

2009

41

輯

季刊 2009年03月
ISSN 1680-5526

教育資料集刊 *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*

2009 **各國初等教育**
(含幼兒教育)
Elementary Education in the World

41 **輯**



國立教育資料館

教育資料集刊 | 各國初等教育 (含幼兒教育)
Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research
Elementary 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 2009年 03月

ISSN 1680-5526

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research **41** 輯

2009 各國初等教育
(含幼兒教育)

Elementary 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：2009各國初等教育（含幼兒教育）

編輯弁言／溫明麗

台灣初等教育改革重點與省思／彭富源	1
香港初等教育課程改革現況與特色／林錦英、盧秋珍	25
學前教育收費機制問題研究——以上海市為例／吳遵民、張敏、張靜	45
日本小學新《學習指導要領》的修訂與其內容之探討／林明煌	61
美國認知教練模式及其在我國中小學教師專業成長之應用 ／張德銳、王淑珍	97
美國田納西加值評量系統及其對我國教師專業發展評鑑之啓示 ／林素卿	123
英國0—5歲幼兒教育 EYFS 修正方案探討／段慧瑩	141
英國學校體制之變革——以信託學校為例／詹盛如、盧思好	163
德國整合與提升移民背景學生語言能力政策之探討—— 學前與初等教育階段／余曉雯	185
2000年以降德國學齡前與初等教育制度改革源起與措施—— 以「北萊茵河—威西發冷邦」為例／羅秀青	207
芬蘭小學師資培育課程規劃之探究／魏曼伊	233
各國初等教育相關指標統計資料／編輯小組	253

Contents

Educational Reform and Development in the World, 2009

The Reflection of Primary Educational Reforms in Taiwan / <i>Fu-Yuan Peng</i>	1
The Present State and Characteristics of the Primary School Curriculum Reform in Hong Kong / <i>Ging-Ying Lin, Qi-Zhen Lu</i>	25
Remark on Preschool Education Tuition Mechanism: The Case of Shanghai / <i>Zun-Min Wu, Min Zhang, Jing Zhang</i>	45
On the Revision and Content of the New Curriculum Guidelines for Japanese Primary School / <i>Ming-Huang Lin</i>	61
Cognitive Coaching in America and Its Application for Professional Growth of Elementary and Secondary School Teachers / <i>Derray Chang, Shu-Zhen Wang</i>	97
Tennessee Value-Added Assessment System: Implication for Teacher Professional Development Evaluation in Taiwan / <i>Su-Ching Lin</i>	123
An Inquiry of the Early Years Foundation Stage in the UK / <i>Hui-Ying Duan</i> ...	141
Changes in British School Institution: A Case of Trust School / <i>Sheng-Ju Chan, Ssu-Yu Lu</i>	163
A Study on the Policy of Integration and the Language Promotion of Immigrant Students in Germany: The Preschool and Primary Education / <i>Hsiao-Wen Yu</i>	185
The German Educational Reform in Preschool and Elementary School Systems after 2000by Case of the Federal State Nordrhein: Westfalen / <i>Hsiu-Ching Lo</i>	207
Research on Finland Primary School Teacher Education Course Planning / <i>Man-Yi Wei</i>	233
<i>The Educational Indicators among Countries for the Elementary Education</i> / <i>Editing Team</i>	253

編輯弁言

近年來各國教育改革大抵致力於兼顧普及與卓越，初等教育更成為實現教育機會均等及提升人力競爭力的基礎。本期內容涵蓋國內外初等教育的改革與省思，內容豐富翔實又具國際比較性，值得國人藉以思考台灣初等教育之興革。

苗栗縣政府教育處處長彭富源，以其在教育行政界的豐富實務經驗，闡述與分析台灣初等教育改革的兩大教改方案及相關議題，並為台灣初等教育的未來勾勒期許；國家教育研究院籌備處研究員林錦英暨研究助理盧秋珍，共同對香港初等教育課程改革進行理論與實證之探討，除點出其特色外，也提出可供台灣借鏡之建議；華東師範大學教授吳遵民暨其碩士生張敏和張靜，針對中國大陸教育的普及化、社會化、市場化趨勢，調查上海市學前教育的收費機制與其問題，並提出解決策略，頗具前瞻性。

國立嘉義大學助理教授林明煌透過文件分析，檢視日本小學新《學習指導要領》的修訂過程與內容，並提出對我國小學課程改革的啓示，無論對道德教育、課程評鑑等均提供積極性建言；台北市立教育大學教育學院院長張德銳暨博士生王淑珍，引薦美國促進教師專業成長的認知教練模式，對國內刻正積極研擬的教師專業素質提升，提供彌足珍貴的實務經驗；國立彰化師範大學副教授林素卿，熟稔美國田納西加值評量系統，為文闡述其內容與實施的優缺點，期能有助於我國推展教師專業發展評鑑之政策。

國立台北護理學院師資培育中心主任段慧瑩，以其豐富的幼教學養與經驗，探討英國新頒布之兼顧照顧與教育的幼兒教育方案，足為我國幼教改革之借鏡；國立中正大學助理教授詹盛如暨嘉義大學碩士生盧思好，以英國2005年出現之信託學校為例，論述學校經營績效與社會正義之拉距，對教育本質的省思甚具啓思性。

台灣師範大學博士後研究員羅秀青，為文闡述德國受到PISA衝擊後之初等教育改革，對提升台灣初等教育學生能力，提出值得參考的作法；暨南國際大學助理教授余曉雯，分析浮現於德國初等教育的移民子女教育與學習成

就問題，對台灣新移民子女的語言能力之提升提出懇切建言；台南縣新光國小教師魏曼伊，細述芬蘭小學階段師資培育課程「研究所化」的具體做法，對台灣未來師資培育研究所化的趨勢和具體規劃，提供參考性做法。此外，配合各國初等教育研究，編輯小組亦審慎地蒐集與初等教育相關的國際教育指標，提供讀者對照參考。

於此，本刊特別感謝讀者的支持和踴躍投稿，以及審稿者和編輯委員的熱心付出和嚴謹督促，讓本刊的內容無論在質與量上均能層樓更上，尤其各界的肯定和期許，更鼓舞本刊全體同仁能在王館長的帶領下，為讀者提供更高品質的服務。最後，再度感恩讀者和學界的不吝賜稿，對本刊品質的提升流露最具體的奉獻精神。敬祝 夏祺。

總編輯

溫明麗 謹誌

二〇〇九年三月 於易極軒

台灣初等教育改革 重點與省思

彭富源*

摘要

本文主要在瞭解台灣初等教育的改革重點，並反省主要議題及提出符合國情的革新建議。本文透過文件分析法與國際比較，就台灣二大教改方案：1998—2003 年教育改革行動方案、2004—2008 教育施政主軸中有關初等教育的改革進行探討，並省思九年一貫課程、教科書一綱多本、少子化、弱勢學生教育、初等教育經費等多項議題。本文依循教育改革的足跡，蒐集各項重要文件、資料，展開跨時空的對話，連接過去與現在，俾找出教育的未來路。經由探討，本文建議九年一貫課程在不增總節數下，宜進行必要的調整；教科書選書應是學校及老師的權責與專業，但是，可考慮在法規中提供一些彈性的作法；就少子化議題而言，一、二年級班級人數可再降至 OECD 國家平均值；就弱勢學生教育議題而言，應給予偏遠學校長期穩定且彈性自主的計畫和預算；就初等教育經費議題而言，建議以先進國家學生單位成本為目標，逐漸補足初等教育經費。

關鍵詞：九年一貫課程、教科書政策、少子化、弱勢學生、初等教育經費

*彭富源，苗栗縣政府教育處處長

電子郵件：fy123@webmail.mlc.edu.tw

來稿日期：2009 年 3 月 3 日；修訂日期：2009 年 3 月 13 日；採用日期：2009 年 3 月 19 日

The Reflection of Primary Educational Reforms in Taiwan

Fu-Yuan Peng*

Abstract

The purposes of this article are to explore the reforms of primary education in Taiwan, and reflect several important topics. In order to accomplish the purpose mentioned above, the method of document analysis and international comparison are applied. This article probes into the 1998-2003 Plan of Educational Reform and the 2004-2008 Four Directions of Education Policies in regards to primary education. The article further analyzes the pros and cons of the following: the Grades 1 to 9 Curriculum; the one guided-multiple textbook policy; the low birth rate; the education of disadvantaged students; and the budget of primary education. Through the traces of educational reform, collections of firsthand documents and materials have been obtained. The article not only quotes from international reports, but also includes a native reflection. This information can unfold a dialog of time crossing in Taiwan's education, and to find a future road in connecting the past with the future of primary education. This article analyzes important educational topics and brings forth the following conclusions: a. The Grades 1 to 9 Curriculum: It is recommended that some essential adjustments need to be made without increasing the total learning periods. b. The one guided-multiple textbook policy: in light of the professionalism of Taiwan's teachers, it would be empowering to them to have the line of duty and authority to select appropriate textbooks for their students; however, more flexible ways have to be put into consideration of the law. c. The low birth rate: the number of students in Grades 1 and Grades 2 can be reduced to conform to the average value of OECD members. d. The education of disadvantaged students: the government should assist schools, especially in remote regions, with long-term plans and flexible budgets that would benefit them. e. The budget of primary education: it is hoped that Taiwan can gradually meet the ideal model of costs per student in other developed countries.

Keywords: Grades 1 to 9 Curriculum, textbook policy, low birth rate, disadvantaged students, budget of primary education

*Fu-Yuan Peng, Director, Department of Education, Miaoli County Government

E-mail: fy123@webmail.mlc.edu.tw

Manuscript received: March 3, 2009; Modified: March 13, 2009; Accepted: March 19, 2009

壹、前言

初等教育與中等教育、高等教育係相對的詞彙，以表示教育過程的程度（郭為藩，1993）。就此用語而言，應可包含幼稚園與小學階段，但小學之前又可專指為學前教育階段，為使討論範疇得以明確，本文之初等教育僅指小學教育階段。

事實上，各先進國家之小學教育均已是義務、基本教育，¹小學教育更是整體學校制度的根基，並被視為國家競爭力的基礎，因此每當堪稱「教育的世界杯」的國際數學與科學成就趨勢調查（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）和國際閱讀素養成就調查（Progress In International Reading Literacy Study, PIRLS）公布調查結果，²各國莫不繃緊神經因應，成績未如理想的國家（如：美國、英國、香港），其國內各界均加以檢討，要求政府改革。

然而，就每位孩子均為學習主體來看，國家主義式的競爭力觀點，並不是初等教育的全部，這時期的教育既是每位國民的權利，也是個體未來發展的關鍵階段（教育部，2001；彭富源，2000）。因此，在國際評比是否名列前茅之議題外，更多人想的是，每一位學生是不是有一樣的機會開展潛能。這種期待是一條沒有盡頭的路，因為每位學生不同、每一世代會有不同，而國內外環境也在變化，可是有些深層的文化、價值觀卻難以撼動（例如：台灣的文憑、升學、讀書至上），個體、環境、價值持續交互作用地發展，政府必須面對交融後的社會，每個國家也都在找自己的路。

綜上，不論從國家競爭力著眼，或是提供機會成就每位孩子存在的價值，可以確定的是，初等教育改革已成為永續的課題。那麼台灣初等教育的改革重點為何？是否有值得省思之處？以下採取文件分析法，參考國際比較數據探討之，最後，提出符合國情的建議。

¹ 參見 UNESCO 網站 <http://portal.unesco.org/education>。

² 經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）所進行的國際學生評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）是對 15 歲學生的數學、科學及閱讀進行持續、定期的國際性比較研究，非屬小學階段，爰本文未列入。

貳、台灣初等教育改革重點

年鑑學派創始人布洛克（M. Block，1886-1944）曾說：「通過過去來理解現在，通過現在來理解過去。」（引自姚蒙，1988）的確，台灣教改的過去需要被認知，才能理解目前的現象與脈絡，所謂鑑往知來是也。本文探討台灣近十年（1988—2008）之初等教育改革重點，其中教育部之文件屬一手資料，尤以二項大型綜合教育改革方案中有關初等的部分為主，包括 1998—2003 年教育改革行動方案、³2004—2008 年教育施政主軸，⁴並參考近 3 年 6 次教育部主辦之全國教育局處長會議資料、近 3 年教育部至立法院之相關報告 36 本、⁵年度施政計畫與預算、教育部統合視導地方教育指標與報告、教育基本法及國民教育相關法規、各項有關初等教育之行政規則與補助作業要點 80 種。⁶

一、1998—2003 年教育改革行動方案

（一）緣起

1994 年 9 月 21 日行政院成立「教育改革審議委員會」，以回應教育改革團體及第 7 次全國教育會議所提建議，該委員會歷經 2 年研議，於 1996 年 12 月 2 日提出《教育改革總諮議報告書》，揭櫫五大教育改革方向：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會，及八大改革之重點項目。其後，教育部融合《教育改革總諮議報告書》之具體建議，提出「教育改革行動方案」，並經行政院院會討論通過，同時要求教育部應召開全國性年度教育改革檢討會議，評估本行動方案執行成效，逐年檢討修正方案，以切合實際推動的進程（教育部，1998）。

（二）初等教育改革要項

本方案共 12 類執行項目，45 個執行事項，以下摘述初等的重點項目：

- 1.釐清中央與地方權責，協助地方政府更加自主，其內容包含修正《國民教育法》部分條文、提高經費使用之彈性、檢討法規縮短行政流程。
- 2.逐年降低班級人數至每班 35 人，同時，實施小班教學精神計畫。
- 3.革新課程與教材。其內容包含成立課程發展專案小組研擬課程架構、

³ 包含國民教育九年一貫課程教學改革。

⁴ 其中九年一貫課程教學改革議題仍延續，其間教育部在 2006 公布精緻國民教育發展方案。

⁵ 參見立法院網站 <http://npl.ly.gov.tw/do/www/homePage>。

⁶ 參見教育部網站 <http://www.edu.tw/>。

公布九年一貫課程綱要、辦理研習及修訂相關教育措施。⁷

4. 辦理補救教學及小學五、六年級潛能開發計畫。
5. 建立教學、訓導、輔導整合的輔導新體制，並鼓勵教師志願認輔學生。
6. 提升電腦設備及建置網路化校園環境。

（三）主要結果

下文依據 2003 年的相關數據與 1994 年的情形進行比較。八十三學年，國小平均每班學生人數 37.57 人、生師比為 24.15；九十二學年國小平均每班學生人數已降至 29.89 人、生師比 18.43（教育部統計處，2008a）。此外，依據教育部於 2003 年九月委託世新大學民調中心所做「國民教育課程與教學執行成效」調查（教育部，2003a；楊惠芳 2003），有高達 67% 的受訪教師認為，自己編寫教材的份量比十年前多；有 65% 表示，會將資訊科技融入教學。該調查還指出，過去十年最常使用的評量方式是「筆試」，2003 年雖然「筆試」的比率仍高，但以課堂實做、撰寫報告、上台表演作為評量學生方式的比率也相當高，顯見教學評量方式更多元。而過去平均一學期 3 次的定期評量，也減少為每學期 2 次。此外，約有 78% 的教師表示，每週有 1 到 5 小時的時間進行交流，而 10 年前「教師合作共同討論時間」近 70% 受訪者表示不到 1 小時，甚至都沒討論。

教育改革行動方案實施期間，小學教育經費拮据之問題也引發關注，學童午餐、圖書缺乏的困境經常被提出。午餐費方面，例如 TVBS 關懷台灣基金會、鍊德集團文教基金會與福特六和汽車，於 2002 年 11 月 22 日舉行記者會捐贈經費以支助山地、偏遠、離島及原住民地區國民小學貧困學生午餐費與代收代辦費，其後教育部於 2003 年發布「中央補助地方政府營養午餐經費支用要點」，以解決貧困學童午餐費問題（教育部，2002）。在圖書設備方面，例如李家同曾為文替全國國民小學請命，希望增補圖書經費（李家同，2000，2002），而教育部也開始推動閱讀計畫，自 2001—2003 年已動支新台幣 4.4 億元購書 260 萬本書，分發給學校（教育部，2007）。

基本上，在改革歷程中批判的聲浪未曾停止過，限於篇幅，僅以國內教育界、學界及文化界百餘位學者專家於 2003 年 7 月 20 日發表的「終結教改亂象，追求優質教育」宣言（黃光國等，2003）為代表，這份文件算是相當具衝擊力的批判，其內容指出教改十三大亂象：自願就學方案、建構式數學、九年一貫課程、「一綱多本」的教科書、內容空洞的「統整教學」、多元入學方案、補

⁷ 2001 年起自國小一年級開始實施九年一貫課程。另外，五、六年級於該年同步實施英語教學。

習班的蓬勃發展、學校教師的退休潮、師資培育與流浪教師、消滅明星高中、廢除高職、廣設高中大學、教授治校等，以及四大訴求：1.檢討十年教改、終結政策亂象；2.透明教育決策、尊重專業智慧；3.照顧弱勢學生、維護社會正義；4.追求優質教育、提振學習樂趣。以下整理與初等教育相關的意見及教育部的回應如表 1（教育部，2003）：

表 1 「終結教改亂象，追求優質教育」宣言及教育部回應對照表（初等教育部分）

	「終結教改亂象，追求優質教育」宣言	教育部回應說明
1	<p>摘要對「建構式數學」之意見： 建構式數學從 1993 年起開始推動。1996 年，在未經審慎評估的情況下，便決定全國推行。基層教師認為這種教學法在教學現場不適用，「教改小組」和教育部卻仍然一意孤行。這種「化簡為繁」且獨尊一家並未成熟的教學法，不僅違背建構教學的「多元」精神，而且導致學生數學演算能力大幅降低。 九年一貫課程雖不再強調「建構式數學」。可是，已經使學生和家長付出多少代價？誰來彌補這樣的損失？</p>	<p>一、已經全部改過。 二、同時強調不獨尊建構數學。 三、規定國小學生畢業前要熟練： （一）九九乘法表。 （二）整數加減法直式算則。 （三）整數乘法直式算則。 （四）整數除法直式算則。 （五）異分母分數的加減。 （六）分數的乘法算則。</p>
2	<p>摘要對「九年一貫課程」之意見： 七大領域時數均等的設計，稀釋國民最基本的「讀、寫、算」能力之學習。 九年一貫課程應當循序漸進，由一年級至九年級，逐年實施，才不會產生課程銜接的問題。 九年一貫課程中所謂的「課程統整」，其實是把各種專家學者所能想到的學科內容，譬如：資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政等六大議題，以及各種「政治正確」的符碼，都融入「七大領域」的課程之中。小學階段就得學習三種拼音系統。面臨強大的學習壓力，他們還「快樂」得起來嗎？</p>	<p>已加強理念與實際之衡平處理，並進行多項改進： 一、修訂課程綱要，應掌握「課程統整之精神，視學習內容之性質實施協同教學」。也就是要斟酌該學習領域或單元內容，強調必須重視教師專長。 二、發布國中英語 1,000 字。 三、研訂數學、自然與生活科技分年指標建議表。 四、研編數學、自然與生活科技部編本教科書。 五、要求師資培育機構，加強辦理國中教師領域專長教學研習。 六、明確說明統整之作法，不強迫合科或分科教學。 七、辦理深耕計畫，遴選種子教師，實地到校輔導。</p>

表 1 「終結教改亂象，追求優質教育」宣言及教育部回應對照表（初等教育部分）（續）

	「終結教改亂象，追求優質教育」宣言	教育部回應說明
3	<p>摘要對「一綱多本」之意見： 過去國立編譯館編輯的「統編本」教科書在正式使用前，都會有 1 年的試用期，但九年一貫課程的「審定本」教科書，卻未經試用便匆促上路，結果是內容錯誤百出。 不同的審定本教科書，比傳統教科書貴了 3 至 4 倍。由於教科書版本眾多，在強烈的競爭下，民間業者不得不使出各種手段促銷，各級學校教科書採購過程也不斷傳出弊端。教育部想要用「聯合議價」的方法，壓低教科書價格，書商則以「賣教科書綁參考書」的手法，作為回應。</p>	<p>一、2005 年國中基本學力測驗科目，決定維持現制的國文、英語、數學、社會、自然等五科。 二、確定命題原則，要求做到讀一綱，可通曉各本。 （一）以能經由紙筆測驗評量之能力指標為主； （二）以評量學生所習得之基本能力為目的； （三）以符合綱要不涉及素材（版本）之選取為方針。 三、公布各科題型及參考示例，供各界參考。學生無論使用哪一版本教材，只要能習得基本能力，皆足以應考基本學力測驗。 四、將「自然與生活科技」及「數學」階段能力指標，細分為年級能力指標和教材綱要，供出版社編書依據，以減少各版本差異點。 五、加強各版本編輯委員與綱要委員和審查委員之溝通，期對能力指標有更為共通的解讀，以減少版本間之銜接問題。 六、強化教科書編審品質，並建立教科書檢視機制（由每一冊 0.3 個錯誤降為 0.1 個錯誤）。 七、從基測和教科書編輯，解決一綱多本問題。</p>
4	<p>摘要對「統整教學」之意見： 九年一貫的根本邏輯發生錯誤，中學生的學習與小學生成熟度不同，原本在學習方式上就應有區隔，「貫在一起」產生「國中被國小化」的問題，造成整體學習效果的遲緩。 對教師而言，更大的問題是：目前大多數教師是接受分科的師資養成教育，但九年一貫課程要求「包領域」教學。教育部讓步之後，各校通常是選擇不影響升學的綜合活動或健體領域，開始進行「改革」。至於國中基本學力測驗要考的國、英、數、自然、社會等五科，仍然是由專科教師分科進行「協同教學」。</p>	<p>理念無爭議，執行可修正加強： 一、統整可避免重複施教，提高學習成效。 二、統整可由學科知識的學習，轉化為生活知能的培養。 三、統整是精神，得視性質實施協同教學。 四、依教師專長分工授課，不強迫合科或分科教學。 五、培養帶著走的基本能力。 六、加強宣導，不宜強制採包班制教學。</p>

資料來源：教育部（2003）。

教育部（2003）表示，社會對過去教育改革的功過有不同的評價，然而教育改革強調多元價值、帶好每位學生、回歸教育本質、落實學校本位經營的核心理念與價值，大體都能獲得社會的支持，但在推動與實踐這些理念的過程中，仍有許多配套不足或過於躁進的爭議。其執行面的問題可歸納為政策規劃與執行的落差、過度理想化忽略社會現實環境及民眾接受的程度、對於基層意見未充分溝通，以及缺乏完善的配套措施。

二、2004—2008 年教育施政主軸

（一）緣起

教育部（2004a）指出，邁入二十一世紀，國內外環境對教育的衝擊甚為劇烈，歸納國際環境影響因素有三項：1.知識經濟時代終身學習需求；2.數位化時代學習型態轉變；3.全球化時代國際競爭激烈。至於國內環境因素亦有三項：1.人口結構轉變問題；2.學校擴增後學生素質提升之壓力；3.教育鬆綁後體系的調整。面臨此新興環境，教育部於 2004 年五月邀請學者專家、傑出企業人士與教育部共同研商，統整「挑戰 2008 國家發展重點計畫」，召開近 100 場次會議後提出「教育施政主軸」，作為往後 4 年教育部的施政方向，並提出適性揚才、迎向全球、扶助弱勢等三項基本核心理念做為施政準則（教育部，2004a）。

（二）初等教育改革要項

教育施政主軸包含「培養現代國民」、「建立台灣主體性」、「拓展全球視野」、「強化社會關懷」四大施政主軸綱領，13 項策略及 34 項行動方案，並以「創意台灣、全球布局——培育各盡其才新國民」作為施政的總目標。其中有關初等教育的項目摘述如下（教育部，2004a）：

1.每學期應至少完成 4—6 篇作文、每年至少閱讀 30 本優良讀物人數比例達 60%：1 校 1 藝團、1 人 1 樂器、1 校 5 運動團隊、1 人 1 終身運動技能、欣賞 1—3 場次表演。

2.建置中小學一貫課程體系，並實施學生能力檢測機制：同時深化認識台灣、推動海洋教育、強化修習鄉土語文。

3.精進課堂教學，並輔助弱勢學生學習：包含持續辦理教育優先區計畫、加強外籍配偶子女之教育、國小課後照顧、弱勢弭平落差、退休菁英風華再現、攜手課後扶助等計畫，以及引進海外英語專長替代役男深入偏鄉校園。

4.推動友善校園計畫：包含性別平等、生命教育、人權法治教育、品德教育與正向管教零體罰，並加強校園安全。

5.提升教師專業素養與加強處理不適任教師，並建立師資培育中心評鑑制度，俾使師資培育數量達到3年減半之目標。

6.建置數位化學習環境及學習內容與改善偏鄉地區資訊教學設備。

（三）主要結果

依據教育部（2008a）《教育施政主軸執行成果專冊》顯示，各項工作大體逐年有所進步，且每年幾已達成預定目標。茲舉例說明如下（參見表2、表3、表4）：

表2 2005—2007年國中小作文、閱讀目標達成情形一覽表

指標名稱	目標與績效（2005）		目標與績效（2006）		目標與績效（2007）	
	目標值	達成情形	目標值	達成情形	目標值	達成情形
國中小各校每班每學期應寫作文篇數	4—6	4—6	4—6	4—6	4—6	5
國中小學童每年至少閱讀30本優良讀物人數比例	40%	40%	50%	50%	60%	60%

資料來源：教育部（2008a）。

表3 2005—2007年國中小藝術與人文目標達成情形一覽表

指標名稱	目標與績效（2005）		目標與績效（2006）		目標與績效（2007）	
	目標值	達成情形	目標值	達成情形	目標值	達成情形
1.鼓勵國民中小學學生在校期間能親自參與、欣賞、聆聽1至3場次有關視覺藝術、音樂、表演藝術等方面之演出或相關活動。	70% (約200萬名)	71% (約203萬名)	75% (約214萬名)	77% (約220萬名)	80% (約229萬名)	83% (約237萬名)
2.具1校1藝團國民中小學校數占全國中小學校數累計百分比。	70% (即2,350校)	70% (即2,350校)	75% (即2,518校)	75% (即2,518校)	80% (即2,686校)	87% (即2,921校)
3.會吹奏、喜好一種樂器或音樂項目之國中小學生人數占該年度學生人數百分比。	65% (186萬名)	65% (186萬名)	70% (200萬名)	70% (200萬名)	80% (229萬名)	80% (229萬名)

資料來源：教育部（2008a）。

表 4 2003—2007 年國中小弱勢照顧目標達成情形一覽表

指標名稱	目標與績效 (2003)		目標與績效 (2004)		目標與績效 (2005)		目標與績效 (2006)		目標與績效 (2007)	
	目標值	達成情形	目標值	達成情形	目標值	達成情形	目標值	達成情形	目標值	達成情形
1. 接受教育優先區計畫補助學校師生滿意度。	50%	54%	50%	54%	65%	68%	80%	80%	80%	82%
2. 提升國民中小學學習低成就及教育資源不利學生接受學習生活照顧及輔導人數比率 (即：該年度國民中小學學習低成就及教育資源不利學生接受學習生活照顧及輔導人數/該年度國民中小學學生總人數 + 100%)。	(新增)	(新增)	3.0%	3.07%	3.4%	3.55%	3.6%	3.85%	3.8%	4.2%

資料來源：教育部 (2008a)。

此外，相較於前一階段之教育改革行動方案，降低班級人數計畫雖繼續執行，但此時我國少子化現象亦日趨明顯，因此至 2008 年六月，國小平均每班學生人數已降低為 28.45 人，生師比 17.31；相較於 1994 年，國小平均每班學生人數 37.57 人、生師比 24.15 之教學環境已有改善 (教育部統計處，2008a)，但各界對國民教育的精緻發展有更高的期許，因而教育部又提出「精緻國民教育發展方案」，並於 2006 年 8 月 2 日經行政院核定 (教育部，2006)。隨後修訂「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」，完成法制化程序。未來國民小學每班學生人數，依下列基準逐年降低，參見表 5。

表5 九十六—一〇四學年後國小各年級每班人數一覽表

單位：人

學年度	各年級每班人數					
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級
九十六	32	35	35	35	35	35
九十七	31	32	35	35	35	35
九十八	30	31	32	35	35	35
九十九	29	30	31	32	35	35
一〇〇	29	29	30	31	32	35
一〇一	29	29	29	30	31	32
一〇二	29	29	29	29	30	31
一〇三	29	29	29	29	29	30
一〇四以後	29	29	29	29	29	29

資料來源：教育部（2006）。

至於整體教學成效可參採國際評比情形。我國國小四年級學生參加國際教育成就調查委員會（International Association for the Evaluation of Educational Achieve, IEA）所進行的2007年國際數學與科學成就趨勢調查（TIMSS 2007），在44個國家和地區中，數學平均成績排名第3，科學平均成績第2名；而在TIMSS 2003的調查中，數學第4名、科學第2名；⁸但依據國際閱讀素養成就調查結果，台灣在40個國家排名第22名（Mullis et al., 2007: 37），此結果隨後也成為2008年第一次全國教育局處長會議討論的中心議題（教育部，2008c）。

可惜上述國際資料，並沒有引起大眾的迴響或持續的關注，所以即使有數學與科學方面的高成就表現，也拉抬不起家長對教育改革信心；而閱讀的中等表現，只更強化了大眾懷疑孩子們的語文程度，但舉國檢討的熱度令人失望。香港在2001年的國際閱讀素養成就調查是第14名，其教育局採立國際閱讀素養成就調查2001的研究結果，作為評核香港小四學生中文閱讀能力的指標之一，並且調整其閱讀政策，由強調「從閱讀中學習」，轉變為「先學會閱讀，再從閱讀中學習」，輔以學校、教師、家庭、社會的相關措施，至5年後PIRLS 2006公布結果時，香港躍升為全球第2名（謝錫金，2007）。

⁸ 參見 TIMSS & PIRLS 國際研究中心（international study center）網址：<http://timss.bc.edu/index.html>。

參、台灣初等教育改革的省思

初等教育的核心在課程教學，因此其占整體改革內涵的比重也最多。由於國民小學較不受升學問題的干擾，所以許多重大改革政策均從此開始，例如「九年一貫課程」、「教科書一綱多本」。雖然國小沒有指考、基測考試領導教學等可能導致政策扭曲的變因，但如前所述，各界仍無法完全認同此二項改革，檢討聲浪亦頗大，經查閱教育部向立法院之專案報告，其次數亦高於其他政策。又因為初等教育是各教育的最前端，所以一些議題的產生也從國小引發，逐步蔓延至中等教育、高等教育，例如「少子化」之衝擊，自九十三學年國小一年級起即逐年向上擴大，九十九學年到國中一年級、一〇二學年時，學生已進入高中一年級。少子化形成的減班，將使教師編制員額銳減，年輕儲備教師更難進入教育現場，當然還伴隨其他閒置教室等軟硬體的問題（教育部，2006）。此看似惡劣的情勢，會不會潛藏教育革新的契機？

還有一些議題也頗受關注，尤其在經濟不景氣、家庭生計成問題的情形下，「偏遠地區、弱勢學生的照顧」及「初等教育經費是否足夠」頗受大眾與教育界關切。政府應該提供充足的經費（如前節所提購置圖書、提供午餐、補助代收代辦費），避免學生失學、保障公平受教機會，已成爲焦點話題。

一、九年一貫課程的省思

國民中小學九年一貫課程政策係全盤性的改革方案，其問題甚爲龐雜，限於主題、時間與篇幅，本文集中探討國小方面之主要議題：九年一貫課程是否造成學力下降？時數是否應重新調整？

（一）相關調查數據尚無法顯示小學生學力下降

本文以數學及語文學習結果爲學力代表。就數學方面來看，以國際教育成就調查委員會調查世界各國小學四年級數學成就結果爲判準，2003年四至六月（Mullis et al., 2004: 18），正式施測抽樣 150 校，每校 1 班，共 4,661 位學生受測，成績排名世界第 4，經查當時受測學生原來所學習的數學課程，其在一至三年級時接受的是八二課程標準，只有四年級時爲九年一貫課程綱要；2007 年四至六月（Mullis et al., 2007: 15）再次抽樣 150 校、每校 1 班，共 4,046 名學生，成績排名世界第 3，經查當時受測學生原來所接受的課程，一至四年級皆爲九年一貫課程綱要。從上述比較顯示，全面接受九年一貫課程的學生，其數

學學習成就在國際成就調查的排名有進步，其數學學力難以認定為下降。

至於語文方面，目前尚無我國國小學生在國際上前、後期的比較資料，而國際閱讀素養成就調查，台灣於 2006 年才第一次參加，也無從比較，俟繼續參加 2011 年之調查後，方得以評斷。目前國語文能力下滑的印象，恐怕是媒體、網路發達所致，讓許多令人憂心的事件傳播得快且廣，令人感覺錯誤、荒唐的文句充斥在校園裡，但相對的也很難證明十年前學生沒有許多誤用的情形。然而，資訊科技（電腦、網路、手機）的實質影響，造成語文使用的轉型，各界普遍有股焦慮，目前民眾亟待政府的決心，並期望應有具體的精進方案與落實的魄力，讓國人重拾信心。

至於外語能力則有進步。依據教育部（2004b）委託進行 25 縣市，1,955 位的國小家長與教師關於「國中小課程與教學實施現況」調查，其中一題問到「您同意『現行的中小學課程與教學能導引學生進步』，例如：外語能力、新世代學生的溝通能力、表達能力、資訊能力等確實比過去更進步？」針對此問題，教師同意的比例超過 76%，家長近 63%；至於不同意者，教師近 18%，家長近 30%（參見表 6）。

表 6 您同意「現行的中小學課程與教學能導引學生進步」，例如：新世代學生的溝通能力、表達能力、資訊能力、外語能力等確實比過去更進步？

身分	非常同意	同意	無意見	不同意	非常不同意	不知道/拒答	回答人數 (人)	回答人數 合計 百分比
國小教師	11.41%	65.55%	4.19%	16.75%	0.94%	1.15%	955	100
國小家長	11.40%	51.50%	3.50%	22.10%	7.40%	4.10%	1,000	100

資料來源：教育部（2004b）。

（二）在不增總節數下進行必要的調整

經整理比較九年一貫課程綱要小學部分（教育部，2001）與國小 1993 年課程標準（教育部，1993），前者語文節數少了許多。現行低年級語文節數，除用於國語外，尚須學習本土語言（每週至少 1 節），而少部分縣市之低年級甚至還得同時學習國語、本土語言、英語等三種語言，尤顯國語節數之不足。中、高年級方面，全國各小學均已實施三語學習，一般而言，學校先以上限排定語文領域節數（占領域學習節數的 30%），再外加 1—2 節彈性學習節數作為整體

三語學習的總節數。質言之，國人所顧慮的國語文能力，相較於八二課程標準，九年一貫課程 6 個學年約少了 400 節，或有認為教學思考應該改變、可以結合其他領域、語文學習無所不在，但畢竟直接可用的節數減少了（詳見表 7）。數學的節數，在低、中年級部分，九年一貫課程若依原定節數，所安排時間較以往少，但 2003 年教育部曾發函各國民中小學，實施數學教學時其節數儘量以上限（15%）安排，並建議「彈性學習節數」中酌排數學補強教學活動（教育部，2003），因而許多學校據以多安排 1 節，所以前、後期的課程算是相當。但在高年級部分，即使加了 1 節，仍然比課程標準時期每週少了 1 節，2 年 4 個學期，就比以往少了約 80 節。

表 7 國小八二課程標準與九年一貫課程（領域學習節數）比較表

領域	年代 (標準/綱要)	年級					
		一	二	三	四	五	六
語文領域	八二課程標準（國語）	10	10	9	9	9	9
	九年一貫課程領域學習節數	4—6	4—6	5—7.5	5—7.5	5.4—8.1	5.4—8.1
數學	八二課程標準	3	3	4	4	6	6
	九年一貫課程領域學習節數	2—3	2—3	2.5—3.75	2.5—3.75	2.7—4.05	2.7—4.05
綜合活動	八二課程標準 (輔導活動、團體活動)	/	/	2	2	2	2
	九年一貫課程領域學習節數	2—3	2—3	2.5—3.75	2.5—3.75	2.7—4.05	2.7—4.05
健康與體育	八二課程標準 (道德與健教、體育)	4	4	5	5	5	5
	九年一貫課程領域學習節數	2—3	2—3	2.5—3.75	2.5—3.75	2.7—4.05	2.7—4.05
社會	八二課程標準	2	2	3	3	3	3
	九年一貫課程領域學習節數	/	/	2.5—3.75	2.5—3.75	2.7—4.05	2.7—4.05
藝術與人文	八二課程標準 (音樂、美勞)	4	4	5	5	5	5
	九年一貫課程領域學習節數	/	/	2.5—3.75	2.5—3.75	2.7—4.05	2.7—4.05
自然與生活 科技	八二課程標準	3	3	4	4	4	4
	九年一貫課程領域學習節數	/	/	2.5—3.75	2.5—3.75	2.7—4.05	2.7—4.05
生活課程	八二課程標準	/	/	/	/	/	/
	九年一貫課程領域學習節數	6—9	6—9	/	/	/	/

說明：1. 本表九年一貫課程領域學習節數未含彈性學習節數，一年級有 2—4 節，二年級有 2—4 節，三年級有 3—6 節，四年級有 3—6 節，五年級有 3—6 節，六年級有 3—6 節。

2. 國民小學一、二年級語文領域學習節數得併同生活課程學習節數彈性實施之。

3. 本表八二年課程標準未列計三一六年級每週 1 節的鄉土教學活動科（並非鄉土語言科）。

資料來源：教育部（1993，2001）。

針對語文及數學學習節數，本文認為應在不增加總節數下，以九年一貫課程的「統整」精神來處理，如此既可不添增學童負擔，亦可刪減不必要的重疊內容。事實上，教育部九年一貫課程實施4年後，曾委託國立台南大學組成專案小組進行「國民中小學課程綱要各領域學習節數調整之研究」，從研究結果及實際現況都發現綜合活動領域的實施已出現問題（黃政傑，2005）。本文認為綜合活動領域內涵與其他領域有所重覆，不同領域間如何分工、互補，應予檢討，進而可研議低年級綜合活動領域是否可與生活課程整合，中高年級綜合活動領域與其他各領域可統整者宜予以調整，其釋出的學習節數可用來補充語文領域和數學領域的不足。

二、一綱多本的教科書省思

1968年實施九年國教後，國中小教科書採統編本制度。自八十學年度國民小學即開放藝能、活動科目為審定制，那是國小第一次接觸一綱多本。隨後自八十五學年度起，從一年級逐年將一般科目（國語、數學）開放為一綱多本，並保留國立編譯館版本（簡稱部編本）。九十一學年開始全面採行民間本審定制，教育部只負責審查，不再編輯教科書，但社會各界及家長對於國民中小學的教科書之品質及價格，表達高度關切，教育部在學期結束前（2003年1月7日）舉辦一場教科書制度的公聽會，家長代表幾乎全數支持部編本與民編本併行；教師代表亦支持多元，不希望回到統編制時代（教育部，2003）。教育部（2003b）表示，部編與民編併行除了具有全面開放的優點外，還可作為「安全閥」，以平準教科書價格、制衡市場機制不良發展。所以，自九十四學年度又開始供應部編本，但只有「數學」及「自然與生活科技」編輯官方版。國內教科書編選制度，之所以由統編本走向審定本（又分為「全面民間本」、「部編本與民間本併行」兩種一綱多本），主要是為符應邁向開放、民主、多元之社會，也揭露教科書為執政者意識型態服務的問題（Apple, 2000），而開放民間編輯，其版本間又可互相競爭，以提升品質。

從時間脈絡來看，早在實施九年一貫課程之前，國小就有一綱多本制度。國中的一綱多本政策是配合九年一貫課程實施的期程，於九十一學年逐年開始。近年一綱多本的爭議大多是因為國中階段之基本學力測驗所衍生者，因為無論學生、家長、教師都擔心考題會不會出自沒讀（教）的那個版本。事實上，依據課程綱要的邏輯，只要同一個學習階段持續選用同一版本，就不會有漏學的概念與能力。而就某領域、科目而言，學生也只是就多本中選用一本，並不需

要同時學習多本。不過因為涉及考試、升學問題，教育部極為重視，並表示基於公平性考量，命題絕對會「迴避因選用某版而有答題優勢情況」，例如，命題內容為各版本皆無，假如命題素材出現於某版本，此素材也必為「選用某版本與非選用某版本」皆無差異之情況（教育部，2006）。

另外，在教科書的選定上，到底要由學校還是地方政府決定，也成為熱門話題。作者主張，教育事務有些事情由中央統一較妥適，例如：學校制度的設計；有些則應由地方政府決定，例如：某地是否應設立國小之評估；而有些事情必須由學校與教師來決定及操作，才最能符合學習者的需求，例如：學校與教師最能掌握學生的認知方式，選擇適宜的媒介引導學生學習（Eisner, 1979），以及透過課程選擇，提供最佳學習經驗，來提高教育、生活品質（Tyler, 1956）。本文認為教科書的選擇，必須依據學生學習的需要，故最適切的決定層級是學校及教師；但是，在法規中提供彈性的作法，亦可同步被設計出來。質言之，可在《國民教育法》相關條文中載明一個授權給學校去彈性考量，也就是既可由學校自選，亦可由學校委託其他校外層級決定之。然而，如此作必須進一步規範的是，如果學校把權限委託給區域、鄉、鎮、縣市或中央，這必須是由下而上的過程，不應有任何形式之由上而下的強迫或暗示（如縣市政府要求學校必須委託），因為，選書原是學校與教師的權責。

三、少子化的省思

九十一到一〇〇學年國小新生人數，將由 319,068 人減至 195,323 人（如表 8），少了 123,745 人，減少幅度高達 38.78%，初等教育率先面臨少子化挑戰（教育部，2006）。少子化課題嚴重衝擊國小教學場域，各縣市、學校擔心超額教師難以消化，多以進用代理代課教師方式因應，除產生師資不穩定現象外，也讓年輕儲備教師比以往更難進入教育現場。同時，因師資市場緊縮，使得優秀高中生卻步，直接影響師培大學的競爭力與經營，並造成教育部必須持續檢討師資數量與品質。除了對師資供需產生激烈的衝擊之外，少子化也產生許多小校經營與存續，以及日漸增加的閒置校區和空餘教室等問題（教育部，2006）。

表 8 九十一—一〇〇學年國小新生人數變化一覽表

單位：人

九十一學年	九十二學年	九十三學年	九十四學年	九十五學年	九十六學年	九十七學年	九十八學年	九十九學年	一〇〇學年
319,068	314,901	289,155	272,412	298,590	273,455	249,842	233,705	221,324	195,323

資料來源：教育部（2006）。

若視少子化為問題，乃因為著眼於超額教師安頓、閒置教室處理等消極面所致；相對的，若配合降低班級人數計畫，再加上適切的配套措施，即可積極改善學習環境，則少子化應可視為提升教育品質的良機，茲說明如下：

（一）一、二年級班級人數可再降至經濟合作暨發展組織之國家平均值

教育部計畫自九十六學年度起全國逐年降低國民小學一年級班級學生人數，九十六學年度每班降至 32 人、九十七學年度 31 人、九十八學年度 30 人，九十九與一〇〇學年度每班 29 人。針對未達 9 班且學生數 51 人以上的小型學校，加置教師員額編制 1 名（教育部，2006）。作者建議，一、二年級班級人數可參考經濟合作暨發展組織之國家平均的 21 人（此數值係指整個初等教育階段，非僅指一、二年級），將每班 29 人再調降至每班 20—25 人，到三年級以後，才回歸上述教育部的規範，因為一、二年級學童所學內容及所面臨之緊湊生活，與幼兒園所差異頗大，又關乎未來各年級的學習，其從家庭教育為主轉變成以學校教育為主，從文化資本取得、教育機會均等來看，此時期相較於其他階段有其關鍵之意義（Bourdieu,1984）。若採此建議，則每所學校一年級（二年級亦同）因為每班人數較少，將可能比三年級以上年級之班級數多，雖然也有助於解決教師超額問題，但不只是單純為解決超額問題，而是考量這個階段之孩童的特殊需要。

（二）教學、輔導成效應更顯著，且應加速處理不適任教師

若只談出生率降低、教師將被超額等數量問題，家長團體認為降低班級人數計畫只是為了保障教師工作（黃以敬、謝文華、李開菊、陳維仁，2006；陳智華，2006）。本文以為，教育界應順此少子化趨勢，藉以提升教學品質：一方面，在班級人數降低之後，教師教學、輔導的成效應該更顯著，尤其國人關切的「閱讀力、寫作力」能力之提升，教師更應掌握此小班時機，給予學生更多個別指導時間（或可聚焦於閱讀理解能力提升），以及多元適性的教學方法（柯華葳，2008：85-88）；另一方面，不適任教師必須加速處理，方能保障教育的品質，學校及權責機關應加速訂定「教學不力或不能勝任工作者」之量化準據，俾讓各校能積極依法處理；教師組織亦可考慮自律自清，以博得社會大眾對專業的尊重與信賴。唯此二方面均有進展，家長及社會大眾才能心悅誠服。

四、弱勢學生教育的省思

政府對國小弱勢學生研擬照顧的計畫源自 1995 年的「教育優先區計畫」，此係從改善文化不利地區教育條件為切入點，其對象單位是整個學校；而以個

別學生為對象的計畫，主要有 2003 年「關懷弱勢弭平落差計畫」、2004 年「退休菁英風華再現計畫」、2005 年「大專生輔導國中生課業試辦計畫」，2006 年整合前三項計畫成為「攜手課後扶助計畫」，以及 2004 年的「弱勢跨國家庭子女教育處境與改進策略」。2009 年教育部整合各方案，提出「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」（教育部，2009）。

本文將弱勢的情形分為經濟弱勢（低收入戶學生、中低收入學生及免納所得稅之農工漁民子弟）、教養弱勢（身分、隔代、單親等形成之弱勢）、偏遠弱勢（指個別學生因地理偏遠造成教育文化上的不利，以及整個區域與其他區域有顯著性落差的不利現象）等三類，以上三類無法截然劃分，有時同一對象集合三種情形於一身。綜言之，弱勢的判準在該情形是否造成學習機會的不平等而言。墨洛和托雷斯（Morrow & Torres, 1995）認為教育是傳遞既有秩序的社會工具，但也可能是挑戰、抗拒社會現狀的工具。在傳遞與抗拒間如何抉擇，教育政策必須深思。本文對此提出下列觀點：

（一）應給予偏遠學校長期穩定且彈性自主的計畫和預算

全國國小 2,651 校，其中偏遠者約 800 校（教育部統計處，2008b），將近 1/3。這種類型學校幾乎是在 6 班左右，而且每班人數也不多，甚至班級人數少於 5 人。理論上，小班有利個別、適性、多元的教學，但伴隨著同儕學習不足、家庭功能失彰、文化刺激貧乏，即便有政府及民間資源挹注，仍無法有效去除此不利情形。現行對偏遠學校的協助，均屬預算外短期性補助，且有隨時斷炊之不穩定性，政府若能給予偏遠學校不同的「預算」與支用彈性，並且法制化（不只是行政規則），較能做長期有效的規劃（例如強化師資與教學環境、課後多元學習活動、辦理學前教育等），進而採用最因地制宜的方式抗衡城鄉差距。

（二）寒暑假的學習與照顧不應中斷，平日課程補救應即時且不間斷

目前政府已全面補助弱勢學生午餐及減免代收代辦費之，也給部分弱勢且學習成就低落學生（都會地區以班級成績後 20%，非都會地區以班級成績後 35% 為指標）免費課後補救教學，依教育部（2009）最近一次統計，共有 2,208 校申請「攜手課後扶助計畫」，占總校數之 83.3%。但以上只在學年之各學期內實施，本文建議應擴及寒暑假，讓學習、照顧不中斷。餐費方面，寒暑假未參加課業輔導者，可由學校與學區內商家、餐飲店、愛心家庭會商，共同成為協助政府發放或學生領取餐食的據點。補救教學方面，學校應評估出家庭功能不彰之弱勢學生，結合教育部史懷哲計畫、各大專校院學生服務計畫等，採混齡、體驗、營隊等方式，整個寒暑假期間繼續提供餐食、課業輔導或多元學習活動。

另外，學期內每日應進行課程即時補救，尤其低年段的每節課都應評量學生學習結果、迅速診斷、立刻補救、每日不間斷，畢竟「補救是教師的責任、學生的權利」。

五、初等教育經費的省思

經濟合作暨發展組織統計之國家平均每生初等教育經費占平均每人國內生產毛額之比率為 20%，台灣只有 17%；小學階段平均每生使用教育經費，依當年度新台幣對美元平均匯率計算，我國不到經濟合作暨發展組織國家平均值的一半（教育部，2008）。從此國際比較數據顯示，台灣初等教育經費的投資的確不足。就經費結構而言，依據行政院主計處（2009）之分析，地方政府教育人事、退休、撫恤經費就占了 85%，各縣市預算書，若不列計教育局（處）的經費，單以國小計算，人事費更高達 95%，因此學校的業務費、維護費及軟硬體設備費等經費明顯不足，經常須賴教育部挹注，使地方政府與學校難有足夠資源以發展自主性特色，以及投資在因地制宜、最有利學生與教師的教育政策上。本文對此有下列建言：

（一）應由中央負擔人事費或核實補助

龐大的人事費宜由中央統一支出，由其編列經費，以免造成若干縣市 3、4 個月發不出薪水的同時，某些縣市卻還可以有高達 1.7 的員額編制。質言之，國民教育既為全體國民必須接受的教育，就不應因為地域差異而有教育品質的落差（蓋浙生，1994），由地位超然的中央政府負擔人事費，可消除地域差異，使全國初等教育的品質趨近水平公平。

作者認為，目前中央雖將各縣市的教師、行政人員及代課教師經費，納入一般性補助款之基本財政支出補助給縣市政府，但其所使用的計算公式仍有檢討空間。茲先列出其計算公式（行政院主計處，2008），再提出本文之建議。

1. 人事費員額部分

（1）教學員額（未兼任行政職之教師）：配合教育部逐年降低班級人數計畫，計算應有之班級數，再按國小每班配置 1.235 名方式估算正式教學員額；另代課教師則按教學員額 3% 核算。

（2）行政員額（包括教師兼任行政職及行政人員）其計算公式如下：

$$C \leq 24, \text{ 行政人員} = 0.3 \times C + 2$$

$$4 < C \leq 60, \text{ 行政人員} = 0.2 \times C + 4.4$$

$$C > 60, \text{ 行政人員} = 0.13 \times C + 8.6$$

C：按上開各學校各年級學生數計算之應有班級數

(3) 全校未達 9 班且學生人數 51 人以上之學校，加計教師員額 1 人。

2. 平均薪俸部分：每人每月平均薪俸比照一般行政人員方式計算，除學年度配合降低班級人數增加之教師及行政員額按 5 個月核列外，其餘均以正式教師及行政人員按 14.5 個月核列，代課教師按 9 個月核列（保險費及導師費均以 12 個月核列）。

本文建議，在員額方面，補助公式不應違背法規，自行劃分為教學員額（未兼任行政職之教師）、行政員額等兩類（包括兼任行政職之教師及行政人員），應回歸法律命令——「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」第 3 條，按班級數計算教師數（含未兼任行政職之教師、兼任行政職之教師），每班至少置教師 1.5 人，至於行政人員員額，該準則亦有明訂。補助公式對小校或許沒有不利，但對中大型學校卻有極大衝擊，嚴重影響地方政府的財政。在薪資方面，應按照實際進用的每一位人員合法薪等核給薪俸，不宜另外採用薪俸均數乘以總員額的方式來計算。總之，人事費之補助貴在學校依法用多少就應給多少，不必多給，更不能少給。

(二) 宜以先進國家學生單位成本為目標，逐漸補足初等教育經費

初等教育人事費比例高，其實可視為初等教育總經費過少所致（總經費母數越小，越顯得其中的人事費所占比例高），這也使得台灣與先進國家比較下，平均每生使用教育經費有明顯落差。作者認為，若要把初等教育的餅做大，就先把整體教育經費做大。從分析 2006 到 2009 年各年全國各級政府教育經費編列數額，雖然總額逐年增加，且均較《教育經費編列與管理法》第 3 條規定之法定比率（21.5%）為高，但近 4 年來比例持續下降，由 24.1% 降至 21.9%，詳見表 9。如果按照教育部統計處（2008b）所揭示資料，每年預算、決算落差頗大，教育部約差新台幣 10 億元，各地方政府相差新台幣 200 億元，總計近新台幣 210 億元，此恐以高編預算來通過「教育經費編列與管理法」所規定 21.5% 之門檻，若扣除此數額，將低於此比例。另外，2005 到 2009 年各年教科文支出占中央總預算歲出分配比例亦逐年降低（行政院主計處，2009），詳見表 10。經由上述事實，本文建請主計部門宜增編教育預算約新台幣 210 億元。此擴大之經費，宜以初等教育為優先，並以先進國家學生單位成本為目標，採取「逐校核算」方式，分年補足初等教育經費。

表 9 2006—2009 年全國各級政府教育經費編列數額一覽表

年度	全國各級政府教育經費編列數額 (單位：億元)	占前 3 年度決算歲入 淨額平均值	與前年度比較
2006	4,514	24.1%	
2007	4,527	22.9%	-1.2%
2008	4,567	22%	-0.9%
2009	4,743	21.9%	-0.1%

表 10 2006—2009 年教科文支出占中央總預算歲出分配比例一覽表

年度	教科文支出占中央總預算歲出分配比例	與前年度比較
2006	20.2%	
2007	19.3%	-0.9%
2008	18.7%	-0.6%
2009	18.7%	0

伍、結語

英國史學家愛德華·卡爾 (Edward H. Carr, 1892-1982) 在《什麼是歷史》(What is history) 一書提出「歷史是現在與過去無終止的對話」(Carr, 1964)。本文順著教育改革的足跡，蒐集許多文件、資料，展開跨時空的對話，企圖連接過去與現在，最終希望延伸出一條未來的路。文內就政府推動的 1998—2003 年教育改革行動方案、2004—2008 教育施政主軸中有關初等教育的改革，包括九年一貫課程、教科書一綱多本、少子化、弱勢學生教育、初等教育經費等多項議題進行探討。除引用國際比較數據及相關評論，更包含作者與文件的對話，既想在國際中找到定位，也想從本土的實踐脈絡中認知自我。綜觀我國初等教育的發展，未來將面臨「績效責任」、「家長滿意」的新時代，對於「誰是教育的目的？」應有更廣泛、深層的思考，尤其「學生的進步與結果」是家長關切的核心。但績效導向的精神並不同美國《不讓孩子落後法案》(No Child Left Behind Act of 2001, NCLB Act)，因為該項改革訴求太多有關學生的成績標準，且要求過於嚴苛，在美國已引起許多州與教師團體的強烈反彈，新任總統歐巴馬 (Barack Obama) 也宣布修正 (White House, 2009)。作者主張「學生

學習進步與結果」應多些「相對性」與「多元性」：相對性是針對學生的「背景不同」、「起點不一」、「進步情形多樣」而言；多元性則應兼重「學業成就」及「學業成就以外的學習結果」，例如品行、體力、創意、健康等。如此，方能讓每位孩子的表現有被讚賞的機會，並進而成為學習的主角，終而展現學習成就。

參考文獻

- 行政院主計處（2008）。九十八年度台灣省各縣市政府基本財政支出核列之審核原則。台北市：作者。
- 行政院主計處（2009）。中央政府總預算。2009年3月2日，取自 <http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=3374&CtNode=1690>
- 李家同（2000）。替全國的國民小學請命。2009年3月2日，取自 <http://www.csie.ncnu.edu.tw/~rctlee/article/curtain.htm>
- 李家同（2002，10月14日）。中小學多無圖書經費。聯合報，第15版。
- 姚蒙（1988）。法國當代史學主流。台北市：遠流。
- 柯華葳（2008）。PIRLS 2006 National Report。2009年3月2日，取自 <http://lrn.ncu.edu.tw/pirls/PIRLS%202006%20Report.html>
- 教育部（1993）。國民小學課程標準。台北市：作者。
- 教育部（1998）。教育改革行動方案。2009年3月2日，取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1383
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北市：作者。
- 教育部（2002，11月22日）。民間企業團體捐贈經費協助解決貧困學生午餐費。2009年3月2日，取自 http://www.moe.gov.tw/news.aspx?news_sn=35&pages=0&keyword=%a4%c8%c0%5c%b60
- 教育部（2003，1月15日）。國民中小學教科書制度採取「部編本與民編本併行制」是現階段最佳選擇新聞稿。台北市：作者。
- 教育部（2003，11月29日）。「公布新修國民中小學數學課程綱要，相關配套措施周延完整」新聞稿。台北市：作者。
- 教育部（2003，7月20日）。「教育部對於『教改萬言書』的回應與說明」新聞稿。台北市：作者。

- 教育部（2003a）。教改十年國民教育課程與教學執行成效。台北市：作者。
- 教育部（2003b）。現行教科書審定制度的檢討與未來規劃專案報告。台北市：作者。
- 教育部（2004a）。教育施政主軸。2009年3月2日，取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1594
- 教育部（2004b）。國中小課程與教學實施現況。台北市：作者。
- 教育部（2006）。精緻國民教育發展方案。2009年3月2日，取自 <http://w1.hc.edu.tw/h001/doc/960402.doc>
- 教育部（2006，9月2日）。一綱多本緣自避免意識形態灌輸廢除「一綱多本」恐將利弊互現 教育部已著手教科書政策檢討評估新聞稿。台北市：作者。
- 教育部（2007，9月6日）。閱讀計畫持續推動，全國國中小圖書設備經費將分年補助新聞稿。2009年3月2日，取自 http://www.edu.tw/news_list.aspx
- 教育部（2008a）。教育施政主軸執行成果專冊。2009年3月2日，取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=12472
- 教育部（2008b）。九十六年度統合視導地方教育事務。台北市：作者。
- 教育部（2008c）。九十七年度第一次全國教育局（處）長會議。台北市：作者。
- 教育部（2009）。教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點。2009年3月2日，取自 <http://www.edu.tw/files/regulation/B0055/五合一要點全文.doc>
- 教育部統計處（2008a）。教育統計指標。2009年3月2日，取自 http://www.edu.tw/statistics/publication.aspx?publication_sn=659
- 教育部統計處（2008b）。教育統計。2009年3月2日，取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15868
- 郭為藩（1993）。教育的理念。台北市：文景。
- 陳智華（2006，8月2日）。國教小班制學者：遲來的政策不見配套。聯合報。
- 彭富源（2000）。當代國民教育意義及政策內涵評析與反省。中等教育，51（2），2-15。
- 黃以敬、謝文華、李開菊、陳維仁（2006，8月2日）。九十九學年起 小一每班降至 29 人。自由時報。
- 黃光國等（2003）。教改萬言書——「終結教改亂象，追求優質教育」宣言全文。2009年3月2日，取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~iaezcpc/c-edu%20reform.htm>
- 黃政傑（2005）。國民中小學課程綱要各領域學習節數調整之研究。教育部委

- 託國立台南大學專案研究成果報告，未出版。
- 楊惠芳（2003，10月4日）。教改十年成效 教部：教學及評量方法有進步。國語日報。
- 蓋浙生（1994）。教育革新與教育資源重分配之探討。載於中國教育學會（主編），*教育改革*（頁1-31）。台北市：師大書苑。
- 謝錫金（2007）。借鏡香港——政府、學校、家長，整個香港動起來。載於天下雜誌教育基金會（主編），*閱讀動起來*（頁52-65）。台北市：天下。
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Carr, E. H. (1964). *What is history*. London: Penguin.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany, New York: SUNY Press.
- Mullis, I. V. S. Martin, M. O. Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 international mathematics report*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S. Martin, M. O. Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report—IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Tyler, R. W. (1956). Clarifying the role of the elementary school. *The Elementary School Journal*, 57(November), 74-82.
- White House (2009). *The agenda education*. Retrieved March 2, 2009, from <http://www.whitehouse.gov/agenda/education/>

香港初等教育課程 改革現況與特色

林錦英* 盧秋珍**

摘要

香港教育在九七回歸中國之後，進行一連串的教育改革，其中課程改革為極重要的一環。香港課程發展議會對中小學課程進行全面的檢視與諮詢，並於2001年頒布課程改革文件《學會學習：課程發展路向》。其後的課程發展方向都以此文件為主，改革的措施甚多，引起社會極大的關注與討論。因此，本文透過文件分析法與訪談法，首先瞭解香港近期初等教育階段的課程改革理念、取向與重點，其次探討香港課程改革的特色，最後提出對台灣課程的建議，包括設立課程發展主任、提升教師專業形象、政治與教育間的反省、教育經費統籌運用及整合國家諮詢與輔導資源。

關鍵詞：香港教育、初等教育、課程改革、教育改革

* 林錦英，國家教育研究院籌備處研究員

** 盧秋珍，國家教育研究院籌備處研究助理

電子郵件：gingying@mail.naer.edu.tw；daphnelu@mail.naer.edu.tw

來稿日期：2009年1月10日；修訂日期：2009年2月25日；採用日期：2009年3月2日

The Present State and Characteristics of the Primary School Curriculum Reform in Hong Kong

Ging-Ying Lin* Qi-Zhen Lu**

Abstract

Hong Kong is undergoing a series of educational reforms after 1997, with curriculum reform representing an important aspect. In 2001, The Hong Kong Curriculum Development Council published the text-book "Learning to Learn: The Way to the Curriculum Development" after a comprehensive study and consultation period. Since then, this document has become the main guide for directions in curriculum development, leading to many actions that captured wide attention and discussion so far. This report is based on our analysis of the documents and interviews. It consists of three parts. The first part provides an understanding of the concepts and the recent approaches of the curriculum reform in Hong Kong primary education. The second part discusses the special features in the curriculum reform. The final part offers some suggestions to Taiwan: the setting up of the office of curriculum development, the improvement of professional development, the need for reflection on the relationship between politics and education, the centralization of the educational budget, and the integration of consultation and guidance resources.

Keywords: Hong Kong education, primary education, curriculum reform, educational reform

*Ging-Ying Lin, Researcher, National Academy for Educational Research Preparatory Office

**Qi-Zhen Lu, Research Assistant, National Academy for Educational Research Preparatory Office

E-mail: gingying@mail.naer.edu.tw; daphnelu@mail.naer.edu.tw

Manuscript received: January 10, 2009; Modified: February 25, 2009; Accepted: March 2, 2009

壹、前言

在進入全球化及「時空壓縮」的後現代，各國政治、經濟已形成全球性且互相影響，探討教育問題亦不應從全球視野觀之。教育是國家競爭力提升的關鍵，且自 1980 年代掀起教育改革浪潮以來，至今世界大多數國家仍波濤洶湧的進行著（沈姍姍，1998）；換言之，教育改革被認為是迎向二十一世紀挑戰的重要關鍵因素，課程更是其中改革的核心。

就社會文化脈絡而言，香港與台灣有許多相似性：同樣是中華民族為主之儒家文化圈，也均名列亞洲四小龍，又高度仰賴國際貿易，並與外國接觸頻繁；歷史上都曾受帝國主義殖民統治，政經方面均與中國大陸關係密切，面臨國家身分認同等問題。且在世紀之交，台、港均積極推動中小學教育改革，香港自 2001 年起，歷經 6 年的教育改革後，於 2003 年及 2006 年「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）的數學、科學與閱讀等能力測驗上，有傲人的成績，尤其是閱讀能力進步迅速。對於台灣未來的課程改革有何可資借鏡之處？

本文透過文件分析法與訪談法，瞭解近期香港初等教育的課程改革主要方案及實施現況，歸納其課程的特色並探討其對台灣的啟示。首先蒐集與香港課程改革有關之官方及非官方文件，官方文件以 2001 年頒布課程改革文件《學會學習：課程發展路向》為主，輔以官方發布的公報、諮詢文件及統計資料等；非官方文件，例如：課程學者所發表期刊論文、報章雜誌相關報導等。

透過文獻分析，瞭解香港的中小學課程改革重點與實施情況；訪談法係進行香港移地參訪，進行個別專家學者專訪與教師焦點團體座談，就參與課程改革相關人士，蒐集課程改革脈絡資料。訪談的對象與形式分為二大類：第一類是大學教授之個別訪談，共有 6 位，其代碼為 A01—A06；第二類是國中小學教師、主任及校長，共有 21 位，召開兩場焦點團體座談，代碼為 B01—B21。引用訪談資料時，以自成段落的方式陳列，並於引文後以編碼方式註明資料來源，本文的編碼方式共分為三碼，均於引出文本後，以括弧（）加註。第一碼表示受訪者的身分，第二、三表示為流水號，如（A01）為大學教授第一位受訪者。

貳、香港近期的課程改革

課程改革常是教育改革的重點，香港亦不例外。本文所謂「近期課程改

革」係指香港自 2001 年《學會學習——課程發展路向》發布後相關之課程改革及目前所實施的課程為主。根據香港教育局網站之資料顯示，行政長官於 2000 年十月發表的施政報告中接納所有由教育統籌委員會提交的香港教育制度改革建議，改革的範圍包括課程、評核機制及不同教育階段的收生制度（即分發制度），並公布推行改革措施的時間表（香港特別行政區政府教育局，2007）。因此，課程改革為香港此波教育改革的主要範疇之一。

一、課程改革沿革

香港教育局轄下的課程發展處自 1992 年成立後，積極推動課程改革，如課程統整、共同課程、目標為本課程、愉快有效學習、小學活動教學的推動、校本課程剪裁計畫、通達學習、校本課程計畫及各分科課程改革等。就九〇年代大力推廣的「目標為本課程」（Target orientation curriculum, TOC）而言，它的主要目的在解決義務教育學習素質下降、學生學習表現參差等問題，希望透過清晰的目標及啟發思考方法，使教師的教學與學生的學習更為生動、有效。這項改革始於 1992 年，1995 年首先在 76 所小學的一年級進行，1996 年又有 400 多所小學推行這項改革，於 2001 年推行至中學。目標為本課程涵蓋教學目標、方法、教材、評量等各方面，雖然改革立意良好，但在實行上，它採取政府決定、課程專家設計、學校採納、教師執行的「由上而下」模式進行，企圖通過行政手段迫令教師實施課程改革，因此，許多學者認為它可能會以失敗告終（莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲，1997；黃顯華，1999；霍秉坤，2000）。

1997 年教育統籌委員會公布了第七號報告書，以「優質教育」為主要的訴求重點，並建議所有學校須於 2000 年推行「校本管理」（教育統籌委員會，1997）。委員會認為在面對新世紀激烈的國際競爭，應設法提高公眾對教育的關注、鼓勵學校追求卓越、誘發學生真正的潛能，並透過質素指標、質素保證、優質管理、優質獎勵、優質教師等相關措施（引自鄭勝耀，1999），以助香港回歸的「後殖民時期」的學校革新發展，期能培養學生將來能成為提升香港國際地位的優質國民。此外，教育統籌委員會於 2000 年公布《教育制度檢討：改革方案/二十一世紀教育藍圖》，希望培養「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」的新世紀公民資質，並在義務教育方面提出改革課程及改良教學方法，設立中文、英文、數學基本能力評估，改革小一入學及中一派位機制（即入學名額分配）等建議（教育統籌委員會，2000）。

二十一世紀之後，香港開始新一輪的課程改革。配合教育統籌委員會 2000

年發表的《終身學習、全人發展：香港教育制度改革建議》，課程發展議會全面檢視學校課程並廣徵各界意見，於 2001 年發表《學會學習——課程發展路向》諮詢文件，之後又發表《學會學習：終身學習·全人發展》課程改革文件，該文件提出未來十年課程發展方向，包括短期、中期和長期目標，改革的內容包括課程統整、專題研究、校本課程發展等。接著於 2002 年，提出《基礎教育課程指引——各盡所能·發揮所長（小一至中三）》，取代由 1993 年以來所頒布的指引，為學校課程規劃、教與學及評估等方面提供具體建議（課程發展議會，2002）。

影響香港中小學課程改革的時間表、重要文件及其重點，整理如表 1。

表 1 1990—2002 影響香港課程改革的主要官方文件及其重點一覽表

年份	官方文件	改革內容重點及主要建議
1990	《教育統籌委員會第四號報告書》	1.改革學校課程·加強特殊教育。 2.取消體罰·引入目標為本評估。 3.實施小學混合制。
1991	教育署——《學校管理新措施》	1.改革學校管理·建立學校素質架構。
1992	《教育統籌委員會第五號報告書：教師專業》	1.教師專業化·加強學校與家庭的協作。 2.改善學校工作環境·小學教師學位化。 3.改良教師之職業發展·改善師資培訓課程。 4.建議 4 間教育學院和語文學院合併與升格。
1993	教育統籌科——《香港學校教育目標》	1.首次制訂全港性的學校教育目標。
1995	《教育統籌委員會第六號報告書：提高語文能力》	1.檢討語文政策·提升學生語文水準。
1997	《教育統籌委員會第七號報告書：優質學校教育》	1.在學校體系內建立質素文化。 2.建立質素保證機制。 3.重新檢討考試和課程政策。 4.全港學校於 2000 年實踐校本管理。
1999	教育統籌委員會—— 《教育制度檢討：教育目標》	1.重新檢討香港的教育目標。 2.檢討香港學制的整體架構。
1999	教育統籌委員會—— 《教育制度檢討：教育改革建議》	1.檢討學習評估、公開考試及入學環節。 2.改革高等教育。 3.建構持續進修的全面體系。 4.檢討學校與教師的新角色。
2000	教育統籌委員會—— 《教育制度檢討：改革方案/二十一世紀教育藍圖》	1.建立「以學生為主體，透過終身學習達致全人發展」的教改原則。 2.檢討各教育階段的學制結構、課程、評量及銜接機制。 3.透過制度改革，為教與學提供有利環境。

表 1 1990—2002 影響香港課程改革的主要官方文件及其重點一覽表（續）

年份	官方文件	改革內容重點及主要建議
2001	課程發展議會—— 《學會學習——課程發展路向》報告書 及《學校課程發展示例》	1.課程統整。 2.專題研究。 3.校本課程。
2001	課程發展議會—— 《學會學習：終身學習，全人發展》	1.提出未來 10 年課程發展方向，包括短、中、長期目標。 2.重對校本課程發展的支援。
2002	課程發展議會—— 《基礎教育課程指引——各盡所能·發揮所長（小一至中三）》	1.提供學校與教師在各學習領域在課程、教與學、評估的發展方向及具體措施。

參、香港課程改革的基礎

香港近期課程改革的基礎為課程發展議會於 2001 年發布之《學會學習—課程發展路向》報告書，以下針對該報告書所涉及課程重點與內涵進行精要說明。

一、課程改革的背景

香港課程改革乃為了迎接新世紀經濟、社會、政治與教育等挑戰：經濟方面，面對資訊科技的日新月異，全球經濟一體化的發展趨勢，世界經濟體系急速轉型為知識型經濟，為滿足香港社會的人力需求，必須調整人才培育與教育制度；政治方面，回歸中國影響香港人的生活與想法；社會方面，家庭結構轉變，貧富懸殊現象加劇；另外，香港的教育制度一直存在問題，例如學習偏重學科知識，純粹為了應付考試，欠缺學習能力的培養，學校提供的學習經驗過於單一，缺乏探究、創意、批判等多元思考等。由於政治、經濟與社會各層面的轉變，加上教育制度本身的不足，為因應新世紀人才培養的要求，使學生能立足香港、面向世界，應付知識型社會及經濟的急速轉變，因此要走向終身學習的大方向，需要一套能配合二十一世紀國際新趨勢的教育制度，香港社會於是產生課程改革的呼聲與盼望。

課程改革之文件——《學會學習》中即明確指出，新的課程是為協助學生作好迎接下列各項挑戰準備（課程發展議會，2001b）：

- （一）知識型社會；
- （二）全球一體化；

- （三）資訊科技的衝擊；
- （四）事務的急促變化；
- （五）日益殷切的德育需要；
- （六）市民參與政府事務不斷增加；
- （七）相互依存又互相競爭的世界。

二、改革的核心主題：學習

教育統籌委員會深受經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）「終身學習」理念與政策的鼓勵，肯定教育改革必須把注意力集中在個別學生的前途上。「學會學習」是當代教育與課程改革的潮流，教育統籌委員會的「全人發展」思維，也受到全球性的學習理論所影響。香港教育改革的幾個主要文件，都是以「學習」為主軸，如2001年的諮詢文件《學會學習——課程發展路向》；2001年的《學會學習：終身學習·全人發展》；2003年關於教師專業發展的建議《學習的專業·專業的學習》，可見「學習」是整個教育改革的核心。

三、重點與措施

關於香港此波課程改革由基礎教育（小一至中三）拉開序幕，主要依據為《學會學習——課程發展路向》，其重點包括下列六大項（李子建，2006；林智中，2001；課程發展議會，2001b）：

- （一）重組科目，以主要學習範疇作為學校課程的基本結構脈絡；
- （二）強調共通能力及價值觀，重視為學生提供重要的學習經歷，減少知識的傳授；
- （三）打破傳統科目的侷限，課程統整；
- （四）推行「全方面學習」，鼓勵校本課程發展；
- （五）採用多元化評估模式（如專題研習、觀察、學習歷程檔案）；
- （六）照顧學習差異。

課程改革的主要內容包括課程架構、關鍵項目、學習經歷、校本課程發展等方面的措施，茲分別說明如下：

（一）課程架構

香港中小學課程架構由學習領域、共通能力、價值觀和態度等三部分組成。透過培養學生的共通能力、八個學習領域的基礎知識，以及價值觀與態度，

發展學生獨立學習的能力（課程發展議會，2001a）。此外，學校應該提供學生五種基本的學習經歷，以助學生達到五育均衡的全人發展；教師可藉由推行四種關鍵項目，幫助學生在各學習領域或跨學習領域，發展獨立學習的能力。

