

2008

38

輯

季刊 2008年06月  
ISSN 1680-5526

教育資料集刊

*Bulletin of National Institute of  
Educational Resources and Research*

2008 各國中等教育  
*Secondary Education in the World*

38 輯



國立教育資料館

教育資料集刊 | 各國中等教育  
Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research  
Secondary Education in the World

地址：台北市大安區和平東路一段 179 號 8 樓  
電話：(02) 2351-9090  
E-mail：quarterly@mail.nioerar.edu.tw  
網址：http://www.nioerar.edu.tw

ISSN 1680-5526



GPN：2006500006  
定價：新台幣 200 元

國立教育資料館

國立教育資料館編印  
National Institute of Educational Resources and Research

# 教育資料集刊

季刊 2008年06月  
ISSN 1680-5526

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

38輯

2008 各國中等教育

Secondary Education in the World

國立教育資料館編印

National Institute of Educational Resources and Research



# 目次

## 本輯主題：2008 各國中等教育

編輯弁言／溫明麗

- 從後現代主義觀點評析台灣當前中等學校師資培育制度／孟祥仁、  
楊仁興 ..... 1
- 中國初中教育政策現狀分析—以北京地區為例／張熙 ..... 19
- 中國各地區普通高中學校教育資源配置分析／沈有祿、周志發 ..... 33
- 日本中等教育前期階段道德教育變革之分析／梁忠銘 ..... 73
- 澳洲後期中等教育擴充職業課程之改革—社會公平與經濟發展之考量  
／沈姍姍 ..... 91
- 美國中等教育革新的作法與啓示—為未來作準備／楊巧玲 ..... 113
- 加拿大卑斯省高中評量政策和大學入學／蕭芳華 ..... 133
- 二十一世紀初期英國中等普通與職業教育改革分析／翁福元 ..... 161
- 英國適性化學習政策分析／陳伊琳、林仁傑 ..... 185
- 法國中等學校生涯輔導之歷史回顧與現況分析／黃照耘、江湘玲 ..... 201
- 德國中等學校評鑑制度之研究—以黑森邦中等教育第一階段學校為例  
／林聰敏、陳國瑤 ..... 223
- 西班牙中等義務教育階段技藝教育及其改革探析／莊小萍 ..... 247

各國中等教育重要教育指標／編輯小組 .....	265
中文索引 .....	287
外文索引 .....	290

# Contents

---

## ***Secondary Education in the World, 2008***

A Postmodernist Critique the Taiwan's Secondary Teacher Education System / <i>Hsiang-Jen Meng, Jen-Shing Yang</i> .....	1
The Education Policy of Middle School in China: The Case of a Beijing Middle School / <i>Xi Zhang</i> .....	19
An Analysis of the Difference of Educational Resources among Senior High Schools in the Different Regions of China / <i>You-Lu Shen, Zhi-Fa Zhou</i> .....	33
The Analysis of the History and Reform of Moral Education in the Lower Secondary Education in Japan / <i>Chung-Ming Liang</i> .....	73
Vocational Education and Training in Senior Secondary Education, Australia: Social Equity and Economic Development Concerned / <i>San-San Shen</i> .....	91
Implication of US Secondary Education Innovation: Preparing for the Future / <i>Chiao-Ling Yang</i> .....	113
The Evaluation Policy of Secondary School and Universities Admission in the British Columbia, Canada / <i>Fang-Hua Hsiao</i> .....	133
An Analysis on the British Secondary and Vocational Education Reform in the Early Twentieth-first Century / <i>Fwu-Yuan Weng</i> 161 .....	161
An Investigation on the Policy of Personalised Learning in the UK / <i>Yi-Lin Chen, Ren-Jie Lin</i> .....	185

A Review of the History and the Current State of French Secondary Education Guidance / <i>Chao-Yun, Robert Huang, Hsiang-Ling, Chiang</i> .....	201
A Study of German School Evaluation System: The Case of the State Hessen / <i>Tsong-Minn Lin, Kuo-Yao Chen</i> .....	223
The Reform of Vocational Training in the Spanish Compulsory Secondary Education / <i>Hsiao-Ping, Chua</i> .....	247
The Educational Indicators among Countries for the Secondary Education / <i>Editing Team</i> .....	265
Index in Chinese .....	287
Index in Foreign Languages .....	290

# 編輯弁言

二十一世紀是全球化的時代，也是教育改革的年代，世界各國紛紛進行教育改革，中等教育扮演初等與高等教育起承的重要任務。有鑑於此，本期首先由屏東科技大學副教授孟祥仁暨花蓮教育大學副教授楊仁興，從後現代主義觀點反思台灣中學師資培育制度，期能從對立中注入差異，在改革中追尋自我肯定，進而提升師資素質。北京教育科學研究院教授張熙，長期關注中國教育政策，她以北京地區為例，分析中國初中教育階段在人力、物力、財力方面的指標與城鄉差異，呼籲從教育公平和可選擇性的高度，思考初中教育政策，以提高教育品質；天津工程師範學院講師沈有祿暨浙江師範大學講師周志發，均屬中國新生代的教育研究者，一心為促進教育公平而努力，以科學方法，深入剖析中國各地普通高中教育資源配置的差距，彰顯政府制訂教育政策的應興應革，凸顯教育的理想性。

台東大學師範學院院長梁忠銘關切道德教育，藉赫爾伯特學派之學科課程理論，分析日本中學道德教育的教材內容與教學方法，期能引發國人對道德教育生活化、道德判斷思考化的共鳴。新竹教育大學教授沈姍姍，從社會公平與經濟發展層面，探討澳洲後期中等教育階段擴大職業教育與訓練課程之發展與問題，並對比台灣調整高中職比例、擴大設立綜合高中等政策，條分縷析，足提供政策制訂之參採；高雄師範大副教授楊巧玲，掌握美國備受矚目之「準備美國的未來中等學校方案」，深入析論其實質內容與組織運作，鉅細靡遺，對我國中等教育改革當有啟示。亞洲大學助理教授蕭芳華，呼應台灣繁星計畫，比較加拿大高中評量政策和大學入學方法之作法和趨勢，為台灣高中在校成績評量方法之客觀性提出剴切建言。

暨南國際大學教授翁福元，探究當前英國中等普通與職業教育改革動向及採行策略，並分析影響該政策之社會結構、歷史傳統、市場化思潮等因素，鞭辟入裡；倫敦大學教育研究院博士班研究生陳伊琳暨台灣師大教育學系博士班研究生林仁傑，共同撰述英國工黨政府甚為重視的「適性化學習」教育政策之內涵及其可能遭遇的問題，內容豐富為文清晰，足茲政策制訂與教學

之參考。暨南國際大學助理教授黃照耘暨博士生江湘玲，分析法國中等學校生涯輔導教育概念與實施，並提出對我國中等教育學生生涯輔導之啓示，深具實用價值。東吳大學教授林聰敏暨高雄市屏山國小教師陳國瑤，以內容分析法探析德國學校評鑑的實施現況，對該國兼顧質性與量化的學校評鑑方法有深入的闡述，內容豐富。暨南國際大學助理教授莊小萍，解析西班牙中等義務教育階段之技藝教育內涵、施行成效及改革現況，提出該國課程規劃的嚴謹、設計的多元、實習與證照的結合等特色，此均值得國內技職教育參採。

此外，編輯小組亦蒐集各國中等教育之相關重要指標，提供讀者與本期内文之政策與實施現況對照參考，期有助於深化讀者對世界中等教育改革動向之掌握。本輯承蒙讀者的踴躍支持和投稿，以及審稿者和編輯委員的熱心奉獻和用心督促，讓本刊的品質更臻周全。雖難免有遺珠之憾，但各界踴躍投稿的熱忱，及讀者的支持、肯定和期許之情，對本刊編輯團隊更是莫大的鼓舞，本刊全體同仁將在王館長的領導下，盡心盡力，提供讀者更佳的服務品質，也更堅實台灣與各國教育比較研究之內涵，加速台灣教育之國際化。於此再度懇請讀者和學界踴躍賜稿，更歡迎多善用本刊線上投稿。敬祝 暑祺。

總編輯

溫明麗 謹誌

2008年六月 於易極軒

# 從後現代主義觀點評析台灣 當前中等學校師資培育制度

孟祥仁\* 楊仁興\*\*

## 摘要

我國《師資培育法》從修訂到執行迄今已超過十個年頭，當初立法之基礎除顛覆傳統師範教育體系的寡占性外，期以專業、開放的新思維，勾勒出我國未來「優質化」新儲備教師。然而師培政策實施以降，諸多缺失也逐漸浮出檯面，實有必要針對問題提出針砭，匡正未來師培發展方向。本文引用後現代主義的蘊義，以質疑、否定與批判等思維，從演繹對立論辯脈絡中注入差異觀點，做為披露我國當前師培制度扞格之處。從評析上發現任何制度的制定與推動雖非完美可期，唯須不斷反思，從「破」與「立」二元觀點力求「異中求同，同中化異」的合作表現；教育主管機構必須重新界定「他者」的存在，盡量融入多元聲音，真正跳脫以往權力宰制的觀點；師培生本身也須喚起自我意識，從「自覺」與「自省」中追尋自我價值的肯定，才能從務實中提升我國師資的素質。

**關鍵詞：**師資培育、批判、後現代主義

---

\* 孟祥仁，國立屏東科技大學技職教育研究所副教授

\*\* 楊仁興，國立花蓮教育大學藝術與設計學系副教授

電子郵件：ericmeng@mail.npust.edu.tw；yang@sparc2.nhlue.edu.tw

來稿日期：2008年3月27日；修訂日期2008年5月23日；採用日期：2008年6月12日

# A Postmodernist Critique the Taiwan's Secondary Teacher Education System

Hsiang-Jen Meng\* Jen-Shing Yang\*\*

## Abstract

The movement to restructure the teacher education continued through the 1990s in Taiwan. Typical among such efforts was the passage of the Teacher Education Law in 1994. The main purposes of this new legislation are to create an open and freedom educational environment instead of traditional closed-loop system. However, there are many deficiencies in the phases of policies and execution for this transition of teacher education such as total quantity control, kick-out policy, and low hiring rate for teachers. Therefore, the objectives of this study are to explore the issues of teacher education policy in terms of teacher pre-service education, internship, teacher certification, recruitment, and professional growth. Several conclusions were drawn from the postmodernist critiques which serve to clarify and redefine the direction of teacher education in Taiwan. Postmodernism is taken here, firstly because it basically defies foundationism and logocentrism, and as such, it would help to expose the rigidity of the old system. Secondly, despite its denial of absolutes, postmodernism emphasizes the "others" and meta-narrative, and as such, it allows "for all possible interpretations" by using self-evident meaning.

**Keywords:** teacher education, critique, postmodernism

---

\* Hsiang-Jen Meng, Associate Professor, Institute of Vocational and Technical Education, National Pingtung University of Science and Technology

\*\* Jen-Shing Yang, Associate Professor, Department of Arts & Design, National Hualien University of Education  
E-mail: ericmeng@mail.npust.edu.tw; yang@sparc2.nhlue.edu.tw

Manuscript received: March 27, 2008; Modified: May 23, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、前言

教育為國家優質發展的重要基石，師資良窳又為影響教育品質的關鍵。如何培育優良師資與提升素質一直為社會所關切，也列為近年教育興革的重要方向。尤其面對當前社會民主化、自由化與多元化的轉型發展，同時也牽動教育形貌和實質內容的蛻變，特別針對早期一元化的師資培育體制引發眾多議論與質疑（吳武典，2006；翁福元，1996；陳奎熹，1998）。

有鑑於此，我國政府於1994年二月將《師範教育法》修訂為《師資培育法》，徹底改變師範教育的制度與結構，由單一走向多元；封閉步入開放；自費取代公費；登錄認證改為檢定資格；分發派任轉為儲備人才；就業保障變為自由競爭，逐步形成市場導向與多樣取才的師資培育新變局。

綜觀近十餘年來，此項改革雖提振了教育新氣象，但多處未臻理想，造成師資培用上出現質疑聲浪。國內多位學者（丁志權，2002；吳武典，2006；吳清山，2005；徐永誠，2006；高強華，2004；教育部中教司，2005；黃政傑，2006；楊朝祥，2002；賴清標，2004；歐用生，1998）於其研究或論述中不難發現諸多疑點亟待釐清與解決。

首先在師培法令上的疑義有：增修頻繁造成新舊制度交錯、實習時間長短爭議、實習津貼存廢與否、代課折抵實習公平性以及教師檢定新制上路等；其次在師資進用上造成供給失衡，衍生出所謂「流浪教師」的爭議；其三在教師獨立甄選公平性易起人疑竇；其四對於傳統師範院校的專業定位及轉型產生問題。至於一般大學新設的師培中心亦未能發揮畢其功於一役之效，衍生不少爭端，如經費與人員編列缺失、學校行政配合度、課程理論與實務缺乏統整與專業能力不足等問題。

此外，師培制度制定與執行同樣的產生不少矛盾與對立，雖說開放鬆綁卻又總量管制；回歸市場卻有退場機制；強調儲備精神卻又限制招生名額；尊重大學自主卻又執行國家級的資格檢定考試；強調專業發展卻又縮短實習時間，林林總總的扞格與質疑，實有必要反思上述問題並提出針砭。

本文引用教育哲學中的後現代主義的蘊義，披露我國現有師資培育制度的相對問題，做為釐正我國師資培育制度發展方向。後現代主義對教育最大的貢獻在於它的批判精神和涵蓋力（孟祥仁、施濤頤、郭俊壬，2007），尤其所持的態度是一種開放性「多元敘事」的觀點，對於「後設敘事」應該抱持著批判

性的反省。因此，探討教育議題時可以發現它提供不同的視角、方法論去看待教育的各個面向，特別是後現代主義的核心思想在強調尊重多元文化，重視「他者」（others）的存在（蔡文山，2003），重視差異，強調個體的主體性以成爲自我指導與自主的創造者，而這樣的主張並非鼓勵持離異主義的態度，而是一種基於「異中求同，同中化異」的合作表現，從而掙脫教育困境，走出康莊大道。

## 貳、後現代主義在教育的隱喻與啓示

教育哲學的發跡可溯及赫爾巴特（Johann Friedrich Herbart，1776-1841）在1806年所發表著作《普通教育學》（Allgemeine Padagogik），其中提出「系統教育學」或「教育哲學」的觀點，並將其定位爲一門教育科學。由於教育哲學築於「哲學」與「教育學」依存的學科，杜威（John Dewey，1859-1952）認爲：「哲學是教育的普遍原理，教育是哲學的實驗室。」（引自郭實渝，2003：39）指運用哲學的思維、理論和方法，做爲探究教育義理與實際問題的重要瑰寶。歐陽教（2003：11）亦提及教育哲學就是教育的哲學分析，也是哲學的教育分析，故是教育反思的極佳窗口，亦能深化教育意涵（孟祥仁，2005：25-26）。

教育哲學深受各種哲學思想脈絡的影響，學派間均有其論述核心與本位界線，分別代表獨立的立論與實踐，若從歐美哲學學派劃分上可區隔出傳統、當代與後現代哲學（簡成熙譯，2002）。傳統的哲學觀包括觀念論、實在論、自然主義、經驗主義、士林哲學等；當代哲學則有實用論、批判論、存在主義、現象學、詮釋學等思想，從五〇年代的分析哲學到八〇年代的批判教育學（critical pedagogy）漸與後現代思潮相互結合（李奉儒，2004；簡成熙，2004），做爲驗證事理的重要思想。

後現代主義（postmodernism）的名詞常連結在人文、藝術、政治與文化等領域，並反射在當代建築、音樂與流行時尚的風格中。若從義理解讀上，雖未能有一致的界定（郭實渝，1996），但從文本（text）剖析來看，可隱喻爲前衛、否定、批判與重新定位的概念，藉由反動的思維打破現行思想的疆界爲其論證的核心。總的來說，後現代主義是對現今社會文化迷思的一種省思，尤其面對科學興起的今天，常讓人墜入理性思維的糾結而不自覺，無疑限縮人類對事物的創見與改變現況的動能。於學理上，後現代主義觀念的發展大體可分兩

個時期：一從五〇與六〇年代間關於後工業主義或資訊社會的討論；後為八〇年代中期，社會科學家再度掀起討論後現代的熱潮，使得後現代成為當代學術思想的主流（Rust, 1991: 610-626）。

後現代主義的詮釋也各有其論點，例如：李歐塔（Jean Francois Lyotard, 1924-1998）於 1979 年所發表《後現代情景：知識報告》（The postmodern condition: A report on knowledge），認為要對所敘述的事持懷疑的態度，後現代主義不是現代主義的終結，反是現代主義的初生狀態充滿了許多不確定的可能性（Lyotard, 1984）。Ozmon 與 Craver（1995）認為後現代主義起源於主宰西方思想的二元論，因為拘於有限的確定性，不足以瞭解複雜且非直線性世界的關係。現代與後現代主要區別在於人類對現實所採取的順應態度或持否定「必然的權威性」，紀諾斯（Henry Giroux, 1943-）認為現代主義重視理性批判並強調人類具有克服逆境的本能；後現代主義則挑戰文化霸權並強調打破知識疆界，重新詮釋人際之間的關係（Giroux, 1992）。

新實用主義代表人物羅狄（Richard Rorty, 1931-2007）則認為要轉換視野，不要再堅持所謂「永恆不變的哲學問題」，甚至對一切合法性的根基也要加以質疑，才能邁入後哲學文化之境（引自詹棟樑，2002a）。同樣地，德里達（Jacques Derrida, 1930-2004）認為藉由消除西方社會長期犯的「原道中心主義或稱為邏各斯中心主義（logocentrism）」（引自簡成熙，2004: 39），因為事實發生與後設語言的鴻溝無法充分詮釋全貌，唯有「去中心化」的省思才能重新站回原點，這與李歐塔「後設敘述（meta-narrative）的死亡」論點一致。另外，後現代主義強調對啓蒙現象的批判反省與自我理解，傅柯（Michael Foucault, 1926-1984）在〈何謂啓蒙〉（What is enlightenment）一文中，認為人不一定要完全順從他人的想法，人皆有自由選擇思考、感覺、行動和行爲的態度（Foucault, 1997, 引自梁福鎮，2006）。

綜合上述，我們不難發現後現代主義是對現代主義的一種相對性的質疑與批判，它挑戰傳統的邏輯中心論、二元論、確定及統一性等的順應思考模式，認為意義存在於情境中，由人自主解構與建構的交互作用，將人視為意義的創造者，而非被動的接受者，以人為主體並負有主動詮釋權。由此可知後現代主義對過去習慣性的僵化思維產生相當影響力，教育從業人員自當從自我矛盾（self-contradictions）中批判真實世界的荒謬，並尋求在教育上新的隱喻與啓示。

Usher 與 Edwards 研究結論認為受後現代主義在教育上產生下列多重意涵：

一、秉持多樣化的教育意涵，不論在其教育目標及歷程皆應具備外，對於

組織結構、課程設計、教材教法或參與者也都應該抱持多元意念。

二、從教育符應觀點上，學術知識的產生與傳遞不全然具有絕對主導支配地位，所謂標準化的教材教法也未必對學生學習產生積極意義。

三、菁英主義常是現代教育的迷思，而後現代主義所強調的是尊重文化脈絡，藉此思潮引領下試圖彌補弱勢族群的教育機會。

四、後現代的教育應該是「去中心化」(de-centering)與「鬆綁」(loose-ning)的概念；教育也不再是狹義的教育，而應融入人類生活的各層次(Usher & Edwards,1994: 210-212, 引自方永泉, 1996)。

從以上述得知，後現代主義的教育不能單純以理性思維對應外在事物，更不能制式地以共同的主流思潮為思考唯一模式，當然教育也不再是狹隘的教育，更不能成為宰制權力的獨斷論(dogmatism)。反之，教育必須思索不同文化脈絡下的個人需求，並尋求多重延伸教育的意涵。雖說後現代主義所強調的是「價值多元」，尊重「他者」，卻也容易步入「價值迷思」，即可以對「啟蒙」懷疑，但並不是要放棄所有「啟蒙」的機會，反而應視教育為人類增長智慧歷程的樞紐。近代懷疑論者蒙田(Michel de Montaigne, 1533-1592)及休謨(David Hume, 1711-1776)都強調「普遍概念」來至「理智推理」，而理智推理則依循「感官經驗」，然感官經驗卻又無法獲得齊一的結論(引自苑舉正, 2002: 165-179)，導致存疑或否定真理的存在。康德(Immanuel Kant, 1724-1804)的《純粹理性批判》中亦提及此荒謬現象，認為理性主義過度強調理性的獨斷性，經驗主義又誇大感官的認知(引自張雪珠, 2003)，造成理性與感官思維不斷交錯論戰，容易落入真理為何的吊詭。唯有透過批判思考的意圖，結合「抽象推理」與「事實推理」，共同融入主客觀分析條件，並揚棄絕對主義與本質主義的思緒，提供多樣性的新視野。

## 參、對台灣中學師培制度之省思與再定位

自我國1994年訂定之《師資培育法》以降(法務部, 2000)，經歷多次增修，其主要的立法精神與內容揭櫫如下：

一、培育核心精神著重在教學知能及專業精神之培養，並加強民主、法治之涵泳與生活、品德之陶冶；

二、培育師資的機構開放由師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育

中心之大學為權責機構；

三、有關師培機構設立申請審議及相關師資、設備、招生、課程、修業年限及停辦等重大事項均由中央主管機關定之；

四、師資培育之大學所辦理的職前教育課程依中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育學校（班）等類科分別規劃，並報請中央主管機關核定後實施；

五、師資職前教育課程包含普通、專業、教育專業及教育實習課程；

六、師培生必須參加為期半年的教育現場實習，其內容包含教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動等；

七、待修習成績及格者，發給修畢師資職前教育證明書；

八、業經參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書；

九、欲從事教職者，應參加與資格相符之學校或幼稚園辦理之教師公開甄選；

十、依法完成聘用之教師，得受《教師法》相關規定保障與規範。

可見，《師資培育法》雖揚棄過去封閉系統，改循自由開放精神，但為兼顧師資專業發展與培育品質，教育部採較嚴謹的審查制度把關。尤其對於辦理中等學校師資培育之中心各項業務均掌有絕對審議權，包含中心設置及實施要點的增修審查、修讀學生名額的核定、各領域專長科目的認定、教育專業科目的審薦等事項皆須報請中央主管機關認定之。對於教育實習相關規定亦列於《師資培育法》施行細則中。除規定教育實習的領域別或科別，均須與師培生所修讀的專長一致外，對於實習輔導計畫、實習機構遴選及實習評量分數比例均有詳盡規定。參酌 2005 年十二月最新修訂的《師資培育法》第 11 條（法務部，2000），條文中規定修畢師資職前教育者，需參加教師資格檢定通過後，乃由中央主管機關發給教師證書。質言之，教育主管單位對權利「支配性」與「宰制性」有所迷思，易出現所謂「量」與「質」的歧見，也易造成「培」與「用」機構間存有落差。

鑑於此，教育部於 2004 年委託中華民國師範教育學會籌組成研究小組，並依據教育專業標準本位的核心理念來探究師資培育學理，同時亦參考國內外相關實務經驗，試擬出具體可行的目標、策略和行動方案（吳武典、楊思偉、周恩文，2005）。「師資培育素質提升方案」揭露一個核心—依循教師專業標準本位（standards-based）；二個範疇—兼重職前培訓與在職進修；三個方向—政策前瞻規劃、法制完備修訂、施政有效作為；四個領導—制度領導、專業領導、整合領導、趨勢領導；及五大層面—師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄

選與教師專業成長。其中前述四大層面均在現行所增修的《師資培育法》及施行細則中大體建構，唯對於教師專業成長部分則鮮有著墨。師培生於師資養成教育完成後，歷經教育實習、檢定考試、教師甄試等歷程，雖能展現師培生所具備之任教條件，對但未來工作能力適應與表現，仍端賴教師不斷的在職進修，故發展教師專業能力已刻不容緩。各級學校除應辦理各類在職進修/研習活動，亦應積極鼓勵教師不斷充實自我並培養第二專長，俾益提升教師本質，以符「培」「用」合一精神。

為能有效回應「優質適量、保優汰劣」的政策目標（教育部，2006），本文從後現代主義的觀點，採用歷程取向為其論述主軸，分別針對中等學校「師資養成教育」、「教育實習」、「資格檢定」、「教師甄選」及「教師專業成長」等五大階段提出反思，期對未來發展能夠提供多面思維的方向。

## 一、對「師資養成教育」的反思

依現行《師資培育法》之宗旨為培育中等以下學校教師為標的，但弔詭（paradox）的是此法所彰顯的是師資的取得有法源基礎但也限制其他多元舉才的管道與機會，導致社會其他優秀實務技術人才無法具備任教資格。同樣的問題發生在該法所列相關規範均限縮在單一目標取向上，亦就是如何培育中等以下學校師資而準備，但對企業或其他社會所需的儲備教師人才培訓並未有通盤規劃，此無疑限制培育生未來生涯進路發展，尤其容易阻斷人才交流。此觀點猶如後現代主義反對之「霸權疆界」思想。

再者，檢視各大學師培中心所招收之中等教育學程學生皆隸屬不同院所系科，其專業背景歧異，學習採雙軌並行制，對於未來進入產業界或擔任教職一途亦有極大學習取向差異。此制度設計上雖維繫師資培育專業精神，但課程設計僅靠分科教材教法與教學實習兩門課程引領，不免過於理想性。再者學生透過中等教育學程的修讀，是否即代表具備足夠的教育專業素養不無疑問，尤其面對差異性極高的國高中學生，教師在學生學習與教學策略上能否適應亦待觀察；相同的，任教專門科目的修習是否符合未來教學領域所需能力亦值得深思，若各大學系所安排之專業科目的教學目標非以教職為第一優先考量，則極易造成失準。

總的來說，現行中等學校師資培育的法令立足點相對保守，尤其中央主管機關所擁有的絕對審議權，對於設立條件、招生名額、師培程序、課程範疇、學生資格認定等多所置喙，甚至主控各校師培中心的退場機制，易落入「標準

化」、「齊一化」的舊思維中，更與我國大學法中自治精神有所牴觸。基於過去教育典章與制度之威權式中心思想，致缺乏思考有效配套的窘境，常解決一項教育問題但伴隨之而來的卻是另一問題的肇端。

為解決上述爭議，除保有理性態度外，應鼓勵以非單一理性、人性化或創意思考辨識問題真偽，並喚起人們自我主體意識，反對以絕對中心主義為單一取向思考空間，有權拒絕獨斷、壓抑、排他或邊緣異己化的宰制，教育工作者更必須與其他公共抗爭者合作（Giroux, 1997: 277，引自簡成熙譯，2002），將權限下放予參與者，以自由、自主與自治的胸襟去面對教育議題，並尊重多元的聲音，如馬庫色（Herbert Marcuse, 1898-1979）在《單向度的人》（One dimensional man）中所提到的，我們在一個看似多元的環境中，「自覺」、「自主」地選擇一個讓自己失去體驗各種不同味覺的環境（引自詹棟樑，2002b：456-459）。

## 二、對「教育實習」的反思

教育實習是在職前教育工作的後期，又處在教師生涯進階過程中的中介地位，其主要目的有三：（一）提早嫻熟教育環境，預作未來教學工作之啓迪；（二）提供教學場域與演試機會，以提升教學效能；（三）檢視自我勝任表現，以評估未來適性能力。教育實習項目劃分為教學、導師（級務）、行政實習與研習活動等四大區塊。

對於實習指導工作依制度設計採雙輔導制，由實習機構與師培中心共同擔負輔導責任，並依比例與予評量，間接形成實習生、實習機構與師培中心三角對等關係。實習制度的設計依微觀世界的模擬（simulation）將整個現世生活經由精心分解並予再造的產物，依此建構超現實（hyper-real）意識的連結，呈現彼此依存對立關係（Baudrillard, 1988），學生則藉機此實習歷程的塑化，瞭解教育實務工作的真諦。但目前實習制度設計上採用統一及強制規範方式進行，實習學生必須修畢所有職前教育學分後，始得參加教育實習，此種「階段式切割」的實習設計較無法即時獲得實務琢磨與理論驗證的機會。

建構主義（constructivism）雖強調人類知識的形成需要個人主動，不是被動的接受或吸收（Osborne & Cosgrove, 1983），與「知識的成長在於揭露」（Zahorik, 1995: 11）有共通點，且所建構的知識或領悟不是靠記憶或真理的講解（Von Glasersfeld, 1984），必須配合即時性的誘發與實務參與方能獲致。若實習教師對實習機構的教育理念產生認同落差，或與輔導教師意見分歧時，將影響

教學典範移轉，多少平添「師徒制」的疑義。後現代主義主觀認定，唯有從反基礎主義（anti-foundationalism）中方可尋求新解，過度依賴知識的「再造」，將無助於認識真實的世界，因為知識移轉的品質不會考慮誰擁有權利支配權而真正關鍵的因素在於內在的品質（Land, 1996: 5）。

另一弔詭是「實習表現優劣」、「教師檢定及格率」與「教師甄選錄用率」產生不對等的關係，且彼此有各自為政的情形，將會導致現實與理想無法有效連結，失去實習的本意與價值，進而造成自我價值衝突與迷惘。

此觀點與後現代哲學家 Paul de Man（1919-1983）在 1971 所著的《盲目與洞見》（Blindness and insight）的觀點相似，即人們面對問題的當下，常借助自我解構探尋解決之道，但解構本身卻蘊含著懷疑、否定和顛覆自己的意旨，形成自我盲目與矛盾，再透過不斷的肯定與否定循環中逐步形成所謂的「洞見」，正如 de Man（1983）認為「洞見是築於所駁斥的假定之上」，而「洞見最後卻又寓於盲目之中」，從不斷的對立衝突與矛盾中來發覺事物的荒謬。綜上所述不難發現當今實習制度的盲點與缺失，實有必要正視。

### 三、對「資格檢定」的反思

教師檢定考試自 2003 年 8 月 1 日起開始實施，其的目的希望透過國家認證考試方式，維繫或提升教師基本素質。考試類科包括共同科目及專業科目共兩類四科，其中包含：國語文能力測驗、教育原理與制度、青少年發展與輔導及中等學校課程與教學。測驗採效標參照的紙筆測驗方式進行，應考科目總平均滿 60 分以上始為及格並由中央主管單位統一頒發教師合格證書。此設計係採納理性思維的脈絡，認定教師必須具備齊一的專業素養始有能力擔負未來教學所需，將考試視為界定知識取得的鑑別工具，此方法係以教育科學理論做為師資培育的「後設敘事」依準（Wilkin, 1992），用以反射未來教師教學能力，進而滿足科學合法性原則的要求。殊不知如此規劃，容易重蹈過去以考試領導教學的疑慮，更亦造成對知識權力的宰制的不對等。

從後現代觀而言，知識並非價值中立，也不應僅做為服膺全人類的工具，尤其反對獨尊科學知識並放棄絕對統一性的單向權威的追求，使其不再假定有一個絕對支撐點可以用來使真理和秩序的合法化（王岳川，1998：12）。趙敦華（2003）同樣主張後現代思潮是堅決反對定於一尊的體系哲學，應從多元文化下中轉向強調「教化」（edifying）功能，才能連結外部的新蘊。

簡言之，後現代觀期待以多元思維揚棄絕對主義（Ozmon & Craver, 1995:

362)，特別強調對傳統知識的價值展開質疑、批判與解構，不畏挑戰過去迷思，卸除那種具有中心指涉結構的整體性與同一性。Norris（1982）則進一步解釋「解構」的本質在於「拒絕接受文章的內容所賦予的表面意義與否定其原初的客觀性」，做為掀開不合理真相的原貌（引自許嘉惠、楊裕富，2002）。故現今師資檢定考試方式與內容是否真正反應教育專業所需，仍待觀察與檢視。若師資培育中心的課程以師資檢定考試為教學取向，無形中容易扭曲或排擠其他課程，更讓學生產生學習的假象。唯有重視教學正常化、多元薦才與避免知識的操縱，才能導正教育的扭曲。

#### 四、對「教師甄試」的反思

現行師資培育制度的重大變革之一，就是改變以往教師是依整體教師就業市場需求進行計劃性的培育與派任，然現今新制精神轉為人才儲備制。換言之，儲備制是「重質不重量」與過去制度的「質量並重」產生極大差異。雖說現今是自由競爭的社會，人力需求隨之市場與自由經濟發展調節供需關係，但教育為國家之立基，且受《憲法》第 162 條所規範：「全國公私立之教育文化機關，依法律受國家之監督。」故教育主管單位實應負起管控監督之責，而非任其自由發展。反之，對各級學校辦理教師甄試與任用則不應介入過深，各校亦本著獨立自主的精神並配合學校整體發展目標進行細部人力需求規劃，包括招募、遴選和安置等配套工作，以維護學校主體性，故最高教育主管機關如何「確立原則」與「充分授權」，以發揮其管理藝術的功效。此種思辨如同後現代主義所強調的主體與客體對立的關係，以及對思維本身的「破」與「立」共構的概念。

對於各校應確實把握甄才機會，落實事前評估工作，正如 Krulis-Randa（1990）強調人力資源規劃應具備強烈的先驗性（proactive）而非屬「商品邏輯」思維，以免導致教師甄選流於商品化與反專業化的泥沼，錯失人才良性流動機會。在教師甄試進路上，由於中等教師任用包含國中、高中、高職與職業類科等，故對甄試教師而言，在準備甄試過程中發現各級學校所採行的甄試標準莫衷一是，由縣市政府所舉辦之聯合甄試亦然，此導致甄試教師內心充滿不確定性或多少隱含怨懟。

詹棟樑（2003：706）曾指出後現代主義理論應該抨擊知識論中所預設的「旁觀者角度」，此點可從各級學校各自為陣主觀認定考科或甄試方式可窺一二。權利擁有者或決策制定者若從主觀認知真理價值，無形當中會損及他人權益，這與後現代主義所揭櫫的尊重「他者」背離。故此建議教育主管單位理應

負起統整各縣市政府或學校資訊並擬出可行方案，而不是任由考生舟車勞頓為謀教職而疲於奔命。

綜言之，後現代主義極力強調的是工具理性不是唯一選項，重視自我解構獨裁專斷的行徑，強調自我主體的地位，以改革、創新及多元的風貌面對變動不居的時代，認真思考教師甄試的真諦，切莫將考試工具化、形式化，方可達成「適才適所」的最終目標。

## 五、對「教師專業成長」的反思

教師的專業發展歷程包含職前與在職兩大階段，職前屬短期正規教育，由各校師培機構獨立負責，其特色具計畫性、周延性與嚴謹性；在職階段則屬專業銜接教育，由所屬服務機關自行規劃或由教師自主安排各類進修活動，其特色具長期性、獨立性與自主性。根據劉曉萍（2005：29）指出專業的特質包含：（一）具備系統的理論；（二）擁有知識權威；（三）獲得社會認定；（四）代表自我承諾；與（五）建立特殊價值、規範及象徵（symbols）等。

從上述意涵不難發現教師專業發展應強調客觀需求性外，也滿足個人主觀的個別需求。過去認為每一教師應具備統一知識基礎並扮演規範性的教師角色，為求提升其專業素養認為必須透過科層管理運作，方能提升自我專業能力，但Lyotard（1984）對此現象的悖離，指出理性的要求不單建立在經驗的（empirical）或先驗的（transcendental）基礎上，應更寬廣的運用超驗的（transcendent）探索，故在教師專業發展歷程中除透過不同管道與途徑提升職場所需專技能外，也應配合個人價值觀思索與自我潛能開發。

若符應後現代所強調的解構與去中心化的觀點，則認定專業化只不過是一種試煉的過程，並沒有單一成功的途徑，也不需要藉由客觀的「專業標準」來維繫教師專業地位（Abbott, 1988）。教師角色也不純為滿足教育行為所需，教師專業也可成為謀取自身利益或社會政治事業（Hargreaves & Goodson, 1996: 20）。因此教師專業不全然服膺絕對中立的角色，亦可採行後現代主義對「後設敘事」的批判，即對傳統權力結構與價值解離反省能力的培養，重新形塑教師專業角色與地位。

對於強化教師專業素養必先從源頭做起，也就是落實師資養成教育工作。對於教師養成歷程基本上可分為實習教師、初任教師、經驗教師，到最後階段的資深教師。郭丁熒（2001，2002）研究指出教師角色扮演轉換會從最初的「理想教師」、「知覺教師」轉為最終的「實際教師」角色發展，故此可知教師在

職前階段對教育本身抱持較高憧憬與理想，待正式進入職場後會轉向朝務實方向調整。此時教師專業發展若仍強調技術本位的文化，或高服務倫理的意識形態，極可能造成教師本身產生挫折情形。Vroom（1964）倡議教師角色知覺愈清晰愈能促動對任教的承諾。教師專業發展宛如企業人力資源發展，必須建構完整的發展目的、手段、策略及誘因（賴春金，2006）。

依據教育部（2007）發布「各師資類科教師專業標準結論」，建構為教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修等五個向度，期待能落實此項「教育專業標準本位」之核心理念，融入師資職前養成、教育實習及教師專業成長等階段，其正面價值的意義不言可喻，但若從後現代觀點省思亦可衍生困境。所謂師資專業標準無疑箝制教育自主發展權，每一教師必須根據其標準行事，若無法滿足其中項目是否代表教師專業能力不足？反之，業經通過教師專業評鑑的教師是否代表已具備充足的專業素養？如此理性推展至極，陷入技術控制，反使師資培育的原意陷入專業化的迷思中（楊深坑，1996）。

後現代教育的目的就是希望能對優勢文化予以解構，肯定個人經驗及其所代表的特殊文化（郭實淪，1996）。如同才藝教師的專業發展，從後現代觀點即要超越時空、突破既定的規則，要求新的自由與文化的解放，若以僵化的專業量表限制教師創意與發展，反而易阻礙實現其教育理想。最後教師為學校組織中最重要的成員與資產，教師的表現良莠與否勢必遷動教學品質與學校未來發展。如何能以有效的具體策略達成「甄才」、「識才」、「用才」、「育才」與「留才」的人力資源整體目標，各校應審慎思考與應對，針對各校屬性、課程、師資、學生等差異性進行行動研究（黃乃熒，2003），並提供配套策略與積極獎勵措施（黃坤錦，2003），妥善安排各項專業進階計劃，以建構完整的師資培用合一的教育專業發展。

## 肆、結語

改革就是對現況的一種反思動能，也代表對理想追尋的執著，更期待從蛻變中重起生命的活力。走過這風起雲湧的教育改革年代，師資培育制度的興革也代著教育省思的實踐，期待透過制度的改變，能將過去師範體系中從寡占到多元開放；能從計劃性育才邁向競爭性儲才的方向調整。雖說制度巨幅改變，

但不變的目標仍期待能將我國整體師資素質能向上攀升，以確保師資培育「優質化」的理想實踐，進而帶動整個教育環境的改變。任何制度在變革之際，常會遭受不同的質疑的聲浪或扞格，或許決策符合大部分人的期待，殊不知也可能犧牲了小部分人的權益，造成公平性的缺憾。

後現代主義的興起，正也代表的對理性常規的反動。正當西方文明挾科技之力席捲全球同時，傳統道統與文化相對隱而不見，形成社會的弱勢。透過「後現代」與「現代」的決裂，找出意識的「新感覺」，創造新價值觀。後現代主義的核心思想強調尊重多元文化，重視「他者」的存在，創造出價值多樣性的取向，認知個體的主體性以及對自主的創造性。後現代主張「去中心化」、「反基礎主義」與「反集體化」，對後設敘事採取質疑態度與挑戰理性思維的齊一性的反動並非鼓勵對任何事物皆採取「離異主義」的態度，而是一種基於「異中求同，同中化異」的合作表現，尤其面對現實事務，跳脫現代主義的模式，運用解構、批判與分析的角度尋求新解。

本文藉反映當今台灣中等學校師資培育制度所面臨的顯性與隱性問題，提出「大破」與「大立」的觀點，期求我國師資培用制度更臻完美。在政策制定上，鼓勵學者專家進行多方實徵研究，洞見癥結並適時提出創見或修正建議，以降低磨合疑慮；在政策執行上，多運用質疑、否定與批判，讓參與者有權拒絕後設文本敘事，摒除權利支配與宰制，藉以多元思維開拓不同視野；在專業養成上，除強調標準齊一性外，也必須尊重文化脈絡，兼顧求才與甄才差異需求，提供雙方多樣選擇，以利發展培用合一的教育制度。總的來說，充分運用變革思維，反覆解構與重組，尋求教師供需市場的共鳴，讓師資培育改革的憧憬能從「標準化」、「制度化」走向「合理化」及「人性化」的目標，進而達成「苟日新，日日新，又日新」的教育理想。

## 參考文獻

- 丁志權（2002）。第二代「師資培育法」的變革與展望。**教師之友**，43（4），30-36。
- 方文泉（1996）。現代化與後現代—後現代主義對於比較教育研究的挑戰與啓示。載於中華民國比較教育學會（主編），**教育：傳統、現代化與後現代化**（頁 145-164）。台北市：師大書苑。

- 王岳川（1998）。**後現代主義文化研究**。台北市：淑馨。
- 吳武典（2006）。師資培育的正思與迷思。**台灣教育**，638，2-6。
- 吳武典、楊思偉、周恩文（2005）。**師資培育政策建議書**。台北市：中華民國師範教育學會。
- 吳清山（2005）。師資培育發展的困境與突破。**研習資訊**，22（6），23-29。
- 李奉儒（2004）。**教育哲學—分析取向**。台北市：揚智。
- 孟祥仁（2005）。教育的哲學基礎。載於湯誌龍（主編），**教育概論**（頁19-28）。台北市：五南。
- 孟祥仁、施濤頌、郭俊壬（2007）。後現代主義在教育上的隱喻與啓示。**教師天地**，150，34-38。
- 法務部（2000）。**全國法規資料庫**。2008年6月4日。取自<http://law.moj.gov.tw/>
- 苑舉正（2002）。證偽主義及其批判。載於沈清松（主編），**哲學概論**（頁165-179）。台北市：五南。
- 徐永誠（2006）。師資培育專業標準的質疑和重要議題—教師是社會正義的象徵。**台灣教育**，638，12-21。
- 翁福元（1996）。九〇年代初期台灣師資培育制度改革的反省：結構與政策的對話。載於中國教育學會（主編），**師資培育制度的新課題**（頁1-24）。台北市：師大書苑。
- 高強華（2004）。當前師資培育的問題與改進。**現代教育論壇**，11，154-160。
- 張雪珠（2003）。知識的障礙。載於鄔昆如（主編），**哲學入門**（頁79-103）。台北市：五南。
- 教育部（2006）。**師資素質提升方案**。台北市：作者。
- 教育部（2007）。**各師資類科教師專業標準結論**。台北市：中華民國師範教育學會。
- 教育部中教司（2005）。**從單一到多元培育—師培制度的改變**。2006年11月2日，取自<http://teacher-education.dyu.edu.tw/news/941028-b.doc>
- 梁福鎮（2006）。**教育哲學—辯證取向**。台北市：五南。
- 許嘉惠、楊裕富（2002，5月）。從彼得艾森曼的數位設計看解構主義。論文發表於中原大學舉辦之「2002 中原大學室內設計系學術研討會」，桃園。2000年6月4日。取自<http://www.cycu.edu.tw/~idesign/seminar/001-7.html>
- 郭丁熒（2001）。教師角色轉化模式之建構。**國民教育研究集刊**，7，183-252。
- 郭丁熒（2002）。台灣有關教師角色轉化學位論文之回顧與分析。**台南師院學**

- 報，35，57-130。
- 郭實渝（1996）。後現代主義的教育哲學。載於邱兆偉（主編），**教育哲學**（頁65-76）。台北市：師大書苑。
- 郭實渝（2003）。形上學與教育。載於歐陽教（主編），**教育哲學**（頁37-59）。台北市：麗文文化。
- 陳奎熹（1998）。我國師資培育制度變革之分析。**教育資料集刊**，23，171-195。
- 黃乃熒（2003）。後現代思潮與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，1-23。
- 黃坤錦（2003）。教師在職進修與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，241-258。
- 黃政傑（2006）。迅速改善師資培育公費及助學金制度。**師友**，466，27-31。
- 楊深坑（1996）。現代化與後現代化思潮衝擊下的師資培育。載於中華民國比較教育學會（主編），**教育：傳統、現代化與後現代化**（頁165-188）。台北市：師大書苑。
- 楊朝祥（2002）。師資培育是教育成功的基石。**國家政策論壇**，2（1）。2006年11月2日，取自 <http://www.npf.org.tw/monthly/0201/theme-155.htm>
- 詹棟樑（2002a）。後現代主義教育思潮。台北市：渤海堂。
- 詹棟樑（2002b）。現代教育思潮。台北市：五南。
- 詹棟樑（2003）。教育哲學。台北市：五南。
- 趙敦華（2003）。現代西方哲學新編。北京市：北京大學。
- 劉曉萍（2005）。SARS、性別與醫護專業：「公衛教育在社大」種籽師資的參與分析。國立成功大學公共衛生研究所研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 歐陽教（主編）（2003）。**教育哲學**。台北市：麗文文化。
- 蔡文山（2003）。後現代主義思潮對台灣當前課程改革的影響與啓示。**台中師院學報**，17（2），113-129。
- 鄭世興（1996）。哲學與教育的關係。載於伍振鷺（主編），**教育哲學**。台北市：師大書苑。
- 賴春金（2006）。人力資源發展世代交替—對教師專業發展的兩項意涵。**教師天地**，140，58-61。
- 賴清標（2004）。師資培育開放十年回顧與前瞻。**現代教育論壇**，11，154-160。
- 簡成熙（2004）。**教育哲學—理念、專題與實務**。台北市：高等教育。
- 簡成熙（譯）（2002）。G. R. Knight 著。**教育哲學導論**。台北市：五南。
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Baudrillard, J. (1988). Simulacra and simulations. In M. Poster (Ed.), *Selected writings* (pp.166-184). Stanford, California: Stanford University Press,
- de Man, P. (1983). *Blindness and insight: Essays in the rhetoric of contemporary criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published in 1971)
- Foucault, M. (1997). Ethics: Subjectivity and truth. In P. Rabinow (Ed.), *Essential works of Foucault 1954-1984 (Volume I)*. New York: The New Press.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Ed.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Krulis-Randa, J. (1990), Strategic human resource management in Europe after 1992. *International Journal of Human Resource Management*, 1(2), 131-139.
- Land, G. (1996). The challenge of postmodernism. *Dialogue*, 8(1), 5-8.
- Liotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Norris, C.(1982). *Deconstruction: Theory and practice*. London: Methuen.
- Osborne, R. J. & Cosgrove, M. (1983). Children's conceptions of the change of state of water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 825-835.
- Ozmon H. A. & Craver, S. M. (1995). *Philosophical foundations of education*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Rust, V. D. (1991). Post-modernism and comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610-626.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodern and adult education*. New York & London: Routledge.
- Von Clasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality* (pp. 17-40). New York: Norton.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wilkin, M. (1992). *Mentoring in school*. British: Kogan Page Limited.
- Zahorik, J. (1995). *Constructivist teaching*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa

Educational Foundation.

# 中國初中教育政策現狀分析—— 以北京地區為例

張熙\*

## 摘要

本文以北京地區及 2002-2005 年北京市初中階段相關統計資料為依據，運用平均值、基尼係數等方法，對北京初中階段學校辦學條件、教師隊伍、財力資源方面的現狀以及區縣、城鄉之間存在的差異進行分析，形成對北京初中均衡狀況的判斷，即探討 2002-2005 年間，北京初中教育階段在人力、物力、財力方面的各項指標逐年改善，區縣、城鄉之間的差異不斷縮小，其中城鄉差異小於區縣差異。本文並據此指出，必須從教育公平和可選擇性的高度建設初中，以達到從根本從基線調查、合理規劃和增值評價條件以提高品質的目的。基線調查為合理規劃、增值評價積累資料，奠定基礎，增值評價可以為規畫的實施情況（整體的或分領域的）進行科學評價，三個方法之間是相互聯繫的。

**關鍵詞：**品質、基線調查、合理規劃、增值評價

---

\*張熙，北京教育科學研究院基礎教育研究所教授

電子郵件：zhangxi04@126.com

來稿日期：2008 年 4 月 15 日；修訂日期：2008 年 5 月 16 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

# The Education Policy of Middle School in China: The Case of a Beijing Middle School

Xi Zhang\*

## Abstract

Based on data from 2002<sup>ed</sup> to 2005<sup>th</sup> taken from a Beijing (Junior) Middle School, this paper discusses the background, aim, method and challenge of construction project. First, we describe the current status, the factor of location, the conditions (hard and soft ware), the quality of teachers and the finance status by using the average and Ginny coefficient method. As were we find, the index shows in general that there is a progress: the reduction of the gap between urban and rural schools (or students), the enhancement of quality of school with better scientific programming. However, by taking baseline survey (with the data for scientific programming and valued-added evaluation and valued-added evaluation), one finds an inter-action between these three factors. From these factors, one finds that the above junior middle school still has to face challenges in the process of construction.

**Keywords:** quality, baseline survey, scientific programming, valued-added evaluation

---

\* Xi Zhang, Professor, Research Institute for Basic Education Beijing Academy Educational Sciences

E-mail: zhangxi04@126.com

Manuscript received: April 15, 2008; Modified: May 16, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、前言

初中教育是義務教育階段的重要部分，在基礎教育體系中處於承上啓下的重要地位。自 2003 年始，全國各地都陸續提出建設初中的政策措施，如，上海實施初中建設工程；江蘇創建省級示範初中、農村合格初中；浙江省進行萬校標準化建設工程；天津市啓動規範化學校建設工作等等。何以在這個時期全國各地有如此大規模的初中教育政策調整？教育政策調整的主要目的及辦法為何？本文以 2005 年啓動的北京初中教育政策調整為例進行分析，以瞭解上述問題。

## 貳、北京初中建設工程的背景

北京 1993 年率先在全國實施普及九年義務教育，之後發展的重點是義務教育普及之鞏固和提高。到 2005 年北京市義務教育的普及率、鞏固率方面已達到發達國家教育的平均水準，全市有普通中學 760 所，其中初級中學 381 所，九年一貫制學校 41 所，在校生 38.65 萬人，初中教師的學歷合格率已達到 97.5%，高於全國其他教育發達地區的水準（北京市教育委員會，2005）。然而，隨著北京高中階段教育的普及，初中教育發展的問題也日益突出，小學升初中的問題已經成爲群眾最關注的問題。北京教育科學研究院基礎教育所（2005）對在校的小學六年級 2,382 名學生和 2,337 名家長的調查研究發現：打算擇校的學生占到 87.7%，而 77.5% 的家長（1,795 人）「打算爲孩子擇校」。雖然原因很多，卻反映出人們不再滿足於有同等機會接受初中教育，而更進一步要求上優質學校，並要求有獲得成功的同等機會。實際上這也是教育民主化的必然結果。

教育公平作爲社會公平價值在教育領域的延伸和體現，包括教育權利平等與教育機會均等兩個基本方面。就北京市而言，教育權利的平等已不是主要問題，教育公平主要表現在「教育機會均等」上。「教育機會均等」就理論意義而言，指不同人群所獲得的教育機會與其在總人口中所占的比例大致相等，且教育機會的獲得不因性別、種族、地區、階層而不同。「機會均等」在基礎教育領域的體現，表現爲基礎教育的均衡發展，可分爲下列三種情況：一、起點的均衡，即保證所有兒童均能獲得接受基礎教育的機會；二、過程的均衡，即兒童在受教育過程中受到一視同仁的對待，通常表現爲教育資源在區域、學校

之間均衡的分布，使兒童在同等的教育條件下接受教育；三、結果的均衡，即教育制度應能滿足個性的充分發展，使每個人能夠接受他所希望的教育。此三種均衡觀，呈現出遞增的關係，大致對應基礎教育均衡的三個不同階段。北京初中教育均衡發展的現狀如何呢？我們應用平均值、基尼係數<sup>1</sup>（average method and Ginny coefficient method）等方法對 2002-2005 年的教育資料（北京市教育委員會，2005）進行測算，結果如下：

## 一、人力方面的指標均有所改進

調查發現，北京市初中之生師比逐年降低，市平均值由 2002 年的 14.23：1 降低到 2005 年的 10.34：1，各區縣、城鄉初中生師比主要分布在 10：1-14：1 之間，數量上縣鎮的生師比高於城市，城市高於農村；從基尼係數來看，區縣間差異遠高於城鄉間差異，且區縣間差異有擴大的趨勢，而城鄉間差異略有縮減。教師平均受教育年限逐年提升，由 2002 年的 15.44 年提升到 2005 年的 15.76 年，數值上城市遠高於縣鎮、農村，各區縣、城鄉小學教師平均受教育年限均在 15-16 年之間；兩者差異均很小基尼係數不到 0.01，且逐年縮減。高級教師比例逐年增大，由 12.31% 增大到 13.15%，城市學校的高級教師比例高於 20% 而農村則不足 5%，數值上城市明顯高於縣鎮、農村，高級教師比例在各區縣差距較大，最高的區縣達到近 30%，最低的不足 3%；從基尼係數來看，區縣、城鄉間差異均很大，且區縣差異大於城鄉差異，但兩者都有逐年縮減的趨勢。

## 二、物力方面的指標均有明顯的提升

根據調查，班均占地面積由 1,241.69 平方公尺提升到 1,352.78 平方公尺，數量上農村、縣鎮明顯高於城市，城市班均占地面積不足 1,000 平方公尺，農村則超過 2,000 平方公尺；從基尼係數來看區縣、城鄉間班均占地面積都存在一定的差異，基尼係數約 0.2，區縣差異略大於城鄉差異，但區縣間差異比較穩定而城鄉間差異有比較明顯的擴大趨勢。班均教學用房面積逐年增加，城市、縣鎮較高，約 200 平方公尺，農村稍低，約 170 平方公尺，均逐年增加；從基尼係數來看區縣、城鄉差異都很小，不足 0.1，但區縣差異約為城鄉差異的 2

<sup>1</sup> 基尼係數<sup>(6)</sup>（Gini coefficient）是已經被廣泛使用的可用來反映不平等程度的測度方法，它是基於洛倫茲曲線（Lorenz curve）的一種測量方法。基尼係數是 1912 年由基尼（Gini Carredo, 1884-1965）首先提出，並由裏茨（Ricci, 1916）、道爾頓（1920）、因特馬（Yntema, 1938）、阿特金森（1970）、紐伯倫（New-bery, 1970）、舍辛斯基（Sheshinsk, 1972）以及其他學者做出進一步解釋和分析（引自杜鵬，2005：30）。

倍。班均設備總值逐年增加，農村優於縣鎮，縣鎮優於城市，但都成上升趨勢，班均設備總值分布非常分散，最低區縣不足人民幣 5,000 元，最高的超過人民幣 16 萬元；從基尼係數來看區縣差異很大，達到 0.4，雖然差異逐年縮小但仍超過 0.2，城鄉間也存在一定的差異，但在 0.15 左右比較穩定。

### 三、財力方面的指標呈現比較明顯的增長態勢

調查結果發現，義務教育預算內教育經費占財政支出的比例在逐年攀升，由 2002 年的 18.83% 增加到 2005 年的 19.69%，政府對教育的支持力度逐年提升。生均教育事業費 4 年間增長超過 1 倍，達到人民幣 7,000 元；教育事業費區縣間存在一定差異，最高的達到近人民幣 13,000 元，最低的不足人民幣 3,000 元，但是大部分區縣的生均教育事業費分布較為集中，基尼係數約在 0.15，但有逐年遞減的趨勢，城鄉間差異很小不足 0.05。生均公用經費 4 年間由人民幣 1,000 元增長到近人民幣 2,500 元，各區縣生均公用經費主要分布在人民幣 500-6,900 元間，差距很大，普遍而言，城市高於縣鎮、農村，但也有個別農村區縣生均公用經費很高；從基尼係數來看，區縣間差異很大，達到 0.3，但有逐漸縮小趨勢，城鄉間差異遠小於區縣間差異在 0.1 左右。

至此，我們得到以下兩個基本判斷：第一，2002-2005 年，北京市初中教育在不斷發展中趨於均衡。具體反映在初中教育階段人力、物力、財力的各項指標逐年改善，反映區縣、城鄉差異的均衡發展指數不斷縮小。第二，北京初中教育發展又極不均衡，城鄉之間、區域之間、校際之間存在明顯差異。具體講，區縣差異較城鄉差異顯著，物力差異較人力、財力顯著。為每位適齡學生提供良好的初中教育是各級政府必須落實的法律責任，因此在初中教育政策調整時必然將初中建設工作提升到「教育公平與滿足教育選擇」的高度進行。

## 參、北京初中建設工程的目標

北京市 2005 年六月正式啓動初中建設工程，明確用 5 年時間提升初中教育品質，然而初中建設涉及各方面，如何確認初中建設的目標或中心任務？如何達到該目標？均待進一步討論。從北京初中建設工程檔（2005）中可以發現在政策調整前進行了精心設計。所謂設計，就是指在正式做某項工作之前，根據一定的目的要求，預先制定的方法、圖樣等。現代傳播學認為設計並非只是一

種外在的包裝，而是由理論、方法以及工具技術架構而成，是運用系統方法，分析問題，確認目標，建立解決問題的策略方案，評價試行方案並進行修改的過程（中國社會科學院語言研究所詞典編輯室，2005：120）。從理論、方法以及技術層面對 2005 年的北京初中教育政策進行分析，可以簡要概括為：一個中心，三個方法。一個中心就是指初中建設以提高品質為中心，三個方法指的是基線調查、合理規劃和增值評價。

提高品質必然成為初中發展的目的和中心任務，也是教育政策合理的選擇。然而，對品質的內涵有很多種理解，歸結起來有以下三類：第一，內適性品質觀：教育品質就是學生上一個階段學習為下一個階段學習準備的充分程度，一門課程為下一門相關課程學習所準備的相關程度，上一個階段為下一個階段學習準備的充分程度。因此，升學率應是重要的評估指標（鐘啓泉，1992：218）。第二，外適性品質觀：品質就是要滿足顧客需要的程度。教育必須滿足社會經濟以及有教育需要的「顧客」的要求，這種表述常見於政府政策、各種團體的政策建議中（顧明遠主編，1990：889）。第三，個適品質觀：強調學生的自我發展，認為完善心智比功利的目的更為重要，個性陶冶比知識掌握更為重要。這種品質觀認為學生不是為了外在的要求而被訓練的個體，而是在學校和長者幫助下逐步完善的人（鐘啓泉，1992：213）。

上述三類理解也有共同性，都為了「滿足需要」。只是由於主體的需要不同，就有不同的選擇角度，因而有不同的認識，也同時都具有存在的合理性。這種多元的品質觀提示我們：第一，要從單純的教育場域內部轉向教育、社會內外結合看品質。學校不是一個封閉的場所，在社會發展變化中，學校的功能、組織形式都在發生變化，教育的最終目的是人的全面發展，當然也包含著適應社會的能力。人發展的如何，不能只有學校說了算，還要有社會來評價和檢驗。第二，要從橫向比較轉向為縱橫交錯看品質。學校有不同的類型，有不同的發展方向，但在論及品質時需要用學術（學業）品質作為評判標準，但此並非唯一標準，因而要著眼於學校自己的縱向比較，只有學校不斷進步，才有利於教育品質的提高。第三，要從一點到全面，從抽象到具體看品質。全面的品質觀應包含社會、教育自身、人的需要方面，人的發展需要也並非是單純的某一方面的發展，應該有立體的維度來觀察。追求品質的過程是個漫長、曲折乃至永恆的過程，如此高遠的目標絕不可能一蹴可及。但是卻可以通過努力，不斷逼近。那麼，在短短的五年初中建設中，「整體提高品質」將如何表現呢？

首先，在教育公平方面要有所進展。無論公平理論有多少種理解，但總的

來說，公平強調的是「一視同仁」，講究的是「機會均等」。均衡與便利是重要的內容。初中建設中的均衡發展更強調5年內初中的辦學條件要完全達到新頒辦學標準；意味著教育資源調整的相對公平；意味著城鄉之間、區域之間、校際之間明顯的不平衡狀況得到明顯改善。便利性是服務於民的重要表現。這意味著要統籌規劃、合理布局，讓學生能夠方便的接受教育；也意味著初中教育的經濟性，要讓百姓花最少的成本獲得最大的收穫；還意味著多樣性，讓不同需求的學生能夠接受到適合自己的教育。

其次，教育的服務性要有所增強。無論教育是準公共產品的觀念是否真的為人們所接受，但從根本上來說，教育就是要為不同需求的發展主體提供服務，這是教育的內在規定。初中建設過程中，學生要真正成為初中學校教育的最主要的服務物件，學校的各項工作應緊密圍繞學生的發展展開，各項工作有機結合，形成環環相扣的服務鏈。優質和特色是其最重要的表徵。「質優」是學校的永恆追求，特色則是學校發展到一定階段的必然結果。特色是「我」整體上有別於「他人」、優於「他人」的反映，是一種「領先」狀態，是在智慧方面表現出的魅力，給學生帶來的必定是更多的選擇和發展的享受。

第三，科學知識是提高品質的核心要素。儘管人們對學生素質、能力培養的說法不斷增多，認識不斷豐富，但是對於學校（初中）教育而言，提高教育品質主要是提高科學知識教育的品質。

人類正處於知識經濟時代，科學技術是第一生產力，社會生產和生活越來越依靠科學知識。古今中外幾千年，人們經過長期的教育實踐經驗和教育科學研究才認識到這個道理：個體的（素質）發展，是通過結合個人親身實踐、掌握人類已經獲得的實踐和認識的成果而實現的，即憑著個人親身的生活和工作實踐是遠遠不夠、不可能的，而人類已經獲得的實踐和認識的成果的結晶就是科學知識，青少年個體的（素質）發展，還主要是通過學習書本知識與實踐相結合而實現的。

科學知識教育與學生素質發展有內在規律性的聯繫。教育之所以對人的（素質）發展起作用，正是通過和憑藉知識為仲介。科學知識不僅凝結人類認識和改造客觀世界的成果（事物的特性、規律等），而且凝結著人類主觀精神，包括能力、情感、意志、思想、品德等，發展迄今，更富有自然、社會、歷史、人文等豐富的文化內涵。學生在教育、教學過程中學習科學知識，通過精心設計，教師領導學生簡化地展開、再現、重演科學知識中隱含著的原始的實踐和認識活動，包括認知活動和情感體驗活動等，這也是學生認識世界，接受文化

薰陶，德、智、體等素質發展的過程。一般言之，知識的程度或水準越高，內涵越豐富，學生學得越多而且好，此就意味著在一種高起點上獲得豐富的認識，就發展得越好，素質越高；反之，知識粗淺、貧乏，就意味著認識起點低，就限制了認識、發展和素質的提高。全部教育發展史告訴我們，不發達教育和先進教育的區別，水準的高低，主要在於科學知識教育的性質和程度。

正是科學知識把教育同生產勞動結合起來，也正是科學知識使現代教育古代教育、宗教信仰教育、封建倫理教育、文雅教育有別，也與經驗性教育不同。科學知識是整個或全部教育的共同基礎。它為德育、智育、體育、美育和勞動技術教育，都提供一種新的高級的基礎，使之達到真正現代化階段。知識、品質、素質是一體化不可分的。沒有知識，就沒有品質，就沒有素質，甚至可以說就沒有教育。近年來宣導「兒童生活經驗為中心」的國家在追求「兒童受到高水準的教育」時，無一不把「返回基礎」、「強調學習標準」作為主要舉措，這正說明他們意識到了科學知識在兒童發展過程中的重要意義。相對於小學階段來講，初中階段學習科目增多，信息量增大，學生的邏輯思維、心理發展等都進入了新的發展時期，若不把科學知識放到教育的中心地位，必將喪失學生發展的良好機遇。故重視科學知識是提高初中教育品質的重要特徵。

綜上所述，提高品質是初中建設的根本目的和中心任務。從事業發展的角度講，要追求均衡和便利；從辦學角度講，要追求優質和特色；從發展角度講，要追求學生高科學知識含量的綜合素質提高。這三個方面既相對獨立又相互聯繫，既反映出社會的需要，更是初中建設自身發展的追求。

## 肆、北京初中建設的主要方法

北京初中建設的主要方法為基線調查、合理規劃和增值評價三種，其內涵分述如下。

### 一、基線調查

基線調查又稱基礎性調查，是通過線索收集，問卷調配等具體方法進行的幹預前調查。圍繞著初中學校發展的現狀進行基線調查對瞭解當前北京市初中學校的發展現狀，發現初中優勢和問題，對於尋找準確的初中教育改革與發展的起點具有十分重要的意義。

《北京市初中學校建設與發展評價標準的研製與實施項目組》設計《北京市初中建設學校評價工具》（含 1 個調查表和 4 個調查問卷）來搜集評價資訊，包括學生素質發展水準、幹部教師隊伍工作情況，學校德育、教育教學、體育衛生、心理健康等情況，學校環境、校園文化，教育資源管理等十個方面（張愛蘭等，2006）。並對 573 所初中學校（含初級中學、完全中學和一貫制學校的初中部分）進行全面調查，形成關於北京市 573 所初中學校、18 個區縣及燕山區和全市初中學校發展現狀的 593 個資料庫。這些資料真實、有效地記載初中建設的起始階段，積累較為完整的資料和資料；為市、區縣、學校發現存在問題、找出解決辦法並且提供依據。

然而它的意義絕不僅如此。基線調查更有意義的是「讀數」，即對同一問題、不同問題、同一群體、不同群體等的綜合分析。舉例言之，對某區資料分析時發現：領導幹部群體對涉及自身工作所持的評價是非常肯定的，對管理的各項工作滿意程度最高和最低比例分別為 99.4% 和 93.7%。另一項調查顯示，領導幹部群體對學校各項工作滿意程度排序時，滿意度排在首位的為幹部隊伍工作現狀（96%），末位的是學生素質發展水準現狀（80.8%）（北京教育科學研究院基礎教育所，2006）。既然幹部群體對自己的所有工作都表示滿意，那麼何以學生素質發展還不盡如人意？如此比較能顯示若干真實問題：包括學校願景的問題、教育理念的問題、科研能力、師生關係；學生的課業負擔、學生鍛煉身體情況、學生助人行為等。因此，基線調查的「讀數」可以使資料發揮其更大的作用，避免單一比較帶來的結論不準確，從而使調查更具客觀性、科學性，亦能使學校更瞭解自身優勢、發現問題，選擇、確定發展目標。

## 二、合理規劃

合理制定並實施規劃是初中建設重要的基礎性方法。在初中建設中所謂的區縣（學校）發展規劃是指區縣（學校）根據市（區）教育發展戰略的要求，結合自身條件，對區縣（學校）未來 3-5 年內要達到的主要目標、發展方式和發展途徑等方面所作的安排及落實過程。

由此可以看出發展規劃具有以下三項特徵：（一）規劃是一種思想方法，具有整體性。區縣（學校）發展規劃是關於區縣（學校）未來發展的系統思考，涉及對區縣（學校）發展基礎的理性分析，對區縣（學校）在較長一段時間內的發展理念與目標的定位與選擇，以及對發展內容、步驟及其保障控制措施的總體籌畫，區別於就事論事。（二）發展規劃是一個改進過程，具有行動性。

區縣（學校）發展規劃是關於區縣（學校）發展的選擇與思考過程、努力達成預期設想的管理過程、不斷探索與反思潛能開發策略的學習過程、持續改進教育品質的行動過程。（三）發展規劃針對有限目標，具有可測量性。區縣（學校）發展規劃針對的是未來 3-5 年內要達到的主要目標，解決的是有限時間內的有限問題，而問題也是可以被分解的，因此是可以測量的。

制訂規劃有很多理論和方法，在初中建設中主要採用「SWOT」分析法。SWOT 分析法就是系統地分析和確認組織面臨的優勢（strength）和劣勢（weakness）、機會（opportunity）和威脅（threat），並根據不同力量的組合形成不同的戰略選擇。圖 1 是內維爾·史密斯（N. L. Smith）的發展戰略類型圖，適切提示出不同背景、不同發展機遇的區縣、學校可能選擇的發展路徑。

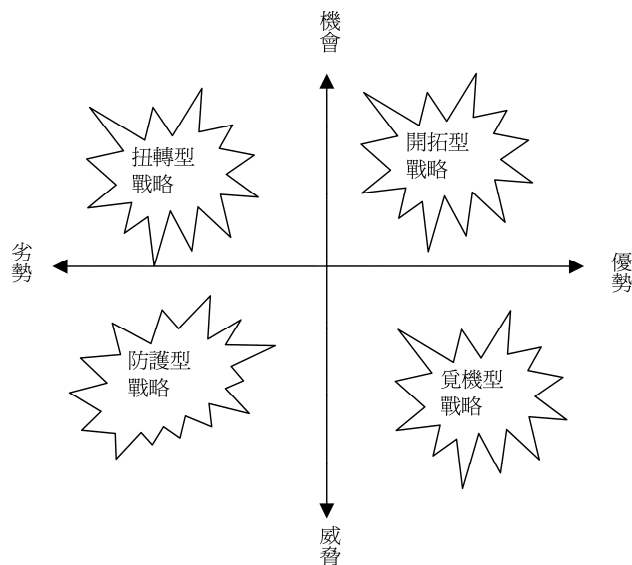


圖 1 學校發展戰略類型圖

資料來源：龍君偉（2002：137）。

在上述認識的基礎上，《區縣和學校發展規劃的制定與實施項目組》設計了《區縣初中發展規劃工作作用表》和《初中學校發展規劃工作作用表》，幫助區縣和學校系統分析初中發展和學校辦學現狀，判斷發展方向，確定發展戰略。在兩個《工作作用表》中分別涉及區縣初中發展的七大領域（學校布局、辦學條件、教育經費、校長教師隊伍、學校與社區資源整合、教育管理、教育品質和督導評估）和學校發展的八大領域（領導班子、課程管理、教育教學、師資隊

伍、學生發展、學校文化和辦學條件) (張熙, 2006)。區縣和學校可以根據實際情況確定自己的問題, 並根據問題的緊迫性排出優先解決的順序, 進行重點分析、分解, 細化到具體的行動(措施)和達成標準等, 有利於實施和檢查。表1是學校填寫工作用表之「學校預案」的示例。

表1 學校預案表

領域1：初中教學品質		著重點：激發學習動力，注重學習能力、學習習慣、學習方法的培養和指導；研究最大限度提高課堂效率的途徑和方法，提高課堂教學品質；拓寬學業評價多元化的管道，加強特長學生的培養工作。			
具體目標：(共4項) 課堂教學方式比較傳統，影響到學生學習興趣和學業成績。			主要負責人：(略)		
行動	達成標準	責任部門	成本或資源	監測人	完成評估時間
1.每學期開展不同形式的研究課，向課堂要品質； 2.在初、高中起始年級開設學法指導課； 3.每學期開展學生學法交流活動； 4.通過營造不同的學習環境，讓孩子們有時間思考，有時間操作，有時間瞭解其所觀察到的、或研究的事物。	1.A級課達到50%，B級以上課達到95%； 2.調查顯示學生普遍感到學習有方法、有興趣。	(略)	教科書、音像資料、網路	(略)	(略)

資料來源：張熙(2006:41)。

從表1可見，「預案」用表比較明顯地體現出規劃的整體性、行動性以及可量性特徵，區縣和學校在填寫過程可以系統地思考不同地區、不同學校的問題，提高區縣(學校)自主發展能力，對保障提高教育品質具重要意義。

### 三、增值評價

增值評價是有別於以往初中建設的一種方法。現代評價強調的「發展性評價」，宣導的理念是「沒有最好，只有更好」。但是卻難以描述同一結果不同的努力過程，更缺乏對投入與產出的效益比較，尤其更多考慮了學校的「產出」

差距而不考慮學生的「投入」差距。正是由於現行評價不考慮「投入」和「產出」的差距，就越來越激勵學校之間的競爭主要以追求升學率為目標，以搶奪優質生源為工作重點，以換取資源傾斜投入為動力。有的「好學校」是以資源過度投入、辦學效益低下為代價，有些所謂的「差學校」實際上可能在教育教學管理上做出更多的工作績效。如何把評價的重點轉向學校內部的教育教學管理，從學校硬體建設轉向學生的進步幅度？國際上把這種評價稱為「學校效能」研究或「增值評價」。

儘管關於學校效能的看法還不完全一致，但是學校效能專家庫潤斯（Karachi Kelvin）認為，學校效能主要指與其他生源相類似學校相比，在控制學校自身和學校背景的條件下，學校達到其目標的程度（引自馬曉強譯，2005）。此涉及增值的重要的概念。所謂「增值」源於經濟學，指在投入（例如原材料、能源等）與最終產品銷售價格之間的區別。在初中教育領域的「增值」就是指學校（學生各方面素質等方面）在起始時期和結束時起對比產生的變化，儘管有些變化很難客觀描述和測量。

湯春林、梁玲玲（2005）選用學生學業成績作傳統評價與增值評價的對比研究發現，增值評價得到的結果與以往根據平均成績得到的結果相去甚遠。起點水準較低的班級，只要獲得適當的條件，可以獲得較快的進步；高起點水準的班級，既可能獲得高效能，也可能因條件不具備出現低效能（湯春林、梁玲玲，2005：27）。可惜關於效能的實證性研究還不多見。開展增值評價是初中建設提高品質這一中心任務的必然要求。因為增值評價不僅可以對學校的總體效能進行評價，還可以評價不同群體（如教師、學生等）、不同方面（如規劃的八大領域）的效能。開展對學校效能的評價，從方法層面講，就是學校的投入、過程和結果指標綜合起來考慮，決不是孤立地進行分析判斷，強調對學校的產出指標（如學生的考試成績）用學校的投入、過程指標進行折算，其形式類似於對分數的加權，然後用實際值與折算值的差異程度作為評價的指標。折算過程是統計技術的具體應用。目前用於效能指標分析的方法大約有：多元回歸法、相關分析法、時間序列分析法和多層分析法。四種方法也各有長短。在技術上完全具有可行性，將產生重大的意義。

對學校而言，通過增值評價可以深入瞭解學校整體或某一方面資訊，進行問題的診斷，有利於學校自我評估；同時還可以總結出較明顯地影響學生學習成績的學校特徵。對管理部門而言，可以通過效能研究的結果來調整給學校的投入，避免對部分學校的投入超額或不足；瞭解和支持學校推進重點工作，使

有限的政策支持和投入產生最大的效果；鼓勵辦學條件屬中等或中下等而效能較高的學校，對這類學校進行重點扶持，促進學校發展的均衡性。因此，在初中建設中要注重積累資料，進行區域的、學校的、不同方面的效能評價。總之，初中建設的目的是提高品質，基線調查、合理規劃和增值評價是提高品質的必然要求。基線調查為合理規劃、增值評價積累資料、奠定基礎；增值評價可為規劃的實施情況（整體或分領域）進行科學評價，三種方法彼此相互聯繫。

## 伍、北京初中建設工程展望

北京初中建設工程雖然僅實施3年，但是同其他地區一樣也獲得不少成績。本文認為，落實新的初中政策、推進初中建設的過程中的每一事件都值得分析，放到全國乃至國際教育大舞台中分享。然而教育改革是具有長期歷史意義的變革，只有站在歷史的高度，用比較長時間的觀察，才能看到它的意義和成效。因此，本文也只是從北京的初中政策調整的背景、目標以及方法進行分析，還不能對其成效作確鑿的評估，只能簡述觀察得到的、帶有普遍意義挑戰。

一方面，我們可以預見的挑戰是，無論行政管理部門或學校都普遍對教育制度的弊端感到不滿，期望大環境有個根本性的改變。但是當政策調整、改革真正來臨時，人們又會發覺那改革的幅度和範圍遠遠超過他們的想像。教育改革的理念，對於大多數人來說有一定距離，改革需要具體執行的，卻是許多行政人員學校管理者及教師從未有過的經驗，也是超乎其一直以來熟悉的業務、技能、關係、人群的。全面性教育改革需要很強的策略意識，需要對主次、輕重、緩急、先後、取捨都做出周密的部署，無論管理者還是學校，對此都顯得不夠成熟。具體來說，當初中工程剛開始時，基線調查、規劃制定以及各種培訓同時開步，在一段時期，下達的變革資訊超出了學校和教師的承受能力，因此出現「太多、太快」的怨言。此實際上反映政策調整是難度非常大的工作，這一點往往被許多積極的教育改革的推行者忽視了。對於改革調整的困難程度估計不足，對於改革調整理念的提升和傳播掉以輕心，對於改革遭遇的阻力沒有準備，就很容易在困難面前洩氣，而令調整、改革半途而廢。

另一方面，對於未能預測到的挑戰中最突出的是學生人數引起的挑戰。北京戶籍人口逐年下降，而流入北京的就學人口劇增，很多學校有將近一半的借讀生，這給學校教學、管理帶來了新的問題。雖然學校的外貌在逐漸改觀，但

是學校的發展和改變並非一日之功，所以「爭上好初中」的勢頭不減，擇校這樣的社會熱點問題仍然突出。事實上，這說明政策調整不只是對政府的一種考驗，也是對社會的一種考驗。無論對政府而言還是對社會而言，如何建立共識、如何統籌各方、如何互相配合、如何消除衝突都還是新事物。從北京地區的探索言之，政府、社會、學校都及積極努力推進初中教育更均衡、更公平的發展，這證明教育政策調整的合理性及操作的可靠性本身就是個成功。

## 參考文獻

- 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室（2005）。**現代漢語詞典**（第五版）。北京市：商務印書館。
- 北京市教育委員會（2005）。**北京市教育統計資料（2002-2005）**。2007年1月11日，取自 <http://www.bjedu.gov.cn/bjedu/77701404403171328/index.shtml>
- 北京初中建設工程檔（2005）。**北京教育委員會網站之「初中工程」**。2007年1月11日，取自 [www.bjedu.gov.cn/](http://www.bjedu.gov.cn/)
- 北京教育科學研究院基礎教育所（2005）。**義務教育擇校問題調查報告**。北京市：作者。
- 北京教育科學研究院基礎教育所（編）（2006）。**2006年初中建設年度總結資料**。北京市：作者。
- 杜鵬（2005）。基於基尼係數對中國學校教育差距狀況的研究。**教育與經濟**，5，30。
- 馬曉強（譯）（2005）。Sara Thomas 著。運用增值評價評估學校表現。**教育研究**，9，37。
- 張熙（2006）。區縣、學校發展規劃的制定與實施。**教育科學研究**，5，31。
- 張愛蘭等（2006）。北京市初中建設學校評價工具。載於北京教育科學研究院（編），**初中建設工程實施方案**（頁46）。北京市：北京教育科學研究院。
- 湯林春、梁玲玲（2005）。學校效能評價的嘗試。**上海教育科研**，4，27。
- 鐘啓泉（1992）。**課程論**。上海市：上海教育。
- 龍君偉（2002）。**校本人事**。廣東市：廣東高等教育。
- 顧明遠（主編）（1990）。**教育大詞典**。上海市：上海教育。

# 中國各地區普通高中 學校教育資源配置分析

沈有祿\* 周志發\*\*

## 摘要

中國各地普通高中學校教育資源的各種具體資源的分配存在明顯差距，本文比較中國各省區市在 2003-2006 年間學生之平平均校舍建築面積、學校固定資產總值、圖書冊數、電腦台數，從差距平均值、極差、極差率、標準差、變異係數五項差異指標來分析各地學校教育資源的占有情況後，發現各地在各項資源占有上都存在相當明顯的「馬太效應」，即發達（占有量值高）地區與落後（占有量值低）地區的差距呈不斷增大趨勢，且無縮小跡象。本文認為「二元」經濟導致的城鄉間及區域間的社會經濟的不均衡發展及不公平的資源配置政策，是導致基礎教育資源配置呈「馬太效應」的主因。作者據此提出政府應對城鄉間及區域間的社會經濟進行統籌協調，以減小基礎教育資源配置存在的城鄉間及區域間的差距，總之，政府要盡其政治責任，從「資源平等」的起點促進教育公平。

**關鍵詞：**普通高中、學校教育資源、配置差異、比較分析

---

\* 沈有祿，天津工程師範學院職業教育管理學系講師

\*\* 周志發，浙江師範大學非洲研究院講師

電子郵件：shenyoulu@gmail.com；zhouhanshan@yahoo.com.cn

來稿日期：2008 年 4 月 9 日；修訂日期 2008 年 6 月 5 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

# An Analysis of the Difference of Educational Resources among Senior High Schools in the Different Regions of China

You-Lu Shen\* Zhi-Fa Zhou\*\*

## Abstract

There is an obvious difference in resources distribution among senior high schools in different regions of China. This research compares the ratio of space, assets, library, computers per capita among senior high schools through the year 2003 to 2006. It measures the ratio, standard of deviation, variance coefficient. One discovers the so-called "Matthew Effect", i.e. the continuously increasing gap between advanced regions and backward regions.

