



亞洲教育的 挑戰與展望

Challenges and Prospects
of Asian Education

亞洲教育的挑戰與展望

溫明麗 主編

黃乃熒、陳怡穎、丁一顧、候玉娜、易全勇、
林子斌、吳璧如、蕭開薇、林志忠、阮氏芳、
李淑菁 等著

目次

亞洲教育的挑戰與展望

序／溫明麗	
臺灣十二年國民基本教育政策媒體化的議題設定 ／黃乃榮、陳怡穎	1
臺灣教師專業發展評鑑實施之省思與展望／丁一顧	45
上海地區基礎教育的品質與公平研究——PISA 2009 的視角 ／侯玉娜、易全勇	77
新加坡教育的發展探究——C 到 A ⁺ 的歷程／林子斌	111
馬來西亞師資培育之發展、現況與挑戰／吳璧如、蕭開薇	137
越南大學入學制度變革之分析／林志忠、阮氏芳	167
越南教育中的性別圖像——社會文化與經濟發展的脈絡分析 ／李淑菁	207

Contents

Challenges and Prospects of Asian Education

Agenda Setting in the Mediatization of Taiwan's Twelve-Year Basic Education policy / <i>Nai Ying Whang, Yi Ying Chen</i>	1
Reflections and Prospect on the Implementation of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan / <i>Yi Ku Ting</i>	45
A Study on the Quality and Equality of Basic Education in Shanghai: An Empirical Study Based on PISA 2009 / <i>Yu Na Hou, Quan Yong Yi</i>	77
A Study on the Development of Singapore Education: From C to A ⁺ / <i>Tzu Bin Lin</i>	111
Teacher Education in Malaysia: Development, Status Quo, and Challenges / <i>Pi Ju Wu, Hoi Wee Siau</i>	137
A Study on Admission System Reform of Universities in Vietnam / <i>Chih Chung Lin, Nguyễn Thị Phương</i>	167
Picturing Gender in Vietnam's Education: A Contextual Analysis of Socio-cultural and Economic Developments / <i>Shu Ching Lee</i>	207

序

行政院於 2016 年 9 月，秉持「長期深耕、多元開展、雙向互惠」之核心理念，從「經貿合作」、「人才交流」、「資源共享」與「區域鏈結」四大面向，提出「新南向政策」之政策綱領及「新南向政策推動計畫」，期能與東協、南亞及紐澳等國家，創造互利共贏的新合作模式，並建立「經濟共同體意識」，而教育更是推動上述四大面向的基礎建設與關鍵因素，故本書廣徵國內外專家學者共襄盛舉，經嚴格審查後，收錄臺灣、越南等國家各 2 篇論文，另中國大陸、新加坡、馬來西亞各一篇論文，分別探討亞洲教育的發展動向與未來挑戰，對國人掌握亞洲重要國家教育政策與議題頗具意義，也可提供未來進行跨國比較研究之重要參考。以下簡述各篇重點與研究發現：

教育需要媒體廣為傳播，而媒體對於教育的報導與政策經常涉及利害相關人。臺灣師範大學教育學系黃乃熒教授暨達人女中陳怡穎教師為文探討十二年國民基本教育政策媒體化的議題設定，該文分析臺灣聯合報與自由時報的內容，以及官方政策之文件分析等，期能喚起利害關係人的利益攻防，並催化公眾的討論。作者提出教育政策媒體化的議題設定主要為入學方式、課程教學，且利益攻防存在價值矛盾及差異整合，並強調自我賦權的力量，甚具時效性與創新性。

21 世紀是臺灣教育改革的新里程，尤其是教學的變革，而教和學均與教師專業成長息息相關，有鑑於此，臺北市立大學教育學院丁一顧院長乃針對相關文獻和文件進行教師專業發展評鑑的分析，發現臺灣教師專業發展評鑑在政策走向、評鑑系統、輔導與獎勵機制、教師文化及資料分析與管理等仍存有困境，遂提出教師專業發展評鑑需要推動實踐方案，建構差異化專業發展支持

系統，並兼顧教學與學習成效，且應善用資訊科技及整合資源等建議，對臺灣未來規劃教師專業發展評鑑實踐方案或發展系統提供具體可行的卓見。

學生能力國際評量計畫（PISA）雖旨在了解全球 15 足歲學生科學、數學及閱讀等素養，但華人社會對任何「考試」的重視受到科舉制度的影響，演變至今，甚至視之為教育成效的唯一指標。西南大學教育學部候玉娜講師暨香港大學教育政策、管理與社會科學系易全勇博士候選人為文探究，對 2009 年上海 15 足歲學生 PISA 亮麗的成績表現提出省思，文中發現上海基礎教育在性別、家庭結構和家庭移民狀況等方面均存在顯著差異；其中決定學生成績的關鍵因素乃影響教育資源的家庭社經背景及教學品質，最後，該文提出縮小差距及落實教育公平的具體建言，對教育政策及重視「考試成績」的華人社會，提供具啓思性的教育價值觀，值得借鑒。

新加坡自 1965 年建國以來的半世紀中，已經發展為具國際競爭力的國家，尤其在亞洲更具領先地位，其優質的教育值得深入理解。國立臺灣師範大學教育學系林子斌副教授有鑑於臺灣政府之教育新南向政策，為文探究新加坡教育從 C 到 A+ 的發展過程，尤其聚焦於該國高素質之教師與學校領導培育政策與方式，並分析其成功因素，提供臺灣「知己知彼」及積極提升優質教育領導人培育政策之參考。

馬來西亞為東協會員國之一，又是臺灣新南向政策的重要國家之一，該國近年來在提升教育品質方面進行諸多改革措施，國立彰化師範大學教育研究所吳璧如教授暨廈門大學馬來西亞分校基礎研究學院蕭開薇執行員，共同撰文，採取文件分析法，探討馬來西亞師資培育的演進與其受全球化與歷史文化影響導致的挑戰，發現馬來西亞學前教育階段的保育員與師資培訓甚為多元，理論與實務間仍大有落差，教師專業發展與評鑑亦亟待提升等亟

待解決的問題，對我國了解該國教育政策甚具價值，也對強化兩國教育雙向交流與資源共享，提供寶貴的建言。

2015年前後，越南大學入學制度有所更迭，國立暨南國際大學師資培育中心林志忠教授暨河內外貿大學華文系阮氏芳講師分析文獻與文件，並採用比較研究法，探究該國大學入學考試制度的統一和個別性作法，且比較三統制、個別招生、二合一制、各自招生及選填志願方式等之變革及該措施的優劣。其發現越南2015年後的改革作法並無法完全解決先前存在人物力浪費、學生壓力、評分客觀性、招生不足等問題，亦未能化解少子化及高等教育擴充過速等政策所引發的公平客觀、適才適所等問題，其中頗多與臺灣的現象雷同，對臺灣推動十二年國民基本教育及思考高等教育階段的生源和素質等挑戰，提供殷鑑效。

隨著臺灣東南亞移民女性的增加，以及政府的新南向政策，復以臺灣對越南教育的理解甚為有限，國立政治大學教育系李淑菁副教授乃分析越南社會文化與經濟發展的脈絡，並加入作者親自赴越南進行的田野研究和觀察所得，探析越南教育中的性別圖像，發現儒家文化、社會主義思想、經濟發展論述等均為影響越南性別文化及性別樣態的重要因素。該文發現相較於歐美已發展國家的性別意識教育，越南仍有推展的空間。此對臺灣與越南性別意識教育的比較或相關政策的制定均甚具參考價值。

國家教育研究院自2015年起，將原《教育資料集刊》改以專書形式出版，分別為2015年《國民教育新視野：借鑑、蛻變與創新》、《高等教育新視野：比較與前瞻》，2016年出版《教育機會均等》及《國際教育人才培育之策略研究》。本書乃呼應政府新南向政策，為文探討亞洲教育的發展動向，期能如前出版之集刊及四冊專書般受到讀者的青睞，提供學術論述舞台，達到以文會友，並引領國家教育政策，及擴大教育學術之國際比較視野，此則除符應國家教育研究院對國家教育政策研究與國際教育

動向掌握外，也落實國家教育研究院對教育研究、人才培育和課程與教學研發的三大願景，進而發揮學術研究、實務交流，更提供終身學習等服務，共同為促進臺灣教育前進國際而努力。

最後，本書的優良品質的維繫與順利出版，必須感恩撰稿者、審稿者、編輯委員及國家教育研究院許添明院長、張雲龍主任、黃以喬編審、李詠絮博士、楊永慈小姐等編輯團隊的默默付出；另外，對於負責本書封面設計的吳亭亭小姐，及協助本系列叢書數位化的教育資源與出版中心的同仁們一併於此致謝；此外，最感恩的是華人世界的廣大讀者群，從期刊時代到專書出版的不離不棄和熱情支持的肯定，對撰稿者、審稿者及國家教育研究院的更上層樓及精益求精均提供最大的動力源，非一個「謝」字可聊表感恩之情。於此清明飄雨前後，粽葉飄香之際，謹祝各位馥郁書香滿園春，愉悅身心永幸福！

主編

溫 明 麗 謹誌

2017年5月 於台灣首府大學

臺灣十二年國民基本教育 政策媒體化的議題設定

黃乃熒* 陳怡穎**

摘要

本文旨在了解十二年國民基本教育政策媒體化議題設定的現象。教育政策媒體化的議題設定，強調利害關係人關注的政策議題，融入於媒體的報導，促使媒體產生傳播效應，且議題設定的類型排序及其喚起價值的衝突，喚起利害關係人的利益攻防，催化公眾的討論，以影響教育政策的歷程。為達成本研究目的，本研究採用內容分析、論述分析法及文件分析法，並以聯合報與自由時報的報導內容，以及官方政策文件，視為政策本文進行分析，提出研究成果，並對其進行討論，據以提出四點結論，以供參考：（1）類型排序依序為入學方式及課程教學；（2）利益攻防發酵起因於公平價值及競爭力價值的矛盾；（3）利益攻防行動強調社會正義連結的差異整合；（4）利益攻防行動強調自我賦權成長的發展力量。

關鍵詞：政策媒體化、議題設定、十二年國民基本教育政策

* 黃乃熒，臺灣師範大學教育所教授

** 陳怡穎，臺北市私立達人女中教師

電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw；t293@trgsh.tp.edu.tw

來稿日期：2016年12月22日；修訂日期：2017年3月1日；採用日期：2017年4月7日

Agenda Setting in the Mediatization of Taiwan's Twelve-Year Basic Education policy

Nai Ying Whang* Yi Ying Chen**

Abstract

This study aims to examine the agenda setting phenomenon in the mediatization of Taiwan's twelve-year basic education policy. The phenomenon is made explicit in the coverage of the relevant issues in mass media for the subsequent mediating effect, which leads to arousing the awareness of value conflicts, the advocating beliefs and arguments, and involving the stakeholders in the debates for policy making. Two major newspapers in Taiwan are selected, together with related policy documents, for content analysis and discourse analysis, to examine the political interest debate process and media's role in policy agenda setting. Major findings include: (1) school admission policies come before curriculum and teaching, (2) interest debates are raised by the conflicts between values of fairness and competition, (3) interest debates focus on the difference integration among social justice links, and (4) interest debates focus on the development of self-empowerment.

Keywords: mediatization, agenda setting, twelve-year basic education policy

* Nai Ying Whang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

** Yi Ying Chen, Teacher, Daren Girls' High School

E-mail: t04014@ntnu.edu.tw; t293@trgsh.tp.edu.tw

Manuscript received: December 22, 2016; Modified: March 1, 2017; Accepted: April 7, 2017

壹、前言

教育政策媒體化的議題設定，強調媒體報導政策議題的類型，會產生價值排序的效應，當價值顯現爭議，則會喚起利害關係人的衝突，進而誘發大眾的關注，促使利害關係人投入利益攻防的歷程，以期贏得政治遊戲，進而影響政策的歷程（Savic, 2016）。

臺灣十二年國民基本教育政策（以下簡稱十二年國教）自從推動以來爭議不斷，促使媒體廣泛的報導。例如，十二年國教的入學制度、考試方式以及免學費與否都受到大眾的關注，而且各種聲音競逐、難見共識，衝突性亦高，媒體更不斷地報導，持續相當長的時間，常見，媒體對於政策議題報導對於政策發展的影響，常比教育專家意見大得多（Malin & Lubienski, 2015），加上議題設定會喚起利害關係人揭露自我的立場，並催化利益攻防的遊戲，故而從媒體報導進行分析，可以了解利害關係人參與於政策推動的正面及負面互動機制（Hattam, Prosser, & Brady, 2009），俾利啓發合宜的教育政策歷程。

事實上，媒體對於政策議題的報導，扮演教育決策的角色趨於明顯，加上教育政策形成是公共參與討論的結果，且媒體能提供公眾發聲與論述的舞臺，因而，利害關係人常透過媒體來發表意見（Blackmore & Thorpe, 2003; Cohen, 2010），並藉由議題設定催化人們的政策辯論，凸顯政策價值的爭議，以喚起利益攻防的動機（Scheufele, 2000），因此，把媒體報導議題的內容作為教育政策文本，來進行分析，可以探詢不同利害關係人的策略運用，能促使媒體對於政策議題的設定，並引發的大眾關注，產生政策媒體化議題設定的傳播效應（Kantola, 2014），將有助於激發利害關係人利益攻防現象的理解（Snow & Benford, 1988）。

據此，教育政策媒體化的議題設定，會激起多元溝通的決策歷程（Rawolle, 2010），而政府以媒體作為政策議題宣導、或利害關係人以媒體作為議題設定的管道，來啓蒙自我及他人的行動（Franklin, 2004; Gewirtz, Dickson, & Power, 2004），將會敦促後續影響的了解，

俾利公共論述關係的討論 (Scheufele, 2000)，促進社會關係的改變 (Meyen, Thieroff, & Strenger, 2014)，以及理解政策秩序維持的知識 (Lingard & Rawolle, 2004)。

根據研究動機，本研究致力於十二年國教政策媒體化議題設定現象的探索，期能完成三個研究目的，包括：（一）討論教育政策媒體化議題設定的類型排序；（二）探索教育政策媒體化議題設定的利益攻防發酵；（三）探討教育政策媒體化議題設定的利益攻防行動。

貳、文獻探討

一、十二年國民基本教育政策推動的背景

十二年國教政策的推動，以成就所有學生為使命，強調學生適性的發展，輔以升學制度改善及課程發展，還有高中職優質化、社區化、特色化等等配套方案，以期建立教育制度的創新樣態，但此同時，它亦誘發諸多爭議，頗受媒體關注，進而促使社會大眾的討論。

二、教育政策媒體化議題設定的意義

媒體研究字典《Dictionary of Media Studies》將媒體化定義為：媒體報導所呈現的焦點，藉以引發大眾的注意，而喚起利益攻防的遊戲 (Dictionary of Media Studies, 2006)，是以，媒體化強調對於特別事件的報導，能喚起社會大眾對於它們的討論，以及採取相關的行動，並影響事件的發展 (Hepp, 2013; Mazzoleni & Schulz, 1999)。

進一步而言，教育政策媒體化的議題設定，強調媒體對於政策議題的報導，並以議題排序定調利害關係人關注的重點，尤其，設定的議題會喚起利害關係人的價值衝突，會促使利益攻防的發酵，爰此，利害關係人，包括：教育部、專業代理者（受官方委託專案的機構或專家）、教育專家、教師、家長、學者、縣市首長、教改團體、立法委員等等，甚至媒體本身對於政策或有特定的立場，本身亦可視為利害關係人之一 (Warmington & Murphy, 2004)，雖說如此，教育政策媒

體化的過程中，不只著重媒體對於大眾的影響而已。

特別，教育政策媒體化的議題設定，強調利害關係人透過媒體發聲，進而產生傳播的效應（Savic, 2016），企圖強化政策議題的主導，藉以驅使他人態度（Krotz, 2009; Lundby, 2009）及社會關係（Meyen, Thieroff, & Strenger, 2014）的改變，來調整政策的歷程，假如能提升媒體化的政治績效（Djerf-Pierre, Ekstrom, Hakansson, & Johanson 2014），則可以避免利益攻防的失序（Hjarvard, 2008; Livingstone, 2009），促使其能往進步的方向邁進（Seethler & Melischek, 2014）。

簡言之，教育政策媒體化議題設定的意義，強調媒體報導議題的頻率，進行政策價值的排序，排序前者將會喚起大眾對於議題的關注，且出現價值的爭議，則會喚起利害關係人利益攻防的發酵及行動，將會影響教育政策的歷程。

三、教育政策媒體化議題設定利益攻防的發酵及行動

（一）議題設定利益攻防的發酵

教育政策媒體化的議題設定，是指媒體透過價值判斷，透過價值爭議大小進行報導的幅度，期能喚起大眾的關注，以擴大媒體的影響力，進而促使利害關係人藉由媒體的報導，催化他們對於政策內容的討論（Fowler, 2001），循此，媒體對於議題報導會成為政策溝通的平臺。

此外，教育政策媒體化的議題設定，致力於政策價值的評論，除了能喚起大眾的關注之外，同時也會喚起他們對於政策議題的價值爭辯，促使其成為利益攻防的舞臺，藉以啓發或改變利害關係人對於政策議題的認識（林東泰，2002），於此同時，媒體亦會對於自我的立場進行販售，以建構人們的共同認知及行為（Scheufele, 2000）激發人們省思政策歷程的合理性，藉以凸顯媒體的地位。

故教育政策媒體化議題設定的價值排序，其排序前面者，會喚起更多利害關係人進行價值矛盾的攻防，以強化參與教育決策的動機。

（二）議題設定利益攻防的行動

教育政策媒體化的議題設定，當出現利害關係人對於價值詮釋有

異，便會產生衝突，會催化他們的策略運用，強化差異立場的整合，提升決策的品質（Kosicki, 1993），並促使政策的合理修正（Wolfe, Jones, & Baumgartner, 2013）。以下茲就詳細意涵，分述如下：

1. 利益攻防的立場差異

教育政策媒體化的議題設定，當媒體受利害關係人的權力所導引（Hunter, Wassenhove, Besiou, & Halderen, 2013），促使媒體報導很多衝突中的衝突現象，凸顯利害關係人立場的差異，隱指政策現實的複雜性（Stubager, 2015），據此教育政策媒體化的議題設定，會喚起利害關係人重新資源分配的呼籲（Cho, 2016），且因想要贏得遊戲，而喚起他們參與政策溝通及辯論的熱情（Camaj, 2014; Warmington & Murphy, 2004），召喚別人重視自己的立場，藉此與他人進行利益的攻防（Anderson, 2007; Wintona, 2010），促使教育政策的修正（Snow & Benford, 1988; Winter & Eyal, 1981）。

2. 利益攻防的策略運用

教育政策媒體化議題設定的利益攻防，利害關係人運用務實的策略（Lee, 2015），以期增進大眾的認同，凝聚公共的意見，來建構合理社會關係，以維持政策的秩序，反之，會破壞政策推動的節奏，於此，利害關係人皆有扮演政治領導角色的空間（Isoyalus & Almonkari, 2014）。以下就其詳細意涵分述如下：

首先，媒體對於政策議題的報導，提供了利害關係人利益攻防的競技場，以致人們有機會贏得遊戲（Fowler, 2001），具體而言，它提供政府、家長、教師、甚至學生，進入利益攻防歷程的機會（Kepplinger, 2002; Mazzoleni & Schulz, 1999; Michailidou & Trenz, 2010），且媒體報導的訊息製造和傳播途徑，會喚起人們致力於想當贏家的策略選擇（Couldry, 2008; Kepplinger, 2002; Michailidou & Trenz, 2010; Strömbäck & Esser, 2009），譬如：妥協、協商、共享、互惠、回饋等策略運用，來促進社會目的之建構，藉以調合不同的立場（Scheufele, 2000）。

此外，媒體對於政策議題的報導，常以簡約的大綱或標語，導引大眾的意向及政治的景觀（Anderson, 2007; Blackmore & Thorpe, 2003;

Franklin, 2004; Lingard & Rawolle, 2004; Wintona, 2010) , 進而形塑及引導大眾的認知, 拓展溝通及協商的機會 (Mazzoleni & Schulz, 1999; Michailidou & Trenz, 2010; Strömbäck & Esser, 2009) 。

再者, 媒體對於政策議題的報導, 常以渲染、聳動的語言, 促使政策議題受到大眾關注 (Stack, 2010) , 以宣示媒體的地位。例如, 政府強化媒體報導的用語選擇, 藉由議題報導的編排與敘述, 導引大眾意見朝向政府的意志, 藉以排除大眾對於教育改革的疑慮 (Thomas, 2003) , 亦可將此當作政策理念傳播策略進行政策的行銷, 以期喚起民意的支持 (Franklin, 2004; Gewirtz, Dickson, & Power, 2004) 。

最後, 媒體對於政策議題的報導, 內容越凸顯爭議和負面的訊息, 越能吸引大眾的注意, 亦可透過學生、教師、家長、政府官員、教育專家和教育相關團體成員的採訪 (Warmington & Murphy, 2004) , 將其內容作為利益攻防的立場支撐依據, 以提升媒體履行社會責任的形象, 特別是當媒體的意見受到民意的支持, 且與政府的立場有別, 將會擴大其驅策「政策修正」的動能 (Gewirtz, Dickson, & Power, 2004; Thomas, 2003) , 以凸顯媒體的地位。

四、國內外相關研究的探討

以下就國內外實證研究進行探索, 以揭露本研究的價值性, 茲分析如下:

黃于珉 (2010) 討論教育報電子報的行銷功能, 並運用文本分析及訪談法進行研究, 結果發現: 電子報有存在必要, 內容政令宣導居多, 行銷功能不顯著; 潘秀娟 (2009) 討論三大報九年一貫教科書一綱多本相關議題之評析, 並以內容分析法進行研究, 結果發現: 教科書一綱多本的消息來源多寡, 取決於政府提供的消息, 議題報導較少者是教科書研發與編審、基本學力測驗及一綱多本爭議性高; 顏家棟 (2013) 討論報紙再現校園霸凌事件的報導, 以內容分析與訪談法進行研究, 結果發現: 報紙與政府對霸凌定義有異, 校園霸凌事件報導對學校產生傷害, 而媒體訪問學校人員的充份準備, 能降低傷害幅度; Anderson (2007) 討論媒體對於教育政策與實踐的影響, 並以內

容分析法進行研究，結果發現：媒體偏向負面議題的報導，而教育工作者亦企圖找回主導權；Blackmore 和 Thrope (2003) 討論澳洲維多利亞省在改革及反彈的年代之教育政策媒體化現象，並以內容分析與訪談進行研究，結果發現：利害關係人會動員媒體影響教育政策的形成，學校或教師不積極回應媒體報導；Cohen (2010) 討論報紙報導教師事件的論述分析，並以內容分析法與論述分析法進行研究，結果發現：利害關係團體對於媒體會積極參與公共論述，而教師作為討論的主角，自身在媒體的論述卻缺席；Hattam, Prosser 和 Brady (2009) 討論澳洲教育政策媒體化的改革及反彈現象，並以內容分析法與訪談法進行研究，結果發現：媒體化的作用，對於中等學校改革中教學創新正、負面的作用皆具有；Rawolle (2010) 討論教育政策媒體化作為實踐的現象，並以個案研究法及內容分析法進行研究，結果發現：媒體化過程會促使利害關係人權力的改變。

過去研究主題著重教育政策媒體化的個別議題、行銷、特別身份事件、教育改革、政策實踐、排解問題現象的討論，而本研究討論十二年國教政策媒體化的議題設定，企圖了解議題排序及價值爭議，以及利害關係人的角力，除了涵蓋過去研究的重點之外，更著重價值爭議的解決，並藉此強化教育政策發展的探索，故本研究主題具有創新性；過去研究方法著重以內容分析與訪談法為主，論述分析輔之，而本研究除內容分析之外，更強調論述分析方法的運用，著重詮釋性與批判性的論述，將能探索更為深入的知識；過去研究發現：媒體的功能及傷害、正反意見的作用、爭議的議題、利害關係人的媒體參與態度及其權力關係的改變，本研究意圖了解議題設定的排序、價值爭議、利益攻防參與的原因及行動，能累積先前的成果，致力於媒體力量發展及政策效力的探索，以及加強領導人有效媒體操作的討論，更有助於加深了解媒體對於政策議題報導對於政策發展的作用，故媒體報導不再如一般人的印象，被視為政策推動的干擾力量，反之，能將其視為積極追求政策進步的中介力量，爰此，本研究預期成果能加強知識的累加性。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究著重十二年國教政策的討論，以媒體報導政策議題的類型及內容作為政策的文本，且選擇重複性低的資料為代表，來進行政策分析。由於報紙對於政策議題的報導，影響力比其它類型媒體容易受到關注（Snow & Benford, 1988），而選擇聯合報以及自由時報是因為依 2015 媒體風雲排行榜，在「民衆最常閱讀的報紙」評鑑項目中，自由時報與蘋果日報並列第一（46.6%），其次為聯合報（29.3%），而蘋果日報較多娛樂議題的報導，觀看的人年輕人多，加上教育政策的推動有一定的嚴肅性及穩健性，故本研究採取聯合報與自由時報作為政策本，來進行政策分析，加上兩大報都關心教育議題，又有完善的知識管理系統，不僅具有完整的紙本資料，亦有豐富的電子資料庫，可以幫助研究者蒐集資料。

本研究媒體報導政策議題的內容，當作政策文本，並以內容分析法與論述分析法來進行政策分析。先說，當研究者運用內容分析法時，著重文本客觀事實的分析，進行知識探究，特別，研究者亦強調強調誰透過什麼管道、說什麼給誰聽，而產生什麼效應的分析，此外，研究者強調量化統計來進行事實呈現的趨勢分析，如議題設定的頻率。再則，當研究者運用論述分析方法時，強調人們所創現實的理解，著重研究者主觀詮釋的知識探究，亦會強化媒體運用語言意識形態的批判，進行知識的探索（Liasidou, 2011），藉以探討利害關係人利益攻防的合理行動，並探索政策議題設定的原因，及其所扮演的角色（Lingard & Rawolle, 2004; Rawolle, 2010）。

此外，本研究的教育政策文本，亦包括政策計畫、說明與宣導等方面之文件資料，以及政策公布的新聞稿，本研究則將政策文件內容與媒體報導的政策議題及其內容，進行交叉比對的比較分析，藉以了解政策文本與媒體報導內容的異同，及其兩者之間的相互影響，並進行描述統計，藉由百分比的統計，了解媒體及新聞稿政策議題的出現

頻率，隨後，進行頻率多寡的比較，而政策新聞稿的分析與統計方式亦同，以利了解媒體報導政策議題的爭議趨勢。

二、研究對象

十二年國教政策的推動爭議不斷，以繳交學費的爭議而言，全免學費政府財政不足，政府無力吸收此經費；收繳學費有與十二年國教理念違背，教育專家不同意；訂定排富條款，要以家長多少收入為依據，要繳學費的家庭已繳所得稅，為何有些人不用繳，而有些人又要繳，政府、家長、教育專家有各自有不同的立場，透過它們之間的互動，以及各自運用的攻防策略，便可以分析出維持教育政策秩序穩定的原因，據此，本研究依據各類議題來進行分析，又能凸顯利害關係人利益攻防行為的資料為主，而研究對象，包括教育部、縣市政府、學者專家、企業界、學校行政人員、教師及家長等等。

三、待答問題

本研究依據研究目的，以十二年國教政策為探討的本文，隨後藉由待答問題，導引資料分析的結構，並強化資料分析的聚焦，達成本研究的目的，以下就待答問題，羅列如下：

- (一) 了解教育政策媒體化議題設定的類型排序
 1. 聯合報議題設定類型的頻率。
 2. 自由時報議題設定類型的頻率。
 3. 政府新聞稿政策議題設定類型的頻率。
- (二) 探索教育政策媒體化議題設定利益攻防的發酵
 1. 探討教育政策媒體化議題設定利益攻防的價值爭議。
- (三) 探詢教育政策媒體化議題設定利益攻防的行動
 1. 探究教育政策媒體化議題設定利害關係人利益攻防的差異立場。
 2. 探索教育政策媒體化議題設定利害關係人利益攻防的策略運用。

四、資料蒐集

教育政策文件資料蒐集來源，主要為官方網站上所公布之文件、訊息與新聞稿，而在媒體報導的蒐集上，因考量網路新聞搜尋的近用性和便利性，加上研究實施的考量，以網路電子資料庫之搜尋為主，先透過關鍵字如十二年國教、免試入學、特色招生、超額比序等進行搜尋，且爭論一個月以上者，再以立意取樣的方式，篩選出與個案政策相關的新聞報導內容。期間自 2011 年 1 月 1 日至 2014 年 8 月 31 日止，此期間發生的爭議是十二年國教是否推動、考試制度是否免試、特色招生是否舉行、入學是否就近入學優先、特色招生在會考之前或之後、超額比序以那些分數優先、考試題目是否要有鑑別度（或是基本能力）等。

五、資料整理

（一）媒體報導內容與政策文件的歸類

對於媒體報導的分析方法，先找出報導中政策相關的議題，如課程教學，再分析各議題類別的報導內容。在報導議題的分類上，由於媒體報導內容常包括多個政策議題，因此，將多項子議題歸類於一主類目之下，例如，課程教學類別，將本土語言的開設、數學必須學分、課程修訂進部納入。

（二）媒體報導及政策文件的編碼

在本研究中主要分為政策文件與媒體報導兩大資料類別編碼。以下就詳細意涵分述如下：

首先，在媒體報導的編碼上，將兩大新聞媒體分別以「聯合報」和「自由時報」作為代表，再根據報導時間進行編碼，如聯 130405 代表新聞媒體聯合報在 2013 年 4 月 5 日的政策相關報導，若同一天有多則報導，則在時間編碼後加上小寫英文字母 a、b、c 等作為區分。

此外，政策文件編碼以「文」作為開頭，並根據政策方案議題編碼，如文 1 為第一份政策文件，若政策文件有多個子計畫或方案，則以文 1-1 的方式進行細部編碼。由於本研究將新聞稿視為政策文件的

一類，因此政策新聞稿之編碼仍以文件編碼形式為主，為區分新聞稿與一般政策文件，在新聞稿的編碼加上 N 以做區別，並以發布新聞稿時間日期作為編碼，例如文 N120517 代表在 2012 年 5 月 17 日所發布的新聞稿，若同一天有多則新聞稿，則在時間編碼後加上小寫英文字母 a、b、c 等作為區分。

六、研究信實度

本研究的信實度建立，採用三角檢定法，分別從研究方法、研究者與理論等面向進行交叉檢證，以下茲就其詳細意涵，分述如下：

就研究方法而言，本研究除了使用媒體當作政策文本的內容分析法及論述分析法，並輔以文件分析法，以豐富資料來源並做三角檢證，以提高研究的信實度。此外，就研究者而言，本研究以兩位以上的研究者，進行資料蒐集與分析，並透過研究者的相互討論，進行概念的澄清，並進行資料的分析，以避免研究者的個人主觀偏見，促使資料呈現意義的正確詮釋。就理論而言，本研究探討教育政策媒體化的現象，除了教育政策的理論之外，另加入多重觀點媒體化的理論觀點，譬如，權力媒體化、策略、社群媒體化等傳播的內涵，以縮小聚焦某現象而偏廢其它現象的討論。

七、研究限制

本研究有兩個面向的限制。首先，就報紙的選擇而言，僅選擇自由時報與聯合報，而排除其它有較多閱讀率高的報紙，如蘋果日報。事實上，選擇主流媒體而忽略其它媒體，所進行分析本身會產生偏見，成為本研究的限制之一。另外，新興媒體，譬如：臉書、推特及網路等等，對於政策推動的角色日益重要，特別，它們多是年輕鄉民發聲的管道，故本研究有忽略年輕人聲音的限制。

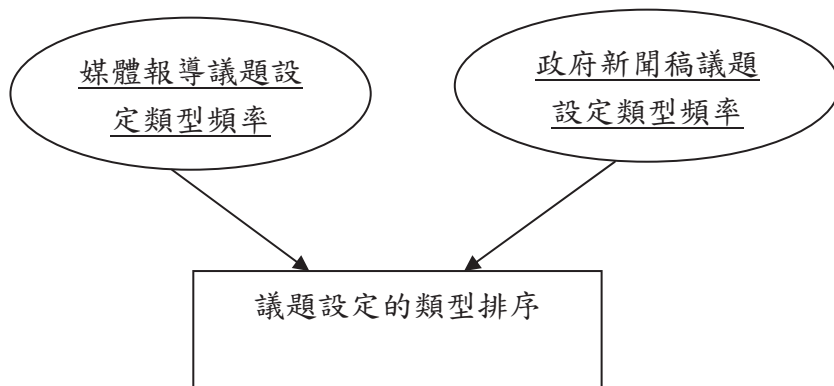
肆、研究結果分析與討論

不同報紙對於十二年國教政策議題的報導內容雷同，由此顯示，媒體對於議題的報導，受媒體本身的立場，影響並不大：

一、十二年國民基本教育政策媒體化議題設定的類型排序分析

十二年國教政策媒體化之議題設定類型排序的了解，並透過媒體與教育部議題設定類型的比較，可以揭露媒體對於議題設定類型的趨向，以反應出大眾對議題關注的分布，本研究以統計的次數，來判讀大眾對於議題類型的關注趨向。

圖 1 教育政策媒體化議題設定趨勢的分析架構圖



(一) 議題設定類型排序的分析

經由分析媒體報導及教育部新聞稿的內容，並參照教育部十二年國教政策架構的規劃，將議題類型，分為學費與經費、優質化與均質化、課程教學、適性輔導與國民素養、相關法規修訂、政策宣導、和入學方式等，並透過媒體報導內容，以議題類型進行分類與統計，並將它們與政策新聞稿相互比對，進行媒體議題報導趨向的分析。

表 1

十二年國教議題媒體化之議題設定的項目排序分析表

議題類型	聯合報	排序	自由時報	排序	政策新聞稿	排序
學費與經費	96 (7%)	3	87 (9%)	3	12 (7%)	5
優質化與均質化	53 (4%)	5	36 (4%)	4	18 (10%)	4
課程與教學	149 (10%)	2	153 (16%)	2	52 (29%)	1
適性輔導與國民素養	21 (1%)	7	9 (1%)	7	8 (5%)	7
相關法規修訂	38 (3%)	6	22 (2%)	6	9 (5%)	6
政策溝通、說明與宣導	64 (5%)	4	38 (4%)	4	36 (20%)	3
入學方式	994 (70%)	1	599 (64%)	1	43 (24%)	2
合計	1,425 (100%)	--	944 (100%)	--	178 (100%)	--

註：表格數字為統計次數，括號內標註百分比。

資料來源：整理自十二年國民基本教育（無日期）；自由時報電子報（無日期）；聯合新聞網（無日期）。

表 1 為十二年國教政策議題在新聞媒體聯合報與自由時報的報導及教育部的新聞稿，將議題類型分類和次數統計表，因考量到不同新聞媒體在報導議題類型的數量不同，以及不同媒體對於政策議題報導有不同的選擇標準，因此，最後將次數統計的數據資料，進而轉換成爲百分比來進行比較。

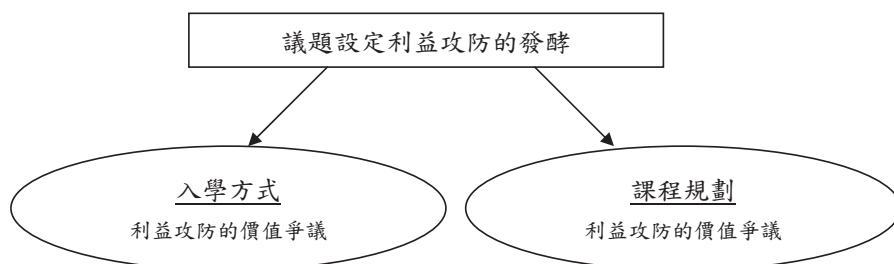
從統計表中得知，媒體報導出現次數最多的議題類型爲入學方式，其次爲課程教學，其中，從資料分析中得知，課程教學的類型，以課程議題普受關注，而教育部透過新聞稿，則亦以課程與教學及入學方式的說帖頻率亦較多，其餘相對少，且多爲宣導教育部的做法，由此，十二年教育政策媒體化的議題設定，以入學方式及課程教學的類型，較能喚起大眾的關注。

二、十二年國民基本教育政策媒體化議題設定利益攻防發酵的分析

本研究針對議題設定之利益攻防發酵進行分析，首先勾勒議題設

定優先排序類型的價值爭議，藉以了解利害關係人參與利益攻防的原因，如圖 2 教育政策媒體化議題發酵分析架構圖所呈現。

圖 2 教育政策媒體議題發酵之分析架構圖



(一) 議題設定利益攻防發酵的分析

1. 入學方式議題設定利害攻防的價值爭議分析

從媒體對於入學議題報導中得知，入學方式的議題普受媒體與政府的重視，聯合報中占 70%，排序 1；自由時報中占 64%，排序 1；政府新聞稿中占 24%，排序 2，故媒體對於入學方式的政策議題設定，會喚起利害關係人參與教育決策的動機。

進一步而言，媒體報導入學方式的議題，強調入學制度的公平性，但是入學資訊的模糊不清，不易掌握會考成績能否進入心目中理想學校，會引發家長的恐慌情緒，恐有不公平入學的疑慮，進而誘發決策的利益攻防。據此，入學高分低就焦慮所產生不公平的認知，入學公平規則存在不公平的矛盾，會誘發利益攻防的遊戲。

(免試入學) 不採計在校學科成績後，「如何公平比序」是家長關心的焦點，(家長) 呼籲各招生區儘快公布免試入學及特色招生的辦法，才能讓家長與考生安心。(自 110902)

2. 課程教學議題設定利害攻防的價值爭議分析

從媒體對於課程教學議題報導中得知，課程教學議題普受媒體與政府的重視，聯合報中占 10%，排序 2；自由時報中占 16%，排序 2；

政府新聞稿中占 29%，排序 1。由此顯示，媒體對於課程教學議題的設定，會喚起利害關係人參與教育決策的動機。

進一步而言，媒體對於課程教學議題的報導中，中央研究院院士及學系教授與學者都為士大夫，乃具有份量的輿論，他們關心國家的經濟競爭力，並針對高中數學必修時數調降進行批判，而數學素養是科技發展的基石，加上臺灣現今科技是經濟發展的環節，以致他們關心數學學分的下降，只是，學分數多寡代表數學能力，如此以學習量體及深度為本的精英主義課程設計，或會帶來數學底子不好學生提早放棄數學學習，且它們之間關連性有多緊密不無疑問，但如此一來，對於數學適應力差的學生，反讓其學習處境更困窘。事實上，教師若能大量運用故事、小說、電影，促使學生理解各種形式數學的問題，是花時間的事情，但有助於化解學生對於數學學習的焦慮，及提升學生學習數學的動機，故人文導向教學方法是數學學習發展的關鍵因素之一，它強調學生數學學習效能與其過去經驗的連結（Tabov & Gortcheva, 2016），如此學習方法看數學能力的發展，不見得讓學生進入巨大量演算才具有數學素養。據此，教育政策媒體化議題設定利益攻防的發酵，來自於國家競爭力是本於精英主義的缺陷，實有犧牲適應不佳學生的問題，甚至，壓縮數學素養。是以，國家競爭力奠基於精英的價值，有犧牲學習弱勢者的數學發展空間，或許其並非如此弱，而是僵化學習環境使然，反而對於國家競爭力不利，而產生矛盾，將會誘發利益攻防的遊戲。

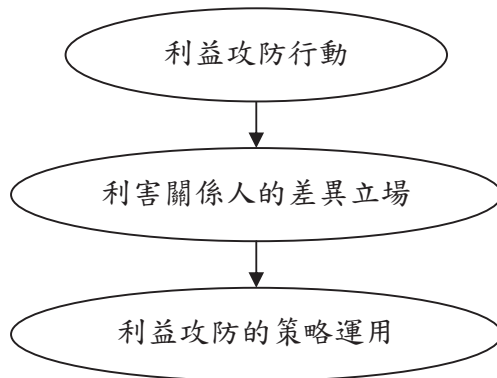
中央研究院 93 位院士連署反對教育部十二年國教總綱草案降低高中生數學必修學分。連署的院士指出，數學是科技的根本，降低必修時數將讓臺灣國際競爭力下降，製造更多的「廉價勞工」及「22 K」。（聯 140605）

三、十二年國民基本教育政策媒體化議題設定利益攻防行動的分析

教育政策媒體化中議題設定利害關係人的利益攻防行動分析，

緣起於議題設定的價值爭議，且可以藉由利害關係人對議題立場的差異，探索利益攻防的合理策略，所謂合理策略，是指教育政策不會紛爭不斷而失序，甚至能促使政策的發展（如圖 3 所示）。

圖 3 教育政策媒體化中議題修正利益攻防行動之分析架構圖



（一）入學方式議題設定利害關係人利益攻防行動的分析

十二年國教的入學方式受到媒體最為關注，包括免試入學、超額比序、國中會考、特色招生等與升高中密切相關的議題，同時，研究者也從入學議題的媒體報導中，探索政策發展的可能性。

1. 教育會考前階段利益攻防行動的分析

（1）利害攻防的差異立場

a. 教育部強調不以升學考試成績作為升學的依據；家長團體則反對抽籤作為升學的依據

教育部堅持國民教育改革的訴求，強調學生的適性學習，提出國中基測轉變為教育會考，並定調為學生學習的基本學力測驗，作為了解學生國中三年學習成效的依據，以及提供未來升學選擇與適性發展的參考（聯 110613a、聯 110614a、聯 110614b、自 110614a），重點關注學習品質的評估，而非以此考試作為升學篩選的依據（自 110614b），依此，教育部再訴求升學制度不要讓學生分分計較，以

減輕學生的升學壓力（聯 110613b），但是教育部無法證明每校品質都一樣高，故家長選擇高中的意識並未改變，加上計較分數的設計若蘊涵入學靠運氣，則便喪失教育的公平性，甚至乏科學性。

此外，北北基地區表態研擬採取會考成績作為升學依據的制度，以避免採用抽籤方式作為入學的機制（自 110625），致使成績高者無法進入一般大眾所謂的明星學校，以致家長覺得不公平。只是，北北基三市作法與傳統功績主義的升學方式無異，勢必帶來學生更多的壓力，公平價值只是教育政策品質之一，而非最為重要，如要成就所有學生的價值亦要加以關注。

（教育部長）在立法院引爆話題，指稱若全面實施十二年國教後，國中基測就不是很重要，可能會廢除。教育部次長則說明，國中基測預訂明年會先由兩次改為一次，然後會慢慢「轉型」。
（B110308）

b. 教育部採取先免試後特招的立場；家長團體採取先特招後免試的立場

教育部提出入學方式「先免試後特招」（自 120424），以避免考試領導教學的窠臼，而家長團體主張「先特招後免試」，以避免免試抽籤抽不到，而引發不公平的疑慮（聯 130103），如果特招又沒有考上，將產生學生不知流落何方的不明確感。然而，如此爭議在於特色招生之特色，並沒有成為媒體的議題，特色需要時間經營，特色是基於傳統明星高中能升上理想大學的認知，不管先特後免、或先免後特，換湯不換藥，家長團體聲音仍要公平的入學制度，而能上傳統定位為優質的高中。

十二年國教入學方式採「先免後特」，在免試放榜後，再辦理學科特色招生筆試的入學，引發家長憂心……不少家長先前出席教育部舉辦的十二年國教座談時，都希望更改順序為「先特招，再免試」，以免免試抽籤抽不到，特招又沒有考上，而且抽籤會造成入學的不公……若「先特後免」，就算機會不大，

家長一定會讓孩子先參加考試，爭搶有限的名額，最後還是落入考試引導教學的窠臼。（聯 120424）

（2）利益攻防的策略運用

a. 家長團體採取公布大量縣市共同做法的施壓策略；教育部採取授權地方的緩衝策略

教育部授權地方因地制宜（聯 110615a），決定升學是否採計會考成績訴求超額比序的入學制度（自 110811），並強調多元比序的方式，意圖降低會考在升學的角色（自 110909），由於部分競爭激烈學區出現家長團體反彈的聲浪，藉著發布大部份縣市多採計會考成績作為入學方式的數量，以媒體作為介面大力宣染教育部的不當，並對教育部進行施壓，促使其改變立場。

隨後，教育部表示，各地區免試入學若發生超額登記的情況下，授權地方可採用會考成績作為參考，並尊重各地區免試入學的超額比序和相關規定內容，教育以授權地方政府自主決策的開放策略，企圖化解爭議，只是，教育部的說法，實難以令人信服，所謂授權地方決定，屈從家長團體公布考試的數據，地方仍會以會考成績為其主要入學的依據，畢竟家長團體認為考試是最公平的入學方式，雖然這幾年教育的改革趨向，想要超越考試領導教學的命題，但是面對大學升學方式，仍以標準化測驗成績為依據的前提之下，促進學生適性學習的說帖不易落實。

全家盟公布全國十四區（基北區尚未出爐）免試入學超額比序草案，發現十四區全部採計國三舉辦的會考成績。（自 120325）

b. 教育部訴求法源依據的仲裁策略

教育部透過立法的程序，創制十二年國教法源依據，將入學方式規範納入法條中，而且強調免試的入學方式，能回應教育政策推動的初衷，以期消弭爭議，但是如此法令的頒布，充滿壓迫性，脫離民情，因而仍然存在爭議，民意與法令對抗的氣氛，仍是問題所在。

立法院臨時會院三讀通過「高級中等教育法」及「專科學校法部分條文修正案」，賦予明年上路的「十二年國教」政策法源……「免試入學」條款……明定高中職採「多元入學」方式招生，且「以免試入學為主」，經主管機關核定得就部分名額辦理「特色招生」。(自 130628)

2. 教育會考後選填志願前階段的利益攻防分析

(1) 利益攻防的差異立場

a. 教育部主張不公布成績統計的立場；家長團體關心高分低就危險的立場

教育會考結束後，教育部主張不公布考試的統計，引發家長團體的反彈，而北北基家長團體要求教育部公布選填自願的依據，以免高分低就，造成戕害入學公平的問題，隨後，教育部作了些許的讓步，但表示不公布分區成績級距，以避免造成分分計較的氛圍，違反十二年國教的理念與精神，但會考慮提供適當的資訊給家長與考生，並與各入學區進行討論。

但是，面對教育部傾向不公開成績統計資訊，家長團體表達反對與擔憂的立場，認為於無例可循的情況下，會造成考生與家長的困擾與恐慌（聯 140517b、自 140518b），且選填志願對於考生和家長會造成極大的壓力（聯 140609、自 140610a），由此顯示，教育改革阻礙起因於家長觀念還不改變，究其原因，是政府無法提出明星高中外高中優質體質的證據，以及升大學管道仍以考試為主的箝制。

國中教育會考（結束）……臺北市、新北市、基隆市家長團體聯合會今天聯合要求教育部公布會考三等第四標示與作文級距人數和比率，提供考生作為免試入學選填志願依據，避免高分低就，發生鳳凰變成雞的遺憾。（聯 140514）

b. 教育部主張不公布分區成績的立場；地方政府主張公布分區組距的立場

教育部在會考後，主張不公布分區成績的組距（聯 140515），以期家長不要斤斤計較成績，企圖強化就近入學的教育政策期望，而基北區、中投區和高雄地區地方政府進行串連，要求教育部公開進一步成績的統計資訊，促使教育部邀集各區為公布會考成績的資訊範圍進行商議，以期求得共識。

中央和地方已就會考成績是否要公布分區組距，引爆激烈角力……教育部長將邀集全圖廿二個縣市教育局處首長開會研商，教育部傾向不公布，但如果「擋不住壓力」……底線是將只公布各分區的三等級（精熟、基礎、待加強）人數……目前，全圖廿二縣市主要分兩大陣營。臺北市、臺中市、高雄市等高度競爭區要求公布分區組距；其他招生區則多認為沒有必要公布。（自 140518a）

c. 直轄市政府首長採取向中央訴求家長焦慮的施壓策略

地方政府首長，針對選填志願怨聲載道的情形，也紛紛向中央提出意見，如臺北市長表示教育部應公開更多資訊，以減低考生與家長在填志願上的焦慮（自 140607），而新北市長與臺中市長，也指出十二年國教會考制度，已造成考生與家長集體痛苦與焦慮的狀況，呼籲中央應對政策進行深刻檢討與調整（聯 140611），一般而言，直轄市長投入於公共教育政策的發展，能提升大眾的信心，並提供關鍵的服務，以化解家長的焦慮，其扮演教育制度改變的角色重要，且對於教育政策發展影響力亦大（Wong, 2006）。

十二年國教政策不只被全圖家長及考生罵翻，縣市首長也看下去，砲轟中央。新北市長……認為政策必須重新檢討，減少考試次數與壓力。（自 140611）

(2) 利益攻防的策略運用

a. 教育部採取協商並授權地方的緩衝策略

教育部與地方協商過程中，由於基北區與高雄區堅持公布會考的分區分數級距與人數，仍無法獲得共識，兩區在教育部的默許下，以他們擁有自主決定權力，來緩衝衝突，畢竟地方政府規劃方案不易，此策略目的在拉長時間，緩和衝突的氣氛。

教育部昨邀各縣市代表研商「分區數據」公布內容，基北區與高雄區都有備而來，提出各自研議的方案；兩地方代表堅不讓步，教育部眼見難獲共識，雖「不支持」，但最後仍同意北高自行決定。（聯 140520a）

b. 教育部採取柔軟身段的道歉策略

面對各界的抱怨與批評，教育部長表現身段柔軟的政治手腕，而出面道歉，並表示會對制度進行適當的檢討與調整，期能使得地方與中央對抗對於政策推動的衝擊，降到最低。

國中會考制度遭各界砲轟，教育部長……首度「道歉」，表示制度不周，造成家長及考生不安……會負起責任，讓衝擊降到最低，並修改明年制度。（聯 140612）

3. 教育會考檢討階段的利益攻防行動分析

(1) 利益攻防的差異立場

a. 教育部主張先特後免違法；直轄市長主張一試完成

教育部主張先免後特的主張，並以先特後免違反高級中學教育法，反駁臺北市政府的立場進行政策的主張（聯 140816e），隨後，新北市市長聯合臺北市市長、新北市市長在國教入學方式上宣布取消特色招生的重大改變與決策（聯 140814f；自 140814j），臺北市長則宣布臺北市在入學制度的修改方向為「一試兩用」、「同時登記」、「先特後免」（聯 140815c），以縮短升學考試與作業的時程。

臺北市長召開記者會，說明北市明年十二年國教入學制度方案主張「一試兩用、同時登記、先特後免」，即採會考成績用於

特招與免試分發，接著特招與免試同時登記，最後待特招分發完畢後，再進行免試分發。（自 140815u）

（2）利益攻防的策略運用

a. 臺北市採用沒有違法疑慮的反駁策略

教育部回應臺北市入學制度的修正作法有違法之虞，臺北市方面，則由法務局研議並回應表示，已經對於入學辦法訂定進行重新的詮釋，並證明臺北市政府的主張，無違反法律規定之虞，反駁教育部的違法主張，法律成爲攻防的焦點，只是，法律攻防的曠日費時，加上教育政策推動的時效性需求，勢必衍生另一波的攻防。

先特後免有無法源依據？北市法務局表示，高級中等教育法第卅八條第四項說明「採學科特招應於免試後辦」，但今年十二年國教的期程是一免、特招、二免，二免順序已在特招後面，因此，明年採用「先特後免」，沒有違法。（聯 140816e）

b. 教育部以臺北市自行承擔後果的威脅策略

教育部對於北市在第二次免試後，所提出公立高中的續招辦法，引起爭議和疑慮，表示北市必須自行負責、自行承擔一切後果，由此顯示，官僚體系的權威，喚起科層的意識形態，促使行政長官語帶威脅，企圖影響地方政府的意志，但是地方政府挾民意，以致教育部無法擁有絕對的決策權威，仍無法化解爭議。

北市府開放續招，教育部長……重話表示，「若出任何差錯，臺北市政府必須自己負責。」（聯 140816b）

c. 教育部採取召開全國教育會議協商並授權地方的尊重策略

教育部召開全國教育會議進行協商討論因應，期能找出後續國教入學政策的修訂與調整的共識（聯 140816f、自 140816i）。在全國教育會議後，教育部對於臺北市入學制度改革的態度有所轉變（自 140817d），表示並未指臺北市的作法違法，而對於各招生區在入學

方式上的修訂與調整，表示尊重、不會加以干涉。

特別，在全國教育會議中，針對下屆入學制度的改革，所形成的結論與共識，包括修訂免試入學超額比序的辦法與內容、特招改由各招生區自行決定是否辦理、免試與特招的實施程序與方式由地方自主等，故教育部採取地方自主的決策策略。

教育部長表示，經3個多小時討論，在改變最小的前提下，主要希望讓家長安心放心，有3項結論：1、對於特招還是維持，但尊重各區，有需要都可辦理；2、會考成績在特招的使用，目前教育部提出方案，請各區帶回進一步研究；3、分發、免試跟特招的先後分發，使得學校缺額不能一次定位，會將分發權責授權給地方。（自 140817d）

d. 教育部主張採取一次分發大原則訴求的模糊策略

國中會考及免試入學、特色招生的入學實施經驗與後續檢討，教育部方面由教育部長於全國教育局處長會議中表示十二年國教入學制度的改革方向與原則確定為「先免後特、多元入學、一次分發到位」（聯 140821d、聯 140822e、聯 140821g、自 140821j、自 140822b）。

此外，教育部也於新學年度開學前，召開記者會說明下屆國教入學改革確定方案，包括否決部分縣市國中會考成績一試二用的提議、欲辦理特招之招生區須自辦考試、先免試後特招原則不變、分發採一次分發，且放榜時間以完全免試學區先放榜等內容（聯 140830b、聯 140830g、聯 140831a、聯 140829c、聯 140830a），然而教育部仍未把話說死，以確立一次分發大原則的模糊策略，期能暫時擱置爭議。

教育部召開記者會，在開學前宣布明年高中職入學確定方案，教育部長表示，明年採取一次分發定位，將不會有缺額的問題。（自 140830c）

(二) 課程議題設定利害關係人利益攻防行動的分析

1. 課綱未出爐利益攻防行動的分析

(1) 利益攻防的差異立場

a. 教育部認為課程準備不及政策仍可上路；家長團體、校長、立委、學者主張課程出爐方可上路

教育政策推動宜搭配課程的改革，但在十二年國教開始實施後，課程未規劃出來，引起家長團體、校長、立法委員及學者的關切，學者更要求教育部進行政策辯論（聯 120829a），事實上，教育政策推動沒有同步發布新課程，容易導致政策的理念無法落實在學生的學習，而出現什麼都沒有改變的窘態。

十二年國教 103 年上路，但 109 年教育部才能完成 K-12（十二年一貫）課程，課綱課程沒有配合修正，引發家長、校長和立委關切。（聯 120401）

(2) 利益攻防的策略運用

a. 教育部採取已有例可循、課綱微調的援例策略

教育部以有例可循及已存課綱的微調，回應沒有課綱的聲音，據此，教育部陷入大改革、仍守舊的矛盾態度，事實上，教育政策必須搭配新課程，方能導引學生的學習，往新理念邁進，輕忽不得。

教育部長回應表示，當初推動九年國教時也沒有課綱，甚至遲至九十年才有真正一貫的課綱，教育是延續的，十二年國教會延續既有的高中課綱作微調。（自 120829）

b. 學者及家長團體採取沒有課綱沒有改革的質疑策略

學者、家長組織的國教聯盟質疑沒有課綱之十二年國教的正當性。

十二年國教將在 103 學年度上路，由學者、家長組成的國教行

動聯盟日前質疑十二年國教課綱竟拖到 108 年才公布，他們拒絕「沒有課綱的十二年國教」。（聯 120903）

c. 教育部提出課綱提早出爐說帖並強化差異教學的轉移焦點策略

教育部回應將課綱從 108 年提前至 105 年公布，並納入差異化教學等配套。

教育部因應外界期盼……宣布十二年國教課綱將提前在民國 105 年公布，並納入差異性教學、師資培育等配套。（自 120903）

d. 教育部提出課綱微調先行因應的拖延策略

教育部定調，先進行課綱的微調，特別，高中數學與自然領域等科目，讓首屆十二年國教高一新生能使用微調後新課綱加以因應，而且對於暫緩實施的呼籲，宣稱準備就緒（聯 130530）。

很多人擔心新課綱 103 年來不及上路。教育部回應，在不變動現行課綱的前提下，將先就高中數學及自然領域 5 科課綱進行微調，適用 103 學年度的高一新生。（聯 121014）

2. 必修學分調降利益攻防行動的分析

（1）利益攻防的差異立場

a. 教育部主張調降必修；國文教育聯盟主張不能調降必修；數學系教授力主不能調降必修

教育部公布的十二年國教新課綱總綱草案內容中，受矚目者即為高中畢業學分與必修學分的調降，特別是減少升大學考試的考科必修學分，而引起外界對於基本能力養成不足的疑慮，而國家教育研究院回應，擴大大學校本位特色課程發展的空間，將增加校訂必修。政府畢竟帶著教育理想進行教育改革，企圖改善僵化的教育體制，若能提出深入的研究成果，以及充分的證據，同時，隨時在媒體上發聲，並進行理性的論述，將有助於化解大眾對於學生基本能力下降的疑慮。