以下就八大學習領域、九種共通能力、價值觀和態度、五種基本的學習經歷、四種關鍵項目簡要說明之：

1.八大學習領域：是組成課程的一個部分，把主要知識領域中基本和相關的概念聯繫在一起，提供讓學生發展及應用共通能力、價值觀和態度的情境，作為深層認知及建構新知識的情境，並提供綱領以便檢視學習元素。每位學生必須學習下列八大領域：

- (1) 中國語文教育；
- (2) 英國語文教育；
- (3) 數學教育；
- (4) 個人、社會及人文教育；
- (5) 科學教育；
- (6) 科技教育；
- (7) 藝術教育；
- (8) 體育。

每個領域由數個科目組成，且每個學習領域之學習內容可採用分科、學習單元、分段課程或專題設計等模式。學校可就以上的模式作不同的整合以編訂課程。另，「個人、社會及人文教育」、「科學教育」與「科技教育」等三個學習領域在小學階段合為「小學常識科」，其內容涵蓋德育及公民教育與學生日常生活相關的知識和概念，以及其他學習領域的學習元素。

2.九種共通能力：共通能力主要幫助學生學會掌握知識、建構知識、應用所學知識解決新問題，包括九種能力，以溝通能力、創造能力和批判性思考為核心能力，在共通能力中，先集中發展學生這三種能力，不過亦不應忽視其他共通能力的培養。其共通能力分別如下（課程發展議會，2001b）：

- (1) 協作能力（例如聆聽、欣賞和磋商）：協助學生有效地工作和進行小組工作，並在協作關係中學習；
- (2) 溝通能力：協助學生有效地與人溝通和表達自己的意見；
- (3) 創造力：有能力提出原創意念，能夠隨機應變；
- (4) 批判性思考能力：協助學生從所得的數據或報告中找出含意、立論和評估論據，以及自行作出判斷；

(5) 運用資訊科技能力：協助學生在資訊年代和數位世界，嚴謹而明智地尋求、汲取、分析、管理和報告資料；

(6) 運算能力：協助學生掌握日常生活中的基本計算技巧，在實際環境中運用基本數學概念，作出合理的預算、理解和詮釋圖表數據；

(7) 解決問題能力：協助學生運用思維能力解決困難，並決定採取最適當的行動；

(8) 自我管理（例如保持情緒穩定和處理壓力）：協助學生建立自尊和達到目的；

(9) 研習能力（例如蒐集和處理資料）：協助學生養成良好的學習習慣、能力和態度，讓他們樂於學習。

3. 價值觀和態度：價值觀是行為和判斷的準則，也是學生應發展的素質，例如：人權與責任、承擔精神、誠信及國民身分認同。態度是把工作做好所需的個人特質，在學習過程中，除了需要學習動機和認知能力，還要有良好的學習態度，例如：開明的思想、能與人合作、堅毅及豁達。宗教教育、性教育、健康教育、環境教育及傳媒教育，或其他不同名目但性質相近的課題（情意教育、生活教育），都可以作為德育及公民教育的組成部分，並提倡在德育及公民教育中以日常生活事件的形式，如個人成長及健康生活有關的事件，帶出價值取向的主題（課程發展議會，2001b）。

（二）四個關鍵項目

為了幫助學生發展獨立學習的能力，《學會學習》建議推行四個關鍵項目：德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習、運用資訊科技進行互動學習等，以提高學與教的效益（課程發展議會，2001b）。以上四個關鍵項目是互相關連的，學校可利用其中一個項目為切入點，加強學生主動、獨立學習的能力。

（三）五種基本學習經歷

根據教育統籌委員會 2000 年發表的改革建議，學校應該提供學生五種基本的學習經歷，以配合教育目標中的德、智、體、群、美五育的發展（課程發展議會，2001b）。此五種學習經歷為德育及公民教育、智能發展、社會服務、體藝活動、與工作有關的經驗。為促進全人發展，除了學業以外，尚有其他目標，因此，學校舉辦推包括社會服務或與工作有關的經驗之德育及公民教育的學習活動，以及包括藝術與體育的就業見習活動。

（四）校本課程發展

《學會學習》指出，由於每所學校的教師和學生各有不同的特色，學校本

身進化的過程與變數也截然不同，以「一刀切」的概念進行課程發展並不可行；校本課程發展容許更多的學習空間、彈性和機會，讓學校可靈活運用時間、善用空間、環境，達到最佳的學習效果（課程發展議會，2001b）。鼓勵學校與教師將中央課程加以調適，發展個別的校本課程，即只要符合中央課程架構的要求，學校可有彈性制訂校本課程，以切合學生需要，發展自己的教學策略。

（五）其他措施

為成功促使課程改革，香港教育局致力於促進學與教的新文化，支援項目如：檢視課程並發布課程指引、加設小學學位教師（課程發展）的職位、提供培訓課程、推行「種籽計畫」、製作各項教學資源、空降部隊到校支援等各項配合措施（陳嘉琪，2007）。

四、成效

根據教育統籌委員會（2003）的《改革進展報告（三）》文件，香港課程發展處委託香港城市大學在2003年進行的「2003年學校課程改革及學習領域課程實施情形調查」報告顯示，超過70%小學校長及50%中學校長都認為推行課程改革以來，學生在溝通能力、學習動機、創意、承擔等方面有明顯的改善。根據作者訪談資料發現，大部分受訪教師認為此次教改對於教育發展及教師教學有正面助益，而對於學生創造力、批判思考能力、研習能力、智能發展、閱讀、自學能力與社區服務等方面均有所提升。

其次，在「國際學生評量計畫」國際性研究調查中，香港於2003年及2006年「國際學生評量計畫」的數學、科學與閱讀等能力測驗上有傲人的成績，根據經濟合作暨發展組織網站資料，2003年香港科學能力排名第3，數學能力排名第1，閱讀能力則排名第9（OECD, 2004）；2006年的表現為科學能力排名第2、數學與閱讀能力均排名第3（OECD, 2007）。香港中學生在數學、科學與閱讀等三項能力均表現傑出，尤其是閱讀能力進步迅速。「國際學生評量計畫」證明香港的改革方向正確——良好的閱讀習慣、自學能力、家長教育和學校的效能是決定學生表現的主要因素，也是香港政府致力推展的工作範疇。另外，值得一提的是香港學生這幾年來在身分認同的轉變，香港中文大學亞太研究所教授王家英從1998至2000年連續5次進行香港市民國民身分認同的調查，發現視自己為中國人不但有上升趨勢，不少人也會因為中國代表於國際賽事中勝出而感到光榮，而這現象與學校近年在國民教育方面漸有成效有關（王家英，2000）。

肆、香港初等教育課程改革特色

透過文獻及訪談資料的交叉分析，本文發現香港新課程的實施策略與配套措施有幾點特色值得台灣參考與借鏡，包括增設小學課程統籌主任、教師持續專業發展、公民教育與國民身分認同、優質教育基金的設立、建立教育諮詢組織與系統等，茲分析如下，並提出對台灣下一波課程研訂時的參考與建議。

一、增設小學課程統籌主任

政府的重視是課程發展的保證，2002年起，香港政府在小學設立小學課程統籌主任的職位（香港特別行政區政府教育局，2008），以協助校長領導和統籌學校整體課程規劃，並協助校長規劃和統籌學校評估政策，推行評估工作，透過共同備課和教師專業發展活動領導教師與專業人員改善學與教策略和評估工作，在校內則推廣專業交流文化，並與其他學校聯繫，以分享教學和課程發展方面的經驗，也負責適量的教學工作，大約相當於校內教師平均教學負擔的一半，以便瞭解日常課程學與教的實況。

根據香港教育局 2008 年的公告資料，小學課程統籌主任的類別依學校班級規模分為三類：班級數在 1 至 5 班只能領取課程統籌津貼（curriculum leadership grant, CLG），6 至 11 班可申請增設助理小學學位教師職位（assistant primary school mistress curriculum development, APSMCD），12 班及以上則可申請增設小學學位教師職位（primary school mistress curriculum development, PSMCD），自 2007 年起，小學學位教師和助理小學學位教師都是常設的正式職位（香港特別行政區政府教育局，2008）。香港教育局每年為新任的課程統籌主任提供包括必修課和選修課的 1 年約 130 小時的訓練課程。必修課是每位學員必須上的課，出席率 80% 或以上，選修課是一些延伸單元，讓學員就個人工作需要選修，學員如認為沒有需要，可以免修。

在受訪者的學校中，該校於 2008 年是有課程統籌主任的第五年，前五年是合約制，後來變成常額位置。¹全部受訪的學校都已能體會課程統籌主任是課程發展與推行的靈魂人物，對學校相當重要，如一位受訪教師所言：

在職能就是要領導整間學校的課程發展，課程主任在學校都是個靈魂，

¹常額位置是政府開給學校的主任職位，由教師向學校申請。

因為帶著學校的方向，雖然校長是引導者，但是校長有很多事情，以前多數校長領導課程，但是有個課程主任大家有商量，變成一個團隊裡面整體更加完整。(B13)

另外，學校校長也看到了課程統籌主任成為常設專職的好處，並道出課程統籌主任職能的發揮，還需要良好的行政協助與配合：

去年是5年的合約，課程主任的合約，後來真的看到需要跟重要性，學校裡面就變成必然要有這個位置，課程主任不是只作一科、兩科，他會在高一點，對應教改，對應我們學校的需要，對應小朋友，還有看我們每一科情況跟發展的階段，想想每一步怎樣去走，選甚麼變成在發展學生的能力，學習的範疇，知識的態度等等，我自己覺得一路跟課程主任的合作，他這一年好專注，給了很多建議跟提議，再來就是副校長在行政上面的協調跟教學，是很緊密的，課程才推動的出來，才行的通，行政協調配合不到是行不動的，真的要互相配合，這一年我們學校很開心的，合作得很愉快。(B11)

關於小學課程統籌主任權能是否能發揮，大學教授也觀察到校長的充分授權與教師的配合是關鍵因素：

課程主任剛開始是試辦，現變成常規職位了。要注意的是其權力有多大，在學校中每科已經有科主任。課程主任不是高階人員，是中階職位，統籌學校課程，但未必能得到充分授權，要看校長、副校長給不給權力。目前這些課程主任是剛剛訓練出來的，年紀較輕，所以做這些事更加困難。(A02)

香港小學教師等級結構和地位是以年資和職位為基礎。按傳統，教師晉升較高的地位主要是因為他們的服務年資，有些地位較低，任命年資較低的教師擔任統籌主任在執行職責時感到很大的制肘，他們往往缺乏有效執行工作的權威性，最有效的統籌主任都由校長直接授權並公開支持其工作。

二、教師持續專業發展

在課程改革的同時，也進行各領域的師資培訓，授課前必須取得該科證照方能執教。在職教師也有 3 年 150 小時進修時數的「軟指標」要求，師訓與師資諮詢委員會在 2003 年《學習的專業 專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》中建議，每位教師在 3 年內參與 150 小時的持續專業發展活動（師訓與師資諮詢委員會，2003）。這是一個概念性的「軟指標」，當局並沒有就實施情況進行正式的審核，而教師參與持續專業發展活動的具體內容和模式，也由學校和教師以專業自主精神來決定和進行。

150 小時的專業發展包括校本的教師發展及教師個別化的專業發展，大部分的教師認為基本上都能達到目標，而且隨著新課程的推行，教師常要接受培訓，要達成目標也不難。教師最初的態度是無奈的參與，部分教師因興趣或需要自發進修，但部分教師至今仍在掙扎；一般的困難在於教師課餘要進修，犧牲關心學生及休息時間，學生有所損失，教師身心也有欠缺。

學校大力推動教師於課外時間進修，期望藉此提升教學改革成效，又大力發展學本培訓，集體備課等等，更要將有關進修仔細紀錄，似乎是教師上課多就是好教師。實際上教師太忙於進修，教學時的精神反而不足，同事除了疲於奔命四處上課儲夠時數，不單連休息喘氣時間也被剝削，有時候更要被逼參與一些水準低或不適切的課程，而學校的工作仍是排山倒海，實令同事們更氣餒。（B07）

為落實新課程，必須伴隨著教師訓練，但有些受訪教師反應以往香港教育局所提供的免費培訓大多未能在素質上有一定的保證。參考香港經驗，除了培訓課程要即時安排外，建議考量本文受訪教師的意見：培訓課程的設計應該先釐清教師持續發展的方向，與課程改革、學校發展之間的關係，並兼顧培訓課程的質與量，以及如何將培訓內容延伸運用落實在教學中等因素。

每 3 年 150 小時的持續專業發展基本問題：量的增加能否成正比例帶來質的改變？在教育局提供的免費培訓，大多未能在質素上有一定的保證。結果是參與率偏低，出席者亦不見得在專業上有所發展。（B08）

三、公民教育與國民身分認同

九七回歸之前，香港的公民教育被學者批評為「無民族、無政治、無公民」的「三無」疏離式子民教育（曾榮光，1994；黎國雄，1998），談不上有公民教育；回歸中國之後，特區政府在《教育制度檢討：改革方案/二十一世紀教育藍圖》諮詢文件中，提出教育要培育一群對社會、國家、民族做出承擔和面向國際社會的國民（教育統籌委員會，2000）。此後，關於公民教育的內容及如何推行的討論也持續不斷。在課程發展議會於2001年所公布的《學會學習——課程發展路向》報告書中，將「德育及公民教育」列為四種關鍵項目及五種學習經歷之一，對於中小學的公民教育提出首要培養「國民身分認同、積極、堅毅、尊重他人及對社會和國家的責任承擔」等五項價值觀和態度（課程發展議會，2001b）；之後，在2002年的《基礎教育課程指引》之「七個學習宗旨」中也提到「國民身分認同」的目標（課程發展議會，2002）。

關於國民身分認同，王家英（2000）綜合中文大學和香港大學的民意調查數據，顯示出回歸後的數年間，港人以「單元香港人」自居的比率下調，而自視為「單元中國人」，或雙元（即「香港的中國人」及「中國的香港人」）的比率均有上升。明顯地有更多的香港市民認為自己是中國人多於香港人，而認為自己是香港人多於中國人的比率則有所下降，香港市民的中國人身分認同無疑出現持續增強的趨向。王家英（2000）認為，香港市民對國民身分的認同正逐步增強，主要原因是香港市民普遍看好國家經濟發展前景，以及香港回歸中國的政治現實和執政當局相應增加香港市民的中國公民教育。由於台灣歷史與當今政治的處境，我們更應該瞭解香港人民的國民身分認同問題。訪談結果發現，大多數受訪者也都認為，香港人認同自己是中國人的趨勢逐步上升。例如：

這個趨勢就多一點香港人承認自己是中國人的身分……以往九七²前多點百分比的人覺得自己是香港人，但是10年後就多一點人覺得自己是中國人，我想這個應該都是中小學的教育有持著這個方向走。（A03）

回歸之前，你問香港人是甚麼人，他會說香港人，慢慢的會說是中國的香港人，住在香港的中國人，到現在都很少說自己是中國人，香港的本土意識還是強的，但是就跟過往比好了，我覺得2008年度很重要，因為奧運在香港對香港怎樣看自己，有個明顯的認同，我自己觀察，在這次

²意指1997年香港回歸中國。

奧運將自己提醒是中國人多了很多，政府都多了國民教育。（A04）

整體而言，九七之後，中國政府利用傳播媒體的力量，透過 2008 年北京奧運、四川大地震、太空人升空等事件的操作，強化香港人對於「中國人」此一身分的認同，但受訪的學者中有人認為，近幾年來，政府雖然投入很多資源推動公民教育，但實質上並非公民教育而是致力於使香港人認同中國為祖國的國民教育，故忽略了公民素養教育：

……很多建議言論跑出來，以致公民教育裡面的憂心，公民教育應該重視甚麼呢？公民教育應該講人權、自由、民主或者批判思考更加重要。我們教育要培養學生，應該要培養學生自主，批判思考都是，變成處理國民身分認同的時候好像不需要批判思考了，本身是違反教育跟常規。（A01）

但是我自己覺得國民教育是個問題，現在香港政府採用了中國教育的模式，一個形式很多時候是沒有批判思考，……不代表要盲目支持一個國家政策，應該要有一種有教養的人，有批判精神，怎樣朝方向改進，但是現在我們沒有搞懂，所以我們講國民教育怎樣，是完全不會講人民教育、人本等等，而是講國家成就。（A04）

四、優質教育基金的設立

為回應《教育統籌委員會第七號報告書》的建議，1997 年香港政府宣布設立優質教育基金，資助各項有助推動香港優質教育計畫（香港年報，1999）。該基金獲得政府撥款 50 億港幣（折合新台幣約 210 億元），主要資助基礎教育，即幼稚園、小學、中學及特殊教育，值得推行的非營利創新計畫。中小學可以自由設計正規課程以外的項目，並申請撥款。從 1998 年以來，資助的項目超過 6,000 項，金額從數萬到數百萬港幣不等，為學生創造多元學習平台，使學校課程百花齊放，在實踐中體驗開放學習經歷的好處。另外，大部分受訪教師都認為，優質教育基金的設立可以讓學校推行校本計畫，一方面提升教師對課程的認識，另一方面讓學生參與不同種類的課程，多元化的學習經歷，豐富生活經驗，也可使來自較低收入家庭的孩子有機會參與不同型式的活動而受益。

優質教育基金是讓學校推行一些校本計畫，而這些計畫基本上以學生的學習/學習經歷為主。這項基金能讓教師、學校進行一些非正規的學習，能提升教師、學校不同層面的處事、學習、推行計畫、認識社會/社區/本地/國內、外等不同的經驗，亦讓學生有機會作多元化的經歷。對學校的成長有一定的驅動力。(B01)

其設置的理念是爲了讓學校有資源從事新的與創新的理想，並分享好的經驗。嘗試將更多創新的理念實現，有益於整體教育系統。學生可以參與不同種類的課程，豐富生活經驗。使來自較低收入家庭的孩子受益，他們可以參與不同型式的活動。(B02)

優質教育基金的設置是爲了讓學校有資源從事創新並分享好的經驗。學校可爭取資源添置非常規的設施、資源去做一些實驗性或另類活動，或配合學習需要改變學校的設置，例如，添購資訊設備以建立資訊科技校園；購買樂器以成立管樂班；舉辦活動以提供學生戶外學習經歷等；另外，亦有用來提升教師專業能力，誘發教師研究與發展，並分享例如領導訓練課程、簡化學校行政、語文研究、環境教育研究等成果。

五、建立教育諮詢組織與系統

爲了建立較爲開放的形象，香港政府一直重視以諮詢機構吸納民間的聲音，提高政府政策的正當性（霍秉坤、于澤元、徐慧璇、朱嘉穎主編，2008），香港教育決策採取行政主導、諮詢及吸納菁英並行的策略，其中與課程改革直接相關的行政系統由上而下是「教育局——教育署——課程發展處」，而相對應的諮詢組織系統則是「教育統籌委員會——教育委員會——課程發展議會」，但兩個體系之間沒有直接從屬關係。

以下是一位受訪大學教授簡述課程發展議會與課程發展處關係的說法：

課程發展議會主管課程，提交課程意見給政府的機構，下轄大大小小的委員會。還有一個高的單位教育統籌委員會，不只管課程，但課程發展處是專門管課程的。行政單位旁有諮詢機構，如：課程發展處旁有課程發展議會給意見；在每一科組旁也有那科的諮詢單位。每一諮詢機構對應一個行政單位，我覺得挺好的。(A05)

官方也有一套標準，所有文件出來都要經過 3 次諮詢，每次諮詢有一定限制，例如要召開的會議，期程要經過 3、5 年，都有規定。當然諮詢意見是否一定會聽，就不一定。蒐集的管道很多，有一定的流程、模式。（A02）

如受訪者所言，香港受英國殖民的影響，新政策出來前會事先發表一分諮詢文件，用幾個月的時間讓社會大眾提出意見。2001 年的《學會學習》課改文件，經過與教育團體及傳播媒體多次諮詢外，也在香港各地舉行百場以上的說明會，讓教師自由參加，每次百人至千人不等。另外，許多民間團體如商會、宗教團體、家長組織等也舉辦類似的集會，向一般民眾說明。分析香港政府的這種做法，是一種爲了營造觀感的過程，也就是讓基層教師的觀感與政策逐步接近，讓社會慢慢產生共識，減少改革所帶來的衝擊與挑戰。

除了與教育行政相對應的諮詢組織外，香港亦相當重視人民對課程改革實施後的意見與觀感，例如 1999 年教育統籌委員會舉辦多達 800 人的研討會，聽取各界菁英對教育目標的看法。另外，改革與評鑑雙管齊下，採取普遍性的量化調查，讓意見充分顯現，例如從 2002 年起至 2006 年，發表 4 次的《教育改革進展報告》，這些調查資料也都可以在教育統籌委員會網站中輕易取得，對於即將實施的教育計畫，也會委託大學或專門機構進行試驗、評鑑、修訂：

試驗的計畫，以前還未到現在的特區政府，較爲簡單。近十年比較嚴謹，例如中文計畫 3 年後，才至學校實施。試驗的計畫越來越清楚，近十年評鑑也越來越多。差不多每一計畫完成，都會有一評鑑。試驗、評鑑、修訂的機制是有的，但意見給了，官方是否全聽？我猜想並非全部聽，因爲官方的考量是很多層面的。（A05）

雖然香港政府重視教育政策諮詢的過程，但學者反應香港課程改革的政策諮詢仍未符理想，使得課程改革的理想與實踐之間的差距很大，政府不重視教育統籌委員會，行政與諮詢組織之間不協調，諮詢機制仍存在不少問題，例如學校課程過於擁擠，此顯示學科之間缺少足夠的協調；學校教師的溝通也不夠好，無法向教師清楚提供變化的情形，則建議藉由改善參與組織成員、開放諮詢事項的議題、開放理性溝通態度等三方面，以重建教育諮詢組織的正當性（霍

秉坤，2008）。香港對於政策諮詢的重視及不足之處，值得台灣當局在制訂教育政策時參考。

陸、對台灣初等教育課程改革的建議

綜合以上討論，本文提出對台灣課程的五項建議：

一、設立課程發展主任：為更有效推動課程，建議參考香港的做法，於中小學設立專職課程發展主任，並及早定位主任位階與規劃其培育政策。

二、提升教師專業形象：建立教師專業發展評鑑制度、實施教師分級制度，以及教師證照的更新等配套措施，以活化教師教學品質，提升教師專業形象。

三、政治與教育間的反省：從香港的例證發現，教育隨著政治情勢而轉變，十多年來的變化極大，此由公民教育可見一斑。政治上的意識型態干預教育，使得公民教育開倒車，值得有類似歷史與社會背景的台灣省思，不應讓政治影響教育，尤其在兒童階段，應讓教育歸教育、政治歸政治，以免消耗社會成本。

四、教育經費統籌運用：台灣對於學校雖有各種補助計畫，但隸屬零散，經費並無統籌，建議參考香港優質教育基金的做法，設立統籌經費的管道，讓學校就課程發展所需申請之。

五、整合國家諮詢與輔導資源：台灣可以參考香港的教育諮詢系統，成立統一的國家教育諮詢專責機構，擔負起國家教育政策的研究與諮詢。整合目前中央與地方輔導團的資源，使其上下左右連貫、緊密結合；並對課程實施的意見與情形進行大規模長遠而完整的調查研究，以反映課程推動的實際情形，做適時適當的更正。再者，教育政策訊息應即時公開與透明，以便於教師與社會大眾掌握相關政策的發展。

參考文獻

王家英（2000）。中大亞太研究所調查市民對「一國兩制」實踐態度。2008年12月29日，取自 [http://www.cuhk.edu.hk/ipro/000509\(2\).htm](http://www.cuhk.edu.hk/ipro/000509(2).htm)

李子建（2006）。香港課程政策：取向、策略和脈絡。載於國立台中教育大學教育學系暨課程與教學研究所（主編），建置台灣主體性的課程教學：台

- 灣與國際教育（頁 293-318）。台北縣：冠學。
- 沈姍姍（1998）。教育改革趨向與影響因素分析——國際比較觀點。教育資料集刊，23，39-53。
- 林智中（2001）。建議中的香港課程改革：充滿矛盾、欠缺專業。教育研究學報，16（1），131-157。
- 香港年報（1999）。優質教育基金。2008年11月30日，取自 http://www.yearbook.gov.hk/1999/b5/09/09_12.htm
- 香港特別行政區政府教育局（2007）。教育改革大綱。2008年5月13日，取自 <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=88&langno=2>
- 香港特別行政區政府教育局（2008）。小學教育——課程統籌主任。2008年12月20日，取自 <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=3050&langno=2>。
- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。學習的專業、專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展。香港：作者。
- 教育統籌委員會（1997）。教育統籌委員會第七號報告書：優質學校教育。香港：作者。
- 教育統籌委員會（2000）。教育制度檢討：改革方案/二十一世紀教育藍圖。香港：作者。
- 教育統籌委員會（2003）。改革進展報告（三）。香港：作者。
- 莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲（1997）。改革學校課程—香港目標為本課程改革的啓示。基礎教育學報，7（1），1-20。
- 陳嘉琪（2007）。香港特區課程改革十年回顧。網絡科技時代，13，6-11。
- 曾榮光（1994）。非殖民化的公民教育——九七以後香港學校公民教育的構思。香港中文大學教育學報，22（2），237-248。
- 黃顯華（1999）。九十年代香港的課程改革。課程與教學季刊，2（3），71-86。
- 課程發展議會（2001a）。學會學習：終身學習·全人發展。香港：作者。
- 課程發展議會（2001b）。學會學習——課程發展路向。香港：作者。
- 課程發展議會（2002）。基礎教育課程指引。香港：作者。
- 鄭勝耀（1999）。香港教育選擇機制之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 黎國雄（1998）。公民教育新路向。青年研究學報，1（1），151-158。
- 霍秉坤（2000）。香港課程改革決策評析。課程與教學季刊，3（1），59-78。
- 霍秉坤、于澤元、徐慧璇、朱嘉穎（主編）（2008）。課程與教學：研究與實

踐的旅程。四川省：重慶大學。

鮑勃、李小鵬（2005）。小學與中學學校教育。載於貝磊、古鼎儀（主編），
香港與澳門的教育與社會：從比較角度看延續與變化（頁 31-54）。台北市：
師大書苑。

顏明仁、李子建（2008，5月）。從多元視角看九七後的香港課程改革。論文
發表於國立花蓮教育大學舉辦之「課程與教學改革的理論與實務」國際學
術研討會暨第十八屆課程與教學論壇，花蓮市。

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world-first results from PISA 2003*. Retrieved June
16, 2008, from <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Retrieved June 16,
2008, from <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>

學前教育收費機制問題 研究——以上海市爲例

吳遵民* 張敏** 張靜***

摘要

當前中國大陸正在創建「和諧社會」，而這一社會的形成又與和諧教育關係密切。近年來，伴隨著學前教育的普及化、社會化、市場化，幼稚園的收費不僅不斷高漲，甚至有愈演愈烈的趨勢。由於學前幼稚教育涉及千家萬戶，收費高漲的現狀已危及「和諧社會」構建的基礎。那麼究竟如何明確與規範學前教育的收費標準，又怎樣完善與健全學前教育的收費機制，妥善解決上述問題，已經成爲人們關注的焦點。本文以上海市爲例，以實證調查深層剖析原因，並提出若干建議與對策。

關鍵詞：學前教育、幼稚園、收費機制

* 吳遵民，華東師範大學教育學系教授

** 張敏，華東師範大學教育學系碩士生

*** 張靜，華東師範大學教育學系碩士生

電子郵件：zmwu@dedu.ecnu.cn；minzh2008@126.com；Zhangjing9927@126.com

來稿日期：2008年9月15日；修訂日期：2008年11月26日；採用日期：2008年12月10日

Remark on Preschool Education Tuition Mechanism: The Case of Shanghai

Zun-Min Wu* Min Zhang** Jing Zhang***

Abstract

China's dream of a "harmonious society" requires a "harmonious education." In the recent years, preschool education is made more popular and becomes a hot market. Hence, charge for preschool unceasingly surges and with fierce tendency. The fact that preschool education has strong effect on the living standard of almost all families of middle and low classes, it is clear that the high tuition policy is endangering the prospect of "harmonious society." For this reason, the question of how to regulate preschool education fee, and how to improve the charge mechanism is becoming a focus of educators. Based on the investigation of Shanghai's preschool tuition system, this paper makes the problem more visible. It also suggests some solution to such problems.

Keywords: preschool education, kindergarten, charging mechanism

* Zun-Min Wu, Professor, Department of Education, East China Normal University

** Min Zhang, Postgraduate, Department of Education, East China Normal University

***Jing Zhang, Postgraduate, Department of Education, East China Normal University

E-mail: zmwu@dedu.ecnu.cn; minzh2008@126.com; Zhangjing9927@126.com

Manuscript received: September 15, 2008; Modified: November 26, 2008; Accepted: December 10, 2008

壹、前言

2008年8月25日，中國大陸教育部發言人續梅表示，教育部目前正在積極協調發改委和財政部等相關部門，準備公布幼稚園收費標準的暫行辦法，以期整頓和規範幼稚園的收費機制（朱永傑，2008）。教育部此舉可謂符合民心、順應民意，值得社會的贊許與期待。但叫好之際，卻也不禁令人發出疑問：即為什麼一個幼稚園的收費問題竟會引發社會的輿論，並由此引起黨和政府的高度重視？本文以下即就此問題進行討論分析。

貳、學前教育收費問題亟待解決

當前，中國大陸正在構建和諧社會，而其中的社會公平是和諧社會的重要特徵之一，但若實現社會公平的理念則教育公平又是其重要的社會基礎。如果說教育公平是一種起點公平的話，那學前教育就可謂是「起點公平的起點」了（孫瑞灼，2008）。誠然，在教育受到高度重視的今天，在民生問題備受廣泛關注的中國，隨著財政狀況的不斷好轉，各級政府理應有所作為，即把「起點的起點」的學前教育納入政府的準義務教育體制，並由此體現教育的公平和社會的和諧，但現實的狀況卻並非如此。

近年來，由於持續而深入的經濟改革和社會轉型，已使教育的各個領域發生了巨大的變化，學前教育也處在不斷的轉制與變革之中。但由於教育市場化與「一切向錢看」的社會現象的漫延，使得當前學前教育民營化、產業化的進展傾向十分明顯。由於相關政策和相應社會監管沒有隨之配套，一些幼稚園的收費水準不斷高漲，而由此亦使眾多的普通家庭陷入了煩惱與困境之中。更有甚者，有一些所謂貴族幼稚園的年收費竟已遠遠超越大學的水準，此狀況亦使許多家庭的孩子因收費問題而率先絆倒在人生發展的起跑線上。有調查資料顯示，在全國範圍內，約有2/3的家庭因交不起學費（幼托費）而無法就讀幼稚園，農村留守幼兒接受學前教育的比例則更是偏低（高福生，2008）。易言之，當前學前教育的收費之高，已成為繼大學教育之後又一壓在年輕父母肩上的的一座大山。

作為人類啓蒙教育的學前教育歷來是基礎教育的重要組成部分。中國大陸自實施計劃生育政策以來，大多數家庭只允許生育一個孩子，因而望子成龍、望女成鳳的思想觀念亦比其他國家和地區更有過之而無不及。從小重視對孩子的培養、「不能讓孩子輸在起跑線上」的思想，已讓百分之百的城市家長重視孩子的學前教育。尤其是在上海等一些沿海經濟發達地區，讓孩子從小接受良好的學前教育已經成為家長的迫切願望。但現實的狀況是，一方面，家長對孩子的期待越來越高；另一方面，學前教育的日益市場化所引發的優質教育資源配置的不均，及幼稚園的亂收費現象亦使年輕父母苦不堪言、不勝負擔。至於一些貧困、弱勢家庭的孩子則更是被擋在優質幼稚園的門外。顯然，此狀況與構建和諧社會的要求不符、與實現教育公平的理想更是相去甚遠。因此，如何妥善解決學前教育的收費機制問題已經成為當前提倡教育公平過程中亟待解決的重要課題。

最近，上海市已經通過並實施《學前教育三年計畫》的措施，學前教育的發展也已經走在全國的前列（引自孔繁盛、占盛麗，2006）。根據上海市《2006學年教育事業統計》，2006年全市共有各類幼稚園 1,057 所，在園幼兒數 299,795 人；獨立設置的托兒所 129 所，在所幼兒數 11,579 人。3 至 6 周歲適齡幼兒入園率已達 95%（上海市教育委員會，2007）。目前，全市的幼稚園（所）共分為公立、社會力量辦學（私立）和公立轉制¹三類，不同類型的幼稚園（所）收費的標準也各不相同。即使就公立幼稚園（所）而言，因為按辦學條件和品質情況的不同，又可分為一級、二級和三級三個不同的辦學等級，評估內容由基礎性標準【（包括嬰幼兒發展水準、辦園（所）條件、園（所）務工作、保教工作、衛生保健工作）】和發展性要求【（包括隊伍建設成效顯著教、科研工作實效、促進園（所）的整體發展、重視課程建設、辦學特色等）】等兩大部分組成，其中基礎性標準占 85 分，發展性要求占 15 分，總分值為 100 分。

根據上述，一級園所總得分不低於 90 分且嬰幼兒發展水準、保教工作和衛生保健工作三項評估指標每項得分不得低於應得分的 90%。二級園所評估的總得分滿 70 分；且嬰幼兒發展水準、保教工作和衛生保健工作三項評估指標每項得分不得低於應得分的 70%。三級園所評估的總得分不低於 50 分；且嬰幼兒發

¹所謂轉制，即指一部分公立中學、小學和幼稚園，經申請和教育行政部門同意，可由公辦體制轉為民辦運作形式。其標誌是所有制形式不變，但招生名額與收費標準可以適當放寬。

展水準、保教工作和衛生保健工作三項評估指標每項得分不得低於應得分的 50%（上海市教育委員會，2003）。

當前，上海市有在公辦、社會力量辦學和公立轉制等各類幼稚園中評出辦學條件和教育品質較好的 41 所所謂示範性幼稚園（所）。對於公立園，教育部門嚴格制定相應的收費標準，幼稚園按照不同級別收取不同學費，一般同級別的幼稚園基本收費相差不大。然而，對於轉制的和私立的幼稚園，政府硬性規定的色彩則被淡化，目前較多呈現的是一種商業運作的模式，而收費標準水漲船高的狀況也主要出現在這一類型的幼稚園。

就大陸幼稚園的收費內容來看，一般分為托管費、伙食費、代辦費、特長興趣班費、被褥服裝費、休閒活動費等，而前述六項內容乃構成家庭在學前教育投入的總費用。公立幼稚園按照政府規定，其收費標準大致為：一、二、三級幼稚園每月收取的費用大約在 300—500 港幣（約新台幣 1,200—2,000 元）之間，一年則是 3,000—5,000 港幣（約新台幣 12,000—20,000 元）之間；公立示範園的每月費用一般在 1,500 港幣（約新台幣 6,000 元）左右，一年約是 15,000 港幣（約新台幣 60,000 元）。公立園之外的轉制幼稚園和私立幼稚園則收費的自主性很大，一般根據市場來定價。轉制幼稚園家長每月支出大致在 1,500—2,000 港幣（約新台幣 6,000—8,000 元）之間，私立幼稚園基本與其持平。²不過，這僅代表一般私立幼稚園的收費水準，部分辦學條件較好的所謂貴族或寄宿制幼稚園的收費則要遠遠高於這一水準。整體來說，目前學前教育費用居高不下，致使部分收入偏低的家庭經濟壓力過大。

為此，作者於 2007 年應上海市教育委員會政策法規處的邀請，專門開展「上海市學前教育收費問題」的現狀調查和分析，研究內容包括對上海市社會經濟發展水準較高、中等和發展起步較晚的各區各類幼稚園進行調查和訪談（包括家長訪談，園長訪談和專家訪談），同時對幼稚園（公立一級、二級和三級幼稚園、私立園、轉制園）的家長發放問卷 350 份，回收 280 份，回收率為 80%。據調查結果顯示，學前教育費用在大多數家庭中已成爲一項比重較大的支出，大約 80% 左右的家庭 10% 以上的收入用於此項花費（參見表 1）。

² 本處資料爲作者對上海市學前教育收費問題進行問卷調查數據整理後得出。

表 1 上海市學前教育費用占家庭收入比例表

單位：%

孩子就讀園所	學前教育費用占 家庭收入 20%	學前教育費用占 家庭收入 10%—20%	學前教育費用占 家庭收入 10%以下
公立幼稚園	16	57	27
私立幼稚園	14	69	17

根據表 2，學前教育費用給近 80%的家長帶來經濟壓力，而就讀於公立園兒童家長的壓力（較大和嚴重）比例甚至超過私立園的兒童家長（參見表 2）。由此可見，儘管公立園的費用相對私立園要低得多，但由於公立園兒童的家長在文化程度、經濟能力等方面相對處於弱勢地位，因而他們感受的經濟壓力往往更大。

表 2 上海市學前教育費用帶給家長的經濟壓力表

單位：%

孩子就讀園所	沒有壓力	感到壓力	壓力較大	壓力嚴重
公立幼稚園	27	63	8	2
私立幼稚園	20	72	8	0

本文即在上述「上海市學前教育收費問題」調查結果分析的基礎上，論述幼稚園收費偏高、家長普遍感到經濟壓力的原因，進而為建立合理的學前教育收費機制提出一些設想與建議。其目的在於借助當前政府規範學前教育收費的政策東風，對學前教育收費機制的整體狀況有一個清晰的瞭解和把握。

參、成因分析——多因素制約下的瓶頸

一、學前教育收費偏高原因分析

（一）收費機制的健全

二十世紀九〇年代以前，學前教育既歸屬於基礎教育領域，又是社會公益性、福利性的事業，當時的收費基本合理。九〇年代以後，各幼稚園執行國家教委頒發的《幼稚園管理條例》，擴大幼稚教育的投資來源，由此民間資本進入幼教領域，這從某種程度亦促進幼教事業的發展（國家教委關於實施《幼稚園管理條例》和《幼稚園工作規程（試行）》的意見，1989）。上海市教育部門為順應該項政策的公布並會同物價部門制定幼稚園「分類評估，按質論價」的收費措施，滿足不同人群對學前教育的需求，同時也激勵幼稚園的辦學熱情（《上海市幼稚園分等定級評分標準》，1995）。但令人遺憾的是，自實行「優質優價」的收費舉措以後，由於缺乏政府有力的監管與引導，一時大力發展民辦幼稚園、幼教市場化的風氣盛行，這一結果直接導致公辦幼稚園的萎縮。而隨著民辦幼稚園的急速膨脹，高價幼稚園越來越多，平價幼稚園則難覓蹤影。需要指出的是，自從幼稚園推向市場化以後，市政府對公辦幼稚園的收費標準仍限制範圍，但對由公辦改制的幼稚園卻沒有規定明確的收費標準。改制後，幼稚園收費完全按市場模式運作，而由此收費不受監控、托費隨意漲價的現象亦隨之產生。此外，部分私立幼稚園還利用豪華裝修來收取贊助費，或者乾脆設立連鎖經營，並推廣所謂的特色課程以獲取高額學費。部分公辦幼稚園則利用長期積累的資源優勢，以辦理實驗班或其他方式向家長收取高額費用。簡而言之，因學前教育收費機制的健全，幼稚園收費標準節節攀升，其已遠遠超出普通市民的承受能力，眾多家長為此叫苦不迭。

（二）優質教育之資源分配不均

誠如以上所述，幼稚教育收費偏高的原因，除收費機制不夠健全以外，優質資源分配不均也是一個重要的原因。按照上海市教育委員會（2005）規定，家長可將孩子送往居住地所在區或者戶口所在區的公立幼稚園。但是實際上，公立幼稚園的數量有限、招生名額也極其有限。這些幼稚園普遍採取的是讓家長先到幼稚園登記，然後根據園招生名額採用電腦派位元的方法招生（由電腦

隨機抽樣產生)。但幼稚園往往利用部分自主招生的權利，而截留一部分名額用於關係戶或贊助戶（另行支付高額贊助費的家長）。與此相對，普通家庭孩子能享受到優質資源的機率就大為降低。其次，2001年上海市開始實施加強示範園（所）建設的政策，2006年又頒布《上海市教育委員會關於進一步加強本市示範性幼稚園（托兒所）建設工作的若干意見》（上海市教育委員會，2006），這一政策的目的是為了進一步加強質優幼稚園的示範作用，由此整體推進學前教育的改革和發展，實現學前教育有效服務和均衡發展。但在市場化的機制下，「質優」則意味「價高」，於是伴隨示範性幼稚園的建設，新一輪的擇園風與高收費也隨之拉開了帷幕。

（三）學前教育不屬於義務教育

中國施行九年制義務教育，並明確規定義務教育階段不收取學費和雜費（中華人民共和國主席令，2006）。但學前教育不在義務教育的範疇，因此採取適當的收費政策似乎有其一定的合理性。但現實的問題卻在於：太多的優質幼稚園並沒有在「適當」上加以自律，而是利用政策給予的自由空間，理直氣壯地要求家長「收益分擔」（即給家長享受優質資源，家長得支付相應的培養費）。就作者的觀點來看，在學前教育經費的投入上，真正合理的分擔機制應該由政府、社會和家庭等三方共同參與。學前教育事業同樣具有教育性和公益性的性質，對此政府應該負起扶植的責任。但目前的狀況是，政府對學前教育的定位不夠明確，社會上一些部門和教育界人士對學前教育的性質、地位缺乏明確的認識，一些人甚至將幼稚教育視作是一項「營利」的事業，這些理解的誤區都直接地影響政府對學前教育事業的財政投入。

（四）政府財政投入不足

如上所述，學前教育在中國我國現行的教育政策和體制中歸類於非義務教育的範疇，由於幼教沒有納入公共服務體系，因此政府的財政投入比例也很小。教育部長周濟在2005年接受人民網採訪時曾指出，中國教育最突出的問題和最突出的困難是人民群眾對於優質教育的強烈需求和優質教育資源的供給不足，教育面臨最大的困難是投入不夠（引自郭立場，2005）。國家對教育的投入不夠，對於沒有納入國民教育體系的對學前教育的投入就更是微乎其微。中國青年報社會調查中心通過新浪網，對3115名公眾進行的一項調查顯示：97.3%公眾認為學前教育收費過高，68.5%公眾希望扭轉學前教育的市場化傾向，67.2%

公眾認為政府對學前教育投入太少（李星星、李濤，2008）。近幾年幼稚教育占公共教育經費的比重，一直維持在 1.2%—1.3% 的低水準，而同樣比例在巴西是 5.1%，墨西哥是 8.9%，泰國是 16.4%（高福生，2008）。而且，據劉焱委員介紹，非常少的財政經費投入還主要偏向城市的少數公辦幼稚園，大部分幼兒家長需要自己全部承擔日益增長的托兒服務和教育費用（周慧敏、程義峰，2009）。此外，有關資料顯示，國家預算內教育撥款比 2005 年增長 24.22%。其中，除學前教育外，各級教育均有不同程度的增長，如初等教育增長 24.94%，中等教育增長 11.8%，高等教育增長 12.32%（中華人民共和國教育部《2006 年全國教育經費執行情況統計公告》，2007）。簡而言之，學前教育被排斥在義務教育範疇之外的後果是，其不僅分享不到財政的優待，而且部分公辦幼稚園就如「黃鼠狼看雞」，對貧家子弟百般挑剔，而鼓勵民間力量辦學的結果，則造成大批民辦幼稚園的收費就如六月的甘蔗「節節攀升」。

二、家長經濟壓力過大原因分析

就中國大陸的經濟發展狀況而言，目前仍屬於發展中國家，全民生活的平均水準還不夠高，因而教育的高收費就會占去居民日常生活支出的很大比例，尤其是一些處於社會低層的平民百姓就更難以承受。據作者隨機抽樣對上海市部分幼稚園的家長的問卷調查顯示，所調查的群體中，約有 70% 的家長認為目前學前教育收費偏高，認為有一定的經濟壓力。而這一群體又普遍存在以下特徵：（一）學歷水準低，就業層次差。在公立幼稚園中就讀孩子的家長大約有 74% 處在大專以下的學歷，他們大多從事技術含量較低的工作，如司機、工人、保安、小商品買賣等，多數月薪在人民幣 1,000—3,000 元左右（約新台幣 4,000 至 12,000 元）；（二）年齡多為 25—35 歲之間，一般正處於人生的創業階段。該調查還顯示 40% 的家長屬於「房奴」一族，高額的房貸以及偏高的學前教育費用讓年輕的家長倍感壓力。除此以外，部分的孩子家長還彼此攀比，對孩子教育費用沒有合理的規劃。更有一些家長甚至毫不顧及自身的經濟實力，一味攀高，並讓孩子加入名目繁多的興趣班、特長班，唯恐自己的孩子輸在「起跑線」上。

簡言之，年青家長經濟收入的有限、缺乏教育支出的合理規劃、互相攀比之風的盛行等則是造成幼兒家長經濟壓力過大的又一原因。

肆、對策與建議——建立合理的學前教育收費機制

在提出問題和分析原因的基礎上，作者試圖從解決問題的可行性與有效性入手，來深入地探討如何建立一個合理的學前教育收費機制的問題。本文結合上海學前教育收費機制的現狀，提出以下若干建議與對策。

一、建立學前教育合理收費機制的實務分析

（一）建立學前教育合理收費機制的可行性

首先，就學前教育的發展而言，上海市政府極其重視。為解決學前教育資源不足的問題，上海市特制訂《學前教育三年行動計畫（2006—2008）》等政府檔。其次，上海市的經濟發展水準處於全國前列，2006年上海國內生產毛額（Gross Domestic Product, GDP）達人民幣1兆296億9,700萬元（約新台幣4兆1,187億8,800萬元），而同年國內生產總值僅為人民幣209兆4,070億元（約新台幣837兆6,280億元）（中華人民共和國統計局，2007）。可見，上海市政府擁有較為雄厚的財政實力可為學前教育的發展提供物質基礎。

（二）建立學前教育合理收費機制的有效性

學前教育是基礎教育的重要組成部分，它對促進兒童身心發展，實現教育公平與均衡，提高國民整體素質都具有極其重要的意義。因而適當地降低學前教育收費標準，並對困難家庭實行經濟補貼，不僅可以減輕部分家長的經濟壓力，而且還可進一步推動學前教育資源分享，以使更多的孩子享受到優質的教育資源。而家長的安心工作，家庭的和諧和美，則是保障城市安定，促進社會經濟發展的重要因素。

二、建立學前教育合理收費機制的具體方案

（一）方案一：明確幼稚園性質定位、優化教育資源配置

1. 明確公私幼稚園的自身定位，增強學前教育的公益性機能

教育是一項社會性的公益事業，作為基礎教育重要組成部分的學前教育自

然也應具有公益性的特徵。但當前上海市由於學前教育市場化的傾向，致使公益性特徵在市場化的利益追逐中逐漸淡化。因而在構建和諧社會的大背景下，必須重新審視和明確學前教育公益性的性質定位。對於不同階層市民對學前教育的不同需求，固然可以創辦不同類型與等級的幼稚園。但重點需保護弱勢群體。對此政府應提供大量價廉質高的公辦幼稚園，以首先滿足普通工薪階層家庭的需要。誠如教育部發言人續梅所指出的，合理的收費分擔機制絕不意味著是高收費，更不意味著亂收費（朱永傑，2008）。對此，作者的看法的是：私立幼稚園應在政府監控之下有限度地自由發展，以滿足部分高收入階層的需求。對其收費數額政府應制定上限標準並進行直接監管與幹預。而作為面向普通工薪階層的公立幼稚園，在保證其辦學條件和教學品質達標的前提下，其收費應力求低廉，不足部分地方政府應給以經費資助與行政補貼。

2. 優質資源均衡分配，建立競爭激勵機制

考慮到學前教育優質資源較為稀缺，導致家長擇園過於集中的弊端，如何做到優化資源配置尤為重要。如對弱勢幼稚園除加強硬體資源配置之外，政府還可在軟體建設方面採取支教和培養兩種措施來提高其整體師資水準。「支教」——即通過各種獎勵機制，鼓勵優秀幼兒教師到周邊弱勢幼稚園實行支援。「培養」——則是通過對有待提高幼稚園教師的持續培訓，以提高其教育教學水準。而唯有加強幼稚園教學品質水準的整體提高，因擇園風而導致的收費節節攀升才可予以根本遏止。誠然，絕對的均衡配置對於優質學前教育機構也是一種不公平，因而既要避免平均主義又要促進良性發展，辦法之一是建立一種競爭激勵機制。即在起點接近的情況下進行辦學品質的公平競爭，而對辦園成績突出的機構和個人則給以一定必要的精神和物質獎勵。

（二）方案二：加大學前教育的經費投入、實施對幼稚園的經濟補貼

1. 加大公立幼稚園的經費投入

對於公立幼稚園來說，市政府向其提供經費資助應視為是對社會公共事業的支援。而針對目前學前教育存在的種種問題，更應在加大對公立幼稚園的財政投入、在強化市場主導地位方面給以切實保障，而在此基礎上才能真正體現學前教育的社會福利功能，並促使公立幼稚園把收費水準拉回到大眾可以接受的範圍。對此我們建議政府似可借鑑日本的相關舉措，如通過提供專項經費補貼及為幼稚園提供幼兒減免補助費的方式，來減輕公立幼稚園的經濟負擔和壓力。

2.對私立幼稚園實施補貼

教育事業的公益性決定學前教育亦不能過於市場化。對於私立幼稚園而言，政府亦可給予一定的經費資助，以供獎勵之用。即凡受政府經費補貼的私立幼稚園，其均須扭轉以盈利為目的的辦學傾向，並相應降低收費標準。借鑑美國和日本對私立幼稚園提供經費資助的經驗，市政府可以給予私立幼稚園一定額度的經費資助或者稅收方面的優惠，以促使其降下學費提高品質。而唯有如此，才能既減輕家長的經濟壓力，同時也做到保證私立幼稚園的正常運作。

當然，補貼政策應適當偏向公立幼稚園。因為公立幼稚園更多是普通家庭的孩子，給予補貼可以縮小因貧富差距而導致普通市民子女與強勢群體子女之間的差距和不公平，而讓更多的兒童享受到更好的教育資源，則是對幼稚教育機會和教育權利的根本保障。

(三) 方案三：規範學前教育收費，加大監管力度

1.進行成本核算，核定幼稚園收費標準

根據國家現行有關規定，公辦幼稚園的收費標準要按照幼稚園的實際需求合理核定成本，民辦幼稚園（班）則要按照國家有關規定根據生均培養成本，根據辦學成本合理確定收費標準，並報有關部門備案公示（中華人民共和國國務院辦公廳，2003）。而當前重新審核幼稚園收費標準，是鑑於公辦園與私立園在性質、功能、經營和管理運行方式等方面存在著很大的差異，在此基礎上應逐步建立不同的評估與核算標準。對於私立幼稚園，可以通過調查評估對其設施設備以及師資劃分等級，制定不同的收費標準，並限定其收費的浮動範圍。對於公立幼稚園，則可以根據實際情況核定成本，並在政府補貼的基礎上統一收費標準。

與此同時，公立幼稚園還可以嘗試採取「一費制」的收費形式。如2006年9月1日，南京市區公辦幼稚園開始實行一費制，該制度對各種名目的收費專案都被取消，而改為按月或學期只收取保育教育費的做法（黃豔，2006）。他們實行各類幼稚園根據辦園實際成本可作上下浮動的規定，但上漲幅度最高不得超過20%，並須經同級物價主管部門的批准。

2.限定最高收費標準，加大監管力度

限定辦園最高收費標準的目的，一方面是防止幼稚園修建過於奢華，造成資源的浪費；另一方面則可以由此控制幼稚園的收費水準。上海市幼稚園基本

建設可按教育部、建設部制定的《城市幼稚園建築面積定額（試行）》辦法執行，超標建設和裝修都在須避免的範圍。其次，還須加強民主管理，改收費標準隨意審批為公示審批，並應採取「聽證」的方式加強社會監督，以切實制止亂收費的現象產生。

（四）方案四：制定減免制度，扶持弱勢家庭

實施減免制度或發放額外補貼，對低收入家庭兒童的學前教育給予有效補償，這是香港採取的一種舉措，其成功經驗可以為我們所借鑑。香港從 2001 年開始實施《幼稚園及幼兒中心學費減免計畫》（香港特別行政區政府學生資助辦事處，2007）。該計畫按「調整後家庭收入」來確定申請人學費減免的資格。具體來說，減免又分全免、3/4 免、半免或不獲減免等四個類型（參見表 3）。另外從今年秋季開學起，南京市亦開始實行「幼兒助學券」制度，即對各類經濟困難家庭子女就讀幼稚園的進行政府資助。

表 3 香港市民申請學前教育費用減免資格（全免、3/4 免、半免或不獲減免）折算表

單位：港幣

調整後家庭收入範圍（港幣）	減免幅度
0 至 19,897	全免（100%）
19,898 至 28,924	3/4 免（75%）
28,925 至 53,138	半免（50%）
53,138 以上	不獲減免

說明：1. 調整後的家庭收入=家庭全年總收入/[家庭成員人數+（1）]，其中，如果屬 2 至 3 人的單親家庭，公式中除數的（1）將會增加至（2）。家庭全年總收入包括申請人及配偶的全年收入、同住未婚子女全年收入的 30%、其他子女及親友給予的津助，以及其他收入（如適用）。家庭成員通常是指申請人、配偶、同住未婚子女以及同住、受供養父母。

2.1 港幣折合新台幣約 4.321 元。

資料來源：香港特別行政區政府學生資助辦事處（2007）。

就目前的上海而言，也已開始向幼兒家長提供幼稚園（所）管理費的部分報銷，即一般兒童家長每月可在其工作單位報銷約新台幣 400 元（父母雙方各新台幣 200 元），殘疾兒童家長每月報銷新台幣 560 元（父母雙方各新台幣 280 元）。但這種「家長單位報銷管理費制度更具有平均主義的傾向，雖然殘疾兒童家庭有稍多一點的資助（每月多了新台幣 160 元），但對低收入的家庭仍然沒有特別有效的改善。」為扶持低收入家庭，政府應該根據幼兒家庭實際收入的高低，制定出相應的學前教育費用的減免額度（杭州市教育局，2006）。參考以上香港幼稚園學費減免計畫的經驗，政府可制定針對有需要家庭的「學前教育費用減免計畫」，其具體內容如下：（一）建立專門的「學前教育費用減免計畫」工作組，負責計畫的前期調研、策劃、實施、收集回饋資訊和改進計畫等工作；（二）根據全市居民的收入水準和城市的財政能力，確定計畫面向的人群，以及可獲得減免的學前兒童的比例，不同經濟能力的家庭可獲得不同減免的具體數額；（三）計畫制定後，將初步方案向社會公示，以徵求社會各方的建議和意見；（四）進一步完善計畫後，進行試點實施。實施過程務必堅持透明化、程式化和便民化的原則；（五）建立專門審核委員會對家長的申請作出嚴格、公正的審核，並將結果告知申請人。

以上是從不同視角和層面對解決學前教育高收費問題提出的若干意見和方案，誠然，由於教育問題的複雜性和多元性，以致任何一個方案都不可能孤立地實施並通盤解決學前教育高收費的全部問題。因此，各相關部門應相互配合，多管齊下，共同努力、綜合調整，以達到最終解決學前教育高收費問題的根本目的。

伍、結語

簡而言之，雖然中國大陸目前還沒有充分的財力來承擔幼教的全部費用，但強化幼教的公益性，並將其更多地納入公共服務的範疇，則可使更多人的幼教經費得到分擔，這應該是一個努力方向。而當務之急，一是要儘快依法明確政府對幼稚教育的責任，加大公立幼稚園的建設，以確保老百姓的孩子有收費相對低廉的幼稚園可上；二是根據我國現有國情，充分借鑑外國先進經驗，在

財力相對較好的市、縣，先行推廣學前一年幼稚教育費用全免，待條件成熟後，再將「免費」擴展至整個幼稚教育。而只有讓幼稚教育歸位於財政體系，讓每個家庭和幼兒都能平等享受公共財政免費「陽光」的理想才能實現，而終結「天價幼稚園」的收費神話，並提高幼兒入園率的目標也才能實現。

參考文獻

- 上海市教育委員會（1995）。上海市幼稚園分等定級評分標準。2008年9月1日，取自 http://www.jingan.gov.cn/zfxxgk/jgjs/qf/qjyj/qjyjsxgkml/200306/t20030602_374003.htm
- 上海市教育委員會（2003）。上海市教育委員會關於進一步規範本市托幼兒園所辦學等級評估辦法的意見。2007年12月6日，取自 <http://www.shmec.gov.cn/attach/xxgk/312.htm>
- 上海市教育委員會（2005）。關於進一步加強和規範本市基礎教育階段學校（園）招生和入學（園）工作的若干意見。2007年12月5日，取自 http://shbbs.soufun.com/1210022019~1249~1185/15502430_15502430.htm
- 上海市教育委員會（2006）。上海市教育委員會關於進一步加強本市示範性幼稚園（托兒所）建設工作的若干意見。2008年9月1日，取自 <http://www.chinalawedu.com/news/1200/22598/22615/22817/2006/8/li3723153744141860027735-0.htm>
- 上海市教育委員會（2007）。2006年上海市教育工作年報。2007年12月6日，取自 <http://www.shmec.gov.cn/attach/xxgk/2373.htm>
- 中華人民共和國主席令（第52號）（2006）。中華人民共和國義務教育法。2008年9月1日，取自 http://www.gov.cn/ziliao/flfg/2006-06/30/content_323302.htm
- 中華人民共和國統計局（2007）。中華人民共和國2006年國民經濟和社會發展統計公報。2007年12月1日，取自 http://www.stats.gov.cn/tjgb/ndtjgb/qgndtjgb/t20070228_402387821.htm
- 中華人民共和國國務院辦公廳（2003）。關於幼稚教育改革與發展指導意見的通知。2008年9月10日，取自 <http://www.eol.cn/html/c/fagui/?article/806.shtml>
- 中華人民共和國教育部（2007）。2006年全國教育經費執行情況統計公告。2008年8月30日，取自 http://www.edu.cn/jiao_yu_jing_fei_497/20071231/t20071231_273719

shtml

中華人民共和國教育委員會（1989）。關於實施《幼稚園管理條例》和《幼稚園工作規程（試行）》的意見。2007年12月5日，取自http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=6195

孔繁盛、占盛麗（2006）。滬港學前教育財政體制比較研究。《教育發展研究》，12（B），71-75。

朱永傑（2008，8月27日）。學前教育成管理盲區？幼稚園收費標準還要慢幾拍？《中國青年報》，第3版。

李星星、李濤（2008）。調查顯示：97.3%的公眾認為學前教育收費過高。2009年3月18日，取自http://news.xinhuanet.com/edu/2008-09/23/content_10094715.htm

杭州市教育局（2006）。關於做好困難家庭子女入園、入學收費減免和補助工作的通知。2008年9月10日，取自<http://www.hzedu.net/Template/govManage3.aspx?id=853>

周慧敏、程義峰（2009）。劉焱委員：加大對學前教育的公共財政投入。2009年3月18日，取自http://news.xinhuanet.com/misc/2009-03/05/content_10947939.htm

香港特別行政區政府學生資助辦事處（2007）。幼稚園及幼兒中心學費減免計畫。2007年12月6日，取自<http://sc.info.gov.hk/gb/www.sfaa.gov.hk/tc/schemes/kinder.htm>

孫瑞灼（2008）。學前教育改革要堅持公益性。《教育發展研究》，8，I0001。

高福生（2008）。期盼「免費幼教」儘快破繭化蝶。2008年9月1日，取自<http://society.people.com.cn/GB/7755866.html>

郭立場（2005）。眼前「教育最突出的困難和問題」。2007年12月1日，取自<http://www.edu.cn/20050307/3130343.shtml>

黃豔（2006）。南京幼稚園收費今秋一費制。2007年12月1日，取自<http://www.jschina.com.cn/gb/jschina/2003/38/userobject1ai1273961.html>

致謝

在本文最後的修改定稿階段，華東師範大學教育學系教育學原理專業2006級碩士生管亞梅和程仙平做了大量的文字潤色及格式修訂，為本文內容的完善增添了色彩，在此特致謝忱。

日本小學新《學習指導要領》 的修訂與其內容之探討

林明煌*

摘要

本文透過文件分析法，檢視日本小學新《學習指導要領》的修訂過程與內容，主要目的有三：（一）解析日本小學新《學習指導要領》的修訂過程與課程改革的重點；（二）比較並分析小學新舊《學習指導要領》的學科內容；（三）進而提出對我國小學課程改革的啓示。本文發現日本小學《學習指導要領》的修訂過程嚴謹且確實，文部科學省根據每年課程評鑑的結果來訂定今後《學習指導要領》修訂的方針；新課程爲了培養學童的生存能力，增加國語、社會、算數、理科和體育等學科的學習內容與上課時數，可見學科主義課程再度興起；其全國性的課程評鑑、課程改革廣納建言、生存能力的培養、學科主義的抬頭以及充實道德教育等值得台灣借鏡。

關鍵詞：學習指導要領、課程改革、文部科學省、生存能力、學科主義課程

* 林明煌，國立嘉義大學師資培育中心助理教授

電子郵件：lin5053@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2009年2月2日；修訂日期：2009年3月5日；採用日期：2009年3月6日

On the Revision and Content of the New Curriculum Guidelines for Japanese Primary School

Ming-Huang Lin*

Abstract

By analyzing the literature and document, this paper explores the new curriculum guideline for primary education in Japan. It consists of (a) a thorough understanding of the revising processes of the curriculum guideline and of the importance of curriculum reform; (b) a comparative study of the contents of the old curriculum guideline and the new curriculum guideline; (c) a suggestion for curriculum reform in Taiwan's primary education. The revision of the curriculum guideline has been heavily based on the curriculum evaluation by MEXT, which obeys the "principle of surviving," i.e. to train student's capacity of surviving in present times. According to this principle, all subjects of study like Japanese, social studies, arithmetic, science as well as physical education are designed. The final part of this paper suggests that we should learn from Japan's curriculum reform and take the "principle of surviving" to reform our own education system, including national curriculum evaluation, curriculum reform, the enforcement of the capacity of surviving, the reviving of discipline and moral education.

Keywords: curriculum guidelines, curriculum reforms, "Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology" (MEXT), the power of living, discipline curriculum

* Ming-Huang Lin, Assistant Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University
E-mail: lin5053@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: February 2, 2009; Modified: March 5, 2009; Accepted: March 6, 2009

壹、前言

自 1984 年八月首相中曾根康弘設置臨時教育審議會後，新右派教育思想成爲日本教育政策的主流，而潛藏於教育政策下的意識形態便是將公極小化、將私極大化的思維（歐用生，2007）。日本新右派教育思想是新自由主義和新保守主義的合流，也是國家主義和民主主義的融合，更是政府與民間教改團體教育思維的相互影響。日本教育改革的核心思想，如同鐘擺一般，並非固定不變，常隨著政黨的輪替或首相的更迭而有所差異，是新保守主義教育思維與新自由主義教育思維的一種拉鋸戰，隨著時間的移轉形成螺旋式的擺動，演變成今日日本的教育課程改革模式（林明煌，2008）。

二次世界大戰後至今，日本小學教育共經歷七次的課程改革。目前實施的小學課程乃依據 1998 年十二月所修訂公布之《學習指導要領》，從 2002 年度開始實施至今。此課程改革主要延續八〇年代的周休二日制，重視學童的個性，強調課程知識的連貫，促進新學力（指思考力、創造力及問題解決能力）和自律學習能力的培養，故「教育內容的嚴選」和「學校本位課程的實施」成爲此次課程改革的主要特色。其具體的改革分針如下：各學科內容再縮減 30%，每年上課節數比往年減少 7%（首相官邸，2008a）；要求各校利用新設的「總和學習時間」，進行有特色且根基於地方鄉土的學校本位課程，企圖將各學科所教導的知識與技能能於主題統整課程中活用（林明煌，2004；今谷順重，1998；加藤幸次、有本昌弘，1999；玉井康之，2000）。然而，國際學力調查的結果打擊了此課程的實施，導致政界與學術界對「教育內容的嚴選」和「學校本位課程的實施」產生了重大的質疑，以下將闡述此項打擊。

根據 2003 年「國際教育成就調查委員會」（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）的「國際數學與科學教育成就趨勢調查」（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）和 2006 年「經濟合作暨發展組織」（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）的「國際學生評量計畫」（The Program for International Student Assessment, PISA）的調查結果顯示，日本 15 歲學生的數學能力從第 6 位降至第 10 位；自然科學能力從第 2 位降至第 6 位；而語文的閱讀能力明顯地有下滑的趨勢。2008 年 12 月 10 日，「國際教育成就調查委員會」又公布了 2007 年的「國際數學與科學教育成就趨勢調查」結果，日本小學四年級的數學與自然科

學、以及國中二年級的自然科學能力評比，比 2003 年的成績略微上升，而國二數學能力則維持平盤，然而日本學生卻普遍缺乏學習的自信與興趣（文部科學省，2007）。

為進一步瞭解日本學童的學力，2007 年 4 月 24 日，日本文部科學省（相當於我國的教育部）也針對小學國語和算數二學科、學習的興趣與態度以及基本的生活習慣等進行全國中小學學童學力大調查。結果顯示，日本學童的學力呈現 M 型化的現象，即有高學習興趣、積極學習態度和良好生活習慣的學童其學科能力比較高；每天吃完早餐再上學、上學前會自我檢查書包以及遵守校規的學童其學科能力比較高；雖然這些學童雖擁有較高的學科知識與技能，但能將之活用於日常生活者卻不多（文部科學省，2007；国立教育政策研究所教育課程研究センター，2008；山口滿，2008）。另外，在教師指導學生的過程常會發現以下問題：指導策略與其認知未盡完善、暴力相向、霸凌不止、中輟生增加、自殺行為、以及校規與體罰等等問題不斷地發生，社會各界要求教育相關單位必須負起責任，擬出方案徹底解決問題（梁忠銘，2008；文部科學省，2007）。

教育再生會議針對上述教育問題提出教育諮詢報告內容與方針，基於此，文部科學省於 2008 年 3 月 28 日修訂公布小學《學習指導要領》，並擬於 2011 年度開始正式全面實施新課程。此次日本小學新課程標準的修訂到底隱藏何種教育思維？這些教育思維如何反應在課程內容裡？該課程內容又如何解決上述教育問題？均有待澄清。

本文透過文件分析法，檢視日本小學新《學習指導要領》的修訂過程與內容，以達下列目的：（一）解析日本小學新《學習指導要領》的修訂過程與課程改革的重點；（二）比較並分析小學新舊《學習指導要領》的學科內容；（三）進而提出對我國小學課程改革的啓示。

貳、新《學習指導要領》修訂的始末

一、2008 年版《學習指導要領》的修訂過程

（一）教育再生會議的角色與功能

現今引領日本教育改革方向及提出課程改革主要方針的機關成立於 2006 年 10 月 10 日，直屬於內閣的「教育再生會議」，也是首相安倍晉三個人的教育

諮詢機關。教育再生會議的成立乃爲了建構世紀日本教育的體制，企圖謀求日本教育的再生，以便在知識競爭的全球化裡推動教育的基本改革，培養學生自力更生的能力與態度。爲達此目的，該會議下設「學校再生分科會」、「規範意識・家族・地方教育再生分科會」與「教育再生分科會」等三個分科會（林明煌，2008；翁麗芳，2006）。

「學校再生分科會」負責有關學力、教師等相關學校問題的研討；「規範意識・家族・地方教育再生分科會」負責規範意識、家庭或地方社會的教育力等問題之探究；「教育再生分科會」則負責大方向的教育改革議題（首相官邸，2008b）。該會議歷經 2 年的研議，先後向內閣總理提出 3 次報告，於 2008 年 1 月 31 日總結報告中針對「教育內容」、「教育現場」、「教育支援系統」、「大學、研究所的改革」以及「社會全面出擊」等五個面向提出相關建言後，該會隨即解散。¹首相將教育諮議報告書中所提的教育改革建言責付文部科學省辦理，文部科學省的中央教育審議會便依據教育改革建言進行課程改革（林明煌，2008）。

（二）中央教育審議會的組織架構

中央教育審議會（簡稱中央教育審議會）內設「教育制度分科會」、「生涯學習分科會」、「初等中等教育分科會」、「大學分科會」以及「運動、青少年分科會」等五個分科會，其中負責初中等教育改革責任之「初等中等教育分科會」下設「教育課程部會」與「教員養成部會」（如圖 1）。教育課程部會負責有關中小學課程的修訂；教員養成部會則處理師資培育的工作。當中央教育審議會將小學《學習指導要領》的修訂案責付教育課程部會辦理後，教育課程部必須針對課程改革所牽涉的層面與問題，與其他部會進行協商與溝通，並向民間教育團體和社會各界徵求教育建言，經研議並討論後，提出小學《學習指導要領》改善的審議結論，並根據此結論修訂《學習指導要領》內容，完成後再請文部科學省公布（文部科學省，2008b）。

（三）《學習指導要領》的修訂過程

日本小學《學習指導要領》的修訂，依時間的順序，作者整理如表 1。1998 年公告的日本小學《學習指導要領》於 2002 年正式全面實施。2003 年十月，檢視新課程的實施狀況，並因應中央教育審議會所提出的「初等中等教育課程與

¹教育再生會議於 2008 年 1 月 31 日解散後，爲了要持續探討二十一世紀日本教育的本質以及教育再生會議的功能，福田首相於內閣官房重新設立「教育再生懇談會」，內含以日本全國學生家長協議會長赤田英博爲中心之 10 位委員。

教學之充實與改善策略」諮詢報告書，文部科學省著手進行《學習指導要領》的部分修訂。在寬鬆教育的理念下，教育內容要求精選和嚴選，上課時數必須刪減，導致學習內容過度精簡，又受到東京都內國中升學考試熱潮不降反升的影響，因此遭受到來自學術界與社會各界的嚴厲撻伐，於是文部科學省重新解釋《學習指導要領》的法律地位，將過去至高無上且唯一標準的《學習指導要領》改成學校課程發展與教學活動實施的最低準則（林明煌，2008；文部科學省，2009a）。

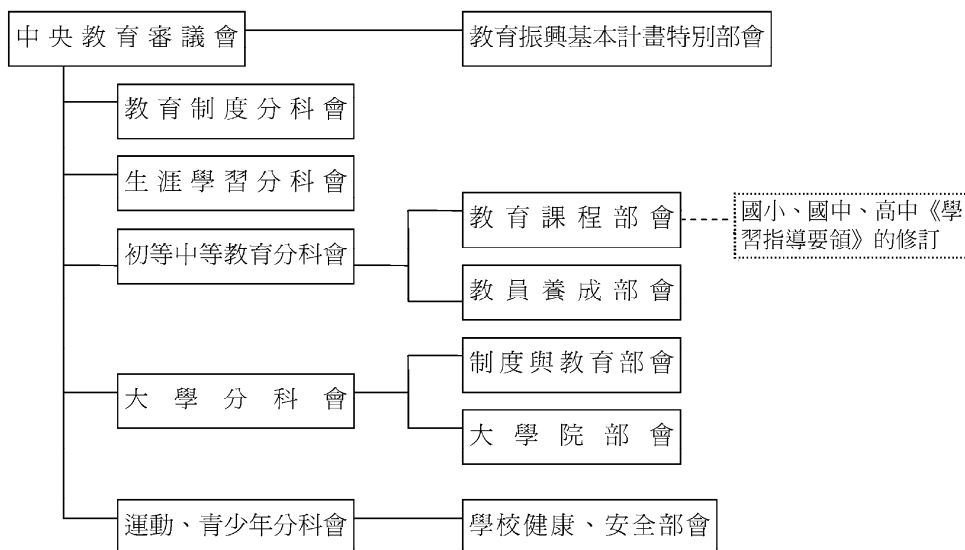


圖 1 日本中央教育審議會組織圖
資料來源：文部科學省（2009a）。

表 1 日本小學學習指導要領修訂過程一覽表

時間	修訂過程
2002 年 04 月 01 日	1998 年版的小學課程全面實施。
2003 年十月 12 月 26 日	1.根據中央教育審議會「初等中等教育課程與教學之充實與改善策略」之諮詢報告書，進行《學習指導要領》的部分修正。 2.文部科學省將學習指導要領視為課程內容的最低標準。
2004 年 12 月 07 日 12 月 14 日	1.2003 年「國際學生評量計畫」國際學力調查結果公布。 2.2003 年「國際數學與科學教育成就趨勢調查」國際數學與自然科學學力調查結果公布。
2005 年 02 月 01 日 03 月至 04 月 04 月 27 日 10 月 26 日	1.文部科學省召開第 3 期中央教育審議會。 2.進行「義務教育意識調查」，整理並檢討來自教職員、家長以及社會各界對教育的建言、以及國際學力調查和教育課程實施現況調查的報告內容。 3.初等中等教育分科會陸續召開教育課程部會、國小·國中·高中部會和各學科部會之相關會議。 4.中央教育審議會提出「創造新時代義務教育」之諮詢報告和《審議過程報告》。
2006 年 10 月 10 日 12 月 22 日	1.教育再生會議成立。 2.《教育基本法》改正。
2007 年 01 月 24 日 02 月 06 日 03 月 10 日 04 月 24 日 06 月 01 日 11 月 07 日 12 月 04 日 12 月 25 日	1.教育再生會議提出第 1 次教育諮詢報告——檢視寬鬆教育。 2.因應教育基本法的改正，召開第 4 期中央教育審議會。 3.中央教育審議會提出「因應教育基本法修正之教育制度修訂的急迫性」諮詢報告書。 4.實施日本全國學力暨學習狀況大調查。 5.教育再生會議提出第 2 次教育諮詢報告——學力提升、全人養成。 6.《學校教育法》、《地方教育行政組織暨營運法》和《教職員證照法及教育公務員特例法》的修訂與公布。 7.因應教育法令的修正，初等中等教育分科會陸續召開教育課程部會、國小·國中·高中部會和各學科部會之相關會議。 8.教育課程部會收集並研討來自民間教育團體和社會各界的意見後，公告「審議結論」報告。 9.2006 年「國際學生評量計畫」國際學力調查結果公布。 10.教育再生會議提出第 3 次教育諮詢報告——社會整體再生教育。
2008 年 01 月 17 日 01 月 31 日 02 月 26 日 03 月 28 日	1.中央教育審議會提出「幼稚園、國小、國中、高中及特別資源學校學習指導要領之改善」的諮詢報告書。 2.教育再生會議提出教育諮詢總結報告書並解散。 3.教育再生懇談會成立。 4.國小與國中新《學習指導要領》的頒布。

