

國立政治大學教育學系行政組博士論文

指導教授：周祝瑛 博士
陳木金 博士



臺灣高等教育助學機制評鑑之研究：
運用理論導向模式

研究生：劉金山 撰

中華民國九十九年六月

謝辭

在口試通過的那一剎那，我才驚覺，這五年的研究生涯已經悄悄的畫上句點！猶記口試結束當晚的十一點，牽著老婆的手從學校返回家中的回程中，多年來點點滴滴的感受與學習情景一一浮現腦海，衷心感謝所有曾經給予提攜、肯定、包容、鼓勵、惕勵及磨練我的每一個人。

論文得以順利完成，最要感謝周祝瑛教授及陳木金教授兩位老師的指導，不論在論文题目的指引、架構的撰寫、方法的提點、文字的修正上給予細心指正，更對於工作、家庭、身體、心理給予莫大的關懷，讓我銘感於心。同時感謝口試委員周燦德教授、王如哲教授與鄭崇趁教授，三位老師從研究計畫的明確指引到口試鉅細靡遺的指正，讓我獲益匪淺，使得本論文得以更完善的呈現。

在此特別感謝求學生涯的師長：劉興漢教授、湯志民教授、秦夢群教授、周宣光教授、井敏珠教授、邱錦昌教授、吳政達教授、張奕華教授等，老師們於其領域各擅勝場，不僅奠定了我在教育領域的紮實基礎，並擴大涵養，豐富知能。種種培育之恩，永難忘懷。

在博士班修讀期間，莊玉鈴秘書、闕金治助教，同學文華、超順、敏榮、鄭傳、易男、勁甫及金香，朋友宜樺、明杰及怡伶等的關懷、照應及協助，令人倍感溫馨。同時，新竹市政府教育處及教育部技術與職業教育司長官的體諒與同事之間的協助與支持，使我得以兼顧學業與工作。在此，一併感謝！

最後，要感謝家人的一路伴隨，老婆欣潔的體諒，並協助本論文的校對與排版，讓我可以無後顧之憂全力完成。外婆、爸爸、媽媽、岳父、岳母、弟弟勇志、

待我如母的二位阿姨、兄弟姐妹及親朋好友們等的關懷，帶給我持續努力的勇氣，雖然我最摯愛的外公未能看到我完成學業，但我內心裡還是想跟您說聲：「阿公，我沒有讓您失望，我拿到博士學位了！」。

論文的完成實現了自己一個夢想，但我相信，這只是進入學術殿堂的起步，唯有不斷的專研與執著，才能在未來的學術領域擁有一片天。在此，謹將本論文獻給所有關心我的師長、家人及朋友。謝謝你們！



劉金山 2010.6 謹誌于 政大

臺灣高等教育助學機制評鑑之研究：運用理論導向模式

摘要

接受高等教育被視為實現人生夢想的重要里程碑，政府如何能保障具有就讀高等教育能力者，不因其經濟問題而喪失就讀機會，助學機制實為重要措施之一。而教育政策執行成效的良窳實需透過評鑑實施據以分析。有鑑於現行評鑑模式多僅強調成果，對於其理論、過程及目標等無法分析，致評鑑成效受限。是以，本研究旨在透過「理論導向評鑑模式」，檢視我國高等教育助學機制所規劃的理論、目標達成及因果關係等模式是否獲得認同。透過問卷調查及訪談法，針對大專校院 1,120 人進行抽樣，並採取立意取樣方式邀請學者專家、行政人員與學生代表等 7 位人士進行訪談。本研究獲致結論如下：(1) 高等教育助學機制透過教育機會均等與教育成本分擔理論所規劃出來的目標達成模式獲得認同；(2) 高等教育助學機制透過教育機會均等與教育成本分擔理論所形成出來的因果關係模式獲得認同；(3) 高等教育助學機制提出的教育機會均等與教育成本分擔理論模式獲得模式驗證；(4) 高等教育助學機制的執行情形存在理想高於落實的差異。最後，本研究建議高等教育助學機制推動應強化執行層面的落實，並可致力於理論導向評鑑模式架構之確立，以作為後續政策評鑑工具之用。

關鍵字：理論導向評鑑、助學機制、教育機會均等、教育成本分擔

A Study on Evaluation of the Higher Education Financial Aid Mechanism in Taiwan: Adopting a Theory-Driven Model

Abstract

Receiving higher education is considered an important milestone in the course of realizing one's dream in life. However, how can the government protect those students who are capable of pursuing higher education from losing the opportunity due to their financial problems? The financial aid mechanism is one of its important measures. And the effectiveness of implementation of an educational policy indeed needs to be analyzed by means of evaluation. However, many of the current evaluation models focus only on the results of the implementation of a policy but fail to analyze its theories, process, and goals; consequently, the effectiveness of the evaluation is limited. Therefore, through a "theory-driven evaluation model," this study aims to review whether the theories of the higher education financial aid mechanism in Taiwan, its goal-achieving pattern and its causal connection pattern are recognized by the subjects. Totally 1,120 college students were sampled and surveyed with a questionnaire and, by means of purposive sampling, seven people, including scholars and experts, administrative staff members and student representatives, were interviewed. The findings of this study are as follows: 1. The goal-achieving pattern formulated by our higher education financial aid mechanism, based on the theories of equality of educational opportunity and sharing of educational cost, were recognized; 2. The causal connection pattern formed by our higher education financial aid mechanism, based on the theories of equality of educational opportunity and sharing of educational cost, were recognized; 3. The theoretical models of equality of educational opportunity and sharing of educational cost proposed by the financial aid mechanism of our higher education were validated. 4. There is a discrepancy between the ideal and its practice in implementing the higher education financial aid mechanism. Finally, this study proposes that more emphasis should be put on the practical implementation of the higher education financial aid mechanism and that an effort should be made to establish a complete theory-driven evaluation model, which may serve as a policy evaluation tool for future use.

Key words: equality of educational opportunity, sharing of educational cost, financial aid mechanism, theory-driven evaluation

目次

第一章	緒論	1
第一節	研究背景與動機.....	1
第二節	研究目的與待答問題.....	5
第三節	名詞釋義.....	6
第四節	研究方法與步驟.....	9
第五節	研究範圍與限制.....	14
第二章	高等教育助學機制的理論分析	17
第一節	高等教育助學機制的概念分析.....	17
第二節	教育機會均等理論與助學機制發展的關聯.....	29
第三節	教育成本分擔理論與助學機制發展的關聯.....	40
第三章	各國高等教育助學機制發展脈絡	57
第一節	高等教育助學機制發展主要發展脈絡模式分析.....	57
第二節	亞洲國家高等教育助學機制發展脈絡分析.....	83
第三節	臺灣高等教育助學機制發展脈絡分析.....	99
第四章	以理論為導向的教育評鑑	111
第一節	教育評鑑的意涵與取向.....	111
第二節	理論導向教育評鑑概觀分析.....	128
第三節	運用理論導向教育評鑑的相關研究.....	142
第四節	臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑模式之建構.....	160
第五章	研究設計與實施	167
第一節	研究架構.....	167
第二節	研究對象.....	169

第三節	研究工具.....	171
第四節	資料處理與分析.....	182
第六章	研究結果與討論	185
第一節	助學機制評鑑執行情形知覺分數特性之分析.....	185
第二節	助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之分析.....	197
第三節	助學機制評鑑目標達成認同度之分析.....	208
第四節	助學機制評鑑因果關係認同度之分析.....	217
第五節	助學機制評鑑理論模式契合度分析.....	227
第六節	訪談結果分析與討論.....	239
第七章	結論與建議	251
第一節	結論.....	251
第二節	建議.....	259
參考書目	263
附錄	279
附錄一	98學年度公(私)立大專校院分布圖.....	279
附錄二	臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷專家內容效度審查意見	280
附錄三	臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷(專家意見用卷).....	281
附錄四	臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷(預試問卷).....	286
附錄五	臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷(正式問卷).....	289
附錄六	臺灣高等教育助學機制評鑑研究訪談大綱(學生、行政人員)...	292
附錄七	臺灣高等教育助學機制評鑑研究訪談大綱(學者專家).....	293
附錄八	訪談紀要整理.....	294

表 次

表 2-1	蘇聯 1914-1938 年間大學生所屬家庭階級變化.....	25
表 2-2	歐共體 1975-1984 年間高等教育公共經費平均支出變化.....	30
表 2-3	公私立高等教育經費來源.....	45
表 3-1	英國對依靠家長助學大學生的收費標準.....	63
表 3-2	英國對獨立生活大學生的收費標準.....	63
表 3-3	英國 2004-2005 年間高等教育就學貸款償還標準.....	63
表 3-4	英國 2006 年低收入家庭全日制新生所獲補助與貸款金額	65
表 3-5	日本就學貸款總額、還款年額和最長還款年數.....	72
表 3-6	英、美、日三國高等教育助學機制發展脈絡比較.....	83
表 3-7	新加坡高等教育學生增長與高等教育經費支出及比例.....	84
表 3-8	新加坡 1980-1993 年間高等教育學費和政府補貼比例.....	86
表 3-9	中國現行高等教育助學機制發展（獎、貸、補、助、減）模式.....	93
表 3-10	香港 2009 年專上學生資助計畫應獲得資助額	96
表 3-11	香港 2009 年專上學生資助計畫資產審查應扣減資助額	96
表 3-12	新加坡、中國與香港地區高等教育助學機制發展脈絡比較.....	99
表 3-13	我國現行高等教育助學機制發展（獎、貸、助、工、減）模式.....	103
表 3-14	我國學費減免措施法源依據暨減免金額.....	104
表 3-15	我國近 5 年大專校院學費減免人數暨金額.....	105
表 3-16	我國近 3 年大專校院弱勢學生助學方案補助人數暨金額.....	105
表 3-17	我國大專校院弱勢學生助學方案申請要件.....	105
表 3-18	我國大專校院弱勢學生助學方案補助金額.....	106
表 3-19	我國近 4 年大專校院就學貸款申貸筆數暨金額.....	108
表 4-1	教育評鑑的相關定義.....	112
表 4-2	理論導向評鑑因果模式架構分類.....	138
表 4-3	Weiss 模式（本研究）理論導向運作暨分析架構	138
表 4-4	國內外近期運用理論導向教育評鑑相關研究一覽表.....	159
表 4-5	臺灣助學機制相關研究基本變項納入彙整.....	164
表 4-6	臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑政策規劃向度暨具體執行要項資料 來源分析.....	165
表 5-1	公私立大專校院統計表（98 學年度）.....	169
表 5-2	問卷初稿架構分析.....	172
表 5-3	專家學者內容效度諮詢名單.....	173
表 5-4	預試抽樣概況表.....	174
表 5-5	預試樣本之特性.....	175
表 5-6	臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷-教育機會均等層面各向度與歸屬層 面分數之相關.....	175

表 5-7	臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷-教育成本分擔層面各向度與歸屬層面分數之相關.....	176
表 5-8	臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷-各向度分數與整體層面分數之相關.....	176
表 5-9	項目分析評斷標準.....	176
表 5-10	信效度分析評斷標準.....	176
表 5-11	入學與過程機會均等向度項目分析摘要表.....	177
表 5-12	入學與過程機會均等向度項目與信效度整體分析摘要表.....	177
表 5-13	助學措施合理性向度項目分析摘要表.....	178
表 5-14	助學措施合理性向度項目與信效度整體分析摘要表.....	178
表 5-15	受益者付費與合理學費向度項目分析摘要表.....	179
表 5-16	受益者付費與合理學費層面項目與信效度整體分析摘要表.....	179
表 5-17	助學措施效率性向度項目分析摘要表.....	179
表 5-18	助學措施效率性向度項目與信效度整體分析摘要表.....	180
表 5-19	正式抽樣概況表.....	181
表 5-20	正式樣本之特性.....	181
表 6-1	入學與過程機會均等向度各細項知覺分數之分析.....	187
表 6-2	助學措施合理性向度各細項知覺分數之分析.....	189
表 6-3	受益者付費與合理學費向度各細項知覺分數之分析.....	192
表 6-4	助學措施效率性向度各細項知覺分數之分析.....	195
表 6-5	全體樣本在助學機制評鑑執行情形應然、實然細項知覺分數之最高和最低五項分析.....	196
表 6-6	不同性別對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之分析.....	198
表 6-7	不同身份對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之分析.....	199
表 6-8	不同行政人員對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析.....	200
表 6-9	不同學生類型對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析.....	201
表 6-10	不同學制對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數分數差異分析.....	202
表 6-11	不同學校性質對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析.....	202
表 6-12	不同學校類別對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析.....	204
表 6-13	不同學校所在區域對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析.....	207
表 6-14	不同背景變項對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析.....	208
表 6-15	不同性別者對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析.....	212
表 6-16	不同身份者對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析.....	213
表 6-17	不同行政人員對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析.....	213
表 6-18	不同學生類型對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析.....	214
表 6-19	不同學制對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析.....	214

表 6-20	不同學校性質對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析.....	215
表 6-21	不同學校類別對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析.....	215
表 6-22	不同學校所在區域對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析.....	216
表 6-23	高等教育助學機制評鑑目標達成認同度描述及差異分析.....	217
表 6-24	不同性別對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析...	220
表 6-25	不同身份對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析...	221
表 6-26	不同行政人員對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析.....	222
表 6-27	不同學生類型對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析.....	222
表 6-28	不同學制對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析...	223
表 6-29	不同學校性質對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析.....	223
表 6-30	不同學校類別對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析.....	224
表 6-31	不同學校所在區域對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析.....	225
表 6-32	高等教育助學機制評鑑目標達成認同度描述及差異分析.....	226
表 6-33	結構方程模式適配檢驗決斷標準.....	227
表 6-34	入學與過程機會均等向度驗證性因素分析.....	228
表 6-35	助學措施合理性向度驗證性因素分析.....	229
表 6-36	受益者付費與合理學費向度驗證性因素分析.....	230
表 6-37	助學措施效率性向度驗證性因素分析.....	231
表 6-38	入學與過程機會均等與助學措施合理性向度驗證性因素分析.....	232
表 6-39	入學與過程機會均等與助學措施合理性向度的區辨效度分析.....	233
表 6-40	受益者付費與合理學費與助學措施效率性向度驗證性因素分析.....	235
表 6-41	受益者付費與合理學費與助學措施效率性向度的區辨效度分析.....	235
表 6-42	高等教育助學機制評鑑執行情形二階驗證性因素分析.....	238

圖次

圖 1-1	理論導向評鑑定義說明	8
圖 1-2	研究流程圖	13
圖 2-1	高等教育助學機制型態（依資助型態）分類	18
圖 2-2	高等教育助學機制分類架構	22
圖 2-3	大學財政：國家控制模式	42
圖 2-4	高等教育的收益與成本	44
圖 2-5	大學財政：多元模式	44
圖 3-1	日本育英會組織結構示意	69
圖 4-1	Stufflebeam 的 26 種教育評鑑取向分類架構.....	121
圖 4-2	評鑑取向從功利主義到直觀多元評鑑的分布	123
圖 4-3	Alkin 的評鑑理論樹	125
圖 4-4	主要評鑑取向的發展進程與關係	127
圖 4-5	理論導向評鑑要素連結關係	129
圖 4-6	理論導向評鑑模式理論依據的可能情形	133
圖 4-7	Chen 所提的理論導向評鑑因果模式	135
圖 4-8	Rogers 理論導向評鑑因果模式	136
圖 4-9	Weiss 理論導向評鑑因果模式.....	137
圖 4-10	Chen 理論導向評鑑運作成效.....	140
圖 4-11	校內週三進修方案之方案理論評鑑目標達成模式	143
圖 4-12	校內週三進修方案之方案理論評鑑「知識與技能發展」層面因果關係模式	144
圖 4-13	國民中小學組織再造及人力規劃之方案理論評鑑目標達成模式	146
圖 4-14	國民中小學組織再造及人力規劃之方案理論評鑑組織再造層面因果關係模式	147
圖 4-15	我國綜合高中政策之方案理論評鑑目標達成模式	148
圖 4-16	我國綜合高中政策之方案理論評鑑延緩分化層面因果關係模式	149
圖 4-17	臺北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之方案理論評鑑目標達成模式	150
圖 4-18	臺北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之方案理論評鑑協助教師專業成長層面因果關係模式	151
圖 4-19	Axelson 學生中輟方案理論評鑑架構	153
圖 4-20	Wenzhi 中國文字教學與學習方案目標達成模式	155
圖 4-21	臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑之目標達成模式	160
圖 4-22	模式一：教育機會均等理論下臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑因果關係.....	162
圖 4-23	模式二：教育成本分擔理論下臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑因果關係.....	163

圖 5-1	研究架構圖	167
圖 6-1	入學與過程機會均等向度應然和實然層面知覺分數(平均數)之集群盒狀圖	187
圖 6-2	助學措施合理性向度應然和實然層面知覺分數(平均數)之集群盒狀圖 ...	190
圖 6-3	受益者付費與合理學費向度向度應然和實然層面知覺分數(平均數)之集群盒狀圖	193
圖 6-4	助學措施效率性向度應然和實然層面知覺分數(平均數)之集群盒狀圖 ...	195
圖 6-5	全體樣本在助學機制評鑑執行情形應然、實然細項知覺分數比較	197
圖 6-6	「目標達成架構 1」次數分配直方圖(含常態曲線)	209
圖 6-7	「目標達成架構 2」次數分配直方圖(含常態曲線)	210
圖 6-8	「目標達成架構 3」次數分配直方圖(含常態曲線)	211
圖 6-9	「入學與過程機會均等因果關係」次數分配直方圖(含常態曲線)	218
圖 6-10	「助學措施合理性因果關係認同度」次數分配直方圖(含常態曲線)	218
圖 6-11	「受益者付費與合理學費因果關係認同度」次數分配直方圖(含常態曲線)	219
圖 6-12	「助學措施效率性因果關係認同度」次數分配直方圖(含常態曲線)	220
圖 6-13	入學與過程機會均等向度之因素分析結構	228
圖 6-14	助學措施合理性向度之因素分析結構	229
圖 6-15	受益者付費與合理學費向度之因素分析結構	230
圖 6-16	助學措施效率性向度之因素分析結構	231
圖 6-17	入學與過程機會均等與助學措施合理性向度驗證性因素分析結構	232
圖 6-18	受益者付費與合理學費與助學措施效率性向度驗證性因素分析結構	235
圖 6-19	高等教育助學機制評鑑執行情形二階驗證性因素分析結構	237
圖 7-1	臺灣高等教育助學機制評鑑結果分析	258

第一章 緒論

人因夢想而偉大，而接受高等教育則被視為實現人生夢想的重要里程碑。在現今社會快速變遷及強調知識經濟的時代中，透過高等教育獲取專業知識與技能，將有利於競爭社會中脫穎而出。是以，政府如何能保障具有就讀高等教育能力者，不因其經濟問題而喪失就讀機會，有賴助學機制的協助。而一個教育政策執行成效的良窳，實需透過評鑑實施，作為政策規劃或改善之依據。因此，本研究旨在針對臺灣高等教育助學機制進行評鑑分析。

本章旨在針對研究內容的概況作說明，共分為研究背景與動機、研究目的與待答問題、名詞釋義、研究方法與步驟以及研究範圍與限制等五節。

第一節 研究背景與動機

本節旨在闡述本研究的研究背景與動機，分別以(1)高等教育助學機制發展為當代重要教育議題、(2)各國高等教育助學機制發展受到理論思維影響甚深、(3)各國高等教育助學機制發展脈絡實具探究價值及(4)進行臺灣高等教育助學機制理論導向模式之評鑑等研究背景為前提，再逐一闡述其研究動機。

壹、高等教育助學機制發展為當代重要教育議題

高等教育助學機制始自於歐洲中世紀學院(college或稱為hall)，這些最初的學院透過各界捐贈基金協助貧困學生，在學校教師的教導下從事學習(Trio, 1984)。而各國對於高等教育的助學機制發展隨著高等教育型態的轉變亦有所變革。以發展脈絡觀之，約於1960年間世界上多數國家各自擁有了一套高等教育助學機制體系，至1970年世界各國高等教育助學機制發展脈絡，隨著高等教育大眾化的形成產生如下變革，包括：(1)助學機制改革遍及世界：如1975年德國將維持已久之「助學金」政策一舉改為「就學貸款」政策，引起經濟合作與發展組織高度關切，並在其後20

多年期間，引起高達 60 多國進行高等教育助學機制政策與實施變革 (Ziderman & Alberecht, 1995) ；(2)改革遍及各種類型的國家：如 1975-1995 年間，計有 60 多個國家對於高等教育助學機制政策與實施進行改革，這些國家雖在社會性質、政經體制、教育體制與發展水平有所差異下，卻都不約而同針對高等教育助學機制進行變革；(3)政策趨勢一致，改革策略多樣：高等教育助學機制發展最早多為「高等教育免費」加「助學金」模式，雖各國改革策略樣態多變，然因資源不足及成本分擔等因素，助學機制政策發展趨勢一致朝向「高等教育收費」加「就學貸款」模式。

由於高等教育助學機制的發展具齊一性且變革遍及各種發展類型的國家，使得是項議題成為國際組織、各國政府、學術團體及相關領域研究學者的重視，成為當代高等教育中重要議題之一，重要研究成果如：(1)Johnstone (1986) 年著有《高等教育成本分擔-各國高等教育學生財政協助》一書，從成本分攤理論談高等教育學生助學機制；(2)英國教育與科學部 1988 年提出《有限就學貸款》政策規劃，做為國家助學機制政策白皮書，並分析歐洲、美國與日本助學政策；(3)澳大利亞高等教育財政委員會 1989 年提出《高等教育財政委員會報告》，分析美國、日本、瑞典、英國、德國、法國、中國等國家高等教育助學機制政策；(4)Woodhall (1989) 《大學生財政資助-助學金、就學貸款或畢業生稅》，分析高等教育助學機制發展及未來變革；(5)經濟合作與發展組織 (Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD) 1990 年提出《高等教育財政：當前的模式》，主要在分析成員國的高等教育助學機制政策；(6)Ziderman 和 Alberecht 於 1995 年合著《發展中國家的大學政策》，分析已開發國家及發展中國家高等教育助學機制問題 (引自張民選，2003，頁 7-9)。是以，高等教育助學機制成為現今重要的教育議題，且其發展脈絡具有可探究性，此為本研究動機之一。

貳、各國高等教育助學機制發展受到理論思維影響甚深

各國高等教育助學機制發展，受到理論思維影響甚深。二次世界大戰後，各國進行高等教育重建工作，助學機制亦為其中要項之一。此時期對於高等教育助學機

制發展具重大影響之文獻，莫過於聯合國教科文組織 1948 年發表的《人權宣言》及 1966 年發表的《關於經濟、社會和文化權力的國際公約》(閔維方，2002)。《人權宣言》第 26 條提出「人人皆有受教育之權，教育應屬免費；高等教育應以成績為準，人人有均等入學之可能，並提供受教育學生全部費用」。《關於經濟、社會和文化權力的國際公約》第 13 條則闡述，高等教育應根據能力，以各種適當方法，使人人均有平等接受教育之機會，包括提供高等教育免學費的助學機制。相較於教育機會均等從「天賦人權」角度，提供高等教育助學機制的法理依據，人力資本則從「經濟增長」角度提供高等教育助學機制方案的價值依據。1960-1962 年期間，美國 Schultz、Waslsh 及英國 Marshall 等經濟學家大量提出有關《人力資本投資》書籍或報告，一致認為「教育對於經濟增長具有重大貢獻、人力資本投資對經濟增長貢獻遠大於物質資本投資、教育有助於提高勞動生產力等」共識，使「人力資本」成為各國高等教育決策中不可忽略的因素，並成為政府推行高等教育助學機制的另一重要思維 (Schultz, 1971)。

在高等教育機會均等和人力資本投資理論思維影響下，各國高等教育助學機制在 1960 至 1970 年間產生變化，雖「免費高等教育加助學金」的慷慨助學機制模式仍蔚為盛行。但自 1980 年起，面對全球經濟危機的時代背景，各國對於高等教育教育機會均等和人力資本投資理論思維遂開始進行反動與檢視，例如：「高等教育機會均等理論是否符合公平原則」及「高等教育人力資本投資受益分析中，個人收益遠大於社會收益，是否應有合理之成本分擔」等，均促發高等教育助學機制產生新的變革，並影響至今。是以，高等教育理論思維推陳，確實影響各國高等教育助學機制發展。因此，本研究除將分析各國高等教育助學機制受理論影響情形外，另將探究我國高等教育助學機制發展是否受到相同的理論思維影響，或是因我國獨特的文化背景或社會脈絡而有新不同的思維，此為本研究動機之二。

參、各國高等教育助學機制發展脈絡實具探究價值

對於多數國家而言，高等教育非屬義務教育，而係以培育國家高級人力為目的，並被視為一提供有能力或有意願的人獲得更高層次知識之場域。但隨著各國國民所

得攀升及整體教育素質的提升，民眾對高等教育需求相對增加，增加高等教育入學管道及數量就成為社會所期待。美國社會學家 Martin Trow (1973) 指出，經濟發展進入成熟階段後，民眾對高等教育的需求會遽增，在社會普遍認同高等教育投資將有助於未來就業的前提下，為滿足這股龐大的需求，大學必然由菁英型走向大眾型，甚至普及型。

而高等教育助學機制隨著高等教育定位之不同將有所改變。高等教育助學機制早自歐洲中世紀學院開始發展，於 1960-1970 年間大部分國家都各自形塑一套高等教育助學機制體系。然各國隨著高等教育大眾化發展，並受到國際間高等教育教育機會均等及成本分擔等理論思維之探討，均影響其助學機制的發展。然各國高等教育助學機制發展脈絡，仍深受當地國情、國家發展、經濟條件不同而產生多元的樣態，如：1970 年時世界各國助學機制主要發展模式已形成三種不同樣態，包括：「免費高等教育加助學金」、「高等教育收費加就學貸款」及「混合資助模式」，足見各國在發展脈絡的異質性。

國際間教育議題發展脈絡之分析係為比較教育研究之一環，著名比較教育學家 Kandel 認為從事各國教育制度的研究時應強調「解釋性」，其步驟首先應蒐集各國教育制度並進行分類與整理，再進行歷史脈絡之分析，最終提出相關制度之改革(沈姍姍，2000)。是以，本研究動機之三，主要採取 Kandel 比較教育研究架構，分析各國與我國高等教育助學機制的發展脈絡並進行比較分析，藉以作為本研究後續進行的「我國高等教育助學機制理論導向評鑑」中具體執行要項提出的重要依據。

肆、透過理論導向模式進行臺灣高等教育助學機制之評鑑

現今教育政策研究範疇，多以預期效果達成與否作為首要，對於該方案如何達到預期效果較為忽略。故一般對於教育政策進行的評鑑，大多只知成效為何，並據以作為獎懲或經費分配之依據；但此種範疇將使方案規劃者或政策評估者(如政府、教育主管機關)無法確知結果形成之主因，以致無法進一步探究成效不佳之原因(王麗雲、侯崇博，2005)。黃光國(2003)認為在科學分析的角度中，方案實施產生問

題通常出自於下列三種不同情境：(1)理論、觀察與實驗的結果不一致；(2)理論系統內部發生互相矛盾的現象；(3)兩個不同的理論之間互相衝突。

近年「理論導向模式評鑑」大興，該評鑑模式訴求「除可以瞭解評鑑方案隱涵的理論蘊意外，另可探討方案政策規劃向度、執行情形、理論與政策規劃間的目標達成及執行情形與政策規劃間的因果關係」，故其在「可以幫助我們了解方案理論、執行、目標與因果間關係」思維下，得以讓長期落入執行情序、方法與結果的評鑑問題得以改善，自此逐漸在教育評鑑取向中佔有一席之地。

現行針對我國高等教育助學機制的相關研究指出，助學機制是一個極為複雜的政策，在規劃上與執行上均須不斷進行檢討、修正(莊妙芬，2007；楊世璋，2007)。張國偉和何明修(2007)更認為該機制是一連串的政治、經濟、社會力的角力過程，但卻未有長遠且目標明確的政策方向，更缺乏理論與執行層面之探討。本研究為期能針對上述所指問題進行分析，故朝向高等教育助學機制理論、政策規劃與執行情形統整性之研究，因理論導向模式評鑑所強調要素符合本研究規劃標的，故採用「理論導向模式」對於我國高等教育助學機制進行評鑑。

該評鑑模式首先透過理論分析，形成助學機制的政策規劃向度與具體執行要項，並界定出該目標達成途徑；其次，具體執行要項與政策規劃向度間緊密程度則進行因果關係分析；另外，具體執行要項則可進行應然與實然差異程度之分析。本研究利用問卷調查法據以分析前述項目並結合訪談法以彌補研究結論所不足，最終提出未來我國高等教育助學機制政策規劃與實施改進之建議，此為研究動機之四。

第二節 研究目的與待答問題

本節依據上述研究背景與動機，擬定本研究研究目的與待答問題，說明如下：

壹、研究目的

一、探討高等教育助學機制主要理論，及其發展與主要理論之關連性。

- 二、透過各國與我國高等教育助學機制發展脈絡及其與主要理論關連之分析，作為本研究評鑑要項規劃依據。
- 三、運用問卷調查法對我國高等教育助學機制進行理論導向模式評鑑。
- 四、配合訪談法分析我國高等教育助學機制目標與執行落實、規劃與執行層面之相關問題。
- 五、擬定相關建議，做為後續規劃我國高等教育助學機制之參考。

貳、待答問題

依據上述的研究目的，擬出本研究的五項待答問題：

- 一、高等教育助學機制之主要理論為何？該機制發展與主要理論之關連性為何？
- 二、我國高等教育助學機制透過理論導向模式評鑑結果為何？包括如下分析：
 - (一) 我國高等教育助學機制執行情形應然性分析結果為何？
 - (二) 我國高等教育助學機制執行情形實然性分析結果為何？
 - (三) 我國高等教育助學機制執行情形應然與實然間差異分析結果為何？
 - (四) 我國高等教育助學機制目標達成認同度分析結果為何？
 - (五) 我國高等教育助學機制因果關係認同度分析結果為何？
 - (六) 我國高等教育助學機制理論模式契合度分析結果為何？
- 三、我國高等教育助學機制期待目標與執行落實間是否存在落差？原因為何？
- 四、我國高等教育助學機制現行規劃與執行層面是否完善？待努力之處為何？
- 五、我國高等教育助學機制現行規劃與執行層面遭遇困境為何？如何因應解決？

第三節 名詞釋義

本研究旨在透過理論導向模式，對於我國高等教育助學機制進行評鑑。以下針對本研究相關名詞進行概念界定，以對研究範圍與對象有更清楚之認識：

一、高等教育

依據大學法第二條所述「本法所稱大學，指依本法設立並授予學士以上學位之高等教育機構」。同法施行細則第二條所述「本法第二條所定大學，含獨立學院。獨立學院下設學系或單獨研究所。獨立學院符合相關教育法令規定者，得申請改名大學」。本研究所指的高等教育，係依據大學及其施行細則之規定，指教育部主管之149所大學校院（不包括專科學校及軍警校院）。

二、助學機制

助學機制係指協助學生就學之措施。常見的分類型式係依據其資助的型態將分為二大類，一為「直接助學」，明確授予學生個人的資金協助，如：學費減免（含低學費或免學費）、獎助學金、就學貸款與工讀助學等；另一為「間接助學」，間接給予學生經濟協助，如：撥款至學校、提供伙食、醫療、建造宿舍等。

本研究所指的助學機制內涵為高等教育階段的「直接助學」型式，包括：學費減免、獎助學金、就學貸款與工讀助學等。另本研究依據論導向評鑑模式所需，將助學機制政策規劃向度界定為「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」四向度。

三、理論導向評鑑

理論導向評鑑旨在解決「長期以來教育評鑑的規劃、設計與實施，一直落入執行政程序、方法與結果的迷失」之問題，該評鑑模式訴求除可以瞭解評鑑方案隱涵的理論蘊意外，另可進行方案政策規劃與執行、目標達成與因果關係間之分析。本研究依據上述理論導向評鑑之精神及相關文獻探討，將理論導向評鑑界定為具有「理論分析」、「目標達成」與「因果關係」三要素，透過理論分析，可具體形成方案的政策規劃向度與具體執行要項，並界定出方案目標達成途徑；而具體執行要項與政策規劃向度間緊密程度的分析則稱為因果關係分析；另具體執行要項則可進行執行情形之分析，詳如圖 1-1。綜合上述之分析作業，可提出方案後續整體推展或改進

的建議事項。

本研究經由「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論分析後，形成「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」四個政策規劃向度及三十個具體執行要項，透過問卷調查，分析其目標達成情形、因果關係情形與執行情形（應然與實然性分析）。

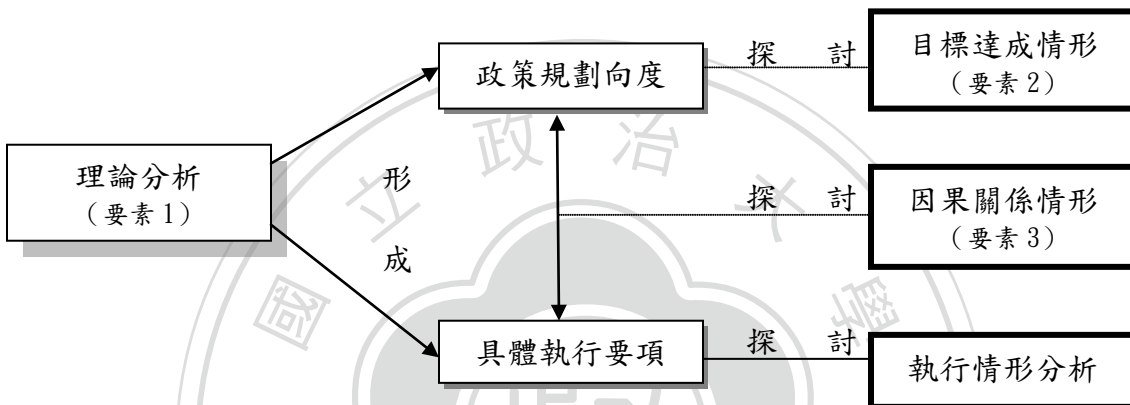


圖1-1 理論導向評鑑定義說明
資料來源：研究者自行繪製。

四、教育機會均等理論

教育機會均等理論之定義可從消極與積極層面觀之。以消極層面觀之，教育機會均等在避免受教者於就學或受教機會上，受到不平等的待遇。以積極層面觀之，除了要求受教者能夠具有同等的就學或受教機會外，更進一步要求在就學或受教過程中，能夠得到公平及適性的教育，使受教者的潛能得以獲得真正的、有效的發展。而教育機會均等理論應用在高等教育助學機制中，最被廣泛討論的在於如何達成真正的「公平」，經由各國學者探討後將公平定位在「實質意義」而非「慷慨均等」。

是以，本研究所界定的高等教育助學機制的「教育機會均等理論」係包含「入學與過程機會均等」及「助學機制合理性」兩大概念。

五、教育成本分擔理論

教育成本分擔理論主要係因應高等教育個人收益性所提出。高等教育因非屬義務教育，夠過高等教育之學習其個人收益將高於社會收益，因此強調「誰受益，誰付費」。而教育機會均等理論應用在高等教育助學機制中，除強調受益者付費外，仍須併同考量可負擔學費之能力。此外，由於接收高等教育後將獲得較高之個人收益，故助學機制之協助應避免無償性，使投入經費得以循環使用，擴大受益學生比例，達成提高效率之目標。

是以，本研究所界定的高等教育助學機制的「教育成本分擔理論」係包含「受益者付費與合理學費」及「助學機制效率性」兩大概念。

第四節 研究方法與步驟

本研究之研究方法係以理論導向評鑑和訪談法二種方法為主，研究強調質化與量化的並重，茲就研究方法與步驟說明如下：

壹、研究方法

本研究透過文獻分析及理論導向評鑑模式之分析後編製出問卷，另為彌補問卷調查資料深度之不足，再輔以半結構式訪談法進行分析，藉以獲致完整的結論並提供建議。茲針對問卷調查及訪談法說明如下：

一、問卷調查法

本研究依據文獻分析結果，獲致助學機制理論及各國與我國助學機制發展脈絡後，並根據本研究所採行的理論導向評鑑模式，研擬「臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷」(初稿)，經由專家內容效度及預試等程序作業後，進一步修正問卷初稿形成正式問卷；俟正式問卷發放及回收後進行資料分析。

理論導向評鑑模式其特點在於強調「理論」在「目標達成」、「因果關係」與「執行情形」等分析的融入。為符理論導向評鑑之精神，並有效進行臺灣高等教育助學機制的評鑑，故問卷內容配合該評鑑模式要素分為(1)高等教育助學機制執行情形、(2)高等教育助學機制目標達成認同度及(3)高等教育助學機制因果關係認同度。希冀透過該問卷之調查瞭解我國高等教育助學機制之執行情形、目標達成與因果關係認同度，並進一步分析不同背景變項之受試者在上述要項之差異。

二、訪談法

依據研究主題、文獻分析之內容及問卷施測結果，擬定訪談題綱，進行半結構式 (semi-structured) 訪談，訪談之對象包括學者專家、行政人員與學生代表。訪談重點旨在深入瞭解我國高等教育助學機制期待目標與執行落實間是否存在落差、現行規劃與執行層面是否完善與其遭遇困境為何，並提出努力及因應之道，藉以彌補問卷調查資料深度之不足，獲致更完整之研究結論與建議。

貳、研究步驟

本研究根據前述研究目的與待答問題，訂定之研究流程如圖 1-2，各步驟階段之要點分述如下：

一、研究構思階段

確定研究主題、研究目的和待答問題。

二、理論建構階段

本研究理論建構部分有三，一為進行高等教育助學機制理論之分析；二為分析各國高等教育助學機制發展脈絡，並同時進行各國助學機制發展與理論關連性分析；三為針對理論導向的教育評鑑概念進行分析，據以建構本研究「臺灣高等教育助學機制」理論導向評鑑之目標達成與因果關係模式，作為後續評鑑實施之依據。

三、問卷編製階段

(一)問卷編製初稿和修訂

根據理論建構的分析，編製臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷初稿，並對問卷初稿邀請專家學者，進行內容效度的評定，並綜合所有意見，修訂問卷初稿。

(二)抽樣和預試樣本

使用隨機樣本抽樣，抽取國內 11 所大學校院，對象範圍為高等教育助學機制主要關係人，包括：學校行政人員及學生，計 330 位樣本進行預試。

(三)考驗問卷的信效度

以 Cronbach α 衡量問卷的內部一致性以進行信效度考驗；並以項目分析 (item analysis) 分析每個題目刪除之後的向度 Cronbach α 減少的情形，藉以刪除解釋力低的題項，考驗問卷結構和資料的適配性。

(四)修訂成正式問卷

根據以上步驟將預試問卷修訂為具信度與效度的正式問卷作為正式施測。

四、調查與訪談分析階段

(一)抽樣與施測

使用隨機抽樣方式，抽取國內 31 所公私立大學校院，對象範圍為高等教育助學機制主要關係人的學校行政人員以及學生，計 1,120 位樣本進行正式問卷的抽樣。

(二)分析問卷資料

回收問卷後，採用 SPSS 14.0 for Windows 及 AMOS8.0 套裝軟體進行資料分析，作為後續結果解釋與建議之依據。

(三)進行訪談作業

針對回收分析結果擬定訪談題綱，針對學者專家、行政人員與學生代表進行半

結構式訪談，藉以針對問卷分析不足處進行更深入、完整之分析。

五、總結成果階段

歸納整理出研究結論及應用上的建議，作為主管教育行政機關及大學校院之參考，本研究流程圖繪製如圖 1-2：



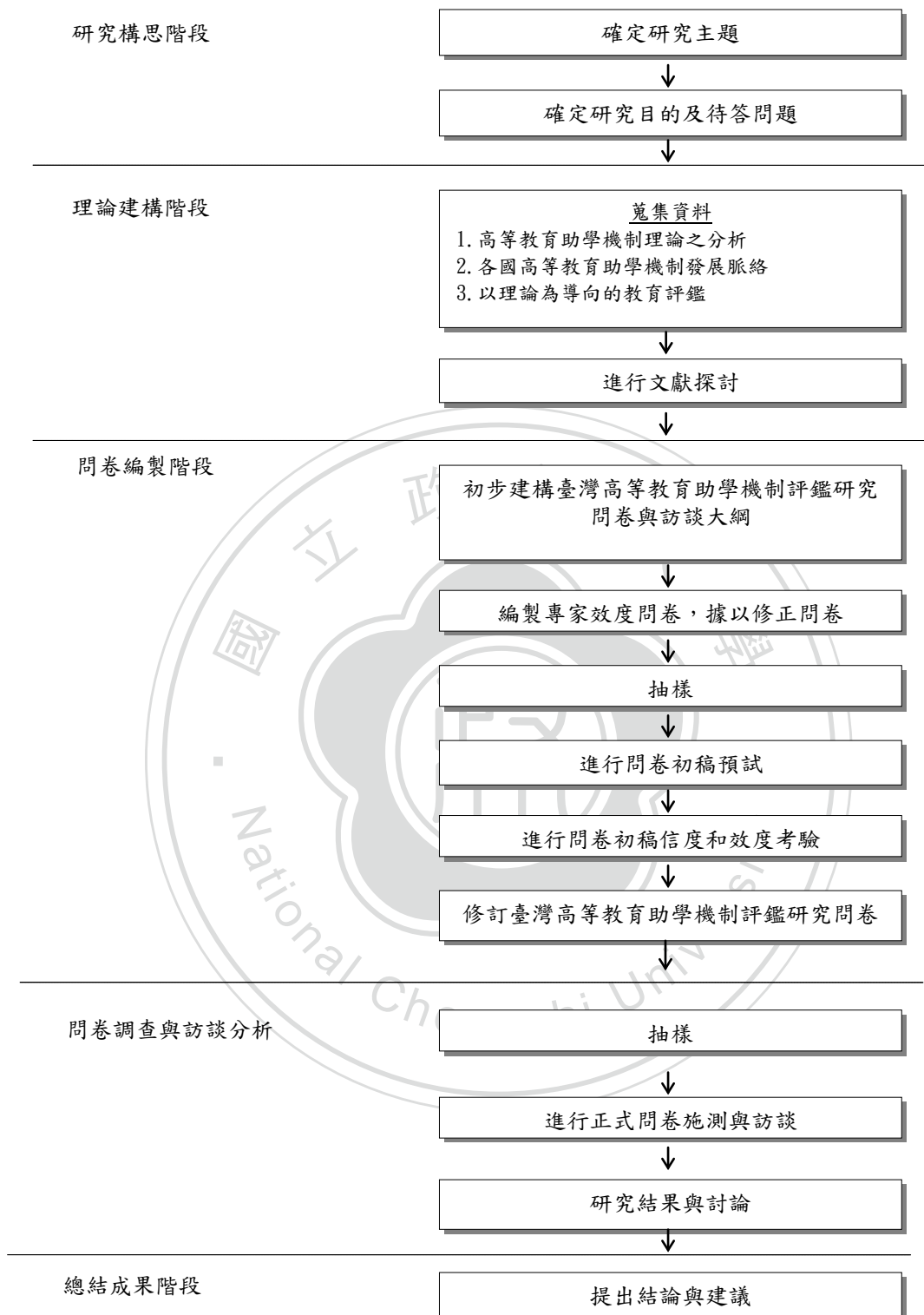


圖 1-2 研究流程圖

第五節 研究範圍與限制

本節說明本研究研究範圍與限制，第一部分為研究範圍，分為研究內容與研究對象；第二部分為研究限制，分為研究方法與研究資料。茲分別說明如下：

壹、研究範圍

一、研究內容

本文所稱的高等教育助學機制係以政府所提供的「直接助學」型態為主，在我國高等教育主要的助學機制模式為「學費減免」、「獎助學金」、「就學貸款」與「工讀助學」等四種形式，故本研究施行之高等教育助學機制評鑑研究問卷，係將助學機制定義為上述四種形式。

本文旨透過文獻分析建構「臺灣高等教育助學機制」理論導向評鑑模式，並藉由問卷調查法，對於(1)我國高等教育助學機制執行情形、(2)我國高等教育助學機制目標達成認同度、(3)我國高等教育助學機制因果關係認同度等進行分析。另輔以訪談法深入瞭解我國高等教育助學機制期待目標與執行落實間是否存在落差、現行規劃與執行層面是否完善與其遭遇困境為何，並提出努力及因應之道，藉以彌補問卷調查資料深度之不足，獲致更完整之研究結論與建議。

二、研究對象

本研究以我國公私立大專校院負責助學機制的學校行政人員及學生（含具助學身份與未具助學身份，以利進行差異性分析）為研究對象，問卷之個人背景變項參照國內相關助學機制研究結果及本研究所需，列有性別、身份、所屬學制、學校性質、學校類別及學校所在行政區域等。

貳、研究限制

本研究的限制可分為研究方法、研究資料與研究對象上的限制，茲分述如下：

一、研究方法

本研究係採理論導向評鑑模式，此種模式的特色在於研究者提供一個理論、假設基礎或是邏輯模式來進行評鑑，然而受限於研究者的不同背景知識和經驗，或因不同的價值認定產生了不同的輸入標準，故對於相同評鑑方案可能發展出受不同理論引導下的目標達成與因果關係模式。研究者雖透過廣泛蒐集資料，並藉由文件分析和探討相關的研究，據以建構出「臺灣高等教育助學機制」理論導向評鑑模式。然而，仍難以避免被視為從研究者主觀的觀點來建立評鑑內容架構，故此種模式的建立可視為一種經驗性與需用性之理論導向評鑑模式，隨時得接受不同模式的檢驗。

二、研究資料

「高等教育助學機制」為近年重要的教育政策之一，惟經由國家圖書館期刊文獻資訊網以「助學」一詞進行關鍵字查詢，僅有 2 篇結合學費與助學措施文章；在碩博士論文資訊網僅有 1 篇探討共同助學措施與清寒獎助之研究；在國科會 80-98 年度間專題研究計畫查詢中並無是類研究，顯見國內對於以高等教育助學機制為題之研究能量極為匱乏。是以在文獻分析上仍需以國外相關文獻作為主要資料來源，並配合國內相關研究與官方推動成效的政策說帖等，進行統整與差異性之分析，以消弭資料來源「過於偏頗」或「不符國情」之質疑。

三、研究對象

為解決問卷調查推論結果或所得資訊之不足，本研究另輔以訪談法作為研究方法。惟受限於訪談者之意願及可配合時間，呈現出訪談對象背景多為北部地區之情形（七位訪談對象中，北部地區佔其中五位）。而我國高等教育助學機制與學校所在區域之關係，實為重要之研究事項。因此本研究訪談結果之推論，受到訪談對象未能達成所在區域平衡之影響，產生研究推論之限制。

第二章 高等教育助學機制的理論分析

本章進行高等教育助學機制的理論分析，其內容主要分為三個部分：(1)高等教育助學機制的概念分析；(2)教育機會均等理論與助學機制發展的關連及(3)教育成本分擔理論與助學機制發展的關連。

第一節 高等教育助學機制的概念分析

本節將針對高等教育助學機制的概念進行分析，第一部分為高等教育助學機制的意義；第二部分為高等教育助學機制的類型；第三部分則為高等教育助學機制的歷史發展。

壹、高等教育助學機制的意義

「助學」(Financial Support for Students)依其中英文字義做解釋，可分析為「協助就學」，而在英文字面上則強調給予學生經濟上的協助。而「助學」主要意義係為照顧弱勢族群，以達就學機會的公平。我國2003年全國教育發展會議中「弱勢族群報告書」及2006年全國教育局長會議「教育有愛來攜手，扶助弱勢無落差」中所提助學機制，大抵可分為「教育費用的減免或借貸」、「升學優待」、「課程輔導」及「設施補助」等四類(教育部，2008)，對於學生就學困難的協助採廣泛認定，未侷限於經濟上的協助。

然「助學」一詞若運用在高等教育階段，以中國大陸而言，係以「資助」一詞稱之，所謂「資助」在《現代漢語辭典》中，係指「用財務幫助」，包括：「教育費用的經濟資助」及「學校設施的經費資助」。然概觀各國高等教育的發展，因非屬義務教育，其助學方式多著重於「教育費用的減免或借貸」。因此，高等教育階段多以「教育費用的經濟資助」為助學機制主要之定義。

貳、高等教育助學機制的類型

世界各國高等教育機構的經費的來源一般可分為三類：第一種是所有經費完全來自政府的資金，但此類型國家近年亦開始實施學費收取政策（楊瑩，2005）。第二種類型則是完全來自私人的資金，但這些大學同時可以向政府申請各項的研究補助。第三種則是以上兩種的混合方式（Baba, 2003）。

雖然各國高等教育機構的經費來源與投入比例不盡相同，但是每個國家為提升教育素質，其教育預算皆有編列助學機制的費用支出，該費用支出依其性質又可以分為對「高等教育機構的支出」和對「學生及其家庭的支出」。因高等教育學費收入被視為學校預算的重要來源，故在維持學校穩定教育品質前提下，對高等教育機構的支出不僅能減少學校對於學費的依賴比重，且將直接影響學校收取費用的數額。而對「學生及其家庭的支出」主要是給予獎助學金及抵稅或減稅等，藉以減少學生及家庭的負擔。

助學機制種類繁多，最常見的分類型式係依據其資助型態分為兩大類（莊妙芬，2007）。一為明確授予學生個人的資金協助，如：學費減免、獎助學金、就學貸款等，學者將這類助學機制稱為「直接助學」；另一類為社會提供高等教育機構提供資金協助，間接給予學生經濟協助，如：撥款至學校、提供伙食、醫療、建造宿舍等等，學者將這類助學機制稱為「間接助學」，詳如圖 2-1。

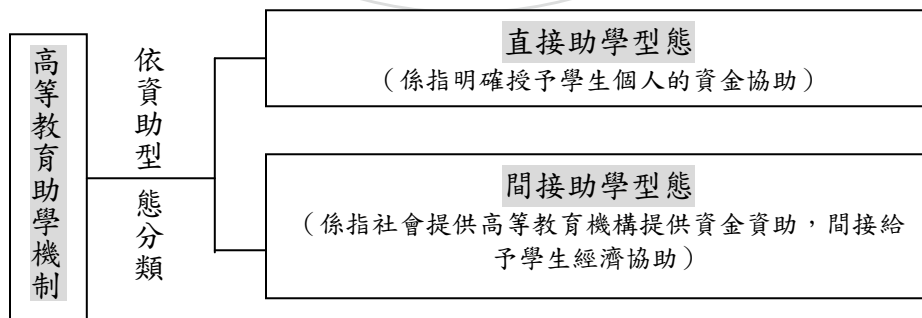


圖 2-1 高等教育助學機制型態（依資助型態）分類
資料來源：研究者自行繪製。。

本研究界定的研究範疇主要為「直接助學」型態，而常見的「直接助學」型態除了上述三類外，另有工讀助學及教育券 (Johnstone, 1986；West, 1997；Woodhall, 1989；Ziderman & Albrecht, 1995)，茲分別探究如下：

一、學費減免

學費減免 (tuition exemption)，若從財務是否獲得協助的觀點探討，可分為二大類型。在「高等教育免學費」的國家裡，原來應由學生繳交的學費，由政府以撥款大學的形式支付。在此類型國家中，政府及大學的預算收支科目中並無存在「學費」項目，僅有政府編列預算撥款至大學間接支付學生學費的歷程。另在「高等教育收取學費」國家裡，則由政府訂定減免學費的相關規定，如：政府每年統計經濟困難家庭的減免人數及金額，據以編列助學機制預算，獲得減免學生僅需繳納部分的學費，部分學費由政府將減免金額撥款至學校。因此，無論是「高等教育免學費」或是「高等教育收取學費」的國家，獲得減免的學生可以免學費或是減少支付學費。

二、獎助學金

獎學金 (Merit Scholarship) 係為政府、學校、企業或個人為獎勵優秀學生所設立的助學機制，主要功能係表彰、獎勵，並激發學生奮發向上，提供獲獎者完成學業的經濟支援。由於獎學金具有「獎優助貧」的雙重功能，也成為世界各國普遍採用的助學機制之一。

助學金 (grant or bursary/need-based scholarship/bourse) 是種「無償贈予」學生，幫助學生克服經濟困難的機制。為了與獎學金做區別，英、美政府以「grant」或「need-based scholarship」稱之，在其他英語系國家，多數以「bursary」或「scholarship」稱之，另外在法語國家或受法國殖民影響國家則多以「bourse」稱之。而各國在實施助學金部分，有其共同之處，包括：(1)以協助經濟弱勢學生順利完成學業為主要目的；(2)以家庭經濟狀況資產調查 (means-tested) 為衡量標準；(3)助學金隨入學比率而需要逐年擴大資金的投入，成為高等教育預算的龐大負擔；(4)助學金若未能

配合資產調查的落實，恐引起公平性不足的問題 (World Bank, 1988)。

三、就學貸款

就學貸款係由政府提撥一定數額的資金，或遊說民間金融機構投資基金，供學生借貸來支應就學期間所需的費用。學者對於高等教育學生支付學費進行研究時發現，大部分國家的大學生並非普遍或永久「無法負擔高等教育成本」，而主要是無法在入學前預先支付上學費用及承擔學習期間的生活費用 (Mehmet & Yip, 1986)。另考量高等教育具有個人投資性及收益性，隨著學生畢業後進入職場獲得報酬，即能負擔是項成本，是以，政府或民間金融機構，多在部分學生無力負擔就學期間費用時，提供借貸方式幫助學生，解決學生學費及生活費用等問題，並待其畢業進入職場取得薪資後，分期償還就學貸款本金及少數利息。如此，既能保證學生不因經濟問題而尚失入學機會，也能其具償還能力時，將應承擔的高等教育成本予以繳納。

就學貸款的倡導者，如 Blaug、Federman、Psacharopoulos 及 Woodhall 等一致認為，就學貸款相較於學費減免及獎助學金，具有二個主要的優勢 (張民選, 2003)，第一為節省開支，因學費減免及獎助學金僅能一次使用，而貸款資金可以回收，使資金重複使用；第二為較具公平性，由於學費減免及獎助學金都不可避免的可能產生「收入轉移」現象，將中低收入納稅人的收入移轉給高等教育受教者中具高社經背景家庭之子女，且該類型家庭之子女未來有較高比例獲得高水平收入。因此透過就學貸款可讓大學畢業生自己負擔教育成本費用，減少不公平狀況之衍生。惟就學貸款仍可能產生「畢業即負債」、「增加心理負擔」、「失業導致拖欠」、「管理成本高」等疑慮與實施上的困境。

四、工讀助學

工讀助學 (work-study) 是一種由學校或政府單位提供勞動機會搭配報酬機制，使學生能透過勞動取得報酬的方式來支付就學費用。此種贈予的型式非全然的無償資金投入，而是連結勞動及報酬機制，透過學生在校期間，得以一邊學習一邊工作。

本項助學機制最早可溯及自早期的劍橋與牛津大學，如牛津大學莫頓學院於 1378 年間提供貧困學生協助圖書館興建的勞動機會，並支付報酬或做為學費的抵免 (Cobban, 1988)。而美國地區則為工讀助學實施最具規模的國家，1930 年代經濟大蕭條期間，學生間發起「工讀上大學」(working one's way through college) 口號，進而擴大工讀助學規模，成為工讀助學具體推動的最佳時點。1964 年約翰遜總統於消滅貧窮法案 (又稱為經濟機會法，Economic Opportunity Act of 1964) 核定由政府出資擴大辦理「校園工讀助學方案」(campus work-study program)。1965 年美國於《高等教育法》中亦規定「工讀助學對於學生有其積極的學習意義，政府應增加撥款額度，擴大實施範圍」(USDE, 1993)，足可見美國對此項助學機制的積極發展。

而本項助學機制在實施上亦有其發展瓶頸，如 World Bank (1994) 於全球教育發展評論中《高等教育：經驗與教訓》報告指出，工讀助學的助學機制可以培養學生教育成本分擔概念，但因其提供數量有限，資助金額通常以最低工資為主，故僅能成為輔助性的助學機制，無法成為主要型態。

五、教育券

最早提倡用教育券 (education voucher) 作為助學機制者，係美國著名經濟學家 Friedman 於 1955 年所提出，期盼藉以解決高等教育領域中面臨的公平、效率與家長選擇問題。Friedman 所提倡的教育券主要為二部分：一為政府提供具有就讀高等教育能力的學生家長一份總值相等的有價票卷，家長可使用此票卷為子女支付學費；另一為學校將所收取的票卷向政府領取教育經費 (引自吳清山、林天祐，1997，頁 82)。

Friedman 所提倡的教育券，主要站在公平、效率及家長選擇的角度下提出，在加拿大、美國、英國、巴西、哥倫比亞等國進行全國性或地區性的實施，1994 年芬蘭政府亦成立專門委員會，進行教育券推展的可行性研究 (West, 1997)，但發展至今仍未形成各國間的主要型態，主要是受到部分缺陷影響。

教育券缺陷之一在於未能解決如同學費減免、助學金政策所共同面臨的「全面性資助」危機，從本質上而言，教育券仍為一種對所有學生均等性的資助，而非對於經濟困難或弱勢學生的資助，故就效率觀點上雖可以刺激學校辦學品質，仍免不了有「未符教育機會均等及教育成本分擔理論」的批評聲浪。另一缺陷在於，在實施此方案之初，亟需準備大量資金，且該資金無法於未來回收。爰此，在政府預算有限下，勢必減少其他向度的補助，其衝擊影響甚遽，亦成為各國間最後捨棄此措施之主因 (Ahonen, 1996)。

除上述對於助學機制採用「直接助學」與「間接助學」的分類方式，並對於直接助學的型態分別敘述後，仍可將「直接助學」依授予型式分為贈予型 (gifted aid) 和借貸型 (delayed payment aid/deferred payment aid)。所謂「贈予性資助」是指出資者將資金「無償」給予大學生，接受資助的學生不必償還所使用資金或利息，如：學費減免與獎助學金。而「延遲付費性資助」是指借款提供學生就學所需資金，學生必須在畢業後償還所借貸的本金與利息，目前運用最廣泛的是就學貸款。另在「間接助學」部分，可採撥款至學校、提供伙食、給予醫療服務及宿舍優惠等方式進行。

經由上述的分析，本研究將高等教育助學助機制的發展型態，依據「直接助學」與「間接助學」予以分析，並將直接助學中依據授與形式分為「贈予」與「借貸」，如圖 2-2 所示。

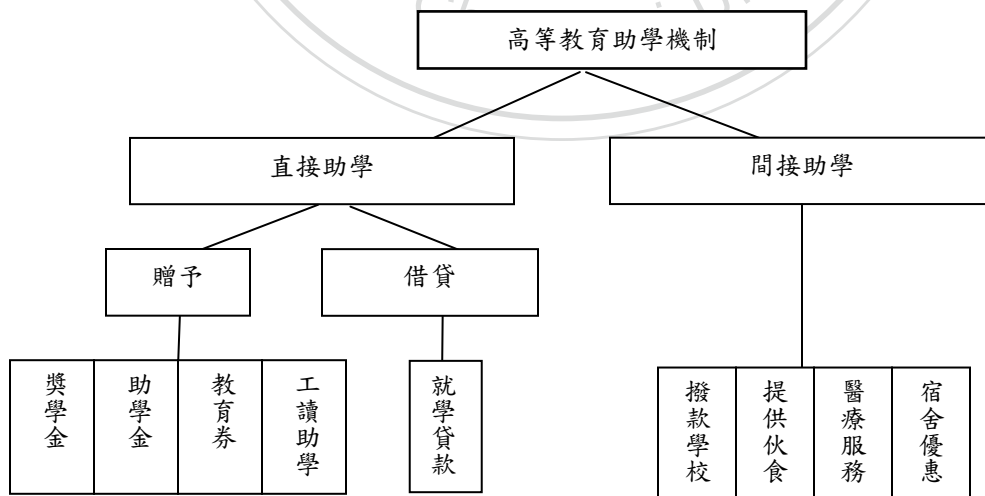


圖 2-2 高等教育助學機制分類架構
資料來源：研究者自行繪製。

參、高等教育助學機制的歷史發展

一、中世紀：源起於慈善與宗教

從中世紀歐洲大學創建之初的文獻史料中，可略見高等教育助學機制的發展脈絡，相關文獻記載如下：

(一)1219年由教皇荷納魯斯三世頒佈的《教皇訓令》規定，凡到大學求知者，由教皇授予助學特權。而各地教士到大學研習神學者，可以免除居住於教區的限制，另可獲得暫停傳教及享受薪俸的權利 (Trio, 1984)。

(二)大學莫頓學院在1270年修訂學院章程，提供12位貧寒學生的助學名額，申請學生資格要求則為：第一，以創校人的親戚為優先助學對象；第二，受到助學協助的學生，爾後必須為來自日耳曼民族的神靈進行祈禱與服務 (OECD, 1990)。

(三)創建於14世紀的牛津大學新學院，在1379年頒佈的學院章程中，就助學事項作如下宣布 (Zhang, 2000)：

- 1.新學院提供70名貧困學生，供其學習神學、教會法學及哲學等。
- 2.創校人的親戚為優先助學對象。
- 3.學院所提供的助學機制，必須真正落實於貧困學生。受到助學機制學生必須立誓，以表明需要協助。

從上述文獻記載，可得知早自歐洲中世紀的近代大學中，即有提供經濟弱勢學生的助學機制，而依其時代背景，該機制的理念則以「慈善」(照顧弱勢學生)及「宗教」(為教會服務)為主。

對於助學機制緣起於慈善與宗教理念，則可從上述中世紀的文獻再進一步分析與歸納，在慈善部分可歸納為兩個層面：第一，提供助學機制的主要人士來自於富有的慈善者、教會和君主；第二，與西方「施善先於親友」(charity begins at home)的原則不謀而合，中世紀歐洲高等教育助學機制大都增列「創校人的親戚為優先助學對象」等條文，以同宗同鄉作為主要助學機制對象。

如果說歐洲中世紀的近代大學中慈善是一個針對「個人取向」的助學機制，旨在幫助經濟弱勢學生順利完成學業；那另一個「社會取向」的助學機制，係讓獲得協助者能夠以其學識為教會服務，這也成為該世紀另一個助學理念（宗教）之一。早期宗教的助學理念有二：第一，受益者學習課程以神學或教會法為主；第二，在學期間受益者具有為教會服務的義務。

整體而言，從 11 世紀歐洲大學興起到 18 世紀末，慈善和宗教理念是支撐高等教育助學機制推動的要素。這與中世紀發展中，基督教會幾乎控制了歐洲中古世紀政治、經濟、精神和文化生活有關。在當時的氣氛中，高等教育作為教會培養神職人員的工具，即便有意願提供助學的人士、高等教育機構，其初衷係抱持培養各類人才及服務社會的願望與想法，也將因教會服務社會的氛圍而有所改變。換言之，在中世紀這樣一個「以捐款為一種虔誠行為的宗教時代」，高等教育助學機制以「慈善」與「宗教」要素作為出發點，實有跡可循。

二、18-20 世紀間：基於人民平等與國家利益

被馬克思視為第一部人權宣言的美國《獨立宣言》，起草者傑佛遜總統 (Thomas Jefferson, 1743-1826)，是第一位從「人民平等」與「國家利益」雙重視野，對高等教育助學機制提出闡述。1813 年傑佛遜總統於與前任總統亞當斯 (John Adams, 1735-1826) 往返信件中，提出「應摒棄以往的封建制度理念，廣納社會英才，為國家長遠發展持續資助與培養人才」之論述。由於獨立宣言強調「人生而平等」，故傑佛遜認為，具有天賦的人才，可能來自於「貴族」亦可能來自於「貧窮」階級。因此，政府有責任在人群中尋找人才，不論貧富、出身，使人才得以透過教育培養，為國家謀求最大利益。

依據此理念，傑佛遜於卸任總統職務後持續投入心力成立一所新的高等院校「維吉尼亞州立大學」，州內居民皆可經由單一、共同的評斷標準入學。傑佛遜並為就讀該大學的學生擬出由政府負擔學費與生活費的方案，惟當時並未於州議會通過，不過由公立大學對貧困學生提供助學機制的理念，對於往後 18-19 世紀間的高等教育

助學機制發展產生起而效尤的影響 (Jefferson, 1984)。

相對於資本主義國家美國，係基於人民平等與國家利益提出高等教育助學機制，在共產主義國家，人類史上第一個以國家角度向全體高等教育學生提出助學機制係則出現在 10 月革命後的蘇聯。1917 年蘇聯政府成立，領導人列寧於《人民委員會關於俄羅斯聯邦高等學校招生問題的決定草案》中決議(張明選，2003)：

人民委員會委託國民教育人民部立即針對高等教育面臨迫切的招生入學機會不足問題進行對策研擬，並務必保證每個人都有公平的升學機會，絕不容許有產階級的特權發生。此外，必需針對來自無產階級和貧困農民出生家庭，但具有就讀高等教育能力的孩子，提供免費及助學金的協助（出自於列寧論教育，1979）。

列寧更具體提出「每個人，不論民族、性別、貧富，只要達高等教育就學年齡，就有機會成為高等教育學生，並自 1918 年起，廢除一切高等教育學費」。列寧的決議與聲明，亦即「為全體高等教育學生提供免學費和助學金」，成為該國近半世紀以來高等教育助學機制主要發展的態勢。自此，蘇聯大學生的所屬家庭階級成分開始變化，工人及農民階級子女接受高等教育比例逐年提高，如表 2-1。

表 2-1 蘇聯 1914-1938 年間大學生所屬家庭階級變化

階級/年份	工人階級	農民階級	白領以上階級
1914-1915	11.1%	14.6%	74.3%
1922-1923	14.3%	18.4%	67.3%
1926-1927	25%	26%	49%
1938-1939	33.9%	32.2%	33.9%

資料來源：Modernization and Diversity in Soviet Education(p.126), by Pennar, 1971, New York:Prager.

三、二次世界大戰後：追求教育機會均等與成本分擔理論

(一)教育機會均等

各國政府追求教育機會均等的理想，雖然在歷史脈絡上具有深遠的影響，但作為各國政府辦理高等教育助學機制的政策依據與原則，卻到二次世界大戰後才迅速萌芽。二次世界大戰後，各國積極檢討戰前高等教育體制，反思高等教育對國家與

人民的影響，並著眼戰後高等教育發展中「教育機會均等」的重要性，遂逐步獲得社會高度的認同，成為各國政府發展高等教育助學機制的主要信念。

首先是二次世界大戰中或後建立的社會主義國家，紛紛在該國的憲法及教育法令中明確宣示「高等教育機會均等」原則。同時期，歐洲地區部分資本主義發達國家亦確立了相同的發展方向，並提出達成此目標的助學機制。例如，英國 1944 年《教育法》(Education Act) 提出：「教育部長有權制訂條例授權地方教育當局對於大學生提供助學機制，以使學生得以接受完善的高等教育，同時避免對家長產生過重的負擔」。另外，法國 1947 年《朗之萬教育法案》(Le plan Langevin)，提出了實現高等教育機會均等的 11 條具體規定，助學機制亦為其要項之一。亞洲國家之一的日本，則於 1953 年創建了負責高等教育學生助學事務的法人機構「日本育英會」，並於《日本育英會法》中明確提出高等教育助學目的在於實現教育機會均等(張民選，2003)。

進入 1960 年後，各國更積極以落實高等教育機會均等理論作為助學機制的推動依據。例如，英國於《安德森報告書》(Anderson Report)、《1962 年教育法》及《羅賓斯報告書》(The Robbins Report) 中，建立高等教育助學機制以低學費及免學費為導向之共識，並輔以生活維持費的補助，避免學生因經濟困境而喪失入學機會，以落實教育機會均等理論。另外，瑞典修訂《中央學生助學方案》時，提出修訂宗旨係為「擴大高等教育入學率，消除因性別、經濟等對高等教育參與率的影響」。而在 1965 年美國公布了歷史上第一個《高等教育法》中，亦提出了高等教育助學機制係以達成教育機會均等為發展標的(王璐、孫明，2006)。

此後，各國教育學者對「高等教育機會均等」進行廣泛的研究，1985 年出版的《國際教育百科全書》指出，近年有關高等教育機會均等的研究主題與出版刊物大幅成長。學者 Brubeck 等人認為高等教育對個體的社會流動(social mobility)產生影響，尤其是對於向上流動部分具有絕對的作用力。而個體透過社會階級的向上流動，將伴隨社會地位的提高、經濟收入的增長、教育及文化資源的擴充，成為追求幸福的重要組成成分。既然人人都應有平等追求幸福的權利，教育機會均等應視為

基本人權之一，成為政府教育政策發展的著力點。高等教育學家 Brubeck 指出「教育機會均等的理論，讓青年學子逐漸開始認識並接觸，而以前一直被視為特殊階級或挑選學術菁英的高等教育機構，因具社會階級流動的功能性，故應以能力為導向 (Brubeck & Beer, 1992) 。

經過各國學者在戰後對於「高等教育機會均等」及各國政府採取的措施間進行分析與比較後，1990 年經濟合作與發展組織 (OECD)，正式提出在高等教育階段教育機會均等，應具下列意涵：

1. 能力相同的青年，不論其性別、種族、所屬地區、社會階級等不利指標，皆有相同的機會接受高等教育。
2. 社會各階層的青年，對於高等教育，皆有相同的參與機會及比例。
3. 社會各階層的青年，有相同的機會獲得學術薰陶，並經由高等教育完成後，得以追求幸福。

綜上，在高等教育機會均等的方針引導下，為學生提供助學機制有了強而有力的依據。然而，隨著人們對高等教育的期望逐漸升高，加上戰後嬰兒潮的背景牽引下，使得各國高等教育快速擴充，觸發各國對於教育機會均等的重新討論與其他理論的融入討論。

(二) 教育成本分擔理論

如果說「教育機會均等」主要從「天賦人權」的角度而來，為戰後世界各國政府發展助學機制的基本法理依據；那麼，「教育成本分擔」理論的提出，則從受益者負擔經濟的角度，為各國衍生的龐大助學機制經費，提供了另一向度的思維。

早自 1776 年經濟學始祖亞當史密斯 (Adam Smith) 就在《國民財富的性質和原因的研究》(又譯為國富論) 中即提出了「教育即投資」的理念，該研究並指出政府必須出資興辦高等教育的原因有二，第一，個人的才能不僅是個人財產的重要組成部分，也是社會的財富，更為國家資源的一部份；第二，知識的習得、技能的培養，是需要教育培養與經費投資。而鑒於個人知識與技能不僅事關個人前途，且影

響社會與國家，所以政府必需透過助學機制協助具能力學生進入高等教育，以提升人民素質並增進國家競爭力。

由於高等教育具有個人及社會收益之功能，是以 1970 年美國當代著名經濟學家 Johnstone 在研究高等教育助學機制政策中，將「教育成本分擔」理論作為重要施政參考。Johnstone (1986) 認為，要建立合理的高等教育助學機制，必須先了解高等教育的成本結構，並將高等教育成本分為三類，一為教學成本 (costs of instruction)，係指由大學為教學支付的費用；二為學生生活成本 (costs of student living) 包括：住宿、伙食與日常生活開支；三為學生放棄的收入 (student foregone earnings)，意指學生為進入高等教育而放棄參與生產勞動衍生的個人收入損失。是以，高等教育成本應由家長、學生、納稅人及學校來一同分擔。Johnstone 從高等教育成本觀點分析成本分攤概念，同時期教育經濟專家 Psacharopoulos (1985) 則從教育成本-收益觀念，說明教育成本合理分擔的必要性及公平性，其認為高等教育助學機制應建立在成本-效益的分析上。

Johnstone 和 Psacharopoulos 皆認為在規劃高等教育助學機制時，應有教育成本分攤理論，並提供相應的研究或書籍強化其論述。1984 年 Johnstone 首度於《美國高等教育助學研究第三十屆年會》上提出了「高等教育的成本分擔與轉移」(sharing and shifting the costs of higher education) 概念，後於 1986 年發表《高等教育成本分擔：英、德、法、瑞典、及美國等高等教育助學機制》一書。而 Psacharopoulos 對於高等教育成本-收益的研究成果則體現在 1973 年所撰《教育投資回報》、1985 年與英國學者 Woodhall 合著的《為發展而教育：一種關於投資選擇的分析》及 1993 年出版的《教育投資回報；全球最新發展》。兩人對於高等教育助學機制應考量成本分攤的大量論述及相關出版品的推陳，對於國際間亟需助學機制理論指導的國家間產生引導 (張民選，2003)，部分國家整合二位教育學者所提教育成本分擔理論，作為助學機制採行的主要觀點如下：

1. 高等教育成本應由學生、家長、納稅人和大學共同分擔，如果該國中仍有特定群體無須負擔成本，應以成本分擔觀點來檢視其合理性，實因高等教育成

本分擔具有「公平性」及「增加高等教育資源」的益處。

- 2.對全體學生採取平均性（無差別性）助學機制，如免費上大學或全體學生助學機制一體適用，將產生效率低、納稅重等問題。倘高等教育收費，將可透過富有者所繳交的學費設立獎助學金，並作為資助低收入戶家庭的經費來源，以兼顧教育的公平性。
- 3.學生負擔成本不一定需就學前或就學期間負擔，成本可等至畢業後再要求學生負擔。另一方面，助學機制並非得完全依賴贈予，也可以透過貸款或學校工讀機會提供。

綜上所述，高等教育助學機制的發展脈絡最早在「教育機會均等」的影響下，整個世界對於高等教育充滿無比的信心，並認為此將對高等教育學生提供最完善的資助，進而促使免學費等措施普及化，達成社會公平目標。在當時氛圍下對高等教育學生的「慷慨性」或「無償性」助學機制，形成了「合理」、「合法」、「合社會性期待」的多贏局面。然該無償性助學機制憑藉著世界各國與社會風氣的多數支持下，卻也延緩對助學機制「公平性」、「效率性」的研究與檢討力度。隨著各國投入助學機制經費因高等教育普及造成快速擴增，且同時期 1969-1979 年間各國面臨全球性經濟危機的脈絡下，致使助學機制的檢討聲浪應運而生，遂在「教育機會均等理論的重新檢視」與「高等教育成本分擔理論的蓬勃發展」下，衍生了新一波助學機制發展的變革，此於本章第二、三節中將加以分析。

第二節 教育機會均等理論與助學機制發展的關連

壹、時代背景

在高等教育機會均等理論的支持下，各國高等教育助學機制在 1960-1970 年間得以迅速發展。各國為了徹底實踐高等教育機會均等之理想，多採取「免費高等教育加助學金」的慷慨模式，此模式成為當時盛行的助學機制之一。然當時已有學者 Coombs (1985) 發出了「此舉恐造成高等教育財政危機」的警告。Coombs 認為，在

慷慨助學機制模式下，任何國家在走向高等教育大眾化時，如果不額外造成整體社會和經濟的負擔，亦即表示不再增加教育經費在公共支出的比例，那麼高等教育的經費將出現「極度不足」的現象。

隨後，在 1969-1979 年中東戰爭年間，由於戰爭地區多為世界石油輸出國，使得長期依賴中東石油的重要經濟體系國家，如：英國、美國及日本等陷入了長久的經濟危機，各國為減緩自身國內經濟危機，多採取貿易保護主義，造成發展中國家出口比例及金額大幅降低，引發了「全球性經濟危機」，進而造成各國內部的財政危機的加遽，迫使各國必須在教育經費上採取「緊縮」政策。該財政危機促發當時被認為無具任何成本效益的「免費高等教育加助學金」機制一個重新檢討的時間點。表 2-2 為當時的歐共體成員國紛紛凍結或大幅度縮減高等教育經費的情況。

表 2-2 歐共體 1975-1984 年間高等教育公共經費平均支出變化

年份/項目	高等教育經費占公共財政	高等教育經費占教育預算	高等教育經費占 GDP
1975	2.25%	20.39%	1.07%
1978	2.09%	18.76%	0.85%
1981	1.76%	17.93%	0.83%
1984	1.73%	18.29%	0.82%

資料來源：*Public Expenditure on Higher Education*(p.107-113), by Kaiser, 1992, London: Jessica Kingsley.