**Keywords:** general senior high schools, educational resources, distribution difference, contrast analysis

---

\* You-Lu Shen, Instructor, Department of Vocational Education Management, Tianjin University of Technology and Education

\*\* Zhi-Fa Zhou, Instructor, Institute of African Study, Zhejiang Normal University

E-mail: shenyoulu@gmail.com; zhouhanshan@yahoo.com.cn

Manuscript received: April 9, 2008; Modified: June 5, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、研究資料來源與目的

本文<sup>1</sup>資料來自 2003-2006 各年的《中國教育統計年鑑》（中華人民共和國教育部，2004，2005，2006，2007）中有關各地（省/區/市）普通高中校舍建築面積、學校固定資產總值、圖書冊數、電腦台數<sup>2</sup>及本年在校生數。由上述四項指標的總數值除於在校生數得出各指標的生均值，再用極差、極差率、標準差、變異係數這四項差異指標對上述指標的學生均值進行差異分析。空間序列資料分析呈現兩種維度：一是各省區市即省際間的比較，另一是合計城鎮與農村的比較，其中城鎮部分的資料包含統計年鑑中城市與縣鎮資料的和，在具體計算城鎮部分資料時，用合計的資料減去農村的資料。城鄉差指城鎮與農村的差，而不是城市與農村的差，這與我們習慣上說的城鄉差有點出入；在時間序列上依 2003-2006 年之順序呈現。

## 貳、研究發現

經由上述資料與統計分析資料後，有下列發現：

### 一、全國各省區市普通高中生平均校舍建築面積分析

表 1 顯示全國各省區市在 2003-2006 年間普通高中的生平均校舍建築面積情況。

表 1 全國各地區普通高中生平均校舍建築面積表

單位：平方米

地區	2003 年			2004 年			2005 年			2006 年		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
全國	13.93	13.89	14.22	13.69	13.69	13.67	13.75	13.77	13.56	14.52	14.48	14.91
北京	23.78	23.68	27.75	22.77	22.77	22.74	23.41	23.17	28.10	26.31	26.12	29.56
天津	16.44	17.39	9.42	15.95	16.94	9.22	16.07	17.02	9.40	17.14	18.31	9.81
河北	12.03	12.02	12.22	12.18	12.14	12.62	12.44	12.38	13.23	13.37	13.06	17.16

<sup>1</sup> 本文係作者主持的（國務院發展研究中心）中國發展研究基金會「通用汽車·中國發展研究青年獎學金」「博士論文獎學金」（2007-2008 年度）資助專案《基礎教育資源配置公平研究》階段性成果。

<sup>2</sup> 《中國教育統計年鑑》中關於學校教育資源的指標有：學校占地面積、校舍建築面積、體育運動場館面積、圖書冊數、電子圖書冊數、電腦台數、學校固定資產總值，校舍建築面積又細分為教學用房、行政辦公用房等。本文集中選擇了具有代表性的校舍建築面積、學校固定資產總值、圖書冊數、電腦台數這四項指標作為學校教育資源的集中代表性指標加以分析。

表 1 全國各地區普通高中生平均校舍建築面積表（續） 單位：平方米

地區	2003 年			2004 年			2005 年			2006 年		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
山西	13.51	13.48	14.01	13.86	14.00	12.24	13.84	13.93	12.85	14.71	14.75	14.37
內蒙古	11.34	11.23	15.35	10.99	10.90	15.30	10.65	10.55	14.56	11.03	10.87	21.96
遼寧	10.58	10.65	9.75	10.50	10.60	9.30	10.89	10.99	9.59	11.23	11.34	9.74
吉林	10.57	10.50	13.96	10.09	10.20	7.47	9.72	9.73	9.57	10.02	9.98	11.56
黑龍	10.67	10.22	14.70	10.32	10.05	12.75	10.22	9.93	13.99	10.77	10.40	14.94
上海	17.30	17.29	18.36	18.14	18.14	17.95	19.57	19.62	15.83	23.10	23.03	45.72
江蘇	16.61	17.05	15.63	16.76	17.29	15.48	17.24	17.80	14.54	17.47	18.29	13.88
浙江	18.90	18.91	11.55	18.67	18.67	19.52	19.34	19.28	22.98	20.84	20.88	19.76
安徽	12.44	12.39	12.65	11.89	11.80	12.32	11.74	11.65	12.25	12.22	12.06	13.09
福建	18.17	17.90	20.99	17.93	17.87	18.51	17.70	17.52	20.07	18.81	18.63	20.28
江西	13.76	13.51	16.75	14.19	13.97	17.11	14.72	14.36	19.73	14.89	14.46	19.11
山東	12.68	12.53	16.33	12.58	12.43	16.60	12.64	12.48	17.26	13.49	12.94	25.64
河南	10.27	10.49	7.96	10.35	10.52	8.55	10.26	10.31	9.68	11.31	11.37	10.49
湖北	12.54	12.89	10.13	11.87	12.25	9.42	11.89	12.42	9.00	12.50	12.86	10.19
湖南	14.60	15.12	11.91	14.53	14.95	12.43	14.42	14.89	11.99	15.19	15.55	13.48
廣東	19.71	18.60	25.26	18.74	17.99	22.68	18.16	17.69	22.44	18.81	18.45	22.59
廣西	14.73	14.61	18.81	14.04	13.93	17.56	14.02	13.96	18.43	15.36	15.34	17.40
海南	21.75	21.33	27.54	20.02	19.71	24.29	18.91	18.58	22.77	19.76	19.56	22.06
重慶	15.89	16.06	13.15	15.98	16.79	14.65	16.32	16.77	15.33	17.89	17.76	19.25
四川	13.94	14.25	10.65	13.64	14.07	9.96	14.11	14.47	10.32	14.92	15.11	9.85
貴州	10.95	10.77	13.16	10.79	10.25	18.40	11.22	10.81	18.64	11.93	11.29	31.23
雲南	16.57	16.18	21.14	16.05	15.77	19.40	15.59	15.33	19.32	15.40	15.24	19.07
西藏	13.28	13.28	0.00	16.30	16.30	0.00	14.97	14.97	0.00	26.64	26.64	0.00
陝西	10.02	10.31	8.90	9.88	9.99	9.57	9.90	9.90	9.93	10.35	10.41	10.20
甘肅	10.33	10.40	9.89	10.14	10.21	9.72	10.15	10.01	11.59	10.52	10.41	11.80
青海	14.41	14.83	9.48	13.08	13.34	10.08	13.84	14.13	11.19	14.12	13.94	15.20
寧夏	11.90	11.77	12.61	12.09	11.85	14.30	12.45	12.41	13.07	13.34	13.21	15.97
新疆	16.02	15.27	21.56	15.04	14.35	20.56	14.57	13.73	22.20	15.45	14.34	26.24
極差	13.76	13.46	19.79	12.89	12.78	16.82	13.69	13.44	19.1	16.62	16.66	35.98
極差率	2.37	2.32	3.49	2.30	2.28	3.25	2.41	2.38	3.12	2.66	2.67	4.69
標準差	3.53	3.46	5.47	3.37	3.37	4.75	3.41	3.43	5.10	4.43	4.48	7.93
變異係數	0.253	0.249	0.385	0.246	0.246	0.347	0.248	0.249	0.376	0.305	0.309	0.532

說明：在計算標準差時，因西藏的農村部分為空缺值（沒有農村高中），N取值30，其餘N取值31。  
資料來源：作者自行整理。

### （一）合計的高中生平均校舍建築面積分析

由表 1 可知，全國普通高中學生生平均校舍建築總面積從 2003 年的 13.93 平方米，減小到 2004 年的 13.69 平方米，到 2005 年又略增為 13.75 平方米，2006 年再增加到 14.52 平方米。2003 年，高中生平均校舍建築面積在高於全國平均水準之 13.93 平方米者有 15 個地區，其中最高五個地區由低至高依次是福建（18.17/4.24）（括弧中前者資料為生均值，後者為生均差距平均值，「-」表示生均值比全國平均值低，下同）、浙江（18.90/4.97）、廣東（19.71/5.78）、海南（21.75/7.82）、北京（23.78/9.85）；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是陝西（10.02/-3.91）、河南（10.27/-3.66）、甘肅（10.33/-3.60）、吉林（10.57/-3.36）、遼寧（10.58/-3.35）。2006 年，高中生平均校舍建築面積在高於全國平均水準 14.52 平方米的地區有 17 個，其中最高五個地區由低至高依次是海南（19.76/5.24）、浙江（20.84/6.32）、上海（23.10/8.58）、北京（26.31/11.79）、西藏（26.64/12.12）；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是吉林（10.02/-4.50）、陝西（10.35/-4.17）、甘肅（10.52/-4.00）、黑龍江（10.77/-3.75）、內蒙古（11.03/-3.49）。

綜觀這四年間陝西（2003-2004）、吉林（2005-2006）始終是高中生平均校舍建築面積最小的地區，其變化趨勢是 10.02 平方米減小至（下文用「↘」代替）9.88 平方米，再減小至（下文用「↘」代替）9.72 平方米，又增加到（下文用「↗」代替）10.02 平方米；<sup>3</sup>北京（2003-2005）、西藏（2006）始終是高中生平均校舍建築面積最大的地區，其變化趨勢是 23.78 平方米↘22.77↗23.41↗26.64。兩者間的極差變化趨勢是 13.76 平方米↘12.89↗13.69↗16.62，極差率變化趨勢是 2.37↘2.30↗2.41↗2.66。此說明這四年間最大值與最小值地區之間的絕對數量差距及相對差距有所擴大，儘管在 2004 年稍有下降，之後呈逐年增加，且差距大於 2003 年的水準。這四年間高中生平均校舍建築面積的標準差變化趨勢是 3.53 平方米↘3.37↗3.41↗4.43，變異係數的變化趨勢是 0.253↘0.246↗0.248↗0.305。2003-2004 年間，各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距有所減小，之後呈逐年遞增態勢，且高於 2003 年的水準。

### （二）城鎮高中生平均校舍建築面積分析

由表 1 可知，全國城鎮的普通高中學生平均校舍建築面積從 2003 年的 13.89

<sup>3</sup>下文在出現類似表示變化趨勢的地方用「↘」表示「減小至」，用「↗」表示「增加到」，在此類變化趨勢出現的地方，資料一般在第一個資料後標明單位，如「平方米」、「人民幣」、「冊」、「台」，表示變化趨勢的資料中的第二到第四個資料就沒有再繼續標明單位，文中其他類似地方也以同樣方式的處理。

平方米，減小到 2004 年的 13.69 平方米，增加到 2005 年的 13.77 平方米，再增加到 2006 年的 14.48 平方米。高中生平均校舍建築面積在 2003 年高於全國平均水準 13.89 平方米的地區有 15 個，其中最高五個地區由低至高依次是福建（17.90/4.01）、廣東（18.60/4.71）、浙江（18.91/5.02）、海南（21.33/7.44）、北京（23.68/9.79）；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是黑龍江（10.22/-3.67）、陝西（10.31/-3.58）、甘肅（10.40/-3.49）、河南（10.49/-3.40）、吉林（10.50/-3.39）。高中生平均校舍建築面積在 2006 年高於全國平均水準 14.48 平方米者有 15 個地區，其中最高五個地區由低至高依次是海南（19.56/5.08）、浙江（20.88/6.40）、上海（23.03/8.55）、北京（26.12/11.64）、西藏（26.64/12.16）；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是吉林（9.98/-4.50）、黑龍江（10.40/-4.08）、陝西（10.41/-4.07）、甘肅（10.41/-4.07）、內蒙古（10.87/-3.61）。

綜觀這四年間黑龍江（2003）、陝西（2004）、吉林（2005-2006）始終是高中生平均校舍建築面積最小的地區，其變化趨勢是 10.22 平方米 $\searrow$ 9.99 $\searrow$ 9.73 $\nearrow$ 9.98；北京（2003-2005）、西藏（2006）始終是高中生平均校舍建築面積最大的地區，其變化趨勢是 23.68 平方米 $\searrow$ 22.77 $\nearrow$ 23.17 $\nearrow$ 26.64。兩者間的極差變化趨勢是 13.46 平方米 $\searrow$ 12.78 $\nearrow$ 13.44 $\nearrow$ 16.66，極差率變化趨勢是 2.32 $\searrow$ 2.28 $\nearrow$ 2.38 $\nearrow$ 2.67，此說明極大值與極小值地區間的絕對差距與相對差距除在 2003-2004 年間有所下降外，其餘年份均呈增大趨勢，且高於 2003 年水準。2003-2006 四年間高中生平均校舍建築面積的標準差變化趨勢是 3.46 平方米 $\searrow$ 3.37 $\nearrow$ 3.43 $\nearrow$ 4.48；變異係數的變化趨勢是 0.249 $\searrow$ 0.246 $\nearrow$ 0.249 $\nearrow$ 0.309。說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距在 2003-2004 年間有所降低，之後呈逐年遞增，且高於 2003 年水準。

### （三）農村高中生平均校舍建築面積分析

由表 1 可知，全國農村的普通高中生平均校舍建築面積從 2003 年的 14.22 平方米，減小到 2004 年的 13.67 平方米，減小到 2005 年的 13.56 平方米，再增加到 2006 年的 14.91 平方米。高中生平均校舍建築面積在 2003 年高於全國平均水準 14.22 平方米的地區有 13 個，其中最高五個地區由低至高依次是雲南（21.14/6.92）、新疆（21.56/7.34）、廣東（25.26/11.04）、海南（27.54/13.32）、北京（27.75/13.53）；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是河南（7.96/-6.26）、陝西（8.90/-5.32）、天津（9.42/-4.80）、青海（9.48/-4.74）、遼寧（9.75/-4.47）。高中生平均校舍建築面積在 2006 年高於全國平均水準 14.91 平方米的地區有 18 個，其中最高五個地區由低至高依次是山東（25.64/10.73）、新疆（26.24/11.33）、北京（29.56/14.65）、貴州（31.23/16.32）、上海（45.72/30.81）；

低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是遼寧（9.74/-5.17）、天津（9.81/-5.10）、四川（9.85/-5.06）、湖北（10.19/-4.72）、陝西（10.20/-4.71）。

綜觀這四年間河南（2003）、吉林（2004）、湖北（2005）、遼寧（2006）始終是高中生平均校舍建築面積最小的地區，其變化趨勢是 7.96 平方米 $\searrow$ 7.47 $\nearrow$ 9.00 $\nearrow$ 9.74；北京（2003、2005）、海南（2004）、上海（2006）始終是高中生平均校舍建築面積最大的地區，其變化趨勢是 27.75 平方米 $\searrow$ 24.29 $\nearrow$ 28.10 $\nearrow$ 45.72。兩者間的極差變化趨勢是 19.79 平方米 $\searrow$ 16.82 $\nearrow$ 19.10 $\nearrow$ 35.98，極差率變化趨勢是 3.49 $\searrow$ 3.25 $\searrow$ 3.12 $\nearrow$ 4.69，說明極大值與極小值地區的絕對與相對差距都在增大，儘管在 2003-2004 年間略有所下降。這四年間高中生平均校舍建築面積的標準差變化趨勢是 5.47 平方米 $\searrow$ 4.75 $\nearrow$ 5.10 $\nearrow$ 7.93，變異係數的變化趨勢是 0.385 $\searrow$ 0.347 $\nearrow$ 0.376 $\nearrow$ 0.532，此說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在加大，儘管在 2003-2004 年間有所下降，之後呈逐年增加態勢，且高於 2003 年水準。

在普通高中生平均校舍建築面積在合計與城鎮部分大多數省份呈 U 型增長態勢，農村部分則絕大多數省份一直呈增加態勢。合計及農村部分，北京處於最高位置，高出其他省份至少 2 以上，除 2006 年西藏比它高以外均是如此；海南、上海、浙江、廣東、福建、江蘇等地區也處於較高位置，吉林、陝西、甘肅、黑龍江、遼寧、貴州、內蒙古、河南等地區始終處於最低位置。農村部分，一直呈減小趨勢的是海南、湖南、雲南，2003-2005 年一直減小而 2006 年卻增加的省份有廣東、上海、內蒙古、湖北，一直呈增加趨勢的是山東、重慶、河北、青海、陝西、河南、貴州（其增幅超過 28），2003-2004 年減幅很大，之後又增加的省份有北京、新疆、黑龍江、吉林，浙江則是 2003-2005 年間迅速增加，之後有所減小，北京、海南、廣東、新疆、雲南、福建等處於最高位置，河南、陝西、天津、湖北、四川、甘肅等則始終處於最低位置。

2003-2006 的 4 年間，普通高中生平均校舍建築面積差距平均值的變化情況如圖 1-圖 3 所示。由圖 1-圖 3 可知，2003-2006 年，各省區市間城鎮的差距或各省區市與全國均値之間的相對差距有增大趨勢，表現在圖上就是各曲線向右的開口不斷增大。北京、西藏、海南、上海、浙江、廣東、福建、江蘇等發達地區與吉林、陝西、甘肅、黑龍江、遼寧、貴州、內蒙古、河南等落後地區的城鎮差距在增大。農村部分差距平均值圖中的各曲線所反應的各地區間的相對差距則不具有前述的變化趨勢。

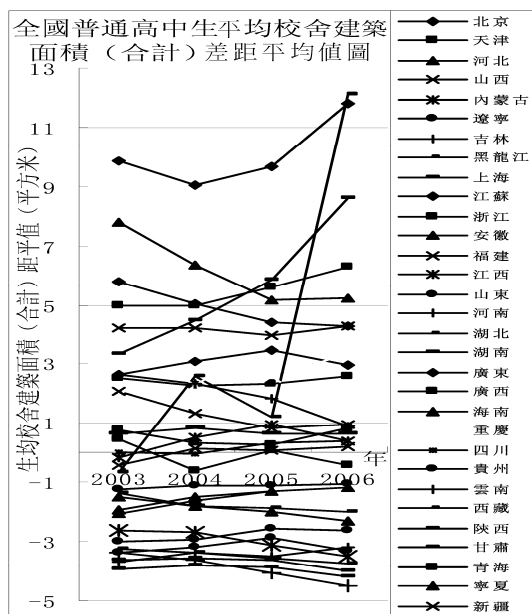


圖 1 高中生平均校舍建築面積（合計）差距平均值  
資料來源：作者自行整理。

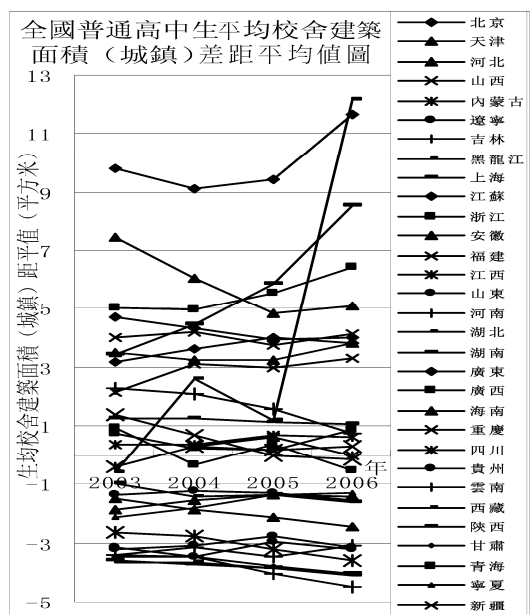


圖 2 高中生平均校舍面積（城鎮）差距平均值  
資料來源：作者自行整理。

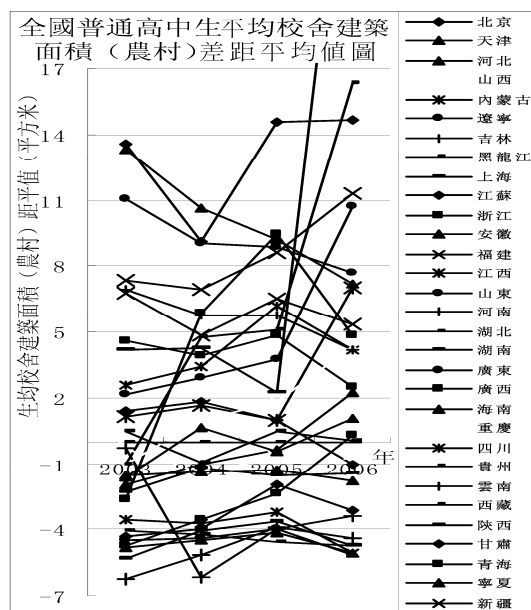


圖3 高中生平均校舍面積（農村）差距平均值

說明：上海 2006 農村數值為 30.81 因太大而沒有放入圖中，做去除處理。

資料來源：作者自行整理。

（四）普通高中生平均校舍建築面積的城鄉差分析

各地普通高中生平均校舍建築面積城鄉差及差異指標如圖 4-圖 6 所示。

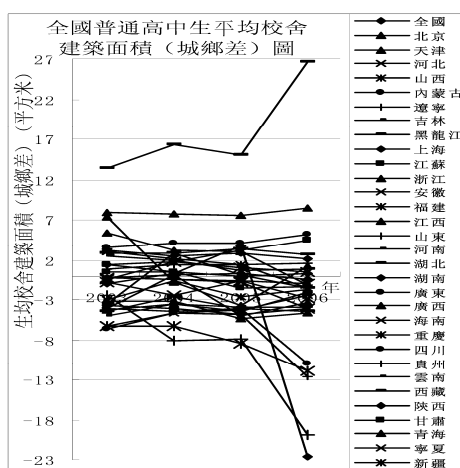


圖4 高中生平均校舍建築面積（城鄉差）

資料來源：作者自行整理。

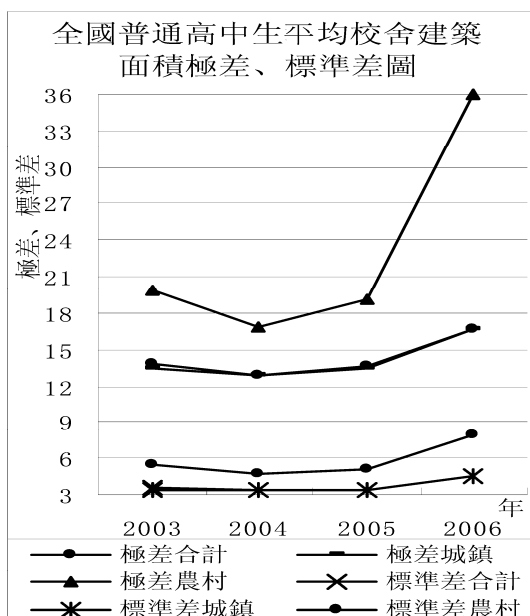


圖 5 高中生平均校舍面積極差、標準差圖  
資料來源：作者自行整理。

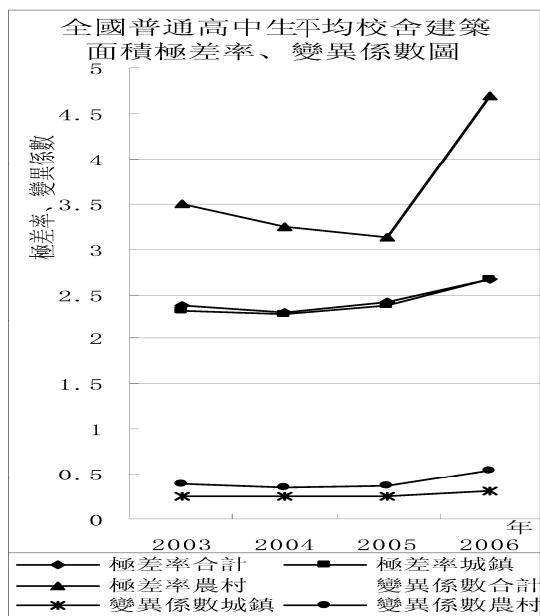


圖 6 高中生平均校舍面積極差率、變異係數圖  
資料來源：作者自行整理。

2003年普通高中生平均校舍建築面積城鄉差距最大且城鎮低於農村的是廣東(-6.66)、新疆(-6.29)、海南(-6.21)，城鎮比農村低4平方米以上的省份有8個，低1平方米以上的有14個，全國有18個省份的城鎮高中生平均校舍建築面積比農村要低，其餘13個省份均是城鎮比農村高，全國的平均城鄉差為-0.03平方米，城鎮比農村高出2平方米的省份有9個，其中最大者為青海(5.35)、浙江(7.36)、天津(7.97)、西藏(13.28)。2006年普通高中生平均校舍建築面積城鄉差距(城鎮低於農村)最大的是上海(-22.69)、貴州(-19.94)、山東(-12.70)、新疆(-11.90)、內蒙古(-11.09)，低於4平方米以上的有9個省份，低於1平方米以上的有20個，全國有20個省份的城鎮高中生平均校舍建築面積比農村的小，其餘11個省份是城鎮比農村大的，全國的平均城鄉差為-0.43平方米，城鎮比農村高2平方米以上的省份有6個，其中最大為江蘇(4.41)、四川(5.26)、天津(8.5)、西藏(26.64)。

總的來說，城鄉間的差距沒有縮小，絕大多數的曲線基本上維持比較平穩的態勢，西藏在這4年間城鎮比農村高出13.28-26.64之間為城鄉差之最，貴州則是城鎮比農村低且差距急速加大，4年間達16.55，山東、重慶也是城鎮比農村低且差距在加大，尤其是在2005-2006年間，浙江則是在2003-2004年間由城鎮高出農村7.36下降到城鎮比農村低0.85，降幅達8.21，2005年又繼續下降到-3.70，2006年比2005年回升4.82達到城鎮比農村高1.12，其餘省份的城鄉差變化不是很明顯，比較平穩，城鎮比農村低和城鎮比農村高的省份各占一半的樣子。

綜上所述，各地區在普通高中生平均校舍建築面積的差距呈現出一種「馬太效應」，表現出強者更強(曲線越來越走低)，弱者更弱(曲線越來越走高)，從極差、標準差、極差率及變異係數的變化情況圖也得到明證，這些曲線也呈上升趨勢。

## 二、全國各省區市普通高中生平均學校固定資產總值分析

表2顯示全國各省區市在2003-2006年間普通高中的生平均學校固定資產總值情況。

表 2 全國各地區普通高中生平均學校固定資產總值表

單位：人民幣

地區	2003 年			2004 年			2005 年			2006 年		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
全國	10,955	11,231	8,655	11,063	11,273	9,452	11,929	12,212	9,303	13,013	13,244	10,742
北京	22,270	22,121	28,160	22,584	22,547	24,362	30,938	31,396	22,034	36,736	37,308	27,113
天津	12,530	13,021	8,893	11,520	12,559	4,498	15,355	14,410	22,001	17,726	17,175	21,181
河北	8,807	9,051	5,969	8,750	8,922	6,545	9,684	9,844	7,442	10,382	10,300	11,376
山西	8,877	8,916	8,332	9,900	10,035	8,365	11,949	12,293	8,206	12,549	12,823	9,420
內蒙古	6,756	6,728	7,767	6,278	6,280	6,180	7,145	7,092	9,297	8,221	8,160	12,367
遼寧	6,860	6,961	5,638	8,181	8,413	5,544	10,337	10,632	6,617	11,097	11,442	6,509
吉林	11,669	11,746	8,102	10,323	10,573	4,273	10,524	10,633	6,356	10,072	10,153	7,212
黑龍江	12,581	13,125	7,749	12,009	12,488	7,726	11,765	11,982	9,012	10,573	10,631	9,904
上海	27,722	27,783	22,029	23,191	23,243	19,098	28,000	28,211	13,360	37,923	37,861	59,088
江蘇	16,367	19,047	10,531	17,146	19,349	11,767	18,683	20,334	10,727	19,798	21,780	11,075
浙江	20,165	20,199	5,775	21,168	21,135	27,198	21,398	21,474	16,357	25,030	25,273	18,114
安徽	10,422	11,011	7,863	10,138	9,953	11,022	9,843	10,544	5,773	11,163	11,799	7,654
福建	13,055	13,377	9,712	12,258	12,405	10,857	14,067	13,998	15,005	16,505	16,644	15,380
江西	9,686	9,684	9,711	7,795	7,794	7,809	9,511	9,204	13,754	9,604	9,656	9,096
山東	10,081	9,832	16,112	10,266	10,044	16,235	11,454	11,290	16,120	12,172	11,523	26,358
河南	6,281	6,554	3,391	6,615	6,652	6,227	7,231	7,280	6,701	8,294	8,482	5,967
湖北	8,760	9,335	4,831	9,295	10,031	4,488	9,098	9,754	5,500	9,654	10,283	5,574
湖南	8,828	9,363	6,029	9,628	10,242	6,590	10,662	11,448	6,539	12,209	13,003	8,416
廣東	18,152	17,881	19,506	17,728	17,251	20,263	18,102	17,499	23,575	18,672	18,216	23,419
廣西	6,325	6,346	5,581	7,126	7,180	5,328	7,829	7,854	6,026	8,545	8,587	4,507
海南	22,221	22,465	18,820	20,740	21,001	17,065	23,174	23,687	17,250	19,163	19,196	18,782
重慶	11,563	11,962	5,228	13,489	14,257	12,237	13,430	15,893	8,080	15,448	15,927	10,561
四川	9,801	10,238	5,077	9,831	10,527	3,953	10,181	10,570	6,033	11,597	11,709	8,563
貴州	6,448	6,477	6,081	5,978	5,822	8,151	7,509	7,208	12,974	8,099	7,781	17,828
雲南	9,665	9,667	9,639	11,018	11,210	8,686	11,862	11,801	12,713	12,861	12,898	12,018
西藏	13,566	13,566	0	35,199	35,199	0	22,019	22,019	0	29,505	29,505	0
陝西	7,747	8,709	3,991	7,594	8,654	4,607	7,668	8,482	5,304	8,516	9,458	5,849
甘肅	5,670	5,963	3,927	6,817	6,532	8,528	6,485	6,437	6,976	8,032	8,119	7,045
青海	6,505	6,452	7,116	5,794	5,983	3,567	7,210	7,417	5,312	9,181	9,491	7,384
寧夏	7,562	7,995	5,106	10,408	10,169	12,582	11,603	11,933	7,148	13,578	13,784	9,263
新疆	10,691	10,334	13,307	10,670	10,490	12,105	11,000	10,794	12,870	11,354	10,842	16,314
極差	22,052	21,820	24,769	29,405	29,377	23,631	24,453	24,959	18,271	29,891	30,080	54,581
極差率	4.89	4.66	8.30	6.08	6.05	7.62	4.77	4.88	4.44	4.72	4.87	13.11
標準差	5,478	5,514	5,950	6,537	6,557	6,196	6,280	6,361	5,419	7,916	7,962	10,608
變異係數	0.500	0.491	0.687	0.591	0.582	0.656	0.526	0.521	0.583	0.608	0.601	0.988

說明：在計算標準差時，因西藏的農村部分為空缺值（沒有農村高中），N取值30，其餘N取值31。  
資料來源：作者自行整理。

### (一) 合計的高中生平均學校固定資產總值分析

由表 2 可知，全國合計的普通高中生平均學校固定資產總值從 2003 年的人民幣 10,955 元，增加到 2004 年的人民幣 11,063 元，增加到 2005 年的人民幣 11,929 元，再增加到 2006 年的人民幣 13,013 元。高中生平均學校固定資產總值在 2003 年高於全國平均水準人民幣 10,955 元的地區有 12 個，其中最高五個地區由低至高依次是廣東 (18,152/7,197) (括弧中前者資料為學生平均值，後者為學生差距平均值，「-」表示生均值比全國平均值低，下同)、浙江 (20,165/9,210)、海南 (2,2221/11,266)、北京 (22,270/11,315)、上海 (27,722/16,767)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是甘肅 (5,670/-5,285)、河南 (6,281/-4,674)、廣西 (6,325/-4,630)、貴州 (6,448/-4,507)、青海 (6,505/-4,450)。高中生平均學校固定資產總值在 2006 年高於全國平均水準 13,013 元的地區有 11 個，其中最高五個地區由低至高依次是江蘇 (19,798/6,785)、浙江 (25,030/12,017)、西藏 (29,505/16,492)、北京 (36,736/23,723)、上海 (37,923/24,910)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是甘肅 (8,032/-4,981)、貴州 (8,099/-4,914)、內蒙古 (8,221/-4,792)、河南 (8,294/-4,719)、陝西 (8,516/-4,497)。

綜觀 2003-2006 的 4 年間，甘肅 (2003、2005-2006)、青海 (2004) 始終是高中生平均學校固定資產總值最小的地區，其變化趨勢是 5670 元↗5794↗6485↗8032；上海 (2003、2006)、西藏 (2004)、北京 (2005) 始終是高中生平均學校固定資產總值最大的地區，其變化趨勢是人民幣 27,722 元↗35,199↘30,938↗37,923。兩者間的極差變化趨勢是人民幣 22,052 元↗29,405↘24,453↗29,891，極差率變化趨勢是 4.89↗6.08↘4.77↘4.72，說明極大值與極小值地區間的絕對差距是在增大，但是其相對差距卻略有減小。這四年間高中生平均學校固定資產總值的標準差變化趨勢是人民幣 5,478 元↗6,537↘6,280↗7,916，變異係數的變化趨勢是 0.500↗0.591↘0.526↗0.608，說明各地區與全國平均值間 (也就是各地區間) 的相對差距還在加大，儘管 2004-2005 年間有所下降，但差距仍然要大於 2004 年的水準。

### (二) 城鎮高中生平均學校固定資產總值分析

由表 2 可知，全國城鎮的普通高中生平均學校固定資產總值從 2003 年的人民幣 11,231 元，增加到 2004 年的人民幣 11,273 元，增加到 2005 年的人民幣 12,212 元，再增加到 2006 年的 13,244 元。高中生平均學校固定資產總值在 2003 年高於全國平均水準 11,231 元的地區有 12 個，其中最高五個地區由低至高依次是江蘇 (19,047/7,816)、浙江 (20,199/8,968)、北京 (22,121/10,890)、海南 (22,465/11,234)、

上海 (27,783/16,552)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是甘肅 (5,963/-5,268)、廣西 (6,346/-4,885)、青海 (6,452/-4,779)、貴州 (6,477/-4,754)、河南 (6,554/-4,677)。高中生平均學校固定資產總值在 2006 年高於全國平均水準人民幣 13,244 元的地區有 11 個，其中最高五個地區由低至高依次是江蘇 (21,780/8,536)、浙江 (25,273/12,029)、西藏 (29,505/16,261)、北京 (37,308/24,064)、上海 (37,861/24,617)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是貴州 (7,781/-5,463)、甘肅 (8,119/-5,125)、內蒙古 (8,160/-5,084)、河南 (8,482/-4,762)、廣西 (8,587/-4,657)。

綜觀甘肅 (2003、2005)、貴州 (2004、2006) 始終是高中生平均學校固定資產總值最小的地區，其變化趨勢是人民幣 5,963 元 \ 5,822 / 6,437 / 7,781；上海 (2003、2006)、西藏 (2004)、北京 (2005) 始終是高中生平均學校固定資產總值最大的地區，其變化趨勢是人民幣 27,783 元 / 35,199 \ 31,396 / 37,861。兩者間的極差變化趨勢是人民幣 21,820 元 / 29,377 \ 24,959 / 30,080，極差率變化趨勢是 4.66 / 6.05 \ 4.88 \ 4.87，說明極大值與極小值地區間的絕對與相對差距還在增大，儘管中間有些年份在下降，但 2006 年仍然高於 2003 年水準。這 4 年間高中生平均學校固定資產總值的標準差變化趨勢是人民幣 5,514 元 / 6,557 \ 6,361 / 7,962，變異係數的變化趨勢是 0.491 / 0.582 \ 0.521 / 0.601，說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距仍在增大，儘管在 2004-2005 年間有所下降，但差距仍高於 2003 年的水準。

### （三）農村高中生平均學校固定資產總值分析

由表 2 可知，全國農村的普通高中生平均學校固定資產總值從 2003 年的人人民幣 8,655 元，增加到 2004 年的人人民幣 9,452 元，減小到 2005 年的人人民幣 9,303 元，再增加到 2006 年的人人民幣 10,742 元。高中生平均學校固定資產總值在 2003 年高於全國平均水準 8,655 元的地區有 12 個，其中最高五個地區由低至高依次是山東 (16,112/7,457)、海南 (18,820/10,165)、廣東 (19,506/10,851)、上海 (22,029/13,374)、北京 (28,160/19,505)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是河南 (3,391/-5,264)、甘肅 (3,927/-4,728)、陝西 (3,991/-4,664)、湖北 (4,831/-3,824)、四川 (5,077/-3,578)。高中生平均學校固定資產總值在 2006 年高於全國平均水準人民幣 10,742 元的地區有 14 個，其中最高五個地區由低至高依次是天津 (21,181/10,439)、廣東 (23,419/12,677)、山東 (26,358/15,616)、北京 (27,113/16,371)、上海 (59,088/48,346)；低於全國平均水準的最小五個地區由低至高依次是廣西 (4,507/-6,235)、湖北 (5,574/-5,168)、陝西 (5,849/-4,893)、河南 (5,967/-4,775)、遼寧 (6,509/-4,233)。

綜觀 2003-2006 年間，河南（2003）、青海（2004）、陝西（2005）、廣西（2006）始終是高中生平均學校固定資產總值最小的地區，其變化趨勢是人民幣 3,391 元↗3,567↗5,304↘4,507；北京（2003）、浙江（2004）、廣東（2005）、上海（2006）始終是高中生平均學校固定資產總值最大的地區，其變化趨勢是人民幣 28,160 元↘27,198↘23,575↗59,088。兩者間的極差變化趨勢是人民幣 24,769 元↘23,631↘18,271↗54,581，極差率變化趨勢是 8.30↘7.62↘4.44↗13.11，說明極大值與極小值地區間的絕對與相對差距還在不斷增大，雖然前 3 年呈減小趨勢，但 2005-2006 年間回升得非常快，並遠遠高於 2003 年的水準。這 4 年間高中生平均學校固定資產總值的標準差變化趨勢是人民幣 5,950 元↗6,196↘5,419↗10,608，變異係數的變化趨勢是 0.687↘0.656↘0.583↗0.988，說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在加大，儘管前 3 年有所減小，但是 2006 年比 2005 年增大很多，且高於 2003 年水準。

2003-2006 年，普通高中生平均學校固定資產總值差距平均值的變化情況如圖 7-圖 9 所示。

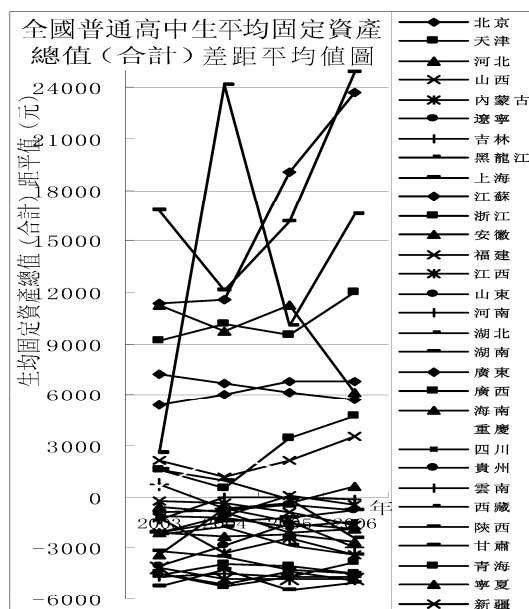


圖 7 高中生平均固定資產總值（合計）差距平均值圖

資料來源：作者自行整理。

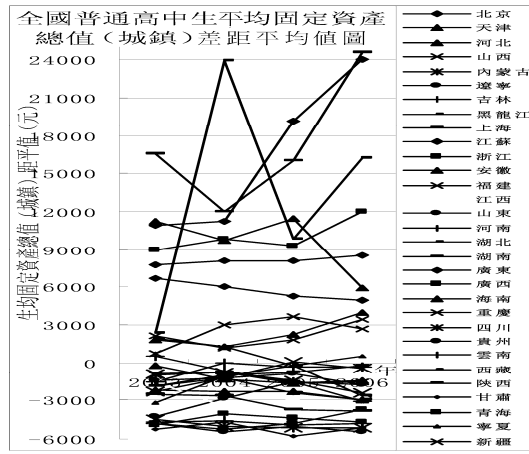


圖 8 高中生平均固定資產總值（城鎮）差距平均值  
資料來源：作者自行整理。

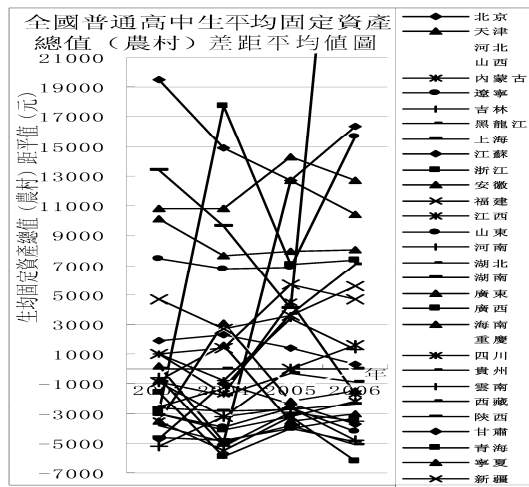


圖 9 高中生平均固定資產總值（農村）差距平均值  
說明：上海 2006 農村 48,346 數值太大沒有放入圖中，做去除處理。  
資料來源：作者自行整理。

由圖 7-圖 9 可知，各省區市間的差距或各省區市與全國均值間的相對差距有增大趨勢，表現在圖上就是各曲線向右的開口增大，西藏、上海、北京、浙江與其他省份的差距相當大，合計與城鎮部分海南、江蘇、廣東等地也明顯高於其他地區，而甘肅、青海、貴州、內蒙古、河南、廣西、陝西等地則始終處於最低位置，與發達地區的差距不斷增大，且無縮小跡象。農村部分的北京、

廣東、浙江、海南、山東、新疆位於最高位置，與其他地區的差距很大，陝西、青海、四川、甘肅、湖北、河南、遼寧、湖南等地則始終處於最低位置，與發達地區的差距在不斷增大，並無縮小跡象，絕大多數省份呈 W 型變化態勢。

#### （四）普通高中生平均學校固定資產總值的城鄉差分析

2003 年普通高中生平均學校固定資產總值城鄉差距最大且城鎮低於農村的是山東（-6,280）、北京（-6,039）、新疆（-2,973），有 7 個省份的城鎮要低於農村，其餘 23 個省份是城鎮要高於農村（西藏除外，沒有農村高中），城鎮比農村高人民幣 1,000 元以上的省份有 19 個，高於人民幣 4,000 元以上的省份有 9 個，全國的平均城鄉差為人民幣 2,576 元，高於這一水準的省份有 17 個（除去西藏，沒有農村高中），其中最高（且高出人民幣 5,000 元的）地區為四川（5,161）、黑龍江（5,376）、上海（5,754）、重慶（6,734）、江蘇（8,516）、浙江（14,424）。2006 年普通高中生平均學校固定資產總值城鄉差距（城鎮低於農村）最大的是上海（-21,227），其次是山東（-14,835）、貴州（-10,047），全國有 8 個省份的城鎮高中生平均學校固定資產總值比農村的要低，其餘 22 個省份均是城鎮比農村要高（西藏除外，沒有農村高中），城鎮比農村高出人民幣 1,000 元的省份有 18 個，高出人民幣 4,000 元的有 10 個，全國的平均城鄉差為人民幣 2,502 元，高出這一水準的省份有 15 個（除去西藏，沒有農村高中），其中最高（且高出人民幣 5,000 元的）地區為重慶（5,366）、浙江（7,159）、北京（10,195）、江蘇（10,705）。總的來說絕大多數省份在 2003-2006 年間均是城鎮高於農村，絕大多數省份的生均固定資產總值還是城鎮比農村要高出人民幣 2,000 元以上，說明與農村比城鎮擁有更好（多）的硬體教育資源，即多數曲線位於橫軸上方，且 2004-2006 年間有所增大，2004 年城鄉差距是最小的。有幾個省份的變化比較特殊，如浙江的城鄉差在 2003-2004 年間由 14,424 驟減至 -6.063，減幅超過 20.487 元，2005 年又飆升到 5.117，升幅達 11.180 元，2006 年的城鄉差距比 2005 年的增加了人民幣 2.042 元；北京的城鄉差則從 2003 年的 -6,039 驟減至 2004 年的 -1,815，減幅達人民幣 4,224 元，之後在 2004-2005 年間又驟然回升，升幅達 11,177 元，2006 年的城鄉差距比 2005 年的增加了人民幣 833 元；天津的城鄉差變化也是非常特殊的，2003-2004 年由人民幣 4,128 元升至 8,061 元，增加人民幣 3,933 元，2005 年又驟然降至 -7,591 元，降幅達人民幣 15,652 元，2006 年又略微回升至 -4,006 元，升幅為人民幣 3,485 元；山東 2003-2004 年由 -6,280 元升至 -6,191 元，增加人民幣 89 元，2005 年又降至 -4,830 元，降幅達人民幣 1,361 元，2006 年又驟然降至 -14,835 元，降幅達人民幣 10,005

元；貴州則是四年間曲線一直呈向下走向的，從 2003 年的城鎮高於農村人民幣 396 元降至 2004 年的城鎮比農村低人民幣 2,329 元，再降至 2005 年的-5,766 元，降幅為人民幣 3,437 元，又驟然降至 2006 年的-10,047 元，減幅達人民幣 4,281 元。

2003-2006 年間全國各地區普通高中生平均學校固定資產總值的城鄉差及學生平均固定資產總值的極差、標準差、極差率、變異係數變化情況如圖 10-圖 12 所示。

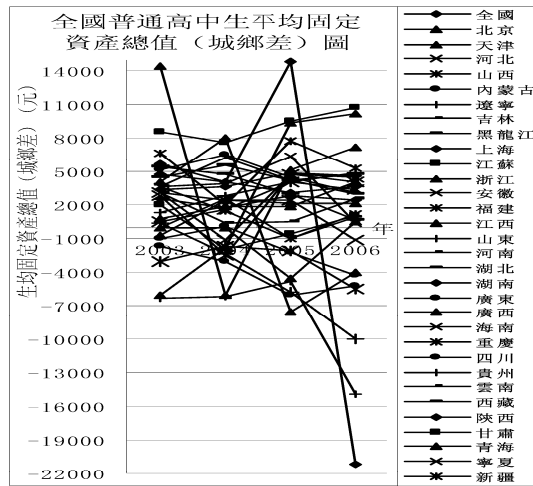


圖 10 高中生平均固定資產總值（城鄉差）圖  
資料來源：作者自行整理。

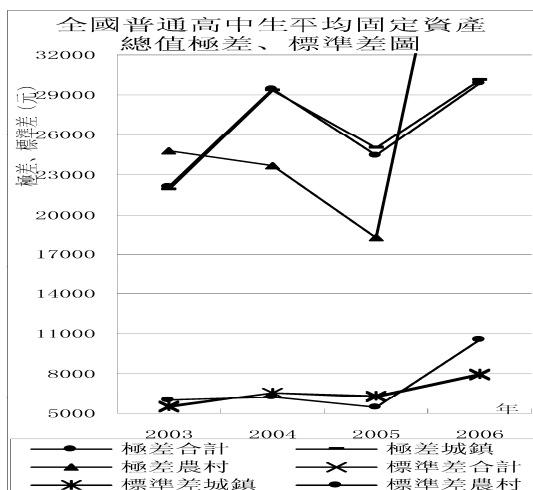


圖 11 高中生平均固定資產總值極差、標準差圖  
資料來源：作者自行整理。

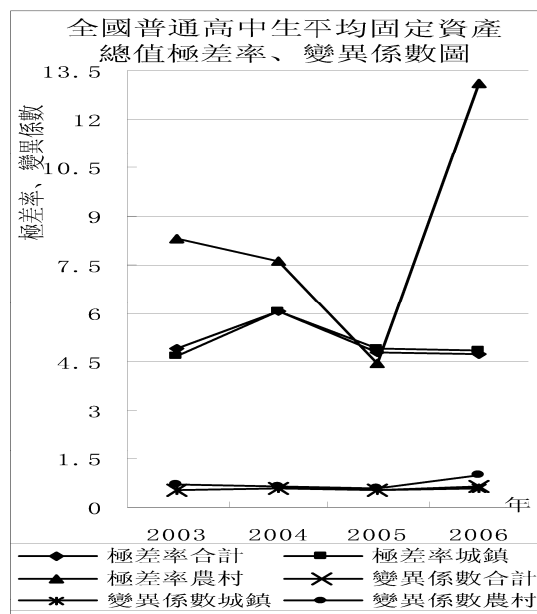


圖 12 高中生平均固定資產總值極差率、變異係數圖

說明：在極差、標準差圖中，極差農村 2006 年數值 54,581 太大沒有放入圖中，做去除處理。  
資料來源：作者自行整理。

總的來說，普通高中生平均學校固定資產總值各地區間的相對差距還在加大。

### 三、全國各省區市普通高中生平均圖書冊數分析

表 3 顯示全國各省區市在 2003-2006 年間普通高中生平均圖書冊數情況。由表 3 可知，全國合計的普通高中生平均圖書冊數從 2003 年的 22.64 冊，減小到 2004 年的 21.94 冊，再減小到 2005 年的 21.86 冊，增加到 2006 年的 22.52 冊。2003 年高於全國平均水準 22.64 冊的地區有 12 個，2006 年高於全國平均水準 22.52 冊的地區有 11 個。城鎮的普通高中生平均圖書冊數從 2003 年的 22.60 冊，減小到 2004 年的 21.95 冊，增加到 2005 年的 21.96 冊，再增加到 2006 年的 22.54 冊。2003 年高於全國平均水準 22.60 冊的地區有 12 個，2006 年高於全國平均水準 22.54 冊的地區有 11 個。農村的普通高中生平均圖書冊數從 2003 年的 22.96 冊，減小到 2004 年的 21.84 冊，再減少到 2005 年的 20.90 冊，增加到 2006 年的 22.24 冊。2003 年高於全國平均水準 22.96 冊的地區有 14 個，2006 年高於全國平均水準 22.24 冊的地區有 19 個。

表3 全國各地區普通高中生平均圖書冊數表

單位：冊

地區	2003年			2004年			2005年			2006年		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
全國	22.64	22.60	22.96	21.94	21.95	21.84	21.86	21.96	20.90	22.52	22.54	22.24
北京	59.02	58.86	65.38	53.23	53.35	47.37	53.66	53.68	53.15	60.66	61.22	51.23
天津	31.75	34.79	9.31	29.49	32.86	6.69	29.05	32.27	6.42	31.05	35.06	5.92
河北	19.21	19.01	21.53	17.84	17.56	21.38	18.51	18.32	21.25	18.71	18.42	22.26
山西	20.68	20.93	17.16	21.76	22.31	15.50	21.45	22.21	13.23	21.12	21.62	15.39
內蒙古	18.60	18.35	27.86	17.83	17.69	24.72	16.14	15.90	25.77	15.70	15.53	27.49
遼寧	15.51	16.06	8.81	15.34	16.07	7.02	16.68	17.40	7.60	17.51	18.08	9.85
吉林	17.11	16.81	30.88	17.07	17.14	15.35	15.92	15.80	20.45	16.52	16.24	26.43
黑龍江	15.57	14.69	23.40	14.61	13.98	20.22	14.28	13.53	23.77	14.47	13.77	22.57
上海	39.87	39.83	43.79	41.18	41.17	42.10	41.69	41.85	30.84	47.21	47.10	83.69
江蘇	30.25	30.98	28.68	29.76	30.19	28.69	29.78	29.91	29.16	28.80	29.67	24.97
浙江	30.46	30.51	12.04	30.57	30.59	27.05	31.56	31.58	30.63	33.67	33.84	29.00
安徽	22.75	22.92	21.99	20.74	20.79	20.47	20.05	20.05	20.03	19.79	19.82	19.65
福建	43.94	44.02	43.17	42.96	43.43	38.54	40.66	40.55	42.22	41.78	41.49	44.07
江西	18.18	17.79	22.77	18.07	17.87	20.73	17.82	17.55	21.43	19.11	19.01	20.08
山東	14.95	14.91	15.94	15.08	14.92	19.50	15.60	15.39	21.60	16.49	16.10	25.09
河南	14.49	15.02	8.79	13.85	14.18	10.34	14.09	14.37	11.05	15.37	15.61	12.37
湖北	15.35	16.06	10.44	13.96	14.53	10.22	13.36	14.01	9.80	14.38	14.98	10.46
湖南	20.51	21.75	13.99	19.71	20.71	14.74	19.56	20.64	13.89	20.00	20.94	15.54
廣東	40.48	38.59	49.94	39.48	37.07	52.29	38.26	37.16	48.25	38.85	38.16	45.97
廣西	24.64	24.60	26.14	23.99	23.93	25.76	23.88	23.81	28.80	25.13	25.15	23.12
海南	31.17	30.64	38.54	29.07	28.37	38.88	24.30	23.74	30.81	24.50	24.00	30.22
重慶	17.21	17.19	17.60	17.20	18.78	14.63	17.20	17.49	16.57	18.06	17.64	22.31
四川	17.79	18.44	10.80	18.22	19.05	11.18	18.47	19.07	12.05	19.53	19.75	13.71
貴州	17.85	17.39	23.78	19.03	18.47	26.78	20.51	20.06	28.75	22.04	21.27	45.51
雲南	26.55	26.44	27.87	23.76	23.80	23.28	25.11	25.36	21.70	21.23	21.17	22.44
西藏	14.51	14.51	0.00	12.62	12.62	0.00	14.19	14.19	0.00	30.53	30.53	0.00
陝西	20.10	21.50	14.64	19.39	20.30	16.82	19.66	20.14	18.27	19.78	20.10	18.87
甘肅	20.17	20.57	17.84	18.83	19.48	14.89	18.59	18.21	22.51	18.56	18.44	19.91
青海	22.63	22.96	18.82	22.24	22.16	23.19	21.72	22.64	13.31	23.33	23.39	23.01
寧夏	19.18	17.91	26.43	17.63	16.30	29.71	17.79	17.66	19.51	17.68	17.22	27.39
新疆	23.53	21.12	41.16	21.62	19.57	37.96	20.87	18.45	42.86	22.13	18.80	54.39
極差	44.53	44.35	56.59	40.61	40.73	45.6	40.3	40.15	46.73	46.28	47.45	77.77
極差率	4.07	4.06	7.44	4.22	4.23	7.82	4.02	3.97	8.28	4.22	4.45	14.14
標準差	10.27	10.25	13.57	9.71	9.69	11.77	9.50	9.55	11.62	10.58	10.78	16.16
變異係數	0.454	0.454	0.591	0.443	0.441	0.539	0.435	0.435	0.556	0.470	0.478	0.727

說明：在計算標準差時，因西藏的農村部分為空缺值（沒有農村高中），N取值30，其餘N取值31。  
資料來源：作者自行整理。

2003 年普通高中生平均圖書冊數城鄉差距最大且城鎮比農村低的是新疆 (-20.04, 「-」表示城鎮比農村低)、吉林 (-14.07)、廣東 (-11.35), 城鎮比農村低省份有 16 個, 其餘 14 個 (西藏沒有農村高中除外) 省份的城鎮高中生平均圖書冊數比農村的大, 全國的平均城鄉差為-0.36 冊, 城鎮比農村低這一水準以上的地區有 16 個, 城鎮比農村低 4 冊以上的地區有 10 個, 低 1 冊以上的地區有 15 個, 城鎮高於農村 4 冊以上的地區有 9 個, 其中最大為遼寧 (7.25)、四川 (7.64)、湖南 (7.76)、浙江 (18.47)、天津 (25.48)。2006 年普通高中生平均圖書冊數城鄉差距最大且城鎮比農村低的是上海 (-36.59)、新疆 (-35.59)、貴州 (-24.24), 城鎮比農村低省份有 16 個, 城鎮比農村低 10 冊以上的地區有 6 個, 低 4 冊以上的地區有 11 個, 低 1 冊以上的地區有 16 個, 全國的平均城鄉差為 0.30 冊, 城鎮比農村高且高於這一水準以上的地區有 13 個, 有 14 個 (西藏沒有農村高中除外) 省份的城鎮比農村的要高, 其中最高為四川 (6.04)、山西 (6.23)、遼寧 (8.23)、北京 (9.99)、天津 (29.14)。總的來說, 天津的城鄉差最大, 在 25.48-29.14 冊之間, 比其他地區的城鄉差要高出 14 冊以上; 遼寧、內蒙古、湖南在 2003-2006 年間的城鄉差一直 5-10 冊之間, 山西在 2004-2006 年間以及湖北、河南、陝西在 2003 年也進入這一區間; 湖北、河南、浙江、陝西在 2004-2006 年間以及江蘇、安徽的城鄉差一直在 0-5 冊這個區間; 新疆的城鎮比農村低得很多, 低 18.39-35.59 冊之間, 且在 2004-2006 年間從最高點迅速下降; 城鎮比農村低得第二多的是廣東, 低 7.81-15.22 冊之間, 在 2004-2006 年間從最低點逐步上升; 北京則是在 2003 年城鎮比農村低 6.52 冊, 到 2004 年反而變成城鎮比農村高 5.98 冊, 2005 年城鄉差又下降到 0.53 冊, 2006 年又反彈到 9.99 冊; 上海在 2003 年是城鎮比農村低 3.96 冊, 2004 年上升到比農村低 0.93 冊, 2005 年進一步上升到城鎮比農村高 11.01 冊, 2006 年則反而下降為城鎮比農村低 36.59 冊, 比 2005 年下降了 47.60 冊; 青海在 2003 年城鎮比農村高 4.14 冊, 2004 年下降為城鎮比農村低 1.03 冊, 2005 年又上升至城鎮比農村高 9.33 冊, 升幅達 10.36 冊, 2006 年又驟然降至城鎮比農村高 0.38 冊, 降幅達 8.95 冊; 河北、江西、山東、黑龍江、四川、貴州、海南、寧夏、廣東、新疆在這四年間始終是城鎮低於農村, 且它們城鎮比農村低的程度依上述順序依次增大。

綜觀 2003-2006 年間之合計部分, 河南 (2003)、西藏 (2004)、湖北 (2005-2006) 始終是高中生平均圖書冊數最小的地區, 其變化趨勢是 14.49 冊 $\searrow$ 12.62 $\nearrow$ 13.36 $\nearrow$ 14.38; 北京始終是高中生平均圖書冊數最多的地區, 其變化

趨勢是 59.02 冊 $\searrow$ 53.23 $\nearrow$ 53.66 $\nearrow$ 60.66。兩者間的極差變化趨勢是 44.53 冊 $\searrow$ 40.61 $\searrow$ 40.30 $\nearrow$ 46.28，極差率變化趨勢是 4.07 $\nearrow$ 4.22 $\searrow$ 4.02 $\nearrow$ 4.22，說明極大值與極小值地區間的相對與絕對差距都在增大，儘管部分年份有所減小，但仍然沒有高於 2003 年的水準。2003-2006 年間高中生均圖書冊數的標準差變化趨勢是 10.27 冊 $\searrow$ 9.71 $\searrow$ 9.50 $\nearrow$ 10.58，變異係數的變化趨勢是 0.454 $\searrow$ 0.443 $\searrow$ 0.435 $\nearrow$ 0.470，此說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在逐步增大，儘管 2003-2005 年間逐年下降，但 2006 年回升後仍高於 2003 年的水準。

城鎮部分西藏（2003-2004）、黑龍江（2005-2006）始終是高中生平均圖書冊數最少的地區，其變化趨勢是 14.51 冊 $\searrow$ 12.62 $\nearrow$ 13.53 $\nearrow$ 13.77；北京始終是高中生平均圖書冊數最大的地區，其變化趨勢是 58.86 冊 $\searrow$ 53.35 $\searrow$ 53.68 $\nearrow$ 61.22。兩者間的極差變化趨勢是 44.35 冊 $\searrow$ 40.73 $\searrow$ 40.15 $\nearrow$ 47.45，極差率變化趨勢是 4.06 $\nearrow$ 4.23 $\searrow$ 3.97 $\nearrow$ 4.45，說明 2003-2006 年間最大地區與最小地區之間的相對與絕對差距都在增大，儘管部分年份有所減小，但仍然沒有高於 2003 年的水準。這四年間高中生平均圖書冊數的標準差變化趨勢是 10.25 冊 $\searrow$ 9.69 $\searrow$ 9.55 $\nearrow$ 10.78；變異係數的變化趨勢是 0.454 $\searrow$ 0.441 $\searrow$ 0.435 $\nearrow$ 0.478，說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距還在增大，儘管 2003-2005 年間逐年下降，但 2006 年回升後仍高於 2003 年的水準。

農村部分河南（2003）、天津（2004-2006）始終是高中生平均圖書冊數最小的地區，其變化趨勢是 8.79 冊 $\searrow$ 6.69 $\searrow$ 6.42 $\searrow$ 5.92；北京（2003、2005）、廣東（2004）、上海（2006）始終是高中生均圖書冊數最大的地區，其變化趨勢是 65.38 冊 $\searrow$ 52.29 $\nearrow$ 53.15 $\nearrow$ 83.69。兩者間的極差變化趨勢是 56.59 冊 $\searrow$ 45.60 $\nearrow$ 46.73 $\nearrow$ 77.77，極差率變化趨勢是 7.44 $\nearrow$ 7.82 $\nearrow$ 8.28 $\nearrow$ 14.14，此說明最大值與最小值之間的相對與絕對差距都在增加，而且相對差距增加了近 1 倍。2003-2006 年間高中生平均圖書冊數的標準差變化趨勢是 13.57 冊 $\searrow$ 11.77 $\searrow$ 11.62 $\nearrow$ 16.16，變異係數的變化趨勢是 0.591 $\searrow$ 0.539 $\nearrow$ 0.556 $\nearrow$ 0.727，說明各地區與全國平均值間（也就是各地區間）的相對差距略仍在增大，儘管在 2003-2004 年間有所減小，但 2004-2006 年間逐年增加，仍然要高於 2003 年的相對差距水準。總之，各地區間的相對差距是農村大於合計，合計大於城鎮。

2003-2006 年間，全國各地區普通高中生平均圖書冊數的城鄉差及學生平均圖書冊數的極差、標準差、極差率、變異係數變化情況如圖 13-圖 15 所示。

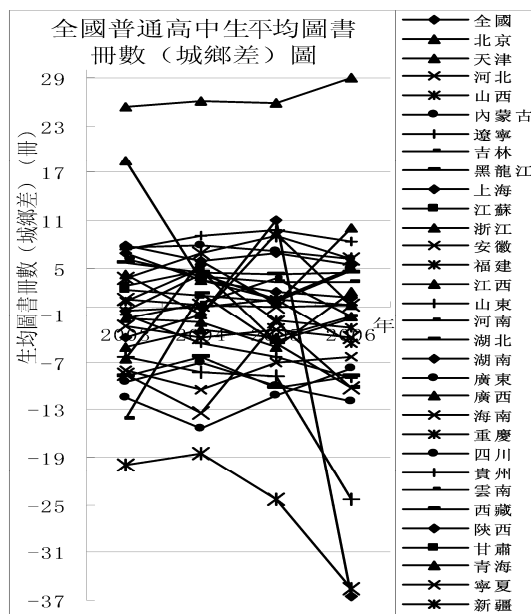


圖 13 高中生平均圖書冊數(城鄉差)圖  
資料來源：作者自行整理。

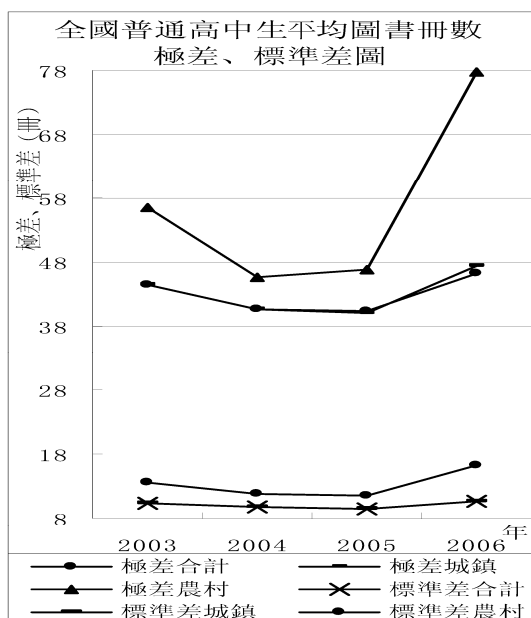


圖 14 高中生平均圖書冊數極差、標準差圖  
資料來源：作者自行整理。

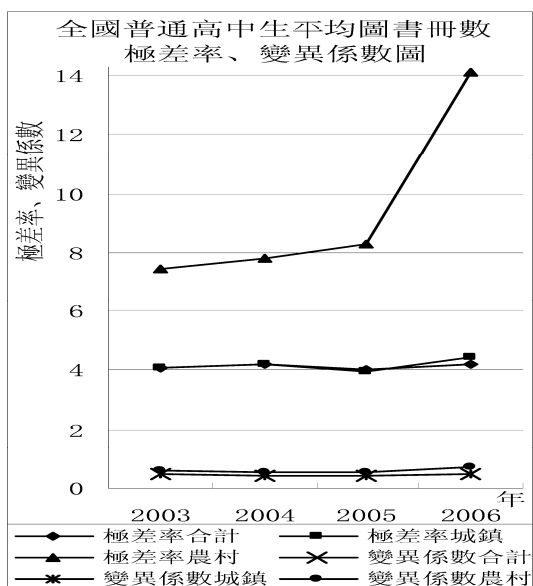


圖 15 高中生平均圖書冊數極差率、變異係數圖  
資料來源：作者自行整理。

2003-2006 年間，普通高中生平均圖書冊數差距平均值的變化情況，如圖 16-圖 18 所示。

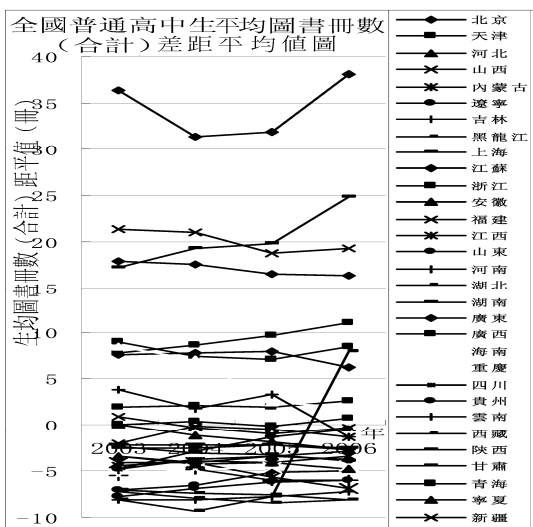


圖 16 高中生平均圖書冊數(合計)差距平均值圖  
資料來源：作者自行整理。

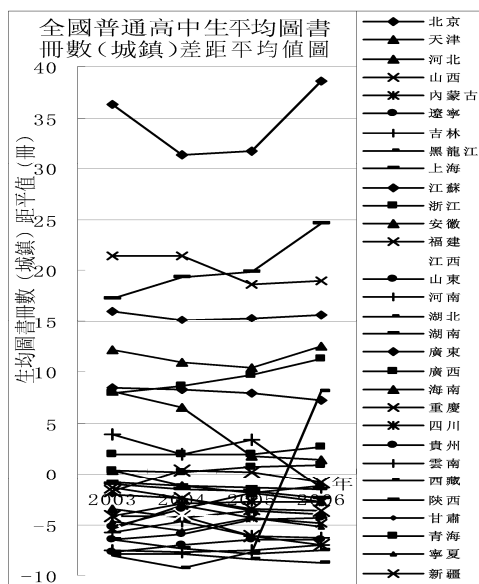


圖 17 高中生平均圖書冊數(城鎮)差距平均值圖  
資料來源：作者自行整理。

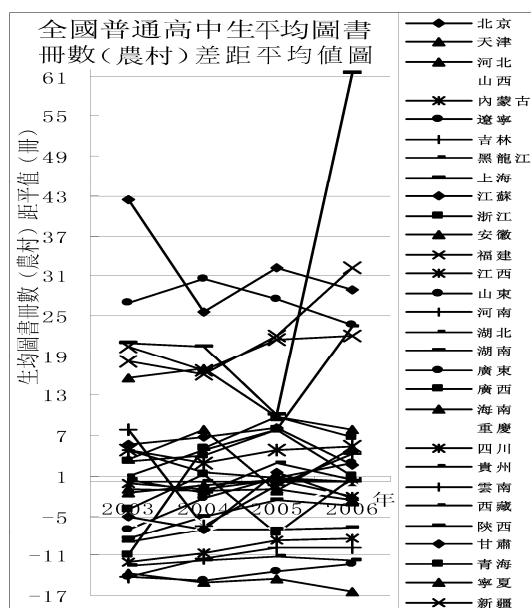


圖 18 高中生平均圖書冊數(農村)差距平均值圖  
資料來源：作者自行整理。

由圖 16-圖 18 可知，合計部分中北京遠遠高於其他省份，高出全國平均值 31.80-38.14 冊之間，呈 U 型增長趨勢；福建、上海、廣東居第二高位，高出全國均值 16-25 冊之間，其中上海一直呈遞增趨勢，17.23 冊增加到 24.69 冊，廣東呈遞減趨勢，從 17.84 降至 16.33 冊，福建從 2003 年的 21.3 冊逐年降至 2005 年的 18.8 冊，2006 年又升至 19.26 冊；第三高位的是浙江、江蘇、天津、海南（2003-2004 年），高出均值 7.13-11.15 冊之間，浙江呈遞增趨勢，江蘇在 2003-2005 年呈逐年遞增，2006 年有所下降，天津在 2003-2005 年呈逐年遞減，2006 年有所上升；河南、湖北、山東、黑龍江、遼寧、吉林、內蒙古、重慶、江西、四川、寧夏、河北、甘肅等地則始終處於最低位，且低於全國均值 2.47-8.15 冊之間，其與全國平均值的偏離距離依上述次序依次減小；西藏比較特殊，在 2003-2005 年始終低於平均值 7.67-9.32 冊之間，2006 年反彈反而是高於全國平均值 8.01 冊；總趨勢絕大多數低於平均值的省份在靠近平均值水準，絕大多數高於全國平均值的省份在 2003-2005 年也是在向著靠近平均值水準的方向發展，但是在 2006 年多數省份又開始遠離全國平均值水準。城鎮部分變化趨勢與合計部分基本類似。農村部分變化情況比較複雜，北京、廣東居第一高位，高出平均值 25.53-42.42 冊之間，北京在 2003-2004 年有較大幅度下降，2004-2005 年有所回升，低於 2003 年水準，2006 年又有所下降，廣東在 2003-2004 年從 26.98 冊增至 30.45 冊，之後逐年下降至 2006 年 23.73 冊；處於第二高位的是上海（2006 年高達 61.45 冊，比第一高位還要高，2005 年 9.94 冊可以不歸入第二高位）、福建、新疆（2006 年高達 32.15 冊，比第一高位的北京 2003 年的值稍微低些）、海南（2003-2004 年），高出平均值 15.58-21.83 冊之間，上海 2003-2005 年逐年遞減，2006 年迅速反彈回升，福建、新疆 2003-2004 年有所降低，之後逐年遞增；天津、遼寧、湖北、河南、四川、陝西則始終處於最低位，且它們與全國平均值的偏離距離依上述次序依次減小，天津在 2006 年比全國平均值低達 16.32 冊，為最大差距；總的趨勢是絕大多數低於平均值的省份在向著靠近平均值水準的方向發展。總的來說，普通高中生平均圖書冊數各地間的相對差距仍在增大。

#### 四、全國各省區市普通高中生平均電腦台數分析

表 4 顯示全國各省區市在 2003-2006 年間普通高中生平均電腦台數情況。

表 4 全國各地區普通高中生平均電腦台數表

單位：台

地區	2003 年			2004 年			2005 年			2006 年		
	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村	合計	城鎮	農村
全國	0.092	0.094	0.077	0.096	0.098	0.082	0.100	0.102	0.085	0.106	0.107	0.095
北京	0.222	0.221	0.261	0.239	0.238	0.290	0.276	0.277	0.252	0.350	0.351	0.342
天津	0.152	0.164	0.060	0.164	0.181	0.054	0.179	0.196	0.058	0.195	0.216	0.065
河北	0.078	0.080	0.059	0.083	0.084	0.070	0.088	0.089	0.078	0.096	0.095	0.106
山西	0.081	0.081	0.083	0.091	0.092	0.078	0.093	0.094	0.077	0.101	0.102	0.089
內蒙古	0.076	0.075	0.110	0.075	0.075	0.087	0.074	0.073	0.092	0.079	0.078	0.132
遼寧	0.089	0.093	0.049	0.092	0.095	0.058	0.098	0.101	0.062	0.102	0.104	0.085
吉林	0.095	0.095	0.106	0.091	0.093	0.057	0.092	0.093	0.072	0.093	0.093	0.103
黑龍江	0.101	0.099	0.117	0.098	0.096	0.113	0.096	0.094	0.122	0.102	0.100	0.124
上海	0.197	0.197	0.200	0.224	0.225	0.174	0.263	0.264	0.174	0.323	0.323	0.407
江蘇	0.117	0.130	0.088	0.123	0.135	0.095	0.134	0.143	0.091	0.138	0.149	0.086
浙江	0.130	0.130	0.045	0.140	0.141	0.111	0.149	0.150	0.117	0.164	0.165	0.124
安徽	0.089	0.092	0.076	0.095	0.096	0.088	0.093	0.094	0.087	0.093	0.093	0.093
福建	0.125	0.127	0.105	0.133	0.135	0.114	0.139	0.139	0.129	0.145	0.147	0.132
江西	0.077	0.077	0.084	0.081	0.081	0.080	0.081	0.081	0.083	0.086	0.086	0.084
山東	0.078	0.078	0.092	0.083	0.083	0.093	0.086	0.086	0.091	0.091	0.089	0.132
河南	0.052	0.054	0.038	0.053	0.054	0.042	0.055	0.056	0.043	0.058	0.059	0.048
湖北	0.055	0.058	0.031	0.056	0.059	0.036	0.057	0.061	0.038	0.060	0.062	0.045
湖南	0.083	0.088	0.058	0.089	0.094	0.064	0.093	0.097	0.070	0.095	0.098	0.080
廣東	0.143	0.145	0.132	0.143	0.143	0.141	0.145	0.144	0.157	0.147	0.147	0.147
廣西	0.082	0.083	0.057	0.086	0.087	0.060	0.089	0.089	0.074	0.093	0.094	0.070
海南	0.128	0.127	0.146	0.124	0.123	0.140	0.124	0.120	0.165	0.124	0.121	0.157
重慶	0.096	0.098	0.075	0.102	0.113	0.086	0.103	0.107	0.094	0.103	0.103	0.101
四川	0.071	0.073	0.046	0.071	0.074	0.047	0.076	0.078	0.056	0.080	0.081	0.058
貴州	0.079	0.078	0.081	0.082	0.080	0.110	0.086	0.084	0.122	0.088	0.085	0.188
雲南	0.077	0.077	0.069	0.086	0.087	0.072	0.095	0.094	0.111	0.100	0.100	0.118
西藏	0.072	0.072	0.000	0.077	0.077	0.000	0.071	0.071	0.000	0.102	0.102	0.000
陝西	0.083	0.089	0.061	0.082	0.088	0.067	0.088	0.093	0.073	0.091	0.096	0.075
甘肅	0.082	0.084	0.069	0.088	0.091	0.073	0.093	0.092	0.105	0.096	0.096	0.098
青海	0.101	0.104	0.069	0.114	0.116	0.084	0.125	0.129	0.093	0.139	0.136	0.156
寧夏	0.111	0.111	0.113	0.113	0.109	0.147	0.118	0.118	0.115	0.117	0.115	0.147
新疆	0.111	0.109	0.123	0.110	0.105	0.155	0.116	0.106	0.200	0.133	0.120	0.260
極差	0.17	0.167	0.23	0.186	0.184	0.254	0.221	0.221	0.214	0.292	0.292	0.362
極差率	4.27	4.09	8.42	4.51	4.41	8.06	5.02	4.95	6.63	6.03	5.95	9.04
標準差	0.038	0.038	0.048	0.042	0.042	0.051	0.050	0.051	0.047	0.064	0.065	0.081
變異係數	0.413	0.404	0.623	0.438	0.429	0.622	0.500	0.500	0.553	0.604	0.607	0.853

說明：在計算標準差時，因西藏的農村部分為空缺值（沒有農村高中），N取值30，其餘N取值31。  
資料來源：作者自行整理。

由表 4 可知，全國合計的普通高中生平均電腦台數從 2003 年的 0.092 台，增加到 2004 年的 0.096 台，增加到 2005 年的 0.100 台，再增加到 2006 年的 0.106 台。2003 年高於全國平均水準 0.092 台的地區有 14 個，2006 年高於全國平均水準 0.106 台的地區有 11 個。城鎮的普通高中生平均電腦台數從 2003 年的 0.094 台，增加到 2004 年的 0.098 台，增加到 2005 年的 0.102 台，再增加到 2006 年的 0.107 台。2003 年高於全國平均水準 0.094 台的地區有 14 個，2006 年高於全國平均水準 0.107 台的地區有 11 個。農村的普通高中生平均電腦台數從 2003 年的 0.077 台，增加到 2004 年的 0.082 台，增加到 2005 年的 0.085 台，再增加到 2006 年的 0.095 台。2003 年高於全國平均水準 0.077 台的地區有 15 個，2006 年高於全國平均水準 0.095 台者有 18 個地區。

2003 年普通高中生平均電腦台數城鄉差距，城鎮比農村低的省份有 12 個，其中差距最大的是北京 (-0.040)、內蒙古 (-0.035)、海南 (-0.019)、黑龍江 (-0.018)、山東 (-0.014)、新疆 (-0.014)、吉林 (-0.011)，其餘 19 個省份的城鎮高中生平均電腦台數比農村的大（西藏除外，因西藏沒有農村高中），全國的平均城鄉差為 0.017 台，城鄉差大於等於這一水準的地區有 13 個（西藏除外），其中最高的為湖南 (0.030)、青海 (0.035)、江蘇 (0.042)、遼寧 (0.044)、浙江 (0.085)、天津 (0.104)。2006 年普通高中生平均電腦台數城鄉差距中城鎮比農村低的省份有 13 個，其中差距最大的是新疆 (-0.140)、貴州 (-0.103)、上海 (-0.084)、內蒙古 (-0.054)、山東 (-0.043)、海南 (-0.036)、寧夏 (-0.032)，城鎮比農村低 0.020 台以上的地區有 9 個，低 0.010 台以上的地區有 12 個；安徽、廣東的城鎮與農村生平均擁有電腦台數相等；有 15 個省份的城鎮高中生平均電腦台數比農村的要高（西藏除外，因西藏沒有農村高中），全國的平均城鄉差為 0.012 台，城鄉差高出這一水準的地區有 11 個（西藏除外），高於 0.020 台的地區有陝西 (0.021)、四川 (0.023)、廣西 (0.024)、浙江 (0.041)、江蘇 (0.063)、天津 (0.151)。

總的來說，在 2003-2005 年間半數以上的省份是城鎮要大於農村，且差距呈減小趨勢，其中浙江、江蘇例外，2003-2004 年減小（浙江的減幅最大，達 0.055 台），之後呈逐年遞增趨勢；上海在 2003-2005 年從 -0.003 台迅速增至 0.090 台，又驟然降至 2006 年的 -0.084 台，降幅達 0.174 台，吉林在 2003-2004 年從 -0.011 台迅速增至 0.036 台，2005 年又降至 0.021 台，2006 年更降至 -0.010 台；北京、寧夏在 2003-2004 年有較大幅度下降，2004-2005 年則有較大幅度增大，2006 年又有較大幅度下降；新疆、貴州則是 4 年間一直呈下降趨勢，且下降幅

度很大，新疆的降幅達 0.126 台（從 2003 年的-0.014 台降至 2006 年的-0.140 台），貴州降幅達 0.100 台（從 2003 年的-0.003 台降至 2006 年的-0.103 台）。山東、內蒙古、黑龍江、海南、貴州、新疆、在這 4 年間也始終是城鎮要低於農村水準，且它們低於農村的水準以上述順序依次增大，即曲線依次往下排列。

綜觀 2003-2006 年間，合計部分河南始終是高中生平均電腦台數最小的地區，其變化趨勢是 0.052 台↗0.053↗0.055↗0.058；北京始終是高中生平均電腦台數最大的地區，其變化趨勢是 0.223 台↗0.239↗0.276↗0.350。兩者間的極差變化趨勢是 0.170 台↗0.186↗0.221↗0.292，極差率變化趨勢是 4.27↗4.51↗5.02↗6.03，說明極大值與極小值地區之間的相對與絕對差距一直在增大；高中生平均電腦台數的標準差變化趨勢是 0.038 台↗0.042↗0.050↗0.064，變異係數的變化趨勢是 0.413↗0.438↗0.500↗0.604，說明各地區與全國平平均值間（也就是各地區間）的相對差距在逐步增大。

城鎮部分河南始終是高中生平均電腦台數最小的地區，其變化趨勢是 0.054 台↗0.054↗0.056↗0.059；北京始終是高中生平均電腦台數最大的地區，其變化趨勢是 0.221 台↗0.238↗0.277↗0.351。兩者間的極差變化趨勢是 0.167 台↗0.184↗0.221↗0.292，極差率變化趨勢是 4.09↗4.41↗4.95↗5.95，此說明 2003-2006 年間最大地區與最小地區之間的相對與絕對差距數量一直在增大；高中生平均電腦台數的標準差變化趨勢是 0.038 台↗0.042↗0.051↗0.065，變異係數的變化趨勢是 0.404↗0.429↗0.500↗0.607，說明各地區與全國平平均值間（也就是各地區間）的相對差距在逐步增加。

農村部分湖北始終是高中生平均電腦台數最小的地區，其變化趨勢是 0.031 台↗0.036↗0.038↗0.045；北京（2003-2005）、上海（2006）始終是高中生平均電腦台數最大的地區，其變化趨勢是 0.261 台↗0.290↘0.252↗0.407。兩者間的極差變化趨勢是 0.230 台↗0.254↘0.214↗0.362，極差率變化趨勢是 8.42↘8.06↘6.63↗9.04，說明最大值與最小值之間的絕對數量上的差距儘管在 2004-2005 年有所減小，但 2006 與 2003 年相比仍在增大，相對差距在 2003-2005 年間呈逐步減小態勢，2005-2006 年又有所增加，高於 2003 年水準，即相對差距仍在增大。2003-2006 年間，高中生平均電腦台數的標準差變化趨勢是 0.048 台↗0.051↘0.047↗0.081，變異係數的變化趨勢是 0.623↘0.622↘0.553↗0.853，說明各地區與全國平平均值間（也就是各地區間）的相對差距在 2003-2005 年有所減小，但 2006 年又迅速回升，且比 2003 年的水準要高，即各地區間的相對差距仍在增大。

總之，普通高中生平均電腦台數各地區間的相對差距是農村大於合計，合

計大於城鎮，各地普通高中生平均電腦台數絕對數量是城鎮大於合計，合計大於農村。2003-2006 年間，全國各地區普通高中生平均電腦台數的城鄉差及生平均電腦台數的極差、標準差、極差率、變異係數變化情況如圖 19-圖 21 所示。

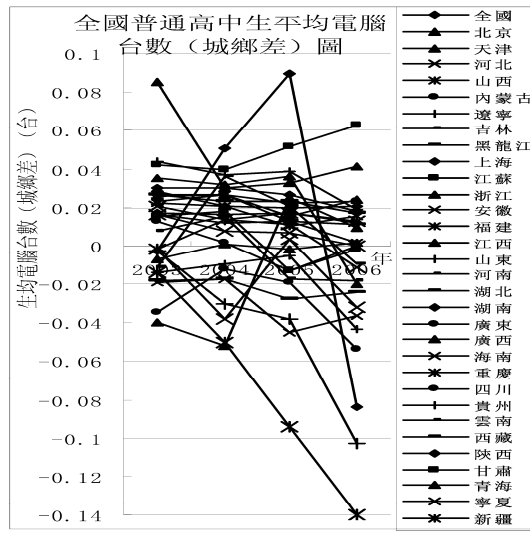


圖 19 高中生平均電腦台數（城鄉差）圖  
資料來源：作者自行整理。

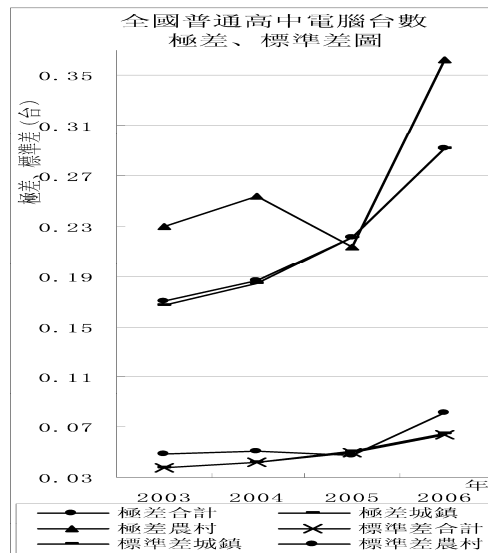


圖 20 高中生平均電腦台數極差、標準差圖  
資料來源：作者自行整理。

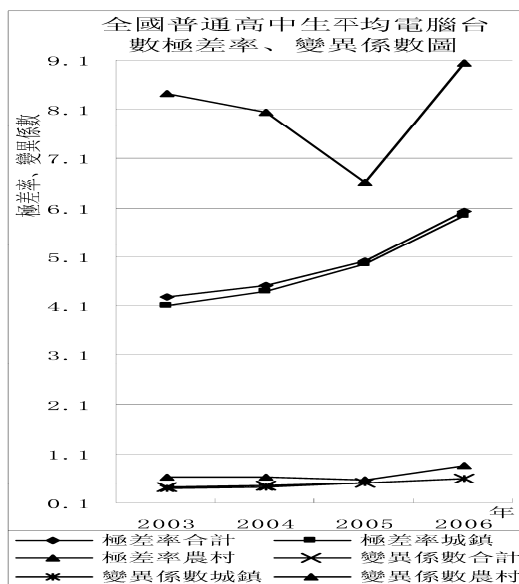


圖 21 高中生平均電腦台數極差率、變異係數圖  
資料來源：作者自行整理。

由表 4 可計算出普通高中生平均電腦台數的差距平均值表（表略）並可作出 2003-2006 年普通高中生平均電腦台數差距平均值的變化情況如圖 22-圖 24 所示。

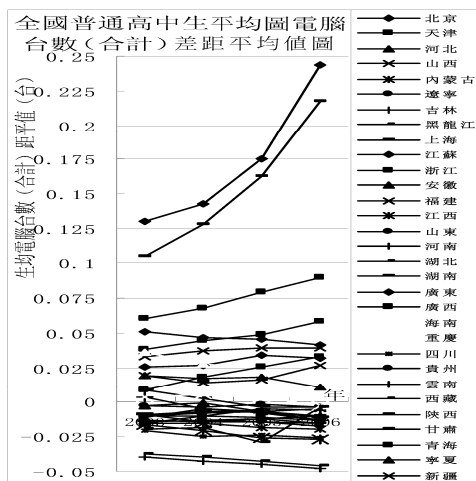


圖 22 高中生平均電腦台數（合計）差距平均值圖  
資料來源：作者自行整理。

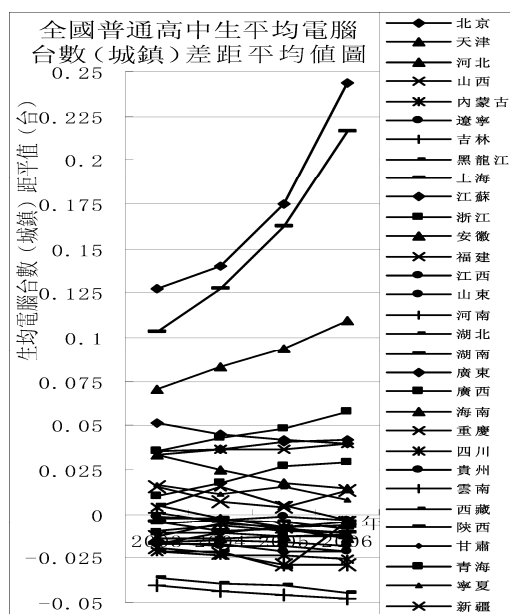


圖 23 高中生平均電腦台數(城鎮)差距平均值圖

資料來源：作者自行整理。

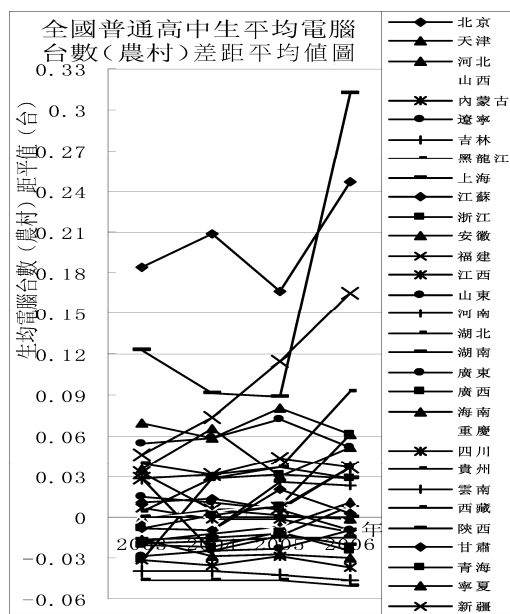


圖 24 高中生平均電腦台數(農村)差距平均值圖

資料來源：作者自行整理。

由圖 22-圖 24 可知，2003-2006 年間，各省區市間的差距或各省區市與全國平均值之間的相對差距有增大的趨勢，表現在圖上就是各曲線族向右的開口在增大。合計部分中北京、上海遠遠高於其他省份，高出 0.105-0.244 之間；天津居第二高位，也比其他省份要高出 0.060-0.089 之間；廣東、浙江、福建、江蘇、海南、青海等省份也處於較高位置，而河南、湖北始終處於最低位元，比等地區則始終處於最低位置，低於零值 0.037-0.048 之間，比其他也處於很低位置的曲線還要低很多；四川、內蒙古、西藏、江西、貴州、山東、河北也處於相當低的位置，且低於零值的水準以上述次序依次減小，即與全國平均值的差距以上述順序遞減；與發達地區的差距逐年增大，無縮小趨勢，即曲線族之間的開口有增大的趨勢。城鎮部分的變化趨勢與合計部分基本類似。農村部分中北京遠遠高出其他省份，其在 2003-2004 年呈增大趨勢，2004-2005 年又有所下降，2006 年又迅速回升，遠高於 2004 年的水準；上海處於第二高位，但其在 2006 年的資料比北京的要高，達 0.312 台，比北京高出 0.065 台，上海呈 U 型增長（2003-2005 年逐年下降），但其 2006 年值比 2003 年要高出很多，達 0.189 台；新疆、海南、廣東則處於第三高位，其中新疆逐年遞增，其在 2006 年比 2003 年要高出 0.119 台，高於上海 2003 年的水準；而湖北、河南、四川、天津、遼寧、廣西、湖南、陝西等地則始終處於最低位置，且它們低於零值的水準以上述次序依次減小，即它們與全國平均值的差距以上述順序遞減；與發達地區的差距在逐年增大，無縮小趨勢，即曲線族之間的開口有增大的趨勢。城鎮部分的變化趨勢與合計部分基本類似。總的來說，2003-2006 年間，普通高中生平均電腦台數各地區間的相對差距仍在增大。

## 參、結論

中國各地區普通高中生平均校舍建築面積、平均學校固定資產總值、平均圖書冊數、生平均電腦台數，從差距平均值、極差、極差率、標準差、變異係數這五個差異指標的變化情況反應了各地在各項資源占有都存在相當明顯的「馬太效應」，即發達（占有量值高）地區與落後（占有量值低）地區的差距呈不斷增大的趨勢，且無縮小跡象。城鄉差不是很明顯的一個原因是，在分析時，因為城市與縣鎮實際上也存在不小差距，將其合在一起作為一個分析單元再與農村相對比，縣鎮部分反而拉小了原來的城市與農村的差距，從而城鎮與農村

的差距也相應比原來的城市與農村的差距要小。

## 肆、配置差異的原因與對策

本文認為二元經濟導致的城鄉間及區域間的社會經濟的不均衡發展以及不公平的資源配置政策是導致中國基礎教育資源配置呈馬太效應的最主要的原因。據此提出了政府應對城鄉間及區域間的社會經濟進行統籌協調，以減小基礎教育資源配置中存在的城鄉間及區域間的差距，政府要盡其政治責任，從資源平等的起點促進教育公平。

### 一、配置差異的原因

#### (一) 2003-2006 年間地區間的城鄉差距持續擴大

2003-2006 年間中國各省市區的年均城市居民可支配收入與年平均農民純收入之間的差（絕對差）一直呈增加趨勢，其中上海、廣東、北京、浙江這四個省市的城鄉差是最大的，且增長速度明顯快於其他省區市，而且其城鄉差比其他省區市要高出很大一截；其中 2003 年城鄉差最大的北京為人民幣 8,325 元，2006 年城鄉差最大的為上海為人民幣 11,455 元，增幅最大的是北京，從人民幣 7,387 元增加到人民幣 11,358 元，增幅達 3,971 元。西藏的城鄉差增長是最緩慢的，4 年間只增加了人民幣 138 元，且 2003-2004 年有所下降。城鄉收入差距最小的是黑龍江、江西、遼寧、海南、吉林等地區，其中黑龍江從人民幣 4,154 元增加到人民幣 5,630 元，增幅最小為人民幣 1,476 元。城鄉收入差相對比（城市是農村的倍數）中只有西藏是 4 年間一直呈下降趨勢的，從 4.77 倍下降到 3.67 倍。絕大多數省份是 2003-2004 年間有所下降，之後又逐年呈上升趨勢，最終大於 2003 年城鄉差的相對比情況。天津在前 3 年從 1.76 倍下降到 1.75 倍，2006 年又上升，且超過 2003 年水準，達到 1.8 倍。雲南在 2003-2004 年間有所上升，上升到 4.76 倍，之後逐年呈遞減趨勢，從 2003 年的 4.5 倍減小到 2006 年的 4.47 倍。海南、新疆則是在 2003-2005 年間呈逐年遞減趨勢，2005-2006 年又有所回升。其中海南從 2003 年的 2.8 倍增加到 2006 年的 2.89 倍，新疆從 2003 年的 3.43 倍減小到 2006 年的 3.33 倍。江蘇、北京、山東、福建、湖南、山西、廣東、甘肅、貴州則於此四年間一直呈增加趨勢。其中最小的是江蘇從 2003 年的 2.18 倍增加到 2006 年的 2.42 倍，最大的是貴州從 2003 年的 4.2 倍增加到 2006 年的 4.59