十二年國教新課綱總綱草案…上網公布……高中畢業學分降為 150 個，部定必修學分降為 114 個，國、英、數、社、自五個考科必修學分數各減四分之一。外界擔心學生基本學力可能下降，國教院則表示，臺灣高中課程總學分數還是可達 180 到 198 個，比其他國家高很多。至於考科必修減少，但相對增加校訂必修 4 到 12 個學分，是希望給高中發展特色課程空間。（自 140211）

b. 國文教育聯盟採用連署的施壓策略

國文教育聯盟針對國文必修時數調降進行抗議，發動連署陳情，希望能恢復原有國語文授課時數，並將文化教材改回必修課程，但是，把中國文化基本教材改為必修，在現代科技盛行環境下，勢必要增加更多的學分，它會產生高度爭議的政治議題，特別，本土語言列為必修亦有類似的問題（自 140502），事實上，臺灣是環抱多元民族的教育體系，在多少語言需要列為必修的探索過程中，將會陷入無止境的意識形態對抗（自 140225；聯 140501b），實不必將學生推入殘酷的政治漩渦。

十二年國教新課綱定案在即，教育部研擬降低國語文必修課程時數，引發搶救國文教育聯盟不滿，而發起連署，呼籲將高中的中國文化基本教材恢復為必修。（自 140502）

c. 數學教授採用召喚大眾的聲援策略

數理學系大學教授，對於數學必修時數的調降提出質疑，發動 2500 人連署，70 多位中研院院士聲援，但是，數學系教授容易透過課程的量體與深度，持續鞏固專業利益，卻疏於從教育的觀點，並非每個人都要成為數學家，並訴求數學素養的提升，並非在於學分數的數量多少，而且數量大可能限縮多少學生的探索機會，致使學生提早放棄學習，而精進數學教學方法，彈性回應學生的多樣需求，或許更有意義。

「十二年國教數學時數砍半，根本是動搖國本！」中華民國

數學會邀集……（多所）頂尖大學數學系教授，針對新課綱高中數學時數從原本的必修加必選共 24 學分，砍剩下 12 學分，並發動 2,500 人連署，更有 70 多位中研院院士聲援。（聯 140517）

d. 中央研究院士採取連署的團結策略

中央研究院 90 位院士連署展現團結的集體意志，對政府施壓（自 140605），隨後在其影響之下，教育部課程審議委員會從善如流，維持原有 16 個畢業學分（自 141006）。只是，如此菁英階級思維的教育觀，在考試量體大的現實下，又於標準考試績效要求之下，促使教師教學無法連結學生的多樣經驗，而喪失人文力量的教學力量，壓縮學生學習的動機（Tabov & Gortcheva, 2016），在極大量的數學習中，進度控制教學的步調，而無法讓學生以多元方式進行扎實的探索，產生逐步進步的效應，召喚更大進步的機會，實會戕害數學學習反應差的學生，當學生處於學習環境不利的條件之下，反而讓他們提早放棄數學的學習，挫折感若過大，甚至連帶放棄各學科的學習。中央研究院院士雖然贏得立場，但是，或有導致數學學習僵化效應的危機。

數學必修學分則維持九九課綱規模，顯示之前連署搶救數學學分的院士派大獲全勝，因為院士希望注重基礎科學力，維持數學的必修時數，此意見也廣受課審委員贊同，因此，最後定案版本傾向院士版，維持數學原本的必修時數。（聯 141006）

e. 企業界採取人才競爭力衰退的勸說策略

國內知名科技業董事長，對於高中數學必修時數的調降，會影響臺灣人才競爭力（自 140613a），表達擔憂與反對的道德勸說策略，只是學分多衍生的填壓教學，會導致學生創造力受到壓縮，對於人才競爭力不見得有益處，事實上，人文導向的數學學習方法與評量方式，更為重要（Tabov & Gortcheva, 2016）。

華碩董事長指出，數學是一個重要訓練，學生思考能力的培養，培養獨立思考的能力。（聯 140617b）

f. 國教院採用引用國際評量數據的證明策略

中研院士所提出的意見和疑慮，國教院引用國際評量的數據，說明學習時數與測驗表現，無直接相關，只是如此國際評比缺乏國情的分析，亦產生理念殖民的問題，且研究深度及廣度不足，亦未能提出符合本土現實的論述，致無法喚起大眾的共鳴。

針對中研院院士連署要求，國教院引用經濟合作暨發展組織（OECD）2010 年的研究表示，PISA 素養測驗的分數表現和國家 GDP 成長率有關，和學習年數則無關聯……數學時數之爭，是一場「加法與減法的戰爭」，臺灣學生數學成績在國際名列前茅，但 2011 年 TIMMS 的分析卻發現，臺灣小四和國二學生不喜歡數學、對數學沒自信、認為數學無用的比率，遠高於國際平均數字。其中，國二生抱持「數學無用」論的比率，在評比的 50 國中，排名第二高……這顯示臺灣學生數學成績雖好，但學得很痛苦。（聯 140604b）

g. 教育部採取維護學生興趣的理念販賣策略

教育部提出數學學習維護學生興趣的重要，而主張降低數學學分，並開設彈性課程擴大學生的探索，以因應學生的差異，故其採取教育理念販賣的策略，然而，就基本教育而言，所有學生都有擁有某種能力以上的數學能力，如此提早將學生數學能力分級是另一不公平的來源，且學生學習興趣維護與學分多寡無關，與教材教法關係較為緊密，如此說法難以化解人們的疑慮。

教育部十二年國教總綱草案是要讓課程的設計較有選課彈性，對數學有興趣、有需求的學生，多修點數學課；反之，對難以在數學課有效學習的學生，則有機會少修一點數學，多修一點其他領域課程」（自 140613b）。

四、十二年國民基本教育政策媒體化議題設定分析的討論

本研究藉由媒體對於十二年國教議題報導的分析成果，來進行討論，而且研究者的角色不僅是實證成果的「仲介者」，亦為政策發展的「翻譯者」，藉以加強研究實證的反思知識，因此，研究者亦視為為政策發展的參與者（Sriprakash & Mukhopadhyay, 2015），以利探索媒體所忽略的知識，茲討論如下：

（一）教育政策媒體化議題設定類型排序分析的討論

十二年國教政策媒體化議題設定的類型排序，以入學方式與課程教學，最受大眾的關注，而教育部的新聞稿，亦相對應地重視入學方式與課程教學的回應，據此，由於報紙報導及新聞稿，對於入學方式與課程教學議題，亦受教育部的積極回應，加上教育部為政策制定者較為捍衛自我的立場，又為大眾所關注，促使媒體化會藉由入學方式與課程教學的議題設定，喚起大眾積極溝通的動機，因此，媒體透過入學方式及課程教學議題的報導，能喚起大眾對於十二年國教的關注。

（二）教育政策媒體化議題設定利害攻防發酵分析的討論

就教育政策媒體化議題設定的利害攻防發酵而言，可以分入學方式及課程教學的議題類型報導內容，加以討論，茲分述如下：

就入學方式而言，教育政策推動重視適性入學的機制，以期建構入學公平的意涵，但是家長重視依據學校有好有壞標準的公平意涵，促使高社會經濟家長團體期望孩子能讀到心目中的好學校，但是，如此的公平準則，容易出現階級複製的教育不公平（Ball, 2010），而產生道德的爭議（Gabay-Egozi, 2016），故教育政策推動者信守的公平價值，會喚起家長對於政策不公平的認知，而催化家長的焦慮情緒（Hargreaves, 2001），並透過媒體來表達他們的反彈情緒（Hattam, Prosser & Brady, 2009），進而產生公平價值的社會矛盾，並引發社會的衝突，滋生改革的阻力（Ventriss, 2004）。

此外，就課程教學而言，教育政策推動強調學生適性學習機會

的重要性 (Normore & Doscher, 2007)，以期提供學生適性選擇修習課程的探索機會，故其主張降低必修，但是學者關注國家競爭力的價值，包括：數學與國文能力，主張不能降低必修，何況教育政策連結國家競爭力的提升，必須伴隨著新課程的出爐，但是教育部尚未能規劃出新課程，促使學生學習進步的評斷失去依據 (吳明清，2001)，更讓學者師出有名，而有要求不能降低必須學分的力道，但是如此提升競爭力的機制，卻有關照精英階級的才智成功、卻忽略弱勢學生適應力的問題，仍有降低國家競爭力之虞，適應不良的學生，假若成爲國家發展的包袱，將會拖累國家進步的力量，而產生競爭力價值的認知或理念矛盾。

綜合言之，教育政策媒體化議題設定利害攻防發酵的原因，係因爲出現公平與競爭力價值的社會、認知及理念矛盾，促使媒體報導誘發利害關係人的反彈。

(三) 教育政策媒體化議題設定利害攻防行動分析的討論

教育政策媒體化利益攻防的發酵，乃因爲入學公平及教育競爭力價值的矛盾，詳細而言，首先，入學公平爭議利益關係的立場差異，包括：教育部主張會考成績不作爲升學依據，而家長團體焦慮抽籤作爲升學依據；教育部採取先免試後特招的立場，而家長採取先特招後免試的立場，但教育部認爲先特後免違法；教育部主張不公布成績統計的立場，而家長有害怕高分低就危險的立場及地方政府主張詳細公布分區組距的立場；直轄市長主張一試完成，簡言之，入學公平利害關係人，爲教育部與家長、直轄市長，前者著重多元選擇的公平入學機制，後者著重簡化的公平入學機制。

其次，就競爭力而言，教育部認爲課程準備不及政策仍可上路，但是卻有壓縮新時代競爭力的問題，會犧牲所有學生的問題，而學者、校長、立委、家長主張課程規劃出來方可上路；教育部主張必修調降、國文教育聯盟力主不能調降必修、數學系教授力主不能調降必修，在升學以標準測驗取才的條件之下，學習量體大並累加深度，而無法進行彈性探索的多元創新教學，導致弱勢學生容易出現學習適應的問題，並產生其無意義學習的惡性循環，加上厚實基本能力科目，

一般對於優勢家庭背景的學生有利，必修學分數的提升對於弱勢學生慢慢體驗探索螺旋成長的機會，受到嚴重的壓縮。

據此，教育政策歷程關注被犧牲群體益，以強化社會正義追求的熱情，將會喚起永續民主的歷程（Naples, 2013），能連結公平及競爭力的價值實踐，並透過照顧弱勢的論述，稀釋公平價值與競爭力價值實踐的偏見，藉以修正公平與競爭力的內涵，隨後加強其價值矛盾的管理，以彰顯人文的力量，強化利害關係人差異立場的調合（Vestergarrd, 2013）。據此，媒體對於議題的報導，將扮演矛盾調合的論述角色。此外，教育部採取授權地方的自主、道歉、模糊、轉移焦點、協商的反彈降溫策略，故多以妥協及退讓進行衝突的緩衝（Couldry, 2008），特別，當共識環境不易建立的時後，政策推動者以尊重與聆聽等方式，避免衝突的擴大（Moos, 2012），但是，由於領導人批判行動動力的缺乏，並無察覺尊重及聆聽的過程中，有受制於非理性聲音的問題，致使尊重或聆聽本身產生倫理殘缺的部份，而漠視倫理價值交疊管理的革新行動（Santamaria & Santamaria, 2015），喪失政策發展的契機。

值得關注的是，教育政策已經上路，但是領導人卻未能規劃新課程，致使其沒有履行應有的道德義務（Sergiovanni, 2000），拋棄自我賦權成長的發展力量，喪失化解反彈的先機。從另一角度來看，直轄市長、學者、家長採取質疑、集結、控訴的施壓策略，特別，直轄市長對於政策影響力大（Wong, 2006），挾民意來處理教育的問題，實會壓縮教育專業論述的空間，同時僵化意識形態的課程發展訴求，蘊藏特定族群學習優勢的布局，會擴大不公平的教育關係（Dumas, Dixson, & Mayorga, 2016），再次說明，政策領導人要展現自我賦權的成長力量，作為調節利害關係人意識形態及權力傲慢的機制，可避免無止境的意識形態（Rawolle, 2010）或法律解釋的對抗，同時，能提供足夠的證據（Belfield & Levin, 2005），將有助於強化課程教學與國家經濟發展關係的論述（Dumciuviene, 2015），避免思考一致性的群體，形成很大的壟斷勢力，並讓多元聲音有審視政策現實的機會，以利減少集體迷思的決策，因此，領導人能強化自我賦權的行動，

要先行規劃周延的課程，並能連結公平及競爭力的內涵，同時，在面對不同立場的時候，則採取尊重聆聽行動之餘，亦要隨時汲取及評估其它建設的意見，並建置媒體傳播的領航社群，來加強科學證據的論述，來強化非專業聲音的調節作用，進而稀釋非理性的聲音，以創造自我量化的運動（Hepp, 2016），激發系統演化的進步力量（Kunelius & Reunanen, 2016）。爲此，媒體對議題的報導，將能扮演創造政策發展力量的角色。

伍、結論與建議

一、結論

本研究探索十二年國教媒體化議題設定的現象，結果發現：媒體對於議題的報導，能喚起大眾對於政策的關注、誘發利害關係人的反彈、調合立場差異的論述及創造政策發展的動力。依據研究的目的，經由研究結果的分析與討論，提出下列幾點結論，以供參考：

（一）類型排序依序是入學方式及課程教學

教育政策媒體化的議題設定，以入學方式及課程教學，能喚起大眾對於政策的關注，所謂機會是建立在周延的準備，好的開始是成功的一半，故教育政策領導人妥善規劃入學制度及課程教學，並提出相關配套做足充分準備，以利教育政策推動能建立良好的出發點。

（二）利益攻防發酵起因於公平價值或競爭力價值的矛盾

教育政策媒體化議題設定的利害攻防發酵，來自於家長堅持考試成績爲依據優勝劣敗的公平價值，強調功績主義的入學機制，且較受家長、甚至大眾所認同，其入學分數採計以會考成績爲主、會考成績的發布、超額比序的優先順序，並主張考試成績高者能進入好學校，而教育部則主張就近入學機制，主張任何學生都享有學習成功機會的公平價值，而出現公平價值實踐的認知、社會矛盾。此外，學者強調數學與國文能力的提升，並以較多必修學分數作爲論述的基調，期以此厚實國家經濟的競爭實力，以期促進國家經濟的發展，以確保人才

的品質，但是增加課程的必修學分，會壓縮學生適性學習的空間，甚至，會出現文化背景不利學生的學習適應問題，反而拖累國家發展的力量，而降低國家的競爭力，會產生國家競爭力價值實踐的理念矛盾。據此，利益攻防發酵來自於公平價值或競爭力價值的矛盾。

（三）利益攻防行動強調社會正義驅策的差異整合

教育政策媒體化議題設定的利益攻防行動，領導人會受制於家長團體、立委、學者等等的優勢階級意識，以致弱勢學生受忽視之虞，因而，公平及國家競爭力的定義，趨於採取精英主義的定性，但是，政策領導人卻無力加以回應，而領導人要促使社會正義的實踐，以強化優勢階級意識形態的反省，調節公平及競爭力內涵的偏見，依此建置更多的配套，俾利喚起永續的民主歷程，進而強化多元背景學生的服務品質，激發利害關係人僵化立場的啓蒙，藉以擴大差異立場整合的機會，故而，媒體報導政策議題所喚起利益攻防行動，強調藉由社會正義驅策差異整合的重要性。

（四）利益攻防行動強調自我賦權成長的發展動力

教育政策媒體化議題設定的利益攻防行動，領導人爲了避免政策的失控，多以妥協及退讓的方式，降低政策失控的風險，因而，領導人自我賦權成長發展動力顯得薄弱，以致呼應政策理念入學制度規劃的鬆散，以及課程周延規劃的忽視，促使入學制度及課程教學的倡導受到阻礙，既無力履行道德義務，以發揮道德的影響力，更無力啓蒙利害關係人僵化的經驗及權力的傲慢，甚至，喚起利害關係人意識形態與法律解釋的激烈對抗。據此，領導人致力自我賦權成長的發展動力量，進而展現高道德抱負的勇氣，俾利啓蒙利害關係人的僵化立場，可以擴大教育政策發展的動力。

二、建議

以下針對結論，針對教育策領導人，特別，教育部行政官員或教育政策代理者進行建議，茲分述如下：

（一）強化入學制度及課程教學方案的務實規劃

教育政策媒體化的議題設定，關注入學制度與課程教學的政策方

案，它們普受大眾的關注，亦存在較大的政策風險，因此，領導人要組織優質的研究與規劃團隊，且成員應具備厚實教育政策與課程教學的學養，兼具實務經驗，能規劃周延的入學制度及課程教學方案，且經得起大眾透過媒體報導的檢驗，形塑教育政策推動是有備而來的印象，以建立穩健改革的步調，促使媒體對於入學制度及課程教學有較多正面的報導，來提升大眾對於教育改革的信任，以建立政策推動的良好溝通環境，促使政策歷程有美好的出發點。

（二）依序戮力公平力與競爭力價值的矛盾管理

教育政策媒體化議題的題設定，所以促使利益攻防的發酵，緣自於公平價值或競爭力價值的矛盾，而領導人易於對擁有權大者傾斜，企圖降低利害關係人衝突的情緒，但是卻沒有展現化危機為轉機的機敏，據此，領導人要先致力公平價值的實踐，避免嚴重衝突而癱瘓政策的推動，導致政策進程的停滯不前，次序，領導人要致力於國家競爭力價值的實踐，並避免輿論有份量者在媒體的恣意傳播，而放大政策的問題，以降低非理性角力的干擾。隨後，領導人要先面對媒體強化公平價值實踐的矛盾管理，並透過入學資訊的透明揭露，以避免家長陷入極度的焦慮，同時，同步規劃出周延的課程架構與內容，促使公平環抱國家競爭力建立在學生適性學習之上，並強化個體永續發展的入學制度與課程教學，以利公平與競爭力的關係能產生差異價值的合鳴共振效應。

是以，領導人要確保入學制度或課程教學，皆具促使個體永續發展的效果，以喚起媒體的社會責任履行，並敦促媒體能以國家發展為使命，強化其傳播良善願景的意願，降低其故意延燒爭議的動機。特別，當媒體的善意報導，仍不能消弭價值的爭議時，領導人亦要勇敢地面對它，並不斷地嘗試新方法加以解決，既不屈從反彈，也不要強勢挺進，視價值矛盾為第二秩序建立的改革契機，俾利擴大教育政策發展的動力。

（三）激發社會正義領導的革新對話

教育政策媒體化的議題設定，會揭露利益關係人的差異立場，喚起利益關係人的衝突，而教育部著重學生能適性選擇學校及彈性修習

課程，並連結就近入學及降低必修學分的政策論述，企圖凝聚公共的意見，但是卻喚起公平與競爭力意涵缺乏共識的爭辯，特別，學者、家長團體、直轄市長反彈力道最大，這些人都強調精英主義或優勢階級意識形態，但是如此卻有忽略文化弱勢學生的問題，亦不易開發最大多數學生的潛能，因此，政策領導要加強結構的批判、差異的尊重及弱勢的扶助，依此建置多面向的配套措施，如課程、教學、補救、升學等等，藉以召喚對立者的憐憫情緒，喚起媒體對此配套的大力報導，激發利害關係人的對話交流，俾利加強入學公平及國家競爭力連結的革新診斷，促使媒體能成爲社會正義的化身，藉由媒體報導擴充人們的社會正義意識，藉以強化利害關係差異立場的調節作用，促進他們歧見的整合，以強化政策歷程的凝聚效力。

（四）建置媒體傳播能力的領航社群

教育政策媒體的議題設定，專業溝通嚴重向民選的首長、學有專精的學術巨人、有社會地位的家長傾斜，促使政策領導人充斥妥協及退縮的行動，而逐漸脫離改革的初衷，實是可惜，於此，領導人應進行自我賦權的操作，重要者爲建置有媒體傳播能力的領航社群，且促使社群能代表領導人向媒體發聲，稀釋利害關係人反彈的力道，擴大利害關係人理性討論的空間，並避免意識形態及法律解釋激烈對抗的泥淖，俾利政策旅程不致停滯不前。據此，領導人要強化領航社群的建置，並藉其強化領導人自我賦權的成長力量，社群成員要包括利害關係人的代表性人物，包括：中央與地方教育行政人員、教育專業學者、各科學者、家長團體代表、校長、教師，任務在蒐集各重不同的意見，並仔細進行改革反彈的風險評估，且導引社群成員不斷地對於入學及課程的爭議進行研究，同時建置豐富的證據，以及提出前瞻的論述，藉以建立政策目標，引發媒體報導的興趣，藉其來凝聚政策遠景的共識，同時，領航社群亦要加強媒體報導的回應，針對政策議題的爭議，能強化多樣媒體的議題設定，不斷進行利害關係意見的回應，避免不利政策推動的言論，因媒體的不當報導而不斷地擴散，甚至演變成積非成是的结果，據此，領導人面對利害關係人的媒體發聲，要促使該聲音能伴隨著媒體報導的廣度及深度，以利導向多元的

聲音，轉化成爲教育進步的力量。

值此，領航社群除要具有豐富的教育政策專業學養之外，更要有媒體操作的能力，不僅要有報紙報導的操作能力，亦要具備新興媒體傳播的素養，故領導人要針對領航社群的成員，開設一套扎根媒體傳播素養的課程，並著重媒體操作能力的培育，以促使他們面對來自媒體議題報導的反彈聲音，能冷靜且機靈地面對，且能主動過濾、批判思考媒體所傳達的語言、意識形態，厚植媒體的素養，進而善用多元媒體的管道，如臉書、推特等，促使媒體報導能多一點專業、少一點政治，來稀釋反彈的力道，避免媒體報導一面倒向反對的聲音，而不致使政策的推動退回原點。

參考文獻

- 十二年國民基本教育（無日期）。取自 <http://12basic.edu.tw/> [12-Year Basic Education (n.d.). Retrieved from <http://12basic.edu.tw/>]
- 自由時報電子報（無日期）。取自 <http://www.ltn.com.tw/> [Liberty Times Net (n.d.). Retrieved from <http://www.ltn.com.tw/>]
- 林東泰（2002）。議題設定功能。載於林東泰（主編），**大眾傳播理論**（第二版）（頁265-313）。臺北市：師大書苑。[Lin, T. T. (2002). Function of agenda setting. In (Ed.), *Mass communication theory* (2nd ed.) (pp.265-313). Taipei, Taiwan: Normal Bookstore.]
- 吳明清（2001）。**教育向前跑—開放社會的教育改革**。臺北市：師大書苑。[Wu, M. C. (2001). *Education to get ahead: Education reforms of open society*. Taipei, Taiwan: Normal Bookstore.]
- 黃于珉（2009）。**教育部電子報政策行銷功能性之研究：以「2009年有品運動政策爲例」**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學圖文傳播系碩士論文，臺北市。[Huang, Y. M. (2009). *An analysis on the effectiveness of e-papers' policy promotion: Using the Ministry of Education's 2009 morality campaign as example*

- (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 潘秀娟 (2009)。三大報九年一貫一綱多本教科書相關議題之評析 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學課程與教學所, 臺北市。〔Pan, S. J. (2009). *An analysis of issues on one guide-multiple text in nine-year integrated curriculum* (Unpublished master's thesis). University of Taipei, Taipei, Taiwan.〕
- 聯合新聞網 (無日期)。取自 <https://udn.com/news/index> [United Daily News (n.d.). Retrieved from <https://udn.com/news/index>]
- 顏家棟 (2013)。媒介與真實? 報紙再現校園霸凌事件報導之研究, 未出版碩士論文。國立臺灣藝術大學廣播電視學系, 新北市。〔Yen, C. T. (2013). *Media or reality? The research of campus bullying events in the newspaper* (Unpublished master's thesis). National Taiwan University of Arts, New Taipei City, Taiwan.〕
- Anderson, G. L. (2007). Media's impact on educational policies and practices: Political spectacle and social control. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 103-120.
- Ball, S.(2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3), 155-166.
- Belfield, C., & Levin, H. M. (2005). Vouchers and public policy: When ideology trumps evidence. *American Journal of Education*, 111(4), 548-567.
- Blackmore, J., & Thorpe, S. (2003). Media/ting change: The print media's role in mediating education policy in a period of radical reform in Victoria, Australia. *Journal of Education Policy*, 18(6), 577-595.
- Camaj, L. (2014). The consequences of attribute agenda-setting effects for political trust, participation, and protest behavior. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 58(4), 634-654.

- Cho, V. (2016). Administrators' professional learning via Twitter: The dissonance between beliefs and actions. *Journal of Educational Administration, 54*(3), 340-356.
- Cohen, J. L. (2010). Teachers in the news: A critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006-2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 31*(1), 105-119.
- Couldry, N. (2008). Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. *New Media and Society, 10*(3), 373-391.
- Djerf-Pierre, M., Ekstrom, M., & Hakansson, N., Johanson, B. (2014). The mediatization of political accountability: Politics, the news media logic and industrial crises in the 1980s and 2000s. *Journalism Studies, 15*(3), 321-338.
- Dumas, M., Dixson, A. D., & Mayorga, E. (2016). Educational policy and the cultural politics of race: Introduction to special issue. *Educational Policy, 30*(1), 3-12.
- Dumciuviene, D. (2015). The impact of educational policy to country economic development. *Social & Behavioral Science, 191*, 2427-2736.
- Fowler, F. C. (2001). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Franklin, B. (2004). Education, education and indoctrination! Packaging politics and the three 'Rs'. *Journal of Education Policy, 19*(3), 255-270.
- Gabay-Egozi, L. (2016). School choice in a stratified geography: Class, geography, otherness, and moral boundaries. *Journal of Educational Policy, 31*, 1-27.
- Gewirtz, S., Dickson, M., & Power, S. (2004). Unravelling a 'spun' policy: A case study of the constitutive role of 'spin' in the education policy process. *Journal of Education Policy, 19*(3), 321-342.

- Hargreaves, A. (2001). Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 373-377.
- Hattam, R., Prosser, B., & Brady, K. (2009). Revolution or backlash? The mediatisation of education policy in Australia. *Critical Studies in Education*, 50(2), 159-172.
- Hepp, A. (2013). The communicative figurations of mediatized worlds: Mediatization research in times of the 'mediation of everything.' *European Journal of Communication*, 28(6) 615-629.
- Hepp, A. (2016). Pioneer communities: Collective actors in deep mediatization. *Media, Culture & Society*, 38(6), 918-933.
- Hjarvard, S. (2008). The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review*, 29(2), 105-134.
- Hunter, M., Wassenhove, L. N. Van., Besiou, M., & Halderen, M. van. H. (2013). The agenda-setting power of stakeholder media. *California Management Review*, 56(1), 24-29.
- Isoyalus, P., & Almonkari, M. (2014). Mediatization and political leadership: Perspectives of Finnish newspapers and party leaders. *Journalism Studies*, 15(3), 289-303.
- Kantola, A. (2014). Mediatization of power: Corporate CEOs in flexible capitalism. *Nordicom*, 35(2), 29-41.
- Kepplinger, H. M. (2002). Mediatization of politics: Theory and data. *Journal of Communication*, 52(4), 972-986.
- Kosicki, G. M. (1993). Problems and opportunities in agenda research. *Journal of Communication*, 43, 100-127.
- Krotz, F. (2009). Mediatization: A concept with which to grasp media and societal change. In K. Lundby (Ed.), *Mediatization: Concept, changes, consequences* (pp. 19-38). New York, NY: Peter Lang.
- Kunelius, R., & Reunanen, E. (2016). Changing power of journalism: The

- two phrase of mediatization. *Communication Theory*, 26, 369-398.
- Lee, J. K. (2015). Knowledge as a measure of news reception in the agenda-setting process. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59(1), 22-40.
- Liasidou, A. (2011). Unequal power relations and inclusive education policy making: A discursive analytic approach. *Educational Policy*, 25(6), 887-907.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: The journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19(3), 361-380.
- Livingstone, S. M. (2009). On the mediation of everything. *Journal of Communication*, 59(1), 1-18.
- Lundby, K. (2009). Introduction: 'Mediatization' as a key. In K. Lundby (Ed.), *Mediatization: Concept, changes, consequences* (pp. 101-119). New York, NY: Peter Lang.
- Malin, J. R. & Lubienski, C. (2015). Educational expertise, advocacy, and media influence. *Education Policy Analysis Archives*, 23(6). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1706>
- Mazzoleni, G., & Schulz, W. (1999). 'Mediatization' of politics: A challenge for democracy? *Political Communication*, 16, 247-261.
- Mediatization. (2006). *Dictionary of media studies*. Retrieved from <http://www.credoreference.com/entry/dictmedia/mediatization>
- Meyen, M., Thieroff, M., & Strenger, S. (2014). Mass media logic and the mediaatization of politics: A theoretical framework. *Journalism Studies*, 15(3), 271-288.
- Michailidou, A., & Trenz, H-J. (2010). Mediati(zi)ng EU politics: Online news coverage of the 2009 European parliamentary elections. *Communications*, 35, 327-346.
- Moos, L. (2012). Educational leadership in a competitive state: A contradiction in terms? *International Journal of Educational*

- Management*, 26(5), 461-469.
- Naples, N. A. (2013). Sustaining democracy: Localization, globalization, and feminist praxis. *Sociological Forum*, 28(4), 657-681.
- Normore, A. H., & Doscher, S. P. (2007). Using media as the basis for social issues approach to promoting moral literacy in university teaching. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 427-450.
- Rawolle, S. (2010). Understanding the mediatization of educational policy as practice. *Critical Studies in Education*, 51(1), 21-39.
- Santamaria, L. J., & Santamaria, A. P. (2015). Counteracting educational Injustice with applied critical leadership: Culturally responsive practices promoting sustainable change. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 22-41.
- Savic, I. (2016). Mediatization of companies as a factor of their communication power and the new role of public relation. *Public Relation Review*, 42, 607-615.
- Seethler, J., & Melischek, G. (2014). Phrases of mediatization: Empirical evidence from Australia election campaigns since 1970. *Journalism Practice*, 8(3), 258-278.
- Scheufele, D. A. (2000). Agenda-setting, priming, and framing revisited: Another look at cognitive effects of political communication. *Mass Communication & Society*, 3(2&3), 297-316.
- Sergiovanni, T. (2000). *The life world of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow, D., & Benford, R. D. (1988). Ideology, frame, and participant mobilization. In B. Klandermas, H. Kriesi., & S. Tarrow (Eds.), *International social movement: Vol. I* (pp.197-217). Greenwich, CT: JAT.
- Sriprakash, A., & Mukhopadhyay, R. (2015). Reflexivity and politics of knowledge: Researcher as “broker” and “translator” of educational

- development. *Comparative Education*, 51(2), 231-246.
- Stack, M. (2010). Spin as symbolic capital: The fields of journalism and education policy-making. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 107-119.
- Strömbäck, J., & Esser, F. (2009). Shaping politics: Mediatization and media interventionism. In K. Lundby (Ed.), *Mediatization: Concept, changes, consequences* (pp. 205-223). New York, NY: Peter Lang.
- Stubager, R. (2015). Inequality in the 'conflict of conflicts'? The impact of citizen sophistication on agenda-setting effects. *Political Studies*, 63, 793-813.
- Tabov, J., & Gortcheva, I. (2016). Humanities-oriented accents in teaching mathematics to prospective primary school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1563-1572.
- Thomas, S. (2003). 'The trouble with our schools': A media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 19-33.
- Ventriss, C. (2004). Swimming against the tide. *Administrative Theory and Praxis*, 20(1), 91-101.
- Vestergarrd, A. (2013). Humanitarian appeal and the paradox of power. *Critical Discourse Studies*, 10(4), 444-467.
- Warmington, P., & Murphy, R. (2004). Could do better? Media depictions of UK educational assessment results. *Journal of Education Policy*, 19(3), 285-299.
- Winter, J. P., & Eyal, C. H. (1981). Agenda setting for the civil rights issue. *Public Opinion Quarterly*, 45, 376-383.
- Wintona, S. (2010). Character education, new media, and political spectacle. *Journal of Education Policy*, 25(3), 349-367.
- Wolfe, M., Jones, B. D., & Baumgartner, F. R. (2013). A failure to communicate: Agenda setting in media and policy studies. *Political Communication*, 30, 175-192.

Wong, K. K. (2006). The political dynamics of mayoral engagement in public education. *Harvard Education Review*, 76(2), 164-177.

臺灣教師專業發展評鑑 實施之省思與展望

丁一顧*

摘要

臺灣教育部為促進教師素質，協助教師專業成長，乃於 2006 年開始於中小學試辦《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》，並自 2009 年起正式推動教師專業發展評鑑。本文採文獻與文件分析方法，發現教師專業發展評鑑的實施對制度、教師、學校、及學生等方面都有所助益，不過，「政策走向不明確、缺乏多軌道評鑑系統、輔導與獎勵機制不足、時間不足且無有效之資料分析與管理、負向教師文化」等是仍有待解決之困境。準此，本文於省思教師專業發展評鑑之成效與困境後，對未來規劃與實施教師專業發展評鑑提出如下展望：（1）賡續推展專業發展評鑑；（2）推動專業發展實踐方案；（3）兼重學生與教師之學習；（4）建構差異化專業發展支持系統；（5）整合相關教育政策與資源；（6）強化過程與資料資訊化；（7）加強學生學習成效關係研究。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、專業發展實踐方案、差異化專業發展

* 丁一顧，臺北市立大學教育學院院長

電子郵件：tim@utapei.edu.tw

來稿日期：2017 年 1 月 31 日；修訂日期：2017 年 2 月 16 日；採用日期：2017 年 4 月 7 日

Reflections and Prospect on the Implementation of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan

Yi Ku Ting*

Abstract

The Ministry of Education of ROC (Taiwan) launched a pilot program of teacher evaluation for professional development in primary and secondary schools in 2006, followed by full implementation in 2009. Literature review and document analysis are used in this study to find the benefits the policy brought to the education system, the participating teachers, schools, and students. However, there are also problems found that have to be dealt with—obscure policies, inflexible evaluation criteria and systems, needs for effective rewards, insufficient time, improper data analysis and management, and gloomy teacher culture. Some reflections are made and the following suggestions are proposed: (1) to continuously implement teacher evaluation for professional development, (2) to promote practice-based teacher professional development programs, (3) to give unbiased support to the growth of both the teachers and the students, (4) to construct differentiated supporting systems for professional development, (5) to integrate resources and related educational policies, (6) to enhance the evaluation procedure and information management, and (7) to enhance empirical research of evaluation on student achievement.

Keywords: differentiated teacher professional development, practice-based teacher professional development program, teacher evaluation for professional development

* Yi Ku Ting, Dean, College of Education, University of Taipei

E-mail: tim@utapei.edu.tw

Manuscript received: January 31, 2017; Modified: February 16, 2017; Accepted: April 7, 2017

壹、前言

學生學習乃是教育最基本的任務（Hu, 2015），因此，總為各國教育政策所關注。美國從 1983 年的「國家在危機中」（A nation at risk）、1980 年代後期及 1990 年代初期的「標準本位改革」（standards-based reform）、2001 年倡導的《不讓孩子落後法案》（No Child Left Behind Act）、以及 2015 年簽署的《讓每個學生成功法案》（Every Student Succeeds Act），都在在顯示美國政府對於提升學生學習的努力。

教師素質對於學生學習及成效的提升扮演關鍵角色（Hu, 2015）。相關研究（Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Thum, 2003）亦指出，有效能的教師乃學校相關因素中提高學生學習最重要的關鍵，因此，確認教師是否具備高品質與效能就顯得特別重要。Danielson 與 McGreal（2000）、Shinkfield 與 Stufflebeam（1995）亦提及，教師評鑑可確認及評估教師教學對於學生學習的影響情形，Stronge 與 Tucker（2003）也認為，實施教師評鑑系統可以有效了解教師是否具有專業與素質。顯見教師評鑑對於教師專業素質提升的重要性。

就教師評鑑之目的而言，有強調表現改善目的（performance improvement purpose）的形成性評鑑（formative evaluation）、以及績效責任目的（accountability purpose）的總結性評鑑（summative evaluation）（McGahie, 1991; Stronge & Tucker, 2003）。臺灣教育部為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，乃於 2005 年起推動並實施教師專業發展評鑑，根據《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》以及《教育部補助辦理師專業發展評鑑實施要點》所指，教師專業發展評鑑乃是一種形成性教師評鑑，其實施結果與教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度脫勾，所以，就教師評鑑之目的而言，臺灣所實施的教師專業發展評鑑應該是一種強調專業學習與表現改善的形成性教師評鑑系統。

教師專業發展評鑑從 2005 年度開始試辦，2009 年正式推動至今

(2016年)，已超過10年，對於中小學產生不少效益，諸如：營造正向學校氛圍(鄭進丁，2007)、提升教師教學省思(潘慧玲、高嘉卿，2012)、提高教師教學效能(張德銳、李俊達、周麗華，2010)與提高學生學習成效(曾嘉業，2010)；然而，也對評鑑制度、教育行政、學校、以及教師等方面，衍生些許問題(丁一顧、丁儒徵，2014)，有待進一步改善。

所謂「十年法則」，乃指經過十年的努力，必然會累積一定的成果或成功(張笑顏，2016)，不過亦存在值得省思之處，臺灣教師專業發展評鑑的實施亦復如是。準此，本文以文獻與文件分析方法，省思教師專業發展評鑑實施成效與困境，並提出未來規劃與推動之展望。具體而言，本文首先說明教師專業發展評鑑之發展與現況；其次，分析教師專業發展評鑑實施的成效與困境；再者，針對教師專業發展評鑑實施進行省思；最後，作出結論並提出未來實施教師專業發展評鑑之展望。

貳、教師專業發展評鑑之發展與現況

一、發展歷程

臺灣自1980年代所倡導的臨床視導與教學視導，可說是教師專業發展評鑑的濫觴，不過，真正以「評鑑」一詞為主的教師專業發展評鑑相關概念，則出現於1996年行政院公布的《教育改革總諮議報告書》：「提升教師專業素質、建立教育評鑑制度」(丁一顧，2013：34)。

高雄市自1999年8月擬定《高雄市國民小學推行教師教學評鑑實施計畫草案》開始，先協助各校依據發展特色，建立校內教師教學評鑑指標，並辦理說明會，經過研商後，89學年度依據高雄市政府教育局2000年8月21日高市教三字第5139號函發布之《高雄市立高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點》全面實施教師專業發展評鑑試行一年後，於2001年8月召開高雄市教師專業評鑑檢討會。

臺北市政府教育局則自 1999 年起，著手規劃教學輔導教師制度，並於 2000 年委託臺北市立師範學院（今臺北市立大學）國民教育研究所完成規劃，並擬定試辦要點草案。其後，臺北市政府教育局依據試辦要點草案，於 90 學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，進行第一年試辦工作。臺北市教育局更於 2006 年全面訂定《臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案》（臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案，2015），正式實施教師專業發展方案。

教育部依據 2003 年 9 月 13、14 日教育部全國教育發展會議結論與建議事項，於 2004 年 2 月提出《高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法》（草案），唯因乏法源基礎，加上當時進行教師課程改革，遂暫緩實施。至 2005 年 7 月教育部才決定繼續推動「試辦教師專業評鑑實施計畫」，並於 2006 年 4 月 3 日，以臺國（四）字第 0950039877D 號令發布《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》，採自願原則，鼓勵學校及教師參與試辦；且於 2009 年起正式推動《教育部補助辦理師專業發展評鑑實施要點》（教育部，2016），將試辦方案調整為正式辦理的作業要點，不過仍維持學校自願申請參與。

整體而言，臺灣教師專業發展評鑑之發展歷程應該可分為萌芽期、創發期、成長期、及成熟期。其中，高雄市 2000 年所試辦的教師專業評鑑與臺北市 2001 年所試辦的教學輔導教師制度，可說是教育部教師專業發展評鑑試辦的「萌芽期」，此階段的實施奠定教育部推展教師專業發展評鑑之基礎，進而形成氛圍，且於 2006 年試辦教師專業發展評鑑，因此，2006 年的試辦即「創發期」，此期開始進行教師專業發展評鑑試辦計畫制定、政策與活動規劃等；自 2009 年正式辦理教師專業發展評鑑後即進入「成長期」，此期除公布教師專業發展評鑑實施要點外，參與校數也逐漸增加與成長。自 2016 年開始，教師專業發展評鑑進入辦理第十年，整個制度說逐漸邁向「成熟初期」，至於完全進入成熟期則依據此期教師專業發展評鑑之實施加以調整並修正。

二、實施現況

(一) 參與學校數

教師專業發展評鑑自 95 學年度到 105 學年度間各教育階段別之參與校數與比例如表 1 所示：

表 1

各教育階段別參與教師專業發展評鑑校數及比例一覽表

學年度	高中職		國中		國小		合計	
	校數	比例	校數	比例	校數	比例	校數	比例
95	19	4.01%	18	2.45%	109	4.12%	146	3.79%
96	30	6.30%	45	6.09%	151	5.70%	226	5.85%
97	59	12.37%	66	8.92%	172	6.48%	297	7.67%
98	145	29.84%	112	15.14%	351	13.21%	608	15.65%
99	177	36.05%	110	14.86%	447	16.80%	734	18.86%
100	224	45.53%	120	16.17%	472	17.75%	816	20.96%
101	379	76.57%	207	27.97%	627	23.60%	1,213	31.17%
102	428	85.77%	312	42.28%	812	30.64%	1,552	39.93%
103	477	94.83%	398	53.93%	1,116	42.21%	1,991	51.25%
104	496	98.02%	499	68.08%	1,439	54.65%	2,434	62.86%
105	494	97.62%	520	70.94%	1,465	55.64%	2,479	64.02%

1. 就整體參與校數來看

95 學年度是第一年試辦，參與校數不高，參與總校數為個位數；96-97 學年度也緩慢成長（每學年成長校數約 80 校），不過，參與比例還是個位數，此可能因為試辦初期，各校採觀望心態所致。然而，到了 98 學年度，參與校數則倍數增加，即參與校數從 297 校增為 608 校，深入了解可知，98 學年度是教師專業發展評鑑從「試辦」轉為「正式辦理」，所以，整體參與校數呈現倍數成長。

99-104 學年度是參與校數另一個成長階段，其中 100 到 104 學年

度間，每學年約增加 300 至 400 所；102 到 103 學年度增加 439 校；103 到 104 學年度又增加 443 校，此期間乃增加校數及比例較多的兩個學年度。此種狀況可能是因為此制度推動將近十年，整體效果逐漸顯現，並於中小學現場中營造出此制度是未來的趨勢，且產生勢必要參與的磁吸效應；另外，103 年度起，於各縣市開始設置「校長及教師專業發展中心」，採縣市本位之方式推動教師專業發展評鑑，也可能是參與校數增加之因。

2. 就各階段別參與校數來看

就參與教師專業發展評鑑的各級學校（包括國小、國中、高中職）來看，從 95 學年度開始試辦至 105 學年度，國小之成長比例較為緩慢，而且截至 105 學年度，國小之參與比例約僅為 55.64%，其他階段學校參與比例則是相對較高，由學校參與度低到高依序為：國中（70.94%）、高中職（97.62%）。

從各學校階段別之參與校數來看，不管國小、國中或高中職，從 95 學年度至 97 學年度之參與校數增加比例都較緩慢；自 98 增加校數及成長比例較明顯，到了 105 學年度已近 98%，是參與比例最高者。高中職參與校數較高的原因，與教育部將教師專業發展（評鑑）列為高中職優質化補助計畫的重要考核項目有關（教育部，2014）。另外，優質化方案乃從 96 學年度開始推動，各校為積極爭取補助，所以引導教師參與教師專業發展評鑑，不過，從引導形成共識到參與申辦教師專業發展評鑑也有 1 年至 2 年，因此，到 98 學年度整體高中參與校數較為明顯。

（二）人才培育與認證

從表 2 可知，截至 104 學年度為止，參與初階評鑑人員研習的教師數約 6 萬 5,000 名、進階評鑑人員的教師數約 1 萬 3,000 名、教學輔導教師則約有 2,000 名，總計已近 8 萬名教師參與教師專業發展評鑑之研習。然教師專業發展評鑑於經歷 10 年的耕耘後，約計有 50% 的中小學教師參與教師專業發展評鑑之研習，即約每 2 人即有 1 人教師曾參與教師專業發展評鑑相關課程之研習。

表 2

104 學年度止參與教師專業發展評鑑研習與認證人數一覽表

研習類別	初階評鑑人員	進階評鑑人員	教學輔導教師	合計
參與研習數	65,059	13,696	2,099	80,854
參與認證數	47,892	9,005	1,503	58,400

就參與認證研習之教師數而言，至 104 學年度為止，中小學教師近 6 萬人參與各類教師專業發展評鑑之認證並取得各類評鑑與輔導證書，其中，取得初階評鑑人員證書者約有 4 萬 7,000 人、進階評鑑人員證書者約有 9,000 人、教學輔導教師證書者約 1,500 人。以此數量來看，目前中小學教師取得教師專業發展評鑑各類評鑑與輔導人才相關證書約 30%。然而，不管參與教師專業發展評鑑各類評鑑與輔導人才之研習或認證，不但可提升參與者的信心、評鑑知能與專業外，也可讓參與者有機會更了解教師專業發展評鑑之意義、目的、規準、流程與實施方式。更重要的，中小學有更多教師因了解而更願意協助推動教師專業發展評鑑計畫，進而對該校與其他學校推動教師專業發展評鑑之效果產生正向影響（馮莉雅，2014）。

（三）相關出版品

相關出版品彙整如表 3 所示：

表 3

2006-2016 年教育部出版教師專業發展評鑑之名稱及型式

出版年	出版品名稱	型式	備註
2006	教師的話：中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗	紙本	
2007	教師專業發展評鑑案例專輯	紙本	
2008	教師專業發展評鑑案例專輯（II）	紙本	
2009	中小學教師專業學習社群手冊	紙本	
2009	中小學教師專業學習社群手冊 - 再版	紙本	

（續下頁）

出版年	出版品名稱	型式	備註
2009	中小學教師專業發展評鑑人員參考手冊	紙本	
2011	另一雙善意的眼睛：教學觀察與會談手冊	紙本	
2011	教師專業學習社群：領頭羊葵花寶典	紙本	
2011	走著：教育部教師專業發展評鑑案例專輯四：教師敘事	紙本	
2011	教育專業成長方案自主規劃系統：使用手冊	紙本	
2016	教師專業發展評鑑案例專輯：攜手走向專業-教學輔導教師的故事	紙本	
2016	2016 教師專業發展評鑑十週年回顧 - 共好歲月	紙本	教專十年相關資料
2013	教師專業發展評鑑評鑑人員初階線上課程 - 包括「教師專業發展評鑑基本概念」等五種課程。	CD	
2013	教師專業發展評鑑教學輔導教師線上課程，包括「教學觀察與會談技術 (III)」等五種課程	CD	
2016	教師專業發展評鑑評鑑人員初階線上課程 - 包括「教師專業發展評鑑基本概念」等七種課程。	CD	
2016	教師專業發展評鑑教學輔導教師線上課程，包括「教學觀察與會談技術 (III)」等五種課程。	CD	
2016	薪傳	CD	教專十年相關影片
2016	傳心薪傳	CD	教專十年相關影片
2016	我在	CD	教專十年相關影片
2016	共好歲月	CD	教專十年相關影片

從表 3 可知，截至 2016 年為止，教育部所發行教師專業發展評鑑相關出版品共計 20 項，紙本類者有 12 項，CD 類（或線上類）有 8 項。在此 20 項出版品當中，大致可細分為三部份：其一為教師專業發展評鑑制度推動相關資料，共計 10 項；其二為提供各校推動之典範學習相關資料，共計 5 項；第三類為教師專業發展評鑑推動十年之成果彙整相關資料，共計 5 項。就教師專業發展評鑑制度推動相關資料來看，「教師專業發展評鑑人員參考手冊」是推動教師專業發展評鑑必要的工具書；為引導教師進行評鑑，也發行「教學觀察」相關手

冊；另外，評鑑之後的專業成長更是重要，所以，相關出版品中也包含《教育專業成長方案自主規劃系統：使用手冊》以及教師專業學習社群相關內容。

就提供各校推動之典範學習相關資料來說，教師專業發展評鑑從2006年開始推展後，2007、2008、2011、2016年都有案例專集，將辦理成效較佳的學校或個人推動模式提供參考。再彙整教師專業發展評鑑推動10年之成果的相關資料來看，2016年相關出版品包括紙本資料一項及CD四項，是教師專業發展評鑑推動10年的成果。

綜上可知，教育部為引導教師參與教師專業發展評鑑，並提升辦理成效，乃致力於各種出版品的出版與發行，而此與秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）之看法相似：透過文宣、網路或教師研習課程等方式，可讓更多教師認識與接觸教師專業發展評鑑；藉由辦理成效良好學校之經驗分享，提供標竿學習機會，以為各校教師學習與辦理之參考。

（四）評鑑規準修訂

教師專業發展評鑑自2006年度開始試辦後，為了提供中小學教師辦理自評與校內評鑑之參考，教育部乃於2007年公布《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準》（2007參考版），其內容包括四個層面：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修，以及敬業精神與態度；各個層面又各包括3-5個指標，共計18個指標；每個指標又各包括5-8項檢核重點，合計73項，作為實際進行他評（如教學觀察、檔案評量等）之具體檢核項目（詳如表4）。

表4

教師專業發展評鑑規準修訂一覽表

	層面	指標	檢核重點
教育部參考版（2007年版）	4	18	73
教育部參考版（2012年版）	4	18	69
教育部參考版（2016年版）	3	10	28

教育部於辦理教師專業發展評鑑 6 年後，經檢討各項成效，了解評鑑歷程應以學生學習為角度，乃於 2012 年修訂評鑑規準。而是次評鑑規準修訂除修訂 4 個評鑑指標文字外，也將原 73 項檢核重點調整為 69 項。其內容仍維持四個層面；各個層面下則調整為各包括 3-7 個指標，共計 18 個指標；每個指標下也調整為各包括 2-8 項檢核重點，合計 69 項（詳如表 4）。值得一提的是，是次修正雖以「學生學習」為依歸，但考量部份檢核重點具同質性與高關聯性，乃進行合併或刪除，以減少檢核重點數量，因此，相較於 2007 年之參考版，2012 年參考版之檢核重點數量計減少 5 項。

有鑑於教育專業不斷精進，評鑑規準也與時俱進，因此，教育部於 2014 年起，以「專業、簡明、可行」為原則，進行評鑑規準的再次修訂，並於 2016 年公布《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準》（簡稱 2016 年版）。此次修定重點有二：其一為調整評鑑規準層面，即將原第三、第四層面合併為「專業精進與責任」；其二為減少評鑑指標與檢核重點的數量，將原 18 個指標調整為 10 個，並將原 69 項檢核重點調整為 28 項，其中又包括 3 項是「選用」的檢核重點（詳如表 4）。

整體而言，2016 年版規準之內容包括三個層面：課程設計與教學、班級經營與輔導、以及專業精進與責任；各個層面下各包括 2-4 個指標，計 10 個指標；每個指標下又各包括 2-4 項檢核重點，合計 28 項。就此次大量降低評鑑指標與檢核重點數量言之，除考量的建言有效教學之學理觀點，讓評鑑指標能更有效檢視出教師教學效能，也回應教學現場對評鑑指標與檢核重點數量過多；又考量進行評鑑資料蒐集與評鑑對話之際，耗費更多額外教學時間，可能降低教師持續參與的意願。故此次評鑑指標與檢核重點之減量，不管對教師未來持續參與或對尚未參與之教師而言，都具有正向效果。

參、教師專業發展評鑑實施成效與困境

一、實施成效分析

(一) 制度實施效果

教師專業發展評鑑推展至今已超過 10 年，在此 10 年內，有不少研究，發現在制度、學校、教師、及學生上都有不錯的成效：

1. 對制度的認同

從 2006 年教師專業發展評鑑開始試辦起，大多數教師對於參與教師專業發展評鑑都持正向態度，而且認為參與試辦計畫、申請及執行試辦過程，具有凝聚教師對專業評鑑之共識（鄭進丁，2007）。

其後，2009 年正式辦理教師專業發展評鑑後，教師對教師專業發展評鑑模式持肯定態度（馮莉雅，2010）；對於方案執行的各面向大多持正面態度（潘慧玲，2010）；也都肯定評鑑規準四個面向的重要性（陳鳳如、黃文蓉，2011），而且，參與教師專業發展評鑑者比未參與者對評鑑目的、標準、方式、方法與應用有較佳的理解（孫志麟，2007）；參與教師專業發展評鑑的教師普遍認同其成效，對實施過程的認同度高於對實施結果的認同度，尤其在自我評鑑及同儕他評過程的認同（秦夢群等，2013）。

另外，宣導資訊充份、培訓課程內容符合目的及具效益，也是教師專業發展評鑑推動的成效（鄭淑惠、潘慧玲，2013）；張民杰（2015）的研究發現，參加評鑑人員參與進階培訓後，以「了解教專評鑑的意義」最高，顯示受試者對制度實施的意義有高度認知。

2. 提升教學效能

教師專業發展評鑑的推動能有效提升教師之教學效能，如能解決教學問題（張德銳、周麗華、李俊達，2009）、提升教學效能（呂仁禮，2009；周麗華，2010；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳等，2010；潘慧玲、高嘉卿，2012），尤其更能提升初任教師之班級經營效能與教學技巧（呂仁禮，2009；周麗華，2010；張素貞、吳俊憲，2011；張

德銳等，2010；潘慧玲、高嘉卿，2012）。另外，張民杰（2015）曾以參與進階培訓教師為對象，探究其參加教師專業發展評鑑之進階人才培訓後的效果發現，教學能力提升的成效較為顯著。

3. 促進教學省思

教師專業發展評鑑之實施能否促發教師教學省思？有關此方面之研究結果大致是正向的：如能促進專業對話，激發教學省思記錄評鑑歷程，產出行動研究作品（張德銳等，2009）；能夠協助教師進行反思，尤其是實施自評能有相似的增進教師對教學表現優缺點之了解以及教學的看法，且有助於習得其他教師的教學技巧（潘慧玲，2010），並能有系統地檢視自己的教學（張民杰，2015；潘慧玲，2010）。其他相關研究也發現：有助於反省教學（呂仁禮，2009；吳錦惠、張育銓、吳俊憲，2013；周麗華，2010；張素貞、吳俊憲，2011；張德銳等，2010；潘慧玲、高嘉卿，2012）、提供自我省思、了解教學優缺點、發現教學問題並提供支援（趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發，2010）。

4. 提升專業成長

推動教師專業發展評鑑能促進教師的專業成長，包括有助於促進教師專業發展（陳鳳如、黃文蓉，2011）及協助教師專業成長（潘慧玲，2010）。雖然「專業發展」與「專業成長」概念有差異，卻經常交互使用（周淑卿，2004）。本文也認為教師專業發展評鑑能提升教師專業成長。此外，潘慧玲（2010）的研究則發現，實施他評能增進教師對教學表現的了解、教學的看法、知道如何改進教學。

5. 營造正向組織氛圍

教師專業發展評鑑的推動能營造學校正向組織氛圍，諸如，實施教師專業發展評鑑，有助於形塑互助的教師文化（周麗華，2010）、具有形成同儕輔導組織文化的作用（鄭進丁，2007）、營造學校優質評鑑文化與氣氛、於群體教師間建立教學分享與回饋機制（潘慧玲、陳文彥，2010；張素貞、吳俊憲，2011；鄭淑惠，2011）。此外，陳鳳如、黃文蓉（2011）則調查未參與教師專業發展評鑑之國小教師後發現，教師專業發展評鑑的推動也有助於促進教師專業發展及共同營

造積極、快樂的學習環境。然而其他之研究對象不但包括國小（周麗華，2010；張素貞、吳俊憲，2011；鄭進丁，2007等）、國中（鄭淑惠，2011），亦有高中（潘慧玲、陳文彥，2010），所以，整體而言，教師專業發展評鑑的推動應有助於營造學校正向組織氛圍。

6. 提高學生學習

推動教師專業發展評鑑對學生學習成效的提升也是正向的。以學生為研究對象之相關研究如：參與教師專業發展評鑑3到4年比參與1到2年的教師，其學生之學習態度與數學成績表現均較佳（曾嘉業，2010）。至於以教師為調查對象，則藉由教師知覺學習成效之相關研究為重點。

（二）碩博士論文數成效

本文於2016年12月31日，以「教師專業發展評鑑」為題，至臺灣碩博士論文知識加值系統搜尋碩博士論文後發現，自2005至2016年間，計有350篇論文，其中博士論文計4篇，碩士論文計346篇；以英文撰寫者有1篇，餘349篇皆為中文論文（詳如表5）。

進一步分析也發現，林松柏（2005）採德懷術（Delphi technique）、層級分析法（Analytic Hierarchy Process, AHP）與深度訪談法（in-depth interview）等方法，進行臺灣地區國民中小學教師專業發展評鑑指標建構之研究，是自2005年10月試辦教師專業發展評鑑的第一篇碩士論文；至2009年，葉麗錦（2010）（出版年）以名義群體技術法（Nominal Group Technique, NGT），完成第一篇以教師專業發展評鑑為主題的博士論文。另外，以學生學業成就分析者，則僅有柯嘉敏（2013年）一篇，而研究結果則發現，國中教師參與教師專業發展評鑑者，其教學效能越高，學生學習成就也越高。由此可知，教師專業發展評鑑之倡導與推動，對碩博士論文之發展具有引導與啟發作用。