如此劇烈的經濟危機，使得各國必須更謹慎思考並規劃高等教育助學機制經費運用的合理方式，尤其是採取「免費高等教育加助學金」慷慨模式的國家，不得不在此艱困時代背景下，重新檢討該助學機制的合理性與公平性，亦進而促使各國學者與政府間重新探索高等教育機會均等的理論意涵。

貳、教育機會均等的重新探索

一、概念分析

眾家學者對於教育機會均等 (equality of educational opportunity) 一詞的定義均有歧異。一般而言，若就消極條件觀之，教育機會均等在避免受教者於就學或受教

機會上，受到不平等的待遇。若就更廣泛與積極的層面觀之，除了要求受教者能夠具有同等的就學或受教機會外，更進一步要求就在學或受教過程中，能夠得到公平及適性的教育，使受教者的潛能得以獲得真正的、有效的發展（吳清山、林天祐，2003）。

早期的教育成為貴族階級的專利，英文 school 一詞的希臘字 schole，原為「閒暇」之意，可見到學校受教育乃是「有錢有閒」的人始得為之。近代教育機會均等觀念的興起，方打破對於原有的教育功能定位，該觀念興起是透過以下幾個因素所帶動。

（一）民主思潮的興起。受到民主思潮的影響，人民主權意識提升，在教育上，各國逐漸建立免費的義務教育制度，教育被認為是人民的基本權利之一，遂要求人人均應有相等的就學與受教機會。

（二）社會階層與社會流動研究的影響。人們意識到教育與社會階層具有密切關係，為了打破社會階層透過教育不斷進行階級複製，使較低社會階層的受教者亦能有機會做向上的社會流動，晉升到較高的社會階層，因此教育機會均等問題被重視。

（三）學習權觀念的提倡。在晚近，教育機會均等又與「學習權」（learning right）觀念相聯結。1985年聯合國教育科學文化組織（UNESCO）第四次國際成人教育會議宣言，將學習權定義為：「學習權是閱讀和寫字、提出問題與思考問題、想像和創造、瞭解人的環境和編寫歷史、接受教育資訊、發展個人和團體技能的權利」。由此觀之，學習權是以個人為主體，透過適當的學習情境和學習活動，充分發展個人閱讀、思考、生活以及創造等潛能的一種基本人權。而教育是實現學習權的具體途徑，為了保障及實現學習權，就「教育政策」而言，政府必須確保每一位國民受教育的機會一律均等；就「教育制度」而言，政府必須設置足夠的學校數量，以及規劃充足的升學管道，使人人都有機會接受各級教育；就「教育組織及人員」而言，教育行政單位及學校必須不斷的進行組織再造，提供有效能及有效率的服務；就「教育的內容與方法」而言，教師必須不斷改進教材教法以提供學生最佳的學習環境。最

後，整體社會必須是一個永續成長的「學習型社會」，為個人提供適性發展的終身學習環境。由此可見，學習權與積極的教育機會均等理論是相互呼應。

高等教育機會均等理論亦承襲上述概念，由於高等教育與較高社會地位取得具有相關性，在早期高等教育的稀有特性下，多成為富有者之附庸，不利於社會階層之流動。隨著高等教育需求日益加深，各國在政治民意與經濟發展考量下，遂逐漸朝向高等教育的擴充，期能擴大高等教育參與率，使具有能力之學生得以進入高等教育就讀（黃毅志，1999）。各國助學機制則在達成此目標影響下，多以免學費或低學費加助學金等作為達成高等教育機會均等之方式，然在經歷經濟危機後的高等教育助學機制檢討聲浪中，最重要的思考則為「慷慨的助學機制模式」，是否真的實現了「教育機會均等」，進而擴大了社會的公平？以下就從相關研究結果及對公平的理論研究，進行探究。

二、相關研究結果

世界各國學者包括諾貝爾獎得主 Schultz 和 Friedman、英國著名經濟學家 Blaug、美國發展經濟學家 Todaro、英國社會學家 Halseyr、經濟學家 Barr 及長期從事高等教育助學機制研究 Woodhall 等人，對於慷慨助學機制實施成效提出了以下看法（Blaug, 1980）：

（一）免費高等教育加助學金幾乎在所有實施的國家中，都未能大幅提高工人階級和貧困家庭子女在高等教育階段的入學率。統計數字指出「在各國政府撥出鉅額資金，推行免費高等教育，且無償提出助學金的數十年後，社會經濟地位不利階級的子女能夠上大學的比例依舊為低，仍遠低於他們在社會人口中的比例」。

（二）來自中上階級家庭的高等教育學生是慷慨助學措施的主要受益者，因為它使來自富有家庭的學生獲得了不合理的利益，並且經由助學機制完成高等教育，進而提高勞動所得，獲取更高社會地位並使家庭生活更美滿。

整體而言，在基礎教育公平問題沒有解決的情況下，免費高等教育加助學金模式是既不公平也無效率。由於基礎教育發展不均衡，不同群體之間就學機會存在不均等現象，高社經地位群體較弱勢群族具有更高機會接受高等教育。因此，實施慷慨之助學機制，某種程度是將全國納稅群體之金額來資助高社經地位群體接受高等教育，並使其未來具較高之個人收益，此為最大之不公平處。

三、對公平的理論研究

前歐盟主席、曾任聯合國教科文組織主席 Delors 指出，當人類面臨未來種種的挑戰與衝擊時，教育將成為人類追求自由和平、與維持社會正義最珍貴的方式；同時，教育也將協助每一個人的天賦、才能與潛力充分發揮，以達成人生的目標與生命的意義。而高等教育教育機會均等理論，即是本於公平、正義的原則，以追求「社會正義」目標的達成。高等教育機會均等旨在擴大社會公平的理念，但在二次大戰後的研究均指出建構在「教育機會均等」理論上的助學機制所帶來的積極性效果極為有限，甚至更衍生富者得利的不公平現象，也造成了各國關心此機制的學者對於如何達成真正的「公平」展開廣泛的討論，並審慎檢視公平的實質意涵。

世界銀行於 1995 年所提出《教育的優先發展和策略》報告，提出高等教育助學機制應把「公平」置於首位。報告指出，各國對於高等教育雖已建立公平的目標，對於具體實踐與結果呈現必須不斷審視與檢討 (World Bank, 1995)。學者 Woodhall (1992) 認為「在許多發展中國家因受到經濟危機及高等教育擴充的雙重影響下，減少高等教育對公共資金的依賴是合理且必要的。而慷慨的助學機制除將衍生龐大預算造成經費排擠效應外，其機制本身並不公平，原因在於其不能確保教育機會均等外，相反的還將低收入戶的納稅錢轉給了富有及處於社會地位有利家庭的子女，進而使其畢業後即擁有更好的就業前途及更高的收入，與社會期待顯有不符。

各國學者為達成高等教育機會均等理論的意涵，遂針對「公平」概念進行更深入探討，大致可分為概念與理論分析二個層面，茲分述如下：

(一)概念分析

1.若從概念性的分析著手，一般認為「公平」(fairness 或 equity)與「正義」(justice)兩者在概念上相近，但卻與「均等」(equality)的概念成對比 (Grand, 1991)，譬如公平的分配並不等於均等的分配，後者是指齊頭性的平等，不分需求、能力與貢獻，都給予等量的資源；而前者則是依據個別的需求、能力、貢獻或是功績來分配不相同或不均等的資源。

2.與均等相較，「公平」係為一具有價值判斷的規範性概念，如：懶惰者所獲得的酬勞和勤勞者所獲得的酬勞一樣多便不公平；需求多者和需求少者得到同樣的補助，也不公平；同樣的機會與其提供給那些不知把握的人，倒不如給那些會好好把握機會的人，否則會造成浪費，但這其實也是一種不公平。是以，學者 Grand、MacMahon 和 Alexander 等人均認為「公平是一種規範性概念，相較於均等更具倫理性與判斷性」(黃藿，2006)。

(二)理論分析

對於公平性問題的討論，早在希臘時期柏拉圖《理想國》中便記錄了蘇格拉底的詰問「公平是什麼？」。此後，公平問題成為哲學家、社會學家不斷探索的問題。在近代若以理論性析辯方法來檢視教育公平主張，不論何種方法它總得回歸某種政治哲學立場不可。但總結各種立場，其若非屬 Mill 所提「效益論」(Utilitarianism)必然會屬 Rawls 的「正義論」(A Theory of Justice)，茲將兩種論點分析如下：

1. 在效益論的觀點上，Mill 認為效益的實質計算，不僅要包括群體最大幸福的追求，同時也應該將避免不幸福或減輕痛苦等面向納入考量。簡言之，一種政策或措施是否能合乎公平、正義，其考慮的重要關鍵正是以其是否能達成「趨樂避苦」的效益分析為著眼。所謂的「社會正義」對於效益論者而言，是應用群體福祉「累聚」的概念 (aggregative conception of the welfare of the group)，其中「福祉」是指「善的最大化」(maximizing the good)，而為追求群體「最大化的善」，甚至可以犧牲個體較小的善，且為了追求整體最大「淨滿足值」，某些較大的所得應去彌補其它人的所失，或者為讓大多數人得到好處，不惜讓少數人自由受到侵犯是必要的手段。正因如此，「正義」與「公平」的訴求必然會等同於「極大化」後的社會「淨滿足值」，

據以要求所有成員均應有合理的貢獻度。然該理論以產生的行為是否達最大化效益做為行為符合公平正義與否的唯一指標，常遭致學者批判其理論過於簡化 (Mill, 1998)。

2.相較於效益論的觀點，Rawls 在 1958 年發表一篇以「正義即公平」(Justice as Fairness) 為討論主軸的文章，提出正義應有兩種原則的主張。後來在 1971 年出版的《正義論》中，清楚指出「正義」應該是一個有制度社會應有的德行展現，它是社會性而非個人的標準，並依據社會契約論的基本原理，提出正義的兩項基本原理，(1)參與社會行動的每個人皆擁有最廣泛的基本自由與平等權利 (equal right)，也就是每一個人都有權力要求自己最大的自由與平等；(2)在公開的情況下，不論個人地位、官位及利益，只要是為了每一個人最大的利益，不平等是可能的。因此，對於社會與經濟不平等的處理，其目的在於：(1)合理地成為每個人的利益；(2)應將所有的地位和職務對所有人開放 (Rawls, 1971)。

Rawls 更進一步解釋「個人的利益」所涉及的效能原則 (principle of efficiency) 係指在自由民主社會中，根據自由市場競爭的機制，每個人能使其工作充分發揮效能；另外，當社會上所有職務與地位，均在機會平等的條件下對所有人開放，將實現所謂「機會公平原則」。最後，結合前二項原則，對於透過公平競爭而獲得較高社會利益者，他們有責任協助弱勢者提昇其利益。簡言之，消除社會不平等的措施，必須對於最差的階級有利，此即差異原則 (principle of difference) (Rawls, 1999)。

另外，Rawls 所指「正義即公平」，主張「公平」意在保障人人「原初狀態」(original position) 的平等，雖然這個原初狀態只是一個假說，但在「原初狀態」的下，人人是平等的，不因社會階級的不同、財富分配的不均、聰明才智的不同、心理興趣的差異等因素，而受到不公平的對待 (Rawls, 1999)。可是就實際的角度來看，正義的社會並不等於一個好的社會，因為屬於正義概念中的平等意義與理想社會中平等的意義，這兩者是有分別的。正義與公平間並非為完全的對應關係，其原因或許源自社會主要群體通過利益交換的外在形式來掩藏純粹利己形式 (a purely egoistic form) 不合宜。亦即，社會願意給予某些弱勢者完全無差別的對待，除了可以減少

社會不同群體或階級的對立，其根本目的係為同時達成穩定社會（也等於間接保護優勢者利益）的效果。

透過各國學者對於高等教育機會均等理論所強調的「公平性」研究，高等教育助學機制政策的發展更強調「公平的實質意義」，促使助學機制的實施變化更具多元性（由單一均等性助學機制轉為多樣態的助學機制）。在當時對於教育機會均等理論的重新檢視下，各國的高等教育助學機制大致提出了多項具體達成「公平性」的實質作為，引發助學機制在其後續的發展上產生了以下變革與思維（Johnstone, 2001）：

1. 「保證學生不會因經濟因素而失去接受高等教育的機會」的原則不變，且助學機制的實施對象上，應優先從「最貧困」的學生開始。
2. 助學機制的發展脈絡應隨時與「經濟弱勢學生是否真正受到協助」、「經濟弱勢階層子女進入高等教育比例是否提高」及「經濟弱勢階層子女進入高等教育比例是否與其在人口比例逐漸接近」的實際結果進行配合性之調整。
3. 學生接受助學機制協助，不應該是均等的。均等的助學機制並不公平，實質公平的教育機會均等只能透過不均等的助學機制予以實現。

參、我國教育機會均等理論與助學機制發展的探究

一、國內教育機會均等理論的論述

有關教育機會均等理論的討論，在國內較為受到認同與引用的有：林清江（1982；1989）、陳奎 憲等人（1995）、黃昆輝（1972）、楊瑩（1998）、彭森明（2005）及羅清水（1998）。上述學者在討論分析教育機會均等理論時，大多會涉及概念的演變、與社會變遷的關係、衡量教育機會均等的指標、學習者社會背景與教育機會均等的問題、造成教育機會不均等的因素、以及如何促進教育機會均等及在訂定教育機會均等政策時應包括的重點等（翁福元，1998）。上述學者對於教育機會均等理論，多從整體教育層面觀之，甚少從高等教育層面單獨提出，其主要原因如彭森明（2005）所述，「教育機會均等理論主要運用在國民基礎教育上，而此種理論對於社會具實質

利益，且政府除了健全基礎教育外，讓具有能力的人民得以接受高等教育已是世界趨勢，故此理論逐漸延伸到高等教育」。

此外郭為藩等人（1986）提及，教育機會均等強調教育機會的公平性，是「真公平」，而非教育數量形式上的相等（假平等）。就高等教育而言，所強調的是教育機會的開放，包含二層面，一是應有公平的入學制度；另一是確保繼續進修的機會，使有能力與有求學意願的在職者也有機會進修。

就黃昆輝所提的概念來看，其較重視入學機會的均等，而未注意教育品質的問題。而就林清江和陳奎憲早期所提有關教育機會均等的衡量指標或基本概念來看，其重心較偏於「入學機會及受教內容的均等」，較不重視「積極性差別待遇」(Positive discrimination) 的問題。

整體而言，國內學者對於教育機會均等理論論述，多針對教育整體的發展探究，甚少單獨對於高等教育特別分析探究。然教育機會均等理論無論在何種教育階段，其理論的實施無非包括「起點、過程與結果」的均等。研究者張淑美則對這三者的關係做了扼要但卻相當關鍵的論述（張淑美，1994；翁福元，1999），其提到任何教育階段教育機會的均等，應包含「起點」機會的均等，人人都有就學的機會，但因機會有限而無法人人入學時（如高等教育階段），則其分配的過程應該公平；受教育的「過程」中，教育的質與量應均等與公平；教育的「結果」，則受限於先天條件或個人努力的不同，符應正義的原則，即較高學業成就者得到較高的待遇，低成就者不應與高成就者得到相等、均等的待遇，這樣的主張是可以接受的。入學機會的均等、受教育過程的均等都是應該而且必須促進其實現，即「弱的均等」(weak equality)。雖然，受教育結果的均等是「強的均等」(strong equality)，但是，如果硬是要做到每個人受教育的結果都均等，恐有不少的困難，除非教育的成效能達到「每個人在接受教育的後，都能發揮其潛能或天賦」，否則它不過是一種烏托邦式的理想。

二、國內教育機會均等理論與助學機制發展的研究

檢視國內教育機會均等理論與助學機制發展相關研究，可發現兩者發展是相互連結的。承續教育機會均等的三個向度起點、過程與結果的機會均等，依序探究國內相關研究。

□

在起點機會均等部分，2003年黃德福立委在教育委員會則提出「青年教育津貼條例草案」，提出取消軍公教子女教育補助費的論述。其指出「軍公教薪資在國內非屬經濟弱勢，應採取依身份別的補助（如：就讀私立大學高等教育機構，便能申請一學期 35,800 元的教育補助費用），並不符合公平正義原則」（立法院，2003）。研究者林文蘭（2006）於《優惠或污名？臺灣教育補助政策的社會分類效應》一文中指出，高等教育助學機制，多以身份別作為補助對象，彰顯出助學機制缺乏互斥性，分類範疇彼此間雖然嚴明，但出現補助者身分同時隸屬於不同範疇，除了得以選擇不同的補助源由，更未見「排富條款」具體排除掉高經濟所得的人群，除顯示政策擬定的不夠周全，更代表教育機會均等理論未具體落實。

而對於過程均等的助學機制研究，如莊妙芬等（2007）於《大專校院助學機制的研究》報告中指出，為使學生於高等教育過程及結果機會均等，政府助學機制應提供生活費用的協助；此外，就學貸款的償還機制，應以學生畢業後工作所得能力作為規劃標準，而非一體適用。

學者蓋浙生（2007）於《教育經濟與財政新論》一書中則提出，未來我國高等教育助學機制的發展如何符應教育機會均等的理論內涵，包括：(1)福利資源應合理分配：依現行助學機制，軍公教子女就讀高等教育可請領教育補助，而其大多非屬低所得者；一般勞工大眾卻大多獨立負擔子女教育費用，違反教育機會均等中社會公平正義原則；(2)助學機制標準宜統一：現行各種助學機制，有依「身份別」認定，如：原住民、身心障礙；有依「家庭經濟條件」認定，如：低收入戶學生。然依身份別補助對象中亦有家庭經濟條件良好者，未必需要助學機制協助，故教育主管當局應該整合現行數十種助學機制，不問「職業」、「身份」，一律以「所得」高低為補助標準；(3)政府雖設有獎助學金、工讀助學及就學貸款等助學機制，但多僅限於就

學費用的協助，為協助學生於就學過程機會均等，仍應考量就學期間的生活費用協助。□

肆、符應教育機會均等理論的助學機制新思維

經由上述國外對於「教育機會均等理論」的公平性研究及我國教育機會均等的研究，得知助學機制的發展始於教育機會均等的理論。然隨著對於教育機會均等理論的重新探索與分析，助學機制的發展亦產生新的思維，說明如下：

一、高等教育助學機制的實施應符合教育機會均等理論

教育機會均等理論的相關定義與研究眾多，雖無法形成一致性的定義，然彙整近年國內外學者的相關研究得知，其核心概念不外乎「公平」與「正義」。是以，高等教育助學機制的實施，應在合理的「公平」與「正義」思維下，追求教育機會均等理論之達成。

而前述教育機會均等理論所強調的「公平」與「正義」，主要係依據 Rawls 所指的「正義論」，認為應協助弱勢者提升其受教機會，以減少社會對立，實現「機會公平原則」。高等教育助學機制，應以協助弱勢學生為主，提供其就讀高等教育的機會，使其未來有機會進行社會階級的流動作為主要的政策與實施目標。爰此，高等教育助學機制的推動應採取「積極性的差別待遇」而非「齊頭式的平等對待」。

二、高等教育助學機制的實施應強調「入學與過程機會」的均等

由國內學者對於高等教育機會均等理論的定義觀之，高等教育機會均等理論應包含入學、過程與結果的均等。而助學機制的實施旨在協助達成入學與過程機會均等二層面。是以，高等教育助學機制的實施除了提供入學時的學費協助外，就學期間的生活費用，均需納入高等教育助學機制的規劃要項。

三、高等教育助學機制的實施應強調其合理性

均等性或慷慨式的助學機制經由相關研究後發現其將造成政府經濟上的負擔與造成階級複製現象更為嚴重。因此，高等教育助學機制在教育機會均等理論重新檢討後定位在「實質公平」的引領下，應優先檢討「免費高等教育」與「慷慨式助學機制」的合理性，並在推行任一助學機制時均應時刻反思是否達成「實質公平」，該機制所代表的合理性為何？如此，方能使助學機制的發展逐步落實「教育機會均等」理論意涵。

第三節 教育成本分擔理論與助學機制發展的關連

壹、時代背景

在高等教育機會均等及政府將高等教育視為人力投資的助學理論下，各國高等教育助學機制在 1950-1960 年間得到迅速發展，並以「免費高等教育」或「免費高等教育加助學金」為主要實施模式。隨著「全球性經濟危機」影響及「慷慨的助學措施」未能實現「教育機會均等」的研究結果提出，使得助學機制的發展產生巨大變革，並對高等教育機會均等的理論重新檢視與定義。在此同時，各國在高等教育逐漸邁入大眾化及經濟危機雙重影響下，高等教育成本分擔的理論應運而生，形成了另一影響助學機制發展的理論型態。

貳、教育成本分擔理論的詮釋

一、高等教育經費模式

高等教育歷史可回溯到十二世紀的歐洲國家大學，美國的大學發展儘管較歐洲各國約晚了四、五個世紀，高等教育財政的發展卻比歐洲來得完善。從十七世紀的哈佛學院開始，耶魯、普林斯頓、布朗及賓州等大學，雖是私立學校，卻接受來自政府的補助。正確說來，這些大學財政的運作都是依賴各殖民地議會所提供的「土

地和金錢贈與」，除此之外，美國政府也採用了棉花或煙草銷售稅收方式，提供大學進行資金資助，這是美國政府對高等教育機構的最初補助形式（Cunningham, 1980）。這種資助方式開啟了政府對大學資助經費的模式。一般說來，高等教育經費取得的模式有二：

（一）國家控制模式

對於國家究竟應該在高等教育事項上扮演何種角色，有兩派相當極端的說法。自由主義學派認為國家應該是處於積極被動的角色，而福利經濟學派則倡導國家控制模式。福利經濟學派認為由於高等教育市場失靈（market failure），導致政府有介入的必要，以分配資源、保障市場不致發生壟斷等方式介入。市場失靈又可細分為：自然獨占（natural monopoly）、公共財（public good）、外部性（externalities）、資訊不完全（imperfect information）等（李秀鳳，2000）。

除了市場失靈之外，公平、平等的追求，以及以民法損害賠償手段規範市場原則失靈的狀態（Posner, 1993），都是國家介入市場活動的重要時機。對現代人而言，平等已不再侷限於政治權利方面，尤其在邁入 21 世紀的民主時代，許多政治上的不平等，透過許多民主國家的制度設計也都能普遍獲得解決。因此現代人對於平等的要求較著眼於經濟權利方面，也就是所謂「分配的公道」的問題。應用於高等教育市場上，由於教育事業的投資龐大，為了求教育的質與量的平衡及入學機會的均等（不因地區條件、人種、社會地位的不同而有不公平的現象存在），政府遂得介入其中積極扮演重新分配資源的角色。經濟學家貝克夫婦（Gary S. & Becker G. N.）所著《生活的經濟學》（The Economics of Life）一書中表示，各級政府應透過政策對家境不好的年輕人提供協助，而最好的方法，就是幫家境貧窮的學生提供學費（薛迪安譯，1997）。

由國家來資助高等教育所倚賴的主要論點是「社會責任說」，也有人以「公共服務說」來加以解釋，認為教育是政府採取國家控制模式的要項之一，是對國民的一項公共服務，故學生應免繳學費（蓋浙生，1986）。而「社會責任說」則認為高等教育旨在培養國家領導人才和訓練高級技術人才，以發展國民經濟；或認為高等教

育是國家現代化和實現民主政治的理想工具，其經費當應由政府支付為宜。由於社會大多呈現所得與財富分配不均的現象，政府透過稅收政策及教育（包括高等教育）支出政策的實施，可以實現所得與財富重新分配的目標。因此，透過前述論點，該模式認為高等教育經費取得，需由代表社會的政府來支付。有關高等教育經費的國家控制模式，詳如圖 2-3 所示，由政府直接或間接（透過撥款委員會或研究委員會）將經費撥付與大學，另對學生提供就讀期間之費用。

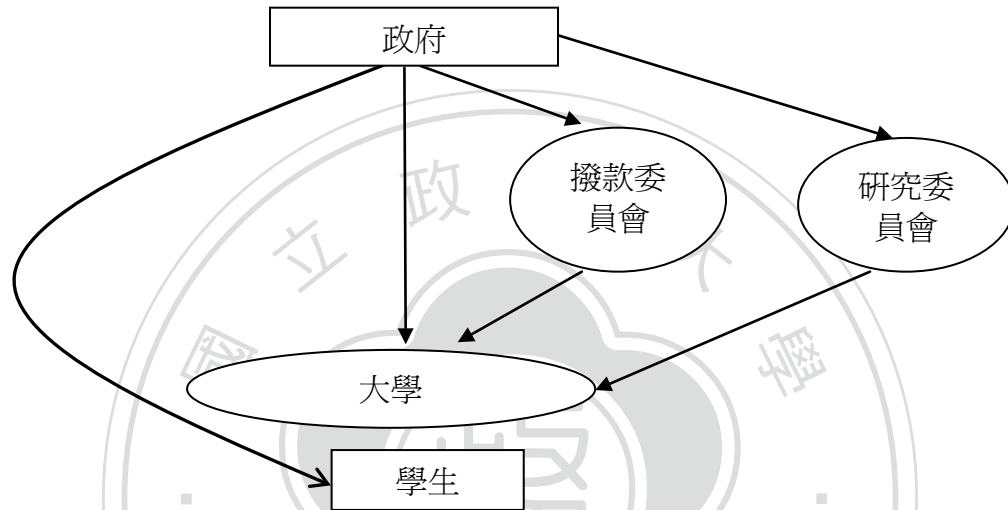


圖 2-3 大學財政：國家控制模式

資料來源：高等教育成本分擔理論對臺灣學生就學貸款制度關聯性的研究（頁 15），黃翊智，2005，國立台南大學教育經營與管理研究所未出版碩士論文。

(二)市場機制模式

在經濟學上，市場機制模式有其重要的地位及擁護者。亞當斯密常以「一隻看不見的手」來稱之。亞當斯密基相信只要任由人類的利己心（self-interest）推動，去展開一切的經濟活動，則自然會使個人私利與社會公義，趨於和諧一致。應用在高等教育上，所謂市場機制是政府放寬對學校的管制，由買方（家長與學生）與賣方（學校）共同決定教育的需求量及供給量（蓋浙生，2003）。此概念運用在高等教育上又稱為教育投資說、能力負擔說和成本效益說等。其主要作法是透過高等教育出售服務，包括教學、研究和提供諮詢來使付費者未來獲得更高收益。美國高等教育專家 Clark (1983) 也曾提出此種市場調整模式，他認為，除了教育投資對整個社會有利外，亦滿足個人的求知慾望，使個人獲得知識、技能及適應社會的能力。個人教育程度的提高，也增加就業機會和獲得更高報酬的可能性。因此，既然國家和

個人皆視教育（尤其是高等教育）為一種有效的投資，就應制訂合理的收費標準，使個人負擔部份的教育成本，這才是合理公平的。

在現今的教育趨勢中，國家控制模式已逐漸式微，起而代之的是以市場導向為主要的教育投資說。在市場機制模式中「誰受益誰付款」是基本原則。另一說法採取折衷說，認為政府是教育主政者，也是教育受益者。因此，政府及受教育者皆應在其受益範圍內支付教育經費（Leslie & Brinkman, 1988）。除了政府和受教育者外，凡直接或間接受益的社會大眾，也應該承擔其部分責任，故產生有了來自社會的捐贈資金來源管道。

學者閔維方（2002）從經濟圖（圖 2-4）分析指出，高等教育的個人收益是高於社會收益的，兩者均符合邊際收益效益遞減規律。從整體社會角度而言，當社會的收益（圖 2-4 中曲線 B1）低於社會付出的成本（圖 2-4 中曲線 C1）時，公共教育經費支出就成為不經濟。換言之，從公共教育投資角度觀之，當高等教育學生人數達最適規模時（圖 2-4 中點 S1），此時的社會收益等於社會成本，再增加學生人數則社會收益低於社會成本。但是，由於此時個人收益卻遠高於個人成本，因此學生仍努力追求進入高等教育，直至學生人數達個人收益與個人成本平衡時（圖 2-4 中點 S2）才會停止，此時個人收益等於個人付出成本，再增加學生人數則個人收益低於個人成本。然學生人數從圖 2-4 點 S1-S2 間的增加，係因個人預期效益所驅使，不宜由國家支應全部成本，而應由受益者付費才為合理。

另從效率性觀之，由於教育的社會收益率隨教育等級提高而不斷下降，在國家教育經費總量持平前提下，政府對高等教育投資的增加意味對基礎教育經費的減少，恐造成教育機會不均等狀況加遽（杜屏、李寶元，2007）。而根據邊際效用遞減原則，支付教育成本能力較高的，其邊際財富效用較低，支付後對其影響不大；而支付能力較低者，其邊際財富效用較高，支付後對其影響較大。此外，未從成本分擔觀點考量，將使高等教育需求過度膨脹，受教育者缺乏內在預算約束和經濟驅動力，亦將造成高等教育資源浪費和低效率（曠乾，2009）。

是以在機制模式下，強調「誰受益、誰付費」與「經費使用效率性」。故高等教育經費得於且應於各種管道中取得，例如政府、學生、企業、校友捐贈等，這種「財政多元」模式（如圖 2-5），可以美國和日本等國為代表，其強調高等教育受益者均應作為高等教育經費的來源，對於學生無力支付學費者，則透過貸款模式使資金得以回收利用，具效率性。

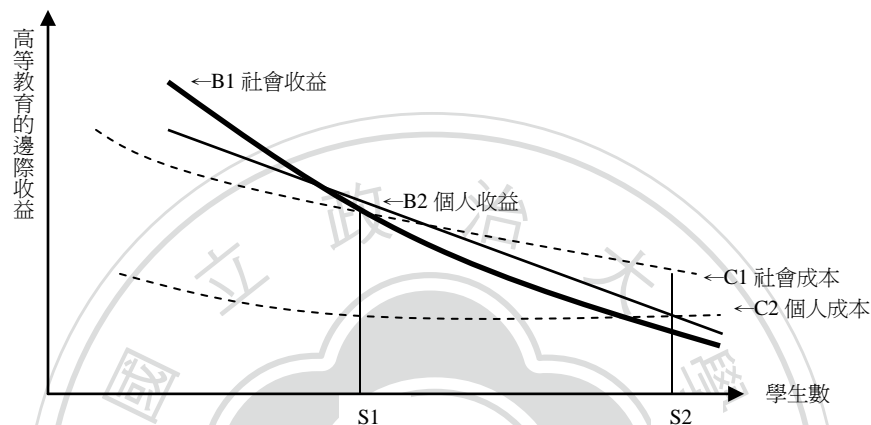


圖 2-4 高等教育的收益與成本
資料來源：高等教育運行機制研究（頁 315），閔維方，2002，中國：人民教育出版社。

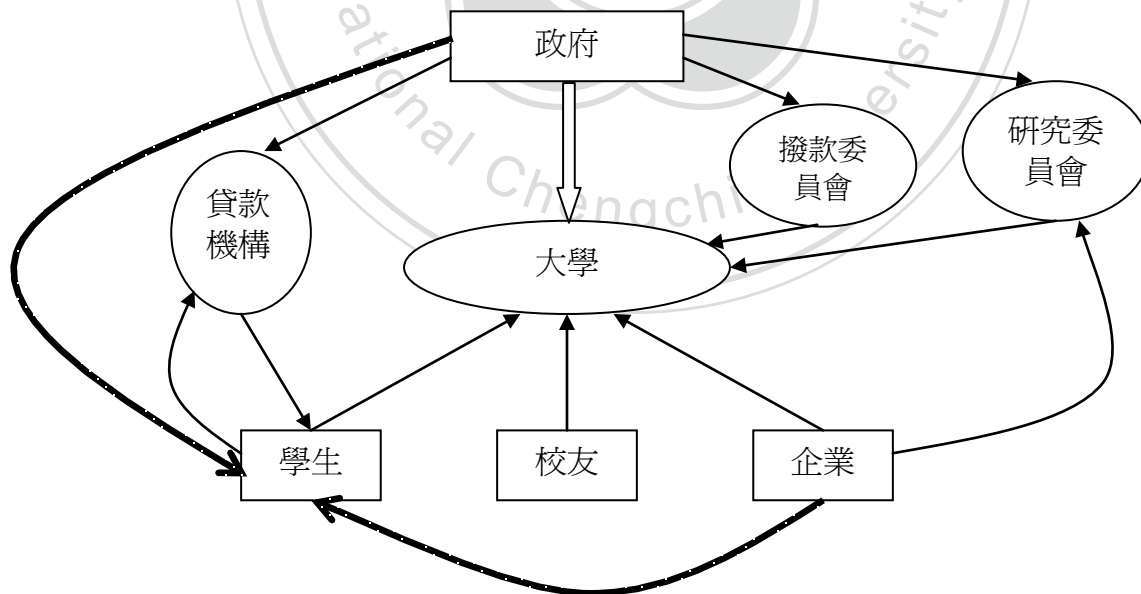


圖 2-5 大學財政：多元模式
資料來源：高等教育成本分擔理論對臺灣學生就學貸款制度關聯性的研究（頁 15），黃翊智，2005，國立台南大學教育經營與管理研究所未出版碩士論文。

二、高等教育成本分擔主體

基於高等教育快速擴張與政府預算有限下，聯合國教育科學與文化組織(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 簡稱 UNESCO)將高等教育成本來源按公私立別分為政府與民間(所稱民間係指非政府部門，如來自家長、學生、捐助人與企業等)兩大區塊(如表 2-3)，並強調來自民間的重要性，鼓勵高等教育朝向是項途徑努力，創造多籌資金管道(蓋浙生，2007)。

表 2-3 公私立高等教育經費來源

來源/機構	公立大學	私立大學
政府	經費來源按公式計算的基本撥款及績效獎補助款	提供學生一定金額的助學補助
民間	學生學雜費、產學合作經費、個人或基金會捐贈	

資料來源：教育經濟與財政新論(頁 90)，蓋浙生，2007，台北：高等教育。

學者 Clark (1983) 認為，社會大眾對於高等教育過度需求，而政府又缺乏有效率的投資，如：免費或無償助學，使得高等教育發展日益僵化，失去了反應和變革的能力。Clark 同時指出，政府對於高等教育的投資不足已為常態，高等教育必須減少對於政府的依賴，增加民間資金來源。雖然此舉恐引發家長、學生及社會大眾的爭議，但唯有在合理成本分擔概念下，兼顧教育機會均等的原則，才能解決高等教育發展的困境，朝常態且永續經營。

對於高等教育成本如何分擔，Johnstone 於其各國高等教育成本分攤形式相關研究(1986, 2001, 2006)中提出四大分擔主體，分別為政府(亦即納稅人)、家長、學生及個人與機構捐助者，茲分述如下：

(一)政府(納稅人)

在歐洲大部分國家，納稅人承擔所有或幾乎部分直接教學成本(高等教育免學費)，另外還承擔學生部分的生活成本(免費加助學金)。在美國，納稅人為高等教育提供經費和分擔部分學費，承擔著公立校院大部分的教學成本。整體而言，納稅

人透過不同方式為學生提供助學機制，包括直接型態如：助學金、就學貸款；間接型態如：優惠住宿、交通費、賦稅減免等。

(二)家長

家長承擔成本的形式亦可分為直接與間接。在多數國家中，家長負有為學生承擔生活成本的責任，而在美國和其他需負擔學費的國家，家長需另以支付學費方式承擔部分教學成本，故提供生活費及支付學費係為家長直接承擔成本的方式。另外家長仍需負擔學生就讀高等教育期間所減少的勞動所得及家中食宿，則為間接的承擔成本方式。由於家長承擔成本的多寡，受其支付能力的限制，故需藉由完善的資產調查體系予以配合，倘形成家長無力承擔的成本，則可能透過其他三類來承擔。

(三)學生

學生可以承擔一部份生活成本，若有收取學費，則再承擔一部份教學成本。學生主要是透過就學貸款、獎助學金及工讀方式來負擔部分教學與生活成本（泛指學雜費、生活費、住宿與書籍費用等）。

(四)個人或機構捐資（慈善者）

慈善者可以是個人、群體或機構。在一些國家高等教育機構透過捐資收入承擔一部份直接教學成本。部分大學還通過提供大學自己募集的資金作為獎助學金承擔學生部分生活成本。

三、高等教育成本分擔主體理論依據

(一)政府或納稅者對高等教育成本分擔的理論依據

西方國家高等教育除由宗教團體設立者不由政府分擔成本外，凡由政府所設置的公立大學，政府均配合編列預算補助。其主要理由係將高等教育視為準公共物品，一方面在消費上具有排他性；另一方面，它又具有外在利益，可為社會共同享有，不能排除特定對象。尤其高等教育影響層面甚廣，特別是 1960 年代教育經濟學興起後，強調教育投資的外部效益（external effective）。加上人力資本論者，如 Vaizy

(1962)、Schultz (1971)、Becker (1993) 等學者，均提出教育或人力投資是最有利的投資，尤其是高等教育可讓受教者及國家產生巨大效益。

高等教育成本由納稅者來承擔，其實就是政府承擔，稅收可以由納稅者直接地繳納，如收入稅、財產稅、零售或航空旅遊進口品等。另亦可以採取間接的形式繳納，這類間接稅對納稅人而言係為隱性，如營業稅和企業所得稅。如果透過合理的稅制或租稅移轉，將稅收用於公部門使得某些特定對象能夠受惠，則經費來源係出自於納稅人而非政府，將更具公共財及租稅移轉效果 (Johnstone, 2001)。

(二)個人對高等教育成本分擔的理論依據

成本分擔理論認為個人接受高等教育不應該是免學費或低學費，應合理分擔部分成本。其理論的依據來自教育經濟學、教育財政學與教育社會學三方面 (蓋浙生, 2007)。

首先，從教育經濟學觀點論之，依教育成本與效益分析，教育投資後私人報酬率往往高於社會報酬率 (Psacharopoulos, 2006)，這包括賺取所得能力的提高、社會地位與聲望的提升，以及自我潛能的充分發展等。既然高等教育利益由個人獲得比例較高，故在其受教過程中應合理分擔部分成本。

其次，從教育財政學觀點而言，政府公共支出係以滿足多數納稅人的需求為原則，然高等教育並非全體納稅者子女都能享有，此外高等教育經費在公共支出過多勢必壓縮其他公共預算，致損害其他納稅人權益，不符全體納稅者的利益原則。是以，建立「使用者付費」機制，是達到財政收支公平性有效辦法。

最後，從教育社會學觀點，公平一直為人類所追求的目標，亦為政府部門施政標的。然社會公平原則不同於均等原則，在教育機會均等原則中主張對於有能力者，不論其性別、種族、宗教或財富等差異，給予相同的機會，但並不保證所有人都具有能力致獲得機會。相對於機會均等，公平原則主張對所有人都是平等，故反映在高等教育成本分擔即為受益者付費，此即差異原則亦為 Rawls 所標榜的「差別性原

則」(the difference principle)。

徐同文(2005)針對上述個人對高等教育成本的分擔觀點，認為個人對於高等教育成本的分擔，除增加了高等教育投資的總量，亦有(1)呈現責任認領的道德要求；(2)解釋投資與回報的經濟關係及(3)反映市場經濟條件下的社會公平原則等功能性。

(三) 個人或團體的捐贈

高等教育成本分擔的最後部分是來自於個人或團體的捐贈，個人捐贈在西方國家有其悠久的歷史背景，個人捐贈大學的主要目的為二：第一，基於宗教熱忱與慈善心懷，將其遺產或畢生所得作為基金捐贈，取代遺留財產予後代子孫；第二，捐贈給大學，可造福更多學子，散播大愛。至於團體的捐贈，多屬於企業的回饋，其動機不外乎：(1)建立產學合作機制，相互受惠；(2)兼具節稅與社會責任的考量。

大學接受個人或團體的捐贈，多數透過基金會或校務發展基金機制運作，依據捐贈者(非)指定用途據以規劃，如透過孳息方式作為助學機制所需經費。我國公私立大學財務結構中，有一部份來自於募款或捐贈，但所占比例不高，其原因在於募款風氣不盛，加上制度面與結構面等根本性問題，使得個人或團體的捐贈方式發展不盡理想。如何營造捐贈高等教育風氣並於稅法上具體提供誘因，實值得我國持續努力。

四、影響高等教育成本分擔因素

儘管高等教育成本分擔在全球實施的範圍不斷擴大，但這一概念在多數的國家政策推動上仍有爭議。有的反對者無疑是為既得利益考量，亦即「基於對過去不收費而現在卻要收費政策的本能反對」。但是，對成本分擔更基本和更強烈的力量主要來自三方面，包括：技術上的、策略性的和意識型態上的(沈洪、李紅桃譯，2003)，分述如下：

(一) 技術上的抵制

技術上反對的依據是「成本分擔的理論是正確的，但反對此制度在缺乏完善配套措施下實施」。對是項理論的支持者認為，高等教育的成本分擔不僅不會導致高等教育入學機會的不公平，反能促進高等教育入學機會的公平，惟欲達成是項目標，需配合經濟狀況調查的助學金及學生就學貸款等機制。實施成效良好的國家利用技術手段來達成，主要方式有下列四種：

- 1.有廣泛且縝密的收入所得稅徵收體制，透過此體制能夠掌握絕大多數的所得稅源，也有可靠的合理計稅方法確知每一家庭的經濟狀況。
- 2.有完善的人口流動管制彙報系統，得以完整掌握政府提供的各項就學借貸申請人流動訊息，俾減輕還款追蹤的困難。
- 3.具有透過雇用單位勞動所得扣減作為償還學生貸款組織系統（對按收入比例還款所需的配套措施）。
- 4.建立政府擔保系統，促進民間資金投入學生借貸行列，以減輕政府負擔及投入預算的壓力。

是以，成本分擔的反對者認為，缺乏上述的配套系統，無法清楚確知學生「經濟狀況」和「需求情形」。因此，對於成本分擔的理論以技術能力上不足作為抵制或不願實施的理由。

（二）策略上的抵制

高等教育雖具有準公共財的特性，採行成本分擔理論不單僅是經濟問題，背後恐衍生政治問題。持反對立場的政治假設為「接受高等教育成本分擔將使得高等教育對公共投資的競爭力處於不利地位」。該反對派認為，高等教育透過私人投入來彌補公共投入的不足是一種錯誤，並將使得高等教育在預算爭取上相較於醫療、福利、國防等處於更不利的地位。

反對成本分擔的另種思考策略是，高學費、高資助雖能增加高等教育的投資總量，但政治上的現實卻是，政治家面臨公共投資的「僧多粥少」下可能更喜歡高學費而不注重高資助，其導致的結果會是學費越來越高，藉以滿足國家經費不足的需求，但卻又缺乏相對應高水平的助學資助來協助經濟弱勢家庭學生。

成本分擔理論支持者認為，上述觀點的確不容否認，但高等教育相對於基礎教育而言較能利用私人投資來彌補公共投入的不足。而支持免學費或低學費者則多為既得利益者，其策略上之抵制旨在讓自身處於較有利之地位。

(三)意識型態上的抵制

第三種形式對成本分擔的抵制力量是意識型態上的，這或許也是最根深蒂固的。對於新自由經濟觀認為「免費高等教育實際上是不公平的，因為它是由全部人付費而供有錢人享受」的觀點，抵制者提出反擊，認為這種不公平的狀況必須由整體的經濟、政治、社會變革來解決，應在更大的公共領域範圍內，由政府而不是由市場來決定並分配全部的商品及服務。抵制者認為，靠學費來補充高等教育經費，只會為高學費（亦即較低公共投入）打開方便之門，導致全面性的高等教育市場化。此外，抵制者也反駁了傳統新自由經濟派的觀點，提出「公共投入是有限的並且將越來越緊縮，成本分擔將會限制高等教育的容量，間接使得公立高等教育條件更差，這兩種情況都會使學術能力差或貧困者處於劣勢」。同時抵制者認為國家徵稅能力受到限制是由下列因素引起的：其一，政治上缺乏徵稅的決心；其二，政府徵稅時缺乏效率和整合力；其三，過份私有化，使得徵稅很困難；其四，接受並鼓勵資本和生產能力更大的國際流動（如高度重視全球化），使得私人和公司容易將納稅收入和資產轉向稅收更低的地方。

綜上，抵制者對「新自由經濟觀」的成本分擔理論進行意識批判，並認為政府應優先檢討徵稅能力，而非僅一味採行成本分擔來掩蓋徵稅能力不足的實。

參、教育成本分擔理論對教育機會均理論達成影響的分析

隨著高等教育成本分擔政策的實施，受教者及其家庭隨著是項政策的實施，使其負擔高等教育成本比例越行加遽。是以，大學學費標準的不斷提高，其教育公平性再度受到高度關注。國內外相關學者對於是項議題研究結果彙整如下（Johnstone, 2001；Salmi, 2000；Vossensteyn & Koelman, 2001；張國偉、何明修，2007；鄒川雄，

2006；駱明慶，2002）：

一、教育成本分擔理論對教育機會均等理論的相關論述

（一）正面論述

在不實行成本分擔而完全由國家承擔高等教育經費的情況下，高等教育機會仍然不均等。一方面高等教育為維持教育品質使每生單位成本提高，但國家的財力有限，實施免費教育除造成協助範圍的受限無法擴及更多受惠層面外，同時將壓縮其他教育或公共預算。另一方面從世界各國的經驗來看，由於富裕家庭的子女接受高等教育的機會遠大於貧困家庭，低收入階層子女在高等教育中不占人數優勢。因此，高補貼或者免費的高等教育助學機制，將產生一種劫貧濟富的效應。亦即低收入階級透過繳稅為高收入階級子女支付教育成本，而高收入階級仍占有相對多的教育機會，卻無需承擔成本或只承擔較少成本。免費高等教育實質上是讓高收入階級子女占有了其他階級子女應該享有的高等教育資源。爰此，對高等教育實行高補助或者免費助學機制，恐將導致教育機會更加不均等。同時，接受高等教育會使個人獲得較高的收益，免費的高等教育是在用國家的錢為個人投資，因而對沒有接受高等教育的人產生相對應的不公。反之，採行成本分擔在高等教育公共投資呈現不變或遞增情況，可使高等教育預算總量增加。若假定當期成本不變，預算總量的增加就可使高等教育總規模得到相對擴展，即可擴大協助學生的比例。

（二）反面論述

高等教育成本分擔理論具體實施後，家庭的經濟壓力加大了，家庭收入水平低的學生對學費增長的反應多為負面，故實施教育成本分擔有可能影響到部分經濟弱勢族群放棄接受高等教育的權利。是項理論雖從宏觀角度證實其有利於教育機會均等達成，但不可否認在微觀層次上仍對教育機會均等的落實存在負面的或消極影響。高等教育成本分擔有可能導致低收入家庭的子女難以支付起高等教育學費，而放棄接受高等教育之權利，使高等教育機會不平等現象更為明顯。部分研究指出，高等教育成本分擔對低收入家庭子女履行高等教育權利是不利的，在實行教育成本分擔理論後，大量的低收入者對於接受高等教育望之卻步或提前輟學。隨著收費標

準不斷提高，低收入家庭的學生的經濟壓力擴大，造成高等教育學生組成比例中，來自低收入家庭的學生比例下降，高等教育學生分佈比例受到家庭貧富狀況的影響加大，使得高等教育機會呈現出不利經濟弱勢家庭的趨勢，使其接受高等教育學生仍以高收入家庭子女為主。

二、高等教育成本分擔理論對教育結果公平影響的分析

教育結果公平有兩層涵義，在宏觀意義上，教育結果公平指社會總體的受教育者間收入分配的公平。在微觀意義上，教育結果公平即受教育者個體學業成功並被社會所接納的機會公平。被社會接納的機會公平，即所學的知識係社會所需要的，取得的工作職位和所得報酬與其獲得的知識和能力相稱，使其知識和能力得到有效發揮。

從第一層涵義上來看，高等教育成本分擔對教育結果公平是有促進作用的。眾所周知，受到高等教育的人整體上在收入方面有明顯的優勢，受過高等教育的個體更容易獲得較多的社會財富，收入水準也較高。高等教育成本分擔在宏觀上對教育機會均等有積極意義，能夠使更多人享有受高等教育的機會。這樣勞動力市場上受教育程度較高者供給增加，從而使其競爭優勢相對減少，相對的收入水準就會降低。另一方面，受高等教育的人增多，便意味著受教育程度較低的社會群體縮小了，其在勞動力市場上的供給也相對減少，進而使其競爭優勢相對加強，相對的收入水準也就會相應提高。

從第二層涵義上觀之，高等教育成本分擔的實施可能導致不同群體或個體的間高等教育結果的不公平。因為高等教育成本分擔政策影響學生受高等教育的機會、學校及專業的選擇，導致家庭經濟條件較差的學生所就讀的學校品質較差，所選專業也一般是市場價值不高的低收入專業，進而影響其所學知識的品質，降低其被社會所接納的機會，使其在找工作和獲取的報酬方面受到與家庭經濟條件較好的學生不公平對待。從當前高校畢業生的就業回饋資訊來看，同樣接受完高等教育學生，會因其來源、家庭背景、家庭經濟情況的不同有極為不同的對待。當然，這不代表

不同教育程度、不同專業的學生都應受到同等的待遇，因為高等教育畢業生就業是受很多因素影響的。因此，在微觀意義上，高等教育成本分擔政策對教育結果公平有消極影響。

從以上分析來看，高等教育成本分擔對教育公平的影響，既有積極性，亦有消極性。1970-1980年間世界許多國家的高等教育陷入了財政危機，使得高等教育成本分擔理論的落實成為必然。但該理論實施後，確實產生很多有利和不利於教育公平的狀況，對教育機會、公共資源配置、教育結果等都有正反面的影響。是以，如何使這一理論實施的正向價值大於負向，係為各國努力追求及學者研究關注之處。

肆、我國教育成本分擔理論與助學機制發展的探究

一、國內教育成本分擔理論的發展

自1980年代以來，我國高等教育迅速擴充的結果，導致國家財政難以再繼續承擔大學運作所需的龐大經費。此外，來自全球經濟不景氣的影響，我國政府也需要處理在景氣低迷、預算緊縮時各政府部門間對於有限資源的激烈競爭。在此情況下，雖然國內接受高等教育的學生人數仍逐年成長，但政府卻已無力再依其成長比例增加教育經費。基於此，政府遂逐漸體認到高等教育機構經費來源多元化的必要性，故除了積極輔導各公立大學自行籌措部份經費，藉由募款、建教合作收入等財源來補足政府公共經費的不足外；也開始向社會大眾宣導「使用者付費」的觀念，並協助各校透過學雜費標準的放寬，適當反應教育成本（劉秀曦，2002）。

我國公立大學早期一切支出係由政府按預算撥付，學校的學雜費收入則列為各校的代收款項，由於最終仍需繳交國庫，故學生入學數量與學校財源多寡並無直接關係。然自1999會計年度起，我國國立大學全面實施校務基金制度，學雜費收入係屬各校自籌經費部份，不須再繳交國庫而可由學校留用。因此，對各國立大學而言，若無法由募款、推廣教育收入，或建教合作收入等項目上增加學校經費，則學雜費收入勢必成為其重要財源的一。

另根據劉兆漢（2005）表示，目前國內各公立大學的學費收入占學校總經費收入的比率平均約為 15%。但有鑑於國內大學教育的發展，已漸朝資源整合與成立大學系統等方向邁進，故未來不但教育部高等教育經費的補助方式及國科會的研究補助經費政策須改變外，就連公立大學的學費調漲亦成為必然的趨勢。此外，行政院科技顧問小組也曾建議在五年內將公立大學的學雜費收入提高到占學校總經費來源的 30% 至 40%。換言之，若以目前僅占 15% 的情況推估，未來公立大學學費可能調漲一倍以上，約相當於現行私立大學的學費標準。

就私立大學校院而言，傳統上因缺乏來自於政府公共經費的穩定支持，導致學雜費收入成為私立學校最主要的經費來源。由私立大學財源結構觀之，在民國 75 年以前，私立大學校院學雜費收入所占的比率曾高達經費來源的 80%（蓋浙生，1999）。惟在民國 88 年以前，政府為維持低學費政策，對公私立大學收費標準予以管制，致使私立學校的學雜費收入無法適當反應其教育成本。在此情況下，私立學校為撙節經費，只有在各項師資、設備等辦學條件上力求節省，導致教育品質低落，最後的受害者仍是在私立學校受教的學生。基於此，政府為提昇私校辦學品質以保障學生的受教權利，近年來即透過中長程校務發展計畫逐年增加對私立大學的獎補助經費，使私立大學校院的財務結構已有所改善。

李嗣涔（2007）認為，從國際現勢來看，面對越來越開放的經濟及教育市場，高等教育的競爭經進入全球化。世界各國為因應全球化的挑戰，莫不積極投注更多資源於大學，戮力於改善教學、研究環境。為了提升大學畢業生的競爭力，應增加更多單位學生成本的投資，但以現況觀之，政府教育資源被稀釋、物價年年上揚、各大學支出持續增加，導致財務更為吃緊，為開拓收入來源，不得不從目前仍屬於低負擔的學雜費做調整。

二、國內教育成本分擔理論與助學機制發展的研究

國內受到教育成本分擔理論主要概念「受益者付費」的影響，對於助學機展的

發展亦產生了影響。反高學費行動聯盟總召集人簡淑慧（2007）於《錢從哪裡來？課徵企業紅利稅，專款專用於教育》一文中指出「絕大多數的學生受完教育離開學校，是以受僱者的身份進入企業，以在學校訓練的學識技能為資本賺取利潤。因此，企業能夠營運，資本可以獲利，是使用了經過學校作育英才的勞動力。是以，企業需擔負成本分擔與照顧弱勢學生的雙重角色」。此外，蕭霖（2004）及張清溪（1996）都提出在高等教育階段，由於個人利益大於社會利益，高等教育成本應由學生個人負擔，故政府提供的助學機制，應減少無償協助的比例。

臺灣現行實施的就學貸款制度中，應可作為符應「教育成本分擔理論與助學機制」的主要措施。就學貸款利息分擔的設計分為政府與學生本人兩部分，社會大眾為經濟弱勢學生就學期間負擔部分教育成本，由政府從社會大眾所繳納的稅款中撥出部分經費做為支付學生在學期間的貸款利息；另學生就學期間由社會大眾負擔部分的教育成本，而求學期滿後利用所學賺取薪資時，將本金連同借貸利息一併償還給政府，攤還原先從政府與社會大眾身上預借的教育成本。黃翊智（2005）《高等教育成本分擔理論對臺灣學生就學貸款制度關連性研究》指出，高等教育成本分擔的理論已經在國外廣被討論，但國內對於此理論認知尚未普遍。以最符應教育成本分擔理論的就學貸款助學機制，仍可發現其介於社會福利制度與成本分擔的中間路線，補助立意更甚於教育成本分擔理論。

伍、符應教育成本分擔理論的助學機制新思維

經由上述的研究得知，助學機制的政策與實施仍應考量教育成本分擔的理論意涵，教育成本分擔理論旨在強調「受益者付費」與「合理分擔學費」，期能使助學機制的政策與實施更具效率與效益性，對助學機制的發展產生新思維，說明如下：

一、高等教育助學機制的實施應符合「教育成本分擔理論」

各國早期助學機制的政策與實施均以「教育機會均等」為主要思考主軸，在未有成本分擔理論的影響下，多以無償支付或免學費的助學政策與實施為其發展標

的，遂造成各國高等教育財政負擔嚴重，且未真正落實照顧「弱勢學生」的教育機會均等理論。

二、高等教育助學機制的實施應強調「受益者付費」及「合理學費」

高等教育成本分擔理論中所強調的「受益者付費」，係認為高等教育的實施，對於個人、政府或企業需產生正面效益，受益者本身應負擔實施過程的經費。此外，除了個人需負擔學費外，政府與企業亦應協助有能力的學生能順利完成學業，故均應擔負助學機制的提供角色。然個人雖因接受教育產生效益而需擔負學費的支出，仍應考量個人的負擔能力，採取「合理分擔學費」的措施。對於個人確實無法負擔的學費，藉由助學機制的政策與實施來負擔。

三、高等教育助學機制的實施應強調具「效率性」

助學機制的政策與實施除考量「受益者付費」及「合理分擔學費」外，另應兼顧效率與效益。由於無償性的助學機制，政府投入經費無法回收再度使用，將使得經費運用更加拮据，並減少受益學生比例，將低助學機制實施的效率及效益性。此外，學生承擔高等教育成本不一定都在入學前和在校學習期間，可至畢業後再做償還，其成本分擔的考量點在於學生的支付能力。是以，應以「有償性」助學機制為主（如：就學貸款），「無償性」助學機制為輔。另外，實施無償性的助學機制，可以搭配服務學習等方案，培養學生責任認領的觀念。

第三章 各國高等教育助學機制發展脈絡

本章主要進行各國高等教育助學機制發展脈絡的分析，其內容分為三個部分：(1)高等教育助學機制主要發展脈絡模式分析；(2)亞洲國家高等教育助學機制發展脈絡分析；(3)我國高等教育助學機制發展脈絡分析，並分別探討上述國家助學機制發展脈絡與「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論間之關係，最後進行綜合分析。

第一節 高等教育助學機制主要發展脈絡模式分析

二次世界大戰以後，各國高等教育助學機制發展脈絡經分析後主要歸類為三大模式(OECD, 1990)，分別為(1)「免費加助學金模式」；(2)「收費加就學貸款模式」及(3)「混合助學模式」。

1960年代最為盛行的為「免費加助學金模式」，採用這種模式的國家中，有前蘇聯等14個共產主義國家、英國與德國等資本主義國家及30多個非洲新興獨立國家及一些富有的中東國家，總數超過50個國家。在這些採取「免費加助學金模式」國家中，以蘇聯作為共產主義國家的參照；而英國則為資本主義國家的發展標的，但由於共產主義影響逐漸式微，因此本模式分析則以「英國」做為代表（張民選，2003）。

實行「收費加就學貸款模式」的主要國家為日本，在亞洲地區還有新加坡可以歸類為是類模式。採用此種模式的其他國家主要分佈在拉丁美洲，而日本的發展最為長遠，亦為發展是項模式的主要指標國家。因此本模式分析則以「日本」做為代表。

美國是首先採用「混合助學模式」的國家，自1965年《高等教育法》宣布同時採用不同的收費標準及多元的助學模式，如：獎學金、助學金、就學貸款和校園工讀等多種直接助學方法。而「混合助學模式」在各國實施的理念、方法上皆因各國

國情有所差異，然是類模式以美國最早發展，樣態最為多元，因此本模式分析則以「美國」做為代表。

壹、英國免費加助學金模式之探究

從 20 世紀初期至 1970 年代末期，英國政府在高等教育助學機制實行「免費加助學金」模式，在 1980 年代後，國家面臨經濟困境，而使得這種模式實施有所改變。2004 年《高等教育法案》通過後，又提出了新的學費政策和助學機制。茲就英國「免費加助學金模式」發展脈絡之演變，分析如下：

一、免費加助學金模式之發展

19 世紀中期，以倫敦大學為代表的現代大學，打破了傳統古典大學牛津和劍橋只招收上流社會富家子弟的傳統，大學開始向社會各階層的優秀青年進行招生，同時開始關注貧困大學生的學費和生活費問題，成為助學機制發展之開端。期間英國政府係以「免費加助學金模式」作為助學機制發展方向，該模式自形成至變革共經歷 90 年，主要可分為四個時期。

（一）開端：《1902 年教育法》

英國學者 Sanderson 認為，如果要將英國高等教育助學機制的開端提供一個立法起源，《1902 年教育法》應為首要。因該法案明確規定，郡縣及城市地方政府有權從「地方稅」中，提撥他們認為適合的資金數量，用以支持或對初等以外的教育提供協助。據此，各地方政府開始出資支持貧困大學生，協助其順利完成學業。自該法實施 10 年後進行的統計指出，期間累計已有 1,000 名貧困大學生受到了助學機制協助 (Sanderson, 1977)。

（二）形成：《1944 年教育法》

《1944 年教育法》的頒佈，使英國高等教育「免費加助學金模式」進入了第二個發展時期。在這時期，英國政府開始強調其在高等教育助學機制發展的主導地位。

如該法第 81 條明文規定「教育大臣有權制定條例授權地方教育當局，對高等教育學生提供助學機制，俾使學生及家長免受經濟之苦，得以進入任何適合他們的教育機構學習」；同法第 100 條亦敘及「為了使學生及其家長不受經濟限制，且能夠接受適合高等教育，教育當局可採取獎學金、津貼或其他補助方式，為學生支付全部或部分學費及生活費用」。該法之頒訂，讓「免費加助學金」模式得到了進一步的法源依據，且確知高等教育學生學費及生活費用可由學生居住所在地地方當局來支付。

(三)成熟：《1960 年安德森報告》

1960 年代是英國經濟繁榮的「黃金時期」，也是高等教育擴展的高峰期。為滿足學生對高等教育的需求，政府撥款創立了一些大學，使得「免費加助學金模式」發展更為全面與普及。1960 年《安德森報告》提出之後，大學生不僅不需要繳納學費，而且還可獲得其居住所在地地方當局的生活費用補助(maintenance grant)。於《安德森報告》之後所制定的《1962 年教育法》明文規定，大學生獲得的費用補助分為兩種類型：一類是根據家長收入和學校所在地的消費水準所提供的生活費用補助，一類是由中央政府直接支付的學費。而後 1963 年的《羅賓斯報告》提出了著名的「羅賓斯原則」，即「凡是能力和成績合格、可以並願意修讀高等教育課程的學生，都應該有接受高等教育的機會」(楊瑩，2005)。雖然該報告同時指出，經由此措施英國政府的高等教育開支從 1962-1963 年度的 20,600 萬英鎊上升到 1980-1981 年度的 74,200 萬英鎊，學費開支占政府預算的 20%，但學費仍由學生所在的地方政府繳納給學校，同時政府在為學生繳納學費當下，還為學生提供助學金。雖然 1970 年代以後，來自富裕家庭的大學生已開始取消生活維持補助，但在其就讀期間的學費仍是由政府支付的，且政府還按照低收入或失業者的救助，提供那些在暑假無法回家又無工作的大學生所需生活費。

(四)改革：《1988 年有限就學貸款白皮書》

1988 年英國教育和科學部提出「改革免費加助學金模式」之發展目標與方針，並訂定《有限就學貸款白皮書》，該白皮書之出陳，意味英國政府在經過評估與反思之後，決定放棄自 1902 年以來「免費加助學金」之發展模式，重新檢視並分析合宜

之高等教育助學機制發展模式。

二、英國免費加助學金模式的內涵

自前述英國「免費加助學金模式」發展脈絡觀之，其係於《1960年安德森報告》確立該發展模式，進而延伸《1962年教育法》及1963年的《羅賓斯報告》來鞏固其模式發展。是以，《安德森報告》中對於免費加助學金模式強調之理念，即成為該模式發展的主要內涵（楊瑩，2005；張民選，2003），茲說明如下：

（一）國家的需要

安德森報告指出，經過二次世界大戰後，深知國家高等教育人才的質量發展，對於國家在安全上、戰略上具有重要意義。報告中提及「在當今的形勢下，為了國家的利益，政府和人民都不得不採取更加積極的態度，鼓勵每一個具有才智男女青年接受高等教育。為使其順利進入，政府必須保留高等教育的適當位置及提供一切協助」。因此，英國政府站在國家戰略位置上的需要考量，對接受高等教育學生提供同等的助學機制協助。

（二）機會的均等

助學機制意義在於確保所有具有才智者都能進入高等教育並享受資源，不因經濟困難而受到阻礙。另因國家對高等教育人才的急需，故對於高等教育生源之擴增勢在必行。因此，報告建議在「人才養成」及「機會均等」原則下，不僅要為所有學生提供免費高等教育，且應不問其家庭經濟狀況，但在議會仍堅持應將家庭經濟狀況作為審核之必要條件。是以，最終協商採行模式為高等教育學費由政府負擔，然助學金之發放標準仍視其家庭狀況所定，得以兼顧「機會均等」精神與「經費投入」效益。

（三）確保大學對學生的「選擇自由」

報告認為，大學在名義上繼續收取學費，讓地方政府為學生向大學繳納學費，此種方法優於簡單免除所有學生學費，由政府向大學以直接撥款方式繳納學生學

費。英國學者指出，完全由政府直接撥款方式，可能會帶來兩種消極的後果。其一，大學完全受制於政府，失去其獨立、選擇及自主性；其二，完全由政府向大學直接撥款，也可能導致大學處於被動接受，失去其責任、榮譽等積極面向，影響辦學質量與效率。是以，由政府為學生付學費，既能保證學生不因經濟困難而失學，又避免直接撥款引發的負面效益。

三、英國免費加助學金模式之變革

(一)變革之緣起

自英國政府實施「免費加助學金模式」以來，該國對於此模式甚為自豪，並被其他各國視為「最慷慨的助學機制模式」。1970年代中東的石油戰爭引起了世界性的經濟危機，英國政府不得不採取財政緊縮政策，遂導致高等教育經費的削減。1984年英國國會首度要求對於是項模式進行辯論及改革，該期間英國學者們亦對是項模式進行大規模之評估，並提出批評 (Johnstone, 1986)：

1.政府開支巨大，納稅人不堪負荷

1960年《安德森報告》內容分析提及，政府在推動初期每年投入的高等教育助學機制經費為0.33億英鎊。但實際執行受到高等教育入學機會之擴增，於1965年即達到2億英鎊，隨後1972年4億英鎊、1982年6億英鎊，至後期更一舉突破7億元英鎊大關。該經費支出不斷提高，所占教育經費比例亦遠遠高於其他先進國家。以1984年為例，英國助學機制經費為全球最高，占高等教育經費比例為20.3%；而第二高的荷蘭則僅有10.1%，第三高的法國則為9.2%，在先進國家中以日本所佔經費比例最低，僅有0.5%，足可見英國政府及社會財政負擔格外沉重。

2.學生日益貧困，家長負擔加重

該模式雖號稱最慷慨的助學機制，但受限於英國不斷下降的經濟能力及不斷增長的大學生人數，單位學生所獲得的助學協助相對減少。以不變助學機制補助金額及倫敦以外地區為例，1962年平均每生助學協助金額為2,000英鎊；1975年降至1,700英鎊；1982至1987年更從1,441英鎊降至1,142英鎊，降幅高達22.8%。同一時期內，學生開支的實際平均價值卻上升17%，在相對助學金額縮減及開支所需

增加的影響下，對於經濟困境的學生及家庭實為更佳嚴峻的考驗。

3.經濟弱勢學生進入大學比例並未顯著改善

英國採取該免費加助學金模式後，經濟弱勢學生上大學的比例並未顯著改善，受益主要仍為中產階級。該國進行研究指出，在全面實施該模式的數十年間，處於全國收入前 40% 的高收入家庭子女，進入大學的比例較其所占人口比例高達二倍之多；處於全國收入前 12% 的高收入家庭子女，進入大學的比例較其所占人口比例高達四倍之多。該研究分析認為，英國政府標榜的「高等教育機會均等」並沒有因為「免費加助學金」模式而有所改善。經由上述的批評及研究結果，英國政府遂開始進行此模式的演討與改革。

(二)變革之發展

首先於 1980 年，英國高等教育助學機制開始取消大學生住宿費補助 (housing benefits)。至 1988 年，高等教育學生開始依據其家庭經濟狀況支付學費，但仍可獲得政府提供的生活補助，自此英國拉開了高等教育收費的序幕。但是在收取學費方面，英國政府也充分考慮到學生和家長的承受能力，採取了較為務實和謹慎的態度，將學費與家庭收入情況做為政策改革參考依據。其具體做法是按家庭收入情況，將學生分為免收學費和收取部分學費兩類，同時佐以就學貸款政策之實施。據統計，2001-2002 學年間，大約有 50% 的高等教育學生因家庭收入未達到需要繳交學費標準而可免費入學，而在這一學年依據規定需要繳交學費的學生只占就讀學生的 35%。自 2004 年開始，英國大學學費和助學機制政策發展與實施再度進行較大幅度之變革如下：

1.收費政策與實施

在維持以往按學生家庭收入情況收取學費的基礎上，英國將大學學生就學收費標準具體劃分為依賴家長和獨立生活兩類，依賴家長者係根家庭年收入分為免收學費、需繳交部分學費和需繳交全部學費的家庭年收入標準，再具體制定需繳交學費的金額(如表 3-1)。雖然大部分大學生是依賴家長來繳交學費，但英國仍考慮到部分獨立生活大學生的情況，對他們同樣制定了與個人收入水準相關的收費標準，分為免收學費、需繳交部分學費和需繳交全部學費的個人年收入標準(如表 3-2)。

表 3-1 英國對依賴家長助學大學生的學費收費標準

學年/項目	免收學費的家庭年收入標準	需繳交部分學費的家庭年收入標準	需繳交全部學費的家庭年收入標準
2004-2005	低於 21,475 英鎊	21,475-31,972 英鎊之間	超過 31,972 英鎊
2005-2006	低於 22,010 英鎊	22,010-32,744 英鎊之間	超過 32,744 英鎊

資料來源：Currently in Higher Education, by DCFs, Retrieved March 28, 2009, from the World Wide Web:http://www.dcf.gov.uk/studentsupport/students/support/students/currently_in_he.shtml

表 3-2 英國對獨立生活大學生的學費收費標準

學年/項目	免收學費的個人年收入標準	需繳交部分學費的個人年收入標準	需繳交全部學費的家庭年收入標準
2004-2005	低於 10,000 英鎊	10,000 英鎊需交 45 英鎊學費	超過 10,000 英鎊，每超過 95 英鎊多收 1 英鎊學費
2005-2006	低於 10,250 英鎊	10,250 英鎊需交 45 英鎊學費	超過 10,250 英鎊，每超過 95 英鎊多收 1 英鎊學費

資料來源：Currently in Higher Education, by DCFs, Retrieved March 28, 2009, from the World Wide Web:http://www.dcf.gov.uk/studentsupport/students/support/students/currently_in_he.shtml

2. 補助政策與實施

在收費的同時，英國政府實行了按家庭收入情況給予補助的政策。家庭年收入低於 15,200 英鎊者每年可得到全額 1,000 英鎊補助，而得到全額補助的大學生大概占全體在校生的 30%；家庭年收入在 15,201-21,185 英鎊之間者每年可得到部分補助，得到部分補助的大學生大概占全體在校生的 10%。

3. 貸款政策與實施

在學大學生可以申請就學貸款，待畢業後年收入達到 10,000 英鎊時才開始償還貸款，每週需償還的金額視學生的具體收入而定(詳見表 3-3)。

表 3-3 英國 2004-2005 年間高等教育就學貸款償還標準

年收入 (英鎊)	週收入 (英鎊)	每週償還金額 (英鎊)	
		2004 年	2005 年
10,000	192	0	0
15,000	288	8.65	0
16,000	308	10.38	1.73
17,000	327	12.12	3.46
18,000	346	13.85	5.19
19,000	365	15.58	6.92
20,000	385	17.31	8.65
25,000	481	25.96	17.31
30,000	577	34.62	25.96

資料來源：Student Finance Future Arrangement, by DCFs, Retrieved April 3, 2009, from the World Wide Web:<http://www.dfes.gov.uk/hegateway/uploads/webwo-rdsfinal%20l.pdf>

英國高等教育助學機制，從「免費加助學金」到「收費加助學金」模式的轉變，體現了社會環境的變化以及高等教育收費的國際性趨勢。高等教育規模不斷的擴大，增加了政府的開支和納稅人的負擔，改變免費加助學金模式的呼聲不斷高漲。從社會公平的角度來看，免費加助學金模式並沒有從根本上改變高等教育不公平的現象，其受益者主要仍是中產階級和上層社會的子女，因為他們入大學的機會要比貧困學生大得多，例如位於全國收入前 40% 的高收入家庭的子女入大學的機會是他們所占人口比例的二倍 (DfES, 2005)。

在免費加助學金模式下，大學生不需承擔任何的教育成本，意味著他們放棄的收益（即高中畢業生如果不上大學而參加工作能獲得的收入）也相對變小，但卻獲得了巨大的直接利益。為他們承擔成本的是納稅人、政府和家長，這造成雙重的不公平。1997 年工黨執政以來實行的一系列學費及相應的助學機制改革，旨在讓更多的年輕人接受高等教育，並關注社會的公平問題。

四、「高等教育法案」後關於高等教育學費政策和助學制度的改革

2003 年，英國教育與技能部（Department for Education and Skills，簡稱 DfES）和高等教育基金會（Higher Education Funding Council for England，簡稱 HEFCE）公佈了白皮書《高等教育的未來》（The Future for Higher Education White Paper）。2004 年 1 月，英國政府通過了 2004 年《高等教育法案》，推出新的高等教育學費政策和助學制度。該法案規定，從 2006 年 9 月開始，英格蘭地區的大學將進一步提高學費，每學年上限為 3,000 英鎊，各大學可根據自身的情況靈活調整學費及其漲幅，但至少要在 2010 年不能超過通貨膨脹率（王璐、孫明，2006；楊瑩，2005）。

新的學費政策還廢除了現行的「先行繳費制度」，大部分大學生可以不付學費就進校學習，畢業後也不需要立即償還欠下的學費，待找到一份年薪不少於 1.5 萬英鎊的工作時，才須開始償還債務，而且所有學生的債務在 25 年以後將不再追究。在助學政策方面，從 2006 年開始，對於來自低收入家庭的全日制新生，政府將重新實

行生活維持補助制度，最高金額為 2,700 英鎊，約有一半以上的全日制學生會得到這項全額補助。此外，所有的學生都可以申請生活維持貸款，補助或就學貸款的金額係依據學生的家庭年收入定之（如表 3-4）。

表 3-4 英國 2006 年低收入家庭全日制新生所獲補助與貸款金額

家庭年收入（英鎊）	低於 17,500	17,501～ 26,500	26,500～ 37,500	37,501～ 50,000
生活維持補助（英鎊）	2,700	1,200	0	0
學生生活維持貸款（英鎊）	3,200	3,200	4,400	3,300
每年政府投入金額數（英鎊）	5,900	4,400	4,400	3,300

資料來源：Student Finance Future Arrangement, by DCFS, Retrieved April 16, 2009, from the World Wide Web:http://www.dcfs.gov.uk/studentssupport/students/2006_entry.shtml

英國政府在學費政策和助學制度方面的新舉措，是為了實現全日制高等教育人數達到同齡人口的 50%，此舉吸引更多出身於不利家庭背景的青年接受高等教育。新政策的主要特點是在一定程度上提高了學費，但是新法案廢除了「先行繳費制度」，待畢業後工資達到一定標準才開始償還所有貸款，同時增加生活維持助學機制，消除了學生和家長的後顧之憂，有利於拓寬大學的入學門徑。另外，所有的貸款業務都是由學生貸款公司負責代理的，而貸款本金則是來自於政府的財政預算撥款，所以學生貸款公司也無需為學生拖欠貸款的問題而擔憂。然新政策也引起了很大的爭議，認同者認為，大學招生規模的不斷擴大，使政府的教育投入不斷增加，加重了政府的福利負擔。所以實行對大學生收費的政策是正確的選擇。反對意見主要包括：(1)古典大學(如牛津和劍橋大學)的畢業生可能會擁有較高的社會地位和工資，這些學校的教育成本也可能高於其他學校，所以他們可能需要高於 3,000 英鎊的學費；(2)這種收費政策會拉大處境不利學生和出身中產階級及上層社會的學生之間的距離；(3)大部分大學生則認為自己在畢業後會為社會創造遠遠高於教育成本的價值，所以只有接受免費的高等教育才是公平的。

五、英國免費加助學金模式之評估

英國高等教育助學機制採行免費加助學金模式始於國家人才培育之需要，並強調有能力者不應受到任何經濟困難阻礙下，而放棄接受高等教育，藉由此模式來達

成機會均等並為國家培育高等教育人才。惟是項慷慨之助學模式在該國不斷下降的經濟情勢和不斷增長的大學生人數下，促使其重新檢討是項模式的合理性。首先，發現高等教育機會均等並未因免費加助學金模式而有明顯改變，另大學生不承擔教育成本卻從完成高等教育後獲得個人受益，而在英國高等教育個人回報率特別高情況下，英國各界對於免費加助學金模式提出批判與改革建議，認為高等教育助學機制應考慮「教育機會均等的落實」與「教育成本分擔的合理」，遂有其後續變革之發展。

貳、日本收費加就學貸款模式之探究

在各國研究高等教育學生助學機制的文獻中，舉凡提到就學貸款制度，均會以日本作為研究標的。主要因為三，第一，日本是第一個在全國範圍內普遍推行就學貸款模式的國家；第二，幾十年來日本在高等教育助學機制發展脈絡雖不乏有改革，但是其基本方針和原則維持不變，始終以「收費加就學貸款」作為助學機制的主要模式；第三，與其他國家相較，日本所採取的就學貸款模式效益及還款率皆高。是以，1980年代以來眾多國家試圖採取「收費加就學貸款」作為其高等教育助學機制主要發展脈絡模式，多是借鏡及師法日本的成功經驗。

一、收費加就學貸款模式之發展

(一)開端：二次大戰期間

日本目前實行的「收費加就學貸款」模式是二次世界大戰期間形成的。根據日本育英會（1964）的文獻記載，1939年日本帝國議會首先提出「對於具有潛能進入高等教育但受限於經濟困難之學生，應由國家主動提供助學機制給予其深造的機會」。1941年由議會推舉長期從事社會制度學者三宅正一進行助學機制模式規劃事宜，經規劃後具體指出「政府可先由國庫提撥固定數額作為是項機制啟動基金，並委託金融機構推動借貸業務，負責放款及回收工作，回收資金可以繼續投入運轉，持續服務有需要之學生」。自此，日本就學貸款模式進入正式規劃與執行階段。1943

年 10 月是項機制的管理機構正式成立，然因當時仍為戰爭期間，獲得是項協助之學生，具有為國家服務（如：於占領地區為國家服務）的義務，故名稱具有濃厚的軍國主義色彩，稱之為「大日本育英基金會」。該基金會宗旨為「對具有優良本質的學生，國家應給予學費貸款協助，使其不因家計而失去升學機會，以期繼續深造成為國家棟梁，為國家社會服務」(劉昆輝，1971)。該基金會第一年運作協助學生達 1,600 人，當時每人每月借貸金額為 600-800 日元。

(二)戰後的發展

二次世界大戰以後日本進入到相對平穩的發展時期，1953 年具有濃厚軍國主義色彩的「大日本育英基金會」正式改名為「日本育英基金會」(簡稱育英會)，成為以大藏省撥款為主，理事會成員則由文部大臣任命的公法人，更象徵該體制回歸教育，軍國主義色彩正式退出。為了促進教育事業的發展和高階人才的培養，育英會於 1961 年和 1964 年分別對就學貸款模式進行調整，除了「一般借貸性獎學金」以外，還設立了「特殊借貸性獎學金」和「教育特別獎學金」。「一般借貸性獎學金」強調畢業後全部歸還；「特殊借貸性獎學金」強調成績及品行優異者優異者，可以部分歸還，但仍具有畢業後償還性質；而「教育特別獎學金」則是針對師範教育學生，如畢業後依政府規定服務一定年限，則無須歸還是項補助金額(石橋知也，2006)。

(三)1980 年後的變革

1980 年以後，日本接受高等教育及後期中等教育的學生人數逐漸接近同年齡人口數的 50%，其高等教育可謂進入大眾化階段。為適應其高等教育大眾化階段的發展，日本開始對就學貸款模式作出大規模調整，期間先於 1983 年進行多樣態的高等教育調查研究，包括：國民所得、學生人數、可負擔金額、就業所得等，並據以提出就學貸款模式的改革方案。之後修訂了《日本育英會法》及其《實施條例》，規定自 1984 年起設立不計利息的「第一種借貸獎學金」和計利息的「第二種借貸獎學金」，且為使國家助學機制一致性，取消「特殊借貸性獎學金」和「教育特別獎學金」(石橋知也，2006)。

「第一種借貸獎學金」，主要提供傳統出身貧寒、經濟困難，最需要政府協助的

學生，故是項就學貸款未計利息。「第二種借貸獎學金」(又稱希望 21)，係針對其他仍具有需求之學生(家庭未提供協助)所提供，利息為浮動制，但限定最高年利率為 3%。是項變革使其管理簡化，作業一致，並將助學範圍從「最需助學者」擴大到「其他需要助學者」，使其受益層面擴大並配合簡化就學貸款的管理。經過此次改革和調整，日本基本上形成了相對成熟的就學貸款模式。

二、就學貸款模式的內涵與執行

從上述日本收費加就學貸款模式之發展得知，是項模式之發展係始自於二次世界大戰期間。惟觀察日本高等教育的助學機制，於明治維新時期東京帝國大學就採取向學生提供就學貸款的助學機制模式。日本著名教育學者金子元九表示，日本領導階層於明治維新時期即已察覺，國家和社會固然能從高等教育發展中受惠，但高等教育最終受益畢竟是個人。鑒於這樣的理解與前提，明治維新時期政治與教育學家即提出「高等教育非強迫性的義務教育，是以，在高等教育求學期間之費用係為私人責任與負擔，而非政府的強迫支出義務。惟政府仍需擔負「為國培養人才」之責，故具體作為可提供借貸資金，幫助貧困學生克服就學期間的暫時性經濟困難」。是以，日本政府自明治維新時期形成具體理念即為「政府必須為國家發展前途培育高等教育人才，但因其具有個人受益性質需負擔費用，故政府之責乃在於提供借貸資金，使學生得以克服暫時性的就學費用負擔」，此等理念至今仍為該國政府助學機制的發展方針(小林雅之，2006)。

而日本就學貸款模式的執行稱為「育英獎學金」，該管理體制、資金來源構成及其發放辦法、減免及回收等三部分，茲說明如下(石橋知也，2006；小林雅之，2006，張民選，2003)：

(一)管理體制

日本政府所提供的就學貸款一直被稱為「育英獎學金」，其專職管理機構為「日本育英基金會」。該基金會現行的助學宗旨、組織編制、資金來源、發放方式、回收機制等，均係由《日本育英會法 1984 年修訂案》及《日本育英會法實施令》所規範。

而該基金會助學宗旨係為「通過對學業優秀，但礙於家庭經濟狀況無法進入高等教育之學生予以就學貸款協助，為國家和社會培育有為的人才，實現教育機會均等的目標」。

該基金會下設理事會和評議會，二會下再設有本部辦事機構、地方辦事機構和各種專門職能委員會。理事會是常設決策、監督機構，其主要職能是制訂方針、監督業務運作。評議會的基本職能是對育英會制訂重大方針政策以及對業務運行狀況進行諮詢、評議和審議，是育英會的智囊及評估機關，本部則為基金會的業務總部，其基本職能是管理運作。另該會的下屬地方辦事機構稱為支所或支部，其中三大支所為東京、大阪和名古屋。支部設在各都道府據教育委員會的事務局內，各高等院校在學生管理部門設支所或專職人員，其組織結構詳如圖 3-1。

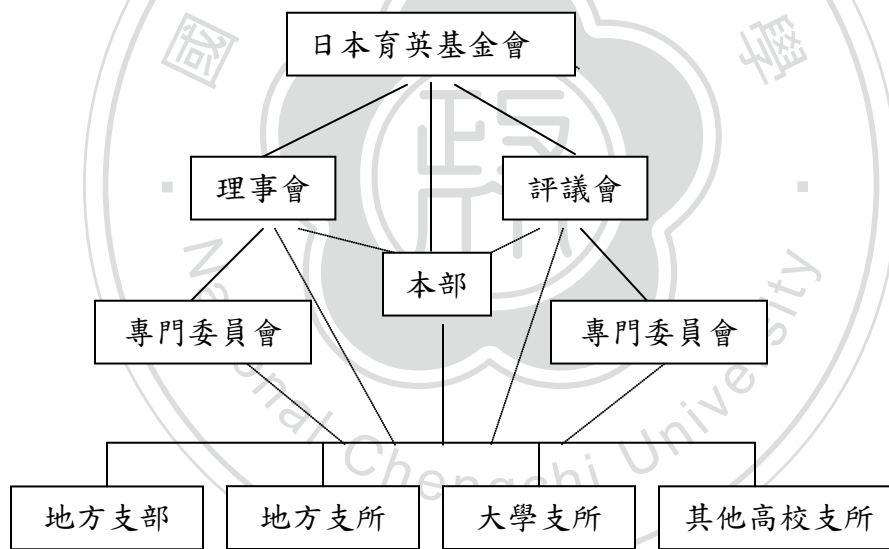


圖 3-1 日本育英會組織結構示意（註：實線為管理，虛線為諮詢）

資料來源：理想與抉擇-大學生資助政策的國際比較（頁 257），張民選，2003，北京：人民教育出版社。

（二）資金來源和構成及其發放辦法

1. 資金來源構成

日本育英基金會的資金來源和構成的變革，大致可分為三個時間，一是「官民合作時期」（1943-1952 年），鑒於日本育英基金會創建之初正是日本侵略亞洲國家最激烈的時期，日本政府既不願意，同時也沒有財力完全支應育英會的支出。然民

間單位對高等教育助學展現極大熱情，扛起了巨大的財政協助之重擔。直至 1943 年，育英基金會所需資金仍未進入當年政府總預算，但實因政府對於高等教育富有管理之責，遂開始於文部省動用「第二預備金」600 萬日圓作為創辦費用，進而開啟了育英基金會財政資金官民合作的時期（劉昆輝，1971）。

「撥款為主時期」（1953-1983 年），1950 年以後，日本育英基金會每年貸出金額逐年增加，自 1943 年的 28.3 萬日圓上升到 1953 年的 3,325 萬日圓，這樣龐大且快速擴增的開支已無法靠私人捐贈維持，必須由政府來承擔，亦加速了育英會資金來源的制度化。1960 年育英會發放的就學貸款增加到 5 億 5,384 萬日圓；1967 年又增加至 14 億 4,074 萬日圓。進入 1970 年代後，回收的資金逐漸增加，於 1965 年達到總資金的 30%。然而，隨著高等教育學生人數的迅速上升，是類學生在同年齡比例不斷增高，同時非傳統大學生要求比照就學貸款協助聲浪亦隨之提高。惟此時日本政府面臨全球性經濟危機的衝擊，遂開始對「無限制增長」的就學貸款金額負擔深感壓力，要求檢討和改革育英會就學貸款模式的呼聲亦伴隨而來（石橋知也，2006）。

「三管道籌募資金時期」（1984 年至今），為了提高就學貸款資金額度及受惠廣度，日本教育行政改革臨時委員會於 1981 年建議設立需自行負擔利息的就學貸款供所需學生申請，該會並提出是項提供資金的來源應於政府預算以外募集。此項建議被育英會所採納，設立了「第二種有息就學貸款」，資金提供係由育英會向日本大藏省「財務投資與信貸基金」貸款，並將借貸資金轉貸學生，同時育英會本身亦將承擔借貸之風險。此外，勞動金庫、都市銀行等各商業金融機構亦獲准開辦教育貸款業務，拓展了對學生的資助管道。是以，育英會及商業金融機構借貸資金、政府撥款及回收資金三步驟遂構成了日本育英會就學貸款的主要運作模式。

2. 發放辦法

在就學貸款資金發放方面，日本育英會制定了嚴格的發程式和審核標準。一般要經過財政總預算（確定該年度預算總額及可協助人數）、預約申請（針對應屆高中畢業生）、直接申請（高等教育在學學生）、學校調查與審核、育英會調查與批准

等發程式。審核標準也主要考慮學生家庭經濟狀況、學生品行、學業成績以及學生健康狀況等。

(三)就學貸款之減免與回收

1.減免

日本育英會就學貸款的減免規定主要有三。第一，在 20 年以內提早歸還和一次還清者，即可按提前的時間計算優待還款之金額。此法理依據在於，倘按時歸還，政府仍須負擔每年利息支付與管理費用；一次還清與提早歸還，有利節省公共開支，並促進回收資金的使用效率，這樣的借貸者應配合給予鼓勵。第二，大學畢業後一年到中小學、幼兒園、特殊教育機構任教或至高等教育機構和文部大臣規定的研究機構從事教育和研究工作的人士，可以比照「第一種就學貸款形式」(無息)減免。第三，學生於就讀期間或於畢業後因罹患重病、重傷致殘疾或死亡者，將免除就學貸款之償還。

2.回收

在還款方式上第一種無息貸款和第二種有息貸款有所不同。第一種無息貸款的還款開始於貸款結束後的第 7 個月，如有特殊情況可以申請展期，最長要於 20 年內還清。還款採取一年單位、半年單位、月單位或其他一年以內的單位的分期還款方式。但是，若採取銀行轉帳，則只能採用按月還款或按月和半年還款相結合兩種方式。每年的返還金額根據貸款總額而有不同，貸款總額越高每年返還金額也越高，同時還款時間也越長。這樣的制度不至於使高額貸款者負擔過重，因而有利於還款順利進行。由於最長還款期為 20 年，每年還款額一般不超過總額的二十分之一(如表 3-5)。

表3-5 日本就學貸款總額、還款年額和最長還款年數

貸款總額(日元)(A)	分期付款年額(日元)(B)	最長還款年數(年)(A/ B)
200,000 以下	30,000	6
200,000 以上 400,000 以下	40,000	10
400,000 以上 500,000 以下	50,000	10
500,000 以上 600,000 以下	60,000	10
600,000 以上 700,000 以下	70,000	10
700,000 以上 900,000 以下	80,000	11
900,000 以上 1,100,000 以下	90,000	12
1,100,000 以上 1,300,000 以下	100,000	13
1,300,000 以上 1,500,000 以下	110,000	13
1,500,000 以上 1,700,000 以下	120,000	14
1,700,000 以上 1,900,000 以下	130,000	14
1,900,000 以上 2,100,000 以下	140,000	15
2,100,000 以上 2,300,000 以下	150,000	15
2,300,000 以上 2,500,000 以下	160,000	20
2,500,000 以上 3,400,000 以下	170,000	20
3,400,000 以上	總額的二十分之一	20

資料來源：日本國家大學生貸款回收保障體系研究(頁 65)，徐國興，2007，*教育與經濟*，1。

第二種有息貸款對還款開始時間和時期等方面之規定都和第一種貸款類似，但是由於是有息貸款，和第一種無息貸款略有不同。首先是參照第一種貸款的有關規定算出每年應還金額。貸款結束時，根據總貸款額在上表 3-5 中的位置找出每年規定的分期還款本金金額，總貸款額除以每年分期還款金額得出還款年數。貸款總額乘以根據還款年數調整後的利率就是應還總額。應還本息總額除以還款年數為每年平均應還貸款本息。如果本金在計算時出現小數，暫時捨去留在最後一年調整。每年還款金額採取等額方式，而且金額中既包括本金亦包括利息，還款初期本金的比例大而利息的比例少。這種規定也有利於促進貸款者儘快還款。

三、日本助學機制模式之評析

從上述日本收費加就學貸款助學機制模式的發展、內涵與執行分析，大致可獲得下述結論：

第一，支撐日本收費加就學貸款助學機制模式之基本原則為三，分別在於「政府所提供的助學機制應針對最需資助者」、「高等教育助學目的在於解決學生求學期間暫時性的經濟困難」及「學生畢業後有較高的個人回報，因此有義務歸還資金」。日本政府認為無論國家處於經濟狀況良好或是困境之時期，政府均有必要分析何種

類型學生是政府必須優先予以助學，而非一體適用。倘未能依據前述原則辦理，則採用國家資源所提供的助學機制將失去公平性，政府及社會也難以承受是項負擔。

第二，日本收費加就學貸款助學機制模式可以用最少的資金提供最廣泛的助學服務，辦大規模的高等教育。尤對二次世界大戰後經濟較為落後的日本而言，無疑是最具效率及效能的助學機制，且能最大限度的保證教育公平與教育機會均等。

第三，日本就學貸款的執行一開始就由「育英會」獨立的法人團體來全權負責管理經營，該會從事的就學貸款發放回收業務均受到金融法規之要求，但不受行政之干涉。故在執行上得以強調其效率、機動性，並能避免官僚主義的滋長，亦為各國所稱道及學習的要項之一。

第四，日本採取收費加就學貸款助學機制模式另一重大意義在於「高等教育和其他教育經費的合理分配」及「高等教育成本分擔」之政策與理論落實。就學貸款可使公共資金多次使用、節約資金，使政府教育經費不因高等教育入學比例提高而壓縮其他教育層次預算；另外，就學貸款借貸必須歸還之性質使「高等教育成本分擔」的理論得以落實。

參、美國混合助學模式之探究

當代美國高等教育助學機制發展脈絡是世界上最龐雜且最為豐富的。從資金來源看，大致可以分成聯邦政府資金(包括政府擔保的銀行資金)、州政府資金、高等院校院資金以及慈善團體資金。隨著聯邦學生助學機制的建立與發展，聯邦政府逐漸成為最大的資助者。在此發展過程中，聯邦政府學生助學助學機制發展模式隨著該國政治、經濟、社會的發展而有所變革，敘述如下：

一、助學機制的發展

(一)確立：為國培育英才□

在美國高等教育編年史的源頭，可以發現美國最早出現的高等教育助學理念，與歐洲一樣，來自民間的慈善與宗教動機。安妮莫爾遜(Anne Mowlson)女士於1643

年在哈佛大學用 100 英鎊設立獎助學金，開創私人或慈善團體向大學生提供資助的先河。而美國發展出混合助學模式，則可從獨立後的助學機制發展論及。二次世界大戰前聯邦政府對高等教育的干預只限於贈地籌建範疇，一直沒有觸及助學機制問題。二次世界大戰後，為發展經濟、提高國家的整體實力，聯邦政府開始大規模干預高等教育的發展，高等教育助學機制發展才隨著《退伍軍人重新適應法》和《國防教育法》的頒佈而誕生。

二次世界大戰即將結束時，美國經濟開始由備戰機制朝向和平機制轉變，亟待恢復和發展的經濟需要大量的科技人才和具有生產技能的勞動者。然即將從海外歸國的數百萬退伍軍人大都沒有接受過高等教育或擁有較好的生產技能，恐難在社會上就業。這些人流失在社會中既造成人力資源的浪費，又影響社會治安。為解決上述問題並發展國家經濟，1944 年國會通過了《退伍軍人重新適應法》(Serviceman Readjustman Act)，以法律的形式確立聯邦政府向退伍軍人提供進入大學學習的學費和生活協助之法源，此舉開創了聯邦政府對學生進行助學的先河。1957 年 10 月蘇聯成功發射世界第一顆地球衛星，震動美國朝野。聯邦政府深刻意識到高等教育對增強國防和發展經濟的重要意義，在冷戰思維的推動下，1958 年國會通過《國防教育法》，明確規定「聯邦政府對高等教育學生提供完善協助是履行國防義務的一部分」。以此為精神，聯邦政府分別設立了「國防就學貸款」和「國防獎學金」，從而正式誕生了第一個聯邦學生助學專案「國防學生貸款計畫」(National Defense Student Loan Program)。從本質上說，上述兩個法案下的學生助學項目充分體現了該時期助學係以為國家經濟發展服務及國家利益至上的人才培育理念，聯邦政府助學機制理念確立於此 (Marchese, 1997)。

(二)理論與發展脈絡的連結

進入 1960 年代，隨著「人力資本理論」興起及「向貧困開戰」民權運動爆發，聯邦政府高等教育助學機制發展開始發生變化。1950 年代末期著名經濟學家、人力資本理論專家 Schultz 及 Denison 等人分別研究了教育對國民經濟增長有重大作用，他們認為，教育是一種人力資本投資，是比其他物質資本投資回報更高、更有價值

的投資 (Hansen, 1994)。

儘管美國的開國元勳們早在建國之初就以「人生而平等」為立國思想，且有美國公立教育倡導家 Horace 提出教育係為最偉大的「社會平等製造工具」。然民權運動爆發乃始於美國民眾強烈感受在其社會的生活各層面依然充斥著不平等，特別在高等教育，仍為白人中上階級的附屬。於是，爭取「高等教育機會均等」成為民權運動的重要主軸之一。在此運動歷程中，促使約翰遜總統提出「建設偉大社會」和「向貧窮宣戰」計畫，他提出「偉大的社會建設應該立基於我們的城市、我們的鄉村、我們的教室，因為解決我國一切問題的答案，始終離不開教育」。

在此同時，公眾強烈地意識到，在美國社會生活的各方面，尤其是高等教育存在著嚴重的不平等。於是學者們要求聯邦政府為達成教育機會均等應撥款協助貧困學生。在上述因素的綜合作用下，教育機會均等成為社會平等的代名詞。政府利用財政資助、支持和鼓勵貧困家庭的子女接受高等教育成為美國人高度認同的施政作為。在此背景下，1965 年通過的《高等教育法》立即聲明，為了使經濟特別困難的中學合格畢業生能夠接受高等教育，授權聯邦政府為特殊經濟困難的合格中學畢業生接受高等教育提供「教育機會助學金」。另外，政府應為高等教育在校生設立聯邦、州及私營機構的低息「國家擔保就學貸款」；隨後 1964 年《經濟機會法》則規劃高等教育學校的「大學工讀助學計畫」，使得貧困學生能夠半工半讀繼續學業；1963 年《衛生專業教育資助法》為醫學衛生專業學生提供獎學金等。這些助學金和學習貸款，不僅共同構成當時大學生助學機制的體系，幫助學習成績優秀但經濟困難的學生完成學業，擴大高等教育機會。在當時期的政策與實施上，係採取根據學生不同的需求提供適宜的助學協助，亦說明聯邦政府的聯邦資助政策在繼續遵循國家利益至上理念的同時，開始由保證國家利益向滿足個人需求轉變。正是聯邦政府滿足個人需要、促進高等教育機會均等的助學政策發展與實施，致 1963-1969 年間成為美國高等教育發展的「黃金時代」，促使美國高等教育從英才教育向大眾化教育邁進，並促成高等教育大眾化體系的形成 (Berube, 1991)。而助學金、就學貸款及校園工讀等助學機制，構築了美國助學機制混合模式發展的框架。

(三)成本分擔與助學機制的調整

美國高等教育助學機制政策發展與實施，除受到「教育機會均等」理論影響外，「教育成本分擔」理論亦成為 1980 年代以來美國調整高等教育助學機制的的基本依據之一。

1980 年代美國受到了全球性的經濟危機衝擊後，陷入了嚴重而漫長的經濟衰退期。教育質量的下降和財政緊縮的要求，使美國國會不得不重新檢討高等教育助學機制的政策發展與實施。在此背景下，由 Johnstone 所提出的「合理教育成本分擔」理論，包括：經教育投資後，私人報酬率往往高於社會報酬率；一般納稅人分擔過多而受益者分擔不足等，促使美國政府被要求貫徹「誰受益，誰付費」原則。

在此氛圍下，美國政府在國會監督及支持下，調整了政府提供的助學金及就學貸款比例，使助學金從 1975 年占資助總金額的 80%，下降到 1990 初期的 40%，就學貸款則從同期的 20% 上升至 50%。進入 1990 年代後，美國政府仍維持助學金與就學貸款的合理控制比例。

二、混合助學模式之型式

美國聯邦政府高等教育助學政策發展與實施自確立以來，其助學體系呈現出資助機構多層次、資金來源多元化、助學性質多樣化和助學專案推陳出新的型態。從助學機制發展來看，經歷了以貸款、助學金、工讀付酬等資金專案為主，以減稅與社區服務計畫為輔的多種資助並舉的轉變。聯邦大學生資助方式的多元化特徵十分明顯。

首先，貸款和助學金是聯邦政策最傳統、最直接的資助方式。現行的聯邦專案主要有帕金斯貸款、斯坦福貸款、學生家長貸款、佩爾助學金和增補教育機會助學金 (USDE, 1993；周祝瑛，2008)。

(一)「帕金斯就學貸款」方案 (Perkins Loan)

係由國防就學貸款發展而來，以國家利益、協助貧困學生、造就國家所需人才為發展初衷。該專案由政府出資，學校操作，向家庭經濟「特別困難」的大學生及研究生發放。學生在校學習期間的利息由政府支付，學生畢業或離校後9個月開始還款，還款期間的利率為5%。借款的學生畢業後，如果參軍服役、到特定公立中小學任教等，可以部分或全部減免就學貸款。學生償還後，資金又作為是項方案所用。

(二)「斯坦福就學貸款」方案 (Stafford Loan)

係由國家擔保就學貸款發展而來，服務標的為「有經濟需要的學生」(student with financial need)，1978年《中等收入學生助學法》頒佈後改為現名。該貸款長期以來是美國最大也是最重要的學生助學機制之一。它分為「政府貼息貸款」和「無貼息貸款」兩種。「貼息貸款」是指學生學習期間及還貸款期限利息由聯邦政府支付，該制度需要對學生的家庭經濟情況進行調查，家庭收入低於一定水準的貧困學生才有資格獲得貸款。無貼息貸款是指政府不支付學生在校期間的貸款利息，主要對象為中產階級家庭的學生。本方案相較帕金斯就學貸款對於就學貸款的申貸對象較為廣泛，但本項就學貸款係由商業銀行出資借貸，利率亦高於帕金斯就學貸款約為8.5%，免還本息的優惠條件亦較帕金斯就學貸款為少。