倍。就全國的平均水準而言，城鄉收入之比由 1978 年的 2.57 : 1，1983 年一度縮小為 1.82 : 1，此後就不斷擴大，2003 年擴大為 3.23 : 1，已超過改革開放初期，如果考慮到城市居民享有的各種福利和補貼，而農民收入中包括生產經營支出等因素，實際收入差距可能要達到 6 : 1（王一鳴等，2007）。2003 年的城鄉收入絕對差為人民幣 5,850 元，之後逐年遞增，至 2006 年已升至人民幣 8,172 元，2003 年的城鄉收入相對比為 3.23 倍，2004 年有所下降，2005 年開始又呈增長態勢，至 2006 年已升至 3.28 倍。可見城鄉收入差距進一步加大。

### （二）2003-2006 年間區域間的經濟發展差距持續擴大

2003 年全國人平均國內生產總值（gross domestic product, GDP）最小的為貴州為人民幣 3,600 元，最大的為上海的 36,533 元，兩者之間的差距（極差）為 32,933 元，最大是最小的倍數（極差率）為 10.15。2006 年全國人均國內生產總值最小的貴州為人民幣 5,750 元，最大的上海為 56,733 元，極差為 50,983 元，極差率為 9.87%。可見，雖然最大值與最小值的相對比有所減小，但也是很輕微的減小，只減小 2.77%，而絕對差距卻增加了 54.81%。各地區之間的相對差距在 2003-2005 年呈逐年遞增趨勢，2006 年有所下降，但仍高於 2003 年的水準，從變異係數可知，這 4 年間各地區間的相對差距增加了 2.28%。從各地區的平均國內生產總值排名上看，無論是在這 4 年間，還是 4 年的平均國內生產總值水準，上海、北京、天津、浙江一直是前 4 位，雲南、甘肅、貴州始終是平均國內生產總值最低的三個省份，此排名未曾改變。

### （三）教育資源配置政策的城市取向與投入主體過低

教育政策的制定與執行過程對城市的偏向型政策仍然存在，集中體現在基礎教育發展的菁英價值取向上。來源於菁英價值取向的菁英教育理念在中國可謂歷史悠久，根深蒂固。菁英教育理念認為國家財力有限，不可能面面俱到，只能突出重點，確保重點，主張將有限的教育資源用於少數的重點學校和少數的菁英人物，而對於大多數的普通學校和大多數的普通人物卻極少關注。另外，由於中國政府教育經費投入的嚴重不足，不公正的政策引導致使教育成本向學生家長轉移，加之學校與家長、重點學校與非重點學校、公辦校與民辦校之間的非均衡博弈，使菁英等級化的教育體系出現異化，嚴重影響了教育公平。通過這種逐級升學考試和重點、非重點學校學生的選拔歸類，教育系統成了皮季裏姆·索羅金（P. A. Sorokin）（1889）所說的，使社會貴族化和分層化的機器——它一方面選拔出了菁英人才（尖子學生），另一方面又逐級淘汰了其他人（引自羅盈，2005：24-25）。

國家政策之實行以縣為主，分級管理的教育財政制度在一定程度上緩解了原有比較突出的矛盾問題，於此，同時出現下列新的現象和新的問題。

第一，教育投資主體的重心仍偏低：從全國範圍言之，即使是縣級政府，也不是都能承擔轄區義務教育投入的主要責任。中國目前縣級財政很大部分屬於吃飯財政，甚至不少是欠債財政。中國尚有 1,400 多個財政貧困縣即屬此類，根本不可能起到教育投入主管道的作用。特別是中西部一些極端貧困的縣，即使集全縣收入都不足以全額發放教師工資。農村稅費改革後，縣級稅收減少，教育投入也隨之銳減。故把教育的重中之重—義務教育交給不完全具備經濟承受力的縣級政府，導致教育投入責任與投入能力的矛盾越來越尖銳。

第二，財權與事權仍不對稱：雖然 1994 年實行分稅制，財力越來越向上一級政府集中，縣級財力則越來越薄弱。一方面，收入來源和財力弱化，甚至收入的總量也在下降，但擔負的事權並沒有減弱，甚至還在加強；另一方面，縣級財政收入構成中，非稅收比重過多，財政收入受政策因素的影響較大，收入來源不穩定，但成為占縣級財政支出重頭的義務教育經費支出，卻是硬性支出，而且還要保證支出的穩步增長，縣級財政對義務教育經費投入不足的問題甚至更為突出。特別是費改稅的施行使縣級財政收入的來源變得越來越單一，但實行以縣為主的財政管理體制後，許多工業相對落後的農業縣來說，因沒有可用資金，當各種有形或無形的負擔受到輕重緩急的權衡時，義務教育的經費可能就會在一些思想意識薄弱的領導那裡流產，導致領導薄弱的縣沒有完全承擔起義務教育經費投入的責任（夏松，2005：24-25）。

第三，地區間教育投入嚴重不均衡問題仍未得到有效解決，省區域內差距甚至大於國家各省區之間的差距：由於經濟發展的不平衡，貧困縣市政府財力薄弱，所以很難籌集到足夠的教育資金，因而，以縣為主的教育財政體制雖然部分解決了縣市內部的教育差別問題，但由於縣市之間的差別本身就很大，東部地區有的縣市的一年國民生產總值能相當於西部地區一個省的總和，如此巨大經濟發展的差距的前提之下，要想實現縣市之間的教育投入的相對均衡無異於癡人說夢。有鑑於此，不少專家提出縣級財政不足部分由中央和省級財政通過轉移支付的方式加以彌補，但是僅僅通過上級部門的轉移支付也不能解決教育投資不平衡的根本性問題。王蓉（2006）使用縣級數據、2,000 多個樣本對中國義務教育經費的區域性不平衡進行了實證性分析，發現小學和初中的教育經費支出上的不平等主要是由省內差異引起的，而非省際差異，對農村地區的分析也得出了同樣的結論。易言之，中國教育投入的區域性差異最顯著的表徵是

各省之內的縣、區之間的不平等。

第四，以縣爲主的基礎教育投資政策往往因爲基礎教育在地區間的外溢效應而降低地方政府對基礎教育投資的積極性：基礎教育作爲公共產品，其消費和受益範圍主要局限在一個地區內部，但是它也具有很強的外溢效應，比如地區間的人口流動使人口流入地享受本應由流出地獲得的教育收益，使基礎教育這個公共產品的受益範圍超出行政上的地理範圍。在基礎教育財政分權體制下，地方政府負擔基礎教育的投入成本，但是勞動力流出地的欠發達地區卻沒有完全獲得基礎教育的收益，而勞動力流入地的發達地區卻免費享受了基礎教育的外溢收益。對於勞動力流出地政府來說，由於這部分正外部收益沒有得到有效補償，所以會降低他們對基礎教育投入的積極性。此外，以縣爲主的投資政策沒有明確省級政府在基礎教育投資中的職責，各級政府都希望自己拿少一點，他人拿多一點，自己的責任在哪裡並不很明確。據調查，實行以縣爲主的投資政策以後，鄉鎮領導普遍感到沒有責任了，鄉鎮既無權又無錢，等、靠、要的思想突出，有的鄉鎮村把改造危房的責任推給學校，鄉鎮不再過問改善辦學條件的事（袁桂林，2003：288）。因此，以縣爲主的基礎教育投資政策使鄉鎮、學校辦學的積極性普遍下降。

實行「兩免一補」政策後，實行國務院領導，省、自治區、直轄市人民政府統籌規劃實施，縣級人民政府爲主管理的體制，但是仍然存在一些問題。如在剛開始時（2006年）沒有把西部農村民辦中小學生納入政策適用範圍，至今仍未聽說教育部要將這部分學生納入政策適用範圍；另外減免的學雜費也比較少，每位學生就是人民幣100-200元之間。據報導，農村義務教育經費保障新機制2006年已惠及5,000多萬名農村中小學學生，平均每間小學生年減負人民幣140元，初中生年減負人民幣180元，貧困寄宿生可減負人民幣500元；截至2006年十月，中央財政共落實改革資金人民幣133億元，各地落實改革資金人民幣77億元。但是，對於廣大學生家長來說，仍然需要支付很大的教育開支。可見，國務院《關於基礎教育改革與發展的決定》所提出之把農村義務教育的管理許可權由鄉鎮上移到縣，實行以縣爲主的投入體制並沒有從根本上解決農村義務教育問題，區域內的差距仍然明顯，家庭的教育支出負擔仍較重。

## 二、建議

（一）統籌城鄉協調發展是解決高中教育資源配置城鄉差異的根本出路，統籌城鄉發展就是把城鄉作爲一個整體，實行城鄉統一籌劃，把解決「三農」

問題放在優先位置，更多地關注農村、關心農民、支持農業，實現城鄉協調發展。綜觀世界各國，多數國家在工業化進程中運用政府的干預和政府統籌城鄉經濟社會協調發展，對農業採取一系列扶持政策和保護措施，促進經濟與社會和諧發展（陳棟生，2008）。

增強農村及貧困人口的能力建設，讓其有更多的能力擺脫貧困，從而實現城鄉協調發展。目前中國在農村將有越來越多的收入貧困和人類貧困是由於缺乏獲取知識、吸收知識和交流知識的能力所致。農村貧困根本的原因在於農村貧困人口能力的缺乏，而知識能力則是發展能力中至關重要的能力。因此，給農村居民提供更好的教育和醫療保健不僅能直接改善生活品質，同時也能提高獲取收入並擺脫收入貧困的能力。教育和醫療保健越普及，則越有可能使那些本來會是窮人的人得到更好的機會去克服貧困。此外，可以借鑑國外的做法，給農民及弱勢群體家庭建立個人資產帳戶，增加他們的財產性收入。在中國如果做不到給每個農村居民建立個人發展帳戶，但是至少可以對貧困居民建立個人發展帳戶，另外對農村居民的小額信貸可以增加貸款額度，延長還款時間，增加政府的風險分擔，這樣也有利於農村及貧困居民積累資產性收入，擺脫貧困，促進城鄉協調發展。

其次，可以大力發展農民合作組織；可依據國情，制定區別對待的、可操作的三農扶持政策；可加大對農業的財政投入力度和信貸扶持；可完善主要農產品價格保護政策；可完善農業保險補貼政策；可完善農業優惠稅收政策。改變過去很多政策都傾向於城市的做法，如城鄉二元戶籍制度、工業產品與農產品的價格剪刀差等不利制度，逐步取消極具歧視性的戶籍限制，提高農產品價格，增加工業反哺農業的力度，促進城鄉一體化協調發展，通過多重管道增加農民收入，促進農村地區發展，公平對待農民工及其子女，統籌城鄉協調發展，城鄉協調發展了，農民腰包鼓了，在除去國家公共開支外需要自己支付的教育開支的能力也增強了，整個收入差距減小了，有利於縮小教育發展的城鄉差距。統籌城鄉國民教育經費投入，為城鄉教育均衡發展提供經費保證。城鄉教育經費投入的巨大差異直接導致了城鄉公民入學的條件、受教育的機會等教育起點的顯著不公平。因此，要從經費方面入手，著手維護城鄉公平的國民教育起點。這是從公共投入的角度來說是應該增加政府對農村及貧困人群子女的教育投入，但是從私人的角度來說，上學總是需要支付一定的費用，因此，最根本的還是只有促進了城鄉經濟的協調發展，才能使人們的教育支付差距減小，促進城鄉的教育協調發展。

(二) 加強區域經濟協調發展是減小高中教育資源配置區域差距的根本所在。胡錦濤(2006)中國共產黨的十六屆六中全會提出：繼續推進西部大開發，振興東北地區等老工業基地，促進中部地區崛起，鼓勵東部地區率先發展，形成分工合理、特色明顯、優勢互補的區域產業結構，推動各地區共同發展。促進區域經濟協調發展是構建社會主義和諧社會的重大戰略任務。胡錦濤總書記在黨的十七大報告中再次將推動區域協調發展，優化國土開發格局，縮小區域發展差距，必須注重實現基本公共服務均等化，引導生產要素跨區域合理流動作為深入貫徹落實科學發展觀的重要內容，作為促進國民經濟又好又快發展的重大任務，突出強調繼續實施區域總體發展戰略。

各地在社會經濟發展上協調發展，各地間的經濟及收入差距處於比較合理的範圍內，人們有能力為教育買單，在基礎教育這種公共產品的供給上，各地方政府的公共支出能力差距也不過於懸殊，基礎教育具備公共及私人支付能力的比較公平的環境，也能得以比較均衡的發展。另外，中央及地方政府要明確劃分各自許可權（事權與財權），在教育制度及政策供給上對落後地區有所傾斜，加快落後地區的基礎教育發展，才有利於促進基礎教育的均衡發展。

### (三) 改變教育資源配置政策的城市取向

政府將接受高中教育也作為公民的一項基本權利，從資源平等的起點，從法律層面及政府財政支持上加以保障，真正實現這種基本權利的平等，此需要提高教育資源配置主體的層級，加強對薄弱地區及薄弱學校的轉移支付，取消重點校建設，促進區域間、城鄉間的各種教育資源的流動，均衡發展高中教育。

## 參考文獻

- 中華人民共和國教育部(2004)。**2003年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育出版社。
- 中華人民共和國教育部(2005)。**2004年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育出版社。
- 中華人民共和國教育部(2006)。**2005年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育出版社。
- 中華人民共和國教育部(2007)。**2006年中國教育統計年鑑**。北京市：人民教育出版社。

- 王一鳴等（2007）。**城鄉二元結構：體制性因素和改革對策**。行知論文網。2007年8月25日，取自 <http://www.xingzhi.org/politics/democracy/11167.html>
- 王蓉（2006）**中國義務教育經費的地區性差異研究**。中國教育和科研電腦網。2006年3月23日，取自 [http://www.edu.cn/pu\\_jiu\\_jiao\\_yu\\_248/20060323/t20060323\\_27000.shtml](http://www.edu.cn/pu_jiu_jiao_yu_248/20060323/t20060323_27000.shtml)
- 袁桂林（2003）。農村義務教育以縣為主管理體制的利弊分析及前瞻性思考。**中國教育政策評論（2001年）**。北京市：教育科學。
- 胡錦濤（2006）。**中共中央關於構建社會主義和諧社會若干重大問題的決定**。新華網。2006年10月18日，取自 [http://news.xinhuanet.com/politics/2006-10/18/content\\_5218639.htm](http://news.xinhuanet.com/politics/2006-10/18/content_5218639.htm)
- 夏松（2005）。**教育經費投入的非均衡研究—基於江蘇經濟水準地區差異的教育資源配置新模式**。南京師範大學教育科學學院碩士論文，未出版，南京市。
- 陳棟生（2008）。構建協調發展的區域經濟新格局。**成都西南民族大學學報（人文社科版）**，1，93-97。
- 羅盈（2005）。**轉型期我國基礎教育公平及其政策研究**。西南政法大學政治與公共事務學院碩士論文，未出版，重慶市。

# 日本中等教育前期階段 道德教育變革之分析

梁忠銘\*

## 摘要

本文目的旨在透過文件分析法與歷史研究法，掌握日本中學（中等教育階段前期）道德教育內涵變革歷程的特徵，進而瞭解其教材內容、與教學方法。整體的趨勢來看，其課程設計重點強調培育有豐富人性與社會生活上的規範及基本的道德意識倫理觀。對該國文化及傳統的理解與愛護、異文化的理解及國際協調的精神，孕育能活躍於國際社會之自覺意識。理論上以赫爾伯特學派中心學科課程為依據，統整社會與生活必要的習慣，培養自立自強的基礎。教學方法生動活潑、貼近生活經驗、多樣化指導；取材生活化、經驗化，並採用學生優秀作品以激勵和取得共鳴。同時，重視本土文化與傳統、多元文化的理解、國際觀與愛國意識、自我意識及邏輯思考能力的養成。

**關鍵詞：**中等教育、道德教育、日本教育

---

\* 梁忠銘，國立台東大學教育學系教授暨師範學院院長

電子郵件：linkt@mail.nhlue.edu.tw

來稿日期：2008年4月18日；修訂日期：2008年6月9日；採用日期：2008年6月12日

# The Analysis of the History and Reform of Moral Education in the Lower Secondary Education in Japan

Chung-Ming Liang\*

## Abstract

The purposes of this study were as follows: to explore the reformation history and the developmental tendency of secondary education stage in Japan. Furthermore, analyze the contents of moral education and its methodology. All things are considered, first, as for the course designing, what it emphasized were students' abundant characteristics, social norms and basic ethics. In order to let students being active in the international society, the purposes were understanding and protecting the traditional culture, understand and negotiating with other countries' culture, and fostering their self-consciousness. Second, as for the theories, it introduced Herbart's core curriculum to integrate the social and living behaviors, and fostering their independent ability. Third, as for the methodologies, it adopted vigorous living experiences and multiple teaching methods. Fourth, as for the textbooks contents, in order to inspire the peers, it was derived from the real life experiences and students' outstanding works. Simultaneously, it valued native culture and tradition, understanding of multi-cultures and global perspectives, patriotism, self-consciousness, and logical thinking.

**Keywords:** secondary education, moral education, education in Japan

---

\* Chung-Ming Liang, Professor, Department of Education, National Taitung University

E-mail: liangcm@nttu.edu.tw

Manuscript received: April 18, 2008; Modified: June 9, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、前言

1980年以後日本社會變化急劇，國際化與全球化隨著科學進步與資訊網路技術快速發展，但教育制度與課程內容卻無法因應，加上女性自主與離婚率提高，雙薪家庭增加，也間接直接促成少子化現象，家庭教育機能弱化，使學校教育更受依賴。青少年學生行為呈現無氣力、無責任、無關心、無感動、無作為的「五無」，與中輟、欺騙盜取、孤僻、校內暴力、飆車、藥物亂用等偏差行為（勝部真長、澀川久子，1986：206-207），偶爾也發生瘋狂凶殘的重大犯罪，但整體上尚不至於陷入頹廢與墮落的地步，社會也維持善良的風俗與良好治安。此可能與學校教育重視道德教育有直接關係。學童最重要的學習與作息時間都在校園渡過，可見學校一切活動與學童人格行為發展有最重要關聯。

日本教育當局近年來在各種審議會的諮詢報告書與計畫都提及相關的對策，其中共同的見解就是充實與加強道德教育，並提出如何充實學童的心靈教育，加強學校、家庭、地域社會的相互連繫，研究開發推行道德教育資料的製作事業，展開多樣的道德學習活動，開發新的道德學習軟體，加強傳統文化教育事業的推展，務必使學童實踐有道德的行為等具體實施建議。如1997年元月24日公布「教育改革計畫」（教育改革プログラム），具體規劃教育改革課題及預定完成項目，該計畫內容經數度修正，並於1999年九月之修訂中明確指出，教育為因應國際與全球性的競爭，必須以「創造科學技術、文化立國」為目標，發展「一個有活力的國家，並能在國際社會有所貢獻的國民」，同時強調教育為「所有社會制度的基礎，其機能極為重要。面對變化急遽的新時代，改革亦需不斷的改進，務必使下一個世代能承擔繼往開來的責任」（文部省，1999b），並強調心靈充實教育，指出應透過家庭、社區、學校三位一體，來修正智育偏重的風潮與填鴨式的學校教育方式，使兒童能在「有充裕時間」的環境中培養「生命力」。為此，有必要在幼年時期確實養成兒童遵守社會生活規範，富有正義感、倫理觀、同情心的人性教育（文部省，1999b）。

2000年十二月的《教育改革國民會議報告書》，提出三個日本教育的思考重點（教育改革国民會議，2000）：一、孕育學童的社會性、促進其自立、實現培育富有人性的日本國民教育；二、發展每個人與生俱來的才能，同時培育各領域具有創造性的領導人才；三、因應新時代的學校整備與實現支援體制。

因此，學校應成為促進兒童學會自立於社會、重視人性與社會性的育成，

恢復自由與規律平衡、分辨善惡能力的重要場所。而如何使學童勇敢堅強、自立自主、明辨是非，使其空虛的心靈得以充實，學校道德教育的重要性不可忽視。簡言之，道德教育「具有自信自重愛惜生命，善於溝通與建構良好人際關係的能力」（江川玟成、高橋勝、葉養正明、望月重信，2005：123）。透過道德教育，使每個學童能在學習能力旺盛的期間正視自己本身成為社會一分子的自知自覺，並使其學得諸如社會生活上的規範，基本的道德倫理觀念，傳統文化的尊重與繼承，為人處事態度與國際觀及協調精神等有規劃與實踐更美好人生所需之基本道德意識與行為（文部省，1999c：14-18）。

日本在學校教育課程加入「道德的時間」，此乃基於認為道德教育是培育人格的重要方法，期透過學校道德教育確立民主的自由與責任理念，藉由道德內容提高道德性，在道德教學時間統整各科學習內容。總之，道德教育可培育基本的自律性與自覺道德價值、加深理解自我、他人與社會關連性，道德教育亦可要求教師內省（押谷由夫、伴恆信，2002：164），故透過學校教育系統，將民主、自由、責任、自律、自覺概念傳授給學生，加深理解自我、他人、社會的關聯，經由道德教育統整各學科價值觀的養成，同時亦可藉教師自省而提升其道德行為。因此，本文分析日本各種諮詢報告書，專家學者的研究論文、期刊、專書，文部科學省的網站等文獻與文件，歸納日本中等教育前期階段，道德教育變革特徵，進而瞭解其教材內容、與教學方法，期為國內研究道德教育，提供完整的相關資料與資訊。

## 貳、發展與變革歷程

1945年8月15日，日本宣布戰爭終結詔書，接受無條件投降。8月28日，聯合國軍總司令部（General Headquarters, GHQ）在橫濱設立本部，開始統治日本。9月9日，麥克阿瑟聯軍統帥，發表對日本的管理方式，主張採取間接統治與扶植自由主義方針的聲明，並於十月提出「對日本教育制度的管理政策」，提示教育課程與內容的基本路線，禁止軍國主義及極端國家主義意識形態，廢止所有軍事教育的學科及訓練，鼓勵基本人權教育，為新國民教育準備等構想，並於12月31日，發出「立即終止」以意識形態教育為目的的《修身》、《日本歷史》及《地理》科的教科書及教師參考用書（澤田慶輔、神保信一，1966：78）。1946年（昭和21年）1月25日發布教科書具體刪改指令。同年2月12

日，開始回收《修身》、《日本歷史》及《地理》教科書，並於4月9日公布聯合國軍總司令部審閱教科書與發行的「要領」，規定教科書底頁上必須標有「文部省驗證」（Approved by Ministry of Education）的戳印才許可出版。

從1883年（明治16年）開始，《修身》科就正式成為日本初等、中等教育階段的學科，教材主要以儒家主義連貫皇國思想為主（海後宗臣、仲新、寺崎昌男，1999：58-59），提倡忠君愛國。《日本歷史》及《地理》兩科，除部分內容被修正以外並未被廢除，唯獨《修身》徹底被禁止。其原因是1946年三月，美國教育使節團提出第一次「報告書」，認為戰前日本的《修身科》教育是一種形態。報告指出，修身與倫理教育，可分為「集團性的完成」（人與社會結合的道德）與「個人性的完成」（人對自己的幸福所認識形成的道德）。在教育形式的呈現可以分為兩類；前者以特設道德科的形式呈現，後者以不特別設置道德科的形式呈現。法國與日本採用「在特定學科中集中教學的方法」，其他自由主義國家均未採用特定科目（中野光、藤田昌士，1982：132）。

該報告書並建議日本應以不特別設置道德科的形式展開道德教育。因為教師必須有充分的準備，有獨立心和來自愛的忠誠，並且每位教師所擔負的學生數不多，有充分進行個別教學的可能，故可以在教育的每個手段中完成個人（道德）性的認知，在學校教育中自然會形成倫理（道德）性的訓練。所以提出不設《道德》（修身）科來進行道德教育，也就是在課外活動中讓學生學得道德教育，達到「個人性的完成」，同時透過公民教育取代《修身科》，養成「適應新社會秩序的能力與行為」（中野光、藤田昌士，1982：134）。1945年十月，文部大臣前田在新教育方針中央講習會上已提出《公民教育》構想。前田氏認為，未來日本應為「美麗之國、道義之國」的願景而努力，提出無論在學校內外，應努力對下一代進行立憲政治、國際和平、認識個人與整體關係的教育。因為道德屬於社會中個人的道德，「修身」只有與公民知識結合才會獲得具體內容，才會使德行在社會中成為可以被實踐的概念（押谷由夫、伴恆信，2002：149）。因此，修身應與「公民」合為一體，且不僅在學校教育，也應該在社會教育確立公民教育。但在公民資訊教育局<sup>1</sup>（Civil Information and Education Section, CIE）的強力指導下，將地理、歷史（國家史部分）、公民、修身等內容整合成《社會科》（押谷由夫、伴恆信，2002：150）。

總之，1945年以後，日本在美國教育使節團的強力指導下，道德、忠誠或

<sup>1</sup> GHQ 的一個部局單位。

國家主義等觀念全面廢除。取而代之的教育目的在於「人格的完成」、「和平的國家」、「愛好真理與正義」、「重視勤勞與責任」、「身心健康國民的育成」等項目，同時成為《教育基本法》第1條的主要內容。也就是說，日本在戰後利用教育基本法為民主主義精神的社會原理，取代戰前教育敕令主義天皇精神的君權社會原理（日本道德教育學會，1958：200）。並依據「美國教育使節團」和公民資訊教育局的建議，將戰前的修身科或公民、歷史、地理科刪除，新設「社會科」，沿襲美國的社會科「核心課程」（core curriculum）理論及「生活指導」（guidance）的教育方法，配合戰後日本國家與社會的改造，培養適合民主主義社會之良好知識與態度的國民道德。但是這種移植美國模式的方式，完全忽略了日本的國情與現況，導致青少年行為問題日益惡化，以及國民道德生活失序的現象，使民間與教育相關單位紛紛要求徹底檢討與改善（陳光輝、詹棟樑，1998：331-332）。

在這種情況下，1950年代後期，「天皇」又重新提議以增加天皇的威信，期使日本國民具有愛國情操，恢復以天皇為道德中心的教育價值觀。文部省甚至主導完成「道德教育之振興方策」的諮詢與答申書（報告書），並於1951年二月發表「振興道德教育之方策」，將道德教育實施列為「學習指導要領」（青木孝賴、今井肇、佐藤俊夫、村上敏治編，1980：20-21）。當然，其背後也因為當時美國急欲與日本簽訂「美日安全條約」，以防堵日益擴張的共產主義，而日本人的愛國心與當時美國的安全，有密不可分的關係，故只要日本國民繼續愛戴其天皇，並認定效忠天皇就是愛國，則掌控日本天皇，就可以掌握日本國民（林本譯，1975：149-151）。1955年主要修訂小、中學歷史、地理與道德教育的課程。1958年（昭和33年）年為因應國內科技、產業的發展與國際社會的變化，以提高國民教育水準為主要目的，進行「學習指導要領」第4次的修訂，並新增「道德」教育課程（瀨戶真，1989：9），以「道德的時間」呈現，發表《學習指導要領道德編》與《道德指導書》（沼田裕之，2003：128），中等學校教育恢復實施道德教育，確定日本學習指導要領的方針與教育課程的基本結構。

對於「道德」時間的確定，也引起日本教師組織之一的日本教職員組合（簡稱日教組）的激烈反對（勝部真長、澀川久子，1986：189）（1986）。其認為「道德」是「修身」教育的復活，會歪曲人性，重蹈覆轍，無法貫徹日本憲法對於人權的尊重與和平主義的宗旨（教育評論，1974：238）。

道德教育於1968年、1977年、1989年，隨著《學習指導要領》的數次修

訂，依據兒童身心發展有所更改，但基本理念與目標始終維持其一貫的連續性。道德教育的指導內容承襲戰前的綱目主義，並依據生長過程中所需體驗的社會生活經驗加以綜合、統一並予以組織構造化（日本比較教育學會編，1989：70-71）。特別值得注意的是，日本於 1998 年課程標準做大幅度調整，將每年每科授課時數減少約 70 個小時（因應週休 2 日制每週減少 2 小時），但是道德教學時間仍然維持原來時數，同時強調重視道德教育的重要性（田中耕治、水原克敏、三石初雄、西岡加名惠，2005：90）。並在總則中闡述道德教育的整體目標，特別要求展開志願者活動和自然體驗活動。在 1998 年教育課程審議會審議報告中強調「施實體驗活動發展心靈的道德教育」、「透過家庭、地區的合作，充實道德教育」、「展開自主課題學習，共同思考面向未來問題的道德教育」。此次學習要領的改訂更強調道德教育的重要性。

2005 年，當時的日文部科學大臣中山成彬氏提出，請中央教育審議會提出重新檢討如何改善和充實日本學童「從統合學生豐富的人性、確實的學力、健康、體力的觀點」的道德教育方案（江川玟成等，2005：122）。中央教育審議會於 2008 年 1 月 17 日提出「有關幼稚園、小學校、中學校、高等學校及特別支援學校的學習指導要領等改善」的諮詢報告書（答申書）。文部科學省也於同年 3 月 28 日將「幼稚園教育要領、小學校學習指導要領及中學校學習指導要領改訂」的告示（文部科學省，2008a），通知各教育委員會，道德教育目標維持以往透過學校整體蘊育學生「道德的心情，判斷力，實踐慾望與態度」，「補充、深化、統合道德價值及加深對自我人生意義的自覺，道德實踐力的育成」（文部科學省，2008b：118）。日本自 1958 年學習指導要領設道德科以來，道德科都維持每週 1 小時的課程，並強調「實施體驗活動發展心靈的道德教育」、「透過家庭、地區的合作，充實道德教育」、「展開自主課題學習，共同思考面向未來問題的道德教育」。在最新公布新課程標準（2008 年），其道德教育的目標維持蘊育學生「道德的心情，判斷力，實踐慾望與態度」，「補充，深化，統合，道德的價值及加深對自我人生意義的自覺，道德實踐力的育成」（文部科學省，2008b：118），強調道德教育的重要性。

## 參、現行中學校道德教育

### 一、課程結構

道德教育指導要領內容的最新標準在 2003 年文部科學省告示第 173 號（一部改正）《中學校學習指導要領》有明確詮釋。在「第 1 章總則」的「第 1 教育課程的一般方針的 2」部分相關規定如下：道德教育的目標是根據《教育基本法》與《學校教育法》所訂定的教育根本精神，其目標在尊重人性的精神與敬畏生命，活用於實際的家庭、學校與社會具體生活之中，豐富的情感，創造豐富有個性的文化與發展民主社會的國家，為促進國際社會和平而努力，更期望培育出能開拓未來、有主體性的日本人所需之基礎道德性為目標（渡邊弘，2007：155）。

在《中學校學習指導要領》「第三章道德」的「第 1 目標」，提及學校道德教育的目標是透過學校教育活動的全體，培育出道德的心情，道德的判斷力，道德實踐的意識與態度。在道德的時間依據以上的目標，與各教科，特別活動及總合時間的學習保持密切聯繫，作有計劃、發展性的指導，加以補充、深化與統合，使學生深深自覺道德的價值，養成道德實踐的能力（文部省，1999c：25）。另外，在「第 2 內容」部分，各項目依據自己切身問題 5 項、關於他人切身問題 5 項、自然問題 3 項、集團與社會問題 10 項等四面向，共 23 個項目（文部省，1999C：32-34）。這四面向包括個人日常生活中所經驗、體驗到的情境，可藉由基本生活、表現、領域、社會四個領域來設計道德課程的結構型態，且 23 個項目必須給予適切指導，藉以理解道德，使人格圓滿正常的發展。依據中學校學習指導要領第三章第 3「指導計畫的作成與內容的注意事項」的 1-2 之「內容項目之間的密切關聯之指導的設計」有明確標示，如表 1 所示。

依年級區分選定若干道德綱目，依據學生適齡身心發展的特質與適切性，由簡入繁，由易入難，並根據內容認知的下列「重點化」來考量（村田昇、押谷由夫，1991：58），（1）內容選定的重點是接續小學的內容，並由低年級往高年級做系統性與發展性；（2）各學年的內容依據年級（由低學年至高學年），有所增加；（3）考量道德價值認知能力、社會規範認識、及學童發展階段等方面。在第 3 部分「指導計畫的作成與內容使用要點」，也有如下規範（文部省，1999c：127-128）：為實施道德教育，校長領導全體教師共同協力實行，可依據以下所示要點，作成道德教育的全體計畫與道德時間的年間指導計畫。茲說明如下：

表 1 日本中學道德教育課程內容結構型態表

	道德教育課程項目	備考
1.有關自己切身事物	(1) 生活習慣，身心健康，遵守節度，生活節制 (2) 確定目標，有希望，有勇氣，毅力堅忍 (3) 自律，自主，誠實，責任 (4) 愛真理，真誠，有理想，開拓人生 (5) 力爭上游，伸展個性，充實人生	四類領域（面向）的 23 個項目必須給予適切的指導。可依據中學校學習指導要領第三章第 3「指導計劃的作成與內容的注意事項」的 1-2 之中，「內容項目之間的密切關聯之指導的設計」有明確的標示。
2.有關自己與他人事物	(1) 知禮，注意用語 (2) 人性愛，感謝、關懷 (3) 友愛、互相理解、信賴、互相尊重 (4) 兩性理解、尊重對方人格 (5) 尊重對方立場、謙虛包容	
3.有關自己與自然崇高事物	(1) 愛護自然、感情豐富感懷美意，敬畏自然愛護動植物 (2) 珍惜生命、尊重自他生命 (3) 克服人性弱點、熱愛生命	
4.有關自己與團體社會事物	(1) 團結參與，盡責任、遵守承諾 (2) 理解法規、守秩序，享權利，盡義務 (3) 重公德、社會責任 (4) 正義，公正、公平，不偏見 (5) 重勞動，奉獻社會 (6) 敬愛父長，家庭和諧 (7) 敬愛師長，維護校風 (8) 敬師護幼，親愛同學 (9) 愛鄉土、惜文化、愛國愛護鄉土文化、傳統 (10) 日本人自覺、世界和平、貢獻人類幸福	

資料來源：作者整理自文部科學省（2003：134-135）。

（一）道德教育全體計畫的完成須與學校全體教育活動相互關聯，考慮兒童，學校及地域的實際形態，並在擬定學校道德教育重點目標時，和第 2 所示之道德的內容與各教科活動及總合學習時間關聯，並要明示與家庭及地域社會相互聯繫的方法。

（二）道德時間的年間指導計畫，依據道德教育的全體計畫，考慮與各教科、特別活動及總合學習的時間關連，用心設計計畫性、延展性的教學；各學年的內容項目應因應兒童和學校的實際情形，實施 2 學年間連續一貫的重點指導與內容項目之間的關連與密切指導，必要時可加上其他學年階段的內容項目。

(三) 各學校低學年階段基本生活習慣與善惡的判斷力、互助合作態度的育成，高學年階段自立心，自覺為國家、社會的一成員之意識等的培育，須因應兒童與學校的實際形態精心設計指導方法。此外，高年級班之諸如煩惱、信心動搖、觀念糾纏不清等問題亦需積極對應，指導其具有深思熟慮的能力。

2002年起，為因應社會的變遷，教育課程整體設計，縮短時間，也精選內容，在學習指導要領與教育課程上作全面性改革。此次學習指導要領也就是教育課程的改訂要點，亦為了對應在週休二日制各學校在「充裕」時間中，展開「有特色的教育」，諸如豐富人性與自我學習、自我思考能力等「生活能力」等基本目標的培育。所謂的「生活能力」，指無論社會如何變化，都可以找出自我課題，自我學習、思考，自主判斷、行動與擁有解決問題的能力；能感覺到他人的好意與關懷，自律、協調充滿豐富的關懷情懷與感動的人性；在健康和體力方面，透過學校、家庭、地域社會，調和孕育能勇敢面對生活所需之「生活能力」。基本重點在強調培育有豐富人性與社會性，有情感富同情心、感性，重視奉獻精神、正義、公正的心情，社會生活規範與基本道德意識的倫理觀，理解與愛護日本文化與傳統、理解異文化及國際協調精神，能活躍於國際社會的日本人之自覺意識。為達此目的，倫理的思考力、判斷力、表現力、問題解決能力、創造性的基礎、充實及發揮個性，養成能自動自主學習且有富有溫馨心性的心靈教育，因應社會的變化來行動等教育均有必要（兒島邦宏，1999：154-155）。

## 二、理論基礎與時數

此課程內容結構型態基本上依據 J. F. Herbart (1776-1841) 學派之核心課程 (core curriculum) 理論原理，依據國民在生長過程中所需體驗的社會生活的經驗之內容給予綜合、統一並予以組織構造化（日本比較教育學會編，1989：70-71）。上述四類領域（關於自己本身的事情，是為維持自身的存在，及為實現自己的生活所需的道德行為；第二個是關於自我與別人有關的事情，是從自己和他人的關係來說，與他人維持良好人際關係的道德行為；第三為自我與自然或崇高之事物有關係的事情，能從自然界的偉大及崇高的事物中，發展人性以充實精神生活的道德行為；第四則為自我與團體或社會有關的事情，能從自己與家庭、社會團體、鄉土、國家、國際社會的關係來看，在國際社會中自覺為日本人，在和平的文化、社會及國家的一員所應有的認識的道德行為）基本上每個領域彼此都環環相扣、有緊密的關聯（文部省，1994：2）。新訂小

學道德教育之內容與綱要也可看出此特點，即以此四個基本領域為基本架構，與小學 6 年之間具有一致的連貫性與銜接性。雖然在道德項目上按照兒童身心發展情況而有所更改，但基本理念與目標始終維持一貫的連續性，透過道德教育課程統合所有教學及活動，期達到道德教育的最佳效果，培養適合於社會生活的道德意識與行為（文部省，1996：前頁）。在授課時數方面，中學總授課時數各年級 1 年均為 980 小時，其中道德授課時數各年級均為 35 小時，相當於每週授課 1 小時。

## 肆、指導方法與評量

### 一、指導方法

在道德教學時間裡主要的指導方法是討論、教師的講話、利用書本及視聽覺教材、角色模擬等，主要可區分為以教師為中心和以學生為中心兩大方法。

#### （一）以教師為中心的指導方法

教師中心的指導方法以說話為主，即教師向學生說明完整的內容，將能提升道德性的內容向學生直接說明。其特質如下（青木孝賴、今井肇、佐藤俊夫、村上敏治，1980：167）：1.給於強烈的感動：對學生而言，因為是聽他最信賴的導師的話，所以伴隨著能確實獲得正確知識或理解的心情。另外，給予強烈的感動、培養實踐意願並能豐富其道德心情，具心情陶冶效果，透過說話也反映出導師的人格，若導師用心說的話，那種感動對學生是相當強烈的，對其心情或態度的形成將有相當大的影響。2.配合反應或理解的程度：說話可以對照著學生的發展階段，簡易的將當地的實際情況、學校的指導計畫及學年的實際情況配合，也可針對學生的興趣或關心的事物，經由考慮後給於指導。如此，可能深入學生的內心。另外，可以邊確認學生的反應，邊進行指導。對於班上學生感興趣及關心的部分給於充分說明，而對於其不關心的事物，可簡化並直接進到下一個步驟。在此，對於學童的反應可融入教學中並進行指導。3.資料的有效活用：說話所需的資料可廣泛的、多方面的收集。文學是必然的，具有根據教師的想法篩選教材的特質，更進一步可以在較短時間內提示較豐富的內容。除了較易選擇資料以外，對於所選擇的資料內容亦可選擇豐富或簡潔。

此外，還有應用調查資料的方法或重視書寫作業的方法，或將互相討論與角色模擬等方法組合等。透過說話或是利用書本，在實際的指導中並非固定使用一種指導方法，而是根據主題的重點，學生的實態，指導過程，選擇最適合的指導方法，或著重於將幾種指導方法做組合。一般來說，道德時間的指導，

在授課及輔助題材選擇可歸納如下七種方法（中村清，2001：96-97）：（1）日常生活上問題的利用：從家庭、學校、班級、鄰近生活所發生的實際具體的問題舉例出來。透過師生共同的討論，來提高道德的判斷能力與實踐能力。（2）讀本的利用：利用傳記、古典、故事、文學作品、生活紀錄、詩等，選擇出適當的題材，透過聽教師的講解後，讓學生寫感想文，理解道德的行為與心情，使其感動。（3）教師的經驗談：適切的機會教育，或者教師本身的經驗勵志談話來吸引學生的注意力，進而加強道德的認知，喚起學生的實踐能力。（4）社會事件的利用：從每天的新聞、收音機、電視報導，選擇適當題材，讓每位同學充分的發表感想，提高其道德判斷能力與實踐能力。（5）視聽覺教材的利用：從電影、戲劇、錄音錄影教材中，選擇適當題材，讓其觀賞後充分討論發表感想等，使其理解道德行為的意義。（6）實踐活動：保持健康安全，美化週遭環境，愛惜公物等方法，讓學生親身體驗勤勞犧牲奉獻的精神，理解道德的實踐能力。（7）研究作業：給學生適當的問題做調查研究或作業報告等實際活動，達到培養學生的判斷能力與實踐能力。除此之外，也可思考在道德指導時間，盡量發揮創意，給予機會教育，以提高教學效果（文部省，1999a：78）。

教師中心的指導法與其他課程相同，分為導入、展開、終結三階段，所占時間各為 10%、70%、20%，並因年級不同強調的重點不同，重要的是使學生自我感覺到道德的價值與自省（細谷俊夫等編，1990：322）。以上日本所謂的「平野教學模式」可歸納如表 2。

表 2 基本的指導過程表

	指導過程		小學			中學	時間		
			低	中	高				
導入	1.喚起學習動機		◎	◎	○	○	約 10-20%		
	2.問題意識地共通化		○	○	◎	◎			
	3.學習目的的自覺		○	○	◎	◎			
展開	前段	自我 內省	自我體驗的具象化		○	○	◎	◎	約 60-70%
		問題點的省察		○	○	◎	◎		
	中段	他者 理解	他者體驗的具象化		◎	◎	◎	◎	
			問題點的考察		◎	◎	◎	◎	
	後段	超越 自己	依據他者批判的主體化		○	○	◎	◎	
			依據自他悟透起城自己				○	○	
終結	1.依據原理考察的一般化				○	○	約 20%		
	2.特殊具體情景的生活化			○	○	○			

說明：◎加強 ○一般。

資料來源：青木孝賴、今井肇、佐藤俊夫、村上敏治編（1980）。

總之，爲了使道德教育能順利展開，首需使全校教師理解如下基本方針（文部省，1999a：68-69），使全校教職員共同努力：1.理解道德的時間特質。2.確立信賴關係和溫馨的人際關係。3.深化兒童自己的問題意識、帶給學童希望與未來。4.因應學童的發展設計指導。5.深化與自覺道德的價值。6.與學童共同思考、煩惱、感動，共同學習的行爲態度。

## （二）以學生爲中心的指導方法

以學生爲中心，透過討論、角色模擬的方式，啓發和加深學生的道德認知，有助於學生思考是非對錯和價值的澄清，具體如下（萩原武雄、岩上薰、渡邊滿，2002）：

1.互相討論（互相討論和議論、答問）：互相討論指相對於自言自語的對話，二者以上利用語言爲媒介來溝通思考或知識、技術或感情等，具將內容加深的相互作用。互相討論是相對於其目的、機能、形態可稱爲討議、討論、會議、協議、會話、座談、問答、對話、對談、相談、懇談等。互相討論可分爲討議和問答，可以是自由討論或形式完備的討議或討論，或是根據小集團的互相討論。這些都只是提出互相討論的形式，實際的上課是根據各種狀況而混用並無本質上的區分。「互相討論」可說是不拘泥於形式，自由地提出各項意見互相交流。相對於此，「議論」是將互相討論做的更加合理及有組織，可謂是互相討論的精華；將座位整理好，司儀或主席根據原則進行形式完備的互相討論可謂是討議。「問答」指一對一的互相討論，教師和學生或學生之間。一般而言，以教師發問，學生回答的形態爲主來進行，透過問答來意識到問題，進而將問題點明確化以加深理解，自由的互相討論是發展議論的基礎（青木孝賴等編，1980：113）。

2.角色模擬：角色模擬就是以做爲戲劇化一環的角色模擬。戲劇化即是以戲劇的表現活動爲主體，讓學生理解道德的價值或加深道德心情的指導方法。透過觀賞或演出舞台戲或是布偶戲，提升其興趣、促進其理解或加深其感觸。戲劇表演分爲根據劇本的戲劇和沒有劇本的即興表演、角色扮演（role-playing）等。根據劇本的戲劇化表演一開始便依照準備好的劇本將角色分配好，透過演出，對於演出者和觀看者都可以發揮道德的潛移默化的指導方法。在這樣的情況下，因爲需要有些舞台的裝置和表演的能力，因此參加者容易被限定。由此可以知，在限定只有利用道德的時間是有其困難所在。而所謂沒有劇本的即興演出，應是學生在日常生活對於身邊或社會上的問題，在沒有劇本下即興式演出的方法。原本這種角色模擬的方法是J. L. Moreno在臨床醫學上，以集體心理

治療的技法來創案的（青木孝賴等編，1980：113）。這個方法是將演技的表現活動透過即興式的自由發揮，將道德價值以具體的方式來加深並思考如何提升現今的生活。其優點是使用時不需要準備教具，在道德教學的時間內可以隨時活用。

角色模擬的方法有各式各樣，將實際的行動場面以再現的方法，在一定的條件下，使它自由地發生的構成法，或將當面的問題提出來演的即興法等。簡述如下（青木孝賴等編，1980：119-123）：（1）再現法：將事實原貌呈現或是將身邊的生活事實或資料以自己的理解來解釋，再以動作或語言將其在教室內表現出來的方法。因為不需要劇本的關係，具有誰都可以演出的利點，這個方法是角色模擬中最容易被採用，而且效果也很好。（2）構成法：從被設定場面的狀況或條件中，以我們的生活為基礎來表現，符合角色模擬目的的扮演方法。一般而言，在某種場面中添加新的條件或要素，被稱為構成角色模擬的方法。例如正在爭吵的 A、B 的角色中加入了新的朋友 C 的角色模擬，進而提出新的推演方法。這種方法比起上述的再現法，教師有強烈指導與參與的意願。（3）即興法：對於身邊的問題只決定所要扮演的角色，其餘自由發揮是完全即興式演出的方法。對生活問題或資料中所描繪的條件，只要決定角色便可以進行，對應對方在某種時間某種場合的反應，必須以自己的感覺，將自己的看法或想法，在瞬間表現出來。

無論是再現法、構成法或是即興法，都是以動作呈現為基盤，也就是說透過角色及肢體動作來表現自己，傳達自己的意識讓對方明瞭。因此動作化指導的累積非常重要。

## 二、道德教育的評量

道德的時間擔任並不特別選派擔任道德教育的專門教師。校長、教頭（介於校長與主任職之間）帶頭參加外，所的教師共同協力指導，才可使指導體制充實。道德教育的內容，道德教育的目標所提示之道德性的具體化，要能在學校與班級的日常生活中反應出其成效。也就是說，學校道德教育的指導內容，必須加以考量能否活用於學生的日常生活中。此外，家庭，地域的共通理解與保護者或地域居民的積極的共同參與和協力不可缺少。同時可透過社會志工的活動，活用自然的體驗等實際的奉獻（志工）服務活動，開發有魅力的教材和多樣化的指導，來因應學生各種個性與發展階段之所需。推行道德教育時，應注重教師與學生，學生間的人際關係，與家庭、地域、社會的連繫，透過社會

奉獻活動與自然體驗活動、從兒童的內面來培育其道德性（大平勝馬，1979：170-171）。

對於學生的所學習的道德性，有必要經常把握其實際的發展狀況。但是，關於道德的學習成果應以觀察日常行為和學生的自我評量為主，而不作數值的評量（文部省，1999a：105），但爲了把握學生對於道德性的理解，需要有適切的評量，作爲指導改善的資料。所謂適切的評量有如下幾個方法，可利用其不同的特徵，同時混和運用（文部省，1999c：110-111）：（一）觀察法：可透過教師的客觀的觀察，作持續性、組織性、計畫性的紀錄學生的行為、態度、表情。（二）面試法：直接與學生當面對談，去掌握學生的想法與理解的深淺與其各種人際關係的發展情形。（三）問卷法：將各種道德相關的情境作成問卷，以掌握學生對道德的認知。也可將問卷作爲學生的自我評量的工具。（四）作文法：透過作文，將學生的生活體驗、感想、意見、省思、期望表達出來，進而加深學生的自我思考機會，與師生意見的溝通與交流。（五）其他：感覺對於學生道德成長有幫助的評鑑方法，發揮創意，積極思考。

## 伍、結論與啓示

### 一、結論

綜上所述，1945年以前，日本「道德」的概念充滿儒家傳統，注重在人與人的上下關係，以規範個人的表面內面的良心與序列爲準，名符其實以「修身」爲首，進而發展成爲「尊皇」、「愛國」爲重。而戰後受美國式的民主理念強力主導，比較轉向單純的「人」與「人」的平等相互關係與行為規範與表面的禮儀誠信關係爲主。在課程、理論依據、教學方法、教學方法、教材內容上均有其特色，歸納如下：

（一）課程方面：基本上日本中、小學階段的道德教育課程結構，在綱目上、理念上有其一貫性。基本的重點在強調培育有豐富人性與社會性，有情感豐富同情心、感性，重視奉獻精神、正義、公正心情的陶冶，社會生活上的規範與基本的道德意識倫理觀，對本國文化、傳統的理解與愛護、異文化的理解及國際協調的精神，蘊育能活躍於國際社會的日本人之自覺意識。爲達此目的，特別重視邏輯的思考力、判斷力、表現力、問題解決能力的育成、創造性的基礎培育、充實及發揮個性之教育活動，以及養成能自動自主學習且富有溫馨心

性的心靈教育，以因應社會的變化。此外，道德教育必須確保其特定時間並透過學校的整體教育活動全體，來貫徹培養學童的道德意識與行為，所有教師要有組織且連貫的展開道德教育，並結合家庭、地域社區的力量積極的參與協力。對於學生的煩惱、疑問、不安等個人切身的問題也有必要積極的因應與指導。

（二）理論依據：道德教育課程設計理論依據赫爾巴特學派核心課程理論，統整相關社會性與生活必要養成的習慣，培養其自立自強、思考未來及規劃生活之能力，並重視直接體驗的學習活動教學，使學生能主動、自動、自主的應用在其學習與日常生活中。

（三）教學方法：道德教育在教學方面，採取生動活潑、貼近生活經驗、多樣化的指導方法。除了採取講授、思考討論、表演、發表感想等方式外，也利用透過參加志工活動，自覺道德的價值，利用觀察與調查或透過圖書館的資料、新聞報導、歌曲、遊戲等方法來瞭解資料與現實的道德價值，利用角色扮演來理解各種道德情境與其價值判斷的立場，進而理解道德的意義與實踐道德行為。

（四）教材內容：在道德教育的教材內容取材生活化、經驗化，採用學生的優秀作品，以激勵同儕和取得共鳴。重視本土文化與傳統，多元文化的理解及國際觀及愛國意識、自我意識、邏輯思考能力的養成，使其能有重視生命、社會倫理、強調心靈、溫馨、美感的能力；層次、領域結構分明，由內向外、由淺而難、從知識理解到情意態度的涵養，進而身體力行而形成習慣，循序漸進。教材除了教科書以外，也可利用「電視節目」、「民間教材公司開發刊行的讀物資料」、「文部科學省所開發刊行的讀物資料」、「新聞記事」、「書籍·雜誌（隨筆、評論、小說、詩、傳記等）」以外，也有利用學生或教師自己準備的資料來做輔助的教材。除此之外，地方教育當局或學校甚至現場教師，可依據道德教材編成原則，創作編製一系列的教材，以發展學校特色。

整體觀之，現行課程與道德教育內容呈現以學生「興趣、關心等為學習的基礎」為原則，並使其能發現自己課題、自我學習、自我思考，然後能培育其具有自主性的判斷與解決問題的能力。再者，資訊收集的方法、調查的方法、歸納的方法、報告及發表與討論、自我學習成長等種方法與思辨能力的養成等均期能學以致用。此外，道德教育必須確保特定的時間並透過學校整體教育活動，貫徹培養學童的道德意識與行為。最終目的是希望透過學校在實施道德教育，使青少年能具有自省的意識及判斷是非解決問題的思考能力，進而完成自我學習自我指導的能力，進一步形成問題解決及探究之自主的、創造的構思態

度，並將學習到的各種知識及技能能發揮融會貫通的效果。

## 二、啓示

台灣中等教育的課程結構中將既有的教科統整為七大學習領域、強調自創教具、思考創新，將道德的內涵統整到社會領域，造成實際上現場教師無法具體與有計畫的教得教育。近年來各國又開始注意品格與道德教育的重要性，塑造積極樂觀、品格高尚的好公民，成為各國教育上的重點，儼然成為二十一世紀教育發展的特色。

台灣的社會近年經常呈現出冷漠、無情、暴力、鬥爭、殘酷的景象，人人自危、家家自保。我們都感覺到台灣變的道德低落、環境劣化、罪犯充斥。社會普遍缺乏公民責任和道德良心，讓台灣社會失序。我們是需要好好思考如何讓失序的台灣社會重新建構有責任、關懷、誠信的社會倫理觀。日本透過學校實施的道德教育，提高日本國民道德性的形成，確立民主主義的基本自由與責任理念與培育人格基礎。再透過道德教育統整各學科價值觀的養成，將民主、自由、責任、自律、自覺概念，加深學生理解自我、他人、社會的關聯，培育基本的自律性與自覺道德的價值，使學校教育成為人格形成的一個重要場域；同時可讓教師自我反省，提升教師的道德行為。故其道德教育的內容、方式，應有足供我國參考的價值。

## 參考文獻

- 林本（譯）（1975）。平塚益德著。**世界各國教育政策**。台北市：開明書店。
- 陳光輝、詹棟樑（1998）。**各國公民教育**。台北市：水牛。
- 大平勝馬（1979）。**新版道德教育の研究**。東京：建帛社。
- 中村清（2001）。**道德教育論—價值多樣化時代の道德教育**。東京：東洋館。
- 中野光、藤田昌士（1982）。**史料道德教育**。東京：總合勞動研究所。
- 文部省（1994）。**道德教育推進指導資料（指導手引4）**。東京：大藏省印刷局。
- 文部省（1996）。**道德教育推進指導資料（指導の手引6）**。東京：大藏省印刷局。
- 文部省（1999a）。**我が國の文教施策**。東京：大藏省印刷局。
- 文部省（1999b）。**教育改革プログラム**。東京：文部省。

- 文部省（1999c）。**中學校學習指導要領解説 道德篇**。東京：大藏省印刷局。
- 文部科學省（2003）。**修訂中學校學習指導要領解説 道德篇**。東京：大藏省印刷局。
- 文部科學省（2008a）。**中学校学習指導要領案**。東京：作者。
- 文部科學省（2008b）。**新しい学習指導要領**。2008年4月10日，取自 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm)。
- 日本比較教育學會（編）（1989）。**特集 教育課程**。東京：東信堂。
- 日本道德教育學會（編）（1958）。**道德教育實踐上の諸問題**。大阪：大阪教育圖書。
- 田中耕治、水原克敏、三石中雄、西岡加名恵（2005）。**新しい時代の教育課程**。東京市：有斐閣アルマ。
- 江川玟成、高橋勝、柴養正明、望月重信（2005）。**最新キーワード教育 137**。大阪：時事通信社。
- 村田昇、押谷由夫（編著）（1991）。**新しい道德指導のポイント**。東京：東京書局。
- 兒島邦宏（解説）（1999）。**中學校學習指導要領**。東京：時事通信社。
- 押谷由夫、伴恆信（編譯）（2002）。**世界の道德教育**。東京：玉川大學出版部。
- 沼田裕之（2003）。**問いとしての道德教育**。東京：福村出版社。
- 青木孝頼、今井肇、佐藤俊夫、村上敏治（1980）。**新道德教育事典**。東京：第一法規。
- 海後宗臣、仲新、寺崎昌男（1999）。**近現代日本の教育**。東京：東京書局。
- 細谷俊夫等（編）（1990）。**新日本教育大辞典 5**。東京：第一法規。
- 教育改革国民会議（2000）。**教育改革国民会議報告—教育を変える 17 の提案—**。日本：内閣官房内閣内政審議室。
- 勝部眞長、澀川久子（1986）。**道德教育の歴史**。東京：玉川大學。
- 渡邊弘（2007）。**學校道德教育入門**。東京：東洋館。
- 萩原武雄、岩上薫、渡邊滿（2002）。**中學「道德（宮城縣）」版**。東京：東京書局。
- 澤田慶輔、神保信一（1966）。**道德教育の研究**。東京：國土社。
- 瀨戸眞（1989）。**改訂小學校學習指導要領**。東京：明治圖書。

# 澳洲後期中等教育 擴充職業課程之改革—— 社會公平與經濟發展之考量

沈姍姍\*

## 摘要

本文探討澳洲近年來在後期中等教育階段擴大職業教育與訓練課程的發展，聚焦於形塑此發展之驅力、澳洲政府的訴求、具體的內容與措施等方面。研究結果指出澳洲後期中等教育擴增職業教育課程的改革係以社會公平與提升人力素質促進經濟發展為主要考量，雖然頗獲肯定與具有成效，但仍無法改變職業教育為高中生的次等選擇，以及大多為低成就與低社經家庭子女聚集處的教育現象。相關建議則指出如果澳洲政府訴求以職業教育與訓練來協助弱勢學生，則需要提供更高品質與地位提升的職教內涵，將「職業教育與訓練」從邊緣地位提升，達到與普通課程同等尊嚴。據此對照台灣這十幾年來在後期中等教育以調整高中職比例以及擴大綜合高中設立的「去高職」或「減少職業課程」的政策發展趨勢，而思考其意義。

**關鍵詞：**澳洲、後期中等教育、職業教育與訓練、能力本位教育、勞工階級

---

\* 沈姍姍，國立新竹教育大學教育學系教授

電子郵件：sandy.shen@msa.hinet.net

來稿日期：2008年6月10日；修訂日期：2008年6月18日；採用日期：2008年6月20日

## Vocational Education and Training in Senior Secondary Education, Australia: Social Equity and Economic Development Concerned

San-San Shen\*

### Abstract

The study explores the development of vocational education and training (VET) in Australian senior secondary education since the 1990s. Here, the drives, claims and strategies of the reform are investigated. We find that even though social equity and economic development were proposed as the goals of an improvement of the retention rate of lower social class students and to deal with the problems of youth unemployment, vocational courses are still rated as second choice by senior high school students and taken mostly by lower social class students. So, we suggest, unless the whole curriculum of senior secondary education, including those academic ones, could improve social equity, the reform of Australian government could be attained partly only. In the light of the experiences from the reform of Australian senior secondary education, we will discuss Taiwan's vocational education, especially its curriculum.

**Keywords:** Australia, senior secondary education, vocational education and training, competency-based education, working class

---

\* San-San Shen, Professor, Department of Education, National Hsinchu University

E-mail: sandy.shen@msa.hinet.net

Manuscript received: June 10, 2008; Modified: June 18, 2008; Accepted: June 20, 2008

## 壹、前言

中等教育在學制中處於較複雜的階段，除了區分為前後期階段（或初級與高級中等教育）外，也含括義務教育範疇以及學術、職業分流或不同生涯發展路徑的起始。究竟應如何定位中等教育？是做為銜接初等教育、導向高等或繼續教育的中間轉承角色？還是培育職業知能與技術、協助學生順利獲取工作的終結站？由此定位之確認或選擇後，方能決策課程朝向普通、學術或職業課程內容發展。

就西洋教育的發展歷程來看，中等教育起初並不承擔銜接初等教育的任務，係與初等平民教育並行的雙軌制教育中之一軌，做為貴族或社經高階者子女教育之專屬。二次大戰後教育機會均等意識形態瀰漫，「全民中等教育」（secondary education for all）一度成為英國戰後訴求人人均有機會接受中等教育的偉大改革。中等教育於是成為銜接初等教育的第二階段教育（secondary education）或是學習職業技能學生的終點教育。之後隨著教育擴張發展至高等教育，中等教育轉承與中途站特性於焉顯著。

由於中等教育，特別是後期中等教育同時具備中途與終點站二個目標，故世界國家均將協助學生升學與就業的課程含括其中。然而究竟應以普通或學術導向課程為主？或以實用職業課程為主？或者能否整合普通與職業課程？往往各國選擇不一。而課程若須分流，區別學術及職業導向課程，則應以學校類別區隔（如分為普通高中、職業高中）？或者置於同一學校內採課程分軌（tracking）？或者以選修代替分軌或分流？因此，就出現各國中等教育不同學校類型之別，如英國、德國屬學術導向的文法、文科中學；職業技能導向的技術、實科中學以及普通教育的現代中學、主幹中學等類型分化之學校；美國、澳洲也有以綜合中學提供普通與職業課程選修之學校類型。

學校分類或課程分流若只反映學生興趣與性向之別，則不過是對人類資質差異與多元智能本質之認知與尊重；然而實際上，學制或課程一旦分門別類，社會階級或家庭背景因素的影響勢必介入，未必真正反映人的資質與性向。所以只要有學術/職業導向的學校類型或課程的分流或分軌制度存在，職業類別的學校與課程往往是「次等的選擇」，也往往成為大多數低學習成就者或低社經家庭背景學生的去處。

自 1990 年代開始，全球進入經濟競爭的熾熱時期，教育做為人力資本投資

以及人力素質提升的管道，關係著國家在全球經濟競賽的成效。所以各國競相投入教育改革時多半以國際經濟競爭做為改革驅力，尤其是與就業市場直接關連的高等教育與後期中等教育。澳洲也就在此國際氛圍下，自 1992 年起開始採取「能力本位教育」（competency-based education），以增加澳洲整體的勞動力（workforce）技能（Griffin, Gillis & Calvitto, 2007）。

本文主要探討澳洲近年來在後期中等教育階段擴大職業教育與訓練課程的發展，形塑此發展之環境驅力為何？澳洲政府的訴求為何？而具體的改革目標、內容與措施又為何？主要論點係指出澳洲後期中等教育擴大職業教育與訓練課程的改革趨勢，主要從社會公平（equity）與經濟發展兩層面考量。社會公平意涵更多的社會階級之包容，讓勞工階級學生義務教育後之留校率提升；經濟發展意旨期望透過此改革處理青年失業問題、增加知識性勞工、讓企業介入學校課程決定以增加教育內容與職業技能的相關性，以及藉由職業教育內容的重建，增進澳洲的經濟成長等。據此對照台灣十幾年來在後期中等教育以調整高中職比例以及擴大綜合高中設立的「去高職」或「減少職業課程」的不同政策發展趨勢，從中又可得到怎樣的省思線索？以下先從澳洲中等教育之背景知識開端。

## 貳、澳洲中等學校類型與課程

由於各州教育制度不同，故澳洲中等教育階段起始的年級與年齡各州有所差異。澳洲中小學學制大致分為兩類，分別為：6-4-2 制與 7-3-2 制：塔斯馬尼亞（Tasmania）、新南威爾斯（New South Wales）及維多利亞（Victoria）、澳洲首都特區（Australia Capital Territory）四州小學為 6 年、初中 4 年、高中 2 年；而南澳（South Australia）、西澳（Western Australia）、昆士蘭（Queensland）與北領地（Northern Territory）小學則是 7 年、初中 3 年、高中 2 年。雖然中小學銜接的時間點有所不同，但各州與領地所有中學都是在十二年級結束。義務教育各州多是從 6 歲到 15 歲（到十年級），北領地則到 16 歲（DEEWR, 2008a）。

中等教育劃分為兩階段，初級或前期中等教育由六/七年級到第十年級，高級或後期中等教育則包括十一與十二年級。澳洲中小學目前已經建立一套全國性的課程綱要，所有學校提供 8 門核心科目：英語、數學、社會和環境研究、科學、藝術、外國語言、技術與應用研究、創作藝術與個人發展、以及健康和體育。

## 一、前期中等教育

澳洲中等學校大多是綜合中學，也有少數學校僅提供學術性與專門領域課程，如技術、語言、表演藝術、農業、運動或創作藝術等；大多數中學是男女合校，也有少數公立中學與 1/3 私立中學是單一性別學校，也有些中學是包括初中與高中的完全中學（Australian Education International, 2006）。此階段學生每學期修讀 5-6 門課，前兩年所有學生修習一樣的課程；後兩年除核心科目為所有學生必修外，尚可選修包括企業與商業（business and commerce）、經濟學、電腦、音樂、家政、手工藝、演講與戲劇、以及消費教育（consumer education）等科目。

## 二、後期中等教育

澳洲後期中等教育則提供學生多種課程方案（programs），為學生繼續升學、就業與成人生活做準備。這些方案建立在學生初期中等教育學習經驗上，並提供適應學生能力與需求的學習經驗（Australian Education International, 2006）。

### （一）國際高中畢業文憑課程

澳洲有 24 所公立和私立的學校，提供國際高中畢業文憑（International Baccalaureate, IB）課程，做為替代或連結第十二年級的課程。只有經國際高中文憑組織（International Baccalaureate Organization, IBO）正式核准授權的學校，才能為年齡 16 到 19 歲的學生提供 2 年大學先修班課程。此文憑被認可為高中第十二年級合格，可獲得澳洲大學入學許可，然而某些學科如數學及語文則要求高於第十二年級的資格。

### （二）高等教育入學課程

高等教育入學課程（tertiary entrance programs）係為那些想繼續升大學的學生提供，通常是高度專業的密集與深度的進階課程。雖然各州/領地所提供之課程在學科的名稱、範圍與配套上有所差異，但各地學生學習成果卻頗為相似。其課程及評量均由各州/領地的高級中等教育當局監督。評量採全州/領地的校外測驗或學校本位評量。學生選讀課程領域通常是根據未來高等教育計劃而決定。

### （三）其他高級中等教育課程

對那些想繼續非大學的後期中等教育或職業教育者，則可選擇其他跨越較廣學科領域的課程方案。這些學科的理論層次雖被認可為完成中等教育，但無

法申請大學，然而可以申請進入專科技術學院（technical and further education，TAFE）及其他後期中等教育機構。

#### （四）中等教育階段的職業與技術教育

高級中等教育課程內的職業與技術教育（vocational and technical education，VTE）之規劃在增加學生高等教育進路與工作之選擇機會。職業與技術教育課程方案係在原本學科外增加職業課程以及學校本位的新學徒見習課程（school-based new apprenticeships）等方案，最後也導引學生去獲得各州/領地的高級中等教育證書。通常最受歡迎的課程有資訊科技與商業服務等。目前澳洲各地約有 9/10 的高中在標準中學課程外，另提供職業教育課程。這些課程依據相同的能力標準來設立，也可取得學分去獲得「澳洲學歷資格審核體制」（Australian Qualifications Framework，AQF）認可的國家級學歷資格，大致可獲得一級與二級證書（Australian Education International, 2008）。本文主要即在探討此類課程趨勢，詳見下文。

## 參、澳洲學歷資格認證制度

「澳洲學歷資格審核體制」（Australian Qualifications Framework，AQF）自 1995 年開始實施，是一個由中央政府建立的全國性系統，連結課程與學歷，包括大學、職業教育與訓練以及中小學教育。澳洲學歷資格審核體制包括 13 種由以下教育機構核發的全國性學歷資格：中學、職業教育與訓練學校，以及高等教育機構（以大學為主）。其中與中等教育相關之文憑包括一至四級證書、專科文憑和專科進階文憑，如表 1。

表 1 澳洲中等及專科技術教育資格表

學歷資格	學習時間	事業方向
一級證書	4-6 月	合格的操作員
二級證書	6-8 月	高級的操作員
三級證書	大約 12 月	合格技術工人或技工
四級證書	12-18 月	主技師
專科文憑	18-24 月	等同專業技師
專科進階文憑	24-36 月	初級經理

資料來源：Australian Education International（2008）。

## 二、高級中等教育證書

高級中等教育證書（The Senior Secondary Certificate of Education，SSCE）泛指澳洲學生在第十年級後繼續接受 2 年教育，通過考試後取得證書，各州/領地名稱有所不同：新南威爾斯州為「高中證書」（High School Certificate）、維多利亞州為「維多利亞教育證書」（Victoria Certificate of Education）或「維多利亞實務學習證書」（Victoria Certificate of Applied Learning）、昆士蘭州為「高級證書」（Senior Certificate）、南澳為「南澳教育證書」（South Australian Certificate of Education）、西澳為「西澳教育證書」（WA Certificate of Education）、塔斯馬尼亞州為「塔斯馬尼亞教育證書」（Tasmanian Certificate of Education）、北領地為「北領地教育證書」（Northern Territory Certificate of Education）、澳洲首都特區為「澳洲首都特區十二年級證書」（Australia Capital Territory Year 12 Certificate）（AQF, 2008）。在澳洲取得高級中等教育證書有如下用途：升大學、技術專科學院、其他職訓機構以及進入工作場所的資格。學生通常在完成 10 年義務教育之後，再繼續就讀 2 年高級中學通過畢業會考；但也可以經由認可課程、部分時制學習以及連結技術專科學院或其他工作場域之學習獲得認可之澳洲學歷資格審核體制的一至四級證書。

## 肆、澳洲中等教育擴充職業課程之發展

全球經濟競爭以及與經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，OECD）國家（如英國、美國與紐西蘭等）之比較是驅使澳洲自 1980 年代以來改革其工作組織型態以及強調技能本位的主要原因。澳洲政府認知欲增加國家競爭力，則需增加學生教育與訓練程度，以適應工作型態的改變及增加職業技能。在此情境下，學校扮演培育年輕人就業準備的角色益形重要；在此同時學校當局也感受到高中學生要求在中學內提供職業課程的需求（Lafferty & Roan, 2000; MACQT, 2008）。以下就 1990 年代以後之相關政策、訴求、內容與措施敘述之。

### 一、相關政策

澳洲中等教育擴充職業課程之改革主要源於 1991 年澳洲聯邦政府所發布之報告書《年輕人參與後義務教育階段之教育與訓練》（Young People's Participation

in Post-compulsory Education and Training），也稱為《芬恩報告書》（The Finn Report）。此報告書主張須重新強調職業教育的重要性，以及認知到職業教育需逐漸與普通教育聚合，因為國際上已逐漸理解到工作組織最成功的形式在於鼓勵其成員具備多元技能、創造性與適應性（Australian Education Council Review Committee, 1991）。

《芬恩報告書》明確指出此項改革之推動主因，係認為一個國家在面對國際經濟競爭與國內社會福利需求時，益發需要依賴該國去培育受過充分訓練的、具彈性的勞動力，以及發展企業使其員工能充分貢獻其潛力。為此「澳洲如果要維持或改善國際表現的話，則我們需要更加關注競爭對手的快速發展狀況」（Australian Education Council Review Committee, 1991: 13）。1992年澳洲成立「澳洲國家訓練局」（The Australian National Training Authority, ANTA）。1996年九月「澳洲國家訓練局部長會議」（ANTA Ministerial Council）同意每年提撥2,000萬澳幣（約新台幣5億7,177萬元）做為公私立學校的職業教育與訓練之用。1997-2000年開始執行補助學校發展，實施及擴大職業教育課程（MCEETYA, 2000）。然而更具體的執行架構，則是到2001年才提出。茲闡述如下：

#### （一）中學職業教育架構

1999年4月22-23日澳洲各州、領地與聯邦教育部長，在南澳的阿得雷德（Adelaide）舉行第10次的教育、就業、訓練與青年事務部長會議（The Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs, MCEETYA），訂定澳洲面向二十一世紀的「全國學校教育目標」（National Goals for Schooling in the Twenty-First Century）。其中與職業教育及訓練有關的目標在學生能力方面，期望學生畢業後「具備就業相關之技能以及瞭解工作環境、生涯抉擇與路徑做為面向職業教育與訓練、繼續教育、就業與終身學習之基礎與積極態度」；在課程方面，「學生在義務教育期間須能參與職業學習課程，以及在高中階段能接觸職業教育與訓練（vocational education and training, VET）課程」，以及「能參與那些能培育與發展企業能力（enterprise skills）的課程與活動，企業能力指的是那些能幫助他們未來的彈性與適應力」；此外在社會正義方面，則訴求「所有學生都有機會接受到十二年級的高品質教育，或相當的職業教育，能提供學生明確的未來就業與繼續接受教育與訓練的路徑」（MCEETYA, 2008）。

為回應前述職業教育的國家目標，「教育、就業、訓練與青年事務部長會議」的學校職業教育與訓練專門小組（MCEETYA VET in schools taskforce）於2001年提出「中學職業教育架構」（Framework for Vocational Education in Schoo-

ls) 的政策與計畫，執行期限為 2001-2004 年 (DEEWR, 2008b)。「中學職業教育架構」主要引導學校部門發展與提供中學教育年限內的職業教育及擴大為工商業 (industry) 所認可之技能的相關教育方案。此架構強調改善年青人在學校畢業後向工作過渡 (school to work transition) 之順利、以及接受進階教育及訓練的路徑，旨在擴大職業教育範疇。此架構包括六項主要元素，前三項為方案元素 (program elements)；後三項為過程元素 (process elements)，分述如下 (DEEWR, 2008c)：

1. 職業教育與訓練：依據「澳洲品質訓練架構」(Australian Quality Training Framework, AQTF) 認可特定產業的訓練課程；以及依據「全國訓練架構」(National Training Framework) 認可相關能力。

2. 事業與職業學習 (enterprise and vocational learning)：在普通的學校教育各年級學習中納入事業與職業觀點。這些觀點包括就業技能、事業教育 (enterprise education)、生涯教育以及社區與工作本位的學習 (community and work based learning) 等。

3. 學生支援服務 (students support services)：提供服務輔導學生義務教育後之升學與就業。

4. 社區與商業間之夥伴關係 (community and business partnerships)：建立各級政府與商業、社區組織、教育與勞動市場間合作關係之機制。

5. 組織效能與經費分配 (effective institutional and funding arrangements)：在國家、州/領地及地方層級上，經由制度之設置以利有組織的及持續的參與，以尋求政策一致性與有效的方案執行。

6. 監督與評鑑 (monitoring and evaluation)：經由資料蒐集、提供資訊以增進現行與未來的工作評鑑。

根據前述目標，此架構須優先採行的行動有如下十二項 (MCEETYA, 2000)：

1. 擴大大學校內的職業教育與訓練以及高中學生部分時制的新學徒見習課程 (new apprenticeships)。

2. 增加課程深度，讓學生完成高階課程模組、能力單元以及澳洲證書資格。

3. 協調職場實習及強調品質的職場學習制度。

4. 認知工商業扮演的重要角色，協助雇主更積極參與課程，以及加強全國各級學校、工商業與職業教育與訓練供應者之間的夥伴關係。

5. 強調義務教育年限內的職業學習，特別針對九—十年級的學生。

- 6.訂定對學校組織與文化變遷之評量方式，發展符合成本效率之方案。
- 7.發展新方案提供學生更多樣的選擇，或在新興行業如服務業的選擇；又採取介入策略，處理供應不足的問題，如在特定工業領域或地區發生的問題。
- 8.引介特定策略改善偏遠與弱勢學生接受職業教育與訓練機會。
- 9.高級中等教育證書整合職業教育與訓練課程，連結職業教育與訓練課程，提供輔助教材與受訓師資授課。
- 10.建立大學入學分數納入計算職業教育與訓練的評量，以確立職業教育路徑。
- 11.宣傳高級中等教育的變革，以及提升職業教育路徑在家長、學生與教師心中之地位。
- 12.發展全國一致性的中學職業教育資料蒐集方式。

#### (二) 《邁向未來》報告書

除學校內的職業課程與學習或與工商企業配套等方案在「中學職業教育架構」有詳細規劃外，對於學生畢業到就業過程澳洲政府也相當關注。2002年澳洲總理的工作小組發布《邁向未來》(Footprints to the future)報告書，進行檢視改善年輕人從學校畢業到獨立生活的各個方案，以協助年輕人及其家庭。其方式包括：加強學生從學校畢業後到工作獲得、繼續進修以及成為積極公民的過程協助、對那些瀕臨危機的年輕人及早提供協助、增強與支援家庭及社區協助年輕人之能力、擴大年輕人充分參與社區的社會與經濟生活之機會 (DEEWR, 2008b)。

#### (三) 首相宣言—「向前邁進」(Ministerial declaration — Stepping forward)

2002年教育、就業、訓練與青年事務部長會議進一步提出「向前邁進」做為各州部長們努力共同宣言，提出改善青年人社會、教育與就業的共同引導 (DEEWR, 2008b)。

#### (四) 職業生涯與學職轉換過渡期之服務架構

2003年教育、就業、訓練與青年事務部長會議同意「職業生涯與學職轉換過渡期之服務架構」(Career and transition services framework)之設立，從事年輕人在學校間以及學校與工作間移轉之方案規劃與服務之事務 (DEEWR, 2008b)。

#### (五) 《塑造我們的未來—澳洲職業教育與訓練的國家策略》

除前述架構、方案與措施外，澳洲政府之《塑造我們的未來—澳洲職業教育與訓練的國家策略》(Shaping our future: Australia's national strategy for VET 2004-2010)報告書設定2004-2010年的目標在促使工商業、雇主及個人能更積

極回應多元與多樣的商業需求，鼓勵強化政府、工商業與社區間的夥伴關係，規劃與提供職業與技術教育之學習機會。此策略顯見澳洲政府在職業教育的內容與技術需求上，允許更多工商業雇主的參與，及欲提升澳洲經濟基礎與高技術的勞動力之急迫性。該主要策略如下（Australian Government, 2005）：

- 1.經由加強澳洲經濟基礎，提供高技術勞動力，以配合目前及未來澳洲商業、工業、社區與個人需求。

- 2.經由聯邦、州/領地與工商業間之協調合作，促進職業技術教育供應之國家策略。

- 3.支持全國性的訓練制度：回應工商業與雇主需求，亦即工商業與雇主可驅使職業技術教育的政策、優先性與供應方式；確保高品質與全國性一致性的職業技術教育，包括提供訓練的彈性與快速；以及以流線型方式操作，使容易接觸，因而鼓勵更多澳洲人在生涯抉擇時選擇職業技術教育。

綜合前述之政策、方案與實施策略，可知澳洲政府自 1980 年代以來感受到國際經濟競爭壓力以及提升教育程度之需求，於 1990 年代開始積極採取行動，反映在教育上的政策是積極將職業教育課程融入普通教育當中，特別是聚焦在後期中等教育階段。進入 2000 年以後之政策方針，除課程外，更從學校向工作過渡、或中學畢業後繼續接受教育之路徑提供；此外社區與企業的介入與配合也是整體配套之規劃。

## 二、課程內容

澳洲中等學校逐漸增加提供工業本位能力（industry-based units of competency）的課程，以結合普通與職業教育，幫助學生獲得商業與企業的實務經驗以利畢業後獲得工作。修讀工業本位訓練課程的學生可同時獲得雙重證書，即「高級中等教育證書」，以及職業證書—專科文憑（diploma）或未來繼續就讀專科技術學院的學位資格。學生選擇修讀職業教育與訓練課程，可以在其原本中學修讀，或者地區的專科技術學院，或私立的訓練機構。此外中學所提供的職業教育與訓練課程通常也包括跟隨雇主的在職訓練或類似的商業情境內之學習，如「結構化工作場所學習」（structured workplace learning, SWL）。

澳洲中學內所提供的職業課程包括：汽車工業、製造業、商業服務、建築與營造、社區藥房（community pharmacy）、社區服務（包括兒童與老年照護）、電子業、娛樂業、食品加工業、金融服務業、裝飾業（furnishing）、美髮業、旅館業、資訊科技、實驗室操作、地方政府、鐵工業（metal and engineering in-

dustry)、音樂、戶外娛樂業、水電業、印刷及製圖、零售業、農業加工、海產業、運動行業、觀光業、運輸及配銷業、及批發業等 (DEEWR, 2008c)。

### 三、相關方案

#### (一) 澳洲學校本位的學徒與訓練生課程

澳洲學校本位的學徒與訓練生 (Australian school-based apprenticeships and traineeships) 是讓就讀十一與十二年級的高中生可以在就學時同時獲得職業與技術資歷。其特色為：擔任學徒時可同時完成十一與十二年級學業；「在職」時可獲得訓練薪資或學徒薪資；以及受到訓練合約的保障。換言之，此學徒制課程提供年輕人機會去獲得職業教育與訓練資格及就業，同時取得高級中等教育證書。學生必須註冊為全時制學生，同時接受雇主正式訓練，成為部分時制雇員，其就業與訓練要求與澳洲其他學徒制規範相同 (Australian Government, 2008)。此制度之設計，讓家庭經濟較困難學生可半工半讀，也讓那些非學術導向的學生也可能繼續留校，完成 12 年教育。

2004 年澳洲已有 211,900 種中學生參與職業教育與訓練課程，約占高中生的 50% (NCVER, 2005)。澳洲政府透過「教育、就業與工作關係部」 (Department of Education, Employment and Workplace Relationship, DEEWR) 提供給各州/領地及非政府教育單位辦理職業教育與訓練的經費。此外若另有開創性的方案，如額外的職前訓練、學校本位的新學徒制等，澳洲政府將另外提供經費。這些方案可由學校本身辦理，或經由當地的專科技術學院或其他註冊核可的訓練組織、以及商業界及雇主。各州如何運作職業教育與訓練導向高級中等教育證書及高等教育機構入學有所變異，但大致途徑相同。

#### (二) 結構化的工作場所學習

規劃結構化的工作場所學習之目的在提供學生工作機會，幫助其畢業後能順利地由學校過渡到工作、或進一步接受繼續教育、訓練或就業，或積極參與社區生活。簡言之，此方案即提供學生在工作場所能結構性學習之機會。結構化的工作場所學習是中學職業教育與訓練的一部分，係將學生置於真實或模擬的工作場所內，提供在職訓練以及監督其技術與就業技能之發展 (DEST, 2005)。

## 四、成效

前述澳洲「中學職業教育架構」執行期限為 2001-2004 年，2005 年的澳洲國家學校教育報告書對於執行結果有所說明：（MCEETYA, 2005）

此架構包括職業學習、事業教育以及職業教育與訓練，做為終身學習的重要成分，並支持年輕人從學校到深造、到就業以及繼續教育與訓練的順利過渡。根據 2005 年教育、就業、訓練與青年事務部長會議對於「中學職業教育架構」執行成效的報告書，其結果已使得職業教育與訓練從原本高中課程的邊際地位，躍升為主流。在 2005 年全澳洲有總數 182,919 學生註冊職業教育與訓練課程，包括學校本位的學徒與訓練課程，代表有 37% 的高中生進行高級中等教育證書之取得。最受學生歡迎的課程是商業與書記（clerical）、觀光與旅館，共占註冊學生 47%。其他受歡迎的課程有行銷與個人服務、普通教育與訓練、建築與工程、藝術、娛樂以及運動與休閒。

此外澳洲中等教育十二年級的學生留校率從 1980 的 35% 提升到 2000 年的 72%（引自 Riele & Crump, 2002），顯現職業教育與訓練的發展有助減少學生在完成十年義務教育後即離校的問題。對於澳洲中等教育擴充職業教育與訓練課程的改革趨勢，江愛華與王鳳敏（2007）歸納出其特徵為：（一）國家技職教育目標有整體思考，專責技職教育的單位發揮良好功效、學校有清楚的實施指標及辦法可依循；（二）中等教育融入職業教育課程，重視學生輔導、與產業界密切合作，並提供學生彈性與多元的管道選擇性，就業後若再進大學仍可將職業教育成績列入大學成績計算；（三）經由明確以及長期的資料蒐集與監督，能瞭解與評鑑學生適應工作的情形及困難，且回應至課程，故更能精進學生需求與能力成效來做課程評鑑；（四）教育不僅提供訓練，更強調服務學生，有鞏固年輕人從學校轉換至職場路徑、轉換跑道、安排升學或在教育及積極參與社會的一系列輔導措施；（五）投資經費龐大，能連結人力、課程、產業、督導，建立起整體網路。

整體而言，澳洲政府在後期中等教育強調職業課程的改革方向與作為，頗能自其成效報告書中獲得肯定。高中生留校率的提升，在某種程度上，也確實讓較易輟學的低成就與低社經家庭子女能取得更高的學歷，也滿足此改革社會公平的訴求。然而此種以職業教育提供給低社經子女的政策思考，也頗引起「窮孩子讀二等教育」之非議，下文將探討之。至於經濟競爭壓力下人力技能訴求，則一直是前述各種改革與方案的考量。

## 伍、澳洲中等教育擴充職業課程的評論

對於澳洲此項中等教育改革意圖於提升人力素質以促進經濟發展與增加社會公平的訴求，獲得頗多附和與肯定的聲音。如指出澳洲自 1990 年代以來的教育改革，多著眼於全球經濟競爭之考量：由於全球市場化之發展，需求更多的生產力與有效率的商業服務，為反映此全球經濟競賽的需求，訴求教育、技術與工作的密切連結，成為澳洲教育改革（特別是與勞動市場密切相關的後期中等教育與高等教育階段）的驅動力（沈姍姍，2007；Cornford, 1998）。Riele 與 Crump（2002）也認為澳洲政府投資教育以及訴求培育技能本位的年輕人，目的在於讓澳洲在全球市場競爭的環境下成為一個以知識為本位的經濟體。為此，故要求社會所有成員都能有明確的、可進入的、公平的以及有價值的教育與訓練，而此根基需建立於中等教育上，並繼續擴展至終身學習範疇。若未建立此發展根基，則澳洲期望增加國家經濟生產力與社會正義的目標即不可能達成。

在社會正義或公平方面，Reid（2006）指出澳洲未能完成中等教育的學生，通常在經濟上也易被邊緣化；而未能完成十二年級學校教育的學生，大多來自特定社會群體，如原住民及低社經背景學生。據此澳洲政府試圖採取的解決方案即是增加中學生的留校率以及創造職業性課程。Reid（2006）進一步指出澳洲過去 20 年在高中教育最大的改變即是納入職業教育與訓練課程，結果也顯示修讀職業教育與訓練課程者大多能在畢業後接受繼續教育或訓練。其舉維多利亞州的統計資料為例，在 2000 年時修讀職業教育與訓練課程者有 75% 接受某種形式的後學校之教育與訓練，所以職業教育與訓練是年輕人經驗成功的管道之一，尤其是對那些進大學有困難的學生而言，更是通往就業的橋梁。Connell（2003）也肯定澳洲近年來在高中階段擴大職業教育課程係企圖增加社會包容（social inclusion），納入更多勞工階級成員。如此的職業教育改革雖頗受歡迎，也確實增加了勞工階級子女入學意願，但對於形塑中等教育的社會階級之動力（dynamics）而言，勞工階級仍是邊際角色。

