

2014年5月

第3卷 第5期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 大專校院學雜費

我國高等教育自1990年代以後迅速擴充，目前已進入Trow所謂之普及化發展階段；但在國家財政緊縮與社會福利支出逐年增加的情況下，高等教育經費成長有限，為維持與提升教育品質，大學開始要求學生分擔更多教育成本……



臺灣教育評論學會 出版

43301 台中市沙鹿區臺灣大道七段200號第二研究大樓415室

發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

2014年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

2014年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

王為國（國立新竹教育大學師資培育中心副教授）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

田耐青（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）

江志正（國立臺中教育大學教育學系副教授兼系主任）

成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳文彥（國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授）

陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）

許添明（國立臺灣師範大學教育學院院長）

陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）

劉秀曦（國家教育研究院助理研究員）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

鄭淑惠（國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所助理教授）

輪值主編

許添明（國立臺灣師範大學教育學院院長）

劉秀曦（國家教育研究院助理研究員）

執行編輯

黃家凱（臺灣師範大學教育系博士班研究生）

文字編輯

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

黃柏傑（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓415室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蔡玉卿

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 3 No. 5, May 1, 2014

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

2014 Advisory Board

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

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

2014 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Taipei Municipal University of Education)
Chen, Li-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)
Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Chen, Shih-Tsung (Principal, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)
Chen, Wen-Yan (Assistant Professor, National Chi Nan University)
Cheng, Chun-Hao (Secretary & Assistant Professor, Huafan University)
Cheng, Shu-Huei (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)
Chiang, Chih-Cheng (Associate professor & department head, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Liou, Hsiu-Hsi (Assistant Researcher, National Academy for Education Research)
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)
Sheu, Tian-Ming (Professor, National Taiwan Normal University)
Tyan, Nay-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Wang, Wei-Kuo (Associate Professor, National Hsinchu University of Education)
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)

Editors

Sheu, Tian-Ming (Professor, National Taiwan Normal University)
Liou, Hsiu-Hsi (Assistant Researcher, National Academy for Education Research)

Managing Editors

Huang, Jia-Kai (Doctoral students, National Taiwan Normal University)

Text Editor

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

E-mail : ateroffice@gmail.com (Tsai, Yu-Ching)

Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

我國高等教育已進入普及化發展階段；但在國家財政緊縮的情況下，高等教育經費成長有限，為維持與提升教育品質，大專校院開始要求學生分擔更多教育成本。惟隨著學費調漲，學生及其家庭經濟負擔日益沈重，部分經濟弱勢學生可能被迫放棄接受高等教育的機會。爰此，如何透過學費政策與助學措施的配合，同時達成充裕高等教育資源、提升高等教育品質與照顧經濟弱勢學生之多元目標，是近年來各國政府、社會輿論與學術界都相當關注的議題。

本期主題評論以「大專校院學雜費」為題進行徵稿，共 12 位教育先進賜稿，作者分別就我國與主要國家大學學雜費議題提出獨特的分析與建言，期能藉此拋磚引玉，喚起各界對學費議題的理性討論，並作為我國研擬中之大學學雜費調整方案修正之參考。另在自由評論方面，來稿亦十分踴躍，本期共收錄了 21 篇評論文章與專論文章一篇，探討議題面向相當廣泛，主題涵蓋學習共同體、課程與教學革新、教育行政與校長領導以及跨文化教育研究等。

本刊承蒙各界關心教育議題的朋友悉心灌溉，讓本刊得以成為多元評論之平台，本期更感謝各位作者熱情賜稿，為各項議題提供真知卓見，每篇論述都相當發人深省，值得讀者反覆閱讀省思。

許添明
第三卷第五期輪值主編
國立臺灣師範大學教育學院院長

劉秀曦
第三卷第五期輪值主編
國家教育研究院助理研究員

第三卷 第五期

本期主題：大專校院學雜費

主題評論

- 彭 森 明 如何合情合理地調漲大學學費？ / 1
- 丁 志 權 我國大學學雜費議題分析 / 4
- 陳 麗 珠
陳 世 聰 從財務結構看大學學雜費爭議 / 17
- 林 保 源 臺灣高等教育學費問題與助學政策之探討 / 25
- 楊 瑩 英國大學學費相關政策改革對我國之啟示 / 33
- 黃 月 純 韓國大學學雜費之議題分析 / 38
- 蕭 霖 大學學費與就學貸款政策 / 42
- 楊 正 誠 論高等教育機構功能分化與大學學費的關係 / 48
- 陳 玉 娟 加拿大安大略省高等教育助學方案之探究 / 52
- 黃 家 凱 加拿大教育儲蓄帳戶制度對我國大學學費問題的啟示 / 58
- 劉 秀 曦 主要國家大學學費政策之發展 / 62
- 范 麗 雪 大學學雜費爭論之外—政府、大學與市場的必要認知 / 66

自由評論

- 劉 淑 玲
陳 德 容 從戲劇表演教學提升生命態度之教學反思 / 69
- 林 于 仙 評量年代下的優質教育：從比耶斯塔的論點做思考 / 72
- 高 富 美 改善偏鄉小校教師流動率之淺見 / 75
- 李 昭 緣 非營利組織與學校共同推動性別平等教育課程實施之現況—

- 鄭 欽 淵 以得勝者教育協會為例 / 77
- 李 雅 婷 少子化下的積極性差別待遇－談差異化課程與教學 / 81
- 卓 怡 秀 創造性教學－活用 CoRT 及探索樹教學法於國中教學 / 87
- 饒 僖 真 課間自主運動實施模式創發經驗分享 / 90
- 王 金 國
桂 田 愛 教室基模與教學習慣 / 98
- 張 鳴 芳 亞斯伯格症學童融入教育之班級經營策略 / 100
- 吳 善 揮 香港高中學生的聆聽能力問題研究 / 103
- 李 政 憲 新住民子女課程與教學 / 109
- 王 姿 惠 帶孩子看見生命與創意 / 110
- 吳 妙 芬 我用靜思語上環境教育 / 112
- 阮 孝 齊 從教育政策借用觀點論學習共同體之推動策略 / 115
- 余 肇 傑 淺談佐藤學「學習共同體」 / 122
- 陳 德 容
劉 淑 玲 請問你「學習共同體」了沒？ / 126
- 王 佩 雯
蕭 佳 純 高中職優質化，「憂」不「憂」？訪問臺南市某所高中校長的
觀點 / 128
- 杜 岐 旺 淺論校長行政裁量與校務會議合議制之衝突與調和 / 135
- 魏 瑞 辰 縣市改制後國立高中職改隸之利害關係人研究 / 142
- 黃 憲 君 校長領導對教師專業發展的重要性 / 148
- 李 立 旻 論修復式正義理論與學校制度發展之展望 / 152

專論文章

- 洪 秋 瑋
葉 川 榮 跨文化教育研究中的抵殖民方法論之評析 / 159

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 177

臺灣教育評論月刊第三卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 180

臺灣教育評論月刊第三卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明 / 181

臺灣教育評論月刊 2014 年 1 月至 2014 年 12 月各期主題 / 182

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 183

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 184

入會說明 / 185

入會申請書 / 186

如何合情合理地調漲大學學費？

彭森明

國立清華大學榮譽講座教授

一、前言

大學學費一直是社會大眾關心的事。許多人們都希望學費越低越好，最好是免費。但這是不理性的，因為教育是花錢的志業，而不是賺錢的生意，要獲得高品質的教育，沒有適當的經費是不可能的。我們不可能要馬兒好，又要馬兒不吃草。

大學辦學經費誰來付？主要是由政府，民間財團，學生及家長三方分攤。以前大學教育不很普及時，其經費極大部分來自政府，學費可以壓低，但當大學教育擴張，而政府收入沒有相對增長時，政府分配給各校的經費也就越來越少。若學校要提升或維護高尚的教學品質，以培養社會優秀人材，錢從哪裡來？尤其是在社會對學校的教學與研究的期待與要求有增無減的情況下，沒錢做不了事。私立大學也許可以請董事會投入更多資金，但公立大學在沒有大財團的支持下，除了募款之外，只有調漲學費一途比較實際。問題是何時調，調多少才算合情合理。這是相當棘手的問題。本文針對此問題提出一些想法供大家參考。

二、學校自我掌控機制

要提出合情合理的學費調漲訴求，學校必須要有周全的前置分析與探究工作。一些例子如下：

- (一) 定期檢視學校經費使用情形，包括使用項目及其經費百分比，以診斷學校是否有浪費現象或改進之處，並設法落實節流措施以及績效責任制。因此學校需建立自我管控以及外在監督機制，讓經費使用達到合情、合理、公平、正義的原則，以及最高效益的目標。
- (二) 遵守經費使用透明化的原則，建立社會對學校之信任。比如公布學費及雜費支付項目及百分比，顯示學費及雜費是否主要使用在確保教學品質相關事務上，如教師薪資、教學器材、學生活動等。國外常有過高的比例使用在行政人事與業務上的現象，遭受批評。希望國內沒有這種現象。
- (三) 避免採用由學費收入中撥出一部分來補助貧寒學生的措施，因為被界定為「非貧寒學生」的家庭經濟情況也有很大的差距，真正高收入家庭不會很多，大部分學生應是來自中等或中上層級的家庭，「強迫」他們來資助貧寒學生也不是很公平。因此，若是向校友、家長及業界等籌款，由他們自主捐款發揮善心，建置獎助基金，專款專用，應是比較合情的方法。
- (四) 改善課程設計，減少開課班級數。目前有些課程內容可能分得

太細，開課的數量過多，班級人數過小，這是學校教學經費增長的原因之一。學校應時時檢視各課程的教學效益，思考如何整合課程內容，一方面充實課程內容深度與廣度，一方面減少開課數目，降低教學單位成本。

- (五) 加強校務基金以及學校相關產業的經營，增加收入，以貼補學校辦學經費。目前許多學校有服務收費措施，也是開源的辦法之一。
- (六) 在做學費調漲決定之前，學校應該進一步收集與分析一些資訊做為調漲的依據。比如檢視教學單位成本（unit cost），並與同儕學校做比較。另外應充分與學生及家長溝通，並傾聽他們的建言。

三、政府的職責

在學費調漲自主權未完全交給學校之前，教育部也應提供學校一些相輔的服務與支持，比如：

(一) 定時檢視國際大學學費趨勢

首先可與一些特定國家比較，比如歐美重要國家、澳洲、紐西蘭、中國大陸、韓國、日本、香港、新加坡、以及南亞國家等。以臺幣折算，依據經濟指數，來看臺灣的大學學費是否偏低還是偏高，做為考慮依據之一。

由政府透過駐外單位收集資料比各校或個人來做要省時省力得多。教育部曾在 2003 有過此類分析，結果顯

示臺灣的公、私立大學的學費其實並不算高，因此各校要求調漲學雜費，並不算是過分的要求（2014, 3, 24 採自 <http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=7517&ctNode=505&mp=1>）。

(一) 研討國內外有效控制經費開支的學校特質與措施

國內外都有一些學校收費低，但教學品質依舊良好。教育部可以深度地去檢視為何這些學校能夠有此成效，分析這些學校的特質、校務及教學經營方式、以及經費籌募與運用策略等，探討可供各校借鏡之處，提供給各校做參考，以改進經費使用管控機制。

(二) 鼓勵推展大學聯盟策略

國內許多大學規模小，但五臟都需俱全，因此教學與行政資源不易發揮最佳的效能與效益，因此政府應鼓勵大學結盟，分享資源，一方面提升學生學習機會，一方面降低經費的需求，降低單位成本。同時也讓有限的資源充分發揮其最大效益。

(三) 修訂政策與法規，鼓勵私人或機構捐助非營利教育事業

非營利的教育事業是善心事業，應鼓勵私人或機構捐助。比如提高扣稅減免，以茲鼓勵。政府可建立全國性獎助基金會，捐助者可直接將捐款直接寄撥給基金會，由基金會依據獎助辦法統籌支助各校貧寒學生，並公布獎助名單與金額，供社會督察。另

外，捐助者也可以直接寄撥給學校，指定專案專用。各校所有捐款的使用都應由學校獎助金委員會督導與查核，以保證誠信。

(四) 政府宜挹注更多經費，增加學生校內外工讀機會，鼓勵貧寒學生自食其力，自力更生，也藉此獲得實習機會，增進實務與人際互動經驗。此種獎助方式，沒有學生貸款負擔的後遺症（如無力還債），應是比較合情合理的獎助辦法。

(五) 訂定子女教育經費儲蓄法案，讓父母能以減免付稅額的方式，每年儲蓄在法定內的經額，作為孩子未來上大學學費之用。美國有許多此類方案可供參考，值得國內借鏡。

四、結語

總之，大學學費金額的訂定是一件相當困難之事，需要考量的因素很多，包括政府的經濟能力，學生及家長的負擔，學校辦學的經費需求，弱勢學生的關懷以及社會公平、正義的原則等。若學校能以最高效力來辦學，政府能以教育國民為內政優先，社會大眾能發揮愛心，相信國內大學的學費將能保持在合情、合理的範圍內，並讓國人享受高品質的大學教育。

參考文獻

- 財團法人國家政策研究基金會（2003）。大學學費調漲的成因與對策。國政研究報告，教文(研) 092-014 號（採自2014, 3, 26 <http://www.npf.org.tw/post/2/1651>）。



我國大學學雜費議題分析

丁志權

國立嘉義大學教育學系教授

前言

近年來由於油電價格上漲、人事費提高、獎助學金支出增加，以及各項軟硬體設施更新的需求，導致大學營運成本提高，各大學不斷呼籲教育部准予調漲學雜費，以免影響大學教育品質及國際競爭力。

反對者則認為調漲學雜費，將使更多年輕人負擔更重，影響弱勢學生就學機會。

其次，經濟景氣低迷，貧富懸殊，年輕人薪資偏低，就學貸款學生的還款壓力更為沉重。此外，國立大學接受許多政府補助，特別是五年五百億大學，為什麼還要調高學雜費？

學者專家也對於大學學雜費議題，從教育財政理論、國際比較、諮詢各界意見等，完成許多研究報告。但是政策的決定在政府部門，問題似乎一年拖過一年。

教育部於 2012 年 5 月委託國家教育研究院進行「常態性大專學雜費調整方案」基礎研究，成果報告也於 2013 年 8 月提出。現在已是 2014 年 3 月，仍然看不到政策的輪廓。淡江大學、實踐大學、世新大學等 3 校提出 2013 學年度第 2 學期學雜費調整申請，教育部於 2014 年 1 月 17 日予以駁回。在此同時，監察院也於 2014 年 1 月 16 日通過糾正教育部「未依法公告每年學雜費收

費基準調整幅度」。此一議題仍未落幕。

本文分為五部分，首先分析我國大學學雜費管制機制沿革，其次依序分析大學營運成本的內涵、大學學雜費額度、大學學雜費調整基準與調幅，最後歸納 8 項結論，並提出 8 項建議。

一、我國大學學雜費法制化的沿革

我國大學學雜費法制化的沿革，可分為統一階段、彈性階段、法律授權階段等三個階段。

（一）統一階段（1998 學年度以前）

我國大學學雜費收費基準，在 1998 學年度前，每年由教育部統一訂定，學費係參考全國軍公教員工待遇之調幅核算「學雜費基數」，雜費則參考當年度四月份物價指數之變動。當時教育部計算學雜費方式係以「基本運作教育成本」及「學雜費基數」等項目核算（教育部，2008）。

表 1¹為 1998 學年度公私立大學日間部學雜費徵收標準，該表是教育部最後一次統一定價。只分公立與私立，部分個別大學。由該表可知，公私立大學日間部學雜費徵收標準差距為 2.16 倍。1992 學年度時，私立大學學雜費為公立大學學雜費的 3 倍（教育部高教司四科，2003）。其次，該學年度公立

大學學雜費標準較前一學年度調幅高達 11%，私立大學則為 5.5%，當時教育部的政策是希望逐年縮小公私立大學學雜費差距。

（二）彈性階段（1999~2008 學年度）

在逐漸縮小公私立大學學雜費得差距的同時，教育部於 1999 年 4 月 28 日發布「彈性調整學雜費方案」，取消學雜費上限標準之規定，使辦學績優學校有較大的自主性，各校以實際經常性運作成本作為學雜費徵收之指標。該方案主要規定有四：

1. 在公立大學方面，各校學雜費收入不得高出教育部所定基本運作所需經費中，學校應自行負擔之部分，且每年調幅以不超過 10% 為原則。
2. 在私立大學方面，行政管理、教學研究訓輔及學生獎助學金（不含政府補助者）等三項支出總額，不低於學雜費收入 80%。
3. 各校應另外就學雜費收入提撥 3%~5% 經費，作為學生就學獎補助之經費。
4. 配套措施：包括健全大學財務監督體系、提供更完整的大學運作資訊、建立更完善之學生就學補助措施。

2004 年 6 月 24 日發布「彈性調整學雜費方案補充規定」，各校申請調整學雜費時，須提出動態財務指標、學雜

費支用計畫與校務說明（辦學成效）。2005 年 5 月發布「公私立大專校院彈性調整學雜費方案修正規定」、2006 學年度又發布「2006 學年度彈性調整學雜費方案」。從 2004 學年度起，教育部開始採取「合理微調、嚴格把關、照顧弱勢」原則（教育部高教司，2007）。

（三）法律授權（2009 學年度以後）

《大學法》第 35 條第 1 項規定：「大學向學生收取費用之項目、用途及數額，不得逾教育部之規定。」私立學校法第 47 條第 1 項，《專科學校法》第 35 條第 1 項均有相同規定。教育部依據法律授權，於 2008 年 6 月 13 日發布《專科以上學校學雜費收取辦法》（以下簡稱《學雜費收取辦法》），全文 17 條。該辦法基本上是以 1998 年以後的各項方案與補充規定為基礎增修而來，特別是在學雜費調整幅度與審議基準方面。

1. 在調整幅度方面，分為基本調幅（第 5 條）、放寬基本調幅 1.5 倍（第 8 條）與放寬基本調幅 2 倍（第 10 條）三種。
2. 在審議基準方面，調漲的條件有 9 項指標（該辦法附表一），調降的事由有 5 項（第 10 條）。
3. 另外，也讓教育部學雜費審議小組取得法定地位。

綜合上述三階段，從 1999 年至 2009 年，10 年間的經驗累積，歸納三項重點：

- (一) 由統一收費標準到大學彈性自主，再到「合理微調、嚴格把關」。
- (二) 公私立大學學雜費差距縮減。
- (三) 邁向法制化，審議指標趨於周延。

二、大學營運成本的內涵

「辦大學需要經費」這是基本前提，因此，在訂定學雜費收費標準前，要先估算，大學的營運成本是多少？作為討論的基礎。早在 1999 年發布的「彈性調整學雜費方案」的第三點基本規範，就以教學研究訓輔、行政管理、學生獎助學金三項支出總額作為學雜費標準的參考指標。例如：在私立大學部份，規定教學研究訓輔、行政管理、學生獎助學金三項支出總額不低於學雜費收入 80%。在公立大學部份，規定各校學雜費收入不得高出教育部所定基本運作所需經費中，學校應自行負擔之部分。而所謂「學校應自行負擔之部分」是指教學研究訓輔、行政管理、學生獎助學金三項支出總額扣減政府補助款。在王如哲等人（2013）的研究成果報告中，認為「直接教育成本」包括教學研究訓輔支出、行政管理支出、學生獎助學金支出三項。

表 2²為 2011 年公私立一般大學教育成本，由該表提出 2 項重點說明：

- (一) 公立大學平均每生教育成本為 20 萬元，私立大學平均每生教育成本為 12 萬元。

如果以目前的學雜費收費標準，公

立大學每生每年學雜費約為 5 萬元（每學期約 2.5 萬元），與每生教育成本比較不足 15 萬元。私立大學每生每年學雜費約為 10 萬元（每學期約 5 萬元），與每生教育成本比較不足 2 萬元。這些不足的部分誰來分擔？

- (二) 三項支出的比重方面，公私立大學稍有不同。公立大學方面，三項支出的比重分別是 80%，15%，5%，私立大學方面，則分別是 73%，20%，7%。

教學研究與訓輔支出的內容包括用人費（薪資），專案人員薪資，折舊（耗）及攤銷費用，維護費、文康活動費、學生團體保險、及其他教學維持費。管理及總務費用支出包括校長及副校長室、總務處、人事室、會計室、秘書室等單位之支出。

其次，再學生獎助學金支出方面，教育部 1999 年發布的「彈性調整學雜費方案」中，便規定各校應另外就學雜費收入提撥 3%~5% 經費，作為學生就學獎補助之經費。目前學生公費及獎學金支出的項目，原有的八種學雜費減免對象包括低收入戶學生、中低收入戶學生、身心障礙學生、身心障礙人士子女、原住民學生、現役軍人子女、給卹期內（滿）軍公教遺族、特殊境遇家庭子女。其次是生活學習獎助金（原工讀金）、研究生助學金、新生優秀獎學金、外國學生獎學金、學生急難救助金等。另外在 2005 學年度起政府推出「共同助學方案」，2007 年改為「大專校院弱勢學生助學計畫」，依家庭所得級距分為 5 級。家庭所得 70 萬元以下，均可

獲得 5000 元至 35000 元不等的助學金，該計畫還包括生活學習獎助金、緊急紓困金、免費住宿。

值得關注的現象是，一般說來，國立大學（特別是頂尖大學）學生社經背景較佳，弱勢學生少，在弱勢學生獎學金方面的負擔較輕，反之，弱勢學生較多的大學，在這方面的負擔會比較重。

三、大學學雜費的額度

大學營運的成本容易計算，關鍵問題是政府與學生如何分攤這些成本？如果政府負擔多，學生就負擔少；反之，如果政府負擔少，學生就負擔多。表 3³為公私立大學校院 100 學年度大學部學雜費收費基準，根據該表提出 4 項重點說明：

- (一) 在公立大學方面，以工學院言，從最低的嘉義大學 24,320 元，到東華大學的 27,790 元，再到成功大學 29,490 元。最低與最高相差 5,170 元。以文法學院言，從最低的嘉義大學 20,790 元，到東華大學的 23,740 元，再到臺灣大學 25,230 元。最低與最高相差 4,440 元。
- (二) 在私立大學方面，以工學院言，從最低的長庚大學 44,307 元，到大同大學的 54,170 元，再到世新大學 56,914 元。最低與最高相差 11,982 元。以文法學院言，從最低的實踐大學 41,890 元，到靜宜大學的 44,811 元，再到東海大學 50,510 元。最低與最高相差 8,620

元。

- (三) 在公私立大學差距方面，以工學院言，如果以私立最高的世新大學 56,914 元與公立最低的嘉義大學 24,320 元比較，為 2.3 倍。以私立最低的長庚大學 44,307 元與公立最高的成功大學 29,490 元比較，為 1.5 倍。依據教育部統計，1995 學年度私立大學學雜費為公立大學的 2.7 倍，1997 學年度降至 2.3 倍（RICELOHAS, 2012a）。
- (四) 在醫學院方面，三所國立大學的收費標準差異不大，但在私立大學方面，則差異頗大。以醫學系為例，最高的是輔仁大學、義守大學為 72,500 元，最低的是長庚大學、馬偕醫學院為 59,317 元，相差達 13,183 元。

其次，在國際比較方面，表 4⁴為八國公私立大學學雜費及其占平均每人國內生產毛額（GDP）比率，根據該表提出 4 項重點說明：

- (一) 在平均每人 GDP 方面，日本平均每人 GDP 最高，達 46,035 美元，其次是美國 45,547 美元，均為臺灣的 2.3 倍。進行大學學雜費國際比較時，必須以各國 GDP 的高低為參照基準。
- (二) 八國公私立大學學雜費及其占平均每人 GDP 比率最低的是法國、德國，幾乎是免學費。其次，比率未達 20% 的，有臺灣的公立大學與私立大學、美國的公立大學南韓的

部分公立大學。比率在 20%~39% 之間的，有英國的大學、日本的公私立大學、南韓的部分公私立大學。比率在 40% 以上的，有美國的私立大學、南韓的部分公私立大學。

(三) 就賦稅負擔率(含社會安全捐)而言，最高的是法國的 42.9%，其次是德國的 35.0%。最低的是我國 18.4%，其次是美國 24.8%、南韓 25.1%、日本 26.9%。俗話說「天下沒有白吃的午餐」，北歐國家，例如丹麥、挪威、瑞典等國，均免學費(OECD, 2013)，但這些國家國民賦稅及社會安全捐的負擔率頗重。丹麥是 48.2%、挪威是 42.8%、瑞典是 45.8% (財政部統計處，2012)。我國如果要享有較低的學費，則可能要增稅，或者採取市場取向的學雜費制度，如美國。

(四) 值得注意的是，南韓公立大學之間或私立大學之間的學雜費差異頗大。同為公立大學，學雜費最高的是 11,210 美元，最低的是 2,733 美元，前者為後者的 4 倍。私立大學之間也達 2 倍。

四、大學學雜費的審議基準與調幅

表 5⁵為 1995~2002 學年度公私立大學學雜費調幅，由該表可知，1995~1998 學年度的統一階段，雜費調幅都在 10% 以上。教育部於 1999 年發布「彈性調整學雜費方案」，規定各公

立大學每年調幅以不超過 10% 為原則。從 2004 學年度起，教育部開始採取「合理微調、嚴格把關」原則，2003~2008 學年度間，只有少數學校調漲。

2009 學年度以後至 2013 學年度各公私立大學學雜費均未調漲 (RICELOHAS, 2012b)。

甚至在 2007 學年度首度有 9 所大專校院因辦學不力、教學品質欠佳被要求調降學雜費 1% (教育部高教司，2007)。

淡江大學、實踐大學、世新大學等 3 校提出 2013 學年度第 2 學期學雜費調整申請，調幅從 1.1% 到 1.5% 不等。教育部依學雜費收取辦法規定邀集相關機構、學者專家、學生及家長代表共 15 人組成學雜費審議小組逐案進行嚴謹審議結果，於 2014 年 1 月 17 日公告，不同意 3 校之調漲案。教育部認為，淡江大學及實踐大學因助學金占獎助學金比率不符助學指標「獎助學金之助學金比率逾 70%」之審議基準；世新大學則因「研議公開程序」未完備(教育部高等教育司，2014)

在此同時，監察院教育及文化委員會也於 2014 年 1 月 16 日通過糾正教育部「未依法公告每年學雜費收費基準調整幅度」。葛委員永光、李委員復甸認為教育部未依《專科以上學校學雜費收取辦法》第 5 條第 1 項規定，核算每年學雜費收費基準調整幅度並公告之；又行政院於 100 年度調整軍公教待遇時，教育部亦未依《學雜費收取辦法》

第 5 條第 2 項規定，核算基本調幅調漲私立大學學雜費，均與法不符（RICELOHAS, 2012b）。

其次，與調幅有密切關係者就是審議基準。從 1999 年發布的「彈性調整學雜費方案」，便開始訂定學雜費調整的審議基準，例如：私立大學：「行政管理」、「教學研究訓輔」及「學生獎助學金（不含政府補助者）」三項支出總額不低於學雜費收入 80%。各校應另外就學雜費收入提撥 3%~5% 經費，作為學生就學獎補助之經費。經過 2004, 2005, 2007 年的補充規定，學雜費調整的審議基準越來越完備，都納入 2008 年發布的《學雜費收取辦法》中。

表 6⁶為《學雜費收取辦法》規定的專科以上學校學雜費審議基準，該表所列基準分為財務指標、助學指標、辦學成效指標等三類。

1. 在財務指標方面，公立大學包括 2 項：自籌數高於學雜費收入、常態現金結餘率未超過 15%。公立大學包括 2 項：三項經常支出逾學雜費收入 80%、常態現金結餘率未超過 15%。
2. 在助學指標方面，包括 3 項：私立學校提撥學生就學措施之獎助學金達前一學年度學校總收入 2% 以上，國立學校應達 1.5% 以上。獎助學金之助學金比率逾 70%。該學年度助學計畫之目標值及查核機制。
3. 在辦學成效指標方面，包括 4 項：

校務評鑑與系所評鑑成績。無違背本辦法所定指標或程序之情事。無重大之校（財）務違法或不當。日間學制生師比在 25 以下。

這些基準隱含了許多大學經營理念，包括大學財務管理、教育機會均等（弱勢學生助學）、大學經營績效（校務評鑑與系所評鑑）、教育品質（師生比）等。並須做到財務公開（第 3 條）、資訊公開、研議過程公開（第 7 條）。第 12 條也規定 5 項調降事由：（1）助學機制執行成果未達學校自訂之查核指標及目標值。（2）獎助學金提撥比率未達學雜費收入 3%。（3）重大校（財）務違法或不當。（4）日間學制生師比超過 25。（5）系所評鑑成績不佳者。

《學雜費收取辦法》第 5 條規定，基本調幅之核算主要是依據行政院主計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三項指標，不得超過 2.5%。以 103 學年度為例，消費者物價指數年增率 30%，採用 102 度數據；平均每戶可支配所得年增率 35%，採用 102 度數據；受僱員工薪資年增率 35% 採用 102 度數據。

表 7⁷為大學學雜費基本調幅試算，由該表可知，試算結果連 1% 都不到，2010 學年度還出現負值。此一調幅比各大學預期的調幅相去甚遠。最不公平的是，從 1999~2003 學年度期間，有的大學調漲較多，有的大學甚至未調漲。教育部在核定調漲幅度時，應考量個別大學的「累積調幅」。否則採一刀切的做法，並不公平。

五、結論與建議

前述對我國大學學雜費主要議題分析，在其背後糾纏著不同的理念與觀點。審視當前制度，政府必須盡早確立政策目標，已逐步落實。綜合上述分析，歸納 8 點結論，並提出 8 項建議。

（一）結論

1. 雖然 1999 年彈性調整學雜費方案，尊重大學自主，但隨即與 2004 學年度起，採取「合理微調、嚴格把關、照顧弱勢」原則。且 2008 年 6 月發布的學雜費收取辦法雖然周延明確，但與現實似乎有落差。
2. 1998 學年度以前政府的政策是提高公立大學學雜費標準，希望縮減公私立大學學雜費差距，但近年來這方面幾無進展，至今私立大學學雜費仍約為公立大學的 2 倍。
3. 《學校學雜費收取辦法》雖訂有基本調幅、放寬調幅、學雜費自主計畫等，但實際上未實施過。導致監察院於 2014 年 1 月 16 日通過糾正教育部。
4. 以教學研究訓輔、行政管理、學生獎助學金等三項支出，核算大學的經常性營運成本。並以此作為核算學雜費額度的指標，尚稱合理，且有共識。
5. 2005 年起對弱勢學生補助對象逐年擴大，也造成大學頗大負擔。對

於弱勢學生較多的大學較不公平。

6. 與美國、英國、日本、南韓等國比較，我國大學學雜費占平均每人 GDP 比率偏低。法德等國幾乎是免學雜費，但其賦稅負擔率都相當高。
7. 南韓公立大學之間或私立大學之間的學雜費差異頗大。同為公立大學，學雜費最高為最低的 4 倍。私立大學之間最高為最低的 2 倍。
8. 依《專科以上學校學雜費收取辦法》試算之大學學雜費基本調幅均在 1% 以下。比各大學預期的調幅相去甚遠。2013 年淡江、實踐、世新三校提出調漲學雜費申請，也被教育部駁回。

（二）建議

1. 政府宜先確立大學營運成本的分擔比率

大學經費不足，將影響大學教育品質及國際競爭力。如果從為國家培養菁英人才的觀點，則應全由政府負擔，學雜費為零；如果從為使用者付費的觀點，則應全由學生負擔，政府無需負擔。我國必須在兩端之間，找到定位點，當然還涉及國家財力問題。
2. 公立大學資本門支出應由政府負擔

如前所述，以教學研究訓輔、行政管理、學生獎助學金等三項支出，作為

核算學雜費額度的指標，尚稱合理。但也應考量大學營運成本資本門經費的來源，校舍建築經費較為龐大，但使用年限多達幾十年，若不計入學雜費，則應由政府負擔。私立大學的本資本門經費則由董事會負擔。

3. 逐步提高公立大學學雜費，使接近私立大學標準，改善「反所得重分配」現象

從國際比較發現，我國公立學校學雜費占平均每人 GDP 的比率不到 10%，遠低於美國、日本、南韓，有調漲空間。使其接近私立大學標準，改善「反所得重分配」現象。在提高公立大學學雜費時，也可逐步降低政府補助，用於重點發展或競爭型計畫，以提升大學競爭力。

4. 弱勢學生獎學金宜由教育部補助

一般說來，國立大學（特別是頂尖大學）學生社經背景較佳，弱勢學生少，在弱勢學生獎學金方面的負擔較輕，反之，弱勢學生較多的大學，在這方面的負擔會比較重。否則對弱勢學生較多的大學不公平。

5. 宜將各校「累積調幅」納入學雜費調整的考量

在運用學雜費收取辦法核算調幅時，應對在 1999~2008 學年度期間，未調漲學雜費或調漲幅度較低之大學，從寬核定，不能一刀切。否則對於以往配合政府，聽從教育部道德勸說而未調漲學雜費之大學不公平，也會讓大學有受

騙的感覺。

6. 基本調幅的三項指標過於空泛，有檢討空間

例如：2012 年以來，油電價調漲甚多，且教職員工薪資調漲 3%，提高大學營運

成本，但顯示在「消費者物價指數年增率」方面可能不大。因此，基本調幅的三項

指標可能無法適切反映大學經營成本的變動。

7. 部分指標以「常態性」調整，可免繁瑣程序

學雜費收取辦法對學雜費調整的備審資料的準備與審議，相當繁瑣。在建構大學財務及辦學績效資訊公開制度後，對於某些直接影響大學營運成本因素的變動，應可依其比率立即反映在學雜費的調升或調降，其程序可予以簡化。例如：教職員待遇調整、電費調整等，應可立即反映在學雜費的調整。

8. 原有《學雜費收取辦法》必須大幅修正

原有《學雜費收取辦法》於 2008 年 6 月發布，其重點主要是「合理微調、嚴格把關」原則。教育部於 2012 年提出「常態性大專學雜費調整」的政策方向，且該辦法與目前各界期待也有落差，必須大幅增修。

參考文獻

- 王如哲（2013）。「常態性大專學雜費調整方案」基礎研究成果報告。教育部高等教育司委託研究計畫。
- 教育部（2013）。**教育統計指標之國際比較，2013年版**。臺北：編者。
- 教育部（2008-06-13）。**專科以上學校學雜費收取辦法立法理由**。檢索日期：2014年3月10日，網址：<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL046293>
- 教育部高教司（2007）。我國高等教育學雜費制度演進。**教育部電子報，259**。
- 教育部高等教育司（2014）。公告（103-01-17）：**102學年度第2學期大專校院學雜費審議結果**。檢索日期：2014年3月10日，網址：<http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=22363&Index=1&WID=c0746986-1231-4472-abce-5c5396450ba9>
- 教育部高教司四科（2003）。2003年大學學費相關問題之說明。**高教簡訊，149**。
- 財政部統計處（2012）。**中華民國100年財政統計年報**。臺北：編者。
- RICELOHAS（2012a）。**調整學費：大專校院學雜費徵收標準（83~101學年度）**。檢索日期：2014年3月20日，網址：<http://ricelohas.blogspot.tw/2012/03/83100.html>
- RICELOHAS（2012b）。**調整學費：大專校院學雜費調幅（88~97學年度）**。檢索日期：2014年3月20日，網址：<http://ricelohas.blogspot.tw/2012/03/8897.html>
- RICELOHAS（2013）。**調整學費：歷年學雜費基本調幅**。檢索日期：2014年3月20日，網址：<http://ricelohas.blogspot.tw/2013/10/Blog-post.html>
- RICELOHAS（2014）。**調整學費：修正「專科以上學校學雜費收取辦法」相關訊息（2012~2014）**。檢索日期：2014年3月20日，網址：<http://ricelohas.blogspot.tw/2012/03/20123.html>
- OECD（2013）。*Education at a Glance: OECD Indicators*. Retrieved 2014/03/20. Website: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

¹ 表 1 1998 學年度公私立大學日間部學雜費徵收標準（最後一次統一定價）

| | 工學院 | | 理農學院 | | 商學院 | | 文法學院 | |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 公立 | 私立 | 公立 | 私立 | 公立 | 私立 | 公立 | 私立 |
| 學費 | 13460 | 45400 | 13460 | 35400 | 13340 | 33840 | 13340 | 33840 |
| 雜費 | 8610 | 12320 | 8430 | 11920 | 5820 | 7600 | 5530 | 6970 |
| 合計 | 22070 | 47720 | 21890 | 47320 | 19160 | 41440 | 18870 | 40810 |
| 公私比率 | 2.16 | | 2.16 | | 2.16 | | 2.16 | |

續表 1 1998 學年度公私立大學日間部學雜費徵收標準（最後一次統一定價）

| | 醫學系 | | 牙醫學系 | | 醫學院（醫牙系除外） | |
|------|-------|-------|-------|-------|------------|-------|
| | 公立 | 私立 | 公立 | 私立 | 公立 | 私立 |
| 學費 | 17970 | 46930 | 16390 | 42820 | 13460 | 35400 |
| 雜費 | 11620 | 16990 | 10670 | 15670 | 9760 | 14800 |
| 合計 | 29590 | 63920 | 27060 | 58490 | 23220 | 50200 |
| 公私比率 | 2.16 | | 2.16 | | 2.16 | |

資料來源：教育部 1998 年 7 月 31 日函：核定 1998 學年度公私立大學學雜等費徵收標準。

² 表 2 2011 年一般大學教育成本內涵（不含科技大學及專科學校）

| 教育成本內涵 | 公立大學 | | 私立大學 | |
|-----------|--------------|--------|--------------|--------|
| | 金額 | 比率 | 私立大學 | 比率 |
| 教學研究與訓輔成本 | 4,816,482 萬元 | 80.0% | 3,444,350 萬元 | 73.0% |
| 管理及總務費用 | 906,696 萬元 | 15.0% | 953,628 萬元 | 20.0% |
| 學生公費及獎學金 | 306,111 萬元 | 5.0% | 323,492 萬元 | 7.0% |
| 合計 | 6,029,289 萬元 | 100.0% | 4,721,470 萬元 | 100.0% |
| 學生數 | 295,075 人 | | 379,087 人 | |
| 平均每生成本 | 204,330 元 | | 124,548 元 | |

資料來源：王如哲（2013），「常態性大專學雜費調整方案」基礎研究成果報告。

³ 表 3 公私立大學校院 2011 學年度大學部學雜費收費基準

| | 工學 | 理農 | 商學 | 文法 | | 工學 | 理農 | 商學 | 文法 |
|--------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| 1.臺灣大學 | 29470 | 29260 | 25610 | 25230 | 1.輔仁大學 | 55350 | 54890 | 48140 | 47430 |
| 2.清華大學 | 28630 | 28630 | 24370 | 24370 | 2.東吳大學 | 56460 | 55990 | 49110 | 48370 |
| 3.交通大學 | 28990 | 28740 | 28740 | 24770 | 3.淡江大學 | 54720 | 54260 | 47590 | 46880 |
| 4.成功大學 | 29490 | 29250 | 25600 | 25210 | 4.文化大學 | 53390 | 52950 | 46425 | 45735 |
| 5.政治大學 | - | 28430 | 24890 | 24510 | 5.中原大學 | 54870 | 54360 | 46060 | 46060 |

| | | | | | | | | | |
|---------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|
| 6.中央大學 | 28660 | 28440 | 24870 | 24510 | 6.元智大學 | 56040 | - | 48910 | 48190 |
| 7.中山大學 | 28940 | 28710 | 25130 | 24730 | 7.銘傳大學 | 53383 | - | 46201 | 45288 |
| 8.中興大學 | 27330 | 27110 | 23740 | 23390 | 8.世新大學 | 56914 | - | 49252 | 48283 |
| 9.中正大學 | 28100 | 27880 | 24400 | 24020 | 9.實踐大學 | 48875 | 48470 | 42515 | 41890 |
| 10.海洋大學 | 27810 | 27590 | 24140 | - | 10.長庚大學 | 44307 | - | 38528 | - |
| 11.臺灣師大 | 27600 | 27380 | - | 23590 | 11.大同大學 | 54170 | 51670 | 47120 | - |
| 12.高雄師大 | 27590 | 27365 | - | 23605 | 12.真理大學 | - | 51940 | 45560 | 44870 |
| 13.彰化師大 | 27570 | 27340 | 23950 | 23590 | 13.佛光大學 | 48720 | 48720 | 42700 | 42700 |
| 14.臺北大學 | | | | | 14.玄奘大學 | 50978 | 50978 | 46258 | 45568 |
| 15.嘉義大學 | 24320 | 24120 | 21110 | 20790 | 15.華梵大學 | 52380 | - | - | 44870 |
| 16.臺南大學 | - | 25330 | - | 21840 | 16.中華大學 | 50615 | - | 44020 | 43358 |
| 17.高雄大學 | 26720 | 26510 | 23320 | 23320 | 17.東海大學 | 56289 | 55820 | 48951 | 50510 |
| 18.臺東大學 | - | 25490 | - | 21980 | 18.逢甲大學 | 54970 | 54520 | 47820 | 47080 |
| 19.宜蘭大學 | 25660 | 25450 | 22270 | 22270 | 19.靜宜大學 | - | 51874 | 45496 | 44811 |
| 20.東華大學 | 27790 | 27570 | 24100 | 23740 | 20.明道大學 | 52780 | 52780 | 45740 | 45740 |
| 21.暨南大學 | 25547 | - | 22187 | 21851 | 21.亞洲大學 | 54980 | 54870 | 47800 | 48250 |
| 22.聯合大學 | 26000 | - | 22600 | 22285 | 22.大葉大學 | 51770 | - | 45020 | 44380 |
| 23.臺北藝大 | 26620 | - | - | - | 23.南華大學 | - | - | 46597 | 44865 |
| 24.臺灣藝大 | 26230 | - | - | - | 24.稻江學院 | 53979 | 53580 | 46880 | 46182 |
| 25.臺南藝大 | - | 26990 | - | - | 25.首府大學 | 47038 | - | 44020 | 43358 |
| 26.國北教大 | - | 26250 | - | 22600 | 26.康寧大學 | 53234 | - | 45991 | 45473 |
| 27.新竹教大 | - | 25280 | - | 21780 | 27.義守大學 | 55373 | 54232 | 47994 | 45405 |
| 28.臺中教大 | - | 24840 | 23950 | 21410 | | | | | |
| 29.屏東教大 | - | 25320 | - | 21820 | | | | | |
| 30.臺灣體大 | - | 23870 | - | - | | | | | |
| 31.金門大學 | 25390 | 25390 | 22042 | 22042 | | | | | |

續表 3 100 學年度公私立大學校院大學部學雜費收費基準

| | 醫學系 | 牙醫學系 | 醫牙學系外 | | 醫學系 | 牙醫學系 | 醫牙學系外 |
|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| 1.臺灣大學 | 39560 | 36170 | 31050 | 1.臺北醫大 | 71480 | 65410 | 56110 |
| 2.陽明大學 | 38380 | 35080 | 30110 | 2.輔仁大學 | 72500 | - | 58200 |
| 3.成功大學 | 39550 | - | 31040 | 3.慈濟大學 | 61975 | - | 48849 |
| | | | | 4.馬偕醫學院 | 59317 | - | 46577 |
| | | | | 5.長庚大學 | 59317 | - | 46577 |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--------|-------|-------|-------|
| | | | | 6.中國醫大 | 71489 | 65425 | 56126 |
| | | | | 7.中山醫大 | 71495 | 65414 | 56110 |
| | | | | 8.高雄醫大 | 71159 | 65115 | 55848 |
| | | | | 9.義守大學 | 72500 | - | 55495 |

⁴ 表 4 八國公私立大學學雜費及其占平均每人 GDP 比率 (單位：美元)

| | 學雜費金額 | | 每人 GDP | 學雜費占 GDP 比率 | | 賦稅負擔率 (含社 會安全捐, 2009) |
|----------------|------------|-----------|-----------|-------------|-----------|--------------------------|
| | 公立 | 私立 | | 公立 | 私立 | |
| 臺灣 (2012) | 1982 | 3712 | 20006 | 9.7 | 18.2 | 18.4 |
| 美國 (2009) | 8123 | 33315 | 45547 | 17.8 | 73.1 | 24.8 |
| 英國 (2012) | 1426 | - | 38617 | 37.0 | - | 35.0 |
| 法國 (2010) | 230 | - | 40729 | 0.6 | - | 42.9 |
| 德國 (2012) | 307 | - | 41550 | 0.7 | - | 36.3 |
| 日本 (2011) | 10247 | 16485 | 46035 | 22.3 | 35.8 | 26.9 |
| 南韓 (2011) (工學) | 2733-11210 | 4904-9959 | 22745 | 12.0-49.3 | 21.6-43.8 | 25.1 |

資料來源：1.教育部 (2013)。教育統計指標之國際比較。

2.財政部統計處 (2012)。中華民國 100 年財政統計年報。

⁵ 表 5 公私立大學 1995~2002 學年度學雜費調幅

| | 學年度 | 公立大學調幅 | 私立大學調幅 |
|------------------|-----------|------------------------------|-------------|
| 統 一 階 段 | 1995 | 11.81% | 4.06% |
| | 1996 | 11.1% | 2.90% |
| | 1997 | 10.0% | 未調漲 |
| | 1998 | 11.0% | 5.5% |
| 彈 性 階 段 | 1999 | 5% | 3.5% |
| | 2000 | 5-10% | 約 5% (部分未調) |
| | 2001 | 大多調漲 5-7%，部分未調漲 | 未調漲 |
| | 2002 | 大多未調漲，部分調漲 5% | 未調漲 |
| | 2003~2008 | 只有少數學校調漲。2007 學年度有 9 所大專校院調降 | |

資料來源：RICELOHAS (2012a)，RICELOHAS (2012b)

⁶ 表 6 專科以上學校學雜費審議基準

| | 公立大學 | 私立大學 |
|------|-------------------|---------------------------------------|
| 財務指標 | 1. 近三年自籌數高於學雜費收入。 | 1. 近三年行政管理、教學研究訓輔及獎助學金三項支出逾學雜費收入 80%。 |

| | |
|----------|---|
| 助學指標 | <p>2. 近三年常態現金收入扣除常態現金支出後之常態現金結餘，占常態現金收入之比率（即常態現金結餘率），未超過 15%；或超過者具合理資金運用計畫。</p> <p>3. 私立學校提撥學生就學措施之獎助學金達前一學年度學校總收入 2% 以上，國立學校應達 1.5% 以上，作為學生獎助學金。但提撥金額不得低於本辦法 97 年 6 月 13 日實施前該學年度學雜費收入 3%。</p> <p>4. 獎助學金之助學金比率逾 70%。</p> <p>5. 該學年度助學計畫之目標值及查核機制。</p> |
| 辦學綜合成效指標 | <p>6. 最近一次大學校務評鑑無二個以上較弱項目；技專校院綜合評鑑行政類為一等，且科、系、所、學位學程、院評鑑無列為第三等第或四等第者。</p> <p>7. 近三年無違背本辦法所定指標或程序之情事。</p> <p>8. 近三年無校（財）務違法或不當，情節重大，經本部糾正或要求限期改善。</p> <p>9. 該一學年度上學期日間學制生師比在 25 以下。</p> |

⁷ 表 7 大學學雜費基本調幅試算

| 學年度 | 消費者物價指數 年增率 30% | 平均每戶可支配 所得年增率 35% | 受僱員工薪資 年增率 35% | 基本調幅 |
|------|--------------------|----------------------|-------------------|--------|
| 2009 | (97 年) 3.52% | (96 年) 1.18% | (97) -3.37% | 0.29% |
| 2010 | (98 年) -0.86% | (97 年) -1.10% | (98) -3.47% | -1.86% |
| 2011 | (99 年) 0.96% | (98 年) -2.85% | (99) 4.34% | 0.81% |
| 2012 | (100 年) 1.42% | (99 年) 0.20% | (100) 1.29% | 0.95% |
| 2013 | (101 年) 1.93% | (100 年) 2.10% | (101) -1.60% | 0.75% |
| 2014 | (102 年) 0.79% | (101 年) 1.72% | (102) -0.62% | 0.62% |

資料來源：RICELOHAS（2013）。調整學費：歷年學雜費基本調幅。

從財務結構看大學學雜費爭議

陳麗珠

國立高雄師範大學教育系教授

陳世聰

屏東縣立長榮百合國小校長

一、前言

由於政治、經濟與社會環境的改變，我國大專教育政策，確實已將教育機會均等理想逐漸落實，大專教育已從精英主義走向大眾化（陳伯璋，1989）。當高等教育變成了大眾化教育之後，除了高等教育的素質與內涵改變之外，連帶地也因影響範圍擴大、相關的母群變多，自然容易成為社會議題，備受各界的關注；而各相關議題中，學雜費調漲爭議幾為年年各家爭論的焦點。相關研究顯示，各國、地區、公私立學校的收費差距頗大（李金桐，1992；蓋浙生，1999）；此差距可能來自高等教育財政模式（Zideman & Albrecht, 1995）不同所致。但學雜費的收取學雜費雖為學生支付的教學費用，卻非學生教育費用的全部，例如設備費多由辦學者負擔，而非由學生負擔（林文達，1991）。然而當辦學主體沒有能力支出應分擔的部分時，「只好將某比例成本轉嫁給家長及學生」「學雜費也是各種成本分攤模式中，最易引發各方政治和意識衝突的方式」（Johnstone, 2004）。本文擬就教育部 98 年委託之《我國大學學雜費政策之分析與研議》專案研究可得之大學財務相關資料¹具體分析，藉此探討學雜費在大學財政與學校財務經營上的問題，進而提出結論建議。

二、高等教育財政現況

高等教育由菁英走向普及是世界的潮流，但受教育人數增加，勢必遭遇經費不足及品質下降的威脅（呂木琳，2009）。在教育經費總量的限制下，各級教育所占的教育經費難免會有相互排擠的現象。各級教育經費結構在 75 學年到 84 學年間，除了國民教育經費所占比率呈現微幅增加外，其餘各級教育均呈下降趨勢（圖 1）。但很明顯地，在 84 學年大專校院數量大增之後，高等教育占教育經費的比率逐年增加，和國民教育呈現比率趨近的現象；但高等教育的每生分攤經費卻低於 84 學年之水準（圖 2）。

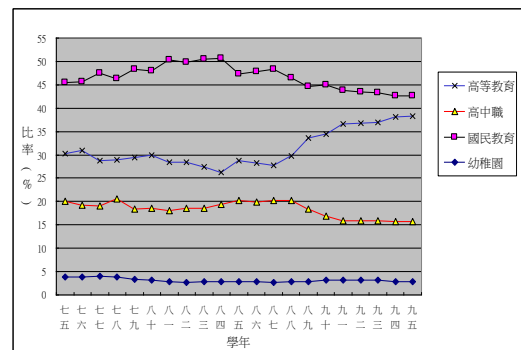


圖 1 各級學校經費結構圖
資料來源：分析自教育部（2009）

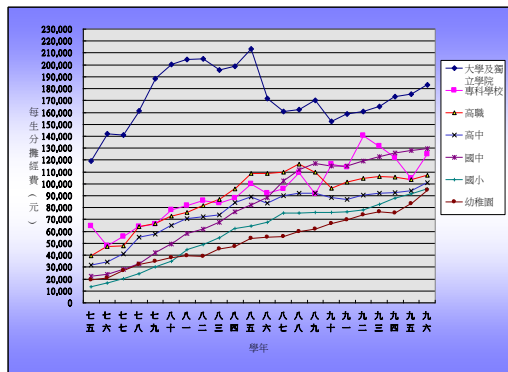


圖 2 各級學校平均每生分攤經費
資料來源：分析自教育部（2009）

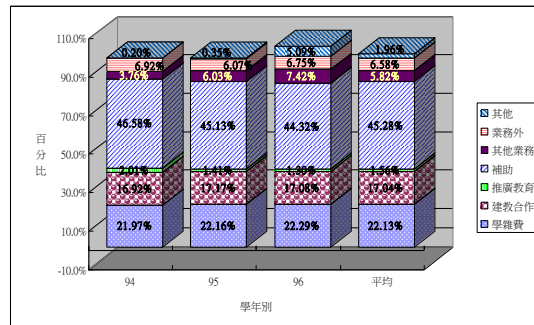


圖 3 國立大學 94~96 學年平均現金收入分析
資料來源：研究者自行繪製

三、我國國立大學財務結構分析

從國立大學 94~96 學年平均現金收入（圖 3）加以分析，可以發現教育部補助收入是國立大學現金收入的最主要來源，從 94 學年的 46.58%、95 學年的 45.13%，到 96 學年的 44.32%，有逐年微降的趨勢。反之，學雜費收入所占比率從 94 學年的 21.97%、95 學年的 22.16%，到 96 學年的 22.29%，則有逐年微升的趨勢。在建教合作的收入，此三學年的占比約在 17% 上下，推廣教育收入從 94 學年的 2.01%，95 學年的 1.41%，到 96 學年的 1.30%，亦下降的趨勢。96 學年在業務外收入與其他收入比前兩個年度所占的比率顯然較高。以三年平均值來看（圖 4），我國國立大學現金收入四成五來自教育部的補助約占四成五（不含國庫撥款），學雜費收入約占二成二左右，建教合作約占一成七左右，業務外收入約占 6.58%，其他業務收入占 5.82%（此項收入包含計畫補助），其他收入與推廣教育收入分占 1.96%與 1.56%，醫療收入因非全部大學都會有此項收入，因此僅占 0.01%。

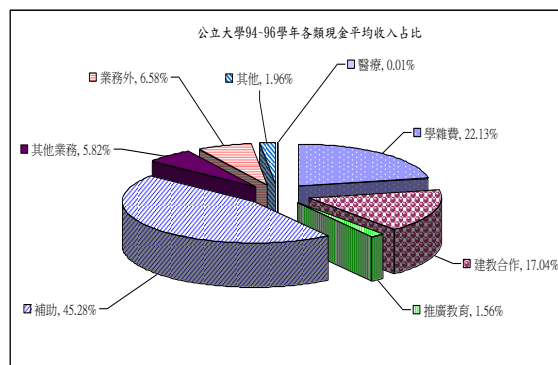


圖 4 國立大學 94~96 學年平均現金收入分析圖。
資料來源：研究者自行繪製。

就整體國立大學經常門現金支出加以分析（圖 5），可以發現 94~96 學年度國立大學的各項支出以教學研究訓輔成本支出占大部分，各校在此項成本的支出占比介於 43.6%~78.6% 之間，大小極端值達 35% 之多；94~96 學年均此項成本約占總現金收入的六成左右，96 學年更比 95 學年所占的比率高出 2.2%。各校在建教合作方面的成本支出介於 4%~37.7%，大小極端值達 33.7% 之多；各學年此項成本占逾一成五，不過這部分的支出與建教合作收入相對，學雜費較無相關。各校管理與總務費用介於 5.9%~26.4%，大小極端值亦高達 20.5%，差異頗大，也顯見各校在學校行政支援方面的成本存在不小落差；各學年此項成本均占一成五左右，居經常門現金支出之第三