表 5

94-105 學年度以「教師專業發展評鑑」為題之碩博士論文數量

學年 類別	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105
碩士	1	10	30	44	54	43	43	36	39	27	17	2
博士	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0
合計	1	10	30	44	55	43	44	36	39	29	17	2

值得一提的是，在 350 篇論文中，有 12 篇之研究主題與參與教師專業發展評鑑意願有關，而深入分析也發現：（1）國小教師目前之參與意願為中高度，而國中教師參與意願則較不一致；（2）參與教師專業發展評鑑者，其後續再參與意願比例偏高；（3）參與教師工會組織者，其參與教師專業發展評鑑的意願較低；（4）教師對教師專業發展評鑑規準之認知、教師組織信任、教師教學效能對參與教師專業發展評鑑之意願具預測力；（5）「這是時代與潮流趨勢，未來將會全面實施」，是教師願意參與教師專業發展評鑑的最大因素；（6）「增加教師工作負擔，排擠家庭時間」，是教師不願意參與的最大因素。

綜此，教師專業發展評鑑之辦理，對碩博士論文主題發展有所啓發，尤其自 2006 年試辦開始，即有碩博士研究生投入此議題之研究，自 96、97 學年起，此議題之碩博士論文數逐漸增加，101 學年之後，其數量則些微下降，其可能的原因或許是因為部份研究生從事與教師專業發展評鑑相關配套議題之研究，如：教學輔導教師制度、教師專業學習社群等。然而，在教師專業發展評鑑主題之碩博士論文直接與學生學業成就相關的論文仍是少數，對於此政策之實施是否真能有效提升學生學習，仍有待後續相關實徵研究含碩博士論文。

二、制度推動之困境

雖說教師專業發展評鑑之推動有不少的成效，但也遭遇困境，本文認為，教師專業發展評鑑實施的困境大致可分為：（1）評鑑制度；

(2) 教育行政；(3) 學校；及(4) 教師方面，茲分別說明如后：

(一) 評鑑制度方面

有關教師專業發展評鑑制度方面的相關困境包括：評鑑制度定位不明（劉美慧、黃嘉莉、康玉琳，2007）、對評鑑制度疑慮或不信任（吳俊憲，2012；張德銳，2013；秦夢群等，2013；劉美慧等，2007）、評鑑概念待釐清（劉美慧等，2007）、教師年資與評鑑標準的區隔、缺乏多軌道評鑑系統（張德銳，2013；劉美慧等，2007；潘慧玲等，2010）、同儕評鑑的可信度、評鑑指標版本的選取或僅侷限一套評鑑指標（劉美慧等，2007；鄭進丁，2007）、評鑑指標無法呈現教學品質（秦夢群等，2013）、評鑑人員的專業不受信任（許籐繼等，2009；秦夢群等，2013）、過度注重檔案資料（陳幸仁，2012；秦夢群等，2013；吳俊憲，2012）、不必要的重複性資料、無法提供受評鑑教師完整評鑑報告（許籐繼等，2009）、資料分析與管理（張德銳，2013；許籐繼等人，2009）、無法精確分析評鑑資料所代表的意義（許籐繼等，2009）、缺乏獎勵或輔導機制（吳俊憲，2012；秦夢群等，2013；張德銳，2013）、評鑑時間不足（吳俊憲，2012；吳偉全，2009；秦夢群等，2013；張德銳，2013）。

(二) 教育行政方面

相關的困境包括：未建立法源（秦夢群等，2013；馮莉雅、蘇雅慧、楊昭景、徐昌慧，2011；張德銳，2013；范慶鐘，2008）、政策走向不明確、宣導溝通不足、對辦理學校的支援不足、缺乏教師評鑑的管理系統（張德銳，2013）、縣市政府經費支持與經費不夠充裕（秦夢群等，2013；潘慧玲、王麗雲、張素貞、鄭淑惠、林純雯，2007）、缺少有效的獎勵制度（馮莉雅，2010；秦夢群等，2013）、缺乏專責輔導單位、輔導人力來協助學校參與評鑑（秦夢群等，2013；馮莉雅，2013）、教育主管機關未能整合出一套專業成長支援系統（吳俊憲，2010）、研習宣導不足、缺乏可學習的典範學校（秦夢群等，2013）等。

(三) 學校方面

依學者研究得知相關的困境，如校長對評鑑計畫不熟悉（馮莉雅

等，2011）、行政人員對評鑑制度不了解（許籐繼等，2009）、宣導溝通不足（張德銳，2013；張德銳等，2009）、研習宣導不足（秦夢群等，2013）、行政負擔增加（張德銳，2013）、學校行政的協助與支援不足（馮莉雅，2010；秦夢群等，2013）、學校未能整合出一套專業成長支援系統（吳俊憲，2010）、評鑑小組未發揮功能、未建立教學輔導機制、對教師教學成長支持度不足（張德銳，2013）。

（四）教師方面

此制度之推動對教師產生之困境包括：未充分明白教師專業發展評鑑之目的（馮莉雅，2010）、教師評鑑相關知能不足（馮莉雅，2007；張素貞、林和春，2006；張德銳，2013；張德銳等，2009）、教師對評鑑規準及工具的選擇與應用無所適從（吳俊憲，2010）、參與評鑑有時間壓力（馮莉雅，2007、2010；秦夢群等，2013；張素貞、林和春，2006；張德銳，2013；張德銳等，2009；鄭進丁 2007）、人情壓力使評鑑流於形式（秦夢群等，2013）、負向或孤立教師文化不利同儕互動成長（秦夢群等，2013；張德銳，2013）、對計畫之疑慮與不信任（秦夢群等，2013；張德銳，2013）、對學校不信任（秦夢群等，2013）、對教育行政機關的不信任（張德銳，2013）。

綜上所述，部份困境環環相扣，如，政策走向不明可能導致制度定位不明；宣導不易，也會讓教師對制度產生不信任感；而單一套評鑑規準（缺乏多軌道評鑑系統）也可能衍生評鑑規準版本與工具選擇不易、評鑑指標無法呈現教學品質；其次，缺乏獎勵與輔導機制、缺乏專業成長支持系統、缺乏行政與教學輔導機制等，則有關聯性；另外，缺乏資料分析與管理系統則會產生填寫過量及重複性資料，進而導致時間不足，也無法精確分析評鑑資料與結果、以及無法提供完整的評鑑報告；最後，負向教師文化可能衍生教師對行政機關、計畫、以及評鑑人員的不信任。準此，本文認為，當前教師專業發展評鑑較亟待解決之困境包括：政策走向不明、缺乏多軌道評鑑系統、欠缺獎勵、輔導與支持系統、缺乏資料分析與管理系統、及負向教師文化等問題。

肆、教師專業發展評鑑實施之省思

本文發現，目前以教師專業發展評鑑為主題之相關實徵研究大多以教師為研究對象，透過教師感受教師專業發展評鑑實施是否影響學生學習成效；而以學生為研究對象或直接以學生學業成就作為分析之研究，則僅曾嘉業（2010）一篇有正向之結果。另外，本文彙整以教師專業發展評鑑為主題之 350 篇碩博士論文，亦僅柯嘉敏（2013）之研究與學生學習成就有關。然而，學生學習乃教育最基本的任務（Hu, 2015），且從《教育部補助辦理師專業發展評鑑實施要點》中亦了解，教師專業發展評鑑推展之終極目標旨在提高學生學習，因此，未來不管教師專業發展評鑑之實務推動或實徵研究，都應更關注學生學習成效，而此亦誠如賴卉青（2014）所言，比較教師專業發展評鑑對學生學業表現的影響尚待進一步驗證。

本文發現，高中職參與教師專業發展評鑑的校數比例最高，其次為國中，國小則最低。而本文也發現，高中職參與校數比例較高之現象與高中職申請優質化方案相關。此外，高中職優質化方案之補助也挹注教師專業發展經費，所以，也是近似獎勵與補助的雙重效應，因而也能間接解決教師專業發展評鑑之「欠缺獎勵、輔導與支持系統」的困境。顯見與其他重要政策的整合，並提供必要的獎勵與經費支持，應是未來推展教師專業發展評鑑可再思考的方向。

本文發現，教師專業發展評鑑指標內容從 2006 年的 4 層面、18 個指標、73 項檢核重點，經過 2012 年的 4 層面、18 個指標、69 項檢核重點，再至 2016 年的 3 層面、10 個指標、28 項檢核重點，其內容由繁而簡，並從強調教師教學到關注學生學習。這樣的改變或許可逐步解決評鑑指標無法呈現教學品質的問題，而且，檢核重點大量減少近 2/3，適量的檢核重點數量也可免除「評鑑指標版本的選取」的困擾。然而，評鑑涉及不同對象（包括年資、授課科目、生涯發展等），理應提供不同對象不同的評鑑標準（丁一顧，2009；張德銳，2012），否則，「侷限一套評鑑指標」、「教師年資與評鑑標準的區

隔、缺乏多軌道評鑑系統」等困境終將無法改善。

本文發現，不必要的重複性資料、無法提供受評鑑教師完整評鑑報告、資料分析與管理、無法精確分析評鑑資料所代表的意義等，也是教師專業發展評鑑所衍生的問題。教育部雖於 2016 年之前已建置「教師專業發展評鑑網」，但也無法解決此等問題，準此，教育部更於 2016 年重新建置「精緻教師專業發展評鑑網」，試圖解決此等困境，不過，效益如何，仍待時間考驗。而由此也可理解，提供教師評鑑過程與資料之輸入、管理與分析是重要的，即資訊化、數位化應是未來推展教師專業發展評鑑必須加以關注的。

本文發現，負向教師文化乃教師專業發展評鑑推動的重要困境，而且，教師專業發展評鑑從推動以來，因教師負向文化進而導致教師對評鑑制度產生疑慮或不信任感，當然，部份是因為教師專業發展評鑑名稱的問題，即教師較認同「專業發展」，卻不喜歡「評鑑」一詞，即制度本身的名稱讓中小學教師產生「聞評色變」之效應。然而，教師專業發展評鑑之政策走向應是一種形成性教師評鑑，而非總結性教師評鑑系統，其目的在於提升教師專業成長與素養，其核心概念更在於「探究、實踐與省思」，而此也與張德銳（2013）所言，應可從實踐本位教師學習的觀點來推展教師專業發展評鑑。因此，如果能正本清源，將教師專業發展評鑑之名稱稍作調整，讓中小學教師更清楚確認政策走向，以提升其對政策推動的信任感，應該也是未來可思考的方向。

再就 Guskey（2000）之教師專業發展成效評估模式分析可知，教師專業發展評鑑的實施，教師能對制度產生認同（參與者反應）、能促進教師教學省思、提升教師專業成長（參與者學習）、提高教學效能（參與者行爲）、及營造正向組織氛圍（組織支持），然有關提高學生學習成效（學生學習結果）、欠缺獎勵、輔導與支持系統、負向教師文化（組織支持）卻較顯不足，顯見教師專業發展評鑑實施已有一定成效，但有關組織支持與學生學習方面的成效，仍有待未來實施之際加以關注。

伍、結論與展望

一、結論

教師專業素質乃是教育品質與價值的起點，而教師專業發展評鑑則是提升教師專業素質的良方與機制，是相當值得倡導的教育政策。了解臺灣教師專業發展評鑑的發展歷程，從最初臺北市與高雄市試辦教師專業發展評鑑的「萌芽期」，其後經歷教師專業發展評鑑規劃與推展的「創發期」與「成長期」，迄今已達十年，已然進入教師專業發展評鑑推動的「成熟初期」。

本文發現，臺灣已達 65% 之中小學已參與，且呈現逐年增加趨勢，其中，高中職因《高中優職化輔助方案》的補助，所以，參與校數比例又比國中小高。而參與教師專業發展評鑑相關人才培訓研習之教師數已達全體中小學教師數的 1/2，其中，獲得認證之教師數則達全體中小學教師數的 1/3。另教師專業發展評鑑的評鑑規準從最初的四層面、18 個指標、73 項檢核重點，已精簡為三層面、10 個指標，28 項檢核重點，而修正重點則強調「學生學習」、「有效教學」、「簡化指標」等觀點。

此外，臺灣實施教師專業發展評鑑 10 年，所產生的效益如：能對制度本身有所認同、能提升教師教學效能、能促進教師教學省思、能提升教師專業成長、能營造正向組織氛圍，以及能提高學生學習等。其次，此專業發展政策活動的推展也引導不少實徵研究投入，其中，與此主題有關之碩博士論文約 350 篇，不過，與學生學習成就有關者僅 1 篇。當然，此政策之推動也衍生若干困境，如：政策走向不明；缺乏多軌道評鑑系統；缺乏獎勵、輔導機制與支持系統；缺乏資料分析與管理系統；負向教師文化等問題。

二、展望

基於檢討過去，策進未來，本文乃於分析與省思教師專業發展評鑑之實施歷程、現況、成效與困境後，據以提出如下之建議，作為未

來推動之參考：

（一）賡續推展專業發展評鑑

雖說教師專業發展評鑑是形成性教師評鑑系統，旨在提升教師專業學習與表現改善。且實施 10 年來，不管是制度、學校、教師、以及學生都有不錯效益，所以，賡續推展教師專業發展評鑑實有必要性。然本文也發現，政策走向不明乃是教師專業發展評鑑實施的重要困境。因此，為引導更多中小學教師參與教師專業發展評鑑，並穩定已參與教師之感受與情緒，教育行政機構應透過政策宣導與說明，持續強調此政策制度之實施方向為形成性教師評鑑，其乃提升教師教學效能與學生學習成效。

（二）推動專業發展實踐方案

教師專業發展評鑑之目的在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。然而，沒有實踐的知識或理論是空談，也終將無法成為智慧，因此，強調實踐應是未來專業發展之核心。因而，未來宜引導教師於實施專業發展評鑑之際，運用「探究、實踐與省思」、「備課、觀課與議課」、或「教學行動研究」等實踐本位之專業成長。當然，如果要避免教師聞評色變，可將教師專業發展評鑑中之「評鑑」一詞拿掉，並可修改為諸如「教師專業發展實踐方案」。

（三）兼重學生與教師之學習

未來要推展教師專業發展評鑑，除評鑑規準要更貼近學生學習外，不管是教學觀察（包括觀察及前後會談）、檔案製作（包括製作與評量）、專業學習社群、以及各種專業成長活動之進行，更宜從學生學習（成效）之觀點加以思考，藉以達到增進學生學習成效之終極目標。

（四）建構差異化專業發展支持系統

為解決「教師年資與評鑑標準的區隔、缺乏多軌道評鑑系統」等困境，實有必要針對不同對象，規劃不同的評鑑系統，即未來可針對初任教師、資深教師、以及教學有困難教師提供不同的評鑑系統，以符應不同教師之成長需求。再者，也可因教師成長之不同需求，提供

各種差異化的專業成長活動，如教師專業發展評鑑、教師專業學習社群、教學輔導教師、學習共同體、翻轉教學、學思達等，藉以發展出整全的差異化教師專業發展支持系統。

（五）整合相關教育政策與資源

資源的整合與應用應是教育政策成功與否的重要關鍵。準此，未來教師專業發展評鑑推動之際，教育行政機構應將各項相關的重要教育政策（如 107 年課綱實施、高中職優職化、或校務評鑑等）進行整合與連結，建立互為實施之配套，且善用觀課與專業回饋，以提高學校參與數與效益。此外，也可整合各相關經費與資源，以提供學校辦理教師專業發展評鑑之經費與支持，更重要的是，也可藉由大量經費與資源的挹注，讓中小學教師能感受到政府對其推動方案的獎勵、支持與鼓勵。

（六）強化過程與資料資訊化

不必要的重複性資料、無法提供受評鑑教師完整評鑑報告、資料分析與管理、無法精確分析評鑑資料所代表的意義等，是當前所遭遇的困難。因此，建置線上精緻化資訊系統，提供教師評鑑過程、成效、成長等資料之輸入、管理、分析、及報告輸出等機制，減少不必要之重複性資料的填寫，並降低因需花費額外時間進行資料填寫、整理與處理，導致參與意願減低，也是未來教師專業發展評鑑實施須改善之處。

（七）加強學生學習成效關係研究

迄今以教師專業發展評鑑為主題的碩博士論文有 350 篇，然以學生學習（成效）為主題者卻屈指可數，顯見此方面的實徵研究仍有待開發。準此，為了解並支持教師專業發展評鑑之實施，本文建議，未來相關實徵研究宜以學生學習成效（包括行為、學習態度、學業成就等）為主題，深入分析教師專業發展評鑑究竟對學習相關成效有何種程度之影響，並將研究成果回饋給教師、學校及教育行政機關，俾為推動之參考。

參考文獻

- 丁一顧（2009）。區分化教師評鑑及對我國教師專業發展評鑑的啓示。**中等教育**，**62**（2），8-19。〔Ting, Y. K. (2009). The concept of differentiated teacher valuation and its implication. *Secondary Education*, 62(2), 8-19.〕
- 丁一顧（2013）。教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望。**教育資料與研究**，**108**，31-56。〔Ting, Y. K. (2013). Retrospect and prospect of the empirical studies on teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 108, 31-56.〕
- 丁一顧、丁儒徵（2014）。學校層級教師專業發展評鑑之「社會——情緒」支持系統建構初探。**教育資料與研究**，**114**，203-227。〔Ting, Y. K., & Ting, R. J. (2014). A preliminary study on the construction of social-emotional support system for school teachers' evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 114, 203-227.〕
- 吳俊憲（2010）。**教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務**。臺北市：五南。〔Wu, C. H. (2010). *Teacher evaluation for professional development: Three approaches about practice and theory*. Taipei, Taiwan: Wunan.〕
- 吳俊憲（2012）。縣市層級推動教師專業發展評鑑的困境與策略。**臺灣教育評論月刊**，**1**（7），10-13。〔Wu, C. H. (2012). Difficulties and strategies on the implementation of teacher evaluation for professional development about county-level. *Taiwan Educational Review*, 1(7), 10-13.〕
- 吳偉全（2009）。**國民小學教師專業發展評鑑試辦之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。〔Wu, W. C. (2009). *A study of evaluating teachers'*

professional development test in elementary schools (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]

吳錦惠、張育銓、吳俊憲（2013）。影響教師參與教師專業發展評鑑意願的原因。《臺灣教育評論月刊》，2（4），80-85。〔Wu, J. H., Chang, Y. C., & Wu, C. H. (2013). Factors that affect teachers' willingness to participate in teacher evaluation for professional development. *Taiwan Educational Review*, 2(4), 80-85.〕

呂仁禮（2009）。教師專業發展評鑑試辦成效之研究：以一所國民中學為例。《學校行政》，63，131-153。〔Lu, R. L. (2009). The study on the effectiveness of teacher appraisal for professional development in a junior high school. *School Administration*, 63, 131-153.〕

周淑卿（2004）。《課程發展與教師專業》。臺北市：高等教育。〔Chou, S. C. (2004). *Curriculum development and teacher profession*. Taipei Taiwan: Higher Education.〕

周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。《臺北市立教育大學教育學刊》，37，103-125。〔Zhou, L. W. (2010). A study of the effect of teacher evaluation for professional development in Taipei elementary schools. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 37, 103-125.〕

林松柏（2005）。《臺灣地區國民中小學教師專業發展評鑑指標建構之研究》（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學教育政策與行政學系，南投縣。〔Lin, S. B. (2005). *A study of the construct of professional development evaluation indicators for compulsory education teachers in Taiwan* (Unpublished master's thesis), National Chi Nan University, Nantou County, Taiwan.〕

柯嘉敏（2013）。《國中教師參與教師專業發展評鑑對知覺教學效能與學生學習成就關係之研究——以嘉南地區為例》（未出版之碩士論文）。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所，雲林縣。〔Ke, J. M. (2013). *Relationship between teachers' perception*

of teaching effectiveness and students' learning achievement after participating the professional development in junior high schools (Unpublished master's thesis). National Yunlin University of Science and Technology, Yunlin County, Taiwan.]

孫志麟 (2007, 12月)。理解與回應：教師評鑑試辦政策的實施。論文發表於臺灣教育政策與評鑑學會、中華民國教育行政學會、財團法人高等教育評鑑中心基金會、臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所聯合舉辦之「教師評鑑：挑戰、因應與展望」學術研討會，臺北市。〔Suen, J. L. (2007, December). *Understanding and response: The implementation of teacher evaluation for professional development pilot policy*. Paper presented at the meeting of Taiwanese Educational Policy & Evaluation Association, Educational Administration Association, R.O.C., Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan and Graduate Institute of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education, Taipei, Taiwan.〕

張民杰 (2015)。「教師專業發展評鑑」培力教師專業成長之探討。**T&D 飛訊**，**210**，1-18。〔Chang, M. J. (2015). Teacher evaluation for professional development: To enhance Teachers' professional growth. *T&D Fashion*, *210*, 1-18.〕

張笑顏 (2016)。**一萬小時定律**。臺北市：菁品文化。〔Chang, S. Y. (2016). *The 10,000 hour rule*. Taipei, Taiwan: Culture.〕

張素貞、林和春 (2006)。「面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提升中小學教師參與誘因之研究」。**中等教育**，**57** (5)，37-58。〔Chang, S. J., & Lin, H.C. (2006). An evaluation plan for teachers' professional development: Enhancing participation incentives for elementary and junior high school teachers. *Secondary Education*, *57*(5), 37-58.〕

張素貞、吳俊憲 (2011)。「教師專業發展評鑑與教學精進之個案研究」。**教育行政與評鑑學刊**，**11**，89-112。〔Chang, S. J., & Wu,

C. H. (2011). A case study of teacher evaluation for professional development and teaching mastery. *Journal of Educational Administration and Evaluation, 11*, 89-112.]

張德銳 (2012)。區別化教師評鑑的規劃與實施策略。《**臺北市立教育大學學報**》，**43** (1)，121-144。〔Chang, D. R. (2012). The planning and implementation strategies of differentiated teacher evaluation system in Taiwan. *Journal of Taipei Municipal University of Education, 43* (1), 121-144.〕

張德銳 (2013)。教師專業發展評鑑的檢討與展望：實踐本位教師學習的觀點。《**教育資料與研究**》，**118**，1-31。〔Chang, D. R. (2013). Prospects of teacher evaluation for professional development in Taiwan: View from the perspective of practice-based teacher learning. *Journal of Educational Resources and Research, 118*, 1-31.〕

張德銳、李俊達、周麗華 (2010)。國民中學形成性教師評鑑實施歷程及影響因素之個案研究。《**教育實踐與研究**》，**23** (2)，65-93。〔Chang, D. R., Li, C. T., & Chou, L. H. (2012). A case research of the practicing progress and influencing factors on formative teacher evaluation in a junior high school. *Journal of Education Practice and Research, 23* (2), 65-93.〕

張德銳、周麗華、李俊達 (2009)。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。《**課程與教學季刊**》，**12** (3)，265-290。〔Chang, D. R., Chou, L. H., & Li, C. T. (2009). A case research of the practicing progress and effects on formative teacher evaluation in an elementary school. *Curriculum & Instruction Quarterly, 12* (3), 265-290.〕

范慶鐘 (2008)。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析。《**教育科學期刊**》，**7** (2)，45-67。〔Fan, C. C. (2008). An experimental scheme of teacher appraisal for professional development: A micro-political analysis. *The Journal of Educational Science, 7*(2),45-67.〕

- 教育部 (2016)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。
〔Ministry of Education. (2016). *The implementation principals of evaluation teacher for professional development.*〕
- 教育部 (2011)。教育部補助高中優質化補助方案經費審查原則。取自 http://www.tpde.edu.tw/files/common_unit/9e921e9d-d0d34e16-aa05-b3fed650cf2f/doc/1011.doc 〔Ministry of Education. (2011). *Fund examination principle for senior high schools applying for high-quality transformation program.* Retrieved from http://www.tpde.edu.tw/files/common_unit/9e921e9d-d0d3-4e16-aa05b3fed650cf2f/doc/1011.doc〕
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑 (2013)。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，**118**，57-84。〔Chin, M. C., Chen, C. H., Wu, C. T., & Guo, C. Y. (2013). A study of the effectiveness of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, *118*, 57-84.〕
- 陳幸仁 (2012)。以微觀政治觀點探討教師專業發展評鑑之推動。**臺灣教育評論月刊**，**1** (7)，14-16。〔Chen, H. J. (2012). The implementation of teacher evaluation for professional development: View from micro-political concepts. *Taiwan Educational Review*, *1*(7), 14-16.〕
- 陳幸仁 (2014)。臺灣高中職教師專業發展評鑑之評析。**教育資料集刊**，**62**，1-18。〔Chen, H. J. (2014). A critique of teacher professional development evaluation program for senior high school teachers in Taiwan. *Bulletin of Educational Resources and Research*, *62*, 1-18.〕
- 陳鳳如、羅文蓉 (2011)。中部地區國小教師未參與教師專業發展評鑑之探究。**教育研究月刊**，**208**，20-34。〔Cheng, F. R., & Lo, W. Z. (2011). A study of unparticipating teacher evaluation for professional development in the central section elementary schools of Taiwan. *Journal of Education Research*, *208*, 20-34.〕

- 許籐繼、李美穗、吳昌期、林忠仁、賴金河、洪中明、范城瑜、丁澤民（2009）。臺北縣高級中等以下學校辦理教師專業發展評鑑之後設評鑑。新北市：新北市政府教育局。〔Sheu, T. J., Li, M. S., Wu, C. Q., Lin, Z. R., Lai, J. H., Hong, Z. M., Fan, C. Y., & Ding, Z. M. (2009). *The meta evaluation of teacher evaluation for professional development of primary and high schools in New Taipei City*. New Taipei City, Taiwan: Department of Education, New Taipei City Government.〕
- 曾嘉業（2010）。教師專業發展評鑑對學生學習成效影響之研究。臺北市：臺北市教師研習中心。〔Tseng, J. Y. (2010). *The impact of teacher evaluation for professional development on student outcome*. Taipei, Taiwan: Center for Teacher Training in Taipei City.〕
- 趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發（2010）。高級中學教師對教師評鑑認知之研究。**教育政策論壇**，**13**（2），77-128。〔Chao, C.Y., Yang, P.C., Cheng, Y.L., & Huang, C. F. (2010). A study of senior high school teachers perceptions of teacher evaluation. *Educational Policy Forum*, *13*(2), 77-128.〕
- 馮莉雅（2007）。教師專業發展評鑑系統試驗研究：以高雄市為例。**國民教育學報**，**4**（2），241-277。〔Feng L.Y. (2007). A pilot study of teacher developmental evaluation system: An example of Kaohsiung City. *Journal of Research on Elementary Education*, *4*(2), 241-277.〕
- 馮莉雅（2010）。教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例。**教育研究學報**，**44**（2），1-25。〔Feng, L. Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development: Kaohsiung city primary schools cases. *Journal of Education Studies*, *44* (2), 1-25.〕
- 馮莉雅（2013）。從教師專業發展評鑑探究國中教師專業學習社群之成效：以高雄市為例。**師資培育與教師專業發展期刊**，**6**（2），65-90。〔Feng, L.Y. (2013). A study of the development of teacher

professional learning communities from the perception of teacher evaluation for professional development: Take Kaohsiung City junior high schools as examples. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 6(2), 65-90.]

馮莉雅（2014）。中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究。 **教育資料與研究**，114，61-94。 [Feng, L.Y. (2014). School-strategy of participation in the teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Resources and Research*, 114, 61-94.]

馮莉雅、蘇雅慧、楊昭景、徐昌慧（2011）。從政治學觀點評析中小學教師專業發展評鑑。 **國民教育學報**，8，163-182。 [Feng, L.Y., Su, Y. H., Yang, C. C., & Hsu C. H. (2011). A study on the development of teacher evaluation for professional development in Taiwan: The view of politics. *Journal of Research on Elementary Education*, 8, 163-182.]

葉麗錦（2010）。 **國小教師專業發展評鑑指標建構之研究——以儒家教育思想為核心**（未出版之博士論文）。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。 [Yeh, L. J. (2010). *The study on constructing the indicator of professional development evaluation of elementary school teacher --Confucian's educational thought as the core spirit* (Unpublished doctoral dissertation). National Pingtung University of Education, Pingtung, Taiwan.]

潘慧玲（2010）。 **試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）**。取自 [http://163.23.155.4/tp/teacher/..%5Cteacher%5C302%5C%E7%8F%AD%E7%B4%9A%E7%B6%93%E7%87%9F%5C%E8%A9%A6%E8%BE%A6%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E4%B9%8B%E6%96%B9%E6%A1%88%E8%A9%95%E9%91%91\(%E2%85%A1\).pdf](http://163.23.155.4/tp/teacher/..%5Cteacher%5C302%5C%E7%8F%AD%E7%B4%9A%E7%B6%93%E7%87%9F%5C%E8%A9%A6%E8%BE%A6%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E4%B9%8B%E6%96%B9%E6%A1%88%E8%A9%95%E9%91%91(%E2%85%A1).pdf) [Pan, H. L. (2010). *The evaluation on the pilot program of implementation on teacher evaluation for professional development.*

Retrieved from [http://163.23.155.4/tp/teacher/..%5Cteacher%5C302%5C%E7%8F%AD%E7%B4%9A%E7%B6%93%E7%87%9F%5C%E8%A9%A6%E8%BE%A6%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E4%B9%8B%E6%96%B9%E6%A1%88%E8%A9%95%E9%91%91\(%E2%85%A1\).pdf](http://163.23.155.4/tp/teacher/..%5Cteacher%5C302%5C%E7%8F%AD%E7%B4%9A%E7%B6%93%E7%87%9F%5C%E8%A9%A6%E8%BE%A6%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A9%95%E9%91%91%E4%B9%8B%E6%96%B9%E6%A1%88%E8%A9%95%E9%91%91(%E2%85%A1).pdf)]

潘慧玲、高嘉卿（2012）。臺北市國民小學試辦教師專業發展評鑑之成效分析：理論導向評鑑取徑之應用，**教育政策論壇**，**15**（3），133-165。〔Pan, H. L., & Kao, J. C. (2012). Assessment of a pilot program of teacher evaluation for professional development in Taipei elementary schools: Application of theory-driven evaluation approach. *Educational Policy Forum*, 15(3), 133-165.〕

潘慧玲、陳文彥（2010）。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。**教育研究集刊**，**56**（3），29-65。〔Pan, H. L., & Cheng, W. I. (2010). A case study of organizational learning prompted by teacher evaluation for professional development. *Bulletin of Educational Research*, 56(3), 29-65.〕

賴卉青（2014）。一所私立高中教師對於教師專業發展評鑑之認知（未出版之碩士論文），國立中興大學教師專業發展研究所，臺中市。〔Lai, H. C. (2014). *A private high school teachers' cognition of teacher evaluation for professional development* (Unpublished master's thesis). National Chung Hsing University, Taichung, Taiwan.〕

鄭進丁（2007）。應用方案理論進行評鑑之研究：以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。**國民教育研究學報**，**19**，29-58。〔Cheng, C. T. (2007). Applying program theory in evaluation: Teachers' professional development in Kaohsiung City. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 19, 29-58.〕

鄭淑惠（2011）。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀

- 點。教育研究與發展期刊，7（3），37-68。〔Cheng, S. H. (2011). Evaluation facilitates organizational learning: A case study of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Research and Development*, 7(3), 37-68.〕
- 鄭淑惠、潘慧玲（2013）。全國試辦性方案之過程與成果評鑑：以中小學教師專業發展評鑑為例。中等教育，64（2），78-97。〔Cheng, S. H., & Pan, H. L. (2013). Process and outcome evaluation on a national pilot program: A case of secondary school teacher evaluation for professional development. *Secondary Education*, 64(2), 78-97.〕
- 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）。臺灣教師評鑑制度之分析。當代教育研究，15（3），37-68。〔Liu, M. H., Huang, C. L., & Kang, Y. L. (2007). An analysis of teacher evaluation system in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15 (3), 37-68.〕
- 臺北市政府教育局（2015）。臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案。取自 file:///C:/Users/tim/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/TYDYSAO6/8079.pdf〔Department of Education, Taipei City Government. (2015). *The mentor teacher program about schools at the senior secondary level and below*. Retrieved from file:///C:/Users/tim/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/TYDYSAO6/8079.pdf〕
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hu, J. (2015). *Teacher evaluation based on an aspect of classroom practice and on student achievement: A relational analysis between student learning objectives and value-added modeling*. (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Boston: MA.

- McGahie, W. C. (1991). Professional competence evaluation. *Educational Researcher*, 20, 3-9.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Kalamazoo, MI: Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Thum, Y. M. (2003). Measuring progress towards a goal: Estimating teacher productivity using a multivariate multilevel model for value-added analysis. *Sociological Methods and Research*, 32(2), 153-207.

上海地區基礎教育的品質 與公平研究——PISA 2009 的視角

候玉娜* 易全勇**

摘要

上海中學生在 2009 年學生能力國際評量計畫 (PISA 2009) 向全球展示了上海地區高品質的基礎教育。在這光鮮的成績背後也引起我們關注資料和結果，進而對上海基礎教育進一步發展和完善提供借鑒。本研究構建包括個體、家庭、學校特徵在內的計量模型，通過探究學生個體家庭背景對學業成績的影響，揭示上海基礎教育公平狀況，通過在模型中加入學校變數及家庭和學校變數的交互項，探究學校在實現基礎教育品質與公平方面的作用。研究發現，上海基礎教育存在顯著的性別差異、家庭結構差異和家庭移民狀況差異，家庭經濟社會文化地位決定學生能夠獲得的學校教育資源，進而間接影響學生成績。學校教育資源品質對學生成績無顯著影響，但學校生師比、教師品質不僅影響學生成績，還具有改善家庭移民狀況和經濟社會文化地位對學生成績影響的作用。最後，本文指出上海基礎教育發展要努力縮小學校之間的差距，減少學生家庭背景引起的擇校和教育分流以及關注學校無法解決的不公平問題和特殊學生群體。

關鍵詞：學校教育資源、上海基礎教育、品質與公平、學生能力國際評量計畫

* 候玉娜，西南大學教育學部講師

** 易全勇，香港大學教育政策、管理與社會科學系博士候選人

電子郵件：nana860611@swu.edu.cn；quanyong@hku.hk

來稿日期：2016 年 2 月 26 日；修訂日期：2016 年 7 月 28 日；採用日期：2017 年 4 月 7 日

A Study on the Quality and Equality of Basic Education in Shanghai: An Empirical Study Based on PISA 2009

Yu Na Hou* Quan Yong Yi**

Abstract

The high scores in reading, mathematics and science received by Shanghai students in 2009 serve as evidence of Shanghai's high quality of basic education. The stories behind this magnificence deserve our attention and closer observation and studies. To investigate the equality of basic education in Shanghai and the function of schools in improving the quality and equality of education, and to explore their influences on students' academic achievements, this study constructed an econometric model with variables of individual, family, and school characteristic, as well as the variable of school and family interaction. The findings show that there exist significant gender, family structure and family immigration status differences among students. The family socio-economic status determines the school resources available and thus has an indirect effect on learning achievement. The quality of school educational resources has no significant effect on student achievement, while good student/teacher ratio and the quality of teachers are correlated with student achievement, and helpful to narrowing the academic achievement gap caused by family backgrounds. It is suggested that policies be made to further minimize the differences between schools and the educational divergence caused by family backgrounds, and to help solve problems of unfairness and special student groups, which are beyond the capabilities of schools.

Keywords: school resources, basic education in Shanghai, quality and equality, PISA

* Yu Na Hou, Lector, Faculty of Education, Southwest University

** Quan Yong Yi, Doctoral Candidate, Division of Policy, Administration and Social Sciences, Faculty of Education, University of Hong Kong

E-mail: nana860611@swu.edu.cn; quanyong@hku.hk

Manuscript received: February 28, 2016; Modified: July 28, 2016; Accepted: April 7, 2017

壹、前言

自 20 世紀 90 年代起，中國上海地區在基礎教育改革和創新的過程中一直堅持公平、優質的價值取向，致力於提高每所學校的辦學水準，使每一個學生得到全面充分的發展。2009 年 4 月 17 日，中國上海 152 所學校的 5,115 名 15 歲中學生首次參與學生能力國際評量計畫（the Programme for International Student Assessment, PISA），並在閱讀、數學和科學三項測試中獲得第一名，引起國際及國內的廣泛討論。隨之而來的大量關於「上海經驗」、「上海秘密」的媒體報導與學術研究將上海地區的基礎教育推到了「中國榜樣」及「全球範例」的標竿地位。儘管 PISA 2009 向全世界展示了上海地區 20 多年來基礎教育改革和發展的突出成效，傲人成績的背後，更值得思考是，上海如何迅速成為全球最優秀的教育體系之一？上海地區的基礎教育是否仍存在需要反思和改進之處？

有關基礎教育品質與公平問題的研究，對於上海基礎教育的進一步改進與完善，以及世界範圍內，基礎教育的改革與發展，具有重要的意義和價值。首先，上海地區的教育發展已經進入了「可持續、高段位、跨越式」發展的新時期。只有借助實證研究的資料支援，才能繼續發揚其教育發展的優勢，彌補劣勢及不足。其次，作為中國大陸國際化程度最高的城市，上海基礎教育的難題同樣是全世界關注的焦點。因此上海地區在基礎教育方面的經驗和教訓將成為全球各國、各地實施基礎教育、進行改革創新時值得借鑒的重要經驗。

本研究利用 2009 年上海地區參與 PISA 的資料，探究家庭背景及學校因素對學生的數學、閱讀、科學成績的影響，並重點關注學校在提高學生學業成績，改善教育機會均等方面的重要作用，以期對上海地區進一步提高基礎教育的品質，改善基礎教育公平提出有針對性的政策建議。本文安排如下：第二部分對本研究的核心概念進行界定，第三部分介紹相關理論及實證研究成果，第四部分介紹本文所用的資料變數及研究模型，第五部分為實證研究的主體部分，第六部分基於研究結論提出相關政策建議。

貳、概念界定

一、基礎教育

理論上，中國的基礎教育應該包括幼稚教育（一般為 3-5 歲）、義務教育（一般為 6-15 歲）、高中教育（一般為 16-19 歲）以及掃盲教育（中華人民共和國教育部，2007）。但由於目前中國大陸地區還未普及高中階段教育，因而高中階段教育事實上並不屬於基礎教育領域。所以狹義講來，目前中國的基礎教育主要指包括小學及初中在內的九年義務教育。

PISA 的主要目的是了解 15 歲的中學生掌握全面參與現代社會所需的關鍵知識和技能的水準。結合中國的學制特點（6 歲入學，小學 6 年，初中 3 年），15 歲的中學生處在義務教育階段的末期（初中二年級或三年級），並即將面臨繼續升入高中或直接就業的選擇。本研究主要關注中國上海地區義務教育的品質與公平，並著重考慮「後義務教育」階段（15 歲左右）學生的學業情況。

二、教育品質

早期的實證研究對於教育品質的界定主要關注教育投入，充足的財政資源常被視為教育品質的評價標準之一。後期研究者開始更多地關注教育的過程要素，如教育資源的分配與使用。《教育大辭典》中的教育品質「最終體現在培養對象的品質上」。即教育品質應主要體現在教育的結果與產出上，例如學校入學率、畢業率、升學率等。基於量化實證研究對於資料可操作性的要求，學生的標準化測試成績作為一項重要的教育結果與產出成為國內外評價教育品質優劣的最常用指標。本研究將基礎教育的品質界定為 15 歲學生在數學、閱讀及科學標準化測試中的學業成績表現。

三、教育公平

教育公平在概念上可以分為起點公平、過程公平和結果公平。起

點公平指受教育者權利和受教育機會公平，過程公平指公共教育資源配置公平，而結果公平則被界定為教育品質公平。換言之，起點公平是教育公平的前提，過程公平是教育公平的條件和保證，結果公平是教育公平的目標（王善邁，2008）。

本研究中教育公平的概念借鑒 Roemer（1998）對起點公平，也即教育機會公平的定義。Roemer 使用五個名詞：目標、環境、類型、努力、工具概括了機會公平的概念框架。其中環境是影響個體目標實現程度的外部因素，是個體無法控制或改變的；努力則指個體為實現目標而付出的行動的總和，是個體行動過程中可控的因素。因而任何政策制定者或政府不要求個體為環境帶來的差異負責，任何因為努力程度不同產生的差異被認為是可以接受的。本研究中教育公平（教育機會公平）被操作性地界定為個人的學業成績不受不可控的個人及家庭背景因素的影響。

參、理論及文獻述評

一、理論基礎

對於家庭背景、學校資源與學生學業成績之間的關係，不同學科基於不同的理論視角進行了相關探討。教育社會學主要從資本的視角出發，關注經濟資本、社會資本與文化資本三種可以相互轉換（以直接的或者隱秘的方式）的資本形態（Bourdieu, 1986）。由於家庭和個人在社會場域中的地位受到其所擁有的資本總量及資本類型的影響，為了在社會場域中實現自身利益的最大化，不同家庭不斷積累各種資本，並依據其所擁有的資本總量和類型，不斷調整著自己在特定社會場域的策略。Bourdieu 認為教育場域是各種資本相互轉換從而實現再生產的集中體現，學生受教育機會及學業成就都會受到家庭資本數量及分布的影響，尤其是文化資本。與 Bourdieu 的觀點類似，Bowles 和 Gintis（1976）指出美國學校系統是資本主義再生產和不平等合理化的工具。他們提出「符應論」，認為學校系統是高度分層的，學校

層級與社會經濟生產中的階層關係及組織管理方式相對應。這種「符應」關係有利於再生產資本主義經濟的勞動力後備軍，以及將社會及經濟地位的不平等複製並傳遞下去（Bowles & Gintis, 1976）。

從教育經濟學的學科視角出發，學生成績影響因素的研究大體上可以分為兩類（Todd & Wolpin, 2003）：第一類研究基於兒童早期發展理論，從家庭教育投資的角度出發探究父母特徵或家庭環境因素與學業成就之間的關係。由於家庭背景通常不可控，這類研究可以在一定程度上反映教育公平程度。第二類研究從教育生產函數的視角出發，將學校教育看作生產過程，關注學校資源投入與學生產出之間的關係。由於學校資源變數通常是可控的，這類研究對於制定有針對性的教育政策及學校改革策略具有重要價值。早期研究者由於很難同時獲得有關家庭和學校兩方面的資料，因而這兩類研究的方法、結論等有著嚴格的區分（Hedges, Laine, & Greenwald, 1994; Hanushek, 1986; 1996）。針對家庭背景與學生成績關係的研究較為一致地認為父母教育程度、收入水準、職業特徵等家庭因素對學業成績具有顯著影響。而與此相反，針對學校資源投入與學生成績關係的教育生產函數研究卻無統一結論。從 Coleman（1966）報告到 Hanushek（1998）與 Krueger（1998）爭論在內的多數實證研究顯示學校教育資源與學生表現之間缺乏強有力的或者穩定的聯繫。而 Hedges 和 Greenwald（1996）則指出，學校資源投入與成績之間的弱關係可能源自計量模型中家庭投入要素的缺失。

基於不同學科視角的文獻回顧，對於家庭的作用，我們發現，絕大多數研究揭示了家庭背景與學生學業表現之間的關係，即家庭擁有的資源種類和數量將作用於子女的學業成績；對於學校的作用，教育社會學家普遍認為學校對於家庭造成的不平等起到了複製甚至擴大的作用，而教育經濟學家則認為學校具有調節家庭背景負面效應的潛質，但這種調節作用能否真正起作用，還需要基於大規模調查資料的實證研究的驗證。隨著各個國家大規模調查資料的發展以及計量方法的新進展，越來越多的研究者在同一項研究中同時考慮家庭以及學校特徵對學生成績的影響，經濟學家也從學校資源和家庭背景間的相互

作用進行更為深入的探討（孫志軍、劉澤雲、孫百才，2009）。學校資源不僅直接影響教育品質（主要是學生成績），而且因家庭背景引起的學生成績差異具有調節作用。正是由於易調控的學校因素能夠糾正不易調控的家庭背景因素對學業成績的影響，這類研究具有重要的政策指導價值。

二、實證證據

自上海地區 2009 年首次參與 PISA 測試並拔得頭籌後，國內外研究者針對上海地區的基礎教育進行了廣泛而深入的研究。陸璟（2013）利用上海 2009 年 PISA 資料對於教育公平（包括學習結果的平等、教育資源的分配公平、克服學生背景的學習公平三個方面）進行了考慮。研究發現，上海地區的學習結果平等高於 OECD 國家的平均水準，但是在教育資源配置的垂直公平上仍存在不足，即來自優越家庭背景的學生能夠獲得更好的學校教育資源。另外，儘管在個體層面上，學生家庭背景對成績的影響小於 OECD 國家的平均水準，但學校之間學生的家庭背景存在明顯的分層現象。田凌暉（2014）利用 2009 年及 2012 年上海 PISA 資料研究發現，上海地區的教育資源利用率高於 OECD 國家，即上海以較低的教育經費投入產出了高品質的學生學習成果。但是上海學生在克服家庭和學校經濟社會背景方面仍與 OECD 國家存在一定差距。例如，對移民學生群體的考慮發現，在控制了學生個體和社會經濟背景因素的影響後，移民學生與本地學生的成績仍存在顯著差異，而這一差異主要來源於學生就讀的學校教育品質的差異。陸璟（2014）利用上海 2012 年 PISA 資料，從教育結果公平，克服多樣化挑戰，學習機會公平，教育配置公平四個方面評價了上海地區的基礎教育公平。研究發現上海地區基礎教育的公平程度與 OECD 國家的平均水準相當。但學校內部差異較大，即學校之間存在明顯的家庭背景分層，這進一步強化了家庭背景差異的影響。總體上，上海較好地克服了來自家庭和學校背景的多方面挑戰。唐一鵬（2014）利用上海地區 2012 年 PISA 資料，使用 OLS 和分位數回歸技術，發現性別、經濟社會文化地位、班級規模、師生關係和各科課

時都對學生成績有顯著正向影響作用，其中經濟社會文化地位和師生關係的作用程度最大。

我們對 2009 年後有關上海地區基礎教育的實證研究梳理後發現，既有研究主要對上海基礎教育公平性進行考慮，關注個人及家庭背景因素對於學業成績的影響作用。本研究除了關注上海基礎教育的公平問題外，還關注上海基礎教育取得高品質結果背後的原因，並嘗試從學校與家庭之間的互動關係解讀基礎教育公平問題。

肆、研究方法

一、資料來源

本研究利用 2009 年上海地區的 PISA 資料，資料主要來自 PISA 官方網站。PISA 從 2000 年開始正式實施，每三年實施一次，每一次都包括閱讀、數學和科學三個認知素養（competency）的測試，並以學生問卷（必選）、學校問卷（必選）以及家長問卷（可選）蒐集學生的背景資訊。2009 年共有 47 萬名學生代表世界上 67 個國家和經濟體參與 PISA 2009。上海作為中國內地首先參與測試的地區，共有 152 所中學 5,115 名學生代表全市各類中學約 10 萬名 15 歲在校生參加測試（陸璟，2009）。在對資料進行初步處理，剔除缺失值及極端值後，本研究樣本由 4,983 名學生組成。本文使用學生問卷及學校問卷中的相關變數獲取學生及學校背景資訊。

二、基本模型

本研究以上海地區 15 歲中學生的數學、閱讀及科學成績作為被解釋變數，以學生個體及家庭背景，學校特徵作為解釋變數建構計量模型，重點關注學校對上海基礎教育品質和公平的影響。本文借鑒 Hanushek（1979）教育生產函數模型，根據 PISA 資料特點，採用截面資料函數模型，模型基本形式如下：

$$A = \beta_0 + \beta_1 B + \beta_2 P + \beta_3 S + \beta_4 B \times S + \mu \quad (2)$$

其中，A 表示學生成績，B 指學生個人及家庭背景，P 表示學生所處學校的同伴特徵，S 表示學生所在學校特徵， μ 表示誤差項。 $\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3$ 為待估計參數，其中 β_1 表示家庭背景對學生成績的直接影響， β_2 表示學校同伴特徵對學生成績的直接影響， β_3 表示學校特徵對學生成績的直接影響。家庭背景特徵對於學生成績的影響隨著所處學校特徵的不同而異，這一效應由家庭和學校變數交互項的係數 β_4 反映。此時，家庭背景變數對於學生成績的影響作用變為 $(\beta_1 + \beta_4 S)$ 。

三、變數操作性定義

為了適應國際比較的需求，PISA 2009 的數學、閱讀及科學成績均已轉化為均值为 500 分，標準差為 100 分的標準化分數。考慮到資料抽樣結構，PISA 對於每個學科成績提供了 5 個合理值 (plausible value, PV)¹，本研究選取第 1 個合理值進行回歸分析。現將主要解釋變數定義如下。

(一) 學生個體及家庭背景

本文選擇四個學生個體及家庭背景變數作為對教育公平的考慮。第一，學生性別。二分虛擬變數，令男生 = 1，女生 = 0。第二，家庭移民背景²。根據學生個人及父母是否出生在上海地區，家庭移民狀況分為以下五類³：(1) 上海本地：指父母雙方至少一方在上海出生的學生；(2) 大陸一代移民：指父母雙方均在上海以外的中國大陸地區出生，本人也在上海以外中國大陸地區出生的學生；(3) 大陸二代移民：指父母雙方均在上海以外的中國大陸地區出生，本人在上海本地出生的學生；(4) 國際（包含港澳臺）一代移民：指父

1 同時使用 5 個「合理值」、1 個最終學生權重和 80 個重複權重的 STATA 程式將進行 405 次反覆運算，而使用 1 個合理值將使反覆運算次數降低為 80 次，且估計結果和樣本方差均不存在偏誤。

2 PISA 資料中原始的家庭移民狀況變數根據學生本人和父母出生在中國或者外國為依據進行劃分，僅包括上海本地學生、國際一代移民和國際二代移民三類。本研究將出生地為中國進一步劃分為上海地區和大陸其他城市。

3 近期有研究將大陸一代移民和二代移民統稱為「新上海人」，用以表示對外來人口的統稱。也有部分研究者將「大陸第一代移民」稱為「第一代上海人」，將「大陸二代移民」稱為「第二代上海人」。

母雙方至少一方在港澳臺或者外國出生，本人在上海以外的國家或地區出生的學生；（5）國際（包含港澳臺）二代移民：指父母雙方至少一方在港澳臺或外國出生，本人在上海本地出生的學生。第三，家庭結構。根據子女經常居住之條件，分為以下三類：（1）雙親家庭；（2）單親家庭；（3）其他家庭，即學生與父母之外的其他監護人或兄弟姐妹居住。第四，家庭經濟、社會、文化背景。PISA 使用家庭經濟社會文化地位指數（Economic, Social and Cultural Status, ESCS）綜合考慮父母的受教育程度、職業特徵以及家庭擁有物，其中家庭擁有物指數由衡量家庭財富、家庭文化以及家庭教育資源的多個變數構成⁴。學生所處的年級為個人和家庭層面的控制變數⁵。

（二）學校教育資源

學校教育資源通常包括學校內部的所有人力、物力及財力資源。本研究關注的學校變數包括學校生師比、教師品質以及學校教育資源品質。以上 3 個變數能夠反映學校真實的資源投入狀況以及不同學校的教育資源差異。其中，教師品質變數由具有正規資格證書教師的比例和具有大學及以上學歷教師的比例兩個變數通過因數分析獲得。學校教育資源品質變數同樣為因數得分，主要考慮學校是否存在教育資源短缺，比如科學實驗室設備、教學資源（如教科書）、教學用電腦、互聯網電腦、電腦教學軟體、視聽教材等。由於以上學校變數可能受到學校規模和學校類型的影響，本文將學校規模和類型作為學校層面控制變數。其中學校類型分為三類：（1）公立學校；（2）私立公費學校；（3）完全私立學校。

（三）學校同伴特徵

本研究使用學校平均經濟社會文化地位衡量學校的同伴影響。該變數並非學校直接的資源投入要素，但是具有相似背景的學生在相同

4 主要通過詢問學生家中是否具有書桌，自己的房間，安靜的學習環境、教育軟體、是否能夠上網、自己的計算器，家中是否具有經典書籍、詩集、藝術作品等，以及家中是否具有 DVD、洗碗機、手機、電視、電腦、汽車等。

5 儘管 PISA 考察 15 歲學生的學業成就，但由於各個國家和地區教育系統的差異，這些具有相同年齡的學生分布在不同的年級中，而上海樣本顯示，大部分學生處於初中三年級和高中一年級。

的環境中共同學習會對學業成績產生影響，並帶來學習氛圍和教育資源的差異，比如有研究表明，在經濟社會文化地位較高的學校具有較少的紀律問題，更和諧的師生關係，較高水準的教師士氣，以及有助於提高學業成績的整體學校氛圍（OECD，2011）。

（四）家庭背景與學校變數的交互項

本研究的核心主題是考慮家庭背景對學生成績的影響隨學校的不同而異，因此我們建立學校特徵和 4 個家庭背景變數的交互項，包括學校生師比、學校教師品質、學校教育資源品質分別與學生性別、家庭移民狀況、家庭結構、家庭經濟社會文化地位之間的兩兩交互。根據家庭背景變數及交互項回歸係數的符號，判斷學校對於家庭背景與學業成績關係的調節作用。

伍、實證研究結果

我們針對數學、閱讀、科學成績分別建構了 4 個回歸模型，模型 1 僅含有學生個體和家庭背景變數，模型 2 含有學生個體、家庭背景和學校特徵變數，模型 3 在模型 2 的基礎上加入了家庭背景和學校特徵變數的交互項，模型 4 又加入了學校平均經濟社會文化地位，作為本研究的全模型。本部分回歸結果如下表所示。

表 1
家庭、學校與學生數學成績

數學	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4
個體及家庭特徵				
女生	-4.159	-6.957**	-10.110	-12.448**
家庭移民（上海本地）				
大陸一代	-1.418	3.809	-0.995	-11.274

（續下頁）

數學	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4
大陸二代	3.610	7.090	-26.462**	-36.064***
國際（港澳臺）一代	-33.679**	-29.345**	-1.809	2.618
國際（港澳臺）二代	-38.977***	-26.106*	-30.337	-37.169
家庭結構（雙親）				
單親	-7.977*	-9.006**	-17.218**	-13.363*
其他	-11.925	-9.829	-21.305	-17.146
家庭經濟社會文化地位	30.612***	24.268***	28.462***	1.922
學校特徵				
學校類型（公立）				
私立公費		62.766**	46.331	50.041
完全私立		52.387***	53.883***	24.491**
學校規模		-0.004	-0.003	-0.006**
生師比		-2.640***	-3.355***	-2.092***
教師品質		19.930***	21.895***	14.491***
學校教育資源品質		2.326	5.211	2.114
家庭和學校交互項				
學校生師比				
生師比 * 女生			0.265	0.089
生師比 * 大陸一代			0.390	0.601
生師比 * 大陸二代			2.418***	2.294***
生師比 * 國際（港澳臺）一代			-1.957	-1.686
生師比 * 國際（港澳臺）二代			0.366	0.428
生師比 * 單親			0.562	0.504
生師比 * 其他			0.715	0.405
生師比 * 家庭社會經濟文化地位			-0.342	0.020

(續下頁)

數學	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4
學校教師品質				
教師品質 * 女生			-0.214	-1.109
教師品質 * 大陸一代			-1.298	-0.824
教師品質 * 大陸二代			-5.250	-9.191
教師品質 * 國際（港澳臺）一代			5.616	9.261
教師品質 * 國際（港澳臺）二代			-5.821	-9.779
教師品質 * 單親			-0.872	-1.142
教師品質 * 其他			6.183	3.270
教師品質 * 家庭社會經濟文化地位			1.858	2.679
學校教育資源品質				
教育資源品質 * 女生			-4.217	-3.609
教育資源品質 * 大陸一代			-5.860	-4.390
教育資源品質 * 大陸二代			0.590	5.048
教育資源品質 * 國際一代			-0.608	0.103
教育資源品質 * 國際二代			-5.513	0.624
教育資源品質 * 單親			2.041	0.620
教育資源品質 * 其他			5.771	5.796
教育資源品質 * 家庭社會經濟文化地位			1.118	0.447
學校平均社會經濟文化地位				71.839***
常數項	514.426	547.484	553.642	596.177
樣本量	5081	4983	4983	4983
R ²	0.1543	0.2521	0.2574	0.3605

注：*、**、*** 分別表示在 10%、5%、1% 顯著水準 ($p < .1$; $p < .05$; $p < .01$)；各個模型中均含有作為控制變數的年級虛擬變數；計算過程考慮 PISA 調查資料的抽樣結構及資料權重，使用 Balanced Repeated Replication (BRR) 方式計算樣本標準差，並進行 Fay's (0.5) 調整。