Connell（2004）進一步探討新南威爾斯州勞工階級父母如何看待中等教育的改革，特別在增加中學內的職業教育與訓練課程方面。Connell（2004）指出在新南威爾斯州近年來對於高級中等教育課程與證書制度的改革頗符合公平的訴求及較為嚴格的評量制度。其在「公平」方面有所改善，如增加「高級中學證書」（Higher School Certificate, HSC）與「大學入學許可索引」（Universities

Admission Index, UAI) 的彈性，讓職業課程納入大學入學的要求，增加大學的社會包容。此外中學裡職業教育的擴充讓勞工階級家庭覺得更具關連性與吸引力，進而增加其子女中學完成率。研究結果顯示勞工階級父母及其子女大多認為「高級中學證書」有助於獲得適當工作，故很重要。由此可知「高級中學證書」本身被勞工階級視為非常重要的教育目標去追求。因而在高級中學內提供職業課程是被許多勞工階級父母所贊同，雖然他們也會批評某些課程在實際工作場所的教導時未能切中要點，但整體而言，勞工階級父母都頗為肯定職業教育與訓練的價值。

對於澳洲後期中等教育的改革訴求與方向，雖有許多的肯定與贊同，也有研究結果顯示其對減少青年失業率與增加留校率有成效，然而並非所有的評論都肯定此改革趨勢或意圖。Riele 與 Crump (2002) 認為就政策勸說而言，採取人力資本論以及缺陷理論 (deficit ideas) 譴責年輕人的失業問題是相當輕而易舉的做法。由於年輕人缺乏就業技能與資格，所以教育機構也就被譴責未能吸引學生留在學校或提供他們適當的能力與資格。Riele 與 Crump (2002) 指出如此論調會化約教育與勞動市場的問題。其二人採文憑擴張後的「篩選理論」(the screening) 觀點，認為就算將學生留在學校去獲取較高的文憑，也未必能增加生產力。文憑取得也未必能符合市場的勞動技能之需求，把學生留在學校只是「延緩問題」而非解決問題。但是澳洲在進入 2000 年後，完成十二年級的學歷，成為就業市場「篩選」入門者的「新低要求」(new minimum)，未取得者則連尋求就業機會都有困難，更別說獲得工作了，因此才讓此改革似乎獲得正當性。

Teese 與 Polesel 在《不民主的學校教育：澳洲大眾化中等教育的公平與品質》(Undemocratic schooling: Equity and quality in mass secondary education in Australia) 一書中指出，澳洲自 1980 年代以來受到工業重建與經濟擴張趨勢之影響，乃採取擴充職業教育的行動來因應。更多「工業化」內容被引進到中等教育課程，以回應高失業率。Teese 與 Polesel 指出傳統的與理論的學科，如語文、數學與科學，仍然是學生的最佳選擇。此種中等教育課程改革之發展，並未能扁平化學科階級，理論學科仍然具有「最豐富的哲學內涵」，支配了職業學科，職業學科仍是處於學術課程階級中的最低位置。故澳洲在中等教育擴充職業課程的改革只是反映一種實用的課程意識形態而已 (引自 Hellsten, 2006)，並未能真正達到讓勞工或低社經階級子女透過職業課程修讀，改善生涯發展的社會公平目標。

## 陸、台灣中等教育階段之職業教育課程現況

承上澳洲中等教育擴增職業教育與訓練課程之趨勢，對照我國同一階段的後期中等教育之發展，可發現我國是朝較相反的課程供應方向。茲先略述我國現況。

### 一、台灣後期中等教育內的職業教育（課程）之制度及政策

我國技職教育制度可區分為五個教育階段，包括國中（技藝教育學程）、後期中等教育（高職、高中附設職業類科以及綜合高中內的專門學程）、專科、技術學院、以及科技大學。本文所關切的後期中等教育主要是高職、普通高中附設的職業類科以及即綜合高中內的專門學程。根據教育部 2006 年「職業學校課程暫行綱要暨設備標準」內之緣起，可看出我國對於高中階段職業課程的定位與政策方向，大致是朝向職業教育普通化與增設綜合高中、減少職業課程的方向發展。課綱中「因應後期中等教育的多元學制，提升職校的競爭力」內的說詞為（教育部，2006：2）：

依就學學生人數，職校一向是高級中等學校的主流，但自從推動廣設高中政策之後，普通高中、完全中學和綜合高中增多，我國後期中等教育學制更加多元。職業學校與普通高中的就學比率也由 7：3 左右的急速調減。加上少子化時代的來臨，直接衝擊職校辦學空間。為提升職校競爭力，賦予職校更大的辦學自主空間，才能發展更適切的課程，以發揮職校的特色與功能。

就統計數字來看，我國高中職學校數結構比由 1996 年的 51.5%：48.5%，到 2007 年的 67.2%：32.8%；以及高中職學生數比由 1996 年的 34.0%：66.0%，到 2007 年的 55.0%：45.0% 可明顯看出，在過去的十多年裡，我國職業學校數及學生數均銳減。就高中職畢業生升學率來看，二者也相差無幾。2007 年度高中職畢業生的升學率，高中為 87.71%，高職為 83.60%，只差約 4 個百分點（教育部統計處，2008）。顯現我國高職教育做為基礎職業技能教導、協助學生就業的功能已式微。

## 二、台灣中等教育內的職業課程與問題

依據前述課綱，我國職業學校課程包括 15 類學群。這 15 個學群包含：機械、動力機械、電機與電子、化工、土木與建築、商業與管理、農業、家政、餐旅、海事、水產、藝術、設計、食品、和外語（在技專校院階段則另有「護理與保育」及「醫事與藥理」二群）。對照這些學群課程與澳洲者，顯見我國在服務業類別上不如澳洲普及，也反映我高職課程在由傳統的技術教育、培育學生就業為目標的終結教育轉成中途教育，成為技職教育體系中的基礎教育。

據此學者們乃憂慮後期中等教育/特別是高職教育的定位問題。前述統計資料顯示自 1996 年以來，普通高中的校數與人數比率逐漸上升，普通高中學程的增加，代表後期中等教育做為職業準備的功能減弱，升學準備或基本教育的功能相對加強，故後期中等教育課程應如何規劃？以何為重心？成為重要探討的問題。而綜合高中的設立是否代表著回應某些「去高職化」的主張（傅元湘，2003；廖年淼，2002）。李隆盛、賴春金（2007）對於我國技職教育問題加以剖析，其中與課程相關者為「技職教育與普通教育的區隔日益模糊」，他們指出我國早期各級技職教育均以養成實務人才立即就業為目標，但近年來隨著高等技職教育大幅擴充，職校畢業生升學的比例愈來愈高。技職教育的角色愈來愈從「工作訓練」轉為兼顧「職涯發展」（career development）和「工作訓練」，技職與普通教育的區隔日益模糊。此雖然與澳洲將職業教育與普通教育聚合形式雷同，但實際上卻是不同的強調點，將在下節敘述。

相較於澳洲，台灣的職業教育也被視為次等教育，常淪為學生的次等選擇（何金針，2007；張振成，2003），往往是高中未能考上者勉強的抉擇。與澳洲相似，在台灣就讀職業課程者也同樣反映社會階級差異。研究顯示母親教育程度與父親職業，對個人進入哪項分流，影響較為明顯；背景愈好者，子女偏向就讀公立高中，背景較差者則進入私立高職（林大森，1999）。李隆盛、賴春金（2007）也指出我國技職學生來自社經地位較低家庭的比例高於一般普通體系。因此形成來自社經地位較低家庭之技職學生需繳交較高學雜費，但不一定得到較高品質的教育現象，不符社會正義與公平。

## 三、澳洲中等教育發展對台灣之啓示

（一）由前文得知，澳洲與台灣兩國雖皆強調全球經濟競爭與生產力為教育改革的環境驅力，然而在中等教育階段是否提供職業課程以提升經濟，卻是

朝相反的發展方向：一為擴充職業教育；一為擴充普通教育，究竟是因兩國經濟發展程度或產業類型差異而導致不同的政策訴求？亦或是我國受形式的教育機會均等意識束縛，仍處在追求受教內容均等的階段？而要求後期中等教內容仍然均等，以進一步發展「十二年國民教育」？至於哪一國家之政策走向較為有利？或對誰有利？似乎不是就表面之政策訴求或其經濟效益做形式比較，須考量更多層面。然而澳洲強調中等教育職業技能之養成與學徒制度之規劃、以及國家、洲與地方一貫體系之制度規劃，對我國目前相關實務而言，仍頗具參考價值。

（二）職業教育或課程在兩國均被視為次級選擇，多數為低社經者子女所就讀。但在相關政策上台灣甚少以社會公平角度思考，多從產業與經濟需求著眼。廖年淼（2005）指出半世紀以來，台灣職業教育的發展始終都以配合國家經濟發展為主要目標，非以個人潛能為訴求。然而除個別考量外，不同階級參與不同類型教育的「再製」既存階級的公平性思考，或許是我國未來政策需加以聚焦處。

## 柒、結語

澳洲中等教育強化職業課程的發展趨勢，訴求改善低社經背景年輕人生涯發展的社會公平，以及提升人力素質以贏得全球經濟競賽，二者均頗具政策的說服力。前文提及其成效確實增加學生的留校率及讓勞工階級家庭重視學校教育內容，可顯現其政策成功處。然而若思考深層的意涵，其以職業教育做為解決低成就、或低社經者中輟及失業無所事事等問題的工具理性作法，除了仍然承襲勞工階級子女適合職業技能學習的觀念執著外，對職業教育或訓練本身也是一種貶抑，誠如歐洲委員會（European Commission）報告書指出若將職業教育目標對象設定為低成就或學習困難學生，是污名化職業訓練為「廢棄物棄置所」（as the dumping ground for the rejected ones）（引自 Riele & Crump, 2002）。此外，也有研究指出當提供職業或實務課程時，若將目標訂在可阻止輟學及防止不滿意（disaffection），實非正確做法（引自 Riele & Crump, 2002）。如果澳洲政府確實訴求社會正義或公平，以職業教育與訓練來協助弱勢學生，則需要提供更高品質與地位提升的職教內涵。如將職業教育與訓練從邊陲地位提升，達到與普通課程同等尊嚴，或至少學生能得到相同的回饋，如入學高等教育機

構、就業機會以及短期與長期相去不遠的未來（就所得而言）等（Riele & Crump, 2002）。

職業與學術導向課程二分現象不論在台灣、澳洲或許多國家仍然存在。在美國和有些西方國家，技職教育也常被社會大眾戲稱為低成就、低收入家庭和少數族裔學生就讀的「垃圾場」（dumping ground）。在我國，技職教育體系因學校和學生人數規模龐大、升學管道暢通，常被稱為普技分流下的「第二條教育國道」（李隆盛、賴春金，2007）。在澳洲及我國儘管政策修辭訴求二者同等尊嚴，然而學術性課程仍是高中生的首選，在澳洲的改革雖然增加高中課程的職業學科，但並未能改變原本學科之階級（Reid, 2006）。據此Teese與Polesel指出雖然職業課程受到重視，也被賦與價值，然而除非這些課程改革的執行伴隨學術課程的設計、以及教學與管理的改革，否則職業學科只是個替代品，同時也是個無限期拖延中等教育改革的藉口（引自Reid, 2006）。如此，則社會公平的訴求也僅能有限達成而已。

作者雖然贊同技職教育或課程比一般教育更適合關照學術能力較差、身心障礙、弱勢族群和急需覓職能力者（李隆盛、賴春金，2007）之論調，證諸澳洲與台灣實際狀況也確實如此：在提升續學率、協助進入科技類高等教育機構、讓學生獲得一技之長，以免於失業，也往往是技職教育/課程證明之成效。然而對於學術職業的二分所隱含的階級再製與標籤的結構性問題，除非根本解決此二元對立的本質，否則提升學歷、再技能化等幫助低社經或學術低成就者的策略，也僅僅是治標而已。

## 參考文獻

- 江愛華、王鳳敏（2007）。澳洲中等教育及融合職業教育課程之改革。**教育資料集刊**，34，87-108。
- 何金針（2007）。我國高級職業學校教育的定向與發展。**商業教育季刊**，105，11-19。
- 沈珊珊（2007）。澳洲高等教育改革—作為全球經濟競賽的籌碼。**教育資料集刊**，35，115-132。
- 李隆盛、賴春金（2007）。技職教育現況及其未來發展。**國家菁英季刊**，3（1），35-46。

- 林大森 (1999)。台灣地區家庭背景對中等教育分流的影響：「高中/高職」與「公立/私立」差異的探討。**東吳社會學報**，8，35-77。
- 教育部 (2006)。職業學校課程暫行綱要暨設備標準。2008年5月21日，取自 <http://course.tvc.ntnu.edu.tw/download/課程綱要/web/main.html>
- 教育部統計處 (2008)。高級中等學校概況統計。2008年5月21日，取自 <http://www.edu.tw/files/publication/B0013/96highPrint.xls>
- 張振成 (2003)。正視技職教育的精神以解決高職招生不足現象。**師說**，173，27-28。
- 傅元湘 (2003)。台灣地區職業教育發展現況之探討。**商業職業教育**，90，11-16。
- 廖年森 (2002)。台灣高職學校就業導向教育目標之檢驗：與高中畢業生就業表現之比較研究。**教育學刊**，19，137-159。
- AQF (2008). *Senior secondary certificate of education*. Retrieved June 17, 2008, from <http://www.aqf.edu.au/senior.htm>
- Australian Education Council Review Committee (1991). *Young people's participation in post-compulsory education and training*. Canberra: AGPS.
- Australian Education International (2006). *Australia, 2006*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Education International (2008). *Study in Australia*. Retrieved April 18, 2008, from <http://www.studyinaustralia.gov.au/Sia/Splash.aspx>
- Australian Government (2005). *Annual national report of the Australian vocational and technical education system 2005*. Retrieved May 18, 2008, from [http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/6C090FC6-7D71-473F-859E-1728ADB19AA0/14807/ANR\\_2005\\_Nov2006\\_report.pdf](http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/6C090FC6-7D71-473F-859E-1728ADB19AA0/14807/ANR_2005_Nov2006_report.pdf)
- Australian Government (2008). *Australian school-based apprenticeships*. Retrieved June 17, 2008, from <http://www.australianapprenticeships.gov.au/student/school-based.asp>
- Connell, R. W. (2003). Working-class families and the new secondary education. *Australian Journal of Education*, 47(3), 235-246.
- Connell, R. W. (2004). Working-class parents' views of secondary education. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 227-239.
- Cornford, I. R. (1998). Schooling and vocational preparation: Is a revolution really taking place? *Australian Journal of Education*, 42(2), 169-180.

- DEEWR (2008a). The structure of Australian schooling. *National report on schooling in Australia 2004*. Retrieved April 15, 2008, from [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/programmes\\_funding/forms\\_guidelines/assistance\\_for\\_isolated\\_children\\_scheme\\_policy\\_guidelines/2007/Attachment\\_A\\_The\\_structure\\_of\\_Australian\\_schooling.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/programmes_funding/forms_guidelines/assistance_for_isolated_children_scheme_policy_guidelines/2007/Attachment_A_The_structure_of_Australian_schooling.htm)
- DEEWR (2008b). *Key policies*. Retrieved June 17, 2008, from [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/policy\\_initiatives\\_reviews/key\\_issues/vocational\\_education\\_in\\_schools/key\\_policies.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/key_issues/vocational_education_in_schools/key_policies.htm)
- DEEWR (2008c). *What can I study? Job Guide*. Retrieved May 16, 2008, from [http://www.jobguide.thegoodguides.com.au/vet\\_in\\_schools/what\\_can\\_i\\_study](http://www.jobguide.thegoodguides.com.au/vet_in_schools/what_can_i_study)
- DEST (2005). *Guidelines for the structured workplace learning program*. Retrieved June 17, 2008, from [http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/AC442D50-AF30-4971-AD38-894667CDE933/4620/2005\\_GUIDELINES\\_SWL\\_FINALPDF.pdf](http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/AC442D50-AF30-4971-AD38-894667CDE933/4620/2005_GUIDELINES_SWL_FINALPDF.pdf)
- Griffin, P., Gillis, S. & Calvitto, L. (2007). Standards-referenced assessment for vocational education and training in schools. *Australian Journal of Education*, 51 (1), 19-31.
- Hellsten, M. (2006). Book review: Undemocratic schooling — Equity and quality in mass secondary education in Australia. *Comparative Education Review*, November, 706-709.
- Lafferty, G. & Rodan, A. (2000). Public sector outsourcing: Implications for training and skills. *Employee Relations*, 22(1), 76-85.
- MACQT (2008). *Vocational courses in NSW schools: History*. Retrieved June 17, 2008, from <http://www.det.nsw.edu.au/reviews/macqt/voca06.htm>
- MCEETYA (2000). *National Report on Schooling in Australia 2000: Chapter 8 vocational education and training*. Retrieved May 16, 2008, from <http://cms.curriculum.edu.au/anr2000/>
- MCEETYA (2008). *The adelaide declaration on national goals for schooling in the twenty-first century*. Retrieved June 17, 2008, from <http://www.curriculum.edu.au/mceetya/nationalgoals/natgoals.htm#nat>
- NCVER (2005). *Australian vocational education and training statistics: Students and courses 2004-Summary*. Adelaide: Author.

- Reid, A. (2006). Democracy, social justice, and senior secondary education: Reflections on undemocratic schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(4), 551-562.
- Riele, K. T. & Crump, S. (2002). Young people, education and hope: Bringing VET in from the margin. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 251-266.

# 美國中等教育革新的作法 與啓示—爲未來作準備

楊巧玲\*

## 摘要

隨著全球化的發展，國際間的競爭漸趨白熱化，而改革教育往往被視爲贏得競爭的主要手段之一，其中中等教育階段的革新備受注目。本文旨在瞭解美國最近推行的「準備美國的未來中等學校方案」，並探究對我國中等教育改革之啓示。首先說明該方案的實質內容，包括三大焦點領域與十五項改善主題；其次闡述其組織運作，包括從初步構思到共識凝聚以及後續的具體作爲與行動；最後分別討論值得參考之處，就實質內容而言，包括訴求簡單、焦點集中，面面俱到、彼此連結，創造選擇、追求卓越；就組織運作而言，包括集思廣益、形塑共識，挹注資源、整合協調，持續推動、檢視績效。

**關鍵詞：**美國、教育改革、中等教育、中等學校方案、沒有任何孩子落後法案

---

\* 楊巧玲，國立高雄師範大學教育學系副教授

電子郵件：yangcl@nknuc.nknu.edu.tw

來稿日期：2008年5月5日；修訂日期：2008年5月19日；採用日期：2008年6月12日

## Implication of US Secondary Education Innovation: Preparing for the Future

Chiao-Ling Yang\*

### Abstract

Due to globalization international competition becomes more conspicuous. Educational reform is taken to get the upper hand. Hence, the innovation of secondary education gains much attention. This article studies the recent change of U.S. high school (as seen in the document "Preparing America's Future High School *Initiative*") and inquires the possibility of implicating it for Taiwan's secondary education. The paper consists of three parts: the first is an description of the main content of the Initiative which includes the three focused areas and fifteen topics for improvement. The second part depicts the procedural working of the Initiative, from draft-stage to final agreement, and subsequent actions. The third part poses the question of what we can learn from the *Initiative*. In our view, three lessons can be learned from the content of the *Initiative*: simplicity and focus of the appeal, comprehension and connection of the design, and free choice and tenacious pursue. Similarly are the three lessons from the procedure of the *Initiative*: a constant search for consensus, the importance of integration and investment of resources, and the inseparability of implementation and evaluation.

**Keywords:** U.S.A., educational reform, secondary education, High School Initiative, No Child Left Behind Act (NCLB)

---

\*Chiao-Ling Yang, Associate Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

E-mail: yangcl@nknuc.nknu.edu.tw

Manuscript received: May 5, 2008; Modified: May 19, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、前言

隨著全球化的發展，國際之間的競爭漸趨白熱化，而改革教育往往被視為贏得競爭的主要手段之一，其中，中等教育階段的革新備受注目，因為這個階段既可能是通往高等教育的關鍵，也可能是進入就業市場的契機。本文旨在探究近年來美國中等教育革新的作法，以期從中擷取可供參考與借鏡的經驗。

回顧國內既有的文獻，與本文主題息息相關者是吳慧子、張鈿富、吳舒靜（2007）一文，但是該文的核心在於說明美國中等教育改革的背景、影響美國中等教育改革的主要法案，雖然也有不少篇幅論及美國中等教育改革的現況與趨勢，不過，主要仍聚焦在於 2001 年通過的《沒有任何孩子落後法案》（No Child Left Behind Act, NCLB）及其後續的修訂，<sup>1</sup>並未觸及美國中等教育革新的實質內容與組織運作，本文希望補其不足，瞭解近年來美國在中等教育階段的具體方案與措施以及整體規劃與執行，對照我國近年來的中等教育改革政策，藉此衍生具啓示性的討論與建議。

## 貳、美國中等教育革新的實質內容

2003 年十月，當時的美國教育部長 Rod Paige 在第一次全美中等學校高峰會議（National High School Summit）提出「準備美國的未來中等學校方案」（Preparing America's Future High School Initiative, PAF-HSI），簡稱「中等學校方案」（High School Initiative），其目標有三：

一、透過特殊的論壇、印刷與電子材料以及明確的技術協助，使州與地方教育領導者具備當今有關中等學校的知識；

二、在教育部之內發展專長與結構以提供協調性的支持，幫助州與地方教育系統改善中等學校與年輕學子的成就；

三、促進全國性的對話以提升覺醒，即美國中等學校需要顯著的改革（U. S. Department of Education, 2004a）。

此後，美國教育部在全美舉行 8 場區域性的高峰會議，幫助州與地區的團

<sup>1</sup>美國教育部在 2007 年一月，也就是《沒有任何孩子落後法案》通過 5 年之後，出版一份報告，名為《建立在成果之上：強化「沒有任何孩子落後法案」的藍圖》（Building on results: A blueprint for strengthening The No Child Left Behind Act）（U.S. Department of Education, 2007a）。

隊建立短期與長期的計畫，以強化年輕學子的成就、改善中等學校、符合《沒有任何孩子落後法案》的願景，於 2004 年十二月，舉行第二次全美中等學校高峰會議，標舉四大改革軸線：

- 一、設定高的期望與要求成果績效；
- 二、促進有效的教學與領導；
- 三、改進從高中到大學與職涯的轉換；

四、革新的實務與使學生投入 (U.S. Department of Education, 2004b; U.S. Department of Education, n. d. a)。

爲落實上述四大改革軸線，美國教育部初等與中等教育司 (Office of Elementary and Secondary Education, OESE) 及特殊教育司 (Office of Special Education Programs, OSEP) 共同補助設置「全國中等學校中心」(National High School Center)，協助各區域及所屬各州建立一個以學生爲中心的環境，極大化所有學生的成就，該中心指出 (National High School Center, n. d.) 其主要任務涵蓋三大焦點領域 (focus area)，具體而言，包括十五項改善主題 (topics for improvement)：

## 一、三大焦點領域

### (一) 中等學校準備度 (high school readiness)

此焦點領域的目標在於改善現有的中等學校，使學生能夠獲得完全的支持，在學術上能夠順利過渡到中等學校，其主題包括從初級中學到高級中學的關鍵過渡期特別是九年級、必要的學習技能、行爲議題 (動機的、社會的、生理的、情緒的)、預防中輟。

### (二) 嚴謹的課程內容精熟度 (rigorous content mastery)

此焦點領域的目標在於確保所有的中等學校學生精熟核心學科以及二十一世紀的技能，取得畢業證書，並在日益競爭的全球環境中茁壯，其主題包括大學先修 (college prerequisites)、適性教學 (differentiated instruction)、中學識字 (high school literacy)、回應介入 (response to intervention, RTI)、<sup>2</sup> 加速學習 (accelerated learning) 諸如進階安置 (advanced placement, AP)、國際課程 (international baccalaureate, IB)、<sup>3</sup> 高級課程 (honors courses)。

<sup>2</sup> 「回應介入」是一種嶄新且有效的路徑，用以指認有學習障礙風險的學生並與他們一起努力，確保其教育的成功 (National Center for Learning Disabilities, n. d.)。

<sup>3</sup> IB 是一個非營利的教育基金會，成立於 1968 年，企圖透過教育創造一個更好的世界，相信跨文化的理解與尊重是二十一世紀生活的必備條件而非另類選擇，課程分爲三個階段：3-12 歲 (Primary Years Programme)、11-16 歲 (Middle Years Programme)、16-19 歲 (Diploma Programme) (International Baccalaureate, n. d.)。

### （三）後中等學校的進路（Postsecondary pathways）

此焦點領域的目標在於強化一個信念，那就是每位學生都能順利從高中畢業並繼續所選擇的進路，無論是進入高等教育或進入勞動市場，其主題包括初期大學中學（Early College High Schools）、<sup>4</sup>雙重註冊（dual enrollment）<sup>5</sup>以及有助於從高中過渡到下一階段的方案。

## 二、十五項改善主題

### （一）中等學校的課程與教學（high school curriculum and instruction）

隨著美國職場持續改變，對高中與大學畢業生知識與技能的要求已有所不同，而全球的經濟發展與快速變遷的科技也期待學生畢業時，能在職場表現優秀的學術技能，諸如批判思考、分析能力、識字、以及提升的數學和科學熟練度。許多州正採行政策與標準，以期增加學生修習數學與科學課程，確保中等學校繼續教導閱讀，訂定畢業的要求以反映這些改變，而很多學校正提供進階安置、國際課程、雙重註冊，以促進更高階段的選課，幫助更多學生進入大學或職場。

### （二）中等學校識字（high school literacy）

中等學校識字是高中學生具有成功前景的關鍵，伴隨著閱讀能力而來的是順利畢業以及升學和就業的機會，當我們檢視未完成中學的學生的閱讀技能時，可以發現畢業率與識字率關係密切，而不識字的影響會延伸到教室之外，研究（National High School Center, n. d.）指出，學生在學時無法閱讀對其未來的生活有極大的意涵。

### （三）中等學校教師品質與專業發展（high school teacher quality and professional development）

高品質的教師對學生的成功影響深遠，因此教師的品質與專業發展一直是中等學校革新的重點，《沒有任何孩子落後法案》的目標之一是每位學生有位高度合格的教師（highly qualified teacher），為滿足學生的需求，提供中等學校教師專業成長的機會，以達到明確的標準與目的，即使最優秀的教師也能從中受益。

<sup>4</sup> 學生可以同時取得高中畢業文憑以及學士學位學分（以前2年為上限），以提升高中畢業率並使學生為高技能的職涯做準備（參見 The Early College High School Initiative, n. d.）。

<sup>5</sup> 大學接受高中學生前往修習課程並承認學分（參見 U.S. Department of Education, 2005）。

#### （四）中等學校中輟預防（high school dropout prevention）

太多中學生在畢業之前就已中輟，根據全國性的調查，只有 71% 的中學生從高中畢業，而黑人與西班牙裔的學生只有大約半數畢業。但是沒有高中畢業文憑就離開學校造成嚴重的經濟後果（National High School Center, n. d.），根據全國教育統計中心的資料，平均而言，中輟生會比畢業生更可能失業，即使找到工作，收入較少，中輟生也比畢業生可能接受公共救助，一部分的原因在於中輟的年輕女性比較可能有小孩且成爲單親，更複雜的是，中輟也與身心障礙有關，身心障礙學生的中輟率是同齡同儕的兩倍（National High School Center, n. d.）。

#### （五）中等學校評估、績效與資料系統（high school assessment, accountability and data systems）

自從 1990 年代中，學術的績效與評估系統就已備受重視，但是 2001 年的《沒有任何孩子落後法案》更要求各州建立完整的績效系統，根據該法案的規定，各州必須每年測驗學生對學科內容的精熟度，並做成州與學區的成績報告以告知家長與社區關於學校的進步情況。在中等學校部分，該法案只規定十年級的學生必須接受測驗，然而很多州都開始要求中學畢業考試（high school exit exams），以加強中等學校階段的績效。如此系統性的資料蒐集與分析，有助於州與學區瞭解個別學生逐年的進步與成長，並作爲修正課程與教學之參考。

#### （六）中等學校社區投入（high school community engagement）

家庭與社區成員是中等學校革新的重要伙伴，爲了有意義地納入這些伙伴，必須設法使他們持續瞭解並關心中等學校革新的相關議題與措施，研究指出，學校改革方案如果得到家長的支持，比較容易成功。然而要使這些伙伴成爲主動的參與者並不容易，要維持其主動參與更是充滿挑戰（National High School Center, n. d.）。

#### （七）中等學校革新與改進（high school innovation and improvement）

提高中等學校學生成就與改進其教育經驗的諸多努力，已經促使全美各地多種改革策略的發展與實施，諸如學校結構、人事布局、教學行事曆、科技的運用、職業的訓練、學校的管理等，比較受到注目的包括遠距學習（distance learning）、特許學校（charter schools）雖然各有不同，但是都指向共同的目標：改善並個人化中學的教學、支持嚴謹的中學研習課程、提升學生成就。

#### （八）中等學校中的科技使用（use of technology in high school）

科技的使用越來越成爲美國人在職場、家庭與大學生活的一部分，隨著網

路資訊（包括教學）的發達與電腦的可攜帶性發展，中等學校擁有新的機會來透過科技強化、補充課堂教學，同時卻也面臨讓每位學生從中獲益的挑戰，包括身心障礙的學生。

（九）中等學校中偏差與脫序行為的預防（prevention of delinquent and disorderly behavior in high schools）

中等學校階段的偏差與脫序行為預防，聚焦在採用有效的途徑以幫助學生與學校，增加暴力的或脫序的學生的傾社會行為（prosocial behaviors），包括全校性的改革、班級本位課程或特定的課後活動，共同的目標是藉由創造一個安全的學習環境，增加年輕學子在學業上與職業上成功的機會。

（十）過渡到中等學校（transition into high school）

從初級中學過渡到高級中學是青少年階段的重要事件，需要兩個階段的教師、家長、輔導員、行政人員的支持與合作，為了使過渡順利，關於學業的挑戰以及情緒與社會的需求之議題都要正面談論、積極處理，很多準備活動都該在學生開始思考之前就展開，成功的過渡特別強調九年級相關方案，因為該年級是幼稚園到十二年級這個學習連續體中的關鍵橋樑。

（十一）離開中等學校的過渡（transition out of high school）

從高中過渡到大學或職場也是年輕人生命中的轉捩點，在當今的經濟體系中，絕大多數的工作要求教育的取得與技術的知能，在高中畢業後，無論就其職涯或學術進路，年輕人必須對其所處的世界有充分的認識與理解，而且有能力去處理複雜的問題，以期極大化其職業與個人的成功。高中畢業後立即進入職場的學生所需要的技能，與進入大學的學生所需要的相同，因為大學與雇主所尋求的核心能力並無二致。

（十二）中等學校學習中的公平（equity in high school learning）

在美國公立學校系統中的每位中等學校學生應該有機會享有高品質與具有挑戰性的學術經驗，近年來對於怎樣的實務有助於所有類型的學習者的理解，已經有長足的進步，事實上，有特殊需求的學生以及英語學習者都是中等學校革新關注的對象。

（十三）中等學校身心障礙學生的管道（access for high school students with disabilities）

身心障礙的中等學校學生需要完整的管道以修習一般的與選修的課程，並接受取得高中文憑所要求的測驗，無論其就讀的學校類型為何，應該享有充分的中等學校經驗。在美國有相當比例的學生接受特殊教育，因此讓每一位特殊

學生都有機會發揮潛能是非常重要的。

#### (十四) 高中畢業 (high school graduation)

高中畢業顯著地影響著學生的未來發展，換言之，高中畢業是一個關鍵性的指標，意味著學生能夠從職場、經濟與社會受益，同時也能有所貢獻，其實《沒有任何孩子落後法案》的目標之一就是確保所有學生向上提升，以及在高中畢業時就已爲升學、就業做好準備。國家的繁榮與經濟的競爭力有賴每位學童順利從高中畢業，爲了促進更多學生高中畢業，必須清楚地掌握究竟哪些人畢業、哪些人沒畢業以及爲什麼，並設法瞭解如何才能讓更多學生留在學校直到畢業。

#### (十五) 呼籲行動：中等學校改革的整體策略 (Calls to action: Overarching strategies for high school reform)

當全國的教育改革領導者呼籲革新美國的中等學校，很多團體已經發展出整體性的架構以協助引導全國性的對話，這些架構與呼籲主要是用來建立共享的願景以及改革的急迫感，並且協助學校、學區和州在進行改革時所實施的政策與實務有其理論基礎。

## 參、美國中等教育革新的組織運作

如前所述，美國的「中等學校方案」起初是於 2003 年十月由當時的教育部長 Rod Paige 提出，值得注意的是，那並非定案，只是一個初步構思，透過全國性的中等學校高峰會議將初步構想精緻化，逐步凝聚共識，亦即上述的焦點領域與改善主題。然而共識形成之後，需要展開行動，才可能達成預期成效，本文這個部分的目的就是要仔細探究這個過程，以及之後的具體作爲與行動，期能萃取對我國中等教育改革的啓示。

### 一、從初步構思到共識凝聚

在 2003 年 10 月 8 日的全美中等學校高峰會議上，當時的教育部長 Rod Paige 發表題爲「準備美國的未來：美國中等學校與青年的挑戰、議題與可能」

(Preparing America's future: Challenges, issues and possibilities for America's high schools and American youth) 之演說，認可美國中等教育既有的成就，也指出其不足及有待改進之處，核心的論點是：若要讓美國持續在世界舞台上居領導地

位，中等教育的革新勢在必行，期使每位學生都能得到高品質的教育。該演說明訂四項關鍵主題作為會議及後續努力的焦點，包括：為結果設定高的期望與績效、創造選項並使學生投入、促進世界品質的教學與學校領導、使學生順利過渡到高等教育、訓練與職涯。Rod Paige 表示該高峰會議只是個起點，其目標在於開啓全國對於中等學校現況及有待改善之處的對話（U.S. Department of Education, 2003a, 2003b）。

第一次全美中等學校高峰會議由教育部職業與成人教育司（Office of Vocational and Adult Education, OVAE）主辦，約有 700 位成員參與，包括教育界的領導者與主要的決策者，聚焦在上述的四項關鍵主題進行討論，每個主題之下分為議題的簡要說明（the issue）、相關研究（the research）與值得注意的實際作法（noteworthy practices）（U.S. Department of Education, 2003a）。之後，教育部又與其他的伙伴組織在 2004 年舉行 8 場區域性的高峰會議（regional summit），這些伙伴組織包括州學校行政人員主管委員會（The Council of Chief State School Officers, CCSSO）、全國州長協會（The National Governors Association, NGA）、全國中等學校校長協會（The National Association of Secondary School Principals, NASSP），以及大都市學校委員會（The Council of the Great City Schools, CGCS），這八場區域性的高峰會議分別在蒙大拿州（Montana）、喬治亞州（Georgia）、密蘇里州（Missouri）、亞利桑納州（Arizona）、加利佛尼亞州（California）、俄亥俄州（Ohio）、麻薩諸塞州（Massachusetts）、夏威夷州（Hawaii）舉行（U.S. Department of Education, n. d. b）。

在區域性的高峰會議結束後，美國教育部持續與這些組織合作，包括每個月與州學校行政人員主管委員會及州團隊領導者開會、提供技術性協助的經費給州以持續中等學校的改善、贊助州的協調者與訓練者接受改革原則訓練（第一回合有 17 州參與）、在 2004 年十一月主辦都會中等學校高峰會議（來自 34 所大型都會中等學校的代表參與）（U.S. Department of Education, n. d. b）。

事實上，美國教育部宣稱「中等學校方案」並不止於舉行會議，除了上列貢獻良多的伙伴組織，也與美國勞工部（U.S. Department of Labor）、全國足球聯盟（National Football League）以及其他許多充滿活力且歧異多樣的組織合作，以提供州與地方的領導者所需的技術協助、專業知能與全力支持。這樣的合作建立在一個前提：中等學校革新不能只依賴學校董事會、校長和教師，年輕人的聲音需要被傾聽，家長需要參與以瞭解變革的需要，市長和其他當選人員需要投入以整備所需的資源，而社區、宗教與民間團體需要參與以提升對年輕人

的期望並擴張其機會（U.S. Department of Education, 2004a）。

上述的宣稱可以從於 2004 年 12 月 2-3 日舉行的第二次全美中等學校高峰會議的議程得到某種程度的印證，該會議由職業與成人教育司主辦，在第一天的議程中包括教育部長 Rod Paige 的開場演說，題爲「準備美國的未來：州的決策者的責任」（Preparing America's future: The charge for state policy makers），接著是三場成功經驗的分享，分別是中等學校的學生與教師、校長與學區領導者、州學校行政人員的主管，繼之由與會人員自我介紹、討論上午的議題、寫下評論或問題給下午的演講者、討論誰將出席下午的分組場次；第二天的議程由全美教育統計中心的委員報告「畢業、完成與中輟的指標」，並由麻薩諸塞州波士頓市的科學博物館館長進行演說，題爲「重新設計課程」（reengineering the curriculum），之後分成七個利害關係人論壇（stakeholder forums），包括教師與學生服務人員（teachers and student services personnel）、督學／學區領導（superintendents/district leadership）、州領導（state leadership）、校長與學校本位的領導（principals and school-based leadership）、商業教育伙伴（business/education partnerships）、後中等伙伴（postsecondary partners）、政策、研究與倡議（policy, research & advocacy），午後由全國州長協會主席發表演說，隨後形成州團隊的討論，使參與者得以進一步討論州與地方中等學校的轉型策略，最後各州必須在會議結束後的 4 個月內指認至少兩個後續活動（U.S. Department of Education, 2004b）。

就像第一次的全美中等學校高峰會議，第二次會議中也備有議題報告（issue papers），換言之，會議的進行除了議程的安排，還提供相關的研究報告，使得期間的討論及之後的決策有所依據，這些報告的九個主題臚列如次（U.S. Department of Education, 2004c）：

- （一）對所有學生持有高期望的中等學校（high schools with high expectation for all）；
- （二）改進教育的經濟需求（the economic imperatives for improving education）；
- （三）從那裡到這裡：美國中等學校的改革之路（from there to here: The road to reform of American high schools）；
- （四）中等學校績效與評估系統（high school accountability and assessment systems）；
- （五）轉變低表現的中等學校（turning around low-performing high schools）；

(六) 每位美國青年都是有實力的讀者 (every young American a strong reader) ；

(七) 為職涯與技術教育規劃新路徑 (charting a new course for career and technical education) ；

(八) 雙重註冊：加速過渡到大學 (dual enrollment: Accelerating the transition to college) ；

(九) 大學過渡方案：促進高中以上的成功 (college transition programs: Promoting success beyond high school) 。

## 二、後續的具體作為與行動

在美國教育部官方的「中等學校方案」文宣中，正面邀請所有關心中等教育的美國人，無論什麼年齡，投入中等學校的革新，呼籲人們「加入一個美國青年運動」(Joining a movement for America's youths)，因為這一代的學生值得大家盡最大的努力，使他們為一個複雜的未來做好準備，文宣的尾端提供網址、電子信箱、聯絡電話 (U.S. Department of Education, 2004a) 。

除了教育部的持續努力，美國總統布希也以增加經費補助表示對中等教育改革的支持，事實上，在第二次全美中等學校高峰會議舉行前的 3 個月 (2004 年 9 月 2 日)，布希就已提出植基於《沒有任何孩子落後法案》的初步成果之新教育提議，在中等教育部分，目標指向「確保每位高中畢業生具備在大學以及在全球競爭的勞動市場成功所需的技能」，提議增加下列四項經費以達成目標 (White House, 2004) ：

(一) 提高「努力的閱讀者」方案 (Striving Readers Program)<sup>6</sup> 的經費到每年 20 億美元，並設置一份 20 億美元的基金讓州鼓勵學校為進入中等學校學生的表現發展計畫；

(二) 為了使高中文憑真的有意義，州要對三年級到十一年級的學生施測，以每年 25 億美元的經費支持這項努力；

(三) 為了強化線上教育機會，為學生與成人創建一個 e 學習資料庫 (e-Learning clearinghouse) 的線上課程；

(四) 編擬 50 億美元的獎勵基金給州與學區，用以鼓勵成功協助學生提高成就的教師。

<sup>6</sup> 這個方案主要是服務六到十二年級的學生，提供經費給學校去設計能夠增加學生閱讀成就的教學策略，而且透過嚴謹的實驗評鑑過程測量這個方案的影響 (楊巧玲, 2007; U.S. Department of Education, 2007a) 。

《沒有任何孩子落後法案》於 2007 年修訂公布時，新任教育部長 Margaret Spellings 重申對中等教育革新的決心，發表「建立在成果之上：強化二十一世紀的中等學校」（Building on results: Strengthening high schools for the 21<sup>st</sup> century），包括以下數項（U.S. Department of Education, 2007b）：

（一）中等學校學生：實質增加聯邦標題 1 補助款（Title I）以服務低收入的高中生，而補助低收入的小學和中學（middle schools）也會被保護。

（二）嚴謹的課程：在 2010-2011 年之前，各州必須發展出英語和數學課的學術標準，使學生能爲在大學與全球勞動力成功而做準備。在 2012-2013 年之前，各州會根據這些標準對兩個年級施測並公布所有學生的成果。

（三）畢業率：所有的州長已經同意使用更精準的畢業率，在 2011-2012 年之前，學校層級的資料必須被分層處理並在州的績效計算中報告。

（四）閱讀成就：「努力的閱讀者」方案將被擴大以服務更多學生，「閱讀優先」（reading first）的閱讀方案也會持續進行。

（五）輔助教師團隊：鼓勵來自數學、科學與科技領域的優秀、合格專業人士到中等學校授課，尤其是低收入的學校。

（六）進階課程：訓練核心教師去帶領進階安置與國際課程的班級，此外，「學術競爭獎助」（Academic Competitiveness Grants, ACG）<sup>7</sup> 也會持續提供以鼓勵學生在高中與大學修習嚴謹的課程。

經費的確認與目標的確立固然重要，專責機構的組織運作也不可或缺，爲了落實中等學校革新並實現《沒有任何孩子落後法案》的目標，美國教育部成立 5 個全國的「內容中心」（Content Centers）網絡，以提供 16 個「區域性綜合中心」（Regional Comprehensive Centers, RCCs）技術上的協助，最終的目的是促使州與學校結束成就落差並有效執行《沒有任何孩子或後法案》的目標。5 個「內容中心」包括「評估與績效綜合中心」（Assessment and Accountability Comprehensive Center）、「革新與改善中心」（Center on Innovation and Improvement）、「教學中心」（Center on Instruction）、「全國教師品質綜合中心」（National Comprehensive Center for Teacher Quality）以及「全國中等學校中心」（National High School Center），16 個「區域性綜合中心」分別爲阿拉斯加綜合中心（Alaska Comprehensive Center）、阿帕拉契地區的綜合中心（Appalachia

<sup>7</sup> 完成嚴謹的中學課程的低收入學生可以申請這份獎助以協助他們上大學（楊巧玲，2007；U.S. Department of Education, 2007a）。

Regional Comprehensive Center)、加利佛尼亞綜合中心(California Comprehensive Center)、佛羅里達與島嶼地區的綜合中心(Florida and the Islands Regional Comprehensive Center)、東大湖綜合協助中心(Great Lakes East Comprehensive Assistance Center)、西大湖綜合協助中心(Great Lakes West Comprehensive Assistance Center)、中大西洋綜合中心(Mid-Atlantic Comprehensive Center)、中大陸綜合中心(Mid-Continent Comprehensive Center)、新英格蘭綜合中心(New England Comprehensive Center)、紐約綜合中心(New York Comprehensive Center)、中北部綜合中心(North Central Comprehensive Center)、西北地區的綜合中心(Northwest Regional Comprehensive Center)、太平洋綜合中心(Pacific Comprehensive Center)、東南綜合中心(Southeast Comprehensive Center)、西南綜合中心(Southwest Comprehensive Center)、德克薩斯綜合中心(Texas Comprehensive Center) (National High School Center, n. d.)。

在上述5個「內容中心」裡，「全國中等學校中心」是最直接負責中等教育革新的組織，其餘的都涵蓋不同階段的教育改革。前文提及「全國中等學校中心」由美國教育部中的初等與中等教育司以及特殊教育司兩個單位共同資助，目的在於提供改善中等學校所需的資訊與知能，以協助「區域性綜合中心」與其所屬的州進行中等教育革新。「全國中等學校中心」的主要任務是指認有效的方案與工具、提供對使用者友善的產品、提供高品質的技術協助，以協助各「區域性綜合中心」採用有研究支持的中等學校實務，另一個重要的面向包括提出有效策略以服務身心障礙學生與英語學習者，事實上，美國教育部特殊教育司也設計了不少方案為中等教育階段身心障礙學生提供服務(National High School Center, n. d.)。

具體而言，「全國中等學校中心」旨在應用研究以改善教學，提供最新有關教育革新(諸如方案、產品、實務與政策)之研究以協助提升所有中等學校學生的成就，而作為一個中等學校革新的資源中心，「全國中等學校中心」將上述所有的相關資料都張貼在網站上，且可免費使用，此外，也提供互動式的資源並舉辦活動，諸如網路討論與對話(webinars and dialogues)、年度研習(annual institute)、全國中等學校網絡(national high school network)、溝通與電子交流(communications and electronic exchanges)，<sup>8</sup>促進中等教育革新的整

<sup>8</sup> 發行電子通訊「更好的中等學校電子新聞」(e-news for better high schools)與平面的新聞剪輯「中等學校即時新聞」(high school news update) (National High School Center, n. d.)。

合與持續；另一方面，爲了有效服務「區域性綜合中心」與其所支持的州，「全國中等學校中心」協同「區域性綜合中心」提供來自州所要求的協助，也建立「區域性綜合中心」回應未來州的要求之能力，具體的措施包括讓每個「區域性綜合中心」配置訓練有素且經驗豐富的聯繫人員（liaisons）以協助確認需求、計畫、持續問題解決，發展策略性與焦點式學習機會以支持「區域性綜合中心」建立能力，創造聚焦的論壇與線上的平台以支持「區域性綜合中心」之間的協同（National High School Center, n.d.）。

## 肆、對我國中等教育改革之啓示

上述近年來美國中等教育革新的實質內容與組織運作對我國的中等教育改革具有參考價值，分別討論如下：

### 一、就實質內容而言

分析上述的美國「中等學校方案」內容，相對於我國近來的中等教育政策發展，可以發現至少有以下三項特色值得學習：

#### （一）訴求簡單、焦點集中

在教育改革頻仍的年代，決策者提出訴求簡單、焦點集中的方向比較容易引起注意與共鳴，美國前任教育部長Rod Paige提出的「準備美國的未來」這個「說詞」（rhetoric）頗具此等特色，最後雖然演繹出三大焦點領域、十五項改善主題，仍然指向「準備美國的未來」這個鵠的。

相較而言，我國近年來在中等教育方面的努力也是不遺餘力，根據吳清山、高家斌（2007）的分析，過去十多年來爲了提升國家競爭力與國民的素質，教育部持續推動多項中等教育改革方案，比較重要的包括頒布九五普通高中課程暫行綱要、設立綜合高中、促進高中職社區化、開拓多元的高中職入學管道、規劃十二年國民教育制度等，然而在對照美國中等教育的發展趨勢之後，可以發現我國諸多改革似乎欠缺簡單的訴求與集中的焦點，吳清山、高家斌（2007）也認爲我國中等教育改革缺乏長遠性、系統性和整體性的規劃，並建議發布中等教育政策白皮書。

#### （二）面面俱到、彼此連結

從美國「全國中等學校中心」的主要任務，即三大焦點領域與十五項改善

主題來看，用「面面俱到、彼此連結」來形容，堪稱「雖不中亦不遠」，最顯著的在於以學生的需求與未來為考量的中心，關懷中等教育前後的銜接與連貫，特別點出前期與後期中等教育之間的過渡以及從後期中等教育過渡到大學或職場之重要性，爲了讓學生「準備未來」並且強調「成功」，著重基礎能力的養成如確保中等教育的識字，致力於課程的強化、教學的改善以及師資的精進，同時注意預防行爲偏差與中輟，而公平的議題亦未受到忽略，特殊學生的需求也納入考量。

相較而言，我國的中等教育改革某種程度也呈現出「以學生爲中心」的思考，以技職教育政策爲例，根據孫仲山、吳思達（2006）的研究，彈性調整技職學制旨在暢通學生進修管道，辦理綜合高中教育旨在促進學生適性發展，加強國中技藝教育旨在落實因材施教理想，然而對照美國「中等學校方案」的實質內容，會發現這些政策之間的連結並不清晰，換言之，調整技職學制、辦理綜合高中、加強國中技藝教育這些政策之間的關係爲何？而暢通進修管道、促進適性發展、落實因材施教的最終目的何在？至於技職教育與普通高中之間的關連就更爲薄弱，就像吳清山、高家斌（2007）在分析 1994 到 2007 年的中等教育改革時，也因高中和高職屬於不同教育類型而只以高級中學爲主。即使從「以學生爲中心」來檢視，所顧及的學生並未明白涵蓋特殊需求者，如身心障礙學生，思慮的縝密度還有進步的空間。

### （三）創造選擇、追求卓越

「選擇」是整體的美國教育發展趨勢，《沒有任何孩子落後法案》更是擴張家長的選擇權（吳慧子、張鈿富、吳舒靜，2007；楊巧玲，2007；U.S. Department of Education, 2007a），但是就中等教育階段來說，學生本身逐漸可以自行選擇，而「中等學校方案」便致力於創造更多的可能性供學生做選擇，而且很多選項都以向上提升爲目的，諸如進階安置、國際課程、雙重註冊等極富彈性的措施，更難能可貴的是「向上提升」是對所有中等學校學生而非特定族群的期望，爲了符應這樣的高期望，教師的品質與發展也成爲關注的主題之一。

相較而言，我國近年來的中等教育改革也朝向多元化發展，包括升學管道、學校型態，但是在品質方面似乎比較沒有受到同等的注意，例如在彈性調整技職學制的政策之下，高職學生的進修管道大幅增加，不過誠如孫仲山、吳思達（2006）所言，「技職教育爲第二選擇」的偏差若不扭轉，將專科學校改制爲技術學院、技術學院改制爲科技大學未必能夠提升學生素質。值得注意的是，有時表象上是增加選項，實質上卻未必，例如綜合高中的目的之一是延緩

分化，然而由於各校提供的學程數量有限，可供選擇的項目反而減少，不像國中畢業選擇職校的學生可以從農業、工業、商業、家事、海事、醫護、藝術等類科進行抉擇（孫仲山、吳思達，2006）。

## 二、就組織運作而言

當我們試圖瞭解其他國家的教育改革，除了知道實質內容，探究其組織運作同樣重要，甚至更爲重要，因爲那些實質內容可能是經過某種特定的程序與努力才能達致。分析上述美國中等教育革新之組織運作，至少有以下三點值得借鏡：

### （一）集思廣益、形塑願景

美國「中等學校方案」的初步構想由教育部長提出，透過全國性的會議進行討論，參與者包括各層級（聯邦、州、學區、學校）的教育行政機關主管、利益攸關者（學生、教師、家長、社區領導者）、民間團體（教育的、非教育的）等，此外，也舉行區域性的會議。如此一來，一方面有助於將聯邦層級的理念向下傳播，一方面也有助於地方層級將區域性的特色與需求向上轉達，最後，教育部甚至更進一步地呼籲美國人民一起加入這個爲青年的未來而努力的改革運動。這種集思廣益的做法有助於形塑願景。事實上，許多相關研究都已指出共享願景（shared vision）是教育改革成功的要素之一（Barber, 1998; Joyner, 1998; Miller, 1998），改革的理念未普及而未取得廣泛的支持則是教育改革失敗的主因之一（Tyack & Tobin, 1994）。某種程度來說，藉由集思廣益、形塑願景，才可能提出「訴求簡單、焦點集中」的改革方案。

### （二）挹注資源、整合協調

集思廣益、形塑願景固然重要，若要實現預期目標，有待後續的具體作爲與行動。美國中等教育革新自 2003 年十月提出初步方案，之後獲得總統的支持，編擬所需經費，特別值得學習的是成立專責機構，以整合相關措施與各項資源，並協調不同部門之間的運作，例如由教育部初等與中等教育司以及特殊教育司兩個單位共同資助的「全國中等學校中心」，一方面意味著決策者透過設置組織展現改革的決心，一方面實際負起整合協調中等學校革新的責任，或許也因如此，以至於做成的決策能夠「面面俱到、彼此連結」。事實上，回顧前文曾經述及的「中等學校方案」之三項目標，不難發現「全國中等學校中心」已經實現，在此複述三項目標：1.透過特殊的論壇、印刷與電子材料以及明確的技術協助，使州與地方教育領導者具備當今有關中等學校的知識；2.在教育部之內發展專長與結構以提供協調性的支持，幫助州與地方教育系統改善中等

學校與年輕學子的成就；3.促進全國性的對話以提升覺醒，即美國中等學校需要顯著的改革（U.S. Department of Education, 2004a）。

值得一提的是，資源的形式除了經費補助、人力設置，議題研究也很重要。從上述美國中等教育改革的過程來看，在兩次全國中等學校高峰會議，主辦單位除環繞主要的改革軸線設定議程，每個場次都備有相關的議題研究報告（issue papers）作為背景資訊，而且最後這些報告都公布並保留在教育部的網站上，稱之為「檔案資訊」（archived information）。<sup>9</sup>這樣的作法一方面可以讓會議的進行較為聚焦、讓最後的決策較有根據，另一方面也可以讓關心美國中等教育的人（不只限於美國國民）對政策的發展有所理解，甚至認同、支持。某種程度而言，以研究為基礎的改革也彰顯了「挹注資源、整合協調」的堅定決心與務實作風。

### （三）持續推動、檢視績效

改革的確是困難的，就像 Fink 和 Stoll（1998）所言，教育改革是說的比做的容易，美國教育史學家 Tyack 與 Tobin（1994）也根據美國不同年代的改革經驗，反省為什麼改革如此困難，他們認為最重要的原因除了改革的理念未普及以及未取得廣泛的支持，還包括改革企圖畢其功於一役、改革人士的流動更迭（turnover）與消耗殆盡（burnout）。然而從上述的這波美國中等教育革新之組織運作看來，似乎避免重蹈覆轍，即使教育部長有所更動，仍然宣示貫徹既有的中等教育改革方案，並透過融入更高層級的《沒有任何孩子落後法案》，再度確立中等教育階段的改革目標，並確認所要挹注的資源，展現持續推動前任部長提出的「中等學校方案」之決心。

在持續推動的過程中，資料的蒐集與系統的建立非常重要，可作為績效檢視的規準或參考。從美國這波中等教育革新的改善主題可以看出，中等學校評估、績效與資料系統的建立備受重視，而在所設置的5個「內容中心」裡，「評估與績效綜合中心」便是其中一，事實上，無論是全國性的或區域性的中等學校高峰會議，績效的議題一直都是議程之一。值得注意的是，無論在會議中或在現有的相關網站上，如「全國中等學校中心」，總是可以發現「什麼是有效的中等學校」或「如何經營有效能的中等學校」諸如此類的模式分享或討論，換言之，雖然聯邦政府訂定改革目標，但是仍然容許甚至鼓勵地方建立、發揮特色，如此一來，「創造選擇、追求卓越」便可能是持續努力、績效要求的成果。

<sup>9</sup>本文的主要資料正是取自這些「檔案資訊」，詳見美國教育部網站 [www.ed.gov](http://www.ed.gov)。

## 參考文獻

- 吳清山、高家斌（2007）。台灣中等教育改革分析：1994-2007年。《教育資料集刊》，34，1-24。
- 吳慧子、張鈿富、吳舒靜（2007）。美國中等教育改革與發展趨勢。《教育資料集刊》，34，109-136。
- 孫仲山、吳思達（2006）。技職教育政策檢討與策進。《教育資料集刊》，31，125-138。
- 楊巧玲（2007）。美國教育政策的發展及其啓示：沒有任何孩子落後。《教育資料集刊》，36，153-170。
- Barber, M. (1998). National strategies for educational reform: Lessons from the British experience since 1988. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change, part II* (pp.743-767). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Early College High School (n. d.). *The early college high school initiative*. Retrieved April 10, 2008, from <http://www.earlycolleges.org>
- Fink, D. & Stoll, L. (1998). Educational change: Easier said than done. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change, part I* (pp. 297-321). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- International Baccalaureate (n. d.). *Quality education for a better world*. Retrieved April 5, 2008, from <http://www.ibo.org>
- Joyner, E. T. (1998). Large-scale change: The comer perspective. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change, part II* (pp. 855-876). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Miller, L. (1998). Redefining teachers, reculturing schools: Connections, commitments and challenges. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change, part I* (pp. 529-543). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- National Center for Learning Disabilities (n. d.). *LD Inforzone*. Retrieved April 10, 2008, from <http://www.nclld.org/content/view/1002/389/>
- National High School Center (n. d.). *Linking research and resources for better high*

- schools*. Retrieved April 10, 2008, from <http://www.betterhighschools.org>
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- U.S. Department of Education (2003a). *Preparing America's future: The secretary's high school initiative*. Retrieved April 20, 2008, from <http://www.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/hsinit/presen/index.html>
- U.S. Department of Education (2003b). *Prepared remarks for Secretary Rod Paige at the high school leadership summit*. Retrieved April 20, 2008, from <http://www.ed.gov/print/news/speeches/2003/10/10082003.html>
- U.S. Department of Education (2004a). *The U.S. Department of Education's preparing America's future high school initiative*. Retrieved April 5, 2008, from <http://www.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/hs/hs2004brochure.doc>
- U.S. Department of Education (2004b). *The 2<sup>nd</sup> national high school leadership summit*. Retrieved April 10, 2008, from <http://www.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/hs/04summit/strands.doc>
- U.S. Department of Education (2004c). *The national high school summit issue papers*. Retrieved April 20, 2008, from <http://www.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/hs/issuepapers.html>
- U.S. Department of Education (2005). *High school students using dual enrollment programs to earn college credits*. Retrieved April 20, 2008, from <http://www.ed.gov/news/pressreleases/2005/04/04062005a.html>
- U.S. Department of Education (2007a). *Building on results: A blueprint for strengthening the No Child Left Behind Act*. Washington, D. C.. Retrieved March 20, 2008, from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/nclb/buildingonresults.pdf>
- U.S. Department of Education (2007b). *Building on results: Strengthening high schools for the 21<sup>st</sup> century*. Retrieved April 10, 2008, from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/nclb/factsheets/highschools.html>
- U.S. Department of Education (n. d. a). *Welcome to ED.gov/highschool*. Retrieved April 5, 2008, from <http://www.ed.gov/print/about/offices/list/ovae/pi/hs/index.html>
- U.S. Department of Education (n. d. b). *The regional high school summit*. Retrieved April 5, 2008, from <http://www.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/hs/regional.html>
- White House (2004). *Strengthening education and job training opportunities*. Retrieved

April 20, 2008, from <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2004/09/print/20040902-3.html>

# 加拿大卑斯省高中評量政策 和大學入學方法分析

蕭芳華\*

## 摘要

大學招生必須比較高中生成績之優劣，學科成績評量制度之清楚和一致性，是成績跨校比較的必要條件。台灣繁星計畫因為高中核計在校成績方法沒有一致性的規定，導致弊端。本文以加拿大卑斯省的成績評量政策為標的，進行內容分析。該省高中學生成績評量，以學科預期學習成果為評量標準，統一規範教師評量的方法，經過持續的改善，制度法規更趨完整。有了清楚明確之執行規範，在執行過程中的每一分子都遵行共同和明確的遊戲規則，使學習競賽更為公平。卑斯省教育廳已經將省試電子化和定期化，也是實踐教學評量的重要作法。若欲政策成功，政策執行者必須妥為規劃；本文並建議台灣應進一步規範各高中在校成績評量方法，以增進跨校間成績比較的客觀性。

**關鍵詞：**政策執行、標準參照評量、大學入學、高中畢業成績

---

\* 蕭芳華，亞洲大學幼兒教育學系助理教授

電子郵件：leehsiao@ncnu.edu.tw

來稿日期：2008年5月20日；修訂日期：2008年6月9日；採用日期：2008年6月12日

## The Evaluation Policy of Secondary School and Universities Admission in the British Columbia, Canada

Fang-Hua Hsiao\*

### Abstract

This paper analyzes the evaluation policy of the Canadian British Columbia. After many reforms, BC has worked out a clear and comprehensive policy and practice about grading. To be fair, it is important to build up a system of evaluation and calculation which is known and accepted by students. The Ministry of Education set up a rather complete set of rules of evaluation, regulating the prescribed learning outcomes, the levels of students' performance, and the ways of grading. It requires that all teachers have to take the same criteria to assess students' works. With a clear and specific rule, the grading of different teachers could be used for comparison for university admission purposes. Evaluation is a part of the process of teaching and learning. It is appropriate to take students' achievements in secondary school as critical data for admission decision. But only a well-designed evaluation policy would give to the students who object to the one-shot entrance examination a just competition. Such policy would make the admission competition a fair game. In order to achieve this goal, the British Columbia has used high-technology to organize periodical exams.

**Keywords:** policy implementation, criterion-reference evaluation, university admission, grades point of secondary school graduates

---

\* Fang-Hua Hsia, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, Asia University

E-mail: leehsiao@nenu.edu.tw

Manuscript received: May 20, 2008; Modified: June 9, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、問題背景

2008年台灣大學入學方式中頗受重視的繁星計畫爆發私立中學微調學生成績，以提高該校大學率錄取之事件。該校微調學生成績後，有31人同列全校畢業生前1%，教育部和檢調單位已進行調查，該事件引發社會各界質疑繁星計畫執行之公平性，教育部應如何設計規則，使學校不致於違規，又能使跨校間的成績比較具客觀性，乃作者研究的興趣。

### 一、繁星計畫的意義與目的

大學入學制度能否實踐教育機會均等的理念，國家培育人才能否適才適所，一直是教育界持續努力的焦點。從過去實施多年的大學聯考制度，到近年開始的推薦甄試和指定考科申請入學兼重的作法，就是明證。但是，大學推薦甄試辦法實施以來，也漸有一些問題浮現，例如學生奔波各校面試；報名費所費不孳；又分析知名大學錄取學生來源，多以都市明星高中為主（繁星計畫照顧偏鄉學生，三門檻把關錄取，2008），導致鄉鎮國中資優畢業生寧願遠赴都市明星高中就讀，也不願留在當地高中，導致城鄉高中入學錄取分數的「區域失衡」現象。為解決上述問題，繁星計畫被認為是一有效方法。繁星計畫乃讓鄉鎮高中名列前茅的學生，直接進入知名大學就讀。一方面讓各區域績優學生有更直接的機會進入知名大學，增進區域間平衡；另一方面因為過程只有一次作業，學校不能重複推薦學生申請繁星計畫中的多所大學，學生申請經費也相對減少。弱勢學生只要績優者，進入知名大學的機會大增，負擔也不似過去沉重。從2008年的繁星計畫招生資料中可看出上述用意：

「甄選入學—學校推薦」實施多年之後，經檢討發現該項招生並無法充分實現「照顧弱勢、區域平衡」之理念，故「邁向頂尖大學計畫」及「教學卓越計畫」之25所大學經教育部核定，辦理「九十七學年度大學繁星計畫招生」，主要目的為發掘全國各高中之英才，期使每一所高中具有潛力之優秀學生，皆有就讀優質大學之機會，進而培育未來之社會中堅。  
(九十七學年度大學繁星計畫彙辦中心，2008)

另外，繁星計畫讓績優的國中生願意就地在社區高中就讀，因為只要一直

保有名列全校前 1% 或 2% 的成績，就有比較高的機會進入優質大學。故此計畫促使家長願意將孩子留在社區高中就讀，有助平衡區域發展。但是，何以此計畫實施迄今才 2 年，就產生學校違規事件？值得探討，方能借用國外的作法以補己之短。首先瞭解該計畫的錄取方式：包括成績比較、問題癥結所在錄取方式？然後，再分析問題癥結所在。

## 二、繁星計畫的成績比較和錄取方式

學生申請參加繁星計畫，須通過兩項關卡：第一關是優秀的學科能力測驗（以下簡稱學測）成績，此是報名的基本資格。參加計畫的大學各系都會事先公布當年度要求的學測成績，成為參加的檢定標準。學測成績公布時，成績單中也載明當年度參加測驗全體學生成績分布情形，分為「頂標」、「前標」、「均標」、「後標」、「底標」等常模成績。招生的大學特定科系或組別會預先公布錄取標準，例如參加學生的國文、英文、數學、社會、自然等各單科或總級分成績應達「頂標」或「前標」之水平，做為第一關錄取的比較標準。

第二關則視申請學生在推薦高中的成績是全校排名百分比序，百分比愈小，愈優先錄取。例如，甲生全校成績排名前 1%，乙生全校成績排名前 2%，兩者均符合學測檢定標準，推薦至同一校系時，則甲生優先錄取。經過兩次比較後，若參加學生表現相同，則再依各大學事先自訂的條件進行評比。方式包括以學測各單科級分或總級分成績比較；或以學生高一及高二國文、英文、數學、物理、化學、生物、地球科學、歷史、地理、高一三民主義、高二公民等 11 個科目，各單科學業成績總平均占全校排名百分比序，擇優錄取（繁星計畫照顧偏鄉學生，三門檻把關錄取，2008）。

繁星計畫的確是個進入知名大學的新增管道，無論學生和家長都想好好把握這個機會。學校站在發揚校譽的立場，設法協助學生競爭力也是可以理解的。但是，若因此而違法，將動搖大學入學制度的公正性。若計畫不當，又無檢核管制機制（林怡君，2008），自然容易引發有心高中刻意違規之動機，顯然繁星計畫的成績比較和錄取標準，仍有商榷之地。

改革大學入學制度，以達到高等教育機構招生適材適所的目的。當錄取評比以學生高中學業成績為依據時，就牽涉到高中評量政策和畢業生學力的議題。近年來台灣致力於大學入學制度之改進，繁星計畫用意雖好，但執行 2 年即發現弊端，實令人扼腕。本文認為，台灣之繁星計畫在確保各中等學校能夠遵守法規誠實的核算學生成績上應有問題。又，繁星計畫以學生在校成績和在校內

排名序為評比的依據，這兩個變項之跨校比較的客觀性有待改進。

相對的，加拿大卑斯省的作法是否有值得參考之處？文中將對照加拿大卑斯省高中生畢業條件和申請進入大學制度，透過官方文件的內容分析，就其政策內容、教育價值和入學學生競爭評比的制度等分析，再依這些項目省思台灣的現況，並提出建議。

## 貳、繁星計畫之弊端防範機制，是規劃執行的問題

繁星計畫是教育部核定、台灣所有高中職學校都可以參與的計畫，只要學生成績優秀，由學校核算該生在校內的排名之後，送到申請的大學，再由大學各學系依全部申請學生在校績優百分比情形比較後公布錄取名單，程序即已完成。對參與高中言，為學生成績和排行之核計屬於高中學校之權責。如果這裡出了問題，意味著什麼？教育部應在規劃之初就已預想到過程中可能出現的弊端，並有所規範。如果已預為防範，為何仍然有違規發生？下文論述具代表性的執行研究，亦憑以論述加拿大卑斯省的相關作法。

### 一、政策執行過程模型中的影響變項

繁星計畫是一項由教育部規劃之政策，大學機構和高中職校一起負責執行，形成一個組織網絡系統，屬於組織間執行。政策在組織網絡中執行，數個組織都對同一政策負有執行任務，不同的組織對政策目標有著不同的期待，政策執行的過程深受不同組織的特質所影響著。換言之，執行機關的特質和執行者的意向深深地影響著其執行的結果。繁星計畫是否成功，端視各參與的大學和高中是否依循執行而定。

Van Meter 與 Van Horn (1975) 提出包括六個變項的「政策執行過程模型」(a model of policy-implementation process)，說明「政策制定」和「政策執行」與「績效」的聯結。執行起自政策形成階段，歷經不同公私個人或團體的互動執行，是以目標為導向的活動，影響政策績效的表現。六個變項可歸類在政策形成和政策執行兩個階段，政策形成階段的兩個變項和先決條件：一為政策標準和目標 (policy standards and objectives) 要具體明確，另一是資源和誘因 (the

resources and incentives) 要足夠，政策執行階段分別為「經濟社會和政治條件」、「組織間溝通與強制活動」、「執行機構的特徵」、「執行者的意向」等四個變項。

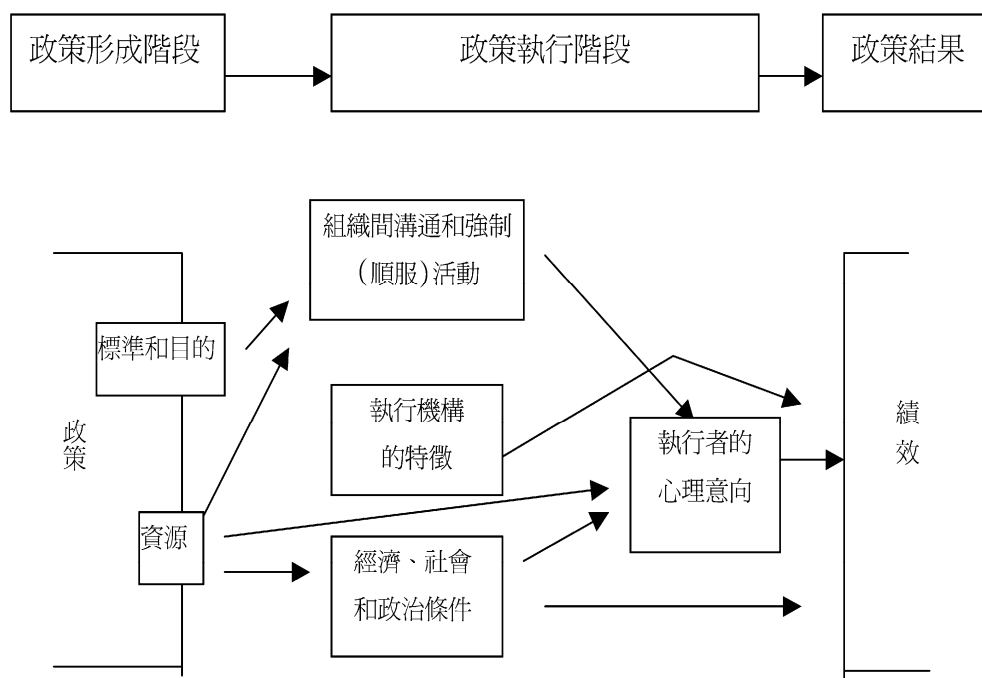


圖 1 政策執行過程模型圖

資料來源：Van Meter & Van Horn (1975: 463)。

以圖 1 來說明繁星計畫。教育部制定政策目標和規則，供參與大學和高中遵循，大學得英才而育之，高中也以資優大學錄取率為榮譽，政策誘因是重要資源，這些是政策制定階段需要設計。在政策執行階段，教育部要有一套得以溝通和說服各參與機構的機制，讓不同的公私立高中和校長們都願意依計畫執行。為免各個高中執行不正確，違反政策規定，要有強制順服之機制設計。組織間溝通和強制工作做得好，將能直接地強化執行者的心理意向，間接地有助提升執行績效。

## 二、執行過程也是個賽局

儘管政策制定者非常嚴謹的設計政策內涵和遊戲規則，但是執行者為實現

自己利益仍會有「上有政策下有對策」的迷思。Bardach 在《執行賽局：提案通過成爲法律後到底發生什麼事》（The implementation game: What happens after a bill becomes a law）一書，將執行視爲一個政治性過程（a political process）。他（Bardach, 1977）認爲，執行是場處於不穩定情境下的協議、說服、與謀略性的遊戲。政治活動並未在法案通過後、決策確定後而停止。Bardach（1977）對在規劃政策的上位者提出兩個建議：

（一）沙盤推演各種可能上演的賽局，小心地建構賽局的架構以有效達成希望的結果。

（二）注意必要時需對賽局有所修正（fixing）。

換言之，對教育部而言，應密切注意可能的違規現象，並隨時予以調整遊戲規則。

### 三、成功執行的有效條件

若欲計畫執行成功，則教育部應妥爲設計政策內容，確保各參與機構和官僚層級間嚴謹的控制與順服關係。換言之，政策規劃由教育部定案，重要的是思索如何讓處於中下階層的執行人員依法行政、依計畫運作，以確保政策目標的實現。在政策科學領域中，對政策執行提出系統過程分析的學者，以 Paul Sabatier 與 Daniel Mazmanian 的研究最著名，其研究變項也最爲完整。他們在 1979 年發表一篇名爲〈有效執行的條件：達成政策目的指南〉（The conditions of effective implementation: A guide to accomplishing policy objectives），提出一個模式說明政策執行過程的影響因素（引自邱昌泰，1995）。該模型說明執行過程中有 3 大組 10 幾項變項，組成一個互爲動態運作的系統架構，對應地影響著政策執行過程中的每一個階段。政策問題的可處理性（tractability variables）、非政策法令原因（nonstatutory variables）、政策法令之規則能力（statutory variables）三者爲自變項，執行過程階段（stages of implementation process）爲依變項。就定義而言，「執行」是法規、行政命令或法院判決等政策決定的實施活動。理想地說，這些「政策決定」是認定問題、界定目標、和規範執行的過程，而「執行過程」應始於法規的通過，而由執行機關執行政策決定或法規，再視標的團體順服政策決定的程度，和政策決定產生的實際影響，再決定是否修正這些規定。

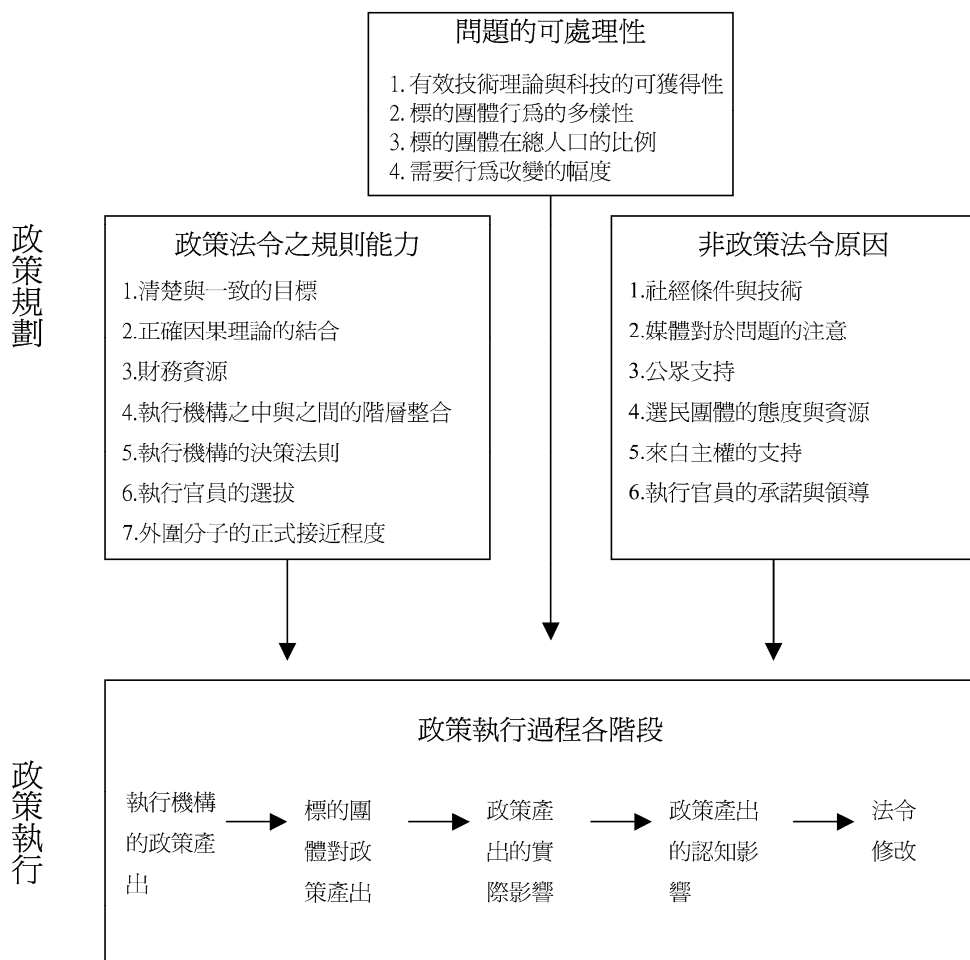


圖 2 「有效執行條件」政策執行過程模式圖

資料來源：Sabatier & Mazmanian (1979)。

從 Sabatier 與 Mazmanian 的文章，可以體會到這是從政策規劃的角度提出有助政策執行的診斷性分析。模型中的自變項皆為政策規劃階段可關心的事項，相對地執行過程的各階段則為受影響的依變項。在政策規劃時，第一，若政策問題不具有可處理性，他們建議決策者應採不介入的態度。第二，政策法令之規則能力需倚賴決策者對政策執行架構的設計能力，意指通過的法令內容能有效地建構出一套供執行機關決定所依循的原則。從正面觀之，這個變項在為執行者建構一個具支持性的執行政序，以提高達成目標的機會；從負面觀之，意

在規範執行者的行為模式，降低偏差行為的發生。第三，非政策法令原因雖非屬易控制因素，卻是決策者在規劃時應考慮的環境因素。決策者也應審時度勢，覓定適當的機構或個人負起執行的責任。因為執行機關主管的領導能力與對任務的認同度，是政策落實執行的關鍵因素。執行主管若自我效能高，使命感強，較能積極的設法解決問題。換言之，政策執行成功與否，端視負責政策制定的決策人員是否有能力做好規劃政策的工作，讓執行人員遵守規則，依計畫執行。

將 Van Meter 與 Van Horn (1975) 的強制機制設計和 Sabatier 與 Mazmanian (1979) 的「政策法令之規則能力」等變項研究應用到繁星計畫，清楚而一致的執行法則是重要的執行影響變項。如何讓各高中所核計的學生在校成績更具客觀和可比較性，是成功的必要條件。

#### 四、繁星計畫的執行問題

繁星計畫以學生在校成績和在校內排名序為評比的依據，這兩個變項之跨校比較的公平性與客觀性應有待改進。參加繁星計畫的考生通過大學各學系所要求的學科能力測驗檢定標準後，即評比學生在校排行百分比（繁星計畫擴大辦理 25 校提供 1,742 招生名額，2007）。第二個關卡牽涉的是學生在校成績的表現，比較的是學生高一、高二各學期學業成績總平均在所屬學校全校排名百分比。全校排名百分比也屬校內常模參照標準性質，但是校際間的比較是否可靠，是為爭議。因為比較的是高一和高二各學期學業成績總平均，學期成績又是各學期平常考、段考和期末考等核算所得。第一關學測考試屬總結性評量，與之相較，第二關就屬於形成性評量。評量時程長，受到評量教師不同、考試內容和成績計算方式等不同等眾多因素的影響，再加上各校常模情形也不一致，以全校排名百分比之大小做為評比錄取的依據，是否符合公平性和客觀性，受到質疑。

台灣各高中學生成績之評量係由各高中在教育部頒行之「高級中學學生成績考查辦法」下，再制定各校之辦法憑以行之。其主要條文內容如下：

第 3 條 學業成績考查之科目，依教育部頒訂課程標準或課程綱要之規定辦理。每一科目學分之計算，以每學期每週授課 1 小時，或總授課時數達 18 小時，為 1 學分。

第 4 條 學業成績考查應參照學生身心發展與個別差異，並依學科及活動之性質，兼顧認知、技能及情意等學習成果，採擇多元適當之方

法，於日常及定期為之。

第 5 條 學期學業總平均成績之計算，為各科目學期成績乘以各該科每週教學學分數所得之總和，再以每週學科教學總學分數除之。學年學業總平均成績，以該學年度各學期學業總平均成績平均計算之。

第 24 條 各校為適應實際需要，應自行訂定補充規定，提經校務會議通過後，報請各該主管教育行政機關備查。各校依本辦法所定之規定，亦同。（教育部高級中學學生成績考查辦法，2004）

這些規定對高中教師的評量成績標準和方法等之規範，例如第 3 條的課程標準、課程綱要和第 4 條的成績考查參照資料等，規定文字顯得模糊和概括性，教師評分如何與課程標準有所關聯，無法瞭解。於是，各高中必須依據第 24 條規定之授權，自行訂定更明確的規定，供校內教師遵循。例如國立暨南國際大學附屬高級中學學生成績考查辦法（2004）規定如下。換言之，各校評量辦法不會一致。

第四條 學業成績考查應參照學生身心發展與個別差異，並依學科及活動之性質，兼顧認知、技能及情意等學習結果，分為：

一、日常考查：

（一）係教師在平時教學期間，不定時以問答、報告、實驗、表演、鑑賞、實作、紙筆測驗、作業練習，或其他具有學習意義之方式行之。

（二）日常考查占學期成績之 30%。

二、定期考查：分為期中考、期末考及學科能力競試。

（一）期中考試：各科視其每週教學時數多寡，每學期舉行一至三次

（二）期末考試：於每學期終了前舉行。

（三）前兩項成績占學期成績 60%，每次定期考查成績所占比例依該學期定期考查總次數平均計算。

（四）學科能力競試每學期舉行一至二次，占學期成績 10%；若因故未舉行該項競試則將所占之 10% 併入日常考查成績百分比（即改占 40%）。

雖然，每所高中依據當地需求自行訂定，給予彈性辦學空間，但各校評量辦法不同，標準和方法也有所差異，跨校比較就是個瓶頸。評量標準不同，擁

有不同特質學生名列前茅的機會就不同，也留給各校彈性調整成績評量標準的空間。換言之，第二關卡的學生在校成績之評量能否達到可更客觀性評比的水平，是很大的挑戰。學生就讀不同學校，由不同教師負責評量學生長期的表現，應如何齊一教師評量的標準？即實質上一樣表現水平的學生在不同教師評量下，是否可能達到一致的成績評等的問題。又，在校成績評比，除了公平性和客觀性外，尚有弊端防預不易的困擾。總之，繁星計畫的核心問題在，應設法齊一各校成績評量的標準，以增進客觀性和一致性。下文討論加拿大卑斯省的作法。

## 參、加拿大卑斯省大學入學錄取資優生的作法

論述加拿大卑斯省齊一各校成績評量標準的作法時，必須介紹其高中生畢業時的基本條件與大學入學錄取制度所評量的知識獲得範疇。為幫助讀者有清楚的概念比較，此處將先描述台灣的情形，接著呈現卑斯省的作法。

### 一、卑斯省大學招生評量學生知識獲得的範疇

一般台灣高中生申請進入大學，畢業資格固然是先決條件，但在繁星計畫申請作業時，卻不是重點。入學申請歷程主要分為兩種，第一種管道是參加學科能力測驗後，憑成績由高中推薦或自行申請大學科系，或參加繁星計畫，由大學審查是否錄取。第二種歷程是繼續參加每年七月的指定科目考試，再選填志願提出申請。主辦之大學入學考試中心依學生成績和志願，加上競爭情形，以電腦分發學生到大學科系。但由於規定之申請和作業時間關係，影響考試範圍和學生準備的知識內涵，這樣作業模式有其意義存在。

#### （一）台灣考試範圍

台灣大學繁星計畫招生所評量的知識範圍，以高中一到二年級為限，與卑斯省對照相較，學科和學習評量範圍不一樣。繁星計畫成績評量的工具是大學學測和在校成績，由表 1 和表 2 比較析之，這些成績所評量的知識學習為高中一年級和二年級的學科為主，對照到加拿大卑斯省的學校，相當中學 10 級和 11 級的學科。選擇以高中一年級和二年級的學科為範圍，主要考慮辦理時間，大學學測舉辦時間通常為每年的二月，隨後即開始辦理三月的繁星計畫和四月的大學推薦甄試。高中三年級的課業尚在進行，高中三年級成績遂統一不納入學測考試範圍。

表 1 台灣大學招生學科能力測驗科目和測驗範圍表

考科	課程
國文	高一 國文、高二 國文
英文	高一 英文、高二 英文
數學	高一 數學、高二 數學
社會*	高一 歷史、地理、三民主義 高二 世界文化（歷史篇）、世界文化（地理篇）、現代社會
自然*	高一 基礎物理、基礎化學、基礎生物、基礎地球科學 高二 物質科學（物理篇）、物質科學（化學篇）、物質科學（地球科學篇）、生命科學

資料來源：大學入學考試中心（2007）。

表 2 繁星計畫申請在校學業成績核計科目和範圍表

科目	範圍	科目	範圍	科目	範圍
國文	高一國文 高二國文	化學	高一基礎化學 高二物質科學 （化學篇）	公民	高二公民
英文	高一英文 高二英文	生物	高一基礎生物 高二生命科學	歷史	高一歷史 高二世界文化史（歷史篇）
數學	高一數學 高二數學	地球科學	高一基礎地球科學 高二物質科學（地球科學篇）	地理	高一地理 高二世界文化史（地理篇）
物理	高一基礎物理 高二物質科學（物理篇）	三民主義	高一三民主義		

資料來源：九十七學年度大學繁星計畫彙辦中心（2008）。

## （二）卑斯省後中等教育機構入學標準的客觀比較

卑斯省沒有大學統一甄試法，沒有類似台灣繁星計畫的資優錄取，也沒有因區域均衡而為的特別錄取模式。但各大學仍有一套具有甄選較具學術取向高中畢業生的方法，知識評量範圍以 12 級學科為主，成績比較也相當客觀。分述如下。

### 1. 申請大學入學應具的畢業資格

卑斯省小學為 7 年制，中學則為八、九、十、十一和十二年級共 5 個年級。學生修完小學學業後，以出生年的 1 月 1 日為界線，被安置進入住所所在地學

區的中學就讀。每一學科課程依內容分級，基本上學生是隨著年齡增長，逐級修讀。不過在學校顧問和學科教師的允許下，學生也可以依能力跳級修讀學科的較高級課程。作者 2004 年在溫哥華訪問研究時，得知一些赴當地就學的台灣高中生雖然英文尚待努力，但數學等不是倚賴語言學習很重的科目，則在學習一段時間後，就依實際程度被升級到較高的層級修讀。

#### (1) 畢業必修學分和學科

卑斯省高中生要畢業，學生必須修讀 48 個必修學分和 28 個選修學分，加上「畢業轉換」(graduation transitions) 4 學分的學科，總計 80 學分。在總學分數中，12 級的學科至少應占 16 學分數以上，且應包括 12 級的語言藝術(Language arts)。再者，必修學分中有一學科名為「規劃 10」(Planning 10)，目的在讓學生瞭解和有計劃的去完成這些畢業要求的任務和挑戰(Gradplanner, 2004)。

