

從願景到現場：反思台灣教育改革的挑戰與前行之路

林明裕

國立臺灣師範大學工教系博士生

一、前言

近年來，台灣教育改革可謂不斷前進，從十二年國教政策的推行，到 108 素養導向課綱的制定，政策設計理念完整，歷經百場以上的專家學者及基層教師分組討論與課審大會決議，期待打造以學生多元發展與主動學習探究的學習環境，培養具備思辨力、創造力與適應力的下一代。然而，在實務推動上也面臨諸多挑戰，諸如 108 課綱理念與實務的落差、學習歷程檔案與升學主義的糾結、教育資源分配的公平性等。因此，本文從以上三個面向進行評論，同時援引國外案例，期能鋪陳未來教育前行之路。

二、重大教育政策所面臨之挑戰

本文以 108 課綱理念與實務的落差、學習歷程檔案與升學主義的糾結、教育資源分配的公平性等三項重大政策面臨之挑戰，梳理未來政策規劃的方向，繼之援引國外相關案例，以供各界參酌。

（一）108 課綱理念與實務的落差

林崇熙、黃政傑（2018）、張新仁（2020）、林美華、許文智（2021）、陳怡君（2022）指出，108 課綱強調素養導向與探究學習，具以下優點：

1. 強化學生學習自主性與興趣探索：學生可依據自身興趣、性向選課，有助於培養自我導向學習能力。
2. 教師專業發展與創新教學機會：教師可發展個人專長課程，如專題研究、跨域整合，提升教學熱情與創意。鼓勵教師團隊合作，共同開發跨科課程，促進教師專業社群發展。
3. 促進學校課程多樣性與特色化：各校可依據學校辦學理念與資源設計特色選修課程，塑造學校品牌。引領學生充實學習歷程檔案，展現個人學習軌跡與特色。
4. 銜接生涯發展與大學多元入學：多元選修有助學生探索未來志向，提早建立學涯藍圖。而學習歷程檔案可反映學生選修與學習成果，鑲嵌申請入學制度。

而教育部國民及學前教育署（2021）、臺灣師範大學課程與教學研究所專案團隊（2020）、吳靜怡（2020）則認為仍有以下諸多缺點與挑戰：

1. 課程資源不均與城鄉差距：城鄉學校在師資、經費、空間等資源差異明顯，影響課程品質與多樣性。偏鄉學校常因人力不足而無法開設具吸引力的多元選修課程。
2. 行政與課務運作壓力大：課程安排需兼顧學生選課意願與師資調配，行政負擔增加。選課系統若設計不佳，容易造成課程分配不均或學生無法修到志願課。
3. 高中學生選課意識與能力不足：部分學生對自我探索與生涯規劃未具備清晰認知，選課流於盲從或跟風。欠缺適當的生涯輔導支持與選課諮詢，影響選修效益。
4. 課程評量與學習歷程紀錄困難：選修課程內容多元，缺乏統一標準，評量與紀錄方式多樣，管理困難。部分教師不熟悉如何將課程成果轉化為有效的學習歷程資料。

（二）學習歷程檔案與升學主義的糾結

根據現行大學招生主要透過以下三大管道，筆者自行整理如下表 1：

表 1 全國大學招生三大管道（筆者自行整理）

升學管道	占總招生名額比例	是否參採學習 歷程檔案	是否考試
申請入學	約 60%	是 (主要參採)	是(學測)
考試分發入學	約 30%	否	是(分科測驗)
繁星推薦	約 10%	是 (視校系而定)	在校成績百分位兼採學 測成績

上表可知，學測與分科測驗仍是大學入學主要依據。申請入學中的學習歷程檔案逐年加重比例，各校系評分標準日趨一致，成為高中生申請入學大學主攻的項目之一，如下表 2：

表 2 申請入學各項評分比重（筆者自行整理）

評量項目	申請入學評分比重
學測成績	約 30%–50%
面試或筆試	約 20%–40%
學習歷程檔案 / 書審	約 20%–40%

不過，實際上不少學生仍以準備升學考試（學測、分科測驗）作為主要目標，使得檔案的撰寫流於形式、缺乏真實反映個人學習過程與特色的意義，進而「虛化」。甚或有部分學生以分科測驗為入學管道，自始未能建立個人學習歷程檔案。

（三）教育資源分配的落差：

教育部國教署（2021）報告顯示，偏鄉學校師資流動率高、教學支持薄弱，造成 108 課綱資源難以挹注。

1. 師資流動率高的問題

偏鄉學校的教師流動率明顯高於都市地區，許多教師因生活條件、專業發展機會有限等因素，選擇離開偏鄉學校。其影響為教師的頻繁更替使得課程難以連貫，學生需不斷適應新教師的教學風格，影響學習效果。

