庭照顧責任的背負以及交通距離考量等問題，然而，如何提供經濟弱勢學生在課業能力的提升、支持系統的建立、身心輔導等非財務性的政策措施經常被忽略，相較於國外已有具體的實際作法，國內整體性的配套措施稍顯不足（王如哲等人，2013；鄭英耀等人，2015）。

根據研究顯示，經濟弱勢學生的個人學習表現與計畫資助具有關聯性。例如林松柏與楊振昇（2019）經由校務資料分析發現，弱勢學生的在學表現優於一般生，也有較高的比例擔任全職工作而展現其復

原力。另外，陳琦媛（2021）發現經濟弱勢學生在學期間之課業表現較易退步，且有較高比率的缺課或不及格情況，然而，對於獲得清寒獎助弱勢生而言，其學業表現相對其他弱勢生更佳。由此可見，弱勢助學生在生活當中面對的實質困境，透過支持措施將有助展現其復原力及學術潛能，顯示財務性及非財務性的政策支持具同等重要性。

第五節 結語與未來展望

本文從臺灣高等教育擴張的脈絡出發，以大專校院經濟弱勢學生之助學政策進行回顧，在高教公共性政策目標之引領下，探討在多元入學招生以及在學階段的扶助政策或措施之法源基礎及內涵演變，同時藉由國內相關實徵研究之彙整，檢視政策的實行現況及尚待解決之議題，在梳理脈絡並歸納整理資訊之後，提出對政策未來的展望。

一、經濟弱勢助學政策之建議

（一）持續推動經濟弱勢學生進入頂尖大學之機會並配套有效之學習輔導資源

現行政府以彈性多元入學管道，擴增經濟弱勢學生進入公立或頂尖大學的機會並有顯著的成效。然而，正如林文蘭（2021）點出學生們在校園場域的人際互動底下的微觀政治及其風險，例如當學校為宣傳扶弱助學計畫而以弱勢生為樣板公開展示時，隨之可能產生的污名標籤化作用；或者置身在存有偏見、遭受能力質疑的校園學習環境當中，經濟弱勢生所處之文化差異和符號暴力的壓迫及支配處境，都可能成為阻礙潛能發展的情境束縛。因此，打造支持性的校園環境以及學習輔導資源的挹注，皆是助學政策需要正視的重要配套措施。透過協助經濟弱勢學生適應大學的生活環境以及高等教育之教學情境、配套課業能力的提升方案，才能真正達到人才培育、促進社會流動的效益。

（二）正視高教殘補式助學機制之不足並提高獎助學金額度

臺灣在大專校院經濟弱勢學生的助學政策係以資產調查為資格條件，提供有限且不重複之補助，部分的獎助金尚需配搭工讀或課程活動之要求，個人再有缺口就仰賴就學貸款（甚至是信用貸款）補足，此種殘補式制度強調個人責任，政府措施只是在減輕部分財務負擔，主要仍仰賴在個人付出，包括騰出特定時間（工讀或參與安排的課程、活動）或是預支未來的就業薪資（以償還高等教育階段的各項貸款）等方式來滿足大學生活所需。然而，由於這些方式經常造成對課業學習時間的排擠、獎助學金額度不足只能靠校外打工拼湊、個人在畢業後薪資不足以償還貸款所需等現況，讓現行殘補式的助學機制在高教公共性政策目標的旗幟之下，更顯捉襟見肘。

有鑑於殘補式的制度困境，為有效促進經濟弱勢學生之社會流動，建議研擬提高獎助學金之補助額度（許添明等人，2022），同時減少對價條件之前提，並提供各校足夠名額之補助金額，使校內有需要且符合條件的學生都能得到獎助，尤其對於有意願及能力就讀之經濟弱勢學生，將能幫助他們有效運用時間及善用學術資源學習。另一方面，對於生活或家庭負擔沉重之同學，或可輔導媒合就業、提供生涯諮詢、轉介至合適之學習體系、引介社會福利機構協助原生家庭等，讓他們能安心就學或就業。雖然政府財政能力著實有限，但經濟弱勢學生為國家重要的人才培育對象，無論是從法律保障地位或從教育正義的角度，皆有必要改善目前不足的現況。建議可集結產業／團體等外部資源共同挹注、互納政府在家庭脫貧方案之適用等，協助經濟弱勢學生縮小就學費用之缺口，有效培育個人在未來就業能力之發展。