表 3 加拿大卑斯省中等學校畢業必修學分數和科目表

必修科	
學科領域	至少學分數
英文 10	4
一科語言藝術 11	4
一科語言藝術 12	4
社會研讀 (social studies) 10	4
社會研讀 11 或卑斯第一國研讀或公民研讀 11	4
科學 10	4
一科科學 11 或 12	4
一科數學 10	4
一科數學 11 或 12	4
體育 10	4
規劃 10	4
一科美術和/或應用美術 10, 11 或 12	4
合計	48 學分
選修科	
從 10 至 12 級學科中，修讀至少 28 學分成績	28 學分
畢業轉換	
學生必修 4 學分成績及格	4 學分
總學分數	80 學分
在畢業要求的 80 學分中，至少 16 學分是 12 級學科，包括 12 級語言藝術。	

資料來源：作者修改自 Gradplanner (2004)。

在第 12 年級結束之際，學生會收到一份成績單，登載學生是否符合畢業資格，包括 10、11 和 12 年級所修的課程、修得學分數和成績，每一科成績通過的標準最低是 C-（Provincial Letter Grades Order, 2007）。學校將成績資料報到省教育廳之後，學生可以在省教育廳網站上看到自己的學年表現，或向學區教育董事會和學校申請成績單。學生也可以應大學要求，向省教育廳申請將學生畢業成績單直接寄到學生申請的大學或擬就職的機構（BC Ministry of Education, 2004）。

### （2）畢業生五科必考省試和成績的計算

卑斯省高中生畢業學科成績是兼採校內教師評量成績和省教育廳的考試（以下簡稱省試）成績核計的，而且該兩項成績在 11 和 12 級別的計算比率也不一樣，12 級別成績省試占較高比率。採納校內教師評量成績是反應學生學習在地的和實質的成績。以省試成績占一定比率構成學生的最終學習成績，可以平衡校內教師主觀性評量的成分，增加跨校間成績比較的客觀性。

依卑斯省 2004 年新修正的畢業規定（the 2004 Graduation Program），每一個高中生畢業必須參加至少 5 科以上的省試，這 5 科是 10 級的語言藝術（Language Arts）、科學（Science）、數學（Mathematics）、11 或 12 級的社會科學和 12 級的語言藝術，其省試成績和學校學科成績合計，成為學期成績；10 或 11 級學科省試成績占學科學期成績的 20%，12 級學科省試成績占學期成績的 40%。學生可以多次參加省試，直到獲得滿意成績並申請為官方採計為止。至於其他 12 級學科省試，學生可以自由選擇參加，非強迫性。學生若未參加，則該學科教師評量給予的在校成績占學期成績的 100%，即為最後確定的成績。學生一旦選擇參加省試，則無論考試成績多寡，一律依百分比與教師評量成績一起核算出該生該學科的學期成績（BC Ministry of Education, 2004）。不過，如果學生擬申請大學入學，則需查明該科系所要求額外的省試成績學科，然後有計畫的參加（University of British Columbia, 2008a）。

以語言藝術為例，語言是溝通的工具，政府認為每個人都必須能夠讀寫，才能在學校和人生成功生活。蒐集、組織和展現資訊能力更為溝通技能之一。基此，依畢業規定的 80 學分中，學生除了必須修讀和通過 10、11、12 級等共 12 個學分的語言藝術學科外，且該第 10 和 12 級的畢業成績都必須參加省試才有完整的成績。第 10 級學科名為「英文 10」（English 10）只有一種課程，所有卑斯省高中生都必修也必須參加省試。但第 11 和 12 級學科的語言藝術有多元科目可選擇，並參加相同科目的省試。如 12 級語言藝術的課名除了「英文

12」外，還有法語 12，技術和專業溝通 12（Technical and Professional Communications 12），溝通 12（Communications 12）等供不同進路規劃之同學選擇修讀（Gradplanner, 2004）。

### （3）高中生畢業要求的持續變革

卑斯省不斷的檢討和改進高中畢業生應具有的知能和評量方法。前述做法為 2004 年新出爐的畢業方案，1995 年之省試考科只以第 11 和 12 級學科為範圍，2004 年不僅擴大以十到十二三個年級學科為範圍，且 5 科必考學科中有 3 科是第 10 級的語言藝術、科學和數學。其次，過去省試都是省教育廳測驗局負責辦理，由學生透過學校向省教育廳申請參加。2007 年與省試有關的變革，不僅採電子化考試，也因此，使學區教育董事會和學校自己辦理考試也成為可能（BC Ministry of Education, 2007）。總之，2004 年畢業方案的特色是擴大學生所學範圍，2007 年則增進評量學生方式的彈性，並強化學生畢業後之計畫和執行能力。

2007 年另一項變革就是畢業必修學生中的「畢業轉換」學科，取代了 2004 年的「畢業代表集作」（graduation portfolio）。雖然兩者功能皆在輔導學生準備畢業和就業能力，但內涵上有實質之不同。為確保高中生除了學術知能外，在 12 年級畢業以後，能具有成功轉換到生涯的技能，2004 年公布的「畢業代表集作」乙課，是一個 4 學分的評量。這種新式評量要求學生展現的關鍵能力，是能成功因應明日世界挑戰的能力，而不是省試等較傳統和一般式評量所測量的能力。修讀這一堂課，學生可以不拘形式地有計劃蒐集和建立 6 個領域的學習檔案，包括藝術與設計（Arts and Design）、社區參與和責任（Community Involvement and Responsibility）、教育和職涯計畫（Education and Career Planning）、就業技能（Employability Skills）、資訊科技（Information Technology）和個人健康（Personal Health）（Graduation Portfolio Assessment and Focus Areas: A program guide, 2004）。這項必修「畢業代表集作」的規定適用於 2004 年九月成為十年級的高中生，但是 2007 年九月後改為「畢業轉換」（graduation transitions）所取代。

凡 2007 年九月後註冊成為十、十一和十二年級的學生，依「畢業轉換」新規定要求他們要能展現滿足下面三項要求的能力（Graduation Transitions, 2007）：

- a. 個人健康（Personal Health）：學生在「體育 10」（Physical Education 10）外，還須建立有個人的健康計畫，參與至少 80 小時從適度到劇烈的體能活動。
- b. 社區關聯性（Community Connections）：每位學生必須有至少 30 小時工作經驗和

社區服務，並撰寫心得報告。c.職涯和生活（Career and Life）：每位學生完成所謂的「一個轉換計劃」（a transition plan），並具體展現過人努力的成效。

上述轉換計畫的實踐提供學生更多元管道來達成畢業要求。修課來源更為寬廣，內容也更為彈性。過去以作品集為畢業能力展現的方式仍被保留為方法之一，並新增課程，讓學生習得並以更多元方式展現其具有畢業和就業的能力。課程包括省教育廳核授的課程（Ministry-authorized courses）、學區教育董事會核授的課程（Board/Authority Authorized courses）、獨立研究（Independent Directed Studies, IDS）、獨立自導的教室外學習（independent self-directed learning outside the classroom）、完成畢業代表集作之一些項目（components of Graduation Portfolio Assessment）等（Program Guide for Graduation Transitions, 2007）。

比較 2007 年對 2004 年評量方法的改革，除評量項目數量由 6 項減為更為基本的個人健康、社區關聯性和職涯計劃等 3 項外，主要的訴求是聚焦在增進學生從高中學習生活到畢業後生涯的轉換計畫，強調這個學習是學生自己的責任，應由學生自己去實踐。畢業轉換更標榜的是，這是一個從進入中學就開始的持續性計畫，在畢業前作總的努力體現。但是如果學生擬申請大學，則須注意大學入學要求。除規定畢業考科外，有些大學要求學生必須要有特定學科的省試，以為審查入學資格的基本參考資料。這些指定考科多為 12 年級學科，其成績也是省教育廳獎學金核頒的重要參考依據。例如溫哥華卑斯大學規定入學必備條件是 4 科的 12 級學科省試成績，除了 12 級的語言藝術乙科本就被規定一定要有省試成績外，其餘 3 科則由擬招生之各學院、系依需求決定（UBC, 2008a）。擬申請之學生必須預為籌謀地蒐集資訊，及早準備考試。畢業學分中必須的「規劃 10」，用意是幫助學生瞭解教育計畫的重要性，在教師的輔導下有步驟的試探性向和興趣，按部就班的修課和參加省試，以進一步地完成進入大學或直接就業的心願。

另外，大學有些科系的課程也會要求學生申請入學時，提出已完成先修科目（prerequisites）研修的規定，成為欲申請入學該科系的學生在高中就讀時修課的注意事項。例如，大學一年級的「微積分」乙科，就有須先修讀通過高中「數學 12」的規定。所謂通過，其標準是學習成績最低必須是 C 或 C+，若低於這個成績時，即使該生獲准入學，但仍須在大學校內修讀通過相當之預修課程，方可以進一步修讀進階課程等各科系規定的必修科，就上述案例言，即為「微積分」（BC Council on Admissions and Transfer, 2008a）。

#### (4) 條件式入學

大部分大學科系也有所謂的「條件式入學」，讓暫時未符合成績標準的學生得以入學，並要求學生要滿足要求條件。有些大學會要求擬就讀學生事先修讀規定課程或科目，且成績達一定水平的表現。如特定科系要求申請學生在高中十一和十二年級要修讀先備科目，並依成績平均數（Grade point average, GPA）優劣擇優錄取。如果學生先修科目成績不盡理想，獲得大學有條件入學，這些特定科目也必須是符合最低標準規定的，就是成績有「C」或「C+」的水平。然後學生進入大學後，必須依規定重修相當內容之學科達到 B 或規定之水平之上，方可進一步選修進階內容的科目（BC Council on Admissions and Transfer, 2008a）。

大學是學術研修之高等教育機構，語言溝通是基本必備能力，要求一定的語言能力證明，成為各高等教育機構普遍的規定。以卑斯省一所名為 Kwantlen University College 的大學為例，申請獲准入學學生若高中「語言藝術 12」成績未達 B 時，在修讀大學一年級必修的「英文」前，必須先修讀「英文先修」課及格。換言之，如果「英文先修」課和「英文」未通過，該生將無法從該大學取得畢業證書的。卑斯大學（University of British Columbia），對這類英文程度未達標準的學生也有規定，必須在大一階段通過語言考試（Language Proficiency Test），方可繼續修課。若未通過而未能繼續註冊，形同自動休學。據瞭解，這類學生人數不在少數（李効宗，個人通訊，2006 年 7 月 5 日）。

#### 2. 卑斯省後中等教育線上申請服務系統

運用資訊科技，增進公立高等教育機構入學錄取作業的效率，是卑斯省政府的努力之一。個別大學也設置自己專屬的網站，作為未來準學生的連繫和申請管道。當屆畢業生可以透過統一的或個別設置的網路平台，向自己心儀的大學提出申請和接收錄取與否的訊息。各大學定期在該平台公布最新招生資訊，學生只要在各大學規定的時限內上線申請即可，非常便捷。如卑斯省後中等教育機構申請服務系統（Post-Secondary Application Service of British Columbia, PASBC）是線上大學校院入學申請平台，是卑斯省政府透過卑斯省入學和轉學審議會（The BC Council on Admissions and Transfer, BCCAT）提供的服務。該審議會由省府的進階教育廳（Ministry of Advanced Education）資助成立的單位。目的在方便學生儲存個人資料，以利同時申請 2 個或更多學校。學生可透過線上及早知道自己已被那些學校接受，以便進一步聯繫或決定是否就讀。該系統目前有卑斯省 25 家公立大學校院和一所私立大學參與（BC Council on Admissions

and Transfer, 2008b)。

個別大學，如卑斯大學也會設置自己的線上入學申請系統，學生在校方規定的時期內，上網輸入個人的成績，甚至可以立即知道他們是否被錄取。基本上這是以信賴為基礎的作業，大學相信學生線上輸入成績資料是正確無欺的。不過，如果大學收到教育廳寄過來的成績單後發現有誤時，仍可取消錄取資格。若學生因為線上所報資料不足以審查，而無法即時錄取時，大學仍會在收到官方正式成績單後，再次評估學生入學資格 (University of British Columbia, 2008b)。

透過此服務系統，卑斯省高中生十二年級未結束前就可以在線上對特定高等教育機構提出入學申請，被稱為早起鳥兒 (early bird)。績優學生可能提早在十二年級上半年就接獲大學錄取通知，俟大學開始時依規定備齊高中畢業和成績等相關文件，完成註冊就成為大學生。

## 二、卑斯省高中畢業傑出表現之核定標準

高等教育機構招生名額有限，在申請者競逐激烈之下，大專校院如何擇優錄取。又，如何客觀的比較各高中學生申請者相互之間的成績，以分出優劣順序來，成為一種挑戰。誠如前述，高中生畢業學科成績採計省試使各校成績評比更具客觀性方法外，另外還有一個績優學生的評分制度，這個制度雖是個公式，但卻具有一定的彈性，稱為榮譽資歷 (honours standing)。

### (一) 畢業成績績優的評比機制

卑斯省學生高中學科成績兼採省試和教師評量結果，依百分比核出百分成績，對照表 4 得到字母等級 (grades) 成績的落點，得出字母分數成績，再核算出畢業成績平均數。為什麼有這樣分數轉換過程？依據卑斯省教育廳制定學生進步成績報告規範敘明，學校提供給家長和學生的成績單格式，應有字母等級評分和書面評語 (Student Progress Report Order, 2007)，其意義下文另述。

表 4 加拿大卑斯省字母等級評分、百分比和畢業成績平均數對照表

字母等級評分	對照之百分比	畢業成績平均數對照分數
A	86 - 100	4
B	73 - 85	3
C+	67 - 72	2.5
C	60 - 66	2
C-	50 - 59	1
F 不通過 (Failed)	0 - 49	0

資料來源：作者修改自 Provincial Letter Grades Order (2007)。

卑斯省教育廳會在學習績優的高中畢業生成績單上加蓋「榮譽成就」(achievement with honours)的字樣，擁有這樣成績的畢業生，被錄取為排名資優大學學生的機會相對提高。所修的課程皆獲得 A 的成績，這樣的同學常被形容為「成績一路獲得 A」(straight A)的表現。卑斯省高中生畢業成績總平均數若大於 3，那麼就被認定為是績優學生。欲取得這種資歷，學生除了要完成必修基本學分和選修課程，並符合省教育廳畢業規定的要求外，所修學分數之成績平均要為 B 等以上，即畢業成績總平均數要大於 3。

由於卑斯省規定評量採字母等級評分呈現，字母等級評分依量尺換算，(A 等於 4 分，B 等於 3 分，C+ 等於 2.5 分，C 等於 2 分，C- 等於 1 分)，即可得出畢業成績總平均數。畢業成績總平均數大於 3.0，將會有「榮譽成就」的字樣登載在其成績單上，被視為擁有榮譽地位。為了爭取這種榮譽，學生也可選擇停修學習情形不理想的科目，在另一個新的學期重新研讀，期獲到較好成績表現。另外，像語言藝術 12 有數個課程供學生選讀，而學生也可以修 1 門或 2 門以上的學科，卑斯省的法規也允許以成績最高的成績為最後採計的成績 (BC Ministry of Education, 2008a)。

儘管如此，如果每個學生都挑容易得分的學科修讀，以獲得較高的畢業成績總平均數。那麼學生成就優劣比較，不就失去正確性？這一點，在卑斯省有兩個關卡可做把關。第一關是卑斯省法規規定，每一學科的學分價值是會被評估的，學生所得字母等級評分也會被評價、權重而加減分數的 (BC Ministry of Education, 2008a)。當必須評比學生總平均成績和績優表現時，學生所修習課程學分之價值將會被審查，被認為難度和價值較高的學科將獲得權重加分，才得出最後畢業成績總平均數。總而言之，除了省試成績外，畢業成績總平均數的核計就是一個跨校際間客觀的評比機制。

## (二) 大學校院重新核計學生畢業成績總平均數成績的自主性

負責取才的大學科系把關，就是高中畢業生進入大學的第二個關卡。高等教育機構錄取績優學生有其自己的標準，對學生的畢業成績總平均數會依自訂標準重新權重和核算。學生申請入學學校所核算的畢業成績總平均數，雖依規定核算，大學未必全盤接受。卑斯省入學和轉學審議會就提醒學生，每一所大學校院有其自己的政策和價值，重新核計每一個學生的畢業成績總平均數，再加以評比，決定錄取標準和名單。例如針對申請入學或轉學學生成績核計，有些大學採計所有修過課程學分的平均數，有些機構可能只採計最近幾年所修課程的平均數。有些大學會採計所有年級修課成績，有些則對重修課程採計最近

時間修讀者。除了比較學生成績的目的外，另一個原因是加拿大大學生多數半工半讀自力更生完成學業，修讀年限較長。當學生重新申請入學時，有些大學校院只考慮採用與申請時間較接近的課程成績（BC Council on Admissions and Transfer, 2008a）。

對擬申請大學的高中生而言，掌握心儀大學的入學錄取標準作為努力的標準是很重要的資訊。但卑斯省入學和轉學審議會的網頁提醒學生，錄取標準並非固定不變。有些大學會公布入學最低錄取標準畢業成績總平均數，但最後錄取的真正標準，每年或每學期都可能不一樣。其最後錄取標準要視當年的錄取名額和競爭激烈與否，通常最後錄取標準都比事先公布之標準還高。例如有些大學在招生簡章載明入學最低平均成績需為C+，但是最後錄取成績確為B。例如有一個學校公布最低錄取標準為百分比分數是67以上，但最後作業程序完畢後，這個分數卻拉高到80。也有一個機構公布的畢業成績總平均數要求是2.0，但最後卻提升到2.83（BC Council on Admissions and Transfer, 2008a）。網站上這樣的聲明，是提醒學生每一年的錄取標準與競爭學生的踴躍程度有絕對關係，要有心理準備。作者認為，學生成績若達公布的要求標準，有心的學生仍可一試。

### 三、卑斯省透過一致性和明確性要求，讓教師評量成績更為客觀

台灣繁星計畫的客觀性關鍵在學生成績校內排行比率的跨校比較。卑斯省省試是省教育廳辦理的統一考試，省試成績占學科成績一定比例，可使該學科成績更反映學生實力，雖然教師給學生的成績占80%或60%，但為求客觀性，對評量作業也非毫無規範。讓教師們的評量報告更為一致性和明確性（consistency and clarity），是卑斯省教育廳一直努力的目標（BC Ministry of Education, 2008b）。

卑斯省教育廳視評量為一個有系統蒐集資訊，以佐證學生學習了多少、能夠做什麼和正朝著那個方向正努力著。針對學生學習的行為、作品和表現的品質，教師對照參照標準，予以評價。評量和成績報告是學習的一部分，可以成為學生一種積極性的支持，所以評量必須是持續、合作的、諮詢性的活動（Reporting Student Progress: Policy and Practice, 2007）。該省對學校成績評量的一些規範，提供教師評量遵循的憑據。有關教師如何進行評量，卑斯省的規範描述如下：

（一）教師評量以期待之學習成果為標準參照

教師評量學生表現時，必須以課程的學習成果（the learning outcomes）和

所期待學生表現水平或品質為標準。卑斯省教育廳廳長經由《學校法》（School Act）授權，訂頒一些行政命令和規則（ministerial orders and regulations），再憑以規定學區教育董事會和教師們對家長做學生成績的正式報告時應有的內涵。一份名為「報告學生進步：政策與實務」（Reporting student progress: Policy and practice）的文件提供政策綱要和指導。學校必須遵守特定要求，對初、中和畢業年級（primary, middle and graduation years）學生分別給予不同形式內涵的報告。初級是指幼稚園到三年級，中年級是指四年級到七年級，畢業年級是八到十二年級。學生成熟度不同，成績評量與報告表現標準之展現也不同。學生的表現量尺（performance scale），以超越（exceeding）、符合（meeting）、接近（approaching）或尚未符合（not yet）期待（expectations）等四種程度之文字，描述學生的學習情形（Student Progress Report Order, 2007）。

對六到十二年級學生的評量，省教育廳規定採用字母等級評分標準參照評量（criterion-referenced evaluation），所謂標準即該學科的期待學習成果（the prescribed learning outcomes）。學區教育董事會尚有權決定四到五年級學生的評量採字母等級評分或文字描述（Reporting Student Progress: Policy and Practice, 2007）。

### （二）教師應與學生一起設定學習評量標準，並對家長溝通

依據《學校法》規定，家長對學生成績和相關資料有知道的權利。教師不僅應讓家長瞭解學生進步的情形，更應鼓勵家長更有效地協助學生學習，幫助家長知道可以幫助學生進步的策略和方法。卑斯省評量法規要求教師應該與學生訂定課程的評量標準，並與家長溝通其適當性。

教師就考評所採用的標準，應對學生說清楚，包括成績評量的結構性和明確度（structure and clarity），讓學生很清楚其被期待的表現內涵和水平，包括應建構更客觀的學生進步報告書。教師應改善其教學，對學生提供重要資訊以滿足其學習需求，增進學生動機。特別是教師應讓學生有成功的可能機會，事先要告知學生表現標準和達成的方法，並應讓學生有機會自我評估（Reporting Student Progress: Policy and Practice, 2007）。

### （三）讓學生清楚教師評量和所期待的學習表現水平間的關係

在卑斯省，每一個學科的評量標準都是依據課程的學習效果設定，期待學生一定的學習表現，屬於以課程目標為標準參照的評量。教師評量的步驟依序為：

1. 設定學習標準：教師評量時，須從教學學科的課程中選定一些所欲評量的學習成果（the learning outcomes），憑以建立與學生學習有關的標準（cri-

teria)。標準來源由卑斯省教育廳邀請教育學者發展一套讀、寫、算和社會責任四個領域的學生表現標準（performance standards），供教師們使用。對照這套標準，描述學生如何能將所學知能應用、解決較為複雜和實際的挑戰性任務。這樣的標準參照式評量，讓師生和家長知道學生達成標準的情形。在每個學習領域裡，包括描述學生表現四種程度的評價量尺（rating scales），並提供每一個程度的學生表現的範例。四種程度的評價量尺即前述的超越、符合、接近或尚未符合期待等。當然，教師實際執行教學計畫時，也可以根據特殊的評量標的和學生特性，可斟酌調整學生表現標準和採用不同評量方法（BC Ministry of Education, 2008c）。

2. 增進教師教學規劃能力：卑斯省教育廳在網站上提供相關學習領域的工作單（worksheets），供教師參考，增進教師規劃學習活動能力，幫助學生獲得這些標準知能。工作單上對所謂的四個程度標準應有的表現都有文字範例，能啟發教師思索可用的教學策略和活動，發展教學計畫（instructional planning），讓學生在計畫下發展應有的技能和概念，達成學習任務。另一方面也可清楚地讓學生瞭解教師評量等級和期待的學習表現水平間的關係，讓學生爭取最佳成績之參照（Worksheets for BC Performance Standards, 2008）。教學計畫之明確可讓學生知道繳交作業、隨堂測驗等每項學習活動完成之自評成績累積的分數。

3. 蒐集評量的佐證資料：教師評估學生表現應從各類評量活動蒐集所得的資料為據。教學評量方法和工具包括觀察、學生自評、每天交付練習的功課、小考、學生作品樣本、紙筆測驗、完形評分量尺（holistic rating scales）、專題、口頭和書面報告、表現審查和作品集評量（portfolio assessments）。隨著目的不同，評量有不同的方式。教師評量能幫助學生評估自己、重新設定努力目標和改善表現，以達到預期目標。教師運用其教學專業和與學生相處的經驗，蒐集並審閱學生表現的證據，然後對照預定的標準，評估學生表現水平或作業的品質，向學生和家長報告評量結果（Reporting Student Progress: Policy and Practice, 2007）。

為齊一教師評量標準，省教育廳公布的「省字母等級評分令」（Provincial Letter Grades Order）規定學校和教師給學生的成績，應以字母等級評分呈現。教師依據前述步驟，核計學生表現和成績，所得多數為百分數，但是依規定在成績單上必須是字母評分。例如針對期末成績報告。就特定級別的特定學科，例如數學 12，所期待的學生學習成果（expected learning outcomes），教師給學生 A 的評分，代表學生的表現是卓越或傑出的（excellent or outstanding），B 則

代表學生表現是相當好的（very good），C+ 代表表現是好的（good），C 代表表現是令人滿意的（satisfactory），C-則代表是可被接受的最低表現（minimally acceptable）（Provincial Letter Grades Order, 2007）。如果教師或學校認為必須給予書面成績報告時，書面報告評語（written reporting comments）應該包括學生能夠做到的、學生必須注意和進一步發展的、可以支持學生學習的等三方面。

總之，在法規明確的規範下，教師必須清楚地向學生預告表現標準和成績評量間的關係。基此，隨著課程的進度，無論是課堂測驗或作品得分等，學生自己可以掌握到已經獲得多少分數，瞭解自己在該學科的成績是否可以及格或處於危險狀態需要再加把勁或停修該學科，以免成績不理想影響未來畢業成績總表現。如果學生對教師評分與預期有所差距時，也可以隨時請教其缺失之所在，憑以改進。也能與教師討論，瞭解教師對其在該學期後段表現的期待，以獲得學生個人想要的成績水平。

## 肆、結論和給台灣的啓示

論述至此，加拿大卑斯省的高中成績評量制度之輪廓已儼然成形。教師評量學生成績表現時，心中以課程學習成果為評分標準。相關的行政命令和法規呈現出一套完整的評量模式，供全省教師遵循，最後，提出若干議題供台灣省思。

### 一、結論

（一）卑斯省高中生申請大學時，大多數已接近畢業學分之完成

繁星計畫學生成績的核計，學測成績是進門檻。接著比較的是學生在校成績的排行百分比，才是最關鍵。百分比固然是一個客觀數據，但是成績的核計和形成，不僅是各校的權責，其客觀性卻是一個惱人的變數。卑斯省沒有所謂的檢定門檻和百分比，學生的成績是校內教師評量和省試成績依規定比率核計而成。如果硬要指定一個檢定標準，那就是畢業必修學科成績基本要求是要「C-」。

台灣的繁星計畫或推薦甄選皆以高中一年級和二年級知識為範圍，卑斯省大學招生評量申請學生知識獲得的範疇，則涵蓋中等教育 10、11 和 12 級等高中最後 3 年的主要學科成績為範圍。除了省教育廳規定的 5 科必考的省試外，由於多數大學為學術導向，也會額外要求 12 級的學科的省試成績，卑斯省高中生申請進入大學時，基本上所修習的知識已接近高中學業的完成，以 11 和 12

級的學科知識為主，10級的學科知識為輔。雖然本文未對台灣和卑斯省高中教科書內容對照，比較出兩者知識範圍實質上的不同。但是若從大學入學審核機制而言，卑斯省比較傾向完整的高中教育。

### （二）卑斯省大學錄取資優學生之標準有其自主性

台灣繁星計畫中的參與大學，在錄取學生標準的自主性上，遜於卑斯省的高教機構。雖然卑斯省設置一個所謂的後中等教育線上申請服務系統，但其目的僅限於資訊公開、順暢和便利功能之提供，每一所大專校院仍是獨立自主於招生和錄取標準的設定。學術導向的高等教育機構，會較青睞於重要學科表現資優的學生，錄取標準也就互有差異。所以雖然卑斯省教育廳規定高中生畢業成績總平均數的成績和資優標準的核計方法，但是不同學術領域的大學個別學系傾向於評估學生就讀的能力，明確要求準學生應有的預修學科和應有的省試成績，甚至重新依權重核計申請學生的畢業成績總平均數成績，充分展現對招生標準的自主性。

### （三）明確的成績評量規範法規，使跨校成績比較更有客觀性

教師透過與學生的多元互動，瞭解學生學習情形並給予評價，是教師之職責所在。但是教學是一門藝術，每位教師和學生都是獨特的個體，表現好或不好，都各有主觀的判斷。單是欲跨校比較和判斷個別學生成績優劣，除非透過單純的考試成績得之，否則是不易之舉。更何況大學招生案範圍擴及所有高中學校和數以千萬計的學生，欲對照比較優劣，制定完整的評比標準供教師憑以執行，屬不可或缺之要素。台灣繁星計畫之學生錄取，比較校內成績排行百分比之大小，看似單純，實仍不夠明確。校內成績之核計是否依法和正確執行才是關鍵之所在。

加拿大卑斯省對各中小學成績評量標準、方法和評分等鉅細彌遺，都有所規範。除了教師校內評量成績外，再加上省試成績占一定比例，使各校學生成績的可比較性大為提高。卑斯省教育廳制定學生成績評量政策和實務等規範，建立明確之溝通機制，也展現執行的規則能力。目標和方法不模糊，學校和教師不易有偏差的執行心向，與執行文獻所論，確為符合。每一學科之評量標準以學科之學習成果為對照標的，期待學習成果又以具體明確文字敘述，加上工作單和各項範例，每位教師清楚其應遵守的評量規則，不同學校教師評量標準也就更能齊一。

## 二、對台灣的啓示

2008年繁星計畫發生弊端係申請學校將校內31位同學成績微調到都列為全校前1%的排行百分比，分別依志願向不同大學提出申請。這也印證了作者所論，以學生在各校成績排行百分比為比較標準，仍無法確保此計畫之正確性。再者，政策執行成功與否之要件，還視執行機構之順服度和執行者之心理意向。本案牽涉者為私立學校，守法觀念較為薄弱，執行規範和檢核機制應更周延之設計。

據作者瞭解，由於今（2008）年教育部要求所有申請案件集中送負責承辦之大學彙整，而得以發現。顯然設置一個中繼學校統籌收受申請學校，再依志願比較配發學校之運作模式，成為一個教育部檢核正確性和防範弊端的機制。不過，該弊端最後經檢警單位以偽造文書方向調查，但仍屬於事後和體制外之懲罰機制，事前預防機制仍待建立。若各高中校內成績評量標準和方法的制度能建立起來，則除了成績排行百分比外，學生成績跨校間的比較也將更為可能。

高中學生成績之評量，從以學科預期學習成果為目標到對教師評量給分之作業間，加拿大卑斯省有一套完整的規則。一方面讓學生清楚自己的學習成效自我調整，另一方面也讓卑斯省內教師儘可能有共同的評量標準來評分。有了清楚明確之執行規範，在執行過程中的每一分子都遵行著共同和明確的遊戲規則，使得學習競賽更為公平。評量是教學的一部分，是一個持續的工作。採行校內成績評量做為大學入學成績比較的標的，應該是正確的方法，透過週全規劃使這種比較成為可能，對不適應大考的學生而言，也是一種好消息。卑斯省教育廳已經將省試的辦理電子化並定期辦理，也是一種認同評量是教學的重要要素的實踐。

無論是大學推薦甄選或繁星計畫，台灣的大學招生一直都受到教育部的計畫教育規範著。對其招生名額、水平和錄取標準等，在實質上和程序上，大學均尚未能獲得完整的自主性。卑斯省大學招生擁有相當的自主性，省教育廳對各高中成績評量也規劃得如此的細膩而明確。反觀台灣，大學招生取才自主性未必一樣的高，但是高中這一端的成績評量規範卻相對的薄弱，這種現象實值得省思。總之，欲政策成功，政策執行是必須妥為規劃的。清楚和一致的成績評量標準和方法，是繁星計畫或推薦甄選更為成功的重要執行影響變項。讓各個高中學校所核計的學生在校成績更具客觀性，是一項重要的工作。

## 參考文獻

- 九十七學年度大學繁星計畫彙辦中心 (2008)。Q & A。2008 年 4 月 9 日，取自 <http://reg224.aca.ntu.edu.tw/star/QA.asp#16>
- 大學入學考試中心 (2007)。學科能力測驗簡介。2008 年 4 月 26 日，取自 <http://www.ceec.edu.tw/AbilityExam/AbilityExamProfile.htm>
- 繁星計畫照顧偏鄉學生，三門檻把關錄取 (2008 年，4 月 2 日)。中央社。2008 年 4 月 9 日，取自 <http://news.yam.com/cna/garden/200804/20080402010822.html>
- 繁星計畫擴大辦理 25 校提供 1742 招生名額。(2007 年，11 月 19 日)。中央社。2008 年 4 月 20 日，取自 <http://news.yam.com/cna/garden/200711/20071119969445.html>
- 林怡君 (2008 年，4 月 8 日)。繁星變流星—教部審核失準？家長團體開罵！。今日新聞。2008 年 4 月 9 日，取自 <http://www.nownews.com/2008/04/08/327-2257280.htm>
- 邱昌泰 (1995)。公共政策：當代政策科學理論之研究。台北市：巨流。
- 教育部高級中學學生成績考查辦法 (2004)。
- 國立暨南國際大學附屬高級中學學生成績考查辦法 (2004)。
- Bardach, E. (1977) *The implementation game: What happens after a bill becomes a law*. Massachusetts, Cambridge: MIT Press.
- BC Council on Admissions and Transfer, BCCAT (2008a). *Admissions: Grades & prerequisites*. Retrieved April 10, 2008, from <http://www.bccat.bc.ca/admissions/grades.cfm>
- BC Council on Admissions and Transfer, BCCAT (2008b). *Post-secondary application service of BC (PSASBC)*. Retrieved April 26, 2008, from <http://www.bctransferguide.ca/links/pasbc.cfm>
- BC Ministry of Education (2004). *Policy document: Student credentials*. Retrieved April 9, 2008, from [http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student\\_credentials.htm](http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student_credentials.htm)
- BC Ministry of Education (2007). *Handbook of procedures for the graduation program 2007-2008*. Retrieved April 12, 2008, from <http://www.bced.gov.bc.ca/exams/handbook/>
- BC Ministry of Education (2008a). *Policy document: Student credentials*. Retrieved

- May 4, 2008, from [http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student\\_credentials.htm](http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student_credentials.htm)
- BC Ministry of Education (2008b). *Report cards*. Retrieved May 18, 2008, from <http://www.bced.gov.bc.ca/reportcards>
- BC Ministry of Education (2008c). *Classroom assessment: Performance standards*. Retrieved May 19, 2008, from [http://www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/)
- Gradplanner* (2004). Retrieved April 2, 2008, from <http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/gradplan.pdf>
- Graduation portfolio assessment and focus areas: a program guide* (2004). Retrieved May 3, 2008, from [http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/portfolio/moe\\_grad\\_portfolio\\_p1\\_p2.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/portfolio/moe_grad_portfolio_p1_p2.pdf)
- Graduation transitions* (2007). Retrieved April 2, 2008, from [http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/grad-transitions/prog\\_guide\\_grad\\_trans.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/grad-transitions/prog_guide_grad_trans.pdf)
- Program guide for graduation transitions* (2007). Retrieved May 10, 2008, from [http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/grad-transitions/prog\\_guide\\_grad\\_trans.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/grad-transitions/prog_guide_grad_trans.pdf)
- Provincial letter grades order* (2007). Retrieved May 4, 2008, from <http://www.bced.gov.bc.ca/legislation/schoollaw/e/m192-94.pdf>
- Reporting student progress: Policy and practice* (2007). Retrieved May 12, 2008, from [http://www.bced.gov.bc.ca/reportcards/reporting\\_student\\_progress.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/reportcards/reporting_student_progress.pdf)
- Sabatier, P. A. & Mazmanian, D. A. (1979). The conditions of effective implementation: A guide to accomplishing policy objectives. *Policy Analysis*, 5, 481-504.
- Student progress report order* (2007). Retrieved April 15, 2008, from <http://www.bced.gov.bc.ca/legislation/schoollaw/e/m191-94.pdf>
- University of British Columbia, UBC (2008a). *Youbc: Provincial exam requirements for BC grade 12 students*. Retrieved April 26, 2008, from <https://you.ubc.ca/ubc/admin/counsellors/per.ezc>
- University of British Columbia, UBC (2008b). *Yoube: Self-admission at UBC*. Retrieved April 26, 2008, from <https://you.ubc.ca/ubc/vancouver/selfadmission.ezc>
- Van Meter, D. S. & Van Horn, C. E. (1975). The policy implementation process: A conceptual framework. *Administration and Society*, 6(4), February, 445-88.
- Worksheets for the BC performance standards* (2008). Retrieved May 18, 2008, from [http://www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/worksheet\\_intro.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/worksheet_intro.pdf)



# 二十一世紀初期英國中等 普通與職業教育改革分析

翁福元\*

## 摘要

本文主要探究當前英國中等普通與職業教育改革動向及採行策略，主要參考文獻是英國教育與就業部和教育與技能部出版的綠皮書、白皮書以及相關文件。本文首先歸納英國自二十世紀後期延續迄今之中等普通與職業教育的主要問題，進而分析影響英國當前中等普通與職業教育改革的主要因素，舉其犖犖大者，如：（1）社會結構或變遷的影響；（2）科學與技藝發展的促動；（3）當代社會思潮的影響；（4）相關教育法令取消技術中學直接影響勞動者素質的提高；（5）以升學為導向的中等教育面臨危機；（6）職業教育改革措施未取得成效等；最後，並依照社會結構因素分析、歷史傳統影響、主要社會及市場化思潮、及教育制度等方面之影響關鍵。

**關鍵詞：**英國、中等教育、職業教育、教育標準、教育改革

---

\* 國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

電子郵件：fyweng@ncnu.edu.tw

來稿日期：2008年6月13日；修訂日期：2008年6月23日；採用日期：2008年6月24日

## An Analysis on the British Secondary and Vocational Education Reform in the Early Twentieth-first Century

Fwu-Yuan Weng\*

### Abstract

This paper studies the reform of secondary education in England by an analysis of the Green Paper, the White Paper and the documents published by the Department of Education and Employment/Skills at the turn of the 20th century. This paper consists of three main parts: (a)the author discusses the main issues of British secondary and vocational education, (b)the decisive factors of secondary education reform, and (c)concluding suggestion. In the second part we discuss following matters: firstly, societal structural factor, demographic change, economic needs and social inequality; secondly the development of science and technology; thirdly, contemporary social thoughts; fourthly, educational laws and regulations that eradicated the technology secondary schools which caused the declination of the quality of workforce; fifthly, the academic tract of secondary education which caused crisis; and finally, the negative effects of the reform of vocational secondary education. In the conclusion, this paper reconsiders whether the orientations, aims, objectives, and strategies of British secondary education reform could be well applied to Taiwan's current reform of education.

**Keywords:** Britain, secondary education, vocational education, educational standards, education reform

---

\* Fwu-Yuan Weng, Professor, Department of Education Policy and Administration, National Chi Nan University

E-mail: fyweng@nenu.edu.tw

Manuscript received: June 13, 2008; Modified: June 23, 2008; Accepted: June 24, 2008

## 壹、前言

中等教育在整體教育體系中，扮演著重要的角色—擔負著「承先啓後」的任務，承接來自國小的學生，為高等教育培育其所需要的學生，或者提供高等教育所需的學生來源。因此，中等教育的發展在許多國家就受到相當的重視；相對而言，中等教育改革的政策、方案與運動，來得比初等教育和高等教育多。本文主要討論二十一世紀伊始，英國中等普通與職業教育的主要改革政策與策略。一般討論英國中等教育時，常將普通中等教育與職業中等教育分開，但本文將此二者並列，故文中的「中等教育」通指普通中等教育和職業中等教育兩者，除為文必要時，才會特別標明「普通中等教育」或「職業中等教育」。

## 貳、當前英國中等普通與職業教育的主要問題

英國的中等教育和高等教育一樣，吸引相當多外國學生前往就讀，主要因為它有吸引人的傳統和學術水準。可是，英國政府卻也經常反省和檢討其中等教育所面臨的挑戰和問題。2006年，內閣辦公室（Cabinet Office）首相策略研擬小組（Prime Minister's Strategy Unit）（2006）出版《學校報告書：十年來的進步與面對的挑戰》（A report on schools: Progress in the last ten years and challenges ahead）一書，提到從1997年到2006年，英國學校教育有長足進步，但是也面對新的挑戰：前者包括學校教育的標準提升、學校辦學的成功、學生學業成就的進步、政府對教育的投資增加、學校獲得更多和更優質的資源；後者則包括學生的學業成就仍大有進步的空間、家長的收入和社經地位仍然影響學生在「普通中等教育證書」（General Certificate of Secondary Education, GCSE）的表現、17歲青年的在學率與職業訓練仍然低於經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）的平均數。

此外，全球化趨勢對於「技能」（skills）的要求，使學校不僅需要提供更高層級的「技能」，還要提供「可轉換的生活技能」（life skills）；<sup>1</sup>經濟與社

<sup>1</sup> 此處所指「可轉換的生活技能」指受到雇主重視的溝通與團隊工作的技能。

會的變遷使英國進行相對應的教育改革，為學生準備二十一世紀生活和工作之所需，因而政府為 14 到 19 歲的學生提供包括專業化證照、普通中等教育證書、進階中等教育證書（Advanced level secondary education certificate, A levels）、國際學習方案（The International Baccalaureate, IB）等更寬廣的課程選擇，期能使每位學生的潛能都得到完全的發揮。除此之外，英國仍有相當多數的學生生活在貧窮與惡劣的物質和文化環境之中，少數族群的學業成就依然落後於一般族群，尤其是日裔和華裔的學業成就，職業的提供和就業的路徑仍然相當的薄弱（DfES, 2003）。

翟海魂（2005）指出，英國中等普通與職業教育的問題主要有：

一、17 歲青少年接受教育的人數，在經濟合作暨發展組織國家中居第 20 位，遠低於美國、日本、德國、瑞典、和法國等國家。

二、在先進國家中，英國青少年平均接受教育時間偏短，在品質和數量都有下降的現象。

三、大約有 30% 的青少年在 16 歲完成義務教育之後，便停止全日制的學習，而去從事低技能、低收入的工作，使企業界雇用大批 16 歲以下教育程度的勞動人口。

## 參、英國當前中等普通與職業教育改革因素

教育系統（education system）為社會系統（social system）之一，因而教育發展與變革的進行必然在社會系統內進行，社會系統的改變與運行也必定影響教育的變革。不論就功能論、衝突論或符號互動論的觀點，亦或就鉅觀（macro）、中觀（meso）或微觀（micro）的層面來看，導致教育改革的因素不論再怎麼複雜與多元，其實都和「社會」有密切的關連。諸多教育社會學或教育改革的著作，在討論影響教育改革因素時，也都會直指社會結構因素在其中扮演的重要角色。易紅郡（2004b）提到：二十世紀影響英國中等教育發展政策的主要因素有四：

- 一、政黨之爭：教育政策從衝突到融合；
- 二、經費分擔：中央與地方政府合作的夥伴關係；
- 三、階級劃分：受教育權利的不平等；
- 四、文化傳統：教育現代化的重要基石。

上述因素在相當程度上可以說是社會結構因素，至少也都和社會結構有關。英國政府所出版的文件，在提到導致英國教育改革發生的因素時，大都會提到社會結構因素的影響。本文整理與分析相關文獻後歸納出影響英國二十一初期教育改革的主要因素如下：

## 一、社會結構因素分析

英國政府公布的相關文件（DfES, 2003, 2006a: 9, 2006b）指出，影響英國政府二十一世紀初期推動教育改革主要的社會結構因素有三：

### （一）人口結構

人口老化是先進國家普遍的現象，目前英國人口的結構也呈現此等現象。雖然在 2020 年以前，英國 65 歲以上的老年人口還是多於 16 歲以下的人口，可是，中小學學齡兒童的人數卻增加，相對的，教師的年齡也年輕化，故也比較缺乏經驗。英國政府在關心這一代的兒童與年輕人之際，也為其投資更多的資源，也提供其更多的機會。當然也會使一般國民生活得更健康與更長久。此外，英國社會的族群將更加多元，英國政府將在特定地區，更關注少數族群。

### （二）經濟的需求

經濟因素對於國家教育發展會產生令人印象深刻的影響力。當經濟景氣好的時候，教育可以獲得較多的資源與經費，雖然和社會福利或國防部門所獲得的經費相距甚遠，總是差強人意；可是一旦經濟不景氣，教育部門總是政府要刪減預算和縮編時最先被考慮和執行的對象。

另外，許多國家相信，教育對國家經濟發展有一定的貢獻，因此，各國政府總企圖藉由對教育投資，促進經濟發展。尤其在知識經濟蓬勃發展的今日，教育所扮演的角色就更受重視。英國中央教育主管部門也相信，在知識經濟時代，教育所扮演的角色與負擔的功能不容忽視（DfES, 2002）。所以，在 2001 年出版的綠皮書—《學校：建立在成功之上》（Schools: Building on success）中就提到（DfEE, 2001b: 4）：

在知識經濟與現代社會，政府必須在當前所有最好的學校的成就上繼續努力，同時也要建立能滿足知識經濟與現在社會要求的中等教育。

### （三）社會的不均等

社會的不均等是普遍現象。由於社會流動與社會階層化的作用，社會不均等現象未能完全解決；然而盡量縮減因自然或其他因素造成的不均等，仍然是人類努力的目標。Babb、Martin和Haezwindt（2004）指出，已經進入二十一世紀，縱使進步如英國，但仍然存在教育、勞動、收入、生活標準、保健與社會參與的明顯且嚴重的社會不均等之事實。此乃誘發英國政府進行教育改革。

## 二、歷史傳統的影響

歷史因素常為一般教育決策人員、教育改革者、教育專業人員、教育實務人員或一般社會大眾所忽略，尤其當我們強調政策的延續性或改革的社會性與歷史性時，歷史因素更不能忽略。重視傳統、強調守成及穩健，是一般人熟悉的英國的民族特色，不僅英國的社會制度與結構的改變相當緩慢，英國的建築與街景的改變也很慢。可是，在影響英國教育的因素中，歷史傳統卻是十分具有影響力的因素之一。

龐雪群（2002：148）在〈英國教育改革模式探源及思考〉一文，深入討論歷史傳統因素對英國教育的影響。2004年，英國政府公布《教育與技能部：兒童與學習者之五年改革策略》（Department for Education and Skills: Five year strategy for children and learners）（DfES, 2004b: 6），特別強調影響教育的歷史因素（Clarke, 2004: 6），該報告書的序言對進入二十一世紀影響英國教育的歷史因素有詳細的介紹，其大意如下：

吾人必須從過去記取教訓，自從布特勒（R. A. Butler）於1944年啓動教育的新紀元後，迄今已逾60年，布特勒的1944教育法案，將離校年齡延長到15歲，創建免費的中等教育，並重塑了持續迄今的教育中之教會與國家關係。同時，1942年的《貝佛里奇報告書》（Beveridge Report）與1948年的《兒童法》（Child Act），改變了英國社會福利與兒童服務制度。這些改革都相當偉大；它們轉變了英國之福利與公共服務的樣貌；它們其影響難以言喻，但卻都是正面且積極。……這樣的教育制度明顯的是菁英主義取向，到了1960年代，開始轉向綜合中學教育即對菁英主義的挑戰，並希望所有人民更加理想。這導致1967年卡拉罕（James Callaghan）首相引發關於學校標準的大辯論，其主要的問題在於學校能否滿足雇主與社會需求。過去60年來，由於工業、雇傭關係、科學技藝、與

社會的轉變，改變了對教育與訓練要求的轉變，這些不僅導致教育制度的改變，也改變了教育觀念。

### 三、科技的發展

科技的挑戰在英國和其他國家一樣持續增加。「寬頻」(bandwidth)設備導致以網際網路為基礎的服務，尤其是電視和影視。對此，硬體、軟體與資料儲存的成本大為降低，此現象將使資訊的搜尋更為便捷，軟體的設計也將更人性化，功能會更加多元，規格也將趨於全球統一化和標準化，也將有更多師生使用網際網路通訊科技(Information and Communication Technology, ICT)。

### 四、主要社會思潮

二十世紀對英國教育改革最有影響力的社會思潮為「市場化」和「第三路線」；<sup>2</sup>前者從1970年代開始對英國的教育改革產生相當明顯的影響，後者則在1997年工黨重新贏得國會大選後，開始對英國政府政策及教育政策，產生重大影響。進入二十一世紀已近10年，就英國所公布或發表的綠皮書和白皮書等文件，可以發現影響英國中等教育改革的社會思潮仍以市場化(marketisation)和第三路線(the third way)為主。

市場化的思潮之所以對英國教育改革有影響力，除了受到國際教育改革趨勢的作用外，英國中等教育近年來的素質低落、缺乏競爭力和充滿僚氣，也是相當重要的因素(易紅郡，2004a：54)：

……家長們對英國公立教育制度已失去信任，原因在於地方教育當局和教師把公立教育看做是自己壟斷的領域，他們濫用權力而不對教育消費者—家長和學生們的要求做出反應。公立學校官僚、僵化、缺乏靈活性。他們主張把「市場經濟」理論引入教育，像國營企業私有化那樣，實行公立教育私有化，從而增強公立教育的自主性、靈活性、競爭性和有效性……他們的教育觀對英國中等教育改革產生重要影響。

綜上所述，可以發現市場化之所以對英國中等教育改革產生影響，主要的

<sup>2</sup>「第三路線」，有翻譯為「第三條道路」者，亦有稱之為「中間路線」者。

原因在於英國中等教育缺乏效率和效能，因此，較為激進的家長和學者把新右派的市場化理論引進教育中，且為英國保守黨政府所採納。市場化對英國中等教育改革產生的影響主要有四方面（易紅郡，2004a）：

- （一）增強家長選擇學校的權力；
- （二）建立中央直接撥款學校；
- （三）創辦程式技術學院；
- （四）推動學校教育私有化；
- （五）進行教育行動區計畫。

影響英國教育改革的主要社會思潮或意識型態，除「市場化」思潮外，就是「第三路線」，主要指（易紅郡，2003：1）：

一套適應當代科技、經濟、社會、階級、環境等在知識經濟時代中全球性變化的「中間偏左」的民主社會主義政治哲學……主張建立強調市場功能與政府作用的混合型經濟模式，試圖在國家與市場、個人與政府、競爭與合作、權力與義務、公平與效率、人類與自然之間尋求新的平衡點，以實現再現代化、再民主化和經濟全球化，適應現代社會的挑戰，建設一個強大和充滿活力的新英國，且符合西方國家利益的新國際秩序。

「第三路線」對英國教育改革的影響主要表現也有以下四方面（易紅郡，2003）：

（一）提高基礎教育的標準—大規模增加教育投資、加強基礎學科的教學、加強特色教育、提高教師素質、改善教學條件。

（二）推行「教育行動區」（education action zone, EAZ）—在課程方面，可以自主設計課程，以適應當地的需要；在人事方面，可以不受現行相關法規的限制，另以更優渥的條件與待遇招聘傑出的教育專業人員，以提升教育品質；在資源方面，積極進行校舍、圖書、設備等方面的資源共享；在經費方面，除一般預算外，英國政府每年向每個教育行動區額外撥款 25 萬英鎊（約新台幣 1,500 萬元），每個教育行動區亦應籌募相對之款項。

（三）重視教育培訓和倡導終身學習—加強青少年的職業指導和諮詢、提供成人各種終身教育機會、鼓勵企業積極參與職工終身教育，以增強其在全球市場的競爭力。

(四) 重視高等教育在發展知識經濟中的作用—使科學從根本上商業化和市場化，實現科學與產業結合的目標，大學有不可替代的作用。

## 五、教育制度相關因素

1997年，英國工黨（The Labour Party）從保守黨（The Conservative Party）手中贏回政權後，對於教育改革的進行相當積極，相關的改革方案一本本的提出來。除了前述所提到的國際社會環境的巨變和強烈的競爭壓力，及英國社會的複雜化與快速變遷外，教育機會與教育成就的不均等也是一項重要因素。前英國教育與技能部大臣 E. Morris 在於 2001 年出版的白皮書《學校：邁向成功》（Schools: Achieving success）的序言中就沈重的道出（DfES, 2001: 3-4）：

沒有人會否定截至目前，我們在教育上所獲得的進步。但是，進一步深思，則會發現，我們虧欠我們的教育和教師太多了。另外，當我們去檢視為什麼有些人有高成就，有些人卻沒有時，我們會發現之所以會有如此巨大的差異，主要是受到學童之社會或經濟背景、所屬的族群、所居住的地區，以及所就讀的學校的影響。就一個國家而言，迄今我們仍然因為無法提供，可以創造學童不一樣的生活機會的高品質的教育，而大量浪費稟賦優越的人才。

有時候，在學校服務的同仁認為我們對他們要求太多。但是，如果我們真的要解決那些深植於教育底層的問題和教育所面對的嚴峻的挑戰，則我們不僅要要求很多，甚至必須要求得比想像中還多。還有，如果我們對教師要求更多的話，我們對自己的要求則要多得更多，而且我們不能只有對教師提出要求；我們更要為這些要求，對教師們提供更多的支持。這是我們責無旁貸的。

爾後英國政府出版的教育改革相關文件，如《教育與技能：對改革的投資》（Education and skills: Investment for reform）（DfES, 2001a）、《教育與技能：實施成果之省思—邁向 2006 之策略》（Education and skills: Delivering results — A strategy to 2006）（DfES, 2002）、《新專業制度：轉化中的中等教育》（A new specialist system: Transforming secondary education）（DfES, 2003）、《與學校建立新關係》（A new relationship with schools）（DfES, 2004a）、《教育與技能

部：兒童與學習者之五年策略》(DfES, 2004b)，也都提到如下重要的旨趣：英國之所以積極進行基進的中等教育改革，是因為其中存在太多需要面對和處理的挑戰；這些挑戰是中等教育中迄今仍存在嚴重教育機會和成就不均等者。

教育法令、教育政策與教育制度等因素，對二十一世紀英國中等職業教育的改革，同樣扮演重要角色。翟海魂(2003)在〈二十一世紀英國中等職教改革動向及啓示〉一文中，歸納二十一世紀英國中等職業教育改革的背景為：

(一) 相關教育法令取消技術中學直接影響勞動者素質的提高—英國政府於1964年實施的綜合中學制度，尤其是1976年頒布實施的《綜合中學設置促進法》，更使技術中學大為萎縮，到1995年，綜合中學的學生占各公立中學學生數的84%，技術中學只占0.06%，中等職業學校體系幾乎是不存在的，連帶的導致英國勞動力人口中超過30%屬於低技術者。換言之，中等職業教育的萎縮，導致熟練工人的短缺，直接影響到英國經濟的發展。此一現象使英國政府和企業界人士深切體認到必須改革英國的中等職業教育。

(二) 以升學為導向的中等教育面臨危機：綜合中學設立的初衷是以融合文法中學、技術中學與現代中學為一爐，希望藉此解決中等技術人才的培養問題，但是由於受到高等教育的影響，其實施結果卻使學術導向的課程成為教學的主要內容，職業教育卻受到冷落和忽視。到了二十世紀八〇年代，約有一半的綜合中學不提供職業教育的課程，提供職業教育課程者，其中大多數也把職業課程安排給想提早離校的學生；在以升學為導向的中學教育，其學生在16歲結束義務教育階段時，有40%沒有獲得「中等教育證書」(Certificate of Secondary Education, CSE)，16-17歲人口中接受全日制教育的只有40%。這種情形到了二十一世紀仍然沒有改善的跡象，這使得英國政府急切的要改善中等職業教育。

(三) 職業教育改革措施未取得整體成效：二十世紀七〇年代開始，英國政府推動一系列中等職業教育改革措施，但未獲具體成效。例如：1983年開始實施的「國家職業技術教育行動計畫」，希望在14-18歲青年的全日制教育中實施職業教育，但實施的結果未達預期目標，遂於1997年停止這項計畫。1988年實施的國定課程，雖然將科學列為三門核心課程之一，工藝學與歷史、地理、自然科學等七類科目列為基礎課程。但此安排只是解決概括問題，而未提供專門的知識基礎和技能，仍無法從根本上解決英國中等職業教育的問題。甚至於1988年出現的城市技術學院(City Technology College, CTC)就解決中等職業教育而言，仍杯水車薪。

以上是影響英國二十一世紀中等職業教育改革之教育制度上的相關因素；

這些制度、法令與政策雖然都想處理問題或提升其地位與水準，但實施結果卻大多未能達到既定目標和預期結果，因而使得英國在進入二十一世紀的當下，對中等職業教育的改革不僅在心態上更重視，實際上也投入更多資源。

## 肆、當前英國主要中等普通與職業教育改革取向、目標與策略

教育改革要能成功，除了要建立明確的目標、訂定適宜的教育改革策略，以及發展具體可行的實施策略外，更要有適切的基本理念。英國政府各級教育改革大抵也是依循此一模式進行。此節主要介紹二十一世紀英國中等普通與職業教育改革的重點。劉慶仁（2007）在〈英國中等教育改革現況及其啓示〉一文中提到，當前英國中等教育改革的主要取向為：

一、發展新型態的學校：學科重點中學與公辦民營中學。

二、推動 14-19 歲教育改革：經由課程、資格、及教育訓練組織的改變，以改善青年人的機會，讓青年人選擇為未來成功做準備的課程，故中學需要互相合作或與其他教育訓練機構合作。

三、改善語文教育政策：語言將成為 7-14 歲中小學生的必修課程，每位英國學生至少學習 7 年外國語言，包括中等教育 3 年，使中等學校課程更具吸引力、更容易取得，為學習者發展普通中等教育證書課程的變通方式，並創造更多海外訪問和工作經驗。

四、延長義務教育計畫：從 2013 年開始，英國將延長義務教育到 18 歲，此計畫並沒有硬性規定 16 歲以上的學生必須留在教室接受學術課程，但是必須接受職業技能的訓練，此計畫旨在解決年輕人離開學校時沒有資格證照或職場技能的問題，學徒訓練將大力擴充，提供更多機會給有資格且有意願的年輕人，並提供他們更好的建議與指導，使其能夠接受合適的教育或訓練。

探討英國中等普通與職業教育改革的目標與策略之前，先就英國政府中央主管教育部門出版的相關文件，具體介紹英國中等普通與職業教育的改革理念。

### 一、英國中等普通與職業教育改革重點

自二次世界大戰後，英國中等教育經歷一連串的改革，隨著時代的差異，

其改革的方向與重點也有所不同。大體而言，英國自二次世界大戰以來，其中等教育改革的基本理念，在「全民化之中等教育」的基調下，除追求教育機會均等的理想外，在不同的時期和階段各有其不同的取向。大致而言，主要包括以下幾點（易紅郡，2005）：

- （一）以教育平等為主題；
- （二）完善後期中等教育制度；
- （三）保障後期中等教育的規模與品質；
- （四）從放任分權到集權統一；
- （五）鼓勵學校的多樣化與專門化；
- （六）發展不利學校的改善；
- （七）重新樹立良好的學術形象。

事實上，這些不同時其所偏重的中等教育改革與發展的取向，仍然不脫教育數量與品質的兼顧，以及教育機會均等的追求。

就傳統而言，英國的教育一向重學術輕技能、重博雅輕職業。因此，英國高等職業教育不若傳統高等教育般受到重視，中等職業教育也不若中等普通教育般受重視。換言之，在英國的教育傳統中，職業教育是相當被忽略的一環（黃日強、鄧志軍，2004）。

然而，因為勞動人口技術水準的低下，缺乏競爭力，加上勞動力人口國際流動普遍化的影響，導致英國的經濟遭受相當大的損失。二十世紀七〇、八〇年代，估計每年損失約 100 億英鎊（約新台幣 6,000 億元）；故自 1980 年代起，英國政府開始重視中等職業教育（黃日強、鄧志軍，2004）。以下分述英國 1980 年代到二十一世紀初中等職業教育改革重點（黃日強、鄧志軍，2004）：

#### （一）從能力本位課程轉向知識與能力並重課程

英國政府實施中等職業教育改革的過程中，在這個取向的主要作為是希望能藉著重新審視知識與能力的關係，改正過去對知識與能力關係偏頗的看法，因此而認為，在職業教育中，知識與能力是相互補充和互為條件的。確立方針後，英國政府進一步希望能擺脫過去狹隘的能力本位觀，因而強調知識在培養職業能力過程中的作用，同時在職業課程中，加入知識的學習。最後，為了能夠達成前兩項的企圖，英國政府之教育與技能部更加重視能力的培養，在國定課程中，增加職業類課程的比重。

#### （二）擴大中等職業教育的對象

英國政府之教育與技能部所以要擴大中等職業教育的對象，旨在為 14-19

歲的青年裝備好將來進入成人世界與職場所應該具備的基本技能與知識，以改善其勞動力人口的素質。爲此，英國政府所採取的主要作爲包括：實施技術職業教育初始計畫（Technical and Vocational Education Initiative, TVEI）、實施國家職業技術教育行動計畫、以及重新確立 14-19 歲階段職業教育的目標。這些除了培養青少年在進入成人世界與職場時所應該具備的基本知識與能力，使他們都能獲得更好的生活世界與就業機會之外，還企圖振興英國的經濟。

### （三）與企業合作創辦新型的中等職業學校

爲改英國青少年一貫只重視理論與思辨之習性，英國政府在中等職業教育改革方案相當著重與企業界合作創辦新型的中等職業學校，希望藉著發動企業參與中等職業教育，以及與企業共同創辦城市技術學院，以增加青少年的實作機會。

### （四）加強中等職業教育與高等教育的銜接

過去，英國高等教育甚不重視職業教育，但隨著高科技的發明和全球市場化的衝擊，英國政府在這一波的中等職業教育改革，十分重視中等與高等職業教育的銜接，希望藉由建立國家職業資格標準架構體系，將中等與高等職業課程統一制成教學單元，按程度區分五個層次，中等職業教育的教學單元包括 I、II、III 三個層級，高等職業教育課程包括 III、IV、V 三個層級，並強調以職業能力爲基點，以核心技能課程爲內容，以銜接中等職業教育與高等教育職業課程。

### （五）建立新型的職業教育管理體系和運行機制

過去英國並不十分重視職業教育，因此對於職業教育相當缺乏管理制度，但是在進入二十一世紀，英國爲了藉由職業教育的改革，以提升其經濟發展與競爭力，乃積極建立新型的職業教育管理體系，也採用經濟手段管理職業教育。

二十世紀八〇年代之後，英國歷經近 20 年的中等職業教育改革的洗禮與淬煉，凝結成二十一世紀初期英國中等職業教育改革的主要取向（翟海魂，2003）：確立 14-19 歲階段職業教育的目標、擴展現代學徒制、不斷創新職業教育證書制度、與改革職業教育的管理體制。這些改革重點具體實現在 2005 年公布的《14-19 歲之教育與技能》（14-19 education and skills）的白皮書。以下就此白皮書的內容，整理二十一世紀初期英國中等職業教育的改革目標、政策與策略。

## 二、英國中等普通暨職業教育改革的目標與策略

二十一世紀的最初 10 年內，英國政府的教育與技能部（Department for Education and Skills, DfES）提出一系列關於中等普通和職業教育方面的改革措施，

這在英國教育發展史上是相當不尋常的，因為，過去英國政府一向不太重視中等職業教育的發展，連帶的使專家學者在這一方面的研究也比較缺乏；然而，在新世紀之初，英國政府卻相當重視中等職業教育，尤其重視對 14-19 歲的青少年提供職業技術教育與訓練（石偉平，2005；許競、史明潔，2003）。爲了達成中等普通與職業教育改革目標，英國教育與就業部/教育與技能部在綠皮書、白皮書、和官方文件中，都相當具體和清楚的列舉相關的措施或策略。

以下依序介紹英國實行中等普通與職業教育改革的目標策略。

### （一）《學校：建立在成功之上》

二十一世紀之初，英國教育與就業大臣（Secretary of State for Education and Employment）在教育與就業部（Department for Education and Employment, DfEE）公布的綠皮書（Green Paper）－《學校：建立在成功之上》（Schools: Building on success）（DfEE, 2001b: 3, 6）就提到，進入二十一世紀英國教育改革的旨趣在於英國如何能夠創造一種教育服務，以增進每位社會成員的力量，提供對社會所建置之知識的普遍性理解，提升促進社區團結之價值的欣賞與認同，以及從過去的成就之中創造一種學習的抱負，以便對將來有所貢獻；希望在提升所有學校和學生卓越及標準的同時，也能達到融合與均等的理想。

職是之故，英國教育與技能部的主要任務在於對中等教育進行一種類似初等教育的轉換，這種轉換不只對中等教育進行新的投資和制定新的政策，以提升其標準，更重要的在於提升教學專業的地位與酬賞。在《學校：建立在成功之上》提到中等教育改革的主要目標有三：

- 1.所有的學生都能精熟於基本學科，以及在他們的專長領域盡可能的追求卓越表現。

- 2.每一所學校在基礎學科都有很好的成就，而且盡可能的追求卓越。

- 3.每一所學校都有其優越的任務、辦學構念與特色，和自主性，以證明其辦學成功，俾建設世界級的中等教育。

在《學校：建立在成功之上》裡提到，爲了建設世界級的中等教育，英國教育與就業部的方針爲「現代化英國中等教育」，一般策略如次（DfEE, 2001）：首先，將改革建立在既有的成就之上；在既有的改革成效與基礎之上，持續提升教育標準，縮短不利地區、群體、和個人之間成就的不均等；同時，爲資賦優異、有抱負和有潛力的學生規劃適切的教育；而且爲學術教育和職業教育科目提供達到高標準的機會，鼓勵辦理「有特色的教育」；希望所有的學生都能夠發揮其最大的潛能與獲得最高的成就。另外也積極鼓勵創新，協助學校能運

用資訊與通訊科技以轉化教學和學習，進而塑造未來的學校；鼓勵中等學校多元化，對於辦學成效良好的學校擴大其自主性，干預辦學成效不良的學校，以協助其提升辦學績效。

但是，達成這些的前提則要在相互信賴和誠信的基礎之上，要求教師的績效和標準，並和多方激勵教育服務和對促進教育成功有興趣的伙伴持續合作。

英國為達到「更高的標準、更多的學校自主性和多元化、以及為 14 歲以上學生鋪陳更適切和更具挑戰的路徑」，政府採取的特定策略為（DfEE, 2001）：加強中等教育的多元分殊化，讓每一所中學都有其傲人的任務、辦學理念、而且對社區和更廣域的教育系統有所貢獻，藉此確定在初級中等教育的表現，包括 14 歲全國會考的成就能有全面性的改變；13 或 14 歲的中等教育階段更重視個別的天賦和學生的抱負；更早準備普通中等教育證書考試；提供更多職業教育的選擇與工作本位的路徑。

除此之外，在面對挑戰更為嚴峻的環境下，當學校簽署對學生表現目標將嚴格要求時，政府將提供學校更實質的協助，以有效的縮減存在於不同族群、地理區域和性別的成就差異，使學校教育能提供真正均等的機會。最後希望，在強調廣域課程和提供學生成為學校與社區之主動性公民機會之「有特色的教育」上，發展包括運動和藝術在內的學生的天賦。

## （二）《教育與技能：對改革的投資》

英國教育與技能部在 2001 年發布《教育與技能：對改革的投資》（Education and skills: Investment for reform）（DfEE, 2001a）希望對英國過去校長缺乏辦理具有特色之學校的權力和資源、沒有能夠提供學校足夠之多元化與卓越化的誘因和範圍，以及導致學校孤立和教師缺乏教學技能的綜合中學的中等教育制度規劃，進行全面性的改革。改革範圍包括（DfEE, 2001a）：學校領導、學校結構、教學與學習、及教室外夥伴關係等方面的改革，希望藉由這些激進的改革，建立新的綜合中學模式（見表 1）。

表 1 英國新舊綜合中學模式之比較表

	舊綜合中學模式	新綜合中學模式
價值	每一位兒童都有同等的價值	每一位兒童都有同等的價值
任務	提供機會	提供機會與成就
學校結構	統一的和孤立的	專業化與互助的
校長	服從命令	擁有權力和效能的領導者
教師	單獨工作	專業人員領導團隊
學校表現	沒有挑戰	改善的階梯
績效責任	弱	強化的績效責任架構與成功的誘因
資源	不穩定	固定的投資

資料來源：DfES (2001a: 1)。

爲了建立新的綜合中學模式，英國教育與技能部採取下列改革原則（DfES, 2001a）：

1.標準與績效責任：應用清楚的績效責任架構建立與評量學校教育的標準，期使兒童、學生、家長、和成人學習者都能獲得關於學校所提供之服務品質的最佳資訊與信心。

2.權力下放與授權委託：只有透過校長、講師、教師、與訓練人員在第一線工作，教育改革才有可能成功；學校教育的提供者要清楚他們的任務和展現其力量，權力下放至第一線的教育工作者，使第一線的教育工作者能控制自己學校的預算，以及自由的發展其辦學理念與認同。

3.彈性與誘因。挑戰過時的工作方式，減少例行的公文書，爲教職員提供高品質的訓練與誘因，高品質的領導與管理是教育改革成功的關鍵，對教育改革的新的投資旨在幫助各級學校吸引和留住優秀的教職員，同時能夠對優秀的教職員提供獎勵、提供更好的設備、支持、與專業發展。

4.擴大教育選擇權：英國政府將提供孩童、學生、家長、與學習者更好的選擇，在漸增的分殊化的中學教育，專業學校與學術中學將提供更多的機會和選擇；學校和學院將攜手合作，以提供 14-19 歲學生更好的職業教育的機會。這些原則都是爲了達成讓 14-19 歲的年輕人持續接受教育或與工作有關的訓練延續到 19 歲的目標（DfES, 2001a）。

在《全民之更高的標準與更好的學校：爲家長與學生提供更多的選擇》

(Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils) (DfES, 2005: 31) 白皮書中，更進一步的確認與強調，為達成上述四大改革原則，特別提供學校—特別是提供 14-19 歲青少年之課程與資格之新的機會有貢獻的學校—經費，增建他們所需要的建築設備。

為了達成讓 14-19 歲的年輕人持續接受教育或是與工作有關的訓練直到 19 歲的目標 (DfES, 2001a)，英國教育與技能部規範，在新的綜合中學制度下，所有學校都必須能對所有學生保持高度期許，提供他們良好的教學品質與學習環境 (DfES, 2001a)。為此，學校則必須做到：各級教師與行政人員都有卓越的領導；廣域的與均衡的課程；公平的入學設計；和掌握與提供學生進步的清楚路線。還有，更為了讓學校能展現獨特性及優勢與服務不同的社區，所有學校都需要能夠發展自己的辦學理念與任務的體認、辨識自己的優勢與弱勢、提供明確改善的誘因，以發展自己的獨特性 (DfES, 2001a)。

另外，為了讓所有的學校都能為自己的表現負責與建立自己的特色，英國政府採取的主要策略有 (DfES, 2001a)：把最好的校長之影響力擴充到其他學校，即所謂的「隔空領導」或是「遠距領導」；此外，還要利用最好的學校作為達到提升中等教育標準的工具、鼓勵學校彼此相互學習、提供誘因以促進學校形成聯盟和共同為提升水準而努力。在《教育與技能：對改革的投資》中提出達成中等教育改革的主要策略如下 (DfES, 2001a)：

#### 1. 學校領導方面

「有什麼樣的校長，就有什麼樣的學校」。英國教育與技能部在學校領導方面所採取的策略是：首先，確定所有的中學校長都有企圖心、技能、和工具，以達成其所主持學校的轉型；其次，確定那些最為棘手的中學都能獲得其所需要的領導；再次，給予中學校長縝密執行中等教育改革所需的權力，同時賦予最好的校長新的自由。其中最重要的乃在於移除阻礙學校發展的障礙。

#### 2. 中等教育結構方面

由於綜合中學制度的建立，迄今已經超過 40 年，弊端在所難免，尤其是社會快速變遷，綜合中學更有其無法充分滿足社會經濟發展需要的問題，因此英國教育與技能部在改革中等教育面所採取的主要策略為：首先，設定建構新的綜合中學模式之中等教育學校建構的主要原則，而且讓最好的中等學校盡量發揮其影響力；接著，提供中等學校發展其辦學理念更多的機會和誘因，以創造一個能提供更多教育選擇機會的更為分殊的中等教育；最後，則推動學校聯盟，鼓勵學校組成團隊，以提升中學教育標準。

### 3. 教學與學習方面

良好的教學品質與具有高度成效的學習是達成教育目標與改革理想之最主要手段之一。英國在教學與學習的改革上所採取的主要策略包括：重新塑造學校的工作團隊，讓教師可以更有效能的教學，促進班級和行政的支持，在滿足個別學生需求的前提下，確保一個更為多元和彈性的工作團隊；確保和建構一個薪資給付和專業表現的管理系統，以獎勵卓越的教學和消除拙劣的教學；以及將焦點放在中等教育之教學與學習之標準的改進；希望藉由前面的策略，確定中等教育系統認同和接納政府所提倡的卓越的追求。

### 4. 超越教室之夥伴方面

英國政府在這一波的中等普通與職業教育改革的浪潮中，特別強調學校與學生、家長、教育人員、與社區人士建立起夥伴關係，以推動教育改革。為此，英國教育與技能部將其重點至於：處理教師無法正常教學與學校無法改善的拙劣的行為；鼓勵所有學校擴展他們和學生在正課之外的工作，以及和社區的連結；為學校提供更切近其需要的優良多重機構的聯合支持；以及提供所有年輕人機會，使其在學校裡能參加高品質的運動，利用上課及課餘時間，召集具有不同專長技能的教師與社區成員共同為年輕人提供服務。

#### （三）《教育與技能：實施成果之省思－邁向 2006 之策略》

在 2002 年，英國教育與技能部出版的文件《教育與技能：改革結果之運用－邁向 2006 之策略》提到（DfES, 2002）：在消費的時代，期待較以往為高，人民對公共服務的要求也比以往更多；同時，英國的教育也必須符應國際標竿，學習最佳的國際經驗，以及分享良好的實務經驗，故英國政府必須提供世界級的公共服務，協助兒童在其生命中，能有好的開始，在他們離開正規教育之後，還能保有學習的熱情和需欲，並獲得成功的能力。為了處理英國社會貧窮的問題，促進經濟發展，建立終身學習的社會，英國政府所要優先處理的任務在於：

1. 處理貧窮的肇因與產生的作用。
2. 確保兒童在進入學校之時，已經做好學習的準備。
3. 增加每個人接受教育的機會。
4. 藉由更好的就業服務、更加保健服務與減少犯罪率，以提升生活品質。

這些作為旨在達成下列目的與目標，其中目的包括：為每個人創造機會，以發展其學習；釋放人民的潛能，使其有最大的表現，使每個人在教育標準和技能水平方面都能達到卓越；目標則是在教育裡給兒童最卓越的開始，使其在將來的學習有更好的基準；使所有年輕人以生活與工作所需之技能、知識和個

人素質來發展和裝備自己；鼓勵和使成年人能學習、改善技能和豐富生活（DfES, 2002）。

為積極達成爲每個人創造機會，以發展其學習；開展人民的潛能，使其有最大的表現；使每個人在教育標準和技能水平方面，都能夠達到卓越；與在教育裡給兒童最卓越的開始，使其將來的學習有更好的基準；使所有年輕人以生活與工作所需之技能、知識和個人素質來發展和裝備自己；鼓勵並使成年人能夠學習、改善技能和豐富生活等中等教育改革的目標，英國教育與技能部所採取的策略主要是（DfES, 2002）：瞭解所有的消費者需求與潛能；積極尋找有效能的伙伴共事；激發人們的才能與鼓勵分殊化；彈性的資源運用；與貫徹計畫與方案的管理。

#### （四）《新專業制度：轉化中的中等教育》

教育與技能，於 2003 年發表《新專業制度：轉化中的中等教育》（A new specialist system: Transforming secondary education），其中羅列下述中等教育改革的主要領域（DfES, 2003）：創造一個新的專業制度、建構一組強而有力的領導團隊、改革學校的工作人員、與發展教育外之夥伴關係；其主要目的，乃在於教師教學與學生學習之改善。其改革目的如后（DfES, 2003）：1. 逐年使學習成就低落的族群獲得和改善整體的學習成就，使能超越一般平均水準，進而轉化全英國中等學校學生的教育成就；2. 提供安全與有利於學習的學校環境，以及學生樂於受教和有良好品質的教學的學校。上述目的建立在教育與技能部（DfES, 2003）所秉持的：所有的孩童都能夠達到高度的標準，以及進入社會之前，能擁有完全展現自己的知識、資格與生活技能；發展終身學習的能力在二十一世紀對孩童而言是極具關鍵性的信念。

二十一世紀初期英國中等教育改革強調「合作」（collaboration）與「創新」（innovation），教育與技能部在《新專業制度：轉化中的中等教育》提到：

學校之個別的理念與專業主義是相當重要的，但是學校如果能與其他組織和機構合作與分享其專業與經驗的話，則專業化的益處，將是無可限量的。當學校能夠與其他機構或單位合作，以擴展其良善之實務、分享專業資源與人員、以及爲了解決辦學不佳，而承擔起集體的責任，則學校建立改善能力之潛能是無可限量的。（DfES, 2003）

### （五）《14-19 歲之教育與技能》

英國政府於 2005 年二月公布的《14-19 歲之教育與技能》（14-19 education and skills）的白皮書，規劃英國 2005 年至 2015 年 14-19 歲教育的改革與發展的目標和策略。該白皮書規劃從 2005 到 2015 之間，英國 14-19 歲的教育目標主要包括（張文軍、劉珍，2005；DfES, 2005）：1.使年輕人具備雇主所需要的技能，以及終身學習的能力；2.改革必須有助於社會公平，打破英國社會歷史性的社會背景、教育成就、和生活機會的連結。其詳細改革目標為（張文軍、劉珍，2005；DfES, 2005b）：

1.改革中學和中學以後的教育，使所有年輕人在 18 歲之前都能一直接受教育。

2.以湯姆林森爵士（Sir Jim Tomlinson）領導的 14-19 歲教育改革研究工作小組，2004 年十月遞交的研究報告為基礎，從根本上改革 14-19 歲教育的課程系統、評鑑系統、和學習機會。

3.制訂一個高水準、更為適應年輕人個人才能和需求的教育制度，而且在關於學習內容和取得資格證書的時間方面要有更大的彈性。

由上可知，二十一世紀初期英國教育改革主要在改革沿用 40 年的綜合中學制度，改善中等教育的教與學，提升教育品質與標準，延長青少年離校的年齡，延長青少年接受教育或相關訓練的年齡；擴充校長的權力與影響力，增加教師的專業自主權，增進學校的獨特性與自主性，以及學生和家長的學校選擇權；縮短不同族群與社經地位者之間的學習成就的差異，以促進教育機會的均等。這些種改革目標乃在於呼應國際趨勢與潮流、解決英國社會的問題與不均等的現象、以及滿足英國社會變遷過程中之社會與人民的需求；更進一步的提升英國人民的生活水準與提升英國國家的競爭力。

二十一世紀初，英國中等普通與職業教育改革方案中，《14-19 歲之教育與技能》是具代表性的文件；它不僅規劃英國從 2005 年到 2015 年中等教育的主要發展方向、改革目標、改革內容與改革策略，而且將中等普通教育、職業教育、與學生經驗冶於一爐，避免過去中等教育課程中學術課程與職業課程分流的傳統，也改善過去學校課程與學生生活經驗及社會需求脫節的問題。其主要改革內容包括（張文軍、劉珍，2005；DfES, 2005）：

- （一）奠定 11-14 歲教育基礎；
- （二）強調將數學和英語作為 14-19 歲課程的核心；
- （三）使 14-19 歲教育與培訓成為所有年輕人的成功之路；
- （四）建立專門性證書的新體系；

- (五) 加強普通中等教育證書制度和進階中等教育證書制度；
- (六) 全納性教育措施；
- (七) 能力建設與社會參與；
- (八) 加強對改革績效的監控；
- (九) 推廣策略。

## 伍、當前英國中等普通與職業教育改革特色及其對台灣之啓示

前文討論英國二十一世紀初期中等普通與職業教育的改革背景因素、目標、與策略，本節就當前英國中等普通與職業教育的改革特色，及其對台灣從事中等普通與職業教育改革提出啓示，以爲參酌。

### 一、當前英國中等普通與職業教育改革特色

在二十一世紀的約 10 年間，英國不僅接二連三的出版一系列關於中等普通與職業教育的文件，更如火如荼的展開其改革。歸納前面的介紹與討論，英國在二十一世紀初期的中等普通與技職教育改革可以說已經合流了。易言之，在普通中等教育的改革中，注意到職業教育之知識與技能的融入；在中等職業教育的改革中，重視一般社會技能與情緒管理的加強與陶冶。雖然這兩種中等教育並未完全合流或融於一爐，但已有「普通中等教育職業化，中等職業教育普通化」的雛形。另外，不論在普通中等教育或是職業中等教育的改革與課程發展，都十分強調與學生生活經驗的結合，以及培養學生未來進入社會，踏入職場，和成人世界的技能；爲了使 14-19 歲的青少年在離開學校後，能夠順利的進入職場和成人世界，英國政府也相當重視社會技能與情緒管理的養成。

### 二、當前英國中等普通與職業教育改革對台灣的啓示

自二十世紀九〇年代，台灣也進行一系列的中等教育改革，例如多元入學方案、高中職社區化、綜合中學、完全中學、單科中學、實驗中學、制訂新課程標準、<sup>3</sup>十二年國教、與高中職優質化等。上述所列的改革政策與方案之主要

<sup>3</sup>這裡所指的新課程標準是指九十五學年度高中職暫行課程綱要（簡稱九五暫綱）與九十八學年高中職課程綱要（簡稱九八課綱）。

目的在於延長國民教育年限、增進國家競爭力、提升高中職的教育品質、降低升學競爭壓力、與促進教育機會均等理想的實踐。可是，其中的任何一項改革措施或方案，只要一推出，就遭受到強力的批評和激烈的反彈。究其原因，不外是政策缺乏整體性、系統性、一致性和連貫性，大多數缺乏深思熟慮；充滿偏狹和濃厚的政治意識型態，或只是選舉所推出的「口惠型的政策」；與學生的生活經驗和社會經濟發展脫節。

反觀英國二十一世紀初期，雖進行一連串的中等普通與職業教育改革，五花八門，琳瑯滿目，令人目不暇給，然而仔細觀之，英國這一波的中等普通及職業教育改革的焦點乃圍繞在 14-19 歲的教育改革，其主軸在於延長英國青少年能夠繼續留在學校或是接受相關的訓練到 19 歲，以及充實 14-19 歲學生的知識與社會及職業技能，以為將來進入職場和成人世界作最好的準備。圍繞上述焦點，貫穿上列主軸，英國展開一連串的中等教育改革。事實上這些改革政策或方案的提出，都是經過相當時日的討論和諮詢才定案的，也都規劃好詳盡與周全的配套措施。這些改革不僅建立在過去成功的基礎之上，也建立在學生的生活經驗之上去規劃提升青少年的知識技能與競爭力，提升中等教育的標準，滿足雇主與受雇者的需要，以促進英國經濟的發展，增進政府、教育人員、學生、家長與社區之夥伴關係。另外值得一提的是，英國盡其所能的為中等學校提供更多的經費，我國卻一再刪減中等教育經費。上述都足為我國將來在推動中等普通與職業教育改革之借鏡。

## 參考文獻

- 石偉平（2005）。比較職業教育研究的一項重要成果。**教育發展研究**，7，109-110。
- 易紅郡（2003）。「第三條道路」與當前英國教育改革－《英國中等職業教育發展研究》評述。**外國教育研究**，30（4），1-5。
- 易紅郡（2004a）。英國中等教育的市場化改革。**教育與經濟**，1，54-57。
- 易紅郡（2004b）。二十世紀影響英國中等教育發展政策的因素分析。**外國教育研究**，31（10），17-21。
- 易紅郡（2005）。追求平等與提高質量：二戰後英國中等教育改革的基本理念。**外國教育研究**，32（1），21-25。

- 許競、史明潔（2003）。英國職業教育中的「業本學習」初探。《比較教育研究》，5，61-66。
- 張文軍、劉珍（2005）。英國 2005-2015 年 14-19 歲教育發展戰略。《教育發展研究》，5，89-92。
- 黃日強、鄧志軍（2004）。英國中等職業教育的改革與發展。《職業教育研究》，1，76-77。
- 翟海魂（2003）。二十一世紀英國中等職教改革動向及啓示。《職業技術教育（教科版）》，24（16），63-66。
- 翟海魂（2005）。英國中等教育改革動向。《教書育人·校長參考（下旬）》，25，4。
- 劉慶仁（2007）。英國中等教育改革現況及其啓示。《教育資料集刊—中等教育》，34，155-178。
- Babb, P., Martin, J. & Haezwindt, P. (Eds.)(2004). *Focus on social inequalities*. London: TSO.
- DfEE (2001). *Schools: Building on success*. London: Author.
- DfES (2001a). *Education and skills: Investment for reform*. London: Author.
- DfES (2001b). *Schools: Achieving success*. London: Author.
- DfES (2002). *Education and skills: Delivering results — A strategy to 2006*. London: Author.
- DfES (2003). *A new specialist system: Transforming secondary education*. London: Author.
- DfES (2004a). *A new relationship with schools*. London: Author.
- DfES (2004b). *Department for Education and Skills: Five year strategy for children and learners*. London: HMSO.
- DfES (2005). *Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils*. London: Author.
- DfES (2005b). *14-19 Education and skills*. London: Author.
- DfES (2006a). *The five year strategy for children and learners: Maintaining the excellent progress*. London: HMSO.
- DfES (2006b). *2020 Vision: Report of the teaching and learning in 2020 review group*. London: HMSO.
- Prime Minister's Strategy Unit (2006). *A report on schools: Progress in the last ten years*

*and challenges ahead.* London: Prime Minister's Unit, Cabinet Office.

# 英國適性化學習政策分析

陳伊琳\* 林仁傑\*\*

## 摘要

「適性化學習」是英國工黨政府自 2004 年後重要的教育政策，適用對象為英國中、小學。本文旨在介紹英國新近的「適性化學習」政策，以官方文件為分析對象。就興起脈絡而言，它是工黨政府公共政策改革潮流—「公共服務的適性化」的產物。為提升教育服務的品質，主張將「教育」予以「適性化」—取代原先「一體適用」的方式，轉而提供「訂做式的服務」，其內涵主要呈現於《願景 2020》，包括：提供「高品質的教學」、重視「為了學習而做的評量」（屬形成性評量）、引入「學習嚮導」制度、重視「學校組織與革新」。就實踐層面而言，本文提出適性化學習可能遭遇到與既有教育體制相容的難題；在理論層面上，提出就適性化學習與進步主義教育觀點的關係值得深入探討。

**關鍵詞：**適性化、適性化學習、願景 2020

---

\* 陳伊琳，英國倫敦大學教育研究院博士班研究生

\*\* 林仁傑，國立台灣師範大學教育學系博士班研究生

電子郵件：noril160@yahoo.com.tw；Lorenz1.tw@yahoo.com.tw

來稿日期：2008 年 3 月 28 日；修訂日期：2008 年 5 月 19 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

# An Investigation on the Policy of Personalised Learning in the UK

Yi-Lin Chen\* Ren-Jie Lin\*\*

## Abstract

This paper aims to introduce the education policy of personalised learning in the UK. We focus on specific official documents, as the items of analysis. Since 2004, "personalised learning" has been an important education policy in the primary and secondary education in the UK. Basically, personalised learning could be appropriately understood as a product of the general trend of "the personalisation of public services" which reflect the political ideology of the Labour Party in the UK. In order to improve the quality of the public provision of education (schooling), it should be "personalised"—that is, to substitute "tailor-made service" for the original "one-size-fits-all" approach. On the whole, the substantial contents of "personalised learning", mainly illustrated in the official report "Vision 2020", include at least the provision of high quality teaching, assessment for learning (formative assessment), the system of learning guides, school organization and innovation and so forth. In our view, in practice, the question of whether the personalised learning could be compatible with the existing education structure (such as national curriculum and national assessments) is still to be responded, while in theory, the relationship between personalised learning and progressive education still needs for a rigorous investigation.