位。購置動產亦是各校的重要支出項目，占經常門現金收入約一成左右，但各校占比介於 5.6%~17.6%，落差整整 12%，且就整體來看，96 學年度比往年略有增高。不動產支出整體平均占比雖不及一成，但各校占比介於 1.8%~44.2%，換言之，有學校將全年總現金收入四成以上用於不動產支出；整體而言，94-96 學年所占比率呈現逐年上升的趨勢，96 學年更比 95 學年高出 2.1%。

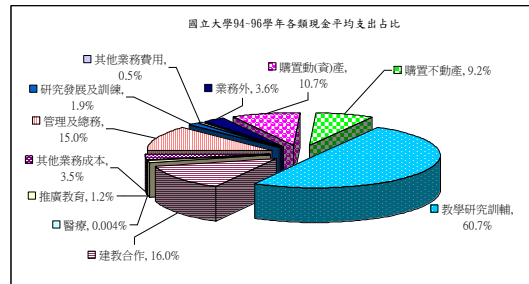


圖 6 國立大學校院學現金支出概況分析圖 (94~96 學年)

資料來源：研究者自行繪製

四、我國私立大學財務結構分析

從私立大學 94~96 學年平均現金收入 (圖 7) 分析，可以發現學雜費收入是私立大學現金收入的最主要來源，從 94 學年的 66.1%、95 學年的 65.0%，到 96 學年的 65.4%，大體維持在 65% 上下的水準。在補助及捐贈收入，占比從 94 學年的 15.3%、95 學年的 18.2%，到 96 學年的 18.2%。在建教合作的收入方面，此三學年的占比約在 7%~8% 上下，但從數據來看以有逐年上升的現象。作業收益在 94~96 學年間都維持在 4% 左右的水準，看以比推廣教育收入來得高，但作業收入僅少數大學有，並非各校普遍均有的收入。財務收入方面，94 學年 1.8%，95 學年的 3.9%，到 96 學年的 3.1%，年度數據並無明確升降現象。其他收入方面，大致維持在 4% 左右。以三年平均值來看 (圖 8)，我國私立大學現金收入六成五倚靠學雜費收入，補助與捐贈收入約占一成七左右，建教合作占比不及一成 (7.89%)，作業收益約占 4.30，推廣教育收入約占 3.05%，其他收入占 3.83%，財務收入與其他教學活動分占 2.91% 與 0.36%。

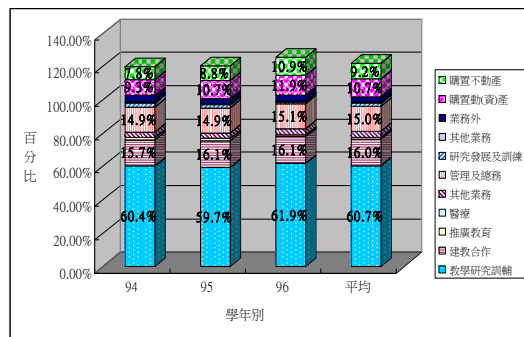


圖 5 國立大學校院學現金支出概況分析圖 (94~96 學年)

資料來源：研究者自行繪製

國立大學近三年平均現金支出占總現金收入比率之高低順序與比重依序為，教學研究與訓練成本占 60.7%，建教合作成本占 16%，管理與總務費用占 15%，動產支出占 10.7%，不動產支出占 9.2%，業務外費用占 3.6%，其他業務成本占 3.5%，推廣教育成本占 1.2%，其他業務費用占 0.5%，醫療成本僅適用於某國立大學，是以僅占 0.004% (圖 6)。

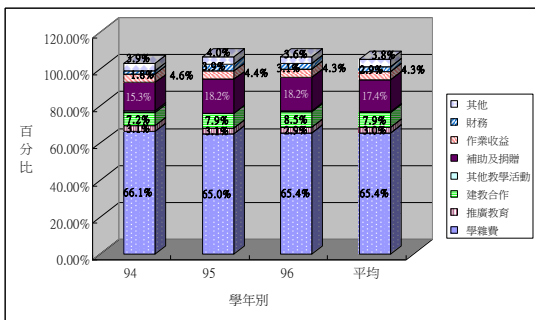


圖 7 私立大學 94~96 學年現金收入概況分析
資料來源：研究者自行繪製

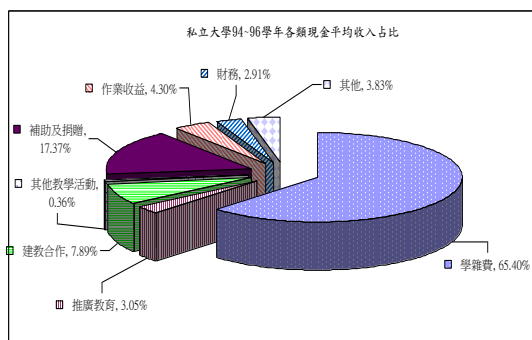


圖 8 私立大學 94~96 學年現金收入概況分析
資料來源：研究者自行繪製

就整體私立大學經常門現金支出加以分析（圖 9），可以發現 94~96 學年度私立大學的各項支出以教學研究訓輔支出占大部分，各校在此項成本的支出占比介於 27.8%~64.6%之間，大小極端值達 36.8%之多；94~96 學年均此項成本約占總現金收入的五成左右，96 學年更比 95 學年所占的比率高出 4.1%。購置不動產支出是現金支出的第二大項，約占總現金收入一成六左右，從 94 學年到 96 學年的平均值來看（17.6%、17.0%、13.7%），有逐年微降的現象。行政管理支出是第三大的支出項目，約占經常現金收入的一成五左右，從 94 學年到 96 學年間（15.2%、15.0%、14.5%），亦有逐年微降的現象。購置動產支出約占總現金收入一成左右（9.7%），從 94 學年

到 96 學年的平均值來看（9.8%、10.2%、9.2%），並未呈現逐年遞增或遞減的現象。建教合作方面的成本支出介於 1.0~22.4%，大小極端值達 21.4%之多；各學年此項成本所占比重不及一成（6.9%），不過這部分的支出與建教合作收入相對，學雜費較無相關。各校在獎助學金的支出上，因受法規要求，各學年平均值均高於總現金收入的 3% 以上，各學年分別為 4.4%、4.4%、4.9%，三年平均值為 4.5%。其他支出項目所占的比重極微。總之，就私立大學近三年平均現金支出占總現金收入比率之高低順序與比重依序為，教學研究與訓輔成本占 49.6%，購置不動產支出占 16%，行政管理支出占 14.9%，動產支出占 9.7%，建教合作支出占 6.9%，獎助學金占 4.5%，其他支出、財務支出、作業損失、業務成本、董事會支出所占比率極微，均未達 1%（圖 10）。

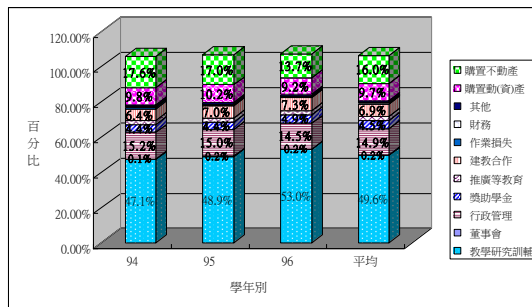


圖 9 私立大學校院學現金支出概況分析圖(長條圖)
資料來源：研究者自行繪製

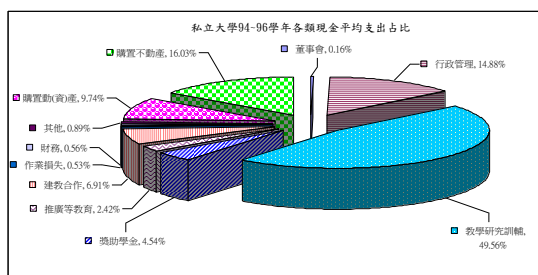


圖 10 私立大學校院學現金支出概況分析圖
(圓形圖)

資料來源：研究者自行繪製

五、美國大學財務結構分析

美國依管控屬性將大學分為公立大學、私立非營利大學及私立營利大學等三類。公立大學，年度學雜費約占總收入一成六七不等；補助與契約收入亦占一成八上下，此項收入主要來自聯邦政府，州與地方分占總收入的 3% 左右；其他營運收入約占二成二左右；非營運收入占三四成之多，是各項收入之最，此項可再分為聯邦、州與地方的撥款，政府補助、贈與、投資收入、其他非營運收入等子項。

美國私立非營利大學從政府獲得的收入有限，補助收入總額僅占總收入一成餘。此類大學最主要的收入來源應是投資收益收入，以及私人贈與、補助與契約收入，此兩大項收入占總收入三分之一強。由於非營利屬性，因此學生繳交的學雜費僅占總收入的四分之一左右，此比率與我國公立大學相近。美國私立非營利大學從政府獲得的收入更有限，僅占總收入 5%~7% 的水準，約為非營利大學此項收入占比的一半。此類大學最主要的收入來源應是學雜費收入，其占總收入比率比我國大部分私立大學此項占比都來得高，但我國私立學校受政府補助卻也相對高於義國甚多。

各類大學的支出分配比率略有不同，以 2006-2007 年度之教學支出分配比率看，非營利大學最高（33.1%），

公立大學居次（28.1%），營利大學最低（23.7%）。在研究支出上，公立大學與私立非營利大學所占的比率約占一成左右，營利大學在研究支出與公共服務支出僅合占 0.1%。在學生服務、學術支援與機構支援方面，私立營利大學占 63.9% 高於私立非營利大學的 29.8%，更高於公立大學的 19.4%。在醫療服務方面，公立大學與私立非營利大學所占比率相近，分別為整體支出之 8.3%、9.3%（National Center for Education Statistics, 2009）。

六、學雜費負擔之分析

依據〈專科以上學校學雜費收取辦法〉，明訂依消費者物價指數年增率、平均每戶可支配所得年增率、受雇員工薪資年增率或其他相關指標，核算每年學雜費基本調幅，逾百分之二點五者，以百分之二點五計。基本調幅依指指標之權重為最近一年「物價指數年增率」（佔百分之三十）加上「受雇勞工薪資年增率（實質所得）」（佔百分之三十五）和「家戶可支配所得年增率」（佔百分之三十五）（教育部，2008）。

學雜費背後存在公平正義的意涵，因此，受教育者家庭的收入與負擔情形一直受到關注。以陳麗珠、王立心、陳世聰、余豐賜、曾王緯、葉宗文、王詩涵（2009）研究之大學學雜費中位價格來衡量就讀大學學生家庭負擔的情形，從整體來看，就讀國立大學者一年的學雜費平均占 5.5%~9.0% 的家庭可支配所得，就讀私立者占 10.8%~17.5% 的家庭可支配所

得。若從各等分組來看，五等組（最高收入組）家庭顯得負擔輕些，就讀國立者所占比重不及 3%，就讀私立者約占 5.3%~5.7% 之間。四等組家庭，孩子就讀國立者所占比重不及 5%，就讀私立者約占 9%~10% 之間。三等組家庭，孩子就讀國立者約占 6.4%，就讀私立者約占 12.5% 上下。二等組家庭，孩子就讀國立者約占 9%，就讀私立者約 17.4%。一等組（最低收入組）家庭的負擔就顯得沈重了，就讀國立者也要占去家庭可支配所得的一成六到一成八，就讀私立者需占三成一到三成六之間。從比率數字或許常無法體會家庭負擔的箇中滋味，若從一二等組家庭儲蓄率極微、甚且呈現負數的情況來看，應體會大學學雜費負擔對收入不高者的意義了。

學雜費如何調整，以何指標作為調漲幅依據，一直以來倍受各方爭議。對於學雜費提高，各方也都持著一定的立場與看法。就學生的觀點，其所謂的品質較偏向與校園生活機能與學習資源有直接相關的事項，諸如住宿環境改善、學習環境改善、師資更好、設備更好等（洪采伶，2007）。就家長的觀點而言，則認為調高學雜費應有提高品質的辦法，各校應建立精準的成本管控與成本分析，考量弱勢學生在學雜費調高之後的就學機會與負擔能力（謝國清，2007）。就顧客的觀點，保證「品質」的提升應是學雜費調高的相對條件，除了品質之名，「經費使用」的向度與其效能呈現的時效關係著學習者與家長觀感與強度。就尊重辦學者的專業自主而言，經費的分配與使用應屬校本權限，不

宜由他人干涉；但基於各方對品質提升的觀感與認知存在差異下，在品質不易以量化呈現，且評鑑向度亦易引導辦學者經費分配的決定，因此，經費的使用是一個極為重要的關鍵因素。目前我國就大學在經費使用上有一些相關的規範，對學雜費審議基準在《專科以上學校學雜費收取辦法》中，對公私立大學均訂有常態現金結餘率、獎助學金占學校總收入與學雜費比率的規範基準，對公立大學尚期近三年自籌數高於學雜費收入，對私立大學則期近三年行政管理、教學研究訓輔及獎助學金三項支出逾學雜費收入百分之八十。對於常態結餘率的計算方式與比率，有大學校長提出此條件是相對鼓勵學校浪費的論點。

七、結論

綜合上論，本文提出幾點結論內含建議供參：

(一) 廣設大學造成量體擴增，衝擊公部門經費支持高等教育能力

雖然政府在高等教育上的投入逐年增加，然因大學數量、學生人數增多，造成單一學生成本不似其他階段的逐年上升，而是不升反降。在在證明廣設大學速增的量體，確實弱化了公部門對大學挹注的能量。因此，朝向以提升效能為導向的整併與退場機制，刻不容緩，期以減輕財政排擠。

(二) 大學校際財務結構差異頗大，凸顯組織結構與經營效能落差

即使學校規模相近，然因學校學術部門結構、師資結構、師生比等因素之不同，各支出科目在總經費支出的占比，存在的差異頗大。雖然前述因素無法立即改變，但其造成的成本負擔不可獨由學生和家長端來負擔。排除規模和系所結構的差異變因，仍可見學校在廣開財源和經營效能上的不同，可見存在努力的空間。

(三) 學生選讀系所偏好，可能造成沈澱成本或非專長授課的問題

高等教育系所結構的發展，顯然隨著社會變遷與時代脈動而改變，但「計畫來不及變化」，原有的系所結構和配當的師資結構不可能說變就變。這可能造成不及調整系所而不受“消費者”青睞，造成沈澱成本的耗損；即便採以系所轉型或系所整併，也可能帶來非專長授課的問題。

(四) 有形設施與量化素質雖重要，但校園氣氛、教與學的態度更重要

民主國家，當人人盡責，國家提供機會、協助弱勢，辦學者則應盡力節樽資源、經費用於刀口之上，亦應盡量開源節流、提升大學的社會效益。且高等教育學子應是主動學習者而非倚賴“教授”被動學習，應珍惜可得的教育機會、入寶山應滿載而回，否則學校再多的用心和努力，仍舊無法讓學生充分感受，教學效能也會大打折扣。

(五) 我國現行學雜費調漲公式，有必要重新檢討並尋求各方共識

目前我國教學學雜費基本調幅公式並非以學生家庭之立場來設算，未慮及學生與家長的感受，且不同家戶組的可支配所得不同，因此調幅度相同，感受卻是大大不同。國家既已開啟了幾乎人人均可圓大學之夢的政策大門，難以說服青年學子「望門興嘆」。是以在學雜費調漲設算與弱勢照顧上，需審慎評估，擬定分擔者可以理解、可以接受的說帖。

參考文獻

- 行政院主計處（2009）。**96年家庭收支調查**。2009/07/17。取自<http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=1231&ctNode=3240>
- 呂木琳（2009）。**當前重要高等教育發展**。2009/5/15。取自<http://www.ctust.edu.tw/gicem/down/當前重要高等教育發展（中臺科大演講）.ppt>
- 李金桐（1992）。**我國大學院校學生學雜費及政府對私立大院校補助之研究**。臺北市：教育部。
- 林文達（1991）。**教育經濟學**（再版）。臺北市：三民
- 洪采伶（2007）。《第二場：學雜費政策與高等教育自主發展》與談稿。輯於公共政策論壇「**高等教育系列：高等教育學雜費政策與改革**」手冊。臺北市：國立政治大學。65-66。
- 教育部（2008）。**專科以上學校學雜費收取辦法**。2009/07/07。取自

http://epaper.edu.tw/info.htm?aspxerrorpath=/e9617_epaper/news.aspx

■ 教育部（2009）。**大專校院增設調整院系所學位學程及招生名額總量發展審查作業要點**。

■ 陳伯璋（1989）。教育問題。輯於楊國樞、葉啟政主編，**臺灣社會問題**，259-300。臺北：巨流。

■ 陳麗珠、王立心、陳世聰、佘豐賜、曾王緯、葉宗文、王詩涵（2009）。**我國大學學雜費政策之分析與研議**。教育部委託專案研究，國立高雄師範大學。

■ 蓋浙生（1999）。**教育財政學**。臺北：東華。

■ 謝國清（2007）。反對大學採高學費政策—先談「品質」再說「教育」吧！輯於公共政策論壇「高等教育系列：

高等教育學雜費政策與改革」手冊，62-63。臺北市：國立政治大學。

■ Johnstone, D. B. (2004). The Economics and Politics of Cost-Sharing in Higher Education: Comparative, Perspectives. *Economics of Education Review*, 23 (4), 403-410.

■ National Center for Education Statistics. (2009). *1999–2000 through 2006–07 Integrated Postsecondary Education Data System, “Fall Enrollment Survey” (IPEDS-EF:99) and Spring 2001 through Spring 2008*. Retrieved August 10, 2009, from <http://nces.ed.gov/programs/coe/2009/section5/indicator46.asp>

■ Zideman, A., & Albrecht, D. (1995). *Financing universities in developing countries*. London: Falmer.

¹ 國立大學為財務資料為 94-96 學年度，私立大學則為 94-96 會計年度。



臺灣高等教育學費問題與助學政策之探討

林保源

實踐大學休閒產業管理學系副教授

一、前言

臺灣高教體系近年來正面臨資源稀釋之窘境，在政府有限的教育資源下，如何合理分配教育資源，且達到高等教育質與量同步提升之目的，實為政府教育當局施政責無旁貸之任務。教育的重要目的之一即在促進社會流動，期能藉由接受高等教育而打破階級的隔閡與複製，使得努力的人能藉由教育改善生活，進而達成自我實現，因此教育一直被視為社會正義與公平促進者。吳乃德（2013）指出教育成就是影響社會經濟地位最重要的因素，然而學費本身就是具有階層區隔與階級再製的力量與目的，而使接受高等教育成為富人的優勢與窮人的劣勢。然而在少子化的衝擊下，學校在政府經費補助來源因競爭者眾多而資源日益稀釋的情形下，再加上學生招收人數年年遞減的趨勢，學校只能將經營成本轉嫁到學費的收取上，以彌補學校因來自政府補助短少而出現的收支缺口。黃政傑（2012）指出在少子化壓力下，各大學應會斟酌調高學費的幅度，以維持其招生的競爭力。少數學校為了拓展財源，也因而產生一些流弊，例如營利性的課程大量出現，卻無法保證其教學品質，甚至出現類似販賣學位、低教學品質的營養學程。

本文嘗試藉由文件分析方法，探究我國高等教育機構學費政策之歷史沿革、學費標準與他國之比較分析及

政府助學政策分析等議題，以作為政府學費政策制定之考量及相關學術研究之參考價值。

二、研究方法

本研究乃採用文件分析方法，主要以行政院教育部網站上所公告之高等教育學費相關統計資料及國內外關於高等教育學費問題之學術研究，執行比較分析研究，探究國內高等教育學費之沿革，及本國高等教育學費收取標準之趨勢演進及與其他歐美、亞洲等主要已開發國家之高等教育學費標準做差異比較分析，以分析我國高等教育學費制定之合理性及助學政策擬定之利弊得失。

三、研究結果

以下研究者針對國內高等教育之學費收取及助學政策之相關分析，依續作如下之探究：

（一）臺灣高等教育學費政策的演進

臺灣高等教育學費政策自 1996 年起，各校陸陸續續施行「國立大學院校務基金」後，政府不再全額補助國立大學院校。1998 年以前，大學學雜費之收費由教育部訂定統一收費標準。1998 年起，教育部開始實施「大學院校（技專校院）學雜費彈性方案」，取消學雜費上限標準之規定。自 1999 年開始實施「彈性調整學雜費方案」後，

由各校依辦學理念、評鑑績效及實際經常性運作之教育成本作為學費徵收之指標，配合基本規範，自行訂定收費標準（張一蕃，2007）。從此臺灣的大學院校之學雜費收取便有部分的自主權，但因受到政府政策面之干預，而使調升的幅度並未見顯著增加（如表一¹所示），甚至近年來各校為了紓解招生壓力，紛紛不敢輕易挑動調漲學費這條敏感神經，此現象尤以學生招收名額逐年下降的私立學校尤甚。回顧早期學費之訂定乃依照軍公教人員待遇的調幅，雜費之收取則依照當年度四月份物價指數的變動，議定學雜費徵收標準後再報行政院核定後實施。

楊朝祥（2003）曾提到，如果繳交高學費而相對的得到高品質的教育，當然也無學雜費「太高」之問題。但是在政府難以持續增加對高等教育投資，並且以大學自主為名逐步提高學費自籌經費比例，大學又因募款困難等等因素，使得大學院校在政府補助無著，募款困難，學校自籌能力有限的情況下，調整學費成唯一清楚且最直接而可行的具體作法。但是由於臺灣近年經濟發展遲滯衰退，失業率攀升，因此對於中下階級家庭壓力尤大。從民國 86 年到現在 10 幾年間，公立大學院校學雜費上漲 42.7%，私立大學漲幅 11.3%，但受薪階級工資調幅卻不到 8%。造成社經條件欠佳的家庭讀不起私立大學，也很難考上公立大學，私立大學學費高漲後可能造成更大的貧富差距現象（謝國清，2007）

此外，經分析公私立大專院校學

校營運之經費來源分析，如表二²所示，發現國立綜合大學之主要收入，以來自政府的獎補助所佔比例最高約 50% 左右，但是私立大專校院之總收入則以來自學生的學雜費為主要經費來源，約佔 67% 左右。但是因為目前臺灣大學院校數量眾多，在教育資源有限但分蝕這塊教育資源大餅的單位數量增加，筆者臆測此為造成近年來國立大學調整學費之漲幅高於私立大專校院的原因之一。

（二）臺灣高等教育學費與其他國家學費收取比較分析

究竟我國之學費收取，與其他鄰近亞洲國家或歐美國家相較，收費金額偏高或較低，筆者試著以高等教育學費收取金額佔 GDP 比例之分析，探討臺灣高等教育收費之適宜情形，比較分析結果如表三³。

由表三之分析結果發現，臺灣高等教育學費收取與世界各國相較，並不昂貴，比起我們週邊的鄰國如日本、韓國，我國大學學費佔調整購買力後的平均每人國民所得（GDP）是相對較低的。甚至跟歐美國家相比，除了德國與法國高等教育學雜費主要由政府負擔大部分之比例外，我國高等教育學費佔 GDP 比例相較之下較低，公立大學約佔 11% 左右，而私立大學約佔 20% 左右，而各國學雜費之收取，以美國的私立大學學費佔 GDP 比例達 64% 左右為最高。其實臺灣的大學學費與其他國家相比尚居偏低。低學費對臺灣的教育來說，是一種無可取代的國際競爭趨勢。

（三）國家教育經費之編列與其他國家之比較分析

國家教育經費之編列，主要為維繫國民義務教育與中、高等教育運作之主要經費來源，究竟我國之教育經費編列與其他國家之比較結果為何？以下筆者嘗試分析教育經費編列佔 GDP 比例與他國之比較，以探究政府教育權責單位在各級學校經費之編列比例，與其他國家之差異為何？詳細結果如表四所述。

由表四⁴之數據，得到以下結果：

1. 我國公立大學之教育經費編列略低於 OECD 國家
2. 我國私立大學之教育經費編列遠高於 OECD 國家之平均值
3. 各國普遍比我國編列更多之基礎教育經費
4. 政府對教育經費的補助未隨 GDP 之上升而相對提高
5. 教育經費之編列雖有上升趨勢，但佔 GDP 的比例卻未提高

（四）政府助學政策分析

臺灣高等教育的就學貸款制度（Student Loan System）在 1976 年草創初期之所以稱為「助學貸款」，是因為它的精神在於「助學」，強調透過民間資源來幫助收入微薄、家境清寒的學子減輕經濟壓力，不會因為經濟因素而輟學。後來「助學貸款」之所以更名為「就學貸款」是在 1994 年行政

院進行第五次修訂時所做的決定，主要是因貸款逾期歸還金額過高。就學貸款制度實施至今雖快四十年，也確實為數百萬學子解決在就學上所面臨的經濟問題。但貸款利率太高，也就是部分經濟弱勢學子寧願放棄升學，也不願申請就學貸款以避免隨著畢業即背負龐大債務的主要原因。就學貸款雖能救一時之急，避免經濟弱勢學子因而失學，但他們終究只能說是延後付款的模式。因此，蓋浙生（2007）提出「事後付費」的主張，建議可以依據學生畢業後之工作收入來收取學費。相較之下目前每年有超過七十萬人次的就學貸款學生，近年來高中職以上學校學生申請助學貸款的趨勢分析如表五。學生畢業後，公立大學畢業生平均每人要承擔二十五萬元債務，私立大學畢業生則平均需負債四十萬元以上（簡淑慧，2007）。

根據表五⁵之統計結果發現，學生申貸就學貸款趨勢分析結果包括：

1. 自 1994 年至 2007 年止，助學貸款申貸人數激增約 19 倍，貸款金額增加約 20 倍。
2. 自 1997 年起至 2001 年期間，申貸人數與貸款金額增加趨勢顯著，每年增加約以 1.5 倍。
3. 2003 年後申貸人數趨緩，但人數及金額亦逐年增加。
4. 自 2003 年申貸利率由 7% 驟降至 3.0%~3.6%，惟申貸人數卻未顯著增加，且增加人數趨緩。

然而大專校院對弱勢學生照顧的

經費編擬，是否逐年增加，且公私立學校與政府部門對大專弱勢學生之補助比例為何？詳細補助比例如表六⁶所述。

根據以上之分析結果，得到以下之結論：

- (一) 政府部門對大專校院弱勢學生補助經費逐年增加
- (二) 近三年公立大專校院對弱勢學生的補助經費高於私立大學
- (三) 私立大專校院可能因招生問題，使照顧弱勢學生經費逐年低於公立大學

四、研究討論

根據相關文獻分析，歸納統整出本研究之主要研究成果包括：

- (一) 我國高等教育學校數量已達 164 所，嚴重稀釋國家教育資源。
- (二) 臺灣高等教育學費政策自 1999 年由各校彈性調整並逐漸上調升高，更造成弱勢家庭讀不起私立大學，難以考上公立大學，容易產生社會階級複製現象發生。
- (三) 我國高等教育學費與其他已開發國家相較尚屬合理，實為我國高等教育在國際上之競爭優勢。
- (四) 我國對公立大學院校之經費編列比例占 GDP 的比率略低於 OECD

國家對私立大學院校之經費編列則相對較高，其中尤以對私立大學之教育經費編列遠高於 OECD 國家之平均值。

- (五) 各國普遍比我國編列更多之基礎教育經費，政府對教育經費的補助並未隨 GDP 之上升而相對提高。
- (六) 自 1994 年至 2007 年止，高中職以上助學貸款申貸人數激增約 19 倍貸款。
- (七) 金額增加約 20 倍，且申貸人數與貸款金額有增加趨勢，直至 2003 年後申貸人數趨緩，但人數及金額亦逐年增加。
- (八) 政府部門對大專校院弱勢學生補助經費逐年增加，且近三年公立大專校院對弱勢學生的補助經費高於私立大學。

參考文獻

- 吳乃德（2013）。高等教育成就的族群差異：學費補貼、職業情境與世代差異。**臺灣社會學刊**，52，41-45。
- 黃政傑（2012）。公私立大學學費該齊一嗎。**師友月刊**，536，41-45。
- 蓋浙生（2007）。國立大學院校的學雜費問題。載於國立政治大學舉辦之公共政策論壇高等教育系列：**高等教育學雜費政策與改革會議手冊**，57-61。

■ 張一蕃（2007）。學雜費收費標準與弱勢學生照顧引言。載於國立政治大學舉辦之公共政策論壇高等教育系列：高等教育學雜費政策與改革會議手冊，51-53。

■ 謝國清（2007）。反對大學採高學費政策一談「品質」。國立大學舉辦之公共政策論壇高等教育系列會議手冊，39-40。

■ 簡淑慧（2007）。錢從哪裡來?!：課徵企業紅利稅，專款專用於教育。載於國立政治大學舉辦之公共政策論壇高等教育系列：高等教育學雜費政策與改革會議手冊，31-35。

■ 教育部網站：<http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf> 上網日期 2014/2/8。

¹ 表一 公私立學雜費調整統計表

| 學年度 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 平均每人國民所得(元) | 395,319 | 411,987 | 421,377 | 443,019 | 452,947 | 470,224 | 496,595 | 481,815 |
| 公立學雜費(元) | 54,210 | 55,692 | 56,844 | 58,666 | 58,906 | 59,490 | 59,490 | 58,842 |
| 調幅% | 4.34 | 2.73 | 2.07 | 3.21 | 0.41 | 0.99 | 0.00 | -1.09 |
| 公立學雜費占平均每人國民所得比值 % | 13.71 | 13.52 | 13.49 | 13.24 | 13.01 | 12.65 | 11.98 | 12.21 |
| 私立學雜費(元) | 103,994 | 103,986 | 104,082 | 107,483 | 108,062 | 108,338 | 108,526 | 109,806 |
| 調幅% | 0.04 | -0.01 | 0.09 | 3.27 | 0.54 | 0.26 | 0.17 | 1.18 |
| 私立學雜費占平均每人國民所得比值 % | 26.31 | 25.24 | 24.7 | 24.26 | 23.86 | 23.04 | 21.85 | 22.79 |

(資料來源引自教育部網站 <http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>)

² 表二 公私立大學院校之經費來源分析表

| 國立綜合大學 | | | | | |
|--------|-------------|----------|---------------|----------|---------------|
| 年度 | 平均學雜費收入 | | 平均獎補助 | | 平均總收入 |
| | 金額 | 占平均總收入比例 | 金額 | 占平均總收入比例 | 金額 |
| 2001 | 400,336,941 | 0.15 | 1,389,495,601 | 0.51 | 2,698,912,270 |
| 2002 | 440,397,674 | 0.15 | 1,401,179,712 | 0.49 | 2,864,559,809 |

| | | | | | |
|--------|---------------|----------|--------------|----------|---------------|
| 2003 | 479,813,865 | 0.16 | 1492,434,674 | 0.50 | 2,993,954,846 |
| 私立綜合大學 | | | | | |
| | 平均學雜費收入 | | 平均獎補助 | | 平均總收入 |
| 年度 | 金額 | 占平均總收入比例 | 金額 | 占平均總收入比例 | 金額 |
| 2001 | 1,167,495,609 | 0.66 | 261,911,416 | 0.15 | 1,774,449,587 |
| 2002 | 1,195,300,155 | 0.67 | 245,373,725 | 0.14 | 1,792,457,240 |
| 2003 | 1,237,824,306 | 0.69 | 227,393,131 | 0.13 | 1,806,837,121 |

（資料引自教育部網站 <http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>）

³表三:各國學雜費收取金額分析

| 主要國家之大學生一年學雜費 | | | | | |
|---------------|------------------|-------------|---------------------------|-------------------------------|-------------|
| | 學雜費 (美元 / 學年) | | Per Capita GDP (美元) | 學雜費占 Per Capita GDP 比率 (%) | |
| | 公立 | 私立 | | 公立 | 私立 |
| 中華民國 | | | | | |
| 2008 年 | 1,866 | 3,481 | 17,083 | 10.92 | 20.38 |
| 2009 年 | 1,789 | 3,298 | 15,841 | 11.29 | 20.82 |
| 日本 | | | | | |
| 2007 年 | 6,945 | 11,030 | 34,326 | 20.23 | 32.13 |
| 美國 | | | | | |
| 2005 年 | 6,399 | 26,954 | 41,961 | 15.25 | 64.24 |
| 法國 | | | | | |
| 2006 年 | 203 | ... | 35,913 | 0.57 | ... |
| 德國 | | | | | |
| 2007 年 | 898 | ... | 40,369 | 2.22 | ... |
| 南韓 | | | | | |
| 2007 年 | 3,401-7,040 | 2,137-9,001 | 20,015 | 16.99-35.17 | 10.68-44.97 |

說明：

1. 本表之匯率資料均為年平均。
2. 日本文部科學省「教育指標之國際比較」，平成 21 年版。
3. 我國平均匯率及平均每人 GDP 資料採行政院主計處 2009 年 5 月 21 日公告之國民所得統計常用資料，餘各國平均匯率採中央銀行（98 年 6 月 8 日）公告，平均每人 GDP 採行政院主計處「中華民國臺灣地區國民經濟動向統計季報」98 年 5 月網路版。

資料引自教育部網站 <http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

⁴表四 我國教育經費編列佔 GDP 比例與他國之比較表

| | 初等、中等及中等以上非高等教育 | | | | | | 高等教育 | | | | | |
|--------|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | | | 2004 | | | 2005 | | | 2004 | | |
| | 總計 | 公立 | 私立 | 總計 | 公立 | 私立 | 總計 | 公立 | 私立 | 總計 | 公立 | 私立 |
| 中華民國 | 3.04 | 2.67 | 0.36 | 3.03 | 2.67 | 0.35 | 1.88 | 0.78 | 1.09 | 1.85 | 0.75 | 1.10 |
| 2008 年 | 3.01 | 2.64 | 0.37 | | | | 1.93 | 0.81 | 1.12 | | | |
| 日本 | 2.9 | 2.6 | 0.3 | 2.9 | 2.7 | 0.3 | 1.4 | 0.5 | 0.9 | 1.3 | 0.5 | 0.8 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 南韓 | 4.3 | 3.4 | 0.9 | 4.4 | 3.5 | 0.9 | 2.4 | 0.6 | 1.8 | 2.3 | 0.5 | 1.8 |
| 美國 | 3.8 | 3.5 | 0.3 | 4.1 | 3.7 | 0.4 | 2.9 | 1.0 | 1.9 | 2.9 | 1.0 | 1.9 |
| 加拿大 | 3.6 | 3.2 | 0.3 | 3.6 | 3.2 | 0.3 | 2.4 | 1.3 | 1.0 | 2.4 | 1.3 | 1.0 |
| 英國 | 4.6 | 3.8 | 0.8 | 4.4 | 3.8 | 0.6 | 1.3 | 0.9 | 0.4 | 1.1 | 0.8 | 0.3 |
| 法國 | 4.0 | 3.8 | 0.2 | 4.1 | 3.9 | 0.2 | 1.3 | 1.1 | 0.2 | 1.3 | 1.2 | 0.2 |
| 德國 | 3.4 | 2.8 | 0.6 | 3.5 | 2.8 | 0.6 | 1.1 | 0.9 | 0.2 | 1.1 | 1.0 | 0.1 |
| OECD 國家平均 | 3.8 | 3.5 | 0.3 | 3.8 | 3.6 | 0.3 | 1.5 | 1.1 | 0.4 | 1.4 | 1.0 | 0.4 |
| OECD 伙伴國 | | | | | | | | | | | | |

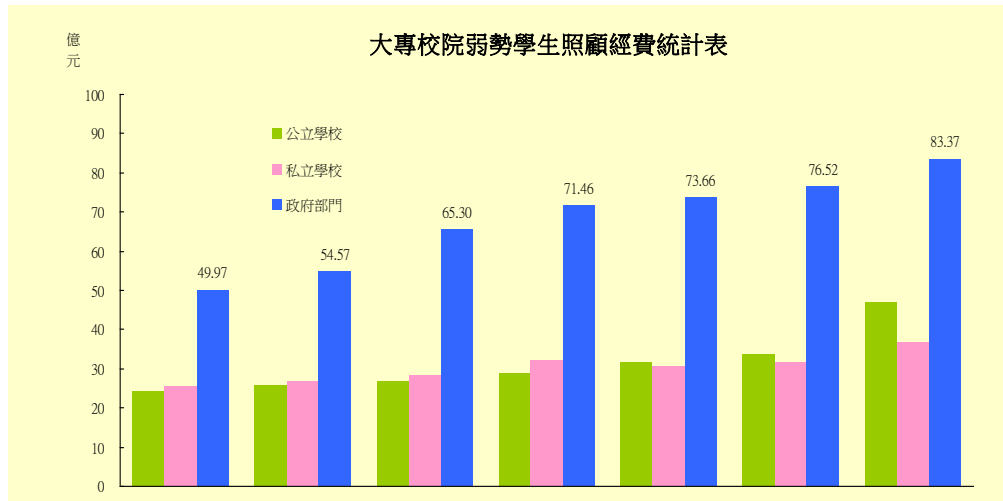
(資料引自教育部網站 <http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>)

⁵ 表五 高中職以上學校申貸助學貸款之人次與金額統計表

| 學年度 | 高中職以上學校申貸人次 | 申貸金額 | 利息補助 | 貸款利率% |
|-----|-------------|--------|-------|-----------|
| 83 | 40,286 | 1,464 | 280 | |
| 84 | 41,940 | 1,579 | 387 | |
| 85 | 67,210 | 2,489 | 457 | 8 |
| 86 | 95,266 | 3,433 | 582 | 7.65 |
| 87 | 152,279 | 5,583 | 824 | 7.75 |
| 88 | 231,445 | 8,420 | 1,118 | 8.1 |
| 89 | 339,291 | 14,630 | 1,980 | 7.75 |
| 90 | 504,422 | 20,094 | 2,517 | 7.502 |
| 91 | 583,995 | 21,580 | 2,553 | 7.125 |
| 92 | 679,199 | 24,976 | 3,167 | 2.925 |
| 93 | 694,423 | 26,496 | 3,461 | 3.07 |
| 94 | 698,371 | 27,156 | 3,469 | 3.43 |
| 95 | 728,074 | 28,121 | 3,637 | 3.60 |
| 96 | 759,418 | 28,628 | 4,160 | 3.45~3.64 |

(資料引自教育部網站:<http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>)

⁶ 表六 大專校院補助弱勢學生趨勢分析表



(資料引自教育部網站: <http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>)

英國大學學費相關政策改革對我國之啟示

楊瑩

淡江大學教育政策與領導研究所教授兼所長

一、前言

英國大學學費政策在 2012 學年開始作了相當大幅度之調漲，英國政府允許各大學將學費由原來的 3,000 英鎊調漲至 6,000 英鎊，且若有必要尚可在經「公平入學辦公室」(Office for Fair Access, OFFA) 同意後，調漲至 9,000 英鎊高限。

英國政府表示，此次學費政策改革是以英格蘭地區為主要適用範圍，威爾斯、蘇格蘭，及北愛爾蘭三地區是否隨之實施新學費政策，授權由各該區政府自行決定。因此，如表 1 所示，2012 學年度在英國各大學就讀但來自不同地區的學生收費不完全相同。威爾斯政府授權各大學可參照英格蘭之規定自行決定調整其學費，但對威爾斯居民就讀英國各大學之學生其應繳之學費在 2012 學年超過 3,465 英鎊（2013 學年調升為 3,575 英鎊）之差額，則由威爾斯政府以不需償還之獎學金（grant）支付，惟差額之補助最多每年以 5,425 英鎊為高限，但對非威爾斯居民則無此項補助。蘇格蘭地區的大學決定，對蘇格蘭居民及歐盟其他會員國學生仍採舊制，不收學費，但對非蘇格蘭居民或非歐盟國家之學生，則由各大學決定收費標準，而蘇格蘭各大學對來自英格蘭、威爾斯與北愛爾蘭之學生多半均收取 9,000 英鎊。北愛爾蘭地區的大學對北愛爾蘭居民就讀該校者僅收取 3,465 英鎊，但對來自英格蘭、威爾斯與蘇

格蘭之學生均收取 9,000 英鎊。

根據調查，英國各大學 2012 學年度之學費徵收標準不盡相同，除蘇格蘭地區情況特殊外，當年只有少數學校對大學部本科學生徵收之學費高限是在 9,000 英鎊以下；大多數學校均調至 9,000 英鎊高限；而且依規定各校 2012 學年度之學費調整至 9,000 英鎊後，每年尚可自行參考物價通膨指數因應調整未來收費金額。

囿於篇幅，本文先摘要說明英國高等教育學費及助學政策改革之特色，接著提出其新制可供我國借鏡參考之處。

二、英國 2012 年學費相關政策改革之特色

(一) 學費政策與助學機制改革同步—實施學費調漲之際，政府也同時推出新的學生貸款制度

1. 英國允許所有全時及部分時間進修之大學部學生均可申請學費貸款，學生入學時不需先繳納學費。
2. 政府除要求學校對低收入或弱勢家庭子女，將提供每年 3,250 英鎊不需償還之獎學金；若學生家庭年收入介於 25,000~42,600 英鎊之間，可獲得之獎學金將依收入而定，約在 50~3,250 英鎊之間，此獎學金日後也不需償還。

3. 英國政府並允許學生可依家庭經濟狀況申請生活費貸款。

(二) 學費調漲幅度極大，但均事先提早公告，並實施「新生新制、舊生舊制」

1. 英國此次的學費調整雖自 2012 學年度開始實施，但其調整規劃相關資訊早在 2010 年即提早公告，且調漲後之學費標準及學生貸款新制均僅適用於大學部新生，舊生則沿用老辦法，非新制適用範圍。

2. 此次學費調整主要是以英國大學部新生為對象，各校對歐盟以外國家之外國學生及研究生收費標準，授權各校自訂。

(三) 英國大學學費調整超過 6,000 英鎊之收入需優先用作擴充公平入學機會之需

1. 英國政府規定，各大學要調漲學費超過 6,000 英鎊時，必須與其「公平入學辦公室」(OFFA) 每年簽訂「入學協議書」(access agreement)，才允許其調整學費至 9,000 英鎊。

2. 該協議書內需說明學校學費調整後增加之收入如何使用在促成公平入學，及為弱勢家庭學生提供何種助學措施，同時亦需標明其預期達成之目標值，若當年未能依其計畫達成原訂目標值，目前在 OFFA 不允許調降目標值的原則下，學校需在日後之協議書內說明將如何謀求改

善。

(四) 英國引進之學生貸款新制，是由學生貸款公司直接將學費撥給學校，學生畢業後償還金額並非其原貸款金額

1. 2012 學年度開始的新制學費貸款是由學生貸款公司將各校學生學費貸款總額直接撥給學校；

2. 英國學生貸款之償還與其借貸之金額並無直接關聯。為考慮學生畢業後負擔能力及維持基本生活之需求，學生在畢業後工作年所得超過 21,000 英鎊¹時才需依個人所得之 9% 來償還貸款及其利息，且還款年限最多 30 年。若貸款人在未還清貸款前過世，此筆貸款即予註銷，貸款人遺屬並不需要代其清償貸款。

3. 英國學生貸款本金是由政府提撥給學生貸款公司，而非由該公司自行籌措—英國學生貸款本金是由政府透過預算經費撥給學生貸款公司，而非由該公司自行籌措貸款本金，故在學生貸款償還制度之設計上，反而是政府，而非學生貸款公司需憂慮未來可能出現之呆帳滯還問題。

(五) 英國大學學費政策之改革，涉及教育、福利及財稅等部門政策之

¹ 據英國政府公告，此項需償還貸款之年收入在 2016 年之前不會改變，但從 2017 年開始英國政府將會依英國國民所得及物價通膨指數調整此金額。

協調與整合

1. 英國政府對大學學費政策之改革雖是由教育部門主導，但為顧及弱勢家庭子女之就學機會與公平性，其學費政策改革均伴隨學生貸款制度之改革，並與其社會福利與財稅制度結合，同時改革其貸款償還、低收入家庭子女就學獎學金或生活費補助等制度。
2. 若英國學生遇有特殊情形時，例如，有賴其扶養之親屬（含子女及成人）、身心障礙、生活遭遇特殊或突發緊急困難、低收入戶、修讀 PGCE 課程，或社會工作及全民健康服務（NHS）等相關課程者，英國政府亦結合其社會福利制度訂有補助辦法，另提供福利給付或專項津貼。至於學生貸款之償還，則明顯的是與財稅制度結合。

(六) 英國因採取地方分權與分治，致各地區政府實施之學費與助學政策不盡相同

英國因各地區分治，各區學制與行政制度不盡相同，故各區政府對學費制度之改革採取之策略亦有出入，為照顧當地居民，除英格蘭外其他各區會依是否為其居民而有不同之收費規定；對歐盟會員國之外國生，依法需提供與當地居民同等之待遇。也就是因為地方分治，各區政府是否仍能永久為其居民提供優惠補助，則授權由該區政府視其財政可負擔情形自行決定。

三、英國政策之檢視及對我國未來相關政策改革之啟示

綜合言之，英國政府在 2012 學年度開始實施的大學學費及助學政策雖是因應財政緊縮，顧及學校健全發展而在與不同學校代表磋商研議後之產物，而且英國政府也早在 2011 年即發布其對《Browne 報告書》建議之政策回覆，提早公告採取「舊生舊制、新生新制」之原則，自 2012 學年度開始對當年入學之新生開始實施新制。由於英國大學學費改革實施迄今僅短短兩年，也尚未有新制實施後的學生畢業，故目前尚難評估其還款情形及對英國高等教育或經濟發展的實際影響，但此新制實施迄今，已出現下列問題。

首先，根據 Universities UK 之調查發現，學生之家庭社經背景若依家庭收入區分，2012 學年英國 18 歲學生來自最弱勢家庭者所占比例雖比前一年增加，是因學生貸款新制實施後受惠最多的一群，但受惠次多的並非中等收入家庭子女，反而是較富裕家庭子女，中等家庭子女出乎意料的是受惠最低的一群；且當年來自最優勢家庭之學生所占比例仍是來自最弱勢家庭學生之三至四倍(Universities UK, 2013a: 15)，教育機會的不公平現象仍存。

Universities UK 在 2013 年十月公布的《部分時間方式進修的權力：對高等教育部分時間修讀與年長學生之檢視》(The Power of Part-time: Review of part-time and mature higher

education)研究報告指出，在 2012 學年度學費制度改革後，於英格蘭地區的大學以部分時間方式進修的學生人數，與 2010 學年度相較，二年間約減少 105,000 名學生，驟降 40%。此種現象或許是因對年長學生，尤其是有家屬賴其扶養者，往往因現可能已有貸款在身，為考慮畢業後貸款償還壓力，較易猶豫而裹足不前。蘇格蘭與威爾斯大學以部分時間進修之學生人數也同樣有下降之情形，但不若英格蘭明顯（Universities UK, 2013b）。

其次，有鑑於此學費與學生貸款新制僅以大學部新生為對象，其適用範圍並不包括研究生及非歐盟國家之外國學生；但許多大學為配合大學部學費之調整，亦同時調整其研究生學費收取標準，以致研究生因無法申請新制的學生貸款或獎學金，抱怨聲迭起。

再者，因為英國新推出的學費貸款方案並無排富之規定，2012 學年度開始，所有在高等教育機構就讀之英國學生均可申貸；而在 2011 學年度及以前入學就讀之舊生，其學費之可申貸金額係依家庭收入而異，並非如 2012 學年度新生般學費可全數申貸。基於學費大幅調漲後，民眾所關切的，莫過於低收入家庭子女就學機會是否會因經濟負擔驟增，而損及其繼續至高等教育機構就學之機會等方面的公平性問題，以致此種同校在學之新、舊生適用不同之規定，也增加了英國大學學費及助學制度之複雜性，引發民眾對高等教育機會是否公平的質疑。

最後，英國雖是一個國家，但受到地方分權及自治的影響，此次的學費調漲政策改革主要是以英格蘭為範圍，其他地區是否跟進，由各區政府自行決定。此導致在不同地區大學就讀的英國學生，常常會因其所屬居住地居民身份而有不同的學費收取規定。例如，在蘇格蘭大學就讀之歐盟會員國之外國學生可比照蘇格蘭居民免繳學費；但在蘇格蘭大學就讀之英格蘭、威爾斯與北愛爾蘭的居民雖同屬英國國民，卻無法像歐盟國家外國生般享受與蘇格蘭居民的同等待遇。類似的情形也出現在威爾斯及北愛爾蘭。英國這種不同行政管理體制所造成的學費與助學措施之差異，雖保留了各地區的彈性，但也導致英國政府在教育政策面難以由中央主導掌控全國一致改革的尷尬局面。尤其，因當初學費政策改革依規定僅以英格蘭為主，故英國大學調漲學費需與 OFFA 簽訂入學協議書的規定也僅限適用於英格蘭大學校院；威爾斯、蘇格蘭與北愛爾蘭等地之大學，雖亦隨之調漲學費，但並未與 OFFA 簽署入學協議書。

我國國情與學制與英國不同，英國的學費政策與助學措施之改革，不一定能全盤照抄應用於我國，但於下簡扼歸納摘列英國政策可供我國未來改革參考借鏡之處：

(一) 為照顧經濟弱勢學生，大學學費政策之調整，應提早至少於一年前公布學費調整政策目標、實施對象，及提出完整的配套助學措施。

- (二) 為免影響學生就學權益，學費調整後新制適用對象應以調整當年新入學之新生為適用對象，舊生應沿用舊制，即：新生新辦法、舊生老辦法。
- (三) 政府可對大學學費規定徵收高限標準，但各校實際徵收金額，授權各校自訂，且對各校調漲學費後增加之收入，應要求其優先提供作為經濟弱勢學生獎學金之用。
- (四) 對經濟弱勢學生，除提供就學貸款外，亦應視其家庭經濟情況減免部分學費或依其收入訂定不同收費標準，並發給不需償還之獎學金，使其就學時家庭生活無後顧之憂。
- (五) 學生貸款之償還規定宜將其償還

能力列入考慮，尤其可考慮專門針對低收入戶等貧困或弱勢家庭申貸學生畢業後，在兼顧其維持生活所需開支後之償款能力。

參考文獻

- 楊瑩、黃家凱、馬扶風(2013)。英國高等教育學費與助學政策之改革。*比較教育*，75，1-47。
- Universities UK (2013a). *The Funding Environment for Universities: An assessment*. London: Universities UK.
- Universities UK (2013b). *The Power of Part-time : Review of part-time and mature higher education..* London: Universities UK.