表 2
家庭、學校與學生閱讀成績

閱讀	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4
個體及家庭特徵				
女生	35.866	33.891***	32.394***	30.674***
家庭移民（上海本地）				
大陸一代	-3.890	-0.354	-6.637	-14.195
大陸二代	3.804	5.867	-6.359	-13.419**
國際（港澳臺）一代	-29.048**	-25.685**	-24.384	-21.129
國際（港澳臺）二代	-41.536***	-35.171***	-38.621*	-43.645**
家庭結構（雙親）				
單親	-2.851	-3.263	1.149	3.983
其他	-7.545	-6.246	-8.063	-5.006
家庭經濟社會文化地位	24.799***	20.471***	21.472***	1.958
學校特徵				
學校類型（公立）				
私立公費		23.310	2.399	5.127
完全私立		29.754***	31.025***	9.414
學校規模		-0.002	-0.002	-0.004**
生師比		-1.769***	-2.006***	-1.077***
教師品質		12.991***	16.483***	11.040***
學校教育資源品質		1.663	4.135	1.859
家庭和學校交互項				
學校生師比				
生師比 * 女生			0.145	0.016
生師比 * 大陸一代			0.505	0.661
生師比 * 大陸二代			0.900*	0.809*
生師比 * 國際（港澳臺）一代			0.014	0.214
生師比 * 國際（港澳臺）二代			0.545	0.590

（續下頁）

閱讀	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4
生師比 * 單親			-0.287	-0.330
生師比 * 其他			0.102	-0.126
生師比 * 家庭經濟社會文化地位			-0.098	0.168
學校教師品質				
教師品質 * 女生			-2.306	-2.964
教師品質 * 大陸一代			-1.067	-0.719
教師品質 * 大陸二代			-8.268*	-11.165**
教師品質 * 國際（港澳臺）一代			7.861	10.541
教師品質 * 國際（港澳臺）二代			4.592	1.681
教師品質 * 單親			-2.306	-2.505
教師品質 * 其他			4.047	1.905
教師品質 * 家庭經濟社會文化地位			2.444	3.048*
學校教育資源品質				
教育資源品質 * 女生			-2.197	-1.750
教育資源品質 * 大陸一代			-4.093	-3.012
教育資源品質 * 大陸二代			-2.944	0.333
教育資源品質 * 國際一代			-3.336	-2.813
教育資源品質 * 國際二代			-6.258	-1.745
教育資源品質 * 單親			-1.005	-2.050
教育資源品質 * 其他			2.918	2.936
教育資源品質 * 家庭經濟社會文化地位			1.337	0.844
學校平均經濟社會文化地位				52.821***
常數項	481.615	504.978	504.607	535.882
樣本量	5081	4983	4983	4983
R ²	0.2209	0.2898	0.2946	0.3874

注：*、**、*** 分別表示在 10%、5%、1% 顯著水準；各個模型中均含有作為控制變數的年級虛擬變數；計算過程考慮 PISA 調查資料的抽樣結構及資料權重，使用 Balanced Repeated Replication (BRR) 方式計算樣本標準差，並進行 Fay's (0.5) 調整。

表 3
家庭、學校與學生科學成績

科學	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4
個體及家庭特徵				
女生	-3.303	-5.003**	-11.457***	-13.294***
家庭移民（上海本地）				
大陸一代	-3.382	-0.195	-7.842	-15.913
大陸二代	4.024	6.475	-17.356*	-24.896***
國際（港澳臺）一代	-28.521**	-25.401**	-13.723	-10.247
國際（港澳臺）二代	-40.718***	-35.884***	-41.277**	-46.642***
家庭結構（雙親）				
單親	-6.709*	-7.511**	-9.254	-6.227
其他	-12.834*	-11.612*	-18.497	-15.232
家庭經濟社會文化地位	24.452***	20.279***	21.479***	0.640
學校特徵				
學校類型（公立）				
私立公費		11.948	-0.878	2.036
完全私立		29.053***	29.803***	6.724
學校規模		-0.003*	-0.003	-0.005***
生師比		-1.748***	-2.322***	-1.330***
教師品質		10.763***	12.999***	7.186**
學校教育資源品質		1.681	3.755	1.324
家庭和學校交互項				
學校生師比				
生師比 * 女生			0.480*	0.342
生師比 * 大陸一代			0.619	0.785
生師比 * 大陸二代			1.700***	1.603***
生師比 * 國際（港澳臺）一代			-0.651	-0.438
生師比 * 國際（港澳臺）二代			0.574	0.623

（續下頁）

科學	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4
生師比 * 單親			0.115	0.069
生師比 * 其他			0.460	0.217
生師比 * 家庭經濟社會文化地位			-0.116	0.168
學校教師品質				
教師品質 * 女生			-1.801	-2.504
教師品質 * 大陸一代			-1.482	-1.110
教師品質 * 大陸二代			-8.695*	-11.789**
教師品質 * 國際（港澳臺）一代			10.387	13.249*
教師品質 * 國際（港澳臺）二代			-0.561	-3.670
教師品質 * 單親			-0.509	-0.721
教師品質 * 其他			9.072	6.785
教師品質 * 家庭經濟社會文化地位			1.337	1.982
學校教育資源品質				
教育資源品質 * 女生			-1.924	-1.447
教育資源品質 * 大陸一代			-4.471	-3.316
教育資源品質 * 大陸二代			0.085	3.585
教育資源品質 * 國際一代			-3.484	-2.926
教育資源品質 * 國際二代			-4.845	-0.027
教育資源品質 * 單親			0.651	-0.464
教育資源品質 * 其他			3.753	3.772
教育資源品質 * 家庭經濟社會文化地位			1.655	1.129
學校平均經濟社會文化地位				56.408***
常數項	500.380	523.451	527.729	561.128
樣本量	5081	4983	4983	4983
R ²	0.1662	0.2296	0.2358	0.3368

注：*、**、*** 分別表示在 10%、5%、1% 顯著水準；各個模型中均含有作為控制變數的年級虛擬變數；計算過程考慮 PISA 調查資料的抽樣結構及資料權重，使用 Balanced Repeated Replication (BRR) 方式計算樣本標準差，並進行 Fay's (0.5) 調整。

一、教育公平：個人、家庭背景與學業成績的關係

上海地區學生成績的性別差異方面，表 1 和表 3 的全模型的結果顯示，男生的數學成績高出女生 12.45 分，科學成績高出女生 13.29 分，而男生的閱讀成績比女生低 30.67 分。由於全模型控制了學校變數，因而學業成績的性別差異可能反映了家庭對男生和女生教育重視程度及資源投入水準的不同，也可能與男生和女生在學科優勢的差異有關。

本研究選取了 3 個家庭背景，分別是家庭移民狀況，家庭結構以及家庭經濟社會文化地位。3 個學科全模型（模型 4）的回歸結果顯示家庭移民狀況對上海學生的影響主要體現在第二代移民與本地學生的成績差異上：大陸二代移民的數學、閱讀及科學成績比上海本地學生分別低 36 分、13 分和 25 分，表 2 和表 3 中全模型（模型 4）的結果顯示，國際二代移民的閱讀和科學成績比上海本地學生低 43 分和 47 分。儘管第一代移民（大陸一代和國際一代）在 3 個學科上的表現也低於上海本地學生，但成績差異並沒有達到顯著水準。家庭結構對上海學生的影響僅體現在數學成績模型中，表 1 中模型 3 和模型 4 的結果顯示，單親家庭學生的數學成績顯著低於雙親家庭學生（差異在 13 分左右）。家庭經濟社會文化地位是反映家庭綜合狀況的重要指標，3 個學科模型 1、模型 2 和模型 3 一致顯示，家庭經濟社會文化背景對學業成績具有顯著的正向影響。具體來說，家庭經濟社會文化地位指數每提高 1 個標準分，3 個學科成績提高 20 分到 30 分不等。然而值得注意的是，3 個學科的模型 4 結果卻顯示，在加入了學校平均經濟社會文化地位指數後，學生個體的家庭經濟社會文化地位對學業成績的作用不再顯著。這一結果說明，學生個體的家庭經濟社會文化背景對成績並不具有直接影響，而主要通過將學生分配到由相似家庭背景學生組成的學校中去而間接影響成績。換句話說，具有較高家庭經濟社會文化地位的學生可能利用家庭地理位置進行擇校，或是借助學校招生政策分流，進入平均經濟社會文化地位較高的學校，受到同伴效應的影響，從而具有較高的學業成績。

二、教育品質：學校資源與學業成績的關係

首先來看學校層面的兩個控制變數。私立學校學生的成績要好於公立學校學生，完全私立學校學生的數學成績比公立學校學生顯著高出 24 分左右。另外，學校規模越小，學生成績越好。

本研究選取了 3 個反映學校資源特徵的學校變數，分別是生師比、教師品質和教育資源品質。3 個學科所有模型的結果一致顯示，學校生師比越高，學生的數學、閱讀和科學成績越差。教師品質對上海學生 3 個學科成績均具有顯著的正向影響。具體來說，教師品質每提高 1 個標準分，學生的數學成績提高 14 分，閱讀成績提高 11 分，而科學成績提高 7 分。然而，學校教育資源品質對於上海學生 3 個學科的成績均沒有顯著影響。值得注意的另一個學校層面變數是學校平均經濟社會文化地位，3 個學科的結果一致顯示，學校中學生家庭背景指數的均值對數學、閱讀和科學成績具有顯著的正向效應，且影響係數很大。具體來說，學校平均經濟社會文化地位每提高 1 個標準分，學生的數學成績提高 72 分，閱讀成績提高 53 分，而科學成績提高 56 分。這一結果說明，教師因素和學校中學生家庭背景結構對於學業成績具有十分重要的影響。

三、教育品質與教育公平：學校資源對家庭背景效應的調節作用

學校是否能夠減輕學生家庭背景對成績的影響是本文關注的核心議題。對這一問題的回答主要來自回歸模型中學校變數與家庭背景的交互效應。

首先是數學成績模型。表 1 的模型 3 和模型 4 結果顯示學校變數不能改變上海學生數學成績的性別差異及家庭結構差異，學校變數僅對家庭移民狀況與數學成績的關係具有一定調節作用。

圖 1 家庭移民狀況對數學成績的影響在學校生師比上的分布圖

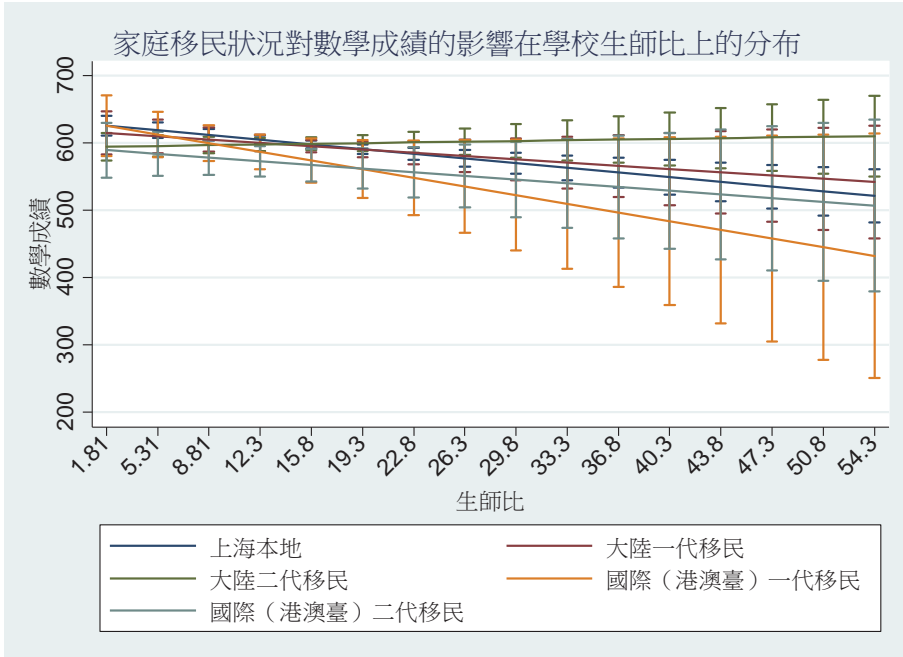
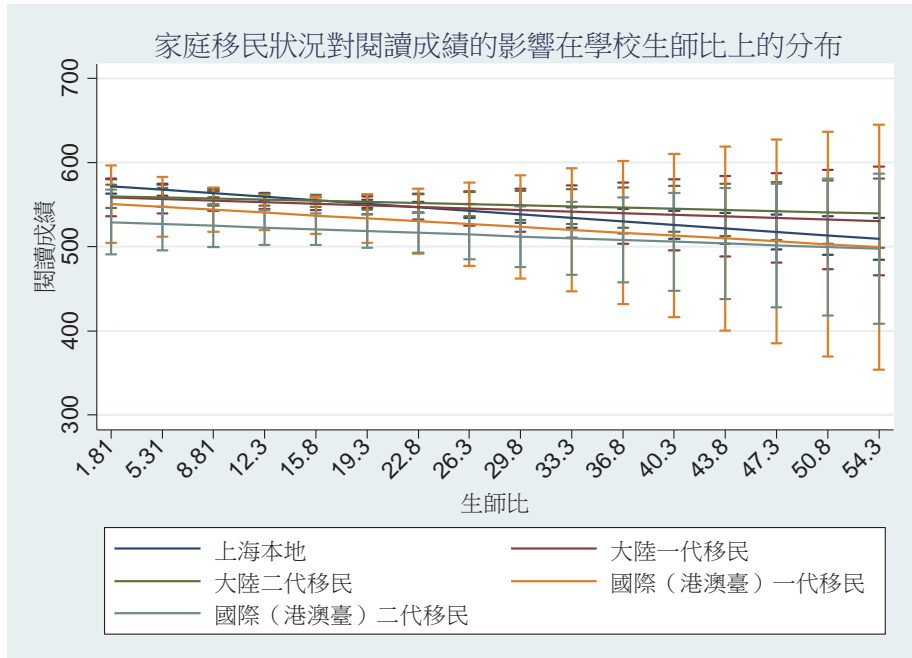


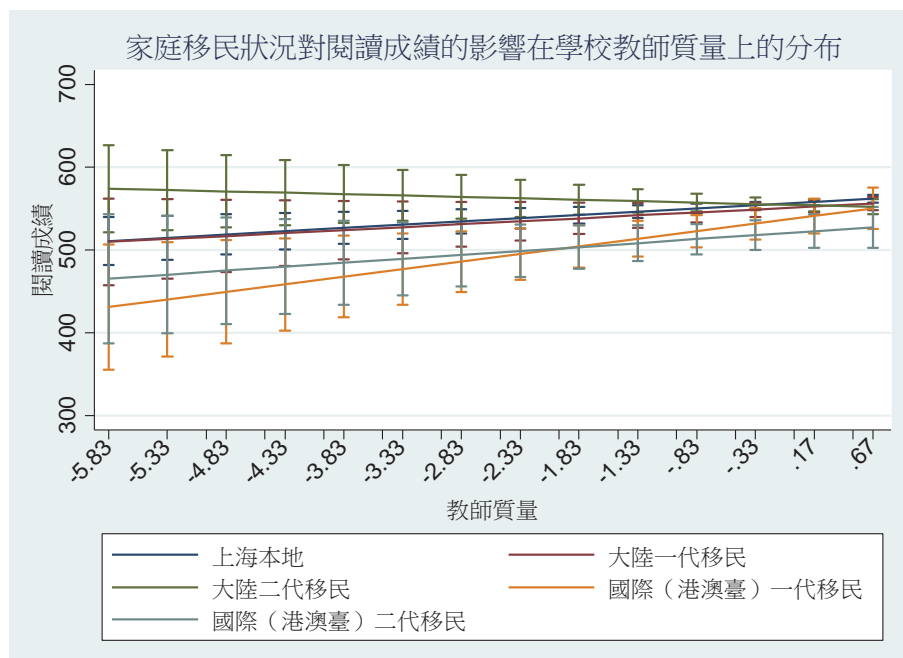
圖 1 中清晰地顯示，生師比值在 15.8 以下時，大陸二代移民的數學成績顯著低於上海本地學生，這種差距隨著生師比的提高逐漸縮小；當學校生師比大於 15.8 時，大陸二代移民的數學成績超過了上海本地學生，並隨生師比提升不斷提高，但其他移民背景學生的數學成績隨生師比的提升不斷下降，不同移民背景學生的成績差異也越來越大。因此當學校生師比在 16 左右時，來自不同移民背景家庭的學生數學成績的差異最小。

圖 2 家庭移民狀況對閱讀成績的影響在學校生師比上的分布圖



在閱讀成績模型中，學校變數同樣無法改變上海學生閱讀成績的性別差異，僅對因家庭移民狀況導致的閱讀成績差異有顯著的調節作用。圖 2 顯示，具有不同移民背景的學生之間的閱讀成績差異隨學校生師比的變化並不明顯，但我們發現當學校生師比小於 19.3 時，上海本地學生的閱讀成績具有明顯優勢，而當學校生師比高於 19.3 時，大陸二代和大陸一代移民學生的閱讀成績超過了上海本地學生。隨著生師比進一步提高，所有移民背景家庭學生的閱讀成績都不斷下降，其中上海本地學生成績下降速度最快。另一個對學生家庭背景效應具有調節作用的學校變數是教師品質，這個變數與大陸二代移民的交互項係數為負值，且系數值較大。具體來說，學校教師的平均品質每提高 1 個標準分，大陸二代移民與上海本地學生閱讀成績的差異將變化 11 分左右。

圖 3 家庭移民狀況對閱讀成績的影響在學校教師品質上的分布圖



如圖 3 所示，不同移民背景學生的閱讀成績差異隨著教師品質的提高不斷縮小。除了大陸二代移民外，其他所有移民背景學生的閱讀成績都隨學校教師品質的提升而不斷提高，其中國際一代移民學生的成績提升幅度最大。大陸二代移民學生的閱讀成績儘管一直處於優勢，但在教師品質較高的學校中落後於上海本地學生，且這種差異隨教師品質的提高不斷拉大。另外，學校教師品質與家庭經濟社會文化地位變數的交互項係數符號為正，在 10% 水準上顯著。

圖 4 家庭經濟社會文化地位與學校教師品質對閱讀成績的交互效應圖

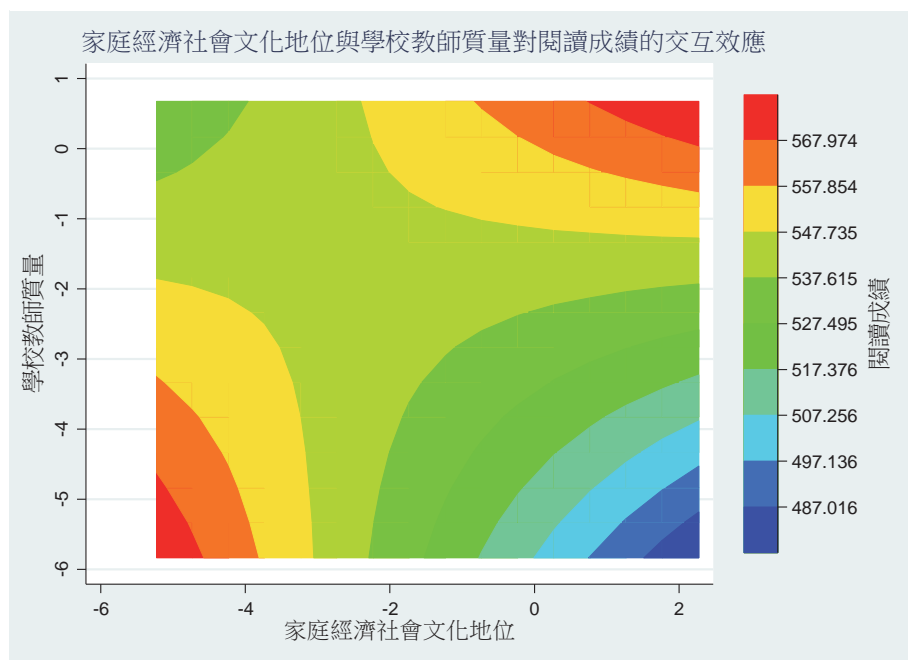
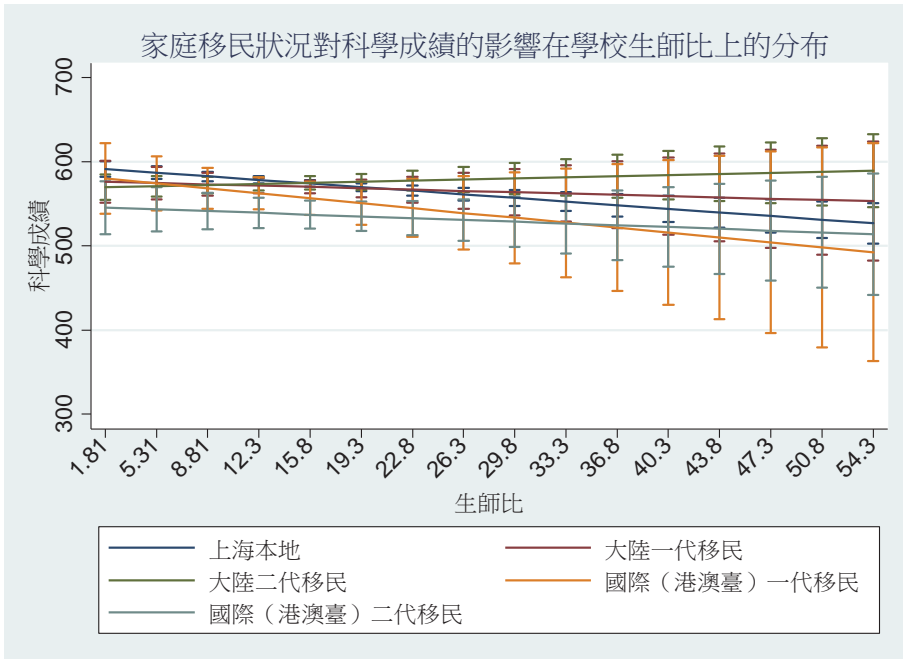


圖 4 顯示，學校教師品質對家庭經濟社會文化地位較低（-5 到 -3 之間）和較高（-3 到 2 之間）的兩個學生群體的閱讀成績具有調節作用。具體來說，家庭背景較差學生的閱讀成績隨著學校教師品質的提高，從最高分數段（紅色區域）降低到中等分數段（綠色區域）；家庭背景較好學生的閱讀成績隨著學校教師品質的提高，從最低分數段（藍色區域）逐漸提高到最高分數段（紅色區域），這說明，學校教師品質加強了家庭經濟社會文化背景對閱讀成績的影響。

最後是科學成績模型。學校變數同樣無法改變上海學生科學成績的性別差異，但學校生師比、教師品質變數對家庭移民狀況與學生科學成績的關係具有顯著的調節作用。

圖 5 家庭移民狀況對科學成績的影響在學校生師比上的分布圖



如圖 5 所示，在生師比較低（小於 15.8）的學校，大陸二代移民的科學成績低於上海本地學生，且這種差距隨著學校生師比的提升不斷縮小。當學校生師比較大（大於 15.8）時，大陸二代移民的科學成績超過了上海本地學生，並隨生師比的提高繼續增加。其他移民背景學生的科學成績隨學校生師比的提高不斷下降，不同移民背景學生成績的差異也越來越大。因此，學校生師比為 16 左右時，不同移民背景學生的科學成績差距最小。

圖 6 家庭移民狀況對科學成績的影響在學校教師質量上的分布圖

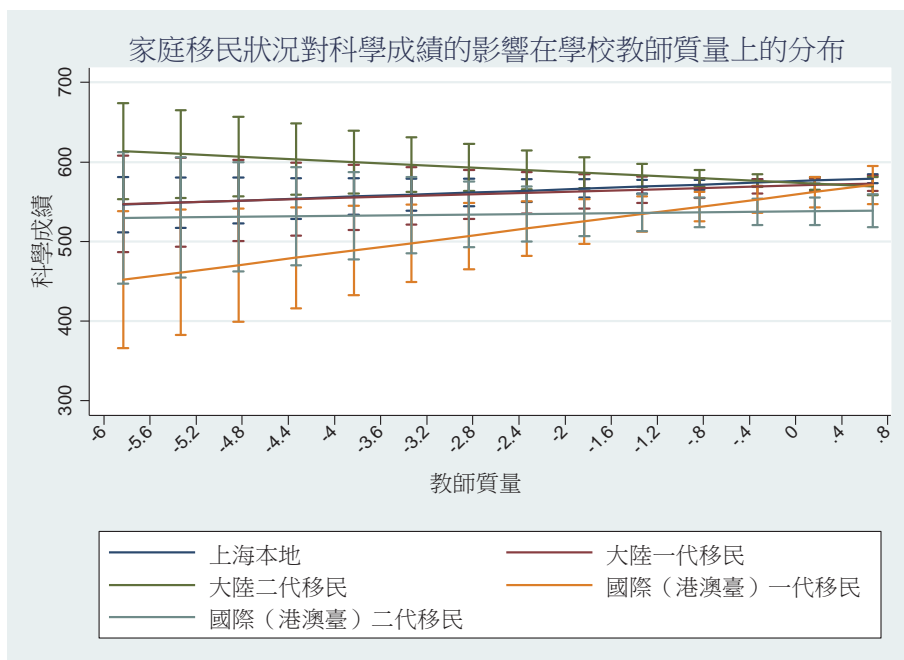


圖 6 顯示學校教師品質具有縮小不同移民背景學生科學成績的作用。其中，教師品質對國際一代移民科學成績的提升作用最大，其次是對上海本地學生及大陸一代移民。儘管大陸二代移民的科學成績一直處於優勢，但隨著學校教師品質的提高，其相對優勢不斷縮小，並最終落後於上海本地學生，且這種差距隨著學校教師品質的進一步提高而不斷拉大。

陸、結論與政策建議

一、研究結論與討論

本研究通過探討家庭背景、學校資源對 2009 年首次代表中國參

與學生能力國際評量計畫（PISA）的上海地區中學生閱讀、數學及科學成績的影響，集中考慮了上海基礎教育的品質和公平狀況。本研究主要發現以下結論：

（一）個體及家庭背景仍然是學生學業成績的重要影響因素，因而上海地區基礎教育的公平程度仍待提高。

上海地區學生的學業成績存在顯著的性別差異：男生在數學及科學成績方面表現出顯著的優勢，而女生則較為擅長閱讀學科。這一結果可能源於男女性在學科愛好及優勢方面的差異，也可能源於中國傳統觀念下，家庭對子女教育重視程度及資源投入程度的差異。

本研究所選取的三個家庭背景因素對上海地區學生的學業成績均具有顯著影響。第一，從家庭結構來看，上海地區單親家庭學生的數學成績顯著低於雙親家庭學生。第二，從家庭移民狀況來看，第二代移民（包括大陸二代移民及國際二代移民）的學業成績顯著低於上海本地學生。上海作為一個經濟迅速發展的城市，城鎮化進程帶來的國內移民大規模湧入使得上海地區短時間內聚集了大量的外來人口，進而面臨著外來人口子女教育問題的挑戰。受國家和地區移民政策、教育財政政策以及學校教育教學實際困難的影響，目前隨父母在上海就讀的一代和二代移民仍未被全面納入正規教育系統，多數移民子女不得不就讀於那些師資力量薄弱，辦學條件較差的打工子弟學校或借讀於品質較差的公立學校。本研究揭示的移民學生與本地學生在學業成績方面的差異，很大程度上來自於學生就讀學校的教育品質差異。第三，從家庭經濟社會文化背景來看，來自優越家庭學生的學業成績顯著高於來自處境不利家庭的學生。但值得注意的是，當在模型中控制了學校中同伴群體的家庭經濟社會文化背景變數後，學生個體的家庭經濟社會文化背景對學業成績不再具有顯著影響。從科爾曼報告開始，大多數有關教育公平的實證研究都發現家庭經濟社會文化地位對學業成績具有重要的預測作用。然而本研究進一步發現家庭經濟社會文化背景對於上海學生學業成績的作用並非是一種「直接影響」，而是一種「篩選」和「分配」優質教育機會和資源的「間接影響」作用。具體來說，具有較高經濟社會文化地位的家庭通過幫助其子女，以擇

校等行為進入由優越家庭背景的同伴群體組成的學校中，進而獲得不同水準的教育資源，從而確保了子女的受教育品質。

(二) 學校的教師資源和同伴資源是上海地區學生學業成績的直接影響因素，也是上海地區基礎教育品質的決定性要素。

本研究選取了生師比、教師品質和教育資源品質 3 個反映學校資源特徵的變數。研究結果顯示，學校的生師比越高，學生的學業表現越差；教師的品質越高，學生的學業表現越好。學校生師比是反映學校中教師資源的規模與效率水準的重要指標，而教師資格證書及學歷水準是反映教師資源品質高低的重要指針。這樣的研究結果證明了教師資源是上海基礎教育品質的重要影響因素（佚名，2016）。上海教育體系的突出特點在於其獨特的教師培養、支援和管理方式。上海地區的教師僅將其日常工作時間的三分之一用於課堂教學，其餘時間用於其它形式的專業發展活動，如備課、聽課、批改作業等。此外，上海地區的教師在經過第一年試用期後，需要接受嚴格的系統考核，根據績效獲得晉升資格。除此之外，上海地區的校長也需要系統化的培訓以促進專業發展。相關調查顯示，上海地區的中小學校長需要經常走入教室聽課：約 37% 的校長每學期至少觀摩 30 到 40 堂課，甚至超過 50 堂課；而幾乎 100% 的校長在課堂觀摩後立刻給予教師回饋意見，更有 10% 的校長提供書面回饋意見供教師參考改進⁶。優秀的師資隊伍和先進的教師培養與管理方式成為上海地區基礎教育品質領跑全球的重要保障。

然而本文之研究發現，包括儀器、設備等基礎設施條件在內的學校教育資源的品質，對於上海地區學生的學業成績並無顯著影響。長期以來，上海市政府為保持基礎教育的高品質，始終保持對基礎教育的高投入水準，並按照國家有關規定確保教育經費投入的「三個增

6 2016 年，由世界銀行主辦，上海師範大學承辦的「公平與卓越：全球基礎教育發展論壇」在上海舉行，會上，世界銀行發布《上海是如何做的？——上海基礎教育政策和實踐的基準測評》報告，該報告是世界銀行梁曉燕博士團隊與上海師範大學國際與比較教育研究院張民選教授的團隊合作完成，展示了上海基礎教育在全球層面的領先之處，也指出了面臨的問題與挑戰。文中部分「上海經驗」來自該會議中的相關報告內容。

長」⁷。根據國家相關教育統計資料，上海基礎教育的生均公用經費數額不僅領先於全國及東部地區平均水準，甚至超過了北京等一線城市（傅祿建，2007）。然而本研究的結果顯示，上海地區高水準的教育資源投入並未完全轉化為高品質的教育結果。這一研究結果與美國20世紀60年代科爾曼報告的主要結論「Money doesn't matter」一致。而 Hanushek（1986, 1989, 1997）在對多項教育生產函數實證研究進行綜述後指出，並非學校教育資源投入對教育品質不起作用，而是學校如何利用這些資源在很大程度上決定了教育品質的高低。我們認為上海地區學校高水準的教育資源投入，是其基礎教育品質的「必要不充分」條件。學校資源投入與學生學業成績之間，可能並非簡單的線性關係，學校及教師如何管理和利用資源投入比資源投入本身更為重要。

本研究另外一項值得注意的結果顯示，學校的平均經濟社會文化地位對於上海地區學生的學業成績具有顯著的正向效應，且影響係數很大。學校平均經濟社會文化地位反映了學校中學生群體家庭背景特徵的平均水準，屬於「同伴效應」的具體體現。這一結論說明學生在學校日常生活中，接觸最多的同齡群體的學習態度，及行為表現可能會對其學業成績產生直接或間接的影響。

（三）學校的教師因素和教育資源品質能夠在一定程度上改善上海地區基礎教育的不公平狀況。

具體來說，本研究發現學校變數不能改變上海學生學業成績的性別差異及家庭結構差異，但學校變數與家庭移民狀況、家庭經濟社會文化地位之間存在顯著的交互效應。第一，移民背景學生的學業成績隨學校生師比的提升不斷下降，不同移民背景學生的成績差異也越來越大⁸。第二，不同移民背景學生的學業成績差異隨著學校教師品質

7 《中華人民共和國教育法》第七章「教育投入與條件保障」明確規定了教育經費的「三個增長」，即公共財政預算內教育經費增長高於財政經常性收入增長；生均公共財政預算教育事業費支出實現逐年增長；生均公共財政預算內公用經費支出實現逐年增長。

8 大陸二代移民的回歸結果顯示出一定的獨特性：他們的學業成績隨學校生師比的提高具有上升趨勢，而隨著學校教師品質提高具有下降趨勢，教師品質擴大了大陸二代移民和上海本地學生閱讀和科學成績的差距。這與其他移民背景學生及上海本地學生的情況完全相反，而筆者目前無法解釋大陸二代移民結果的特殊性。

的提高不斷縮小。第三，學校教師品質強化了由家庭經濟社會文化背景帶來的教育不公平狀況。

二、上海地區基礎教育品質與公平提升的政策建議

2009 年的學生能力國際評量計畫 (PISA) 向全球展示了上海基礎教育取得的卓越成就。但是未來上海地區基礎教育的品質與公平仍然存在提升和改進的空間。基於本研究得出的主要結論，我們對上海地區基礎教育的未來發展提出了如下建議：

(一) 努力提升學校系統對於不同社會群體的包容性，重點解決外來人口子女的就學與教育問題。

自 20 世紀 90 年代以來，上海的經濟發展和城市建設迅速開展，吸引了來自全國各地的外來人員。截至 2010 年底，上海常住人口規模達 2,302 萬人，其中，外來人口 898 萬，占常住人口總數的 39% (上海市統計局，2012)。隨著外來人口的逐步增加，外來人口在上海基礎教育階段學生總體中所占的比例越來越高。根據 2012 年上海市教委的統計資料，在上海義務教育階段就讀的非戶籍人口已經超過 53 萬人 (朱小虎，張民選，2014)。上海地區基礎教育面臨著教育資源公平配置和社會資源重新整合的巨大挑戰。

儘管 2006 年修訂的《義務教育法》已經明確規定了流入地政府應當承擔外來務工人員子女接受教育的主要負責，為其提供與本地學生同等的接受義務教育的機會和條件，但從本研究得出的結論來看，外來人口子女與本地學生的基礎教育品質仍存在明顯差距。我們認為，首先，上海市政府應將外來人口子女的義務教育問題納入教育規劃和財政預算的範圍內，並根據外來人口及其子女的分布範圍及遷移流動趨勢，科學合理地配置及調控義務教育資源，將教育財政投入適度地向外來人口適齡子女傾斜，以確保其具有與上海本地學生同等的受教育機會。其次，上海市政府應不斷提高外來人口子女入讀公辦學校的比例，幫助外來人口子女融入當地社會。這一方面需要政府設計相關鼓勵政策，提高公辦學校吸納外來人口子女就學的積極性，另一方面需要學校向家長說明，進入公辦學校就學的外來人口子女如何儘

快融入新的學習環境。第三，上海市政府應不斷探索科學化的管理模式，努力提升外來人員子女學校的辦學品質。例如，可嘗試推行「學校委託管理」模式，由品質較高的公辦學校向品質較差的外來人口子女學校提供學校管理和專業發展方面的支持，切實發揮高品質學校對於弱勢學校的品質輻射作用。與此同時，政府需要對委託管理的外來人口子女學校提供必要的財政支援。

（二）樹立以學生為本，關注教育教學過程的人本化的新型教育品質觀。

正如本研究結果所示，學校的教育資源投入與教育品質之間並無明顯相關。這是因為在經歷了近 30 年依靠物質資源投入的發展階段後，硬體設施條件已經不再是制約上海基礎教育發展的突出矛盾。目前，上海基礎教育需要解決更深層次的矛盾，從而最終走上內涵發展的道路。

內涵發展階段的教育不能繼續依靠大規模的教育財政投入維持發展速度，也不能繼續以工具理性評價教育品質，而是要從教育的人本價值、學校的內涵建設和學生的全面發展等角度出發進行理性思考和科學規劃。上海基礎教育的未來發展應致力於激發學校的內生動力，回歸教育教學過程的優化和提升。要做到這一點，首先，需要充分挖掘教師的智慧，不斷激發教師工作的積極性和創造性。其次，需要努力創設一種良性互動、和諧共生的師生關係，從而滿足學生多樣化的教育需求。第三，需要充分發揮學生同伴資源的積極作用，同時避免其消極影響，提高教育教學過程的效率。第四，需要破除以學業成績和考試分數作為衡量學校品質高低唯一標準的陳舊做法，真正關注學生成長的內在需求。

（三）縮小學校教師資源和生源之間的差異，並努力降低這些差異對學生學業成績的影響。

上海地區在參與全球化和城鎮化的過程中勢必面對多元文化和多元價值的衝擊。隨之而來的常住人口及其子女，經濟社會文化背景差距的逐漸拉大，將對上海地區基礎教育的品質與公平形成巨大挑戰。儘管經過數十年的不斷努力，優質教育資源在上海地區範圍內迅速擴

散，城鄉差距和區域差距逐漸縮小。但目前校際間教育資源（包括教師資源和同伴資源）之間的差異仍然是上海地區學生成績分化的主要原因。這種學校間教育品質的差異，一方面源自我國早期實行的重點學校政策，另一方面與我國地區經濟發展不平衡密切相關。

在校際間差異得不到改善的情況下，家庭的擇校行為和學校的生源品質分流政策都將導致家庭背景對教育資源的篩選作用不斷加強。目前上海市政府及教育部門應將政策重點放在縮小校際差距上來。通過加大對於弱勢地區和弱勢學校的財政補貼支持力度，逐步實現教育資源在學校之間的均衡配置。目前上海地區各級各類學校的「硬體資源」已基本實現標準化和均衡化，因此政策的著力點應放在學校的「軟體資源」上。例如，為弱勢地區和弱勢學校增加教師編制，優先錄取優秀教師，為教師提供優厚的福利待遇，減輕教師的工作負擔，並為其提供良好的工作環境和條件，以及提供更多的專業發展機會等等。

參考文獻

- 傅祿建（2007）。回顧與展望：上海基礎教育發展分析。**教育發展研究**，5，46-55。〔Fu, L. G.(2007). Retrospect and prospect: Over-viewing the trend of Shanghai basic education development. *Exploring Education Development*, 5, 46-55.〕
- 李斌、張文靜、辛濤（2010）。學校教育資源對科學成績影響的跨文化比較——以中國香港、日本、芬蘭和美國學生的PISA成績為例。**湖南師範大學社會科學報**，6，91-96。〔Li, B., Zhang, W. Z., & Xin, T. (2010). Effects of school educational resources on the achievement of science literacy: A cross- culture comparison. *Journal of Social Science of Hunan Normal University*, 6, 91-96.〕
- 陸璟（2013）。上海基礎教育公平的實證研究。**教育研究**，2，77-84。〔Lu, J. (2013). Empirical research on equity of basic education

in Shanghai. *Educational Research*, 2, 77-84.]

陸璟（2014）。上海基礎教育公平評價的新發展——基於 PISA 2012 資料的分析。**教育發展研究**，4，1-7。〔Lu, J. (2013). The development of assessment on equity of basic education: Analysis based on PISA 2012 dataset of Shanghai. *Exploring Education Development*, 4, 1-7.〕

孫志軍、劉澤雲、孫百才（2009）。家庭，學校與兒童的學習成績——基於甘肅省農村地區的研究。**北京師範大學學報（社會科學版）**，5，103-115。〔Sun, Z. Z., Liu, Z. W., & Sun, B. S. (2009). Children's achievements and their families and schools: A study based on the rural areas in Gansu province. *Journal of Beijing Normal University (Social Sciences)*, 5, 103-115.〕

上海市統計局、上海市第六次全國人口普查領導小組辦公室（2012）。**上海市 2010 年人口普查資料**。北京市，中國大陸：中國統計出版社。〔Shanghai bureau of statistics & The leading group office for the sixth Shanghai national census. (2012). *The 2010 census data of Shanghai*. Beijing, China: China statistics press.〕

田凌暉（2014）。超越分數：從 PISA 資料看上海基礎教育公平。**教育發展研究**，12，11-15。〔Tian, L. H. (2014). Beyond the score: Evaluating Shanghai's education equity based on PISA data. *Exploring Education Development*, 12, 11-15.〕

唐一鵬（2014）。從上海 PISA 2012 透視學生能力分位的影響因素。**上海教育科研**，6，15-19。〔Tang Y. P. (2014). Exploring the influencing factors for student ability quantile from perspective of Shanghai PISA 2012. *Shanghai Research on Education*, 6, 15-19.〕

佚名（2016）。上海師範大學承辦世界銀行「公平與卓越：全球基礎教育發展論壇」。**上海師範大學學報：哲學社會科學版**，4，11-16。〔Yi, M. (2016). Shanghai Normal University to undertake the world bank's "Fair and Excellence: The global basic education development BBS". *Journal of Shanghai Normal*

University: Philosophy and Social Science, 4, 11-16.]

- 王善邁 (2008)。教育公平的分析框架和評價指標。北京師範大學學報(社會科學版), 3, 93-97。 [Wang, S. M. (2008). Analysis framework and evaluation indicators of education equity. *Journal of Beijing Normal University (Social Sciences)*, 3, 93-97.]
- 朱小虎、張民選 (2014)。上海基礎教育中外來人口的分布及 PISA 成績表現。教育發展研究, 4, 15-18。 [Zhang, X. H., & Zhang, M. S. (2014). The distribution and PISA score of migrant in the basic education population of Shanghai. *Exploring Education Development*, 4, 15-18.]
- 中華人民共和國教育部 (2007)。關於基礎教育的定義、範圍和階段。取自 http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1352/200704/21654.html [The Ministry of Education of the People's Republic of China. (2007). The definition, scope and stage of basic education. Retrieved from http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1352/200704/21654.html]
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. Blackwell Publishers Ltd.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of Human Resources*, 14, 351-388.
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 3, 1141-1177.
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 4, 45-62.

- Hanushek, E. A. (1996). School resources and student performance. In G. Bruttless (Ed.), *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success* (pp.43-73), Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational evaluation and policy analysis*, 19(2), 141-164.
- Hanushek, E. A. (1998). Conclusions and controversies about the effectiveness of school resources. *Economic Policy Review*, 78(6), 32-37.
- Hedges, L. V., Laine, R. D., & Greenwald, R. (1994). Dose money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational Researcher*, 23(3), 5-14.
- Hedges, L. V., & Greenwald, R. (1996). Have times changed? The relation between school resources and student performance. In G. Bruttless (Ed.), *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success* (pp. 74-92), Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Krueger, A. (1998). Reassessing the view that American schools are broken. *Economic Policy Review*, 4(1), 29-43.
- OECD. (2011). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes* (Vol. I). Paris, France: Author.
- OECD. (2011). *PISA 2009 results: What makes a school successful* (Vol. IV). Paris, France: Author.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Todd, P. E., & Wolpin, K. I. (2003). On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *The Economic Journal*, 113(485), F3-F33.

新加坡教育的發展探究 —— C 到 A⁺ 的歷程

林子斌*

摘要

新加坡自 1965 年建國以來，五十年間，從一個第三世界的前英國殖民地蛻變成亞洲四小龍之一，更是世界競爭力排行榜的領先群。新加坡政府將這樣的成功歸因於新加坡的優質教育，而其教育品質也被國際公認為是持續精進的領先教育系統。和新加坡國家的發展路徑類似，其教育也是從殖民時期的教育資源匱乏發展成今日屬於全球前段班的 A⁺ 等級。然而，臺灣對於新加坡教育發展的認識卻相當有限，不論在主流媒體的報導或相關的學術研究，新加坡教育在臺灣所受的關注遠低於其他歐美國家，很多人對新加坡教育的印象可能止於「小孩不笨」電影中之內容。本文主要討論新加坡教育發展的歷程，例如著名的分流制度並對其近年來教育改革方向進行分析，包含最新的能力導向教育與 21 世紀能力架構，並歸納其教育成功之因素。最後，本文聚焦在新加坡的教師與學校領導之培育，探討高素質教師對於建構高素質教育體系的影響。本文提供臺灣對新加坡的教育有更深一層的理解，並作為臺灣教育改革的參考。

關鍵詞：新加坡教育、分流制度、能力導向、21 世紀能力架構

* 林子斌，國立臺灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：Tzubin_lin@ntnu.edu.tw

來稿日期：2016 年 3 月 14 日；修訂日期：2016 年 9 月 12 日；採用日期：2017 年 4 月 7 日

A Study on the Development of Singapore Education: From C to A⁺

Tzu Bin Lin*

Abstract

In fifty years, Singapore has successfully transformed from a small British colony to a highly developed country, among the leading group rated by IMD (International Institute for Management Development) in the World Competitiveness Yearbook. The Singapore government credits this achievement to its high-quality human resources prepared by its sound education system, which is also acknowledged by McKinsey report. However, most Taiwanese know little about Singapore education other than the impression gained from the film, 'I, Not Stupid'. The aim of this study is to explore the developmental path of Singapore Education and analyze the factors leading to its success. Topics and issues such as streaming, ability-driven reform and the 21st century competence framework are covered. It examines the cultivation of teachers and school administrators, and their influence and contribution to high quality education. Findings from this paper could offer education professionals in Taiwan with in-depth understanding of an excellent education system.

Keywords: Singapore education, streaming, ability-driven, 21st century competence framework

* Tzu Bin Lin, Associate Professor, Education Department, Taiwan Normal University
E-mail: Tzubin_lin@ntnu.edu.tw

Manuscript received: March 14, 2016; Modified: September 12, 2016; Accepted: April 7, 2017

壹、前言

與臺灣相距 3,000 公里但在同一個時區的新加坡，除了令人驚豔的國家競爭力¹與經濟發展，讓臺灣民衆有的其他印象，恐怕就是嚴刑峻法、國家十分乾淨、仍然有鞭刑存在、境內不准吃口香糖、罰款很重等等印象。近幾年或許增加金沙賭場、觀光勝地之外，隨著越來越多臺灣人到新加坡工作，其比臺灣高出 1 至 2 倍的薪資也成為媒體的熱門話題。然而，若談起新加坡的教育，臺灣人首先聯想到的是 2002 年新加坡星傳媒所拍攝的「小孩不笨」(I, Not Stupid) 電影裡那三位能力分流最差 (EM3) 的學生對新加坡重視考試成績的菁英教育、家長唯有讀書高的傳統華人觀念等有深刻的批判。然而，十幾年後，臺灣社會對新加坡教育的理解，仍停留在「小孩不笨」影片中呈現的印象。從新加坡返臺任教這三年之間，作者與臺灣教育研究者、國高中校長與教師們談到新加坡教育相關議題等發現，臺灣對於過去同為亞洲四小龍的新加坡所知有限。甚者，中文期刊論文資料庫中能搜尋到與新加坡教育相關的文獻仍不多，且多是點狀式、議題為主的介紹，例如：比較臺灣與新加坡的國民教育（陳嘉彌、楊承謙，2001）、討論新加坡師資培育政策與制度（林子斌，2011）、介紹新加坡資優教育（馮淳毓，2011）、分析新加坡的教師評鑑（許宛琪、甄曉蘭，2015），較缺乏從新加坡教育發展歷程來探討整體國家與教育關係者。

本文介紹新加坡教育發展歷程與近年教改方向，並將這些發展置於新加坡中央集權式的國家治理脈絡下進行探討，期能增進讀者對新加坡教育的整體性了解。此外，文中也探討近年來新加坡教改過程中的重要政策與議題，包括新加坡教育成功的因素與面對的挑戰，期能觸發更多研究臺灣教育者認真地看待新加坡的教育發展，並將其當成一面鏡子，反思臺灣過去二十年的教改經驗。

1 2015 年為全球第三，詳見：<http://www.imd.org/uupload/imd.website/wcc/scoreboard.pdf>

貳、新加坡教育值得研究

位居東南亞的新加坡，四周被馬來族為主體的馬來西亞與印尼兩個回教國家所圍繞，該國係東南亞區域唯一以華人為主體的國家。2010年，新加坡國土面積為710.3平方公里，人口約490萬人，而2015年最新的資料顯示，國土面積已增長到719.1平方公里，人口約553萬人，其中僅有337萬人是新加坡公民（Department of Statistics Singapore, 2016）。新加坡有三大族群，華裔占七成、馬來裔約兩成、印度裔近一成，由此可見新加坡是個名符其實的多族群國家，其官方語言為馬來文、華文、撻米爾語（Tamil，新加坡境內印度裔所使用之主流語言）與英語。在四個官方語言中，英語是各族群溝通的主要媒介。雖然新加坡以說普通話與各式方言（福建話、潮州話與廣東話等）的華人為主體，而且各族群共通語言為英語，但是其國歌卻以馬來文來唱，顯示其與馬來西亞的歷史淵源。

1965年自馬來西亞聯邦中獨立後，這個國土面積小的國家便開始其辛苦漫長的發展歷程，政治上是人民行動黨（People's Action Party, PAP）一黨獨大，自獨立之後以中央集權之型態執政迄今。由於被夾在兩個回教國家之間，賴以維生的水資源與電力都需要依靠兩個鄰國，而且國土狹小沒有任何戰略縱深，造就新加坡政府在外交與內政上都須把持如履薄冰的心態，以免稍有不慎造成該國從地圖上消失。這種心態在新加坡前總理與資政李光耀的一次受訪時所發表的言論可見端倪。李光耀提出，新加坡北方與南方的鄰國（意指馬來西亞與印尼）都比新加坡大，而這兩國的國民以回教徒占大多數，在心態上並未能完全接受華人，因而某種程度上加劇宗教與文化上的鴻溝，新加坡就像胡桃鉗中地胡桃一樣的脆弱（Plate, 2010）。這個現象也反映在教育政策的擬定上，若相較於臺灣教育改革的速度，新加坡的教改是非常「有限度地鬆綁」。

新加坡如何從一個前英國殖民地蛻變成亞洲四小龍之一，根據官方的說法，這些成功的發展都與該國的教育息息相關，因為新加坡沒有任何自然資源，唯有依靠高素質之人力資源方能生存（MOE, n.

d.)。新加坡前總理 Goh (2005) 就曾經提到：政府投注將近 4% 的國內生產毛額 (Gross Domestic Product, GDP) 經費在教育上，但是金額不是重點，而是這些經費如何有效地被運用在教育上，而在人力資源上的投資也的確讓新加坡受益。

雖然新加坡官方認定教育的重要性，但是這並不足以說明為何新加坡教育值得研究。從國際比較的角度來看，新加坡不僅在「國際學生能力評量」計畫 (the Programme for International Student Assessment, PISA) 與國際數學與科學教育成就調查 (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) 等國際評比名列前茅，另在 McKinsey 的《全球最優秀的學校系統如何持續進步》 (*How the world's most improved school systems keep getting better*) 報告中，新加坡的教育在 40 年間從很差 (poor) 進步到最佳 (great)；新加坡領先香港與南韓，拔得亞洲教育系統之頭籌，而在全球得分僅次於芬蘭與加拿大的安大略省，名列第三 (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010)。一個建國 50 年且缺乏資源的小國，如何能夠建構一個世界級的教育體系？這是個值得探討的現象，此外新加坡與臺灣都是廣義華人文化圈的成員，文化有其相近性，因此新加坡的例子比歐美國家更值得臺灣參考。

參、兼具英式色彩與亞洲傳統的學制

新加坡自萊佛士 (Raffles) 爵士於 19 世紀初建成海港城市後，100 多年間皆為英國在東南亞的屬地之一。正如在全球其他地方發生的狀況一樣，殖民母國對於殖民地的教育並不重視。Goh 與 Gopinathan (2008) 指出，在英國殖民統治下，教育是為政治與種族利益提供服務的工具。然而，由於被殖民的這個歷史背景，新加坡教育體制基本上依循英國學制，在高等教育階段之前，係採用六四二制度 (楊思偉，2007)，並有下列幾項基本考試：

第一，小學六年級有小學離校考試 (Primary school leaving exam-

ination, PSLE)。

第二，中學四年級有「劍橋一般水準會考」(The General Certificate of Education Normal Level, GCE N Level)。

第三，中學四或五年級有「劍橋普通水準會考」(The General Certificate of Education Ordinary Level, GCE O Level) (根據學生所選擇的升學路徑而有不同)。

第四，大學預科階段結束後有「劍橋高級水準會考」(The General Certificate of Education Advanced Level, GCE A Level)。

雖然新加坡採用英制學制，但畢竟是以華人為主體的國家，因此與英國相比，新加坡的學校仍保有濃厚的尊師重道色彩，而教師具有較受尊崇的社會地位。再者，華人父母重視學業表現的情況，在新加坡也非常鮮明。Barr 與 Skrbis (2008) 即提到，新加坡的家長自幼兒園開始就怕小孩失敗，所以從小就大力栽培，而且新加坡人「怕輸」(Kiasu)² 的現象在對下一代的教育中尤其鮮明。這兩點是與英國不同，也是帶有新加坡本土文化脈絡的教育特色。

新加坡教育裡另一個融合亞洲與西方色彩的部分，當屬新加坡獨特的雙語教育政策，Goh 與 Gopinathan (2008) 將其命名為「東—西模式」(East-West model) 的雙語教育，這個模式讓新加坡人能夠使用西方的英語與東方的中文或其他亞洲語文(如馬來文)，而這種能力使新加坡人在進行國際貿易上具有優勢。這種雙語教育模式在於不同於傳統西方雙語的意涵(兩種語言都是屬於相近的語系並採用字母)，「東—西模式」中的兩個主要語言為英語和華語，書寫方式、發音、文法都很不同。對於學習者來說，其困難度更高。

新加坡的雙語教育是英語與母語(mother tongue)，學校教學使用之語言以英語為主。若對照臺灣現行的方式，新加坡的英語就像臺灣教授國語文的情況，是學校科目之一，但同時也是學校授課者所使用的語言。而新加坡雙語教育複雜之處則在於母語這個科目，母語是因應新加坡多元族群的人口組成而來。但是，其母語概念與臺灣目前

2 Kiasu 為星式英語(Singlish)，是直接從福建話(閩南語)翻成英文，就是怕輸的意思。一般新加坡人會說 Kiasu, Kiasi, Kiabo (怕輸、怕死、怕某)。

教授的母語不同。以新加坡華人為例，雖然各家庭內最早習得都是祖傳使用之方言，如：潮州話、福建話、廣東話等。然而在學校教育中的母語這個科目，其所指涉的是新加坡官方認定的標準通用語言，因此華人必須學習普通話而非其家庭內所使用之母語。對於印度裔新加坡人來說，也是類似的狀況。因為印度方言眾多，而新加坡官方認定的印度母語科目就只有撻米爾語，這增加學生在學習上的難度。此外母語這個科目的學習表現是一個學生能否被歸類為優秀學生的重要指標。舉例來說，在新加坡能夠修習高級華文的皆為前段班學生，一般學生最多修習至中級華文。

肆、新加坡教育發展的歷史回顧

新加坡教育能有今日的成果絕非憑空而來，而是有其 50 年來的發展階段。其教育發展與這個城市國家的整體發展進程有密不可分的關係，因此在介紹新加坡教育發展之時，也同時討論新加坡的整體社會脈絡。

一、建國初期追求國家生存：教育快速擴張階段 (1965-1978)

在英國殖民統治時期，為數不多的殖民地政府學校與教會學校有著較好的設備，郊區則缺乏正式學校。一直到 1950 年代，英國殖民政府對新加坡的教育仍未相當重視，甚至連正式的師資培育也遲至 1950 年才有第一所師資培訓學院 (Teachers' Training College, TTC) (Kho, 2010)。而且當時除了以英語授課的學校之外，尚有華人會館所辦理的中文學校，造成學校裡所使用的教學語言並未統一。

從馬來西亞被迫分離出來而獨立，是新加坡歷史的一大轉折，李光耀受訪時亦提過他在新加坡獨立時感到沮喪 (Plate, 2010)。在當時動盪的社會大環境之下，新加坡政府並未放棄教育，反而盡力扭轉殖民地教育的劣勢，即短時間內，新加坡的教育必須提升該國公民之

基本識讀能力（literacy），並且提供維繫新加坡生存的基本勞動力，因此這個階段被稱為「求國家生存」的教育期。然而，新加坡長期以來存在學校與教室不足的狀況，而要在短時間內讓所有學齡兒童都能接受教育，遂衍生出一項新加坡特有的並且延續至今的教育現象——「兩班制」（two-session）學校。學校在有限的校舍空間裡，讓小學一至四年級的學生在早上 7 點到下午 1 點上學，1 點放學後就由五、六年級的學生來上課。迄今，此等為遷就學校空間而採用的制度，仍有少數的新加坡小學採用。這個階段除了硬體不足的問題，如何在短時間之內培養出足夠的中小學教師也是政府亟需解決的問題，因此採用職前培育與在職訓練的多種制度並行。基本上這個階段由於認知到教育的重要性，因此重視教育上量的普及，以能提供充分入學與充實教師數量為重點。

二、功績主義的確立與分流教育：效率導向的教育階段（1979-1996）

1979 年《吳報告書》（Goh Report）為新加坡教育的第一次大改革拉開序幕，這份報告全名為《吳慶瑞博士³對教育部的報告書》（*Report on the Ministry of Education by Dr. Goh Keng Swee*），以下簡稱吳博士報告書。報告書指出新加坡教育體系中長期存在的問題，有 2 至 3 成的學生因為無法適應採用雙語學習的學校教育因而選擇輟學，而其他學生雖接受雙語教育但並非能精通兩種語言（Tan, 2011）。吳博士報告書中將這種情況歸因於當時新加坡的教育是一體適用，未考量到學生間能力差異，因此為解決新加坡教育體制內的問題，該報告書提出的解決之道便是採行分流（streaming）教育為主軸的「新教育系統」（new education system, NES）。這份報告的影響所及，便是「小孩不笨」一片中所描述的由小學三年級開始⁴，依照學生的學業能力