(三)學生家長就學貸款方案 (Plus)

這項助學機制是依據《高等教育法1980年修正案》設立的。是項就學貸款是由政府作為擔保，有子女在大學學習，並有良好銀行信貸紀錄的人士，可以向參與此項方案的商業銀行申請借貸。其借貸利率不得超過9%，低於普通商業貸款，屬於「優惠利率」貸款。而該就學貸款的上限為「學生教育成本減去家庭能夠支付的費用後，仍然缺少的資金數」。

(四)聯邦直接就學貸款方案 (Federal Direct Student Loan)

該助學機制是1994年7月才開始實施，借貸單位為聯邦政府教育部。依據本方案的實施條例，美國政府教育部將就學貸款額撥入學校，由學校核發給學生，學生畢業後還款則直接向教育部繳納。是項就學貸款的申貸條件與斯坦福就學貸款

相同，其主要目的在於試行階段，作為健全就學貸款管理體制（減少管理成本、拖欠及積極催收）的研擬及規劃的試驗。

（五）「佩爾助學金」方案（Pell Grant）

此為聯邦政府對學生助學機制中重要的一項，由 1972 年《高等教育法修正案》後設立，原稱為「基本教育機會助學金」，其方案目標是促進高等教育機會均等，助學對象為最低收入家庭學生，即只有最貧困的學生才能獲得。所有符合條件的學生，無論在哪所大學就讀，都能直接從聯邦政府獲得此項助學金。學校對該項助學金沒有審批權，但必須對學生填表情況進行調查核實。此項助學金必須每年申請一次，無需償還。根據 1993 年《學生貸款改革法》，其資助對象為家庭可提供的學費資助少於 2,100 美元的學生，助學金的最高限額是 2,300 美元，低於各類大學的「就學所需成本」，只能解決學生的部分的經濟負擔。因此接受此項助學金的學生仍需申請貸款和校園工讀。1998 年修正案規定，批准 1999–2000 學年佩爾助學金最高數額為 4,500 美元，此後亦逐年成長，於 2006–2007 學年成長為 6,300 美元。

（六）增補教育機會助學金方案（Supplemental Education Opportunity Grant）

此項助學金由《1965 年高等教育法》設立，最初稱為「教育機會助學金」。申請對象係以「家庭經濟特別困難」的學生，這些學生可同時申請佩爾助學金。與佩爾助學金不同的是，政府每年給學校的增補教育機會助學金的數量基本上是固定的，而非符合資格者一定享有。申請的學生多，得到的資助就少。由於進入各大學的學生家庭經濟情況不同，取得此項資助的標準並未統一。以私立喬治華盛頓大學為例，該校規定家庭收入 3 萬美元以下的學生均可申請此項助學金，但是能否得到，則需與其他申請者家庭的收入情況作比較。

（七）工讀方案（Work-Study Program）

政府的大學工讀方案是由 1964 年頒佈的《經濟機會法》設立，並於《1965 年高等教育法》確認。聯邦政府每年撥給學校一筆經費，專門用於學生半工半讀的經濟協助，有需要的學生可以申請，再由學校決定是否給與工讀機會。學生一般在校內圖書館、咖啡廳、餐廳、維修部門工作，有的也在校外民間非營利組織工作。

取得這種工讀機會的學生，一周的工作量不得超過 20 個小時，按小時取得不低於國家規定的最低工資標準獲取報酬(每小時約 4.5 至 5 美元)。這部分收入直接撥入學校帳號，用於學生學費和生活費的開支。學生工資之發給，80%由政府撥款，其餘 20%由學校或校外雇主支付。

(八)國民服務方案 (National Service Trust)

本方案是克林頓政府依據 1993 年 9 月國會通過的《國家與社區服務信託法》而制定的聯邦資助專案。根據法案，該專案必須做到：第一，透過青年協助，在不需移動現有勞工下，讓未符合美國人力、教育、環境與公共安全的地區能達到基本的需求。第二，建立國民服務隊，參加者提供教育津貼。第三，保證所有青年，無論年齡、種族、地區及是否殘疾，都可以參加該項目，以服務學習獲得津貼方式作為高等教育入學或求學費用。自願參加國民服務隊的具體方案為，學生每年服務 1,700 個小時，可以獲得 4,725 美元報酬和至少 7,400 美元的生活及其他津貼；這 1,700 個小時的工作可以在學生入學前、課餘或者假期完成，每人最多可做 2 年，並獲得二份報酬。報酬可以現金支付，也可以抵消貸款。該方案的服務領域為社區的教育、環境、保健和公共安全等方面。1993 年夏季，克林頓政府開始組織國民服務隊夏季項目，參加項目的每個人的最低工資為每小時 4.25 美元，計畫結束時，可得到 1,000 美元的教育津貼。

美國政府將上述八個項目定位為「以經濟需要為基礎的助學機制 (financial need based aid)」，獲得這類協助者，多半需依據申請者之家庭經濟條件來決定協助之金額。除了是類型的助學機制外，聯邦政府、州政府、高等教育機構及慈善組織還提供各種競爭性、具有特定條件的助學機制。是類型態被稱之為「不以經濟需要為基礎的助學機制」。對於這類型態，聯邦政府也規定了管理措施，包括：

1. 獎學金等資助最高額不得超過就學成本，即不高於學費與生活費之和。

2. 申請政府助學機制之學生，必須申報從政府以外機構獲得的各種「以經濟需要為基礎的助學機制」及「不以經濟需要為基礎的助學機制」，政府僅就不足部分予以協助，如未誠實申報，將取消助學資格。

三、混合助學模式的內涵與執行

從上述的發展沿革及型式，得以確知美國高等教育助學機制政策發展與實施是包容不同理念及混合多種助學型式的結合體。正如美國學者 Hearn (1994) 所述「就哲學上的關連性而言，聯邦政府對於高等教育學生助學機制的支持，係源於重視各類不相關聯的目標所型塑；從立法而言，亦可發現其重視各類階層要求之端倪，如強調增進社會經濟不利階層學生機會均等，亦維護中產階級經濟地位及就學協助需求，更不忘獎勵優秀學生等。雖各種理念、助學機制型式及方法混合一體，不免給人雜亂的感覺；然而正是此種不輕易完全排除某些理念及需求，而可彈性因應時代變化，將個別理念地位的重要程度隨時調整，使得資金得以從各種渠道不斷匯入助學機制體系，促使各類具有助學需求之學生，得以順利取得其所「應該」獲得之協助，亦使美國高等教育的毛入學率遠超過其他已開發之列國家。

在執行上，為了整合各項助學機制，美國政府採取「資助包模式」(Financial Aid Package)。該模式包涵了所有學生得以申請的助學機制，把所有聯邦政府、非聯邦政府的資助，諸如助學金、就學貸款、工讀等，都融合在一個申請單上，以滿足學生對於助學機制的資訊需求(高嵩，2007)。美國政府認為將能夠使用的資源向每位學生提供資助包，是學生資助管理人員的重要職責之一。該模式執行核心步驟如下：第一步，計算學生的上學成本(cost of attendance)，而該上學成本計算標準為學費、圖書費用、食宿費用、交通費用及生活費用之總和，前述費用之計算標準均以大學委員會所提供數據為準。第二步，計算家庭應作貢獻(expected family contribution)，並計算家長應該為子女進入大學承擔多少經濟責任。而該家庭應作貢獻計算標準為家庭收入、家庭積蓄、家庭人口、家庭成員工作及健康狀況綜合決定。第三步，計算學生經濟資助需要(financial need)，即應得的資助金額。該資助金額是學生上學成本減去家庭應作貢獻後所剩之差額。第四步，按學校公布的資助包的基本比例與配額，向學生提供混合資助。

四、美國助學機制模式之評析

從上述美國混合助學機制模式的發展、內涵與執行分析，大致可獲得下述之結論：

第一，美國是一個多元的國家，人們的政治態度、經濟利益、需求層次均存在巨大差異，因應國家內特有的社會脈絡，使混合助學機制模式的發展邁向了必然的途徑。

第二，美國是同時存在並使用助學機制最多的國家之一。是項政策發展與實施雖然增加了管理上的困難，但也為其國家在處理不同層次、需求的學生助學申請上給予了較多的彈性及較廣的受益層面。在美國這樣一個經濟收入懸殊、存在各種不同種族與階級的國家，單靠就學貸款恐無也解決貧困學生的問題，若完全提供助學金將使美國陷入高等教育經費大量緊縮的困境。

第三、資助包的模式值得推廣。透過這種方法，美國可使混合助學機制政策發展與實施獲得實現，並使每一位受到助學協助之學生感受到助學機制的公平性，並瞭解其應擔負的高等教育成本。換言之，資助包的作法得以確保教育機會均等，並依其可分擔教育成本作為助學協助的依據，強調受益者付費的教育性。

肆、綜合討論

從上述英國「免費加助學金模式」、日本「收費加就學貸款模式」及美國「混合助學模式」之發展脈絡分析後，茲就發展背景、變革考量、理論影響、模式樣態、資金來源與特殊作法進行比較（如表 3-6），以獲致更全面性的資訊，做為我國助學機制政策規劃與實施之參考。

在「發展背景」層面，助學機制的發展多與其國家需要為主要思考點，尤其是日本，透過助學機制協助的學生必須擔負至占領國家服務之義務，充滿「軍國主義」色彩。而相較於日本，美國助學機制發展雖同是站在「人才培育」與「國家強盛」的關連性思維，但其在建國之初早已有「人生而平等，教育是偉大的社會平等製造工具」理念，植基在助學機制發展脈絡中，故是一種綜合「國家需要」與「社會平

等」的發展背景。

在「變革考量」層面，三個國家發展脈絡最初不約而同均是希望能夠進行最廣泛層面的協助，英國更是以免費高等教育期望達成「完全的教育機會均等」。但三國同樣受到高等教育普及經濟衰退因素的影響，致使負擔過重，故重新檢討其助學機制的合理及效率性。如：英國政府自 1998 年開始採行收費政策；日本政府將部分就學貸款加計利息；美國政府將無償支付的助學金比例降低，提高就學貸款比例，均是具體變革的展現。

在「理論影響」層面，三個國家最初雖是站在國家角度思維，提出助學機制。但其助學機制的提出，仍是希望夠讓具有就讀能力之學生能夠不因經濟因素而放棄就學。隨後，因均受到高等教育普及經濟衰退因素的影響，遂檢討其助學機制，並在「誰受益，誰付費」思維影響下，期望助學機制的實施，是站在落實照顧所需學生角度，並讓助學機制資金能夠回收繼續使用，提高其效益性。是以，可將其歸納為，最初受到「教育機會均等理論」之影響，隨後因「教育成本分擔理論」的提出，遂透過兩種理論之整合進行助學機制發展的變革。

在「模式樣態」層面，英國與日本在助學機制發展上大多屬於單一模式，英國較採助學金模式，雖後來因高等教育收費而增加就學貸款；而日本一直以就學貸款作為其助學機制模式；美國則是因其國家多元融合國情背景採取混合的助學模式。

在「資金來源」層面，英國政府係將助學機制視為國家的必要作為，故在助學機制資金的來源上，主要以政府為主。在日本政府方面，最早是以民間資金為主，後來考量政府對於高等教育之責任，改以政府編列預算支應，隨後又因高等教育人數增加，開始考量將民間借貸資金納入，形成現今的「政府為主，民間為輔」的型態。在美國政府方面，其助學機制資金來源包括：聯邦政府、州政府、高等教育機構、商業銀行及慈善組織等，呈現出多元資金管道。

在「特殊作法」層面，三個國家因其不同的國家背景、社會脈絡，而提出較為特殊的助學機制作法，可以提供我國作為施政思維參考。在英國政府部分，在收費

或生活維持費部分，會特別考量學生的家庭或就讀狀況，例：學費收取考量係「依靠父母」或「獨立生活」及生活維持費特別考量「全日制」新生。在日本政府部分，就學貸款的償還機制予以彈性及人性化，對於就讀期間或於畢業後因罹患重病、重傷致殘疾或死亡者，將免除就學貸款之償還，不擴及保證人。在美國政府部分，因其混合助學模式的多樣化，採取「資助包模式」，該資助函括了所有學生得以申請的資助，把所有聯邦政府、非聯邦政府的資助，諸如助學金、就學貸款、工讀等，都融合在一個申請單上，以滿足學生對於助學機制的資訊需求。

表 3-6 英、美、日三國高等教育助學機制發展脈絡比較

	英國	日本	美國
代表模式	免費加助學金	收費加就學貸款	混合助學模式
發展背景	國家需要	國家需要 (具軍國主義色彩)	國家需要與社會平等
變革考量	高等教育普及與經濟衰退	高等教育普及與經濟衰退	高等教育普及與經濟衰退
理論影響	教育機會均等與 教育成本分擔	教育機會均等與 教育成本分擔	教育機會均等與 教育成本分擔
模式樣態	單一(助學金)模式為主	單一(就學貸款)模式為主	多元模式為主
資金來源	政府為主	政府為主，民間為輔	多元資金管道
特殊作法	重視學生個別因素	就學貸款彈性與人性化	資助包整合模式

資料來源：研究者自行整理。

第二節 亞洲國家高等教育助學機制發展脈絡分析

從前節探討英國、日本及美國助學機制發展脈絡模式觀之，皆可發現各該國助學機制均受到「教育機會均等」及「教育成本分擔」理論之影響，本節再從鄰近主要亞洲國家新加坡、中國及香港地區之助學機制發展脈絡模式加以分析，並探究其與前述二大理論之關連性。

壹、新加坡

一、助學機制模式的發展

新加坡的高等教育助學機制發展與其高等教育財政撥款制度有密切的關係。新

加坡高等教育機構從政府獲得的撥款主要有二種，一為經常性經費，係依據學生人數為標準，作為其運作之基本成本；一為發展性經費，係根據學校發展特色與目標並經審核評估後撥付。新加坡的公立學校受到政府的巨大資助，政府對於高等教育的資助隨學生人數成長而逐漸提高。據世界銀行統計報告顯示，新加坡於1970年對高等教育預算占教育總預算13%；1980年上升至15.9%；1990年上升至25.5%（如表3-7）。

表 3-7 新加坡高等教育學生增長與高等教育經費支出及比例

年份/項目	1970	1975	1980	1985	1990
在校學生人數	13,683	18,507	22,633	39,913	56,572
高等教育經費（英鎊）			1,830,000	6,454,000	7,861,000
高等教育經費占總教育總經費	13%	14%	15.9%	21.8%	25.5%

資料來源：*Innovations in higher education : Singapore at the competitive edge*(p.83), by V . Selvaratnam, 1994, Washington, D.C. : The World Bank.

隨著高等教育學生人數之增長，政府投入的高等教育經費比例亦隨之擴增，實壓縮其他教育經費之支出。隨著各國高等教育「教育機會均等」重新檢視與「教育成本分擔」理論之闡發，新加坡政府及研究學者提出高等教育助學機制調整之檢討。1988年新加坡國內從事經濟與統計研究團體提出下列建議（shantakumar, 1999）：

要求大學繼續為少數富有者（該社群較一般社群子女進入高等教育比例為高）提供鉅額資助是不公平的。

政府的補貼將擴大私人收益與社會成本間的差距，此種「人為的刺激」只會造成人們對高等教育的過度需求，使資金的配置效率下降。政府必須站在公平與效率的制高點下，訂定合理的助學機制度與比例。是以，建議政府依據收益原則將學費提高，同時向所有學生提供低息就學貸款。

受到上述檢討聲浪之影響，新加坡政府對學生的助學比例有所限制，亦觸使高等教育機構開始朝向資金籌措多元性的發展。首要措施為調高學費標準，新加坡政府企盼透過學生支付學費能達到高等教育直接成本之20%，並希望逐年提高至25%。新加坡政府以此為願景，主要仍受到「教育機會均等」及「教育成本分擔」理

論之持續影響，其論述為下：

(一)高等教育不適當的占用了其他層次教育經費。如：高等教育學生占所有學生比例僅為5%，其經費卻占教育總預算20%。

(二)從納稅人負擔的角度觀之，公平性受到質疑。因接受高等教育的學生其未來收益相當高，由全體納稅人為未來收益高族群負擔其應支付之費用，恐未具公平性。

二、助學機制模式之執行

新加坡是位於東南亞的一個城市國家，原屬英國殖民地。1959年獲得了內部自治權，始自1965年方成為獨立的新加坡共和國。該國在1959以來，歷經經濟發展三個時期，從「勞動力為主」(1959-1968)時期，發展至「高附加價值經濟活動」(1969-1978)時期，而至近年邁入「以技術推動發展策略」(1979以後)時期。其經濟之發展，因考量該國天然資源少、國內市場小，故僅能透過高技術對外出口之輸出，才得以生存。是以，為了達成這個目標，新加坡政府認知到必須充分提供人力資源。該國前總理李光耀具體指出「我們國家的生存與發展，存繫在教育與技術。未來不管國家的天然資源是富或貧，其最後地位的高低，取決於這個國家對教育與技術的投入」。

新加坡公私立高等教育都是收費的，該全額學費相當於高等教育的單位學生平均運作成本，亦即「教學成本」、「直接成本」與「經常性開支」。新加坡政府其高等教育學生助學機制發展係伴隨著「學費」和「高等教育運作成本」同步進行，其助學機制模式主要由「學費補貼」、「就學貸款」與「契約性獎學金資助」三者所組成 (Selvaratnam, 1994)。

(一)學費補貼

在大部分的國家，高等教育實際成本往往不甚明確。政府為公立大學提供的經常性經費與學校收取的學費間並無就其關連性予以規範或定義，對於學生的助學與大學間的撥款往往採取不同途徑進行。而新加坡政府所採取的措施為「高等教育學費即為高等教育機構對於每學生單位平均成本之支應」，政府對於高等教育機構補助

撥款完全取決於教學成本和學生人數。政府係以為學生提供「學費補貼」名義向大學提供經常性經費撥款。

如此，新加坡高等教育經常性撥款的邏輯概念在於「大學培養人才，該培養機構之教學必然有成本，亦需要經費不斷挹注，方能達成培養人才之目標，而學費即為成本之反應」。作為受教學生當需負擔相關教育成本，但避免其受經濟因素影響而無力承擔反應教學的全額學費。因此，由政府向學生提供學費補貼，保證具能力之學生均能順利就讀。而在「學費補貼」的具體操作下，新加坡政府和大學間採取以下措施 (NUS, 1996)：

1. 每年向社會大眾及大學生公布大學的全額學費標準、學生支付學費數額和政府補貼數額與比例。在政府公告及大眾媒介的手冊中，都能方便的瞭解到有關學費和學費補貼的資訊。

2. 每年的全額學費標準、政府補貼比例都需經過民意機關批准。1992-1993 年政府補貼比例為 78.7%-79.8% 間；1996-1997 年為 78.6%-83.9% 間。整體而言，學生自己支付學費相當於大學教學成本的 20% 左右（如表 3-8）。

3. 一般大學與理工學院及其他公立技術學院的學費因教育層次之不同而有所差異，主要係採「以成本為基礎的差別學費」(cost based differential fees) 措施。

表 3-8 新加坡 1980-1993 年間高等教育學費和政府補貼比例

年份/類科	1980-1981		1986-1987		1989-1991		1992-1993	
	學費 (英鎊)	補貼 (%)	學費 (英鎊)	補貼 (%)	學費 (英鎊)	補貼 (%)	學費 (英鎊)	補貼 (%)
工商管理	37	63.6	113	82.4	217	80.5	280	79.1
人文社會科學	80	83.3	197	89.8	222	80.5	280	78.7
法律	165	79.5	180	88.9	222	80.5	280	79.1
自然科學	125	89.3	233	91.5	280	81.5	347	79.0
建築	102	86.9	205	91.1	280	81.5	347	79.0
工程	102	88.2	225	91.1	280	81.5	347	79.8
醫學	338	95.6	633	96.6	788	84.8	892	79.8

資料來源：Innovations in higher education : Singapore at the competitive edge(p.83), by V .Selvaratnam, 1994, Washington, D.C. : The World Bank.

(二) 就學貸款

新加坡的主要就學貸款項目共有 4 項 (Shantakumar, 1999)，一為「政府就學貸

款 (PSB Study Loans)」，這是一項由政府出資的無息就學貸款。早先，這項就學貸款完全由新加坡政府的「公共服務委員會」(Public Service Board, 簡稱 PSB) 管理。從 1995 年起，學生不再向該會申請，而改向學校申請，再透過該會將資金撥給學校，使得大學成為申請這項就學貸款的主要管理機構。本貸款協助對象是具有進入大學資格但受限經濟困境而無力負擔學費之學生。申請這項就學貸款的學生需要接受主管部門進行的「家庭經濟狀況調查」，並通過主管部門的面談，通過後必須同時配合申貸學費貸款，且每年的延續條件是必須達到主管部門規定的成績與德行要求。所貸金額需於畢業後五年還畢。

二為學生貸款基金(Student Loan Funds, 簡稱 SLF)，此項就學貸款的資金來源係由政府資助、社會捐贈和大學撥款，這也是一項無息就學貸款。其資助條件是所有家庭經濟困難的學生，較政府就學貸款條件寬鬆。所貸金額需於畢業後五年還畢。

三為學費貸款方案 (Tuition Loan Scheme 簡稱, TLS)，資助宗旨是「確保所有被錄取的學生都不會因經濟困難而失學」，不論是否為新加坡公民，凡是在新加坡公立高等院校就讀的全日制學生都可申請，與前述二項就學貸款不同的是，是項貸款僅限於學費，且同時需要一名 20 歲以上 60 歲以下的人士作為擔保人。它是新加坡目前最主要的高等教育助學機制。而這項就學貸款的利率分兩段計算，第一段為學生在校期間，在此期間不算利息，由政府承擔。第二段從畢業以後開始還款算起，直至本息還清，最高年限為十五年。在此期間年利率為每年「平均最優惠利率」(average prevailing prime rate)，該利率係指當地最大四家銀行算出當年的平均最優惠利率。

四為中央準備基金就學貸款 (Central Providence Fund Approved Education Scheme, 簡稱 CPF)，這是一個強制性的儲備基金。新加坡的《中央準備基金法》規定，所有本國公民都必須將 20% 的工資收入存入基金，同時雇主再配上 20 % 的資金為雇員存入基金。1989 年該法批准設立「中央準備基金就學貸款」，允許大學生的家長透過該專案支取他們在基金中的儲蓄，以資助其子女和被監護人的教育。提取這項就學貸款的前提是，學生家長或學生本人在基金會的帳戶上至少有 4 萬新

元的積蓄。學生及家長最多可以借貸學生自付的學費數額，或者相當於準備基金帳戶上 80% 的資金。

(三) 契約性獎學金資助

在就學貸款之外，新加坡政府還向品學兼優及教育專業學生提供有限名額的獎學金。契約性獎學金主要分二類，一種是「海外獎學金」，供少數學生去海外留學；另一種是「本地獎學金」，用以鼓勵學業優異、具領導才能及準備從事中小學教育工作之學生。兩種獎學金每年不超過 300 名學生，比例占新加坡政府各項助學金的 0.5%，是政府助學中極少的部分。獲得是項措施之學生必須與政府有關部門簽訂契約，作為以後服務之要求。

三、新加坡助學機制模式之評析

新加坡是一個地狹人稠、自然資源貧乏之國家。但在近年的發展中，其在社會及經濟的發展舉世注目，在高等教育助學機制的發展與執行雖起步較晚，然佐以良善的管理與執行機制，仍有許多值得借鏡與觀察之處。

第一，每年「向社會大眾及大學生公布大學的全額學費標準、學生支付學費數額和政府補貼數額與比例」，以透明化的財務訊息讓學生及家長知悉自己負擔的教育成本比例，及政府與納稅人助學的比例，納稅人亦可隨時監督政府助學經費的投入是否具公平性與效率性，此舉得以落實高等教育機會均等及教育成本分擔之理論。

第二，新加坡政府採取補貼學費加就學貸款的助學機制具有獨創性。一方面新加坡政府並未因近年的經濟成長，而實行免費或助學金政策；而在就學貸款上，則採多元途徑，不同項目就學貸款以不同來源、不同利率、不同執行機構、不同申辦條件及不同還款期限加廣其服務學生，讓學生得依據其實際家庭狀況、未來還款能力選擇適合的就學貸款項目。

第三，做為一個富裕的國家，新加坡政府堅持高等教育應該收費，並以就學貸款取代助學金作為基本的助學機制。新加坡政府堅持讓所有國民為其所欲接受的高

等教育負起一定的成本分擔責任；透過繳納學費，使付費者更加重視高等教育品質的提升；透過就學貸款，使教育機會均等性持續重視。

貳、中國

一、助學機制模式的發展

中國高等教育助學機制模式發展至今，其演變大致可分為四個階段，分別為(1)免費加人民助學金為主的階段；(2)人民助學金與獎學金、就學貸款並存階段；(3)獎學金和貸款並存階段以及建立與(4)現行「獎、貸、補、助、減」五位一體的混合資助階段（廖一明，2005；熊志中，2005；陳有春，2006；樸筠，2006）。分別敘述如下：

（一）免費加人民助學金為主的階段

1984年以前，中國高等教育學校（簡稱高校）學生都是免學費。而人民助學金是中國初期對經濟困難學生提供經濟幫助的助學機制，其自1952年確立之日起共實施30多年，其間經歷了1955年、1964年等二次較大規模的調整。1952年《關於調整全國各級各類學校教職員工資及學生人民助學金標準的通知》中，其教育部規定全國實行統一的助學金標準，而該通知並沒有區分出不同地區經濟與生活水平的差異。隨後，教育部於1955年2月發佈《關於製發1955年高等學校一般人民助學金分地區標準的通知》，要求需根據各地的生活水平將全國劃分為10類地區來發放人民助學金，並提高部分貧困地區的助學標準。同年8月，中國教育部頒佈《全國高等學校一般學生人民助學金實施辦法》，中國開始調整學生的助學範圍，凡家庭富裕能自費者，不發給助學金；凡能自費半數或三分之一伙食費者，發給所不足部分；完全無力負擔者，發給全額助學金。自此，人民助學金發放從原來的全體學生轉為部分學生。1964年，中國對人民助學金進行了第二次調整，此次調整以提高助學金標準，擴大受助學生比例為主要目標。中國教育部提出《關於提高高等學校學生伙食標準和相應提高助學金補助比例的請示報告》，該報告建議從1964年4月起，高等學校學生的伙食費每人每月增加3元，自5月起，非師範性的普通高校學生，人

民助學金的助學比例由 70% 提高到 75%。此時，如果加上約占大學生總數四分之一的全部獲人民助學金的師範生和民族院校（2007 年為止，共有 12 所民族校院）學生，全國普通高校大學生的受補助總比例接近 80%。

（二）人民助學金與獎學金、就學貸款並存階段

1983 年 7 月 11 日，中國教育部和財政部聯合發出《普通高等學校本、專科學生人民助學金暫行辦法》和《普通高等學校本、專科學生人民獎學金試行辦法》，其主要內容是縮減發放範圍，受助比例由 75% 降為 60%，同時設立「人民獎學金」，對學生的助學金逐漸改為以獎學金為主。此改革主要因應人民助學金在實施過程中，產生人民助學金的使用與學生的表現脫節等問題，造成人民助學金的發放僅能達到扶弱的消極目的，並未達成鼓勵學生積極向上的正向意義。1986 年 7 月，中國國務院採取國家教委和財政部《關於改革現行普通高等學校人民助學金制度的報告》建議，取消了人民助學金，代之以獎學金和就學貸款，為實施了 30 多年的人民助學金正式劃下句點。

（三）獎學金和就學貸款並存階段

1987 年 7 月中國教育部頒佈《普通高等學校本、專科學生實行獎學金制度的辦法》和《普通高等學校本、專科學生實行貸款制度的辦法》，要求學校建立獎學金和就學貸款基金，其來源主要是從主管部門核給高等校院的經費中，按原助學金標準計算總額的 80%-85% 轉入獎貸基金帳戶。獎學金與貸款政策實施始於 1987 年入學的本科普通高等院校的新生，其中獎學金主要分為優秀獎學金、專業獎學金和定向獎學金三種。優秀獎學金主要用於獎勵德、智、體等全面發展的優秀學生；專業獎學金的主要發放對象為就讀師範、農林、體育、民族、航海等專業類科的學生；而定向獎學金則用於立志畢業後到邊疆、經濟困難地區或進入特殊職場工作的學生。針對不同的對象，給予不同類型的獎學金，這種配置方式具有激勵功能與引導人才流向的功能，達到原本人民助學金無法具體達成的「濟困」和「獎優」的功能。而學生貸款制度主要是為了幫助確有經濟困難，不能部分或全部支付在校學習期間費用的學生，雖然規定每人每年申請貸款的數額最高不得超過 300 元人民幣，但貸款

制度的實行確實能達到「濟困」的主要功能。

(四)多元發展時期

1984年提出的《高等學校接受委託培養學生的試行辦法》，規定普通高等學校得以招收受委託培養之學生（簡稱委培生）。這些學生的錄取標準雖比國家任務計畫招收的公費生低，但學生自己或其委培單位需要繳納部分培養費和學費。1989年，國家教委、物價局和財政部聯合頒佈《關於普通高等學校收取學費和住宿費的規定》，宣佈高校對「國家計畫招收的學生（除師範生外）」得向學生收取學費和住宿費，同年全國大部分高校開始收取每年高達100-300元人民幣的學費。1990年，國家教委會同有關部委頒佈《普通高等學校招收自費生暫行規定》，將自費生整體納入國家計畫中，政策上正式確立中國高等教育經營模式導入教育成本分擔理論，將國家負擔全部高等教育成本的舊體制，轉變為由國家與個人分擔高等教育成本的新體制。

隨著中國政府開始進行學費的收取，並逐步提高學費占高等教育成本比例後，僅藉由獎學金及就學貸款之助學機制，已無法擔負家庭經濟困境學生之就學成本。之後，中國政府除維持獎學金及就學貸款助學機制外，另針對家庭發生急難之學生及家庭經濟弱勢學生分別設有「特困補助」及「學費減免」，並於高校設有「工讀助學」之機制，形成其所謂的「獎、貸、補、助、減」多元型態助學機制。

二、助學機制模式之內涵與執行

中國從「免費加人民助學金」模式發展至今「獎、貸、補、助、減」多元型態助學機制其內涵演變如下（廖一明，2005；熊志中，2005；陳有春，2006；樸筠，2006；張民選，2003）：

(一)最初為「重視教育機會均等」

中國政經發展最早係以工人階級為領導及以工農聯盟為基礎的民主專政國家。是以，高等教育非為富有階級的特權，勞動人民亦有進入高等教育機構受教的權利。故毛澤東主席早於《新民主主義論》中即提出「新民主主義的宗旨在於為大

眾服務，所以滿足勞動階層人民的文化需求，是新中國高等教育發展的根本目標，故政府應解決阻礙勞動階層人民進入高等教育所面臨的阻礙」。此外，1949-1960年間中國亟需大量高等教育人才，且高等教育畢業生於畢業後，需接受政府的「服從分配」就業。爰此，中國初期高等教育助學機制模式，係採用「免費加人民助學金」模式。

（二）重視受益者付費的「教育成本分擔」

中國助學機制模式的發展與其國民所得分配格局的變化具有密切關係。在中國經濟體制改革的進程中，國民生產勞動力大幅提高，使得政府財政收入占國民生產總值比例下降，受益個人比例亦隨之上升。在此分配格局下，一是政府投入高等教育的預算能力隨之減少；二是國民負擔高等教育費用能力提高。另於高等教育入學機會提升後，「服從分配」的必要性與需求性亦隨之減低，加上1983年及1986年改革《通知》分別指出「高等教育非屬義務教育，學生進入高等教育均應繳費，政府應以就學貸款為主要模式，提供家庭經濟困難學生必要的資助。另政府、企業等單位仍應設置獎學金，對品學兼優或特定重點類科學生予以獎勵」及「免學費政策應隨時代變遷進行改革，助學金機制存在平均主義思想，不利於學生的學習積極性及鼓勵性」等觀點。整體觀之，中國助學機制的發展與世界發展趨勢一致，隨著高等教育的「公共性」、「國家性」型態改變，並隨著個人接受高等教育的回報率提高、選擇性擴大，助學機制的模式亦隨之變化。

而在執行上，中國目前對於高校的資助正處於建立與完善「獎、貸、補、助、減」五位一體的混合助學機制模式。前述獎學金和就學貸款並存階段乃依據《關於進一步完善普通高等學校收費制度的通知》之精神，期許省、市、自治區制定符合其管轄範圍內的各項收費標準，各部委院校的收費也應因地制宜。而中國的高等教育由免費就學逐步發展到繳費就學，並於1992年以後，學費占高等教育成本比例大幅提高，由4.43%提高至12.12%。面對這一新態勢，原來的獎學金與就學貸款制度已很難支應經濟弱勢學生所需，於是伴隨著高校收費制度的變化，助學機制進入新一波的改革。在原有獎學金和就學貸款的完善基礎上，助學機制更趨於多樣化，除

已實施的優秀學生獎學金、定向獎學金和就學貸款外，國家教委又推出了由政府撥款支持，並由各高等院校組織「勤工助學」、「特困補助」和「減免學費」等助學機制，形成了多元的模式（如表 3-9）。

表3-9 中國現行高等教育助學機制發展（獎、貸、補、助、減）模式

項目名稱	項目簡介	助學對象
獎學金	表彰和鼓勵優秀學生而設，用於獎勵德智體群美全面發展之品學兼優學生。	品學兼優學生
就學貸款	對於家庭經濟困難，提供學費及生活費借貸。	家庭經濟困難學生
特困補助	為協助經濟特別困難學生得以順利完成學業而設立，並提供家庭緊急事故學生紓困金。	家庭經濟困難學生
勤工助學	學生利用課餘時間透過勞力獲取一定金額，解決生活困境。	家庭經濟困難學生優先
減免學費	對經濟條件有問題學生，予以學費減免。	家庭經濟困難學生

資料來源：研究者自行整理。

三、中國助學機制模式之評析

中國政府高等教育助學機制發展模式，主要隨著高等教育角色轉變而有所變革。中國政府初期高等教育角色在於為國培養大量人才，而人才培養後必須依據國家分配及所需進行服務。是以，該時期高等教育角色為「為國服務」，其社會收益遠大於個人收益。因此，此時期的高等教育採取免費政策，佐以助學機制協助有能力進入高等教育學生給予其生活費用上之協助。

隨著中國高等教育普及與「為國服務」必要性與需求性降低，高等教育的個人收益逐步大於社會收益，致高等教育預算占教育總經費比例減少，爰中國政府認為高等教育應由受益者進行分擔。是以，此時助學機制的模式配合高等教育的收費制度採取「獎優助貧」的「獎、貸、補、助、減」多元型態助學機制為主。

整體而言，從中國高等教育助學機制發展模式觀之，「教育機會均等」及「教育成本分擔」仍為其模式發展過程中主要的理論依據。而多元助學機制，仍積極維持獎學金作為高等教育鼓勵性的助學理念，對於各國僅將助學機制定於「助貧」範圍，提供省思及參考之處。

參、香港地區

一、助學機制模式的發展

香港政府對高等教育助學機制發展始於二次世界大戰後。起初，政府的助學機制僅限於提供香港大學的優秀學生獎學金。自 1954 年起香港政府開始在獎勵優秀學生的同時，為貧困學生設立津貼補助。隨著中文大學的建立和貧困大學生數量的增多，高等教育助學機制發展逐漸受到重視，並提及於議事日程進行討論。1968 年香港政府任命了以佩尼教授 (D. Payne) 為首的委員會，專題研究高等教育助學機制。1969 年委員會提交了研究報告，建議進行「本地專上學生助學計畫」(The Local Student Finance Scheme)，該計畫由就學貸款和助學金兩部分組成，其中就學貸款的職能是為貧困學生提供生活費；助學金的職能是學費補助。該報告隨即在當年獲准並據以實施，同時香港政府、大學和社會機構另設各種競爭性的獎學金，形成了混合助學機制模式格局。至此，香港政府邁入向高等教育提供系統化的助學機制，並以「確保所有考進本計劃內高等院校的學生，不會因經濟困難而失去就讀機會」為其主要信念 (SFAA, 1995)。

香港政府「本地專上學生助學計畫」的發展大致可分為兩個階段，第一階段從 1969-1980 年間，高等教育助學事務由香港大學教育助學委員會管理，接受到助學機制協助的學生從最初香港大學和香港中文大學擴展至香港理工、城市理工和浸會學院五所。在此階段，該計畫操作規範日趨嚴密合理，並有部分變革，包括：(1)1991 年開始實行「申請人家長的法律聲明」，家長必須確保申請表格填寫的正確性；(2) 形成助學金額計算的公式；(3) 建立助學計畫申請抽檢制度，藉以進行嚴格管理 (SFAA, 1995)。

第二階段從 1980 年至今，在此期間香港政府助學機制出現了三個重要變革。首先，1987 年起把原來的「無息」就學貸款，改為利率為 2.5% 的「低利」就學貸款；其次是管理機構的改變，1988 年大學生助學管理事務處，從原先的大學及理工教育資助委員會轉到教育統籌司下屬的學生助學處，1990 年又轉到新設立的負責全港各

教育層級學生助學的「學生助學辦事處」。

第三階段為受到教育成本分擔理論的影響，為了適時反應「高等教育的成本及強調高等教育的回報率」，學生和家庭負擔的學費將逐漸由原來占大學直接成本（經常性成本）的7%提高至最高18%，但為避免弱勢學生的負擔，同時提高學生助學金及就學貸款的最高限額（SFAA, 1995）。

整體而言，香港助學機制之模式發展仍以「教育機會均等」為前提，惟香港政府深知高等教育非義務教育且具有個人受益性，故合理的教育成本分擔應為必要，政府之主要職能係協助學生不因經濟困難而失去就讀高等教育的機會（香港理工大學社會政策研究中心，2002）。

二、助學機制模式的內涵與執行

香港政府所提供之助學金主要用於幫助經濟弱勢學生支付學費及學習開支等。由於上述費用每年均有所調整，故助學金的最高額度每年調整，調整的依據有三：「每年的學費」、「各校學生會費」及香港政府統計署公布的「學生學習消費指數」。就學貸款的目標是協助學生支付生活費及個人開支，助學金支付標準每年亦同時進行調整，其基本數據變動係依據香港政府統計署公布的「甲類消費物價指數（根據較低開支範圍的住戶的開支模式而編製的）」。

在助學機制模式執行上，分為三個部分，第一部份是計算申請人應該獲得的助學金額，主要分為三個步驟：(1)計算申請人之家庭收入，包括：薪資、獎金及津貼等；(2)計算申請人可動用的收入，該項收入係指家庭收入扣除經政府認定之必要開支後剩餘之收入；(3)申請人應獲得之助學金額為助學金最高額扣除可動用收入後之60%。第二部份為計算申請人可獲得的就學貸款金額，為就學貸款最高額扣除可動用收入後之40%。第三部份，則配合計算申請人家中不動產及動產價值，作為助學金額扣除之參照。2009年計算、審查暨補助、扣減計算方式詳如表3-10及3-11。

表 3-10 香港 2009 年專上學生資助計畫應獲得資助額

調整後家庭所得組別 (港元)		最高助學金額比例	最高貸款額比例
0	20,882	100%	100%
20,883	22,219	95%	96%
22,220	24,428	91%	92%
24,429	26,637	86%	88%
26,638	28,841	82%	83%
28,842	31,003	72%	72%
31,004	33,164	63%	61%
33,165	35,328	53%	50%
35,329	37,486	44%	39%
37,487	39,593	36%	31%
39,594	41,700	28%	24%
41,701	43,810	21%	16%
43,811	45,914	13%	9%
45,915	48,086	11%	8%
48,087	50,524	8%	6%
50,525	52,424	6%	4%
52,425	55,767	4%	2%
	大於 55,767	0%	0%

資料來源：香港學生資助辦事處 (2009)。

表 3-11 香港 2009 年專上學生資助計畫資產審查應扣減資助額

每名家庭成員擁有的資產淨額 (港元)	助學金/貸款額的扣減率
544,000 以上	100% (即不獲資助)
457,001-544,000	80%
370,001-457,000	60%
292,001-370,000	40%
193,001-292,000	20%
193,000 或以下	0% (即不需扣減資助額)

資料來源：香港學生資助辦事處 (2009)。

此外，香港政府為具體執行助學機制，特別成立「學生助學辦事處」，辦事處成員多為國家公務人員，該處目前分為九組，負責處理從「幼稚園學費減免」到「大學生助學和就學貸款」，辦理全港不同教育階段、不同性質、不同助學規模的所有學生助學事務。其中直接負責大學生助學金和就學貸款助學事務有四組，分別是「專上學生助學組」、「就學貸款組」、「還款組」及「獎學金、助學金和貸款組」，其具體權責和工作內容如下（香港學生資助辦事處，2006）：

1. 專上學生助學組：主要執行與計畫「本地專上學生助學計畫」，負責接受申請、審查、通知與發放，該組並作為「政府助學金聯合委員會」之秘書處。
2. 就學貸款組：負責支付和償還就學貸款事宜，並管理學生就學貸款帳戶。該

- 組並負責與庫務署聯繫，安排就學貸款資金的調度。
3. 還款組：負責學生就學貸款的還款執行事宜。香港就學貸款一般要求學生於畢業後，以三個月為一期進行償還，並以二十期為主要還款期限，並於5年內還清。還款組每年控管貸款畢業生名單，交由就學貸款組發出還款通知，除了正規還款作業外，還同時辦理「延期還款」、「拖延還款」與「資料查證」作業。
 4. 獎學金、助學金和貸款組：負責管理「本地專上學生助學計畫」以外的各種獎學金、助學金和貸款事務。

三、香港助學機制模式之評析

從1980年代以來，香港政府助學機制模式被稱為是「高效率性」及「具公平性」的成功典範，就其助學機制模式的發展、內涵與執行分析，大致可獲得下述之結論：

第一，香港社會、學者和助學機制提供單位一直堅持高等教育是社會、家庭和受教育者三方都受益的事業，且學者程介明（1993）亦發現，香港高等教育個人回報率與社會回報率差距逐漸拉大。因此，香港政府得以穩定地實施高等教育收費政策。另一方面，為了實現高等教育機會均等，主要透過助學金、就學貸款以保障經濟困境學生不失去就學機會。香港政府深知，政府職責在於提供助學機制，使學生不因經濟困難而放棄就學；而高等教育能使畢業生增加一定收入，因此「由學生及其家庭負擔部分的高等教育成本」係為必要之原則。

第二，香港政府為徹底實施助學機制模式特別成立辦事處，並依據助學型式設置組別，其嚴謹的作業程序及職務分配條理均是世界上少見的。除文件申請作業外，連同計算收入財產及應協助的助學金額、貸款金額的回收與催繳，均由辦事處人員齊心來完成。爰各國對於高等教育助學機制的政策發展與實施若欲永續發展或更臻完善，或許可以從香港政府辦事處所型塑的效率服務與精緻規劃中獲得啟發。

肆、綜合討論

從上述進行新加坡、中國及香港地區助學機制發展脈絡分析後，茲就發展背景、變革考量、理論影響、模式樣態、資金來源與特殊作法進行比較（如表 3-12），以獲致更全面性的資訊，做為我國助學機制政策規劃與實施之參考。

在「發展背景」層面，新加坡政府對於助學機制的發展主要係考量其國家經濟的良窳，維繫在「知識經濟」層面，故對於人才的養成刻不容緩。而中國作為共產主義國家，因其國家需要且接受高等教育者有服從分配之責，故政府主動發展助學機制。香港地區則是最初僅提供獎學金，因受到就學人數提高且貧困學生比例增加等影響，故應由政府來投入助學機制的角色逐漸被定位與期待。

在「變革考量」層面，新加坡政府透過研究報告指出助學機制為少數富有者提供鉅額資助並不公平，高等教育具有收益性，本應由受益者負擔，政府應站在維持「社會公平」角度扶助弱勢。中國政府在高等教育普及後，個人接受高等教育後的受益比例提高，加上「服從分配」定位式微，逐漸將助學機制由「免學費加人民助學金」改為「學費收取加就學貸款」模式，強調高等教育「成本分擔」。香港地區在提高助學機制適用對象後，亦配合將無息就學貸款改為低利息，並提高學生負擔學費占高等教育成本的比例，旨在考量高等教育具個人受益性，應強調成本分擔的必要性。

在「理論影響」層面，從亞洲三個國家助學機制發展脈絡觀之，最初多以「教育機會均等」為主要思維。但隨國家高等教育邁入大眾化後，助學機制的發展層面開始思索應實施「全面性均等」還是「積極性的差別待遇」，來達成教育機會均等？此外，大眾化的高等教育個人收益遠大於社會收益，致「教育成本分擔」理論同時成為助學機制發展的重要思維。

在「模式樣態」層面，從亞洲三個國家助學機制發展脈絡觀之，大多屬雙向或多元模式。以新加坡而言，呈現「學費補貼、就學貸款與獎學金模式」；中國政府則是呈現最為多元的「獎貸補助減混合模式」；而香港政府則以「助學金加就學貸款」雙向模式為主。

在「資金來源」層面，除了新加坡政府就學貸款部分，融入了民間資金，成為「政府為主，民間為輔」的助學機制資金來源外，中國及香港地區仍採取單一政府投入資金。

在「特殊作法」層面，新加坡政府強調透明化的財務訊息讓學生及家長知悉自己負擔的教育成本比例，及政府與納稅人助學的比例。藉此可隨時監督政府助學經費的投入是否具公平性與效率性；中國政府則透過完整的混合助學模式，期能擴大受惠層面，並同時強調獎學金之重要性，強調高等教育獎優的競爭定位；而香港地區則透過專責助學機制單位，讓助學機制的規劃與執行得以確實落實。

表 3-12 新加坡、中國與香港地區高等教育助學機制發展脈絡比較

	新加坡	中國	香港地區
發展背景	經濟發展所需	國家需要 (共產主義服從分配)	政府功能性彰顯
變革考量	社會公平	高等教育普及與成本分擔	高等教育普及與成本分擔
理論影響	教育機會均等與 教育成本分擔	教育機會均等與 教育成本分擔	教育機會均等與 教育成本分擔
模式樣態	減免、就學貸款與獎學金	獎貸補助減混合模式	助學金加就學貸款
資金來源	政府為主，民間為輔	政府投入	政府投入
特殊作法	透明化財務訊息	多元型態助學機制	專責助學機制辦理單位

資料來源：研究者自行整理。

第三節 臺灣高等教育助學機制發展脈絡分析

壹、發展背景

我國高等教育助學機制政策發展與實施與學費政策之發展具有緊密地關連。在非義務性教育階段實施「受益原則」，由受益者支付必要的教育費用已是普遍且可為社會大眾接受的觀念，因此「根據可用的教育資源及教育發展需要，研訂學費徵收的取向及標準」實屬必需（蓋浙生，1989）。但我國可能是世界上少數硬性規定私立

大專校院學費的國家，且強制規範高等教育應採低學費政策，該措施長期以來引發私立大專校院的抱怨（張鏡湖，1990）。隨著高等教育「合理教育成本分擔」理論的確立，我國對於高等教育學費政策逐步釋出彈性，而同時在《憲法》第 159 條規定「國民受教育之機會一律平等」與同法第 167 條規定「國家對於國內私人經營之教育事業成績優良，應予以獎勵或補助」及《私立大學法》第 48 條規定「各級政府編列年度教育經費預算時，應參酌學校健全發展之需要，針對私立學校予以補助；其辦學成績優異或績效卓著者，並予以獎助」之規定。因此，高等教育助學機制，單一的就學貸款助學機制發展至現今多元之混合助學機制，其發展階段分述如下：

一、低學費加就學貸款模式（1973-1990 年）

我國高等教育學費早期隨公教人員待遇調整幅度與物價指數的變動而採定額徵收方式。1973 年教育部規定除學費外，尚有圖書費、體育費、醫藥衛生費、講義費及實驗費等五項，各項費用均需專款專用。1977 年以後，由於私立大學學費不敷使用，教育部乃依公、私立大學不同院系訂出不同的收費標準，院系分為醫學系、牙醫系、醫學院（醫、牙系除外）、工學院、理學院、商學院、文學院等七種。收費項目簡併為學費、雜費及實驗（習）費。學費應用於人事費開支；雜費至少應有 40% 用於圖書儀器和建築設備之添置；實驗（習）費之徵收，以有實驗（習）課程者為限（李秀鳳，2000）。此期間由於學校學費收取均為定額徵收，且在「高等教育對於國家經濟產生巨大社會利益」觀點下，為鼓勵家境清寒學生亦能進入高等教育，故維持「低學費」政策發展與實施模式。在此期間，助學機制的發展在就學貸款未開辦前，對於學生就學補助多屬私人獎學金性質，如高雄市第三信用合作社為私人機構團體，以照顧該社員工子女而辦理的「學生就學貸款辦法」，申貸對象限該社社員子女申請。時至 1976 年教育部制定「高中以上學生就學貸款辦法」後，方以政府協助為主要的助學機制，並於 1994 年起更名為就學貸款實施至今（陳宏美，2006）。

二、彈性調整學費加就學貸款及工讀模式（1991-1998 年）

我國學費之調整，往年都隨公教人員待遇調整幅度與物價指數的變動而採定額

徵收的方式。此期間由於我國正處於經濟起飛階段，高等教育畢業學生均能獲得較高薪酬及待遇。是以，在接受高等教育後的個人收益大於社會收益，及要求高等教育品質需維持一定水準前提下，應由受教者合理負擔教育成本之理論，逐步成為政策發展與實施主軸（教育部，2005）。是以，自 1991 年起為提升私立大學辦學品質，縮小公、私立學校學費差距，使公私立學校學生得享同等教育資源原則下，除大幅擴增公、私立學校獎補助經費外，並依公私立學校經費編列標準核算公、私立學校每生單位教育成本差距，訂定分年達成逐漸拉近縮小公、私立學校學費差距的目標。其方式除仍依物價指數及待遇調整幅度決定公、私立學校學費基數外，由私立學校自行酌量品質提升之幅度，得另向學生收取一定額度內的彈性費用，一改過去不分學校辦學績效與教育品質一律齊頭平等的收費方式，使學費更合理反應教育成本。自 1991 年起，各私立大學開始實施彈性調整學費機制，此時期政府實施私立學校調整學費的目的係提升私校品質，並縮短公、私立學生負擔之差距。但實際執行下來，公立學校學費固然大幅上漲，私立學校亦不遑多讓，致使二者間之差距並無明顯的縮短，卻造成原有低學費政策逐漸轉型。

受到學費政策轉型的影響，民間基金及個人設有不同獎助學金，提供就讀高等教育學生申請外，政府單位仍持續推動就學貸款並增列工讀機制。工讀機制主要分為工讀學生助學金及研究生獎助學金，教育部除編列經費補助學校推動工讀機制外，亦將學校推動工讀成效作為各校發展經費撥給之重要考核指標。

三、相對高學費加混合助學模式（1999 年至今）

1998 年教育部高教司司長黃碧端表示，為因應我國爭取加入世界貿易組織（WTO），大學學費朝向自由化已是未來之趨勢。而教育部針對國內質疑高學費趨勢提出以下說明：(1)國內大學學費一向採取合理學費政策，學費占國民所得之比例，在過去 10 年來有下降的趨勢，與國外相比（排除採行社會福利政策國家），國內大學學費平均水準仍屬偏低；(2)再就各國賦稅及社會安全捐的負擔比例來看，美、日等國高等教育學費大約是我國的 1.6 倍；德、法等社會福利國家高等教育學費更是我國的 2.3 倍；(3)有鑑於此，除非政府大幅提高稅賦來負擔大學教育成本，

方能達成我國要求大學教育品質維持一定的水準的目標；若無法提高稅賦，則需由受教者合理負擔部分教育成本（教育部，2005）。

1998 年以前學費調整原則，均由教育部統一訂定，每年學費之調整係依軍公教調薪幅度，雜費則依當年度四月份物價波動指數辦理，各校之調幅一致。惟為配合大學教育發展趨勢，確實反映教育成本，避免統一之標準限制了部分學校的特色發展或過度保障某些發展不佳之學校，教育部特地組成立「學費諮詢小組」，規劃「大學學費彈性調整方案」陳報行政院，該方案於 1999 年 1 月 15 日經行政院教改推動小組審議通過，並自 1999 年度起實施。至此，教育部不再統一規定大學學費收費標準，並於 2008 年訂定「專科以上學校學費收取辦法」，具體規範學費政策不僅須「反映學校教育發展所需經費」，讓學費確實反映在教育品質的改善，以提供優質的高等教育環境，提昇學生的競爭力，更要「加強照顧經濟弱勢學生」，強化清寒弱勢學生的照顧，保障經濟弱勢學生接受高等教育的機會，以維護社會公義。至此，此時期相較於低學費及彈性調整學費等階段，可謂邁入相對高學費時期。

高等教育學費的「解除管制」(de-regulation)具有雙重意義。第一，解除管制即意味著政府放棄低學費政策，即公部門資源的大量投入，以降低高等教育使用者的個人成本政策之摒棄。第二，解除管制代表政府權力的釋出，學費的計算與公共政策脫節，其計算標準轉變為教育提供者(學校)與教育消費者(學生)之間議價過程。換言之，以前唸大學被視為是少數人的權利，然現今唸大學則為大多數人的消費行為，而且是越來越昂貴的消費。這也奠定了今後臺灣高等教育走向相對高學費的方向(張國偉、何明修，2007)。

為配合彈性學費之實施，並有各種配套措施，包括：(1)健全學校財務監督體系；(2)提供更完整的學校運作資訊；(3)建立更完善之學生就學補助措施，輔導各校建立學生就學補助制度；及(4)加強執行追蹤。我國自 2000 年起，對「建立更完善之學生就學補助措施」加以規範，明訂各校應於每年學費收入中提撥至少 3%作為學生就學獎補助之專用；此一提撥比例，若調漲學費時則應於當年度提增 5%作為學生就學獎補助之專用。

自彈性調整學費方案實施後，我國高等教育學費逐步邁向相對高學費，為避免高學費引發的教育機會不均等之疑慮，除維持既有的就學貸款及工讀模式，並增列以特殊身份為主的「學費減免」及以家庭經濟條件不佳為條件的「大專校院弱勢學生助學方案」，要求學校應於學費收入提撥一定比例的獎助學金，形成「獎、貸、助、工、減」混合助學模式，如表 3-13。

表3-13 我國現行高等教育助學機制發展（獎、貸、助、工、減）模式

項目名稱	項目簡介	助學對象
獎學金	表彰和鼓勵優秀學生而設，用於獎勵德智體群美全面發展之品學兼優學生。	品學兼優學生
學生貸款 弱勢助學	對於家庭經濟困難，提供學費及生活費借貸。 為協助經濟特別困難學生（家庭年所得新台幣 70 萬元以下）得以順利完成學業而設立，並提供緊急事故學生紓困金。	家庭經濟困難學生 家庭經濟困難學生
工讀制度	學生利用課餘時間透過勞力獲取一定金額，解決生活困境。	家庭經濟困難學生 優先
學費減免	對特定對象條件學生（如身心障礙），予以學費減免。	協助特定對象

資料來源：研究者自行整理。

貳、助學機制模式之執行與內涵

一、助學機制模式之執行

經由上述助學機制模式的發展背景得知，政府為兼顧「弱勢學生就學機會均等」及「合理高等教育成本分擔」等原則，訂有各類獎助學金、就學貸款及學費減免等「獎、貸、助、工、減」助學機制。以下茲就實施模式彙整說明如下。

(一)辦理助學機制主管機關

在我國高等教育主管機關為教育部，主要扮演大學教育的規劃者、管理者，以及控制者的角色，並處於相對優勢地位來支配、主導各大學之發展。其管理方式較偏屬於「中央集權」。以下針對教育部及高等教育機構辦理助學機制相關單位說明如下：

1.政府層級方面

一般大學（含師範校院及體育學院）係由教育部高等教育司第四科來負責；技

專校院由教育部技術與職業教育司第四科負責。兩司均分別於每年七至九月間辦理「學生就學貸款、學費減免及弱勢學生助學計畫等綜合業務研討會」。

2. 學校層級方面

各大學院校除了依照教育部所規定的助學機制辦法執行之外，並依據「專科以上學校學費收取辦法」所規範之助學指標執行，包括：私立學校應提撥獎助學金達前一學年度學校總收入 2% 以上；國立學校應提撥獎助學金達前一學年度學校總收入 1.5% 以上，作為學生獎助學金（含工讀制度）專款，另獎助學金中之助學金比率應達 70%。獎助規定由各校自行訂定，並由學校主管及承辦獎助業務之學生事務處的課外活動組辦理。

(二) 我國助學機制之實施方式與結果

由於獎學金與工讀制度係由學校自行訂定與實施，為探討其實施方式，茲就教育部訂定「助學機制」補助辦法之「學費減免」、「大專校院弱勢學生助學方案」及「就學貸款」實施方式與結果分述如下：

1. 學費減免

以低收入家庭、身心障礙者、原住民、特殊境遇婦女、軍公教遺族及現役軍人子女等背景之學生為對象，由政府補助全額或部份的學雜費、學分費，其法源依據及減免金額之計算如表 3-14。而近五年補助人次與金額如下表 3-15：

表3-14 我國學費減免措施法源依據暨減免金額

類別/項目	法源依據	減免金額
軍公教遺族	軍公教遺族就學優待條例	撫卹內：全公費或半公費 撫卹期滿：固定金額
現役軍人子女	現役軍人子女就讀中等以上學校減免學費辦法	減免學費十分之三
低收入戶學生	低收入戶學生就學費用減免辦法	學費全免
身心障礙學生及其子女	身心障礙學生身心障礙人士子女就學費減免辦法	重度：學費全免 中度：學費減免十分之七 輕度：學費減免十分之四
原住民學生	原住民學生就讀國立及私立專科以上學校學費減免辦法	學生減免標準均比照公立大專校院學費全部減免、雜費減免三分之二，並採固定數額方式辦理
特殊境遇婦女之子女	特殊境遇婦女之子女就讀高級中等以上學校學費減免實施要點	減免學費十分之三

資料來源：研究者自行整理。

表3-15 我國近5年大專校院學費減免人數暨金額 單位：千元

類別/年度	93	94	95	96	97
軍公教遺族	2,675	2,495	2,308	2,231	2,085
	109,606	111,876	99,567	96,387	91,559
現役軍人子女	4,504	4,586	4,263	4,028	3,603
	42,374	45,079	42,736	40,868	37,202
低收入戶	13,578	15,363	16,677	18,920	28,302
	531,072	634,836	702,715	813,140	864,897
身心障礙	84279	90,921	95,167	96,851	97,830
	2,175,545	2,389,551	2,524,891	2,610,322	2,599,174
原住民	14,439	15,699	16,839	17,628	18,193
	264,039	298,568	329,269	348,881	364,296
特殊境遇婦女				760	1,572
				10,075	23,299

資料來源：教育部（2009）。

2.大專校院弱勢學生助學方案

教育部於2006年起，為配合大專校院學費調整的改進措施，要求各校學費收入應有一定比例的提撥款，實施「共同助學措施」方案。2007年更名為「大專校院弱勢學生助學方案」，並於2008年6月16日台高(四)字第0970101999號函修正該方案，讓家庭年所得約在後40%的大專校院學生均獲得由政府與學校共同出資的就學補助。依家庭年所得新台幣70萬元以下收入為標準劃分五等級距，每年補助新台幣5,000至35,000元不等；另編列「緊急紓困金」照顧所有學生及家庭發生急難者及針對低收入戶學生提供「免費住宿」。其近3年補助人數暨金額、申辦條件及補助金額說明如下表3-16、3-17及3-18。

表3-16 我國近3年大專校院弱勢學生助學方案補助人數暨金額 單位：千元

項目/學年度	94	95	96
補助人數	16,363人	48,411人	100,988人
補助金額(新台幣)	173,498	429,008	2,246,190

附註：自96學年度起，放寬就學補助對象至家庭年收入70萬元（原60萬元以下）以下之學生；補助級距增為5級（原為2級）；補助金額大幅提高為5,000-33,000元（原5,000-14,000元）。

資料來源：教育部（2010）。

表3-17 我國大專校院弱勢學生助學方案申請要件

申請條件	說明
學生成績	前一學期成績平均達60分以上且操行成績達70分以上。
家庭年所得	前一年度家庭年所得在新台幣70萬元以下。 (計算學生、父母或法定監護人；已婚學生加計其配偶)
利息所得	前一年度家庭利息所得合計在新台幣2萬元以下。
不動產價值	前一年度家庭擁有不動產價值合計新台幣650萬元以下。

資料來源：研究者自行整理。

表 3-18 我國大專校院弱勢學生助學方案補助金額

申請資格—家庭年所得（新台幣）		學校類別	每年補助金額（元）
級距			
第一級	30 萬元以下	公立學校	16,500
		私立學校	35,000
第二級	超過 30 萬元-40 萬元以下	公立學校	12,500
		私立學校	27,000
第三級	超過 40 萬元-50 萬元以下	公立學校	10,000
		私立學校	22,000
第四級	超過 50 萬元-60 萬元以下	公立學校	7,500
		私立學校	17,000
第五級	超過 60 萬元-70 萬元以下	公立學校	5,000
		私立學校	12,000

資料來源：研究者自行整理。

3. 就學貸款

我國現行就學貸款制度，訂有「高級中等以上學校學生就學貸款辦法」與「高級中等以上學校學生就學貸款作業要點」作業規定，「高級中等以上學校學生就學貸款辦法」僅做重點式描述，細部執行則訂於「高級中等以上學校學生就學貸款作業要點」中，而作業要點旨在簡化就學貸款的辦理程序。以下將針對我國就學貸款制度內容包括申貸資格與條件，申請、辦理與審核程序、貸款金額與償還方式等加以說明：

(1) **申貸資格**：有戶籍登記之中華民國國民，並就讀各級教育主管機關立案，具正式學籍及固定修業年限之公、私立大專院校、高級中等學校及進修學校之在學學生。

(2) **申貸條件**：學生本人及其他依教育部規定應查核家庭年收入，符合中低收入家庭標準者（目前訂為新台幣 114 萬元含以下），就學及緩繳期間貸款利息由政府全額補貼，其後利息由借款人自行負擔；家庭年收入逾新台幣 114 萬元至 120 萬元（含）者，就學及緩繳期間貸款利息由政府半額補貼，其後利息由借款人自行負擔，且應自貸款撥款日次月起每月繳付利息，半額利息由借款人自行負擔；家庭年收入超過新台幣 120 萬元，且家中有二位子女就讀高中以上學校者，貸款利息不予補貼，且應自貸款撥款日次月起每月繳付利息。

(3) **申請、辦理與審核程序**：就學貸款的申請、辦理與審核程序，分為兩部分，

一是先由申貸學生向學校提出申請，之後再到承貸銀行辦理貸款；二是由學校承辦學貸人員，審核學生的申貸案件。

(4)貸款項目：含學費、書籍費、實習費、住宿費、平安保險及海外研修費等。

(5)貸款利率：由教育部與辦理本貸款之銀行協議訂定之。自 96 年 8 月 1 日起學生負擔貸款利息，係按臺灣郵政股份有限公司一年期定期儲蓄存款機動利率加計加碼年率 1.05% 計算；政府負擔貸款利息按臺灣郵政股份有限公司一年期定期儲蓄存款機動利率加計加碼年率 1.4% 計算之利息，且利率每三個月調整一次，加碼年率依各承貸銀行逾期放款情形，每年檢討調整一次，由教育部公告之。

(6)償還方式：學生在學及服役期間，利息（全數或半額）由政府負擔。畢業滿一年後，再每月攤還本息，償還期限為貸款一學期者，以一年償還；貸款二學期者，以二年償還，餘類推。出國留學、或國外定居者應一次償還。自 95 學年度第二學期起，對於申請就學貸款學生畢業後平均每月收入未達新台幣 25,000 元者及低收入戶學生，於申請緩繳本金三次後，得申請延長償還貸款期限，貸款一學期者，以一年六個月償還，期間之利息由借款人自行負擔，政府酌予補貼利率二碼。

(7)逾期還款：就學貸款並不是政府給予學生之贈與款項，亦非福利補助，而只是一種優惠貸款。因此，貸款學生仍應依照借據之約定攤還本息。如因故無法按期攤還本息時，應主動向各承貸分行協商還款金額、期限及相關還款條件，並需徵得教育部同意，再邀同連帶保證人共同簽訂增補約據後，按協商後之條件還款。貸款學生如逾期未還款者，除了承貸銀行會對貸款學生及連帶保證人提起訴訟求償外，金融聯合徵信中心也會將貸款學生及連帶保證人之資料建檔，列為金融債信不良往來戶，並開放給各金融機構查詢。此項金融債信不良往來戶之紀錄，不僅會影響貸款學生及連帶保證人之信用，且貸款學生及連帶保證人向銀行申請支票、信用卡、或其他各種貸款時遭到拒絕，並會影響貸款學生及連帶保證人日後在國內、國外之就業或就學機會。

(8)風險管理：至於逾貸所產生的呆帳問題，解決方式係由主管機關與學校負擔自 2003 年 2 月 1 日起呆帳風險的 80%，大專院校部分，由主管機關分擔百分之 75%，學校分擔 5%；高中（職）部分，由主管機關負擔百分之 80%。也就是銀行承擔的風險大幅降低，大部分風險轉移到主管機關身上，由信保基金償還。近 4 年

來大專校院就學貸款申貸筆數暨金額如下表 3-19：

表 3-19 我國近 4 年技專校院就學貸款申貸筆數暨金額

學年度	學校屬性	筆數	金額 (新台幣)
92	公立	89,932	25 億 6,117 萬 2,994 元
	私立	430,947	189 億 7,447 萬 2,765 元
93	公立	94,897	27 億 8,197 萬 7,069 元
	私立	442,639	200 億 1,466 萬 5,798 元
94	公立	100,039	29 億 5,130 萬 3,833 元
	私立	444,313	204 億 8,683 萬 0,612 元
95	公立	105,843	31 億 2,208 萬 7,614 元
	私立	463,927	212 億 3,055 萬 1,573 元

資料來源：教育部（2010）。

二、助學機制模式之內涵

我國高等教育助學機制模式發展，從低學費加就學貸款模式、彈性調整學費加就學貸款及工讀模式發展至今高學費加混合助學模式，其內涵演變說明如下：

(一) 初期以教育機會均等為唯一考量

我國高等教育助學模式在「高等教育對於國家經濟有巨大社會利益」觀點下，鼓勵家境清寒學生亦能進入高等教育，故維持「低學費」政策發展與實施模式，對於低學費在制度下，仍有經濟負擔困難之學生給予就學貸款之協助。然而，高等教育經營成本在持續低學費政策的影響下，導致教育品質下降之疑慮產生；又低學費加就學貸款模式之助學模式所強調之教育機會均等標準是「各取等份 (to each equally)」，這種平分方式也就是典型的齊頭式平等。然高等教育的進入者多為中上階級家庭之子女，齊頭式助學模式的實施，並未能真正達成「教育機會之均等」，且在經費的使用上亦缺乏效率性。

(二) 兼具受益者付費的「教育成本分擔」理論

隨著高等教育的普及化，在政府投入預算無法隨之擴增，且學費收入成為學校發展之重要財源時，低學費政策將無法符應時代要求。各國研究紛紛證實教育投資報酬呈現 U 型報酬型態，即在初等教育階段投資報酬較高(懂得讀寫的教育)與高等教育階段投資報酬也較高(大專或研究所的教育)。因此，在高等教育階段，由於個

人利益大於社會利益，所以教育成本應由學生負擔。是以，我國從低學費加就學貸款模式、彈性調整學費加就學貸款及工讀模式發展至今高學費加混合助學模式，係為同時兼顧「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論的助學模式發展。

參、我國助學機制之評析

我國助學機制之發展與學費政策間具有密切關連。在低學費階段，僅以就學貸款模式配合，避免學生因學費尚失就讀機會。隨高等教育定位之改變，由國家功能取向（菁英制）發展至個人收益取向（大眾化），學費政策亦變革為彈性調整政策。此時，單一貸款模式已不足以應付日益增長的學費，對於解決受教學生負擔方式，遂有工讀、獎學金、弱勢助學、學費減免等制度隨之而生，形成混合助學模式，亦為本前述所定義「獎、貸、助、工、減」混合助學模式。

從我國助學機制發展模式分析得知，發展初期以教育機會均等為唯一考量，故以低學費加就學貸款模式進行。隨高等教育由精英教育轉變為大眾教育後，教育成本分擔理論應運而生，學費政策亦由自「低學費」、走向「彈性學費」、進而走向「高學費」之變革發展。發展至此，高學費下的混合助學機制模式因運而生，能同時兼顧「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論。

經由本章文獻分析，檢視各國高等教育助學機制之發展，大多受到「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論影響，惟各國間受到國情發展及歷史脈絡，在發展樣態上呈現多元樣貌，本研究即希望透過各國助學機制中對於「教育機會均等」與「教育成本分擔」之理論分析，對於我國現行模式進行探究，據以評估目前我國高等教育助學政策發展與實施模式，亦能做為未來我國相關政策擬定與改進之用。



第四章 以理論為導向的教育評鑑

本章旨在針對理論導向教育評鑑進行分析，其內容主要分為四個部分：(1)教育評鑑的意涵與取向；(2)理論導向教育評鑑概觀分析；(3)運用理論導向教育評鑑的相關研究及(4)臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑模式之建構。

第一節 教育評鑑的意涵與取向

壹、教育評鑑的意涵

一、字義分析

「教育評鑑」(education evaluation)一詞，就其字義可分從「教育」與「評鑑」二詞分別論述後再予以綜整。教育(education)一詞係由拉丁文“educere”而來，意指「引出」；中國說文解字認為，「教，上所施，下所效也」及「育，養子使作善也」。綜合來看，教育為循循善誘，啟發受教者心能和人格發展以達至善境地的過程(郭昭佑，2006)。而評鑑(evaluate)一詞係由詞幹“value”加上詞首“e”和動詞性詞尾“ate”組成，其中“valu”代表價值，詞頭“e”的意義等同於“out”，即引出之意，故評鑑意即引出和闡發價值與判斷(霍力岩，2000)。另依據韋伯詞典(Webster's third new international dictionary)所述，評鑑係指對事物的價值、品質、重要性、數量、程度或條件加以檢視與判斷，與英文字詞 judgment、appraisal、rating、interpretation 同義(Gove, 1981)。Stufflebeam 和 Shinkfield (1985) 在《系統的評鑑》(Systematic Evaluation)一書中即對評鑑有完整的定義，指「評鑑是一種規劃、收集並提供描述性與判斷性資訊的過程，這些資訊包括評鑑客體的目標、設計、實施和影響之功績與價值，以利決策，滿足效能需要，並增加對評鑑客體的瞭解」。

二、教育評鑑之定義

至於「教育評鑑」之定義，則由上述字義衍伸並彙整而來。最早由 Tyler 將教育評鑑定義為「決定教育目標被實現程度的過程」，而後來大部分的評鑑研究者，尤其是北美洲的相關學者，都援引此定義或由此定義進一步發展，提出教育評鑑的定義 (Hopkins, 1997)。然過去亦有許多知名學者在不同的年代，從不同面向與思維定義教育評鑑，豐富了教育評鑑的意義與內涵。表 4-1 中彙整了 1949-2000 年間不同學者對於教育評鑑所下定義，可發現早期教育評鑑之發展多應用於課程與教學，故大部分教育評鑑之定義多以課程與教學為主，而後應用範圍擴大至教育方案。

表 4-1 教育評鑑的相關定義

姓名	年代	定義
Tyler	1949	決定學校教學達成教育目標程度的過程
Cronbach	1963	收集並使用資訊以決定課程目標
Kerr	1968	評鑑目的是檢驗學校課程是否達到目標或朝著目標邁進
Bloom	1970	評鑑是取得教學具體目標達成之證據
Hamilton	1976	透過課程評量衡量教學方法價值之過程
Jenkins	1976	教育評鑑是在描述所取得的有效資料，以提供決策參考
Parlett	1976	評鑑是對教育方案達成目標的解釋與闡述
Cronbach et al.	1980	評鑑是有系統的檢驗當前的教學方案或隨之發生的事件——目的在協助改善受檢驗的教學方案或教育事件
Nevo	1986	評鑑是評估功績及價值的機制
Hopkins	1989	評鑑能提供方法以實踐教育理念，並監督及加強課程發展
Norris	1990	教育評鑑與社會規劃、社會控制有關
Davis et al.	2000	教育評鑑是在辨清某些變因的影響，這些變因改變了原來應有的結果

資料來源：*Evaluation Methods in Research* (p.5), by J. Bennett, 2003. London: Continuum.

隨教育事務快速更迭，教育評鑑之定義為適應教育發展亦不斷演進，其中又以 McMillan 和 Schumacher (2006) 最為廣泛採用，他們將教育評鑑界定為「為了有系統收集和分析資料，以決定特殊的教育實務，或期待實務之價值，故需透過評鑑設計及程序」。而所謂教育實務，可指一種方案、一項課程、一種政策或行政規定、一個組織結構或產品 (王文科、王智弘，2005)。

國內學者霍力岩 (2000) 亦提出界定教育評鑑五個代表性的看法，包括(1)教育評鑑是以教育為對象，並對其效用給予價值判斷；(2)教育評鑑是利用所有可行的評鑑技術以衡量預期的效果；(3)教育評鑑是對照教育目標，對由教育行為所產生的變化而進行的價值判斷；(4)教育評鑑是人們依據某一社會的教育性質、教育方針和教

育政策所確立的教育目標，對所實施的各種教育活動效果進行科學判斷；(5)教育評鑑是系統的、有步驟的從數量上測量或從性質上描述學習過程與結果，據此判斷教育是否達到所期望教育目標的一種手段（引自郭昭佑，2006，頁23）。

由於教育事務包含的範圍廣泛，可指方案、課程、組織結構或產品等，故學者在定義教育評鑑時，亦有從「列舉要素角度」進行陳述，如胡中鋒與李方（1999）則指出教育評鑑雖眾說紛紜，但應有某些共同特點，其教育評鑑定義為「依據一定的教育價值觀或教育目標，選用可行的科學手段，透過系統的收集資訊、分析解釋，對教育現象進行價值判斷，為一不斷優化教育並具體為教育決策提供依據的過程」，其認為教育評鑑的共同特點如下：

- (一)評鑑是一個過程。
- (二)價值判斷是評鑑的本質特徵。
- (三)以一定的教育價值觀為依據。
- (四)採用一切可行的科學手段。

楊振昇（2001）則認為「教育評鑑係指針對教育現象或活動，透過收集、整理、分析、歸納等方式，提供給相關的決策人員，以作為價值判斷與決策之參考」。其要點包括：

- (一)就範圍而言，教育評鑑包括相關的教育現象與活動，諸如校務評鑑、政策評鑑、方案評鑑、校長評鑑、教師評鑑、課程評鑑、與後設評鑑等，均屬教育評鑑的範疇。
- (二)就資料收集的方式而言，應重視多元的原則，尤應兼顧質與量資料的收集與彙整。
- (三)就教育評鑑的人員而言，專業化的涵養、客觀、公正、超然的立場，以及適當的人格特質，均攸關教育評鑑成效的良窳，不可忽視。
- (四)就教育評鑑的目的而言，則在藉由提供可靠、有用與充分的資訊給決策人員，使其能在各種變通方案中，做成合理可行決策，以達到促進教育發展的目標。

鄭新輝（2002）則定義教育評鑑為「對教育方案或活動的表現品質，依預先設定的評鑑標準，有系統的運用科學技術，正確的收集與分析資料，客觀的判斷其所展現的價值與功績，並作適當處理決定的歷程」，其定義包括下列五個概念：

- （一）在「性質」上，是一種價值判斷的活動。
- （二）在「對象與內容」上，是以教育方案或活動為對象，包括該方案或活動的目標，歷程與結果的表現品質。
- （三）在「歷程」上，是一項有系統且複雜的歷程，其成效受多種因素所影響。
- （四）在「方法」上，是依設定的目標或標準，有系統的運用科學技術，正確收集資料的一種測量與分析。
- （五）在「目的」上，是客觀的判斷受評對象所呈現的價值與功績（merit），並作適當處理的決定。

蘇錦麗（2004）認為教育評鑑係「有系統的採用各種有效方法，收集質與量的資料，對照評鑑準則（指標或標準），以判斷任一教育對象之價值或優缺點的過程，並將其結果作為教育決策之參考」，其重點包括：

- （一）評鑑係採系統化、科學化的各種方法，以收集資料的過程。
- （二）評鑑資料應自多方面廣泛收集，且宜質量並重。
- （三）評鑑必須依據準則（指標或標準），進行價值或優缺點的判斷。
- （四）評鑑結果應作為相關決策與行動的參考依據，換言之，評鑑係以解決教育政策與教育實務之問題為導向。

教育評鑑對象非常廣泛，包括：國家教育目標、政策、課程、教材、學生學習成就、學校校務、校長、教師、教育行政人員、教育專家、教育計畫、教育方案、後設評鑑等，上述教育範疇亦包括各級學校層級的評鑑。

王文科（2004）曾綜合國內學者相關見解，為教育評鑑的性質，作了以下四項說明，足以涵蓋教育評鑑研究內容：

- (一)評鑑需以有用的資訊為依據。
- (二)評鑑乃在於判斷或決定教育方案、產品、程序等的優點或價值。
- (三)評鑑的目的，在於抉擇替代的方案、或確定教育目標是否獲得實現。
- (四)應把評鑑視為一種過程，以達成追求改良的目標。

三、綜合分析

上述各學者對教育評鑑的定義各有聚焦重點，但仍可從各內涵中分析其要素，並得到共同的要素如下：

- (一)教育評鑑係一「歷程」，或稱為過程、活動、或持續性且系統的期程。
- (二)教育評鑑須「應用方法」，不管是資料的收集或分析，都須採方法的應用，或稱手段、評鑑技術、研究方法、系統的方法、科學的方法、有效的或所有可行的方法等，包含資料的收集、整理、分析、組織、歸納等用語。
- (三)「教育客體」的廣泛性：即所有的教育評鑑客體，或稱教育現象、教育活動、教育方案、教育事業等，含括各相關客體的任意元素、客體之本質與品質。
- (四)教育評鑑須「提供資訊」或稱資料，包括質的、量的、廣泛的、多元的、可靠的、有用的與充分的資訊。
- (五)教育評鑑最終須作為「教育決策參考」，故必須以解決、改善研究主體問題或發展目標為導向，方能給予教育決策者參考、作為行動參酌、決策依據與決策制定。

經由上述分析，可將教育評鑑定義為「應用方法提供教育研究主題資訊予決策參考的歷程，並以解決、改善研究主體問題或發展目標為導向」。

貳、教育評鑑的理論與取向

一、理論基礎

世界各國近幾十年來在教育領域中對評鑑需求日益殷切，遂開始探討其背後應

有之理論基礎，學者皆認為一門學科之發展應以專業性發展為主要導向，故專業化之理論基礎應可作為其重要立論（曾淑惠，2006）。蘇錦麗（2003）指出，從學科發展的角度而言，評鑑專業化理念不僅是評鑑學科發展的目標，亦能作為評鑑學科發展的效標。另從評鑑目的觀之，追求專業化除了「利己」的理由外，Bickman 和 Reich (2005) 也提供了一些「利他」的理由，包括：如果此領域是一門專業，對社會就會提供潛在的利益，其特徵是專業的成員有經過資格檢定或持有證照，主要目的在提供顧客一些程序及過程中用人的品質保證，確保評鑑的歷程是精確的、公平的；同時，透過合法的選擇，經由設定課程及證照檢定合格標準之訂定，不僅幫助評鑑人員成為專業人士，也具有影響公共政策的效果。

承上，若以教育評鑑專業化作為理論基礎，則其內涵應可包含哲學、社會學及心理學。首就「專業」一詞而言，從發展的歷程中可溯源自十七、八世紀的結構功能論與社會分工（生態）理論，而其他的理論基礎僅能作為輔助說明之用（曾淑惠，2006）。就哲學觀點來看，以 Schon (1974) 現場取向的「實踐知識論」可作為說明之途，他強調專業知識係由「實踐中認知」與「行動中反省」的本質，將專業知識與場境的脈絡性與立即性做緊密的結合。是以，教育評鑑專業應於實施過程中強調「行動」與「反省」，將「知識」與「情境」作分析，提出評鑑結果；就心理學而言，Brown (1987) 的「後設認知」對於教育評鑑專業化的發展最具有啟示性，其核心的觀點是將內隱的行為律則與理由外顯化，使之進入意識範圍，並進行反省、監督與修正，以導引出更適用於情境脈絡的策略，形成主動監督、批判、調節與慎思的認知，進而完成高層次行動理論之建立與檢視。故教育評鑑專業形成中，應強調評鑑人員能具有上述知能，才能將評鑑效用最大化；再者，從社會學對教育評鑑專業化討論的角度而言，則有下列數種理論的看法（引自曾淑惠，2006，頁 175-176）：

（一）功能主義理論：功能主義強調專業活動的價值在維持有秩序的社會，而專業之所以能維持社會秩序，則在其所具備的專業知識與技術 (Parsons, 1949) 。Carr-Saunders 和 Wilson (1933) 也指出，專業化由一群應用抽象知識到特定案例的專家來推動，他們有複雜的教育系統，同時必須通過測驗去取得專業的證明，通常

需要執行倫理守則，並被期望擁有如服務導向及高度訓練等特徵。

(二)衝突理論：衝突理論的中心思想在於「權力」，此派學者斷言，專業與社會其他團體在權力、金錢與社會地位等方面是相衝突的，他們利用專業知識、技術及利他主義作為一種理念的型式來獲得社會報酬 (Johnson, 1972)。Larson (1977) 就指出，每個專業透過限制專業學校的入學資格及控制證照制度，發展並維持其對專業知識與技術的壟斷，藉此獲得較高的社經報酬。因之，專業在市場上獲得收入、地位及權力，社會賦予專業權力乃由於專業有連結社會系統所需要的知識，而社會亦期望專業能承諾對大眾提供服務。

(三)過程理論：以過程理論討論專業化過程者首推 Caplow 和 Wilensky 兩位學者，Caplow (1954) 主張專業化的第一階段是具有職業工作者，第二階段是有專業協會，第三階段是發展倫理準則以作為行為規範，最後的階段則是立法限制從事該職業者，並發展訓練的機制。Wilensky (1964) 則指出，專業化是透過典型的過程而建立的，他提出理想的專業化過程有五大步驟：一是有一群全時工作者；二是工作者可以獲得晉升；三是有專業學會組織；四是用「持有證照」來篩選不合格的人；五是需發展出倫理準則。

(四)批判理論：批判理論強調每個社會或專業團體中都存有不同甚至相互衝突的價值體系，因此專業工作與待處理問題，常是一種辯證的關係，透過辯證的過程，專業人士釐清問題，選擇待解決的問題，並決定何種型式的知識是解決這個問題所必須的 (Schon, 1987)。同時批判理論也強調專業人士的知識與能力存在於可被評估與改變的架構中，這個架構反應其所存在社會裡人們的價值觀與利益，因此專業人士除具備專業知識與能力外，對工作的倫理及政治層面亦應有深入的了解 (Schon, 1983)。

(五)社會生態理論：Abbott (1988) 指出，專業承擔著結構上的轉移，每個職務都藉由管轄權將一組工作任務加以限制，而各種職務則組織一個交互影響的系統，專業的任務是由外部趨力加以建立、廢止或重塑，繼之而調整系統中的專業。Abbott

(1991) 後來補充說明，任何職務都可能持有執照或發展倫理守則，而只有抽象的知識系統可以定義專業的問題與任務。由此觀之，專業化的核心任務須視一個職務的基礎知識結構而定，專業的發展則視專業團體控制其智識與技能的方法，及各項職務間相互關係的情形而定。

透過上述社會學理論分析，教育評鑑為達成專業化，仍需藉助專家協助來建立評鑑機制，而評鑑人員經由嚴密訓練及遵守倫理規範下進行培育，將能提供其社會地位並獲得社會大眾之信任。惟教育領域更迭快速，應更需廣納不同價值體系建議，故追求評鑑專業化不宜過於封閉，應處於可彈性變動的心態以追求卓越發展。

二、取向分類

各國學者對於教育評鑑取向分類名詞界定分歧，Smith (1997) 指出在評鑑實務及文獻慣用「取向 (approach)」一詞來表達學者所欲提出之概念 (concept)、模式 (model)、方法 (method)、理論 (theory)。而 Alkin (2004) 也指出，在教育評鑑文獻中，所指陳「理論」一詞，最易令人混淆，其與「取向」、「模式」、「規劃」等詞意涵相同，而非指普羅大眾所認為之「社會科學或經驗累積概念」，故分析時宜就內容予以定義，以利釐清。以上之觀點，使得在探討教育評鑑取向時，「理論」、「概念」、「模式」、「規劃」、「方法」得以視為相同之名詞。

20 世紀自 1970 年代中期起，由於教育評鑑方法不斷提出，學者嘗試依內涵進行理論或模式的分類，如學者 Popham (1993) 在論述各家教育評鑑理論後，提出五大模式，分別為「目標達成模式」、「輸入判斷模式」、「輸出判斷模式」、「決定促成模式」及「自然模式」；Payne (1994) 將教育評鑑模式分為四種，分別為「管理模式」、「司法模式」、「人類學模式」及「消費者模式」；Smith (1997) 則將教育評鑑模式分為七種，分別為「測驗-目標取向」、「決策管理取向」、「研究取向」、「政策分析取向」、「抗拮取向」、「判斷取向」及「多元-直觀取向」。

誠如上述，各家分類模式不盡相同，學者曾淑惠 (2008) 年提出近年對於教育

評鑑理論模式與取向的主要著作主要有四，分別為：(1)Stufflebeam、Madausc 和 Kellaghan 於 1983 及 2000 年出版的《評鑑模式教育及人力服務的評鑑觀點一、二版》(Evaluation models :viewpoints on educational and human services evaluation)；(2)Worthen 和 Sanders 於 1987、1993 及 2004 年出版的《方案評鑑：另類取向與實務指引一、二及三版》(Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines)；(3)Alkin 於 2004 年編著的《評鑑根源：追蹤理論學家的觀點與影響》(Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences) 及(4)Scriven 於 2003 年編著的《教育評鑑手冊》(International handbook of educational evaluation) 等之理論模式與取向論述，應能涵括所曾提出之各項教育評鑑理論或模式。茲就上述四位學者所提評鑑（理論或模式）取向分類看法，說明如下：

(一)Stufflebeam 對教育評鑑模式的分類

Stufflebeam 對教育評鑑模式提出 2 次分類，最近一次為 2007 年整理各國教育評鑑取向，共分為五大類別 26 種取向，依序為第一類「假評鑑」，內含 5 種評鑑取向；第二類「問題/方法導向評鑑」，內含 14 種評鑑取向；第三類「改進/績效責任導向」，內含 3 種評鑑取向；第四類「社會程序/抗拮導向」，內含 3 種評鑑取向；最後一類為「折衷評鑑導向」，內含 1 種評鑑取向 (Stufflebeam & Shinkfield, 2007)，整體架構如圖 4-1 所示，茲述如下：

1.假評鑑 (pseudoevaluations)

是類評鑑係因特定目的而產生，常用於政治目的。透過特定對象、內容、結果之呈現，產生不完整或刻意修飾後之資訊。簡言之，當評鑑的成果或結果不能真實或有效地給有權知悉人士所進行之型態，就稱之為「假評鑑」。包括有：公共關係研究、政治控制研究、迎合式評鑑、藉口式評鑑、修飾後的評鑑。

2.問題/方法導向評鑑 (questions and methods oriented)

問題導向評鑑係強調針對特定問題之探究，方法導向評鑑取向則強調用特定的評鑑方式，惟兩種模式其共通性在於無法提供充分資訊，謹就其研究向度著墨，故又被形容為「窄化/僵化」評鑑導向。包括有：目標本位研究、績效責任研究、成功個案研究、客觀測驗方案、成果本位研究、成就測驗、實驗研究、管理資訊系統、

成本效益分析、理論本位研究、評論或鑑賞、澄清說明會、方案評鑑、混合方法研究。

3.改進/績效責任導向 (improvement and accountability oriented)