表 1 2012 學年度英國各地區大學學費徵收標準

| 學校所在地 學生居民身份 | 英格蘭 | 威爾斯 | 蘇格蘭 | 北愛爾蘭 |
|-----------------|--|--|--|--|
| 英格蘭 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 |
| 威爾斯 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限；超過 3,575 英鎊之差額，由威爾斯政府支付 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限；超過 3,575 英鎊之差額，由威爾斯政府支付 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限；超過 3,575 英鎊之差額，由威爾斯政府支付 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限；超過 3,575 英鎊之差額，由威爾斯政府支付 |
| 蘇格蘭 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 | 不收費 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 |
| 北愛爾蘭 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 | 不同收費標準，但以 9,000 英鎊為限 | 收取 3,465 英鎊 |
| 歐盟其他會員國 | 與英格蘭學生同 | 與威爾斯學生同 | 與蘇格蘭學生同 | 與北愛爾蘭學生同 |

資料來源：Universities UK (2013a : 8, Table 2.1)；引自楊瑩、黃家凱、馬扶風（2013）。

韓國大學學雜費之議題分析

黃月純

國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所副教授

韓國天主教大學訪問學者

一、前言

根據 2011 年國際刊物的報導，世界前三大高學費國家為美國、英國與南韓（International Business Times, 2011/09/15）。李明博政府時代的教育與科技部長李周浩先生於 APEC 教育部長會議中，指出 2008 年的數據顯示南韓公立大學平均每生年繳 5,315 美元學費，私立大學則為 9,586 美元，相較於 OECD 國家，南韓學費標準僅次於美國，但由於美國國民所得高於南韓，故實際上南韓家庭之學費負擔可說居於世界之冠（Lee, 2012）。另與臺灣高等教育學費的比較觀之，亦可了解韓國的高學費與臺灣學費的物美價廉，以下是根據 2008 年至 2009 年間，南韓與臺灣國立與私立大學平均學費標準與學費占人均國內生產毛額的比例。在 2008 學年度南韓的國立大學學費約 155,790 臺幣私立大學是 280,980 臺幣，臺灣分別是 55,650 與 104,220 臺幣，且韓國大學每學期的週數是 15 或 16 週，學生平均每學期在學校的時間是四個月，寒暑假各兩個月，相對而言，韓國大學學費的昂貴。

表 1 2008-09 南韓與臺灣公私立大學一年學費標準與人均 GDP 比例

| 國家 | 學費標準 (美元) | | 人均 國內 生產 毛額 | 學費占人均國內生 產毛額比例 (%) | |
|----|--------------|----------|----------------------|-----------------------|----------|
| | 國立 大學 | 私立 大學 | | 國立 大學 | 私立 大學 |
| 南韓 | 5,193 | 9,366 | 17,110 | 30.4 | 54.7 |
| 臺灣 | 1,855 | 3,474 | 16,331 | 11.4 | 21.9 |

資料來源：OECD (2012: 282-283), 2009 per capita GDP data comes from <http://knoema.com/pjqz#France>

昂貴的大學學費與生活費，造成南韓大學生沉重的經濟負擔，大學生為了賺取學費或生活費，課餘時間打工者比比皆是，且南韓大學每學期約 15 或 16 週，假期長的結果是學生紛紛進入語言補習班學習第一或第二外國語，以強化就業能力，或者打工賺取下學期的學費與生活費，有的家庭甚至需要將父母的退休年金提早解約，以支付高額的學雜費，高等教育雖非義務教育，然因在南韓競爭激烈的社會中，學生與父母皆視大學文憑是必備的條件，且隨著就業機會的減少，名校學歷對於初次謀職具有重要影響。

二、韓國大學的規模與性質

1990 年代起，韓國高等教育朝向大規模的發展，邁入高等教育大眾化階段，此時高等教育機構數與學生數量大幅擴充。1970 年代普通高中學生上大學的比率不到一半，僅有 40.2%，

職業高中的學生進入大學更只有 9.5%，1995 年開始高中生進入大學入學率到達 72.7% 與職業高中部分進入大學也達到了 19.1%，甚至在 2007 年分別達到 87.1% 與 71.5% 的大學入學率（黃月純，2012）。即高中職學生進入大學的比率達到 80%，且根據 2012 年 OECD 的報告書顯示 2010 年 25~34 歲南韓年輕人中 98% 完成高中職學歷，是會員國當中比率最高者（OECD, 2012），因此，可以說韓國的年輕人幾乎都會完成高中職，且進入大學獲得大學文憑是生命中必要的條件。最近韓劇「來自星星的你」風靡全亞洲，劇中的男主角金秀賢，現實上也為考上心目中的大學而苦惱，大學重考四次即所謂的四考生才進入中央大學戲劇系，早期「大長今」女主角李英愛，更是演藝界名門高學歷的代表，現在私立漢陽大學就讀博士學位當中，韓國年輕人無論如何也要上大學，南韓社會中，大學文憑相當重要，名門大學的文憑更是開啟進入韓國一流企業之鑰。

全南韓 2013 年四年制大學總計 200 所，專門大學 140 所（二年制），有 221 萬名學生就讀四年制大學，75 萬名就讀二年制專門大學（교육부, 2014）。根據 2012 年的資料顯示，南韓在四年制大學與專門大學中，86.3% 是私立大學與學院，在私立高等教育機構就學的學生比例達到 80.2%，亦即約有 240 萬名學生就讀私人興學的高等教育系統，此種私立大學與學院的發展與規模占所有高等教育機構的絕大部分，源自於模仿與引進美國模式，也是南韓高等教育系統的特徵

（Lee, 2012），但是美國雖有 60% 私立高等教育機構，卻只有不到 30% 的學生就讀於私立大學。相較之下，南韓相當仰賴私立大學培養未來國家的人才。

另外，私人興學的弊端叢生，嚴重的貪汙、舞弊，輕者當成家族企業來經營或經營效率不佳等情形的時有所聞。去年被南韓政府評比為「不實大學」的有 35 所之多，全部是經營有問題的大學，例如全羅北道南原市西南大學的創始人，因涉嫌貪汙學校公款 900 多億韓元（約 30 億臺幣），在 2012 年被捕，現正在進行二審。他另開辦的漢麗大、新京大、光陽保健大三所大學在去年全部被歸為運營不善大學（特別採訪小組，2014/03/05）。

三、韓國大學學雜費的演變過程

就歷史演進觀之，南韓一直都存在高學費問題，近幾年，國家整體經濟力雖有提升，但南韓以大企業為主的經濟模式，使得家庭經濟力提升有限、學生延遲就業與高度競爭，讓學費問題更加突顯。韓國大學學費自 2000 年開始，10 年間漲幅達 83%，2001 年國立大學學費為 243 萬韓元，2011 年則上漲到 444 萬韓元，漲幅達 82.7%。在此期間，私立大學的學費 479 萬韓元增加到 753 萬韓元，漲幅為 57.1%。雖然在 2009 年政府要求降低學費以後，國立大學的學費增長率下降至 1% 至 2%，但是截至 2008 年，每年學費的增長率高達 5% 至 6% 左右。

尤其是在 2007 年國立大學的學費增長率（9.5%）竟達到了物價上漲率（2.5%）的 4 倍（朴秀蓮，2011）。2007 年朝鮮日報報導「南韓大學學費已超過千萬韓元」的標題，聲稱南韓私立大學學費已達到一年 30 萬臺幣（朝鮮日報，2007/01/23）。不只私立大學年年調漲學費，國立大學在課時費以外，用於設備更新和學校運營經費的費用也大幅增加，由此拉動了學費的上漲。根據韓國教育開發院編寫的《2010 年教育統計分析資料集》顯示：在 2007 學年度國立大學和公立大學中，學費最高的工科類，達 1,200 萬韓元（約 40 萬臺幣）（朴秀蓮，2011）。

南韓政府認為，私立高等教育機構主要的資金來源應為學生的學費，因此，個人或家庭必須對自己的高等教育花費進行投資，再加上公共資金投資於高等教育機構的支出相當少，高等教育機構能從政府處所得到的補助相對其他國家來得少。根據 OECD 的資料顯示，2009 年南韓用於高等教育機構的公用支出為 OECD 會員國平均支出 26.1% 中的三分之一，約 9% 是相當少的比例。而南韓私立教育支出佔總體高等教育機構支出比例達 73.9%，幾乎是 OECD 會員國 30% 比例的二倍以上之多（OECD, 2012）。由此顯示，南韓高等教育機構的高學費，因為私立高等教育機構佔大部分，以及政府對高等教育低度投資的結果，近十年來大學每年以 5 至 6% 的比例節節調升學費的結果，是年年開學前學生的抗議不斷，而政府束手無策。

四、降低大學學雜費的努力

學費水準的高低與學校能否精確估算教育成本，以及學費是否被妥善運用有關，但是韓國情形不是如此，一所即使經營不善的大學，但位於首都圈良好地理位置，生源不虞匱乏者，即使學費貴也不怕招不到學生，因此，自李明博政府到現在朴槿惠政府，無不將降低大學學費作為其重要施政的主軸之一。李明博自 2006 年開始即喊出「學費減半」政策（Half Tuition Plan），幾無任何大學機構相應，一直到 2012 年，才有首爾市立大學實行「半價學費」，而首爾市立大學已經是相對學費低廉的大學，在 2011 年首爾市立大學學生每年的平均學費是 477 萬 5300 韓元（14 萬臺幣，以新臺幣對韓幣 1:34 計算），相當於國立首爾大學學費（628 萬 8100 韓元）的 76%，私立延世大學學費（869 萬 2300 韓元）的 54%（李漢吉、柳石皖，2011）。

另外，也成立韓國學生資助基金會或譯為韓國獎學金財團（KOSAF），負責整合所有國家獎學金的發放與申請，以及發行公債募集資金，推出依畢業生薪資收入決定還款金額的就學貸款方案（income-contingent loan, ICL），其成立後短短三、四年間，就使得貸款利息由 7.9% 降低到 2013 年的 2.9%。

李明博政府還成立「學費評價委員會」（Tuition Appraisal Committee），由教師、學生與其他政策利害關係人組成，負責決定適當的學費標準，並要求大學提供必要資訊；另亦建立「學費上限制度」（Tuition Cap System），

禁止大學連續三年學費增幅超過消費者物價指數增幅的 1.5 倍，違者將受到政府財務制裁。還有鼓勵大學調降學費者，挹注國家獎學金的獎勵措施，例如，2012 年政府投入 1 萬 7500 億韓元的國家獎學金第一與二類型提供給學生，促使該年度全韓國 344 所大學中，有 31.7%（109 所）的大學決定降低學費，平均較 2011 年時降低了 4.8%。高麗大學屬於 SKY 大學中的著名私立大學，2012 學年度決定將學費降低 2%，高麗大學 2012 年度大學生的平均學費為 829 萬韓元（約 24 萬臺幣，以新臺幣對韓幣 1:34 計算），與 2011 年（846 萬韓元）相比減少 17 萬韓元。該校企劃預算處處長金東元說：「自 1987 年有記錄以來，還從未降低過學費，2012 年是第一次。」

2013 年 3 月南韓開始的新政府，大學學費漲聲停止，取而代之的是大學紛紛調降學費，一方面是政府補助私立大學國家獎學金奏效外，大學開始感受到少子化的衝擊即將來臨，隨意調漲學費可能使得招生雪上加霜，另外，韓國政府極積推動大學結構改革方案，企圖透過評鑑手段招緊大學可招生名額數量，因此，各大學為求評鑑亮眼，誰敢在此敏感時機調漲學費。還有新政府一系列各類型高等教育補助方案的規定中，其中一項加分的措施，即是所謂「大學自主項目」亦即大學自動自發的行為，可以加分，其中最重要的是「學費凍漲與降低」一項，還有第二類型國家獎學金的補助，也依據各校自行降低學費百分比的努力多寡而定，企圖透過對大學的獎勵來誘導學校凍漲學費。



大學學費與就學貸款政策

蕭霖

國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授

一、前言

Trow（1973）指出，高等教育的在學率分為三個階段：在學率低於 15%，高等教育性質屬於菁英型（elite），性質上屬於少數人的特權。在學率 15%到 50%，高等教育性質屬於大眾化型（mass），性質上屬於有資格者的權利。在學率超過 50%，高等教育轉變為普及型（universal），被視為一般人的基本權利，而國家有提供的義務。從 39 學年（1950 年）有統計數據起，直至 65 學年度（1976 年），高等教育的粗在學率為 15.4%，偏向於菁英性質。然而到了 88 學年度（1999 年），在邁入二十一世紀的前夕，高等教育粗在學率達 50.52%，我國正式邁入高等教育普及國家。整體觀之，政府用了半個世紀，將我國高等教育的規模追趕至先進國家的水準；從型態來看，65 學年度到 88 學年度，政府用了 23 年，將高等教育從菁英型擴充為大眾型，繼而邁入普及型。

綜觀世界各國，高等教育擴張可視為二十世紀後半段的重大教育成果。然而，在高等教育急速擴張的情況下，政府的財政分配也面臨空前的挑戰。大量的學生進入大學，稀釋教育資源，進而改變菁英教育的性質。在僧多粥少的窘境下，調高學費似乎是各國政府一致的作法。由於菁英型的高等教育，學生的來源也多為菁英家庭，學雜費幾乎不造成個人及家庭負擔。至於少數清寒家庭的子弟，政

府提供的各類補助即能充分滿足其需求，況且菁英型教育的私人報酬率高，再加上菁英型高等教育通常收費低廉（理論上認為此類教育社會報酬率極高，據此政府得以大量財政補助），因此學費負擔甚輕。當高等教育轉為普及型，大量中低社經背景學生湧入，昔日政府的各類補助相形之下顯得杯水車薪，再加上就業前景較以往悲觀，低學費政策改弦更張，學雜費遂成為就學的沉重負擔。

低學費政策被視為保障學生就學權益的政策指標，提高學雜費的做法卻成為高等教育發展的「必要之惡」；就學貸款幾乎成為高等教育數量擴張下的「標準配套」—各國均採用的因應措施。然而隨著年輕世代就業前景每況愈下，貸款所賴以維繫的未來收入充滿風險，就學貸款制度受到空前的挑戰。

二、高等教育擴張對學費的影響

一般產業隨著規模擴大之後，都會產生規模經濟的效益，然而在教育上，這樣的假設往往並不成立。高等教育數量的擴張並不能使學生單位成本下降，反而上升，這種情形被稱作成本病（cost disease），尤其在一些勞力密集、反生產力（productivity-resistant, productivity-immune）的組織或單位更為常見。很不幸地，二十世紀後半高等教育機構的發展正巧凸顯此一現象

(Bowen, 1980; Johnstone, 2004)。造成學生單位成本上升的原因不外乎：科技進展、大學的競爭與企圖心、消費者需求、環境的變動因素所致 (Johnstone & Marcucci, 2010)。從這些因素分析，學費不但不隨著入學人數的增加而降低，反而隨著校際間的激烈競爭而上升。

美國因為歷史與政治經濟的理念下（尤其是市場經濟的概念），高等教育學費遠高於世界其他國家。除此之外，其他國家學費雖然不完全由市場力量決定，卻仍然受某些因素的影響而有所差異。像是學科的成本不同（像是工程類、法律類、社會科學或是生物學科的差異），或是學科的單位學生成本差異（班級規模與教學效果的考量）。學位的不同當然也會反映在學費上（學士、碩士、博士學位）。師資聘請的難易有時也會造成學費差異（某些專業師資特別稀少），收費因此有等級之分。最後是市場對於專業的需求的殷切程度也會影響學費高低。然而在實施收費雙軌制的國家，學生的學術潛力也會成為學費差異的考量，具潛力者能夠得到國家公費的培養，未達一定標準者則必須自費就讀。以 College Board 的設算，就學成本包括了：學雜費、住宿費、書籍文具費、交通費以及個人支出 (College Board, 2013)。其中學雜費、住宿費屬於最基本的費用，歷年費用如表 1。由表 1 可以看出幾個趨勢：第一，私立大學的費用約為公立大學的 2.6 倍（2002-03 年）到 2.2 倍（2012-13 年），兩者間差距逐年縮小。第二，由於公私立大學費用差距縮小的緣故，也使得公立大

學近十年的變動率普遍高於私立學校（3.8% > 2.3%），便宜公立大學似乎逐漸消逝。第三，公立大學的學雜費與住宿費平均變動率（3.8%）高於消費者物價指數（CPI）平均值為 2.4%，私立大學的平均變動（2.3%）率約等於 CPI，也證明了學雜費（尤其是公立大學）等費用並未隨著規模擴大而下降，反而有凌駕於物價指數的趨勢。

表 1 美國公私立大學學雜費與住宿費

| 年度 | 私立 大學 | 年變 動率 | 公立 大學 | 年變 動率 | CPI 年 增率 |
|-----------|----------|----------|----------|----------|-------------|
| 02-03 | \$31,633 | — | \$12,304 | — | |
| 03-04 | \$32,462 | 2.6% | \$13,118 | 6.6% | |
| 04-05 | \$33,222 | 2.3% | \$13,761 | 4.9% | 3.4% |
| 05-06 | \$33,701 | 1.4% | \$14,205 | 3.2% | 3.2% |
| 06-07 | \$34,334 | 1.9% | \$14,452 | 1.7% | 2.9% |
| 07-08 | \$35,188 | 2.5% | \$14,912 | 3.2% | 3.8% |
| 08-09 | \$35,204 | 0.0% | \$14,961 | 0.3% | -0.4% |
| 09-10 | \$37,310 | 6.0% | \$16,183 | 8.2% | 1.6% |
| 10-11 | \$38,320 | 2.7% | \$16,984 | 4.9% | 3.2% |
| 11-12 | \$38,506 | 0.5% | \$17,377 | 2.3% | 2.1% |
| 12-13 | \$39,518 | 2.6% | \$17,860 | 2.8% | 1.5% |
| 平均變 動率 | | 2.3% | | 3.8% | 2.4% |

資料來源：College Board (2013). Tuition and fee and room and board charges over time in 2012 dollars, 2002-03 through 2012-13.

美國的趨勢在臺灣也有類似的情形，根據教育部統計處（2014）公布的「學雜費指數」，民國 90 年似乎成為學雜費調整的分水嶺。民國 83 年到 90 年，學雜費上漲了 52.8%，同期消費者物價指數（以下簡稱 CPI）只漲了 11.3%，兩者的年平均漲幅分別為 7.5% 與 1.6%，學雜費的調整幅度達到 CPI 的 4.7 倍。然而從民國 90 年到 101 年，學雜費僅僅上漲 6.6%，CPI 上漲

13.3%，兩者的年平均漲幅分別為 0.6% 與 1.2%。民國 90 年之前學雜費的漲幅，主要是透過降低政府對於高等教育的財政補貼（特別是針對公立大學），政策方向在反映教育成本，尤其是強調使用者付費原則。民國 90 年之後，受到民意輿論的壓力，實質凍結學雜費的調整，才使得學雜費的漲幅受到抑制，平均漲幅只有 CPI 的一半。然而這樣的政策，卻受到高等教育的供（學校方面）需（學生與家長方面）雙方強力挑戰。大專校院校長對於教育部凍漲學雜費表示無奈，並且希望教育部規畫的「常態性學雜費調整機制」，能盡速通過實施，以提升大學的辦學品質（聯合報，2014）。在學生與家長方面，對於學雜費除主張持續凍漲之外，甚至認為調降方符合人民負擔能力範圍（苦勞網，2013）。

三、改良式的學費補助措施—就學貸款

高等教育的成本分擔，世界各國對於分擔者，主要為四類：一是政府，二是家長，三是大學生，四是個人或機構的捐款（者）。毫無疑問的，大學生是高等教育的受益者；因此，負擔費用有其理論依據。可是相對於政府與捐款者，大學生的經濟情況最弱，支付能力最低。即使其他的支付者也是教育投資的受益者，受教者本身仍應負擔部分成本。

分析就學貸款對學生負擔教育成本的效益約有四類：一是提供清寒學生高等教育的就學機會，不令其因無力負擔而放棄就學機會；二是減少學

生打工的時間，強化專業的學習效果；三是改善學生的生活水準；四是讓學生能夠財政獨立而非完全依賴父母。對於大專校院，就學貸款的效益在：因為學生以貸款的方式能夠有較高的付費能力，學校因此得到更多的收入，用以改善學校設施、降低教職員工工作負擔、提升研究質量；另外貸款也會使學校招收到更多的學生，擴大學校的經濟規模。對政府而言，貸款的方式比起直接補助，能夠減少龐大教育支出對其他政務的排擠作用，若還款機制健全，就學貸款可以循環利用，永續經營。最後，貸款對學生父母的效益是，傳統的學費制度，付費的是父母（不論願不願意），就學貸款使得學生財政獨立於父母之外，世代間的義務與權利相對清楚。因此在高等教育學費調漲的同時，世界各國均引入就學貸款制度作為因應措施。

行政院並在 1976 年 8 月 21 日發布施行《高中以上學生助學貸款辦法》，並同時公布《高中以上學生助學貸款辦法施行細則》，至此，教育部正式實施助學貸款制度。83 學年度，當年申貸人次僅 4 萬人次，此時將「助學貸款」改為「就學貸款」，強調非無償的財政補助。86 學年度，申貸已接近 10 萬人次；88 學年度，申貸者已超過 20 萬人次。由於就學貸款成為學生與家長重要籌措教育費用的管道，政府順應民意要求，於 2003 年採取信用保證機制，大幅降低就學貸款利率，貼近市場其他有擔保之貸款商品，直接減輕學生與家長的債務壓力。就學貸款申貸人次亦屢創新高，98 學年度達到最高峰，申貸達 81.7 萬人次；99

學年度申貸人次稍降，為 77.7 萬人次；政府每年補貼利息約為 30 億。

四、就學貸款償還與青年就業展望

就學貸款以貸款的形式成為提高學雜費的配套方式，其重要的前提是：當教育投資的經濟報酬率高於貸款利率時，投入人力資本高於物質資本的收益，使得就學貸款成為一個有利的投資。由此看來，就學貸款是否能夠成為支付學雜費的配套措施，與大學生畢業後的就業與薪資展望息息相關。然而近來對於高等教育是否是有利的投資，有越來越多的質疑，經濟學人可作為這類看法的代表（The Economist, 2011）：「高等教育符合泡沫經濟的傳統上的印象。所謂泡沫就是被高估了價格並且對此有堅定的信念，像是房屋、以及 90 年代的網際網路股票，他們的價值都被高估，並且幾乎是全世界的、不容質疑的認為，應該持有 1999 年的網路股股票與 2005 年的不動產。所以接下來的泡沫，至少在已開發國家，就是高等教育了」。

高等教育泡沫化的觀點在於，如果教育投資的報酬不如預期，不但對於個人的自信是一種打擊、對於高等教育的成效產生疑慮，更直接衝擊到就學貸款還款的計畫。在學費較低的國家，這樣的貸款金額（貸款違約甚至是呆帳）可能還在銀行可以承受的範圍之內；然而在高等教育入學率與收費標準均高的國家，就學貸款的規模相當龐大。當未來的收益不如預期時，就學貸款的還款違約率大增，追

討與管理的行政成本日益升高，無怪乎有人把就學貸款當作是「次級房貸」的翻版，認為高等教育發展是另一個「經濟泡沫」而憂心不已。在占領華爾街運動（Occupy the Wall Street 2011）中，就有示威者高舉無力償還就學貸款的訴求，顯見問題的嚴重性（The New York Times, 2011）。

針對就學貸款的償還與資金的循環利用，傳統就學貸款償還方式為抵押型就學貸款（mortgage student loan），與一般商業貸款還款方式大致相同。優點是簡明易行，缺點是還款缺乏彈性，特別是薪資不如預期所產生的還款風險。相對於抵押行就學貸款，近來受到頗多關注，普遍實施於英聯邦（the Commonwealth）國家，如澳洲、紐西蘭、英國（蘇格蘭除外）的收入比例還款方案（income contingent loans，簡稱 ICL），按照畢業生收入狀況還款的收入比例還款制，透過稅捐機關與雇主的配合，直接從薪資中扣除一定的比例清償就學貸款。由於還款時已考量貸款人收入水準，以附加於所得稅的方式回收貸款資金，兼顧借貸雙方的需求，被視為解決就學貸款償還疑慮與風險的方法，成為許多國家在就學貸款方案設計時的重要參考。即便不實施收入比例還款，對於長期薪資偏低的畢業生，也應該設置還款最低所得門檻，避免就學貸款償還成為沉重的經濟負擔。其次，還款期限也不應過長，設定合理的還款年齡上限，免除超過還款年齡者的債務。最後，提升高等教育的生產力，才是對「借貸雙方」最有利的財務規劃方向。

五、結語

高等教育擴張從上個世紀的八零年代開始，到了本世紀，各國幾乎都達到了數量的上限，高等教育的發展重點從量的擴充轉為質的改善，然而不斷上漲的學雜費卻成為最大的就學障礙。因應大學生經濟能力尚弱，但高等教育的受教權不該因此而被剝奪，就學貸款成為學生籌措學雜費的重要管道。就學貸款屬於非無償的補助，負有償還義務，因此，畢業生的還款能力與負擔，成為就學貸款資金是否能夠循環利用、借款者是否應承擔全部借貸風險的重要政策考量。

就學貸款作為高等教育學雜費上漲的配套措施，原意在減輕政府的財政負擔，並給予學生及其家長適量的財務協助。然而當社會經濟結構改變，青年普遍面臨低薪工作時，就學貸款成為畢業後沉重的財政負擔。因此，就學貸款的個人總金額不宜隨著學雜費的上漲繼續提高，對於低薪者應設定合理的還款門檻，還款年齡也要設定上限，免除部分債務。回顧教育的初衷，在於充分發展個人的潛能，就學貸款因個人潛能的開發而具有償債能力，過程中因時間所形成的風險因素，就應該是政府財政擔保的政策著力點。

參考文獻

■ 主計總處（2014）。主要國家CPI年增率。資料擷取自<http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=35531&ctNode=5624>

■ 苦勞網（2013）。學費該降不該漲，連署送進教育部，資源重分配，不靠漲學費；課資本利得稅，擴大教育經費。資料擷取自<http://www.cooloud.org.tw/node/76885>

■ 教育部統計處（2013）。主要國家之大學生一年學雜費。資料擷取自https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_N06.XLS

■ 教育部統計處（2014）。學雜費指數。資料擷取自https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_Y08.XLS

■ 聯合報（2014）。三私校學雜費調漲申請，教育部駁回。資料擷取自http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=495353#ixzz2uzwbOC6t

■ Bowen, H. R. (1980). *The Costs of Higher Education: How Much Do Colleges and Universities Spend Per Student and how Much Should They Spend?* (ED207368).

■ College Board (2013). *Tuition and Fee and Room and Board Charges over Time in 2012 Dollars, 2002-03 through 2012-13*. <http://trends.collegeboard.org/college-pricing/figures-tables/tuition-and-fee-and-room-and-board-charges-over-time-2002-03-through-2012-13>

■ Johnstone, D. B. (2004). *The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative*

perspectives. *Economics of education review*, 23 (4) , 403-410.

■ Johnstone, D. B. & Marcucci, P. N. (2010) . *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore: Johns Hopkins.

■ The Economist (2011) . Higher education: The latest bubble? http://www.economist.com/blogs/schumpeter/2011/04/higher_education

■ The New York Times (2011) . *Relief for Student Debtors*. http://www.nytimes.com/2011/08/27/opinion/relief-for-student-debtors.html?_r=2&scp=1&sq=student%20loans&st=Search&

■ Trow, M. (1973) . *Problems in the transition from elite to mass higher education*. (ED091983) .



論高等教育機構功能分化與大學學費的關係

楊正誠

國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所助理教授

全球化使得世界各國的連結變強，也使得各國在經濟文化以及教育等方面的交流變得更加密切，其結果是各國的競爭關係變得更強。在高等教育方面，各國的高等教育在國際化以及研究人員和學生的交流增加後，再加上國際大學排名的催化下，跨國高等教育的競爭更明顯。亞洲各國為了回應這樣的國際趨勢，都接續提出提升高等教育品質的相關政策以強化自己國家大學的國際競爭力。

但在這樣的背景下，高等教育更需要經費的投入以維持大學在國際的排名。經費除了政府的挹注外，來自社會各界的捐款以及學生的學雜費都是高等教育機構的重要財源。也因此各國都有提高大學學費的趨勢，以因應日漸提高的高等教育的支出。但學費的提高不僅會影響學生接受高等教育的意願和權利，也增加學生畢業後還款的負擔，因此各國多有反對大學提高學費的聲浪。最常見的反對學費提高的因素有，學費提高會影響學生就讀大學的機會以及完成學位過程當中的品質，因為學費如果提高到了學生難以負擔的程度，那麼學生可能選擇不就讀大學，或是選擇在就讀大學的過程中打工來負擔學費，這樣的結果在多數國家都可以看到類似的結果，因為大學學費的提高的確會影響學生的教育機會，而主要國家的解決策略則是提供更多學生貸款的機會，或要求或補助大學提供獎助學金給予經濟弱勢的學生完成學位的機會。美

國聯邦政府所提供的裴爾助學金（Pell Grant）即是目前相當受到關注的助學金方案，裴爾助學金是美國聯邦政府提供給第一次就讀學士學位學程的經濟弱勢學生支付學費用的助學金（Federal Student Aid, 2014）。而美國各公私立大學，也都在校內提供一定比例的工讀金與獎學金機會給予經濟弱勢的學生，因此美國對經濟弱勢學生的助學補助可說是分別從政府層級和機構層級給予補助。

目前較少有文獻去探討各國在高等教育機構的功能分化架構下，學費的變化以及背後的政策邏輯因素。所謂的高等教育機構功能分化，指的是國家政府在高等教育擴張的過程根據社會以及市場的需求，將高等教育機構區分為數個類型、高等教育功能分化的優點是，能夠避免功能類似的大學過多，因而產生資源浪費或是過度重複培養類似人才的問題（Meek, Goedegebuure & Huisman, 2000），不同類型大學的功能若能夠聚焦，也可以避免教授在教學和研究之間時間投入的拉扯，學生也能夠選擇在適當定位功能與教學模式的大學當中就學，達成因材施教的目標。研究類型的大學當中所招收的學生以及在其中服務的教授也因而或由於學生的研究性向較高，或是同事之間對於研究的興趣較為一致，而產生激勵研究表現的相輔相成效果。但是高等教育功能分化的問題則是，由於在多數國家當中，研究型的大學普遍由於社會聲望較高、

授予的學位通常也包含較多的高知識尖端技術的學程，因此在多數國家當中研究型大學畢業生的未來經濟回饋也較高，也因此高等教育的功能分化受到的批評是讓教育機會階層化，並造成社會階級再製的結果。例如美國研究曾發現研究型大學的學生來源較多來自經濟背景較佳，而教學型和社區型大學則是收到較多弱勢背景的學生（McDonough, 1997）。因此高等教育的功能分化雖然有功能明確並因而提高大學效能的益處，且能夠避免同一類型人才過度培育的效果，但是對於教育機會公平與社會流動確有負面的效果。

但也由於在高等教育功能分化十分明確的國家，其研究型大學的資源需求高，且畢業生的平均薪資顯著高於其他類型的機構，因此研究型大學的學費通常會顯著高於非研究型機構。這一方面是來自高等教育並非義務教育的想法，認為接受高等教育的個人效益（未來薪資的提升以及社會地位的提高）應該由個人負擔，因此研究型大學的學費往往很高，在高學費的脈絡下，前述的教育機會公平的問題會更明顯。因為會有經濟弱勢學生考慮研究型大學收費高昂因而卻步或是選擇就讀教學型或社區學院，而要解決高等教育功能分化所造成的不公平問題，各國的採取的作為有，淡化不同類型機構之間的資源差異、開闢弱勢學生進入研究型大學的多元管道、或是提供經濟弱勢學生進入研究型大學就讀的獎助學金與就學貸款的機會。

然而如果在高等教育功能分化十分明確的國家中，為了達成前述的教育機會公平的目標，採取的政策因應策略是透過政府管制的方式去限制或降低研究型大學的學費以保持其和教學型大學一致的學費標準，其所可能產生的問題是，因為學費的降低若仍要保證研究型大學的教學研究品質，則政府需要補貼研究型大學。但研究型大學的學生可能有較高的比例來自經濟優勢背景，因而會產生用稅金去補貼經濟優勢的反重分配問題。因此美國的作法大多是採取直接給予經濟弱勢學生獎助學金或貸款的機會，另一解決策略則是研究型大學透過募款的方式取得更多獎助學金的來源來給予進入研究型大學的弱勢學生。

前述偏向高等教育政策的學理分析推演，而實際的狀況可以用美國高等教育的發展作為分析的例子。美國是世界各國當中將高等教育機構分類最清晰的國家，其中加州的公立高等教育分類以及系統建立更是當中的重要個案，加州將公立高等教育分為研究與高階專業培訓功能的加州大學（University of California），教學為主研究為輔的加州州立大學（California State University），以及針對中階技術訓練、通識教育以及就業力培養的功能為主的社區學院（California Community College），學費也與功能分化有連結，根據加州後期中等教育委員會（California Postsecondary Education Commission）的統計資料顯示，加州社區大學長期以來的州民學費均保持免收費，一直到 1984 年才收 100 美元，到了 2008 年則收費 600 美

元，如果再加上物價的通膨可說學費的漲幅非常的小。但加州州立大學和加州大學則從一開始的功能分化體系建立後即開始收費，1965 年加州大學大學部州民學費是 220 美元，加州州立大學則是 76 美元，比例約是 2.9 倍。到了 2008 年則加州大學收取大學部州民學費是 7126 美元，加州州立大學的大學部州民學費則是 3048 美元，比例約是 2.34 倍，因此學費的差異略有縮小（California Postsecondary Education Commission, 2010）。原則上加州大學所採取的學費模式是高等教育行政經常被討論的「高學費高補助模式」，但也被相關研究所批評的問題是，學費的提高不一定能保證對弱勢學生補助的增加，因為一方面世界頂尖大學為了提高學校的研究表現競爭力，需要提供給予資優學生績優本位獎學金（Merit-Based Scholarship），績優本位獎學金和需求本位助學金（Need-based funding）會有經費排擠的效果，另外高教行政學者也提醒高學費高補助模式的可能問題還有如何識別需要補助的弱勢學生等問題（Mumper, 2001）。

高等教育的功能分化是全球高等教育競爭脈絡下，各國普遍採取的政策發展目標，這一趨勢可從各國推出世界一流大學相關政策觀察到（Altbach & Balan, 2007），但高等教育功能分化和學費調整產生連動可以避免將政府經費補助給予優勢背景學生的反重分配的效果，但是需要特別注意的是弱勢學生進入頂尖大學的機會，以及進入頂尖大學後弱勢學生的可負擔性（affordability），這也是目前

美國所面對的高等教育發展的難題，值得我國高等教育總體規劃以及學費調整規劃的參考。

參考文獻

- Altbach, P. G. & Balan, J. (2007). (Eds.). *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- California Postsecondary Education Commission (2010). *Resident undergraduate student fees graphs*. Retrieved January 22, 2010 from <http://www.cpec.ca.gov/FiscalData/FeesGraph.ASP>
- Federal Student Aid (2014). *Federal pell grant*. March, 19th, 2014 Retrieved from <http://studentaid.ed.gov/types/grants-scholarships/PELL>
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Meek, V. L., Goedegebuure, L. & Huisman, J. (2000). Understanding diversity and differentiation in higher education: An overview. *Higher Education Policy*, 13, 1-6.
- Mumper, M. (2001). State efforts to keep public colleges affordable in the

face of fiscal stress. In M. B. Paulsen & J. C. Smart (Eds.), *The finance of higher education: Theory, research,*

policy, and practice (pp. 321-354). New York: Agathon Press.



加拿大安大略省高等教育助學方案之探究

陳玉娟

國立臺中教育大學事業經營研究所助理教授

一、前言

高等教育的發展，是促進國家進步的重要動力。臺灣近年來由於教育成本提升，政府經費補助無法同時提升前提下，學校財源收入已難以滿足機構經營管理所需；為此，許多學校開始思考調漲學費的可行性。伴隨著受教人數的提升，對於高等教育學費的關注儼然已成為全民運動，加上外在政治與經濟因素影響，「學費是否調漲」已成為政治角力戰場（陳玉娟，2013）。誠如前行政院長劉兆玄先生在擔任大學校長時，為了學校經營而主張鬆綁學費制度，於轉任行政院長後卻不再力挺調漲學費主張（張華卿，2011）。雖然臺灣高等教育學費議題無法完全回歸市場機制運作，政治因素與社會情勢皆是需要考量的因子；但是，對於高等教育機構而言，其所在乎的是學校能否永續經營？能否提供教職員生合適的工作與學習環境？在此氛圍之下，學雜費是否調漲已成為不得不為的策略。

高等教育學費調漲議題不僅僅是臺灣所獨有，目前亦有許多國家面臨相同的困境。地大物博的加拿大，境內以公立大學為主，近年來亦因高等教育成本的提升，不得不調漲學雜費收費標準，引起學生團體的抗議。臺灣長期處於高等教育學費調漲與凍漲兩難抉擇中，無法跳脫政治干擾與經濟因素，未能回歸教育成本考量，造成高等教育學費長期凍漲局面（陳玉

娟，2013）。或許在不得不調漲的同時，我們可以藉由瞭解加拿大的狀況，思索如何讓有心進入高等教育就讀的學生，不因接受高等教育而承受極大的經濟壓力，藉由助學方式的實施，讓有志接受教育的學子，有更多接受援助的管道。因此，研究者將探討加拿大安大略省（Ontario）在面對逐年的調漲情勢下，所提出的相關助學方案，瞭解其幫助並減輕學生負擔的作法，以做為我國未來在學費調漲之際的另類思考方向。

二、加拿大學雜費收費狀況

教育部統計處（2014）《教育統計指標之國際比較》數據資料指出，加拿大平均每生使用教育經費，與平均每生使用教育經費占平均每人國內生產毛額之比率，在同一年度的表現均高於臺灣當時之經費支出狀況，顯見加拿大政府對於高等教育發展的重視。雖然加拿大政府提供龐大的教育經費，以支付高等教育體制的支出，仍然無法滿足學校財政所需。目前學校端來自政府稅收的補助約六成（Statistics Canada, 2010），其他費用則需要來自其他學校營利性活動、募款、學雜費收入等，以滿足學校營運所需；其中，學生所繳納的學雜費對學校財務有相當程度的助益，以加拿大各省平均值來看，該項費用佔學校總收入約二成。以安大略省為例，2008/2009年，政府稅收補助佔學校總收入 54.3%，而學生學雜費則佔

29.9%；比起 1999/2000 年，學雜費收入佔總收入 22.8%，高出 7% 之多（Statistics Canada, 2010），此一成長趨勢凸顯學雜費收入在學校經營管理過程中的重要性已日益提升。

由上述可知，加拿大高等教育機構的收入中，學生所提供的學雜費佔學校總收入比例約二至三成。在高等教育成本日益升高，來自公部門的支援、其他營利性銷售與募款等來源經費無法有效提高狀況下，增加學生學雜費成為可行方案之一。近年來，加拿大高等教育學雜費標準呈現調漲趨勢，以 2012/2013 到 2013/2014 為例，全加拿大大學階段 2012/2013 年，收取加幣 5,586 元，到了 2013/2014 年則調漲為 5,772 加幣，較前一年調升 3.3%，其中薩克其萬省（Saskatchewan）更調漲 4.7%，居所有省分之冠，安大略省調漲 4.1% 居次（Statistics Canada, 2014a），其中法律類專業科系，平均調幅甚至達 5.0%（Statistics Canada, 2014b）。

綜上所述，加拿大高等教育機構總收入來源中，超過五成還是來自政府稅收補助，佔最大宗的財政來源外，學生所繳納的學雜費亦佔有一定比例。在外在經費援助無法有效提升現實狀況下，學生學雜費調漲成為勢必要執行的政策。加拿大各省學雜費調漲策略的確引來學生與社會大眾的抗議，甚至有學生團體走向街頭抗議（匿名，2012ab）。然而在加拿大高等教育成本高居不下的現實中，已讓調漲成為一條不得不走之路。

三、安大略省高等教育助學方案介紹

逐年調漲的高等教育學雜費趨勢，讓提供學生無後顧之憂的助學方案更顯重要。在分權管理的加拿大高等教育治理模式中，各省（地方）政府會提出適合該省居民的助學方案，以協助學生完成學業；2005 年，加拿大境內各省高等教育學生向政府借貸與還款狀況報告中，安大略省畢業生借貸比例，僅高於曼尼托巴省（Manitoba），而學生畢業兩年後還款狀況，亦在各省中保持良好的還款狀況（Statistics Canada, 2009）。在各省分中，安大略省的學雜費調漲幅度，名列前茅。在調漲學雜費同時，該省亦提供有心進入高等教育機構就讀學生的協助方案，藉由助學方案的提供，讓有志進入高等教育機構就讀的學生，可以順利完成學業。

目前，安大略省政府對於有意願接受高等教育，卻有經濟壓力的學生，提出幾項可以尋求協助或經費來源的管道（Ontario, 2014a）：

學校獎助學金（Financial aid from schools）：其形式包括有助學金（bursaries）、獎學金（scholarships）、工讀方案（work-study programs）、暑假工讀（summer employment opportunities）等形式存在，是一種不需償還的助學方式。

（一）急難借貸（Emergency loans）：大部分學校都設有此一借貸模式，以因應短期學生資金需求，如學

生在等待《安大略學生助學方案》（Ontario Student Assistance Program）補助金額時，可以先申請短期（90 天）借貸，先行支付學雜費。

- (二) 獎助學金（scholarships and bursaries）：可以申請一些校外或是校友所設立的獎助學金。
- (三) 銀行借貸（Bank loans）：學生可以向銀行或其他組織進行學雜費借貸。
- (四) 安大略學生助學方案：該方案是該省最具代表性的學生支持方案，每年提供數以千計學生獎助學金與借貸服務。
- (五) 自食其力（Self-funded）：由學生家人或親戚提供教育經費協助、利用學生原有儲蓄存款利息、或是由學生本人利用暑期工讀所得，用以支應學雜費用。

在上述學雜費用可能來源中，以第五項安大略學生助學方案最具代表，對學生的協助效益最大。由安大略省與聯邦政府提供經費所執行的《安大略學生助學方案》，係由訓練、學院與大學部（Ministry of Training, Colleges and Universities）提供兩種形式經濟援助，其一為助學金（grants）形式是無須償還、另一類型是學生需要償還的學生貸款（student loan）（OSAP, 2014）。對學生而言，只要加入此一方案，不管是私立或公立、不管是否在加拿大境內或境外，只要該

方案認可之學校學生符合條件：加拿大公民（Canadian citizen）、永久居留（permanent resident）、受保障者（protected person）皆能申請；對於學生還款情況不佳、破產或是國際學生身份者，該方案則不予補助。政府則會視申請者家庭與學習等狀況，決定提供的補助金額；一位全職且單身的學生一學年最多可以獲得 12,240 加幣補助，若是已婚或單親父母則可以獲得更多金額補助，最高可達 19,040 加幣（OSAP, 2014）。對上述方案有興趣之學生，可以自行上網登錄，進行申請程序。

《安大略學生助學方案》（Ontario, 2014b）係為需求導向方案（needs-based program），此意味著學生接受補助總額，理應扣除來自其他經費來源（如：父母支助）所不足的經費額度；其金額補助公式為：「《安大略學生助學方案》同意之教育成本和生活開銷」（OSAP allowable educational costs & allowances），減去「受教者預期財務貢獻」（Expected Financial Contribution），即等於學生的學雜費財務需求（Calculated Financial Need）。除了對於補助金額的公式計算外，對於減輕學生還款壓力亦為該方案所重視。此一方案之學生貸款所孳生之利息，在學期間利息由政府承擔，待學生畢業後才開始進行還款行動（陳玉娟，2013）。該方案對於畢業後的還款策略，亦考慮到不具能力還款者之補救措施；對於無法立即還款的畢業生，可以申請還款緩衝期，暫時停止還款行為；對於畢業五年以上，仍無法有效還款者，亦可申請《貸款償還

金額減少計畫》(Loan Debt Reduction)，以減少所欠款項額度(陳玉娟，2013)。

表 1 安大略學生助學方案補助公式與項目

| OSAP 同意 之教育成本 和生活開銷 | 受教者預 期財務貢 獻 | = 學生財 務需求 |
|---------------------------|-------------------|--------------|
| 學雜費 | 學生收入、 | |
| 書籍用品費 | 學生財產、 | |
| 設備費 | 父母/配偶 | |
| 電腦 | 收入(可以 | |
| 個人生活費 | 支用者 | |
| 小孩養育費 | 計)、配偶財 | |
| 交通費 | 產(可以支 | |
| | 用者計) | |

資料來源：Ontario (2014b). OSAP definitions. Retrieved from <http://www.ontario.ca/education-and-training/osap-definitions>

在安大略省，政府所提供的安大略學生助學方案，全時學生只要申請此一方案，系統就會自動將該生加入《安大略學生機會助學金》(Ontario Student Opportunity Grant，簡稱 OSOG)申請名單之列。該助學金是不需要學生償還，亦無須提供額外資料，政府會從學生報稅系統上直接擷取學生財務收入狀況予以核算，以決定減免所欠貸款額度，由安大略政府核算後，直接將可以減免的貸款金額(政府給學生的補助)寄到貸款中心，填補學生部分貸款金額，自動將學生的貸款積欠數減少(陳玉娟，2013)。《安大略學生機會助學金》適用對象為加拿大安大略公民、目前就讀安大略省境內公私立高等教育機構之全時學生，並得到安大略學生助學方案的認可，而且高中畢業後四年內(若有其他殊狀況則可延長至六年)、父母稅前收入未達 160,000 加幣

者，皆符合減免資格。以 2013-2014 學年度為例，就讀大學和學院學位學生最多可獲得 1,760 加幣減免，而就讀具學院文憑和結業證書的學生，亦可以得到 790 加幣補助(OSOG, 2014)。此一減免金額，會隨學費逐年調升而跟著調漲額度。

四、結語

《安大略學生助學方案》提供有心就讀高等教育學生，有效的助學與貸款管道。目前臺灣亦有此類型助學模式，但是在金額的核撥上，多採齊頭式平等；其中對於畢業學生還款能力與是否還款評估，至今仍存在諸多爭議。曾有民意代表欲提案修法，讓畢業 25 年還無法償還助學貸款者，改由政府代為償還學貸的提議，但此提議一公開，即引發對學生造成錯誤示範與人格教育，且產生對按時繳學貸的學生並不公平的疑慮(蘇龍麒，2012)。安大略省的助學方式則從不同角度切入，對於有心卻無力還款的畢業生，政府應提供額外協助；畢竟學生接受了高等教育後，理因有助於其經濟能力的提升，但事實卻不然，相反地卻蒙受極大經濟壓力，陷入經濟貧困之中，顯見接受高等教育卻無法有效讓學生脫貧時，則政府應負部分責任，因此對於畢業五年以上，仍無法有效還款者，亦可申請貸款償還金額減少計畫，減少所欠款項額度，此一思考邏輯值得我們思索。

再者，安大略省對於減輕在學學生貸款數目之策略，亦值得我們參酌。2005 年，加拿大全國平均申請人

數約 50% (Statistics Canada, 2009)，而臺灣則未達三成 (教育部，2012)，安大略省地方政府會考量學生經濟狀況，主動依學生所提供的家庭收入狀況，核撥助學金直接交由貸款中心減少學生借貸總數 (Ontario ministry of training, colleges, and universities, 2012)。此一還款策略，不只有效減輕學生就讀時學貸壓力，避免一畢業就背負龐大貸款壓力，更能避免有心人士將此一費用挪為他用，達到專款專用之效。

參考文獻

- 匿名 (2012a/5/24)。魁北克省政府：願與抗議學生對話。取自中央社，http://news.rti.org.tw/index_newsContent.aspx?nid=356717
- 匿名 (2012b)。顧商機 魁北克邀學生再談。取自中央社，<http://www.cna.com.tw/News/aALL/201205290022.aspx>
- 張華卿 (2011/10/04)。大學學費漲聲起 學者籲回歸市場機制。取自臺灣醒報，<http://n.yam.com/anntw/garden/201110/20111004297879.html>
- 教育部統計處 (2014)。教育統計指標之國際比較。臺北市：教育部。
- 陳玉娟 (2013)。加拿大高等教育學費政策與助學措施之探究。比較教育，74，91-124
- Ontario (2014a)。Student loans, grants, scholarships and bursaries. Retrieved from <http://www.ontario.ca/education-and-training/student-loans-grants-scholarships-and-bursaries>
- Ontario (2014b)。OSAP definitions. Retrieved from <http://www.ontario.ca/education-and-training/osap-definitions>
- Ontario ministry of training, colleges, and universities (2012)。Ontario Student Opportunity Grant (OSOG)。Retrieved from
- OSAP (2014)。What is OSAP. Retrieved from <http://www.ontario.ca/education-and-training/how-get-osap>
- OSOG (2014)。30% off Ontario tuition. Retrieved from <http://www.ontario.ca/education-and-training/30-off-ontario-tuition>
- Statistics Canada (2009)。Incidence and repayment of government student loans among 2005 graduates who did not pursue any further postsecondary education program, Canada and provinces. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/2009001/tbl/b3.2-eng.htm>
- Statistics Canada (2010)。University revenues, by source, as a percentage of total revenue, Canada and

provinces, 1999/2000 and 2004/2005 to 2008/2009. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/2010004/tbl/tblb2.12-eng.htm>

■ Statistics Canada (2014a) . *Average undergraduate tuition fees for Canadian full-time students, by province.* Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/130912/t130912b001-eng.htm>

[gc.ca/daily-quotidien/130912/t130912b001-eng.htm](http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/130912/t130912b001-eng.htm)

■ Statistics Canada (2014b) . *Average undergraduate tuition fees for Canadian full-time students, by field of study.* Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/130912/t130912b003-eng.htm>



加拿大教育儲蓄帳戶制度對我國大學學費問題的啟示

黃家凱

國立臺灣師範大學教育學系博士生

一、前言

國際的經濟、政治和社會環境，往往影響一國政府對高等教育學費和學生補助的決定。各國高等教育系統持續感受到全球的不景氣，國家教育預算刪減造成高等教育機構營運壓力的增加是既存的事實。儘管政府對於高教機構的投資，逐年減少基本需求經費、增加競爭型經費，也無法掩飾政府財政緊縮的事實，及整體教育經費的投資呈現逐年下降的趨勢。而高教機構面對日益增加的營運成本，增加學生學費、捐款及設備的租金以增加收入，成為不得不採取的手段與方式。

在國內也面臨相同的問題，每到大學開學之際，大學學費總成為備受關注的討論議題。學費調漲與凍漲與否，往往在高教機構對於經營成本需求考量下要求調漲，與社會大眾對於高教機構的績效責任質疑，以及政府對弱勢學生負有人才培育責任下要求凍漲之間拔河，最後，往往在社會輿論的高度壓力下，大學學費凍漲成為最終的選擇。

面對高教機構經營成本逐年增加、少子女化問題的影響逐年提升，學費凍漲對於高教品質的影響是可預期的，而國內貧富差距逐年擴大以及弱勢學生逐年增加亦是事實，另一方面，政府財政困頓導致對高等教育投資有限亦是無法忽視的現實。是故，學費調漲與凍漲之間的兩難，是難以解決卻又不得不去面對的問題。本文透過各國學費

政策類型與補助政策，描繪各國學費與補助政策的現況，進一步以加拿大教育儲蓄帳戶制度，提供國內解決教育投資與高等教育學費問題的另一種可參考的作法與方向。

二、各國學費與補助政策類型

Marcucci 和 Usher (2012) 指出，各國學費政策可以分成三類：預繳或延遲 (upfront or deferred)、免學費 (no tuition fees) 及雙軌制 (dual track tuition fees)。每個類別都與不同國家對於家長對其子女高等教育的經濟責任觀點息息相關：

(一) 預繳學費政策 (upfront tuition fee policies)

此係基於父母對子女高等教育成本負有責任。某些國家如哥倫比亞、菲律賓、聯合大公國在 2004 年率先改革，父母負擔的量植基於其收入的多寡，但在其他國家如智利、中國、加拿大、香港、印度、印尼、義大利、日本、德國的某些郡、馬來西亞、荷蘭、新加坡、南非、南韓、西班牙、瑞士、泰國、臺灣、土耳其、和美國等，學費負擔水平與家庭收入無關，但是有資格獲得援助或透過助學金、政府補貼貸款利息來抵銷學費成本。

(二) 免學費或延遲學費政策 (no tuition fees or with deferred tuition fee policies)

採免學費或延期學費政策的國家，父母不需負擔子女接受高教育的經濟責任，正在就學中的子女亦不需擔心學費支付的問題。免學費政策的國家中如阿根廷、伊朗、沙烏地阿拉伯等，國家稅收中已涵蓋學生所有的教學費用，學生可住在家裡或透過助學貸款補貼生活費。延遲學費政策的國家如澳洲、英國，透過經濟誘因，促使學生父母選擇先支付學費，或可選擇延遲負擔子女的學費，直到家庭收入達到負擔門檻為止。近年延遲學費政策愈趨熱門，尤其當學生在就學階段沒能力支付較高的教育成本時，此延遲（即貸款）政策是一種不錯的調和方法。然而，對於有能力卻避免付費和有限能力去實際負擔者應該有所區隔，因此，依收入比例償還貸款（Income-contingent loans）在未來會成為延遲繳納學費的一種方式。畢業稅是一種變相的依收入比例還款，因為學生在他們工作生涯裡，有責任負擔他們曾經受高等教育的費用。

（三）雙軌制（dual track tuition fees）

許多國家已經開始引入雙軌學費政策制度，包括俄羅斯、中歐和東歐等後共產主義國家，以及埃及和巴基斯坦等，這些國家都是法律限制極嚴格，也是極度抗拒學費的國家。在這些國家中，政府依據學業成績給予若干免學費（或低收費）的大學名額。另一種類型的雙軌學費政策國家則是對於現行高教機構設立專門的繼續教育課程（如波蘭）、專業課程或外語教學課程（如埃及和荷蘭）收取學費。另外一種雙軌制學費政策模式則是對於國際學生收取較高的學費的作法，歐盟國家如瑞典對

於來自歐盟以外國家的學生收取高額的學費。而在加拿大、澳洲和英國等國家，國際學生的學費收入已成為大學有效營運的主要資金來源。

三、加拿大教育儲蓄帳戶制度

有鑑於教育經費往往成為阻礙學生持續學習的最大障礙，尤其當教育經費愈趨緊縮、高教人口逐年增加的趨勢下，如何促進教育經費的有效投資，以及增加政府與家長在教育經費共同負擔上的責任，是各國政府必須持續努力的方向。加拿大政府為推動全民持續性的終身學習，規劃設計一系列有關學生教育儲蓄與教育儲蓄帳戶（Education Savings & Registered Education Savings Plans）相關制度。儲蓄帳戶在未動用的情況下可保留長達 36 年，期間隨時可依規定申請提領使用於中學後的教育學習活動，此外，在達到退休年齡時，亦可從該儲蓄帳戶中，可轉移最多 50,000 加幣的免稅額至所開立的退休儲蓄帳戶（Registered Retirement Savings Plan, RRSP）中（Canada Revenue Agency, 2014），進一步促進中學後的教育學習活動及持續性的終身學習的機會。

（一）教育儲蓄帳戶

鑑於一般人不會預先為孩子高中後的教育進行教育儲蓄，開立教育儲蓄帳戶（Registered Education Savings Plans, RESPs）是一種特殊的儲蓄帳戶，該帳戶不一定是孩子的父母才可存入，家庭成員、朋友也可以把錢存入該 RESP 帳戶。此外，加拿大政府和一些

省份也會主動添加經費到該帳戶。錢存入後可賺取利息並有助於儲蓄的增長，未來可以用這筆錢幫助孩子支付在大學、學院、職業學校或大學中的學徒訓練課程或學程方案的學費費用（CanLearn, 2014a）。

（二）加拿大學習基金

加拿大學習基金（Canada Learning Bond, CLB）係直接由加拿大政府提供，包括幫助支付開立 RESP 帳戶的費用 25 加幣、直接存入 RESP500 加幣，以及每年額外存入 100 加幣，直到孩子 15 歲為止，總計最高可達 2,000 加幣。該學習基金用途係孩子高中畢業後，可提取使用以幫助支付全職或兼職學習，包括學徒計劃，以及在 CEGEPs¹、職業學校、大學或學院的學習。此外，孩子若於高中畢業後不再上學，收到的任何補助資金必須返還給加拿大政府。CLB 申請資格為 2003 年 12 月 31 日後出生的加拿大孩子，且其家庭係受到國家兒童福利補助金者，此補充協議超出加拿大兒童福利金，故通常是低收入家庭為接受對象（CanLearn, 2014b）。

（三）加拿大教育儲蓄津貼

加拿大教育儲蓄津貼（Canada Education Savings Grant, CESG）由加拿大政府提供，其金額高達 7,200 加幣，且孩子必須已開立 RESP 帳戶（不一定為孩子的父母開立）。依據孩子的主要照顧者的家庭淨收入，每 1 加幣貢獻提供 20 分津貼，每年最高 500 加幣（貢獻 2,500 加幣），直至孩子年滿 17 歲。

此外，也可能有資格獲得額外的加拿大教育儲蓄津貼（A-CESG），於第 1 次存入 500 元的 10% 或 20%。其用途與加拿大學習基金相同，且只要孩子是加拿大居民且已開立教育儲蓄帳戶者，即擁有提出申請的資格（CanLearn, 2014c）。

（四）省級計畫

省級計畫（Provincial programs）主要係來自於省或地區的教育儲蓄津貼，與前述加拿大教育儲蓄津貼類似，惟提供者為省或地方政府單位，且不同省或地方所提供的方案不同（CanLearn, 2014d）。

（五）額外的加拿大教育儲蓄津貼

在基本的加拿大教育儲蓄津貼（CESG 基礎）外，由加拿大政府提供額外的加拿大教育儲蓄津貼（Additional Canada Education Savings Grant, A-CESG）給來自低收入和中等收入家庭的加拿大兒童，並提供總額在加拿大教育儲蓄津貼上限 7,200 加幣以內。其用途與加拿大學習基金相同，且申請資格與加拿大教育儲蓄津貼相同，惟本津貼適用時間自 2005 年 1 月 1 日以後生效。每個孩子能夠獲得多少額外的補助資金，取決於孩子的主要照顧者家庭淨收入（CanLearn, 2014e）。

四、結語

學費問題是近年各國政府與社會大眾普遍關注的教育議題，各國政府教育財政逐年緊縮也是顯著的事實，教育

經費的有效運用與投資，考驗著各國政府的智慧。國內在教育經費投資上，以往皆採取補助教育機構為主，此外，對於弱勢學生就學貸款則是採取補貼銀行貸款利息的作法，降低學生還款負擔壓力。然而，隨著弱勢學生逐年顯著的增加，政府補貼銀行貸款利息的金額也呈逐年急遽增加的趨勢，為能有效投資教育經費，並增加家庭對教育經費的負擔責任，加拿大教育儲蓄帳戶制度提供另一種可行的參考作法，除透過長期雙邊（政府與家庭）有效投入教育經費外，對於推動持續性的終身學習教育亦有極大的助益。

參考文獻

- Canada Revenue Agency (2014). *Registered Retirement Savings Plan*. Retrieved from <http://www.cra-arc.gc.ca/tx/ndvdl/tpcs/rrsp-reer/rrsps-eng.html>
- CanLearn (2014a). *Registered Education Savings Plans*. Retrieved from <http://www.canlearn.ca/eng/savings/resp.shtml>
- CanLearn (2014b). *Canada Learning Bond*. Retrieved from <http://www.esdc.gc.ca/eng/jobs/student/promoters/elearning/clb.shtml>
- CanLearn (2014c). *Canada Education Savings Grant*. Retrieved from <http://www.canlearn.ca/eng/savings/cesg.shtml>
- CanLearn (2014d). *Provincial Education Savings Incentives*. Retrieved from http://www.canlearn.ca/eng/savings/provincial_incentives.shtml
- CanLearn (2014e). *Additional Canada Education Savings Grant*. Retrieved from <http://www.canlearn.ca/eng/savings/a-cesg.shtml>
- Pamela Marcucci & Alex Usher (2012). *2011 Year in Review: Global Changes in Tuition Fee Policies and Student Financial Assistance*. Retrieved from <http://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2012/03/YIR2012.pdf>