3 吳慶瑞博士（1918-2010）為新加坡建國元勳之一並為人民行動黨創立成員，於新加坡政府中歷任財政部、教育部長等要職，對於新加坡的經濟、貨幣、教育等政策都有深遠的影響。

4 直到 1992 年，分流才由小學三年級延緩至小學四年級，最終到 2004 年才取消 EM1、EM2 與 EM3 這個分流制度。

而進行的分流制度 EM1、EM2 與 EM3，程度最差的學生必須多讀一年。分流的依據便是 E (English) 與 M (Mother Tongue)，前者代表新加坡共通的語言：英語課程；後者則是新加坡教育的母語課程特色。對於新加坡教育重視 E 與 M 兩者正反映其教育思維中的根本：即雙語教育 (bilingual education)。Barr 與 Skrbis (2008) 指出，新加坡教育的主要特徵之一便是對雙語主義 (bilingualism) 的重視。以華人學生為例，只有最優秀的華裔學生能夠修習高級華文，通常雙語能力佳的學生，其他大多數科目也都名列前茅，因此學校主要就以這兩個科目作為分流的主要依據。

然而，這個分流制度表面上是為了解決學生之間學習差異之問題，但是背後的考量卻是如何讓教育更有效率 (Tan, 2011)。此處的效率並非從學生的角度思考，而是從資源利用與分布的觀點來看，係思考如何使有限的教育資源能夠更有效地集中在那些最有可能成功的菁英學生身上，進而減少教育的浪費，而後者更是吳博士報告書的重點 (Ho, 2006)。再者，這種分流制度也非從差異化教學的角度來思考，因為這個制度帶來的標籤效應 (labelling effect) 對於 EM3 的學生是很深遠的。

新加坡的教育制度包裝在功績主義 (meritocracy) 的糖衣中，其隱含的意思是只要你夠努力，就有相當的成功機會，但這卻忽略學生之社會與文化資本。Barr 與 Skrbis (2008) 就指出，這樣的「新教育系統」為新加坡帶來一群新的菁英，而且也造就新加坡補習興盛的社會現象。他們更指出，新加坡教育不只是功績主義，更是菁英主義。從 1979 年開始，新加坡教育的走向由滿足量的需求導向質的提升。1980 年代初期，一個強調雙語主義、道德、公民、科學、數學與技術教育的國定課程發展完成，這也正是重視效率導向的重要特徵 (Goh & Gopinathan, 2008)。整體而言，這個階段所推動的「新教育系統」的確提升新加坡學生的學習表現，卻也是新加坡教育為人詬病之分流制度的肇始。

三、注重學生個別差異的開端：以能力為導向的教育 (1997-2010)

1997年由當時吳作棟總理在一場國際研討會提出「會思考的學校，學習型的國家」(thinking schools, learning nation, TSLN)，為新加坡掀起另一波教育改革的序幕(Ho, 2006; Saravanan, 2005)，而這兩個意象也成為教改的願景。學校不該只是強調學生對知識的記憶與測驗，也要達到實現個人潛能的目的，並且搭配整個國家的文化與社會環境一起轉變(Goh, 1997)。

「會思考的學校，學習型的國家」政策有四個主要面向：強調學生的批判與創意思考能力、使用資訊與通訊科技、追求國家教育與學校行政的卓越(Gopinathan, 2007)。首先，這個教改的願景進一步轉化在課程與學生學習上，就是2004年提出的「教少、學多」(teach less, learn more, TLLM)的教育實踐，教師鼓勵學生在正式課程與非正式課程中都能夠主動地、獨立地學習，而課程中更強調專題製作(project work)、社區參與(community involvement)與海外文化交流(overseas cultural interaction)等(Tan, 2008)。在教學上，教師被導向以學習者為中心，而中學與大學之入學方式也開始採用較彈性之方式。其次，對於資訊科技的使用則反應在新加坡教育部所提出的「資訊與通訊科技大計畫」(ICT master plan)，其主要目的就是提升資訊科技融入學校教學及增加學生對資訊科技的掌握與使用(Hew & Cheung, 2012)。自1997年開始，每5年為一期展開「資訊與通訊科技大計畫」，第一期先建置學校的基礎設施與硬體，第二期則讓學生透過使用資訊與通訊科技來投入學習，而第三期的重點是透過資訊與通訊科技，提升學生自導式學習(self-directed learning)與合作學習(collaborative learning)之能力。

第三個面向是國家教育(national education)，它看起來與公民教育相關，但是並不是一個獨立學科，而是融入在新加坡所有課程裡的公民教育架構(Chia, 2012)。國家教育是為了回應作為一個吸引各國移民與菁英的城市國家，由於高度國際化、全球化，反而使新加

坡年輕的一代對於新加坡的在地認同日漸薄弱。因此，國家教育的著重點在於透過學校課程與非課程的各式活動，強化年輕一代的國家認同，並了解作為公民對國家的責任，且願意留在新加坡（Gopinathan, 2007）。可見，國家教育並不代表前兩個階段沒有對學生進行國家認同的公民教育，反之，新加坡政府從建國迄今都一直努力透過教育建構一個清楚的國家認同（Barr & Skrbis, 2008）。從師資培育階段開始，新加坡的師資生無論任教科目為何師資培育的過程中，都必須接受國家教育的相關課程，並學習如何在不同領域與科目中進行融入式的國家教育。

第四面向著重在學校行政與領導的改變，在教育部中央集權統攝的狀態下，進行部分去中心化的鬆綁嘗試（Gopinathan, 2007）。不同以往將 300 多所中小學直接由教育部管轄，在這個階段開始將學校分區（zone）與分群（cluster），新加坡分為東南西北四區，各區有為數不等的校群。校群係由 12 至 14 所鄰近之國中小組成，讓各校群的校長、副校長等有交流的機會，每個校群會有一位校群督導（cluster superintendent）負責，通常校群督導由有經驗的退休或資深校長擔任。而校群本身就是奠基於學習型組織的理念，希望校群裡的學校領導能在校群督導的協助下進行專業發展與學習，並且彼此協助。其次，在學校領導者的培育上，對於如何採用學習型組織的理念來建構與管理學校，成為培育學校領導者之重點。

上述教育變革仍然受到新加坡整體脈絡之影響。1990 年代全球化開始加劇，新加坡作為一個國際性的城市國家所受到的影響非常嚴重。例如，網路的興起與電子商務的蓬勃發展都對新加坡教育帶來新的挑戰，學校培養出來的畢業生並不具備適應新經濟型態的能力，在國家經濟需求的驅動之下，教改應運而生（Gopinathan, 2007）。而從這波教改著重的四個面向也可以看到，新加坡教育是如何回應國家發展之挑戰，而且教育部的治理方向如何從直接控制轉變到「從近距離控制方向」（steering from close proximity）（Tan & Dimmock, 2014）。

這個階段的教學雖然以能力為導向，且要求教師朝向學習者為中

心的取向進行教學，對學校的行政、領導管制也有某種程度的鬆綁，但是若以此來推論新加坡教育已經走向去中心化（decentralization），即為誤解。政策的修辭往往與實際的執行上有落差，新加坡教育也有類似的問題。正如 Tan（2008）曾提出，新加坡教育改革過程中的鬆綁不是因為整個社會朝向民主化，其主要著眼點在於增進效率與政府治理的效能，而新加坡教育基本上仍是「由上至下」（Top-down）的管制。但是鬆綁的確會在學校教育裡帶來民主的氛圍，然而這不是原先設定的目標，只是附帶發生的現象。這點與臺灣自 1994 年開始的教改運動有著本質上的差異，臺灣是因為政治民主化而引發進一步教育改革，新加坡的脈絡中，改革時的鬆綁是為更有效能的治理而非出於民主的考量。這也是本文強調，新加坡教育的鬆綁是「有限度」的。

此外，前述說明新加坡教育的改變並不代表分流制度與功績主義已經不存在，只能說是換一種方式繼續存在。舉例來說，2004 年開始，受到吳博士報告書所影響的 EM1-3 的分流制度正式走入歷史，此乃因為其過於鮮明的標籤效應與過早分流招來的批評。但是走進新加坡的小學，雖然再也聽不到 EM1 這類名稱，但是可看到兩種班級：高能力班（high ability）與混合能力班（mixed ability），這其實是一種很明顯的分流，只是從三段變成兩段。同理，在中學可以看到三種分流：直通車（express）、一般學術（normal academic）、一般技術（normal technology）。直通車是最優秀的一群學生，可以比其他的學生少讀 1 至 2 年，提早進入高等教育；而一般技術則是未來會進入技職體系的學生；一般學術就是介於兩者之間，程度中等的學生。雖然這三種分流間的學生可以有彈性地彼此移動，但是人數有限。

於此階段，一個有趣的矛盾現象是，新加坡教育部強調全國的學校都是好學校，努力提升鄰里學校（neighborhood schools）的水準，推動「每所學校都是好學校」（Every school a good school）（Ministry of Educaiton, n.d.），新加坡教育部旨在確保學校的品質，提供每位學生能有全面性的發展，並能發揮個人潛能。因此，盡量不公布學校排名與入學分數，以免造成家長與學生選學校的情況。然而，在華人重

視學業成績的傳統影響下，家長非常關心學校的排名與入學分數，因此「怕輸家長論壇」（KiasuParents.com）就是新加坡民間自發的一個論壇，家長能夠在上面找到非官方版的學校排名、中學入學最低分數等資訊⁵。

此外，教育部的「每所學校都是好學校」網頁與「怕輸家長論壇」都各自提供一個教導家長如何選擇小學的網站。與同樣要面對全國性入學考試的臺灣學生相比，新加坡學生的壓力更大，尤其是小學階段。小學離校考試（PSLE）是決定學生未來最重要的考試，因此慎選小學是新加坡家長的重要工作。新加坡教改是否有類似臺灣教育改革之取向企圖減輕學生的升學壓力，其答案是顯而易見的。

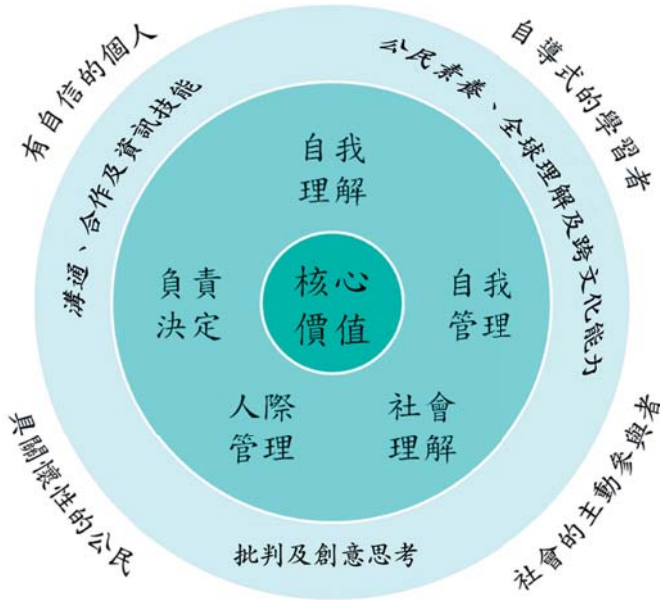
綜上所述，新加坡雖然在教改中開始鬆綁與重視學生特質，但是濃厚的應試文化還是存在，學生壓力仍然很大，學生放學後參與私人補習的情況亦相當嚴重。然而，在提供學生不同選擇上，新加坡成立若干特色中學，例如，成立於 2008 年的新加坡藝術學校（School of the Arts Singapore, SOTA Singapore）⁶，提供進入高等教育前六年一貫（13 至 18 歲）的藝術與學術整合性課程，讓有藝術天份的學生可以有不同的升學路徑。某種程度上，新加坡的教改仍有朝適性發展的方向進行小幅度之調整。

新加坡教育部於 2010 年提出「21 世紀能力架構」（21st century competencies framework）（詳見圖 1）。該架構中的核心價值為尊重（respect）、責任（responsibility）、誠實（integrity）、關懷（care）、堅毅（resilience）、和諧（harmony）（Ministry of Education, 2010）。第二環為六種社會與情緒能力，包含自我管理、自我認知、社會認知、負責任的決策、人我關係管理，而第三環分別對應三種技能（skills）：公民素養、全球理解與跨文化能力；批判與創新思考；溝通、合作及資訊技能。由核心價值、能力到技能，最終希望培養出有自信的個體、具關懷的公民、社會的主動參與者、自我導向的學習者。

5 <http://www.kiasuparents.com/kiasu/>。

6 新加坡藝術學校，詳見 <https://www.sota.edu.sg/>。

圖 1 21 世紀能力架構



資料來源：整理自 Ministry of Educaiton. (2010)，並由林子斌副教授將其譯為中文。

這個 21 世紀能力架構反映新加坡教育最終希望達到的目標，而關鍵的核心價值也就是新加坡政府希望其公民具備的價值觀。舉六項核心價值之一的「和諧」言之，極其具有新加坡特色。自 1950 年代至建國初期的動盪後（Barr & Skrbis, 2008），新加坡社會非常強調和諧，而在 2010 年這個架構中的「和諧」所指涉的是：個人追尋內在的快樂與社會凝聚（social cohesion），並珍惜新加坡多元文化社會中的一致性（unity）與多元性（diversity）（Ministry of Educaiton, 2010）。其中社會凝聚與一致性會透過國家教育進一步強化國家認同；多元性則反映在對雙語教育的重視。整體來看，如 Mokhtar（2011）所指，這個能力架構顯示新加坡教育部推動學生全面性教育的企圖心，但是在執行上仍有挑戰。學校教育過程中對於增加學生對內容知識的駕馭與精熟之困難度是遠低於需要花更多時間去培養的素養能力。可見這個架構欲落實還需要更長的時間。

四、強化共同價值的終身教育：學習者為中心的價值導向教育（2011 年起）

對於終身學習理念的強調，從 1997 年提出「學習型的國家」這個理念中就可以清楚看到，既然整個國家都要學習，則不可避免地每位公民也必須是終身學習者。其次，2010 年提出的「21 世紀能力架構」最關鍵的是核心價值，可見新加坡希望透過教育凝聚新加坡人的共同價值。這兩個理念便展現在這個階段的主軸：即以學習者為中心（student-centric）的價值導向（value-driven）教育。本文以 2011 年作為新階段教改的開始，主要考量新加坡教育部於 2009 與 2010 年分別出版兩份重量級的報告：一為《小學教育的回顧與實踐》（the Primary education review and implementation, PERI），另一為《中等教育的回顧與實踐》（the Secondary education review and implementation, SERI）。這兩份報告符合新加坡教育部的慣例，在推動改革前會進行相關研究與出版正式報告書，並依據研究發現來規劃下一階段的教育改革方向。前述的《吳慶瑞博士對教育部的報告書》及其後續引發的改變，以及這兩份分別對小學教育與中等教育提出的報告書皆是鮮明的例證。

這兩份先後於 2009 與 2010 年出版之報告書有相似的重點，皆在探討學校如何增進全面的學習（holistic learning）與全人教育；學校教育如何在知識、技能及價值的習得間取得一個平衡而不偏廢（Lim, 2012）。由這兩份報告的重點可窺見此階段教育改革之方向朝著全人教育前進。

2011 年教育部「年度工作會」（work plan seminar）上，前教育部長王瑞杰（Heng Swee Keat）在開幕時總結上述兩份報告書，為新加坡的教育勾勒出新的藍圖。他提出奠基在新加坡過往優良教育基礎上，同時搭配對於 2030 年世界局勢與新加坡發展的預測，新加坡教育必須做出相對應的改變，朝向以學習者為中心的價值導向教育（Heng, 2011）。其中，包含道德、公民價值與國家認同的核心價值是最重要的，透過不同的教育方式讓這些核心價值成為所有新加坡人

的共同價值。在這個大前提下，全人教育（holistic education）將是此階段新加坡教育的主要取向，包含下列三個策略：以學習者為中心、以學校為本由教師領導的卓越改變、以及與家長及社區的良好合作。

五、小結：新加坡教育成功嗎？

從上述四個階段來看，新加坡教育的發展與其國家發展與需求息息相關，教育的功能雖然在現階段看似由國家需求轉向成就個人、發揮潛能並提供全人教育，但是實質上教育仍是在為國家發展而服務，這點可由前述教育部長的開幕演說中看到，教育還是預測 2030 的新加坡發展而來規劃培養學生之能力。Koh（2014）指出，絕對不能忽視新加坡教育與經濟之間的關聯，而明顯的證據就存在於新加坡學生如何進入與離開教育體系，以及中學生經歷層層篩選及分流的過程，最終「製造」出具有相對應的知識、技能以支持新加坡經濟發展的「人力資本」（human apital），教育就是人力資本的製造。

一言以蔽之，新加坡的教育相當成功。這樣的立論有兩個基礎，一個是從新加坡學生學力，在各種國際評比上皆名列前茅的表現；另一個則是展現在國家有效地透過教育達成其國家發展的目標，也就是教育為國家發展的人力資本提供管道，其設定的教育重點與未來國家發展所需求人力相符合。雖然，這樣的觀點過度重視為國家服務的教育功能，可能犧牲教育成就個人的目標。不過在 2011 年之後的改革趨勢可以看出，新加坡試圖在這兩者間取得更好的平衡。至於成效如何？則還需要更長的時間來檢證。

伍、新加坡教育成功的兩大關鍵

本節探討師資培育與學校領導培育兩大面向。「良師興國」是教育的大前提，新加坡也有著類似的邏輯，新加坡前教育部長張志賢（Teo Chee Hean）就直接提出，教師是新加坡教育系統的關鍵核心（Hairon, 2008）。新加坡教育部更指出，新加坡教育成功的核心在

於良好的教師招募與培訓、發展優秀的學校領導人才，以及適才適所的安排。因此，本節便以此為主軸來討論新加坡教育的長處。

一、持續進步的師資培育

新加坡第一所正式教師培育機構成立於 1950 年，係由英國殖民政府所成立之「師資訓練學院」（Teachers' Training College, TTC）。幾經更名，最終在 1991 年成爲南洋理工大學（Nanyang Technological University, NTU）下的半獨立學院，命名爲「國立教育學院」（National Institute of Education, NIE），其主要任務就是爲新加坡培育小學至初級學院（Junior College）階段的師資（林子斌，2011）。過去 50 年間，新加坡僅有這所師資培育機構，雖然期間教育部曾有考量開放師資培育，但是一直沒有後續動作，迄今，新加坡的師資培育仍然維持壟斷的局面。

總體而言，新加坡的師資培育有下列特色（林子斌，2011）：

（一）中央管控之師資培育：每年師資生之名額係由教育部統一規劃，選才入學也由教育部統一進行，非授權給國立教育學院。換言之，考招皆由教育部負責，而國立教育學院扮演代訓角色。絕大多數師資生爲公費生，接受師培課程與實習階段都領初任教師薪資。

（二）三方夥伴關係：師資培育機制係由教育部、國立教育學院與各級學校三方構成，彼此間有「夥伴關係」，基本上由教育部主導，各級學校回饋初任教師素質與國立教育學院之訓練是否充分，而國立教育學院則依照教育部、學校端的需求，進行師培課程的調整。因此，師培課程彈性大且經常性地檢視與修正，確保新加坡的教師培用能夠貼近教學現場之需求。

（三）清楚的教師圖像：2009 年，國立教育學院出版《TE21：21 世紀的師資培育模式》（TE21: A teacher education model for the 21st century），回應教育部的教育改革相關政策（National Institute of Education, 2009）。其中，清楚地描繪教師需具備的「三個價值、技術與知識」（New values 3, skills and knowledge, V3SK）及新世紀教師素養。三個價值代表：以學習者爲中心（learner-centred values）、

教師認同 (teacher identity)、服務教師專業與社群 (service to the profession and community)，詳細內容如表 1 所示：

表 1

新加坡教師的價值、技術與知識

	1. 以學習者為中心：相信每位孩子都能學習並願意協助每位孩子發展其潛力、重視多元。
價值	2. 教師認同：自我超越，願意朝更高的標準邁進、懷有探究的心、熱忱、具有適應性與堅忍度、行為必須符合教師倫理並具有專業
	3. 服務教師專業與社群：願意進行合作學習與訓練、建立資深與新手教師之師徒制、擔負社會責任與參與社會、服務社會
技術	反思技術與思考特質、教學技巧、人群管理技巧、自我管理技巧、行政與管理技術、溝通技巧、協助技巧、科技技能、創新與企業技術、社會與情緒管理智商
知識	對自我的了解、對學生的了解、對社群的了解、對專業科目知識的了解、對教學法的了解、對教育基礎理論與政策的了解、對課程的了解、對多元文化素養的了解、對全球現狀的了解、對環境的了解

資料來源：修改自林子斌（2011）。

新加坡目前約有 3 萬多位教職人員，其規模約為臺灣的 1/10。在壟斷的師資培育機制下，新加坡教師素質雖佳，但是很單一，其所接受的訓練都是統一的。由於新加坡教師薪資⁷與其他行業相較並未有大的差距，教師轉業至其他職場的現象並非罕見，許多教師在履行完與教育部的合約後會因各種因素選擇離職，造成新加坡初任教師比率偏高（林子斌，2011）。為了留住人才，新加坡教育部為教師規劃職涯發展的路徑。有趣的是與中學分流類似，教師的職涯發展亦分為三軌：教學 (teaching)、領導 (leadership) 與特殊專家 (senior specialist)。理想上，教師進入學校後可以根據自己的興趣與專長朝不同的職涯進路去發展，不過大多數的教師會留在教學這個領域，因為領導與特殊專家必須由校長或其他人來推薦。

以教學為例，教師又分為：教師、高級教師 (senior teacher)、

⁷ 新加坡初任教師起薪約為 2,500 至 3,000 新幣，折合新臺幣約 5 萬至 6 萬之間。

領導教師 (lead teacher)、特級教師 (master teacher) 與總特級教師 (principal master teacher)。高級教師依照目前規定為每 10 位教師應有 1 位高級教師，越往上級，人數越少，但薪資幅度增大，總特級教師的薪資會與校長相當，教師等級的篩選標準無關年資，而視教學表現。這種鼓勵教師教學精進的措施，對於那些具有教學熱忱且願意投入教學的教師是很好的誘因。

二、培養教育 CEO：學校領導培訓與專業發展課程

新加坡教育成功的第二個因素在於優秀學校領導人才之培養，這也是教師職涯發展的第二條路。如前所述，會走領導培訓這條路者必須被副校長、校長認為具有領導潛質者，並採用徵詢方式來選才。一般來說，新加坡學校內的領導職位最基本的是領召 (subject head) / 年級主任 (level head)，依序上升為各處主任 (heads of department)、副校長 (vice principal) 與校長 (principal)。而再往上則有校群督導，並一路往上至教育部內的領導職位。除了各校群內部會提供不同的專業發展外，國立教育學院所提供之學校領導的培訓與專業發展有以下兩種：

(一) 教育領導者課程 (Leaders in Education Programme, LEP)

教育領導者課程類似臺灣的校長職前培訓，參與者為受推薦並通過教育部遴選之學校副校長。選拔方式一般係由該校校長或該校群之校群監督推薦，經由教育部面試後選送至國立教育學院培訓。一年舉辦 1 期，每期為 6 個月，約收 40 名學員（其中有 4 至 5 位汶萊學校領導）。與師資培育課程類似，課程參與者免費並於培訓期間繼續領副校長薪資。Chong、Stott 與 Low (2003) 簡要地說明教育領導者課程的最終目標：培訓不是為了產出「好校長」，而是要培養具有讓學校轉型並超越校長職位的人才。換言之，新加坡要的並非那些只會守成、進行良好行政管理的校長，而是希望這些未來的校長能夠成為學校的執行長 (chief executive officers, CEOs)。

教育領導者課程之規劃是國立教育學院一項創新的嘗試，其規劃跳脫過去給教育領導者的訓練，而轉向採用全球頂級商學院訓練執行

長的課程規劃，將這類課程導入教育情境中（Ng, 2010）。課程本身包含 11 門必修課，每門授課時數為 24 小時。以學習型組織為出發點，共有下列課程：領導者角色之架構：概論、學校領導、願景與文化、由複雜觀點看學校領導、當代策略管理、人力資本發展、設計思考：創新與價值、珍惜與發展人力、學校領導的價值與倫理、領導課程與教學革新、測驗與評量、運用科技增進教學。除課程外，還包含分組討論課，40 位參與者分為 6 至 7 個小組，由不同教授帶領，對相關教育議題進行深入研究；課程中有個海外參訪，即在前 3 個月課程完成後，安排 2 週之海外參訪。每組學員可以自行選擇要參訪的國家，敘明出訪的學習如何回饋到未來的學校工作。計畫通過後，會有一位教授帶隊，每天參訪行程結束後，必須有 1 至 2 小時的討論。此外，每位參與培訓的副校長，在培訓期間可以自行提名 1 位「師傅校長」，但是必須敘明選擇該師傅校長之理由與學習內涵，並須經過教育部通過。課餘時間必須到師傅校長的學校跟著師傅校長學習如何管理與領導學校。

（二）學校中的管理與領導（management and leadership in schools, MLS）

此課程與教育領導者課程類似，只是課程定位並非學校領導者的職前培訓，而比較接近在職增能。參與對象亦以學校的中階領導為主，例如領召、年級主任或各處主任。一年舉辦 2 期，一期為 17 週，其選拔方式採取薦送為主，即由校長推薦，由於是針對學校中階領導為主，因此人數上以每期 160 至 170 人為主，由於人數眾多，因此只有一小部分必修課，其他為小班制的選修課程。必修課程為領導與管理基礎、課程理論；而在選修課程共開設 30 餘門，參與者根據需求，選取 6 門修習。選修課程含括：管理、領導、政策、人力資源、課程、學校相關實務（如：訓導、財務等）；另外，也有分組討論課：分為 8 個領導與管理小組與 16 個課程小組，分別由一位領導專長與一位課程專長之教授帶領對議題進行深入研究；前兩個月課程完成後，安排有 1 週之亞太區參訪。

新加坡沒有提供學校中階領導正式的職前訓練，而是任職數年後

以提供專業成長的方式來協助其熟悉工作。然新加坡如何能培育出優秀學校領導者可歸納以下幾點要件：1. 教育部、國立教育學院與學校緊密合作，對於學校領導需具備的能力有清楚的圖像；2. 以「學習型組織」為主要的理論依據；3. 透過師傅校長制度與培訓期間嚴格的篩選過程把關，以確定品質；4. 課程內容每年隨需要調整，5. 海外參訪提供好機會拓展視野；6. 評量與學校需求結合。此類課程已經在過去幾年建立良好的聲譽，因此馬來西亞、大陸、汶萊等國家都曾選送學校領導至新加坡國立教育學院接受這類學校領導者之訓練。

陸、代結語：從 C 到 A⁺ 的歷程

過去 50 年，新加坡教育從一個 C 級的貧乏教育體系蛻變成與時俱進、持續發展的 A+ 教育體系，這個發展的過程相當值得參考。尤其，新加坡與臺灣在許多方面有著相似性，都是缺乏資源的小國，皆屬於廣大華人文化圈的一份子，且過去都有著亮眼的經濟發展等，因此新加坡經驗可以提供臺灣教育不同的參照與思考。

本文分析新加坡教育與國家發展，發現新加坡教育的規劃相當清楚、明確，而且與當時國家的需求環環相扣，教育基本上是為國家經濟發展而服務，這個趨勢尤其在第一、第二階段最為鮮明。而在 1997 年啟動的教改，雖然開始透過有限度的鬆綁，讓學生、學校有些自主性，但是教育部仍是小心地掌舵、導引與進行某種程度的控制。相較於臺灣的教改，新加坡教育部這種方式比較能夠確保教改之方向，而且政策若有問題時會有對應的單位負責回應、修正與善後，而臺灣因為去中心化太過徹底，就曾發生過找不到誰該負責，其中明顯的例子之一就是「建構式數學」政策的推動（Lin, Wang, Li, & Chang, 2014）。換言之，新加坡的鬆綁是為了增進組織的效率，並非無限上綱式的分權，臺灣則受社會、政治民主化的進程影響而鬆綁，兩者的脈絡不同，也造成很不一樣的狀況。

今日新加坡教育的成功，除了「有限度鬆綁」之外，另一方面

也是透過有規劃與具彈性的師資培育、教師職涯進路與學校領導培育來確定教育的品質。臺灣在 1994 年開放師資培育之後，對於教師素質的確曾經失控過一段時間，雖然現在不可能走向過往全面公費的方向，但是如何透過課程、實習與職涯規劃持續精進教師的素質，卻是臺灣可以參考之處。此外，在學校領導的培育上，新加坡修正商業管理模式來培育學校領導人，讓校長不再是行政管理的經理人，而是教育的 CEO。而其課程規劃也值得目前正在調整學校領導人培育課程的教育部或地方教育局處參考。

新加坡現階段希望在教育為國家服務與成就個人發展這兩個面向取得一個新的平衡，因此學校的課程與教學、家長及社區參與等面向都開始進行改變。然而，前述的各種考試與分流仍然存在，加上華人家長唯有讀書高的傳統概念尚未顯著改變之情況下，前述改變能有多大的成效，還有待時間證明。

參考資料

- 林子斌（2011）。新加坡師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編）。**各國師資培育制度與教師素質現況**（頁 277-296）。臺北市：教育部。〔Lin, T. B. (2011). Teacher education and teacher quality in Singapore. In S.K. Yang & C.L. Huang (Eds.) *Teacher education and teacher quality in various countries* (pp. 277-296). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.〕
- 許宛琪、甄曉蘭（2015）。促進教師表現與專業能力發展之評鑑機制：新加坡經驗。**學校行政雙月刊**，**96**，118-142. doi:10.3966/160683002015030096007 〔Hsu, W. C. & Chen, S. L. (2015). The evaluation system for improving teacher performance and competence: Implications from Singapore experience. *Journal of School Administration*, *96*, 118-142. doi:10.3966/160683002015030096007〕

- 陳嘉彌、楊承謙 (2001)。新加坡與臺灣國民教育比較分析之初探。
教育研究月刊, **84**, 49-60。〔Chen, C.M., Yang, C.C. (2001). A preliminary comparative study of compulsory education in Singapore and Taiwan. *Journal of Education Studies*, *84*, 49-60.〕
- 馮淳毓 (2011)。新加坡資優教育探析。**資優教育季刊**, **120**, 35-42。〔Feng, C.Y. (2011). Exploring gifted education in Singapore. *Journal of Gifted Education*, *120*, 35-42.〕
- 楊思偉 (2007)。比較教育。臺北市：心理。〔Yang, S.W. (2007). *Comparative education*. Taipei, Taiwan: PsyEd.〕
- Barr, M., & Skrbis, Z. (2008). *Constructing Singapore: Elitism, ethnicity and the nation-building project*. Copenhagen, Denmark: NIAS Press.
- Chia, Y. T. (2012). What is national education? The origins and introduction of the “National Education” programme in Singapore. In J. Tan (Ed.), *Education in Singapore: Taking stock, looking forward* (pp. 3-16). Singapore: Pearson.
- Chong, K. C., Stott, K., & Low, G. T. (2003). Developing Singapore school leaders for a learning nation. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (pp. 163-174). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Department of Statistics Singapore. (2016). *Population and population structure*. Retrieved from <http://www.singstat.gov.sg/statistics/browse-by-theme/population-and-population-structure>
- Goh, C. B., & Gopinathan, S. (2008). The development of education in Singapore since 1965. In S. K. Lee, C. B. Goh, B. Fredriksen, & J. P. Tan (Eds.), *Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965* (pp. 12-38). Washington, DC: The World Bank.
- Goh, C. T. (1997). *Shaping our future: Thinking schools, learning nation*. Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/media/>
- Goh, C. T. (2005). *Investment in people pays off for the country*. Retrieved

from <http://eresources.nlb.gov.sg/newspapers/Digitised/Article/straitstimes20050222-1.2.29.3.aspx>

- Gopinathan, S. (2007). Globalization, the Singapore developmental state and education policy: A thesis revisited. *Globalization, Societies and Education*, 5(1), 53-70.
- Hairon, S. (2008). Teacher professional development in the TSLN era: Current challenges and future direction. In J. Tan & P. -T. Ng (Eds.), *Thinking schools, learning nation: Contemporary issues and challenges* (pp. 87-103). Singapore: Pearson.
- Heng, S. K. (2011). Opening address in MOE work plan seminar 2011. Retrieved from [http://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20110929001/wps_opening_address_\(media\)\(checked\).pdf](http://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20110929001/wps_opening_address_(media)(checked).pdf)
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2012). Information and communications technology in education. In J. Tan (Ed.), *Education in Singapore: Taking stock, looking forward* (pp. 75-88). Singapore: Pearson.
- Ho, W. K. (2006). *Education in Singapore: Focusing on quality and choice in learning (A country report 2006)*. Singapore: Singapore Teachers' Union.
- Kho, E. M. (2010). Post-war teacher training: The colonial experience (1945-1957). In A. Y. Chen & S. L. Koay (Eds.), *Transforming teaching, inspiring learning* (pp. 5-15). Singapore: National Institute of Education.
- Koh, A. (2014). Education in the global city: The manufacturing of education in Singapore. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(5), 625-636.
- Lim, L. (2012). Elitism, egalitarianism and meritocracy: The PERI and SERI reports. In J. Tan (Ed.), *Education in Singapore: Taking stock, looking forward* (pp. 33-50). Singapore: Pearson.
- Lin, T. B., Wang, L. Y., Li, J. Y., & Chang, C. (2014). Pursuing quality education: The lessons from the education reform in Taiwan. *The*

- Asia Pacific Education Research*, 23(4), 813-822.
- Ministry of Educaiton. (2010). *21st century competencies framework*. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>
- Ministry of Education. (n. d.). *Every school a good school*. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/every-school-a-good-school>
- Ministry of Education. (n. d.). *About us*. Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/about/#our-mission>
- Mokhtar, I. (2011). Information, inquiry-based and 21st century skills: Its development in the Singapore school curricula. In W. Choy & C. Tan (Eds.), *Education reform in Singapore: Critical perspectives* (pp. 80-94). Singapore: Pearson.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Retrieved from http://www.learningteacher.eu/sites/learningteacher.eu/files/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better_download-version_final.pdf
- National Institute of Education. (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore*. Singapore: National Institute of Education.
- Ng, D. (2010). Educational leadership preparation. In A. Y. Chen & S. L. Koay (Eds.), *Transforming teaching, inspiring learning* (pp. 169-178). Singapore: National Institute of Education Singapore.
- Plate, T. (2010). *Conversations with Lee Kuan Yew: Citizen Singapore: How to build a nation*. Singapore: Marshall Cavendish International.
- Saravanan, V. (2005). 'Thinking schools, learning nations' implementation of curriculum review in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 4, 97-113.
- Tan, C. (2008). Tensions in an ability-driven education. In J. Tan & P.-T.

Ng (Eds.), *Thinking schools, learning nation: Contemporary issues and challenges* (pp. 7-18). Singapore: Pearson.

Tan, C. (2011). Philosophical perspectives on educational reforms in Singapore. In W. Choy & C. Tan (Eds.), *Education reform in Singapore: Critical perspectives* (pp. 13-27). Singapore: Pearson.

Tan, C. Y., & Dimmock, C. (2014). How a 'top-performing' Asian school system formulates and implements policy: The case of Singapore. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 743-763.

馬來西亞師資培育之 發展、現況與挑戰

吳璧如* 蕭開薇**

摘要

目前臺灣政府致力於推動「新南向政策」，強化與東南亞、南亞及紐、澳等國家的雙向交流與聯盟關係。其中，馬來西亞為東協會員國之一，近年為提升教育品質進行諸多教育改革措施，師資培育即是其中重要的一環。本文旨在探討馬來西亞師資培育的發展演進、現況與面臨的挑戰，期能增加臺灣教育實務社群與研究社群對於該國師資培育的認識，強化兩國教育的雙向交流與資源共享，並提供新南向教育相關政策制定的參考。本文採用文件分析法，蒐集與分析馬來西亞師資培育有關的檔案資料與研究報告。研究結果顯示馬來西亞的師資培育發展受到全球化與在地社會歷史文化的影響。該國師範大學與設有教育科系的大學主要培訓中學教師；師範學院主要培訓小學教師；而學前教育階段之保育人員或教師的培訓則相當多元。該國教師專業發展的途徑包括學歷提升的學程與增進專業知能的短期課程，實施個別化的專業發展。馬來西亞師資培育面臨的挑戰包括政策受到國家不同發展目標的牽引、課程設計之理想與實際的落差、專業發展缺乏完善的配套措施以及教師評鑑理念與實施的落差等。

關鍵詞：師資培育、馬來西亞、專業發展

* 吳璧如，國立彰化師範大學教育研究所教授

** 蕭開薇，廈門大學馬來西亞分校基礎研究學院執行員

電子郵件：gupijuwu@cc.ncue.edu.tw；hoiwee@gmail.com

來稿日期：2016年9月22日；修訂日期：2016年11月28日；採用日期：2017年4月7日

Teacher Education in Malaysia: Development, Status Quo, and Challenges

Pi Ju Wu* Hoi Wee Siau**

Abstract

A nation's competitiveness and prosperity depend on its educational quality. One of the key factors influencing the quality of education is the quality of teachers. Thus, teacher education has been one of the key elements of education reforms in most countries. Nowadays the New Southward Policy is set into action in Taiwan, which aims to strengthen the collaboration and alliances between Taiwan and countries in the regions of Southeast Asia and South Asia. The purpose of this study is to analyze the development and challenges of teacher education in Malaysia, one of the ASEAN countries, as it has made great efforts to improve its educational system since its independence in 1957. The study is carried out through document analysis. It is found that teacher education in Malaysia is developed on the historical background and also global influences from various sources. Primary and secondary school teachers are trained through separate pathways. A diversity of programs in terms of duration of training and qualification are developed for preschool teachers. There are various programs of teacher continuous development. It is also found that the challenges to teacher education in Malaysia include the diverse and contradictory national development goals, the discrepancy between the ideal and reality in terms of curriculum development, the unsolved problems of teacher professional development, and the less than perfect teacher evaluation schemes.

Keywords: teacher education, Malaysia, professional development

* Pi Ju Wu, Professor, Graduate Institute of Education, National Changua University of Education

** Hoi Wee Siau, Executive, School of Foundation Studies, Xiamen University Malaysia

E-mail: gupijuwu@cc.ncue.edu.tw ; hoiwee@gmail.com

Manuscript received: September 22, 2016; Modified: November 28, 2016; Accepted: April 7, 2017

壹、前言

教育品質的優劣關係國家競爭力與永續發展，教師素質則是影響學校教育品質的關鍵，故提升教師素質乃師資培育的目的。現教師既是教育問題，也是解決教育問題的關鍵（McMahon, Forde, & Dickson, 2015）。師資培育是世界各國重視的教育議題，例如自 2011 年起舉行的「國際教學專業高峰會議」（International Summit on the Teaching Profession），每年邀請在國際學生能力評量計畫（the programme for international student assessment, PISA）中表現優異或有顯著進步的國家教育首長和教師組織代表，研討教學的重要議題，其中師資培育及教師素質持續受到關注。但高品質教學與高素質教師的培育也深受歷史與社會文化脈絡的影響，因而也形塑出各個國家獨特的樣貌。

目前臺灣致力於推動以人為本、雙向交流、資源共享的「新南向政策」，期能深化與東南亞、南亞及紐、澳等國家在政經文化及教育上的合作及聯盟關係（李鈺美，2016）。馬來西亞為東南亞國家協會（The Association of Southeast Asian Nations, ASEAN）創始會員國之一，近年在提升教育的效能與效率、促使教育制度現代化上投入相當程度的努力與資源，特別是師資培育方面（Thomas, 1996）。根據經濟合作發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）在 2013 年進行的「教學與學習國際調查」（teaching and learning international survey, TALIS），相較於其他國家，有更高比例的馬來西亞初中教師在初任階段接受正式的導入方案及擁有學校指派的輔導教師；在過去一年內參與專業發展活動；自信能夠協助學生重視學習及進行批判性思考（OECD, n.d.a）。然而，這些師資培育政策與教師特徵似乎未能連結到學生學習結果，例如馬來西亞 15 歲學生在 PISA 2012 的表現，儘管留級的比例相當低，但無論是閱讀、數學及科學素養，均低於 OECD 國家的平均值（OECD, n.d.b）。不過，這些國際調查與評比的結果促使馬來西亞政府進行教育改革。

本文旨在探討馬來西亞師資培育的發展演進、現況與面臨的挑

戰，透過文件分析法，蒐集與馬來西亞師資培育有關的檔案資料與研究報告，進行系統性的分析。除了對於馬來西亞的人文地理背景及教育制度進行概括性的介紹外，主要研究依序是馬來西亞師資培育的發展、現況分析、面臨的挑戰以及其與我國師資培育制度的比較等，期能增加對於馬來西亞師資培育的認識，也提供臺灣教育主管機關在研擬新南向教育相關政策時的參考，更強化兩國教育的雙向交流與資源共享。

貳、馬來西亞及其教育制度概況

以下首先闡述馬來西亞的地理人文背景及其教育制度：

一、背景

馬來西亞是位於東南亞的一個開發中國家，自 16 世紀起，曾被葡萄牙、荷蘭、英國與日本等國家統治，1957 年脫離英國的統治。在地理位置方面，馬來西亞被南中國海分隔為兩個地區：西邊的馬來半島與東邊婆羅洲北部的沙巴、砂勞越，由 13 個州與三個聯邦直轄區所組成，首都為吉隆坡，面積有 33 萬平方公里，與泰國、新加坡、印尼與汶萊為鄰。

在經濟方面，馬來西亞屬於中高收入的國家，從 1970 年代主要以出口原料為主，轉變至有大量製造業的國家；2000-2013 年國內生產毛額（gross domestic product, GDP）成長率介於 5-7%，貧窮家戶比例由 1960 年代超過 50%，到目前低於 2%（Ministry of Education Malaysia [MOE], 2015）。

在人口數方面，2015 年的人口總數為 3,100 萬，15-49 歲婦女生育率在 2013 和 2014 年均為 2，低於替代水準 2.1（Department of Statistics Malaysia, n.d.）。但人口的分布不均，以 2011 年為例，73% 的人口住在都市區，集中在六個主要的大城：吉隆坡、喬治市、新山、關丹、亞庇與古晉（MOE, 2015）。

在族群方面，馬來西亞是一個多元文化、多元語言與多元族群的國家，土著（馬來人與原住民）占 68% 人口，華人占 24%，印度人占 7%，其他種族占 0.9%，不具公民身分者有 260 萬人或佔 8.6%，尚有許多移民工人和難民；從年齡結構來看，70.5% 的人口介於 15-64 歲，約 26% 的人口低於 14 歲，僅有 5.5% 的人口高於 65 歲（MOE, 2015）。

在政治方面，馬來西亞受到英國的影響，採君主立憲制，由九個世襲統治者中輪流選出國家最高元首，任期五年；政治實權則在內閣首相（黃淑玲，2011）。自 1957 年獨立開始，馬來西亞政府透過綜合性政策架構的系統性計畫過程進行經濟轉型，計畫的架構建立在長程（10 年）的國家發展計畫—「遠景規劃」（Outline perspective plans, OPPs），遠景規劃進一步具體化為五年的國家發展計畫「馬來西亞計畫」（Malaysia Plans, MPs）。馬來西亞計畫為因應改變的情況，透過期中計畫檢討，進行微調與修正，以提升其效能（MOE, 2015）。

二、教育制度概況

馬來西亞教育制度的依據是「國家原則」，即馬來西亞的建國理念：此原則指國家致力於達成全體人民更緊密的團結，維護民主生活方式，創造一個公平分享國家財富的公平社會，確保國內各種不同而豐富的文化傳統獲得寬大的對待，以及建立一個基於現代科學和工藝的進步社會；而人民遵守的原則包括信奉上蒼，忠於君國，維護憲法，尊崇法治與培養德行（Rukunegara, 1970）。「國家原則」體現於 1988 年的「國家教育哲學」：馬來西亞的教育依據對上蒼堅定的信念與忠誠，以整體的與統整的方式發展個體的潛能，培養心智、靈性、情緒與身體各方面均衡與和諧的個體，成為知識淵博、有能力、具有高道德標準、有責任心、能達到高層次個人幸福感以及對家庭、社會與國家的和諧及進步有所貢獻的公民（MOE, 2016a）。總之，「國家教育哲學」是國家教育制度發展的指引。

馬來西亞教育制度原隸屬於教育部的管轄，2004 年內閣改造的

結果，將原來的教育部一分為二：教育部與高等教育部（Ministry of Higher Education, MOHE）；在 2013 年兩個部門合併為教育部；到了 2015 年又恢復了高等教育部。MOE 掌管中小學教育與師範學院，而 MOHE 負責管理高等教育。

學校教育涵蓋從學前教育、小學教育、初級中等教育、高級中等教育至高等教育的整個歷程。政府在 2015 年前將普及教育由 6 年的小學教育延長至 11 年的小學、初中與高中教育，且預計在 2020 年達成從學前教育到高中教育階段的百分之百就學率。

學前教育由兩個部分組成：一是 4 歲以下幼兒的保育，另一是 3 至 5 歲幼兒的幼兒園，前者屬於婦女、家庭與社區發展部（Ministry of Women, Family and Community Development, MWFCDD）管轄，負責統合全國有關兒童成長發展的方案，並由社會福利局負責 0 至 4 歲兒童托育中心的登記；後者的管轄部門則包括教育、鄉村與區域發展部（Ministry of Rural and Regional Development, MRRD）與首相署的國家統一與融合局（Department of National Unity and Inegration）等。鄉村與區域發展部在鄉村或市郊區設置社區發展局（Community Development Department, KEMAS）幼兒園，國家統一與融合局在市區設置統一（Unity, PERPA DUAN）幼兒園，教育部則在小學設立附屬的幼兒園。此外，學前教育的提供者尚有國家宗教局（State Religious Departments）、馬來西亞伊斯蘭青年運動（the Malaysian Islamic Youth Movement）與私人機構（Siow & Chang, 2011）。

初等教育階段的小學有兩種類型：一是國民小學，以馬來語為教學媒介語，另一是國民型小學，以中文或淡米爾語（Tamil）為教學媒介語。小學六年級學生需參加小學評估考試（Ujian Pencapaian Sekolah Rendah, UPSR）；國民型小學畢業生依據其在 UPSR 的表現，成績達標準者可逕行就讀國民中學一年級，否則必須修讀 1 年的預備班（Remove class），增進其馬來語的精熟度後，才能進入以馬來語為教學媒介語的國民中學就讀（MOE, 2015; Siow & Chang, 2011）。

中等教育階段包含三年的初級中學教育（Form1-3）、兩年的高級中學教育兩年（Form 4-5）以及一至二年的中六課程（Form 6）或

大學預科。學生修完 3 年初中課程後需參加初中評估考試（Penilaian Menengah Rendah, PMR），自 2014 年起由中三評估（Peperiksaan Tingkatan 3, PT3）取代之，考試成績決定了升上高中的學術分流。在修完 2 年高中課程後，學生需參加大馬教育文憑考試（Sijil Pelajaran Malaysia, SPM）。如果學生想要繼續升學，可修讀教育部提供的課程或者入學高等教育機構。入學依據大馬教育文憑考試的表現，教育部提供兩類課程：一是一年半的中六課程，做為參加大馬高級教育文憑考試（Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia, STPM）的準備；另一是大學預科，使學生符合公立大學的入學條件（黃淑玲，2011；MOE, 2015；Siow & Chang, 2011）。

在高等教育階段，多數的大學及大學學院提供證書、文憑及學位課程；工藝學院、學院及社區學院大多提供非學位類課程。通常證書層級的修業年限為 1 年，文憑層級的修業年限介於 2 至 3 年；學士學位課程的修業年限在 3 至 5 年之間；取得碩士學位或進階文憑需要 1 至 2 年；博士課程修業年限至少 3 年（MOE, 2015；Siow & Chang, 2011）。

參、馬來西亞師資培育的發展

師資培育是置身於歷史洪流中的社會現實（Cochran-Smith & Fries, 2008），不僅受到個別國家的社會文化的影響，也與世界的變遷趨勢有關。

一、環繞師資培育的全球趨勢

馬來西亞近 50 年的鉅觀歷史社會脈絡是從以製造為主的工業經濟，轉變為以資訊產出與分配為主的知識經濟，此轉變引發了新的勞動市場、新的生產與消費模式、以及世界性的大規模遷移，對於教育的政策與實務也造成影響，其中與師資培育攸關者有三（Cochran-Smith & Villegas, 2015）：

（一）對教師素質與績效前所未有的關注

知識經濟促使社會大眾更加關注教育的品質，尤其教師被視為是知識從業人員的主要養成者，是影響學生如何學、學到什麼以及習得程度的關鍵因素，因此，師資養成和檢定、提高教師效能的機制、結果導向的績效制度等議題受到關注。

（二）改變對人們如何學習及應該學習什麼的覺知

知識經濟改變了職業型態，連帶促使學校需要提供新型態的教育，培養學生評鑑與使用資訊、確認與解決問題、以及與他人合作發展新構想等的的能力，學習被視為是學習者運用先備知識和經驗主動建構知識的歷程，對學習觀念的轉變也意謂著對教學觀念的轉變，教師的任務不再是傳遞知識，而是採用適性教學的方式引導個別學生建構知識。這顯示教學是一項複雜且需要投入大量心智的任務，職前教師學習如何教及教學輔導需求等議題受到關注。

（三）學生背景多樣性與機會不均等的現象日漸增加

全球化的時代導致國與國之間的疆界愈來愈不明顯，而科技的進步則縮短了地理的距離，促進了世界性的大規模遷移，改變了許多國家的人口組成，這在學校的學生組成方面尤其明顯，因此學生背景的多樣性與教育機會的不均等成為馬來西亞教育政策的焦點之一，師資培育增加了對多元文化、社會正義等議題的關注。

馬來西亞為因應快速變化的環境及全球化帶來的國際競爭所制訂的「2013-2025年馬來西亞教育大藍圖」（Malaysia education blueprint 2013-2025），以進路（access）、品質、均等、統一與效率等做為教育制度的抱負，並以「使教學成為優先選擇的專業」做為促使教育制度轉型的策略之一（MOE, 2012），呼應上述師資培育的三項世界趨勢。

二、師資培育身處的歷史社會脈絡

師資培育與國家整體教育的發展有密切的關係。馬來西亞的教育實施最早可追溯至蘇門答臘的室裏弗遜（Srivijaya）與滿者伯夷（Majapahit）王朝時代，其間受到印度教、佛教、回教、基督教及英

國的影響，宗教、文化、世俗及政治的影響，豐富了馬來西亞的教育制度（Tong, 2014）。現代教育制度的發展大致從成爲一個獨立國家之前的時期開始，可從下列七個時期說明之（Goh, 2012; Lee, 2004; MOE, 2012, 2015; Siow & Chang, 2011）：

（一）獨立前：英國占領時期的教育（1824-1957年）

在1957年脫離英國獨立前，馬來西亞缺乏一個統整的教育制度，每一個族群建立自己的學校，用各自的母語教學；不同族群背景的學生可共同接受教育的場域是在由英國政府建立的英語學校。此時期的教育強調對各族群原生國家的忠誠度。在師資培育方面，最早於1878年在新加坡成立新加坡馬來亞師範學院（Singapore Malay Teachers College）；1922年在霹靂州成立蘇丹伊德里斯師範學院（Sultan Idris Training College）；1951年因爲當時的馬來亞處於對抗共產黨暴動的緊急狀態，遂在英國柯克比（Kirkby）成立馬來亞師範學院（Malay Teachers' College）。

（二）獨立後：後獨立時期的教育（1957-1970年）

馬來西亞獨立後所面臨的最重要挑戰是教育的統一與民主化，1956年提出的「拉薩報告書」（Razak report）建立了一個納入國民特性與確保不同族群與宗教背景兒童就學的教育制度，成爲強調國家統一的教育制度之基礎；而1960年的「拉曼達立報告書」（Rahman Talib Report）確認了拉薩報告書的教育政策與大眾接受度；前述兩個報告書的建議被1961年教育法（Education Act 1961）所採納。1957年，所有的小學進行改造，以馬來文爲教學媒介語的學校改名爲國民小學；而英文小學、華文小學與淡米爾（Tamil）小學成爲國民型小學，以英語與各族群語言爲教學媒介語，但國語（馬來語）爲必修科目。英文小學自1968年逐步改造爲國民小學；英文與華文中學改造爲國民型中學，接受政府全額或部分經費的補助，這類華文中學稱爲「改制中學」（conforming schools）。自1958年起，中學開始以馬來語作爲教學媒介語，一開始是附屬於英文中學的班級，這些班級最後發展爲國民中學。在1956年設立的國家語文出版局（Dewan Bahasa dan Pustaka）與1958年設立的語言機構（language institute）負責馬來語

的發展，前者的功能在倡導馬來語做為國語，出版國語的教科書和參考書；後者負責訓練馬來語專長的教師。馬來半島在 1964 年廢除中學入學考試，砂勞越在 1974 年，而沙巴在 1977 年廢除中學入學考試，國民教育從六年延長至九年。此時期對於小學教師的需求孔急，許多僅有初中學歷的未受訓教師就在週末或學校假期到師範學院或地區訓練中心接受在職訓練，而初中教師則是從英國與印度來的大學畢業生（Lee, 2004）。在 1963 年，馬來亞大學（University of Malaya）設立了第一所教育學院，培育具有學士學位的中學教師；1970 年馬來西亞理科大學（University Science Malaysia）和 1972 年馬來西亞國民大學（National University of Malaysia）陸續設立師資培育學程。

（三）新經濟政策時期的教育發展（1971-1990 年）

新經濟政策是一個為達成統一與發展的社會經濟政策，目標在根除貧窮與重建馬來西亞社會，消滅種族身分連帶的經濟影響與地理位置；改善鄉村窮人的收入，以縮短銜接種族與地理位置間的差距；在商業、產業與專業界創造更多的機會。新經濟政策對於國民教育制度產生重要改變，包括所有學生接受相同課程與考試；公民成為一個獨立科目，教導學生自立更生的觀念；中學階段提供科學與技術科目，以產生該領域的勞動人力。在 1970 年代，分階段實施馬來語做為中小學教學媒介語，以達成統一的目標。目前馬來語是國民學校的教學媒介語，也是華文學校與淡米爾學校的必修科目，英語則是所有學校的第二語言。在 1970 年，小學師資培育即停止使用英語做為教學媒介。在 1983 年，檢討國民教育制度的「內閣報告書」（Cabinet Committee Report）出爐，提出統整的小學課程；1989 年則是統整的中學課程。另外，1988 年提出的「國家教育哲學」（National Education Philosophy），旨在強化與指引國家教育制度的發展。在師資培育方面，1980 年代師範學院數量增加；同時有更多公立大學設置，其中包含教育領域教師／學院，負責培育中學教師。

（四）國家發展政策時期的教育發展（1991-2000 年）

在 1991 年發展第六個 MP 期間，馬來西亞計畫任首相的馬哈迪（Tun Mahathir bin Mohamad）提出「2020 年宏願」（Vision 2020），

目標訂在 2020 年馬來西亞成爲現代化國家，經濟強壯、彈性、競爭性與科學創新，強調國家統一，具有命運共同感以及奠基在民主原理上的道德心靈成熟度，並能容忍與尊重文化、習俗與宗教信念的多樣性。1996 年教育法（Education Act 1996）取代了 1961 年教育法，將學前教育納入國民教育制度；至於 1996 年的私立高等教育法（Private Higher Education Act 1996），允許更多私立高等教育機構的設立。藉由增加公立大學、大學學院、社區學院、私立學院與大學、國外大學分校等方式，提高入學機會。在師資培育方面，1996 年將馬來西亞教學證書（Malaysian Certificate of Teaching）提升到文憑層級；1997 年蘇丹伊德理斯師範學院升格爲蘇丹伊德理斯師範大學（Universiti Pendidikan Sultan Idris, UPSI）。

（五）國家宏願政策時期的教育發展（2001-2010 年）

全球化、民主化、資訊與通訊科技持續影響國民教育制度的發展，提升各級學校的質量以因應學生數量的增加，增進教師、領導人與教育官員的效率與能力均是此時期的重點。在 2001-2010 年教育發展計畫（Education development plan）中，納入 2020 年宏願的目標，包括機會、公平與品質等三個面向，以及增加教育機會、增加教育公平性、增進教育品質與增進教育管理能力與效率等四個推進力。

1997 年啓動的 2006-2010 年教育發展主計畫（education development master plan）包括基礎建設、內容與人力資源等三個面向及建立國家、發展人力資本、強化國民學校、銜接教育的差距、評量教學專業與加速教育機構的卓越等六個推進力。此時期政府的教育經費增加，提供競爭型經費，並鼓勵民間機構與個人資助國際學生；鼓勵高等教育的私人興學。在師資培育方面，從 2001 年起，大學將較多資源用於提供學位學程，包括教育碩士、教育專業博士與哲學博士，以及進行教育研究。教育部在 2009 年提出「馬來西亞教師標準」（the Malaysian teacher standards, MTS），成爲東南亞第一個採取能力本位教師標準的國家。