2004年十二月，2003年的「國際學生評量計畫」和「國際數學與科學教育成就趨勢調查」之調查結果公布。以「國際學生評量計畫」的調查結果為例，2000年、2003年和2006年的名次排比，如表2所示，不管是國語的閱讀能力，或數學能力和自然科學能力，其名次排比一年不如一年。也就是說，從2000年以來，接受過九年義務教育的高一學生之學習成效有越來越差的趨勢，這種現象也反映在TIMSS1995、TIMSS2003和TIMSS2007的小學四年級學生的學習成就調查報告²中。

如表3所示，數學能力和自然科學能力都呈現下降，而且大多數學童對數學學習缺乏興趣，自然科學的學習興趣也呈現兩極化的現象；最令日本擔憂的是大部分學童喪失了對數學和自然科學的自信心（林明煌，2008；山口滿，2008）。此結果反映出1989年和1998年的課程改革成效不如預期的好，這也說明九〇年代起所追求的寬鬆教育、教育內容精選・嚴選之教改政策變成日本學童學力降低的主因，因此社會各界極力要求增加國語、數學和自然科學等主科的學習時數（文部科學省，2007；中央教育審議會，2008）。

另外，2007年4月24日所實施的「日本全國學力暨學習狀況大調查」（全国学力・学習狀況調査）顯示，「在家做家課的學童」和「每天用完早餐才去上學的學童」在國語和數學的成績上比較高；一般的學童善於學科知識與記憶的記憶，缺少知識與技能的活用能力（文部科學省，2007；高階玲治，2008a）。又，文部科學省每年實施的「體力・運動能力調查」（体力・運動能力調査）報告亦發現，日本學童的身高和體重比起二十年前有明顯增加的趨勢，但是在體適能方面則降低許多，這顯示學童生活習慣不好、家庭教育功能不彰的現象（文部科學省，2007）。

表2 2000-2006年日本在「國際學生評量計畫」的名次排比表（高一）

項目 \ 年次	2000	2003	2006
閱讀能力	8	14	15
數學能力	1	6	10
自然科學能力	2	2	6

資料來源：高階玲治（2008a）。

² TIMSS1999只針對國中二年級的數學和自然科學等二科做調查，不包含小學四年級。

表3 1995-2007年日本在「國際數學與科學教育成就趨勢」的名次排比（小四）

項目 \ 名次 \ 年	1995	2003	2007
數學能力	3	3	4
自然科學能力	2	3	4

為解決上述問題，2005年2月1日起，文部科學省便召開第3期中央教育審議會會議，其中初等中等教育分科會陸續召開了39次教育課程部會會議、11次國小、國中和高中的學校部會會議、以及89次的各學科部會會議。同年四月，教育課程部會整理來自教職員、家長以及社會各界對教育的建言，並進行「義務教育意識調查」（義務教育に関する意識調査），檢討「國際數學與科學教育成就趨勢」和「國際學生評量計畫」等國際學力調查和教育課程實施現況調查結果；10月26日，中央教育審議會提出了「創造新時代義務教育」（新しい時代の義務教育を創造する）諮詢報告和「審議過程報告」（審議過程報告），訂定今後學習指導要領修訂的基本方針，強調基礎、基本知識與技能以及自我學習、自我思考等能力的培養之重要性，建議增加國語、數學和自然科學的學習時數，並要求今後教育課程必須根據計劃（plan）→實施（do）→評量（check）→執行（action）的觀點，進行相關的研議與討論（中央教育審議會，2008）。

2006年10月10日，安倍晉三於內閣官房設立「教育再生會議」為個人教育諮詢機關，2007年1月24日，教育再生會議針對課程改革提出第一次教育諮詢報告，檢視過去的寬鬆教育政策；6月1日，針對學力提升以及全人養成等議題，提出第二次教育諮詢報告；12月25日，針對社會整體的再生教育，提出第三次教育諮詢報告；最後的總結報告強調教育是百年大計，旨在培養德智體三者兼備的健康兒童。然而在全球化、資訊化的時代裡，面對國際競爭的壓力下，日本必須講求效率化，徹底執行教育改革方能營造教育再生的機會，於是提出下列五點教育建言（教育再生會議，2009）：

1. 培養身心健全且有品德的學童、徹底提升學力。
2. 營造出值得家長信賴的學校。
3. 教育支援系統的整備。

4. 名列世界頂尖的大學或研究所。

5. 要求社會整體國民的參與。

2006年12月22日，日本國會修正並通過《教育基本法》。因應教育基本法的修正，2007年2月6日，文部科學省責付中央教育審議會緊急研議，中央教育審議會於3月10日向文部科學省大臣提出「因應教育基本法修正之教育制度修訂的急迫性」諮詢報告書；同年6月1日，《學校教育法》（学校教育法）、《地方教育行政組織暨營運法》（地方教育行政の組織及び運営に関する法律）和《教職員證照法及教育公務員特例法》（教育職員免許法及び教育公務員特例法）相繼公布。因應這些教育法令的修正，初等中等教育分科會便陸續召開第四期的教育課程部會（60次）、國小·國中·高中部會（16次）和各學科部會（125次）等相關會議，並針對幼稚園、國小、國中、高中以及特別支援學校等課程標準，廣納並彙整各方建言³，於2007年11月7日公布「教育課程部會的審議總結」報告書（中央教育審議會，2008），依據此報告書的建議，中央教育審議會於2008年1月17日向文部科學省大臣提出「幼稚園、國小、國中、高中及特別支援學校學習指導要領之改善」諮詢報告書，同年3月28日公布國小《學習指導要領》。

從上述《學習指導要領》的修訂過程中可知改革重點和分工如次：

（一）日本學童國際學力評比的下降、學科學習太偏重記憶、學童生活習慣的改變和體能的下降、家庭教育的功能不彰以及教師與家長對《學習指導要領》的不理解等問題亟待解決，加上因應教育三法的修訂，形成日本小學《學習指導要領》修訂的主要因素。

（二）《學習指導要領》的修訂過程嚴密且切實。教育再生會議主導教育改革的方針，中央教育審議會依循教育改革方針提出課程改革的面向與議題，教育課程部針對課程改革的面向與議題進行具體內容的研議與匯整，各學科部會基於教改的理念與具體方針進行實際課程內容的修訂。

（三）廣納建言，力求課程修訂的完美。雖然日本的教育是政治或經濟妥協下的產物，但在課程修訂的過程中，文部科學省中央教育審議會舉行數次座談會向民間團體與學會組織請益，也接受社會各界賢達與人民的建議，經彙整分析後，責付教育課程部會研議辦理，力求課程修訂完美無缺。

³ 根據中央教育審議會（2008）的資料顯示，文部科學省於2007年11月27日和29日，與42個民間團體或學術團體進行座談，也接受來自各行各業百姓的建議函共1,140件。

參、小學《學習指導要領》修訂重點

日本小學《學習指導要領》要領必須隨著《教育基本法》的修改而修訂，《教育基本法》第1條規定，「教育的目的在於培養完美的人格，造就出身心健康的國民，使之成為和平民主國家與社會的形成者。」為達到此目的，《教育基本法》第2條揭示以下五點教育目標（文部科學省，2008）：

一、讓學童習得廣域的知識與教養，培養其追求真理的態度、高尚的情操與道德心以及健全的體魄。

二、尊重學童個人的價值並發揮其潛能，培養其創造力和自律自主的精神，同時重視職業與生活的關連性，養成勤勞的習慣與態度。

三、重視社會正義、責任、男女平等、相互敬愛與合作，基於公共精神，主動參與社會的建構，並培養積極參與的態度。

四、培養尊重生命、珍惜自然和保護環境的態度。

五、尊重傳統與文化，培養愛鄉愛國的觀念，尊重他國並養成參與國際社會和平發展的態度。

這些教育目標加上《學校教育法》修正的部分，「生存能力」養成變成本次課程改革的重要主題，構成此主題的面向有「確實的學力」（確かな学力）、「豐富的人性」（豊かな心）和「健全的體魄」（健やかな体力）等三方面，而「確實的學力」的組織要素包含「基礎・基本知識與技能的習得」、「思考力・判斷力・表現力的培養」和「學習動機與興趣」。以下依據此六個面向來探討新《學習指導要領》修訂的重點。

一、「生存能力」理念的理解與共有

所謂的生存能力是指能自立生存於未來的職業與日常生活的能力（中央教育審議會，2008）。它最早使用於1996年7月19日中央教育審議會所提的「展望二十一世紀的我國教育本質」諮詢報告中。具體而言，生存能力就是學童自我發現課題、自我思考、自我判斷、自我學習、自我解決的能力，除了強調學童自主自律的學習之外，也期待能與他人協調與合作，藉此培養豐富的人性（中央教育審議會，1996）。這裡的生存能力不只包含基礎與基本的知識和技能，也包含思考力、創造力與問題解決能力以及所需的充沛體力。

但是，舊學習指導要領強調「基礎・基本的知識與技能是什麼」，將課程

改革的重心放在教學內容的精選和嚴選上，忽略了基礎・基本的知識與技能的活用過程。新學習指導要領在培養學童的生存能力上，除了基礎・基本知識與技能的習得之外，更重視思考力、判斷力、表現力、問題解決能力以及強健體魄的養成。因此，觀察、實驗、討論、辯論、寫報告與發表等有創造性與思辨性的學習活動必須納入各學科的學習內容裡，希望透過參與的過程提升學童的學習興趣與自信心；另外，增加體育的上課時數並巨細靡遺地規定各年級上課的內容與活動，企圖提升生存於世界所需的體力或能力。

在新課程中，「生存能力」跳脫了舊課程所強調的「自我學習、自我思考」的學習自主性，重視生存所需之基礎・基本知識與技能的習得、知識與技能的活用及思考力與創造力的培養等（工藤文三，2008）。因此，要求學校教育不能只關心學童的升學與就業，必須透過課程發展與教學設計來培養學童順應時勢、自立於多變社會的能力。教師必須透過觀察、實驗、報告與論述，讓學童學會各學科的基礎・基本的知識與技能，安排活用這些知識與技能的學習活動，使學童在自然的環境與社會的交互作用中自我產生學習的興趣與自信心。這種生存能力養成的教育理念，必須透過各種管道與方式讓所有教育相關人者熟悉與明瞭，不能閉門造車或瞎子摸象般任由學校自生自滅，如此課程改革的推動才能邁向成功。

安彥忠彥（2008）指出，國際學力調查乃依照歐美國家所訂的關鍵能力所編製，要提升日本國家競爭力與調查結果的名次排比，實際社會生活所需的「生存能力」必須包含以下三大領域 12 個基本能力：

（一）主體性與自律性（個人生活所需的能力）

1. 自我理解與自我責任；
2. 健康增進的能力；
3. 自我決定的能力；
4. 未來設計的能力。

（二）自己與他人間的關係（學校生活或家庭生活所需的能力）

1. 協調性與責任感；
2. 感性與表現力；
3. 人際關係形成的能力。

（三）個人與社會間的關係（職業生活或地方社會生活所需的能力）

1. 責任、權利與勤勞；
2. 社會、文化與自然理解；

3. 語言與資訊活用能力；
4. 知識與技術活用能力；
5. 課題發現與解決能力。

相較於上述的解析，兒島邦宏（2008）認為自信也是生存能力的要素之一，如同中央教育審議會的諮詢報告（2008）所提，「沒有自信的人對自己的將來或人際關係常抱有不妥的態度」，故社會共有的「生存的能力」除包含上述的三種關係外，應再增加「個人與自然的關係」（尊重生命、理解自然環境）。學童在與他人、自然及社會的交互作用下，發現自我、認清自我、相信自我後方能培養出生涯學習所需之生存能力。

二、基礎・基本知識與技能的習得

所謂的「基礎・基本知識與技能」就是一般的讀・寫・算能力，即「音讀和朗讀」、「漢字的書寫」以及「計算能力」（陰山英男，2008）。根據《日本學校教育法》第 21 條、30 條及 31 條中規定，基礎・基本知識與技能的習得為學校教育的基本磐石，也是歷屆課程改革的核心。日本學習指導要領每 10 年修訂 1 次，過去的課程修訂都將基礎・基本知識與技能視為高學力的象徵，以致於課程改革都圍繞在基礎・基本知識與技能的內涵，卻邊緣化了知識與技能的活用與應用。因此，新學習指導要領的主要教育理念放在生存能力的培養，其指導原則如下：

各學校在推展教育活動之際，以培養學童的生存能力為目標，活用創意開發出有特色的教育活動，讓學童學到基礎且基本的知識和技能，並活用此知識和技能來解決生活課題，並藉由此學習活動學到思考力、判斷力、表現力以及其他能力，同時培養學童主動參與學習的態度，致力於個性化教育的充實。（文部科學省，2008：13）

也就是說，教師在設計課程或教學活動時，除了重視基礎・基本知識與技能的習得外，也要思慮到思考力、判斷力與表現力的培育。中央教育審議會（2008）提出以下的具體策略，作為教師作參考：

（一）重視因應學童身心發展和學習階段的教學

學童之間雖有個別差異，但是在小學所教導的讀・寫・算能力卻有其共通性。低、中年級必須透過生活體驗活動或活用具體事物來促進學童的思考與理

解，並利用反覆練習來培養學童的讀·寫·算能力；中年級到高年級必須著重理論與其生活的實際應用，透過討論、觀察與實驗等體驗活動，讓學童瞭解讀·寫·算的知識概念與方法（工藤文三，2008）。簡言之，基礎·基本知識與技能的學習以小學低年級和中年級為核心，順應學童的身心發展徹底地讓學童學會基本的讀·寫·算能力，以便作為各階段學校教育的磐石。另外，學校必須和家長密切聯繫，配合生活體驗活動、音讀、背誦·朗誦以及反覆練習，讓學生邊做邊學到基礎·基本的知識與技能。

（二）活用「重點教學範例」

「重點教學範例」（重点指導事項例）是文部科學省根據 2008 年 1 月 17 日中央教育審議會的諮議報告書中提到的重點式教學、反覆練習的充實及教學等案例，進行整理並匯集成冊者，作為教師設計課程與教學活動的參考，其內容分為兩類：1.實際社會生活中不可欠缺之知識與技能（如：瞭解整數、小數和分數，並會四則演算；知道人類與動物的由來等）；2.義務教育的深化及以後各專門領域學習所需之共通的知識與技能（如：瞭解並能運用面積的算法；知道物質是由原子所構成等）。

三、思考力·判斷力·表現力的培養

根據中央教育審議會（2008）的諮詢報告書，除了讀、寫、算等基礎·基本知識與技能的學習外，思考力·判斷力·表現力的培養也是國小新《學習指導要領》的重點。思考力·判斷力·表現力就是活用基礎·基本知識與技能來解決實際問題的能力，如圖 2 所示，學童為了解決實際的問題，必須使用各式各樣的知識和技能，相互比較各種事實與真相，推理和論證事實與真相產生的原因或理由，在思考或判斷下適切地使用這些知識與技能之「活用能力」（活用能力），所以思考力·判斷力·表現力必須和基礎·基本知識與技能一起培養，才能讓學童學會活用能力。工藤文三（2008）認為，要培養學童的思考力·判斷力·表現力，必須注意以下四項要點：

（一）思考力·判斷力·表現力非獨立的能力，必須先學會應有知識與技能；

（二）思考力·判斷力·表現力並非各自獨立的學習活動，它們是一體呈現的；

（三）透過問題解決學習的活動設計，培養學童的思考力·判斷力·表現力；

（四）根據教學目標，編選思考力・判斷力・表現力的評量方式與內容。

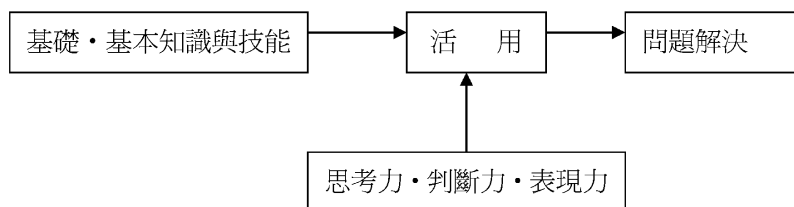


圖 2 新學習指導要領學力結構圖

資料來源：工藤文三（2008）。

教師如何有效地因應學童的身心發展，活用觀察、實驗、寫報告和論述等知識與技能來培養學童的思考力・判斷力・表現力？中央教育審議會（2008：24-26）提供以下六點給各學科教師參考：

- （一）學童能從實際的體驗中，表現出領悟各種狀況與細節；
- （二）學童能正確理解並傳達事實的真相；
- （三）學童能解釋、說明並活用概念、法則及意圖等；
- （四）學童能分析、評鑑並論述各種資訊；
- （五）學童能在解決課題的過程中建立自己的構想並進行評量與改善；
- （六）學童能交換彼此的想法，並讓自己或集團的想法發展實踐出來。

思考力・判斷力・表現力的基礎在於語言能力，而語言能力的培養不能只依賴國語科的教學，必須透過「科學的觀察實驗與研究報告、社會科校外參觀報告的寫作與推敲、以及各學科課節中的發表和討論等來培養」（中央教育審議會，2008：26）。這些語言能力的指導必須依照學童的身心發展狀況來實施，從具體到抽象、感覺到理論、事實陳述到意見論述、基礎到應用、知識與技能的學習到活用等，一旦學童學會基礎・基本的讀寫算能力後，思考力・判斷力・表現力的培養才能達到預定的效果。因此，在新《學習指導要領》中，小學低、中年級的教學重點放在語言能力的習得，中、高年級開始利用學會的讀寫算能力，於日常生活中活用各學科的知識與技能。

四、主要學科學習時數的增加

1998 年版的《學習指導要領》以「自我學習、自我思考等能力的培養」（自ら学び自ら考える力の育成）為課程改革的核心目的，刪減了主要學科或

必修學科的教學時數；為強調知識學習的完整，新增「總合學習時間」（総合的な学習の時間）來實施統整課程；因應學童的適性，中學增加許多選修科目，提供各式各樣的學習活動（林明煌，2008）。但是，日本學童到底有沒有學會基礎・基本的知識與技能？總合學習課程到底應如何和主學科課程進行連貫與統整？教師應該如何進行指導才能有效地達成教育目標？等課題，文部科學省並未提供良好的範例和說明（安藤輝次，2008）。

然而，在「國際數學與科學教育成就趨勢」和「國際學生評量計畫」的國際學力調查中，日本數學和科學的名次評比逐年下降，這反應出日本課程改革的成效不如預期。於是，中央教育審議會（2008）諮詢報告中提出，各學科必須教導學童基礎・基本的知識與技能外，也必須開發、安排能活用這些知識與技能的學習活動，加上週休二日，如何有效地確保主要學科的教學時數，成了新學習指導要領的重點課題。

小學課程改革的具體策略有下列四方面（山口滿，2008；安藤輝次，2008）：

（一）在主要學科或必修科目中，針對難理解或易誤解的內容進行反覆練習、觀察、實驗、報告以及論述等等學習活動的充實，學年總學習節數在小學方面增加 278 節。

（二）因應國際學力評比成績的低落與學童體能的下降，增加小學主要學科的學習節數，其中以國語的學習時數增加的幅度是戰後以來少見的現象。

（三）為了厚植日本學童的基本學力並增強其體適能，低年級，增加了國語、數學與體育的學習節數；中年級，除了國語、數學與體育外，為確保觀察與實驗的時間，也增加社會和科學的學習節數；高年級方面，國語、數學、社會、科學與體育等學科學習時數比以往增加，另增設每週 1 節英語教學。

（四）「總合學習時間」從原來每週 4 節減為每週 2 節，將每學年所刪減的 35 節挪至主要學科的學習。

然而，文部科學省的「教師勤務實態調查」報告（教育開発センター，2006）顯示，日本現職教師每天大都忙於學校的行政事務、開會、事務報告的繕寫、班級經營以及社區或地方團體的人際關係經營。為解決這些問題，文部科學省提出下列策略以為因應：（一）活用校外人才；（二）增加學校行政人員的配置或將行政事務外包給民間單位；（三）整備教育與行政資訊化的環境；（四）提升校長學校經營能力。

五、學習興趣的提升與學習習慣的養成

根據 2006 年的「國際學生評量計畫」和 2007 年的「國際數學與科學教育成就趨勢」調查結果顯示，日本學童學力名次評比雖在前面，但是普遍缺乏學習的興趣與自信心，不知學習的意義與目的，並常後悔自己努力不夠。也就是說，日本學童沒有學會「勤勞性」，反而學到了「劣等感」（高階玲治，2008b）。另外，2007 年在日本所舉行的「全國學力·學習狀況調查」得知：

（一）在數學與國語的學力漸漸呈現 M 型化的現象；（二）學習興趣和態度越高成績越好；（三）每天吃早餐比不吃早餐上學者較能守規矩起成績表現比較好；（四）喜歡在家做功課或閱讀的學童成績比較高。因此，中央教育審議會（2008）認為必須先提升學童的學習的興趣，並培養其良好的學習習慣，才能提升日本學童的智能與學習能力，提出以下四項觀點作為解決這些問題的參考（中央教育審議會，2008：27-28）：

- （一）小學低中年級是良好學習習慣的養成階段；
- （二）參考「重點教學範例」，善用校外的人才，進行補救教育或個別化教學；先從難學習或易錯誤的地方著手，再力求基礎·基本知識與技能的習得；
- （三）透過觀察、實驗、報告的寫作及論述等學習活動，培養學童的勤勞觀與職業觀，讓學童認識到追求夢想或理想、以及學習的意義；
- （四）透過「全國學力·學習狀況調查」來掌握各學校提升學習興趣及培養學習習慣的情況，並適時提供支援。

然而各學校在發展學校本位課程時，各學科教師如何將「學習興趣」的提高和「學習習慣」的養成納入課程內容？新《學習指導要領》並未對此提出具體說明，只要求各學校針對此課題提出自己的做法，從實施的過程中形成自我的體系，這或許是因為家庭教育和社會教育的複雜多變性，讓文部科學省無法充分掌控、進行具體說明，便將其決策權交給學校的教師，藉此讓學校本位課程能有效地因應社會與家庭的變化。至於只見呼籲，不見詳細且具體的策略說明的議題包括下列三則：（一）班規的指導、發表的程序與方法、作業的完成或預習方法的指導等教學活動之安排必須通用於各學科；（二）而家庭作業的完成要有家長的參與才有顯著效果的提升；（三）讓學生和家長瞭解課前的預習有助於學力的提升等。

六、豐富人性與健全體魄的充實

根據各種學力調查結果顯示，許多學校辦學的重點放在學力的提升，卻忽略豐富人性的培養與健全體格的訓練；在學習過程中，許多學童深感不安與憂慮，對自己的學習完全沒有自信，缺乏良好人際關係，無氣力學習，更沒有體力來應付各式各樣的學習。探究其體能下降的原因後有如下發現：（一）百姓輕視了戶外遊戲和運動的重要性；（二）都市化和生活便利化帶來了生活環境的改變；（三）學童每天的睡眠和飲食習慣錯亂等三項，才是導致日本學童體適能不振的原因（文部科學省，2007）。

針對豐富人性和健全體魄的養成，文部科學省提出以下三點看法（中央教育審議會，2008：28-29）：

第一，學習自信心的提升：在與他人、社會、自然和環境交互作用之下，讓缺乏自信、對將來發展或人際關係的營造感到不安的學童瞭解到生命的意義與生存能力的重要性。其中，語言能力的養成最為重要，因為語言是人際溝通、感性與情緒表現的基本工具，學童缺乏語言能力就無法有效地表現自己的想法與情感，也無法掌握他人發出的訊息，更無法建立良好的人際關係。另外，與社區人士或不同年齡的小孩進行交流也相當重要。社區的團體寄宿、職場的參觀、義工或勞動服務等體驗活動，皆能讓學童與他人、社會、自然和環境進行互動。在互動的過程中，學童能與自己對話，和他人分享學習經驗，藉此瞭解自己、開放自己、接納他人，學習自信心便能湧出，並達到心體合一的境界。

第二，道德教育的充實：在心體合一的全人教育裡，如何讓學童養成良好的生活習慣與社會規範是新課程修訂的重點。因此，人性的尊嚴、對生命的尊重、倫理道德的養成以及民主社會所需之法律規範的遵守和理解，成為學校教育必須加強的區塊，期待透過道德教育培養出能自主性判斷、行動合宜的學童。道德教育的宗旨在培養符合社會規範的豐富人性，而豐富人性必須在有意義的體驗活動以及各種人際關係的互動中養成。

第三，健全體魄的養成：體能是人類活動的泉源，是健康維持的原動力，更是生存能力的要素。學童若沒有體能，國家未來就沒有希望，社會的活力和文化的傳承便會失去動力，所以從小就必須讓學童動起來，養成積極運動的好習慣，要培養良好的運動習慣，首重飲食教育和安全教育。飲食教育和安全教育的充實並非單靠學校教育的實施，必須家庭及社區通力合作才能有效地達成。

總之，上述課程改革的重點皆圍繞在生存能力的養成。不管是基礎基本知

識與技能的學習，或是思考力・判斷力・表現力的培養，期待家庭、學校和社會同心協力，培養未來的主人翁成爲一位有學力、有體魄的人是新《學習指導要領》的目的，故增加各主要學科的學習時數，刪減總合學習時間，利用全國學力暨學習習慣調查掌握學校本位課程實施的成效，並適時提供學校支援，藉此提升日本的國家競爭力，企圖恢復過去學科主義課程實施時領先世界的地位。

肆、新舊《學習指導要領》的內容比較

課程改革的重點到底如何反映在新學習指導要領中？以下從「教育目標」、「課程科目與上課節數」以及「教學內容與活動」等三面向分析並比較新舊《學習指導要領》的差異。

一、教育目標

日本小學的教育目標揭示在《學校教育法》中，而《學校教育法》在 1947 年 3 月 31 日公告伊始到 2008 年 6 月 27 日才進行修訂。新修訂的《學校教育法》第二章第 21 條載明中小學義務教育的十大教育目標（底線____代表改寫，底線~~~~代表新增）：

（一）促進學校內外的社會活動，基於自律・自主和合作精神、規範意識、公正判斷力以及公共精神，主動參與社會形成，培養貢獻於發展的態度。

（二）促進學校內外的自然體驗活動，培養尊重生命和自然的精神以及參與環境保護的態度。

（三）正確理解我國鄉土的現狀與歷史，尊重傳統文化，培養愛國愛鄉的情懷，同時透過外國文化的理解並尊重他國，養成促進國際社會和平與發展的態度。

（四）培養並理解家族和家庭的角色功能、生活所需之食、衣、住、資訊、產業以及其他事項的基礎知識與技能。

（五）讓學童喜愛閱讀，正確理解生活所需之國語，並培養語言使用的基礎能力。

（六）正確理解生活所需之數量關係，並培養數量處理的基礎能力。

（七）透過觀察或實驗，科學化理解生活中的自然現象，並培養其所需的基礎能力。

(八) 爲了健康、安全且幸福的生活，培養良好的生活習慣，並透過運動增強體能，促使身心均衡發展。

(九) 理解並培養豐富生活所需之音樂、美術、文藝以及其他藝術之基礎知識與技能。

(十) 培養職業的基礎知識與技能、重視勤勞的態度、適性選擇未來發展之能力。

除了第 2 條和第 10 條之教育目標是新增、第 6 條未修改外，其他的 7 條教育目標皆從過去的教育目標改寫或部分修正而成。以第 1 條教育目標爲例，「促進學校內外的社會活動，基於自律・自主和合作精神、規範意識、公正判斷力以及公共精神，主動參與社會形成，培養貢獻其發展的態度。」改寫自過去「基於學校內外的社會生活，正確理解並共有人與人間的相互關係，培養其自主和自律的精神。」。二者主要的不同在於，新目標是從「社會形成」的觀點重新檢視舊目標之「人際關係的理解與自主、自律的精神培養」，希望今後的日本學童能主動參與社會形成並貢獻其心力。

又如第 3 條教育目標中新增「尊重傳統文化，培養愛國愛鄉的情懷」，主要反應過去的教育目標只停留在「理解國家和鄉土的現況與歷史」，忽視尊重傳統文化與愛鄉愛國情操的重要性；跳脫了過去只注重國際合作精神的培養，要求今後的日本人要能理解並尊重外國文化，積極地促進國際社會和平與發展，充分反映出《教育基本法》第 2 條第 5 項「尊重傳統與文化，培養愛鄉愛國的觀念，尊重他國並養成參與國際社會和平發展的態度」。

同理，第 4 條教育目標中增加了「家族和家庭的角色與功能」以及「資訊處理能力的培養」，主要反應日本家庭教育的不彰以及資訊教育的不健全，期待今後的日本學童能養成良好的日常生活習慣；又第 5 條教育目標爲了防止日本學童閱讀能力的下降，新增「閱讀能力的培養」；第 7 條教育目標增列了「觀察或實驗」等科學研究方法來探究日常生活中的自然現象，主要在培養學童「思考力・判斷力・表現力」；爲了反映「充實豐富的人性與健全的體魄」之課改要求，第 8 條教育目標增加「透過運動來增強體能」；第 9 條教育目標在於培養學童人文藝術的基礎知識與技能，其涵蓋的範圍除了原有的音樂、美術與文藝外，也包含表演藝術或其他的藝術領域。

新《學習指導要領》的十大教育目標中，第 2 條和第 10 條是新增的教育目標。第 2 條教育目標以「生命教育」爲主，主要透過學校內外的自然體驗活動，來培養學童尊重生命和自然的精神，養成主動且積極參與環境保護的態度；第

10 條教育目標則以「職業教育」為核心，希望學童能從小就開始認識職業相關的基礎知識與技能，養成勤勞的習慣與態度，依自己的興趣選擇未來發展。

從上述分析可知，十大教育目標的內容皆圍繞在上述《學習指導要領》修訂的六大重點，包括基礎・基本知識與能力的培養；活用知識與技能來解決課題之思考力・判斷力・表現力以及其他能力的培養；積極且主動學習的態度養成等成爲小學教育目標的三大核心（池田芳和，2008），以培養未來的主人翁能立足於多變的國際社會，做一個有生存能力的日本人。

二、課程科目與上課節數

一般而言，日本小學課程一般可分成校內課程和校外課程。校內課程包含正式課程與非正式課程；正式課程又稱「班級活動」課程，包含各學科（有國語、社會、算數、理科、生活、音樂、圖畫工作、家庭和體育等 9 科）、道德、特別活動（即課外活動）、總合學習時間和外語教學等，每週有固定的上課場所、時段與節數爲其特色；非正式課程指開學典禮和畢業典禮、社團活動、學生會、遠足、校外旅行、運動會、校慶、義工服務等活動，這些活動乃因應學校或社會的一時性需求，並沒有固定的實施時段與節數。另外，校外課程指寒暑假期間學生自由參加校外才藝班、游泳班、課業補習班或社團活動等。雖然校外課程並非學校能全權掌控，但因爲家庭教育和社會教育的功效不彰，於是學校在規劃課程時必須將校外課程列入考量（中央教育審議會，2008）。

比較日本小學新舊《學習指導要領》中所揭示的課程科目，除了新增「外語教學」外，其他科目皆沒有改變。所謂的外語教學便是英語教學，它像道德、特別活動和總合學習時間一樣不被視爲學科，如同我國小學的「彈性學習時間」一般，有其任務導向的功能。在舊課程裡，英語教學只是特別活動的一種選項，並非強迫性，只要學生想學又有適當的英文師資便可開設，屬非正式課程。而在新課程裡，英語教學便從非正式課程提升至正式課程，並強制規定必須在五年級和六年級開設，每週上課 1 節，每節 45 分。除了英語教學被納入正式課程外，新舊課程最大的差異在於上課節數不同。

表 4 是日本小學上課節數基準一欄表。此「基準」便是國定的最低標準，每所學校每年上課時數不得低於表 4 所列之節數，即每學年上課 35 週約 170 天（一年級只有 34 週）；表 4 所列的上課節數並未包含非正式課程和校外課程，若加上非正式課程和校外課程的話，每所學校實際上課的天數平均每年約 40 週 200 天；又因爲非正式課程和校外課程上課時數的裁量權由學校或地方教育局

決定，所以每個地方或每所學校每年上課的天數並不一致（中央教育審議會，2008）。

表 4 2008 年日本小學上課節數基準一覽表

學 年 節 數 目	一	二	三	四	五	六	合計
	國語	306 (9) +34	315 (9) +35	245 (7) +10	245 (7) +10	175 (5) -5	175 (5) 0
社會	— —	— —	70 (2) 0	90 (2.6) +5	100 (2.9) +10	105 (3) +5	365 +20
算數	136 (4) +22	175 (5) +20	175 (5) +25	175 (5) +25	175 (5) +25	175 (5) +25	1011 +142
理科	— —	— —	100 (2.6) +20	105 (3) +15	105 (3) +10	105 (3) +10	405 +55
生活	102 (3) 0	105 (3) 0	— —	— —	— —	— —	207 0
音樂	68 (2) 0	70 (2) 0	60 (1.7) 0	60 (1.7) 0	50 (1.4) 0	50 (1.4) 0	358 0
圖畫 工作	68 (2) 0	70 (2) 0	60 (1.7) 0	60 (1.7) 0	50 (1.4) 0	50 (1.4) 0	358 0
家庭	—	—	—	—	60 (1.7) 0	55 (1.6) 0	115 0
體育	103 (3) +12	105 (3) +15	105 (3) +15	105 (3) +15	90 (2.6) 0	90 (2.6) 0	597 +57
道德	34 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	209 0
特別活動	34 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	35 (1) 0	209 0
總合 學習時間	— —	— —	70 (2) -35	70 (2) -35	70 (2) -40	70 (2) -40	280 -150
外語活動	— —	— —	— —	— —	35 (1) +35	35 (1) +35	70 +70
總節數	850 (25) +68	910 (26) +70	945 (27) +35	980 (28) +35	980 (28) +35	980 (28) +35	5,645 +278

說明：上行數字為上課基本節數，（）內是每週上課的節數，下行數字是與舊課程的差異。

資料來源：文部科學省（2007：31）。

舊課程根據《學校教育法實施細則》（學校教育法施行規則）的規定，小學課程每年上課的基本節數為一年級 782 節（每週約 23 節）、二年級 840 節（每週約 24 節）、三年級 910 節（每週約 26 節）、四到六年級都是 945 節（每週約 27 節）。但是新課程的每年上課時數遠超過上述的規定，一年級 850 節（每週約 25 節）、二年級 910 節（每週約 26 節）、三年級 945 節（每週約 27 節）、四到六年級都是 980 節（每週約 28 節）。新舊課程每年上課節數有顯著差異，一年級差 68 節、二年級差 70 節、三年級到六年級各差 35 節。由上述分析可知，新課程爲了提升學童基礎·基本的知識與技能，大幅度增加小學低年級的上課時數，其中以國語科上課時數的增加比率最高，這反映出語言能力是一種基礎·基本的知識與技能，爲數學、理科與社會所要培養之思考力·判斷力·表現力的磐石。而思考力·判斷力·表現力的培養變成爲中高年級的核心目標，增加其上課時數成了必然的現象。

具體而言，國語科每年上課總時數：低年級增加 70 節、中年級增加 20 節、高年級減 5 節，合計國語科共增加 48 節課；社會科每年上課總時數：四年級增加 5 節、五年級增加 10 節，六年級增加 5 節，共增加 20 節；算術科每年上課總時數：一年級增加 22 節、二年級增加 20 節，三年級以後每學年各增 5 節，共增加 142 節，可見此次課程改革對於提振學童數學能力的企圖心相當高，期重新奪回過去日本爲世界第一的光榮成績；理科每年上課總時數：三年級增加 20 節、四年級增加 15 節，五、六年級每學年各增 10 節，共增加 55 節；強健體魄的培養上，體育課每年上課總時數，一年級增加 12 節、二年級到四年級各增加 15 節，共增加 57 節。另外，新設的外語教學每年上課節數五、六年級各爲 35 節，共增加 70 節，若扣掉 150 節總合學習時間所減少的節數，總計 6 年上課節數增加 278 節，平均每週必須多上 1.3 節，然而日本實施週休二日已久，如何消耗這些新增的上課節數成了各學校頭痛的課題。文部科學省預計提高一、二年級每週上課時數 2 節、四到六年級各一節來解決此課題，並言明每週上課 28 節是學校必須遵守的最高極限（中央教育審議會，2008：36）。

三、教學內容與活動

在新舊的學習指導要領中，有關教學方法並沒有巨細靡遺的規定，只希望學校教師能思慮學校的現況以及學童的身心發展，自由裁量教學活動的實施方式，進行有效的教學。至於教學內容方面，爲了提升日本學童的學力和體力、培養豐富的人性與健全的體魄，新課程增加了國語、社會、算數、理科與體育

等學科的上課時數，並新設「外語活動」一科。下文針對國語、社會、算數、理科與體育等科目及外語活動進行分析與比較，以便瞭解新舊教課程中主要學科內容的差異。

（一）國語

新舊課程中國語科的內容有下列三大的主要差異：

第一，重視語言使用能力的養成與活用。具體而言，舊課程中作為教學範例的「語言活動例」正式提升為新課程所必須學習的學科內容，例如：紀錄、報告、解說、推薦等語言使用的範例現在皆變成各年級聽說讀寫的學習內容。

第二，重新修訂話題、採訪、溝通、資料檢索等教學活動，使教學的過程更加明確化，例如：低年級學童必須要會說明事物、報告生活經驗、必要時主動聯絡和介紹身邊的人、仔細聆聽與回答、團體討論與合作、寫便條、筆記或文章等等。

第三，強化日本諺語、成語故事、傳說、古文與漢文的讀音等的教學，例如：新課程要求中年級必須教導說話的強弱與語調的陰陽頓挫；要求各年級教科書對於常用漢字表以外的漢字必須標上讀音等（日本語教材システム，2008）。

（二）社會

在新課程中，社會科的教學目標新增加「思考力、表現力」（考え方を表現する力）的培養，期透過觀察、調查、見學及表現活動的充實，來達成新定的教育目標（日本語教材システム，2008）。新課程改寫並增加了舊課程的若干教學內容與活動內容，以下是增加的部分：

1. 三年級和四年級：

- （1）水電資源的有效運用。
- （2）與人合作共同防止自然或人為的災害與事故的發生。
- （3）維持社會生活所需之重要法律或規範。
- （4）47 都道府縣的名稱與位置。
- （5）地方傳統文化與資源的保護與活用。

2. 五年級：

- （1）世界主要的大陸與海洋、國家的名稱與位置以及日本地理位置和領土。
- （2）自然災害的防止。
- （3）食品原料生產與工業生產的價格和費用。
- （4）資訊化社會與國民生活的關係。

3.六年級：

- (1) 傳統狩獵與採集的生活。
- (2) 具有代表性的世界文化遺產、國寶及重要文化財。
- (3) 國民司法的參與。

增加的社會科內容主要圍繞以下三大方面：(1) 47 都道府縣的名稱與位置、世界主要的大陸與海洋、國家的名稱與位置以及日本地理位置和領土等生活所需之基礎知識的學習；(2) 具有代表性的文化遺產與資源、古代繩文時代的生活等傳統文化的學習與充實；以及(3) 透過環境保護、防災的知識與方法、資訊化、法律或經濟等內容的學習，讓學童參與社會的形成（日本語教材システム，2008）。

(三) 算數

上課時數增加最多的學科是算數。因應上課時數的增加，新課程除了保有舊課程內容外，也增加許多學習內容，例如「數與計算」（数と計算）、「量與測量」（量と測定）、「圖形」（図形）和「數量關係」（数量関係）等舊的四大領域外，新增「算數活動」（算数の活動）領域。另外，在每學年教學內容與活動的安排上，要求一部分內容必須重複施教，以確保學童學會數學的基礎·基本能力。例如，一年級先教導簡單的 2 位數加減，等到二年級時再正式進行 2 位數的加減教學；再者，新增的「算數活動」包含舊課程所沒有的「使用語言、數字、公式、圖形等來思考與說明的活動」以及「因應目的來選擇與活用圖表的活動」（文部科学省，2009e）。具體而言，新增的教學內容與活動如下：

- 1.一年級：利用圖或畫來表現數與量、比較面積、體積等量的大小等。
- 2.二年級：簡單的 2 位數乘法（1 位數 × 2 位數）、簡單的分數（如 1/2）等。
- 3.三年級：3 位數 × 2 位數的乘法、小數或分數的意義與表現方法及其加減等。
- 4.四年級：整數的計算與活用、同分母分數的加減等。
- 5.五年級：質數、梯形面積、異分母分數的加減、圖形幾何等。
- 6.六年級：小數與分數的計算和活用、角柱與圓柱的體積、擴大圖和縮小圖、對稱圖形（線對稱和點對稱）、反比例、文字公式等。

(四) 理科

新課程一再強調欲培養思考力·判斷力·表現力等生存能力，必先培養其

基礎・基本的知識與技能，在理科的教學內容方面，舊課程裡的「生物與其環境」（生物とその環境）、「物質與能源」（物質とエネルギー）和「地球與宇宙」（地球と宇宙）等三大領域，重新被組成「物質・能源」（物質・エネルギー）和「生命・地球」（生命・地球）等兩大領域，並以能源、粒子、生命與地球等基礎・基本的知識與技能來貫穿中小學的自然科學的教學內容；要求教師必須從國際的通用性和內容系統的完整性來充實教學內容，讓學童瞭解科學學習的意義與實用性，提升學童對科學的關心與興趣，並重視日常生活與社會的關係（日本語教材システム，2008）。

新舊理科內容的具體差異整理如下（底線爲____的內容爲新增，而底線爲~~~~~的內容爲部分新增或改寫）：

1. 三年級：

- (1) 物與重量。
- (2) 風及塑膠的功用。
- (3) 光。
- (4) 磁鐵。
- (5) 電器的通路。
- (6) 昆蟲與植物。
- (7) 周遭自然的觀察。
- (8) 太陽與地面。

2. 四年級：

- (1) 空氣與水。
- (2) 金屬、水、空氣和溫度。
- (3) 電氣的功能。
- (4) 人體的形成與運動。
- (5) 季節與生物。
- (6) 天氣的樣態。
- (7) 月亮與星星。

3. 五年級：

- (1) 物的溶解方法。
- (2) 鐘擺運動。
- (3) 電流的運作。
- (4) 植物的發芽、成長與結果。

(5) 動物的誕生。

(6) 流水的功用。

(7) 天氣的變化。

4.六年級：

(1) 燃燒的方法。

(2) 水溶液的性質。

(3) 槓桿原理。

(4) 電氣利用。

(5) 人體的形成與功用。

(6) 植物的養分與水的通路。

(7) 生物與環境。

(8) 土地的形成與變化。

(9) 月亮和太陽。

(五) 體育

2008 年北京奧運會結束後，日本各界紛紛檢討為何得獎的金銀銅牌面數（25 面）遠落後於 2004 年的奧運會（37 面）。爲了提振雄風，培養未來主人翁強健的體魄，文部科學省在新學習指導要領中增加體育科的上課時數，期能加強低、中年級學童的體力，喚起其運動興趣，並改善不良的生活習慣，以達到預防重於治療的目的。

表五爲體育科新舊課程內容一欄表。簡言之，新課程內容從一年級到六年級皆由 1.體力提升運動、2.器械運動（如跳箱、拉單槓）、3.陸上運動、4.游泳、5.球類運動、6.表演運動（如跳舞）等六個領域貫穿而成；而保健教育只在中、高年級實施（日本語教材システム，2008）。相對於此，舊課程裡的低年級只有「基本運動」（概括式地包含跑跳運動、器械運動、游泳等）和「遊戲」（如球類競賽）兩大領域；而中年級則包含「基本運動」、「遊戲」、「器械運動」、「游泳」和「表演運動」等五大領域。總之，體育科新舊課程內容最大差異在於，新課程對各領域的教學內容皆有具體的提示與說明，而舊課程則無說明，至多提出運動的名稱。

表 5 日本小學新舊課程體育科內容一覽表

	舊課程（1998 年版）	新課程（2008 年版）
低年級	1.基本運動 2.遊戲	1.體力提升運動 2.器械運動遊戲 3.跑跳運動遊戲 4.玩水 5.球類遊戲 6.韻律遊戲
中年級	1.基本運動 2.遊戲 3.器械運動 4.游泳 5.表演運動 6.保健	1.體力提升運動 2.器械運動 3.跑跳運動 4.漂浮與游泳運動 5.球類遊戲 6.表演運動 7.保健
高年級	1.體力提升運動 2.器械運動 3.陸上運動 4.游泳 5.球類運動 6.保健	1.體力提升運動 2.器械運動 3.陸上運動 4.游泳 5.球類運動 6.表演運動 7.保健

（六）外語活動

外語活動就是英語教學，新課程明定小學五、六年級必須每週提供 1 節的英語教學，目的在於透過外語的學習來加深學童對語言與文化的理解與認識，培養積極的溝通態度，並習慣於外語的聲調與基本表現，最後能學會基本的溝通能力。課程內容分為「語言溝通」和「語言·文化的理解」兩部分。前者包含「積極使用外語溝通」並「體驗其樂趣」、「瞭解溝通的意義與重要性」；後者內含「習慣外語的聲調，瞭解與日語間的差異，發現語言的樂趣與豐富性」、「認識日本與外國的生活、習慣、民俗風氣上的不同和各式各樣的想法與想法」以及「異文化的體驗與交流」。新課程也明示教科書內容必須包含以下外語溝通的場面與機能（文部科学省，2008：107-109）：

- 1.特有表現的場面：打招呼、自我介紹、購物、用餐、問路等。
- 2.兒童日常生活的場面：家庭生活、學校的學習或活動、地方的盛事、兒童的遊戲等。

3.溝通的機能：使人際關係更圓融、心情的傳送、事實的傳達、想法或意圖的傳達、催促對方行動等。

以上是以 1998 年版和 2008 年版的《學習指導要領》為依據，針對國語、社會、算數、理科、體育與外語教學等課程內容進行分析與比較。因為新《學習指導要領》預計 2011 年正式實施，各學科的教科書尚未出版，故本文無法針對教科書內容進行比較與分析。儘管如此，新教科書的內容必須遵循新《學習指導要領》來編製，因此上述分析與比較的結果便可探知未來教科書內容的差異。

伍、對我國小學課程改革的啓示

二次世界大戰後，日本《學習指導要領》每 10 年修訂 1 次，至今小學《學習指導要領》已修訂 7 次。第 7 次的修訂結果於 2008 年十二月公布，預計 2011 學年度開始正式實施。在新《學習指導要領》修訂的過程和重點以及比較新舊課程內容中，可以發現以下五點可作為我國今後課程修訂或改革的參考。

一、大規模進行課程評鑑

為了掌握課程實施的成效，文部科學省自 2007 年開始，每年四月的第 4 個星期三，針對小學六年級和國中三年級，進行全國學力調查。⁴此學力調查分學科和生活習慣・生活環境等兩大面向，非抽樣性的調查，而是全面性的全國性大調查。學科調查以國語和數學為主，調查內容區分成二部分「基礎基本的知識和技能」及「知識與技能的活用」；而生活習慣・生活環境的調查乃針對學習興趣、學習方法、學習環境以及家庭生活等進行問卷調查（文部科學省，2007）。

調查結果顯示，不吃早餐上學的學童學習成績較低落；在家作功課、有課前預習的學童學習成效比較好。另外，文部科學省體育局為了瞭解全國學童體能運動的狀況，自 1964 年起每年針對小學五年級和國中二年級的體力與運動能力進行全國性調查。調查結果發現，日本學同身高與體重有漸漸增加的趨勢，但體力和運動能力則有明顯下滑的現象（文部科學省，2007；ウィキペディア百科事典，2009b）。再者，為瞭解學童的問題行為與學校輔導的問題，自 1999

⁴日本全國學力測驗起始於 1960 年代，因為升學競爭壓力過大，1964 年停止實施。1965 年改為抽樣調查，隔年法院判決國家主導的學力調查是違法的行為之後，全面中止實施。1982 年曾對一部份的中小學實施過學力調查，而 2002 年則對少數的高中進行學力調查。近年來因學力大幅下降，文部科學省於 2007 年重新再對全日本學童進行學力調查（ウィキペディア百科事典，2009a）。

年起，文部科學省初、中等教育局開始實施「學童問題行為與其輔導問題大調查」（児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査），調查學童的暴力行為、出缺席狀況、霸凌、中輟、自殺以及輔導情形等，結果發現學童問題行為的防範不能端賴學校，還要家庭和社會多方面的支持（文部科學省，2009c）。這些全國性調查便是所謂的課程評鑑，此課程評鑑並非配合修訂時程每 10 年 1 次，而是每年舉行，其調查結果作為《學習指導要領》修訂的主要依據。反觀我國課程改革或修訂之前，並未針對過去課程實施的結果進行每年的追蹤與調查，只是針對當今時尚的課題進行一時性的研究，因此日本每年所進行的大規模課程評鑑足以當作我國課程修訂或改革的典範。

二、課程修訂前廣納社會各界意見

日本最大的民間教育團體為成立於 1945 年 12 月的「日本教職員工會」（日本教職員組合），至 2007 年止約有 29 萬人加入工會，占全國教師人數的 28.3%，內含 76 個小組工會，遍布日本全國。日本教職員工會雖取名為工會，雖不是登記有案的財團法人，但因對學校教育有相當大的影響力，成立以來一直反對文部科學省由上而下的中央集權式管理，強力訴求由下而上的教育改革方式。1994 年，日本社會黨改變反對的路線，開始與執政黨合作，隔（1995）年支持日本社會黨的日本教職員工會便轉向與文部科學省和解，積極地參與課程改革，從此以後維持半世紀之久的冰原開始漸漸解凍。文部科學省於 1996 年聘請工會成員為中央教育審議會委員，接受日本教職員工會「寬鬆教育」的理念，於 1998 年將教職員工會長期實施的「總合學習」內入學校課程裡，於是新增「總合學習時間」一科（ウィキペディア百科事典，2009c）。然而，2006 年安倍內閣打算將「愛國心」和「尊重傳統」納入《教育基本法》內，並於 2007 年開始檢討「寬鬆教育」是否帶來學力下降的結果，如此一來觸動了日本教職員工會的敏感神經，導致日本教職員工會全面的反彈。

儘管如此，文部科學省於 2005 年三月到四月間，透過「義務教育之意識調查」（義務教育に関する意識調査）及「學校會議」（義務教育に関する意識調査）來廣納學校教職員工和學生家長的意見；另外，教育課程部會於 2007 年 11 月 27 日和 29 日舉行公聽會，向 42 個民間教育團體及社會團體請益，11 月 8 日至 12 月 7 日也接受來自社會各界的教育建言共 1,140 件。中央教育審議會針對這些建言，於 2008 年 1 月 17 日向文部科學省提出「幼稚園、國小、國中、高中及特別支援學校《學習指導要領》之改善」的諮詢報告，奠定新《學習指

導要領》修訂的方針。爲了教育百年大計，日本文部科學省在課程修訂前都會廣納社會各界的意見，並將之反映在未來的教育政策或課程改革裡，力求新課程的嚴謹與完美。

反觀我國課程改革，教育部雖委託特定單位進行所謂的教育論壇來廣徵建言，但是教育論壇中所提的寶貴建言真的能上達天聽並且反應在課程政策上嗎？至於學校教師或一般百姓對教育的建言又能透過何種正式管道來表達呢？雖然教育是政治妥協下的產物，但是日本在課程改革過程中，除了透過「義務教育之意識調查」及「學校會議」之外，更對廣開大門接受來自全國各界的教育建言，這種做法似乎可以提供給我國下次課程改革的另一種思維與參考。

三、目的性、計畫性和延續性的課程改革

新舊《學習指導要領》皆以生存能力的培養作爲課程的核心目標。所謂的生存能力就是生存於多變社會的能力，也是學童自我發現課題、自我思考、自我判斷、自我學習、自我解決的能力。新《學習指導要領》跳脫了舊課程的框架，認爲課程的目標在於培養學童的思考力、創造力與問題解決能力以及所需的充沛體力，意圖透過新課程的實施來挽回過去日本學童學力領先的地位。另外，因應「國際學生評量計畫」和「國際數學與科學教育成就趨勢」以及日本「全國學力調查」的結果，日本文部科學省透過官方正式文件，要求各學科教師必須將觀察、實驗、討論、辯論、寫報告與發表等具有創造性與思辨性的學習活動納入學科課程，以便全面性提升學童的學習興趣與自信心。再者，爲了提升日本人生存於世界所需的體力或能力，新課程增加了體育的上課時數，並巨細靡遺地規定各年級上課的內容與教學活動。這種有目的性、有計畫性和延續性的課程改革便是日本學校教育的特色。

反觀我國九年一貫課程，實施至今，並未見相關單位進行全國性的課程評鑑，而強調教育鬆綁的九年一貫課程並未卸除學童升學考試的枷鎖，反造成補習風氣的盛行。雖然我國在「國際學生評量計畫」和「國際數學與科學教育成就趨勢」的學力排名都在前面，但是學童對數學和科學的學習興趣低落，對學習也提不起任何的自信心（國際數學與科學教育成就趨勢調查，2008）。另外，根據教育部體育司（2005）的報告顯示，我國中小學生體適能不論在跑步、立定跳遠、坐姿前彎、仰臥起坐與心肺耐力等項目，與其他國家相較表現欠佳。雖然，教育部企圖透過體適能護照的實施來改善我國學童體適能不佳的情形，但是根據其調查研究的資料顯示，實施體適能護照並未提升學童任何的體能，

反而有體能下降的現象產生（教育部體育司，2005）。九年一貫課程實施至今已9年了，10年1次的課程改革即將來臨，如何對症下藥才能迎頭趕上先進國家或延續世界第一的競爭力？日本有目的性、計畫性和延續性的課程改革經驗似乎可提供我國課改的另一種新思維。

四、學科主義課程再度興起

1990年代的日本學校教育在「寬鬆教育」的政策下增設「總合學習時間」來實施統整課程，因應週休二日，要求各學科的教學內容必須進行精選・嚴選。然而2006年「國際學生評量計畫」和2007年「國際數學與科學教育成就趨勢」的調查結果，「寬鬆教育」政策面臨相當嚴峻的考驗，社會各界對政策的功過抱持兩極的看法，在日本政府強勢的作為下，終於使得學科主義課程再度地抬頭，並打出「生存能力」的新課程目標。生存能力的基本要素有「基礎和基本的知識與技能」、「思考力・創造力・表現力」以及「健全的體魄」。中央教育審議會認為要培養思考力・創造力・表現力之前，必先站穩腳步從基礎・基本的知識與技能培養起，因此將小學的低、中年級設定為基礎・基本知識與技能培養的重要階段，於是大幅度地增加國語、社會、算數和理科等主要學科的上課時數，同時將「總合學習時間」的總上課節數砍了一半，企圖提升日本學童的國際競爭力。雖然，新《學習指導要領》一直強調思考力、創造力與表現能力的重要性，希望教師透過觀察、實驗、寫報告、發表與討論等教學方式來培養此方面的能力，但是在強大的升學考試壓力下，日本教師真能培養出高生存力與高國際競爭力的學童嗎？還是陷入過去考試領導教學的噩夢？這是值得深思的問題。

五、道德教育的充實

道德教育從二次世界大戰前就是日本小學課程的重要學科，每次課程改革都是被矚目的焦點。其教育目標是希望學童用敬畏生命之心來看待生活上的每件事情，尊重傳統的文化，愛護撫育我們的國家鄉土，創造出有特色的文化；尊敬公共精神，致力於民主社會與國家的發展，促進國際社會的和平與發展，保護環境，尊重他國，成為有主體性的日本人（文部科學省，2008：13）。日本為了推展道德教育，除了每週的上課外，文部科學省希望學校能和學生家長及地方社會密切聯繫，透過校外集團生活、義工服務或自然生活體驗活動，讓兒童養成良好的生活習慣與品德，更能明是非、辨善惡。學校教師在「道德教

育推行教師」（道德教育推進教師）的帶領下，配合其他學科的教學、綜合學習課程和特別活動，規劃出每年度的道德教育實施計畫，在實施的過程中，盡量計設出能讓學童感動的教材內容，引導學童將自己的想法或感受寫出、說出，並積極邀請家長或社區人士參加，使學童能更瞭解自己的家庭與社區。

相較於日本，我國並沒有特別設立道德科，期待透過其他學習領域的教學來達到品德教育的目標。有人戲稱：我國九年一貫課程的教育是沒有道德的教育。九年一貫課程將過去小學的「生活與倫理」融入七大學習領域中，希望透過各學習領域的教學活動或學校本位課程等來實施品德教育。但是，在現今科技化的社會中，學童受到各式媒體的傳播與渲染，「笑貧不笑娼」的問題日趨嚴峻；隨著網咖的林立、戰爭殺人電玩的普及，使得學童無法體認或誤解生命的意義；受到酒醉金迷、浮華社會的影響，享樂主義漸漸腐蝕學童的心靈。這些令人憂心的道德問題，現今的課程政策似乎尚未提出一套有效的解決方案，只期待學校教師各自發揮專業知能，在日常的學科教學活動中進行道德教育。然而，因週休二日的關係，主要學科的上課時數大幅縮減，但是升學主義依舊存在，因此道德教育的實施幾近苟延殘喘。

反觀日本，各學校設有「道德教育推行教師」專門負責道德課程的規劃、實施與聯絡，透過自行設計的感動教材與教學活動，在社區與家長的扶持下，推展「知行合一」的道德教育。其實，戰後至今，道德教育是否單獨設科曾引起日本教育學者廣泛的討論，其主要的爭議點在於道德的可教性上，對於「透過課程安排真能提升國民的道德？」的爭議，大部分學者認為，不設科只靠融入教學似嫌不足，而且各層級的教育單位無法有效掌控學校道德教育實施的情形與績效；倘若設科仍無法提升國民道德，那道德融入一般學科教學更無法提升國民的道德心。是故，日本文部科學省認為道德教育單獨設科有其必要性。道德設科一事，或許可成爲我國下次課程改革的參考。

參考文獻

- 林明煌（2004）。日本課程改革之變遷。**教育研究月刊**，122（6），86-97。
- 林明煌（2008）。從日本《學習指導要領》的修訂探討其教育變革與發展。**教育資料集刊**，40，49-84。
- 梁忠銘（2008）。日本初等教育改革現況與措施之探討。**教育資料集刊**，37，

51-74。

教育部體育司（2005）。九十四學年度學生體適能檢測與護照實施績效之調查研究。2009年2月1日，取自 <http://140.122.72.62/Census/census-6.pdf>

國際數學與科學教育成就趨勢調查（2008）。TIMSS 2007。2009年3月8日，取自 <http://timss.sec.ntnu.edu.tw/timss2007/serotc1999.asp>

歐用生（2007）。日本新自由主義及其教育改革。教育資料集刊，36，79-100。

翁麗芳（2006）。日本的教育改革。教育資料集刊，32，41-60。

山口滿（2008，12月）。日本におけるカリキュラム改革の現状と課題—2008年3月の学習指導要領の改訂を中心にして—。論文發表於國立嘉義大學國民教育研究所舉辦之專題演講稿，嘉義市。

ウィキペディア百科事典（2009a）。全国学力・学習状況調査。2009年2月1日，取自 <http://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%85%A8%E5%9B%BD%E5%AD%A6%E5%8A%9B%E3%83%BB%E5%AD%A6%E7%BF%92%E7%8A%B6%E6%B3%81%E8%AA%BF%E6%9F%BB>

ウィキペディア百科事典（2009b）。スポーツテスト。2009年2月1日，取自 <http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B9%E3%83%9D%E3%83%BC%E3%83%84%E3%83%86%E3%82%B9%E3%83%88>

ウィキペディア百科事典（2009c）。日本教職員組合。2009年2月1日，取自 <http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E6%95%99%E7%B5%84>

中央教育審議会（1996）。二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について（答申）。2009年2月1日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm

中央教育審議会（2008）。幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）。東京市：作者。

工藤文三（2008）。新学習指導要領の学力観・学習指導観の具体化。載於工藤文三（主編），新学習指導要領全文とポイント解説（頁14-15）。東京市：教育開発研究所。

日本教材システム（2008）。小学校学習指導要領新旧比較対照表。東京市：教育出版。

文部省（1998）。小学校学習指導要領。東京市：作者。

文部科学省（2007）。平成19年度文部科学白書。東京市：作者。

文部科学省（2008）。小学校学習指導要領。東京市：作者。

- 文部科學省（2009a）。中央教育審議會。2009年1月20日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm#pageLink1。
- 文部科學省（2009b）。中央教育審議會出等中等教育分科會。2009年1月20日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/index.htm。
- 文部科學省（2009c）。児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査。2009年2月1日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index31.htm。
- 今谷順重（1998）。総合的な学習で特色ある学校をつくる。東京市：ミネルヴァ書房。
- 玉井康之（2000）。学社融合時代の学校・行政の役割—地域に学ぶ「総合的学習」。東京市：東洋館。
- 加藤幸次・有本昌（1999）。地域や学校の特色に応じた総合学習。東京市：黎明書房。
- 安彦忠彦（2008）。「生きる力」の重視による学校教育のあり方とは何か。載於高階玲治（主編），中央教育審議會「学習指導要領の改善」答申（頁10-13）。東京市：教育開発研究所。
- 安藤輝次（2008）。確かな学力を確立するために必要な授業時数をどう確保するか。載於高階玲治（主編），中央教育審議會「学習指導要領の改善」答申（頁32-34）。東京市：教育開発研究所。
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2008）。平成二十年全国学力・学習状況調査解説資料小学校国語。東京市：国立教育政策研究所。
- 首相官邸（2008a）。授業時間数—推移。2009年1月17日，取自 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/siryoushou0601.pdf#search='授業時間数 推移'>。
- 首相官邸（2008b）。教育再生會議。2009年1月20日，取自 <http://www.kyouiku-saisei.go.jp/kyouiku-saisei-kaigi/index.html>
- 高階玲治（2008a）。子どもたちの現状と課題をどう考えるか。載於高階玲治（主編），中央教育審議會「学習指導要領の改善」答申（頁13-15）。東京市：教育開発研究所。
- 高階玲治（2008b）。学習意欲の向上や学習習慣の確立をどう進めるか。載於高階玲治（主編），中央教育審議會「学習指導要領の改善」答申（頁35-37）。東京市：教育開発研究所。

教育開発センター（2006）。平成 18 年度文部科学省委託調査「教員勤務実態調査（小・中学校）」報告書。2009 年 1 月 26 日，取自 http://benesse.jp/berd/center/open/report/kyouinjittai/2006/index_sc.html

教育再生会議（2009）。社会総がかりで教育再生を（最終報告）～教育再生の実効性の担保のために～。2009 年 1 月 20 日，取自 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0131.pdf>

陰山英男（2008）。基礎的・基本的な知識・能力の習得をどう考えるか。載於高階玲治（主編），中央教育審議會「学習指導要領の改善」答申（頁 26-28）。東京市：教育開発研究所。

美國認知教練模式及其在我國中小學教師專業成長之應用

張德銳* 王淑珍**

摘要

認知教練模式是一種促進教師專業成長的有效模式，強調教師內在思考與認知的改變，在美國已行之有年。本文從認知教練模式之理論與實徵研究出發，介紹認知教練的意義、目的、限制、理論基礎、歷史演進及實施歷程，並探討相關研究，進一步分析如何將認知教練模式應用在中小學教師之專業成長，以提供國內學者專家或實務人員未來規劃與辦理教師專業成長活動參酌，俾提升國內中小學教師的專業素質，進而增益學生之學習。

關鍵詞：認知教練、中小學教師、教師專業成長

*張德銳，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授兼教育學院院長

**王淑珍，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所博士生

電子郵件：derray@tmue.edu.tw；d971503@mail2.tmue.edu.tw

來稿日期：2009年1月12日；修訂日期：2009年3月2日；採用日期：2009年3月5日

Cognitive Coaching in America and Its Application for Professional Growth of Elementary and Secondary School Teachers

Derray Chang* Shu-Zhen Wang**

Abstract

Cognitive coaching has been in practice for years in America. It emphasizes the change of teachers' inner thinking and cognition, and it is an effective model for improving teacher professional growth. The purposes of this article are firstly to summarize its meaning, goals, limitations, theoretical base, historical evolution, and practical process. Then this study discusses the literature and related empirical research results of cognitive coaching. Finally, this paper analyzes how to implement cognitive coaching in elementary and secondary schools for teacher professional growth, and provides some suggestions for experts and practitioner to plan and carry out the activities of teacher's professional growth. Hopefully, those suggestions can help to enhance the quality of elementary and secondary school teachers, and improve the learning of students in Taiwan.