¹ CEGEPs 學制：全加拿大只有魁北克省有 CEGEPs (collèges d'enseignement général et professionnel) 學院制度。大多數的魁北克人高中畢業後，會先進 CEGEP 唸兩年書再到大學就讀，或念完一年或三年課程後直接出來工作，等到想再唸書時再進入大學。CEGEP 拿到的學位不是大學學位，課程內容有一年的職場訓練課程、兩年大學預科課程與三年的職場訓練課程等。

主要國家大學學費政策之發展

劉秀曦

國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

一、前言

學費問題不僅是高等教育領域中備受關注的議題，也常成為不同政黨候選人爭取選票的手段。我國早於 1999 學年度推出「彈性調整學雜費方案」，原則上不再統一規定大學收費標準，授權符合教育部規定之學校可自行決定學雜費。惟近年來，在全球經濟不景氣與國內貧富差距擴大的背景下，大學學費調整幾乎年年攻佔媒體版面。教育部囿於輿論壓力，也只能透過道德勸說要求各校共體時艱暫緩學費調漲，導致國內公私立大學學費分別自 2006 年與 2009 年起凍漲迄今。

學費凍漲雖能短暫舒緩學生和家長的爭議；但長期下來，部分大學在收入來源受限，人事與材料成本卻逐年上升的情況下，已出現財務窘境，也衍生教育品質下滑的隱憂。2013 年 11 月，總統馬英九面對教育界希望能建立常態學雜費調整機制時表示，教育部應研擬更周詳的溝通策略，設法說服學生和家長們（臺灣立報，2013）。然而誠如德國「柏林社會研究科學中心」研究者所言，基於選舉考量，德國部分邦已紛紛取消大學收費制度，無論是左派或右派，最後都是以選民所欲來規劃政策，換言之，學費的民主時代已經逝去。

此外，就主要國家學費發展趨勢觀之，過去西歐與北歐部分福利型國家，係將高等教育視為是社會福利的一環，並透過高稅賦負擔率，由政府支助

高等教育機構，故學生及其家長僅需繳交少許費用或免學費，甚至可獲得生活津貼。但近年來，歐陸國家政府也逐漸感受到財政壓力，故有愈來愈多的國家改朝要求受教者負擔較多教育成本的方向調整。

二、主要國家學費政策之發展

基於不同的政治意識型態、經濟發展程度，與歷史文化傳統，各國大學學費政策在具體作法上有很大差異，一般而言，可概略分為「福利國家型」與「市場機能型」兩種。前者以北歐與西歐國家為代表，學校經費主要由政府預算支應，故多採取免學費或低學費政策；後者則基於「受益者付費」原則，認為受教者有責任分擔部分教育成本，代表國家為美國。茲分別就福利型國家與市場機能型國家大學學費發展之趨勢說明如下。

（一）福利型國家大學學費政策

傳統上，在社會主義思想濃厚的歐洲求學多半不需繳交學費，但由於此種免學費政策已造成歐洲各國政府財政負擔，故近年部分國家也出現朝收費方向傾斜的趨勢：

1. 由免費轉向局部收費：以丹麥為例

近年歐洲債信危機已波及歐洲國家高等教育預算，例如丹麥即出現三年預算削減計畫，由於 2012-13 年高等教

育經費被縮減將近 4,800 萬美元，因此再次引發朝野對大學收費問題的討論。在野黨早於 2005 年即建議大學改採收費政策，當時遭受否決；然而當該建議在 2010 年重新提及時，卻開始獲得執政黨支持。但基於北歐國家免學費的歷史傳統，丹麥目前規劃收取大學學費之對象，仍限於「要求畢業後移居他國之學生」，其理由為「以社會資源支持青年學生學習，學生理當在受完教育後回饋社會，若受教者因移居他國無法回饋，國家應要求這些畢業生繳回當年由政府資助之學費」（教育部電子報，2010）。

2. 在免費與收費政策之間擺盪：以德國和奧地利為例

德國在 2005 年以前，各邦基於社民黨和綠黨共同制定的聯邦法規而禁止大學收費；但自 2005 年 1 月起，由於聯邦憲法法院認為「一學期約 500 歐元的學費並非難以承受，且政府和民間的助學措施對舒緩學生經濟壓力也有幫助」，因此裁定在「大學徵收學費必須符合社會利益」的前提下，「學費制度不可被禁止」，賦予德國大學收費制度的合法地位（教育部電子報，2013）。

此外，奧地利學費制度的改革始終是聯合政府（由該國最大的兩個政黨：社會民主黨與人民黨共同組閣）最關注的議題之一，奧地利各大學自 2000 年起開始收費，但在 2008 年 9 月大選前夕，社民黨聯合了綠黨和自民黨通過議會投票表決，推翻實施 8 年的本地生收費制度，此舉無非是希望透過免學費政策吸引更多大學生及其家長的選票。但

由於政府並未能透過教育預算補償大學因短收學費所衍生的財政缺口，造成各大學陸續出現財務困難（臺灣立報，2012）。

在此情況下，2012 年奧地利有 8 所大學開始以大學自主的名義自行收取學費，此舉自然引發爭議，最後因大學收費可能危及社會和諧，故已交由憲法法院負責審查，由法院判定大學徵收費用究竟屬於大學自主範疇，抑或國家的特殊責任。薩爾斯堡邦邦長柏格斯塔樂（Mag. Gabi Burgstaller）則呼籲社會大眾應理性面對這個問題，若只是直覺地對大學增收學費政策說「不」，只會讓奧地利高等教育發展停滯不前，並建議在討論學費政策時，也應同時推出公正的獎學金制度，來保障學生學習機會（教育部電子報，2011）。

3. 由低學費逐步提高學費：以英國為例

英國早在 1998 年即放棄高等教育免學費傳統，規定本地與歐盟學生每學年需繳納約 1,000 英鎊的學費。其後學費逐年攀升，至 2012/13 學年度達到高峰，允許英格蘭各大學可對本地學生收取最高 9,000 英鎊的學費，此舉引起學生團體的抗議行動，認為不具民意基礎。但由於《英國高等教育法》第 23 條明確規定，國會授權行政機關決定大學學士學位收取學費之上限。換言之，英國大學收費標準屬於行政機關之裁量權，國會並不多做干涉（教育部電子報，2012）。

（二）市場機能型國家大學學費政策

美國由於各州政府對高等教育預算的大幅刪減，近年來美國公立大學學費不斷飆漲，2012 年全美 50 州公立大學學費平均漲幅為 8.3%，這是美國有學費統計以來所出現的最大漲幅（CNNMoney，2013）。此外，「美國各州高等教育執行長協會」（State Higher Education Executive Officers, SHEEO）報告也指出，全美約有 20 個州其公立大學來自於學生的學雜費收入已超出州政府與地方政府的補助（SHEEO，2012），換言之，美國各公立大學為彌補財政缺口，調漲學雜費已是不增的事實，在此情況下，有愈來愈多的美國公立大學傾向於依賴學雜費來支撐學校運作。

（三）福利型國家與市場機能型國家之間界線逐漸模糊

歐盟文教總署彙集歐洲 34 國高等教育學費概況，收費最高者為英國的英格蘭地區，學費高達 9,000 英鎊；奧地利和北歐的丹麥、瑞典等國家雖仍採取免學費，但多數已對歐盟以外的國際學生收取費用；德國學費政策擺盪不定，部分邦免費，部分邦收費。法國仍採取低學費政策，但部分學校巧立名目收費，引起學生抗議不斷。但整體而言，除英國外，歐洲各大學學費普遍仍低於美國（European Commission, 2012）。

然而無論是福利型國家或市場機能型國家，在高等教育由菁英型轉變為大眾化教育的發展過程中，多數都面臨教育投資不足的問題。就北歐和西歐國家而言，各項醫療、保險、教育等福利制度的推動開始出現困難，故要求高等

教育受教者分擔更多教育成本自然被視為是減輕國家財政負擔的對策之一。另一方面，就美國等市場機能型國家，以及英國等放棄免學費傳統的福利型國家而言，學費飆漲所引發的教育公平問題也受到廣泛關注，迫使政府必須想方設法盡量控制學費調漲幅度，或是提供更完善的助學措施來回應選民訴求。爰此，主要國家在學費政策都出現調漲趨勢的情況下，過去所謂福利型國家與市場機能型國家，兩者之間的界線逐漸模糊。

三、結語

由前述說明可知，德國與奧地利之學費政策都已提高至憲法法庭層次，德國法院已裁定大學收費制度的合法性；奧地利則正在釐清大學收費制度究竟屬於「大學自主」抑或「國家特殊責任」之範疇。另英國在《高等教育法》中，也明定大學學費標準屬於行政機關之裁量權，故國會不多做干涉。

就我國而言，《大學法》第 35 條規定「大學向學生收取費用之項目、用途及數額，不得逾教育部之規定。」並訂有《專科以上學校學雜費收取辦法》，規範學雜費調整程序。換言之，法律亦明定學費在我國係屬於行政機關之裁量權；但由於國內特殊政治氛圍，加上收費是否屬於「大學自主」範疇這種原則性問題，在我國從未經過正式且公開的討論，導致各界對學費問題爭議不休，故前述德國與奧地利作法，或可作為我國參考。

此外，美國總統歐巴馬為回應社會

大眾對公立大學學費不斷飆漲的質疑，指示政府部門應「對抗愈來愈高昂的學費，讓美國家庭擁有負擔得起的高等教育」。基於此，教育部於 2013 年 8 月提出全新的「大學分級系統」(College Ratings System) 計畫，旨在建立指標，提供更多大學重要資訊，協助學生及其家長能在自行評估後做出較明智的決定，以最低的學費獲取最大的教育價值。前揭系統目前正進行公聽會蒐集意見，預計於 2015 學年正式啟用，未來並有意根據各校在分級系統上的表現來分配聯邦補助。

我國學費問題爭議之一，也包括大學重要資訊公開程度不足。有鑑於此，教育部已於去（2013）年回應社會意見，修正「大專校院校務資訊公開內容架構表」，藉此提供學生與社會大眾更多與大學財務收入、支出，以及學校產出表現等重要資訊，惟其內容仍有改進空間。爰此，上述美國建置中的「大學分級系統」，正可作為我國大學資訊公開不斷改進之參考，值得持續關注。

參考文獻

- 臺灣立報（2012）。奧地利高校或重返學費制度。取自<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-119282>
- 臺灣立報（2013）。【高等教育Q&A】學雜費常態調整 馬英九盼多溝通。取自<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-135573>
- 教育部電子報（2010）。歐洲債信危機引發丹麥討論學費問題。取自http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=5961
- 教育部電子報（2011）。奧地利大學學費政策改革辯論。取自http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=8267
- 教育部電子報（2012）。英國大學學雜費收費調漲沿革、近況與補助措施。取自http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=11111
- 教育部電子報（2013）。德國聯邦憲法法庭對大學學費作出判決。取自http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=12941
- CNNMoney（2013）。Public college tuition spiked 8.3% last year. Retrieved from <http://schoolsofthought.blogs.cnn.com/2013/03/06/public-college-tuition-spiked-8-3-last-year/>
- European Commission（2012）。National student fee and support systems, 2011/12. Retrieved from http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/fees_and_support.pdf
- SHEEO（2012）。State higher education finance. Retrieved from <http://www.sheeo.org/sites/default/files/publications/SHEF-FY12.pdf>



大學學雜費爭論之外—政府、大學與市場的必要認知

范麗雪

崑山科技大學財務金融系助理教授

大學學雜費是備受矚目卻也是一直受到爭議的議題。各國在 1990 年代以後，由於高等教育擴充使得大學學生人數激增，而在政府財政愈來愈無法負擔的情況下，大學學雜費政策乃開始進行變革。例如：德國在 1990 年以後，各邦因為財政緊縮，支持市場競爭的一派開始醞釀收取大學學費，這個政策對長期免收大學學費的學生帶來莫大衝擊，更於 1997 年引發廣泛的學運風潮，強烈抗議學費政策的引入（余曉雯，2008）。英國的大學學費近年來也逐漸增加，在 2002 年度每年的學費最高上限為 1,100 英鎊（劉金山，2008），到 2011 年的學費上限為 3,290 英鎊，但自 2012 年起，英格蘭地區的大學每年對本地學生收取的學費上限可達 9,000 英鎊，這種高學費政策令家長與學生們望之卻步。

臺灣的大學學雜費政策自 1999 年公布「彈性調整學雜費方案」，讓各校可自訂學雜費徵收項目與標準以後，也引發了許多反高學費運動，而政府受到民意壓力與政治考量之下，也從來不敢放手讓大學學雜費由市場機制來決定，因此每年的學雜費是否調漲？漲幅多少？仍然受到政府的強力介入與管控。學者稱此為「半調子的新自由主義」（張國偉、何明修，2007），而戴曉霞（2008）則認為大學學雜費成為每年度的頭痛議題，也是教育部與大學的夢魘。直至 2013 年，教育部公布了「常態性大專學雜費調整方案」（草案），其第一階段是以改

善高等教育反重分配現象為目標，除了有調降與調漲機制以外，特別針對公立大學在 102 學年度進行調漲機制，漲幅為 6%；第二階段則是逐步授權各大學反映教學成本與提高教育品質為目標，讓大學依校務發展需求適度地調降或調漲學雜費。然而此方案仍然受到許多家長與大學生的抗議，大學生頻頻反應出目前的高學費、高就貸、但畢業後卻低薪資的無奈。

在大學學雜費的議題上，政府、大學與市場三種力量互相拉扯，三方各有其困難與考量：從政府角度而言，高等教育雖被視為準公共財，但財政考量下也無法負擔龐大的高教經費，試圖從其他管道，例如學雜費來增加可運用經費；從大學角度而言，近年來學雜費凍漲，但營運成本卻逐年增加，將影響教學與服務品質；從市場中的家長與學生角度而言，近年來經濟景氣不佳，高學費政策讓學生背負著高就學貸款，但畢業後卻成為 22K 的低薪階級。在這三種力量互相抗衡之下，大學學雜費已經不是單純的價格制訂問題，也牽涉到整體的高教政策，甚至成為政治議題。在此困境下，政府、大學與市場三方面，應該要有更正確的思考與認知。

一、政府方面

政府必須認知在知識經濟社會下，人力資本是經濟成長的基礎，大學肩負培育高等教育人才之重任，需

要高等教育經費穩定且持續的投入，才能提升國家競爭力。因此，在全球的高教競爭環境中，政府作為大學主要經費來源的角色是不可能終止的（Layzell, 2007），大學即便有學雜費收入與自籌收入，但政府仍必須肩負大學經費的主要資助者角色。

此外，在高教經費政策上，教育部雖強調績效責任並鼓勵大學發展特色，但政策理念與實際結果並不一致。尤其在公立大學的學費都有趨中的傾向，學費與大學所提供的教育品質、以及帶給學生的附加價值並無明顯相關（戴曉霞，2008），也因此無法促進高等教育的多樣化發展。因此，政府必須設立正確的高等教育目標並加以貫徹，才不會繼續陷於政府失靈與市場失靈的窘境之中。

二、大學方面

大學必須認知到目前的高教經費運用以及高教品質均受到大眾的審慎檢視，當學生及家長繳付學費之後，這些利益關係人便對大學的學雜費收入之運用有知道的權利，因此大學也負有向利益關係人報告、解釋與證明的義務。因此，當大學高喊著提高大學財務自主性的同時，也需要承擔著更高與更透明化的績效責任。目前大學在教育部的要求下必須將財務報表資訊公開在學校網站上，但這些報表的數據究竟代表何種教育成果，一般社會大眾仍然摸不著頭緒。為了彰顯各校的教育成果並藉以吸引未來的學生就讀，大學應將經費運用資訊與運用結果透明化，以對社會展現出財務

品質保證。

此外，大學必須強化自籌收入來源以提升學校經費。學者 Clark (1998) 曾指出大學在財政的道路上走到了一個岔路口，大學可以消極地依循政府在高等教育經費的政策擺動，也可以選擇追求多元化的財源收入，並指出多元化的經費來源是具有創業型精神之大學成功的要素之一。因此，大學不能只關注學雜費的問題，反而應更積極地增加財務自主性較高的自籌收入來源，以支持學校日漸增加的營運支出。

三、市場（家長與學生）方面

世界主要國家都已面臨大學高學費的時代，但由於經濟景氣不佳，使得中低收入戶也因此承擔著高額的就學貸款。根據天下雜誌（2013）的報導，政治大學周祝瑛教授曾針對 5,000 名大學生進行調查，發現公立大學學生 4 年的平均支出為 100 萬元，私立大學學生則為 130 萬元，此外，2011 年臺灣每戶家庭平均每年可支配所得為 90.8 萬元來比較，則每一年的公立大學生支出 25 萬與私立大學生支出 32.5 萬，即分別佔了可支配所得的 25% 與 36%。

若將大學學費視為高等教育的價格，那麼在高學費之下，教育的使用者就會預期付出高成本就能夠得到高服務品質。但是否能夠得到高品質，除了選擇有品質的大學校院與大學科系，由大學提供良好教學品質以外，學生本身也必須承擔努力學習的責

任，在大學校園的四年生活中進行良好的規劃，包括（一）對自己未來的出路提早規劃並努力執行，而非過著渾渾噩噩的生活，（二）對自己的財務收入與支出進行規劃與控管，而非任由慾望所趨，去享受想要而非必要的高價 3C 產品，更進一步造成財務困境，（三）努力運用學校的許多良好師資與資源來充分學習，而非抱著得過且過、能及格就好的心態。

總之，大學學雜費仍將繼續成為高等教育受爭議的議題之一，政府、大學與市場三方面都能各自表述，但這三個力量究竟將偏向於哪一方，並非單由某個模式或機制所能決定，這個議題牽涉到整個高教體制與理念，同時也是一種政治焦點。然而，在各方爭論之外，政府、大學與市場三方，都應該要有更正確的認知與思考方向，期為臺灣的高等教育競爭力來努力。

參考文獻

- 天下雜誌（2013）。**大學代價高！4年100萬元，你還敢混嗎？**2014年3月12日，取自 http://topic.cheers.com.tw/issue/2013/college/article_5_2.aspx
- 余曉雯（2008）。德國大學學費政策施行現狀與其所引發爭議之探討。**教育政策論壇**，11（3），59-82。
- 張國偉、何明修（2007）。半調子的新自由主義：分析臺灣的高等教育學費政策與爭議。**教育與社會研究**，12，73-112。
- 教育部（2013）。**常態性大專學雜費調整方案（草案）**。2014年3月10日，取自 <http://npl.ly.gov.tw/do/www/FileViewer?id=3543>
- 劉金山（2008）。英國高等教育學費與助學政策變革與啟示。**研習資訊**，25（6），91-100。
- 戴曉霞（2008）。政府失靈與市場失靈—臺灣公私立大學學費政策及其問題之剖析。**高等教育**，3（1），81-128。
- Clark, B. R.（1998）。*Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Layzell, D.（2007）。State higher education funding models: An assessment of current and emerging approaches. *Journal of Education Finance*, 33（1），1-9.



從戲劇表演教學提升生命態度之教學反思

劉淑玲

新北市中和國小五年級導師

陳德容

新北市永平國小五年級導班

一、前言

俗語說：「三歲看大，七歲看老。」從古人的智慧小語就可以知道家庭是人格培養的最重要環境，父母親則是最主要的關鍵人物。現在的父母親忙於工作，努力的打拼經濟，想給孩子最好的學習機會與內容，紛紛將孩子送補習班，補東補西的生活，錯失孩子探索生命意義與建立生命態度的最佳時機。

二、本文

在充滿正面能量的磁場裡學習，相信每天都能感受到生命的美好。然而目前的教育現況卻是為了落實生命教育，提升學生的品德教育，我們花了大量的人力及財力在舉辦相關的活動，但成效不彰，如果能夠透過戲劇教學設計一系列適合國小高年級學童提升生命態度的課程，讓孩子認識自己的生命，體悟到自己與一切的關係，進而感受到生命的美好，肯定自己的價值、付出關懷的行動，尊重生命，喜愛生命、關懷生命並付諸行動。

〈善財童子五十三參〉裡有一段話說：「有什麼樣的人生格局、就註定有什麼樣的人生結局。」孩子的一思一想都受我們的影響，一言一行更是在耳濡目染下建立，一個人太重視物質，就會失去心靈，內心顯得空虛無

助，就更不用去思考探討生命的意義是什麼？活著的價值是什麼？存在的意義與目的又是什麼？最怕的是為了填補心靈的空虛，竟做出失去道德良心判斷的行為，因此如何培養孩子積極的面對生命之良好態度，展現生命的光與熱，是刻不容緩的。

王有福（2002）研究結果指出運用戲劇教學除了可以開展兒童的身心，更可以讓兒童學習到待人處事的道理、提昇人際互動的能力，進而能培養健全的人格。方琪（2008）的研究顯示戲劇教學能改善學童間的人際關係，可以透過溝通學習包容與接納。宋宜宣（2009）研究發現透過戲劇角色扮演的教學活動中，可以幫助學生加強同理心的感受，更可以讓一向扮演提問者的老師換成學生，從中讓孩子更深入的探討生活中的議題。綜合上述相關研究發現：運用戲劇教學活動，在知情意行上都有正面的幫助，尤其是能啟發孩子的良知良能，懂得同理心、包容、善解，提升人際良好互動，進而精進生命關懷的行動力。

每週利用二節綜合課進行二節的戲劇表演課程，帶領學生走進生命殿堂裡，感受到生命的美好，看見自己的成長，進而喜愛生命，肯定自己的價值，付出關懷的行動。我們選用〈善財童子五十三參〉作為戲劇教學的劇

本，從介紹戲劇到讀劇本的過程中，你真的可以看到孩子眼睛是發亮的，這就表示戲劇教學是受孩子喜愛的。滿足孩子的好奇心，更滿足孩子的學習嘗試，只要我們願意給孩子機會，不斷的鼓勵肯定孩子，孩子自然會有屬於他們蛻變的方式。

少子化的結構，讓學校教育成了讓孩子學習團體生活，學習待人處事的最佳練習場。例如：在讀完劇本後要選戲中角色時，老師完全從旁協助，讓孩子學習在爭取自己想要的角色之外，還要學習解決問題，如很多人都想要同一角色時，讓如何民主化的解決問題呢？

過去的教學，教師就像神一樣的決定操控著一切，但是在與邱老師合作的生命教育戲劇教學裡，老師有時是那和煦溫暖的冬陽，有時是那指引導航的北極星，照耀每個孩子，就像小種子一樣，等待生命自己的蛻變。省思自己過去在教學現場面對學生間有衝突時，總是很習慣的當起法官以自己認為最正義、公平的方式介入處理，在戲劇教學裡我學習到「信任」與「被信任」是身為師生間最好的關係，也是最棒的生命態度。

當角色都定位後，就開始進入排戲了，由於大部份的孩子並沒有戲劇表演上的經驗，因此就需要極大的耐心與鼓勵。我永遠記得〈心中小星星〉片子裡的伊翔被母親催促的畫面，經濟的發展、科技的發達，讓我們也都變成了“速時”者，在每次的彩排過程中，都是訓練孩子等待、耐煩的功

夫，好幾次在一旁觀看的學生，因為排戲 NG 很多次而不耐煩，開始臉部表情、說話口氣不好，這就是速時文化的後遺症吧！

在排戲的過程中我看到教學中最美的部份，也就是學生們之間的溫暖打氣、加油肯定，這不就是讓孩子在付出愛人的能力嗎？其實我們都忘了他們的心比我們更純潔，多給予孩子們機會，他們能做得更多，也能做得更好。在班上實施戲劇教學，很多孩子都改變了，其中有兩個孩子是改變最大的，一個是小婷，另一個是小豪，我們來看看他們的轉變：

身高就 160 的小婷，是個害羞、沒有自信的女孩，因為身高的關係，邱老師邀請她擔任母親的角色，小婷從堅持不要到勉強接受，從小螞蟻的音量到可以在舞臺大方的唸出臺詞，對小婷來說她已經做到超越自己、挑戰自己、提升自己。我想這次的戲劇經驗，在她未來遇到挫折時，一定能給予自己最棒的支持實例，我想這對提升生命態度來說是功不可功。

原本霸氣十足的小豪，也因為靜心觀呼吸的學習，懂得較能控制自己的脾氣，也不會說出傷人的話，甚至還會安慰同學，說出鼓勵的話。

三、結語

孩子，謝謝您！您們讓我看到生命的光與熱，人間有晴天！回顧這一學期的戲劇表演教學，發現這群孩子多少都變得能比以前更有自信的展現

自己，接納他人的建議，互相支持打氣，真的是讓身為導師的我感到榮耀與驕傲啊！

參考文獻

- 王有福（2002）。**創作性戲劇教學對國小四年級兒童創造力影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 方琪（2008）。**運用戲劇教學策略於國小三年級音樂欣賞之行動研究—以普羅高菲夫「彼得與狼」為列**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 宋宜宣（2009）。**戲劇教學策略融入社會領域情意教學之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。



評量年代下的優質教育：從比耶斯塔的論點做思考

林子仙

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

近年許多關於學生學習成就的國際大型評量（international large-scale assessment，簡稱 ILS）成為各國注目的焦點，例如國際數學與科學教育成就趨勢調查（Trends in Mathematics and Science Study，簡稱 TIMSS）、國際閱讀素養研究（Progress of International Reading Literacy Study，簡稱 PIRLS）、國際學生能力評量計畫（Program for International Student Assessment，簡稱 PISA）等；不管是否符合各國的期待或能否反映各國在教育上所挹注的資源與努力，ILS 的結果總為各國帶來許多的「刺激」，促使學術上的討論以及教育政策上的檢討。以 PISA 為例，每當每四年舉行的測驗結果出爐時，臺灣的媒體便競相報導臺灣學生的成績評比排行升高或跌落、學術研究競相將數據結果作近一步的翻譯與分析、各種以 PISA 成績為依據的檢討聲浪也隨之而來，之後為達成更高的 PISA 成績排名的教育政策也紛紛端出，如提倡以 PISA 評量指標為準則的教學與考試等，這些現象在臺灣的教育學術界應不陌生。

Kirsch 等人（2013）指出 ILS 的崛起，原先是為了回答教育政策上的質詢；國會等監督機關不再只希望了解政府在教育上投入的努力（input），他們要的是教育政策成效（output）的檢視報告。自 1960 年代起，因著對於「證據導向」政策（evidence-based policy）的重視，許多組織如美國的 National Assessment of Educational Progress

（NAEP）、Carnegie Foundation、以及 International Association for the Evaluation（IEA）、Organization for Economic Co-operation and Development（OECD）等便產生各式的全國性或跨國比較的大型測驗與研究，測量的學習成就項目包含語文（閱讀）、寫作、數學、自然、科技、公民意識等（Kirsch et al, 2013）。隨著資訊科技以及研究方法的革新，大型評量的施測方式、評量項目、指標等不斷擴充與進展，進而帶動了新教育政策的制定以及教育資源的重新分配。

國際大型評量（ILS）之所以能影響各國的教育政策乃是因為評比方式將各國的教育成效，亦即學生學習成就，一一做比較與排序。Ritzen（2013）指出就是這樣的「透明度」（transparency）透過媒體的宣傳，使得學校、教師、與決策者開始被質疑與監督，促使學校與政策朝向為測驗而教學（teaching to the test）做思考，因而帶來教育的革新與進步。Ritzen 以及其他支持 ILS 的學者顯然認為評比所帶來的競爭心態能激發各國正向的教育改革，而他們的立論前提是這些國際性的學習評量結果能反映出各國/各地區的教育品質，且評量指標能充分反映教育的目的與使命。然而果真如此？觀察近年各國的教育改革，對於新世紀人才素養與關鍵能力的論述、教育政策與教學方式改變的方向，是朝著 ILS 所形成的指標及關注的面向加以追趕；以臺灣為例近年的

閱讀策略教學、數學自然的素養內涵等皆以 PISA、TIMSS 的評量指標為依據，新的課程綱要中爭取數學時數也都以這些評比的結果為參照，又或是仿效 PISA 等建立了「臺灣學生學習成就資料庫」（Taiwan Assessment of Student Achievement, TASA）、及未來的國民素養調查。在這些汲汲營營追趕教育趨勢與國際競爭力的努力中，是否大家遺忘了最根本的問題：教育的使命該是什麼？該為國家競爭力效力嗎？難道教育的價值就只是 ILS 的數字與排行嗎？什麼又是我們所欲的好教育（good education）？

過去二十年間對於成就測驗、教育評量的重視形成了教育的評量文化，這些評量背後的（league table），主導著 ILS 的內容與指標，且決定誰的學習成就表現較優、誰又是最好的。歐洲學者比耶斯塔在其專書《Good Education in an age of measurement》中探討近年 ILS 所形成的文化存在的一些謬誤、以及對教育本質思考的忽略，值得我們做為參考。首先，比耶斯塔指出成就評量簡化了教育品質的意義，以「績效責任」（accountability）代替「教學品質」，以「學習成果均等」代替了「學習機會的均等」；且發展 ILS 的聯盟所設定的指標，缺乏了民主性的討論，因而發展出的評量「並非測量我們所應看重的，而是使人看重所測量的」（Biesta, 2009: 35）。

比耶斯塔進一步指出國際大型評量（ILS）預設立論的問題點：

第一，評量把所測得的結果與應

該採取的作為劃上等號；比耶斯塔的觀察相當於我們常批評西方醫學頭痛醫頭、腳痛醫腳、無法對症下藥的問題，十分有趣。

其次，比耶斯塔認為教育要問「價值」而非成果，偏偏大型測驗只能測量「可測量」的部分，而那些充其量是工具價值（instrumental value），而非教育的最終價值（ultimate value）。也就是說教育只看成效（effectiveness）是不夠的，人們應該要問為何要有成效、成效為要達成什麼、或為誰而有成效等問題，以促使自己更多思考什麼才是好的、優質的教育。

第三，比耶斯塔發現 ILS 無法解決、而且是不斷地複製「社會不平等」（social inequality）的問題。Ritzen, Kirsch 等人提到 PISA 成績表現愈好的國家或學校，就愈能接受與鼓勵這樣的評量；比耶斯塔也認為 ILS 的既得利益者如研究取向相同的學者、ILS 表現好的團體、教育決策者等，會希望保持 ILS 所提倡的趨勢且加以擴大，根本不想正視評量存在的問題，公開討論或改變測量文化與指標。弔詭的是，處於較劣勢的人反而希望藉由擁護這樣的文化、努力追趕而改善目前的地位。容我舉例說明，PISA 發現許多國家學生的英數成績雖表現尚可，但優劣差距非常之大，於是這些國家的便決定加強這些「重要」學科或增加其學習時數，以精進學生的能力。當然語文數理等是生存於社會的重要能力，但這幾科能力是否比其他生存技能來得重要，也必須看學習這些重要能力的資源是否存在社會每個角落

都能接觸，若不能，持續地加強與鼓吹某些特定能力只不過使社會不均的差距更加拉大罷了。

所以什麼才是教育的價值呢？教育的目的又該為何呢？比耶斯塔提出教育最終的價值在於三個層次的目的：知識技能的培養（qualification）、社會化（socialisation）、自主性的培養（subjectification）。他以數學科為例做解釋，教師教導學生數學的基本知識解題能力等，此算為第一層次；接著是讓學生理解數學知識與社會的關聯、他們所學的知識是代表哪一個特定團體的想法等等；最後一個層次是透過數學學習，讓學生成為特別的人，例如透過數學邏輯推理能力，或透過探索數學的倫理議題，使學生能有獨立自主的思考與思辨力等。至於要如何透過教學達成這些目的比耶斯塔在專書中有更多的闡述。

比耶斯塔的論點也許對於教育測驗主流來說很難接受，對於汲汲追趕學術與教育潮流的人而言只是無關痛癢的論述；然而這當中若有人能停下腳步，反思這樣的追趕過程意義何在？教育最終要培養什麼樣的人？什麼才是我們該追求的教育價值？那麼我想 PISA、TIMSS 等大型測驗所帶來的驚嚇、焦慮，又或是商業雜誌媒體炒作的議題與教學（也許有很多教育現場教師早已默默實踐良久），會回歸到理性的省思、以及更民主公開的討論之中，使教育的初衷能再被聽見。

參考文獻

- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Kirsch, I., Lennon, M., von Davier, M., Gonzalez, E., & Yamamoto, K. (2013). On the growing importance of international large-scale assessments. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, & K. Yamamoto (Eds.), *The role of international large-scale assessments: perspectives from technology, economy, and educational research* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.
- Ritzen, J. (2013). International large-scale assessments as change agents. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, & K. Yamamoto (Eds.), *The role of international large-scale assessments: perspectives from technology, economy, and educational research* (pp. 13-24). Dordrecht: Springer.



改善偏鄉小校教師流動率之淺見

高富美

高雄市立左營國中教師

國立高雄師範大學教育系課程與教學碩士班研究生

每年接近教師申請介聘調動的時期，許多偏遠地區的小校教師莫不心情浮動，因為此時是他們可以把握申請回家鄉或是到都市地區服務的最佳機會。學生也知道這個「公開的秘密」——臺上正賣力講解的老師或許過完暑假就再也見不到了；在偏遠學校服務過的筆者，曾經面臨開學第一天就被學生詢問：「老師，您會教我們到畢業嗎？」雖然自知不會在這裡落地生根，但還是和孩子約定陪伴三年的承諾。偏遠地區的學童，每年看著新教師遠道而來，好不容易培養出師生情誼，卻又得面臨一年之後不得不分離的情況；正式教師也是如此。

偏遠地區小校教師流動率大，新手及代理教師比率高，究其原因，有以下幾項：

- (一) 交通不便，通勤時間長。
- (二) 未設立特別積分制度或獎勵誘因不足。
- (三) 教師進修不易，研習受到地域限制。
- (四) 學童家庭結構瓦解、教養功能薄弱，教師管教不易。
- (五) 公私領域重疊，生活單調。

教師的高流動率往往造成學校人

事的更動頻繁，也會直接影響學生的學業表現。政府必須針對問題癥結提出具體有效的作為，才能為偏鄉小校留住人才師資；畢竟偏遠地區的文化資本、社會資本、人力資本、財物資本都相對弱勢，誰能為偏遠地區的學童點燃希望？因此，穩定偏鄉小校師資，降低流動率，筆者建議可以朝下列方向努力：

(六) 改善教師宿舍，提升生活品質

由於山地或離島地區的教師宿舍，許多因年久失修而顯得簡陋不堪，若教師選擇自行在外租屋，無形中增添另一項負擔，所以如果能修建教師宿舍將可提升其生活品質。

(七) 根據通勤距離給予交通費補助，並放寬地域加給資格之條件

就筆者以前任教學校之經驗，從高雄市區通車到校需要一小時的車程，若是搭乘大眾運輸工具，所需時間高達二個小時，但因為資格限制並無交通費補助，其中的精神與金錢消耗，長期累積不容小覷；因此筆者建議放寬地域加給資格條件，讓任教偏遠小校但又不在補助資格內的教師也能享有福利，減輕教師疲累之感。

(八) 訂定具有實質鼓舞師心的服務積分加成及獎勵辦法

若偏遠地區教師最終目標依然要回到市區或家鄉任教，則可在介聘積分或獎勵上予以明確規範，使其在調動或是升遷上有實質助益（例如服務任滿三年可加幾分）。唯有如此教師心中才能浮現明確且可以達成的目標，也才有意願繼續留在原校奉獻心力，而不會隨著每年五、六月的介聘與教師甄試時程而心思浮躁。

（九）進修管道多元化，鼓勵原校自辦研習

相較市區教師參加校外研習與在職進修的交通方便，偏鄉小校教師的處境顯得窘困。由於辦理在職進修的大專院校大都利用上班日的夜間、週末或是寒暑假，使得偏遠地區教師進修大不易，也因此降低其進修充實自我的動力；另外，小校教師人數少，若要參加校外或是領域研習，常常得一人身兼數職，有些教師更是早上研習，下午又趕著回學校上課，晚上再陪學生晚自習，其中的辛苦不在話下；也因此，如果教師在職進修的方

式可開放某些學分利用遠距教學，期末繳交報告來認證，又或者可針對這些偏遠地區教師設計彈性課程，避免來回奔波。此外，鼓勵學校自辦研習，可邀請鄰近學校的優良師資或是商請演講人到校舉行研習，甚至鼓勵學校教師當主講者，更可達到以本校師生互動的角度切入研習主題之效。最理想之狀況，是結合鄰近學校的同領域教師成立專業教師社群，透過定期的會面，檢討與觀摩彼此的教學，適時給予回饋與支持，不僅可以避免教師自我意識過強，主張教學自主多於專業社群發展之弊病，還可因為鄰近學校有類似的社區文化，而共同設計符合學生特質的特色課程。

將偏遠地區視為單一情況是偏差的觀念，政府需要重新檢視資源再分配時不均衡的補助方式，也期盼透過真正公平的差別待遇，能讓偏遠小校教師感受到照顧，也能為偏鄉學校留住師資，增進學生身心及學業的穩定成長。



非營利組織與學校共同推動性別平等教育課程實施之現況—以得勝者教育協會為例

李昭緣

臺中市沙鹿區北勢國小教師

鄭欽淵

臺中市沙鹿區北勢國小教師

一、前言

近年來，隨著社會風氣的開放，多元社會的來臨，性別平等課題已漸漸受到應有的重視。然而隨著社會觀念的不斷變遷，既有的「兩性」觀念已不敷時代的需求，社會對於性別平等的期望更趨細緻化，因此教育部在 93 年 6 月頒布《性別平等教育法》，以因應目前社會發展的需求。依據 100 年 06 月 22 日修訂的《性別平等教育法》第三章第 17 條之規定「……國民中小學除應將性別平等教育融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時。」（教育部，2014），由此可見教育部對性別平等教育的重視。

雖然有關性別議題的課程教學、宣導活動開始受到大家的重視，也已明文規定，然而在執行層面上，各級學校也面臨了一些問題。例如班級教師常囿於級務繁雜，兼以時常需要趕課，實在無法挪出其他時間專門進行性別平等教育之課程，僅能在課堂中，以蜻蜓點水、囫圇吞棗般帶過。學校方面的做法，則是利用兒童朝會、週會時間，以集體宣導的方式來進行性別平等教育課程。

因此，為紓解學校的困境，尋求學校外部的相關資源，共同推動校園

性別平等教育，不獨舒緩學校的壓力，也能讓性別平等教育工作可以更落實，更有效幫助學生成長。

本文首先探討性別平等教育之意涵，其次對民間非營利組織得勝者教育協會參與國民小學性別平等教育課程現況做一敘述，最後探討得勝者教育協會在推動國民小學性別平等教育課程之成效與建議事項。

二、性別平等教育之意涵

性別平等教育是基於一種人權平等的理念，希望透過教育的歷程，檢視生活中的性別迷思，以促使兩性的相互了解，包容多元的差異現象，擁有均等的潛能開發機會，進而學習培養相互尊重、欣賞，以建構理性和諧的人文社會（郭維哲，2002）。性別平等教育其目的在改變社會結構，以及學校與其他教育機構的文化，使所有的男女學生都能獲致學術成功的機會（曾臺芸，2001）。同時，破除社會對性別的刻板化印象，修改不合宜的社會制度與法令依據，進而促使學習者改善與修正自我的態度、認知與行為，藉由社會制度合理而公平的分享，締造和諧的社會。由此可知，實施性別平等教育，是為了達成個體互相尊重接納，和諧共處的理想（莊明貞，1999）。

參酌教育部所提出的九年一貫課程中，可歸納出性別平等教育的實施目的在透過教育的歷程，提供性別平等的學習經驗，實現性別教育機會均等，促進性別相互瞭解，奠定和諧社會的基礎（教育部，2000）。

綜上所述，性別平等教育除了教導男女學生在心理與生理的各種知識外，更要讓學生學習為自己的行為負責任。消除性別之限制，在公正、平等的立足點上，充分發展個體之潛能，提供適性發展的教育環境。消除性別的誤解和對立，學習互相尊重關懷的態度，透過良好的溝通能力，營造和諧氣氛，共同建立平等互助之社會。並進一步從事生涯規劃和終身學習，以達到個人自我實現之目的。

三、得勝者教育協會與國民小學共同推動性別平等教育之現況描述

得勝者教育協會為目前國內，有計畫的培訓性別平等教育專業志工，與學校共同協力推動學生性別平等教育工作之民間非營利組織。以下，將概略介紹得勝者教育協會、得勝者性別平等教育教學內容、得勝者性別平等教育課程實施方式以及申請方式（財團法人得勝者教育協會，2014）。

（一）得勝者教育協會簡介

得勝者教育協會創辦人為美國籍的榮司提反（Steven Wayne Long）與榮·維琪夫婦。1991年4月自美國來臺，於1992年10月開始在臺北籌辦

「得勝者計畫」，以煙酒毒預防宣導影片放映揭開序幕，進而開始青少年團體輔導工作。

1994年10月正式成立「社團法人中華民國得勝者教育協會」，結合學校、家庭與社區資源，建立校園輔導網絡，推動「得勝者計畫」，服務對象以國高中生為主，內容包括青少年生命教育、自殺防治、真愛宣導、性別平等教育等活動。同時也辦理一系列教師研習、親職教育與社區講座等。該計畫遍及全國25縣市，每年培訓約5000位義工進入校園，嘉惠12萬名人次之國高中生。

近年來，協會更將服務對象向下延伸至國小六年級學生，實施得勝者性別平等教育課程。並在社區或社區教會招募志工，組成志工團隊。所有志工必須接受得勝者教育協會有系統的性別平等教育志工訓練，通過協會之認證後，方能進入國小校園為小六學生進行得勝者性別平等教育課程。

（二）得勝者性別平等教育教學內容

得勝者教育協會所編製的性別平等教育課程名稱定為「真愛守門員」。主題課程共有「性別平等教育」、「兩性性教育」與「性侵害與家暴防治」三主題，每一主題各有兩個單元內容。每單元進行時間為一堂課40分鐘，整個課程所需時間正好為四小時，剛好符合教育部所定「必須實施性平課程四小時」之規定。課程設計以活潑有趣的主題遊戲來引發學生的學習興趣，透過班級宣導方式，使青少年

具備正確的兩性觀，了解如何自我保護，進而達成兩性互相尊重，減少不當或危險的兩性交誼行為，避免未成年少女未婚懷孕。每個課程單元，都有貫穿該課程單元精神的一句警言。

（三）得勝者性別平等教育課程實施方式

在教學方面，得勝者志工會在正式上課前先與班級導師就課程內容、教學方式及學生狀況做一討論。主要授課者由得勝者教育志工擔任，導師從旁協助。教學方式以團體討論的互動，促進學生思考與交流，以教導與實際演練，幫助學生在生活中應用。課程中會背誦金句，每一單元結束會有學生作業部分，授課志工可藉由學生的作業回應，針對有需要的學生進行轉介，通知學校輔導室或協助相關資源機構輔導，或是志工主動關懷，幫助學生建立「彼此尊重」為基礎的兩性觀念。

課程結束後，得勝者教育協會會為所有參加的學生舉辦一場結業式。結業式邀請校長、協辦處室主任、上課班級導師及學生參加。在結業式中，得勝者志工教師會頒發獎狀、獎品予表現優異的學生，邀請同學上臺發表感言，也會設計一些團康活動、帶動唱，介紹性別平等教育相關資源，並將性別平等教育課程再次簡單統整，向學生宣導，期許學生在課程結束後，仍能在個人日常生活中確實履行。

（四）得勝者性別平等教育課程申請方

式

申請及接洽方面，以臺中市為例，得勝者教育協會日前與臺中市政府教育局合作，請教育局發文至各校，讓各校在規定時間內向得勝者教育協會提出申請。上學期申請日期在 8 月，下學期申請日期在 1 月。方便得勝者教育協會統一規劃各校排課、人力調度事宜，也讓整個課程計畫實施起來更臻統整性。至於其他相關行政協助則由各校的承辦處室（輔導室或學務處）提供行政支援，以筆者所在學校為例，與得勝者教育協會的對口處室為輔導室。

三、得勝者教育協會參與國民小學性別平等教育課程成效與建議

課程結束後，志工教師會以問卷方式來了解導師及學生對整體課程之感受。以下就得勝者教育協會推動國民小學性別平等教育課程之成效與建議分述如下。

（一）成效

就歷年來協會回收之問卷得知，課程活動影響層面，及對學生具體的幫助可歸納為以下幾點。

1. 增強解決問題和危機處理的能力。
2. 增強情緒管理的能力，自我接納、同理心的培養。
3. 能分辨並拒絕不良行為之誘惑，

如菸、酒、毒品等。

4. 建立正確人生觀與價值觀，學習「肯定自己」與「尊重他人」。
5. 感受到志工教師愛的接納和關懷，建立學習的榜樣。
6. 具體改善家庭關係及人際關係。

(二) 建議

目前得勝者教育協會參與國民小學學生輔導工作的部分，僅限於性別平等教育，但是協會在國中部分積極推動品格教育、情緒教育等課程，對目前國小學生來說也非常適用，因此，如果得勝者教育協會在未來經費及人力允許的情況下，希望也能將品格教育與情緒教育等課程，在國小階段來推動及實施。

四、結語

學校單位的職能與角色，常為適應遞嬗的時空環境和背景因素而有所改變。以文中所述對於學校性別平等教育工作的推動，學校方面可以積極向外尋求社會及社區之奧援，結合社會資源協力推動校園性別平等教育工作，多一份力量共同參與國民小學的輔導工作。相信，透過學校與民間非營利組織之合作，一定能建構起優質

的性別平等教育之學習環境，教導學生尊重差異、兩性平權的現代觀念，打造出真正的友善校園環境。

參考文獻

■ 財團法人得勝者教育協會（2014年3月）。**認識得勝者**。取自 <http://www.champ.org.tw/index.php/about/>

■ 郭維哲（2002）。**不同教學策略對國小學童兩性平等教育教學效果之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

■ 曾臺芸（2001）。**國小教師對實施兩性平等教育之意見調查研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

■ 莊明貞（1999）。性別議題與九年一貫國民教育課程改革。**兩性平等教育季刊**，7，87-96。

■ 教育部（2000年3月）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北：教育部。

■ 教育部（2014年3月）。**性別平等教育法（100-6-22最新修正）**。教育部性別平等教育全球資訊網網。取自 https://www.gender.edu.tw/law/index_law.asp



少子化下的積極性差別待遇－談差異化課程與教學

李雅婷

國立屏東教育大學教育學系副教授

臺灣少子化的趨勢下，中小學班級人數已逐年降低，接續，課程與教學如何從量變進入質變是當下需面臨的考驗。近來補救教學成為提升學習低成就學生的方法，然而，是否有何種教學策略可運用於一般班級中，同時兼顧不同學生的學習，從而實踐積極性的差別待遇？對此，差異化課程／教學（differentiated curriculum／teaching）可作為臺灣推動的參考。

美國學校教育差異化課程／教學模式源自標準本位改革，標準運動旨在確保所有兒童能接受相同。在標準本位改革之前的教學模式在課程內容、教學進度，以及評量等方面留給個別教師相當的選擇權。在同所學校不同教室的學生可能會獲得不同的教育，如此一來，導致學生表現差異並非因為智能而是教師期待所造成的。而標準本位教育系統中，地方學區、州與聯邦政府各有一套所有學生必須達到的標準，不論是教師、社經地位、殘障或其他教育機構與學生的差異。若以「標準」作為教育指標，似乎可以公平地教導所有學生，然而，其風險在於，教育人員的焦點會從學生身上轉向標準。針對這個疑慮，差異化教學的各項工具正可以達成聚焦並超越標準（focus on and beyond standards）（Levy, 2008）。

國外文獻顯示，差異化課程／教學的研究已有多時。有針對不同學習程度類型者，如以資賦優異學生為對象

之實驗研究（Kaplan, 2002; Sellers, 2008），以提供資優生較高認知層次的學習，例如問題解決，有學者將之稱為「殊途同歸」（multiple means and fixed ends）（Kaplan, 2002）。也有研究將差異化課程／教學運用於特殊學習需求學生的適應教學（adapting instruction），運用於融合教室（Mastropieri & Scruggs, 2007）。另有針對不同學習階段，如國小階段、國中階段。至於學習領域則有自然科學、語文等。演化至今，差異化課程與教學理念已擴及為讓每一位學生皆能有效學習（Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008）。

差異化教學近來在臺灣學校教育已有實驗性的推動，透過教育部官方的支持，結合高等教育機構與中等與初等學校行政人員和教師的夥伴合作，發展出各學科教學示例，並舉辦國際學術研討會與部分實驗教學成果發表。對於這些成果如何真正擴展與落實，研究者認為仍需再瞭解差異化教學的本質與策略，探析在臺灣擴大實踐的可能性，提出配套措施，方才不至像過去許多的課程改革與教學創新如曇花一現。

第一，法源依據。提供學生個別差異或適性的課程與教學一直是臺灣重要的教育信念，然而，信念的實踐須有法源依據，才易於挹注多項資源與提供配套措施。《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》中，僅在「選修課

程」處出現一次「個別差異」：「A.各國民中小學應針對學生個別差異，設計選修課程，供不同情況之學生學習不同之課程。」未來十二年國教實施下，宜修訂法規為差異化課程/教學奠下法制化基礎。

第二，實施差異化教學涉及相當多要素，不僅是教學法的彈性應用，亦涉及課程教材的選擇、組織與評鑑，含括時間、空間、資源、教材、學生分組、教學策略、學習策略、成果與教師夥伴關係等諸多面向且需彈性運用之（Mastropieri & Scruggs, 2007；Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008），這可從多份實徵性研究瞭解。

Mastropieri、Scruggs、Norland、Berkeley、McDuffie、Tornquist 與 Connors（2006）進行了一項研究，其比較採差異化體驗活動與教師導向教學法對輕度學習困難學生在自然科學課程上的學習成果差異。課程實施為期十二週，參與對象為八年級學生，共有十三個班級 213 位學生參加，其中 44 位為輕度殘障者。實驗組班級接受的差異化活動的策略包括同儕合作及動手體驗教學，控制組班級則接受傳統科學教學。為實施此研究，研究人員發展了三個層級的教材以利於在融合教室中進行差異化活動。此研究係以「科學研究」（Scientific Investigation）單元實施差異化課程，該單元共設計了八個活動，每一個活動皆有關鍵概念，並根據關鍵概念各設計有三個層級的活動目標。舉其中一項「量化/質性」活動（“Quantitative/Qualitative” activity）為

例，其關鍵概念（key concepts）為「量化資料」（quantitative data）與「質性資料」（qualitative data），在此活動中，第一層級教材目標要求學生閱讀卡片上的一系列說明，並辨識其屬於量化或質性的說明。第二層級教材目標要求學生從每一個一連串的說明中形成量化與質性觀察，如果需要可以稍作提示。第三層級教材目標則要求不得給予提示下，學生需從一系列描述中形成量化與質性觀察。又例如，在「實驗設計」這個活動（“Experimental Design” activity）中，第一層級的教材目標要求學生配對自變項與依變項，第二層級目標要求學生從每一個提供的實例中找出自變項、依變項，以及形成假設，需要時老師可作提示。第三層級則是不需提示（Mastropieri, Scruggs, Norland, Berkeley, McDuffie, Tornquist & Connors, 2006）。

每一個層級教材是以不同顏色資料夾黃、藍與紅呈現分別代表第一、二、三層級，如此一來所有學生都能在相同的內容下接受適合他們層級的教學。綜言之，三個層級的差異，第一層級在於協助學生辨識科學概念，第二層級則在適時協助下回答教材題目，第三層級則是不需任何協助回答教材題目。這些活動都由研究團隊共同設計，每一個活動都需有清楚易懂的引導說明，學生兩至三人一組來完成這個活動。傳統教學中用於完成學習單的時間，在差異化科學活動中則用於進行同儕互助的學習。課程實驗中，教師根據學生能力進行分組，學習成效低者需配對較高成就者。同時，教師亦需選擇適合學生層級的教

材作為學習的起點，配對的夥伴相互合作完成教材並記錄下他們的成果（Mastropieri, Scruggs, Norland, Berkeley, McDuffie, Tornquist & Connors, 2006）。

其他相似的課程實驗設計尚有Simpkins、Mastropieri與Scruggs(2009)的研究。研究人員發展了兩種不同難度的教材提供所有配對的小組，在層級一的活動中，較高成就的學生花費的學習時間較少，較低成就學生則需花費較多時間。如此一來，學習的份量與類型則有差異，但所有學生的教學都是一樣的。層級一，係為有提示引導的辨識反應（identification response）活動，包括正確反應，與自我訂正的答案單。每一個提示有三個反應選項，一個正確，兩個誤導。層級二，為成果反應（production response）活動，包括一個沒有提示引導的敘述或問題。每一個活動有答案單以便於學生自我訂正。

由相關差異化課程與教學設計中可窺見，差異化教學的實施需配合數個策略，如前測以掌握個別學生的起點行為與能力（準備度）、建立個人學習檔案、設計不同層級學習單、根據學生能力進行分組，實施學生合作學習等、形成性評量與總結性標準化測驗的設計與實施。教師必須於掌握課程的核心概念與次要概念，建立分層教學目標，以及不同的教學活動。涉及層面相當廣泛，亦同時兼顧學生的個別性與整體性學習。

第三，教師社群夥伴關係的建

立。上述提及Simpkins、Mastropieri與Scruggs（2009）差異化課程實驗，為實施該實驗，研究團隊提供參與實驗的三位教師指引（teacher's manual），指引包括有每一個的活動說明書、每一個活動的答案單（answer sheet）、學生晤談影本、前後測、以及教師每日活動回饋表。前測由教師在課程實施前主導進行，包括成果與辨識類型的測驗，由教師與研究人員共同決定基本知識作為內容予以編纂。學生必須精熟的基本專有名詞與概念放在前測中。教師每日活動回饋表係指教師的活動檢視日誌，包括活動中特殊的資訊，對活動成效的看法，對學生知覺的印象等，以敘述方式記錄之。此外，尚有教師調查表（teacher survey）、學生資料單（student data sheets）。教師調查表由教師填答，內容分兩部分：第一部分為Likert類型的三點量表，量表在瞭解教師對活動的想法，包括，學生參與活動的情形、說明是否清楚、程序是否容易進行、活動內容是否適合學習標準、內容難度層次是否對學生具有挑戰性、學生能否精熟掌握活動、學生紀錄單是否容易使用。調查表的第二部分要求教師寫下他們使用的每個活動的觀點，採開放性回應。學生資料單，係指學生在每一個活動後必須完成的資料單，內容包括運用的活動，活動花費的時間，及他們在活動進行中如何思考。要完成上述規劃，需要的是教學團隊，含行政人員、專家學者與教師群。

易言之，實施差異化課程與教學必須有相當人事物資源之配套挹注，

只仰賴一位教師在課室中的單打獨鬥難以成事，似乎這也是臺灣推動課程與教學改革時常被提及的困境。實施差異化教學必須大量的備課，包括前測、不同學習難度的學習單等，尤其是學科知識及教育測驗教育專業知能等。此舉需透過學科專業社群共同完成之外，從教學差異化至課程差異化以及相關制度的推動，亦需逐步配合。

第四，該如何提昇教師運用差異化課程與教學策略的意願呢？Sellers（2008）有份研究影響教師差異化課程與教學選擇因素之論文，可供參考。該研究將教師分為實驗組與控制組，實驗組教師於教學前接受過系統性的差異化課程訓練。其教學對象為資優生融入一般教室，教學採用叢集分組，於異質性班級中將資優生自成一小組，接受教師提供的差異性活動。其研究結果顯示，經過系統課程訓練中介處理的實驗組教師與未經中介處理的控制組教師對於選擇差異化教學的反應有所差異，實驗組教師比控制組老師更將差異化課程與教學列為優先選擇，視叢集分組教學、教導概念與關鍵理念、提升創意與批判思考等對資優生更具有價值性。經過系統課程訓練的實驗組教師選擇差異化教學的原理主要為「對所有學生有所影響與幫助」，換言之，實驗組教師更能看見差異化課程與教學對教室中所有學生的助益。根據研究結果，Sellers（2008）提出如下啟示：為了影響班級內有資優生之教師重視差異化課程與教學的價值與選擇優先性，提供教師有關資優生差異化課程與教學策略之系統化訓練是必要的；應該提供教

師一些範例單元，並對這些範例單元提出省思；應教導教師各種資優生分組實務，以及如何在異質性教室中進行資優生教學。從上述研究結果與建議，臺灣欲推動差異化課程與教學，通過系統性的培訓、實作範例、省思等，培訓種子教師模式作為推動之始，而後再追蹤影響。

第五，「效率迷思」的習慣挑戰。臺灣若推動差異化課程/教學，或是合作學習此類模式，另一個必須挑戰的是「課室習慣」：單位時間的計量輸出思維，或者簡稱「效率迷思」（the myth of efficiency）。對臺灣學校教育人員而言，某些策略並不陌生。在某種形式上與多年前即曾部分推動的「合作學習法」有相似之處。論及合作學習法，臺灣已有部分研究成果。不論是合作學習法下的哪一種方法，其中，小組討論共同完成一份作業是要素之一。依研究者曾引導修習國小師資職前教育的師資生實際到國小教學採用小組討論為其中策略，依教學經驗，大部分的師資生的實際教學經驗指出國小學生「合作能力」仍有待學習（李雅婷，2011）。這也反映出臺灣教育向來較習慣個人式的學習型態，如果在國小階段未有同儕合作學習經驗，至後續的學習階段更因為升學導向而機會降低。研究者觀察師資生引導小組討論的行為也發現，遇到缺乏合作能力的小組，教師必須對該組投入大量時間以協調組員間的分工。在此模式下，若以時間單位作為教學份量輸出計量單位，改革恐又窒礙難行。

第六，差異化課程與教學並非「學

習成效萬靈丹」。臺灣有關某種新式課程與創新教學法實徵性研究，似乎研究結果呈現的多是「具有成效」，而差異化課程與教學是否又是另一帖提升每位學生學習成效的靈丹妙藥呢？上述 Simpkins, Mastropieri 與 Scruggs（2007）實施差異化課程以改善五年級低成就與學習障礙學生，研究結果顯示，實驗組學生在成果測驗（production tests）上得分較高，但辨識測驗（identification tests）則未顯著。換言之，在不同學習測驗題型上，差異化課程與教學的成效是不同的。教師如何秉持差異化課程與教學信念，在各層面採用彈性之各種策略，是差異化課程與教學研究中所一再強調的（Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008）。

綜言之，差異化課程與教學之理念與實務的推動，係以目標模式設計為基礎，然而，在歷程與成果上應超越標準本位學習，期以相互調適的演化，以及師生共作，締造具成效的課程經驗。於臺灣少子化下提升一般課室中的課程與教學品質而言，的確有助於達成臺灣適性教育目的旨趣。然而臺灣學校教育進行此課程教學改革，另有兩項可再深入探究之處。第一，此種課程與教學策略，會造成另一個教育社會學式的質問：課程目標分級與配對分組策略是否會造成學習者的標籤化？「標籤但平等」（Labeling but equal）的說法，恐不足以說服「學習成效先於潛在人格負效」的疑慮。此點疑慮有待課程實施中進行縱貫性追蹤。

第二，差異化課程教學除了在具有標準答案的學科中實施外，藝術與人文領域是否也採用相同策略？從國外研究文獻顯示，差異化教學大部分仍實施於閱讀、數學、科學等領域，研究者認為其原因與差異化教學之所以在美國興起的脈絡—追求標準本位改革有關。若秉持差異化課程與教學理念與彈性化策略，是否亦能在藝文領域應用，此亦為可再深究之處。

參考文獻

- 李雅婷（2011）。師資職前教育師培生進行問題引導學習之課程設計與實施研究。《屏東教育大學學報》，37，57-96。
- Kaplan, S. N.（2002）。Differentiated curriculum: Multiple means and fixed ends. *Social Studies Review*, 41（2），14-22.
- Levy, H. M.（2008）。Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, March/April, 161-164.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E.（2007）。*The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*（3rd ed.）。Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H., & Connors, N.