（六）國家關鍵成效領域（National key result areas, NKRA）的教育發展（2010-2012 年）

2011-2020 年的遠景規劃 (OPP) 為「新經濟模式」 (New Economic Model, NEM)，透過第 10 和 11 個馬來西亞計畫 (MPs) 來操作。政府在 2010 年先後啟動了兩項轉型計畫，以加速在 2020 年達成成為已開發國家的目標：一是「政府轉型方案」 (Government Transformation Programme, GTP)，針對人民需求擬定了 7 項 NKRA，其中之一即是「確保高素質的教育」，主要措施包括增加幼兒學校的入學率、確保基本的識字和算數技能、評鑑和獎勵表現優良的學校、獎勵校長和主任的「新協議」 (New Deals) 措施以及減少學校素質的差距等；另一是「經濟轉型方案」 (Economic Transformation Programme, ETP)，ETP 的目標在 12 個國家關鍵經濟領域 (National Key Economic Areas, NKEAs) 中達成，教育亦是其中之一。每一個 NKEAs 透過「入口點計畫」 (Entry Point Projects, EPPs) 提供私部門參與及投資國家經濟發展的機會，教育的 NKEA 包含了 14 個 EPPs，其中第 4 個 EPP 為「擴大私部門的教師訓練」，鼓勵私立的教師訓練機構提供公立學校教師的職前訓練和在職訓練，特別是英文、馬來文、數學與科學等關鍵學科。

(七) 教育轉型時期的教育發展 (2013 年 ~ 迄今)

教育部提出「2013-2025 年馬來西亞教育大藍圖」的目標有三：了解學校制度的現況與挑戰；為教育制度與個別學生建立清楚的宏願與抱負；為教育制度擘劃一個綜合的轉型計畫。教育轉型持續 13 年的時間，分為三波：第一波為 2013-2015 年，聚焦在支持教師與核心技能以轉變教育制度；第二波在 2016-2020 年，聚焦在加速教育制度的改善；第三波是 2021-2025 年，聚焦在增加操作的彈性以邁向卓越。教育制度轉型需要 11 個轉變的發生，其中第四個轉變為「使教學成為優先選擇的專業」：第一波為改進標準與支持系統，包括提高師資生的錄取標準、強化表現與能力的連結、強調持續的專業發展、改善教師的工作環境等；第二波為促進生涯路徑與進程，包括進一步發展職前訓練與招生制度、促進生涯路徑、修改生涯進程等；第三波為創造同儕主導的專業卓越的文化。

由上述得知，馬來西亞經濟的快速成長改變了產業結構，農業人

口比例降低，而製造業與金融服務業人口增加，為達成 2020 年宏願，必須發展以知識為基礎的新經濟，肩負著提供人力資本的教育制度需要轉型，師資培育扮演了重要的角色。

肆、馬來西亞師資培育的現況分析

以下依序從師資培育的目標及行政管理、師資職前教育、教師任用、持續的專業發展以及教師生涯進階與教師評鑑等六個面向，探討馬來西亞師資培育的現況。

一、師資培育的目標

馬來西亞的師資培育是以 1982 年的「師資培育哲學」(philosophy of teacher education) 為依據，以培養高尚與關懷、有知能、創意與革新、有復原力與能力、科學見解、承諾支持國家抱負、以個人傳統為傲、致力於個體發展以及維護統一、進步與有紀律社會的教師為目標 (International Bureau of Education, 2012; Siow & Chang, 2011)。此一培育哲學便轉化為師資培育課程設計的原理。

該國教育部在 2009 年提出了「馬來西亞教師標準」(MTS)，旨在確認教師的專業水準、訓練需求的準備度與執行度、以及師資培育政策與發展策略。馬來西亞教師標準包括三個標準：第一，教學專業的價值觀，包括在個人領域的信仰上蒼、誠實、誠心等；在專業領域的熱愛專業、精明正直、楷模等；在社會領域的融洽、發展社交技巧、具備社群精神等；第二個標準是教育、學科、課程及聯課活動等的知識與理解；第三個標準是教與學的技巧，聚焦在教師之計畫、執行與評量教學、學習及聯課活動的技巧 (Goh, 2012)。MTS 有助於確認教師專業能力的層級；教師準備度、進修需求的滿足情形；師資培育的政策和發展策略，因此，MTS 除了是教育部用以衡量教學卓越的工具外，也是教師對教學改進的自我評量，師資培育者衡量師資培育課程的依據，以及行政人員、管理者、師資培育機構等判斷其確

保教師教學成效的指引與參照 (Abdullah, 2014)。

二、師資培育的管理

教育部為師資培育的主管機關，其所屬的師資培育組 (Teacher Education Division, TED) 負責師資培育的相關行政事務，師資培育組的職責包括 (Educational Planning and Research Division, 2008)：

1. 規劃師資培育及其課程
2. 評估教師需求數量與招生數量
3. 管理師資生的招生與安置
4. 評鑑師資培育學程
5. 督導師資生的聯課活動事宜
6. 管理在職訓練方案
7. 管理師範學院資訊通訊科技發展
8. 提升師資培育的研究與發展
9. 提供經費分配與服務，以提升教育專業發展

TED 有以下四個單位，協助行政業務的運作 (Jamil, Razak, Ahmad, & Issa, 2010)：

1. 計畫與政策單位 (planning and policy unit)：負責規劃與決定師資培育的趨勢。
2. 課程單位 (curriculum unit)：負責驗證師範學院 (Institute of Teacher Education, ITE) 提供的課程。
3. 評量單位 (assessment unit)：負責處理試題命題、閱卷及師資生的成績事宜。
4. 學生甄選單位 (student-selection unit)：負責執行師範學院招生的考試與面試。

三、師資職前教育

師資培育組與大學提供職前教師培育的學程，設有教育科系的大學以及蘇丹伊德里斯師範大學 (UPSI) 提供學前教育、小學與中學教師的培訓課程，而師範學院僅提供學前教育與小學教師的培訓課程

(Ratnavadivel, Ayob, & Lebar, 2014)；但學前教育階段保育員與教師的培訓與資格則有多樣性。

(一) 學前教育

在教育部設立的幼兒園任教的教師至少須具備教學文憑，部分教師具有幼兒教育的學士甚至碩士學位；鄉村與區域發展部設立的社區發展局幼兒園教師須接受 6 個月的訓練，而國家統一與融合局設立的統一幼兒園教師僅接受 3 個星期的訓練；至於婦女、家庭與社區發展部 (MWFCD) 僅規定托育中心負責人與保育員須參與 10 天的保育課程。另外，公私立高等教育機構提供各種幼兒教育師資的課程，從證書至研究所學位層級的課程均有；馬來西亞幼稚園協會 (Malaysian Association of Kindergartens) 提供私立幼兒園教師模組課程。自 2007 年起，國家職業技能標準 (National Occupational Skill Standard) 與人力資源部的技術發展局合作，提供托育證書的學程 (Siow & Chang, 2011)。

2000 年，馬來西亞政府簽署聯合國教科文組 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 的「全民教育宣言」 (World declaration on education for all)，幼兒教育越來越受到重視。在教育大藍圖中，第一波規劃提高幼兒園的入學率，並增進幼兒園的教師品質；教育部與高等教育部、馬來西亞學術資格鑑定機構 (Malaysian Qualification Agency, MQA) 等合作，提供幼兒教師合適的教育與訓練機會，並補助不具幼兒教育文憑的教師成為合格教師，使 30% 幼兒園教師具備合格的幼兒教育文憑；第二波預計達到全體幼兒園教師至少均具備文憑資格 (MOE, 2012)。

(二) 小學教育

小學教育師資主要由師範學院 (ITE) 負責培育。2005 年，馬來西亞全國 27 所教師訓練學院 (Teacher Training College) 升格為師範學院，從僅頒授證書與文憑層級提升至可以授與教學學士學位。師範學院以師資培育的領導卓越為其願景，透過動態的教師發展學程，培養有能力和熱情的教師，創造世界級的教師 (MOE, 2016b)。

師範學院招生的三個主要規準為中學畢業考試成績表現、馬來西

亞教師選擇測驗 (Malaysian teachers selection test, M-TeST) 或教師人格測量 (Teachers personality inventory, InSaK) 表現以及晤談表現, (Mokshein, Ahmad, & Vongalis-Macrow, 2009) 即可入學。師範學院提供以下兩類小學師資培育課程 (MOE, 2016b) :

1. 大學畢業生師範課程 (Post-degree teacher training course, KPLI) : 報名資格包括馬來西亞公民、身心健康、未超過 35 歲、學士學位或同等學歷且為馬來西亞政府承認, 並有 2 年服務的義務。大學畢業生師範課程有兩種模式: 一是全時制的教學培訓模式 (KPLI-SR), 修業時間為 1 年; 另一是學校本位的教師培訓模式 (KPLI-QAF), 對象為未具資格的現職教師, 修業時間為 1.5 年。

2. 大馬教育文憑畢業生師範課程 (Post-SPM teacher training course, KPLSPM) : 報名資格包括馬來西亞公民、身心健康、未超過 20 歲、積極參與聯課活動、具有 SPM 且在任何 3 個科目 (馬來語、歷史、一個其他科目、英語及格) 優等、符合申請領域的特別規定, 並有 5 年服務的義務。KPLSPM 開辦的課程種類包括: 教育學士課程、英語為第二語言教學課程、優秀生保送計畫課程、法文雙聯課程與德文雙聯課程等。修業時間為 5 年, 包括 1 年的基礎課程 (Pengajian Persediaan) 與 4 年的學士課程 (Pengajian Ijazah), 以成為具有大學學歷的小學教師。

師資培育課程依循結果本位的學習 (outcome-based learning), 達成馬來西亞資格架構 (Malaysian Oualifications Framework) 所要求的特定學習結果: 科目內容與實務 / 臨床經驗緊密連結; 提供師資生在科目內與科目間不同難度與脈絡的多樣化經驗; 兼顧知識、技能與價值 / 氣質的培養; 根據真實生活經驗的實作活動 (Ratnavadivel, Ayob, & Lebar, 2014)。以教育學士課程為例, 由以下四個主要成分組成 (Chin & Chin, 2012) :

1. 學術科目: 包括教育研究、主修科目、副修科目 (例如英語、體育) 與必修科目 (例如教育的藝術、伊斯蘭文明與亞洲文明、數理素養、文學素養與族群關係)。

2. 教學實習: 除第一、二年每個學期有 1 週的學校本位經驗外,

自第三年起，即第五學期有 1 個月的教學實習，第六學期有 2 個月的教學實習，第七學期有 3 個月的教學實習，最後一學期有 1 個月的學校實習，學生必須完成至少 3 個與主修科目有關的方案。

3. 教師品格建立的科目：第一學期學生必須參加 4 天的露營活動包括平常的露營、叢林跋涉、海上泛舟、遊戲與團體烹飪；第二學期學生必須參與社區服務，如拜訪老人之家、協助孤兒院等；學生於第三學期必須參與學校的一個方案；第四學期學生必須認養鄉村地區一個家庭，以便能夠適應社區各種不同的文化；第五、六學期學生必須參與研討會，建構卓越教師與學校的指標。此一成分包含在必修科目中。

4. 聯課活動：此屬於必修課程，其內涵包括參加運動或制服社團。第一學期學生修習聯課活動管理科目；第二學期參加競賽；第三、四學期參加制服社團；第五學期是體育社團；第六學期學生參與學會與俱樂部。

此外，實習在師資培育課程中占有重要的地位，是搭起理論與實務連結的橋樑，具有情境學習的作用。1989 年，師資培育組引進夥伴關係的實習方案，強化參與中小學的教育實習。此一夥伴關係的實習方案使用了「合作教師」（*cooperating teachers*），是由實習學校指派有經驗的教師，按照臨床視導的程序，指導師資生，評估師資生 30% 的實習表現，並與師培機構的指導教授討論，以促進實習指導與輔導歷程的聯貫性與連續性，使用反思格網（*reflective grid*）與日誌寫作（*journal writing*）策略，期培養具有反思能力的教師；合作教師並依據其學歷可支領不同的酬金。目前師範學院教育學士的課程共規劃 34 週的學校實地經驗，文憑層級的課程則有 25 週的學校實地經驗（*Ratnavadivel et al., 2014*）。

（三）中學教育

中學師資培育由大學負責，以確保中學教師具備良好的教育理論，及具備一般大學生的專門學科教育（*Mokshein, Ahmad, & Vongalis-Macrow, 2009*）。公立大學提供教育的文憑、學士學位及研究所課程，以培養在公立學校任教的專業教師。隨著越來越多的公立

大學，學士與研究所層級的師資培育學程數量也隨之增多（Siow & Chang, 2011）。公立大學師資培育學程的入學原本僅依據高中畢業考試成績，但自 2007 年起，小學師資生的入學規準也被高等教育部採用，使中小學的師資生選擇程序標準化（Mokshein et al., 2009）

公立大學提供以下兩類師資培育課程（Lee, 2004; Mokshein et al., 2009）：

1. 學士後文憑（Post-graduate Diploma, DPLI）：屬於連續性質的課程，學生在獲得第一個學位後，修習 1 年的課程，即可取得學士後教育文憑。此種添加式的課程允許學生等到獲得學士學位後才決定是否擔任教職，可快速反應勞動市場對教師的需求改變，但難以吸引高素質的學生，特別在經濟景氣好轉而待遇優於教職的其他行業人才需求增加時。

2. 教育學士學位 / 整合的教育學士學位（Bachelor degree in education/Integrated Bachelor Degree with Education, ISMP）：屬於同時性質的課程，學生就讀大學即開始接受師資訓練，同時學習學術，畢業後可獲得文理學士及教育的學位，這對只要能進入大學就讀的學生產生吸引力。

四年制的師資培育課程內容涵蓋：80% 為特定學科內容，20% 的教育相關科目；另加上實習。以蘇丹伊德里斯師範大學為例，教學實習採用夥伴關係的實習模式，即從第七學期開始，進行為期 16 週的實習（Ratnavadivel et al., 2014）。

英語是師資培育課程的核心科目之一，設為必修；基本與一般技能科目（例如，族群關係、伊斯蘭與亞洲文明、語言與算術素養）是跨主修學科的必修科目；而創新與批判思考技能受到重視，並融入科目中進行教學。由於中學課程有 100 個以上的科目，因此需要培育各種不同科目的教師，但是卻也導致部分科目的師資過剩（例如會計、商業、資訊科技），而部分科目的師資又不足（例如歷史、特殊教育、生活技能），故師資培育課程允許學生雙主修、主副修或主副選修，以確保其可教授一種以上的科目（Mokshein et al., 2009）。

四、教師任用

師培生在完成師資培育課程後，必須在政府用人的官方網站完成線上申請程序，並經教育服務委員會（education service commission）審查合格後，且接受晤談，被錄取者方能成為正式教師，再依學校的缺額與需求分派至學校服務（Osman & Che Kassim, n.d.）。2007 年以前幾乎所有畢業生都可被錄用，但自 2007 年起，只有教育部資助的公費生，且學業平均分數（grade point average, GPA）達 2.75 以上者才算及格；至於學業平均分數低於 2.75 者，則需接受另一次教師人格測量（InSaK），並須再接受晤談，及格者才會分派至學校（Mokshein et al., 2009）。

五、持續專業發展（continuous professional development, CPD）

體認到專業發展對於提升師素質至關重要，1995 年的「阿都拉曼阿薩報告」（Abdul Rahman Arshad Report），即鼓勵教師參與在職進修和繼續教育、提供機會讓教師到海外參訪、提供初任教師導入輔導、提供升任校長者管理方面的科目、辦公室安排以學科為依據、教師中心應促進教師專業發展等（Jamil, Razak, Raju, & Mohamed, 2011）。

在教育大藍圖中，教育部提出一套「教師生涯計畫」（Teacher career package），涵蓋教師生涯每個重要階段可能面臨的議題，持續專業發展即是其中之一。持續專業發展的型態包括資格提升的學程與專業知能增進的短期課程（Mokshein et al., 2009）。教育部鼓勵中小學教師透過遠距教育或赴國內外大學在職進修，提升其教學資格。例如自 1997 年開始，師範學院與當地大學合辦的三年聯合課程，提供未具學士學歷的教師第一年在師範學院學習，第二、三年學習與中學科目有關的專長，通過者即可獲得教育學士學位（Lee, 2004）；而一年制的特殊教學文憑（special diploma in teaching programme）也是提供未具學士學歷的教師提升其專長領域的學術資格，修畢後可加薪；

未具學士學歷的教師也可申請就讀大學的一般學士學程（Jamil et al., 2011）。而碩、博士學位課程則提供給已取得學士學位者持續進修；同等，教育部也提供教師於國內外進修碩、博士學位的獎學金（Jamil, 2014; Mokshein et al., 2009; UNESCO, 2013）。此外，為提升師資素質，教育部的「成員發展計畫」（Staff development scheme）除提供短期在職進修課程與碩博士課程外，也提供進修國內外碩博士學位的獎學金（Jamil et al., 2011）。

教育部規定教師每年必須參加至少 7 天的在職訓練。師範學院的在職訓練課程聚焦在教學、一般與特定的知能；阿米努丁峇基學院（Institut Aminuddin Baki, IAB）提供學校領導人與行政人員領導與管理的訓練課程、工作坊及研討會等，以及應國際組織請求，辦理國際訓練計畫；教育科技組（Educational Technology Division, ETD）聚焦在資訊與通訊科技（information and communications technology, ICT）發展與訓練；州教育局（State Education Department, SED）與地方教育署（District Education Office, DEO）辦理學校層級的政策與執行方案的科目；課程發展中心（Curriculum Development Centre, CDC）辦理與課程改變有關的在職進修科目；教育部也鼓勵學校辦理校內的成員發展計畫（Mokshein et al., 2009）。

自 2013 年起，所有教師必須與其輔導教師發展一項個別化的持續專業發展計畫，內容包含必修與選修課程，必修課程是所有教師必須具備的基本能力，例如支持學生發展高層次思考的教學，而選修課程則可根據教師個人的優勢、興趣或需求選修。持續專業發展計畫強調學校本位的學習，大部分課程在校內實施，使用由卓越教師提供的視頻教學圖書館（e-Guru video library），並實施學校改進專家教練（school improvement specialist coaches, SISC+）教師輔導計畫，最終期望能促成由教師啟動的持續專業發展計畫，並營造專業卓越的同儕領導文化（MOE, 2012）。

校長素質的提升也影響學校教育品質。自 2013 年起，教育部不再根據服務年資而改以領導能力作為遴選校長的標準，校長候選人來源包括副校長、上下午班主任及科系主任等，且必須修畢阿米努丁峇

基學院開辦的「全國校長專業資格證書課程」(National Professional Qualification for Educational Leaders, NPQEL)，並取得證書者才具有校長資格。取得校長資格者必須參加為期 1 個月的課程，同時接受即將調任的校長和退休校長的指導；在成為新任校長後，也必須接受有經驗的校長或當地「學校改善合夥人」(school improvement partner, SiPartner+) 的輔導。為強化校長的教學領導力，阿米努丁峇基學院為不同績效表現層級的校長發展個別化的持續專業發展計畫，例如，提供高績效表現者有機會向政府其他部門或私人企業的資深管理者學習，而績效不佳的校長則可從 SiPartner+ 獲得一對一密集式的輔導 (MOE, 2012)。

六、教師生涯進階與教師評鑑

自 1994 年起，教育部實施「卓越教師計畫」(Guru Cemerlang scheme)，允許在任教科目與教學上有卓越表現的教師加快升遷速度。在教育大藍圖中，則再縮短高績效表現教師升級所需的時間。另言之，教師升遷速度乃依據其展現的能力而定；在偏遠地區或績效不佳學校任教 3 至 5 年者，可額外加分。此外，教師的生涯發展進路有三：一是繼續聚焦在教導學生的教學知能；二是轉換到學校、地方、州或中央層級之領導職位的領導與管理工作；三是有意成為教師教練、師資培育機構講師、或課程與評量發展者的學科專家；每條進路所需的能力不同，且不同進路間存在相互轉換的可能性。

在 1994 年實施的卓越校長計畫 (Pengetua and Guru Besar Cemerlang Scheme)，旨在獎勵有穩定高表現績效與快速精熟高一層級能力的校長；至於績效不佳的校長在獲得支持與輔導後若仍不見改善，則可能轉換學校或轉換身分為資深教師 (MOE, 2012)。

為強化教師表現與能力之間的連結，自 2014 年起教育部採用新的能力本位教師評鑑工具，具體陳述教師需具備的能力，包含教學與學習、專業價值、非課堂活動、專業貢獻等四個面向，此項評鑑工具取代了舊的「年度表現報告」(annual performance report)，並作為決定升級能力之依據，使校長有客觀的依據來評鑑教師，確認教師的

優勢與發展需求。校長能力的評鑑也包含領導、專業價值、貢獻與外部關係四個面向，其中領導為核心，占 70%（MOE, 2012）。

伍、馬來西亞師資培育面臨的挑戰

依據上述對於馬來西亞師資培育發展與現況的分析，提出下列四項師資培育面臨的挑戰：

一、政策受到國家不同發展目標的牽引

馬來西亞教育制度，屬於中央集權師資培育以落實國家教育政策為重點。自 1957 年脫離英國獨立起，國家統一即成為教育制度的基石；同時，教育需因應國際競爭力及培養知識經濟時代的人力資本，即馬來西亞的教育發展受到種族政治與現代化、全球化兩大因素的影響（徐雲彪，2005）。師資培育政策的發展與實施同樣受到受前述兩項國家發展重要目標的影響，例如 2003 年實施「數理教學英語化」（English for Teaching Mathematics and Science, ETeMS）政策，規定科學與數學科目以英語授課，師資培育學程也跟著調整；然而華社認為政府透過此項政策縮短學校教育使用母語的時間（黃淑玲，2011）。數理教學英語化政策在 2012 年被廢止，數理學科又調整為原來使用的語言教學，導致已接受及正接受該政策師資培育的教師與師資培育學程無所適從（Loke & Hoon, 2011）。

二、課程設計之理想與實際存在落差

馬來西亞師資培育採取分流政策，主要由 27 所師範學院負責培育小學師資，公立大學則負責中學師資的培育，兩者分屬教育部與高等教育部所管轄。師範學院的課程由 TED 統一規劃，而大學師資培育學程在課程設計上具有自主性，即使如此，中小學師資培育課程常被批評為過時及太過理論化（Goh & Blake, 2015）。如何在取法外國教育學理的同時，兼顧本土多元族群的文化與特質，仍有待努力。其

次，目前的教育實習制度雖及早讓師資生有接觸中小學的經驗，也引進夥伴關係的師培方案，但關鍵在於學校指派的實習輔導教師的適任程度及輔導方式需要師資培育機構與實習學校間建立更密切的聯繫與合作關係。

三、持續專業發展缺乏完善的配套措施

教育大藍圖中，教師持續專業成長備受重視，不僅投入大量經費，更強調個別化與學校本位的特色，此有助於提升教師學習動機及其教學實務的連結。然而，教學及非教學工作占據了教師多數的時間，教師缺乏時間參與持續專業發展活動（Jamil, 2014），因此，落實教師持續專業發展的配套措施之一是改善教師的工作條件，尤其是工作時間。

四、教師專業標準引發的議論

制定與執行師資培育政策的主要機關是教育部的 TED，TED 在 2009 年提出「馬來西亞教師標準」（MTS），成為最先採用能力本位教師標準的東南亞國家（Goh, 2011）。MTS 具有引導的作用，描繪了教師應該達到的專業能力，以及師資培育機構和教育主管機關在協助教師達到理想的能力層級所應提供的支持條件（Abdullah, 2014）。另一方面，MTS 也是 TED 用以評鑑教師素質和教學品質的工具，而這引發了對於實施 MTS 的關注和批評，包括類似檢核表式的教師標準是否考量到教學情境脈絡的複雜性與個殊性、教學對象的多樣性，是否限制了師資培育機構的創意、動態與獨特性等（Abdullah, 2014; Goh, 2012）。

由上述可知，師資培育政策與改革措施在「傳統」與「現代」、「理論」與「實際」、「理想」與「現實」之間來回擺盪與調整，卻尚未反映出學生學習成效的提升，近期的國際調查與評比結果（OECD, n.d.b）可資佐證。

陸、代結語—馬來西亞與臺灣的師資培育制度比較

馬來西亞的師資培育傾向計畫式、公費與自費並行、分發與審核並行的制度，此反映其中央集權式的教育制度，亦顯示該國師培政策之變革乃在追求經濟發展、邁向現代化的國家目標下所做的調適。反觀我國的師資培育，自 1994 年《師資培育法》公布實施後，已經轉型為儲備式、自費制、檢定甄試制的多元師資培育制度（教育部，2013）。臺灣與馬來西亞的師資培育政策均呈現了不同程度的「鬆綁」與「彈性」，但因國情不同，兩國的師資培育制度展現各自特有的面貌。

就師資培育的規模而言，馬來西亞仍面臨教師短缺的問題，特別在偏遠地區及某些特定領域科目更為明顯，因此 2010 年起實施的經濟轉型方案，鼓勵私部門參與與投資國家重大建設，師資培育亦藉此擴大師資培育的來源與人數。臺灣教育則因受到少子化現象的衝擊，中小學學生人數持續縮減，導致教師需求量減少，導致儲備教師人數過多的「流浪教師」現象。

就師資培育的理想而言，馬來西亞在 1982 年制定「師資培育哲學」，指出理想的教師需具備因應時代快速變遷的能力，並需致力於維護國家統一的目標，即師資培育課程涵蓋教育專業與專業以外的國家政治目的。反觀臺灣的《師資培育—政策白皮書》所描繪的願景旨在培育具備教育愛、專業力、執行力的新時代良師，追求師道、責任、精緻、永續的核心價值（教育部，2012），師資培育的目標乃以教育專業為主要的考量。

就不同學校層級的師資培育而言，馬來西亞的小學師資培育機構為師範學院，中學師資培育機構為師範大學與一般大學教育相關科系，兩者的主管機關分別為教育部與高等教育部。臺灣自師資培育多元化後，不同學校層級的師資培育機構之區隔已不甚明顯，師資培育

機構包括師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學，主管機關為教育部。

就師資培育的課程類型而言，馬來西亞的師資培育課程主要有兩類：一是取得學士學位的課程，另一是學士後文憑課程；此外，還提供不具教師資格的現職教師學校本位課程。臺灣則由師資培育大學提供師資職前課程，一般大學亦可視實際需要申辦學士後課程。在課程內涵方面，馬來西亞中小學師資培育課程雖有不同，但均將伊斯蘭與亞洲文明、族群關係等科目列為必修課程，與其師資培育的目標一致。臺灣的中小學師資培育課程則包括普通課程、學科專門課程、教育專業課程及教育實習課程。兩國均強調實習在師資培育課程中的重要性，但作法有所不同，馬來西亞的教學實習時間比重逐年提高，並強化與實習學校的夥伴關係；而臺灣教學實習科目為教育專業課程之一，並規定實地學習的最低時數，並外加半年教育實習課程。

就持續專業發展而言，兩國均重視教育人員的持續專業發展，鼓勵教師進修取得較高教育階段的學位外，也透過中央、地方及學校等不同層級提供教師研習課程。自 2013 年起，馬來西亞更規定所有教師實施個別化的持續專業發展計畫。「2013-2025 年馬來西亞教育大藍圖」建置一套新的教師生涯計畫，教師的生涯進路可經由持續的專業發展而有不同的選擇；而臺灣中小學教師專業的持續發展與其生涯晉升則尚未建立完整的聯結機制，馬國的做法或可參考。

參考文獻

- 李鈺美 (2016, 8 月)。教育部新南向政策——以人為本·用心交流。
教育部即時新聞。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=FD390654B72966F3 [Li, Y. M. (2016, Aug.). *The new southward policy of the ministry of education* Retrieved from http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=FD390654B72966F3]

- 徐雲彪（2005）。馬來西亞的經濟發展與社會文化現況。載於國立教育研究院籌備處（主編），**外籍配偶師資培育講義（上冊）**（頁 201-223）。新北市：國立教育研究院籌備處。〔See, H. P. (2005). The economic development and the social and cultural status quo in Malaysia. In National Academy for Educational Research (Ed.), *Handouts of teacher training for education of foreign spouses* (Vol. 1) (pp. 201-223). New Taipei City, Taiwan: National Academy for Educational Research.〕
- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. *White paper on teacher education of Republic of China*. Taipei, Taiwan: Author.〕
- 黃淑玲（2011）。馬來西亞教育發展、現況與省思。載於林開忠、鍾宜興（合著），**東南亞教育：發展、現況與省思**（頁 103-140）。臺北市：巨流。〔Huang, S. L. (2011). Education in Malaysia: Development, status quo, and reflection. In K. T. Lim & Y. S. Chung (Eds.), *Education in Southeast Asia: Development, status quo, and reflection* (pp. 103-140). Taipei, Taiwan: Chu Liu Book Company.〕
- Abdullah, N. S. M. (2014, October). *Malaysian teaching standards: An overview*. Paper presented at the 2014 Conference on Instructional Profession and Research, Taichung, Taiwan.
- Chin, P. C., & Chin, P. Y. (2012). Primary teacher education in Malaysia. *Journal of International Education Research*, 8, 373-379. doi:10.19030/jier.v8i4.7285
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 1051-1093). New York, NY: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher*

- Education*, 66(1), 7-20. doi:10.1177/ 0022487114549072
- Department of Statistics Malaysia. (n.d.). *Population*. Retrieved from https://www.statistics.gov.my/index.php?r=column2/cnsdp2&menu_id=WHd4SFZHZD11QlhEMGZTeVhhRkprdz09&nspd_bul_id=VHJQZWJ4TDk3Q3VjRG1LaVk4TCtYUT09
- Educational Planning and Research Division (2008). *Education in Malaysia: A journey to excellence*. Kuala Lumpur, Malaysia: Ampang.
- Goh, P. S. C. (2012). The Malaysian teacher standards: A look at the challenges and implications for teacher educators. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, 73-87. doi:10.1007/s10671-011-9107-8
- Goh, P. S. C., & Blake, D. (2015). Teacher preparation in Malaysia: Needed changes. *Teaching in Higher Education*, 20, 469-480. doi:10.1080 /13562517.2015.1020780
- International Bureau of Education. (2012). *World data on education VII Ed. 2010/11*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Malaysia.pdf
- Jamil, H. (2014). Teacher is matter for education quality: A transformation of policy for enhancing the teaching profession in Malaysia. *Journal of International Cooperation in Education*, 16, 181-196. Retrieved from <http://home.hiroshima-u.ac.jp /cice/wp-content/uploads/2014/10/16-2-11.pdf>
- Jamil, H., Razak, N. A., Raju, R., & Mohamed, A. R. (2011). Teacher professional development in Malaysia: Issues and challenges. In Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University (Ed.), *Africa-Asia University dialogue for educational development report of the international experience sharing seminar(2)* – Actual status and issues of teacher professional

- development (pp. 85-102). Hiroshima, Japan: Editor. Retrieved from http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho4_2-08.pdf
- Jamil, H., Razak, N. A., Ahmad, M., Z., & Issa, J. H. (2010, December.). *A study of the policies and practices of teacher education in Malaysia: Towards producing quality pre-service teachers*. Paper presented at the symposium session of the Second East Asian International Conference on Teacher Education Research, Hong Kong, China.
- Lee, M. N. N. (2004). Malaysian teacher education into the new century. In Y. C. Cheng, K. W. Chow, & M. M. C. Mok (Eds.), *Reform of teacher education in the Asia-Pacific in the new millennium* (pp. 81-91). Dordrecht, Netherland: Kluwer Academic.
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, 67, 158-178. doi:10.1080 /00131911.2013. 846298
- Ministry of Education Malaysia. (2012). *Malaysia education blueprint 2013-2025: Preliminary report*. Kuala Lumpur, Malaysia: The Author.
- Ministry of Education Malaysia. (2015). *Malaysia education for all end decade review report 2000-2015*. Retrieved from [http://www.moe.gov.my/cms /upload_files/files/KPM%20-%20Malaysia%20 Education%20For%20All%20\(End%20Decade%20Review%20 Report\).pdf](http://www.moe.gov.my/cms /upload_files/files/KPM%20-%20Malaysia%20 Education%20For%20All%20(End%20Decade%20Review%20 Report).pdf)
- Ministry of Education Malaysia. (2016a). *National education philosophy*. Retrieved from <http://www.moe.gov.my/en/falsafah-pendidikan-kebangsaan>
- Ministry of Education Malaysia. (2016b). *Institute of teacher education*. Retrieved from <http://www.moe.gov.my/en/profil-jabatan?div=59>
- Mokshein, S. E., Ahmad, H. H., & Vongalis-Macrow, A. (2009). *Towards providing quality secondary education: Training and retaining quality teachers in Malaysia*. Bangkok, Thailand: UNESCO Bangkok.

- OECD. (n.d.a). *Country profile Malaysia*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-Country-profile-Malaysia.pdf>
- OECD. (n.d.b). *Malaysia student performance (PISA 2012)*. Retrieved from <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=MYS&treshold=10&topic=PI>
- Osman, A. M., & Che Kassim, A. R. (nd.). *Transforming the teaching profession in Malaysia*. Retrieved from <http://docslide.us/documents/teaching-profession-in-malaysia.html>
- Ratnavadivel, N., Ayob, A., & Lebar, O. (2014). Teacher internship: A critical reflection on the interface between policy and practice in Malaysian teacher education. In J. Calvo de Mora & K. Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internships programmes* (pp. 19-30). London, UK: Routledge.
- Rukunegara. (1970). Retrieved from http://www.epu.gov.my/c/document_library/get_file?uuid=2072ca30-26af-4105-af0a-97a0f1e26adf&groupId=283545
- Siow, H. L., & Chang, L. H. (2011). Education in Malaysia: Development and transformation. In C. Brock & L. P. Symaco (Eds.), *Education in South-East Asia* (pp. 95-119). Oxford, UK: Symposium Books.
- Thomas. E. (1996). Teacher education in South East Asia: Prospects for a north-south dialogue with a difference. In C. Brock (Ed.), *Global perspectives on teacher education* (pp. 123-151). Wallingford, UK: Triangle Journals.
- Tong, J. (2014). *Education dilemma in Malaysia*. One Fullerton, Singapore: Partridge.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Malaysia education policy review: Abridged report*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221132e.pdf>

越南大學入學制度變革之 分析

林志忠* 阮氏芳**

摘要

本文旨在探討越南 2015 年前後大學入學制度變革之相關問題，以及是否對公平客觀與適才適所理念有所反省。基此，本文採文獻與文件分析及比較研究法，先討論越南 2015 年以前之兩階段高考、「三統」的大學高考與個別招生的作法，再分析 2015 年之後二合一的大學高考、各校自主招生與延後選填願意作法。從這兩階段越南大學入學制度變革的分析比較，發現 2015 年之後越南大學入學制度改革作法，並無法完全解決先前存在之人力物力浪費與學生壓力、虛擬考生、評分客觀性、招生不足與延後入學等問題。而有關公平客觀、適才適所的招生問題，基於越南大學數量擴充太快，且越南社會開始出現少子化現象，影響整個制度設計理想的達成，特別是越南社會長久存在的成就病，也須一併調整，才能更徹底從最根本的思想變革中有效落實公平客觀與適才適所的招生。

關鍵詞：越南、大學、入學制度

* 林志忠，國立暨南國際大學師資培育中心教授

** 阮氏芳，河內外貿大學華文系講師

電子郵件：jjlin@ncnu.edu.tw；nguyenphuongftu@gmail.com

來稿日期：2017 年 1 月 23 日；修訂日期：2017 年 2 月 9 日；採用日期：2017 年 4 月 7 日

A Study on Admission System Reform of Universities in Vietnam

Chih Chung Lin* Nguyễn Thị Phương**

Abstract

This paper analyzes the reform in the university admission system in Vietnam before and after 2015, by means of literature and document analysis and comparative research. The topics covered include the two stages and the “three-common” principle of university entrance examinations, and individual recruitment programs before 2015, as well as the measures of the “one-test-for-two-purpose” system, the independent recruitment programs, and the “test before application” scheme adopted after 2015. Through a comparison, it is found that some problems still remain even after the reform, such as the waste of time and money, the excessive pressure on students, the duplicated test applications, the questionable objectivity of grading, the low rate of enrollment and delayed registration. The ideal of a sound admission system gets more complicated with the rapid increase in the number of universities and the declined population growth, and particularly the long-standing problem of “fake achievement scores,” which need to be addressed in order to effectively implement an admission system that is fair, objective and appropriate.

Keywords: Vietnam, University, Admission system

* Chih Chung Lin , Professor, Center For Teacher Education, National Chi Nan University

** Nguyễn Thị Phương, Lecturer, Department Chinese, Foreign Trade University.

E-mail: jjlin@ncnu.edu.tw; nguyenphuongftu@gmail.com

Manuscript received: March 14, 2016; Modified: September 12, 2016; Accepted: January 23, 2017; Modified: February 9, 2017; Accepted: April 7 , 2017

壹、前言

依越南《大學教育法》之說明，越南之大學教育，旨在訓練人具有良好的政治和道德素質，為人民服務，且擁有健康身體，並符合訓練層級之專業知識和技能，以滿足建設和保衛國家之需求（Quốc Hội, 2012）。為此，目前越南規劃高等學校（cao đẳng）與大學（đại học）兩類型學校¹，同時還有公立、非公立不同的大學教育組織（Quốc Hội, 2005）。1986年，越南進行改革開放後，為求國家高等教育發展的需求，越南在1993年和1995年還分別於河內和胡志明設立兩所國家大學，而1994年也在太原、順化和峴港設立三所地區性大學²（Ngô, 2006）。越南大學的發展自1995年實施改革開放後快速的增加，學校數由1995年之109所增加至於2015年之445所，其中非公立自2000年開始設立，至2015年計有88所。學生數也隨學校數之增加而增加，公立和非公立之學生數，分別從2000年的79.56萬人和10.39萬人，增至2015年之184.71萬人和27.14萬人（General Statistics Office of Vietnam, GSOV, 2017）。

越南大學教育之快速發展乃因越南政府認為大學教育的發展乃國家人力資源發展的頂端，在《2006-2020階段越南大學教育基本全面革新》（Về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006–2020）計畫中，越南政府希望至2020年每萬人有450位大學生（Chính phủ, 2005）。只是如何公平客觀、適才適所，且有效地吸收優質學生，是世界各國大學入學制度設計主要重點。基此，我國從早期一試定終身的聯考制，演變至今包括學測與指考兩種考試，以及繁星、申請與考試分發等多元管道的申請制度；而越南也在1975年南北越統一後，先由各校個別招生，而後在2001年後逐漸演變成

1 在高等學校，主要是招收普通或職業高中畢業生，進行二至三年之教育；而大學則同樣是招收普通或職業高中畢業生進行培育，唯其培育時間為四至六年（Quốc Hội, 2005）。

2 這五所學校均是統整數個公立大學的行政機構，因此形成校中有校的現象。特別是兩所國家大學組織層級如同政府教育與培訓部，且國家大學的校長就是部長一般，負責管理國家大學中各大學的發展（Quốc Hội, 2005）。

「三統」(3 chung)的作法(Nguyễn, 2009)，至2015年後則是依2012年越南《大學教育法》(Luật Giáo Dục Đại Học)之精神，開始具體落實各校自主招生(Quốc Hội, 2012)。

然近期越南從2001-2014年「三統」大學入學制度作法，自2015年後，強調自主招生制度的變革，其是否能解決先前學生壓力、虛擬考生、評分客觀性與試題代表性、最低分數線與招生不足、錄取分發與延後入學等問題？從中又產生什麼問題？特別是針對公平客觀與適才適所招生制度又有何影響？這對不斷擴充招生規模的越南政府而言，乃迫切需要思考與反省的問題。而就近期不斷赴越南進行招生的臺灣各大學而言，也是應該深入理解的議題。只是因為國內外學者對越南教育的討論較少，而越南大學自主招生的作法也是近期的改革，因而國內外至今並無相關期刊論文討論。基此，本文採用文獻、文件分析及比較研究法，並以「越南大學入學制度變革之分析」為題，先針對越南2001-2014年間與2015年後大學入學制度進行分析，再討論改革前後相關問題之解決，以及其對公平客觀與適才適所招生之影響。

貳、2001-2014年越南大學入學制度之分析

2001年以前越南大學入學方式主要採取各校個別考試招生，但於幾次時段統一辦理的方式。如1999年分別於7月9日-10日和7月13日-14日兩個時段，辦理大學入學考試，各考生依選擇學校之考試時間自由報考(〈全國近70萬考生參加大學入學試〉，1999)。而在2001年後，越南政府為解決各校辦理招生之複雜性與公平性問題，改採統一考試、個別招生的作法。當時分別每年在7月6日-7日、7月10日-11日、7月13日-14日和7月19日和21日，分四階段辦理各大學入學考試(〈2001年大專院校首期招生會考〉，2001)，

但要求高中生需先通過當年 6 月的畢業考試 (Thi Tốt Nghiệp Trung Học Phổ Thông, Secondary School Leaving Examination, SSLE) (“Uni entrance exams” 2010)，才能參加 7 月全國統一大學入學考試 (簡稱大學高考)，而後再由各校依學生成績個別招生，擇優錄取 (Nguyễn, 2009; Phuong, 2004)。此階段越南的大學入學制度，可分別從「三統」的大學高考、個別招生的作法及相關問題等三面向予以分析。

一、「三統」之大學高考

2001-2014 年間越南所謂「三統」大學高考，即是統一時間高考、運用統一試卷與統一結果申請的作法 (“Điểm thi đại học: 7-3-3. Điểm xét tuyển: 66,87. Đổ hay trượt?,” 2013; Giang, 2013)。所謂統一時間高考，指當時越南的高考採取統一時間，分 A、B、C、D 等組進行考試的作法。越南大學高考之所以設計不同組別考試，乃希望滿足大學不同科系，對學生不同面向能力的評估 (“The exploits in the 2011 university enrolment season”, 2011)。如參與 A 組考試之考生主要以進入工程、資訊和物理、化學、經濟與數學之學系為主；而 B 組考生則以進入自然科學、醫學和生物學科為主；C 組考生強調進入社會和人文科學；D 組考生則以進入外語及國際貿易、國際研究與旅遊等科系 (Nguyễn, 2009)。一般而言，A 組考試通常於 7 月 4 日 -5 日舉行³，而 B、C、D 組則一併在 7 月 9 日 -10 日進行考試；此外越南每年還會在 7 月 15 日 -16 日，針對三年學制之高等學校進行考試，故一般稱越南的大學高考有三次 (武詩, 2012b)。

爲此，若考生打算申請某個科系，就必須參與該組的考試，日後才能獲得錄取資格。至於各組考試的科目，配合組別未來就讀科系之差異，也有不同的設計。其中，A 組考數學、物理和化學；B 組考數學、化學和生物；C 組則考越文、歷史和地理；D 組則考越文、數學和外文。

3 每組考試通常會安排四天，第一天爲報到日，第二、三天爲考試時間，第四天爲臨時處理事情之預備時間 (Bộ Giáo Dục và Đào Tạo, BGDĐT, 2012)。此外，一般 A 組考試時間還會一併舉行 A1 和 V 等組的考試 (“Over 710,000 candidates sit university entrance exams”, 2012)。

此外，還有少數考數學、物理和英文之 A1 組，以及藝術與體育體操類之 H、N、M、T、V、S、R 和 K 組考科設計⁴（BGDDĐT, 2012）。只是各大學科系間還有些許自主規劃考科或考科組合的權力，如目前各大學之小學師資科系，除規劃以 A 或 C 組招生外，也有以 M、D、ACD、CD、AD、MD、ABCD 等考科組合招生的設計（Nhà xuất bản giáo dục, 2009）。

越南大學入學制度第二個「統」，指採用共同試題施測。2001-2014 年間越南大學高考，除少數體育與藝術專業科系，如北寧體育運動大學（Trường Đại học TDTT Bắc Ninh）和北越文化藝術高等學校（Trường Cao đẳng Văn hóa nghệ thuật Việt Bắc）等校，獲得教育培訓部（Bộ Giáo Dục và Đào Tạo, BGDDĐT）同意自行命題外，大多數學校均需採用教育培訓部之試卷考試（BGDDĐT, 2012）。為此，越南大學入學試題編擬之過程極為嚴謹，除出題教師需保密外，同時還會進行交叉審題（BGDDĐT, 2012）。自 2007 年後，為增進試題與考試的客觀性，物理、化學、生物與外語等科，也由過去之簡答與申論題型改為選擇題⁵（〈今年的大專考試〉，2007），並且強調以高中三年級的課程為主命題，以增進其鑑別力（BGDDĐT, 2012）。另外基於各組學生條件不同，各組間的試題難易度也有差異。以數學科為例，A 組數學最為困難，B 組難度約為 A 組的八成，D 組難度則為 A 組數學七成（“Unreasonable structure of exam questions”, 2009）。

越南大學入學考試制度第三個「統」，則指統一結果申請。當越南考生參加越南高考後，教育培訓部會為高考各組訂定最低錄取分數，在三科滿分 30 分中，通常以 13-14 分為最低錄取門檻。凡是未能達到最低分數線者，各校不可錄取（“Bộ GD-ĐT 'tiết lộ' cách thức điều chỉnh điểm sàn năm 2013”, 2013）。

4 N 組考試科目：越文、音樂知識和音樂才能；H 組考試科目：越文、繪畫和構圖；M 組考試科目：越文、數學和閱讀（包括口語表達和演唱）；T 組考試科目：數學、生物和體育；V 組考試科目：數學、物理和繪畫；S 組考試科目：越文和 2 門電影相關科目；R 組考試科目：越文、歷史和雜誌出版；K 組考試科目：數學、物理和工程（BGDDĐT, 2012）。

5 一般簡答與申論題考試時間 180 分，選擇題 90 分（BGDDĐT, 2012）。

至於每年參與越南高考的考生，依規定不分種族、宗教、信仰、性別、家庭背景及經濟條件皆可參加。只是歷年來越南政府也規劃許多直接甄選或加分的作法，一般是針對勞動英雄、人民武裝力量英雄以及全國優秀戰士或其子女；曾考上大專院校，但因服役而未就學者；國際奧林匹克隊員、國際體育正式參賽隊員、具藝術天賦學生或曾取得國家優秀生第一、二、三名等對象；特殊偏遠地區如西北、中部與南西區學生（BGĐĐT, 2012; “Entrance exam prioritising Vietnamese”, 2013）。此外，基於越南中學教育仍未完全普及，且歷年參與大學高考落榜考生為數不少，因而每年參與大學高考的學生，還有為數不少成人教育或稱教育中心（Trung tâm giáo dục）畢業的高中生（〈全國近 70 萬考生參加大學入學試〉，1999），以及許多重考生（越南稱為自由學生）。為避免重考生多次重考，造成人力與物力之浪費，越南政府還曾在 1988 年規定，每位考生重考次數不可超過 2 次，而且前次應考總成績需為 3 分或 5 分以上（〈南方各所大專院校招生〉，1986；〈大專院校新學年招生規則〉，1987）。

二、個別招生的作法

在「三統」大學高考後，接著是由越南各大學依大學高考成绩進行個別招生工作。此種個別招生的作法較為特別，首先，在未舉行「三統」之大學高考前，欲參加當年高考的應屆畢業生與重考生，必須在當年四月底，向未來欲就讀的大學進行報名手續，以取得日後得以參加該校辦理的大學高考資格，並以高考成绩申請入學（“Most of students register for A and D-group university”, 2009）。因為學生在報名時並不能精準預估考試成績，因而一般越南學生常會選擇一所以上學校報名，俟 7 月考試當天再確定一所學校實際參與考試。另外，越南考生為求掌握進入大學就讀機會，還會常利用大學高考幾次考試時間分別報名，因而實際上每位考生在 4 月報名時，少則選擇 2 所學校，多者還會申請 4 至 5 所學校或更多學校報名（“Economics, finance remain top fields for students”, 2010）。若是考生欲就讀未組織大學高

考試務⁶的學校，則學生可就近參與其他大學考試，日後再依其成績向欲就讀學校申請。這就是越南大學往往會給考生 2 至 3 份成績單的原因（BGDĐT, 2012）。

事實上，彰顯越南高考個別招生的另一個特色是在教育培訓部統一試題的前提下，各科試卷的閱卷工作由各大學負責。其中影響較大的是申論題之評閱工作，常會因各校評閱基準不一致而造成差異。為解決這部份的問題，各校各科試卷通常均需經至少 2 次的評閱，才將考試成績傳送至越南考試與教育品質檢定局（Khảo Thí Và Kiểm Định Chất Lượng Giáo Dục, KT&KDCLGD），之後再由該大學組織的委員會進行成績寄發（BGDĐT, 2012）。

至於學生選填願望（志願）的方式，必須以選擇參與大學高考的學校為選填願望的基準。若學生只參加一個時段的大學高考，通常只能有一個第一願望；若參加 2 或 3 個時段的考試，則學生會有 2 至 3 個第一願望。此等願望需在參加大學高考前即決定，並等大學高考成绩公布後，越南各大學會考量教育培訓部公布的最低分數線、學生考試成績及錄取名額，擇優錄取。只是考生通常不只參與一個時段的考試，因而學生常被 2 至 3 學校錄取，故除非是頂尖大學，否則每校均必須斟酌增額錄取，以保證能招足所需學生。2010 年，越南曾有一所高等學校以擬錄取人數 2 倍為錄取最低分數，但最後僅招到 50% 的學生（“Schools remain unassertive,” 2011）。

若學生無法在第一願望獲得錄取，而各學校還有缺額，學生就必須進行第二或第三願望的申請入學。一般而言，越南公立學校之參與者人數較多，且成績表現較佳，造成私立大學常因無法與公立大學競爭，而必須進行多次招生；若以大學和高等學校來論，則高等學校必須辦理多次招生的機會較大（“Many universities fear they won’t have students to enroll”, 2011）。

6 以 2007 年為例，當年全越有 52 所大專院校不組織考試，而使用學生參加其他學校高考成绩來錄取（〈今年的大專考試〉，2007）。

三、2001-2014 年越南大學入學制度的反思

前述越南大學入學制度經 2001 年至 2014 年實施，產生許多問題，備受社會大眾討論。其中最主要討論的議題包括兩階段大學高考造成浪費與學生壓力、虛擬考生、評分客觀性試題代表性、最低分數線與招生不足、錄取分發與延後入學等問題。

（一）兩階段大學高考造成資源浪費與學生壓力問題

此階段越南大學入學制度要求高中生必先通過高中畢業考⁷，而後才可以參加大學高考（Nguyễn, 2009; Phuong, 2004），因此這是一種兩階段的考試。其中，高中畢業考較傾向一種基本能力的考試；而越南之大學高考則是一種常模參照測驗，且兩者主要都以政府統一命題為主（Kelly & Kelly, 2000）。

兩階段大學高考設計最常被批評的有兩大問題，首先，兩種考試的「重複覆性問題」（“*Bằng tốt nghiệp phổ thông chính là ‘điểm sàn’ vào đại học*”, 2013）。基於兩次考試的範圍相似，而且時間與組織型態類似，其所造成國家人力、物力耗費太多；若以學生的立場而言，包括交通、住宿與餐費等費用也頗多（“*Ministry tries to save non-state owned schools*”, 2013）。另外，也有學者指出過多考試，使學生死記硬背考試內容，故有不少學者常建議將高中畢業考及大學聯考合併為一，只是仍有學者認為兩者考試的目的不同，實不可混合為一（“*Educators debate the 2-in-1 exam*”, 2010）。

另一個問題則是因越南之「成就病」習慣衍生的問題。越南的成就病指越南社會普遍重視學生的成績表現，導致學校或教師成績造假、或監考不力的現象。特別是越南高中畢業考表現常代表一所高中的辦學績效，故歷年來只見越南各高中生畢業率不斷增加，卻又

7 此階段越南的高中畢業考主要採六科之綜合性考試，其中數學、外語和越文為必考科目，另外三科則是每年由教育培訓部定時公告，考試科目並不一定。如 2012 年公布的三科考科為化學、地理和歷史（“*1 million high-school students to sit graduation exams*,” 2012）。一般而言，城市考生最希望的考科為物理或化學科，而農村學生則會選擇歷史或地理科（Vãn Chung, 2014ab）。另外，非全職學生因未修習足夠時數外語科，故也被允許以物理取代（“*1 million high-school students to sit graduation exams*,” 2012）。

常在大學高考低分落榜（“The exploits in the 2011 university enrolment season”, 2011）。如 2012 年，許多偏遠且環境欠佳的學校，其畢業考時學生幾乎全數通過，但部分學生在大學高考的三科成績總和竟然只有 5 分，使人懷疑高中畢業考的可靠性（“Vietnamese students good or bad?”，2012）。

（二）報名在考試前造成虛擬考生問題

如前所述，2001 年 -2014 年，越南大學高考設計是報名在前、考試在後，然後才由各校個別招生，同時整個考試的時段若含高等學校則總共有 3 次。因而每位越南高中畢業生不但會掌握三個時段應考，且在每一個時段的考試還會同時報名幾所學校，其結果是在應考時，每所大學均有許多缺考考生，此即為越南大學高考的「虛擬考生問題」（“Economics, finance remain top fields for students”, 2010）。

這種虛擬考生的問題隨著越南大學校數不斷地增加，情況愈趨嚴重。在 1994 年全越約 36 萬 9,900 人報名大學高考（〈全國逾 36 萬學生投考大學〉，1994），到 1998 年則增至 120 萬人次（〈全國各地大學、高等院校入學試〉，1998），2010 年則高達 180 萬人次（含大學 130 萬人次、高等 50 萬人次）（“Over 650,000 students sit for university entrance exams”, 2010），2011-2013 年間則約有 200 萬人次、196 萬人次和 170 萬人次參加大學高考（登原，2011；“Fewer students vie for university places”, 2012; “MOET glad because fewer students want higher education”, 2013），然每年實際到考的考生通常約只有 70-75%（“Nation’s top universities”, 2012）。這種制度造成各大學為辦理大學高考，人力與物力的浪費很多，如 2009 年各大學粗估約損失 180 億越盾（折合新臺幣約 3 千零 60 萬）（“Virtual examinees”, 2009），而 2012 年僅胡志明市食品工業大學（Trường Đại học Công nghiệp thực phẩm TP HCM），因為虛擬考生的問題也可能造成數十億越盾的損失（“Universities losing billions of VND for entrance exams”, 2012）。

（三）評分客觀性與試題代表性問題

此階段越南大學高考也存在評分客觀性問題，越南高考早期各科目的考題均以申論題為主，其評分均由組織考試之學校教師負責評

分，然各校教師評分標準易有差異，爲此，到 2007 年爲求增進考試的客觀性，物理、化學、生物與外語科均改爲選擇題（〈今年的大專考試〉，2007）。只是許多學者擔心更改爲選擇題可否達到原有目的（海韻，2015）。

其次，鑑於學生常在高中畢業考得高分，而大學高考卻低分落榜，因而也有許多學者質疑大學高考過於艱深，導致教育培訓部訂定最低分數線的困難，其中又以外語與歷史等科目之試題備受質疑。因而也有部分學者主張，越南大學高考考題應重新設計，以達適當難度與鑑別力，否則將浪費時間且對日後生活無用（“University entrance exam questions”, 2013）。

（四）最低分數線與招生不足問題

第四個問題即是招生不足引來各界對教育培訓部訂定之最低分數線的討論。爲求保障越南各大學學生的素質，每年在大學高考滿分 30 分的情形下，越南教育培訓部會在 8 月初公布該年度各大學錄取學生的最低分數線。然一方面是因越南大學日益增加，也有學者認爲是大學高考題目太難，在 2010 年左右，越南各大學開始出現招生不足的現象（“Bảng tốt nghiệp phổ thông chính là ‘điểm sàn’ vào đại học”, 2013）。到 2013 年時，還有許多學校只招收到目標人數的 30-60%（“Private universities seek better treatment”, 2013），特別在 2011 年以後，越南全國高中畢業生已逐年減少⁸，此一問題備受討論（Ngân Anh, 2014）。

爲解決招生不足的問題，在 2010 年後，越南各大學莫不積極搶招學生，包括獎學金、優先修讀第二專長與贈送禮物等。此外，收取學費另開課程，改收高等科系並宣傳日後得以直接轉入大學（“Can Vietnam reap fruits from the “education with excessive universities?””, 2011），或嘗試開設職業訓練課程等（“Universities encroach on vocational school’s “territory””, 2011）。甚至，部分學校違反規定，超收學生或招收成績不符的學生（“Thirsty for learners, universities break

⁸ 以北越之北江省（Tỉnh Bắc Giang）爲例，2009 年還有 4.5 萬學生，至 2014 年僅爲 2.5 萬（Ngân Anh, 2014）。

the line to enroll students”, 2012)，如 2012 年，全越南有 20 所大學因超收學生而被罰（“College, universities fined for violations”, 2012）。

基於越南學生選校普遍以公立先於私立、大學先於高等，招生不足的現象促使私立大學或高等學校不斷呼籲教育培訓部降低最低分數線，或設立公私立不同的入學門檻，甚至是不設門檻（“‘Bảng tốt nghiệp phổ thông chính là ‘điểm sàn’ vào đại học’”, 2013）。事實上，2013 年時，越南教育培訓部曾為增加各校招生人數，決定採用兩套門檻，以解決鬧學生荒的私立大學（“Ministry plans two floor-mark systems”, 2013）⁹。只是，另有學者認為如此一來學生素質將會下降，學校培育出來的人才也不符社會需求，被淘汰的學生將使得學校名聲更為低落（“Ministry tries to save non-state owned schools”, 2013）。