Keywords: cognitive coaching, elementary and secondary school teachers, teacher professional growth

* Derray Chang, Professor & Dean, School of Education, Taipei Municipal University of Education

** Shu-Zhen Wang, Doctoral Student, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

E-mail: derray@tmue.edu.tw; d971503@mail2.tmue.edu.tw

Manuscript received: January 12, 2009; Modified: March 2, 2009; Accepted: March 5, 2009

壹、前言

美國的教育改革總發動較早，自 1980 年代雷根總統（Ronald W. Reagan, 1911-2004）就任後，其所任命的全美卓越教育委員會（National Commission on the Excellence in Education）發表《國家在危機中》（A nation at risk）報告書，引發該國對教育的關注，也促成美國一系列的教育改革行動。舉凡老布希總統（George H. W. Bush, 1924-）的「美國 2000 年：教育策略」（American 2000: An education strategy）、柯林頓總統（Bill Clinton, 1946-）的《目標 2000 年教育法》（Goals 2000: Education America Act）以及布希總統（George W. Bush, 1946-）上任後首推的《不讓孩子落後法案》（No Child Left Behind Act）等，皆顯示美國對於中小學教育改革的重視與期盼（張鈿富、葉兆祺、林友文，2007；楊巧玲，2008；劉慶仁，1999）。

教育改革終需於教學中落實，透過教師與學生的互動來達成教育改革的目標，故教師的專業影響教育改革的成敗，教師專業發展可謂為教育改革的動力與提升教育品質的關鍵。身為教育第一線工作者的教師，肩負教學成敗的重責大任，為了協助教師扮演好教學專業的角色，帶好每一位孩子，美國在致力於教育改革的同時，也非常重視教師的專業發展。

提升教師專業發展的途徑眾多，例如：教師自主學習、在職進修以及教學輔導與支持系統等，都是改善教師教學技巧或增進教師教學效能的方法，其中在教學輔導與支持系統中，源自臨床視導所發展而來的「認知教練」（cognitive coaching）即是一種符應教師個別的專業成長需求，增進其思考以改善教學策略，並促進教師認知觀念、教學決定以及強化其知能的有效視導策略，也是美國學者柯斯塔（Arthur L. Costa）與甘斯頓（Robert J. Garmston）自 1980 年代中期以來極力推展的教師專業成長方式（丁一顧、張德銳，2006；Alseike, 1997; Colantonio, 2005; Costa & Garmston, 1994; Edwards & Newton, 1995）。相較於強調教學外顯行為改變的教學技能研習活動或是教學視導模式，認知教練是一種較為關注內在思想與認知功能改變的專業成長模式（丁一顧、張德銳，2006；Costa & Garmston, 1994），也就是一種由內發而改變外顯行為的專業成長模式，透過內在思考與認知的改變，進而去影響其外在行為的展現，讓教師關注自我的內在思考及需求，從根本去改變教師的教學行為。

同樣的，「省思性實務」（reflective practice）的概念應用在教學上，強調

教學的專業性需要透過省思才能充分展現 (Schon, 1987)，此外，省思可以填補理論因教學情境變化所造成的空缺，讓教師能在極短的反應時間內，作出適合的教學決定，對於教師的教學效能有關鍵性的影響 (Pollard, 2002)，顯見教師的教學省思與教學決定的歷程在教師專業發展中占有重要地位，而認知教練的概念更與當前強調教學省思與教學決定歷程的教師專業發展理念不謀而合。認知教練模式強調教師探究與省思教學，發展教學潛能，並培養自我監督、自我分析以及自我批判之能力 (Alseike, 1997; Colantonio, 2005; Costa & Garmston, 1994)。

現今教育改革波濤洶湧之際，教師不再是被動的、等待的、秉承上命的執行者，除了是知識的分配與流通者外，更一躍而成爲知識的創造與生產者，教師專業發展遂面臨一種新的挑戰 (方永泉, 2001; 吳采穎, 2008)，即強調教師增權賦能 (empowerment) 以及教師專業自主。教師實踐其教學專業，並有效發揮其專業自主的權能，且不斷地從教學實務中省思成長、自我檢視與精進，已成爲教師專業的重要課題，而認知教練模式正迎合此等教師專業踐行之需求，值得國人深入認識，並加以應用在教師專業之發展。

有效的教師專業成長是促成有效「教與學」的關鍵，而認知教練能引導教師省思與教學決定、開發教師潛能、增進教學效能，可謂教師專業成長的利器，但迄今，國內有關認知教練之研究或專文卻屈指可數，作者認爲有進一步推廣的必要與價值，因而撰寫本文，期望探究美國認知教練的相關理論基礎，藉由分析美國在中小學推展認知教練的相關實徵研究，瞭解其實施成效，進而提供我國在推動中小學教師專業成長之參考。

貳、認知教練模式之理論與實徵研究

認知教練的提倡者柯斯塔與甘斯頓 (Costa & Garmston, 1994) 在《認知教練：文藝復興學校的基礎》 (Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools) 一書中提及，認知教練如同蝴蝶效應 (butterfly effect) 一樣，促成一種正向、積極的擾動，可以爲班級、學校、學區及社區帶來很深的改變，其在教育上之應用價值可見一斑。以下闡述認知教練的意義、目的、限制、理論基礎、歷史演進，並分析認知教練的基本假設與實施歷程的基本原則，而後整理相關實證研究之論述，期能對於認知教練模式有基本、概括性的掌握，並有助於台

灣教師專業成長。

一、認知教練模式的意義、目的與限制

認知教練模式是一種特別注重教師知能成長的視導模式（丁一顧、張德銳，2006；Garmston, 1990），柯斯塔與甘斯頓（Costa & Garmston, 1994）視教練為一種運輸工具，採用馬車的隱喻，帶著重要的同儕夥伴從目前所在之處到達欲前往之目的地，也就是說技能純熟的教練者會運用特殊技術策略，來增進教學者的理解、決定及知能，而改變這些內在思考的過程，相對地就會改善其外顯行為，進而提升學生學習。易言之，認知教練係指一種特定策略的應用，透過計畫會談、教學觀察、省思會談等三項步驟，以非評鑑的過程，支持教師成長，克服教師教學孤立的情形，透過嚴密的教練技巧與策略，促使教師自我思考與進行教學決定和改變的歷程（Colantonio, 2005; McLymont & da Costa, 1998; Ray, 1998）。「教練」一詞除了作為引導個體成長的「動作或歷程」外，也常指引導的「人」，以下本文稱引導個體成長的「動作或歷程」為「教練」，另將引導個體成長的「人」稱作「教練者」，以利區辨。

認知教練主要強調教師認知過程的改變，激發教師思考，讓教師成為教學中的最佳決策者。一般而言，實施認知教練期望能達成以下目的（丁一顧、張德銳，2006；張德銳，2008；廖雅惠，2006；Alseike, 1997; Cochran & Dechesere, 1995; Colantonio, 2005; Costa & Garmston, 1994; Garmston, Linder, & Whitaker, 1993）：

（一）建立彼此信任關係：發展與維持信任是達成認知教練之基礎，它營造了一個安全的氣氛，讓學習與改變得以產生，即基於對特定人物的個性、能力與優點產生之信任感，協助與支持其對教學決定進行思考。

（二）促進教師相互學習：認知教練的進行乃是協助與引導教師理解專注和轉化其心智過程，讓教師學習更多的教學型態、技巧與行動，藉此以學習探究自我省思的方法；對教練者來說，支持與協助教師的歷程亦是一種自我建構知識的歷程，因此認知教練模式可以促進雙方的學習與成長。

（三）激發教師教學潛能：認知教練模式支持與表揚教師本身的教學優勢，同時改善教師教學之不足處，進而擴展其教學與省思能力。

（四）發展教師自我視導：認知教練的最終目標在於培養一位自主學習、自我視導的教師，亦即培養教師具有自我監督、自我分析與自我批判的能力，並於進行自我分析時，能探尋心靈中彰顯尚未開發的情感與理念。

(五) 增進成長邁向和合：發展和合狀態 (honolomy) 指支持教師邁向自律與自我實現，並且讓教師能與學校社群相互依存。教師可透過效能感 (efficacy)、彈性 (flexibility)、自覺 (consciousness)、技巧工夫 (craftsmanship) 及互賴 (interdependence) 等五項心智狀態的協調達到和合的目標。

綜言之，認知教練的實施可以啓發教師的認知與思考，開展教師教學潛能，培養教師自主學習與自我視導能力，並引導教師成爲一位既能自主工作，又能團隊合作的教學者。然而，認知教練雖可發揮上述諸多功能，但在實際應用的過程中也可能遭遇到以下限制須加以注意：

(一) 專業訓練耗費時間：要能成功運用認知教練模式，教育人員就必須接受相關知識及技能的訓練。認知教練主要以口語與非口語技巧引導教師進行思考，進而提高教師認知發展，而在訓練的過程中必須學習融洽、引導式提問、不做價值判斷、提供資源和善用資源等多元技巧，並且不斷反覆練習 (丁一顧、張德銳，2006；廖雅惠，2006；Coast & Garmston, 1994)，故對接受培訓者而言，可能必須投注較多的時間與心力去學習。

(二) 實施成果難以速見：有別於行爲導向的視導模式，認知教練採取非指導式策略，並著重教師內在思考歷程的引導 (Costa & Garmston, 1994)；教師接觸認知教練的時間或次數愈多，效果較能顯著 (Edwards, 1993; Eger, 2006)，可見認知教練的實施難以立竿見影，需耐心等待。

(三) 輔導時間受到限制：理想的認知教練關係應是持續的輔導與協助，但教練與接受訓練者在學校中尚有其他行政或課務需要處理，雙方缺乏可以會談、討論的共同時間，此可能阻礙教師與同儕之間有效實施認知教練 (Johnson, 1997)。

(四) 空間因素造成阻隔：一般而言，認知教練的教學輔導多是一對一配對進行，接受認知教練歷程中，若能與所配對教學輔導教師在同一部門工作，對於教師思考與教學行爲會有較大的影響；反之，若配對的人員分屬不同部門，平日互動的機會相對較少，相較之下效果可能較不顯著 (Eger, 2006)。

(五) 人格特質影響成效：認知教練假定教師有能力自行分析和解決教學問題，所以採取非指導式的風格來輔導與協助教師，對於具備高抽象思考能力、高專業投入特質的教師比較適用；對於抽象思考能力或專業投入度較低的教師較難適用 (張德銳，2008)，此外，身爲教練者必須具有開闊的胸襟與耐心，接納教師的想法並漸進引導教師思考與改進，因此，慣於監督、控制、直接指導教師者亦不適合擔任認知教練者角色。

（六）封閉文化阻礙實施：歐用生（1996）和張德銳（2008）皆認為，中小學孤立與封閉的教學文化，不利於教育社群的建立，且有害於教師同儕的彼此合作、彼此協助、彼此支持，因為孤立文化會使教師日益保守，而封閉迫使教師失去互相學習與成長的動力，因此封閉的文化可能是推動與實施認知教練的阻礙。

二、與「認知教練模式」理念相關的理論

認知教練旨在促成個體之自我學習與成長，其歷程與內涵實植基於以下的理論基礎：

（一）知識建構理論：布魯納（Jerome Bruner，1915-）提倡啓發式學習（discovery learning）強調學習是認知的過程，是個體主動處理訊息並加以組織和建構知識的歷程，而皮亞傑（Jean Piaget，1896-1980）則注重學習者建構知識的歷程，強調學習者主動學習的重要性，尋找有用的新訊息，並透過原有的知識加以解釋，運用適應與組織的功能，將新訊息與舊知識結合（引自林生傳，1999；邱上真，2003）。認知教練的歷程即蘊含知識建構理論之精神，引導教師主動思考教學經驗，找出改進之道，從思索舊經驗中去建構新知識。

（二）成人學習理論：諾利斯（Malcolm Knowles，1913-1997）指出自我導向學習（self-directed learning）是成人最自然也是最好的學習方式，學習者可以根據自己的需要來決定學習材料與方法，使學習機會具有高度的彈性與開放性，亦即個體可以在沒有他人的幫助下，自己引發學習的需要，建立學習目標，尋找學習所需人力和物力資源、選擇和進行適當的學習策略，最後針對學習結果進行自我評鑑（引自郭麗玲，2000），此種自導式學習模式可發展教師自我覺察、自我省思與自我評鑑之能力，此即是認知教練模式所欲達成的重要目標。

（三）教師關注發展理論：福樂（Frances Fuller，1907-1980）指出多數教師在其職業生涯中會經歷生存階段、任務階段及影響三階段，而在每個階段，教師所關注的事物會有所不同。一般而言，教師在生存階段關注自身是否能勝任教職；到任務階段時，教師較關注教學工作本身；至於在影響階段則關注教學對於學生成長與發展之影響（引自許雅惠，2003）。然而，教學的最終目的在於促進學生之學習與成長，因此必須引導教師在最短時間內將關注拉到學生之學習。而教師關注發展理論也支持認知教練歷程中，引導與澄清教師教學關注的重要性，促使教師重視學生的學習。

（四）神經語言學研究：班德勒（Richard Bandler，1950-）與葛瑞德（John

Grinder, 1940-) 所發展的神經語言學 (neurolinguistics) 相當重視語言的運用，伴隨 (pacing)、引導 (leading)、隱喻 (metaphor)、重建 (reframing) 為其主要的語言技巧。若影響他人，必須先「伴隨」對方的口氣、腔調、姿態動作……等，讓對方有彷彿照鏡一般的感覺，之後再稍做改變，此時對方則有可能不自覺地跟著我們做出改變，於是就能成功的「引導」對方；而隱喻是借用故事讓當事人不自覺的接受了要有所改變的暗示；「重建」則是直接為當事人的處境或行為賦予新的意義，亦即重建不僅是改變意義，更需要用字上設計，而讓當事人在意義改變後還能找到調整的方向（引自楊明磊，2003）。他們認為語言的表達，反映一個人的思考方式及對世界與自己的看法，要瞭解自己、幫助自己，可以透過語言表達的練習做修正；要瞭解他人、影響他人，也同樣需要透過語言，此論點提供認知教練者善用適當語言，以引導教師思考。

（五）認知調節理論：富爾史坦 (Reuven Feuerstein, 1921) 提出「認知調節理論」 (theory of cognitive modifiability)，主張智力不是牢不可破的實體，而是經驗 (experience) 和介入 (mediation) 的函數，如果個體在學習的緊要關頭能有經驗豐富的人適時介入與引導，將可影響未來智力的發展（引自李弘善，2001）。認知教練即基於此理念，以非指導風格引導教師省思與學習，而對於遭遇困難的教師也能適時介入，給予輔導與支持。

（六）鷹架學習理論：蘇俄心理學家維高斯基 (Lev Semenovich Vygotsky, 1896-1934) 主張學習是一種「接受協助後的發現」（引自吳慧珠、李長燦，2003），其提出鷹架 (scaffolding) 的概念，強調人類高層次的心理活動是發生在社會互動之中，個體一開始獲得他人的協助而調整，而後漸漸內化成自我調整 (self-regulation)，經由與他人的互動而產生學習，即經驗較豐富者提供一個暫時性的支持架構，以協助經驗較少者發展其能力（許雅惠，2003）。將鷹架理論應用在認知教練的教學輔導時，教練者與教師的互動、討論、對話、回饋或建議，皆可能形成鷹架來支持教師的學習與成長。

三、認知教練模式的演進

認知教練模式源自臨床視導模式，從傳統臨床視導模式發展至認知教練可分為下列四個時期 (Pajak, 1993)：原型臨床模式 (original clinical models)、人文/藝術模式 (humanistic/artistic models)、技術/教導模式 (technical/didactic models)、發展/省思模式 (developmental/reflective models)，而認知教練即是發起於 1980 年代中期以後的發展/省思模式（如表 1）。

表 1 認知教練的演進史一覽表

模式演進	代表學者	起迄年代	重要原則
原型臨床模式	1.臨床模式：R. Goldhammer 2.自我諮商模式：R. Mosher 與 D. Purpel 3.臨床視導模式：M. Cogan	1960 至 1970 早期	合作關係、意義發現
人文/藝術模式	1.人際介入模式：A. Blumberg 2.藝術模式：E. Eisner	1970 中期至 1980 早期	人際關係
技術/教導模式	1.技術模式：K. Acheson 與 M. Gall 2.決策模式：M. Hunter 3.教練模式：B. Joyce 與 B. Showers	1980 早期至 1980 中期	有效教學策略與技術
發展/省思模式	1.發展性視導模式： C. Glickman 2.省思式視導模式：D. A. Schon、K. M. Zeichner、 D. P. Liston、N. Garman、 J. Smyth、J. Retallick、C. A. Bowers、D. J. Flinders 3.認知教練：A. L. Costa 與 R. J. Garmston	1980 中期至 1990 初期	認知發展、內在省思、 發現實務脈絡

資料來源：Pajak (1993: 8)。

以下說明上述各期的論點：1960 至 1970 年代早期是臨床視導的起源期，此時期有臨床模式、自我諮商模式、臨床視導模式等，共同關注教師與視導者之間的互動及合作關係，這種關係能提升教師成長，並促使教師與視導者共同體認教學事件的意義。其次是 1970 年代中期至 1980 年代初期的「人文/藝術模式」，包含布魯柏格 (A. Blumberg) 的人際介入模式以及艾斯納 (Elliot W. Eisner, 1933-) 的藝術模式 (Pajak, 1993)。此時期認為臨床視導所產生的困難，幾乎都來自學校組織脈絡的行為衝突，強調臨床視導的實施應重視整體學校人際間關係的相互影響，也就是希望視導者注意其與教師間的信任、情緒、影響等心理障礙的解決；艾斯納 (Elliot W. Eisner) 認為教學是藝術而非科學，因此將視導者當成是藝術鑑賞家，唯有透過視導者對整體班級與情境的敏感性知覺與鑑賞，才足以實際描述出班級與情境的真正特性。接著是 1980 年代初期至 1980 年代中期的「技術/教導式臨床視導模式」，包含決策模式、技術模式以及教練模式 (Pajak, 1993)。此時期強調教學行為與技能的獲得，臨床視導變成觀察班

級行爲、技能與策略的工具。1980年代中期以後，臨床視導的發展進入「發展與省思模式」，期望臨床視導應能直接影響教師的思考，並進而協助教師對其教學情境產生慎思、質疑及轉化。如表 1 所示，包括發展性視導模式、省思式視導模式及認知教練模式均屬之（Pajak, 1993），尤其認知教練模式特別強調改變教師認知發展與教學決定能力的視導方式，並認為改變教師認知思考能力，將能改變其教學行爲，進而有助於學生的學習，然而柯斯塔與甘斯頓所採取的視導方式著重非指導式策略，不同於同時期的發展性視導模式。

綜觀上述臨床視導模式的發展可知，認知教練模式承襲臨床視導重視人際互動與積極合作的本質；但也修正了直接視導的方式，改以非指導形式；更由外顯行爲改變技術的實施轉爲強調內在思考歷程的改變。其強調人性本善及尊重當事人，是一種強調人文主義的視導理論與實務。認知教練模式是一種提升教師思考能力，並運用在教學上促進學生學習的一種視導實務，在美國不僅設有「認知教練中心」（Center for Cognitive Coaching, CCC），柯斯塔與甘斯頓是認知教練模式的創立者，也是該中心的講師。在美國、加拿大的認知教練訓練協會約有 34 個，皆不定期舉行認知教練視導研討會、工作坊，因此相關研究相當豐碩（丁一顧，2007）。

認知教練模式被應用在國外教育領域的實例不勝枚舉，如，運用認知教練技術輔導實習教師或初任教師（Brooks, 2000; Eger, 2006; Townsend, 1995），以認知教練模式替代傳統的教師評鑑方案（Mackie, 1998）、培養教師教學省思能力（Brooks, 2000; Moche, 1999; Uzat, 1999）、發展專業學習社群（Dougherty, 2000），或透過認知教練訓練來促進教師與學生之間的合作學習（McLymont, 2000）等，皆是實際運用認知教練模式的案例，由此顯見認知教練模式在美國已被廣泛地實施，用以改善教師教學或增進教師專業成長的主流。

四、認知教練模式實施之基本假設、歷程與技巧

認知教練是一套非價值判斷、建立在計畫會談、教室觀察與省思會談的實施歷程。以下就其基本假設、實施歷程、實施技巧簡述之（丁一顧、張德銳，2006；廖雅惠，2006；Alseike, 1997; Costa & Garmston, 1994）：

（一）基本假設

1. 教學行爲受個人內在思想與觀念之影響：教師的心智過程與觀念影響其教學行爲，進而影響學生學習，所以要改變教師的教學行爲或提升教學效能，須先改變其思想或觀念。

2.教學是認知的過程，且須不斷進行決定：教學是一種引發內在認知改變的過程，而教學的歷程複雜多變，為提升教師教導與學生學習的效果，教師應於教學歷程中，不斷面對並省思各種教學問題，然後做出最佳的判斷與決定。

3.學習新的行為必須先調整個人認知思維：認知教練假定教師是具有學習理解能力與學習意願的專業人員，所以在認知教練的過程中，教師並非被動的接受者，而是主動且願意改變、重整自我內在心理歷程者，並進而表現新行為模式的學習者。

4.高品質視導可促進教師內在思考之轉變：視導是一種協助與支持教師改進教學行為的系統，但教師的教學行為主要受其觀念與思考的影響，所以，高品質的視導須能促進教師改變或重整其內在思考。

（二）實施歷程

柯斯塔與甘斯頓（Costa & Garmston, 1994）所提出的認知教練地圖如表 2。該地圖可以引導認知教練的實施。從表 2 可知，認知教練實施歷程包括計畫會談、教學觀察以及省思會談等三大歷程，茲分述如下：

1.計畫會談

計畫會談不但是建立教練者與教學者信任關係的好機會，更是促進教學者對課程的澄清與理解。因此，在計畫會談中，教練者採取問問題的方式來引導教學者進行討論，並「傾聽及檢閱」教學者對這些問題的看法，進而讓教學者對課程、教學、資料蒐集等問題，有更清晰的理解與規劃。

2.教學觀察

在教學階段中，主要是教學者進行教學活動，而教練者對教學者進行教學視導與觀察，並蒐集計畫會談中所討論的教師教學與學生學習行為，至於教練者於此階段所採用的資料蒐集方法則可包括：教室移動、語言流動、在工作中、教學錄影或錄音等，不過，教練者資料蒐集的方法並非由教練者決定，而可鼓勵並協助教學者於計畫會談階段，自行設計或決定觀察工具與方法。

3.省思會談

省思會談包括省思與應用兩項步驟，在省思步驟上，教練者鼓勵教學者摘要課程教學內容，並自我評價其教學效能，並請教學者回憶教學中所發生的事例，以印證課程內容摘要和評價，此外，教練也引導教學者比較教學目標與學生學習間的差距，以發現教學者教學與學生表現間的關係；最後，教練引導教學者推論學生學習成效與教學者教學決定的關係；在應用的步驟上，教練鼓勵教學者以前述所習得的新知與發現，發展未來的教學計畫，並應用於教學活動

中，教練者在此歷程是提供教學者發展教學計畫、應用教學及評估教練過程成效的諮詢者。

表 2 認知教練地圖表

實施歷程	實施內容
計畫會談	計畫：教練者引導與協助教師 1.釐清課程目的與目標。 2.闡釋達成目標的策略與方法。 3.說明學生學習成就的例證。 4.確認教練資料蒐集的焦點與程序。
教學觀察	教學：教練者透過觀察蒐集資料 1.學生學習成效的例證。 2.教師的教學策略與教學決定。
省思會談	省思：教練者引導與協助教師 1.摘要教學重點與評估教學效能。 2.回憶教學事證以印證教學重點摘要與教學行為評價。 3.比較教學目標與學生學習表現之差距。 4.推論學生學習成效與教師教學決定的關係。
	應用：教練者引導與協助教師 1.省思教學所得並提出未來應用計畫。 2.省思教練過程並提供回饋。

資料來源：Costa & Garmston (1994: 18)。

(三) 實施技巧

實施認知教練的技巧除了教學觀察技巧外，主要係在教學觀察前以及教學觀察後的會談技巧，這些會談技巧分述如下（丁一顧、張德銳，2006）：

1.和諧技巧（rapporting）：教練者要非常注意姿態、手勢、聲調、措詞、呼吸等，以建立和諧安全的環境與氣氛，藉以鼓勵教學者自由表達與思考。例如教練要在聲調上配合教學者的喜怒哀樂做變化，以同理心表達接納的感受。

2.引導式提問技巧（meditative questions）：教練者在提問時，必須以複式型態的問題（例如「你有哪些想法？」），以增加問題的開放性及回答的可能性。

3.非判斷性回應行為（non-judgemental responds behaviors）：教練者不對教學者的教學進行任何價值判斷，而善用停頓、重述、探究、口語和非口語技巧、提供資料等行為，引發教學者自行認知並改變。

五、認知教練效能評估之相關實證研究

有關認知教練的研究國內尚未多見，但在美國，認知教練的推展已行之有年，對於理論的介紹及實徵的研究頗多，其中針對中小學教師所進行的相關研究亦有不錯的成效，茲將相關實徵研究依據師資培育的導入輔導與在職進修進行分類，並以年代先後順序摘述如表 3。

表 3 認知教練效能評估之相關研究表

類別	研究者	研究主題	研究對象	研究發現
導入輔導	丁一顧 (2007)	認知教練對國民小學實習教師教學省思之影響	30位國小實習教師	認知教練實施後，實驗組實習教師在教學省思態度、策略、內容上，比控制組有顯著進步。
	J. L. Edwards (1993)	認知教練對初任（第一年）教師概念發展與省思之影響	16位接受認知教練訓練之初任（第一年）教師	1.對教練的滿意度和概念成長之間呈現高相關。 2.非指導型式的認知教練影響初任教師的省思成長，且教師省思成長與接觸教練的次數有關。
	S. Townsend (1995)	認知教練對師資培育方案的重要性	5名實習教師與5名實習輔導教師	1.5名實習教師與5名實習輔導教師中發現有8位教師能成功的運用認知教練技術。 2.認知教練對實習輔導教師的持續性影響比實習教師來得高。 3.使用認知教練策略能促使雙方更清晰的溝通。 4.認知教練幫助教師強化本身之省思能力。 5.使用認知教練能有效驗證教師的哲學思考以及評鑑其教學能力。
	G. R. Brooks (2000)	教學導師對於實習教師教學省思能力的影響	6位接受15小時認知教練訓練的實習輔導教師	1.教學導師與實習教師皆認為認知教練對他們來說，是一種相當正向的經驗，而且認知教練的實施有助於實習教師省思及分析自我的教學。
	K. A. Eger (2006)	認知教練對教師思考與行為之影響	88位初任中學教師，183位資深中學教師	1.認知教練的教學輔導對於資深教師及初任教師有正向影響。 2.接受3次以上認知教練課程的資深教師，在課程的計畫與教學上有較顯著的影響。 3.教學輔導教師配對在同一部門，對於教師思考與教學行為有較大的影響。

表 3 認知教練效能評估之相關研究表（續）

類別	研究者	研究主題	研究對象	研究發現
在職進修	N. J. Foster (1989)	探究教學年資與認知教練思考歷程的影響	教學年資 6 年以上的教師及教學年資在 5 年以下的教師	1. 教學 6 年以上的教師認為，認知教練對於四個階段思考過程的影響屬於普通程度。 2. 教學年資在 5 年以下者，認為認知教練對計畫會談、教學觀察的影響較小，而對分析評鑑、及應用兩階段的影響則屬於普通程度。
	S. Midlock (1990)	中學教師的同儕教練	參與認知教練（同儕教練）方案的中學教師	相較於其他未參與認知教練方案的同儕，參與認知教練的教師對於聯合領導、人員發展及工作場域氣氛有較正向的知覺。
	W. Sommers (1991)	認知教練對教師教學效能之影響	12 位高中教師	1. 認知教練能增加教師與同儕教學對話。 2. 認知教練能提升教師對學生高層次思考能力的教學。 3. 認知教練使得同儕合作的關係有明顯的改善。
	R. Garmston, C. Linder, & J. Whitaker (1993)	教練視導的教師與專業成長之研究	2 位接受認知教練視導訓練的七、八年級英語教師	1. 接受認知教練視導的教師能更加內省分析所授之課程內容。 2. 透過認知教練的訓練，能使教師更有彈性的運用另類思考來省思整個教學的過程。 3. 認知教練的訓練，能使教師覺察自己教學的優缺點。 4. 透過認知教練視導的教師，則更能引導學生進行高層次的思考。
	J. L. Edwards & R. R. Newton (1995)	認知教練在教師效能與增能賦權的影響	143 位中小學教師	接受認知教練的教師在教師效能量表的分數顯著高於未接受教練的教師，且對於自己的教學較未接受教練的教師來得滿意。
	G. H. Awakuni (1995)	認知教練與教師專業成長	九、十年級的高中教師	1. 認知教練可作為提升教師教學的專業發展模式。 2. 認知教練能提升教師整體的成長。
	T. M. Ushijima (1996)	認知教練對教師專業發展的影響	接受認知教練訓練之教師	認知教練的實施能促使教師達到五個心靈狀態，即效能感、彈性、自覺、互賴與技巧的功夫，對教師專業成長具有一致性及相關性的關聯。

表 3 認知教練效能評估之相關研究表（續）

類別	研究者	研究主題	研究對象	研究發現
在職進修	M. M. Krpan (1997)	認知教練與國小二、三、四年級教育者的效能感、成長及改變	任教於二、三、四年級的小學教師	1. 認知教練的訓練對教師教學效能感有顯著的影響。 2. 認知教練的實施，提供教師在教學過程上成長與改變的機會。
	J. B. Johnson (1997)	認知教練與教師專業發展的關係	中學資深教師	1. 受過認知教練訓練的教師能將認知教練融入其專業成長實務中。 2. 時間不足與專業孤立阻礙教師同儕間實施認知教練。
	M. C. Smith (1997)	認知教練對教師自我省思與效能的影響	實驗組 6 位女教師、控制組 7 位女教師	1. 認知教練能增進教師自我省思與提升教學效能。 2. 透過認知教練的輔導，能使教師隨時省思自己的教學，以達自我導向學習的境界，增進教師的專業素養。
	D. J. Mackie (1998)	同儕觀察：運用認知教練作為促進教師專業成長的與發展的替代方案	南紐澤西海頓費爾德 (Haddonfield) 學區 35 位國小、國中、高中教師	1. 同時接受認知教練視導之同儕合作觀察與一般傳統教室觀察的教師，認知教練視導對教師專業成長的影響與品質，顯著高於一般傳統教室觀察。 2. 研究結果支持文獻探討，建立成功的學校需授權教師運用同儕合作之教室觀察方式，藉此增加教師的專業成長，以及做決定的自主權。
	S. L. Uzat (1999)	認知教練與教學服務年資對教師反省思考的影響	不同教學年資的教師	1. 認知教練與教學服務年資對教師反省思考並沒有顯著影響。 2. 認知教練訓練對反省思考四個領域的影響上，只有在分析與評鑑、應用等三因素，才有顯著差異。
	R. L. Moche (1999)	認知教練的實施及其對教師教學省思的影響	接受認知教練訓練的小學教師（實驗組）及一般教師專業發展模式的教師（控制組）	1. 實驗組教師在反省思考的成長，比控制組的教師成長還要高。 2. 認知教練的實施對於教師教學省思的影響有其正面的相關。
	G. R. Brooks (2000)	教學導師對於實習教師教學省思能力的影響	6 位接受 15 小時認知教練訓練的實習輔導教師	教學導師與實習教師皆認為認知教練對他們來說，是一種相當正向的經驗，而且認知教練的實施有助於實習教師省思及分析自我的教學。

表 3 認知教練效能評估之相關研究表（續）

類別	研究者	研究主題	研究對象	研究發現
在職進修	P. A. Dougherty (2000)	認知教練的影響：有關信任營造與學習社群的發展	在小學任教多年的教師	1. 教師能將認知教練視導融入其專業發展的實務中，並提高其與同儕信任關係的建立。 2. 認知教練視導的實施有助於同儕協助與評鑑方案的發展。
	E. F. McLymont (2000)	認知教練與合作學習的關係	4位任教於數學領域的教師及其學生	1. 透過認知教練的訓練能促進教師與學生合作學習。 2. 視導會談能促進教師與學生開放心靈與合作學習，並調解、修正個人之認知結構。
	J. L. Slinger (2004)	認知教練對學生及教師的影響	國小一年級學生與教師	1. 受訪教師認為認知教練是促進教師專業發展的一項有效形式。 2. 教師受認知教練與否和學生閱讀成就間並無顯著相關。

資料來源：作者修改自丁一顧（2007）。

歸納上述國內、外相關研究，主要研究主題涵蓋認知教練對教師教學省思（丁一顧，2007；Brooks, 2000; Edwards, 1993; Moche, 1999; Smith, 1997; Uzat, 1999）、思考歷程（Eger, 2006; Foster, 1989）、教學效能（Edwards & Newton, 1995; Smith, 1997; Sommers, 1991）、師資培育（Townsend, 1995）、專業成長（Awakuni, 1995; Garmston, Linder, & Whitaker, 1993; Johnson, 1997; Mackie, 1998; Ushijima, 1996）、效能感（Krupan, 1997）、學習社群（Dougherty, 2000）及學生學習（McLymont, 2000; Slinger, 2004）。本文所整理的相關研究資料之研究對象包含實習教師、初任教師、資深教師以及學生，其中以在職教師（資深教師）為研究對象的篇數最多，共 17 篇；其次是實習教師相關研究 3 篇，初任教師相關研究 2 篇，以及 2 篇學生學習相關研究；研究結果大多正向肯定認知教練的影響與效用，包括：增進師教學省思、提升教師教學效能、提高同儕間信任關係的建立、影響教師在課程的計畫與教學、強化教師專業成長、促進教師與學生合作學習等，同時也顯示認知教練確實已廣泛被應用在美國中小學教師專業成長領域之中。

此外，依據教師培育與發展階段將上述相關實證研究分類後發現，認知教練的研究皆多以教師的在職進修階段為主，其次，也有部分研究針對導入輔導階段的實習教師及初任教師的認知教練實施情形進行探討，但關於認知教練在職

前教育（師資培育學生）應用的研究尙付之闕如，然而，在師資培育歷程中，職前教育是師資養成的第一步，若能將認知教練模式在此階段加以運用，應可提升師資培育之素質。未來認知教練的相關研究，亦應可朝此方向探究。

參、認知教練模式在中小學教師專業成長之應用

教師專業成長係指教師在教學環境中爲了適應教育改革、符合生涯規劃，參與各種專業成長或進修活動，不斷追求知識、技能、態度與觀念的成長歷程（何縉琪，1999；周崇儒，2000；劉春榮，1998）。在教育改革頻仍的今日，教學專業必須不斷成長，方能滿足不同學生的需求（甄曉蘭，2004）。然而，教學是一種專業行動，認知教練可以參與、增進與引導教師教學心智運作的歷程，支持教師成爲一個更有策略、資訊豐富且有技巧的專家（Costa & Garmston, 1994），所以認知教練可謂是增進教師專業成長之利器。認知教練模式在美國的實徵研究效果頗受到肯定，對於台灣未來教師專業成長活動的規劃與執行有其參考價值。有鑑於此，本文在瞭解美國認知教練模式的理論概念與相關實徵研究後，分別就職前教育、導入輔導以及在職進修等三個階段，對我國未來中小學教師專業成長的規劃提出以下建議供參：

一、職前教育階段

（一）培養師資培育者認知教練的概念與技術

職前教育課程是影響教師素質的關鍵，身爲師資培育的教師，其重責大任即培育優秀中小學教師。認知教練模式是一種有效引導與澄清個體內在思考，進而影響其行爲表現的教學輔導方式，然而，認知教練模式在國內尙未普遍，國人對於認知教練的認識仍不清楚，因此應先充實師資培育者對認知教練的概念。師資培育者宜主動探究認知教練的知識內涵與實施技巧，以及熟練教練歷程中可能使用的融洽、引導式問問題、不做價值判斷、提供和善用資源等技巧，並在授課中盡量運用引導與啓發方式（如：啓發式教學法）教導師資生，對於積極主動的學生，更可充分發揮教練的非指導形式引導功能，給予更多自我省思與探索的空間。

儘管如此，作者亦不能否認傳統指導式教學（如：講解式教學法）的價值，當學生處在被動狀態或遭遇學習困難時，適時地提醒與指導學生也可以快速彌補其學習落差或解決學習困境。此外，師資培育者在授課之餘，亦可針對認知教練在師資培育課程上的應用與成效等議題進行相關研究，提供師資培育課程修訂與改進之參考。

（二）強化師資生認知教練的會談與觀察技巧

認知教練是藉由計畫會談、教學觀察、省思會談的循環歷程引導個體進行思考，因此在過程中特別重視會談與觀察之技巧，對於正在學習如何成為一位優秀教師的師資生來說，觀察資深教師或同儕師資生的教學，以及與教學者對話，不但可以從教學者的演示中獲得替代學習效果，更能透過對話、討論，促進彼此之間相互學習，是一種快速增長教學功力的良方，因此強化觀察與會談技巧更是師資生在接受職前教育階段的重點之一。

爲了提高師資生在職前教育的效益，並促進其專業成長，建議師資培育課程宜增設或融入教學觀察技巧（如：軼事記錄、選擇性逐字記錄、在工作中等）與會談技巧（可親近的聲音、複數形式問題、探究式措辭、非價值判斷的回應等）之內容，讓師資生能熟練並妥善運用在教育實習或未來教學中。

（三）應用於教學法及班級經營觀察與見習課程

在師資職前教育課程中，各科教材教法以及班級經營的教學觀察與見習課程是師資生接觸實務、印證理論的最佳時機，師資培育者在帶領師資生進行教學觀察與見習時，亦可以善用認知教練的觀察與會談技巧加以輔助。在課程進行前，師資培育者與師資生共同檢視與思考教學者的教案設計，並指導師資生運用課堂所學之觀察技巧進行觀察與見習，最後拋出引導式問題，讓師資生從各科教學或班級經營的觀察與見習中，比較實際所見與教案設計之差異，省思與評估教學的歷程與成效，並提出可應用於未來教學的具體意見。

（四）善用教練技巧帶領學童課後輔導

認知教練強調非指導式的引導，對學習者而言可以養成個體自主、自省與自立的自我導向式學習能力。邇來，教育部（2006）爲了協助學習成就低落學生，推出「攜手計畫課後扶助方案」，運用寒暑假或放學後的時間，由大學生擔任輔導教師，實施課後輔導，以提升兒童的學習，落實帶好每一位孩子。師資生如在進行學童課後輔導時，除了直接給予適當的指導外，也可運用認知教練模式的精神，以引導式提問協助兒童一步一步地去思考學習內容或解析課題，應可漸漸培養兒童主動探索、主動思考的自主學習的能力。

二、導入輔導階段

（一）對實習教師的輔導

根據相關研究顯示（引自丁一顧，2007），接受認知教練訓練的實習教師在教學省思的態度、策略及內容上有顯著的進步；此外，在實習教師的輔導歷程中，採用認知教練的輔導方式，有助於實習教師省思、分析自我教學及工作情形（Brooks, 2000），亦可促使實習教師與輔導教師有更清晰的溝通，更能藉由認知教練有效驗證教師的哲學思考及評鑑其教學效能（Townsend, 1995）。有鑑於此，建議實習輔導教師指導實習教師時，可透過教學問題的討論與對話，傳承豐富的教學經驗，並引導實習教師省思各種教學困境，以激發實習教師自省的知能同時，於實習期間，實習教師除可透過實習輔導教師的協助、支持與輔導，來強化其教學省思的知能外，亦可經由自我運用所學的會談技術，以自我提問、自我省思、自我引導，隨時檢視與省思教學與行政工作歷程，應能提升教師自我的省思知能，對於教學效果及行政工作知能的提升也會有所助益。

（二）對初任教師的輔導

認知教練的教學輔導對於初任教師有正向影響，而且接受訓練的次數越多，教師教學省思的成長會更為明顯（Edward, 1993; Eger, 2006），此外，初任教師與教學輔導教師若配對在同一部門，對於初任教師的思考與教學行為都有較大的影響（Eger, 2006）；在教師生涯中，教師能否勝任教學工作進而承諾以其為志業，在初入教學現場的前二年是關鍵時期，因此，初任教師的導入輔導十分重要。在初任教師進入學校教學或從事行政工作時，學校可依照學科領域、教學年段、工作性質或教師人格特質等不同，適當配對同學科、同年段或同工作性質、人格特質相近的教學輔導教師與之互動、輔導，而教學輔導教師也可應用認知教練的輔導模式，以口語及非口語技巧引導初任教師去思考、檢視與修正其教學或行政工作，讓初任教師可以即時從省思中獲取經驗，進而增長其工作與教學效能。

（三）對初任校長的輔導

認知教練除了可以應用在實習教師與初任教師的導入輔導外，對於領導學校教學與行政工作的初任校長而言，也是一種有效的導入輔導方式。如同教學輔導教師對於初任教師的重要影響，校長專業能力發展的培訓中，師傅校長的教導制度也扮演極為重要的角色，由師傅校長帶領初任校長，使資深校長豐富珍貴的經驗與智慧得以傳承，也能使初任校長更熟悉實務運作並做適宜的處置

（陳木金、邱馨儀、蔡易芷、高慧蓉，2005），而師傅校長在輔導初任校長時，可以善加運用認知教練的對話機制、會談技術（如引導式提問技巧、非評鑑的回應等），藉以提高初任校長的實務省思與領導專業。

三、在職進修階段

（一）形成性教師評鑑

教師評鑑是教師專業化歷程的一種助力，尤其是形成性教師評鑑。評鑑只是手段，專業發展才是目的，教師可以透過自評，省思自己的教學實務；而評鑑者與受評鑑者則可透過他評方式，就教學實務做深入的專業對話。

認知教練所強調的「當事人中心」、「非指導式風格」蘊含人文關懷的情操，同時強調以教學者的角度來理解教學實務，在教師他評的歷程裡，應是當代中小學教師較能接受的教師評鑑模式（張德銳，2008）。因此，運用認知教練替代傳統式的教師評鑑方案，引導教師從教學的歷程進行思考、探究與改進，進行形成性評鑑，應是當前推展教師評鑑的可行之道。

（二）教學輔導教師的成長

不論是實習教師或初任教師都應不斷地學習與成長，而擔任輔導教師的資深教師更應如此。建立學習社群、促進彼此相互學習是認知教練的重要課題，倘能在教學輔導歷程中善加運用，無論對於擔任教練者的輔導教師抑或接受訓練之實習教師、初任教師之成長都會有所助益。然而身為教練者的輔導教師，必須先對認知教練模式的內涵與實施歷程有明確的認識，除了由輔導教師個人針對認知教練模式進行瞭解與探究之外，教育主管機關亦可辦理並鼓勵輔導教師參與認知教練之相關研習或認證課程，充實其對認知教練模式的相關知能；此外，學校更可進一步規劃與推動同儕教練輔導方案，增進教師同儕之間的互動與學習，促使教師持續精進。

（三）同儕輔導方案

認知教練強調教練者與教師之間的互動，認知教練的實施可增加教師與同儕的教學對話，增進同儕之間的合作關係，同時也能營造同儕彼此的信任關係，建立起專業學習的社群（Dougherty, 2000; Sommers, 1991）。

在教學現場中，教師同儕即是最佳的互動、學習對象。從教學相長的觀點來看，教師透過與同儕輔導者的專業對話，可以獲得情感的支持與教學專業的協助，而輔導者也會有相當程度的成長，因此將認知教練應用在中小學教師的同儕輔導，應是促進同儕合作學習、分享專業經驗、攜手邁向專業的良好途徑。

此外，要落實同儕輔導，學校必須定期舉辦或鼓勵教師參與認知教練或研習，讓教師對於認知教練的精神與實施方式有深入的理解，並能運用在個人專業成長或同儕互動學習。

（四）教學困難教師的輔導

班級教學事務複雜繁忙，學生的學習情況更是千變萬化，所以教師在教學的過程當中難免遭遇問題或困境，然而教學時間有限、步調緊湊，經驗不足的教師身陷忙碌之中可能因為「當局者迷」，難以及時發現問題，更遑論立即回應與處理，爲了不讓問題蔓延而影響教學與學生學習，故學校應在教師遭遇困難時提供積極的協助、支持與輔導。

認知教練透過會談與觀察歷程，不當面指責，而以引導提問方式來幫助教師自我省思其教學，對於教學困難教師不但可以維持其教學尊嚴，且可以適時地引發其自我覺察教學問題與解決，即透過教練者非指導式語言的引導，可以讓教學困難教師從教學計畫、教學歷程、教學結果等方面一步步澄清與檢視問題之所在，並經由對話與討論，找出因應困境的方法，讓教學困難迎刃而解，進而提升教學效能。

肆、結語

「反省思考、尊重多元、不斷更新」是認知教練模式的重要原則，其意義在於透過會談與觀察的技巧及循環步驟，以非評鑑過程來支持教師成長，克服教師教學的孤立，並透過嚴謹的教練技巧策略，促使教師自我思考與進行教學決定和改變教學，此目的均試圖營造教練者與教師間的信任關係，並在此信任基礎上促進教師相互學習、激發教師教學潛能，進而培養教師自我視導能力，使教師在教學上不但能專業自主，更能與同儕合作與學習成長，建構專業的學習社群。

認知教練源自臨床視導模式，其實施歷程以知識建構理論、成人學習理論、教師關注發展理論、神經語言學研究、認知調節理論以及鷹架學習理論的原則爲基礎，並假設教師在教學過程中面臨各式各樣的教學情境，必須不斷進行決定。認知教練包含計畫會談、教學觀察以及省思會談等三大歷程，在實施過程中，除了強調教學觀察技巧之外，更重視教學觀察前以及教學觀察後的會談技巧，包括：注意姿態、手勢、聲調、措詞及呼吸的和諧技巧，運用複式型

式問題、探究式措詞、正面假設、鼓勵發言的引導式提問技巧，以及善用停頓、重述、探究、提供資料、口語和非口語技巧的非判斷性回應行為。藉此以建立和諧安全的環境與氣氛，鼓勵與引導教學者自由表達與思考，進而改變教學者的認知。

相較於強調外顯行為改變技術的視導模式，認知教練更重視個體思考歷程的轉變，透過高品質視導的支持與引導，可以促進教師內在思考的轉變，且在調整個人的認知思維後習得新的教學行為。然而，認知教練在實施上會受時間不足、訓練不足、人格特質以及封閉文化等因素之限制，在使用與推動時仍須努力與長期投入。儘管如此，認知教練模式在中小學教師專業成長的應用在國外已頗具成效，舉凡對於實習教師、初任教師、資深教師或是對於學生都能有良好成效，在教學效能、教學省思、教學專業或學生學習等皆有所提升，可謂是促進「教與學」持續成長的主流教改措施，值得我國在推展教師專業成長活動所參考。

本文在師資培育的職前教育階段、導入輔導階段、在職進修階段，亦提出若干提升教師專業成長實務應用的建議。然而，「坐而言，不如起而行」，深盼國內教育界共同努力，教師專業發展能有長足進步。所謂：「預測未來的最佳方法就是去創造它」（引自 Costa & Garmston, 1994: 208）。教學既是影響學生學習的至要關鍵，其專業成長自然不能等待，要學生學習獲致良好成效，教師就必須主動精進，自我教學、追求自我成長，以創造提升學生學習成效的契機。

參考文獻

- 丁一顧（2007）。**認知教練視導及其對國民小學實習教師教學省思影響之研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（報告編號：NSC95-2413-H-133-005），台北市立師範學院實習輔導處。
- 丁一顧、張德銳（2006）。**認知教練相關概念、研究及啓示**。**教育行政與評鑑學刊**，1，23-50。
- 方永泉（2001）。**九年一貫課程與教師行動研究**。載於國立暨南國際大學教育學程中心（主編），**教育改革的微觀工程—小班教學與九年一貫課程**（頁203-230）。高雄市：復文書。
- 何縉琪（1999）。**國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式**

- 之建構。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- 李弘善（譯）（2001）。A. L. Costa & B. Kallick 著。發現和探索心智習性（Discovering & exploring habits of mind）。台北市：遠流。
- 吳采穎（2008）。桃園縣國民小學組織學習與教師專業成長之研究。玄奘大學教育人力資源與發展學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 吳慧珠、李長燦（2003）。Vygotsky 社會認知發展理論與教學應用。載於張新仁（主編），學習與教學新趨勢（頁 105-158）。台北市：心理。
- 林生傳（1999）。教育心理學。台北市：五南。
- 邱上真（2003）。Piaget 認知發展理論與教學應用。載於張新仁（主編），學習與教學新趨勢（頁 81-104）。台北市：心理。
- 周崇儒（2000）。促進教師專業成長策略之分析。中等教育，51，74-84。
- 郭麗玲（2000）。自我導向學習理論與模式。社會教育學刊，29，1-34。
- 許雅惠（2003）。台北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳木金、邱馨儀、蔡易芷、高慧蓉（2005，11月）。從認知學徒制探討中小學師傅校長教導課程的系統建構。論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2005 年海峽兩岸：中小學教育發展」學術研討會，嘉義市。
- 教育部（2006）。教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點。2009 年 3 月 3 日，取自 <http://asap.moe.gov.tw/>
- 張鈿富、葉兆祺、林友文（2007）。美國初等教育改革動向分析。教育資料集刊，33，125-150。
- 張德銳（2008）。認知教練及其在教師專業發展評鑑上的應用。初等教育學刊，29，1-21。
- 楊巧玲（2008）。美國初等教育革新的突破與困境：「補充性教育服務」之現況、爭議及啓示。教育資料集刊，37，97-117。
- 楊明磊（2003）。神經語言學的理論與技術簡介。2008 年 12 月 30 日，取自 http://ymlxxx.myweb.hinet.net/cp_NLP.htm
- 甄曉蘭（2004）。中小學教師的專業成長，載於中國教育學會、中華民國師範教育學會（主編），教師專業成長問題研究（頁 53-72）。台北市：學富。
- 廖雅惠（2006）。國民小學教育人員認知教練知覺之調查研究。台北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 歐用生 (1996)。教師專業成長。台北市：師大書苑。
- 劉春榮 (1998)。教師組織與教師專業成長。教師天地，94，4-12。
- 劉慶仁 (1999)。美國中小學教育改革的趨勢——從學童教育卓越法談起。文教新潮，4 (4)，3-7。
- Alseike, B. U. (1997). *Cognitive coaching: Its influences on teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Colorado.
- Awakuni, G. H. (1995). The impact of cognitive coaching as perceived by the Kalani High School core team (Doctoral dissertation, The Union Institute, 1995). *Dissertational Abstracts International*, 57, 165.
- Brooks, G. R. (2000). *Cognitive coaching training for master teachers and its effects on student teachers' ability to reflect on practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, California.
- Cochran, B., & Dechesere, J. (1995). Teacher empowerment through cognitive coaching. *Thrust for Educational Leadership*, 24, 24-27.
- Colantonio, J. N. (2005). On target: Combined instructional supervision and staff development. *Principal Leadership*, 5(9), 30-34.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon.
- Dougherty, P. A. (2000). *The effects of cognitive coaching training as it pertains to: Trust building and the development of a learning community for veteran teachers in a rural elementary school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, California.
- Edwards, J. L. (1993). *The effect of cognitive coaching on the conceptual development and reflective thinking of first-year teachers*. Unpublished doctoral dissertation, The Fielding Institute, California.
- Edwards, J. L., & Newton, R. R. (1995, April). *The effects of cognitive coaching on teacher efficacy and empowerment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Eger, K. A. (2006). *Teachers' perception of the impact of cognitive coaching on their teacher thinking and behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Champaign-Urbana, Illinois.
- Foster, N. J. (1989). *The impact of cognitive coaching on teachers' thought processes as*

- perceived by cognitively coached teachers in the Plymouth-Canton community school district.* Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, Michigan.
- Garmston, R. (1990). Is peer coaching changing supervisory relationship? : Some personal impressions. *California ASCD Journal, Winter*, 21-28.
- Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-60.
- Johnson, J. B. (1997). *An exploratory study of teachers' effort to implement cognitive coaching as a form of professional development: "Waiting for Godot"*. Unpublished doctoral dissertation, University of St. Thomas, Minnesota.
- Krpan, M. M. (1997). *Cognitive coaching and efficacy, growth, and change for second-, third-, and fourth-year elementary school educators.* Unpublished doctoral dissertation, California State University, Fullerton, California.
- Mackie, D. J. (1998). *Collegial observation: An alternative teacher evaluation strategy using cognitive coaching to promote professional growth and development.* Unpublished doctoral dissertation, Wilmington College, Delaware.
- McLymont, E. F., & da Costa, J. L. (1998, April). *Cognitive coaching the vehicle for professional development and teacher collaboration.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, California.
- McLymont, E. F. (2000). *Mediated learning through the coaching approach facilitated by cognitive coaching.* Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Canada.
- Midlock, S. (1990). *Peer coaching of high school teachers.* Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Decatur, Illinois.
- Moche, R. L. (1999). *Cognitive coaching and reflective thinking of Jewish day school teachers.* Unpublished doctoral dissertation, Yeshiva University, New York.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction.* Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon .
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching: Effective and evidence-informed professional practice.* New York: Continuum.
- Ray, T. M. (1998). Implementing the NCTM's standards through cognitive coaching.

- Teaching Children Mathematics*, 4(8), 480-483.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slinger, J. L. (2004). *Cognitive coaching: Impact on students and influence on teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Colorado.
- Smith, M. C. (1997). *Self-reflections as a means of increasing teacher efficacy through cognitive coaching*. Unpublished doctoral dissertation, California State University, Fullerton, California.
- Sommers, W. (1991). Cognitive coaching sustains teaching strategies. *Minnesota Association of Secondary School Principals Newsletter*, 7.
- Townsend, S. (1995). *Understanding the effects of cognitive coaching on student teachers and cooperating teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Colorado.
- Ushijima, T. M. (1996). *Five states of mind scale for cognitive coaching: A measurement study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles, California.
- Uzat, S. L. (1999). *The relationship of cognitive coaching to years of teaching experience and to teacher reflective thought*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, Mississippi.

美國田納西加值評量系統 及其對我國教師專業發展 評鑑之啓示

林素卿*

摘要

本文探討美國田納西加值評量系統及其對我國教師專業發展評鑑之啓示。透過文獻分析探討此系統之源起、內容、實施、優缺點、應用。研究發現此系統最大的特色是將學生學業成長分爲學生及班級（學校）兩部分的歸因，其優點是能順應學生的個別差異，將評量焦點置於學生的進步而非固定標準的成績表現，能作爲教學效能的診斷工具，提供教師改進教學及專業發展計畫之依據，使學生的學習成長、教師的教學效能與專業發展間產生更緊密的聯結。據此，本文提出以下建議作爲我國推展教師專業發展評鑑之參考：一、以「學生學習成長」作爲教師專業發展評鑑的核心概念；二、結合「台灣學生學習成就評量資料庫」的建置，讓學生學習成長、教師教學效能、與教師專業發展間產生聯結；三、將「田納西加值評量系統」評量結果納入教師專業發展評鑑與分享中。

關鍵詞：田納西加值評量系統、教師效能、教師專業發展評鑑

*林素卿，國立彰化師範大學教育研究所副教授

電子郵件：sclin@cc.ncue.edu.tw

來稿日期：2008年12月29日；修訂日期：2009年2月20日；採用日期：2009年2月27日

Tennessee Value-Added Assessment System: Implication for Teacher Professional Development Evaluation in Taiwan

Su-Ching Lin*

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) and to suggest its implication for Teacher Professional Development Evaluation in Taiwan. By reviewing the history, contents, implementations, disadvantages and advantages, and applications TVAAS, we find the distinguishing feature of TVAAS in its ability to separate the annual growth into two parts: that which can be attributed to the student and that which can be attributed to the classroom, school, or district. The advantage of this system is its focus on improvement and not on achievement based on fixed standards and individual differences. Students are expected to grow and improve but not necessarily at the same rate or reaching the same goal. This system also enables administrators and teachers to inform their instructional decision-making using rich data about student learning process. As a result, value-added assessment strengthens teacher's ability to improve student achievement. It helps teachers' professional development. The suggestions for teacher professional development evaluation in Taiwan are also included.

Keywords: Tennessee value-added assessment system, teacher effectiveness, teacher professional development evaluation

*Su-Ching Lin, Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

E-mail: sclin@cc.ncue.edu.tw

Manuscript received: December 29, 2008; Modified: February 20, 2009; Accepted: February 27, 2009

壹、前言

在「多元化、市場化、資訊化」時代潮流下，教育品質的提升一直是教育改革的焦點。衡諸現今師資培育管道的多元、市場驅力的消費者導向，以及重視教育績效責任等世界潮流，學校如何建立一套系統性的評鑑制度來評鑑教師教學表現，是師資教育改革的重要配套監控機制。教育部為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，從九十五學年度開始試辦中小學教師專業發展評鑑計畫（教育部，2006）。藉由實施教師專業評鑑，讓教師在評鑑過程中得到省思與回饋，以協助其專業發展並確立教師的專業地位。自2006年四月起，採任各學校、教師自願參與方式試辦，期程為2至3年，每年檢討其可行性，以決定是否繼續辦理。教師專業發展評鑑內容包括：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等；評鑑方式主要分為教師自我評鑑與校內評鑑（他評）二類（教育部，2006）。

教育部試辦教師專業發展評鑑的基本精神為（教育部，2007）：

- 一、以教師專業發展為主軸；
- 二、鼓勵學校申請試辦，教師自願參加；
- 三、引領學校行政走向教學領導以及學校本位視導與評鑑；
- 四、鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動為成長手段；
- 五、以教學和班級經營為主要成長內涵；
- 六、期待學生的學習表現和成效能獲得有效提升。

真正的專業發展是一種深思熟慮的過程，必須有明確的方針和良好的目標來引導，以作為專業發展內容選擇、活動規劃、及成效評鑑的依據。葛斯基（Thomas R. Guskey）（2000）指出任何教師專業發展評鑑應該關注對學生所產生的影響，亦即，判斷教師專業發展經驗或活動成功與否，不能只靠參與者的回應，必須能對學生的學習產生正面的影響，更應將促進學生學習成長列為教師專業發展評鑑的主要目標。教育部所訂定之試辦教師專業發展評鑑計畫之政策，主要目的在幫助教師專業成長，讓教師瞭解自己教學之優劣得失及原因，並透過不斷自我瞭解與省思，掌握成長及提升的契機。然而，教師專業發展的課題尚存在許多問題，例如，教師專業發展活動或模式無法發揮其價值與效果（Corcoran, 1995; Guskey, 1986; Guskey & Huberman, 1995），可能的原因是缺乏清楚明確的目的或目標。試想專業發展活動如不知目標為何，又如何評估其成效。

近年來，美國致力於教師專業發展評鑑結合學生學習模式的探究，如田納西加值評量系統即屬之，期盼學生的學習評量結果能與教師專業發展之間產生直接的關聯。本文首先介紹美國田納西加值評量系統（Tennessee value-added assessment system, TVAAS）；其次，論述其對我國推展教師專業發展評鑑之啓示，最後作一結語。

貳、田納西加值評量系統之介紹

以下分別就加值評量系統的源起、內容、實施、優缺點、應用部分加以說明。

一、源起

加值評量系統（Value-added assessment system, VAAS）是統計專家山德斯（William Sanders）¹所發展出來的一種借助統計方法，直接檢驗學生學業成就，間接對教師教學效能作出判斷的教師評鑑方法（Center for Greater Philadelphia, 2008）。加值評量系統起初並未引起注意，直到1992年，田納西州最高法庭要求學校提出一套能將學生學業表現與班級或學校聯結的績效責任制度，山德斯的學生學業成長模式才引起重視，且成爲《田納西州教育改進法》（Tennessee's Educational Improvement Act）的一部分（Center for Greater Philadelphia, 2008）。此後，美國許多教育工作者及政策制定者逐漸認同加值評量系統的優點，除田納西州外，目前有超過21個州300個以上的學區使用山德斯的模式，賓州（Pennsylvania State）和俄亥俄州（Ohio State）甚至全部學區都使用此系統（Hershberg, 2005a, 2005b; Hershberg, Simon, & Lea-Kurjer, 2004）。

二、內涵、特色與規準

山德斯所發展的教育加值評量系統（educational value-added assessment system, EVAAS），是美國北卡羅來納州凱利郡（Cary, North Carolina），賽仕電腦軟體（股份）公司（SAS Institute Inc.）的方案之一。加值評量系統是統計方

¹ 山德斯爲美國田納西大學生物統計學及量子遺傳學博士，擔任過田納西大學加值研究和評量中心主任，過去30年來，他一直是統計顧問和農業、生產、工程和發展工業的顧問。現在是美國北卡羅來納州凱利郡，賽仕電腦軟體（股）公司加值評量和研究之負責人。

法與電腦複雜的組合模式，將預估的學生測驗分數與該學年末所取得的實際分數相比，分析這兩種分數間的差異，藉此瞭解教學對學生學習的影響。再者，此系統也分析各班級、各學校或各學區之測驗分數。各班級測驗分數是以該班所有學生3年來的平均分數為主，而學校或學區的分數乃是將各班級的分數加總而成（aggregation）（Tucker & Stronge, 2005）。加值評量系統最大的特色是能將學生每年學術成長（growth）歸因為學生本身或學校兩部分，其分析乃是根據每位學生前3年在不同學科的學業成績成長數據，來估算不同班級、學校、學區的學生是否達到，抑或超越、落後該年度的成長值。

一般而言，學生的表現可以用不同的方式加以評量，但重要的是成就與成長。「成就」（achievement）指絕對的等級（absolute levels），從該學年結束時測驗取得；「成長」（growth）則指相對的等級，是該學年結束時學生測驗分數進步的情形。過去常僅根據「成就」將學生和學校加以排名，但此方式最大的問題是忽略學生家庭社經地位與學業成就間的關係。例如，根據教育測驗服務中心（Educational Testing Service）的研究顯示，學術才能測驗（scholastic aptitude test, SAT）的得分與家庭收入之間具有高度相關，家庭收入也會影響學生就業機會、教育年限、教育態度、圖書量、旅行機會等。相對地，家境富裕的學生進入學校時，就已擁有較多影響發展的社會和能力資本（引自 Center for Greater Philadelphia, 2008）。相較於傳統的成就評量方式，加值評量系統對學生較為公平，是一種準確的診斷工具，此系統排除學生一些較為固定的特徵因素（如種族、社經地位）之影響，僅根據學生先前的學術記錄，每位學生只和自己比較，即以自己作為比較的基準點（Hershberg, 2005a）。

山德斯提出以下三點加值評量系統的規準（Sanders, 2003）：

（一）測驗內容：測驗的內容必須與課程目標、教授內容高度相關；測驗範圍必須能測量到極低和極高二極端之學生的成就發展；測驗內容必須有適切的可信度。

（二）統計標準：統計系統必須根據每位學生的測驗結果，提出多元與縱貫性的資料分析；必須能精準預測學校和個別教師對學生學術成長的影響比率；系統必須能分析各種不同來源的評量數據。

（三）提供診斷機會：縱貫性資料的加值分析，除了能提供績效責任的測量外，還必須能診斷出學區或學校低成就與高成就學生成長的比率，使教育工作者能修正課程與教學，讓不同層次學業成就的學生有適當成長的機會。

有些研究（Sanders & Horn, 1998; Carey, 2004）指出，加值評量系統在評量

學生學習成長方面，是一套運用高度技術及構思縝密的統計方法，其產生的縱貫型的資料庫，既能檢視教師及學校對學生學習的影響，又能提供最佳的研究工具和有用的資料。根據此系統的分析，教師教學效能對學生學習所產生的影響，甚於種族、貧窮、父母教育水準、或其他任何因素。換言之，教師是影響學生學業成就的最大因素。因此，優質的教師可以補救或減低社經背景等不利條件對學生學習的影響。

三、實際運作與預防措施

當學校系統決定實施加值評量系統時，必須運用適當的策略，以確保學校和社區已有足夠的準備來面對轉變。教育委員會的成員、家長、行政人員及教師，必須對加值評量系統有基本的認知，例如：如何分辨學生學業成就的進步情形、如何使用此系統、實施時各自的角色為何。再者，持續地與每一群體溝通，是每個學區順利實施加值評量系統的關鍵。各學區如欲實施加值評量系統，可以尋求某些單位的協助，以賓州為例，公共教育運作中心（Operation Public Education, OPE）為賓州大學之大費城中心（Center for Greater Philadelphia）所創立，該中心人員可協助各學區實施加值評量系統，學習如何運用此系統改進教學，並和北卡羅來納州凱利郡，賽仕電腦軟體（股份）公司之教育加值評量系統的專家合作，為教師、學校、學區、社區，提供專業發展和組織的支持（Center for Greater Philadelphia, 2008）。

在實際運作方面，從 1993 年開始，田納西州每年有系統地蒐集各學區所有學生的分數，要求各校以學區報告的格式，摘述三年級至八年級學生在閱讀、英語、數學、科學、社會等五學科的成績，而資料分析乃依據學生學業成績成長或進步的統計，不是固定的標準（fixed standards）。因為資料的蒐集來自每位學生，可獲得全州、各學區、各學校、各班的比較資料，包括各學區進步分數的預測與實際進步的分數、及全州實際進步的分數。再者，加值分析是一種多層次的過程，可提供教育工作者及決策者多種資料與數據。例如：在學生方面，包括：最近三年每學科進步情形；三年來的平均進步成績。在教師方面，包括最近三年來所有任教科目及任教年級之學生平均進步成績。在學校與學區方面，該學年度各學區學生在每學科及每年級平均進步成績；各校、各學區、全國的平均成績比較。田納西加值評量系統的資料庫可依學區的需要提供各種分析的結果，上述幾類結果的分析是最常見的（Tucker & Stronge, 2005: 71-72）。

田納西加值評量系統使用的資料來自全州實施的一項測驗方案，即「田納西州綜合評量方案」（Tennessee comprehensive assessment program, TCAP），適用於三至八年級的科學、數學、社會、英語及閱讀等學科，綜合來自特華諾瓦（TerraNova）的常模參照題目，以及由教師挑選出能充分反應田納西州學校課程之標準參照題目，這兩類題目具高度相關。使用「田納西州綜合評量方案」時，必須採用下列步驟來確認測驗的資訊（Tucker & Stronge, 2005: 83）：

- （一）訂出每名學生在每個科目可進步的分數；
- （二）根據學生過去的學業表現，比較學生的真實進步和預期進步；
- （三）將個別學生的進步分數編入全班、全校、全學區及全州的統計數據中；

- （四）對照全校、全學區、全州、全國的平均進步，比較分項統計的資料。

綜而言之，田納西加值評量系統除了比較學生的進步分數與預測分數外，也將學校或學區學生的進步分數和全國的常模作比較。根據每科和每年級進步分數和全國常模進步分數的差距，學校可以得知是否達到全國常模的分數，而各校累計的平均進步分數乃作為評估該校教育成效與否的重要指標。田納西加值評量系統，從絕對的學習成就轉移到學習的進步，有助於學校傑出的教師得到大眾的認可（Tucker & Stronge, 2005: 77）。

為加強田納西加值評量系統的公平性，可採行的預防措施如下：

- （一）學區、學校及教師效能評估，是根據最近三年來的評量資料，以確保統計數值的穩定性；

- （二）學區、學校及教師效能評估不能僅根據此系統的資料，必須參酌其它資料；

- （三）應用不同的媒體，如小冊子、報告、工作坊、錄影介紹等，幫助教育工作者瞭解如何解釋和使用田納西加值評量系統；

- （四）「縮小值」（shrinkage）的估計是一種統計的方法，用來正確估計教師、學校或學校系統對學生進步的影響。

易言之，所有教師在所屬學校系統中的表現都是平均值，經過加權後，才是具體的估計值（Tucker & Stronge, 2005）。這類工具能使教師、學校或學區在測驗結果上免於受短期變動（如學生轉入或轉出）或者其它資料分析誤差所影響，而與實際測驗分數有所出入；

- （五）學生每年必須接受新穎的、相等的且具高信度和效度的測驗，以確保每年的測驗結果是可比較的，但宜避免為測驗而不斷重覆練習某種特定題型

的試題，或為考試而教學的情形；

（六）被學校特教小組確認為特殊學生，將排除在教師效能分析之外；

（七）每學年出席日數不足 150 天的學生，其測驗分數不列為教師評量的資料；

（八）將維護測驗的安全性列為高度優先，如有不當性使用資料的行為將受到嚴厲懲罰，田納西加值評量系統也包括剔除可疑資料；

（九）因為貧窮、英語不利、父母教育水準及其他變項對每位學生每年的影響都相當固定，所以其影響估計值都不必列入（Tucker & Stronge, 2005）。

四、優缺點

根據塔克（Pamela D. Tucker）和斯壯（James H. Stronge）的分析，田納西加值評量系統的優點，可歸納如下（Tucker & Stronge, 2005）：

（一）以複雜的統計模式為基礎，能處理多達數年的學生成績；（二）被統計專家評為穩定、公平、可靠及有效的系統；（三）能順應學生的個別差異，把焦點放在進步分數而非固定標準的成績表現；（四）對於學生的進步以及教師影響學生學習結果的能力，提供相當簡單的評量方法；（五）田納西州綜合評量方案有良好的內容效度，它和田納西的學校課程有高度的一致性；（六）田納西加值評量系統測定的教師效能，和視導人員以主觀判斷的教師效能之間存在正相關。此外，此系統的公平性亦受到教師肯定，可作為個別教師層級績效判斷的依據，改變教學的實務和提升學生成就（Hershberg, Simon, & Lea-Kruger, 2004），亦可提供教育政策制定者作為提升教師教學效能、學校與學區辦學績效改進之參考（Drury & Doran, 2003）。

相反的，田納西加值評量系統具有以下的缺點：（一）涉及複雜的統計分析，使用者需有基本的程式設計及電腦能力；（二）其模式假定各校及各班學生是隨機分配組成；（三）資料有被誤用或錯誤解釋的可能；（四）每年必須為學生的測驗，投入許多的時間、金錢和人力；（五）田納西州綜合評量方案，對目前複雜的教育只能提供有限的評量方法；（六）田納西加值評量系統所分析之結果（例如教師效能是影響學生最大的因素），目前尚無法從實證研究中得到證實（Drury & Doran, 2003; Tucker & Stronge, 2005）。此外，麥克卡菲立（Daniel F. McCaffrey）、克拉伍德（J. R. Lockwood）、可瑞茲（Daniel M. Koretz）、漢謨頓（Laura S. Hamilton）指出，此加值評量系統在田納西州雖然是非常有用的診斷工具，但若作為決定人事的依據，則可能有太多的不確定性和

不公平性，若僅據此評鑑教師效能，是非常不恰當的（McCaffrey, Lockwood, Koretz, & Hamilton, 2000）。貝瑞西（Gerald W. Bracey）（2004）亦指出此系統將學校教師排名，甚至比較整個學區的教師分數是不適切的。

雖然，部份學者對田納西加值評量系統提出許多的質疑和批評，但仍有學者呼籲：「縱使學校無法評量教師在課堂中，所做的全部事情，但不表示我們不應評量可以評量的事」（Tucker & Stronge, 2005: 82）。亦即，田納西加值評量系統雖有其限制性，但有其存在的價值，可作為教育工作者更一步瞭解教學實務，尋求改進的工具。

五、提升學校辦學的績效

美國《帶好每一位孩子》（No Child Left Behind, NCLB）法案通過，意謂著高利害關係（high-stakes）測驗紀元的來臨。學校行政人員背負著學校的績效責任，正面臨前所未有的挑戰。教室是學生學習的場所，但是督學和校長對它所知有限，迄今公立教育的系統尚無法提供適當工具有效地評鑑學校的績效。行政人員需要一套有效的工具，才能測量和評鑑課程實施、學生學業成就和教師專業發展的實務。誠如赫胥堡（Ted Hershberg）、賽門（Virginia Adam Simon）、李·可華葛（Barbara Lea-Kruger）所言，除非可以明顯地改進課堂教學和學習方案，否則學生將不可能達到高標準的要求（Hershberg, Simon, & Lea-Kruger, 2004）。田納西加值評量系統使用加值方法獨立出（isolates）教學對學生學習的影響，提供詳細的班級層級資訊，作為瞭解課程與教學問題有效的工具及預估學生適當年度進步（adequate yearly progress, AYP）的根據。

田納西加值評量系統主要分析學生測驗的預估分數，和該學年度結束時所真正測得的分數，如果真實分數高於預估分數，則屬高效能的教學，反之亦然。同時，此系統也考慮其他相關因素，如學生先前考試得分的模組（pattern）與同班學生的分數狀況。如果同班同學的學業都比以前進步，而某位學生的學業成就卻表現低於預估的分數，這可能是該名學生個人因素所造成，非受該班教師教學效能所能影響。加值評量系統強調教學該如何有效地促進學生每年度的成長，根據此系統分析的數據，教師可以定期開會討論如何改變教學方法，形成學習組織的社群。再者，適當年度進步測量如一種模糊不清的快照（snapshot），雖無法提供較具體優勢和弱點的圖像，但此系統聚焦於個別學生和縱貫性資料的分析，能幫助教育工作者降低學生成就的落差，評估教學革新的情形，進而改善教師教學和學生學習。

赫胥堡、賽門和李·可華葛以田納西州瑪利由市（Maryville）的瑪利由中學為例，作為學校運用加值評量系統改變教學實務和提升學生成就的成功案例（Hershberg, Simon, & Lea-Kruger, 2004）。根據加值資料分析和診斷，指出瑪利由中學七年級的學生，數學成就測驗得分最低的 20 位學生，相較於全州基準點的 15 級分（15 scale score points），平均只獲得 12.5 級分。校長葛宜芬（Joel Giffin）和該校教師藉由學生背景的瞭解，發現這些學生具有以下共同的特徵（引自 Hershberg, Simon, & Lea-Kruger, 2004）：

（一）來自低社經地位的家庭；

（二）單親家庭；

（三）放學後沒有大人在家；

（四）沒有錢買學校用品；

（五）缺少協助者或完成家庭作業的積極誘因。前三項是學校無法改變的事實，該校教師只好從後二項加以改善。首先，募款讓這些學生可以買學校用品。

其次，增加在校期間的數學課程，以幫助這些學生完成作業、提供輔導、給予鼓勵和獎勵、培養自信心及確定他們已作好上課的準備。經過學校的輔導，這些學生有顯著的進步且測驗結果表現傑出，加值分析後，其得分是全國常模的 360%，相較於全州基準點是全國常模的 100%而言，這是非常大的成就。

加值評量系統本身雖不能改進學生學業成就，但由上述的例子說明，當教育工作者瞭解它的功能，運用所獲得的資料來改善教學，和促進教師專業發展，就能夠提升學生學習成長。加值評量系統在美國各學區推行多年，也造成各公立學校以下的改變（Hershberg, Simon, & Lea-Kruger, 2004; Hershberg, 2004）：

（一）學科和學年具體的專業發展模式，幫助教育工作者改變其教學實務和改進學生學習，及提供師資培育單位作為培育教師的參考。

（二）研究顯示，未來 4—5 年內，所有學校將無法達到《帶好每一位孩子》法案的目標，加值評量系統在此歷程中可能扮演主要的角色，亦即，提供另類的測量，確認學校目前預估的適當年度進步曲線，以建立成長的軌道，使學生在往後幾年的學習能達到精熟的程度，此也被稱為另類的「成長標準」。

（三）多數教師和行政人員肯定加值評量系統的優點，願意接受其作為評鑑個別教師層級績效之依據。

六、結合教師評鑑與專業發展

田納西加值評量系統的基本目的在滿足《田納西州教育改進法》對績效責任的要求，其作法是確認教師、學校、學區對促進學生學習成長方面，是否達到前3年所預估的成長值。雖然，田納西加值評量系統的資訊不作為評估任何層次效能的唯一指標，但是因為學校及學區的資訊會被告，因而造成大眾要求持續改進的社會壓力。在教師層次方面的統計資料不會公告，只是提供教師及其主管單位作為擬定個人專業發展計畫的參考（Tucker & Stronge, 2005: 73-74）。此系統如何和教師評鑑結合呢？現行的《田納西州地方評鑑模式》（Tennessee State model for local evaluation）始於1988年，是根據一套教師效能研究而訂定的最低標準能力和指標。傳統的評鑑程序包括觀察前會議（pre-observation）、完成被認可的評鑑文件、觀察後的會議。田納西州教育委員會於1995年，要求重新評估此模式，並引進《全國初任教師標準》（national standards for beginning teachers），修訂其評鑑過程，強調運用多元方法、根據全國標準指標、和學生學業表現資訊來評鑑教師。

田納西州亦參考各州甚至加拿大的評鑑模式之辦法，設計該州的《評鑑和專業成長綱領》（Framework for evaluation and professional growth），此綱領的評鑑重點在評量教師發展和改進學生學業表現的能力，並落實以下三項目的：

- （一）績效責任：確定班級教學與學校效能；
- （二）專業成長：為某個領域的專業成長提供焦點，聚焦於提升教師的能力，以改進學生學業表現；
- （三）凝聚學校結構：增加並聚焦校內如何改進學生服務的對話（Tucker & Stronge, 2005: 133-134）。

此綱領主要的評鑑包括「綜合評鑑和專業成長」（comprehensive assessment and professional growth）及「焦點評鑑與專業成長」（focus assessment and professional growth）。「綜合評鑑和專業成長」適用於評估新任（實習）教師，但也適用於需要視導人員或行政人員提供結構性訊息的有經驗教師，此類評鑑目的在提供教師專業表現的完整圖像和未來成長的焦點。「焦點評鑑與專業成長」，則只雇用有專業執照的專業人員，根據先前評鑑、教師自評、學生學業表現的資料，確認目前的表現水準，再加上行政人員所提供的建議，擬定教師專業成長計畫。教師的專業成長計畫，必須包括以下內容：

- （一）根據不同評量工具所蒐集到的學生成績資料及績效標準擬出該加強

的領域；

- (二) 陳述專業成長的目的和目標；
- (三) 摘要行動計畫，包括完成的時間表；
- (四) 確認計畫實施後，用於衡量進步和成長的評鑑方法和規準；
- (五) 以教師專業成長對學生學業表現的影響為重點，說明該計畫的預期效益 (Tucker & Stronge, 2005: 135-136)。

七、作為教師評鑑的隱憂

雖然，田納西州採用田納西加值評量系統作為教師評鑑的指標之一，然而貝魯 (Dale Ballou) (2002) 指出以此系統作為教師評鑑的隱憂。因為他認為加值評量系統的價值是用於達成診斷目的，而不宜作為考核績效的依據。教育單局如以此系統來評鑑學校辦學績效和教師教學效能，並伴隨著人事的決定，甚至用於支持地方決策，將是非常不恰當的作法。貝魯甚至認為此評量工具是不明確的，不可靠的，根本無法達成評量目的，更遑論以此作為教師評鑑的依據。貝魯所持的理由如下：

第一，測驗本身不是學生能力或成就測量的理想工具：學生在特定測驗上的表現，部分由於真實能力，部分乃受隨機影響 (random influence)，例如：測驗期間的分心、當天的情緒狀況、測驗題目選擇等。當我們企圖去評量學生的成就等級，測驗所產生的誤差足以造成問題。

第二，學生的測驗分數可能受其他因素所影響，而非僅來自於學校教學的品質：加值評量系統最大的優點，乃是基於學生個人學習成長，而非成就等級。事實上，加值評量系統雖然一開始就將家庭因素、種族、學生初始成就等級列為控制變項，但還是不夠。因為相同的因素（如家庭因素）可能影響學生初始的成就等級，也可能影響學生進步的比例。除非加值評量系統能明顯地控制所有影響學生學習的因素，否則無法說明學生學習成長乃是學校辦學績效或教師教學效能所造成的結果。

第三，類似的測驗分數不見得能相互比較：加值評量系統必須能以有意義的方式比較不同學生的成就，也需要確認測量學生的成就所用的量尺 (scale) 是一種相等的單位。換言之，當學生的成就測驗分數，不論從 15 分到 20 分，或是 25 分到 30 分，每增加的 5 分必須是代表相同的意義，否則，無法以學生進步的分數作為教師效能或學校績效的依據。基此，以此系統分析的結果作為教師和學校相關效能 (relative effectiveness) 的推論即屬謬論。

基於上述三點理由，貝魯指出以田納西加值評量系統作為教師評鑑的指標是不恰當的。雖然，加值評量系統背後的理念非常單純，認為只要根據學生進步來評鑑學校和教師效能即可，事實上，此系統還有很多無法控制的變數，若以此作為教師評鑑的依據是令人隱憂的。

麥克卡菲立、克拉伍德、可瑞茲與漢謨頓（McCaffrey, Lockwood, Koretz & Hamilton, (2000) 亦指出，田納西加值評量系統恐無法解決績效的問題，因為有太多不確定性和不公平性，同理，若據此評鑑教師效能是不恰當的。貝瑞西（Gerald W. Bracey）（2004）也認為田納西加值評量系統，對教師效能採常模參照測量，將各校的全體教師排名，但教師效能的解釋卻又採標準參照，相互矛盾。事實上，常模參照測量將整個學區的教師分數進行評比並不適切，因為能力較差的教師在較差的學區中，比同能力的教師在較強的學區中，可能得到較有利的排名。

參、對我國教師專業發展評鑑之啓示

一、以「學生學習成長」作為教師專業發展評鑑的核心概念

雖然，田納西加值評量系統作為教師評鑑有其限制性，但也提供我國推展教師專業發展評鑑另一種思維，教育工作者常困惑於教育現場有太多無法掌控的因素，有太多無法改變的事實，特別是對於社經背景不利，家庭問題眾多的學生，其衍生學習和行為上的問題，常讓許多教育工作者感到無能為力。但從前述學校運用田納西加值評量系統改變教學的實務，和提升學生成就的成功案例中，我們可以清楚地看到，學校雖然不能解決所有的社會問題，但應該給每位孩子每年合理的成長期望，透過學校與教師的努力，孩子的學習與成長會有顯著的進步。

我國教師專業發展評鑑從呼籲、理解、尋求共識、小規模嘗試、整合意見到實際試辦，前後歷經 10 年，除了顯示教師專業評鑑的重要性，也凸顯教育部對實施教師專業評鑑審慎與重視的態度。經過 10 年的嘗試與溝通，教育部確立以「教師專業成長為主軸」的教師評鑑規劃，提出「提升教師專業素質、建立教育評鑑制度」的呼籲，其精神與田納西州一致，田納西州評鑑的目的在於提升學校辦學績效、增進教師專業成長、增加和聚焦校內專業對話。然而，該州採用明確的參考標準，要求以田納西加值評量系統作為教師評鑑的指標之一，

將學生的學業成長作為教師評鑑與專業成長的核心，及擬訂教師專業發展計畫的依據。

前已提及，若干研究指出，透過加值評量系統分析出教師效能是影響學業成就最大的因素。因此，高品質教師可以彌補社經背景不利條件對學生的影響，對於孩子的學習成長，學校有太多可以著力的空間與希望。學校因「學生」而存在，而提升「學生的成長」是推動一切教改的理由，也是教師專業發展評鑑的核心價值。因此，本文建議將學生學習成長列為判斷教師專業發展評鑑成效的重要指標。

二、建置「台灣學生學習成就評量資料庫」，使學生學業成長、教師教學效能、與專業發展產生聯結

田納西加值評量系統是以學生學業成長為評量的重點，強調每位學生只和自己競爭，而非彼此的競爭，這種理念對社經背景不利的學生有積極的鼓勵作用，使教師和學生都有共同努力的目標。然而，如欲推展田納西加值評量系統需要有以下三種條件：第一，測驗內容必須與課程目標、教授內容高度相關；第二，必須能根據每位學生的測驗結果，提出多元與縱貫的分析，精準地預測學校和教師對學生學術成長比率的影響；第三，必須診斷出學區或學校低與高成就學生成長的比率，使教育工作者能修正課程與教學，使不同層次學業成就的學生有適當的成長機會。

台灣是否有適合的資料庫可推展田納西加值評鑑系統呢？目前國家教育研究院籌備處正積極針對國民中小學學生學習成就建立常態性的資料庫，稱為「台灣學生學習成就評量資料庫」（Taiwan assessment of student achievement, TASA），為能與相似資料庫進行比較，並參考國外資料庫建置之核心科目，其施測科目為國文、英語、數學、自然等四科，以測量學生的語文與數理能力為主要考量，故將施測科目分為語文能力與數理能力兩大類，其中語文能力包括國文與英語兩科目，數理能力包括數學及自然兩科目。為能完整測量學生的各項學科能力，每位學生將接受上述四種學科能力測驗，並填寫學生背景問卷及各科問卷，以利不同學習內容指標的建立及測驗結果的交叉分析。

該資料庫的目的在於：（一）建立國民中小學及高中職學生學習成就長期資料庫，以追蹤、分析學生在學習上變遷的趨勢，進而檢視目前國家教育體制與政策實施的成效；（二）瞭解國內學校教育的現況，作為教育部研訂課程與

教學政策，縣市政府教育局（處）及學校推動補救教學的重要參據；（三）分析學生在學習成就上的表現差異，藉此評估學生未來在學術方面的發展與社會期許；（四）提供完整、標準化的量化資料，以供國內外相關研究人員深入探討學生學習成就的相關政策議題（國家教育研究院籌備處，2008）。

我國在建置「台灣學生學習成就評量資料庫」的同時，若除了根據九年一貫課程綱要課程能力指標發展標準化測驗工具，測驗學生個人的學業成就外，也能蒐集學校與班級層級的資料，又能在系統的設計上掌握以下三大原則：第一，為每名學生在每個科目的測驗訂出進步的分數；第二，根據學生過去的學業表現，比較學生的真實進步和預期進步；第三，能將個別學生的進步分數編入全班、全校、全縣及全國的統計數據中，對照全校、全縣、全國的平均進步，比較分項統計的資料。如此一來，透過加值評量系統的分析，學生評量結果就能提供各校各班明確的資訊，與教師效能間產生直接的關聯，進而作為擬定教師專業成長計畫的依據。

然而，此系統可能涉及複雜的統計分析，使用者需有基本的程式設計及電腦能力、其模式假定各校及各班學生是隨機分配組成、資料有被誤用或錯誤解釋的可能等。我國如欲實施此系統必須在系統的設計上避免上述缺失，此有賴測驗專家與統計專家的共同努力。在實施過程必須謹慎規劃，確保學校和家長有足夠的準備，包括如何分辨學生學業成就的進步、如何使用此系統、實施時各自的角色等。再者，必須有專責單位為教師與學校提供專業發展訓練和系統的支持。

三、將田納西加值評量系統之評量結果納入教師專業發展評鑑

專業發展活動是有意義、有目標的過程，不是為改變而改變，其模式是多元的，然而專業發展活動必須展現努力的成果，蒐尋相關資料，並加以分析，提供更明確改進的訊息，使專業發展方案更有提升教學效能的價值，以引導教師達到專業發展的目的。

田納西加值評量系統，雖不能改進學生學業成就，但教師如果能夠瞭解它的功能，運用此系統分析的資訊，改善自身的教學，增進自我的專業發展，必能改進學生的學業成就。換言之，教師宜將學生的學業成長作為專業發展的目標，根據此系統所分析的結果，找出造成學生無法達成預期成長的因素，進一步瞭解哪些因素是學校全體師生必須共同努力去解決的？哪些是教師個人所應改善的？如果屬教師個人所應強化的領域，學校和教師必須共同擬定專業發展

方案，其內容包括完成的時間表、評量成效的方法和規準，及預期達成的效益等。再者，此系統能根據學生進步的情形，指出各校教學效能良好的教師，這些高效能的教師可以分享其教學經驗與策略，學校亦可根據此系統分析的結果，形成各類教師學習組織社群，定期開會共同討論如何改善教學。

然而，前已提及，有學者認為此系統的價值乃用於達成診斷目的，但不宜作為考核績效的依據。教育單局如以此系統來評鑑學校辦學績效和教師教學效能，並伴隨著人事的決定，甚至用於支持地方決策，是非常不恰當的作法。因此，在許多疑慮尚未解除之前，我國如欲採用此系統，必須以診斷教學，提升教育品質為目的，不宜作為評鑑學校績效與教師效能之依據。

肆、結語

教師是教室的靈魂人物，其教學的品質牽動著學生學習的興趣與成效，而教師專業發展是教師持續學習與研究的具體展現。近年來，我國為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，從呼籲、理解、尋求共識、小規模嘗試、整合意見到實際試辦，可見教育部對實施教師專業評鑑之審慎。然而，教師專業發展評鑑必須提供更明確的改進訊息，方能提升教師的教學效能，達成專業發展的目的。美國田納西加值評鑑系統是一種教學效能的診斷工具，可作為教師改進教學及專業發展之依據，其作法可提供我國推展教師專業發展評鑑的參考。此評量系統可以清楚看到學校應順應學生個別差異，將評量置於學生的進步而非固定標準的成績表現，應給予每位孩子每年合理的成長期望，並確認每位孩子都能達成其預估的學業成長，並將提升學生的成長視為教師專業發展的核心價值與評鑑成效的重要指標，使學生的學業成長、教師的教學效能與專業發展間產生更緊密的聯結。

參考文獻

- 國家教育研究院籌備處（2008）。**台灣學生學習成就評量資料庫**。2008年10月2日，取自 <http://tasa.naer.edu.tw/brief.htm>
- 教育部（2006）。**教師專業評鑑宣導手冊**。台北市：作者。
- 教育部（2007）。**試辦中小學教師專業發展評鑑計畫說明**。2007年9月2日，

- 取自 http://www.chehjh.kh.edu.tw/others/96teacher/BE_96.ppt
- Ballou, D. (2002). *Sizing up test scores. Summer 2002/ education next*. Retrieved November 1, 2008, from <http://www.educationnext.org>
- Bracey, G. W. (2004). Serious questions about the Tennessee value-added assessment system. *Phi Delta Kappan*, May, 716-717.
- Carey, K. (2004). The real value of teachers: Using new information about teacher effectiveness to close the achievement gap. *Thinking K-16*, 8(1), 3-32.
- Center for Greater Philadelphia (2008). *Value-added assessment services*. Retrieved November 1, 2008, from http://www.cgp.upenn.edu/ope_brochure.html
- Corcoran, T. B. (1995). *Transforming professional development for: A guide for state policymakers*. Washington, D. C.: National Governors' Association.
- Drury, D., & Doran, H. (2003). The value of value-added analysis. *Policy Research Brief*, 3(1), 1-4.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hershberg, T. (2005a). *Value-added assessment: Powerful diagnostics to improve instruction and promote student achievement*. Retrieved October 1, 2008, from http://www.cgp.upenn.edu/ctr_pubs.html
- Hershberg, T. (2005b). Value-added assessment and systemic reform: A response to the challenge of human capital development. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 276-283.
- Hershberg, T., Simon, V. A., & Lea-Kurger, B. (2004). The revelations of value-added: An assessment model that measures student growth in ways that NCLB fails to do. *School Administrator*, 61(11), 11-14.
- McCaffrey, D., Lockwood, J. R., Koretz, D., & Hamilton, L. (2004). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. An education report by the Rand Corporation prepared for the Carnegie Corporation. Retrieved October 2, 2008, from <http://www.rand.org>
- Sanders, W. (2003). *Beyond no child left behind*. Retrieved October 2, 2008, from <http://>

[/www.sas.com/govedu/edu/no-child.pdf](http://www.sas.com/govedu/edu/no-child.pdf)

Sanders, W., & Horn, S. (1998). Research findings from the Tennessee value-added assessment system (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.

Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

英國 0—5 歲幼兒教育 EYFS 修正方案探討

段慧瑩*

摘要

本文以文獻分析方法探究英國兒童、學校與家庭部自 2008 年九月實施的「幼兒基礎階段」之相關學習與發展綱要內涵。「幼兒基礎階段」實施對象為出生至 5 歲進入小學前的幼兒，內容涵蓋學習、發展與照顧的品質管理準則，配合已實施的「穩健起步」方案，制定各年齡階段教育與照顧體系發展目標、教學活動、學習內涵與評量等基準架構。該教育方案以社區為基礎架構綿密托育服務網路，強調個別化親職支持，整合出生至學齡前照顧與教育兩大體制的服務，提供多樣化服務供應與免費優惠入學方案等特色，足為我國幼教改革之借鏡。

關鍵詞：英國、0—5 歲、學習與發展綱要、幼兒基礎階段

*段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育學系副教授兼師資培育中心主任

電子郵件：huiying@ntcn.edu.tw

來稿日期：2009 年 2 月 17 日；修訂日期：2009 年 3 月 13 日；採用日期：2009 年 3 月 17 日

An Inquiry of the Early Years Foundation Stage in the UK

Hui-Ying Duan*

Abstract

The aims of this study are exploring the Early Years Foundation Stage (EYFS) framework which was launched on March 2007 and comes into force in September 2008 in the United Kingdom. It is the new regulatory and quality framework for the provision of learning, development and care for children between birth to five years old. EYFS brings together: Curriculum Guidance for the Foundation Stage, the Birth to Three Matters framework and the National Standards for Under 8s Day care and Child minding, building a coherent and flexible approach to care and learning. All providers are required to use the EYFS to ensure that whatever setting parents choose, they can be confident that their child will receive a quality experience that supports their development and learning. The EYFS is based around four themes: a unique child, positive relationships, enabling environments, learning and development. Each theme is linked to an important principle. Also, it is part of the government's wider scheme, laid out in the Children's Plan and Every Child Matters.

Keywords: UK, birth to five years old, practice guidance for learning and development, early years foundation stage (EYFS)

* Hui Ying Duan, Associate Professor, Department of Infant and Child Care; Director, Center for Teacher Education, National Taipei College of Nursing

E-mail: huiying@ntcn.edu.tw

Manuscript received: February 17, 2009; Modified: March 13, 2009; Accepted: March 17, 2009

壹、前言

隨著國際趨勢地球村型態的社群發展，諸如：聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）等國際性組織不斷呼籲「幼兒教保」（Early Childhood Education and Care, ECEC）的重要性，尤其提醒對稚齡嬰兒與學步兒的教保需要更多關注（OECD, 2009; UNESCO, 2009）。

根據研究指出，全球僅有 53% 的國家實施與制定有關 3 歲兒以下的教保育方案（UNESCO, 2009）。而我國學前教育（preschool）開始關注到教育（education）與照顧（care）兩大體系整合為教保合一（educare）與「幼兒教保」的核心概念，源於 1997 年起推動幼托整合政策，並統整相關法規制訂新法——《兒童教育及照顧法》（草案）為日後實施依據（全國幼教資訊網，2009）。該法案雖於 2007 年送立法院審議，但因故延宕審議，又適逢立委任期屆滿改選，重新檢視相關法條後，於 2008 年十一月再報行政院審核，目前正積極進行後續立法程序，以期儘早於 2010 年公布實施（教育部，2009）。

早在 1870 年即已將 5 歲兒納入義務教育的英國，近年來對於「幼兒教保」政策與內涵更不遺餘力改革創新，推出多項新的政策措施；1997 年起投入超過 85 億英鎊（折合約新台幣 4,675 億元）的巨額資金，開始大規模的幼兒教育改革（Pugh, 2001），以擴展和提高早期兒童照顧和教育服務的數量和品質，達到為幼兒及其家庭建立更廣泛的支援系統，其核心宗旨是向社會歧視宣戰、鼓勵就業、減少貧困，確保每位出生至 5 歲兒均獲得完善的教保服務，為後續學習做好準備等（DCSF, 2009c）。

依據《2006 年兒童照顧法》（Childcare Act 2006）之法定要求，自 2008 年九月起英國全面實施幼兒基礎階段（The Early Years Foundation Stage, EYFS），整體規劃在機構式和其他托育服務型態收托之 0—5 歲兒童，均須依據幼兒基礎階段之學習與發展綱要提供教育與照顧。幼兒基礎階段透過相關法令規章、提供訓練與大量宣導等方式，以保障每名幼兒都能達到 2003 年所提出的「每位兒童都重要」（every child matters）綠皮書中所述下列五大兒童福祉服務成果目標（DCSF, 2009b）：

第一，身心舒適的健康生活（being healthy）；

- 第二，免受傷害或忽略的安全環境（staying safe）；
- 第三，學習充實且能達到目標的生活（enjoying and achieving）；
- 第四、積極貢獻社會（making a positive contribution）；
- 第五，以及充分發揮潛能建立穩定的經濟條件（achieving economic well-being）。

本文主要參考兒童、學校與家庭部（Department for Children, Schools and Families, DCSF）針對幼兒基礎階段出版專門為幼教工作者與機構所提供的《幼兒基礎階段實施架構綱要》（Statutory framework for the early years foundation stage）（DCSF, 2008a）、《幼兒基礎階段實務指引》（The practice guidance for the early years foundation stage）（DCSF, 2008b, 2008c）等文獻，就幼兒基礎階段修正新制改革之內容、發展及其影響進行探討，並與我國幼托整合方案進行相關評析，期借鏡英國他山之石經驗，省思我國幼教改革政策與措施。

貳、背景、沿革與目的

一、背景

2007 年 6 月 28 日英國教育與技能部（Department for Education and Skills, DfES）再度組織再造後，區分為創新、大學與技能部（Department for Innovation, Universities and Skills, DIUS）和兒童、學校與家庭部（HERO, 2009），而幼兒基礎階段即是由兒童、學校與家庭部所宣布實施。

該規劃早在 2007 年三月，即統整原有的如原為 3—5 歲幼兒學習制訂的《基礎階段課程指引》（Curriculum guidance for the foundation stage, 2000）、《重要的 0—3 歲》（Birth to three matters, 2002）、以及《8 歲以下兒童托育標準》（National standards for under 8s daycare and childminding, 2003）等數項重要方案而成，並配合自 1988 年起實施的「穩健起步」（Sure Start）計畫，形成幼兒基礎階段的單一新架構，以支持出生至 5 歲以下所有學齡前嬰幼兒照顧、發展與學習（DCSF, 2008c）。

幼兒基礎階段以獨一無二的孩子（a unique child）、正向積極的關係（positive relationships）、激發能力的環境（enabling environments）、及學習與發展（learning and development）等四大主軸，制訂各年齡階段教育與照顧體系發展目標、基本特徵、學習活動與內涵，其內容架構涵蓋學習、發展與照顧的品質

與管理準則等（DCSF, 2008c）。

幼兒基礎階段之法源基礎植基於 2004 年所發布的「兒童照顧十年策略：家長的選擇，兒童的最佳起步」（Ten year strategy for childcare: Choice for parents, the best start for children）之核心內容，主要揭示家長在工作與家庭間的彈性選擇（choice and flexibility）、就近方便的普及提供 14 歲以下兒童的照顧服務（availability）、最高品質照顧技能的服務機構與工作職場（quality）、家庭負擔得且符合需求的高品質與彈性服務（affordability）（HMSO, 2004）等。此外，依據《2006 年兒童照顧法》（The Childcare Act 2006）第 39 條第 1 款 a 項及 b 項，第 44 條第 1 款等條文，制訂有關學習與發展有關的學習目標、教育方案、與評量計畫等，包括安全保護、增進兒童福利、適當人力、適合場所、環境與設備設施基準、組織與資料文件等重要福祉（DCSF, 2008a）。

如同兒童、學校與家庭部的主張，認為學校與家庭應是兒童最適宜成長的地方。因此，幼兒基礎階段重視家長在孩子教育歷程中的角色，唯有家長與孩子的幼年成長環境緊密相連，幼兒將會表現得比其他孩子更為出色。家長是孩子的啓蒙教師，同時也是其長期的家庭教師，沒有人會比家長更瞭解自己的孩子。幼兒基礎階段主要工作除了確保兒童經由遊戲學習，更重視教保工作者與家長緊密合作的夥伴關係，重視兒童的家庭教育功能，隨時提供家長有關子女學習狀況，以及對特殊需求、不同能力與背景兒童之福祉著力（DCSF, 2009a）。

二、沿革

幼兒基礎階段的擬訂總計發出 45,000 份相關諮詢文件，超過 7,000 名家長、學者專家、教保人員、行政人員等相關工作者諮議參與，歷經 12 週的全國公聽活動，獲得 1,800 份回應意見。幼兒基礎階段理論學術背景係植基於「學前教育效能研究計畫」（Effective Provision of Pre-School Education, EPPE），該專案係歐陸國家有史以來最大規模追蹤學前教育成效的研究計畫。

歷時 12 年分兩階段（1997—2003 年；2003—2008 年）進行，耗資約 1,500 萬英鎊（約為新台幣 8 億 2,500 萬元），對來自 141 所各類學前教育機構 3,000 名 3 歲至 11 歲兒童進行長期追蹤研究，以確認學前教育機構是否能更有效地促進幼兒的發展，並找出最有效之學前教育機構的共同特徵。研究資料主要來自持續性的兒童評估、家庭背景資料、教保人員訪談、機構品質評估表、有效學前教育機構的個案研究等（The Institute of Education, 2004）。

2004 年「學前教育效能研究計畫」第一階段的研究結果係針對 3—7 歲兒

童的追蹤發現（The Institute of Education, 2004），幼兒基礎階段引用其研究發現的主要理念包括：

- （一）幼年期的經驗，對於日後成長、學習與社會發展具有強力影響；
- （二）良好的學習環境刺激，有利於幼兒發展甚至勝過家庭影響；
- （三）具效能的幼兒教育機構奠基幼兒未來學習，尤其對於背景不利兒童更具關鍵。

同時，也得出高效能學前機構特徵的結論：

- （一）最有效的學前教育機構提供教師引發的學習活動，促使幼兒主動學習，且有教師協助引導的遊戲活動；
- （二）優秀的學前教育機構能夠在教師主導與兒童自發的互動和活動之間取得平衡；
- （三）幼兒認知發展程度與教師引發的學習活動及師生互動、分享程度有關；
- （四）最有效的幼兒教育應包括教學及提供引導性的學習環境和常規。

據此研究成果，幼兒基礎階段融合與轉化英國幼教界幼兒教育理論與實踐，力求在教師主導和兒童自主間找到平衡，至於當前幼教政策所面臨的挑戰應該是如何能夠提供更多受過高品質訓練的專業幼師來達到這種平衡。事實上，一些獲致政府補助的優質幼教機構早就實踐該種平衡，故繼之即大量普及此類幼兒教保服務（DCSF, 2008a）。

三、目的

依據上述背景沿革，幼兒基礎階段訂出下列五大主要目的：

- （一）係設立符合幼兒學習發展與照顧需求的教保品質標準（setting the standards）：幼兒在家庭以外的學習，發展與照顧，必須是豐富的經驗，以確保每位幼兒的進步成長，沒有任何幼兒被疏忽；
- （二）提供每位幼兒同等公平機會（providing for equality of opportunity）：無歧視的實務活動，並保證每位孩子都被照顧到，不因種族、文化、家族語言、家庭背景、性別、能力、學習困難或殘障等受到不利對待；
- （三）架構家長與學校合作的教育夥伴關係（creating the framework of partnership working）：在所有各類收托幼兒的機構間，家長與專業的夥伴合作；
- （四）促進品質與安全防範保障（improving quality and consistency）：確保所有幼教機構的世界級品質水準，在此架構下終結照顧與學習間的分歧，並提

供基礎內涵的督導與辦法制度；

（五）奠基未來學習良好基礎（laying a secure foundation future learning）：經由依據每位幼兒個別不同需求與興趣，計劃週全的學習與發展，同時搭配持續的觀察與評量（DCSF, 2008a）。

參、範圍、學習與發展內容

幼兒基礎階段實施對象包括公私立預備班與托兒班（reception and nursery classes in maintained and independent schools）、日間托兒所（day nurseries）、兒童保育員（childminders）、遊戲團體（playgroups）、課後與課前早餐照顧（after school and breakfast clubs）、假日遊戲方案（holiday play schemes）、以及兒童中心（children's centres），但並不包含母親與學步兒團體（mother and toddler groups）、保母（nannies）以及短期或臨時性照顧，例如：育兒所（crèches）等。依法所有幼教機構均須依此需要進行相關學習與發展活動（DCSF, 2008a）。

為明確呈現家庭與學校的角色與地位，幼兒基礎階段內容圍繞以幼兒為中心的四大主題提出下列四大基本原則：

一、獨一無二的孩子：每位孩子從出生開始都是有能力的學習者，具彈性與迅速恢復精力的潛力，有信心與自信。並以幼兒發展、融合、安全、健康與福祉為承諾保證焦點；

二、正向積極的關係：在家長或主要照顧者的愛與安全關係基礎下，學習成為強壯與獨立的兒童，並以幼兒為主軸角色、尊重與家長夥伴關係，支持學習等為承諾保證焦點；

三、激發能力的環境：環境具備關鍵角色，以拓展與支持兒童發展與學習；觀察、評量與規劃，支持每名幼兒，學習環境，廣泛內涵——轉換、持續、多元性機構的合作；

四、學習與發展：兒童的發展與學習是以不同方式不同速率，所有學習與發展的內在連結都同等重要（DCSF, 2008b）。

一、學習與發展基準（the learning and development requirements）

幼兒基礎階段旨在促進豐富學習環境裡的遊戲型態進行活動，並給予嬰幼

兒足夠觀察成人學習經驗的機會，因此，提供充裕的幼教機構相關教學指引、專業工作者配合嬰幼兒廣泛需求的資源支持，以達到以幼兒基礎階段作為一個架構達到協助所有嬰幼兒的學習目的。幼兒基礎階段為嬰幼兒早期生命勾勒出六大發展與學習範圍及 69 項學習目標。其內容包括：

- (一) 人格、社會和情意發展；
- (二) 溝通、語言與讀寫；
- (三) 解決問題、理解和算數；
- (四) 知識與對周圍世界的理解；
- (五) 身體發展；
- (六) 創造力發展。

該六大領域皆依據 2006 年《兒童照顧法》的規定，每個領域都必須涵蓋以下三大要素：1.教育目標：當幼兒進入 5 歲義務教育年齡前，必備的知識、技能與理解；2.教育方案：幼齡兒必須被教導的相關活動、技巧，以及過程；3.評量規劃：有關幼兒達到學習成果的相關評量規劃。該部分係以原 3—5 歲的《基礎階段課程指引》為領域範圍基礎，並往下延伸年齡層與《重要的 0 至 3 歲》方案結合，訂定出更為細緻週全的課程綱要。

為提供幼教實務工作者與機構經營者瞭解幼兒基礎階段應實施的學習與發展活動，DCSF (2008a) 出版《幼兒基礎階段實務指引》，為不同地區和類型的托幼機構提供目標清晰的品質指導方針。上述實施對象均須依照該綱要所述發展與學習範圍，以幼兒基礎階段設定每種年齡層之學習目標，依據教育方案指引進行學習活動，以確定每位幼兒在各個領域都能發展其必須掌握的關鍵技能，並藉由評量以瞭解幼兒是否達到應有的學習成果。

幼兒基礎階段強調以遊戲為主軸的學習方式，所謂「精心設計的遊戲」(well-planned play) 幫助幼兒社會、情意和行為等發展，這種遊戲的學習帶有愉悅性和挑戰性，並為幼兒日後學習做好準備 (Wilcock, 2007)。教學方法雖由幼兒機構自行決定，幼兒基礎階段進一步連結其他教保工作者的教學資源，提供有關教學組織教學方案建議給幼兒機構做參考。例如，強調幼兒的活動參與，活動的設計重視幼兒的興趣與成就，以及身體、智能、情緒與社會技能的發展，或鼓勵幼兒思考表達其所學並發展自我控制與獨立的能力等都被普遍認為能有效支持幼兒學習的方法 (DCSF, 2008b, 2008c)。

二、評量規劃（the assessment arrangements）

幼兒基礎階段檔案（EYFS profile）的建置，亦屬於幼兒基礎階段必備的文件，作為幼兒早期發展的重要證明紀錄，讓所有教師都能找出適合孩子教育的方法，如此既可提升教育意義，又不會帶給孩子過重的負擔。基礎階段檔案提供可靠與有效資訊，以瞭解孩子在這階段的狀況，適合做什麼，需要提供何種支持更有助於幼兒。其紀錄主要方式主要為觀察、傾聽與紀錄（look, listen and note），幼教機構提供服務者必須定期與家長分享期觀察紀錄結果，以確認幼兒身心發展目標的「全面性」的發展（DCSF, 2008b）。

同時，在法定入學年齡（5 歲）的 6 月 30 日前，教保工作者必須為幼兒完成一份以六大學習領域下細分的 13 大項目的評量表（assessment scales），每個項目有 1—9 個不同程度評量指標的描述（DCSF, 2008a）。以此評量幼兒進入小學前的基本能力，俾便教師依據每位幼兒不同的入學能力，設計符合每位孩子求的教學活動。尤其，當幼兒未能達到評量項目的前 1—3 評量指標時，必須進一步瞭解其學習與發展的特別狀況，但未必每位孩子達到越後評量指標項目時，就意味著必須達到前面全部的評量指標項。

以讀寫能力為例，進入小學前的幼兒能夠聽出詞彙中的第一個和最後一個音；能將語音和字母聯繫起來，會說和聽出字母表中的每一個字母；會獨立地認讀一定數量常用或熟悉的詞彙以及簡單句；會寫自己的名字和標籤、標題之類；會使用標點符號來結構簡單的句子；會努力拼讀一些更複雜的單詞等（DCSF, 2008b）。有些幼教工作者認為要求兒童「能夠書寫簡單的英文句子，並且正確使用標點符號」對 4、5 歲的孩子來，這樣的量表要求太高，會導致幼兒在很小的時候就體驗到太大的學業壓力（Frea, 2008）。其實幼兒基礎階段強調設定這些目標只是為了激勵孩子們學習，並非要求其必須達到這些目標，但在未來將陸續重新修訂這些能力目標的適切性，以獲得家長們的支持，讓該階段發展都能成為兒童日後發展與學習之基礎。

肆、品質與福祉基準（the welfare requirements）

一、督導與品質保障

兒童唯有在與成人有積極照顧的正向關係，個別需求獲得滿足，身心健

康、安全與獲得保障，才能發揮最佳學習的效果。因此，幼兒基礎階段要求有適當與適合的人力、環境設施、組織/機構，以及相關紀錄文件提供幼兒學習與發展。首先，所有日間兒童照顧服務提供機構與提供教保服務人員均需要向教育標準局（Office for Standards in Education, Ofsted）註冊並接受審核與定期由兒童照顧督察（Ofsted Child Care Inspectors, CCIs）督導（DCSF, 2008a）。

教育標準局隸屬中央層級，獨立於內閣各部會之外，由皇家督學主任（Her Majesty's Chief Inspector, HMCI）領導，皇家總督學的職責是定期檢查所有公立與受政府資助的學校的辦學情況，以確保他們符合一定的辦學成績，各校督查報告書，並公開公告網站與媒體主動提供社會大眾查詢，此影響學校的排名與聲譽，形成相當大的壓力，因此，學校經營者無不更為積極有效達到教育標準局的督察標準，促成所謂有價值的教育（valuable education）。教育標準局的定期督察不僅針對機構的經營，同時亦有助於監督地方當局在執行幼兒基礎階段管理與規範相關的獨立客觀機制（Ofsted, 2009）。

在尚未提出幼兒教育基礎階段前，學前教育階段教育與保育明顯分野，隨著地區不同、各類機構與不同體系的教保工作者，其職前培訓、資格要求、晉級、成人與幼兒比例、薪資等有都有極大差異，對於兒童保育員與保母也一直沒有具體訓練與管理規範。因此，為提高幼兒基礎階段的教保品質，英國政府投入鉅資，支持專業團體和機構積極拓展有關早期教保育人員培訓方案，多元提供從業人員的培訓機會，鼓勵職場工作者研發教學策略，並且訂定規劃完整與審核人員資格標準如下（DCSF, 2008a）。

二、幼保工作者的人員資格、成人與幼兒比例

幼兒基礎階段要求所有幼保工作者都需要接受犯罪紀錄局（Criminal Record Bureau, CRB）的調查，同時，依據《2006 年兒童照顧法》，曾因侵犯兒童定罪或警告者、對成年人暴力或侵犯者，以及該法與有關兒童事務主管單位列出不宜從事幼教工作者，都不能在機構中工作，聘雇者若違反該法令亦須受到法律的制裁，所有從業人員均須要經過教育標準局的審查登記（DCSF, 2008a）。

幼兒基礎階段對於工作人員培訓資格與證照要求在機構部分，並無重大變革，唯獨進一步對於居家式與小組團體照顧型式有所規範（CWDC, 2009）。諸如：兒童保育員必須受過 6 個月以上的專門訓練課程，以及急救訓練合格的有效證明，教保機構的督導或管理人必須有兒童工作人力發展署（Children's Workforce Development Council, CWDC）所訂定之照顧人力層級標準 3 級以上

之兒童照顧與教育文憑證書（Diploma in Child Care and Education, DCE）資格，相當於國家職業資格（National Vocational Qualifications, NVQ）3 級（中級）。其員工 1/2 以上必須有兒童工作人力發展署 2 級以上資格，兒童照顧與教育資格證照（Certificate in Child Care and Education, CCE），相當於國家職業資格 2 級（初級）。

針對機構式保育的成人與幼兒比例，茲分述如下：

（一）必須考量員工的假期、休息時段、事病假以及與家長溝通的時間等調配之。2 歲以下嬰兒組為 1：3；其中至少要有 1 名保育人員需達到兒童工作人力發展署 3 級的要求，並有與 2 歲以下嬰兒相處的經驗，其餘人員至少需達到兒童工作人力發展署 2 級的要求，以及對嬰兒護理照顧的特殊訓練；

（二）2—3 歲的師生比例為 1：4，其中至少要有 1 名保育人員需達到兒童工作人力發展署 3 級的要求，其餘人員至少需達到兒童工作人力發展署 2 級的要求；

（三）3 歲以上幼兒的班級，在早上八點到下午四點間，每班至少要有 1 名具教師資格（qualified teacher status）、幼教專業資格（early years professional status）、或是兒童工作人力發展署 6 級以上人員，其餘人員則為兒童工作人力發展署 3 級的要求，其師生比例為 1：13；

（四）在沒有教師資格人員的班級，或是在上午八點到下午四點以外的時段，師生比例需降至 1：8，且至少 1 名保育人員需達到兒童工作人力發展署 3 級的要求，其餘人員達到兒童工作人力發展署 2 級的要求；同時，只要有幼兒出席的任何時段，至少都須隨時維持 2 名以上員工執勤（DCSF, 2008a）。

在非機構式以自己的家庭環境提供照顧服務、或是以家長互助形成的遊戲團體、短期臨時照顧兒童中心等，每位兒童保育員最多照顧 8 歲以下 6 名兒童（含自己的幼兒）；其中，5 歲以下最多 3 名，1 歲以下嬰兒最多 1 名。居家式的兒童保育員亦屬於幼兒基礎階段的實施對象，其提供托育服務的居處需接受教育標準局督學查核其是否符合嬰幼兒托育環境需求；此外，所有同住的 16 歲以上成員，都會受到警政系統的犯罪紀錄調查。

所有到雇主家服務或是住在雇主家的到宅保母（nannies, home-based carers），並無一定要求。不過，早在 2002 年《重要的 0 至 3 歲》已大致建立一套幫助兒童保育員、保母的資源系統與人員的國家訓練策略。同時，只要雇用通過《兒童保育認可方案》（Childcare approval scheme）之托育服務人員的家長，都有資格獲得稅收及國民保險（National Insurance）等補助（DCSF, 2008a），即

以稅賦補貼方案，鼓勵家長聘任受訓通過且已註冊認可之托育服務人員。

三、設施設備要求

以機構式教保服務設施而言，幼兒專屬之使用空間，2 歲以下嬰兒，每名嬰兒至少 3.5 平方公尺；2—3 歲幼兒組，每位幼兒至少 2.5 平方公尺；3—5 歲幼兒組，每位幼兒至少 2.3 平方公尺。除了寬場空間外，室內外環境的安全性，豐富的學習刺激，盥洗室、尿布更換台、遊戲場、睡眠區、飲水提供等均有一定的標準（DCSF, 2008a）。

四、免費入學、稅額減免與優惠

所有滿 3 足歲至 5 歲法定入學年齡前的幼兒，均可享有最多 2 年 6 學期（terms），每年 38 週，每週 5 次，半日班（half-day, 2.5 小時）的免費課程。也就是在傳統英國學制 1 年 3 學期起始，分別是 9 月 1 日，1 月 1 日，4 月 1 日入學。此外，只要是為照顧兒童所支出的費用，在合格的教保機構、團體或兒童保育者的服務下，均可獲得兒童照顧和工作稅額減免（child and working tax credits），每 1 英鎊約可補助 80 便士（折合約台幣 55 元即可補貼 28 元）。育有 1 名子女者，最高每週 175 英鎊托育費可獲補助 140 英鎊；育有 2 名子女者，最高每週 300 英鎊托育費可獲補助 240 英鎊。目前，10 個家庭至少有 9 個家庭合於領取該津貼。此外，2 歲以下幼兒家長，有更多機會在家親自照顧嬰幼兒，諸如新生兒（1 歲內）家長育嬰假和彈性工時，父母職津貼與親職假等（DCSF, 2008a）。

五、特殊教育需求

特殊教育需求（special educational needs, SEN）的幼兒無論在學習或照顧都比大多數同齡兒更需要協助，依據《1996 年教育法》（Education Act 1996）條例，家長有權要求地方政府為其子女進行法定評估（statutory assessment），以及早發現其子女之特殊情況，瞭解其子女是否有必要接受特殊教育需求，因評估表一般只能應用在 2 歲以上，家長需先填寫父母檢核表（parents' checklist）提供參考（DfES, 2007）。法定評估也作為地方當局決定幼兒需要哪些額外的特殊協助，以便簽署特殊教育需求文件（statement）證明。2 歲以上幼兒，通常就讀的幼兒園會依法實行法定評估，轉介至地方當局作該評估，以瞭解該幼兒是否需要接受更多協助，地方當局收到所有資料後，會決定幼兒是否需要如幼教行動（early years action）、幼教加值行動（early years action plus）等方案的進一

步協助。

此外，每所主流學校或幼教機構均設有 1 位特教協調員（special educational needs coordinator, SENCO），也藉此早期發現特殊教育需求幼兒，早期介入輔導。至於嬰兒與學步兒多半由地區的穩健起步兒童中心（Sure Start Children's Centre）或是兒童發展中心（Child Development Centres, CDCs）提供各種不同專業輔助服務，例如醫療服務。以幫助稚齡嬰兒與學步兒及其家人的早期教育與學習服務，提供藥物、治療的兒科醫師、物理治療師、語言治療師一起合作。有些地方教育局（Local Education Authorities, LEA）設有教師所組成的早期介入小組（early years inclusion teams）進行家訪服務；有些穩健起步兒童中心安排外展輔導作者到家探訪；有些家庭則經由家庭起步計畫（home-start programme）的安排定期得到其他父母的協助。

出生至學齡前特殊教育需求嬰幼兒最知名的家庭訪視教育服務（home-visiting educational service）則屬波特奇（Portage）方案，波特奇家訪員（Portage home visitors）是受過國家波特奇協會（National Portage Association）訓練的教師、語言或職能治療師、幼兒園護理人員、健康訪視員、社區護士、社工員或有經驗的家長與義工等。其理念係基於父母是幼兒生命中最主要的人物，家庭情境是最舒適及可以得到學習的最佳場所。透過波特奇服務與支持，家訪員依據幼兒的個別需求和家長一起制訂幼兒學習計畫，並定時紀錄與評估學習進度，以獲得有效的學習（National Portage Association, 2009）。

伍、幼兒基礎階段修正新制特色與評析

一、強調個別化的親職支持

幼兒基礎階段強調讓家長及兒童照顧者感覺到從幼兒出生即開始的充裕的支持，並且不只是簡單的提供托育服務就足夠，尤其良好教養對孩子整體生命的發展與福祉影響深遠，必須讓家長認知道這一切都在他們掌控中，家長是主導與決定他們孩子取得各種服務的人。因此，透過各種管道，宣導與提供高品質教保育訊息與建議，包括，綜合性連結且易蒐尋的網頁，不需登錄，方便線上下載或索取相關資料；各式語文與有聲語音版本資訊，免費學習教材、材料與叢書小冊等；或是專線專人電話，務使每位家長都容易取得與使用，方便與大量資訊的供給以鼓勵家長與機構密切合作。

每個地方當局（Local Authority, LA）都有兒童資訊服務站（children's information service, CIS）提供關於區內全面性的兒童照顧服務資訊；兒童照顧網路（child care link），以網際網路型態，提供教保機構或合格兒童保育員有關訊息，例如：名單、收費概況、收托年齡、收托時段、交通訊息等，以及教育標準局對教保服務品質審查結果，企圖以育兒網路（child care networks）支援充裕個別化的親職需求。

二、以社區為基礎的綿密托育服務網路

幼兒基礎階段目標為每個社區均設有社區兒童穩定起步中心，以單一窗口服務一次滿足（one-stop-support）整合服務（integrated provision）所有關兒童托育服務方案。不論是福利、照顧、教育、健康、特殊需求、撫養孩子等家庭支持、專家諮詢等；並與就業支持中心（Job Centre Plus）結合，以協助有志從事兒童工作者培訓資訊，整合各類服務的媒合轉介。該中心雖屬新機構，大體仍以社區原有服務計畫為基礎，有的是由原來的社區托兒所（neighborhood nursery）、優質幼教中心（early excellence centre）、或政府資助的托兒所與健康中心發展而來。

兒童穩定起步中心與兒童資訊服務中心等機構聯結服務，每年至少開放 48 週，每週 5 天，每天 10 小時以上。尤其在人口分散稀少的鄉村地區，弱勢地區更需普及該項服務據點，以肩負起聯絡據點（contact-point）的角色。對於不便或是不能親臨中心的家庭，更提供外展到府訪視等服務。服務不僅止於托育供需媒合轉介，甚至為產前或產後與醫療衛生團隊探訪，透過綿密的網路（networks）進行服務，以協助家長就近與更為有效率的找到適合他們的且具品質保障的教保服務方案。

三、整合出生至學齡前照顧與教育兩大體制的服務

傳統以來，由於英國托幼機構發展源流的多樣性和行政管理體制的特殊性，形成英國托幼機構類型的多樣化，導致家長疲於奔命於不同服務機構間接送幼兒。幼兒基礎階段係整合福利、健康、照顧與教育等為一體需求（an integrated approach）。尤其對嬰幼兒的學習與發展而言，孩子更不會因收托機構不同而有不同的需求，稚齡期幼兒階段的學習與發展係植基於遊戲型態，透過探索環境的經驗學習。因此，成人世界語彙強將幼兒成長需求區分教育或照顧不諱是畫蛇添足，毫無助益，甚至簡化幼兒的學習與發展內涵。幼兒基礎階段修正新

制解釋上述百年來的分歧，確保從出生至 5 歲入小學年齡層兒童，不因為機構或個別照顧者所經營服務項目的不同，受到不同品質的教保服務。

因此，教保服務工作人員的訓練培養，也必須具備教保合一的服務內容與品質。所有為兒童與家庭服務工作者訓練方案，諸如：兒童保育員、家訪員、教保員、教師等都一併規劃其訓練方案，以提升教保整合性的工作專業知能。尤其，增加對兒童保育員或保母的支持與訓練，以往多為非正式的措施，2005 年開始針對居家式照顧者訂定最低資格，以保障嬰幼兒教保品質。同時，透過特別的稅賦條款，鼓勵家長聘雇符合幼兒基礎階段規定的教保人員，得申請居家式兒童照顧稅額減免或津貼補助，以提高非機構式人員接受訓練的意願。

四、多樣化服務供應與免費優惠入學方案

幼兒基礎階段透過中央政府機制，鼓勵不同志願團體（voluntary sector）機構夥伴合作，以利家長運用多樣化的服務方案，在不同機構間或與非機構式結合使用時，更具方便性與連結性。《2006 年兒童照顧法》要求地方當局保證為在職家長居住地提供充裕、經濟可負擔的兒童照顧服務，包括特殊兒的照顧。為保障家長無論居住地都可以取得負擔得起且符合幼兒需要的教保服務，幼兒基礎階段強調公私部門（state/private sector）、部分補助的志願或社區互助型態（voluntary/community sector）服務，以解決費用太高、選擇機會不多、服務方式不符家長需求等困境。尤其免費教育對於全時工作的家長，全年 48 週，每日或非學校時段，特定時段（諸如夜間週末工作者）都需要 8 小時甚至更多的教保服務者，需要更多綜合式服務。

幼兒基礎階段以幼兒教保機構一個據點（one point）聯結居家式照顧服務的兒童保育員的育兒統包服務（joined-up childcare package）方式，一方面可獲得免費教育，同時又可另外申請育兒稅額補助等，更多元型態與不同選擇的教育與照顧服務，讓家長有足夠的選擇（alternatives），對於有特殊需求與處於特殊境遇家庭幼兒更需要政府提供充裕資金援助。

五、結構式的學習與發展架構與過度強調認知與成果性評量的疑慮

幼兒基礎階段明確訂定獨一無二的孩子、正向積極的關係、激發能力的環境，以及學習與發展等四大主軸原則；結合人格、社會和情意發展；溝通、語言與讀寫；解決問題、理解和算數；知識與對周圍世界的理解；身體發展；以及創造力發展等六大學習與發展領域全面性的實施目標、活動內涵、評量等具

體實施綱要，以提供從出生至 5 歲嬰幼兒，不論在哪個托育機構、教保服務設施或照顧提供者，都有一定的參考基準，確實達到兒童學習發展與照顧的一致品質，以便將來在法定 5 歲入學年齡後，能順利銜接國定課程基礎第一階（Key Stage 1，小學一、二年級）的學習。

英國長期以來專家學者關注什麼是「最適合幼兒的課程」而努力，於幼兒基礎階段學習與發展綱要架構下，明顯強調認知與學習成果性評量，尤其六大領域十三項評量表 117 個指標，必須在幼兒入小學前完成評量，更引發爭議。因此，兒童、學校與家庭部亦承諾在幼兒基礎階段實行後，必須有後續評估報告（DCSF, 2009）。

陸、對我國幼教之啓示

一、重新思考幼托整合後單一主管的必要性

依據《兒童教育及照顧法》（草案），幼托整合係以 2 歲年齡劃分社政與教育為不同主管機關，但 2—12 歲又以教保服務型態類別為居家式（社政）與機構式（教育）劃分主管機關（詳見表 1）。自 2008 年四月起，2 歲以下嬰兒托育補助的實施，原未登記但實質有收托 2 歲以下的托育機構，因應家長要求，逐漸浮出枱面辦理托兒所兼辦托嬰中心的相關登記，以獲得補助能降低托育費用。

表 1 幼托整合後收托對象之立案主體與主管機關表

主管機關收托年齡	教育部	內政部
2 歲以下	無	居家式/托嬰中心
2—6 歲	幼兒園	居家式教保服務
6—12 歲	課後照顧中心	居家式教保服務
0—12 歲	1. 幼兒園/課後照顧中心兼辦托嬰中心。 2. 社區互助式教保服務。	1. 居家式教保服務。 2. 托嬰中心兼辦幼兒園/課後照顧中心。

其次，機構因應少子女化世代，為擴展收托來源，運用現有空間設施轉型經營複合式教保服務者增多，托嬰中心兼辦托兒、課後照顧服務等登記也隨之增加。再者，依據《兒童教育及照顧法》（草案）規定，2—6 歲隸屬幼兒園，

不得招收 2 歲以下嬰兒，因此，也加速托育機構在辦法實施公布前，因不需要有相關建築消防等檢查，紛紛申請兼辦各類托育業務，以應變未來法規實施後的嚴格限制。根據全國保母資訊網（2009），2 歲以下托嬰補助資料發現，從補助以來，兼辦托嬰托兒的複合式機構已從 256 家增加為 307 家，短短半年增加 1/5 的數量。

上述情況衍生教保機構生態實際層面，再再呈現多頭馬車問題，容易讓經營者遊走不同主管機關的管理規範，諸如保育人員兼具保母證照者，重複於托嬰部與幼兒園登記為照顧者，以符合人力配比規定，但實際未符合師生人力比例。

從英國幼兒基礎階段的修正新制不難發現，統整的全面性係指各部門間的良好工作協調，尤其支持與支援稚齡兒家庭與機構服務管理緊密合作的重要性，中央有責任制訂全面性的政策，立法工作及撥款經費分配等事宜，但直接管理有關服務屬不切實際，因此，如何促進地方政府（縣市政府）負擔起各權責，尤其在教育與社會局處之間的合作，併同衛生、建管、消防、交通、勞工等橫向聯繫與服務，以避免教保機構疲於因應各目的事業主管機關不同的檢查基準或規範，為節省相關經費，反而以「掛牌」借證照，重複登記教保人員方式，遊走不同管理單位的漏洞，因此，重新思考幼托整合後單一主管的必要性，建置從出生至入小學前教保一體的單一主責機構，以保障幼兒全人教保育品質，實為釜底抽薪之道。

二、落實不同地區與背景之家庭的教保服務需求

幼兒基礎階段強調全面提供方便性（accessible）、可負擔性（affordable）、綜合性（comprehensive）、以及兼具符合個體與家庭彈性與個別化（personalized & flexible）需求的服務的幼兒教保服務，其實施策略管道多元並進。以《兒童教育及照顧法》之立法目標同樣是以提供教保合一的綜合性服務，且能夠滿足社會與家庭的需求。目前與「幼兒教保」的相關計畫包括 2 歲以下托育費用部分補助，5 歲國幼班扶幼計畫，以及原住民族與中低收入戶等特殊幼兒特定單項補助，並不足以全面滿足家長需求，尤其滿 2 歲至 5 歲前，在 3 歲、4 歲兩種年齡層沒有任何特別補助或輔導的空窗期，應多透過其他稅賦或工作補助方案，以落實前述目標。

此外，因應城鄉地區落差，不論是居家式或是機構式教保服務，家庭有機會進入或選擇教保服務供應也呈現極大差距。因此，唯有在社會各階層、各地區進行同步配套的教保服務供應改革策略，從出生即開始，連續每個年齡層、

普及每個地區，方便每名嬰幼兒都能獲得的教保服務方案。例如，結合非營利組織，鼓勵社區互助式教保服務，政府須逐步負擔起弱勢群體（地區）的需求，以實踐社會正義與公平，達到保證每位孩子都能順利起步的目標。

三、教保服務需滿足量的需求，更要以幼兒福祉為中心，以達到質的提升

5 歲幼兒免費就學係我國幼兒教育的重要目標，預計於九十九學年度啓動，一〇〇學年完成為目標，規劃分為 2 年 2 階段逐步實施。倘以現行公立幼托園所收費標準計算，要達成 5 歲幼兒免費就讀公立幼托園所雖可行，但公立機構普及率僅在 30%。其次，以目前幼托生態與政府財政狀況言之，短時間廣設公立幼兒園有其困境。因此，補足 70% 私幼收費差價，以達 5 歲幼兒全面免費就學之目標為目前主要策略（教育部，2008）。

但私立幼托園所市場收費落差頗大，且教保服務品質參差不齊，尤其將納稅義務人的稅金，不論園所品質，同等定額補貼品質不佳的私幼並不符合幼兒需求，甚至導致劣幣驅逐良幣的情形，公平正義亦難達成（林佩蓉，2009）。因此，宜比照英國幼兒基礎階段對於教保品質的審查與督導措施，透過類似教育標準局（Ofsted）公正客觀公開的專屬審核督察的獨立性組織，負責視察幼教現場機構、人員，以及其當地主管機關，是否善盡輔導幼兒學習與發展的職責角色，以保障與提高兒童的教育與照護標準，所有評鑑視察後的完整報告應於網頁上公告，供社會大眾參考。

《兒童教育及照顧法》（草案）的制訂僅在於最低標準的要求，搭配諸如扶持 5 歲幼兒教育計畫，友善教保服務實驗計畫非營利幼兒園，公私立幼稚園輔導計畫等其他幼教方案。對於優良機構，尤其是私立園所，更應多提供相關補助，以嚴格管理與淘汰低品質園所。所謂優質機構的認定，不應等同招生人數充裕，不虞幼生來源。有些教保機構為因應社區生態需求，以低價位、高認知取向、長時間托育時段等方式，招攬對於幼教品質內涵不是那麼清楚的家長送托其子女，或是因工作關係，僅能以最近便利送托為選擇的家庭。導致此等情況的主因在於政府未提供大量的家長教育宣導，「有助於幼兒日後成長基礎的教保方案」特徵為何？任由機構以教育商品市場行銷模式，強行行銷英語單一「語言」教學時，其實已壓制了幼兒日後語言萌發的學習態度；以抄寫作業簿、大量紙筆活動單一性教育活動，換得一時記憶式的學習知識，更完全無助

於幼兒日後學習技能與態度的養成。唯有正確教保理念機構，才能孕育具備未來世界競爭基礎的幼苗。

其次，公立機構教保服務時間未能配合家長工作時段，或未能近便取得接送服務等因素，家長無法提前下班的情況下，必須安排其他親友或安親機構接手下課後的第二階段教保服務。因此，逐漸捨棄教保品質較穩定的公立機構，選擇包辦長時綜合性營利托育性質的教保服務。以幼兒主體而言，在意的應該是服務的品質，而非服務的公私立機構。因此，具體措施應當從品質著手，凡經審查與督導為高品質的公私立機構，則給與經費補助，但對於辦學不佳的公私立機關，應以幼兒福祉為考量，逐漸淘汰。此外，也亟需類似學前教育效能研究計畫（effective provision of pre-school education, EPPE）的大規模追蹤研究，支持專業團體和機構建立學術研究與分析基礎，以提高教保機構教育品質的科學性。包括有關幼兒教保內涵、機構教育教學品質、教學策略、教保人員素質培訓與日後學習效果關聯性的評估和研究，以提供幼教改革、政府決策更有力的實證資料。

柒、結語

幼兒基礎階段係結合原有數項方案為新架構，雖難脫舊瓶裝新酒之質疑，尤其繁雜的各類方案，導致家長，甚至教保工作者皆窮於瞭解新舊制之不同，因此，以兒童、學校與家庭部為中央單一主管，結合老幹新枝式的發展，逐漸讓原有分歧方案更為緊密結合，一方面有助於實踐教保合一理念，同時，也不至因機構、照顧場域、人員資格之不同，導致幼兒教保品質之差異。

反觀我國幼教生態面臨少子女化、金融海嘯衝擊等經濟緊縮因素，導致私立機構招生經營困境，瀕臨快速退場危機。值此時，5歲幼兒免費教育與普及教保服務需求更顯必要。幼托整合最大的挑戰，在於如何積極介入輔導教保品質的提升，對家長宣導選擇優質幼教重要性，高品質教保服務的特徵，以逐步營造有利國民生育與教養的友善教保環境。因此，如英國幼兒基礎階段橫向融和教育與保育，縱向貫穿出生至5歲的學習發展綱要，以單一專門主管機制，確實發揮政府行政組織再造效能，迫切期盼他山之石，可以借鏡我國實踐幼托「真合」之新紀元。

參考文獻

- 全國幼教資訊網 (2009)。幼托整合專區。2009 年 1 月 18 日，取自 <http://www.ece.moe.edu.tw/>
- 全國保母資訊網 (2009)。托育補助申請統計。2009 年 1 月 12 日，取自 <http://cbinursery.ntcn.edu.tw/>
- 林佩蓉 (2009)。對教育部宣告兩年內全面實施「5 歲免費上幼稚園」政策的回應。2009 年 2 月 6 日，取自 <http://www.aecer.org/>
- 教育部 (2008)。有關媒體關心 5 歲幼兒免費教育議題。2009 年 1 月 20 日，取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=2363&pages=0
- 教育部 (2009)。幼托整合方案：兒童教育及照顧法草案。2009 年 2 月 9 日，取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=2363&pages=0
- CWDC (2009). *The new qualification for EYFS*. Retrieved February 1, 2009, from <http://eyquals.cwdcouncil.org.uk/public/>
- DCSF (2008a). *Statutory framework for the early years foundation stage*. Retrieved February 4, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk>
- DCSF (2008b). *Practice guidance for the early years foundation stage*. Retrieved February 4, 2009, from <http://www.standards.dcsf.gov.uk>
- DCSF (2008c). *Early years foundation stage—Everything you need to know*. Retrieved February 4, 2009, from <http://www.dcsf.gov.uk/publications/eyfs>
- DCSF (2009a). *Early years foundation stage*. Retrieved February 8, 2009, from <http://www.standards.dfes.gov.uk/eyfs/>
- DCSF (2009b). *Every child matters*. Retrieved February 1, 2009, from <http://www.everychildmatters.gov.uk>
- DCSF (2009c). *OECD country note: Early childhood education and care policy in the United Kingdom*. Retrieved February 6, 2009, from <http://www.dcsf.gov.uk>
- DfES (2007). *The early support family pack*. Retrieved February 6, 2009, from <http://earlysupport.org.uk>
- Frean, A. (2008). *Asking four-year-olds to write 'does more harm than good'*. Retrieved February 6, 2009, from http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/article4783073.ece

- HERO (2009). *The official online gateway to higher education and research in the UK*. Retrieved February 6, 2009, from http://www.hero.ac.uk/uk/inside_he/government_and_higher_education/changes_to_government_structure.cfm
- HMSO (2004). *Choice for parents, the best start for children: A ten year strategy for childcare*. Retrieved February 6, 2009, from <http://www.hm-treasury.gov.uk>
- National Portage Association (2009). *Portage is a home-visiting educational service for pre-school children with additional support needs and their families*. Retrieved February 6, 2009, from <http://www.portage.org.uk>
- OECD (2009). *Starting strong—Early childhood education and care*. Retrieved February 6, 2009, from http://www.oecd.org/document/3/0,3343,en_2649_39263231_27000067_1_1_1_1,00.html
- Ofsted (2009). *Early years: Leading to excellence*. Retrieved February 6, 2009, from <http://www.ofsted.gov.uk>
- Sure Start (2009). *Childcare regulation and inspection*. Retrieved February 6, 2009, from http://www.surestart.gov.uk/_doc/P0002286.pdf
- Pugh, G. (2001). *Contemporary issues in the early years: Working collaborative for children*. London: Paul Chapman Pub.
- The Institute of Education (2004). *The effective provision of pre-school education project: Final report. A Longitudinal Study Founded by the DfES 1997—2004*. Retrieved January 26, 2009, from <http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe>
- UNESCO (2009). *Education for all*. Retrieved February 6, 2009, from http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm
- Wilcock, L. (2007). *The early years foundation stage in practice*. London: Step Forward Publishing Ltd.

英國學校體制之變革—— 以信託學校為例

詹盛如* 盧思好**

摘要

自《1988 教育改革法案》實施以來，英國教育變革頻仍。在諸多改革當中，學校體制的變革是核心對象，如何透過調整學校的組織結構、運作方式、家長參與與其他企業合作，以支持、輔助學校的經營與發展，成為新一波政策的訴求。本文旨在探索 2005 年出現之信託學校，瞭解此新式學校體制的運作方式、特色，並以一所初等學校轉型為信託性質為例，解析英國學校體制改革之過程與經驗後發現，信託學校的成立目標主要在增進學校的運作彈性與自主性，藉由與外界合作夥伴關係，導入各種公私立組織的知識、技能與管理能力，協助學校的經營與效能。但是批評者指出，上述的政策目標並非能完全達成，甚至自主空間也不若以往的學校體制有企業邏輯滲入的隱憂，以及體制過度分流所導致的社會不公平問題。

關鍵詞：學校體制、信託學校、夥伴關係

* 詹盛如，國立中正大學教育學研究所助理教授

** 盧思好，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士生

電子郵件：ju1207@cc.edu.tw；meatball0223@yahoo.com.tw

來稿日期：2009 年 2 月 8 日；修訂日期：2009 年 3 月 5 日；採用日期：2009 年 3 月 12 日

Changes in British School Institution: A Case of Trust School

Sheng-Ju Chan* Ssu-Yu Lu**

Abstract

Since the introduction of 1988 Education Act a large scale of educational reforms have been launched by the British authorities. Among the reform initiatives, comprehensive restructuring of school institutions has been the principal strategies with the intention of aligning school organizational structure, modes of school control, increasing the parental involvement and cooperating with other stakeholders. The main aim of this paper is to explore the trust school recently started in 2005 with the emphasis on the operation mode and features of this new type of school. Furthermore, a primary school is used as a case study to illustrate the process and experience of transforming into trust status. It is revealed that the emergence of trust school is intended to improve operation flexibility, autonomy, and involvement of external cooperative partners in order to enhance organizational knowledge, skills and management ability. However, the opposition camp is concerned with the possible negative outcomes of introducing trust school into schooling system. Particular attention has concentrated on the invasion of enterprise ethos into education sector, its self-controlled admission policy potentially posing a threat to underprivileged student groups and the 'over-stratified' school types that might dampen the social equality.

Keywords: school institution, trust school, partnership

* Sheng-Ju Chan, Assistant Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

** Ssu-Yu Lu, Postgraduate Student, Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development, National Chiayi University

E-mail: ju1207@hotmail.com; meatball0223@yahoo.com.tw

Manuscript received: February 8, 2007; Modified: March 5, 2007; Accepted: March 12, 2008

壹、前言

英國自《1988 年教育改革法案》（1988 Education Act）實施以降出現許多重大變革，從大意識型態角度分析，莎莉·湯姆林森（Sally Tomlinson）（2001）認為是從「福利主義」（welfarist）轉變為「後福利主義」（post-welfarist），教育體系與制度面臨全面性的檢討與改變。此種大幅度的變革主要含括「學校組織、結構、教學與課程的變革」，以及「對於教育系統治理與控制型態的改變」兩個面向（Ball, 2008: 194）。這些改革事實指出一個方向，即以往教育組織體制，甚至是教學或課程，在政府當局眼中已然無法滿足當前社會、經濟或政治需求，學校組織體系與教學內容需要「系統性的重塑」（systematic reshaping）。

在諸多改革當中，學校體制的變革是核心對象，如何透過調整學校的組織結構、運作方式、家長參與與其他企業合作，以支持、輔助學校的經營與發展，成為新一波政策的訴求。自從新工黨在 1997 年執政之後，各種新式的學校體制推陳出新，最著稱者包括專業重點中學（specialist school）、學院（academies）等。但 2005 年政府正式宣布開始推動一種新式的學校體制，名為「信託學校」¹（trust school），英國執政當局希望它未來能夠成為學校的主流類型。基本上，它不限於任何一個教育階段，所有初等與中等的公立學校都得以轉型成為信託型態，更重要的是它能引進各式公私立組織，成為策略合作夥伴，共同經營與規劃學校之發展，藉此改善學校內部治理的技能與實力。本文首先說明英國學校體制改革之背景，接著介紹英國現有學校體制之現況；第三部分聚焦英國信託學校之經營與運作發展情形，解析英國學校體制改革之過程與經驗；第四則討論各界對信託學校的評論與爭議，最後提出總結。

貳、英國學校體制改革之背景

在推動學校體制改革的背後，英國政府思考的政策目標其實是多元而複雜的。從學生面向而言，提供充裕且適性的學習環境是其主要考量；從管理的角度論之，處理表現不佳或經營不善的學校，是政治人物認為提升學校教學效能

¹ 本文所言之信託學校與黃嘉雄（2000）所談者是不同的學校體制，後者是指美國的 charter school，一般翻譯成特許學校。

的捷徑。另外，爲了滿足家長的教育選擇權（或是增進市場機制的運作），則需要提供多元的教育選擇，並鼓勵參與學校的事務；但更重要的是其他學校教育的利害關係人（如：社區組織、企業界、教育機構等），應該成爲經營管理的共同合夥人，是「局內人」（insider）而非局外的旁觀者。最後，在過去保守黨急速中央集權化的改革策略之下，地方當局（Local Authority, LA）²權力明顯受到侵蝕；但在新工黨的思維下，必須在新架構中扮演更「策略性」的角色，「輔佐」與「監督」學校的營運與管理，俾有利於地方教育之發展。以下詳細申論上述改革背景。

一、適性化學習，發展學生潛能

綜觀英國近年來所推動的教育改革法案與相關文件，不難發現適性化學習（personalized learning）是教育改革的重要理念。《提供所有人更高標準、更好學校》白皮書（Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils）（簡稱學校白皮書）（Department for Education and Skills, 2005）中指出，教師應該針對每位學童的需求，準備不同的課程內容與輔助，教育單位必須針對低學習成就的學童採取補救措施，例如進行一對一的英語和數學教學，以便讓他們趕上同儕的進度，並提供更多延伸的課程與機會給資優學生，如在課餘時間提供更多學習與發展機會的「延伸學校」（extended schools）；此外，還有依照學科能力分組（banding）的活動，與全國訓練計畫，讓每所學校配有一位專業人員來協助發展適性化的課程（詹盛如，2006；劉慶仁，2007）。在《教育及視導法》（Education and Inspections Act 2006）中，適性化學習的改革行動由學校主導，而中央政府也必須採取支持措施，教育與技能部更在此法案中提出適性化學習的五大要素，包括學習評量、有效的教與學、課程受教權與選擇、學校組織再造、校外夥伴關係，並且期望適性化學習能更加普及（劉慶仁，2007）。

二、改善表現不佳的學校

對於經營不善（failing schools）以及表現不佳學校（under-performing schools），政府將引進更嚴苛的規則來處置這些學校（詹盛如，2006；劉慶仁，2007）。《學校白皮書》（Department for Education and Skills, 2005）中主張引進強硬的措施來處置低成就學校，若教育標準局（Office for Standards in Education，

² 2004年以前地方主管教育的單位名稱爲「地方教育當局」（Local Educational Authority, LEA），隨後改爲「地方當局」（Local Authority, LA），爲統一稱呼，全文皆以地方當局稱之。

Ofsted)「通知」改善者，在一年內沒有改善者，將會被迫關閉並由其他學校來代替，否則將被列入「特殊處置」(special measures)。此外，家長有權力要求教育標準局採取行動或設立新型學校，若對現有的學校有所不滿，地方當局將必須回應他們的需求，例如提供經費補助，讓學校之間建立跨校聯盟(federations)，以改善表現不佳學校(詹盛如，2006；劉慶仁，2007)。

三、增加家長的選擇與參與

《學校白皮書》(Department for Education and Skills, 2005)中強調家長的參與與標準的改善，因為在教師與家長的合作之下，可以知道學生進步的幅度與評估改善空間，而且教育單位從學生個體的資料獲得許多益處。家長的參與不應僅止於學校的選擇，更應該擴及到孩子教育的全程，家長要能夠接觸到學生個人學習情況的資訊，以便與教師合作，發揮孩子的所有潛力。政府必須確保家長定期收到孩子學習狀況的報告，以及有機會與教師討論小孩的進度。家長得以透過「家長委員會」(parent councils)反應有關學校餐點、制服與紀律問題等相關議題。對於學區內學校的表現，家長擁有更多且明確的資訊，以及透過地區性申訴流程及教育標準局所提供的全國申訴服務表達意見(詹盛如，2006；劉慶仁，2007)。

四、地方當局扮演更具策略性的角色

另一方面，英國政府企圖重新賦予地方當局更多的責任與角色，其功能需要從「供給者」(provider)轉變成「委託者」(commissioner)。《學校白皮書》(Department for Education and Skills, 2005)中指出地方當局將轉變為「委託」而非「提供」教育，對於學童與年輕人有廣泛的責任，包括促進選擇、多元、公平入學及學校的交通問題，並對失敗與低成就學校有明快的處置。另外為確保14—19歲的學生有真正的選擇權和高品質的教育，地方當局與地區「學習與技能委員會」(Learning and Skills Council)密切合作，如發展與教育界、工商業界與高等教育機構共同協議建構的新專業文憑，取代現行的中等教育普通證書(Certificate of Secondary Education)和進階級普通教育證書(A Level)，青年學子更多選擇課程的機會(陳延興，2006；劉慶仁，2007)。

五、尋求合作與夥伴關係，發展新的學校體系

改變學校體制的性質是《學校白皮書》改革的重點，學校在新的體系中，得以持續改善與自行經營運作，而此關鍵在於學校與家長的主動改善之道（詹盛如，2006）。首先，鼓勵學校轉型為「信託」性質，即「信託學校」。信託學校由企業、慈善機構、宗教團體、大學及家長社區團體所支持，並與這些相關機構發展合作關係，拓展新的學校精神並提升教育品質與標準，擁有自我管理的權力，對人事、財政、入學標準有更大的自主權。其次，「公辦民營」是改革計畫的重心（劉慶仁，2007），政策的核心是成立「學院」，而此目標放在傳統以來低成就表現的學校與地區，成為「學院」的優先區域（詹盛如，2006）。最後，這些措施將使得原有的公立學校成為獨立且免費（non-fee）的系統。在此系統下，學校能夠決定是否成立自我管理的信託機制，其申請改制的過程沒有過度的官僚干預（詹盛如，2006；劉慶仁，2007）。

在《教育及視導法》中信託學校有更開創及延續的發展，允許學校與外在夥伴合作申請轉型為信託學校，信託機制可以促進與深化合作，並協助推動14—19歲的新課程與資格。經營的團體將會以專長來領導管理學校，並且任命合適的學校管理委員（governors）監督學校運作。學校成立一種信託機制後將享有更多的獨立與自主，如擁有財產、雇用教職員、決定入學措施等權力。此外，為確保信託機制是在學生的最大利益下運作，學校申辦成為信託學校有相關防範機制，規定至少1/3的管理委員必須由目前小孩在該校就讀的家長來擔任，以對提升品質與標準有所貢獻，並促進社區融合（劉慶仁，2007）。

六、避免依據能力選擇學生

《學校白皮書》（Department for Education and Skills, 2005）中極重視增加選擇與全民入學（access for all）。為確保每個人都能有足夠的選擇機會，而不是有錢人才有選擇的機會，其選擇的關鍵在於提供更多好的學校與入學機會。欲達成此目標有賴學童進入中小學時提供充分的資訊，有專業的顧問協助貧困家長進行選擇，並提供貧困家長學童免費學校公車，接送其到半徑6英里範圍內的學校。此外，協助學校引進「分組選取學生」（banding）的入學政策，空出名額給非傳統學區內的學童（詹盛如，2006；劉慶仁，2007）。

在《教育及視導法》中進一步主張促進公平入學，賦予地方當局促進公平教育機會的職責，並緊縮入學規定（劉慶仁，2007）。禁止依能力選擇學生，

將面談視為違法。強化「學校入學規則」（The School Admissions Code），新規則禁止學生超額申請時採取不當的遴選標準，例如要求學生另填申請表及在制服和交通措施等明確提出可能損害公平入學但不利於來自貧窮家庭孩子的要求（Johnson, 2006）。從 2005 年《學校白皮書》及 2006 年《教育及視導法》等兩項政策得知，英國的教育改革朝著發展新的學校體系的目標前進，而建立在這個新的教育體系上的是適性化的個人學習，希望藉家長的選擇與參與的力量，處理表現不佳的學校。在這些大政策背景中，英國政府也強調地方當局角色的轉變為策略性的委託者，其他的利益關係人（stakeholders）都可以成為學校的合作夥伴，協助改善學校之經營管理與效能。

參、英國學校體制

自從 1997 年英國政府擴張績效責任的觀念與壓力，改革呼聲四起，在初等學校主張改進學生的閱讀與算術能力，並且設定目標，鼓勵所有學校改善，期望經營不善的學校採取改善措施，表現不佳的學校也面臨挑戰與來自社會大眾的壓力。英國 2005 年十月出版的《提供所有人更高標準、更好學校》白皮書（Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils）更針對英國過去 8 年（1997—2005）的教育改革作反省與檢討（DfES, 2007）。

英國的學校教育改革在通過《教育及視導法》之後，致力於改革學校體制，以建立一套健全完善的教育體系。長久以來英國教育權力採取中央與地方均權制度；《1988 教育改革法案》實施以後，中央逐漸掌控較多的權力。中央層級為教育行政機關為教育與技能部（Department for Education and Skills, DfES），2007 年改組為「兒童學校與家庭部」（the Department for Children, Schools and Families, DCSF）及「革新、大學與技能部」（Department for Innovation, Universities and Skills, DIUS）；地方層級的教育主管機關為地方當局，在地方教育上扮演著重要的角色，提供地方教育經費，並監督預算執行，負責教職員聘用解雇。茲以學校類型、學校治理變革，及本位財政管理三方面說明英國中小學學校體制之現況。

一、多元的學校類型

英國的學校大致上分為公立與私立。公立學校依據管理與經費來源分為郡

立學校 (county school)、捐助學校 (voluntary school)、特殊學校 (special school) 及中央津貼學校 (grant-maintained schools) 等四種 (李奉儒, 2001)。郡立學校經費完全來自地方當局, 但是《1988 年教育改革法案》的學校地方管理方案 (local management of schools) 賦予學校管理團體經費運用權, 但是地方當局仍保有監督與經費權限; 捐助學校根據其依賴地方當局財力資助之程度又分為捐助受管理學校 (voluntary controlled school) 與捐助受協助學校 (voluntary aided school)。所謂捐助受管理學校通常由教會之類的慈善機關所擁有, 但是地方當局仍擁有相當的控制權。相較於捐助受管理學校, 捐助受協助學校則對學校運作與發展擁有較高的權限。中央津貼學校 (grant-maintained school) 則不受地方當局的控制, 經費直接來自中央政府設置的學校撥款署 (the Funding Agency for Schools, FAS) (姜添輝, 2006)。另一方面, 私立學校主要有公學 (public school) 及預備學校 (preparatory school), 其經費來源為學費、捐款。

《1988 教育改革法案》正式廢除中央津貼學校, 並將地方當局補助的公立學校分為社區學校 (community school)、捐助學校、基礎學校 (foundation school)、社區特殊學校 (community special school) 及基礎特殊學校 (foundation special school) 等五種類別 (姜添輝, 2006)。一開始, 英國依據地方當局補助的學校區分為郡立學校和受管理、援助或特別協定學校 (a controlled, aided or special agreement school), 以及公立特殊學校 (a maintained special school) 等三種。

《1988 教育改革法案》將郡立學校改為社區學校, 受管理學校 (包含援助學校與特別協定學校) 改為捐助受管理學校 (voluntary controlled school), 公立特殊學校改為社區特殊學校 (community special school), 重新區分中央津貼學校與中央津貼特殊學校 (grant-maintained special school), 將先前屬於郡立學校或受管理學校 (a county or controlled school) 或由學校撥款署所設置的中央津貼學校歸類為基礎學校 (foundation school), 原先屬於受援助或是特殊協定學校或中央津貼學校歸併為捐助受援助學校 (voluntary aided school), 中央津貼的特殊學校則更改為基礎特殊學校 (姜添輝, 2006)。

二、學校治理變革

近年來英國在學校內部管理體制方面的改革, 主要削弱地方當局的權力, 擴大學校的辦學自主權與擴大家長和社區參與學校決策的權力 (李奉儒, 2001)。一方面, 允許地方當局管理學校成為中央津貼學校, 並且透過國定課程和全國性測驗的實施, 中央政府對於教育的管理和控制的權力逐漸增強。而地方當局

保有的權力是為地區學校制訂目標，對學校進行監督、評鑑和指導，以及維持包括基礎建設費用，地方教育行政管理費，培訓和學生等費用的支配與控制。

另一方面，地方當局下放辦學經費的支配權，幾乎所有地方當局管理的公立學校和其他自願團體興辦的中學及學生人數在 200 名以上的小學，均獲得管理和使用絕大部分辦學經費的權力，包括教職員工的薪資，校舍的維修與租賃費用，書籍設備等其他工具費用等（姜添輝，2006）。此外，在學校內部組成「學校管理委員會」（governing body），使學校的管理成為地方當局代表、家長、教師和社區人士共同組成的夥伴關係，增加家長和當地社區代表人數，減少地方當局代表的名額，同時加強學校管理委員會的人事權，使學校管理委員會有決定校長與學校教職人員的選拔和招聘與解聘的權力，進一步要求地方當局將學校的預算、經費優先事項之設定、人員的雇用與解聘等責任交由各校校長與管理委員會，以提升學校的效率與教育水準（李奉儒，2001）。在擴大家長參與方面，除了上述增加家長和社區人士代表學校管理委員會的人數以外，並實施開放入學政策，改變過去由地方當局負責分配學生就近入學的做法，規定每所學校的標準數量，即各學校招生數的最高限額，只要學校未達到標準數量，學校就不能拒絕家長入學的要求，藉以擴大家長選擇權。