（2006）. Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-staked tests. *Journal of Special Education*, 40（3）, 130-137.

■ Sellers, D. M.（2008）. *Factors influencing teachers' differentiated curriculum and instructional choices and gifted and nongifted students' self-perceptions*（Doctoral dissertation）. Available from ProQuest Dissertations and Theses databases.（UMI No. 3325178）

■ Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E.（2009）. Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30（5）, 300-308.

■ Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L.（2008）. *The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.



創造性教學—活用 CoRT 及探索樹教學法於國中教學

卓怡秀

新北市立三多國民中學專任教師

一、前言

在十二年國民教育推行下，教師的多元教學及學生的多元評量越發受重視。教學過程中，強調跳脫只以書本為主的傳統式授課法，而需多方運用—教學道具、電子書或使用電腦進行網路線上教學等方式進行教學，以「發展思考創造及解決問題的能力」。本文將先介紹創造性教學的意涵，再說明文中所提及 CoRT 中 C&S 及探索樹中 Compass Rose 的內容，並記錄筆者實施教學的歷程，最終依據理論與實務總結出結論及建議。

二、訪談某所公立高中校長

(一) 綜述創造性教學之意義

創造性教學的意涵，是指教師能在教學情境中，靈活運用彈性的教學方法，引起學生的學習動機（邱珍琬，2002）。總括來說，創意性教學有以下幾點原則（陳龍安，2008）：

1. 營造師生及同學間相互尊重、接納的教室學習氣氛。
2. 教師支持並鼓勵學生多作獨特的想法與思考，讓學生有機會啟動部分教學活動，成為作出決定的人。
3. 教師須做到察覺創造的多層面，在紙筆、實作等多元面向去觀察

學生創造力的呈現，延後批評或判斷學生表現之優劣。

也就是說創造性教學過程中，教師須營造開放的學習環境，並以學生為學習主體，給於足夠的時間讓學生進行思考及實作，最終教師鼓勵自由思考各種可能答案，不先作出批判。

(二) 創造性思考策略—C&S 及 Compass Rose

在筆者教學過程中，運用到 Edward de Bono (1986) 所提出 CoRT 裡的「仔細考慮後果與影響 (C&S: Consequences and Sequel)」(以下簡稱 C&S) 及 Futurelab (2007) 所提供的網路資源—探索樹 (Exploratree) 中的「羅盤指向教學法 (Compass Rose)」(以下使用此英文名詞)，此二種創造思考教學法。

CoRT 是運用系統化課程及分組學習的方式進行教學，強調學習應與真實生活結合不只重視增加學科考試成績的一種教學策略。其中教學策略之一的 C&S 是指預測某些行動、計畫、決定、規則等，立即、短程、中程及長程的結果，用以拓寬對事物的理解，並假設未來可能發展，考慮面向及可行性會更多元。

探索樹則是由 Futurelab 在觀察教室探索的歷程中發現，強調教學過程的視覺化思考的指引，創意視覺化的

工具庫是由數種視覺思考或是資訊、創意圖示的工具所組成，可由不同觀點思考事物。而其中 Compass Rose 則強調從多樣觀點檢視一個現象或議題，以增加更多思維面向或解決方法。

三、實施教學的歷程

(一) 運用 Compass Rose—於節約能源教學中

筆者利用一周的早自習時間，運用 Compass Rose 於班級推行節約能源之教學，目標訂定「節能減碳」一項。起初，讓學生坐在原位，個人先思考並以紙筆記錄關於節能減碳有何議題可探討，再來進行分組討論，並請各組上臺發表。發表過程中學生體會到節能減碳可以從許多面向切入並實作，最後全班討論、統整意見如圖一：



圖一 此為學生運用 Compass Rose 由四個面向進行節能減碳之相關討論。

(二) 運用 C&S—深入探討節能之實際作法

接著，從上述自然、環境、社會、

科技角度探討後，再引導學生運用 C&S 規劃出立即、短期、中期、長期之目標，學生提出關於節能減碳實際作為有下列四點：

1. 立即目標—繪製班級海報，宣導節能減碳重要性。
2. 短期目標—從班級內部能源節省開始做起。例如：平日下課即關電；掃地用水拿去花圃澆花草；敞開門窗通風，減少電風扇使用率等。
3. 中期目標—推行全校節能計畫，全校師生共同努力。例如：夏天時，導師辦公室地上灑水，增加涼感，減縮開冷氣時間；派遣環保小義工加強關閉走廊及籃球場不需使用的電燈能源等。
4. 長期目標—班上每位學生進而影響家人在家中耗費能源之情形。自己及家人做到隨手拔掉無用電源；收集家中洗米水澆花、洗衣水沖馬桶等方法。

創造思考教學的歷程及結論階段，筆者並未對學生所思考到的面向及內涵作出評論優劣的舉動，因為創造思考的討論或作業並無固定或唯一的答案（陳龍安，2008）。

四、結論及建議

身為二十一世紀的教師，運用創造性教學法，可讓教學內容從書本知識延伸至生活實例，教學更是以學習者為中心，由學生自發進行討論及思考。

建議欲進行創造性思考教學的教師，在教學中可秉持下列幾點原則：

- (一) 扮演善用發問技巧以引導學生進行創造性思考。
- (二) 營造包容、開放學習環境的角色，在學生討論過程中給予極大的自由去發揮。
- (三) 結合學校行政或教育單位資源，辦理學生參與創造力營隊之活動。
- (四) 對學生家長多加宣導、溝通，並提供閱讀相關創造思考之資料或書籍，以落實創造性教學的理念於親師生三面向。

參考文獻

- 邱珍琬（2002）。國小教師創意教學實際【專論】。初等教育學刊，12，247-272。
- 陳龍安（2008）。創意思考教學的理論與實際。臺北市，心理。
- Bono, Edward de（1986）。*Cort thinking : teacher's notes*. N. Y. : Pergamon. Exploratree.
- 探索樹線上實作網站（2007）。檢索日期：2014年2月15日。檢自 www.exploratree.org.uk。



課間自主運動實施模式創發經驗分享

饒僖真

臺北市志清國小訓導主任

一、緣起

(一) 都會區學童運動習慣亟待培養

過去幾年，本校在體適能前測完成後，會依據孩子的檢測結果給予運動處方建議，但是否能確實改善，仍取決於孩子後續是否執行自主運動以提升體適能，而在後測對照下，成果並不明顯，分析其原因，多數孩子未能進行有系統且規律的運動是主因之一。許多家長亦反應孩子沒有運動習慣，希望透過學校課程幫助孩子養成規律運動的習慣。

(二) 課間活動課程化模式亟待建立

學生雖然喜歡下課，但是只有部分同學會到操場去運動，很多學生從事靜態活動，甚至有的不知要做甚麼活動。而「健康與體育」的目標在培養學生擁有良好適能，生活在健康的環境中，同時擁有支持的法規與人群。鼓勵學生藉著健康行為的養成、運動行為的培養與鍛鍊，改善自己的健康，同時在與別人互動中影響他人、社區與環境，以達到全人健康的目的（教育部，2009）。因此我們想要使課間活動課程化，發展一個課間自主運動模式，不僅幫助學生學習運動技能，更要幫助他們覺察運動的重要性，建立運動的習慣，一但有了這樣的習慣，學習的行動就有可能在離開校園以後還能一直延續下去，達到終身學習的目的。

(三) 都會區校地狹小，活動空間不足亟待解決

本校因校地面積不大，僅 10998 平方公尺，下課時間活動空間有限，為避免意外傷害，低年級孩子在下課時間只能在操場週邊進行簡單的體能活動，因此，學校有必要引導學生在活動空間不足的情形下也能進行適合的自主運動。

(四) 落實學生自發性及自主健康管理的觀念建立

學生利用課間做健身運動，是幫助學生達成健康體位的重要方式之一，我們希望透過創發有計畫規律的課間自主運動模式，來落實健康促進學校計畫中，幫助學生自發性及自主健康管理的觀念建立（臺北市政府教育局 2011）。

二、課程規劃與實施

課程規劃與實施可以分為：(一) 課間自主運動模式簡介；(二) 課間自主運動模式的目標；(三) 課間自主運動模式的課程意涵；(四) 課間自主運動模式基本資料；(五) 自主運動課程化歷程；(六) 課程架構等六個部分來加以說明。

(一) 課間自主運動模式簡介

課間自主運動係指本校老師規畫

在下課時間，培養學生自主運動的能力、養成學生自主運動的習慣、提升學生自主運動的意願、培養學生自我覺察的能力以及轉化成正向學習態度，本校先以一年級學生當作課程實驗的對象，再逐步擴大到其他學年。

（二）課間自主運動模式的目標

針對本項課程設定四項課程目標，包含培養學生自主運動的能力、養成學生自主運動的習慣、提升學生自主運動的意願以及培養學生自我覺察的能力。

（三）課間自主運動模式的課程意涵

1. 課程屬性：引導孩子運用課間時間，自己選擇一節下課時間，在操場進行跳繩活動。
2. 學習樣態：利用每天課間時間進行，在學習時間上是養成每天持續運動的習慣。

（四）課間自主運動模式基本資料

1. 教學對象：本校一年級四個班級的學生共 115 名學生參加。

國民教育的最終目標在培養健全的國民，為了因應新世紀的需要，我們的國民必須要有良好的適能，才能擔負新時代的任務。體育的目標旨在培養學生具備良好的體適能，而不是塑造一個競賽的勝利者，去追求「贏」而已。也可以說，受過良好體育薰陶的學生，不論其天分如何，皆應有機

會參與身體活動，發展適合其年齡應有的運動技能，是身心健全且健康快樂的，它重視學生的自主學習和個別差異。教師透過良好的課程規劃、教材選擇與教學方法來滿足學生不同的需求，培養學生成為成功的學習者（教育部，2009）。一年級學生是義務教育的起點，我們認為除了學習知識之外，更重要的是教導他們運動的重要以及能培養運動的習慣，以促進個人健康，因此選擇一年級全體學生為對象更具意義。

2. 選擇跳繩運動當自主運動的原因

- （1）跳繩運動是一項個人能夠獨立完成的運動項目

跳繩是一項極佳的健體運動，能有效訓練個人的反應和耐力，有助保持個人體態健美，從而達到強身健體的目的。跳繩運動的配備十分簡單，只需一條繩、輕便衣服及一雙適當的運動鞋便可；此外，跳繩所需的地方也不多，無需租借特別場地，而且參與人數不限，可單獨一人或多人進行。由此可見，跳繩是一項簡單方便，容易參與的運動（香港康樂及文化事務署，2011）。

跳繩的技術有很多種，因為本研究是以國小一年級學生為研究對象，因此選定需學會的跳繩動作是最基礎的技術--個人前迴旋跳，即個人原地併腳同時上下跳躍，不前後移動位置。

- （2）跳繩運動能促進身心健康

香港康樂及文化事務署（2011）指出運動量隨意，跳繩節拍快慢皆可，適合不同體能的人士參與，運動時手、足、腦並用，有助加強身體四肢的運動量及靈敏程度，跳繩是全身運動，加速人體新陳代謝，增強血液運行，強化血管功能。每天運動有助保持均勻體態，促進身心健康。

(3) 跳繩運動能增強個人的體適能

香港康樂及文化事務署（2011）指出跳繩一下，猶如背負相等於個人體重的物件跳一下，有助增強個人的肌肉耐力和心肺功能。由相關研究發現跳繩運動的實施，除了針對田徑選手、羽球選手可以明顯的在腿肌力、瞬發力、心肺耐力、敏捷性及平衡性的發展（林漢龍，2009；廖介佑，2004）。另外，也有分別針對低中高年級學生做實驗，在高年級學生有效提升學童協調性的發展的結論，中年級學童的健康體適能及維持正常的身體組成有改善的效果，對低年級學生來說，多樣化跳繩活動能有效提升學童協調性的發展，有助學童動作發展，提升體適能水準，更能以跳繩活動做為學童動作發展異常的初步篩檢（李鳳珠，2011；陳志偉，2011 張碧娥，2005）。另外，吳義弘（2006）的研究結論，跳繩訓練對國小學童健康體適能有幫助，尤其是瞬發力和心肺耐力最顯著，其中以每週訓練頻率三次以上的組別在立定跳遠和八百公尺跑走有顯著進步。

由上述的研究可以得知跳繩運動

是很適合學生的一項運動，而且對提升學生體適能有很大的助益，因此，本研究除了觀察學生進行跳繩教學前後的進步情形之外，也要去了解跳繩實施後與學生體適能（立定跳遠）進步的情形。

(4) 符應健體能力指標

檢視健體領域能力指標，在低年級方面可以從生長、發展；運動技能以及運動參與等三方面來說明。

A. 生長、發展

1-1-4 養成良好的健康態度和習慣，並能表現於生活中。

1-2-1 辨識影響個人成長與行為的因素。

B. 運動技能

3-1-1 表現簡單的全身性身體活動。

3-1-3 表現操作運動器材的能力。

C. 運動參與

4-1-1 藉語言或動作，來表達參與身體活動的感覺。

4-1-2 認識休閒運動並樂於參與。

4-1-3 養成規律運動習慣，保持良好體適能。

4-1-4 認識並使用遊戲器材與場地。

根據上述四項理由，因此本校一

年級選用跳繩運動來當作課間自主運動的項目。

(二) 課程架構

3. 教學節數

自主運動在教學的實施上我們可以用「實施吸引的作為」來統括，包含宣導活動、自我大挑戰誓師大會、進行跳繩教學、進行跳繩前測與後測、跳繩耐力大考驗、我知道了、我想變花樣等七節課。

(一) 自主運動課程化歷程

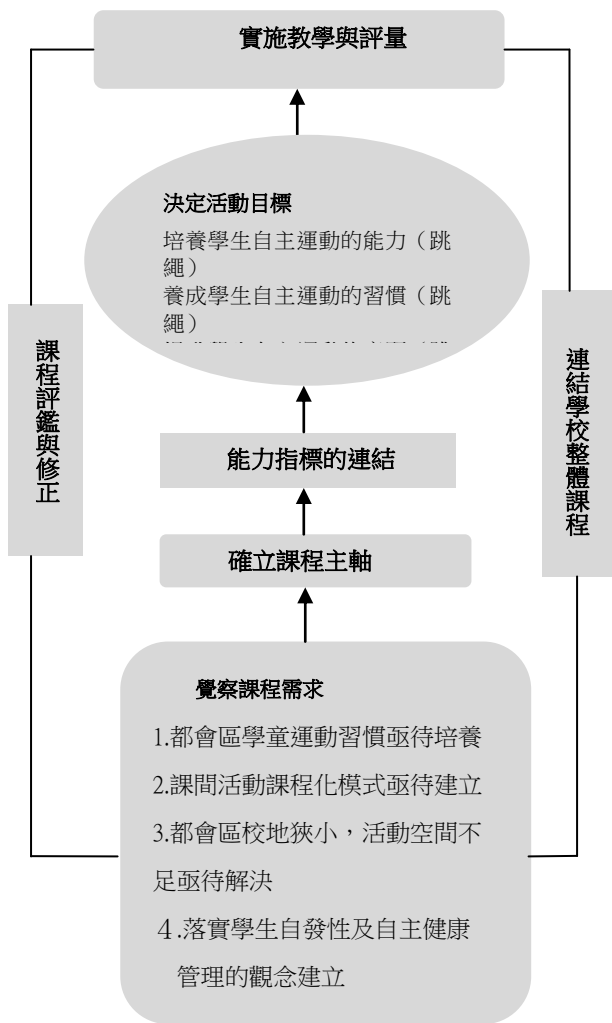


圖 1 課間自主運動課程化歷程圖

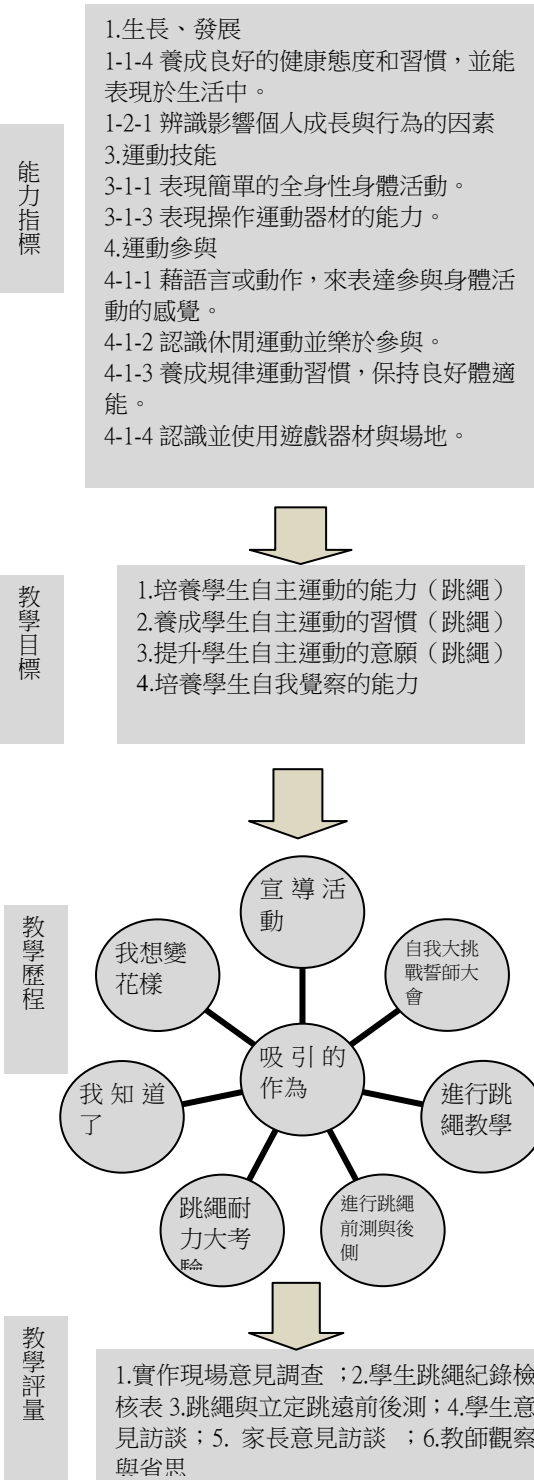


圖 2 課間自主運動課程架構圖

三、實施成效

本校自主運動課程的實施歷程分為覺察問題、設定目標、初步方案形成過程、訂定評量標準、吸引的作為、方案修正過程以及效果評估等七個層面來加以說明，以下依序說明之。

(一) 覺察問題

研究者在國小擔任教師工作已有十六年的時間，發現本校位於都會區的學校，學童普遍運動量不足，再加上校地有限，一年級的學童剛入學，還未建立課間運動的習慣，因此，想針對一年級學童創設一個課間運動的模式。

(二) 設定目標

針對本項課程設定四項課程目標，包含培養學生自主運動的能力、養成學生自主運動的習慣、提升學生自主運動的意願以及培養學生自我覺察的能力。

(三) 初步方案形成過程

1. 專業對話

研究者擔任訓導主任多年，在寒假備課與一年級級任教師討論課程時，大家對於本問題有高度的共識，因此大家覺得要幫助學童建立自主運動的習慣是刻不容緩的事。

2. 方案論述

在進行這項課程時，我們著手蒐集健體相關文獻，包含跳繩的意義與

功能、跳繩與體適能的關係等等，舉行多次教學研究會議來對本方案進行論述，使得這項課程的推動能更具專業性。

3. 初步方案形成

利用健體領域會議時間，兩位健體任課教師規劃整體課程，擬訂活動架構，訂定實施計畫與推動流程，形成初步方案，以方便此項課程之推動。

(四) 訂定評量標準

根據四項課程目標，進一步設定評量標準，如表 1。

表 1 自主運動課程目標表

| 目標 | 評量標準內容說明 |
|----------------------|---|
| (一) 培養學生自主運動的能力 (跳繩) | 1. 學生能利用跳繩完成前迴旋跳連續 10 下。 2. 學生能利用跳繩完成前迴旋跳連續跳 30 秒。 |
| (二) 養成學生自主運動的習慣 (跳繩) | 1. 學生能每天找一節下課來跳繩。 2. 學生能每週至少運動三天。 |
| (三) 提升學生自主運動的意願 (跳繩) | 1. 學生喜歡跳繩運動。 2. 學生想繼續跳繩。 3. 學生將來還想學其他跳繩招式。 |
| (四) 培養學生自我覺察的能力 | 1. 學生能察覺練習對提升運動技巧的重要性。 2. 學生能察覺運動對強化體適能的重要性。 |

(五) 實施吸引的作為

1. 宣導活動

為有效推動跳繩運動，分別針對學生與家長進行宣導活動。

2. 自我大挑戰誓師大會

請校長帶領一年級全體學生宣誓，認真參與跳繩自主學習運動，並請體育組長示範跳繩，以及講解跳繩技巧及挑選跳繩時的注意事項。

3. 進行跳繩教學

在上課時，由健體任課教師利用一節課進行跳繩教學，講解跳繩技巧及示範動作，讓全班每個學生都能練習，之後就是在每一節課剛開始做暖身運動時，也將跳繩納入暖身活動之一，提醒學生可以利用時間進行跳繩運動。

4. 進行跳繩、立定跳遠前測與後測

在課程開始之初，先針對一年級全部學生做跳繩與立定跳遠前測，其次再針對體適能—立定跳遠做後測，在課程實施六週後之後，再做一次跳繩與立定跳遠的測驗，觀察學生的進步情形。

5. 跳繩耐力大考驗

利用晨光時間舉辦跳繩耐力大考驗，同時讓一年級四個班學生同時在操場上同時利用三十秒跳繩。

6. 我知道了

由老師將立定跳遠與跳繩前後測結果分析來進行教學，引導學生覺察運動與練習的重要。

7. 我想變花樣

觀賞跳繩教學影片，引導學生欣賞各式跳繩招式，並且帶他們到操場嘗試做其它跳繩招式的變化練習，進一步體驗跳繩的變化及樂趣，以強化後續維持跳繩自主運動的意願。

(六) 方案修正過程

本活動透過教師的引導，讓學生自由參加，在過程中，教師們透過觀察表現，了解課間自主運動實施成效，後來設計跳繩檢核表，作為提醒孩子每天規律運動的工具，再來修正課程方案。

(七) 效果評估

透過教學後檢討會議、教師觀察、學生檢核表、學生訪談結果、以及家長意見回饋等來進行自主運動課程實施後的效果評估。

四、發現與省思

(一) 課間自主運動模式的創發是目前國小教育重要的課題

目前國小階段的課間自主運動並未有系統的規劃與實施，本研究創發課間自主運動模式，包含覺察問題、

設定目標、初步方案形成過程、訂定評量標準、實施吸引的作為、方案修正過程以及效果評估等七個歷程，足以提供將來本校繼續實施或提供他校參考的完整模式。

(二) 課間自主運動習慣的建立對國小學童來說意義深遠

國小學童普遍運動量不足，雖然有下課時間，但是，學生多數從事靜態運動，並未養成課間自主運動的習慣，本研究針對剛入學的一年級學童來實施，期許他們能建立課間自主運動習慣。

(三) 跳繩運動對都會區的學童而言是一項很適合的運動

都會區的學校普遍都是學生人數眾多，活動場地空間有限，以跳繩來當作個人自主運動的項目是很適合的運動之一。

(四) 學生努力的過程轉化成學生正向學習態度

從學生努力練習跳繩的過程，我們發現學生除了在這個活動中看到自己的進步，更增強了學生的自信心以及養成堅持到底的精神，這些都能轉化成學生的正向學習態度。

(五) 學生建立自主運動的習慣需要教師的引導與鼓勵

在剛開始推動期間，部分學生仍然未建立自主運動的習慣，經過各班

級任教師大力的引導與鼓勵，幾乎讓所有學生能開始參與自主運動，建立運動的習慣。

(六) 引導學生當課間自主運動的主人，落實自發性及自主健康管理

在這個課程中，我們除了希望學生能培養運動能力與建立運動習慣之外，更重要的是透過學生對運動與練習結果的覺察，來改變自己的觀念與信念，逐步引導學生當自己課間運動的主人，落實學生自發性及自主健康管理。

(七) 家長的陪同與鼓勵也是自主運動成功的關鍵因素

在這個活動中，家長的確扮演重要的關鍵角色，除了能給孩子一些勉勵回饋的話語，更重要的是家長在陪同孩子跳繩的過程中，增強親子關係。

(八) 透過教師專業社群的專業對話，引領教師專業成長

本研究是由三位健體領域教師、體育組長及訓導主任組成一個健體教師專業社群，透過凝聚共識、蒐集資料、專業對話、實驗教學、教學觀察、省思回饋等方式來促使教師能聚焦在學生學習時，也能在教學上不斷的精進與提昇，引領教師專業成長。

五、結語

本校發展課間自主運動模式，在一年級推動的實施成效良好，學生不

僅學會運動技能，經過教師幫助學生自我覺察，養成運動的習慣，達成自發性及自主健康的管理，未來，在本校可以將此模式推廣至其他年級來實施，也可以提供他校推廣之參考。

參考文獻

- 臺北市政府教育局（2011）。**臺北市100學年度健康促進學校實施計畫**。2012年05月02日，取自<http://www.doe.taipei.gov.tw>。
- 林漢龍（2009）。**跳繩訓練對國小田徑選手運動能力的影響**。國立臺南大學體育學系教學碩士班碩士論文，臺南市，未出版。
- 李鳳珠（2011）。**四十週跳繩運動介入對國小學童身體適能之影響**。國立屏東教育大學體育學系碩士論文，屏東縣，未出版。
- 香港康樂及文化事務署（2011）。**跳繩樂**。2012年05月02日，取自<http://www.lcsd.gov.hk/healthy/b5/rope.php>。
- 教育部（2009）。**國民中小學九年一貫課程綱要健康與體育學習領域課程綱要**。2012年05月02日，取自http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 陳志偉（2011）。**跳繩活動對高年級學童動作協調能力之影響**。國立臺南大學體育學系教學碩士班碩士論文，臺南市，未出版。
- 廖介佑（2004）。**跳繩運動對國小羽球選手在基本體能上的影響**。國立臺南師範學院體育學系教學碩士班論文，臺南市，未出版。
- 吳義弘（2006）。**跳繩訓練頻率差異對國小學童健康體適能之影響**。國立臺南大學碩士班論文，臺南市，未出版。



教室基模與教學習慣

王金國

靜宜大學教育研究所教授

桂田愛

靜宜大學日本語文學系助理教授

教師：請問蝙蝠是不是鳥類？請你跟隔壁的同學討論一下。等一下我會請同學舉手表示一下你的意見。

（1 分鐘後）

老師：認為蝙蝠是鳥類的請舉手。

（約莫 7-8 位同學舉了手）

老師：認為不是的請舉手。

（也約差不多 7-8 學生舉了手）

這是一門國中的生物課，當天，我在教室內觀課。學生舉手後，我初步算了一下，兩次舉手的人數大概只有全班的一半。老師提問二次（是鳥類的請舉手？不是的請舉手？）後，我心中預期老師會接著說：「沒舉手的請舉手」。沒想到，老師接著說：「你還要回家查資料，明天再告訴我的舉手」。這次觀課經驗，對我有些許衝擊，從觀課中，我可以反省到自己的教室基模（teachers' schemata for classroom events）與教學習慣。

一、教室基模是什麼？

教室基模指的是教師對於教室事件中，內在所存有的經驗與架構，筆者認為它可被視為是內隱知識（tacit knowledge）的一部分，影響著教師的

決定與行動。

教師在任教之前，已從國小到大學一路上累積許許多多的教室基模。於是，如何帶班？如何選班級幹部？如何安排座位？如何處理學生遲到/學生間衝突的問題？教師都有一套因應的劇本，會用他的經驗（教室基模）來設計或處理。

教師在職前雖已建構了很多教室基模，但已涵蓋教師所有的工作面向。對許多初任老師來說，如何與家長互動或處理家長的質疑是一件困難的事，主要原因是教師在成長過程中，大多看到的是老師處理學生的問題，較少看到老師如何因應家長的問題。初任教師因沒有相對應的「教室基模」，在處理家長問題上，常顯得不知如何是好。另外，隨著科技發明或社會結構變遷，有很多教室裡的事件，也是老師的教室基模所沒有的，例如：學生帶智慧型手機到校？學生在網路上衍生的問題、班級內新住民學生的加入……等等，都是教師在成長過程中，沒有的經驗。教師在擔任教師歷程中，也不斷地「同化」與「調適」中，持續地建構、修訂其教室基模。

二、教室基模與教學習慣

教師內在的教室基模重複表現於外時，會變成一項教學習慣。而老師習慣地以相同模式來規劃與處理教室裡

的事件後，學生也會隨之熟悉與適應老師的「習慣」，甚至能「預測」老師如何決定。就如同本文一開始的「蝙蝠是不是鳥類？」的案例。

這樣的教學習慣不見得都是不好的，習慣讓教室中的活動有一定的「穩定性」。只是，很少人去檢視這些教室內教學習慣是否合宜？除非教師的決定或行動無法運作，否則，他／她的教學習慣會持續，甚至在一次一次實踐中，愈來愈強化其教學習慣及隱念於內的教室基模。於是，有些老師會讓沒帶文具或課本的同學要到教室後罰站、學生寫習作時不要與人討論、講述教學佔所有教學時間 95% 以上……，不同的老師各自有不同的教學習慣，這些教學習慣一年又一年的運作，除非行動結果出了問題或是教師自覺有問題。

三、瞭解與調整教室基模與教學習慣

理論上，教師不同的教學行動與決定會導致不同的教學結果。若要有不同的教學結果，應有不同的教學行動。要有不同的教學行動，則應有不同的教學信念或教室基模。然而，因為很多教師並不覺得自己教室基模不合用，因此，也不覺得自己要調整，於是班級經營或教學就依照原有的習慣進行。

然而，每個人都是有盲點的，即便教師在班級經營或教學上已深受肯定，也一定都還會有精進或微調之處。

因此，瞭解自己的教室基模或教學習慣是重要的。以下，筆者提出三項瞭解教師教室基模與教學習慣的建議供讀者參考：

(一) 撰寫與討論「教室裡的故事」

教室內每天都會發生許許多多的事件（故事），如果老師能持續地去記錄教室裡的事件，然後，與其他教師（專業學習社群）共同討論，則有機會去瞭解自己行動背後的想法，進而予以調整及改善（若有必要時）。

(二) 走出教室到別班觀摩

學校裡有許多不同背景與專長的同事，如果有機會到別人的教室觀摩，會有機會省思自己教學習慣。特別是看到了不同點（差異），會誘發自己去探討自己的想法與行動。

(三) 邀請別人入班觀課

為了瞭解自己的教室基模與教學習慣，也可以請其他老師或學者專家人班觀課，透過他們善意的眼睛，記錄教室裡發生的事，藉以協助自己更深入細膩地瞭解自己的教學行動與結果。

整體來說，教師持續瞭解自己的教室基模與教學習慣是重要的。其中，透過撰寫與討論「教室裡的故事」、走出教室到別班觀摩、邀請別人入班觀課都是可行的方法。

亞斯伯格症學童融入教育之班級經營策略

張鳴芳

臺北市北投區石牌國民小學教師
國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

一、前言

特殊孩子在普通班接受教育，已經是世界潮流，融合教育能提供他們在普通班與其他學生在行為與語言上的互動機會，藉此增進其行為能力。但是，多數老師焦慮缺乏特教知能與教學技巧以處理特殊學生的學習及行為問題，筆者在擔任導師時，接觸過各類型特殊學生，為了使他們融入班級中，往往運用許多班級經營策略，不但可以維持教學流暢，亦能提升學生的班級認同感。因此，筆者透過許多管道瞭解特殊學生的特質，嘗試不同教學策略，給予學生一個無礙卻有愛的學習環境。

二、亞斯伯格症意涵

(一) 亞斯伯格症的定義

「亞斯伯格症」始於 1944 年奧地利醫生 Hans Asperger (1906-1980) 發表一篇「兒童期的自閉性精神病質」(The Autistic Psychology in Childhood, Die Autistischen Psychopathen in Kindesalter) 論文，闡述實驗中的孩子具有正常智商卻缺乏非口語溝通能力，並在肢體上出現笨拙，這個障礙就是亞斯伯格症候群 (Asperger Syndrome, AS)。

(二) 亞斯伯格症的特徵

美國精神醫學會 (American Psychiatric Association, 簡稱 APA) 及世界衛生組織 (WHO) 所列出的診斷標準，一致指出亞斯伯格症的主要障礙為：

1. 人際互動

Safran (2000) 描述亞斯伯格症的孩子「不懂得社會性線索的小教授 (little professors who can't understand social cues)」典型的亞症有以下特徵：社會技巧僵化且笨拙、拙於情感表達、自我中心以及固執不易變通的特質。

2. 有限的興趣與反覆的行為

他們專注任何一件事的細節，固執於日常生活作息或習慣，同時也缺乏轉換的彈性，會嚴守自己的規矩，很容易在改變活動和環境時產生適應的問題。

3. 動作困難

眾所皆知，有亞症的孩子有粗大和精細動作困難，就會用很不尋常的方式在團體中顯得突出，例如有寫字、做勞作、上體育等活動的問題 (王慧婷譯，2010)。

4. 語言和溝通的障礙

語言困難主要在無法適情、適

時、適地運用自如，即使有語言能力，往往也會咬字不清楚，發出令人無法理解的語音，聲調缺乏變化，內容缺乏彈性和想像力，或發明特殊的語句用法及詞彙，意義難以辨識，旁人難以理解（蔡文哲，2013）。

三、班級經營策略

為了讓亞斯伯格症的學生在新班級快速適應環境，筆者在班級經營策略的使用上，分別從幾個面向著手：

(一) 參與 IEP 會議

每學期皆會召開個別化教育計畫會議（Individualized Education Program, 簡稱 IEP），潛能班老師根據特殊孩子的差異所設計的教學計畫（林靜容，2012），教育局規定學校在開學的第一個月，由潛能班老師擬定孩子的 IEP 後，通知各領域授課老師與家長一起開會，討論老師擬定的 IEP 方向和內容是否合適，同時，家長也可以在會議上，提出未來一學期新的期待，老師和家長可以透過這個機會討論孩子的行為表現、學習問題等，是孩子最重要的學習核心；通常潛能班課程內容包括：肢體律動、社會技巧、學習策略與精細動作訓練等，每次上課後潛能班老師會在聯絡簿註記，作為普通班導師及家長了解潛能班課程運作的媒介之一。

(二) 入班特教宣導

亞症的孩子有特殊的行為模式，與同儕互動中是最容易產生誤會與摩

擦的時機，往往在求學過程中，和同儕相處的時間最久，筆者接觸的亞症學生曾因和同儕屢屢發生摩擦，導致情緒爆發而出現自我傷害的行為，不僅讓同學更加害怕而不敢接近，也讓自己陷入人際互動困難之中。在筆者與潛能班老師溝通後，新班級的同學尚未了解亞症孩子的狀況，特別商請潛能班老師到班上進行特教宣導活動，過程中介紹亞斯伯格症的特徵、適當的相處方式，最後讓亞症孩子和同學一對一問與答，透過宣導活動讓彼此能展開了解與接納的第一步。

(三) 鼓勵社團與比賽的參與

每個孩子的潛能需要被發現，筆者遇到的亞症學生對語言與電腦科技十分拿手，也擁有一副好歌喉，看準孩子的特質，筆者鼓勵他參加社團之外，也讓他接受種子選手培訓，代表學校到校外比賽，希冀能從孩子身上的亮點，挖掘出未來無限的可能、增加自信，同時，藉由好表現讓同儕能看見他的優點，增進人際關係。

(四) 暢通的溝通管道

筆者平常和家長有暢通的溝通管道，需要聯繫的事項能透過電話、聯絡簿、當面約談等方式讓家長了解孩子在學校的狀況，親師雙方的配合與合作，締造雙贏的局面；在學校中，筆者和亞症學生也能保持良好的師生互動，遇到任何問題都可以立即反映，讓學生有健康的心理衛生。經過長時間的耕耘，彼此已經培養默契，理性的溝通不僅可以抒發情緒，亦能

解決問題，無形中成為學生情感的支持系統。

四、結論

特殊的孩子往往在成長的過程中，常面對別人異樣的眼光，其實旁人很難理解他們的處境與痛楚，在學校教育中，建立一個接納的教學環境，讓同學能瞭解亞斯伯格症者的身心特質，協助與鼓勵彼此建立朋友關係，有賴於老師在班級經營策略上的靈活運用。教育學者福祿貝爾曾說：「教育無他，為愛與榜樣而已」，上天給予每個人不同的任務，而老師的使命就是妥善照顧每一個接觸到的孩子，而特殊的孩子更要運用老師的愛與智慧，帶領他們在人生的道路上，走出一條自己的康莊大道。

參考文獻

- 王慧婷（譯）（2010）。亞斯伯格症與霸凌問題：解決策略與方法。臺北市：心理。
- 林靜容（2012）。餅乾男孩：一個自閉兒的成長歷程。臺北市：哈佛人。
- 蔡文哲（2013）。星星小孩，擁抱陽光：幫助自閉兒快樂成長。臺北市：心靈工坊。
- Safran, S. P. (2000). Asperger syndrome: The emerging challenge to special education. *Exceptional Children*, 67 (2), 151-160.



香港高中學生的聆聽能力問題研究

吳善揮

香港五育中學中文科教師
浸會大學中文系碩士班研究生

一、引言

2001年，香港實施中國語文科(下稱中文科)的課程改革，在培養學生閱讀能力、寫作能力的基礎之上，增加了聆聽能力、說話能力的訓練，以全面提升學生的語文運用能力。課程發展議會(2007a)指出：「讀寫聽說能力是本課程(中文科)的學習重心，各種學習活動都應以提高讀寫讀書能力為主要目的。」這就是說香港教育局以提升學生的語文能力為中文科新課程的目標，一改從前範文教學為本的課程取向。隨着中文科新課程的落實，公開考試也增設了聆聽、說話、綜合三種能力的考核，以評量學生在新課程的實施之下，此三項語文能力有否得到進一步的提升，同時也成為了本科課程持續改革及優化的重要依據。事實上，本科新課程的公開考試至今已經歷了五屆中學會考、兩屆中學文憑考試，實在有必要檢視學生在新課程實施之下的學習成效。因此，本文旨在透過分析 2007 至 2013 年的中文科公開考試報告，探討學生的聆聽能力問題，並在此基礎上提出學與教的改善建議。

二、中文科聆聽能力的學習重點

表 1 聆聽能力的學習重點

| 學習重點 | 說明 |
|---------|--|
| | 第三、四學習階段 |
| 1a.理解語意 | 理解話語內容(如話語重心、表達順序)。 理解說話人的立場、意圖和觀點。 |

理解話語的深層意義。

1b.分析和綜合

分析話語層次、前後關係。
比較、分析、綜合不同說話者的觀點、論點。

1c. 評價

評價話語的內容和表達方法。
品評言辭優劣。

2. 探究和創新

探究話語的內容，對內容有個人的感受，產生新的念、觀點或建議。
聯繫相關的材料，提出新的問題或見解。

資料來源：中學中國語文建議學習重點(試用)(P.11)。課程發展議會，2007。香港：課程發展議會。

表 2 聆聽策略的學習重點

| 學習重點 | 說明 |
|--------|--|
| | 第三、四學習階段 |
| 掌握聆聽策略 | 聯繫生活經驗及已有知識以理解話語 因應不同聆聽材料、不同的目的(如交際、求知、評議、消閒)，運用適當的或綜合運用不同的聆聽方法(如聯想、想像、邊聽邊思考、邊聽邊記，找出重點詞語) 注意說話人的勢態語、語調，以幫助聆聽 |

資料來源：中學中國語文建議學習重點(試用)(P.12)。課程發展議會，2007。香港：課程發展議會。

表 3 聆聽興趣、態度、習慣的學習重點

| 學習重點 | 說明 |
|--------------|---|
| | 第三、四學習階段 |
| 樂於聆聽 認真聆聽 | 樂於聆聽不同類型的話語 耐心、專注地聆聽 有禮貌，不隨意插話 仔細聆聽，認真思考和判斷 持開放態度，尊重不同意見及觀點 聆聽時作適當回應(如運用勢態語) |

資料來源：中學中國語文建議學習重點(試用)(P.12)。課程發展議會，2007。香港：課程發展議會。

三、中文科聆聽能力公開考試的設置模式

表 4 聆聽能力公開考試模式

| | |
|------|---|
| 考試模式 | 本部分佔全科公開考試的總分百分之十，考試時間約四十五分鐘。 |
| 考核要點 | 本卷主要考核學生辨明說話者立場、觀點、論據、說話技巧、語氣等聆聽能力。 |
| 考試設置 | 試卷設若干段演說、對話、辯論、會議過程或事件描述的錄音，供考生聆聽後回答問題，而全部試題均須作答。 |
| 試題形式 | 當中的設置的形式包括選擇、填表、填充、短答等。 |

資料來源：2014 香港中學文憑科目評核大綱（中國語文）。香港考試及評核局，2013。香港：香港考試及評核局。

綜觀 2007 年至 2013 年公開考試的試題取材，都環繞着與學生日常生活息息相關的經驗、社會議題、社會文化現象等，其目的在於「引導考生多些感受生活，思考人生意義」（2008）、「（引導考生）關注身邊事物，用心感受生活」（2010、2011）、「讓考生明白，聆聽能力的培養離不開日常生活，只有從生活中學習，多關心社會時事和反思人生的意義，才能理解內容深刻、意在言外的討論和說話」（2012）。由是觀之，本科聆聽能力考試以考評帶動學習，希望考生因為應考聆聽能力考試之故，而多鑽研社會的時事議題、文化現象，多些了解日常生活所發生的事情，而不是只會「死讀書」，以做到明朝大儒顧憲成所言：「風聲、雨聲、讀書聲，聲聲入耳；家事、國事、天下事，事事關心。」

四、研究方法

歷屆的公開考試報告皆由試卷主席參考了考生的整體表現、閱卷員的

批改意見後而撰寫而成的，因此對於我們了解高中學生的中文聆聽能力及表現具有相當高的參考價值。因此，本研究採用了內容分析法（content analysis），即是通過分析中文科 2007 至 2013 年公開考試報告有關聆聽能力部分的評論，以深入了解現今香港高中學生的聆聽能力，並分析當中的相關問題。

五、中文科 2007 至 2013 年公開考試報告內容分析（聆聽能力）

（一）聆聽能力方面的要求

1. 未能理解話語的深層意義

一般學生都未能夠掌握說話者講話的深層意思。例如：「理解熟語在特定情境的意思轉化和借指，考生表現稍遜」、「考生多未能掌握言外之音」（2007）；「考生不擅思考和推論，答案浮泛粗率，欠具體準確」、「高階的理解力不足」（2010）；「未能準確擷取關鍵資訊和歸納重點」（2013）。由是觀之，蓋因一般考生都欠缺基礎的邏輯思維訓練，因此他們一般未能夠從錄音資料的提示當中，掌握說話者的語氣、感情、立場，乃致未能夠從這些線索當中歸納出說話者說話背後所隱含的意思。

2. 未能將聆聽資料作出整合及分析

一般學生皆未能綜合及整理較複雜的資訊。例如：「在綜合和整理資訊時，常忽略或未能掌握說話者的情

感，因而判斷錯誤」(2007)；「要求考生綜合上下文理，並輔以個人所知，作引申說話者，考生表現多未如理想」(2010、2011)；「要求考生綜合說話脈絡，推敲說話含意……考生的表現多未如理想」(2012)；「未能綜合整理複雜的資訊，只憑隻言片語便隨便猜測，因而曲解講者的用意和立場」、「思慮不周，組織能力薄弱」(2013)。括言之，學生未有把講話者的說話放到整段錄音資料的脈絡之中加以分析及考慮，包括說話者的背景和身分、講話的場景、聽者的身分等，往往偏於一隅，只單憑片言隻語就草草地作出判斷，由是未能對錄音資料作出較全面的分析，以致失分不少。

3. 未能對講話者的說話內容作出評價

大部分考生皆欠缺評論的能力。例如：「考生多只重複雙方（說話者）的觀點，只述不評」、「有考生只表明個人立場而未有闡述其支持和反對的理由」(2007)；「(個人評論的)表現不及其他客觀題，失分較多……常犯『述而不評』的毛病」、「即使作出評論，也絕多是老生常談，千篇一律，而且論據也頗空泛」(2008)；「考生多未能提出評價的準則，即使提出，評論的準則也比較空泛」(2011)。簡言之，學生未能分清說話者所提出之論點與論據的關係，因而無法對其看法作出評價；另外，能力稍高的同學都未能夠組織一個較清晰的論點評論之，可見學生的評鑑能力不足。

(二) 表達方面的要求

學生的基本語文能力薄弱表達能力不足、乃致不能夠以文字撰寫正確的答案。例如：「須用文字作答的題目，考生表現較差」(2010、2011)；「考生的詞彙較貧乏……可見(語文)基礎不足」(2011)；「考生在文字題的表現較差」(2012、2013)；「說明粗疏，表達能力不足」(2013)。事實上，讀寫聽說四種語文能力是環環相扣的，需要互相配合訓練才能夠取得成效；而最重要的，就是縱使學生能夠成功摘錄要點，但若然他們欠缺足夠的語文表達能力，那麼他們也不可能精確地寫出正確的答案。

(三) 其他方面的要求

學生對社會時事欠缺足夠的認知及觸覺。例如：「對生活的觸覺較為貧乏」(2010)；「舉生活事例作說明等題目，考生的表現多未如理想」(2012)。由是可見，高中學生對於社會、文化的熱門議題並無太多的涉獵，毫無個人對生活的體會，因此他們不能夠在聆聽能力考試中取得良好的成績，蓋因本考試之設題、取材乃是源自於日常生活。

六、中文科聆聽能力的學與教建議

(一) 加強學生的語境意識

學生多未能掌握說話者的感情、語氣等，乃至未能夠推斷說話者的真正意圖。因此，教師可以設計不同的語文活動，以加強學生對語境意識的掌握。例如：教師可以組織戲劇比賽、

廣播劇比賽，讓學生可以透過扮演不同的角色，感受不同角色所具有的內在感情，並結合說話的場合、背景等，揣摩角色的說話語氣，繼而正確地讀出符合角色身份的對白；筆者相信在經年累月的訓練下，學生定必能夠準確地掌握說話者的語氣及感情。

(二) 加強學生的分析能力

學生大多欠缺邏輯思維，由是未能分析所擷取得來的錄音資料。因此，教師可具針對性地加強學生的思維能力，例如：以香港電臺製作、以時事議題辯論為主的電視節目《城市論壇》為教學錄像，要求學生歸納不同說話者所持有的立場、論點、論據，然後再在此基礎之上要求學生對說話者所持有的觀點進行分析，一方面可以加強學生對說話者內容的分析能力，另一方面亦可以加強學生的社會時事觸覺，相信只要持之以恆，學生的邏輯思維能力定必能夠得到加強。

(三) 訓練學生成為具批判能力的聆聽者

學生的批判能力不足，導致他們未能分析說話者說話的真正用意。胡嘉敏（2008）指出作為具批判能力的聆聽者應能集中所有的注意力在他們所聽見的訊息之上，主動地處理所得的資訊，並在這個基礎之上作出適當的評論、賦予其相關不同的意義、進行不同合理的解讀，以及提出從訊息中衍生出來的相關問題。這就是說聆聽能力不只是純粹摘錄說話者內容的訓練，而是要求學生在聆聽說話者的

表述後，推敲說話者的動機及意圖，以作出合理的推斷、解釋及說明，並在此基礎上表達自己的立場及我見。由是觀之，教師的聆聽教學重點之一，就是要教授學生如何在分析說話內容後，表達自己的個人立場及見解，例如：教師可以舉辦電臺節目欣賞活動，要求學生聆聽時事評論節目，並在綜合歸納講者或主持的意見後，再在此基礎上進行評論，以使學生可以變得更具批判能力。

(四) 強化學生摘錄筆記的能力

學生未能及時摘下聆聽內容的要點，亦都影響到他們在聆聽能力考核的答題表現。朱婉婷、許蕙鈞（2014）指出：「『做筆記』策略的聆聽教學活動應落實到平時各科學習中，讓學生廣泛的應用『做筆記』策略，養成記錄重點與記下自己的想法的習慣，學生熟悉『做筆記』策略之運用後，對聆聽學習便比較不會產生隔閡或排斥的心態，也就更能得心應手運用『做筆記』策略聆聽學習。」這就是說摘錄筆記的習慣須從平常的學習中建立出來，以讓學生可以對筆記的摘錄變得更熟能生巧，同時，亦可以讓他們學會如何篩選重要或不重要的資訊，從而加強他們的分析能力。由此可見，教師可以減少派發學科的筆記、設計以問題為主導或把內容重點刪去的筆記（要求學生填空），一方面可以增加學生摘錄課堂筆記的機會，另一方面則可以讓學生更能集中於課堂。

(五) 加強基礎語文能力訓練

學生的語文能力薄弱，以致影響到答案的組織及表達。因此，教師不宜忽略學生的基礎語文能力訓練，須持續加強學生對詞彙數目的掌握、遣詞造句的能力、語句組織的能力等，以讓學生可以進一步提升自身的書面表達能力，以免他們因為表達能力不足而導致在本科聆聽能力考核中失分。

七、總結

綜合而言，高中學生的聆聽能力雖然中規中矩，但是仍然有着很大的提升空間。課程發展議會（2007b）指出「聽說讀寫能力互有關連，在學習上可以互相促進，相輔相成」，因此教師在設計聆聽能力的學與教時，不應只以機械式的試題操練為本，亦不應把聆聽能力的訓練與其他的語文能力訓練相互分割，宜以不同的語文活動帶動聆聽能力的學與教，舉凡小組辯論、課堂匯報、戲劇表演等都能夠提升學生的讀寫聽說能力。事實上，以活動形式去推動語文學習，一方面能夠提升學生學習語文的興趣，而另一方面也能夠有效地讓學生掌握語感，進而提升他們的整體語文能力，使他們能夠在公開考試中取得佳績。

參考文獻

- 香港考試及評核局（2007）。2007 香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2008）。2008 香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2009）。2009 香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2010）。2010 香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2011）。2011 香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2012）。2012 香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2013a）。2013 香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2013b）。2014 香港中學文憑科目評核大綱（中國語文），香港：香港考試及評核局。
- 胡嘉敏（2008）。誘惑裡的真實－從廣告談學童的批判性聆聽能力。師友月刊，497，89-91。
- 課程發展議會（2007a）。中學中國語文建議學習重點（試用）。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會（2007b）。中國語文課程及評估指引（中四至中六）。

香港：課程發展議會。

記」策略聆聽教學之研究。樹德科技
大學學報，16（1），53-82。

■ 朱婉婷、許蕙鈞（2014）。「做筆



新住民子女課程與教學

李政憲

高雄市六龜區新威國小學務主任

隨著新住民人口日愈增加，臺灣社會結構在無形中產生了巨大的變化，在全球化趨勢和多元文化衝擊之下，新住民子女的教育成了首當其衝的社會課題；如何讓新住民子女獲得真正的平等與尊重，應從學校教育做起，深度地讓全體學生認識各種文化的內涵與精神，走出自身文化的侷限，擁抱開闊的全新視野。

廣泛言之，新住民子女在學校容易產生環境適應和人際互動侷促等問題，或因口音和語言的不同造成學習阻礙，亦面對著異國婚姻中兩種文化的差異與磨合等問題，甚至是自我認同與發展，都需要注入更多的用心和關心。在制度上，新住民子女的教育權是平等的，但實際上，由於刻板印

象與流於形式的內容往往強化了不同文化間強弱優劣的勢態，反而造成一種隱形歧視；再深入觀察，新住民子女有可能不想被同情或不願成為他人眼中的弱者，或不敢承認自身的不同，成了不適應和學習困難的開端，再加上沒有合宜的輔導措施等，其在智能學習上的挫敗，顯而易見。

文化是一種學習與融合的過程，真正的多元是建立在彼此擁有真誠的了解與尊重，學校必須營造出對新住民子女友善的學習環境，讓新住民子女以身上存在兩種文化為榮，提升全體學生對多元文化認知的層次，真正做到摒除偏見與歧視，注入各個文化的精髓，全新的美善文化得以再生。



帶孩子看見生命與創意

王姿惠

臺北市南港區成德國民小學教師兼教學組長
國立臺北教育大學創新與評鑑研究所在職班研究生

一、從生活中出發的生命與創意

生命教育，應該不單純只是一門學科，而是要融入孩子們的生活，讓孩子無時不刻都關注、熱愛著所有的生命與未來。吳武雄（1999）也指出，生命教育主要在於統整過去分散在各課程中有關生命的意涵，透過教學、省思與體驗，使學生學會包容、接納、欣賞別人，建立樂觀進取的人生觀。因此，我們如何巧妙的和學生共同體悟「人與自己」、「人與人」、「人與環境」、「人與自然」、「人與宇宙」的各種關係，發展結合出生命的智慧與創意呢？

二、看見生命與創意的關鍵能力

《甘特寓言》是由零排放研究創新基金會創辦人甘特·鮑利（Gunter Pauli）與歐洲頂尖科學家共同攜手合作撰寫的一系列寓言故事，透過擬人化的寓言故事，將人與環境、生命相關的生活知識都化成趣味的漫畫，讓孩子在輕鬆活潑的環境下獲得知識並進行省思，作者從零排放研究創新基金會的核心思想「不要期望地球生產更多東西，而要更善用地球已經生產的東西。」出發，改變孩子的行為與態度，進而了解自然、與大自然相處共生，並能善用地球上的每一個資源，做一個真正的地球保育者。以下，筆者結合生命教育及創造力思考，分享與孩子們共讀的各項關鍵能力：

（一）對話與思考

在現代心理學上，思考被視為一種較高層次的認知活動，須憑記憶與想像去處理事物，進而理解其中意義之心理活動歷程（李德高，1988）。如何透過閱讀，來引導孩子們思考生命與環境，更同時培養他們無比的創造力與想像力，就筆者而言，對話與思考是很重要的，在看故事的過程中，不直接把答案講述出來，而是在一問一答的過程中，漸漸澄清多數人的迷思概念，像這樣非直接灌輸答案的方式，可以讓這些問題及想法更深植孩子們的心中。

以《甘特寓言》系列寓言故事的其中一本《走在水面上》來說，故事中透過青蛙媽媽的小孩生病了，又發現小魚、小草以及很多生物都生病了，帶領讀者一層層的來探索，到底我們的環境發生了什麼事！藉由青蛙媽媽與水黽的對話，慢慢的導引出「原來是我們人類日常生活的清潔劑汙染了環境，造成水面張力變小，讓水黽無法在水面上行走，另一方面，水中的重金屬也容易穿透動物們的皮膚，導致動物們的病變！」

（二）多方詮釋

每個故事與圖片都可以因為引導者的不同、教學著重的地方不同，而可以有不同的想像與推論，每張圖片

都能進行預測與推論，讓孩子述說各自不同的看法與觀念、提升他們的觀察力，建議引導者在引導故事的過程中，宜避免太強的引導性，容易讓孩子失去思考空間，或是讓大眾往同一個單一方向思考。

當一個人創造思考發揮盡致時，便會產生創造力（Guilford，1977），所以，避免預設答案也是重要的一部份，讓引導者在內心已有所謂的標準答案，很容易讓讀者失去多元的思考，而忽略了不同層次的想法。

（三）結合與延伸

每個寓言故事可以結合並延伸到不同的領域與議題，就以《甘特寓言》系列寓言故事的「香菇喜歡咖啡因」為例，故事中的咖啡因，在什麼情況下是對環境生態是有顯響的？在什麼情況下又是有益的呢？我們可以和孩子共同探討環境生態的愛護、汙染，以及資源回收再利用之新價值，讓孩子更深一層的去發現「原來，同樣的東西對不同的動植物或菌類，都有可能帶來不同的影響或是有著意想不到的新價值！」

（四）拋磚引玉

「而這只是剛開始……」每本書最後這句話，讓是讓人有無限的想

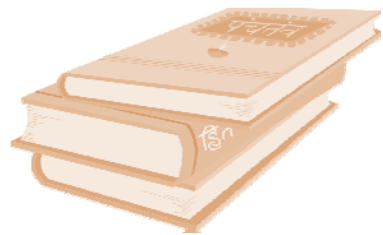
法，讓孩子可以有更多的嘗試和想法——「也許我們可以怎麼做？也許還有其它想法？可能還會發生什麼事？是否還有別的可能？看到了什麼？如何去改善？」這種拋磚引玉的作法，讓力量可以無限大！

三、感動生命、無限創意

生命，應該從日常生活中的人事物出發，讓知識與孩子的生命產生火花，讓孩子們在閱讀後所產生的想法是可以在日常生活中結合而非分離的；用擬人化的方式，站在動植物的立場，讓孩子試著以同理心去感受萬事萬物，並了解萬物皆有靈的道理，像這樣的閱讀與故事引導、創意想像，不但增加了許多童趣、結合豐富的智慧與生命，更讓孩子們的想像力與創造力無限奔馳。

參考文獻

- 李德高（1988）*教育心理學*。臺北：五南。
- 吳武雄（1999），推展生命教育回歸教育本質。*高中教育*，7，10-15。
- Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the I. Q.* Buffalo, New York: Creative Education Foundation, Inc.