（五）錄取分發與延後入學問題

如前所述，2015 年以前越南大學考生之錄取主要採取第一願望、第二願望和第三願望等方式。因為越南大學（不含高等學校）之高考主要分兩次進行，因此真正考試時每位考生最多僅可在兩所大學應考（“Most of students register for A and D-group university exams”, 2009），同時可以填列兩所第一願望之申請學校。若是考生兩所第一願望無法如願錄取，則必須持成績單至各校參與第二願望、第三或第四願望的報名，以至達到錄取為止。

此分發造成兩個問題，首先，早期教育培訓部曾規定，凡是以第二和三願望登記者，其錄取分數必須高於第一和第二願望，以維持學校各系之學生素質。只是這階段過於嚴苛，在各校招生日趨困難時已於 2012 年取消（武詩，2012a）。其次，因為越南各校常需辦理多次招生，因而使學校無法全員到齊同時開學。以 2012 年為例，整個錄取分發遲至 11 月 30 日（武詩，2012a），其造成學校人力與物力的負擔沈重，同時大一新生也未能即時進入課堂上課（“Non-state schools in state of anxious suspense”, 2013; “Schools try to streamline

9 一是按照原來的最低分數線，另一是各考試組別的三个學科平均分數之加總。而分數落在這兩個標準之間的學生，各大學可考慮依據他們高中在校成績錄取（“Ministry plans two floor-mark systems to rescue non-state schools”, 2013）。

admission process”, 2012)。

總體而言，2001 年至 2014 年間包括兩階段大學高考造成浪費與學生壓力、虛擬考生、評分客觀性與試題代表性、最低分數線與招生不足、錄取分發與延後入學等問題備受各界討論。社會各界與各大學均期待越南之高考改革，一方面凸顯公平、效率與教育機會均等特質，另一方面也使越南各大學能發揮創造性與自主性。因而從 2010 年開始，越南教育培訓部即由河內國家大學（Đại học Quốc gia Hà Nội）、胡志明市國家大學（Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh）、河內師範大學（Đại học Sư phạm Hà Nội）和河內百科大學（Trường Đại học Bách khoa Hà Nội）四校進行自主招生試驗，開啓越南大學新的入學制度（黃金芝，2014）。

參、2015 年後越南大學入學制度之分析

如前所述，越南大環境的變遷及社會大眾對越南大學高考改革的殷切期盼，配合 2010 年後，越南大學自主的改革氛圍，2015 年越南大學入學制度有了嶄新的作法。此波大學高考的作法即針對兩階段高考、考題與評分、最低分數線與錄取分發等幾項問題進行改革，其最主要特色是二合一的大學高考、各校自主招生與延後選填願望等設計。

一、二合一的大學高考

相較於過往越南高中生必須兩階段的考試，2015 年越南政府採二合一的作法，即將越南高中生的畢業考與大學高考合併舉行，採用一次考試同時滿足評價學生畢業程度，並作為大學招生依據（Nguyễn Hiền, 2014）。在這一次的考試中，合計有越文、數學、外語、物理、

化學、生物、歷史與地理等八科目¹⁰，原則上高中應屆畢業與重考生分別在4月和6月報名，考試則於每年7月1日-4日舉行（海韻，2015）。若學生希望獲得高中畢業資格，依政府規定僅需參加越文、數學與外語三個必考科，同時自選一考科，當該四科考試成績合格，即可獲得高中畢業資格（Nguyễn Hiền, 2014），此類考試通常由各省教育培訓廳主持。若應考學生除希望獲得高中畢業資格外，仍期待以此考試申請大學就讀，則除前述考科外，還必須參加未來欲就讀大學科系所採計科目之考試，考生通常必須在各大學主持的試場應考（海韻，2015；“Nearly 900,000 students registered for national high school exam”, 2016）。

依前述規則設計，2016年全越南共有70個大學、49個由教育培訓廳與1個由國防部學校成立的考試委員會，合計開設1,482個考場與3萬1,668間考試教室。在所有88萬7,396報名考生中，28萬6,000位應屆考生（占全部考生32%，前年是28%）僅考高中畢業考，51萬9,497位應屆考生還同時參加大學入學相關科目的考試，另外還有8萬1,770位是重考生（“Nearly 900,000 students registered for national high school exam”, 2016）。

此時越南大學科系仍如以往作法，必須規劃進入該科系之採計科目。各校一般仍以A、B、C、D等組的設計，只因此時推展自主招生，因而產生更多不同組別的設計，如2015年胡志明市開放大學（Trường Đại học Mở Tp.HCM）規劃O組（越文、歷史、外語）、O1組（越文、歷史和英語）；而胡志明市工業大學（Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh）則規劃A2（數學、文學、物理）、B1（數學、英語、化學）等組（Nguyễn Song, 2014）。另外，也有數學-化學-英語等

10 原規劃三個方案供參，現行作法是第一個方案，其被認為對師生壓力較少，但執行費用可能較高。至於另二個方案，包括將高三12門課分數學、語文、外語、自然科學（物理、化學、生物學）和社會科學（歷史與地理）五科考試，第三方案則是規劃為數學-資訊學、自然科學（物理、化學、生物、工藝），社會科學（越文、歷史、地理、公民教育）和外語等考試。後兩者雖更具綜合特性，且費用較低，但師生普遍認為尚未有全的準備，故未獲青睞（Ba phương án môn thi của Bộ Giáo dục, 2014）。

組合的設計 (Phong Đăng, 2014)。特別是因各考科均分別安排時間考試，且同一考科只有一份試題，因而考生可任選參加考試的科目，甚至還可參加全部 8 科的考試，以利日後選擇最有利的成績進行科系的選擇。2016 年具體的大學高考時間是：數學、越文、地理和歷史考試分別在 7 月 1 日 -4 日上午舉行，考試時間 180 分鐘，而外語、物理、化學和生物則分別在 7 月 1 日 -4 日下午舉行，考試時間 90 分鐘（〈除了教科書，學生什麼也不讀〉，2016），考題的內容仍以高三內容為主 (Nguyễn Hiền, 2014)。

二合一考試的安排對越南的高中畢業生而言，一則只需考一次試即同時可獲得高中畢業及大學入學資格；其次，就算是大學入學考，也是一次考試可同時選考多個科目，較之以往更簡便，未來選擇科系亦更多元。

二、學校自主招生的設計

2015 年，越南大學入學設計還有一大特色，即學校自主招生的規劃。過往越南大學招收學生均需遵守「三統」的招生方式，其中雖有部分學校可自主招生，但均屬體育、文化或藝術等校系。2015 年配合二合一的考試，凡欲進行自主招生的校系，只要將命題與個別招生的細部作法，報經教育培訓部核准後即可辦理。

以 2016 年為例，扣除如前期只採計大學高考成绩招生的作法外，合計還有五大類自主招生的作法。第一類是自行命題、擇優錄取新生的作法，以河內國家大學為典型代表。早在 2013 年河內國家大學，即開始規劃如美國 STA1 和 STA2 學生能力評估 (Thi Đánh Giá Năng Lực, ĐGNL) 測驗 (Đặng Duy, 2014ab; Hoàng Thùy, 2014b; “Universities refuse autonomy in enrolment”, 2013)。依 2016 年之公告，河內國家大學能力評估考試主要包括必考與選考兩部分，必考有語文與數學兩科各 50 題，而選考則分社會與自然兩科各 40 題。其中，出題範圍除語文依高一至高三分別占 10%、20% 和 70% 外，其餘科目均以高二和高三各占 30% 和 70% 方式來命題。合計國家大學中所屬每科系以必選兩科，加自選 1 科共有 140 題、140 分來測驗招生。此外，針對

成員大學之特殊科系，學校還可以自行組織單科考試或採計大學高考成绩，如外語大學（Trường Đại Học Ngoại Ngữ）各科系需求加考各科外語，而經濟大學（Trường Đại Học Kinh Tế）之國際經濟系則同時採計大學高考成绩等（BGDDT, 2016; Hoàng Thùy, 2014a; Trung Tâm khảo thí Đại Học Hà Nội, 2016）。

第二個自主招生的作法即同時採計大學高考及高中在校成績，作為錄取大學之依據。以胡志明市國家大學為例，其要求學生若欲進入大學就讀，需高中三年平均成績 6.5 分以上，而後再依當年大學高考成绩及科系採計科目擇優錄取（BGDDT, 2016），2017 年起胡志明市國家大學還預計參酌採計能力測驗及社會活動能力證明兩項指標進行招生（Theo Vietnamplus, 2014）。

第三種自主招生的作法即分別依大學高考和高中在校成績，招收不同名額的學生。如經濟和商業大學（Trường Đại Học Kinh Tế Và Quản Trị Kinh Doanh）之科系，分別以 10% 和 30% 之名額單以高中在校成績招生。其要求學生必須在高三年級三個指定科目中達總分 36 分以上，後再參酌額外加分等方式擇優錄取，其餘名額則以大學高考成绩方式錄取新生（BGDDT, 2016）。

第四種採計大學高考和高中在校成績，且依不同比例核計成績擇優錄取。如胡志明市法律大學（Đại học Luật Thành phố Hồ Chí Minh）分別以高中 6 學期 3 門課程平均分數（占 20%）、大學高考 3 門科目成績（占 60%）、思維能力與政治社會知識檢查（20%）進行招生（Lê Huyền, 2014）。

第五種自主招生作法則僅採計高中學期成績作為招生入學的依據。如洪德醫學高等學校（Trường Cao Đẳng Y Dược Hồng Đức）（BGDDT, 2016）。

三、延後選填願望

搭配前述二合一的高考設計，2015 年後越南大學入學制度的設計由先前先選填願望再考試，改為考試成績公布後再選擇願望，此即延後學生選填願望的作法。此種制度在 2015 年首度辦理時，規定學

生可選填一校四科系，若選填科系考生成績相同，則依序以外語、高三成績平均成績排序擇優錄取。而當考生第一願望未能錄取時，可再以第二願望與其他第一願望考生進行評比（〈考生關注總分相同〉，2015）。

2015年規劃8月1日-20日為各大學進行第一願望錄取審核時間，越南教育培訓部為求增加學生錄取比率，新辦法中還要求各大學隨時公告各科系學生願望選填情形，基此學生還可隨時更改願望的科系，甚至申請退件改申請他校（Hoàng Thùy, 2015）。若在此階段各大學仍無法招足學生，依法還可辦理後續幾期的招生工作。2015年各大學招生之第二期為8月26日至9月7日，9月10日前公布錄取結果；第三期是9月11日-21日，並於9月24日前公布結果；第四期招生則從9月25日至10月15日接受學生申請，並於10月19日前公布錄取結果。至於各高等學校還可延自11月21日公布錄取結果（〈考生關注總分相同〉，2015）。到了2016年，申請辦法再度調整為學生可同時申請兩間學校4個科系（“Low-and mid-tier universities: mixed signals on enrollment, 2016”；“Universities still searching for more students”, 2016），上述各階段招生的設計，均是希望減少虛擬學生的問題，同時使各校能招足所需的學生。

四、2015年後越南大學入學制度的反思

2015年後，越南大學入學制度的變革雖然呈現簡單化與多元自主的招生方式，但實際上仍未盡人意，特別是對於前期所有招生問題仍未能完全解決。

（一）二合一招生仍有資源浪費與學生壓力問題

相較於2015年以前，高中畢業考和大學高考要花6-12天時間，而新制的二合一考試，學生只需考4天，彷彿減少許多費用與學生的壓力（Nguyễn Hiếu, 2015），但新制作法仍受學者質疑。首先，因通過高中畢業考學生的比率仍高於95%以上，少數沒有通過畢業考的學生通常來自山區，因此有學者認為高中畢業考沒有必要（“Educators divided on national high school finals”, 2016）。其次，針對同時組織

兩種考場，特別是全由教育培訓部負責，大量教師必須遷移至教育培訓部門考場監考，自然不能完全免除資源浪費，因此也有學者認為沒有必要也不合適（“VN education sector and comprehensive reform efforts”, 2016）；另外，兩種考場的嚴謹度不同，同時也存在常模參照與標準參照解釋上的差異（Vân Tùng, 2014）；再者，有愈來愈多學生僅希望獲得高中文憑，更沒有必要組織全國性的考試，應該將高中畢業考交給各地的教育部門去執行（“Education Ministry asked to allow education departments to hold high-school finals”, 2016），如此才真能避免浪費及減輕學生壓力。

（二）延後選填願望衍生另一類虛擬考生的問題

2015 年後，延後選填願望制度雖解決先報名後考試及個別招生所產生之虛擬考生問題，但因選填 1 校 4 科系或 2 校 4 科系之設計，卻又造成另一類虛擬考生的問題。這是因為每位學生可以同時選 4 個科系，如 2016 年第一期註冊結束時，教育培訓部統計共有 39 萬 6,496 位學生，提出 60 萬 2,747 個申請，其中有 75% 學生同時申請兩所學校，即至少有 29 萬 7,372 位是虛擬學生，但最終他們只會選擇一個科系，因此各科系不論有多少學生提出申請，學校最終還可能無法招到所需人數（“Universities still searching for more students”, 2016）。

若再加上新的制度中容取學生可隨時改變願望或申請學校，不少考生估計本身被錄取的可能性不高，就爭先恐後地取回申請書，使得各校在計算入學人數時更困難（“VN education sector and comprehensive reform efforts”, 2016）。

以胡志明市食品工業大學（Đại học Công nghiệp Thực phẩm Tp. Hồ Chí Minh）為例，2016 年預計招收 3,000 位學生，同時已收到 6,100 份申請書，卻還擔心沒有滿招（“Low- and mid-tier universities”, 2016），因而使得包括較有名的胡志明醫藥大學（Đại học Y Dược Thành phố Hồ Chí Minh）等仍需持續在第二、三期辦理招生事宜（“Universities still searching for more students”, 2016）。事實上，經過 2015 年 -2016 年新招生方式之執行，2017 年，越南政府決議允許學生不限制隨意選校與科系報名，再透過網路資訊科技的應用，有

效解決虛擬考生的問題（“IT apps to widen higher education choices”, 2016）。

（三）考題客觀性與評分之問題

2016年越南大學入學制度的考題設計，在數學、越文、地理與歷史等科目以論文考試進行，而化學、物理、生物則以選擇方式安排，至於第二外語則以寫作與選擇並行（“Over 887, 300 candidates nationwide take high school exit examination”, 2016）。相關考題與評分設計之檢討主要包括：1. 考題沒有涵蓋教科書的多數課程；與 2. 成績標準沒有絕對的客觀性。

長久以來越南大學高考的試題，主要均以高三課程內容為主，然此等設計常被批評涵蓋內容太狹窄，如河內國家大學之能力評估測驗，規劃以高二占 30% 和高三 70% 作為編擬試題之依據。而在 2015 年新制度實施時，教育培訓部還為避免學生背死書，且鼓勵多閱讀與學以致用，相關試題不侷限於課文（海韻，2015），只是目前仍未看出具體成效。

至於成績客觀性問題，主要針對過去申論題由各校自行評閱不易客觀進行討論。為此，2007 年越南教育培訓部將物理、化學、生物與外語等科改為選擇題，而且題目類型也愈趨多元。如英文試題包括聽力、口說、閱讀與寫作（“English scores low at university entrance exams”, 2016）。另外，在 2017 年時數學也將改為選擇題，只是支持與反對者均有，支持者認為其又客觀又可測驗學生是否具備完整知識；而反對者則認為其不但無法測知學生真正能力，特別是無法測試學生的批判能力，同時一般教師也尚未對改變有所準備（“VN education sector and comprehensive reform efforts”, 2016）。

（四）最低分數線與招生不足的問題

2015 年以前，許多大學招生不足，主因是教育培訓部訂定最低分數線太高所致。而在 2015 年後雖然越南政府仍有最低分數線的設計，然從各校可自訂招生辦法，特別是部分或全部採計高中在學成績進行招生，使教育培訓部之最低分數線所帶來的衝擊稍有減緩。然此時越南各大學依舊面臨招生不足的問題，主要受到越南少子化、

欲就讀大學人數減少，再加上學生更熱衷出國留學，越南大學數量擴增，使越南各校對於大學註冊人數難以預測且不足所致（“Why do universities lack students?”, 2016）。

依越南教育培訓部統計，2016年參加高中畢業考的人數比去年減少12%（約11萬8,258位），而如前所述，所有88萬7,396考生基於失業與學費調漲等問題，也有32%學生僅參加高中畢業考（“More students apply to vocational schools”, 2016）。再加上，2015-2016年越南均維持13萬名學生出國留學（“More Vietnamese students study abroad”, 2016），且越南大學急速增加，因而即使越南各大學可規劃自主招生作法，但依舊面臨招生不足的問題。即使在胡志明市和河內市多所國家大學成員大學，如胡志明市自然科學（Đại học Khoa học Tự nhiên）與人文社會科學大學（Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Thành phố Hồ Chí Minh），及河內科技大學（Trường Đại học Bách khoa Hà Nội）和河內醫藥大學（Đại học Y Dược Hà Nội）在8月20日止之第一期招生皆未招滿（〈多所大專院校〉，2016；“Universities to focus on quality over quantity”, 2016）。許多地區性大學則必須藉由活動、降低入學標準，才能招到足夠的學生（“Vietnam urged to remap network of universities”, 2016）。

（五）新制錄取分發與延後開學問題

雖然2015年越南實施新的大學入學制度同時採用二合一的考試作法，然依舊有學生延後學習。此乃因仍有多數學校無法在第一期即招生完畢。2015年之第二、三和四期之公布錄取結果，一直延續到10月19日。至於各所高等學校還於11月20日前才公布最後一批的錄取結果（〈考生關注總分相同〉，2015）。

肆、2015 年前後越南大學入學制度之比較

一、越南 2015 年前後兩種大學入學制度之比較

有關 2015 年前後兩種大學入學制度之比較，主要可從由集權趨向分權的大學入學制度、更趨向多元的招生管道、被受討論大學入學制度問題未有效解決等三面向予以說明。

(一) 由集權趨向分權的大學入學制度

基本上，在 2001 年 -2014 年間越南三統大學入學制度時期，雖然有關各科試卷的監考、閱卷與個別招生的審查乃各校個別進行，但在整個大學入學的考試時間、考試科目、考試試題、或招生時期，均由越南教育培訓部統一規定，因而是一種較集權式的管理作為。而至 2015 年後，越南各大學配合大學自主精神，在大學入學制度也開始自主設計。雖然整個考試時間仍由教育培訓部規定統一時間辦理，且僅辦理 1 次，但因各校不但得以自編測驗，或自行規劃考試科目的組合，同時各校審核入學的依據，還可以在大學高考成绩外考量學生高中在校成績或自行施測的成績，因而 2015 年後越南大學入學制度逐步走向分權之自主性作法。

(二) 趨向更多元的招生管道

自 2015 年後，整個越南大學入學制度更趨向多元之招生管道。此種多元管道的招生除仍保留在三統時期各校個別申請入學精神外，在考試科目組合與成績採計方式中，越南教育培訓部容許各大學有更多元設計，特別是目前越南各大學統合大學高考成绩及高中在學成績，甚至是自行編擬測驗的作法，且安排各類不同招生名額的設計，更使各校招生管道變化萬千，展現一種更多元管道的招生作為。

(三) 2015 年前大學入學制度問題並未有效解決

2015 年前之越南入學制度主要呈現兩階段大學高考造成浪費與學生壓力、報名在考試前造成虛擬考生、考題客觀性與評分、最低分數線與招生不足、錄取分發與延後入學等相關問題。為此，越南進行

新的大學入學設計。然整體而言，前期之相關問題並未有效解決。如 2015 年前，越南考生在考試前選填願望，造成考生常必須選填多個願望，且各校必須多次進行錄取分發，才能招足所需名額。到了 2015 年後，願望選填在考試之後，雖然學生較能確切掌握願望科系，只是越南政府容許學生可視各校申請情形，隨時改變申請學校與科系，卻也造成另一類虛擬考生的問題。透過二合一的考試雖然減輕學校或考生的壓力與負擔，但隨時可更動的申請作為無疑地是一種壓力與負擔。其實，在評分客觀性與試題代表性、最低分數線與招生不足、錄取分發與延後入學等問題依舊存在，只是在程度上稍有減緩。

二、越南兩種大學入學制度之公平客觀與適才適所作 法比較

如前所述，大學入學制度如何公平客觀與適才適所地吸引優質學生，乃世界各大學關注的焦點。從上述的分析，越南在 2015 年前後的大學入學制度變革，對公平客觀和適才適所之功能仍有許多值得討論處。

（一）公平客觀招生的反省

2015 年前，越南大學入學制度設計實質上是一個追求公平客觀的制度，這主要可從統一考卷、考一時間考試和最低入學門檻的限制，或是近期採用愈來愈多的選擇題皆有此特色。只是這個追求公平客觀的大學入學制度，受到幾個因素的影響而減低成效。首先是政府意識型態的影響，從前述各類入學學生條件的說明中，很顯然可以發現，越南對優秀戰士、工人、軍人與烈士等有更優待的作法（BGDDT, 2012）；甚至在 1988 年間還會對為舊政府服務者或其子女有著不同的錄取標準（〈從 1988-1989 學年起〉，1988）；現行越南的公安和軍校錄取新生基本上有家庭背景與身份的考量。如此多政府的意識型態，無疑影響到越南大學入學制度之公平性。第二個影響越南大學入學制度的公平性，乃社會仍普遍存在的追求成就病或造假的現象，因而使其客觀與公平性大受打擊，特別是近期學校經費與招生不足

情形，常使越南各大學自行增額錄取學生¹¹（“Special training mode”，2011），這都對越南大學高考之公平性產生影響。另外，關於各校自行評閱申論題之作法也有學者認為有違公平性。

2015年後，越南大學制度的改革，前述影響公平客觀性的問題其實並沒有改善。首先，因越南政府逐步落實各校自主招生作法，各校的招生可依大學高考、高中在校成績或其他自行編擬測驗成績，使學生很難站在同一基準上進行錄取分發。其次，有鑑於2015年後採行二合一測驗，一分測驗同時欲扮演基本能力的標準化測驗，同時又希望能有常模參照測驗的功能，這均將造成測驗編擬的困境。再者，當越南社會仍普遍存在的追求成就病或造假的現象時，採用各校自主招生與多元入學，必將造成日後越南大學入學制度公平客觀性的質疑。

（二）適才適所招生的反省

2015年前，越南大學入學有關適才適所的設計，主要包括分組考試、學校個別招生的設計，其中包括學生報名參加大學高考以及申請各校科系的設計，均希望學生能針對自己的興趣與專長進行選擇。也就是因為有如此考量，衍生出當時越南各大學許多階段招生作業，使學生為報名申請與錄取分發工作疲於奔命。

上述適才適所招生的美意受到近期越南大學擴增、學生減少的影響產生了質變。此時有更多學校已不再要求適才適所的招生，僅是希望能招滿學生。因此常利用多種手段的策略，如增加在職訓練、高等學校的考生，以增加學校的生源與財源。

2015年後，越南大學高考改革採自主招生，部分落實越南大學自主招生的權力，如河內國家大學得自行命題，並設計招生成績計算，同時也允許學生考試後才申請學校。但對很多地區性大學、私立大學或高等學校而言，少子化之情形未改善，關注的焦點同樣是招滿學生，而不是招到適才適所的學生。許多增加採計高中在校成績的學校，其實有更多考慮是希望避免越南教育培訓部最低分數線之限制。若再考慮越南社會長久以來存在的成就病或造假風氣，各項促進適才

11 如2012年經越南政府調查，即有17所大學超過標準招生（武詩，2012b）。

適所的設計，均不免受其干擾而變質。

總之，雖然越南政府對大學招生之公平客觀與適才適所，在近幾年來均有深刻的關注，然當各大學招生不足，使各大學生存問題受到嚴重挑戰時，原本就存在許多弊病的社會，只會讓公平客觀等問題更加惡化。實則，若真欲彰顯前述越南政府許多具體作法，除針對整個相關制度進行改革外，社會習俗或文化風氣的有效改善才是確保有效落實相關政策的保障。

伍、結論

越南政府從 2001 年 -2014 年「三統」大學入學制度集權作法，至 2015 年後強調自主招生分權制度的變革，也正朝向一種更多元招生管道，但整體而言，在 2001 年 -2014 年「三統」大學入學制度，備受討論的問題仍未有效解決。其中，二合一的考試雖然減輕了學校或考生的壓力與負擔，但如前述所提，學生隨時可更動的申請作為無疑地也是一種壓力與負擔；而 2015 年後之越南大學入學制度雖在考試之後選填願望，使學生較能精準選填願望，只是越南政府容許學生可視各校申請情形，隨時改變申請學校與科系，卻也造成另一類虛擬考生的問題。另外，在評分客觀性與試題代表性、最低分數線與招生不足、錄取分發與延後入學等問題依舊存在，只是在程度上稍有減緩。故整體而言，2015 年強調自主招生之大學入學制度，依然無法徹底改善 2001 年 -2014 年「三統」大學入學制度之困境。

雖然公平客觀與適才適所地吸引優質學生，是越南政府一貫的期待，更是 2015 年大學入學制度改革希望達成的目標，然越南社會普遍存在的意識型態與成就病依舊存在，特別是自主招生中自編測驗或採計高中成績的作法，更將惡化前述公平客觀的問題。而在適才適所招生之作為中，2015 年大學入學制度雖允許部分學校自行命題，也允許學生考試後才申請學校。但當越南大學擴充太快，且開始面臨少子化的衝擊，此時各大學關注的焦點是招滿學生，而不是招到適才適

所的學生。因而，若希望有效達成前述所提公平客觀與適才適所的招生，除針對整個相關制度之考試、申請與錄取制度進行改革外，社會習俗或文化風氣的有效改善，有效掌握高等教育發展的規模等，才是確保有效落實相關政策的保障。

參考文獻

2001 年大專院校第一期招生會考（2001，7 月 9 日）。**西貢解放日報**，第一版。〔In 2001 the first university entrance examination. (2001, July 9). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

大專院校新學年招生規則有所修改（1987，2 月 19 日）。**西貢解放日報**，第一版。〔Enrollment rules for the new academic year had amended. (1987, February 19). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

今年的大專考試：違反考試紀律的考生已有大幅減少（2007，5 月 5 日）。**西貢解放日報**，第一版。〔The candidates that violated the examination discipline has significantly reduced in this year. (2007, May 5). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

全國各地大學、高等院校入學試 120 萬考生登記分三期考試（1998，6 月 30 日），**西貢解放日報**，第一版。〔There are 1.2 million candidates participated in the three-stage university entrance examination. (1998, June 30). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

全國近 70 萬考生參加大學、高等院校入學試（1999，7 月 9 日）。**西貢解放日報**，第一版。〔Nearly 700,000 candidates from all over the country participated in university entrance examinations (1999, July 9). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

全國逾 36 萬學生投考大學 比去年增多一倍（1994，6 月 23 日）。**西貢解放日報**，第一版。〔More than 360,000 students are enrolled in the university entrance examination that was twice as much as last year. (1994, June 23). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

多所大專院校入學考生僅七成（2016，8月20日）。西貢解放日報，第一版。〔The entrance examination candidates of many university only accounted for 70%. (2016, August 20, 2016). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

考生關注總分相同如何定乾坤（2015，8月6日）。西貢解放日報，第三版。〔Many candidates concerned if the score was same how to sort? (2015, August 6) *Saigon Liberation Daily*, p.3.〕

武詩（2012a，3月6日）。什麼場合不需參加大學高考。西貢解放日報，第二版。〔Wu Shi (2012a, March 6). What occasions do not need to participate in university entrance examination? *Saigon Liberation Daily*, p.2.〕

武詩（2012b，1月10日）。不達標準的大學與科系被勒令停止招生。西貢解放日報，第二版。〔Wu S. (2012b, January 10). The universities and departments does not up to the standard will be stopped enrollment. *Saigon Liberation Daily*, p.2.〕

南方各所大專院校招生新生入學試定於今年七月初舉行（1986，3月19日）。西貢解放日報，第一版。〔The university entrance examination for southern universities is scheduled to be held in early July (1986, March 19). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

海韻（2015，3月12日）。高考規制新亮點。西貢解放日報，第三版。〔Rhi N (2015, March 12). New regulations on university entrance examination. *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

除了教科書，學生什麼也不讀（2016，3月24日）。西貢解放日報，第三版。〔In addition to textbooks, students read nothing. (2016, March 24). *Saigon Liberation Daily*, p.3.〕

從1988-1989學年起各所大學要對招生工作負起全部責任（1988，1月14日）。西貢解放日報，第一版。〔From the 1988-1989, every universities must to take full responsibility for enrollment. (1988, January 14). *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

黃金芝（2014）。越南民辦高校自劃分數線的輿論衝突研究（未出

版之碩士論文)。首都師範大學教育經濟與管理系，北京市，中國大陸。〔Huang J. Z. (2014). *A study on the conflicts of public opinion in private Universities in Vietnam* (Unpublished master's thesis). Capital Normal University, Beijing, China.〕

登原 (2011, 3 月 15 日)。大學高校招生指標逾五十四萬。西貢解放日報，第二版。〔Teng N. (2011, March 15). Enrollment of the universities more than 540,000. *Saigon Liberation Daily*, p.1.〕

1 million high-school students to sit graduation exams. (2012, May 30). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/22969/1-million-high-school-students-to-sit-graduation-exams.html>

Chính phủ (2005). Về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006–2020. Hà Nội Ovietnam: Chính phủ.〔Vietnam Government. (2005). The action program of 2006-2020 higher education reform process in Vietnam. Hanoi, Vietnam: Author.〕

Ba phương án môn thi của Bộ Giáo dục (2014, July 29). *Vnexpress.net*. Retrieved from <http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/bo-giao-duc-de-xuat-ba-phuong-an-mon-thi-trong-ky-thi-quoc-gia-3023902-p2.html>〔Three schemes of the Ministry of Education and Training (MOET) exams. (2014, July 29). *Vnexpress.net*. Retrieved from <http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/bo-giao-duc-de-xuat-ba-phuong-an-mon-thi-trong-ky-thi-quoc-gia-3023902-p2.html>〕

Bằng tốt nghiệp phổ thông chính là ‘điểm sàn’ vào đại học. (2013, March 9). *Giáo dục Việt Nam*. Retrieved from <http://news.zing.vn/tuyen-sinh/bang-tot-nghiep-pho-thong-chinh-la-diem-san-vao-dh/a306775.html>〔The high school graduation qualification is the university entrance threshold. (2013, March 9). *Educaton of Vietnam*. Retrieved from <http://news.zing.vn/tuyen-sinh/bang-tot-nghiep-pho-thong-chinh-la-diem-san-vao-dh/a306775.html>〕

Bộ Giáo Dục và Đào Tạo (2012). Tuyển sinh đại học, cao đẳng hệ chính

quy. Hà Nội: BGDĐT. [MOET. (2012). The enrollment of formal university system. Ha Noi, Vietnam: Author.]

Bộ Giáo Dục và Đào Tạo 'tiết lộ' cách thức điều chỉnh điểm sàn năm 2013. (2013, April 8). *Giáo dục Việt Nam*. Retrieved from <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Tuyen-sinh/Bo-GDDT-tiet-lo-cach-thuc-dieu-chinh-diem-san-nam-2013/289244.gd> [MOET revealed how to adjust the threshold in 2013. (2013, April 8). *Educaton of Vietnam*. Retrieved from <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Tuyen-sinh/Bo-GDDT-tiet-lo-cach-thuc-dieu-chinh-diem-san-nam-2013/289244.gd>]

Bộ Giáo Dục và Đào Tạo (2016). *Thông Tin Tuyển Sinh Đại Học, Cao Đẳng Hệ Chính Quy Năm 2016*. Retrieved from <http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=zh-CHT&a=http%3A%2F%2Fpbcmoet.gov.vn%2F%3Fpage%3D1.26%26view%3D1381> [MOET. (2016). *The admissions information of universities and college in 2016*. Retrieved from <http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=zh-CHT&a=http%3A%2F%2Fpbcmoet.gov.vn%2F%3Fpage%3D1.26%26view%3D1381>]

Can Vietnam reap fruits from the “education with excessive universities?” (2011, October 15). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/14168/can-vietnam-reap-fruits-from-the-education-with-excessive-universities--.html>

College, universities fined for violations. (2012, February 17). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/18964/colleges--universities-fined-for-violations.html>

Đặng, D. (2014a, October 15). ĐHQG Hà Nội dùng bài thi đánh giá năng lực tuyển sinh, *VietNamnet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/202286/dhqg-ha-noi-dung-bai-thi-danh-gia-nang-luc-tuyen-sinh.html> [Đặng, D. (2014, October 15). VNU use competency

- assessment exam for enrollment. *VietNamnet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/202286/dhqg-ha-noi-dung-bai-thi-danh-gia-nang-luc-tuyen-sinh.html>]
- Đặng, D. (2014b, October 16). Nhiều ngành kỹ thuật đưa môn văn tuyển sinh ĐH, *VietNamNet*, Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/202255/nhieu-nganh-ky-thuat-dua-mon-van-tuyen-sinh-dh.html> [Đặng, D. (2014 October 16). Many engineering department calculate the score of literacy. *VietNamNet*, Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/202255/nhieu-nganh-ky-thuat-dua-mon-van-tuyen-sinh-dh.html>]
- Điểm thi đại học: 7-3-3. Điểm xét tuyển: 66,87. Đủ hay trượt? (2013, March 24). *Giáo dục Việt Nam*. Retrieved from <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Tuyen-sinh/Diem-thi-dai-hoc-733-Diem-xet-tuyen-6687-Do-hay-truot/285715.gd> [University test scores: 7-3-3. Admission score: 66.87. Pass or fail? (2013, March 24). *Educator of Vietnam*. Retrieved from <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Tuyen-sinh/Diem-thi-dai-hoc-733-Diem-xet-tuyen-6687-Do-hay-truot/285715.gd>]
- Economics, finance remain top fields for students. (2010, April 1). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/education/201004/Economics-finance-remain-top-fields-for-students-901905/>
- Education Ministry asked to allow education departments to hold high-school finals. (2016, July 13). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/160160/education-ministry-asked-to-allow-education-departments-to-hold-high-school-finals.html>
- Educators debate the 2-in-1 exam. (2010, June 11). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/education/201006/Educators-debate-the-2in1-exam-915548/>

- Educators divided on national high school finals. (2016, August 12). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/161872/educators-divided-on-national-high-school-finals.html>
- English scores low at university entrance exams. (2016, July 29). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/161282/english-scores-low-at-university-entrance-exams.html>
- Entrance exam prioritising Vietnamese heroic mothers stirs experts' concerns. (2013, July 11). *VietNamNet*. Retrieved from <http://news.com.vn/science-and-education/more-education/113350-entrance-exam-prioritising-vietnamese-heroic-mothers-stirs-experts-concerns.html>
- Fewer students vie for university places. (2012, June 15) *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/23693/fewer-students-vie-for-university-places.html>
- General Statistics Office of Vietnam.(2017). *University and college education*. Retrieved from https://www.gso.gov.vn/default_en.aspx?tabid=782
- Giang, Đ. (2013, April 12). Mong Bộ trưởng sớm thực hiện lời hứa'. *Giáo dục Việt Nam*. Retrieved from <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Tuyen-sinh/Nha-van-Nguyen-Ngoc-Mong-Bo-truong-som-thuc-hien-loi-hua/290167.gd> [Giang, D. (2013, April 12). We hope the minister soon realize the promise. *Educaton of Vietnam*. Retrieved from <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Tuyen-sinh/Nha-van-Nguyen-Ngoc-Mong-Bo-truong-som-thuc-hien-loi-hua/290167.gd>]
- Hoàng, T. (2014a, August 22). ĐH Quốc gia Hà Nội tuyển sinh bằng hai bài thi năng lực. *Vnexpress.net*. Retrieved from <http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/tuyen-sinh/dh-quoc-gia-ha-noi-tuyen-sinh-bang-hai-bai-thi-nang-luc-3034925.html> [Hoàng, T. (2014f, August 22).

- Hanoi National University entrance exam depend on two capacities. *Vnexpress.net*. Retrieved from <http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/tuyen-sinh/dh-quoc-gia-ha-noi-tuyen-sinh-bang-hai-bai-thi-nang-luc-3034925.html>]
- Hoàng, T. (2014b, August 26). GS Nguyễn Đình Đức: Dùng bài thi đánh giá năng lực cho một kỳ thi chung. *Vnexpress.net*. Retrieved from <http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/tuyen-sinh/gs-nguyen-dinh-duc-dung-bai-thi-danh-gia-nang-luc-cho-mot-ky-thi-chung-3036290.html> [Hoàng, T. (2014h, August 22). Professor Nguyen Dinh Duc: Use competency assessment exam for a general exam. *Vnexpress.net*. Retrieved from <http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/tuyen-sinh/gs-nguyen-dinh-duc-dung-bai-thi-danh-gia-nang-luc-cho-mot-ky-thi-chung-3036290.html>]
- Hoàng, T. (2015, February 9). *Thí sinh không thiệt khi xét tuyển năm 2015*. Retrieved from <http://svvn.vn/thi-sinh-khong-thiet-khi-xet-tuyen-nam-2015/> [Hoàng, T. (2015, February 9). *The candidates do not destroy enrollment in 2015*. Retrieved from <http://svvn.vn/thi-sinh-khong-thiet-khi-xet-tuyen-nam-2015/>.]
- IT apps to widen higher education choices. (2016, September 18). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/163582/it-apps-to-widen-higher-education-choices.html>
- Kelly, G. P., & Kelly, D. H. (2000). *French colonial education: Essays on Vietnam and west Africa*. New York, NY: AMS Press.
- Lê ,H. (2014, October 1). Hai đại học công bố đề án tuyển sinh riêng. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/200026/hai-dai-hoc-cong-bo-de-an-tuyen-sinh-rieng.html> [Lê, H.(2014, October 1). Two university announced separate admission scheme. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/200026/hai-dai-hoc-cong-bo-de-an-tuyen-sinh-rieng.html>]
- Low-and mid-tier universities: Mixed signals on enrollment. (2016, Aug

17). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/162007/low--and-mid-tier-universities--mixed-signals-on-enrollment.html>

Many universities fear they won't have students to enroll. (2011, July 28). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/11247/many-universities-fear-they-won-t-have-students-to-enroll.html>

Ministry plans two floor-mark systems to rescue non-state schools. (2013, April 6). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/70631/ministry-plans-two-floor-mark-systems-to-rescue-non-state-schools.html>

Ministry tries to save non-state owned schools. (2013, March 8). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/68171/ministry-tries-to-save-non-state-owned-schools.html>

MOET glad because fewer students want higher education. (2013, May 18). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/74361/moet-glad-because-fewer-students-want-higher-education.html>

More students apply to vocational schools. (2016, July 8). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/159929/more-students-apply-to-vocational-schools.html>

More Vietnamese students study abroad, but few foreigners enroll in VN. (2016, Nov 10). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/166725/more-vietnamese-students-study-abroad--but-few-foreigners-enroll-in-vn.html>

Most of students register for A and D-group university entrance exams. (2009, April 13). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/education/2009/03/841626/>

Nation's top universities attract fewer students. (2012, July 5). *VietNamNet*.

- Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/24465/nation-s-top-universities-attract-fewer-students.html>
- Nearly 900,000 students registered for national high school exam. (2016, June 28). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/159599/nearly-900-000-students-registered-for-national-high-school-exam.html>
- Ngân, A. (2014, May 19). Đăng ký thi đại học: Tăng giảm không quy luật. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/176090/dang-ky-thi-dai-hoc--tang-giam-khong-quy-luat.html> [Ngân, A. (2014, May 19). University exam registration: Percentage change not rule. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/176090/dang-ky-thi-dai-hoc--tang-giam-khong-quy-luat.html>]
- Ngô, D. D.(2006). Vietnam. In UNESCO (Ed.), *Higher education in South-East Asia* (pp.219-250). Bangkok, Thailand: UNESCO.
- Nguyễn, H. (2014, December 18). Công bố dự thảo một kỳ thi quốc gia. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/212486/cong-bo-du-thao-mot-ky-thi-quoc-gia.html> [Nguyễn, H. (2014, December 18). Published the draft of the national exam. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/212486/cong-bo-du-thao-mot-ky-thi-quoc-gia.html>]
- Nguyễn, H. (2015, January 3). Trường ĐH đánh giá cao dự thảo phương án thi tốt nghiệp. *Vnexpress.net*. Retrieved from <http://giaoducthoidai.vn/giao-duc/truong-dh-danh-gia-cao-du-thao-phuong-an-thi-tot-nghiep-597387-v.html> [Nguyen, H. (2015, January 3). The university highly appreciates the draft of the graduation exam plan. *Vnexpress.net*. Retrieved from <http://giaoducthoidai.vn/giao-duc/truong-dh-danh-gia-cao-du-thao-phuong-an-thi-tot-nghiep-597387-v.html>]
- Nguyễn, S. (2014, October 22). Tuyển sinh đại học sẽ có thêm khối O,

- B1, A2. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/203405/tuyen-sinh-dai-hoc-se-co-them-khoi-o--b1--a2.html> [Nguyen, S. (2014, October 22). Entrance system will have more blocks O, B1, A2. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/203405/tuyen-sinh-dai-hoc-se-co-them-khoi-o--b1--a2.html>]
- Nguyễn, H. T. (2009). *Marketization of higher education in Vietnam in the era of neoliberal globalization: Policy & practice* (Unpublished doctoral dissertation). Simon Fraser University, Canada: Burnaby, British Columbia.
- Nhà xuất bản giáo dục (2009). *Những điều cần biết về tuyển sinh ĐH, CĐ năm 2009*. Hà Nội, VN: Nhà xuất bản giáo dục. [Educational Publisher. (2009). *The manual of admission of university and college in 2009*. Hanoi, Vietnam: Author.]
- Non-state schools in state of anxious suspense. (2013, September 12). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/84222/non-state-schools-in-state-of-anxious-suspense.html>
- Over 650,000 students sit for university entrance exams. (2010, July 5). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/education/201007/Over-650000-students-sit-for-university-entrance-exams-920172/>
- Over 710,000 candidates sit university entrance exams. (2012, July 4). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/24414/over-710-000-candidates-sit-university-entrance-exams.html>
- Over 887, 300 candidates nationwide take high school exit examination. (2016, June 30). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/159722/over-887--300-candidates-nationwide-take-high-school-exit-examination.html>

- Phong, Đ. (2014, October 8). Tuyển sinh 2015: Các trường thêm khối thi mới. *VietNamNet* Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/201151/tuyen-sinh-2015--cac-truong-them-khoi-thi-moi.html> [Phong, Đ. (2014, October 8). Admissions in 2015: The university added a new test area. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/201151/tuyen-sinh-2015--cac-truong-them-khoi-thi-moi.html>]
- Phuong, T. H. (2004). *Higher education's responses to economic development: Vietnam*. (Unpublished doctoral dissertation). Rossier School of Education University of Southern California, LA.
- Private universities seek better treatment. (2013, April 4). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/69804/private-universities-seek-better-treatment.html>
- Quốc, H. (2012). *Luật Giáo dục Đại học*. Hà Nội: Quốc Hội. [National Congress. (2012). Law of university. Hanoi, Vietnam: Author.]
- Quốc Hội (2005). *Luật Giáo Dục*. Hà Nội: Quốc Hội. [National Congress (2012). Law of education. Hanoi, Vietnam: Author]
- Schools remain unassertive in setting required minimum marks. (2011, August 8). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/11676/schools-remain-unassertive-in-setting-required-minimum-marks.html>
- Schools try to streamline admission process. (2012, September 4). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/26493/schools-try-to-streamline-admission-process.html>
- Special training mode allows incapable students to get university degrees? (2011, September 2). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/12573/special-training-mode-allows-incapable-students-to-get-university-degrees-.html>
- The exploits in the 2011 university enrolment season. (2011, August 15). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/>

education/11936/the-exploits -in-the-2011-university-enrolment-season.html

Theo Vietnamplus (2014, October 13). ĐH Quốc gia TP HCM: Sẽ đánh giá năng lực hoạt động xã hội của thí sinh. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/201910/dh-quoc-gia-tp-hcm-se-danh-gia-nang-luc-hoat-dong-xa-hoi-cua-thi-sinh.html> [Theo Vietnamplus. (2014, October 13). HCM national university will assess the operational capacity of the candidate society. *VietNamNet*. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/201910/dh-quoc-gia-tp-hcm--se-danh-gia-nang-luc-hoat-dong-xa-hoi-cua-thi-sinh.html>]

Thirsty for learners, universities break the line to enroll students. (2012, August 27). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/26170/thirsty-for-learners--universities-break-the-line-to-enroll-students.html>

Trung Tâm khảo thí Đại Học Hà Nội (2016). *Dạng thức chung đề thi đánh giá năng lực dùng cho tuyển chọn sinh viên đại học năm 2016*. Retrieved from <http://cet.vnu.edu.vn/home/tin-tuc-su-kien/dang-thuc-chung-de-thi-danh-gia-nang-luc-dung-cho-tuyen-chon-sinh-vien-dai-hoc-nam> [The Testing Center of Hanoi University. (2016). *The general format competency assessment exam for recruitment of university students in 2016*. Retrieved from <http://cet.vnu.edu.vn/home/tin-tuc-su-kien/dang-thuc-chung-de-thi-danh-gia-nang-luc-dung-cho-tuyen-chon-sinh-vien-dai-hoc-nam>]

Uni entrance exams near, exam prep classes quiet. (2010, June 7). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/education/201006/Uni-entrance-exams-near-exam-prep-classes-quiet-914691/>

Universities encroach on vocational school's "territory". (2011, December 3). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/>

education/16036/ universities-encroach-on-vocational-school-s--territory-.html

Universities losing billions of VND for entrance exams. (2012, June 28). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/en/education/24180/universities-losing-billions-of-vnd-for-entrance-exams.html>

Universities of excellence cannot attract students. (2013, March 30). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/69985/universities-of-excellence-cannot-attract-students.html>

Universities refuse autonomy in enrolment. (2013, February 26). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/67165/universities-refuse-autonomy-in-enrolment.html>

Universities still searching for more students. (2016, August 29). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/162750/universities-still-searching-for-more-students.html>

Universities to focus on quality over quantity. (2016, August 27). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/162645/universities-to-focus-on-quality-over-quantity.html>

University entrance exam questions too difficult for students. (2013, April 13). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/71318/university-entrance-exam-questions-too-difficult-for-students.html>

Unreasonable structure of exam questions blamed for low marks. (2009, July 27). *LookatVietnam*. Retrieved from <http://www.lookatvietnam.com/2009/07/unreasonable-structure-of-exam-questions-blamed-for-low-marks.html>

Văn, C. (2014a, May 13). Nhiều trường có 100% học sinh chọn môn sử để thi tốt nghiệp. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao->

duc/175274/nhieu-truong -co-100--hoc-sinh-chon-mon-su-de-thi-tot-nghiep.html [Văn, C. (2014a, May 13). Many schools have 100% students to choose graduation test. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/175274/nhieu-truong -co-100--hoc-sinh-chon -mon-su-de-thi-tot-nghiep.html>]

Văn, C. (2014b, May 21). Cả nước gần 12% học sinh chọn sử thi tốt nghiệp. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/176712/ca-nuoc-gan-12--hoc -sinh-chon -su-thi-tot-nghiep.html> [Van, C. (2014b, May 21). Vietnam nearly have 12% students choose graduation test. Retrieved from <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/176712/ca-nuoc-gan-12--hoc -sinh-chon -su-thi-tot-nghiep.html>]

Vân, T. (2014, November 12). “Đổi mới thi tuyển sinh ĐH—một cái mới... gây sốc”. *Baophapluat.vn*. Retrieved from <http://baophapluat.vn/thoi-su/doi-moi-thi- tuyen-sinh-dh-mot-cai-moi-gay-soc-201214.html> [Vân T. (2014, November 12). Renewal of the national college entrance exam—A shocking new...”. *Baophapluat.vn* Retrieved from <http://baophapluat.vn/thoi-su/doi-moi-thi- tuyen-sinh-dh-mot-cai-moi-gay-soc-201214.html>]

Vietnam urged to remap network of universities. (2016, June 30). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/159575/vietnam- urged-to-remap-network-of-universities.html>

Vietnamese students good or bad? (2012, August 20). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/25883/vietnamese-students-good-or-bad-.html>

Virtual examinees’ cost universities 18 billion dong. (2009, July 21). *VietNamNet*. Retrieved from <http://www.lookatvietnam.com/2009/07/virtual-examinees- cost-universities-18-billion-dong.html>

VN education sector and comprehensive reform efforts. (2016, Dec 18). *VietNamNet*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/>

education/169618/vn- education-sector-and-comprehensive-reform-
efforts.html

Why do universities lack students? (2016, September 7). *VietNamNet*.
Retrieved from [http://english.vietnamnet.vn/fms/education/163169/
why-do-universities-lack-students-.html](http://english.vietnamnet.vn/fms/education/163169/why-do-universities-lack-students-.html)

越南教育中的性別圖像—— 社會文化與經濟發展的 脈絡分析

李淑菁*

摘要

隨著 1990 年代以來東南亞移民女性的增加，以及最近政府推行的「新南向政策」，離臺灣不遠的東南亞才逐漸被看見。在移民女性之中，若不計大陸港澳地區，則以越南籍所占比例最高，因此對越南的了解有其必要性。目前國內對於越南教育的研究尚少，對越南性別教育相關的研究更少，雖然國際上存在一些越南性別教育相關研究，且以量化為主，並有以數據呈現表象平等之嫌。越南作為一個社會主義國家，數據的平等表象需要進一步從社會文化的觀察進行交叉對話與解構。本文嘗試從 2012 年到 2013 年之間三進越南的質性田野研究，從社會文化與經濟發展的脈絡性分析，逐步描繪出越南教育中的性別圖像。研究發現，儒家文化、社會主義思想、經濟發展論述，都影響越南的性別文化面貌，也直接間接影響越南教育中的性別樣態。

關鍵詞：越南、性別教育、田野研究

* 李淑菁，國立政治大學教育系副教授

電子郵件：sching13@nccu.edu.tw

來稿日期：2017 年 1 月 20 日；修訂日期：2017 年 2 月 21 日；採用日期：2017 年 4 月 7 日

Picturing Gender in Vietnam's Education: A Contextual Analysis of Socio-cultural and Economic Developments

Shu Ching Lee*

Abstract

The number of woman immigrants from south-east Asia to Taiwan has risen so rapidly to become an unneglectable part in Taiwanese population. Among them, Vietnamese women account for the largest proportion, and deserve special attention. The amount of research in Taiwan on Vietnam's education is very limited, let alone that on the topic of gender issues. Most of the available research works adopt the quantitative approach and some of them seem to intentionally utilize numeric data to superficially depict gender equality. In this paper, the researcher attempts to depict the gender images in Vietnam's education, through the three qualitative field studies conducted in Vietnam between 2012-2013 for a contextual analysis of its society, culture and economic developments. The research finds that Confucianism, socialist ideologies, and economic development trends all influence gender pictures in the Vietnamese culture and in turn influence gender in Vietnam's education.