是用來評估方案整體的優點與價值，通常以評估方案關係人的需求當成評估方案的優先考量，並尋求適切的技術與實用的參考標準，提供方案的決策相關訊息。此類評鑑取向通常用來強調經由方案決策服務，提供消費者完整的評估訊息；或為檢驗方案的執行成果及運作過程，以做為未來決策或改進之用。包括有決策/績效責任導向研究、消費者導向研究、認可/資格認定取向。

4.社會程序/抗拮導向 (social agenda and advocacy approaches)

係為一種程序上的完整，旨在確保所有與研究議題有關的教育人員、受服務者與機會提供者，都能被平等的評估。這類評估取向習慣採用質性方法，由專家和關係人一同參與、描述、調查及評斷方案。整體而言，此類評鑑取向強調民主模式，不限制參與之對象，希能以務實程序及採納所有與方案有關人員之意見，作為評鑑決策之完整性資訊提供。包括有當事人為中心研究、建構式評鑑、審議民主式評鑑。

5.折衷評鑑取向 (eclectic evaluation approaches)

折衷評鑑取向主張從廣泛且多樣的資訊來源中導出理念、型態與品味。使用此種取向可以達成評鑑目標的哲學基礎、概念架構程序來滿足評鑑委託人之需求，可視為一種目的導向之評鑑，故又被稱為「以目的或利用為焦點的評鑑」。

二十六種教育評鑑取向的分類架構

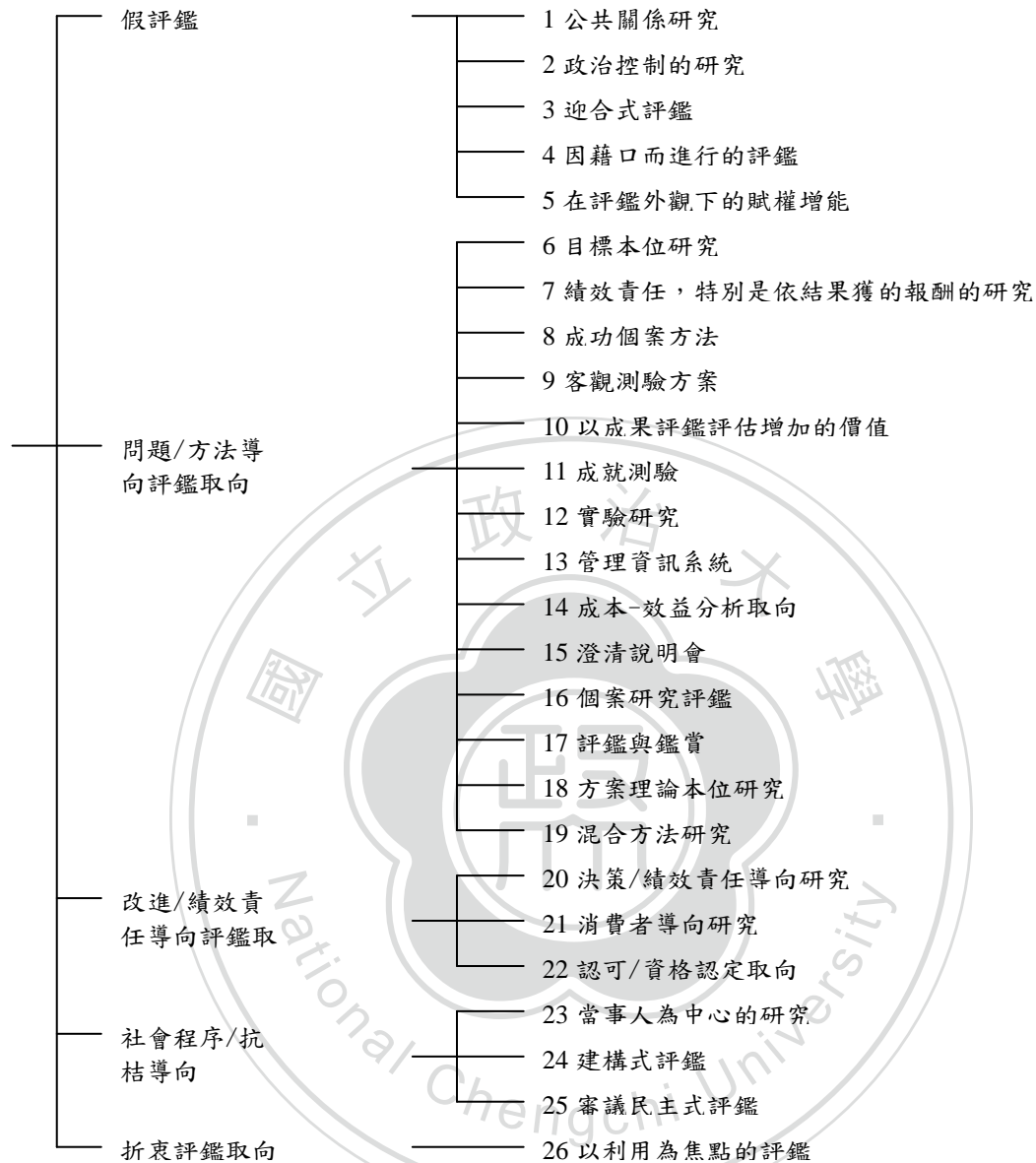


圖 4-1 Stufflebeam 的 26 種教育評鑑取向分類架構
 資料來源：教育評鑑：理論與實務的對話（頁 14），曾淑惠，2008，師大書苑出版社。

(二)Scriven 對教育評鑑模式的分類

Scriven 於 2003 年時將當前的教育評鑑的模式分為八類（曾淑惠，2008），依序說明如下：

1. 準評鑑 (quasi-evaluation)

早期的方案評鑑，評鑑人係屬評鑑運作單位之雇用人員而非超然獨立之角色。在此模式中，評鑑的真正價值取決於方案管理者所欲獲得之觀點或結果，並僅關注

於成功與否。

2.目標達成評鑑 (goal-achievement evaluation)

在此類評鑑中，採取和準評鑑一樣的程序，較為關切如滿意度、相關性、效用性等本質問題，在進行決策判斷時，易忽略方案本身價值及未能達成目標之因素。

3.成果本位評鑑 (outcome-based evaluation)

成果本位評鑑是做為發展決策用途之用，其目的在於績效達成與否，而非用於改進決策。這類評鑑忽略對歷程的考量，也跳過價值判斷，且評鑑變項易被操作，被視為另一型態的管理者導向評鑑取向。

4.消費者導向評鑑 (consumer oriented evaluation)

由於前三種模式在本質上的偏頗，評鑑應作為消費者提供資訊的觀念及重要性逐漸受到關注，部分學者提出為消費者提供總結性的評鑑資訊應為評鑑重要目的之一。以消費者特性觀之，其對於方案是否達成目標或目標設定應為如何非其主要關注標的，只關切是否滿足其需求。

5.形成性模式 (the formative-only model)

該模式主要係由 Cronbach 於 1982 年所提出，其論述在於真實世界中應無總結性評鑑，評鑑基本而言是一種不斷的形成性評定歷程。總結性評鑑，僅能提出結果但無法提出解決之道，對受評方案的作用微乎其微。

6.參與式或角色混合取向 (participatory or role-mixing approach)

此類取向增加對倫理與政治議題的考量，將方案利害關係人納入多元評鑑中，其模式名稱有「參與式」、「合作式」或「第四代評鑑」等稱之。

7.理論導向評鑑 (theory-driven evaluation)

該導向重視方案成功或失敗的解釋歷程，係一種形成性評鑑。該模式所指稱之理論可為社會科學理論或研究者透過經驗及相關文獻蒐集所提。此種模式因能回答評鑑所面臨的問題，故較其他評鑑取向來得有效率，同時亦能具體提出改進策略，符合社會科學重視尋求「為何如此」、「那是什麼」的標準典範。

8.權力模式 (power model)

此類評鑑關切評鑑人員評鑑權力，並提出「評鑑係運用社會權力將社會價值觀的影響最大化」，該模式強調加入評鑑所屬關係人，同時在撰寫結論時注重倫理及參

與的代表性，審議民主式評鑑即為該取向的代表型式之一。

(三)Fitzpatrick、Sanders 及 Worthen 對評鑑取向的分類

Fitzpatrick、Sanders 及 Worthen 在審視相關文獻後，於 2004 年將評鑑取向的分類架構繪製如圖 4-2，提出五類評鑑取向（引自曾淑惠，2008，頁 18），說明如下：

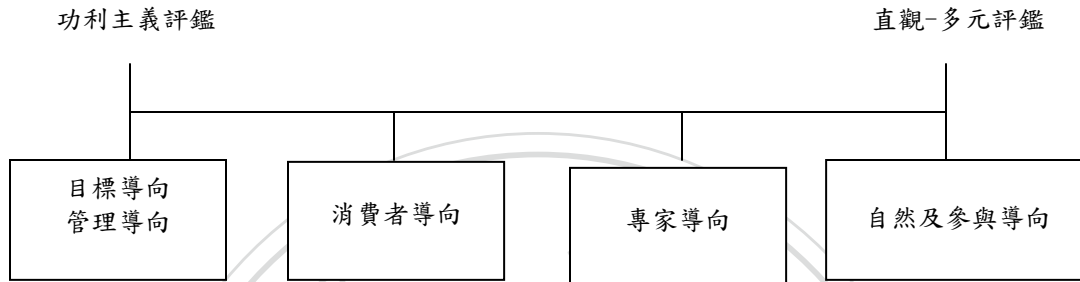


圖 4-2 評鑑取向從功利主義到直觀多元評鑑的分布
資料來源：教育評鑑：理論與實務的對話（頁 18），曾淑惠，2008，師大書苑出版社。

1.目標導向評鑑取向（objectives oriented evaluation approaches）

此類評鑑取向是界定一些活動的目標，然後將評鑑的焦點在於這些目標的達成程度。屬於此類評鑑取向者計有 Tyler 式評鑑、Metfessel 及 Michael 的評鑑典範、Provus 的差距評鑑模式、Hammond 的評鑑結構體、邏輯模式及方案理論評鑑。

2.管理導向評鑑取向（management oriented evaluation approaches）

管理導向評鑑是在服務決策者、行政主管、管理者及其他需要良好評鑑資訊者，以最有效率的方式提供評鑑的資訊。屬於此類評鑑取向者計有 CIPP 評鑑模式、UCLA 評鑑模式、以利用為焦點的評鑑取向等。

3.消費者導向評鑑取向（consumer oriented evaluation approaches）

由於教育產業具有服務性質，評鑑者認為應從將消費者或使用者的觀點作為評鑑取向，以利消費者或使用者進行選用之決策。此取向大多利用檢核表作為評鑑工具。

4.專家導向評鑑（expertise oriented evaluation approaches）

此類屬於早期最廣為使用之模式，係倚賴專家來判斷機構、方案、產品或活動的價值。

5.參與者導向評鑑（participant oriented evaluation approaches）

此類評鑑取向關注參與者之意見或福祉，重視參與者意見之表達與感受。屬於此類評鑑取向者包括；反應式評鑑、參與式評鑑、賦權增能評鑑、闡明式評鑑。

(四)Alkin 的評鑑理論分類

Alkin 於 2004 年分析評鑑理論學者的觀點，提出其分類架構，並利用「評鑑理論樹」表達分類及學者提出的時間進程。在圖 4-3 的評鑑理論樹可看出其將分類系統分為三類，一是強調評鑑依其目的而產生的方法使用 (methods)；一是強調評鑑係對於資料的判斷或評價 (valuing)；最後為評鑑作為使用的工具 (use)，分別說明如下(Alkin,2004)：

1.方法 (methods)

此類的觀點將評鑑視為研究，或將評鑑視為應用研究方法來達成評鑑目的。其主要論述來自 Shadish、Cook 及 Leviton 所提及評鑑採用應立基於知識建構或歸納。

2.評價 (valuing)

此類觀點受到 Scriven 概念的引領，將評鑑人員置於評價的角色，透過評價來解讀評鑑之結果。學者 Cuba 及 Lincoln 則具體提出評鑑人員角色應擴展至協助他人對資料進行評價。

3.使用 (use)

此類觀點將焦點置於決策上，基本上關切的是評鑑資訊的使用，以及使用該資訊的可能人士。

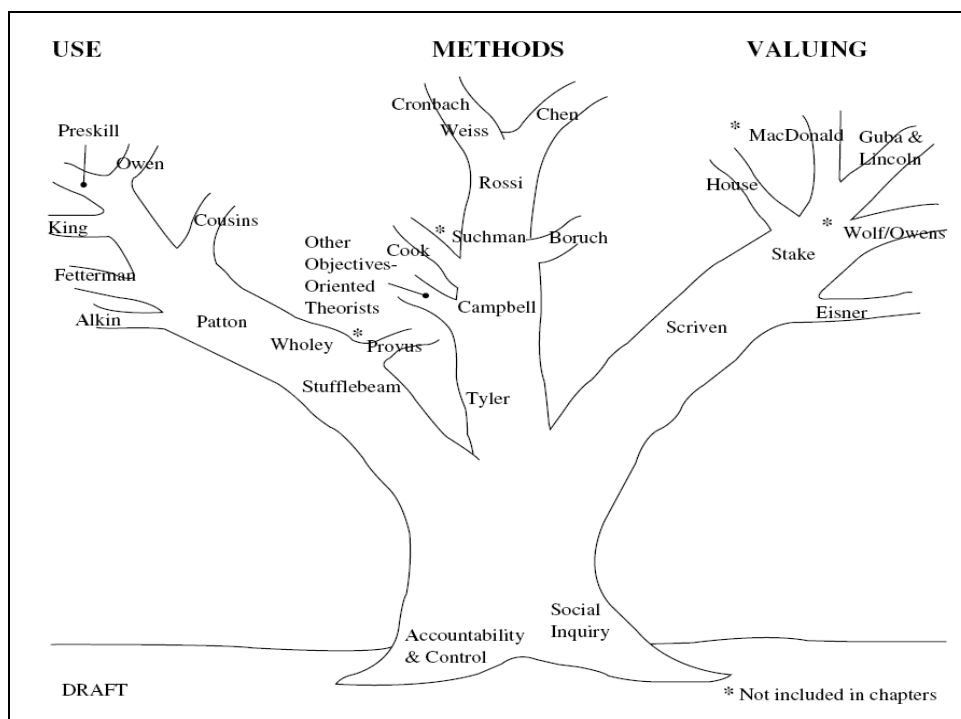


圖 4-3 Alkin 的評鑑理論樹

資料來源：Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences (p.13), by Alkin & Christie, 2004, CA : Sage Publications Inc.

而國內學者曾淑惠（2008）對於上述四位學者之評鑑分類分別指出其不足處，如 Stufflebeam 雖將評鑑模式分為五類，但分類下之部分模式過細不足以稱之；Scriven 模式分類不符邏輯互斥之原則；Fitzpatrick 等人的五分類模式雖較為清晰劃分，但部分著名模式如叢集與抗詰模式則不在分類取向中；Alkin 的評鑑理論三分類，雖然將各評鑑理論學家的主張在理論樹上標示其定位，實具有分類示意，但各家學者論點用單一評鑑方式予以分類，恐窄化其實際用途，以 Stake 的反應式評鑑，其目標之一為促進評鑑的發展與結果使用，但在 Alkin 分類中的卻將其定位於評價。是以，學者曾淑惠認為評鑑取向（或稱理論/模式）的新分類應具有各類別間不重疊性、倡議者可驗證性、分類名稱的對等性與時代適切性等特性，爰予以重新分類如下：

1. 目標導向評鑑

該導向強調評鑑的重點在確定方案欲達成目標的執行程度，該導向評鑑係源自於 Tyler 的目標本位評鑑理念。

2.管理導向評鑑

指為了服務決策者，而採用系統化方法關切受評主體投入、歷程與成果的評鑑取向，主要的倡議者包括：Provus 的差距評鑑模式、Stufflebeam 的 CIPP 評鑑模式、Patton 的以利用為焦點評鑑、Alkin 的 CSE 模式、Wholey 的評鑑性評估與結果導向管理等。

3.參與者導向評鑑

泛指關切參與者意見或福祉，強調建構評鑑時應包括相關關係人的評鑑取向，主要的倡議者及其論點包括：Stake 的反應式評鑑、Parlett 及 Hamilton 的闡明式評鑑、Guba 及 Lincoln 的自然式探究與評鑑、Fetterman 的賦權增能評鑑、Cousins 及 Earl 的參與式評鑑，MacDonald 的民主式評鑑、House 及 Howe 的審議民主式評鑑、McTaggart 的參與民主式評鑑、Niemi 及 Kemmis 的溝通式評鑑以及 Mertens 的含入式評鑑等。

4.專家導向評鑑

本導向評鑑是最早使用且運用最廣的模式，採用直接、公開且主觀專家意見，對受評主體進行專業判斷的評鑑取向，主要的倡議者及相關論點包括：認可制度、Eisner 的教育鑑賞與評論、以及 Ad Hoc 評鑑。

5.消費者導向評鑑

係藉由提供潛在消費者有關產品特徵或要素的資訊，以協助其決定使用或購買某項教育產品的評鑑取向，主要倡議者及其論點為 Scriven 的無目標評鑑與評鑑檢核表。

6.理論導向評鑑

透以嚴謹或寬鬆理論基礎來設計評鑑的取向，並期望瞭解方案成果或失敗的因果關係，主要倡議者包括 Chen、Donaldson 的理論導向評鑑、Bickman 及 Rogers 的方案理論、Weiss 的理論本位評鑑等。

7.另類的評鑑取向

泛指非屬於前六類的評鑑取向，其中較為著名者包括：Richard 的叢集評鑑、Levin 的經濟評鑑、Wolf 及 Owens 的司法/抗拮式評鑑等。

曾淑惠（2008）指出所提七大評鑑取向，以專家導向發展最早，但與其他類評鑑導向關連性最低。而在目標導向評鑑模式提出後，其概念伴隨評鑑目的之重視，因此於同一年代間發展出管理導向、消費者導向及參與者導向概念。其中管理者導向焦點在於對方依歷程中各階段的控管，並意圖以形成性及總結性評鑑概念，將評鑑結果回饋至方案的運作中；消費者導向在後續發展上偏向以檢核表的型式應用到評鑑實務上，在理論發展上較為有限；參與者導向評鑑由於參與者身份、參與型式、參與廣度與深度之不同而有多元的發展。至於評鑑研究近期的發展，理論導向模式逐漸受到重視，係透過理論分析形成方案與目標達成之關係，並關注目標導致成果的因果機制。

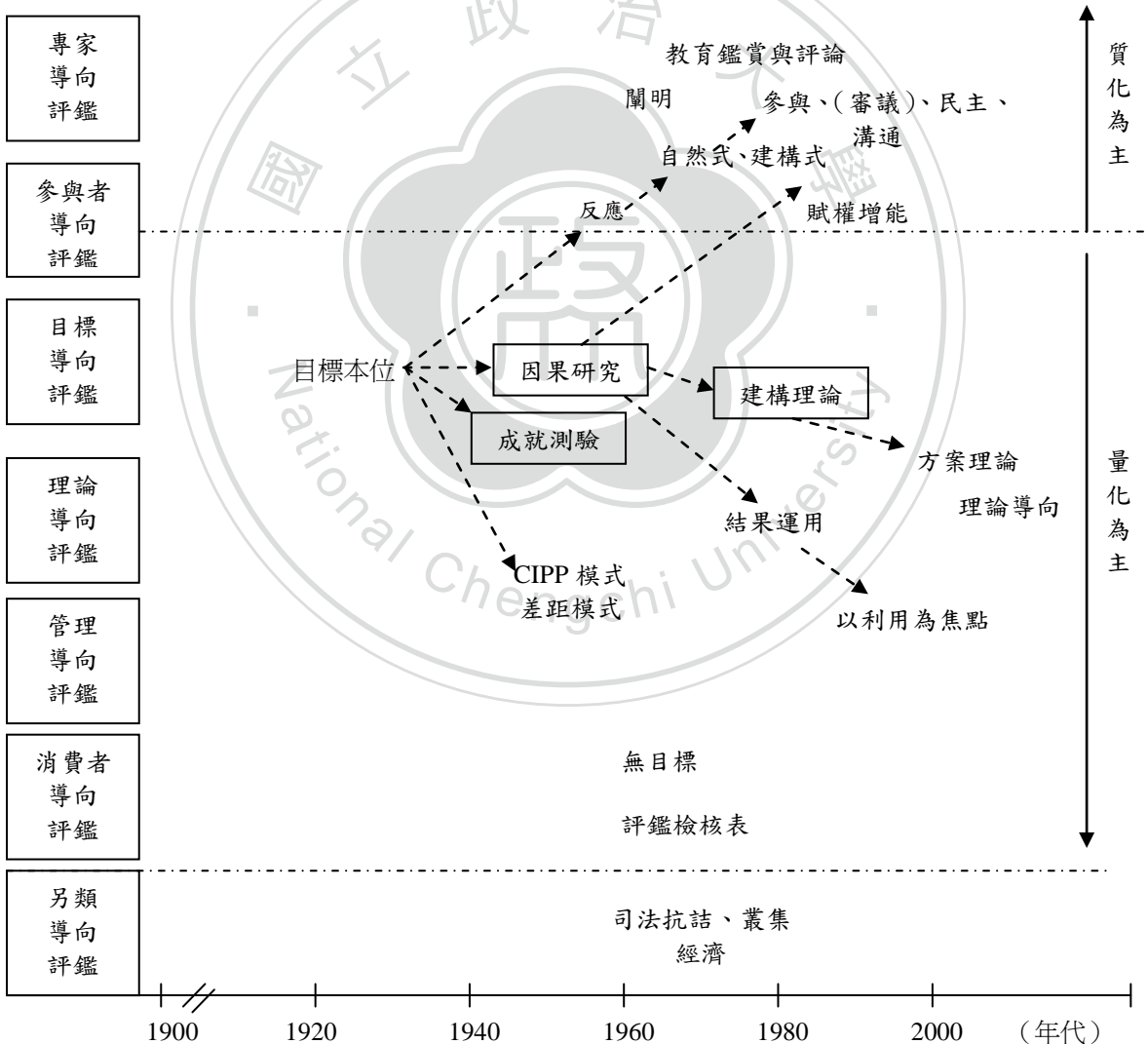


圖 4-4 主要評鑑取向的發展進程與關係

資料來源：教育評鑑：理論與實務的對話（頁 24），曾淑惠，2008，師大書苑出版社。

在圖 4-4 中可知，自 Tyler 開始創立現代教育評鑑的新概念後，評鑑有了多元化的發展，在目標本位精神基礎上發展的有管理導向評鑑、參與者導向評鑑及理論導向評鑑。其中管理導向評鑑以階段區分為形成性與總結性評鑑，同時關注評鑑結果對於方案的改進及判斷方案的優點與價值；以利用為焦點的評鑑，重視評鑑結束後對於評鑑結果運用的延伸發展；參與者導向評鑑關切參與者加入的型式，例如質化參與；理論導向評鑑則源自於後 Tyler 評鑑中，對目標導致成果的因果機制加以研究，進而將評鑑的焦點置於方案因果模式分析的理論架構，據以將理論與因果模式等加以整合，形成關注目標達成的新評鑑模式。

第二節 理論導向教育評鑑概觀分析

壹、理論導向教育評鑑的意義

長久以來教育評鑑的規劃、設計與實施，一直落入執行情形、方法與結果的迷思，以理論作為評鑑導向的觀點常被忽略 (Chen, 1990a)。隨著多元評鑑取向發展，並不斷針對既有取向進行改革思維下，以理論為導向的評鑑訴求「除可以瞭解評鑑方案所包含的理論意涵外，另可探討方案政策規劃向度、執行情形、理論與政策規劃間的目標達成及執行情形與政策規劃間的因果關係」，故在「可以幫助我們了解方案理論、執行、目標與因果間關係」思維下，讓長期落入執行情形、方法與結果的評鑑問題得加以改善，自此，以理論為導向的評鑑方法，逐漸在教育評鑑取向中佔有一席之地。學者 Fitz-Gibbon 和 Morris (1996) 認為，理論導向教育評鑑係依據方案運作的理論所建構的評鑑模式，並在理論推導下研擬目標達成的分析模式後，分別探討執行情形及具體執行要項 A 與政策規劃向度 B 之間的因果關係模式，加以探究並分析方案成敗或待改進之處。Worthen (1996) 認為理論導向評鑑是一個包含方案運作理論發展、目標取向評鑑模式、對評鑑問題因果化及回答評鑑成效的綜合性取向。Weiss (2000) 將理論導向評鑑界定在對調查的主體或方案進行理論的研究，並推展研究者所欲分析之標的後，透過因果模式的呈現，蒐集相關資料後，加以檢驗每個方案順序步驟的可行性及執行情形，如果假定順序被破壞，可以得知方案理

念需要修正之處；如果執行情形有落差，可以分析方案後續規劃的方向。Chen (2004) 認為理論導向評鑑是在建構方案應具理論的概念下對方案所欲達成的目標進行整體性、脈絡性的評估，其目的除能提供方案推動依據外，並嘗試指出方案內涵為何，或如何達成目標。Donaldson (2003) 彙整近年來提出理論導向評鑑學者的定義，認為以理論為導向評鑑，是一種應用調查及科學方法下，將現有文獻及資料系統化統整後，加以分析改進並產生新知識加以回饋，同時亦能評估受評方案的優點、價值與重要性。(去使用有關現象的現有知識，以改進、產生知識並加以回饋同時也可以決定受評方案的優點、價值與重要性。)

而曾淑惠 (2008) 則為國內首位對理論導向評鑑進行定義之學者，其認為理論導向評鑑是以方案理論為基礎設計評鑑的一種評鑑取向，該評鑑模式是由一系列可驗證因果關係之敘述所組成。因此，評鑑需經由蒐集的資料來檢驗因果關係，讓評鑑關係人能瞭解方案各要素的運作情形，不只能判斷方案的優點與價值更具有診斷及監督方案運作的功能。

綜合上述國內外學者之定義，可知理論導向評鑑應具有「理論分析」、「目標達成」、「因果關係」(透過理論分析形成，包含政策規劃向度及具體執行要項)三要素，透過理論分析，訂定政策規劃向度及具體執行要項，進而界定方案應達成的目標途徑，另透過政策規劃向度及具體執行要項形成之因果關係模式分析，可以檢驗具體執行要項與政策規劃向度間的緊密程度，並提出方案後續整體推展方向或改進的建議事項，另具體執行要項則可進行執行情形之分析，詳如圖 4-5。

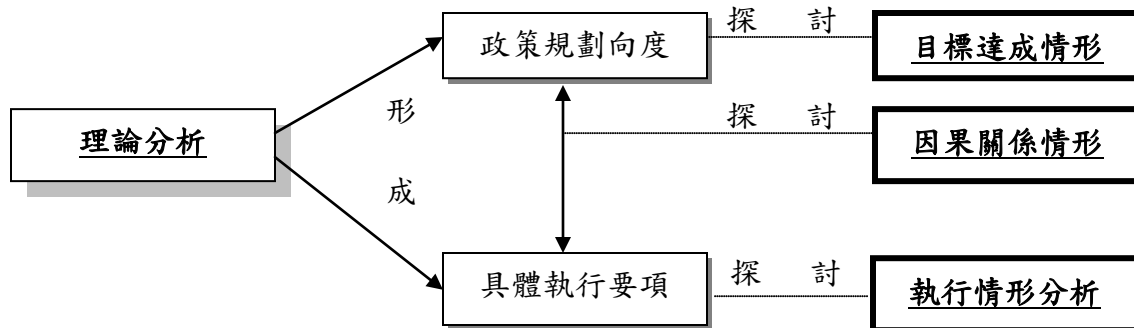


圖 4-5 理論導向評鑑要素連結關係
資料來源：研究者自行整理。

貳、理論導向評鑑的演進

理論的用途在於提供解釋。所謂「解釋」，主要是把對象擺放在一個論述脈絡裡面，加以界定其存在意義為何。不管是詮釋性（interpretation）的解釋，或者是說明式（explanation）的解釋，其宗旨皆在於讓人知道事物定位為何，以便採取適宜的態度或手段去應對。詮釋性的解釋多用於重新確立座標中心點上，而說明性解釋多用於依序論定上。透過定位，一旦論述座標的中心點確立之後，一切事物即可從此中心點出發依序論定。然而在傳統的教育評鑑發展中，理論的重要性與應用性一直被忽略，故早期的教育評鑑結果，無法對於方案或政策提出解釋或說明，更無法對於改進之道提出貢獻。於此背景下，專家學者開始思索以理論作為導向評鑑的可行性，藉以提高教育評鑑的貢獻度。

理論導向評鑑一詞，Suchman (1967) 最早以「方案理論評鑑」稱之，其所認為之「方案」係指有別於教育中已經制度化的例行性教育活動，而是持續性提供的教育活動，如學區的閱讀方案、訓練方案、醫事或是繼續教育方案。如對方案一詞再作進一步的解釋，則可將其視為是一涵蓋人員、組織、管理與資源的集合體，提供持續性的教育活動以達成既定目標（潘慧玲，2002）。由於理論導向評鑑係對一教育方案所進行之評鑑，故方案理論評鑑一詞，實可代表理論導向評鑑之意涵，故當本文所述「理論導向評鑑」或「方案理論評鑑」係指相同之名詞。

Davidson (2000) 進一步表示，上述二名詞中，「理論導向評鑑」（theory-driven evaluation）就字面意義而言，易使人誤認為以特定理論發展為主，而非評鑑方案本身，而「方案理論評鑑」（program theory evaluation）則會被以為評鑑的主要任務是方案理論的評鑑，而非方案本身的評鑑。其實，此二名詞共同用途係為方案本身提供一種評鑑模式，目的在於「透過理論的分析」及「建構方案目標達成的評鑑架構」，期能找出「方案成功/失敗或方案未來應發展之方向」。

1980 年以後，包括重要的評估期刊，如評估與方案計畫《Evaluation and Program Planning》、評估研究評論年刊《Evaluation Studies Review Annual》和評估新方向《New

Directions for Program Evaluation》出版了幾期以方案理論評鑑為主題的專刊；美國評估學會（the American Evaluation Association）成立了理論導向方案評鑑的主題興趣組（Topical Interest Group）；均使應用理論導向評鑑的報告日益增多，自此以理論為導向的評鑑模式逐漸開始盛行（Chen, 1990b；Rogers et al., 2000）。2000年（87期）出版的評估新方向，其主題為「方案理論評鑑：挑戰與機會」（Program Theory in Evaluation: Challenges and Opportunities），由Rogers等人主編，介紹方案理論評估在實務中不同的應用與面臨的問題，是繼1987年（33期）和1990年（47期）年由Bickman主編的二期方案理論專題，再一次的專題介紹。而由Rossi等人所著作之暢銷的評估教科書《Evaluation: a Systematic Approach》在1999年出版的第六版中增列了有關方案理論評鑑的介紹。同樣的，Stufflebeam等人所主編之《Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Service Evaluation》在2000年的第2版中也增加了一章介紹方案理論評鑑（引自侯崇博，2004，頁78）。

若仔細探究以理論為導向評鑑為何會逐漸受到大家的重視，主要的原因在於非理論導向的評鑑只關心方案的投入或產出，並沒有考量其理論意涵及運作過程問題，甚至無法提出有效的診斷結果或建議。為解決這些問題，故興起了以理論為導向評鑑的研究與探討熱潮。Rossi等人（2004）認為，非理論導向評鑑問題在於採取一步接著一步的方式，將決定好的研究步驟如投入、產出制式的套用每個研究方案，並沒有考量到該方案的理論依據、成功/失敗後的因果關係或影響原因等問題，僅只產生一個以投入/產出為型態的評鑑模式，被視為一種「黑箱」的評鑑方式，易產生令人不滿意或毫無建樹的結果。Chen（1990a）就提出，未經評鑑目的或理論的探討即採特定的方法進行評鑑，將產生如下問題，一為未經評估，即以固定模式進行評鑑作業，將窄化了評鑑焦點；二為堅持固定評鑑模式，將缺乏對於方案所欲評鑑特質予以彈性改變的變通性。爰任何一種評鑑模式皆有其優缺點，沒有完美的，僅有最適切或最需要。

因此，對於理論導向評鑑模式而言，或許有不同學者所提的操作方式，但何種方法最適切，仍須透過一些觀念性的努力及必要的理論支持，且該模式強調可將背

景因子、因果關係等併納入考量，的確可以改善非理論導向評鑑之問題，亦為其日益受到重視及應用的原因。

參、理論導向評鑑的運作

對於理論導向評鑑模式的運作，學者有不同的詮釋。Wholey (1987) 則主張應有以下步驟，一是要納入重要的決策者、管理者及相關成員；二是發展並界定方案的理論；三是透過理論建立方案結果的因果關係。Rogers (2000) 則認為，理論導向評鑑必須透過理論來提出方案的因果模式，且應包括「方案的活動」、「意圖的成果」、「方案活動導致意圖成果的機制」三大要素。從 Wholey (1987) 和 Rogers (2000) 所提的理論導向評鑑模式，皆提及「理論」及「因果關係」的建立，爰該模式之運作，有賴「理論」及「因果關係」的配合。綜上，「理論」應為理論導向評鑑模式的重要精神，發展出後續的「方案欲達成目標」的評鑑架構；而「因果關係」則為理論導向評鑑的運作模式，旨在分析方案成功或失敗的原因。由於理論導向評鑑模式源自於 Tyler 目標本位評鑑理念，仍具目標達成之精神。故整體而言，其特點在於「理論」、「目標達成」與「因果關係」的融入，以下就此三大核心概念分析如下：

一、理論分析

「理論」作為一種關係架構，它幫助人類去了解他們的世界和功能，理論不僅能指引現象的分析，且有助於了解方案的研究發現；理論也闡明了一系列相互關聯的觀點並達成解釋和預測現象的目的，在理論未被重視時，理論在方案評鑑中的運用常被忽略，直到學者開始注意到理論在方案評鑑的重要性，理論才開始成為評鑑的討論要項之一 (Chen, 1990b)。

關於理論導向評鑑模式中有關「理論」的定義，有寬嚴不同的標準，有人主張採嚴格定義，即以理論為基礎的方案評鑑，必須植基於科學理論；有人則採較寬鬆定義，認為只要符合方案本身的專業邏輯即可(王麗雲、侯重博, 2005)。學者 Scheirer (1987) 認為理論是指對因果關係的系統描述，Chen (1990b) 則認為理論是指一組解

釋或指導社會行動的相關連假設、原則或信念，並兼具描述性與規範性定義。Weiss (1998) 則提出理論是指行動背後的一組信念，該理論並不需要廣泛被接受，且理論有可能是錯誤的，但它可作為人們進行方案評鑑所根據的假設，並形成一組方案輸入項與預期方案結果間因果連結解釋的依據。

綜合上述，所謂理論導向評鑑模式中所指陳之「理論」一詞，可以解釋為建構方案評鑑模式的知識基礎，此一基礎可能來自抽象的純學理（以嚴謹理論稱之），但也可能是實際經驗的歸納（以寬鬆理論稱之），甚至只是行動者的信念或假設（以無理論稱之）。惟不論對理論採取何種定義，任何一項方案的知識基礎，基本上存在兩大種情形，一是知識基礎的有無；二是方案如存在著知識基礎，其又屬於何種知識，嚴謹程度如何。承上所述，理論導向評鑑模式中有關理論部分應可以光譜方式表示（如圖 4-5），在光譜最右端屬於方案較嚴謹的理論，最左端則是方案植基於錯誤理論，中間部分則是根本無理論依據。至於 0 至 1 之間則表示方案雖有理論依據，但方案的理論假定稍嫌寬鬆，仍待進一步檢證。

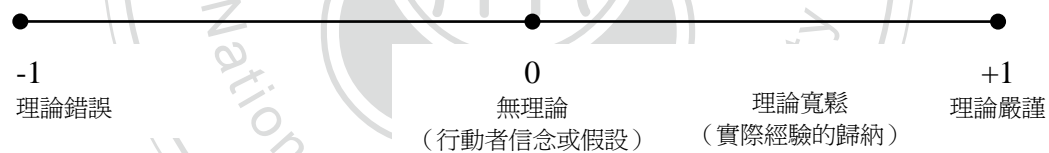


圖 4-6 理論導向評鑑模式理論依據的可能情形

資料來源：研究者自行繪製。

其次，理論導向評鑑模式所指「理論」另一層面面向，係嘗試說明政策方案的因果機制或歷程。學者雖然對方案理論評估各自發展一套模式，但將理論視為「組合政策規劃向度與具體執行要項兩大信念」的看法大致一致，同時也都認為政策規劃向度與具體執行規劃的配合程度將會影響政策的成敗(周恩文, 2007)。大抵而言，評鑑者對於所欲評鑑之方案，應從其發展脈絡分析合理的理論意涵，完善的理論分析對於評鑑者猶如研究的骨幹，且該方案提出之理論必須以增進社會利益的概念為基礎。一個理論導向評鑑模式之良窳，端視它是否能夠透過理論分析適當明確的陳述和呈現一個正確可行的政策及執行措施，繼而達成方案所欲改善的社會狀況。

二、目標達成

在評鑑取向發展上，以目標達成作為規劃要項被視為當代評鑑發展的起源。在評鑑概念與知識尚未開發的年代，Tyler 藉由八年大規模的研究撰文指出，如果要規劃一個致力於持續改進的教育方案，則必須構思一些分析的目標，然後選擇評鑑工具或方法，加以探究。Tyler 強調的「目標達成」精神可謂評鑑取向與模式發展的起點，學者 Fitzpatrick、Sanders 及 Worthen (2004) 指出，現行的理論導向評鑑模式即為 Tyler 目標達成精神之展延。在當前的評鑑實務上，目標達成因受限於理念與執行程序並無突破性進展，故不再單獨成為一種評鑑取向，但其原理與觀點卻在當前新興的評鑑取向或模式概念中不斷被融入。換言之，Tyler 式目標達成在當前的評鑑取向中，正以不同的風貌，伴隨評鑑理論與實務而進一步演化與發展。

在理論導向評鑑的運作上，強調透過評鑑方案的理論分析，具體規劃出方案所欲達成的目標模式，並透過分析方式探討「藉由理論建構引導出的政策規劃向度，據以達成該方案界定目標之整體歷程，是否具合理性」。

三、因果關係

對於理論導向評鑑的運作模式內涵，學者有不同的詮釋，但多以「因果模式」(causal model) 的角度論述。Bickman (1987) 認為該模式應提出方案如何運作的可辯解且合理的模式；Weiss (1998) 也將方案理論視為如何呈現方案及如何運作的圖像，他於 2000 年更進一步指出，是將「方案假定他們活動如何實施」以及「順著每一小步驟執行會發生什麼狀況」之間，建立起連結的橋樑。Wholey 則將理論導向評鑑運作模式稱為邏輯模式 (logic model)，認為是方案資源、方案活動及意圖成果間因果假設的連結。

是以，理論導向評鑑的運作模式可以「因果模式」或「邏輯模式」稱之，但所指陳部分在於「經由理論分析規劃出政策規劃向度及具體執行要項後，分析所擬定的執行要項的實施是否能真能達成規劃的政策向度意涵」。主要在探討方案運作與方

案規劃間之關係，瞭解其達成或失敗的情形，藉以提出方案後續發展的建議，故多數學者以因果模式稱之。以下分別就各學者所提的因果模式加以論述：

(一)Chen 的因果模式

Chen 將其因果模式稱為改變模型，模型中具有三大要素，包括：目標與成果、限定因素與介入處理，其認為理論導向評鑑運作就是在評鑑方案介入 (intervention) 處理、中介因素 (determinants) 和方案目標與成果 (outcome) 之間的關係，但這些關係同時也受方案執行品質的良窳影響。前者方案介入，係指預期達成方案目標的過程，包括執行組織、方案執行者、同儕團體或社區夥伴、服務傳遞計畫文件、環境脈絡及目標團體等，又稱之「行動模式」(action model)；後者處理中介因素和方案目標與成果又稱為「改變模式」(change model)。

Chen 曾進一步表示，方案介入和方案成果的互動關係，受到兩種因果機制的影響：中介 (mediating) 因素和調節 (moderating) 因素。一般而言，中介因素指方案所欲改變方案參與者的知識、態度和實踐，以達成方案最終目標 (Chen, 2004；Weiss, 1998)；調節因素則是中介因素以外的變項，當研究者為了比較不同情境或團體間，在方案介入後的不同成效時，則會另外探究影響方案結果的調節因素，如圖 4-7 所示。

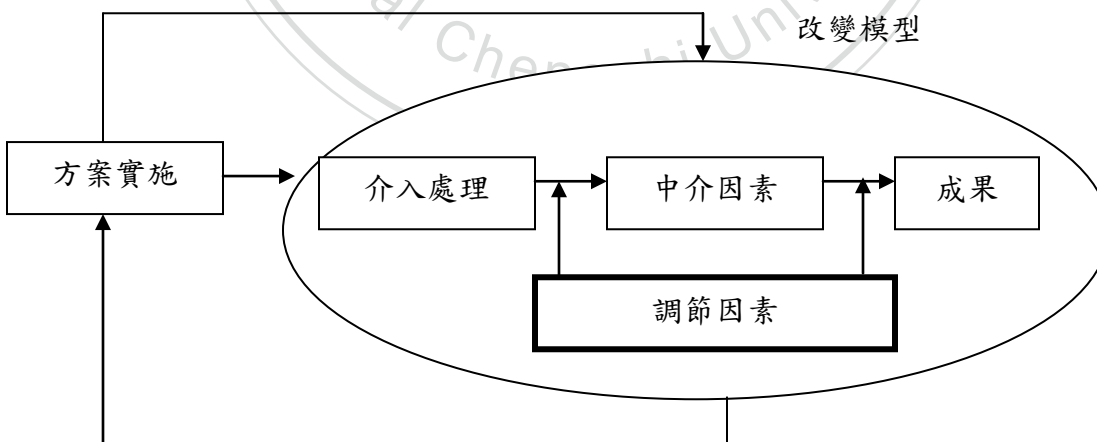


圖 4-7 Chen 所提的理論導向評鑑因果模式

資料來源：修改自教育評鑑：理論與實務的對話（頁 177），曾淑惠，2008，師大書苑出版社。

(二)Rogers 等人提出模式

Rogers 等人 (2000) 指出理論導向評鑑應由一明示方案如何導致預期的或觀察到的結果理論或模式組成。進一步舉例說明，亦即理論導向評鑑的假設係指方案活動 A 將能達到方案目標 B，因活動 A 能夠透過經理論分析產生的中介機制 C，以達成產生目標 B，因此，透過理論分析了解「方案活動」、「方案目標」、「中介過程」這三種要素即為理論導向評鑑運作模式。茲以本研究助學機制模式為例，設計一個簡單的 Rogers 式理論導向評鑑因果模式，如圖 4-6 來說明如下：

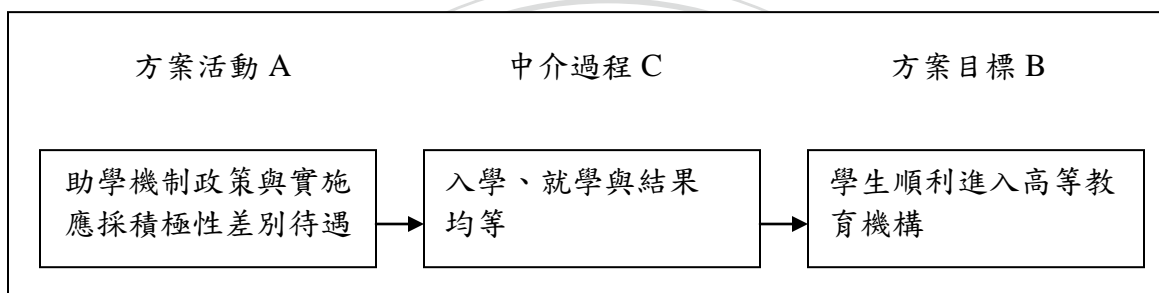


圖 4-8 Rogers 理論導向評鑑因果模式
資料來源：研究者自行繪製。

圖 4-8 係應用 Rogers 式方案理論評估模式，對於高等教育助學機制的方案活動 A，如何能經由入學、就學與結果均等的中介過程 C，加以達成學生順利進高等教育機構的方案目標 B，其中「助學機制政策與實施應採積極性差別待遇」為方案活動；「學生順利進入高等教育機構」是方案意圖的目標，至於「入學、就學與結果均等」則是方案活動要達成意圖目標時，透過理論分析所產生的中介機制。

(三)Rossi 等人提出模式

Rossi 等人 (2004) 認為理論導向評鑑需說明為什麼做此方案做？做什麼？並且提供了一個理論基礎，期使方案的運作達成應有的結果並帶來意圖的社會利益。同時他們也認為一個方案需適切地去描述理論，這將有助於理論結構和運作具體化，評鑑者須清楚地去描述理論，據以呈現行動和假設，且藉由評估者提供資料獲得回饋，加以產生方案理論的象徵描述，這種理論的描述發展包含「影響 (impact)」和「過程 (process)」向度。影響向度意指 theory)，係由行動及概念假設組成，描

繪方案被期望產生改變的因果關係，而過程向度則包含服務利用計畫（service utilization plan）與組織計畫（organizational plan），說明方案如何與目標團體產生互動而獲得預期的結果，及如何運用資源和組織活動以維持方案的發展。

（四）Weiss 提出模式

Weiss (1998；2000) 則將理論導向評鑑界定為「介於方案提供（與接受）與利益結果出現間的機制」。並將理論導向評鑑因果運作模式細分為「政策規劃」與「執行要項」兩類。前者關心方案服務的提供與所關心的結果間機制運作的問題，而所謂機制運作不是指方案活動本身，而是指參與者對方案服務的反應，其可透過純學理、實際經驗的歸納或只是行動者的信念或假設據以提出。爰由理論分析及政策規劃形成「目標達成」；而「執行要項」所關心的是方案如何被落實，亦即方案是否照原訂的計畫進行，其涵義係指「活動如果按照原先規劃的內容，以充分的品質、密度與規劃的符合度進行，就能得到預期的結果」，而「政策規劃」與「執行要項」之契合情形則為「因果關係」。

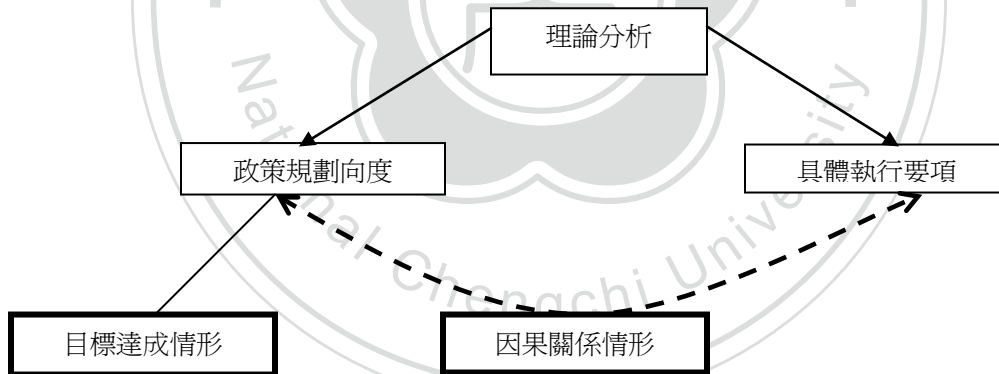


圖 4-9 Weiss 理論導向評鑑因果模式
資料來源：研究者自行繪製。

本研究主要採取 Weiss 的觀點與架構，將臺灣高等教育助學機制的理論導向評鑑模式規劃一個「目標達成模式」，並將評估架構分為「政策規劃向度」與「具體執行要項」，前者為分析目標達成的認同度，以瞭解本研究所提理論與政策規劃向度之結合，能否達成該方案所預定之目標；後者為分析方案落實的應然與實然層面差異性，並提出差異性之分析後，結合「政策規劃向度」與「具體執行要項」的因果分

析，整體作為後續方案發展與推動之用，如表 4-3。

較上述三者不同的是 Funnell (2000) 提出「方案理論矩陣取徑」(program theory matrix approach) 以描繪方案從直接結果、間接結果到最終結果的三個連續階層，並提供評鑑者清楚界定各階層結果的問題指引，如「成功的指標為何」、「影響成功的因素為何」、「影響方案的脈絡因素為何」、「採取的活動與資源有哪些」、「成果表現如何判別」、「資料蒐集的方式為何」等。另外，還可採用「邏輯模式」(logical model) 來發展方案理論。邏輯模式可追溯至 30 多年前，Suchman、Weiss、Bennett 和 Wholey 的應用 (Taylor-Powell & Henert, 2008)。「邏輯模式」所呈現的就像是一連串“if-then”的關係，主要包含「投入」、「產出」、「結果和影響」三大部分。

若比較上述學者對理論導向評鑑因果模式的分類 (如表 4-2)，則可歸納為兩個面向：一為強調方案的因果過程，另一則為關注方案活動與配套。這兩個面向所構成的因果模式，即為理論導向評鑑的依據。因此，探討方案因果過程的中介機制，發掘隱涵假設、信念及參與者的反應，可說是理論導向評鑑的特色。

表4-2 理論導向評鑑因果模式架構分類

	Chen	Rogers et al.	Rossi et al.	Weiss
因果過程	改變模式	中介過程與 方案目標	過程向度	政策規劃
活動或配套	行動模式	方案活動	影響向度	執行要項

資料來源：研究者自行整理。

表 4-3 Weiss 模式 (本研究) 理論導向運作暨分析架構

運作模式	分析要項
透過理論分析 ↓(規劃)	
目標達成模式	1. 目標達成認同度 2. 因果關係認同度 3. 執行情形之分析
↑(檢證) 藉由因果分析	

資料來源：研究者自行整理。

肆、理論導向評鑑的實施

Rein (1981) 認為方案背後應有一個理論架構支撐，而評鑑則是用來對理論加以考驗。文獻指出，適用理論為導向的評鑑模式時機：一是接受評鑑的方案以理論及哲學為基礎；二是評鑑所欲進行的問題分析可以用理論作為解釋；三為產出成果非立即可見；四為關注其方案目標與實施間的因果關係。從評鑑目的角度觀之，理論導向評鑑的推廣者認為方案預期達成的目標，與如何達成方案的重要性相同，故為了使評鑑可以提供有具信、效度的考驗，評鑑人員在評鑑前需致力於找出方案植基之理論。以下就理論導向評鑑的實施歷程及其限制性說明如次：

一、理論導向評鑑的實施歷程

當研究者決定採行理論導向評鑑後，如果將評鑑過程分為「規劃」與「實施」階段，Chen (1990a) 認為在規劃過程中有四點原則可以參照：(1)對等原則：理論導向評鑑之規劃，倘有涉及方案關係人時，評鑑者應與其採對等原則，以利進行評鑑要項的研擬；(2)焦點原則：評鑑者選擇的理論及規劃的因果模式應為方案之焦點，以彰顯評鑑的效益；(3)多元原則：對於評鑑者採行的分析模式，予以多元之發展。實因沒有一個最佳的方法或設計，可以適用於任何的評估情境中。其次，若已針對欲評鑑之方案建構出理論，並選擇適切的因果模式後，就可進入實施階段來評估方案的執行情形並驗證理論。是以，實施歷程實為界定方案所賴以運作之理論及評鑑的因果模式，藉由分析程序確認所提理論的合理性，並對於方案實施成功或有待改善之處提供建議。另外，理論導向評鑑的實施依其方向另可分為「理論導向歷程評鑑」及「理論導向成果評鑑」，補充說明如下：

(一)理論導向歷程評鑑

是系統化地評估方案計畫中的要素如何在現場中實施，並探究在實施過程中哪裡發生錯誤，通常以行動模型作為評估的架構，指引原則包括：(1)討論評鑑的目的、策略與程序；(2)探討方案計畫中的政策目標與實施規劃；(3)決定方案理論評估的研究方法及(4)蒐集可用的資料。

(二)理論導向成果評鑑

是在評估方案的效果時，考量到所倚賴的因果機制與實施歷程，它能提供關係人瞭解方案是否達成預期的目標，並將方案如何成功或失敗的理由文件化，在理論導向成果評鑑時通常以改變模型作為評鑑的架構，指引的原則包括：(1)建立關係人與評鑑人員對理論導向成果評鑑是什麼及如何做的共識；(2)界定關係人的評鑑模式及(3)建構研究設計。

Chen (2004) 提出，理論導向評鑑如果在建構時將上述兩類加以整合，則整體的成效可用圖 4-10 來說明：

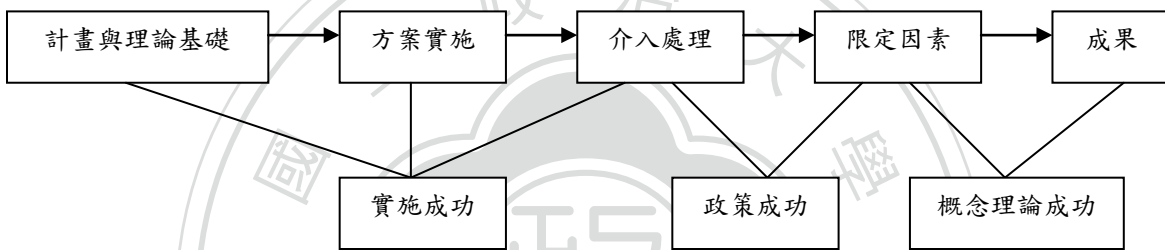


圖 4-10 整合理論導向歷程與成果評鑑的設計

資料來源：修改自教育評鑑：理論與實務的對話（頁 188），曾淑惠，2008，師大書苑出版社。

圖 4-10 中所示的整合性設計，包括：理論、因素與成果，與前述理論導向評鑑三大核心概念「理論」、「因果關係」與「目標達成」相符。其設計觀點認為，理論導向評鑑的實施，係用系統化的方式評估方案計畫的實施，以及方案理論基礎的真實性，並能從評鑑過程中蒐集到任何關係人對於方案改進所需的重要資訊。

二、理論導向評鑑的限制性

學者 Bickman (1987) 指出理論導向評鑑具有許多功能，包括：對社會科學知識的貢獻、協助政策制訂者區分出方案的成果或失敗及確知理論提出的合理性、明確說明介入變項、改進評鑑的使用、澄清衡量的議題，以及改善一致化的結構等優點。據此觀之，理論導向評鑑的採行具有如下優點：(1)澄清並建立方案運作的知識；(2)重視投入、中間過程與結果之間的因果關係；(3)以合乎邏輯的方式將理論一般化並

與實務結合；(4)有效區分出方案的成功/失敗或理論的合理性；容許在評鑑操作過程上的彈性與多元（曾淑惠，2008）。

雖然理論導向評鑑具有上述優點，但在實務層面上仍有一些限制性，彙整說明如下（Rogers, 2000）：

（一）理論提出的主觀與限制性

在社會科學的理論中，實務工作者可能難以完善並明確的找出方案發展之理論，且部分方案之發展，起源於立即性解決的目的，故難有理論可供其論述。此外，當方案的理論基礎不只一種時，實務工作者可能產生主觀性的偏好，而使評鑑結果有所偏頗。針對此實務層面問題，Weiss 指出，研究者在界定該方案理論時，應透過重管道，如：文獻分析、訪談等，降低理論界定的主觀性。另外，研究者應先考量接受評鑑的方案是否以理論及哲學為基礎，進而決定是否採行理論導向評鑑。

（二）評估模式與樣態分歧，成效不一

在理論導向評鑑的實務中，有些學者植基於方案的行動模型，有些植基於改變模型；有些以方案歷程為焦點，有些則以方案影響過程為焦點。另有研究者以投入、活動、產出、結果、影響等線性模式來陳述研究的歷程與成果，對於因果模式無法明確表達，亦導致於無法提供改進方案的證據。再者，許多實務操作中有關理論的提出僅為參與者的假定與邏輯推論，這樣的理論基礎過於薄弱。Rogers (2007) 則認為一個好的理論導向評鑑，需先有完整的理論基礎提出，並藉由邏輯的分析因果陳述來展示改進理論品質的證據。

（三）專有名詞不一致，影響發展

在理論導向評鑑發展的歷程中，學者採用的專有名詞極為多樣，如對「理論」一詞就有不同的使用方式與界定，產生一些意涵相同卻以不同名詞呈現，或相同名詞卻有不同的使用偏好，常常令評鑑的關係人及閱讀者產生文獻蒐集與名詞界定及理解上的困擾。然名詞的明確界定與通用是促使評鑑取向往前邁進的根基，不同的名詞將會帶來應用實務中建立共識的阻礙。

第三節 運用理論導向教育評鑑的相關研究

壹、國內相關研究

檢視目前國內運用理論導向評鑑的的相關研究，分別有《嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究》(侯崇博，2004)、《臺北縣試辦國民中小學組織再造及人力規劃方案之研究-以方案理論為基礎的評鑑》(黃秀霞，2005)、《綜合高中政策之評鑑與改進》(周愚文，2007)及《台北市國民小學試辦教師專業發展評鑑之方案理論研究》(高嘉卿，2008)。以下分別說明各篇論文的研究重點並於後加以分析比較：

一、嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之理論評鑑研究

本篇研究採用方案理論評鑑，對嘉義縣市國民小學的教師週三進修方案進行評鑑研究。該研究的理論建構係透過文獻分析，包括「週三進修方案的由來與演變」、「嘉義縣市週三進修方案的實施現況」、「週三進修方案的目的與功能」、「週三進修方案的實施內涵」及「相關文獻的探討」，但並未提出嚴謹理論。該研究所提因果關係模式係採用 Weiss 觀點，主要目的在探討嘉義縣市國民小學教師週三進修方案的實施規劃和方案(政策)目標的關係，研究架構如圖 4-11 所示。該方案理論評鑑目標達成模式指出，週三進修方案透過四個途徑「教師知識與技能的發展」、「教師專業刺激與更新」、「教師瞭解學校的發展願景」、「教師休閒活動參與」的促進，達成「學生學習成就提升」的目標。

圖 4-12 所呈現的是一連串中介結果 (mediate outcomes) 或 Weiss (1998) 所謂的「機制 (mechanisms)」的連結，並非方案的活動。所以，接下來需探討透過什麼樣的方案活動，可以達成這些結果，進而形成「實施」(implementation) 規劃，例如：從知識與技能發展的觀點出發，要讓教師接觸到新的教育專業知識與技能，學校首先必須從事需求評估的工作，一方面瞭解課程與改革的趨勢、教學研究的新發

現等知識，另一方面則進行校內教師的分析，瞭解教師所欠缺的知識或技能，並依學校需求決定優先次序，擬訂校內的教師在職進修計畫，並邀請適當的校內外專家，透過研習、研討、示範、實作等方式將這些知識與技能介紹給教師。而要讓教師認真參與學習，有賴學校提供積極正向的學習環境，以及教學過程參照成人學習理論來進行設計。至於要讓教師持續用新知識與技能於教學上，則需要於研習進行追蹤輔導活動。將這一連串的實施規劃與方案（政策）目標作結合，即形成方案理論評鑑的因果關係模式。

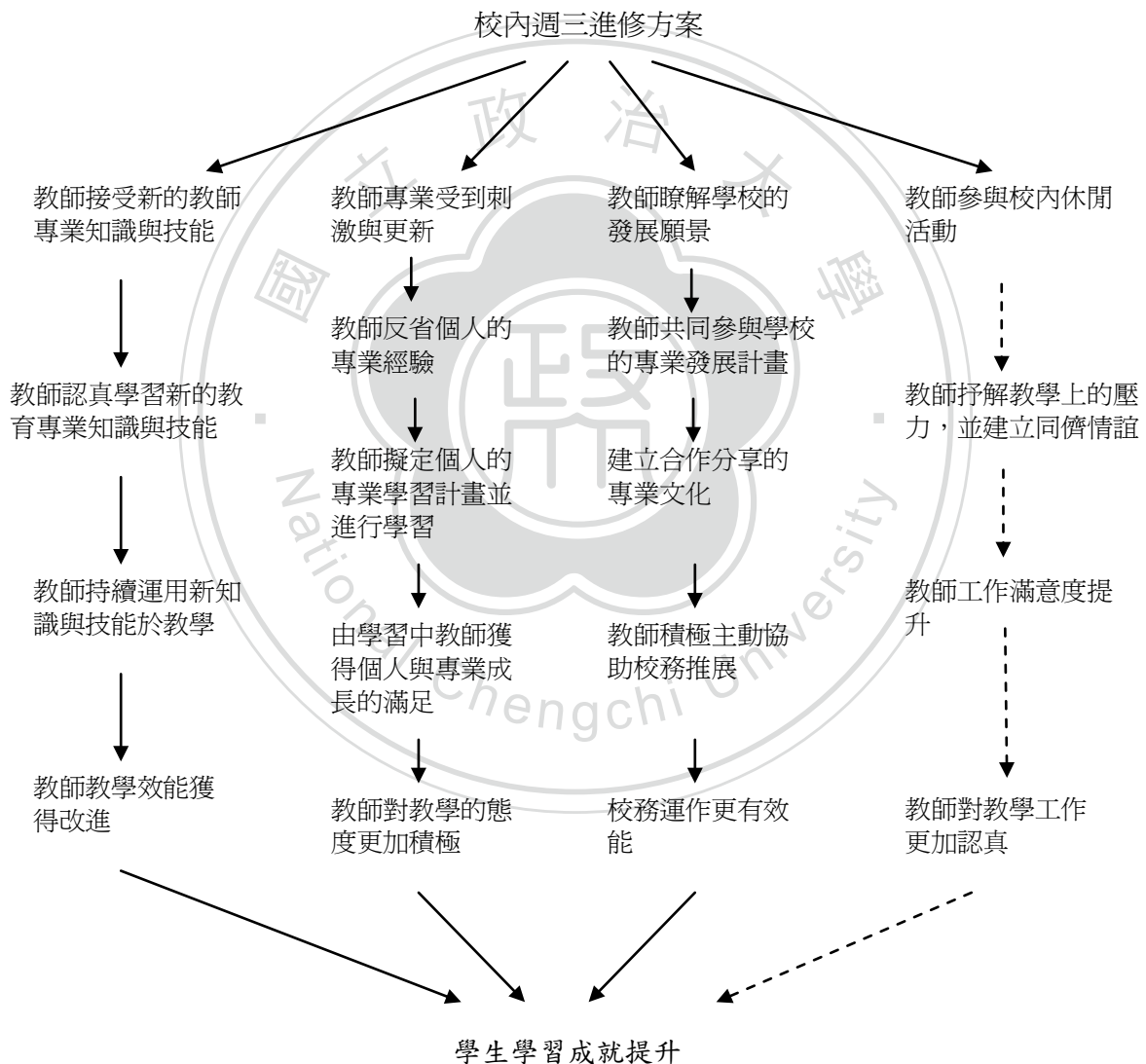


圖 4-11 校內週三進修方案之方案理論評鑑目標達成模式

資料來源：嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究（頁 95），侯崇博，2004，國立中正大學教育研究所未出版碩士論文。

實施規劃

方案（政策）目標

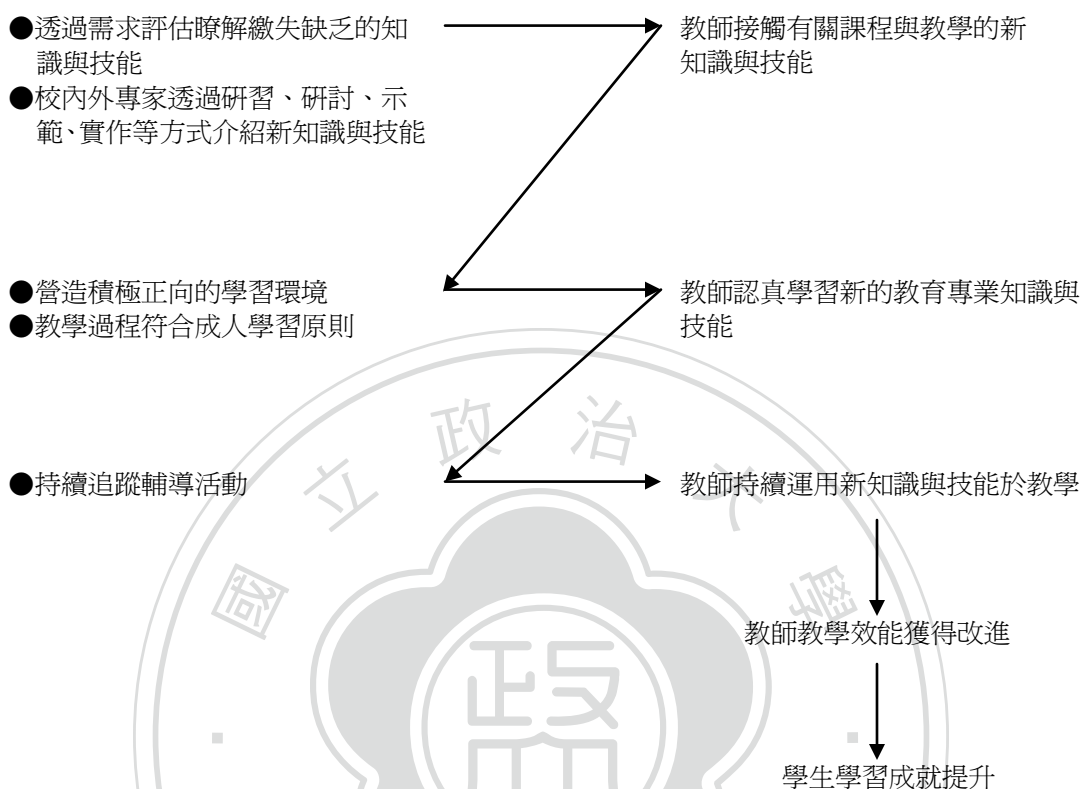


圖 4-12 校內週三進修方案之方案理論評鑑「知識與技能發展」層面因果關係模式
資料來源：嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究（頁 95），侯崇博，2004，國立中正大學教育研究所未出版碩士論文。

二、臺北縣試辦國民中小學組織再造及人力規劃方案之研究-以方案理論為基礎的評鑑

本篇研究主要分析臺北縣「國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案」的方案理論評鑑結果，透過以方案理論評鑑來分析試辦學校的實施情形、實施過程和實施成效，並探討方案實施過程和實施成效之間的關係。該研究透過「學校組織再造」與「人力規劃」理論意涵及相關研究之分析，並結合臺北縣國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案及實施現況之分析，提出「行政單位彈性調整」、「學校組織運作再造」、「人力彈性運用」三條路徑來達成增進學生學習果意圖的目標。該研究亦

分析臺北縣多數試辦學校預期的目標達成模式為「減輕教師行政負擔」，減輕教師行政負擔後才能進一步地提升「教師教學效能」，以達成最終的方案目標「增進學生學習效果」，故此部分在圖 4-13 係以虛線方式呈現，故「減輕教師行政負擔」為其中介目標。

圖 4-14 呈現出 Rogers 等人 (2000) 所謂的「方案中介過程」和 Weiss (1998) 所稱的「方案所產生的機制運作」，這些機制是方案活動所呈現的一連串中程目標；至於透過什麼樣的「實施規劃」(亦指方案活動)可以達成政策目標，即 Weiss (1998) 提出的以「實施規劃」來實踐方案。其假設每一階段的方案活動(實施規劃)會使方案參與者產生適當的反應(政策目標)，再逐步進行下一階段的方案活動，透過「實施規劃」和「政策目標」的運作來產生預期的結果。如此一連串「實施規劃」和「政策目標」結合成為方案的發展進程，並成為「因果關係模式」分析架構。

前述之方案「實施規劃」和「政策目標」係研究者依據「學校組織再造」和「人力規劃」之相關理論、本試辦方案之相關文件及公函，和研究者個人參與方案之實務經驗所建立的政策行動邏輯，此種邏輯的評鑑模式可分類為嚴謹的評鑑模式。但此種評鑑結果可能產生如 Chen (1990a) 所言，不同學者因對於方案理論有不同的價值認定而造成不同的評鑑結果。故該研究者亦指出所分析之方案理論模式並非唯一正確、可行的模式，而只是行動者或評鑑者透過理論分析相信政策或方案能夠據以運作發揮預期政策或方案效果的模式。

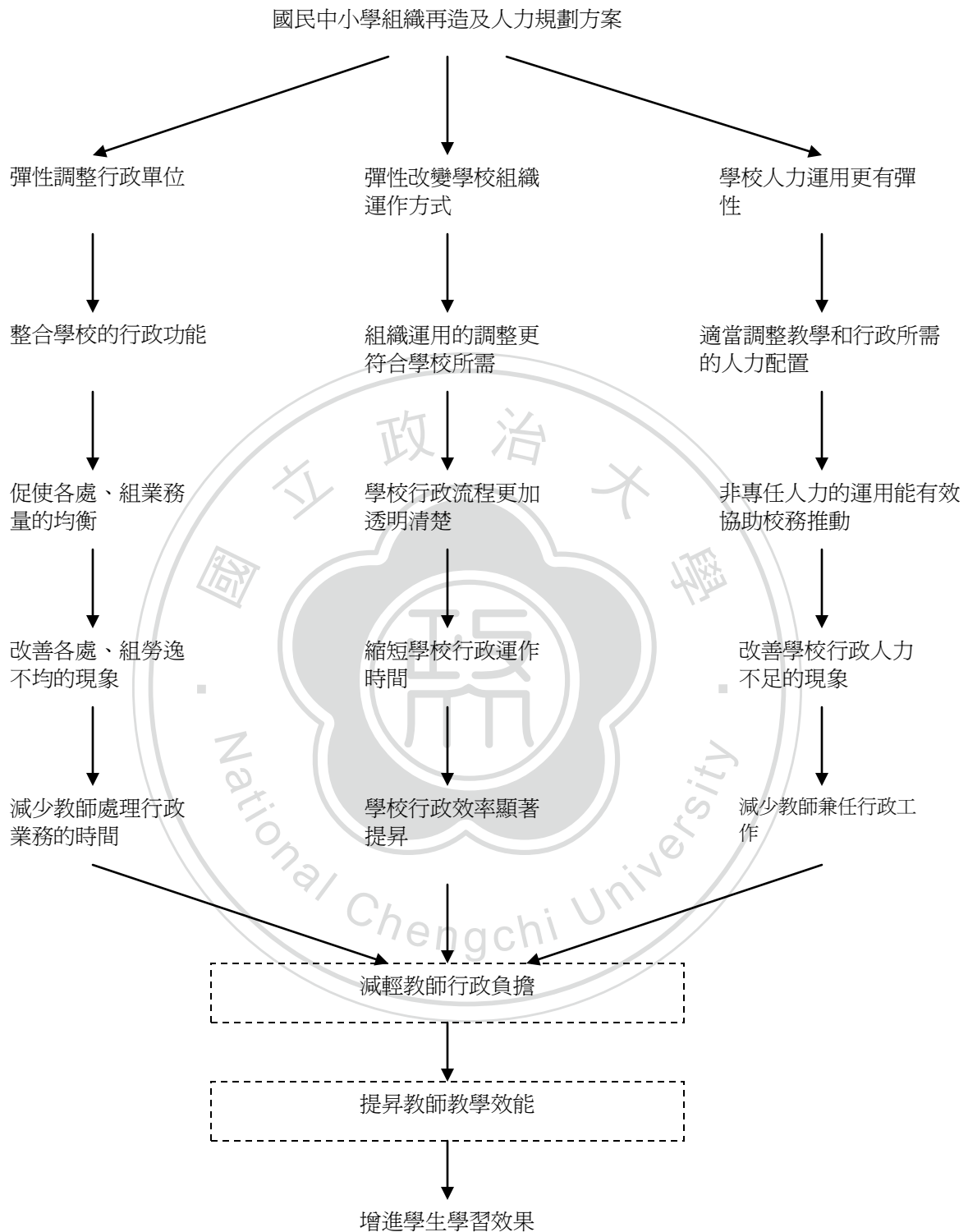


圖 4-13 國民中小學組織再造及人力規劃之方案理論評鑑目標達成模式

資料來源：臺北縣試辦國民中小學組織再造及人力規劃方案之研究-以方案理論為基礎的評鑑（頁 73），黃秀霞，2005，國立臺灣師範大學教育學系未出版碩士論文。

其目標達成模式詳如圖 4-15。

此外，除原上述兩項目標達成的研究假設外，綜合高中政策實施時出現了學制多元化、學校轉型以及高中高職學生比例調整的現象。該研究者認為，這些現象雖然在相關會議或該議題改革報告書中都曾提及，但其層面應是在試辦及納入學制階段階刻意去強調，非本研究之定位課題，故以潛在或次要假設視之，於圖 4-15 中以虛線表示。

在因果關係模式的規劃上，亦採用 Weiss 模式，分別提出實施規劃與政策目標。如以「學生能充分進行自我試探」政策目標為例，即訂有「提供各種試探機會」、「提供充分資訊，說明學校學程開設類別，及各類學程之教育目標與未來進路」及「於招生簡章說明學校學程開設類別」等實施規劃進行評鑑，如圖 4-16。

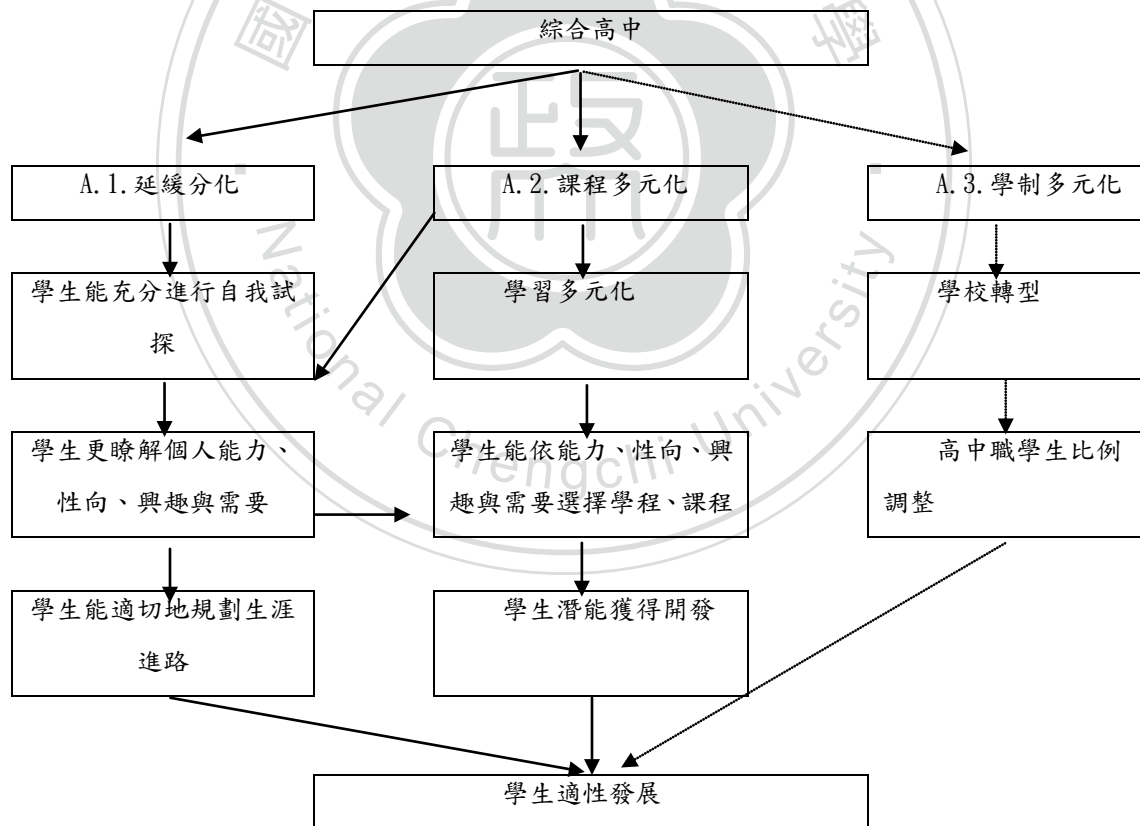


圖 4-15 我國綜合高中政策之方案理論評鑑目標達成模式

資料來源：綜合高中政策之評鑑與改進（頁 35），周惠文，2007，國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心未出版之研究報告。

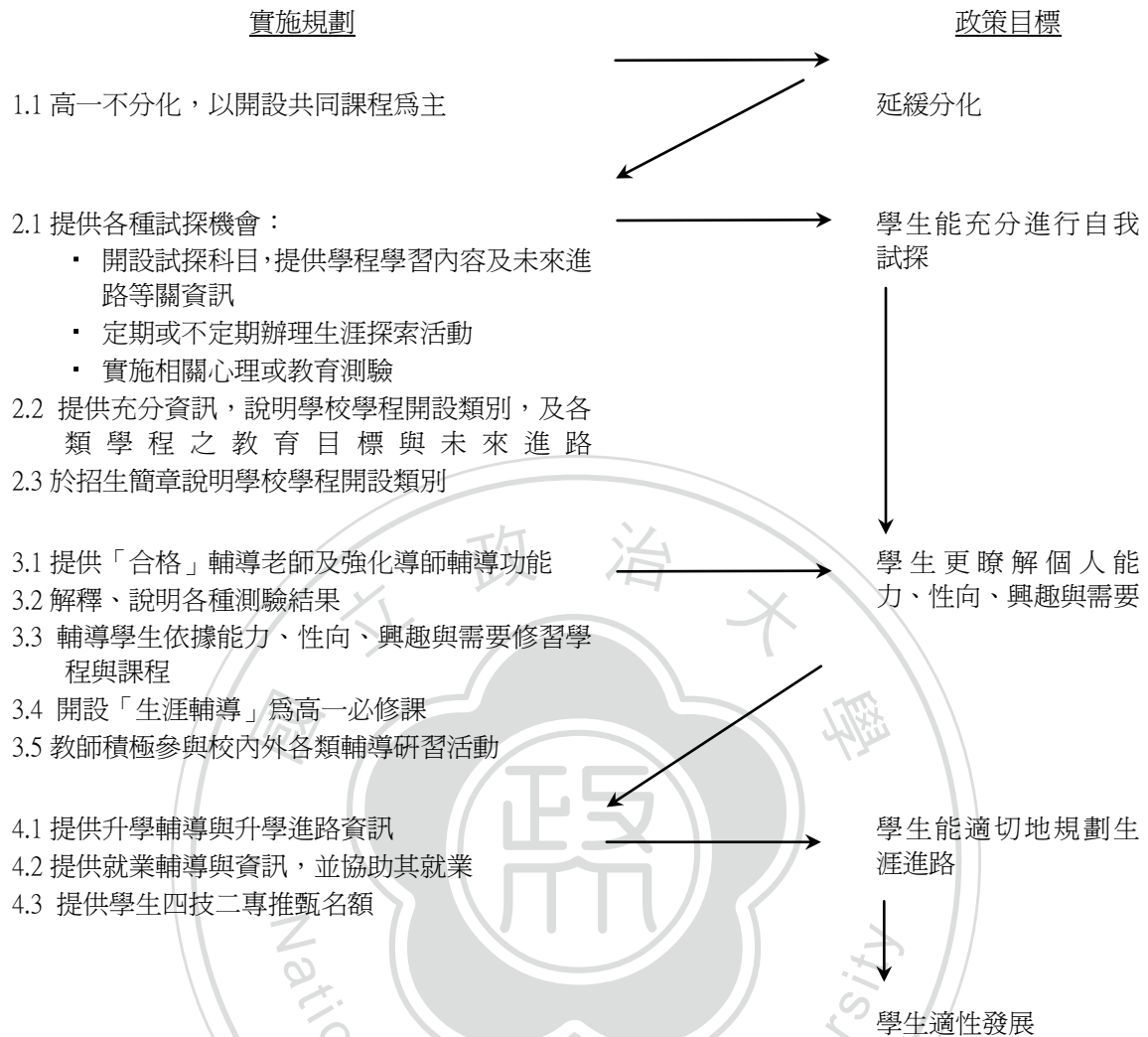


圖 4-16 我國綜合高中政策之方案理論評鑑延緩分化層面因果關係模式

資料來源：《綜合高中政策之評鑑與改進》（頁 36），周恩文，2007，國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心未出版之研究報告。

四、台北市國民小學試辦教師專業發展評鑑之方案理論研究

該研究目的在於建構台北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」方案理論評鑑架構，並透過該評鑑模式，分析該方案政策目標與實施規劃的相關情形。在理論的分析上，透過文獻分析，探討「教師評鑑的發展、概念與實施」、「教師專業發展的相關概念」及「試辦教師專業發展評鑑方案描述」，但並未提出嚴謹理論。透過研究者對於文獻分析及試辦方案的歸納，提出試辦教師專業發展實施，得透過「協助教師專業成長」、「增進教師專業素養」、「提升教學品質」，以達到「增進學生學習成果」的目標，整體目標達成模式規劃如圖 4-17。在因果關係模式的規劃上，亦採用 Weiss

模式，提出實施規劃與政策目標，如以「協助教師專業成長」此一政策目標為例，即訂有「教師討論方案」、「教師參與討論」、「教師實施評鑑」及「以評鑑結果為依據之教師專業成長活動」等實施規劃進行評鑑，如圖 4-18。

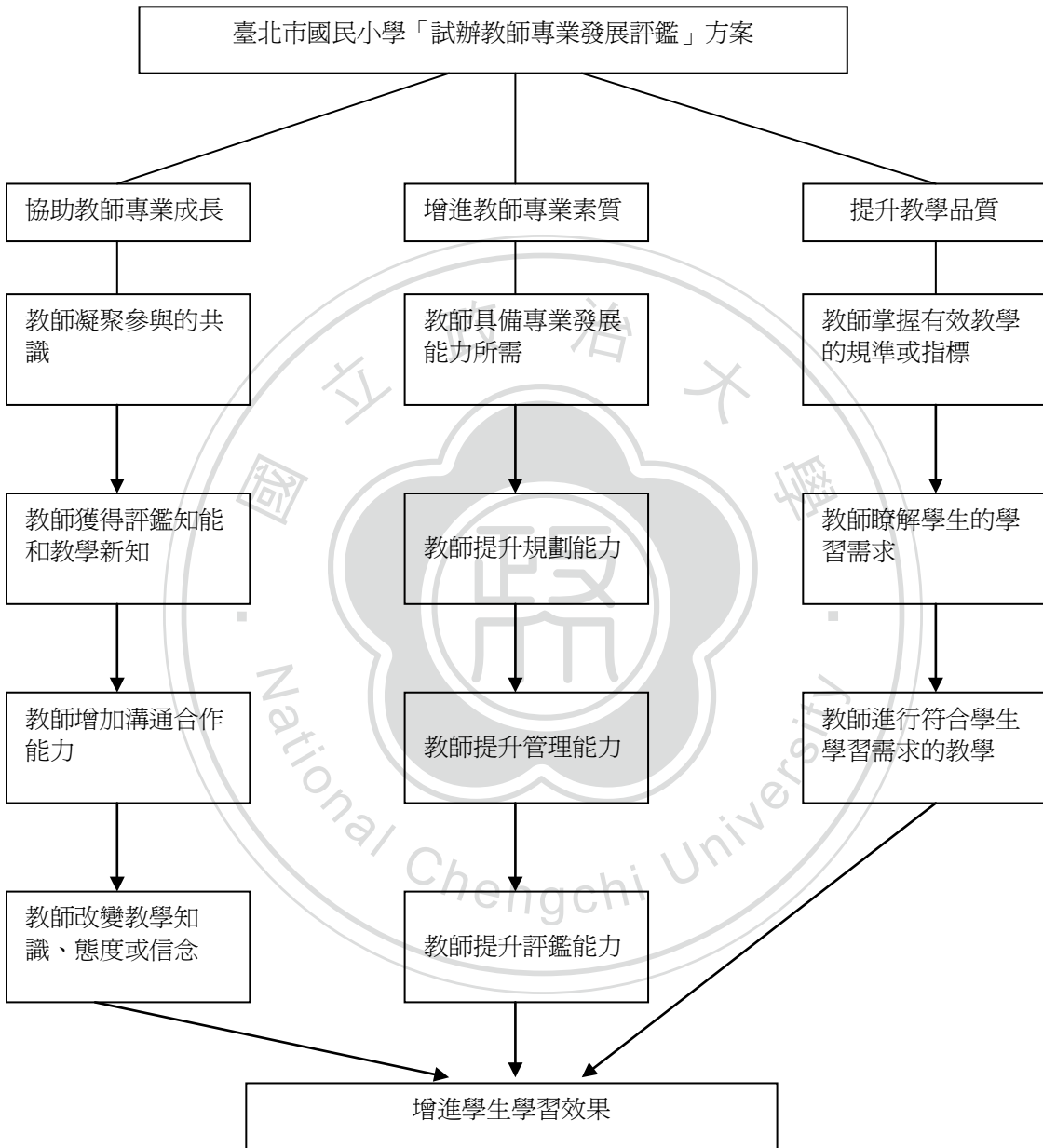


圖 4-17 臺北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之方案理論評鑑目標達成模式
 資料來源：臺北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之方案理論評鑑研究（頁 65），高嘉卿，2008，
 國立臺灣師範大學教育學系未出版碩士論文。

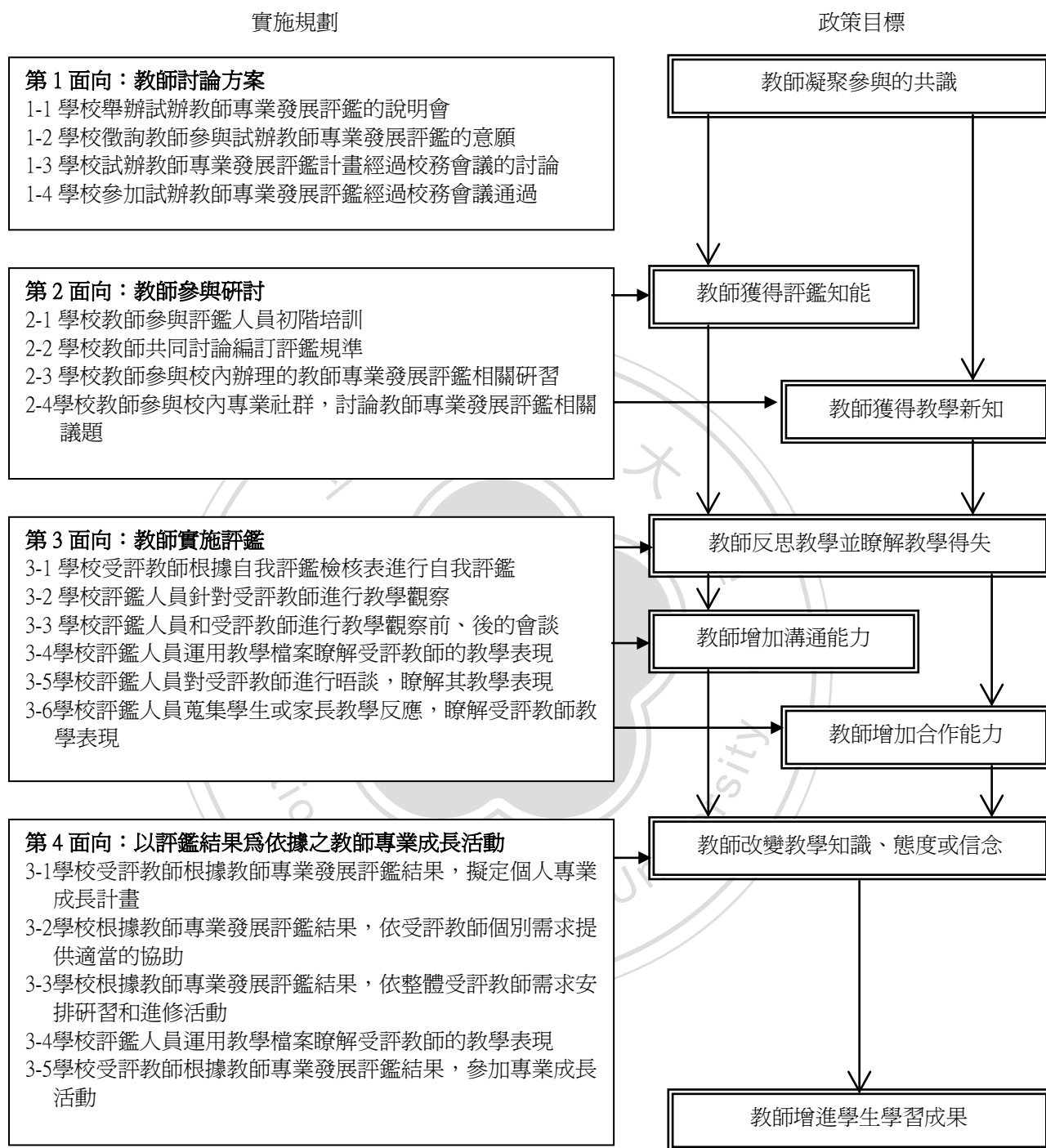


圖 4-18 臺北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之方案理論評鑑協助教師專業成長層面因果關係模式

資料來源：臺北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之方案理論評鑑研究(頁 65)，高嘉卿，2008，國立臺灣師範大學教育學系未出版碩士論文。

貳、國外相關研究

經蒐尋國外的相關研究，分別有《學生中輟方案理論評鑑研究》(Axelson, 2003)、《以理論為導向的學生節制飲酒方案發展與評鑑》(Adams et al., 2006)、《以理論為導向的校內積極行為支持方案研究》(Murdock, 2007) 及《中國文字教學與學習方案》(Wenzhi, 2004)。以下茲別說明各篇論文的研究重點並於後加以分析比較：

一、學生中輟方案理論評鑑研究

本篇研究「Toward Theory-based Approaches for Analyzing and Enhancing Postsecondary Student Success」主要探討南加州一所社區大學學生中輟的因素與過程。Axelson (2003) 依照性別、種族和年齡，將學生分為五種類型：傳統的、發展中的、學生—工作者、生活—工作轉換者、生活—工作探險者。從不同類型學生瞭解影響他們「成功」(長時間持續就學，獲得學歷或證書)的原因，以提供後期中等教育機構瞭解並改善早期學生的中輟率。研究者彙整一些學者所提出的中輟模式，形成該研究的方案理論，如圖 4-19 所示。由於該方案理論模式是依據較為嚴謹的科學理論及研究結果，因此，研究者針對問卷調查結果，檢驗模式的適配度，考驗假設模型與實際觀察資料的適配情形，該研究應用結構方程式模式中的卡方值、適配度指標 (goodness-of-fit index)、殘差均方根 (root mean square residual; RMR) 等指標來考驗模式的適配程度。研究結果指出，學生—工作者與生活—工作探險者兩類型的學生的「目標與制度承諾」，對「持續性」的最終目標有顯著影響

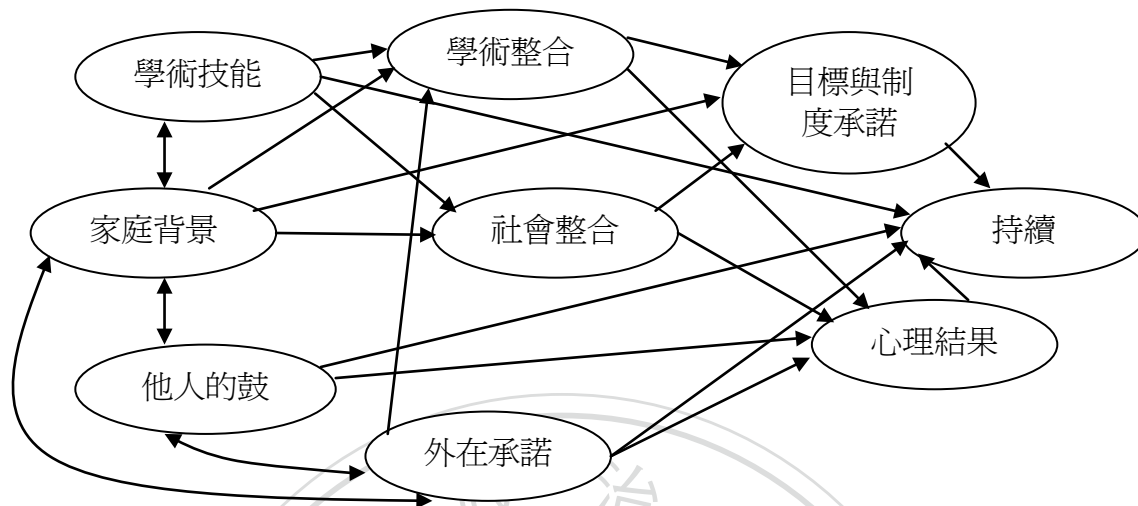


圖4-19 Axelson學生中輟方案理論評鑑架構

資料來源：*Toward theory-based approaches for analyzing and enhancing postsecondary student success*, by Axelson R. D, 2003, University of Arizona.