三、學校本位財政管理

學校在地方當局權力下放，實施本位管理時，財務的獨立是最重要的一環（何宣甫，2002；陳麗珠，2000）。《1988 教育改革法案》硬性規定地方當局必須把財政權力下放到學校，學校有相當大的獨立自主權來管理經費，地方當局先設計出一套計算學校撥款的公式，一般都以學生人數來計算，再加上學生年齡的加權數，以及其他如特殊教育需要等因素。以學生人數來計算學校撥款，學校必須設法吸引學生就讀才可增加預算，這也是政府的原意，學生人數增加，撥款增加；反之學校就要關閉，透過家長的選擇來構成市場壓力（李奉儒，2001）。

每所學校都可以成立管理委員會（由家長選舉產生，以及其他熱心的社會人士共同組成），全權決定學校的財政事項，並雇用自己的教職人員。如此，加強學校自我管理的能力，每所學校以不同的方式來管理自己的財政，學校因而有不同的特色，打破以往公立中小學都是同一模式的局面。在此種本位財務管理系統下，學校必須根據未來發展需要，制訂各學科與年級的教育方案計畫，並由學校內的相關人員經過需求評估之後決定每個方案的先後順序，確保優先順序較高的項目能得到充裕的執行經費。同時列出每個方案的最基本經費需求，

以便計算各執行中的方案所需的經費總數。一般而言，政府的補助都是以學生人數做為補助單位，學生人數多則補助經費多。學校在預測來年收入時，必須儘可能地將下一年度的學生人數計算清楚，使學校收入預測儘可能準確。最後，在支出計畫時，應該注意優先順序較高的教育方案要得到充足的經費支應，絕對不能夠使學校支出超過收入（何宣甫，2002；陳麗珠，2000）。

總結英國目前學校體制歷經多次的重大改革，中央與地方之間所掌控的權力，一直存在彼消我長的關係。近年來，擴大學校管理的自主權和家長與社區的參與，使得學校體制呈現不同特色。在學校類型方面，呈現多樣化的特色，增加家長選擇權下，不同種類的學校將各自競逐其市場優勢；相伴而來的是學校財政的本位管理，學校在企劃未來發展的基礎上理性而彈性地自主決定本身的財務收入與支出。在這些改革的思考下，最新的發展方向是所謂的「信託學校」（Supporting Trust & Foundation Schools, 2006a）。這種學校體制是英國政府力推的新式學校，但是信託學校究竟性質為何？如何成為這類學校？運作特色與方式為何？又招致哪些評論與爭議呢？以下依序說明之。

肆、信託學校之出現

2005年《提供所有人更高標準、更好學校》白皮書及2006年《教育及視導法》均試圖進行學校體制改革，主要是建立一個獨立且免費的公立學校系統，其理念是透過成立信託機制或慈善機構的方式來支持學校，而此類型學校被稱為「信託學校」（Supporting Trust & Foundation Schools, 2006a）。要取得信託地位有兩種途徑，其一，現存學校可以直接成立慈善信託學校，其二，社區學校可以成為基礎地位（foundation status）並成立信託機制。信託學校的主要目的是讓學校可以從其他學校或公私立機構學習經驗、能量與企業精神，以提升自己學校內的教育品質與標準。整體而言，信託學校仍然是地方當局出資維持的學校，是由慈善信託所支持的基礎學校（a state funded foundation school），由學校和家長所共同組成，並為學校的利益合作。信託學校得以管理自己的資產，雇用自己的教職人員，並且設定自己的入學標準，以及選擇合作的夥伴（例如：商業機構、學院、大學或社區團體）。以下從信託學校在英國社會的迷思切入，說明信託學校的性質，接著介紹如何成立一所信託學校，以及探討地方當局的角色與信託學校的夥伴關係，最後以一所初等學校為例來闡述信託學校的運作

情形，並總結信託學校的運作特色。

一、對信託學校之迷思

信託學校是英國最新創發之學校體制，與其他傳統所謂郡立學校、捐助學校、中央津貼學校等有所差異，甫推動之初，社會大眾仍是一知半解，導致大眾對信託學校的誤解。一般民眾對於信託學校存有的迷思與誤解主要在接受中央的補助、選擇學生與課程、與地方當局的關係、與商業機構的關係，以及家長參與等五大方面（Teachernet, 2006）。

首先，在接受中央的補助方面，信託學校不會接受額外的中央補助，他們與其他學校一樣接受地方當局的補助；其次，在選擇學生與課程方面，信託學校不能引進新的選擇標準，而像其他學校一樣，必須遵守學校入學規則，而且信託學校也必須實施國定課程（national curriculum），並接受教育標準局的監督；第三，在與地方當局的關係方面，信託學校是地方當局維持的學校，信託學校仍隸屬於地方當局管轄，是由慈善信託所支持的基礎學校。在取得信託地位之前，學校必須諮詢地方當局，地方當局會考量學校仲裁單位（schools adjudicator）的會議紀錄與信託計畫書；第四，在與商業機構的關係方面，外界擔憂信託學校將淪為企業公司營利單位的一部分。但英國政府出面澄清信託學校不會被商業所擁有，透過信託地位，商業資助機構或單位有代表在學校管理委員會中，但是不能完全控制學校的運作；最後，在家長參與方面，信託學校並不會忽視家長的意見，因為每一個信託學校的管理委員會至少有 1/3 的家長代表。

綜合言之，信託學校隸屬地方政府，主要經費來自地方而非中央教育主管機關，因此與地方關係密切。同時，在招收學生與課程實施上仍須謹守當地的入學規則，並依照國定課程施教。至於一般人最關心的商業關係，英國政府認為並沒有受制於企業的疑慮，因為只有部分代表在學校管理委員會中，更重要的是，家長的參與可確保學校的運作以學生的利益為基礎。

二、成立一所信託學校的步驟

至於一般學校如何能夠成為信託學校？一般必須要經過以下五個步驟（Supporting Trust & Foundation Schools, 2006a）（請參考圖 1）：

（一）尋求合作階段

學校管理委員會決定學校轉變成信託學校與即將合作的夥伴。學校需要考量想要與何夥伴合作以及如何與這些夥伴聯繫。在和夥伴取得聯繫之前，管理

委員會必須先對未來將要信託的原理原則達成共識，並且思考取得信託地位能對學校帶來哪些益處，特別是如果有多所學校共同存在一個信託機制之下時，必須把這些具有策略聯盟關係學校的管理委員會一併納入考量。

（二）諮詢階段

管理委員會此時必須起草計畫書，並且諮詢家長及其他利害關係人。諮詢重點包括學校成立信託的性質與形式，訪問家長、教職人員和當地利害關係人（包括工會組織團體的觀點與想法）。如果信託學校聘任了多數的管理委員，學校必須讓家長委員會瞭解計畫藍圖。

（三）出版計畫書階段

在利害關係人同意下，出版正式的計畫書。計畫書必須包含關於信託的性質與任用委員的詳細情況。如果信託學校聘任多數的管理委員，則計畫書必須說明如何成立家長委員會。

（四）成立信託階段

管理委員會諮詢過家長及其他利害關係人後，決定是否成立信託機制。此外，若地方當局認為家長意見未受到重視，或信託機構不能提升教育品質與標準，地方當局會把學校計畫書提交學校仲裁單位（schools adjudicator），並參考學校仲裁單位的意見，最後再決定學校能否成為信託學校。

（五）落實階段

一旦建立信託，土地即轉讓給信託機構，並且任用新的管理委員。總結來說，地方當局會參考學校仲裁單位的意見決定學校是否能成立信託學校，一旦經過地方當局認定為有足夠的自我管理能力，學校即能依照計畫開始執行成立信託學校的後續步驟，例如一些土地、建築、物產權轉讓等事宜。

三、地方當局的角色

信託學校隸屬於地方當局，地方當局會以相同的基礎補助信託學校，如果學校營運失敗（failing）或表現欠佳，地方當局會涉入干預信託學校。如果地方當局認為學校沒有適當地諮詢家長或其他利害關係人，或者地方當局對新成立信託學校的教育品質有所疑慮，也可以提交信託計畫書給學校仲裁單位作為裁決之依據（杜悅臨，2006）。此外，地方當局會要求信託學校出席代表地方入學的協調會議（the local admissions），參與協調入學標準。地方當局所代表的角色是信託的成員，聘任的代表者最多擁有信託所有成員中 20% 的投票權。最後，從地方當局獲得補助而言，信託學校如同其他學校一樣，接受地方當局的

補助，所以信託學校仍是資本支出計畫的一部分，並不會因補助或信託的地位脫離地方當局的管理與控制。換言之，地方主管機關以相同的標準設立信託學校，信託學校不會比一般學校拿到更多或是更少的補助。

在《教育及視導法》改革之下，教育與技能部、教育標準局和學校間的關係已改變，包括引進學校改善夥伴（school improvement partner），減少不必要的官僚干預，簡化資助過程，給予所有學校更大的自治權，讓學校有駕馭領導及改善自己的能力（黃祺文，2006）。總之，地方當局在信託學校所扮演的角色從供給者轉變成委託者。由此可知，地方當局不會如以往一樣直接提供協助，而是透過委託的角色來資助學校，透過補助，學校逐漸加強自我管理的能力，藉以獲得更多掌控學校未來發展的權力。

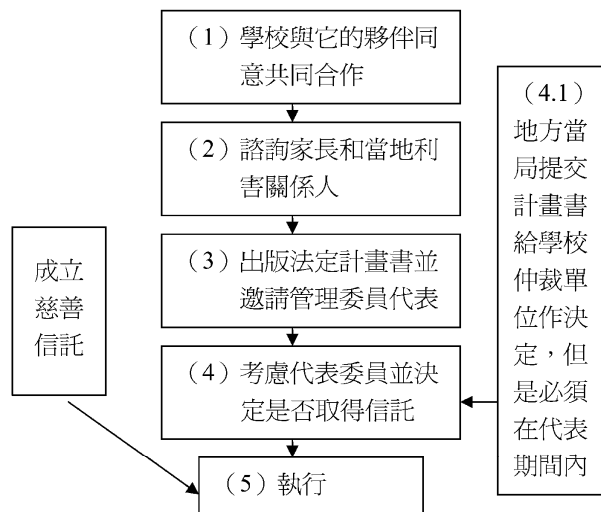


圖 1 成立信託學校流程圖

資料來源：Supporting Trust & Foundation Schools (2006a)。

四、夥伴關係

夥伴與利害關係人在信託學校邁向成功的過程中扮演很重要的角色，夥伴可以包括商業團體、大學、社區團體、教育慈善團體、高等教育機構，以及進修學院等六大類不同的對象（黃祺文，2006）。就夥伴的角色而言，夥伴對信託學校的涉入程度視學校的需求與可利用的資源而定，信託機構主要在學校所缺乏的資源上提供學校適當的資助，允許學校以最有效率的方式與夥伴合作。至於確認合作夥伴，學校首先必須要有清楚的願景和聚焦的發展策略，才能確認最適合的夥伴；有了適當的合作夥伴，信託學校才可能成功。為此，學校可以建立商業界成功資助學校發展的案例，並列出具有發展潛能的夥伴清單，且根據自己的情況尋求成立信託機制。對企業界而言，成為信託學校的合作夥伴可以有機會與青年共事，發掘未來潛在雇用人才，及提高長期品牌認可關係等益處。很重要的，夥伴關係必須長期維持下去，故學校必須讓信託單位願意持續接受委託、提供資助。

與外部夥伴的關係對於信託學校的運作發展是很重要的，影響信託學校是否能夠持續地成功經營。信託學校的外部夥伴非常廣泛、多元，以東高福斯小學（East Garforth Primary School）為例，其信託機制由許多當地學校所組成，是屬於多所學校共同存在一個信託機制的情形（Supporting Trust & Foundation Schools, 2006b）。目前該信託機制還有兩個外部夥伴，分別是「三位一體與聖人學院」（Trinity and All Saints College）及「首要照護信託」（primary care trust, PCT）。因為這兩個機構可以對學校有所貢獻，也可以幫助學校達成遠景，而被選擇為合作的夥伴。此外，繼續教育學院（Further Education College）的加入會幫助學校擴張他們所提供的訓練，而「首要照護信託」則能貢獻醫療的專業給學校，幫助學校達到重視每位孩童的任務（every child matters）。由此可見，學校必須依據自己本身的特定條件與專業需要，選擇適合的合作夥伴。如此，信託機構才可以提供學校所需的專業能力，以資助學校專業發展並符合本身特定的需求，達到政府或地方當局政策的訴求。

五、信託學校：以一所初等學校為例

對初等學校而言，獲得信託地位帶來許多益處與重要的機會，包括夥伴的額外技能、技術與知識、企業精神，以及長期維持的合作關係。初等學校現今面臨很多挑戰，包括承擔計畫的能力及管理財務經驗的不足。然而，初等學校

可以藉由取得信託地位，從外部夥伴的合作中學習其專業與企業精神、能量，彌補自己能力的不足。例如藉由獲得慈善地位，與夥伴合作以達成學校長期的願景。另外，建立於夥伴的企業精神上，重視創造力的發展與革新的精神，並且學習業界凡事要求效率的做法，如此在學校運作發展上就能夠有效地分享資源，符合成本效益，提升學校管理委員會的技能，策略性地計劃並定位自己的方向。這樣的好處甚至能進一步地擴展到社區，增強社區的凝聚力，掌握重視每位孩童的精神。以摩特瑞聖安德烈初等學校（Mottram St Andrew Primary School）為例，其學校的遠景朝向個人化學習，並利用深度領導³（deep leadership）促進學校成員深入學習、經驗和支持（Supporting Trust & Foundation Schools, 2006b）。以下說明其遠景與成爲信託學校的益處，以及其合作夥伴的挑戰和成功的要領。

（一）遠景

該校強調富有貢獻精神的領導機制，首要目標在培養傑出的領導者，使得組織裡每個階層的成員都能擁有領導的技能，並且重視學習的改善。如此內部成員都有發展機會，計畫能夠持續執行，不會因人事的調動而中止。而且，該校已經獲得國家學校領導學院（National College of School Leadership）以及專業重點中學和學院認可爲深度領導學校。未來，學校主要計畫能提供 2 到 18 歲學生的教育。學校想要提供課餘的學習計畫，並且雇用自己的教職人員來經營這個計畫，以確保學校能夠符合重視每位孩童和延伸學校這兩個政策的要求。深信藉由與其他學校和當局合作的力量，信託地位給予學校自主權，能夠更有效率地行事。非里布魯姆學習社區（Fallibroome Learning Community）的夥伴關係主要是在改善教與學，以及豐富課程的關鍵上，加上該校積極與當地幼稚園尋求合作，如此讓此社區能夠提供 2 到 18 歲學生連貫的教育。另外，學校也致力於在綠色環保議題上創造永續經營的學校，主要由行政人事主導，並有足夠的信心來承擔並執行此計畫。

（二）成爲信託學校的益處

該校在 2008 年九月已招收 7 個年級，每年級 24 位學生，計 168 位學生，並採取分組的方式進行教學，4 人一個工作小組。信託地位使學校能決定自己的入學政策，該校計畫實施小班教學，希望班級規模保持在一班 24 人的情況下，使得所有教職人員都能夠認識所有的學童，繼續保持該校純樸的風氣。透

³ 深度領導是以學生爲中心，傾聽其聲音，創造機會讓學生在校內成爲領導者，瞭解他們對於教學與學習的感受，並用其思想、意見與理念來改善學校的教學，最終將學生納入領導系統與結構中（SE Deep Leadership Hub, 2009）。

過信託地位，該校能發展個人化學習，確保教師與助理教師花更多的時間在提供有品質的學習上。此外，也促使學校更加重視學生的天賦與才能，以及在特殊教育方面的協助。另一方面，管理委員也有承擔風險的本錢，並且習慣獨立作業。學校最近購得一塊土地，企圖擴充學校的占地。未來，學校可決定擴建學校的建築，以增加班級大小和行政領域、空間。最重要的，學校因為有自主管理的權力而有信心去經營某些服務，藉由學校舉辦演講創造更多收入，以及開始校外社團的活動，提供更有品質的教育。對於教職人員，每個成員都有描述學校遠景工作的能力，清楚地瞭解學校未來的發展方向，也提供成員專業發展的機會。

（三）合作夥伴

透過信託地位，學校有機會和非里布魯姆高中（Fallibroome High School）密切地合作。非里布魯姆高中是一所藝術專業學校，其提供該校在表演藝術領域的專業課程，使得學校擁有表演藝術方面特殊專長。另外，當地的私人幼稚園也是學校的另一合作夥伴，當地的私人幼稚園一方面透過線上教學的形式授予學校有關有聲教學（phonic teaching）的學習課程，另一方面也輔以函授的形式正確培養學生的書寫能力。如此，當學童加入學校時，皆能夠漸漸增強說話與聽寫的能力，以達到學校長期的教育遠景。

（四）挑戰

在與地方當局的利益衝突下，學校所面臨的挑戰來自地方當局嚴厲的考驗與審視。學校最近想從地方當局標回一些公部門的供給與服務（例如兒童的健康與衛生），其中必然衍生一些與地方當局的利益衝突，如薪資的議題，以及地方當局的人事調動，以重新調配組織的人事與薪資結構等皆必須由學校與地方當局共同討論解決。當此計畫要開始具體執行時，學校勢必面臨來自地方當局的挑戰，因此，學校唯有在下一年全體教職人員的團結合作下，整體地檢視學校的發展計畫（包括基礎課程與延伸學校計畫），才是該校要面對的挑戰，全體教職人員皆需有信心克服與地方當局的歧異。

（五）成功的要領

目前摩特瑞聖安德烈初等學校已發展出健全的領導架構，各個階層皆培養出富有貢獻精神的傑出領導者，學校也都能夠達到重視每位孩童的政策要求，以及提供延伸學校的計畫，如此提供 2 到 18 歲學生連貫的教育。摩特瑞聖安德烈初等學校的成功，管理委員會扮演主要的角色，校長與管理委員會的主席保持著良好的關係，管理委員會也因此能夠掌握所有的資訊。另外，學校考慮標

回地方當局所提供的某些服務，在學校謹慎的考量下，確定這樣的做法符合經濟效益後，才會開啓執行政序。學校為使得財政管理體系配合組織結構的改變，會雇用擁有商業管理或會計專才的人員，讓學校能負起財務、健康安全以及承諾的責任。信託學校要成功地經營，必須從已取得信託地位，或是對於信託地位有興趣的當地學校中學習其經驗。對於改善一所經營不善的學校而言，發展成為信託學校不失為一個良好途徑，但是必須考量學校本身的環境條件來發展專業特色；尤其是初等學校，其本身所具有的專業能力較為不足，尤須藉助外界機構團體的資助與專業能力來增進本身的專業特色。

六、信託學校之運作特色

信託學校從推動至今已逾3年，信託學校也日益增多，此種新式學校有何特色？以下從夥伴關係、彈性與自主、家長參與、企業精神、全人教育，以及專業發展等六大面向分別陳述之（Teachernet, 2006）。

（一）外部夥伴關係

信託學校非常強調與外部夥伴的合作，如此信託學校得以藉由合作夥伴所提供的資助改善經營。信託學校可以選擇共同合作的夥伴，包括商業資助機構、學院、大學和社區團體，透過加強與外部夥伴之間現存的以及新的長期夥伴關係，共同為提升教育品質努力。

（二）彈性與自主

透過信託地位，商業資助機構和其他組織有更多參與當地社區的機會，信託學校在當地社區內享受更大的彈性。信託學校只要符合「學校入學規則」規定，可以設定自己的入學標準，雇用自己的教職人員，並且對學校土地和建築負責，如此加強學校的管理與領導自主的能力。

（三）家長的參與

信託學校為確保信託機制是在學生的最大利益下運作，非常重視家長的參與，規定1/3的管理委員必須由目前小孩在該校就讀的家長來擔任，以對提升教育品質有貢獻，並且促進社區融合。因此，在進入信託程序之前，學校需要諮詢家長的意見，並且和家長共事，同時也設有家長委員會。

（四）企業精神

在諸多特色中，企業精神的彰顯是信託學校的重要特色。因為，許多學校夥伴來自於企業界，例如微軟公司等，能把注部分企業經營的概念與實務至學校機構。時值知識經濟掛帥的時代，培養企業精神也是英國政府教育政策的一

環，而信託學校結合企業的新方式，正是體現個中精神的典範。

（五）全人教育

信託學校重視孩童的全人教育，培養孩童適性化學習。信託學校支持孩童和青少年的全人發展，期望解決社會存在的種族歧視或社會隔離問題，進一步促進社會融合。

（六）專業發展

藉由夥伴關係的建立，信託學校能夠引進各種人力、資源與設備，這些專業與特殊的支援，能夠協助學校發展成為具有特色與專長的地方。信託學校的管理委員會，也因為各種專才的加入，對學校經營具有長足的進步與效能。

伍、對信託學校體制之評論

儘管信託學校被認為是政府新式學校體系的典範，並「鼓勵」所有英國中小學都改變為信託型態的制度，藉此改善學校的治理結構與方式，提高經營效率與效能。但是，信託學校的理念與運作方式，也因為這些創新性、突破性的設計，引來許多評論與爭議。茲依據英國廣播公司（BBC, 2008）之報導與其他相關的學術論辯，分別從自主與彈性、企業邏輯滲入的隱憂、自主的入學政策，以及體制分流與社會公平等角度分別論述之。

一、更多自主與彈性的期望恐難達成

英國政府對信託學校最大的期望是賦予更多的自主與彈性，但這樣的價值理念在學校體制的變革，有多少落實的空間不無疑問。傳統上中央津貼學校或是捐助學校，已經能夠管控自身的財務運作、大部分的人事聘用，並且擁有學校的資產。新式信託學校在這三方面並未明顯比以往的學校體制來得更具有彈性，或更具自我管理空間。此外，地方當局在歷經多年的權力流失之後，反而在「監督」信託學校方面被賦予更多實質的角色。同時，信託學校在課程方面仍然必須遵循國定課程的架構，財政經費來源依附在地方政府的體系中無法額外獲得中央補助，這些都指向更多的「管束」與「控制」，而非英國政府所宣稱的自主與彈性。而與增加彈性有關的創新作法就是藉由外部夥伴的加入，強化學校運作的經營與管理機能，但是這也是社會大眾的憂心。

二、企業邏輯滲入學校的隱憂

雖然引進外部夥伴加入學校形成信託機制，是此波改革的重大賣點。但是，私人企業（代表）直接進入學校運作決策的核心也引發社會的質疑（Ball, 2007）。反對者指出，學校設置的核心宗旨是辦教育，非營利性質，與一般私人營利機構有所差異。但是隨著企業界的大幅進入學校系統，學校是否成為私人企業競逐營利的版圖，保守人士憂心忡忡。如同英國政府所言，引進私人企業成為夥伴關係，得以強化學校管理的技能，改善學校效率（Supporting Trust & Foundation Schools, 2006a）。但不可否認的，這樣的企業邏輯多少會轉變學校體質，更何況許多企業在成為學校的合作夥伴之後，會提供課程與教學設備、活動設計、人員訓練，甚至是實習與產品使用等，而這些與企業後續的生存與經營都密切相連，學校也因此成為企業「經營」、「行銷」的重要對象。

三、自主的入學政策

信託學校另一個為人所憂心者與其入學政策有關，雖然政府指出，其仍必須遵循「學校入學規則」，但反對者認為其自主的入學標準不利於弱勢族群公平入學的機會。因為根據官方的說帖，信託學校可以設定自己的入學標準，不被限制只能吸引學校附近的學生，例如專業重點中學可依照發展特色（科技、音樂等），篩選 10% 具有潛力的學生。楊博智（2006）指出，若信託學校運用其自訂的入學標準，可能排擠較貧窮與能力較低的學生。但在執政黨執意擴充家長選擇權的考量，家長會持續選擇學校，這使得較高社經地位的學童群聚在特定的學校，這將有違政府藉由教育政策達成社會公平與正義的目的。

四、體制分流與社會公平

另外一個更嚴肅的評論來自左派的社會學者，他們認為從 1988 年以來教育改革主軸之一，即不斷成立新式型態的學校制度，此發展卻將學生「區隔」並「分流」至不同學校類型或課程，有返回到 1960 年代以前多軌體制的狀態（Ball, 2008）。近年來英國新式學校體制甚多，包括特許學校（charter school）、燈塔學校（beacon school）、城市科技學院（city technology college）、專業重點中學與學院，而信託學校則是最新的訴求。從適性化學習、提供多元課程及增加家長選擇的角度而言，更多的體制分流並沒有不對，但是在核心共同學習概念的架構下，導入不同辦學單位（agent）（包括：私人企業、慈善機構、營利性的

教育機構)的信託學校，無異使學生彼此的學習更分殊化(specialized)與脆裂化(fragmentized)，缺乏共同的教育核心內涵(Ball, 2007)。公立中小學教育的功能與目標，因為這些社會單位或組織的介入，呈現前所未有的複雜與不一致，此與企圖藉由教育來達成社會公平的目標漸行漸遠。

陸、結語

信託學校是英國最新力推的學校體制革新，其出現的脈絡背景，包括提供適切的學習環境，提升學生學習成就，改善表現不佳的學校，增加家長選擇的空間，調整地方當局的策略性角色(成為監督者)，以致於透過夥伴關係的重視，來加強學校自身內部管理與經營的能力與效率等，這些皆為英國歷年來教育改革努力的方向。這些目標的達成，有賴於複雜的配套設計與政策規劃，但是當前英國官方仍認為教育組織與制度的調整與創新是不可或缺的。信託學校基本上擁有人事、財政與資產的管理自主權，但仍然隸屬於公立教育體系的一環，地方當局負責經費補助，以及必要的監督與視導。夥伴關係的重視與強調是信託學校有別其他學校之處，各種不同性質的夥伴有權進入學校管理委員會，並進而對學校提供資產、知識與管理等多層面的助益。目前，各級學校漸次轉型成為信託學校，初等學校也有成為信託性質者，透過這些彈性與自主，官方認為能有改善教育品質，提供多元選擇的機會。

雖然目前論斷信託學校的成效尚言之過早，但是根據各界對此類新型的學校體制之評論，並不是那麼樂觀。反對者認為，信託學校並不如想像中的自主，或那麼有彈性，而且商業營利組織的介入也有腐蝕教育組織的可能性。此外，人們憂心其入學政策有排擠貧窮與低社經學子之嫌；從整個學校系統而言，信託學校所形成的體制分流，更有危急共同教育目標，損害社會公平之疑慮。但信託學校的後續影響是否如批評者所言，需要進一步的實徵證據才足以判斷。

信託學校是英國新型態的學校，與台灣中小學大都是公立學校有很大差異，信託學校的夥伴無論公私立組織，在管理委員會中都有代表，參與學校經營、治理與運作之決策，形成具有獨立法人組織，此是台灣目前思考改革的方向。展望未來，台灣中小學的體制改革應朝向更獨立、自主與自我管理的方向前進，此都可從英國的經驗獲取訊息、汲取經驗，以茲借鑑。

參考文獻

- 李奉儒（2001）。英國英格蘭與威爾斯地方教育委員會的組織與運作。載於李奉儒（主編），**英國教育：政策與制度**（頁 123-138）。嘉義市：濤石。
- 何宣甫（2002）。教育行政的財政學基礎。載於楊國賜（主編），**新世紀的教育學概論：科際整合導向**（頁 135-147）。台北市：學富。
- 杜悅臨（2006）。信託學校。**英國教育輯要**，65，6-7。
- 姜添輝（2006）。英國教育制度與政策沿革。2009 年 1 月 12 日，取自 http://www.ced.ncnu.edu.tw/department_activities/%E8%B3%87%E6%96%99%E6%AA%94/2006%E6%9A%A8%E5%8D%97%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E8%8B%B1%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E5%88%B6%E5%BA%A6%E8%88%87%E6%94%BF%E7%AD%96%E4%B9%8B%E6%B2%BF%E9%9D%A9.pdf
- 翁福元（2008）。二十一世紀初期英國初等教育主要改革分析：社會學的觀點。**教育資料集刊**，37，167-190。
- 陳麗珠（2000）。美國教育財政改革。台北市：五南。
- 陳延興（2006）。教育及視導法案。**英國教育輯要**，65，4-5。
- 黃嘉雄（2000）。美國信託學校理念與制度之探討。**國立台北師範學院學報**，13，177-202。
- 黃祺文（2006）。學校改革夥伴。**英國教育輯要**，65，8-10。
- 詹盛如（2006）。教育白皮書。**英國教育輯要**，61，1-4。
- 楊博智（2006）。信託學校。**英國教育輯要**，61，4-5。
- 劉慶仁（2007）。英國初等教育改革現況分析。**教育資料集刊**，33，167-188。
- Ball, S. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- BBC News (2008). *Q & A: School reforms row*. Retrieved January 4, 2009, from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4449374.stm>
- Curtis, P. (2005). *Key points of education white paper*. Retrieved January 2, 2009, from <http://www.guardian.co.uk/education/2005/oct/25/schools.uk6>
- Department for Education and Skills (2004). *Department for education and skills: Five*

- year strategy for children and learners*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2005). *Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2006). *A short guide to the Education and Inspections Act 2006*. Retrieved January 2, 2009, from <http://www.gateshead.gov.uk/DocumentLibrary/Education/Leaflets/GovernorsBriefing.pdf>
- Every Child Matter (2006). *Aims and outcomes*. Retrieved January 6, 2009, from <http://www.everychildmatters.gov.uk/aims/>
- Johnson, A. (2006). *Fair admissions, equal access*. Retrieved January 6, 2009, from http://findarticles.com/p/articles/mi_hb5243/is_200609/ai_n20235082
- SE Deep Leadership Hub (2009). *Understanding deep leadership*. Retrieved January 5, 2009, from <http://www.mrsite.co.uk/usersitesv7/deepleadershiphub.co.uk/wwwroot/page4.htm>
- Supporting Trust & Foundation Schools (2006a). *Trust schools*. Retrieved January 6, 2009, from http://www.trustandfoundationschools.org.uk/schools/trust_schools.aspx
- Supporting Trust & Foundation Schools (2006b). *Case studies*. Retrieved January 6, 2009, from http://www.trustandfoundationschools.org.uk/schools/case_studies.aspx
- Teachernet (2004). *A new relationship schools*. Retrieved January 6, 2009, from <http://www.teachernet.gov.uk/management/newrelationship/>
- Teachernet (2006). *Trust schools*. Retrieved January 6, 2009, from <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/london/schools/specialist/trustschools/>
- Tomlinson, S. (2001). *Education in a post-welfare society*. Buckingham: Open University Press.

德國整合與提升移民背景 學生語言能力政策之探討 ——學前與初等教育階段

余曉雯*

摘要

自 2000 年「國際學生評量計畫」測驗成績公布後，移民子女的教育問題再度在德國浮現，無論聯邦、各邦或地方，莫不將之視為教育改革上的重要議題，並執行各種整合及語言提升措施。本文一方面透過歷史文件及統計分析，釐清德國整體移民的歷史沿革與組成結構，作為分析教育議題的歷史與社會脈絡；另一方面則介紹並評析德國各重要層級進行的整合與語言促進措施，進而對台灣未來在提升移民學童的語言能力相關政策之概念、教學、實施程序、人員培訓及評鑑等面向的建議。

關鍵詞：學前教育、初等教育、移民教育、移民整合、語言提升

* 余曉雯，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授

電子郵件：hwyu@ncnu.edu.tw

來稿日期：2009 年 2 月 17 日；修訂日期：2009 年 3 月 6 日；採用日期：2009 年 3 月 13 日

A Study on the Policy of Integration and the Language Promotion of Immigrant Students in Germany: The Preschool and Primary Education

Hsiao-Wen Yu*

Abstract

Since the publication of the PISA test score in 2000, the issue about the education of immigrant children in Germany is reheated. Whether at the federal, state or local level, all regard it as an important education reform issues, and carry out a variety of measures to enhance integration and language. Two aims of this study are thus: on the one hand, we explore the overall immigrant history and composition of the structure in German through the historical documents and statistical data analysis, in order to provide the historical and social context for this study; on the other hand, we introduce and analyze several measures for the integration and promotion of the language carried out by some important levels, in the hope to make some recommendations for the government by implementing the policy to enhance the language skills of immigrant children.

Keywords: preschool education, primary education, immigrant education, immigrant integration, language promotion

* Hsiao-Wen Yu, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: hwyu@ncnu.edu.tw

Manuscript received: February 17, 2009; Modified: March 6, 2009; Accepted: March 13, 2009

壹、前言

「經濟合作暨發展組織」（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）於 2000 年底公布第一屆「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）測驗成績後，德國社會的震驚，一方面來自學生低落的成就表現，¹ 以及學生學業成就與家庭背景關連排名躍居榜首；另一個匯聚眾多討論焦點的議題則是：具移民背景學生的教育處境。

移民子女之所以廣受注目的主因是其在「國際學生評量計畫」測驗表現與德裔學生相較遠遠落後。圖 1 呈現雙親皆為德裔學生、雙親中一人以及雙親兩人具移民背景學生在 PISA 2000 中的閱讀成績之比較。從圖 1 及 PISA 2000 中對於移民子女能力的相關數據顯示，雙親皆為德裔或混和國籍者，學生的閱讀能力層級之分布類似；但雙親皆外藉者的移民子女，即使有 70% 是在德國接受完整的初等與中等教育，也僅有 2% 在閱讀上能夠達到最高層級，仍有 50% 未能達到閱讀層次最低階段。甚至 20% 的學生落入高風險團體，屬於極弱閱讀者（Artelt, 2001; BLK, 2003; Hradil, 2001）。

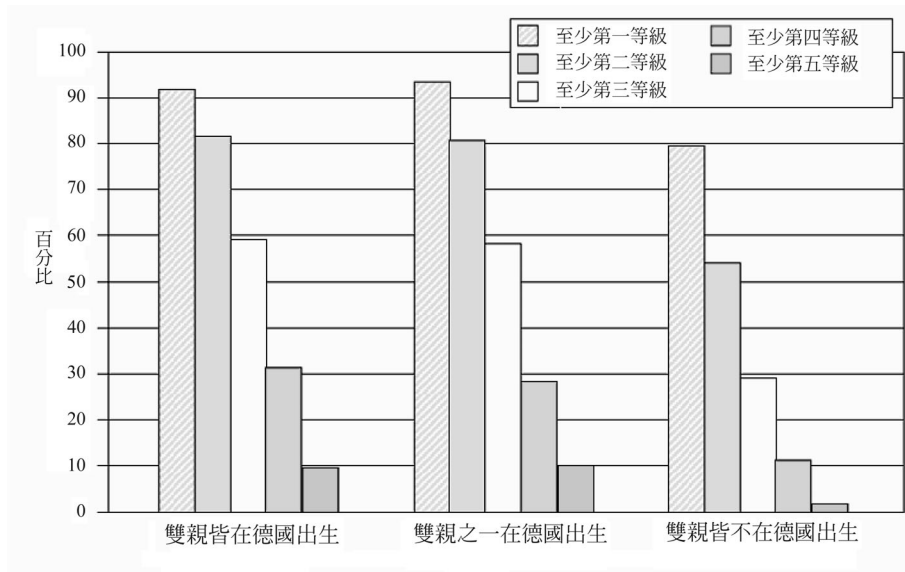


圖 1 不同家庭背景學生在 PISA2000 閱讀達到的層級百分比狀況圖
資料來源：Artelt（2001）。

¹ 德國在此測驗中，閱讀成績在 32 個國家中排名 22，數學排名 21，自然科學排名 22。

1960年代住在鄉村地區、信仰天主教且具工人背景的孩子，代表德國教育系統中因地區、宗教信仰、及階層等屬性而遭受不平等教育機會的邊緣者。40年後，此不平等出現新的指涉對象，即「來自問題社區的土耳其工人移民子弟」（Büchner, 2003）。

PISA 2000 的分析指出，語言能力不足亦會影響其他學科的掌握度，進而攸關未來學術、生活職涯的發展（Artelt, 2001）。雖然自 1970 年代以來，德國即有為移民學生提供的語言教育，但是自 2000 年之後，這個議題重新在德國掀起熱度，無論是聯邦、各邦或地方，莫不將之視為教育改革上的重要議題，並進行各種不同的整合及語言提升措施（BLK, 2002; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009; Forum Bildung, 2001; KMK, 2002）雖然許多語言提升措施也延及中等、職業教育，甚至成人進修教育等階段（BLK, 2002; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009），但是，學前與初等教育卻是促進學生語言能力最重要的根本，因此，本文透過歷史文件及統計的分析，釐清德國整體移民的歷史沿革與組成結構；另一方面評析德國各重要層級所進行的語言促進措施，期能對台灣在思考相關議題上有所參照。

貳、德國的移民狀況

一、移民的歷史沿革

德國統計處（Statistisches Bundesamt）在 2006 年的人口普查中，「具移民背景之人民」的報告是第一次針對移民的規模提出統計資訊。根據此統計，生活在德國具有移民背景的人數約 1,510 萬人，占全國 8,240 萬人口中的 18%。其中，9% 仍為外國籍，約 10% 已取得德國國籍（Bundesministerium des Innens, 2008a）。此數據與 1950 年代的外國人數僅 1% 相較，德國實際上已是移民國家。

1950 年代以來，德國的移民發展史可分為下列四個階段（蔡芬芳，2002；BLK, 2003; Bundesministerium des Innens, 2008b; Independent Commission on Migration to Germany, 2001; Oezcan, 2004）：

（一）第一階段：1953—1973 年

在這個階段來到德國的第一批客籍勞工，歸因於戰後經濟的復甦與重建。時逢西德經濟奇蹟年代，因國內勞力不足的狀況下，德國與鄰近的義大利（1955 年）、西班牙（1960 年）、希臘（1960 年）、南斯拉夫（1960 年）、土耳其

（1961 年）和葡萄牙（1964 年），分別簽訂雙邊協定，引入大批外籍勞工（Gastarbeiter）。之後則陸續還有澳門、葡萄牙的勞工進駐。至 1973 年時，德國境內的外國人數約 400 萬人，占全體人口總數的 6.7%，其中有 260 萬人受雇於無技術或半技術工作上。在國籍上以土耳其裔為最多，占外國人口的 26%。

（二）第二階段：1973—1985 年

1973 年，在世界石油危機的影響下，德國經濟亦呈現衰退的景象，德國政府因此訂下禁令，禁止從非歐洲國家引入勞工，以降低外籍工作者的數量。不過，此禁令在某種程度上反而遭致反效果，因為他們一旦離開後，就不可能再重新進入德國，故許多原本想要返回者卻因此留了下來。此時期的移民主來源是已在德國的外國人之家庭成員依親申請所致。1985 年統計的外國人數約 440 萬人（Bundesministerium des Innens, 2008b）。

（三）第三階段：1985—2000 年

1980 年代，在東歐國家及前蘇聯等鐵幕垮台下，德國的外國移入者主要有下列兩種類型：

1. 尋求政治避護者（Asylbewerber）：1987 年的申請人數僅有 57,000 人，此後數年申請人數開始攀升。1992 年達到巔峰，申請人數約 44 萬人。1993 年後，由於《避難法》（Asylbewerberleistungsgesetz）的修訂，人數才逐漸下滑。自 1998 年後，每年申請人數降至 10 萬人之下。

2. 德裔回歸者（Aussiedler）：二次戰後，近 1,200 萬名的德裔移民在 1945 至 1950 年間湧入德國。此後，每年約有 36,000 人回歸祖國。1987 年後，回歸人數開始遽增。以 1988 年為例，共有 203,000 人重回祖國懷抱；到 1990 年，更有將近 40 萬人以此名義回到德國。由於移民不斷湧入，1990 年代初期，德國政府開始減緩移民，如提供改善原居住國德裔族群的生活措施，誘使其繼續留下；並且建立配額制度，以減少移民人數。自 2000 年後，每年移入的人數下降至 10 萬人。

（四）第四階段：2000 年之後

在 2000 年以前，德國的法律規定，唯有家長一方為德國人者，其子女才得以取得德國國籍。2000 年一月開始，新《外國人法》（Ausländergesetz）上路，²放寬國籍取得的規定，其規定如下：

² 此外，同年八月為了滿足對高科技資訊人才之需求，在《外國人法》的架構下，置入了「電腦人才簽證條例」，讓開啓另一個引入外籍工作人員的管道。不過，除了在學歷上及年薪規定上有所設限外，其原則上僅有 5 年的居留權（監察院公報，2007）。

1. 父母雙方皆為外國人者，只要有一方合法在德國居住 8 年以上，並且具有無限期的居留，或 3 年的無條件居留許可者，其在出生時即可取得德國國籍；³

2. 過去需要在德國居留 15 年方可取得國籍，現在則僅需要 8 年，但前提是具備一定程度的德語能力，並且相信自由與民主原則。

此外，聯邦政府於 2000 年指定「德國移民獨立委員會」（Independent Commission on Migration to Germany）研擬移民與整合政策的建議。2001 年，根據委員會的建議，《移民法》（Zuwanderungsgesetz）草案出爐。但是，在反對陣營的杯葛下，經過多年的協商，新生的《移民法》才於 2005 年 1 月 1 日正式生效。除了維持之前所放寬的移民條件外，另外所增加的重點包括：讓非歐盟成員國中具有資格之工作者，如研究人員、頂級管理人員等，可獲無限期居留許可；企業若投資 100 萬歐元（折合新台幣約 440 萬元），增加 10 個新的工作單位，則可獲得移民許可；以及外國學生畢業後可在德國多停留 1 年，作為尋求職業的過渡期等。

二、移民的結構和分布

與歐盟其他國家相較，德國在 2001 年時，移民占總人口比例 8.9%，僅次於盧森堡（31.8%）和比利時（9.1%）。從來源國來看，2007 年，除了來自荷蘭、英國、奧地利、西班牙、葡萄牙等歐盟成員國的移民約占 1/4 外，最大的移民來源國主要還是土耳其和義大利，乃 1960 年代外籍勞工移入國，其他的移入國還包括波蘭、希臘、俄羅斯聯邦等地（Statistisches Bundesamt, 2007a）（詳細的數據參見表 1）。

不過，不同邦之間存有很大差異。整體而言，2007 年，西德居民中 21% 具有移民背景，東德僅有 8%；以外國人的數量來看，西德的幾個大邦，如漢堡（Hamburg）、柏林（Berlin）、布萊梅（Bremen）、黑森（Hessen）、巴登—符騰堡（Baden-Württemberg）、北萊茵—西法倫（Nordrhein-Westfalen）邦等，都超過該邦人口的 10%（各邦詳細的外國人數量與比例見表 2）。甚至，在柏林及西德某些地區，具移民背景者的比例還超過當地人口的 50%（BMBF, 2008）。

就年齡層的分配來看，2005 年，外國人口總數為 7,289,149 人，其中 15 歲以下的人數（即處於義務教育階段的人數）共 1,000,764 人，約占總移民人口的 13.7%；而 60 歲以上的人口所占比例約為 11.6%。各年齡移民層中，占最大比

³ 雖然在 18 歲之前可以保留雙重國籍的形式，但在 18 歲的時候必須在原生國籍與德國國籍間做出選擇（立法院，2003）。

例的是介在 20 至 40 歲間（2,913,272 人）的人口，約占總移民的 40%（各年齡階層的移民人口數見圖 2）。

表 1 2007 年德國主要移民來源國及移民總數表

單位：人

來源國	總數
土耳其	1,713,551
義大利	528,318
波蘭	384,808
塞爾維亞	330,608
希臘	294,891
克羅埃西亞	225,309
俄羅斯聯邦	187,835
奧地利	175,875
波士尼亞及赫塞哥維納	158,158
荷蘭	128,192
烏克蘭	126,960
葡萄牙	114,552
法國	106,549
西班牙	106,301
美國	99,891
英國	97,070

資料來源：Statistisches Bundesamt（2007a）。

表 2 2007 年德國各邦外國人數及所占人口比例表

邦名	總人口 (人)	外國居民總數 (人)	所占比例 (%)
巴登—芙騰堡 (Baden-Württemberg)	10,749,755	1,271,492	11.8
巴伐利亞 (Bayern)	12,520,332	1,183,562	9.5
柏林 (Berlin)	3,416,255	476,966	14.0
布藍登堡 (Brandenburg)	2,535,737	65,840	2.6
布萊梅 (Bremen)	663,082	84,083	12.7
漢堡 (Hamburg)	1,770,629	253,455	14.3
黑森 (Hessen)	6,072,555	682,525	11.2
梅克倫堡—福爾波門 (Mecklenburg-Vorpommern)	1,679,682	39,580	2.4
下薩克森 (Niedersachsen)	7,971,684	530,108	6.6
北萊茵—西法倫 (Nordrhein-Westfalen)	17,996,621	1,908,193	10.6
萊茵蘭—法爾茲 (Rheinland-Pfalz)	4,045,643	312,191	7.7
薩蘭 (Saarland)	1,036,598	85,632	8.3
薩克森 (Sachsen)	4,220,200	117,449	2.8
薩克森—安哈特 (Sachsen-Anhalt)	2,412,472	45,751	1.9
斯列斯維克—霍爾斯坦 (Schleswig-Holstein)	2,837,373	151,115	5.3
圖林根 (Thüringen)	2,289,219	47,453	2.1

資料來源：Statistisches Bundesamt (2007b)。

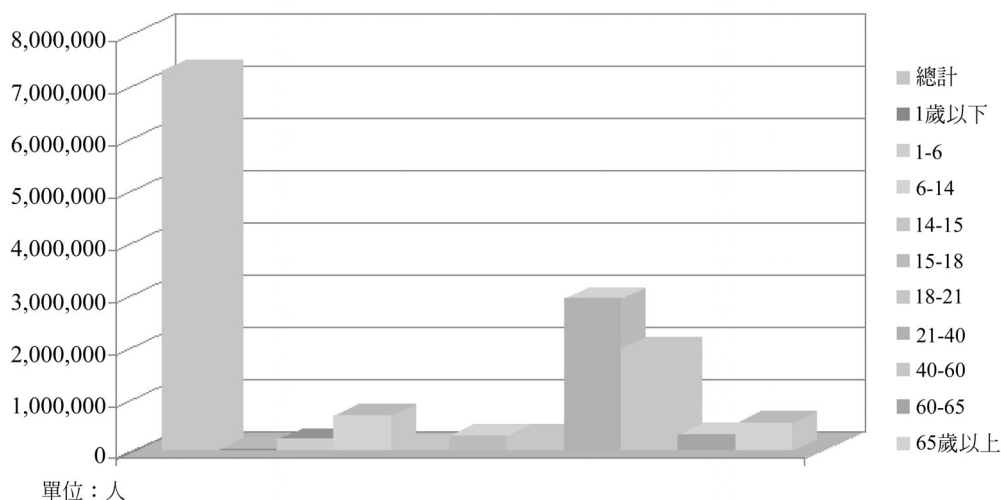


圖 2 2005 年德國移民人口的年齡層分布圖
資料來源：Statistisches Bundesamt (2006)。

參、移民整合與教育提升的重要事項

從以上移民史的發展及移民者結構與分布等中可以看出，即便德國過去幾十年來在移民上秉持「德國非移民國家」的政策原則，可是，不管由於歷史因素，或者基於經濟發展的需求，移民者的湧入及相伴而來在人口組成上逐漸增長的比例，已是不容否認的事實。因此，無論政治、經濟、社會或文化教育，伴隨著移民增加所帶來的挑戰，對當前的德國都是必須重新思考與面對的重要議題。

自 2000 年之後，德國不管是聯邦政府或者是聯邦與邦之間，或地方政府，對於移民的整合、具移民背景學生的教育提升等議題，都相繼提出重要的宣稱與政策方案。以下根據時間的先後，就機構所提出的宣稱中與學前及初等教育及語言提升等相關的部分加以說明。

一、「教育論壇」的建議

「國際學生評量計畫」測驗成績公布後，第一個針對移民者教育提出的重要宣稱是由聯邦與各邦，以及教育領域上重要的成員所共同組成的「教育論壇」

(Forum Bildung)。「教育論壇」主要就德國整體教育中需要著力的領域，提出十二項建議。⁴ 雖然僅有第十項建議針對「移民者的教育與資格」，不過，「教育論壇」卻對之具重大意義，即認為移民的整合與支持是所有教育領域中最重要的教育元素 (Koch, 2001)，該宣稱並指出，在移民整合與提升上，教育必須擔負的重要任務在於，努力提升社會對不同文化的開放與接受性；而其他的文化與語言應該被看成是一個讓外國與德國兒童具有豐富學習機會的可能性。此外，德國的教育系統必須保證所有移民均能掌握足夠的德語知識 (BLK, 2003)。

「教育論壇」提出下述九項具體的方針 (Forum Bildung, 2001)：

(一) 在學校計畫發展中，把對於移民學生的促進措施納入評定學校品質的標準；

(二) 在轉介兒童至特殊教育機構時，需要考慮來自德裔回歸家庭兒童的處境；

(三) 強化所有教育機構中的跨文化學習，尤其是學前與初等教育領域；

(四) 從幼稚園起即考慮當地的母語狀況而強化多語學習，並擴增德語課程；

(五) 在各教育機構中增加具移民背景教師之聘用；

(六) 加強親職工作，以及各種將移民家庭引入學校工作及德國文化的措施；

(七) 將學校與職業訓練場所中，對移民兒童的提升措施加以結合；針對改善移民者的教育、訓練機會之地區網路給予更多的支持；

(八) 改善對成人移民者的教育諮詢、增加德語課程，以符合特定群體的需求；

(九) 重視職業訓練與繼續教育中對移民者的提升措施，並強調德語作為第二外語的意義。

上述九項方針中之第三、四兩項很清楚的針對學前與初等教育領域，涵蓋跨文化、多語及德語學習三個重點。不過，其他項目也大都包含學前與初等教育，例如，第一、五、六、七項包括小學；而第二項轉介特殊學校的作為也大半在初等教育時期出現。

⁴此十二項建議所包括的主題包括：對學前階段、個體促進、終身學習、學生學習負責、教師、兩性平等、未來能力、新媒體之使用、避免及消除偏見、移民者的教育與資格、學習場所之銜接，以及教育機構之自主等 (Forum Bildung, 2001)。

二、「各邦文教部長聯席會議」的決議

同樣的，在「國際學生評量計畫」的震撼之後，「各邦文教部長聯席會議」（Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK）也在其 2001 年的決議中提出下列七個重要的教育行動領域（KMK, 2002）：

- （一）在學前階段就改善語言能力；
- （二）以提早入學之方式，使學前階段與小學有較好的銜接；
- （三）改善小學教育，改善閱讀能力、數學及自然科學能力；
- （四）支持受忽視的兒童，特別是具有移民背景的兒童與青少年；
- （五）在既定標準及結果取向評鑑之前提下，持續地發展與保障課程與學校的品質；
- （六）改善教學活動的專業性，特別是著眼於診斷與方法的能力，因為這是學校制度系統發展的一部分；
- （七）增建學校內外的全日照護，其目的在於擴展教育及支持的可能性，特別是針對那些具有特殊能力及教育不足的學生。

「德國各邦文教部長聯席會議」的建議，很清楚的是根據德國在「國際學生評量計畫」的表現，以及相關的分析所提出者。這七個行動領域中，除了希望透過教學活動的改善、教育標準的制訂、教育評鑑和全日制學校的引入，以及改善教師的診斷能力，以提升學生的學習成就外，還在第四項行動領域上，直接將對象指向具有移民背景的學生，表示其對此議題的重視。

相伴而來的，在「德國各邦文教部長聯席會議」的委託下，「移民獨立委員會」（Unabhängigen Kommission “Zuwanderung”）即在 2001 年第一次出版「組織移民—促進整合」（Zuwanderung gestalten, Integration fördern）報告書，此乃針對移民者的情境、整合、具移民背景之兒童與青少年之提升等面向所提出的全德調查報告，並在 2006 年又提出第二次報告（Independent Commission, 2001）。

在 2001 年所提出的報告書中，所涵蓋的層面極廣，其中有關教育部分則特別就移民學童的德語能力、在學前與學校教育階段中的處境加以調查，並明確的指出：德語及語言能力是重要的關鍵資格，亦是知識獲得及溝通能力之基礎。此外，這兩種能力亦是移民者能夠成功的整合於學校、職業和社會中的重要前提（Independent Commission, 2001）。

此外，委員會針對學校教育部分，提出下列建議（Independent Commission, 2001）：

- （一）提供教師將德語當成第二外語的進修訓練；
- （二）教師培訓課程中應加入跨文化教育學科；
- （三）提供給具移民背景學生的德語作為第二語，應納入正規課程，而非下午額外的課程。此外，學校應額外在下午時間提供具移民背景的學生母語教學，但不應取代外語的教學；
- （四）引入更多全日制學校，期在傳統的學校中提供整合目標的下午課程及休閒活動；
- （五）減小班級規模，並讓具有高比例移民背景及社會弱勢學生的學校，聘用更多教師；
- （六）給予所有生活在德國的移民兒童接受學校教育的機會；對尋求政治庇護者的兒童提供義務教育；
- （七）改善對外國學生的學校及教育情境之統計記錄。

從上述建議可知，語言能力的促進在改善移民學生教育狀況，及提升其教育成就上均是重要的。因此，除了強調學校應提供相關課程外，也必須提供教師相關的培訓課程，以確保教師能擔負此責任。

三、「聯邦及各邦教育計畫與研究促進委員會」的建議

針對「教育論壇」在 2001 年提出的建議，「聯邦及各邦教育計畫與研究促進委員會」（Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK）也提出教育需要進行結構更新的決議，其優先重點如下（BLK, 2002）：

- （一）語言、閱讀及書寫能力的提升；
- （二）移民者的提升；
- （三）提升數學、自然科學能力；
- （四）促進終身學習；
- （五）促進新媒體於教育上的運用；
- （六）高等教育領域結構上的更新。

「聯邦及各邦教育計畫與研究促進委員會」提升移民者能力的具體作法，除校內提供德語課程外，校外領域亦針對特定團體提供德語課程；提供移民子女家長及移民青少年的相關諮詢，期改善對移民者的教育諮詢；舉辦專業會議

及研討會，並提出「最佳實務範例」；對於提供移民青少年受訓機會的外國企業，必須善加利用其所具備的訓練能力。

「聯邦及各邦教育計畫與研究促進委員會」將校外的部分也納入其建議中。因此，家長諮詢的提供、語言的訓練、以及企業團體在此所發揮的作用，都一併被看成是提升移民者教育與職業能力之助力。

四、聯邦政府的「國家整合計畫」

聯邦的作為主要以移民者的整合為目標，因此，在 2005 年 1 月 1 日新頒布的「移民法」上路後，同時也設立了「聯邦移民與難民部」（Bundesamt für Migration und Flüchtlinge），作為聯邦層級上負責移民與整合的專屬部會（Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009）。

除了設立專屬部會外，2007 年聯邦政府在前一年所發表的「美好的共同生活——清楚的規則」（Gutes Zusammenleben: klare Regeln）之書面聲明，提出「國家整合計畫」（National Integrationsplan），投入 75 億歐元（折合新台幣約 3,300 億元）。在這份全國性的整合計畫中，除了清楚標舉成功的整合政策所必須遵循的方針外，最重要的是根據這些方針所提出整合不同政府層級——聯邦、各邦、地方——的作為。

以聯邦層級為例，其所提出的整合管道包含教育、語言、訓練與就業生活、女性與少女、地方、文化、運動、媒體、市民社會參與等十個層面（Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009）。在這十個面向上，教育領域的整合被看成是社會、文化及經濟整合之關鍵。其中，德語能力被視為是最重要的前提。為了達到教育上的整合，聯邦所提出的具體作為如下（Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009）：

（一）與各邦、地方共同擴增 3 歲以下之托育名額，目標是 2013 年達到 35% 的兒童皆有幼稚園可就讀；

（二）將因人口減少所騰出的費用用於教育；

（三）針對兒童托育機構發展適用的語言提升構想；

（四）研究語言標準確立之程序；

（五）透過「具移民背景之兒童與青少年的提升」（Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, FörMig）之計畫，與十個邦共同支持語言教育整體概念之發展；

（六）將中輟生重新整合進學校；

(七) 支持各邦整合改善之構想與工具的發展。

至於各邦與地方施政作為，亦以此為框架，只是在細節上有所差異。邦的教育整合措施要點如下（Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009）：

- (一) 把語言教育視為共有的任務，將之整合於日托機構之概念中。
- (二) 發展共通、相互一致的日托機構及小學的教育計畫。
- (三) 計劃入學前的語言標準檢測，並在必要時實施促進計畫。
- (四) 對具高比例移民兒童之機構提供額外的促進措施。
- (五) 提升教育人員資格之措施是必要的。
- (六) 在所有類型學校及各層級學校負起語言支持措施。
- (七) 將語言促進視為所有教師之義務，在 5 年內提供其必要的進修教育。
- (八) 強化移民家長的親職工作。
- (九) 未來 5 年降低移民背景青少年之中輟比率。
- (十) 提高現有學校系統間之流通性。
- (十一) 針對移民學生比例高之學校提供特別資助，如降低班級人數、提高教師人數。
- (十二) 聘雇具移民背景之教師及持續的進修教育。
- (十三) 注意職業相關語言能力的促進。
- (十四) 鼓勵在德國求學的移民子女取得高教入學資格及進入大學。
- (十五) 透過德語學習之協助、諮詢、照護，以提高外國學生學習成功之比例。

從聯邦與邦的整合重點來看，學前機構及各級教育，尤其是初等教育，移民學童的語言提升措施，都被看成是極重要的部分。這些措施含括學前機構的定位、入學前的語言檢測、入學後的語言課程、教師配置與訓練等。

這份整合計畫正如聯邦總理梅克爾（Angela Merkel）所說的，開啓德國移民整合的新頁，顯示政府開始正視此一充滿社會、政治意義的議題（引自 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtling und Integration, 2007）。不過更重要的部分在於，聯邦與各邦不僅提出移民整合需要施力之處，為了真確掌握各項整合政策的實施成果，聯邦在 2008 年還進一步提出「促進整合——結果測量——形塑未來」（Integration fördern—Erfolge messen—Zukunft gestalten）之整合監控措施，由聯邦總理辦公室、內政部、勞工及社會秩序部、家庭女性青少年部、健康部、交通建築城市發展部、聯邦教育與研究部、移民難民部、聯邦研究所及內政部統計處等單位，共同針對法律地位、教育、訓練、工作、

收入及社會生活、社會整體參與、居住狀況、健康、人口等十四項議題，建構 100 個衡量整合成效的指標，未來並將根據這些指標定期評定整合政策的成效（Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009）。

肆、學前與初等教育中移民學童之語言提升措施

從上述各層級機構所提出的整合與教育提升措施來看，語言能力的促進被看成當前改善移民學生教育成就的重要對策。在這樣的思潮之下，2004 年九月，聯邦投入了 730 萬歐元（折合約新台幣 32 億 1,200 萬元），與柏林、布蘭登堡、布萊梅、漢堡、梅克蘭—福爾波門、北萊茵—西法倫、萊茵蘭—法爾茲、薩蘭、薩克森、斯列斯維克—霍爾斯坦等十個邦開始為期 5 年（2004—2009）的「具移民背景之兒童與青少年的提升」（FörMig）之試驗性計畫，其目標在發展語言教育及語言提升措施的整體構想（BLK, 2003）。

此計畫的三個重要議題如下：

- 一、在確立個人的語言程度之基礎上，實行語言促進措施；
- 二、普遍的語言提升（德語、母語及外語的語言教育與促進）；
- 三、職業教育及進入職業的過渡階段。

在此重點下，此計畫致力於語言的診斷、語言促進之合作、發展語言促進網路，以及每一課程中的語言促進，並且視多語為一種資源；此外，不同教育階段間的接合，以及教育過程中不同機構的合作，如學校、家庭、幼稚園、圖書館、企業等，亦是此試驗計畫的重點。至於實際的運作上，目前參與的十個邦中共設立 40 個據點，140 個基本單位，共有 4,500 名兒童與青少年接受語言提升措施；此外，還約有 600 位家長參與此試驗計畫（BLK, 2003）。

除了此大規模的整合性試驗外，實際上在不同的邦都各自因應其狀況，而提出不同的語言提升措施。在學前與初等教育領域中比較重要的包括德語鑑定以及語言教育。以下分別說明不同邦中學前與初等教育階段所進行的重要措施。

一、學前階段

（一）德語鑑定

目前，德國許多邦，如巴伐利亞、黑森、下薩克森、布萊梅、漢堡、柏林，或杜伊斯堡（Duisburg）、埃森（Essen）、曼海姆（Mannheim）等移民占高比例的城市，都開始在入學前，針對具有移民背景兒童之德語能力進行鑑定。例如，下薩克森邦在 2002 年九月入學登記前一年時，在 20 個學校針對 1,379 名學生進行語言測驗，其中 40% 具有移民背景的學生被診斷為缺乏或具備太少的德語知識，因此必須在入學前參與半年的促進措施（BLK, 2003）。雖然此目標都在確認兒童入學前的德語能力，不過，鑑定的工具與施行方式各異，以下舉柏林的狀況說明之。

柏林從 1990 年代開始發展學前兒童的德語狀態調查。並自 1999 年開始施行。德語狀態調查主要的包括發展語言現狀調查手冊，以及蒐集有關提升入學兒童的語言能力之教材兩部分（BLK, 2003）。2008 年 4 月 1 日，在進行多年的試驗後，柏林正式通過《學前語言促進法》（Gesetz zur vorschulischen Sprachförderung），規定在入學前 1 年，必須確認是否所有小孩都具有能合於其年齡的德文能力。原則上，就讀幼稚園者，其語言狀態可以在幼稚園中由保育人員觀察語言學習過程加以判定；至於未上幼稚園者，則由地方學校當局邀請至一所幼稚園接受語言測試；此外，除了針對兒童進行測驗外，也一併被調查家庭語言實務狀況的脈絡資訊。此鑑定程序的目的除了確定移民兒童及德語兒童的學習基礎外，最重要的是在鑑定之後，針對兒童的狀況提供特定的語言促進課程（BLK, 2003）。

（二）語言促進

學前階段的德語促進是教育與整合政策的焦點。各邦除了需要積極提供持續性、多年期的幼兒托育、幼稚園照顧外，另一個重點則在於大量提供學前語言促進服務。例如，北萊茵—西法倫邦設有「準備班」（Vorbereitungsklassen）；巴伐利亞邦設立「雙語班」（Zweisprachige Klassen）；漢堡則有「國家過渡班」（Nationale Übergangsklassen）等。其中，比較常見的兩種方式說明如下（BLK, 2003）：

1. 「背包與隨手可取」（Rucksack und Griffbereit）計畫：此計畫是透過適當的教材，搭配母親的陪伴，從而教授孩子德語及傳授母語。實行的地點是幼稚園，方式是把第二外語的教授，以及針對家長的整合計畫加以結合。

2.「學前幼童在家教學方案」（Home Instruction Program for Preschool Youngsters, HIPPY）：此方案為家庭訪問計畫，對象是社會上受忽視的、擁有 4 到 6 歲兒童家庭的母親。不過，此方案並不包括母語的學習。目前，柏林、布萊梅、慕尼黑（München）、紐倫堡（Nürnberg）、法蘭克福（Frankfurt）等城市已為學前兒童提供此種服務。

二、初等教育階段

由於各邦移民數量不同，因此，語言提升措施也必須因應學生人數的多寡，設計不同的語言促進課程。以下，即介紹移民人口僅占 2.8% 的薩克森邦，以及移民人口達到 9.5%、11.8% 以及 14% 的巴伐利亞、巴登—萊騰堡及柏林等三邦所施行的幾項相關措施。

（一）薩克森邦的語言提升措施

由於大部分舊東德的邦之移民人口較少，因此多半不獨立為移民學生成立班級，而採行其他方法提升語言能力。薩克森邦實行的是整合語言與教育諮詢的方案。其出發點在於認為，雙語環境對於兒童心靈的發展提供了有利的前提；而跨語言的能力對其他語言的掌握有所幫助；此外，亦認為母語課程之提供，在學校整合上具有重要的意義（BLK, 2003）。此方案的具體做法，是以兒童、青少年及其家庭整體為目標。原則上，兒童及青少年交由教授德語為第二外語的諮商教師所負責，除了提供學生及家長支持與諮詢外，諮詢教師的任務也在提供學校有關跨文化問題的諮商。

至於學生在學校中，在進入正規班級學習前，其整合過程共分三階段：前兩個階段以德語課為主；第三階段則進入正規課程，但仍額外提供語言促進課程。此外，為實行教學計畫中的概念，也利用擔保基金提供校外個別課程或小團體課程（BLK, 2003）。

（二）巴伐利亞邦、巴登—萊騰堡及柏林的語言提升措施

巴伐利亞邦對入學學生德語的密集支持，近來發展新的模式，稱為「語言學習班」（Sprachlernklasse），其目標是讓具移民背景的學生在 1、2 年之後，完全的融入正規班級。這種語言學習班原則上由 12 至 15 位學生所組成，由受過訓練的教師提供密集的德語課。為了避免被孤立的危險，在進行音樂及實務課程時，這些學生與德裔學生在共同的班級上課；如有需要，2 年的語言學習班之後，學校仍會提供後續的支持課程。2002/2003 學年，共有 92 所小學設立此種語言學習班（BLK, 2003）。

在「國際學生評量計畫」測驗中，巴登—芙蓉騰堡邦的表現排名全德第一。因此，過去僅針對學前移民子女所進行的語言促進計畫，近年來亦向上推廣至小學及主幹中學。其所採行的做法是為移民學童設立準備班。原則上，每班至少 10 名學生，其目標集中於德語的學習。在小學階段，這種課程每週最多 18 個小時，原則上進行 1 年。不過，在特殊情況下最多也可延長為 2 年。2003/2004 學年，共有 7,411 名學生參與這樣的課程（BLK, 2003）。

柏林在初等教育階段所提供的語言促進措施為「小班」（Kleinklassen）。學校自三年級開始，針對德語能力不足的學生提供此種課程，採取混齡方式，由 12 至 15 名 8 到 10 歲的學生組成班級，進行為期 1 年、每週 36 小時的德語課程。學生一旦在此班級中克服德語不足的困境，即可回到正規班級接受教育（Zickgraf, 2005）。

伍、結論

從整個德國移民史來看，1973 年前帶著客籍勞工身分而來的外國人，往往被看成是短暫的過客，也因此，對於與移民相關的各種問題，亦被視為過渡現象而長期遭到擱置。然而，伴隨著移民來源的多樣，以及移民數量的增多，德國政府終於在法律上與實際政策上對此變化做出回應。而在種種施政措施上，對於具移民背景兒童的德語能力之提升，則是目前各層級政府極重要的施力點。

在檢視與比較各邦提升移民語言能力的多種措施後，「聯邦與各邦教育計劃與研究促進委員會」（BLK, 2003）提出若干批評。立於此基礎，本文綜合各層級的相關建議，針對實行移民學童的語言能力之重要層面，提出需要考慮的面向，期對台灣在實行相關政策上有所助益。

一、多語概念的開展

國際交流日漸頻繁，國家界線日益流動，多種語言能力的掌握已成為重要的生存資源。因此，真正嘉惠雙方的語言促進措施，一方面在提升移民者使用當地語言的能力；另一方面也應善用移民者的母語，除了作為移民者在學習本國語言的助力外，也可以提供本地學生學習另一種語言的機會。亦即，任何用來提昇移民學生語言能力的措施，不應建立在對其母語的壓抑，而應將各種移民語言當成豐富文化的一種可能。

二、相關層面的整合

由於語言的使用發生在各個不同的情境中，因此，相關層面的整合即包含了不同的向度。例如：學校與校外機構間的整合、家長的教育與語言諮詢之納入、不同教育階段間語言促進措施之銜接、各種課程間對語言能力提升的整合等。唯有將點與點之間加以結合，才得以發揮面的效用。

三、語言鑑定的實施

任何語言促進措施的實施，都必須建立在掌握個別學生語言能力的現狀。因此，不管是學前階段，或初等與中等教育階段，若要提供語言課程時，都必須先藉由語言程度的鑑定，來發展個別的促進課程。不過，如何設計出適當的鑑定程序，則是鑑定過程中極重要的環節。

以柏林所實施的鑑定程序為例，批評者（BLK, 2003）即指出，其所選出來的測驗內容與評定工具皆缺乏足夠的理由；以成人語言的文法為取向，未將兒童語言及雙語習得的研究納入考慮。此外，亦有批評者（BLK, 2003）認為其未考慮對第一語言既有的掌握能力，並且所用以鑑定的工具效度亦不足。這些批評都點出未來在發展鑑定時必須關注的面向。

四、教學方式的研發

在特殊教育中，應採行融合或隔離方式，向來就存在著很大的爭議。而此爭議存在移民者的語言教育中，亦是一廣受討論的議題。分隔或融合其實各有其適用性和優點，在德國的做法上，也可看出各邦往往因應移民學生的多寡而採用不同的措施。總之，不管採用何種措施，在設計語言教學上均需要考慮如何截長補短，如何避免負面效果。

五、相關人員的培訓

柏林在實施語言促進措施時，所清楚標舉的理念是：語言促進是一跨學科的任務，整合式的語言促進需要所有教師的合作。因此，除了專職於語言教授的教師之外，每位教師其實都需要透過相關的進修教育，以補充其過去在訓練上的不足。對教師提供與跨文化學習，以及語言提升等相關議題的進修教育，是實行語言提升措施上，必須同時規劃的相伴要件。

六、評鑑程序的建立

任何的語言促進措施，都必須經過後設的檢視來確立其成效；並且，透過評鑑程序的實施，亦能進一步指出其未來需要改進與持續發展的要點。此外，語言促進的資金運用，也同樣需要品質控管，以發揮效用。

參考文獻

- 立法院 (2003)。外國法案介紹——國籍法。2007年1月23日，取自 <http://npl.ly.gov.tw/do/www/billIntroductionContent?id=11>
- 蔡芬芳 (2002)。德國語言政策——以索勃人為例。載於施正鋒 (主編)，各國語言政策：多元文化與族群平等 (頁 239-294)。台北市：前衛。
- 監察院公報 (2007)。我國移民政策與制度總體檢案調查報告 (一)。2007年1月23日，取自 http://tpr.link.net.tw/newPage/MICO/2584/2584_type21_01_p07.htm
- Artelt, C. et al. (Ed.)(2001). *PISA——2000——Zusammenfassung zentraler Befunde*. Retrieved January 15, 2008, from <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=materialien&lid=14265>
- BLK (2002). *Förderung strukturelle Neurungen in der Bildung als Folgerung aus dem Empfehlung des Forum Bildung*. Retrieved January 15, 2009, from <http://www.blk-bonn.de/papers/jb2002.pdf>
- BLK (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Retrieved January 11, 2009, from http://www.bmbf.de/pub/studie_foerderung_migration.pdf
- BMBF (2008). *Bildung in Deutschland 2008*. Berlin / Frankfurt am Main: Bertelsmann.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 5-24.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009). *Bundesweites Integrationsprogramm*. Retrieved January 14, 2009, from http://www.integration-in-deutschland.de/cln_101/nn_650210/SubSites/Integration/DE/01__Ueberblick/Integrationsprogramm/integrationsprogramm-node.html?__nnn=true
- Bundesministerium des Innens (2008a). *Deutsche und Ausländer mit Migrationshintergrund*. Retrieved January 14, 2009, from http://www.bmi.bund.de/cln_028/nn_161630/Internet/

- Content/Themen/Auslaender__Fluechtlinge__Asyl__Zuwanderung/DatenundFakten/Deutsche__Auslaender__mit__Migrationshintergrund.html
- Bundesministerium des Innens (2008b). *Entwicklung der Zuwanderung seit 1950*. Retrieved January 14, 2009, from http://www.zuwanderung.de/DE/Zuwanderung__hat__Geschichte/Statistik/Statistik__node.html
- Forum Bildung (2001). *Empfehlung des Forum Bildung*. Retrieved January 15, 2009, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/644.html>
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschlan*. Opladen: Leske+Budrich.
- Independent Commission on Migration to Germany (2001). *Structuring immigration fostering integration*. Retrieved January 4, 2009, from <http://www.icar.webbler.co.uk/2656/research-directory/structuring-immigration-fostering-integration.html>
- KMK (2002). *PISA 2000——Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen*. Berlin: Author.
- Koch, H. K. (2001). Begrüßung. In Forum Bildung (Ed.), *Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten*. Retrieved January 15, 2009, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/644.html>
- Statistisches Bundesamt (2006). *Ausländische Bevölkerung nach Altersgruppen aus den Ergebnissen der Bevölkerungsfortschreibung für die Jahre 1970 bis 2005*. Retrieved January 3, 2009, from <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/AuslaendischeBevoelkerung/Tabellen/Content100/Altersgruppen,templateId=renderPrint.psml>
- Statistisches Bundesamt (2007a). *Ausländische Bevölkerung in Deutschland nach aufenthaltsrechtlichem Status*. Retrieved January 3, 2009, from <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/AuslaendischeBevoelkerung/Tabellen/Content50/AufenthaltsrechtlicherStatus,templateId=renderPrint.psml>
- Statistisches Bundesamt (2007b). *Ausländische Bevölkerung am 31.12.2007 nach Geschlecht für die am häufigsten vertretenen Staatsangehörigkeiten*. Retrieved January 1, 2009, from <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/AuslaendischeBevoelkerung/Tabellen/Content50/TOP10,templateId=renderPrint.psml>
- Oezcan, V. (2004). *Germany: Immigration in transition*. Retrieved January 1, 2009, from

<http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm? ID=235>

Zickgraf, A. (2005). *Anschluss im Sprachlern-Express, Teil 1*. Retrieved January 15, 2009, from <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html? artid=395>

2000 年以降德國學齡前與初等 教育制度改革源起與措施—— 以「北萊茵河— 威西發冷邦」爲例

羅秀青*

摘要

德國基於「聯邦主義」原則，教育事務之職權屬各邦權限，各邦可自行決定之，故各邦教育體制有其相異性；仍有共同性。本文首先依普遍性原則概述德國中等教育第一階段以下之教育體制；其次，以「北萊茵河—威西發冷邦」爲例，詳述學齡前教育制度與初等教育制度。繼之，本文將聚焦於德國 2000 年的「PISA 震撼」（PISA shock），探討其源起及導致 2000 年以降德國學齡前與初等教育制度的改革措施；最後，本文整理出德國教育主管當局面對「國際學生評量」方案的態度與作法，提供我國參考。

關鍵詞：德國學齡前教育制度、德國初等教育制度、德國 2000 年「PISA 震撼」

*羅秀青，國立台灣師範大學教育研究學院博士後研究員

電子郵件：hclo2008@googlemail.com

來稿日期：2009 年 2 月 2 日；修訂日期：2009 年 3 月 5 日；採用日期：2009 年 3 月 16 日

The German Educational Reform in Preschool and Elementary School Systems after 2000 by Case of the Federal State Nordrhein: Westfalen

Hsiu-Ching Lo*

Abstract

In Germany, according to federalism, each federal state possesses the autonomy of its educational affairs. Therefore, the educational systems of different federal states may be different. But the similarities still exist between them. This paper firstly gives a brief overview of the German educational systems with the focus on the discussion of the preschool and elementary school systems by case of the federal state Nordrhein-Westfalen (NRW). Secondly, this paper concentrates on the "PISA-Shock 2000" in Germany. Its cause and impacts on the preschool and elementary school systems and the influences on the following reform after 2000 were expounded. The author not only gives an introduction to the German educational reform in preschool and elementary school systems, but also presents some suggestions to Taiwan based on the German viewpoints and experiences.