Keywords: Vietnam, gender and education, qualitative fieldwork

* Shu Ching Lee, Associate Professor, Department of Education, National Chengchi University

E-mail: sching13@nccu.edu.tw

Manuscript received: January 20, 2017; Modified: February 21, 2017; Accepted: April 7, 2017

壹、「文化了解」的重要性

Con gái phải biết nấu nướng mới là con gái

「女生要會烹飪才是女生」（中譯：女生要會烹飪才是女生）是越南人生活中常說的一句話，這句話也呈現越南社會的性別關係。記者方沛清（2012）在〈越南性別比例失衡日趨嚴重〉中報導：近年來越南男女嬰兒比例失衡情況日趨嚴重。估計到 2050 年全國男性將比女性人數多 230 萬至 430 萬人；且在城市等經濟發展區中，知識水準較高的家庭，新生男女嬰兒比例反差更高。這個數據顯示，越南重男輕女觀念已不限於農村。因此，副總理阮善仁（Nguyen Thien Nhan）呼籲衛生部門應與教育部門配合，將性別問題納入教育課程和計畫，建立青年學生對性別平等的正確觀念。

國際教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）針對越南性別調查報告，越南已經制定並通過許多性別平等相關的法令與政策：如，性別平等法（2006）、家庭暴力防治與監控法（2007）、性別平等全國策略（2011-2020）、性別平等全國性方案（2011-2015）等，從不同的部門（包含教育）來促進性別平等。只是社會文化的轉變不像法令制度般快速。國家教育研究院電子報第 87 期（2015）刊出越南性別平等相關訊息如下：

2006 年性別平等法通過及生效後，在教育管理範圍內施行「性別平等」事項成果豐碩，教育管理女幹部之比例日日增加，尤其具高學位的女幹部其職責地位得以被受肯定。然實際上教育管理女幹部比例還是不多，大部分所占職位都只是副主管，無決定權；在少數民族及弱勢地區特別明顯。越南已經將堅江、家徠、昆嵩、徠洲、殿邊、河江及富安等被列入觀察之省分，因女性比男性擔高 1 倍的責任，恐將影響女性專業發展。男女階級分歧的傳統思想仍然存在。實際上他們沒有幫自己另一半

分擔家事，家務事仍為女性發展專業之重大阻礙，尤其是她們還要另行安排時間自修並接受培訓。（駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組，2015）

臺灣人為何需要理解越南文化？隨著全球化人口快速且頻繁的移動，國人跨國聯姻的現象日益普遍，依內政部戶政司「外國人為國人配偶取得、歸化我國國籍人數統計表」之資料顯示，若不計大陸港澳地區，從95年至104年間，因婚配而入籍臺灣者，共7萬4,531人；其中，以越南籍占絕大多數，共5萬9,856人（80.3%），其次為印尼8,409人（11.3%）。跨國婚姻讓臺灣與越南關係愈來愈密切。

早期對越南的相關研究大都從臺灣中心或文化同化論的觀點切入，恐產生「問題化他者」的視角。蕭昭娟（2000）、邱淑雯（2005）及柯瓊芳、張翰璧（2007）都對臺灣中心觀點有所評論。蕭昭娟（2000）認為對越南的一些研究想藉由國家政策「協助」新住民女性融入臺灣社會，並邁向的現代社會，卻未積極去理解其文化。邱淑雯（2005）指出，部分研究以「傳統 vs. 現代」二分法，強調女性移民原生社會的傳統、保守或未開化；柯瓊芳、張翰璧（2007）特別強調一些研究欠缺細膩的原生文化與社會脈絡的分析。總之，教育研究若缺乏對社會文化層次的理解，恐難以真正看見問題，更遑論解決問題。

換言之，「文化了解」有其重要性。Feinberg（1995）在〈自由主義與多元文化教育目標〉（*Liberalism and the aims of multicultural education*）一文中先指出運用傳統自由主義在多元文化教育的困難，接著區分出「文化能力」（*cultural competence*）與「文化了解」（*cultural understanding*）兩個概念，說明如何透過文化學習（*learning-through-culture*）達到多元文化教育的目標。他（Feinberg, 1995）認為，「文化能力」讓我們優游於文化之中——了解回應特定行為的期待。「文化能力」愈強，就更能自在地以動作、表達及詞彙來進行互動，然後就更能敞開心胸，透過文化型式來學習。但要獲得完全的「文化能力」，就要從孩童學習的方式而來——即不經媒介

(non-mediated) 地學習，屬於文化浸潤的學習方式，但這對成年人來講比較不容易達到。

前述「文化能力」的目標是從進入其他文化的立場來思考，而「文化了解」則是站在自身的文化 (home culture) 位置去理解其他文化。作者在文章強調「文化了解」的重要性，他說，當地人雖然有「文化能力」，但對於一些行為代表的意義卻不清楚，例如，在民間在葬禮後會分發釘子與米粒給參與的親友，但不清楚分發釘子與米粒代表的意義。而歷史學家雖然沒有「文化能力」，卻可以對古人的習俗瞭若指掌。因此，多元文化教育要從文化建構的角度，增加對不同族群的觀察與理解，來加強對其他文化的包容及開放性。

研究者蒐集相關文獻，發覺目前國內對於越南教育的研究尚少，對越南性別教育的研究更是屈指可數。但國際期刊及文獻上，雖然存在一些越南性別教育相關研究，以量化為主，例如 Nguyen (2012) 特別使用官方數據，強調越南已經成功達到性別平等；甚至有些研究強調越南教育的性別差距「已經不是一項議題了」（例如 Knodel & Jones, 1996）。Fraser (1993) 也在研究中指出，越南的性別研究僅強調 1960 年代之後縮小的性別差距，卻較少真正去理解真實的性別圖像。這提醒我們在審視一些「平等」數據時，需要思考的是越南作為一個社會主義國家，數據平等的表象需要進一步從社會文化的觀察進行交叉對話與解構。如 Stromquist (1999) 〈二十一世紀的女性教育〉專文中特別強調，質性研究在女性教育研究的重要性。她 (Stromquist, 1999) 認為，透過質性研究可以指出，社會中的性別規範 (gender norms) 和再現 (representation) 之間的斷裂；也記錄個人能動性 (agency) 發生的情況及條件。Stromquist (1999) 也特別說明女性主義理論對理解教育場域的下列貢獻：

第一，在分析上，可將傳統二分的微觀/鉅觀、個人/機構串聯起來看，也能夠家庭與社區、個人與社會、學校與國家的關係進行連結，方能得到較完整的圖像；第二，女性主義觀點對於權力以及國家如何形塑社會的描述，特別敏銳且具洞察力；第三，女性主義強調知識與行動。因此，採用女性主義理論作為方法論 (methodology) 的

研究，特別是揉合微觀/鉅觀的後結構女性主義（李淑菁，2010）。後結構主義透過過程的理解，觀看人們如何承受或被結構及論述所建構方面，提供了探索實在（reality）、社會、權力、知識及認同間作用之複雜性（Stronach & MacLure, 1997）。

教育受到社會、經濟及文化脈絡的影響，因此本文從社會文化與經濟發展的脈絡，拚湊越南教育中的性別圖像，這也是 Grace（1995）所稱的「大圖像」（bigger picture）觀念。Grace（1995）認為，研究任何教育議題時，不能自外於社會情境。就臺灣教育而言，「新臺灣之子」已成為政府重要政策之一，也是教育熱門議題，故我們對東南亞文化的理解更形重要，然而此部分目前臺灣推動多元文化教育過程及政策上反而被忽略。

此研究從文化了解的角度，試圖回答並處理如下的問題：

（一）越南的社會、文化與經濟發展論述，如何影響越南的性別文化面貌？

（二）越南的性別文化如何呈顯在教育場域？

（三）教育場域中的性別樣態透露出什麼樣的性別價值？要回答以上問題，需要採取質性田野研究，以利逐步描繪，並進行大圖像的脈絡性分析。以下先說明質性田野研究在該研究的重要性。

貳、田野研究有助於描繪性別圖像

王宏仁、郭佩宜主編（2009）的《流轉跨界：跨國的臺灣·臺灣的跨國》一書之導論，討論跨國主義研究取徑上的一些問題，包括過去被檢討的「方法論的國族主義」，錯將國家界線不假思索地看成研究界線，也錯將國家等同於社會；該書強調跨國研究在研究方法上創新之必要性，認為研究者本身應進行跨國實證研究，以跳脫理論空想的情境。馮涵棣、梁綺涵（2009）在〈私領域中之跨國化實踐：由越南媽媽的「臺灣囡仔」談起〉一文中認為，欲檢視現象，必須將之置於全球跨國移動趨勢的脈絡中，且認為研究者應該「跨國」，研究者

的視野應該突破單一國族、文化或社群的思考框架，研究者的身體也應當隨同移動的受訪者穿越原鄉與客鄉，以深刻體驗移動經驗對兩地可能帶來的多重變化與不變。換言之，要深入了解文化並深層分析，長期的蹲點與文化浸潤是必要的，總之，跨國質性田野研究是文化了解的開端。

研究者從 2012 年到 2013 年間 3 次進入越南，進行田野研究，試圖分析社會文化與經濟發展的脈絡性，逐步描繪出越南教育中的性別圖像。第一年的研究準備工作中，先學習語文、透過語文學習過程的社會關係積累人脈，並與臺灣在越南的非政府組織（NGO）初步連繫與建立關係，閱讀與整理社會經濟文化脈絡的了解與相關文獻等，此皆是親赴越南研究之前的預備工作。

就田野研究言之，語言是接觸與理解文化的開始。人是文化的載體，語言則蘊含了文化，是進入文化的途徑。當研究者開始學習越南語文後，才了解她／他們何以會習慣先問「妳幾歲？」若不了解越南的文化，則很可能將對方的熱情誤解成「沒禮貌」。原來越南文沒有「妳／你」、「我」這些字眼，稱呼是由長幼尊卑關係決定。越南語中‘em’是小輩的稱呼，對方比我小，「妳／你」即是‘em’；若我比對方小，則「我」也是‘em’。若對方比我年紀稍長，之後的對話「您」即為‘chi’（姊），音如中文「姊」的臺語發音。從越南文的基礎稱謂可以看出，「關係」在越南文化的重要性，這也是我們要了解越南社會性別文化的開始，也是脈絡（contexts）的一部分。在 3 次田野研究中，前兩次研究者透過與當地人的生活接觸，了解實際生活、社會文化的組成及其內涵，將越南看成一個跨越研究客體的主體（李淑菁，2015）。透過前兩次的觀察及理解過程，研究者開始對越南社會文化有較全面性的圖像。繼之，思考如何運用蹲點的方式，較細膩地了解越南移民女性娘家之社會關係。2013 年，研究者主動與臺灣目前唯一在越南設有服務中心的基金會連繫，說明個人願意以擔任志工的方式，進行參與觀察研究。基金會在越南下六省的永隆市（離胡志明市三小時車程）設有華語班，讓回到越南的臺灣新移民之子在越南也能學習中文，亦可認識臺灣文化；同時，該華語班助教也兼永隆第

三坊婦女會訪視員，故研究者與其一起去做家訪，以了解當地婦女的處境、困難與需求。此外，研究者以志工身分，協助某臺灣組織進行在地婦女職訓方案評估，其對口單位就是永隆市婦女會與友誼會。藉由與在地婦女會共同進行家訪，可以更了解當地婦女處境與性別文化的關係；若再輔以政治經濟分析，將更能讓越南性別教育的大圖像輪廓轉趨清楚。

換言之，本文之研究採民族誌參與觀察方式，輔以半結構訪談與文獻蒐集，過程中不斷辯詰思考，進出理論與田野資料之間，從性別研究的角度，了解越南性別、社會文化、經濟發展與教育的關係。除了文件分析（documentary analysis）外，研究者也將田野與脈絡資料進行交叉檢視（triangulation），以增加質性研究的信度與效度，且不同的資料來源亦可激盪出更細微的觀察與詮釋（Maxwell, 1998）。在後結構女性主義分析取徑中，訪談資料的個別分析、交叉比對，或與政策文本的三角檢證，都需在權力、論述、田野政治、性別政治、文化政治、主體性與各種大小脈絡的觀照中互為文本，因此，本文之研究具某種程度的複雜性。這些複雜性是必要的，因為它們開啓了細膩之門，藉由這些複雜性的呈現，可以讓圖像更接近完整（李淑菁，2015）。以下研究者先闡述越南的性別文化，然後再分析越南的性別文化與教育的關係，並將之置放於社會經濟發展的脈絡中，期逐步釐清越南教育中的性別圖像。

參、變遷中的越南性別文化

臺灣民衆常有「越南是母系社會」的誤解，越南臺商之間普遍也有這樣的印象。例如，只要從網路上搜尋「越南母系社會」字眼，就可發現許多相關資料，有的發表個人意見認為越南女性勤勞、吃苦耐勞，跟母系社會有關，近一兩年出現一些短篇文字糾正「越南是母系社會」的誤解，但內容仍有可議之處。越南性別文化樣態為何？是否為大眾想像的「母系社會」？Bhikhu Parekh（引自 Kelly, 2002）對

「文化」採取流動性的看法，認為文化隨著社群或區域產生不同的樣態，任何社會文化絕非固定不變，性別文化亦是如此。此猶如王宏仁（2007）〈越南歷史文獻上的性別關係〉所述：

越南的性別關係，隨著社會的變遷、階級的差異、不同的族群（華人跟京族有差異）、城鄉差距、教育程度不同，而有不同的呈現。

換言之，我們應該從流動性（fluid）的觀點，將文化放在空間鄰近性、社會變遷的歷史時間脈絡中進行理解，同時也必須理解國界與文化疆域兩者間的差異。例如，越南北邊靠近中國的沙壩（Sa Pa）地區少數民族跟廣西、雲南少數民族有一定的淵源，文化上有某種程度的共通性。同時，在比較靠近中國的北越與受法國影響較多的南越，性別文化樣態也有差異。以下研究者透過父系、母系、母權與女權的釐清，以及分析經濟改革對性別文化的影響，先勾勒出越南社會一般的性別圖像；再從歷史脈絡進一步探究性別樣態的轉變。

一、父系 / 母系、母權與女權

民間有「越南是母系社會」的誤解，王宏仁、楊玉鶯（2007）也在〈越南移工與原鄉性別文化〉一文中談及「越南並非是一個完全的父系社會」，因為女性在結婚後隨著家中輩分的不同，而有較高的權力。王宏仁（2007）在〈越南社會文化學習網〉教學部落格也有〈越南歷史文獻上的性別關係〉一文，該文中指出，

越南地區的社會，具有雙系社會的特徵，即使受到儒家文化影響，但仍保留一定程度的雙系社會，這可以從民謠、俗諺或文學作品中看到。

該文中並引用越南俗諺，說明女性在家庭中的地位。以下的歌謠即為其中一例：

Công cha như núi Thái Sơn	父親之功如泰山
Nghĩa mẹ như nước trong nguồn chảy ra	母親之義比水源
Một lòng thờ mẹ kính cha	一心奉母敬父
Cho tròn chữ hiếu mới là đạo con	圓孝字是子女之道

蕭智分（2014）在《越南小學一二年級越語教科書中性別意識型態之研究》學位論文中也援引上述看法，認為儘管越南社會輕蔑女性，但是「在越南的家庭裡卻迥異於中國家庭的父子軸，而以夫妻軸為主，仍較強調女性的重要性。」（蕭智分，2014：26），王宏仁（2007）、蕭智分（2014）從「女性在家庭中地位不低」的說法推論越南是雙系社會，恐怕是誤解了「女權」與「母權」的不同，也混淆了「母系」（matrilineality）跟「母權」（matriarchy）的差異。

「母系」跟「母權」中的「系」與「權」是不同的概念。「系」是系譜，「權」是權力，「母系社會」是以母方的血緣為依據，作為家庭的傳承中心等。「雙系社會」則是父系與母系同時並存（Encyclopedia, 2017）。母系社會不代表男性被邊緣化或居於從屬地位，而是對於與女性相關的文化本源帶有一份崇敬；母系社會也不明顯存在「控制」與「支配」（成令方、林鶴玲、吳嘉荅譯，2008）。母系社會不代表擁有女權，掌握權力者往往不是女性，例如，雲南瀘沽湖摩梭族擁有家族最高權力地位者是母舅，而非女性。再者，「母權」與「女權」（在學術上的對應字為 feminism 或 women's rights，視其文本脈絡而定）是有區別的：「女權」主要指女性在社會上的地位、權利（rights）與權力（power），西方國家「母權」的概念則可從「父權社會」、「父權體制」（patriarchy）來思考，只是把「父」改成「母」，然而以目前文獻而言，「母權社會」並不會在越南存在過。

依 Allan G. Johnson（成令方、林鶴玲、吳嘉荅譯，2008）對父權體制（patriarchy）的解釋，父權體制指涉一種由男性支配（male-dominated）、認同男性（male-identified）和男性中心（male-centred）的社會型態，且呈顯在政治、經濟、司法、教育、軍事體制或家庭內

部。傳統儒家文化對孝道的重視，使得女性在成為母親之後，身份的轉變使她在家中權力有所變化，如此對母親的尊重由孝道倫理所支持，「給予母親居於父子倫的上位」，但此依然是「父權社會」的型態（衣若蘭，2011）。越南對母親尊重傳統與儒家文化有關，一位越南移民女性觀察到，是否生下兒子，對財產分配有所影響：

如果你沒有生男孩，又怕老公不要我們…如果你先生家裡就是
有錢人的話，那麼妳生兒子……財產都會給妳，如果你沒有生
兒子的話，就沒有財產！……鄉下有自己家人共同商量，我們
那邊也是啊～可是如果你有兒子的話，就分比較多的財產。

越南很強調輩分、禮貌跟孝順（馮涵棣、梁綺涵，2009），就如一句越南人常講的諺語：「父母叫孩子坐哪，孩子就要坐哪！」父母對孩子有很大的決定權。除了語言，長幼尊卑關係也呈現在日常生活之中，例如，年輕晚輩見到長輩，要雙手環抱在胸前打招呼；吃飯前，家中最小的要先——請長輩來吃飯等。鄉下地區的公車座位安排除了考慮長幼尊卑關係外，更與性別息息相關。有一次，研究者跟華語班助教到她未婚夫家，那是在永隆東邊很偏僻的小村——Tân Phú Tây。沿路，我觀察到越南社會對長者的尊重，一有長者上車，就會有人自動讓位。除了長幼尊卑關係外，車掌也依性別判斷，若是女性，則被引領到旁邊是女性的空位，男性則會被帶去跟男性坐……。後來陸續有幾位年輕女性上車，但只剩幾個旁邊是男性的空位，此時年輕女性寧可站著，也不坐在陌生男子身邊。除了長幼有序，「男女授受不親」的文化在偏僻的小村子中依然被遵循著。

總的來說，越南性別文化應先從長幼尊卑關係來理解，越南社會對母親的尊重，不必然代表「保留一定程度的雙系社會」，也非「以夫妻軸為主」。事實上，越南曾是中國的邦屬國，社會文化受儒家文化影響深遠，是個父系暨父權體制的社會（李美賢，2006；龔宜君，2006；柯瓊芳、張翰璧，2007；李淑菁，2013）。就如李美賢（2006）對於越南性別文化變遷的研究指出，越南在15世紀以前曾經擁有

學者讚譽之「東亞文明歷史上絕無僅有的」男女平權現象、龔宜君（2006）也在〈東南亞社會與性別文化〉一文指出，越南女性原擁有土地繼承權，但在十五世紀以後逐漸受到中國儒家文化影響，隨著儒家封建宗法制度的深化，特別從十九世紀後，以「三從」規範女性從屬地位，女性權利與權力已大不如前，清楚呈現單系父系制與父權社會，孩子從父姓，家裡重要決策多以父親為主，「男尊女卑」也因之成為社會的主流價值。至 20 世紀，女性的社會地位更是低落，儒家對女性所要求的「三從」與「四德」，已成為越南社會對女性的普遍規範，這些規範甚至被那些以婦女權益改革為職志的越南菁英女性所認同（李美賢，2006）。柯瓊芳、張翰璧（2007）在〈越南、印尼與臺灣社會價值觀的比較研究〉的調查資料顯示，越南、印尼與臺灣三個社會均保有父系系譜為核心的家庭結構；越南與印尼受訪者在家庭功能與子女養育特質的價值取向較臺灣受訪者保守，且亦明顯保有家庭性別分工的傳統價值傾向。

二、社會主義、經濟改革與性別樣態的改變

除了儒家文化，社會主義思想也影響著 1950 年代後的性別樣態。由於 1950 年代的北越社會主義時期開始，即進行集體化工作，並要動員女性擔任後勤生產，因此政府提供免費教育、醫療保健等，讓女性能夠外出工作。雖然越南共產黨在文化改造上，提倡社會主義及婦女解放運動，以黨政力量，積極參與性別角色與文化的形塑，賦予女性更多的責任，難逃父權性別文化的影響。

美國學者 Schuler 與越南健康組織在 2006 年共同發表〈越南的性別建構：三標準的追求〉，闡述越共如何形塑社會文化對婦女角色的期待。為了賦予女性在家庭與國家的雙重角色，越共以各地婦女會（Vietnam Women's Union）作為推動的中介組織，發起婦女三標準運動（Three Criteria Campaign）——努力讀書、創意工作、教好孩子並建立快樂家庭。女性不但被賦予許多責任，婦女本身也慢慢內化此等的價值觀，立志成為「三標婦女」，以彰顯其婦女德性。婦女會的角色是協助婦女能夠達成以上三個標準，倘若達不到標準，婦女會被認

為是自身努力不夠所致（李淑菁，2013）。「三標準運動」本身也隱含階級議題，鄉下勞動階級女性更因難以達成「三標婦女」的期待而受到責難。

在越南，國家（state）與性別息息相關（Schuler, Hoang, Vu, Tan, Bui & Pham, 2006），越共以國家的力量積極參與性別文化的形構，因此觀看越南性別文化時，不能忽視國家的角色與作用。婦女會表面上是非政府組織，卻是組織嚴密、影響深入的準政府機關。研究者在參訪越南期間，對該組織有接觸經驗，從研究的申請、身分註冊、參訪研究過程，都受到高度監控。當地婦女必須先入會，方能獲得職業訓練與經濟補助，因此非常高比例的越南婦女都會參加。婦女會一方面提供經濟上的機會，企圖將婦女從家庭中「解放」出來，進入職場工作，但又跳脫不出文化對女性家庭角色的期待，因此一方面要求女性具有傳統美德，透過這過程，逐漸再製與鞏固性別不平等的社會文化結構、家庭仍以男性為中心，顯示男性支配的父權型態，儘管婦女被鼓勵外出工作、參與社區活動或其他公共參與，但必須在不影響家務的前提下進行（李淑菁，2013）。

田野研究過程中研究者與幹部們、教師們探討跨國婚姻問題，她們常說婦女會鼓勵婦女讀書，只是貧困家庭往往無法承擔女孩的教育成本，後來甚至在「家庭策略」考量下，選擇跨國婚姻，然而「嫁的不好，連國家的尊嚴都沒了！」（田野筆記 2012，8，20）此言說明性別與國家緊密連結的狀態。由於越南政府賦予女性家庭與國家的雙重角色，更能理解越南女性與臺灣郎結婚後其實背負沉重的國家尊嚴十字架。龔宜君（2006）在〈國家與婚姻：臺越跨國婚姻政治〉文中所言：

對越南國家機關來說，他們則是以矛盾的心態看待這些和臺灣人結婚的越南女性。一方面，他們論述越南女孩大多數是為支持家庭經濟而和臺灣人結婚的，是「好女兒」；但是卻在民族主義與家父長情節的作用下，無法接受擁有越南「長髮軍」女戰士完美形象的越南女性成為外國人的物化身體商品，於是

十分犬儒地以上層菁英的觀點將這些越南女性貶低為越南社會中最糟糕的一群人。（龔宜君，2006：96-97）

儘管如此，社會主義思想與免費社會福利、教育等作法還是在某程度上鬆綁了越南婦女的傳統角色，然而 1986 年施行經濟改革「新政」（đổi mới）後，政府開始刪減社會福利又是另一個轉折點，即資本主義私有化過程讓越南女性壓力更重了。1975 年，南北越統一，成立越南社會主義共和國。統一後的越南經濟非常困頓，於是在 1986 年施行經濟改革「新政」（đổi mới），引進外資、將國營企業民營化、發展私有經濟等，越南逐漸從中央計畫經濟體制進到市場導向經濟。由於經濟改革必須吸納女性進入職場協助國家發展，同時以前認為要由國家提供的教育、醫療、托育工作，政府也逐漸縮手，轉由市場來提供。在此情況下，這些傳統上被視為是女性的家務工作，例如家庭照顧工作等，又再度落到女性的肩膀上（Liu, 2001）。

隨著經濟改革政策而來的勞動力需求，讓更多女性能夠投入職場，越南國家女性菁英也隨之調整「好女性」的內涵，並由政府有組織、有計畫地推廣新「四德」勤勞、儀態、談吐、行為舉止。除了要求女性要具備傳統女性特質外，還要兼備知識，更能「無私地犧牲自己的利益，以成就他人」（李美賢，2006）。就如下列在永隆做志工時研究者田野觀察的現象：

許多婦女在料理家務及農忙之餘，要快點做手工，多賺一些錢。男人雖然也工作，但也就是「工作」，其他都是女人的事了。（田野筆記 2012，8，11）

田野過程中，研究者曾協助在地組織，了解勞動階級低教育程度婦女難以就業的原因，同時也檢視就業培訓課程可能的問題。研究者田野筆記觀察中也呈現越南湄公河三角洲一帶（俗稱「下六省」）鄉村婦女的家庭與經濟角色：

關於就業培訓，我們設想她們還想做哪些訓練，事實上那邊根

本沒有選擇；也可以說她們的生活其實本來就沒什麼選擇，培訓班訓練什麼，婦女就做什麼，婦女也不知有哪些其他選項，「假如工作能賺到錢，就要學」、「只要容易學就學」。但很重要的原則是**必須能夠讓她們兼顧家務**，在這偏鄉中，似乎能在時間間隙中也能賺錢的，那對她們來講就是好選擇了。……具體而言，能夠讓婦女學習持續的背後關鍵因素，除了師資（讓她覺得學的到東西，且是有用的）外，**家庭的經濟因素與如何兼顧越南社會的理想婦女角色，成爲一個很重要的考慮點。**（田野筆記 2012，8，13）

不管從研究者之前的婦女就業研究，數度在越南偏鄉的婦女家訪，或者對永隆華語班媽媽的觀察，都明白顯示，不能單從婦女個別因素來看婦女的學習與就業決定，而必須從家庭結構、家庭關係，甚至國家社會對婦女角色的想像進行性別圖像的思考。這些關係與文化結構，才是婦女就業決定的關鍵要素，只是性別文化結構的樣態在越南內部存在歧異性。越南南北狹長，不僅語言上有南北音之分，社會文化結構更有顯著的差異。越南社會同時受到傳統儒家文化與法國殖民文化的影響，隨著南北兩種文化影響程度的拉扯，而呈現南北越不同的性別「風景」可以明顯感覺到。北邊，處處有孔廟，愈往南愈少見，反而愈多見法國殖民的痕跡。這些痕跡體現在建築、女性穿著、主動性、飲食以及性別關係等（李淑菁，2013）。研究者 2012 年 1 月第一次到越南胡志明市曾訪談 3 位女大學生，聊到越南社會的性別關係，她們異口同聲地談到北越人最保守，一定要有兒子繼承、中越次之，南部則比較開放。此外，她們也以自家情況作例子。一位華語班黎媽媽在訪談中談到河內女生很辛苦，要賺錢養老公，卻很沒地位，「我們南越這邊不會！」。黎曾到臺灣鄉下工作，她反而覺得臺灣重男輕女更嚴重（訪談紀錄，2012 年 8 月 20 日）。此觀點應該是黎媽媽將「南越」與「臺灣鄉下」性別價值觀進行比較後的評價。

「我們越南這邊（性別）很平等」之類的主觀感受，常常出現在許多研究者曾經接觸的越南移民女性、越南文教師、曾來過臺灣再回

到越南的女性言談之中，然而在言談前後出現論述的斷裂，例如先談到「我們越南這邊很平等」，但會認為「女生要會烹飪才是女生」是一句很棒的話，「教育孩子本來就是母親的責任」；「修理東西是男人的事、廚房是女人的世界」等。前後不一致的性別論述方式與她們對「性別」的識讀能力有關，例如李淑菁（2011）在〈性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像〉研究中，發覺學校教師對「性別平等」、「性別教育」的解讀方式，受到父權社會主流性別論述的影響，而有不同於性別教育決策者想像之實施樣態。這些對「性別」的詮釋和思考方式，都是父權體制文化的一部分，藉著讓性別弱勢內化主流價值觀，將所有人納入父權體制的運作中（成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2003）。一個人如何主觀感受生存社會的樣態，也與社會化歷程、媒體再現及專家論述有關（李淑菁，2016），尤其國家如何透過組織、制度與教育體系等建構性別價值觀，是了解越南性別文化時需要特別思考的面向。

性別文化也彰顯在家庭教育與學校教育過程中。在越南，一般認為「男人嘴巴大是高貴的，女人嘴巴大會壞事」，因此，母親有責任教導女兒成為不要壞事的「好女孩」，就如「教育女兒是為以後當別人女兒」的俗諺，因此不管家庭社經背景為何，女孩大約在9歲左右就要學會做菜，但對於兒子則有不同的期待。在越南社會中，不論社會、經濟或象徵層面，男孩扮演非常重要的角色（Be´langer, 2002b），長子不但享有家中財產繼承權，在葬禮等儀式中男孩更占有重要位置，即使生育率變低的現代社會，性別不平等情況依然存在，北越則更信守這樣的文化價值（Be´langer & Liu, 2004）。父權社會的性別文化價值也深深影響越南學校教育中的性別圖像。

肆、越南的性別文化與學校教育

因受儒家文化的影響，越南社會對教育相當尊崇，再加上數十年來社會主義制度強調所有公民接受教育的公平權利，女童小學入學率

攀升很快 (Beñlanger & Liu, 2004)。依 2009 年越南人口與家戶普查，越南統計局發布的教育統計分析 (Education in Vietnam: An analysis of key indicators) 指出，女孩跟男孩在小學、中學與大專院校的性別比例分別為 0.92、0.95 及 1.01。換言之，隨著教育年段愈高，女孩所占比例愈高；這份分析也強調，女性接受教育及表現皆強過男性，這些數據強調越南的性別平等；不過，文中也坦承鄉村跟都市之間性別平等的情況仍存有差異，特別在高中及高等教育的差距更大。以下先討論越南教育中的性別「平等」或「均等」，再進一步檢視教育場域中的性別角色。

一、「平等」或「均等」？

越南教育與訓練部在 2014 年出版《越南 2015 全民教育檢視》(Viet Nam education for all 2015 national review)，特別闢一章節說明越南教育中的性別均等與平等 (gender parity and equality)。值得一提的是，雖然小標題將均等 (parity) 與平等 (equality) 並列，內容談的都是均等 (parity)，也都使用「均等」一詞。該總結報告指出，越南在各階段的基礎教育中 (包含幼兒園、小學及初中) 已經達到性別均等 (gender parity)，但區域差距依然顯著，包含西北區、中央高地、東南部及湄公河三角洲等。

(一)「新政」讓性別化的文化價值觀顯露出來

越南的性別落差 (gender gap) 的確因社會主義政策而縮小，但女孩有機會接受教育不代表性別已經平等 (Liu, 2001; Beñlanger & Liu, 2004; Müller, 2007)。自 1986 年以降，強調經濟自由化的「新政」(đổi mới) 使教育制度也面臨重構。Goodkind (1995) 研究指出，越南市場導向的經濟政策思維，也影響社會與教育相關措施，特別是取消原有的免費教育政策，使得家戶教育支出提高。當家庭在市場經濟的限制及機會考量下，整體家庭生存就會面臨理性選擇的問題，此時家庭內會發展出人力及資源的重新調配，以取得最大經濟利益來達到家庭共同的目標，此即「家庭經濟策略」(Anderson, Frank & Jonathan 1994)。1986 年來的「新政」經濟與社會轉型，使得家庭

整體可運用的資源變少，尤其對中下階級家庭而言影響更巨，「家庭經濟策略」如何「投資」在教育上，決定由誰上學背後潛藏的性別化文化價值觀更清楚顯露出來。

一直以來，越南尊重教育傳統，即使經濟上在全球屬於中低度發展國家，但成人識字率仍高。依據教科文組織（UNESCO, 2013）在 2013 年統計資料，至 2011 年止，越南的成人識字率高達 93.4%，但性別化的文化價值觀對教育的影響值得進一步思考，尤其「新政」後的教育政策讓性別價值觀無所遁形。Liu（2001）的研究指出，在新政實施後的市場經濟制度下，教育益形重要，只是在 1989 到 1995 年間入學率陡降、中輟率高的情況（以 1994-95 年為例，小學最後一年及國中第一年中輟率分別為 11.6%、10.4%）值得深入探究其性別意涵。Liu（2001）在〈會飛的鴨子？越南鄉村的學校教育〉研究中調查越南 1992-93 生活水準（Vietnam living standards survey 1992-93），發現孩童教育中呈現明顯的性別差異——父母比較不喜歡女孩上學。研究者認為，此乃受儒家文化價值觀的影響，女孩子在越南社會被視為「會飛的鴨子」（‘vit troi’），結婚之後就是別人家的，此是家庭的損失，故比較不會投資在女兒身上。

Be´langer 和 Liu（2004）也使用《越南生活水準調查》資料庫進行分析，結果發現，雖然「新政」後，整體而言女孩註冊率提升，但家庭經濟能力成為女孩能否上學的關鍵。當家庭資源有限時，會優先選擇讓男孩接受教育，女孩則需在家幫忙或外出工作。其研究最後最出結論：在「新政」下，男學生受益比女學生多，特別是教育費用的提高影響了 1993-1998 年女孩的教育，這樣的研究結果也同於其他的發現——政府為了社會正義對教育權的擴張，其實被市場導向的政策所吞蝕（引自 Be´langer & Liu, 2004）。國內學者柯瓊芳、張翰璧（2007）進行量化研究，也強調性別化的價值觀。此外，學者（柯瓊芳、張翰璧，2007）在河內的田野調查也發現，越南人對子女的教養態度會因子女的性別有所不同，「多數人要求兒子獨立有擔當，女兒溫柔會理家」。就如一位具華人背景的越南移民女性接受訪談時談及其教育過程：

一直到…就第十一級，這邊叫…高二，就我就沒有上了，就停。因為我爸爸說，欸，妳女生念那麼多幹嘛，上來念中文，不要念那個…那個越南文了，念那麼多幹嘛，沒用！他這樣講。（訪談記錄，2012年10月13日）

越南家庭視女兒為「會飛的鴨子」，就如臺灣早期社會將女兒看成「潑出去的水」，傳統文化價值都對兒子有更多的期待。就越南家庭而言，兒子會被期待未來將部分收入給父母親，甚至在父母年老後奉養他們，這樣未行諸於文字的文化契約也導致給予兒子更多的教育投資（Haughton & Haughton, 1994; Hill & King, 1991）。換言之，文化價值觀是教育場域中性別差距的重要因素，就如 Colclough, C., Rose, P. & Tembon, M. (2000) 研究貧窮、學校教育及性別不平等的關係，並以兩個非洲國家進行個案研究（case study），結果發現，不管是國家或家戶層次的貧窮，皆與學齡兒童的入學率有關——貧窮深深影響著兒童能否有機會接受教育，但男女孩之間入學率性別化的差距，則是文化實踐的結果，而非貧窮本身的問題。

（二）教育工具性角色與性別的緊張關係

Müller (2007) 針對三個改革社會（越南、尼加拉瓜與厄利垂亞）中的教育與性別研究指出，在革新的社會中，女性教育被視為達成經濟發展與現代化的萬靈丹，這種觀點雖然讓她們有接受教育的機會，提供了個人解放與發展的可能，卻難以消除根源的性別歧視。Müller (2007) 認為，越南經驗呈現出「教育作為經濟發展工具」與「教育作為一種解放途徑」兩種角色的緊張關係。以經濟效率的觀點來看，女孩有機會進到學校接受教育，可以提高勞動生產力；然而，「新政」的經濟政策回歸以「家戶」作為主要生產單位，也更加鞏固男性支配的父權體制對家庭的控制。因此，Müller (2007) 認為，「女性教育已經提升」的說法本身是誤導的，我們需要思考的是：她們接受什麼形式的教育？這些教育是否可能反而強化傳統的性別角色及勞動性別分工？Müller (2007) 引用 Stromquist (1999) 所言，指出一般論述大多僅將女性發展與機會當成現代化歷程的中介（mediator）角色，

而非從具主動性的公民角色（autonomous citizen）理解女性應有的權利，在這種情況下，女性教育往往只是被便宜行事的包裝成「人權」。

換句話說，教育近用性（education access）僅能作為檢視教育性別平等的基礎。在發展中國家，女性教育被作為經濟發展與現代化的手段，臺灣社會早期對女性亦如此。至於新政改善多少女性處境，如何讓女性具有能動性？能否營造一個能讓女性發揮能力的環境？對既有的社會性別文化階序能有多少撼動？這都需要進一步的質性研究深探之。

二、教育場域中的性別

越南高中女孩著白色傳統長衫（Áo dài）是許多觀光客取景的焦點。一位越南文教師解釋：「白色，象徵女性的貞節，在她們長大之際，用白色來提醒她們約束自己的舉止行為」（陳鳳鳳，越南文化研習營演講，2016年12月4日）。越南的性別文化影響著教育場域中的性別圖像，以下研究者將教育中的性別比例、教科書性別分析等相關數據及研究，置於性別文化與社會、經濟發展脈絡之內，以更清楚呈現越南教育中性別地景。

（一）教育中的性別比例

越南教育部 2011 年統計（Viet Nam Education Ministry, 2011），從 2005 年開始，女性就讀高中的比率已經占全體高中人數一半以上，就讀高等教育階段的比率還高於男性。乍看之下，很容易作出「性別已經平等」的結論，但若拆解數字的表象，再細分以職涯導向的三年專科學校與四年制的大學來看，可發現女學生以念專科學校居多。以 2010-2011 學年度來說，女學生念專科與大學的比例分別為 53.2%、48.3%。換言之，女性傾向被培養成為社會可接受的職業專才，如幼稚園至國中教師、護士、食品專家、時尚專家等。如此明顯的性別化（gendered）教育分流，更呈現出社會對女性的期待，也與未來職業上的性別區隔有關。

此外，女性教師比例在不同教育階段差異甚大，隨著教育年段提升，女性教師比例明顯降低，也透露出越南社會對性別的想像。依國

際教科文組織發布的《越南 2015 全民教育國家檢視報告》(Education for all 2015 national review report: Viet nam) 顯示，幼兒園教師幾乎皆為女性、小學有一半是女性教師，到了初級中學，女性則只占 30%，高中階段更在 30% 以下。女性教育行政人員比例則由 2007-2008 年的 33.33% 降至 2012-2013 年的 20%。至於大學教授性別比例，在正式統計資料遍尋不著，只有在 2016 年聯合新聞網（〈越南 2016〉，2016）報導指出，2016 年獲得教授與副教授資格的 703 人當中，65 名教授裡有 6 名是女性，638 名副教授中有 189 位是女性，比例分別為 9.2% 與 29.6%。

如前所述，雖然有些研究援引越南女性就學比率，彰顯越南的性別平等，甚至以高於一半的大專生比例做為性別權益進步的證據，但若細細再看其他數字，輔以性別分析，則可以更清楚看到父權社會如何透過性別特質的二分（陽剛、陰柔），將女性引導至特定職涯。誠如 Johnson（成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2008）在《性別打結》（Gender knot: Unraveling our patriarchal legacy）一書中描述父權體制形成的過程：

強而有力的文化會普遍把女人浪漫化，尤其把母親浪漫化了……當多數女人放眼望向世界，她們看到自己只有在幾個很狹小的範圍內活動，例如，「照護」的職業（教師、護士、孩童照顧）以及個人關係的照護。（成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2008：25）

越南社會期待女性的工作類別仍以照護工作為主，因此在教育中我們看到的性別圖像呈現出明顯性別化的教育分流，被賦予照護性高的教育階段，女性比例愈高。

（二）教科書的性別再現

在教育場域中，教科書往往是教師教學的圭臬，尤其教科書如何「再現」性別的方式，更在有形無形中引導學生如何思考性別，也成為偏見與歧視的源頭。目前研究者蒐集到關於越南教科書的性別分析

研究非常有限，除了一本國內中文碩士論文外，還有一篇標題為「小學教科書性別歧視」（*Sách giáo khoa tiểu học trọng nam khinh nữ*）的網路新聞報導（*Thư ba*, 2012），引用越南社會系教授阮氏雪明（*Nguyễn Thị Tuyết Minh*）研究的分析報告，指出小學教科書中呈現各種性別偏見與刻板印象。

蕭智分（2014）檢視越南小學一、二年級越語教科書中的性別意識型態發現，課本呈現男女性別分工的刻板印象及男主女從的性別關係；說明人類的努力、重要成就或提及偉人時忽略女性，女性出現時大多是無姓名或扮演附屬於他人的角色；此外，隨著年級愈高，越語教科書女性出現比例愈低。

上述「小學教科書性別歧視」網路新聞報導引用的阮氏雪明教授，則針對一年級至五年級共 10 本越文教科書進行研究，同樣的發現，小學教科書中清楚呈現性別偏見，從男女生的命名、生理兩性的行為至活動的範圍與位置、職業等都顯示性別化差異。10 本教科書共有 173 課，其中有 71 課中的主角為男性、21 課為女性。在這些課文中，男女在社會與家庭的地位有差異——男性被描述為家庭的支柱、外向、有決定性。相反地，女性則被描述為內向、打理家庭、弱勢、附屬。在插圖中，男性通常有社會活動範圍與地位，例如醫生，女性則是在家，若在專業工作呈現，則以符合社會期待的形象出現，如護士等。

國際教科文組織（UNESCO, 2015）也針對越南社會性別教育狀況，簡單談及小學教科書呈現出來的性別偏見與刻板印象，並在 2015 年 10 月 28 日公布的新聞稿指出，越南教育與培訓部（*Ministry of Education and Training, MOET*）與教科文組織在越南共同啓動一項「性別平等及女孩教育計畫」（*Gender equality and girls' education initiative*），致力於教學、課程與教材的翻新，使其更符合性別平等原則，同時也訓練教育相關人員、政策制定者，特別是家長與社區，讓他/她們成為性別改革的支持力量。2017 年 1 月 19 日，越南教育與培訓部對此方案進行期中檢視報告，以確保方案能繼續有效執行，並提供執行後的建議。期中檢視內容包含方案活動本身是否顧及受益

者的需求、是否能夠提升標的團體（targeted groups）與夥伴的性別覺察能力，以及彼此之間的合作狀況等。在經過與主要參與者、標的團體與受益夥伴超過 100 個深度訪談與線上調查後，確定目前越南女孩教育性別平等計畫已有一定的進展，不過兩位外審人員也建議越南相關單位未來能多使用教科文組織既有資源，也希望更多注意教育中弱勢族群的性別發展。

總的來說，由於越南是社會主義國家，教育是國家整體規劃的一部分，處於這大脈絡中，越南教育中性別圖像深受儒家文化、社會主義思想、經濟發展論述等大圖像脈絡影響。受儒家文化影響，越南是個父系又父權的社會；社會主義強調的公平機會，讓越南在教育統計上看似「平等」，但卻只是表象的「均等」，特別是在 1986 年經濟自由化政策下使得家戶教育成本提高，家庭決定如何將有限的資源投資在兒子身上而非女兒，赤裸的呈現出抉擇背後的性別化價值觀。在教育現場，我們見到女性教師比例在不同教育階段差異甚大，隨著教育年段提升，女性教師比例則明顯降低，也透露出越南社會對性別與工作的想像；教科書的性別再現則強化了性別刻板印象、維持現有性別秩序。當教育成爲國家整體規劃的一部分，很難站在一個主動性的位置去「回應」文化與經濟發展的狀況及落差，近幾年的教育場域回應與消弭性別不平等的作爲，主要是因爲來自國際組織的壓力，讓越南政府由上而下啓動性別平等教育相關計畫。相關計畫正在執行中，值得未來進一步評估。

伍、結論與限制

國內對越南性別文化研究相當少，對於越南教育中的性別圖像想像更爲有限、零碎、斷裂；儘管國際英語期刊中，存在一些越南性別教育相關研究，仍以資料庫分析爲主，部分研究僅談均等層次，或以數據呈現表象公平之嫌。研究者除了拆解數據背後的意涵，也進一步讓數據與相關文獻與研究彼此對話，並輔以研究者在 2012 年到 2013

年間三進越南的質性田野研究，從社會文化與經濟發展的脈絡性分析，逐步描繪出越南教育中的性別圖像。

從社會文化與經濟發展脈絡可以發現，儒家文化、社會主義思想、經濟發展論述，都影響著越南的性別文化，也直接間接影響著越南教育中的性別樣態。儒家文化強調輩分、禮貌跟孝順，影響著越南父系社會以及對母親的尊敬有關；1950年後的社會主義思想對女權而言，是解放的開端，讓女性從家庭場域解放出來，儘管北越共產黨仍以國家的力量積極參與性別文化的建構，賦予女性在家庭與國家的雙重負擔，至少某程度鬆綁了越南婦女的傳統角色。然而，1986年經濟改革市場化、私有化的結果，也讓潛藏在均等表象下的重男輕女性別文化價值觀浮現出來；在有限的資源條件下，家庭投資讓男孩念書，而非女孩，成爲一種家庭生存策略。縱然近年來男女孩就學比率呈現「均等」狀態，若拆解數字的表象，可見到明顯性別化的教育分流，這也與職業性別區隔有關。隨著教育年段提升，女性教師比例則明顯降低，女性正教授不到10%。教科書的性別再現不但是偏見與歧視的源頭，也呈現越南社會對「理想性別」的想像。

本文研究價值在於從社會文化與經濟發展的脈絡性分析，逐步描繪越南教育中的性別圖像。這是個艱鉅的學術工程，透過跨國田野研究，並與既有文獻進行對話，由外圍的脈絡性資料（contextual data）逐步理解教育場域中的性別樣態。對於移民女性母國文化的研究，助於國內學術界與實務界理解新住民教育相關議題時應具備的「文化了解」能力。唯有先了解移民母國文化，臺灣教育場域的「文化回應」方爲可能，否則只是落入臺灣中心思維的「文化回應」。當然，本文也有其限制：跨國田野研究需要長時間的經營浸潤，因此目前能夠呈現的越南性別教育圖像仍有其侷限性，若要更細緻描繪越南教育中的性別圖像，則需要更多學校端的田野研究，包含學校文化、學校政策、教學歷程、班級經營等，這也是本研究目前無法處理到的層次。再者，國際組織的援助，如教科文組織對越南性別教育的影響程度，也值得進一步觀察。

謝誌

感謝科技部研究計畫補助 NSC100-2410-H-004-213-MY2〔位置性與多元文化——從性別/族群/階級的交織性再探性別平等內涵〕的補助讓本文之田野研究成爲可能，直接孵育這篇論文。更感謝所有研究參與者、提供機會讓研究者到越南蹲點的基金會，以及越南朋友們的參與，讓臺灣社會更了解越南，踏出文化了解第一步。對於母系、母權、女權相關概念的釐清，感謝臺灣大學歷史學系林維紅教授在「婦女與性別研究導論」的教導與啓發，以及臺大歷史系副教授衣若蘭提供的書目；此外，審查委員提供修改意見在此一併致謝。

參考文獻

- 方沛清（2012，11月5日）。越南性別比例失衡日趨嚴重。大紀元。取自〔Fang, P. C. (2012, November 5). Gender unbalance in Vietnam. *Epoch Times*. Retrieved from <http://www.epochtimes.com/b5/12/11/5/n3722460.htm>〕
- 王宏仁、楊玉鶯（2007）。越南移工與原鄉性別文化。臺灣勞工雙月刊，6，27-54。〔Wang, H. Z., & Yang, Y. Y. (2007). Vietnam migrant workers and their gender cultures. *Taiwan Laborer Bimonthly*, 6, 27-54.〕
- 王宏仁（2007）。越南歷史文獻上的性別關係。越南社會文化學習網。取自 <http://blog.yam.com/hongzen63/article/12616957>〔Wang, H. Z. (2007). Gender relations in Vietnam's history. Retrieved from <http://blog.yam.com/hongzen63/article/12616957>〕
- 王宏仁、郭佩宜（主編）（2009）。流轉跨界：跨國的臺灣·臺灣的跨國。臺北市：中央研究院人文社會科學研究中心亞太區域研究專題中心。〔Wang, H. Z., & Guo, P. Y. (2009). (Eds.), *Transnational Taiwan, Taiwan's transnationality*. Taipei, Taiwan:

Academia Sinica.]

內政部戶政司 (2016)。**外國人爲國人配偶取得、歸化我國國籍人數統計表**。取自 http://www.ris.gov.tw/zh_TW/346。[Department of Household Registration, M. O. I. (2016) Immigrants statistics. Retrieved from http://www.ris.gov.tw/zh_TW/346.]

越南 2016 教授副教授任職儀式 703 人拿到資格 (2016, 11 月 7 日)。**聯合新聞網**。取自 <http://udn.com/news/story/5/2090049>。[Assignment ceremony of Professors and Associate Professors 2016. (2016, November,7). Retrieved from <http://udn.com/news/story/5/2090049>]

衣若蘭 (2011)。「天下之治自婦人始」——試析明清時代的母訓子政。載於游鑑明 (主編), **中國婦女史論集·九集** (頁 111-137)。臺北市: 稻鄉。[Yi, J. I. (2011). Goverance begins from women: Mother's teaching on sons in Ming and Qing dynasty. In Yu, C. M. (Ed.), *Women's history in China 9* (pp. 113-137). Taipei Taiwan: Daw Shiang]

成令方、林鶴玲、吳嘉苓 (譯) (2003)。A. G. Johnson 著。**見樹又見林：社會學作爲一種生活、實踐與承諾** (The forest and the trees: Sociology as life, practice, and promise)。臺北市: 群學。[Johnson, A. G. (2003). The forest and the trees: Sociology as life, practice, and promise. (L. F. Cheng, H. L. Lin, & C. L. Wu, Trans.). Taipei, Taiwan: Socio. (Original work published 1997)]

成令方、王秀雲、游美惠、邱大昕、吳嘉苓 (譯) (2008)。A. G. Johnson 著。**性別打結：拆解父權的承傳**。臺北市: 群學。[Johnson, A. G. (2008). *Gender knot: Unraveling our patriarchal legacy* (L. F. Cheng, S. W. Wang, M. H. Yu, D. S. Chu, & G. L. Wu). Taipei, Taiwan: Socio. (Original work published 1997)]

李美賢 (2006)。**越南「好女性」的文化邊界與「越南新娘」：「尊嚴」vs.「靈魂之債」**。**臺灣東南亞學刊**, 3 (1), 37-62。[Lee, M. H. (2006). The cultural boundary of "Good Women" in Vietnam and

- “Vietnamese brides” : “Pride” vs. “debt of the soul”. *Taiwan Journal of Southeast Asian Studies*, 3 (1), 37-62.]
- 李淑菁 (2010)。「開啓」教育變革的起點：後結構女性主義理論對教育政策研究的挑戰。**國家與社會學報**，**9**，111-150。〔Lee, S. C. (2010). The beginning of ‘opening’ education reform: Post-structuralist feminism challenges to education policy studies. *Journal of State and Society*, 9, 111-150.〕
- 李淑菁 (2011)。性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像。**教育與社會研究**，**22**，39-92。〔Lee, S. C. (2011). The discursive conflicts of gender education policy: Teachers’ interpretation and imagination’, *Formosan Education and Society*, 22, 39-92.〕
- 李淑菁 (2013)。籬 / 離 / 釐：觀看越南的性別風景。**教育部性別平等教育季刊**，**65**，13-22。〔Lee, S. C. (2013). Seeing the gender in Vietnam. *Gender Equity Education Quarterly*, 65, 13-22.〕
- 李淑菁 (2015)。**性別教育：政策與實踐**。臺北市：學富。〔Lee, S. C. (2015). *Gender and education: Policy and practice*. Taipei, Taiwan: PRO-ED.〕
- 李淑菁 (2016)。反歧視教育。載於劉美慧、游美惠與李淑菁（主編），**多元文化教育**（頁 167-189）。臺北市：高等教育。〔Lee, S. C. (2016). Anti-discrimination education. In Liu, M. H., Yu, M. H., & Lee, S. C. (Eds.) *Multicultural education* (4th ed.) (pp. 167-189). Taipei, Taiwan: Edubook.〕
- 邱瓊雯 (2005)。**性別與移動：日本與臺灣的亞洲新娘**（增訂一版）。臺北市：巨流。〔Chiu, S. W. (2005). *Gender and migration: Asian immigrant brides in Japan and Taiwan* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: Chuliu.〕
- 柯瓊芳、張翰璧 (2007)。越南、印尼與臺灣社會價值觀的比較研究。**臺灣東南亞學刊**，**4**（1），91-112。〔Ko, C. F., & Chang, H. P. (2007). A comparative study of the social values of Vietnam, Indonesia, and Taiwan. *Taiwan Journal of Southeast Asian Studies*, 4

(1), 91-112.]

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組 (2015, 11 月) 越南性別平等教育。國家教育研究院電子報, 87。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=87&content_no=4856。〔Taipei Economic and Cultural Office. (2015). Gender equality education in Vietnam. *National Academy for Educational Research E-Newsletter*, 87. Retrieved from http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=87&content_no=4856.〕

馮涵棣、梁綺涵 (2009)。私領域中之跨國化實踐：由越南媽媽的「臺灣囡仔」談起。載於王宏仁、郭佩宜 (主編)，**流轉跨界：跨國的臺灣·臺灣的跨國** (頁 193-229)。臺北市：中研院亞太研究中心。〔Fung, H. D., & Liang, C. H. (2009). Transnationalizing practice in private sphere: Talking from Vietnam mothers' Taiwanese kids. In H. Z. Wang, & P. Y. Guo, (2009). (Eds.), *Transnational Taiwan, Taiwan's Transnationality* (pp.193-229). Taipei, Taiwan: Academia Sinica.〕

蕭昭娟 (2000)。國際遷移之調適研究：以彰化縣社頭鄉外籍新娘為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學地理研究所，臺北市。〔Siao, J. J. (2000). *Adaption studies of international migration: Foreign brides in shètóu of Changhua County* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.〕

蕭智分 (2014)。越南小學一二年級越語教科書中性別意識型態之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學比較教育學系，南投縣。〔Siao, J. F. (2014). *A research of gender ideology in Vietnamese textbooks for first and second grade of elementary schools in Vietnam*. National Chi Nan University, Nantou County, Taiwan.〕

龔宜君 (2006)。國家與婚姻：臺越跨國婚姻政治。臺灣東南亞學刊, 3 (1), 83-104。〔Kung, I. C. (2006). State and marriage: Transnational marriage politics in Taiwan and Vietnam. *Taiwan*

- Journal of Southeast Asian Studies*, 3 (1), 83-104.]
- 龔宜君 (2008)。東南亞社會與性別文化。載於李盈慧、王宏仁 (主編)，**東南亞概論：臺灣的視角** (頁 115-136)。臺北市：五南。〔Kung, I. C. (2008). East Asia societies and gender cultures. In Y. H. Li, & H. Z. Wang, (Eds.), *Southeast Asia introduction: Taiwan perspectives* (pp. 115-136). Taipei, Taiwan: Wunan.〕
- Anderson, M., Frank B., & Jonathan G. (1994). *The social and political economy of the household*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bélanger, D., & Liu, J. (2004). Social policy reforms and daughters' schooling in Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 24(1), 23-38. doi:10.1016/j.ijedudev.2003.08.001
- Colclough, C., Rose, P., & Tembon, M. (2000). Gender inequalities in primary schooling: The role of poverty and adverse cultural practice. *International Journal of Educational Development*, 20, 5-27.
- Education for all 2015 national review report: Viet Nam. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232770e.pdf>
- Encyclopedia of sex, & gender: Culture society history (n.d.). In Encyclopedia.com. Retrieved February 23, 2017, from <http://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/matrilineality>
- Feinberg, W. (1995). Liberalism and the aims of multicultural education. *Journal of Philosophy of Education*, 29.(2), 203-216.
- Fraser, S. E. (1993). Vietnam: Schooling, literacy and fertility census 1979, 1989, 1999. *International Journal of Educational Development*, 13, 63-80.
- Goodkind, D. (1995). Rising gender inequality in Vietnam since reunification. *Pacific Affairs*, 68(3), 342. doi:10.2307/2761129
- General Statistics Office of Vietnam. (n.d.) *University and college education*. Retrieved from http://www.gso.gov.vn/default_en.aspx?tabid=474&idmid=3&ItemID=12699

- Grace, G. R. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Washington, DC: The Falmer.
- Kelly, P. (2002). Introduction: Between culture and equality. In P. Kelly (Ed.), *Multiculturalism reconsidered: 'Culture and equality' and its critics* (pp. 1-17). Cambridge, UK: Polity.
- Knodel, J., & Jones, G. W. (1996). Post-cairo population policy: Does promoting girls' schooling miss the mark? *Population and Development Review*, 22(4), 683-702.
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). London, UK: Sage.
- Ministry of Education and Training. (2016). *Education for all 2015 national review report: Viet Nam*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232770e.pdf>
- Müller, T. R. (2007). Education and gender in revolutionary societies: Insights from Vietnam, Nicaragua, and Eritrea. *Compare*, 37 (5), 635-650.
- Nguyen, C. (2012). *Gender equality in education, health care, and employment: Evidence from Vietnam*. Retrieved from <https://mpa.ub.uniuenchen.de/54222/>
- Schuler, S. R., Hoang, T. A., Vu, S. H., Tan, H. M., Bui, T. T., & Pham, V. T. (2006). Constructions of gender in Vietnam: In pursuit of the 'Three criteria'. *Cult Health Sex*, 8(5), 383-394. doi:10.1080/13691050600887949
- Stromquist, N. (1999). Women's education in the twenty-first century. Balance and prospects. In R. Arnove & C. Torres (Eds.), *Comparative education. dialectic of the global and the local* (179-205). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Stronach, I., & MacLure, M. (1997). *Educational research undone: The postmodern embrace*. Buckingham, UK: Open University Press.

- Thứ ba (2012, February 21). Sách giáo khoa tiểu học trọng nam khinh nữ-VnExpress Gia đình. *VNExpress*. Retrieved from <http://giadinh.vnexpress.net/tin-tuc/to-am/sach-giao-khoa-tieu-hoc-trong-nam-khinh-nu-2284934.html>
- Thứ ba (2012, February 21). Gender discrimination in primary school's textbooks. *VNExpress*. Retrieved from <http://giadinh.vnexpress.net/tin-tuc/to-am/sach-giao-khoa-tieu-hoc-trong-nam-khinh-nu-2284934.html>
- UNESCO. (2013). *Gender and education*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/hanoi/education/gender-and-education/>
- UNESCO. (2015). *Working together for gender equality and girls' education in VietNam: Empowering girls and women for a more equal society*. Retrieved from <http://www.un.org.vn/en/unesco-agencypresscenter1-100/3850-working-together-for-gender-equality-and-girls%E2%80%99-education-in-viet-nam-empowering-girls-and-women-for-a-more-equal-society.html>
- UNESCO. (2012). *Partners of the gender equality and girls education initiative in VietNam discuss improved project advancements*. Retrieved from <http://www.un.org.vn/en/unesco-agencypresscenter1-100/4359-partners-of-the-gender-equality-and-girls-education-initiative-in-viet-nam-discuss-improved-project-advancements.html>
- Vietnam Population and Housing Census. (2009). *Education in Vietnam: An analysis of key indicators*. Retrieved from https://www.gso.gov.vn/default_en.aspx?tabid=515&idmid=5&ItemID=11080

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

亞洲教育的挑戰與展望 / 黃乃燮等編著；溫明麗主編。

-- 初版 -- 新北市：國家教育研究院，2017.6

面：公分

ISBN 978-986-05-2785-8 (平裝)

1. 教育政策 2. 文集 3. 亞洲

526.19307

106009897

書名：亞洲教育的挑戰與展望

發行人：許添明

主編：溫明麗

編著者：黃乃燮、陳怡穎、丁一顧、侯玉娜、易全勇、林子斌、吳璧如、蕭開薇
林志忠、阮氏芳、李淑菁（依文章順序排列）

編輯委員：王如哲、林曜聖、陳怡如、黃乃燮、歐用生（依姓氏筆劃）

編輯小組：張雲龍（召集人）、黃以喬、楊永慈

執行編輯：楊永慈

助理編輯：李詠絮

出版機關：國家教育研究院

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-7740-7890

傳真：02-7740-7064

網址：<http://www.naer.edu.tw>

出版年月：2017 年 6 月（本書同時登載於國家教育研究院—出版品—書籍網站，
網址：<http://www.naer.edu.tw/les/11-1000-123.php>）

版次：初版

排版印刷：財政部印刷廠

地址：41267 臺中市大里區中興路一段 288 號

電話：04-24953126

定價：每本新臺幣 300 元（不含郵資）

銷售：教育部員工消費合作社

地址：10051 臺北市中山南路 5 號 電話：(02)7736-6054

網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274

五南文化廣場

地址：40042 臺中市中山路 6 號 電話：(04)2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：10485 臺北市松江路 209 號一樓 電話：(02)7736-6054

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

國家教育研究院臺北院區

地址：10644 臺北市大安區和平東路一段 179 號 電話：(02)7740-7890

GPN：1010600860

ISBN：978-986-05-2785-8

◎本院保有所有權利。欲利用本書全部或部分內容者，須徵得本院同意或書面授權◎

Challenges and Prospects of Asian Education

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Tian Ming Sheu

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-7740-7890

Fax: +886-2-7740-7064

Website: <http://www.naer.edu.tw>

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Authors: Yi Ying Chen / Chih Chung Lin / Hoi Wee Siau / Nai Ying Whang

Nguyễn Thị Phương / Pi Ju Wu / Quan Yong Yi / Shu Ching Lee

Tzu Bin Lin / Yi Ku Ting / Yu Na Hou (in alphabetic order)

Editorial Board: Dorothy I-Ru Chen / Nai Ying Whang / Ru Jer Wang / Yao Sheng Lin

Yung Sheng Ou (in alphabetic order)

Staff Editors: Yi Chiao Huang / Yong Cih Yang / Yun Lung Chang (in alphabetic order)

Executive Editor: Yong Cih Yang

Assistant Editors: Yung Hsu Lee

Price: NT \$300 (postage excluded)

Retailers:

MOE Co-Operative

Address: No. 5, Zhongshan S. Rd., Zhongzheng Dist., Taipei 10051, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Zhongshan Rd., Central District, Taichung 40042, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Songjiang Chiang Rd., Zhongshan Dist., Taipei 10485, Taiwan, R.O.C.

National Academy for Educational Research (Taipei Branch)

Address: No. 179, Sec. 1, Heping. E. Rd., Da'an Dist., Taipei City 10644, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-7740-7890

Publishing Date: June, 2017



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw



ISBN 978-986-05-2785-8 定價 300元



9 789860 527858

GPN 1010600860

0 0 3 0 0