**Keywords:** personalisation, personalised learning, Vision 2020

---

\* Yi-Lin Chen, MPhil/ PhD Student, Institute of Education, University of London

\*\* Ren-Jie Lin, Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University  
E-mail: noril160@yahoo.com.tw; Lorenz1.tw@yahoo.com.tw

Manuscript received: March 28, 2008; Modified: May 19, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、前言

適性化學習 (personalised learning) 是英國近年來中小學教育改革的重點項目之一，自理念提出至今，已經發展出具體的實踐策略。由於適性化學習是英國工黨政府整體教育政策中的一環，有必要將其置於英國近來學校教育改革的脈絡中加以介紹，故本文擬以英國適性化學習的官方文件為主要依據，分別就適性化學習的發展脈絡，及主要內涵做初步探討。

## 貳、英國學校教育改革

1990 年代以來，英國後期中等教育階段就學率太低的問題曾引發廣泛討論，直到 1997 年工黨政府再次執政，一方面延續保守黨先前的教育政策，另外一方面致力於開創新局，其中之一是對後期中等教育課程架構的重新調整（林永豐，2006：36；溫明麗，2006：5）。工黨除因應外在經濟轉型的趨勢，也藉由調整傳統課程以提升就學率及普及學術課程提升整體表現，課程也兼顧廣博學習與專長發展，並且對於課程整體架構應走向分流或統整也展開一連串的討論（林永豐，2003：98-103）。表 1 則是將英國當前主要的學校教育改革方案呈現如下。

適性化學習是英國近年來中小學教育改革中重要的推動項目。表 1 所列的教育政策皆與適性化學習密切相關。例如，「適性化」(personalisation) 理念貫穿於教育技能部 (Department for Education and Skills, DfES) 2004 年七月所出版的《學童與學習者的五年策略》(TLRP, 2004: 4)；2005 年的《學校白皮書》則明列投資於中、小學適性化學習的經費預算。<sup>1</sup>此外，近來適性化學習也與教育技能部早先在 2003 年所提出的《重視每一位孩童》連結，盼藉此可改變不利兒童的學習經驗 (TLRP, 2004: 4)。本文嘗試說明英國適性化學習的政策脈絡與其主要內涵。

<sup>1</sup>參見「兒童、學校與家庭部」專闢的「適性化學習網站」<http://www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning/>問與答 (FAQs) 的部分 (Department for Children, Schools and Families, 2007)。

表 1 英國 2001-2007 年學校教育改革主要方案表

年份	方案標題	內容
2007	1. 《願景 2020》 (2020 Vision) 2. 《取得良好進步》 (Making good progress) 3. 《多元與公民資格》 (Diversity and citizenship) 4. 《中學課程審議》 (Secondary curriculum review) 5. 《語言審議》 (Languages review) 6. 《提高期望》 (Raising expectations)	分別在推動適性化學習，確保個別學生進步，將英國價值納入課程，全面改革 11 至 14 歲中學課程，倡導外國語文為 7 至 14 歲中小學生之必修課程，以及延長義務教育至 18 歲等改革方面，提出新的方向與建議。
2006	《教育及視導法》 (Education and Inspections Act)	1. 中等學校有機會進一步轉型為信託學校，並借重外在夥伴的才能與活力以提升教育標準。 2. 持續推動 14 至 19 歲的改革，以確保年輕人在現行課程外有權選擇另一種新專長文憑。
2005	1. 《14 至 19 歲的教育與技能》 (14-19 Education and skills) 2. 《提供所有人更高標準、更好學校》 (Higher standards; Better schools for all) 以上兩份白皮書均納入 2006 《教育及視導法》 3. 《技能：在財務和工作的進展》 (Skills: Getting on in business, getting on at work) 4. 《重視年輕人》 (Youth matters) 5. 《分居的父母：孩子的需求和家長的責任》 (Parental separation: Children's needs and parents' responsibilities) 6. 《E 策略－科技的駕馭：轉化學習和孩子的服務》 (E-strategy-harnessing technology: Transforming learning and children's services)	1. 改善 16 歲以後的低就學率、加強新專長文憑、英數學科基本知能、充分發展最聰明學生的能力。 2. 信託學校、公辦民營中學、家長更多選擇與參與、公平入學機制、辦學不力學校處置措施、適性化教學、學生管教立法、學校獨立自主。
2004	1. 《與學校形塑新關係》 (Building a new relationship with schools) 2. 《學童與學習者的五年策略》 (Five year strategy for children and learners) 以上兩份白皮書均納入 2005 《教育法》	1. 視導新制、學校現況報告、學校改革夥伴、學校三年經費預算、單一校務計畫、學校自我評鑑。 2. 推動中學自主及三年經費預算、校園重建、學科重點中學、公辦民營中學、簡化績效責任手續、學校夥伴關係、適性化學習。
2003	1. 《新學科重點體系：改革中等教育》 (A new specialist system: Transforming secondary education) 2. 《重視每一位孩童》 (Every child matters) 3. 《二十一世紀的技能－實現我們的潛能》 (21 <sup>st</sup> century skills-Realising our potential)	從學校結構（即發展學科重點中學體系和推動校際合作）、學校領導、學校人力、教室外夥伴關係等四方面改革中等教育。
2002	1. 《14-19：機會和卓越》 (14-19: Opportunity and excellence) 2. 《14-19：拓展機會和提升水準》 (14-19: Extending opportunities, raising standards) 3. 《教育和技能：至 2006 年的策略》 (Education and skills-Delivering results: A strategy to 2006)	
2001	1. 《學校：達至成功》 (Schools: Achieving success) 2. 《學校：建在成功之上》 (Schools: Building on success)	

資料來源：翁福元（2006：21）；劉慶仁（2007：3，6）。

## 參、適性化學習的脈絡

「適性化學習」<sup>2</sup> 是英國當前學校教育中的「大概念」(big idea)、「標語」(catchphrase)，甚至是個過度使用(overworked)的詞彙，其首次正式面世，始於英國前首相 T. Blair 2003 年 9 月 30 日年度工黨會議的演說詞(Besley, 2004; TLRP, 2004: 4, 26)，<sup>3</sup> 隨後成為英國「教育技能部主管學校成就標準副部長」(School Standards Minister) D. Miliband 與「標準與效能司主任」(Director of The Standards and Effectiveness Unit) D. Hopkins 演講的主題；教育技能部國務大臣(The Secretary of State for Education and Skills)繼而在 2004 年工黨會議上也談論同一主題(TLRP, 2004: 4, 26)。其中對適性化學習有較清楚說明者，當屬 Miliband。他在 2004 年 1 月 8 日於貝爾法斯特(Belfast)舉辦的北英格蘭教育會議(North of England Education Conference)所發表的演講「適性化學習：與學校建立新關係」(Personalised learning: Building a new relationship with schools)中概述教育技能部<sup>4</sup>對於適性化學習的願景。他將「適性化學習」定義為「對每個兒童給予高度期待，奠基在對每個兒童之需求的健全知識與理解上，給予高品質的教學」(Miliband, 2004)；演講內容亦闡明如何建立教育技能部與地方教育局(Local Educational Authority, LEA)及學校三者的新伙伴關係，以推動適性化學習。

為瞭解「適性化學習」概念，首先須掌握「適性化」的意義。儘管「適性化」有許多意義，但其中顯明的意義是其偏好「個人的」(personal)而非「非個人的」(impersonal)(Brighouse, 2005: vii)。在這個意義上，「適性化」可被理解成英國工黨強調的「公共服務的提供必須是適性化」(Brighouse, 2005: vii)的引伸。換言之，若欲適當地理解英國的「適性化學習」政策，應將之置諸「公共服務之適性化」(the personalisation of public services)之改革運動脈絡中，後者已然成為一種新的政治意識型態(Besley, 2004)。在此脈絡下，適性

<sup>2</sup> 實際上，除了英國以外，澳洲、紐西蘭等國家也投入「適性化學習」的推動。另外，諸如芬蘭、德國、加拿大、法國、丹麥等國家的教育學者也表示對此一議題的關心，這可由 2004 年五月於倫敦舉辦的「適性化學習：公共服務改革的未來」(Personalised learning: the future of public service reform)國際會議中，與會發表者的國籍可見之一番(包括英國、芬蘭、德國、加拿大、法國與丹麥等)。該會議論文後來集結出版為《適性化教育：明日的學校教育》。

<sup>3</sup> Blair 會議演說全文參見：Blair (2003a, 2003b)。

<sup>4</sup> 時為「教育技能部」，現已更名為「兒童、學校與家庭部」(Department for Children, Schools and Families, DCSF)。這是英國首相於 2007 年 6 月 28 日新成立的三個政府部門之一。

化學習源自於對「一體適用」(one-size-fits-all)方式無法滿足個體需求的意識，強調服務必須是適性的而非統一的(Brighouse, 2005: vii; Ischinger, 2006: 3)。

Miliband不諱言適性化學習政策是特定政治背景下的產物。工黨於2001年執政後，隨即面臨如何提升公共服務品質的艱鉅挑戰。他(Miliband, 2006: 21-23)表示，在這場有關公共服務的辯論存在兩極立場，分別主張訴諸市場力量(market solution)或國家規劃方式(a planned approach)，對此，工黨選擇第三條路線—設法讓全體適用的服務具有個人焦點(universal services have a personal focus)，即講求公共服務與個體需求的兼顧。教育作為一種公共服務也應依循相同的模式，強調學校教育應該提供「訂做式的服務」(tailor-made service)，這此呈現於「適性化學習」—「依據個別學生的需求、興趣與性向，建立學校教育組織；指依據不同青少年學習的方式來形塑教學；審慎培植每個學生獨一無二的天分」(Miliband, 2006: 24)。換言之，教育系統需依照學生需求而形塑，而非強求學生符應系統之設計(Miliband, 2006: 30)。Hargreaves(2004: 5)亦指出，此教育潮流反映了二十世紀商業界的「顧客化」(量身訂做、客制化)(customisation)精神—由Ford汽車的一款車多顏色轉向Toyota汽車的顧客優先、使用者導向，更能滿足顧客的需求。同理，適性化學習強調透過各式途徑，確保教學與各種支援，以滿足學生需求(Hargreaves, 2004: 6)。

在掌握英國適性化學習政策產生的政治背景後，下文將以《願景2020》及《適性化學習的全國性對話》等兩份官方文件為依據，說明與分析適性化學習的具體內涵。

## 肆、適性化學習的內涵

教育技能部於2004年十月發行《適性化學習的全國性對話》<sup>5</sup>(A national conversation about personalised learning)以推展適性化學習。該手冊說明何謂適性化學習，並邀請學校與教育實務工作者共同參與對話，探討如何具體落實適性化學習。基本上，該本手冊算是英國官方對於適性化學習所做的初步說明，至於最詳盡、系統性的說明，則呈現於教育技能部部長委託完成的《願景2020：教學與學習審議委員會報告》(Vision 2020: Report of the Teaching and Learning Review Group)。因此，本文擬以《願景2020》為主，輔以《適性化學習的全

<sup>5</sup>「教育技能部」出版之《適性化學習的全國性對話》手冊可參考DfES(2004)。

國性對話》、英國官方「適性化學習」網站資料，與相關學者的論述，簡要介紹「適性化學習」的主要內涵，分述如下。

## 一、《願景 2020》緣起

2005 年 1 月 6 日教育技能部部長 R. Kelly 在北英格蘭教育會議演說表示 (Kelly, 2005)：<sup>6</sup>

家長想要他們小孩的個別需求被辨識、理解與回應—以教育行話來說，即「適性化」。每個家長都知道，所有孩子都是獨一無二的，他們具有不同的天賦、優點與弱點。

繼之，Kelly 將發展「完全適性化的教育系統」列為最優先的教育政策 (DfES, 2006: 51)。為此，教育技能部於 2006 年三月成立「2020 教學與學習審議委員會」，<sup>7</sup>著手發展具體步驟，協助學校配合每一學生的才能與需求，審議委員會就教室中實施適性化學習的方法提出建議，並提出從現在起到 2020 年應如何發展教與學的願景 (劉慶仁，2007: 11)。

基本上，《願景 2020》的完成主要仰賴三種證據來源：廣泛諮詢實務工作者、視察小學、中學與特殊學校，以及參考有關適性化學習的知識體系 (DfES, 2006: 3)。《願景 2020》的內容分為以下六大部分：(一) 2020 年的教與學；(二) 實現願景—設計新的學校經驗；(三) 學習專業引導變遷 (the learning profession leading change)；(四) 縮小差距—系統性地以達成所有人的成就為焦點 (closing the gap—a system-wide focus on achievement for all)；(五) 結論；(六) 總結建議：將審議委員會針對前述各項議題所提供的建議做總結。另有三個附錄分別說明《願景 2020》的權限 (terms of reference)—包含目標、脈絡與範圍；說明用以分析 2020 年潮流及預測未來所引用的資料來源；明列 2020 年教學與學習審議委員會名單。

## 二、「適性化學習」的主要內涵

### (一)「適性化學習」的定義

《願景 2020》對「適性化學習與教學」的定義如下 (DfES, 2006: 6)：

<sup>6</sup> 演說內容全文可參見 Kelly (2005)。

<sup>7</sup> 教育技能部部長邀請 C. Gilbert 擔任委員會主席，成員共計 9 位，名單可參見《願景 2020》附錄 C (DfES, 2006: 55)。

簡言之，適性化學習與教學指的是，對於每位兒童與青少年的學習，採取高度結構化及回應性的方式，旨在確保所有人都能進步、實現與參與。意即藉由讓學生及其家長投入於學習當中扮演伙伴的角色，藉以強化學習與教學的連結。

全篇報告除此處以「適性化學習與教學」稱呼外，其餘各處皆稱為「適性化學習」，此突顯該政策是以促進學生的「學習」為依歸（學習中心）。此特點在後續的「適性化學習」內涵中更清楚可見。

「適性化」不同於「個別化」（individualization），因為適性化的推行仍在一群學習者當中進行（TLRP, 2004: 24）。該政策之所以捨棄「個別化學習」（individualised learning），選擇「適性化學習」，乃為了避免誤認為適性化學習等同於個別學習者孤立學習。適性化學習的推展在英國國定課程的架構下，一則仍以班級教學為主，且適性化學習並非返回「兒童中心的教育」（child centred education），而仍重視「標準」（standards）、「教學」（pedagogy）與「含括」（inclusion）—指去除學習障礙物等促進最佳可能的學習條件。<sup>8</sup>「適性化」理念的出現誠如前述 Miliband 所言，是特定政治哲學思維下的產物，認為若欲提升公共教育服務的效益，須使之滿足個別的需求。基本上，《願景2020》延續此一相同的思維，主張若能讓過去一貫以教育服務的「使用者」自居的學生與家長，轉變成「參與者」，積極為其所需要的服務「發聲」，並投入促進兒童學習，共同分擔集體責任與成就，將有益於更好結果的產生（DfES, 2006: 39）。事實上，適性化學習並非全新的概念，因為它早已出現於許多良好的教學實踐中；適性化學習的新穎之處，在於政府決心將之落實於整個教育系統，使之成為普遍現象。<sup>9</sup>

「適性化學習」政策所適用的對象指英國的中、小學（5 至 16 歲）。然而，基於中、小學屬性的不同，適性化學習所強調的重點稍異。小學主要仰賴家長與教師共同決定學習的內容與方式，著重於發展學生的識字、算術能力與社會技能（social skills）；自中學開始，學生面臨較多自主抉擇的機會，於是，一般認為適性化學習對於中學生而言更形迫切（DfES, 2006: 14）。因此，「適性化學習」在小學階段，主要強調教師要及早辨識學生學習困難與落後的狀況，

<sup>8</sup> 參見「適性化學習」網站問與答部分（Department for Children, Schools and Families, (2007)）。

<sup>9</sup> 參見「適性化學習」網站（Department for Children, Schools and Families, 2007）。

並迅速地予以回應與協助。適性化學習在中學階段有另一個重要目的，這與英國 14-19 歲教育改革所提供的多元學習路徑（learning pathways）有關（DfES, 2006: 19），即中學階段的適性化學習強調協助學生認識自己的性向與學習興趣，有助於後續教育階段的選擇。

值得注意的是，《願景 2020》強調，毋須將「適性化學習」的「學習」狹隘地限定在學校教育的範圍內，而應將之理解為終生的事務，因而這又與「終身學習」（lifelong learning）的理念產生連結（DfES, 2006: 20）。易言之，適性化學習強調培養學習者具備適當的學習技巧與態度，將使之一生受用（DfES, 2006: 20）。

## （二）「適性化學習」的重要性

關於「適性化學習」之重要性可分別從教育觀點及社會發展的觀點加以理解。就教育觀點而言，《願景 2020》強調適性化學習是符合社會正義與道德目的的政策。因為它旨在協助每位學習者改善其學習狀況，尤其對於來自不利背景（社經背景、性別與種族等）的學生有更多的關注（DfES, 2006: 7），對於需要額外教育協助的學生提供便於接近的資源協助。再者，適性化學習旨在滿足個別學習者的學習需求，確保他們的進步、達成更高的標準、實現潛能。此舉有助於縮小學生之間的成就差距（DfES, 2006: 8）。就此而言，適性化學習有意兼顧「卓越」與「平等」兩項價值，在追求每個學生潛能的最佳表現（卓越）的同時，也能縮小學生個體之間甚或來自不同背景之學生團體之間的落差（平等）。

其次，就適性化學習與英國社會的關係而言，《願景 2020》的一大特色在於視適性化學習為因應未來世界變化之道。<sup>10</sup> 例如，適性化學習所重視的一些基本知識、技能，諸如識字與算術能力，以及口語溝通、團隊合作、批判性評估資訊、有效學習、獨立工作、研究與解決問題等能力，與守時、堅毅等態度，皆被視為知識經濟時代雇主所珍視的技能與態度（DfES, 2006: 10）。

## （三）「適性化學習」的內涵

### 1. 高品質的教學（high quality teaching）

《願景 2020》對於適性化學習的定義闡明強化教學與學習之連結的重要性，使之成為能真正產生學習效果的教學活動。進一步的說，教師的教學既是服務學生的學習，那麼，教師教學職責的核心任務在於隨時掌握、瞭解學生的

<sup>10</sup> 此報告書針對未來英國的社會變遷做了預測，其中至少包括五項變遷驅力（drivers of change）：人口學、社會、科技、經濟與環境層面（DfES, 2006: 9）。

學習狀況與需求，並給予適時的回應與協助。簡言之，高品質教學的目的是為了回應學生實現其潛能的不同方式。<sup>11</sup>

《願景 2020》明確指出，高品質的教學有賴下列方法的協助：（1）嚴謹使用資料與評量資訊，以及其他可能影響學生進步之因素的相關知識，來形塑教學；（2）配合學生不同的能力使用高品質的教學，以去除阻礙學習與進步的障礙，對學生給予高期望支持；（3）定期掌握學生的進步情形，一旦發覺學生落後，便立即給予回應，以確保所有學生能夠跟上（keep up）；（4）藉由師生對話，鼓勵學生探索自己的想法、發問、回答問題、聆聽教師與同儕的意見，藉以反省自己所學；（5）透過合作關係鼓勵所有學生參與，並發展學生獨立工作、團體合作的技巧；（6）審慎使用班級教學、一對一教學、教師合作教學、小組教學；（7）對於學生個人或小組，使用更多的開放式任務，此尤其適用於特定計畫或探索領域；（8）發展學生對於終身學習的需求（appetite）與態度（DfES, 2006: 13）。

由此可知，所謂的「高品質的教學」並非僅是「教學法」的問題，而是廣泛地與所有學生學習上相關的教學問題。然而，為了勝任「高品質教學」的要求，教師的專業能力甚為關鍵。因此，「教師專業發展」成為「適性化學習」政策能否落實的重要議題。

## 2. 為了學習的評量（assessment for learning）

「學習評量」是「適性化學習」中相當核心的部分，繼評量之後，應是迅速的回應。它是掌握學生學習狀況、診斷學生的學習困難、提供教師做出適當的立即回應之關鍵所在。首先，需要區分「為了學習而做的評量」與「學習的評量」（assessment of learning）兩個概念：前者屬於「形成性評量」（formative assessment）的概念，後者與「總結性評量」（summative assessment）接近。適性化學習尤其重視「為了學習而做的評量」，強調實施評量的目的在於回饋於學生的學習。就「總結性評量」而言，除教師定期施測外，最重要的當屬英國國定課程的評量。《願景 2020》隱約顯示對於「考試引導學習」的擔憂，指出有必要針對「國定課程」與「適性化學習」二者的關係深入探討，這包括：確保國定課程及其評量的發展方向，能支持適性化學習的推展、適當修改國家評量（national assessment）以回應適性化學習，例如，增加測驗的範圍、發展「非認知性技能」（non-cognitive skills）等（DfES, 2006: 19, 43）。

<sup>11</sup> 參見「適性化學習」網站（Department for Children, Schools and Families, 2007）。

其次，《願景 2020》指明「爲了學習而做的評量」有兩個主要功能：一方面，藉由評量以追蹤學生的進步情形，協助改善學習狀況；另一方面，提供教學回饋意見，協助教師瞭解教學上有待改進之處（DfES, 2006: 16）。《願景 2020》不諱言，既有研究指出，後者往往涉及改變教師根深蒂固的教學習慣，就此而言，有賴教師專業發展的配合（DfES, 2006: 16）。

### 3. 「學習嚮導」制度

爲了落實「適性化學習」的理念，《願景 2020》建議設立「學習嚮導」（learning guide）制度，這在中學層級尤其迫切。學習嚮導必須由成人擔任，但他未必是教師。他的職責在於深入認識個別學生一段時間後，瞭解學生的學習需求、掌握學生學習進展的情形，並且協助學生設定學習目標、定期與學生面談，並且可在其他專家的協助下，協助學生設計其教學與學習的經驗（DfES, 2006: 22）。簡言之，學習嚮導的主要功能在於協助學生改善學習狀況。必要時，學校必須提供學習指導所需的訓練方案，培養他們相關技能，包括使用學生資料追蹤其學習狀況的能力、與學生及其家長互動所需的人際技巧等（DfES, 2006: 22）。

### 4. 學校組織與革新

「適性化學習」的落實端賴相關軟、硬體設備的配合。自 2005 年起，適逢英國教育當局規劃接下來的 10 年擬實施「建構未來的學校」（Building schools for the future）方案，學校可把握此一良機重新規劃適合落實「適性化學習」的學習空間，包括學校建築、軟硬體設備、資訊和通訊科技（Information and Communications Technology, ICT）等（DfES, 2006: 25）。有鑑於中小學校長恐無法獨自做此專業判斷，「國立學校領導學院」（National college for school leadership）爲此提供校長相關的領導課程，以執行此類重大的建築方案（DfES, 2006: 25-26）。

除了學校組織的重建外，中小學校長的另一項任務在於營造學校革新的文化。尤其是進行學校人力改革，以落實專業主義（professionalism）（DfES, 2006: 29）。具體言之，即提供更多教師專業發展的機會，培養教師具備因應適性化學習所需的技能，至少包括：（1）分析與使用資料的能力，即與「爲了學習而做的評量」相關的技能；（2）瞭解學生如何學習與發展；（3）與其他成人（包括學生家長、其他專業人員）合作的能力；（4）引導學生投入於學習之中，成爲積極的參與者（PfES, 2006: 31）。爲此，校長可以進行跨校聯盟，將具有學科專長或其他專門知識技能的教師，以校際合作方式進行交流（DfES, 2006: 33）。

除了前述四項主要內涵外，《願景 2020》尚建議針對資賦優異學生，提供

特殊的教育服務 (gifted and talented provision) (DfES, 2006: 14)。對此，Miliband 提出解釋，他表示英國人往常的心態 (mentality) 認為頌揚成功是錯誤的，更遑論公開鼓勵成功。為扭轉此一錯誤觀念，他主張適性化學習應該特別針對能力頂尖的 5-10% 學生提供適性化服務，以確保其能從適性化學習中獲得應有的協助，尤須關注不利地區之資賦優異學生的照顧 (Miliband, 2006: 27-29)。

綜上可知，「適性化學習」的每項內涵各自又牽涉到相關的教育議題。具體而言，為落實「高品質的教學」、「為了學習而做的評量」，教師的專業能力是最為關鍵的因素。由此進而衍生出「師資培育」之規劃、「教師專業發展」的課題。另如「學校組織與革新」涉及學校建築、硬體設備的規劃、專業人力的配置與改革等與「校長領導」的議題相關。由於各校推動「適性化學習」的具體成效，將列入學校評鑑的項目之一，亦引發「學校自我評鑑」的課題。最後，「適性化學習」強調促進學生學習，此有賴學校與家長、各種專業人士的合作，因此，「親職教育」也是重要的相關議題。

#### (四) 「適性化學習」的五大要項

前述「適性化學習」的主要內涵，可與教育技能部所提出的「適性化學習」五大要項<sup>12</sup>相互呼應，茲將之圖示如下：

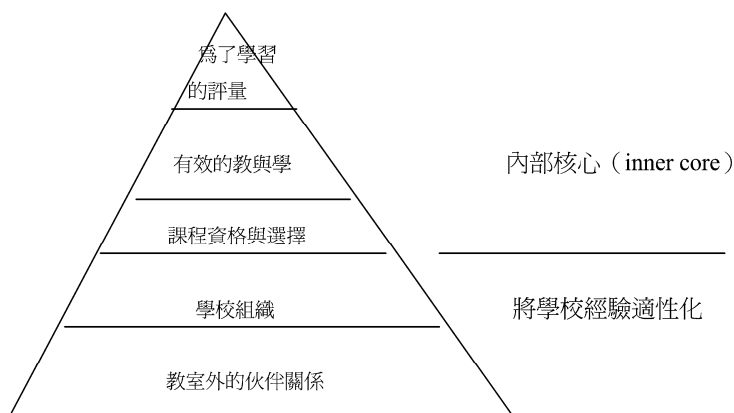


圖 1 適性化學習的五大要項圖

資料來源：Department for Children, Schools and Families (2007)。

<sup>12</sup> 內容詳見「適性化學習」網站 (Department for Children, Schools and Families, 2007)、《適性化學習的全國性對話》(DfES, 2004)。

茲將各要項內容，簡述如下：

#### 1.爲了學習的評量

目前「中小學全國性改革策略」(national strategies)已經支援教師發展「爲了學習而做的評量」，並強調學校須追蹤學生的學習狀況，確保教師有效地使用「爲了學習而做的評量」，促成學習的適性化。而「兒童、學校與家庭部」也決定投入財政支援，支持學校使用形成性評量促進學生的進步。

#### 2.有效的教與學

在教學方面，教師須反省其教學技能、學科專門知識、運用班級教學、團體教學與個別教學的能力、使用資訊和通訊科技的技能等；在促進學生的學習方面，須著眼於改善其學習技能。

#### 3.課程受教權利 (curriculum entitlement) 與選擇／彈性課程

彈性的課程與適性化學習的理念相契合。彈性化課程主要體現於中學(關鍵階段三)(Key stage 3)(11至14歲)的課程，強調發展對關鍵概念的理解，而不強調對細節的規範；新的學習方案強調學校主動連結事件間的關係；新的14-19歲學位證書的設計，符合「客制化的學習路徑」(tailored pathways)。其他策略也有助於使課程更加適性化，例如，強調「學習中心」而非「內容中心」；強調「方案中心」(project-based)的課程途徑，而非分離的課程(discrete lessons)，這有助於破除學科教學的限制；以課程促進技巧的學習，而非將課程自身視爲目的；使用資訊和通訊科技協助學生管理自己的學習，另可透過虛擬學習環境促進師生間的溝通等。

#### 4.學校組織

校長與教師應致力於使學校團隊得以支援每個學生的學習。此外，需增加教師的「計畫、準備與評量」(planning, preparing and assessment)時間。

#### 5.教室外的伙伴關係

學校應與校外人力建立伙伴關係，包括各種專業人員、家長與社區等，共同改善學生的學習狀況。

此外，Miliband 提出與前述「適性化學習」相符的下列五大成分(2006: 24-26)：1.使用「爲了學習而做的評量」與各式資料，診斷個別學生的學習需求，以真正認識其優點與缺點；2.藉由教與學的策略，建立每位學習者的能力與自信；3.尊重學生的課程選擇權(curriculum choice)；4.進行學校組織重組，強調專業主義的發展，以促進學生的進步爲目標；5.社區、地方組織與社會服務機構，皆應支援學校促進學生的進步。

然而不可否認的是，適性化學習的理念在英國既有的教育體制下也遭遇到落實上的難題，資源、時間與空間上的限制。具體而言，中央統一規範的課程、國家考試與標準的提高、表現的測量與排名（performance measures and tables）、科層體制與規章的增加等皆增加適性化學習落實上的難度（Besley, 2004）。這項難題或許可用 Miliband（2006: 22）所謂的「彈性與績效的兩難」（flexibility vs. accountability）表示。績效強調的是良好的結果、表現，明確而言，主要指學生在國家考試上的好表現；而彈性則是適性化學習的必要條件。換言之，應該如何同時兼顧國家考試與適性化學習二者？事實上，《願景 2020》隱約透露類似的擔憂。例如，它建議教育技能部國務大臣應該另外設置研究單位，探討如何使國定課程與國家考試，與適性化學習相容，甚至是促進後者的落實。

## 伍、結論

綜上所述，英國政府當局對於「適性化學習」的重視。Miliband（2004）有感於該議題容易讓人誤解，遂做出澄清，說明適性化學習的「四不」觀點：一、適性化學習並非回到完全以兒童為中心（child-centred）的理論；二、它不是將學生分開，讓學生自己學自己的；三、它不是放棄國定課程；四、它並未放任學生依照個人偏愛的步調學習。

整體而言，「適性化學習」的內涵具有如下重點：

一、強調「學生是主動的學習者」。

二、教師的角色很大部分在於協助學生認識自己，包含認識自己的興趣、學習風格、性向（這不是一蹴可幾，而需要持續探索的課題），掌握自己的學習狀況、困難。藉此，學生逐漸意識到自己是學習的主人，需擔負起學習的責任。此外，這個過程中，教師同時也在培養學生做選擇的能力。「選擇能力」的培養是真正選擇的根基，誠如威爾斯工黨的政治人物 A. Brvan 所言：「一旦缺少選擇的力量，則選擇的自由也將變得一文不值」（引自 Miliband, 2006: 29）。

三、教師的教學以促進學生的學習為鵠的，強調仰賴於「為學習所做的評量」，回饋、修正教師的教學實踐。「適性化學習」以「學習」中心，是它最大的特點。對此，TLRP（2004: 5）也提出警語，擔心適性化學習的討論，恐將過度簡化而淪為只是對教學供給與相關制度（teaching provision and associated systems）之考量而已，而喪失掉原先對學習者與學習的強調。

再者，從政策制訂的角度而言，「適性化學習」作為一項英國的教育政策展現下列特點：一、「2020 教學與學習審議委員會」在《願景 2020》中，清楚指明「適性化學習」與英國其他教育政策的緊密關連，諸如教育視導、學校評鑑、教師專業發展、國定課程等。易言之，「適性化學習」的落實有賴其他教育配套的輔助，「2020 教學與學習審議委員會」能以鉅觀、全面的觀點來思考此一政策。二、該政策頗有洞燭機先、未雨綢繆的精神，以對未來社會趨勢、世界潮流的預估，提出對英國 2020 年教育願景的規劃。三、《願景 2020》開頭即強調這是一份以「證據為基礎」(evidence-based)的成果報告，反映英國重視教育政策須有實徵研究支持的想法。

最後，需要強調的是，誠如 Miliband 與 Hargreaves 所指出的，教育界的「適性化」概念是向商業界借用的，旨在提升公共服務的效益。就此而言，有兩點值得思考。首先，究竟這種商業界的「適性化」理念（依照顧客需求而特製所需要的商品），在多大程度上、在哪些方面能與教育相容？其次，就現實條件而言，一般認為適性化理念較容易在高等教育落實，相較之下，在英國國定課程與相關評量的規範下，義務教育階段（這才是《願景 2020》的對象）的適性化學習有其難度。再者，就「適性化學習」的實質內涵而言，其中諸如重視「學生的聲音」、「學習者中心」、「教師做為促進者」(teachers as facilitators)等觀念，似與進步主義教育 (progressive education) 的理念相呼應。有趣的是，Miliband 這位大力倡導適性化學習的英國教育官方代表卻極力撇清與「兒童中心」的關係。作者認為，關於這兩股思維一即「商業界的顧客化取向」與「教育進步主義」各自如何與「適性化學習」理念結合，以及它們彼此糾結的關係，仍值得進一步探討。

## 參考文獻

- 林永豐 (2003)。英國的後期中等教育及其改革。**教育研究月刊**，108，91-112。
- 林永豐 (2006)。從課程架構看英國後期中等教育的改革。**教育研究月刊**，148，35-49。
- 翁福元 (2006)。英國當前主要高等教育改革的取向、特色及對我國的啓示。**教育研究月刊**，148，17-25。
- 溫明麗 (2006)。1988 以後英國教育改革對台灣教育的啓示。**教育研究月刊**，

148, 5-16。

- 劉慶仁 (2007)。英國中等教育改革現況及其啓示。《教育資料集刊》，34，1-24。
- Besley, S. (2004). *Personalised learning. Just what is it?* London Qualifications Ltd. UK. Retrieved March 20, 2008, from [http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/59385/2004\\_10\\_Personalised\\_Learning.pdf](http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/59385/2004_10_Personalised_Learning.pdf)
- Blair, T. (2003a). *Full text: Blair's conference speech (part 1)*. Retrieved March 17, 2008, from <http://politics.guardian.co.uk/labour2003/story/0,13803,1052752,00.html>.
- Blair, T. (2003b). *Full text: Blair's conference speech (part 2)*. Retrieved March 17, 2008, from <http://www.guardian.co.uk/politics/2003/sep/30/labourconference.labour5>
- Brighouse, T. (2005). Foreword. In S. de Freitas & C. Yapp (Eds.), *Personalizing learning in the 21<sup>st</sup> century* (pp. vii-ix). Stafford, UK.: Network Educational Press.
- Department for Children, Schools and Families (2007). *Personalised learning: Adding value to the learning journey*. Retrieved March 18, 2008, from <http://www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning/>
- DfES (2004). *A national conversation about personalised education*. Retrieved March 19, 2008, from <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DfES+0919+2004&>
- DfES (2006). *Vision 2020: Report of the teaching and learning review group*. London: Author.
- Hargreaves, D. (2004). *Personalising learning: New steps in working laterally*. London: International Networking for Educational Transformation.
- Ischinger, A.-B. (2006). Foreword. In OECD (Ed.), *Personalising education: Schooling for tomorrow* (pp.3-4). Paris: OECD.
- Kelly, R. (2005). *North of England conference speech*. Retrieved March 18, 2008, from [http://www.dfes.gov.uk/speeches/search\\_detail.cfm?ID=176](http://www.dfes.gov.uk/speeches/search_detail.cfm?ID=176)
- Miliband, D. (2004). *Personalised learning: Building a new relationship with schools*. Retrieved March 19, 2008, from [http://www.dfes.gov.uk/speeches/search\\_detail.cfm?ID=95](http://www.dfes.gov.uk/speeches/search_detail.cfm?ID=95)
- Miliband, D. (2006). Choice and voice in personalized learning. In OECD (Ed.), *Personalising education: Schooling for tomorrow* (pp. 21-30). Paris: OECD.
- TLRP (Teaching & Learning Research Programme)(2004). *Personalised learning: Commentary by the teaching and learning research programme*. Cambridge, UK.: Teaching and Learning Research Programme.

# 法國中等學校生涯輔導之 回顧與現況分析

黃照耘\* 江湘玲\*\*

## 摘要

本文主要闡述與分析法國中等學校生涯輔導教育概念與實施現況，全文分四大部分：第一部分主要呈現討論問題；其次說明生涯輔導演進之發展背景；再者介紹法國中等教育學校生涯輔導實施現況，其中包含參與生涯輔導之人員、籌劃生涯輔導之組織、實施生涯輔導之程序；最後再進一步分析法國中等學校生涯輔導對我國之啓示，整體檢討法國中等學校生涯輔導實施現況對台灣中等教育之啓發與影響。

**關鍵詞：**法國教育、中等教育、學校生涯輔導

---

\* 黃照耘，國立暨南大學比較教育學系助理教授

\*\* 江湘玲，國立暨南大學比較教育學系博士生

電子郵件：roberthuang@ncnu.edu.tw；s96102905@ncnu.edu.tw

來稿日期：2008年5月6日；修訂日期：2008年6月9日；採用日期：2008年6月12日

## A Review of the History and the Current State of French Secondary Education Guidance

Chao-Yun, Robert Huang\* Hsiang-Ling, Chiang\*\*

### Abstract

This paper presents a historical and analytical review of the current state the French secondary education's guidance. It consists of four parts: the first part briefly explains the principal purpose of inquiry; the second part describes the historical background; the third part deals with the current situation, and its three main issues: the staff of school guidance, the guidance organizations, and the guidance process; the last part reevaluates the general impact of the school guidance in the French secondary education and its implication for Taiwan.

**Keywords:** French education, secondary education, school guidance

---

\* Chao-Yun, Robert Huang, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

\*\* Hsiang-Ling, Chiang, Doctoral Student, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: roberthuang@ncnu.edu.tw; s96102905@ncnu.edu.tw

Manuscript received: May 6, 2008; Modified: June 9, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、前言

當今社會男女平權，行行出狀元，選擇職業的重要性亦無分軒輊，傳統社會「男怕入錯行，女怕嫁錯郎」之說，隨著女性獨立自主意識的抬頭已逐漸被消解。再者，由家長單方面基於社會階層考量為其子女所作選擇的職業，已不符台灣發展服務業的多元社會之需。中等教育更必須因應此一時代轉變所引發的學生社會角色變革之責，讓學生在未來生涯發展上能獲得充分的資訊，強化其提升自我認識和自我決定能力。此不只是为了國家社會之進步，亦是基於捍衛人性尊嚴之教育目的。

我國在 2007 年正式宣示將於 2009 年全面實施十二年國民基本教育，以增進國民受教權利，此項政策宣示代表我國在九年國教實施 39 年後，政府欲從事最重要的教育基本改革（黃照耘，2007a：205）。中等教育層面所涉及的改革目標包括：如何提升國民素質，增進國家競爭力；促進教育機會均等，實現社會公平正義；紓緩升學壓力，引導學生適性發展；平衡城鄉差距，降低教育落差（教育部，2007a：296）。政府在推動十二年國民基本教育時，除了延長義務教育年限，使中等教育學制垂直向上發展外，還應預見提升國中進入高中職入學率及教育制度面等相關議題會陸續浮現，包括：高中職社區化、學區劃分、教學資源與學校型態調整以及學生能力銜接等問題（吳清山、高家斌，2007：17）。就上述教育制度變革等項目而言，制度層面之變革仍需家長、學校教育人員以及接受教育的主體：學生等密切合作，方可達成其預期成效。其中尤以如何落實學校生涯輔導，使學生與家長皆能體悟現今社會之多元面向，擺脫「萬般皆下品，唯有讀書高」的傳統士大夫觀念，尊重學生對其未來生涯發展所作之抉擇，堪稱為推動十二年國民基本教育中最關鍵的成敗因素之一。蕭芳華（2007：152）認為，在推動高中學區劃分議題時，應優先考量學生之個別差異與教育多元化，以獲得學生與其家長之認同。

「他山之石，可以攻錯」，世界各國在延長其國民義務教育時所遭遇的問題常有其共通處。與台灣同屬教育行政管理傾向中央集權的法國（鍾宜興，2006：462），自 1933 年將其義務教育由 12 歲提高至 16 歲，以及始自 1959 年而在 1975 年達成的「單一初級中學改革」（la réforme du collège unique）後，即全面開放高中、職之多元受教選擇權利（林貴美，1991：136；黃照耘，2007a：191）。當時法國曾遭遇與目前台灣相類似的問題：如何處理因中等教育全面

義務化所帶來的學生多元教育問題，實可提供我國借鏡。法國主要透過學校生涯輔導 (l'orientation) 之落實，充分重視學生個別差異與教育多元。此教育改革除了減少浪費國家人力資源外，更藉此提供學生適性的多元化教育以追求實質的教育機會均等。本文針對法國在中等教育學校生涯輔導之歷史回顧與現況進行分析，以提供相關人員思考台灣從事十二年國民基本教育改革工作之新向度。

## 貳、中等教育學校生涯輔導之發展背景

涂爾幹 (Émile Durkheim, 1858-1917)<sup>1</sup> 於其教育學著作《法國之教學演進》(L'évolution pédagogique en France) 一書<sup>2</sup> 詳實分析中等教育 (l'enseignement secondaire) 之意義與其教育主旨 (Durkheim, 1938/1999: 351)。就其歷史演進而言，「collège」指現今學制中之「初級中學」，但此字源自拉丁文之「collegium」，意指接受並遵守同一律令的會社團體；lycée 一字源自希臘文「lykeion」，原指古希臘運動練習的場所，與「gymnase」字義相近，亦是亞里斯多德 (Aristote, 384-322 B.C.) 教授哲學的學堂，此稱謂自法國大革命後指「高級中學」；(Buisson(Ed.), 1888: 1739)。

涂爾幹 (Durkheim, 1938/1999) 認為，若考量各行業的專業化問題，中等教育主要是為了學生日後能繼續於大學 (l'université) 就讀之預備教育，涂爾幹因此認為：

在舊政制時期 (l'Ancien Régime)<sup>3</sup> 的 Le Collège 此類教育之設立，絕非是為了馬上培育出醫生、教士、政府人員、法官、律師、教師等職業；而是為了培養具有可能成為以上各職業人員 (pour pouvoir devenir) 之預備能力而設置。(Durkheim, 1938/1999: 360)

然而在法國大革命後，法國教育制度有了新創設，達雷宏<sup>4</sup> (Talleyrand，

<sup>1</sup> 在本文中所出現的法國重要歷史人物之生卒年，主要是依據其各項著作於法國國家圖書館 (Bibliothèque Nationale de France, BNF) 所登錄的著作簡介 (la notice) 為準。

<sup>2</sup> 此一著作是由涂爾幹弟子於其逝世後編纂而成，主要內容來源則是涂爾幹自 1904 年一直到一次世界大戰爆發前，於巴黎索邦大學 (la Sorbonne) 的授課內容 (Durkheim, 1938/1999: 1)。

<sup>3</sup> 所謂舊政制時期 (l'Ancien Régime) 泛指 1789 年法國大革命前時期。

<sup>4</sup> 達雷宏其全名為 Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord (1754-1838)，原為宗教人員，大革命後離開神職而從政，成為當時重要的政治與外交家，歷任國家要職，為拿破崙之外交部長，協助拿破崙處理外交事務，後於拿破崙滑鐵盧失敗下台後對外與歐洲諸列強和平談判降低賠款，對內則主持臨時政府穩定政局，對當時動盪的法國貢獻良多。Talleyrand 是其在當時使用的姓名，也是後世對其之尊敬稱號，因此在今日各類法文學術著作中，只標明其稱號，而不用其實際全名稱謂。

1754-1838) 與恭鐸榭<sup>5</sup> (Condorcet, 1743-1794) 為教化一般中下階層平民乃創立全民教育(教化) (l'Instruction publique) 制度, 其中為 6、7 歲到 12 歲兒童廣設「初等學校」 (les écoles primaires) (黃照耘, 2008: 195; Buisson(Ed.), 1882: 1057; Condorcet, 1792: 5; Talleyrand, 1791: 26)。此新制度之創設雖使全國中下階層平民得以受教、增進國力, 但亦衍生「雙軌學制」之受教機會不均等的問題。簡言之, 當時社會之中、下階層人民只享有接受「初級教育」 (l'instruction primaire) 的權利, 「中等教育」 (l'instruction secondaire) 的受教權則保留給中上階層的學生 (黃照耘, 2007a: 185)。此問題在 1833 年的《基佐法案》 (La loi Guizot) 與 1881、1882 年實施初等教育義務化後更加劇 (黃照耘, 2008: 198, 201; Buisson(Ed.), 1888: 1704, 2132; INRP, 2008)。

另一方面, 大革命之後法國高等教育走向高度中央集權, 除廢除自中世紀既有的大學制度外, 更於 1806 年之拿破崙時期, 以「帝國大學」 (l'Université Impériale) 或之後的「法蘭西大學」 (l'Université de France) 之名組織全國各級教育, 中央政府 (l'État) 成為法國唯一合法的大學法人組織; 同時, 由於大學學院 (faculté) 之位階確定, 使在恭鐸榭計畫中的「lycée」與「collège」兩類學校逐漸定位為今日的高級中學與初級中學 (黃照耘, 2007b: 219; Buisson(Ed.), 1888: 1742; Prost, 2006: 7; Troger & Ruano-Borbalan, 2005: 17)。隨後, 高等教育之大學制度雖然在 1896 年重獲新生, 但一直到 1968 年《佛賀法案》 (La loi Faure), 由各大學諮詢理事會遴選一大學校長 (le président d'université), 但在取代 1896 年後由各大學區總長管理大學之方式前, 大學制度仍充滿高度之中央集權 (黃照耘, 2007b: 221; Boursin & Leblond, 1998: 85; Prost, 2004: 351)。此制度除直接影響高等教育發展外, 更使在大革命前已由教會主導的中等與高等教育, 在大革命後由國家直接控管教育制度後, 二者發展更形密切。

由上述可知, 中等教育在法國十九世紀中期到二十世紀初對整體學制發展而言, 中等教育扮演承先啓後的角色, 一方面承受初等教育所帶來的全民受教人口大增, 更須考量全國各受教階層之受教機會平等; 另一方面亦須配合國家高等教育之整體菁英教育, 其教育課程對時代適切性與各項教學方法的創新作出具體且必要的回應。這正是 1905 年涂爾幹之所以用《法國中等教育之演進與其角色》 (L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France) 對即將到高中作實習的準教師進行行前準備教育之課程主題。涂爾幹 (Durkheim, 1922

<sup>5</sup> 恭鐸榭其全名為 Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet (1743-1794), 於 1782 年當選榮任法蘭西學術院 (l'Académie Française) 院士。Condorcet 是其在當時使用的姓名, 也是後世對其之尊稱, 因此在今日各類法文學術著作中, 只標明其稱號, 而不用其實際全名。

/1995: 118) 語重心長地認為：法國中等教育自十九世紀中即產生極大的發展驟變，且迄至其演說時，均尚未尋得其解決之道。<sup>6</sup>因為自十九世紀中期，法國全國展開多項重要的現代化發展與建設，如：城市興建規劃、鐵路交通與各大國營企業的建立，以及海外殖民地的迅速擴張，使國力大為提升。此現象亦促使中等教育朝向多元化課程與教學改革，以因應國家在基礎工商業人才之需求。而要有效地將多元課程教學內容傳授予來自社會不同階層的學生，涂爾幹 (Durkheim, 1922/1995: 130) 認為旨在如何充分改革新「教學」(la pédagogie)，使每位受教者依據個人與家庭需要，釐清自己受教的理由。雖然涂爾幹尚未提及生涯輔導之概念，但在其相關論述中已隱約闡述中等教育必須重視與尊重學生因家庭背景不同而產生的個別差異。

事實上，自 1833 年的《基佐法案》(La loi Guizot) 實施後，中等教育就開始跳脫過去只為社會中上階層子弟受教而設之舊思維。為因應已接受初等教育之社會中下階層，如農、工、商子弟繼續升學之需求，除在中等教育所謂的「傳統一般教育」(l'enseignement classique) 中進行課程改革外 (Gréard, 1889: 1)，更自 1865 年頒定《特別中等教育法》(La loi sur l'enseignement secondaire spécial du 21 juin 1865)，確認其中技職教育 (l'enseignement technique) 的重要性。隨後，於 1919 年以《技職教育普通組織法》(La loi sur l'organisation générale de l'enseignement technique du 27 juillet 1919)，又名《阿斯地耶法案》(La loi Astier) 中，確定中等技職教育之教學組織，且於全國各主要大城市普設中下階層 (如農、工、商子弟) 就讀的各類型農工商業中等技職教育學校，以符合社會整體之發展需求。此外，也調合當時因社會不同階級所衍生雙軌學制受教權不平等之問題 (Buisson(Ed.), 1888: 1753, 1696; Mayeur, 2004: 738; Sénecat, 2004: 9; Zind, 1975a: 21)。值此之際，「生涯輔導」(l'orientation) 理念開始見於教育制度。1936 年，法國左派政府首次執政，32 歲的教育部長傑義 (Jean Zay, 1904-1944)，在 1936 年首先立法 (La loi du 9 août 1936)，將義務教育由 13 歲延長至 14 歲後，試圖於全國 200 餘所初級中學第一年的前 3 個月，實施不分科之「生涯輔導班」(les Classes d'Orientation)。此一措施雖未全面實施，但中等教育重視生涯輔導之概念已充分在教育政策中萌芽 (Delahaye, 2006: 95; EURY-DICE, 2007: 64; INRP, 2008; Zind, 1975a: 33)。

二次世界大戰後第四共和臨時政府時期，正式將生涯輔導理念全面融入教育政策制定中。1944 年時，政府首先委任物理學家隆之萬 (Paul Langevin，

<sup>6</sup>此一著作也是在涂爾幹逝世後，由其弟子 Paul Fauconnet 編纂而成，在 1922 年首度出版。

1872-1946) 主持計畫，後因其逝世，於 1946 年改由兒童與青少年心理學大師瓦隆 (Henri Wallon, 1879-1962) 主持，並在實驗與職業性向心理學與教育評鑑學創始人皮耶洪 (Henri Piéron, 1881-1964) 協助下 (Mialaret, 1956: 236)，完成強調心理學 (la psychologie) 與教學 (la pédagogie) 為基礎之重大教育改革方案，史稱「隆之萬—瓦隆計畫」 (Plan Langevin-Wallon) (Gratiot-Alphandéry, 1956: 261; Prost, 2004: 264)。對瓦隆而言，1919 年由學界首先成立「新大學會友」 (Compagnons de l'Université Nouvelle) 提出之「單一學校」 (Ecole unique) 中等教育改革 (Delahaye, 2006: 95; Zind, 1975a: 16)，此並非要將所有學校「作單一統整」 (doit être uniforme)，而是讓單一學校中等教育改革「朝向多元化」 (sera diversifiée)，以因應每位學生個別差異 (Gal, 1956: 254; Mialaret, 1960: 1493; Wallon, 1959: 437)。瓦隆建議透過教育學者與心理學家共同合作參與來完成該項改革，計畫中主張於中等教育學生選擇其未來升學或就業之「決定期」 (le cycle de détermination) 前，設立「生涯輔導期」 (le cycle d'orientation)，以落實教育多元化 (Wallon, 1959: 447)。雖然該計畫因當時政權與社會不穩定而未實現，但其原則與精神在隨後歷次教育改革皆被提出 (Fraser, 1963/1998: 109)。其中以 1989 年時任左派社會黨教育部長，並於 1997 年榮任總理的喬斯班 (Lionel Jospin, 1937-) 所制定的《教育發展導向法》 (La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989)，又稱為《喬斯班法案》 (La loi Jospin)，將該理念確實落實，且影響目前法國中等教育學校生涯輔導現況之實施 (黃照耘, 2008: 207; JORF, 1989)。

## 參、中等教育學校生涯輔導實施現況

目前法國中等教育 (Enseignement secondaire) 包含第一階段 (premier cycle) 四年制的初級中學 (collège) 與第二階段 (second cycle) 三年制的高級中學 (lycée) (MEN-MESR-DEPP, 2007a: 16)。自 1959 年義務教育期延長至 16 歲後 (Zind, 1975b: 42)，法國義務教育為 6 至 16 歲，共 11 年，依據經濟合作暨發展組織 (Organisation de Coopération et de Développement Economiques, OCDE)<sup>7</sup> 之資料，其國民有極高之就學率 (taux de scolarisation)。雖然法國義務教育結束

<sup>7</sup>「經濟合作暨發展組織」之總部設於法國巴黎，其法文全名為 Organisation de Coopération et de Développement Economiques，簡稱 OCDE。國人較熟悉其英文稱謂 Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD；OCDE 或 OECD 實皆同指此國際組織。在此一國際組織，法語與英語皆為官方用語，出版報告皆具法、英兩大語言版本，在本文中，作者為求真確說明解釋相關法國教育官方資料與概念，故主要優先參考法語版本，煩請讀者留心此一差異。

於 16 歲，但 90% 的曾受教者實際平均就學年數為 15 年，涵蓋年齡為 3-17 歲，比所有 OCDE 國家以及歐盟 19 個會員國之平均值 13 年更長 (OCDE, 2007: 302)。此一高就學率之成因，首先因為高中職業教育年限較短，而無法將義務教育提高至 16 歲以後，但中等教育自 1933 年即全面免費，因此除少數學徒學生 (les apprentis) 外，大多數學生會完成高中教育。再者，法國至今雖仍保留高中會考 (le baccalauréat)，但高中會考通過證明對一般大學 (les universités) 之入學多非必要文件，只有極少數的大學科系實施非法篩選入學；另外，只有高等學院 (les Grandes Ecoles) 實施各校競試 (le concours) 以選擇優秀學生，因此大部分高中生亦能順利接受高等教育。法國大學前 2 年學生淘汰率相當高，若無法繼續就讀的青年即在此結束其受教。最後，由於法國沒有主要高中入學考試，因此初級中學學生在通過畢業考後，會依據初中四年由學校為其進行的生涯輔導，選擇就讀高中 (三年制) 或高職 (二年制)。普通與科技高級中學 (lycées d'enseignement général et technologique) 分為三個年級，畢業後依志願參加普通類與科技類高中會考 (le baccalauréat général ou le baccalauréat technologique) 或技師證書 (brevet de technicien) 等考試。職業高級中學 (lycée professionnel) 主要提供各項職業訓練課程，學生先以 2 年時間取得「職業能力證書」(certificat d'aptitude professionnelle, CAP) 或「職業教育文憑」(brevet d'études professionnelles, BEP)。獲得職業能力證書或職業教育文憑後，可選擇立即就業或再以 2 年時間準備職業類高中會考 (baccalauréat professionnel)。另外，職業教育亦可透過建教合作方式在職業訓練中心 (Centre de formation d'apprentis, CFA)，接受專業訓練而獲得職業能力證書 (林貴美, 2003: 358)。

法國教育部於 2007 年九月公布，全國約有 5,41 萬 8,000 名中學生 (含特教學生)，分別就讀公、私立第二層級教育 (le second degré)。其中約 429 萬 5,500 名就讀公立學校，占 79.3 %。在整體中等教育，如初級中學 (78.8%)、普通與科技高級中學 (79.3%) 以及職業高級中學 (78.6%) 等，其就讀公立學校學生之比率亦接近整體之平均值；接受特殊教育學生 (Enseignement adapté du second degré, SEGPA) 更有 96.3% 學生就讀公立學校 (MEN-MESR-DEPP, 2007a: 97)。2006 年，法國政府於第二層級教育投入約 531 億歐元教育經費，比上年度成長約 0.8%，占教育總經費的 43.8%，平均每位中等教育學生獲得國家支付 8,810 歐元教育費用，其中初級中學學生平均約獲 7,960 歐元、普通與科技高級中學學生為 10,320 歐元、職業高級中學學生約 10,380 歐元 (MEN-MESR-DEPP, 2007b: 51)。依據「經濟合作暨發展組織」所提供的有關 2004 年 34 個會員國資料顯示 (OCDE, 2007: 193)，法國提供每一位初級中學學生 7,837 美元、高級

中學學生 9,883 美元，所有中等教育學生則為 8,737 美元（OCDE 平均為 7,276 美元），其支出數字均高於各國的教育支出平均值 7,276 美元。

造就現行法國中等教育生涯輔導制度之教育改革可歸納為下述三大法案（JORF, 1975, 1989, 2005）：1975 年的《教育法案》（La loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation）、1989 年的《教育發展導向法案》（La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989）與 2005 年的《學校教育前景計畫與發展導向法案》（La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École）。1975 年的法案由教育部長阿比（René Haby, 1919-2003）所制定，又稱為《阿比法案》（La loi Haby），即為完成「單一初級中學改革」（la réforme du collège unique）所立之法案。此法徹底終結行之有年的初等與中等教育平行雙軌學制，使初等（含學前）與中等教育學制成為現行垂直連貫性之學制（黃照耘，2007a：187，191）。其第 4 條例（JORF, 1975: Art. 4）即明定：所有孩童皆可進入初級中學接受中等教育，初級中學分為四個連續年級（quatre niveaux successifs），後 2 年可設置補強式教學課程（enseignements complémentaires），如由國家核准控管的職業實習（stages contrôlés par l'Etat）；而第 5 條例則確立中等教育可延長至各類型高級中學，並依其教學差異與不同高中會考（l'examen du baccalauréat），授予相對的畢業文憑（JORF, 1975: Art. 5）。至於如何實施中等教育學校生涯輔導方面，則是於 1976 年十二月之「初級中學教育組織與生涯輔導法令」（Décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges）（JORF, 1977a）與「高級中學教育組織法令」（Décret n° 76-1304 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation des formations dans les lycées）（JORF, 1977b）中規定：初級中學前 2 年為生涯輔導之「觀察階段」（le cycle d'observation），主要依據學生的能力與興趣，提供多元學科的教學課程（含技職教育）選擇；而後 2 年則為「實施生涯輔導階段」（le cycle d'orientation），在此階段學生須作出至少一項有關未來生涯發展之選擇（JORF, 1977a, Art. 2）。而高級中學則是中等教育之分流教育，共分四大類別，其中兩類受教年限為 3 年，即以取得各類高中會考通過資格（le baccalauréat）與獲取技師證書（brevet de technicien）為目的之教育；另兩類則屬技職教育，受教年限為 2 年，主要為取得職業能力證書或職業教育文憑（JORF, 1977b: Art. 2）。

相較於 1975 年之《阿比法案》重視中等教育教育制度基礎的奠定，1989 年的《教育發展導向法》則著重於確認受教者之權利。承繼隆之萬一瓦隆計畫之原則與精神，《喬斯班法案》首次在法案中開宗明義地落實推動學生生涯輔導，法案規定：

中學生與大學生依據他們的意願與能力，在家長、教師、生涯規劃輔導人員以及其他相關專業人員協助下，研擬其自己「學校、大學與就業生涯輔導計畫」（*projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle*）。相關行政人員、地方各界、公司企業與結社協會團體也都須共盡其力。（*JORF, 1989: Art.1*）

由上述規定可見該法除首次在法案中正視生涯輔導之重要性外，更完全尊重學生自我意願的立法精神，此後，學生已非過去受他人掌控的被動客體，而是對其未來充滿希望與樂觀進取的積極主動全新教育主體。教育專業人士對學生所關切的角度也從過去的支配者轉為從旁協助學生，使其尋得自我未來之道的伴隨者（*Auduc, 2005: 87*），這正是《喬斯班法案》在法國整體生涯輔導教育制度發展中受到教育改革人士器重的原因。本法案另一重要原因在於確定接受相關學校教學課程與職業內容之生涯輔導建議及提供資訊的權利，屬教育基本權利（*le droit à l'éducation*）的一部分，生涯輔導規劃最後決定權歸屬於家庭或學生（若已成年），若對其決定有任何異議，家庭或學生皆可提起上訴（*JORF, 1989: Art.8*）。

相對於 1989 年《喬斯班法案》充分尊重受教主體之權利，2005 年的《學校教育前景計畫與發展導向法案》則除重視受教權利外，亦加賦予參與教育工作人員與家長多項教育責任與義務。此法案為時任教育部長目前擔任總理的費雍（*François Fillon, 1954-*）所制定，故又稱為《費雍法案》（*La loi Fillon*）。該法案主要的立法精神在透過達到明確教育目標，如在 16 歲義務教育結束時，每位學生須達到七大項「基礎共同知識與能力」（*le socle commun de connaissances et de compétences*），以確保義務教育品質，及保障全國教育機會均等，並積極回應歐盟新制定的「終身學習基本能力」【*Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Key competences for lifelong learning)*】新教育政策與「經濟合作暨發展組織」所實施的「國際學生評量方案」（*Program for International Student Assessment, PISA*），確認法國基礎義務教育在國際之優缺（*黃照耘, 2008: 211; JORF, 2005: Art 9, 16; JORF, 2006; MENESR-DGESCO, 2006*）。《費雍法案》規定的各項生涯輔導相關新教育，皆已結合先前法案進行修正，並編入現行的《教育法典》（*Code de l'éducation*），其中法令部分（*Partie législative*）提綱契領說明現行教育方針（*Legifrance, 2008a*）；制度規章

部分 (Partie réglementaire) 則說明細部做法與詳細實施程序 (Legifrance, 2008b)。茲就現行法國中等教育在生涯輔導相關教育法規與施行細則，作下述說明：

## 一、參與生涯輔導之人員

現行法國中等教育參與生涯輔導之教育與其他專業人員共五類 (MEN, 2008a)：

(一) 導師 (Le professeur principal)：導師結合心理與生涯輔導顧問的功能，在生涯輔導課程上扮演積極角色，負責引導中學生的選擇，也是與家長互動的主要對話者。

(二) 校長 (Le chef d'établissement)：主要負責學校整體生涯輔導組織與功能的運作，是生涯輔導之關鍵人物，主持學校會議，並在每學年末做出最後有關學生升留級與升學就業相關決定 (Boursin & Leblond, 1998: 101; Mamou, 2006: 71)。

(三) 心理與生涯輔導顧問 (Les conseillers d'orientation-psychologues) 及生涯輔導與資訊中心主任 (Les directeurs de Centres d'Information et d'Orientation)：法國成立 600 個生涯輔導與資訊中心，直接隸屬國家教育、高等教育暨研究部管轄 (MEN, 2008b)，擁有教育與職業的相關文獻資源，並提供自動蒐集文獻的服務，成員包括中心主任、心理與生涯輔導顧問及行政人員。目前約有 4,500 名心理與生涯輔導顧問和中心主任，主要運用不同的技巧，輔導各中學生及投入職場與學習的青年，協助擬定生涯輔導計畫或重新再規劃 (MEN, 2008c)。中等學校一方面提供學生個別的生涯規劃，另一方面也參與教育團隊，為學校教育人員提供技術建議，逐漸成為培訓教師的專業人員，伴隨教師實施生涯輔導教育課程。心理與生涯輔導顧問由國家公開招考具有心理學學士文憑者，錄取後於中心接受 2 年給薪實習，進行實務訓練，後經國家認證取得國家心理與生涯輔導顧問證照 (Diplôme d'Etat de conseiller d'orientation-psychologue, D.E.C. O.P.)，並由高等教育暨研究部以行政法令 (l'arrêté) 公告，再於各大學區擔任正式心理與生涯輔導顧問 (EURYDICE, 2007: 114; Onisep, 1992: 49)。中心主任則組織一工作團隊，配合各級教育行政視導人員行事，共同規劃學生生涯輔導。另每個中心聘雇之相關行政人員 (les personnels administratifs des C.I.O.) 主要負責行政事務及資料整理，並彙整日益資訊化的各項網路資料，雇用人數多寡則視整個中心的重要性而決定。

(四) 負責生涯輔導與資訊的省級國家教育督學 (Les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'information et de l'orientation, I.E.N.-I.O.) : 該職務為大學區督學暨省教育總長 (Les inspecteurs d'academie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, I.A.-D.S.D.E.N.) 的技術顧問, 負責實施省級的生涯輔導學區政策, 協助推動生涯輔導與提供資訊, 並進行必要的調控 (黃照耘, 2006: 342)。

(五) 大學區生涯輔導與資訊服務處負責人 (Les chefs de service académique d'information et d'orientation) : 為大學區長的主要顧問, 負責制定大學區生涯輔導政策及生涯輔導與提供資訊服務等事宜, 是國家教育與職業資訊局的地區代表 (délégués régionaux de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions)。

## 二、籌劃生涯輔導之組織

籌劃全國生涯輔導策略的主要組織有三：

(一) 教育部生涯輔導處 (Le bureau de l'orientation) : 主要任務在對生涯輔導提出和引導、規章、程序的協調與訴訟以及學生分派職務等相關問題, 同時提供中央與地方各級教育有關生涯輔導專家鑑識工作。該單位亦監管設置於全國各地區的國家教育與職業資訊局 (Office national d'information sur les enseignements et les professions, Onisep) 及各省的行業介紹中心 (la Cité des Métiers), 並協同各地的生涯輔導與資訊中心 (Centres d'Information et d'Orientation, C.I.O.), 提供所有在學生相關生涯輔導資訊。

(二) 國家教育與職業資訊局: 該局為教育部監管的公立機構, 主要負責編訂發行各項書面資料與視聽媒材, 並管理全國各項升學與就業基本資料。國家教育與職業資訊局在各大學區皆設分處, 全國共 30 個, 負責發行具地區特色的教育與職業資訊, 同時由相關領域或中心提供 400 個行業簡介及一本統整介紹各行業的辭典。

(三) 跨部會的生涯輔導代表團 (La délégation interministérielle à l'orientation) : 為了更有效地回應年輕的受教者對於生涯輔導與職業訓練的期望, 在 2006 年 9 月 11 日頒布的新法令, 中央設置跨部會的生涯輔導代表團 (MEN, 2008d)。此團由教育部 (Ministère de l'Education)、高等教育暨研究部 (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)、與負責職業及就業輔導的權理部 (Ministère délégué à l'Emploi, au Travail et à l'Insertion professionnelle) 共同執掌。

成立該團之目的主要有二：首先使每位中學生皆可得利於未來成功的生涯輔導；其次則統整各類型的生涯輔導，以因應勞動市場的需求。跨部會生涯輔導代表團負有三大任務：為全國中學生與大學生提供目前各行業現況資訊；積極主導高中生生涯輔導教育（MEN, 2008e），以助其順利進入適合的一般或技職高等教育受教；提供學生相關就業資訊，使之順利投身就業市場。另外，該團於政府各部門設立服務機構，且每年須向總理進行年度任務報告。2007年三月27日，該團代表 Pierre Lunel 教授已向國家教育部以及就業與高等教育代表部長提出《國家生涯輔導與就業訓練方案》（Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle），其中由教育體系及就業輔導全體人員共同制定生涯輔導，使青年能在學習中更有效地升學或成功就業（Lunel, 2007; MEN, 2008f）。

### 三、實施生涯輔導之程序

現行生涯輔導實施主要依據中等教育之不同教學階段，由初中生至高中生，根據其意願與能力，經由和各參與生涯輔導人員諮商引導後，依其個別差異擬訂計畫。依循 1975 年《阿比法案》，初級中學分四個年級：即高中會考前的第 6 年（Sixième）、第 5 年（Cinquième）、第 4 年（Quatrième）、第 3 年（Troisième）；其中後 2 年除了共同課程（enseignement commun）外，可加入補強式教學課程（enseignements complémentaires），如由國家核准控管的職業實習（stages contrôlés par l'Etat）（JORF, 1975: Art. 4; Legifrance, 2008a: Article L332-3）。差異之處在於初級中學依據實施生涯輔導之程序，將 4 個年級再劃分為三大階段（Legifrance, 2008b, Article D332-3）：

（一）調適階段（Le cycle d'adaptation）：即第 6 年，主要用以鞏固初等教育所有的基礎學習能力，並介紹啟發學生中等教育的各學科。

（二）中階段（Le cycle central）：即第 5 年與第 4 年，此一階段主要藉由多元化教學加深與擴展學生的知識與技能，使其能獲得自我組織之相關能力。

（三）生涯輔導階段（Le cycle d'orientation）：即第 3 年，使學生擁有更充分完整的能力，以利其在結束初級中學後順利選擇進入一般、科技或職業等不同類型的高中教育。

雖然 2005 年《費雍法案》實施後，政府為確實檢視初級中學學生在其畢業時，是否已具該有之「基礎共同知識與能力」（le socle commun de connaissances et de compétences），將過去較不重視的「初級中學畢業證書」（Brevet des collèges）升級為「國家證書文憑」（Diplôme national du brevet），其地位等同

於高級中學。其又分初級中學 (collège)、科技 (technologique)、職業 (professionnelle) 三大類別 (trois séries) (JORF, 2008)；但該文憑並不能決定學生應上何種類型的高級中學，一切選擇考量仍在於初級中學第 3 年，由相關人員及學生共同參與擬定之生涯輔導計畫所作的生涯規劃決定為主。足見在法國生涯輔導於後期中等教育之分科分流所扮演的積極角色 (EURYDICE, 2007: 112; MEN, 2008g)。

進入高級中學後，高級中學共分三個年級：即高中會考前的第 2 年 (la Seconde)、第 1 年 (la Première) 及結業年 (la Terminale)；其中以 2 年時間取得「職業教育文憑」 (brevet d'études professionnelles, BEP) 的高級中學教育只有第 2 年與結業年；而為取得職業類高中會考 (baccalauréat professionnel) 的高級中學教育則只有第 1 年與結業年。主要原因為法國在技職中等教育方面，學生可先決定以二年時間取得「職業能力證書」或「職業教育文憑」 (Bouyx, 2006: 115)。獲得職業教育文憑後再行決定，以 2 年時間教育準備獲得位階更高的技職教育文憑，即職業類高中會考 (baccalauréat professionnel)；或再度進入科技高級中學的「調適第一年」 (la première d'adaptation) 後，再同樣以 2 年時間準備以獲得更高位階的科技高中會考文憑 (Legifrance, 2008b: Article D332-2; MEN-MESR-DEPP, 2007a: 17)。

若以三年制的一般與科技高級中學為例，其 3 年教育依生涯發展的需要，可劃分為兩大階段 (Dutertre, 2006: 107; Legifrance, 2008b: Article D333-2)：

(一) 決定階段 (Le cycle de détermination)：即高中會考前的第 2 年。(二) 結業階段 (Le cycle terminal)：即第 1 年與結業年。

初級中學與高級中學之升學或就業生涯輔導由各校校長主持的「班級諮詢委員會」 (conseil de classe) 所決定，諮詢委員會的組成包含：所有授課教師、2 位家長代表、2 位學生代表、教育主要輔導顧問 (le conseiller principal d'éducation)、負責學生個案輔導的心理與生涯輔導顧問、校醫、社服員 (l'assistant de service social)、學校護士 (Legifrance, 2008b: Article R421-50)。諮詢委員會每年開 3 次會，導師為生涯輔導的協調人，負責學校人員與家長間之溝通 (Legifrance, 2008b: Article R421-51)。

整體生涯輔導工作之執行，全有賴充分的事前資訊準備與對學生發展進行持續性觀察，其家長和各教育人員的對話，皆應列入整體考量。而在生涯輔導教育的實施方面，主要須讓學生充分發展潛力與重視男女兩性升學及就業的平等。學生應不再是被動的接受者，而是主動思考後進行選擇。力求透過全面性

教育，以助其更認識自我，協助學生自律與人格發展，並且制定其計畫。學生自己逐漸變成其生涯輔導的主角，再來才是家庭、教師與其他教育人員。

## 肆、法國中等學校生涯輔導對我國之啓示

現行法國中等學校生涯輔導之實施，就歷史發展角度而言，因初等與中等教育平行的雙軌學制行之有年，因此傳統上並無明顯的分界。制度上雖歷經多次教育改革，才造就出目前初等與中等教育垂直無升學篩選考試的連貫性學制；但另一方面，中等教育仍以準備高中會考為要務，採倒數方式標明各年級之稱謂（林貴美，1991：137），足見二者在教育目標存在一致的連貫性。

1945年瓦隆主講「大學改革」（La réforme de l'Université），即以國際比較方式探析法國與南美洲巴西在教育制度發展之差異：相較於巴西仍在為建立完整中等教育制度而努力時，法國即已具良好根基。與如巴西或台灣之新興國家相比，首先均由初等教育發軔，再發展中等教育之方式來看，法國正好相反。就其教育制度主要發展而言，則是由初等教育朝上與中等教育向下，二者雙向逐漸融為一體，以調合平民與貴族社會差異之教育制度發展（Wallon, 1959: 433）。雖然法國中等教育的歷史發展與我國大不相同，然而我國於2009年全面實施十二年國民基本教育後，國小與初級中學、高級中學亦呈垂直無升學篩選考試的連貫性學制，法國的經驗正可提供我國參考（黃照耘，2007a：205）。

目前台灣由於高中入學主要仍以基測為主，因此國中階段並未像法國一樣提供積極有效的定向生涯輔導，以升學為導向的教育一直主導著親師生，似乎也內化成整個社會的價值觀。而高中階段專為職業培訓的高級職業學校，校數由八十七學年度的201校降為九十六學年度的156校，學生數也由493,055人銳減至339,497人，10年來急速萎縮（教育部，2007b）。另外，高等技職教育升學機會卻又迅速擴增，造成多數高職學生畢業後選擇繼續升學，自八十七至九十三學年度，學生升學率不斷攀升，由24.76%已躍升至66.61%，就業人數則不斷下降，由42.57%下降至21.36%，使職業學校學生延緩就業的比例增高，而其培育基層技術人力的定位也備受挑戰，技職高中亦被界定成為「終結教育」（王麗雲、甄曉蘭，2008：9；教育部中教司，2007）。

未來十二年國民基本教育正式實施後，台灣將面對再重視中等技職教育的趨勢。在分工愈來愈專業化的今日，像法國一樣，及早由初級中學階段起，即

對青少年進行定向的生涯輔導（黃瑛琪、戴嘉南、張高賓、連廷嘉，2005；曾煥琪，2005），進而對接受技職教育的國中生提供基礎的職業訓練，以培育未來優秀的技職高中教育人才。另外，師資部分也可仿效法國講求專業化，培育其他類別技職教師，例如：技術教師資格考（Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique，CAPET）與高職一年級教師資格考（Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel 2<sup>ème</sup> grade，CAPLP2）等（駐法文化組，2007），這些建議皆可以提供相關人員推動中等教育之參考。唯有破除文憑萬歲的刻板印象，才能讓普通與技職教育平行，而生涯輔導亦非單是一項課程（台中教育局，2008），必須如同法國一般動用親、師、專業人士等整個工作團隊致力推展與協助輔導，從國家、部會、省、大學區到學校及親師個人等，均投身於協助學生完成其自我定向的生涯輔導，使青年儘早認識自己，釐清自己的性向，才能接受合乎自己興趣或專長的職業訓練，培養一技之長，現階段我國高中於此方面仍須多加強（李然堯，2006；教育部，2008；黃瑛琪、連廷嘉、鄭承昌，2006）。欲達成此一新教育目標，勢必先提高我國中等教育經費。

相較於世界主要國家或日本、韓國，我國高中職的生均經費仍過低（許添明、何宣甫，2008：93）。雖然台灣現階段中等教育發展在國情與社會文化差異下，實難全面效法其他國家單一模式，進行教育改革（周恩文、張嘉育、張炳煌，2008：85），但如何避免產生我國中學生一味地追求文憑而延緩就業的現象，進一步提升中等學校的教育品質，培育出學有專精且頗具素質的高中職學生，使其各依所長繼續升學或投身就業市場，以增強國家的基礎競爭力，在此方面法國似乎已較有所成，可堪借鏡，眾多未來的教育期望，實待台灣教育改革人士多作努力，以達成目標。

## 參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭（2008，4月）。台灣普通高中教育政策的回顧與展望。載於國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心舉辦之「台灣高中教育政策之檢討與展望專題研討會論文集」（頁7-41），台北市。
- 台中教育局（2008）。普通高級中學選修科目「生涯規劃」課程綱要。2008年4月26日，取自 <http://140.116.223.225/98course/07/23-career.pdf>
- 李然堯（2006）。我國後期中等教育分流機制與生涯輔導之檢討。中等教育，

- 57 (6), 4-22。
- 林貴美 (1991)。法國教育制度。台北市：國立編譯館。
- 林貴美 (2003)。法國教育制度。載於王家通 (主編)，**各國教育制度** (頁 337-403)。台北市：師大書苑。
- 吳清山、高家斌 (2007)。台灣中等教育改革分析：1994-2007 年。**教育資料集刊**，34，1-24。
- 周愚文、張嘉育、張炳煌 (2008，4 月)。「橘逾淮而為枳？」影響我國綜合高中政策規劃與實施之社會文化因素分析。載於國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心舉辦之「台灣高中教育政策之檢討與展望專題研討會論文集」(頁 67-88)，台北市。
- 教育部 (2007a)。台灣推動十二年國民基本教育文件—國民的權利，國家的義務。**教育資料集刊**，33，295-300。
- 教育部 (2007b)。高職概況表 (87-96 學年度)。2008 年 4 月 26 日，取自 [http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=8869](http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869)
- 教育部 (2008)。十二年國民基本教育實施計畫子計畫 10「學生生涯規劃與輔導」方案 10-1「國中與高中職學生生涯輔導實施方案」。2008 年 4 月 26 日，取自 [http://epaper.edu.tw/12edu/news\\_detail.php?code=01&sn=334](http://epaper.edu.tw/12edu/news_detail.php?code=01&sn=334)
- 教育部中教司 (2007)。高職優質化方案與實施計畫。2008 年 4 月 26 日，取自 [http://epaper.edu.tw/12edu/news\\_detail.php?code=02&sn=212](http://epaper.edu.tw/12edu/news_detail.php?code=02&sn=212)
- 許添明、何宣甫 (2008，4 月)。哭窮或窮哭—論我國高級中等教育財政現況及其政策。載於國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心舉辦之「台灣高中教育政策之檢討與展望專題研討會論文集」(頁 89-104)，台北市。
- 黃照耘 (2006)。法國教育行政。載於江芳盛、鍾宜興 (主編)，**各國教育行政制度比較** (頁 301-354)。台北市：五南。
- 黃照耘 (2007a)。法國中等教育改革分析。**教育資料集刊**，34，179-212。
- 黃照耘 (2007b)。法國高等教育制度演進與當前改革分析。**教育資料集刊**，35，213-238。
- 黃照耘 (2008)。法國初等與學前教育制度銜接之歷史回顧與現況分析。**教育資料集刊**，37，191-223。
- 黃瑛琪、戴嘉南、張高賓、連廷嘉 (2005)。台灣青少年生涯團體諮商效果之整合分析研究。**諮商輔導學報**，12，71-100。
- 黃瑛琪、連廷嘉、鄭承昌 (2006)。生涯輔導課程方案對高三學生生涯自我效

- 能及生涯定向之效果研究。《諮商輔導學報》，14，36-63。
- 曾煥琪（2005）。南部地區國中學生對生涯發展教育課程學習態度與學習滿意度相關之研究。國立彰化師範大學工業教育教學研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 駐法文化組（2007）。中小學教師資格。2008年4月26日，取自 <http://www.edutaiwan-france.org/scbrtf/edufrance/enseignant>
- 鍾宜興（2006）。比較與結論。載於江芳盛、鍾宜興（主編），各國教育行政制度比較（頁459-503）。台北市：五南。
- 蕭芳華（2007）。加拿大安大略省高級中等教育學區劃分政策之分析。《教育資料集刊》，34，137-154。
- Auduc, J.-L. (2005). *Guide pratique: Le système éducatif*. Paris: Hachette Education.
- Boursin, J.- L. & Leblond, F. (1998). *L'administration de l'Education nationale*. Paris: PUF.
- Bouyx, B.(2006). La formation professionnelle initiale: le parent pauvre? In. B. Toulemonde (Ed.), *Les notices: Le système éducatif en France* (pp. 114-120). Paris: La documentation Française/Cned.
- Buisson, F. (Ed.)(1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1er Partie. Tome Premier. Paris: Hachette.
- Buisson, F. (Ed.)(1888). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1er Partie. Tome Second. Paris: Hachette. Récupéré le 3 janvier, 2008, from <http://gallica.bnf.fr>
- Condorcet (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique: présentés à l'Assemblée nationale, les 20 et 21 avril 1792 au nom du Comité d'instruction publique*. Paris: Imprimerie Nationale. Récupéré le 3 janvier, 2008, from <http://gallica.bnf.fr>
- Delahaye, J.- P.(2006). Le collège : une construction inachevée. In. B. Toulemonde (Ed.), *Les notices: Le système éducatif en France* (pp. 94-103). Paris: La documentation Française/Cned.
- Durkheim, E. (1922/1995). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1938/1999). *L' évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Dutertre, A. (2006). Le lycée: entre massification et élitisme. In. B. Toulemonde (Ed.), *Les notices: Le système éducatif en France* (pp. 105-111). Paris: La documentation

- Française/Cned.
- EURYDICE (2007). *Organisation du système éducatif en France 2006/07*. Bruxelles: EURYDICE. Récupéré le 22 janvier, 2008, from [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/FR\\_FR.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_FR.pdf)
- Fraser, W. R. (1963/1998). *Education and society in modern France*. London: Routledge.
- Gal, R. (1956). L'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. In M. Debesse (Ed.), *Cahiers de pédagogie moderne: Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence* (pp. 251-259). Paris: Bourrelie.
- Gratiot-Alphandéry, H. (1956). Les psychologues scolaires. In M. Debesse (Ed.), *Cahiers de pédagogie moderne: Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence* (pp. 260-266). Paris: Bourrelie.
- Gréard, O. (1889). *Éducation et instruction: Enseignement secondaire*. Paris: Hachette.
- INRP (2008). *Liste chronologique des ministres chargés de l'Éducation nationale et de leurs différentes appellations*. Récupéré le 20 janvier, 2008, from <http://www.inrp.fr/she/ministres.htm#liste>
- JORF (1975). *Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation*. JORF (Journal Officiel de la République Française) du 12 juillet 1975. Récupéré le 28 avril, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- JORF (1977a). *Décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges*. JORF (Journal Officiel de la République Française) du 4 janvier 1977. Récupéré le 18 janvier, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- JORF (1977b). *Décret n° 76-1304 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation des formations dans les lycées*. JORF (Journal Officiel de la République Française) du 4 janvier 1977. Récupéré le 18 janvier, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- JORF (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989)*. JORF (Journal Officiel de la République Française) du 14 juillet 1989. Récupéré le 18 janvier, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- JORF (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. JORF (Journal Officiel de la République Française) du 24 avril 2005. Récupéré le 22 janvier, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- JORF (2006). *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de*

- connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*. JORF (Journal Officiel de la République Française) du 26 juillet 2006. Récupéré le 27 janvier, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- JORF (2008). *Décret n° 2008-124 du 11 février 2008 relatif au diplôme national du brevet et modifiant le code de l'éducation*. JORF (Journal Officiel de la République Française) du 13 février 2008. Récupéré le 27 avril, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- Legifrance (2008a). *Code de l'éducation , Partie législative, Dernière modification du texte le 05 avril 2008 - Document généré le 25 avril 2008*. Récupéré le 28 avril, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr>
- Legifrance (2008b). *Code de l'éducation , Partie réglementaire, Dernière modification du texte le 05 avril 2008 - Document généré le 25 avril 2008*. Récupéré le 28 avril, 2008, from <http://www.legifrance.gouv.fr>
- Lunel, P. (2007). *Schema national de l'orientation et de l'insertion professionnelle: Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*. Paris: Délégation interministérielle à l'orientation. Récupéré le 13 avril, 2008, from <http://media.education.gouv.fr/file/84/2/4842.pdf>
- Mamou, G. (2006). Les chefs d'établissement du second degré. In B. Toulemonde (Ed.), *Les notices: Le système éducatif en France* (pp. 64-73). Paris: La documentation Française/Cned.
- Mayeur, F. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome III De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*. Paris: Perrin.
- MEN (2008a). *Acteurs de l'orientation*. MEN(Ministère de l' Education Nationale). Récupéré le 29 avril, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid158/acteurs-de-l-orientation.htm>
- MEN (2008b). *Lieux d'information de l'orientation*. MEN(Ministère de l'Education Nationale). Récupéré le 29 avril, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid160/lieux-d-information.html>
- MEN (2008c). *Procédures d'orientation*. MEN(Ministère de l' Education Nationale). Récupéré le 29 avril, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid159/procedures-d-orientation.html>
- MEN (2008d). *Délégation interministérielle à l'orientation*. MEN (Ministère de

- l'Education Nationale). Récupéré le 29 avril, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid4008/delegation-interministerielle-a-l-orientation.html>
- MEN (2008e). *Éducation à l'orientation*. MEN(Ministère de l'Education Nationale). Récupéré le 29 avril, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid188/education-a-l-orientation.html>
- MEN (2008f). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*. MEN (Ministère de l'Education Nationale). Récupéré le 29 avril, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid4851/schema-national.html>
- MEN (2008g). *Diplôme national du brevet*. MEN(Ministère de l'Education Nationale). Récupéré le 29 avril, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/cid2619/diplome-national-du-brevet.html>
- MENESR-DGESCO (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris: MEN-DGESCO(Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche-Direction Générale de l'Enseignement Scolaire). Récupéré le 27 janvier, 2008, from <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- MEN-MESR-DEPP (2007a). *Repères et référence statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: MEN-MESR-DEPP(Ministère de l'Education Nationale- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de Recherche - Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance).
- MEN-MESR-DEPP (2007b). *L'état de l'Ecole: de la maternelle à l'enseignement supérieur*. Paris: MEN-MESR-DEPP(Ministère de l'Education Nationale- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de Recherche-Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance). Récupéré le 25 janvier, 2008, from <http://media.education.gouv.fr/file/05/5/7055.pdf>
- Mialaret, G. (1956). La mesure en psycho- pédagogie. In M. Debesse (Ed.), *Cahiers de pédagogie moderne: Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence* (pp. 236-250). Paris: Bourrellet.
- Mialaret, G. (1960). Les applications de la psychologie au domaine scolaire. In H. Piéron (Ed.), *Traité de psychologie appliquée, Tome III* (pp.1467-1531). Paris: PUF.
- OCDE (2007). *Regards sur l'éducation 2007, les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE. Récupéré le 25 janvier, 2008, from <http://oberon.sourceoecd.org>

- Onisep (1992). *Avenirs-Les métiers auprès des enfants*, N°434-435. Paris: Onisep(Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions).
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome IV L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris: Perrin.
- Prost, A. (2006). L'histoire du système éducatif français. In B. Toulemonde (Ed.), *Les notices: Le système éducatif en France* (pp. 7-12). Paris: La documentation Française/Cned.
- Sénécat, J. (2004). Historique de l'orientation scolaire et professionnelle en France. In Ministère de l'Éducation nationale- Direction générale de l'Enseignement scolaire (Ed.), *Rencontre de la DESCO - L'orientation en Europe : des approches différentes pour une question commune* (pp. 9-19). Récupéré le 22 avril, 2008, from [http://eduscol.education.fr/D0122/orientation02\\_04\\_04.pdf](http://eduscol.education.fr/D0122/orientation02_04_04.pdf)
- Talleyrand (1791). *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de Constitution à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791*. Paris: Imprimerie Nationale. Récupéré le 21 juillet, 2007, from <http://gallica.bnf.fr>
- Troger, V. & Ruano-Borbalan, J. -Cl. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris: PUF.
- Wallon, H. (1959). Le réforme de l'Université. *Enfance*, 3-4, 433-449.
- Zind, P. (1975a). De l'enseignement de classe à l'enseignement de degré(1918-1958). In G. Avanzini (Ed.), *La pédagogie au 20e siècle* (pp. 13-38). Toulouse: Privat.
- Zind, P. (1975b). Une certaine Ecole unique (1959-1973). In G. Avanzini (Ed.), *La pédagogie au 20e siècle* (pp. 39-57). Toulouse: Privat.