（三）提供單一整合及主動式的諮詢服務

國內大專校院經濟弱勢助學措施基係於不同之法規命令及行政規則，部分項目又有分屬不同主管機關之情事，由於因應社會脈絡和實質需求的歷史發展而有內涵及名稱之變動，可以理解目前在措施名稱

及對應之資格條件有如此多元情形。然而，資源最終要實質送達學生端方能發揮效益，如果因為行政及規定辦法的程序繁瑣而阻礙申請，也違背《憲法》及《教育基本法》在扶助弱勢教育之精神。

綜觀目前教育部和各大專校院提供之助學平臺或資源，仍停留在早期以管理為目的之被動式資料提供，例如以文字敘明計畫流程及規定，並提供申請所需表單檔案或連結。加上各項措施的申請時間、擇一身分申請之條件、整合平臺作業流程、公告結果時程、發送的形式等訊息，多散落在不同的學校承辦單位，缺乏整合的資訊。由於對經濟弱勢學生而言，穩定的日常生活資金來源有助安心就學，是故，提供學生充分資訊，對於申請時間規劃及生活管理極為重要。再者，面對如此繁雜的資訊需要時間消化整理，因此，建議助學措施的資訊應該普遍式向下提供至高中端（許添明等人，2022），為學生進入大學的生活先有心理上之預備；在大學入學報到之前，各學校即應主動提供資訊予所有新生，安排單一窗口或個案管理師，以教學影片、線上工作坊、對話式諮詢、開發數位管理工具等方式，讓有需求者能以具象化的方式，輔助可用工具，減少申請過程的阻礙及挫敗，讓資源以有效率的方式送達學生端。

二、經濟弱勢助學政策之未來展望

臺灣高等教育的發展在大學數量急遽擴增之下，從菁英式移轉到普及式之樣態，伴隨著經濟弱勢助學需求增加、學雜費調整以及高教政策的公共性目標確立，大專校院經濟弱勢扶助的政策及措施制度持續擴增推動。雖然政府財政資源有限，但是沿循政策發展的脈絡可見政府對經濟弱勢家庭子女人才培育之持續投入。根據文獻回顧可知，現有較高比例之經濟弱勢學生就讀私立學校體制或技職校院，面臨就學所需之財務缺口較高，然而在現行助學措施作為，尚難以回應各校學校體制及助學資源差異的情形，使得經濟弱勢學生雖然有同樣的受補助身分，但在不同學校之間所遭受的對待及實得資源存有落差。

從生命發展的歷程角度來看，大專校院經濟弱勢學生正處於成人初顯期的階段，同時要面臨不穩定及變動性的人生狀態，以及內在自我認同之建立，在家庭經濟狀況的考量下，往往難以參與各項探索性活動或社團、在同學之間的人際互動偏低、也難以專心準備國家級考試，種種限制在心理形成之壓力及負擔，也影響自我對未來發展的期待較低（陳杏容，2021）。因此，實有必要藉由政策持續引導各學校加強在非財務性資助之措施，例如塑造支持性的校園環境（包括師生對弱勢族群處境之覺察敏感度、提供便利友善的申辦行政作業等）、引進校外資源協助家庭需求、加強身心輔導、協助建立社會支持系統、適時釋放壓力等，透過全方位的支持配套，以期發揮助學政策在達成多元人才培育及促進社會流動之目的。