二、以理論為導向的學生節制飲酒方案發展與評鑑

本篇研究「Development and Evaluation of Theory-Based Alcohol Education Programs」，主要係由 Adams、Evans、Shreffler 及 Beam (2006) 四人針對近來高中及大學生飲酒過量造成的社會問題，規劃出一個節制方案。該研究採取理論導向之評鑑模式，具體提出計畫行為理論「Theory of Planned Behavior，簡稱 TPB」，作為該方案的發展與評鑑理論架構。該研究指出，計畫行為理論中主要有三個內涵，包括：態度(attitude)、主觀規範(subjective norms)及知覺行為控制(perceived behavioral control)，透過該理論分析後據以規劃學生節制飲酒方案。該方案規劃後據以實施，並採用實驗研究法之對照組及實驗組來評鑑方案的執行效果。研究結果指出實驗組學生經由該方案的實施後，減少了因飲酒過度而造成的社會問題，如：暴力事件、不當性行為及飲酒成癮，爰該方案實施後確具有效益。

三、以理論為導向的校內積極行為支持方案研究

本篇研究「School-wide Behavioral Support：A Theory-based Program

Implementation Study of Positive Behavioral Interventions and Support) 主要是藉由方案理論評鑑探討校內的積極行為支持方案是否如實被執行 (Murdock, 2007)。該研究分別在方案實施前、中、後階段，運用混合方法 (量化與質性)，如訪談、問卷、檢核表、焦點團體訪談和觀察等方式蒐集各種資料，以瞭解方案實施狀況是否符合規劃的目標，並據以作為方案執行過程的持續監控。研究結果發現規劃的目標與支援系統都被滿意地執行，尤其方案實施第一年的效果最佳。基本上，本篇研究並未分析該方案的理論依據、中介歷程及建立方案的理論模式，主要是參考學者對方案執行的脈絡因素分析面向，評鑑方案是否確實被落實。

四、中國文字教學與學習方案

本篇研究「The Grapheme Combination Method : Teaching and Learning Chinese Characters Through Associative Links」主要是以方案理論評鑑的架構，評鑑中國文字教學與學習方案的實施成效 (Wenzhi, 2004)。「字母組合模式」的教學與學習方案目標，係提供華語教師教學和非本地華人學習中國文字更為容易的教學和學習工具。研究資料來源是運用該方案進行華語教學的經驗，分別來自美國華盛頓特區的外事協會、喬治城大學和中國北京語言文化大學等研究結果，屬於理論寬鬆。作者以 Funnell (2000) 提出的「方案理論矩陣取徑」為工具，分別比較及評鑑傳統方案和新方案的「預期結果階層」，新方案的階層如圖 4-20。接著，每個階層就七個問題作細部分析：預期結果、成功指標、影響成功的方案因素、影響成功的非方案因素、活動和資源、成果資訊、資料來源進行研究，據以提出因果關係分析模式。在統計方法上，以變異數分析 (ANOVA)，比較每個階層傳統與新方案學生成就分數或意見量表的差異。研究結果指出，新方案的學習效果優於傳統方案。

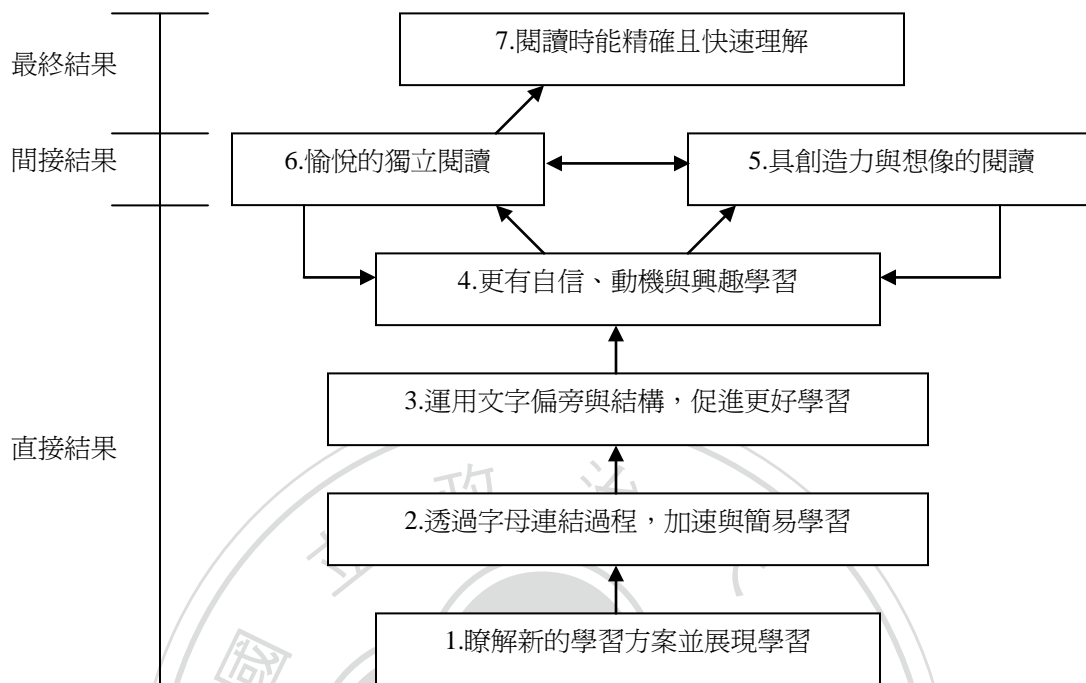


圖 4-20 Wenzhi 中國文字教學與學習方案目標達成模式

資料來源：The grapheme combination method: Teaching and learning Chinese characters through associative links, by Wenzhi, 2004, Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, Virginia.

參、分析與比較各篇研究重點

綜合上述八篇期刊與論文研究，可發現以理論為導向的教育評鑑的應用頗為彈性多元，Chen (2004) 認為評鑑者可就方案的實施階段與評鑑的目的，選擇不同的評鑑策略。茲針對各篇之研究重點比較如表 4-4 所示，並分析各篇研究使用的研究目的、理論導向評鑑模式、研究設計等面向如下：

一、研究目的

上述研究的研究目的大致可分為三大類型：其一，強調方案目標和成效的達成度，如「教師週三進修方案」、「組織再造及人力規劃方案」、「中國文字教學與學習方案」。其二，關注方案執行的過程因素或落實程度，如「教師週三進修方案」、「組

織再造及人力規劃方案」、「學生中輟方案」、「積極行為支持方案」、「國小體育運動方案」。其三，方案的可行性研究，主要提供方案正式實行前的參考，如「學生教育評量系統方案」。方案理論評鑑的研究不同於一般的「結果評鑑」，在於它不僅評鑑總體成效，更提供了方案改進的資訊。因此有些研究會利用方案評鑑的此項特色，用以釐清方案的理論邏輯程序，但並不強調最終目標達成與否的評估。

二、理論導向評鑑模式

上述幾篇研究在發展理論導向模式方面，有兩種方式：一為運用學者們提出的方案理論邏輯架構及要素，依循該架構及所對應的要素，發展方案的因果程序，如「教師週三進修方案」、「組織再造及人力規劃方案」皆利用 Weiss 的因果關係模式，故其理論導向評鑑中，除了理論分析外，另包括「實施規劃」和「政策目標」等要素；或者如「中國文字教學與學習方案」運用 Funnell 的「方案理論矩陣取徑」，發展方案邏輯的因果階層，再針對各階層擬定評鑑的問題。另一種方式，研究者依循既有研究文獻或實徵研究發現的理論模式，直接予以調整使用，而未參照方案理論架構研訂理論。如「學生中輟方案」係研究者整合原有的理論提出該研究的方案理論模式。由於多數學者認為方案理論中的「理論」，並非如社會科學中的理論，需要有嚴謹的理論與實徵基礎，故多數方案理論評鑑研究，會採用學者們所提出的方案理論邏輯架構，自行發展該方案的理論。

三、研究設計

在研究設計上，主要是檢驗研究者提出的理論導向評鑑模式中，各因果變項是否能達成方案目標，用以解釋方案成功或失敗的原因。「學生中輟方案」研究由於使用嚴謹的理論模式，故作者採用結構方程式的統計方式來檢驗方案的適配度。其他研究則多採用多元迴歸和變異數分析，探討不同受試者間達成方案目標的差異情形，或者不同變項對方案目標達成的預測力是否達顯著水準，進而說明理論導向評鑑模式中各因素與方案目標的關係。雖然，上述有些研究未對理論導向評鑑模式有詳細的說明，較難凸顯方案執行的活動是否與預期目標相連結，並指出方案執行的

過程有哪些問題，進而提供方案規劃和調整的建議。不過，從大多數的研究中，皆能藉由理論導向評鑑模式，提出該方案評鑑的理論架構，並形成目標達成與因果關係模式等，來瞭解方案運作的機制，並評估方案整體的運作成效。

肆、綜合討論

從國內外進行運用理論導向教育評鑑相關研究觀之，應仍屬於起步或發展階段。研究者認為，一完整的理論導向模式評鑑，需有「理論」、「目標達成」與「因果關係」等架構，相較於其他評鑑模式較為繁複。是以，從近期使用該理論導向的教育評鑑研究中（表 4-4）中可看出，在理論嚴謹上，採用理論嚴謹者者仍較低，仍多屬於實際經驗的歸納，尚未從經驗歸納中進一步探求理論意涵。而目標達成模式的規劃上，國內的教育研究多已規劃出明確的目標達成，而國外的研究仍有部分未有規劃出目標達成架構，顯示雖然均將自身研究歸類為理論導向模式，但卻形成不一樣的操作型態，故意導致相對應配合的「因果關係」模式亦樣態分歧。

經由上述分析顯示，相關研究者對於理論導向模式，並未能掌握其發展之精義，亦符應了前節所提「理論導向評鑑」限制性的相關論點。故未來理論導向教育評鑑要朝向顯學或推廣模式之發展時，仍應強化「理論」、「目標達成」與「因果關係」連結關係之重要性，避免過多樣態使其核心意涵稀釋化，不利該模式之發展與推廣。

本研究經由國內外運用理論導向教育評鑑相關研究分析後，發現對於理論導向模式實施的運用程度不一，尚缺乏最嚴謹的研究操作模式提出並帶動。故本研究嘗試以最標準化之理論導向模式進行我國高等教育助學機制的評鑑作業（詳見本章第四節）。經由文獻分析提出嚴謹的理論，並藉由理論規劃出目標達成模式與相對應的因果關係模式，經由評估分析對於本研究提出結論及建議事項。此外，亦配合採用統計分析來強化「理論」與「因果關係」間之契合度，藉以驗證本研究所規劃的具體執行要項均符合理論意涵。此種嚴謹理論導向模式配合統計分析驗證的教育評鑑

方式，在研究者所彙整的國內外相關研究中，尚屬於首例。

本研究透過國內外運用理論導向教育評鑑相關研究分析，決定採用標準化之理論導向模式，旨在期望理論導向評鑑模式能夠逐步推廣於教育評鑑中，並形成一重要的評鑑模式。如此，將能使得相關單位在進行教育政策規劃與實施前，能謹慎且努力探究其背後隱含之理論精神，而透過理論分析後，形成完整的「目標達成」與「因果關係」模式，對於政策規劃與實施能夠立即進行評鑑作業，有利於其找出問題原因及規劃解決之道。



表 4-4 國內外近期運用理論導向教育評鑑相關研究一覽表

研究者(年代)	方案名稱	理論嚴謹	因果關係模式	目標達成模式
侯崇博 (2004)	嘉義縣市國民小學教師週 三進修方案之評鑑研究	理論寬鬆 (實際經驗的歸納)	接觸新知識、技能→認真學習新知識、技能→持續運 用新知識、技能→改進教學效能→提升學生學習成就 (以知識與技能為例)	透過「教師知識與技能的發展」、「教師自我的 瞭解」、「學校生態的改變」、「教師休閒與聯誼」 的促進，達成「學生學習成就提升」的目標。
黃秀霞 (2005)	臺北縣試辦國民中小學組 織再造及人力規劃方案之 研究-以方案理論為基礎 的評鑑	理論嚴謹 (提出學校組織再造 及人力規劃理論)	調整行政單位→整合學校行政功能→各處、組業務量 均衡→改善各處、組勞逸不均現象→減少教師處理行 政業務時間→減輕教師行政負擔(以組織結構再造為 例)	提出「學校組織結構再造」、「學校組織運作 再造」、「人力規劃」三條路徑來達成增進學 生學習效果意圖的目標
周恩文 (2007)	綜合高中政策之評鑑與改 進	理論寬鬆 (實際經驗的歸納)	延緩分化→學生能充分進行自我試探→學生更瞭解 個人能力、性向、興趣與需要→學生能適切地規劃生 涯進路→學生適性發展	提出透過「延緩分化」及「實施課程多元化」 來達成學生適性發展目標。
高嘉卿 (2008)	台北市國民小學試辦教師 專業發展評鑑之方案理論 研究	理論寬鬆 (實際經驗的歸納)	協助教師專業成長→教師凝聚參與的共識→教師獲 得評鑑知能和教學新知→教師增加溝通合作能力→ 教師改變教學知識、態度或信念→增進學生學習效果	透過「協助教師專業成長」、「增進教師專業 素養」、「提升教學品質」，以達到「增進學 生學習成果」的目標
Axelson (2003)	學生中輟方案理論評鑑研 究	理論嚴謹 (提出影響中輟率的 科學理論及研究結果)	學術能力、家庭背景、他人鼓勵、外在承諾、學術整 合、社會整合、目標與持續承諾、心理結果等，對中 輟因素之影響程度	並未提出目標達成模式規劃，僅在分析方案執 行的過程因素或落實程度
Wenzhi (2004)	中國文字教學與學習方案	理論寬鬆 (實際經驗的歸納)	展現學習動機→加速和簡化學習→增進學習理解→ 提升學習自信和動機→增加創造力和想像力→獨立 的閱讀者→正確且快速地閱讀	透過字母組合模式的教學與學習方案，達成中 文學習更為容易的目標。
Adams 等人 (2006)	以理論為導向的學生節制 飲酒方案發展與評鑑	理論嚴謹 (提出計畫行為理論)	態度、主觀規範及知覺行為對於學生節制飲酒有所影 響	並未提出目標達成模式規劃，僅在分析方案執 行的過程因素或落實程度
Murdock (2007)	以理論為導向的校內積極 行為支持方案研究	理論寬鬆 (實際經驗的歸納)	方案執行的脈絡因素：教室、學校、學區、社區層面	並未提出目標達成模式規劃，僅在分析方案執 行的過程因素或落實程度

資料來源：研究者自行整理。

第四節 臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑模式之建構

本節主要在說明「臺灣高等教育助學機制」理論導向評鑑模式的設計，本設計採用 Weiss 提出之理論導向評鑑模式運作架構，藉由本研究第二及第三章中，有關助學機制理論分析及各國高等教育助學機制發展分析所得文獻，研擬本研究的目標達成及因果關係（含政策規劃向度與具體執行要項）模式，如圖 4-21 及 4-22 所示。

壹、臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑之目標達成模式

經由前面第二、三章文獻探討及本章理論導向教育評鑑的說明，本研究擬提出透過臺灣高等教育助學機制達成學生順利進入高等教育機構目標的理論導向目標達成規劃模式，如圖 4-21：

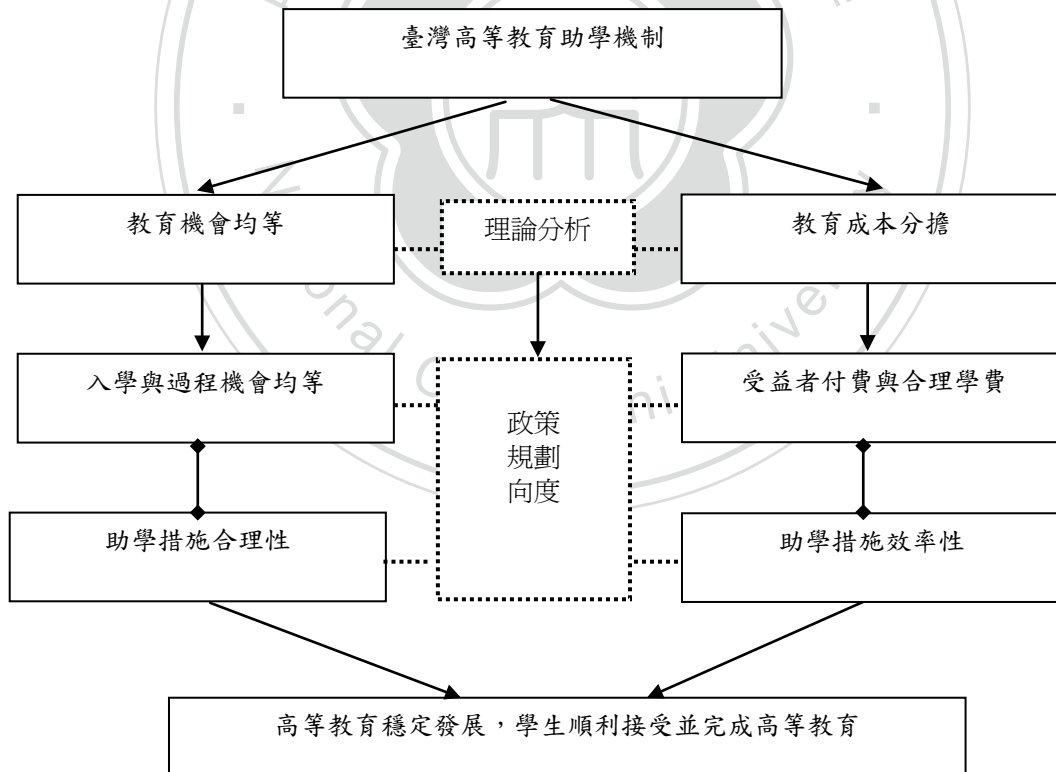


圖 4-21 臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑之目標達成模式
資料來源：研究者自行繪製。

圖 4-21 的理論分析與政策規劃向度整合，呈現出我國高等教育助學機制如何達成其意圖結果的假定，二條路徑分別代表著我國高等教育助學機制不同的理論架構發展，分別為：教育機會均等與教育成本分擔。在「教育機會均等」理論下，產生「入學與過程機會均等」及「助學措施合理性」的政策規劃向度。另在「教育成本分擔」理論下，則產生「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」的政策規劃向度。經由這二個不同路徑的發展，我國高等教育助學機制可以達成「高等教育穩定發展，學生順利接受並完成高等教育」之最終目標。本研究藉由問卷分析探討本研究中有關目標達成的認同情形。

貳、臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑之因果關係模式

Weiss 理論導向評鑑架構中的因果關係模式，主要是在進行「政策規劃向度」與「具體執行要項」間之分析，檢核現有執行要項是否能符應政策規劃向度之用，以作為後續具體執行要項調整之依據。本研究在教育機會均等及教育成本分擔理論引導下，提出二種因果關係模式，如圖 4-22 及 4-23。

在圖 4-22 中，在教育機會均等理論引導下，本研究擬定了入學與過程機會均等及助學機制合理性二大政策規劃向度，並依據文獻探討及各國實施情形，擬定其具體執行要項，藉由問卷分析探討其因果關係的認同情形。

在圖 4-23 中，在教育成本分擔理論引導下，本研究擬定了受益者付費與合理學費及助學措施效率性二大政策規劃向度，並依據文獻探討及各國實施情形，擬定其具體執行要項，藉由問卷分析探討因果關係的認同情形。

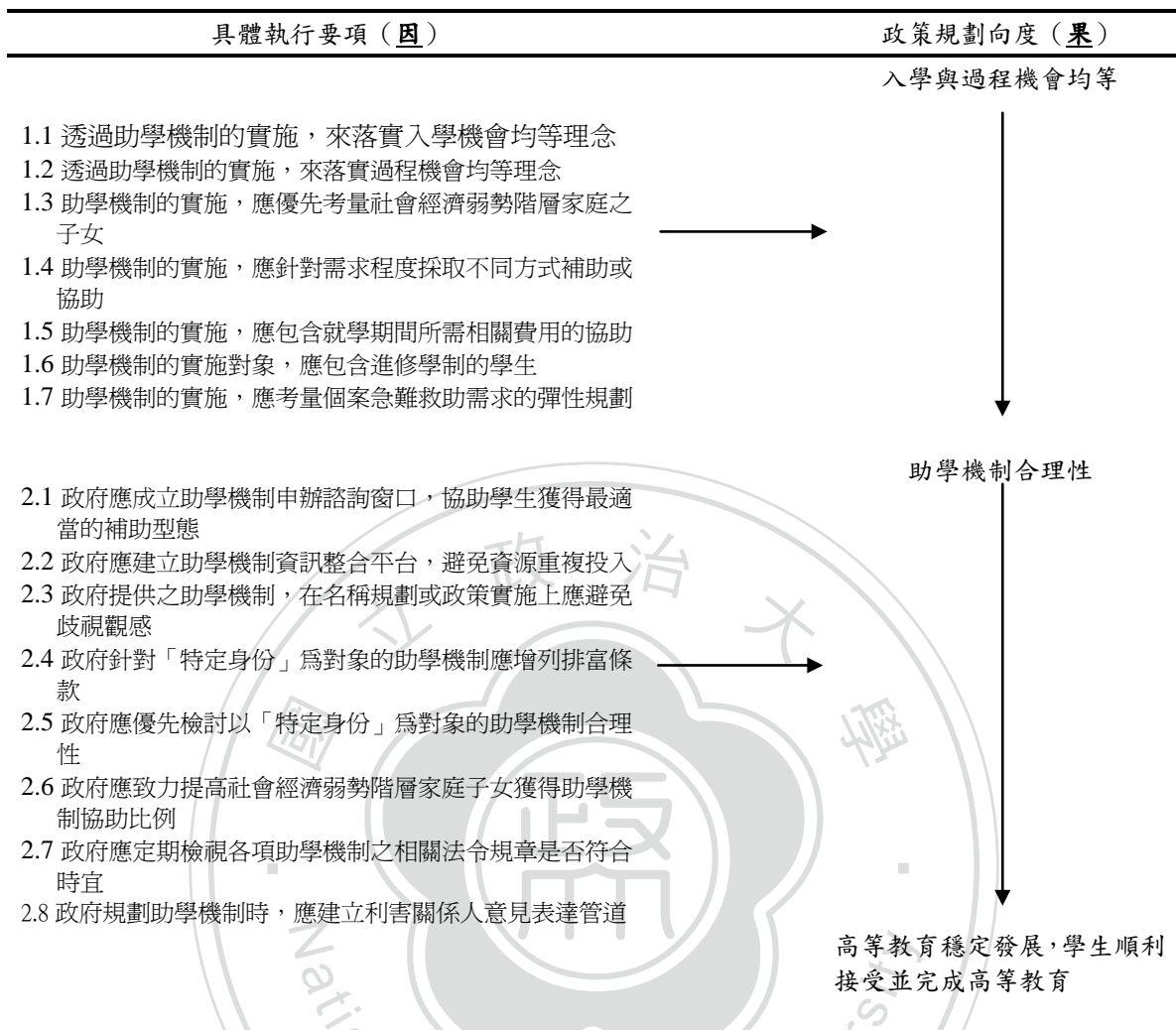


圖 4-22 模式一：教育機會均等理論下臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑因果關係

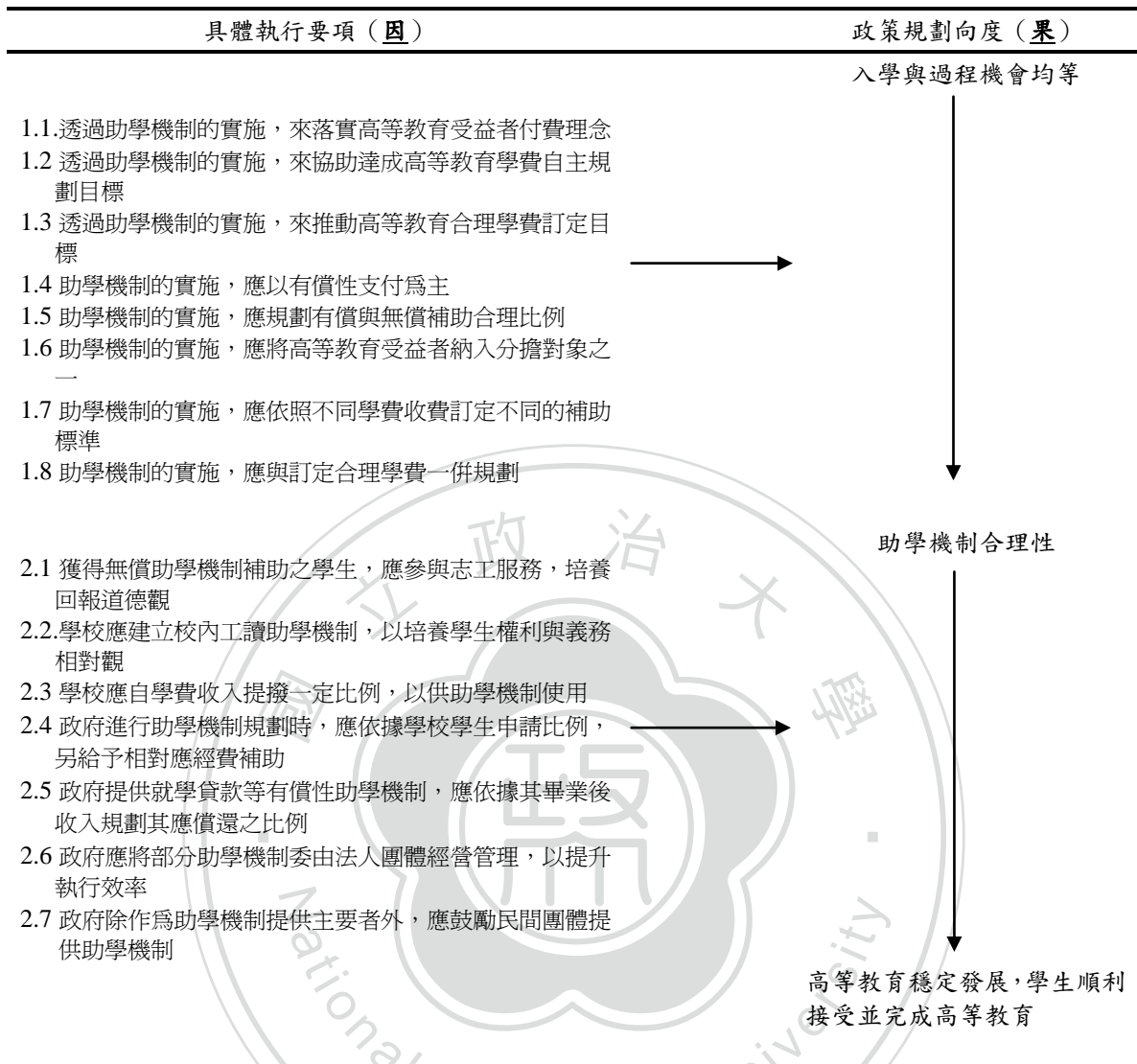


圖 4-23 模式二：教育成本分擔理論下臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑因果關係

參、臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑問卷之建構

一、臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑研究問卷基本資料之分析

為規劃本研究問卷應包含之基本資料，本研究彙整近年我國有關助學機制的相關研究論文及計畫，分析其納入基本資料（如表 4-5）之要項，並配合本研究之目的，分析本研究的基本資料組成要項。

表 4-5 臺灣助學機制相關研究基本變項納入彙整

研究者	年代	性別	身份	所屬學制	學校性質	學校類別	學校行政區域	研究主題
張惠雯	1999	◎	◎	●	◎	●	●	就學貸款
莊妙芬	2007	◎	◎	◎	◎	◎	◎	助學措施
施博惠	2003	◎	●	◎	◎	◎	●	就學貸款
陳若龍	2006	◎	◎	◎	◎	◎	●	就學貸款
張紫庭	2004	◎	◎	●	◎	◎	●	就學貸款
楊世璋	2007	◎	●	●	◎	◎	●	助學措施

註◎表示該基本資料納入研究；●表示該基本資料無納入研究

資料來源：研究者自行整理。

由表 4-5 可知，性別、身份、所屬學制、學校性質、學校類別、學校行政區域等六個基本資料皆為助學機制相關研究考量納入之要項之一；因本研究所界定之高等教育助學機制，實包含上述研究主題（如就學貸款、助學措施）。為期本研究能擴大現有研究範圍，故本研究擬定之「臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷」，將選取表 4-5 中六個變項作為基本資料組成要項。

二、臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑項目之分析

本研究經由第二章高等教育助學機制的理論分析後，提出以「教育機會均等」及「教育成本分擔」作為主要理論層面，並在該層面下分別提出「入學與過程機會均等」與「助學措施合理性」，及「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」政策規劃向度，並結合本研究第二章高等教育助學機制的理論分析，與第三章各國高等教育助學機制政策發展與實施提出具體執行要項衡量項目，據以形成「臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷」之題項。有關政策規劃向度、具體執行要項衡量項目、資料來源與問卷題目之分析彙整如表 4-6。

表 4-6 臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑政策規劃向度暨具體執行要項資料來源分析

政策規劃向度	具體執行要項衡量項目	資料來源	問卷 題目
教育機會均等理論層面			
入學與過程機會均等	落實入學機會均等理念	OECD(1990)、Brubeck(1986)	1
	落實過程機會均等理念	郭為藩等人(1986)、翁福元(1995)	2
	優先考量社會經濟弱勢階層家庭之子女	郭為藩等人(1986)、翁福元(1995)	3
	針對需求程度採取不同方式補助或協助	郭為藩等人(1986)、翁福元(1995)	4
	包含就學期間所需相關費用的協助	Blaug(1971)	5
	實施對象應包含進修學制學生	Blaug(1971)、Ralws(1999)	6
	應考量個案急難救助需求的彈性規劃	郭為藩等人(1986)、翁福元(1995)	7
助學措施合理性	應建立助學機制申辦諮詢窗口	香港助學機制	8
	應建立助學機制資訊整合平台	OECD(1990)	9
	名稱規劃或政策實施上應避免歧視觀感	Woodhall(1993)、林文蘭(2006) 蓋浙生(2007)	10
	特定身份為對象的機制應增列排富條款	Woodhall(1993)、蓋浙生(2007)	11
	優先檢討以特定身份為對象之合理性	林文蘭(2006)	12
	提高社會經濟弱勢階層家庭子女協助比 例	蓋浙生(2007)	13
	定期檢視助學機制相關法令之合宜性	Woodhall(1993)	14
	建立利害關係人意見表達管道	Woodhall(1993)	15
教育成本分擔理論層面			
受益者付費與合理學費	落實高等教育受益者付費理念	Johnstone(1986)、閔維方(2001) Psacharopoulos(1973)	16
	協助達成高等教育學雜費自主規劃目標	Johnstone(1986)、閔維方(2001) Psacharopoulos(1973) 蓋浙生(2008)	17
	推動高等教育合理學費訂定目標	Johnstone(1986)、閔維方(2001) Psacharopoulos(1973) 蓋浙生(2008)	18
	應以有償性支付為主	蕭霖(1995)、張清溪(1996)	19
	應規劃有償及無償補助合理比例	蕭霖(1995)、張清溪(1996)	21
	應將受益者(如：企業)納入分擔對象	英國、中國、新加坡助學機制 Johnstone(1986)、蓋浙生(2008)	22
	依照不同學雜費收費訂定不同的補助標 準	英國助學機制	23
	助學機制與訂定合理學費一併規劃	英國、中國助學機制	24
	參與志工服務，培養回報道德觀	Johnstone(1986)	24
	建立校內工讀助學機制，培養權利義務 觀	日本助學機制	25
助學措施效率性	學費收入提撥一定比例，供助學機制使 用	Johnstone(1986)、Clark(1989)	26
	政府依據學校負擔比例給予對應經費補 貼	香港助學機制	27
	依據其畢業後收入規劃其應償還之比例	英國助學機制	28
	部分助學機制委由法人團體經營管理， 升執行效率	Johnstone(1986)、簡淑惠(2007)	29
	政府鼓勵民間團體提供助學機制	徐同文(2005)	30

註：本表實施規劃衡量項目為簡要說明，詳細項目內容，可參閱附錄之正式問卷題項。

於表 4-6 中可知，臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷題項之編製，係從理論分析形成之政策規劃向度而來，並藉由發展出之相關因應措施形成的具體執行要項對於我國助學機制進行評鑑分析，以符合理論導向評鑑模式之精神。



第五章 研究設計與實施

本章透過研究目的及文獻分析建構出「臺灣高等教育助學機制理論導向評鑑模式」。首先，藉由問卷調查分析下列要項：(1)我國高等教育助學機制執行情形(含應然、實然及其差異之分析)、(2)我國高等教育助學機制目標達成認同度、(3)我國高等教育助學機制因果關係認同度及(4)助學機制評鑑理論模式契合度等；其次，透過訪談法對於我國高等教育助學機制現行規劃與執行層面進行分析。本章共有四節，第一節為研究架構；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為資料分析與處理，依序分述如下。

第一節 研究架構

本研究旨在透過理論導向模式，利用問卷調查法對於「臺灣高等教育助學機制」進行評鑑，藉以回應待答問題二。問卷調查法所形成之研究架構，如圖 5-1 所示：

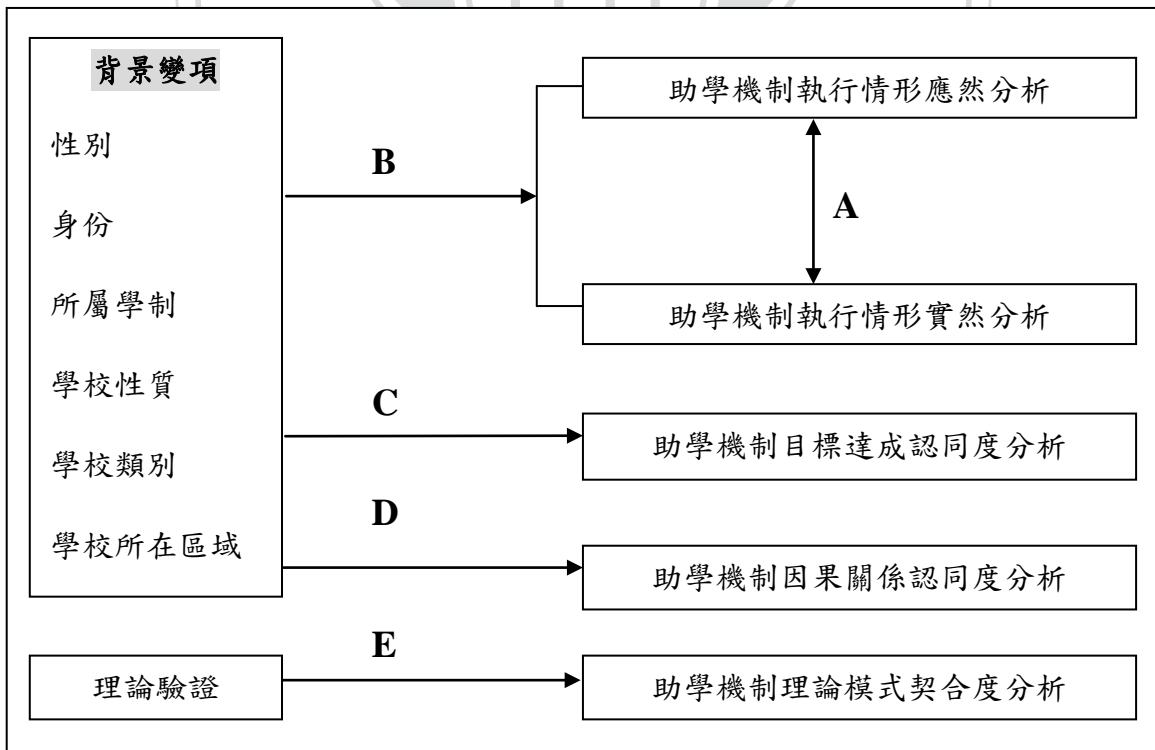


圖 5-1 問卷調查研究架構圖
資料來源：研究者自行繪製。

另針對問卷調查法探討內容所不足處，另透過半結構式之訪談，經由規劃的四項訪談題綱，以獲致更全面性之結論與建議，藉以回應待答問題三、四及五。以下茲針對研究架構之問卷調查背景變項、問卷調查路徑分析及訪談題綱架構分析如下：

壹、問卷調查背景變項

- 一、性別：分為男性與女性。
- 二、職位：分為學校行政人員與學生，另學校行政人員細分為主管、非主管身份；
學生部分細分為接受、未接受助學機制者。
- 三、所屬部別：分為日間學制與進修學制。
- 四、學校性質：分為公立與私立。
- 五、學校類別：分為一般大學與技職校院
- 六、學校所在區域：分為北部、中部、南部與東部及離島地區

貳、問卷調查路徑分析

- 一、路徑 A：探討受試者對於我國高等教育助學機制執行情形應然和實然層面的知覺差異情形。
- 二、路徑 B：探討不同背景變項對於我國高等教育助學機制執行情形應然和實然層面的知覺差異情形。
- 三、路徑 C：探討不同背景變項對於我國高等教育助學機制助學機制目標達成認同度的差異情形。
- 四、路徑 D：探討不同背景變項對於我國高等教育助學機制助學機制因果關係認同度的差異情形。
- 五、路徑 E：探討助學機制理論模式的契合度。

參、訪談題綱架構

- 一、高等教育助學機制的規劃與實施，是否應該有合宜理論或概念為引導？其主要為何？

- 二、本研究在問卷調查助學機制執行情形分析結果呈現應然與實然層面具有顯著性落差，您認為造成的可能原因為何？
- 三、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面是否完善？待努力之處為何？
- 四、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面面臨的困境為何？有無具體的解決策略或建議？

第二節 研究對象

本研究方式包括問卷調查及訪談，以下分別說明問卷調查及訪談之研究對象。

壹、問卷調查部份

本研究以我國大專校院為研究對象，「大專校院」之定義係依據大學法第二條所述「授予學士以上學位之高等教育機構」。依教育部2009年所公布之「98學年度公私立大專校院一覽表」（詳見附錄一）資料，公立大專校院51所；私立大專校院98所，共計149所大專校院，如下表5-1所示。

表 5-1 公私立大專校院統計表（98 學年度）

學校性質	公私立	學校總數	總計
一般大學	公立	34	71
	私立	37	
技職校院	公立	17	78
	私立	61	

資料來源：98 學年度公私立大專校院（頁 7），教育部，2009，高教技職簡訊，32。

在問卷受試者部分，規劃之背景變項，包括：性別、職位、所屬部別、學校性質、學校類別及學校所在區域等。因此，在抽樣時考慮上述變項，採分層的多階層叢集抽樣，除因本研究以學校為對象進行叢集抽樣，無法控制受試者之性別、職位及所屬部別之比例外，餘分別依序透過學校所在區域、學校類別及學校性質等採分

層的多階層叢集抽樣。預試階段抽樣 350 位受試者（行政人員 50 人，學生 300 人）進行施測，並經由信、效度分析，刪減與修正不適當之試題後，編製正式問卷。另在正式問卷施測階段，抽樣 1,120 位受試者（學校行政人員 160 人，學生 960 人）進行正式施測。

貳、訪談部份

一、研究對象之選取

為廣泛且深入的瞭解我國高等教育助學機制現行規劃與執行層面，本研究以參與助學機制規劃、執行者及受惠對象為訪談之對象。研究者自身曾參與助學機制規劃與執行工作，對該機制規劃、執行或受惠對象有相當接觸與認識，爰透過立意取樣方式，挑選具代表性之人員為訪談對象。然於訪談果過程中，研究者亦徵詢受訪者有無其他建議人選，俾利受訪代表性更加完備。最終，本研究訪談對象包括學者專家 2 人，學校行政人員 2 人，教育部行政人員 1 人及學生 2 人，共計 7 人，據以對研究主題進行更深入之探討，作為實證資料差異分析之補充說明與實務應用之延伸。

二、訪談對象背景介紹

（一）學校行政人員 A

目前擔任大學校院學生事務處主任，曾經於全國技專校院校長會議受邀分享高等教育助學機制業務推動，並於校內推動多項助學機制方案成效卓越，獲報章媒體多次報導，對於高等教育助學機制業務執行層面相當熟稔。

（二）學校行政人員 B

目前擔任大學校院學生事務處主任，並長期從事學生事務之研究工作，常受邀至電視及大學校院演講有關學生權益及學生事務工作之議題，且發表近二十餘篇相關著作，對於高等教育助學機制業務執行層面相當熟稔。

(三)教育部行政人員

現職為高等教育助學機制業務承辦人，持續參與學雜費、助學機制、圓夢助學網及學生工讀等相關政策之推動，對於高等教育助學機制政策規劃相當熟稔。

(四)學生代表 A

目前擔任國立大學校院學生會會長，其學習領域為財務規劃，且本身亦有申辦就學貸款助學機制，長期關注學生事務議題，可提供學生接受高等教育助學機制後之實務感受，及高等教育助學機制中有關財務規劃等相關建議。

(五)學生代表 B

目前參與私立大學校院學生會，求學習領域為餐飲管理，且本身亦有申辦身心障礙人士子女就學費用減免助學機制，可提供特定申請對象接受高等教育助學機制後之實務感受及相關建議。

(六)學者專家 A

目前擔任為私立大學教育研究所所長，前任職於教育部業務單位司長，對於助學機制政策規劃相當熟悉，且對於處理助學機制規劃與實施困境經驗豐富，能從學理及以往辦理經驗提供相關建議。

(七)學者專家 B

目前擔任國立大學公民教育與活動領導學系教授，對於學生事務工作之學理及經驗頗為專精，曾擔任多所大學校院學生事務與輔導工作暨經費執行成效訪視與評鑑委員，能從學理及訪視評鑑經驗提供相關建議。

第三節 研究工具

本研究之量化部份採用問卷調查法，旨在透過理論導向評鑑模式對高等教育助學機制進行分析，所使用之問卷為研究者自編之「臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷」。除基本資料外，共分為三大部分，分別是「執行情形」、「目標達成認同度」

及「因果關係認同度」。另研究之質化部份採用訪談法，透過編製訪談大綱，選定訪談對象進行訪談作業，以強化問卷調查資料深度之不足。以下分別就問卷調查法及訪談法加以說明。

壹、問卷調查部份

一、編製預試問卷

本研究藉由蒐集國內外學者相關文獻分析歸納，期對研究主題有較深入之探討，並做為編製「臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷」之參考。本研究問卷主要以教育機會均等與教育成本分擔為理論架構，先初步擬定問卷草稿，並經與指導教授進行討論後，修改相關意見後完成問卷初稿。

問卷初稿（含基本資料與問卷內容）共有 43 題，並依據理論導向評鑑模式架構規劃，各層面與題數如表 5-2，採取「適合」、「修正後適合」、「不適合」三點量表予高等教育助學機制領域之專家學者填寫（名單如表 5-3）。本研究敦請 8 位專家學者審查鑑定問卷的題意是否與各向度相符，並提供給研究者修改意見。根據回函的專家問卷統計分析結果，該題項「適合」與「修正後適合」合計比例高於 70% 者，該題項將予以保留，並依專家之建議修正該題目之內容。修正後之預試問卷仍維持 43 題，完全保留之題目共計 6 題，修改後保留之題目共計 37 題（統計分析結果如附錄二）。

表 5-2 問卷初稿架構分析

問卷架構	題型與題數
架構一：基本資料	計有性別、身份、所屬學制、學校性質、學校類別、學校所屬區域等 6 項
架構二：執行情形（含應然與實然層面）	五等量尺：30 題（第 1-30 題）
架構三：目標達成認同度	五等量尺：3 題（第 31-33 題）
架構四：因果關係認同度	五等量尺：4 題（第 34-37 題）

表 5-3 專家學者內容效度諮詢名單

編號	性別	姓名	職稱	服務單位
1	男	王如哲	教授	國立臺灣師範大學教育學系
2	女	李彥儀	副司長	教育部技術與職業教育司
3	男	林俊彥	教授	國立臺北科技大學技術與職業教育研究所
4	男	林海清	教授	中臺科技大學文教事業經營管理研究所
5	男	周愚文	教授	國立臺灣師範大學教育學系
6	男	周燦德	講座教授	正修科技大學企業管理學系
7	男	蕭霖	教授	國立暨南國際大學教育政策與行政學系
8	男	羅羿	會長	國立政治大學第九屆學生會

附註：以上依姓名筆畫順序排列

二、預試實施與問卷分析

問卷經由高等教育助學機制領域之專家學者提供意見修正後，完成預試問卷之編製。為進一步確認本研究問卷之信、效度，將隨機抽樣進行問卷預試，並就預試結果，進行相關分析、項目分析及信、效度分析，加以篩選合適的題目後，編製正式問卷。

(一) 預試實施

本研究預試樣本數採 Ghiselli、Campbell 和 Zedeck 三位學者的建議，預試樣本數不宜過少，以 300 個樣本進行預試較為適切 (Ghiselli, Campbell & Zedeck, 1981)。本研究之「臺灣地區高等教育助學機制評鑑研究問卷」之預試問卷，以分層多階層叢集抽樣方式抽取 10 所大學校院為樣本，每所學校分別抽取行政人員 5 位及學生 30 位，共計 350 位 (如表 5-4)。

表 5-4 預試抽樣概況表

地區	學校類別	學校性質	總校數	預試學校 樣本數	行政人員 樣本數	學生樣 本數	總計人數	回收份數	回收率
北部	一般大學	公立	14	1	5	30	35	23	65.71
		私立	19	1	5	30	35	35	100
	技職校院	公立	5	0	0	0	0	0	※
		私立	25	2	10	60	70	31	44.29
中部	一般大學	公立	6	0	0	0	0	0	0
		私立	8	1	5	30	35	34	97.14
	技職校院	公立	4	0	0	0	0	0	※
		私立	12	1	5	30	35	32	91.43
南部	一般大學	公立	9	1	5	30	35	31	88.57
		私立	8	1	5	30	35	33	94.29
	技職校院	公立	6	0	0	0	0	0	※
		私立	20	1	5	30	35	34	97.14
東部 及離 島地 區	一般大學	公立	3	0	0	0	0	0	※
		私立	2	0	0	0	0	0	※
	技職校院	公立	2	0	0	0	0	0	※
		私立	4	1	5	30	35	24	68.57
			147	10	50	300	350	277	79.14

註：※代表無抽樣數，故無回收率數值

本研究回收之預試樣本共計 277 份，回收率為 79.17%，整理樣本特性如表 5-5 所示，性別部份，女性（65.3%）多於男性（34.7%）；身份部分，學生（83.4%）多於行政人員（16.6%）；行政人員部份，未具主管身份者（58.7%）多於具主管身份者（41.3%）；學生部份，接受助學機制者（53.2%）多於未接受助學機制者（46.8%）；所屬學制部份，日間學制（63.5%）多於進修學制（36.5%）；學校性質部份，私立學校（80.5%）多於公立學校（19.5%）；學校類別部份，技職校院（52.3%）多於一般大學（47.7%）；學校所在區域部份，南部地區最多（35%），依序為北部地區（32.1%）、中部地區（23.9%）、東部及離島地區（9%）。

表 5-5 預試樣本之特性

變項	類別	人數	%	變項	類別	人數	%
性別	男	96	34.7	所屬學制	日間學制	176	63.5
	女	181	65.3		進修學制	101	36.5
身份	學校行政人員	46	16.6	學校性質	公立	54	19.5
	學生	231	83.4		私立	223	80.5
行政人員	具主管身份	19	41.3	學校類別	一般大學	132	47.7
	未具主管身份	27	58.7		技職校院	145	52.3
學生	接受助學機制 未接受助學機制	123 108	53.2 46.8	學校所在區域	北部	89	32.1
					中部	66	23.9
					南部	97	35.0
					東部及離島地區	25	9.0

(二) 問卷各向度分數之相關分析

本研究為了探討問卷的內部一致性是否良好，以各向度、歸屬層面與整體層面等方式逐步分析。就各向度的分數而言，以各向度內應然和實然面所有試題分數乘積和的平均數來分析；就該層面的分數而言，以該層面內應然和實然面所有試題分數乘積和的平均數來分析；就整體層面分數則是以應然與實然面全部試題乘積和的平均數來分析，藉以考驗「臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷」的內在結構相關（表 5-6；5-7；5-8）。在教育機會均等層面中，「入學過程與機會均等」與「助學措施合理性」向度與該層面相關程度分別為.896 及.923，皆達到 0.01 顯著水準，表示該層面的內部一致性良好。

在教育成本分擔層面中，「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」向度與該層面相關程度分別為.948 及.919，皆達到 0.01 顯著水準，表示該層面的內部一致性良好。

在各向度與整體層面中，相關程度分別為.827、.864、.873 及.877，皆達到 0.01 顯著水準，表示整體問卷的內部一致性良好。

表 5-6 臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷-教育機會均等層面各向度與歸屬層面分數之相關

向度別	入學過程與機會均等	助學措施合理性	教育機會均等層面
入學過程與機會均等	1		
助學措施合理性	.656**	1	
教育機會均等層面	.896**	.923**	1

註：** p<.01

表 5-7 臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷-教育成本分擔層面各向度與歸屬層面分數之相關

向度別	受益者付費與合理學費	助學措施效率性	教育成本分擔層面
受益者付費與合理學費	1		
助學措施效率性	.744**	1	
教育成本分擔層面	.948**	.919**	1

註：**p<.01

表 5-8 臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷-各向度分數與整體層面分數之相關

向度別	入學過程與機會均等	助學措施合理性	受益者付費與合理學費	助學措施效率性	整體層面
入學過程與機會均等	1				
助學措施合理性	.656**	1			
受益者付費與合理學費	.588**	.638**	1**		
助學措施效率性	.636**	.661**	.744**	1	
整體層面	.827**	.864**	.873**	.877**	1

註：**p<.01

(三)項目分析與信、效度分析

項目分析與信、效度分析是發展測驗最為根本的一項工作，其主要目的是在針對預試題目進行適切性的評估（邱皓政，2000）。學者吳明隆（2009）認為預試問卷施測完後，要進行預試問卷項目分析、信度檢定及效度考驗，以作為編製正式問卷的依據。表 5-9 及 5-10 為參照吳明隆（2009）對於問卷項目分析、信度檢定及效度考驗之評斷標準值，並據以作為本研究之評斷值。

表 5-9 項目分析評斷標準

題項	極端組比較 決斷值	項目與總分相關		同質性檢驗		
		題項相關	校正項目相關	刪題後 α 係數	共同性	因素負荷量 (效度標準)
判斷標準	≥ 3.00	$\geq .400$	$\geq .400$	\leq 量表信度值	$\geq .200$	$\geq .450$

資料來源：SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務，吳明隆，2009，五南圖書出版社。

表 5-10 信效度分析評斷標準

項目	信度	效度	
	α 值	特徵值	因素負荷量
判斷標準	$> .700$	> 1	$\geq .450$

資料來源：SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務，吳明隆，2009，五南圖書出版社。

在「臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷」中，係以 277 位學校行政人員和學生為受試者，針對其在本問卷執行情形各向度的反應，進行項目分析與信、效度分析，分析資料依綜合層面的計分方式，就每題在應然與實然層面分數的乘積來分析。

分析結果如下：

1.入學與過程機會均等向度

本向度經由項目分析，各指標均達評斷標準值，如表 5-11，顯示各題項均可保留作為正式問卷題項。且經信度分析結果發現，Cronbach α 係數達 .845，單題之「校正項目相關」介於.517~.690，以第 6 題為最低。因素分析後可抽取一個因素，命名為「入學與過程機會均等」，其解釋量達到 52.18%，特徵值為 3.65，而因素負荷量介於.647~.798 之間，均屬於適當之結果（表 5-12）。整體而言，在入學與過程機會均等向度中，各題項之項目分析與信、效度分析均符合評斷標準，亦即各題目均可保留，且該向度信、效度俱佳（判斷標準： α 值 $>$.700；特徵值 $>$ 1；因素負荷量 \geq .450）。

表 5-11 入學與過程機會均等向度項目分析摘要表

題項	決斷值	題項相關	校正項目相關	刪題後 α 係數	共同性	因素負荷量	未符標準數
1	12.185	.676	.537	.834	.435	.659	0
2	14.729	.731	.614	.822	.524	.724	0
3	14.938	.788	.690	.810	.637	.798	0
4	12.515	.725	.610	.822	.540	.735	0
5	12.127	.682	.569	.829	.473	.689	0
6	9.771	.661	.517	.837	.416	.647	0
7	15.327	.781	.681	.811	.625	.791	0

表 5-12 入學與過程機會均等向度項目與信效度整體分析摘要表

題目內容	極端組比較	項目與總分相關	同質性檢驗	試題取捨
1. 透過助學機制的實施，來落實入學機會均等理念	符合	符合	符合	保留
2. 透過助學機制的實施，來落實過程機會均等理念	符合	符合	符合	保留
3. 助學機制的實施，應優先考量社會經濟弱勢階層家庭之子女	符合	符合	符合	保留
4. 助學機制的實施，應針對需求程度採取不同方式補助或協助	符合	符合	符合	保留
5. 助學機制的實施，應包含就學期間所需相關費用的協助	符合	符合	符合	保留
6. 助學機制的實施對象，應包含進修學制的學生	符合	符合	符合	保留
7. 助學機制的實施，應考量個案急難救助需求的彈性規劃	符合	符合	符合	保留

α =.845 特徵值=3.65 解釋量=52.18%

2.助學措施合理性向度

本向度經由項目分析，各指標均達評斷標準值，如表 5-13，表示各題項均得保留作為正式問卷題項。且經信度分析結果發現，Cronbach α 係數達.887，單題之「校正項目相關」介於.605~.714，以第 12 題為最低。因素分析後可抽取一個因素，命名為「助學措施合理性」，其解釋量達到 56.07%，特徵值為 4.49，而因素負荷量介

於.701~.797 之間，均屬於適當之結果（表 5-14）。整體而言，在助學措施合理性向度中，各題項之項目分析與信、效度分析均符合評斷標準，亦即各題目均可保留，且該向度信、效度俱佳（判斷標準： α 值 $>.700$ ；特徵值 >1 ；因素負荷量 $\geq .450$ ）。

表 5-13 助學措施合理性向度項目分析摘要表

題項	決斷值	題項相關	校正項目相關	刪題後 α 係數	共同性	因素負荷量	未符標準數
8	15.552	.789	.710	.867	.635	.797	0
9	15.096	.788	.714	.867	.635	.797	0
10	13.559	.716	.621	.876	.510	.714	0
11	12.153	.718	.616	.877	.503	.709	0
12	12.175	.706	.605	.878	.491	.701	0
13	15.154	.783	.707	.868	.622	.789	0
14	14.794	.765	.682	.870	.589	.767	0
15	13.566	.717	.611	.878	.501	.708	0

表 5-14 助學措施合理性向度項目與信效度整體分析摘要表

題目內容	極端組比較	項目與總分相關	同質性檢驗	試題取捨
8.政府應成立助學機制申辦諮詢窗口，協助學生獲得最適當的補助型態	符合	符合	符合	保留
9.透過助學機制的實施，來落實過程機會均等理念	符合	符合	符合	保留
10.政府提供之助學機制，在名稱規劃或政策實施上應避免歧視觀感	符合	符合	符合	保留
11.政府針對特定身份為對象的助學機制應增列排富條款	符合	符合	符合	保留
12.政府應優先檢討以特定身份為對象的助學機制合理性	符合	符合	符合	保留
13.政府應致力提高社會經濟弱勢階層家庭子女獲得助學機制協助比例	符合	符合	符合	保留
14.政府應定期檢視各項助學機制之相關法令規章是否符合時宜	符合	符合	符合	保留
15.政府規劃助學機制時，應建立利害關係人意見表達管道	符合	符合	符合	保留
$\alpha=.887$ 特徵值=4.49 解釋量=56.07%				

3. 受益者付費與合理學費向度

本向度經由項目分析，各指標均達評斷標準值，如表 5-15，表示各題項均得保留作為正式問卷題項。且經信度分析結果發現，Cronbach α 係數達.879，單題之「校正項目相關」介於.524~.713，以第 19 題為最低。因素分析後可抽取一個因素，命名為「受益者付費與合理學費」，其解釋量達到 54.46%，特徵值為 4.36，而因素負荷量介於.626~.799 之間，均屬於適當之結果（表 5-16）。整體而言，在助學措施合理性向度中，各題項之項目分析與信、效度分析均符合評斷標準，亦即各題目均可保留，且該向度信、效度俱佳（判斷標準： α 值 $>.700$ ；特徵值 >1 ；因素負荷量 $\geq .450$ ）。

表 5-15 受益者付費與合理學費向度項目分析摘要表

題項	決斷值	題項相關	校正項目相關	刪題後 α 係數	共同性	因素負荷量	未符標準數
16	10.297	.632	.557	.872	.432	.657	0
17	13.393	.746	.705	.858	.626	.791	0
18	16.198	.740	.713	.857	.638	.799	0
19	10.287	.596	.524	.876	.392	.626	0
20	14.495	.716	.668	.861	.572	.756	0
21	13.809	.692	.622	.866	.517	.719	0
22	15.149	.752	.701	.858	.624	.790	0
23	14.471	.703	.649	.863	.555	.745	0

表 5-16 受益者付費與合理學費層面項目與信效度整體分析摘要表

題目內容	極端組比較	項目與總分相關	同質性檢驗	試題取捨
16.透過助學機制的實施，來落實高等教育受益者付費理念	符合	符合	符合	保留
17.透過助學機制的實施，來協助達成高等教育學費自主規劃目標	符合	符合	符合	保留
18.透過助學機制的實施，來推動高等教育合理學費訂定目標。	符合	符合	符合	保留
19.助學機制的實施，應以有償性支付為主	符合	符合	符合	保留
20.助學機制的實施，應規劃有償與無償補助合理比例	符合	符合	符合	保留
21.助學機制的實施，應將高等教育受益者納入分擔對象之一	符合	符合	符合	保留
22.助學機制的實施，應依照不同學費收費訂定不同的補助標準	符合	符合	符合	保留
23.助學機制的實施，應與訂定合理學費一併規劃	符合	符合	符合	保留

$\alpha=.879$ 特徵值=4.36 解釋量=54.46%

4.助學措施效率性向度

本向度經由項目分析，各指標均達評斷標準值，如表 5-17，表示各題項均得保留作為正式問卷題項。且經信度分析結果發現，Cronbach α 係數達.836，單題之「校正項目相關」介於.522~.645，以第 25 題為最低。因素分析後可抽取一個因素，命名為「助學措施效率性」，其解釋量達到 50.73%，特徵值為 3.55，而因素負荷量介於.650~.757 之間，均屬於適當之結果（表 5.18）。整體而言，在助學措施效率性向度中，各題項之項目分析與信、效度分析均符合評斷標準，亦即各題目均可保留，且該向度信、效度俱佳（判斷標準： α 值 $>.700$ ；特徵值 >1 ；因素負荷量 $\geq .450$ ）。

表 5-17 助學措施效率性向度項目分析摘要表

題項	決斷值	題項相關	校正項目相關	刪題後 α 係數	共同性	因素負荷量	未符標準數
24	13.448	.699	.559	.818	.469	.685	0
25	13.112	.671	.522	.824	.423	.650	0
26	14.091	.750	.645	.804	.574	.757	0
27	11.096	.727	.615	.809	.544	.737	0
28	12.204	.715	.593	.812	.516	.718	0
29	11.629	.698	.578	.815	.498	.706	0
30	12.317	.721	.600	.811	.528	.729	0

表 5-18 助學措施效率性向度項目與信效度整體分析摘要表

題目內容	極端 組比 較	項目 與總 分相 關	同質 性檢 驗	試題 取捨
24.獲得無償助學機制補助之學生，應參與志工服務，培養回報道德觀	符合	符合	符合	保留
25.學校應建立校內工讀助學機制，以培養學生權利與義務相對觀	符合	符合	符合	保留
26.學校應自學費收入提撥一定比例，以供助學機制使用	符合	符合	符合	保留
27.政府進行助學機制規劃時，應依據學校學生申請比例，另給予相對應經費補助	符合	符合	符合	保留
28.政府提供就學貸款等有償性助學機制，應依據其畢業後收入規劃其應償還之比例	符合	符合	符合	保留
29.政府應將部分助學機制委由法人團體經營管理，以提升執行效率	符合	符合	符合	保留
30.政府除作為助學機制提供主要者外，應鼓勵民間團體提供助學機制	符合	符合	符合	保留
$\alpha=.836$ 特徵值=3.55 解釋量=50.73%				

三、正式問卷的實施

預試問卷調查結果，經過項目分析及信、效度等分析後，編成正式問卷。以下就正式問卷之抽樣及樣本特性加以說明。

(一)正式樣本之抽樣

本研究樣本以臺灣地區大專校院為抽樣母群體，依據地區學校性質、學校類別及所屬區域等差異進行分層的多階層叢集抽樣，總抽取學校數為 32 校，每所學校發送 35 份問卷（行政人員 5 位及學生 30 位），總計發出 1,120 份（如表 5-19）。

(二)正式樣本之特性

本研究總共計出 1,120 份正式問卷（見附錄），回收 791 份，回收率為 71%。整理樣本特性如，性別部份，女性（62.2%）多於男性（37.8%）；身份部分，學生（83.2%）多於行政人員（16.8%）；行政人員部份，未具主管身份者（69.9%）多於具主管身份者（30.1%）；學生部份，接受助學機制者（54.6%）多於未接受助學機制者（45.4%）；所屬學制部份，日間學制（78.4%）多於進修學制（21.6%）；學校性質部份，私立學校（59%）多於公立學校（41%）；學校類別部份，一般大學（51.3%）多於技職校院（48.7%）；學校所在區域部份，北部地區最多（48.7%），依序為南部地區（22.9%）、中部地區（20.6%）、東部及離島地區（15.4%），詳如表 5-20。

表 5-19 正式抽樣概況表

地區	學校類別	學校性質	總校數	學校樣本數	行政人員樣本數	學生樣本數	總計人數	回收份數	回收率
北部	一般大學	公立	14	3	15	90	105	78	0.74
		私立	19	4	20	120	140	137	0.98
	技職校院	公立	5	1	5	30	35	26	0.74
		私立	25	5	25	150	175	84	0.48
中部	一般大學	公立	6	1	5	30	35	20	0.57
		私立	8	2	10	60	70	45	0.64
	技職校院	公立	4	1	5	30	35	32	0.91
		私立	12	2	10	60	70	66	0.94
南部	一般大學	公立	9	2	10	60	70	40	0.57
		私立	8	2	10	60	70	52	0.74
	技職校院	公立	6	1	5	30	35	20	0.57
		私立	20	4	20	120	140	69	0.49
東部及離島地區	一般大學	公立	3	1	5	30	35	20	0.57
		私立	2	1	5	30	35	24	0.91
	技職校院	公立	2	1	5	30	35	35	1.00
		私立	4	1	5	30	35	35	1.00
			147	32	160	960	1120	791	0.71

表 5-20 正式樣本之特性

變項	類別	人數	%	變項	類別	人數	%	
性別	男	299	37.8	所屬學制	日間學制	620	78.4	
	女	492	62.2		進修學制	171	21.6	
身份	學校行政人員	133	16.8	學校性質	公立	324	41	
	學生	658	83.2		私立	467	59	
行政人員	具主管身份	40	30.1	學校類別	一般大學	406	51.3	
	未具主管身份	93	69.9		技職校院	385	48.7	
學生	接受助學機制	未接受助學機制	299	45.4	學校所在區域	北部	325	41.1
						中部	163	20.6
						南部	181	22.9
						東部及離島地區	122	15.4

貳、訪談部份

為深入瞭解我國高等教育助學機制目標與執行間是否存在落差、目標與執行是否完善及實施後所面臨的困境，並提出發展方向及因應之道，藉以彌補問卷調查資

料深度之不足，故本研究另採取半結構式訪談進行資料蒐集。本研究依受訪對象之不同，設計適合的訪談題綱，再參酌指導教授意見進行修正，爰正式訪談大綱係依訪問對象分為（1）學生與行政人員及（2）學者專家。

本研究訪談題綱之規劃，主要有四。第一，考量理論導向模式的評鑑，需經由理論分析形成，雖研究者透過文獻分析歸納出「教育機會均等」及「教育成本分擔」二理論，惟欲透過訪談實施，探求受訪者對於「高等教育助學機制的規劃與實施，是否應由合宜理論？主要為何？」之看法，作為理論導向模式實施合理性及本研究規劃理論的適切性的驗證與討論。

第二，本研究經由助學機制評鑑研究問卷的實施，獲知助學機制的執行情形分析中，應然與實然知覺分數的感受具有顯著性的落差，除研究者進行差異性原因之推論外，亦欲藉由訪談實施，探求受訪者是否與研究者推論一致或另有問卷規劃題項之外之看法，以使本研究所提整體建議事項，更臻完善。

第三，對於助學機制評鑑研究問卷無法獲知的「規劃與執行層面是否完善？待努力之處為何？」及第四「規劃與執行面臨的困境為何？有無具體的解決策略或建議？」亦列為訪談題綱中，以使本研究提出的結論及建議事項更加全面。

第四節 資料分析與處理

本研究之調查問卷經施測後收回，淘汰填答不完全或未依規定填答之問卷，將篩檢後之有效問卷加以編碼及登錄電腦後，採用 SPSS 14.0 for Windows 和 AMOS8.0 套裝軟體進行資料分析。

壹、描述統計和圖示法

一、以平均數（M）、標準差（SD）、折線圖、盒狀圖等分析，瞭解樣本的助學機制評鑑執行情形知覺分數特性。

二、以次數分配直方圖，瞭解樣本助學機制評鑑目標達成及因果關係的認同度特性。

貳、t 考驗、變異數分析 (ANOVA)

以相依樣本 t 考驗及單因子 ANOVA 分析：

- 一、樣本對於助學機制評鑑執行情形應然和實然層面各向度和各試題知覺分數的差異。
- 二、樣本不同背景變項在助學機制評鑑目標達成及因果關係知覺分數的差異。

參、驗證性因素分析

本研究提出高等教育助學機制規劃與實施的二項重要理論，分別為「教育機會均等」與「教育成本分擔」，並據以分別建構出本研究擬定之政策規劃向度，包括：「入學與過程機會均等」、「助學機制合理性」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」，並擬定問卷題目進行施測。本研究將透過驗證性因素分析，目的在驗證研究者所提出的「政策規劃向度」、「具體執行要項」與「理論模式」三者間的模式契合度情形。

肆、訪談研究資料整理

一、整理文字資料

研究者參酌現場（或電話）訪談及觀察筆記，將訪談內容進行文字整理，並予以編號，以便辨認資料來源。

二、歸納核心類別

文字彙整完成後，研究者將整理完成之資料反覆閱讀，逐句逐字檢視，篩選出具意義的關鍵字句，建立分析項目，並加以編碼、分類。

在分類完成後，詳細分析訪談資料與研究問題間可能之關係，加以歸類，以廣泛瞭解不同受訪者、不同問題題項間之關係，並配合相與問卷統計分析結果，關的文獻進行統整性之分析與解釋，從而提出結論。

三、呈現訪談結果

在研究結果呈現上，將受訪人員予以註明，如編號 C，則代表該內容取自於受訪者 C 之意見。



第六章 研究結果與討論

本章依據問卷調查與訪談結果資料進行分析與討論，共分為六節，第一節在分析助學機制評鑑執行情形知覺分數的特性；第二節在分析助學機制評鑑執行情形知覺分數的差異；第三節在分析助學機制評鑑目標達成認同度；第四節在分析助學機制評鑑因果關係認同度；第五節在分析助學機制評鑑理論模式的契合度；第六節在進行訪談結果的分析與討論。

第一節 助學機制評鑑執行情形知覺分數特性之分析

壹、助學機制評鑑執行情形細項知覺分數之分析

此從整體角度來進行助學機制評鑑執行情形細項知覺分數的應然和實然層面分析，該助學機制評鑑執行情形之應然和實然層面呈現情形，是透過各題項、各向度和整體向度的平均數來表示，分析結果說明如下：

一、入學與過程機會均等向度細項知覺分數之分析

從「入學與過程機會均等」向度來分析結果（如表 6-1）可看出就應然層面而言，各細項知覺分數介於 4.04~4.47 分，此和最高值 5 分（非常同意）頗為接近，表示受試者認為「入學與過程機會均等」向度中的各題項均有極高的重要性，最高分者為「針對需求程度採取不同方式補助或協助」（第 4 題；平均數為 4.47），最低分為「實施對象應包含進修學制學生」（第 6 題；平均數為 4.04）。此分析結果，研究者認為受試者對於助學機制之期待，係認同「採取差異性協助」，而非「齊一性或固定化」的協助；而部份進修學制學生具有經濟自理能力，故其納入實施對象的重要性，相對於其他題項呈現較低的情形。

就實然層面而言，各細項知覺分數介於 3.05~3.52 分，此和中間值 3 分接近，表示「入學與過程機會均等」向度各題項推行的落實感受程度為中等，最高分者為「優先考量社會經濟弱勢階層家庭之子女」（第 3 題；平均數為 3.52），最低分為「包

含就學期間所需相關費用的協助」(第5題;平均數為3.05)。此分析結果,研究者認為現行各項助學機制中,多數比例是針對社會經濟弱勢階層家庭之子女所設置,如:低收入戶、特殊境遇婦女之子女、大專校院弱勢學生助學方案或就學貸款等,故受試者的落實感受程度較佳;相對地,我國現行助學機制以進行學雜費的減免為主,另就學貸款費範圍除學雜費外,另有實習、書籍、住宿、保險與海外研修等費用,直至98年12月7日台參字第0980202344C號修正之「高級中等以上學校學生就學貸款辦法」始將生活費納入貸款範圍,故受試者感受助學機制提供就學期間所需相關費用的落實程度感受較低。

整體觀之,在「入學與過程機會均等」向度中,各題項應然與實然層面平均數差異值介於0.84~1.11之間,均達顯著性的差異($p < .001$),且依據圖6-1入學與過程機會均等向度應然和實然層面知覺分數分配情形,得知應然層面各細項知覺分數比實然層面較為集中(觀察SD值亦然)。再者,應然層面呈現負偏態的趨勢,較集中於高分組,且盒鬚較為短,表示受試者對於應然層面的知覺認知較為一致,且都偏向於重要(4.04~4.47分);實然層面呈現正偏態的趨勢,有趨中的傾向,盒鬚亦為短,表示受試者對於實然層面的知覺認知亦為一致,但有偏向中等(3.05~3.48分)的現象。此意味著受試者對於「入學與過程機會均等」向度的應然理想與實然落實的感受,有明顯的落差,在部分訪談中亦有相同的看法。

學生能夠順利就學並完成學業,在經費上除了學雜費的減免協助外,還需要求學過程中相關生活費用的協助。但是政府部門對於這塊的著力似乎不足,僅有助學貸款有提供,其餘部分都僅能靠學校來提供協助。我們必須思考一個問題,學生透過學雜費減免得以進入學校,但無法負擔其求學所需費用,必須向外打工或校內工讀,如此一來學業成績恐怕會受到影響(訪談對象A)。

政府對於助學機制,是站在資源的分配與公平正義角色,故抱持「不放棄任何一位學生」之信念,故對於法令層面無法照顧但仍有助學需求之學生將其責任課予學校。然站在學校觀點,尤其是私立學校(公立學校實施校務基金後亦然),受到預算與經營成本之控制,私立學校另需對董事會負責。而在學校辦理實務作業時,發現對於助學機制的協助常易產生呆帳,例如:學生休、退學、轉學(學校站在教育角色,考量社會觀感,避免進行催繳程序)等,而此等金額之損失,仍須由學校自行吸收。是以,多數學校不會放任助學機制的協助無限擴

充，多採取「達成教育部規定」即可，故理想與實際勢必產生落差（訪談對象B）。

表 6-1 入學與過程機會均等向度各細項知覺分數之分析

題目	應然面		實然面		差異	t
	M	SD	M	SD		
1.落實入學機會均等理念	4.42	0.74	3.48	0.81	0.94	27.81***
2.落實過程機會均等理念	4.40	0.73	3.43	0.81	0.97	27.16***
3.優先考量社會經濟弱勢階層家庭之子女	4.45	0.71	<u>3.52</u>	0.84	0.93	25.25***
4.針對需求程度採取不同方式補助或協助	<u>4.47</u>	0.70	3.36	0.85	<u>1.11</u>	28.81***
5.包含就學期間所需相關費用的協助	4.11	0.86	<u>3.05</u>	0.85	1.06	25.69***
6.實施對象應包含進修學制學生	<u>4.04</u>	0.86	3.20	0.84	<u>0.84</u>	20.90***
7.應考量個案急難救助需求的彈性規劃	4.42	0.71	3.34	0.88	1.08	27.44***

註：差異係指應然層面和實然層面知覺分數之差異。*** p<.001

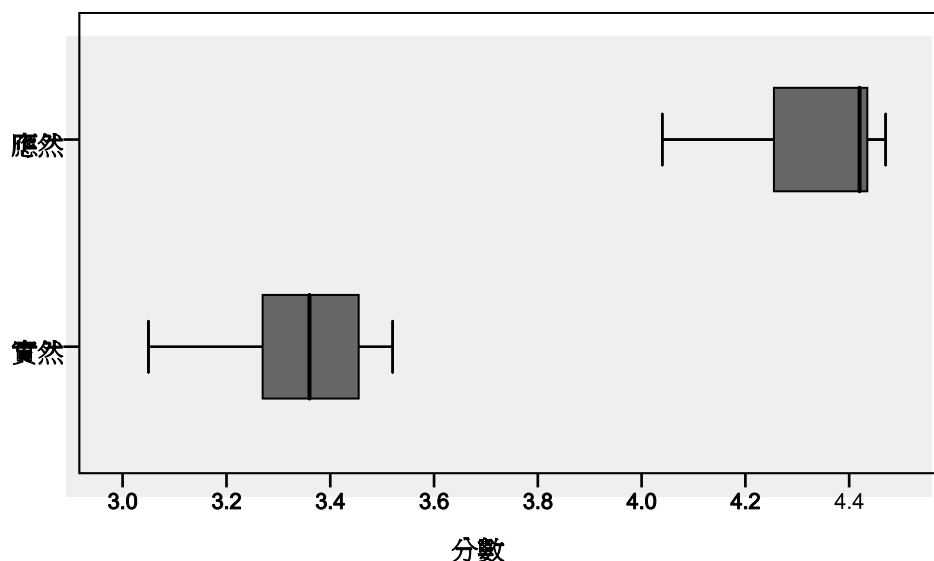


圖 6-1 入學與過程機會均等向度應然和實然層面知覺分數（平均數）之集群盒狀圖
註：以 7 題的平均數來分析

二、助學措施合理性向度細項知覺分數之分析

從「助學措施合理性」向度來分析結果（如表 6-2）可看出就應然層面而言，各細項知覺分數介於 4.17~4.46 分，此和最高值 5 分（非常同意）頗為接近，表示受試者認為「助學措施合理性」向度中的各題項均有極高重要性，最高分者為「應建立助學機制資訊整合平台」（第 9 題，平均數為 4.46），最低分為「優先檢討以特定身份為對象的合理性」（第 12 題，平均數為 4.17）。此分析結果，研究者認為受試者有感於助學機制對於學生權益影響甚鉅，故認為資訊揭露與彙總最為重要；另外，

研究顯現對於優先檢討特定身份補助雖有高度認同(平均數仍高達 4.17),惟因涉及特定群體之利益,故恐造成其應然性相對較低,亦代表其改革實屬必要,但其改革將不免受到相關利害關係人之挑戰或質疑,此為政府部門需審慎處理之處。

就實然層面而言,各細項知覺分數介於 3.07~3.30 分,此和中間值 3 分接近,表示「助學措施合理性」向度各題項推行的落實感受程度為中等,最高分者為「應建立助學機制申辦諮詢窗口」(第 8 題,平均數為 3.30),最低分為「建立利害關係人意見表達管道」(第 15 題,平均數為 3.05)。此分析結果,研究者認為現行助學機制申辦資訊來源,除教育主管機關設有圓夢助學網外,學校部門於學生事務處設有受理單位,銀行部門亦設有助學貸款部門,故受試者較能充分感受到其完善性;相對地,現行政府部門召開助學機制相關會議的或修正相關法令時,大多未邀請助學機制利害關係人參與,故受試者確實較無法感受到其落實性。

整體觀之,在「助學措施合理性」向度中,各題項應然與實然層面平均數差異值介於 0.95~1.28 之間,均達顯著性的差異 ($p < .001$)。且依據圖 6-2 助學措施合理性向度應然和實然層面知覺分數分配情形,得知應然層面各細項知覺分數比實然層面較為集中(觀察 SD 值亦然)。再者,應然層面呈現負偏態的趨勢,較集中於高分組,且盒鬚較為短,表示受試者對於應然層面的知覺認知較為一致,且都偏向於重要(4.17~4.46 分);實然層面呈現正偏態的趨勢,有趨中的傾向,盒鬚亦為短,表示受試者對於實然層面的知覺認知亦為一致,但有偏向於中等(3.07~3.30 分)的現象。此意味著受試者對於「助學措施合理性」向度的應然理想與實然落實的感受,有明顯的落差,在部分訪談中亦有相同的看法。

我們都知道,其實很多領有助學機制的學生,並非真的是需要協助者。我們也知道「特定身份」的檢討、「排富條款」的實施有其必要,但若無法配合實地訪查,恐還是紙上談兵,執行效益不高(訪談對象 A)。

政府修改助學機制幅度與速度之快,常常缺乏執行層面的可行性評估,造成「規劃立意良善,執行困難重重」。以「大專校院弱勢學生助學方案」為例,教育部考量學生應對於助學機制之授與提供相對應的服務義務,又參酌大學法「大學自主」之精神授予各校自行訂定「服務學習時數」。但此舉並未考量「各校經營型態及財政籌措本有差異」,更未能發現「學生相互透過網路資訊比較」,造成

服務學習時數訂定困難重重，徒增學校行政作業之困擾(訪談對象 B)。

現今政府各類型補助或協助制度，多需透過所得來認定其是否屬於相對弱勢，進而給予協助。但受到我國賦稅制度不健全影響，部分無所得者並非全然無收入，而是在稅賦制度未有積極查核努力下呈現之假象。因此，不論在報章或受理助學機制的學校第一線，常常感受到「非經濟弱勢者，透過賦稅制度漏洞，申請助學機制，並顯出理所當然之態度」，與助學機制政策規劃目標有所悖離(訪談對象 F)。

另值得關注的是在「應建立助學機制資訊整合平台」題項分析中，其為該向度中應然面最高者，但同時亦為該向度應然與實然面差異最大者，顯示政府部門應優先檢討現行助學機制資訊整合平台設置與實施情形(包括是否充分宣導、設置內容是否確已具體整合資訊)，並加以分析應然與實然差異甚大之原因，並著手加以改善。

表 6-2 助學措施合理性向度各細項知覺分數之分析

題目	應然面		實然面		差異	t
	M	SD	M	SD		
8.應建立助學機制申辦諮詢窗口	4.42	0.71	<u>3.30</u>	0.86	1.12	29.00 ^{***}
9.應建立助學機制資訊整合平台	<u>4.46</u>	0.70	3.18	0.85	<u>1.28</u>	31.65 ^{***}
10.名稱規劃或政策實施上應避免歧視觀感	4.38	0.75	3.28	0.80	1.1	28.83 ^{***}
11.特定身份為對象的機制應增列排富條款	4.25	0.84	3.13	0.93	1.12	25.27 ^{***}
12.優先檢討以特定身份為對象之合理性	<u>4.17</u>	0.81	3.22	0.85	<u>0.95</u>	23.30 ^{***}
13.提高社會經濟弱勢階層家庭子女協助比例	4.31	0.74	3.27	0.84	1.04	26.69 ^{***}
14.定期檢視助學機制相關法令之合宜性	4.36	0.73	3.14	0.90	1.22	29.83 ^{***}
15.建立利害關係人意見表達管道	4.34	0.77	<u>3.07</u>	0.92	1.27	29.24 ^{***}

註：差異係指應然層面和實然層面知覺分數之差異。^{***} p<.001

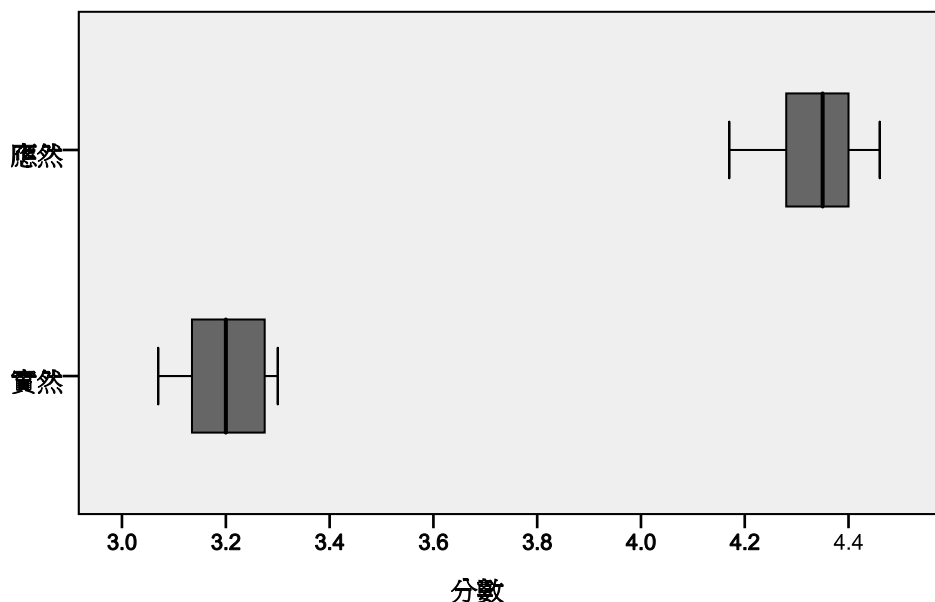


圖 6-2 助學措施合理性向度應然和實然層面知覺分數（平均數）之集群盒狀圖
註：以 8 題的平均數來分析

三、受益者付費與合理學費向度細項知覺分數之分析

從「受益者付費與合理學費」向度來分析結果（如表 6-3）可看出就應然層面而言，各細項知覺分數介於 4.01~4.29 分，此和最高值 5 分（非常同意）頗為接近，表示受試者認為「受益者付費與合理學費」向度中的各題項均有極高重要性，最高分者為「助學機制與訂定合理學費一併規劃」（第 23 題，平均數為 4.29），最低分為「落實高等教育受益者付費理念」（第 16 題，平均數為 4.16）。此分析結果，研究者認為在現今被視為高學費之狀況下，即使學生獲得助學機制之協助，仍有大部分比例需藉由就學期間工讀及畢業後工作收入進行學費的還款；此外，除學費之外，學生仍須負擔求學期間的相關費用，又因高學歷高失業率情況日益嚴重，學生對於高等教育畢業後能產生的個人收益程度缺乏信心。前述各種原因均造成其就讀之壓力，故期望學費仍應有合理之控制，最好能禁止調漲或進行調降，此亦為近年反對學費調漲之主要訴求；相對地，多數人對於其受益政策改變，恐基於「利己」心態而有所排斥，故造成應然性相對較低的現象，是以，政府部門在推行「高等教育受益者付費」之概念時，實有必要審慎研擬相關說帖，以尋求共識並減少衝擊。

就實然層面而言，各細項知覺分數介於 3.01~3.45 分，此和中間值 3 分接近，表示「受益者付費與合理學費」向度各題項推行的落實感受程度為中等，最高分者為「應以有償性支付為主」(第 19 題，平均數為 3.45)，最低分為「應將受益者(如：企業)納入分擔對象」(第 21 題，平均數為 3.01)。此分析結果，研究者認為現行就學貸款或大專校院弱勢學生助學方案，分別強調其還款或相對應之服務學習時數，使受試者能明顯感受到有償性支付之落實；相對地，政府部門並未有具體推行、鼓勵或法令訂定來促進企業投入助學機制，而國內企業實際對於助學機制的協助，多僅能提供學生獎學金，未有多元化助學方式，故受試者較無法感受其落實性。