# 德國中等學校評鑑制度之研究—— 以黑森邦中等教育 第一階段學校為例

林聰敏\* 陳國瑤\*\*

## 摘要

由於德國中等教育第一階段的學生在 2000 及 2003 年在國際學生評量方案表現僅居中等程度，使得德國各界認知到德國教育並未達到應有的學校品質，因而出現檢討聲浪。因此在學校政策方面，各邦文化部長常設會議強調應增加學校的責任，賦予學校更多自主權限，擴大校長、教師、學生、家長、其他外部人士的參與權利，且建構一權責相應的學校評鑑架構也有其必要性。本文以內容分析法進行研究，一方面說明德國學校評鑑的基本概念，分析當前德國學校評鑑制度發展現況；另一方面簡要探討黑森邦中等教育第一階段學校評鑑制度發展及其實施方式，明瞭德國兼採質性與量性的學校評鑑方法、目標協議的回饋方法來確立學校教學與學習之品質、其實踐之特色，以供我國教育評鑑施行之參考。

**關鍵詞：**學校品質、學校評鑑、德國黑森邦學校評鑑制度

---

\* 林聰敏，東吳大學德國文化學系教授

\*\* 陳國瑤，高雄市屏山國小教師

電子郵件：tmlin@scu.edu.tw；claudia4728@gmail.com

來稿日期：2008 年 4 月 16 日；修訂日期 2008 年 5 月 19 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

## A Study of German School Evaluation System: The Case of the State Hessen

Tsong-Minn Lin\* Kuo-Yao Chen\*\*

### Abstract

After the reunification, German education has to face with numerous challenges from globalization and the new emerging European Union. The mediocrity of German students of secondary school level assessed by the Program for International Student Assessment (PISA) in 2000 and 2003 forced Germany to embark on a radical reform of education. The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the federation (KMK) adopted a new policy of co-education: full responsibility of school administrations, strong and close participation of all concerned persons such as principals, teachers, students, and moreover, parents and concerned individuals in the communities. Furthermore, they introduced an evaluation system and mechanics. This paper takes the evaluation system of the State Hessen as a case of study. It consists of three main parts: the first analyzes the fundamental principles of German school evaluation, its historical development, and its current practices. The second part studies in detail the School Evaluation System of the State Hessen, digging into its historical evolution and practices to see how German school evaluation, by adopting qualitative and quantitative methods, could obtain optimized objectives through frequent inputs. Such features serve as a valuable reference for improvement of Taiwan's educational evaluation.

**Keywords:** quality of schools, school evaluation system, evaluation system of German State Hessen

---

\* Tsong-Minn Lin, Professor, Institute of German Language and Culture, Soochow University

\*\* Kuo-Yao Chen, Teacher, Ping-Shan Primary School of Kaoshiung City

E-mail: tmlin@scu.edu.tw; claudia4728@gmail.com

Manuscript received: April 16, 2008; Modified: May 19, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、前言

德國在歷經兩德統一、全球化及歐盟組織深化等影響下，學校教育亦面臨諸多挑戰（Foders & Reuter, 2000）。由於德國為聯邦制的國家，各邦雖透過各邦文化部長常設會議（Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland，下文簡稱 KMK）協議各種教育政策，但因德國基本法保障各邦有其獨立的文化自主權（Kulturhoheit），所以各邦教育政策實行有其不盡相同的結果。在學校政策方面，KMK 強調應該增加學校的責任，賦予學校更多的自主權（Autonomie），擴大校長、教師、學生、家長、行政人員的參與權，在這個前提下建構一評鑑學校架構的機制遂有其必要性（KMK, 2007）。此種權責相應的概念，德國學校評鑑架構的精神、內涵、意義等都是值得深入探討的議題。

德國雖自 1960 代起已有學校改革的呼聲，其中教育學者皮希特（Georg Picht, 1913-1982）<sup>1</sup> 明確指出當時德國教育質與量在國際比較中居於劣勢，而其「教育困境即經濟困境」的呼籲所引發的教育改革需求及其理念亦成為學校改革過程中教育政策的指標。此外，KMK 曾於 1997 年達成決議，在國際比較的脈絡下對傳統的多軌學校制度<sup>2</sup> 進行研究，以確保德國教育之品質。不過這項決議宣示性的成份大於實質的意義，因為德國學生在 2000 年與 2003 年參與國際學生評量方案（Program for International Student Assessment, PISA）之表現只居中等程度，德國學校教育在國際數學能力測試（Third International Mathematics and Science Study, TIMSS）與 PISA 等測驗結果均顯示缺乏競爭力。

前述各項國際學力測驗結果對二十一世紀的德國學校教育產生衝擊，德國各界因而產生了德國教育並未達到應有品質的認知，由於各項國際測驗皆具有週期性，因此，對於德國學校教育進行定期性、系統性的評鑑乃成為當前德國教育研究重要課題之一。

為確保學校教育之品質，德國聯邦教育與研究部、KMK 於 2003 年進一步規定中等教育第一階段<sup>3</sup> 畢業學生應具有國家訂定之「教育標準」<sup>4</sup>（Vereinbarung

<sup>1</sup> 喬治·皮希特為德國教育學者，1964 年發表《德國的教育災難》一書，書中以許多具體的數據為例，清楚指出當時德國教育質與量在國際比較中的劣勢，而其「教育困境即經濟困境」的呼籲引發了教育革新需求與方向的反省。

<sup>2</sup> 德國主流中等教育第一階段之學校大致包含文理中學、實科中學、主幹學校（傳統之三軌學制）與改革之綜合中學。

<sup>3</sup> 係指德國銜接四年制小學之五至十年級學校，等同台灣之國民中等學校。

<sup>4</sup> 如：中等教育第一階段學校之德語、數學及第一外語（英語/法語）等課程之畢業教育標準。

über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss) (KMK, 2003)。這類針對基礎與中等學校教育改革的理念在德國逐漸付諸行動，其中值得注意的是位居德國金融及交通中心的黑森邦，許多德國重要大型企業於此設址，為提升企業競爭力，應習於以各種國際性標準評鑑方式進行品質管理，黑森邦政府即以此品質管理概念訂定具通則性之學校評鑑制度，並應用於該邦之普通中、小學制度的階段。可以確定的是國際性的學力測驗確實改變了整個德國的教育政策，而新的教育政策施行方式為評鑑、比較、評估、改變、再評鑑；以學校評鑑為例，各階段學校的成就均須藉由評鑑達到確認品質之目的。

本文以內容分析法進行研究，先說明德國學校評鑑的基本概念，分析當前德國學校評鑑制度發展現況；再簡要探討黑森邦中等教育第一階段學校評鑑制度發展及實施方式，明瞭德國兼採質性與量性的學校評鑑方法、目標協議的回饋方法來確立學校教學與學習之品質、其實踐之特色，提供我國實施教育評鑑施行之參考。

## 貳、德國學校評鑑的基本概念

為促進學校教育品質的改善，德國的學校視導自 1950 年後經歷兩次大改革，先是透過法律及公告訂定規則，再是 1970 及 1980 年代學校發展個別主題的浪潮。但德國也在八〇年代中期發現，這些改革的狀況並未如政經界的預期，因此成就「新形式學校視導—即學校評鑑」的基礎，並加速其發展 (Institut für Qualitätsentwicklung, 2006b)。

1990 年起，歐洲國家對於教育政策議題的討論係以歐盟發展為基礎架構，並以歐盟成立的理念為主要的思想指導。同時，歐洲在教育組織及思潮變革方向，逐漸從「輸入導向控制」(input-orientierte Steuerung)<sup>5</sup>轉為「輸出導向控制」(output-orientierte Steuerung)；<sup>6</sup>許多國家如荷蘭、丹麥、英國等國的教育政策與教育管理即朝向此一方向進行教育模式的規劃研究。荷蘭學校評鑑學者 T. M. E. Liket (1993) 並提出「自由與責任」的概念。此種新的教育管理特徵有二：一為分權，二為教育事業劃歸為地方主管。

九〇年代中期德語區國家針對「自主」進行熱烈討論，直至九〇年代末期塵埃落定。「自主」一方面與教育品質發展及財務概念做密切聯結；另一方面，

<sup>5</sup> 以教師課堂教學為主。

<sup>6</sup> 以學生學習成果為主。

瑞士、奧地利等國也追隨上述諸國的教育模式，即在學校教育給予更多自由與責任。相對地，一個好的教育系統的品質及品質保證思維也隨之而來。法國、英國、荷蘭、瑞典、瑞士等國嘗試以國家的檢測系統對其教育體系進行年度的監控（monitoring）。

對於學校教育的品質發展及評鑑投入應以國家級「品質與評鑑政策」之確立為優先，因此，歐洲各國教育政策對於品質問題的解決方式是：宏觀面以國際性教育檢測系統進行評比；微觀面則要求對各國的教育領域進行自我評鑑（Kotthoff & Böttcher, 2007）。

德國學者 Becker（1998）認為評鑑是一項學校內部主動或由校外引起的「規範管理程序」，由校內教師或校外專家進行評估，且須符合各級學校適用的綜合性方針。Büeler（2000）提出，評鑑雖增加教師工作負擔，亦針對教師教學工作進行驗證的要求，但評鑑也應是一項對學校教學、學校教育及支持學校管理的共同機會，惟評鑑需顧及教師意願。Ackermann（2003）指出評鑑是為達到教育目的及成果的「自動化」品質發展工具。Maritzen（2006）定義學校評鑑是「負責將個別學校呈現於眾的程序機制」；另外，德國學者 Schönig（2007）進一步指出，評鑑（valere）一詞在拉丁語中表示「強壯」（stark sein）之意，引伸為查明價值、事實情況之評估，運用在學校教育事業方面則十分複雜，如學校效能評鑑、教學品質評鑑、全體教師、同儕合作、校長領導能力、校園生活、家長參與等亦是評鑑個別學校的教育品質及各區學校的校長能力。

評鑑是以公正、透明化和可控制之變因的考核措施為前提，期能符合客觀、可靠、有效的科學標準。雖有些邦政府自 1996 年起開始給予個別學校解釋的義務或要求各校提出客觀效能證明<sup>7</sup>—即學校得自行透過校內計畫、工作概念及教育性概念、資源及支持系統而提升品質，但 PISA 及 PISA-E<sup>8</sup> 測驗清楚表示，德國無論是在國際間的評比或各邦間的評比，均未能符合測量概念之目的（Schnell, 2007）。

長久以來，德國堅信其傳統「科層體制理論」<sup>9</sup>的概念，學校也在此前提下

<sup>7</sup> 學校應享有對其教育工作「自主」和負責，此種呼聲自九〇年代初期展開。不萊梅市（Bremen）在 1992 年率先將學校計畫、學校評鑑明列於其學校法之中；之後曾在有限的資源下進行短期試驗，但由於審議單位及評鑑單位出現不一致的意見，及後續引發學校對之缺乏共識而停擺。

<sup>8</sup> PISA-E（PISA-Erweiterung）是以原有 PISA 研究中進行兩方面的擴充：第一是擴充測驗的內容，試題的發展與德國學校課程的內容更具密切的相關性；第二是擴大受測樣本的選取，由原先抽樣 5,000 名學生的設計，擴充為抽樣 50,000 名學生的設計，使得每個邦及每個學校類型都有足夠的樣本接受測驗。

<sup>9</sup> 起源於德國社會學家韋伯（Max Weber, 1864-1920）所提之「科層體制」（Bürokratie），此理論提供有關組織結構的研究基礎。在教育組織裡，科層理論應該是較能符合實際學校的運作，其有以下六項特徵：職位分類分層、權力階層的存在、法定責任的訂定、紀錄檔案的建立、理性關係的建立、薪水制度。科層組織裡因為法定權威的存在，其最大利益在於能求得團體的最大效率。就屬於公共財的學校而言，則是在一定預算內，使教師的滿足感與學生的學習成果達到極大值。理論上如能愈理性的處理事情，愈能達最高的效率，但在學校裡，長期使用同一教材教學的教師，是很難在教學中得到樂趣，不自我進修可能會產生教學倦怠感。學校的主事者若一切理性辦事，毫無人情味，則會衍生出許多的後遺症。薪水制度僵化則會造成年資比成就更重要的加薪或升級制度，會因而降低工作動機。因此科層化組織僵硬到某一程度，下屬即會組成非正式團體，試圖與正式組織對抗，而造成團體產出效率的減少。

因應發展出「態度產生結構」，可見真正的品質管控並不存在。為符合歐盟里斯本協定（Lissaboner Abkommen）之「透過教育品質法治化的學校教育，發展具有世界競爭力的歐洲經濟」的中心目標，德國加速推動教育改革，如：取消對學校的監控，擴展學校的選擇空間，讓學校實際產生的效能可得到驗證，因而顯示更多的自由意味更多的報告義務。

評鑑屬改革之一部分，成功的評鑑及學校教育發展是藉由開誠佈公的溝通、緊密的合作、使得問題較容易解決、提高工作滿意度及增加學校的認同（Kempfert & Rolff, 2005）。學校評鑑可依其類型特徵分為內部評鑑與外部評鑑。內部評鑑係透過學校成員以訂定之評鑑工具，參與自我反省與自我確認以達到內部的品質保證；外部評鑑乃是由校外之團體或小組執行的評鑑活動，並由政府、督學甄審或訪評小組及畢業生之雇主執行之。

德國的學校評鑑乃屬於外部評鑑並結合傳統的學校視導（Schulaufsicht）。德國的初次學校視導係以受評學校提供之資料與報告為主，而在進行第二、三次的學校視導重點將擺在受視察者的專業性及學校該有的永續發展上。透過第二、三次的視察後，視察者對學校已瞭若指掌。德國學校系統中，學校視導的二項重要功能分別是：讓所有學校能達到基本品質的保證、學校視導對學校進行持續性的改善具有催化作用（Institut für Qualitätsentwicklung, 2006b）。

## 參、德國學校評鑑制度發展現況

自二十世紀三〇及四〇年代起，德國學校的改革是透過法令及公告而執行的；七〇年代起，德國即開始密集討論教育階段的評鑑問題；但直至近十年來，評鑑問題才如雨後春筍地受到大量的討論，其問題之探究多圍繞在學校教育是否達成其目標（成效）、教育體系之資源投入是否合理分配（效率）。

鑑於教育界為了對日益增加學校自主及教學自主之教育結果提出證明，因此，對教育措施及教育體系的品質應加以驗證，建立教育實務及教育事業管理的模式，以確保教育資源分配，使教育事業達到理想之期望。對於學校教育的品質保證及管理的討論，一方面在於學校自主應附帶品質改善，另一方面則是德國開始參與的評估計畫，因德國在 1997 年參與國際性比較測驗如 TIMSS 之前，德國缺乏此種比較研究專門領域的討論。自此之後，教育政策及公眾的注意力移向須定期對學生的學習成效進行檢證的話題上（Böttcher, Holtappels & Brohm, 2006）。

評鑑與品質確保以及品質發展有密不可分之關係，乃對目標之達成、學校

教育之改善進行評價與檢查。2003年德國在教育及研究預算的挹注超過135億歐元，相對地，德國社會各界也質疑：德國教育從這些支出中獲得何種收益？由於德國在PISA測驗結果不理想，亦透過此種測驗結果，激化了所謂學生的學習成效和其社會出身、教育機會應做緊密聯結的思考。

隨著德國政治觀點的變動所影響之教育政策也歷經更迭，教育品質發展的組織文化從原先的「由上而下模式」轉變為在課程、學習組織、方法及概念上，給予學校更多的教育自主空間。當國家的指導減少，個別學校更為獨立自主時，也須對學校自身發展、工作品質及成果負起責任（Böttcher et al., 2006）。

1997年十月KMK開始推動學校品質確保的序曲並進行相關主題之討論。評鑑工具於焉誕生。自2002年起德國聯邦教育與研究部、KMK開始著手研議全德國適用之教育標準（Bildungsstandard），如確定中等教育第一階段學校之德語、數學及第一外語（英語/法語）畢業之教育標準；2006年六月KMK提交教育視察聯合策略，並達成下列四項決議：

- 一、參與國際性學生學習成就測驗研究，
- 二、以教育標準為基礎進行各邦集中畢業會考之比較，
- 三、實行各邦之各別學校成效驗證之比較，
- 四、聯邦及各邦的共同教育報告（KMK, 2006）。

2006年KMK的學校工作重點定位於學校的品質發展，特別注意避免對學生的社會背景及其家庭收入做聯結，並致力於扶助改善具有移民背景之學童及青少年、弱勢學生的學習成就。各邦亦開始修改其學校法則，明訂內部評鑑及外部評鑑的施行；各級學校的教育視察包含專業的、法律的與服務性的視察工作，專業視察乃是藉由學校視導<sup>10</sup>的機制而建立對學校教學、陶冶工作與教育付託之要求（KMK, 2007）。由表1可見德國各邦對學校評鑑名稱（大致分為外部評鑑、學校視導、品質分析、品質保證等四大類）。

<sup>10</sup> 本文所稱之「德國學校（教育）評鑑」指由德國各邦主導之學校評鑑或學校視察而言，本文雖以德國黑森邦為例，但其他邦的評鑑制度也相類似；德國的視察制度及其實際運作情況與台灣督學視察十分不同。德國黑森邦的學校視察具有實質上的「學校評鑑」作用，且對教育政策也有指標作用，故以「評鑑」一詞為題目更符合實際情況。

表 1 德國 16 邦（市）實施學校評鑑名稱表

邦（市）名		學校評鑑名稱	
中文譯名	德文	中文譯名	德文
巴登符騰堡	BW	外部評鑑 1	Fremdevaluation
巴伐利亞	BY	外部評鑑 1	Externe Evaluation
柏林	BE	學校視導 2	Schulinspektion
布蘭登堡	BB	學校訪視 2	Schulvisitation
不萊梅	HB	外部評鑑 1	Extern Evaluation
漢堡	HH	學校視導 2	Schulinspektion
黑森	HE	學校視導 2	Schulinspektion
梅克倫堡前波莫瑞	MV	外部評鑑 1	Extern Evaluation
下薩克森	NI	學校視導 2	Schulinspektion
北萊因西發里亞	NW	品質分析 3	Qualitätsanalyse
萊因普法爾茲	RP	外部評鑑 1	Externe Evaluation
薩爾	SL	品質保證 4	Qualitätssicherung
薩克森	SN	外部評鑑 1	Extern Evaluation
薩克森安哈特	ST	學校視導 2	Schulinspektion
什列斯威霍爾斯坦因	SH	外部評鑑 1	Externe Evaluation im Team (EVIT)
圖林根	TH	外部評鑑 1	Externe Evaluation

資料來源：作者自行整理。

A. Smith-McGlynn (2001) 認為德國學校評鑑具有「時代精神」(Zeitgeist)，藉由評鑑使得學生、家長及教師能獲得更好的學習、輔導與教學成果。而 Maritzen (2006) 亦認為德國實施學校評鑑相當具有時效性，對學校內部相關教育人員而言，不啻是一項鼓勵。若試將德國 16 個邦（市）發展學校評鑑之概況整理成表 2，由之可得知各邦發展之速度不一，且其成果各有殊異，值得繼續深入探究。

表 2 德國 16 邦（市）實施學校評鑑之發展表

邦名	負責單位	發展年度	發展現況	學校評鑑日數 <sup>11</sup>	評鑑人員/小組	評鑑之決定因素
BB	巴登符騰堡邦學校發展研究所 (Landesinstitut für Schulentwicklung)	2006 年	進行學校自願參與自我評鑑之試行計畫	2 至 4 天	小組由 3 位教師組成，最少有 1 位符合受評學校層級之教師	未公布
BY	巴伐利亞邦學校品質及教育研究所 (ISB) (Qualitätsagentur, einer Abteilung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung)	2004 年	2006/2007 年後展開定期邦內學校之外部評鑑	3 天	小組由 3 位學校專家組成與 1 位校外人員 (家長、企業代表、教育監督人士等) 組成	1. 學區 2. 教師群 3. 學生群 4. 資源與財務
BE	柏林市教育、青少年及體育局 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Senat)	2006 年	2006 年初起為期 5 年內，進行外部評鑑	2 至 4 天	每一小組由教育主管人員、教師代表、家長代表等 3 位人員組成	1. 學校成果 2. 教與學過程 3. 學校文化 4. 學校管理 5. 教師專業與人事發展 6. 目標及發展策略
BB	布蘭登堡邦教育辦公室 (Geschäftsstelle auf dem Gelände des Pädagogischen Landesinstituts)	2004/2005 年	自 2006 年起為期 4 至 5 年進行評鑑	2 天	每一小組由 1 位教育主管人員、1 位私校董事、學校教師組成	1. 成果 2. 學習文化 3. 學校文化 4. 學校管理 5. 教師專業與人事發展 6. 目標及發展策略
HB	不萊梅市學校發展研究所 (Institut für Schulentwicklung)	1996 年	2004-2006 年發展評鑑計畫；2007 年展開為期 5-10 年的學校評鑑	2 天	2 位外部的學校主管人員加上不同邦的學校專家	1. 教育及陶冶任務 2. 教與學 3. 領導與管理 4. 學校氛圍及學校文化 5. 學生、教師及家長滿意度 6. 學校特點
HH	漢堡市教育監控研究所 (Institut für Bildungsmonitor, IfBM)	2006 年	2008 年以自願參與方式進行學校評鑑	12 週	小組由 10 位視察人員、2 位學者、2 位行政人員及 1 位執行長組成	1. 領導與管理 2. 教育與陶冶 3. 影響與結果

<sup>11</sup> 此處評鑑日數指訪視人員到學校進行拜訪之時程，但各邦多輔以各種評鑑方法及工具，如線上問卷、訪談等可在到校視察數週前展開。

表 2 德國 16 邦（市）實施學校評鑑之發展表（續）

HH	黑森邦品質發展研究所 (Institut für Qualitätsentwicklung, IQ)	2005 年	2006 年起每 4 年定期進行評鑑	2 至 4 天	小組由 3 至 5 位參與者 (品質發展研究所人員)、學校教師及外部人員 (大學、企業、家長) 組成	1. 前提及先決條件 2. 目標及品質發展的策略 3. 領導及管理 4. 專業 5. 學校文化 6. 教與學 7. 成果與影響
MV	梅克倫堡前波莫瑞邦學校與訓練研究所 (Landesinstitutes für Schule und Ausbildung, L.I.S.A.)	2006 年	未公布	未公布	小組成員含 1 位 L.I.S.A. 代表、1 位學校視導、1 位他校校長、1 位學校發展顧問	1. 學校的成果 2. 教學 3. 教師專業及人事發展 4. 學校管理 5. 目標及品質發展策略 6. 學校文化及學校氛圍
NI	下薩克森邦學校視導中心 (Niedersächsische Schulinspektion, NSchl)	2005 年	2007 年起每 4 年進行一次評鑑	3 至 4 天	小組成員為 2 位視察人員	1. 成果與成就 2. 教與學 3. 學校文化 4. 學校管理 5. 教師專業 6. 目標及策略
NW	北萊因西發里亞邦學校品質發展研究所 (Qualitätsagentur im Landesinstitut für Schule)	2005 年	2006 年起進行評鑑	至少 3 天，大型學校可至 4 天	小組由 2 至 3 位學校視導人員組成	1. 學校成果 2. 學習及教學 3. 學校文化 4. 領導及學校管理 5. 教師專業 6. 目標及品質發展策略
RP	萊因普法爾茲邦品質保證中心 (Agentur für Qualitätssicherung)	2005/2006 年	2007/2008 年起為期 3 年內進行外部評鑑	中小型學校 1 天、大型學校可延長天數	小組由 2 位學校建議人員組成，也可增加教育、企業及科學專家	1. 教育政策指導方針 2. 學區生態 3. 人事及業務資源、支援成效 4. 學生群 5. 學校成效及學校管理 6. 教師專業性 7. 校園生活 8. 目標及品質發展策略 9. 教學品質 10. 職權、畢業、教育與職業生涯 11. 參與滿意度

表 2 德國 16 邦（市）實施學校評鑑之發展表（續）

SL	薩爾邦教育、家庭、婦女及文化部 D 部門 (Abteilung D, Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Kultur)	2006 年	2007 年進行試行計畫，每 3 年進行一次學校評鑑	未公布	工作小組由 2 位校長代表、2 位教師代表及 2 位家長代表組成	1. 學校工作成果 2. 教學 3. 學校文化 4. 學校管理及品質發展
SN	薩克森邦教育研究所 (Sächsisches Bildungsinstitut, SBI)	2007 年	2008 年開始進行外部評鑑	3 天	視察人員 3 人，學校教師 4 至 6 人、校長或家長等共同進行	1. 成果 2. 教與學 3. 學校文化 4. 專業發展 5. 管理與領導 6. 合作
ST	薩克森安哈特邦教師進修及繼續發展、教學研究所 (Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt, LISA) chtsforschung von Sachsen-Anhalt, LISA)	2004/2005 年	2006/2007 年每 5 年定期進行	3 天	校長、教師代表 6 人、家長代表 3 人、學生代表 3 人	1. 教與學條件 2. 教師專業 3. 成效及學校管理 4. 學校組織 5. 學校氛圍及學校文化
SH	什列斯威霍爾斯坦因邦品質發展研究所之品質中心 Qualitätsagentur des IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein)	2004 年	2006/2007 年	2 天	由學校視導、IQSH 代表、受訪學校相似類型的學校中選擇 1 位教師，共 3 人	1. 教育過程 2. 學校效應 3. 學習與工作條件 4. 學校成效 5. 品質管理 6. 合作
TH	圖林根邦文化部 (Thüringen Kultusministerium)	2002 年	持續以各種不同計畫方式進行學校評鑑	依計畫而定	依計畫而定	1. 優勢分項的執行 2. 模式的建立 3. 重點的設置 4. 目標的協議 5. 計畫的訂定與執行 6. 計畫的評鑑

資料來源：作者自行整理。

## 肆、黑森邦中等教育第一階段學校評鑑制度及其應用

黑森邦 (Hessen) 位於德國中西部，人口約為 600 萬人，該邦是德國化工、機械、金融與交通中心。最大城法蘭克福為歐盟中央銀行、德國聯邦銀行和證交所的駐地；有許多大企業總部設立於此，如：德意志銀行、德國國鐵等。2003 年，該邦居民之平均國民生產毛額為全德國第三。

黑森邦和其他德國各邦一樣致力改善學校教育及其教學品質，提升學生學習成就的結果與能力 (Institut für Qualitäts-entwicklung, 2007a)。因此，以教育政策的決定來增強學校視導的執行，並以一個完整的品質管理概念進行校內及外部評鑑，如圖 1 所示。外部評鑑/學校視導均屬評鑑的系統性措施之一，即為了整體性的觀察而對學校的目標、學校品質發展狀況的回饋、學校的成果及影響、學校的優勢與滿足其需求所附加的措施。



圖 1 黑森邦學校品質發展圖

資料來源：Institut für Qualitätsentwicklung (2007a)。

黑森邦政府於 2004 年六月通過《黑森邦學校確保品質第三法案》<sup>12</sup> (Drittes

<sup>12</sup> 全部條文詳見 [http://www.frankfurt-main.ihk.de/ag/pdf/hochschule\\_schule\\_forschung/040831\\_Qualitaetssicherung\\_Schulen.pdf](http://www.frankfurt-main.ihk.de/ag/pdf/hochschule_schule_forschung/040831_Qualitaetssicherung_Schulen.pdf)。

Gesetz zur Qualitätsicherung in hessischen Schulen），宣示該邦應有較佳的師資培育、教師進修的義務、開放教師進修的市場、導入教育標準及品質保證系統、增強個別學校的領導能力、縮短文科中學的修業時間、導入統一畢業考試（zentrale Abschlussprüfungen）、適當的班級大小等。

黑森邦《學校法》第 92 條首先確立文化部執行學校評鑑的法源依據；第 98 條第 1 款確定黑森邦的學校可透過第三者進行內部評鑑，第 2 款則載明，為達到學校教學品質及其發展的目的，學校有義務接受教育主管當局針對個別學校或學校間的外部評鑑，特別是接受邦內、各邦及國際評比調查。這些評鑑結果得公開，而教育主管當局也委託第三者進行專業項目的評鑑。此一立法顯示該邦文化部對其所屬之學校體系品質採取主動的督導。

## 一、黑森邦學校評鑑單位

為綜理學校視導的任務，黑森邦文化部設立了「外部評鑑」工作團隊，如圖 2 所示，由黑森邦文化部、文化部下轄之「學校教育品質發展研究所」（Institut für Qualitätsentwicklung, IQ）、師資培育處（Amt für Lehrer- bildung, AfL）與邦立教育局（Staatliche Schulämter）代表所組成。此團隊起初以學校教育品質發展研究所為首，定期於文化部召開會議；會議目的在於對學校外部評鑑的溝通與工作架構的發展、對學校視導事前準備與後續研究之過程、各參與單位之工作任務進行檢討。而四單位學校視導之分工如下（Institut für Qualitätsentwicklung, 2006a）：

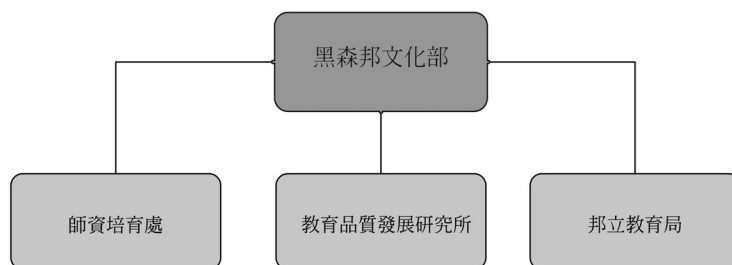


圖 2 黑森邦教育管理機制圖

資料來源：Institut für Qualitätsentwicklung（2006a）。

### （一）文化部

文化部負責調整學校視導工作並公告評鑑結果。文化部是學校教育品質發展研究所的監督機關，委託其負責執行外部評鑑並評估之。文化部委託學校教育品質發展研究所研發「學校品質參考架構」（詳見該章第三節內容），進行個別學校的品質改善，做為外部評鑑的結果，並接受其執行學校視導的總合性檢查結果，依據學校教育品質發展研究所蒐集的資料為基礎並完成教育報告，做為教育政策的決定。另外，文化部亦參與其遴選合適之學校視導人員。

### （二）學校教育品質發展研究所

該所成立於2005年1月1日，為現今黑森邦教育改革中，在學術與實務、教育政策與學校具體工作評鑑上擔負起關鍵功能的單位，透過強化學校的自我負責而改善並提升教育品質。九〇年代末期，黑森邦教育主管當局所關注焦點僅侷限於法律、法令、命令及教學計畫等輸入管理；其後才開始研究學校教育的輸出及其可能的管理措施等議題。在黑森邦學校輸出品質及過程中，學校教育品質發展研究所支援學校走向自我負責的道路並發展評鑑工具，其主要任務在建立管理機制，選派學校視導委員會，蒐集並評估各種研究成果轉化運用於學校領域之系統化評鑑措施。

學校教育所追求之自主與責任，意味著學校發展的參與者即是學校自身。自我負責的學校發展前提以學校效能與教師為重要條件，同時能以使用明確的自我控制及自我管理工具；學校教育品質發展研究所工作是支持學校，嘗試找出對學校發展最佳情況、擬定內部及外部品質保證機制。IQ的核心任務之一是透過增強學校的責任感改善學校，透過IQ對品質發展所投入的支援，使得各級學校得以持續地提升品質保證機制，而建立學校外部評鑑架構。

### （三）師資培育處

黑森邦師資培育處為一服務性質的單位，主要任務除了與大學、教育學程、監督學校及實習學校密切合作之外，亦整合黑森邦教師培育三階段之任務：培訓教師個人的品質及監督教育學程後的第一次國家考試；規劃與監督教師進修及繼續教育的品質；及提升學校發展計畫中教師的職能。在學校視導過程中該處負責引導校長對外部評鑑的任務能夠產生信賴並配合之，並以學校內部評鑑過程的指標為基礎，期能提升學校教育品質。師資培育處的另一任務是模組化個別視察人員的認證和進修，提供更廣闊的實務經驗。

### （四）邦立教育局

邦立教育局係根據法律規定一同參與視察的委託工作，其工作領域：一為

支持學校內部品質發展的過程，二為對學校內部品質發展過程的成果進行評估。由於教育局被認為是學校發展的建議單位，特別在提醒學校義務、訂定計畫及監督後續之發展計畫方面，如對學校提出之計畫進行審閱與其後續發展提出建議；此外，教育局亦執行學校發展與校長進修措施的責任以及各地區學校的品質發展工作。

外部評鑑計畫成功與否與邦立教育局的支持存在密切關係，亦即教育局須能對學校提出必要的建議，並直接指派視察人員到學區內的學校進行評鑑，以避免在學校視導、學校視導及教師評議權限（Disziplinarhoheit）之間產生衝突，而影響教師及校長接受學校視導的計畫。學校視導人員所受之訓練係針對非轄區內的學校視導工作，俾能將視察經驗和自身轄區之經驗做連結。

簡言之，黑森邦文化部係依據法律訂定評鑑機制，透過學校教育品質發展研究所執行學校視導；學校教育品質發展研究所則選派學校視導委員會執行學校視導的計畫、執行及後續發展；此外，學校教育品質發展研究所亦關切其他有關學校品質保證的評鑑措施，以利進行比較性的評鑑工作，如全邦統一畢業考、國際性學生成就比較研究等，同時亦於執行初次視察調查之 4 到 5 年後，再以更新的視察機制進行評鑑。師資培育處則透過提供校長進修活動，使其能為了品質發展而使用「學校品質參考架構」去完成學校內部評鑑過程。教育局則以視察為基礎，達成學校目標的整合，負起驗證學校發展的責任。

## 二、黑森邦學校評鑑人員

學校教育品質發展研究所選派之視察委員會是由學校視導的人員所組成，係屬第一線之學校視導工作。視察委員會以黑森邦為範圍，劃分成北黑森（Hessen-Nord）、<sup>13</sup> 中黑森（Hessen-Mitte）、<sup>14</sup> 南黑森（Hessen-Sud）<sup>15</sup> 三個區域，每個區域設置數個邦立教育局。學校視導依據學校大小而分配，由 4 到 5

<sup>13</sup> 包含卡塞爾縣市（Stadt und Landkreis Kassel）、施瓦姆－埃德爾縣與瓦爾德克－法蘭克堡縣（Schwalm-Eder-Kreis und Waldeck-Frankenberg Landkreis）、赫爾斯費爾德－羅滕堡與威爾拉－邁斯納縣（Hersfeld-Rotenburg und Werra-Meißner-Kreis）、富耳達縣（Landkreis Fulda）等四個邦立教育局轄區。

<sup>14</sup> 包含馬堡－比登科朴夫縣（Landkreis Marburg-Biedenkopf）、拉恩－迪耳縣與林堡－魏耳堡縣（Lahn-Dill-Kreis und Limburg-Weilburg）、吉森縣與福格耳堡縣（Landkreis Gießen und Vogelsbergkreis）、上桃努斯縣與魏特奧縣（Hochtaunuskreis und Wetteraukreis）等四個邦立教育局轄區。

<sup>15</sup> 包含賴部－桃努斯縣與威斯巴登市（Rheingau-Taunus Kreis und Landeshauptstadt Wiesbaden）、格羅斯－格格縣與美茵－桃努斯縣（Landkreis Groß-Gerau und Main-Taunus-Kreis）、法蘭克福市與奧芬巴赫縣（Stadt Frankfurt a. M., Stadt und Landkreis Offenbach）、美茵－金齊希縣（Main-Kinzig-Kreis）、達姆施達特－迪堡縣與達姆施達特市（Landkreis Darmstadt-Dieburg und Stadt Darmstadt）、貝爾格斯特拉塞縣（Landkreis Bergstraße）、奧爾登堡縣（Odenwaldkreis）等七個邦立教育局轄區。

位具多年學校實務經驗之教育人員或心理學者組成學校視導小組進行評鑑，負責視察學校教育及學校品質管理；視察人員須參與為期 3 個月的理論及實務參與等進修課程方能獲得學校視導工作的資格。此外，為能充實校外觀點的方法，學校視導小組亦須有家長代表、企業界或科技界代表等「外人」為代表（Institut für Qualitätsentwicklung, 2007a）。

再則，需確定視察人員和受評鑑學校並無個人或工作上的相關性，其任務是對學校進行外部評鑑，如專業的資料分析、致力於以品質標準反映學校的教學與教育工作。圖 3 表示視察人員進行學校視導的準備、執行及評估等任務的關聯性。

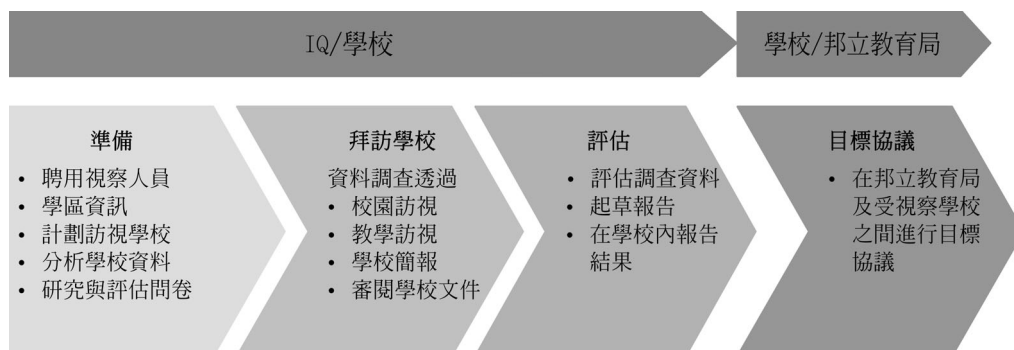


圖 3 學校視導過程圖

資料來源：Institut für Qualitätsentwicklung（2007a）。

視察人員除了視察學校外，亦得在實務經歷下對評鑑之條件、程序及評鑑工具持續進行研究與發展。此外，視察人員從視察報告中得出綜合結論，並成為進行教育政策的訂定時成為責任依據（Institut für Qualitätsentwicklung, 2007a）。

### 三、黑森邦學校品質參考架構

黑森邦學校品質參考架構（Hessische Referenzrahmen Schulqualität，HRS）乃是該邦學校品質標準確立之基礎。黑森邦學校品質參考架構的模式理論，主要內容包含：前提及先決條件、過程及特徵、成果及影響三個領域。黑森邦透過此一架構，對學校及學校教育產生提示作用，期能得到領導、組織、合作及教與學過程的結果。圖 4 說明黑森邦學校之發展，係以動態形式演進：



圖 4 黑森邦學校品質參考架構圖

資料來源：Institut für Qualitätsentwicklung (2007b)。

黑森邦學校品質參考架構致力對個別學校的教育工作提供繼續發展之方向。個別學校透過HRS均可針對其發展標準、發展過程進行檢驗；因此，黑森邦學校品質參考架構是學校自我評鑑的架構。學校品質中之品質領域一（前提及先決條件）係為學校之人事及資源所做的教育政策及法律規定的準備；這些由地區所提供的教育包含學生的家庭背景及校園生態，這些架構與條件或對個別學校的影響甚微，或對學校品質具有結構性的影響，藉著參考架構可合理的對個別學校品質進行評價。

品質領域二至六是對個別學校具有重大影響的範圍，而品質領域六乃學校品質的核心（教與學），其特徵為良好的教學。品質領域二（目標及品質發展的策略）則與學校計畫工作結合之內部及外部評鑑，設定發展計畫的重點乃個別學校品質發展基本的策略。

品質領域三（領導與管理）指學校領導的品質；品質領域四（專業）為學

校教學的師資；品質領域五（學校文化）表現學校生活總合之氣氛；品質領域七（成果及影響）是學校教育與陶冶工作，包含培養學生專業及跨領域能力，以持續發展的觀點檢視學生畢業後至社會生會中運用的情形（Institut für Qualitätsentwicklung, 2007b）。

個別品質領域均針對學校品質發展的重心做出子項目規劃，如 1.1.1 學校的教育使命、1.1.2 教育內涵等，這些子項目爲了更契合學校教育實務，乃對品質的要求做出定義及補充說明。HRS 揚棄了只提示是否符合品質項目及方法的指示，而將待評估項目範圍做具體化的呈現。學校發展得以透過學校品質參考架構獲致全面性的評量，且有助於持續改善學校品質，也做到教育政策上所預期學校能夠自我監控的目標（Institut für Qualitätsentwicklung, 2007b）。

#### 四、黑森邦學校評鑑之調查方法

學校視導採用 HRS 之品質領域範圍及指標建構資料蒐集的方向。這些資料的獲取則應用了社會科學的質性與量化研究方法和工具（IQ, 2007a），分別爲：

##### （一）文件分析

視察小組針對受評學校校長所提供的工作動態報告進行分析檢視。此工作動態報告內容包括學校、學生、教師及學校人事、教學、畢業成果比較工作。此資料將有助於瞭解學校的工作重點及加深視察小組的第一印象，有利於檢驗的分析。校長亦須提供學校計畫、學校的決議及規定、進修計畫、學校相關的傳單、小冊子或網頁的資訊，還應另準備延伸性的文件，諸如：會議記錄、教學日誌、相關資訊的歷史記錄、學生的簿本等。

##### （二）觀察

視察小組進行學校訪視的重心是觀察上課，而非側重於單一教師或學生群的品質；相反地，他們重視上課文化、上課品質的要求、發展重點、學生在上課時的反應等。視察人員在進行課堂觀察時會填寫觀察記錄表，這些表格已公開於學校教育品質發展研究所的網站上可供參考。而黑森邦的觀察記錄表是依據 HRS 品質領域六「教與學」中，符合有結構及透明的教與學流程、維護學生自我負責、獨立的積極學習、個別化的要求、能力的建立。在記錄表上顯示了四種向度，即非常符合、符合、不符合、非常不符合，使視察人員在於教學流程中針對教師之專業做觀察，課堂觀察爲時約 20 分鐘。

在觀察上課中除可獲得對教師教學的檢驗、教師專業的評價與學生的回饋，教學觀察的目標亦將呈現多樣化、多層次的學校整合性的教學品質。學習中的學生亦是教學觀察主要焦點，多次性的 20 分鐘抽樣觀察會比觀察部分課程

的教學活動來得更為全面性。進行觀察前，視察小組須先與被觀察者進行觀察協調，包括不打擾上課流程等，以取得被觀察者的信賴，避免引起騷動。另外，校舍、校園不僅是學生的教育學習環境，也是教師的工作場域。在學校訪視時，這些學校空間如何組織及展示也成為觀察的一部分，而陪同視察人員亦可包括地區辦學代表<sup>16</sup>及校長等。

### （三）線上問卷調查

在進行學校訪視前，應先完成問卷調查；此調查可瞭解學生、教師、家長、校長等領域而作出評價。其調查內容涵蓋對學校的滿意度、參與感及參與可能性、教學的品質、領導及管理的品質等。不同群體的評價是視察人員進行學校訪視前的重要準備依據，這些評價結果有助於和其他資料相對比，可以達到證實或對比的效果；受訪學校在檢驗過後，可得到問卷評價結果的光碟，也可於後續的內部評鑑中加以利用。

受訪者以隨機抽樣方式選出，填寫問卷的學生數與家長數相同，每一受訪群體最多可達 100 人；學生方面，問卷要分散於不同年級，才可獲得足夠的代表性。在家長方面，如果受訪學校有高比例的移民，則學生可以幫助家長去瞭解題目而進行作答。在教師方面，所有的教師都要參與問卷填寫，兼任教師亦須填寫，臨時代課教師則不包括在內。對校長來說，問卷不但可瞭解一部分學校品質的關聯性，其結果也有助於學校的發展及管理工作的執行。

### （四）訪談

訪談指與校長、教師、家長、學生及非工作人員（如：校舍管理員、秘書、圖書館管理員等）進行訪談。此類訪談可瞭解學校現況的不同觀點，可讓視察人員在文件分析、觀察之外，消除誤解的可能性。從被訪談的群體中隨機抽取 6 人，由視察小組成員中的 1 人進行提問，另 1 人則作記錄；所受訪談的問答將在最後以書面記錄呈現，以利個別品質領域的對照及比較。

## 五、黑森邦學校評鑑之流程

學校教育品質發展研究所在訪視的前 8 週以書面邀請學校參加地區的視察資訊說明會，訪視小組組長和學校校長聯絡。學校和視察小組在互信基礎上對學校視導的責任、效能及流程先達成協商並簽署工作協議，包括法律基礎、流程的時序、學校校長及視察小組的責任、道德準則、參與者的自律，<sup>17</sup>使雙方

<sup>16</sup> 亦即：公立（邦、市）或私立（教會、社團、同業協會）學校的權利人（權利實體）。

<sup>17</sup> 此處指視察人員的自律，包括應熟悉所得之資料、避免不必要之干擾、維護整個體系、以小組協調方式進行領域的衡量及評價、透過不同資料來源的運用進行多元觀察。

都能對其工作所應負之責任與義務有所瞭解。茲將四個評鑑流程分述如下（Institut für Qualitätsentwicklung, 2007a）：

（一）準備

訪視學校的選擇考量以個別地區教育局中的分配比例及不同的學校類型為主，在 4 至 5 年之內以循環方式完成外部評鑑。受評學校的 1 至 3 位代表，可在地方所舉辦的展示會中得到學校視導的目標、流程及程序等相關資料。在視察前 8 至 10 週受訪學校的校長及教師得到通知，並就學校訪視、訪談群體、問卷分配回答及寄回、學校文件寄回、學校重點介紹等細節加以討論。大約在訪視的前 8 週，投遞調查表、問卷及其他的資料給學校，學校約有 2 週時間整理資料，並回寄給學校教育品質發展研究所。

（二）學校訪視

視察小組以 2 至 4 天進行現場、學校四周、教學觀察、訪談及回饋座談，評量分析蒐集的資料並草擬報告。以位於法蘭克福席勒中學（Schillerschule）學校受評時程表為例，如表 3（Institut für Qualitätsentwicklung, 2006c）所示。

表 3 法蘭克福席勒中學訪視時程表

	時間	2006 年 5 月 16 日 星期二	2006 年 5 月 17 日 星期三	2006 年 5 月 18 日 星期四	2006 年 5 月 19 日 星期五
1	7:45-8:30	校長及校舍管理人員陪同進行校園巡視	教學觀察	教學觀察	教學觀察
2	8:35-9:20		教學觀察	教學觀察	教學觀察
3	9:35-10:20	教學觀察	教學觀察	教學觀察	教學觀察
4	10:25-11:10	教學觀察	教學觀察	教學觀察	教學觀察
5	11:25-12:10	教學觀察	教學觀察	教學觀察	教學觀察
6	12:15-13:00	教學觀察	教學觀察	學生訪談	教學觀察
7	13:30-14:15	教師訪談	非教育人士訪談	專業領域領導人（Fachbereichsleiter）訪談	回饋
8	14:15-15:00		學校簡報	校長訪談	小組討論
9	15:00-15:45	小組討論	小組討論	小組討論	
10	15:45-16:30	小組討論	小組討論	小組討論	
11	16:30-17:15	小組討論			
12	17:15-18:00				
	18:00-19:00	家長訪談			

資料來源：Institut für Qualitätsentwicklung（2006c）。

視察小組在席勒中學針對不同教師總共進行 70 次的教學觀察；且在 4 天內的學校拜訪中，視察小組觀察的主要重點放在黑森邦學校品質參考架構品質領域六的「教與學」上。

### （三）評量及報告

評鑑報告由視察人員撰寫，內容包含調查的方法及工具描述、學校的特徵及其優勢弱勢、根據黑森邦學校品質參考架構的品質領域作出重要視察結果的解釋。視察小組約在訪視學校 6 週後將視察報告電子檔草稿轉達給學校，學校得於 3 日內提出可能之客觀修正說明。視察小組再將整理定稿之電子檔報告轉達給學校及當地教育局，另摘錄報告之「前提及先決條件」部分內容轉交黑森邦文化部；約在學校訪視後 8 至 10 週向學校提出正式書面報告。

### （四）目標協議

根據學校視導報告，為了改善未來發展的需求，首先經學校內部討論達成共識後，再和邦立教育局準備針對「優勢及發展需求」項目進行目標協議；學校在其所屬邦立教育局協助下，對學校目標及成效設定重新協調，決定明確的目標後，擬定後續之目標協議草案，其主題可為進修教育計畫、學校內部進修計畫、學校監督之落實等。學校所有的目標協議都須和主管邦立教育局簽約實行。

## 伍、結語

Wolff<sup>18</sup>（2008）認為國際比較能讓德國各邦展現其在教育領域方面賦與學校明確目標及決定自主權之發展。如黑森邦讓學校在教學、人事及預算方面更多的自主權時，也要求學校須對其成果負起更大的責任，即學校的未來要將「學校目標及自由」聯結起來。

學校視導的目標是查明個別學校的優勢及劣勢，鼓勵學校永續發展。學校視導並不是對個人的績效或評價，而是從外部觀點對學校做全面性的檢視。現在的學校視導並非如早期的控制機制，反而像學校顧問的拜訪。學校視導是為增強學校自我發展的責任而進行系統化的品質定義，問題不僅找出學校的劣勢，還要找出學校疏漏或待提升之處。

長久以來，德國學校教育的品質沒有經過檢驗，只注意教學時數、班級大

<sup>18</sup>Karin Wolff（1959-）自 1999-2008 年擔任黑森邦文化部長，2003 年至 2008 年四月止兼任副邦長，曾任中學歷史課程及天主教宗教課程教師。

小等量化問題。然而黑森邦 2005 學年所進行的學校視導，具有示範意義，旨在向德國其他邦展現學校品質發展系統中的學校視導的確具有關鍵的功能。個別學校在歷經受評所得的回饋將如同鏡子如實反映一般，對其後續發展工作有重要的理解；若停止進行學校視導，將影響學校對其品質要求及自我負責之發展。

國際性的學力測驗結果的確引起德國各邦對德國學校品質及成效的高度關注，也可避免企業盲目拒絕某些學校的後遺症。經由黑森邦學校品質參考架構針對品質項目具體訂定出評估項目，可讓評鑑落實在學校的工作，而評鑑結果亦使得學校自主權獲得更大的空間。目前，黑森邦已和德國其他各邦（柏林市、布蘭登堡邦、下薩克森邦、北萊因西發里亞邦）及歐洲其他國家進行「夥伴評鑑」（peer-evaluation）關係的建立，俾使此項評鑑工具更為完備。

德國的評鑑概念是利用科學方法將資訊系統化的蒐集、分析及評量；學校視導就是學校外部評鑑的工作，其目標是為了發展學校及教學的品質，這對於促進學校的發展極為重要。透過適當的評鑑方法，如問卷、訪談或觀察等，可以使學校品質得到確保；並透過學校與教育當局進行目標協調的回饋方法，有助於擬訂及推動新的學校計畫，使學校的內部評鑑可後續發展，而學校也可透過外在的看法對自身作補強，以真正確立學校教學與學習之品質。

## 參考文獻

- Ackermann, H. (2003). *Möglichkeiten und Grenzen einer Evaluation von Schule und Unterricht*. Unpublished manuscript, Otto-Friedrich-Universität, Bamberg.
- Becker, G. (1998). Wie man Züge zum Entgleisen bringt. In K. Tillmann & B. Wischer (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation an Reformschulen* (pp. 46-50). Bielefeld: IMPULS.
- Böttcher, W., Holtappels, H. & Brohm, M. (Hrsg.) (2006). *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim und München.
- Büeler, X. (2000). Qualitätsevaluatoin und Schulentwicklung. In R. Stockmann (Hrsg.), *Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (pp. 259-286). Opladen: Leske + Budrich.
- Foders, F. & Reuter, L. (2000). *Bildungspolitik für den Standort Deutschland*, Berlin: Springer.
- Hessenische Landesregierung (2004): *Dritte Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen*. Wiesbaden.: Hessische Staatskanzlei.

- Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2006a). *Schulinspektion in Hessen*. Wiesbaden: Author.
- Institut für Qualitätsentwicklung(Hrsg.) (2006b). *Bilanztagung Schulinspektion*. Wiesbaden: Author.
- Institut für Qualitätsentwicklung(Hrsg.)(2006c). *Bericht zur Inspektion der Schillerschule Gymnasium in Frankfurt/ Main*. Wiesbaden: Author.
- Institut für Qualitätsentwicklung(Hrsg.)(2007a). *Handbuch Schulinspektion*. Wiesbaden: Author.
- Institut für Qualitätsentwicklung(Hrsg.)(2007b). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität*. Wiesbaden: Author.
- Kempfert, G. & Rolff, H. (2005). *Qualität und Evaluation*. Weinheim: Basel.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Retrieved April 6, 2008, from [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung\\_MSA\\_BS\\_04-12-2003.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2006). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2004* (pp. 230-233). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (2007). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006* (pp. 239-249). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kotthoff, H. & Böttcher, W. (2007). *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Liket, T. M. E. (1993). *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Maritzen, N. (2006). Eine Trendanalyse-Schulinspektion zwischen Aufsicht und Draufsicht. In Horster, L./Rolff, H.-G(Hrsg.), *Schulinspektion und Schulleitung* (pp. 7-26). Stuttgart: Raabe Verlagsgesellschaft.
- Schnell, H. (2007). Schulprogramm, Evaluation und sich ändernde Bildungslandschaften. In Schönig, Wolfgang (Hrsg.), *Spuren der Schulevaluation* (pp. 21-27). Thüringen: Klinkhardt.

- Schönig, W. (2007). *Spuren der Schulevaluation: Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationskonzepten im Schulalltag*. Thüringen: Klinkhardt.
- Smith-McGlynn, A. (2001, November). *School self-evaluation and external evaluation - Two sides of a coin*. Schulentwicklung und Qualitätssicherung im europäischen Vergleich, Erfurt: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wolff, K. (2008). Schulinspektion abschaffen?. *Pädagogik*, 60(1), 48-49.

# 西班牙中等義務教育階段 技藝教育及其改革探析

莊小萍\*

## 摘要

本文旨在解析西班牙中等義務教育階段之技藝教育相關內涵、施行成效及改革現況，範圍包括：（一）探究「社會保障教育方案」（PGS）的相關規劃（架構、施行對象、組織、運作……）；（二）分析「社會保障教育方案」（PGS）之辦理成效（貢獻、問題、挑戰……）；（三）論述「初級專業資格訓練計畫」（PCPI）的重要改革內涵。文中發現西班牙技藝教育特色有類別多樣化，顧及多元需求；分流制的設計，專班上課；課程規劃嚴謹；教學實習課程；頒發專門職業證照；小班教學等。

**關鍵詞：**中等義務教育、社會保障教育方案、初級專業資格訓練計畫、教育及就業政策、西班牙

---

\* 莊小萍，國立暨南大學比較教育系所助理教授

電子郵件：hpchuang@ncnu.edu.tw

來稿日期：2008年5月19日；修訂日期：2008年6月3日；採用日期：2008年6月12日

## The Reform of Vocational Training in the Spanish Compulsory Secondary Education

Hsiao-Ping, Chuang\*

### Abstract

This paper aims at analyzing of the training devices for young people who have failed at Spanish compulsory secondary schooling (ESO). It includes: (a) the contents about Social Guarantee Schemes (Programa de Garantía Social, PGS) (structure, organization, operation, etc.); (b) the assessment of Social Guarantee Schemes contributions and their limitations; (c) the reform about Initial Vocational Qualification Programs (Programas de Cualificación Profesional Inicial, PCPI).

**Keywords:** compulsory secondary education, Social Guarantee Schemes, Initial Vocational Qualification Programs, educational and employment policies, Spain

---

\* Hsiao-Ping, Chuang, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: hpchuang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: May 19, 2008; Modified: June 3, 2008; Accepted: June 12, 2008

## 壹、前言

近幾十年來，《世界人權宣言》（Universal Declaration of Human Rights）第 26 條所揭示的受教權在西班牙有重要的進展，特別是 1990 年《教育制度基本法》（Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE）（Boletín Oficial de Estado, 1990）將義務教育年限由原屬一般基礎教育階段（Educación General Básica, EGS）的 8 年（Boletín Oficial de Estado, 1970），延長為涵蓋 6 年小學教育（Primaria）及 4 年前期中等教育（Educación Obligatoria Secundaria, ESO）<sup>1</sup> 的 10 年（6-16 歲）。儘管義務教育年限延長，並伴隨相關配套措施，然仍有許多西班牙青少年無法完整地行使此受教權，亦即未能取得義務中等教育的證書。而有學者指出（Marchuenda, 2006: 19; Merino, García & Casal, 2006: 84），在教育體制中若之前曾遭遇挫敗、未取得畢業證書者，會因就業環境變化，致其較易面臨工作權或居住權受損的風險。爲了降低上述風險，並追求教育機會均等與落實因材施教之原則，西班牙於 1990 年的《教育制度基本法》中啓動「社會保障教育方案」（Programa de Garantía Social, PGS），在其中等義務教育階段導入此類可稱之爲技藝教育的訓練方案，藉以輔導學術成就低落或具特殊需求之學生其基本就業能力的培養與適性發展，屬非正規教育。「社會保障教育方案」的法令位階僅次於西班牙憲法，被視爲是教育體制的另一種選擇，其最佳的利基點爲於法制面中承認另類教育方式的存在，不僅打破制度的一致化，甚或質疑其獨占性，允許學校之外的其他地方性非營利機構擔負部份正規教育的責任。

此技藝教育方案之推行業已超過 10 年，迄今雖已發揮許多功能，如提供眾多青年學子行使受教權的最後機會，然在某些方面仍有其限制性，如無法授與正式的學位證書等，故急需面臨檢討與改革。此外，根據統計資料指出（Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a: 17），2006 年度西班牙 18-24 歲的年齡人口中，未完成義務中等教育第二階段或參與其他教育訓練活動的青少年達 30%，爲歐洲聯盟（European Union, EU）27 個會員國之平均數的 2 倍。基於上述因素，西班牙遂於 2006 年的最新教育改革—《教育法》（Ley Orgánica de Educación, LOE）（Boletín Oficial de Estado, 2006），將原本的「社會保障教育方案」改稱爲「初級專業資格訓練計畫」（Programas de Cualificación Profesional Inicial,

<sup>1</sup> 4 年中等義務教育又劃分爲 12-14 歲與 15-16 歲兩個階段。

PCPI)，並規劃相關改進措施，以提供更多元、適性的就業導向課程，並建立正式專業資格證書授與及中等義務教育學位證書取得的機制，期藉此途徑降低中輟生比率。

本文旨在解析西班牙中等義務教育階段之技藝教育相關內涵、施行成效及改革現況。首先，探究「社會保障教育方案」的相關規劃，如架構、施行對象、組織、運作等面向，其次，分析其辦理之成效，探就其產出的貢獻、面臨的問題及挑戰；最後，論述「初級專業資格訓練計畫」的重要改革內涵。

## 貳、「社會保障教育方案」之相關內涵

本節將就西班牙「社會保障教育方案」之發展背景與緣起、辦理形式、課程規劃內容、師資，以及辦理現況與成效等面向來論述此方案的相關內涵。

### 一、計畫緣起

西班牙教育當局爲了提高教育機會均等，於 1990 年的教育改革延長義務教育年限，以使學生能獲致基本權能或足以行使公民權之最低薪資（Gimeno Sacristán, 2000; Rué & otros, 2006）。而義務教育年限的延長意謂將原屬不同特性的 15-16 歲青少年納入同一類學校，<sup>2</sup>且置於一個共同課程架構下，故如何兼顧學生的多元性與需求乃成爲此次教改的主要挑戰之一。教室中異質性的增加讓舊制之中等教育學校需面對極大的挑戰，<sup>3</sup>不僅考驗學校的組織規劃能力，也測試教師的教學法調整因應能力。

面對因試圖結合異質化與融合化所引發的困境，《教育制度基本法》中雖已規劃相關因應機制，如彈性分班、課程改編或課程選修或差異化等教育體制內之措施，以顧及學生的差異性。然隨著「新學制架構」的施行與教育方針的執行，原本的配套措施漸顯現其受限之處。《教育制度基本法》之教改引發眾多中等學校對必須將無意願升學之 15 歲青少年留在學校，以及其偏差行爲有諸

<sup>2</sup>根據 1970 年《一般教育法》（Ley General de Educación, LGE）規定的學制，6-14 歲爲一般基礎教育階段（Educación General Básica, EGB），屬 8 年義務教育；之後銜接 3 年的普通綜合高中（Bachillerato Unificado Polivalente, BUP）或專業教育（Formación Profesional, FP），其中前者修畢後，進大學前尚需完成一年的大學先修課程（Curso de Orientación Universitaria, COU），後者則僅爲職業教育方面的訓練，若要進大學則須修讀 BUP 及 COU 課程。然而 1990 年《教育制度基本法》之 10 年義務教育則涵蓋原本已分流的 15-16 歲學生或未繼續升學的青年。

<sup>3</sup>舊制之普通綜合高中與專業教育學校改爲 4 年中等義務教育學校，具學術、職業性向或以上兩者皆無之學生皆須招收。

多抱怨 (Merino, García & Casal, 2006: 84)。此外，共同課程架構的施行造成一些學生（尤其是ESO第二階段）即使採取上述的課程差異化補救措施，亦無法達到義務教育所訂定的目標，致其陷入瀕臨學業失敗困境，或從學校中途輟學危機，進而影響到其升學進路。針對這類有特殊需求之學生，《教育制度基本法》在其第23條亦規劃補償方式，設立「社會保障教育方案」，以使這些學生有機會習得足以讓其進入職場的基礎技能或繼續升學之能力 (Boletín Oficial de Estado, 1990)。

## 二、目標與特性

《教育制度基本法》第23條規劃設立「社會保障教育方案」，針對年滿16歲、未滿21歲，<sup>4</sup>且不具備進入職場所需、或繼續升學能力的肄業或輟學生提供特別教育訓練。此教育方案旨在改善一般教育訓練外，更期培養學生進入職場的專業或就業職能 (Perfiles Profesionales)，或再度進入教育系統的機會。

此教育方案的招生對象大致為學術性向程度較低者、對學習技藝有興趣者、擬儘速就業者，如外籍移民學生、經濟能力較低者、具身心障礙之特殊學生等 (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1995: 53-54)。由此招生對象的特性足以反映出這個補償教育的職業訓練方案旨在扶助學業或經濟弱勢者之「社會保障」精神。「社會保障教育方案」課程之修業年限具多樣化，依照各自自治區對不同類別課程的規劃，通常需修習720（6個月）至1,800（18個月）學時，修畢可獲頒載明修課時數及專業職能類別的修業證書，此具職業資格認可的證書有助於其進入就業市場，或者可經由特殊考試途徑進入相關類科之中級專門職業教育 (Formación Profesional de Grado Medio, FPGM) 就學。

根據《教育制度基本法》第23條第2款規定，上述不同類型的訓練模式可由公立及委辦 (Centro Concertado) 之前期中等或特殊教育機構、地方政府、非營利之組織協會或公司規劃執行，意即正規學校機構或其他機構組織皆可負起施行此類教育方案的責任 (Boletín Oficial de Estado, 1990)。學生除了有機會至公司行號實習外，有些職別類科亦提供工作合同，類似於國內的建教合作班。

歸結上述，「社會保障教育方案」的主要特性有四 (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1995: 50-51)：（一）非屬正規教育：由於此方案未形成前期義務中等教育架構規劃中的任何一環，故嚴格而言不能將之視為教育系

<sup>4</sup> 在有些自治區 (Comunidad Autónoma) —西班牙行政區共劃分為17個自治區—可至25歲。

統內的教育形式；另一方面，儘管教育行政當局具主要的權責，但也與其他公私立機構組織共同合作規劃相關課程。（二）終結性教育特性：允許青少年獲致專業職能以進入就業市場，或者進入「中級專門職業教育階段」就學，提供學生不同的進路。（三）兼顧基礎學術與職業課程：不僅恢復補救中等義務教育基礎課程，亦施予專業技藝訓練，以及職業教育與輔導領域課程。前者試圖保障一個得以讓其順利融入社會的一般性教育；後者旨在助其進入職場或繼續升學。（四）符應《教育制度基本法》中期顧及差異化的原則。

### 三、辦理型態、課程規劃與師資

為滿足學生多樣的需求與興趣，相關當局將「社會保障教育方案」規劃為下列不同的類別（Boletín Oficial de Estado, 2007a; Casares Fernández, 2007: 172-176; Ministerio de Educación y Ciencia, 2008a）：

（一）初始專門職業（Iniciación Profesional），旨在協助學生進入職場及提供繼續升學的可能性，主要對象為已事先接受過「多樣化課程方案」（Programa de Diversificación Curricular），但仍無法達成規定教育目標之 16-21 歲學生。除修習理論課程外，亦可選修實習課程。班級人數為 10-15 名，若有特教生（至多 3 名），則上限為 12 人。每班有技職教育師資及中等教育師資各 1 名。

（二）就業訓練（Formación y empleo），旨在協助 16-21 歲中等義務教育肄業或輟學之青少年能獲致實際工作經驗，儘快進入就業市場，主要由市府地方單位籌辦，但近來也與公司協會組織合作辦理。此模組與其他類別最大的差異處為其分為兩個階段（各 6 個月），並於第二階段時簽訂學習合約，透過建教合作方式，直接進入職場，以獲致實際工作經驗，此將有助日後就業。教師團隊為 1 名技職教師或某一職群專家，以及 1 名普通教師及碩士畢業生（Licenciado）。修畢課程可獲頒學術及職業資格的修業證書。

（三）專門職業工作坊（Talleres Profesionales），對象為肄業或輟學（中等義務教育）、且處於社會邊緣化危機及有學校適應困難之 16-21 歲青少年，旨在培養其最基礎之職業技能，以協助進入職場，並且發展及強化參與社會、重拾學習動機的正面態度。這類課程主要由接受「教育暨科學部」（Ministerio de Educación y Ciencia, MEC）<sup>5</sup>經費補助的非政府單位或非營利組織負責籌辦，而

<sup>5</sup>因 2008 年五月中央政府組織重組，已將該部會劃分為「教育、社會政策暨體育部」（Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, MEPSYD）與「科學暨創新部」（Ministerio de Ciencia e Innovación, MCI）兩個單位，前者掌管非大學教育及體育事項，後者負責大學及研究等相關事務。

合作的機構或公司組織無須提供工作合同的強制規定。學習架構分為多元訓練 (Formación Polivalente)、職群訓練 (Formación en un perfil profesional) 及就業 (Inserción laboral) 等三個階段。此類模組並非試圖特意成為終結性教育，而是協助青少年再次進入教育場域，如透過成人教育途徑取得中等義務教育學位，或者進入「中級專門職業教育階段」繼續升學。

(四) 特殊教育方案 (Necesidades Educativas Especiales)，施行對象為就讀於一般教育機構、但未能達成規定教育目標 (中等義務教育) 或輟學之 16-21 歲、具身心障礙青少年。此類模組主要由公立學校及非營利私人組織辦理，目的是為學生融入社會與職場做準備，以及提升個人自治的能力。學生可志願至公私立單位 (如一般公司行號) 或特教職訓中心進行實習課程。每班人數上限為 12 名，由 1 位技職教師或某一職群專家及 1 位特教師負責帶班。

上述不同類型模組之課程架構皆涵蓋五個領域：(一) 專業訓練 (Área de Formación Profesional Específica)；(二) 職業教育與薦輔 (Área de Formación y Orientación Laboral)；(三) 基礎教育 (Área de Formación Básica)；(四) 補充活動 (Actividades Complementarias)；(五) 導師時間 (Tutoría)。每週上課總時數為 25-30 小時，各類模組的課程領域分配時數稍有差異。綜言之，「社會保障教育方案」的各個類型模組具不同的教育目的、目標對象、教學場所、時數分配、師資規定等相關內涵，以照管有不同需求之青少年，進而達到顧及公平及多樣化的教育原則 (詳見表 1 之對照表)。

綜上所述，「社會保障教育方案」的起源乃是為了提供無法達成中等義務教育目標之學生一個基礎及職業教育訓練，使其能順利融入生活，且能進入就業市場或繼續升學。

#### 四、辦理現況、成效與挑戰

隨著《教育制度基本法》中等義務教育學制的施行，西班牙 18-24 歲人口中未完成義務中等教育第二階段或參與其他教育訓練活動的青少年也呈增加趨勢，如表 2 所示，從 1995 年度的 22.8%，增至 2006 年度的 29.9%；男性比率大於女性 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a: 17, 2008c; Navarrete, 2007: 21)。

表 1 「社會保障教育方案」各類訓練模組對照表

模組類型 內涵項目		初始專門職業	就業訓練		專業工作坊	特殊教育方案
			第2階段	第1階段		
教育目的		進入職場及繼續升學	獲致工作經驗，盡快就業		進入職場、參與社會、重拾學習動機	融入社會與職場、提升個人自治能力
教學機構		公立及委辦學校、公費補助機構、隸屬公家單位之中心	市府地方單位、公司協會組織		教育暨科學部補助之非政府或非營利組織	公立學校、非營利組織
目標群體		已事先接受過體制內補償課程方案，但仍無法達成教育目標之學生	中等義務教育肄業或輟學之青少年		肄業或輟學、且有社會及學校適應困難	未能達成教育目標或輟學身心障礙青少年
課程結構 (小時/週)	專業訓練	15-18	15-18	4	15-18	15-18
	職教與薦輔	2-3	2-3	2	2-3	2-3
	基礎教育	6-9	6-9	6	6-9	6-9
	補充活動	2-3	2-3	2	2-3	2-3
	導師時間	1-2	1-2	1	1-2	1-2
教學實習		自願性、≤150小時	強制性、直接進入職場		自願性、≤150小時	自願性、≤150小時
修習年限		一學年或 990學時	一學年		一學年或 1,100學時	≥二學年或 1,800學時
教室學生比		10-15名，若有特教生(≤3)，則≤12人	10-15名，若有特教生(≤3)，則≤12人		10-15名，若有特教生(≤3)，則≤12人	≤12人
師資團隊		技職教育、中等教育師資	技職教師或某一職群專家、普通教師或碩士畢業生		技職教師或某一職群專家、普通教師或碩士畢業生	技職教師或某一職群專家、特教師
證書類別		學術性	學術性、職業資格		學術性	學術性

資料來源：作者整理自 Ministerio de Educación y Ciencia (2008a)。

表 2 西班牙 18-24 歲人口未取得義務中等教育百分比率之發展表

年度	1995	1996	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
比率	22.8%	31.4%	27.6%	29.4%	29.7%	27.5%	31.7%	31.7%	30.8%	29.9%

資料來源：作者整理自 Ministerio de Educación y Ciencia (2007a: 17, 2008c)；Navarrete (2007: 21)。

上述發展結果也造成「社會保障教育方案」大幅的進展，根據表 3 之統計資料顯示，參與的學生人數從 1995-1996 至 2005-2006 學年度 10 年間增長 3 倍；尤其在 2000-2001 學年度更大幅增加，較前一學年度成長近 30%，這或許可歸因於當年度是中等義務教育全面落實的學年度，之後雖偶有消長，但是呈持續成長。在負責辦理之機構方面，私人機構比例雖有增加，但還是以公立機構為主，目前約占 70% 左右。參與之學生則以男性居多數，有 67%。

表 3 參與「社會保障教育方案」學生數之發展表

單位：人

學年度	項目 學生 總數	教學機構		性別分配	
		公立 (百分比)	私立 (百分比)	男性 (百分比)	女性 (百分比)
1995-1996	13,996	11,388 (81.4%)	2,608 (18.6%)	10,546 (76%)	3,540 (24%)
1996-1997	17,229	14,475 (84%)	2,754 (16%)	12,672 (74%)	4,557 (26%)
1997-1998	24,273	17,138 (71%)	7,135 (29%)	17,128 (71%)	7,145 (29%)
1998-1999	29,019	21,374 (74%)	7,645 (26%)	20,219 (70%)	8,800 (30%)
1999-2000	32,976	22,228 (67%)	10,748 (33%)	22,685 (69%)	10,291 (31%)
2000-2001	41,550	28,182 (68%)	13,368 (32%)	28,021 (67%)	13,529 (33%)
2001-2002	43,916	30,115 (69%)	13,801 (31%)	29,871 (68%)	14,045 (32%)
2002-2003	46,281	32,127 (69%)	14,154 (31%)	31,394 (69%)	14,887 (31%)
2003-2004	45,899	31,971 (70%)	13,928 (30%)	30,859 (67%)	15,040 (33%)
2004-2005	46,051	31,560 (69%)	14,491 (31%)	30,987 (67%)	15,064 (33%)
2005-2006	44,927	30,784 (69%)	14,143 (31%)	30,225 (67%)	14,702 (33%)
2006-2007	46,645	31,984 (69%)	14,661 (31%)	—	—
2007-2008 (預估)	47,125	—	—	—	—

資料來源：作者整理自 Ministerio de Educación y Ciencia (2007a: 4-5, 2008d, 2008e)。

「社會保障教育方案」自 1993-1994 學年度開辦 (Boletín Oficial de Estado, 1993)，十幾年來各自治區地方政府與公私立合作機構已陸續規劃辦理各式的課程。目前初級技藝教育提供 22 種職群 (Familia Profesional)，如表 4 所示，這些職群並細分有數種專業科別供學生選讀，開課情形則視各地方政府與合作機構之規劃辦理而有不同。

表 4 西班牙中等義務教育階段技藝教育類科一欄表

職群類科 (Familia Profesional)	相關科別 (Ciclo Formativo)
農業 (Actividades Agrarias)	果菜園工人、養殖工、林業工、畜馬看護工、園藝助理、紅蚯蚓繁殖工
海事 (Actividades Marítimo-Pesqueras)	無資料
行政 (Administración)	行政助理
美工 (Artes Gráficas)	印刷與紙製品裝訂工
手工藝 (Artesanías)	製陶器工藝、珠寶工藝、鍛造藝術工藝、藝品基礎修復、鑲嵌金銀工藝、玻璃工藝
玻璃與陶瓷 (Vidrio y Cerámica)	無資料
商業經營 (Comercio y Marketing)	店員、攤販
影音傳播 (Comunicación, Imagen y Sonido)	影像處理助手
建築與土木 (Edificación y Obra Civil)	土木、泥水工、水電工、油漆工、砂石工、裝潢工
電工與電子 (Electricidad y Electrónica)	低壓電子器具安裝工、電子設備裝配工
機工 (Fabricación Mecánica)	鋁製品鍛造工、電焊工
旅館與觀光 (Hostelería y Turismo)	廚房助手、餐廳酒吧助手、客房與洗衣間助手、工業洗衣店助手
造型 (Imagen Personal)	美髮助理
食品加工 (Industrias Alimentarias)	屠宰及肉製品工、奶製品工、罐頭製品工、野味捕捉及產品製作員、麵包烘培助手、漁業助手、葡萄栽培與釀酒工
資訊 (Informática)	無資料
木工 (Maderas y Mueble)	木器家具製作與裝配工、木匠、木材機器加工員、軟木塞加工員
汽車修護 (Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados)	車輛修配助手、汽車修配助手、機車修配助手、海空運輸工具內部裝配助手
機械修護與服務 (Mantenimiento y Servicios a la Producción)	建築物基本維護員、冷凍空調修配工、倉庫員
化工 (Química)	無資料
護理 (Sanidad)	救護車助理
社會文化與社區服務 (Servicios Socioculturales y a la Comunidad)	居家照護助理、救生員
紡織、服裝與皮件 (Textil, Confección y Piel)	紡織器具操作員、皮件與修鞋員、沙發窗簾裝飾師

資料來源：作者整理自 Ministerio de Educación y Ciencia (2008b)。

根據 1999-2006 年的統計資料 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2007g, 2007h)，學生參與「社會保障教育方案」類型人數最多的為初始專門職業 (歷年平均約為 70%)，其餘依序為就業訓練、特殊教育方案及專業工作坊。此外，開設的職群類別前二名依序為行政及電工與電子，

其中前者修讀之性別比例為男女各半，後者則幾為男性。

歸結上述，「社會保障教育方案」是《教育制度基本法》提供給青少年獲致就業或繼續就學能力的機會。十幾年來由於處於法令及行政管理之模糊地帶，讓此方案在組織及教學方面享有很多彈性，教師在規劃課程時也擁有高度自主權，更能以個別方式顧及學生多樣性需求。易言之，其優點為公私立機構皆可承辦，且不限教育機構，有助於計畫的推展；因無預定的課程內容，也無最低教學標準須達成，故課程內容較有彈性；小班教學（最多 15 名，2 位教師），讓教師得以照料所有學生的需求，學生也能在適宜的環境中探究所學。另一方面，「社會保障教育方案」在執行管理方面也碰到一些困境，主要有資訊宣傳不夠，青少年、輔導人員甚或辦理機構未能事先獲知相關訊息；由於需要每年申請，常因課程類型及經費條件變動，造成持續辦的不確定性，尤其對非學校之訓練中心影響更劇；很多臨時工作合約或兼任教職人員工作條件不佳，影響辦理機構之團隊運作（Marhuenda & Navas, 2004: 7-8）。

## 參、「初級專業資格訓練計畫」相關規劃

本節將說明西班牙初始技藝教育之改革方案—「初級專業資格訓練計畫」之重要內涵、辦理型態與課程規劃，及其與「社會保障教育方案」之相異處。

### 一、相關內涵

為了持續辦理「社會保障教育方案」並解決其遇到的難題，西班牙遂於 2006 年的教育改革中提出相關改進方案，規劃「初級專業資格訓練計畫」取代前者，以使這個教育方案更有吸引力。根據《教育法》（Boletín Oficial de Estado, 2006），「初級專業資格訓練計畫」旨在採取中輟預防措施，從學校、社會等多元層面，來防護青少年免於陷入教育或學業失敗的危機，減少輟學或被退學的學生人數。提供 16-21 歲<sup>6</sup>且瀕臨從學校中途輟學危機的潛在中輟生、肄業或中輟學生，以及身心障礙生，有機會發展基礎專業技能的課程，主要目的為使所有參與此方案的學生皆能獲致「國家專門職業資格目錄」（Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales）<sup>7</sup>中第一級的專門職業資格（Nivel 1）；擁有順

<sup>6</sup>對於年齡的限制有例外情況：15 歲、已唸過中等義務教育二年級、但無法升上三年級、且之前已留級過 1 次的學生，可在接受評估後，經家長同意，亦可修讀此教育方案。

<sup>7</sup>該目錄是於 2002 年西班牙史上第一個專門針對技職教育而制定的《資格檢定及專業訓練法》（Ley de las Cualificación y de la Formación Profesional）（Boletín Oficial de Estado, 2002）首次建立，目前有 26 類專業職群，且大部分職群可由低而高區分為五個等級資格（Boletín Oficial de Estado, 2003）。

利融入社會及進入就業市場的可能性；廣化其基礎能力，以繼續升學。

## 二、辦理型態與課程規劃

依據《教育法》第 30 條的規定，「初級專業資格訓練計畫」旨在輔導學生習得基本就業知能，以利其進入職場或繼續升學進修。此方案規劃為以下三種類型（Boletín Oficial de Estado, 2007a）：

（一）專門職業教室（Aula Profesional），對象為有意願參與初始職業訓練的青少年（尤其是在學生），提供其在一般學校機構內接受相關職業訓練的機會，由中等義務教育學校負責辦理。班級人數為 10-15 名，若有特教生（至多 2 名），則上限為 8 人；

（二）專門職業工作坊（Taller Profesional），對象為學校與職場適應不良，陷於被社會邊緣化的青少年（就學或否），及急需學習一技之長以進入職場之青少年，如外籍移民。主要由教育行政單位、公司行號、具教育經驗之非政府非營利事業組織承辦，如成人教育中心（Centro de Educación de Adultos）。班級人數一般為 10-15 名，若有特教生（至多 2 名），則上限為 8 人；

（三）特殊教育工作坊（Taller Específico），針對有特殊教育需求的學生，提供其獲致發展個人及社會自治能力，以助其進入職場。這類教育方案可於教育中心、學校、或公私立非營利機構組織辦理。班級人數為 5-10 名。

基於欲達成預定目標，亦即擁有專業資格與取得畢業證書的機會，上述各方案類型之課程架構規劃為三個模組（Módulo），且針對各課程內容也訂定教學綱要（莊小萍，2007：266；Boletín Oficial de Estado, 2006, 2007a, 2007b）：

（一）專業模組（Módulos Específicos），為必修性質，依照「國家資格檢定及專業訓練制度」（Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional，SNCFP）的要求，發展某一職業專門知能，並須至職場實習（150-200 小時），以培養第一級專門職業資格（Nivel 1）。目前共有 19 種已獲致認可的職業資格，各職群須依照相關規定進行規劃（Boletín Oficial de Estado, 2007c）。授課師資須技職教育教師。

（二）一般教育模組（Módulos formativos de carácter general），為必修性質，主要提供學生一般中等義務教育基本課程，以助其順利從教育系統進入職場就業，且讓其有繼續接受相關教育訓練的能力與機會。該模組根據現行義務教育階段最低課程標準規定（Boletín Oficial de Estado, 2007a, 2007c），將課程內容規劃為：1.基礎能力學習；2.個人與社會文化發展，公民教育；3.職涯適應輔

導；4.兩個自由選修領域（西班牙文為第二語言、體育、加強基礎能力教育、資訊教育、健康教育、特別需求輔導），旨在強化基礎能力。此模組的授課時間須占所有必修模組中的一半或至少 1/3；師資為義務教育階段教師。

（三）攻讀證書模組，為自願選修性質，<sup>8</sup>旨在協助學生能經由該管道取得畢業證書，其課程規劃為各自獨立之三大領域（Ámbito），分別為溝通（包含西班牙文、第一外語、或自治區語言）、社會（涵蓋社會科學、地理與歷史、公民教育、視覺及美術教育、音樂）及科技（自然科學、數學、科技、健康、體育），該模組可與必修模組同時修讀，或於必修模組修完後再選修。師資為碩士畢業生。

上述兩個必修課程模組的總修業年限最少為 1 學年，1,050 小時（在校 900 小時，150 小時至職訓中心或公司實習），至多 2 個學年度，共 1,800 小時（如特教學生）。提供「初級專業資格訓練計畫」的教學單位有教育機構、地方合作機關、職業協會組織、非政府組織、公司或工廠，並由教育行政單位負責協調整合。

### 三、「初級專業資格訓練計畫」與「社會保障教育方案」比較

「初級專業資格訓練計畫」是為改進「社會保障教育方案」而建立，期透過更完善的規劃，顧及有不同需求之青少年，以落實公平化及多樣化的教育原則。根據上述，可歸納出兩個新、舊初級職業教育的相異處，如方案名稱的差異、是否屬體制內教育、規劃架構、課程規定、取得畢業證書的可能性、職業資格認證、不同教學機構間的連結性、班級人數、師資規定、獎助金、學生進路等，這些相關規劃的相異之處，請見表 5 的說明。

歸結而言，西班牙為輔導學業成就低落的學生，建立「初級專業資格訓練計畫」，透過多元的管道，協助學生繼續學習。其創新之處主要為提供取得中等義務教育畢業證書學位的可能性，以及正式認可就學期間所獲致的專門職業資格。然而為配合上述的規劃，將此新教育方案納入正規教育系統內，訂定基礎共同教學綱要（Boletín Oficial de Estado, 2007a），修訂增加科目數及教師員額。規劃由 2008-2009 學年度開始施行，但有些自治區（如 Castilla la Mancha）已於 2007-2008 學年度提早開辦。

<sup>8</sup>對 15 歲之學生為必修。

表 5 「社會保障教育方案」與「初級專業資格訓練計畫」之比較表

方案名稱 比較項目	社會保障教育方案	初級專業資格訓練計畫
主要法源	1990 年《教育制度基本法》	2006 年《教育法》
名稱特性	意為須保護救助之族群、較悲情	較中性、專業
教育屬性	體制外教育，強調職業訓練	有部分回歸體制內，學校模式教育
規劃架構	分三類	分四類
課程規定	無統一規定、較具彈性	有最低課程綱要規定
實習課程	大都為自願性	強制性
學位授與	無取得途徑	有可能取得的途徑
職業資格	提供學生技能證明	專業證照第一級 (N-1)
教學機構	教學構間整合不足	由教育行政機關負責協調整合
班級人數	若有特教生 ( $\leq 3$ )，則 $\leq 12$ 人	若有特教生 ( $\leq 2$ )，則 $\leq 8$ 人
師資規定	較不嚴格，某一職業領域專家亦可	較嚴格，須為相關合格師資
升學進路	中級技職專業教育	除 FPGM 外，有入普通高中的可能性
方案延續性	須每年申請，變動性大	回歸學制內，較穩定

資料來源：作者自行整理。

## 肆、結語

西班牙自 1990 年的教育改革賦予義務中等技藝教育之法源基礎，迄今已施行運作十幾年，並累積眾多經驗，現階段更面臨改革和調整轉型的契機，規劃完成未來發展方向。綜觀本文之論述，可歸納下列九項西班牙技藝教育特色：

一、提供受教機會。並非馬上將有需求之青少年導入此方案，而是在採取教育系統中的補償教育措施，仍無法達成規定教育目標後，才引導其至此方案，提供就業及繼續升學的機會。

二、分跨學制內外的年段式教育。舊的方案純粹為學制外的教育，但「初級專業資格訓練計畫」的改革是以學校模式規劃，如針對 15 歲學生即可視學校系統內的教育。

三、類別多樣化，顧及多元需求。針對學生不同的需求，提供多樣的選擇。

- 四、分流制的設計，專班上課。非試探性課程，較專精，但具單一排他性。
- 五、課程規劃嚴謹。雖舊的方案課程規劃較具彈性、無統一規定，但「初級專業資格訓練計畫」則訂定須達成的最低標準，以保障課程品質與成效。
- 六、教學實習課程。「初級專業資格訓練計畫」規定需至職訓中心或產業界實習，以增加學生選讀的專業職群技能，並有助於強化學校與職場的連結。
- 七、頒發專門職業證照。「初級專業資格訓練計畫」重視專業能力的培養，修畢課程可獲致正式的職業證照，對學生具吸引力。
- 八、小班教學。為達有效輔導學生，採小班教學；另如遇有身心障礙學生，則再降低班級人數，以完善照顧其特殊需求。
- 九、加強相關機構的協調與整合。「初級專業資格訓練計畫」賦予教育行政機關規劃與執行初始技藝教育區域合作事宜，以整合資源、提升辦理成效。
- 台灣自 1994 年起推動國中技藝教育方案，於國三設立技藝教育專班（6-14 小時/週）；2001 年轉型為選修制之技藝教育學程，旨在加深國中學生生涯發展教育輔導與試探，並提供國三生對職群有興趣者能多樣選讀（2-4 個職群），以銜接進入高中職實用技能學程。西班牙及台灣對國中階段技藝教育之規劃最大的差異為：台灣為避免技藝學程之學生被標籤化，故規劃為選修學程，將分流延至高中階段，此設計固有其考量及優點，但對學術性向較低、職業性向明確或中輟等學生能否發揮實效？宜進一步評估；另外，目前國內的課程教材側重學校教師自行編選，其優點為較具多元化與彈性，然需建立控管機制以提高課程品質。

## 參考文獻

- 莊小萍（2007）。西班牙中等教育現況分析。**教育資料集刊**，34，261-284。
- Boletín Oficial de Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto (Jefatura), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE n° 187 de 6 de agosto de 1970*, 12525-12546.
- Boletín Oficial de Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE n° 238 de 4 de octubre de 1990*, 28927-28942.
- Boletín Oficial de Estado (1993). Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del

- segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE n° 16 de 19 de enero de 1993*, 1229-1231.
- Boletín Oficial de Estado (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *BOE n° 147 de 20 de junio 2002*, 22437-22442.
- Boletín Oficial de Estado (2003). Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *BOE n° 223 de 17 de septiembre de 2003*, 34293-34296.
- Boletín Oficial de Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE n° 106 de 4 de mayo de 2006*, 17158-17207.
- Boletín Oficial de Estado (2007a). Orden ECI/2755/2007, de 31 de julio, por la se regulan los programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia. *BOE n° 231 de 4 de septiembre de 2007*, 38921-39045.
- Boletín Oficial de Estado (2007b). Resolución de 5 de octubre de 2007, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se regula el currículo de los módulos específicos de Programas de Cualificación Profesional Inicial en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. *BOE n° 251 de 19 de octubre de 2007*, 42524-42537.
- Boletín Oficial de Estado (2007c). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE n° 5 de 5 de enero de 2007*, 677-773.
- Casares Fernández, M<sup>ª</sup>E. (2007). *Estudio descriptivo de los Programas de Garantía Social de iniciación profesional en los centros de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1995). *Orientaciones para el Tratamiento de la Diversidad*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Marhuenda, F. & Navas, A. (2004). *Replantear la Garantía Social: Aciertos y problemas de diez años de experiencias*. Actas de las III Jornadas de Garantía Social de la Comunidad Valenciana. Valencia, 23 y 24 de febrero de 2004.
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*,

- 341, 15-34.
- Merino, R., García, M. & Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2007/2008*. Madrid: Author.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). Programas de Garantía Social. *En Estadística de la enseñanzas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2005-2006*. Retrieved May 8, 2008, from [http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2005/Garantia.xls](http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2005/Garantia.xls)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007c). Programas de Garantía Social. *En Estadística de la enseñanzas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2004-2005*. Retrieved May 8, 2008, from [http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2004/Garantia.xls](http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2004/Garantia.xls)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007d). Programas de Garantía Social. *En Estadística de la enseñanzas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2003-2004*. Retrieved May 8, 2008, from [http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2003/Garantia.xls](http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2003/Garantia.xls)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007e). Programas de Garantía Social. *En Estadística de la enseñanzas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2002-2003*. Retrieved May 8, 2008, from [http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2002/Garantia.xls](http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2002/Garantia.xls)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007f). Programas de Garantía Social. *En Estadística de la enseñanzas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2001-2002*. Retrieved May 8, 2008, from MEC, [http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2001/Garantia.xls](http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2001/Garantia.xls)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007g). Programas de Garantía Social. *En Estadística de la enseñanzas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2000-2001*. Retrieved May 8, 2008, from [http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2000/Garantia.xls](http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2000/Garantia.xls)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007h). Programas de Garantía Social. *En Estadística de la enseñanzas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso*

- 1999-2000. Retrieved May 8, 2008, from [http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2004/Garantia.xls](http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2004/Garantia.xls)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008a). *Programas de Garantía Social-Modalidades*. Retrieved May 8, 2008, from <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=196&area=sistema-educativo>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008b). *Programas de Garantía Social- Catálogo de Perfiles Profesionales*. Retrieved May 8, 2008, from <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=194&area=sistema-educativo>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008c). Tasa bruta de población que finaliza ESO (Graduado en Secundaria)(1), por sexo. *En Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Series por Comunidad Autónoma.. Alumnado que terminó los estudios por enseñanza/titulación*. Retrieved April 2, 2008, from <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/seriesCA/termino.xls>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008d). Alumnado de Programas de Garantía Social por titularidad del centro. *En Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Series por Comunidad Autónoma. Alumnado matriculado por enseñanza. Enseñanza de Régimen General*. Retrieved April 2, 2008, from <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/seriesCA/alumnado.xls>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008e). Alumnado de Programas de Garantía Social por sexo. *En Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Series por Comunidad Autónoma. Alumnado matriculado por enseñanza. Enseñanza de Régimen General*. Retrieved April 2, 2008, from <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/seriesCA/alumnado.xls>
- Navarrete, L. (Dir.)(2007). *Jóvenes y Fracaso Escolar en España*. España: Instituto de la Juventud.
- Rué, J. & otros (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad; quién es quién en las oportunidades escolares*. Barcelona: Octaedro.