Keywords: preschool system in Germany, elementary school system in Germany, PISA shock 2000 in Germany

* Hsiu-Ching Lo, Postdoctor Researcher, College of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: hclo2008@googlemail.com

Manuscript received: February 2, 2009; Modified: March 5, 2009; Accepted: March 16, 2009

壹、德國中等教育第一階段以下之教育體制

德國教育制度自學齡前至高等教育之建制（參見圖 1）依序為：學齡前教育階段（Elementarbereich）、初等教育階段（Primarbereich）、中等教育階段（Sekundarbereich），又分為中等教育第一階段（Sekundarbereich I）與中等教育第二階段（Sekundarbereich II）、以及高等教育階段（或稱第三教育階段）（Tertiärer Bereich）。德國學齡前教育在大部分的邦，隸屬社會部門，其法源依據為《聯邦法》的《兒童與青少年扶助法》（以下簡稱《兒福法》）（Das Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG）。¹各邦再依據聯邦法的《兒福法》之規定，各自訂有學齡前教育機構的法律。自初等教育至高等教育階段則隸屬各邦教育部門管轄，其相關法律亦由各邦自訂。以下簡述中等教育第一階段以下之教育體制。

一、北萊茵河—威西發冷邦學齡前教育階段

為解決 3 歲以下兒童收托昂貴與學齡兒童安親班一位難求等問題，有關學齡前兒童與學齡兒童課後安親機構，已統一由《兒童日間托育機構法》（Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder, GTK）來規範。

以「北萊茵河—威西發冷邦」（以下簡稱「北威邦」）（Nordrhein-Westfalen, NRW）為例，依「托教合一的混齡」原則（Strätz, 1986），同一機構可收托不同年齡的兒童，即同一機構若建築、師資與師生比等合乎法律，則可同時收托 3 歲以下幼兒以及學齡兒童，其兒童組別可為「小混齡組」，其由年齡在 4 個月至 6 歲兒童所組成，每組人數限制在 15 人；或由幼兒年齡在 3 歲至 14 歲兒童所組成之「大混齡制」兒童組，每組人數限制在 20 人；其兒童組別亦可為由幼兒年齡在 3 歲至 6 歲兒童所組成之「幼稚園組」，每組人數限制在 25 人。

換言之，不論是以「兒童日間托育機構」或「幼稚園」為名立案，若學齡前托育機構合於法律規範，可同時收托 3 歲以下兒童、幼稚園年紀之兒童與學齡兒童。因此，學齡前托育機構大部分皆具有托兒所、幼稚園與課後安親班等多重功能。

¹聯邦《兒福法》為各邦《幼稚教育法》之母法，各邦在此母法的原則性規範下另定其施行法律，《幼稚教育法》（das Kindergartengesetz）或稱《日間托育機構法》（das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen）名稱不一。為因應職業婦女對於其 3 歲以下幼兒有托育之需求以及外國移民子女漸增而產生入小學前德語語言教育之迫切性，自 2008 年八月起「北威邦」適用新通過之《幼兒教育法》（KinderBildungsgesetz）。有興趣進一步瞭解新法全文之讀者可參閱 Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2007)。



圖 1 德國總體教育體制概覽圖

資料來源：Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK & das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006: 20)。

在此教育階段，德國每名年滿 3 歲兒童欲就讀幼稚園或學齡前日間托兒機構，具有「法律請求權」（Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz）。1992 年《聯邦懷孕與家庭扶助法》（Das Schwangeren- und Familienhilfegesetz, SFGH）修正，²《兒福法》亦跟著修正。修正後的《兒福法》規定，德國年滿 3 歲的兒童就讀幼稚園具有「法律請求權」，即地方政府負有提供年滿 3 歲兒童「幼稚園位子」（Kindergartenplatz）的法定義務。³就法律上而言，德國兒童 3 歲入幼稚園已是一種權利，然實際執行上仍有諸多困難，例如：實務上，有 3 歲兒童因住家附近無學齡前托育機構，致使其請求權無法履行。

二、初等教育階段

初等教育階段（Primarbereich）指國民小學階段（Grundschule）。小學入學年齡一般規定為 6 歲，共計四個年級（Jahrgangsstufe）。然而每位屆學齡孩童在生理與心理發展的成熟度不一，小學入學年齡得應家長要求而延後入學，或進入專為屆學齡發展遲滯或尚不具「學齡能力」（Schulfähigkeit）兒童所設立之「國小附設幼稚園」（Schulkindergarten）⁴就讀；或可重讀幼稚園 1 年，延後於 7 歲半或七歲入小學。值得一提的是，德國教育體制自國小一年級起便實施「留級制」：學習評量結果不佳的學生，應再重讀 1 年或 2 年。藉此，一方面，責成學校教育輔導該類學生，於重讀的時間內具備與其年齡發展應有之程度表現；另一方面，亦可確保每一教育階段應達到之教育品質。

三、德國中等教育第一階段

德國中等教育階段又細分為中等教育第一階段與中等教育第二階段。後者一般屬於技職教育，本文略而不述，僅討論中等教育第一階段。中等教育第一階段始於小學四年級生結業後至十年級。學生於十年級結業，成績達於規定標

²法條修正理由一為保護未出生的生命，二為藉此促進一個對兒童友善的社會。原文為：「...zum Schutz des vorgeburtlichen Lebens und zur Förderung einer kinderfreundlichen Gesellschaft...」。見該法第 1 條第 5 號之規定。究其修法當時社會背景而言，該法修正實為對《刑法》218 條「墮胎」規定各黨派爭執下的妥協結果，希冀藉提供產後托育服務，打消懷孕婦女墮胎意念，使其產後可外出工作，不因有幼齡子女而致經濟拮据。藉此，得以保護未出生的生命。

³對此請求權，政府有履行義務。至於政府對請求權之執行模式，乃基於德國政府官方與民間宗教暨慈善團體，在社會福利部門的「合作夥伴」關係（partnerschaftliche Zusammenarbeit）。然，關係的複雜性及其運作模式於此不能深究，須另闢專文闡述之，故略之。

⁴在「國小附設幼稚園」就讀學童限於屆學齡兒童，意即 6 歲兒童，其社會行為或自制能力未達學齡兒童之成熟度或尚未具備「學齡能力」（Schulfähigkeit），與就讀啟智班或啟智學校之智力發展遲滯兒童有別。請參考 Wikipedia 對此機構之定義（Wikipedia, 2009）

準，授予十年級畢業證書，若成績未達標準，則授予結業證書。十年級畢業證書代表的意義有二：一為義務教育的完成；二為該生具有「初級中等學歷資格」（Mittlere Reife）之證明（約等同我國之國中畢業學歷），代表第一個基本學歷證明，其重要性可視為繼續升學或進入技職教育體系之「入場券」。

小學四年級生結業後並非直升五年級，而是由導師依其學業成績之高低，推薦至不同性質的學校就讀，此即德國學制之「分流制」。此階段不同性質的學校如下：（一）成績特優學生就讀的升大學「文科中學」（Gymnasium），若每一年級順利升級成功，其學程為五到十三年級。（二）成績普通學生就讀的一般「實科中學」（Realschule），其學程為五到十年級。（三）以及成績差學生就讀的「主幹學校」（Hauptschule），其學程為五到十年級；就讀前述學校均無學區限制。（四）另尚有六〇年代教改後興起的「完全中學」（Gesamtschule）可供就讀，其學程亦為五至十年級，但以同一「住宅區域」（Wohnbereich）內之學生為主。

國小四年級學生於分發就讀學校後，有 2 年時間（五年級和六年級）可考慮轉學，此時期稱為「性向確定期」（Orientierungsphase），若發覺其程度不適合該校，可依欲就讀學校之相關規定進行轉學。轉學案例中，由升大學的「文科中學」轉入一般「實科中學」或初級的「職業學校」者為多。此階段有「留級制」與「升級考試制度」，以確保學生每一年級學習評量的品質。

然而因為此階段中輟生日益增多，為使學生在中輟學業後欲復學或轉入技職教育系統繼續就讀，學校亦授予九年級或十年級結業證書。德國義務教育年限為 10 年，但容許學生中輟學業 2 年，中輟生於年滿 18 歲前，隨時可依各校規定辦理復學，或憑九年級或十年級結業證書進入技職教育系統就讀。但超過 18 歲仍中輟者，則喪失取得「初級中等學歷資格」之機會。取得「初級中等學歷資格」之一般「實科中學」或「完全中學」畢業生，成績達到繼續升學標準者，可繼續就讀德國中等教育第二階段的「高等中學」（gymnasiale Oberstufe），其修業年級為十一至十三年級。而原本就讀「文科中學」的十年級學生，若成績達到標準且成功升級，亦可展開其中等教育第二階段學程，其修業年級為十一至十三年級。⁵

德國因應中等教育中輟生問題的措施有二：一者，考慮學生在青春期的特殊心理與身體發展狀況，容許學生有 2 年的中輟期；二者，學校可頒發「結業

⁵ 近來，「北威邦」有關中等教育第二階段出現改革聲浪，因本文題目限制為對德國學齡前與初等教育制度之探討，為恐失焦，作者只好忍痛捨去對其做進一步的深入探討。對「北威邦」有關中等教育第二階段改革有興趣之學者可參考以下由該邦教育部網站所公布之資訊，請參閱 Schulministerium（2008）。

證書」予中輟生，使其未來仍有復學或轉入技職教育體系的機會，此種「以學生為中心」的教育措施，值得效法。

又，此教育階段仍有「留級制」與「升級考試制度」，以確保其教育品質。德國初等教育僅 4 年，之後便展開前述之「分流制」，德國學界對此制之實施點夙來有強烈之爭論，認為該制過早實施且是阻礙社會弱勢族群教育機會的平等。有關此制之改革，曾於 1970 年代的教改期間被提出，但反對者眾，故持續至今未變。而「2000 年 PISA 震撼」（PISA-shock 2000）後，再掀質疑「分流制」過早實施之議題。

貳、德國學齡前與初等教育制度改革源起 與影響

一、源起

2000 年由「經濟合作暨發展組織」（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）規劃與執行的持續性與定期性國際性比較研究計畫，名為「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）（OECD Programme for International Student Assessment, 2009）。該評量方案主要針對所有參與國 15 歲學生，在其將屆完成身為公民的基礎課程訓練之際，瞭解學生能否將在校習得之知識與技能，實際運用在日常生活。該評量方案每 3 年舉行一次，每次測試各有其主測領域及其他兩項輔測領域。2000 年為第 1 次舉行該項國際評量方案，主要測試領域為閱讀，輔測領域為數學與自然科學；2003 年為第 2 次測試，主要測試領域為數學，輔測領域為閱讀與自然科學；2006 年為第 3 次測試，主要測試領域為與自然科學，輔測領域為閱讀與數學；2009 年的主要測試又回到閱讀領域。

德國 2000 年的教改乃肇因於德國 15 歲受試學生在該年針對閱讀素養所進行之國際評量結果不如預期所致，引起德國教育界對其教育體制改革的激烈爭論與探討，此即所謂的「2000 年 PISA 震撼」。

為探討德國學生在 2000 年「國際學生評量計畫」閱讀素養測試結果表現不佳的原因，德國教育學者除了針對受試學生之學校因素、教育內容與方式深入探究外，亦對其家庭因素進行研究。結果發現，影響學生測試成就總體表現的

主因為：具有外國移民背景受試學生之評量結果不佳所致，雖然 70% 以上的該類學生接受完整的德國義務教育，但該類學生中有近 50% 的比例，連 2000 年 PISA 閱讀素養測試的最低第一等級的程度都達不到，且德語閱讀能力不佳將阻礙該類學生其他學科的學習成效（Weiß et al., 2001: 39）。以 2006/2007 學年「北威邦」為例，有外國移民家庭背景（父或母在德國出生或父母皆非在德國出生）之學生已占該邦所有初等與中等教育階段學生總數的 15.3%（Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007a）。此為數不少的外國移民子女對德國教育體制所造成的衝擊與挑戰，教育主管當局不得不正視之。

以下將以圖 2 為例，進一步分析外國移民背景與閱讀素養之關係。

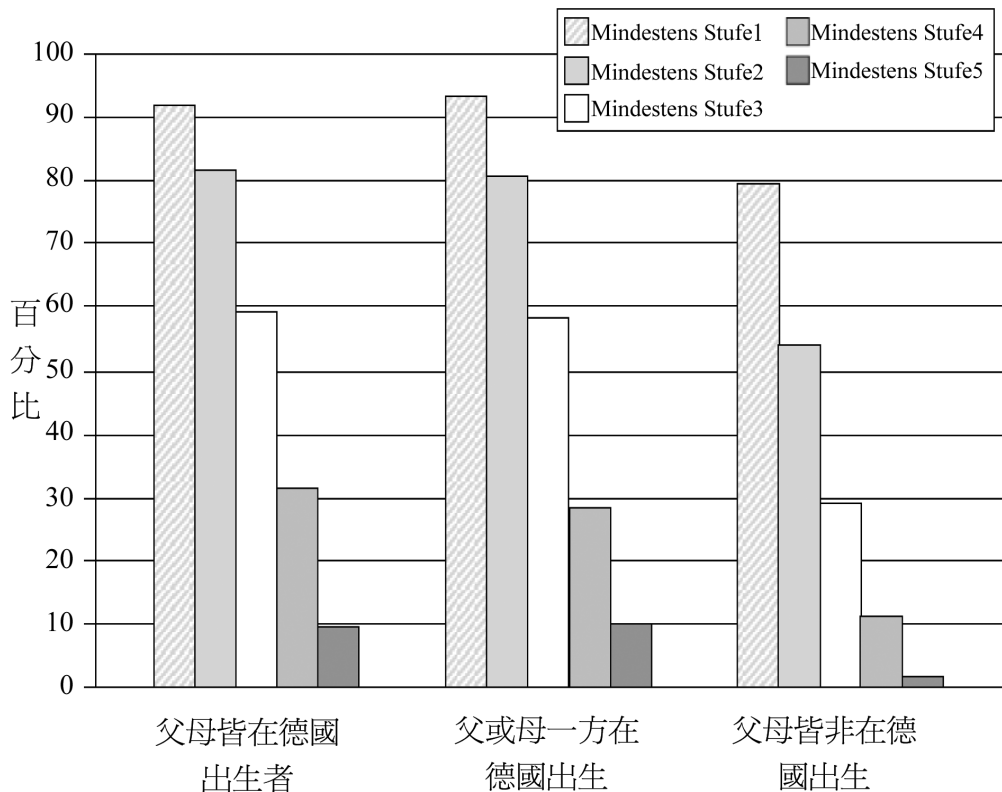


圖 2 德國 15 歲受試學生依其外國移民家庭背景與其所達到閱讀程度之關係圖
資料來源：Weiß et al. (2001: 39)。

圖 2 為 2000 年「國際學生評量計畫」中，德國 15 歲受試學生依其外國移民家庭背景與其該方案閱讀程度測試結果所繪之關係圖。2000 年所進行之「國際學生評量計畫」，依其評量程度由高至低共分五個等級：達到最高閱讀素養等級為「至少達到第 5 等級」（Mindestens Stufe 5），最低為「至少達到第 1 等級」（Mindestens Stufe 1）。

「外國移民家庭背景」乃指：受試學生父母的出生國。圖 2「外國移民家庭背景」自左至右之順序為：父母皆在德國出生（Beide Eltern in Deutschland geboren）、父或母一方在德國出生（Ein Elternteil in Deutschland geboren）以及父母皆非在德國出生（Kein Elternteil in Deutschland geboren）。圖 2 顯示，父母皆在德國出生與父或母一方在德國出生之德國受試學生，其閱讀素養評量結果相差不多；但父母皆非在德國出生之受試學生，雖然其中 70% 的學生接受完整德國義務教育至十年級，但其閱讀素養評量結果仍有近 20% 的學生未達閱讀素養評量最低的第 1 等級，顯見該類學生因其外國移民家庭背景因素之影響，父母限於語言能力無法對其進行輔導與協助，導致其對德語閱讀素養評量表現不夠好或很差。

繼 2000 年 PISA 之後，為求改進與提升德國整體教育體系的教學品質與成效，基於「測試結果乃過往學習過程之累積」的概念，有關國際評量方案，不應僅參與有關中等教育階段的 PISA 測驗，亦應參與有關初等教育階段的國際評量方案，以求瞭解中等教育第一階段的 15 歲學生於 PISA 測試結果不佳之因，是否溯源於之前的初等教育階段學習成果不佳所致。

2000 年 PISA 之後，德國教育界興起「累積性學習」（kumulatives Lernen）之新概念（Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 2002: 3-4）：新學到的知識與技能和以往學到的知識與技能可連結起來，同樣地，以往學習的成果亦可與最新的學習成效融合在一起，兩者具有關聯性並可實際應用。其實，德國除了藉參與經濟合作暨發展組織於 2000 年所進行的 PISA 測驗，對該國中學生學力程度有概略認識外，對於該國學生在初等教育階段所獲得之學習成效所知甚微。在此情形下，德國參與了由「國際教育成效評量協會」（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）於 2001 年舉辦「閱讀素養調查之國際研究」（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS；德文為 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, IGLU），評量其國小四年級學生的閱讀素養。該評量可說是對 OECD 進行的 PISA 方案的補充研究。

以德國 15 歲學生在 2000 年 PISA 與 2001 年德國 10 歲國小學童在 PIRLS 之測試結果作比較，學生後者成績表現較前者為佳。由此比較結果可發現：德國 10 歲國小學童的程度表現來自於之前國小一至四年級學習的累積，2001 年的 PIRLS 驗證其學習成效頗佳。因此，對於 2000 年德國 15 歲學生的 PISA 評量結果不佳，遂出現是否是過早實施的「分流制」所致之疑問。

根據 PISA 研究以及學者們的研究結果發現：德國過早實施「分流制」，造成學生就讀中等教育第一階段不同學校主要取決於學生家庭背景，尤其是造成具有外國移民家庭背景的學生教育機會不平等，其具體表現於學生家庭背景與所就讀學校類型之密切關連性上（OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2001; Baumert, Stanat, Watermann (ed.), 2006; Baumert & Schümer 2002: 159-202; Baumert, 2002）。

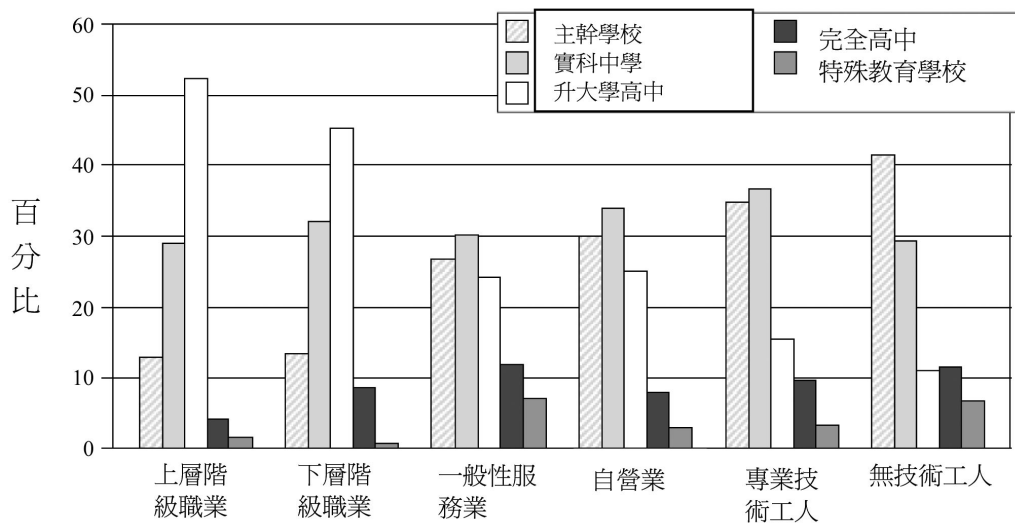


圖 3 德國 15 歲學生依其就讀學校類型與其照顧者之職業屬性之關係圖
資料來源：Weiß et al. (2001: 35)。

圖 3 顯示，父母從事上層階級職業者，其 15 歲子女有 50% 以上就讀學業成就要求高的「升大學高中」（Gymnasium），而父母從事無技術職業者，其子女僅有 10% 就讀「升大學高中」；與此相反的是，父母從事無技術職業者，其子女有高達 40% 就讀學業成就要求較低之「主幹學校」，而父母從事上層階級職業者，其子女僅有 10% 左右就讀該類學校。根據經濟合作暨發展組織對 2000

年 PISA 受試學生的所作的研究顯示，以受試學生家長從事一般社會觀感較高的職業以及受過較高等教育與家長從事一般社會觀感較低的職業及所受教育程度不高做比較，前者子女的學業表現一般較後者子女為佳（OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2001: 219）。

此外，該份研究報告提出以下結論：「學校的區隔（schulische Segregation）使得教育不公平的可能性更形加劇」（OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2001: 240）。另有研究指出，「主幹學校」面臨成為「下層社會階層的學校」（unterschichtspezifische Schule）之威脅，同時使得因家庭背景條件限制而就讀此類學校之學生，因過早實施的「分流制」，更加深其在教育方面的不利狀況（Klemm, 2006; Schümer, 2004; Schümer, 2005）。

下文以圖 4 詳細說明「分流制度」對具有外國移民家庭背景的學生所造成的教育機會不公平情形。圖 4 為依德國 15 歲學生（不包括肢體與智能障礙之特教學生）具有的外國移民家庭背景與其就讀中等教育第一階段學校類型關係圖。本文前已述及，德國初等教育階段止於國小四年級。繼之的中等教育第一階段（五年級至十年級）由國小導師依據學生學業成就高低，推薦學生至應就讀的學校，依次為：升大學「文科高中」（Gymnasium）；一般「實科中學」（Realschule）或「完全中學」（integrierte Gesamtschule）；以及學業成績表現最差的「主幹學校」（Hauptschule）。完全中學為 1970 年代教改下之產物，初期屬實驗性質學校，後來雖然逐漸獲得各邦教育當局之認可，但其數量與其他三類學校相較甚為稀少，對總體教育成效影響不大。

圖 4 自左至右順序顯示：學生父母皆在德國出生者（beide Eltern in Deutschland geboren）就讀一般「實科中學」與升大學「文科高中」比例較高，較少就讀「主幹學校」；學生父或母一方在德國出生者（Ein Elternteil in Deutschland geboren），學生就讀「文科高中」與「主幹學校」比例較高，較少就讀一般「實科中學」；學生父母皆非在德國出生者（Kein Elternteil in Deutschland geboren），則有近 50% 的學生就讀於「主幹學校」，其次為就讀「實科中學」，較少就讀「文科高中」。

換言之，圖 4 最右邊顯示，具有外國移民家庭背景之學生，有較高比例就讀學業成就要求較低的學校，如：「主幹學校」，而有較低比例學生就讀學業成就要求較高的學校，如：準備升大學的「文科高中」。具有外國移民家庭背景之學生，因家庭因素造成其淪為語言弱勢一族，進而影響其總體學業成績表現，結果僅能就讀「主幹學校」，決定其未來僅能走技職教育方向。以國小五

年級為分流制度的實施點，影響學生未來的發展以及其步入社會後的社經地位，對於 10 歲的學生是否公允，再度成為德國初等與中等教育體制改革之議題。

繼 1970 年代教改後，德國初等與中等教育體制改革議題已沉寂多時，此次因 2000 年 PISA 與 2001 年 PIRLS 等國際評量，再次引起教育學界與社會公眾廣泛注意與激烈討論。

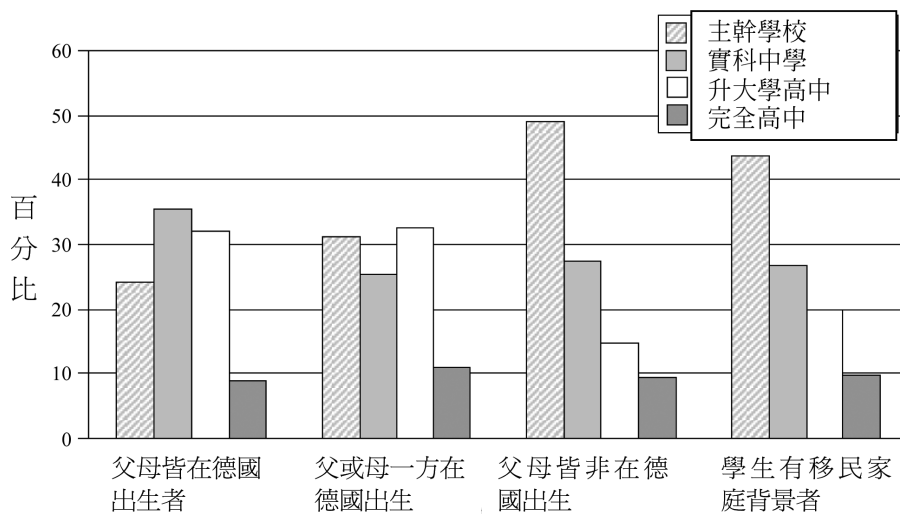


圖 4 德國 15 歲學生外國移民家庭背景與其就讀中等第一階段學校類型關係圖
資料來源：Weiß et al. (2001: 38)。

二、影響

綜合前述，2000 年「PISA 震撼」讓德國教育學者們驚覺到：教育機會不公平的老問題仍然存在，今昔不同的是，Dahrendorf 於 1966 年調查確認的四種遭受教育不公平待遇的弱勢族群：鄉下兒童、勞工子女、女孩以及天主教徒子女（Dahrendorf, 1966），其四合一的圖像代表為「鄉下的天主教徒女兒」（katholische Arbeitermädchen vom Lande），已轉變為「來自問題社區的土耳其青少年」（Türkische Jugendliche aus dem Problemviertel）或稱「移民者之子」（Geißler, 2005）。

自德國 1970 年代教改努力至今，僅改善了女性的受教權，但過早實施的「分流制」，使得勞工子女依然是教育的弱勢一族，且新增了「移民者之子」的教育弱勢族群。對於「PISA 震撼」所發現的「新」的與原有的教育弱勢族

群，希冀藉由教育補救措施，改善其學業成就表現，進而達到保障與改進整個教育體系的教學品質。基此考量，德國針對「PISA 震撼」採行的教育改革措施，首先從改善外國移民子女從學齡前教育階段與初等教育階段的學業成就之表現著手，其次為改革中等教育第一階段的學制，如考慮廢除「主幹學校」。

參、「PISA 震撼」所引起之學齡前與初等教育階段改革措施

「PISA 震撼」揭開繼 1970 年代之後，於 2000 年開始的新一波教育改革序幕。基於前述之論述與分析，得知德國 15 歲學生在國際評量測驗表現不佳之兩大原因，一為外籍移民子女測試成績差所致；另一為德國教育體制過早實施「分流制度」。基此，德國學齡前與初等教育階段掀起一連串改革措施，最主要目的在於改善外籍移民子女因家庭因素導致的學業成績表現不佳的困境，希冀由推行新的改革措施，消弭因家庭因素造成的學生學業成績表現不佳之情形，進而促進教育機會公平化。

一、學齡前階段之教育改革措施

2000 年「PISA 震撼」後，「北威邦」在德國學齡前教育階段所引發之改革措施計如下：

（一）對學齡前教育內容做建議性規範

以往德國學齡前教育屬非正規教育，基於其法律保障之「機構經營者自主權」（Trägerautonomie），其課程內容與實施方式由各「幼稚園」或「兒童日間托育機構」負責統籌規劃，主管與監督單位無權亦不可介入。自 2000 年「PISA 震撼」後，各邦幼教最高主管單位紛紛擬定「幼稚教育計畫」（Bildungspläne），期各邦在幼教領域有原則性規定，藉此達成各邦某種程度的一致性教育標準。據此「幼稚教育計畫」，各邦幼教主管當局再與各邦幼教經營者代表（宗教或非政府公益組織或團體）再簽訂「幼稚教育協定」（Bildungsvereinbarung）（Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003），以確定具體的幼教學習領域（Bildungslernbereich）。

以「北威邦」為例，該邦的幼教學習領域為：語言，律動，遊戲、勞作與媒體、自然與文化環境等四大學習領域。希冀從重視學齡前教育的學習領域開

始，為日後的初等與中等教育階段之學科學習打下良好基礎。然而，攸關幼教學習品質的幼教課程的規劃與其實施方式，依法仍屬個別幼教機構經營者之自主權限，幼教主管當局不得干涉。

（二）新增學齡前德語課程

德國政府希冀藉新增學齡前德語課程，來提升外國移民家庭子女德語程度，使其未來就讀小學時因接受過學齡前德語課程，不受其家庭背景差異的影響，而享有較平等的起始教育條件。「北威邦」率先於 2003 年提供該項課程的補助，但實施初期，該項課程僅限於補助特定學齡前托育機構，其收托兒童中，有超過一半以上為外國移民家庭子女（Runderlaß des Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit und des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2002）。其後，對該項課程的補助，不再限定特定學齡前托育機構（不再對機構中外國移民背景兒童所占比例作嚴格規定），而是視地方政府財源狀況，對所有提供該項課程的學齡前托育機構，給予補助。現今，該項課程的實施已正式納入法律規範。

2008 年八月生效的《幼兒教育法》第 13 條第 5 項條文中規定（Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007）：

依《社會法》第 8 冊第 22 條第 3 項之法意，對兒童語言發展的持續性促進乃屬學齡前教育機構之應履行之教育任務。基此，教育的概念必須包含語言促進措施的實施。兒童未具適齡的德語能力，收托該童之托育機構須負責提供其所需之額外的德語課程。

基此，德語課程由法律明文規範為學齡前教育的主要內容，在該邦各學齡前托育機構中全面實施。另外，為因應日益增加的外國移民家庭及其子女所產生的德語教學需求，原有的「德文教學法」（Deutsch als Fremdsprache, DaF）學科因其教授對象乃針對非住在德國境內的非德籍人士，已無法應付因社會變遷所產生的新的德語教學需求，對於住在德國境內的非德籍人士，非正式的「第二德語」（Deutsch als Zweitsprache, DaZ）學科正逐漸形成。⁶

⁶有關「第二德語」專書已有 Benholz & Iordanidou（2005）以及 Kniffka & Siebert-Ott（2009）可供參考。另，其相關專業網站（Huth, n.d.）探討「德文教學法」與「第二德語」（Deutsch als Fremd- und Zweitsprache）之議題；而由埃森大學（Universität Duisburg-Essen, n.d.）網站，可參考其研發之「第二德語」教學課程；此外尚有針對有關「第二德語」的相關議題，提供給所有幼教教師與一般教師，一個討論與互動的平台網站（Treffpunkt DaZ, 2004）。

（三）落實「教育紀錄」

此指對每名幼兒的教育學習與成長過程做詳實的「教育紀錄」，俾日後提供國小教師瞭解學生學習經驗。學齡前幼兒教育屬非正式「學校外教育」（*auserschulische Erziehung*），僅需達成《兒福法》第 22 條第 1 項規定之「促進兒童自我負責與合群性人格的養成」目標即可。對於其教學課程、範圍、內容與實施方式均無規定，基本上學齡前教育機構為一托育性質的社會機構。

2000 年「PISA 震撼」後，基於前述「累積性的學習」概念之興起，一方面將未來國小各學科轉化為學齡前教育不分科的學習領域中，希冀藉此加強重點學習領域，為學齡前兒童未來進入小學正式教育打下良好基礎。另一方面，對每名幼兒各學習領域過程做詳實「教育紀錄」。該紀錄不限形式，可為書面文字紀錄亦可為錄影帶紀錄。紀錄內容為每名兒童的人格發展與其在各學習領域的優勢與學習困難。該份記錄，經兒童家長簽字同意後，可提供給各兒童國小導師做教學與輔導之參考。該份記錄，對於人格發展不成熟或有學習障礙的兒童，尤其具有重大意義：國小導師可據此提早採取補救或加強的輔導措施，使該類學生不致因太晚被發現學習障礙，而延誤其恢復正常學習與發展的時機。

（四）引進評鑑制度，提升教育品質

因學齡前托育機構具有法律保障之「機構經營者自主權」，因 2000 年「PISA 震撼」而簽訂的「幼稚教育協定」，其第 8 點規定需實施評鑑制度（*Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003*）。但以各機構自我評鑑為主，且該項評鑑制度非強制性，乃各自發展出一套標準化的評鑑模式，且彼此間的評鑑內容與標準不一，對促進幼教品質發展之成效不大。然前述之《幼兒教育法》生效後，有關評鑑制度之規定，載於該法第 11 條第 2 項中，且為強制性，但仍以自我評鑑為主，計有以下三項評鑑指標（*Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007*）：

1. 「學齡前托育機構工作理念與原則書面報告」；
2. 依據之教育概念或依負責人秉持之特殊教育理念以及該機構所實施之「品質發展報告」；
3. 亦有外評機制，但須取得受評學齡前托育機構之同意，由該邦最高主管機關或由其委託之機構至受評機構執行外評工作。此與前述第一項改革措施相同，受限於「機構經營者自主權」之規範，對於攸關幼教品質發展甚為關鍵的幼教課程的規劃、內容與其實施方式，皆未納入評鑑內容。

（五）全面實施學齡前兒童德語能力調查

2000 年「PISA 震撼」顯示，因家庭因素造成特定學生德語素養較差，該類學生其他學科亦普遍表現不佳。換言之，家庭因素造成特定語言弱勢學生，該類學生因其德語掌握能力不佳而非智力差，導致其總體學業成績差。一般認為，外國移民家庭子女以及德國經濟與社會弱勢家庭子女乃屬於潛在性德語能力較差的弱勢一族，有必要及瞭解其德語程度。

基此，「北威邦」於 2007 年首次進行全邦 4 歲兒童德語測試，結果顯示：有 19% 受試兒童有加強其德語程度的必要性（Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2007b）。邦政府撥款提供測試成績不理想之幼兒所需之德語課程，希冀該類兒童未來進入德國正規教育的小學就讀時，不因家庭背景造成其德語程度較差，進而影響其與其他同齡學生在正規教育起點之教育機會。

（六）學齡前托育機構與國小之合作

學齡前托育機構與國小之合作的倡議，早於 1970 年代德國教改風潮中，即由當時「德國教育審議委員會」（Deutscher Bildungsrat）規劃的《教育體制結構計畫書》（Strukturplan für das Bildungswesen）中被提出，同時以欲在國小設立為期 2 年的「入學適應期」為合作基礎。後因教改焦點轉移他處，致使「入學適應期」之設立未果，⁷ 導致學齡前托育機構與國小合作的計畫無法實現。直至「PISA 震撼」後，該計畫再度於「幼稚教育協定」中被提出，但對於合作雙方如何在組織、內容與方式上合作則未曾提及。

實務上，僅有幼教教師參訪國小的活動持續舉行，而有關兩機構共同舉辦的在職教師研習營則寥寥可數。2008 年八月生效的《幼兒教育法》第 14 條中特別對此兩機構之合作事宜作規範，如兩機構內的教育內容、方法與概念，須定期且持續性的告知合作雙方；雙方應定期互相舉辦教學觀摩；兩機構須指定合作事項的專責人員；雙方共同舉辦家長說明會；雙方共同舉辦「幼小銜接」的研討會以及共同舉辦在職與繼續教育之研習營等（Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007）。在合作實務上，因幼教師資養成訓練系統與國小教師不同，前者由相當我國五專制之師專訓練，後者則受大學教育學程養成。幼教師學歷等同我國五專制畢業生，而國小教師則等同我國碩士畢業生，兩機構在合作方面最感困擾的是，兩機構教師因學歷程度差異所形成之溝通問題。

⁷ 有關「入學適應期」在教改以及其近期發展，將在德國初等教育階段之教育改革措施中詳述。

近來因《波隆那宣言》（Bologna declaration）之影響，有大學及科技大學（Fachhochschule）紛紛成立幼兒教育相關科系，提供幼教教師取得更高學歷的機會。由於其實施期過短，尚未見有對提升幼教教師資成效的相關研究。且因政府財政緊縮，大力刪減對幼教機構之補助，致使幼教教師工作條件每況愈下，又幼教教師在工作量大增情形下，是否有時間及精力去取得更高學歷，令人深感質疑。簡言之，《幼兒教育法》實施未久，對於兩機構在法律規範下的合作成效，現作評論猶嫌過早。

綜觀德國學齡前教育階段之改革措施，在學齡前教育內容規範方面，因受「機構經營者自主權」的限制，僅可就學習領域作「建議性」規範，對提升幼教品質成效有限。在新增學齡前德語課程方面，對教授該課程教師之資格與課程未做嚴格規範，成效尚待觀察。對幼兒教育學習與成長過程的「教育紀錄」，需經家長同意，方可轉交給國小教師參考。對於有學習障礙的兒童家長，可能因自尊心作祟而不願轉交「教育紀錄」，可能使該類兒童有未蒙此措施之利反受其害之虞。

有關評鑑制度乃以自我評鑑為主，且攸關幼教品質發展甚為關鍵的幼教課程的規劃、內容與其實施方式，受限於「機構經營者自主權」之規範，皆未在評鑑內容中，使該項評鑑制度僅具政策性宣示。有關學齡前兒童德語能力調查的目的為針對德語能力較差的兒童，給予補助性德語課程訓練，但因其無強制性，若家長認為沒必要讓其子女接受該課程或沒時間帶其至授課地點，該措施之美意大打折扣。而由法律規範的學齡前托育機構與國小之合作，因實施不久，其合作成效尚待觀察。由此觀之，德國學齡前教育階段之改革措施，仍有前述諸多執行上的困難尚待克服。

二、德國初等教育階段之教育改革措施

針對 2000 年「PISA 震撼」所揭露的問題，德國初等教育陸續展開一連串的改革措施，計有：國小一、二年級合併為「入學適應期」（Eingangsphase）及推行全日制學校。以下詳述之。

（一）國小一、二年級合併為「入學適應期」

以「北威邦」為例，2003 年修訂《學校法》（Schulrechtsänderungsgesetz NRW），在此邦境內之國小階段實施為期 2 年的「入學適應期」，以促進學齡兒童應有的「學齡能力」（Schulfähigkeit）。此項措施並非所謂的「新發明」。早在 1970 年代德國教改風潮中，即載於當時「德國教育審議委員會」所提出的

《教育體制結構之計畫書》中：「……國小應針對 5 歲暨 6 歲兒童設立為期 2 年的『入學適應期』」（Deutscher Bildungsrat, 1970: 119-120）。一來因當時該計畫書僅具建議功能，對各邦教改的實際推行不具拘束力；再者，建議實施之「入學適應期」中包括 5 歲兒童，無異於強迫幼兒提早入小學，遂遭家長、幼兒心理學家以及幼教經營者與主管幼教行政單位的強烈反對。此「入學適應期」的爭議，後來被簡化為「5 歲兒童究竟適合何種教育形式」之議題，爭議逐漸失焦。為回答「5 歲兒童究竟適合何種教育形式」，遂由學術研究單位進行一連串相關研究與試驗，試圖對此爭論提出解決之道。

其後，由於學術研究所進行的研究與試驗結果，無法對此爭論提出解決之道；且繼續進行相關研究與試驗，將面臨財務困難；再者，該爭議重點已由「何種教育形式對 5 歲兒童為最適」又轉移至「何種課程內容對 5 歲兒童為最適」等因素，德國 1970 年代教改風潮下所提出充滿改革新意的「入學適應期」的建議，終至腹死胎中。

然而 2003 年在「北威邦」通過且已於 2005/2006 學年實施的「入學適應期」與德國 1970 年代教改風潮下欲實施者相較，兩者在教育理念方面有顯著不同（Götz, 2004: 264）。在「北威邦」實施「入學適應期」之教育理念乃基於「多樣化的教育」（Pädagogik der Vielfalt）（Prenzel, 1995），而非教改期間所堅持的「平等教育」（Pädagogik der Gleichheit）。「平等教育」強調經由強制 5 歲兒童入小學，提供相同的課程，使得每位新生不論其家庭背景不同，因提早入學而達到在教育起始點的平等；「多樣化的教育」則不力求拉平每位入學新生學習程度的差異為目標；反而接受、認可與運用入學新生彼此間在學習背景方面的「多元性」（Pluralität）與學習程度的「差異性」（Differenz），視其為對促進與豐富學習之潛在正向因素，進而在學制結構、在教育組織以及教育課程的實施方式進行改革與調正。

基此「多樣化的教育」理念，「北威邦」所實施的「入學適應期」不再限於同齡兒童所組成之班級授課，亦可為由一、二年級兒童組成混齡班級授課。另，亦可在同齡兒童所組成之班級或在混齡班級中，依不同學科之需求再分成學習程度不一之小組授課。現行以一、二年級兒童組成混齡班級授課型態為最普遍。值得一提的尚有：本文於之前初等教育階段述及之「國小附設幼稚園」，由於「入學適應期」的實施遭致裁撤命運。此後，特教教師、社教教師以及國小教師將合作輔導原應就讀「國小附設幼稚園」之學生，使其在 2 至 3 年的「入學適應期」中能具備同齡兒童應有的「學齡能力」。此舉究為邦政府為節省教

育支出之縮編措施？抑或基於特殊教育理念，有待進一步研究。此外，「留級制」因實施「入學適應期」，始於國小三年級。而學習程度佳的學生，亦可在入學一年後逕至跳級至國小三年級就讀（Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004）。

（二）推行「全日制小學」

德國基於教育「以家庭教育為主，學校教育為輔」的傳統觀念，2000年「國際學生評量計畫」學測震撼前，國小皆為半日制。2000年「國際學生評量計畫」學測震撼後，為改善外籍移民子女的德語程度以及提升弱勢家庭兒童的學業成就，遂在邦政府經費補助下，全力推行「全日制小學」。邦教育主管單位僅對「全日制小學」之實施做原則性規範，對於實施「全日制小學」所依據之教育理念，組織形態與教育內容則由各校依其自主權決定之。

以下舉「北威邦」的兩所學校：巴哈小學（Bachschule）與「庫特書馬赫小學」（Grundschule Kurt-Schumacher-Straße）為例說明（Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005）。

位於德特莫德市（Detmold）的巴哈小學以「促進概念」（Förderkonzept）為教育理念。其學生來自差異極大的社會階層：學生家長中有60%為失業者，15%的學生家長屬於本市頂級薪資階層。面對學校由多元文化與多階層家庭背景的學生所組成之情形，該校教學重點放在「促進課程」（Förderunterricht）的實施。因學業成就強的學生與學業成就弱的學生同樣有權要求提升其學業成就。上午的正式課程，將依學生個別興趣以及其強項科目與較弱科目再做區分；下午課程亦依前述原則進行，但提供多元化的活動與課程，計有文化、體育及生態的活動，亦有針對語言與數學的補救教學課程。另，尚有減壓與集中注意力的訓練課程。

另一學校為位於武鵬塔市（Wuppertal）的「庫特書馬赫小學」，其特色為設有「融合教育班」（Integrationsklassen）以及「共同課程」（Gemeinsamer Unterricht），使得殘障生或學習障礙生能與一般學生共同上課。為顧及學生間的差異性與個別性，課程乃以適於學生的「節奏」進行，整個課程計有：上午正式課程分為三個時段以及下午課程；課程進行的方式有個別學習、以方案為主的小組學習與討論及補救教學等。

「全日制小學」最大的特色為增加下午時段的課程。小學一般上午皆為正式課程，不需另外付費；下午則為課外活動時間，中午並提供午餐，亦有教師監督家庭作業的完成，但需另外付費。收費標準依學生家庭收入高低而不同。

希冀藉由非正規教育模式如踢足球等課外活動或額外的補救課程，使得德語程度不佳或學業成績不好的學生，能在無壓力或較少壓力的情境下，增進其德文能力或提升其學業成績，且下午非正式課程中亦提供監督學生家庭作業完成的服務。藉此，一方面可補足外籍移民家長或社會弱勢家長無法協助其子女課業的缺憾；另一方面使得經濟弱勢之父母，亦可在其子女上全日制學校的情形下出外工作，改善其家庭經濟（Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006）。全日制小學的實施，代表學校的功能已由純教育功能擴大至社會福利服務的功能。

綜觀德國在初等教育階段的改革措施有以下兩點特色：（一）國小一、二年級合併為「入學適應期」的措施，不僅考慮到兒童入小學前各自不同的學習經驗，亦在「幼小銜接」上做了向學齡前教育制度的修正努力；（二）全日制小學的實施，則擴大了學校的教育功能至社會福利服務的功能。

肆、結論與建議

2000 年「PISA 震撼」揭開德國繼 1970 年代之後，新一波教育改革序幕，其改革幅度之廣，堪與 1970 年代教改比擬，上至中等教育第二階段下至學齡前教育階段。促成改革的導火線為：該國 15 歲學生參與 PISA 測驗，但其受試整體表現不如預期的好，引起教育界與社會大眾嘩然。對此受試結果，德國有關教育主管當局的態度與因應措施為：一方面，積極參與其他國際學生評量計畫，藉此與其自身過往參與過的同類型方案做比較，希冀找出其教育體制中，是哪一教育階段出了問題？並對其教育體制作全面的檢討；另一方面，委託專家學者就影響學生學業成就表現的相關因素進行研究，計有：教學因素、學校因素、學生個人因素以及學生家庭背景因素。

研究結果發現，受試學生評量結果表現不佳之主因，乃源於學生家庭背景因素所致，尤其是具有外籍移民背景之學生；其他如社會弱勢家庭子女因過早實施的「分流制」，造成其就學機會不平等問題，亦是影響該類學生學業表現的重要因素。基此，其改革目標訂為：改善並提升外籍移民子女與社會弱勢家庭子女的就學機會與學業成就表現。同時，因應社會變遷，擴大其學校原有的教育功能至社會福利功能。德國此種面對相關的國際學生評量計畫的態度與作法值得我國參考。

綜觀德國因 2000 年「PISA 震撼」而施行的改革措施，在學齡前教育階段方面來看，雖然學齡前托育機構在體制上屬非正規教育的社會福利機構，但其

教育內容逐漸向正規教育靠攏；再加上「教育紀錄」的實施與推行與國小之合作，展現其對「幼小銜接」議題較過往重視之態度。而「新增學齡前德語課程」以及全面實施「學齡前兒童德語能力調查」，則為針對外籍移民子女與社會弱勢家庭子女，改善並提升其入小學前的德語能力所採行之措施。至於「評鑑制度」之實施受限於「機構經營者自主權」之規範，成效尚待評估。

德國在初等教育階段的改革方面，計有：實施的「入學適應期」與推行「全日制小學」等措施。「北威邦」於 2005/2006 學年所實施的「入學適應期」，乃基於為數不少的外國移民家庭子女，因經濟或文化因素，多未就讀學齡前機構，一旦進入國小正規教育體制，可能產生適應問題。藉由「入學適應期」的實施，提供該類學生一個較公平的教育生涯起點。該項措施在「幼小銜接」議題所代表的意義為：其初等教育制度朝學齡前托育制度做調整。欲對其成效作一適切評估，因其實行時間尚短，此時不宜。

至於「全日制小學」之推行，家長須部份負擔經費，但正值全世界經濟不景氣，經濟弱勢家庭子女（如：失業者子女與中低收入戶子女）的參與意願不高，對其實施成效，恐大打折扣。但該項措施所代表的意義為：因應社會變遷，學校功能已從既有的教育功能，擴大至社會福利服務的功能。雖然德國 2000 年後，在學齡前與初等教育階段所採行的改革措施，在實務層面有待改進，但其針對體制弊病作全面改革的決心，值得我國效法。

我國學生參與 2006 年的 PISA 方案，2007 年 12 月 4 日公布之排名結果為：自然科學排名為第 4 名，數學第 1 名以及閱讀素養第 16 名。我國學生參與 2006 年 PIRLS，全球 46 國中排名第 22，遠落後排名第 2 的香港。但教育主管當局以及新聞媒體關注的焦點，不是我國學生閱讀素養的岌岌可危，而是陶醉在我國學生在數學表現的第 1。

在此，首先就所謂「排名第 1」背後所隱藏的迷思，作一破除的說明。PISA 排名，乃以平均成績計算而得。比較 2006 年 PISA 方案數學前 4 名國家的平均分數，其相差極微，依序為：台灣 549，芬蘭 548，香港與韓國同為 547。平均數不代表全部真相，尚須與標準差配合解讀，因標準差能呈現受試學生的分散程度，如此，始能呈現受試學生數學素養的全貌真相。比較該年數學前 4 名國家的標準差：芬蘭標準差為最小的 81，香港與韓國同為 93，台灣標準差為最大的 103，此意味著台灣數學排名雖為第 1，但成績優秀與成績不佳學生落差極大，原因為何？有必要對此做深入研究，並探討數學成績表現是否與家庭背景有關？其中是否隱藏著社會階層與教育機會不公平的問題？針對弊因，儘早改

善與補救，方能保持甚而提升我國學生往後於類似國際評量測試的總體表現。畢竟，「一次」的第 1，不代表「永遠」的第 1；破除迷思的用意在於：不希望台灣學生 PISA 數學第 1 的表現成爲「唯一」的一次第 1。

其次，就我國學生 2006 年 PISA 閱讀素養排名第 16 名以及 2006 年 PIRLS 閱讀成績的排名第 22 名，提出急切的呼籲：我國小學的國語與國中的國文教育出了嚴重問題，請教育主管當局、校長、教師與家長們正視此問題。2006 年的 PISA 閱讀素養，共區分爲 5 等級，依其程度由低至高排列：我國學生占最低第 1 等級水準的有 11.5%，第 2 等級有 24.2%，第 3 等級有 34.0%，第 4 等級有 21.6%，而我國學生在最高的第 5 等級僅有 4.7%。而列該項排名第 1 的芬蘭，其學生在第 1 等級的有 4.0%，第 2 等級有 15.5%，第 3 等級有 31.2%，第 4 等級有 31.8% 以及第 5 等級有 16.7%。

換言之，我國學生閱讀程度大都分布在較低等級，而芬蘭學生則分布在較高等級。特別值得注意的是，我國學生連最低的第 1 等級水準都達不到的占 3.8%，而排名第 1 的芬蘭僅爲 0.8%。又，經濟合作暨發展組織平均達最高第 5 等級的學生有 8.6%，我國學生僅有 4.7%，我國學生閱讀素養之低落，值得憂慮。教育主管當局應針對我國學生閱讀素養不佳之因，展開深入調查與研究，探究是何原因致此？教學方式與課程使然？或學生家庭因素使然？畢竟，閱讀能力爲一切學科的基礎，教育主管當局對我國學生如此的閱讀表現所發出的警訊，不應等閒視之。

基於本文前述之德國經驗，台灣教育界面對即將參與的 2009 年 PISA 測驗應有的態度是：評量的排名僅爲指標，教育（過程與成效）品質的改進與提升方爲根本；應有的作法是藉由參與此次 PISA 方案之機會，一方面，檢視台灣學生閱讀素養程度與他國相較如何；另一方面，藉此機會對自 2006 年 PISA 測驗與 PIRLS 後，台灣整體教育在閱讀、科學與數學方面，從教育政策、學制結構到教學內容與方式作徹底檢討，探究有否需要改進之處。此外，亦應對影響學生學業表現之家庭因素，作一調查與研究，探究學校功能是否有因應學生家庭因素，實施功能擴大的必要性？如何擴大？具體內容爲何？在此須特別強調，針對台灣教育弊病所採行之改革措施，應立基於台灣教育弊病之成因、現存之教育體制以及台灣社會變遷的基礎上，萬不可隨意移植外國不合我國教育情況之措施。畢竟，教育乃百年大計，乃今日知識經濟社會之基礎，影響國家未來國際競爭力之發展甚鉅，應謹慎爲之。

參考文獻

- Benholz, C. & Iordanidou, C. (2005). *Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I*. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. Schrödel. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.
- Baumert, J. (Ed.) (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Eds.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Jürgen Baumert (Ed.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (pp. 159-202). Opladen: Leske+Budrich.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: The author.
- Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder & das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). *Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Retrieved July 7, 2005, from <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Schulformen/index/html>
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In Berger P. A. & Kahlert H. (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 71-100). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Götz, M. (2004). Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen

- Schläuchen? In Faust G., Götz M., Hacker H. & Roßbach H.-G. (Eds.). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (pp. 254-272). Bad Heilbrunn/OBB: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huth, M. (n.d.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.manfred-huth.de/fbr/index.html>
- IGLU (2002). *Reading literacy study, PIRLS information*. Retrieved January 1, 2009, from <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/2001ws/gspaed/pisa/iglu2001infobroschuere.PDF>
- Klemm, K. (2006). Was wissen wir über ein gutes Schulsystem? *Pädagogik*, 58 (7-8), 76-80.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: UTB.
- Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Der Regierungsentwurf für das neue Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz, Kibiz)*. Retrieved February 5 2009, from <http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/Kibiz.pdf>
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003). *Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten*. Düsseldorf. PISA hat Folgen: Veränderte Bildungsarbeit im Kindergarten und Grundschule. Retrieved April 15, 2004, from http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/index_frame.html
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004). *Konzept zur Schuleingangsphase*. Retrieved February 21, 2009, from http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase_Konzept/Eingang.pdf
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). *GanzTag stärkt. Individuelle Förderung in der offenen Ganztagsgrundschule*. Retrieved May 23, 2008, from http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1060/GanzTag_2_2005.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006). *Offene Ganztagschule im Primarbereich*. Retrieved February 21, 2009, from <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/InfoGTGS/R>

- echtsgrundlagen/NeuOGS_12-63-4.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007a). *Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler; ausländische Lehrerinnen und Lehrer. Schuljahr 2006/07. Statistische Übersicht Nr. 361*. 2. Auflage. Retrieved January 16, 2009, from http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2006_07/Auslaender2006Nr361.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2007b). Ergebnisse des ersten landesweiten Sprachtests für Vierjährige: 34.000 Kinder erhalten zusätzliche Sprachförderung. Bildungsklick, Retrieved August 17, 2007, from <http://bildungsklick.de/pm/54779/ergebnisse-des-ersten-landesweiten-sprachtests-fuer-vierjaehrige-34000-kinder-erhalten-zusaetzliche-sprachfoerderung/>
- OECD Programme for International Student Assessment (2009). *What PISA is*. Retrieved February 2, 2009, from http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- OECD Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: The author.
- Pregel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 2. Aufl. Opladen: VS Verlag.
- Runderlaß des Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit und des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (2002). *Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich*. Retrieved August 5, 2004, from <http://www.tageseinrichtungen.nrw.de>
- Schulministerium (2008). *Schulformen*. Retrieved May 13, 2008, from <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/index.htm>
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus interprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In Schümer G., Tillmann K.-J. & Weiß M. (Eds.). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA 2000 Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (pp. 73-114). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schümer, G. (2005). Bildung und soziale Ungleichheit. In *Die Deutsche Schule*, 97(3),

266-284.

Strätz, R. (1986). *Die Kindergartengruppe: soziales Verhalten drei bis fünfjähriger Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.

Treffpunkt DaZ (2004). *Treffpunkt DaZ*. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.treffpunkt-daz.de/>

Universität Duisburg-Essen (n.d.). *Förderunterricht*. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.uni-duisburg-essen.de/foerderunterricht/>

Weiß, M., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. & Prenzel, M. (Eds). (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Retrieved January 16, 2009, from http://www.oecd.org/document/55/0,3343,de_34968570_34968795_39169783_1_1_1_1,00.html

Wikipedia (2009). *Schulkindergarten*. Retrieved February 2, 2009, from <http://de.wikipedia.org/wiki/Schulkindergarten>

芬蘭小學師資培育 課程規劃之探究

魏曼伊*

摘要

本文主要透過文獻分析，探討芬蘭小學階段之師資培育課程。芬蘭小學師資培育強調以研究為基礎，班級教師自大學起須修習 5 年計 300 學分課程，且擁有碩士學歷。以赫爾辛基大學為例，教育主修課程中以教育研究課程所占比重最高。在副修學科課程部分，主要以國民學校各學科與跨課程議題之教學研究為主，重視小學包班制教學的理論與實務。另目前芬蘭師資培育朝向培養最適合教師，而非最優秀教師，期使未來教師更能協助不同學習能力學生，並輔導其面臨各種困擾之新生代學生。而將小學教師之職前培育提升至碩士學歷，並朝向篩選出最適合的未來教師，可作為台灣師資培育課程規劃之參考。

關鍵詞：教師教育、課程規劃、芬蘭

*魏曼伊，台南縣新光國小教師

電子郵件：manyi.wei@msa.hinet.net

來稿日期：2009 年 1 月 10 日；修訂日期：2009 年 3 月 9 日；採用日期：2009 年 3 月 16 日

Research on Finland Primary School Teacher Education Course Planning

Man-Yi Wei*

Abstract

In this article mainly through literature analysis explore Finland primary stage teacher Education courses. Research is the foundation of Finland primary school teacher's education, which requires 5 years of attendance with total of 300 points and a master degree. Use the University of Helsinki as an example, education research accounts most credits within the compulsory subjects in their course planning. As for the secondary part of the course, which mainly across all disciplines and topics that are research-based teaching, which can be complete through compulsory and elective courses, also include some training so that students are familiar with the theory and practical of primary classroom teaching. Currently, another direction of teacher education in Finland is training the most suitable for cultivation teachers, rather than the best teachers, a view to enable future teachers to better assist the different learning abilities of students and counseling all kind of problems of new generation students. Also to raise the standard of the pre-stage training to gain master degree and selected the appropriate teacher for the future. This can be used as a reference for Taiwan's current primary school teacher education curriculum planning.

Keywords: teacher education, curriculum planning, Finland

* Man-Yi Wei, Teacher, Shinguang Elementary School in Tainan County

E-mail: manyi.wei@msa.hinet.net

Manuscript received: January 10, 2008; Modified: March 9, 2009; Accepted: March 16, 2009

壹、前言

近年來，台灣小學師資培育面臨學生入學素質下降、教師供需失衡、少子化與族群多元等因素影響。隨著少子化與異質化的學齡人口結構變遷，師資培育的課程與教學也勢必有所調整與改變。爲了因應未來學生之背景乃會呈現更多元的面貌，因此課程結構與內容也須更多元與豐富，再者，目前各師資培育機構的課程規劃不同，所培育出的素質亦不同，是故，於卓越與多元競爭的未來，師資培育機構之課程應如何規劃，以提升其專業素質，值得加以探究（蔡清田、鄭勝耀、楊正誠、侯雅文、許振明，2007）。

而近幾年芬蘭學生在國際性比賽名列前茅，這與政府對教育的重視、對師資培育的加強、對教師專業自主的尊重不無關係（劉慶中等，2007）。特有的師資培育模式加上大量人口願意從事教師教育工作的現象，使得芬蘭的師資培育受到國際矚目（Kumpulainen, 2007）。本文針對芬蘭師資培育以及小學階段職前課程自入學篩選、課程內容規劃、教育實習以及教師資格逐項進行瞭解，並希望從芬蘭的經驗與觀點理解小學師資培育與課程的精神與實踐。

貳、芬蘭師資培育

芬蘭社會對教育具有積極態度，對於芬蘭而言，學習與教育在國家歷史中扮演重要資源角色（Sihvonon & Niemi, 2006）。由於國家重視教育，在芬蘭教師的工作得到社會的廣泛尊重和普遍認同。教師享有相當於國家公務員的工資待遇（王世英、張鈿富，2007）。

一、沿革

最早小學教師的教師訓練學院（teacher-training college）是在 1863 年設立於約瓦斯曲萊（Jyväskylä）。該課程設計乃依照瑞士與德國模式，主要受到盧梭（Jean Jacques Rousseau, 1712-1778）、裴斯泰洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi, 1745-1827）以及狄斯特威格（Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, 1790-1866）的影響。教育理論與實務緊密結合爲其特色，在課程中亦包含如手工藝等實用課程。自約瓦斯曲萊學院設立後，其他教師訓練學院也紛紛設立。其後重要改革爲 1971 年的《教師教育法令》（Teacher Education Act），自 1974

年後，從國民教育階段至高中階段的師資培育皆由大學主導。同時，教育學院隨著大學設立的教育學系與教師教育系而成立。教育學系主要著重在一般教育研究以及教育管理與計畫方面；而教師教育系除教師教育外，並著重在教師教育領域的教學與研究。隨著 1979 年高等教育系統改革，法令規定小學班級教師應與中學教師擁有同等資格，因之，所有國民教育階段教師提升至碩士學歷，所有小學教師須完成碩士學位，並主修教育（Kansanen, 2003; Mercator-Education, 1997）。目前，大多數的芬蘭大學生皆須透過 5 年全時學習完成碩士學位，雖然大多數機構提供學士學位，但擁有大學學歷並不足以適任為教師（University of Jyväskylä, 2005）。

教師教育為大學教育科系或稱之為教師教育單位（teacher education units）之同等級單位所提供。一所大學可能甚至有 2 個教師教育科系，目前有 7 所說芬蘭語大學，以及一所說瑞典語的大學提供教師教育。上述單位皆有教師訓練學校（teacher training school）提供教學實習、實驗、研究以及繼續教育。教師訓練學校可能為一至六年級國民教育階段、七至九年級國民教育階段、高中階段或者涵蓋上述各階段（Eurydice, 2008）。

二、師資培育目標與特色

在《大學法》（Government Decree on University Degrees 794/2004）中規定，師資培育目標而言，大學在於提供學生能具備在教育職場獨當一面工作的知識與技能，其身分為教師、為輔導者也為教育家（Government Decree on University Degrees 794/2004, 2004）。芬蘭師資培育目標有二：一為重視人文主義理念，落實在個體與教育科學上，即師資培育學生之個人成長與教育之社會文化意義是與教師教育相互連結，並促進師資生終身學習；二為重視學習能力，希望師培生透過實踐教學理念的方式，使其得以發展自身觀察、反省以及分析能力（Meri, 2005a）。芬蘭師資培育的特色可歸納為以下五點：

（一）強調互動、專業及社會的教師教育理念

芬蘭教師主要的教育理念為互動、專業及社會。互動指接受師資生的專業發展，是由共同工作文化、不同的行動方式以及學生辯論能力所支持，另外，互動也建立在夥伴關係的工作與行動的文化中以及教師職業（teachership）的發展上。專業指透過師資培育而成的教師必須擁有廣泛專業。此專業乃建立在教育理念與教育學的思想（pedagogical thinking）、教師為研究的取向，即教師為研究者的思考，以及個人的實踐理論、持續進展與廣泛的知識基礎上。在社會

取向中，教師職業是以倫理為根基，對教育的倫理議題進行思考，師資生所接受的教育引導他們思考教育的倫理議題，日後並為學校社區及社會積極改變之代理人，並以身為學校社區及社會成員方式行動（Kumpulainen, 2007; Meri, 2005a）。

（二）堅持品質，教師具碩士學歷

雖然芬蘭師資培育理念認為廣泛領域的學習比高水準資格重要，但即便是小學教師也必須擁有碩士學歷（Kumpulainen, 2007）。品質為芬蘭教師訓練最重要的訴求，因此只有具教育科學碩士學位或擁有教學學科資格的人才能成為教師（Jyrki, 2003）。芬蘭師資培育教育係以具備碩士學位為基礎，因此學生須在大學接受兩種學歷學習。

（三）以研究為基礎取向

專業化思考以及教師身分建立的師資培育目標，透過以研究為基礎取向的師資培育課程來達成。因之芬蘭師資培育課程教學單元均與研究相互連結、學生必須持續修習研究方法課程、具有運用研究方法的整體能力、教師為實踐研究者、必須進行碩士論文撰寫、學生未來得以直接進入博士研究（Kansanen, 2005; Kumpulainen, 2007）。

以研究為基礎的師資培育應符合下列三項條件（Niemi, 2005）：

1. 教師具備其教學所屬學科最近發展之研究的深度知識。此外，教師必須熟悉關於如何教與學部分之最新研究。學科及教學內容知識的研究為發展教學方法提供基礎，以適應不同學習者的需求。
2. 教師教育自身應該為課題與研究的目標。此領域研究應該提供哪些透過不同方式、不同文化脈絡中所實施之教師教育獲得更有效及品質的知識。
3. 教師能將研究為導向的態度內化於工作中，即指教師在工作中能理性分析並保持開放態度、描述結論係基於觀察與經驗所得並透過系統方式發展教與學環境。

（四）重視教師終身學習與專業能力發展

在芬蘭，教師專業在促進終身學習及為未來公民作準備（Sihvonen & Niemi, 2006），教師擁有高專業地位，也被視為終身學習者（Kumpulainen, 2007）。芬蘭期望教師能專精所長學科，能學習，能使學生成為終身學習者，能在自我、工作及學校中得以發展（Meri, 2005b）。因此，重視教師團隊發展為芬蘭教育特色，為不斷提高教師專業素質和更新知識，各教育機構鼓勵教師積極的自主學習和研究，免費提供他們在職或留職停薪進修以及攻讀學位。芬蘭綜合大學

所設的教育學院，除了提供一般課程以外，還根據教育改革的需要，增設教育專業諮詢服務。而大學和其他教育機構也提供教師的終身培訓課程（王世英、張鈿富，2007）。

（五）持續進行師資培育評鑑機制

師資培育的特色除了以研究為基礎的取向外，持續進行國家及國際性評量也是其特色（Kumpulainen, 2007）。如 2001—2005 年師資培育發展計畫（the teacher education development programme 2001—2005），即基於大學及技術學校之教師訓練評鑑之調查結果與建議，提出對於教師初始與繼續教育的展望。該計畫的目標與議題為學生選擇、教育研究、教育訓練合作情形、教師與教師訓練者的專業繼續教育以及教師訓練供給擴充的規定（Mikkola, 2006）。在芬蘭教師與教學皆須受到評鑑，大多數的學校自有一套包含年度發展討論的品質制度。這些討論有系統的評鑑歷年目標達成成效及針對學校教職員工提出之來年目標與需求進行評估（Eurydice, 2008）。

三、教師專業能力

另外在教師專業能力方面，教師必須具備三項能力（Meri, 2005a）：第一為學科知識與技能，教師必須能組織良好的學科知識架構，理解知識本質並知道如何獲得新知並運用在學科方面；第二則是教學知識與技能，意即教師需能針對教學進行計畫、實施與評鑑教學—研究—學習（teaching-studying-learning）活動（此即教學方法）並能夠學習；並激勵學生能運用資訊與通訊科技（Information & Communication Technology, ICT）及媒體之知能於教育活動中；第三項能力則是合作、省思與脈絡化的專業發展技能，也就是教師在自身的教學發展上，是與其他夥伴共同合作發展而成。

參、芬蘭小學師資培育制度

與教師的職前教育課程相關的法令主要為《大學學位法》（Government Decree on University Degrees 794/2004），其第四章論及有關師資培育的內容。

班級教師取得需撰寫碩士論文，因此要成為小學教師必需修習以教育學為主要學科的碩士學位。小學教師培育模式是以教師教育為主，教育為主要學科，並在教育系進行課程學習。每位學生皆有主修學科及副修學科，大多數的學生

擁有在一種或多種學科專長（Kansanen, 2005; Meri, 2005b）。班級教師教授小學一至六年級基礎教育的所有課程，並有學前教育學校（pre-school）的教師資格（Mikkola, 2005）。

一、入學篩選

在芬蘭國內熱門職業的選擇上有 26% 希望以當教師作為職業，可見教師行業熱門的程度（Kansanen, 2005）。因此，在高等教育階段中，小學教師教育為最受歡迎的課程之一。申請班級教師教育者通常是錄取名額的 5—6 倍，通常未能錄取者會在往後幾年繼續申請一次或數次不等（Malaty, 2007）

通過芬蘭的大學入學許可測驗（the Finnish matriculation examination），或具有 3 年的職業資格證明，或持等同國際及外國資格證明者，可合格接受班級教師培訓。班級教師訓練的篩選包含兩個過程：第一階段屬全國性徵選，申請者需提出大學入學許可測驗分數，高中結業證書，先前的學習成績以及相關的工作證明；第二階段選擇則依據各大學辦學特色，由大學進行篩選，如論文、個人或團體訪談、試教及其他相關證明等（Mikkola, 2005）。

芬蘭已進行另一波師資培育政策改革，進行新的教師招考制度及培育改造計畫。按舊有招考制度，芬蘭各大學教育系學生是經過高中畢業會考遴選出成績最頂尖的學生進行面試，錄取率相當低。因為在芬蘭，好學生未必適合成為好教師，且因為女生較會考試，造成教師性別比例不均現象。為能選出適合當教師的學生，芬蘭所有教育系招考學生，不再以高中畢業會考成績來評斷，而是舉行一項聯合會考，讓更多成績中等的學生及更多的男性，有機會參加教育系的初選。同時，以整合式測驗評定學生是否廣泛閱讀、具備常識能力、能夠具體表達自我觀點與思想等。通過會考之學生必須再經過心理測驗，以瞭解其心理素質是否適合接受培訓勝任未來教學所需人格特質和能力（陳之華，2007；張雅淨等，2007）。2001—2005 年教師發展計畫也指出，性向、動機、信念納入入學評量，並將開放更多機會給具移民背景的人得以獲得教師資格（引自 Eurydice, 2007）。

2007 年十一月赫爾辛基（Helsinki）市郊發生約克勒（Jokela）高中校園槍擊案（鍾陳杰，2007），以及 2008 年九月下旬，芬蘭西北部考烏哈約基（Kauhajoki）鎮上發生的成人職訓學院血腥悲劇（陳世欽，2008），對芬蘭國內及教育界皆造成衝擊。其實芬蘭各級學校的心理輔導相關人員相當少，對於有心理輔導需求的學生似無法提供適當、足夠、及即時協助（涂翠珊，2008）。陳

之華（2007）指出，在幾年前芬蘭教育體系已經覺醒現在的師資不足以因應快速變化的青少年文化和網路世界，舊有教育體制培養出來的教師，有時並不清楚如何面對新生代學生的學習、心理、交友和同儕團體間的問題，也並不瞭解應該要以何種方式去化解、疏導和研究這些問題，因之，未來教育界需要的是能處理各類「衝突」的教師，師資培育機構也必須篩選出有同理心、能与他人合作分享、會面對與處理危機、以孩子為中心、協助創造輔導不同學習能力等的學生。

二、課程內容規劃

《大學學位法》在修習教師教育課程方面，規定大學院校必須提供修習目前國民學校所實施核心課程中有關各學科與跨課程議題之專業能力課程；提供修習特殊教育專業能力之課程；提供修習諮商輔導專業能力之課程；而教師教學研究是教學取向的教育科學課程，包含教學實習的引導並使學生得以專精於專門學科。以上課程由大學院校提供，至少須修習 60 學分；教學實習則由大學實習學校、為大學院校所認可的教育機構、或其他由大學院校所認可的方式進行（Government Decree on University Degrees, 794/2004）。

芬蘭的班級教師職前課程除受上述法令規範，在 2003—2006 年間大學的師資培育改革亦受「波隆納進程」（Bologna process）影響（Sihvonen & Niemi, 2006）。歐洲 29 個國家教育部長於 1999 年六月在義大利的波隆那共同簽署《波隆那宣言》（Bologna declaration）（Wikipedia, 2007），其高等教育改革措施的四大重要目標如下：（一）學、碩士兩階段（two cycles）學制取代各國大學傳統學制；（二）採用歐洲學分轉換系統（European Credit Transfer System, ECTS）決定學分數與畢業年限；（三）增加文憑證書附件（Diploma Supplements, DS）以利歐洲高等教育機構畢業證書的可認性與比較性，簡化國際學歷認證，促進高等教育機構的學生、教師、研究員與行政人員的國際移動性；（四）增加歐洲高等教育品質保障網（European network for quality assurance, ENQA）的透明度，促進歐洲高等教育機構交換品質評鑑實務經驗分享；強化歐洲面向高等教育，透過外語教育與文化推廣，加速國際合作網路擴展（引自張家倩，2007）。波隆納進程改變師資培育課程基礎架構，並於 2005 年 8 月 1 日開始採用，芬蘭班級教師教育成兩階段學位系統，連結 3 年大學學士學位以及 2 年碩士學歷（Niemi, 2005），因此項改革而更新的小學師資培育課程將於 2010 年接受評鑑（Eurydice, 2008）。

基本上，班級教師資格取得必須先在大學就讀 3 年，修讀 180 個學分，第二階段進行 2 年碩士課程，修習 120 學分，共計 300 學分，才能完成教師職前課程（Kumpulainen, 2007）。在持續 5 年的資格取得過程中必須修習包含：語言與溝通課程、主修課程、學校教育、國民學校各學科之教學研究、1—2 門副修學科以及選修課程。職前課程的主要目標在於使學生能熟悉人類整體發展、教師/學習者互動、教育科學理論、學習與發展以及運用在教育實務與教學工作上。另外，各種小學師資培育學位計畫有不同的訴求，相關學系可能著重國際化的英語班級教師訓練，或為重視科技、媒體與溝通的教育科系（Mikkola, 2005）。如奧盧大學（University of Oulu）提供國際教育以及科技取向班級教師之教師學位課程（University of Oulu, 2007）。部分大學則提供多元課程以滿足有工作的成人學生。但各系教育目標皆在於使學生能夠獨立分析與解決教育問題，並經由研究在教育工作方面進行發展（Mikkola, 2005）。