整體觀之，在「受益者付費與合理學費」向度中，各題項應然與實然層面平均數差異值介於 0.63~1.12 之間，均達顯著性的差異 ($p < .001$)，且依據圖 6-3 受益者付費與合理學費向度應然和實然層面知覺分數分配情形，可得知應然層面各細項知覺分數比實然層面較為集中(觀察 SD 值亦然)。再者，應然層面呈現負偏態的趨勢，較集中於高分組，且盒鬚較為短，表示受試者對於應然層面的知覺認知較為一致，且都偏向於重要(4.01~4.29 分)；實然層面呈現正偏態的趨勢，有趨中的傾向，盒鬚亦為短，表示受試者對於實然層面的知覺認知亦為一致，但有偏向於中等(3.01~3.45 分)的現象。此意味著受試者對於「受益者付費與合理學費」向度的應然理想與實然結果的感受，有明顯的落差，在部分訪談中亦有相同的看法。

在「缺乏經費規劃整體思考」層面，助學機制最大的問題就是「財源」。政府稅收有限、預算也是有限，而現今逐年成長的經費擴充，難保「嚴重失衡」一日的到來。所以，進行助學機制與預算規劃的整體衡量實所必需，故助學機制實施中，有償與無償補助比例應為主動探討之課題(訪談對象 C)。

現在政府似乎受到「民意」的影響，將受益者付費視為洪水猛獸，深怕影響民眾觀感。當然，站在學生立場，總會希望瞭解學校增加學費的目的，而不是被動的被要求。但上述兩者間並非未能形成共識。簡單來說，受益者付費與合理學費的推動應配合學校財務公開機制，並伴隨辦學的成效提升，且配合相對應的溝通。如此將能讓學校品質提升，學生獲得更多知識技能，也有利提高職場競爭力(訪談對象 E)。

企業是人才培育的受惠者，但甚少看到其為助學機制提出貢獻，這與教育成本分擔理論的精神實有不符。例如：澳洲對於員工超過 100 人以上之企業課徵人才培育稅，作為高等教育相關經費使用。其實，企業要生存，必須能夠有「利」基，如何能夠使企業願意提供助學機制，並使其感受到此為人才投資之道，此應該為政府、學校皆須思維之處（訪談對象 F）。

另值得關注的是在「應將受益者（如：企業）納入分擔對象」題項，應然與實然差異最大，且實然感受層面最低，表示受試者認為助學機制應將企業納入分擔中，但目前缺乏具體作為，故政府部門實需儘速邀集相關部門或企業團體進行研商，尋求公、私部門協力推動助學機制之途。

表 6-3 受益者付費與合理學費向度各細項知覺分數之分析

題目	應然面		實然面		差異	t
	M	SD	M	SD		
16.落實高等教育受益者付費理念	<u>4.01</u>	0.81	3.29	0.72	0.72	23.31***
17.協助達成高等教育學雜費自主規劃目標	4.06	0.76	3.23	0.77	0.83	24.52***
18.推動高等教育合理學費訂定目標	4.15	0.81	3.20	0.81	0.95	17.92***
19.應以有償性支付為主	4.08	0.82	<u>3.45</u>	0.78	<u>0.63</u>	25.43***
20.應規劃有償及無償補助合理比例	4.19	0.76	3.29	0.78	0.9	26.44***
21.應將受益者（如：企業）納入分擔對象	4.13	0.86	<u>3.01</u>	0.89	<u>1.12</u>	25.02***
22.依照不同學雜費收費訂定不同的補助標準	4.23	0.81	3.21	0.87	1.02	27.54***
23.助學機制與訂定合理學費一併規劃	<u>4.29</u>	0.77	3.20	0.80	1.09	23.54***

註：差異係指應然層面和實然層面知覺分數之差異。*** p < .001

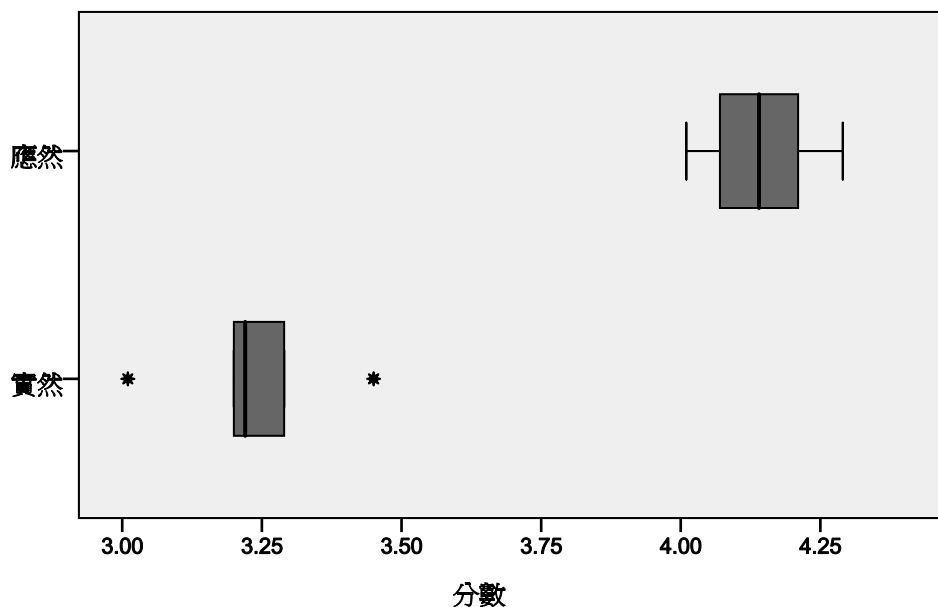


圖 6-3 受益者付費與合理學費向度應然和實然層面知覺分數（平均數）之集群盒狀圖
註：以 8 題的平均數來分析

四、助學措施效率性向度細項知覺分數之分析

從「助學措施效率性」向度來觀察分析結果（如表 6-4）可看出就應然層面而言，各細項知覺分數介於 4.01~4.35 分，此和最高值 5 分（非常同意）頗為接近，表示受試者認為「助學措施效率性」向度各題項均有極高重要性，最高分者為「建立校內工讀助學機制，培養權利義務觀」（第 25 題，平均數為 4.35），最低分為「部份助學機制委由法人團體經營管理，提升執行效率」（第 29 題，平均數為 4.01）。此分析結果，研究者認為受試者能認同「助學機制的獲得應透過相對性付出」之觀點，此亦表示政府部門可進一步著手規劃，將有償性支付的助學機制比例提高。如此，除能減輕政府財政負擔，同時加速助學機制使用資金的循環流動，嘉惠更多需求者；相對地，由於助學機制涉及就學權益，受試者不免質疑若委由法人團體經營管理，而該法人團體倘朝向營利而非公益心態，恐將無法真正落實照顧弱勢的助學機制精神，故造成應然層面知覺分數較低的原因。

就實然層面而言，各細項知覺分數介於 3.10~3.50 分，此和中間值 3 分接近，表示「助學措施效率性」向度各題項推行的落實感受程度為中等，最高分者為「建立校內工讀助學機制，培養權利義務觀」（第 25 題，平均數為 3.50），最低分為「部

分助學機制委由法人團體經營管理，提升執行效率」(第 29 題，平均數為 3.10)。此分析結果，研究者認為現行大學校院均有工讀措施，其較為單純的工作環境，除能維持課業學習之品質，亦能獲取求學或生活的相關費用，而此種付出與獲得的模式，得以培養學生正確的權利與義務價值觀，故獲得受試者較高的落實感受；相對地，現行助學機制仍以大學校院為主，政府委託之銀行僅受理就學貸款業務，故助學機制委由法人團體經營管理的比例較低，故受試者較無法感受到其落實性。

整體觀之，在「助學措施效率性」向度中，各題項應然與實然層面平均數差異值介於 0.85~1.1 之間，均達顯著性的差異 ($p < .001$)，且依據圖 6-4 助學措施效率性向度應然和實然層面知覺分數分配情形，可得知應然層面各細項知覺分數比實然層面較為集中(觀察 SD 值亦然)。再者，應然層面呈現負偏態的趨勢，較集中於高分組，且盒鬚較為短，表示受試者對於應然層面的知覺認知較為一致，且都偏向於重要(4.01~4.35 分)；實然層面呈現正偏態的趨勢，有趨中的傾向，盒鬚亦為短，表示受試者對於實然層面的知覺認知亦為一致，但有偏向中等(3.10~3.50 分)的現象。此意味著受試者對於「助學措施效率性」向度的應然理想與實然結果的感受，有明顯的落差，在部分的訪談中亦有相同的看法。

個人常聽聞部分學校因助學機制經費提撥較高，造成經營成本上的負擔，故配合提高學生應負擔之工讀時數來填補，此種純然以經營成本的思維考量應予以導正，不然將會造成學生求學更為沈重的負擔。(訪談對象 G)。

另值得關注是在「政府鼓勵民間團體提供助學機制」題項，其應然與實然差異層面最大，顯見受試者對於是項作法認為必要性甚高，但卻無法明顯感受到具體實施之成效。未來可優先進行現行民間團體助學機制提供樣態與期待差異分析，進而再配合規劃可行之機制及相關配套或獎勵措施，使其執行成效更為顯著。

表 6-4 助學措施效率性向度各細項知覺分數之分析

題目	應然面		實然面		差異	t
	M	SD	M	SD		
24.參與志工服務，培養回報道德觀	4.21	0.85	3.29	0.90	0.92	22.18***
25.建立校內工讀助學機制，培養權利義務觀	<u>4.35</u>	0.77	<u>3.50</u>	0.87	<u>0.85</u>	22.13***
26.學費收入提撥一定比例，供助學機制使用	4.12	0.82	3.24	0.84	0.88	23.02***
27.政府依據學校負擔比例給予對應經費補助	4.16	0.81	3.21	0.80	0.95	25.28***
28.依據其畢業後收入規劃其應償還之比例	4.21	0.83	3.20	0.85	1.01	25.20***
29.部分助學機制委由法人團體經營管理，提升執行效率	<u>4.01</u>	0.84	<u>3.10</u>	0.84	0.91	22.95***
30.政府鼓勵民間團體提供助學機制	4.28	0.78	3.18	0.85	<u>1.1</u>	27.91***

註：差異係指應然層面和實然層面知覺分數之差異。*** p<.001

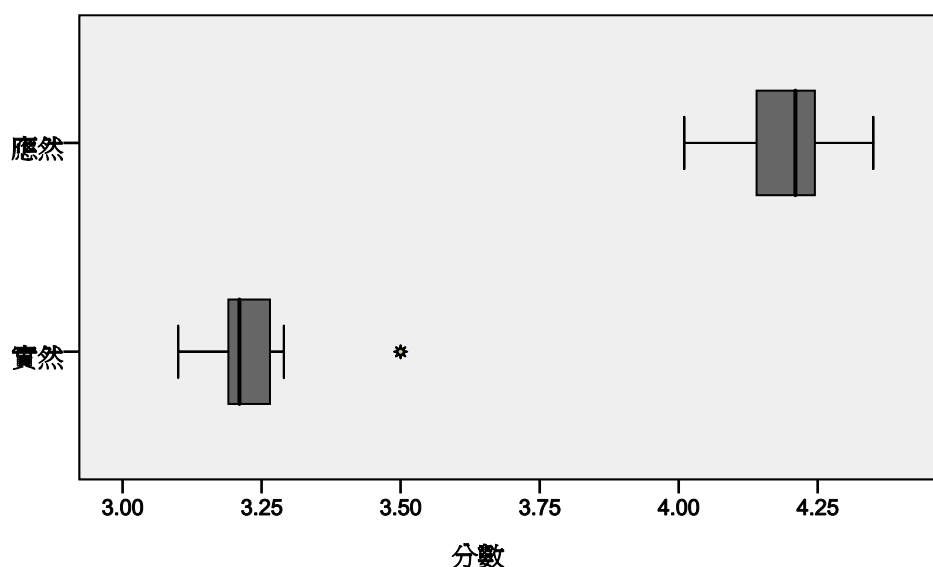


圖 6-4 助學措施效率性向度應然和實然層面知覺分數（平均數）之集群盒狀圖
註：以 7 題的平均數來分析

貳、綜合分析

檢視各項應然層面和實然層面前 5 項最高值與最低值的差異（如表 6-5），就應然層面而言，最高值在「入學與過程機會均等」向度有 3 項，在「助學措施合理性」向度有 2 項，而該兩向度均歸屬本研究所界定的「教育機會均等」理論下；反觀最低值在「受益者付費與合理學費」向度有 3 項，在「入學與過程機會均等」及「助學措施效率性」向度各有 1 項。此分析結果，研究者認為受試者雖認同助學機制規劃與實施時，應重視「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論，惟兩者相較之下，

仍應以「教育機會均等理論」為優先。是以，政府在規劃助學機制時，其政策實施核心思維雖應涵蓋「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論，惟若需訂有規劃順序或排序時，適合以「教育機會均等理論」為優先。而「教育成本分擔」理論，涉及到現有受惠者之權益，故呈現應然性較低部份，此呈現與「利己主義」動機符應之結果，也提醒政府部門應加強該理論必要性與重要性之說明，減少政策規劃或推動上之阻力。

就實然層面而言，最高值在「入學與過程機會均等」向度有3項，在「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」向度上各有1項；反觀最低值分布向度甚為平均，除「助學措施合理性」向度有2項外，餘「入學與過程機會均等」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」向度各有1項。此分析結果，研究者認為政府現行助學機制的實施，尚能掌握需求層面，故顯現出「入學與過程機會均等」向度較為重要，而其落實層面也較高。而實然層面較低部份，則呈現政府尚未具體規劃或不夠落實之處，成為政府推動後續政策應積極努力之處。

就應然與實然差異層面，應特別關注最高值部份，大多是期待性較高但落實層面較不足。是以，政府部門應就此差異面思考二點，一為是否缺乏具體規劃；另一為是否宣導或執行成效不彰，方能找出後續努力發展之方向。

表 6-5 全體樣本在助學機制評鑑執行情形應然、實然細項知覺分數之最高和最低五項分析

	應然層面		實然層面		應然和實然層面差異	
	題目	分數	題目	分數	題目	分數
最低	16.落實受益者付費	4.01	21.將企業納入分擔對象	3.01	19.有償性支付為主	0.63
	29.委由法人團體經營	4.01	5.包含就學期間相關費用	3.05	16.弱勢受益者付費理念	0.72
	6.對象包含進修學制學生	4.04	15.建立關係人表達管道	3.07	17.高等教育學費自主規劃	0.83
	17.高等教育學費自主規劃	4.06	29.部份委由法人團體管理	3.10	6.對象包含進修學制學生	0.84
	19.有償性支付為主	4.08	11.特定身份補助增列排富	3.13	25.建立校內工讀機制	0.85
最高	7.考量個案需求的彈性規劃	4.42	2.落實過程機會均等	3.43	21.將企業納入分擔對象	1.12
	1.落實入學機會均等	4.42	19.有償性支付為主	3.45	8.成立助學機制申辦窗口	1.12
	3.優先考量經濟弱勢階層	4.45	1.落實入學機會均等	3.48	14.定期檢視法令規章合宜	1.22
	9.整合平台避免重複投入	4.46	25.建立校內工讀機制	3.50	15.建立關係人表達管道	1.27
	4.針對需求採取不同補助	4.47	3.優先考量經濟弱勢階層	3.52	9.整合平台避免重複投入	1.28

整體檢視應然和實然層面的差異，均呈現應然層面分數高於實然的局面（如圖 6-5），此分析結果，研究者認為高等教育助學機制存在「期望」與「落實」的落差。此與國內林美秀（2008）、高尚倫（2006）、陳玉芳（2007）、陳雅新（2002）及黃昱碩（2006）針對教育政策議題進行應然與實然的分析結果相同，應然與實然層面具有顯著落差。學者游振鵬（2004）認為，任一教育政策不免存在應然與實然感受的落差，其原因一方面來自於實務工作者僅從事執行層面，缺乏理論導引之規劃，未能仔細思量該政策利害關係人之具體期望；另一方面，長期從事理論與政策規劃者，對於實際問題的解決未必有經驗或把握，甚有歸罪於執行不夠用心所致，故導致於應然與實然間的感受落差無法有效消弭。

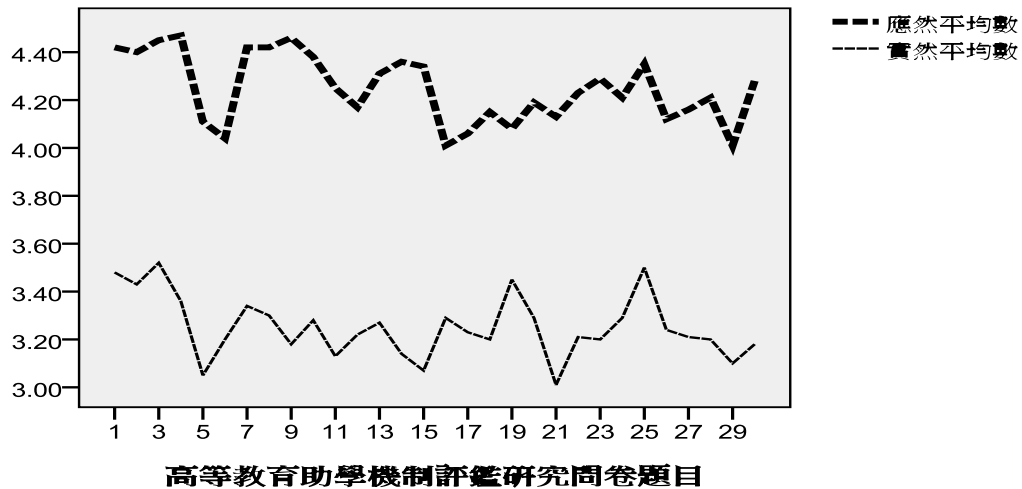


圖 6-5 全體樣本在助學機制評鑑執行情形應然、實然細項知覺分數比較

整合本研究與國內相關教育政策採取「應然」與「實然」模式進行比較，可獲致一致性結果，即為「應然」層面之知覺分數均高於「實然」層面，研究者認為，教育政策理想期望與落實情形間雖總有落差存在，惟政府部門應積極思考應如何縮短應然與實然間的落差，並找出理想期望與落實情形間差異最大者，作為施政優先排序最有利之依據。

第二節 助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之分析

為瞭解受試者對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數，是否因背景變項而有所差異，將依序由性別、職位（學校行政人員細分主管與非主管身份；學生細分為接受與未接受助學機制者）、所屬學制、學校性質、學校類別、行政區域等背景變項進行分析。

壹、不同性別對評鑑執行情形知覺分數差異之探討

表 6-6 為不同性別，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同性別者在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」、「助學措施效率性」及「整體」向度的應然與實然層面上均無顯著差異。研究者推論，我國現行高等教育助學機制的實施，除「特殊境遇婦女之子女就讀高級中等以上學校學雜費減免」措施外，並未有性別上之差異，故不同性別者對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異未達顯著。

表 6-6 不同性別對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

向度	組別	人數	應然		實然		應然		實然	
			M	SD	M	SD	t 值	p 值	t 值	p 值
入學與過程機會均等	(1)男性	299	4.33	0.51	3.36	0.62	0.070	0.944	0.592	0.554
	(2)女性	492	4.32	0.54	3.33	0.64				
助學措施合理性	(1)男性	299	4.30	0.56	3.21	0.070	-1.267	0.206	0.439	0.661
	(2)女性	492	4.35	0.54	3.19	0.65				
受益者付費與合理學費	(1)男性	299	4.15	0.58	3.26	0.64	0.415	0.678	0.804	0.421
	(2)女性	492	4.13	0.57	3.22	0.57				
助學措施效率性	(1)男性	299	4.18	0.58	3.23	0.64	-0.562	0.574	-0.735	0.463
	(2)女性	492	4.20	0.59	3.26	0.60				
整體	(1)男性	299	4.24	0.48	3.26	0.57	-0.394	0.694	-0.344	0.731
	(2)女性	492	4.25	0.48	3.24	0.53				

貳、不同身份對評鑑執行情形知覺分數差異之探討

表 6-7 為不同身份，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同身份者在「入學與過程機會均等」向度的實然層面、「助學措施合理性」的應然與實然層面及「助學措施效率性」的應然層面及「整體」向度的實然層面上均有差異。

表 6-7 不同身份對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

向度	組別	人數	應然		實然		應然		實然	
			M	SD	M	SD	t 值	p 值	t 值	p 值
入學與過程機會均等	(1)行政人員	133	4.30	0.54	3.52	0.68	-0.711	0.477	3.524	0.000***
	(2)學生	658	4.34	0.53	3.31	0.62				
助學措施合理性	(1)行政人員	133	4.44	0.50	3.31	0.70	2.628	0.009**	2.326	0.020*
	(2)學生	658	4.31	0.55	3.17	0.66				
受益者付費與合理學費	(1)行政人員	133	4.19	0.59	3.30	0.63	0.980	0.328	0.433	0.152
	(2)學生	658	4.13	0.57	3.22	0.58				
助學措施效率性	(1)行政人員	133	4.32	0.54	3.33	0.66	2.712	0.007**	1.646	0.100
	(2)學生	658	4.17	0.59	3.23	0.60				
整體	(1)行政人員	133	4.31	0.46	3.36	.059	1.090	0.091	2.564	0.011**
	(2)學生	658	4.24	0.48	3.23	0.53				

註：* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

就行政人員與學生對於「入學與過程機會均等」向度實然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.001 顯著水準差異，表示不同身份者對於「入學與過程機會均等」向度實然層面的知覺分數具有顯著差異，且行政人員相較於學生，認為「入學與過程機會均等」向度落實程度較佳。

就行政人員與學生對於「助學措施合理性」向度應然與實然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，分別達.01 及.05 顯著水準差異，表示不同身份者對於「助學措施合理性」向度應然與實然層面的知覺分數具有顯著差異，且行政人員相較於學生，認為「助學措施合理性」向度更為重要且落實程度較佳。

就行政人員與學生對於「助學措施效率性」向度應然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.05 顯著水準差異，表示不同身份者對於「助學措施效率性」向度應然層面的知覺分數具有顯著差異，且行政人員相較於學生，認為助學措施效率性向度更為重要。

就行政人員與學生對於「整體」向度實然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.01 顯著水準差異，表示不同身份者對於「整體」向度實然層面的知覺分數具有顯著差異，且行政人員相較於學生，認為「整體」向度落實程度較佳。

上述分析結果，研究者認為大致呈現兩種層次，一為行政人員對於落實程度感

受，無論在「整體」、「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」向度上均較學生為佳，研究者推論可能是因為學校行政人員為落實政府部門教育政策執行者，須充分了解業務並參與研討，故對於法令、办理流程等相較學生更為熟稔；且從工作層面考量，近年來行政人員推動助學機制之工作量較以往增加，故在落實層面感受度較為深刻；另一為行政人員在「助學措施合理性」及「助學措施效率性」向度感受上，認為其重要性均較學生為高，推論可能是行政人員實際從事第一線執行工作，了解到部份獲得助學機制之學生，未必真的屬於經濟弱勢者，或將接受機制視為理所當然，缺乏感恩心態，故期望政府部門在「助學措施合理性」及「助學措施效率性」向度上具有更積極主動之規劃。

參、不同行政人員對評鑑執行情形知覺分數差異之探討

表 6-8 為不同行政人員，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同行政人員在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」、「助學措施效率性」及「整體」向度的應然與實然層面上均無顯著差異。此分析結果，研究者認為可能是行政人員不論其是否具主管身份，多依據政府相關政策或法令規章推動並執行高等教育助學機制，且在學校層級均為受理助學機制之部門，其接受與感受訊息來源均為一致，故無顯著差異。

表 6-8 不同行政人員對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

向度	組別	人數	應然		實然		應然		實然	
			M	SD	M	SD	t 值	p 值	t 值	p 值
入學與過程機會均等	(1)主管身份	40	4.39	0.53	3.49	0.72	1.203	0.231	-0.330	0.742
	(2)非主管	93	4.26	0.54	3.53	0.69				
助學措施合理性	(1)主管身份	40	4.47	0.49	3.17	0.79	0.369	0.713	-1.604	0.111
	(2)非主管	93	4.44	0.51	3.38	0.65				
受益者付費與合理學費	(1)主管身份	40	4.11	0.62	3.15	0.71	-1.015	0.063	-0.523	0.602
	(2)非主管	93	4.22	0.57	3.37	0.58				
助學措施效率性	(1)主管身份	40	4.28	0.50	3.20	0.73	-0.523	0.602	-1.489	0.139
	(2)非主管	93	4.33	0.55	3.38	0.62				
整體	(1)主管身份	40	4.31	0.45	3.24	0.67	-0.051	0.959	-1.526	0.129
	(2)非主管	93	4.32	0.46	3.41	0.54				

肆、不同學生類型對評鑑執行情形知覺分數差異之探討

表 6-9 為不同學生類型，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學生類型在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」、「助學措施效率性」及「整體」向度的應然與實然層面上均無顯著差異。此分析結果，研究者認為政府部門近年對於助學機制甚為重視，故透過圓夢助學網、各類助學機制宣導手冊等措施，使得學生能獲致清楚之訊息，故其接受與感受訊息來源均為一致，故無顯著差異情形。惟可以關注之處在於，具助學身份者為接受是項機制之直接關係人，故在應然及實然層面之知覺分數，大致較一般學生為高，反映出具助學身分之學生，明顯感受到該政策的落實，並期望政府部門給予更多關注。惟在「助學措施合理性」向度的應然層面上，一般學生相較於具助學機制之學生認為更為重要，雖未達顯著性，但研究者進一步檢視各題項差異情形分析，推論未獲得助學機制學生，認為僅以特定身份為補助對象，及未訂定排富條款之助學機制，在收費標準上產生極大的落差，質疑該機制之公平性，期望政府部門能在助學機制之政策規劃上，應有更為積極之作為。

表 6-9 不同學生類型對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

向度	組別	人數	應然		實然		應然		實然	
			M	SD	M	SD	t 值	p 值	t 值	p 值
入學與過程機會均等	(1)助學身份	359	4.36	0.51	3.33	0.59	1.21	0.225	1.19	0.235
	(2)一般身份	299	4.31	0.55	3.27	0.65				
助學措施合理性	(1)助學身份	359	4.31	0.58	3.18	0.65	-0.18	0.856	0.50	0.618
	(2)一般身份	299	4.32	0.55	3.16	0.68				
受益者付費與合理學費	(1)助學身份	359	4.15	0.56	3.24	0.57	0.79	0.429	0.98	0.328
	(2)一般身份	299	4.11	0.57	3.11	0.60				
助學措施效率性	(1)助學身份	359	4.17	0.56	3.24	0.61	0.05	0.960	0.30	0.763
	(2)一般身份	299	4.16	0.62	3.22	0.60				
整體	(1)助學身份	359	4.24	0.48	3.25	0.52	0.51	0.607	0.85	0.40
	(2)一般身份	299	4.22	0.49	3.21	0.55				

伍、不同學制對評鑑執行情形知覺分數差異之探討

表 6-10 為不同學制，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學制在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受

益者付費與合理學費」、「助學措施效率性」及「整體」向度的應然與實然層面上均無顯著差異。此分析結果，研究者認為可能是現行助學機制，多未排除進修學制，故對於行政人員或學生而言，不因學制之不同而有執行上之差異，因此其接受助學機制之適用情形實為相同，故無顯著差異情形。

表 6-10 不同學制對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

向度	組別	人數	應然		實然		應然		實然	
			M	SD	M	SD	t 值	p 值	t 值	p 值
入學與過程機會均等	(1)日間學制	620	4.32	0.53	3.33	0.61	-0.739	0.460	-1.154	0.249
	(2)進修學制	171	4.36	0.52	3.39	0.71				
助學措施合理性	(1)日間學制	620	4.33	0.55	3.19	0.65	-0.055	0.956	-0.769	0.442
	(2)進修學制	171	4.34	0.53	3.23	0.72				
受益者付費與合理學費	(1)日間學制	620	4.13	0.57	3.23	0.58	-1.272	0.204	-0.440	0.660
	(2)進修學制	171	4.19	0.56	3.25	0.59				
助學措施效率性	(1)日間學制	620	4.17	0.59	3.25	0.59	-1.537	0.127	0.704	0.482
	(2)進修學制	171	4.25	0.55	3.22	0.69				
整體	(1)日間學制	620	4.24	0.48	3.25	0.53	-1.042	0.298	-0.507	0.613
	(2)進修學制	171	4.28	0.46	3.27	0.60				

陸、不同學校性質對評鑑執行情形知覺分數差異之探討

表 6-11 為不同學校性質，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學校性質者在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」及「整體」向度的應然層面上均有顯著差異。

表 6-11 不同學校性質對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

向度	組別	人數	應然		實然		應然		實然	
			M	SD	M	SD	t 值	p 值	t 值	p 值
入學與過程機會均等	(1)公立	324	4.38	0.51	3.34	0.60	2.034	0.042*	-0.015	0.988
	(2)私立	467	4.30	0.54	3.34	0.65				
助學措施合理性	(1)公立	324	4.40	0.50	3.17	0.66	2.668	0.008**	-1.032	0.302
	(2)私立	467	4.29	0.57	3.22	0.68				
受益者付費與合理學費	(1)公立	324	4.17	0.55	3.21	0.56	1.056	0.291	-0.897	0.370
	(2)私立	467	4.12	0.59	3.25	0.61				
助學措施效率性	(1)公立	324	4.24	0.55	3.21	0.58	1.779	0.076	-1.281	0.201
	(2)私立	467	4.16	0.61	3.27	0.64				
整體	(1)公立	324	4.29	0.44	3.23	0.52	2.172	0.030*	-0.939	0.348
	(2)私立	467	4.22	0.51	3.27	0.56				

註：* p<.05 ** p<.01

就公立學校與私立學校對於「入學與過程機會均等」向度應然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.05 顯著水準差異，表示不同學校性質對於「入學與過程機會均等」向度應然層面的知覺分數具有顯著差異，且公立學校相較於私立學校，認為「入學與過程機會均等」向度更為重要。

就公立學校與私立學校對於「助學措施合理性」向度應然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.01 顯著水準差異，表示不同學校性質對於「助學措施合理性向度」應然層面的知覺分數具有顯著差異，且公立學校相較於私立學校，認為助學措施合理性向度更為重要。

就公立學校與私立學校對於「整體」向度應然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.05 顯著水準差異，表示不同學校性質對於「整體」向度應然層面的知覺分數具有顯著差異，且公立學校相較於私立學校，認為「整體」向度更為重要。

此分析結果，研究者推論可能是來自於公私部門角色定位之差異，公部門以謀求社會福祉，將公共利益視為首要；私部門較重視辦學的成本效益。又因私立學校受到少子化趨勢，面臨龐大之招生壓力，期能透過更多學生就讀以增加學校財源收入。故助學機制若能廣及更多學生，可提高生源以改善學校經營及發展。因此，造成私立學校在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」及「整體」向度上的應然知覺分數低於公立學校。

柒、不同學校類別對評鑑執行情形知覺分數差異之探討

表 6-12 為不同學校類別，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學校類別者在「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」、「助學措施效率性」及「整體」向度的實然層面均有顯著差異。

表 6-12 不同學校類別對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

向度	組別	人數	應然		實然		應然		實然	
			M	SD	M	SD	t 值	p 值	t 值	p 值
入學與過程機會均等	(1)一般大學	406	4.36	0.52	3.30	0.61	1.671	0.095	-1.797	0.073
	(2)技職校院	385	4.30	0.53	3.38	0.64				
助學措施合理性	(1)一般大學	406	4.36	0.53	3.13	0.65	1.571	0.117	-2.718	0.007**
	(2)技職校院	385	4.30	0.56	3.26	0.68				
受益者付費與合理學費	(1)一般大學	406	4.13	0.58	3.19	0.59	-0.434	0.665	-2.341	0.019*
	(2)技職校院	385	4.15	0.56	3.29	0.59				
助學措施效率性	(1)一般大學	406	4.17	0.60	3.20	0.53	-0.916	0.360	-2.175	0.030*
	(2)技職校院	385	4.21	0.57	3.28	0.63				
整體	(1)一般大學	406	4.26	0.47	3.20	0.53	0.508	0.612	-2.630	0.009**
	(2)技職校院	385	4.24	0.49	3.30	0.56				

註：* $p < .05$ ** $p < .01$

就一般大學與技職校院對於「助學措施合理性」向度實然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.01 顯著水準差異，表示不同學校類別對於「助學措施合理性」向度實然層面的知覺分數具有顯著差異，且技職校院相較於一般大學，認為助學措施合理性落實程度較佳。

就一般大學與技職校院對於「受益者付費與合理學費」向度實然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.05 顯著水準差異，表示不同學校類別對於「受益者付費與合理學費」向度的知覺分數具有顯著差異，且技職校院相較於一般大學，認為「受益者付費與合理學費」向度落實程度較佳。

就一般大學與技職校院對於「助學措施效率性」向度實然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.05 顯著水準差異，表示不同學校類別對於「助學措施效率性」向度的知覺分數具有顯著差異，且技職校院相較於一般大學，認為「助學措施效率性」向度落實程度較佳。

就一般大學與技職校院對於「整體」向度實然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.01 顯著水準差異，表示不同學校類別對於整體向度的知覺分數具有顯著差異，且技職校院相較於一般大學，認為「整體」向度落實程度較佳。

此分析結果，研究者認為其原因可能來自於一般大學與技職校院學生來源之差異，技職校院學生獲得助學機制比例較一般大學高，故其在「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」及「整體」向度感受其落實程度較佳。

捌、不同學校所在區域對評鑑執行情形知覺分數差異之探討

表 6-13 為不同學校所在區域，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學校所在區域在「受益者付費與合理學費」、及「整體」向度的應然層面上均有差異。

就不同學校所在區域對於「受益者付費與合理學費」向度應然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.01 顯著水準差異，表示不同學校所在區域對於「受益者付費與合理學費」的知覺分數具有顯著差異，經過事後比較之結果，東部及離島地區學校較北部地區學校認為「受益者付費與合理學費」更為重要。

就不同學校所在區域對於「整體」向度應然層面的知覺分數差異，經過 t 考驗，達.05 顯著水準差異，表示不同學校所在區域對於「整體」的知覺分數具有顯著差異，經過事後比較之結果，東部及離島地區學校較北部地區學校認為「整體」的應然層面更為重要。

此分析結果，研究者推論東部及離島地區學校相較於北部地區之學校，其經濟與資源相對落後，對於高等教育助學機制的期待性與需求性更為深刻，故呈現出在「整體」及「受益者付費與合理學費」向度的應然層面上，具有更殷切的期盼。

玖、綜合歸納

茲將不同背景變項對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析，整理如表 6-14 所示。研究發現，在身份、學校性質、學校類別及學校所在區域四個背景變項中，對於高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數產生顯著差異。

在身份變項部分，在「入學與過程機會均等」(實然)、「助學措施合理性」(應然及實然)及「助學措施效率性」(應面)等均產生知覺分數的顯著差異，且均為行政人員分數高於學生之情形，研究者在前述業已推論可能是受到行政人員對於助學機制的辦理程序的理解、受理情形的感受與工作層面的思維所導致。國內林松柏(2008)進行之「臺灣高等教育評鑑利害關係人互動模式建構：評鑑政治學理論之應用與評析中」提出評鑑對於利害關係人而言，為了使評鑑結果有利於本身，將會透過評鑑結果的表達，促使評鑑結果有利於己，實可與本研究之推論相互印證。

在學校性質變項部分，在「入學與過程機會均等」(實然)、「助學措施合理性」(應然)及整體(應然)等均產生知覺分數的顯著差異，且均為公立學校分數高於私立學校之情形，研究者在前述業已推論可能是受到公私部門角色定位的差異所導致。此並與國內對於「公私部門角色與政策執行或認同」相關研究(陳佩君，1998；黃承勇，2004；葉金鈺，2003)結果呈現一致性。

在學校類別變項部分，在「助學措施合理性」(實然)、「受益者付費與合理分擔學費」(實然)、「助學措施效率性」(實然)及整體(實然)等均產生知覺分數的顯著差異，且技職校院之知覺分數均高於一般大學之情形，研究者在前述業已推論可能是受到技職校院學生獲得助學機制協助比例較高所導致。此並與國內對於「助學機制中的就學貸款申貸比例與學校類別差異」相關研究(洪薇茜，2007；馬國棟，2007)結果呈現一致性。

在學校所在區域變項部分，在「受益者付費與合理分擔學費」(應然)及整體(應然)等均產生知覺分數的顯著差異，且東部及離島地區之知覺分數均高於北部地區之情形，研究者在前述業已推論可能是受到地區性經濟與資源差距因素影響，並與國內對於地區與教育普及相關研究(楊瑩，1998；黃毅志，1999，陳志彬，2000)結果呈現一致性。

表 6-13 不同學校所在區域對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

向度	組別	人數	應然		實然		應然			事後比較		實然			
			M	SD	M	SD	變異來源	SS	MS	F 值	變異來源	SS	MS	F 值	
入學與過程機會均等	(1)北部	325	4.30	0.54	3.28	0.59	組間	1.78	0.59	2.127	組間	2.86	0.95	2.402	
	(2)中部	163	4.30	0.53	3.42	0.61	組內	218.92	0.28		組內	312.39	0.40		
	(3)南部	181	4.42	0.52	3.33	0.72	全體	220.69			全體	315.25			
	(4)東部及離島	122	4.33	0.53	3.41	0.61									
助學措施合理性	(1)北部	325	4.29	0.56	3.13	0.66	組間	1.90	0.64	2.135	組間	2.46	0.82	1.842	
	(2)中部	163	4.34	0.53	3.24	0.48	組內	233.88	0.30		組內	350.65	0.44		
	(3)南部	181	4.36	0.53	3.23	0.51	全體	235.78			全體	353.11			
	(4)東部及離島	122	4.43	0.55	3.27	0.66									
受益者付費與合理學費	(1)北部	325	4.06	0.57	3.18	0.59	組間	4.25	1.42	4.409**	4>1	組間	2.18	0.73	2.076
	(2)中部	163	4.18	0.55	3.25	0.52	組內	252.69	0.32			組內	275.60	0.35	
	(3)南部	181	4.17	0.59	3.24	0.65	全體	256.94				全體	277.78		
	(4)東部及離島	122	4.26	0.54	3.23	0.59									
助學措施效率性	(1)北部	325	4.14	0.59	3.20	0.57	組間	1.89	0.63	1.863	組間	1.89	0.63	1.672	
	(2)中部	163	4.23	0.56	3.28	0.58	組內	266.50	0.34		組內	295.74	0.38		
	(3)南部	181	4.21	0.58	3.23	0.60	全體	268.39			全體	297.63			
	(4)東部及離島	122	4.26	0.60	3.34	0.58									
整體	(1)北部	325	4.19	0.49	3.20	0.29	組間	1.84	0.61	2.683*	4>1	組間	2.15	0.72	2.42
	(2)中部	163	4.26	0.47	3.29	0.39	組內	180.07	0.22			組內	232.16	0.30	
	(3)南部	181	4.29	0.47	3.25	0.45	全體	181.92				全體	234.30		
	(4)東部及離島	122	4.32	0.48	3.34	0.51									

註：* p<.05 ** p<.01

表 6-14 不同背景變項對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析

	性別	身份	行政人員	學生類型	學制	學校性質	學校類別	所在區域
應 然	入學與過程機會均等					※		
	助學措施合理性		※			※		
	受益者付費與合理分擔學費							※
	助學措施效率性		※					
	整體					※		※
合計	0	2	0	0	0	3	0	2
實 然	入學與過程機會均等		※					※
	助學措施合理性		※					※
	受益者付費與合理分擔學費							※
	助學措施效率性							※
	整體		※					
合計	0	3	0	0	0	0	4	0
總計	0	5	0	0	0	3	4	2

註：※表示研究結果達顯著差異

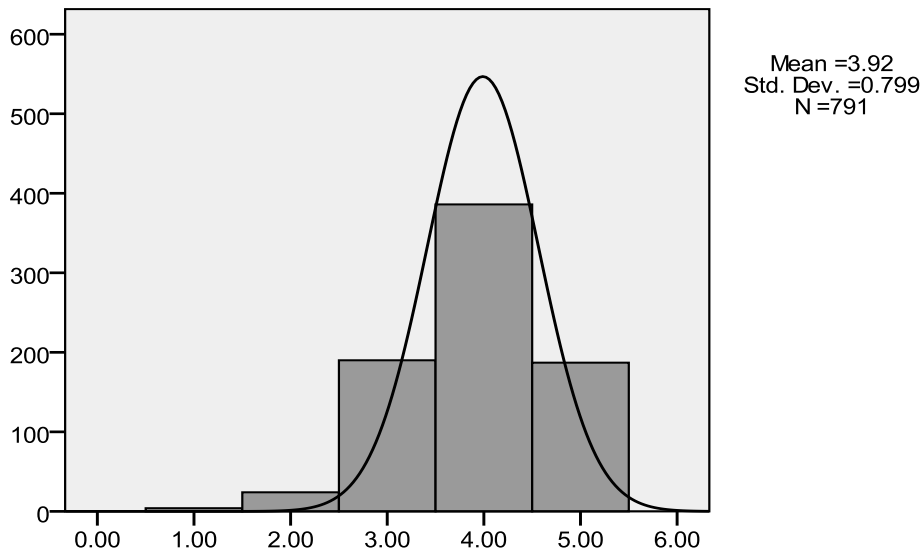
第三節 助學機制評鑑目標達成認同度之分析

壹、助學機制評鑑目標達成認同度之描述分析

本評鑑模式規劃之目標達成架構有三，第一為「高等教育助學機制透過教育機會均等與教育成本分擔理論，能有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」；第二為「高等教育助學機制透過教育機會均等理論落實，能達成學生入學與過程機會均等，引導高等教育助學機制合理性發展，能有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」；第三為「高等教育助學機制透過教育成本分擔理論落實，能達成受益者付費與合理學費，引導高等教育助學機制效率性發展，能有

助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」。

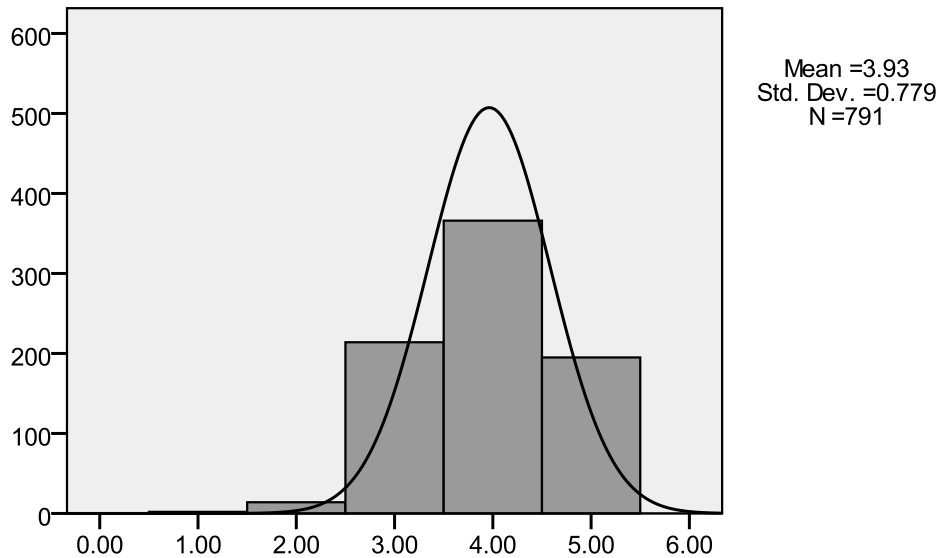
在目標達成架構 1 中，如圖 6-6 所示，平均數為 3.92，標準差為 0.80，表示受試者對於目標達成架構 1 具有高度的認同，此分析結果，研究者認為政府部門在現今或未來進行高等教育助學機制規劃與實施時，「教育機會均等」與「教育成本分擔理論」可做為重要的理論架構。



目標達成架構1

圖 6-6 「目標達成架構 1 認同度」次數分配直方圖（含常態曲線）

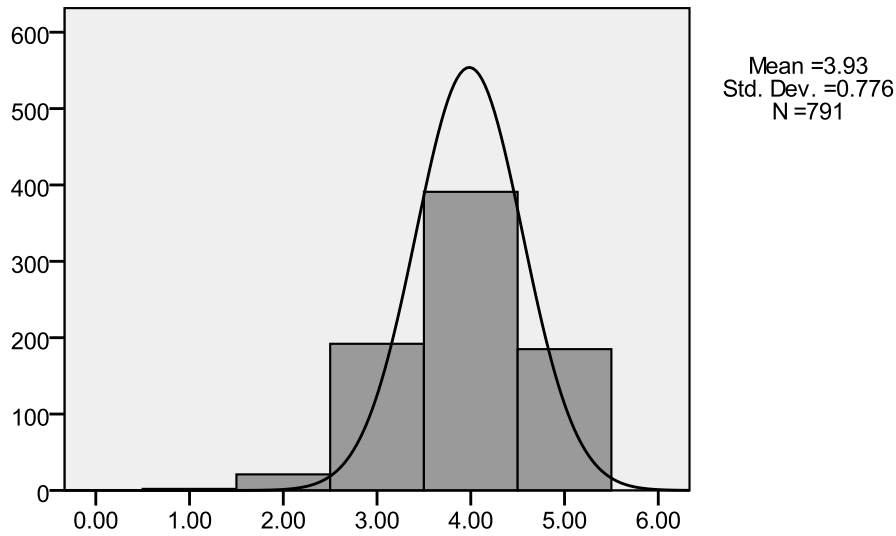
在目標達成架構 2 中，如圖 6-7 所示，平均數為 3.93，標準差為 0.80，表示受試者對於目標達成架構 2 具有高度的認同情形，此分析結果，研究者認為受試者認同在高等教育助學機制規劃與實施時，若能落實教育機會均等理論，將可促進學生的入學與過程機會均等之政策推動，進而引導助學機制朝向合理化發展，最終將可使高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育。



目標達成架構2

圖 6-7 「目標達成架構 2 認同度」次數分配直方圖（含常態曲線）

在目標達成架構 3 中，如圖 6-8 所示，平均數為 3.93，標準差為 0.78，表示受試者對於目標達成架構 3 具有高度的認同情形，此分析結果，研究者認為受試者認同在高等教育助學機制規劃與實施時，若能落實教育成本分擔理論，將可促進受益者付費與合理學費政策之推動，進而引導助學機制朝向效率性發展，最終將可使高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育。



目標達成架構3

圖 6-8 「目標達成架構3 認同度」次數分配直方圖（含常態曲線）

整體而言，本研究對於我國高等教育助學機制透過「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論所形成的目標達成模式，獲得受試者高度的認同，而在訪談結果中亦獲致相關的認同看法。

個人認為助學機制的精神在於協助每一位具就讀能力學生不因經濟困境而放棄其就讀機會，但助學機制不應無償支付，應培養學生「藉由付出獲得協助」之正確價值觀，而非將助學機制視為理所當然。所以結合「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論的助學機制政策規劃與執行是值得政府部門採行的理論（訪談對象 A）。

助學機制的政策規劃與執行若能有正確的理論做引導，應該比較能夠獲得支持。個人認為助學機制應該是秉持公平、正義理念，並要避免資源過度浪費現象產生（訪談對象 D）。

個人認為確實需要理論或概念來引導助學機制政策規劃與實施的發展。其實助學機制就是提供有能力就讀者且經濟狀況不佳者，能夠不用擔心學費問題，但是經濟能力得以負擔者，就不應該使用是項資源，造成效益不彰。所

以，政府在規劃助學機制時，應該掌握公平與效益原則（訪談對象 E）。

憲法明文訂定，國家應擔負保障人民就學機會均等之責任。因此，個人認為助學機制的提供，應協助經濟弱勢者，使其能夠接受教育，這可作為助學機制的上位概念（訪談對象 F）。

個人認為高等教育助學機制的理論首先是「取之於社會，還之於社會」的「教育成本分擔」理論，故政府提供的助學機制，應以有償性為主；其次就是「合乎社會公平正義」的「教育機會均等」理論，故政府提供的助學機制，應以真正需要幫助的學生為主（訪談對象 G）。

貳、助學機制評鑑目標達成認同度之差異分析

一、不同性別者對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-15 為不同性別，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同性別者在目標達成架構 2 及目標達成架構 3 上差異性達顯著 ($p < .05$)，且均為男性認同程度高於女性。此分析結果，研究者參考學者 Tata & Bowes-Sperry(1996) 研究的性別與正義知覺關聯性文獻，其認為男性較重視分配正義及程序正義，而女性較重視互動正義。其文獻中指出，分配正義核心概念係指合理的資源分配結果；程序正義概念係指使分配者獲得最有價值目標以及正義的達成；互動正義則係指強調溝通、尊重、人際對待等準則。而本研究所規劃的目標達成架構 2 及目標達成架構 3，分別趨向於分配正義與程序正義，故呈現出男性認同度高於女性之情形，與 Tata & Bowes-Sperry 之研究相互呼應。

表 6-15 不同性別對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
目標達成架構 1	3.92	0.80	(1)男性	299	3.96	0.81	1.18	0.240
			(2)女性	482	3.89	0.79		
目標達成架構 2	3.93	0.78	(1)男性	299	4.01	0.77	2.27	0.024*
			(2)女性	482	3.88	0.78		
目標達成架構 3	3.93	0.78	(1)男性	299	4.01	0.76	2.35	0.019*
			(2)女性	482	3.88	0.78		

註：* $p < .05$

二、不同身份對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-16 為不同身份，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同身份者在目標達成架構 1-3 的認同度上均無差異。

表 6-16 不同身份對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
目標達成架構 1	3.92	0.80	(1)行政人員	133	3.96	0.81	0.67	0.506
			(2)學生	658	3.91			
目標達成架構 2	3.93	0.78	(1)行政人員	133	4.00	0.81	1.09	0.277
			(2)學生	658	3.92			
目標達成架構 3	3.93	0.78	(1)行政人員	133	4.01	0.77	1.26	0.209
			(2)學生	658	3.91			

三、不同行政人員對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-17 為不同行政人員，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同身份者在目標達成架構 1-3 的認同度上均無差異。

表 6-17 不同行政人員對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
目標達成架構 1	3.92	0.80	(1)主管身份	133	3.96	0.81	0.67	0.506
			(2)非主管	658	3.91			
目標達成架構 2	3.93	0.78	(1)主管身份	133	4.00	0.81	1.09	0.277
			(2)非主管	658	3.92			
目標達成架構 3	3.93	0.78	(1)主管身份	133	4.01	0.77	1.26	0.209
			(2)非主管	658	3.91			

四、不同學生類型對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-18 為不同學生類型，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學生類型者在目標達成架構 1-3 的認同度上均無差異。

表 6-18 不同學生類型對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
目標達成架構 1	3.92	0.80	(1)助學身份	359	3.89	0.75	-0.92	0.358
			(2)一般身份	299	3.94	0.85		
目標達成架構 2	3.93	0.78	(1)助學身份	359	3.89	0.75	-1.02	0.308
			(2)一般身份	299	3.95	0.81		
目標達成架構 3	3.93	0.78	(1)助學身份	359	3.91	0.73	-0.15	0.884
			(2)一般身份	299	3.92	0.83		

五、不同學制對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-19 為不同學制，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學制在目標達成架構 1-3 的認同度上均無差異。

表 6-19 不同學制對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
目標達成架構 1	3.92	0.80	(1)日間學制	620	3.92	0.81	0.04	0.967
			(2)進修學制	171	3.92	0.78		
目標達成架構 2	3.93	0.78	(1)日間學制	620	3.93	0.78	-0.16	0.872
			(2)進修學制	171	3.94	0.76		
目標達成架構 3	3.93	0.78	(1)日間學制	620	3.94	0.76	-0.46	0.647
			(2)進修學制	171	3.91	0.83		

六、不同學校性質對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-20 為不同學校性質，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學校性質在目標達成架構 1 及目標達成架構 2 的認同度上差異性達顯著 ($p < .05$)，且均為公立學校高於私立學校。此分析結果，研究者認為其原因可能來自於公私部門經營型態上之差異，公部門視公共利益視為首要，私部門較重成本效益，目標達成架構 1 與目標達成架構 2 以助學機制公平、正義性質為出發點，故呈現出公立學校認同度高於私立學校之情形。

表 6-20 不同學校性質對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
目標達成架構 1	3.92	0.80	(1)公立	324	4.00	0.73	2.25	0.025*
			(2)私立	467	3.87	0.84		
目標達成架構 2	3.93	0.78	(1)公立	324	4.01	0.76	2.21	0.028*
			(2)私立	467	3.88	0.79		
目標達成架構 3	3.93	0.78	(1)公立	324	3.99	0.73	1.73	0.084
			(2)私立	467	3.89	0.80		

註：* p < .05

七、不同學校類別對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-21 為不同學校類別，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學制在目標達成架構 1-3 的認同度上均無差異。

表 6-21 不同學校類別對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
目標達成架構 1	3.92	0.80	(1)一般大學	406	3.95	0.80	1.01	0.313
			(2)技職校院	385	3.89	0.80		
目標達成架構 2	3.93	0.78	(1)一般大學	406	3.94	0.80	0.20	0.841
			(2)技職校院	385	3.93	0.75		
目標達成架構 3	3.93	0.78	(1)一般大學	406	3.92	0.77	-0.44	0.66
			(2)技職校院	385	3.94	0.78		

註：* p < .05

八、不同學校所在區域對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-22 為不同學校所在區域，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學制在目標達成架構 1-3 的認同度上均無差異。

表 6-22 不同學校所在區域對高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數差異分析

向度	類別	人數	數值		差異分析			
			M	SD	變異來源	SS	MS	F 值
目標達成架構 1	(1)北部	325	3.90	0.81	組間	0.32	0.11	0.16
	(2)中部	163	3.93	0.70	組內	503.67	0.64	
	(3)南部	181	3.95	0.90	全體	503.98		
	(4)東部及離島	122	3.91	0.75				
目標達成架構 2	(1)北部	325	3.86	0.79	組間	2.96	0.99	1.63
	(2)中部	163	4.00	0.72	組內	476.49	0.61	
	(3)南部	181	3.99	0.82	全體	479.45		
	(4)東部及離島	122	3.93	0.77				
目標達成架構 3	(1)北部	325	3.87	0.78	組間	2.76	0.92	1.53
	(2)中部	163	3.93	0.72	組內	472.41	0.60	
	(3)南部	181	3.99	0.87	全體	475.18		
	(4)東部及離島	122	4.01	0.69				

參、綜合歸納

茲將助學機制評鑑目標達成認同度之描述及差異分析彙整如表 6-23，研究發現，在描述分析中，目標達成架構 1 至 3 的平均數介於 3.92~3.93 之間，標準差介於 0.78~0.80，眾數均為 4，認同比例介於 71~72.8%。整體而言，本研究所界定之目標達成架構 1 至 3 尚能獲得受試者之認同，亦即政府於推動助學機制時，倘能秉持「教育機會均等」及「教育成本分擔」理論並加以落實，將有助於達成助學機制協助學生完成高等教育之目標。

在差異分析中，性別與學校性質，對於高等教育助學機制評鑑目標達成認同度知覺分數產生顯著差異。在性別層面中，得知不同性別者在目標達成架構 2 及目標達成架構 3 上差異性達顯著，且均為男性認同程度高於女性，研究者在前述業已推論可能是受到不同性別對於正義知覺差異所致。

在學校性質層面中，得知不同學制在目標達成架構 1 及目標達成架構 2 的認同度上差異性達顯著，且均為公立學校高於私立學校，研究者在前述業已推論可能是受到公私立學校在經營型態上角色認知差異所致。此與國內對於「公私部門角色與政策執行或認同」相關研究（陳佩君，1998；黃承勇，2004；葉金鈺，2003）結果呈現一致性。

表 6-23 高等教育助學機制評鑑目標達成認同度描述及差異分析

認同度描述分析								
	平均數	標準差	眾數	認同比例				
目標達成架構 1	3.92	0.80	4 (同意)	72.4%				
目標達成架構 2	3.93	0.80	4 (同意)	71%				
目標達成架構 3	3.93	0.78	4 (同意)	72.8%				
認同度差異分析								
	性別	身份	行政人員	學生類型	學制	學校性質	學校類別	所在區域
目標達成架構 1						※		
目標達成架構 2	※					※		
目標達成架構 3	※							
總計	2	0	0	0	0	2	0	0

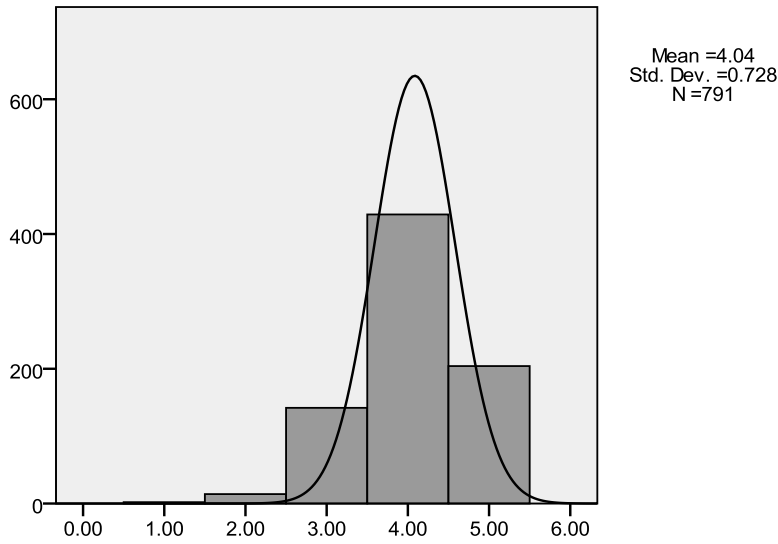
註：※表示研究結果有達顯著差異

第四節 助學機制評鑑因果關係認同度之分析

壹、助學機制評鑑因果關係認同度之描述分析

本研究規劃之因果關係有四，第一為「透過落實 7 項入學與過程機會均等規劃的具體執行要項，能有助達成入學與過程機會均等政策規劃向度」；第二為「透過落實 8 項助學措施合理性的具體執行要項，能有助達成助學措施合理性政策規劃向度」；第三為「透過落實 8 項受益者付費與合理學費的具體執行要項，能有助達成受益者付費與合理學費政策規劃向度」；第四為「透過落實 7 項助學措施效率性的具體執行要項，能有助達成助學措施效率性政策規劃向度」。

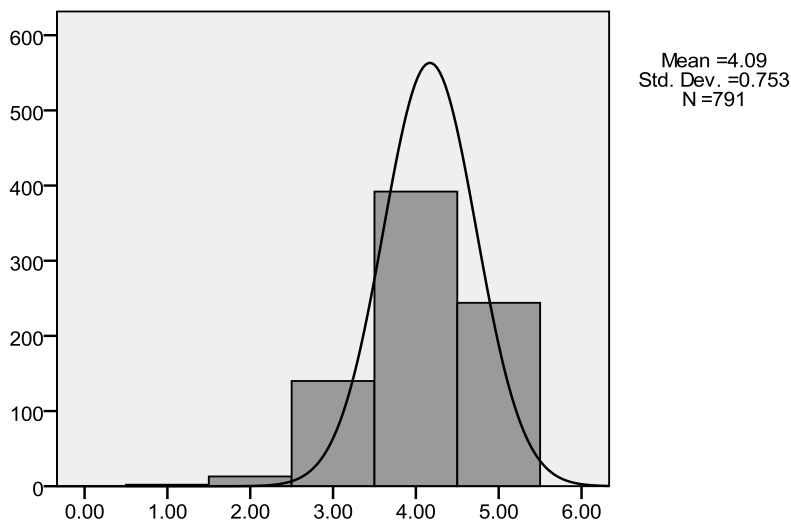
在「入學與過程機會均等」因果關係中，如圖 6-9 所示，平均數為 4.04，標準差為 0.73，表示受試者對於入學與過程機會均等因果關係具有高度的認同情形，亦即該層面規劃之具體執行要項，應有助於入學與過程機會均等政策規劃的達成。



入學與過程機會均等

圖 6-9 「入學與過程機會均等因果關係認同度」次數分配直方圖（含常態曲線）

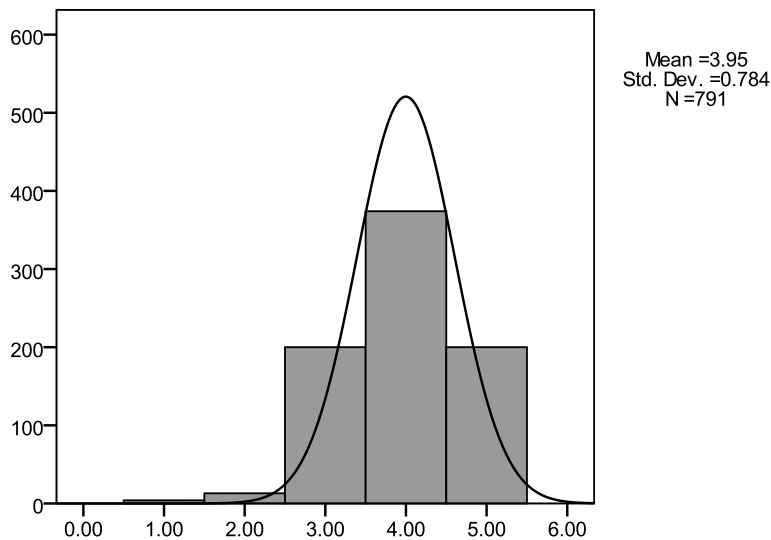
在「助學措施合理性」因果關係中，如圖 6-10 所示，平均數為 4.09，標準差為 0.75，表示受試者對於助學措施合理性因果關係具有高度的認同情形，亦即該層面規劃之具體執行要項，應有助於助學措施合理性政策規劃的達成。



助學措施合理性

圖 6-10 「助學措施合理性因果關係認同度」次數分配直方圖（含常態曲線）

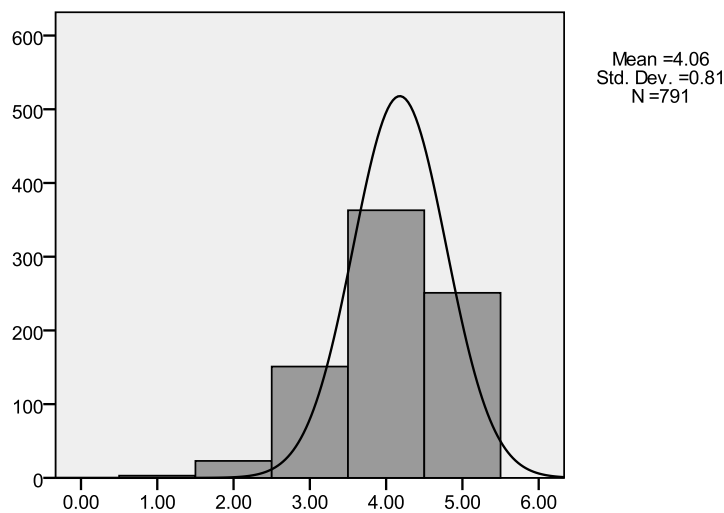
在受益者付費與合理學費因果關係中，如圖 6-11 所示，平均數為 3.95，標準差為 0.78，表示受益者付費與合理學費因果關係具有高度的認同情形，亦即該層面規劃之具體執行要項，應有助於受益者付費與合理學費政策規劃的達成。



受益者付費與合理學費

圖 6-11 「受益者付費與合理學費因果關係認同度」次數分配直方圖（含常態曲線）

在助學措施效率性因果關係中，如圖 6-12 所示，平均數為 4.06，標準差為 0.81，表示助學措施效率性因果關係具有高度的認同情形，亦即該層面規劃之具體執行要項，應有助於助學措施效率性政策規劃的達成。



助學措施效率性

圖 6-12 「助學措施效率性因果關係認同度」次數分配直方圖（含常態曲線）

貳、助學機制評鑑因果關係認同度之差異分析

一、不同性別對評鑑因果關係認同度差異之探討

表 6-24 為不同性別者，對於高等教育助學機制因果關係認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同性別者在四個因果關係層面中，均無顯著性之差異。

表 6-24 不同性別對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	差異分析				
	M	SD		人數	M	SD	t 值	p 值
入學與過程機會均等	4.04	0.73	(1)男性	299	4.07	0.72	1.15	0.251
			(2)女性	482	4.01	0.74		
助學措施合理性	4.09	0.75	(1)男性	299	4.11	0.71	0.56	0.573
			(2)女性	482	4.08	0.78		
受益者付費與合理學費	3.95	0.78	(1)男性	299	3.98	0.80	0.94	0.382
			(2)女性	482	3.93	0.78		
助學措施效率性	4.06	0.81	(1)男性	299	4.06	0.76	0.18	0.857
			(2)女性	482	4.05	0.84		

二、不同身份者對評鑑目標達成認同度差異之探討

表 6-25 為不同身份，對於高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同身份者分別在「助學措施合理性」($p < .01$)、「受益者付費與合理學費」($p < .05$)及「助學措施效率性」向度知覺分數差異上 ($p < .01$) 達顯著，且均為行政人員認同度高於學生。此分析結果，研究者配合前述「不同身份者對評鑑執行情形知覺分數差異之探討」，整理出二項推論。一為行政人員觀點，係因行政人員為教育政策執行者，須充分了解業務並參與研討，故對於法令、办理流程等相較學生較為熟稔，故在落實層面感受度較為深刻，認為若能就現有具體執行要項落實，應能有助於達成既定的政策規劃向度；另一為學生觀點，畢竟助學機制主要受惠對象為學生，其不免對於政府部門推動助學機制政策具有更高之要求，希望政府能持續投入更多合理的具體執行要項，以達成既定的政策規劃向度。

表 6-25 不同身份對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別		差異分析			
	M	SD		人數	M	SD	t 值	p 值
因果關係架構 1 入學與過程機會均等	4.04	0.73	(1)行政人員	133	4.11	0.66	1.34	0.179
			(2)學生	658	4.02	0.74		
因果關係架構 2 助學措施合理性	4.09	0.75	(1)行政人員	133	4.25	0.69	2.65	0.008**
			(2)學生	658	4.06	0.76		
因果關係架構 3 受益者付費與合理學費	3.95	0.78	(1)行政人員	133	4.07	0.76	1.99	0.047*
			(2)學生	658	3.93	0.79		
因果關係架構 4 助學措施效率性	4.06	0.81	(1)行政人員	133	4.27	0.68	3.34	0.001**
			(2)學生	658	4.01	0.83		

註：* $p < .05$ ** $p < .01$

三、不同行政人員對評鑑因果關係認同度差異之探討

表 6-26 為不同行政人員，對於高等教育助學機制因果關係認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同行政人員在四個因果關係層面中，均無顯著性之差異。

表 6-26 不同行政人員對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
因果關係架構 1	4.04	0.73	(1)主管身份	40	4.23	0.48	1.29	0.199
入學與過程機會均等			(2)非主管	93	4.06	0.72		
因果關係架構 2	4.09	0.75	(1)主管身份	40	4.15	0.74	-1.08	0.284
助學措施合理性			(2)非主管	93	4.29	0.67		
因果關係架構 3	3.95	0.78	(1)主管身份	40	4.03	0.73	-0.50	0.617
受益者付費與合理學費			(2)非主管	93	4.10	0.77		
因果關係架構 4	4.06	0.81	(1)主管身份	40	4.33	0.57	0.61	0.545
助學措施效率性			(2)非主管	93	4.25	0.72		

四、不同學生類型對評鑑因果關係認同度差異之探討

表 6-27 為不同學生類型，對於高等教育助學機制因果關係認同度知覺分數差異之情形，分析得知不同學生類型在四個因果關係層面中，均無顯著性之差異。

表 6-27 不同學生類型對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
因果關係架構 1	4.04	0.73	(1)助學身份	359	4.02	0.74	0.20	0.840
入學與過程機會均等			(2)一般身份	299	4.01	0.75		
因果關係架構 2	4.09	0.75	(1)助學身份	359	4.09	0.70	1.10	0.270
助學措施合理性			(2)一般身份	299	4.02	0.83		
因果關係架構 3	3.95	0.78	(1)助學身份	359	3.91	0.75	-0.38	0.705
受益者付費與合理學費			(2)一般身份	299	3.94	0.84		
因果關係架構 4	4.06	0.81	(1)助學身份	359	4.04	0.78	1.05	0.295
助學措施效率性			(2)一般身份	299	3.98	0.89		

五、不同學制對評鑑因果關係認同度差異之探討

表 6-28 為不同學制，對於高等教育助學機制因果關係認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學制在四個因果關係層面中，均無顯著性之差異。

表 6-28 不同學制對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
因果關係架構 1	4.04	0.73	(1)日間學制	620	4.04	0.74	0.13	0.901
入學與過程機會均等			(2)進修學制	171	4.03	0.70		
因果關係架構 2	4.09	0.75	(1)日間學制	620	4.09	0.76	-0.17	0.869
助學措施合理性			(2)進修學制	171	4.10	0.71		
因果關係架構 3	3.95	0.78	(1)日間學制	620	3.97	0.77	0.97	0.334
受益者付費與合理學費			(2)進修學制	171	3.90	0.82		
因果關係架構 4	4.06	0.81	(1)日間學制	620	4.05	0.79	-0.78	0.438
助學措施效率性			(2)進修學制	171	4.10	0.87		

六、不同學校性質對評鑑因果關係認同度差異之探討

表 6-28 為不同學校性質，對於高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學校性質分別在「入學與過程機會均等」($p < .01$)、「助學措施合理性」($p < .01$)及「受益者付費與合理學費」($p < .05$)等向度知覺分數差異達顯著，且均為公立學校大於私立學校。此分析結果，研究者推論其原因可能來自於公私立學校助學機制申請比例差異，由於公立學校學生家庭社經地位相較於私立學校高，故在需求層面上較私立學校為低。是以，在學生背景差異造成的助學機制受惠層面與比例的影響下，私立學校對於助學機制的措施將有更高程度的要求或期許，故造成私立學校認同度較公立學校高之現象。

表 6-29 不同學校性質對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
因果關係架構 1	4.04	0.73	(1)公立	324	4.13	0.68	2.95	0.003**
入學與過程機會均等			(2)私立	467	3.98	0.76		
因果關係架構 2	4.09	0.75	(1)公立	324	4.24	0.69	4.62	0.000***
助學措施合理性			(2)私立	467	3.99	0.78		
因果關係架構 3	3.95	0.78	(1)公立	324	4.01	0.73	1.62	0.106**
受益者付費與合理學費			(2)私立	467	3.91	0.82		
因果關係架構 4	4.06	0.81	(1)公立	324	4.16	0.74	3.10	0.002
助學措施效率性			(2)私立	467	3.98	0.85		

註：* $p < .05$ ** $p < .05$ *** $p < .001$

七、不同學校類別對評鑑因果關係認同度差異之探討

表 6-30 為不同學校類別，對於高等教育助學機制因果關係認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知不同學校類別在四個因果關係層面中，均無顯著性之差異。

表 6-30 不同學校類別對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析

向度	整體		類別	人數	差異分析			
	M	SD			M	SD	t 值	p 值
因果關係架構 1	4.04	0.73	(1)一般大學	406	4.02	0.72	-0.52	0.600
入學與過程機會均等			(2)技職校院	385	4.05	0.74		
因果關係架構 2	4.09	0.75	(1)一般大學	406	4.07	0.74	-0.85	0.398
助學措施合理性			(2)技職校院	385	4.11	0.76		
因果關係架構 3	3.95	0.78	(1)一般大學	406	3.90	0.79	-1.95	0.051
受益者付費與合理學費			(2)技職校院	385	4.01	0.78		
因果關係架構 4	4.06	0.81	(1)一般大學	406	4.01	0.81	-1.77	0.078
助學措施效率性			(2)技職校院	385	4.11	0.81		

八、不同學校所在區域對評鑑因果關係認同度差異之探討

表 6-31 為不同學校所在區域，對於高等教育助學機制因果關係認同度知覺分數差異之情形，於表中分析得知 (1) 不同學校所在區域在「入學與過程機會均等」差異性達顯著差異 ($p < .001$)，東部及離島地區學校認同度高於北部地區學校；(2) 不同學校所在區域在「助學措施合理性」差異性達顯著差異 ($p < .001$)，東部及離島地區學校認同度高於北部地區、南部地區學校認同度高於北部地區及中部地區學校認同度高於北部地區。此分析結果，研究者推論東部及離島地區學校相較於北部及中南部地區學校，經濟與資源較為落後，故其對於助學機制達成「入學過程機會均等」及「助學措施的合理性」之需求均較北部高。是以，未來在助學機制的政策與措施規劃上，恐需考慮區域性之差異情形，作有效的資源分配，據以達成區域平衡發展。

表 6-31 不同學校所在區域對高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數差異分析

向度	類別	人數	數值		差異分析				
			M	SD	變異來源	SS	MS	F 值	事後比較
因果關係架構 1 入學與過程機會均等	(1)北部	325	3.91	0.76	組間	9.70	3.23	6.215***	4>1
	(2)中部	163	4.09	0.64	組內	409.31	0.52		
	(3)南部	181	4.09	0.74	全體	409.01			
	(4)東部及離島	122	4.20	0.68					
因果關係架構 2 助學措施合理性	(1)北部	325	3.96	0.78	組間	10.72	3.57	6.439***	4>1
	(2)中部	163	4.16	0.69	組內	436.73	0.55		3>1
	(3)南部	181	4.16	0.75	全體	447.45			2>1
	(4)東部及離島	122	4.25	0.72					
因果關係架構 3 受益者付費與合理學費	(1)北部	325	3.88	0.81	組間	4.35	1.45	2.365	
	(2)中部	163	3.94	0.72	組內	481.83	0.62		
	(3)南部	181	3.98	0.81	全體	486.17			
	(4)東部及離島	122	4.09	0.74					
因果關係架構 4 助學措施效率性	(1)北部	325	3.94	0.84	組間	8.36	2.79	4.28	
	(2)中部	163	4.14	0.74	組內	510.08	0.65		
	(3)南部	181	4.10	0.81	全體	518.44			
	(4)東部及離島	122	4.20	0.79					

參、綜合歸納

茲將助學機制評鑑目標達成認同度之描述及差異分析彙整如表 6-31，研究發現，在描述分析中，因果關係架構 1 至 4 的平均數介於 3.95~4.09 之間，標準差介於 0.73~0.81，眾數均為 4，認同比例介於 72.6~80.4%。整體而言，本研究所界定之因果關係 1 至 4 尚能獲得受試者之認同，惟因果關係 3 認同度為相對低者，除了可再思維是否仍有相關措施未列入，或是純粹因為學生認為「受益者付費與合理分擔學費」向度，係為高等教育作為提高學費的手段，故在「利己主義」的思維下，給予較低的認同。

在差異分析中，身份、學校性質、學校所在區域，對於高等教育助學機制評鑑因果關係認同度知覺分數產生顯著差異。在身份層面中，得知不同身份者分別在因果關係架構 2、因果關係架構 3 及因果關係架構 4 上差異性達顯著，且均為行政人員認同度高於學生，研究者在前述業已推論可能是受到行政人員對政策的瞭解較深及學生對於政策的期許較高所致。國內林松柏（2008）進行之「臺灣高等教育評鑑利害關係人互動模式建構：評鑑政治學理論之應用與評析中」綜合國內外利害關係

人與評鑑之討論後提出，不同利害關係人，在評鑑過程中將扮演不同的角色，進而產生不同之結果，實可與本研究之推論相互印證。

在學校性質層面中，得知不同學校性質分別在因果關係架構 1、因果關係架構 2 及因果關係架構 3 等向度知覺分數差異達顯著，且均為公立學校大於學校。此分析結果，研究者在前述業已推論可能是受到公私立學校助學機制申請比例差異所致，且對照國內對於助學機制中的就學貸款申貸比例與學校性質差異的研究（洪薇茜，2007；馬國棟，2007）觀之，均呈現私立學校申貸比例顯著高於公立。

在學校所在區域層面中，得知不同學校所在區域在因果關係架構 1 及因果關係架構 2 等向度知覺分數差異達顯著，在因果關係架構 1 中東部及離島地區學校認同度高於北部地區學校，在因果關係架構 2 中東部及離島地區學校認同度高於北部地區；南部地區學校認同度高於北部地區；及中部地區學校認同度高於北部地區。此分析結果，研究者在前述業已推論可能是受到區域資源與均衡發展不均所致，此與國內對於地區與教育普及相關研究（楊瑩，1994；黃毅志，1994，陳志彬，2000）結果呈現一致性。

表 6-32 高等教育助學機制評鑑目標達成認同度描述及差異分析

認同度描述分析								
	平均數	標準差	眾數	認同比例				
因果關係架構 1	4.04	0.73	4 (同意)	80%				
因果關係架構 2	4.09	0.75	4 (同意)	80.4%				
因果關係架構 3	3.95	0.78	4 (同意)	72.6%				
因果關係架構 4	4.06	0.81	4 (同意)	77.6%				
認同度差異分析								
	性別	身份	行政人員	學生類型	學制	學校性質	學校類別	所在區域
因果關係架構 1						※		※
因果關係架構 2		※				※		※
因果關係架構 3		※				※		
因果關係架構 4		※						
總計	0	3	0	0	0	3	0	2

註：※表示研究結果有達顯著

第五節 助學機制評鑑理論模式契合度分析

本研究透過文獻分析，提出高等教育助學機制規劃與實施的二項重要理論，分別為「教育機會均等」與「教育成本分擔」，並據以分別建構出本研究擬定之政策規劃向度，包括：「入學與過程機會均等」、「助學機制合理性」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」，並擬定問卷題目進行施測。本研究以 Jöreskog 和 Sörbom (1993) 提出的線性結構關係模式，進行驗證性因素分析，目的在驗證研究者所提出的「政策規劃」、「執行要項」與「理論模式」三者間的契合度。

壹、助學機制評鑑執行情形一階單因素驗證性因素分析

本研究透過教育機會均等理論之分析，建構出「入學與過程機會均等」及「助學機制合理性」二個政策規劃向度；透過教育成本分擔理論之分析，建構出「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」二個政策規劃向度。茲透過線性結構關係模式，並參酌吳明隆（2007）及邱皓政（2008）所提出之結構方程模式適配與否的判斷，可分為整體模式適配及內在適配檢驗，據以判斷資料與結構適配與否的決斷標準，如表 6-32 所示。本研究助學機制評鑑執行情形一階驗證性因素分析，分析結果如下：

表 6-33 結構方程模式適配檢驗決斷標準

指標	決斷標準	指標	決斷標準
整體模式適配檢驗		內在適配檢驗	
一、絕對適配度指數		一、因素負荷量	>.45
1. χ^2	未顯著	二、項目信度	>.2
2. RMR 值	<.05	三、建構信度	>0.6
3. RMSEA 值	<.08	四、平均變異數抽取量	>0.5 尤佳
4. GFI 值	>.90 以上		
5. AGFI 值	>.90 以上		
二、增值指標			
1. TLI 值	>.90 以上		

一、入學與過程機會均等向度驗證性因素分析

觀察「入學與過程機會均等」向度的因素結構分析結果，除內在適配檢驗中的平均變異數抽取量 0.41，未達建議決斷標準值外，餘各項決斷指標，包括： $\chi^2=3.86$ (df=7, p=1, 未顯著)、RMR、RMSEA、GFI、AGFI、TLI、因素負荷量、項目信度、建構信度等，均達決斷標準，表示整體模式與資料適配，如表 6-34 所示。

經由分析可知，本助學機制評鑑研究問卷第 1 題至第 7 題均在測量「入學與過程機會均等」因素。亦即「政策規劃向度」(入學與過程機會均等)與「執行執行要項」(問卷 1-7 題)間具有契合度，如圖 6-13 所示。

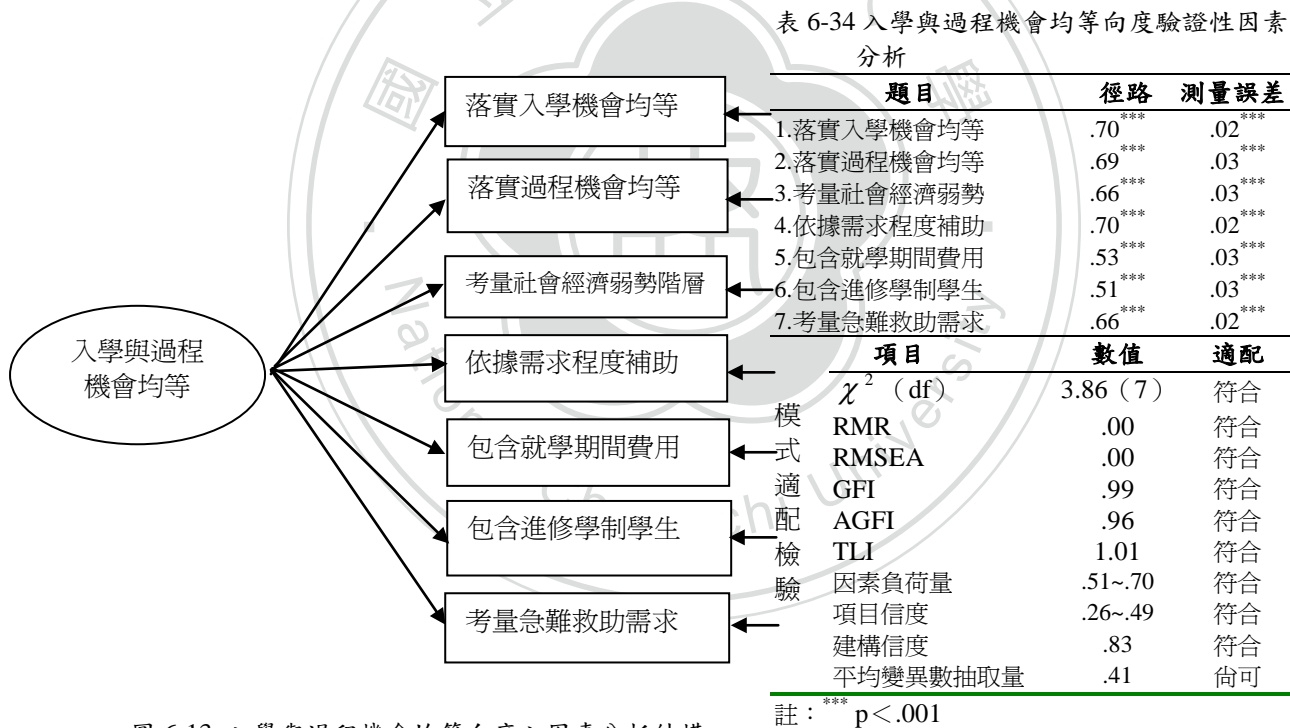


圖 6-13 入學與過程機會均等向度之因素分析結構

二、助學措施合理性向度驗證性因素分析

觀察「助學措施合理性」向度的因素結構分析結果，除內在適配檢驗中的平均變異數抽取量 0.46，未達建議決斷標準值外，餘各項決斷指標，包括： $\chi^2=19.50$ (df=17, p=0.30, 未顯著)、RMR、RMSEA、GFI、AGFI、TLI、因素負荷量、項目信度、建構信度等，均達決斷標準，表示整體模式與資料適配，如表 6-35

所示。

經由分析可知，本助學機制評鑑研究問卷第 8 題至第 15 題均在測量「助學措施合理性」因素。亦即「政策規劃向度」(助學措施合理性)與、「具體執行要項」(問卷 8-15 題)間具有契合度，如圖 6-14 所示。

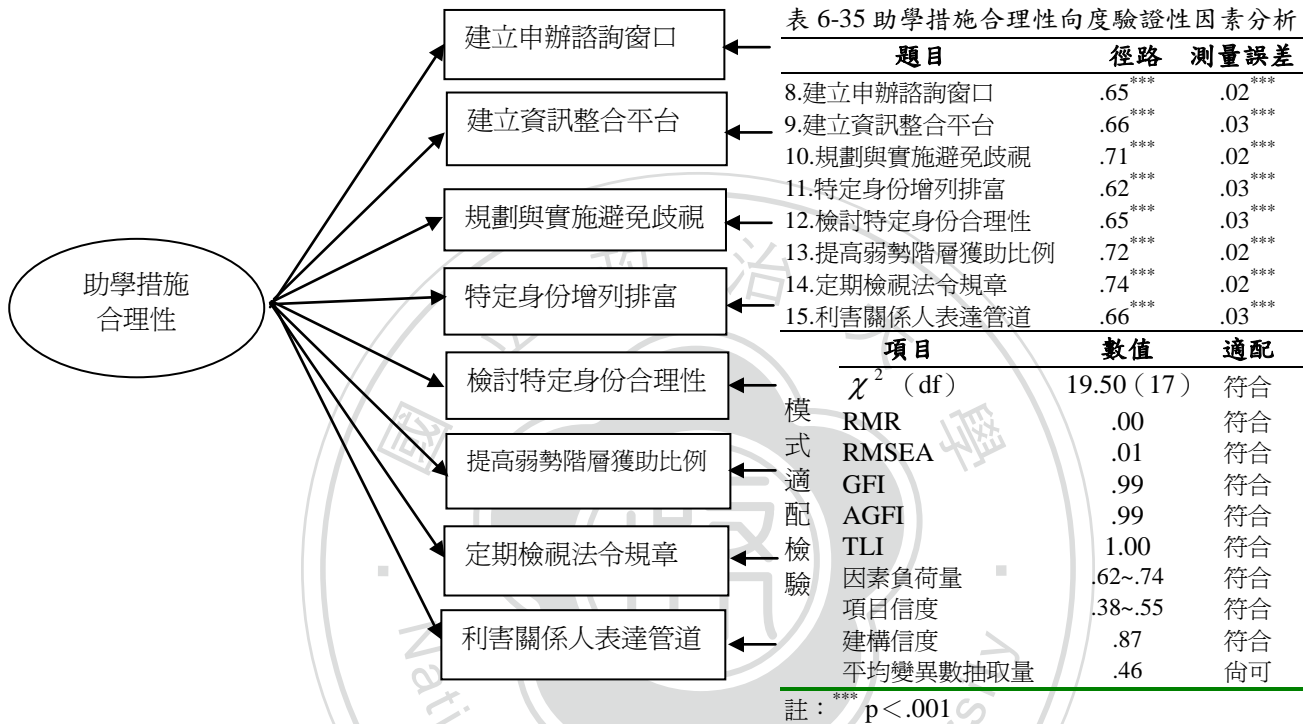


圖 6-14 助學措施合理性向度之因素分析結構

三、受益者付費與合理學費向度驗證性因素分析

觀察「受益者付費與合理學費」向度的因素結構分析結果，除內在適配檢驗中的平均變異數抽取量 0.46，未達建議決斷標準值外，餘各項決斷指標，包括： $\chi^2=11.56$ (df=9, p=0.24, 未顯著)、RMR、RMSEA、GFI、AGFI、TLI、因素負荷量、項目信度、建構信度等，均達決斷標準，表示整體模式與資料適配，如表 6-36 所示。

經由分析可知，本助學機制評鑑研究問卷第 16 題至第 23 題均在測量「受益者付費與合理學費」因素。亦即「政策規劃向度」(受益者付費與合理學費)與、「具體執行要項」(問卷 16-23 題)間具有契合度，如圖 6-15 所示。

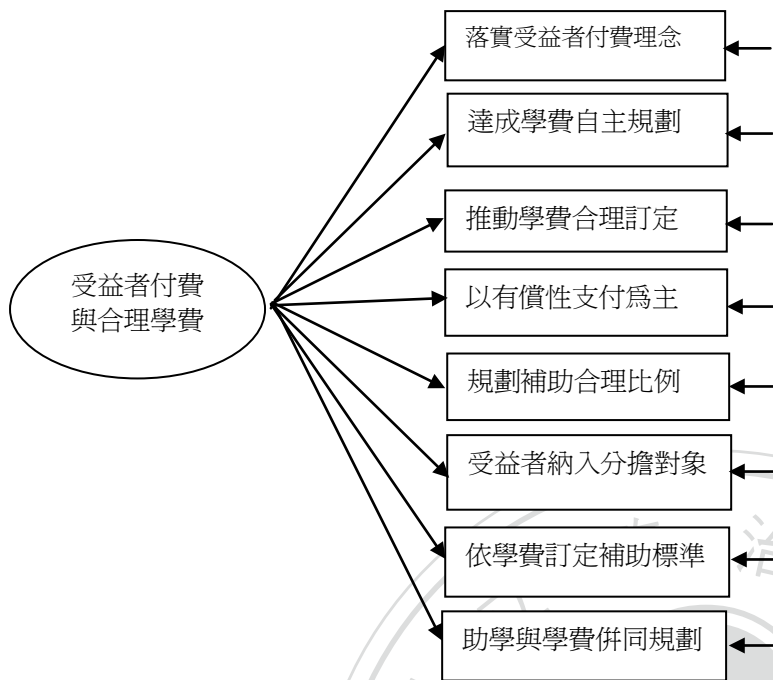


表 6-36 受益者付費與合理學費向度驗證性因素分析

題目	徑路	測量誤差
16.落實受益者付費理念	.77***	.03***
17.達成學費自主規劃	.67***	.03***
18.推動學費合理訂定	.77***	.03***
19.以有償性支付為主	.54***	.03***
20.規劃補助合理比例	.63***	.03***
21.受益者納入分擔對象	.54***	.03***
22.依學費訂定補助標準	.60***	.03***
23.助學與學費併同規劃	.68***	.03***