—— 參考文獻 ——

- 112 學年度科技校院四年制及專科學校二年制聯合甄選委員會（2022）。112 學年度科技校院四年制及專科學校二年制特殊選才入學聯合招生簡章。
https://www.jctv.ntut.edu.tw/downloads/112/s42/112_s42_general_regulations.pdf
- 大學招生委員會聯合會（2023）。特殊選才（單獨招生）。<https://www.jbcrc.edu.tw/srecruit.html>
- 大學問（2023）。入學管道－特殊選才。<https://www.unews.com.tw/School/Method/8>
- 大學問編輯部（2022，1月11日）。【111 個人申請】國立 11 大學願景招生就近弱勢可申請。大學問。<https://www.unews.com.tw/News/Info/4751>
- 大學甄選入學委員會（2023）。112 學年度大學「申請入學」招生簡章。
https://www.cac.edu.tw/apply112/appform_1.php
- 王如哲、楊瑩、劉秀曦、張珍瑋、黃家凱、許宗仁（2013）。我國推動經濟弱勢學生之人才培育政策分析與發展（委託研究計畫，計畫編號：(102)010.802）。行政院經濟建設委員會。
- 田弘華、田芳華（2008）。大學多元入學制度下不同入學管道之大一新生特性比較。人文及社會科學集刊，20（4），481-511。https://www.rchss.sinica.edu.tw/files_news/20-04-2008/cc2042.pdf
- 李浩仲、李文傑、連賢明（2016）。多「錢」入學？從政大學生組成看多元入學。經濟論文，44（2），207-250。
- 李翊柔、傅慧欣（2020）。我國就學貸款政策辦理情形。主計月刊，773，42-48。<http://www.bas-association.org.tw/catalog/arts/010905042.pdf>
- 技專校院招生策略委員會（2023）。四技二專招生管道變革。技專校院考試及招生制度專屬網站。<https://www.techadmi.edu.tw/newer/page.php?pid=164>
- 沈暉智、林明仁（2019）。論家戶所得與資產對子女教育之影響—以 1993-1995 出生世代及其父母稅務資料為例。經濟論文叢刊，47（3），393-453。[https://doi.org/10.6277/TER.201909_47\(3\).0003](https://doi.org/10.6277/TER.201909_47(3).0003)

- 林文蘭（2021）。以「扶弱」之名：大學入學制度如何促進教育正義。臺灣教育評論月刊，**10**（4），50-60。<http://www.ater.org.tw/journal/article/10-4/topic/08.pdf>
- 林松柏、楊振昇（2019）。培育大學弱勢學生復原力之校務研究。教育政策論壇，**22**（1），59-84。<https://doi.org/10.3966/156082982019022201003>
- 林斐旻（2017）。由我國高等教育就學貸款之運用探究教育公平性問題。高雄應用科技大學人文與社會科學學刊，**3**（2），25-39。<https://doi.org/10.6554/JKTUHS.2017.0302.03>
- 法務部全國法規資料庫工作小組（2016）。低收入戶學生及中低收入戶學生就讀高級中等以上學校學雜費減免辦法—沿革。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0060037>
- 法務部全國法規資料庫工作小組（2022）。高級中等以上學校學生就學貸款辦法—沿革。全國法規資料庫。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0020008>
- 翁福元（2008）。大學教育。載於張鈿富（主編），**96**年中華民國教育年報（頁191-224）。國立教育資料館。
- 財團法人技專校院入學測驗中心（2022）。**112**學年度科技校院四年制與專科學校二年制統一入學測驗簡章。https://www.tcte.edu.tw/index.php?mod=TVETest/down_exam4y
- 陳杏容（2021）。探索成年初顯期特徵、家庭經濟與心理健康之關聯。中華心理衛生學刊，**34**（3），193-227。[https://doi.org/10.30074/FJMH.202109_34\(3\).0001](https://doi.org/10.30074/FJMH.202109_34(3).0001)
- 陳科仁、廖年淼、陳斐娟（2017）。經濟弱勢學生家庭教育資源與學業表現對其教育分流影響之探討。教育政策論壇，**20**（4），33-62。<https://doi.org/10.3966/156082982017112004002>
- 陳姿憶（2020）。弱勢大學生自我效能及學習成效提升計畫：人類行為與社會環境（教學實踐研究計畫成果報告，計畫編號：PSL1080060）。教育部。