芬蘭師資培育課程核心要素有三：（一）學生教師的個人教育理念的架構與過程為課程的基礎要素；（二）以研究為基礎的師資培育派典強調具動力的研究計畫知識以及視學生教師為知識的積極加工者；（三）理解教育學要素以及能提問在教育情境中具有教育意義的問題，為未來教師所需具備的一項重要的技能。在理論與實務關係方面，則以研究為基礎的教學學術傳統、教育實習以及方法論與研究方法課題進行（Kumpulainen, 2007）。表 1 為芬蘭班級教師教育課程的概覽。

由表 1 可知，芬蘭的班級教師培育課程以「教育主修學科課程」以及「副修學科課程」為主軸，兩者課程已達 260 學分。在「教育主修學科課程」中，達 70 學分的「教育研究課程」比重大於總計 50 學分的教育文化、心理與教學基礎課程，在「副修學科課程」中，主要修習的學科教學研究課程是根據國民學校學科課程而定，除必修各學科教學研究外，「副修選修課程」則提供學生可依其興趣，再修習各學科教學研究課程的彈性。選修課程 15 學分再加上副修選修課程 60 學分，共計 75 學分，因此 300 學分中約有 1/4 的課程是學生可以自由選修的部分。

表 1 芬蘭班級教師教育課程表（300 學分）

碩士學位	溝通及定向課程（communication studies and orienting studies）		25 學分
	教育主修學科課程 （main subject studies in education） 140 學分	教育的文化、心理及教學基礎	50 學分
		教育研究課程 （Research studies in education） 1. 研究方法 2. 學士論文 3. 碩士論文	70 學分
		教學實習（Teaching practice）	20 學分
	副修學科課程 （minor subject studies） 120 學分	國民學校各學科與跨課程議題之教學研究 （Multidisciplinary studies in subjects and cross-curricular issues taught in comprehensive school）	60 學分
		副修選修課程 （Optional minor subject studies）	60 學分
	選修課程（optional studies）		15 學分
合計		300 學分	

資料來源：作者修改自 Kumpulainen（2007: 20）。

表 2 至表 4 及圖 1 至圖 3 對於師資培育課程敘述，以赫爾辛基大學之小學師資培育課程為例（University of Helsinki, 2005），藉此瞭解芬蘭小學師資培育課程的內容：

（一）溝通及定向課程

在語言學習上，所有芬蘭師資生皆須修習三種語言課程：芬蘭語、瑞典語及英語為必修課程（University of Jyväskylä, 2005）。語言課程僅含在學士學分內，而「課程計畫基礎」與「教學資訊與通訊科技」課程則各分配在學士、碩士等兩階段。「教學資訊與通訊科技」課程在兩階段皆須修習，雖學分數不多，但也體現芬蘭師資培育重視資訊與通訊科技及媒體教育的精神（見表 2）。

（二）教育主修課程

「教育主修課程研究」由「教育文化基礎」、「教育心理基礎」、「教育教學基礎」的教育基礎課程、涵蓋教育研究及方法以及論文撰寫的「教育研究課程」以及「教學實習」課程所組成。

表 2 溝通及定向課程表（25 學分）

溝通及定向課程	學士學分	碩士學分	學分小計
課程計畫基礎 (Basics of curriculum planning)	3	3	6
語言及溝通技能 (Language and communication skills)			14
母語 (Mother tongue)			
言語溝通與互動技巧 (Speech communication and interaction skills)	4		
技術寫作 (Scientific writing)	4		
外語 (Foreign language)	3		
第二官方語 (Second national language)	3		
教學資訊與通訊科技 (Information and communication technology in teaching)	3	2	5
學分合計	20	5	25

資料來源：作者修改自 University of Helsinki (2005: 1)。

由表 3 及圖 1 可知，教育基礎課程主要教授教育文化、心理以及教學法之課程內容，占「教育主修課程研究」36%比重，排名第 2，僅次於「教育研究課程」。重視特殊教育，因此開設「特殊需求教育及學生福利服務」的課程。教育基礎課程大多在學士階段完成修習，唯「課程理論與評鑑」、「教育理解與建構個人實務理論」在碩士階段進行。「教學實習」課程占「教育主修課程研究」14%比重，相關課程於在碩士階段進行，分為主修學科與副修學科教學實習。

因芬蘭義務教育教材係採核心課程概念，但學校教師須自編教材，因此強調教師要有研究能力，從教學現場找出研究問題，並透過研究解答教學現場問題（劉慶中等，2007）。由表 3 及圖 1、圖 2 觀之，總計 140 學分的「教育主修課程研究」中，可看出該課程首重「教育研究課程」課程，共計 70 學分，占 50%。無論在學、碩士階段皆需撰寫論文，論文撰寫在教育研究課程比重極高，但學、碩士論文也因深度不同，課程比重有所差異，學士論文須修習 10 學分，而碩士論文則須 40 學分，論文課程占教育研究課程比重的 72%，其次則為教育研究方法課程的修習，即教育研究方法以及進階量化與質化研究方法的課程，占 17%（見圖 2）。

表 3 教育主修學科課程表（140 學分）

教育主修學科課程	學士學分	碩士學分	學分小計
教育文化基礎 (Cultural bases of education)			15
教育科學介紹 (Introduction to educational sciences)	3		
教育變遷與持續 (Change and continuity in education)	7		
個別面臨之變遷 (Individual confronting change)	5		
教育心理基礎 (Psychological bases of education)			15
成長發展及學習 (Growth, development, and learning)	5		
瞭解學生 (Knowing your pupil)	5		
特殊需求教育及學生福利服務 (Special needs education and pupil welfare services)	5		
教育教學基礎 (Pedagogical bases of education)			20
教學法 (Didactics)	7		
兒童早期發展理論與教學法 (Theory and didactics of early childhood education)	3		
課程理論與評鑑 (Curriculum theory and evaluation)		3	
教育理解與建構個人實務理論 (Pedagogical knowing and construction of personal practical theory)		7	
教育研究課程			70
教育研究概論 (Introduction to educational research)	3		
教育研究方法 (Educational research methods)	7		
學士論文研究 (Bachelor's thesis and research studies)	10		
教學研究 (Research in teaching)		5	
進階量化或質化研究方法 (Advanced quantitative research methods or Advanced qualitative research methods)		5	
碩士論文研究 (Master's thesis and research studies)		40	
教學實習			20
副修學科教學實習 (Minor subject teaching practice)		12	
主修學科教學實習 (Main subject teaching practice)		8	
學分合計	60	80	140

資料來源：作者修改自 University of Helsinki (2005: 1)。

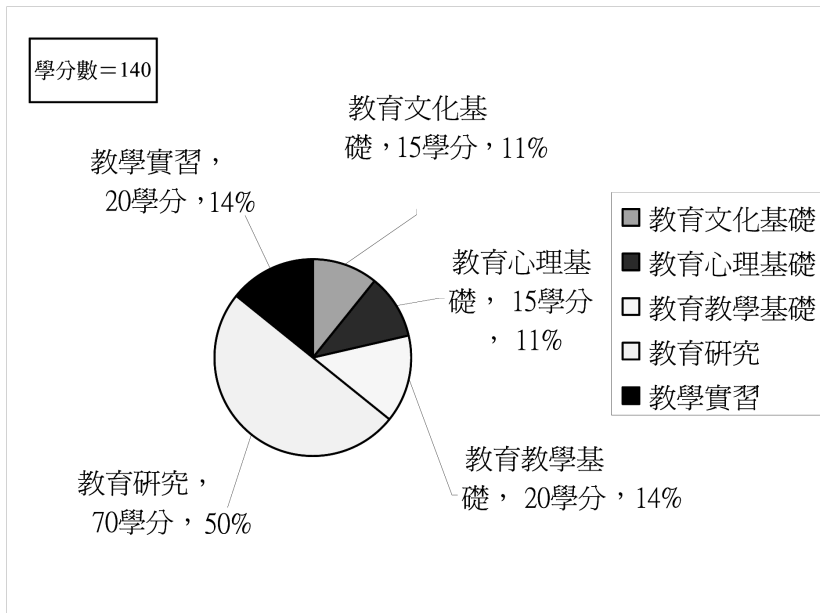


圖 1 教育主修學科課程分布圖
資料來源：作者修改自 Meri (2005a: 13)。

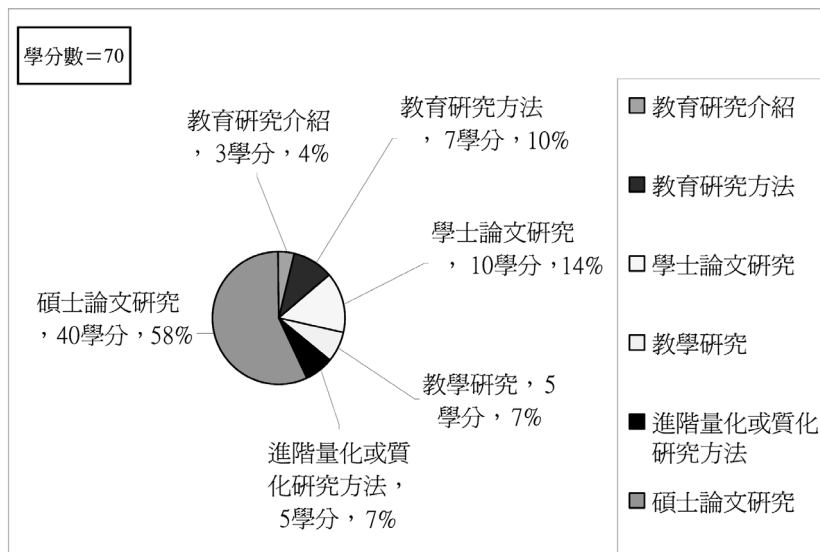


圖 2 教育研究課程分布圖
資料來源：作者修改自 Meri (2005a: 13)。

(三) 副修課程

副修課程包含「副修學科課程」與「副修選修課程」，各占 60 學分，共計 120 學分。「副修學科課程」包含小學各科教學課程 (Kumpulainen, 2007)，計有「母語與文學」、「數學教育」、「藝術與技能教育」、「人文學科教學法」、「環境科學學科教學法」、「選修課程」。就「副修學科課程」而言，60 學分中有 77% 課程為各學科教學法的必修課程，使學生得以熟悉小學階段各學科教學，並符合小學包班制的精神，其中又以「藝術與技能教育」(占 22%)、「環境科學學科教學法」(占 20%) 比重較高，其原因是由於該學科子學科類別較多，因此學分比重也較高。另外，輔以「選修課程」(占 23% 比重) 開設，學生可依興趣選課，使其對各學科教學法能有進一步的理解 (見表 4 及圖 3)。

另外，在師資培育的職前教育階段，芬蘭也相當重視師資培育學生對國家所頒訂的中小學課程綱要之研習 (劉慶中等，2007)。

表 4 副修學科課程表 (120 學分)

副修學科課程	學士學分	碩士學分	學分小計
國民學校各學科與跨課程議題之教學研究			60
1. 母語與文學 (Mother tongue and literature education)	8		8
2. 數學教育 (Mathematics education)	7		7
3. 藝術與技能教育 (Arts and skills education)			13
3.1 藝術教育 (Arts education)	3		
3.2 手工藝教育 (Crafts education)	4		
3.3 自然科學教育 (Physical education)	3		
3.4 音樂教育 (Music education)	3		
4. 人文學科教學法 (Didactics in humanistic subjects)			6
4.1 歷史教育 (History education)	3		
4.2 (a) 福音—路德宗教教育 (Evangelical-Lutheran religious education) 或 4.2 (b) 非宗教之倫理教育 (Secular ethics education)	3		
5. 環境科學學科教學法 (Didactics in environment and science subjects)			12
5.1 地理教育 (Geographical education)	3		
5.2 生物教育 (Biology education)	3		

表 4 副修學科課程表（120 學分）（續）

5.3 物理教育（Physics education）	3		
5.4 化學教育（Chemistry education）	3		
6. 選修課程			14
6.1 藝術教育	4		
6.2 手工藝教育	4		
6.3 自然科學教育	4		
6.4 音樂教育	4		
6.5 歷史教育	3		
6.6 地理教育	3		
6.7 福音—路德宗教教育	3		
6.8 非宗教之倫理課程	3		
6.9 生物教育	3		
6.10 環境科學教育（Environment and science education）	3		
副修選修課程	25	35	60
學分合計	85	35	120

資料來源：作者修改自 University of Helsinki（2005: 2）。

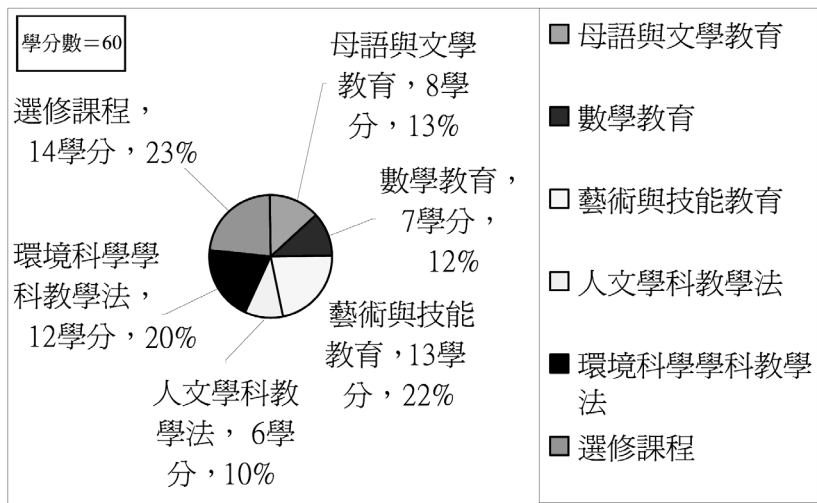


圖 3 副修學科課程分布圖

資料來源：作者修改自 Meri（2005a: 13）。

由上述可知，以赫爾辛基大學為代表的芬蘭小學師資培育課程，主要著重在「教育主修學科課程」以及「副修學科課程」方面。「教育主修課程」特別重視「教育研究課程」，「副修學科課程」則透過必修與選修方式，使學生熟悉小學階段各學科之教學法。另外，在劉慶中等（2007）參訪報告曾指出，赫爾辛基大學重視研究方法和論文，強調以研究為基礎的教師教育（research-based teacher education），研究訓練從大學部就開始並且重視培養學生的議論能力。在教學方法上非常重視，並且重視師資培育學生的專題研究能力，以及分析現場中的問題並和理論結合，可由上述師資培育課程內容中可窺知一二。

三、教育實習

在芬蘭，透過教師訓練學校，以統整理論與實務（Kumpulainen, 2007）。每個師資培育單位皆有教師訓練學校提供教學實習、實驗、研究與繼續教育。教師訓練學校可能為提供一至六年級基礎教育的小學，或七至九年級基礎教育的中學，或為高級中學，但也可能是此三種學習階段兼具的學校。此外，也可能包含學前教育階段（Eurydice, 2007）。

芬蘭小學階段之職前教育的教學實習可能包含基本、學科以及進階課程，其中有為學科課程一部分的定向實習（orientation practicum）以及進階實習（advanced practicum）。在定向的實習課程中，實習生得以熟悉教學與學生，在附屬學校或教師訓練學校進行雙人一組或單獨實習。他們觀察教學並實習教學。在進階實習方面，在培養學生進行不同學科教學、計畫課程、運用基本的教學方式以及評價教與學。其目的在於擴展學生對於教學工作的概念以及使學生得以熟悉透過不同的方法實行教師職責；另外一個目標則是培養實習生能發展出一套勝任班級教師的方法，且能發展自身教學並具獨立性、創意及正當解決教育情境上發生的問題。此外，進階實習旨在引導學生評價並反思自身工作、支持其專業成長（Eurydice, 2007）。在教育實習原則上，主張儘可能的及早開始；重視實務與理論的相互連繫；每一學習過程有其目標；從小單元至大範圍的連結；注重學校的伙伴關係以及透過實習學校進行（Kumpulainen, 2007）。

四、教師資格

師資培育學生學習的評量是依據筆試成績或學習作業，通常為及格/不及格或是非常好、良好、好三種等級作為成績評分標準。教學實習期間則以通過/須再實習作為評量依據。當學生完成所有的學分則可獲得小學班級教師所需之碩

士文憑。在芬蘭，教育提供者有聘雇教師職責，且決定未來所需之教師數量與種類。一般而言教師職位為實缺且為長期固定聘僱。在遴選教師時，教育提供者制訂可觀察之規準以供遵循（Eurydice, 2008）。

1999 年一月施行的教育人員資格法令（The Decree on the Qualifications of Educational Staff (986/1998)）中，規範了小學階段教師資格（Eurydice, 2007）。另外，《教育法》亦規定，所有教育階段教師，還須通過教師資格考試，才能申請教師職位，以保證教學品質（王世英、張鈿富，2007）。

肆、結語

綜上所述可知，由於芬蘭重視教育並因教師工作受到尊重與認同，得以吸引優秀人才接受小學師資培育的培訓課程。在師資培育理念方面，強調互動、專業以及社會。重視工作文化的夥伴關係，並以研究為師資培育基礎，強調教師所身兼的社會責任，即使是小學班級教師的培養，也須具備碩士學歷以保持教師水準，注重教師專業發展，並期許其為終生學習的實踐者。另外，師資培育並透過持續進行的國內、國際性評量作為檢討與改進的依據。而芬蘭小學師資培育課程在課程規劃上，可從篩選機制、課程內容規劃以及資格取得等三方面加以理解。

一、篩選機制

在學生入學篩選方面，雖透過筆試測驗，但也考量讓更多成績中等、男性的學生得以有機會參加初選，並輔以訪談、試教等多元評量方式進行篩選，另外，注重性向測驗的實施，以選出未來適合從事教育職業的成員，並開放培育具有移民背景的學生成為未來教師。

二、課程內容規劃

在課程內容規劃方面，受波隆納進程影響，芬蘭小學師資培育為學士、碩士等兩階段學制，須修習 5 年共計 300 學分，教育為主修課程為芬蘭小學師資培育的課程特色，共修習 140 學分。以赫爾辛基大學為例，班級教師課程的主修課程中又以教育研究課程所占比重最高，其涵蓋學士論文以及碩士論文的撰寫。在副修課程部分，主要為國民學校各學科教學研究課程，透過必修與選修

方式，並搭配部分實習，使學生得以熟悉小學包班制教學的理論與實務。另外語言課程、特殊教育課程以及資訊科技教學課程的提供，也反映芬蘭重視本土與國際語言、注重特殊需求學生照顧以及強調資訊與通訊科技教學教育的理念；教育實習方面，芬蘭師資培育課程主要透過教師訓練學校進行實習。

三、資格取得

在教師資格部分，須具有碩士學歷並通過教師資格考試才得以申請小學班級教師之教師職位。芬蘭的小學師資培育課程規劃而言，擁有碩士學歷為正式教師的基本學歷，即小學教師在職前階段，必須具備包班的教學能力並能進行教育研究。除此之外，在芬蘭最適合而非最優秀的教師已成為現行與未來師資培育所追求的目標。這對於台灣目前正面臨師資需求緊縮與擔心無法招到優秀學生的師資培育機構或許是另一種思考的方向。若能透過學歷的提升，使未來小學教師在職前階段即已具備研究能力，亦能透過非僅以學業成績方式篩選出更適合的未來教師，不但可提升台灣小學師資的專業水準，也能培育出更適合未來所需的教師。

參考文獻

- 王世英、張鈿富（2007）。主要國家教育發展資料蒐集與分析。2008年5月14日，取自 http://192.192.169.230/cgi-bin/edu_project/d_display?home=index&path=/ap/edu_project/toc&sysid=000001206&qval=%AA%E2%C4F5&phonetic=0&fuzzy=0&password=&ori_db=&search_field=keyword;
- 陳之華（2007）。月有陰晴圓缺——芬蘭打破傳統的教育學系招生法。2008年1月12日，取自 <http://tw.myblog.yahoo.com/yolanda-chen/article?mid=6771&prev=6999&next=6603&l=f&fid=26>
- 陳世欽（2008）。濫射10死芬蘭狂生自殺。聯合新聞網。2008年1月13日，取自 <http://udn.com/NEWS/WORLD/WOR3/4530570.shtml>
- 涂翠珊（2008）。芬蘭是這樣的國家？…從又一次的校園槍擊事件說起。2008年1月13日，取自 <http://life.newscandinaviandesign.com/?p=368>
- 張家倩（2007）。芬蘭高等教育現況探析。教育資料集刊，35，273-288。
- 張雅淨、吳雪綺、羅天豪、李詠絮、周仲賢、李嘉鈞（2007）。國內教育輿情。

- 教育資料與研究，79，174-181。
- 蔡清田、鄭勝耀、楊正誠、侯雅文、許振明（2007）。我國人口結構變遷與教育政策之研究：師資培用合作聯盟策略研究。教育部（中教司）委託專案報告（PG9506-0624）。台北市：教育部。
- 劉慶中、戴嘉南、楊思偉、林煥祥、陳瓊花、王文秀、郭麗安、吳偉賢、許炳煌、楊志強、但昭偉、梁雲霞、王玉玲、周文忠、陳皇州、蕭秀茹（2007）。拓展師資培育之大學國際視野與建立學術合作參訪計畫—芬蘭、瑞典成果報告。公務出國報告（C09603287）。台北市：教育部。
- 鍾陳杰（2007）。芬蘭 18 歲學生校園屠殺 校長、學生 8 死。今日新聞。2008 年 1 月 13 日，取自 <http://www.nownews.com/2007/11/08/334-2184121.htm>
- Eurydice (2007). *The education system in Finland 2006/07*. Retrieved May 22, 2008, from http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FI_EN.pdf
- Eurydice (2008). *The education system in Finland 2007/08*. Retrieved January 12, 2009, from http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/FI_EN_C8.pdf
- Government Decree on University Degrees 794/2004 (2004).
- Jyrki, L. (2003). *Education for sustainable development and teacher training in Finland*. Retrieved January 12, 2009, from http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_education.htm
- Kansanen, P. (2003). *Teacher education in Finland: Current models and new developments*. Retrieved January 12, 2009, from <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>
- Kansanen, P. (2005). *Research-based teacher education in Finland*. Retrieved January 12, 2009, from <http://www.oph.fi/info/pisahelsinki/lectures/kansanen.ppt>
- Kumpulainen, K. (2007). *Teacher education in Finland*. Retrieved January 12, 2009, from http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/KUMPULAINEN_Sunu.ppt#258,1,T
EACHER EDUCATION IN FINLAND PROFESSOR KRISTIINA KUMPULAINEN DIRECTOR, CICERO Learning
- Malaty, G. (2007). *What are the reasons behind the success of Finland in PISA?* Retrieved January 13, 2009, from <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/malaty.pdf>
- Mercator-Education (1997). *Swedish—The Swedish language in education in Finland*. Retrieved May 15, 2008, from http://www1.fa.knaw.nl/mercator/regionale_dossiers/

- regional_dossier_swedish_in_finland.htm#Primary%20education
- Meri, M. (2005a). *Teacher as researcher—Viewpoints about the education of competent professional teacher*. Retrieved January 13, 2009, from <http://www.oph.fi/info/pisahelsinki/lectures/parallel%20session%203%20matti%20meri.ppt>
- Meri, M. (2005b). *Teacher education in Finland*. Retrieved January 13, 2009, from [http://www.oph.fi/info/pisahelsinki/lectures/Parallel % 20Session % 203% 20Kristiina % 20Vlmari.ppt](http://www.oph.fi/info/pisahelsinki/lectures/Parallel%20Session%203%20Kristiina%20Vlmari.ppt)
- Mikkola, A. (2005). *Teacher education in Finland*. Retrieved, January 13, 2009, from <http://www.oph.fi/info/pisahelsinki/lectures/armi%20mikkola.doc>
- Mikkola, A. (2006). *Final report of the teacher training development programme*. Retrieved May 18, 2008, from <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/Opettajankoulutus.html?lang=en>
- Niemi, H. (2005). *Future challenges for education and learning outcomes*. Retrieved January 13, 2009, from <http://www.oph.fi/info/finlandinpisastudies/conference2005/hanneleniemi.doc>
- Sihvonen, R. J. & Niemi, H. (2006). *Research-based teacher education in Finland*. Retrieved January 13, 2009, from http://www.helsinki.fi/vokke/english/Vokke-teoksen_mainos_160806.pdf
- University of Helsinki (2005). *Curriculum for class teacher education 2005—300 study points*. Retrieved May 19, 2008, from [http://www.helsinki.fi/sokla/english/Curriculum %20for%20class%20teacher%20education%202005.pdf](http://www.helsinki.fi/sokla/english/Curriculum%20for%20class%20teacher%20education%202005.pdf)
- University of Jyväskylä (2005). *University of Jyväskylä—Finland*. Retrieved January 13, 2009, from <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/casestudies/fullversions/finland.rtf>
- University of Oulu (2007). *Department of educational sciences and teacher education 2006—2007*. Retrieved January 13, 2009, from http://www.oulu.fi/intl/exchange_students/ects/ktk/KASOPE06-07.pdf
- Wikipedia (2007). *Bologna process*. Retrieved February 15, 2009, from http://en.wikipedia.org/wiki/Bologna_process

各國初等教育相關 指標統計資料

編輯小組

本集刊配合本輯「各國初等教育」主題，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 2008 年十月經濟合作暨發展組織出版之《2008 年教育概覽：OECD 指標》（Education at a glance 2008: OECD indicators）中，擇取重要教育相關指標、統計圖與統計表格等，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 Cooperation 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 Cooperation，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），歐盟目前有 27 個會員國，EU19 係指經濟合作暨發展組織會員國中之歐盟 19 國，包括奧地利、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、斯洛伐克、西班牙、瑞典、英國等國家。

（四）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%。

(五) 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，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 2.2 美元，即 1.29 歐元兌 1 美元；這意味著，在美國用 1 美元買的漢堡，在法國需花費 1.29 歐元才能得到同樣數量和質量的物品，此相對應的指數即所謂的「麥香堡指數」

(big mac index)，為一項簡化的購買力平價指數，換言之，即可按照各地相同產品之不同價格，來衡量真實購買力。但由於各國生活習慣及社會經濟環境背景不同，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，恐難免失之偏頗。

(六) 學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2008 年教育概覽：OECD 指標》(Education at a glance 2008: OECD indicators) 中，學校分類指公立學校、私立—政府補助學校、私立—獨立經營學校等三類：

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者；

2. 私立—政府補助學校：指超過 50% 資金來自政府的經費，其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理者；

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。

(七) ISCED：國際教育標準分類 (International Standard Classification of Education, ISCED)。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」為進入 5A 之預備課程屬普通教育；「3B」為進入 5B 之預備課程屬職業準備教育；「3C」為進入就業市場之預備課程屬職業教育。

「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 education¹（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——實際的、技術的或職業的特殊專業課程（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）」，括弧中的阿拉伯數字分別指欄位；「x（數字）」，意指該資料（x）與「欄內的數字相同」，例如x（3）表示該資料與第三欄內的數字相同，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出版之《2008 年教育概覽：OECD 指標》（線上版），該資料之網址為 <http://www.oecd.org/edu/eag2008>。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站，網址為 <http://www.edu.tw>。

¹ 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，2007）。

表 1 2006 年我國與 OECD 國家學前暨初等教育女性教師百分比——按專任教師計算

Table1 Gender distribution of teachers (2006)

Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by pre-primary & primary of education, based on head counts

單位：%

	學前教育	初等教育	各級教育
	(1)	(2)	(3)
中華民國	98.9	68.2	-
奧地利	98.7	89.2	63.1
比利時	98.2	79.3	67.3
芬蘭	96.9	77.0	69.5
法國	81.5	81.7	64.8
德國	97.9	84.0	63.0
義大利	99.5	95.7	76.2
日本	97.8	64.9	46.1
南韓	99.3	75.9	53.4
盧森堡 ¹	98.3	71.6	-
墨西哥	95.7	66.5	-
荷蘭	x (2)	82.6	61.6
紐西蘭	99.0	83.4	68.3
挪威 ¹	-	73.0	61.7
葡萄牙	98.1	80.6	69.2
西班牙	89.4	70.5	61.8
瑞典	96.3	81.0	68.5
瑞士 ¹	97.6	78.7	57.6
英國	97.1	81.3	65.5
美國	91.4	88.6	69.4
OECD 平均	96.8	79.5	64.9
EU19 平均	97.0	82.7	67.5

說明：x (數字)，意指該資料 (x) 與「欄內的數字相同」，如 x (2) 表示該資料與第二欄內的數字相同，其餘類推。

1. 僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部 (2008)。

其餘各國資料取自 OECD (2008)。

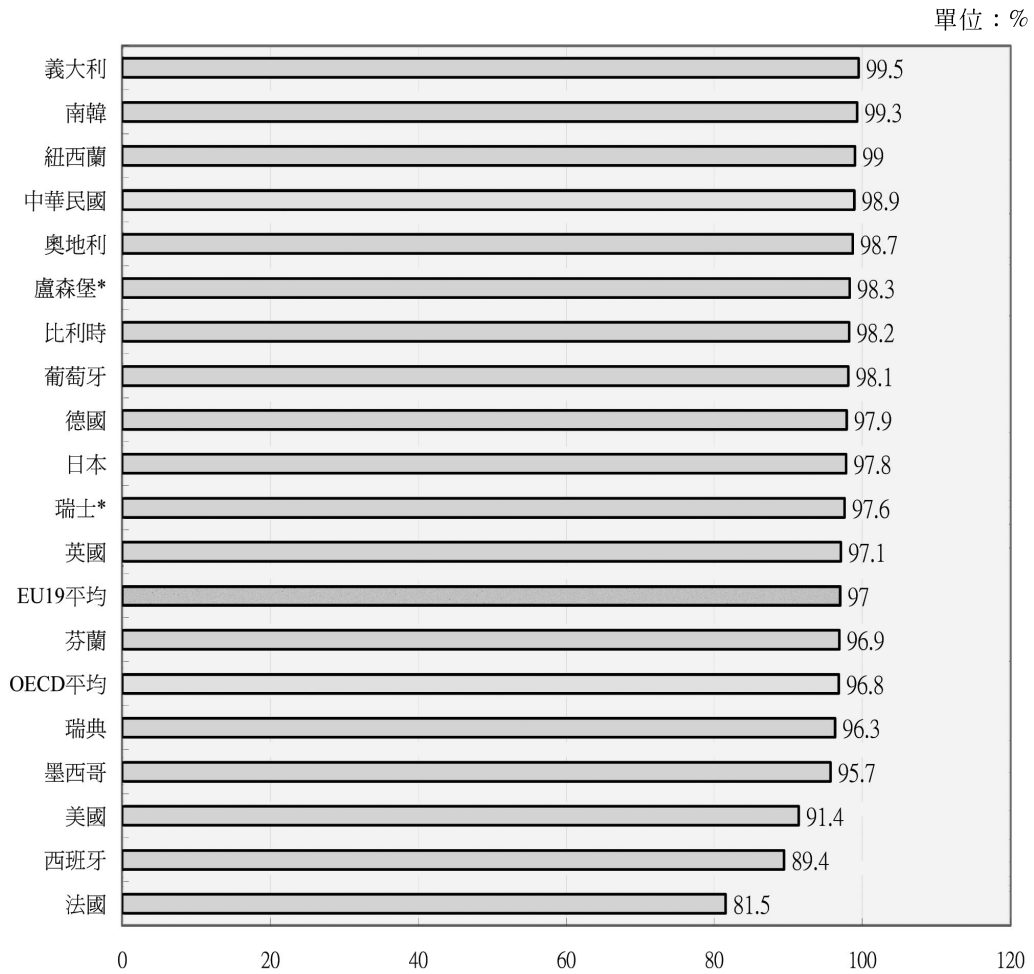


圖 1 2006 年我國與 OECD 國家學前教育女性教師百分比——按專任教師計算

Figure1 Gender distribution of pre-primary education teachers (2006)

*僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

單位：%

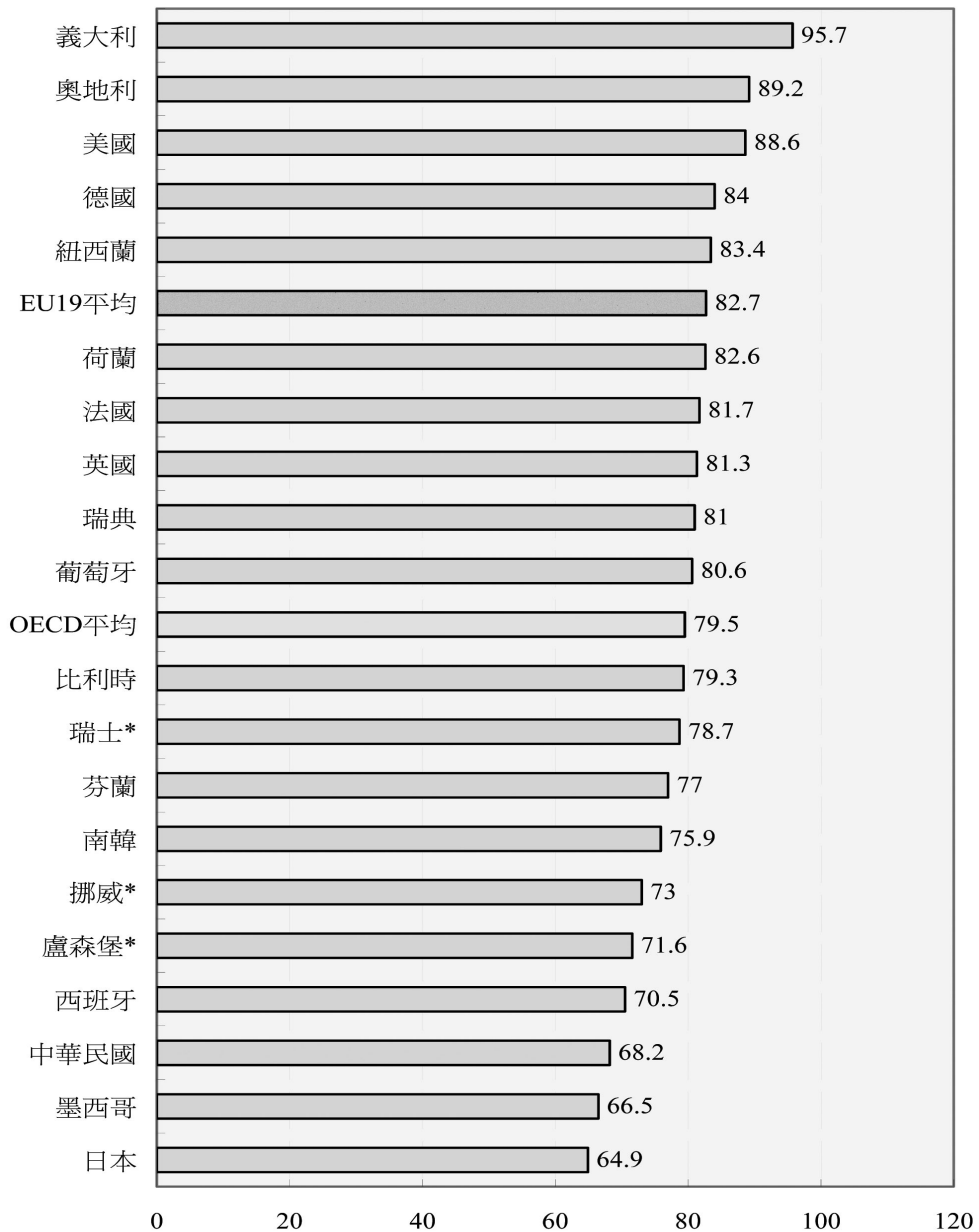


圖 2 2006 年我國與 OECD 國家初等教育女性教師百分比——按專任教師計算
 Figure2 Gender distribution of primary education teachers (2006)

*僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 2 2006 年我國與 OECD 國家學前暨初等教育學校生師比——按專任教師計算
Table2 Ratio of students to teaching staff in educational institution (2006)

By pre-primary & primary of education, calculations based on full-time equivalents

單位：%

	學前教育		初等教育
	師生比 (含助教與教師)	師生比	
	(1)	(2)	(3)
中華民國		10.6	17.9
澳洲 ^{1,2}	-	-	16.0
奧地利	14.2	16.8	13.9
比利時	16.0	16.0	12.6
加拿大 ²	-	-	-
丹麥	-	6.3	-
芬蘭	-	12.0	15.0
法國 ³	13.7	19.3	19.3
德國	11.2	14.5	18.7
義大利	12.4	12.4	10.7
日本	16.4	17.0	19.2
南韓	19.6	19.6	26.7
荷蘭	-	x (3)	15.3
紐西蘭	9.8	9.8	17.7
挪威 ²	-	-	10.9
瑞典	11.2	11.4	12.1
瑞士 ^{1,2}	-	18.1	15.1
英國 ¹	19.4	19.8	19.8
美國	11.3	13.8	14.6
OECD 平均	13.9	15.1	16.2
EU19 平均	13.0	14.0	14.5
1.僅包括高中教育的普通課程。 2.僅包括公立學校。 3.不包括私立學校。 資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。 其餘各國資料取自 OECD（2008）。			

單位：%

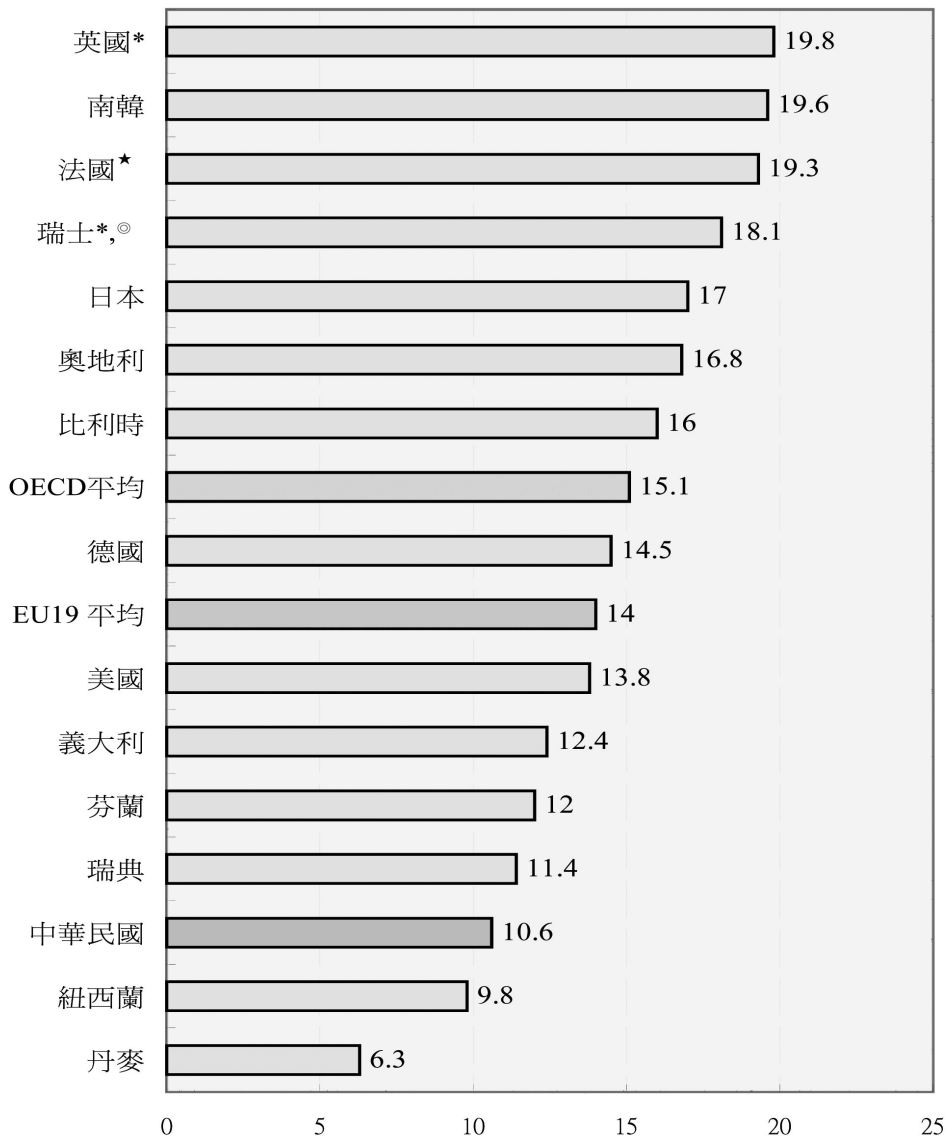


圖3 2006年我國與OECD國家學前教育學校生師比——按專任教師計算
Figure3 Ratio of students to teaching staff in pre-primary educational institution (2006)

*僅包括高中教育的普通課程。

◎僅包括公立學校。

★不包括私立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自OECD（2008）。

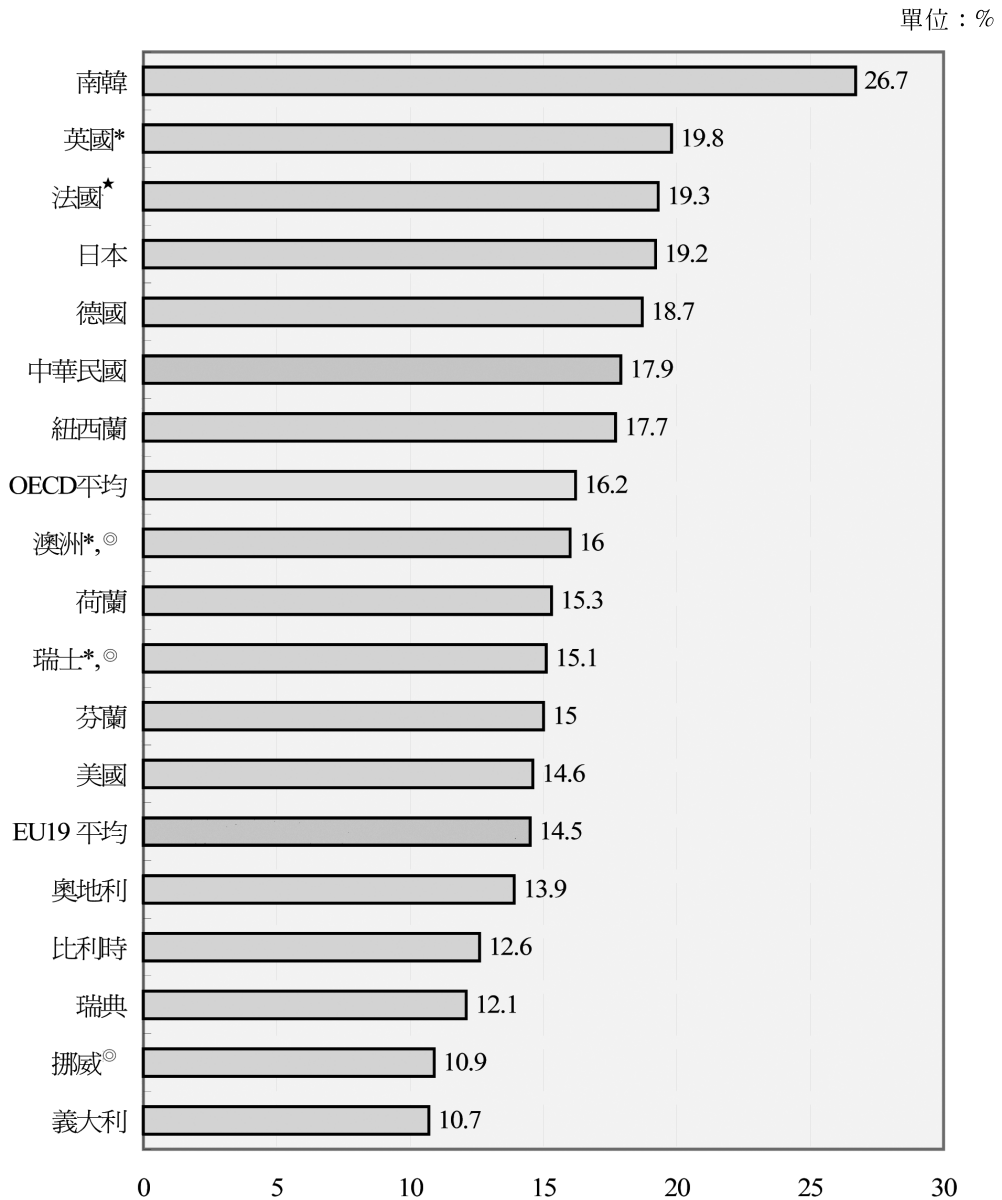


圖 4 2006 年我國與 OECD 國家初等教育學校生師比——按專任教師計算
 Figure4 Ratio of students to teaching staff in primary educational institution (2006)

*僅包括高中教育的普通課程。

◎僅包括公立學校。

★不包括私立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 3 2006 年我國與 OECD 國家初等教育平均每班學生人數——按公私立分
Table3 Average class size, by type of institution and primary education (2006)

Calculations based on number of students and number of classes

單位：人

	初等教育				
	公立	私立總計	私立 政府補助	私立 獨立經營	總計
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	28.9		-	37.1	29.0
澳洲	23.3	25.6	25.6	-	23.9
奧地利	19.6	21.1	x (2)	x (2)	19.7
比利時 (Fr.)	19.9	20.9	20.9	-	20.3
丹麥	20.0	16.3	16.3	-	19.5
法國	22.4	22.8	x (2)	x (2)	22.5
德國	22.1	22.9	22.9	x (3)	22.1
希臘	18.7	20.8	-	20.8	18.9
匈牙利	20.1	19.0	19.0	-	20.0
冰島	18.3	15.5	15.5	-	18.2
義大利	18.4	19.5	-	19.5	18.4
日本	28.2	33.3	-	33.3	28.3
南韓	31.6	31.7	-	31.7	31.6
盧森堡	15.6	18.5	18.1	18.5	15.8
墨西哥	19.7	21.3	-	21.3	19.8
荷蘭	x (5)	x (5)	x (5)	-	22.4
葡萄牙	18.6	22.1	24.6	21.4	19.0
西班牙	19.3	24.1	24.1	24.0	20.7
瑞士	19.5	16.1	16.0	16.1	19.4
英國	25.8	12.3	-	12.3	24.5
美國	23.6	19.4	-	19.4	23.1
OECD 平均	21.5	20.4	19.3	20.6	21.5
EU19 平均	20.3	19.2	19.4	18.3	20.2
資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。					
其餘各國資料取自 OECD（2008）。					

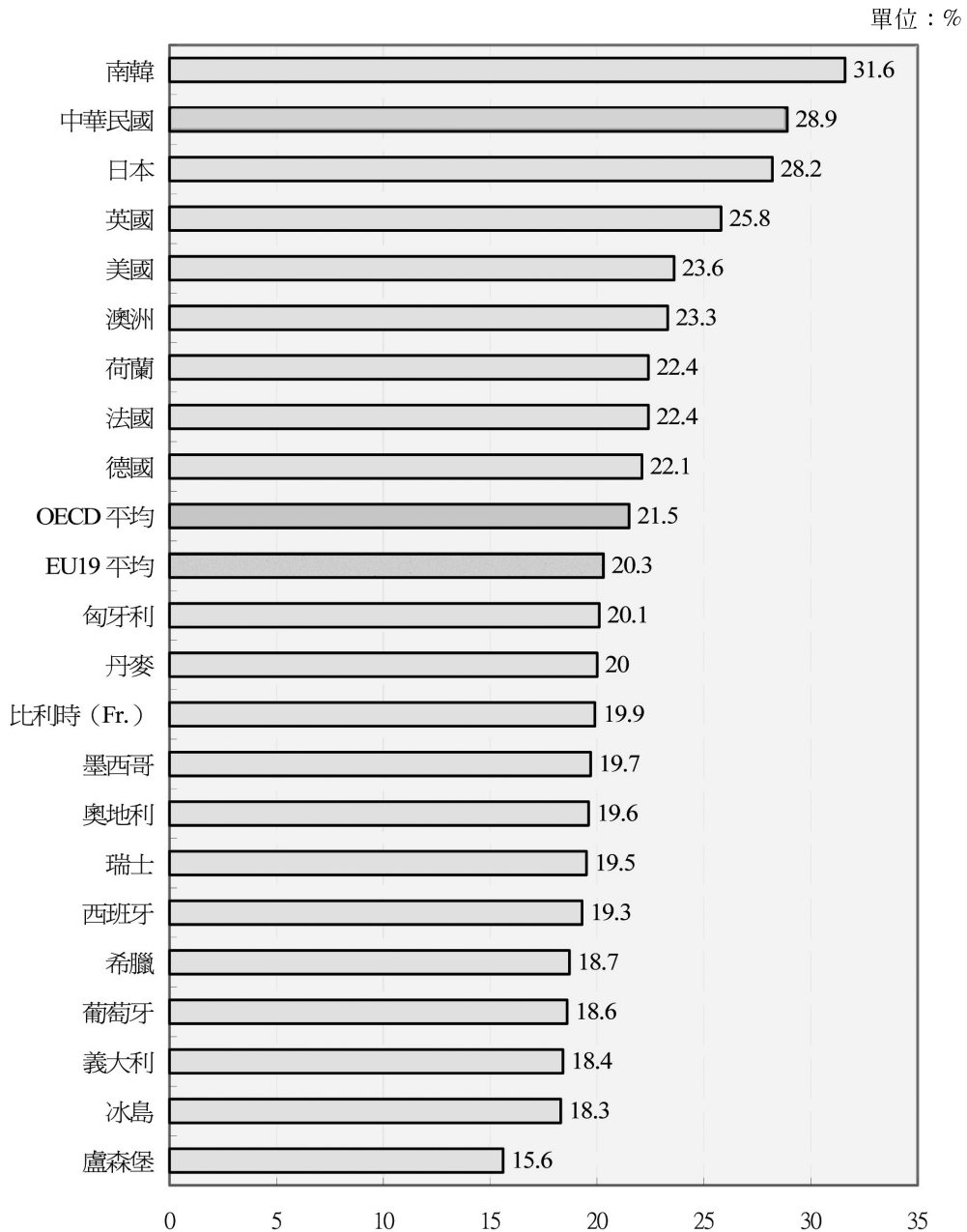


圖 5 2006 年我國與 OECD 國家初等教育公立學校平均每班學生人數
 Figure5 Average class size, by public institution and primary education (2006)

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。
 其餘各國資料取自 OECD（2008）。

單位：%

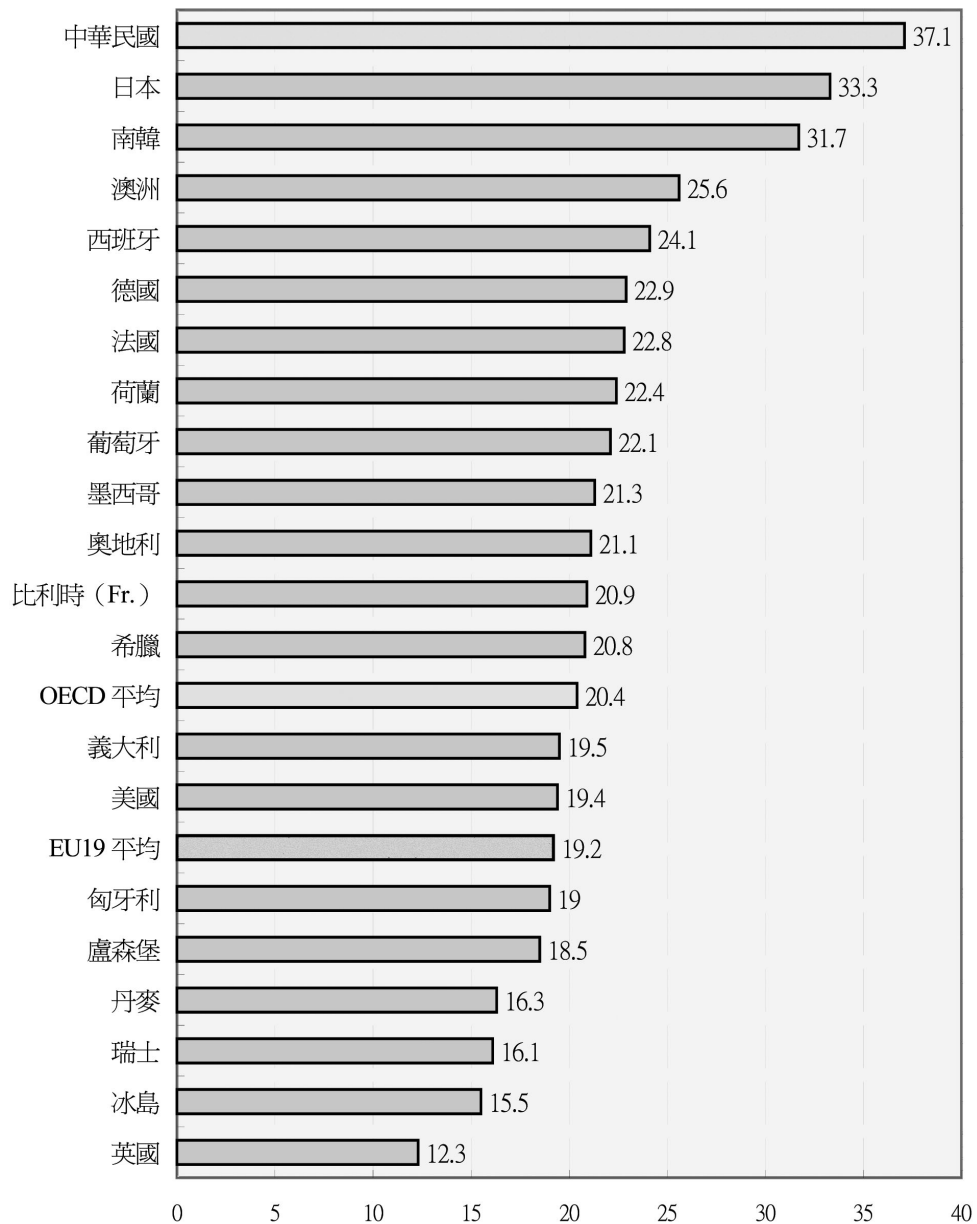


圖 6 2006 年我國與 OECD 國家初等教育私立學校平均每班學生人數
 Figure6 Average class size, by private institution and primary education (2006)

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 4 2006 年我國與 OECD 國家初等教育學生就讀公私立學校百分比

Table4 Pupils in primary education by type of institution (2006)

單位：%

	公立	私立—政府補助	私立—獨立經營
	(1)	(2)	(3)
中華民國	98.4		1.6
澳洲	70.5	29.5	-
奧地利	95.1	4.9	x (2)
比利時	45.9	54.1	-
加拿大 ¹	94.2	x (1)	5.8
丹麥	87.9	12.1	-
芬蘭	98.7	1.3	-
法國	85.0	14.5	0.5
德國	96.7	3.3	x (2)
義大利	93.2	-	6.8
日本	99.0	-	1.0
南韓	98.7	-	1.3
紐西蘭	87.9	10.1	2.1
挪威	97.7	2.3	x (2)
葡萄牙	89.2	2.6	8.3
西班牙	68.5	28.2	3.4
瑞典	93.5	6.5	-
瑞士	96.1	1.2	2.7
英國	94.7	-	5.3
美國	90.2	-	9.8
OECD 平均	91.1	6.6	2.9
EU19 平均	89.9	7.9	2.7
1.參考 2005 年資料。			
資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。			
其餘各國資料取自 OECD（2008）。			

單位：%

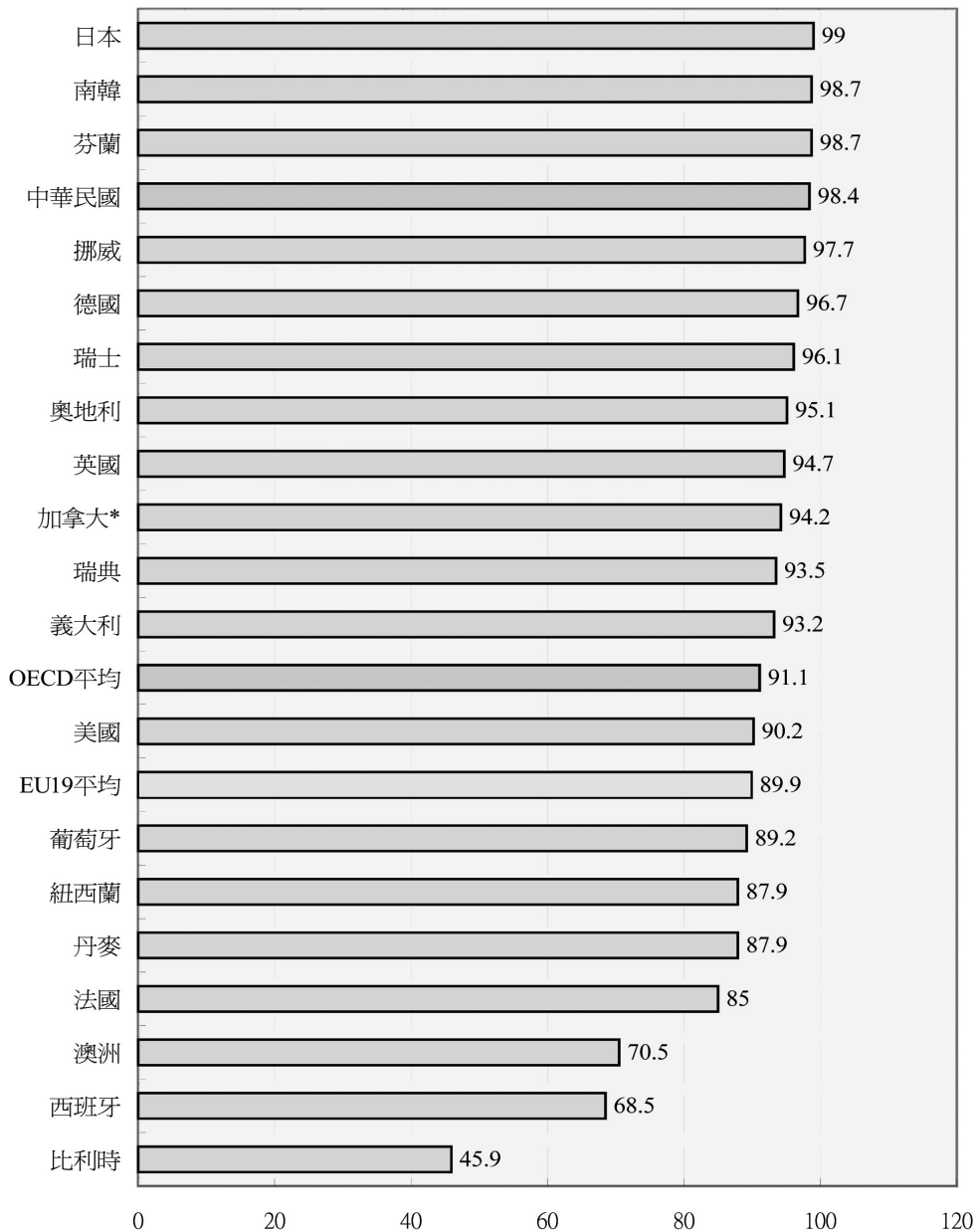


圖 7 2006 年我國與 OECD 國家初等教育學生就讀公立學校百分比

Figure7 Pupils in primary education by type of institution (2006)

*參考 2005 年資料。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 6 2006 年我國與 OECD 國家公私立初等教育學校教師年齡結構百分比——
按教育級別與年齡分

Table6 Age distribution of teachers (2006)

Percentage of teachers in public and private institutions by primary education and age group, based on head counts

單位：%

	< 30	30—39	40—49	50—59	≥ 60
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	18.9	45.2	28.4	6.9	0.5
奧地利	9.5	23.6	38.3	27.9	0.7
比利時	22.9	27.5	29.2	18.7	1.6
丹麥	-	-	-	-	-
芬蘭	14.0	32.0	29.0	23.6	1.4
法國	16.8	32.9	29.5	20.4	0.4
德國	5.5	20.7	21.0	43.5	9.2
義大利	0.8	15.0	35.8	42.0	6.5
日本	10.1	26.4	40.8	22.3	0.4
南韓	24.5	31.6	23.7	18.9	1.3
盧森堡 ¹	28.8	25.5	21.1	24.1	0.6
荷蘭 ²	19.8	20.4	28.8	28.2	2.8
紐西蘭	13.9	22.9	28.0	27.4	7.7
挪威 ¹	10.3	29.9	21.9	27.8	10.1
葡萄牙	17.6	27.1	29.6	23.7	2.0
西班牙	14.7	23.4	30.7	27.4	3.8
瑞典	6.6	22.6	22.7	35.2	12.9
瑞士 ¹	19.7	22.2	28.5	26.2	3.3
英國	23.4	25.3	21.8	28.4	1.1
美國	18.4	24.0	25.2	28.3	4.1
OECD 平均	15.9	26.4	29.0	25.3	3.5
EU19 平均	15.9	26.4	29.3	25.3	3.1
1.僅包括公立學校。					
2.初等教育包括學前教育。					
資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。					
其餘各國資料取自 OECD（2008）。					

單位：%

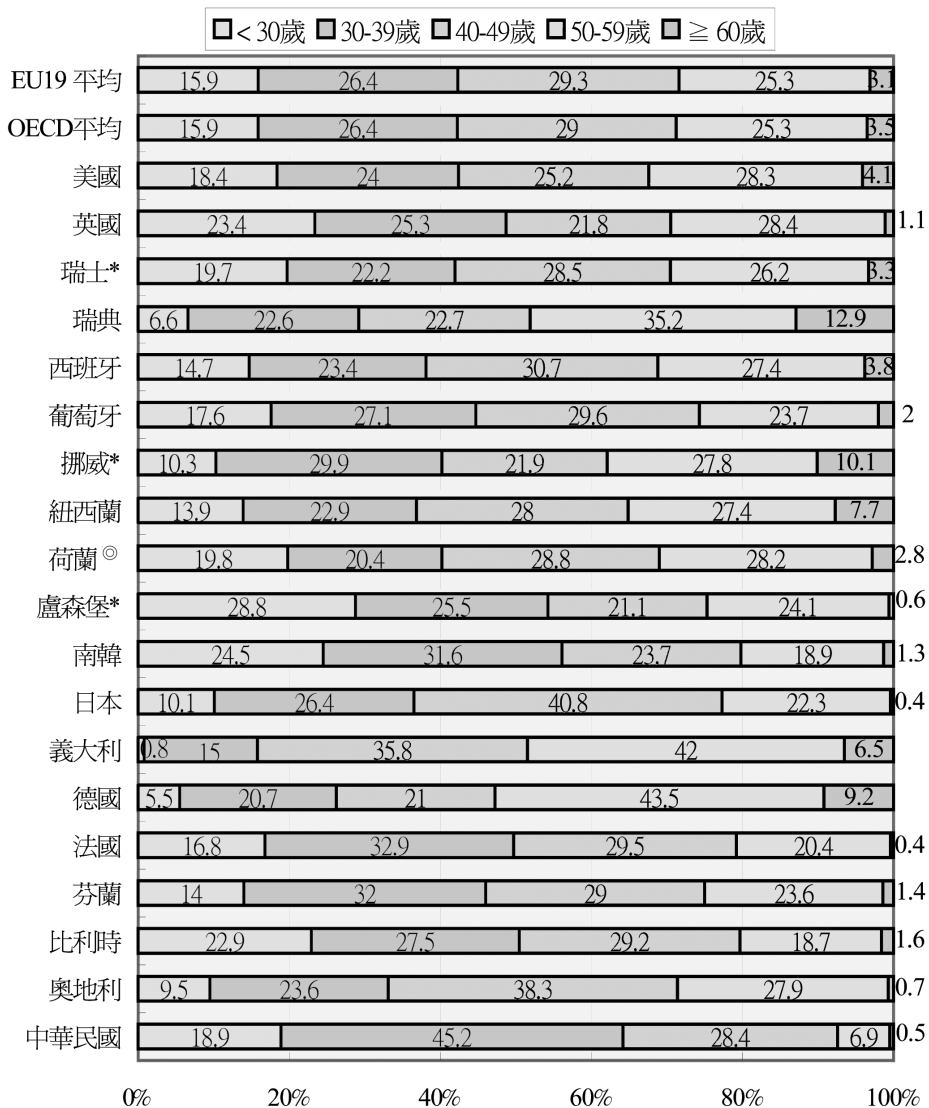


圖 8 2006 年我國與 OECD 國家公私立初等教育學校教師年齡結構分佈圖——按教育級別與年齡分

Figure 8 Age distribution of teachers (2006)

Percentage of teachers in public and private institutions by primary education and age group, based on head counts

*僅包括公立學校。

◎初等教育包括學前教育。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 7 2006 年我國與 OECD 國家教師工作時數配當表——按學年度教學週數、日數及淨教學時數計

Table7 Organization of teachers' working time (2006)

Number of teaching weeks, teaching days, net teaching hours, and teacher working time over the school year

單位：小時

	教學週數	教學日數	淨教學時數	應在校時數	總規定工作時數
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	40	200	800 — 960	1,600	1,600
澳洲	40	198	884	1,211	-
奧地利	38	180	774	-	1,784
比利時 (Fl)	37	177	797	920	-
比利時 (Fr.)	37	181	724	-	-
丹麥	42	200	648	1,306	1,680
英格蘭	38	190	-	1,265	1,265
芬蘭	38	187	673	-	-
法國	35	-	910	-	-
德國	40	193	810	-	1,765
日本	35	-	-	-	1,952
南韓	37	204	802	-	1,554
荷蘭	40	195	930	-	1,659
紐西蘭	39	197	985	985	-
挪威	38	190	741	1,300	1,688
蘇格蘭	38	190	893	-	1,365
西班牙	37	176	880	1,140	1,425
瑞典	-	-	-	1,360	1,767
美國	36	180	1,080	1,332	-
OECD 平均	38	187	812	1,185	1,662
EU19 平均	38	185	806	1,201	1,619
資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。 其餘各國資料取自 OECD（2008）。					

表 8 2006 年我國與 OECD 國家公立初等教育學校教師起薪和服務 15 年後平均最高薪資——以美元和各國購買力平價指數換算後統計

Table8 Teachers' salaries (2006)

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 equivalent US dollars converted using PPPs

單位：美元/%

		最低起薪	15 年教學資歷老師 平均年薪	40 年教學資歷老師 平均年薪	15 年教學資歷老師 平均年薪占平均每 人 GDP 比率
		(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國 ^{1,2}	學士	18,188	26,787	31,841	1.60
	碩士	21,093	32,339	34,650	1.93
	博士	23,259	35,226	35,226	2.10
澳洲		31,171	42,688	42,688	1.20
奧地利		27,649	36,580	54,914	1.02
比利時 (Fl)		29,029	40,557	49,392	1.21
比利時 (Fr.)		27,551	38,813	47,506	1.16
丹麥		35,368	39,898	39,898	1.13
芬蘭		27,708	35,798	45,164	1.09
法國		23,317	31,366	46,280	1.01
德國		40,277	50,119	52,259	1.57
日本		26,256	49,097	62,645	1.54
南韓		30,528	52,666	84,263	2.29
荷蘭		32,494	42,199	47,125	1.15
紐西蘭		18,920	36,602	36,602	1.41
挪威		31,256	34,917	38,887	0.67
瑞典		26,217	30,782	35,728	0.88
瑞士		40,338	52,191	64,057	1.38
美國		34,895	42,404	-	0.97
OECD 平均		27,828	37,832	46,290	1.22
EU19 平均		28,536	38,217	46,752	1.16

1.教師月薪及年薪計算，均不含兼任行政職務者，及支給主管職務加給。

2.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（2008）。

其餘各國資料取自 OECD（2008）。

表 9 2005 年我國與 OECD 國家平均每生教育經費占平均每人生產毛額比率表
Table9 Annual expenditure on educational institutions per student for all services relative to GDP per capita (2005)

單位/%

	學前教育 (3 歲以上)	初等教育
	(1)	(2)
中華民國	15	16
澳洲	-	18
奧地利	19	24
比利時	15	21
加拿大 ^{1,2}	-	-
丹麥	16	25
芬蘭	14	18
法國	16	18
德國	18	16
希臘	x (2)	20
義大利 ²	22	25
日本	14	22
南韓	11	22
荷蘭	17	18
紐西蘭	19	19
挪威	11	19
葡萄牙 ²	24	24
西班牙	18	20
瑞典	15	23
瑞士 ²	11	24
英國	20	20
美國	20	22
OECD 平均	18	21
EU19 平均	18	20
1.參考 2004 年資料。		
2.僅包括公立學校（例如加拿大的高等教育）。		
資料來源：中華民國資料取自教育部（2008）。		
其餘各國資料取自 OECD（2008）。		

參考文獻

- 教育部（2007）。**高等教育學生人數結構——按學校型態及學習型態分**。2007年2月2日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/i2007_3-1.xls
- 教育部（2008）。**教育統計指標之國際比較（2008年版）**。2009年1月20日，取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858
- OECD (2008). *Education at a glance 2008: OECD indicators*. Retrieved January 20, 2009, from <http://www.oecd.org/edu/eag2008>

《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 08 日編輯委員會修訂

中華民國 97 年 8 月 13 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歐、美、亞、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，期透過系統地搜集與匯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，每年出版四輯，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復審查結果。
- 四、本刊第 41 輯至 44 輯各輯主題規劃如下，歡迎踴躍投稿。

(一) 第 41-44 輯主題如下

輯數	截稿日期	出刊日期	出版主題	說明
第 41 輯	98 年 1 月 10 日	98 年 3 月	「2009 各國初等教育（含幼兒教育）」	一、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。 二、九十八年度起，「各國教育變革與發展」融入各級教育論述。
第 42 輯	98 年 4 月 10 日	98 年 6 月	「2009 各國中等教育」	
第 43 輯	98 年 7 月 10 日	98 年 9 月	「2009 各國技職教育」	
第 44 輯	98 年 10 月 10 日	98 年 12 月	「2009 各國高等教育」	

- (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、荷蘭、瑞典、丹麥、芬蘭等）、澳洲（澳大利亞、紐西蘭）等國家初等、中等、技職、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」、「師資培育」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 13,000 字為原則，不超過 20,000 字（含中英文摘要、注釋、參考文獻、附錄、圖表等）；稿紙大小以 A4 紙張為準。
- (二) 來稿文字請附件中英文摘要（含關鍵字 3 - 5 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 電子檔的檔案名，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 王秀英臺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、附注、參考文獻（請用 APA 格式）；APA 格式請參考本刊或本刊之「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，長度請勿超過六十字。
- (六) 為審查客觀故，正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。
- 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：quarterly2@gmail.com 或 quarterly@mail.nioerar.edu.tw
- 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，應于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 2 冊，並依每 1,000 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 (dd, mm, 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(含單位及職稱),如為單一作者免填(eng. in alphabetic order)1. [] 2. []		
擬投稿之性質 (Column)	專輯主題(Topic) : 輯別(Vol.) :		
稿費寄奉方式 (Remuneration Disbursement)	身分證字號(ID) : <input type="checkbox"/> 銀行帳戶(Bank Account) 戶名(Account Name) : 銀行及分行名稱(Bank and Branch name) : 帳號(Account Number) :	身分證字號(ID) : <input type="checkbox"/> 郵政存簿儲金帳戶(Post Office Account) 戶名(Account Name) : 局號(Bank and Branch name) : 帳號(Account Number) :	
稿件字數 (Word Count)	稿件全文,含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等共[]字。(請務必填寫) Total Word Count: [] words, including Chinese/English abstract, body of article, references, figures, etc. (please complete)		
服務單位與職稱 (Affiliation & Position)	中文(Chinese) : 服務單位[] 職稱[] 英文(English) : Affiliation [] Position []		
最高學歷 (Highest Degree)		學術專長 (Academic Specialties)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電話與傳真 (Phone & Fax)	(O) : (Mobile) :	(H) : (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		
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. 作者簽名(Author's Signature) _____			

《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。¹

……在回函中對於「雙重加入」²（double appurtenance）有較詳盡的說明。

¹ 台資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

² 同時加入兩個不同的教師組織。

(四) 作者英文姓名範例：

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、

此處不用空格，需黑體

一、

此處不用空格，需黑體

(一)

後退「一、」兩個字（四個空白鍵）

1.

後退「一、」三個字（六個空白鍵）

(1)

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

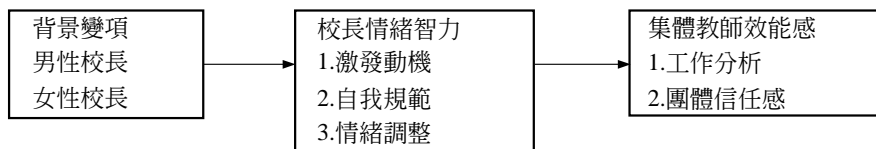


圖 1 本研究的概念架構圖

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	
「辨認假設」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）

2009年03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：吳明珏／吳明清／吳清山／周玟玲／林源湧／邱美虹／段慧瑩／
范麗娟／張雲龍／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／蘇莉芳／
William Sweet（加拿大）（依姓氏筆畫）

編輯小組：吳美清（召集人）／王秉倫／王清標／廖晉瑩／黃仁瑜／陳灤翔

執行編輯：陳灤翔

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

員工消費合作社 網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274

教育部 地址：台北市中山南路5號 電話：(02) 7736-6054

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>

國家書店松江門市 地址：台北市松江路209號一樓 電話：(02) 25180207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

（中華郵政台北字誌第1079號執照登記為雜誌交寄）

GPN：2006500006

ISSN 1680-5526

◎本館保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權◎