項目	數值	適配
χ^2 (df)	11.56 (9)	符合
RMR	.00	符合
RMSEA	.01	符合
GFI	.99	符合
AGFI	.99	符合
TLI	.99	符合
因素負荷量	.54~.77	符合
項目信度	.29~.59	符合
建構信度	.86	符合
平均變異數抽取量	.43	尚可

註：*** p < .001

圖 6-15 受益者付費與合理學費向度之因素分析結構

四、助學措施效率性向度驗證性因素分析

觀察「助學措施效率性」向度的因素結構分析結果，除內在適配檢驗中的平均變異數抽取量 0.46，未達建議決斷標準值外，餘各項決斷指標，包括： $\chi^2=13.45$ (df=9, p=0.14, 未顯著)、RMR、RMSEA、GFI、AGFI、TLI、因素負荷量、項目信度、建構信度等，均達決斷標準，表示整體模式與資料適配，如表 6-37 所示。

經由分析可知，本助學機制評鑑研究問卷第 24 題至第 30 題均在測量「助學措施效率性」因素。亦即「政策規劃向度」(助學措施效率性)與、「具體執行要項」(問卷 24-30 題)間具有契合度，如圖 6-16 所示。

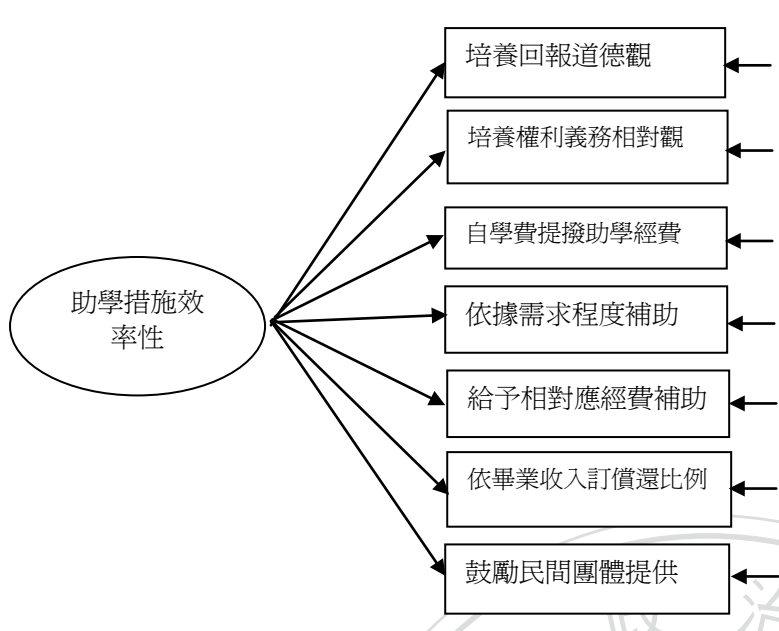


表 6-37 助學措施效率性向度驗證性因素分析

題目	徑路	測量誤差
24.培養回報道德觀	.74 ^{***}	.03 ^{***}
25.培養權利義務相對觀	.67 ^{***}	.03 ^{***}
26.自學費提撥助學經費	.60 ^{***}	.03 ^{***}
27.依據需求程度補助	.68 ^{***}	.03 ^{***}
28.給予相對應經費補助	.72 ^{***}	.03 ^{***}
29.依畢業收入訂償還比例	.55 ^{***}	.03 ^{***}
30.鼓勵民間團體提供	.61 ^{***}	.03 ^{***}

項目	數值	適配
χ^2 (df)	13.45 (9)	符合
RMR	.01	符合
RMSEA	.03	符合
GFI	.99	符合
AGFI	.99	符合
TLI	.99	符合
因素負荷量	.55~.74	符合
項目信度	.30~.55	符合
建構信度	.84	符合
平均變異數抽取量	.43	尚可

註：*** p<.001

圖 6-16 助學措施效率性向度之因素分析結構

貳、助學機制評鑑執行情形一階多因素驗證性因素分析

一、教育機會均等理論模式分析

經由上述分析得知「入學與過程機會均等向度」與「問卷題項 1-7 題」及「助學措施合理性」與「問題題項 8-15 題」分別具有契合度，茲將兩者再進行一階多因素驗證性分析，藉以分析「入學與過程機會均等向度」與「助學措施合理性」間是否受共同因素影響，亦即本研究所界定之「教育機會均等理論」。

觀察圖 6-17 及表 6-38 所示，本模式除內在適配檢驗中的平均變異數抽取量 0.43，未達建議決斷標準值外，餘各項決斷指標，包括： $\chi^2=79.07$ (df=64, p=0.097, 未顯著)、RMR、RMSEA、GFI、AGFI、TLI、因素負荷量、項目信度、建構信度等，均達決斷標準，表示整體模式與資料適配。另「入學機會均等向度」與「助學措施合理性」向度間共變數為 0.18，共變異數的標準誤估計值為 0.02，相關係數為 0.81，達顯著水準，顯示兩向度間存在另一個更高階的共同因素，依據本研究之文獻分析得知，可界定為「教育機會均等理論」。

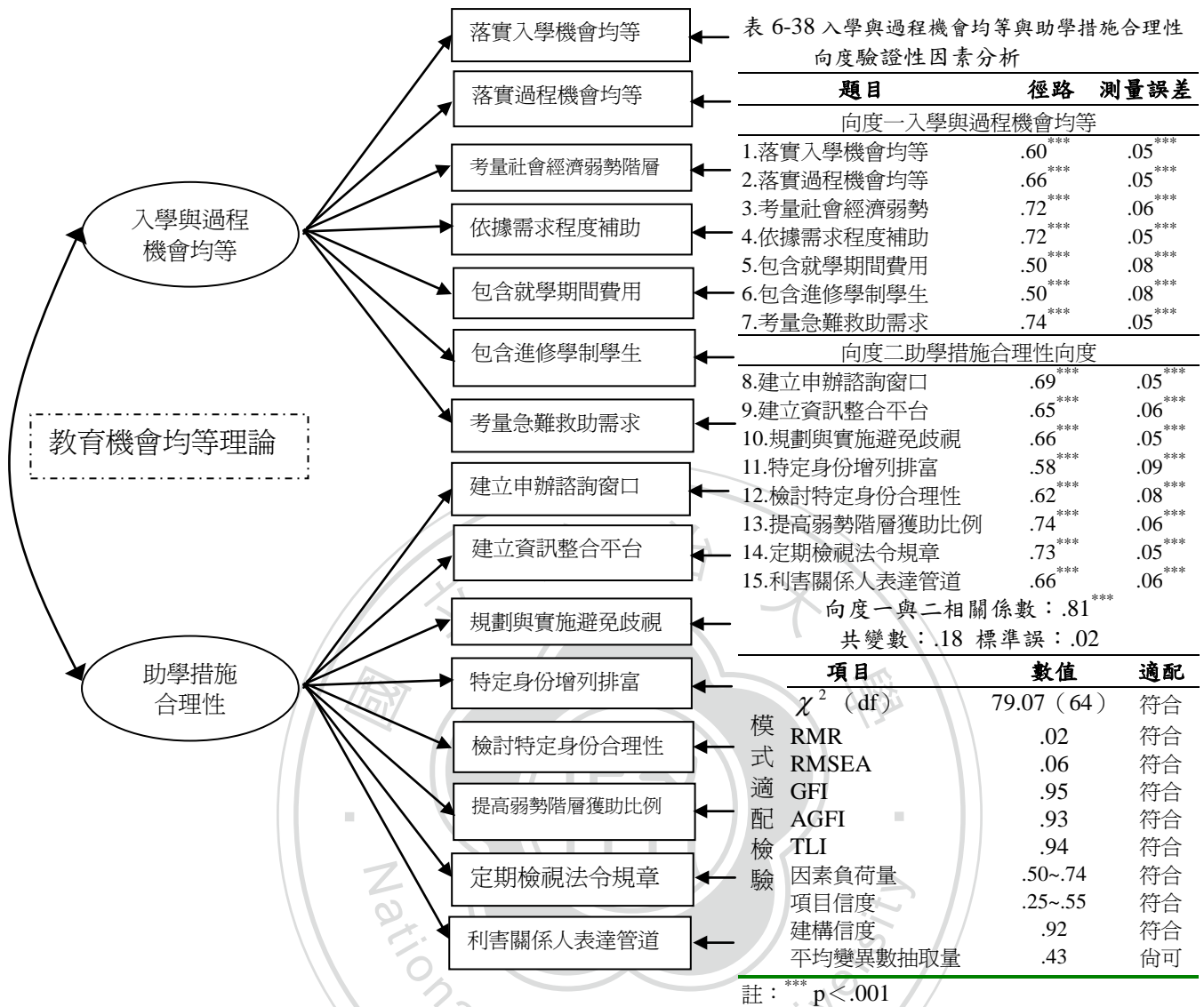


圖 6-17 入學與過程機會均等與助學措施合理性向度驗證性因素分析結構

因「入學與過程機會均等」與「助學措施合理性」兩向度相關係數高達.81，然為了證明「入學與過程機會均等」與「助學措施合理性」是兩個不同的向度，其基本假設不同特質應不具有關聯，也就是，理論上兩個概念的相關性不能過高，此測量才能夠區辨不同的構念。因此，研究者遂再進行區辨效度 (discriminant validity) 的效度衡鑑。模型A係將「入學與過程機會均等」與「助學措施合理性」向度之間的相關設為0；模型B係將兩者的相關自由估計；模型C則是將兩者的相關設為1。三個模型互為巢套模型 (nested model)，因此，可以進行卡方差異的檢定，以進行模型之間的競爭比較，如果卡方增加量的檢定達顯著水準，則可得知何者為最佳的模型。

首先，將模型A兩個向度的相關設定為0 進行參數估計，由表6-39可知， $\chi^2=584.01$ ， $df=76$ ， $RMSEA=0.10$ ；再將模型B兩個向度的相關自由估計， $\chi^2=79.07$ ， $df=75$ ， $RMSEA=0.06$ ，模型B與模型A的差異檢定發現，卡方增加量為504.04， $df=1$ ， $p<.001$ ，顯示模型B顯著的比模型A 佳，兩個向度具有某種程度的關聯。最後，再將模型C兩個向度的相關設定為1，也就是兩者無區辨力的模型。可知， $\chi^2=488.27$ ， $df=76$ ， $RMSEA=0.09$ ，模型B與模型C的差異檢定發現，卡方增加量為409.20， $df=1$ ， $p<.001$ ，顯示模型B顯著的比模型C佳，表示兩個向度的相關絕非為完全的相關。由此可證明，「入學與過程機會均等」與「助學措施合理性」為兩個不同的向度。

表 6-39 「入學與過程機會均等」與「助學措施合理性」向度的區辨效度分析

	χ^2	df	卡方增加量	Df 差異值	p	RMSEA
模型 A	584.01	76				.10
模型 B	79.07	75	504.04	1	***	.06
模型 C	488.27	76	409.20		***	.09

註：*** $p<.001$

二、教育成本分擔理論模式分析

經由上述分析得知「受益者付費與合理學費向度」與「問卷題項 16-23 題」及「助學措施效率性」與「問題題項 24-30 題」分別具有契合度，茲將兩者再進行一階多因素驗證性分析，藉以分析「受益者付費與合理學費向度」與「助學措施效率性」間是否受共同因素影響，亦即本研究所界定之「教育成本分擔理論」。

觀察圖 6-18 及表 6-40 所示，本模式 $\chi^2=104.4$ ($df=66$ ， $p=0.002$ ，達顯著)。表示觀察所得之共變數矩陣與理論上的共變數矩陣均等的假設須予以拒絕，亦即理論模式與觀察資料並不適配；換言之，本研究所提出的二個因素分析模式並沒有與觀察資料適配。然而，卡方檢定對樣本數相當敏感，一旦樣本過大（本研究樣本數達 791）或資料偏離多變量常態分配，易造成卡方統計值上升而拒絕虛無假設，因此，卡方檢定或許比較不適合成為模式考驗的唯一指標，尚須參考其他重要適配指標作為評鑑之依據。

另觀察其他決斷指標，除內在適配檢驗中的平均變異數抽取量 0.42，未達建

議決斷標準值外，餘各項決斷指標，包括：RMR、RMSEA、GFI、AGFI、TLI、因素負荷量、項目信度、建構信度等，均達決斷標準，表示整體模式與資料適配。而「受益者付費與合理學費向度」與「助學措施效率性」向度間共變數為 0.25，共變異數的標準誤估計值為 0.21，相關係數為 0.88，達顯著水準，顯示兩向度間存在另一個更高階的共同因素，依據本研究之文獻分析得知，可界定為「教育成本分擔理論」。

因「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」兩向度相關係數高達.88，研究者遂再進行區辨效度（discriminant validity）的效度衡鑑。首先，將模型 A 兩個向度的相關設定為 0 進行參數估計，由表 6-41 可知， $\chi^2=792.07$ ， $df=67$ ，RMSEA=0.18；再將模型 B 兩個向度的相關自由估計， $\chi^2=79.07$ ， $df=66$ ，RMSEA=0.06，模型 B 與模型 A 的差異檢定發現，卡方增加量為 687.66， $df=1$ ， $p<.001$ ，顯示模型 B 顯著的比模型 A 佳，兩個向度具有某種程度的關聯。最後，再將模型 C 兩個向度的相關設定為 1，也就是兩者無區辨力的模型。可知， $\chi^2=488.27$ ， $df=76$ ，RMSEA=0.08，模型 B 與模型 C 的差異檢定發現，卡方增加量為 383.86， $df=1$ ， $p<.001$ ，顯示模型 B 顯著的比模型 C 佳，表示兩個向度的相關絕非為完全的相關。由此可證明，「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」為兩個不同的向度。

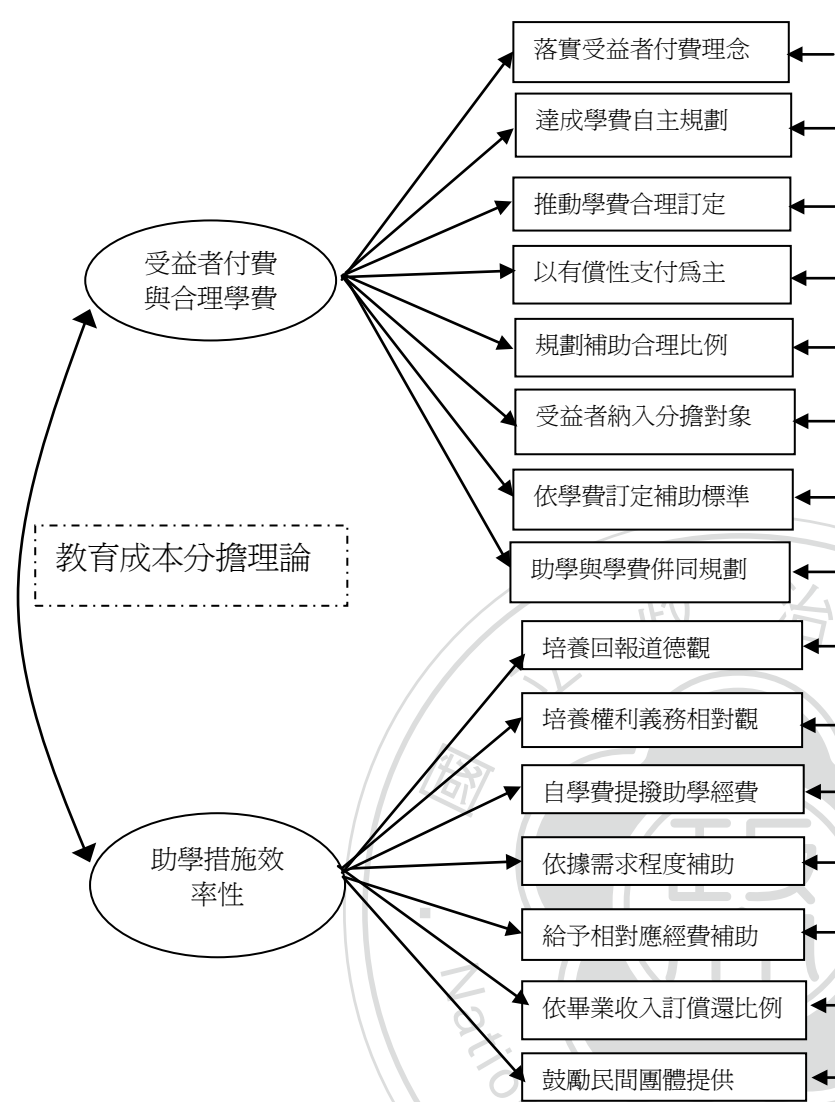


表 6-40 受益者付費與合理學費與助學措施效率性向度驗證性因素分析

題目	徑路	測量誤差
向度三受益者付費與合理學費向度		
16.落實受益者付費理念	.65***	.02***
17.達成學費自主規劃	.58***	.02***
18.推動學費合理訂定	.67***	.02***
19.以有償性支付為主	.56***	.03***
20.規劃補助合理比例	.66***	.02***
21.受益者納入分擔對象	.63***	.03***
22.依學費訂定補助標準	.66***	.02***
23.助學與學費併同規劃	.71***	.02***
向度四助學措施效率性向度		
24.培養回報道德觀	0.60***	0.03***
25.培養權利義務相對觀	0.67***	0.02***
26.自學費提撥助學經費	0.71***	0.02***
27.依據需求程度補助	0.68***	0.02***
28.給予相對應經費補助	0.70***	0.02***
29.依畢業收入訂定價還比例	0.57***	0.03***
30.鼓勵民間團體提供	0.66***	0.02***
向度三與四相關係數：0.88*** 共變數：0.25 標準誤：0.21		
項目	數值	適配
χ^2 (df)	104.41 (66)	不符合
模 RMR	.01	符合
式 RMSEA	.03	符合
適 GFI	.98	符合
配 AGFI	.97	符合
檢 TLI	.99	符合
驗 因素負荷量	.56~.71	符合
項目信度	.33~.51	符合
建構信度	.92	符合
平均變異數抽取量	.42	尚可

註：*** p<.001

圖 6-18 受益者付費與合理學費與助學措施效率性向度驗證性因素分析結構

表 6-41 「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」向度的區辨效度分析

	χ^2	df	χ^2 差異值	Df 差異值	p	RMSEA
模型 A	792.07	67				.18
模型 B	104.41	66	687.66	1	***	.03
模型 C	488.27	67	383.86		***	.08

註：*** p<.001

參、助學機制評鑑執行情形二階因素驗證性因素分析

根據上述 (1)「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」單向度驗證性因素分析的結果及 (2)「入學與過程機會均等」與「助學措施合理性」及「受益者付費與合理學費」與「助學措

施效率性」雙向度驗證性因素分析的結果與問卷內容架構，建構出如圖 6-19 所示之二階因素結構總量表。投入應然層面原始分數為測量變項進行分析，其結果詳見表 6-42。

由分析結果可得： $\chi^2=670.61$ (df=360, p=0.000, 達顯著)，表示觀察所得之共變數矩陣與理論上的共變數矩陣均等的假設須予以拒絕，亦即理論模式與觀察資料並不適配；換言之，本研究所提出的二階因素分析模式並沒有與觀察資料適配。然而，卡方檢定對樣本數相當敏感，一旦樣本過大（本研究樣本數達 791）或資料偏離多變量常態分配就容易造成卡方統計上升而導致拒絕虛無假設，因此，卡方檢定或許比較不適合成為模式考驗的唯一指標，尚須參考其他重要適配指標作為評鑑之依據（吳明隆 2007；邱皓政 2008）。

另觀察其他決斷指標，包括：RMR、RMSEA、GFI、AGFI、TLI、因素負荷量、項目信度、建構信度等，均達決斷標準，表示整體模式與資料適配。亦即「入學與過程機會均等」向度的 1-7 題、「助學措施合理性」向度的 8-15 題、「受益者付費與合理學費」向度的 16-23 題及「助學措施效率性」向度的 24-30 題，四個向度共計 30 題均在測量「高等教育助學機制」此構念。

綜上所述，本問卷之題項編製經進一步的統計分析，證實其與文獻討論後所欲評估的政策規劃向度與具體執行要項間具有契合度。經由該問卷分析作業得以真實評鑑所欲探討之高等教育助學機制內涵。

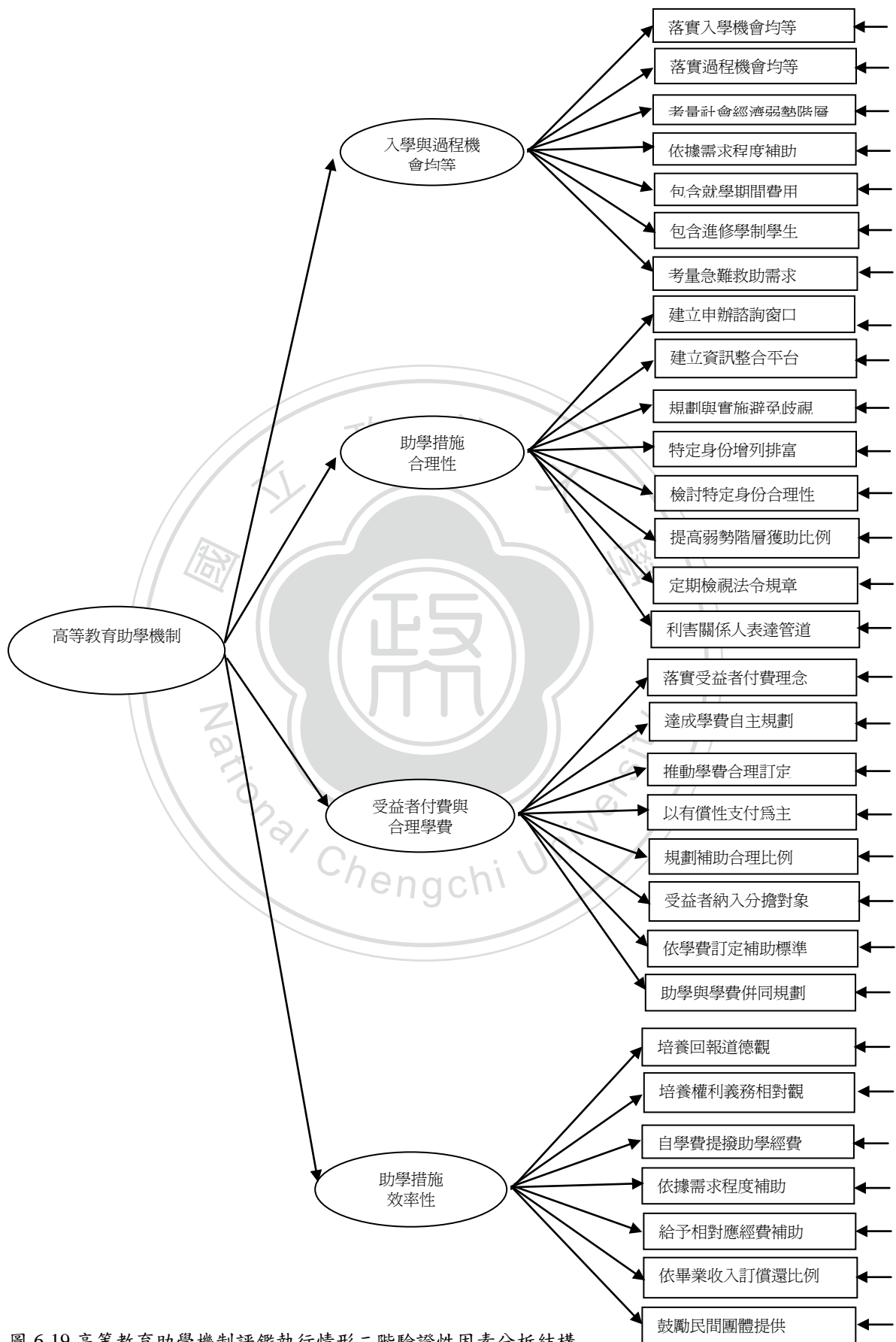


圖 6-19 高等教育助學機制評鑑執行情形二階驗證性因素分析結構

表 6-42 高等教育助學機制評鑑執行情形二階驗證性因素分析

向度	題目	徑路	測量誤差	模式適配指標
入學與過程機會均等		<u>.71</u> ***	.01***	
	1	.66***	.02***	
	2	.68***	.02***	
	3	.69***	.02***	
	4	.71***	.02***	
	5	.52***	.03***	
	6	.51***	.03***	
助學措施合理性	7	.69***	.02***	
		<u>.89</u> ***	.01***	
	8	.71***	.02***	
	9	.67***	.02***	
	10	.65***	.02***	
	11	.62***	.02***	
	12	.65***	.02***	
	13	.72***	.02***	$\chi^2=670.61, df=360, p=0.000$ 不符合
受益者付費與合理學費	14	.73***	.02***	RMR=0.01 符合
	15	.67***	.02***	RMSEA=0.03 符合
		<u>.91</u> ***	.01***	GFI=0.98 符合
	16	.70***	.02***	AGFI=0.97 符合
	17	.65***	.02***	PGFI=0.54 符合
	18	.73***	.02***	TLI=0.99 符合
	19	.56***	.02***	因素負荷量=0.51~0.73 符合
	20	.69***	.02***	項目信度=0.33~0.51 符合
	21	.60***	.02***	
	22	.69***	.02***	
助學措施效率性	23	.70***	.02***	
		<u>.92</u> ***	.01***	
	24	.60***	.02***	
	25	.67***	.02***	
	26	.68***	.02***	
	27	.67***	.02***	
	28	.69***	.02***	
	29	.60***	.02***	
	30	.68***	.02***	

註：*** p < .001

肆、綜合歸納

本節透過驗證性因素分析，分別針對「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」進行一階單因素驗證性因素分析。透過驗證性指標之檢驗，上述四向度除平均變異數抽取量尚可外，餘均達決斷指標，顯示研究問卷編製題項與各該向度間具有契合度。

另透過一階多因素驗證性因素分析得知，「入學與過程機會均等」與「助學措施合理性」向度間具高度相關，但因具區辯效度，顯示兩者間為不同向度，但存在一更高階的共同因素，與本研究所界定之「教育機會均等理論」得以相互呼應。同時，透過一階多因素驗證性因素分析得知，「受益者付費與合理學費」與

「助學措施效率性」向度間具高度相關，但因具區辯效度，顯示兩者間為不同向度，但存在一更高階的共同因素，與本研究所界定之「教育成本分擔理論」得以相互呼應。

最後，進行二階因素驗證性因素分析，除推論卡方值受到本研究樣本數過大而未達決斷指標外，餘均達決斷指標，顯示 30 個問卷編製題項得以透過「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」等四個向度測量「高等教育助學機制」構念。

整體而言，本研究於第二章進行高等教育助學機制的理論分析，提出高等教育助學機制受到「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論之影響。另於第三章各國高等教育助學機制發展脈絡中提出各國高等教育助學機制受到前述二理論影響發展出的助學機制政策規劃向度與具體執行要項，並作為問卷編製之題項。此等透過文獻分析所得之「理論」、「政策規劃向度」與「具體執行要項」，藉由本節統計模式之驗證分析，均呈現出適配狀態。因此，本研究問卷調查之題項實兼具理論分析及適配模式之驗證，大幅提高本研究理論建構與推論之價值與合理性。

第六節 訪談結果分析與討論

針對前述各節問卷結果的分析，顯現出許出寶貴的實徵性結果。惟鑒於研究者專家、行政人員與學生對於高等教育助學機制的政策規劃與執行具有許多寶貴的實務經驗或感受，而非為問卷調查所能顯現。因此，本研究另配合訪談方式，希能豐富研究結果的內涵，並提供實務上有效策略及作法，藉以回應待答問題三、四及五。研究者參酌本研究所採行之理論導向模式評鑑研擬延伸性的訪談題綱（訪談紀要如附錄），立意取樣學者專家、行政人員與學生代表進行訪談，研究者參考文獻資料及訪談結果分析歸納重點如下。

壹、助學機制政策規劃與執行應有理論進行引導

本研究透過理論分析所規劃的 3 項目標達成模式，透過問卷施測後的統計分

析，顯示均呈現高度認同，在五點量表中平均數分別為 3.92、3.93 及 3.93。表示受試者對於本研究「透過教育機會均等及教育成本分擔理論及其產生的政策規劃向度，將能使高等教育穩定發展，學生順利接受並完成高等教育」之規劃觀點具有高度認同。本研究進一步透過訪談分析，亦提出「助學機制政策規劃與執行應有理論進行引導」之結果，其訪談結果歸納如下。

一、透過理論引導能使助學機制永續發展

任一政策的規劃與執行，均需透過理論的引導，方能確立發展的方向，並能有效且長遠的推展。我國高等教育助學機制對於學生受教機會影響甚鉅，且在經費的投入上佔有相當比例的高等教育預算，因此更加需要理論引導，使其得以明確定位與穩健發展。至於助學機制理論的建構，可藉由擴大參與面向（包括：專家、學者、行政人員、學生、家長等人士）的研討或組成委員會，並參酌世界國家的發展脈絡與我國國情，持續深入探討後據以統整定調（訪談對象 A、B、C、D、E、F、G）。

二、教育機會均等理論引導助學機制公平化

高等教育助學機制最核心精神在於協助每一位具有就讀能力之學生，不因其經濟弱勢，而喪失其進入高等教育機構就讀並完成學業之機會。依據前述思維，助學機制擔負達成「社會公平」與促進「社會流動」之功能，其積極目的在於達成「教育機會均等」理論在高等教育階段所強調的「就學」與「過程」機會的均等。另外，助學機制的投入對象應是確實需要協助者，以避免資源投入之浪費。是以，教育機會均等理論的意涵實成為助學機制政策規劃與執行的重要理論之一（訪談對象 A、B、C、D、E、F、G）。

三、教育成本分擔理論引導助學機制效率化

高等教育因非屬義務教育，且其畢業後確實具有個人收益，故學生本應支付高等教育經費。是以，助學機制宜減少無償支付的比例，著重「取之於社會，還

之於社會」之概念。因此，助學機制應以有償性為主，並對於助學機制的償還可分為就學期間與畢業後，就學期間可藉由合理的服務學習來折抵；畢業後，可於具有穩定的工作所得後，依據薪資比例進行償還，培養學生權利與義務觀。是以，教育成本分擔理論的意涵亦成為助學機制政策規劃與執行的重要理論之一（訪談對象 A、B、D、G）。

四、在學契約關係理論引導助學機制多元化

學生對於高等教育機構具有選擇權力。是以，學生可考量學校所提出的助學機制做為參考要項之一，惟當進行選擇後，必需遵照學校擬定之規範來配合並完成。此種在學契約關係理論，一方面強調維持既有的政府法定助學措施外（教育機會均等理論），並強化學生對於接受助學機制的權利義務（教育成本分擔理論）告知。因此，在學契約關係理論的意涵除包含「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論觀點外，將使得學生與學校在助學機制角色定位的明確化，避免相關爭端的衍生，亦能促進各校依據其學校發展與資源條件進行助學機制的規劃，呈現各校多元發展的局面。是以，在學契約關係理論的意涵同可成為助學機制政策規劃與執行的參酌理論之一（訪談對象 B）。

貳、助學機制政策規劃與執行落差原因之分析

本研究透過問卷調查分析助學機制評鑑執行情形知覺分數，得知在問卷規劃的 30 題項中，均顯示出應然與實然知覺分數達顯著性差異，且均為應然知覺分數高於實然。因此，研究者認為助學機制政策規劃與執行顯有落差，除了就現有問卷題項進行分析外，亦期望透過訪談實施，獲致更深入之原因，以對於助學機制政策規劃與執行落差情形提出更完整之建議事項，訪談結果歸納如下。

一、缺乏脈絡性的政策規劃與執行分析

一個政策的規劃與執行應該有其發展脈絡性的資訊建置，才能因應時代的變遷予以快速因應。而現行高等教育助學機制無論是政策規劃或執行人員均更迭快速，歷年辦理之成效統計（包括：受益人數、金額、業務研討等分析），皆缺乏

完整性的資料庫建置，常造成在政策規劃缺乏有效資訊作為判斷依據，而執行上亦因缺乏相關案例分析或通案性解釋彙整，造成實施上因人而異的紊亂解釋現象衍生（訪談對象 C）。

二、缺乏完善的助學機制人力規劃

現行助學機制種類繁多，然在政府部門相關司處常僅有一位正式編制人員同時具備政策規劃者、執行者與評估者之角色，因而常感到心有餘而力不足。而在學校部分，面對助學機制業務量倍增，但大多學校礙於人員編制成本考量及擔心未來少子化的現象衝擊，並未相對應增列相關人員，僅配合工讀人力來協助，致助學機制的實施僅能做到基本的受理，無法進行實地訪查、提供完整助學機制訊息或協助學生選擇最佳的助學機制（訪談對象 A、C、G）。

三、缺乏具體檢討與執行魄力

相關討論均已確認需優先針對以「特定對象」為主的助學機制進行檢討，或者已經大聲疾呼「大專校院弱勢學生助學方案」生活服務學習時數訂定產生執行上的困境等議題，但政府針對助學機制的相關問題如：「賦稅制度不健全」、「資格門檻訂定不合理」等似乎缺乏具體檢討或執行魄力，或多採以「大學自主」將問題還諸學校，以致在「缺乏具體檢討與執行魄力的批評聲浪」的籠罩下，政策規劃與執行間更增落差感受（訪談對象 B、E、F、G）。

四、學校導師制度與功能未彰顯

學生進入高等教育後係屬新的教育階段，在對於學校相關事務不熟悉情況之下，導師應該可以發揮第一時間協助的角色。但一般學校導師制度及其功能並未彰顯，失去了立即協助學生申請助學機制的積極性功能。如果學校部分能強化導師宣導與通報機制，或有效訂定一些導師協助弱勢助學的激勵指標，將能夠提高學生第一時間獲得助學機制協助的比例，亦能減輕學校學務單位工作的負荷，同時強化導師制度之功能（訪談對象 A、E、G）。

五、學校行政運作積極性不足

高等教育助學機制除由政府撥付金額外，學校亦被要求由學雜費收入提撥固定比例作為支用。然而，學校在缺乏鼓勵誘因、經營成本與人力負荷等實際因素考量下，多數抱持消極性的目標達成心態，缺乏積極性的運作（如：另闢財源、組織調整等），使得學生僅能感受到依法受理的制度要求，無法另外感受到積極性的關懷與協助（訪談對象 A、B、D、F、G）。

六、學生作為受益者的積極期許

學生是高等教育助學機制實施下的直接受益者，在近年高等教育朝向高學費及社會整體經濟環境不佳態勢下，學生當會期許政府、學校、企業等提供更多元化的助學機制，以減輕學生經濟上的負擔。在此種心態下，對於政策規劃與執行的落實必然有更高之要求，進而呈現出落差情形，避免助學機制相關單位產生懈怠或自滿心態，導致學生權益被漠視或剝奪（訪談對象 A、C、D）。

七、資訊傳遞或傳達的廣度不足

現行助學機制資訊的傳遞或傳達，多從政府或學校行政單位的思維進行，甚少從學生角度進行思考。另外相關單位未能將助學機制的資訊進行統整性之整理，進行全面性宣導，以致學生常忽略相關訊息，常有未能依時申請助學機制，造成自身權益喪失的案件產生（訪談對象 E）。

參、助學機制政策規劃與執行感受及待努力之處

一、現行助學機制政策規劃與執行尚能符合社會期許

現行助學機制的政策規劃與執行，尚能達成協助「經濟困境家庭之子女，順利進入高等教育機構學習並完成學業」之社會期許。惟因該機制對於學生權益影響甚大，仍有待後續針對助學機制政策規劃與執行進行更完善的檢討，使其更符合社會公平正義並兼具效率與效能（訪談對象 A、B、C、D、E）。

二、未來助學機制政策規劃與執行待努力之處

(一)助學機制對象宜有個案彈性空間

現行助學機制的對象受限於法令的規範，需符合所訂資格要件者，才得以獲得補助。但法令規範僅得符應多數人之實際需要，無法兼顧個案性，致一些突然遭遇家庭困境者（如：近年的金融海嘯事件，造成非自願性的失業），受限於法令規範，無法提供助學機制協助。未來，可考慮在各助學機制法令擬定時，給予學校部分彈性認定空間（或比例），或整合各項資源另設助學專戶，提供無法符合法令規範但實際確有助學機制需求者作為個案協助經費來源。透過法令規章與個案彈性空間協助的雙管齊下，將能使每一位需助學機制協助者，均能獲得幫助，使其美意充分落實（訪談對象 A、D）。

(二)助學機制經費宜有合理分擔比例

助學機制經費規劃，應考量由高等教育的受益者共同來提撥，故未來可優先著重「如何引進企業資金來協助」之議題。此外，對於學校應分擔之比例，需考慮其特性、弱勢學生比例、公私立經營型態與學生來源等差異，分別訂定不同類型學校的合理分擔比例，不宜採取同一標準，致造成部分學校龐大的經費負擔，進而影響其學校之經營發展（訪談對象 A、B）。

(三)助學機制項目宜有多元層面規劃

我國現行助學機制項目雖已呈現多樣化發展，但仍多以政府規範之項目為主。由於各學校經營特性、學生來源等層面均有所差異，政府應鼓勵其進行多元層面的助學機制規劃，藉此除能激發各校間對於助學機制的研究與投入，亦能讓學生得以感受到學校對於助學機制之重視，實為雙贏局面之營造（訪談對象 A）。

(四)助學機制精神宜以經濟弱勢定位

現行助學機制呈現以「特定身份」或以「經濟弱勢」兩種類型的補助型態。惟以「特定身份」為對象的助學機制，實已被各界認為應優先檢討。站在「教育機會均等」與「教育成本分擔」助學機制理論意涵下，未來我國高等教育助學機制應明確定位在「經濟弱勢」協助，如此將能符應其理論意涵，亦能讓助學機制的經費投入具有更實際的效益性（訪談對象 B、C、E）。

(五)助學機制宣導宜有義務角色強化

現行對於助學機制的宣導，多僅強調「政府將照顧每一位學生」、「就學貸款低利率」，容易營造出助學機制的「福利化」假象，認為助學機制為福利措施，如有機會一定要想盡辦法爭取的「搭便車」心態。事實上，高等教育具有個人受益性，助學機制應為求學期間之協助，而非無償的義務性協助。因此，政府應將助學機制償還義務角色予以強化，賦予其回報義務觀，一方面將能導正各界對於助學機制福利化的刻板印象之印象，亦能減少助學機制不必要之支付（訪談對象 B、C）。

(六)助學機制研究宜有國際執行比較

高等教育助學機制業已成為各國高等教育重要之施政要項。然我國現行的助學機制政策與規劃似乎停留在「問題解決導向」，缺乏更宏觀的「國際執行比較」視野。未來，可優先進行先進國家如：美國、英國或鄰近亞洲國家的深度研究，觀察各國在助學機制發展遇到之問題或研擬值得我國學習之道，應有助於我國對於助學機制政策規劃與執行進行更長遠或深入性之探討，提出更為適切與具前瞻性的助學機制（訪談對象 C）。

(七)助學機制整合宜持續廣及各部會

我國現行高等教育助學機制除了教育部提供外，各部會為了照顧其所轄團體亦編有助學機制經費，亦造成政府資源重複投入，甚至產生「助學機制獲得金額高於應支付之就學費用」不合理現象。是以，未來仍應持續以教育部為首，進行各部會高等教育助學機制之整合，一方面避免資源重複投入，另一方面可以讓重複的資源投入經費不足之助學機制，提高助學機制的使用效益（訪談對象 B、C）。

肆、助學機制政策規劃與執行遭遇困境與因應

一、現行助學機制規劃與執行遭遇困境

(一)人力運作不足，助學機制難以順利推展

依據高等教育助學機制發展態勢，未來申請人數及辦理種類均有擴充之現象。但若無法配合相對應的辦理人力，再多的政策規劃美意，恐多僅能在窮於應

付的實際狀況下，草率辦理。中央部會缺乏合理人力編制，政策規劃將無法進行更縝密之思考，實施監督亦無法有效執行；學校單位缺乏人力協助，將無法做好資訊的傳達，亦無法提供良好的助學機制服務，更遑論主動找尋需立即協助者。如此循環之下，助學機制將造成學生滿意度不高，行政人員窮於應付等現象，實非為政策規劃之原意（訪談對象 A、B、C、F）。

(二)金額逐年攀升，助學機制成為沈重負擔

高等教育經費受到普及化現象影響，已產生稀釋現象。隨著助學機制申請人數的增加，高等教育助學機制的投入金額呈現逐年攀升現象。各界莫不擔心在此現象之下，助學機制將成為政府或學校沈重的負擔，進而壓縮到高等教育經費。另外，學校認同助學機制其應擔負部分責任，但均認為應有協助之上限，避免因助學機制的撥付造成學校經營的困境，進而造成校務發展的重大影響，此亦非為助學機制政策規劃時所樂見（訪談對象 A、B、C、D、F）。

(三)特定對象改革，助學機制充滿協商挑戰

特定對象一直成為高等教育助學機制所欲面對且需改革之議題。惟受到特定關係人的利益恐受剝奪的擔心思維下，改革步調仍處於緩慢或停滯情形。但特定對象之改革，除能免除其邊緣、弱勢化，亦能使助學機制定位於「經濟弱勢」，以符合教育機會均等理論所欲闡述的「公平」、「正義」之道。惟此過程將充滿挑戰，實考驗政府部門之協商智慧（訪談對象 C、G）。

(四)齊一標準適用，助學機制充斥反彈聲浪

政府對於學校承擔高等教育助學機制標準採取齊一化，又因政策規劃在教育部高教司，亦多僅佔在一般大學角度思維。是以，對於技職校院財政困窘特性、弱勢學生比例為高、募款能力不足等現象，均無法有效掌握並給予額外協助，造成部分學校執行上遭遇嚴重困境，紛透過各種會議或書面資料表達其反彈心聲，希望其重視此不平之現象（訪談對象 C、G）。

二、因應助學機制規劃與執行遭遇困境之具體作法

(一)進行組織調整，提高執行效率

建議政府及學校部門因應未來的高等教育助學機制發展態勢，進行組織調整。在政府部門，可參考香港政府設立「學生助學辦事處」模式，結合政策規劃、研究執行與受理專線成立專責科室；在學校部門則可將助學機制相關業務綜整在單一組別，以達資訊流通與申辦便利之效。另外，學校亦可透過導師、學生自治組織、社團等相關資源，共同投入助學機制宣導與協助執行。充分運用人力，提高執行效率（訪談對象 A、D）。

(二) 勇於開拓財源，減少財政負擔

政府、企業與個人均為高等教育的受益者。但檢視現行高等教育助學機制的分擔比例，企業負擔極低。政府應思索在此部分如何開拓財源，如：澳洲政府向企業收取人才培育稅，作為助學機制使用，此舉可進一步思索在我國實施的可行性。此外，學校對於助學機制態度亦非常重要，倘能透過校長主動帶領，將可觸發全體對於助學機制的重視。另學校均可透過義賣、企業認養等活動，主動向外界募得財源，投入助學機制，藉以緩解學校財政負擔壓力（訪談對象 A、C、D）。

(三) 變革漸進完成，避免爭端衍生

高等教育助學機制係屬權益獲取事項，一旦涉及權益事項剝奪或更趨嚴格，勢必造成既有受益者之反彈。但倘若此變革實為必須，且符合助學機制的定位，則應將變革原因完整敘明，透過參與討論取得共識。此外，變革的具體執行期間應給予緩衝期，或透過公聽會、檢討會與研討會凝聚共識，以漸進變革模式讓無謂爭端降低，並減少立即性之衝擊，以達成變革之目標（訪談對象 E、G）。

(四) 研擬獎勵機制，提高組織士氣

助學機制執行成效良窳受到人力與經費的影響甚大。除前述組織調整及積極開拓財源部分外，仍應搭配獎勵機制，給予精神及實質層面上的鼓勵。在精神層面上，可在公開場合，鼓勵辦理成效良好之學校與承辦人員，以提高助學機制整體業務的動力與活力；而在實質層面上，可將私校獎補助款計算基準納入弱勢學生比例，或協調銀行將所獲得之就學貸款利息收入提撥部分金額予學校作為催收業務協助使用等，均可實質提升辦理助學機制組織之意願與士氣（訪談對象 F）。

伍、綜合分析與討論

經由行政人員、學生及學者專家之訪談後，得知助學機制政策規劃與執行應有理論進行引導，而適宜之理論多著重於「公平」與「效率」概念上。在公平觀點上，無非希望協助每一位具有就讀能力的學生，不因其經濟因素影響其就學的機會。此外，助學機制的投入應著重於弱勢階層受惠，此與教育機會均等理論所強調的「入學與過程機會均等」及「助學措施合理性」概念相符。另在效率的觀點上，考量高等教育具有個人收益性，且希望經費的投入可以循環使用下，多希望能以有償性協助為主，此與教育成本分擔理論所強調的「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」概念相符。另有學者特別提出「在學契約關係理論」觀點，未來亦可以思考是否得進一步發展成為助學機制的主要理論之一。

此外，對於政策規劃與執行落差的分析，大抵可以從政府層面與學校層面觀之。在政府層面上，原因包括(1)脈絡性不足，造成執行解釋紊亂、(2)對於產生執行困境及亟需立即檢討事宜，無法立即因應；在學校層面上，原因包括：(1)資訊傳遞或傳達沒有考量學生資訊取得之慣性、(2)導師制度功能未彰顯，無法提供助學機制積極協助者之角色及(3)學校行政運作上大致僅於依法受理階段，無法積極提出新作為。此外，人力規劃不足及受益者較高的期許等因素，亦是造成政策規劃與執行落差原因之一。

另對於助學機制政策規劃與執行感受上，大抵認為現行的規劃與執行尚屬完備，對於其後續努力的期許，大致上係從(1)定位要明確、(2)彈性且多元、(3)分擔宜合理及(4)跨國做分析來建議，實具參考價值。

至於助學機制政策規劃與執行遭遇困境與因應之道上，大抵認為現行遭遇的困境包括：(1)人力與經費不足、(2)特定對象改革面臨及(3)齊一標準適用等，而面對此等困境，可行之道分別對應為，(1)進行組織調整及勇於開拓財源、(2)改革事項採用漸進模式及(3)研擬獎勵機制等，甚具參考價值。

此外，研究者於進行訪談結果綜整時，亦觀察到因擔負角色不同，故關心事項與建議事項亦產生微妙的差異。如在(1)高等教育助學機制政策規劃與執行是否宜有合理理論及概念之訪談內容中，學者專家較能完整提出「理論概念」；學

生部分則較從「如何順利完成學業觀點」思考，至於行政人員則認為理論確有必要，但在執行現場，「問題解決」與「契約關係」等處理，更是其所關切之處。而在(2)政策規劃與執行落差之訪談內容中，學者專家較從整體政策角度思維提出，包括：賦稅制度與申請資格門檻；學生部分則從自身感受建議，包括：承辦人員態度、學校積極度、資訊傳遞的完整度；行政人員則從執行現場提出導師制度、政策脈絡、行政運作等建議。

是以，研究者認為行政人員、學生與專家學者，對於高等教育助學機制之看法雖有其重疊及共識之處，惟對於助學機制事項應採行的理論或政策規劃與執行落差的想法，將因其角色不同而產生不同關切之處。在統計上，如本章表 6-14 不同背景變項對高等教育助學機制評鑑執行情形知覺分數差異分析、表 6-32 高等教育助學機制評鑑目標達成認同度描述及差異分析及表 6-23 高等教育助學機制評鑑目標達成認同度描述及差異分析等，均能驗證不同背景變項對於同一向度將產生部分差異性之看法。因此，研究者認為政府後續進行政策規劃與執行時，不妨擴大參與面向，透過更多元角色之參與，讓該議題的討論及思考角度更加全面，並將各不同角色間所關切之事項予以分析、調和與解決，促使政策的推動更加完善。



第七章 結論與建議

本章為結論與建議，主要分為以下兩大部分進行探討：(1)結論，主要分為理論分析結果、理論導向評鑑結果及訪談分析結果等三部分；(2)建議，主要分為對主管教育機關、對大專校院及對後續研究等三部分。

第一節 結論

壹、理論分析結果

一、教育機會均等及教育成本分擔可作為助學機制主要理論

本研究經由文獻探討提出高等教育助學機制的主要理論為「教育機會均等」與「教育成本分擔」。本研究透過前述理論所規劃之目標達成架構經由問卷施測獲得高度之認同，表示受試者認同二理論能作為高等教育助學機制推動之重要依據。另本研究透過訪談分析，得知多數受訪者認為高等教育助學機制政策規劃與執行應有合宜理論或概念作為引導，且多數涵括在「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論範疇內，另有訪談者特別提出「在學契約關係理論」，惟其該理論仍是希望在符應「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論下，另著重強調受惠者應擔負之權利與義務。

二、助學機制發展受到主要理論之影響

從高等教育助學機制發展脈絡觀之，除早期受到慈善與宗教和戰爭期間以國家角度進行思維外，在二次大戰後，其發展主要深受「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論之影響。最初主要以「教育機會均等」理論作為單一思維，但該單一思維容易陷入「免費高等教育」或「免費高等教育加助學金」之慷慨式思維，認為如此才是達到真正之公平。然受到高等教育之普及與全球性經濟危機之時代脈絡影響，並經各國檢視慷慨式助學機制並未有效達成社會公平目標之下，「教育成本分擔」逐漸成為高等教育助學機制發展另一重要參照理論。直至今日高等教育助學機制仍在「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論不斷調和下，持續

發展。

貳、理論導向評鑑分析結果

一、受試者在助學機制執行情形理想期望分數高於落實情形，兩者間存在落差

依據問卷調查結果顯示，在助學機制評鑑執行情形知覺分數分析上，各細項應然(理想期望)層面的表現均高於實然(落實情形)層面，分述如下：

(一)細項知覺分數表現部分

助學機制評鑑執行情形「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」與「助學措施效率性」四個向度的 30 個題項中，受試者在應然層面各試題的平均數表現均高於實然層面，且應然層面的知覺情形相較於實然層面更顯一致，表示樣本對於助學機制評鑑執行要項的理想期望較高且差異較小（認同度較為一致），然實際落實的符合程度普通且差異較大（執行度較不一致）。

(二)應然層面理想期望最高者部分

受試者在助學機制評鑑執行情形應然層面各試題的平均數，前 5 項最高值中，在「入學與過程機會均等」向度中佔了 4 題（分別為：落實入學機會均等、優先考量經濟弱勢階層、針對需求採取不同補助、考量個案需求的彈性規劃），表示各樣本在四向度中，對於「入學與過程機會均等」向度理想期望最高，亦表示「教育機會均等理論」相較於「教育成本分擔理論」更為受試者所關注。

(三)應然層面理想期望最低者部分

受試者在助學機制評鑑執行情形應然層面各試題的平均數，前 5 項最低值中，在「受益者付費與合理學費」向度中佔了 3 題（分別為：落實受益者付費、高等教育學費自主規劃、有償性支付為主），表示各樣本在四向度中，對於「受益者付費與合理學費」向度理想期望最低，亦表示在涉及受惠者既有權益事項時，將降低其期望性。

(四)實然層面落實程度最高者部分

受試者在助學機制評鑑執行情形實然層面各試題的平均數，前5項最高值中，在「入學與過程機會均等」向度中佔了3題（分別為：落實入學機會均等、落實過程機會均等、優先考量經濟弱勢階層），表示各樣本在四向度中，對於「入學與過程機會均等」向度落實符合程度最高。對照於在應然層面中「入學與過程機會均等」向度理想期望亦為最高，表示政府對於助學機制的規劃實已掌握受試者所期待，並在實施上持續予以落實。

(五)實然層面落實程度最低者部分

受試者在助學機制評鑑執行情形實然層面各試題的平均數，前5項最低值中，在「助學措施的合理性」向度中佔了2題（特定身份增列排富條款、建立關係人表達管道），表示各樣本在四向度中，對於「助學措施的合理性」向度落實符合程度最低。此向度主要均為涉及助學措施現行尚未落實且亟待未來改革之事項，故仍待後續持續推動落實。

另從部分訪談意見中，亦提出相關看法驗證應然與實然落差情形產生之原因。如在「入學與過程機會均等」向度中，受訪者認為政府部門對於助學機制生活費用的協助尚不足，而學校（尤其是私校）受限於經營成本考量不願推陳出新等因素，均為該向度應然與實然產生落差之因。在「助學措施合理性」向度中，受訪者認為賦稅制度不夠完整且缺乏實地訪查均造成弱勢身分檢核不易落實，而政府部門政策更迭過快且缺乏評估等因素，均為該向度應然與實然產生落差之因。在「受益者付費與合理學費」，受訪者認為政府部門深知改革必要性但受限民意無法順利推動，造成該向度應然與實然產生落差之因。在「助學措施效率性」向度中，受訪者認為民間團體具有豐富資源，但未能有效投入助學機制，造成該向度應然與實然產生落差之因。

二、背景變項為影響助學機制執行情形知覺分數差異之重要因素

依據問卷調查結果，不同背景變項在助學機制評鑑執行情形知覺分數上有顯著差異，分別說明如下：

(一)身份部分

行政人員在「入學與過程機會均等」向度的實然層面、「助學措施合理性」向度的應然與實然層面及「助學措施效率性」向度的應然層面及「整體」向度的實然層面上的知覺分數高於學生，並達顯著差異。故不同身份者在「入學與過程機會均等」向度的實然層面、「助學措施合理性」向度的應然與實然層面及「助學措施效率性」向度的應然層面及「整體」向度的實然層面上有顯著知覺差異。

(二)學校性質部分

公立學校在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」及「整體」向度的應然層面上的知覺分數高於私立學校，並達顯著差異。故不同學校性質者，在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」及「整體」向度的應然層面上有顯著知覺差異。

(三)學校類別部分

技職校院在「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」、「助學措施效率性」及「整體」向度的實然層面上的知覺分數高於一般大學，並達顯著差異。故不同學校類別者在「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」、「助學措施效率性」及「整體」向度的實然層面上有顯著知覺差異。

(四)學校所在區域部分

東部及離島地區校在「受益者付費與合理學費」及「整體」向度的應然層面上的知覺分數高於北部地區學校，並達顯著差異。故不同學校所在區域在「受益者付費與合理學費」、及「整體」向度的應然層面上有顯著知覺差異。

三、受試者對於助學機制目標達成模式具有高度認同

本研究規劃之三個目標達成架構，(1)「高等教育助學機制透過教育機會均等與教育成本分擔理論，能有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」；(2)「高等教育助學機制透過教育機會均等理論落實，能達成學生入學與過程機會均等，引導高等教育助學機制合理性發展，能有助高等教育穩定發展，

使學生順利接受並完成高等教育」；(3)「高等教育助學機制透過教育成本分擔理論落實，能達成學生入學與過程機會均等，引導高等教育助學機制合理性發展，能有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」，均獲致高度認同。是以，「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論應適宜作為高等教育助學機制政策規劃與實施之核心理論。

四、背景變項為影響助學機制目標達成認同知覺分數差異之重要因素

(一)性別部分

男性在目標達成架構 2 及目標達成架構 3 的認同知覺分數高於女性，並達顯著差異。故不同性別者對於目標達成架構 2 及目標達成架構 3 有顯著知覺差異。

(二)學校性質部分

公立學校在目標達成架構 1 及目標達成架構 2 的認同知覺分數高於私立學校，並達顯著差異。故不同學校性質者對於目標達成架構 1 及目標達成架構 2 有顯著知覺差異。

五、受試者對於助學機制因果關係模式具有高度認同

本研究規劃之四個因果關係，(1)「透過落實 7 項入學與過程機會均等設定的具體執行要項，能有助達成入學與過程機會均等政策規劃向度」；(2)「透過落實 8 項助學措施合理性設定的具體執行要項，能有助達成助學措施合理性政策規劃向度」；(3)「透過落實 8 項受益者付費與合理學費設定的具體執行要項，能有助達成受益者付費與合理學費政策規劃向度」；(4)「透過落實 7 項助學措施效率性設定的具體執行要項，能有助達成助學措施效率性政策規劃向度」，均獲致高度認同。是以，本研究所規劃的具體執行要項應可作為政策規劃向度達成情形之檢驗。

六、背景變項為影響助學機制因果關係認同知覺分數差異之重要因素

(一)身份部分

行政人員在「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效

率性」因果關係的認同知覺分數高於學生，並達顯著差異。故不同身份者對於「助學措施合理性」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」因果關係有顯著知覺差異。

(二)學校性質部分

公立學校在「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」及「受益者付費與合理學費」因果關係的認同知覺分數高於私立學校，並達顯著差異。故不同學校性質者對於「入學與過程機會均等」、「助學措施合理性」及「受益者付費與合理學費」因果關係有顯著知覺差異。

(三)學校所在區域

東部及離島地區學校在「入學與過程機會均等」因果關係的認同知覺分數高於北部地區學校，並達顯著差異。東部及離島地區學校在「助學措施合理性」因果關係的認同知覺分數高於北部地區學校，並達顯著差異；南部地區學校認同度高於北部地區，並達顯著差異；中部地區學校認同度高於北部地區，並達顯著差異。故不同學校所在區域在「入學與過程機會均等」及「助學措施合理性」因果關係有顯著知覺差異。

七、教育機會均等與教育成本分擔理論具有模式契合度

本研究透過文獻分析，提出高等教育助學機制規劃與實施的二項重要理論，分別是「教育機會均等」與「教育成本分擔」，並據以分別建構出政策規劃向度，包括：「入學與過程機會均等」、「助學機制合理性」、「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」。除上述透過文獻分析建構模式外，另透過線性結構方程模式，進行驗證性分析，結果如下：

(一)一階單因素驗證分析均具有契合度

本助學機制評鑑研究問卷第 1-7 題具體執行要項得以證明均屬於測量「入學與過程機會均等」因素；第 8-15 題具體執行要項得以證明均屬於測量「助學措施合理性」因素；第 16-23 題具體執行要項得以證明均屬於測量「受益者付費與合理學費」因素；第 24-30 題具體執行要項得以證明均屬於測量「助學措施效率

性」因素。

(二)一階多因素驗證分析均具有契合度

「入學與過程機會均等」及「助學措施合理性」分別為不同之向度，惟其相關係數達顯著差異，本研究推論其受共同因素「教育機會均等理論」之影響，亦即「入學與過程機會均等」及「助學措施合理性」為「教育機會均等理論」組成向度之推論得以驗證。

另外，「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」分別為不同之向度，惟其相關係數達顯著差異，本研究推論其受共同因素「教育成本分擔理論」之影響，亦即「受益者付費與合理學費」及「助學措施效率性」為「教育成本分擔理論」組成向度之推論得以驗證。

(三)二階因素驗證性分析具有契合度

「入學與過程機會均等」(第 1-7 題)、「助學措施合理性」(第 8-15 題)、「受益者付費與合理學費」(第 16-23 題)及「助學措施效率性」(第 24-30 題)四個向度共計 30 題均在測量「高等教育助學機制」一潛在構念得以驗證。

八、理論導向評鑑有助於助學機制規劃與執行分析

本研究採取理論導向模式對於我國高等教育助學機制進行評鑑分析，透過理論分析形成政策規劃向度與具體執行要項，進而分別探討執行情形應然與實然性、目標達成情形與因果關係情形之分析，以獲致完整之結論，並提出建議事項(如圖 7-1 上半部)。經由此模式進行分析後得知 2 項主要結果(如圖 7-1 下半部)，(1)助學機制透過合宜理論分析提出政策規劃向度之目標達成情形獲得高度認同(圖 7-1 下半部 α)；(2)助學機制透過合宜理論分析提出政策規劃向度產生具體執行要項之因果關係情形獲得高度認同(圖 7-1 下半部 β)。是以，透過理論導向模式有助於提出助學機制的規劃層面。

另助學機制透過合宜理論提出政策規劃向度產生之具體執行要項，經過分析後產生期待與落實的落差情形，可透過深入分析找出解決之道(圖 7-1 下半部 γ)，以使助學機制規劃與實施更為完善。是以，透過理論導向模式有助於提出

助學機制執行層面的改善之處。

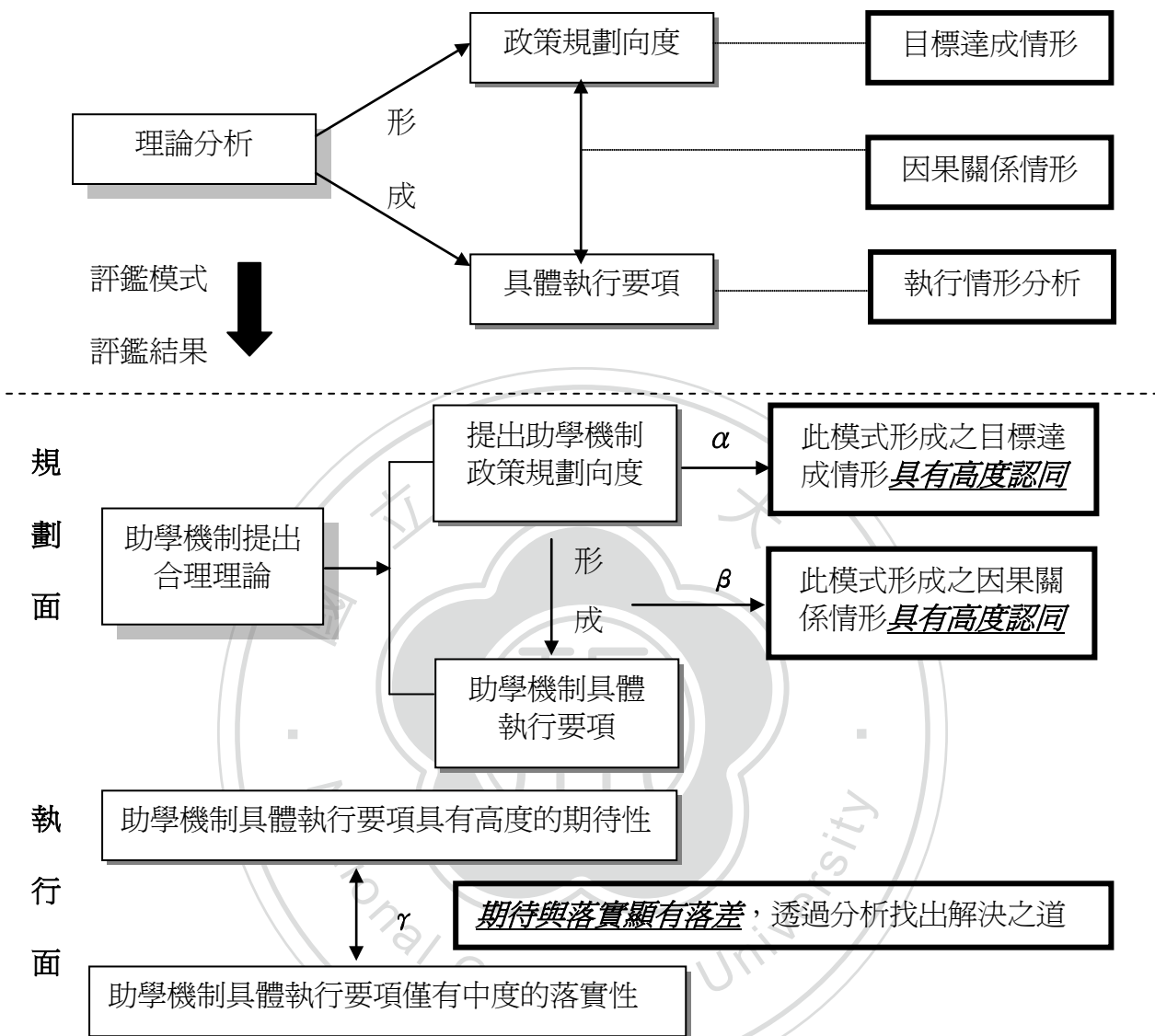


圖 7-1 臺灣高等教育助學機制評鑑結果分析

參、訪談分析結果

一、助學機制期待目標與執行落實間存在落差實有因可循

在助學機制評鑑執行情形知覺分數分析上，各細項應然層面的表現均高於實然層面，顯示期待目標與執行落實間存在落差，經由問卷調查與訪談分析，得知受到下列因素影響，包括：(1)缺乏脈絡性的政策規劃與實施分析、(2)缺乏完善的助學機制人力規劃、(3)缺乏具體檢討與執行魄力、(4)學校導師制度與功能未彰顯、(5)學校行政運作積極性不足、(6)學生作為受益者的積極期許及(7)資訊傳

遞或傳達的廣度不足等。

二、現行助學機制規劃與執行層面仍有待努力之處

經由訪談分析，現行助學機制的規劃層面，已能充分達成協助「經濟困境家庭之子女，順利進入高等教育機構學習並完成學業」之社會期許目標。後續則應對現行助學機制政策規劃與實施進行更細緻的檢討，使其規劃與實施更加符合社會公平正義並兼具效率與效能。而其待努力之處則包括：(1)助學機制對象宜有個案彈性空間；(2)助學機制經費宜有合理分擔比例；(3)助學機制項目宜有多元層面規劃；(4)助學機制精神宜以經濟弱勢定位；(5)助學機制宣導宜有義務角色強化；(6)助學機制研究宜有國際執行比較及(7)助學機制整合宜持續廣及各部會。

三、面對現行助學機制規劃與執行將遭遇之困境應有規劃及改善之道

經由訪談分析，助學機制規劃與執行現行遭遇的困境包括：(1)人力運作不足，助學機制難以順利推展；(2)金額逐年攀升，助學機制成為沉重負擔；(3)特定對象改革，助學機制充滿協商挑戰；(4)齊一標準適用，助學機制充斥反彈聲浪。而面對此等困境，應有之改善之道包括：(1)進行組織調整，提高執行效率；(2)勇於開拓財源，減少財政負擔；(3)變革漸進完成，避免爭端衍生；(4)研擬獎勵機制，提高組織士氣。

第二節 建議

壹、對主管教育機關之建議

一、重視助學機制期待目標與執行落實間之落差現象

在助學機制評鑑執行層面知覺分數分析中顯示，助學機制各具體執行要項的期待目標表現均高於執行落實，且達顯著之差異。是以，對於教育主管機關而言，應重視此現象。本研究業已針對此落差現象提出影響之因素，教育主管機關可就這些因素研擬改善之道，俾利消弭落差現象。

二、持續助學機制規劃與執行層面不足處之檢討改進

經由本研究分析得知，現行助學機制政策規劃與執行層面，尚能符合社會各界之期待。惟助學機制涉及層面廣泛，本研究透過問卷調查與訪談之分析後，提出後續待努力之處，主管教育機關可就是類要項研擬執行方針，規劃達成時程，以利逐步完成。

三、提出助學機制得以永續發展應積極推動之具體作為

助學機制是協助學生得以順利進入高等教育機構就學之重要措施，因此，如何使其得以永續性發展，應為持續關注之議題。經由訪談顯示，助學機制在規劃與執行上面臨人力運作不足、金額逐年攀升、特定對象改革充滿挑戰及齊一標準適用充斥反彈聲浪等困境。為使助學機制得以永續發展，針對現有困境宜提出因應作為，使其推動困境得以有效解決，以利助學機制永續發展。

貳、對大學校院之建議

一、提供以學生為本位之助學機制服務模式

助學機制雖由政府進行規劃，但其具體執行在於學校。因此學生是否可以得以感受到政府所提供之助學機制美意，實受學校服務模式之影響。助學機制之對象為學生，因此，學校受理單位應以學生為本位進行服務模式之考量，如：利用導師制度擴大服務人力、分析學生獲取資訊來源以利資訊傳達等，透過該服務模式之推動除能減少助學機制期待目標與執行落實間落差現象外，亦能使學生充分感受的學校行政作業之積極與熱情態度，進而提升對學校之認同感。

二、進行助學機制推動順利之相關變革作業

助學機制是否得以順利推動，有賴人力與經費資源的投入。是以，大學校院應就組織與經費爭取觀點進行變革作業。在組織變革上，可就助學機制的相關業務歸納為同一組別，以利學生申請與業務聯繫的便利性。而在經費變革上，除了現行政府的經費核予外，學校應主動尋求外界資源的投入。透過前述相關變革作業進行，將有利助學機制推動順利。

參、對後續研究之建議

一、確立理論導向評鑑架構，以利其推廣應用

本研究於第四章進行的理論導向模式評鑑及國內外運用該模式相關研究的分析中得知，該模式近年逐漸受到重視，惟因推廣、研究或使用者的評鑑架構的「理論」、「目標達成」及「因果關係」尚未能產生明確或一致的操作定義，致造成其推廣的限制性。本研究經分析後，採用較明確進行操作性定義的「Weiss」觀點與架構來進行評鑑作業。研究者認為，該模式強調「理論」、「目標達成」及「因果關係」的評鑑模式，對於政策的規劃、評估與修正具有高度的參考價值，應值得大力推廣。是以，未來研究可優先對其評鑑架構予以明確及定義化，以解決其目前被視為限制性之問題，俾加速該評鑑模式的一致性，進而帶動其推廣應用。

二、補充修正理論，以完備助學機制架構

理論導向評鑑模式的特色乃在以理論作為導引評鑑進行的架構，因此理論的正確性格外重要。此外，理論的建立更可提供方案評鑑及改進的指引，對方案目標達成及因果關係擬定與評鑑均具有重要的貢獻與影響。本評鑑研究在建立高等教育助學機制的理論時，受限於時間與物力僅以文獻分析及各國與我國發展脈絡之方式建立方案理論。然而，高等教育助學機制理論之探討仍有可持續精進之處，例如擴大理論產出與凝聚之範疇，包括：文獻探討、參與觀察、焦點團體(focus groups)等，而在實質理論分析上，似乎可再探討如：在學契約關係、社會公平正義等理論，如此理論架構將更趨於完備。至於該評鑑模式中目標達成及因果關係認同度之分析，除了藉由邏輯判斷合理性及結構方程模式確立契合度外，也可思考如何進一步探究及找出其中之不足處，使其更臻完備。

三、發展多元評鑑，以提供深入精確資料

本評鑑研究主要採用問卷調查法來分析臺灣高等教育助學機制之執行情形、目標達成及因果關係認同度，並藉由統計方法去分析數值所代表的意義，另輔

以訪談法來探究更深層的原因。然而，方法學上的限制，仍使本評鑑研究「執行情形」在推論與解釋上存有不同問題。未來進一步的評鑑研究，似乎可考慮個案研究、參與觀察、深度訪談等方法來蒐集深入多元的資料，以佐證並提供問卷調查的結果。至於對於目標達成及因果關係的探討，則可嘗試採用實驗設計或準實驗設計來做更嚴謹的分析。

四、進行個案研究，以豐富研究推論見解

由於本研究透過理論分析所產生的政策規劃向度與具體執行要項，並經由問卷調查與訪談法所提出的結論與建議事項，均是以整體大學校院共通模式進行思維。惟高等教育助學機制在不同類型的大學校院中，其獎助比例、模式分配、經費提撥等均有所差異。是以，若欲進一步探討助學機制在不同類型大學校院所應進行之差別規劃時，實需透過不同類型的個案研究，來以豐富研究推論見解，使其研究更具深入與價值性。



參考書目

一、中文部分

- 王文科 (2004)。課程與教學論 (第4版)。台北：五南出版社。
- 王文科、王智弘 (2005)。教育研究法。台北：五南出版社。
- 小林雅之 (2006)。日本的高等教育體系和機會均等。發表於中日高等教育財政研討會會議論文集，中國大陸：北京大學中國教育財政科學研究所。
- 立法院 (2003年5月19日)。青年教育津貼條例草案。立法院公報，92 (32)，305-332。
- 日本育英會 (1964)。日本育英會二十年紀念志。東京：日本株式會社。
- 王璐、孫明 (2006)。英國大學生學費與資助政策改革，比較教育研究，7 (194)，52-57。
- 王麗雲、侯重博 (2005)。應用方案理論進行評鑑：以嘉義縣市國小週三進修方案為例。載於潘慧玲 (主編)，教育評鑑的回顧與前瞻 (頁 219-249)。台北：心理出版社。
- 石橋知也 (2006)。學費、獎學金及教育貸款指南。東京：日本株式會社。
- 杜屏、李寶元 (2007)。中國高等教育的成本分擔與機會均等。北京師範大學學報，1，11-17。
- 吳明隆 (2009)。SPSS 操作與應用-問卷統計分析實務。台北：五南出版社。
- 吳清山、林天祐 (1997)。教育選擇權。教育資料與研究，16，82。
- 吳清山、林天祐 (2003)。教育小辭書。台北：五南出版社。
- 李秀鳳 (2000)。我國大學教育階段學費補助之研究。國立臺灣師範大學公民訓

- 育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李嗣涔（2007）。**國立大學校院的學雜費問題**。發表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，國立政治大學公共行政及企業管理教育中心。
- 沈姍姍（2000）。**國際比較教育學**。台北：正中書局。
- 沈紅、李紅桃譯（2003）。**高等教育財政：問題與出路**。北京：人民教育出版社。
- 周祝瑛（2008年10月）。**高等教育助學貸款之探討：從美、日、澳、德、英五國談起**。發表於高等教育的發展與轉型學術研討會，淡江大學。
- 周愚文（2007）。**綜合高中政策之評鑑與改進**。國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心成果報告，未出版，台北。
- 林文蘭（2006）。優惠與污名？—臺灣教育補助政策的社會分類效應。**教育與社會研究**，11，107-151。
- 林松柏（2008）。**臺灣高等教育評鑑利害關係人互動模式建構：評鑑政治學理論之應用與評析**。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所博士論文，未出版，南投。
- 林美秀（2008）。**國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度之調查研究**。南華大學生死學研究碩士論文，未出版，嘉義。
- 林清江（1982）。教育機會均等理想的實現。**教育資料文摘**，12，4-8。
- 林清江（1989）。**教育社會學新論-我國社會與教育關係之研究（第六版）**。台北：五南出版社。
- 邱皓政（2008）。結構方程模式的檢定力分析與樣本數決定，**αβγ量化研究學刊**，2(1)，139-172。
- 胡中鋒、李方（1999）。**教育測驗與評價**。廣東：廣東高等教育出版社。

- 洪薇茜 (2007)。家庭背景、學校類型與就學貸款因果模式之建立與檢證。國立屏東教育大學教育學系碩士論文，未出版，屏東。
- 侯崇博 (2004)。嘉義縣市國民小學教師週三進修方案之評鑑研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 香港學生資助辦事處 (2006)。各項資助計畫。2009年4月23日，擷取自
<http://www.sfaa.gov.hk/tc/about/welcome.htm>
- 香港學生資助辦事處 (2009)。2009/10學年專上學生資助計劃「調整後家庭收入」計算公式下的計算便覽。2009年11月20日，擷取自
<http://www.sfaa.gov.hk/pdf/common/Form/fasp/AFI.Chinese.2009>
- 香港理工大學社會政策研究中心 (2002)。高等教育改革政策研究。2008年11月16日，擷取自
<http://www.acad.polyu.edu.hk/~sscsp/report/Survey%20report%20for%20press.pdf>
- 徐同文 (2005)。高校收費制度的法律認知與道德認知——兼論貧困生問題的解決。國家教育行政學院學報，7，32-34。
- 徐國興 (2007)。日本國家大學生貸款回收保障體系研究，教育與經濟，1，64-68。
- 馬國棟 (2007)。個人高等教育成本分擔-貸款與工讀的運用。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投。
- 高上倫 (2007)。臺北縣國民小學教師知覺校長科技領導之研究。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，台北。
- 高嵩 (2007)。當代美國聯邦政府大學生資助政策研究。東北師範大學學報，225，124-130，
- 高嘉卿 (2008)。臺北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之方案理論評鑑研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。

- 翁福元 (1998)。準後福特主義社會中教育機會均等理想之實現—解嚴後臺灣教育改革之反省。載於中華民國比較教育學會與中國教育學會 (主編)，**社會變遷中的教育機會均等** (頁73-107)。台北：揚智出版社。
- 翁福元 (1999)。九〇年代初期臺灣教育機會均等理想的實踐：後福特主義的觀點。**比較教育**，47，28-54。
- 張民選 (2003)。**理想與抉擇-大學生資助政策的國際比較**。北京：人民教育出版社。
- 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。
- 張清溪 (1996)。評高等教育資源分配與學費。**教改通訊**，18，83-84。
- 張淑美 (1994)。不同教育機會差異之探討。**國立高雄師範大學學報**，5，87-111。
- 張鏡湖 (1990)。私立學校的問題。**教育資料文摘**，146，35-38。
- 教育部 (2005)。**大學學費問題之論述**。2009年3月18日，擷取自 <http://www.edu.tw/files/list/B0068/940708.doc>
- 教育部 (2008)。**教育部年度施政方針**。2008年8月14日，擷取自 http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=905
- 教育部 (2009)。**98學年度公私立大專校院，高教技職簡訊**，32，7。
- 教育部 (2010)。**98學年度全國技專校院校長會議成果報告**。主辦單位：樹德科技大學。
- 莊妙芬 (2007)。**落實教育機會均等之研究 (整合型計畫) -子計畫五：大專校院助學機制之研究期末報告**。台北：教育部。
- 郭昭佑 (2006)。**當評鑑遇上教育-教育評鑑意涵研究**。**教育評鑑與行政學刊**，2，

19-42。

郭為藩、林清江、蓋浙生、陳伯璋（1986）。教育機會均等理想的實踐。**理論與政策**，1，29-39。

陳玉芳（2006）。幼托園所人員對幼托整合政策覺知之研究-生態系統理論之分析觀點。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

陳有春（2006）。新中國高校學生資助制度變遷研究。湖南農業大學高等教育學研究所碩士論文，未出版，中國：湖南省。

陳宏美（2006）。我國大學學費政策與就學貸款制度之研究—以北部某私立大學為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士論文，未出版，台北。

陳志彬（2000）。臺灣地區高等教育擴充與教育機會不均等性之變遷。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。

陳佩君（1998）。公私部門協力理論與應用之研究。國立政治大學公共行政學系碩士論文，未出版，台北。

陳奎熹、高強華、張鐸嚴（1995）。教育社會學。台北：空大。

陳雅新（2002）。國民小學校長領導能力現況之研究。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。

曾淑惠（2006）。評鑑專業化的概念與發展對我國教育評鑑專業化的啟示。**教育研究與發展期刊**，2（3），171-192。

曾淑惠（2008）。**教育評鑑：理論與實務的對話**。台北：師大書苑。

彭森明（2005）。臺灣高等教育應如何進一步落實公平化的理念？。**教育研究月刊**，137，5-15。

- 程介明 (1993)。中國大陸教育實況：進展、局限、趨勢。台北：商務出版社。
- 閔維方 (2002)。高等教育運行機制研究。北京：人民教育出版社。
- 黃光國 (2003)。科學與口號：談學術思想的傳播。新聞學研究，76，1-12。
- 黃承勇 (2004)。臺灣公私部門與階級意識關係之研究。國立台北大學社會學系碩士論文，未出版，台北。
- 黃昆輝 (1972)。論教育機會均等。載於方炳林和賈馥茗 (主編)，教育論叢 (頁 89-109)。台北：文景出版社。
- 黃秀霞 (2005)。臺北縣試辦國民中小學組織再造及人力規劃方案之研究-以方案理論為基礎的評鑑。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，台北。
- 黃昱碩 (2006)。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與課程發展委員會組織再造之研究。國立新竹教育大學教育學系研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 黃翊智 (2005)。高等教育成本分擔理論對臺灣學生就學貸款制度關聯性之研究。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 黃毅志 (1999)。社會階層、社會網絡與主觀意識。台北：巨流出版社。
- 黃藹 (2006)。菁英主義與平等主義教育觀的哲學省思。載於北京教育公平與社會變遷國際學術研討會 (頁 1-9)，北京師範大學。
- 華東師範大學教育系選編 (1979)。列寧論教育。北京：人民教育出版社。
- 楊振昇 (2001年11月)。析論當前教育評鑑之困境與前瞻—鉅觀觀點之分析。發表於第八次教育行政論壇，國立新竹師範學院初等教育學系與國民教育研究所。
- 楊瑩 (1998)。當前臺灣地區教育機會均等問題的探討。載於中華民國比較教育

- 學會、中國教育學會(主編), **社會變遷中的教育機會均等**(頁 1-28)。台北：揚智出版社。
- 楊瑩(2005)。英國高等教育學費政策及助學貸款制度之改革。**教育研究月刊**，**137**，138-158。
- 葉金鈺(2003)。**公立博物館業務委託經營管理效益研究**。國立臺灣師範大學社會教育研究所碩士論文。未出版，台北。
- 鄒川雄(2006)。一流大學的迷思？從美國大學自由教育精神檢討臺灣高等教育之改革方向。**教育與社會研究**，**10**，125-162。
- 廖一明(2005)。**關於完善現行高校幫困助學體系的調查與研究-T大學的個案研究**。華東師範大學教育管理學系碩士論文，未出版，中國：華東省。
- 熊志中(2005)。**基于變革的貧困大學生資助體系研究**。華中師範大學教育學系碩士論文，未出版，中國：華中省。
- 蓋浙生(1986)。**教育財政學**。台北：東華書局。
- 蓋浙生(1989)。我國教育經費支出之剖析與檢討。**現代教育**，**3**(2)，85-100。
- 蓋浙生(1999)。**教育財政與教育發展**。台北：師苑出版社。
- 蓋浙生(2003)。**臺灣高等教育市場化政策導向之檢視**。**教育研究集刊**，**50**(2)，29-51。
- 蓋浙生(2007)。**教育經濟與財政新論**。台北：高點文化事業有限公司。
- 鄭新輝(2002)。**國民中小學校長評鑑系統之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 劉秀曦(2002)。**我國大學教育財政改革之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

- 劉昆輝 (1971)。日本現行教育制度。台北：商務出版社。
- 劉兆漢 (2005)。對臺灣高等教育發展的一些看法。載於潘黃政傑主編**二十世紀大學教育的新挑戰** (頁 21-27)。國立臺灣大學：東亞經典與文化研究計畫。
- 潘慧玲 (2002)。方案評鑑的緣起與概念。**教師天地**，117，26-31。
- 霍力岩 (2000)。學前教育評價。北京：北京師範大學出版社。
- 樸筠 (2006)。高校學生資助政策比較與構想。蘇州大學高等教育學系碩士論文，未出版，中國：蘇州省。
- 蕭霖 (2004)。高等教育成本之歸宿與學生補助措施政策探討。**教育研究月刊**，124，59-66。
- 駱明慶 (2002)。誰是台大生？性別、省籍與城鄉差距。**經濟論文叢刊**，30 (1)，113-147。
- 薛迪安譯 (1997)。生活的經濟學。台北：聯經出版社。
- 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**公共政策論壇高等教育系列：高等教育學雜費政策與改革** (頁55-60)，國立政治大學公企中心。
- 羅清水 (1998)。論教育機會均等意涵與作法。**研習資訊**，15 (2)，1-15。
- 曠乾 (2009)。高等教育成本分擔中的教育銀行。**黑龍江高教研究**，179 (3)，25-28。
- 蘇錦麗 (2003)。談教育評鑑之專業性。**教育研究月刊**，112，31-36。
- 蘇錦麗 (2004年5月)。高等教育評鑑的趨勢與展望。發表於教育評鑑—回顧與展望學術研討會，國立臺灣師範大學教育研究中心主辦。

二、英文部分

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the expert division of labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1991). The order of professionalization: An empirical analysis. *Work and Occupations*, 18(4), 355-384.
- Adams, T. B., Beam, D. R., Evans, R. M., & Shreffler K.J.(2006). Development and Evaluation of Theory-Based Alcohol Education Programs. *Alcohol Drug Education*, 50(3), 21-30.
- Ahonen, E. (1996). Vouchers in higher education. *Higher Education Management*, 8(1), 19-25.
- Alkin, M. C. (2004). Comparing evaluation points of view . In M. C. Alkin, (eds.). *Evaluation roots : Tracing theorists' views and influences* (pp.3-11). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alkin, M. C. & Christie C. A. (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. CA : Sage Publications Inc.
- Axelson, R. D. (2003). *Toward theory-based approaches for analyzing and enhancing postsecondary student success*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona, Tempe, Arizona.
- Baba , M. (2003). Who should pay for higher education? A Japanese perspective. *Higher Education in Europe*, 28(4), 559-568.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bennett, J. (2003). *Evaluation methods in research*. London: Continuum.
- Berube, M.(1991). *America President and Education*. New York: Greenwood.
- Bickman, L. (1987). *The functions of program theory*. CA: Jossey-Bass.
- Bickman, L. & Reich, S. (2005). Profession of evaluation. In S. Mathison(eds.). *Encyclopedia of evaluation*(pp.331-334). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Blaug, M. (1980). *Common assumptions about education and employment*. Oxford: Pergamon.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E, Weinert & R. H. Kluwe,(eds.). *Motivation, and understanding*(pp.65-116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brubeck, D. & Beer, J. (1992). Depression, self-esteem, suicide ideation, death anxiety and GPA in high school students of divorced and non-divorced parents. *Psychological Reports*, 71, 755-763.

- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P.A. (1933). *The Professions*. Oxford University Press, Oxford.
- Caplow, T. (1954). *The sociology of work*. Minn: The University of Minneapolis Press.
- Chen, H. T. (1990a). Issues in constructing program theory. In L. Bickman(ed.). *Advances in program theory*(pp.7-18). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chen, H. T. (1990b). *Theory-driven evaluations*. London: Sage.
- Chen, H.T. (2004). *Practical program evaluation*. London: Sage.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. London: University of California Press.
- Cobban, A. (1988). *The Medieval English Universities*. London: Scholar Press.
- Coombs, P. (1985). *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. New York: Oxford University Press.
- Cunningham, J. (1980). *Sources of finance for higher education in America*. DC: University Press of American.
- Davidson, E. J. (2000). Ascertaining causality in theory-based evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 87, 17-26.
- DCFS(2004). *Currently in Higher Education*, Retrieved March 28, from the World Wide Web:
http://www.dcf.gov.uk/studentsupport/students/support/students/currently_in_he.shtml
- DCFS(2004). *Student Finance Future Arrangement*, Retrieved April 16, 2009, from the World Wide Web:
http://www.dcf.gov.uk/studentsupport/students/200_2006_entry.shtml
- DfES (2005). *The 14-19 Education and Skills – White paper*. London: DfES.
- Donaldson, S. I. (2003). Theory-driven program evaluation in the new millennium. In S.I. Donaldson, & M. Scriven(eds.), *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium* (pp.109-141). Lawrence Erlbaum Associates, Ins. Publishers.
- Fitz-Gibbon, C. T., & Morris, L. L. (1996). Theory-Based Evaluation. *Evaluation Practice*, 17(2), 177-184.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative Approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Funnell, S. C. (2000). Developing and using a program theory matrix for program evaluation and performance monitoring. In P. J. Rogers, A. Petrosino, T. A. Huebner, & T. A. Hacsí (eds.), *Program theory in evaluation : Challenges and opportunities. New Directions for Evaluation*, 84, 91-101. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grand, J. (1991). *Equity and Choice*. UK : Harper Collins.
- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P. & Zedeck, S. (1981). *Measurement theory for the behavioral sciences*. San Francisco: Freeman.
- Gove, P. B. (1981). *Webster's third new international dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Hansen, W. (1994). *Economics and Financing of Higher Education: The Tension between Quality and Equity*. New York: Prometheus.
- Hearn, J.C. (1994). *Three major developments in the finance of higher education*. Paper presented at the Conference for the 30th Anniversary of the Institute of Higher Education, University of Georgia, Athens, GA.
- Hopkins, D. (1997). *Evaluation for school development*. Keynes, UK: Open University Press.
- Jefferson, T. (1984). *Thomas Writings*. New York: The Library of America.
- Johnson, T. R. (1972). *Professions and power*. London: Macmillan.
- Johnstone, D. B. (1986). *Sharing the Costs of Higher Education: Student Financial Assistance in United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden and the United States*. New York: College Board.
- Johnstone, D. B. (2001). *Patterns of finance: Revolution, evolution, or more of the same? ASHE Reader on Finance in Higher Education*. MA: Pearson Custom Publishing.
- Johnstone, D. B. (2006). *Financing Higher Education: Cost-sharing in International Perspective*. Boston: Boston College Center for International Higher Education.
- Kaiser, F. (1992). *Public Expenditure on Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Leslie, L. L. & Brinkman, P. T. (1988). *The economic value of higher education*. New York: Macmillan.
- Marchese, T. J. (1997). U. S. Higher Education in The Postwar Era : Expansion And Growth. *U. S. I. A. Electronic Journal* , 2 ,1-6.