# 各國中等教育相關 指標統計資料

編輯小組

為配合本輯「各國中等教育」主題，本集刊編輯小組特別蒐集整理各國重要教育指標，供讀者展讀本輯主題時參閱。惟囿於篇幅，僅從2007年九月經濟合作暨發展組織出版之《2007年教育概覽》（Education at a glance 2007）中，擇取有關中等教育的女性教師比率、就讀公私立學生比率、生師比率、平均每班學生人數及2006年15歲學生參與PISA成績排名等相關圖表，敬請參閱。以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，簡要說明如下：

## 一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，OECD）於1961年正式成立，總部設在法國巴黎，前身為「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Economic Co-operation，OEEC）。

（二）OECD 國家：至2007年為止，經濟合作暨發展組織計有30個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、義大利、日本、韓國、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等；限於篇幅，僅提供前述國家作為參考。

（三）EU19：歐洲聯盟，簡稱歐盟（European Union，EU），各表列資料除呈現OECD國家平均值外，同時呈現其中屬歐盟之19國平均值，19國包括：澳洲、比利時、捷克、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、俄協、西班牙、瑞典、英國等計19個國家。

（四）PISA：學生能力國際評量計畫（The Programme for International Student Assessment，PISA），由OECD策劃的國際標準評量，平均抽4,500-10,000名15歲學生進行施測，評量學生的閱讀、數學與科學能力；從2000年開始第一屆施

測，每三年一個循環。2000年以閱讀為主，2003年強調數學和問題解決能力，2006年則以科學能力為主。PISA 第一屆共有43國參與，2003年則有41國參與，2006年共有57國參加（我國亦在其中），2009年目前已有65國同意參加PISA測驗。

（五）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）指一國國內人民在某一單位時間中，生產的所有最終商品和勞務的市場價值，為衡量經濟活動的指標。美國之民間消費約占整體國內生產毛額的70%，其他如投資、政府支出及淨出口等經費則占30%。

（六）PPP：購買力平價指數（purchasing power parity，PPP）是一種根據各國不同的價格水準計算貨幣之間的等值係數，以俾對各國的國內生產總值進行合理比較。舉例來說，如果一個麥香堡在美國的價格是2.2美元，在法國是2.84歐元，那麼根據購買力平價指數，法國與美國是2.84歐元兌換2.2美元或1.29歐元兌換1美元；這意味著，在美國用1美元買漢堡，在法國將需花費1.29歐元才能得到同樣數量和質量，此稱為麥香堡指數（Big Mac Index）：一項簡化的購買力平價指數。按照各地相同產品之不同價格，來衡量購買力真實之水準。但由於各國生活習慣及社會經濟環境背景不同，所消費的商品服務和消費數量亦不盡相同，如果僅以單一商品來衡量普遍的消費水準之情況，不免失之偏頗。

（七）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之各年度的《2007年教育概覽》中，學校分類指公立學校、私立—政府補助學校、私立—獨立經營學校三類：

1.公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任。

2.私立—政府補助學校：指超過50%資金來自政府的經費，且其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理。

3.私立—獨立經營學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

（八）ISCED：國際教育標準分類（International Standard Classification of Education，ISCED）之簡稱。依據1997年國際教育標準分類，學制分類如下：

「0」：指學前教育（Pre-primary education）。

「1」：指國小或基礎教育第一階段（Primary education first stage of basic education）。

「2」：指國中或基礎教育第二階段（Lower secondary education second stage of basic education）。

「3」：指高級中等教育（Upper secondary education），又細分如下：「3A」進入 5A 預備課程，為普通教育；「3B」進入 5B 預備課程，為職業準備教育；「3C」非進入 5A 和 5B 課程，進入就業市場、「4」的課程或「3」的其他課程，為職業教育。

「4」：指非高等教育的後中等教育（Post-secondary non tertiary education）。

「5」：指高等教育第一階段（First stage of tertiary education<sup>1</sup>【not leading directly to an advanced research qualification】）：5A — 以理論為基礎的高等教育課程（如：大學），以取得進階研究之入學資格；5B — 實務取向或職業明確之學程（如：技專院校）。

「6」：指高等教育第二階段—進階研究資格取向（Second stage of tertiary education【leading to an advanced research qualification】）。

（九）在圖表中看到「（1），（2），（3）」，其中的數字分別指 1 — 3 欄；看到「x（數字）」，意指該資料（x）「該資料與欄內的數字相同」，例如 x（3）表示該資料與第三欄內數字相同，其餘類推。

## 二、圖表資料來源

（一）表 1 — 表 9 整理自經濟合作暨發展組織《2007 年教育概覽》（線上版），其網址為：[www.oecd.org/edu/eag2007](http://www.oecd.org/edu/eag2007)。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站，網址為：<http://www.edu.tw>。

<sup>1</sup>參考教育部統計指標之國際比較譯為高等教育，tertiary education 又可譯為後中學教育、第三階段教育等，因各國學制而有不同（教育部，2007a）。

表 1 2005 年各國中等教育女性教師比率表—以專任教師人數計算

Table 1 Gender distribution of secondary teachers (2005)

單位：%

	初級中等教育	高級中等教育	各級教育
	(1)	(2)	(3)
中華民國	67.7	58.7	49.4
奧地利	68.2	50.9	-
比利時	59.6	57.6	66.6
丹麥	66.7	-	-
芬蘭	71.9	57.0	67.7
法國	64.3	52.4	63.6
德國	60.2	46.2	62.2
希臘	64.1	47.4	57.1
匈牙利	78.1	63.9	75.8
愛爾蘭	x (2)	60.6	65.9
義大利	75.2	59.7	76.2
日本	40.2	25.7	46.1
南韓	64.4	38.9	52.5
盧森堡 <sup>1</sup>	x (2)	45.0	-
墨西哥	49.2	42.6	-
荷蘭	x (2)	44.8	60.8
紐西蘭	65.3	57.4	67.9
葡萄牙	70.7	66.6	70.6
西班牙	61.9	49.1	61.0
瑞典	64.4	50.8	68.2
瑞士 <sup>1</sup>	48.0	39.0	57.1
英國	60.9	60.8	65.7
美國	68.0	55.7	69.3
<b>OECD 平均</b>	<b>65.7</b>	<b>52.1</b>	<b>64.4</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>68.6</b>	<b>55.8</b>	<b>67.4</b>

1. 只有公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

單位：%

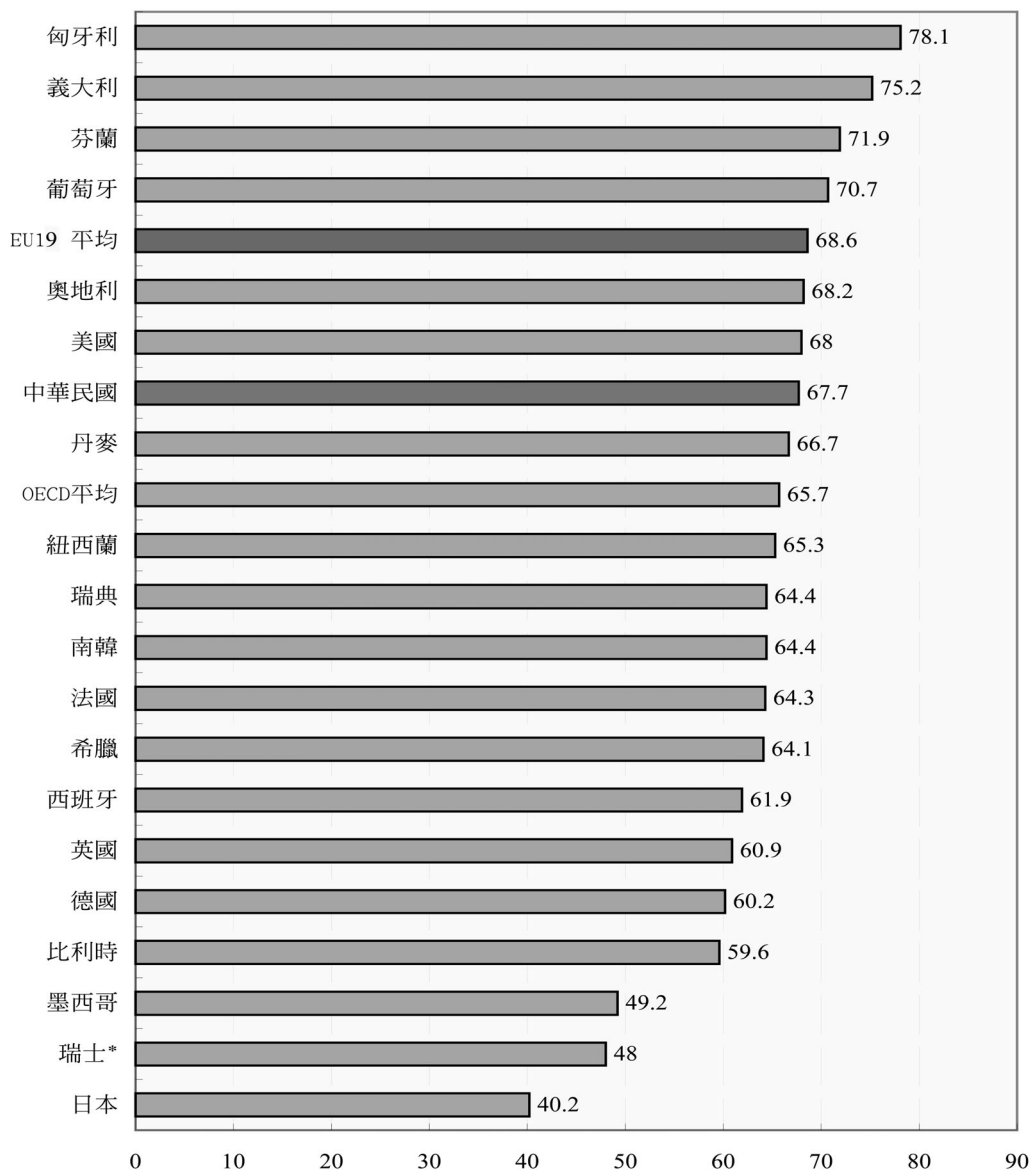


圖 1 2005 年各國初級中等教育女性教師比率圖—以公私立專任教師人數計算  
Figure 1 Gender distribution of lower secondary education teachers (2005)

\*只有公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

單位：%

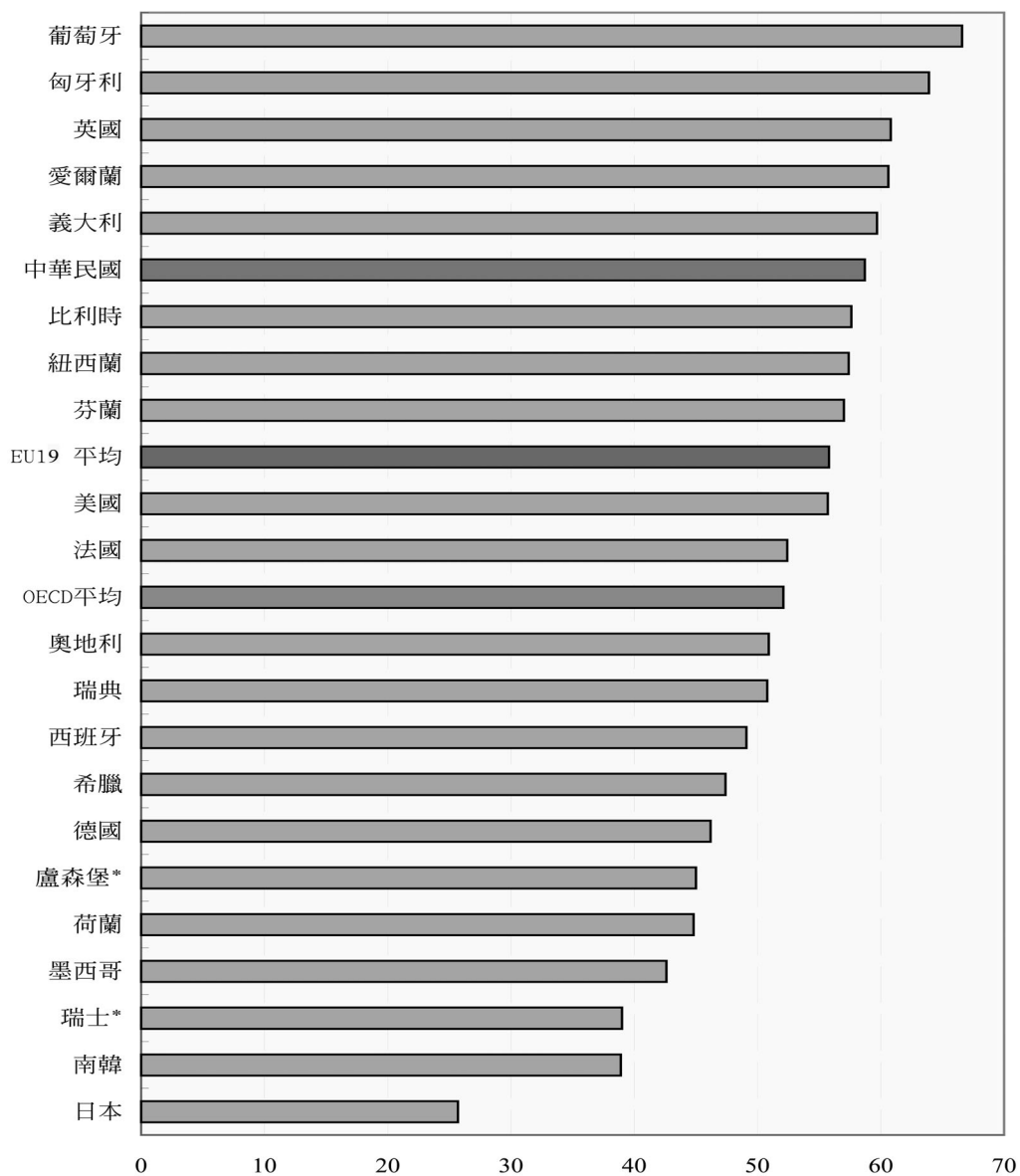


圖 2 2005 年各國高級中等教育女性教師比率圖－以公私立專任教師人數計算

Figure 2 Gender distribution of upper education teachers (2005)

\*只有公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

表 2 2005 年各國中等教育學生就讀公私立學校比率

Table 2 Distribution of students in secondary education by type of institution (2005)

單位：%

	初級中等學校			高級中等學校		
	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
中華民國	<b>90.4</b>		<b>9.6</b>	<b>52.5</b>		<b>47.5</b>
澳洲	67.4	32.6	-	78.9	21	0.1
奧地利	92.2	7.8	x (2)	88.2	11.8	x (5)
比利時 <sup>1</sup>	43.1	56.9	-	42.5	57.5	-
丹麥	76.2	23.8	-	98	2	-
芬蘭	95.9	4.1	-	86.4	13.6	-
法國	78.7	21	0.3	69.9	29.3	0.9
德國	92.4	7.6	x (2)	91.7	8.3	x (5)
希臘	94.7	-	5.3	94.3	-	5.7
冰島	99.4	0.6	-	91.6	-	0.5
愛爾蘭	100	-	-	98.7	-	1.3
義大利	96.4	-	3.6	94.7	0.7	4.7
日本	93.5	-	6.5	69.4	-	30.6
南韓	80.8	19.2	-	50.6	49.4	-
盧森堡	80.2	12.2	7.6	83.7	8.1	8.2
墨西哥	87.8	-	12.2	79.5	-	20.5
紐西蘭	83.6	11.5	4.9	73.2	22.3	4.5
挪威	97.6	2.4	x (2)	89.8	10.2	x (5)
西班牙	68.1	29	3	78.4	11.4	10.2
瑞士	92.9	2.5	4.6	93	3.1	3.9
英國	94.1	0.7	6.1	24.9	72.3	2.7
美國	91.3	-	8.7	91.4	-	8.6
<b>OECD 平均</b>	<b>84.6</b>	<b>9.3</b>	<b>2.8</b>	<b>81.9</b>	<b>13.7</b>	<b>5</b>
<b>EU 19 平均</b>	<b>87.5</b>	<b>10.7</b>	<b>2</b>	<b>82.1</b>	<b>14.9</b>	<b>3.4</b>
1. 不包括比利時德語區。						
資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。						
其餘各國資料取自 OECD（2007a）。						

單位：%

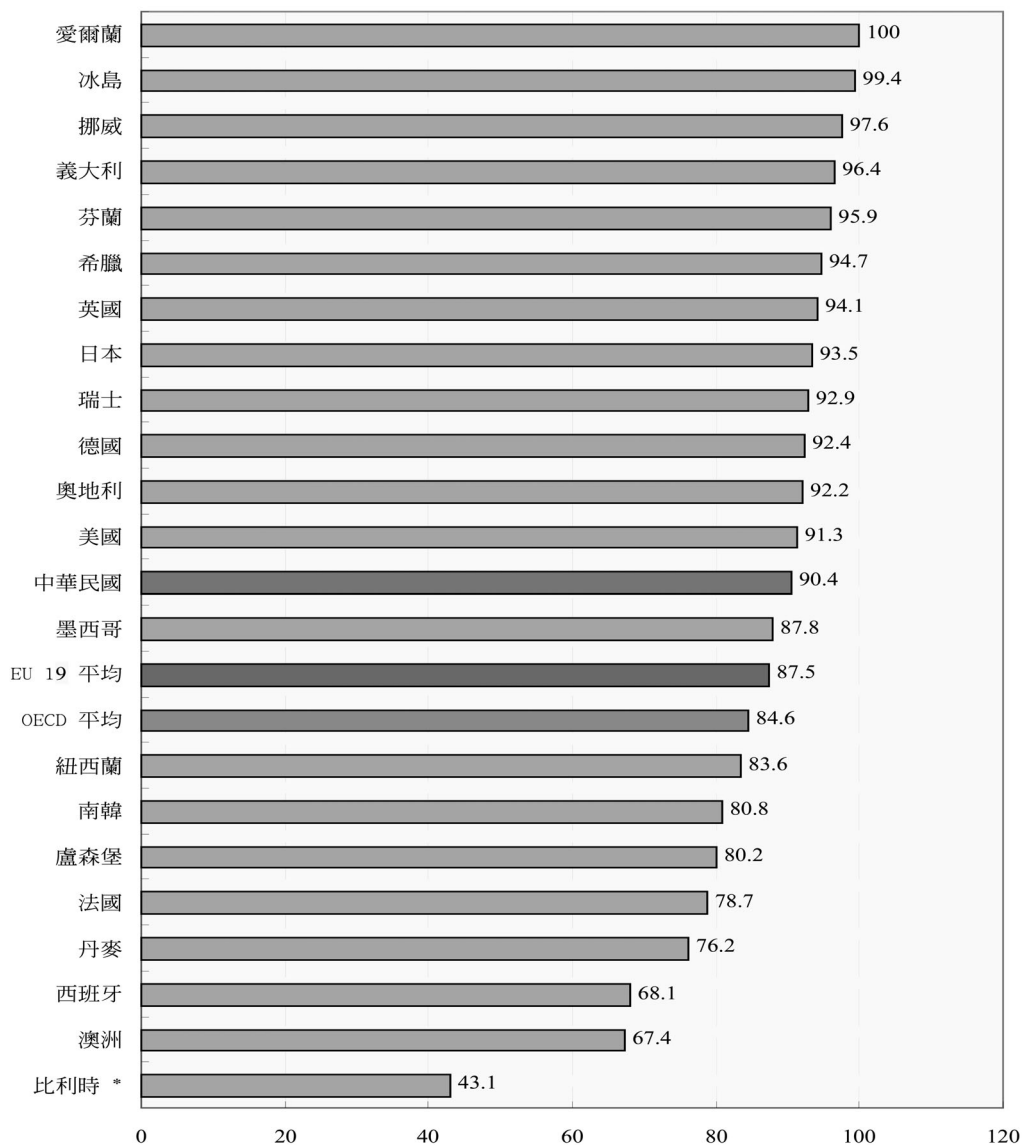


圖 3 2005 年各國初級中等教育學生就讀公立學校比率圖

Figure 3 Distribution of students in lower secondary education by type of institution (2005)

\*不包括比利時德語區。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

單位：%

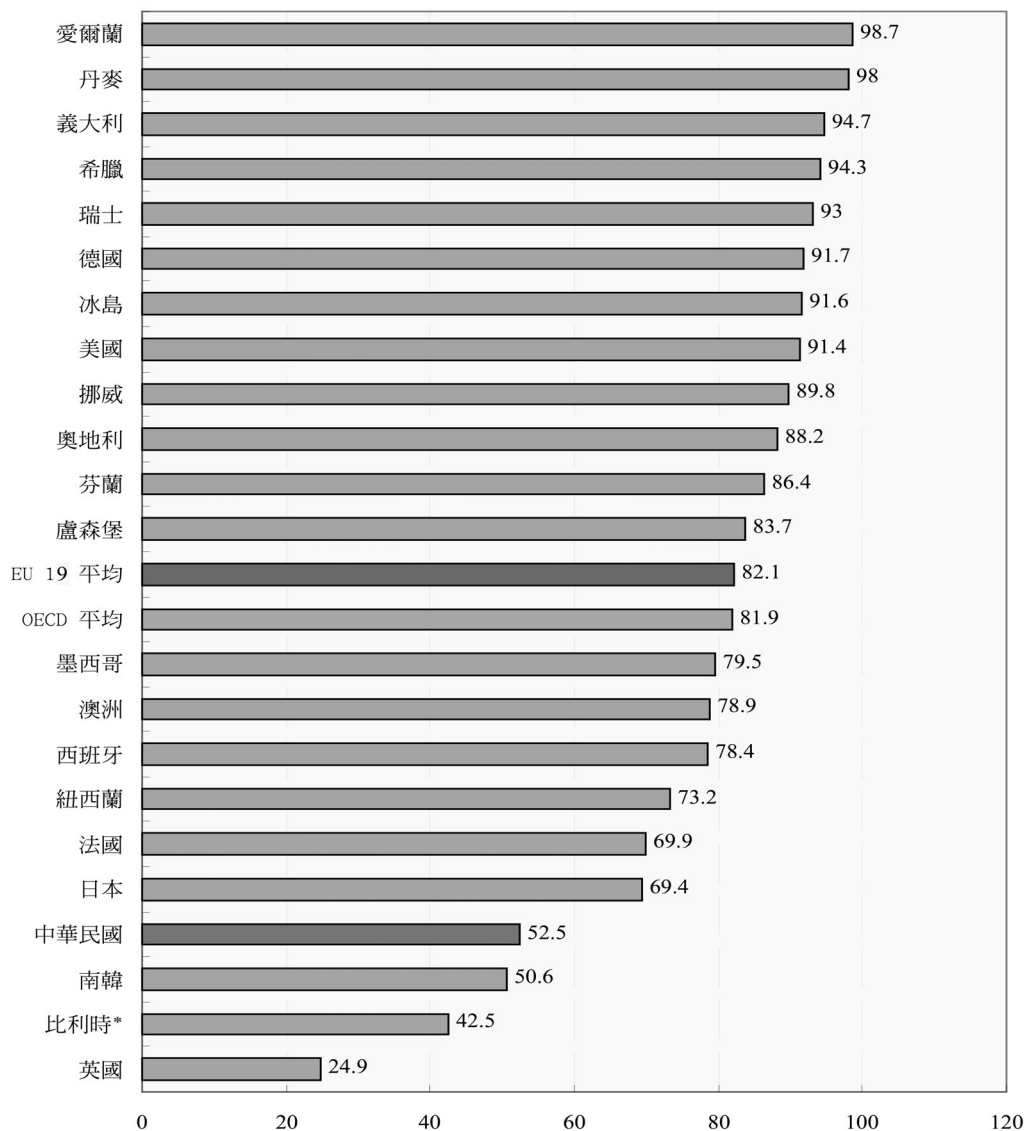


圖 4 2005 年各國高級中等教育學生就讀公立學校比率圖

Figure 4 Distribution of students in upper secondary education by type of institution (2005)

\*不包括比利時德語區。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

表 3 2005 年各國中等教育生師比率表

Table 3 Ratio of pupils to teaching staff in secondary educational institutions (2005)

單位：%

	初級中等學校	高級中等學校	全部中等學校
	(1)	(2)	(3)
中華民國	16.0	19.2	17.3
澳洲 <sup>1,2</sup>	x (3)	x (3)	12.1
奧地利	10.6	11.3	10.9
比利時	9.4	9.9	9.8
丹麥	11.9	-	-
芬蘭	10.0	18.0	13.9
法國	14.2	10.3	12.2
德國	15.5	14.0	15.1
希臘	7.9	8.8	8.3
冰島	11.3	10.8	11.2
愛爾蘭	x (3)	x (3)	15.5
義大利	10.1	11.0	10.7
日本	15.1	13.0	13.9
南韓	20.8	16.0	18.2
盧森堡 <sup>2</sup>	x (3)	x (3)	9.0
墨西哥	33.7	25.8	30.6
荷蘭	x (3)	x (3)	16.2
紐西蘭	16.8	12.9	14.8
葡萄牙	8.2	8.0	8.1
西班牙	12.5	8.1	10.6
瑞典	12.0	14.0	13.0
瑞士 <sup>1,2</sup>	11.7	10.5	11.4
英國 <sup>1,3</sup>	17.0	11.8	14.1
美國	15.1	16.0	15.5
<b>OECD 平均</b>	<b>13.7</b>	<b>13.0</b>	<b>13.4</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>11.9</b>	<b>11.8</b>	<b>12.2</b>
1.僅計入普通高中。 2.僅計入公立學校。 3.僅指公立學校師生比。 資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。 其餘各國資料取自 OECD（2007a）。			

單位：%

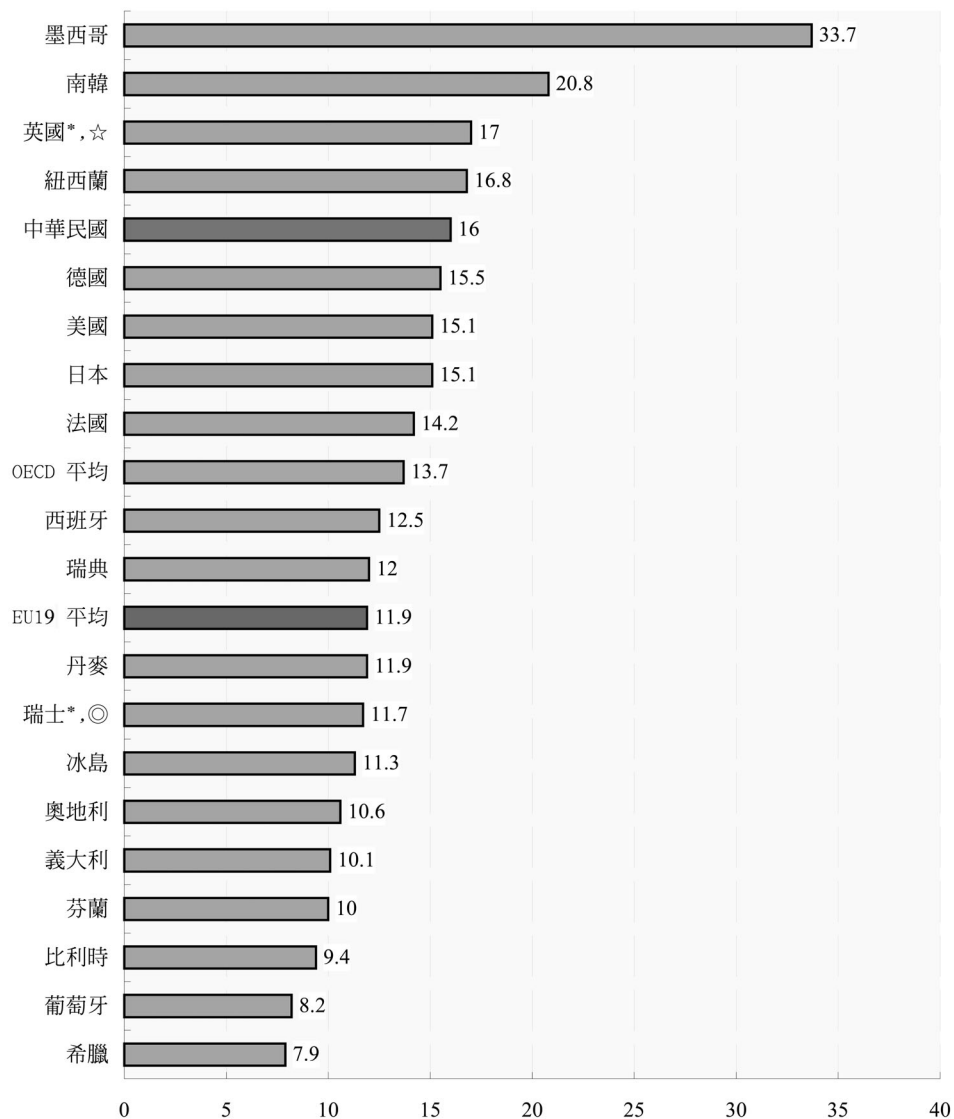


圖 5 2005 年各國初級中等教育生師比率圖

Figure 5 Ratio of students to teaching staff in lower secondary educational institutions (2005)

\*僅計入普通高中。

◎僅計入公立學校。

☆僅指公立學校師生比。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

單位：%

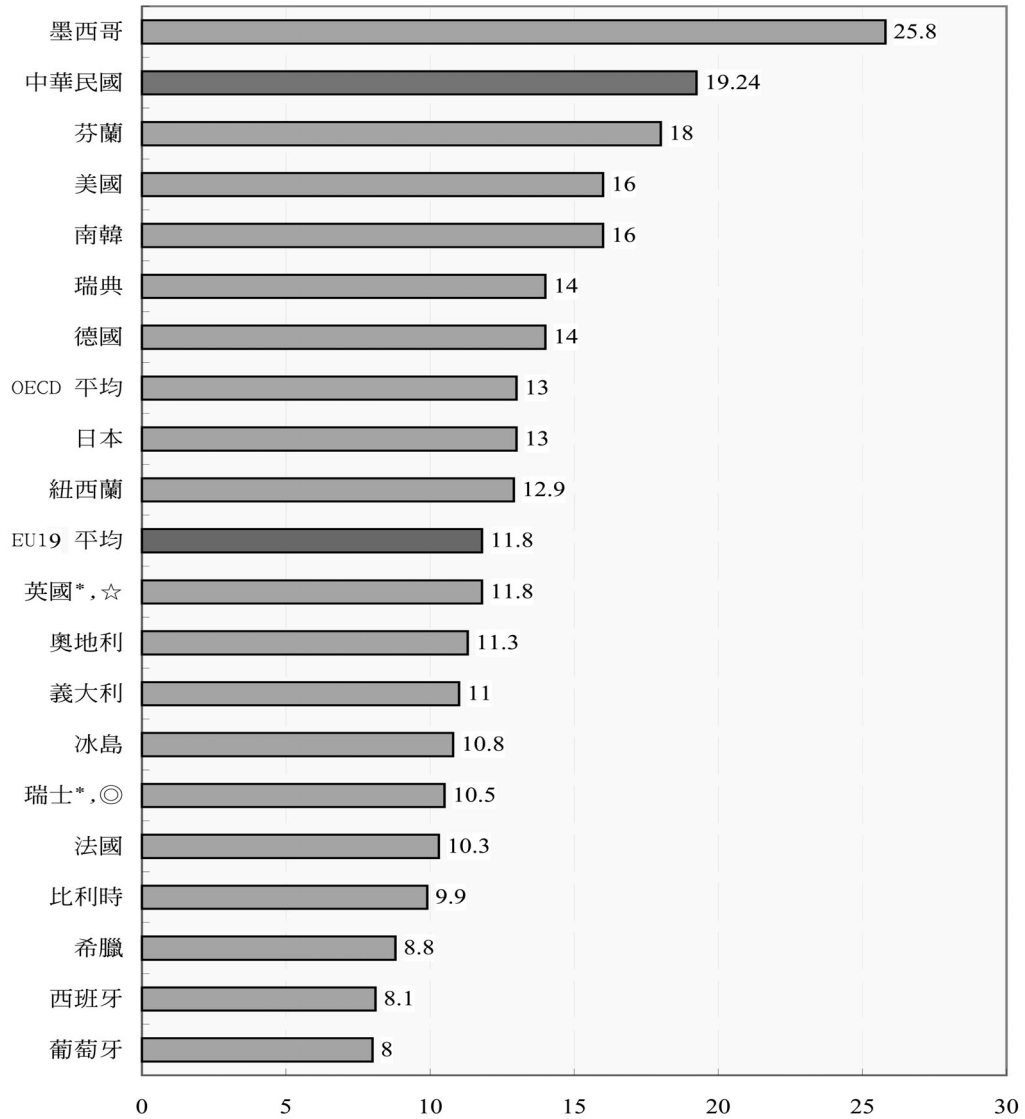


圖 6 2005 年各國高級中等教育生師比率圖

Figure 6 Ratio of students to teaching staff in upper secondary educational institutions (2005)

\*僅計入普通高中。

◎僅計入公立學校。

☆僅指公立學校師生比。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

表 4 2005 年各國初級中等教育平均每班學生人數

Table 4 Average class size, by type of institution and lower secondary education (2005)

單位：人

	公立	私立			總計： 公立和私立
		私立 總計	私立— 政府補助	私立— 獨立經營	
		(1)	(2)	(3)	
中華民國	34.8	-	-	45.2	35.6
澳洲	24.5	25.5	25.5	-	24.9
奧地利	24.1	24.8	x (2)	x (2)	24.2
比利時 (Fr.)	20.4	-	-	-	-
丹麥	19.9	18.3	18.3	-	19.7
法國	23.4	24.8	25.0	13.1	23.7
德國	24.7	25.8	25.8	x (3)	24.7
希臘	24.5	24.7	-	24.7	24.5
冰島	19.8	12.0	12.0	-	19.7
愛爾蘭	19.7	-	-	-	-
義大利	20.9	21.4	-	21.4	20.9
日本	33.4	35.7	-	35.7	33.5
南韓	36.0	34.8	34.8	-	35.7
盧森堡	19.2	20.6	20.1	21.3	19.5
墨西哥	30.0	26.4	-	26.4	29.7
波蘭	25.1	17.2	27.0	15.2	24.9
葡萄牙	22.5	23.5	24.2	22.3	22.6
西班牙	23.8	26.7	27.0	24.1	24.7
瑞士	19.1	19.1	21.1	18.7	19.1
英國	24.3	9.7	18.4	9.2	22.1
美國	24.9	19.3	-	19.3	24.3
<b>OECD 平均</b>	<b>23.8</b>	<b>22.7</b>	<b>23.0</b>	<b>21.0</b>	<b>24.1</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>22.5</b>	<b>21.6</b>	<b>22.9</b>	<b>18.9</b>	<b>22.8</b>
資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。 其餘各國資料取自 OECD（2007a）。					

單位：人

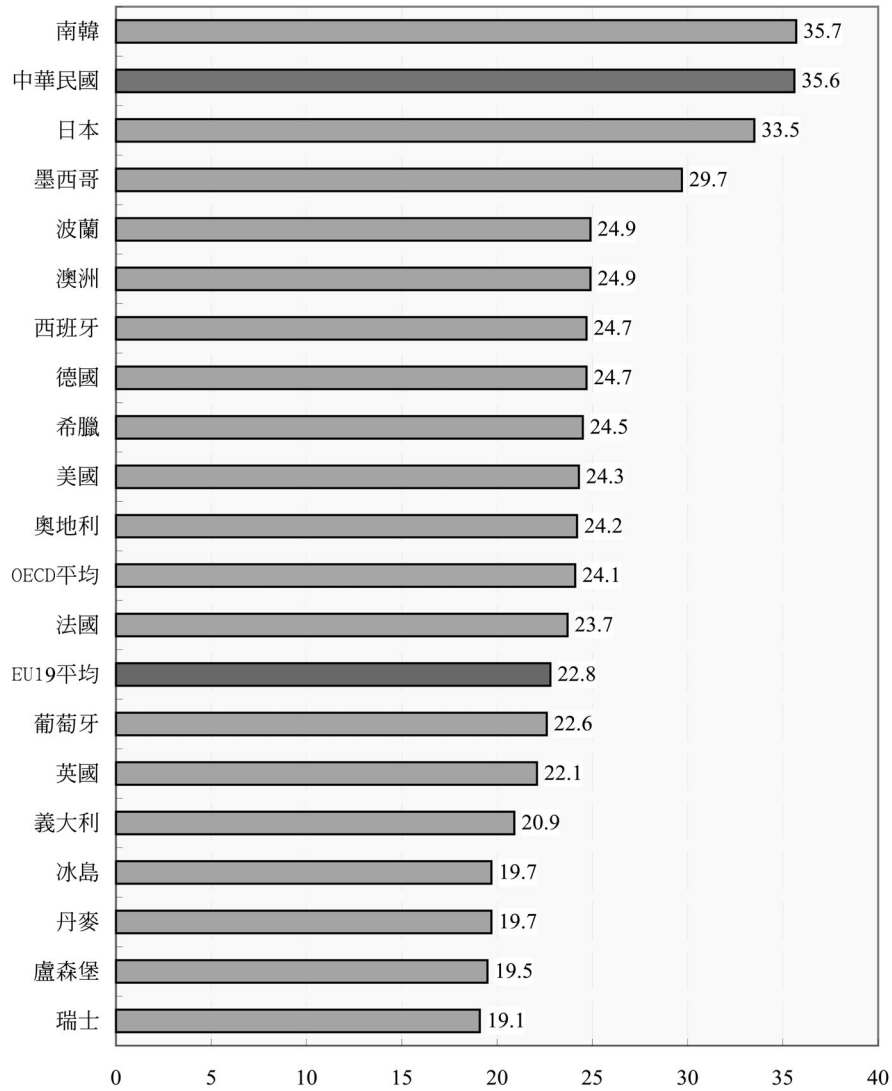


圖 7 2005 年各國初級中等教育平均每班學生人數圖

Figure 7 Average class size, by type of institution and lower secondary education (2005 )

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

表 5 2005 年各國中等教育教師年齡結構

Table 5 Age distribution of teachers (2005)

Percentage of teachers in public and private institutions by secondary education and age group, based on head counts

單位：%

	初級中等教育					高級中等教育				
	<30 歲	30—39 歲	40—49 歲	50—59 歲	≥ 60 歲	<30 歲	30—39 歲	40—49 歲	50—59 歲	≥ 60 歲
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
中華民國	23.9	38.1	28.9	8.5	0.6	17.5	39.2	29.9	11.9	1.5
奧地利	7.5	20.3	46.9	24.8	0.6	6.0	25.0	41.6	25.9	1.5
比利時 <sup>1</sup>	16.0	22.7	29.9	28.7	2.7	14.8	22.6	30.5	29.2	2.8
丹麥	11.1	25.5	22.9	34.6	5.9	-	-	-	-	-
芬蘭 <sup>1,2</sup>	10.6	28.2	27.9	31.2	2.2	5.5	22.6	31.5	32.9	7.6
法國	14.8	28.9	21.4	33.5	1.3	8.9	29.2	26.5	33.8	1.6
德國	4.7	14.1	19.3	51.3	10.5	3.7	22.7	32.7	33.5	7.2
希臘	5.4	23.9	41.6	26.9	2.2	5.6	24.4	41.1	26.6	2.3
冰島 <sup>1</sup>	12.1	29.7	29.4	22.3	6.5	6.4	18.3	31.0	31.2	13.1
愛爾蘭 <sup>1</sup>	x (6)	x (7)	x (8)	x (9)	x (10)	11.4	25.2	26.9	29.3	7.2
義大利	-	5.4	24.8	61.8	8.0	-	6.0	37.7	48.8	7.3
日本	9.7	30.4	42.7	16.6	0.6	9.0	26.1	36.9	25.4	2.6
南韓	18.5	31.2	39.1	10.3	0.9	14.8	28.4	41.5	13.9	1.3
盧森堡 <sup>3</sup>	x (6)	x (7)	x (8)	x (9)	x (10)	18.0	25.0	25.9	28.9	2.2
荷蘭 <sup>1</sup>	x (6)	x (7)	x (8)	x (9)	x (10)	10.2	16.9	30.8	37.3	4.9
紐西蘭	14.2	21.7	28.5	28.0	7.5	13.1	20.6	28.6	29.7	8.0
波蘭	18.2	35.8	30.9	13.8	1.3	14.6	31.0	27.1	22.5	4.8
葡萄牙	14.7	34.3	31.4	17.1	2.4	16.2	35.9	29.7	15.8	2.4
西班牙	7.6	31.9	35.1	21.5	4.0	x (1)	x (2)	x (3)	x (4)	x (5)
瑞典	12.3	27.6	23.4	26.0	10.6	6.7	19.9	24.3	33.8	15.4
瑞士 <sup>3,4</sup>	14.2	24.2	29.4	27.9	4.3	7.5	24.2	31.6	29.9	6.9
英國	19.8	25.9	25.0	28.3	1.2	13.4	23.2	29.0	32.4	2.0
美國	17.2	24.7	26.3	27.7	4.1	15.2	24.1	25.7	29.5	5.5
OECD 平均	13.0	25.4	30.1	27.9	4.1	11.0	23.6	31.2	29.3	5.4
EU19 平均	12.4	24.8	29.1	30.3	4.2	11.0	23.6	30.6	30.3	5.2

1.高級中等教育包括中等以上非高等教育。  
2.高級中等教育包括專科教育。  
3.只計入公立學校。  
4.只計入普通高中。  
資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。  
其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

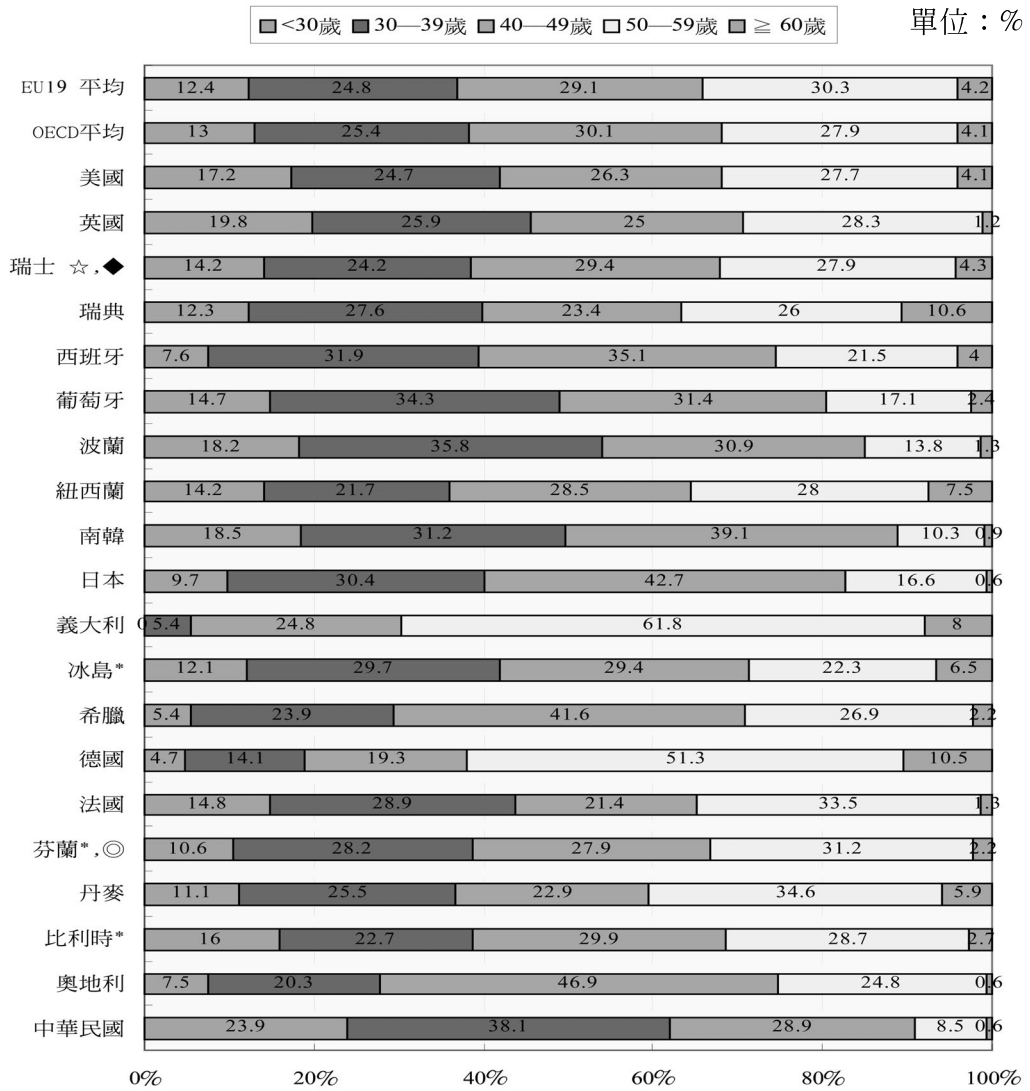


圖 8 2005 年各國初級中等教育教師年齡結構圖

Figure 8 Age distribution of teachers (2005)

Percentage of teachers in public and private institutions by lower secondary education and age group, based on head counts

\*高級中等教育包括中等以上非高等教育。

◎高級中等教育包括專科教育。

☆只計入公立學校。

◆只計入普通高中。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

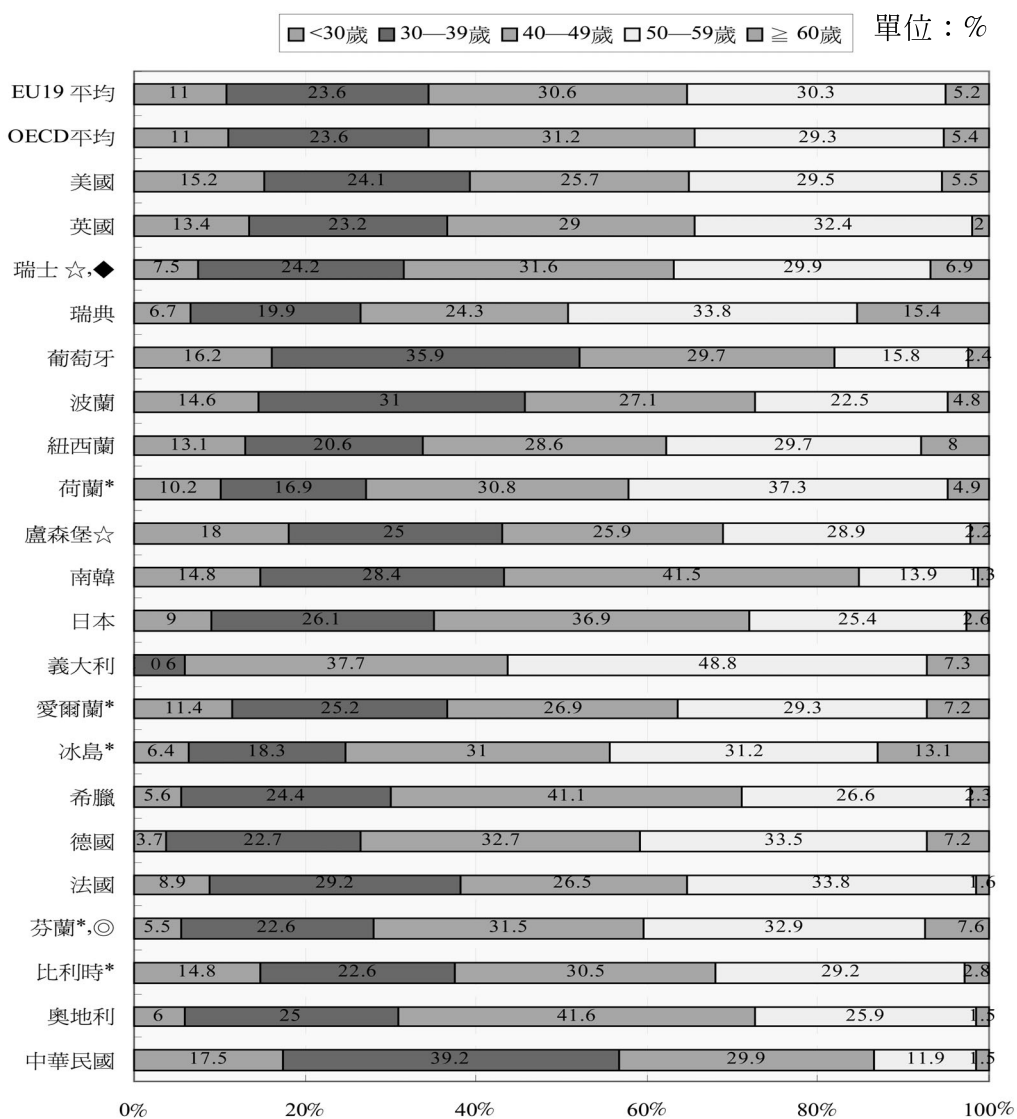


圖 9 2005 年各國高級中等教育教師年齡結構圖

Figure 9 Age distribution of teachers (2005)

Percentage of teachers in public and private institutions by upper secondary education and age group, based on head counts

\*高級中等教育包括中等以上非高等教育。

◎高級中等教育包括專科教育。

☆只計入公立學校。

◆只計入普通高中。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007a）。

表 6 2005 年各國中等教育公私立合格教師年薪表

Table 6 Secondary education of teachers' salaries(2005)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions at starting salary, after 15 years of experience and at the top of the scale by level of education, in equiv-alent US dollars converted using PPPs

單位：美元

		初級中等教育				高級中等教育			
		最低起薪	15 年教學 資歷教師 平均年薪	40 年教學 資歷教師平 均年薪	15 年教學資歷 教師平均年薪 占平均每人 GDP 比率	最低起薪	15 年教學 資歷教師平 均年薪	40 年教學 資歷教師平 均年薪	15 年教學資歷 教師平均年薪 占平均每人 GDP 比率
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
中華民國 <sup>1</sup>	學士學位	18,484	27,224	32,359	2.01	18,484	27,224	32,359	2.01
	碩士學位	21,437	32,866	35,214	2.43	21,437	32,866	35,214	2.43
	博士學位	23,637	35,800	35,800	2.65	23,637	35,800	35,800	2.65
澳洲		31,092	44,526	44,526	1.30	31,092	44,526	44,526	1.30
奧地利		28,379	38,805	56,139	1.13	28,589	39,531	59,151	1.15
比利時 (Fl.)		29,270	41,007	50,001	1.24	36,327	52,451	63,054	1.59
比利時 (Fr.)		27,865	39,335	48,190	1.19	34,729	50,601	61,039	1.53
丹麥		34,517	38,911	38,911	1.14	33,902	47,374	47,374	1.39
英格蘭		29,992	43,835	43,835	1.33	29,992	43,835	43,835	1.33
芬蘭		32,273	38,159	38,159	1.23	34,681	43,346	43,346	1.40
法國		25,711	33,723	48,692	1.11	25,960	33,974	48,967	1.12
義大利		26,108	31,917	39,135	1.14	26,108	32,813	40,917	1.17
日本		25,593	47,855	61,054	1.56	25,593	47,863	62,865	1.56
南韓		30,058	51,516	82,790	2.33	30,058	51,516	82,790	2.33
荷蘭		33,298	45,960	51,207	1.31	33,630	61,511	67,848	1.75
紐西蘭		19,071	36,894	36,894	1.42	19,071	36,894	36,894	1.42
挪威		31,382	35,058	39,044	0.74	33,589	37,778	40,950	0.80
西班牙		35,840	41,588	51,904	1.52	36,611	42,552	53,120	1.55
瑞典		26,756	31,585	36,153	0.98	28,387	34,108	38,785	1.06
瑞士		46,751	60,061	72,706	1.68	54,973	70,300	83,900	1.97
美國		32,225	41,090	-	0.98	32,367	41,044	-	0.98
<b>OECD 平均</b>		<b>29,772</b>	<b>40,322</b>	<b>48,983</b>	<b>1.30</b>	<b>31,154</b>	<b>43,239</b>	<b>51,879</b>	<b>1.41</b>
<b>EU19 平均</b>		<b>30,366</b>	<b>40,177</b>	<b>48,332</b>	<b>1.25</b>	<b>31,655</b>	<b>43,629</b>	<b>52,263</b>	<b>1.36</b>
1.年薪係 12 個月月薪加上 1.5 個月年終工作獎金及 1 個月考核獎金。									
資料來源：中華民國資料取自教育部 (2007b)。									
其餘各國資料取自 OECD (2007a)。									

表 7 2005 年各國初級中等教育教師工作時數結構—按學年計算

Table 7 Organization of lower secondary education teachers' working time (2005)

單位：小時

	教學週數	教學日數	淨教學時數	須在校時數	總規定工作時數
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	40	200	540-660	1,600	1,600
澳洲	40	198	810	1,233	-
奧地利	38	180	607	-	1,792
比利時 (Fl.)	37	180	720	-	-
比利時 (Fr.)	37	181	724	-	-
丹麥	42	200	640	1,306	1,680
英格蘭	38	190	-	1,265	-
芬蘭	38	188	592	-	-
法國	35	-	639	-	-
德國	40	193	758	-	1,742
義大利	38	167	601	-	-
日本	35	-	505	-	1,960
南韓	37	220	570	-	1,613
荷蘭	37	180	750	-	1,659
紐西蘭	39	194	968	968	-
挪威	38	190	656	-	1,680
蘇格蘭	38	190	893	-	1,365
西班牙	37	176	713	1,140	1,425
瑞典	-	-	-	1,360	1,767
美國	36	180	1,080	1,368	-
<b>OECD 平均</b>	<b>38</b>	<b>186</b>	<b>707</b>	<b>1,163</b>	<b>1,687</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>38</b>	<b>183</b>	<b>668</b>	<b>1,092</b>	<b>1,660</b>
資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。 其餘各國資料取自 OECD（2007a）。					

表 8 2005 年各國高級中等教育教師工作時數結構—按學年計算

Table 8 Organization of upper secondary education teachers' working time (2005)

單位：小時

	教學週數	教學日數	淨教學時數	須在校時數	總規定工作時數
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	40	200	560-720	1,400	1,400
澳洲	40	198	810	1,233	-
奧地利	38	180	589	-	-
比利時 (Fl.)	37	180	675	-	-
比利時 (Fr.)	37	181	664	-	-
丹麥	42	200	560	-	1,680
英格蘭	38	190	-	1,265	-
芬蘭	38	188	550	-	-
法國	35	-	625	-	-
德國	40	193	717	-	1,742
義大利	38	167	601	-	-
日本	35	-	429	-	1,960
南韓	37	220	553	-	1,613
荷蘭	37	180	750	-	1,659
紐西蘭	38	190	950	950	-
挪威	37	187	524	-	1,680
蘇格蘭	38	190	893	-	1,365
西班牙	36	171	693	1,140	1,425
瑞典	-	-	-	1,360	1,767
美國	36	180	1,080	1,368	-
<b>OECD 平均</b>	<b>37</b>	<b>184</b>	<b>664</b>	<b>1,106</b>	<b>1,688</b>
<b>EU19 平均</b>	<b>37</b>	<b>182</b>	<b>643</b>	<b>1,054</b>	<b>1,646</b>
資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。					
其餘各國資料取自 OECD（2007a）。					

表 9 2006 PISA 15 歲學生測驗成績統計<sup>1</sup>

Table 9 Reading, math and science scores on the 2006 PISA by 15-year-olds

排名	閱讀 <sup>2</sup>	平均分數	標準誤	數學	平均分數	標準誤	自然科學	平均分數	標準誤
1	南韓	556	(3.8)	中華民國	<b>549</b>	<b>(4.1)</b>	芬蘭	563	(2.0)
2	芬蘭	547	(2.1)	芬蘭	548	(2.3)	香港	542	(2.5)
3	香港	536	(2.4)	香港	547	(2.7)	加拿大	534	(2.0)
4	加拿大	527	(2.4)	南韓	547	(3.8)	中華民國	<b>532</b>	<b>(3.6)</b>
5	紐西蘭	521	(3.0)	荷蘭	531	(2.6)	愛沙尼亞	531	(2.5)
6	愛爾蘭	517	(3.5)	瑞士	530	(3.2)	日本	531	(3.4)
7	澳洲	513	(2.1)	加拿大	527	(2.0)	紐西蘭	530	(2.7)
8	列支敦斯登	510	(3.9)	澳門	525	(1.3)	澳洲	527	(2.3)
9	波蘭	508	(2.8)	列支敦斯登	525	(4.2)	荷蘭	525	(2.7)
10	瑞典	507	(3.4)	日本	523	(3.3)	列支敦斯登	522	(4.1)
11	荷蘭	507	(2.9)	紐西蘭	522	(2.4)	南韓	522	(3.4)
12	比利時	501	(3.0)	比利時	520	(3.0)	斯洛維尼亞	519	(1.1)
13	愛沙尼亞	501	(2.9)	澳洲	520	(2.2)	德國	516	(3.8)
14	瑞士	499	(3.1)	愛沙尼亞	515	(2.7)	英國	515	(2.3)
15	日本	498	(3.6)	丹麥	513	(2.6)	捷克	513	(3.5)
16	中華民國	<b>496</b>	<b>(3.4)</b>	捷克	510	(3.6)	瑞士	512	(3.2)
17	英國	495	(2.3)	冰島	506	(1.8)	澳門	511	(1.1)
18	德國	495	(4.4)	奧地利	505	(3.7)	奧地利	511	(3.9)
19	丹麥	494	(3.2)	斯洛維尼	504	(1.0)	比利時	510	(2.5)
20	斯洛維尼亞	494	(1.0)	德國	504	(3.9)	愛爾蘭	508	(3.2)
21	澳門	492	(1.1)	瑞典	502	(2.4)	匈牙利	504	(2.7)
22	奧地利	490	(4.1)	愛爾蘭	501	(2.8)	瑞典	503	(2.4)
23	法國	488	(4.1)	法國	496	(3.2)	波蘭	498	(2.3)
24	冰島	484	(1.9)	英國	495	(2.1)	丹麥	496	(3.1)
25	挪威	484	(3.2)	波蘭	495	(2.4)	法國	495	(3.4)
26	捷克	483	(4.2)	斯洛維尼亞	492	(2.8)	克羅埃西亞	493	(2.4)
27	匈牙利	482	(3.3)	匈牙利	491	(2.9)	冰島	491	(1.6)
28	拉脫維亞	479	(3.7)	盧森堡	490	(1.1)	拉脫維亞	490	(3.0)
29	盧森堡	479	(1.3)	挪威	490	(2.6)	美國	489	(4.2)
30	克羅埃西亞	477	(2.8)	立陶宛	486	(2.9)	斯洛伐克	488	(2.6)

1. PISA 每三年舉行一次，本表僅列各類評量排名前 30 名。

2. 閱讀能力評量，美國因認為學生誤解題意，將對排名不公，故退出閱讀領域比較。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2007b）。

其餘各國資料取自 OECD（2007b）。

## 參考文獻

教育部 (2007a)。高等教育學生人數結構—按學校型態及學習型態分。2008 年 4 月 7 日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/STATISTICS/EDU7220001/indicator/2007/3-1.xls?open](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/indicator/2007/3-1.xls?open)

教育部 (2007b)。教育統計指標之國際比較 (2007 年版)。2008 年 4 月 7 日，取自 [http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=11766](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=11766)

OECD (2007a). *Education at a glance 2007*. Retrieved April 7, 2008, from <http://www.oecd.org/edu/eag2007>

OECD (2007b). *PISA 2006 results*. Retrieved April 7, 2008, from [http://www.oecd.org/document/2/0,3343,es\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,es_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html)

(更正啓事：本刊第 37 輯第 127 頁表 1 應更正如下，特此致歉)

表 1 緊急移民教育法補助經費數

年度	專款數 (U.S. \$)	年度	專款數 (U.S. \$)
1984	30,000,000	1991	29,276,619
1985	30,000,000	1992	30,000,000
1986	28,710,000	1993	29,462,000
1987	30,000,000	1994	38,992,000
1988	29,969,100	1995	50,000,000
1989	29,640,000	1996	50,000,000
1990	30,144,000	/	/

資料來源：Anonymous (n. d. b)。

# 中文索引

14-19 歲教育改革 171 頁、180 頁

## 三畫

大學入學 133 頁、135 頁、136 頁、  
143 頁、144 頁、157 頁

## 四畫

中等教育 73 頁、76 頁、77 頁、89  
頁、91 頁、93 頁、94 頁、95 頁、  
97 頁、104 頁、106 頁、107 頁、201  
頁、203 頁、204 頁、207 頁

中等義務教育 247 頁、249 頁、250  
頁、252 頁、253 頁、254 頁、255  
頁、258 頁、259 頁

公平 91 頁、94 頁、103 頁、104 頁、  
105 頁、107 頁、108 頁、109 頁

反基礎主義 10 頁、14 頁

心理與生涯輔導顧問 211 頁、214 頁

日本教育 73 頁、75 頁、76 頁

## 五畫

去中心化 5 頁、6 頁、12 頁、14 頁  
市場化 161 頁、167 頁、168 頁、169  
頁、173 頁

平均成績 142 頁、151 頁、152 頁

本土文化 73 頁、88 頁

生平均校舍建築面積 35 頁、37 頁、  
41 頁

生平均電腦台數 58 頁、59 頁、71 頁

生平均圖書冊數 51 頁

生平均學校固定資產總值 43 頁、45  
頁、46 頁、49 頁

生涯輔導 201 頁、205 頁、207 頁、  
208 頁、209 頁、214 頁

白皮書 161 頁、167 頁、169 頁、173  
頁、174 頁、177 頁、180 頁

## 六畫

合理規劃 19 頁、24 頁、26 頁、27  
頁、31 頁

多元文化 73 頁、88 頁

自主權 223 頁、225 頁、243 頁、244  
頁

行政命令和規則 153 頁

西班牙 247 頁、249 頁、250 頁、253  
頁、260 頁

## 七畫

批判教育學 4 頁

## 八畫

兒童中心 192 頁、199 頁

社會保障教育方案 247 頁、249 頁、  
250 頁、251 頁、254 頁、255 頁、  
257 頁

社會結構 161 頁、164 頁、165 頁

初級中學 203 頁、204 頁、205 頁、  
206 頁、207 頁、209 頁、213 頁、  
215 頁

初級專業資格訓練計畫 247 頁、249  
頁、257 頁、259 頁、260 頁

阿比法案 209 頁、213 頁

## 九畫

品質 19 頁、23 頁、24 頁、25 頁、  
26 頁、28 頁、29 頁、30 頁、31 頁

建構主義 9 頁

後現代主義 1 頁、3 頁、4 頁

後設敘述 5 頁

政策執行 133 頁、137 頁、138 頁、  
139 頁、140 頁、141 頁、157 頁

政策執行過程模型 137 頁、138 頁

爲了學習而做的評量 185 頁、194  
頁、195 頁、196 頁、197 頁

省字母等級評分令 154 頁  
英國中等教育 163 頁、164 頁、167 頁、168 頁、171 頁、174 頁、179 頁  
英國中等職業教育 170 頁、173 頁  
英國教育改革 165 頁、166 頁、167 頁、168 頁、179 頁、180 頁

#### 十畫

差異 33 頁、35 頁、41 頁、65 頁、66 頁  
師資培育 1 頁、3 頁、6 頁、7 頁、8 頁、10 頁、11 頁、13 頁、14 頁  
時代精神 230 頁  
核心課程 78 頁、82 頁、88 頁  
能力本位教育 91 頁、94 頁  
高中畢業成績 133 頁  
高級中學 204 頁、205 頁、207 頁、208 頁、209 頁、214 頁

#### 十一畫

國定課程 192 頁、194 頁、198 頁、199 頁  
國家專門職業資格目錄 257 頁  
國家資格檢定及專業訓練制度 258 頁  
國際觀 73 頁、76 頁、88 頁  
基線調查 19 頁、24 頁、26 頁、27 頁、31 頁  
專門職業工作坊 252 頁、258 頁  
專門職業教室 258 頁  
專業主義 195 頁、197 頁  
教育制度基本法 249 頁、250 頁、251 頁、252 頁、253 頁、257 頁、260 頁  
教育法 249 頁、257 頁、258 頁、260 頁  
教育哲學 3 頁、4 頁  
教育資源配置 33 頁、66 頁、67 頁、69 頁、71 頁  
教育標準 161 頁、174 頁、177 頁、178 頁、179 頁、225 頁、229 頁  
教育機會均等 172 頁、182 頁  
教育變革 73 頁、76 頁

教師評議權限 237 頁  
教學方法 73 頁、76 頁、87 頁、88 頁  
畢業代表集作 147 頁、148 頁  
畢業轉換 145 頁、147 頁、148 頁

#### 十二畫

勞工階級 91 頁、94 頁、104 頁、105 頁、108 頁  
喬斯班法案 207 頁、209 頁、210 頁  
普通高中 33 頁、35 頁、36 頁、41 頁、43 頁、44 頁、49 頁、51 頁、52 頁、58 頁、59 頁  
費雍法案 210 頁、213 頁  
進步主義教育 185 頁、199 頁  
黑森邦 223 頁、226 頁、234 頁、235 頁、237 頁、238 頁、240 頁、241 頁

#### 十三畫

愛國意識 73 頁、88 頁  
道德教育 73 頁、75 頁、77 頁、80 頁、81 頁、86 頁

#### 十四畫

夥伴評鑑 244 頁  
榮譽資歷 150 頁  
赫爾巴特學派 73 頁、88 頁

#### 十五畫

增值評價 19 頁、24 頁、26 頁、29 頁、30 頁、31 頁、32 頁  
標準參照評量 133 頁、153 頁  
適性化 185 頁、187 頁、189 頁、190 頁、191 頁、193 頁  
適性化學習 185 頁、187 頁、189 頁、190 頁、191 頁、193 頁

#### 十六畫

學生表現標準 153 頁、154 頁  
學校品質 223 頁、229 頁、236 頁、238 頁、242 頁、243 頁  
學校教育資源 33 頁

學校評鑑 223 頁、225 頁、226 頁、  
227 頁、228 頁、234 頁、236 頁、  
237 頁、240 頁、241 頁  
學習者中心 199 頁  
學習嚮導 185 頁、195 頁  
澳洲 91 頁、94 頁、96 頁、97 頁、  
102 頁、104 頁、106 頁  
獨斷論 6 頁

十七畫

繁星計畫 133 頁、135 頁、136 頁、  
137 頁、141 頁、144 頁

十九畫

願景 2020 185 頁、188 頁、190 頁、  
192 頁、193 頁、194 頁、195 頁

## 外文索引

### A

anti-foundationalism 10 頁  
assessment for learning 186 頁、194 頁  
Aula Profesional 258 頁  
Australia 92 頁、94 頁、95 頁、96 頁、97 頁、98 頁、99 頁、101 頁、102 頁  
Autonomie 225 頁

### B

baseline survey 20 頁  
Bildungsstandards 226 頁、245 頁  
British secondary education 162 頁

### C

Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales 257 頁、262 頁  
child-centred 198 頁  
Collège 203 頁、204 頁、205 頁、207 頁、209 頁、214 頁  
conseillers d'orientation-psychologues 211 頁  
constructivism 9 頁、17 頁  
core curriculum 74 頁、78 頁、82 頁  
criterion-reference evaluation 134 頁  
critical pedagogy 4 頁

### D

de-centering 6 頁

difference 34 頁  
Disziplinarhoheit 237 頁  
dogmatism 6 頁

### E

Educación Obligatoria Secundaria 249 頁  
educational standard 162 頁  
Enseignement secondaire 219 頁  
equity 92 頁、94 頁

### G

general senior high schools 34 頁  
global perspectives 74 頁  
grades point of secondary school graduates 134 頁  
Graduation Portfolio 147 頁、148 頁  
Graduation transitions 159 頁

### L

La loi Fillon 210 頁  
La loi Haby 209 頁  
La loi Jospin 207 頁  
learning guide 186 頁、195 頁  
l'orientation 206 頁、209 頁、212 頁、213 頁  
Lycée 204 頁、205 頁、207 頁、208 頁、209 頁、216 頁

**M**

marketisation 167 頁  
 meta-narrative 2 頁、5 頁  
 Moral Education 74 頁

**N**

multi-cultures 74 頁  
 native culture 74 頁

**O**

Office national d'information sur les  
 enseignements et les professions'  
 Onisep 212 頁

**P**

patriotism 74 頁  
 Perfiles Profesionales 251 頁、264 頁  
 Performance Standards 154 頁  
 personalised learning 186 頁、187 頁、  
 190 頁  
 Plan Langevin-Wallon 207 頁  
 policy implementation 134 頁、159 頁  
 postmodernism 2 頁、4 頁、17 頁  
 Programa de Garantía Social 248 頁、  
 249 頁  
 Programas de Cualificación Profesional  
 Inicial 248 頁、249 頁、262 頁、  
 263 頁  
 progressive education 186 頁、199 頁  
 Provincial Letter Grades Order 146  
 頁、150 頁、154 頁、155 頁

**Q**

quality 20 頁

**S**

Schulevaluation 245 頁、246 頁  
 Schulinspektion 230 頁、232 頁、245  
 頁、246 頁  
 Schulqualität 231 頁、245 頁  
 scientific programming 20 頁  
 Sistema Nacional de Cualificaciones y  
 Formación Profesional 258 頁  
 Social Guarantee Schemes 248 頁  
 Spain 248 頁

**T**

Taller Profesional 258 頁  
 teacher education 2 頁

**U**

university admission 134 頁

**V**

valued-added evaluation 20 頁  
 Vision 2020 186 頁、190 頁、200 頁  
 vocational education and training 92  
 頁、98 頁、111 頁

**W**

White Paper 162 頁  
 working class 92 頁

**Z**

Zeitgeist 230 頁



## 《教育資料集刊》徵稿辦法

中華民國 95 年 8 月 18 日編輯委員會訂定

中華民國 96 年 6 月 8 日編輯委員會修訂

- 一、本館《教育資料集刊》自九十五年度起針對美、亞、歐、澳洲等國各級教育發展趨勢及其重要教育政策興革等深入探討，期透過系統地蒐集與彙整國外教育發展及教育政策等重要資訊，提升對各國教育與發展之比較研究，俾促進國內教育之國際化發展。
- 二、本刊為季刊，每年出版四期，於三、六、九、十二月出刊。
- 三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後兩個月內回覆審查結果。
- 四、本刊第 37 輯至 40 輯各輯主題規劃如下，歡迎踴躍投稿。

(一) 第 37-40 輯主題如下輯數

輯數	截稿日期	出刊日期	建議主題	
			出版主題	說明
第 37 輯	97 年 1 月 10 日	97 年 3 月	「各國初等教育」 專題論述 (一)	闡述各國各級教育「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」等發展趨勢研究、探討實務現況或優、缺點分析、特色說明，以及對我國各級教育之啓示與可供參考借鏡之處，各主題可涵蓋師資培育相關內容。
第 38 輯	97 年 4 月 10 日	97 年 6 月	「各國中等教育 (含高職)」 專題論述 (二)	
第 39 輯	97 年 7 月 10 日	97 年 9 月	「各國高等教育 (含技專院校)」 專題論述 (三)	
第 40 輯	97 年 10 月 10 日	97 年 12 月	「各國教育變革與發展」 專題論述 (四)	

(二) 請就亞洲 (台灣、中國大陸、新加坡、韓國、日本、印度等)、美洲 (美國、加拿大)、歐洲 (英國、法國、德國、波蘭、俄羅斯、西班牙、挪威、瑞典等)、澳洲 (澳大利亞、紐西蘭) 等國家初等、中等、高等教育之「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」等進行論述或比較研究。

(三) 有關「編輯計畫」、「作者基本資料表」等資料，請逕至國立教育資料館網站下載，網址為 <http://www.nioerar.edu.tw>。

### 五、撰稿原則

(一) 來稿請用電腦橫打 (請用 Word 文字、新細明體 12 號字、單行間距

- 存檔），並必須符合國科會人文與社會處「台灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index，TSSCI）之學術規範，文長以 10,000-11,000 字為原則，含中英文摘要、註釋、參考文獻、附錄、圖表、中英對照索引詞等；稿紙大小以 A4 紙張為準。
- (二) 來稿文字請附件中英文摘要（含關鍵詞 3-5 組）及中英對照索引詞（10 組）；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要請勿超過 200 字；行文請言簡意賅。
- (三) 來稿所附之 Word 電子檔的檔名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「台灣教育研究資料數位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英台灣教育研究資料數位化和運用之分析」。
- (四) 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附註、參考文獻（請用 APA 格式）與中英對照索引詞；APA 格式請參考本刊「撰稿格式說明」。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。
- (五) 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並至於正文後，長度請勿超過 60 字。
- (六) 為審查客觀故，正文及英文摘要請勿出現任何可辨識之個人資料。
- 六、來稿如有一稿多投，違反學術倫理，或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，兩年內本刊不在接受該作者投稿。
- 七、本刊於出刊前一個月寄發收稿證明或退稿通知，如投稿後一個月未收到任何通知，請來電或來函查詢。本館地址為台北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓，國立教育資料館推廣組，傳真：(02) 23582497，電話：(02) 23519090 轉 112 或 115；本刊聯絡電子信箱為：quarterly@mail.nioerar.edu.tw 或 quarterly2@gmail.com
- 八、本刊採匿名審查制度，由本刊總編輯或編輯委員聘請相關學者專家二人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。
- 九、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟因本刊編輯需要，保有文字刪修權。
- 十、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期集刊二冊，並依每仟字新台幣 750 元支

付稿費，最高新台幣 8,500 元整；著作財產權歸屬本刊所有，凡經本刊錄用刊載之稿件，本館可全文刊載於本館刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本館著作授權利用作業要點規定辦理。

十一、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施，修正時亦同。



## 《教育資料集刊》投稿者基本資料表

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research  
Basic Information of Contributors

姓名 (Name)	中文 (Chinese) 英文 (English)	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (mm dd yyyy)
投稿題目 (Title)	中文(Chinese) : 英文(English) :		
共同撰稿者 (Co-authors)	請依作者之排行順序列出共同作者，如為單一作者免填 (in priority order) 1. _____ 2. _____		
擬投稿之性質 (Column)	專題主題(Topic) : 輯別(Vol.) : _____		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文(Full Text)(含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等)(including Chinese/English abstract, body of article, references, figures, etc.) 共_____字(Total Word Count)(請務必填寫)(Please complete)		
服務單位與職稱 (Affiliation & Position)	中文(Chinese) : 英文(English) :		
最高學歷 (Highest Degree)		學術專長 (Academic Specialties)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電話 (Phone)	(O) : (H) : 行動電話(Mobile) :	傳真 (Fax)	
電子郵件 (E-mail Address)			
論文屬性 (Origin of the Paper)	本論文是否為博碩士論文改寫? <input type="checkbox"/> 否(以下免填) <input type="checkbox"/> 是 : 指導教授 為_____是否與指導教授共同掛名? <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 Is this paper adapted from your thesis / dissertation? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Yes: Your advisor is _____. Does he/she coauthor it with you? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No		
<p>茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。 All the information provided above is authentic. No part of the paper has been published or reviewed elsewhere. No violation of academic ethics as well The author alone is responsible for legal responsibilities.</p> <p>作者簽名(Author's Signature) _____</p>			



## 《教育資料集刊》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議訂定發布全文 8 點

本刊撰稿格式除依照一般學術文章撰寫注意事項和格式外，內文和參考文獻一律採用 APA 格式。茲舉隅說明如下：

一、年代部分，無論中西文，一律統一以西元呈現。

範例：

潘慧玲 (2005) 指出，中小學教師專業評鑑是這兩年不斷討論的議題……

Habermas (2003: 101) 認為，「個人的選擇會受到受挫事件的影響。」

二、文中的括號，以全形 ( ) 的格式為之；文末「參考文獻」之中文文獻以全形 ( )；英文文獻則以半形 ( ) 為之。

(一) 內文範例：

Haynes 等人 (2003a) 針對未能通過門檻評鑑之教師進行訪談……。郭為藩 (2004: 192) 認為，「知識社會愈明顯，大學生與校園愈疏離，每一個學生的流動性也愈高。」

(二) 參考文獻範例：

歐陽教 (主編) (2001)。教育哲學。台北市：麗文文化公司。

吳清山、林天祐 (2001)。課程領導。教育資料與研究，38，47。

潘慧玲 (2004)。緒論：轉變中的教育研究觀點。載於潘慧玲 (主編)，教育研究的取徑：觀念與應用 (頁 1-34)。台北市：麗文。

李衣雲 (譯) (1998)。M. Cranston 著。法國的自由主義。當代，127，55-61。

Doherty, M. (2005). Standards for classroom teachers. *Education Journal*, 89, 12.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York & London: Teachers College, Columbia University.

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 214-229.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (N. Richard, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1972)

(三) 附註範例：

1864 年法政府首次允許勞工享有及結社權。<sup>1</sup>

……在回函中對於「雙重加入」<sup>2</sup> (double appurtenance) 有較詳盡的說明。

(四) 作者英文姓名範例：

<sup>1</sup> 台資方 (老闆) 在稍早之前即已取得結社權。

<sup>2</sup> 同時加入兩個不同的教師組織。

Liz Mei-Mei Shen 或 Mei-Mei Shen

三、文稿若以中文為之，則引號一律使用「」；英文稿件則用"表之。

(一) 中文稿件範例：  
該研究預試調查問卷的第二部分是「集體教師效能感調查問卷」，第三部份是……。研究者決定選自「自我規範」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

(二) 英文稿件範例：  
……, the researchers developed a "Teachers' Beliefs about Teaching Art" questionnaire to conduct this survey.

四、文中段落標號格式分別為：

- 壹、
- 一、
- (一)
- 1.
- (1)

此處不用空格，需黑體

此處不用空格，需黑體

後退「一、」兩個字（四個空白鍵）

後退「一、」三個字（六個空白鍵）

後退「一、」四個字（八個空白鍵）

五、文中所使用之圖、表，除遵照「上表下圖」之標示外，且需列出資料來源。

範例：

圖表與內文前後各空一行

表 1 先進國家對於教師分級或進階的目的性整理表 標題列置左

國家 項目	韓國	英國	美國	澳大利亞	法國
實施目的	激勵教師專業成長	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 提升教學品質 2. 激勵教師專業成長 3. 要求教師負起績效責任 4. 建構教師生涯發展	1. 激勵教師專業成長 2. 要求教師負起績效責任 3. 建構教師生涯發展 4. 協調整合公務體系人員薪資等級並確保透明化

資料來源：教育部（2006：4-8）。

與表格齊頭

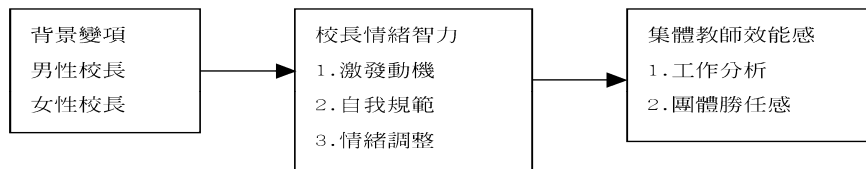


圖 1 本研究的概念架構圖  
資料來源：作者自行整理。

需居中  
需居中

六、本刊文章統一使用電腦 Word 12 號「新細明體」字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用超過 30 字或三行時，均需將前引文內縮三個字，並以 10 號（或 11 號）「標楷體」字體呈現之，該引言與內文前後各空一行。

範例一：

……從德國的大學精神，可以看出大學最根本的目的：

大學的目的，在於科學意識的喚醒；大學的任務在於培養青年，使他們能夠採用科學的觀點，去注意自然，使他們從自然中的個別現象裡邊，有所發現。（田培林，1967：555）

又說：

大學要站在純科學的觀點推進工作；要在學生自身中去發現他們的力量，對於精神的活動，要使其有必然的自由，而且不受干擾；大學的制度必須注意到上述兩點。（田培林，1967：557）

範例二：

……G. Whitty 從學校知識和社會教育的觀點，分析課程的歷史與趨勢，他（Whitty, 2002：29）指出：

課程的組合是每個人依據其對課程內容的認識加以分類，此分類猶如伯恩斯坦（B. Bernstein）所提及的「總綱」。伯恩斯坦建議傳統式之以學科課程為主的文法學校的課程，大抵幾近此種類型。但是自 1960 到 1970 年以降，此等課程經漸漸改變為數個學科整合起來的「統整性綱領」。

本問卷所問的就是台北市的校長們，我們想瞭解他們對於課程的分類有何觀點？是否贊成一綱多本？……

若是提出另一個新的概念，則空兩個字；若為上述引言的說明，則不用空格七、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」、「教」師（非老師）、「占」20%、「瞭」解。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以台東縣為例，英語科抽測了 48 人，母群有 3,220 人，不僅有代表性問題，

還有抽樣誤差，以該縣答對率 0.71（或.71）言之，則 95%信賴水準之信賴區間為 0.13（或.13）……。

……2003 年我國二生數學的得分為 585 分，排名第四，排在前三名的分別是第一名新加坡、第二名韓國，第三名則為香港，分數分別為 605 分，589 分和 586 分……。

#### 九、統計資料表須列出資料來源。

範例：

表 6 批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

層面	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				
前測	22	13.41	2.97	-5.99***
後測	22	15.59	2.77	
「辦認假設」技巧				
前測	22	2.77	1.27	-1.32
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				
前測	22	3.09	0.75	-2.22*
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				
前測	22	3.32	1.32	-2.00
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				
前測	22	1.95	1.25	-2.14*
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				
前測	22	2.27	0.90	-1.32
後測	22	2.64	0.98	

\* $p < .05$ ，\*\*\*  $p < .001$

資料來源：作者自行整理。

出版機關：國立教育資料館

發行人：王世英

地址：台北市大安區（10644）和平東路1段179號8樓

電話：(02) 2351-9090 # 125

傳真：(02) 2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：quarterly@mail.nioerar.edu.tw

1976年12月創刊（1976-2005年刊；2006半年刊；2007季刊）

2008年06月出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯委員：吳明珪／吳明清／吳清山／周佳蓉／周玫玲／林威志／林源湧  
邱美虹／段慧瑩／范麗娟／施正鋒／陳文團／黃炳煌／黃能堂  
溫明麗／歐用生／劉春榮／劉美慧／謝雅惠／羅綸新／William Sweet  
（加拿大）（依姓氏筆劃）

編輯小組：吳美清（召集人）／王秉倫／王清標／張雲龍／廖晉瑩／黃仁瑜

執行編輯：陳灝翔

助理編輯：羅天豪

印刷者：洪記印刷有限公司

地址：403 台中市西區明智街25號

電話：(04) 2314-0788

定價：每輯新台幣200元（不含郵資）

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥方式訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展售門市

五南文化廣場 地址：台中市中山路6號 電話：(04) 2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

教育部 地址：台北市中山南路5號 電話：(02) 2356-6051

員工消費合作社 網址：[http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site\\_content\\_sn=11274](http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274)

GPN：2006500006

ISSN 1680-5526

©版權所有，轉載刊登需獲本館同意，翻印必究©