我用靜思語上環境教育

吳妙芬

臺南市南區喜樹國小教師

國立臺東大學學校行政碩士專班研究生

一、前言：實施靜思語教學，有效？無效？

筆者在整理近年來有關靜思語教學的論文後發現，不管是採行動研究法或是準實驗研究法，在實施靜思語教學後，只要是有關品格教育、生命教育、學校本位課程或是在班級經營及情境探索這些議題上都有良好的成效；但在融入學科的教學方案中，則普遍發現進行靜思語教學有助於學生學習興趣的提升，可是在學習成效上則無顯著差異。所以，筆者想將環境議題融入靜思語教學，並藉此探討學生在實施過靜思語教學後對環境知識與環境態度兩方面之影響，是否也與之前教育先進將靜思語教學融入數學或國語等學科後，只有助於學生在學習興趣的提升，可是在學習成效上則無顯著差異？因此研究者認為針對此面向有進一步研究之價值。

二、有笑！無效？

在實施前測並進行八週的實驗課程及後測的完整準實驗研究後，統計結果顯示，環境知識無顯著提升，實驗組與對照組無顯著差異；但環境態度有提升，可是實驗組與對照組一樣無顯著差異。因此，從量化的角度思考，在靜思語教學方案實施後，實驗組學生在環境知識方面並無明顯提升，但在面對環境的信念、敏感度、價值觀及責任與角色的分數上則有顯

著提升。此一結果似乎與之前其他進育先進「將靜思語教學融入學科後，只有助於學生在學習興趣的提升，可是在學習成效上則無顯著差異。」的結果相呼應。

為了兼顧研究的質與量，於是筆者進一步分析實驗教學過程中所填寫的回饋資料，包括學生單元回饋單、學生總回饋單、導師回饋單及研究者所觀察的紀錄情形與省思。結果發現筆者所設計的靜思語教學方案，能引起學生的興趣且獲得學生的喜愛，學生也自評覺得很有收穫且有成長，同時回饋顯示很認同老師的教學且肯定老師的用心準備，所以在上完靜思語教學後的內心感受，大都是正向的回饋。

綜上所述，筆者在實施靜思語教學的過程中，班級氣氛是融洽的，老師上課認真、學生也樂在學習；但靜思語教學後，不管在環境知識或環境態度的評量結果都顯示無顯著差異。所以，是因為研究工具不夠敏感？課程設計不夠全面周延？或是教學者教學沒有掌握核心價值...？為何此次的靜思語教學融入於環境教育，在教學時有笑，但教學後成果無效？

三、化有笑更有效！

根據研究的結果，筆者以為研究工具已經過專家效度及信效度的考

驗，但教學方案是筆者自行挑選、改編並實際投入教學活動，因此，在此針對教學方案的設計進行檢討，並提出實施靜思語教學方案之心得及建議，希望可以提供未來相關領域之參考，避免重蹈覆轍，讓靜思語教學在融入其他學科時，可以兼顧質與量；既能讓學生因為靜思語教學使其在態度意識有所提升，又能使學科方面的知識面向有所成長助益。

（一）對學校的建議

1. 以環境議題設計學校活動

環境教育重視體驗與觀察，因此可就當前的環境議題舉辦闖關活動或戶外教學，讓學生透過動手做、動腦想，親自參與、主動學習。

2. 提供在職教師參加靜思語教學研習活動的進修機會

靜思語教學研習有別於其他研習活動，因為課程安排重在心靈的洗滌，所以格外令教師們感動，使教師們在了解靜思語後，回到教室進行靜思語教學，讓學生如沐春風。

（二）對教師的建議

1. 以環境教育設計教材時，相關議題的選擇應優先考量學童有興趣的、符合學生生活經驗的議題。

2. 靜思語五段式的教學內容，設計宜簡化、討論宜深入，方案內容程序的安排，可做彈性調整。

3. 上課方式宜安排合作學習，除了可以提升學生學習的深度及廣度，也可以讓學生學習聆聽他人的意見及表達自我的想法，透過資料整合及意見彙整，能讓學生有更深入的思考。

4. 教師在進行此類課程活動之前必須大量閱讀相關書籍及資料，或參加相關研習活動，以提升教師本身的專業能力，才能教導學生正確的環境知識。

5. 最好有教學團隊一起進行，可以共同討論、互相配合，更可以做協同教學，事半功倍！

綜上所述，靜思語教學較偏向靜態的活動，而要將環境教育適當融入在課程設計時，筆者以為在五段式教學的應用上第一階段的體驗與第五階段的生活實踐的部分，可以更強調讓學生透過實際的參與與主動的學習，再加上小組活動的資料蒐集、資訊科技的融入及分組報告的合作學習。如此，學生不僅可以在課堂上了解靜思語的意義與重要性，更能在課程後經由實作與分享得到更多環境議題的相關知識。

最後，筆者相信，只要將課程設計稍做調整，將環境教育用靜思語教學來呈現，一定可以達到教學有笑聲、教後有成效的優質教學。

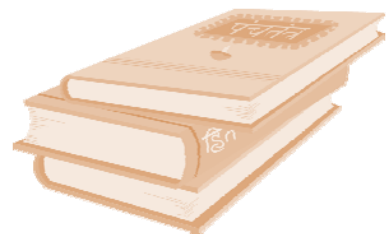
四、結語：保護大地，須從建設人心開始

總之，雖然在這段期間用靜思語上環境教育後，學生的成長不如預

期，但給了我很大的啟示：課堂上的主角不是老師，是學生。所以，縱使在上課前老師做了再充分的準備，獲益最多的是老師本身，學生光用聽的，被動學習，收穫實在有限。而體驗活動、小組討論及分組報告，這些活動方式能吸引學生的注意力、帶動班級討論的氣氛，也增進小組間的情誼，更重要的是喚起學生的主動學

習，將學習的主導權還給學生，這才是有意義的學習！

證嚴法師說：「保護大地，需從建設人心開始。」筆者以為，進行環境教育可以有很多種教學方法，選擇用靜思語教學來切入，是筆者希望看待教育的一種高度「建設人心」，也期許自己在教學路上不忘初衷。



從教育政策借用觀點論學習共同體之推動策略

阮孝齊

國立臺灣師範大學教育學系博士生

一、前言

在全球化時代中，國與國之間界限逐漸模糊，一國的政策影響其他國家甚至全球情境的現象屢見不鮮，最顯著的即是環境保護與傳染病防治政策已成為全球性的議題。事實上就教育領域而言，政策互相轉移的情況，在全球跨國組織的日益密切合作以及私部門與菁英互相流動的情形下更加明顯。因此，在公共行政界的「政策移植」(policy transfer)以及比較教育中的政策借用(policy borrowing)研究，嘗試回答全球性現象對本國的影響，並以評估的角度提出建議。

我國近年來興起一股學習共同體的熱潮，大體而言可從臺北市政府在2012年公開宣示編列預算推動學習共同體的參訪以及學校實施開始。

學習共同體起始於日本東京大學教授佐藤學自1980年代的提倡開始。其在日本施行成效卓著，並推廣至越南、墨西哥等國。其主要構想強調以學習者為核心，以「公共性哲學」、「民主主義哲學」、以及「追求卓越」為觀點，期望透過學生、教師、家長三個層次的「共學」，達成真正的教育改革。

具體的作法有「學習空間改為「 \square 」字形座位」、4人小組的共同學習、「學習專家」(learning profession)概念，在校內用「省察」的態度，透

過觀察其他教師的上課內容及交流，培養教師能力等等。因此，「將教室的門打開」，構成教師們的學習圈，也是「學習共同體」的目標。而在課堂教學上，其主張三個要素「活動」(作業)、「協同學習」(小組學習)、「分享表達」，藉以「活化教室」，期望達成翻轉教室的目的(黃郁倫、鐘啟泉譯，2012)。

就比較教育的觀點而言，透過國際比較以及參考他國作法，探尋最佳的政策，本就存在自比較教育之父Jullien以來的比較教育傳統之中(Ball, 1998)。然而跨越不同的政治、社會、文化脈絡進行的政策作為，也需要避免未經審慎評估的政策移植，所帶來的「不適當的政策」借用情況。更進一步就政策制定與議程設定的角度而言，國外的政策常成為設定政治議程以達成政治目的的論述工具。

因此我們必須要思考三個有關學習共同體政策的問題，首先是學習共同體作為一個非本土的政策，如何進入我們的觀念系統之中？其次為學習共同體的政策制定歷程，國外做法如何發揮影響？亦即政策推動議程為何？可能透過什麼樣的管道以及政策網絡(policy network)以實際推行？最後，是就政策借用的評估角度而言，我們還需要什麼樣的觀點，以補足這一波「翻轉教室」的改革熱潮所欠缺的策略？

二、政策借用理論架構

（一）政策觀念的轉移

學者討論一個跨越不同觀念邊界的政策時，需要一個觀點以理解究竟以何為界進行比較。英國牛津大學在2012年所出版的比較教育年鑑（comparative education review）中，特別以政策借用為題，匯集了世界各國的政策借用文章，就理論面、實務面以及發展面進行思考。該年度總編 Gita Steiner-Khamsi 認為，政策借用的邏輯，在傳統的文獻中，可以分為不同社會文化之間的「社會邏輯」（socio-logic）、具有先進國家思維的捐贈者邏輯（donor logic）、以及不同機構組織間的機構邏輯（institutional logic）。當政策跨越邊界時，應特別對不同國家之間、不同組織層級之間發生變化的情形，詳加探討（Gita Steiner-Khamsi, 2012）。

此外，Waldow（2012）運用 Luhmann 系統理論的分析觀點，將政策借用做為一種透過「外部化」（exterlization）的過程。簡言之，即是在系統之內理解邊界以外的事物，所形成的現象。以此而言，我們必須理解究竟本地的教育場域中，發生了什麼樣的改變，其將影響學校教育工作者實際的作為。

據此，就學習共同體而言，我們所需探究的，除了該作法本身之外，更須了解透過理解詮釋之後的學習共同體，呈現什麼樣的面貌？更有甚者，其背後是否帶有其他意識型態涉

入的可能？因此我們可以從三個方面進行探索性架構的建立。

（二）政策借用的推動歷程

在具體政策如何形成的研究方法上，陳文彥（2009）提出四種政策移植研究的類型，作為目前主要的研究方向。其分別為歷史個案的分析、前瞻評估的發展、理論架構的建立、以及批判分析的提出。

然而就具體的研究架構而言，這四種方法都分別是使用不同領域的特定研究取徑，如歷史研究法、政治詮釋以及新制度論的研究方式、以及社會學的批判理論。就這裡我們如想探究學習共同體的形成，可以使用政策分析中的「政策網絡」（policy network）分析作為理解架構，進而從批判論述分析的方法，對媒體以官方論述進行探討，對其形成的背景、制度、角色分別探究。

所謂「政策網絡」，指政策中的不同行動者、組織、部門，與既存制度、政策、以及文化背景、經濟狀況相結合，成為推動政策的力量。學者 Sabatier

曾以跨國政策進行探究，發現一些團體建立在共同的「利益基礎」以及「知識基礎」上提倡外國政策，他稱之為稱為「倡議聯盟」（Bennett & Howlett, 1992），並以之作為學習的部門。此種網絡存在政府不同層級中，各種旅行者、研究者、政策分析者都可能參與其中，倡議聯盟通常仰賴這些潛在行動者以及其之間的連結。在判定

倡議聯盟上的規準有二,首先是這些成員共享特定的信念系統,其次這些成員通常展現了一定程度且持久的合作關係 (Bennett, 1992: 282)。

Evans 與 Davids 提出「政策移植網絡」(policy transfer network)理論,其定義為「整合了知識社群及政策網絡理論,以及其他如政策企業家、關鍵官僚 (key bureaucrats)、政客或特權團體等角色,而形成的一種政策移轉的來源」(Evans & Davids, 1999: 375)。借用的政策得否進入決策圈中,視其政策的網絡是否具有「部門資源」而定。而政策的發展與否,便有賴於此種政策移植網絡的可靠性 (accountable) 如何,以及是否具有某種知識的合法性。

因此,政策借用常存在某種特殊的觀點,國外政策本身可能成為推動政治議程的動力。

(三) 政策借用的評估

在推動外國政策時,常可見一些不適當的政策借用。第一種情況是照搬國外的相關作法,而忽略了本地的情況。這樣的情況在現今民主國家的公共行政下可說並不常見,比較可能的情況是 Dolowitz 與 Marsh (1996) 所提到的「強迫式的政策借用」,其為存在發展中國家的現象,在接受補助的情況下被迫推動先進國家所實施的作為。

第二種狀況為未經妥善評估的借用,將造成某些政策執行上的問題。Mossberger 與 Wolman (2003: 431)

提出「問題及目標的相似性」「政策表現」「實施場域的差異」以及「應用方式」作為評估思考的問題,若忽略某個環節,將造成實施現場的扞隔。

最後,政策借用常帶有推動政治議程的意義。引進外來政策,可以達成許多政治功能,如壯大派系力量、提高公眾對政府觀感、解除政治危機等等,以提高政權的合法性 (Halpin & Troyna, 1995)。當政策僅為解決政治問題的工具,太過急迫性的借用帶來適應的問題,且政策容易被其他政治議程所影響,成為無法永續的政策。

三、學習共同體的借用分析

依照受業佐藤學教授的黃郁倫所譯,目前多數論述所參考的文本「學習的革命—從教室出發的改革」一書所記載,學習共同體在日本實行已達 30 年,目前在日本的公立小學、中學、高中有 10%正在實行「學習共同體」,約 3 千所。

而學習共同體的風潮在我國風起雲湧,不但縣市政府組團參訪,同時列入推動重點。許多教師主動投入,教師工會並舉辦相當多的研習,同時報章亦常可見相關報導:

北市教育局規畫要花 800 萬元,12 月底前選送 90 名中小學種子教師赴日學習取經,要徹底改變考試領導教學的教學方式 (嚴文廷, 2012, 聯合報)

「把學習權交給孩子!」嘉義市國中小學與臺北市、新北市同步,引

進日本「學習共同體」創新教學，市府昨在林森國小辦示範教學，校長陳文瑜帶領 6 年級學童上社會科，分組討論、輪流報告，互動學習氣氛熱烈（魯永明，2013，聯合報·B1）

由此，學習共同體在我國可說風起雲湧。（黃政傑，2013）以下就學習共同體的推動狀況，分別進行政策本身觀念、推動聯盟、以及進入政策的網絡加以分析。

（一）學習共同體的觀念轉移

學習共同體的論述中，強調亞洲國家、甚至墨西哥等國家在使用「學習共同體」的經驗，而在「學習革命的最前線」一書中，整個第二部亦在說明世界各國的實施情形。這樣的一種比較，可以說是跨國推力的一種樣態，藉由他國的作為激起本地的危機感。

而佐藤學教授本人在 2012 年後來臺，無論是演講或是觀課，皆引起關注。其提倡的作為讓政策菁英的結合更加緊密，進一步形成倡議聯盟。

（二）倡議聯盟的出現

學習共同體主要的推動者以臺北市政府、新北市政府為先驅，其後嘉義市等地亦組團參訪。同時加上佐藤學的參訪與觀課，以及教師團體的研習活動，可以發現在政策論述上具備一群倡導者，而政府部門亦有聯繫者以及追隨者。其共同價值即為推動教育革新的風潮，創造新的教學活動與

形式。

而親子天下雜誌在 2012 年 33 期「十二年國教新挑戰，搶救無動力世代」開始，即大力介紹學習共同體相關概念。此種政府與民間的協同關係，讓政策的合法性得以短期間擴張，同時也能夠達成集中性的論述力量。

（三）政策網絡的結合

在制度面上，臺北和新北兩市編列多年專門預算，讓所屬中小學進行學習共同體的試辦工作。同時邀請各校推動人員進行的參訪活動，更加擴大了網絡的分佈。進一步各地教師會亦邀請學習共同體的推動教師舉行工作坊，就論述而言擴大了政策的論述實體。以借用的角度而言，即是本土化的進展。

（四）借用效果的評估

就評估的角度而言，佐藤學在論述教育現場問題時，常借用日本教室情境以及學生壓力，指出問題的相近性。這對於關鍵的目標問題以及實施場域差異，提供了政策的推力。

十二年國教的實施，似乎在學習共同體的推動上，也成為創造改革需求的來源。臺北市也組成顧問團，同時推動「學習共同體」以及「觀課」。

在機構整合的觀點上，藉由觀課活動，倡導者本身直接加入政策修正調適的過程。就政策適應的觀點，更

加有利於方案的修正。而相關體制內的專業團體，如臺北市政府諮詢顧問小組的成立，其不斷與教學現場對話的結果，便成為促使學習共同體的具體做法與我國教室情境結合的動力。此即為「政策調適」(policy adaptation)的過程。

就政策的政治效果而言，學習共同體可能協助臺北、新北市政府營造教育革新的形象。同時其與教育媒體的關係，可以強化政府的合法論述力量。再結合十二年國教的議程推動來看，也可以協助其創造改革形象的正當性。

然而如何避免「一窩蜂」的現象，仰賴更多的思考、比較與評估。對於學習共同體在日本本地實施的評估，我們仍然仰賴政策倡議者的介紹。對於文化脈絡以及社會脈絡的差異，我們也沒有進行跨域的探尋與比較。這形成了借用資訊的缺乏，以及方案調適的阻礙，需要更多的作為，以達成政策協助學校發展的目的。

四、學習共同體之推動策略

依據上述分析，對學習共同體的推動，提出以下建議。

(一) 持續觀念本身的連結

目前學習共同體的觀念，藉由政策菁英本身的提倡，參訪團體進入教室的觀察，以及主要媒體的報導，在我國形塑出的學習共同體形象，與該政策在日本的實施狀況，相較以往的

教育改革如建構數學、合作學習等，具有相近的心理距離。如果需要進一步推動論述力量，則觀念的引進需要持續進行。

(二) 強化政策網絡的流動

目前的網絡建立以參訪為主，事實上有流於走馬看花的可能。政策網絡需要加入更多制度面向以及理性論述的力量，才能創造專業的合法性。如同臺北市結合學校顧問網絡的方式，或是臺南市採取教育論壇的力量，都是伸展連結的方式。然而與日本當地機構之間的連結，以及更多配套措施之間的推動，似乎都尚未建立。

(三) 進行政策本身的評估

對於日本當地的施行情況，在不同脈絡下不同方案的成果以及問題，都需要進一步的評估。甚至投入的資源以及形成的效果，也尚待完整的說明。甚至在方案本身效果的評估機制，似乎都無法有效的進行審視。因此如果學習共同體需要持續「卓越」，一個持續性的評估機制在推動及改革中，都是必須的。

(四) 重新在地政策方案的建構與調適

任何借用的方案，其成功與否，都決定在採用的場域本身，是否能夠真正藉由外在的刺激，達成本質上的改進。如果能夠藉由學習共同體的思考，讓我國教育中缺乏活力的部分得以成長，那麼即是整體師生之福。如果只是為了外在的政治效果，而曇花

一現地表面性借用，那麼或許時過境遷又會有其他的方案加以取代。或許在更加切合我國教室脈絡與文化情境的方案，透過共同體的推動網絡散播之後，方能達成整體性改革的效果。

參考文獻

■ 何琦瑜、賓靜蓀、張靜文(2012)。十二年國教新挑戰，搶救無動力世代。*親子天下*，33。

■ 張奕華、王緒溢、吳權威、吳宗哲、韓長澤(2011)。*教學科技與創新教學*。臺北市：網奕資訊科技。

■ 教育一窩蜂—對於新北市推行學習共同體的提醒。取自：<http://cas.e.ntu.edu.tw/CASEDU/discuz/forum.php?mod=viewthread&tid=64>

■ 陳文彥(2009)。政策移植研究之評析及其在教育領域的展望。*教育研究與發展期刊*，5(3)，73-94。

■ 黃政傑(2013)「學習共同體」風起雲湧。*師友月刊*，6。

■ 黃郁倫(2011)。激發學習的快樂與潛能-「學習共同體」在日本教育改革中的導入及實行。*教師天地*，171，39-42。

■ 黃郁倫、鐘啟泉(譯)(2012)。*學習的革命—從教室出發的改革*(原作者：佐藤學)。臺北：天下。

■ 魯永明(2013年4月25日)。嘉市

國中小與雙北同步 引進日本創新教學 學生不只坐著聽 還要分組討論開口說 小朋友開心練膽。*聯合報*，B1版。

■ 嚴文廷(2012年9月11日)。北市試辦學生圍小圈圈上課。*聯合報*，7版。

■ Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World : An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-30.

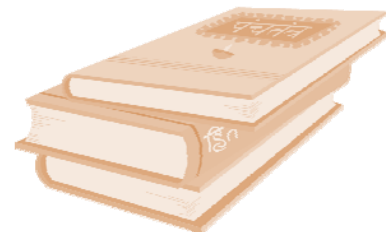
■ Bennett, C., & Howlett, M.(1992). The lessons of learning : Reconciling theories of policy learning and policy change. *Policy Science*, 25, 275-294.

■ Dolowitz, D. & Marsh, D. (1996). Who learns what from whom : a review of the policy transfer literature. *Political Studies*, 54(1), 343-357

■ Evans, M., & Davies, J. (1999). Understanding Policy Transfer: A Multi-Level, Multi-Disciplinary Perspective. *Public Administration*, 77(2), 361-385.

■ Steiner-Khamsi, Gita (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow, eds., *Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012*. London and New York, pp. 3-17.

- Halpin, D., & Troyna, B., (1995) . *The Politics of Education Policy Borrowing*.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003) . Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451 -461.
- Sabatier, P. (1987) . Knowledge, Policy-Oriented Learning, and Policy Change Knowledge: Creation, Diffusion. *Utilization*, 8, 649-692
- Waldow, F. (2012) . Conclusions: Standardization and Legitimacy. In *World Yearbook of Education, 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*.



淺談佐藤學「學習共同體」

余肇傑

臺中市立惠文高中國中部教師

國立中興大學教師專業發展研究所研究生

一、前言

二十一世紀是個知識爆炸的世代，隨著網際網路的發達，學校教科書的觀念與知識在網路上只是冰山一角，加上近年磨課師計畫的積極推廣（MOOCs，Massive Open Online Courses），使得教師的教學與教材內容的呈現，大部分可以透過 facebook、twitter、youtube 等多媒體或雲端課程取得。這不禁讓我思考一個問題：「既然學校老師教導的知識，學生可以輕易地透過高科技取得，甚至在家自學，那麼二十一世紀的教師所扮演的角色究竟為何呢？」。似乎傳統講述式、灌輸式、填鴨式的教學，早已不符合學生需求。教育不應是知識的囤積，如何培養學生帶得走的能力，才是教育工作者應該思考的問題。

隨著十二年國教的即將上路，面對大環境與政策的改變，學校教師、家長與學生們該如何「以變應變」呢？東京大學佐藤學教授提出「學習共同體」（Learning Community）的理念，近年襲捲臺灣教育界與論壇，彷彿為當前臺灣教育現況找到了春天。

二、「學習共同體」的實質內涵

（一）「學習共同體」的定義

「學習共同體」是一種教育理念。在主打「學習共同體」理念的學校裡，

學校不僅是一個提供學生相互學習的地方，同時也是教師彼此交流、成長的場所。家長和社區居民則透過參與孩子的學習成為「學習共同體」中不可或缺的一份子。換言之，「學習共同體」所指涉的對象包括了學生、教師、家長與社區人士或資源等，學校教師的教學不再是單打獨鬥，而是在這個社群裡有著龐大社會資源的支持與後盾。

（二）「學習共同體」的哲學基礎

1. 公共性哲學

佐藤學教授認為學校是一個公共空間，教室不只是孩子學習的地方，更是教師追求教學卓越的場合，因此，每位教師至少一年一次開放自己的教室，提供其他教師、家長、校外人士來參觀。在「學習共同體」理念中，教師打開教室是要互相學習，形成互相支持的網路，精進自己的教學。

2. 民主主義的哲學

在民主的社會裡，每個人都有發言的權利。而校長、老師、學生、家長都是學校的主人，應多多透過發言參與學習或學校事務。這個觀點與杜威認為民主可以讓成員用平等地位交流，有不謀而合之處。依此觀點，教師的確有將「學習的主導權」還給學生之必要，教師除了透過講述法外，應多提供學生討論、發表的機會。

3. 追求卓越的哲學

佐藤學教授認為即使學校整體成績不好，在學區內學力排行很低，但永遠設定最高的教育目標，選擇最好的教科書和教材，從那裡開始挑戰（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012）。這觀點很明顯地挑戰了昔日教育心理學所揭示的理念—「教材應該選取難易度適中，以提高學生成就感。」不過，佐藤學教授「追求卓越」的觀點，與學校教師施予學生正向、積極的期待以實現心理學上所謂「畢馬龍效應」（Pygmalion Effect）的理念有雷同之處。

（三）「學習共同體」的教育目的

教育的目的不是彼此相互競爭，而競爭的教育應該轉型成為共生教育。過去追求量（分數）的教育，應轉變為重視質（思考）的教育。「學習共同體」的教育目標，並非培養只會考試拿高分的孩子，而是透過引導的教育方式，讓孩子在浩瀚無涯的知識領域內探索，培養「思考」與「如何學習」的能力。

三、「學習共同體」的教學步驟

「學習共同體」中，教師的教學步驟依序為 hop—step—jump：（1）hop 階段旨在喚起學生學習動機與複習舊經驗；（2）step 則呈現課本教材並進行協同學習，類似臺灣課堂上的發展和綜合活動；（3）jump 階段，教師應該安排比教科書更難一點的內容，使所有孩子在課程中透過「協同學習」，得以有「伸展跳躍」與追求卓越的機會。佐藤學教授以維高思基「近側發展區」的觀

點，對學習有這樣的定義：學習就是藉由「透過媒介的活動」與嶄新世界相遇，並在與教師及同學的對話中「伸展跳躍」（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012）。

四、教師、學生與家長的角色

（一）教師角色定位

教師除了將「學習主導權」還給學生，採取「學生中心」的學習模式外，還得走出自己的教室王國，開放同儕、家長與社會人士進入教室觀摩。這有助於建立良好的同僚關係，同時也經由外人的回饋追求更卓越的教學。教師所扮演的角色，不再只是「傳道、授業、解惑」的「教育專家」，更扮演著「學習專家」的角色。惟有學習，才能不斷充實自我，追求卓越。此外，教師應該培養學生聆聽、對話的能力並設計足以使學生產生「伸展跳躍」的教材。這點與史點豪斯（L.Stenhous）所提「歷程模式」的課程設計理念與教師角色的界定，十分相似。

（二）學生的角色定位

當學習主導權還給孩子時，孩子便不能只是被動地接受知識、囤積知識。「學習共同體」的學生首先要學會的是「互相聆聽」，因為學習發端於「聆聽他人的聲音」。學習的本質是「被動的自發性活動」。透過同儕間的相互聆聽、溝通、提問與討論，才能將知識轉化為自己的能力也培養人際互動的技巧。

（三）家長的角色定位

佐藤學教授認為不論學校家長的學歷與社經背景如何，教育應該是學校教師與家長形成密切連結，共同負擔教育的責任（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012）。家長應走出自己的工作場合參與孩子的學習，藉由實際的行動來表達對孩子學習的支持，例如參與家政課，與孩子共同製作餅乾、參與孩子的成果發表等。

五、「協同學習」與「合作學習」之差異

一般人常常將「學習共同體」中的「協同學習」（collaborative learning）與「合作學習」（cooperative learning）劃上等號，實則不然。透過「協同學習」，教師以隨機抽籤的方式，最好是男女各半，將孩子分成四人一個小組，進行討論，組員彼此的地位是平等的，由不會的、不懂的主動向隔壁的同學發問；而「合作學習」則根據學生「能力特質」與「社會特質」兩方面的因素，將學生分成四到六人一組（黃政傑、林佩璇，1996），由小組中學習能力較強的「小老師」教導學習成就較低的同學，組員彼此之間存在著上對下的權力關係。

「協同學習」重視個人的學習，透過彼此的聆聽與對話，深化思考產生有意義的學習。「合作學習」則重視分工，每一角色都有其任務，因而產生不同的學習結果（黃政傑、林佩璇，1996）；經任務分工，形塑共識成為小組討論的結果。

六、綜合評價與在教學上的啟示

（一）重視孩子學習「質」的改變，而非「量」的追求

心理學家皮亞傑認為智力的改變即是一種質的改變，因此皮亞傑十分重視思考的過程。（張春興，2008；張新仁，2003）。因此，教育成效的評估應從分數的追求，漸漸地轉移到「思考的」學習與「如何學習」的歷程。

（二）教師是「教育專家」，也是「學習專家」

班級教師彼此觀察，可以培養合作氣氛，也可以互相學習、建構共同的教學信念與力量，藉此建立學習社群與改善教學的合作教學。（柳雅梅譯，2006）。由此可見，教室觀察的目的不在評鑑教師而是在協助教師自我成長，成為一位「學習專家」。

（三）不論家長社經地位如何，都應積極參與孩子的學習

陳奎熹（2004）指出儘管家長社經地位是影響孩子學習成就的中介因素，但無論屬於何等社會階層，只要父母關心子女教育，採用合理的教養方式，建立積極的價值態度，仍能為子女創造有利學習的環境，進而提高教育成效。

然而「學習共同體」並非萬靈丹，其教育理念仍受到下列幾點限制，有待教師們解決：

（一）協同學習考驗教師班級經營的能力

協同學習的關鍵在於「聆聽」，教師得激起孩子學習動機，並培養孩子傾聽同儕的素養，否則協同學習的教室將淪為「聊天室」。

（二）考試領導教學的學習 vs. 協同學習

儘管十二年國教於民國 103 年上路實施，國中生透過免試即可升學。這代表教師得一改過去考試領導教學的教學模式，而家長們則不能再以分數的高低評估孩子的學習成效。唯有如此，協同學習才有推行的可能。

（三）伸展跳躍的課程考驗著教師課程設計的能力

教師必須設計比課本更為困難的教材，這考驗著教師課程設計的能力，若一個不小心，很有可能造成學生的學習無助感。同時，教師應考量學生先備知識與起點行為，才能為學生的跳躍學習做準備。

七、結語

關於佐藤學教授「學習共同體」的理念，基本上不離（1）以學生為中心、重視學生思考、培養學生聆聽與發言的能力；（2）教師角色為協助者、設計教材提供學生伸展跳躍、開放教室觀摩促進教學卓越；（3）家長與社區人士應積極參與孩子的學習，並建立親師合作良

善關係等理念。

隨著時代的巨變與十二年國教的推行，加上「學習共同體」在日本實施的成功經驗，它夾帶著強大的正面能量襲捲臺灣的教育界，究竟教師要採用「好上課」的講述式教學，亦或嘗試翻轉自己的教學，給予學生「上好課」的機會，取決教師們的角色定位與教學信念。

參考文獻

- 柳雅梅（2006）（譯）。**學校是專業的學習社群：專業發展的合作活動與策略**。（原作者：Robert, S. M., & Pruitt, E. Z.）。臺北市：心理。（原著出版年：2003）
- 陳奎熹（2004）。**教育社會學導論**。臺北市：師大書苑。
- 張新仁主編（2003）。**學習與教學新趨勢**。臺北市：心理。
- 張春興（2008）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北市：東華。
- 黃郁倫、鐘啟泉（2012）（譯）。**學習的革命：從教室出發的改革**。（原作者：佐藤學）。臺北市：天下。
- 黃政傑、林佩璇（1996）。**合作學習**。臺北市：五南。



請問你「學習共同體」了沒？

陳德容

新北市永平國小教師

劉淑玲

新北市中和國小教師

最近娛樂界吹起了一陣「韓風」，隨著「來自星星的你」的浪漫愛情震撼了整個亞洲。而臺灣的教育界早已捲起了強大的「日颱」。這個日颱夾帶著強大的風勢雨勢掀起臺灣教育界的驚濤駭浪，有些人不幸被大浪吞噬，有的人卻大膽迎接巨濤，乘風破浪，不畏後來可能面臨的危險。這股日颱就是佐藤學的「學習共同體」。

現在晚上正在研究所進修，一起學習的同學幾乎都是教育界的菁英，有來自新北市及臺北市各校的老師及主任等。還記得第一次大家聚餐時，竟會討論到「你們學校共同體了沒？」這個話題竟然就像你看過「來自星星的你嗎？」成為時尚話題在餐桌上流轉。大家從臺北市及新北市政治角力開始談起，那些推動績優學校的狀況，到現在學校校長的作風如何讓行政推動，教師在教室裡做了甚麼，老師操作的感覺等等，非常熱烈的討論，但我卻在想這個過程有人真正詢問我們的孩子真的需要這樣的學習嗎？

在教育現場看到，貧富差距越來越大的班級組成，他們沒有相同的成長背景，沒有相同的生活經驗，教育所投入的心血更是天差地別，要能清楚表達自己的意思或去體會作者的心情似乎又更是難。如果在教學現場，討論無法進行時老師又該如何是好

呢？也許是我還未掌握佐藤學的「學習共同體」的精義，但我認為一個好的教育制度並不能完全以複製的方式進行，如何符合臺灣的文化、臺灣學生的生態甚至更要把城鄉差距的問題一起考慮進去。教育的事業不是一時的心血來潮，它是牽一髮而動全身，影響深遠，並非是一些政客炫耀自己政績的工具。

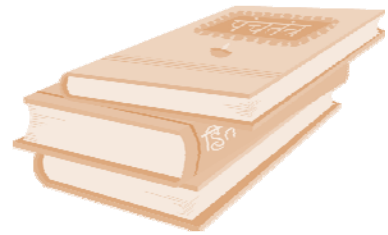
反觀在後山的另一群為臺灣教育奮鬥的一群學者、學校、和眾多熱情的老師們，為了平衡東西部、城市與鄉村甚至平地與部落所造成的城鄉差距，投入大量的心血在所謂的補救教學。從教材設計、師資培育到獎勵制度等每個環節都不能馬虎，為的是什麼？是真正教育現場那些學不來的孩子、不懂得怎麼學的孩子甚至是沒有家庭環境好好讓他學習的孩子們。這些孩子就該被體制犧牲？恥笑他投錯胎進錯家庭嗎？我想教育的本質並非如此。但是大力推動補救教學會不會也犧牲資優或學習狀況好的孩子呢？又值得我們深思！

目前我正在都會中心的學校任教，明顯發現每個學生背後有不同的教育故事，這是這些孩子不能承受之重。孩子的語言表達、學習成就、生命的感知真正是發自他的真心嗎？社會的環境、生活的比較這是佐藤學的學習共同體可以解決的嗎？我想端正

社會風氣或讓校風走向純樸會更加有用。

我不會覺得孩子看來自星星的你這類偶像劇有甚麼不好，有智慧的教師們可以從戲劇中去淬鍊出值得教學

生的話題。但我實在看不出有什麼好處是看政論節目或隨著政治人物起舞的粗糙教育政策，能帶給我們下一代什麼樣美好的未來。佐藤學的學習共同體是否也會同樣被犧牲？值得深思！



高中職優質化，「憂」不「憂」？ 訪問臺南市某所高中校長的觀點

王佩雯

國立臺南大學教育學系教育經營與管理碩士班碩士生

蕭佳純

國立臺南大學教育學系教授

一、前言

我國自 1968 年起實施九年國民義務教育以來，確實大幅提昇了國民知識水準，然而一直令人詬病的是，不管是哪種教育變革，國中階段的升學壓力始終存在。追究其原因，就是在臺灣社會中，普遍家長的觀念都是相信子女只要能進入好的明星高中就等同於已取得進入國立或明星大學的入場券，亦可視為未來較能在社會上找到一份待遇比較好的工作。

為扭轉此一現象，教育部計畫於民國 103 學年度起推動十二年國民基本教育，對於高中教育的新內涵，教育部將其設定為：「普及、自願非強迫入學、免學費（排富否，還有爭議）、公私立學校並行、免試為主、就近入學、學校類型多元及普通與職業教育兼顧」（教育部，2013）。另因應就近入學，教育部推行了所謂的「優質化高中補助方案」，這項方案可說是十二年國民基本教育之先導計畫，推動的理由是希望各區域高中職應以優質多元發展為前提，投入資源、建立機制，以促發各高中職的團隊能持續地投注精進能量，繼而創造出更多優質學校，使具備各不同潛力之學生皆能就近入學，藉此舒緩升學壓力。推動目標有三：

- (一) 促發高中職學校團隊精進能量，協助各高中職優質化及特色發展。
- (二) 提高國中畢業生就近入學比率和免試入學比率，落實本部高中職及五專多元入學方案。
- (三) 均衡各地高中教育發展，穩健推動十二年國民基本教育。

據聯合報在 2012 年 11 月 10 日以「不看好 12 年國教，87% 教師憂學生程度下降」為標題指出，多數國、高中教師對 12 年國教仍缺乏信心，逾七成教師認為會使學生和國家競爭力都下降，近五成教師則認為 12 年國教上路後，學生將更不喜歡學習；臺師大教育系助理教授林宜真於 2012 年 11 月 9 日發表了國中及高中職老師對 12 年國教看法的問卷調查，共回收有效問卷 671 份，以公立學校的受訪者占多數，調查結果顯示，近七成教師反對 12 年國教；高達八成七的教師認為實施 12 年國教可能會造成「高中國中化、國中國小化」。臺師大助理教授林宜真（2012）亦指出不少老師擔憂 12 年國教配套措施不完備，倉促上路會衍生很多問題，例如：有老師反映家長觀念不改只會讓學生為了兼顧多元學習而有更大的壓力；補習情況可能更趨嚴重；低成就與高成就的學生上

在學習成就上可能會產生更歧異的表現。但有其他學者提出相反意見，臺師大教育系副教授洪仁進（2012）認為，基層教師反映了許多疑慮，其實很多本來就存在於教育中的問題，現在最詭異的是，12 年國教還沒上路，就把所有問題都算在 12 年國教上，而教育部前部長吳清基（2012）則希望大家對 12 年國教要有信心，他強調，12 年國教要成功，除了家長觀念要改，關鍵更在老師身上，老師要找到每位學生的亮點。

目前十二年國教還存在著許多待解決的問題，諸如：學校分佈不平均、私校辦學的品質仍待提昇、私立學校合格教師比率待提高、明星學校集中於都會區以及家長對學校的既有觀念等。區域高中職更加均衡、促進各高中職發展創新、非都市區型的社區高中職轉型，都是令人期待的目標。因此，本研究希望透過訪談的模式，來瞭解：（一）高中職優質化，可能面臨的問題？（二）優質化的難度？

二、訪談某所公立高中校長

也許有很多教育現場工作者，心中都有同樣的聲音就是一高中職真能全面優質化嗎？一項改革真能均衡各地教育品質嗎？本研究以訪談方式，訪問臺南市某所公立高中校長，欲從實務面進行探討。

（一）優質化經營成效的展現

「優質化」是讓學校以學習作為核心價值，透過團隊，找到學校

發展主軸（陳佩英、鍾蔚起，2011）。優質化是一個既「名」、「利」雙收，又「明」、「力」雙收的改變過程。榮獲遴選為優質化學校是榮譽、責任、成長，優質化 = SAP（School Actualization Program）（林國楨，2011）。所謂 School Actualization Program（SAP）是學校實現計畫的意思，也就是未來高中職學校應該要有一套願景實現計畫，包含學校經營品質的提升、學校高自主管理以及培育特色學校等。而所謂名利雙收的「名」則是指在有效的自主管理之下能使計畫得以按期執行不怠，達成預期效益，故「名」使得工作計畫顯得更「明確」、更「明朗」。另一方面，因優質化方案有「利」的挹注，讓各項計畫執行上更能放手有「力」執行，但相對地，因自主管理執行率的「壓力」下，成為不得不、不能不，必須執行的「推力」（舒富南，2012）。

教育部為什麼要推動這個？就是希望高中職都能成為優質學校。以我是一個校長的立場來談論這件事的話，就是每一個學校其實都能發展其特色，特色應該要跟優質化做結合，例如：我們學校提出要做的特色就是「探索生命」和「生態環境」，所以在這兩方面有申請經費補助，所以我們目前就是會用這些經費來做學校特色的提升，可是這個特色到底能為學校幫助多少，沒有一個數據可以顯示，但不可否認的，教育部對學校的經費補助在帶動學校活動的推展及軟、硬體的設備是有幫助的，但是這個幫助能造成多大的顯著，真的不清楚。（臺南市某所公立校長）

從訪談中得知，學校透過教育部的方案補助，確實在學校的硬體或是軟體設備上均能有提升，但是這些經費的補助能帶來多大的效益，目前還無法顯現。

(二) 學校自主選擇的特色化

其次，學校發展其獨特性、特色化，是有其必要性。因此，如何強化社區高中職，使得校校皆優質，發揚各校特色為重點，藉此吸引家長的注意及信任，願意將孩子留在住家附近的學校就近入學，將可能是政府的改革方向之一。

發展學校特色固然重要，但學校的升學率更是重要，因為我們的顧客是國中家長、學生，所以我們還是會以學科為主，因為我們也有招生的壓力，我們必須符合我們顧客的需求來推展我們的特色，所以最後特色依然會和升學無法脫鉤。(臺南市某所公立校長)

從訪談中得知，升學率仍是一個考量重點，學校仍然以符合其顧客需求為導向來發展特色，因此學科取向的招生可能仍是多數學校的發展特色。

(三) 師資培育的重要性

自 1990 年後，政府財政赤字逐年嚴重，以目前的財政狀況來看，預計在三年內投入 400 億的預算，對於政府的財政實是一大負擔（陳麗珠，2007；蕭霖，2007）。另外在師資培育

提升素質方案中提到，「高素質的教育來自高素質的教師」、「贏得師資，就贏得教育；贏得教育，就贏得孩子、國家的未來」。因此要提升全面優質化，優良師資的需求勢必擴大。

(四) 優質化指標在理想和現實的差距

教育部在高中優質補助方案中明確指出，目前國人對於傳統明星高中的追求，乃是因為社會大眾信賴的高中數量不足，大家為了擠入少數的明星學校，而造成沉重的升學壓力（教育部，2007a）。

教育部提出優質化的實施構想：

1. 學生就近入學率
2. 推廣閱讀成效
3. 參加社團及體育活動
4. 學生多元學習成效
5. 教師進修
6. 教師流動率
7. 家長參與學校活動成效

以上七點為高中優質化指標，能到達到上述指標的高中給予經費上的補助，以促進優質化(教育部，2007a)。

另外，為了各高職之均衡發展及向上提昇，達到高職優質化，實施作法：

1. 學生就近入學率
2. 高職學生在學期間考取證照率
3. 高職學生參與各項技能競賽
4. 教師進修
5. 教師流動率

以上五點為高職優質化指標，達成上述指標者給予經費補助，以促進優質化（教育部，2007b）

以上這些高中職優質化指標，在鼓勵教師進修、強化教學品質，對於提升教師素質與優質化能有所幫助；鼓勵家長參與學校活動，可視為加強家長關心子女學業，與教師保持聯繫，對教師的教學有幫助，這也對優質化有些助益；鼓勵學生取得執業證照，以及參與提高技能競賽表現，而讓高職學生畢業後能有更好的就業機會（李坤崇等人，2006）。

現在各校所提出的各校優質化計畫，跟十二年國教有關係嗎？這是我們要捫心自問的地方，目標在哪裡？應該要先定義出來。例如：臺灣未來的高中職優質化就是希望要能做到怎樣？譬如：要改善各校的工廠設施，提高各校工廠的品質，學校設定了這個目標，那就該朝這個方向而努力。但是教育部建議高中職優質化要跟十二年國教有關，那到底應該要先解決哪一個問題，這就是我們應該要去考慮的，因為這牽涉到所有國中畢業學生及家長的權益，並且牽涉到所有資源分配的時候，到底哪些要先做？哪

些才是該注意的？如果沒有重要的指標，讓各校自己去發展，那各校發展的計畫可能就只對社區、對學校有幫助，但是不是能跟十二年國教劃上等號，就是個值得探討的問題。（臺南市某所公立校長）

從訪談中得知，學校端應該要如何有效的分配資源並且該如何與 12 年國教做結合，才符合學生需求、學校需求、社區需求，都是需要好好省思的問題。

（五）優質化判定標準待加強

新聞媒體、報章雜誌批評，一些三年內有重大違規的高中職竟列為優質化學校，有些高中職合格教師的比率不足，也是優質化學校，那優質化的意義到底在哪裡？在政策規劃及政策宣布之穩定度不足下，學校政策不能讓老師被說服，老師好像被潑冷水般削減了老師教學的熱情。在沒有看到它的穩定度及長期時間的規劃之下，失去老師及學校對政府教育政策的信心，對於未來推動十二年國教我們不能只看到只是什麼優質化學校或者是五年五百萬，這些顯性的量化政策，應該是要強調隱性的信心問題，十二年國教的永續發展其實很難被老師和家長信服。教改能否成功在於家長及教師的觀念，也就是人的觀念，不是錢的問題。

因此，一個學校要有真的的實質經營理念，才能將真正的「優質」與否展現出來！

(六) 扭轉舊有高中職階層觀念

十二年國教勢在必行，努力去思考怎樣跟十二年國教作銜接，應該是比較重要。首先不管是學校老師、家長或者學生在觀念上，譬如說對高中高職的認知觀念，或是對於所謂的明星高中、普通高中的那種階層觀念，因為這種觀念一旦存在的話，你要去落實十二年國教的那種優質化、均質化、社區化，是非常困難的，因為大家還是會想去所謂的明星學校，當然這是需要讓時間去慢慢解決的問題，是急不來的，所以這也是我們在推動的過程裡面，可能要去注意的問題點，就是說我們應該要怎樣去建立比較正確的觀念。（某所臺南市公立校長）

在十二年國教中，如果無法完全優質化，明星學校就會依然存在。只要明星學校存在，就仍會帶來許多升學壓力，而造成教育機會的不均等。

三、建議與結論

如果縣市學校無法完全優質化再加上家長的心態扭轉不過來的話，對於教育部希望能降低學生的學習壓力降低的美意將會大打折扣，因為明星高中的問題依然會存在。當教育陷入明星與一般高中職的不均衡發展與迷失，學生的正常學習與發展也會受到影響，因此若能依學生的需求，創造出更多元、更優質的學校，並且增加社會大眾的信任感，有更多值得信賴的學校數量產出，一定能鼓勵學生就近入學。本文從制度、環境、教師三

方面提供建議以改善所面臨之困境：

(一) 制度面

12 年國教即將上路，雖然教育部不斷強調 12 年國教的優點，但學生、家長到老師，仍對 12 年國教政策存有不少疑問，尤其是教育資源仍有城鄉落差，建議教育部應該盡快針對教育資源的城鄉落差，做通盤檢討，設法增加偏遠學校的教學資源，避免偏鄉學生未受其利、先蒙其害。

(二) 環境面—改變家長想法

鼓勵學生往自己需求的方面去發展，十二年國教的成敗，家長的想法和價值觀的改變勝於制度的改變，這些觀念在潛移默化之中以直接或間接的方式影響了家長如何看待孩子的未來。如果家長能夠改變其想法和價值觀，不再強調明星學校和考試分數，改以孩子的興趣及性向，幫助孩子選擇適合其未來發展的優質學校，那十二年國教就是真正的成功了。

(三) 教師面

鼓勵教師活化教學，提供學生多元學習機會、提供多元學習素材及資源、以多元學習幫助學生開拓視野以培養未來競爭力，因為教師不只是擁有創意課程的自主設計權及管理權也擁有學習權，因此教師不只是該配合課程去設計對學生學習有助益並且適切性的課程之外，同樣地，也必須去參酌他人的教學內容、教學方式……等等，才能讓教師本身能在吸收新的

知識。

十二年國教的推動，唯有每一所高中職都是優質化，才能落實免試入學，否則菁英學生依然無法跳脫明星高中的吸引力。未來每個適性學區除了需要有優質的高中之外，還要有適量的高職和各種類科，提供國中生就近免試入學（童鳳嬌，2011）。若能真能實踐十二年國民教育政策，高中職優質化，真的落實就近入學和營造學校特色；國中端能回歸正常教學；國中端和高中端建立友善的夥伴關係，這將是美好的教育藍圖。

教育是百年樹人的志業，邊改邊修的政策，不只讓學生無所適從也讓家長、老師、學校對政策失去信心。因此該如何化解社會大眾的疑慮，重新建立社會大眾對臺灣教育的信心、共識及支持是很重要的。期望十二年國教能真的落實其政策，達到舒緩學生升學壓力、達到校校皆優質、學生能適性發展的教育目標。