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-Based Inquiry* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Mehmet, O., & Yip, Y. H. (1986). *Human capital formation in Malaysian universities: a socio-economic profile of the 1983 graduates*. MY: Institut Pengajian Tinggi.
- Mill, J. (1998). *Utilitarianism*. New York: Oxford University Press.
- Murdock, D. P. (2007). *School-wide behavioral support: A theory-based program implementation study of positive behavioral interventions and support*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Cincinnati, Cincinnati, Ohio.
- NUS(1996). *General Information*. Singapore: NUS.
- OECD (1990). *Financing higher education: Current patterns, organisation for economic cooperation and development*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 326169.
- Payne, D. A. (1994). *Designing Educational Project and Program Evaluations: A Practical Overview Based on Research and Experience*. Boston: Kluwer Academic.
- Parsons, T. (1949). *The Structure of Social Action*, New York: The Free Press.
- Pennar, J. (1971). *Modernization and Diversity in Soviet Education*. New York: Praeger.
- Popham, W. J. (1993). *Educational Evaluation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Posner, M. (1993). *Economic Analysis of Law*. Toronto: Little, Brown & Company.
- Psacheropoulos, G. (1985). *Returns to Education: A Further International Update and Implications*. *The Journal of Human Resources*, 20(40), 583-604.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1985). *Education for development: an analysis of investment choices*. New York: Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. (2006). World Bank policy on education: A personal account. *International Journal of Educational Development*, 26, 329-338.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford : Oxford University Press.
- Rawls, J. (1999). *Justice as Fairness*. MA: Harvard University Press.
- Rein, M. (1981). Comprehensive program evaluation. In Levine et al. (eds.), *Evaluation research and practice*. Beverly Hills, CA: Sage
- Rogers, P. J., Petrosino, A., Huebner, T. A., & Hacs, T. A. (2000). *Program theory in evaluation: Challenges and opportunities*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rogers, P. J. (2000). Program theory: Not weather programs work but how they work.

- InD. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, S T. Kellaghan (eds.), *Evaluation models*. Boston: Kluwer Academic.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A systematic approach* (5th ed.). London: Sage.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*(7th). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Salmi, J. (2000). Equity and quality in private education the Haitian paradox. *Compare*, 30(2), 163-178.
- Sanderson, B.B. (1977). Police officers: the relationship of college education to job performance. *The Police Chief*, 44 ,62-63.
- Scheirer, M. A. (1987). Program theory and implementation theory: implications for evaluators. In L. Bickman(ed.). *Using program theory in evaluation*. San Francisco , CA: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new designs for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital*. New York: Free Press.
- Selvaratnam, V. (1994). *Innovations in higher education: Singapore at the competitive edge*. Washington, D.C: The World Bank.
- Shantakumar, G. (1999). Ageing in the city-state context: perspectives from Singapore. *Ageing International*, 2, 46-60.
- Smith, N. L. (1997). Evaluation models and approaches. In J. P. Keevs(ed.). *Educational research methodology and measurement an international handbook* (2nd ed.). Cambridge, Oxford: Elsorier Science Ltd.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Norwell, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Student Financial Assistance Agency (1995). *Annual Report 1995*. Hong Kong: Government Printer.
- Suchman, E.A. (1967). *Evaluation research: principles and practice in public service an social action programs*. New York: Russell Sage Foundation.

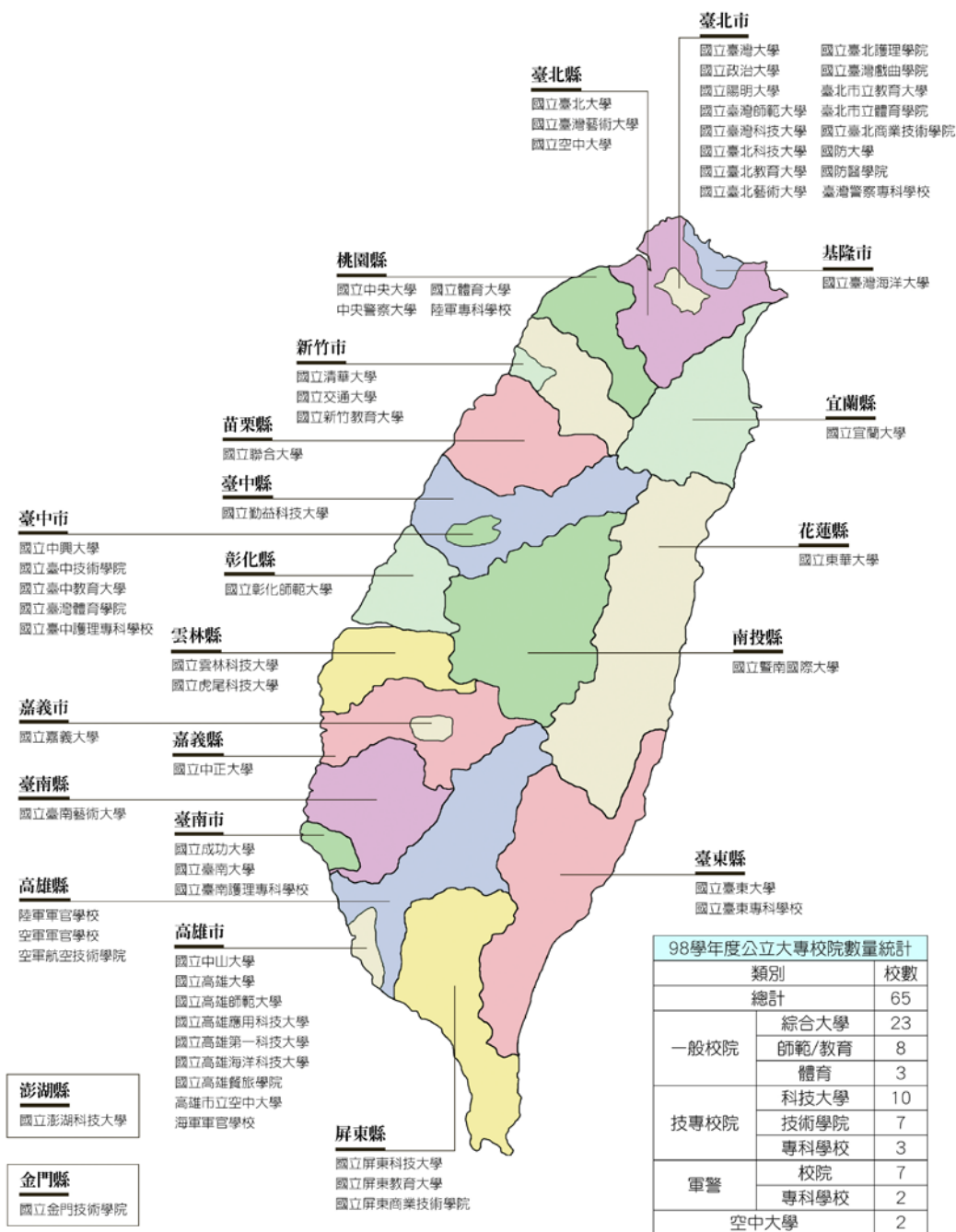
- Taylor-Powell, E., & Henert, E. (2008). *Developing a Logic Model: Teaching and Training Guide*. University of Wisconsin Extension, Madison Wisconsin.
- Tata, J., & Bowes-Sperry, L. (1996). Emphasis on distributive, procedural, and interactional justice: differential perceptions of men and women. *Psychological Reports*, 79, 1327–1330.
- Trio, P. (1984). Financing of University Students in Middle Age: A New Orientation. *History of University*, 4, 2-14.
- Trow, M.(1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 091983.
- US Department of Education (1993). *The Student Guide 1994-1995: Finalional Aid from the US Department of Education*. Washington DC: US Government Office.
- Vaizy, J. (1962). *The Economics of Education*. London: Feber.
- Vossensteyn, H. & Koelman, J. (2001). Keeping up Performance: an international survey of performance-based funding in higher education. *higher education policy and management*.23,(2) ,127-145.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. NJ: Prentice Hall.
- Weiss, C. H. (2000). Which links in which theories shall we evaluate? In P. J. Rogers, A. Petrosino, T. A. Huebner & T. A. Hacsí (eds.), Program theory in evaluation: Challenges and opportunities. *New Directions for Evaluation*, 84, 35-45. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wenzhi, L. (2004). The grapheme combination method: Teaching and learning Chinese characters through associative links. Unpublished *doctoral dissertation*, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- West, E. (1997). Education vouchers in practice and principle: A survey. *The World Bank Research Observer*, 12(1), 83-103.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? . *American Journal of Sociology*. 70 (2), 137-158.
- Woodhall, M. (1989). *Financial support for students: Grants, loans, or graduate tax?* London: University of London.
- Woodhall, M.(1992). Changing sources and patterns of finance for higher education: a review of international trends. *Higher Education in Europe*, 17, 141-149.
- World Bank. (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. Washington, D.C.: World Bank.

- World Bank. (1994). *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank. (1995). *Priorities and strategies for education*. Washington, D.C.: World Bank.
- Worthen, B, W. (1996). Editors note: The origins of theory-based evaluation. *Evaluation Practice*, 17(2), 169.
- Wholey, J. S. (1987). Evaluability assessment: developing program theory. In L. Bickman (ed.), *Using program theory in evaluation. New Directions for Program Evaluation*, 33, 77-92. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zhang, M. (2000). *Differential or flat? A comparative study of tuition policies in the world*. Hong Kong: University Grants Committee.
- Ziderman, A. & Albrecht, D. (1995). *Financing Universities in Developing Countries*. London: Falmer Press.



附錄一 98 學年度公立大專校院分布圖

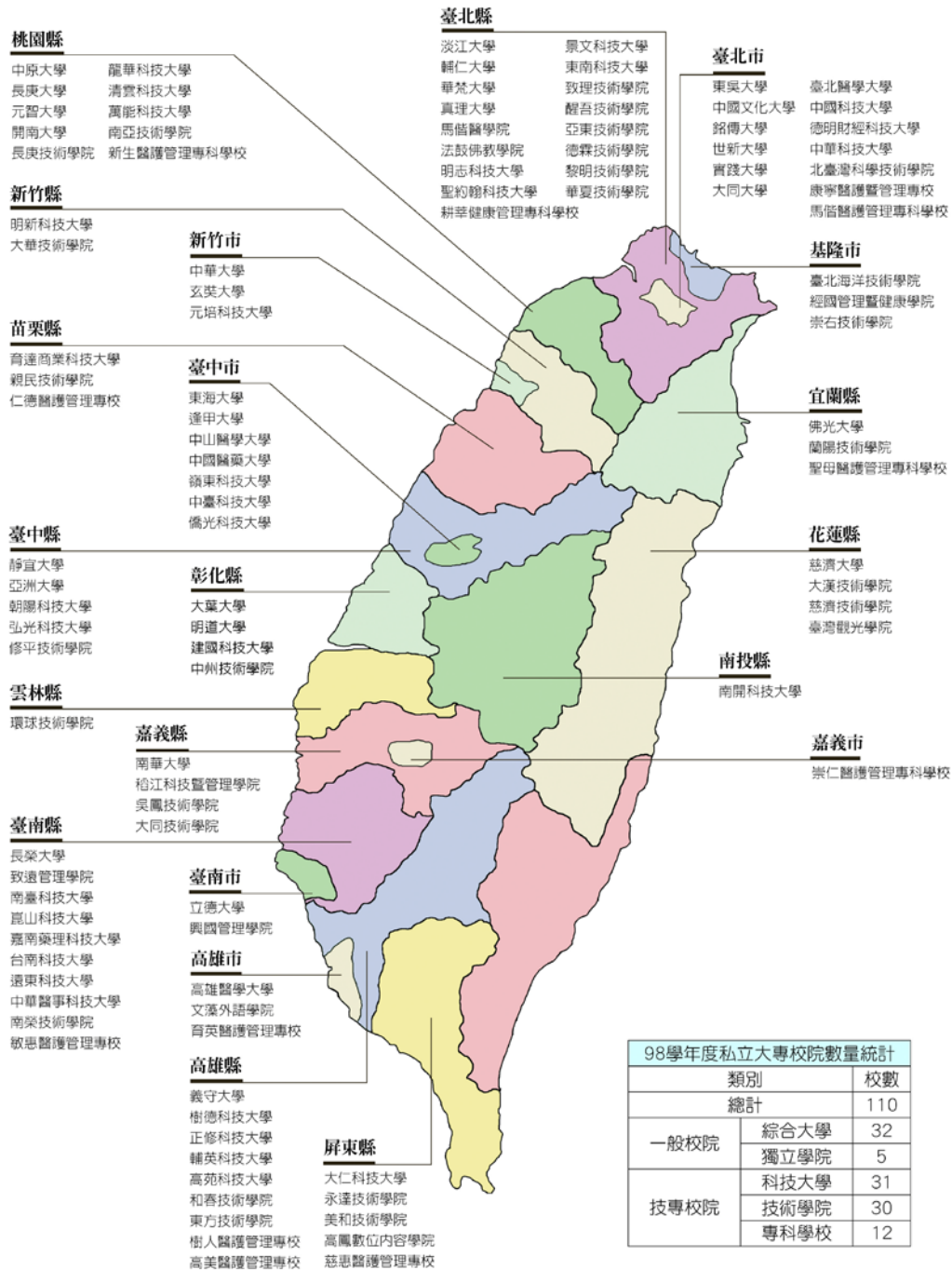
98學年度公立大專校院分布圖



(註：本圖所示各校所在地係以校本部為準，部分學校設有分部或第二校區，在此不另標示)

附錄一(接續) 98學年度私立大專校院分布圖

98學年度私立大專校院分布圖



(註：本圖所示各校所在地係以校本部為準，部分學校設有分部或第二校區，在此不另標示)

附錄二 臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷專家內容效度審查意見

向度		題號	適合		修改後適合		不適合		分析與討論結果	
			N	%	N	%	N	%		
基本資料		1	8	100	0	0	0	0	完全保留	
		2	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改	
		3	8	100	0	0	0	0	完全保留	
		4	8	100	0	0	0	0	完全保留	
		5	8	100	0	0	0	0	完全保留	
		6	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改	
臺灣高等教育助學機制評鑑量表(一)執行情形	教育機會均等理念	入學與過程機會均等	1	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改
		2	3	37.5	5	62.5	0	0	保留-文字修改	
		3	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改	
		4	3	37.5	5	62.5	0	0	保留-文字修改	
		5	5	62.5	2	25	1	12.5	保留-文字修改	
		6	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改	
		7	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改	
	助學措施合理性	8	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改	
		9	7	87.5	1	12.5	0	0	完全保留	
		10	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改	
		11	3	37.5	5	62.5	0	0	保留-文字修改	
		12	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改	
		13	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改	
		14	8	100	0	0	0	0	完全保留	
		15	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改	
	教育成本分擔理念	受益者付費與合理學費	16	4	50	4	50	0	0	保留-文字修改
			17	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改
			18	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改
			19	6	75	1	12.5	1	12.5	保留-文字修改
			20	6	75	1	12.5	1	12.5	保留-文字修改
			21	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改
			22	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改
		助學措施效率性	23	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改
			24	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改
			25	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改
			26	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改
			27	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改
			28	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改
			29	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改
			30	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改
評鑑量表(二)目標達成認同度		31	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改	
		32	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改	
		33	5	62.5	3	37.5	0	0	保留-文字修改	
評鑑量表(三)因果關係認同度		34	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改	
		35	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改	
		36	6	75	2	25	0	0	保留-文字修改	
		37	7	87.5	1	12.5	0	0	保留-文字修改	

附錄三 臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷（專家意見用卷）

指導教授：周祝瑛博士、陳木金博士

親愛的教育先進：

您好!感謝您在百忙之中填寫此問卷。高等教育助學機制近年成爲社會關切的議題，因此本問卷透過執行助學機制的學校爲填答單位，瞭解我國大學校院助學機制目標達成與因果關係認同與執行層面覺知情形，以期發現問題和困難，彙整成爲未來政策改進之參考。

本問卷主要分爲「執行情形」、「目標達成認同度」、「因果關係認同度」以及「開放式問題」等四個部份所構成，懇請審閱每題題意是否符合所欲探討目的，並於「適合」、「不適合」、「修改」下方的□內打「✓」並提出您的看法，如有字句方面的修改意見，也請不吝指正，再次獻上誠摯的謝意！謹此 敬頌

教祺

國立政治大學教育學系教育博士班
研究生 劉金山 敬上
中華民國九十八年九月

【名詞釋義】

助學機制最常見的分類型式有二：一爲明確授予學生個人資金協助，如：學費減免（含低學費或免學費）、獎助學金、就學貸款、工讀助學等，學者將這類助學機制稱爲「直接助學」；另一類爲社會提供高等教育機構資金，間接給予學生經濟協助，如：撥款至學校、提供伙食、醫療、建造宿舍等等，學者將這類助學機制稱爲「間接助學」。本研究稱助學機制係指直接助學，包括學費減免、獎助學金、就學貸款與工讀助學等。

壹、基本資料

- | | 適
合 | 不
適
合 | 修
改 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 性別：(1)男 (2)女
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 身份：(1)學校行政人員（是否具主管身份 <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否）
(2)學生（是否具助學身份 <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否）
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 所屬學制：(1)日間學制(2)進修學制
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 學校性質：(1)公立 (2)私立
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 學校類別：(1)一般大學 (2)技職校院
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 學校所位區域：(1)北部 (2)中部 (3)南部 (4)東部
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

貳、臺灣高等教育助學機制評鑑量表檢核內容

一、執行情形

係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，規劃所得的政策向度，並藉以分

析各政策向度所含執行要項的重要與落實程度，請您就執行情形題項(共計 30 題)，給予適合、不適合或修改之建議。

(一)教育機會均等理論【本問卷發放對象包括學生，為求受試者能完全理解問卷題意，故部分名詞以()型式舉例說明】

政策向度：	適 合	不 適 合	修 改
入學與過程機會均等 (共 7 題)			
1. 透過助學機制的實施，來落實入學機會均等(如：具能力就讀者，不因經濟因素放棄入學)理念 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 透過助學機制的實施，來落實教育過程機會均等(如：不因經濟因素而輟學)理念 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 助學機制的實施，應優先考量社會經濟弱勢階層家庭之子女 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 助學機制的實施，應針對需求程度採取不同方式補助或協助 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 助學機制的實施，應包含就學期間所需相關費用(如：生活費用)的協助 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 助學機制的實施對象，應包含進修學制的學生 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 助學機制的實施，應考量個案急難救助需求的彈性規劃 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
助學措施合理性 (共 8 題)			
8. 政府應成立助學機制申辦諮詢窗口，協助學生獲得最適當的補助型態 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 政府應建立助學機制資訊整合平台，避免資源重複投入 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 政府提供之助學機制，在名稱規劃或政策實施上應避免歧視觀感 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 政府針對「特定身份」(指非以社會經濟弱勢階層家庭子女為考量者，如：原住民)為對象的助學機制應增列排富條款 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 政府應優先檢討以「特定身份」為對象的助學機制合理性 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 政府應致力提高社會經濟弱勢階層家庭子女獲得助學機制協助比例 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 政府應定期檢視各項助學機制之相關法令規章是否符合時宜 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 政府規劃助學機制時，應建立利害關係人(如：學生)意見表達管道 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(二)教育成本分擔理論【本問卷發放對象包括學生，為求受試者能完全理解問卷題意，故部分名詞以()型式舉例說明】

政策向度：受益者付費與合理學費 (共 8 題)	適合	不適合	修改
16. 透過助學機制的實施，來落實高等教育受益者付費理念 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 透過助學機制的實施，來協助達成高等教育學雜費自主規劃目標 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 透過助學機制的實施，來推動高等教育合理學費訂定目標 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 助學機制的實施，應以有償性支付(如：就學貸款)為主 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 助學機制的實施，應規劃有償(部分)與無償(全額)補助合理比例 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 助學機制的實施，應將高等教育受益者(如：企業)納入分擔對象之一 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 助學機制的實施，應依照不同學雜費收費訂定不同的補助標準 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 助學機制的實施，應與訂定合理學費一併規劃 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
政策向度：助學措施效率性 (共 7 題)	適合	不適合	修改
24. 獲得無償助學機制補助之學生，應參與志工服務，培養回報道德觀 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 學校應建立校內工讀助學機制，以培養學生權利與義務相對觀 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 學校應自學費收入提撥一定比例，以供助學機制使用 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 政府進行助學機制規劃時，應依據學校學生申請比例，另給予相對應經費補助 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. 政府提供就學貸款等有償性助學機制，應依據其畢業後收入規劃其應償還之比例 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. 政府應將部分助學機制委由法人團體(如：基金會)經營管理，以提升執行效率 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 政府除作為助學機制提供主要者外，應鼓勵民間團體提供助學機制 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

二、目標達成認同度

係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，針對規劃所得的政策向度，擬定高等教育助學機制所欲達成的最終目標（高等教育穩定發展，學生順利接受並完成高等教育），請您就目標達成認同度題項（共計 3 題），給予適合、不適合或修改之建議。

- | | 適
合 | 不
適
合 | 修
改 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 31. 臺灣高等教育助學機制秉持「符應教育機會均等與教育成本分擔理論，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性。
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. 透過教育機會均等理論落實，能達成「學生入學與過程均等，引導高等教育助學機制朝向合理性，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性。
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. 透過教育成本分擔理論實施，能達成「受益者付費與合理學費，引導高等教育助學機制朝向效率性，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性。
修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

三、因果關係認同度

係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，規劃所得的政策向度，並檢視研究者所擬定的各執行要項的實施是否真能達成規劃的政策向度意涵。請您就因果關係認同度題項（共計 4 題），給予適合、不適合或修改之建議。

說明：1.因※中各題項內容與第一大題（執行情形）題項內容相同，故您於（執行情形）所提修正建議，將於此配合一併修改。

2.因果關係認同度在於測整體認同情形，倘受試者有部分同意或部分不同意情形，則整體認同程度應不高，研究者可配合【執行情形】各題項的分析，提出可能之解釋。

- | | 適
合 | 不
適
合 | 修
改 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. 如能推動下列措施—
※透過助學機制實施落實入學機會均等理念
※透過助學機制實施落實教育過程機會均等理念
※助學機制實施優先考量社會經濟弱勢階層家庭子女
※助學機制實施依需求程度採取不同方式補助或協助
※助學機制實施包含就學期間所需相關費用協助
※助學機制實施對象包括進修學制的學生
※助學機制實施考量個案急難救助需求的彈性規劃
修改意見：_____

_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 應有助於達成 →

入學與過程機會均等

適合 不適合 修改

34. 如能執行下列措施—

- ※政府成立助學機制申辦諮詢窗口，協助學生獲得最適當補助型態
 - ※政府建立助學機制資訊整合平台，避免資源重複投入
 - ※政府提供之助學機制，在名稱規劃或政策實施上避免歧視觀感
 - ※政府針對特定身份為對象的助學機制應增列排富條款
 - ※政府優先檢討以特定身份為對象的助學機制合理性
 - ※政府致力提高社會經濟弱勢階層家庭子女獲得助學機制協助比例
 - ※政府定期檢視各項助學機制相關法令規章是否符合時宜
 - ※政府規劃助學機制時，邀集利害關係人參與意見表達
- 修改意見： _____
- _____
- _____

應有助於達成

助學措施合理性

35. 如能執行下列措施—

- ※透過助學機制實施落實高等教育受益付費理念
 - ※透過助學機制實施協助達成高等教育學雜費自主目標
 - ※透過助學機制實施推動高等教育合理學費訂定目標
 - ※助學機制實施以有償性支付為主
 - ※助學機制實施規劃有償與無償補助合理比重
 - ※助學機制實施將高等教育受益者納入分擔對象之一
 - ※助學機制實施依照不同學雜費收費訂定不同補助標準
 - ※助學機制實施與合理學費一併規劃
- 修改意見： _____
- _____
- _____

應有助於達成

受益者付費與合理學費

36. 如能執行下列措施—

- ※獲得無償助學機制補助之學生參與志工服務，培養回報道德觀
 - ※學校建立校內工讀助學機制，培養學生權利與義務相對觀
 - ※學校自學費收入提撥一定比例作為助學機制使用
 - ※政府進行助學機制規劃時，依據學校學生申請比例另給予相對應經費補助
 - ※政府提供就學貸款等有償性助學機制，依據其畢業後收入規劃其應償還比例
 - ※政府將部分助學機制委由法人團體經營管理，以提升執行效率
 - ※政府除作為助學機制提供主要者外，同時鼓勵民間團體提供助學機制
- 修改意見： _____
- _____
- _____

應有助於達成

助學措施效益性

附錄四 臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷（預試問卷）

指導教授：周祝瑛、陳木金 博士

編製者：劉金山

親愛的填答者：

您好!感謝您在百忙中抽空填寫此問卷。高等教育助學機制近年成為社會關切的議題，因此本問卷透過調查執行助學機制學校的意見，瞭解我國大專校院助學機制目標達成與因果關係認同和執行層面覺知情形，以期發現問題和困難，彙整意見後做為未來政策改進之參考。

各項問題無特定答案，請依個人實際情形或看法逐題回答，問卷不必具名，所有資料結果僅供學術研究之用，敬請寬心作答。懇請 **儘速於十日內填畢，放入郵資已附之信封寄回**。再次，敬致萬分謝忱。

謹此 敬頌
教祺

國立政治大學 教育學系教育行政組
研究生 劉金山 敬上
中華民國九十八年十一月

【名詞釋義】

助學機制最常見的分類型式依據其資助的型態將分為二大類：一為明確授予學生個人資金協助，如：學費減免（含低學費或免學費）、獎助學金、就學貸款、工讀助學等，學者將這類助學機制稱為「直接助學」；另一類為社會提供高等教育機構資金，間接給予學生經濟協助，如：撥款至學校、提供伙食、醫療、建造宿舍等等，學者將這類助學機制稱為「間接助學」。本研究稱助學機制係指高等教育之教育主管單位所提供學生就學期間的助學措施，包括：**學費減免、獎助學金、就學貸款與工讀助學**等。

【基本資料】：根據各校與個人狀況，請您於內勾選。

1. 性別：男 女
2. 身份：學校行政人員（是否具主管身份是否，**請勾選**）學生（是否接受助學機制協助是否，**請勾選**）
3. 所屬學制：日間學制 進修學制
4. 學校性質：公立 私立
5. 學校類別：一般大學 技職校院
6. 學校所在區域：北部 中部 南部 東部及離島地區

【填答說明】

本問卷主要分為三個層面，分別為**執行情形**、**目標達成認同度**與**因果關係認同度**。在(1)執行情形分析上，共有教育機會均等層面中的「入學與過程機會均等」與「助學機制合理性」及教育成本分擔層面中的「受益者付費與合理學費」與「助學機制效率性」四個向度，每個向度包含數題，每題分重要程度（指助學機制應制定的政策與達成的目標）與落實程度（指助學機制實際執行情形）二層面，圈選數字越大表示越重要或越落實。

而在(2)目標達成認同度及(3)因果關係認同度上，主要在評定填答者對於本研究界定的目標達成與因果關係的認同覺知情形，圈選數字越大表示認同度越高。

一、**執行情形**：係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，規劃所得的政策向度，並藉以分析各政策向度所含執行要項的重要與落實程度（共計 30 題）

(一)教育機會均等理論

向度	題數	題目	應然（理想期望）					實然（落實情形）				
			非常不重要	不重要	普通	尚重要	非常重要	非常不落實	不落實	普通	尚落實	非常落實
入學與過程機會均等	1	透過助學機制的實施，來落實入學機會均等（如：具能力就讀者，不因經濟因素放棄入學）理念	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	2	透過助學機制的實施，來落實過程機會均等（如：不因經濟因素輟學）理念	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	3	助學機制的實施，應優先考量社會經濟弱勢階層家庭之子女	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	4	助學機制的實施，應針對需求程度採取不同方式補助或協助	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5	助學機制的實施，應包含就學期間所需相關費用（如：生活費用）的協助	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	6	助學機制的實施對象，應包含進修學制的學生	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	7	助學機制的實施，應考量個案急難救助需求的彈性規劃	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

向 度	題 數	題 目	應然（理想期望）					實然（落實情形）				
			非 常 不 重 要	不 重 要	普 通	尚 重 要	非 常 重 要	非 常 不 符 合	不 符 合	普 通	尚 符 合	非 常 符 合
助 學 措 施 合 理 性	8	政府應成立助學機制申辦諮詢窗口，協助學生獲得最適當的補助型態	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	9	政府應建立助學機制資訊整合平台，避免資源重複投入	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	10	政府提供之助學機制，在名稱規劃或政策實施上應避免歧視觀感	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	11	政府針對「特定身份」（指非以社會經濟弱勢階層家庭子女為考量者，如：原住民）為對象的助學機制應增列排富條款	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	12	政府應優先檢討以「特定身份」為對象的助學機制合理性	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	13	政府應致力提高社會經濟弱勢階層家庭子女獲得助學機制協助比例	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	14	政府應定期檢視各項助學機制之相關法令規章是否符合時宜	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	15	政府規劃助學機制時，應建立利害關係人（如：學生）意見表達管道	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

(二)教育成本分擔理論

向 度	題 數	題 目	應然（理想期望）					實然（落實情形）				
			非 常 不 重 要	不 重 要	普 通	尚 重 要	非 常 重 要	非 常 不 符 合	不 符 合	普 通	尚 符 合	非 常 符 合
受 益 者 付 費 與 合 理 學 費	16	透過助學機制的實施，來落實高等教育受益者付費理念	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	17	透過助學機制的實施，來協助達成高等教育學費自主規劃目標	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	18	透過助學機制的實施，來推動高等教育合理學費訂定目標	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	19	助學機制的實施，應以有償性支付（如：就學貸款）為主	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	20	助學機制的實施，應規劃有償（部分）與無償（全額）補助合理比例	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	21	助學機制的實施，應將高等教育受益者（如：企業）納入分擔對象之一	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	22	助學機制的實施，應依照不同學費收費訂定不同的補助標準	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	23	助學機制的實施，應與訂定合理學費一併規劃	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
助 學 措 施 效 率 性	24	獲得無償助學機制補助之學生，應參與志工服務，培養回報道德觀	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	25	學校應建立校內工讀助學機制，以培養學生權利與義務相對觀	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	26	學校應自學費收入提撥一定比例，以供助學機制使用	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	27	政府進行助學機制規劃時，應依據學校學生申請比例，另給予相對應經費補助	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	28	政府提供就學貸款等有償性助學機制，應依據其畢業後收入規劃其應償還之比例	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	29	政府應將部分助學機制委由法人團體（如：基金會）經營管理，以提升執行效率	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	30	政府除作為助學機制提供主要者外，應鼓勵民間團體提供助學機制	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

二、目標達成認同度：係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，針對規劃所得的政策向度，擬定高等教育助學機制所欲達成的最終目標（高等教育穩定發展，學生順利接受並完成高等教育）。

題 數	題 目	非 常 不 同 意	不 同 意	普 通	尚 同 意	非 常 同 意
31	臺灣高等教育助學機制秉持「符應教育機會均等與教育成本分擔理論，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性	1	2	3	4	5
32	透過教育機會均等理論落實，能達成「學生入學與過程機會均等，引導高等教育助學機制合理性發展，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性	1	2	3	4	5
33	透過教育成本分擔理論實施，能達成「受益者付費與合理學費，引導高等教育助學機制效率性發展，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性	1	2	3	4	5

三、因果關係認同度：係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，規劃所得的政策向度，並檢視研究者所擬定的各執行要項的實施是否真能達成規劃的政策向度意涵。

題數	題目	非常不同意	不同意	普通	尚同意	非常同意
34	<p>如能落實下列措施—</p> <ul style="list-style-type: none"> ※透過助學機制實施落實入學機會均等理念 ※透過助學機制實施落實過程機會均等理念 ※助學機制實施優先考量社會經濟弱勢階層家庭子女 ※助學機制實施依需求程度採取不同性補助或協助 ※助學機制實施包含就學期間所需相關費用協助 ※助學機制實施對象包括進修學制 ※助學機制實施考量急難救助需求的彈性規劃 <p style="text-align: center;">應有助於達成 →</p>	1	2	3	4	5
	入學與過程機會均等					
35	<p>如能落實下列措施—</p> <ul style="list-style-type: none"> ※政府成立助學機制申辦諮詢窗口，協助學生獲得最適當補助型態 ※政府建立助學機制資訊整合平台，避免資源重複投入 ※政府提供之助學機制，在名稱規劃或政策實施上避免歧視觀感 ※政府針對特定身份為對象的助學機制增列排富條款 ※政府優先檢討以特定身份為對象的助學機制合理性 ※政府致力提高社會經濟弱勢階層家庭子女獲得助學機制協助比例 ※政府定期檢視各項助學機制相關法令規章是否符合時宜 ※政府規劃助學機制時，邀集利害關係人參與意見表達 <p style="text-align: center;">應有助於達成 →</p>	1	2	3	4	5
	助學措施合理性					
36	<p>如能落實下列措施—</p> <ul style="list-style-type: none"> ※透過助學機制實施落實高等教育受益者付費理念 ※透過助學機制實施協助達成高等教育學費自主目標 ※透過助學機制實施推動高等教育合理學費訂定目標 ※助學機制實施以有償性支付為主 ※助學機制實施規劃有償與無償補助合理比例 ※助學機制實施將高等教育受益者納入分擔對象之一 ※助學機制實施依照不同學費收費訂定不同補助標準 ※助學機制實施與合理學費一併規劃 <p style="text-align: center;">應有助於達成 →</p>	1	2	3	4	5
	受益者付費與合理學費					
37	<p>如能落實下列措施—</p> <ul style="list-style-type: none"> ※獲得無償助學機制補助之學生參與志工服務，培養回報道德觀 ※學校建立校內工讀助學機制，培養學生權利與義務相對觀 ※學校自學費收入提撥一定比例作為助學機制使用 ※政府進行助學機制規劃時，依據學校學生申請比例另給予相對應經費補助 ※政府提供就學貸款等有償性助學機制，依據其畢業後收入規劃其應償還比例 ※政府將部分助學機制委由法人團體經營管理，提升執行效率 ※政府除作為助學機制提供者外，同時鼓勵民間團體提供助學機制 <p style="text-align: center;">應有助於達成 →</p>	1	2	3	4	5
	助學措施效益性					

附錄五 臺灣高等教育助學機制評鑑研究問卷（正式問卷）

指導教授：周祝瑛、陳木金 博士

編製者：劉金山

親愛的填答者：

您好!感謝您在百忙中抽空填寫此問卷。高等教育助學機制近年成為社會關切的議題，因此本問卷透過調查執行助學機制學校的意見，瞭解我國大專校院助學機制目標達成與因果關係認同和執行層面覺知情形，以期發現問題和困難，彙整意見後做為未來政策改進之參考。

各項問題無特定答案，請依個人實際情形或看法逐題回答，問卷不必具名，所有資料結果僅供學術研究之用，敬請寬心作答。懇請 **儘速於十日內填畢，放入郵資已附之信封寄回**。再次，敬致萬分謝忱。

謹此 敬頌
教祺

國立政治大學 教育學系教育行政組
研究生 劉金山 敬上
中華民國九十八年十一月

【名詞釋義】

助學機制最常見的分類型式係依據其資助的型態將分為二大類：一為明確授予學生個人資金協助，如：學費減免（含低學費或免學費）、獎助學金、就學貸款、工讀助學等，學者將這類助學機制稱為「直接助學」；另一類為社會提供高等教育機構資金，間接給予學生經濟協助，如：撥款至學校、提供伙食、醫療、建造宿舍等等，學者將這類助學機制稱為「間接助學」。本研究稱助學機制係指高等教育之教育主管單位所提供學生就學期間的助學措施，包括：**學費減免、獎助學金、就學貸款與工讀助學**等。

【基本資料】：根據各校與個人狀況，請您於□內勾選。

7. 性別：男 女
8. 身份：學校行政人員（是否具主管身份是否，**請勾選**）學生（是否接受助學機制協助是否，**請勾選**）
9. 所屬學制：日間學制 進修學制
10. 學校性質：公立 私立
11. 學校類別：一般大學 技職校院
12. 學校所在區域：北部 中部 南部 東部及離島地區

【填答說明】

本問卷主要分為三個層面，分別為**執行情形**、**目標達成認同度**與**因果關係認同度**。在(1)執行情形分析上，共有教育機會均等層面中的「入學與過程機會均等」與「助學機制合理性」及教育成本分擔層面中的「受益者付費與合理學費」與「助學機制效率性」四個向度，每個向度包含數題，每題分重要程度（指助學機制應制定的政策與達成的目標）與落實程度（指助學機制實際執行情形）二層面，圈選數字越大表示越重要或越落實。

而在(2)目標達成認同度及(3)因果關係認同度上，主要在評定填答者對於本研究界定的目標達成與因果關係的認同覺知情形，圈選數字越大表示認同度越高。

一、**執行情形**：係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，規劃所得的政策向度，並藉以分析各政策向度所含執行要項的重要與落實程度（共計 30 題）

(一)教育機會均等理論

向度	題數	題目	應然（理想期望）					實然（落實情形）				
			非常不重要	不重要	普通	尚重要	非常重要	非常不落實	不落實	普通	尚落實	非常落實
入學與過程機會均等	1	透過助學機制的實施，來落實入學機會均等（如：具能力就讀者，不因經濟因素放棄入學）理念	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	2	透過助學機制的實施，來落實過程機會均等（如：不因經濟因素輟學）理念	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	3	助學機制的實施，應優先考量社會經濟弱勢階層家庭之子女	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	4	助學機制的實施，應針對需求程度採取不同方式補助或協助	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5	助學機制的實施，應包含就學期間所需相關費用（如：生活費用）的協助	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	6	助學機制的實施對象，應包含進修學制的學生	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	7	助學機制的實施，應考量個案急難救助需求的彈性規劃	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

向 度	題 數	題 目	應然（理想期望）					實然（落實情形）				
			非 常 不 重 要	不 重 要	普 通	尚 重 要	非 常 重 要	非 常 不 符 合	不 符 合	普 通	尚 符 合	非 常 符 合
助 學 措 施 合 理 性	8	政府應成立助學機制申辦諮詢窗口，協助學生獲得最適當的補助型態	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	9	政府應建立助學機制資訊整合平台，避免資源重複投入	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	10	政府提供之助學機制，在名稱規劃或政策實施上應避免歧視觀感	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	11	政府針對「特定身份」（指非以社會經濟弱勢階層家庭子女為考量者，如：原住民）為對象的助學機制應增列排富條款	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	12	政府應優先檢討以「特定身份」為對象的助學機制合理性	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	13	政府應致力提高社會經濟弱勢階層家庭子女獲得助學機制協助比例	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	14	政府應定期檢視各項助學機制之相關法令規章是否符合時宜	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	15	政府規劃助學機制時，應建立利害關係人（如：學生）意見表達管道	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

(二)教育成本分擔理論

向 度	題 數	題 目	應然（理想期望）					實然（落實情形）				
			非 常 不 重 要	不 重 要	普 通	尚 重 要	非 常 重 要	非 常 不 符 合	不 符 合	普 通	尚 符 合	非 常 符 合
受 益 者 付 費 與 合 理 學 費	16	透過助學機制的實施，來落實高等教育受益者付費理念	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	17	透過助學機制的實施，來協助達成高等教育學費自主規劃目標	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	18	透過助學機制的實施，來推動高等教育合理學費訂定目標	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	19	助學機制的實施，應以有償性支付（如：就學貸款）為主	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	20	助學機制的實施，應規劃有償（部分）與無償（全額）補助合理比例	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	21	助學機制的實施，應將高等教育受益者（如：企業）納入分擔對象之一	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	22	助學機制的實施，應依照不同學費收費訂定不同的補助標準	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	23	助學機制的實施，應與訂定合理學費一併規劃	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
助 學 措 施 效 率 性	24	獲得無償助學機制補助之學生，應參與志工服務，培養回報道德觀	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	25	學校應建立校內工讀助學機制，以培養學生權利與義務相對觀	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	26	學校應自學費收入提撥一定比例，以供助學機制使用	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	27	政府進行助學機制規劃時，應依據學校學生申請比例，另給予相對應經費補助	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	28	政府提供就學貸款等有償性助學機制，應依據其畢業後收入規劃其應償還之比例	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	29	政府應將部分助學機制委由法人團體（如：基金會）經營管理，以提升執行效率	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	30	政府除作為助學機制提供主要者外，應鼓勵民間團體提供助學機制	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

二、目標達成認同度：係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，針對規劃所得的政策向度，擬定高等教育助學機制所欲達成的最終目標（高等教育穩定發展，學生順利接受並完成高等教育）。

題 數	題 目	非 常 不 同 意	不 同 意	普 通	尚 同 意	非 常 同 意
31	臺灣高等教育助學機制秉持「符應教育機會均等與教育成本分擔理論，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性	1	2	3	4	5
32	透過教育機會均等理論落實，能達成「學生入學與過程機會均等，引導高等教育助學機制合理性發展，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性	1	2	3	4	5
33	透過教育成本分擔理論實施，能達成「受益者付費與合理學費，引導高等教育助學機制效率性發展，有助高等教育穩定發展，使學生順利接受並完成高等教育」的目標達成架構，具有合理性	1	2	3	4	5

三、因果關係認同度：係指透過理論分析（教育機會均等與教育成本分擔）後，規劃所得的政策向度，並檢視研究者所擬定的各執行要項的實施是否真能達成規劃的政策向度意涵。

題數	題目	非常不同意	不同意	普通	尚同意	非常同意
34	<p>如能落實下列措施—</p> <ul style="list-style-type: none"> ※透過助學機制實施落實入學機會均等理念 ※透過助學機制實施落實過程機會均等理念 ※助學機制實施優先考量社會經濟弱勢階層家庭子女 ※助學機制實施依需求程度採取不同性補助或協助 ※助學機制實施包含就學期間所需相關費用協助 ※助學機制實施對象包括進修學制 ※助學機制實施考量急難救助需求的彈性規劃 <p style="text-align: right;">應有助於達成 →</p>	1	2	3	4	5
	入學與過程機會均等					
35	<p>如能落實下列措施—</p> <ul style="list-style-type: none"> ※政府成立助學機制申辦諮詢窗口，協助學生獲得最適當補助型態 ※政府建立助學機制資訊整合平台，避免資源重複投入 ※政府提供之助學機制，在名稱規劃或政策實施上避免歧視觀感 ※政府針對特定身份為對象的助學機制增列排富條款 ※政府優先檢討以特定身份為對象的助學機制合理性 ※政府致力提高社會經濟弱勢階層家庭子女獲得助學機制協助比例 ※政府定期檢視各項助學機制相關法令規章是否符合時宜 ※政府規劃助學機制時，邀集利害關係人參與意見表達 <p style="text-align: right;">應有助於達成 →</p>	1	2	3	4	5
	助學措施合理性					
36	<p>如能落實下列措施—</p> <ul style="list-style-type: none"> ※透過助學機制實施落實高等教育受益者付費理念 ※透過助學機制實施協助達成高等教育學費自主目標 ※透過助學機制實施推動高等教育合理學費訂定目標 ※助學機制實施以有償性支付為主 ※助學機制實施規劃有償與無償補助合理比例 ※助學機制實施將高等教育受益者納入分擔對象之一 ※助學機制實施依照不同學費收費訂定不同補助標準 ※助學機制實施與合理學費一併規劃 <p style="text-align: right;">應有助於達成 →</p>	1	2	3	4	5
	受益者付費與合理學費					
37	<p>如能落實下列措施—</p> <ul style="list-style-type: none"> ※獲得無償助學機制補助之學生參與志工服務，培養回報道德觀 ※學校建立校內工讀助學機制，培養學生權利與義務相對觀 ※學校自學費收入提撥一定比例作為助學機制使用 ※政府進行助學機制規劃時，依據學校學生申請比例另給予相對應經費補助 ※政府提供就學貸款等有償性助學機制，依據其畢業後收入規劃其應償還比例 ※政府將部分助學機制委由法人團體經營管理，提升執行效率 ※政府除作為助學機制提供者外，同時鼓勵民間團體提供助學機制 <p style="text-align: right;">應有助於達成 →</p>	1	2	3	4	5
	助學措施效益性					

附錄六 臺灣高等教育助學機制評鑑研究訪談大綱(學生、行政人員)

- 一、您認為我國高等教育助學機制的規劃與執行，是否應該有合宜理論或概念作為引導？其主要為何？
- 二、本研究在問卷助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有顯著性的落差，您認為造成的可能原因為何？
- 三、您認為現行我國高等教育助學機制規劃與執行層面是否完善？待努力之處為何？
- 四、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？



註：本研究所稱助學機制係指高等教育之教育主管單位所提供學生就學期間的助學措施，包括：學費減免、獎助學金、就學貸款與工讀助學等。

附錄七 臺灣高等教育助學機制評鑑研究訪談大綱（學者專家）

一、您認為我國高等教育助學機制的規劃與實施，是否應該有合宜理論或概念作為引導？其主要為何？

二、本研究在問卷助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有顯著性的落差，您認為造成的可能原因為何？

三、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？



註：本研究所稱助學機制係指高等教育之教育主管單位所提供學生就學期間的助學措施，包括：學費減免、獎助學金、就學貸款與工讀助學等

附錄八 訪談紀要整理

代號	擔任職務	訪談日期	訪談地點	訪談時間	訪談方式	地區
A	學校行政主管	99.01.07	高雄縣	14:00-14:30	面談	南部
B	學校行政主管	99.01.12	台北縣	9:30-10:00	電話訪談	北部
C	教育部行政人員	99.01.13	台北市	12:20-13:00	面談	北部
D	學生代表	99.01.20	台北市	14:00-14:30	面談	北部
E	學生代表	99.01.22	苗栗縣	12:20-13:00	面談	中部
F	專家學者	99.01.28	台北市	18:30-19:30	面談	北部
G	專家學者	99.01.28	台北市	20:00-20:50	電話訪談	北部



訪談對象 A 學校行政人員

一、您認為我國高等教育助學機制的政策規劃與執行，是否應該有合宜理論或概念為引導？其主要為何？

- (一)任一政策的規劃與執行都應該有其理論或概念精神作為支撐，助學機制當然不例外。但站在學校執行的角度而言，恐怕無法主動性的去思索其理論或概念，而僅能以「問題為導向」作為執行方針。例如：前年的金融海嘯，造成社會失業率攀升、民眾消費意願低落，衍生許多無法預料的失學或休學個案，而學校抱持著「全部協助，一個都不能少」的精神不斷接受挑戰，透過各種助學機制來全力協助。
- (二)個人認為助學機制的精神在於協助每一位具就讀能力學生不因經濟困境而放棄其就讀機會，但助學機制不應無償支付，應培養學生「藉由付出獲得協助」之正確價值觀，而非將助學機制視為理所當然。所以結合「教育機會均等」與「教育成本分擔」理論的助學機制政策規劃與執行是值得政府部門採行的理論或概念。
- (三)個人感覺現今的高等教育助學機制的政策規劃與執行較少觸及理論的闡述或討論，而學校作為執行單位就是「依法行政」與「全力配合」，較無法去思索理論或概念，以致於助學機制合宜的理論或概念仍感覺模糊。

二、本研究在助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有明顯落差，您認為可能的原因為何？

- (一)落差的產生當屬必然。助學機制是影響學生就學權益至為關鍵之措施，因期待性高，相對的稍有不完善，其抱怨或反彈力道就大。站在學生角度進行思維，就不難理解。
- (二)落差的產生主要原因大概有幾項，一是「導師制度未落實」；二是「學校行政主動性不強」；三是「缺乏實際瞭解之人力」。
- (三)在「導師制度未落實」的部份，個人認為導師必須也應該比學生更瞭解助學機制，才能在第一時間通報或協助學生申請助學機制。在我們學校，

導師費用的撥付多寡與其協助學生申請助學機制的比例進行連結，使得導師更加重視助學機制，亦讓導師費的請領具有意義而非形式。另外，我們在辦理與導師座談的時間，將助學機制的申請辦法與對象等進行完整的說明，就是希望將「學生不知道而喪失申請助學機制」的比例降至最低。

- (四) 在「學校行政主動性不強」的部份，其實現有的助學機制多可以涵蓋所需協助的學生，但無法避免的也造成學校負擔日益加重。其實臺灣人民非常具有愛心，企業與社會各界對於助學機制的投入常常是「不得其門而入」。其原因除了政府沒有建立媒合管道外，學校行政體系僅被動性的撥付助學機制金額，而未能主動尋求財源，亦是一個值得檢討的問題。
- (五) 在「缺乏實際瞭解之人力」的部份，我們都知道，其實很多就學助學機制的學生，並非真的是需要協助者。我們也知道「特定身份」的檢討與「排富條款」的實施有其必要，但若無法配合實地訪查，恐還是紙上談兵，執行效益不高。舉例而言，在八八風災過後，學校因擔心弱勢家庭學生的生活困境，透過助學機制發放的學生名冊挨家進行拜訪並發放津貼，過程發現學生家庭經濟富裕者比例不低，但其都合乎申請對象，實因我國稅制功能不彰，並缺乏實地訪視之人力，造成不少助學機制資源投入的浪費。
- (六) 學生能夠順利就學並完成學業，在經費上除了學雜費的減免協助外，另需求學過程中相關生活費用的協助。但是政府部門對於這塊的著力似乎不足，僅有助學貸款有提供，其餘部分都僅能靠學校來提供協助。我們必須思考一個問題，學生透過學雜費減免得以進入學校，但無法負擔其求學所需費用，必須向外打工或校內工讀，如此一來學業成績恐怕會受到影響。同時，我們也不希望助學機制是一種無償性的支付，所以這個政策規劃的拿捏是值得研究與討論的。

三、您認為現行我國高等教育助學機制的政策規劃與執行層面，是否完善或滿意？尚待努力之處為何？

- (一) 整體而言，還算完善。但希望政府部門對於助學機制的政策規劃時能多給

予一些個案彈性。檢視現行法令，大概只有「就學貸款」有授予學校依據學生個案提報，而不受其原訂條件之限制。其實落實「排富條款」配合「個案彈性」認定的助學機制政策規劃與執行模式，應該是一個可以努力的空間，建議政府部門不妨給予學校一定比例的個案彈性認定空間，更得以落實助學機制的美意。

- (二) 近年受到整體大環境因素影響，家庭經濟弱勢學生比例有升高之趨勢。而現行助學機制中，補助層面最廣的「大專校院弱勢學生助學方案」是採取政府與學校共同負擔之方式。「共同負擔」理念是對的，但是初期政府部門沒有考量學校的負擔能力、弱勢學生佔各校的比例，現今雖訂有補助學校原則，但門檻甚高。建議政府部門應訂有明確且可行的補助機制，針對各校執行助學機制成效良好者給予精神層面上的鼓勵及實質層面上的經費協助。
- (三) 在第二題的應然與實然層面落差分析時，已經提到政府應加強規劃求學過程中相關生活費用的協助，以避免學生仍須擔心求學的生活費用，進而向外打工或以校內工讀為求學的重心，如此一來學業成績恐怕會受到影響。

四、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？

- (一) 缺乏整合的單位與資深人員：助學機制種類多樣、申請手續繁複，所以如果學校受理人員不熟稔，就會造成學生權益的受損。個人擔任學務單位主管後，將學務組織與人員進行整併與調整，將所有助學機制業務整併至生活輔導組，並安排最資深人員擔任助學機制承辦人員，就是希望能提供全方位及專業的助學機制服務。
- (二) 助學機制經費負擔不足：大專校院弱勢學生助學方案由政府與學校共同分擔經費，政府提供之助學機制嚴重缺乏生活費用的提供，直接或間接造成學校財政上的負擔。以本校為例，面對此種困境具體因應作法如下：(1) 透過校長帶領進行募款，影響學校同仁關注是項議題；(2) 主動向企業進行募款，並透過公開表揚、學生感恩回饋、資訊透明、開立收據協助其抵

稅等作法，建立良好互動機制；(3) 校內全體同仁同心協力，透過捐贈一日所得或單筆金額，做為學校助學金使用；(4) 各項義賣活動舉辦，本校師生各項創意或藝術作品均於適當場進行拍賣或義賣，將所得做為學校助學金使用，讓師生得以體驗「施比受更有福」之意涵。



訪談對象 B 學校行政人員

一、您認為我國高等教育助學機制的政策規劃與執行，是否應該有合宜理論或概念為引導？其主要為何？達成情形為何？

- (一)政策規劃與執行，應透過合宜理論或概念的導引，才能確立發展方向，並長遠推展。在學務工作中，舉凡「服務學習」、「學則規範」等看似庶務性工作皆有其理論或概念的支撐，更遑論是影響學生權益甚遽的助學機制。
- (二)個人認為助學機制的合宜理論有二，一是「在學契約關係說」；另一則為法律概念的「比例與平等」原則。
- (三)「在學契約關係說」係指「在學關係之成立係基於學校和學生相互間意思表示之一致，契約一旦成立，在學關係即受契約條款所規範」。應用在助學機制層面，學生有選擇學校就讀之自主性，除政府提供的法定助學機制外，學生若需獲得學校提供之助學機制，則應依據學校規範或規定賦予相對應的義務，如：服務時數、工讀規則等。
- (四)高等教育非屬義務教育，學生支付學費當屬必然。而助學機制在協助經濟弱勢者不因學費而喪失就讀機會。又因接受高等教育者具有較佳的個人收益，故無償協助是否合理首需考量。此外，助學機制是透過全國人民的納稅及學生的學費來支應，如何照顧真正弱勢者，而非當作社會福利，浪費經費資源，實有需從「比例與平等原則」審慎為之。

二、本研究在助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有明顯落差，您認為可能的原因為何？

- (一)個人對於助學機制政策規劃目標與落實情形間存在落差深感認同，並就執行經驗指出其原因主要有 2 項，包括「角色認知之差異」及「缺乏執行層面的探討」。
- (二)在「角色認知之差異」上，主要係指政府與學校。政府對於助學機制，是站在資源的分配與公平正義角色，故抱持「不放棄任一位學生」之信念，對於法令層面無法照顧但仍有助學需求之學生將其責任課予學校。然站在

學校觀點，尤其是私立學校（公立學校實施校務基金後亦然），受到預算與經營成本之控制，私立學校另需對董事會負責，此外在學校辦理實務作業時，發現對於助學機制的經費投入常易產生呆帳，包括：學生休、退學、轉學（學校站在教育角色，考量社會觀感，避免進行催繳程序）等，而此等金額之損失，仍須由學校自行吸收。是以，多數學校不會放任助學機制的協助無限擴充，多採取「達成教育部規定」即可，故理想與實際勢必產生落差。

(三)在「缺乏執行層面的探討」上，仍是承接前述角色認知的差異而來。此外，政府修改助學機制幅度與速度之快，常常缺乏執行層面的可行性評估，造成「規劃立意良善，執行困難重重」。以「大專校院弱勢學生助學方案」為例，教育部考量學生應對於助學機制之授予提供相對應的服務義務，又參酌大學法「大學自主」之精神授予各校自行訂定「服務學習時數」。但此舉並未考量「各校經營型態及財政籌措本有差異」，更未能發現「學生相互透過網路資訊比較」，造成服務學習時數訂定困難重重，徒增學校行政作業之困擾。

(四)整體而言，制度的政策與目標達成涉及施政者、執行者與受影響者，故欲消弭目標與落實間的落差，實需透過對等角度的思維、廣納相關意見、傾聽執行人員心聲等，才能即時因應，顯見成效。

三、您認為現行我國高等教育助學機制的政策規劃與執行層面，是否完善或滿意？尚待努力之處為何？

(一)尚屬完善，但宣導與執行策略應調整。現今助學機制的宣導似乎造成了「投機」與「搭便車心態」。以就學貸款為例，猶記過往時期，民眾對於採用就學貸款抱持著較為羞怯的態度；而現今民眾對於就學貸款的申請視其為一「社會福利」（低利率、低門檻、生活費用可貸），部分申貸者甚至抱持著先貸款先享受的搭便車心態。如此態勢，除將造成政府財政的無限度擴張，恐壓縮其他教育經費。

(二)另外一層面即為「忽略學校負擔助學機制的能力」。「共同負擔」理念是對的，但是政府部門沒有考量學校的負擔能力、弱勢學生佔各校的比例。尤

其是現今少子女化情形嚴重，而私立學校的校務運作經費的最大宗來源則為「學費」，又我國面臨經濟轉型階段，貧富差距擴大，申請助學機制比例呈現逐年攀升。在整體助學機制經費預算並未擴大而所需協助比例增多之下，除非政府額外撥付經費，否則各校僅能採取擷節預算措施，壓縮其他支出來支應。其呈現出的現象就是助學金金額攀升而獎學金金額則大幅衰減。如此一來，學校逐漸成為學生「生活層面」的協助者，而「獎勵卓越、鼓勵向上」的積極性目標相對式微。

(三)是以，政府應先導正助學機制的申請風氣，強調其「照顧弱勢」的經費效益性；再者，對於申請者的資格應採「嚴格認定」或「事後查證」，避免資源投入至不需要者身上，徒增浪費；另外，應評估各校助學機制可支應之能力，訂定合宜之協助方式，以解學校經費困窘之苦。

四、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？

(一)助學機制人力不足：在以往助學機制是學務工作一環，人力配置一至三人即可。但曾幾何時，助學機制成為學務單位開學後最繁複的業務，甚至需動用大部分人力來因應開學二個月期間的龐雜助學機制。另外助學機制的變動快速，不穩定的政策規劃，常造成學校同仁疲於奔命。一方面要瞭解相關規定；一方面要制訂相關校內辦法來配合；同時間也要受理助學機制，在各校人力並未擴增的情況，實已造成學務單位運作的壓力。

(二)學校方面開源不易：面臨助學機制所需經費的增加，社會各界及學生均會要求學校透過募款等開源方式來增加財源，但以技專校院為例，弱勢學生比例較高，畢業學生又多是位居社會中層階級，其能捐助資源有限。又我國的國情與美國迥異，其私立學校為名校，收費高、畢業校友成為社會頂尖人物比例高，單筆捐款或許就能解決學校的財源問題。

(三)龐大支出恐拖累政府財政：現今高等教育普及，政府對於助學機制的投入與資格門檻有越趨寬鬆之態，且缺乏對於學生畢業後還款能力之風險評估。個人擔心如此的政策導向，將會嚴重瓜分高等教育資源。倘屆時衍生的助學機制經費無法負擔時，其又會將問題交還至學校，如此的發展實非

所我所樂見。

- (四)未來，政府首須積極檢討現行助學機制的公平性與比例配置，將經費的運用效益極大化；另外，對於學校人力的編制給予更多的協助，方能讓助學機制的實施美意充分被感受。如能再配合「施政者」、「執行者」與「受影響者」的整體參與，共同規劃助學機制政策，應能讓其未來發展更上軌道。



訪談對象 C 教育部行政人員

一、您認為我國高等教育助學機制的政策規劃與執行，是否應該有合宜理論或概念為引導？其主要為何？

- (一)理論與概念的引導是必要的，這樣才不會失去政府部門政策規劃的積極性角色。
- (二)個人認為適合的理論或概念仍應該是「公平」與「角色定位」。助學機制的立意精神在於協助學生不因經濟或地位不利因素喪失入學機會，這無庸置疑。。
- (三)在「助學機制的角色定位」部分，個人在承辦助學機制業務期間，常有感於現今政府朝向「社會福利國」思維（照顧每一位學生，放寬各種申辦限制等），但我們財政稅收並未比照社會福利國，致使得助學機制的龐大衍生經費，造成政府部門預算捉襟見肘，必需透過不斷的動支預備金來支應，似乎不符「預算與政策規劃調和」原則。未來應該整體性進行角色定位之分析與配套措施之研擬。
- (四)現今助學機制的討論，已從執行層面的會議模式提高至委員會討論層級（高等教育永續發展委員會-社會公平與扶助弱勢學生分組），該委員會已有邀集專家學者，較能獲致理論層面的討論與啟發，但畢竟助學機制最直接之利害關係人為學生，未來可以規劃邀集學生代表參與討論，進行更廣泛性的理論與概念研議。

二、本研究在助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有明顯落差，您認為可能的原因為何？

- (一)如果從問卷的規劃上，不同身份、學校性質及學校類別者，應該都會有一些感受上的差異，例如：在執行業務期間，學校行政人員總是希望助學機制審核更為嚴謹，而陳情學或其家屬，總是希望給予彈性、個案處理，這也常造成個人在承辦業務上的兩難困境。另外，公立與私立學校受政府的協助及定位本有不同；在成員組成上，公立學校的同仁多為國家考試及格

公務人員資格，故相較於受雇於私人單位的學校成員，對助學機制的觀感也有所不同，背景因素上的差異可能是政策規劃目標與落實間產生差異的主要因素之一。

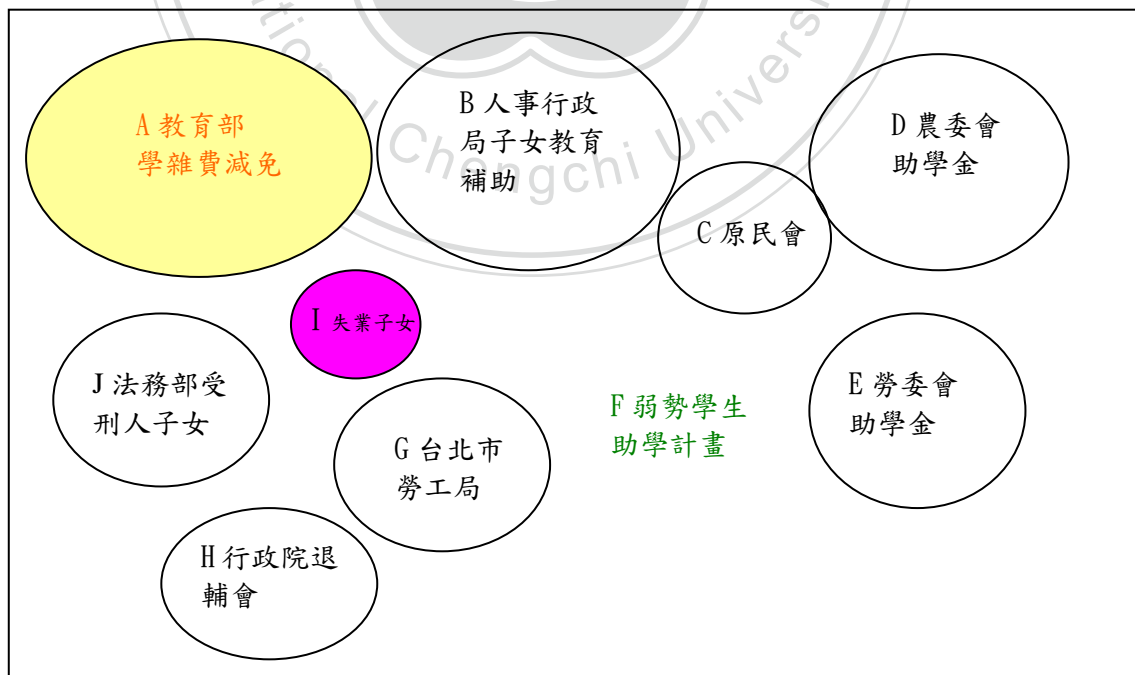
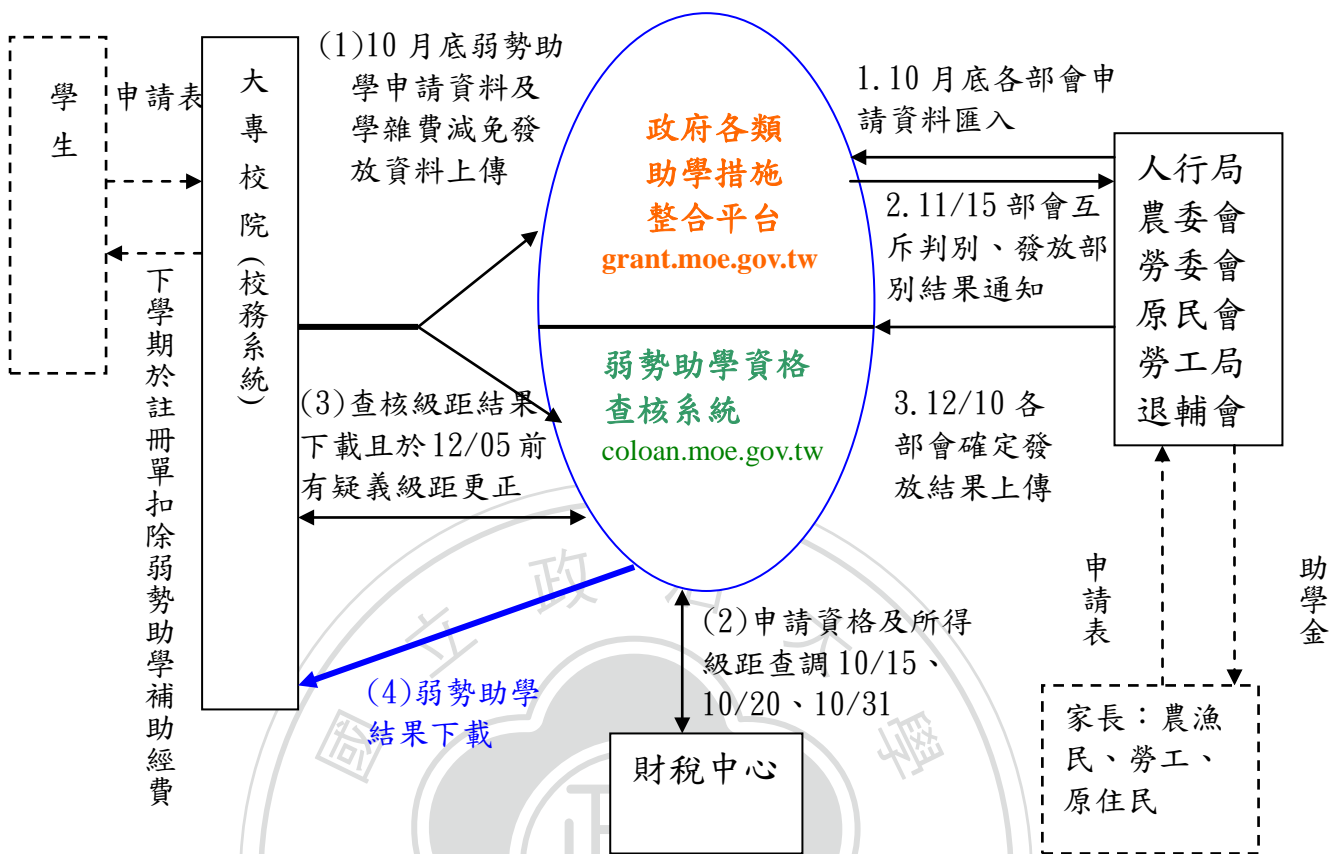
- (二)助學機制的發展缺乏脈絡性資料連結，造成推行上無法精緻與落實。同事常無意中提及，助學機制這位子承辦人員更迭快速。個人常常思索，是不是因為變動過於快速，且因為政策發展並未形成一整體脈絡，造成無法細緻規劃連帶影響到執行上的慌亂。
- (三)助學機制種類繁多，但辦理助學機制的人力嚴重不足，在我們單位只編制一位正式承辦人員，雖然額外協助人力甚多，但畢竟是屬於協助角色，流動快、無法擔任規劃要職。個人深知，政策規劃目標與執行的媒合，需要「政策規劃者」專業規劃、「政策執行者」戮力執行與「政策評估者」調查檢視，才能盡善盡美。但現今，以我個人的角色似乎同時兼顧政策規劃者、執行者與評估者，常感到心有餘而力不足。
- (四)受到助學機制經費的增長，且高等教育具有個人受益性。以現行助學機制大多屬於無償性支付狀況下，衍生的龐大經費恐非高等教育發展之常態。政府應儘快去探討合理的助學機制有償與無償比例，將經費投入與使用更具效率。

三、您認為現行我國高等教育助學機制的政策規劃與執行層面，是否完善或滿意？尚待努力之處為何？

- (一)尚屬完善，待努力的地方其實很多，包括：「宣導與執行策略偏差」、「角色定位偏向問題解決」、「缺乏各國辦理成效借鏡」、「缺乏經費規劃整體思考」與「跨部會整合充滿挑戰」。
- (二)在「宣導與執行策略偏差」層面：我國的助學機制太過於強調「照顧每一位學生，卻缺乏學生負擔義務的宣導」。以就學貸款為例，常常進行宣導時，著重於各種費用的借貸、利率由政府支出等美好事項，卻未同時輔以畢業後需償還（否則會有債信不良）義務的強化，課予其負擔責任，遂造成就學貸款金額快速增加，但同時伴隨欠款比例擴增，衍生不少社會紛亂現象（如常接到哭訴電話，表達無法還款，甚至以自殘威脅口吻要求本部

為其解決，並常抱怨政府或就貸銀行是討債集團)。

- (三)在「角色定位偏向問題解決」層面：個人深覺現今的作法總是強調「立即回應，予以協助」，並俟新聞或個案事件結束後，再來進行助學機制修正與調整。整個政府助學機制的角色目前似乎偏向於問題解決，缺乏政策理念支撐與完善規劃步驟，形成多頭馬車、相互扞格情形不斷衍生。
- (四)在「缺乏各國辦理成效借鏡」層面：在辦理助學機制或參與會議討論時，個人常反思「其他國家的辦理情形如何？」，現今這議題受到各界重視，但似乎缺乏研究的投入，沒有其他國家的辦理成效可以做為借鏡，在這種缺乏參考資訊的脈絡下，變成一種「嘗試錯誤」模式，這似乎非社會各界所期待之道。
- (五)在「缺乏經費規劃整體思考」層面：助學機制最大的問題就是「財源」。政府稅收有限、預算也是有限，而現今逐年成長的經費擴充，難保「嚴重失衡」一天的到來。所以，進行助學機制與預算規劃的整體衡量實為所需，即使將因此而必須檢討一些不合宜之制度，進而造成既得利益者之責難，但這仍是政府應為之責任，我們必須勇敢面對這險峻的狀況。
- (六)在「跨部會整合充滿挑戰」層面：政府部門缺乏橫向聯繫是不爭的事實。除了教育部以外，各政府部門為了彰顯其對於掌管人士的愛護紛紛設有助學機制，如：人事行政局子女教育補助、農漁會子女補助、行政院退輔會、法務部等，在以往未積極整合情況下，重複請領現象嚴重，甚至有人戲稱「就讀大學，獲得的補助比應繳的學費還多，是一種值得投資且可以獲利的行為」。我們深知這種現象需要避免，但是跨部會整合充滿挑戰，常常曠日費時。對於人力已經吃緊的政府部門，要主動投入整合，並擔負整合的協調角色，就是一場角力運作了。不過現今透過大家的共識與努力，已有檢核機制產生（如：提供資料），這是一個值得鼓勵的事情。



四、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？

- (一)特定對象問題面臨挑戰：以現今我們對於助學機制的態度朝向福利思維下，要能夠解決「特定對象」此種助學機制合宜性的問題恐怕困難重重。如之前針對「身心障礙學生及身心障礙人士子女就學費用減免辦法」訂定排富條款就遇到相當大的挑戰，質疑為何是針對「身心障礙團體」，不過最終仍是達成一個合理的接受範圍「家庭所得總額未超過新臺幣二百二十萬元，得減免就學費用。但其他針對特定對象進行學費減免之法令，尚未通盤檢討，形成混亂之現象，未來仍有努力的空間。
- (二)政策制訂容易輕忽技職體系：受臺灣升學導向思維的影響，來自家庭社經背景較佳者，仍多採取進入一般高中後再至一般大學完成高等教育的模式，所以技職校院學生來源相較於一般大學屬於相對經濟弱勢。換言之，在高等教育助學機制的受眾與影響層面上技職體系遠較一般大學大，可是實際政策制訂仍是以「高教司」為主。受制於其從一般大學觀點進行思維，造成執行層面上，技職體系容易產生各種推動及執行上的困境。未來，政策制訂上，可能需邀集更多數量的技職校院參與，甚至在人力編制充裕下（現在只有一位承辦人員，是無法再擔負政策規劃之責），可以思考部分助學機制由技職司來進行規劃，這是可以相互討論的。
- (三)助學機制不宜僅定位在「錢的協助」：看到逐漸攀高的助學機制補助金額，我常在想，助學機制可以賦予更高的社會價值與定位，如：透過實習機會安排，給予學生工讀金做為生活費（或企業簽約制度，企業支付求學費用，畢業後於工資中扣減償還）亦可以連接畢業後的職涯發展；相對地也可以減少學校助學金的支付，可以一舉數得。個人想表達的就是，政府與學校在面對助學機制的議題時，別僅侷限於支付金額給學生，是否可以透過其他管道開闢進行開源，亦同時減少經費的擴張，是值得腦力激盪的。

訪談對象 D 學生

一、您認為我國高等教育助學機制的政策規劃與執行，是否應該有合宜理論或概念為引導？其主要為何？

- (一)個人認為對於學生而言，其實就是單純的希望在念大學時，如果經濟上有困難，政府或學校可以提供助學機制。
- (二)基本上，助學機制的政策規劃與執行若能有正確的理念做引導，應該比較能夠獲得支持。個人認為助學機制應該是秉持公平、正義理念，並要避免資源過度浪費現象產生。

二、本研究在助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有明顯落差，您認為可能的原因為何？

- (一)就從學生的角度來觀察，個人認為有二個主要的原因，分別是「角色上的差異」與「執行單位的態度」。
- (二)在角色上的差異部分，助學機制的受惠層面在學生，所以學生當然會希望能有更多的協助，多多益善；而相較於行政人員，是基於工作或業務所需辦理，在缺乏鼓勵機制下，多半以維持現狀為既有思維，兩者間的角色差異應該是造成執行上落差現象的重要原因。
- (三)在執行單位態度部分，政府規劃助學機制最初常是立意良善，但常常受到執行單位態度影響，就會使政策規劃美意打折。例如「大專校院弱勢學生助學方案」希望學生透過服務學習能常保感恩之心，部分學校卻從降低經營成本觀點進行思量，藉此提高時數，以減少一些工讀費用的支付，進而造成學生學習的影響或校外工讀的機會尚失，造成社會各界對於「大專校院弱勢學生助學方案」產生責難，造成與原訂目標不符現象產生。

三、您認為現行我國高等教育助學機制的政策規劃與執行層面，是否完善或滿意？尚待努力之處為何？

整體來說，現行的助學機制應該是足以涵蓋到需要的學生。但是未來希望能夠有一些彈性或緊急應變機制。例如，之前的金融海嘯，報章媒體大幅報導將引爆失學潮，就是擔心臨時的緊急狀況未能有效協助。所以政府除了現行的助學機制外，應該可以與企業或學校結合，共同成立一個高等教育助學機制緊急專戶，平時利用孳息作為個案協助經費，如遇到整體環境衝擊，則可動用專戶來支應。

四、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？

- (一)資訊傳達的確實性：個人認為現在的學生可能受到過多的呵護，對於很多與自身事務相關資訊都是漠不關心。譬如說，常常聽到同學申辦助學貸款都是父母在做聯繫，或是常常申辦時間逾期後，才匆忙的說不知道、沒注意到。所以政府或學校可能要從如何引起學生注意的角度來進行助學機制的宣導。
- (二)企業投入風氣仍未形成：個人認為國內企業常常要求政府培育某些領域的人力，像現在火紅的「六大新興產業」。但是，好像沒有思考過，人才培育的最終獲益者是「企業」，那麼企業難道不應該擔負培育人才的責任嗎？高等教育隨著普及化的影響，資源一定會被稀釋，助學機制的投入比例一定會增高，這樣的循環下去，恐怕會拖垮整體的高等教育品質。所以，未來助學機制若「節流」有困難，就應該思考「開源」，而如何喚起企業對助學機制的挹注，形成風氣，應該是值得深入探討之處。

訪談對象 E 學生

一、您認為我國高等教育助學機制的政策規劃與執行，是否應該有合宜理論或概念為引導？其主要為何？

- (一)個人認為確實需要理論或概念來導引助學機制政策規劃與執行的發展。其實助學機制就是提供有能力就讀者，能夠不用擔心學費問題，但是經濟能力得以負擔者，就不應該使用是項資源，造成效益不彰。所以，政府在規劃助學機制時，應該掌握公平與效益原則。
- (二)以目前的助學機制來看，似乎過於寬鬆，部分以特定身份為補助者，均未去檢視各申請者是否真為「弱勢」。因此，對於助學機制的效益性發展，應該還有努力空間。

二、本研究在助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有明顯落差，您認為可能的原因為何？

- (一)個人認為產生落差是可預料的，其最主要的原因就是「資訊的傳達」及「涉及特定關係人」。
- (二)在資訊的傳達上，一般而言，學校都還是透過新生註冊、電子郵件等傳達助學機制訊息，但是就個人瞭解，學生之間訊息的接收大多是透過口耳相傳，所以資訊傳達管道有時不對稱，造成資訊的傳遞未能成功，也造成為數不少的學生未能依時申請到助學機制。
- (三)在特定關係人上，常看到或聽聞有不少家庭經濟狀況不錯的同學，仍然能夠獲得助學機制的協助，顯示部分助學機制仍缺乏實際的檢核或針對特定身份加列「排富條款」。個人認為，在兼顧公平與效益原則下的助學機制發展，應勇於對特定對象議題進行改革，雖然免不了會受到抗議或責罵，但是只要採取漸進式並將理念說明清楚，應能獲得多數人之認同。政府對於對的事情，就應該勇敢去做！

三、您認為現行我國高等教育助學機制的政策規劃與執行層面，是

否完善或滿意？尚待努力之處為何？

- (一)個人認為整體而言還算滿意，而待努力之處則有積極落實受益者付費、落實導師制度及善用學生自治團體管道。
- (二)在積極落實受益者付費：整體來說我國的學費仍算低，但大家對於教育品質要求高、助學機制期待也高，如果不伴隨強調受益者付費概念，未來恐怕高等教育的品質會受到影響，但現在政府似乎受到「民意」的影響，將受益者付費視為洪水猛獸，深怕影響民眾觀感。當然，站在學生立場，總會希望瞭解學校增加學費的目的，而不是被動的被要求。所以，受益者付費與合理學費的推動應配合學校財務公開機制，並伴隨辦學的成效提升，且配合相對應的溝通。如此將能讓學校品質提升，學生獲得更多知識技能，也有利提高職場競爭力。
- (三)在落實導師制度：其實有時覺得導師也應適度的瞭解助學機制。個人感覺本校助學機制只有學務處的同仁知道，但開學期間他們工作繁忙，有時根本無法仔細聆聽學生需求，給予協助。所以，如果導師對於助學機制能有所瞭解，就能在第一線幫助學生解決助學的問題，也可以做為學生與學務處間的橋樑，應該可以讓助學機制更為落實。
- (四)在善用學生自治團體管道：個人因為是學生會的成員，比較能夠瞭解同學間的想法，也願意作為資訊傳達的平臺之一。如果政府能充分善用這管道，邀請我們適度參與會議，我們可以提供學生對於助學機制的看法並提供建議。透過會議的參與，除能給予學生參與政策制訂的學習歷程外，或許我們也能當政府政策執行的最佳發言人，應該是個雙贏的局面吧！

四、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？

個人覺得助學機制措施、申辦流程、配套機制等，過於複雜，應該予以綜整後提出明確的架構。現行的助學機制，有的以身份別、有的以經濟別，有些是無條件給付或減免，而就學貸款是畢業後償還，弱勢助學方案是需要配合生活服務學習，感覺政府的多元管道卻也造成多元的混亂。建議政府單位應該確立助學機

制的發展方針，給予明確的定位及一致性，並將彈性認定的空間授予學校，應該就能達成助學措施簡化與彈性的目標，如此一來，也有助於學生對於助學機制的理解。



訪談對象 F 學者專家

一、您認為我國高等教育助學機制的政策規劃與執行，是否應該有合宜理論或概念為引導？其主要為何？

- (一)政策的規劃與執行理應透過適當的理論或概念來引導。
- (二)憲法明文訂定，國家應擔負保障人民就學機會均等之責任。因此，個人認為助學機制的提供，應協助經濟弱勢者，使其能夠接受教育，這為助學機制的上位概念。
- (三)此外，個人認為助學機制在於達成「社會公平正義」，期能透過助學機制促進社會階級之流動，打破階級複製的桎梏。

二、本研究在助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有明顯落差，您認為可能的原因為何？

- (一)落差的產生當屬必然。這涉及到許多層面之問題，包括：「稅賦制度不健全」、「受限於國人的思想文化」、「無法處理以特定身份為補助的助學機制」及「無法與企業合作擴充財源」實有待政府或相關單位共同來努力。
- (二)首先為「稅賦制度不健全」：現今政府各類型補助或協助制度，多需透過所得來認定其是否屬於相對弱勢，進而給予協助。但受到我國賦稅制度不健全影響，部分無所得者並非全然無收入，而是在稅賦制度未有積極查核努力下呈現之假象。因此，不論在報章或受理助學機制的學校第一線，常常感受到「非經濟弱勢者，透過賦稅制度漏洞，申請助學機制，並顯出理所當然之態度」，與助學機制政策規劃目標有所悖離。
- (三)其次為「受限於國人的思想文化」：常聽到「窮不能窮教育，苦不能苦孩子」，相較於美國文化而言，國人大都認為透過就學貸款讓孩子唸書實為丟臉之事。此種家庭之小孩，可能必須負擔更多精神去擔心就學經費，導致其就讀心不在焉，成績一落千丈，形成負面之循環。因此，部分助學機制恐怕受到國人思想文化影響，致無法使需求者具體受惠。
- (四)再者為「無法處理以特定身份為補助的助學機制」：以特定身份為對象之

補助，實有其檢討之必要性。一方面以「特定身份」為補助，將使該特定族群邊緣化、弱勢化；再說，「特定身份」者，並非全然之弱勢，甚至有屬於高社經地位者，如果未能配合如「排富條款」之措施，將導致助學機制的實施效益大打折扣。

- (五)最後為「無法與企業合作擴充財源」：企業是人才培育的受惠者，但甚少看到其為助學機制提出貢獻，這與教育成本分擔理論的精神實有不符。例如：澳洲對於員工超過100人以上之企業課徵人才培育稅，作為高等教育相關經費使用。其實，企業要生存，必須能夠有「利」基，如何能夠使企業願意提供助學機制，並使其感受到此為人才投資之道，此應該為政府、學校皆須思維之處。

三、您認為我國現行高等教育助學機制規劃或執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？

- (一)我國現行的高等教育助學機制種類多，審核程序亦多樣、複雜，因此在人力的運作上將會感到不足，而部分助學機制要求學校作為分擔者，隨著近年社會不景氣，弱勢學生比例增高之下，恐怕經費負擔將日益增大。
- (二)面對上述「錢」與「人」的困境問題，可思考的第一個解決之道在於訂有「精神上鼓勵機制」。透過大專校院校長會議或相關記者會，感謝學校主動提供的助學機制，將能讓大專校院承辦助學機制的相關人員獲得肯定，具有更積極、正向的服務心態。
- (三)另外就是實質的鼓勵，包括：依據各校投入助學機制的比例，給予相對應的獎補助款，除能減輕學校經費負擔，亦能正面感受到政府對於學校付出的實質肯定。此外，在就學貸款部分，銀行獲有利息之收入，但因社會觀感問題，不願採行較激烈的催收手段，故對於未能繳納者，常苦思無具體對策。倘若能透過學校與學生間較為絲密的聯繫管道，由學校作為協助催收、換約或協商的中介機制，而銀行支付部分比例的利息收入作為學校助學機制經費之使用，或許可以形成相互合作之道，並互蒙其利。

訪談對象 G 學者專家

一、您認為我國高等教育助學機制的政策規劃與執行，是否應該有合宜理論或概念為引導？其主要為何？

- (一)政策的規劃與執行本來就應該透過適當的理論或概念來引導，高等教育助學機制每年編列的預算龐大，政府更應有明確的中心思想，才不致於人云亦云，悖離政策目標。
- (二)第一個就是「取之於社會，還之於社會」的「教育成本分擔」理論，故政府提供的助學機制，應以有償性為主。
- (三)其次就是「合乎社會公平正義」的「教育機會均等」理論，故政府提供的助學機制，應以真正亟需幫助的學生為主。

二、本研究在助學機制執行情形分析結果呈現應然和實然層面具有明顯落差，您認為可能的原因為何？

- (一)落差的產生當屬必然，這表示政府、學校或銀行間，有待更細緻的規劃或努力的執行，個人提出「消極的助學機制協助觀」、「資格門檻訂定的不合理現象」、「缺乏合理工讀時數之規劃」及「導師制度未落實」等原因。
- (二)首先為「消極的助學機制協助觀」：政府要求各校應提撥學雜費收入的 3~5% 作為獎助學金支用，但因缺乏執行成效之考核或激勵，多數學校僅達成最低門檻即可，不願進行更努力與完善的思考，造成學生感受度不佳。
- (三)其次為「資格門檻訂定的不合理現象」：助學機制訂定資格門檻實有其其必要性，但缺乏彈性或實地訪查判斷的資格門檻，恐斷絕了部分真正經濟弱勢申請助學機制的機會。譬如：擁有不動產者，常因其不動產價值列為所得計算之考量，至無法申請助學機制。但該不動產實為其安身立命之處，根本無銷售或藉以賺取生活費用的可能，以此作為資格門檻，就突顯其不合理之現象。
- (四)再者為「缺乏合理工讀時數之規劃」：學生透過工讀來賺取就學相關費用

實需予以鼓勵。但是，學校應考量其合理之工讀時數，依據其課業輕重、工作性質等予以配套，避免影響其在課業上之學習。個人常聽聞部分學校因助學機制經費提撥較高，造成經營成本上的負擔，故配合提高學生應負擔之工讀時數來填補，此種純然以經營成本的思維考量應與以導正，才不會喪失助學機制真正意涵，造成學生求學更為沈重的負擔。

- (五)最後為「導師制度未落實」：個人從事學務工作的研究，發現導師制度在高等教育階段的功能非常不彰，恐怕是受到「教授治校」的思維影響吧。事實上，導師作為與學生第一次接觸之媒介，必須也應該比學生更瞭解助學機制，才能在第一時間通報或協助學生申請助學機制。

三、您認為我國現行高等教育助學機制規劃與執行層面遭遇的困境為何？有無具體的解決策略或建議？

- (一)個人認為遭遇的困境包括：缺乏創意性思維、執行的效能不彰及立即檢討程序不足等，並提出一些建議供作參考。
- (二)在缺乏創意性思維上：政府制訂助學機制都是一體適用，但並未考慮到學校性質，如公（私）立、高教（技職），以臺灣大學為例，助學金提撥比例如與私立或技職體系相同，但其學校並無如此高比例的弱勢學生，難道應給予成效不彰認定嗎？是以，政府對於學校規劃的助學機制得賦予更高的彈性甚至是創意，才能激發學校因應學生特性創發更多元之助學機制並具體落實到學生身上。
- (三)在執行的效能不彰上：其實就是無法根除「非經濟弱勢者，領取政府助學機制」的現象，此部分恐怕需展望我國能有更為健全、透明、合理的稅賦制度，使政府的助學機制經費執行在刀口上，減少浪費。
- (四)立即檢討程序不足上：個人發現在規劃或執行上並未透過公聽會、檢討會與研討會進行深入之探討，建議未來應針對助學機制進行定期細緻且具規模的評鑑研究，可探討主題包括：合理工讀時數之研究、就學貸款催收機制、各國助學機制的比較研究，獲得更全面性的評鑑資料，做為政策規劃與執行之有利依據。