- 陳婉琪、王淑貞、許哲維（2022）。不考試，公平嗎？以全國考招資料檢視多元入學公平性。《臺灣社會學刊》，71，57-90。https://doi.org/10.6786/TJS.202206_(71).0002
- 陳琦媛（2021）。大學弱勢生學業學習情形之初探。《人文社會科學研究：教育類》，15（4），19-51。https://doi.org/10.6618/HSSRP.202112_15(4).2
- 教育部（2008）。預告訂定「專科以上學校學雜費收取辦法」。行政院公報資訊網。https://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg014081/ch05/type3/gov40/num11/Eg.htm
- 教育部（2013）。轉型與突破：教育部人才培育白皮書。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6919/教育部人才培育白皮書.pdf
- 教育部（2016）。教育部鼓勵國內大專校院選送學生出國研修或國外專業實習補助要點修正規定。https://www.studyabroad.moe.gov.tw/upload/file/20170106093147358.pdf
- 教育部（2021）。計畫目標及架構。高等教育深耕計畫。https://sprout.moe.edu.tw/SproutWeb/Project/GoalAndAch
- 教育部（2022）。弱勢學生助學計畫精進措施（校外租金補貼）暨新世代學生住宿環境提升計畫。https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DE69317C16ED613AA7CA437F41D36C7EA2ED6EA5C439DDECA48B3202F9385F69DE502B0AAE5894A1EFB584CC347D585D5DE6D13BAD0612B1F&n=12994E738507D24A498E22D603DBF4B32F3DBF8B28C9D12BC28C8389374286157BCCA42D7E4C4FA2A9D4E20C70D6FA019F48EF79D0C96227&icon=..pdf
- 教育部青年發展署（2023）。經濟自立青年工讀計畫。https://www.yda.gov.tw/plan.aspx?p=2020
- 教育部高等教育司（2015a，7月1日）。推動弱勢學生入學保障及助學扶助措施 用教育實現夢想。教育部全球資訊網。https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=311DB6B0B5304D90

- 教育部高等教育司（2015b，7月30日）。教育部與大學推動各項減免補助及改善措施 減輕學子參加多元入學甄試負擔。https://depart.moe.edu.tw/ed2200/News_Content.aspx?n=90774906111B0527&sms=F0EAFEB716DE7FFA&s=A8B9B5F59573FABC
- 教育部高等教育司（2015c，8月18日）。起飛計畫－啟動對弱勢學生的全程關照。https://depart.moe.edu.tw/ed2200/News_Content.aspx?n=90774906111B0527&sms=F0EAFEB716DE7FFA&s=1FEB9E95590E50D8
- 教育部高等教育司（2015d，11月12日）。教育部鼓勵頂尖大學擴大招收弱勢學生促進社會流動（澄清稿）。https://depart.moe.edu.tw/ed2200/News_Content.aspx?n=90774906111B0527&s=E59D4BCE5620F7A0
- 教育部統計處（2022）。大專校院概況統計（110學年度）。https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/higher/110/110higher.xls
- 教育部統計處（2023）。各級教育學齡人口在學率。https://stats.moe.gov.tw/files/time/enrolment_rate.htm
- 教育部圓夢助學網（2022a）。111年大專校院弱勢學生助學計畫。
- 教育部圓夢助學網（2022b）。大專校院弱勢助學統計資料-110。https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CA918C850851551F80A3E1FD3022B4768A295AE91AE7BD88BE139C861721597D8D5C2FCC70C96265F4742CE5ADC4025BE540D72EEDB3A9139182564A9089AC15182C0932A07AFC799&n=8BA6F87D190FEE4205EAE724C51F12AAF35DDE61B78DC117ED4742E356BAA541ADB649E01B15C12F468C600738EEC93C&icon=..pdf
- 教育基本法（2013）（修正公布）。
- 陶宏麟、吳澤玫（2019）。從效率與公平評估臺灣的大學入學制度改革。人文及社會科學集刊，31（3），385-426。
- 張宜君、林宗弘（2015）。臺灣的高等教育擴張與階級複製：混合效應維續的不平等。臺灣教育社會學研究，15（2），85-129。https://doi.org/10.3966/168020042015121502003

- 張國保、王娜玲（2013）。大學教育。載於張鈿富（主編），**101**年中華民國教育年報（頁 195-243）。國家教育研究院。
- 張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）。大學多元入學方案對入學機會之影響。**教育政策論壇**，**8**（2），1-24。
- 許品鵬、謝秉弘、陳麒竹（2015）。25年來臺灣大專校院校數變動趨勢。評鑑雙月刊，**58**，24-25。<https://www.heeact.edu.tw/media/16423/p24-25-25年來臺灣大專校院校數變動趨勢.pdf>
- 許哲維、陳婉琪（2022）。從頂大通過率來看扶弱政策成效。國家教育研究資料庫。<https://nerda.naer.edu.tw/research/detail/4>
- 許添明、董馨梅、商雅雯（2022）。我國大學校院經濟弱勢學生協助就學措施之研究。**教育科學研究期刊**，**67**（1），123-158。[https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67\(1\).0005](https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67(1).0005)
- 許維寧（2023，2月21日）。四技二專特殊選才錄取率六成三 資安人才僅**2**人錄取。聯合新聞網。<https://udn.com/news/story/6885/6984965>
- 楊文君（2020，9月7日）。**yes123**調查：**4**成**2**大學生背學貸 出社會**5.4**年才能還完。中央廣播電臺。<https://www.rti.org.tw/news/view/id/2078587>
- 葉高華（2018）。大學多元入學是否有利「家境好」的學生？**臺灣社會學刊**，**64**，171-195。[https://dx.doi.org/10.6786/TJS.201812_\(64\).0004](https://dx.doi.org/10.6786/TJS.201812_(64).0004)
- 董馨梅（2015）。《大專校院弱勢學生助學計劃》之研究。**市北教育學刊**，**52**，63-84。
- 銀慶貞、陶宏麟、洪嘉瑜（2015）。由大學多元入學者的個人背景與滿意度評估多元入學的成效。**應用經濟論叢**，**98**，1-53。<https://doi.org/10.3966/054696002015120098001>
- 劉秀曦（2013）。論「學費／補助」模式對弱勢學生高等教育機會的影響。**高等教育**，**8**（1），31-60。<https://doi.org/10.3966/199254762013060801002>

- 劉秀曦 (2016)。高等教育學生貸款方案執行成效中財政與還款負擔之分析。 *高等教育*，**11** (2)，25-61。 <https://doi.org/10.3966/199254762016121102002>
- 鄭英耀、方德隆、莊勝義、陳利銘、劉敏如 (2015)。大學經濟弱勢學生入學及就學扶助政策分析與建議。 *教育科學研究期刊*，**60** (4)，1-19。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60\(4\).01](https://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60(4).01)
- 駱明慶 (2004)。升學機會與家庭背景。 *經濟論文叢刊*，**32** (4)，417-445。 <https://doi.org/10.6277/ter.2004.324.2>
- 戰寶華 (2014)。學歷通膨成因與因應之道。 *臺灣教育評論月刊*，**3** (12)，7-13。
- 戴伯芬 (2021)。非關學費？—學歷通膨下的文憑主義反思。 *臺灣教育評論月刊*，**10** (1)，34-43。 <http://www.ater.org.tw/journal/article/10-1/topic/06.pdf>
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *The Journal of Political Economy*, *70*(5-2), 9-49. <https://www.nber.org/system/files/chapters/c13571/c13571.pdf>
- Marginson, S. (2019). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, *44*(2), 287-301. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359823>
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised edition). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb25m>
- Salmi, J., & Bassett, R. M. (2014). The equity imperative in tertiary education: Promoting fairness and efficiency. *International Review of Education*, *60*(3), 361-377. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9391-z>
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *Springer international handbooks of education: Vol. 18. International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2>

教育政策與制度之回顧及展望

發行人：鄭淵全

總編：顏慶祥

主編：劉秀曦

作者：蔡明學、簡璋成、謝名娟、趙珮晴、牛涵釗、林佳慧、
葉川榮、黃彥融、陳昀萱、劉秀曦、王淑貞（依章節順序排列）

助理編輯：楊詩敏

設計審核：教育資源及出版中心

美編設計：加斌有限公司

出版機關：國家教育研究院

地址：237201 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02) 7740-7890

傳真：(02) 7740-7064

網址：<https://www.naer.edu.tw>

出版日期：113 年 2 月

定價：新臺幣 245 元

GPN：4711300006

ISBN：9786263454255

本書通過雙向匿名學術審查

本書著作財產權為國家教育研究院所有，欲使用本書內容，須徵求同意及書面授權。