參考文獻

- 吳清基（2012）。開創教育新境界：教育政策與願景。臺北：師友。
- 李坤崇、湯志民、宋修德、陳金進、王進焱與王馨珮（2006）。高中職學校轉型及入學學區劃分之研究。教育部委託專案報告。臺北：國立政治大學。
- 李新民（2003）。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。教育研究，11，115-126。
- 李新民（2003）。臺灣與瑞典幼兒教保體制差異之探討。樹德科技大學學報，5（1），93-110。
- 林宜真（2012）。國中及高中職教師對12年國教看法的問卷調查結果。國立臺灣師範大學，2020教育願景國際學術研討會，11月。
- 林國楨（2011）。專家諮詢輔導與校際交流專題報告。100年高中優質化經營研習營手冊，1-46。總召：學校國立板橋高中。
- 林國楨（2012）。高中優質化輔助方案學校增能支持系統：校際交流與自主管理，臺灣教育評論月刊，1（10），24-28。
- 施祐吉、黃毅志（2009）。從教育社會學的觀點檢視十二年國民基本教育政策。教育政策論壇，12（3），35-64。
- 洪仁進（2012）。反思十二年國民基本教育：背景、名稱、立場、架構與取徑之探察。國立臺灣師範大學，2020教育願景國際學術研討會，11月。
- 張輝政（2009）。推動高中優質化的省思。師友月刊，503，43-46。
- 教育部（2007a）。高中優質化輔助方案。http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=204

- 教育部（2007b）。高職優質化輔助方案。http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=204
- 教育部（2013）。12年國民基本教育實施計畫（核定本）。2013年3月1日修正。
- 教育部（2013）。高中優質化輔助方案。101學年度高中優質化輔助方案內容。
- 教育部。十二年國民基本教育手冊<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=685>
- 陳佩英、高嘉徽、應尹甄（2012）。促進高中優質化的專業學習社群發展。臺灣教育評論月刊，1（2），36-42。
- 陳佩英、鍾蔚起、林國楨、高嘉徽（2012）。教育部高中優質化輔助方案之高槓桿發展策略，1（2），43-50。
- 陳明印（2007）。高中優質化輔助方案實施成效之個案研究。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳麗珠（2007）。十二年國教學生經費負擔之探討。教育研究月刊，158，30-38。
- 童鳳嬌（2011）。十二年國教的因應策略。學校行政雙月刊，78，157-182。
- 舒富男（2012）。高中優質化學校之實務經驗與滾動成長：校際交流與自主管理，臺灣教育評論月刊，1（10），34-38。
- 黃冠博（2008）。以校長觀點探討臺北市高中職社區化的現況與發展之研究。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃龍欽（2011）。高中優質化輔助方案申請及實施之個案研究，學校行政雙月刊，71，132-157。
- 廖崇義（2009）。高中優質化輔助方案執行之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡志明（2012）。高中優質化輔助方案之政策規劃構念，臺灣教育評論月刊，1（10），14-21。
- 蕭霖（2007）。推動十二年國民基本教育相關財政問題。教育研究月刊，158，39-44。
- 聯合報（2012，11/10）。不看好12年國教87%教師憂學生程度下降。聯合新聞網，文教職考。

淺論校長行政裁量與校務會議合議制之衝突與調和

杜岐旺

苗栗縣僑善國民小學總務主任
國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

在傳統學校決策的模式中，校長因基於法職權而對學校事務享有廣泛的行政裁量空間，但在 1999 年《國民教育法》修訂後，依其第 10 條條文之授權規定，國民中、小學校務會議得以合議制的方式議決學校重要事項，並從而保障學校教師、職工、家長等實質參與學校運作及決策的權利。但在學校的實務運作中，校長行政裁量與校務會議合議制間卻常產生彼此衝突與牽制之情事，嚴重影響學校運作效率與氣氛和諧。為釐清校長行政裁量與校務會議合議制間之衝突現象與尋求解決策略，本文擬先從校長行政裁量及校務會議合議制的內涵進行探究，其次再分析二者間衝突現象的可能原因，然後再提出調和二者衝突的可能思維方向與執行策略。

二、校長行政裁量內涵探究

本段擬先從行政裁量之定義進行探究，然後再來分析國民中、小學校長行政裁量的涵意與行使範圍。

（一）行政裁量之定義

行政裁量乃為法學之用語概念，其係指行政機關根據法律明文之授權或無立法機關之法律規定時，根據機關本身之職權，在多數均為合法之法律效果中，得為選擇之措施（王有仁，

2004）。此種概念亦見於國內《行政程序法》第 10 條對裁量權之論述：「行政機關行使裁量權，不得逾越法定之裁量範圍，並應符合法律授權之目的。」

由前述之可知，行政裁量的內涵應可涵括三個層面：（一）行政機關依據明確法律概念原則授權所為之行政行為；（二）行政機關依據不確定法律概念原則所具有之裁量餘地與行為；（三）立法機關未予規範，但行政機關本職權所為之行政行為。而不論行政裁量所指涉之內容屬前述何者，依《行政程序法》第 2 條規定：「行政行為應受法律及一般法律原則之拘束。」此係指行政行為皆須以依法行政為指導原則，即在消極面上，其不可違反法律優位原則的規範，而在積極面上，其必須符合法律保留原則的適用。

（二）校長行政裁量之探究

1. 行政機關裁量 VS 校長行政裁量

在相關教育法令的規範中，並未對「校長行政裁量」一詞進行明確界定，因此，吾人僅能從法學概念的探究中來推理解校長行政裁量的意涵。因此，在借用前述行政裁量概念來解釋校長行政裁量前，必須先確認校長行政裁量是否適用行政機關行政裁量的解釋範圍。

依《行政程序法》第 2 條規定：「本法所稱行政機關，係指代表國家、地方自治團體或其他行政主體表示意思，從事公共事務，具有單獨法定地位之組織。受託行使公權力之個人或團體，於委託範圍內，視為行政機關。」由於國民中、小學校長係為法律授權在特定範圍內行使公權力，並藉以完成特定國家任務之個人，此種現象在法學上稱為公權力的授予，因此，其法律地位可視為等同於行政機關。是故，前述行政機關行政裁量之相關見解與拘束，可適用於校長行政裁量的判斷。

2. 校長行政裁量的行使權限範圍

依據《國民教育法》第 9 條規定：「國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，任期一任為四年。」從此條文可知，關於校長行政裁量的行使，其僅以「綜理校務」一詞簡略帶過，此乃立法者在制定法律時所使用的不確定法律概念現象，其主要目的在於避免因法律文字的有限性而造成行政運作上的羈束，故有意透過立法的空泛或不完備，授權法律適用者從事法律之具體化，使行政運作能保持彈性與靈活性（許育典，2007）。

因此，結合前述行政裁量的內涵分析，以及《國民教育法》第九條的空泛立法特性，本文認為國民中、小學校長行政裁量的行使範圍，應如圖 1 所示：

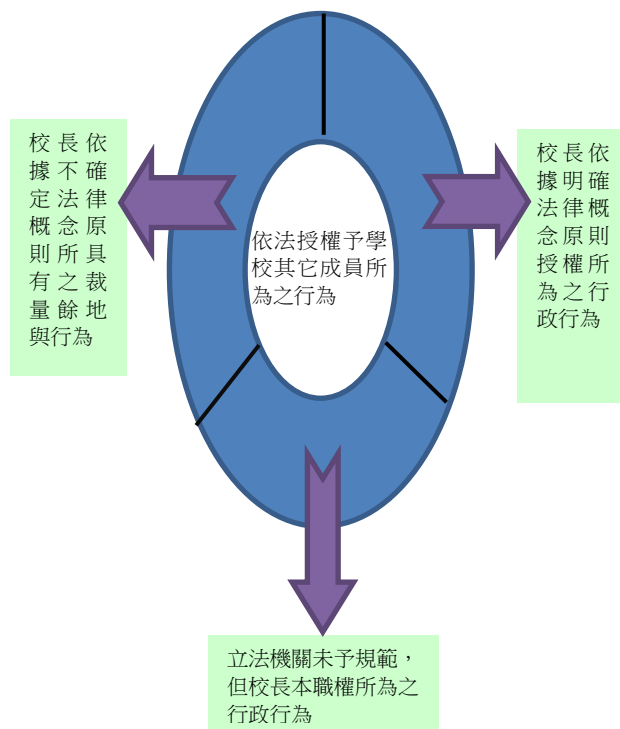


圖 1 校長行政裁量的行使範圍

- (1) 校長行政裁量的內涵可分為三個層面：a. 校長依據明確法律概念原則授權所為之行政行為；b. 校長依據不確定法律概念原則所具有之裁量餘地與行為；c. 立法機關未予規範，但校長本職權所為之行政行為。
- (2) 《國民教育法》第 9 條之不確定法律概念的規範，概括授予校長管理與裁量學校校務的權力，因此，在考量法律保留概念的原則拘束下，除依法授權予學校成員（教師、職工或家長）所為之行政行為外，學校其餘校務應皆在校長行政裁量的範圍之內。

三、校務會議合議制內涵之探究

本段擬先從校務會議合議制之背景開始探討，然後再來分析校務會議合議制的行使範圍。

(一) 校務會議合議制的產生背景

傳統學校組織乃為強調階級分化的科層體制模式，此種體系的特色除在於強調由上而下的威權階層外，亦在於其決策權力的集中化，即學校決策行為乃由校長單獨進行，此現象不僅代表國民中、小學校長法職權的過度膨脹，亦反映當時學校權力的高度集中化。

1990 年代在政治上蔚為風潮的政治反對運動與解嚴風潮，不僅造成政治威權體系的崩解與社會民主參與的擴大，其對學校教育型態的影響更是深遠，諸如：多元參與、授權賦能、學校自主……等教育理念乃成為後續推動教育改革運動的重要內涵與精神。在校園民主呼聲日盛的情形下，透過教育法令的修訂以擴大學校事務的參與對象乃成為 1999 年《國民教育法》修訂的重要目標，而國民中、小學校務會議的規定亦於此時從原本《國民教育法施行細則》的說明事項，躍升為《國民教育法》母法的規範內容，並從而奠定校務會議之多元參與原則，以及其得以議決學校重大事項的地位。

(二) 校務會議合議制之行使權限範圍

有關舊制校務會議的規定，可見

於 1989 年發布實施之國民教育法施行細則第 16 條的規定：「國民小學及國民中學校務會議由全體教職員組織之，以校長為主席，研討校務興革事項」（劉嘉貞，2006）。此時舊制校務會議乃由全體教職員所共同組成，雖某種程度上具備合議制的特徵，但卻未被賦予實質上的決策權力，其功能或地位僅類似扮演提供校長決策參考的幕僚會議。

而在 1999 年《國民教育法》修訂時，其第 10 條修訂條文則賦予校務會議實質性的功能：「國民小學與國民中學設校務會議，議決校務重大事項，由校長召集主持。校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之。」由此，校務會議不僅提供學校成員對學校教學及行政事項提供興革意見之機會與場所，更能對學校事務發揮多元參與及實質決策的功能，以落實校園民主化之立法初衷。再則，為符應法律保留概念原則，於 1999 年修訂之《國民教育法施行細則》，亦於其第 12 條規範授權校務會議的議決事項範圍，其包含：校務發展計畫、學校各種重要章則、依法令規定應經校務會議議決之事項、校長交議事項。由此可知，校務會議合議制的議決權限範圍，除依據明確法律概念原則所授權作成之行政行為（校務發展計畫、依法令規定應經校務會議議決之事項、校長交議事項）外，為維持校務會議運作的彈性與靈活性，其得議決範圍尚包含由學校教職員工或家長在經校務會議成員一定比例連署（此比例視設立學校之各級主管教育行政機關所定辦法而

有不同)後，所提出之各項與學校運作有關的議案討論事項(學校各種重要章則)。

四、校長行政裁量與校務會議合議制之衝突源由與調和思維

本段擬先從校長行政裁量與校務會議合議制的可能衝突源由開始論述，然後再試著提出解決此種衝突的可能思維。

(一) 校長行政裁量與校務會議合議制的可能衝突源由

校長行政裁量對學校事務具有廣泛的決策權力，也正因如此，其與校務會議合議制的運作也存在著若干衝突現象，在此乃列舉可能的衝突原因如下：

1. 不確定法律概念原則的衝突

在前述校長行政裁量與校務會議合議制的行使權限範圍分析中，可發現不確定法律概念原則的存在，其原本存在的目的乃著眼於因行政事務的經緯萬端，無法以有限的法律文字進行完備規範，故以空泛立法的方式來賦予行政機關自主裁量的空間，但此不確定法律概念原則所欲塑造之自主裁量空間，卻在實務運作中轉變為各利害關係主體為保障自我權益的各自解讀與表述的模糊空間。

本文認為，校長行政裁量與校務會議合議制之間，因不確定法律概念而造成之行使權限範圍衝突，乃如圖 2

所示：

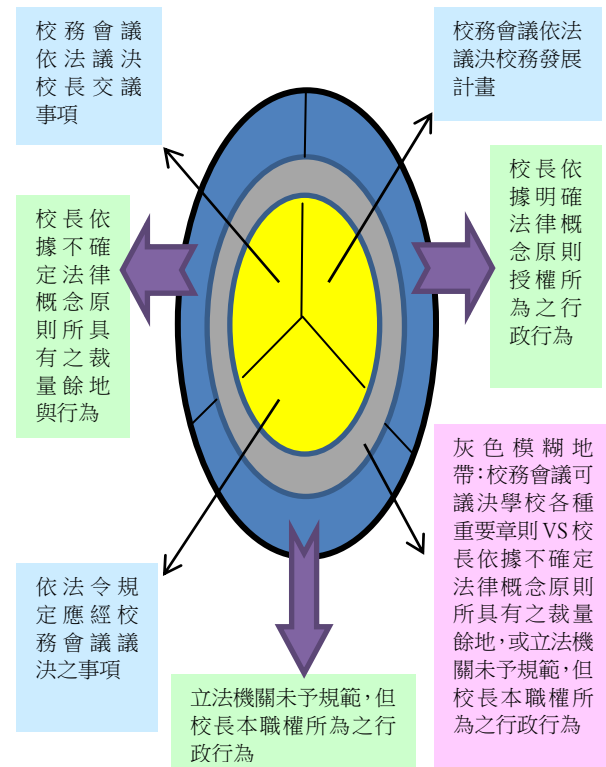


圖 2 校長行政裁量與校務會議的模糊空間

在排除校長行政裁量與校務會議合議制雙方之明確法律概念原則的授權空間後，特定事項究竟是依《國民教育法》第 9 條所賦予校長之校務廣泛決策權力而歸屬校長行政裁量的範圍，抑或是依《國民教育法》第 10 條之校務重大事項的歸類，統攝在學校各種重要章則的內涵，而歸屬校務會議合議制的範疇，此常成為校長與教師間為保障各自權益而產生學校組織衝突的導火線。

2. 校長與校務會議決策位階不明

在學校組織運作實務中，當學校成員對校長行政裁量的決策有所疑問時，其常有是否能透過校務會議來推翻校長行政裁量的疑問，甚或在部分

學校實例中，亦發生校長以行政裁量為由來推翻校務會議決議的情事，凡此種種，皆與校長行政裁量及校務會議合議制間的決策位階不明確有關。

本文認為，從圖 2 的校長行政裁量與校務會議合議制的權限範圍分析可知，在依據明確法律概念原則的授權決策下，校長與校務會議各有其法定的裁量空間，在此範圍內的行政事務決策得不受其它權利主體的意思影響與干涉，而享有自主裁量的空間。但在兩者得依明確法律授權所為決策事務之外的模糊地帶，其決策位階乃呈現不明確的混沌狀態，此乃因校長行政裁量權力的賦予，與校務會議合議制同樣是源於國民教育法的授權，因此，二者間之決策位階爭議的解決並無法律優位原則的適用。是故，在學校實務運作中，校長與校務會議的決策權力配置常演變為雙頭馬車的彼此拉鋸或衝突狀態，嚴重影響學校組織行政效率與教師教學的施為。

(二) 調和校長行政裁量與校務會議合議制衝突的可能思維

為調和校長行政裁量與校務會議合議制的衝突現象，本文擬提出數項可行思維方向以供參考：

1. 法學領域的重要性理論

重要性理論乃由德國聯邦憲法法院發展而來，其係指涉及人民基本權實現的重要事項，須由國會自行立法規範，不得授權行政機關以訂定命令的方式為之，即對人民基本權實現具

重要性的事項應有法律保留原則的適用，以防止行政機關單方面作成之行政作為戕害人民基本權益（許育典，2007）。由此可知，在重要性理論的內涵中，對人民基本權實現具重要性的事項須受到更為周延的檢視與多元化的驗證，如此方能確實保障人民的權益，是故，在校長行政裁量與校務會議合議制因不確定法律概念原則所引發的衝突中，因校務會議的參與成員涵蓋學校組織各類人員身份，具備充分的多元代表性，故能對校務會議的各項提案進行廣泛的溝通與討論，其提案決議亦較能型塑學校組織成員的共識與期待，因此，在不確定法律概念範圍內的決策權限歸屬部分，若對學校組織運作與教育目標實現具重要性之事項，宜劃分於校務會議合議制的決策範圍，以求決策結果的完整與周延；反之，若是對學校組織運作與教育目標實現較不具重要性或屬行政運作技術性事項者，則宜劃分為校長行政裁量的權限範圍，以免學校淪為會議機器而影響學校組織的運作效率。

2. 校長領導權力基礎的轉移

在論及權力的基礎時，一般多以 French & Raven 所提出的五種權力基礎為準：法職權、獎賞權、強制權、專家權與參照權。在傳統科層體制的學校組織中，校長為權威的象徵，在權力高度集中的狀況下，校長對學校事務具有廣泛性的決策權力，而此與校長被賦予的法職權有絕對關係。但由於社會背景的變遷，校園民主化已為不可遏之趨勢，此亦反映於國民教

育法修訂條文內容中，其對教師、職工、家長等參與校務決策權力的明確保障。因此，校長對於學校成員的領導手段將不能再單純依靠法職權威的施展，為使學校運作能減少爭議與衝突，校長領導的權力基礎宜從法職權威的科層權威轉化為奠基於專家權的專業權威。若校長能有效具備各項學校行政運作與課程教學的專業知識及能力，則其奠基於自身專業形象所為之決策裁量，勢必能引起學校成員的信服與認同，此除可化解校長與校務會議間決策範圍不明確地帶的爭議，亦可在無形之中提昇校長行政裁量的地位。

五、校長行政裁量與校務會議合議制衝突之調和策略

綜合前述分析，本段擬提出調和校長行政裁量與校務會議合議制衝突的可行策略：

(一) 校長與校務會議的雙向彈性授權

「授權」原為管理學上的專有名詞，其係指上級機關或具權力者將適度的權能移轉予下屬，使其能在自主任事的狀況下，完成特定或預期的目標。由此可知，授權的基本假定乃隱涵授權雙方間的權力不對等與權力的單向性，但由於校長與校務會議並無相關法源可確認雙方權力位階的方向性，且就《國民教育法》第 9 條與第 10 條之條文內涵觀之，二者似乎對學校事務皆具廣泛性的決策權力，因此，本文認為校長與校務會議間應以學校事務之重要性程度來進行雙向的

彈性授權，即對學校組織運作與教育目標實現具重要性之事項，宜劃分於校務會議的決策範圍，且校長須尊重與執行其決議事項；而對學校組織運作與教育目標實現較不具重要性或屬行政運作技術性事項者，則宜劃分為校長行政裁量的範圍，學校組織成員應本於尊重校長法職權的原則予以配合。

(二) 提昇校長教育專業領導者的形象

在民主風潮的影響下，校長過度膨脹的法職權威與決策權力已被逐步解構與重構，取而代之的乃為校園分權後的多元化權利主體結構。在此情形下，校長為維繫學校組織成員對其職權命令的認同與配合，校長必須捨棄傳統行政裁量者的權威形象，並從而建立其兼具學校行政與課程教學知能的專業領導者地位，以期能將自身權力與影響力基礎轉化為教育專業權威的感召，而非僅是傳統的法職權威，如此將能改善學校組織成員對校長行政決策的負面觀感與配合度。

(三) 以溝通策略提昇行政裁量合理性

校長行政裁量最受質疑之處，乃是其全憑自身主觀的價值假定與經驗法則作為行政裁量的依據，而此裁量結果通常缺乏對問題的通盤觀照與檢視，甚或是對問題利害關係人的同理與尊重，因此，此種片面性的行政裁量行為往往造成學校組織成員的排斥與抗拒。是故，校長若能在行政裁量的過程中，針對裁量事項與學校組織成員進行充分的諮詢與溝通，以使學

校成員能獲得應有之尊重，並使裁量事項獲得通盤性的檢視，相信必能使校長行政裁量結果更具合理性，亦能凝具較大的支持與共識。

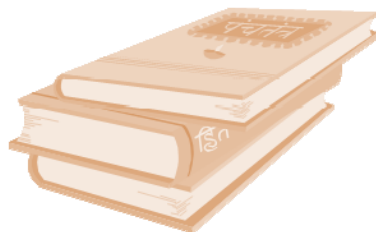
六、結語

校長行政裁量與校務會議合議制皆是國民教育法所明文授權的學校決策機制，其應著眼於學校教育目標的達成而共同戮力合作。因此，在學校實務運作的過程中，學校組織的各個成員應本著相互尊重、充份溝通、彈性授權的原則，並放棄本位主義的狹

促思維模式，如此方可在學校和諧運作的狀況下，為學校教育目標的達成創造最大的可能性。

參考文獻

- 王有仁（2004）。**行政法精論**。臺北市：高點文化。
- 許育典（2007）。**教育法**。臺北市：五南。
- 劉嘉貞（2006）。從中小學校務會議探討學校校務決策權力之重組。**學校行政雙月刊**，46，326-344。



縣市改制後國立高中職改隸之利害關係人研究

魏瑞辰

國立政治大學公共行政研究所研究生

一、前言

2009年4月立法院修正《地方制度法》第7條，賦予縣市合併、改制之法源；行政院則於2009年9月通過臺北縣單獨改制直轄市，臺中縣市、臺南縣市與高雄縣市合併改制直轄市，並於2010年12月25日完成縣市之改制升格（李長晏，2013），我國由「二直轄市二十三縣市」，一舉改制為「五直轄市十七縣市」之行政區劃體制，由此，臺灣正式邁入新五都時代，在我國地方自治史上，此乃續法制化、經省之後，啟動第三波的地方自治體制變革（朱景鵬、吳松林，2010），我國中央與地方關係步入新局，而在五都各項改制計畫中，為使直轄市功能得以完備，於改制計畫書中規劃進行權責調整，將境內各運輸、教育、消防、醫院等改隸直轄市政府，其中教育部分，即是將境內各國、私立高級中等學校之管轄權，由教育部改隸各直轄市政府，以符合各教育法規之規範及取得各直轄市內教育制度之一致性。

然而學校改制或改隸是相當重大的教育問題，事關學生受教權的維護，也事涉教學品質及教職員權益的保障（黃政傑、林純真，2011），因此，相關利害關係人（stakeholders）如教育部、改隸各直轄市政府官員、立法院文化及教育委員會立委、五都各教師會及國立高中（職）校長等皆高度關心此一議題，並紛紛提出各項疑慮

與擔憂，目前亦僅新北市境內各國立高中職接受改隸。爰此，本文之研究目的即欲以利害關係人理論為分析工具，探討現行國立高中職改隸之利害關係人為何、爭議點為何及政策制定機關針對不同之利害關係人應採取策略為何等三大問題。

二、利害關係人之定義

利害關係人之觀點發揚於策略管理學者 Freeman（1984），現今許多有關利害關係人之定義，大多衍生於此，其將利害關係人定義為：「所有影響組織達成目標或被組織目標影響的個體或群體」。

國立高中職改隸係屬教育政策亦為公共政策領域之一環，公共政策學者對利害關係人亦有相關定義，如美國政策分析學者 Dunn（1984）將利害關係人界定為：「受到公共政策影響或是能夠影響公共政策制定的個人或團體，由於這些個人或團體對某一公共政策下了賭注（stakes），所以被稱作政策利害關係人（policy stakeholders）」；另美國學者 Weimer 與 Vining 則稱利害關係人為受到政策方案重大影響者以及政府主事機關（朱志宏，2004）；國內公共政策學者吳定（2003）認為：「利害關係人係受到某政策方案直接或間接、有形或無形影響的人員，包括正面影響及負面影響在內」。申言之，利害關係人範圍包括影響公共政策者、受公共政策影響者

及試圖透過政治途徑謀求政策合理性的公眾（Spicker,2006）。

三、國立高中職改隸之利害關係人分析

一般來說，利害關係人分析之步驟主要有「確認分析的主要目的」、「瞭解系統與系統中之決策者」、「確認主要利害關係人」、「調查利害關係人的利益、特徵與情況」、「確定利害關係人間之型式、內容與相互關係」及「選擇策略」（羅紹麟、童秋霞，2000）等項，然利害關係人分析之步驟只是一個過程，並非是一連串的事件，通常依不同之研究主題及面向選取適用之步驟，而本文主要欲探討國立高中職改隸相關利害關係人之看法，並歸納出改隸所面臨之問題及提出建議，故以「主要利害關係人之認定」、「調查利害關係人的利益」及「確定利害關係人間之相互關係及選擇策略」等項為主要分析步驟，茲說明如下：

（一）利害關係人之認定

Mason 與 Mitroff（1981）認為政策利害關係人可以影響公共政策的原因，乃因這些利害關係人具有其目的、動機、信念、資源、特殊知識與意見、忠誠、權力或權威和責任與義務關係等特質，渠等提出法令強制途徑（the imperative approach）、地位途徑（the positional approach）、聲譽途徑（the reputational approach）、社會參與途徑（social participation approach）、意見領袖途徑（opinion leadership approach）、人口統計途徑（demographic

approach）、組織途徑（organizational approach）等七種認定利害關係人的方式以供分析，而本文將就 Mason 與 Mitroff 之認定利害關係人之方式中，擇取適合之分析途徑，並輔以教師會陳情內容、期刊、研究論文、書籍、官方文件、專案報告、網路資料等，歸結出縣市改制後國立高中職改隸所可能涉及之利害關係人，說明如下：

1. 法令強制途徑

透過詳盡蒐集政策議題網絡中的各種教條、口號和標語，以及任何對政策表達不滿的抗爭行動，藉由對社會規則的遵從或反對認定對利害關係人，以此途徑認定國立高中職改隸之利害關係人，則可透過檢視報章媒體中有關國立高中職改隸政策之發聲人或代表，如各直轄市政府、立法委員、全國教師會、教育學者專家等。

2. 地位途徑

透過組織圖或正式文件等資料判斷，目標在認定那些在某政策制定結構中占據特定位置的利害關係人，以此途徑認定國立高中職改隸之利害關係人，則可歸納出政策制定者（中央政府）、政策執行者（需改隸之直轄市政府）及第一線政策執行人員（改隸學校之學校人員）。

3. 社會參與途徑

此途徑根據利害關係人參與社會活動之積極程度來認定，以此途徑認定國立高中職改隸之利害關係人，則

可找出立法委員、教育學者專家、全國教師會及全國家長團體聯盟代表等。

4. 意見領袖途徑

多數的利害關係人多以參與度來界定，但卻僅能找出願意分享資訊的部分群體，因此便以意見領袖加以認定，此方法目標在將那些足以左右大眾輿論的領導者納入利害關係人之認定，以此途徑認定國立高中職改隸之利害關係人，則可找出教育學者專家、全國教師協會及全國家長團體聯盟代表等。

5. 組織途徑

此途徑主要是找出與組織有關聯性的個人或團體，先鎖定一個政策系統中的焦點組織，再尋找與該組織利害相關之重要個人或組織，並將其納入認定為利害關係人，以此途徑認定國立高中職改隸之利害關係人如中央政府（教育部）、改隸之直轄市政府、全國教師會及全國家長團體聯盟代表等。

綜上所述，本研究歸結出縣市改制後國立高中職改隸所涉及之利害關係人，包括政策制定機關、已改隸之直轄市政府、尚未改隸之直轄市政府、學校（含教職員、學生及家長）、民意代表及專家學者等六類利害關係人。

(二) 調查利害關係人的利益

收集不同利害關係人之利益與需求為何，才能因應不同型式的利害關係人以提出有效率的策略，不同的利害關係人不但有不同之利益與需求，而且在政治、社經與環境方面之認知架構都會有所不同（羅紹麟、童秋霞，2000）。本研究藉由次級資料分析，歸納出各利害關係人於國立高中職改隸過程中所關心的議題，分述如下：

1. 改隸移撥方式議題:如移撥經費爭議、移撥人力爭議、改隸學校經管之國有不動財產移撥爭議。
2. 教職人員退休撫卹金爭議: 教育部與直轄市政府目前僅對「改隸移撥前已退休撫卹生效者由教育部繼續編列預算支付」部分達成協議；至於「改隸後始退休撫卹生效者由各直轄市編列預算支付」部分，雙方暫無法獲致共識。
3. 改隸對校務運作造成影響議題: 如經費預算審查機關改變、校長遴選制度改變、學校自主經費減少及校務基金問題。
4. 改隸後學校教職人員權益減損議: 如教職員工編制縮減、教師聘任制度改變、員工退休權益不確定及員工福利改變問題。

(三) 確定利害關係人間之相互關係及選擇策略

從利害關係人影響策略的互動角度分析，Savage 與 Blair（1991）依據「利害關係人之間潛在合作的可能

性」及「利害關係人對政策制定機關的威脅程度」之高低，將利害關係人區分為支持型利害關係人（supportive stakeholders）、反對型利害關係人（non-supportive stakeholders）、混合型利害關係人（mixed blessing stakeholders）及邊際型利害關係人（marginal stakeholders）等四種類型，政策規劃與決策者面對「支持型」的利害關係人，最好的策略是讓利害關係人能夠參與，共同研議出最可行的解決方案；面對「反對型」利害關係人則宜採取防衛策略；面對「混合型」的利害關係人宜採取「合作」策略，以將之轉變為「支持型」；至於面對「邊際型」則須持續加以追蹤觀察，一旦利害關係人之間產生合作意識，則以參與策略要求大家共同參與政策方案的研擬（Donaldson and Preston, 1995），茲以國立高中職改隸之利害關係人為標的分析如下：

1. 已改隸之直轄市政府

就國立高中職現行改隸狀況來看，僅新北市轄內之國立高中職接受改隸，雖其可藉由對現行改隸移撥方式之執行狀況影響其他直轄市政府接受改隸的意願，但相較於尚未改隸之直轄市政府，其對政策制定機關之威脅程度應屬低度；另因其已接受改隸，與教育部間之移撥模式亦正進行中，故其與政策制定機關之合作程度應屬高度，綜上，已改隸之直轄市政府係屬「支持型」之利害關係人，政策制定機關應採參與策略。

2. 未改隸之直轄市政府

未改隸之直轄市政府共有臺中市、臺南市及高雄市等三直轄市，其態度對未來全面改隸之成果具有關鍵性之影響，對政策制定機關具有高度之威脅；另尚未改隸之直轄市政府可藉由新聞工具及行政資源，聯合向政策制定機關提出訴求，進而影響政策制定方向，彼此合作關係高，綜上，未改隸之直轄市政府係屬「混合型」之利害關係人，政策制定機關應採合作策略。

3. 國立高中職之教職人員

學校相較於政府機關，其對於政策制定機關之直接威脅性應屬較低，學校教職人員較常利用之意見表達工具為串連民意代表或專家學者以影響政策制定方向；另教職人員主要係利用全國性校長協會、教師會等團體發聲，個別利害關係人常抱持觀望態度，故國立高中職之教職人員應屬「邊際型」之利害關係人，政策制定機關應採追蹤策略。

4. 國立高中職之家長

國立高中職學校家長關心的主要議題為改隸後學生的受教權是否受影響，如同學校教職人員，其亦是利用全國性家長團體發聲，個別家長間彼此較難串連，對政策制定機關之威脅程度較低，故國立高中職之家長亦屬「邊際型」之利害關係人，政策制定機關應採追蹤策略。

5. 民意代表

民意代表主要任務係為民發聲，就國立高中職改隸之個案來看，民意代表所扮演之角色主要為全國性教師會、家長會與政策制定機關間之聯繫橋樑，其可藉由召開記者會的方式替上述團體表達訴求，並藉由預算審核及質詢來影響政策走向，惟因其非國立高中職改隸之直接實施對象，應屬「邊際型」之利害關係人，政策制定機關應採追蹤策略。

6. 教育專家學者

教育專家學者常以各種管道投書向新聞媒體表達看法和立場，這些學者專家大多是大專院校的教授、研究機構或智庫的研究人員，他們大多長期研究或關注教育事務，也常常從自己的專業領域知識對國立高中職改隸發表意見，惟因其政策之直接實施對象，應屬「邊際型」之利害關係人，政策制定機關應採追蹤策略。

四、結語

教育是國家發展的基礎，更是提高國民素質、加速社會進步的重要動力，在各級教育中，中等教育（Secondary Education）具有承先啟後的任務，其成效良窳攸關高等教育之發展，故中等教育在國家整體教育發展過程中，扮演了相當重要的角色，而國立高中職改隸各直轄市政府將影響我國中等教育發展，也將為未來我國推動十二年國教奠基，其重要性實不言可喻。

目前國立高中職改隸作業並非如

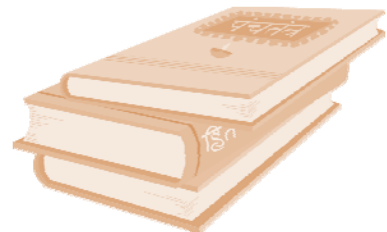
預期順利，教育部原訂 101 年 8 月將 4 都轄區內的國立高中職改隸直轄市，但基於經費、員額配置配套等尚未達成共識，目前除了新北市已於 102 年 1 月 1 日起接管轄區內各國立高中職校之外，其於三都均表示強烈異議要求等到學校經費、學生補助、軟硬體修繕補助、承辦員額等與中央達成共識後，才會確任學校改隸時程（郭添財，2012）。

一項具備合理性及正當性的教育政策之形成，應是當所有教育政策系統中的各利害關係人都能進行平等及廣泛參與的自由互動，並進行對話，才得以實現（黃乃熒，1998），本文藉由「利害關係人之認定」、「調查利害關係人的利益」及「確定利害關係人間之相互關係及選擇策略」等利害關係人理論分析步驟，分析國立高中職改隸利害關係人是誰、利害關係人的需求為何及各利害關係人間之相互關係及選擇策略，希冀為政策制定機關執行提供相關建議。

參考文獻

- 朱志宏（2004）。**公共政策**（修訂新版）。臺北：三民出版社。
- 吳定（2006）。**公共政策辭典**（三版）。臺北：五南圖書
- 丘昌泰（2010）。**公共政策：基礎篇**（四版）。臺北：巨流圖書。

- 李長晏（2013）。「直轄市區自治：『一體適用』&『一市兩制』？」。府際通訊，14，12-13。
- 朱景鵬、吳松林（2010），我國區域治理發展脈絡與展望。研考雙月刊，34（6），12-22。
- 黃政傑、林純真（2011），國立高中職改隸直轄市及私立高中職督導權轉移在公眾關係理論模式下看新五都高中職改隸之道。臺灣教育評論月刊，1，27-28。
- 羅紹麟、童秋霞（2000），自然資源經營之利害關係人分析-以林務局主管人員意見為例。林業研究所季刊，22（4），45-58。
- 黃乃熒（1998）。教育政策對話權力運用的研究。中學教育學報，5，165-191。
- 郭添財（2012）。國立高中職改隸地方的困境與協商途徑。2014年3月15日，取自財團法人國家政策研究基金會：<http://www.npf.org.tw/post/3/10781>。
- Freeman, R.E.（1984）。*Strategic management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman Publishing.
- Spicker, P.（2006）。*Policy analysis for practice: Applying social policy*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Mason, R. O. & Mitroff. I. I.（1981）。*Challenging strategic planning assumptions: Theory, cases, and techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Savage, G. T., Nix, T. W., Whitehead, C. J. & Blair, J.D.（1991）。Strategies for Assessing and Managing Organizational Stakeholders. *Academy of Management*, 5（2），61-75.
- Donaldson, T. and L. E. Preston（1995）。The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *Academy of Management Review*, 20, 65-91.



校長領導對教師專業發展的重要性

黃憲君

國立臺東大學學校行政碩士專班研究生

屏東縣琉球鄉琉球國小教師

一、前言

教師專業發展是各學校所需面臨的課題，校長身為學校領導人，需擁有充分的知能以協助教師進行教師專業發展（李國印，2013）。校長為一校的領導者，負責綜理學校的校務，扮演著推動校務順利運作及帶動學校教職員與學生成長的重要角色（倪千茹，2002）。研究指出學校領導者若能成功提供學習機會、學習空間和學習經驗之工作環境，則將能觸發教師的專業發展（引自蔡進雄，2004）。建立積極、進取、開放與創新的學校文化亦是促進教師專業成長相當重要的因素（蔡進雄，2004）。國民中小學校長為塑造組織文化的關鍵人物，校長的領導作為對於教師專業發展具有決定性影響（鄭詩釧，2005）。

二、校長領導理論的發展

領導理論演進方面，隨著時代的變遷，出現了各種不同的研究論述與取向。不同的研究途徑導致了不同的研究理論（謝文全，2009）。1940年代晚期以前為領導者特質論途徑，強調領導者的能力是天生的，探詢「英雄特質」為研究焦點。1940年代晚期至1960年代晚期為領導者型態途徑，強調領導效能與領導者行為的關聯性，能夠產生高組織效能之領導者行為模式，成為研究焦點。1960年代晚期至1980年代早期為權變領導途徑，強調因領導情境不同而

有不同的領導策略相對應，世上並無最佳之領導模式。1980年代早期以後為新型領導途徑（包含魅力領導），強調具有魅力、願景、象徵、文化、互易與轉型的領導角色（林俊傑，2011；秦夢群，2010；張慶勳，1999；簡裕人，2009；Bryman, 1992）。至於1990年代以後，逐漸運用研究模式，進行整合性的領導途徑，強調多元化、多樣性的領導角色，表現協調之概念以及整合動態平衡的行為（引自林俊傑，2011）。

三、校長領導的意義

「領導」本身具有多面向與精妙複雜性，影響著組織發展的興衰成敗，也代表著領導者與組織成員在不同情境脈絡下的互動意涵。長久以來，一直受到學界的關注，引領研究風潮，橫跨企業管理、公共行政及教育行政等領域。由於各家對領導的定義多元歧異，實難以「定於一」，只獨尊一家之言（林俊傑，2011）。歷來學者對於「領導」一詞之定義雖是汗牛充棟，但卻呈現眾說紛紜的現象。由於學派與走向不同，各家定義領導的重點即有所差異（秦夢群，2010）

謝文全指出領導（leadership）一詞就字面而言，係指「引導」（to lead）或明示方向（to show the direction）的意思，也就是引導團體成員向目標的方向邁進，期能達成共同的目標的行政行為綜合各論者以及自身心得，為「領導」

下一定義如下：領導是在團體情境裡，透過與成員的互動來發揮影響力，以導引團體方向，並糾合群力激發士氣，使其同心協力期赴團體目標的歷程。這一定亦包含下列四項要點：1.領導存在於團體情境裡。2.領導旨在達成團體共同目標。3.領導係引導成員合力達成目標。4.領導是一種影響力（引自謝文全，2009）。

四、教師專業發展的重要

知識經濟時代來臨，教育市場概念化的發展，少子化持續影響師資培育供需失衡、學校裁併廢校等問題。現今家長過度保護家中孩子，教師遭家長投訴的例子屢見不鮮，教師專業度屢受考驗，地位每況愈下。當教師面對學生偏差行為時，不能再將體罰視為最有效的方式，來遏止學生偏差行為。教師必須思索或進修其他更有效的班級經營方式（蔡寶俊，2005）。現代教師所需具備的能力與技能不若以往，教師不僅是一位教學者，更是一位學習者（陳玟瑩，2007）。因此，教師身為教育改革下的執行者，必須勇於接受挑戰，具備更多的專業知能，才足以提升學校的辦學績效（孫秋雄，2009）。

過去社會相當重視教育是否能夠普及，而今轉而重視教育品質的展現，教師專業發展相關議題在教育改革中備受重視。家長參與學校事務的意識抬頭，社會對於教師的角色與學校教育品質要求日益提高，社會大眾普遍認為促進教師專業發展的相關制度是有效提升教師教學品質與效能的重要指標（李國印，2013）。在教育改革呼聲下，

教師評鑑被提出視為提升教師品質的策略之一（陳玟瑩，2007）。

面對這時代的變遷與校內外各方面的需求與期待，教師面對前所未有的壓力與挑戰。多年前，立法院一讀通過《教師法》部份條文修正草案第 23 條之 1，增列了以下條文：「為提升教師專業成長及達成教學與輔導之成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑。前項評鑑之類別、內容、標準、方式程序及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。」並於 2006 年，開始補助各縣市中小學參與「教師專業發展評鑑」。但由於只是修過修正草案，尚未三讀通過，被認定無法源依據，初期學校參與並不踴躍。原因在於「教師專業發展評鑑」雖是一種形成性評量，目的在於協助教師成長，但是教師們對於評鑑的公平性與猜測未來將與考評掛勾等因素，紛紛聞評色變，充滿恐懼與排斥感。而其修正草案已於 2012 年 10 月 11 日正式入法，未來高級中等學校以下教師依法必須接受評鑑。若一直無法通過評鑑，將面臨停聘與不續聘。根據以上所述，教師如何提升自身專業素養、符合大眾期望、通過專業評鑑，已成一項重要議題。顯示教師專業發展已刻不容緩。

五、校長領導與教師專業發展的關係

有關校長領導對於教師專業發展的重要性，不言可喻，影響教師專業發展的因素頗多，其中領導是促進教師專業發展不可或缺的重要因素（蔡進雄，2004）。透過以下校長領導與教師專業

發展關係之相關研究做進一步探討。

吳雨錫（2002）研究顯示，校長教學領導與教師專業成長有顯著正相關，校長教學領導對於教師專業成長具有預測力，校長教學領導為教師專業發展的最大動力來源。也就是說，校長教學領導是影響專業發展的重要因素，教師透過改進教學而成長。校長教學領導與教師專業發展之間有重要關聯性，值得我們重視。

李國印（2013）研究指出校長知識領導程度越高，則教師專業發展的表現越佳。屏東縣公立國民小學校長知識領導，對教師專業發展具有中度正相關與可預測力。意即校長若能建立一個良好的環境、文化或組織結構，將激勵個人知識與組織知識不斷產生，進而提升教師專業與組織競爭力。

郭蕙菱（2005）指出校長教學領導各層面與教師專業成長彼此之間有明顯正相關。校長教學領導對教師專業成長具有正向預測力。並強調校長與教師應首重溝通，在教學理念方面必須建立共識，清楚的將教學目標傳達給教師，以此增進專業能力，進而促使教師專業成長。

王家瑞（2007）指出校長教學領導與教師專業成長呈現正相關；校長教學領導與學校效能呈現正相關；教師專業成長與學校效能呈現正相關。校長教學領導及教師專業成長對學校效能具有預測力，其中以「發展支持教學環境」層面為主要預測變項。意即校長若能營造一個支持正向的教學環境與文化，將

對教師專業的展將有所助益。

依據校長領導與教師專業發展相關研究的彙整，其研究結果皆顯示兩者間有正面相關。結果均指出，有效的校長領導對於教師專業發展實有所助益，兩者間有密不可分的關係。

六、結語

臺灣在少子化的時代趨勢之下，衝擊臺灣教育界的生態。外界對於教師之地位與專業產生質疑與不信任等問題。教師專業發展是目前急需面對的課題，在這民主多元的時代，校長必需面對校內外不同團體的需求與期待，不再扮演以往的權威領導角色，面對著改革的需求，校長背負著辦學績效的責任，扮演著推動校務與促進學校教職與學生成長的角色。影響教師專業發展的因素許多，其中學校行政領導是非常重要的因素，校長若能營造良好的組織文化氣氛，將能提升教師發展，教師的專業直接影響孩子的學習，而孩子的教育攸關國家的未來。因此，校長如何領導學校成員，形塑良好的組織氛圍，促進教師專業發展，是校長所應努力的方向。

參考文獻

- 王家瑞（2007）。屏東縣國民中學校長教學領導、教師專業成長與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳雨錫（2002）。國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究。臺

中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。

■ 李國印（2013）。校長知識領導與教師專業發展關係之研究—以屏東縣國民小學為例。屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

■ 林俊傑（2011）。國民中學校長多元型模領導、教師領導、學校文化與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。

■ 倪千茹（2002）。國民中學校長領導力量表之編製。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投縣。

■ 孫秋雄（2009）。國小校長變革領導行為與教師專業發展關係。國立暨南國際大學教育政策與行政學所碩士論文，未出版，南投縣。

■ 秦夢群（2010）。教育領導領論與應用，初版。臺北市：五南圖書。

■ 張慶勳（1999）。學校組織轉化領導研究。高雄：復文。

■ 郭蕙菱（2005）。彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長關係之研究。國立臺南大學教育經營與管

理研究所碩士論文，未出版，臺南市。

■ 陳玟瑩（2007）。臺東縣國小教師教學效能、專業發展評鑑態度與專業成長之關係研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。

■ 蔡進雄（2004）。學校行政領導與教師專業發展。研習資訊，21（1），55-59。

■ 蔡寶俊（2005）。教育改革中國民小學校長之角色變遷與工作壓力之探討。海峽兩岸中小學校長培育與校務評鑑學術研討會議手冊，185-219。

■ 鄭詩釧（2005）。國民中小學組織文化與教師專業發展關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。

■ 謝文全（2009）。教育行政學，第三版。臺北市：高等教育。

■ 簡裕人（2009）。高雄縣國民小學校長多元架構領導、組織學習與學校文化關係之研究。國立屏東教育大學教育行政所碩士論文，未出版，屏東縣。

■ Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.



論修復式正義理論與學校制度發展之展望

李立旻

國立臺中教育大學附設實驗國民小學教師

一、前言

學生事務人員對於創造安定的校園環境，與培養學生健全人格，具有關鍵性的影響（教育部，2002），學生為教育的主體，學生事務為教育工作的核心（教育部，2013），目前高等教育在自由化、民主化、多元化、資訊化及全球化的衝擊下，學生事務漸以學生服務與學生發展取代以管理訓誡為主的工作內容，學生事務人員除了行政人員的角色亦是諮商員，更扮演著教育發展者與校園生態者（黃玉，2001）。隨友善校園的推動希望學校教師及行政人員在輔導學生時從教育與人權觀念出發，也確立教育是學校的核心目標，綜合教育與學生人權的觀點來說，應該重視學生的基本「人性尊嚴」，教育的目的就是要尊重學生的人格，並導引其適性發展，而「寬恕大於懲罰」的輔導理念亦成為教育學生之潮流，「修復式正義」（Restorative Justice）著重藉由被害人與加害人互相尊重、建立溝通橋樑，讓雙方真誠對話、和平寬恕，彌平傷害，突破以往認定加害者必須受懲罰，但「應報式正義」（Retributive Justice）並非唯一方式，強調在學生發生偏差行為時，修補傷害的過程其實重於懲罰錯誤。

國內關於修復式正義理論應用於教育的研究並不多，多數為刑事司法界的程序的研究，較少探討修復式正義理論應用於教育界之研究，且目前實務現場大學校園相關法規（簡稱校

規）之校園處理程序與司法程序顯不相同，惟依循我國法治概念與自由民主程序理念，大學校園校規應為教育法制之延伸，其精神應符合我國憲法精神，依據《大學法》第一條：「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨」可顯見，大學乃一教育機構，基於法治原則在制定學生獎懲辦法時應考量公平正義並依比例原則而行，透過修復式正義理論寬恕大於懲罰、彌平傷害的核心理念，希冀探討該理論與學校制度之關係對於校園公平正義法治理念以及學生學習權保障之推展有所助益。

二、修復式正義理論相關研究

修復式正義理論強調三個問題：犯罪產生什麼樣的損害？什麼被視為是「做對的事」（make it right）或需要修補的傷害（harm）？誰應該負修補傷害的責任？（許春金，2010）該理論著重「關係」之維繫及協商，在司法制度上主張犯罪所造成的結果是對人際間、社區甚至社會的一種「社會損害」（social harm）。若將理論應用在學校實務則凸顯顛覆原本學生與學校關係中特別權力關係及標籤化的效果，將學生事件轉移以非違反「法律觀點」（及校規）的觀點探討，著重修補損害的一種關係式正義並強調友善校園的創建，建立師生間、學生間的對話與協商機制及關係損傷與補償責任。

（一）修復式正義概念的發展

「修復式正義」(Restorative Justice)一詞是 Albert Eglash 於 1977 年「Beyond Restitution: Creative Restitution」文章中所提出，他認為刑事司法有三種類型，包括：以懲罰為基礎的應報司法(retributive justice)、以治療處遇加害人為基礎的個別司法(distributive justice)，以及以復原為基礎的修復式司法(黃翠紋，2006：53-55)。

南非共和國憲法法庭法官戈德斯頓(Richard Goldstone)在《回顧過去，展望將來：南非真相與和解委員會的省思》(Looking Back Reaching Forward: Reflections on the Truth and Reconciliation Commission of South Africa)一書的前言如此說：「南非在國際法方面有兩個重要且恆久的貢獻，一則是無法除滅的羞恥，一則是永垂不朽的榮譽」。南非的羞恥，是指白人政府種族隔離政策(Apartheid)的重罪；榮譽，則是指真相與和解委員會(Truth and Reconciliation Commission, TRC)的設置與運作。1995 年 7 月曼德拉總統根據以獨特的標題「國家合一與和解」作結語的國家憲法，簽署法案，設立「真相與和解委員會」。

真相與和解委員會的設立宗旨，是為了達成國家的合一、人民的和解，與防止嚴重侵犯人權之事的重演的目的，賦予權力調查種族隔離政策實施期間嚴重侵犯人權的事件真相，讓受害者或其家屬有機會公開陳述來

揭露事實及其經歷的苦難，並設法賠償受害者，回復受害者的公民權、人權，與人性的尊嚴；至 2010 年為止，已有超過 40 個名稱殊異但可被泛稱的真相委員會出現在亞洲、非洲、美洲甚至歐洲土地上。

然而自人類社會發展以來就有修復式正義觀念的存在(最初稱為矯治刑罰)，在 1960 年代的安格魯國家，流行所謂的報復式正義的運動(又稱懲罰性正義)，他們強調矯治專家們太溺愛犯罪人，所謂的刑罰應該要回到長期確定的方式上；至 1980 年代慢慢與被害人運動支持者達成協議，讓被害者在法庭上享有影響審判程序的權利；1990 年代是強調被害人聲音與權利第二次的運動，此時即正名了所謂的「修復式正義」，它讓被害者在程序進行中有更多直接的聲音，而無須透過法律專業者的諮詢。它強調透過被害人能獲得加害者的道歉或補償的方式會比長期刑更為實際，而在情感上也有利於達到反省的效果，甚至可以幫助他們降低產稱創傷壓力症候群的機率。透過修復式正義的法律實施，有機會讓犯錯的人重回原本的生活、溫暖的社會，並有改過自新機會。

（二）我國修復式正義理論應用

我國於 1997 年《少年事件處理法》修訂後以「以保護代替管訓、以教養代替處罰」作為整體精神和實際作法鼓勵檢察官將偵查中非告訴乃論案件中涉及民事賠償案件轉介鄉鎮市調解委員會、分別於 1998 及 2002 年度公告、修正《犯罪被害人保護法》、

1999.1.29 成立財團法人犯罪被害人保護協會、2002.2 年修正並公布施行刑事訴訟法部分條文，增設緩起訴制度（§253 檢察官可在緩起訴處分時附加條件以要求被告認錯並負起責任、表現善行、參加處遇計畫、以及保持不再犯罪的良好行為等）命被告向被害人支付相當數額之損害賠償，除此之外還有法院的調解程序（mediation proceeding）發生在第一審之前（pre-charge），由法院簡易庭的法官或其指定的調解委員 1—3 人，就調解事件對當事人雙方斟酌擬定解決紛爭方案，以謀求雙方和諧。許春金（2010）指出，修復式正義是一種關係式正義理論，認為處理犯罪問題的核心在於求得被害人、加害者及社區間平衡關係修復的結果，以社會衝突事件的角度來看待犯罪事件，目前較多使用在刑事司法，如緩起訴、調解委員會及刑事調解協商，還有對於少年犯罪之司法處遇，以及《少年保護事件審理細則》第 19 條第 1 項，少年法院對於少年調查官提出之處遇意見之建議，展現《少年事件處理法》的精神為：保障少年健全之自我成長、調整少年的成長環境、矯正少年的性格，以及達到對被害人關懷、補償，對加害人實施再教育、避免再犯、避免提早進入司法機構、恢復原狀、修補社會關係等精神；Braithwaite（2002，引自許春金，2010：52）界定為：「激發社區居民對加害人、被害人的使命感、建立彼此對話關係、提昇社會凝聚力、建立相互信任感，以達到整體式的問題解決策略。」，只要使受到不公義「injustice」事件影響之利害關係人，能有機會說明自己所受到的傷

害，以及應如何在一種具治療創傷的修復式價值（restorative value）架構內糾正這種傷害，我們就可認為這是一種修復式正義程序，Braithwaite（2002）研究指出修復式正義價值包含了：

1. 人類尊嚴的修復；
2. 財產損失的修復；
3. 健康或身體傷害的修復；
4. 受損害人際關係的修復；
5. 社區的修復；
6. 環境的修復；
7. 自由的修復；
8. 和平的修復；
9. 自主的修復；
10. 公民責任的修復。

三、修復式正義理論與學校制度之關係

學校指在地理環境限制之下的一個特定學習場所，一般而言學校中的學生、學校環境較易受到犯罪事件的影響，目前大學教育體制強調學生輔導的重要性，因此在進行關係修復的過程中應將學校資源與制度加以整合，提供健全、公平的環境促進學生學習。

學校是社會互動系統，是一個有機的整體，將人際的互動存在於此一種有機的關係中（Hoy & Miskel, 2000），除家庭之外學校是學生的生活重心所在，校園生活是由互賴關係、角色明確界定的成員、分化環境以及複雜的社會關係和獨特的文化所構成。學校環境氣氛會影響學生的行為；學生人格賴於組織的氣氛，一個不健康的組織，其特徵、氣氛與其他組織是有差別的，且經由這樣的氣氛影響學生的社會行為與人際關係（洪福源、黃德祥，2002）。因此，負責學生行為導正的學務人員及學校許多制度對學生的影響，都應該是被研究關注的焦點。

Braithwaite（2002）對於修復式正義的正當性提出一個論述，認為一方面可以協助將法律的正義過濾成人們認知的正義，而另一方面協助將民眾對正義的認知提升為法律的正義。在全民的治理的角度之下，是指多元權力相互制衡，且有提升與過濾的功能，運用由上而下的權力制衡由下而上權利的濫用，如下圖所示：

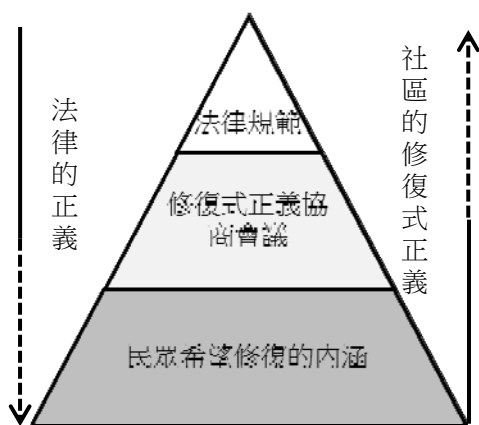


圖 1 法律與社區間之制衡
引自 Braithwaite and Parker（1999：253）

將此模式應用於大學實務現場則應著重大學自治的原則，司法院釋字第 380 號：「《憲法》第十一條關於講學自由之規定，係對學術自由之制度性保障；就大學教育而言，應包含研究自由、教學自由及學習自由等事項。《大學法》第一條第二項規定：大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權，其自治權之範圍，應包含直接涉及研究與教學之學術重要事項。大學課程如何訂定，《大學法》未定有明文，然因直接與教學、學習自由相關，亦屬學術之重要事項，為大學自治之範圍。」藉以對大學獎懲規範的制度規畫，應本大學自治之精神由法律明文規定，或循大學學術自主之程序由各大學自行訂定，以免由行政機關濫行職權干涉大學自治。

另就目前實務見解而言，所謂的大學自治，包括：

- (一) 大學課程如何訂定，《大學法》未定有明文，然因其直接與教學、學習自由相關，亦屬學術之重要事項，自為大學自治之範圍，國家即不得任意限制之（釋字第 380 號解釋參照）；
- (二) 國家的立法機關不得任意以法律強制大學設置特定之單位，以致於侵害大學之內部組織自主權（釋字第 450 號解釋參照）；
- (三) 又大學為維持學術品質，健全學生人格發展，自有考核學生學業與品行之權責，故其依規定程序

訂定有關章則，使成績未符一定標準或品行有重大偏差之學生予以退學處分，亦屬大學自治之範疇（釋字第 382 號與第 563 號解釋參照）。

故研究者參考圖 1 法律與社區間之制衡關係，繪製修復式正義協商會議在學校中扮演橋樑槓桿的角色；在大學自治的規範之下，與學生希望修復的內涵相互制衡，且有提升與過濾的功能。

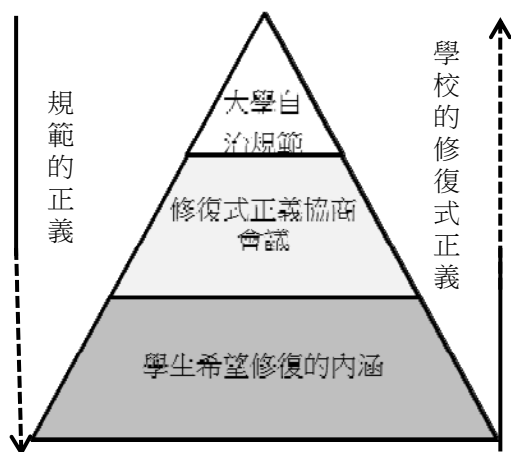


圖 2 大學自治規範與學校間之制衡
資料來源：研究者自繪

學校制度的主體是學生，而學生參與制度制定與否則各有利弊，以培養學生健全發展的目標來說，應先培養學生道德認知、道德判斷與負責任的心理狀態至成熟階段，以我國大學階段推展學生自治的精神讓學生自做中學的角度，應適度讓學生參與相關會議並給與其發言的權利，保護學生參與學校事務權利與義務，也強化對於學校制度的認同。

四、結語

本文透過探討修復式正義理念發展、修復式正義理論與學校制度關係強化本文理論基礎並藉此脈絡規劃未來各校關於學生獎懲規範的程序要件，希望基於大學為教育機構之本質，大學學生事務人員應具備修復式正義理論認知，瞭解學生的錯誤作為影響的不僅是加害人（學生）、被害人（學生、學校），且亦造成學校受其影響，故三者皆應參與協商過程，更甚者其家人及相關人員也可參加協商，希冀藉此而能產生治療和補償的效果。藉由補償損害，加害者與受害者達成協議，鼓勵學生積極面對自己的行為，而學校有義務提供並強化支持力量，將學生協議過程與結果再整合至學校中，最重要的事情是，在學校裡將可以自己豐富化正義的生命經驗，讓學習轉化成一種積極的行動力，而學校因此可以重獲平和與和諧。

學校制度對學生管理的方式與學生發展有極高的相關，Hargreaves（1972）指出教師兼任「知識教導者」與「紀律維持者」兩種角色，而「管」與「教」都是教師應負起的責任與義務。透過制度的規範，導正學生的不良行為使學生獲得健全人格發展。

在保障學生權利與校園法治觀念之形成過程中，學校規範的制訂，在程序面與實質的面向上漸有所改變。在程序的面向上，學校制度的制訂程序與規範類型，將會受到民主與法治原則的拘束，即由誰制訂怎樣的制度、經過怎樣的程序、透過怎樣的形式發佈等，會有更明確的規範；在實質的內容規定上，要求需具有：依法

行政原則、法律保留原則、比例原則、明確性原則、平等原則、正當法律程序等憲法基本權利保障之理念。

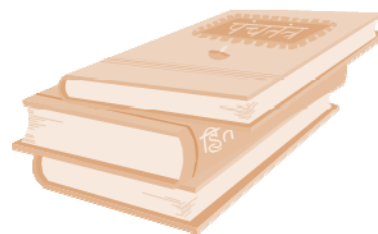
在學校實務應用上，適合以被害者（學生）、加害者（學生或學校）、學校三方面「帶入」(bring into)，理性進行非敵意討論與解決策略。它的目的在於治癒加、被害人與學校間的三方關係，在大學教育過程中，讓學生學習尊重每一個人、培養信任感、增加對協調結果的認同以及開放地傾聽被害者的痛苦與了解受害經驗對其影響，透過經驗的建立與累積，建立學生健全人格、培養修補自我缺陷的能力。對於學生事務人員而言，在修復式正義理論的模式中亦扮演契約監督者（決議協調與執行協助），以達到修復正義的精神目標，採夥伴關係的行動方式模式與加害者（學生）一起承擔責任。

參考文獻

- 洪福源、黃德祥（2002）。國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究。彰化師大教育學報，2，37-84。
- 教育部（2002）。全國大專校院學生事務（訓導）工作調查分析報告。臺北：教育部。
- 教育部（2013）。教育施政理念與政策。臺北：教育部。取自 http://www.edu.tw/userfiles/url/20130109145034/10109%e6%95%99%e8%82%b2%e6%96%bd%e6%94%bf%e7%90%86%e5%bf%b5%e8%88%87%e6%94%bf%e7%ad%96_%e4%b8%8a%e7%b6%b2%e7%89%88.pdf。
- 許春金（2010）。人本犯罪學--控制理論與修復式正義。臺北：三民書局。
- 黃玉（2001）。論中小學學生事務專業人才之培育。訓育研究，40（4），21-28。
- 黃翠紋（2006）。修復式正義理念在婚姻暴力案件調解上的應用。刑事政策與犯罪研究論文集，9，35-60。
- Braithwaite, J., & Parker, C. (1999). Restorative justice is republican justice. *Restorative juvenile justice: repairing the harm of crime juvenil*. Monsey, NY: Criminal Justice Press.
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2000). *Education administration: Theory, research and*

practice (4rd ed.). N. Y. : Random House.