2. 教學支持薄弱的挑戰

偏鄉學校在教學資源、設備和專業發展機會方面相對不足。導致缺乏足夠的教學支持，使教師難以提供高品質的教育，學生的學習成效也因此受限。

三、國外相關案例

筆者以下所提及有關課程發展、升學制度、以及教育資源分配的國外教育政策案例，雖無法完全對應國內之問題並提供解決良方，但其政策輪廓與方向期能為主政者參酌並作為下一個階段政策發展之參考。

（一）有關課程發展實務方面

借鏡美國明尼蘇達州部分中學與大學（如明尼蘇達大學）課程合作案例，即透過大學與學區合作四大支柱（Myran, Crum, & Clayton, 2008），致力於提

升數學課室教學品質與學生高層次理解。因此，對具體落實課程的目標，從傳統演練導向的數學教學，轉向學生主動參與、探究與理解為核心的學習模式。其具體實施內容如下：

1. 發展數學探究模組（**Inquiry-based Math Modules**）：教師與大學數學教育學者共同設計課程模組，內容強調問題解決導向，提供多種解題策略探索，學生提出推論與反思。設計模組課程配合真實生活情境（如統計、機率應用），鼓勵學生以小組方式進行探究活動。
2. 導入形成性評量回饋系統：強調非標準化、持續性評量方式，透過教師觀察學生思考歷程，鼓勵學生自我與同儕評量，教師透過問題討論、口頭敘述與學習日誌來進行學習診斷。形成性評量回饋可即時調整教學策略與節奏，而非作為最終成績依據。
3. 建立教師學習社群（**Professional Learning Communities, PLCs**）：教師每週參與由大學教育學者帶領的研習與課程共備。社群討論內容包括課程設計分享、教學影片觀課與回饋、形成性評量實施經驗交流、透過持續共備與反思，建立教師間的信任與專業對話文化。
4. 成果與影響（**Elmore, 2002**）：學生在數學課堂中表現出更高層次的數學思維與參與感。課堂對話品質顯著提升，教師能更有效回應學生的學習困難。教師對自身教學的自我覺察與成長意識增強，教學實踐更加以學生為中心。

以上模式也啟發了後續如麻州、紐約州的數學教學改革計畫。即教師專業發展需反覆與累積、融合教育理論與實用策略、有效的溝通系統以及以教學為核心的領導，聚焦於提升教學品質與學習成果。鏈結基礎教育場域，弭平教育理論與實務的落差值得借鏡。

（二）有關學習歷程檔案與升學方面

芬蘭自 1990 年代廢除標準化考試後，即透過教師信任制度與學校本位課程設計，發展學生學習動機與創新表現（**Sahlberg, 2011**）。

1. 取消大部分標準化考試：

除了高中結業時的全國統一畢業考試（**matriculation exam**），芬蘭幾乎在其他學習階段不實施全國性標準化測驗。取而代之，學校與教師根據學生的學習進度設計形成性評量、檔案評量（**portfolio**）與口頭報告，著重於學習歷程與能力的展現。

2. 高度信任教師專業：

芬蘭教師需具備碩士學位，並經過嚴格師資甄選與教育訓練，教師專業受到高度尊重。教師享有課程設計自由，可根據學生需求調整教學策略、評量方式與學習活動。

3. 學校本位課程設計：

芬蘭雖有全國課程架構（National Core Curriculum）作為原則指導，但各學校可以設計自己的「地方課程」，結合地區文化、學生特質與社區資源。學校教師團隊定期進行課程審查與更新，並與家長、學生討論課程規劃。此刻顯現，學術界（大學）、行政系統（教育行政部門）與民間（學校現場與社區）三方協同共構的可貴。

4. 重視跨學科學習與探究式教學：

芬蘭全國推動「現象導向學習（Phenomenon-Based Learning, PBL）」，鼓勵學生針對真實生活中的議題（如氣候變遷、移民、人權）進行跨科學習與專題探究（Finnish National Board of Education, 2016）。

根據 PISA 評量與芬蘭國內研究，學生在無壓力測驗制度下，仍表現出高度閱讀理解與批判思考能力。學生在國際調查中自我回報「學習快樂感」與「學習自主性」均排名前列。依據 OECD（2018）& Sahlberg（2011），筆者綜整芬蘭入學制度的特徵如下：

特徵	說明
無標準化國家入學考試（如 SAT）	高中與大學皆不依賴一次性大型考試決命運
重視學習歷程與能力表現	高中看初中表現，大學看高中畢業考、專業測驗與其他綜合資料
彈性多次報考制度	大學可每年報考多次、不限年齡，降低升學壓力
教育公平原則	各地資源分配均衡，重視每位學生的學習機會

根據以上特徵，雖兩國在國情、經濟、教育有極大的不同，但其教育理念仍值得台灣升學制度改革之參考。

（三）有關教育資源分配方面

加拿大安大略省推動「全社區學校」（Community School）模式，結合社會工作者、心理師與大學教育系資源，進入弱勢學區提供一體化支持。旨在整合學校與社區資源，為弱勢學區的學生及其家庭提供全面支持，共同促進學生的學習與福祉（People for Education, 2015）。具體內容與實施方式如下：

1. 跨專業團隊合作：

社會工作者與心理學家進駐學校，專業人員直接在校內提供心理健康支持、行為輔導和家庭協助，確保學生能夠及時獲得所需服務。且引進大學資源協作，與當地大學的教育學院合作，將最新的教育研究和實踐引入學校，並為教師提供專業發展機會。

2. 綜合學生支持服務：

在課程中融入心理健康教育，培養學生的情緒調節和社交技能。課後與暑期活動提供豐富的課外活動和暑期項目，滿足學生的學習和發展需求，並減少學習差距。

3. 家庭與社區參與：

設立家長資源中心，舉辦工作坊，增強家長的教育參與度和能力。而學校與社區結為夥伴關係並與當地企業和非營利組織合作，為學生提供實習和職業探索機會。

安大略省的全社區學校模式透過整合教育和社會服務資源，為弱勢學區的學生提供了全面的支持，旨在縮小教育差距，促進教育公平。

而英國於 2011 年推出了「Pupil Premium」計畫，透過向公立學校提供額外資金，支援弱勢學生，縮小他們與其他學生之間的學業成就差距（Department for Education, 2015）。計畫針對在過去 6 年內（即「Ever 6」標準）曾經領取過免費學校餐點（Free School Meals, FSM）的經濟弱勢學生，提供小學階段（Reception 至 Year 6）每名學生每年£1,320。中學階段（Year 7 至 Year 11）每名學生每年£935。對於目前由地方政府照顧，或曾被收養、受監護令或居住令影響的被照顧兒童（Looked After Children, LAC），每名學生每年£1,900。針對父母在軍隊服役的學生（Service Children），每名學生每年£300。根據英國國會圖書館的資料，2023 至 2024 年度約有 220 萬名學生符合資格，總資金約為 29 億英鎊。2024 年 7 月國家審計署的報告，自 2018 年至 2024 年，符合資格的學生人數增加了 7%。以上所述，再次強調政府扮演提升弱勢學生的教育機會與公平最重要的角色。

四、前行之路—代結語

最後，筆者親身經歷台灣教育轉型數十年來，由衷期待為促進與發展教育政策必須鼓勵大學資源與基層學校的持續協作，共同建構整合型教育創新平台，乃因教育改革前行之路是一項持續性、協同性的系統工程。透過教育原理原則檢視各項政策，並借鏡國際經驗，台灣教育即有機會建立一個以學生學習為核心、以教師教學專業為主體的教育環境。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://curriculum.naer.edu.tw/>
- 林崇熙、黃政傑（2018）。從 108 課綱談核心素養導向的課程設計與教學實踐。《課程與教學季刊》，21(2)，1-32。
- 張新仁（2020）。素養導向教學與探究學習：教師專業發展的新契機。《教育資料集刊》，71，1-20。
- 林美華、許文智（2021）。素養導向課程的設計與實踐：國北教大與國中合作案例。《教育實踐研究》，8(1)，45-67。
- 陳怡君（2022）。高中生課堂參與與升學準備之衝突：108 課綱下的實況調查。《臺灣教育評論月刊》，11(4)，22-30。
- 教育部國教署（2021）。偏遠地區教育資源發展報告。取自 <https://www.k12ea.gov.tw>
- 教育部國民及學前教育署（2021）。十二年國教課綱普通型高中多元選修課程實施現況與挑戰（內部調查報告）。
- 吳靜怡（2020）。普通高中學生選修課程選擇因素與學習成效之研究。《教育資料與研究》，137，25-46。
- 臺灣師範大學課程與教學研究所專案團隊（2020）。108 課綱高中端推動成果與挑戰：全國性問卷調查報告。
- People for Education. (2015). *Roadmap for community schools in Ontario*. Toronto, Canada. <https://peopleforeducation.ca>

- OECD. (2018). *Education policy outlook: Finland*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook.htm>
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Albert Shanker Institute.
- Myran, S., Crum, K. S., & Clayton, J. (2008). Four pillars of effective university-school district partnerships: Implications for educational planning. *Educational Planning*, 17(2), 7–16.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113.
- Department for Education. (2015). *The Pupil Premium: How schools are spending the funding successfully*. UK Government.
- OECD. (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education. (2022). *Supporting students and communities through integrated school services*.
- House of Commons Library. (2023). *Pupil premium: How schools are using the funding and what impact it's having* (Briefing Paper No. SN06700).
- National Audit Office. (2024). *Improving educational outcomes for disadvantaged children*.