跨文化教育研究中的抵殖民方法論及其對臺灣原住民族教育研究的啟示

洪秋瑋

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

葉川榮

國立臺中教育大學教師教育研究中心博士後研究員

摘要

在教育研究中，文化議題一直是重要的關注焦點。本文先介紹紐西蘭後殖民學者史密絲在其著作『抵殖民方法論』中的概念，以及介紹從 1999 年該書發表之後在西方世界引用相關概念的現況，並以 2008 年由琳肯與鞏拉蕾姿所撰寫的「尋找新興的抵殖民方法論」一文為例，介紹該方法之實際應用情形。本文亦呈現抵殖民方法論在臺灣的發展情形與使用現況，最後就觀察所得提出省思。

關鍵詞：抵殖民方法論、教育研究、原住民教育、跨文化教育、後殖民主義。

Study on Decolonizing Methodology in Cross-Culture Educational Research and Its Inspiration Toward Taiwanese Aboriginal Educational Research

Yeh Chuan-Rong

Post-doctoral researcher, Teacher education research center, NTCU

Hong Chio-Wei

Doctor candidate, Department of Education, NTNU

Abstract

Cultural issues are often involved in educational research. This article began with the introduction of “Decolonizing Methodology” written by New Zealand post-colonial theorist L. T. Smith and its application in the Western academic world since 1999, exemplified by Lincoln & Gonzalez’s (2008) *The Search for emerging decolonizing methodologies*. In the current article, the development and status quo of the Decolonizing Methodology in Taiwan were examined. Reflections on the methodology were also offered.

Keywords: decolonizing methodology, educational research, aboriginal education, cross-cultural education, post-colonialism.

1990 年代以降的社會與教育科學研究，可說步入理論多元主義，甚或方法論上的無政府主義（Methodological Anarchism）時期，否定了只有合乎某些既定的方法論規範探究所得的知識才具有合法性的說法，任何研究途徑只要合乎其特殊的利益與需要，均有合法性的地位，不必追求知識的普遍有效性規範（楊深坑，2002a），而教育研究方法正因受後現代思潮的影響遂得以多元發展。另一方面，隨著世界上許多國家脫離原殖民母國而獨立，全面性的後殖民時代到來，原殖民母國學術圈結合著更豐厚的財經資本、知識霸權，轉變成另外一種「合作」、「扶植」的伙伴角色，重新回到被殖民地，再次以文化殖民的態勢對被殖民國的文化圈、知識圈、教育圈與學術圈進行滲透與紮根（Denzin & Lincoln, 1998），使得好不容易重獲新生的本土教育研究復甦之契機，再度籠罩在被殖民的陰影之下。

檢視臺灣近四十年來的教育研究趨向，幾乎可謂是西方理論與方法的全盤移殖，對於這種以西方理性邏輯為基礎所產生的教育知識，是否真能在本土有效指引教育活動的實踐，邇近已有學者提出了批判性的反省（楊深坑，1999）。紐西蘭毛利學者 Linda T. Smith 在其所著的《抵殖民方法論：研究與原住民族（Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples）》一書中，即對方法論上的殖民化提出強烈的批判，認為西方理性邏輯主導下的社會研究，是西方帝國主義的一環，並呼籲社會

科學研究應從本土的關懷與觀點出發，本諸本土的文化與認知方式，重新建構起一個真正屬於本土的知識，破除西方文明殖民在研究方法論上的遺毒。然本土知識份子殖民者離開後的國度裡焦慮於創作新的本土論述，卻忽略了自己正在使用殖民者的工具（語言、文字、邏輯思考模式）來成就自己，這樣的精神焦慮與錯亂，其實皆因來自於西方研究方法長期處於霸權狀態，本土的論述與研究方法被消滅或抑制，基於對自我本土意識的高漲以及對西方研究方法欲以切割，卻又難以發展出新局面與新論述而生，這也是西方研究方法長期單一化寄生於世界各次要國家的普遍現象。

臺灣歷史是一部殖民史的縮影，「跨文化」是臺灣文化的特性，「跨語言」是臺灣語言的特質。而隨著社會的變遷以及全球化時代的來臨，各種文化相互衝激、對立、消長、妥協、同時再生，所呈現的是一種多元的文化混種特質，而這樣的現象同時反映在教育實踐的場域中。諸如原住民族教育研究、外籍配偶子女教育研究、學生次級文化研究等，都是跨文化教育研究中的典型例子；而在這些跨文化教育研究中，語言的傳達與轉譯一直牽涉到殖民語言的涉入力量，如果不考量語言差異與深層意義的「抵殖民策略（Decolonizing Strategies）」，那將會是教育研究中試圖窺得教育全貌的一個最大障礙。

基於上述諸多原因，復以世界上在地化、原住民第四世界（全球原住

民族之統稱，以有別於第一世界、第二世界與第三世界國家）勢力的喚醒，一個來自殖民時代、反殖民時代的研究方法重新被發展出來，以好好審視教育研究中長期被強勢文化所殖民的真實面貌。本文將探索抵殖民方法論之理論內涵以及在國外應用的實際情況，並反窺臺灣當前運用抵殖民方法論探討原住民族教育之現況，最後在結語的部分對西方知識霸權下與本土研究的碰撞做一深刻的思考與反省。

一、西方知識與本土知識的辯證

後殖民論述所鋪陳的意識型態，其實是藉著知識的建構、殖民學術的探索、以及許多鉅細靡遺的人類學、社會學思想所架構起來的，它代表著一個龐大的知識論基礎，著眼於殖民者如何藉著知識建構介入殖民統治的過程。在研究對象上，後殖民論述所關注的議題層面十分廣泛，包括語言、文化性別、階級、空間、族群認同等等的討論；而由於後殖民與多層次分析（multilevel analyses）相容，所以後殖民可以透過批判民族誌（critical ethnography）以及批判理論（critical theory）的後設層次（meta-level）研究得到進一步的發展；此外後殖民的研究架構也可以對於後現代理論中的歐洲中心（Eurocentric）思想與某些民族誌中流露的殖民形象有所質疑，而這些對於一個多元社會或是多元文化社會中的教育理論的擴展都頗有啟發（引自方永泉，2002）。抵殖民（Decolonization）的概念來自後殖民論述的啟發（Ashcroft, Griffiths &

Tiffin, 1998），範圍從反殖民主義、反全球主義、反文化帝國主義到維護本土主義、維護民族主義都有，而讓曾受殖民陰影的地區、人民與心靈重新恢復主體性，則是抵殖民論述的最基本精神。

近期在《Qualitative Inquiry》期刊即刊登了一篇以批判民族誌與抵殖民方法論探究為主的論文「如果我只引用 Graciela 會如何（What if I Just Cite Graciela）？」（Reyes Cruz, 2008），旨在探究研究者與被研究者之間的關係，並從抵殖民知識中的宣稱議題著眼，陳顯西方研究方法霸權下的另類聲音。

Graciela¹跟我都試圖要走過那條預先設定在我們面前的線，我們行動的領域跟目的都不同，但是在我的論文中卻找到了交叉點。她可以利用我的位置（location）來支持它的宣稱（claim）；而我只是將她以人際關係的方式帶入我的生命中，甚至我可以這樣子說：她只是我的資料（data）。但是如果我把它視為我學位論文中的中心焦點，只引用她或其他跟我論文有關的思想家，那我的論文看起來將會是什麼？

這篇文章是我生活實踐的一個抵殖民的過程，過程伴隨著自我意識的不斷精進，這也是一個讓我跨越目前我所認知的知識的機會。那重新建構起來的知識，將會是由那些努力對抗他們被邊緣化位置而沒有聲音的人們所創造出來的（Reyes Cruz, 2008）。

特別的是，Reyes Cruz（2008）在研究中使用「知識」一詞時，無論在句首或句中，皆刻意以「Knowledge（capital K，大寫 K）」的形式呈現，目的即在強調該知識是以西方為中心所產生的教育知識，而非以包含第四勢力的少數民族或非西方文化在內的人類全體知識。他並認為，以 P. Bourdieu 為主且具有高社經背景的西方權力論述學者，雖致力於在文章中消除其文化資本優勢，卻產生出高度殖民化的知識論述。更具體的來說，儘管 Bourdieu 很努力地以文化資本的概念試圖破解知識裡的權力關係，但是他自己卻創立了另一個龐大的知識殖民體系，就連臺灣教育研究也置身於此知識殖民體系中。因為就西方學術研究的慣例而言，文獻探討等於在複製西方著名學者學術生涯的計分點數（credit），因為某些知識文獻的引用必回溯到某些著名學者；引用次數的增多可視同為其學術帝國的鞏固與豐厚。相對的，非西方世界的學術研究若不納入其西方學術研究的殖民體系之中，其能見度與被接受度則微乎其微。就人類全體知識的多樣性觀點來說，這是具有缺憾且令人相當遺憾的。除此之外，Reyes Cruz（2008）更直指這個建立在西方理性邏輯基礎上的知識帝國，將和許多專家學者、政策制定者、政客、政府官員等結合，形成理論與實際兼有的更龐大的帝國，並努力讓那些企圖走出這個帝國的人消音。

其實在臺灣從事教育研究的每一個學者都深受西方文化帝國主義的影響，有些人是毫不知覺，有些已提出

隱憂但無法完全跳脫。然而殖民觀點透過西方知識與本土知識辯證所欲彰顯的，並不是全盤否定或拒絕來自西方的知識或研究，而是希望能喚醒教育研究者的省察，聚焦自身的關懷與世界觀，並使用自身所擁有的觀點以及屬於自己的目的來認識、理解理論並從事研究（Smith, 1999）。接下來介紹 Smith 的抵殖民方法論。

二、Smith 的抵殖民方法論

Smith（1999）根據紐西蘭毛利人在歷史上所遭受到的西方殖民經驗，以及到目前面臨殖民者離開、土地歸還、世界第四勢力復甦、世界地球村時代的來臨等的社會變遷，提出了一套新的原住民研究議程（The indigenous research agenda），如下圖圖 1 所示。



圖 1 原住民研究議程
資料來源：譯自 Smith（1999）。

上圖乃是利用原住民對於海洋是生命之母的觀念，將研究的方法分作

四股主要的潮流：生存、恢復、發展與民族自決，它們是條件，也是原住民族社群變動的狀態。圖中所有的變項彼此之間既不是目標，也不是終結，而是相互影響、相互關照以及聯繫本土與區域和全球的相對關係。此外，圖中也呈現出了過去以西方理性邏輯為基礎進行研究時可能見不到的研究問題與意識，如：治療、抵殖民、以及恢復等，這些名詞從來不是西方研究人文社會時所會考量到的主要議題，因為這些議題在 Smith 的眼中，都來自被殖民的傷痕。而 Smith 對於抵殖民研究的期許就是中心圓的「自決」階段，這個自決階段在某些程度類似於臺灣原住民所謂的「民族自決」、「民族自治」，但最終的還是要追求人性的解放（Cheryl Crazy, 2004）。而抵殖民研究的目標仍在追求擴大原住民族的參與空間、增加自我決定和負責任的機會（譚光鼎、劉美慧、游美慧，2008），最終走向全人類人性的解放。換言之，抵殖民觀點下的教育研究必須側重研究者是否能在教育研究歷程中進行科學哲學省察，因為唯有透過研究所達到的啟蒙，方能使得個體突破意識型態之藩籬，發展出獨立自主的人格。

為了達成前述目標，Smith 認為要進行「抵殖民方法論」有二個技術性的觀點必須指出：（1）以現在的觀點來說，大部分的研究計畫都會被列為實徵性研究，但事實卻不盡然如此。有一些重要的作品本身即是原住民議題理論化的過程，或是政策分析時的重要辯論，旨在將原住民的心靈信仰或世界觀書寫出來。（2）前述大部分

的研究都是關注在社會科學的研究之上，而不是自然科技或自然科學的研究（Smith, 1999）。在當時，對一位身為非西方主流國家的原住民學者來說，這是一種極為類似「質性研究」的新興觀點，Smith 也不諱言的指出「當前的原住民方法論常是現有方法論取徑與原住民生活實踐的混合體（Smith, 1999）」，所以常會呈現出許多與西方主流不同的形式；雖然形式不同，卻更能貼近本土的真切性。

為此，她進一步發展出二十五種研究方案（projects），這方案之間的關連與目標是非常的繁瑣，並且都能相連到上述的原住民研究議程圖。這些方案並不完全來自原住民的智慧與貢獻，但有些構想的確是來自西方學者的研究傳統，其整合性的企圖就是要以更貼近原住民文化的方式來進行學術研究（Smith, 1999）。本文為了將「抵殖民方法論」更結構化，並試圖使較為抽象的抵殖民方法論更具有實際操作的功能，於是將 Smith 提供的二十五項方案大致分成四個步驟（四個面向）：文件分析、田野實地研究方法、資料分析與報告呈現、實踐與行動。此四個面向基本上是可以有程序性、方向性的，當然它也具有可逆性與循環性，而這使得抵殖民方法論能更具有操作上的意義，茲簡介如下。

（一）文件分析面向

本面向大致同於質性研究方法的文件分析方法，提醒研究者可以從許多土地條約、具法律效力的宣言、古地圖、原住民人際網絡等文件著手，

並用原住民族特有的眼光、建基於本土的知識來分析之。

1. 主張 (Claiming)：從殖民者的觀點，原住民被簡化成權利與義務的宣稱。
2. 證言 (Testimonies)：與主張是相互交叉的觀念，因為對某些特殊的觀眾而言，它是口語證據的呈現。
3. 原住民化 (Indigenizing)：(1) 著眼於過往文獻中的地景、圖像、語言、隱喻與故事，並強調與殖民母國的斷裂，這亦是一種空間分析的方式；(2) 著重於原住民的傳統文化、身體意象與自我認同。
4. 閱讀 (Reading)：目前的歷史書籍或學校教科書傳遞的都是同化原住民過程的課程，所以更具批判的閱讀方式就變成了抵殖民研究中重要的一個技巧。
5. 恢復 (Restoring)：著眼於原住民的健康與死亡率和自殺率等健康問題，是屬於「原住民文獻」的一部份。
6. 網絡化 (Networking)：以人際關係網絡所建立起來的知識和資料，包含許多私人社團與聚會的文件資料。

(二) 田野實地研究方法面向

這個面向是實地從事研究時所要注意的幾個要點，抵殖民方法論提供下列幾種模式、主題或專案來幫助研究者從更多的面向切入，以更貼近研究對象的生活層面或心靈層面。

1. 故事敘述 (Story telling) 在抵殖民的方法裡，長者與女性的觀點透過故事敘述的方式呈現出一種特殊的形式，就是口述歷史 (oral history)。
2. 慶生 (Celebrating survival)：以故事或流行音樂的方式慶祝生命的喜悅。
3. 回憶 (Remembering)：抵殖民的方法論中對過去的回憶通常不是著眼於過去的輝煌時期，而是對痛苦的記憶。
4. 提出願景 (Envisioning)：在研究的過程中，請研究對象說出對於未來的藍圖與期望。
5. 協商 (Negotiating)：協商是一種領導的概念，它牽涉到尊重、自重、以及對對立立場的尊重。

(三) 資料分析與報告呈現面向

這個面向在教導研究者分析的觀點與呈現報告的方式，這其中有許多方式在西方世界是很「不正式」的呈現方法，但卻在抵殖民的論述中被珍視的，抵殖民方法論就是透過這些特殊的方式，呈現出原住民族特有的精神意識。

1. 連結（Connecting）：以往的研究多是強調個體或個案，此處就是要更宏觀的看到人在當地文化中的位置與環境的互動關係。
 2. 書寫（Writing）：書寫作為研究的力量源自於「帝國逆寫」（the empire writes back）一書或比較文學、文學批評、文化研究的啟發，很多原住民作家開始嘗試書寫當地的觀點與心聲，它提供了不同於主流的許多觀點。
 3. 性別化（Gendering）：破除傳統而固定的家庭政治學，這牽涉到被研究文化或族群的自決政治學，絕非普世的僅有父系或母系社會。
 4. 命名（Naming）：巴西教育學者 Paulo Freire 曾說過：「命名一個字就是命名一個世界」，即係指重新以原住民的觀點與語言命名事物。
 5. 發現（Discovering）：原住民學生在許多西方環境、西方文化的科學觀點下成長，而西方文化對於原住民探索知識的方式是十分具有敵意的。因此，原住民探索、發現世界真理的知識就因為與西方抽象式的思維在方法上是截然不同的，所以常被視為不科學的或較劣等的。
- (四) 實踐與行動面向
- 抵殖民方法論最重視的就是這個部分，這牽涉到研究結果的具體實踐，也牽涉到民族意識的解放。簡單的說，抵殖民方法論就是希望透過這些方法，試圖達到原住民議程所要達到的民族自決的理想，這是一個緩慢且激烈但又十分實際的革命過程。
1. 介入（Intervening）：主要是設計來讓研究人員所關注的焦點產生結構性或文化性的改變。
 2. 語言復興（Revitalizing）：有許多原住民的語言在官方的定義中已形同死亡，因此研究的觀點可透過語言教育、族語廣播、書籍出版、或部落計畫來進行。參與者可以不一定是要當地的人，像部落的計畫內容可用「當地文化的成就」作為主題來設計。
 3. 再現（Representing）：打破殖民者宰制的局面，弱勢族群開始透過政治概念跟聲音的表達與呈現試圖奪回表現自我的權利。
 4. 重新架構（Reframing）：以更宏觀的角度提出文化解決的方法，而非只是治標不治本。例如：許多原住民現有的社會問題，我們會以社會病態的觀點來分析或提出解決方法，而忽略了原住民社會問題產生是有其歷史文化背景因素的。
 5. 歸還（Returning）：歸還原本屬於原住民的土地、河流、山脈，以及許多殖民者從原住民地區奪取到海外的文物與工藝品。這是抵

殖民方法論中從文化資產之奪回的觀點之一，用來翻轉殖民者與被殖民者之間的權力空間與位置。

6. 民主化 (Democratizing)：雖然許多原住民擁有自己的政治選舉方式，或參與公眾事務的傳統方法，但殖民政府通常會以自己的民主政治制度介入原住民的社會。
7. 保護 (Protecting)：保護的觀念非常廣，從原住民族的雨林、環境、工藝品、語言、文字、土地、到所有關於精神本質的傳統都是。
8. 創造 (Creating)：讓原住民同時保有舊有的文化，並對未來提出展望，是屬於文化創生的觀念。因為文化是活的，它會一直創造出新的形式，將文化傳承下去，如美國本土產生的黑人靈魂音樂。
9. 分享 (Sharing)：知識是必須要分享且有利於共同群體的，而這樣的知識才是最有價值的，這也是對長久以來被邊緣化的原住民知識所產生的一種回應。

Smith 承認這二十五種方法其實是由很多非原住民的研究者所監督與指導實施的，甚至是經費的主要資助者，因此這已經沒有辦法完全達到抵殖民的目的。不過這些方法論的提出在當時已經吸引了一些方法論學者的關注，如批判民俗誌學者，並有相關

書籍出版。而 Smith 提出的這二十五種方案，目前也在質性研究中當作研究與分析的許多技巧之一，影響力不可謂不大。Smith (2005) 將這些觀念在論及原住民研究時作更進一步的引伸，強調抵殖民的精神在不確定年代內應該結合更多的政治力量，將各地殊異的文化知識突顯出來，以達到抵殖民精神的發揮。接下來我們要從抵殖民方法論最根本的議題：語言來談及進行抵殖民方法論的五項策略。

三、抵殖民方法論在跨文化教育研究上的應用：以語言面向為例

跨文化教育研究中，語言的傳達與轉譯一直牽涉到殖民語言的涉入力量。歐美等強勢國家所使用的語文，常在前殖民地國家中留下深遠的影響，因而形成文化殖民主義中的最顯著特徵。特別是全球化趨勢的推波助瀾下，少數強勢的語言遂在第三世界的發展過程中取得決定性的影響力，掌握並爛熟這些少數強勢語言的人士乃能獲得主導論數的權力。以臺灣為例，除了中文之外，英文是一般人最熟悉的外國語文（方永泉，2002：138）。英文的確在教育研究中形成了一股霸權勢力，若以西方教育重要的起源「希臘三哲」、近代精神科學起源地德國、結構主義與後結構主義的法語系國家為例，臺灣幾乎只有少數學者碰觸到原典，卻形成「二手資料（英文）領導一手資料（原典語言）」的奇特現象。

語言與文化本無優劣之分，只有

「適當妥切」與否之分。不論西方還是國內，甚至是第三世界國家皆以英文學術研究為大宗，不斷的學術複製之下，許多教育知識與教育研究後的成果失去了原有的特殊脈絡，而變成了「真實現象的另類再現」，此現象則是抵殖民方法論者所要提出批判的。Lincoln & Gonzalez（2008）採用抵殖民方法論，分析了目前歐美學術界中普遍可見的殖民現象：許多第三世界的學生來到西方攻讀學位，他們許多人之中都是該國的皇親貴族，甚至是後勢看漲的年輕學者、軍事將領或達官貴人。他們與他們西方的指導教授一起合作，共同研究他們所屬國家的教育情形，但在論文撰寫的部分則面臨了許多文字呈現上的問題，諸如是否該呈現該國母語？是否該通篇呈現英文？母語轉譯英語的過程中是否會有失真的現象等等？對此，作者指出，許多非西方或母語非英語的學者表達了對能強調國家的與地區性的聲音之方法論的取徑之需求，而多語的呈現可能將有助於保存文化與語言的多樣性，並提供更多的研究結果真實性。

Lincoln 與 Gonzalez（2008）在較早期的研究中，曾提供西方學者五種可能用來支援抵殖民方法論以進行跨文化研究的方法：（1）使用雙語資料（bilingual data）；（2）考量非西方文化傳統；（3）文本中的多元觀點；（4）多重聲音（multi-vocal）與多語言（multi-lingual）文本；（5）確保可親近性（accessibility）的技術性議題。邇後，隨著國際學生的增加與跨文化研究的蓬勃發展，他們繼而針對當研

究是在跨語言（cross-language）或跨文化（cross-cultural）的環境中實施時，提供了五種抵殖民的質性研究方法，幫助研究者決定如何呈現他們的研究結果，並期望達到研究中的解放與民主（liberatory and democratic）需求。以下簡要說明此五種抵殖民質性研究方法的核心觀點（Lincoln & Gonzalez, 2008）。

（一）使用雙語呈現論文

當研究資料的提供來自於非使用英語的研究對象時，不管是引文或是片段的質性資料，均建議採用雙語文本進行研究分析與資料呈現。使用雙語呈現論文可以幫助研究者獲致兩種可思考的方向：首先，使用第一語言撰寫論文或文章並不單純只是呈現兩種語言如此簡單而已，因為這兩種語言來自兩個完全獨立、幾乎不相干的文化背景。其次，呈現出原始語言可供更多國籍與文化背景的研究者從不同的語言思維去深入探究原始資料。

（二）誰是研究者？理解研究者是研究的一部分

為了理解研究結果的詮釋正確與否，並能從研究中獲致最多的意義，身為讀者的我們就必須理解到研究者是研究的一部份，必須對作者/研究者的生活世界及其在研究中的立場有更深入的了解。

（三）研究者與當地的/本土的夥伴

因為單單是一種食物的呈現也會

有相當多的文化象徵意義在內。因此，當研究者不諳當地語言時，就必須採用一位翻譯人員作為研究者與當地住民溝通的橋樑，透過當地翻譯人員的流利翻譯，將研究所蒐集到的資料予以解碼。

(四) 最低程度的介入與使用對方慣用語言進行研究

有些研究者在進行文獻探討時，常會遇到這樣的情況：一些文獻的研究對象是來自非主流語言地區，但在後設的分析中卻被草率的解讀，並與其他地區的文獻資料混合在一起分析，而這正觸犯了雙語主義的大忌。基於此，在研究中使用對方的慣用語，來進行理解與研究結果的呈現，便顯得格外重要了。

(五) 由使用非英語資料的雙語研究者來選擇不要呈現雙語文本

文中舉了一位印尼學者去研究某些印尼國內非主流語言使用者，並將研究結果以英文出版的例子。在這個研究中，語言的呈現不是研究者原先所重視的議題，但對之後的讀者或門外漢來說，卻可能會產生意義解讀上的疑慮；但另一方面，由於這位印尼研究者嚴格說來算是一位圈內人，所以可以某些程度上滿足這些疑慮的釐清。

上述五種方法的選用端視研究的資料、參與者、資料來源、文本撰寫的目的、特定的研究情境，以及學術或出版的傳統來決定。儘管該篇研究

雖特別側重雙語呈現論文的策略，但其他四種策略也因能幫助研究者更貼近真實資料的詮釋而具參考價值。對抵殖民方法論的研究者來說，研究一個語言並不是如同西方世界的看法，即保存下來以待日後進一步的研究使用，而是要使語言的生命力可以再生與活化（Cheryl Crazy, 2004: 15），因此這兩種研究的方法論，在運用上的哲學觀與精神是大大的不同的。

四、臺灣原住民族教育研究運用抵殖民方法論的觀察

自從 Simth 正式於 1999 年提出抵殖民方法論以來，雖然逐漸的在西方世界與第三世界受到重視，但臺灣學術界中對於抵殖民論述方法論與其他相關理論仍未普遍予以關注。當時對於原住民教育/族群教育的相關議題的研究觀點仍停留在多元文化、教育機會均等（王前龍，2009；莊勝義，2007；張建成，2007）以及女性主義議題、弱勢族群的面向。隨著第四世界「第四族群」的風潮興起，輔以臺灣政治風氣開放及原住民族自治理念的勃興，臺灣學術界在關注原住民教育議題方面開始陸陸續續傳出「抵殖民」的聲音，茲略舉如下。

若以學術論文為觀察對象，在 1996 年時臺灣大學社會學研究所的郭錦慧在其撰寫「美麗新世界：論日治時期運行於原住民部落中的規訓權力」的碩士論文中，她採取質性研究方法，利用口述歷史與文字資料互相對比參照，期望能對國家權力與個體主體性間的關係作清晰而有意義的描

述與理解，並進一步嘗試尋找反殖民、反霸權的可能性。其中有論及殖民政府對原住民所採取的殖民教育政策與措施，並以 Foucault 的論述分析方式去「解構」殖民權力，希冀求得抵殖民的可能。本篇是臺灣第一篇從抵殖民觀點切入原住民教育議題的學位論文。而臺灣師範大學地理系汪明輝教授是臺灣教育界長期從事「原住民抵殖民運動」的代表人物之一，他從殖民的空間權力觀點出發，試圖抵擋並打破漢人殖民政權所欲強加在臺灣原住民族身上的空間霸權。他認為空間性對原住民族具有兩層意義：（1）空間可貫穿原住民反霸權之抗爭運動，社會重建乃至民族發展策略、路線與作為，並做為空間鬥爭的依據；（2）原住民族運動的空間策略，可以包含客觀的真實空間、主觀的心靈意義空間與現實的生活空間，並彼此相互滲透與包含（汪明輝，1999: 100）。身為鄒族的他雖然沒有具體論及「抵殖民教育」的名詞，但在他的博士論文「鄒族之民族發展：一個臺灣原住民族主體性建構的社會、空間與歷史」（2002）中以及他歷年參與的「鄒是會議」以及「鄒族自治運動」的相關活動中，他都以一位教育學術知識份子的身份親自投入「抵殖民」的研究與運動，實為「抵殖民方法論」中強調的親身力行與在地實踐的最佳範例。薛曉華於 2001 年發表「抵殖民化的知識論與主體建構－女性主義教學論在後殖民論述上的蘊義」，文中以後殖民女性主義的性別觀點，試圖「抵殖民化」男性架構起來的知識霸權。嚴格說起來本篇並未牽涉原住民教育，但薛曉華卻前瞻性的使用後殖民

女性主義的分析方式切入教學中的知識霸權，將後殖民女性主義所著重且關懷的原住民女性知識的觀點帶入教學的分析之中。

2002 年譚光鼎出版了「臺灣原住民教育：從廢墟到重建」，首次提到「抵殖民教育」的可能策略，正式將「抵殖民方法論」帶入原住民教育研究的殿堂。隨後葉川榮（2002）以殖民論述的觀點將原住民視為仍處於被殖民狀態，並在論文中以抵殖民方法論中的空間分析方式、族群偏見、命名霸權、土地配置等觀點研究原住民學生的學校適應狀況；吳毓真（2002）用抵殖民論述中的破解二元對立概念、霸權概念、文化主體、身份認同、邊緣知識等觀點，分析臺灣與加拿大的原住民教育政策；張耀宗（2004）用抵殖民論述中知識權力、Said 東方主義二元對立觀點、西方政治霸權等觀念評析臺灣的原住民教育史；廖千惠（2004）利用 Bhabha 的觀點作為抵殖民的研究方法，譬如含混、文化混種、第三空間等觀點去分析臺灣原住民的主體形塑與教育；直到最近，王前龍（2009）介紹 Smith 的「抵殖民方法論」並從原住民抵殖民運動及其憲法意義的觀點出發²，分析其在原住民教育研究上的應用。王前龍在文中提出了 Smith 抵殖民方法論的發展現況，並論及該方法論的一些哲學思考，為學理上的評論；若再輔以本文所提供的具體應用實例以及將 Smith 抵殖民研究議程再精緻化的分析過程，相信能提供之後教育學界在研究原住民教育時更明確的指引方針。同年，脈樹·塔給鹿敦（2009）將發展逐漸成熟的抵殖

民論述運用在原住民教育的田野分析之上，認為南投某布農族學校在抵殖民教育精神的實踐上缺乏實踐性、行動性、策略性、以及實驗性，而且就算強調了「學校本位課程」，學校中的課程與教學仍然是充滿漢人沙文主義甚多的。近期廉兮（2012）探討原住民族教育與當前學校教育之間的殖民關係與文化治理政治，認為抵殖民教育的內涵是：應以家園作為抵抗殖民的空間，回復共有的、情感的、學習的、生活實踐的知識與態度原住民族教育。這些文獻的出現代表抵殖民教育的精神與聲音逐漸在臺灣原住民教育領域中紮根，並逐漸產生出力量與改變。

五、臺灣原住民族教育研究運用抵殖民方法論的省思

抵殖民方法論在國外仍在努力形成自己的氛圍，並透過許多工作坊及質性研究的教科書繼續傳遞抵殖民的精神與理念。而國內現在也逐漸引介這個新興卻尚未成形的的方法論於原住民教育研究之中，雖在啟蒙、摸索階段，但基於臺灣為一多族群國家，擁有許多保有人類文化基因與人類多樣性的南島民族與漢民族，卻也不失為一可實驗運用抵殖民方法論，並與國外研究並駕齊驅的最佳場域。接下來本文針對上述抵殖民方法論的探討過程，並參考國內外抵殖民方法論上所遭遇的一些問題，列舉出我們的看法與評析。首先先呈現看法的部分。

（一）抵殖民方法論的內涵來自後殖民論述，並仍然依存於後殖民論述

之下

抵殖民方法論的理念不是 Smith 所創新，她只是率先提出這樣的方法論名詞，並受到許多後殖民學者的引用。殖民主義的勃興促成了後殖民批評、後殖民主義與後殖民論述的出現，許多後殖民學者提出了許多極具創意的分析觀點來解構殖民主義，而這些觀點被 Smith 接受並統整成一個鉅觀的概念：抵殖民方法論。在 Smith 提出「抵殖民方法論」之後，所有關於介紹或使用抵殖民方法論的文章皆引用後殖民學者的分析方法，諸如 F. Fanon、E. Said、H. Bhabha、G. Spivak、A. Memmi 等人的著作與概念，並逐漸在後殖民論述與後殖民主義的著作中被視為一股新興的研究趨勢。廣義的說，任何使用殖民論述、後殖民論述的批判觀點所從事的教育研究，都帶有抵殖民方法論所強調的精神，都能算是抵殖民方法論在教育研究上的應用。

（二）抵殖民方法論強調的是一種哲學的精神

抵殖民方法論著重的是一種哲學的邏輯思考，更是一種抵殖民的精神體現。誠如本文試圖將 Smith 的二十五項專案整合四個面向來理解，並將之轉化成技術層面的方法論基礎，雖然能夠初步窺見 Smith 在當初提出抵殖民方法論時所要傳達的「研究精神」，但總體來說，抵殖民方法論仍然停留在方法論哲學的基礎，甚至是一種喚醒邊緣族群重視自己的文化資產、知識資產的一種革命性思維。

(三) 抵殖民方法論的最新研究趨勢在 本土精神的主體恢復

綜觀國外少數真正使用抵殖民方法論從事研究的學術著作後可知，目前有兩個研究的趨勢。首先要提出的是著眼於本土語言在正式研究報告中的合法性議題。誠如前所述，抵殖民方法論強調的是一種精神，一種本土意識的恢復與覺醒，甚至是現身（Present）。因此本土語言以往皆在正式報告中缺席、被轉化為優勢族群語言、被曲解與扭曲的現象，將在抵殖民方法論的精神下被批判與破除。第二個要提出的是學術研究的倫理問題，抵殖民方法論質疑西方世界指導教授與非西方世界學生之間的主-從關係是否對等，是否認為多引用西方文獻（少用本土文獻）就是一篇好的文章，西方的研究倫理是否適合本土性的研究場合？等等的問題。這些問題原本都是少有人察覺或引以注意的倫理性問題，如今藉著抵殖民方法論的提出，又再重新喚起了研究人員的關注。

(四) 抵殖民方法論具有科際整合的哲學觀

抵殖民方法論的觀點許多來自地理學的空間概念、殖民論述的政治、文化概念以及社會人類學的分析概念，甚至還有文學批評、歷史研究、系譜考古學的綜合性概念。因此，抵殖民方法論與後殖民論述一般擁有極為龐大的外表，並在許多面向上皆試圖插手批判，故難收焦點聚集之震撼力。也是因為如此，抵殖民方法論在

許多層面都能提供我們另一個層面的思考，學著如何在西方霸權、男性霸權、優勢族群霸權與科學霸權的思考面向之外，站在邊緣與弱勢的角度來重新看看這個地球與多元而美麗的文化。

(五) 抵殖民方法論並未徹底解決本土 研究者所面臨的尷尬處境

抵殖民方法論強調本土研究者的族群意識必須在研究的過程中完全彰顯，這讓本土研究者遭受到許多面向的尷尬處境。第一、抵殖民方法論並未明確解釋「為何本土人士需要去作研究」的問題？抵殖民方法論只給了一個模稜兩可的答案，就是要讓本土的知識發聲並被珍視，因此需要去對本土的文化與知識作研究。我們的質疑就是：除了透過「作研究」難道就沒有別的方法嗎？一定要去「作研究」才能獲得解放嗎？上山砍木頭、下海捕魚去難道就不能獲取知識嗎（葉川榮、鐘蔚起、洪秋瑋，2008）？第二、抵殖民方法論珍視本土人員從事研究，並「暗示」有西方學者介入的研究並不本土，且不純粹。這會讓抵殖民研究變成了「本土主義」的另類種族歧視，也就是歧視西方研究者的加入。於是我們要問：難道優勢族群不能「自己單獨研究」所謂的本土知識嗎？非要與本土人員合作才能進入？獲得的資料才算是完善、正確嗎？關於第三個質疑，我們常常可在臺灣原住民族論及學術研究時，對漢人研究者所表現出來的敵意與排斥中見到類似的現象，這將使得族群間的研究合作變得不再純淨。

(六) 抵殖民方法論的民族自決是空中樓閣、不切實際？

在全球化與文化帝國主義高熾的現代，抵殖民方法論所倡導的終極目標：民族自決似乎是個難以到達的奮戰目標。長期掙扎於殖民強權力量的焦慮之下，後殖民理論家F. Fanon認為只有以暴力與革命才能推翻殖民力量，達到原住民族真正的解放（葉川榮，2007）。抵殖民方法論建議使用「軟性的革命」，透過政治、經濟、文化力量，與各國政權協商取得主體性的彰顯。本文認為這種方式在臺灣教育研究的場合中，或許可以從「理解」開始做起，將原住民學術圈所需要呈現的聲音與知識都藉由抵殖民方法論的精神來突顯出來。知識就是力量，臺灣學術界中歷年來對原住民教育投入大量心力的學者們，無論是漢族還是原住民族，都能將這個政治掛帥下的民族自決空中樓閣，努力的再加上更多的磚與瓦，以促成抵殖民方法論的終極精神目標實現。

六、結語

後殖民理論家F. Fanon希望能將「本真性的本土特色」，以知識粹取的方式重新創造出來，並且寄望知識份子能夠在本土的學術園地裡，汲取地方的智慧與泥土的芬芳，和大眾一起學習成長，而非只是站在前殖民者的角度與觀點，一再循環的煎熬著本土（葉川榮，2007）。為陳顯上述的關懷，本文自對方法論上的殖民化現象出發，先就抵殖民知識中的宣稱議題來闡明西方知識與本土知識的關係，

以期能讓西方研究方法霸權下的另類聲音得以發聲；其次說明抵殖民方法論的相關內涵與重要觀點；後以「文化」及「語言」為例，說明抵殖民方法論在跨文化教育研究應用上的策略。最後再檢視了臺灣教育學術界中曾有過的「抵殖民研究」，並進一步提出對抵殖民方法論的分析與評論。然誠如前文所述，本文的目的並非在全盤的否定或拒絕西方的研究，而是藉由突顯方法論上殖民化現象的普遍存在情形，來促使教育研究者進行省察，聚焦自身的關懷與世界觀，並使用自身所擁有的觀點以及屬於自己的目的來認識、理解理論以從事研究，並求覓得更多屬於全球人類的智慧文化資產。

參考文獻

- 方永泉（2002）。**當代思潮與比較教育研究**。臺北：師大書苑。
- 王前龍（2009）。抵殖民研究方法論及其在原住民族教育研究的應用。**慈濟大學教育研究學刊**，5，83-103。
- 吳毓真（2002）。**臺灣與加拿大原住民族教育政策之比較研究—後殖民的觀點**。未出版之碩士論文，國立暨南大學比較教育研究所，南投。
- 汪明輝（1999）。臺灣原住民族主義的空間性：由社會運動到民族發展。**師大地理研究報告**，31，頁83-110。
- 汪明輝（2002）。**鄒族之民族發展—一個臺灣原住民族主體性建構的**

- 社會、空間與歷史。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學地理研究所，臺北。
- 脈樹.塔給鹿敦（2009）。抵殖教育經營思維之研究－以南投縣信義鄉原住民重點學校為例。未出版之碩士論文，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義。
 - 張建成（2007）。獨石與巨傘：多元文化主義的過與不及。教育研究集刊，53，103-127。
 - 張耀宗（2004）。臺灣原住民教育史研究〈1624-1895〉－從外來者的殖民教化談起。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。
 - 莊勝義（2007）。教育均等與多元文化，兩種教育運動的對比。高雄師大學報，22，21-42。
 - 郭錦慧（1996）。「美麗新世界」－論日治時期運行於原住民部落中的規訓權力。未出版之碩士論文，國立臺大社會學研究所，臺北。
 - 廉兮（2012）。抵殖民教育：原住民族教育的主體生成。擷取於 <http://cc.shu.edu.tw/~atss1/Seminar/20120905/D2/D2-3.pdf>
 - 楊深坑（1999）。教育科學的國際化與本土化。臺北：揚智。
 - 楊深坑（2002a）。科學理論與教育學發展。臺北：心理。
 - 楊深坑（2002b，12月）。全球化衝擊下的教育研究。論文發表於香港教育研究學會二〇〇二年國際研討會「全球化：教育變革新領域」，香港中文大學。
 - 楊深坑（2003，4月）。科學哲學的新發展及教育與社會科學研究之展望。論文發表於教育研究方法論：觀點與方法學術研討會，國立臺灣師範大學。
 - 葉川榮（2002）。都市原住民國中學校適應之殖民論述研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。
 - 葉川榮（2007）。法農後殖民論述中的存在主義觀。屏東教育大學學報，27，39-66。
 - 葉川榮、鍾蔚起、洪秋瑋（2008）。蘭嶼完全中學的教育現況與困境初探。教育實踐與研究，21（2），127-160。
 - 廖千惠（2004）。互動中的含混矛盾：以Homi Bhabha後殖民論述反思臺灣原住民的主體／認同與教育。未出版之碩士論文，私立慈濟大學教育研究所，花蓮。
 - 薛曉華（2001）。抵殖民化的知識論與主體建構－女性主義教學論在後殖民論述上的蘊義。載於臺南師範學院主編，變遷中的臺灣教育社會學與教育革新學術研討會論文集。臺南：臺南師範學院。

- 譚光鼎（2002）。臺灣原住民教育：從廢墟到重建。臺北：師大書苑。
- 譚光鼎（2007）。批判種族理論及其對臺灣弱勢族群教育之啟示。教育資料集刊，36，1-24。
- 譚光鼎、劉美慧、游美慧（2008）。多元文化教育。臺北：高等教育。
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (1998). *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. London: Routledge.
- Cheryl Crazy, B. (2004). Decolonizing Research: Indigenous Schools Can Take Over the Research Process. In *Tribal College Journal of American Indian Higher Education*, 16 (2), pp. 14-15.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the Field of *Qualitative Research*. In Denzin & Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, pp. 1-34. Thousand Oaks: Sage.
- Kamara, J. & Meer, T. V. D. (2005). Constructing Decolonizing Methodology: Theories and Praxes of Difference. In *Discourse of Sociological Practice*, 7 (1 & 2). Retrieved Mar. 17, 2009 from <http://www.sociology.umb.edu/journal/Vol71&2PDFS/Kamara%20and%20Meer%20-%20Fa%20%2705.pdf>
- Lincoln Y. S. & Gonzalez y Gonzalez E. M. (2008). The search for emerging decolonizing methodologies in qualitative research: Further strategies for liberatory and democratic inquiry. *Qualitative Inquiry*, 14 (5), pp. 784-805.
- Reyes Cruz, M. (2008). What if I Just Cite Graciela? Working Toward Decolonizing Knowledge Through a Critical Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 14(4), 651-688.
- Smith, L. T. / Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. New York: Zed Books.
- Smith, L. T. / Tuhiwai Smith, L. (2005). On Tricky Ground: Researching the Native in the Age of Uncertainty. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage

¹ Graciela 為 Reyes Cruz 的墨西哥籍女性研究對象。

-
- ² 此與種族批判理論從法律與憲法的角度關於種族議題一致，試圖透過立法與自治運動，達到原住民族人性解放與破除國家霸權的意識型態羈絆（譚光鼎，2007: 6）。

臺灣教育評論月刊稿約

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

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

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

參、文章長度及格式

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

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

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

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

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

五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

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

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

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

柒、投稿及其它連絡

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

臺灣教育評論月刊第三卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「課程委員會的運作」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第六期將於 2014 年 06 月 01 日發行，截稿日為 2014 年 04 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

課程是影響學生學習成效的關鍵因素之一，從國民教育到高等教育，對於學校課程品質的要求和重視有增無減。課程委員會一直以來是各級學校課程品質保證的重要機制，因此課程委員會的運作情形與問題便成為值得關注的議題。在該議題之下，可以探討從國小、國中、高中職以及大學等不同階段學校，其課程委員會運作的相關問題探討，如課程委員會的組成方式、結構與資格條件、課程委員會的職責與專業素養、課程委員會運作的領導與權力現象、課程委員會的運作類型與方式、課程委員會的功能與影響、課程委員會的運作問題、困難之處與改進策略等。這些都是本期可探討的重點，來稿可就整體或分項重點進行論述。

臺灣教育評論月刊第三卷第七期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「資訊科技運用」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第六期將於 2014 年 07 月 01 日發行，截稿日為 2014 年 05 月 31 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

資訊科技的日新月異為人類生活帶來了許多改變，學校教學型態更因此受到衝擊。如何將資訊科技運用於教學，以有效提升學生學習品質，業已成為世界主要先進國家教育發展的重點。我國各級學校為因應數位原生代的入學，紛紛更新軟硬體設備，除了既有的電腦、投影機外，即時回饋系統、平板電腦、電子白板等也成為建置的主要項目；原本的教科書商，和許多軟體業者也針對了師生需求提供電子教科書，或應用軟體。而這些軟硬體的出現究竟為教學帶來了什麼樣的改變？是否真正促進了學生學習？在此潮流下又為我們帶來哪些值得思考的課題等，均是可發揮之主題。

臺灣教育評論月刊第三卷各期主題

第三卷第一期：大學教師升等制度
出版日期：2014年01月01日

第三卷第七期：資訊科技運用
出版日期：2014年07月01日

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

第三卷第八期：教師薪資待遇制度
出版日期：2014年08月01日

第三卷第三期：APA 格式與教育研究
出版日期：2014年03月01日

第三卷第九期：中小學學生管教方式
出版日期：2014年09月01日

第三卷第四期：學校行政人員培養
與流動
出版日期：2014年04月01日

第三卷第十期：幼托整合
出版日期：2014年10月01日

第三卷第五期：大專校院學雜費
出版日期：2014年05月01日

第三卷第十一期：國際學生交流
出版日期：2014年11月01日

第三卷第六期：課程委員會的運作
出版日期：2014年06月01日

第三卷第十二期：學歷通膨
出版日期：2014年12月01日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

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

臺灣教育評論月刊投稿資料表

| | | | | | |
|------------------|--|--|--|--|--|
| 投稿日期 | 民 國 年 月 日 | | | | |
| 投稿期數 及名稱 | 民 國 年 月 第 期 該期主題名稱： | | | | |
| 投稿類別 | <input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 | | | | |
| 字數 | | | | | |
| 文稿名稱 | | | | | |
| 作 者 資 料 | | | | | |
| 第 一 作 者 | 姓名 | | | | |
| | 服務單位及職稱 | | | | |
| | 作者簡介 | | | | |
| | | | | | |
| | 聯絡資訊 | TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓 | | | |
| 第 二 作 者 | 姓名 | | | | |
| | 服務單位及職稱 | | | | |
| | 作者簡介 | | | | |
| | | | | | |
| | 聯絡資訊 | TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓 | | | |

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

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

二、會費繳交方式：

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

伍、臺評學會連繫資訊

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

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

| | | | |
|---|--|----------------|----------|
| 申請類別 | <input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員 (單次繳交會費達一萬元以上者, 得永久保有本會會員資格) | | |
| 姓 名 | | 出生年月日 | 西元 年 月 日 |
| 性 別 | | 身份證字號 | |
| 學 歷 | | 畢業學校系所 | |
| 現 職 | | | |
| 經 歷 | | | |
| 學術專長 | | | |
| 戶籍地址 | □□□ | | |
| 通訊地址 | □□□ | | |
| 電 話 | 公 : | 手機 | |
| | 宅 : | E-mail | |
| 入會管道 (可複選) | <input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹: 推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如: 本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他: _____ | | |
| 繳交金額 | | | |
| <input type="checkbox"/> 常年會費: 1,000 元 x 年 = 元 <input type="checkbox"/> 永久會費: 元 (單次繳交會費達一萬元以上者, 得永久保有本會會員資格) (自民國 年 月至民國 年 月止, 共 年) | | | |
| 繳費方式 | | | |
| <input type="checkbox"/> 現金付款 請繳至 靜宜大學第二研究大樓 415 室 蔡玉卿小姐代收 聯絡電話: 0918-670-669 <input type="checkbox"/> 匯款 局號: 0141472 帳號: 0039225 戶名: 臺灣教育評論學會 黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號: 700 帳號: 0141472 0039225 | | | |
| 收 據 | | | |
| 收據抬頭*: 統一編號: (*若不需繕寫收據抬頭, 此處請填入: 「免填」) | | | |
| 會籍登錄 (此欄由本會填寫) | 會籍別 | 起訖時間 | 會員證號碼 |
| | <input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員 | 自 年 月 至 年 月 | |
| 申請人: _____ (簽章) <div style="text-align: right;">中華民國 年 月 日</div> | | | |
| 填寫本表後, 請採以下任一方式繳回本會, 謝謝您! (1) 郵寄: 43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】 (2) 傳真: (04) 2633-6101 (3) 電郵: ateroffice@gmail.com (主旨請寫: 「申請加入臺評學會」) | | | |

表格修訂 2013/09/05



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw