

季刊 2011年六月
ISSN 1680-5526

2011
50
輯



國家教育研究院 編印

電話：(02)8671-1111
網址：www.naer.edu.tw
E-mail：quarterly@mail.naer.edu.tw
地址：23703新北市三峽區三樹路二號

ISSN 1680-5526



GPN:2006500006
定價：新台幣200元

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

國家教育研究院 編印

教育資料集刊

*Bulletin of Educational
Resources and Research*

2011 各國中等教育

50輯

Secondary Education in the World

國家教育研究院 編印

National Academy for Educational Research

教育資料集刊

季刊 2011年六月
ISSN 1680-5526

Bulletin of Educational Resources and Research

2011

各國中等教育

Secondary Education in the World

50輯

國家教育研究院 編印
National Academy for Educational Research

目次

本輯主題：2011 各國中等教育

編輯弁言／溫明麗

臺灣中等學校國際教育實施現況與未來發展／陳怡如	1
臺灣高中升學輔導實施現況與學生滿意度之調查／ 韓楷樞、楊銀興、陳啟東	27
中國學校價值教育之難題與出路——多元文化的挑戰／舒志定	49
日本中小學閱讀教育課程改革現況／林明煌	69
美國州立高中課程發展之現況分析／呂正雄	91
美國州層級中等教育政策重要課題剖析／江芳盛、李懿芳	107
英國自主型中等學校教育革新評析／蔡清田、陳延興	125
德國高中畢業考制度之變革與發展趨勢／張源泉	149
荷蘭中等教育制度之特色分析／劉家瑄、林貴美	173
各國中等教育相關指標統計資料／編輯小組	199

Contents

Secondary Education in the World, 2011

Implementation and Future Development of International Education in Secondary Schools in Taiwan / <i>Dorothy I Ru Chen</i>	1
A Survey of Academic Guidance Services for Senior High School in Taiwan / <i>Kai Cheng Han, Ying Hsin Yang, Chi Tung Chen</i>	27
Difficulty and Solution to Values Education in China: Multicultural Challenge / <i>Zhi Ding Shu</i>	49
The Reform of Curriculum of Reading in Japanese Primary and Secondary Education / <i>Ming Huang Lin</i>	69
Analyzing Contemporary Curriculum Development of an American State Senior High School / <i>Cheng Hsiung Lu</i>	91
An Analysis of the Major Issues in the Policies of State-level Secondary Education in U.S.A. / <i>Fang Shen Chiang, Yi Fang Lee</i>	107
Current Problems and Innovation of Secondary Education in England / <i>Ching Tien Tsai, Yen Hsin Chen</i>	125
The Development of the System of High School Graduation Examination in Germany / <i>Yuan Chuan Chang</i>	149
An Analysis of the Features of the Secondary Education System in the Netherlands / <i>Cha Hsuan Liu, Kuei Mei Lin</i>	173
The Educational Indicators among Countries for the Secondary Education / <i>Editing Team</i>	199

編輯弁言

因應全球化與世界教育改革趨勢影響，我國中等學校除積極推動國際教育外，也頗具成效，陳怡如分別分析國、高中之實施現況與特色，並提出我國仍停留於英語、藝文或遊學的方向，那麼將來該如何發展？實待深思。反觀國內中等教育雖實施多元入學方案，但升學與輔導仍是學生和家長關切的重點，韓楷樺等人透過問卷調查研究後發現，高中學生對高中之升學輔導達中度滿意，其中公私立學校、學校所在地等因素都影響學生對學校實施升學輔導之滿意度；而女教師對於升學輔導的知覺與實踐程度均高於男性，甚具啟思性。

學校價值觀教育受到民主主義、科學主義、功利主義、個人主義等思想的影響，導致中國大陸之學校價值教育的推展甚顯不易，舒志定呼籲，學校必須維繫社會的核心價值，尤其教師更應強化其專業、創新其教法，以確保學校價值教育實施之品質與成效，甚為深入。日本中小學教育實施「寬鬆教育」政策後，導致學童閱讀能力降低，政府遂積極致力於提升中小學生的閱讀能力，除公布《國中小學習指導要領》外，並結合家庭、學校和社會教育，全面推展閱讀教育，其提升中小學生閱讀能力的決心，堪為我國政策推動之表率。

高中生的學習生活是否充實？大學入學考試壓力如何減輕？呂正雄以美國一所高中為例，探討其課程設計、升學之道、反霸凌措施與學生管理等措施，期能提供我國教育政策與教學之參考，讓高中生的學習生活更充實、更生動，頗符應時需；美國教育事務的管理權主要在州和地方學區，江芳盛與李懿芳分析影響美國州層級中等教育政策的外在環境生態的因素及其因應策略，同時討論等教育政策之平等、卓越、效率與選擇權等價值競值的議題，內容豐富。

英國保守黨於2010年重新執政，並組成聯合政府，推出《教學重要性》白皮書，期能提升學生學習成就。蔡清田與陳延興更針對績效管理與專業自主、社會正義與績效競爭等衝突議題進行研析，提出諸多可供參照的觀點。張源泉則分析德國高中畢業考之歷史嚴格與變革，無論在教育理念、學校制度、歷史脈絡、考試科目等面向均有深入的剖析，更點出德國

高中畢業考試邁向大眾化、簡單化卻統一化的趨勢，分析入裡，值得一讀再讀。受限於語言，國人對於荷蘭教育較為陌生，而荷蘭的學制也相當多元和複雜，不易理解，劉家瑄與林貴美從文獻和親身的觀察，掌握並分析荷蘭的中等教育體制與特色，期能導正國人以學位高低論斷學習與社會能力的繆誤，用心良苦，堪值嘉許。

本期除了各國中等教育重要議題之探討外，本刊編輯小組亦依據OECD及我國教育部之教育統計資料，彙整出中等教育教育指標，提供讀者參考。本期投稿數量相較為多，若干稿件限於篇幅無法於本期刊出，將移至明年度出刊，心中對在炎炎夏日俯首筆耕的作者們除了敬佩和感恩外，也特別於此致歉，懇請您的包涵。最後，仍如往常般感恩日夜趕工的編輯團隊，以及衷心付出的編輯委員、撰稿者、投稿者和審稿者，沒有您們，本刊無法有如此的成績。再度感恩。謹祝夏祺！

溫 明 麗 謹誌

2011年六月 於臺北月之軒

臺灣中等學校國際教育 實施現況與未來發展

陳怡如*

摘要

因應全球化與世界教育改革趨勢影響，我國國際教育的推動已由高等教育階段向下延伸至中等教育，甚至是初等教育階段，近年來，政府中央與地方教育主管部門與各級學校，均致力於推動相關國際教育策略，也因此國內相關研究日多。本文介紹我國中等學校推動國際教育相關政策，分析實施國際教育之相關成效，以及未來面臨的挑戰。作者以為我國國際教育的實施近年來已獲得極大成果，在實施特色方面：第一，國中階段以課程融入為主，藝文等方面交流為輔。英語教學也是此一階段所強調的重點；第二，高中職部分，第二外語以及國際旅行為各校發展重點，而大量日語課程以及赴日教育旅行頻繁，可見我國受日本影響極深；最後，作者針對我國國際教育的實施，分別對中央、地方，以及學校層級提出建議。

關鍵詞：國際教育、全球教育、中等教育

* 陳怡如，國立暨南國際大學比較教育學系副教授

電子郵件：irchen@ncnu.edu.tw

來稿日期：2011年4月11日；修訂日期：2011年4月18日；採用日期：2011年5月23日

Implementation and Future Development of International Education in Secondary Schools in Taiwan

Dorothy I Ru Chen*

Abstract

International education is becoming the global trend that Taiwan has to embrace. By examining the implementation of international education at secondary education level in Taiwan, this paper finds that Taiwan has made a tremendous progress in recent years. At junior high school level, global education has been a part of curriculum and also in sport and arts. At senior high school and vocational school, secondary foreign language and international cultures are introduced as optional courses. The final part is suggestions for concerned authorities.

Keywords: international education, global education, secondary education

* Dorothy I Ru Chen, Associate Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: irchen@ncnu.edu.tw

Manuscript received: April 11, 2011; Modified: April 18, 2011; Accepted: May 23, 2011

壹、全球化脈絡下的國際教育

進入二十一世紀，國際教育已經成為國際教育組織與各國政府的重要議題，而臺灣也不可免得受到這股新興趨勢的影響。除資訊科技日益先進和網路媒體發達的影響外，國際組織如歐盟（European Union, EU）與聯合國教科文組織（The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）的推動，是國際教育受重視的主要因素之一。二次大戰後，聯合國教科文組織，開始鼓勵各國學校教育實施國際理解教育。在 1974 年通過了《關於促進國際理解、合作與和平的教育以及關於人權與基本自由的教育建議》（Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms），希望一切階段和一切形式的教育均應具有國際的內容和全球的視野，以了解和尊重各國人民及其文化與生活方式（UNESCO, 1974）。

歐盟所推行的國際教育相關活動，與中小學教育相關活動的有康米紐斯計畫（Comenius Programme）、青年行動計畫（Youth in Action Programme）及網路姊妹校（eTwinning）。從 1995 年到 1999 年的蘇格拉底計畫（Socrates Programme）的第一期與第二期活動，到 2006 年以後，為了因應歐洲社會與經濟之發展，建立在第二期的蘇格拉底計畫上，所提出的終身學習計畫。康米紐斯計畫是其中之一，康米紐斯計畫大致可以分為三類：第一，學校夥伴關係（school partnership）：與歐洲學校的學生、教職人員進行工作、學習、交流或經驗之分享；第二，在職訓練（in-service training）；第三，康米紐斯助理（Comenius assistants）（European Commission, 2007, 2008a, 2008b）。

英國在二十一世紀初公布一系列促進國際教育的政策與文件，2004 年教育技能部發表《讓世界進入世界一流的教育》（Putting the world into world-class education），回應了 2004 年《兒童和學習者的五年改革策略》（Five year strategy for children and learners）所追求的世界級標準，其揭示的三項主要目標與優先實施事項（DfES, 2004）：第一，賦予兒童、年輕人和成人在全球社會下生活和在全球經濟環境下工作的能力；第二，與我們的國際夥伴實現彼此的目標；第三，教育與訓練部門和大學研究對海外貿易和國內投資做出最大的

貢獻。學校課程也涵蓋許多全球面向的政策 (DfES, 2005; DFID, 2006)。

美國因兩次世界大戰引發的孤立主義，也因高度地方分權致使學校僅關注在國家和地方的事務，但自從 2001 年「911 事件」後，加上世界上其他國家積極的投入國際教育，其也開始重視國際教育 (Kagan & Stewart, 2004)。2000 年美國前總統柯林頓 (Bill Clinton, 1946-) 簽署第一份的國際教育執行備忘錄 (executive memorandum)，同 (2000) 年，教育部長萊利 (Richard Riley, 1933-) 也提出「美國邁向國際教育的政策」(Toward an international education policy for United States)，主張從幼稚教育到中學教育加強兒童外語學習，更讓大學生學會與國際合作。2001 年美國參議院一致通過國際教育政策的決議。2002 年教育部長佩吉 (Rod Paige, 1933-) 強調需要從幼稚園開始就鼓勵將國際知識介紹給學生 (藍先茜譯, 2000; Kagan & Stewart, 2004; NAFSA, 2007)。

日本在 1984 年的臨時教育審議委員會的《教育改革報告書》中認為日本與國際社會關係越來越密切，為了在國際舞台上扮演「建設和平的國家與社會」的角色，必須以「世界中的日本人」作為二十一世紀教育的努力目標 (引自楊思偉, 1996)。2002 年開始實施的中、小學校的《新學習指導綱領》也為因應國際化，明訂中學校及高等學校之外國語必須列為必修科，並強調其聽說能力。小學則利用「總合學習時間」，學習英語會話 (王家通, 2003)。該部自 2006 年以來，積極推動國際教育振興計畫、小學校外國語、高中生交流促進會，特別是在指定地區，積極促進國際教育，並進行示範課程開發 (文部科學省, 2006)。

有鑑於全球教育的重要，臺灣於 1999 年公布實施的《教育基本法》第 2 條即將「了解與關懷不同國家、族群、性別、宗教、文化」與「具有國家意識與國際視野的現代化國民」列入教育目的之內涵，揭示政府對國際教育的關注 (全國法規資料庫, 2006)。2000 年開始實施的《國民中小學九年一貫課程綱要》，具體將「文化學習與國際理解」列為十大基本能力指標之一，教導學生認識並尊重不同族群文化，理解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並深切體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀，最終目的是培養學生世界公民之胸懷 (國民教育社群網, 2009)。教育部在 2005—2008 年的教育施政主軸即宣示「創意臺灣、全球布局——培育各盡其才新國民」的概念，接著在 2009—2012 年教育施政藍圖中亦以「培育能自我實現的高素質現代國民與世界公民」為願景 (教育部, 2010a)。此外，教育部 (2010b) 刻正研擬《臺灣中小學國際教育白皮書》，作為推動中小學國際教育之依據。臺北市政府

(2010) 則率先草擬《2009—2015 臺北市全球教育白皮書》，希望提出中小學實施國際教育的政策與具體方案。教育部長吳清基在 2010 年上任時提出的 15 項優先推展政策中，「推動中小學國際教育，培育世界公民」也為其中之一（教育部，2010c）。

貳、國際教育的意義與實施面向

一、國際教育的意涵

國際教育 (international education)、全球 / 世界觀教育 (global perspectives in education)、多元 / 跨文化教育 (multi-/cross/inter-cultural education) 等名詞常被交互使用，未建立共識 (宋佩芬、陳麗華，2008；游家政，2010)。我國教育部以「國際教育」稱之，臺北市則名為「全球教育」，但二者實質內則幾近相同，全球教育更為中小學領域課程與教學學者所偏好，課程學者顏佩如 (2007)、游家政 (2010) 等人認為「國際」較易被誤解為傳統的國與國之間的關係，而「全球」的內涵不僅包涵國際，且能凸顯當前全球化與後現代社會去除或跨越邊界的特性，強調全球系統中的互動與變遷，國際間互為依賴的關係，不僅是臺灣，英國在課程與教學的討論上也都偏向於使用「全球教育」一辭 (DFID, 2005, 2006)。但參考我國和英國中央教育主管部門，官方文件都是以國際教育名之。因為本文著重政策層面的探討，所以下文主要使用「國際教育」一辭。

跨文化教育或多元文化教育，與全球教育和國際教育的概念有許多重疊。至於多元文化教育一辭的使用，目前國內相關論述較為關注不同族群間的公平正義，或是新住民的課程教學或相關研究 (李岩勳、田耐青，2010)。國際教育的「國際」(international) 意味「國與國之間」，因此國際教育也不能忽略國家間的跨文化理解 (Hill, 2007)。Hinchcliff-Pelias 與 Greer (2004) 也將國際教育定義為跨文化的溝通互動 (intercultural communication interactions)，也就是將個體置於不同文化當中，從互動中而能察覺文化間的差異。西方學者指出，二十一世紀的學生應為跨文化互動能力 (globally literate) 做準備，俾便認識到全球互相依賴的事實；在不同環境下工作的能力；以及承接全球公民的責任 (Spaulding, Mauch, & Lin, 2001)。Pasternak (2008) 認為，國際教育就是一

種跨文化能力 (intercultural competence)，學校有責任增加學生這方面的能力。

英國於 2005 年出版的《發展全球面向的學校課程》(Developing the global dimension in the school curriculum) 中，列出所有人在全球面向教育的八項重要概念，這也為國際教育內涵作了相當完整的詮釋，此八項重要概念分別為：全球公民意識 (global citizenship)、社會正義 (social justice)、永續發展 (sustainable development)、多元性 (diversity)、價值與認識 (values and perceptions)、相互依存 (interdependence)、衝突解決 (conflict resolution) 以及人權 (human rights) (DfES, 2005)。

當然國際教育也可能指教育意識型態朝向「國際主義」(internationalism) 和「國際關注」(international-mindedness) (Cambridge & Thompson, 2004)。國際主義是有關國際秩序的觀念或思想，是國際社會的常識概念、國際合作、國際社會的利益與國際上各個層面的共同利益 (Jones, 1998)。Goldmann (1994) 則指出國家之間的法律、組織、交流和溝通，可以強化和平和安全。由此可見，國際主義是希望藉由國與國之間的互動與交流以促進國際和平。

歸結上述可知，各學者都認同國際教育的主要意涵即發展學生跨文化的理解與溝通互動之能力。

二、國際教育的實施面向

西方學者很早就試圖定義國際教育的實施面向。Leach (1969, pp. 11-14) 指出國際主義運用在教育方面有三種類型：(一) 單邊國際主義 (unilateral internationalism)：學生離開母國到其他國家受教育；(二) 雙邊國際主義 (bilateral internationalism)：兩國的師生交流參訪，可能進行學生生活經驗或教師教學方法的交流；(三) 多邊國際主義 (multilateral internationalism)：需要至少兩個國家的政府或國家團體以上建立聯合交流活動，這些國家需要共同投入資金與資源。Robert Leestma (1969) 也將國際教育的活動和所關心的事務分為七大類 (引自 Vestal, 1994)：(一) 世界上其他國家與人民在初等、中等和高等教育的傳統知識；(二) 專門研究世界事務、國際關係和外交政策的跨學科方法，特別是在大專院校；(三) 各種不同領域的比較和跨文化研究；(四) 教育交流和海外學習——人員的流動且直接沉浸在其他文化中；(五) 透過不同外國援助計畫，以技術援助其他國家教育發展；(六) 透過國際組織或多方協議進行知識交流和教育發展的國際合作 (七) 跨文化教育——研究組成一個國家的各種不同次級文化。

Harari (1977) 認為國際教育可分成下列三個部分：課程的國際內容、學者和學生的國際流動，和跨國界的教育合作計畫；Arum (1987) 也將國際教育分成：國際研究 (international study)、國際教育交流 (international educational exchange) 和技術支援 (technical assistance) 等三個部分。總結上述，國際教育的實施面向大致不脫離課程、海外交流與學習、國際合作、技術支援他國教育發展、外國教育的研究等面向。前三者和中小學階段的關係較為密切，後兩者的實施主要是透過高等教育機構或是國際組織。

參、我國中等學校國際教育之實施現況

以下將我國中學國際教育之實施分為國中、高中職兩部分來討論。國中為義務教育的一部分，課程與教學內容受九年一貫課程規範；而高中職部分，不僅課程較彈性多元，學生的成熟度和外語能力也有一定程度。

一、國民中學階段

國中部分，國際教育實施主要著重於學校課程融入 (游家政, 2010; 董素芬、莊明貞, 2010) 以及英語能力的培養。全球或是國際教育雖已列為中小學課程綱要的內涵，相關內容或主題大多出現在英語與社會領域或科目，缺乏系統與完整的課程架構與能力指標，也受限於人力資源與學生語言能力。目前有縣市 (例如桃園縣) 開始規劃國際英語村，或是個別學校辦理英語海外遊學，或是參與國際體育賽事與藝文活動，但是學生英語能力差異大，仍是主要問題。

在課程融入方面，顏佩如 (2007) 分析國外相關學者的觀點後歸納出以下重點：(一) 關心人類的生存；(二) 學習跨國界問題與議題，擴展世界觀；(三) 培養世界公民素養；(四) 學習與世界其他社群相互合作與協商；(五) 了解世界其他不同觀點，培養管理衝突與促進和平的能力；(六) 了解世界議題系統性與互為依賴的特質；(七) 了解與尊重不同文化的差異；(八) 平衡本土關懷與全球課題的關係；(九) 養成學生全球思考與在地行動的能力；(十) 促進世界和平的能力等。

學校有兩種實施全球教育之課程設計的方式：其一是增設科目，在學校課程裡新設相關科目；另一是融入既有課程，將全球教育的課程要素融入學校已

有的各學習領域或科目。相較之下，融入式較為妥當：游家政（2010）參照 J. A. Banks（1995）的多元文化融入學校課程，依據融入或整合的程度，由低至高分為：（一）貢獻——在現有課程中點綴式地放入民族英雄人物、節慶假日與零散的文化產品；（二）附加——在教材中添加不同種族的內容、概念、主題與觀點，但並未改變原有的課程結構；（三）轉化——改變原有的課程結構，讓學生從不同的種族與文化觀點看待事物；（四）行動——超越轉化的層次，讓學生經由行動來改變社會的缺失或問題。這四種取向固然有層次的差異，如就學校的現實條件而言，也可以視為四種模式。

針對全球教育融入學校課程的實施，游家政（2010）提出以下建議：（一）發展系統的全球教育課程架構與能力指標；（二）掌握全球教育的課程目標——培育二十一世紀具全球視野的公民；（三）研發系統的全球教育教材與教學策略；（四）培訓與提升學校教育人員的全球教育專業知能；（五）鼓勵教師從事全球教育課程與教學行動研究；（六）彙整社區與國際的教育資源充實課程與教學內容。

近年來，因為新移民配偶的大量增加，越來越多教育者關注如何將東南亞文化融入中小學甚至是幼稚園課程教學的議題（吳雅玲，2010；李岩勳、田耐青，2010；葉郁菁，2005），相信將國際教育提前到小學，甚至是學前教育來實施，將有助於為國中階段國際教育的推動奠定更良好的基礎。

除常見的課程融入的作法外，有的縣市採取更積極的作為來協助學校進行國際教育，張明文與陳盛賢（2006）指出，桃園縣不僅於 2006 年訂定「桃園縣推動中小學教師國際教育要點」，積極推動中小學教育國際化，促進教師國際教育相關之專業發展，同時也建置 3 所國際英語村（分別位於文昌國中、中壢國小與快樂國小）。桃園縣在教育措施的規劃上包含：國際觀的課程、師生國際交流以及國際交流合作計畫，更具體的來說有下列四項：（一）重視校長與教師專業能力的培養，校長儲訓涵蓋國際課程，也鼓勵英語教師國外短期進修，同時持續規劃國際參訪活動；（二）培育學生所需語言能力：如錄製《國中小學英語最基本 1,000 字詞》有聲書、實施英語能力檢測，確保學習成效、辦理個別化英語研習營以及實施融入式英語統整課程；（三）運用數位網路科技與國際接軌，包含：建立國際教育網路溝通平台以及成立閱讀國際時事小組；（四）同時長期規劃國際文化交流活動以建構國際公民理念（張明文、陳盛賢，2006）。

陳弘哲（2010）針對參與「教室連結」¹計畫之臺灣地區夥伴學校合作經驗

¹ 教室連結方案是以網路為基礎，連結英國與東亞 7 國的中小學教室，教師擬定具體的教學計畫，

時有下列發現：(一) 地方教育局處主管與學校校長主管扮演重要角色，是主要推手，教師因升學壓力等因素，多半是被動配合；(二) 在實施國際教育時，在軟硬體資源的提供上必須不虞匱乏，軟硬體設施如網路、電腦設備、DV、數位相機、電子白板等，皆屬非常重要；(三) 學生語言能力和資訊能力影響大，參與國際教育活動時，首要面臨的問題便是語言能力，因此，在選擇參與的學生，多半以語言為優先考量。以教室連結為例，通常選擇學生的方式有資優班或雙語班學生、社團學生或普通班學生等三種。

二、高中職階段

高中職國際教育的實施，偏重於教育旅行以及第二外語學習。以下分別陳述「高級中學第二外語教育 5 年計畫」、「國際教育旅行的推動」以及「增進高級中等學校學生國際視野方案」等三個主要方案。

(一) 推動三期高級中學第二外語教育 5 年計畫 (1999—2004 年)

為符應地球村的趨勢與培養學生恢宏的世界觀，教育部在 1983 年高級中學課程標準將第二外國語正式納入選修課程，1994 年起，開始有少數高中以實驗性質，開設第二外語課程供學生修習。自八十五學年度起開始辦理為期 3 年之「推動高級中學選修第二外語課程實驗計畫」，1999 年 6 月 23 日頒布「推動高級中學第二外語教育 5 年計畫」，2005 年實施第二期，並於 2010 年實施第三期，延續以往辦理成果，進而提升我國第二外語之教育環境與學習風氣。該計畫目標有三：1. 提升高中第二外語教育之質與量，落實全面實施選修第二外語教學之政策。2. 改善高中第二外語教學環境，強化高中第二外語教學學習風氣。3. 拓展高中學生國際視野，厚植高級中學學生國際文教交流之能量。量化指標方面的成果為：每學期開設第二外語課程班級數達 800 班、每學期修讀人數至少達 28,000 人 (教育部，2010d)。

(二) 國際教育旅行的推動

目前推動國際教育旅行的對口單位為「臺灣國際教育旅行聯盟」。2002 年十二月在教育部輔導下成立，成為臺灣推動國際教育旅行的對口單位，協助教育部規劃各校出國參訪或接待海外來訪學校，該會成員涵蓋全臺約 450 所公私立高中職校，有效整合全臺教育資源，成為海內外教育旅行交流的對口平台。其組織架構；聯盟總會：置總會長 1 人，由區域聯盟會長互選之，綜理聯盟事

融入學校課程中，並使學生能在平臺上進行溝通、討論，以強化學生的跨文化對話能力及培育成新一代的全球公民。臺灣共有 6 個縣市參與，數十所學校參與。

務，另置副總會長 1 人，協助總會長推展會務。聯盟區域分會：分臺北市、高雄市、北臺灣、中臺灣、南臺灣、東臺灣等六區域聯盟，分置會長及副會長各 1 人，由區域聯盟內各縣市高中高職校長互選之，綜理區域聯盟事務（臺灣國際教育旅行聯盟，2010）。

回顧國際教育旅行推動沿革，2000 年開始宣導國際教育旅行的理念及意義。翌（2001）年五月制定「教育部推動高中職學生國際教育旅行策略」。2002 年四月編印《國際教育旅行指南》手冊，提供各校推展國際教育交流之參考。該（2002）年十月，首批東部高中職學生赴日本展開 6 天 5 夜教育旅行，為臺灣青年學生赴日交流展開序幕。同（2002）年十二月，成立「高中職推動國際教育旅行聯盟」。2004 年起全面推展國際教育旅行，四月，沙烏地阿拉伯高中生來訪，臺沙兩國高中生開啟互訪，六月韓國教育旅行代表團訪臺，並舉行臺韓教育旅行交流研討會，此後臺韓每年定期互訪活動展開。2005 年俄羅斯莫斯科市立第十一中學來訪國立三重商工等校。而 2010 年一月，高中職學生首次應邀赴韓交流（臺灣國際教育旅行聯盟，2010）。

根據高級中學第二外語學科中心在 2010 學年三月底針對九十八學年度高中與國際姊妹（夥伴）學校互動情況調查（共 176 校回傳，其中 59 校有國際姊妹校），無締結國際姊妹學校之高中，計 117 校。作者分析締盟時間，發現締盟時間最早始自 1977 年，但是大量增加的時間點在 2005—2009 年之間，共有 56 所外國學校（含大陸與香港）與我國建立姊妹學校關係（見表 1），特別是 2009 年度就有 27 所。而以簽約國家來看，日本有 34 所，數量最多，美、中、韓居次（見表 2）。作者推估近年來姊妹校數的大量增加應和高中職國際教育政策的推動以及相關經費補助增加有密切關係。值得注意的是國外姊妹學校的大量增加，並不意謂著彼此有深入或是密切穩固的交流，姊妹校關係需要長期經營，因此具體成效如何，需要長期追蹤以及更深入的探究。

表 1

九十八學年高級中學與國際姊妹（夥伴）學校締盟年調查表

時間	學校締盟次數
1977—1989	7
1990—1994	6
1995—1999	8
2000—2004	11
2005—2009	56（2007/12、2008/11、2009/27）
2010	9

資料來源：作者整理自高級中學第二外語學科中心（2010a）。九十八學年高級中學與國際姊妹（夥伴）學校互動情況調查。取自 <http://www.2ndflcenter.tw/inter.asp>

表 2

我國高級中學的簽約國家分布表

國 家	姊妹學校數	國 家	姊妹學校數
日本	34	法國、印尼	各 4
美國	15	馬來西亞、加、德	各 3
中國	11	英、澳、紐	各 2
韓國	11	香港、菲、捷克	各 1
新加坡	7		

資料來源：作者整理自高級中學第二外語學科中心（2010a）。九十八學年高級中學與國際姊妹（夥伴）學校互動情況調查。取自 <http://www.2ndflcenter.tw/inter.asp>

再由北中南東各區之高級中學與姊妹學校簽約的積極情形來看，北區（26所）遠高於其他區域，而西部地區也遠高於東部（見表3）。

表 3

臺灣各縣市高級中學簽訂姊妹校情形一覽表

北區（26 校）			
基隆市	3 校	臺北縣	7 校
臺北市	9 校	桃園縣	3 校
新竹市	1 校	新竹縣	3 校
中區（14 校）			
苗栗縣	1 校	臺中市	7 校
臺中縣	2 校	南投縣	2 校
雲林縣	1 校	嘉義縣	1 校
南區（16 校）			
臺南市	4 校	臺南縣	1 校
高雄市	6 校	高雄縣	3 校
屏東縣	2 校		
東區（3 校）			
宜蘭縣	1 校	花蓮縣	2 校

資料來源：作者整理自高級中學第二外語學科中心（2010a）。**九十八學年高級中學與國際姊妹（夥伴）學校互動情況調查**。取自 <http://www.2ndflcenter.tw/inter.asp>

（三）增進高級中等學校學生國際視野方案

教育部自九十八年度起分 4 年實施「增進高級中等學校學生國際視野方案」，方案主要目的在推動高中職國際交流，強化我高中職學生國際競爭力，使其具備國際視野與跨文化溝通能力，以成為全球國際化人才。該方案共 4 項計畫：1. 邀請各國高中職生組團來臺訪問研習，從事專題研習、專業學習及延伸的文化體驗課程；2. 邀請各國大學以上學生來臺服務學習，擔任語言學習助教、社團或營隊服務等；3. 我學生赴海外體驗學習，包括至高中職校定點學習課程及延伸的文化體驗課程等；及 4. 我學生赴海外技能實習，包括至各國高中職以上學校或職業訓練機構實習課程及延伸之文化體驗課程等。

九十八學年度計受理 93 件，審查通過 67 件，計畫通過率為 72%。其中，國際高中職生來臺訪問研習計畫 27 件、國際學生來臺服務學習計畫 9 件、海外體驗學習計畫 22 件、海外技職實習計畫 9 件；分區學校計畫通過百分比依次為南區學校達 28%、北區學校 21%、高雄市學校 19%、臺北市學校 17%、中區

學校達 12%、東區學校 3%。海外體驗學習及技職實習計畫出訪國家，前三名依次為澳大利亞 29%、日本 19%、加拿大 13%，計約將嘉惠一般生 545 名、弱勢學生 19 名、帶隊教師 58 名，共計約 622 名師生（教育部，2009）。由此看來，我國高中職學校對於爭取與外國學校交流非常積極，但是出國交流所費不貲，此一方案結束後，政府是否持續編列預算支持後續的活動，值得關注。

肆、我國中等學校國際教育實施成效之評估

一、中等學校國際教育實施特色與成果

整體而言，我國中等學校國際教育實施面向不外乎為：課程融入、學校國際化、國際交流、教師專業成長。而近年來因為教育部積極推動，並配合相關補助計畫，已有豐碩成果（林文通，2010）。

教育部國際文教處在 2009 年對各縣市的中小學國際教育實施現狀進行調查，結果顯示：臺灣中小學校主要往來國家（依交往頻率）為：日本、美國、新加坡，而中國大陸和紐西蘭略居在後；其所辦理之主要業務為：（一）承辦教育部相關業務；（二）辦理高中職學生教育旅行；（三）校長與教師海外教育參訪；（四）國際體育賽事活動（少棒交流賽、少年足球交流賽）；（五）遊學活動；（六）學生出國見習美語；（七）國外學校互訪，學術交流及締結姐妹校；（八）英語海外生活營；（九）藝文活動（教育部國際文教處，2009）。調查結果顯示，主管義務教育階段的縣市教育局處，雖有意願辦理相關活動，但是因為人力和財政因素，多感力不從心。

在國中階段國際教育的推動上，陳弘哲（2010）針對實施「教室連結」的學校主管與教師進行訪談後提出以下結論：該計畫能啟發學生不同的思考方向，了解不同國家學生的想法，擴大自己思考的範圍，更對人際關係有所增長。在溝通時，也有助於外語能力的提升，學到團隊合作與問題解決的重要性，增進彼此間的情感，學科知識得到精進，也擴大了國際視野。

高中職部分因為資源較充裕，也有相關師資可以配合，加上學生外語能力和人格成熟度的增加，因此國際教育成果豐碩。例如，雲林縣教育處長林源泉，肯定「增進高級中等學校學生國際視野方案」，認為可「實現全球視野、在

地精神、引導偏鄉學校與世界接軌」；三信家商潘福照校長表示該計畫是學校英文教學重要變革的歷史時刻，透過主題式探索，使學生具主動蒐集學習的能力，培養學生團體合作的精神，又具備批判反省能力（引自教育部，2009）。目前為止，高中職推動國際教育旅行成果豐碩，參與校數與學生數由 2004 年的 39 校 1,342 人躍升到 2009 年的 128 校 5,858 人（見表 4）。2010 年赴國外教育旅行經費補助申請，計有國立政大附中等 139 校，教師 337 人、學生 5,575 人提出申請，計有 106 校、4,603 師生獲核定赴國外教育旅行。

修習第二外語的人數和語言種類，也有快速增加趨勢（見表 5）。據教育部報告，第二外語教育第 2 期計畫具體績效為：（一）完成「普通高級中學選修科目『第二外國語』課程綱要」的制定；（二）推動「高級中學學生預修大學第二外語課程計畫」；（三）推動「高中學生第二外語能力檢測」；（四）建立「第二外語學科中心網站」；（五）執行「高中第二外語科教師研習計畫」；（六）召開北、中、南、東區之「高中第二外語座談會」；（七）補助辦理「第二外語營隊」；（八）高中生修習第二外語人數大幅成長（教育部，2010d）。

表 4

近年國際教育旅行成果統計一覽表

區別 年度	北臺灣	中臺灣	南臺灣	東臺灣	臺北市	高雄市	合計校數 (人數)
2004	8	16	5	6	3	1	39 (1,342)
2005	15	26	14	15	7	1	78 (3,291)
2006	22	35	26	13	11	4	111 (6,125)
2007	28	31	28	11	9	3	116 (6,189)
2008	33	36	28	15	11	7	131 (6,173)
2009	34	31	21	15	15	4	128 (5,858)

資料來源：臺灣國際教育旅行聯盟總會（2010）。「99 年推動國際教育旅行實務研討會議程」暨「國際教育旅行簡報」。取自 http://www.travel-edu.org.tw/tw/download/data/100624_01.doc

表 5

八十八學年度至九十八學年度高級中學開設第二外語課程彙整表

語種		日語	法語	德語	西語	韓語	拉丁語	俄語	總計	
學年度 / 學期		校數							校數	人數
八十八	第 1	47	24	16	6	0	0	0	—	11,500
	第 2	47	24	16	6	0	0	0	—	11,123
八十九	第 1	71	29	16	8	0	0	0	—	15,738
	第 2	80	31	15	8	0	0	0	—	18,429
九十	第 1	95	39	19	9	0	0	0	99	18,903
	第 2	94	39	17	9	0	0	0	99	18,412
九十一	第 1	114	48	20	14	0	0	0	105	20,954
	第 2	116	45	17	13	0	0	0	111	18,691
九十二	第 1	120	50	22	17	0	0	0	100	19,306
	第 2	125	55	18	17	0	0	0	112	16,818
九十三	第 1	126	54	23	18	0	0	0	111	18,884
	第 2	132	52	14	15	2	0	0	133	20,576
九十四	第 1	138	50	16	17	2	0	0	139	24,539
	第 2	136	50	17	19	4	1	1	137	22,169
九十五	第 1	159	55	24	21	9	2	1	159	26,289
	第 2	143	51	19	17	5	1	1	145	22,447
九十六	第 1	179	57	19	23	7	1	1	184	29,890
	第 2	181	65	21	25	8	1	2	189	29,262
九十七	第 1	190	62	21	30	10	2	2	197	29,377
	第 2	191	59	26	34	11	2	2	198	28,700
九十八	第 1	189	65	28	34	10	2	3	199	30,272

說明：八十八、八十九學年度資料未統計高中開設第二外語總校數，故數據從缺。

資料來源：高級中學第二外語學科中心(2010b)。**歷年普通高級中學開設第二外語課程學校、班別及人數統計表**。取自 <http://www.2ndflcenter.tw/class.asp>

綜合上述，在實施特色方面：(一)以國中階段來說，《國民中小學九年一貫課程綱要》已將「文化學習與國際理解」列為十大基本能力指標之一，因此各領域教師均應將國際教育融入相關課程，因此可以理解為此一階段應是課程融入為主，藝文等方面交流為輔。英語教學也是此一階段所強調的重點。

(二)高中職部分，第二外語以及國際旅行為各校發展重點，而大量日語課程以及赴日教育旅行頻繁，可見我國受日本影響極深。國中實施成效因為教育部沒有進行相關評鑑，成效無從得知。同時，如上述國中辦理相關活動相當多元，經費則主要來自縣市，也因此，縣市教育局處辦理相關活動時，容易因地

方經費匱乏而影響其規劃國際教育事務的意願；高中職學校多著重於國際教育旅行以及第二外語課程開設，這些方面因為中央（中部辦公室）有較為穩定的經費編列，因此對高中職國際教育長期規劃與發展的意願有正面影響。

二、我國實施中等學校國際教育所面臨之難題

（一）中央地方行政部門事權不統一，地方政府人力經費拮据

目前為止，教育部國際文教處、中教司和中部辦公室的業務均涵蓋中小學國際教育，各自負責不同的業務。相關法規與配套措施未臻完備。未來若能有單一單位來主導國際教育政策的推動，將高中職與國中小的國際教育措施進行更密切的連結，當更有利於國際教育的推動。

在地方政府方面，根據教育部國際文教處（2009）調查結果顯示，至 2009 年為止，有專責單位辦理中小學國際教育的只有新竹市（1 人）與宜蘭縣（1 人），而高雄市則率先設有國際教育股，並在三民國小成立國際教育中心。有專責人員辦理的縣市只有臺北市（8 人）、新竹市（2 人），其他縣市多由兼職和臨時人員辦理相關業務，甚至可能是完全沒有辦理此項業務。若無專責人員，承辦人員專業經驗的累積、外語能力的專精程度和相關經驗傳承將會是一大問題。

許多縣市政府因為辦理國中小學國際教育之經費不足，無法編列相關預算，無法補助教師機票、簽證護照、保險、生活費，因此希望教育部可以全額補助，或是聲稱視教育部配合款比例，再研議是否編列國際教育之預算。至調查時間為止，多數縣市並沒有制定中小學國際教育相關政策未來推動中小學國際教育最需加強環節，經費補助及人才培訓似乎是各縣市的共同聲音。

（二）學校方面

學校層面上，課程內容、相關師資、計畫配套措施、硬體設備、升學壓力以及學校既有條件（如學校特色與學生社經背景）等，都足以影響國際教育實施的成敗。在小學部分，如前述，全球教育雖已列為中小學課程綱要的內涵，相關內容卻侷限於英語與社會領域相關科目，缺乏系統與完整的課程架構與能力指標。嚴朝寶與莊明貞（2008）檢視我國社會學領域教科書，更發現跨文化理解隱含「符號消滅」，即課程忽略東南亞地區，而我國目前因為新移民配偶的增加，對東南亞文化了解、尊重與欣賞，卻有極大迫切性。同時課程內容也缺乏臺灣與國際社會的互動，這些都是不足之處。

在國中部分，陳弘哲（2010）針對「教室連結」計畫的研究顯示以下問題：1. 學生英語能力不足，臺灣並非英語系國家，所以在進行國際教育交流

時，不管教師或學生最大問題就是語言，學生英文程度落差很大時，也會造成交流時的困擾；2. 學生使用電腦軟體能力不足，必須另闢時間學習使用影像或圖像處理軟體；3. 平台即時性不足與網路頻寬小，影響張貼文章速度，加上時差影響，無法做到面對面的視訊；4. 平台互動性弱：只有學生在網路平台上張貼文章，缺乏面對面的接觸。因此除了網路之外，其他教師之間的溝通管道等等就顯得重要；5. 專業教師面臨兼顧課程專業與語言能力的問題；6. 課業上的壓力，特別是國中階段，也會影響教師學生參與意願。以常被要求協助方案執行的英文教師為例，英文是主科，教學負擔較大，加上英文教師未必具備足夠的資訊能力，這些都是需要克服的問題。課程的教學評量也是一個重大的挑戰，沒有適當的評量就無法知悉實施的成效到底在哪裡？也無法獲得學生整個學習情況。

高中職部分，以第二外語而言，根據第三期計畫書中論及第二期計畫的執行，須檢討之處為：1. 城鄉高中學習第二外語風氣差距有待均衡：目前高中第二外語教育，呈現北熱南冷、西部較東部更蓬勃發展的現象，此一情形和前述高中與姊妹學校簽約的積極情形對照，隱然相符合，第二外語課程因為升學競爭壓力，未列入大學入學學科能力測驗及指定科目考試之考試科目，以致第二外語課程空間受到壓縮；2. 第二外語教學成果發表活動亟待充實；3. 第二外語專任師資聘任制度有待建立，師資遴聘問題有待解決，主要因為第二外語師資缺乏工作保障，導致師資來源不穩定；4. 第二外語課程語種有待充實：目前開辦課程語種有日語、法語、德語、西班牙語、韓語、俄語及拉丁文，基於臺灣社會新移民及其子女之人口比例提高的趨勢，應考量增加其他語種，另檢視高中學生修習第二外語課程以日語修習人數占大多數，而其他語言則仍為相對少數；5. 高級中學第二外語教育推展模式有待穩固，推動「高中第2期第二外語5年計畫」應已

完成我國高中第二外語教育機制的整體基礎建構，使我國之高中第二外語教育不須再依賴特殊形式之大型「推動計畫」而仍得自行常態運作。(教育部，2010d：2)

在國際旅行方面，劉永順（2006）指出當時缺失如下：1. 參訪國家地區過於集中在日本關東與關西地區，不夠多元；2. 規劃稍欠嚴謹，準備略嫌倉促；3. 實施計畫偏重觀光，未完全符合教育意義；4. 臺灣國際旅行聯盟由高中職校

兼辦業務的模式，宜作轉型，由專人專職正式組織負責推動。時至今日，有一些問題或許已獲得改善，但是過度集中於日本以及由高中職兼辦業務的問題仍然存在。更令人關注的是，上述第二外語計畫以及國際旅行措施皆著重於高中的部分，其中第二外語的實施更是完全排除高職的參與，雖有針對高職的海外技職實習計畫，但在資源分配上，高中與高職明顯不均。

根據以上分析，可發現我國近年來國際教育已獲得極大成果，其實施特色如下：（一）國中小學階段以課程融入為主，體育賽事與藝文活動交流為輔。英語教學也是此一階段所強調的重點。（二）高中職部分，第二外語以及國際旅行（含海外體驗實習與海外技職實習）為各校發展特色。另一方面，在中央與地方行政部門以及學校的層級，都還面臨許多挑戰與可改善空間。

伍、我國中等學校國際教育未來發展方向

根據本文的分析，我國在實施國際教育上，作者歸結我國國際教育未來努力方向，在中央與地方政府層級，以及學校層級方面：

一、中央與地方政府層級

（一）中央及地方政府應儘速規劃推動中小學國際教育的完整策略，由一單一部門來統合中小學國際教育各階段業務，發展系統化課程結構與能力指標，並規劃完整評鑑機制。而配合政府組織再造，國民教育司與中部辦公室將整合，轉型為「國民及學前教育署」，讓國中小學教育從中央到地方都有一致的規劃，對於中學階段，甚至小學階段國際教育的推動，應是福音。另一方面，目前規劃中的《臺灣中小學國際教育白皮書》已大致就緒，公布在即。

（二）結合民間企業、非政府組織以及國際文教機構的資源：如前述，經費資源短絀是學校實施國際教育的一大障礙，推動國際教育光靠政府資金是不夠的，因此民間或是國際文教機構，如國際扶輪社與英國半官方機構「英國文化協會」（British Council）等，應可在其中扮演更重要的角色。這些機構不僅可以給予資金挹注，同時有專業人員支援學校教師發展相關專業知能，也能提供多元國際教育交流方案與交流管道等。

（三）英語學習與第二外語選修議題：語言在發展國際教育時扮演非常重

要的角色。臺灣目前即從國小三年級開始進行英語教學，但學生英語程度往往差異極大，造成教師教學的困擾。中等教育階段應發展相關策略來因應中學生英語程度差異大的問題。另一方面，第二外語選修是否應引進義務教育階段，值得評估。²在高中職部分，目前日語獨大，資源傾注高中，如何引導學校開設更多元的語種、穩定第二外語師資來源以及協助高職發展國際教育，都是要去面對的問題。

（四）軟硬體的全充分支：國外經驗顯示足夠軟硬體支援是實施國際教育極為重要的部分，特別是硬體設施的部分，其他如提供以網路為基礎的國際教育入口平台，協助國外夥伴學校的尋找及相關的國際教育資源連結，都是未來要努力的方向。若能建置更友善的國際教育入口平台，相信可以更有效促進國內外學校師生的交流。

二、學校層級

（一）培養具有外語能力與國際觀的教師：發展國際教育首先面臨的問題是師資，政府應有計畫性的對教師進行培訓，使其具有執行國際教育的能力，並減少參與教師的工作負擔，以提升教師參與意願。而若能仿照英國，在校園內設立學校國際教育專員（international coordinator），鼓勵適任教師申請，減少其授課鐘點來協助學校國際教育發展，相信對國際教育的推動將有立竿見影的效果。另一方面，隨著教育部及各縣市都應更積極辦理相關研討會以及工作坊，針對實施國際教育成功案例進行分享，也推動專業課程認證，並持續以專案方式補助教師到海外進行教育參訪，如此一來，相信專業師資品質和數量上的提升，指日可待。

（二）相關課程與國際交流活動的深化與精緻化：推動國際教育，最不受經費限制的作法就是將學校課程融入國際教育元素。惜研究顯示目前學校課程的融入仍偏重特定科目，而學校國際交流不僅受限少數國家，也多不夠深入，未能和課程進行更密切的結合（林文通，2010）。因此，如何鼓勵教師發展更多相關教材，結合國際交流活動，鼓勵學校發展英美日韓等國以外的姊妹校，發展對多元文化與價值更深刻的理解，甚至將第二外語納入大學入學學科能力測驗以及指考科目等，都是可努力的方向。

（三）引進社區資源：全球化同時也促成在地化，可將全球在地化

² 高雄市已於日前宣布將創設立全國絕無僅有的第二外語村，包括德語、法語及日語文化村，未來並規劃成立越南村、泰國村等（莊舒仲，2010）。

(glocalization) 概念引進國際教育課程中，尤其現在講求學校本位課程，結合社區發展出學校本身的特色，社區可以成為另一個教學場域，藉由學校推動國際教育的機會，向全球傳遞地方的特色，實踐全球在地化。

(四) 國際教育應涵蓋全校師生，領導者應建構國際化校園環境來激勵學生學習：推動國際教育不僅學校主管要有意願，教師的支持更是重要。學校課程發展委員會也應支持全球面向融入課程，提高教師對於全球議題教學的興趣。校園領導者更應考慮如何使全校學生都能參與國際教育，並且考量學業壓力問題對學生參與意願的影響，使全體學生皆能受益，也不至於因為國際教育的推動，使弱勢家庭學生因為無法參與，而處於更加弱勢之地位。

參考文獻

- 王家通 (2003)。日本教育制度：現況趨勢與特徵。高雄市：復文。〔Wang, C. T. (2003). *Education system in Japan: The trends and the features*. Kaohsiung: Fu-Wen.〕
- 文部科學省 (2006)。國際教育。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/01_f.htm 〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (2006). *International education*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/01_f.htm〕
- 全國法規資料庫 (2006)。教育基本法。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045> 〔Laws and Regulations Database of the Republic of China (2006). *Educational Fundamental Act*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045>〕
- 吳雅玲 (2010 年 6 月)。涵養明日多元文化社會之希望：幼兒多元文化課程方案之發展。「2010 全球教育與課程創新國際研討會」發表之論文，國立臺北教育大學。〔Wu, Y. L. (2010, June). *The development of multicultural curriculum projects in early childhood education*. Paper presented at the International Conference of Global Education and Curriculum Innovation in 2010, National Taipei University of Education.〕
- 宋佩芬、陳麗華 (2008)。全球教育之脈絡分析：兼論臺灣的全球教育研究。課

- 程與教學季刊，11（2），1-26。〔Sung, P. F., & Chen, L. H. (2008). The context analysis of global education: The global education studies in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(2), 1-26.〕
- 李岩勳、田耐青（2010年6月）。全球教育教學方案發展之行動研究——「從臺灣到越南」為例。「2010全球教育與課程創新國際研討會」發表之論文，國立臺北教育大學。〔Li, Y. H., & Tyan, N. C. (2010, June). *Development of a global education instructional project "from Taiwan to Vietnam": An action research study*. Paper presented at the International Conference of Global Education and Curriculum Innovation in 2010, National Taipei University of Education.〕
- 林文通（2010年1月）。中小學國際教育政策與行動。「教育部99年國際教育專業知能研習」發表之論文，國立中正大學。〔Lin, W. T. (2010). *The policies and actions of international education in secondary and elementary schools*. Paper presented at the 2010 International Education Professional Development Workshop, National Chung Cheng University.〕
- 高級中學第二外語學科中心（2010a）。九十八學年高級中學與國際姊妹（夥伴）學校互動情況調查。取自 <http://www.2ndflcenter.tw/inter.asp>。〔Second Foreign Language Subject Center for Senior High Schools (2010a). *The investigation of the interaction between senior high schools and their sister schools abroad*. Retrieved from <http://www.2ndflcenter.tw/inter.asp>〕
- 高級中學第二外語學科中心（2010b）。歷年普通高級中學開設第二外語課程學校、班別及人數統計表。取自 <http://www.2ndflcenter.tw/class.asp>。〔Second Foreign Language Subject Center for Senior High Schools (2010b). *Secondary foreign language curriculum: The numbers of schools, classes and students*. Retrieved from <http://www.2ndflcenter.tw/class.asp>〕
- 張明文、陳盛賢（2006）。桃園縣初等教育國際化及其政策。教育資料與研究雙月刊，71，63-78。〔Chang, M. W., & Chen, S. H. (2006). The internationalization of elementary schools in Taoyuan County. *Bimonthly Journal of National Institute of Educational Resources and Research*, 71, 63-78.〕
- 教育部（2009）。教育部增進高中職生國際視野方案引領學生走向世界。取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=2652&pages=6&unit_sn=19。〔Ministry of Education, Republic of China (2009). *Jiaoyubu zengjin gaozhongzhisheng guoji*

shiye fangan yinling xiaosheng zouxiang shijie. Retrieved from http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=2652&pages=6&unit_sn=19]

教育部 (2010a)。教育部中程施政計畫 (99 至 102 年度)。取自 http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=903 [Ministry of Education, Republic of China (2010a). *The medium term projects (2010—2013)*. Retrieved from http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=903]

教育部 (2010b)。臺灣中小學國際教育白皮書 (草案) (未出版)。[Ministry of Education, Republic of China (2010b). Ministry of Education, Republic of China (2010b). *White paper on international education in secondary and primary schools in Taiwan (the draft)*(Unpublished).]

教育部 (2010c)。吳清基：教育施政理念與政策。取自 [http://www.edu.tw/files/site_content/B0039/06-教育部%20\(中程\).DOC](http://www.edu.tw/files/site_content/B0039/06-教育部%20(中程).DOC) [Ministry of Education, Republic of China (2010c). *Wu, Chingji: Educational beliefs and policies*. Retrieved from [http://www.edu.tw/files/site_content/B0039/06-教育部%20\(中程\).DOC](http://www.edu.tw/files/site_content/B0039/06-教育部%20(中程).DOC)]

教育部 (2010d)。推動高級中學第二外語教育第三期五年計畫。取自 http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8426 [Ministry of Education, Republic of China (2010d). *Promoting 5-year second foreign language program: Phase 3*. Retrieved from http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8426]

教育部國際文教處 (2009)。各縣市推動中小學國際教育業務調查 (未出版)。[Bureau of International, Cultural and Educational Relations, MOE, Republic of China (2009). *The investigation of counties and cities' work in promoting international education in secondary and elementary schools* (Unpublished).]

莊舒仲 (2010 年 11 月 12 日)。設第二外語村 高市國際教育獨步。國語日報。取自 http://www.mdnkids.com/info/news/content.asp?Serial_NO=69903 [Chuang, S. C. (2010). *She dier waiyucun, Kaohsiung guoji jiaoyu dubu. Mandarin Daily News*. Retrieved from http://www.mdnkids.com/info/news/content.asp?Serial_NO=69903]

國民教育社群網 (2009)。課程綱要基本能力：文化學習與國際理解。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_basic.php [Taiwan Elementary and Secondary Educator Community (2009). *The key competences in curriculum syllabus*:

- Cultural learning and international understanding*. Retrieved from http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_basic.php]
- 陳弘哲 (2010)。英國中小學階段國際教育策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學比較教育學系，埔里鎮。[Chen, H. C. (2010). *A study of the international education strategy at primary and secondary schools in the United Kingdom* (Unpublished master thesis). Department of Comparative Education, National Chi Nan University, Puli.]
- 游家政 (2010年6月)。全球教育融入學校課程的原則與模式。「2010全球教育與課程創新國際研討會」發表之論文，國立臺北教育大學。[Yu, C. C. (2010, June). *The principles and models of infuding global education into school curriculum*. Paper presented at the International Conference of Global Education and Curriculum Innovation in 2010, National Taipei University of Education.]
- 楊思偉 (1996)。日本臨時教育審議會的教育改革。載於黃政傑 (主編)，各國教育改革動向 (頁 223-252)。臺北市：師大書苑。[Yang, S. W. (1996). The education reform of the Special Council for Education in Japan. In C. C. Huang (Ed.), *Geguo jiaoyu gaige Dongxiang* (pp. 223-252). Taipei: Shta Books.]
- 葉郁菁 (2005)。文化理解與國際教育課程在學前教育階段的實施。教師之友 (人文社會類)，46，38-43。[Yeh, Y. C. (2005). The implementation of cultural understanding and international education curriculum at early childhood education. *Teachers' Friend* (Humanity and Society), 46, 38-43.]
- 董素芬、莊明貞 (2010年6月)。我國國民中小學全球教育課程內涵建構之理論分析。「2010全球教育與課程創新國際研討會」發表之論文，國立臺北教育大學。[Dong, S. F., & Chunag, M. J. (2010, June). *The theoretical analysis of global education content construction*. Paper presented at the International Conference of Global Education and Curriculum Innovation in 2010, National Taipei University of Education.]
- 臺北市政府 (2010)。2009—2015 臺北市全球教育白皮書 (草案)。取自 <http://w3.nkps.tp.edu.tw/a/aneWS/data/pub/200907140844160.doc> [Taipei City Government (2010). *2009-2015 Taipei globale education white paper (the draft)*. Retrieved from <http://w3.nkps.tp.edu.tw/a/aneWS/data/pub/200907140844160.doc>]
- 臺灣國際教育旅行聯盟總會 (2010)。「99年推動國際教育旅行實務研討會議程」暨「國際教育旅行簡報」。取自 <http://www.travel-edu.org.tw/tw/download/>

data/100624_01.doc [Taiwan International Association for Education Tours (2010). *Conference agenda for promoting international education tours 2010 and the international education tour brief*. Retrieved from http://www.travel-edu.org.tw/tw/download/data/100624_01.doc]

劉永順 (2006)。臺灣推動高中職學生國際旅行的現況與展望。 **教育資料與研究雙月刊**，**71**，37-46。 [Liu, Y. S. (2006). The present and future of the promotion of high school international educational trip in Taiwan. *Bimonthly Journal of National Institute of Educational Resources and Research*, *71*, 37-46.]

藍先茜 (譯) (2000)。教育部長 Riley 宣布將擬訂美國國際教育政策。取自 <http://www.tw.org/newwaves/51/7-12.html> [Lan, S. C. (2000). *Education secretary Riley announced plan for American international education*. Retrieved from <http://www.tw.org/newwaves/51/7-12.html>]

顏佩如 (2007)。 **全球教育課程發展**。臺北市：冠學。 [Yen, P. J. (2007). *The development of global education curriculum*. Taipei: Guan-Hsueh.]

嚴朝寶、莊明貞 (2008)。國小社會學習領域教科書「全球關連」知識內涵之分析。 **教育研究月刊**，**170**，44-58。 [Yen, C. P., & Chuang, M. J. (2008). An analysis study of the competence indicators' knowledge contents from the "global connections" thematic strand in elementary social studies textbooks. *Journal of Education Research*, *170*, 44-58.]

Arum, S. (1987). International education: What is it? A taxonomy of international education of U.S. universities. *CIEE Occasional Paper on International Education Exchange*, *23*, 5-12.

Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, *34*(2), 161-175.

DfES (2004). *Putting the world into world-class education: An international strategy for education, skills and children's services*. Retrieved from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/1077-2004GIF-EN-01.pdf>

DfES (2005). *Development the global dimension in the school curriculum*. Retrieved from <http://www.globaldimension.org.uk/docs/22859%20Global%20Brochure.pdf>

DFID (2006). *The world classroom: Developing global partnerships in education*. Retrieved from <http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/world-classroom.pdf>

European Commission (2007). *Lifelong learning programme 2007—2013: Guide for*

- applicants*. Retrieved from http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/lllp/guide_for_applicants_en_2007-2013.pdf
- European Commission (2008a). *Comenius school partnership: Handbook for school*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/comenius_handbook08_en.pdf
- European Commission (2008b). *Youth in action programme guide*. Retrieved from http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc599_en.pdf
- Goldmann, K. (1994). *The logic of internationalism: Coercion and accommodation*. London: Routledge.
- Harari, M. (1977). Internationalization of higher education. In A. S. Knowles (Ed.), *The international encyclopedia of higher education* (pp. 2293-2301). San Francisco, LA: Jossey-Bass.
- Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the Taiwan shall meet? *International Review of Education*, 53, 245-264.
- Hinchcliff-Pelias & Greer, N. S. (2004). The importance of intercultural communication in international education. *International Education*, 33(2), 5-18.
- Jones, P. W. (1998). Globalisation and internationalism: Democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34(2), 143-155.
- Kagan, S. L., & Stewart, V. (2004). International education in the schools: The state of the field. *Phi Delta Kappan*, 86(3), 229-235.
- Leach, R. J. (1969). *International schools and their role in the field of international education*. Oxford: Pergamon.
- NAFSA (2007). *An international education policy: For U.S. leadership, competitiveness, and security*. Retrieved from http://www.nafsa.org/_/File/_/neip_rev.pdf
- Pasternak, M. (2008). Is international education a pipe dream? A question of values. In M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International education principles and practice* (pp. 253-275). London: Taylor & Francis.
- Robinson, B., & Harris, J. (2000). Towards a global ruling class? Globalization and the transnational capitalist class. *Science and Society*, 64(1), 11-54.
- Spaulding, S., Mauch, J., & Lin, L. (2001). The internationalization of higher education: Policy and program issues. In P. O'Meara, H. D. Mehlinger, & R. M.

Newman (Eds.), *Changing perspectives in international education* (pp. 190-212).
Bloomington: Indiana University Press.

UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relation to human rights and fundamental freedoms*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf

Vestal, T. (1994). *International education: Its history and promise for today*. Westport, CT: Praeger.

臺灣高中升學輔導實施現況 與學生滿意度之調查

韓楷樺* 楊銀興** 陳啟東***

摘要

本文主要目的在探討大學多元入學方案後，高中升學輔導的實施現況與成效。經透過文獻分析，確立高中之升學與輔導策略內涵後，採用問卷調查法，分層隨機抽取臺灣地區高級中等學校教師 133 人與高三應屆畢業學生 1,650 人為有效研究樣本。問卷調查所得資料經描述性統計、單因子多變量變異數分析等統計分析方法考驗研究假設。研究結果發現，高中教師知覺學校在升學輔導策略之實踐程度良好，高中學生達到中度滿意，兩者看法雖一致但有些許落差。而在差異性比較上，發現女性教師、私立學校教師、省轄市學校教師在升學輔導工作的實踐程度顯著較高。女學生、私立學校學生、班級數 12 班（含以下）的學生、省轄市學校學生、戶籍設於省轄市的學生對於升學輔導滿意度亦顯著高於其他組別。最後，提出建議，供高中、教育行政主管機關及後續研究者參考。

關鍵詞：高中升學輔導、高中生涯輔導、升學輔導工作成效

* 韓楷樺，國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

** 楊銀興，國立臺中教育大學教育學系副教授

*** 陳啟東，國立暨南國際大學通識教育中心助理教授

電子郵件：kaicheng@mail.ntcu.edu.tw；chitung888@gmail.com；yyh@mail.ntcu.edu.tw

來稿日期：2011 年 4 月 2 日；修訂日期：2011 年 4 月 15 日；採用日期：2011 年 5 月 13 日

A Survey of Academic Guidance Services for Senior High School in Taiwan

Kai Cheng Han^{*} Ying Hsin Yang^{**} Chi Tung Chen^{***}

Abstract

This study is a survey of the satisfaction and performance of academic guidance service for senior high school students and teachers. Here, the researcher takes literature review and questionnaire to collect data and to construct the content of academic guidance service. The objects of study are teachers and 12th grade students in Taiwan. In all, 133 teachers and 1,650 students from 29 schools were selected by stratified sampling. The collected data were analyzed by Descriptive Statistics and MANOVA. Main findings are as follows: (a) performance of teachers' perception of school's academic guidance service is above the medium level, while students' perception of school's academic guidance strategy falls in the medium level of satisfaction; (b) female teachers, private school teachers, and teachers in the provincial cities performed significantly better than other groups. Similarly, female students, students of private school, in provinces, resident-students of provinces are also significantly more satisfied at the service satisfaction, higher than other groups. The final part is some suggestions for subsequent research and implications on academic guidance for senior high school students.

Keywords: academic guidance for high school students, career guidance for high school students, performance of academic guidance service

* Kai Cheng Han, Associate Professor, Department of Counseling and Applied Psychology, National Taichung University

** Ying Hsin Yang, Associate Professor, Department of Education, National Taichung University

*** Chi tung Chen, Assistant Professor, General Education Center, National Chi Nan University

E-mail: kaicheng@mail.ntcu.edu.tw; chitung888@gmail.com; yyh@mail.ntcu.edu.tw

Manuscript received: April 2, 2011; Modified: April 15, 2011; Accepted: May 13, 2011

壹、緒論

過去一元化的升學制度，學生並不了解自己的生涯定位以及未來大學教育的選擇；大學亦無法根據自己的特色，招收合適的學生；高中在課程發展、教師教學及學生學習莫不以升學為依歸，未能兼顧學生多元智慧的個別差異及適性發展的需求。大學多元入學方案的實施，其實扮演了催化者的角色，讓學生得以由不同的角度，發現自己的潛力，個人對於未來的自我效能較不致因為一次聯考的失利而受到嚴重影響，也無需因為一次重大的失敗，而全盤否定自己其他方面的能力（田秀蘭，1999）。然則，大學多元入學方案實施後，大學入學一年兩試的制度究竟對高中在升學輔導所造成之影響為何？亦或因資訊或資源落差反而擴大城鄉之間的差距？「學測 / 甄選入學」究竟賜予高中生多元適性的發展機會，抑或帶來高三課程學習的干擾？由於「學測」與「指考」兩次考試的範圍、性質、計分、難易度、鑑別度皆有差異，在準備考試的過程中同時有高三課程進度必須學習，還要面對尚待統整的自我概念與生涯定向、家長或學校不同的期待與觀點、大學選校與選系等生涯選擇的過程，凡此種種對學生的學習勢必造成莫大的壓力與困擾，此時學校所提供的協助至為重要（莊珮真，2003）。而學校升學輔導工作的推動亦對學生參加「學測」與「指考」兩次考試的成績高低及錄取校系具關鍵性的影響（韓楷檉等，2010）。美國近年學校教育越來越被期待能幫助學生在課業與學術領域獲得更多的協助（No Child Left Behind, 2001; 引自 Heavner, 2009），而學校輔導教師 / 諮商師一直以來也扮演提供學生協助與支持的關鍵角色。由此亦不難推知，教育輔導或升學輔導受到重視的程度與臺灣類似。

由於相關的研究均顯示，諸如性別、就讀學校性質、就讀學區、家庭背景等因素，可能影響學生的升學輔導需求，另外如學校性質、類型、規模、所處區域等與學校有關的變項，亦可能影響學生對升學輔導的滿意度，甚或影響升學輔導的實施成效（韓楷檉等，2010）。因此，本文先針對升學輔導概念之演進與變革、與升學輔導有關之相關概念，針對高中升學輔導工作的實施現況與相關影響因素進行探討，作為學校教育單位擬定升學輔導策略與推動升學輔導工作的參考。

一、升學輔導概念之演進與變革

有關升學輔導的概念可追溯自國民小學及國民中學教育，教育部於 1982 年公布《國民教育法施行細則》第 10 條即提及：國民小學輔導工作應兼顧生活輔導及教育輔導。國民中學輔導工作應兼顧生活輔導、教育輔導與職業輔導。第 13 條規定：輔導室（輔導人員）：掌理學生資料蒐集與分析，實施學生智力、性向、人格等測驗，調查學生學習興趣成就與志願，實施輔導與諮商，指導學生升學與就業等業務（引自宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅，1997）。1983 年頒布之《國民中學輔導活動課程標準》中除了輔導活動課程的實施方法與內涵外，另有一般性、生活輔導、教育輔導及職業輔導。教育輔導工作包括：（一）舉行智力及學習診斷測驗，並加以運用；（二）舉行學科成就測驗；（三）進行學習困擾調查，並實施各科學業輔導；（四）輔導學生選修有關科目；（五）協助編班工作；（六）實施升學輔導；（七）其他有關教育輔導之規劃與執行事項。職業輔導工作則包括：（一）舉行職業興趣及職業性向測驗；（二）辦理職業諮商及職業參觀；（三）進行學生職業試探及職業陶冶；（四）提供學生職業訊息；（五）辦理就業安置；（六）協助學生選擇職業，並進行就業準備與延續輔導；（七）其他有關職業輔導的規劃與執行事項（引自宋湘玲等，1997）。

大體而言，升學輔導的相關工作在國民中小學教育階段中已然出現，但在國民中小學輔導工作中並沒有很明確的指出升學輔導的實質內涵。相較之下，教育部於 1979 年所公布之《高級中學法》即可見高中與國民中小學不同之處。此外，教育部於 1974 年頒布之《高級中學輔導工作實施方案》中亦指出，高級中學實施輔導工作原則是繼續國民中學之基礎，施以生活輔導、教育輔導、升學輔導及職業輔導。其中教育輔導以分班編組及培養學生優良學習態度、習慣、方法等之集體定向為重點（第一學年實施）；升學輔導以協助學生認識自身條件，認識學校科系情況，進而正確的選擇升學目標為重點（第二學年實施）；職業輔導則以協助學生認識自身條件，認識工作世界，進而確定職業目標，培養職業技能與觀念為重點（第三學年以升學輔導與職業輔導為主）（引自宋湘玲等，1997）。至於詳細教育輔導工作包括：（一）協助學生培養良好的學習態度、方法與習慣；（二）協助學生培養學習興趣，增進學習效率；（三）進行學習困擾調查；（四）協助學生培養運用圖書設備，蒐集資料及自學之能力；（五）分析研究學生成績，作為因材施教之依據；（六）實施性向、興趣測驗，分班編組；（七）發現學生特殊才能，予以深入培植；（八）其他有關

教育輔導之規劃與執行事宜。升學輔導工作包括：(一)舉行成就及性向、興趣等測驗，以了解學生潛力；(二)協助學生了解自身條件；(三)協助學生了解升學目標之學校及科系；(四)協助學生確定升學目標；(五)協助學生了解自身學業之弱點，並設法補救；(六)協助學生選擇志願，熟習報考填表及投考技術；(七)其他有關升學輔導事宜。職業輔導工作則包括：(一)舉行成就及性向、興趣等測驗，以了解學生潛力；(二)實施個別諮商並與家長會商，以確定學生就業意願；(三)協助學生選定職業目標；(四)協助學生選習職業課程；(五)協助學生轉學職業學校；(六)協助學生認識職業道德及工作世界之情況；(七)舉辦職業座談會及參觀工廠或建教合作；(八)聯繫就業輔導機構；(九)輔導學生就業或參加職業訓練；及(十)其他有關職業輔導事宜(宋湘玲等, 1997)。

嗣後，教育部於1981年公布之《高級中學規程》、《高級中學學生輔導辦法》，高中輔導工作已從四項，即生活輔導、教育輔導、升學輔導及職業輔導，轉變為生活輔導、教育輔導、職業輔導，並將升學輔導併入教育輔導工作中。而教育部(2001)年修訂《高級中學學生輔導辦法》又將升學輔導融入發展性輔導、介入性輔導之工作內容，以彰顯升學輔導重要性。

二、升學輔導相關概念之分析

周文欽、歐滄和與王蓁蓁(2005)將升學輔導分成課業輔導、心理輔導與升學進程輔導等三種。課業輔導係為升學輔導的最主要項目，其目的在輔導學生擁有一個良好的課業學習生活與環境，以達成最佳的課業成就，俾因應升學考試之需要；心理輔導係指為了減少或消除升學者因升學所引起的心理問題，而能在最佳的心理適應下，發揮最大的學習潛能與收到最好的學習效果所提供的輔導服務；所謂升學進程輔導則係在協助當事人選擇一條最適合與理想的升學進程。若就教育輔導的目的觀之，教育輔導亦可稱為課業輔導，但從廣義的說，凡是輔導工作應用到教育方面，能使教育適應學生的需要，獲得充分的發展，即可納入教育輔導範圍之內(宗亮東、張凱慶, 1979)。王連生(1985)認為課業輔導，指狹義的教育輔導(educational guidance)；宗亮東和張凱慶(1979)則認為一般的課業輔導範圍為學習輔導、新生輔導，以及選課輔導。雖然李咏吟等(2001)、宋湘玲、林幸台、鄭熙彥與謝麗紅(2008)、盧欽銘等(1991)、王連生(1985)以及宗亮東與張凱慶(1979)對於學習輔導的內涵與分類不完全一致，然大體而言，仍可將課業輔導內容主要歸納為始業輔導、

學習輔導、升學輔導等三方面。所謂學習輔導係指教師或輔導人員運用各種策略或技巧，以激勵學生學習動機，建立正確的學習態度，獲得有效的學習方法與策略，增進學習效能，達到具備主動學習，適應學習過程，發揮其學習潛能（宋湘玲等，2008）。而職業輔導（vocational guidance）則為早期的生涯輔導，著重在選擇職業、準備就業、工作安置與就業後的適應。

綜合言之，升學輔導的概念在教育體系中始終未曾消失，只是不同階段著重的重點存有差異。在高中升學方面，主要是提供大學入學考試及科系選擇之協助，因此，升學輔導內涵包括課業輔導、教育輔導、生涯輔導等層面。

三、高中之升學與輔導策略

在學生大學多元入學方案的多元選擇下，如果無法了解及評估自己的興趣和能力以進行適當的選擇，過多的選擇反而會造成反效果，使學生無所適從。因此學校生涯輔導工作即扮演相當重要的角色，其工作重點應著重在生涯輔導課程之實施、生涯輔導模式在高中校園之建置與推廣、加強學生決策能力之培養，以及以升學為主的生涯輔導策略規劃（林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰，2010；莊佩真，2003；黃瑛琪、連廷嘉、鄭承昌，2006）。其中與學生有關的升學輔導策略，則因高一至高三各年級學生所面臨的問題與需求不同而異，然而大致應可包括提供升學管道與生涯規劃的資訊、了解性向與興趣、加強學生學習輔導工作、培養良好學習習慣、增加對大學學系的認識、個人學習檔案的製作等多項做法與措施（吳芝儀，2004；秦夢群，2004；韓楷檉等，2011；Heavner, 2009; Tatar, 2010），凡此皆為各高中在學生面臨大學入學二次考試（學測、指考）時，可能提供之升學輔導措施或策略。對於升學輔導實施現況或成效的探討，則可從高中處室教師履行學校輔導工作職責及提供具體的升學輔導措施與策略時，讓學生感受到滿意的程度或實際實踐的程度可中了解。

四、高中升學輔導實施成效及其相關研究

學校升學輔導工作的實施成效與輔導教師及相關處室教師能否發揮其應具有的升學輔導角色功能，並滿足學生面對升學壓力所需的升學輔導協助有關。經由相關文獻的回顧與探討（康素蓉，2002；高先瑩，2004；陳月英，2004；謝易裕，2004；賴昭文，2007；Meijer, 2007）。可知，高中學生的問題與困擾，大多為與生涯不確定、對升學進路資訊不甚了解，以及學習上的困擾等有關，其中又以「升學」項目上最感困擾。學生面對多元入學方案的生涯決策歷

程中，大多數的學生常會遭遇到對於自我與外在環境認識不足的困難，再加上缺乏充分的時間蒐集資料，因此，大部分高中生會希望輔導室或輔導教師能提供他們生涯決定中所需之資訊（莊珮真，2003；韓楷檉、蘇慧慈，2006；Louise, Glen, & Sarah, 2004）。

目前國內類似於升學輔導成效的研究大都與生涯輔導成效的研究有所重疊，甚或隱含於其中。有關生涯輔導工作成效的研究，也大多由政府或教育單位委託學校或學者專家所做的生涯輔導具體措施調查，以作為規劃或推動學校生涯輔導計畫的參考（韓楷檉、王世英、洪寶蓮，2007）；林清文（2007）也認為國內輔導與諮商的研究主題多著重於輔導工作的普遍問題，以及發展推廣於各校的設施、方案與策略，甚少探討輔導工作的績效，對於升學輔導成效的相關研究更是有限。在有限的研究計中，林幸台（1992）以高中學生為對象，調查其生涯輔導的受益情形，指出以「協助學生了解在高一選組時應考慮的因素」受益最高，其次是「協助學生了解高中畢業後可能有的升學途徑與升學方式」。蘇鈺婷（2002）發現高中在升學輔導以及生涯規劃上的實施成效顯著高於高職。賴文政（2002）的研究則發現，綜合高中學生對「學校輔導內涵整體滿意度」傾向於「滿意」，其中對「升學輔導」層面的滿意度最高；對「學習輔導」層面的滿意度最低。在不同性別、學校屬性的綜高學生對「學校輔導內涵之滿意度」無顯著差異；而不同年級、學校類型、就讀學程原因、就讀學程、學業成就、參加性向興趣測驗之滿意度，則有所差異。蔡榮貴（2004）的研究亦有類似的發現，並以升學輔導滿意度最高。

至於升學輔導實施成效的相關研究方面，徐雨堤（2008）發現公立學校輔導方面的成效優私學，但在升學輔導上則無顯著差異。該項研究發現也與張安民（2007）之研究結果相同。而陳麗妍（2008）則認為綜合高中對於升學輔導的要求沒有普通高中來得高，但綜合高中學生相較於普通高中反而有更多生涯試探的機會，以及更完整的生涯規劃課程。此外，徐智威（2010）亦發現公立高中輔導教師自我效能中的諮商專業能力優於私立高職輔導教師。張安民（2007）研究發現，輔導教師平日實際投入輔導工作的程度中之學習輔導活動向度的 8 個題項中，有 7 項之平均數低於五點量尺計分上的 3.5 分；而在生涯輔導活動向度的 17 個題項之平均數達 4.0 以上的有 8 項；學習輔導活動向度上，主任輔導教師之投入與實踐程度顯著高於專任輔導教師，私立高中顯著高於公立高中；生涯輔導活動則是公立高中顯著高於私立高中。另該研究也發現，輔導教師各項輔導工作投入或實踐的程度與學生正面的反應有著顯著的正

相關，其中學習輔導活動與生涯輔導活動向度與學生正向反應的相關達 .30 以上。在輔導教師的自評中知覺學生對輔導教師提供的服務，趨向於較滿意的評價（平均數為 .39）。鄭如安（1993）的研究發現，學校規模在 24 班以下和 60 班以上之學校，其輔導成效都呈下降的現象。韓楷檉和蘇慧慈（2008）亦發現，25 至 48 班之輔導教師除在「生涯評量」層面外，其他各層面與總量表所具備之專業程度亦高於 49 班以上組。但鄭如安（1993）、劉福鎔（2006）、徐雨堤（2008），及徐智威（2010）的研究，則發現不同學校規模之輔導教師的專業能力並無差異。而蘇鈺婷（2002）發現，北區高中職校在升學輔導與生涯規劃上優於中區，且中區又高於南區。相類的，鄭富家（2003）也發現北部學生的升學意願最高，南部次之，中部第三，東部最後，且學校位於省轄市與縣轄市的升學意願最高。由此可知，學校所處區域與升學態度有密切關係。

在國外研究方面，Owre（2006）發現不論種族為何，學生對於未來的生涯發展大都處於猶豫不決的階段，而地處鄉下的高中也都未能提供較適當的輔導措施。惟 Monteior、Asner-self、Milde、Leitner 與 Skelton（2006）的研究則未必支持都市高中的資源較充足，輔導教師較具整體性學校輔導工作規畫能力的看法。Roysircar、Caruso 與 Carey（2009）有類似的觀點與研究，認為公、私立學校在面對文化多樣性以及學生成績的挑戰時，學校諮商師和心理學家應該攜手合作，積極提升學生的學習成就，以改變學習上的落差。

在教師個人背景部分，劉福鎔（2006）研究顯示，男性輔導教師在專業投入的程度略高於女性；張安民（2007）、徐雨堤（2008）等研究則未發現在性別上有差異。韓楷檉和蘇慧慈（2008）則發現，輔導教師所具有之生涯輔導專業能力，則專業背景、學歷、服務年資、學校規模、輔導教師人數之不同而異。而田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠與林幸台（2000）及徐智威（2010）的研究亦有類似的發現。整體而言，在升學輔導成效之差異性分析上，或有因研究對象與樣本規模，研究工具之內涵、研究時間、研究變項與議題，以及統計分析方法之不同而結果互異，尚待進一步探討。

貳、研究方法

本文所使用的方法為「文獻分析法」與「問卷調查法」。經蒐集高中升學輔導的相關文獻，據以編擬完成現況實施調查問卷後，進行高中應屆畢業學生、

高中的輔導教師、高三班導師，以及教務處教師之問卷調查。嗣後則進行相關統計之分析。

一、研究對象

本文以九十八學年度高中應屆畢業學生，以及臺灣地區之高中輔導教師、高三班級導師與教務處教師為研究對象。依教育部（2010）依臺灣區域分布學校數統計，分別為北部（含金馬地區）166所，中部66所，南部（含澎湖縣）86所，東部12所，共有330所高中、綜合高中及完全中學。預試階段，以方便抽樣方式，抽取4所中部公立高中的高三應屆畢業生為樣本，共計回收有198位學生為預試對象，回收率68.27%，學生有效問卷192份。正式施測階段，則以分層比例抽樣之方式，抽取高中應屆畢業生及教師（高中輔導教師、高三班級導師與教務教師）為研究樣本。其中計抽取29所高中，共2,405位學生，回收率為89.29%，有效樣本數為1,650人，有效。抽取29所高中174位教師（每校各抽取輔導教師、高三班導師以及教務處教師2人），回收率為98.52%，有效樣本數為133人。

二、研究工具

本文所使用之工具為自編之「高中升學輔導實施現況問卷」，並分為教師卷與學生卷。該問卷係參酌學校升學輔導等相關工作成效的文獻（張德榮、李咏吟、林本喬、賀孝銘、洪寶蓮，1996；蘇文瑞，2003）、相關國市立高中升學輔導工作計畫，以及研究者實務工作上之經驗，經預試、項目分析程序編製而成。量表作答方式採李克特式五點量尺計分，共51題，內容包括「課程發展策略」（指學校對於高中生舉辦一系列升學輔導活動策略）、「教師教學策略」（包含教師對於高中生採取多元化教學、提供課業諮詢與輔導教學等策略）、「學生學習策略」（指高中生對於學科方面的概念獲得、知識理解的學習技巧以及各方面的學習策略）、「生涯輔導策略」（包括輔導室或輔導教師協助高中生對未來升學資訊的了解及提供一系列的升學輔導相關服務活動）等四個分量表。

本量表之信度採內部一致性信度，各分量表之Cronbach的 α 係數介於.77至.83之間，總量表為.84。在效度方面，除請4位具領域專長的教授與2位現任高中輔導教師審題，使本量表具有內容效度外，亦以因素分析法及內部一致性分析法考驗建構效度。經計算各分量之間的相關均達顯著水準（ $p < .01$ ），顯示量表具有一致性，堪稱效度良好。另透過分層面單獨進行因素分析（吳明

隆，2005；劉淑慧，1995），顯示各題項的共同值均在 .30 以上，因素共可解釋全部題項反應的變異量分別為 51.43%、54.39%、57.64%、54.13%，本量表具有良好的構念效度。

三、資料處理

本文除量表編製、實施現況分別使用因素分析與一般描述統計外，以單因子多變量變異數分析（one-way MANOVA）了解不同背景變項的高中學生在升學輔導各層面上的「滿意程度」，及其與教師在升學輔導各層面「實踐程度」之差異情形，其差異若達顯著水準，則進一步以單因子變異數分析考驗其差異。

參、研究結果與討論

一、高中教師升學輔導策略實踐程度與學生滿意度之一般狀況分析

（一）高中教師在升學輔導工作之實踐程度，就整體輔導策略而言，表現良好。在各分項策略方面，生涯輔導策略實踐程度表現優異，其餘三項策略的實踐程度亦表現良好。此結果與韓楷樑等人（2011）針對 2010 年臺北市立建國中學、大同高中、國立竹北高中、私立常春藤中學等校輔導室之升學輔導工作內涵分析，顯示生涯輔導為目前高中輔導室重要的業務推動項目之一，故投入時間相對較多，實踐程度也較高。

（二）高中教師在升學輔導工作實踐程度表現較佳的前五項依次為：「學校為學生施予心理測驗（如：學業性向測驗、大考中心興趣量表）」、「學校辦理多元入學管道說明會及講座」、「學校協助學生製作備審資料以利推甄」、「學校於考後進行選填志願輔導（如：落點分析）」與「學校提供大學各校系資訊供學生參考」。究其原因，可能類似措施都與高三升大學直接有關，因而教師較能掌握具體的作為。

（三）高中教師在升學輔導工作實踐程度表現較差的後五項分別為：「學校配合學生需求安排大學預修課程」、「學校會提供多元課程供學生選修」、「教師指導學生重複練習直到熟記」、「學校提供海外升學、交換學生等相關資訊」、「教師指導學生學習前先預習，課後複習」。

（四）整體而言，高中學生對學校升學輔導工作之滿意度達中度滿意。就

各分項策略而言，亦均達到屬於中度滿意程度。此研究結果與賴文政（2002）、蔡榮貴（2004）的研究結果類似。不過，因學生的滿意度僅在中度滿意，代表學校及教師今後在升學輔導策略上還有努力的空間。而學生與教師兩者之間的落差，究其原因，或有可能教師通常以其主觀的之知覺與經驗，高估自我實踐程度與成效，而學生常因未能充分了解學校實際運作狀況、投入課業學習，以致認知上互有差異。

（五）高中學生對學校升學輔導工作之滿意度最佳的前五項，依次為：「學校為學生施予心理測驗（如：學業性向測驗、大考中心興趣量表）」、「學校辦理多元入學管道說明會及講座」、「教師依教學需求提供補充教材」、「教師指導學生每次考試結束後，訂正錯誤的地方」、「學校提供大學各校系資訊供學生參考」。

（六）高中學生對學校升學輔導工作之滿意度表現較差的後五項，依次為：「學校配合學生需求安排大學預修課程」、「學校會提供多元課程供學生選修」、「學校提供海外升學、交換學生等相關資訊」、「學校針對考試失利學生提供心理輔導」、「學校會妥善規劃彈性課程時間，如空堂、自習時間」。

二、不同背景變項的高中教師在升學輔導策略實踐程度之差異性分析

（一）女教師對於學校生涯輔導策略實踐程度高於男教師。

（二）教務行政人員（主任、組長）對於學校在「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」的實踐程度高於班級導師，班級導師又高於輔導教師（主任、專任）。

（三）輔導教師（主任、專任）對於學校在「生涯輔導策略」的實踐程度高於教務行政人員（主任、組長）及班級導師，教務行政人員（主任、組長）又高於班級導師。

（四）私立學校教師對於學校在「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」及「生涯輔導策略」等層面的實踐程度均高於公立學校教師。

（五）省轄市學校教師對於學校在「課程發展策略」、「教師教學策略」及「學生學習策略」的實踐程度高於直轄市、縣轄市與一般鄉鎮學校教師；縣轄市學校教師高於直轄市、鄉鎮學校教師，鄉鎮學校教師亦高於直轄市學校。

（六）不同學校類型教師對於學校在升學輔導工作實踐求程度上沒有差異。

（七）不同學校規模教師對於學校在升學輔導工作實踐求程度上沒有差異。

三、不同背景變項的高中生升學輔導滿意程度之差異性分析

(一) 女生對於學校升學輔導工作的「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」及「生涯輔導策略」滿意度均高於男生。

(二) 私校學生對於學校「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」及「生涯輔導策略」的滿意度均高於公立學校。

(三)「兩者兼具(綜合高中、完全中學)」學生對於學校「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」及「生涯輔導策略」的滿意度均高於「綜合高中」學生。「課程發展策略」的滿意度高於「普通高中」及「綜合高中」學生，而「普通高中」學生又高於「綜合高中」學生。

(四)「普通高中」學生對於學校「教師教學策略」、「學生學習策略」及「生涯輔導策略」的滿意度均高於「兩者兼具(綜合+完全)」及「綜合高中」學生。且「課程發展策略」的滿意度亦高於「綜合高中」學生。

(五)學校規模在「12班(含以下)」的高中生對於學校「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」及「生涯輔導策略」的滿意度高於「13—24班」與「49班(含以上)」的學校。「49班(含以上)」的學校則學生在「課程發展策略」、「教師教學策略」與「學生學習策略」的滿意度高於「25—48班」的學校。

(六)學校規模在「13—24班」的高中生對於學校「教師教學策略」、「學生學習策略」的滿意度高於「25—48班」的學校。

(七)學校規模在「25—48班」的高中學生對於學校「課程發展策略」及「生涯輔導策略」的滿意度高於「13—24班」學校，且在生涯輔導策略的滿意度高於「49班(含以上)」的學校。

(八)「省轄市」學校學生對學校「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」及「生涯輔導策略」的滿意度均高於「直轄市」、「縣轄市」與「一般鄉鎮」的學生。

(九)戶籍位於「省轄市」的學生對學校「課程發展策略」、「教師教學策略」及「學生學習策略」的滿意度均高於「直轄市」、「縣轄市」與「一般鄉鎮」的學生。

肆、結論與建議

本文根據研究目的、研究問題及研究分析後，歸納出下列三項結論：

一、高中教師知覺學校在升學輔導工作實踐程度良好，高中生對於學校升學輔導工作的滿意度達到中度滿意，兩者看法雖一致但有些許落差。

二、女性教師、私立學校教師、省轄市學校教師在升學輔導工作的實踐程度較高，而不同職務教師看法則有分歧，其餘不同變項教師無顯著差異。

三、女學生、私立學校學生、班級數 12 班（含以下）的學生、省轄市學校學生、戶籍設於省轄市的學生對於學校升學輔導工作滿意度較高，而不同學校類型學生看法有所分歧，其餘不同變項學生則無顯著差異。

依據研究結果與發現，本文提出以下建議，供高中升學輔導工作及後續研究之參考：

一、各高中學校應檢視升學輔導策略內涵與實施情形，以增進學校升學輔導工作績效

本文透過文獻探討確立因應大學入學一年兩試之高中升學輔導策略內涵，並經嚴謹研究工具發展過程，確立高中生學輔導策略共分為「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」及「生涯輔導策略」等四大向度。各高中可依據上述升學輔導策略內涵，評估校內學生的升學輔導需求，並檢視學校升學輔導實施現況，根據兩者評估結果進行改善，以提升學校升學輔導工作績效。

二、公立學校應更加強升學輔導工作，以因應未來學費齊一政策與實施 12 年國民教育所帶來的衝擊

本文研究結果發現，私立學校的教師對於學校升學輔導策略實踐程度的知覺以及私立學校學生對於學校升學輔導策略的滿意度均高於公立學校師生，顯示公立學校的在落實升學輔導策略尚有改進空間。而在九十九學年度起所實施的公私立高中職學費齊一及未來 12 年國民教育等政策及少子化浪潮之衝擊下，公立學校未來勢必遭遇到極嚴苛的競爭與挑戰，因此公立學校應更加強學生升學輔導工作。

三、高中教師擔任不同職務的教師應加強彼此間的溝通與合作，共同承擔並提升學校升學輔導績效

本文研究結果發現，擔任不同職務的教師對學校升學輔導策略實踐程度的知覺有顯著差異，而且是主管業務單位的教師對其執行的任務執掌知覺較高，例如教務行政人員對「課程發展策略」、「教師教學策略」、「學生學習策略」實踐程度的知覺最高，而輔導教師僅在「生涯輔導策略」實踐程度的知覺最高，其原因可能是主管業務單位在推動上述升學輔導策略時，與任職不同單位及職務的教師彼此間的溝通與合作有所落差，因此學校各單位有必要在推展本身主管的升學輔導工作時，應加強與不同單位及教師的宣導與溝通，共同提升學校升學輔導工作績效。

四、「鄉鎮地區」與「直轄市」的學校應重新調整升學輔導策略的優先順序，以滿足學生的需求

本文研究結果發現，位於「鄉鎮地區」與「直轄市」學校的學生對於學校所提供的升學輔導策略的滿意度最低。究竟是否因為直轄市多為明星高中，學校專注於學生課業成就的提升，因而較不重視學生對於升學輔導的需求，抑或是學生對學校的要求較高？而位於鄉鎮地區的學校是否因為城鄉資源的差距，造成學校所提供的升學輔導產生落差？值得相關學校進一步了解其原因，據此調整學校升學輔導策略。

五、落實多元選修課程，以因應學生個別差異，應協助學生生涯試探與發展

本文研究結果發現，教師對「學校會提供多元課程供學生選修」的實踐程度以及學生對「學校會提供多元課程供學生選修」滿意度均為頗低，顯示目前高中對於多元選修課程的提供並不落實，大多數選修課程，係依學校師資採套餐式課程開設，而非同學自由選修，並且大都限於大學學測或指考的考科，缺乏試探過程。然而，為因應未來漸進擴大甄選入學比率（含繁星推薦與申請入學）的趨勢，學校開設多元課程，以協助學生生涯試探與發展多元能力，則顯得格外重要外。對於每年四月份就已預知錄取結果之學生及繼續準備考試的學生，學校更應配合學生的個別差異，妥善規劃彈性課程及多元課程。

六、後續研究建議

後續研究可針對本文之研究所發展的升學輔導策略，挑選在不同向度在升學輔導績效良好的學校，透過文獻分析與訪談，配合量化研究結果，歸納出具體作法，以提供各高中擬定與落實升學輔導之參考。而在差異性比較上，亦可進一步考驗，不同背景變項之學校教師與學生在升學輔導策略之實踐與滿意程度上之差異性，以謀求一致性的看法，滿足學生的升學輔導需求。

參考文獻

- 王連生(1985)。教育輔導原理與技術。臺北市：五南。〔Wang, L. S. (1985). *The principles of educational guidance and techniques*. Taipei: Wu-Nan.〕
- 田秀蘭(1999)。多元入學？多元應考？多元的生涯輔導？測驗與輔導，155，3235-3236。〔Tien, H. L. S. (1999). Multiple admissions? Multiple examinations? Diversity of career counseling? *Journal of Testing and counseling*, 155, 3235-3236.〕
- 田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台(2000年3月)。國小輔導師資培育模式之研究：輔導工作成效與教師諮商自我效能。「八十八學年度師範學院教育學術論文發表會」發表之論文，國立臺北師範學院。〔Tien, H. L. S., Wang, L. F., Wang, W. H., Lin. M. C., & Lin. H. T. (2000, March). *Elementary teacher education model for guidance: The effectiveness of guidance service and counseling self-efficacy for teachers*. Paper presented at "Eighth Annual Teachers College Education, Academic Papers Conference", National Taipei Teachers College, Taipei.〕
- 吳芝儀(2004)。生涯輔導與諮商：理論與實務。嘉義市：濤石。〔Wu, C. H. (2004). *Career guidance and counseling: Theories and practice*. Chiayi: Waterstone Publishing.〕
- 吳明隆(2005)。SPSS統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。臺北市：知城。〔Wu, M. L. (2005). *SPSS statistics applied learning practice: Questionnaire analysis and applied statistics*. Taipei: The City Known Publishing.〕
- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅(1997)。學校輔導工作理論與實施。高雄市：品高。〔Song, K. L., Lin. H. T., Zhen, G. Y., & Hsieh, L. H. (1997). *Theory and implementation of school guidance service*. Kaohsiung: High Products Publishing.〕
- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅(2008)學校輔導工作理論與實施。彰化市：品高。〔Song, K. L., Lin. H. T., Zhen, G. Y., & Hsieh, L. H. (2008). *Theory and implementation of school guidance service*. Kaohsiung: High Products Publishing.〕
- 李咏吟、邱上真、柯華葳、杜正治、林本喬、陳慶福、董力華(2001)。學習輔導：學習心理學的應用。臺北市：心理。〔Li, Y. Y., Anderson, T. H., Ko, H. W.,

- Duh, J. J., Lin, B. J., Chen, C. F., & Tung, L. H. (2001). *Learning guidance: The application of learning psychology*. Taipei: Psychological Publishing.]
- 周文欽、歐滄和、王蓁蓁 (2005)。學習輔導。臺北縣：國立空中大學。[Chou, W. C., Ou, T. H., & Wang, J. J. (2005). *Learning guidance*. Taipei: National Open University.]
- 宗亮東、張凱慶 (1979)。教育輔導。臺北市：正中。[Zong, L. D., & Chang, K. C. (1979). *Educational guidance*. Taipei: Cheng Chung Book.]
- 林幸台 (1992)。高級中學生涯輔導具體措施。臺北市：教育部。[Lin, H. T. (1992). *The specific career guidance strategies for high school*. Taipei: Ministry of Education.]
- 林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰 (2010)。生涯輔導。臺北市：心理。[Lin, H. T., Tien, H. L. S., Chang, H. F., & Chang, T. U. (2010). *Career guidance*. Taipei: Psychological Publishing.]
- 林清文 (2007)。學校輔導。臺北市：雙葉。[Lin, C. W. (2007). *School guidance*. Taipei: Hey Hey Book Gallery.]
- 徐智威 (2010)。高中職輔導教師諮商倫理之辨識能力和判斷傾向與其諮商自我效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系，新竹市。[Hsu, C. W. (2010). *A study of the ability of ethical discrimination, the tendency of ethical decisions, and the counseling self-efficacy for senior high and vocational school counselors* (Unpublished master's thesis). Department of Educational Psychology and Counseling, National Hsinchu University of Education, Hsinchn.]
- 徐雨堤 (2008)。高中職輔導教師角色知覺、角色踐履與專業承諾之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化市。[Hsu, Y. T. (2008). *The study of role perception, role performance, and professional commitments of senior high and vocational school counselors* (Unpublished master's thesis). Department of Guidance and Counseling, Changhua University of Education, Changhua.]
- 秦夢群 (2004)。大學多元入學制度實施與改革之研究。教育政策論壇，7 (2)，59-84。[Chin, M. J. (2004). Better or worse: Examining the feasibility of the college multiple entrance program. *Educational Policy Forum*, 7(2), 59-84.]
- 高先瑩 (2004)。高中職學生生涯不確定性量表之編製暨調查研究 (未出版之碩士

論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化市。〔Gau, S. Y. (2004). *The development and survey of the career uncertainty inventory for senior high school student* (Unpublished master's thesis). Department of Guidance and Counseling, Changhua University of Education, Changhua.〕

教育部(2001)。**高級中學學生輔導辦法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0060005>〔Ministry of Education (2001). *High school student guide orders*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0060005>〕

教育部(2010)。**九十九學年度高級中學名錄**。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8868〔Ministry of Education (2010). *List of 99 high school academic year*. Retrieved from http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8868〕

康素蓉(2002)。**綜合高中學生輔導需求評估之研究——以一所私立商業職業學校轉型綜合高中為例**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所，高雄市。〔Kang, S. R. (2002). *The assessment of guidance and counseling needs of the comprehensive high school students* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Guidance and Counseling, Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕

張安民(2007)。**高中職校輔導教師作業績效之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化市。〔Chang, A. M. (2007). *The study of task performance for senior high and vocational school counselors*. (Unpublished master's thesis). Department of Guidance and Counseling, Changhua University of Education, Changhua.〕

張德榮、李咏吟、林本喬、賀孝銘、洪寶蓮(1996)。高中(職)學生學習與讀書策略量表之報告。**測驗年刊**，43，305-329。〔Chang, T. J., Li, Y. Y., Lin, B. J., Ho, H. M., & Hung, B. L. (1996). The revision of learning and study strategies inventory for college preparatory and vocational high school students in Taiwan. *Psychological Testing*, 43, 305-329.〕

莊珮真(2003)。**高中生因應大學多元入學方案生涯決策之研究**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所，高雄市。〔Chuang, P. C. (2003). *The career decision-making of senior high school students dealing with multiple-college-entrance project* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of

- Guidance and Counseling, Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 陳月英 (2004)。綜合高中資訊應用學程學生生涯輔導—以臺北縣雙溪高中為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學教育研究所學校行政碩士在職專班碩士論文，花蓮縣。[Chen, Y. Y. (2004). *The study of career guidance for comprehensive high school students of information application program: A case study of Taipei Shuang-Xi high school* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Education, Dong Hwa University, Hualien.]
- 劉淑慧 (1995)。個別諮商能力評量表使用手冊。彰化市：彰化師範大學輔導系。[Liu, S. H. (1995). *Individual counseling competence scale manual*. Changhua: Department of Guidance and Counseling, Changhua University of Education.]
- 劉福鎔 (2006)。高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化市。[Liu, F. J. (2006). *The study of verification of influential factors model of professional commitments made by senior high and vocational school counselors* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Guidance and Counseling, Changhua University of Education, Changhua.]
- 蔡榮貴 (2004)。基隆市高中職應屆畢業生學習進路輔導滿意度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所，臺北市。[Tsai, J. K. (2004). *A study on the satisfaction of the learning path's guidance for the graduates of senior and vocational high schools in Keelung City* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Technology and Vocational Education, Taipei University of Technology, Taipei.]
- 鄭如安 (1993)。國小輔導人員之社會支持、輔導自我效能與輔導成效之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。[Zheng, R. A. (1993). *The correlation among social support, guidance self-efficacy and effectiveness of guidance service of the elementary school counselors* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Education, Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 鄭富家 (2003)。高職實用技能班機械類科學生升學意願及態度之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學工業教育研究所，臺北市。[Cheng, F. C. (2003). *A study of the intention for and attitude to further education of students in practical-skill-oriented program of mechanical departments in vocational high*

- schools* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Industrial Education, Taiwan Normal University, Taipei.]
- 盧欽銘、張植珊、彭駕駢、宗亮東、賴保禎、路君約 (1991)。教育與職業輔導。臺北市：中國行為科學社。[Lu, C. M., Zhang, Z. S., Peng, J. S., Zong, L. D., Lai, B. J., & Lu, J. Y. (1991). *Education and vocational guidance*. Taipei: Chinese Behavioral Sciences Publishing.]
- 賴文政 (2002)。綜合高中學生對學校輔導內涵之滿意度調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學工業教育研究所，臺北市。[Lai, U. J. (2002). *A study on the satisfaction of schooling guidance for comprehensive high school students* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Industrial Education, Taiwan Normal University, Taipei.]
- 賴昭文 (2007)。大學生校系選擇因素及過程之探究 (未出版之碩士論文)。東海大學教育研究所，臺中縣。[Lai, C. W. (2007). *A study of factors and choice process among undergraduate in Taiwan* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Education, Tunghai University, Taichung.]
- 謝易裕 (2004)。中部地區高中職工科學生因應技專校院實施多元入學其學習困擾與學習態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學工業教育與技術學系，彰化市。[Shie, Y. T. (2004). *A study of learning disturbances and learning attitudes of the vocational and industrial senior high school students in the central part of Taiwan after the implementation of the diversified entrance exam programs of the joint technological colleges and universities* (Unpublished master's thesis). Department of Industrial and Technology Education, Changhua University of Education, Changhua.]
- 韓楷樑、王世英、洪寶蓮 (2007)：高中生涯輔導工作成效對大學生生涯決定狀態之影響。教育資料與研究雙月刊，77，75-96。[Han, K. C., Wang, S. Y., & Hung, B. L. (2007). *The study of the senior high school counselors' career performance influence on the career decision status of college students*. *Bimonthly Journal of Education Resource and Research*, 77, 75-96.]
- 韓楷樑、楊銀興、陳啟東、吳明珩、徐玉芬、林吟儒、黃藜箴 (2010)。大學入學一年兩試對高中升學輔導策略之影響 (第一期)：高中生參與大學入學一年兩試成績差異分析。臺北市：國立教育資料館。[Han, K. C., Yang, Y. H., Chen, C. T., Wu, M. J., Shiu, Y. F., Lin, Y. R., & Huang, L. J. (2010). *The effects*

- of two college entrance examinations in a Year for guidance strategies of entering higher school in senior high schools (I): To analysis the score difference of senior high school students attending two college entrance examinations in a year.* Taipei: National Institute of Educational Resources and Research.]
- 韓楷檉、楊銀興、陳啟東、吳明珩、徐玉芬、賴焯棠、劉晉瑜 (2011)。大學入學一年兩試對高中升學輔導策略之影響 (第二期): 高中學生升學輔導需求與實施現況之調查。臺北市: 國立教育資料館。[Han, K. C., Yang, Y. H., Chen, C. T., Wu, M. J., Shiu, Y. F., Lai, S. T., & Liou, J. Y. (2011). *The effects of two college entrance examinations in a Year for guidance strategies of entering higher school in senior high schools (II): An investigation on the seniorhigh school students needs of academic guidance and the performance of academic guidance services.* Taipei: National Institute of educational Resources and Research.]
- 韓楷檉、蘇慧慈 (2008)。高中輔導教師專業職務角色個人變項、學校變項與生涯輔導專業能力關係之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學報, 30 (2), 63-82。[Han, K. C., & Su, H. T. (2008). The roles of individual and school situational variables in relation to senior high school counselors' career competencies. *The Archive of Guidance & Counseling, 30(2)*, 63-82.]
- 蘇文瑞 (2003)。多元升學制度下公立高職電機科學生升學意向與學習策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學工業教育學系, 彰化市。[Su, W. J. (2003). *The intention of entering higher education and learning strategies of students at electrical department of public vocational high schools under diverse entrance system* (Unpublished master's thesis). Department of Industrial Education, Changhua University of Education, Changhua.]
- 蘇鈺婷 (2002)。在學青少年生涯發展之相關因素研究 (未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所, 臺南市。[Su, Y. T. (2002). *A research on career development and its relevant factors of adolescent* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Education, Cheng Kung University, Tainan.]
- Heavner, D. J. (2009). Professional perceptions of the school counselor: From the past to the present. *Dissertation Abstracts International Section A, 71(3)*. (AAT, No. 3400426)
- Louise, R. A., Glen, P. K., & Sarah, S. (2004). High school students' decisions to pursue university: What do (should) guidance counsellors and teachers tell them?

Guidance & Counseling, 19, 142-152.

Monteior, L. J., Asner-self, K. K., Milde, C., Leitner, D. W., & Skelton, D. (2006). The role of the rural school counselor: Counselor, counselor-in-training, and principal perceptions. *Professional School Counseling, 9*(3), 248-251.

Owre, M. L. (2006). Career self-efficacy and career decision of African-American, Hispanic, and Anglo students enrolled in selected rural Texas high schools. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 6* (5-A), 1651.

Royascar, G., Caruso, D. L., & Carey, J. C. (2009). Cultural competence in high schools: Present status and future directions. *Diversity in Mind and in Action, 2*, 85-105.

Tatar, N. (2010). Flow within the engineering pipeline: Motivation of high-achieving students during the high school to college transition. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 70*(10-A). 3759.

致謝

本文為國立教育資料館專案研究報告之部分成果，特此致謝。

中國學校價值教育之難題 與出路——多元文化的挑戰

舒志定*

摘要

多元文化時代需要反思學校價值教育面臨的困難與解決策略。這種困難主要是學校價值觀教育受到民主主義、科學主義、功利主義、個人主義等思想的影響，使學校價值觀教育面臨社會責任感教育、科學與人文、信仰與理想、個人與群體認同等教育難題，而這些問題又是決定學校人才培養、完成社會文化傳遞與創新使命的核心要素。最後，本文針對中國大陸當前學校價值教育面臨的難題，提出要堅持社會核心價值觀，確立學校價值規範，加強教師專業，創新價值教育方法等，切實保障學校價值教育的效果。

關鍵詞：全球化、多元文化、教育價值

* 舒志定，上海師範大學現代校長研修中心教授

電子郵件：szd8600@163.com

來稿日期：2011年4月8日；修訂日期：2011年5月12日；採用日期：2011年5月19日

Difficulty and Solution to Values Education In China: Multicultural Challenge

Zhi Ding Shu *

Abstract

Multiculturalism forces us to reflect on the difficulties of values education and to search for solutions. This paper analyzes the current values education, an education influenced by democratic, scientific, utilitarian and individualist ideologies, and on its problems in dealing with social responsibility, science and humanities, life beliefs and ideals, individual and social identity, etc., which are essential to school missions of human cultivation, socio-cultural transmission and innovation. For these reason, uphold of core values of society, establishment of school norms, enhancement of teacher development, and innovation of educational methods are strongly suggested for any effective values education.

Keywords: globalization, multicultural, values education

* Zhi ding Shu, Professor, Centre for Educational Leadership, Shanghai Normal University
E-mail: szd8600@163.com
Manuscript received: April 8, 2011; Modified: May 12, 2011; Accepted: May 19, 2011

壹、前言

全球化是進入二十一世紀以來不可迴避的事實。全球化時代的重要文化立場是要求各種文明實體及其文化理念都有自己的生存權利，形成多元文化主義（multiculturalism）的文明格局（黃力之，2003）。因而推動或融入全球化發展進程，既要尋求不同文化與價值觀的對話與交流，求同存異；又要避免因多元文化與價值觀的交流造成傳統文化價值觀的混亂與失落，尤其是對經濟、政治、社會發展處於劣勢的國家或民族而言，多元文化主義的立場則面臨著爭取自身生存權、傳承自身價值系統的困難（黃力之，2003），這種困難挑戰著學校的多元文化與多元價值觀的選擇與教育。

學校是培養年輕一代健康成長的機構，它通過對年輕一代的培養活動，實現文化傳承與創新的使命。多元文化對學校教育的挑戰與影響是多方面的，尤其是挑戰以國家為邊界的學校體系，挑戰的議題不是去爭論哪個國家的學校體系最為完善，而是如何使各國學校傳播世界主義、普世主義、民族主義等價值觀念，培育學生成為超越民族與國家立場的「世界公民」（羅燕、鍾南譯，2008：271）。由此要求學校堅守社會發展的核心價值觀，積極主動吸收來自全球各地的優質文化與教育資源，弘揚與創新民族文化傳統，是學校教育應對文化多元挑戰需堅持的態度。

貳、價值觀對學校教育的意義

多元文化現象與全球化密切相聯。因為全球化具有意識型態性，它試圖根據一種比任何東西都更有效地服務於一些利益的新的全球想像來重新建構世界（王甯、薛曉源編，1998），這使全球化具有極強的滲透性和影響力（陳志傑譯，2007）。它不僅促進全球各地人員的往來、物質與技術的交往，而且促進異質文化間的開放與交流，造成本土文化與異域文化的交流、衝突，面臨著多元價值觀交融與文化認同的議題。如此使多元文化與全球化需要應對弔詭的境遇：一方面，全球化逐漸消除傳統社會的「同質性」與「未分化性」特徵（賀來，2001），使社會走向開放與互動；另一方面，全球化引發文化認同的新課

題，即避免「自身認同危機」的困難。而規避「認同危機」之關鍵是正確理解、認同與接受不同文化的價值觀（趙汀陽，2003）。這種多元文化也是當前學校教育面臨的社會背景。要求學校開展「泛文化的比較教育」、關注「弱勢群體的教育」、推進「本土化教育」（劉世閔，2008），切實解決文化交往與認同危機，是當前學校教育面臨的緊迫課題。

不管學校教育處於怎樣的文化背景，要求學校做到正確分析、認同與接受不同的文化價值理念，激發對民族文化的認同感和自豪感，自覺抵禦西方文化價值觀念的滲透，處理本土文化與異質文化之間關係（於煩貴、郝良華，2002）。這些工作的核心與基礎是明確並堅持人才培養的標準。再者，造就德才兼備、學問與智慧並舉的社會公民是學校教育的使命。正如羅家倫（2005：143）所說：

學問(learning)與智慧(wisdom)是有顯然區別。學問是知識的聚集(accumulation of knowledge)，是一種滋養人生的原料，而智慧卻是陶冶這原料的熔爐。學問好比是鐵，而智慧是煉鋼的電火。學問是寸積銖累而來的，常是各有疆域獨自為政的。它可以吸收人生的興趣，但是它本身卻是人生的工具。智慧是一種透視、一種反思、一種遠瞻；它是人生含蘊的一種放射性，它是從人生深處發出來的，同時它可以燭照人生的前途。

上段論述中指出學校教育承擔的多重功能：傳授知識、讓學生學會求知是學校的知識功能，它不應取代學校教育的全部功能。事實上，學校更重要使命是教育學生成為有智慧的人，懂得並自覺履行人生的職責與價值，正如臺灣課程改革期盼學校教育實現學生「生活素養」、「生涯發展」、「生命價值」等三重目標（李坤崇，2010）。

以此反思當前學校教育現況，自覺或不自覺地把學生考試分數、升學率認作是學校辦學目標，其結果使學校教育不是缺少「知識的教育」，而是缺失了以涵養「人生道理」、培育「人生智慧」的內涵。對一個人來說，獲得知識、掌握技術、造就謀生技能，是參加學校學習的目標，進而把應用知識、解決實際問題的能力、提升參與社會生活的道德修養作為接受學校教育的目標。為此，要求從基礎教育開始，讓學生感受知識與智慧、科學與人文的異同，啟迪學生確立尋求智慧人生的理想，培養學生熱愛知識、追求真理，也要培養學生熱愛生活，追求智慧，避免培養「兩腳書廚」、只知「死的學問」的學生（羅家倫，

2005)。因此，在多元文化處境中的學校教育，要培育有學問（知識）又有智慧的社會公民，價值觀是極其重要的因素，特別是被諸多國家或公民所認可的、所謂普適性價值觀，如民主、人權、文明等，它對學校教育影響深刻。

學校教育應該肯定，由民主、自由、人權等基本價值理念建構的社會普世精神，對人類整體進步與發展產生積極的作用，是構建現代社會文明制度的重要思想資源。問題的關鍵在於全面、正確理解普世精神（高兆明，2001）。這就需要分析多元文化價值觀形成的社會背景，分析它給學校價值觀教育帶來的挑戰。此重點在於處理民主主義、科學主義、功利主義、個人主義價值觀對學校教育的影響，幫助學生既掌握具有時代感的價值理念，又能承擔社會公民的道德與法律責任，避免出現價值虛無主義或者是盲目信服西方社會宣導的「普世」價值觀，促進學生的健康發展。

參、學校價值教育困難的社會背景

現階段中國學校價值觀教育之基本目標是實施政治價值觀、道德價值觀、知識價值觀、宗教價值觀、職業價值觀等教育，促進學生健康成長，它具有社會文化背景，因此研究多元文化價值觀對學校價值教育產生的影響有其必要。文化與人的活動密切相聯，不同的文化，都是人類社會創造的成果。正如泰勒（Edward Tylor，1832-1917）所說，文化是指人類創造的全部知識、信仰、藝術、道德、法律、風俗以及作為社會成員的人所掌握和接受的任何其他的才能和習慣的複合體（連樹聲譯，2005），因此，研究社會文化價值觀的變化與特徵，需要結合人類社會生活、生產活動方式的變化進行分析。

以下從全球化、市場化、消費社會等三方面提供一種多元文化可能形成價值觀教育難題的理解視域。

一、全球化

儘管有研究者（劉奔，2007：3-8）指出，當前全球化主要是經濟全球化，「還遠遠沒有達到談論政治全球化、文化全球化」。但是，世界各國應對全球化對當前學校教育的挑戰，實施富有各國特色與立場的人才爭奪戰略已成事實。如俄羅斯總統梅德韋傑夫（Дмитрий Анатольевич Медведев，1965-）在2010年強調吸引海外科技人才是實現俄羅斯社會現代化的重要內容，計劃用5

—7 年時間在莫斯科附近建設 370 公頃的科技城；加拿大設立「加拿大講席教授項目」，吸引和挽留一流科學家，提高國際人才競爭力；日本計劃將外國留學生人數從目前的 12 萬人擴大至 30 萬人；歐盟 27 個成員國通過「藍卡」計畫（EU labour blue card: Directive on the conditions for entry and residence of third-country nationals for highly qualified employment），發放為期 1 至 4 年的工作和居留許可證，以吸引外國高技術人才（郝平，2011）。

其實，回應全球化對當前學校教育影響的重點與難點是多元化的價值觀念造成學校價值觀教育的弔詭。二十世紀初出現的「新」、「舊」教育的衝突與鬥爭，便是一例。當時的一批思想界、文化界、教育界的「先進分子」，受到歐洲啟蒙思想宣導的民主、科學、法治理念的影響，一方面要學習西方社會建立的民主政治制度，推行新式教育，開展文學革命等，另一方面卻受制於傳統價值觀念的約束，與傳統舊教育勢力、舊觀念進行針鋒相對的鬥爭，致使上世紀初的「新式教育」舉步維艱。田正平與陳勝（2008）對此作過「新教育的社會不適應」的專題研究，並指出產生這一問題的主要原因。他認為新教育是西方近代工商業文明的產物，與工商業生產和生活相適應，不僅其教學內容與中國鄉村生產和生活的實際差距很大，教育制度、教學方法、教學節奏等方面，也與建立在小農生產基礎上的中國鄉村社會格格不入。新舊教育的衝突，支持與舉辦教育價值觀的不同，則是解決衝突、避免衝突的原因。

由此觀之，當前全球化對學校教育的影響及其構成因素的挑戰，面臨共同的問題是，學校既要開放，吸納優秀文化資源，又要傳承民族文化，保存民族文化之困境（豐子義，2001）。

二、市場化

市場經濟主張的價值觀，是影響學校價值觀教育重要因素。中國大陸從二十世紀八〇年起實施改革開放與市場經濟建設已逾 30 多年。市場經濟對西方發達國家產生的影響是利弊共存。因此，一批思想家、政治家都在積極探求更加合理的市場社會的制度設計、尋求社會治理理念的正當性，這也反映市場經濟與市場社會的特殊性，它對學校價值觀教育產生以下二點具有共識的影響：

首先是尊重與維護個人的權利：英格蘭啟蒙思想家弗格森（Adan Ferguson，1723-1816）說：為自己的私利考慮是人的智慧（引自林本椿、王紹祥譯，1999：15）。對個人權利與利益的重視，被一些思想家認作是市場社會的發展動力。

其次，形成社會建設的公正、平等的價值理念：盧梭（J. J. Rousseau，

1712-1778) 指出，人是生而自由且平等的，但是，「最不幸的是：人類所有的進步，不斷地使人類和它的原始狀態背道而馳」(引自李常山譯，1962：63)；史密斯 (Adam Smith, 1723-1790) 也認為，維護人的權利，實現自由競爭，只有在公平、正義的管理體制下，才可能生長和維持。由此，他在《道德情操論》(The theory of moral sentiments) 指出 (蔣自強等譯，1997：100)：

市政官員不僅被授予通過制止不義行為以保持社會安定的權力，而且被授予通過樹立良好的紀律和阻止各種不道德、不合適的行為以促進國家繁榮昌盛的權力。因此，他可以制定法規，這些法規不僅禁止公眾之間相互傷害，而且要求我們在一定程度上相互行善。

在絕大多數情況下，制度、法律是一種消極的美德，它是一種限制與規範，相互行善的道德的力量是史密斯尤為關注的。但是，沒有制度與法律的規範，道德又是脆弱的。尊重個體的自由與權利，又要建立公正、平等、正義的市場社會，這一點已被中國市場經濟建設所繼承，並對社會價值觀建設產生雙重影響。

中國大陸長達 30 餘年的改革開放，在思想和制度兩方面賦予個體以自主的權利和行動，為社會發展提供持續的活力和創造性，創建社會現代化建設的中國特色道路 (中國模式) (楊學功，2010)。另一方面，在社會體制建設尚不完善、社會區域發展不平衡的背景下，市場社會宣導尊重個體自由與權利等觀念，反而有助於滋生個人主義思想，甚至為了個人利益而缺失社會責任感，有如吉登斯 (Anthony Giddens, 1938-) 所呼籲的，社會亟待「日常生活的道德化」，要求在「自主、團結以及追求幸福的主題引導下恢復積極的生活價值」(李惠斌、楊雪冬譯，2000：239-240)。

所以，如何應對市場社會發展的需求，傳授社會主流的、核心的價值理念，為社會全體成員塑造共同的價值理想與信念目標。同時，學校教育兼顧自身利益，面對個體不正當的、消極的利益需求、價值觀念，要採取切實有效措施革新價值觀教育方法，給予必要的引導與幫助，乃十分重要卻又困難的課題。

三、消費社會

「消費社會」已經成為一些西方學者普遍使用的概念。詹明信 (Fredric Jameson, 1934-) 認為「消費主義」是晚期資本主義的特徵之一，是後現代主

義出現的重要原因（陳清橋等譯，1997：418-419）。「消費」本來意指是對人的生存和發展實際需要的滿足，本質上是對消費品使用價值的消費。但是，「消費社會」所說的「消費」，「消費」不是人們的目的，而是通過消費，追求商業價值與娛樂效果，甚至是為了達到顯示人的身分、地位的目的（劉成富、全志鋼譯，2008）。這樣，消費不在於滿足實用和生存的需要，也不僅在於享樂，而主要在於向人們炫耀自己的財力、地位和身分。因此，這種消費實則是向人們傳達某種社會優越感，以挑起人們的羨慕、尊敬和嫉妒（王寧，2001）。

上述是對消費社會主要特徵的描述。可見，「消費」是為了宣示「消費者」的身分、財富、權力、地位，崇拜物質財富的物質主義與追求享樂的虛無主義結合在一起。今天，在我們周圍存在著一種由不斷增長的服務、物質和財富所構成的消費現象，引發人類自然環境中的根本變化。恰當地說，富裕的人們不再像過去那樣受到人的包圍，而是被物所包圍（劉成富、全志鋼譯，2008），此結果在當代社會中出現物質財富的富裕而精神生活卻赤貧的現象。

根據上述理解「消費」的思路，「消費」不僅是一種生活方式，而且是一種價值觀念、一種流行的大眾文化、一種主導世界各國社會建設的消費主義意識型態。法蘭克福學派批判它是「文化工業」，不是滿足人民大眾的物質生活和精神生活的需要，而是以追求商業利潤為價值目標的商業行為，把物欲的滿足、感官的享受作為人生追求的主要目標和最高價值。個人的自我滿足和快樂的第一位的要求是占有和消費物質產品（厲以寧，1984）。成為「文化工業」的消費，它變成影響人日常生活行為的意識型態，認為只有物質生活的豐富和感性欲望的滿足才是重要的、才是人生意義和人生價值的實現。

事實上，「消費社會」的「意識型態」對學校教育產生著顯著影響。當前不少學校採用「量化」教育評價與考核即為一例。劉奔（2007：3-8）指出，這種評價是學校教育商品化的具體體現，他說：

一種有利於文化產品商品化的「量化」標準——科學引文索引（Science Citation Index，SCI）和社會科學引文索引（Social Sciences Citation Index，SSCI）成為學術評價的相當重要甚至最重要的標準。在這種標準下，淡化的是價值觀、意識型態性、思想性方面的原則差異。這勢必導致社會科學研究越來越遵循資本的經營方式，學術研究日益成為一種「投入—產出」關係，追求利潤最大化成為理論工作的價值取向。

從學校評價問題為透視，表面看來是文化商品化，實質是教師與學生主

體性的缺失。簡言之，教師與學生受制於「欲望邏輯」（劉成富、全志鋼譯，2008：58），缺乏獨立自主的思考意識與能力，參與消費完全順從於「某種編碼」，消費不是人體自主自覺的行為，而是進入一個「全面的編碼價值生產交換系統中」，這是「用一種分類及價值的社會秩序取代自然生理秩序」（劉成富、全志鋼譯，2008：60-61）。因此，「消費社會」提出的教育議題是如何培育有個性、能夠獨立思考、獨立生活，避免被社會的「欲望邏輯」所「編碼」，從而使自己生活得更好。

肆、學校價值教育實踐中的難題

當前學校價值教育面臨問題是必然的，因為它是多元價值觀交流與融合的產物。以下從學校知識、政治、道德與社會等四方面的價值教育等闡述學校價值教育面臨的難題。

一、知識價值觀與人文教育的弱勢

科學知識與人文知識的傳授，學校教育不可偏廢。但是，現代科學技術、科學知識、科技成果在全球經濟互動、市場競爭力、消費品的生產中的作用是不可替代的，一批如微軟的蓋茨（Bill Gates，1955-）、蘋果的約伯斯（Steve Jobs，1955-）等世界首富都與高科技密切相聯。因而，在社會、家長、學生思想中容易受到科學主義價值觀的影響。所謂科學主義，採用賴特（Gerog Henrik von Wright，1916-2003）（陳波等譯，2003：18）的說法，乃指：

科學與技術本身能夠解決下述問題，即科學進步在多大程度上應對人類歷史上新時代的生活方式負責，並且如何使我們去適應這種生活方式。使人成為萬物之靈的人的理性能力，最終將使人成為其命運的主人。

科學的確能提供人類社會發展與進步，但如果把科學價值局限於工具理性價值，那麼，對科學的信心就會變成「危機」，就會是「一個嚴重的幻覺」（陳波等譯，2003：18）。韋伯（Max Weber，1864-1920）更具體分析這種社會的特點。他說現代社會是用一種「新型的控制」代替「先前的」（宗教）「權威」的控制，「宣導一種對於私人生活和公共生活各個領域的一切行為都加以管理

的控制方式」，是為個人設置「理性的牢籠」(于曉、陳維綱譯，1987：24)。如果照韋伯的分析，這種控制的特點是標準化、均質化、規範化，依據一種標準訓練人的思想與行為方式，把人放置在規則和規定之下，人只能根據既有規則，在已有規定範圍活動，社會就像一張合理化的大網，人的情緒、情感等感性的需求被壓制了，甚至被否定了，到了最後，「專家沒有靈魂，縱欲者沒有心肝；這個廢物幻想著它自己已達到前所未有的文明程度」(于曉、陳維綱譯，1987：143)。

這種「科學主義」的價值立場，迫使學校不自覺或自覺地偏向科學知識教育，影響了人文學科建設和人文知識的教育。如學校開設社會急需的科學、技術課程，培養社會急需的技術人才，採用統一化、標準化的師生管理模式等。不能否定學校教育必須傳授給學生現代科學知識，讓學生掌握生活與生存的技能，然而，在追求科學知識的同時，不能輕視甚至無視人文教育的價值，淡化人文教育，因為淡化民族傳統價值觀的教育，就會影響民族認同、影響傳統文化價值觀的認同。

二、道德價值觀與功利主義的價值取向

道德是用來調節人的行為，不同的道德價值觀，對人的行為會作出不同的評判。什麼樣的行為在道德上是對的或正確的行為？什麼樣的行為在道德上是錯的或不正確的行為？換言之，行為本身是依據什麼來決定其對與錯？市場經濟社會深受功利主義觀點的影響，這種觀點認為實際功效或利益作為評價行為合理性的依據或標準(龔群，2010：67)。

功利主義思想與行為方式有它的合理性，特別是它對市場經濟的形成與發展產生積極影響。市場經濟既是一種經濟運行機制、社會的經濟制度，又是影響社會與民眾日常生活的價值理念，如效率觀念、時間觀念、成本觀念、競爭觀念、自主經營觀念等均推動著市場經濟的發展。當然，與現代市場經濟相結合的功利主義價值觀也帶來消極的、與文明生活方式很不一致的觀念。如注重實際效益的小市民意識，注重成本核算的功利主義觀念等。概括地說，市場經濟為當代中國社會創造和解放了生產力，但是，市場經濟的功利主義思想觀念造成人精神生活的理想主義淡化，相對的，現實功利主義情緒的滋長。

《中國青年報》公布的一項調查成果顯示(甘麗華、黨波濤，2011)，首屆「免費師範生」僅2%願赴農村服務。2007年國家實施「免費師範生」政策，目的是為農村地區培養一批優秀教師，然而4年前簽訂協議願意做1名農村教

師，但4年後畢業時，這批「免費師範生」的擇業意向與當初的意向有很大變化。調查資料表明（甘麗華、黨波濤，2011），在就業地點的意向上，有42.8%的學生選擇大城市就業，選擇中小城市的占46.6%，選擇城鎮的占8.7%，選擇農村的只占2%。在就業方向意向上，高居首位的是「事業單位」，占70%，選擇在「企業」和「政府部門」就業的學生各占15%；調查還顯示，僅31.9%的學生選擇從事教學類職業。這一調查資料顯示與國家實行「免費師範生」政策，鼓勵年輕學生從事教育行業，支援農村和落後地區的教育事業，促進教育公平的初衷相差甚遠。

上述調查也說明：在社會變革背景下，人們選擇與認同思想觀念、價值觀念的主動性越來越強烈與迫切，民眾對現實日常社會生活的關注，民眾考慮問題、安排自己的日常生活更加務實、更加功利。而且這種基於個人利益需求的選擇，不顧公共利益的約束，如上述所論及之免費師範生是政府、學校與學生簽訂協定，但隨著個人選擇的變更，對這些具有法律意義的協議置之不理，表現出個人利益選擇中的「公共理性」缺失。此種現象的存在，要鼓勵、激勵民眾追求高尚的精神生活、確立遠大的人生理想，顯得非常困難。

三、政治價值觀與責任感教育的難題

民主、自由是啟蒙時代以來被崇尚的最具有影響力的社會價值觀。受民主思想、民主實踐影響的學校教育，營造民主、自由的學校校園生活氛圍，尊重學生的獨立人格，鼓勵學生獨立思考。當學校為學生的健康成長創造民主、自由的文化氛圍時，也必須強調學生應該承擔履行民主權利的社會責任。因此，學校教育的任務是既教育學生追求民主，懂得運用民主權利，又要求學生確立責任意識，把權利與責任緊緊地結合在一起。

由此要求把加強對學生的社會責任感教育作為當前中國學校教育的重要任務。不能因為提倡尊重每一個人的權利，而否定或淡化對人的責任感的教育。如《中國青年報》曾刊出，烏魯木齊市某中學高一（8）班的43名學生製作了500份調查問卷，調查物件涉及烏市的23所中學，調查問卷的主題內容是：學生們如何看待社會責任感、愛國熱情和家庭感受？學習的動力是什麼？419名同學中選擇「為了自己將來的生活工作和家庭而學習」者占約84%，只有81名學生選擇為了國家的富強和社會的發展而努力學習；其有30名學生認為國家觀念可淡化，有136名學生認為個人自由無須強求，有229名學生認為應該熱愛國家，只有105名學生認為熱愛國家是基本的道德準則；只有20名學生崇拜

像楊振寧一樣的科學家，有 106 名學生崇拜歌星，134 名學生崇拜的物件是自己，崇拜父母的有 190 人（張雪紅、李潤，2006）。

誠然，上述調查資料只是針對烏魯木齊市部分中學的中學生，但是它說明了一個現象：學生的自主意識、個人意識、權利意識並不薄弱，而對於承擔社會責任、對社會履行義務的公共品質，卻存在著較多問題。這也說明學生對民主、自主、權利、義務等概念是不清楚的，分離了權利與義務、自由與責任的辯證關係。因此，鼓勵師生追求民主，尊重與賦予師生的基本權利，更應該強調師生承擔社會責任，培育個體參與社會的公共品質。

四、社會價值觀教育與群體認同的困惑

個人主義思想對學校教育的影響，出現的嚴重現象之一是學生過度關注自我的利益，影響或遺忘了培養、學會正確處理自我與群體的辯證關係，結果，學生個體（自我）與集體（社會）之間的認同變得十分困難。

青少年學生受個人主義思想影響的原因是多方面的，學校教育環境是十分重要的因素。江蘇省一份調查顯示（胡百良，2007），高中學生每天睡眠不足 8 小時的人數比例高達 97.4%，只有 6—7 小時的占 49.2%，除體育課之外，從不鍛鍊身體的人數占 25.1%，每週鍛鍊時間少於或等於 2 小時的占 43%，鍛鍊時間在 2—4 小時的占 22.2%，4 小時以上的僅占 8.8%。這教育現象顯示，學校給青少年學生創建的是「考試還是考試」的成長環境。在這種環境中生活、學習的學生，擺在他們面前最主要任務是學習、考試、考上明星學校。學生對接受教育的意義、價值的認識被簡化成「學習知識」、「參加考試」，甚至把掌握知識、考上明星大學理解成自我價值的實現；為考試取得好的學習壓力，成為誘發學生心理問題、行為障礙的重要原因。生活在如此的環境中，很難想像學生能夠自覺、主動地思考國家大事、學會關心集體，樹立為民族、國家發展而讀書的人生理想。

學校教育是通過每個教育環節落實國家教育方針、培養目標，讓個體意識到作為一名社會公民的意義，如此才能實現教育價值。因此，學校的辦學思想、辦學行為，直接影響到學生對人生價值與意義的認識與理解，培養思想健康、品格端正、學業有成的青少年，需要為青少年學生健康成長營造良好的環境，包括讀書學習環境、審美環境、生活環境等，以此幫助學生完成知識與精神的啟蒙，培養學生關懷社會、自然、人生的基本素養。聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）

早在二十世紀七〇年代就提出現代教育要培養人學會關心、學會發展，要進行「充分而全面的培養」，避免「人格的分裂」（引自華東師範大學比較教育研究所譯，1996：193）。諾丁（Nel Noddings，1929-）也提出「關懷教育」的教育理念，主要在替學生建構一個對話情境，要求教師關注、傾聽、理解學生的需求，接納學生的感受，使每一位學生接受教師的鼓勵，去探討人生重大問題，懂得體察關懷自己與他人，讓學生主動地了解別人的想法與需求，不能以自我為中心，要學會反省與檢測自己的行為（于天龍譯，2003：71）。所以，現代學校教育要讓學生掌握知識，完成認知目標，還要求學生關心群體（社群）、關心社會，實現教育培養學生對別人、民族、國家、自然環境的同情、熱愛的情意目標。

要求教育需要建設人與社會、環境相互交往的關係，從中塑造個體健全人格的教育任務：即幫助學生正確處理個人與社會的認同，旨在使學生牢固地樹立「我是中國人」的認同感，真正做到愛國、愛家。其次，此在於幫助學生正確處理個人與環境的關係，培養人對自然的倫理、道德責任，確立人的尊嚴、自然的尊嚴，賦予自然的「人道關懷」，避免人的精神生活被物欲所充斥，保持人追求物質與精神生活間的平衡。

伍、消解學校價值觀教育難題的要求

多元文化環境不僅為學校教育提供豐富的文化資源，而且因為多元文化與多元價值觀的並存，造成學校價值觀教育難題。欲解決這個問題，除了創新價值觀教育方法，讓學生願意接受學校傳播與教授的價值觀外，更為關鍵的工作是要確立學校教育價值觀的內容與目標，對多種價值觀作出明確的選擇，辨識哪些是優秀的、合理的而需要繼續傳承與發揚者，哪些是需要更新、調整的價值觀，並在此基礎上，研究哪些方法是實現價值教育目的應採用者。

一、堅守社會核心價值觀的主導地位，構建學校價值規範體系

價值取向規範指價值意識、價值選擇與價值行為的反映，是維繫人類社會共同生活秩序的準則。當然，構成「準則」的內容是多方面的，包含著社會政治的、法律的、道德的準則，這些因素是相互關係，而道德準則規定的社會道德秩序最為基本（龔群，2010）。因此，學校價值取向規範的確立是學校實施價

值觀教育的前提，只有完成此項工作，才能幫助學生選擇明確的價值觀。

受到多元文化與多元價值觀的影響，學生思想中選擇的價值觀是非常複雜的，既有來自傳統價值觀的影響，又有來自西方自啟蒙思想宣導的核心價值理念，如何取捨與辨識是開展價值教育的前提。因此，學校要堅持中華文化傳統和民族精神教育的核心地位，圍繞中華文化的核心價值觀，積極回應多元文化與價值觀念挑戰。

首先，學校要創新地開展優秀傳統文化教育，通過開設傳統文化教育課程，如舉辦主題講座，或者開展其他喜聞樂見的教育活動，讓學生認識傳統文化，喜歡傳統文化；其次，學校辦學理念要體現對傳統文化的堅守與弘揚，並落實在學校教育，包括學校校園環境佈置、學校管理制度的建立等，以達到對學生潛移默化的教育作用；再次，選擇傳統文化中合理資源，加強學生日常行為規範教育，使學生從小養成關心他人、關心社會的行為規範；第四，利用東西價值觀的合理成分，培育學生成為健全的現代社會主體。學校要研究如何在中國傳統文化語境中開展歐洲啟蒙運動宣導的民主、人權、公共理性、社會責任等價值觀的教育，增強學生的社會責任感，培育健全的社會主體。如如何更有效地開展志工、服務社區的公益活動等，使學生懂得人的權利與義務的辯證關係，使學生既能自覺、尊重個人的合法權利，又能兼顧社會群體利益，避免出現極端的個人主義，也要避免出現以民主、自由為藉口的反社會、反群體價值的虛無主義行為。

二、深化學校校本課程建設，探索科學教育與人文教育新思路

解決知識價值觀教育中偏向科學知識傳授的困難，要求學校堅持科學教育與人文教育協調發展。對此，不少學校通過組織學生參加社會志工、社會公益、參觀科技館等活動，協調科學教育與人文教育。此外，應該在學校課程建設中探索科學與人文教育的統合，把科學教育與人文教育的統合發展，作為學校課程建設的指導理念與行動原則，使科學與人文知識價值觀的教育成為學校教育的中心。如復旦大學第二附屬中學（初級中學）依託復旦大學開展科學與人文相融合的校本課程改革與探索，構建富有特色的學校文化。二附中姜乃振校長（2005）概括其主要做法：

其一是專家講座。如教導處設置「專家論壇」，邀請復旦大學生命科學系、化學系、中文系、藝術教研室等院士、教授給學生作學科的普及性講座。之二，成

立智囊團。學校自 1998 年起成立家長委員會，家長委員會起到智囊團的作用。之三，學校實行的「分層教學」、「先放開後收攏」、「團體心理輔導在分層教學中的運用」等教學改革項目和教育研究課題是在復旦大學教授指導下順利開展。之四，參與指導學生課外學習興趣小組。例如生物興趣小組，成立至今已 10 來年，參加「中學生殼牌美淨環境科學大賽」幾乎年年得金牌，最典型的是屈銘志同學，進二附中參加生物興趣小組並燃起求知的火花後，有機會就往他父親所在的復旦大學生命科學院實驗中心跑，借助那裡的設備及技術力量的支援，屈銘志完成了課題「廢電池對水螅生長的影響」，先因之獲得全國「明天小小科學家」榮譽稱號，後赴美國參加國際大賽，獲國際英代爾少年英才一等獎。

三、加強教師隊伍建設，發揮教師在價值教育的主體作用

教師是學生學習的榜樣，身教重於言教。教師的價值觀對學生價值觀的選擇與形成產生極其重要的影響，古人說：「親其師信其道」。首先，要重視加強校長知能，提高校長執行社會核心價值觀的能力，有助於培養一支努力奉獻教育事業、敬業有為的教師隊伍，解決校長價值觀問題有助於校長思想境界的提升，引領學校辦學方向，保障學校健康的前進方向實現學校教育目標；其次，要努力宣傳優秀教師的典型案例和先進事蹟，營造教書育人的良好氛圍；再次，要創造教師繼續教育的機會，讓教師通過不斷的學習，改善知識結構，有助於解決思想中的困惑，增強其對不同價值觀進行比較、評判、選擇的能力。

四、創新學校價值教育方法，提高學校價值教育的實效

創新學校價值教育方法，首要改變學校價值觀教育由學校德育、德育教師、德育課程完成的單打獨鬥的局面，須充分理解學校價值觀的內容與基本要求，根據價值觀教育的不同內容、要求與問題，採取針對性的教育內容與教育方法，且需要開發價值觀教育的課程資源，積極整合學校價值觀教育資源，尤其要在學科教育中得到體現與強化，切實增強學校價值觀教育效果。

五、加強學校內部管理體制改革，完善學校管理制度

檢查現有的學校管理規範、管理措施是否約束了師生創造性的發揮？要通過改革，創造平等、民主、和諧的管理文化，改變重視權力、重視身分、重視等級的管理理念，主動吸取師生積極參與學校管理、願意為學校改革與發展獻

計獻策，有助於教師開展富有特色的創造性教育、培養素質全面的學生，真正體現以學生與教師為本的思想，加強學校管理制度建設，方可能有效的防範對學校價值觀教育造成負面影響或消極作用的各種因素，並防微杜漸，有效地控制各種消極或危害因素，提高學校價值教育的實效。

參考文獻

- 于天龍（譯）（2003）。**學會關心—教育的另一種模式**（原作者：Nel Noddings）。北京市：教育科學。[Noddings, N. (2003). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (T. L. Yu, Trans.). Beijing: Educational Sciences Press.]
- 于煩貴、郝良華（2002）。全球化進程中的國家文化安全問題。**哲學研究**，7，10-16。[Yu, B. G., & Hao, L. H. (2002). Safe problems of culture in the course of globalization. *Philosophical Researches*, 7, 10-16.]
- 于曉、陳維綱（譯）（1987）。**新教倫理與資本主義精神**。（原作者：M. Weber）。北京市：生活·讀書·新知三聯書店。[Weber, M. (1987). *The protestant ethic and the spirit of capitalism* (X. Yu & V. G. Chen, Trans.). Beijing: Shenghuo · Dushu · Xinzhi Press Company.]
- 王甯、薛曉源（編）（1998）。**全球化與後殖民批判**。北京市：中央編譯。[Wang, N., & Xue, X. Y. (Eds.)(1998). *Globalization and postcolonial*. Beijing: Criticism Central Compilation & Translation Press.]
- 王寧（2001）。**消費社會學**。北京市：社會科學文獻。[Wang, N. (2001). *Consumer sociology*. Beijing: Social Sciences Documentation Publishing House.]
- 甘麗華、黨波濤（2011年3月12日）。首屆免費師範生僅2%願去農村。**中國青年報**，3版。[Gan, L. H., & Dang, B. T. (2011, March 12). Only 2% students of the free teacher training project will prepare to work in rural areas. *China Youth Daily*, 3.]
- 田正平、陳勝（2008）。清末及民國時期鄉村教育的困境及其調適。**華中師範大學學報人文社科版**，5，129-134。[Tian, Z. P., & Chen, S. (2008). The plight of rural education and adaptation in late Qing Dynasty and the Republic of China. *Journal of Central China Normal University (Edition of Humanities and Social Sciences)*, 5, 129-134.]
- 李坤崇（2010）。高中課程99課綱與95暫綱之分析。**教育資料與研究雙月刊**，92，1-24。[Lee, K. C. (2010). On the 95 guidelines and the 99 guidelines of high school. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 92, 1-24.]
- 李常山（譯）（1997）。**論人類不平等的起源和基礎**。（原作者：J. J. Rousseau）。北京市：商務。[Rousseau, J. J. (1997). *On the origin and basis of human inequality*

(C. S. Li, Trans.). Beijing: Commercial Press.]

李惠斌、楊雪冬（譯）（2000）。**超越左與右——激進政治的未來**。（原作者：Anthony Giddens）。北京市：社會科學文獻。[Giddens, A. (2000). *Beyond left and right — The future of radical politics* (H. B. Li & X. D. Yang, Trans.). Beijing: Social Sciences Documentation Publishing House.]

林本椿、王紹祥（譯）（1999）。**文明社會史論**。（原作者：Adan Ferguson）。瀋陽市：遼寧教育。[Ferguson, A. (1999). *History of civilization* (B. C. Lin & S. X. Wang, Trans.). Shenyang: Liaoning Education Press.]

胡百良（2007年3月27日）。還青少年良好的寬鬆的成長環境——一位退休老校長的來信。**中國教育報**，4版。[Hu, B. L. (2007, March 27). Give youngsters a good relaxing environment to grow in: A letter from a retired school principals. *China Education Daily*, 4.]

郝平（2011）。**推進教育對外開放提高教育國際化水準**。取自 <http://www.chinadaily.com.cn> [Hao, P. (2011). *Promote the education level of opening up to improve international education*. Retrieved from <http://www.chinadaily.com.cn>]

高兆明（2001）。論經濟全球化中的價值原點。**哲學研究**，7，23-27。[Gao, Z. M. (2001). On the original point of value in the globalization of economics. *Philosophical Researches*, 7, 23-27.]

張雪紅、李潤（2006年1月23日）。中學生社會責任感缺失令人憂。**中國青年報**，3版。[Zhang, X. H., & Li, R. W. (2006, January 23). Worrying secondary school students in lack of a sense of social responsibility. *China Youth Daily*, 3.]

連樹聲（譯）（2005）。**原始文化**。（原作者：Edward Tylor）。桂林市：廣西師範大學。[Tylor, E. (2005). *Primitive culture* (S. S. Lian, Trans.). Guiin: Guang Xi Normal University Press.]

陳志傑（譯）（2007）。**文化與公民身分**。（原作者：Nick Stevenson）。長春市：吉林。[Stevenson, N. (2007). *Culture of citizenship* (Z. J. Chen, Trans.). Changchun: Jilin Publishing Group.]

陳波（譯）（2003）。**知識之樹**。（原作者：Gerog Hernrik von Wright）。北京市：生活·讀書·新知三聯。[Wright, G. H. von (2003). *The frontiers of academia* (B. Chen, Trans.). Beijing: Shenghuo & Dushu & Xinzhi Press.]

陳清橋（譯）（1997）。**晚期資本主義的文化邏輯**。（原作者：Fredric Jameson）。北京市：生活·讀書·新知三聯書店。[Jameson, F. (1997). *The cultural logic*

- of late capitalism* (Q. Q. Chen, Trans.). Beijing: Shenghuo & Dushu & Xinzhi Press.]
- 華東師範大學比較教育研究所 (譯) (1996)。 **學會生存——教育世界的今天和明天**。(原作者: UNESCO)。北京市: 教育科學。[UNESCO (1996). *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (Institute of Comparative Education of East China Normal University, Trans.). Beijing: Educational Sciences Press.]
- 賀來 (2001)。「道德共識」與現代社會的命運。 **哲學研究**, 5, 24-30。[He, L. (2001). The common understanding on morality and the fate of modern society. *Philosophical Researches*, 5, 24-30.]
- 黃力之 (2003)。多元文化主義的悖論。 **哲學研究**, 9, 36-42。[Huang, L. Z. (2003). Paradox of the culture pluralism. *Philosophical Researches*, 9, 36-42.]
- 楊學功 (2010)。全球化與「中國模式」。 **學術界**, 1, 30-41。[Yang, X. G. (2010). Globalization and "Chinese model". *Academics*, 1, 30-41.]
- 趙汀陽 (2003)。認同與文化自身認同。 **哲學研究**, 7, 16-22。[Zhao, T. Y. (2003). Identity and the problem of cultural identity. *Philosophical Researches*, 7, 16-22.]
- 劉世閔 (2008)。全球化與本土化衝擊下教育政策研究方法之趨勢。 **教育資料與研究雙月刊**, 83, 71-110。[Liu, S. M. (2008). The trend of the qualitative research methodology in educational policy under the impact of globalization. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 83, 71-110.]
- 劉成富、全志綱 (譯) (2008)。 **消費社會**。(原作者: Jean Baudrillard)。南京市: 南京大學。[Baudrillard, J. (2008). *Consumer society* (C. F. Liu & Z. G. Quan, Trans.). Nanjing: Nanjing University Press.]
- 劉奔 (2007)。經濟全球化時代的文化問題。 **哲學研究**, 5, 3-8。[Liu, B. (2007). Cultural problems in the era of economical globalization. *Philosophical Researches*, 5, 3-8.]
- 厲以寧 (1984)。 **消費經濟學**。北京市: 人民。[Li, Y. N. (1984). *Consumer economics*. Beijing: People's Publishing House.]
- 蔣自強等 (譯) (1997)。 **道德情操論**。(原作者: Adam Smith)。北京市: 商務。[Smith, A. (1997). *Theory of moral sentiments* (Z. Q. Jiang, Trans.). Beijing: Commercial Press.]
- 薑乃振 (2005)。在大學城背景下建設我們的課程文化。取自 <http://www.2fz.fudan>。

edu.cn/mofei_list.asp?id=394 [Jiang, N. Z. (2005). *To build our school curriculum culture in the context of university*. Retrieved from http://www.2fz.fudan.edu.cn/mofei_list.asp?id=394]

豐子義 (2001)。全球化與民族文化的發展。《哲學研究》，3，11-19。[Feng, Z. Y. (2001). Globalization and the development of national culture. *Philosophical Researches*, 3, 11-19.]

羅家倫 (2005)。寫給青年——我的新人生觀演講。北京市：中國人民大學。[Luo, J. L. (2005). *To young people: A speech on my new outlook on life*. Beijing: China Renmin University Press.]

羅燕、鍾南 (譯) (2008)。被壓迫者的聲音。(原作者：Michael W. Apple)。上海市：華東師範大學。[Apple, M. W. (2008). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles* (Y. Luo, Trans.). Shanghai: East China Normal University Press.]

龔群 (2010)。現代倫理學。北京市：中國人民大學。[Gong, Q. (2010). *Modern ethics*. Beijing: Renming University of China.]

日本中小學閱讀教育課程 改革現況

林明煌*

摘要

本文藉由文件分析法，探討近十年來日本中小學課程改革的始末與學童閱讀能力的消長情形，了解其學校閱讀教育推展的狀況與問題，藉此對我國閱讀教育課程改革提出一些建言。結果發現：2000年起，日本中小學實施所謂的「寬鬆教育」，導致學童閱讀能力的降低；為了力挽狂瀾，日本將閱讀能力的提升視為國家戰略，結合家庭教育、學校教育和社會教育等三方面的力量，有組織、有計畫地推動閱讀教育並進行課程改革；在2008年修訂公布的國中小學習指導要領中，大幅度提升了國語科的上課時數與內容。本文建議：可將學童閱讀能力視為一種國家競爭力；結合家庭、學校與地方的教育資源，全面性推展閱讀教育；推動長期的全國性調查，明確掌握學童閱讀能力的變化與問題；鼓勵閱讀本位課程發展和創造性的閱讀教學；建立一套圖書館管理專業人員的養成機制。

關鍵詞：閱讀教育、課程改革、閱讀能力

* 林明煌，國立嘉義大學師資培育中心副教授

電子郵件：lin5053@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2011年4月12日；修訂日期：2011年4月28日；採用日期：2011年5月23日

The Reform of Curriculum of Reading in Japanese Primary and Secondary Education

Ming Huang Lin*

Abstract

Relying on literatures and documents, this paper investigates the process of curriculum reform of reading in Japanese primary and secondary education. It consists of (a) a presentation of the process of curriculum reform and of the promotion of reading education; (b) a description of the change of reading abilities of students; (c) a suggestion for curriculum reform of reading education in Taiwan. It is reported that the more lenient education adopted in 2000 has reduced student's reading ability. To enforce Japanese authorities have declared reading abilities as national strategy and introduced a new approach, by combining reading education in family, school and community; (d) Aware of the importance of the Japanese reform, this paper suggests that we should learn from Japan's effort and reform our reading education system, making it as a national strategy. More and deep research of national reading abilities, improvement of reading abilities in all domains, and development of reading education curriculum should be taken into consideration.

Keywords: reading education, curriculum reform, reading abilitie

* Ming Huang Lin, Associate Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University
E-mail: lin5053@mail.ncyu.edu.tw
Manuscript received: April 12, 2011; Modified: April 28, 2011; Accepted: May 23, 2011

壹、前言

2010年十二月，「經濟合作暨發展組織」(Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD)公告「國際學生能力評量計畫」(The Program for International Student Assessment, PISA) 2009年的調查報告，我國15歲學生的閱讀能力在65個國家或地區中排名第23名，比起PISA 2006年的第16名(57國)，有顯著下降的趨勢；在6個等級的閱讀能力測驗表現中，有將近15%的學生低於第2級，這意味著在我國國民義務教育裡，15.6%的學生並沒有從學校的教育或訓練中，獲得基礎的閱讀能力；閱讀能力平均分數為495分，與PISA 2006年的平均分數496分之間，並無顯著的差異(洪碧霞，2011)。這樣的結果似乎意味著從2006年起，各校所實施的閱讀教育並未有顯著成效。

反觀日本，閱讀能力的評比從PISA 2003年的第14名(41國)和PISA 2006年的第15位，提升到PISA 2009年的第8位；閱讀能力的平均分數從2006年的498分一舉上升到520分。根據日本文部科學省(2010a)的統計得知，日本的閱讀能力確實有顯著提升的現象，特別是閱讀能力低於第2級的學生人數比率從18.4%下降到13.6%；而閱讀能力第4級以上的學生比率，卻從過去的30.9%上升到現在的40.4%。雖然日本和我國的「體質」相似，在地理環境和人文教育上也有共同處，但因採取不同的閱讀教育課程政策，導致日本學童閱讀能力顯著提升，而我國卻下降的對比現象。

近十幾年來，日本進行兩次的課程改革。在課程改革的過程中，到底實施何種課程方案才造就學童能力提升的現象？現今的閱讀教育又如何推行與展開？在推展的過程中，又遭遇到何種困境與難題？這些課題值得我們深入探討。本文的目的在於探究日本國中小學閱讀教育課程改革的歷程，藉由文件分析法，了解日本這十幾年來閱讀課程改革的始末，並探討日本學校教育閱讀教育方案的實施現況與問題，藉此提供我國修訂閱讀教育政策的參考。

貳、近十年來日本學童閱讀能力的消長

閱讀是一種將符號轉換成意義的過程，也是一種文章資訊轉碼的過程。閱讀能力乃指文章內容的讀解能力，而讀解能力的培育是近十年來日本課程改革的主要核心重點，此顯然受到 PISA 和日本「全國學力暨學習狀況調查」結果所影響。

一、PISA的調查結果

「經濟合作暨發展組織」為了解各國義務教育的成效，以 15 歲的學童為對象，從 2000 年開始每 3 年進行 1 次「國際學生能力評量計畫」的調查，調查各國學童的閱讀能力、數學能力和自然科學能力。至今，共舉行了 4 次的國際調查，即 2000 年、2003 年、2006 年和 2009 年。調查時期皆設定在該年的六月或七月，調查結果於十二月公布。只要調查結果一公布，日本國立教育研究所便立即將其結果翻譯成日文，公諸於世。

從表 1 可知，日本從 2000 年開始就參加 PISA 的學力調查，15 歲學童閱讀能力一直都在調查國家地區中屬於高能力組。除了 PISA 2003 年和 2006 年的學童閱讀能力等同經濟合作暨發展組織平均值之外，PISA 2000 年和 2009 年的學童閱讀能力皆在經濟合作暨發展組織諸國的平均值以上，這意味著 1989 年所修訂的國中小學《學習指導要領》（學習指導要領），在 1992 年（國小）和 1993 年（國中）正式開始實施後，其課程實施的成效於 PISA2000 年的調查中完全顯現出來；1998 年版的國中小學學習指導要領，為了因應週休 2 日的教育政策，大幅度縮減了學科上課時數與課程內容，推動所謂的「寬鬆教育」（ゆとり教育），造成了 PISA 2003 年和 2006 年閱讀能力的衰退現象（林明煌，2008：24；山口滿・高田喜九司，2009：183）。日本文部科學省為了遏止此頹勢，於 2003 年十二月修正部分國中小學的學習指導要領內容，並從 2007 年四月開始，每年定期實施「全國學力暨學習狀況調查」（全国学力・學習狀況調査），同時與 PISA 的結果進行比較，藉此掌握日本學童閱讀能力的現況與閱讀習慣的優缺點（文部科學省，2009a：85-89）。為了增長學童的學力，文部科學省於 2008 年十二月修訂並公布國中小學的學習指導要領內容，明訂國小在 2011 年度、國中在 2012 年度正式全面實施新課程（文部科學省，2008a，2008b）。

表 1

日本學童閱讀能力 PISA 調查結果的變化一覽表

	2000 年	2003 年	2006 年	2009 年
調查時期	2000/7	2003/7	2006/6、7	2009/6、7
公布時期	2000/12	2003/7	2006/7	2009/7
參加國家、 地區	32 國	41 國	57 國	65 國
得分	522 分	498 分	498 分	520 分
排名	第 8 名	第 14 名	第 15 名	第 8 名
名次 /OECD 加 盟國	8/28	12/30	12/30	5/34

資料來源：作者整理自文部科學省（2010a）。OECD 生徒の学習到達調査——2009 年調査国際結果の要約。取自 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_01.pdf

分析 PISA 2009 年的調查結果得知，日本學童閱讀能力比起經濟合作暨發展組織會員國的平均值來得高一些，且屬於閱讀能力較高的一群；雖然學童每天花費在閱讀自己喜歡的書籍時間比起 PISA 2000 年的調查結果，有顯著增加的趨勢，但仍低於經濟合作暨發展組織會員國的平均值；閱讀時，日本學童擅於資訊的檢索與蒐集，但不擅長於推理或理解內容的上下關係，也較無法與自己的學習經驗與過去習得的知識相結合。這樣的結果也在日本「全國學力暨學習狀況調查」中顯現出來。

二、全國學力暨學習狀況調查的結果

因應 PISA 2003 年的調查結果，日本文部科學省為了更確切地掌握日本學童學力與學習意欲的下降情形，從 2007 年開始，委託國立教育政策研究所進行「全國學力暨學習狀況調查」，其主要目的有三：（一）從義務教育機會的均等與維持的觀點，藉此調查來充分掌握全國學童的學力與學習狀況，檢視教育政策的成果，並了解今後課程改革的課題；（二）奠定今後教育課程檢證與改善的機制；（三）充實學校的教學，並改善學童的學習狀況（文部科學省，2011）。

「全國學力暨學習狀況調查」皆在每年四月學期初舉行，針對日本全國小學六年級和國中三年級的學童，進行國語、數學、生活習慣與學習環境的問卷

調查（文部科學省，2011）。¹ 國語和數學的能力調查包含「學科知識」（國語 A 和數學 A）和「活用能力」（國語 B 和數學 B）等兩大範疇，生活習慣和學習環境的調查則區分成「學童的調查」和「學校的調查」等兩大區塊。

2007 年到 2009 年的調查對象涵蓋全國小六和國三的學生，但 2010 年以後，因全國性大調查實施不易的關係，故問卷調查採取亂數抽樣與主動申請參與等兩種方式同時進行。全國取樣的機率平均約 30%，國小 5,453 校約有 270,500 人，而國中 4,521 校約有 439,000 人，涵蓋國立、公立和私立的國中小學。至於主動申請參與調查的學校人數，在國小有 10,245 校約 523,000 人，而國中有 3,648 校約 364,000 人。整體合計，接受學力暨學習狀況調查者的國小和國中學童各約有 800,000 人（文部科學省，2011）。

表 2

日本全國學力暨學習狀況調查歷年結果一覽表（國語和數學）

類別	正 確率 %	科 目			
		國語 A (學科知識)	國語 B (活用能力)	數學 A (學科知識)	數學 B (活用能力)
國小	2007 年度	87.1	63.0	82.1	63.6
	2008 年度	65.6	50.7	72.3	51.8
	2009 年度	70.1	50.7	78.8	55.0
	2010 年度	83.5	70.8	74.4	49.6
國中	2007 年度	81.6	72.0	71.9	60.6
	2008 年度	73.6	60.8	63.1	49.2
	2009 年度	77.0	74.5	62.7	56.9
	2010 年度	76.1	66.5	66.1	45.2

資料來源：作者整理自文部科學省（2011）。全國學力・學習狀況調查。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/index.htm

¹ 根據 2010 年「全國學力暨學習狀況調查」的報告提議，學力調查除了國語和數學兩科之外，將逐年增加國小「社會」和「自然」等二科、國中「社會」、「自然」和「英語」等三科。目前，文部科學省（2011）正在研議 2012 年度開始增加「自然」一科的可行性。

表 2 為 2007 年到 2010 年有關國語能力和數學能力的調查結果統計表。雖然每次調查項目的內容、數目與難易度上有些許不同，所以無法進行各年度的相互比較，但是在相同項目的調查結果上，2010 年國中小學學童能力呈現出增長的趨勢。具體而言，不管是國中或國小學生國語和數學能力的高低排序每年都是國立 > 私立 > 公立；日本學童擅長「學科知識」的記憶，卻不擅長知識的「活用能力」；「在家做功課的學童」或「每天吃早餐才上學的學童」其學力顯著比較高；能力分組的教學方式較能增加學童的學力，提升學童的學習興趣（文部科學省，2009a，2011）。

綜觀 2009 年 PISA 和全國學力暨學習狀況調查的結果可知，日本學童不論是國語科或數學科能力均有逐年增加的趨勢；閱讀能力方面，日本學童擅長於資訊的蒐索、整理與記憶，卻缺乏實際活用知識或技能的能力；良好的家庭教育及生活習慣的養成有助於提升學童的閱讀能力；能力分組的教學方式能有效提升學童的學力，並促進學童對閱讀的興趣。

參、日本閱讀教育課程改革的始末

近十年來日本學童的閱讀能力為何大幅度提升？若要解開此謎題，必須了解 1998 年到現在的課程政策改革歷程，探究最近 2 次學習指導要領修訂的始末，才能從中窺究其真相。

受到學校本位課程發展與研究的影響，課程漸被視為是「一種學校內外所提供的學習經驗」（佐藤學，1996：4）。根據 Goodlad（1979, pp. 344-350）的分類，課程可區分成政府官方的「理想課程」、地方或學校的「正式課程」、教師心中的「知覺課程」、教室實踐的「運作課程」以及學生的「經驗課程」。要了解日本學童閱讀能力增長的遠近因，首先必須了解「理想課程」變革的始末後，再透過學校「正式課程」的探究來解析日本閱讀教育的特色。

一般而言，理想課程泛指課程標準或課程綱要，我國稱之為「九年一貫課程綱要」，日本則稱為《學習指導要領》。第二次世界大戰後，日本文部科學省每 10 年 1 次修訂學習指導要領。每次修訂主要反映當代教育改革思維，是新保守主義思想和新自由主義思想相互激盪的結果，戰後至今的日本課程改革呈現出一種螺旋式歷程（林明煌，2008）。簡言之，五〇年代後期隨著保守勢力的抬頭與學習指導要領的法制化，課程政策的擬定從經驗主義轉換成學科主義。六

○年代以後，因經濟高度的成長，學科主義和升學主義盛行，在考試領導教學的氛圍下，學童學習意願低落、校園暴力隨處可見。為解決此問題，日本文部科學省在八○年代提出「寬鬆教育」²的課程政策，期待透過經驗主義的統整課程來培養學童的思考力、創造力與問題解決能力，並講求學科內容的精選，以促進個性化教育的發展。在新保守主義政策下追求新自由主義教育目的的課程改革，在 1992 年開始逐步實施的週休二日的影響下，學童學力逐步走向衰退的命運。為了遏止學力持續的下滑，新保守主義思維在 2008 年的課程改革中再次抬頭，於是學科取向的傳統思維又漸漸地取代了學習經驗取向的教育思維。

一、1998年版學習指導要領的修訂——「寬鬆教育」的追求

在 1980 年代，週休 2 日已經盛行於日本的工商業界，而當時學校仍維持週休 1.5 天。1992 年四月，日本國家公務員開始實施週休二日以後，學校教育為了配合社會的體制，於 1992 年九月開始，每月實施 1 次週休 2 日，到 1994 年四月以後才增加到每月 2 次。週休 2 日一直到 1998 年國中小學《學習指導要領》修訂並公告後，學校才正式實施。

為了因應週休 2 日及個性化教育，糾正考試領導教學的課程思維，並解決校園霸凌的問題，中央教育審議會在 1996 年 7 月 19 日，針對今後的教育政策，向文部科學省提出第 1 次的諮詢報告。以「展望二十一世紀我國教育的本質」(21 世紀を展望した我が国の教育のあり方について)為標題的諮議報告書中，明示以下五個教改的基本方針(中央教育審議會，1996)：

- (一) 在「寬鬆教育」中培養學童的「生存能力」(生きる力)；
- (二) 嚴選教育內容，務必讓學童習得基礎且基本的知識與技能；
- (三) 全面實施週休二日制；
- (四) 強化學校、家庭與社區間的聯繫與合作；
- (五) 因應國際化、資訊化、資訊科技的發展及環境問題來改善學校教育。

根據上述的五個教改方針，文部科學省的教育課程審議會於 1998 年 7 月 29 日，提出以下四個課程改革的教育目標，於 1998 年十二月完成國中小學《學習指導要領》，並公布 2000 年度起，新課程在全國的中小學正式實施。

- (一) 培養具有豐富人性與社會性的日本人、以及能立足於國際社會之自

² 寬鬆教育是一種學科知識灌輸教育的反動，強調學習經驗統整的教育思維，藉由課程改革及課程決策權的下放，意圖解決校園暴力、霸凌、休學、翹課及學習意願低落等傳統教育的問題(林明煌，2008；文部科學省，2009a)。

覺感；

(二) 培養自我學習、自我思考的能力；

(三) 在寬鬆教育的過程中，確實要求基礎、基本素養教育的達成，充實個性化教育；

(四) 各校發揮創意，營造出有特色的教育，開發具有特色的學校本位課程。

為了迎接週休二日時代的來臨，在講求個別化、個性化教育的氛圍下，課程內容的縮減成了此次課程改革的重點課題。於是新學習指導要領明訂：各學科學習內容必須縮減 30%；每年上課節數國小從 5,785 節降至 5,367 節，而國中從 3,150 節降至 2,954 節（文部科學省，2008a，2008b）。根據首相官邸（2008）的資料顯示，從八〇年代開始，國中小學上課總時數早已隨著課程改革逐次遞減，1998 年版的《學習指導要領》比 1989 年版的《學習指導要領》，每年上課總時數大幅度減少了約 7%。

在學習時數縮減的氛圍下，為了確保學童能達到新課程的目標，文部科學省教育課程審議會於 2000 年 12 月 4 日，針對課程與教學的評量方式，提出名為《學童學習與教育課程實施狀況之評量方式》（児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価のあり方について）的諮詢報告，強調新課程實施必須重視：

(一) 學童學習評量；(二) 學校本身的課程評鑑以及；(三) 全國或地方學童學習狀況的掌握與學校課程評鑑等，並明示課程評鑑與教學評量的準則和方法（教育課程審議會，2000）。評鑑、評量的準則有三：

(一) 評量或評鑑的對象不是鎖定學童習得知識量的多寡，而在於其「生存能力」的養成；

(二) 採用標準參照的評量方式，重視多元評量、適性評量及自我評量；

(三) 強化教學與評量的整體性，加強評量結果的回饋機制與功能。

然而，以升學主義掛帥的私立學校或是競爭激烈的都市學校，其課程內容並未隨新課程實施而有所調整，因而造成城鄉差距越來越大；在升學主義與學科本位主義的體制下追求寬鬆教育與教育內容的嚴選，可能造成學童能力的降低；又，為了因應上課時數與學科教學內容的刪減，教科書內容的篩選與編排成了出版業者頭痛的問題，更引起社會廣泛的討論與非議（林明煌，2008）。

當 2000 年 PISA 調查結果公布後，新課程導致學力降低的批判紛湧而至。PISA 調查結果顯示：日本學童的數學能力世界排比第 1 位，而自然科學能力世界排比第 2 位，但閱讀能力世界排名卻只有第 8 位，而且性別差異頗大（女 > 男）；日本學童善於資訊的搜尋與記憶、閱讀內容與學習經驗的結合，較缺乏文

脈的推理與理解之能力。日本政府為了防範未然，朝向世界頂尖的教育大國，文部科學省（2002）於 2002 年 1 月 17 日提出「2002 年確實學力提升之『學習建議方案』」（確かな学力の向上のための 2002 アピール「学びのすすめ」），藉此再度明示新課程的實施準則與學校教師必備的態度，並指出學習指導要領的規範只是一種最低的準則，而非最高的標準。2003 年 10 月 7 日，中央教育審議會為了明確化學習指導要領的「基準性」，再度向文部科學省提出「初中等教育課程暨教學充實與改善方案」（初等中等教育における当面的教育課程及び指導の充実・改善方策について），藉此來確保學童能力的養成以及個別化・個性化教育與綜合學習課程的實施（文部科學省，2003）。

在政府信誓旦旦及層層防護下，社會期待新課程的實施能帶來好結果，然而，2003 年 PISA 的調查報告公布後，卻舉國譁然。不只是日本學童的閱讀能力（世界排名第 14 位），就連數學能力（世界排名第 6 位）都大幅度下滑。此學力降低的現象也持續反映在 3 年後的 PISA 2006 的結果。PISA 2006 年的調查結果顯示，日本學童閱讀能力世界排名第 15 位，和 2003 年的調查結果無顯著差異，但是數學能力卻從世界排名第 6 位降到第 10 位，同時自然科學能力也從 2003 年的世界排名第 1 位下滑至第 5 位（文部科學省，2007c）。

為了正確掌握學力下滑的情形，日本文部科學省委託國立教育研究所於 2007 年開始進行日本「全國學力暨學習狀況調查」，調查結果與 2006 年 PISA 的調查結果一致。日本政府為了力挽狂瀾，追求世界頂尖的學力，從 2004 年開始，責付文部科學省教育課程部會之國語專門部會，針對國中小學每年國語教育課程實施狀況進行調查研究，至 2007 年 9 月 11 日止，共舉行 10 次會議。根據文部科學省（2007d）的會議報告資料顯示，日本學童欠缺文章或資料的解釋、分析理解、評鑑及論述的能力；因學童國語文基礎能力的不足，導致晨讀活動效果不彰；對於閱讀課程與教學的內容，師生間的認知差異頗大，且漢字教學並不落實；因升學主義的影響，國語科教學的重點全放在考試科目的閱讀上，因此學生對國語科教學的評價並不高；家長極力贊成閱讀能力提升的重要性，積極參與學校所舉辦的各式閱讀教育活動。因應上述的課題，國語專門部會提出今後日本國中小學閱讀教育課程必須著重「PISA 型讀解能力」（PISA 型読解力）的培養，而此能力的培養便反映在 2008 年三月修訂頒布的國中小學《學習指導要領》。

二、2008年版《學習指導要領》的修訂——新保守主義思維的再興起

2005年三月到四月，文部科學省（2005）的教育課程部會彙整社會各界對教育的建言，針對日本全國中小學的教師、學生和家長、課程評鑑員以及各地方的首長與教育局長，進行「義務教育意識調查」（義務教育に関する意識調査），藉此了解教育各界對義務教育的期待與評價學童在家的生活狀況等。調查結果顯示：半數以上的國中小學的家長、教師和地方教育首長支持增加中小學的上課時數與教學內容，但學生半數以上卻持反對立場；「綜合學習時間」的實施成效雖深受國小學生、家長與教師的肯定，卻得不到國中學生和教師半數以上的認同；對教學成效的認知，師生間差異頗大，教師常高估自己的教學成效，特別是國中教師；地方教育首長與學校家長期待教師證照更新制度的導入；教育各界希望將英語教學應納入國小課程內，認為全國性的學力測驗是課程改革必要的措施等（文部科學省，2005）。

因應上述「義務教育意識調查」與 PISA 2003 年的調查結果，為解決課程實施的現況與問題，中央教育審議會於 2005 年 10 月 26 日向文部科學大臣提出《創造新時代的義務教育》（新しい時代の義務教育を創造する）諮詢報告書，奠定今後義務教育改革的下列基本方針（中央教育審議會，2005）：

- （一）將義務教育視為國家戰略；
- （二）增加地方政府與學校的決策裁量權；
- （三）國家必須負擔起義務教育所需的課程修訂、師資培育及其預算的規劃、以及全國學力測驗與分析等工作；
- （四）珍惜並有效運用義務教育費國庫負擔制度。

遵循上述的基本方針，該諮詢報告書中也提出四種義務教育的國家戰略：（一）明確化義務教育的使命，檢視義務教育制度並改善教育內容；（二）提升教師的專業知能；（三）改革學校及地方教育委員會；（四）確實整備義務教育所需的各項條件。

2007 年 3 月 10 日，中央教育審議會又為了因應 2006 年 12 月 22 日修訂通過的《教育基本法》，再度向文部科學大臣提出《因應教育基本法修訂之教育制度修訂的急迫性》（教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について）諮詢報告，要求文部科學省：重新檢視學校的教育目標並提出學校組織營運制度方案；導入教師證照更新制度，藉此淘汰不適任教師；改革

地方政府所屬的教育委員會（中央教育審議會，2007）。

文部科學省為慎重起見，責付所屬初中等教育分科會，召開教育課程部會、國小部會、國中部會、高中部會以及各學科部會等相關會議，並廣納各方建言，修訂初中等教育課程，並於 2007 年 11 月 7 日提出《教育課程部會目前審議總結》（教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ）報告書。報告書中臚列以下《學習指導要領》修訂的七大方針（教育課程部會，2007）：

- （一）因應新版《教育基本法》進行《學習指導要領》的修訂。
- （二）強化「生存能力」理念的共有。
- （三）培養學童基礎、基本的知識與技能。
- （四）培養學童思考力、判斷力、表現能力。
- （五）增加上課的時數，確保學童能力的習得。
- （六）確實提升學童的學習興趣，養成其良好的生活習慣。
- （七）充實教師的教學知能，以便培養學童豐富的情感與強健的體魄。

2007 年 12 月 4 日，PISA 2006 調查結果公布，日本學童的能力與 PISA 2003 的結果一樣，並沒有太大改變。因此，2008 年三月，文部科學省基於上述七大課改方針，重新修訂並公告國中小學的《學習指導要領》，並明訂 2012 年四月起全面實施新課程。

在新課程中，國小大幅度刪減「綜合學習時間」150 節課，增加國語、數學、社會、理科及外語等主要學科的上課節數；國中新課程則刪減「綜合學習時間」（20 節至 145 節課）和「選修課程」（155 節至 280 節課）的上課時數，增加國語、數學、社會、理科、保健體育和外語等六個主要學科的上課節數（文部科學省，2008a，2008b）。以國語科上課時數為例，國小共增加 85 節，而國中增加 35 節，其中以國小低年級的上課時數增幅最大，共增加 70 節，平均每週增加 1 節課。這意味著新保守主義思維的再抬頭，藉由課程改革增加主學科的上課時數，強調閱讀能力的養成必須從小學低年級著手，只要學童基礎穩固後，往後學習自然能順利發展，以便達成基礎、基本學力養成的教育目標。

因應國語科上課時數的增加，小學閱讀教育的目的主要在奠定日常生活所需之基礎語文能力，培養學童親書、愛書、喜歡念書的態度與習慣，而國中閱讀教育的目的在培養社會生活所需之語言能力、資料檢索以及圖書資源利用的能力。在課程內容方面，要求閱讀內容必須從日常生活中取材，以培養實際生活所需之語文運用能力為優先，藉此強化 PISA 型的閱讀能力。在教學方面，教師必須因應學童的身心發展，強化自己的教育專業素養，依照學習指導要領

的教學原則與範例，有效提升閱讀教學的成效（文部科學省，2007d）。

肆、目前學校閱讀教育的推展情形

文部科學省為了有計畫且整合性地推展學童閱讀方案，於2001年三月公布《讀書活動推展法案》（子どもの読書活動の推進に関する法律），明確規定國家、地方政府、學校及家長等必須擔任的責任與義務。2005年7月29日，為了保護著作財產權，286位國會議員連署通過《字・鉛字文化振興法》（文字・活字振興法），其中提出學校必須透過校本課程發展來涵養學生的讀寫能力，充實圖書館的藏書及設備，計畫性培養圖書館管理教師並配置之（文部科學省，2009a）。下文從「學校閱讀活動的推動」、「學校圖書館的充實」以及「圖書館管理教師的養成與配置」等三方面來探討日本目前學校閱讀教育實施的現況與問題。

一、地方與學校閱讀活動的推動

學童閱讀能力的培養，除了透過家庭教育之外，學校教育也必須負起主要的義務與責任。在2007年六月修訂公布的《學校教育法》中指出，學校必須「讓學童親近讀書，並讓他正確理解並使用生活所需的國語能力」。為達此目的，文部科學省2008年版的《國小學習指導要領》（小学校学習指導要領）和《國中學習指導要領》（中学校学習指導要領）中，要求各級學校必須「充實學童的語言活動」且「有計畫性地利用學校圖書館並活化其機能」、藉此來促進學童主動積極地從事閱讀學習活動（文部科學省，2009a：91）。2008年3月11日，通過第二階段的《兒童閱讀活動推展基本計畫》（子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画），企圖透過學校的學習活動來培養學童的閱讀習慣，同時要求學校圖書館必須扮演「閱讀中心」的角色，充分提供學童自由閱讀的空間之外，也必須扮演「學習資訊中心」的角色，作為教師課程設計與教學研究的場所（文部科學省，2008d）。其實，日本政府從2002年開始，立法將4月23日設定為「學童讀書日」（子ども読書の日），要求各地方政府、機關及學校辦理並推展晨讀運動，每年表彰績優的各地方團體、學校與圖書館，意圖透過家庭教育、社會教育與學校教育等三方面的整合，全面性地提升日本學童的閱讀能力。

根據文部科學省 2008 年五月的調查結果顯示，在公立學校中有 89.9% 的國小和 81.9% 的國中每天實施晨讀活動，比起 2007 年度的調查結果（國小 87.2%、國中 77.5%）可知，實施晨讀活動的學校有穩健成長的趨勢，且每天的晨讀活動已成目前學校閱讀教育課程的主力（文部科學省，2009b）。此外，也有許多的學校在家長志工的協助下，推展各式各樣的閱讀教育活動，或與地方圖書館合作，提供多元化的閱讀活動（文部科學省，2009a）。又，根據文部科學省（2010b）的統計資料顯示，2009 年度推展閱讀活動的市町村約占全國市町村的 56%，比起 2003 年度的 10%，足足增加了 5 倍以上。由上述資料分析可知，日本將閱讀能力的培養視為一種國家戰略，意圖透過地方教育、學校教育與家庭教育的資源整合來培養學童的閱讀能力，藉此提升國家的競爭力。

二、充實學校圖書館

工欲善其事，必先利其器。為了提升國家競爭力，各級學校除了要有優質的師資外，更必須具備完善的圖書館設備與一定的藏書量，透過課程或教學設計方能有效地提升學童的閱讀能力。文部科學省為了增加學童閱讀的機會，養成學童良好的閱讀習慣，並配合學生的學習興趣與教師的教學需求，要求各級學校必須依照 1993 年 3 月 29 日所頒布的「學校圖書館圖書標準」（学校図書館図書標準）來充實圖書館的藏書及設備。以中小學為例，班級數 6 班的小學其藏書必須要有 5,080 冊以上，而國中藏書量則必須超過 7,360 冊以上；若班級數有 30 班的國小，其藏書數量必須要達 12,760 冊以上，而國中藏書量則必須超過 17,440 冊以上（文部科學省，1993）。

為了達到上述規定的藏書標準，日本文部科學省從 2007 年度開始實施所謂的「新學校圖書館圖書整備 5 年計畫」（新学校図書館図書整備 5 年計画），要求地方政府在 5 年內籌措並支付 1 仟億日圓（折合約新臺幣 350 億元）的圖書經費給各國中小學，以便符合文部科學省所設定的圖書設備標準（文部科學省，2007a）。但是，根據文部科學省（2009a）的調查資料顯示，2007 年度達到上述藏書量的學校數，國小只有 45.2%（前年度是 37.8%），而國中也只有 39.4%（前年度是 32.4%）。於是，各地方政府教育委員會和學校正積極努力規劃並編列購書預算，逐年增購圖書數量，預計在 2012 年三月前達到文部科學省所設定的「新學校圖書館圖書標準」。

另外，從 2006 年度起，文部科學省為了結合地方教育資源，開始推動並實

施「學校圖書館支援中心推展事業」³（学校図書館支援センター推進事業），調查並研究各地方學校圖書館支援中心如何提供各級學校圖書館的服務情形（文部科學省，2009a）。次（2007）年度起，開始實施「朝向『閱讀・調查』習慣養成之實踐研究事業」（「読む・調べる」習慣の確立に向けた実践研究事業），並在各地舉辦「兒童讀書支援者會議」（子どもの読書サポーターズ会議），同時建立兒童讀書的模範社區，意圖藉由家庭、學校和社區的合作來強化兒童閱讀習慣的養成（文部科學省，2009a：92）。

根據文部科學省（2008c）「社會教育調查」（社会教育調査）結果顯示，公立圖書館的數目從 1990 年度的 1,950 所逐年增至 2008 年度的 3,140 所；全國圖書館利用者從 1995 年度 1 億 2,000 萬人增加至 2007 年度 1 億 7,000 萬人；登錄者每年的借書率則由 1995 年度 11.0 冊增加至 2007 年度 18.6 冊；其中，小學生每年的借書率由 1995 年度 15.1 冊增加至 2007 年度 35.9 冊。從上述資料的分析可知：學校圖書館在政府有計畫、有組織的運作經營下，藏書數量與軟硬體設備逐年在充實；閱讀教育的促進已不再是學校層級的責任，它被提升至國家層級的戰略，期待透過家庭、學校與社區資源的結合，有效改善學童閱讀習慣，並提升學童閱讀能力；學童良好的閱讀習慣漸漸地養成，其閱讀能力的提升也反映在 2009 年 PISA 的調查結果。

三、圖書館管理教師的養成與配置

「圖書館管理教師」（司書教諭）的職責在於利用學校圖書館的資源，提供學校教師教學活動的協助以及學童閱讀活動的指導。根據日本《學校圖書館法》（学校図書館法）規定，2003 年四月以後，舉凡 12 班以上的各級學校必須設置正式圖書館管理教師，並在校長的領導下，以圖書館管理教師為中心，並結合學科教師、職員及義工的力量，充分發揮學校圖書館的各項功能（文部科學省，2007b）。為了有計畫地培養正式圖書館管理教師，文部科學省基於「學校圖書館管理教師講習實施要項」（学校図書館司書教諭講習実施要項），每年固定舉辦圖書館管理教師的研習活動。

在文部科學省（2006）的統計資料中，至 2006 年八月為止，參加研習活動並取得圖書館管理教師證照者共有 21,104 人，但是仍有 40% 左右的國中小學

³ 所謂的「學校圖書館支援中心推展事業」，即在各地地方政府教育中心設置「學校圖書館支援中心」（学校図書館支援センター），並配置數位圖書管理專員，協助並支援學校圖書館間的聯繫以及圖書館的管理與經營，藉此強化學校圖書館的功能之現況調查研究。

並未配置合格的圖書館管理教師。許多學校在教師人力不足下，只能安排志工至圖書館幫忙管理書籍。根據文部科學省（2008d）的資料顯示：圖書館的志工人數，從1996年度的35,926人增加至2008年度的98,431人，其中以志工媽媽人數最多，2008年度占整體人數的87.1%。然而，志工媽媽並未具有圖書館管理的專業知能，又沒有資格參加圖書館管理教師的養成訓練，以致於許多學校圖書館無法充分運用它的機制，也無法有效地發揮其功能，這是目前日本學校閱讀課程發展所必須解決的重要課題。

伍、對我國閱讀教育課程改革的啟示

基於上述分析結果，本文針對我國閱讀教育的課程改革，提出五點建議：

一、視學童閱讀能力為一種國家競爭力

閱讀能力是所有學科學習的基礎。至目前為止，我國閱讀教育的實施被視為國中小學語文學習領域課程下的一個小環節，它不像性別教育、資訊教育、環境教育或海洋教育一般，被視為國家層級的戰略。反觀日本，學童閱讀能力被視為國家競爭力的展現，閱讀教育的推動已不是地方或學校層級的工作，它須由國家統一管理與負責。故提升我國學童閱讀能力的首要任務，即將閱讀教育提升至國家層級，因它涵蓋家庭教育、學校教育與社會教育等三大層面，故須由教育部統籌規劃、管理與監督，並非交由地方政府或學校來負責辦理。

二、結合家庭、學校與地方教育資源全面推展閱讀教育

培養學童的閱讀能力與習慣，除了要靠學校教育外，也必須結合家庭教育與社會教育。日本政府從國家層級的角度來處理閱讀教育的問題，以學校教育為核心，結合家庭教育和社會教育的功能，企圖從家庭、學校與地方等三個面向來強化日本學童的閱讀能力，改善學童的閱讀習慣。反觀我國閱讀教育，在缺少行政資源、經費與人力下，學校孤軍奮戰；在無法整合家庭與社會資源的背景下，學校卻必須肩負起我國閱讀教育實施的成敗，這對學校而言，是何等沉重的負擔。若要解決此問題，必須從大角度的觀點來看，由國家一肩扛下閱讀教育實施的成敗，藉由國家力量來整合家庭教育、學校教育和社會教育，如此我國學童的閱讀能力才能有所進步。

三、透過長期全國性調查掌握學童的閱讀能力

日本學校教育每 10 年進行 1 次課程改革，每次課程改革除了解決舊課程實施所帶來的問題，也符應當代的教育思潮。文部科學省為了明確地掌握課程實施成效與學生學習狀況，長期性實施全國大調查，諸如「全國學力暨學習狀況調查」、「社會教育調查」及「學校保健統計調查」等。反觀我國課程改革前，雖有委託大學機關進行任務性、短期性或臨時性的抽樣調查或課程評鑑，但少有像日本一樣，有組織、有計畫且長期性地追蹤課程實施的成效及學童學習的狀況與成長的情形。所以，透過長期性的且全國性的調查，明確地掌握全國閱讀教育的施成效有其必要。

四、鼓勵閱讀本位課程發展及創造性的閱讀教學

國中小學九年一貫課程於 2001 年度全面實施以來，學校教師皆竭盡所能開發各式各樣的校本課程。然而，至今以閱讀教育作為學校本位課程發展主軸的學校並不多。縱使有些縣市政府或學校推動各式各樣的閱讀活動，想藉此培養學童的閱讀能力，但它只不過是一種例行性公事，故我國學童閱讀能力在 PISA 調查結果，一次不如一次，一年不如一年。要挽救此頹勢，本文認為政府有必要積極、主動地提倡全國性閱讀運動，鼓勵學校利用家庭與地方的教育資源，發展出有特色的閱讀本位課程，並獎勵教師開發出有創造性的閱讀教學活動，如此才能強化學童每天閱讀的好習慣，提高學童的閱讀能力。

五、建立一套圖書館管理專業人員的養成機制

日本學校圖書館合法的管理人員必須是受過圖書管理專業訓練的教師，而我國學校圖書館的管理人員少數由學科教師兼任，大多是聘請志工媽媽來擔任。這是權宜之計，但終究不是長久之計。日本政府近十年來逐年編列教師進修預算，有計畫地培訓學校教師成為有證照的圖書館管理教師，以解決學校圖書館管理人員的不足。雖然目前因管理教師人力不足，聘請社區志工來擔任圖書管理的工作，但是日本政府仍主張學校圖書館的管理工作必須由圖書館管理教師來擔任，這樣才能充分發揮圖書館的教育機能。所以，本文建議我國政府必須建立一套圖書館管理專業人員的養成機制，提供對此有興趣的現職教師或志工等進修，經過專業的認證後，頒發圖書館管理證照或研習證書，以解決學校圖書館管理人力與專業知能的不足。

參考文獻

- 林明煌 (2008)。從日本《學習指導要領》修訂探討其教育變革與發展。教育資料集刊, 40, 49-84。〔Lin, M. H. (2008). Educational reform and development in Japan seen from the revision of the curriculum guidelines. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 40, 49-84.〕
- 洪碧霞 (2011)。臺灣 PISA 2009 結果報告。取自 http://pisa.nutn.edu.tw/download/data/1207_2009PISA_REPORT.pdf 〔Hung, P. H. (2011). *Report on the results of Taiwan in PISA 2009*. Retrieved from http://pisa.nutn.edu.tw/download/data/1207_2009PISA_REPORT.pdf〕
- 山口満・高田喜九司 (2009)。學習指導要領の変遷。載於日本学校教育学会(編), 学校教育の歴史・現状・課題 (頁 163-186)。東京都: 教育開発研究所。〔Yamaguti, M., & Takata, K. (2009). The change of course of study. In Japanese association of school education (Ed.), *History, situation, subject of school education* (pp. 163-186). Tokyo: Educational Development Laboratory.〕
- 中央教育審議會 (1996)。21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm 〔Central Council for Education (1996). *Perspectives on education for the 21st century in Japan (first report)*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm〕
- 中央教育審議會 (2005)。新しい時代の義務教育を創造する (答申)。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf#search=新しい時代の義務教育を創造する 〔Central Council for Education (2005). *The creation of compulsory education for new world (report)*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf#search=新しい時代の義務教育を創造する〕
- 中央教育審議會 (2007)。教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について (答申)。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07031215.htm 〔Central Council for Education (2007). *Revision of the education system is urgently needed by the revision of the fundamental law of education (report)*. Retrieved from

- menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07031215.htm]
- 文部科學省 (1993)。「学校図書館図書基準」について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19930329001/t19930329001.html [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (1993). *Criterion of books in school library*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19930329001/t19930329001.html]
- 文部科學省 (2002)。「確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすずめ」」。取自 <http://www2.edu-ctr.pref.okayama.jp/edu-c/kenkyu/eisei/bangumi/rokuga/h13/182-1.PDF> [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2002). *Learning recommendation of certain literacy improvement in 2002*. Retrieved from <http://www2.edu-ctr.pref.okayama.jp/edu-c/kenkyu/eisei/bangumi/rokuga/h13/182-1.PDF>]
- 文部科學省 (2003)。「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2003). *Enriching improvement policy of curriculum and instruction in primary and secondary education (report)*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm]
- 文部科學省 (2005)。「義務教育に関する意識調査」結果について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/06/05061901/gimukyoiiku.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2005). *Results of conscious survey on compulsory education*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/06/05061901/gimukyoiiku.htm]
- 文部科學省 (2006)。「司書教諭の発令状況(国立・公立・私立)」。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/04/07050110/001.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2006). *Issuance of a teacher librarian status (national, public, private library)*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/04/07050110/001.htm]
- 文部科學省 (2007a)。「新学校図書館図書整備5か年計画」について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryu/07051701/001/008.pdf [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2007a). *The five years plan of school library*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryu/07051701/001/008.pdf]

go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/07051701/001/008.pdf]

文部科學省 (2007b)。学校図書館法。取自 <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S28/S28HO185.html> [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2007b). *The law of school library*. Retrieved from <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S28/S28HO185.html>]

文部科學省 (2007c)。OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA 2006)。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2007c). *OECD survey of student academic achievement of PISA 2006*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm]

文部科學省 (2007d)。国語専門部会 (第3期第1回～第8回) における主な意見。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/011/siryu/07072602/002.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2007d). *Major opinions of language expert committee from No.1 to No.8*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/011/siryu/07072602/002.htm

文部科學省 (2008a)。小学校学習指導要領。東京都：作者。[Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2008a). *The course of study for elementary education*. Tokyo: Author.]

文部科學省 (2008b)。中学校学習指導要領。東京都：作者。[Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2008b). *The course of study for secondary education*. Tokyo: Author.]

文部科學省 (2008c)。社会教育調査——平成20年度結果の概要。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa02/shakai/kekka/k_detail/1286560.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2008c). *FY 2008 social education research*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa02/shakai/kekka/k_detail/1286560.htm]

文部科學省 (2008d)。「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」の変更について。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/1279332.htm [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2008d). *Changes about “Basic plan on the promotion of children reading activities.”* Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/1279332.htm]

- 文部科學省 (2009a)。平成 20 年度文部科学白書。東京都：作者。〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2009a). *FY2008 white paper on education, culture, sports, science and technology*. Tokyo: Author.〕
- 文部科學省 (2009b)。平成 20 年度「学校図書館の現状に関する調査」結果について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/1263139.htm (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2009b). *Results of "current research on school libraries" in 2008*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/1263139.htm)
- 文部科學省 (2010a)。OECD 生徒の学習到達調査——2009 年調査国際結果の要約。取自 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_01.pdf〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2010a). *OECD survey of student academic achievement: A summary of PISA 2009*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_01.pdf〕
- 文部科學省 (2010b)。都道府県及び市町村における「子ども読書活動推進計画」の策定状況に関する調査結果について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1292895.htm〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2010b). *Results of "plan on the promotion of children reading activities" in prefectures and municipalities of Japan*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1292895.htm〕
- 文部科學省 (2011)。全国学力・学習状況調査。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/index.htm〔Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2011). *A survey of national achievement and learning situation*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/index.htm〕
- 佐藤学 (1996)。カリキュラムの批判—公共性の再構築へ—。東京都：世織書房。〔Sato, M. (1996). *Criticism of the curriculum: Reconstruction of public*. Tokyo: Seiri.〕
- 首相官邸 (2008)。授業時間数——推移。取自 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/siryou0601.pdf#search=授業時間数推移>〔Prime Minister of Japan and His Cabinet (2008). *Changes of school hours*. Retrieved from <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/siryou0601.pdf#search=授業時間数推移>〕

www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/siryou0601.pdf#search='授業時間数推移']

教育課程部會(2007)。「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07110606/001.pdf [Curriculum Section (2007). *Summary of the deliberations in curriculum section*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07110606/001.pdf]

教育課程審議會(2000)。「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価のあり方について(答申)」。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/001211.htm [Curriculum council (2000). *A way of evaluation about learning situation and curriculum implementation (report)*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/001211.htm]

Goodlad, J. I. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad & M. P. Ammon (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). Tokyo: McGraw-Hill.

美國州立高中課程發展 之現況分析

呂正雄*

摘要

受到少子化的影響，臺灣的高中畢業人數逐年遞減，而大學數量繁多，已開始面臨招生困難的問題。在此情況下，為何高中生仍然背負沈重的升學壓力？為什麼還承擔那麼多必修課？本文以一所美國高中為例，藉由文件蒐集和個案訪談，描述美國高中目前的課程設計、升學之道、反霸凌措施與學生管理，並且從實證的課程資料，及大學入學測驗的體制設計中，分析減輕我國高中生課業壓力的可行策略，也期望未來教育改革能檢討大學入學學測的考試科目與內容，並減少高中必修課程及上課時數，讓我國高中生的生活歷程，不只是苦讀歲月，而是生動有活力的學習經驗。

關鍵詞：美國高中教育、大學入學測驗、課程設計、反霸凌措施

* 呂正雄，國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授

電子郵件：shawn@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2011年4月12日；修訂日期：2011年5月9日；採用日期：2011年5月19日

Analyzing Contemporary Curriculum Development of an American State Senior High School

Cheng Hsiung Lu^{*}

Abstract

This paper takes an American senior high school as a case of study to understand more about curriculum design, admission system to the university, bullying prevention, and student management. Such understanding would be helpful in mapping out workable strategies to deal with heavy pressure of Taiwan's senior high school students, with university admission system, curriculum setting, and the length of study, making the students more dynamic in learning.

Keywords: American senior high school, admission test to the university, curriculum design, bullying prevention

^{*} Cheng Hsiung Lu, Associate Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

E-mail: shawn@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: April 12, 2011; Modified: May 9, 2011; Accepted: May 19, 2011

壹、前言

2011年，在我國教育史上是個充滿回顧、省思與挑戰的時刻。又值建國百年的熱潮，臺灣各地都可看見承辦建國百年教育展。身為教育人，瀏覽臺灣教育走過的文物滄桑與典制建樹，既感驕傲，亦有邁向未來更美好教育的期許。尤其，臺灣社會變動快速，教育問題隨著社會變遷展現不同的風貌。例如，課業繁重導致學生放棄學習，或者家庭教養方式衍生學校霸凌事件等。針對這些不同往昔的局勢，社會大眾都寄望學校與教育權責單位挑起重任，改革校務並增進效能，以協助家庭培育健全孩子，並獲得日後生活所需的知識與技能。職是之故，教育的革新一直呼應社會的需求；它是一種動態、持續的作為。一方面，教育革新必須體察社會脈動，以了解學生、家長及社會各階層的實際需求；另一方面，它必須廣納學術資源與動員行政支持，讓更好的教育理念得以付諸實現。

綜觀臺灣高中教育 2011 年的記事，12 年國教實施計畫、高中國文新課綱審定、學測「公民」考科難易度、大學指考採計科目等問題都為大眾所矚目。國民教育延長為 12 年，希望能讓孩子有多元的選擇，接受適性的教育；國文新課綱的擬定，高中三年文言範文所占比率為 45% 至 65%，參考篇數則為 30 篇，此改變牽繫課業的繁重與否（周仲賢，2010）；大學學測難易度及指考採計科目多寡，更是影響整體高中教學與學習現況。因此，如何減輕高中生學習負荷與考試壓力，必然持續引發關注。為此，本文藉由已實施 12 年國教的美國經驗，以一所州立高中為例，探索其教育理念，並分析這所高中的課程設計、升學機制、反霸凌措施、與運作特色，作為我國高中教育的審思與參考。

貳、美國教育發展及其理念

美國教育制度的設計基本上是地方分權。不論在學制、課程、組織、甚至於師資的養成，都由各州自行設計實施。因此，各州政府為了配合學區的實際需要，經常藉由司法機關的立法，建立體制，以遂行一套完整的教育體系。美國最早的中等教育制度始於 1751 年，富蘭克林（Benjamin Franklin，1706-

1790) 在費城 (Philadelphia) 創立所謂的「學園」(academy); 當時學園是私人性質, 主要提供中等階級的子弟求學及學習技能, 其基本科目為寫作、代數、及簿記等實用性的課程; 之後, 公立高中則於 1821 年創立於波士頓 (Ornstein & Levine, 1989)。1918 年, 全國教育協會 (National Education Association) 發表「中等教育的主要原則」(Cardinal principles of secondary education), 教育的主流轉為重視個人的實現, 七大教育目標包括: 健康、品德、家庭和諧、休閒活動、公民教育、基本活動及職業教育 (Department of the Interior Bureau of Education, 1918)。隨著教育理念的發展, 二〇年代到五〇年代演變為進步主義 (Progressivism) 的盛世。進步主義強調學生的自由發展, 注重團體的合作關係及師生的和諧互動。這種以學生為本位的思想, 處處以學生為主, 放棄傳統主義的權威式教導, 卻導致學生學習成績的普遍低落。1957 年蘇聯發射史普尼克 (Sputnik) 人造衛星之後, 美國教育界受到極大的震撼, 而教育的目標亦由重視學童, 轉為重視學科。為了迎頭趕上科技, 美國中等教育特別加強科學、數學及外國語文的教學。

六〇到七〇年代是均等教育的時代。前總統詹森 (Lyndon Johnson, 1908-1973) 提出「戰勝貧窮」(fighting poverty) 號召, 希望貧窮的子弟有受教育的均等機會 (Johnson, 1965)。因此學校提供早餐、午餐、衣物及醫療服務, 鼓勵貧童都能接受基本教育; 到七〇年代, 均等教育的理念更擴大到雙語教學和特殊教育。雙語教學就是讓母語不是英語的兒童, 能以自己的母語來學習教育課程, 主要的對象包括墨西哥裔美國人、印地安人、東方語系、以及其他少數民族的後代移民。因此六〇、七〇年代, 美國教育界所重視的就是如何讓每一位學生都擁有均等的教育機會 (Rich, 1988)。

經過六〇到七〇年代教育機會均等政策的實施, 其結果造成學生成績普遍低落。1983 年, 《國家在危機中》(A nation at risk) 指出, 高中課程過於寬鬆, 學生學業成績低落, 而畢業的學分亦偏向簡易 (National Commission on Excellence in Education, 1983)。受到這份研究報告的影響, 1988 年, 美國前教育部長班內特 (William Bennett, 1943-) 針對教育現況, 建議採行嚴格的評分標準、多元的教學內容及核心課程的最低學分要求。1989 年, 布希 (George Bush, 1924-) 就任美國總統, 宣稱自己是位教育總統, 主張擴充聯邦的教育支出, 以提升高水準的教育品質, 進而提振教育生產力, 以維持國際競爭的領先地位 (Stedman, 1991)。總而言之, 整個八〇年代, 教育學者及社會大眾一致要求, 較嚴格的學業標準及卓越的教育品質; 而學生個別興趣或均等教育機會

的理念，則漸漸式微。承續這樣的思潮，九〇年代延續高品質教育的訴求，強調教師專業化，而隨著教師權威的重新塑造，學生的課業亦相對的被要求趨向嚴格。

事實上，二十世紀最後 10 年，美國政府及教育界非常強調教學品質，並思開創二十一世紀的教育願景，其具體的作為如下（Stedman, 1991）：

第一，修改各州法令，使學生可以自由選擇就讀學校，不管是私立或公立學校，學費一律由政府教育經費補助。

第二，制定全國統一標準的能力測驗，採志願參加的方式，科目包括英文、數學、科學、歷史及地理等。

第三，至少新設 535 所模範學校（model school），各校皆獲頒 100 萬美元（折合新臺幣約 3,000 萬元）聯邦補助費協助其設立。

第四，鼓勵各州對具備特殊才能，但缺少教育學位的傑出人士，授予各式教師認證，同時對特優教師及校長，頒發額外的考績獎金。

第五，提供 4,000 萬美元（折合新臺幣約 12 億元）聯邦基金，鼓勵教育人員設計數學及科學的新式教學法，以激發學生的興趣。

第六，呼籲工商界領袖捐獻 2 億美元（折合新臺幣約 60 億元）的基金，資助非傳統學校，以研究新教法。

從美國百年來的教育發展來看，美國為因應社會變遷與需求，乃調整教育理念、創新教材教法、或改變教育績效責任（accountability）政策。綜觀美國教育政策目標不外追求教學卓越，重視學生的成績評鑑，或追求教育機會均等，強調全體國民的普及教育。以下基於對美國教育發展的認知，分析一所個案高中，俾深入了解美國中學教育和社會需求與期望的連結。

參、美國個案高中的教學體制

探索教育思潮的演變可以了解美國學校教育的背景與理念，故本文選擇美國一所州立高中，深入探討實際情況。

一、選擇該校之緣由

個案高中是所位於美國華盛頓州的公立學校，學生人數總共約 1,700 名。本文之選擇這所向日葵高中（化名）的原因，是源於研究者的國際交換

學生輔導經驗。從 1991 年開始，研究者就擔任美國姊妹校交換學生的導師 (mentor)，累積多年國際交流經驗後，又輔導 1 名臺灣高中生到美國就讀向日葵高中。時間從 2009 年 8 月 25 日到 2010 年 6 月 24 日，共 2 學期，就讀該校 11 年級。在 10 個月的求學期間，研究者蒐集該校出版文件、網頁資料、與該生通訊電郵，並深度訪談該名交換學生「王珍妮」(化名)，以建構本文研究之三角檢定 (triangulation)。從教育研究的角度來看，蒐集不同來源的資料，以印證探討的主題，往往能凝聚足夠的證據，以達到從事研究所需具備的信實度 (洪久賢、洪榮昭、林麗娟、蔡長艷，2007；Marshall, 1997; Oliver-Hoyo & Allen, 2006)。

向日葵高中創始於 1908 年，非常重視和當地社區的聯結。這所三年制的高中，主要招收學區內的學生，提供教育機會及挑戰，讓在校生活經驗融合社區服務，以培養學生畢業後的自立能力。在提供的課程中，強調高中的教育應聯結到個人的生活經驗、社區活動、及未來生涯規劃。因此，該校的設校座右銘的是：「這裡是一個和很多地方聯結的園地」(A place where connections are made)。

二、每日上課時間表

由於華盛頓州地理位置在高緯度偏北的地方，冬天約下午 4 點半日落。因此，早上 7:10 就開始第一堂課，沒有升旗典禮，也不需要早自習，直接上第一堂課，直到下午 1 點 40 分就放學。這種上課時間安排，充分顯示美國教育地方分權、因地制宜的特色。該校學生 7:10 到校上課，表示他們要 6 點左右起床、整理儀容、坐校車、或自行開車到學校；相對的，晚上他們也習慣 9 點多就寢，在作息脈動上，和地理位置所屬的氣候條件互相搭配。

每名學生從早上 7:10 到下午 1 點 40 分，根據學校安排的課程，選修自己所需的科目；排定一天的課程時間表後，一星期 5 天，每天的上課課表都一樣。因此，王珍妮在 2009 年下學期和 2010 年上學期上課的課表，其詳細作息時間如表 1 所示。

表 1

個案學生的課程一覽表

上課時段	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	每節課時間
第 1 節 7：10—8：04	英文	英文	英文	英文	英文	54 分鐘
第 2 節 8：09—9：03	體育	體育	體育	體育	體育	54 分鐘
第 3 節 9：13—10：07	物理	物理	物理	物理	物理	54 分鐘
第 4 節 10：12—11：08	美國 歷史	美國 歷史	美國 歷史	美國 歷史	美國 歷史	54 分鐘
第 5 節 11：11—12：05	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	54 分鐘
第 6 節 12：10—12：41	午餐	午餐	午餐	午餐	午餐	31 分鐘
第 7 節 12：46—13：40	數學	數學	數學	數學	數學	54 分鐘
13：40 放學						
13：40—17：00 社團時間	學生可以依據興趣，選擇各式各樣的社團，參加活動					

三、升學之道

該校學生畢業後，如果要繼續升學，申請大學入學的資料主要有三項：（一）在校成績；（二）學術性向測驗（Scholastic Assessment Tests, SAT）或美國大學測驗（American College Testing Assessment, ACT）成績；及（三）推薦函。其中，ACT 由美國學院測驗機構（American College Testing）所編製，SAT 則由學院董事會（The College Board）測驗中心所發行，二者的成績報告目前皆為美國各大學入學申請所採用。

ACT 機構成立於 1959 年，屬於非營利組織，在 1950 年代，美國高等教育

蓬勃發展，申請大學入學人數快速增加，因此，ACT 機構就在高中生標準化測驗需求與大學擴大入學人數的情勢下，建立評估學術能力的 ACT 測驗 (Annual Report, 2011; History of ACT, 2011)。2010 年約有 160 萬名高中生報考 ACT，占全美高中畢業生總人數 47% (ACT-News, 2011)。至於考試科目，全部共 4 科：(一) 英文；(二) 數學；(三) 閱讀；(四) 科學 (包含物理、化學、及生物)，另外可以選擇加考寫作；考試題目，英文有 75 題、數學 60 題、閱讀 40 題、科學則有 40 題；考試時間，英文 45 分鐘、數學 60 分鐘、閱讀 35 分鐘、科學 35 分鐘、加考寫作另外多 30 分鐘；考試日期，1 年總共 6 次，分別在九月、十月、十二月、二月、四月、及六月 (Facts about the ACT, 2011) 舉行。

不過傳統上，學生主要考 SAT 或者 SAT 科目測驗 (SAT subject tests)。SAT 創立於 1926 年 (College Board-History, 2011)，歷史悠久而且已成為申請大學的標竿測驗 (benchmark test)。職是之故，高中學生都會注意考試的相關訊息，以 2010—2011 年的 2 學期為例，SAT/SAT 科目測驗考試日期總共有 6 次，在 2010 年下學期分別為 10 月 9 日、11 月 6 日、12 月 4 日；2011 年上學期則為 1 月 22 日、5 月 7 日、6 月 4 日；另外，2011 年 3 月 12 日，SAT 考試單獨加考 1 次，而 SAT 科目測驗沒有該次考試日期 (The College Board, 2011a, 2011b)。一般高中生大都會在高二下學期考 1 次，如果考得不理想，就在高三上學期再考 1 次。當然，有些非常積極的學生可能在高一下學期就開始考 SAT，基本上，考幾次並沒有限制，不過每次都要繳報名費，SAT 測驗每次美金 47 元 (折合新臺幣約 1,400 元)，SAT 科目測驗則是每科美金 21 元 (折合約新臺幣 600 元)。

SAT 和 SAT 科目測驗這兩項不同的測驗內涵有所差異：SAT 測驗每年超過 200 萬人次的高中生參加考試，試題內容包括閱讀能力、數學、及寫作技巧 3 個領域。其中，閱讀能力的考題總共有選擇題 19 題及閱讀測驗 48 題；數學考題包含：選擇題 44 題及計算題 10 題；寫作技巧則包括選擇題 49 題及 1 篇論文寫作 (寫作時間限制 25 分鐘)。有關模擬試題、評分要點、準備方法、及不同得分的論文樣本，從學院董事會的網頁上都有詳盡的說明 (Getting Ready for the SAT, 2011)。而歸納全部考題內容，實際上就是高中英文及數學 2 科目的內容，而考試時間總共 3 小時 45 分鐘 (FAQs About the SAT, 2011)。

SAT 科目測驗，每年約有 50 萬人次高中生參加考試。這項考試分 5 大領域：英文、歷史與社會科學、數學、科學、外國語文。每個領域再分別提供不等的考試科目，其對應的科目如下：(一) 英文領域 1 個科目——「文學」；

(二) 歷史與社會科學領域 2 科——「美國歷史」和「世界地理」；(三) 數學領域 2 科——「第一級數學」和「第二級數學」；(四) 科學領域 3 科——「生物」、「化學」及「物理」；(五) 外國語文領域 7 科——「中文」、「法文」、「德文」、「現代希伯來文」、「義大利文」、「拉丁文」和「西班牙文」。以上各科目的考試時間都是 1 個小時，全部考題採電腦閱卷，而考生每次報名可以選擇考 1 科、2 科、或者 3 科。

綜合上述分析，關係美國高中生申請大學入學的 SAT 測驗及 SAT 科目測驗，1 年各有 7 次 /6 次報考機會，而且大部分的高中生只考 SAT 測驗（200 萬人次考生），不加考 SAT 科目測驗（約 50 萬人次考生）。背後的意義就是，美國的大學在篩選大一新生時，大多數學校並不要求加考 SAT 科目測驗。在此情況下，準備 SAT 測驗，只要準備英文、數學 2 科，而 1 年有 7 次考試機會，可以從高二下學期就規劃報考時間，在心情上總較為從容不迫，而且考得不理想可以重來，絲毫不會影響大學入學申請的機會，從體制上看，美國高中生的升學壓力的確減少許多。

如果把 ACT、SAT 的資料一起分析，這兩項考試的總報考次數約為 360 萬人次，換句話說，代表絕大部分美國高中生在面對申請大學入學關鍵測驗的實況是：(一) 2 項考試在高二開始就可以選擇 1 項應考；(二) 從高二下學期到高三上學期至少有 6 次應考機會；(3) 考試科目主要是英文、數學、及科學 3 科；(4) 實際考試時間最多不超過 3 小時 45 分鐘。在此體制下，美國高中生的申請大學入學測驗最多考 5 科——英文、數學、科學（含物理、化學、生物），而臺灣學測全部考 10 科——國文、英文、數學、社會（含歷史、地理、公民）、科學（含物理、化學、生物、地球科學），相較之下，美國高中升學負擔比起臺灣減輕許多，也難怪美國高中生的校園生活，可融入多項培養興趣的選修科目，例如：音樂、戲劇、商業行銷等課程。

肆、美國個案高中的課程設計

在學生的選課方面，整個學校都是跑班上課，而不是固定班級上課。換句話說，每名學生根據學校所規定的畢業學分要求，從高一開始，依照自己的興趣、能力、及學校開出來的科目，自行挑選喜歡的科目，累積高二、高三的總時數，達到畢業要求，即可以順利完成學業。

從高一入學開始，學校會發一張黃色的畢業學分進度檢核表（checklist for graduate credit requirements）。這張檢核表共有 8 個領域，總共 20 個學分需要完成。其中，英文 3 學分、數學 2 學分、社會科 3 學分，科學 2 學分，健康教育 2 學分、美術 1 學分、職業教育 1 學分，以及其他選修科目 6 學分。而計算學分的方法，是每學期上完 1 門課，成績及格就得到 0.5 學分。因此，以英文科目需要 3 個學分才能畢業的要求來看，學生必須在高一、高二、高三的每學期都選英文，才能拿到足夠的 3 學分；數學課 2 學分，學生只要在 6 個學期中，有 4 學期選修數學課程，即可以獲得所需要的 2 學分；美術課 1 學分，表示在 3 年 6 學期的時間裡，只要在其中 2 學期選修美術課程，成績及格即可以達成 1 學分的畢業規定；其餘科目皆以此類推。為了讓學生一目了然，每個領域除標示學分數外，並根據學分數畫出單位格子數。例如，英文課 3 學分有 6 個格子，數學課 4 格，美術課 2 格……。於是，每學期結束，學生拿到成績後，就可以在畢業學分檢核表上，依照八大領域，一格一格的打叉叉、做記號，而隨著每學期的累積學分數，每名學生還缺哪些科目、多少學分，就很清楚的掌握自己的進度。

如果進一步檢視畢業必修學分所提供的課程細目，則可以更清楚的了解課程內涵。數學 2 學分包括代數（A）1 學期、代數（B）1 學期、幾何學（A）1 學期、幾何學（B）1 學期、綜合數學 1 學期、及高級數學 1 學期；社會科 3 學分提供的科目有華盛頓州歷史 1 學期、社會研究 1 學期、美國歷史 2 學期、世界歷史 2 學期、總體經濟學 2 學期、政府與政治 2 學期、及現代世界問題研究 2 學期；科學 2 學分包含生物 2 學期、人類生理學 2 學期、化學 2 學期、物理 2 學期、天文學 1 學期、環境問題研究 1 學期、海洋生物 1 學期、動物學 1 學期、及論證學 1 學期；美術 1 學分提供的課程有藝術、音樂、及戲劇等科目；職業教育 1 學分開設的課有家庭 / 消費者科學、工藝教育、商業教育、及商業行銷等科目；健康與體適能 2 學分的領域，學生可以選生活體適能 1 學期、健康教育 1 學期、及體育課 2 學期。至於主科英文課，學校則依據學生的個別能力，提供各種不同取向的英文科目，以符合學生的興趣與需求。

深入分析其英文課程設計，除符合華盛頓州的英文語文教學標準外，並致力提升學生英文讀、寫、溝通表達能力。因此，高一的英文課程注重英文的語言基礎能力，包括英文文法、作文、文學作品賞析、及高中能力測驗（high school proficiency exam.）考試練習；高二的英文科目涵蓋美國文學及申論文本寫作；高三的重點在美國文學及畢業前必須完成的育成研究計畫內容，

另外也提供大學英文預備課程 (AP English) 及社區學院英文課程 (college English)，可以讓英文程度較優異的高三學生選修。

從課表實際列出的科目名稱來看，高一可以選的英文科目有：(一) 十年級 ELL 英文 (ELL English 10)；(二) 十年級英文 (English 10)；(三) 十年級榮譽英文 (English 10 Honors)；(四) 十年級 LC 英文 (LC English 10) 等 4 門課。第 1 項「十年級 ELL 英文」為十年級英文，為母語非英語的學生開設，重點在發展英文的聽、說、讀、寫能力，及研讀美國文化與生活習俗，讓學生能適應高中的語文環境；第 2 項「十年級英文」教導高一學生多元文化的文學，包括小說、詩集、非小說選讀作品、英文句構分析、論文寫作、字彙增能，及正式 / 非正式報告技巧與策略；第 3 項「十年級榮譽英文」則是英文科目的榮譽課程，所有高一學生都可以申請選修這項課程，其篩選標準是依照英文寫作論文、英文測驗成績、及推薦函，而榮譽課程主要為自我學習動機較強的學生而設計，以提升他們的寫作技巧及文學欣賞能力，包括經典作品研讀及額外的字彙增能訓練；第 4 項「十年級 LC 英文」特別為英文程度較差的學生而設計，重點在改善學生基本閱讀、寫作、及口語溝通能力。

高二的英文安排有：(一) 十一年級 ELL 英文 (ELL English 11)；(二) 十一年級英文 (English 11)；(三) 十一年級榮譽英文 (English 11 Honors)；(四) 十一年級 LC 英文 (LC English 11) 等 4 門課。其對應的學生程度和高一的情況相同，不過教學重點和高一有所差異，例如：第 2 項「English 11」主要探討各種形式的美國文學，包括戲劇、短篇小說、及詩集，學生必須了解文學所代表的世代背景及其影響；第 3 項「English 11 Honors」強調閱讀美國文學作品，並詮釋、批判作品的內在涵義，在寫作能力的要求上，則重視字彙增能與不同體裁的寫作訓練。

高中最後 1 年英文科的安排有下列五項：(一) 十二年級 ELL 英文 (ELL English 12)；(二) 十二年級英文 (English 12)；(三) 學院英文 (College English)；(四) 預先安置英文 (advanced placement English)；(五) 十二年級 LC 英文 (LC English 12) 等 5 門課。其中第 1 項、第 2 項、第 5 項對應的學生程度和高一、高二的情況類似，但是第 3 項、第 4 項則是高三獨特的課程設計。第 3 項「學院英文」是由社區學院提供，總計 2 學期的課程，內容包括大一英文寫作、指定閱讀文章、不同體裁寫作訓練、及育成研究計畫輔導；「預先安置英文」由學院董事會 (The College Board) 所提供，課程是 2 學期，教學內容強調經典文學、進階寫作、及育成研究計畫輔導。由開課的本質來看，第

3 項、第 4 項的選修學生都是英文程度優異，而且計劃繼續就讀大學，基本上修完 1 學年的課程後，可以選擇是否自費額外參加該科的標準化成績測驗，如果獲得的成績是社區學院或將來申請的大學所認可的水準，學生可以同時得到向日葵高中及所申請的社區學院或大學 1 學年的英文課程學分。

由於大學預備 (advanced placement, AP) 課程，可以提升學生的學識素養，並與大學課程作實質聯結，因此，向日葵高中總共提供 9 科 AP 課程：(一) AP 微積分 (AP Calculus)；(二) AP 英文 (AP English)；(三) AP 政府與政治 (AP Government & Politics)；(四) AP 宏觀經濟學 (AP Macroeconomics)；(五) AP 心理學 (AP Psychology)；(六) AP 統計 (AP Statistics)；(七) AP 美國歷史 (AP US History)；(八) AP 世界歷史 (AP World History)；(九) AP 科學 (AP Science)。除了在學校網頁列出各科教學內容與相關資訊外，並提供學院董事會 AP 課程年度考試日期。

學院董事會創立於 1900 年，主要聯合當時 10 來所學院、大學，共同研擬標準化入學考題，作為篩選大學新生之用。1926 年，學院董事會演變成專為美國高等教育研發入學測驗及提升教育品質的機構，目前全美各大學申請入學最主要的學業指標 SAT，就是由該機構主辦。當然 AP 課程成就測驗，也是由學院董事會承辦 (College Board-History, 2011)。這樣的結構和臺灣的大學入學考試中心研擬學科能力測驗及指定科目考試，具有類似的功能。

從上述英文課程設計來分析，在考量學生程度的理念下，其課程設計具備 3 項特點：選修彈性、多元化教學、以及設有大學預備課程。從高一到高三，學生只要修習 3 學分 (6 門課) 即可畢業，但是該校依照學生非母語、較差、一般、較優異等 4 種不同程度，提供多元、彼此不一樣的英文課程，而且這 4 種英文課程可以視學生學習的狀況而轉變。例如：高一選一般程度的英文課程，高二經由教師推薦，可以選修較優異的英文榮譽課程，但在高三又可以視實際學習成果，轉回一般程度的英文課程，或者選擇更難的 AP 課程。在教學內容方面，課程不會被升學學業測驗 SAT 的題目綁住，小說閱讀、詩集欣賞、論文寫作都是常見的教學主題。另外，大學預備課程的設置，提供研讀較艱深學科內容的機會。這樣的銜接設計，臺灣的大考中心或者大學，可以考慮和高中建立類似的銜接課程與成就測驗，以激勵高中生的學習動機，並促使高中課程的多元化。

伍、個案高中的學生管理¹

該校學生上課不穿制服，而凝聚學校向心力的方法，是製作學校專屬的藍色 T 恤。每當學校橄欖球隊出賽、啦啦隊表演，學生穿著印有學校吉祥物的 T 恤，一起為學校加油，展現對學校的歸屬感、榮譽心和向心力。另外，學生年滿 16 歲，依規定選修駕駛課程，再循序取得駕照後，就可以開車上學，因此，該校也常見哥哥姊姊開車載弟妹來上學的情況。至於詳細的學生權利與責任說明，在新生報到時，該校都會發給每名學生一本總共 32 頁的學生手冊，解釋相關的規定。其中對於學生在學校的合宜行為，都有全面性的解說與條款規範。例如，上下課時間、穿著服飾、校車時間表、禁煙酒條例、反霸凌條款、防止性騷擾要點、考試規範、防止種族歧視辦法、禁止體罰說明、留校察看細則、退學程序及要點、學生受教權之維護、學生申訴管道等項目。

在反霸凌的條款上，學生手冊的敘述也很詳細。就霸凌（bullying）的定義而言，以下狀況都屬之：

第一，持續、廣泛程度或是嚴厲足以影響一個學生參與學校課程或學校活動的能力與意願的行為，這種行為並造成敵對、虐待、辱罵、或是威脅的教育環境。

第二，肢體上傷害學生的行為，或是破壞學生私人物品的舉動。

第三，故意影響個人學業表現的干擾行為。

第四，針對他人教育的機會施予不利效應的舉動。

第五，侵犯禮儀標準的行為。

學校對霸凌事件的行動準則

當霸凌事件發生時，學校主管會根據個案行為的發生頻率與嚴重性，決定是否採用介入、輔導、或是懲罰的方式，以減少受害者的傷害，或是改變涉案者的行為，其行動的規準如下：

第一，不管是由正式或非正式的管道得知霸凌的訊息，學校必須迅速採取適當補救的措施。根據所獲得的報告或申訴，如有虐待、犯罪的嫌疑，學校必須通報司法執行單位。

第二，涉案霸凌事件的學生或教職員將遭受懲處。任何人在學校所擁有的

¹ 此部分資料係出自該個案高中 2009—2010 之學生手冊。

地上物或學校舉辦的活動中發生霸凌事件，將被限制使用學校設施或參與學校活動的權利。

第三，在霸凌事件中，任何人針對涉案者或是證人採取報復行為，將受到懲處。學校也會採取措施，避免相關涉案學生遭受報復。如果明知事實，而蓄意虛報霸凌事件者，亦會遭到懲處。

第四，學校承辦人員必須針對霸凌，制定一套正式與非正式的程序。這些程序應包含合理、迅速的處理時間表，並記載相關人員所應負責的事項。所有教職員都有責任接受非正式的霸凌申訴。

第五，關於霸凌相關政策說明及宣導事項，承辦人員應提供充足資訊給學生、家長、學生監護人、學校志工，及教職員。有關資訊並應公告在學校校舍明顯處，讓上述人員得以接受到訊息。

第六，承辦人員必須每年檢討霸凌相關政策與程序的實施成效。

陸、結論與啟示

回顧美國教育歷史緣由，不同世代的改革，都希望追求效率與卓越發展，而從個案高中的現況分析中，發現美國高中具有以下特色：第一，沒有早自習，每天在校上課時間只有 6 小時 30 分鐘；第二，重視社團活動，放學後學生可以長時間參加各式社團，及早探索個人生涯規劃與興趣；第三，提供多樣化選修課程，例如：戲劇、天文學、商業行銷等科目，滿足學生追求不同知識的需求；第四，同一科目提供不同程度的分組教學，例如：英文、數學、物理等科目，學生可以根據自己程度，選擇適合的組別上課；第五，發生霸凌事件時，有固定的行動準則可依循處理；第六，升大學的能力測驗 ACT 和 SAT，高中生最多考 5 科，考試時間不超過 3 小時 45 分鐘。

他山之石可以攻錯，因此，綜合上述美國高中之特點，建議臺灣的高中可以作以下的變革：第一，在校時間可以適時縮短，例如取消早自習時段；第二，加強社團活動的多樣化並增加社團時間，讓高中生接觸不同屬性的團體活動，以啟發生涯規劃的能力與興趣；第三，增加實質性的選修課程，而不是必選修的形式；第四，高二數學、物理及化學三科，應考慮分組教學，同時大學學測的題目也應對照不同組別的難易程度；第五，防制校園的霸凌事件，應制訂標準化的行動準則；第六，從 2012 年起，二技入學測驗科目只採計國文及英

文二科（教育部，2011），因此，大學學測也應該減少考試科目，以因應不同類組的需求；第七，為大學甄試之需求，學測科目的分數級距，可從目前的 15 級分調整為 20 級分，在增加科目的鑑別度後，減少採計科目的理念就更有機會付諸實現。

參考文獻

- 洪久賢、洪榮昭、林麗娟、蔡長艷（2007）。影響教師創意教學因素之研究——以綜合活動領域為例。《教育科學研究期刊》，52（2），49-71。[Horng, J. S., Hong, J. C., Lin, L. J., & Tsai, C. Y. (2007). Factors influencing the creative instruction of integrated activities teachers. *Journal of Educational Science Research*, 52 (2), 49-71.]
- 周仲賢（2010）。精緻、彈性、開放——高中國文新課綱將自 101 學年度起實施。《教育資料與研究》，97，146-148。[Chou, C. H. (2010). Delicate, flexible and open: New guidelines of senior high school's Chinese subject will be inaugurated from 2012. *Educational Resources and Research*, 97, 146-148.]
- 教育部（2011）。101 學年度二技招生變革。取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4374[Ministry of Education (2011). *2012 Admission innovation for the two-year college*. Retrieved from http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4374]
- ACT-News (2011). Retrieved from <http://www.act.org/news/2010/08/18/college-career-readiness/>
- Annual Report (2011). Retrieved from <http://www.act.org/aboutact/report.html>
- College Board-History (2011). Retrieved from <http://about.collegeboard.org/history>
- Department of the Interior Bureau of Education (1918). *Cardinal principles of secondary education* (Bulletin No. 35). Washington, DC: Author.
- Facts about the ACT (2011). Retrieved from <http://www.act.org/news/aapfacts.html>
- FAQs about the SAT (2011). Retrieved from <http://sat.collegeboard.com/about-tests/sat/faq>
- Getting ready for the SAT (2011). Retrieved from http://www.collegeboard.com/prod_downloads/sat/getting-ready-for-the-sat.pdf
- History of ACT (2011). Retrieved from <http://www.act.org/aboutact/history.html>

- Johnson, L. B. (1965). Special message to the congress: The American promise. *Public Papers of the Presidents of the United States*, 1(107), 281-287.
- Marshall, P. (1997). *Research methods: How to design and conduct a successful project*. Plymouth, UK: How to Books.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Author.
- Oliver-Hoyo, M., & Allen, D. (2006). The use of triangulation methods in qualitative educational research. *Journal of College Science Teaching*, 35(4), 42-47.
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (1989). *Foundation of education* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Rich, J. M. (1988). *Innovations in education: Reformers and their critics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stedman, J. B. (1991). *America 2000: The president's education strategy*. Washington, DC: Congressional Research Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359635)
- The College Board (2011a). *Important SAT dates and information for U.S. and international students*. Retrieved from <http://professionals.collegeboard.com/testing/sat-reasoning/register/test-dates>
- The College Board (2011b). *SAT subject tests information for U.S. and international students*. Retrieved from <http://professionals.collegeboard.com/testing/sat-subject/register/test-dates>

美國州層級中等教育 政策重要課題剖析

江芳盛* 李懿芳**

摘要

美國教育事務的管理權限主要在州和地方學區，過去實際執行情形也傾向將中等教育管理權限下放給各地方學區，唯因社會、經濟、政治環境的變化，已逐漸轉由州政府統一管理，出現州政府對教育事務集權的趨勢。本文透過系統性的文獻探討與文件分析法，探討影響美國州層級中等教育政策的外在環境生態，以及州政府在行政管理、績效責任、課程與教學、師資及教育財政等五項中等教育政策議題所遭遇的挑戰與因應策略。研究發現，美國州層級中等教育政策著重引進市場管理機制、推動以學習成效為主的評量機制、強調課程架構的標準化、持續提升教師素質、關注教育均等與適足性的達成。整體而言，美國州層級對於中等教育政策的討論與解決方案，反映出美國教育生態環境的變化、全國教育議程重心的調整以及對於平等、卓越、效率與選擇權等價值觀的競值。

關鍵詞：中等教育、州教育政策、美國教育

* 江芳盛，國立暨南國際大學比較教育學系教授

** 李懿芳，國立暨南國際大學比較教育學系副教授

電子郵件：fschiang@ncnu.edu.tw；ivanalee@ncnu.edu.tw

來稿日期：2011年4月19日；修訂日期：2011年5月3日；採用日期：2011年5月18日

An Analysis of the Major Issues in the Policies of State-level Secondary Education in U.S.A.

Fang Shen Chiang* Yi Fang Lee**

Abstract

In the United States, the authority for public secondary education resides in the states. Despite considerable authority has been delegated to local districts, states still have more control in many areas and play a major role in secondary education management and policy making. State secondary education policies in the new millennium are shaped by many forces from social, economic, and political environment. This paper focuses on exploring the fundamental changes in environment and major issues of secondary education policies that the states are facing. The discussed issues include governance, accountability, curriculum and instruction, teachers, and finance. In sum, issues and solutions of state secondary education reflect the changing environment of education, the shift of national education agenda, and the competing values among equity, excellence, efficiency, and choice.

Keywords: American education, secondary education, state education policy

* Fang Shen Chiang, Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

** Yi Fang Lee, Associate Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: fschiang@ncnu.edu.tw; ivanalee@ncnu.edu.tw

Manuscript received: April 19, 2011; Modified: May 3, 2011; Accepted: May 18, 2011

壹、前言

美國聯邦憲法第十修正案（Amendment X to the United States Constitution）規定：「凡本憲法未授權予合眾國、也未禁止各州行使之權力，均保留予各州或人民」（U.S. Congress, 1791），因此，教育為各州保留的權力，各州的憲法中也有要求州政府必須建立免費的公立中小學之相關條文。傳統以來，各州通常將教育管理的權限下放給各地方學區，但是近年來逐漸扮演主導的角色，特別是在經費補助和制定法規方面，相對地，教育事務也成為各州政府政策議程上優先處理的要務。

從教育財政角度來看，州政府層級的經費大約占有公立中小學教育經費來源的一半（Snyder & Dillow, 2011），各州議會每 1 至 2 年必須針對州政府的教育經費補助決策及其對地方教育可能造成的影響，進行冗長的辯論。在教育財政之外的領域，各州政府也開始收回權力，包括師資培育和教師資格認證、學生表現標準的建立、對教學成效不佳的學校或地方學區給予懲罰或管控等。這類的教育事務過去在許多州經常授權由地方學區自主決定和管理，也就是教育的地方分權，但現在已經逐漸轉由州政府統一規定和管理，出現州政府對教育事務集權的趨勢。

天下沒有白吃的午餐，各地方學區在教育財政上依賴州政府，自然就提供州政府可以介入的機會，甚至逐步收回傳統以來地方學區所擁有的教育自主權。從州政府的立場而言，一手提供經費給地方學區辦理公立學校的教育，另外一手要求其接受州政府所訂立的規範，這是「蘿蔔和鞭子」的簡單道理。從責任政治的原理來看，州政府（包括州長和州議會）固然擁有預算分配和立法的權力，但也必須向全州的選民負責；換言之，當州政府提撥經費給地方學區時，也要求地方學區在辦學成效上交出成績單，至少必須符合州政府所訂立的教育法令和規範，以便向該州的選民有所交代。就在這樣的交互影響和壓力下，逐漸形成二十一世紀美國各州教育政策的新面貌。

本文目的即在探討新世紀中影響美國州層級中等教育政策的外在環境，以及當前美國各州政府所關心的主要政策議題。大多數臺灣學者對於美國教育的研究論文和報告關心的主軸常落在聯邦政府層級，但是，在美國真正握有教育政策和掌控學校辦學的實體是州政府。準此而言，本文所探討的主題和內容，

對於國內的教育政策研究將可以提供不同角度的思考和啟示。

貳、影響美國州層級中等教育政策之外在環境分析

教育政策無可避免會受到社會、經濟和政治等外在環境的影響。1950 年代美國教育政策主要受到聯邦最高法院對於學校種族隔離判決和蘇聯發射史普尼克 (Sputnik) 人造衛星的影響；1960 年代詹森總統 (Lyndon Baines Johnson, 1908-1973) 「向貧窮宣戰」(War on Poverty) 政策主導全國中學教育走向；1970 年代開始延續到 1980 年代，美國學生測驗分數下滑，使得大眾對於公立學校教育系統失去信心，企業家也擔憂美國未來勞動人力的素質，加上美國在國際經濟市場上競爭力衰退，促使教育政策從過去強調社會公平，轉而追求效率、卓越和選擇權。上述簡要的歷史回顧，足可說明教育與外在環境的密切關係。以下從社會、經濟和政治等三個面向，分別討論影響州層級中等教育政策的環境。

一、人口結構變遷及對學校期待的改變

欲分析影響美國教育的社會環境，可從就學年齡層人口的變遷及社會對於學校期待的改變二方面探討。從美國三大族裔（白人、非洲裔和西裔）就學年齡層（18 歲以下）的人口組成來看，貧窮人口的比例在不同種族中差異很大，2009 年，家中有就學年齡層小孩的非洲裔家庭中 35% 屬於貧窮家庭，西裔家庭也高達 33%，而白人只有 11% (Snyder & Dillow, 2011)。就家庭結構來說，不同種族的單親家庭比例也有差異，2009 年就學年齡層學生人口的家庭中，白人有 23% 屬於單親家庭，西裔和非洲裔分別為 32% 及 60% (Snyder & Dillow, 2011)。此外，三大族裔占美國公立中小學總人口數的比例在過去二十多年來也有明顯的改變，從 1988 年到 2008 年，白人學生從 68% 下降至 55%，非洲裔從 17% 微幅下降至 16%，西裔則從 11% 大幅上升到 22% (Aud et al., 2010)。

上述就學年齡層人口的變遷，對州政府的教育政策產生兩個重要影響：首先，學校必須面對大批「瀕臨危險」(at-risk) 的學生，其中以非洲裔和西裔學生占多數，他們在校學習經常遭遇挫折和失敗，隨時可能中輟；同時白人和非白人學生之間、貧窮和非貧窮學生之間存在很大的學習差距 (National Center

for Education Statistics, 2010a)，政府若任由這樣的學習差距繼續存在或擴大，將會嚴重腐蝕民主與公共教育的根基。其次，從公共教育獲益者和教育稅捐的主要納稅人之間的鴻溝有逐漸加大的趨勢，美國各州不僅實施免費的公立中小學教育，聯邦政府並提供中低收入戶學生免費或減價優待的營養午餐，最大的獲利者當屬低收入和少數族裔，不過教育稅捐的負擔主要卻落在中產及中上階級人士肩上，這群所謂優勢族群家庭的子女較多進入私立中小學就讀，沒有享受到免費教育的好處（Education Week, 2005）。此外，戰後嬰兒潮已屆退休年齡，美國社會人口逐漸老化，白人家庭中有就學年齡人口的戶數比例逐漸降低（Snyder & Dillow, 2011），使學區想要通過調高教育稅的地方性公民投票阻力倍增。

其次，社會上對於學校期待的改變也是影響教育政策的另外一項重要因素。1960年代的民權運動喚起民眾對於社會不公平現象的重視，影響所及，在教育政策的具體落實便是1965年通過《初等及中等教育法》（Elementary and secondary education act），特別是法案中的第一章（Title I）針對經濟地位不利學生的教育提供經費上的補助，以促進教育機會均等。1968年通過的《雙語教育法》（Bilingual education act），及1975年的《殘障兒童教育法》（Education for all handicapped children act）現在稱為《身心殘障者教育法》（Individuals with Disabilities Education Act），則是將追求公平教育機會的理想，擴展到英語能力不足、身體殘障或有學習障礙的學生身上（Reyes, Wagstaff, & Fusarelli, 1999）。1980年代以後，整個社會逐漸將關注的焦點轉移到卓越、效率和選擇權；追求公平的教育機會不再是社會價值追求的第一順位，影響所及，教育政策轉為提升學生和學校教師的水準、要求提升學校和學生表現之績效責任、增加家長的教育選擇權等。

二、勞力素質不佳與經濟成長趨緩

美國過去幾十年來的教育改革深受美國經濟環境的影響，包括全球市場競爭力衰退、工業生產力下滑、勞動人口素質不佳等問題。美國大小企業的老闆經常抱怨高中畢業生水準低落，缺乏就業的準備，特別是在生產技術不斷更新、且越趨複雜的企業體，許多剛從學校畢業的新進員工，連閱讀、書寫、數學和問題解決能力都不足以應付工作上的基本要求（Achieve, 2005; Johnson & Duffelt, 2002）。此現象也可從學生評量成績中獲得驗證，以2009年「全國教育進步評量」（National Assessment of Educational Progress）為例，四年級和

八年級學生在閱讀科目中，只有約 33% 受測者達到精熟，而且這個數字自從 1971 年「全國教育進步評量」開始施測以來沒有太大的變動（National Center for Education Statistics, 2010a）。在數學方面，1990 年之後雖有進步，但主要的進步是在基礎技能，且在 2009 年只有約 39%（四年級）及 34%（八年級）的學生達到精熟（National Center for Education Statistics, 2010b）。在這樣的背景下，無怪乎美國企業界的領導人會將勞力素質的問題歸咎為學校教育失敗所造成的結果。

經濟環境影響美國州層級中等教育政策的另一途徑，在於提供和資助公立學校教育所需的財政資源。當經濟蓬勃發展、稅收無虞之際，增設學校以擴展教育機會、添購或更新軟硬體設備以提升公立學校教育品質等提案，比較容易得到社會大眾和政治人物的支持，反之亦然。經通貨膨脹率調整後，美國 1970 年代平均學生單位成本上升 27%，1980 年代也上升 38%，但 1990 年代因經濟成長趨緩以及入學人數增加，只有成長 12%，2000—2008 年成長約 15%（Snyder & Dillow, 2011），此顯示當經濟成長趨緩的時候，州政府對於教育經費預算的分配會大幅受限於其他施政支出的排擠（National Governors Association, 2010）。

三、州政府介入教育決策的力量日增

1960 年代之前，美國各州中等教育政策主要是由教育利益團體和少數對教育特別關心的州議員所主導，其中利益團體包括州教育廳、大學的教育學院、教育局長、行政人員協會以及教師團體（Weaver & Geske, 1996）。此單純的政治生態環境正好符應當時各州政府在教育上所扮演的角色，同時各方對於教育決策共識的達成也相對容易。但是，之後有下列二個重要的發展，使得州教育的政治環境生態逐漸複雜。

首先，1960 年代末期至 1970 年代初期，聯邦政府和州政府大幅介入公立學校教育。聯邦政府從關心國家安全到解決貧窮問題，開始支持數學和科學新課程的研發，撥款要求各州保障學生公平的教育機會，並提供經費給各州擴充教育廳規模和提升人員的專業化（U.S. General Accounting Office, 1994）。到了 1980 年代，州政府開始負起教育上的績效責任，包括提升學生學業標準、實施學業成就測驗及提高師資水準等，做為各州繼續獲得聯邦政府教育經費補助的要件。另外，就州政府在教育角色的擴充來說，除了受到前述聯邦政府政策的影響之外，最重要的是州政府的教育財政負擔開始加重，一方面因為學生人數

快速增加，另一方面則是各州與地方學區之間有關教育經費分配不均的訴訟案件層出不窮，迫使州政府必須拿出有效的辦法，來解決教育資源分配的問題。

其次，聯邦政府推出各種教育方案，使得州政府必須擴增介入教育事務的範圍，也使得影響州教育政策的相關人士或利益團體逐漸多元化，打破過去由少數人或團體所壟斷的單一教育決策體制（Reyes et al., 1999; Weaver & Geske, 1996; Wirt & Kirst, 1989）。從教師工會要求集體協商、民權團體要求教育上的平等對待，一直到伴隨聯邦各種教育方案所出現的新興利益團體，例如支持雙語教育、補償教育、特殊教育的家長協會和組織，都想要在州的教育決策上占有一席之地或擁有發言權。1980年代初期，企業團體成為影響州教育決策的重要勢力，這股力量使得全美轉而重視教育的產出和品質，而且強烈要求以標準為基礎的改革（standards-based reform）。當各方的勢力匯聚到教育決策的場域，企圖爭取在教育資源分配上的最大利益時，州長以及州議會自然成為關鍵所在，故教育決策的政治化和複雜化也就難以避免了。

參、美國州層級中等教育政策的重要議題

面對上述社會、經濟和政治等層面的環境變革，各州教育決策者考量中等教育政策時，在行政管理、績效責任、課程與教學、師資及教育財政等五個層面分別面臨不同的挑戰，以下討論各面向所關注的議題及州政府的回應策略。

一、在行政管理上，引進市場管理機制

美國中學教育向來被視為一種「公共財」（public good）或是「準公共財」（quasi-public good），在這樣的見解下，中等教育應由政府來提供和資助。不過事實上，美國長久以來一直有個強大的壓力，想要改變近似由政府壟斷的中學教育制度，朝向重視競爭和績效責任的方向發展，也就是依照市場運作的原則來管理美國的中學教育。自從1980年代以來，美國所流行的學校選擇權運動（school choice movement），便是這種思維下的產物。具體來說，教育市場化構想的落實，可以展現在下列幾個方面：教育券（voucher）、特許學校（charter school）、教育服務工作的委外經營（contracting or outsourcing）及學校從事營利活動（commercial marketing）（Yudof, Kirp, Levin, & Moran, 2002）。教育市場化潮流的興起，反映出公立中學成效不彰的問題。

首先，美國的公立中學屬於一種失敗的壟斷（failing monopoly），壟斷如果是成功的，其繼續運作自然不會受到質疑；但擺在眼前的事實是，公立

中學對於教育的壟斷，使教學成效受到嚴重質疑（Lieberman, 1993; National Commission on Excellence in Education, 1983），因此改變的呼聲日增。主張教育市場化的人士認為，應該利用市場開放的手段來打破壟斷，將學校之間互相競爭的力量引進教育體系中，譬如增設另類學校（alternative schools）或學生及其家長自由選擇學校（包括學區內或是跨學區的自由選擇，更激進者，甚至主張可以選擇私立學校或教會學校），自然可以達到改善辦學成效之目的（Lieberman, 1993）。

就州層級而言，由學校本位及學校選擇權思潮引起的變革，賦予中學更大的自主權，並將更多的教育經營權轉移到私人契約者（private contractors）及家長手上，從一開始的學校交通車及膳食等服務外包後，逐漸將整體學校經營委由私人單位接手，例如馬里蘭（Maryland）將巴爾的摩（Baltimore）3 個表現最差的學校委由私人公司經營、費城（Philadelphia）也將辦學績效不佳的學校交由私人契約者、非營利社區組織及地區的大學管理（Goertz, 2006）。由此可以看出，州政府在中等教育學校的管理上，除了積極引入私人力量及市場機制外，也大力介入教學表現不佳學校的經營，在這一方面，《沒有兒童落後法》（No Child Left Behind Act, NCLB）也有推波助瀾之效，其規定接受第一章（Title I）補助的學校，如果連續 5 年，學生表現未能達到目標，必須進行管理上的重組，各州也得以藉此更直接涉入辦學不佳的學校及學區的經營。以加州為例，2006—2007 學年度有 701 所學校接受重組，2008 年增加到 1,013 所，這些學校多半透過課程重組、更換教師和提升管理技術等方式來改善學校，唯重組成效是否達到預期成果，仍受到質疑（陳佩英、卯靜儒，2010）。整體而言，市場機制的引入一方面積極活化學校改革，並增強家長的教育選擇權，但一方面也出現學校標籤化、加速社會背景較佳學生的流動、不利社經地位弱勢學生在教育資源上的取得等現象，其影響值得長期觀察。

二、在績效責任上，推動以學生學習成效為主的評量機制

承上所述，美國中小學行政管理逐漸朝向競爭和市場化的方向發展，期達到改善學校辦學績效的目的。在此趨勢中，「績效責任制」扮演的角色越趨重要，並逐漸取代「認可制」（accreditation），成為目前掌握中學教育品質的主要手段（Goertz, 2006）。傳統上，認可制較關注教育投入與過程表現是否符合指標，州政府與學區定期訪視學校的重點，旨在了解師生比、圖書設備及教育經費等投入情形，及師生課堂互動、學校如何處理學生抱怨等教學過程。自

1990 年代以來，焦點轉到學生學習表現的產出指標，各州紛紛從績效責任概念出發，訂定具體的學習目標、發展測量學生學習表現的工具、掌握學生進步情形、並討論學校若未達到州設定的學習目標時的處理方式等。在《沒有兒童落後法》推動之前，許多州已開始規劃及推動中學績效責任及學習評量方式，並呈現多元發展的面貌。

2001 年，美國參眾議院審議通過《沒有兒童落後法》，更明確要求州層級須負起學生學習成效責任，各州的績效責任及學習評量計畫必須經聯邦政府通過以獲得經費補助，促使各州的相關政策越趨標準化 (Goertz, 2006)。該法規規定州政府、立法單位及專業團體須針對學校教育改革提出具體方案，州政府並須負起統籌、規劃及監督之責，建立教師品質及學生學習的監督機制，並透過經費補助途徑落實獎懲機制 (陳佩英、卯靜儒, 2010)。具體規定包括：各州必須針對三至八年級學生以及高中生進行閱讀、數學與科學測驗，也須建立學生表現的年度目標，即年度充分進步指數 (Adequate Yearly Progress, AYP)，並提供年度學區內學生的學習評量情形，尤其是次級團體學生的學習狀況，如不同族裔、貧窮、身心障礙及英語能力有限的學生，期在 2014 年前所有學生均能達到各州所訂的精熟水準。以加州為例，其年度的績效報告卡 (State Accountability Report Card) 除了包括年度充分進步指數以外，也提供加州標準測驗成果 (California standards test results)、學術表現指標 (Academic Performance Index, 如高中畢業率) 及其與目標之間的差距、教師資格 (教師教育程度、教師證書類型等) 等資訊 (California Department of Education, 2011)，期有效的掌握學生的學習表現。

《沒有兒童落後法》大力支持州及地方學區介入與掌握學生學習成效，也引起不少批評，例如聯邦補助經費不足，限制了教育決策者在擴充州學習評量系統及協助表現不佳學校或低成就學生的努力。數據顯示，州層級須增加 20—40% 的經費才能將學生能力提升到州的標準 (Mathis, 2005)；而聯邦政府在 2001—2006 年間依據《沒有兒童落後法》，撥款雖然增加了 50%，但也僅有 46 億美元 (折合新臺幣約 1,334 億元)，還短缺了約 70 億美元 (折合新臺幣約 2,030 億元)，為此康乃狄克州 (Connecticut) 及其他州的學區曾對聯邦政府提起訴訟，指控其未能提供《沒有兒童落後法》所規範的補助金額 (Goertz, 2006)。另外，標準化測驗也引起一些問題，例如，為了提高達到標準的比率，有些州調低了表現標準或降低考題難度；未能依英語能力有限學生及身心障礙生實際情形調整成就標準；以及標準化測驗中的文化偏差等問題 (White,

2011)。最後，對於此類影響學生升學、畢業與教育資源取得的高利害關係政策（high-stakes policies），教育機關是否提供學校足夠的人力及經費，以提升學生學習成效，也受到嚴重質疑，特別是貧困地區學校，恐怕越趨不利。

三、在課程與教學上，強調課程架構的標準化

《國家在危機之中》（A nation at risk）報告書所揭櫫的改革方向，對各州中學課程與教學方面所引發的後續影響，至今並沒有太大改變，各個面向改革的速度也不一致。首先在每學年上課日數方面，各州均規定有最低的上課日數，但日數的多寡各州不同，34 州要求至少須達 180 天，11 州要求在 170 到 175 天之間；各地方學區可以自行再增加上課日數（Cavell, Blank, Toye, & Williams, 2005）。就此而言，歷經 20 多年的努力，不少州仍然沒有達到《國家在危機之中》所建議全年上課日數的期望標準。

其次，在提升學生的修課標準方面，有 44 個州規定高中生在畢業之前必須修畢的科目和學分數，而且《國家在危機之中》報告書發表後，這些州大都有提升學生的修課標準。但是，報告書發表的二十餘年後，這些州之中只有一半達到《國家在危機之中》所建議的修課標準，尤其是在數學和科學這兩個科目，只有少數的州明確要求學生必須修讀何種程度的課程，譬如代數、幾何學、生物或是物理（Cavell et al., 2005）。至於沒有明確規定的州，則只要是屬於數學和科學領域的課程，如應用數學或是生活物理等比較簡單的課程，均可採計為高中畢業的修課標準。

前二者的改革多少僅僅是形式上的變革，並沒有提供課程內容上可依循標準，因此各州在課程與教學方面的第三個重大改革議題，則為課程標準的訂定，也就是以標準為本位的改革運動。此運動由一群在教育上具有影響力的州長、企業界人士、學者和各科專業學會共同領導，由各州負責建立課程內容和能力表現標準，並將影響教和學的主要元素——包括教材、師資的職前訓練與在職教育、以及對學生的評量——和州制定的課程與能力表現標準連結成一貫的體系，然後賦予學校和各地方學區在行政管理、教學方法及方案設計上更大的彈性，其條件是學校和學區必須對學生的學習表現負起績效責任（Smith & O'Day, 1991）。

上述的第三個改革構想是老布希（George H. W. Bush, 1924-）總統主政的時代就開始醞釀，只是未具體落實。到了柯林頓（Bill Clinton, 1946-）總統的時代，1994 年的《目標 2000 年：教育美國法》（Goals 2000: Educate America

act) 和《改革美國學校法》(Improving America's school act) 開始對各州和地方提供經費補助。小布希(George W. Bush, 1946-) 總統的《沒有兒童落後法》更積極的要求各州至少在數學、閱讀、寫作和科學科目, 必須建立更嚴格的學生表現標準。迄 2004 年為止, 全美只有一個州在閱讀和數學這兩個科目, 尚未發展出該州課程內容的標準; 在自然和社會這兩個科目, 也只有兩個州尚未發展出課程內容的標準。

但是在教和學整個一貫體系的連結上, 各州則差異甚大, 甚至在同一州之內, 各學區也不一致。有的州對於學校課程所應該包含的內容, 存在著嚴重的歧見, 例如堪薩斯州教育委員會對於學校課程中是否應該教導進化論所做的決定, 便引起很大的爭議; 有的則是對於如何教的問題, 仍然懸而未決, 例如許多州對於數學科的教學方法, 究竟該採取傳統的教師中心教學法, 或是改革派所主張由學生自己去建構數學知識的建構式教學法; 究竟應該強調問題解決和數學推理的過程, 或是以數學知識、計算和數學公式及應用等內容為主軸的教學, 仍然沒有定論(Wilson, 2003)。類似的問題在其他的科目也同樣出現。

四、在師資政策上, 持續提升教師素質

教師素質對學生學習成效有顯著的影響(Hanushek & Rivkin, 2004; Heck, 2007), 《沒有兒童落後法》要求所有學校在 2006 年之前必須提供所有學生「高度適任教師」(highly qualified teachers), 突顯出美國長期以來面臨師資短缺及素質不佳的問題。在《沒有兒童落後法》實施之前, 僅有半數的州要求教師必須具備任教科目的專長, 使教師「教非所學」(out-of-field teaching) 成為普遍的現象, 2000 年即有高達 1/3 的中等教育師資教非所學, 此現象在高度貧窮地區更為嚴重, 每 3 名學生中就有 1 位其核心課程的教師未具備該科目的專長。此外, 約有 1/3 的初任教師在任教 5 年之內即離開教職; 對於教育需求最為殷切的學生而言(如都市、貧困及鄉村地區的低成就學生或少數族裔學生), 教師多為教學經驗不足或資格較差的一群(李懿芳、江芳盛、謝易臻, 2011; Darling-Hammond & Sykes, 2003; Ingersoll, 1999), 這些現象顯示美國師資政策改革的必要性與急迫性。為因應上述師資問題, 各州除了明確規定「高度適任教師」所需符合的條件外, 並採取變通途徑(alternative routes)、初任教師導入方案(induction) 及教師績效獎金或職級制等策略, 以下分別討論之。

首先, 《沒有兒童落後法》對於高度適任教師的資格提出具體規定, 除了需具備該州教師證書之外, 新進的小學教師必須通過州所辦理的學科知識考試及

閱讀、寫作及數學教學能力測驗；新進的中學教師必須完整修習某一學科專長課程，具備研究所學位或進階證書，或通過每一個任教科目的測驗；對於資深教師而言，則必須達到與新進教師一樣的要求，或展示其在所有任教科目的能力，都能符合各州自行設計的評鑑要求（Goertz, 2006）。

其次，就取得教師證書的途徑而言，除了傳統的師資培育歷程外，自 1985 年以來，各州開始提供變通途徑，如「緊急教學證書」（emergency teaching certificate）、「變通教師證書」（alternative teacher certification）、「臨時證書」（temporary certification）等，已具備大學學歷者不需要回到大學修習傳統的師培學程，而可透過各州自訂的變通途徑取得教師資格。2010 年全美除了阿拉斯加（Alaska）及奧勒崗州（Oregon）以外，其他各州均有此機制，總計有 136 個由州所訂的變通途徑，600 個相關方案，過去 10 年來每年透過此途徑取得教師證書的人數有增加的趨勢，在 2000—2001 學年度約 20,355 人，2008—2009 學年度增加到 59,000 人，已占全國該學年度新聘教師的 1/3（National Center for Alternative Certification, 2011）。以德州（Texas）「變通教師證書」為例，其目的主要在解決都市及偏遠鄉村教師短缺的問題，特別是數學、科學及外語等科目，此類方案將傳統的 4 至 6 年師培課程減少到 1 至 2 年，並將實習時間從 1 至 2 個學期縮短到 2 至 4 個月，且第 1 年的實習即可領全薪並享有和合格教師相同的福利（etools4Education, 2011）。至於此類途徑的成效如何，根據報告指出，依變通途徑取得證書的教師多在較貧窮且少數族裔聚集的都市學區服務，對於解決這些地區教師人力不足的問題確有幫助，至於其教學成效是否比經過傳統師培訓練的教師好或差，目前尚未有足夠的研究支持（Glass, 2008）。

此外，初任教師導入方案也是各州重要的中等教育師培政策之一，其主要目的在於提供新進教師相關的新手訓練，加強教學與專業知能，期順利勝任教職。此概念在 1990 年代初期受到注意，學者呼籲應提供新任教師必要的支持系統，而《沒有兒童落後法》又再次強調新任教師學習及教學品質改進的重要性，促使州與地方學區在近十年間積極推動導入方案（Wang, Odell, & Schwille, 2008），約有半數以上的州要求新進教師必須參加，並將其列為取得執照的條件之一（Goertz, 2006）。各州對於新進教師導入方案的執行方式不一，從 1 年到 3 年不等，有的以非正式一對一導師制（mentor），有的則提供獎勵、結構性的支持系統及正式化的評鑑。以加州為例，《加州新進教師支持與評量導入方案》（California beginning teacher support and assessment induction program）是由州教育廳和教師資格認證委員會（Commission on Teacher

Credentialing) 共同執行，為剛取得教師資格 (preliminary credential) 的新進教師提供個別化的支持、專業發展與形成性的評量，教師在前 2 年的教書生涯中必須參與為期 2 年的導入方案，通過評量後方能取得加州專業教師證書 (California clear teaching credential) (BSTA, 2011)。美國州立學院和大學學會 (American Association of State Colleges and Universities, 2006) 報告指出，此類方案對於教師留任、素質及學生學習有正面的影響，並能減少學區的教育支出，唯各州的經費投入程度不同，對於提供的導入活動以及要求程度也不一致，故呼籲高等教育機構和各州教育廳及學區應緊密合作，持續提供高水準及優質的導入方案。

五、在教育財政上，關注教育均等與適足性的達成

美國公立中小學教育經費的來源主要有三：聯邦、州政府和地方學區。就 2007—2008 年全國平均資料來看，來自州政府與地方學區的經費是所有公立中小學教育經費的主要來源，分別占了 48.3% 及 41.4%；其中，各州州政府負擔的比例不一，從內華達州 (Nevada) 的 30.8%，至佛蒙特州 (Vermont) 的 85.9% 不等，相對的，這些州的地方學區所負擔的教育經費也有差異，以上述二州為例，分別為 59.5% 及 6.4% (Snyder & Dillow, 2011)。由於地方學區的經費收入取決於該地的財富程度及稅收，形成富裕與貧窮學區教育經費不均等的現象，也為美國州政府教育財政系統帶來首波的挑戰。1960 至 1980 年代間各州面臨與教育財政有關的司法訴訟，多以教育均等 (educational equity) 為主要的訴求，也促使州政府進行改革，例如，提供額外補助給貧困學區並重新調整教育財政系統等。1990 年代以後，第二波與學校財政有關司法訴訟的重點則轉為達成教育適足性 (educational adequacy)，要求政府必須為所有學生提供足夠的教育資源，使每位學生均能追求更高的教育、具備受雇能力與適應成人生活的經驗。

從追求教育均等到教育適足性，美國州層級教育財政政策面臨不少挑戰。首先，州政府經過了數十年的努力，貧富學區教育經費不均等的現象仍然存在，如何將教育資源做均等分配？如何增加稅收以縮小貧富學區教育經費的差距？再則，隨著身心障礙、英語能力不足及經濟弱勢等有特殊需求的學生持續增加，在適足性的要求下，州政府該如何提供適當的補助？州教育決策者要如何定義及測量「教育適足性」？是採用如班級人數、學校電腦數等教育投入的指標？或是依提供的方案內容，還是州教育委員會訂定的成果指標？換句話說，為確保沒

有任何學生落後，要將所有學生的能力提升到必要的程度時，所須投資最基本（低）的教育經費為何？另外，隨著學校本位、學校選擇權及特許學校等改革趨勢的提升，州政府在經費分配上的考量，須從學區的角度轉到學校或學生家長，學區也須發展學校本位的會計績效系統，以提供學校有關教育預算及經費的詳細資訊。以上種種議題，都是各州在處理中等教育財政時不能忽略的面向。

肆、結論

由上述分析可知，美國各州中等教育政策的形塑歷程受到社會、經濟與政治因素影響甚鉅，舉凡學生人口結構、民眾對教育的期待、經濟環境與成長趨勢、勞動人力與技能的需求、全國性教育改革議程、聯邦政府對教育的介入程度、州教育政治生態的轉變等，都對州政府制定教育政策有不同程度的影響。在新世紀中，美國各州政府對中等教育政策關注的議題包括：有效導入學校本位及市場機制，使中等教育學校在經營上獲得更大的自主權；建立以學生學習成效為主的績效責任制度，以了解學生學習是否達到期望的標準；透過訂定州的課程內容標準，提供標準化的課程內容及教學方法；持續提升教師素質及解決特定地區教師不足的問題；縮小貧富學區教育資源的落差，及依照學生不同需要提供適合的教育活動，以滿足教育適足性的要求。

面對上述不同層面的議題，多數州已積極制定州的課程內容標準，並提升學生成就表現水準，建構績效評量機制以掌握學生的學習進步情形，惟州政府在重新規劃教師培育與專業發展制度方面，以及學校財政改革上的腳步則略顯緩步，尤其是後者，牽涉到教育機會均等及教育適足性的抉擇，更加深教育財政改革的挑戰性（Goertz, 2006）。整體而言，美國州層級中等教育政策的討論與解決方案，反映出美國教育生態環境的變化、全國教育議程重心的改變以及對於平等、卓越、效率與選擇權等價值觀的競值。

相較之下，我國中等教育政策發展和美國有部分相似之處，例如近年來私校在國中階段漸受歡迎，部分家長擔心學童在強調常態分班的公立學校中，無法獲得因材施教的機會，因此選擇私校的人數漸增，每年三及四月私校招生季時可以看見家長帶著學童參加明星私校入學考試的場景，不少補教業者也趁勢推出「私校衝刺班」，可見競爭之激烈；另外，越區就讀也是我國長年的現象，近年來除了寄戶籍外，明星學區甚至有租戶籍的新興行業出現，顯示家長對於

教育選擇權的重視。惟此現象同時也反應部分公立學校辦學績效不佳，各地方政府教育局處有必要思考如何更積極的督導或介入經營，以符應多數民眾對於公立學校品質的期待。此外，美國各州積極的建構學生學習績效評量機制，目前在國內也有類似的政策推動，為配合 2014 年高中職學生全面免試升學的政策，教育部已委請國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究中心協助研發「國民中學學生成就評量標準」，以九年一貫課程綱要為基礎，根據各學科的能力指標，訂定不同表現等級中的標準描述，提供教師評量學生學習成就的參考，並了解學生學習成果作為補救教學的依據，以期提升學習成效與品質。

整體而言，美國中等教育政策關照的議題與策略內容有其環境背景的量，或許無法直接提供我國政策研擬之參考，惟其對於教育環境生態變化的掌握與適時回應的態度、長期以提升學生學習成效為政策重心的努力、以及在追求卓越之際仍對機會均等價值的堅持等態度，值得我國參考。不論如何，美國州層級在中等教育政策上所扮演的角色已經越來越重要，未來州政府在各項議題上的處理方式與成效，將是社會大眾持續關注與檢驗的焦點。

參考文獻

- 李懿芳、江芳盛、謝易臻（2011）。社會脈絡分析對跨國教育借鑑之重要性：以美國師培的社會脈絡分析及其對臺灣的啟示為例。**教育研究與發展期刊**，7（1），35-51。〔Lee, Y. F., Chiang, F. S., & Hsieh, I. C. (2011). The importance of context analysis in educational borrowing: A study of social context for teacher education in America and its implication for Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 7(1), 35-51.〕
- 陳佩英、卯靜儒（2010）。落實教育品質和平等的績效責任制：美國《NCLB 法》的挑戰與回應。**當代教育研究**，18（3），1-47。〔Chen, P. Y., & Mao, C. J. (2010). Accountability for quality and equity: The challenges and responses of NCLB Act. *Contemporary Educational Research*, 18(3), 1-47.〕
- Achieve (2005). *Rising to the challenge: Are high school graduates prepared for college and work?* Washington, DC: Author.
- American Association of State Colleges and Universities (2006). *Teacher induction programs: Trends and opportunities*. Retrieved from <http://www.aascu.org/media/>

pm/pdf/v3n10.pdf

- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M. A., Frohlich, L., Kemp, J., & Drake, L. (2010). *The condition of education 2010* (NCES 2010-028). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- BSTA (2011). *Beginning teacher support and assessment (BTSA)*. Retrieved from <http://www.btsa.ca.gov/default.html>
- California Department of Education (2011). *Overview of the state accountability report card*. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/sc/overview.asp>
- Cavell, L., Blank, R. K., Toye, C., & Williams, A. (2005). *Key state education policies on pk-12 education: 2004*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education—The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Educational Policy Analysis Archives*, 7(33). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>
- Education Week (2005). *States resist meeting K-12 spending levels ordered by the courts*. Bethesda: Editorial Projects in Education.
- etools4Education (2011). *Teacher certification*. Retrieved from <http://www.online-distance-learning-education.com/articles.php/tPath/9>
- Glass, G. V. (2008). *Alternative certification of teachers*. Arizona State University: The Great Lakes Center for Education Research & Practice.
- Goertz, M. E. (2006). State education policy in the new millennium. In C. E. Van Horn (Ed.), *The state of the states* (pp. 141-166). Washington, DC: CQ Press.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2004). How to improve the supply of high quality teachers. In D. Ravitch (Ed.), *Brookings papers on education policy* (pp. 7-44). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Heck, R. H. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432.
- Ingersoll, R. M. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, 28(2), 26-37.
- Johnson, J., & Duffelt, A. (2002). Public agenda: Reality check 2002. *Education Week*.

- Bethesda: Editorial Projects in Education.
- Lieberman, M. (1993). *Public education: An autopsy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mathis, W. J. (2005). The cost of implementing the no child left behind act: Different assumptions, different answers. *Peabody Journal of Education*, 80(2), 90-119.
- National Center for Alternative Certification (2011). *Introduction and overview*. Retrieved from <http://www.teach-now.org/overview.cfm>
- National Center for Education Statistics (2010a). *The nation's report card: Reading 2009* (NCES 2010-458). Washington, DC: Author.
- National Center for Education Statistics (2010b). *The nation's report card: Mathematics 2009* (NCES 2010-451). Washington, DC: Author.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperatives for educational reform*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Governors Association (2010). *The fiscal survey of states: Fall 2010*. Washington, DC: Author.
- Reyes, P., Wagstaff, L. H., & Fusarelli, L.D. (1999). Delta forces: The changing fabric of American society and education. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 183-201). CA: Jossey-Bass.
- Smith, M. S., & O'Day, J. (1991). Systemic school reform. In S. H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing* (pp. 233-267). London: Falmer.
- Snyder, T. D., & Dillow, S. A. (2011). *Digest of education statistics 2010* (NCES 2011-015). Retrieved from <http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/figures.asp>
- U. S. Congress (1791). *Amendments to the U.S. constitution*. Retrieved from <http://www.usconstitution.net/const.html#Am10>
- U.S. General Accounting Office (1994). *Education finance: Extent of federal funding in state education agencies* (GAO/HEHS-9-53). Washington, DC: Author.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Weaver, S. W., & Geske, T. G. (1996). *Educational policymaking in the state legislature:*

Legislator as policy expert. New York, NY: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

White, D. (2011). *Pros & cons of the no child left behind act*. Retrieved from <http://usliberals.about.com/od/education/i/NCLBProsCons.htm>

Wilson, S. M. (2003). *California dreaming: Reforming mathematics education*. New Haven, CT: Yale University Press.

Wirt, F. M., & Kirst, M. W. (1989). *Schools in conflict*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Yudof, M. G., Kirp, D. L., Levin, B., & Moran, R. E. (2002). *Educational policy and the law* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Group/Thomson Learning.

英國自主型中等學校 教育革新評析

蔡清田* 陳延興**

摘要

2010年重新執政的保守黨與自由民主黨組成聯合政府，審視英國當前中等教育階段所面臨的問題，推出《教學的重要性白皮書》進行學校教育改革，旨在追求學生學習成就表現水準之外，更將教師素質與師資培育視為未來革新的重點，強調要減少政府對於學校的控制與過度要求，賦予教師更多的專業自主權，且嚴正處理學生的行為問題；除延續新工黨的「公辦民營學校」並賦予更多自主性之外，為回應家長的要求與提升學生的學習環境與學業表現，鼓勵由政府出資，由教師、慈善團體、家長團體等人籌設自主型學校。作者評析英國當前中等教育革新的三個主要爭議之處：績效管理與專業自主的衝突、社會正義與績效競爭之兩難、自主型學校與公辦民營學校差異不大。

關鍵詞：公辦民營學校、自主型學校、教學的重要性白皮書

* 蔡清田，國立中正大學課程研究所暨師資培育中心教授

** 陳延興，國立中正大學課程研究所暨師資培育中心助理教授

電子郵件：ttcctt@ccu.edu.tw；cysk999@gmail.com

來稿日期：2011年4月10日；修訂日期：2011年4月28日；採用日期：2011年5月20日

Current Problems and Innovation of Secondary Education in England

Ching Tien Tsai* Yen Hsin Chen**

Abstract

In 2010, the Coalition Government formed by the Conservative Party and Liberal Democrats reviewed the current educational problems in England. To tackle these problems, the government puts forth a new policy. A white paper “*The importance of teaching*” has been published in 2010, of which the main contents are following: (a) to upgrade students’ performances in different aspects; (b) to improve teachers’ qualities and teacher training programmes, by reducing bureaucratic burden, by increasing teachers’ professional autonomy and by preparing to deal with the problems of poor behaved students; (c) in addition to restoring the freedom of all Academies established by the former New Labour Government, to encourage teachers, charities organizations, parents associations or others to establish the new state - funded - Free schools, aim to respond adequately to parental demands and to improve students’ learning environments and academic achievements. Despite positive aspects, the new British policy of education is still controversial according to the authors' critiques: (a) it may not be able to deal with the conflicts between accountability and professional autonomy of teachers; (b) it may face the dilemma of social justice and efficiency competition for students, and (c) the vague demarcation between the Academies and Free Schools.

Keywords: academies, free schools, Importance of Teaching White Paper

* Ching Tien Tsai, Professor, Graduate Institute of Curriculum Studies & Center of Teacher Education, National Chung Cheng University

** Yen Hsin Chen, Assistant Professor, Graduate Institute of Curriculum Studies & Center of Teacher Education, National Chung Cheng University

E-mail: ttcctt@ccu.edu.tw; cysk999@gmail.com

Manuscript received: April 10, 2011; Modified: April 28, 2011; Accepted: May 20, 2011

壹、前言

1997年布萊爾(T. Blair, 1953-)所領導的新工黨(The New Labour Party)以「教育、教育、教育」作為口號，從執政長達18年的保守黨(The Conservative Party)手中取得政權，而教育市場化係布萊爾政府多年來所奉行的政策，陸續將原本屬於公部門的教育公共服務，從政府提供的角色，轉為一種尋求民間資源投入的公私合作模式(public private partnership)(陳榮政，2010)。然而這種講求市場經濟導向的學校經營模式，看似解除中央集權的控制模式，但卻以學生學業表現與績效管理作為家長選擇學校的依據，學校經營方向與價值明顯產生新的變革，中央與地方政府透過標準的規範，控制學校治理的內容。

但2010年中重新拿回執政權，並與自由民主黨(Liberal Democrats)組成聯合政府(The Coalition Government)的保守黨，對於新工黨政府的教育政策做了部分修正。首先，旋即將改組不到3年的主要教育行政機關——「兒童、學校與家庭部」(Department for Children, Schools and Families, DCSF)重整為教育部(Department for Education, DfE)，綜理教育與兒童事務。其次，原本預定2011年修正實施的小學課程改革也驟然劃下休止符，可見新政權不願為前政府背書，並於2010年11月22日公布《教學的重要性白皮書》(The Importance of Teaching White Paper)，主要訴求為：在追求英國學生教育成就表現水準之外，將教師素質與師資培育視為未來革新的重點政策，強調要減少政府對於學校的控制與過度要求，賦予教師更多的專業自主權，期能吸引更多優秀年輕人投入教職，並且嚴正處理學生的行為問題；為提升學生的學習環境與學業表現，除了延續新工黨的「公辦民營學校」(Academies)政策之外，新政府並參考瑞典公辦民營的學校以及美國、加拿大的「特許學校」(charter schools)制度，將於2011年九月核准由政府出資，民間慈善團體、教育人員或團體、企業所籌設的新型態學校——自主型學校(free school)¹(DfE, 2010a)；然而如此重大決策，亦興起正反兩極化的爭論，值得進一步探討。

¹「free school」是英國保守黨新設立的學校體制，係欲解除學校受到過多行政科層體制的管控，擬賦予學校更多的自由與權限，若僅就字面的意義翻成「自由學校」可能會招致誤解，因此審慎考量其實質意涵與作法，在此譯為「自主型學校」以彰顯其欲賦予學校更多「自主權」的意涵。

英國的各項教育政策與改革作法變化多端，以保守黨為主的聯合政府甫上台，除逐步落實作為影子內閣所主張的教育理念與延續新工黨部分政策下，亦不斷鼓勵社會各界對於教育革新提出建言，像是教育國務大臣於 2011 年 1 月 20 日即號召大眾對於課程改革提出建言，進而研議具體的教育革新作法。由於聯合政府的教育革新議題仍在如火如荼發展，本文主要以《教學的重要性白皮書》的內容為重點，並參考相關文獻與網頁資料進行論述。作者首先審視新工黨長達 13 年執政下的英國中等教育所面臨的問題；其次，以《教學的重要性白皮書》為主要文本，分析英國聯合政府的具體教育革新主張；再者，聚焦於新型態的自主型學校之源由、實施重點與相關評析。最後，針對英國自主型中等學校教育革新，提出評析與結論。

貳、當前英國所面臨的中等教育問題

千禧年以來，英國政府指出許多年輕人未能繼續升學、就業或參加職業培訓，形成龐大的「尼特族」(Not in Education, Employment or Training, NEET)，² 導致中等教育未能有效銜接，影響英國的就業率、降低全國總收入、甚至導致健康與壓力問題(葉郁菁，2010；DfE, 2011a)。2008—2009 年金融風暴與經濟衰退，侵蝕英國教育經費運作與教育發展，2010 年底在爭議與衝突中通過於 2012 年起大幅調漲大學學費政策，經濟蕭條也直接衝擊學校教育的結構與運作，作者依據聯合政府在《教學的重要性白皮書》報告書的陳述(DfE, 2010a, 2010b)，歸納出其中等教育所面臨的五項主要問題。

一、英國學生參加國際教育成就評比退步

從學生參與各項國際間教育成就評比的結果來看，英國新政府發現學生表現不盡理想，像針對 15 歲學生進行測驗的「國際學生評量計畫」(The Programme for International Student Assessment, PISA)，英國學生在 2006 年的表現不佳給予政府頗大震撼，其中科學表現由第 4 名掉到第 14 名，閱讀素養

² 2000 年，英國當時教育主管機關「教育與技能部」(Department for Education and Skills) 首度使用這個用詞，尼特族通常是指 16—24 歲的年輕人未繼續升學、未就業也沒有參與相關培訓者，依據統計 2009 年底統計，16—18 歲同年齡層的年輕人中平均有高達 9.6% 的尼特族(DfE, 2011a)。

從第 7 名退到 17 名，而數學方面則是從第 8 名落到第 24 名（OECD, 2007）。儘管 2009 年的 PISA 評比表現略有提升，科學表現為 11 名，閱讀素養為第 13 名，數學表現為第 21 名（Bradshaw, Ager, Burge, & Wheeler, 2010），無論是政府、學者或法人團體均積極針對各項國際教育結果或各國課程教學進行比較研究，欲了解學生表現名列前茅國家的學校課程規劃情形，作為英國進行教育革新的參考重點。

Ruddock 與 Sainsbury (2008) 以「國際數學與科學教育成就趨勢調查」(Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) 與「國際學生評量計畫」的研究結果為基礎，就學生學習成就表現頂尖的臺灣、新加坡、香港等地的數學、科學與語文學校課程進行研究。Oates (2010) 在法人組織「劍橋大學考試委員會」(Cambridge Assessment) 的支持下，強調證據本位 (evidence-based) 的國際比較研究，了解為何許多國家的教育成就表現優異，進而重新審視國定課程，而這份報告書亦作為新政府對於課程革新的重要參考。

二、學校教育未能彰顯社會正義，未充分照顧弱勢學生學習

學校教育理當促進社會流動與兼顧社會正義。近年來，由於家長工作受到金融風暴衝擊，平均高達 13—14% 的學生領取「免費餐點」(free meals)³，然而當前英國學校教育對於社經背景處於弱勢的學生照顧並不明顯，學生學習落差因背景差異而加劇，社會正義未能充分彰顯，因為享有免費午餐的弱勢學生學業表現明顯低於同年齡層的其他學生，特別是進入英國牛津、劍橋一流學府的比率非常低。相較於其他國家，該報告書指出許多國家致力於改進學生背景貧富差距所導致學校表現落差問題，而英國政府在此方面所做的努力則是不夠的。然而學生背景的貧富差距並非必然是社會再製的，像是領取免費餐點的華裔女學生之學業表現仍明顯高於全國平均，因此，該報告書建議政府宜積極改善教學環境，保障弱勢學生的受教權益，並採取設立新型態的教育制度讓弱勢學生得以在免費的情形下，亦可進入辦學績效良好的學校就讀 (DfE, 2010a)。

三、學生行為與紀律問題嚴重

學生行為管理問題是新任教師對於教學工作感到最大擔憂之處，班級中少數的學生可能產生嚴重擾亂教學的行為，加上學生襲擊教職員的重大事件次數

³ 免費餐點包括午餐或鮮奶、提供水果或蔬菜等，地方政府 (Local Authority) 應提供獲得清寒證明或收入微薄的弱勢學童免費餐點，且監督學校提供良好的設備，並烹煮營養均衡的食物。

明顯提升，依據 DfE (2010b) 統計，2008—2009 年有 17,200 名學生因為攻擊學校教職員而受到永久或暫時隔離校園，以言語怒罵或威嚇教職員者更高達 78,350 人；然而學生行為若未能適當予以處置，往往成為霸凌同學與擾亂學習的主因。依據「全國教育研究基金會」(National Foundation for Educational Research, NFER) (2008) 針對 1,400 名教師所做的調查研究，高達 73% 的受訪中學教師認為處理棘手的學生行為問題是導致教師離職的主因，且高達 3/4 的教師認為在教導學生社交與情緒方面的知能有所困難，因此建議政府要加強教師相關知能的在職進修。

全國男教師協會 / 女教師工會聯盟 (National Association of Schoolmasters/ Union of Women Teachers, NASUWT) 調查處理行為乖張學生的教師相關經驗，發現僅有 48.3% 的受訪者認為他們處理學生行為問題時學校會提供他們適切的支持；且在當學校提出學生行為異常的問題後，僅有 40.5% 的受訪者認為學校會給予適當的回饋或處理 (NASUWT, 2010)。由此可知，在處理學生行為問題時，教師感受不到學校足夠的支持與回饋，而教師工會認為教師需要的是在處罰學生行為問題時，能受到學校更為明確的支持，讓他們有信心處理好學生問題，而非一味地責怪教師沒有教好學生。

四、教師素質不夠優秀

重視教師素質與教學品質，是決定學生表現良莠的關鍵。《教學的重要性白皮書》指出在各項國際學業成就評比表現頂尖的國家，無論是遠東或北歐地區的國家，均重視教師素質，像南韓招收前 5% 的優秀畢業生擔任教職，而在芬蘭則是前 10%，反觀英國卻無法招收頂尖的大學畢業學生投入教育工作 (DfE, 2010a)。Barber 與 Mourshed (2007) 研究 20 個國家之學校制度，了解國際教育成就評比表現優異國家的成功關鍵因素為教師素質：即找出最適當的人擔任教師、培養其成為有效能的教學者、並確保學校教育能夠提供最為適切的教學方法教導學生。

麥肯錫公司 (McKinsey and Company) 委託 Auguste、Kihn 與 Miller (2010) 研究諸多國家的教育體制，特別針對芬蘭、新加坡與南韓在學生學習成就評比表現頂尖的國家進行研究，亦發現教育品質的良窳寓於師資素質之優劣，因為上述 3 個國家透過有系統的方式與策略，吸引頂尖的年輕人進入教職，提供他們穩定且優渥的待遇與保障，學校教師把教職視為值得投入的志業。因此，新聯合政府將加強師資培訓以提升教師素質視為教育革新的重點。

五、中央政府過度控制學校課程與學生學業評量

Oates (2010) 研究許多國家課程發展與管理情形後，發現政府對於「課程控制」(curriculum control) 是影響教育成就表現的重要因素，然而課程控制是需要的 (蔡清田, 2003)，但不必然要進行由上而下的中央集權式控制 (蔡清田, 2001)，而可以轉而重視「課程連貫」(curriculum coherence) 的概念，如強調高品質的師資培養與認證、高度管理教科書或教材等；所謂「課程連貫」係指重視各教育階段發展性的實證基礎，以確保課程內容的連貫性，包括課程內容、評量、教學、師資培訓、教材、引發學習動機等要素，均要能循序漸進並加以轉換，透過課程將公眾的善傳遞給學生 (Schmidt & Prawat, 2006)。

明確的績效責任考評方式，可作為評價學校學生表現優劣之重要依據，然而英國現存的中學學生學業表現評量制度有所偏差，學校提供過多的複習考試，加重學生在學業表現排名上的壓力等均屬之 (DfE, 2010a)。

參、《教學的重要性白皮書》內涵分析

《教學的重要性白皮書》內容主要透過依據前述作者所歸納的五項中等教育問題進行規劃，主要分成以下幾個面向進行革新：教學與領導之革新、學生行為問題之改進、「課程、評量與證書」(curriculum, assessment and qualification) 之革新、新型態學校之革新、績效責任 (accountability) 之革新、校務革新 (school improvement) 等 (DfE, 2010a, 2010c)，下節進一步深入探討上述五項革新所延伸出來的自主型學校之議題。

一、教學與學校領導之革新

該白皮書主張降低學校承受來自官僚體制的壓力與負擔，縮減不必要的義務、程序、督導與要求，讓學校得以專注做出符合學童與學生所需的事情。解除政府對於教師與學校的過多約束，給予校長與教師更多的自主權，改善教師專業地位與提升權威，將更有助於達成績效表現，因此，該白皮書將持續提升教師素質，提高初任師資培訓的資格，擴增「教學優先」(teach first)⁴ 師資

⁴ 英國政府將大量增設延續由新工黨起設仿照美國「為美國而教」(Teach for America) 的「教學第一」師資培訓課程。該課程最大的特色是招募來自劍橋、牛津的等優秀大學畢業生，在密集受訓後，師培生必須到學校中至少任教 2 年 (Teach First, 2011)。

培育計畫，提供經費補助優秀畢業生接受短缺的學科專長培訓，以及鼓勵更多優異且願意轉換職涯的人擔任教職（DfE, 2010a）。英國政府改革初任教師的培訓，增加教室現場的實習時數，尤其針對教導閱讀、數學與常規管理等核心教學能力；且確保學校加強完善的輔導體系（pastoral systems），充分理解學生的生理、心理健康與安全感，以及加強學生學業成就之間的關聯性。

發展全國性的「教學型學校」（teaching schools）網絡，以教學型醫院的模式引領教師與校長的培訓與專業成長，⁵ 並且增加獲得「全國與地區性教育領導」（National and Local Leaders of Education）⁶ 殊榮的人數，讓學校表現優秀的校長致力於協助其他學校發展（DEF, 2010a, p. 9）。由此可知，英國政府正視教師素質良莠不齊的問題，擬鼓勵更多學業表現優秀之青年人加入教職，然而在專業教育或培訓方面，側重從績效表現卓越的學校中選拔優秀領導者，或者設立教學型學校，作為師資培訓與進行教師專業成長的示範學校，且藉由優秀校長或教師同儕的帶領與輔導，建立校際間的合作夥伴關係，提升整體師資素質與辦學績效。

然而，英國師資培育側重教學的實務性，主張高等教育機構的師資培訓僅具有次要的地位，師資生需要專注於學科教學與實習，避免學習教育理論這類形式訓練的課程，因此英國中小學在師資培育過程中扮演日益重要的角色，學校教師在支持與評量師資生的教學實務能力上則更為主動積極（李奉儒，2011）。作者認為儘管英國透過國際比較研究了解師資素質的重要性，但是在師資培育過程依然忽略教育專業的價值，偏重實用性的教學與班級經營能力，輕忽支撐實務背後的教育理念與理論基礎。

二、學生行為問題之改進

對於教職感到卻步者的主要原因是學生常規與行為問題嚴重，因此如何重振教師在教室的威嚴則成為第一要務，因為透過教師的專業能力處理學生行為問題，倘若沒有良好的紀律與常規，教師無法順利進行教學且學生亦無法有效學習（DfE, 2010a）。在確保教育人員能適當使用權力與避免與學生不當接觸

⁵ 提供表現卓越的學校中在培訓師資與進行教師專業發展方面扮演領導的角色，透過校際合作的夥伴關係，協助教職員與校長提升教育水準（National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2011a）。

⁶ 榮獲全國或區域性教育領導殊榮者，可以輔導或指導其他學校的校長，重點是協助夥伴學校具備持續革新的能力，各地方當局可以成立校長輔導群，依據各區域需求協助教育發展（National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2011b）。

前提下，恢復教師與校長的專業權威才是首要之途。因此，該報告書的第一個建議是提高教師管教學生的職權，強化教師的合理管教權，得對學生進行檢查、有權於當日留置學生等。第二，校長為維持學生秩序，得以增加其對於學生校外管理之權限，特別是改善學生被孤立或排斥的情形，校長得採取嚴厲措施處理學生霸凌問題，特別是有關種族、欺負同性戀學生等因歧視所產生的霸凌情形。第三，改變現有的申訴管道，讓受到排擠的學生之問題得以儘早解決，並且讓學校行政人員無須擔憂嚴重的行為偏差者在短期間內復學等問題；第四，對於受到排擠的學生，學校宜提出各項新的方法加以追蹤，學校有責照顧與持續教育這些學生；第五，積極採取各項替代方案，像是藉由設立自主型學校以處理相關行為偏差問題；第六，為保障教師免於蓄意的指控，加速進行相關調查，並且合法以匿名方式處理受到控訴的教師；第七，建議教育標準署（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted）之督察，側重學生行為與安全的霸凌議題，將其列為視察的重點項目之一（DfE, 2010a）。

Steer（2009）指出：學習、教學與行為三者之間的關係密不可分，提供一致且良好的教學品質有助於提升學生學習成就標準與減少干擾教學的行為。據此，重視學生行為問題對於教學的影響，由英國下議院教育委員會（House of Commons Education Committee）2011年二月頒布《學校的行為與紀律》（Behaviour and discipline in schools）報告書，係在補充教育部《教學的重要性白皮書》處理改善學生行為之問題，協助學校制定處理學生行為與紀律的相關政策，探討學生行為影響教師教學的本質，培養學生良好行為的方法、給予學校明定確切的行為規範，賦予教師具體的管教權力、與針對教師管教能力進行培訓與在職進修（House of Commons Education Committee, 2011）。

三、課程、評量與證書之革新

提升教師專業地位並重新給予教師自由與專業權威，將有助於改善學校實務。據前述研究指出，國際學生評量表現優異的國家對於學習內容與各階段教育重點設定明確標準，並且確保各項標準均能達到最為卓越的表現。儘管現階段的課程、評量與證書作法的確有助於達成上述的目標，但是國定課程內容太過鉅細靡遺，並列出眾多由上而下的規範處方（prescription），嚴格規範教師的教學方式（蔡清田，2003），造成教師專業自主權受到侵害。因此，該報告書建議教師參與修訂國定課程，具體說明各關鍵教育階段學生在各核心科目中所應

習得的知識內容與核心概念，鼓勵學校在體制上提供教師較大自主性，避免學校對於各項教育方式進行過多管理與干預（DfE, 2010a）。

因此，重新審視國定課程以解除學校所受到的不當控制，並允許學校自行決定教學方式，重視各教育階段學生所應學習的核心學科知識；其次，確保學生在進入不同教育的轉銜階段，能夠對於學生進行適切的評量，充分告訴家長子女的學習表現，使家長了解學校的效能表現，且提供教師各項學生學習的具體資料，如小學生在 11 歲完成小學教育的表現情形，或 16 歲學生完成義務教育的學業表現等。再者，為了增進學習的廣博程度，無論學生未來進入普通大學或技職教育體系，在後期中等教育階段要讓學生充分了解新的「英格蘭文憑學位」（English Baccalaureate）制度的內容，主要是學生需要考到五項科目與及格之後才會頒授文憑學位，因為越來越少學生選修科學、歷史或地理、外語等科目，藉此鼓勵學生廣泛的學習 5 個基礎學科。⁷

繼之，目前在第二關鍵學習階段（Key stage 2）結束時的測驗，許多學校為求表現而進行過度複習或評量，有必要對此進行獨立檢視與審議，一方面減緩學校的不當測驗，另一方面亦能兼顧中學的良好績效表現以符合家長期望（DfE, 2010a）。再者，為確保學校畢業所提供的證書能夠與國際學業表現優異者並駕齊驅，2010 年四月為了管理與調節各項證書與考試事宜，設立獨立運作的「證書與考試管理署」（Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual），係依據《2009 年學徒制度、技能培養、學童與學習法案》（the Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act 2009），該單位並非隸屬於政府部門的單位，而是直接向國會負責，主要處理英格蘭地區普通教育證書與職業類科證書，與北愛爾蘭地區職業類科證書事宜。證書與考試管理署

⁷ 英國學生在 16 歲以後，欲通過「普通中等教育證書」（General Certificate of Secondary Education, GCSE）測驗，進而取得「進階級普通教育證書」（General Certificate of Education Advanced Level, A Level）資格，在 A Level 的課程中，過去較為窄化，在實施「課程兩千」（Curriculum 2000）之前，學生大多僅修習 3 到 4 科專門學科，且學生必須在自然科學與社會科學中作一選擇，相較於其他國家同階段的學生主要上 6 科，這並不符合業界與高等教育之需求；因此針對這階段學生，政府提供學校更大的彈性以增加學習廣度，進而依據學生資質與個別需求加以調整課程（蔡清田、陳延興，2008）。在 2009 年，整個英國只有 17% 的 16 歲到 18 歲的學生在 A-level 考試時選擇 1 個或 1 個以上科學科目的考試，甚至家庭經濟條件弱勢的學生選考科學、史地或外語的比例亦非常低；新的英格蘭文憑學位作法，旨在鼓勵學生同時參加較多科目的 GCSE 測驗：英文、數學、科學（物理、化學、生物）、現代或古典外語、人文學科（歷史或地理），對於協助學生提供更多科目的學校，政府會給予特別的支持，進而激勵更多學生選考科學、外語和歷史等人數減少的科目，以增加後期中等教育階段學生學習的廣度（DfE, 2010a, 2011b; The Russell Group, 2011）。

為確保高品質的證書與適當的考試標準，整合整體證書授與及認證體系，並且依據各項證據本位的研究作出決策（Ofqual, 2010）。

最後，針對職業教育進行改革，有助於學生之繼續教育與高等教育以及未來就業，並依據倫敦大學國王學院（King's College London）吳爾夫（A. Wolf）（2011）建議，將針對職業教育的資格標準進行徹底檢視與審查，以建立最佳的職業教育體制，特別是許多低學業成就的學生就讀技職教育，大多是身心障礙或社經背景弱勢者，要能確保他們能夠持續接受培訓與順利就業。最後，逐年提高學生全面參與教育或訓練的年限，期能在 2013 年達到 17 歲，並於 2015 年達到 18 歲的目標。

四、績效責任之革新

為了提升學生整體學業表現，除了給予學校自主性之外，對於學校的績效責任亦是教育改革的重點。學校有義務對家長說明教育學生的方式，並且告訴納稅人校務經費使用的情形，因此，經費使用情形要透明化，有必要提供各項清楚、明確且完善的比較資料，讓每位家長均能明瞭教育經費使用情形（DfE, 2010a）。具體來說，透過各學校以及各學區的經費使用情形進行比較，將促使更高的表現績效與發揮最大效益。

因此，英國教育部提出以下七點重要改革方向（DfE, 2010a）：第一，有必要提供大眾更多充足的資訊，以充分了解學校的表現情形。第二，學校公開上網提供給每位學生所獲得單位成本等經費訊息，第三，對於公布學校表現排名的方式進行改革，說明政府或學校對於學生的期許，如讓每位學生都有機會進入高等教育機構就讀、充分學習基礎知識。第四，訂定一套新的評量方式，以了解弱勢學生與一般學生在畢業後的表現情形。第五，革新教育標準署的考評方式，讓督學或考評者在教室中花較多時間進行觀察與了解，且聚焦於學校教育效能中的重要議題，而非關注一些他們既定要審查的全部項目或內容。第六，針對中小學重新訂定一個最低標準，設定一些讓學校可以逐步達成的發展進程。第七，方便學校能夠採取各種有效治理模式，如小而美的經營模式，進而確實掌握學童表現的進步情形（DfE, 2010a）。

五、校務革新

過去數年來，採取中央集權的方式進行校務革新變成一種常態，政府試圖有系統地主導、安排各項校務革新的作法，以確保各學校能執行政府的施政重

點。政府透過掌控經費補助款、限制學校的自主權，透過各種專業權力介入干預的方式，強壓政府意志於學校之上，小到各項細節的學校治理、教學方式、學校時間安排，甚至嚴格規範課後活動等。《教學的重要性白皮書》認為當前過度干預學校自主的治理方式是錯誤的，政府當然有責明定校務發展的結構與程序，然而中央政府不能決定學校大小事務，如訂定科目表、教學重點、與調度教職員等，學校若過度順從中央政府的規定與施為，將減損學校進行校務革新的能力（DfE, 2010a）。因此，新作法目的係能夠協助學校有效地進行自我革新，而革新的目的與作法將取決於各校的自主性，提供較大的空間讓學校自由發揮，將有助於各校與行政人員竭盡所能並負責盡職，進而完成校務革新（DfE, 2010a）。

針對學校校務革新的方向，《教學的重要性白皮書》提出以下六點具體建議（DfE, 2010a）：因此，第一，確認學校的治理者（governors）⁸、校長與教師均有責任進行校務革新，要中止當前過度中央集權且以目標為導向的作法。第二，增加名額讓表現卓越的校長參加「全國與地區性教育領導」，進而致力於協助其他學校發展，並且發展教學型學校，以確保每所學校均能夠獲得有效的專業發展協助。第三，提供各項訊息或管道，幫助校際間觀摩與學習，透過出版像是《學校的家族》（families of schools）的刊物，引介全國學校發展狀況與特色的統計資料，提供各校作為觀摩與學習的重要參考資訊。第四，確保每所學校均能接觸各項最佳實務的資料，提供高品質的材料與各項革新服務，讓學校得以選擇並加以使用。第五，讓各地方政府提供各式各樣的校務革新形式，由學校自由參考與決定。第六，確保表現低於最低水準的學校能夠獲得足夠的支持，且試圖讓那些表現落後，無法改善經營的學校進行轉型成為公辦民營學校。

上述五項革新措施重點均環繞在教學品質，透過解除政府過多干預校務、提升教師素質、嚴正處理學生行為問題、並以績效管理革新校務等方式改善教學環境作法，然而聯合政府採取市場競爭導向的運作方式鼓勵設立自主型學校，以彰顯其標榜鬆綁的教育經營模式，企圖提升整體學校的學生學業表現績效。

肆、自主型學校

英國的中等學校型態多元，隨著政策的修訂與政黨輪替更迭，目前國家主

⁸「governor」可以是家長或教師，在學校中扮演特定的治理角色，參與教育機構中重要的管理決策。

要資助的公立學校型態有四種：自主型學校、公辦民營學校、信託學校（trust schools）、與宗教學校（faith schools）（DfE, 2011c）。保守黨政權在 2010 年重新執政以前即研究瑞典的自主型學校與美國的特許學校，因此，延續新工黨的部分政策，如城市科技中學（City Technology Colleges, CTCs）⁹ 與公辦民營學校的作法，提供經濟弱勢學生進入較佳的學校就讀；公辦民營學校目的在於扭轉社經不利地區辦學失敗的學校，具有獨立自主的地位，有助於促進學校管理、彈性實施課程與教學（劉慶仁，2007）。

新工黨執政時期，由當時的教育與技能部（Department for Education and Skills, DfES）於 2005 年十月提出《更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇》（Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils）白皮書，賦予家長更多的學校選擇權，可依據各校學生學習成就績效表現進行選擇，但是為了提高學校效能與提供家長更多優質學園，該白皮書中主張學校轉型為自我治理的法定團體信託學校，對人事、財政、入學標準擁有更大的自主權，不受地方教育當局過多的干預（DfES, 2005）。治理信託學校的單位可以是大學、企業公司、慈善團體、家長、宗教團體或社區團體等。從過去處理表現低成就學校的經驗顯示，有些學校需要特別的措施以協助學校改善經營模式，倘若在 1 年內沒有改善者，政府採用更為嚴苛的規則進行處置，表現不佳的學校會被迫關閉並由公辦民營學校取而代之；此外，家長也有權力要求教育標準署採取行動積極處理績效不佳的學校，或直接設立自主型學校。

英格蘭的宗教學校係指與主流宗教教會建立夥伴關係的學校體制，設立之初，係透過政府的力量，提供窮苦學生讀書；自 1944 年起，在回應家長的要求下，可以由公部門設立宗教學校，目前所有政府資助的學校中有將近 1/3 的宗教學校，而新聯合政府亦著手鼓勵宗教學校以公辦民營的形式經營，並確保學校遵循政府的政策（DfE, 2011c）。公立宗教學校基本上受到帶有宗教角色的基金會或靠捐助維持的學校所資助，通常基金會持有土地並作為信託的學校，這些學校的辦學目的必須與特定的宗教信仰一致，而學校的決定權需要由地方政府或學校行政者依法作出決策，宗教學校仍然需要實施國定課程，學生要參加國家測驗與評量、並受到教育標準署定期的監督（DfE, 2011c）。目前將近 68%

⁹ 在英格蘭，城市科技中學係依據《1988 教育改革法》（the Education Reform Act 1988），設立於 1980 年代末，原先以改善城市內學業表現不佳的學校為設立初衷，係由中央政府出資並直接管理，但不受地方政府管轄的中等學校，可謂公辦民營學校的前身，學校仍須依循國定課程，著重科技、科學與數學等理科專長，特別強調與工商業界的聯繫；其中來自社經背景弱勢的學生獲得較佳 GCSE 成績表現者明顯高於其他類型學校，有助於縮減貧富差距（DfE, 2010a）。

的公立宗教學校屬於英國國教，30% 為天主教學校，另有少數的猶太教、回教等學校；截至 2011 年三月開設 629 所公辦民營學校，其中有 91 所公辦民營宗教學校。從相關政策與說明中，發現英國政府亦鼓勵以公辦民營的方式經營宗教學校。

陳榮政（2010）研究英國中等教育的民營化過程指出，就打造市場化的教育來說，「公立學校的民營化」（privatization of state schools）即為新工黨政府極力推展的政策之一，即將經營不善之學校交由私人企業或慈善團體經營，一則提升辦學績效，二則節省政府辦學支出。在英格蘭各地中等教育的經營方面，新工黨政府以建立標準並檢視其達成率的方式，作為評估學校繼續運作與否的依據，但是這種看似市場化的政策制定，卻未具備去集權化與去管制化的特質與作法；反而在制定政策時顯現中央政府強勢介入教育市場經營的痕跡。

在聯合政府執政前身為影子內閣時，保守黨即宣揚其教育理念，強調以瑞典的自主型學校作為主要參考依據，儘管在《教學重要性白皮書》也提及參考美國特許學校，由於國內學術界對於特許學校的探討較多，因此，本文在此說明瑞典從 1992 年起公辦民營的新型態學校作法與相關評析。

長久以來，瑞典中央政府以彰顯公平正義精神，提供公眾均等的教育服務；然而從 1990 年代起，歐洲國家出現解除中央集權的教育政策浪潮，引發重視目標導向、績效責任、家長選擇權與強調競爭的意識型態，加上當時瑞典欲以減稅方式刺激經濟進行學校改革，因此，瑞典著手進行市場導向的教育改革，解除中央對於學校的威權控制，且鼓勵公、私立學校之間的競爭；然而這樣的作法不免令人質疑其教育公平性，甚至可能加劇社會之不均等（Björklund, Clark, Edin, Fredriksson, & Krueger, 2005）。

瑞典的自主型學校源自 1992 年可由私人公司、慈善團體、合作社或志工團體設立新學校，地方政府不直接管轄；為彰顯民主的價值，學校可以依據各自特色彈性規劃課程，允許學校各自修改作息時間，並可與教師簽訂契約與訂定薪資標準，但仍接受政府的經費補助，惟不可向家長收取額外費用，學校經營仍須符合政府基本要求、遵循國家的核心課程；家長可以事先登記並跨越學區自由選擇學校，無論學生背景為何，學校均須依照登記順序安排就學（Paton, 2009, 2010）。

直到 2007 年，瑞典分別有 8% 的小學生與 15% 的中學生來自自主型學校，此類型態學校之所以成功，在於重視高品質的競爭與尊重多樣性，學校可以享有頗大的自由度，依據各自理念以達成學校願景（Westhead, 2007）。然而，自

主型學校會造成鄰近學區的其他類型學校壓力，因為學生數目大小關係學校獲得經費補助的多寡，不僅影響學校的運作品質，亦攸關整體教育生態環境；最後，瑞典的自主型學校大多由私人公司所成立，較少由非營利為主的慈善團體或家長所設立，因此，瑞典的作法是否能確切落實社會正義亦飽受質疑（Allen, 2010）。

依據倫敦大學教授艾倫（R. Allen）參考數份瑞典當地的研究報告指出：瑞典的自主型學校並未有助於提升學生學習表現，且瑞典的體制不見得適用於英國；具體來說，儘管市場化的教育經營方式稍有助於提升學生在數學與語文的競爭力，然而卻無法保證學生往後的表現依然成功；但令人質疑的是最大受惠者主要是教育背景較佳的學生，對於來自低社經與移民家庭的子女幾乎沒有產生正面影響，甚至擴大學生成就表現的不公平情形與各學校差距（Allen, 2010; Björklund et al., 2005）。若英國採取類似作法，將與白皮書中表明所欲達成的目標背道而馳，這也是為何引發「全國教師聯盟」（National Union of Teachers）等教師團體質疑，擔心自主型學校會吸納過多中產階級背景的學生，以及未能受到地方政府監督，學校可能無法清楚交代金錢流向，甚至造成學校教育的危機（Collins, 2010）。面對各種質疑聲浪，英國教育國務大臣（The Secretary of State for Education）高夫（Rt Hon Michael Gove, 1967-）仍堅信無論瑞典或美國的作法均有助於縮短學生因背景貧富懸殊所產生的學業表現差距，如瑞典自主型學校提高學生的學業表現，使所有學校因為競爭壓力而有所改善（Paton, 2010）。

儘管當時新工黨政府設立公辦民營學校等體制，試圖賦予更多的自由進行革新以提高學校表現，然而公辦民營學校接受地方當局的補助，這些型態學校的自由度卻受到政府科層體制管理的箝制、教育長官的干預過深，致使學校的自主性不夠，仍有部分家長對於既有學校體制感到不滿意。因此聯合政府設立「自主型學校」的新型態學校，主張讓每所學校彰顯各自的特色、形塑獨自的文化或氛圍，甚至可就地將一般家庭或商店改建為學校，發展具有各自特色或專長的學校，解除中央或地方行政科層體制的限制。繼之，儘管有些學校無法在沒有外部支持與資助情形下轉型為公辦民營的型態，該報告書的最終目的，冀能逐步協助所有學校成為自主運作的機構，讓學校間彼此合作，減少行政官僚規範並由教師訂定各項規定。

以下茲將自主型學校的具體作法說明如后（DfE, 2010a）：第一，賦予學校更多的自由權限與自主性，減少不必要的行政職責或負擔，並允許學校選擇

各自的特色與方式。第二，重視公辦民營學校應享有的自主性，特別是保障身心障礙學生的權利。第三，針對部分學生學業成就表現不佳的學校進行改善，特別是未能達到教育標準署規定的學校，甚至要求其轉型成為公辦民營學校。第四，以民主的方式延伸公辦民營型態的學校，期能達到全部學校都轉型的目標。第五，透過公辦民營學校與多元的學校信託與聯盟，以強化學校之間的聯盟與合作。第六，支持家長與教師設立自主型學校以符合家長需求，特別是在經濟文化弱勢的區域。第七，要求地方政府扮演支持家長、家庭與弱勢學生的重要角色，地方政府會協助提升學校教育提供良好的品質，協調各地區學校提供公平的入學機會，協助各地區學校發展與改善各自的校務。

自主型學校係回應家長的要求而設立，亦允許優秀的教師創立學校，學校既然獲得政府經費資助，無論學生的社經背景優劣，致力於提升所有學生的成就標準，畢竟重視教學品質係攸關教育成就表現的重要因素。自主型學校的規劃將免除過多繁複的申請程序或法令，讓信託、大學、企業、教育團體、教師或家長團體更容易設立新學校，可以直接在網頁上登記、線上討論並填寫表格提出申請。

公辦民營學校係由政府提供經費補助，減少來自地方政府與中央政府的管控，所享有的自由包括：決定各自的教職員待遇與工作條件、給予課程實施的自由度、發展適性化取向教導每位學生、甚至可以自行調整學校的上課日數與學季時間。儘管政府允許公辦民營學校與自主型學校在實施國定課程方面擁有較大的自由度，但是仍須依據相關法令進行國定課程的教學（DfE, 2010a）。政府除鼓勵設立自主型學校之外，亦主張給予既有的公辦民營學校更多的自主權，以及強化各校的領導權，從現有表現卓越的學校中，賦予更大的自主權以轉成為公辦民營學校。

伍、自主型學校教育革新評析

依據上述的問題說明與教育革新之論述，以下歸納三點進行評析。

一、績效管理與專業自主的衝突

英國新聯合政府儘管批判過去新工黨政府過於中央集權式的控制管理，但卻仍延續其部分績效管理之作為，以建立標準並檢視其達成率的方式作為評估

學校繼續運作與否的依據，坦言之，究竟如何落實學校教師專業自主與兼顧績效管理？仍是一項有待解決的爭議。

像新工黨在執政後期，亦坦承教師課程與教學的自由仍然受到相當程度的侷限，2009年「證書暨課程署」(Qualifications and Curriculum Authority, QCA)¹⁰在實施新中等教育的說帖中，主張應該給予教師在傳統學科本位課程束縛下更多的自由(QCA, 2007)。而The Nuffield Review (2008)質疑指出，過於中央集權的控制作法仍將課程視為一種由上而下的規範處方，因為教師不斷地被政府嚴格地強迫規定教學內容與方法，是一種重視結果本位(outcomes-based)的課程，如訂出明確的目標或標的(targets)，據此列出一些要具體達到結果的成效，以及明定各種達成結果表現的方法與評量。事實上，新工黨在執政後期針對中等教育課程進行改革歷程，強調課程的全面性，試圖賦予教師較多自主性，以減低國定課程飽受批判的集權式作法；但學者批評上述作法仍顯不足，需要提升教師喪失的專業自主權(蔡清田、陳延興，2008)。

儘管在白皮書內容與各項討論中英國聯合政府一再強調會給予學校更多的自主權、解除對於教學內容的規範，並賦予教師更大的專業自主權，與前述新工黨執政後期之作法並無太大差異，然而，在以國際學習成就評量為圭臬的績效導向與側重家長選擇權的教育措施，如何均衡效能取向與教師自主？家長依照學校表現績效選擇學校，學校行政人員與教師必然受到學生成就表現影響，學校為求生存必然會給教師更大的壓力，究竟教師如何獲得更多的自主性，有待觀察。作者質疑的是英國政府將各校學生學業表現責任分擔到學校治理者與教師身上，然而處在過度壓力的教學環境下，教師是否能彰顯真正的教學自主性，教師權益如何與學校經營團隊爭取與磋商？為求績效表現是否依然會過度重視學業的複習考試與測驗評量？教師無法正常依照課程內容進行教學，反徒增師生的壓力。總言之，公辦民營學校與自主型學校試圖賦予學校更多自主權，然而解除中央政府控制以側重績效表現，是否真能彰顯學校與教師專業自主性，避免落入「口惠」而非「實惠」的窘境，仍須進一步觀察。

二、社會正義與績效競爭的兩難

既然改革講求透過學校競爭與賦予家長主動教育選擇權，一味以市場導向

¹⁰QCA於2010年重新調整改制為「證書暨課程發展署」(Qualifications and Curriculum Development Agency, QCDA)，獨立於教育主管機關之外負責課程發展與評量、測驗等相關業務，然而聯合政府一上台便主張將於2012年廢止QCDA，將業務融入教育部中辦理。

作為改革主要思維，領取免費餐點的學生主要為家庭功能喪失，對於社經背景弱勢的學生本身即為一種難以承受之輕，因為對學生而言只能夠被動接受學校教育內容，如果政府全部放任給學校以績效表現和相互競爭作為學校進步動力，就像瑞典自主型學校的研究一般：上述的作法有利於中產階級學生，對於學業落後的弱勢學生整體表現並無差異（Allen, 2010; Björklund et al., 2005），這與《教學的重要性白皮書》所欲達成社會正義的成效並不一致。作者認為公辦民營學校或自主型學校，應該積極要求學校教師輔導弱勢學生學習；且當地方政府喪失直接管轄學校的權限，對於地方政府定位仍須再加界定，例如，地方政府具有怎樣的權力，以確保弱勢學生亦能享有同等公平機會進入優秀的學校就讀，並保障經濟弱勢與身心障礙學生就學？等等均是英國執政當局所應深思之處。

三、自主型學校與公辦民營學校差異不大

新聯合政府直言，除了鬆綁公辦民營學校的管理權之外，亦鼓勵設立新型態的自主型學校，然而自主型學校與延續公辦民營學校此二型態的學校都屬於公辦民營的性質，在理念與實質上並無太大差異，只是自主型學校更強調鼓勵家長與教師團體設立新學校，加上新建學校建築所費不貲，甚至允許在商店或既有住家設立學校，如此一來，學校設施是否安全或符合學生所需值得深慮。此外，新型態的學校可能會吸納更多中產階級學生就讀，破壞既有的學校體制，嚴重衝擊既有的學校體制（Collins, 2010）。作者認為聯合政府對於新工黨的公辦民營作法固然有所批評，但是根本上是延續新工黨作法，只是為了落實政見，並且將瑞典等國的作法移植過來，較少從英國既有的文化傳統或教育脈絡中進行點滴社會工程改革。具體來說，作者認為以自主型學校作為新型態學校的作法乃多此一舉，新聯合政府若能就既有的一般學校和公辦民營學校進行改造或修正，較能具體落實提升學生學業表現且能均衡各項發展；而當前將重點置於設立新型態學校的作法，恐怕衝擊既有教育系統之生態環境並造成失序，將與教育的本質背道而馳。

陸、結論

教育改革隨著全球化發展趨勢而有所更迭，英國面臨學生參加國際教育成

就評比退步，進而透過各項國內外證據本位研究聚焦於教學之本質，反思該國的師資培育、課程與教學、學生行為與紀律、校務革新等面向，企圖透過強化市場機制、公辦民營學校的作法，藉由市場競爭與引進民間力量改造教育環境，大肆鼓勵各界人士籌設「自主型中等學校」，可謂大刀闊斧且明顯樂觀。然而作者認為當中亦存在著理念與作法上的衝突，如重視績效管理的作法與教師專業自主如何權衡？新政府口口聲聲冀能籌設自主型學校以重視弱勢學生學習，然而在以學業表現績效競爭為前提下，是否確能彰顯社會正義？亦有待商榷。再者，公辦民營學校與自主型學校之作法相近，是否有助於達成英國政府之目標，值得後續研究。

我國經常透過比較教育的觀點進行教育改革，甚至橫向移植歐、美、日等先進國家的制度或作法，反而忽略我國本身的教育發展脈絡、社會文化與歷史發展，未能以建立在既有基礎下以點滴改造工程的精神進行革新。作者認為英國政府在教育政策與制度上不斷求新求變，甚至出現直接複製瑞典作法的情形，也較少論及如何從既有制度基礎中微幅修改，即未能從該國近年來教育歷史發展之脈絡中著手改革，上述的改革作法是否真能提升該國教育競爭力與達到世界一流教育之目標，需要透過更多研究與觀察進行了解。

參考文獻

- 李奉儒 (2011)。英國師資培育認證制度之探究。 **教育與研究發展期刊**，7 (1)，53-82。〔Lee, F. J. (2011). A study of teacher education/training accreditation system in England and Wales. *Journal of Educational Research and Development*, 7(1), 53-82.〕
- 陳榮政 (2010)。英國中等教育的民營化過程分析。 **教育與研究發展期刊**，6 (3)，61-88。〔Chen, R. J. C. (2010). The analysis of privatizing secondary education (14-19) in UK. *Journal of Educational Research and Development*, 6(3), 61-88.〕
- 葉郁菁 (2010)。英國 2009 年教育白皮書與中等教育課程改革方向。 **教育資料集刊**，46，185-201。〔Yeh, Y. C. (2010). The British 2009 educational white paper and secondary curriculum reform. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 46, 185-201.〕
- 劉慶仁 (2007)。英國中等教育改革現況及其啟示。 **教育資料集刊**，34，155-178。〔Liu, C. J. (2007). British secondary education reform: Current trends and their possible implications. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 34, 155-178.〕
- 蔡清田 (2001)。 **課程改革實驗：以研究發展為根據的課程改革**。臺北市：五南。〔Tsai, C. T. (2001). *Curriculum reform experiment*. Taipei: Wu-Nan Publisher.〕
- 蔡清田 (2003)。 **課程政策決定**。臺北市：五南。〔Tsai, C. T. (2003). *Curriculum policy decision*. Taipei: Wu-Nan Publisher.〕
- 蔡清田、陳延興 (2008)。英國高中階段的課程改革。 **中等教育季刊**，59 (3)，8-26。〔Tsai, C. T., & Chen, Y. H. (2008). An Introduction on the recent curriculum reform of upper secondary education in England. *Secondary Education*, 59(3), 8-26.〕
- Allen, R. (2010) Replicating Swedish free school reforms in England. *Research in Public Policy (CMPO Bulletin)*, Issue 10, 4-7.
- Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching—An international and market research-based perspective*. London: McKinsey and Company.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems*

- came out on top*. London: McKinsey and Company.
- Björklund, A., Clark, M. A., Edin, P. A., Fredriksson, P., & Krueger, A. B. (2005). *The market comes to education in Sweden: An evaluation of Sweden's surprising school reforms*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bradshaw, J., Ager, R., Burge, B., & Wheeler, R. (2010). *PISA 2009: Achievement of 15-year-olds in England*. Soughw: NFER.
- Collins, N. (2010, June 18). *Houses and shops to become 'free schools'*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/7838230/Houses-and-shops-to-become-free-schools.html>
- Department for Education (DfE) (2010a). *The importance of teaching: The schools white paper 2010*. London: Author.
- Department for Education (DfE) (2010b). *Permanent and fixed period exclusions from schools in England 2008/09*. London: Author.
- Department for Education (DfE) (2010c). *The importance of teaching: The schools white paper 2010—Impact assessment*. London: Author.
- Department for Education (DfE) (2011a). *NEET Strategy*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/16to19/participation/neet/a0064101/strategies-for-16-to-18-year-olds-not-in-education-employment-or-training-neet>
- Department for Education (DfE) (2011b). *The English baccalaureate*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/qualifications/englishbac/a0075975/theenglishbaccalaureate>
- Department for Education (DfE) (2011c). *Faith schools*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/b0066996/faith-schools>
- Department for Education and Skills (DfES) (2005). *Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils*. Norwich: The Stationary Office.
- House of Commons Education Committee (2011). *Behaviour and discipline in schools: First report of session 2010-11 (Vol 1)*. London: House of Commons.
- National College for Leadership of Schools and Children's Services (2011a). *National teaching schools*. Retrieved from <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professional-development/teachingschools.htm>
- National College for Leadership of Schools and Children's Services (2011b). *Local leaders of education*. Retrieved from <http://www.nationalcollege.org.uk/index/>

- about-us/national-college-initiatives/about-local-leaders-of-education.htm
- National Foundation for Educational Research (NFER) (2008). *Teacher voice Omnibus June 2008 survey: Pupil behaviour*. Nottingham: DCSF.
- National Association of Schoolmasters/ Union of Women Teachers (NASUWT) (2010). *Taking Abuse: The experiences of teachers working with pupils with challenging behaviours in alternative provision*. Birmingham: Author.
- Oates, T. (2010). *Could do better: Using international comparisons to refine the national curriculum in England*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. (Vol 1): analysis*. Paris: Author.
- Ofqual (2010). *Introducing Ofqual 2010/11*. Coventry: Author.
- Paton, G. (2009, February 6). *Tory schools plan has Swedish origins*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/conservative/4537577/Tory-schools-plan-has-Swedish-origins.html>
- Paton, G. (2010, June 23). *Swedish 'free schools' fail to improve results*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/7846599/Swedish-free-schools-fail-to-improve-results.html#>
- Qualifications and Curriculum Authority (2007). *The new secondary curriculum: What has changed and why?* London: Author.
- Ruddock, G., & Sainsbury, M. (2008). *Comparison of the English core primary curriculum to those of other high performing countries*. London: DCSF.
- Schmidt, W., & Prawat, R. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 641-658.
- Steer, A. (2009). *Learning behaviour, lessons learned: A review of behaviour standards and practices in our schools*. Nottingham: DCFS.
- Teach First (2011). *What is teach first?* Retrieved from <http://www.teachfirst.org.uk/AboutUs/>
- The Nuffield Review (2008). *Issues paper 7: The whole curriculum 14-19*. Oxford: Nuffield Review of 14-19 Education and Training, England and Wales.
- The Russell Group (2011). *The Russell group guide on making informed choices for post-16 education 2011*. Retrieved from <http://www.russellgroup.ac.uk/informed-choices/>

- Westhead, J. (2007, November 20). *Swedish model of 'free schools'*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7103636.stm
- Wolf, A. (2011). *Review of vocational education—The Wolf report*. London: Department for Education.

德國高中畢業考制度 之變革與發展趨勢

張源泉*

摘要

本文以文件分析法探討德國高中畢業考之發展。在十九世紀三〇年代前，德意志諸邦國已將高中畢業考作為高等學校入學資格。在普魯士教育改革時期，基於洪堡之教育理念，使得古典語言成為文理中學之考試重點；後因威廉二世重視民族文化，使得德文漸取代古典語言。二十世紀初，實科學校興起；1926年普魯士修訂考試規則，依學校類型而有不同考試，並被沿用至納粹時期。二次戰後新人文主義傳統復興，修訂前述考試規則並加以沿用。至1972年的「高級部改革」，大幅簡化考試科目；而後因大眾質疑其公平性，因而限制學生之科目選擇；本世紀之主要改革則為畢業統考之實施。綜言之，其發展趨勢可歸結為大眾化、內容簡單化與統一化。

關鍵詞：德國教育、教育改革、高中畢業考

*張源泉，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授

電子郵件：yuanchuanchang@ncnu.edu.tw

來稿日期：2011年4月22日；修訂日期：2011年5月13日；採用日期：2011年5月23日

The Development of the System of High School Graduation Examination in Germany

Yuan Chuan Chang^{*}

Abstract

This article reviews the history of German high school graduation examination based on document analysis. In the early 1930s, German states already set graduation examination as a requirement of entering higher education. Based on the philosophy of Humboldt Prussia had reformed the system of education, and took classical languages as important subject in the high school curriculum. However, the importance of classical languages has been reduced due to the racial cultures of Wilhelm II. In the beginning of the 20th century, Realschule became popular, and as such, amendments have been made in 1926, according to which different types of schools had their own examinations. These rules were also adopted in the Nazi era. After the Second World War, despite the revival of traditional humanism, and amendments, the above-mentioned rules were still in use. In 1972, a high level reform (Oberstufenreform) has been conducted, according to which graduation examination contained only core subjects and advanced subjects. And with the demand for equity, student's choice of subjects is restricted. The debate of whether „central graduation examination” should continue is still open. And with the unsatisfying PISA result the existence of „central graduation examination” seems to be acceptable for Germany.

Keywords: German Education, Education Reform, high school graduation examination

^{*} Yuan Chuan Chang, assistant professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: yuanchuanchang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: April 22, 2011; Modified: April 13, 2011; Accepted: May 23, 2011

壹、前言

1835年夏末，普魯士有1名高中生將參加高中畢業考（Abitur; Reifeprüfung）；高中畢業考在當時為人生一場重大戰役，如臨深淵、如履薄冰之艱難挑戰。這名考生或許生不逢時或是生逢其時，而需苦其心志；因為在他參加考試的前一年，也就是1834年，普魯士國王斐特烈·威廉三世（Friedrich Wilhelm III, 1770-1840）甫頒布一項新的高中畢業考規則（Abiturreglement），明確規定高等學校入學資格（Hochschulreif）須以通過高中畢業考為前提（Lohmann, 1987）。在此之前，早在1788年12月23日，威廉三世即曾頒布德意志第一部高中畢業考規則（Isenberg, 2006）；且在1812年作進一步修訂（Wolter, 1989）。這兩部規則中均未明訂以高中畢業考作為高等學校入學之前提；換言之，即使學生未能通過高中畢業考，依然能向高等學校申請入學。

在新規定下，這名考生為了申請大學，就必須在1週內，在受到監督的情況下完成7份作業；除此以外，在各有2至3個小時中，必須將德文短文翻譯為拉丁文或法文，以及將希臘文翻譯為德文；1個月後，還必須參加1場持續3天的口試，其內容包含拉丁文、希臘文、法文、數學、自然科學、歷史與宗教等；1835年，考試委員會（Prüfungskommission）頒發高中畢業證書給這位「特里爾文理中學的小夥子」（Zögling des Gymnasiums zu Trier），¹並希望「他能符合證書上所寄予之厚望」（Griese, Krüger, & Sperl, 1975, pp. 449-473）；這位「特里爾小夥子」不是別人，正是那位將哲學視為改造世界的武器，而改寫好幾代人生活風貌的馬克思先生（Karl Marx, 1818-1883）。叨天之幸！我們不是普魯士王國的高中生，因為僅瀏覽彼時之考試科目，已足以令人眼花撩亂，更遑論還必須通過考試。

在這位小夥子度過青春勃發的十九世紀中期，高中畢業生在同齡人之比例少於1%；即使在一百多年後，這個數字在1960年的德國，也僅為6%；直到1960年後，由於大幅度的教育擴張，此比例才大幅度躍升（Anweiler, 1992,

¹ Gymnasium 一詞在二次大戰前因為注重古典語言課程，因此一般翻譯為古文中學；二次大戰後因為漸納入現代外語與自然科學課程，而被翻譯為文理中學。為統一譯名起見，本文概以文理中學稱之。

p. 542; Baumgart, 1990, p. 106)。其中的變化，堪以白雲蒼狗、風起雲湧話變遷來形容。本文透過文件分析法，探究德國高中畢業考制度之歷史發展，本文以時間先後作為探究之順序，包含：十九世紀普魯士之高中畢業考、二十世紀前半葉之高中畢業考、1972 年之高級部改革與二十一世紀初之畢業統考。再者，二次戰後至 1990 年期間，德國分裂為德意志聯邦共和國（Bundesrepublik Deutschland）與德意志民主共和國（Deutsche Demokratische Republik）；前者延續了德國教育傳統，並在兩德統一後，又成為後者變革之藍本，因此分裂期間之東德高中畢業考制度，在歷史發展上屬於「歧出」，應另以專文論述，不在本文探究範圍。

貳、十九世紀普魯士之高中畢業考

1871 年，普魯士國王斐特烈·威廉一世（Friedrich Wilhelm I，1797-1888）統一德意志諸邦國，並於法國凡爾賽宮登基為德意志帝國（Deutsches Reich）的皇帝。其實在普魯士統一諸邦國之前的其教育制度已成為其它邦國仿效之對象；甚至普魯士民族的精確、勤奮、節制、理性等民族性亦成為德國人的特性。至二十一世紀初，作者從臺灣負笈普魯士都城柏林，在與外貌儼然端凝、內在精確理性之普魯士族裔頻繁互動中，其文化震撼可想而知。

基於普魯士在德國歷史發展的重要地位，因此有必要先對十九世紀普魯士之高中畢業考作一論述。包爾生（Friedrich Paulsen，1846-1908）在 1906 年發表《歷史發展中的德國教育制度》（Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung）之專著，該數在回溯歷史中歸納出德國教育發展之兩個連貫的基本特點：一是教育制度之持續世俗化與國家化；另一則為學校教育規模不斷地擴張，此為教育民主化（Paulsen, 1966, p. 171）。

前述包爾生對於教育國家化之觀點，睽諸普魯士教育事業之歷史發展，更屬足音趑趄之言。普魯士國王斐特烈·威廉二世（Friedrich Wilhelm II，1712-1786）在 1763 年即已頒布《普通學校規則》（Das Generallandschulreglement）；在此法規中，直接明文規定學校為「國家機構」（Veranstaltungen des Staats）；自此以後，普魯士之學校教育屬於國家職權的一部分，教會不得參與公立學校的經營與管理（Scholl, 2008）。在普魯士歷史發展中，「世俗化」是「國家化」發展之必然結果，因為國家與教會處於教育控制權之競爭狀態，持續國家化之

後，必然會排除教會對於教育之主控權，而趨向世俗化方向發展；換言之，在德國教育的歷史發展中，包爾生所言之教育世俗化與教育國家化是同一件事情。

之後，普魯士在 1794 年又制定《普魯士一般邦法》(Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten)，在第 12 條之初級與高級學校 (niedere und höhere Schulen) 規定中，將學校事務劃分為學校內部事務與外部事務 (Innere und äußere Schulangelegenheit)；在學校內部事務中，即教學計畫之規劃 (Gestaltung der Lehrpläne) 與教學內容等方面屬於國家權限，而學校外部事務之有形資產，如建築、設備與教師薪資等，則為鄉鎮 (Gemeinde) 之權責 (Glücksmann, 2011)。這種對學校內外事務之權責劃分，在德國維持至今。

如前述《普通學校規則》中所提及，學校被視為國家機構，學校事務屬於國家職權的一部分，這種法規內容又在《普魯士一般邦法》第 12 條中進一步確立。此時期，國家對於教育事業已實施普遍與科層體制式專業管理 (allgemeine, bürokratische Fachverwaltung)，將學校之管理納入正逐步形成之行政管理體系 (Hopmann, 1988)。而且，國家透過對於學校與課程之視察，尤其是透過教學計畫之監督，從而進行對學校之管控。包爾生所理解的教育「國家化」趨勢，在前述之法規內容一覽無遺。

尤其在 1806 年拿破崙於耶拿戰役 (Die Doppelschlacht von Jena) 中大敗普魯士後，前述之教育國家化趨勢，更獲得進一步的強化。普魯士在戰爭的潰敗與傷痛中，許多學者大聲疾呼，教育對於民族國家的重要性，其中最著名者為費希特 (J. G. Fichte, 1762-1814) 的系列演講——〈告德意志同胞書〉 (Reden an die Deutsche Nation)，他呼籲透過教育來重建民族文化與精神 (Fichte, 1971)；這段時期的教育發展，與民族國家的形成息息相關。

1809 年，普魯士任命洪堡 (Wilhelm von Humboldt, 1767-1835) 為文化與公共教學部部長 (Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts)，基於其新人文主義 (Neuhumanismus) 之教育理念，進行意義深遠的教育改革 (Kutschka, 2011)；新人文主義者強調，人的個性應自由發展，並將教育與人才培養密切聯繫在一起，使個體成為有德行者 (Humboldt, 1903)。

依前述，普魯士在 1788 年已率德意志諸邦國之先，頒布高中畢業考規則；而後，在十九世紀三〇年代前，考試與資格制度十分普及，德意志諸邦國陸續將高中畢業考，明訂為高等學校入學資格之先決條件 (Ohlhaber, 2008)。

普魯士教育改革時期 (即耶拿戰役後)，基於洪堡的新人文主義教育理念，古典語言成為文理中學的教學重心，尤其希臘文化成為古典文化之桂冠，且

是學習的主要目標之一；但是從授課時數觀之，希臘文的比重低於拉丁文，這是因為作為學術與交流的語言，拉丁文在十九世紀的歐洲尚有實用意義。在拉丁文的考試科目中，學生不僅須繳交兩份書面論文，而且直至 1892 年，在考試的規定中還要求，口試中應予學生「展示其拉丁文之口語熟練程度」的機會（Ministerium der Unterrichts-Angelegenheit, 1882, p. 375）。1834 年修訂的《高中畢業考規則》中，拉丁文的優勢地位獲得進一步的強化：在學校 9 年，共 280 週之學習期間，拉丁文的比重不低於 86 週，而希臘文則僅為 42 週（Michael & Schepp, 1993）。

這段時期的高中畢業考標準非常嚴格，使得中學生們對此「重負」抱怨不已；早在 1836 年，公共衛生醫務顧問（Medizinalrat）洛林澤博士（Dr. Karl Lorinser, 1796-1853），曾在一份專業雜誌上提出警告，由於課程過多、作業範圍過廣，中學生的健康與生活能力受到極大的損害，並將其批判矛頭指向新人文主義的教育理念，這對公眾產生持續性影響（引自 Jeismann, 1996）。基於此，文教部（Kultusministerium）於 1837 年督促教師們「降低對學生的要求，以使學生們能安然與無憂地準備考試」（Wiese, 2010, p. 492）。1856 年，普魯士修訂考試規則後，學生的負擔才明顯地減輕，這主要體現於取消德文、哲學基礎（Philosophischer Propädeutik）、自然描寫（Naturbeschreibung）、法文以及物理等科目之口試（Wiese, 2010）。

雖然 1856 年修訂考試規則，並因而減低學生的考試負擔，但公眾對於古典語言的重要性仍爭論不休。其實在「三月革命前」（Vormärz），²對於古典語言的學習就已有很大的爭議，尤其是拉丁文寫作更是飽受批評。以 1834 年的考試規則為例，其要求「注意考生自由運用拉丁文的能力與一般運用技巧，尤其是修辭之精確性與熟練程度」（Neigebaur, 1835, p. 214）；此導致學生們在研讀拉丁文作品時，不太注重整體作品內容之賞析，而專注於文風與修辭之模仿。因此，文理中學教師柯希律（Hermann Köchly, 1815-1876）在 1847 年就對這種現象冷嘲熱諷地說：「古典文化的教育，已被等同於拉丁文之口語與寫作。」（Paulsen, 1921, p. 475）。

在經過長年的討論後，拉丁文在畢業考的重要地位，終於因德國君主的一

² 1789—1799 年間爆發法國大革命，使得統治法國多個世紀之絕對君主制土崩瓦解。而後，奧地利政治家梅特涅（Klemens Wenzel von Metternich, 1773-1859）在 1814 至 1815 年期間在維也納召開歐洲列強會議；會議後，法國大革命引起的革命浪潮稍微緩和、但情勢仍緊繃。這種緊張局勢一直持續至 1848 年之對抗君主專制革命為止；由於革命在 1848 年三月爆發，爆發革命前這段時間被稱為「三月革命前」（Stein, 1989）。

句話而被撼動；在 1890 年舉行的學校會議（Schulkonferenz）上，斐特烈·威廉二世對與會的專家們說（Bölling, 2009, pp. 10-11）：

去過文理中學並進行實地考察者，就會對於其問題了然於胸；它最大的問題在於缺乏民族根基。我們必須將德文視為文理中學的基礎，因為我們應將年輕人教育為德國人，而非希臘人與羅馬人。

他的結論是：

高中畢業考應廢除拉丁文寫作，因為它會產生不利的影響；花時間在拉丁文寫作上，此無異於浪費了應學習德文的時間。（Bölling, 2009, p. 11）

此言一出，文教部隨即取消了拉丁文寫作之考試科目，取而代之的是將法文譯為德文之考試（1892 年之考試規則），但在 1901 年，這項翻譯科目也被取消了。在那之後，普魯士高中畢業考就只有四門筆試分別為：1 篇德文作文、1 份數學試卷、將 1 篇德文翻譯為拉丁文，以及將 1 篇希臘文翻譯為德文。如果將這時期的畢業考試科目，與馬克思參加畢業考時作一對比，應該可以清楚地看出，高中畢業考科目已朝向簡易化的方向發展。

綜言之，在普魯士統一德意志諸邦國之前，其教育制度已成為其它邦國之仿效對象，具有典型的意義。包爾生（Paulsen, 1966）提出，德國教育史的發展軸線之一為教育之持續世俗化與國家化；前者是後者發展的必然結果，因為持續國家化之後，必然會排除教會對於教育之主控權，而趨向世俗化方向發展。在法制上，普魯士國王斐特烈·威廉二世在 1763 年頒布《普通學校規則》，明文規定學校為「國家機構」，將教會排除於公立學校的經營管理之外。在 1794 年又制定《普魯士一般邦法》（Das Preußische Allgemeine Landrecht），而將學校事務區分為內外事務，分別歸屬於鄉鎮與國家之不同權限，並將學校管理納入於行政管理體系中。這種教育國家化趨勢，在 1806 年耶拿戰役後更被強化，使得教育發展與民族國家的形成息息相關。普魯士在 1788 年已率德意志諸邦國之先，頒布高中畢業考規則，並在 1834 年將高中畢業考明訂為高等學校入學資格之條件；此時期的中畢業考要求非常嚴格，而後在 1856 年修訂考試規則，大幅取消許多科目之口試，才算簡化了考試要求。另外，古典語言為考試重點，這在十九世紀末成為大家爭論的焦點；至 1890 年因

斐特烈·威廉二世對於民族文化的重視，德文才日顯其重要性。

參、二十世紀前半葉之高中畢業考

依前述，德意志帝國成立於 1871 年，是德意志諸邦國第一次以完整的民族國家方式呈現於世；二十世紀後，德國歷史進入跌宕起伏之發展階段，這標誌著第一次世界大戰的結束與帝制的終結，也標誌著威瑪共和國（Weimarer Republik）被納粹政權之暴力統治所取代，更標誌著由希特勒 1939 年發動的二次世界大戰之終結。希特勒專政是德國歷史的最低點，其使德國陷入廢墟中，由 4 個占領國按占領區分割，並且在「冷戰」過程中，陷入世界大國之對抗漩渦中。1949 年成立的兩個德意志國家，被地雷與帶刺鐵絲網築成的「鐵幕」所分隔，尤其柏林市更被一座高牆割裂，撕扯了無數人民的心靈。這一部分探討二十世紀前半葉時期的發展，並將其劃分為二十世紀初期、納粹時期與二次戰後三個階段加以論述。

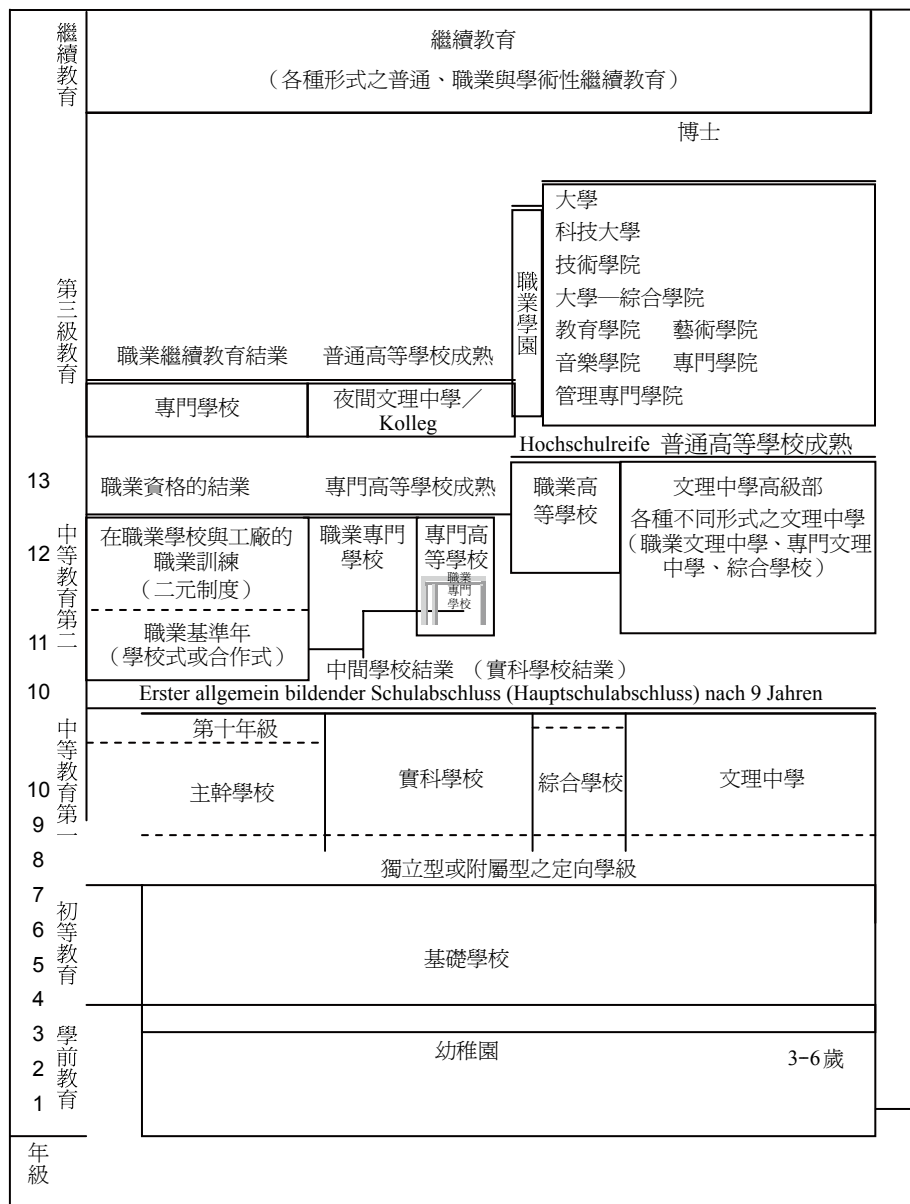
一、二十世紀初期

1914 年德國啟動第一次世界大戰，並在 1918 年投降，被迫簽署《凡爾賽和約》（Treaty of Versailles）。1918 年成立威瑪共和國，但旋踵在 1933 年即告終結。在《凡爾賽和約》中，與以往戰後和談不同者，在於作為戰敗國的德意志帝國被排除在外，且由於條約過於苛刻，令德國蒙羞，而促成納粹主義興起（Lee, 2003）。以下再進一步探究這段時期之教育與考試制度。

在教育制度發展上，二十世紀初德國中等教育發展出不同類型的學校，為了能對德國不同類型學校有一概括性理解，以下先簡述德國現今學制。

德國為地方分權之聯邦國家，教育與文化由聯邦與各邦共同負責；教育制度規劃與職業教育為聯邦政府權限，並通過「各邦文教部長常設聯席會」（Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK）協調全國之教育事業；而中小學教育、高等教育、成人教育與繼續教育等方面之立法與行政管理，則屬於各邦權限（謝斐敦、張源泉，2009：179）。德國的學校制度分為學前教育（Elementarbereich）、初等教育（Primarbereich）、中等教育（Sekundarbereich）、第三級教育（tertiärer Bereich）與繼續教育（Weiterbildung）。此學制之劃分參見圖 1。

圖 1 德國學制圖



資料來源：謝斐敦、張源泉（2009）。德國教育。載於楊深坑、李奉儒（主編），**比較與國際教育**（頁 180）。臺北市：高等教育。

依前述，在歷史發展上，國家逐步介入教育事業之建立，甚至在《普通學校規則》中，明定 5 歲至 12 歲的兒童必須具備讀、寫與算的基本能力，開啟

了義務教育制度 (Heckel, 2000)；從社會脈絡角度觀之，斐特烈·威廉二世時代，君主在「國家利益至上」的考量下，大力推動工業化，發展羊毛和麻布工廠等，並大量開辦新興之手工工廠 (丁建弘, 2007)；而義務教育制度的建立，則可為當時工業化發展初期，提供社會所需要之相應能力，如閱讀與算術等。

九世紀上半葉，在文理中學注重古典文化學習之歷程中，使有些學校已開始不以新人文主義教育理念為目標，而以「實際」(real) 教育內容，如現代語言、自然科學等為教學目標；1859 年的《實科學校與較高級市民學校之教學與考試規則》(Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen) 中，首次將此類型學校命名為「實科學校」(Realschule) (Jeismann, 1996, p. 623)。在改革教育學 (Reformpädagogik) 批判者的眼中，實科學校之所以興起，是因為十九世紀的文理中學僅關注於書本，強調教與學，但卻遠離實際生活、具有學院氣息 (scholastisiert)，但這已不符時代需求 (Stöcker, 1970, p. 64)。布萊特納 (Blättner, 1960) 將實科學校的出現及其蓬勃發展，稱為「實科學校原則」(Realschulprinzip) 之貫徹，也就是學校教學目標更加注重實際之學習內容。

實科學校興起的初始階段，尚無權授予學生高等學校入學資格證書 (Hochschulreife，或稱為高等學校成熟證書)。十九世紀後三分之一時期中，對既教授現代語言、也教授拉丁文的文實中學 (Realgymnasium) 以及著重於數學與自然科學的高級實科學校 (Oberrealschule) 是否具有授權資格，不斷地提出爭論；直到 1900 年召開的學校事務會議中，威廉二世終於賦予這些學校授權資格 (Lundgreen, 1980)。根據 1901 年考試規則之規定，這些新類型學校的學生必須比文理中學多參加 1 次筆試 (Bölling, 2008)。這種文實中學、文理中學與高級實科學校三元結構 (Dreigliederung) 之中學體制，深刻地影響普魯士及其他德意志邦國之學校結構。

1926 年修訂考試規則，依其規定，考試內容依據學校類型的不同而有差異；除了德文作文 (考生可在 4 個題目中任選 1 個) 與數學試卷外，對於所有學校的考生都還有 2 科筆試；在教授古典語言的文理中學，只要求將古典語言翻譯為德文；作為新的教學內容，體育課對所有中學生都是必考課 (Bölling, 2008)。1926 年修正的考試規則，不僅在威瑪共和國時期繼續被採用，甚至在納粹統治期間也繼續被沿用。

二、納粹時期

1933年一月，希特勒以簡單的儀式，宣誓成為德國總理。此後，德國陷入一段瘋狂激情的年代，即使納粹政權已在1945年消亡，但時至今日，納粹所帶來的罪行與恥辱，仍對德國社會構成一種惘惘威脅的背景，成為集體意識中不可承受之重負與幽暗。

希特勒甫成為德國總理後，納粹分子極盡所能解除約1,700名猶太裔學者的職位，其中有300多名編制內之大學教授（ordentliche Universitätsprofessoren），此包含舉世聞名的愛因斯坦（Albert Einstein，1879-1955）、佛洛伊德（Sigmund Freud，1856-1939）等（引自Führ, 1997）。奧地利歷史學家黑爾（Friedrich Heer，1916-1983）在回溯這段歷史時寫道：「德國因其排猶而變得無以復加的貧困……那兒的一切都變得偏狹閉塞。」黑爾概括性地指出，

十八世紀至二十世紀，德國的精神生活如沒有猶太人的貢獻是不可想像的：孟德爾松（Moses Mendelssohn，1729-1786）、海涅（Heinrich Heine，1797-1856）、馬克思、佛洛伊德與愛因斯坦……是他們創造德國精神生活的豐富性。（引自Führ, 1997, p. 6）。

納粹時期並未修訂考試規則（Scholtz, 1985）；不過高中畢業考越來越少舉行。二次世界大戰爆發後，所有畢業班的男女學生，若就在學期間就收到入伍通知，或被委以戰場救護任務（Kriegshilfsdienst），則可在不參加考試的情況下得到畢業證書；其他未參與戰爭行列的學生，也只在必要時才舉行簡化的考試；至1944年秋季，畢業班的課程完全被取消（Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1936, 1939, 1944）。

三、二次戰後

1945年德國無條件投降，不僅終結納粹政權，且使得傳統的民族——愛國主義之教育內容陷入窘境。當數百萬德國人在戰爭中付出生命代價後，一個聯合的歐洲想像對許多人來說，成為「替代性祖國」（Ersatzvaterland）；對此，施密特（Carlo Schmidt，1896-1979）說：「1945年崩潰後，在德國幾乎只有歐洲人。」（引自Führ, 1997, p. 4）美蘇兩大世界強國及其聯盟間的「冷戰」，將分割的德國捲入敵對關係；中小學與大學也被捲入思想與政治衝突中，成為思想鬥爭的戰場。

戰爭結束後，許多學校教師因參與過納粹活動，暫時或永遠地被解除職

務。當西部重新承襲聯邦制的傳統，由邦和鄉鎮負責教育事業時，蘇聯軍事管理委員會（Die sowjetische Militärverwaltung）早在 1945 年七月，就在柏林建立「德國人民教育中央管理委員會」（Die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung），改造教育制度，形成一種集權的管理方式；直到 1952 年還存在的各邦文教部，在蘇聯占領區只發揮一種從屬性作用（Malycha, 2002）。從另一方面來說，西德的聯邦體制則潛藏著教育制度分散、難以統整的危機；各邦文教部也都意識到合作的必要性，因此在 1948 年（早於聯邦德國成立之前）就開始啟動「各邦文教部長常設聯席會」。

在高中畢業考試制度上，二次大戰後，西德的學校政策再次以聯邦分權形式進行調整，並且出於納粹集權的慘痛經驗，人們試圖復興新人文主義傳統（Eich, 1987）。這樣一來，1926 年的普魯士考試規則在稍加修訂後重新復活，例如根據 1955 年的《杜塞爾多夫協定》（Düsseldorfer Abkommen），將原本普魯士沿用的 4 級評分制（vierstufige Notenskala）修正為 6 級評分制（Bölling, 2009）；也就是說，成績等級在過去僅有 4 個等級，之後則修正為 6 個等級。

1960 年，口試科目被限制在 6 科內，在這 6 科之中有 4 科需要筆試，還有 1 科由學生自行選擇考科。除此以外，1963 年又在口試中增加社會科（Gemeinschaftskunde），這項更新也被納入 1965 年的考試規則（Kultusministeriums NRW, 1960, 1963, 1965）。另外，還有一項更新還沿用至今，此即高中畢業考只能重考 1 次（Bölling, 2008）。

綜言之，在二十世紀初，德國中等教育發展出不同類型的學校，尤其是以「實際」教育內容為重點之「實科學校」。1900 年威廉二世賦予這些學校授予高等學校入學資格證書之權限，並與文理中學、高級實科學校一起競爭參與高中畢業考試。1926 年修訂高中畢業考規則，考試內容依學校類型的不同而有差異，這種規則一直被沿用至納粹統治時期。在納粹時期，並無新的畢業考試規則，不過高中畢業考舉行得越來越少，甚至畢業班學生若參與戰爭行列，即能獲得畢業證書；二次戰後，出於納粹專政的經驗，德國試圖復興新人文主義傳統，並將 1926 年的普魯士考試規則（將原本四級評分制修正為六級評分制）修訂後重新適用。

肆、1972年高級部之改革分析

1969年十月，德國聯邦總理布蘭特（Willy Brandt，1913-1992）在他的施政報告（Regierungserklärung）中，將教育改革列為政策之首位（Führ, 1997）。這段時期，聯邦議會通過多部重要的教育法，作為教育改革的法規範依據：1969年《職業教育法》（Berufsbildungsgesetz）、1969年《高等學校建設促進法》（Hochschulbauförderungsgesetz）、1971年《聯邦教育促進法》（Bundesausbildungsförderungsgesetz），以及1975年《高等學校基準法》（Hochschulrahmengesetz）。其實這一波的教育改革，可溯源自1964年各邦文教部長常設聯席會所達成之《漢堡協定》（Hamburger Abkommen），尤其是協定中所揭櫫之「結構改革」（Struktureform）。在結構改革的動向下，1972年各邦文教部長常設聯席會又通過文理中學「高級部改革」（Oberstufenreform）的決議，其改革目標為（Baumert, Roeder, & Rainer, 2005, p. 503）：

在文理中學內建構一個靈活的必修課與選修課結構，並將兩種課程以兩種水準進行教授……除了傳統以分數作為評分標準外，再輔以「積點制度」（Punktesystem）³作為補充。學生在高級部得到的積點，將被納入畢業考成績之組成部分。

進一步來說，「高級部改革」與之前以班級為單位，進行授課的學校類型不同，文理中學高級部階段的課程可以為學生提供個別發展的可能。換言之，在結構上，此改革以部分的分科制（Kurssystem）取代過去班級制（Klassenverband）之授課方式。

改革後的高級部所提供的課程內容，包括至多每週3學時的基礎課程（Grundkurs），與2門5—6學時傳授專業基礎知識與擴展性知識的進階課程（Leistungskurs）（Schmidt, 1994）。高中畢業考的組成部分，僅包括2門進階課程和1門基礎課程的筆試，以及另外1門基礎課程的口試（Bölling, 2008）。

若說以往對於教育改革的討論侷限於學術界，那麼1964年後的一段時間，教育改革則成為大眾爭論的議題。引爆大家對於教育議題的討論來自皮希特（Georg Picht，1913-1982）在《基督與世界》（Christ und Welt）週報，以《德

³ 積點制度是在1972年之高級部改革中所採用；高中畢業考的成績不僅來自畢業考試本身的成績，且將平時的在校成績併入計算。

國的教育災難》(Die deutsche Bildungskatastrophe) 為題發表的系列文章；皮希特大聲疾呼，德國教育產生了危機，他將西德的學校教育從內容（教學理論）、結構（組織）與教育政策等方面，與國際水準進行比較後，得出西德教育已經嚴重落後的結論，並且批判德國之教育問題：教育投資與大學畢業生過少、教學空間與師資來源匱乏、班級人數過多與教學效率不佳，並且學校官僚化、教學內容與形式陳舊、各邦缺乏交流合作等問題（Böhm, 1994）。

皮希特對於大學畢業生過少所提出的警告，使得大學生數量快速增加，相應地，通過高中畢業考的高中生也相應地增多，此由表 1 可以清楚地看出，具有高等學校申請資格者（即通過高中畢業考）之比率（Studienberechtigtenquote），從 1960 年至 2005 年，其數據已翻了好幾翻，這也印證了前述包爾生對於教育民主化之發展趨勢的看法。

表 1

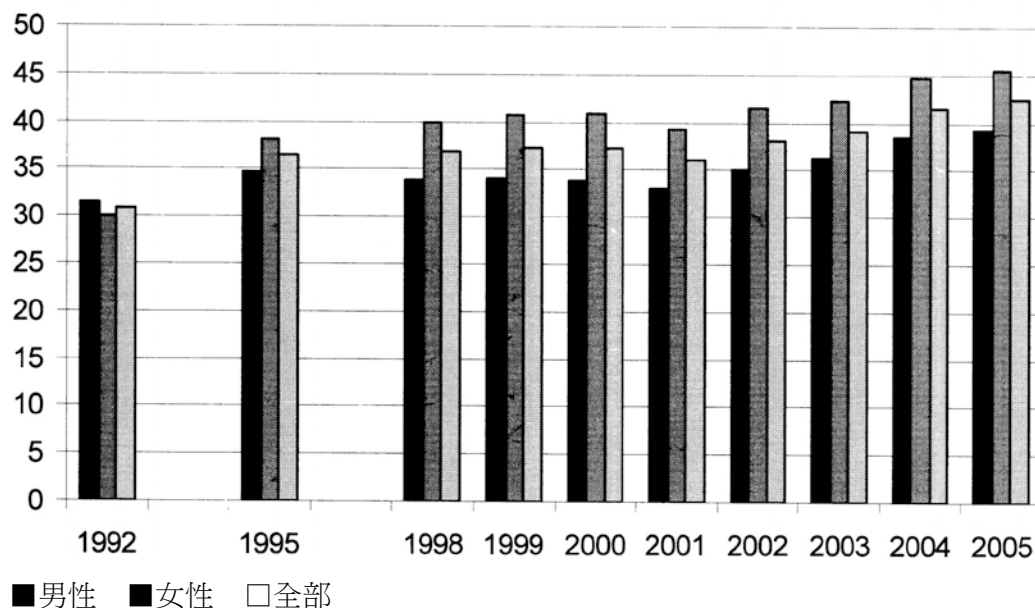
1960 至 2005 年具有高等學校申請資格者之比率表

年代（年）	1960	1970	1980	1990	2000	2005
比例（%）	6	11	22.2	31.4	37.2	42.5

資料來源：Statistisches Bundesamt (2007). *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich*. Retrived from <http://www.bmbf.de/pubRD/sdi-06-07.pdf>

與此同時，高等學校在校生的數量也大幅度增加，從 1980 至 2004 年，高等學校學生人數從 100 萬人大幅躍升至 200 萬之驚人數量（BMBF, 2005）；這導致整個高等教育體制出現超載的危機，而且大學畢業生也越來越難找到合適的工作，因此高等教育擴張才漸緩，這可以從圖 2 看出，雖然從 1992 至 2005 年，具有高等學校申請資格者的比率仍呈現上升趨勢，但已非常緩慢。

圖 2 1992 至 2005 年具有高等學校申請資格者之比率圖



資料來源：Statistisches Bundesamt (2007). *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich*. Retrived from <http://www.bmbf.de/pubRD/sdi-06-07.pdf>

由於高中畢業考的分數是獲得大學入學的主要衡量標準，因此成為大家注目的焦點。有些學生在選擇課程專業時，考慮的不僅是自己興趣與專業傾向，還包括在哪項專業，在哪位教師那裡可以獲得好成績，因為如前述，在「高級部改革」中，學校學習所獲得的「積點」，亦被納入畢業考成績中；這樣一來，畢業考成績的公平性就相當地啟人疑竇。

公眾的質疑，使得高級部改革受到修正，學生可以選擇的科目幅度被逐步限制，而必須參與的義務性項目（*Belegungsverpflichtung*）（也就是必修科目）則增多了。2006年各邦文教部長常設聯席會達成協議，高中畢業考包括4至5門專業課程，其中至少3門專業有筆試，還有1門有口試；其中2門必須是德文、1門外語或數學（KMK, 2008）。這與「高級部改革」修正前相比，學生的選擇性縮減了。

巴登—符騰堡邦（Baden-Württemberg）早在幾年前已取消進階課程，按其規定，在現在4門高中畢業考的筆試科目中，3門每週4學時的「核心能力專業課程」（*Kernkompetenzfächer*），即德文、數學與1門外語為必修

課程，另外，也可以引進一項特殊的學習成績來取代另 1 門專業課程的口試（Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, 2008）。而且巴伐利亞邦（Bayern）與梅克倫堡——前波莫瑞邦（Mecklenburg-Vorpommern）也採取相似規定——有 5 門專業的考試科目。質言之，對於「高級部改革」之修正，隨著主要科目之強化，使得發展趨勢重新向改革前靠近（必修科目增多），雖然並未依照學校類型而予不同考試要求之規定。

綜言之，由於聯邦政府的主導以及皮希特的呼籲，高中畢業生與大學生數量快速增加。1972 年的「高級部改革」後，文理中學課程包括基礎課程與進階課程，可以為學生提供個別發展的課程；高中畢業考僅包括 2 門進階課程和 1 門基礎課程的筆試，以及另 1 門基礎課程的口試；而且，在校學習所獲得的「積點」，亦被納入畢業考成績中，有些學生基於成績的考量，而會選擇較寬鬆的捷徑，因此公眾質疑考試的公平性，此使得高級部改革作進一步修正；修正後，學生可以選擇的科目被逐步限制，而增加必修科目，其修正方向回復改革前之措施。

伍、二十一世紀初之畢業統考

二十世紀下半葉，教育領域最大新挑戰來自 1990 年之德國統一；隨著東德政權的終結，過去的社會主義教育體制必須重新被調整。1990 年德國制定《各邦建制法》（Ländereinführungsgesetz），作為建設東德各邦之法律依據；隨著各邦之重建，其教育行政管理部門與教育政策也隨之改弦更張。

另外，隨著歐洲聯盟（European Union, EU）在經濟與政治整合的進程中，對於德國教育制度亦日漸產生重要影響；例如，外語教學對中小學生而言，其重要性與日遽增，而且「等值性教育制度」⁴（Äquivalenzen in Bildungswesen）課題亦比以往更加重要，例如歐盟國家必須協調中等學校畢業證書之一致性（Europäische Kommission, 2004）。

除了前述之大時代背景對於德國教育制度產生影響外，2000 年「經濟合作暨發展組織」（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）進行「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）；該次評量共有 28 個會員國參與，評量結果發現，德國學生

⁴ 歐盟國家間簽訂許多成績與學歷互認協定，以方便學生與學校間的國際交流與合作。

的閱讀能力排名落後於芬蘭與加拿大等 17 個國家；數學能力的排名落後於日本與韓國等 21 個國家；自然科學落後於日本與芬蘭等 8 個國家（Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, & Schiefele, 2002）；這種評量結果在德國造成軒然大波，引發各界對於德國中小學教育品質之檢討與批判，並進而思考「畢業統考」（Zentralabitur）之可行性。其實早在二次大戰前後，在巴伐利亞邦、巴登—符騰堡邦以及薩爾邦（Saarland）等即曾採用畢業統考。1990 年兩德統一，新加入 5 個邦，它們繼續採用在德意志民主共和國時代之畢業統考制度，由此引發了是否實行全國畢業統考之爭論。

在畢業統考的爭論中，德國高等教育協會（Der Deutsche Hochschulverband）資深理事長席德邁爾（Hartmut Schiedermaier, 1936-），在 1995 年「德國高等學校入學許可」（Hochschulzugang in Deutschland）研討會之見解非常具有代表性，他說（引自 Führ, 1997, p. 268）：

只有通過全國性畢業統考之實施，才能夠保證成績標準之統一。為維持高中畢業考科目之專業性標準，對於學生提前選擇或放棄某些科目的自由，應受限制。分科制有過早專門化的弊端，已證明是無效的；應以班級制取代分科制，並維持至畢業考。

當然，為了實施畢業統考，其前提必須為各學科制定全國一致的教學計畫，但這恰好與 1972 年「高級部改革」的作法相反；在此前述改革中，文理中學課程以個別化教育知識（individualisiertes Bildungswissen）替代傳統的班級制，福育爾（Führ, 1997, p. 268）認為非常不當，他以極端的口吻提出評論：「每一個文理中學畢業生都有其個別的教育經歷（Bildungslebenslauf）與獨特的教學計畫。」這不僅對於大多數學校是一種過分要求，而且從教育目標來說，無論學校與課程為何種形式，但教學活動仍應盡量朝向一種寬廣、普通教育發展，因為只有擁有普通教育的深厚涵養，才能在迅速變化的環境中進行靈活性思考，並對之產生一種創新的反應。

為了朝向考試統一標準化邁進，各邦文教部長常設聯席會修正在 1973 年即已通過的「中等教育第二階段文理中學高級部畢業考協議」（Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II），並在 2000 年與 2008 年作 2 次修正，亟盼能改善各邦學生的水準（SKMK, 2000, 2008）。

2003 年各邦文教部長常設聯席會又頒布「中等學校結業之教育標準協議」(Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss)，該協議確立各邦中等教育階段之德語、數學與第一外語之水平指標分述如下 (SKMK, 2003a)：第一，能掌握各科課程的基本原則；第二，學生在該階段所應具備的基本知識能力；第三，訂立每一科的核心範圍，並賦予學校彈性的實施空間；第四，提出一個平均水平之基準 (ein mittleres Anforderungsniveau)。⁵

各項標準的擬定，必須符合國際標準模式及 OECD 所設定之 PISA 架構，該項協議，於 2004 至 2005 年在各邦開始實施。

在前述的準備工作，又加上 2000 年之 PISA 成績震撼，德國人體認到教育問題的嚴重性，使得過去幾年間，所有的邦都採用畢業統考制度 (Bölling, 2008)，在長年的爭論中得以在各邦陸續付諸實施 (Hoymann, 2005)。

陸、結論

本文探究德國高中畢業考之歷史發展，並依照時間順序進行探究，最後，提出以下結論。

一、高中畢業考之萌芽期

在普魯士統一德意志諸邦國之前後，其教育制度已成為其它邦國之仿效對象，因此具有探究之典型意義。普魯士在 1788 年已率諸邦國之先，頒布高中畢業考規則，並在 1834 年將高中畢業考明定為高等學校入學資格之條件，這時期的初中畢業考標準非常嚴格，直至 1856 年修訂考試規則，大幅取消許多科目之口試，才明顯減輕學生的負擔。在耶拿戰役後之普魯士教育改革時期，基於洪堡的新人文主義教育理念，使古典語言成為文理中學之學習與考試重心；至 1890 年才因斐特烈·威廉二世對於民族文化的重視，才取消拉丁文寫作之考試科目。

⁵ 在這個架構下，KMK 又頒布「中等學校結業之德語教育標準」(Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss)、「中等學校結業之數學教育標準」(Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss) 與「中等學校結業之第一外語教育標準」(Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss) (SKMK, 2003b, 2003c, 2003d)。

二、新人文主義傳統之高中畢業考

二十世紀初，德國中等教育發展出不同類型的學校，尤其是以實用內容為教學目標之實科學校。1900年斐特烈·威廉二世賦予這些學校授予高等學校入學資格證書之權限，並與文理中學、高級實科學校一起競爭參與高中畢業考試。1926年修訂高中畢業考規則，考試內容依學校類型的不同而有所差異，這種規則被沿用至納粹統治時期；該時期並無新的畢業考試規則，而且高中畢業考舉行得越來越少，甚至僅須參與戰爭行列，即可獲得畢業證書。二次戰後，出於納粹專政的經驗，人們試圖復興新人文主義傳統，並重新適用經修訂之1926年普魯士考試規則。

三、1972年之高級部改革

在「高級部改革」中，文理中學提供學生個別發展的可能，其課程內容包括基礎課程與進階課程。高中畢業考僅包括2門進階課程和1門基礎課程的筆試，以及另1門基礎課程的口試。再者，由於聯邦政府主導與皮希特之呼籲，使得高中畢業生快速增加；但由於在校的「積點」亦為畢業考之部分，使得學生傾向於透過捷徑獲得好成績，而被公眾質疑其公平性。因此「高級部改革」受到修正，開始限制學生之科目選擇性，而趨向改革前之作法。

四、邁向統一化之畢業考

二十世紀下半葉後，德國教育領域最大新挑戰來自兩德統一；統一後，東德過去的社會主義教育體制必須重新調整，且其教育行政管理部門與教育政策亦須隨之改弦更張。另外，歐洲聯盟的成立，使得外語教學與等值性教育制度的重要性與日遽增。除了大環境的變遷外，德國PISA成績之低落，則直接對德國中等教育產生震撼，並促使大家進而思考畢業統考之可行性。其實在二次大戰前後，有些邦已採用畢業統考；兩德統一後，新加入5個邦，繼續採用東德時期即已實施之畢業統考，因而引發大家對於畢業統考之爭論。為了實施畢業統考，各邦文教部長常設聯席會通過了多項決議，再加上PISA的成績震撼，使得畢業統考得以順利實施。

綜言之，德國教育在邁向國家化與世俗化之進程中，其高中畢業考之發展軌跡可以歸納出幾個發展趨勢：從普魯士在1788年首次頒布高中畢業考規則後，在教育大眾化的風潮下，使其朝向民主化發展，而且考試內容較為簡化；

另外各邦的畢業考試亦朝向統一標準化邁進，最後歸結為實施畢業統考制度。

就德國高中畢業考的發展趨勢來看，尤其就全國畢業統考部分觀之，其發展趨勢由多元邁向統一，此恰與臺灣相反；這或許可以給臺灣教育帶來一些啟示：制度的優劣不僅是理論性的問題，且是實踐的問題；它在不同時空背景與社會脈絡下常會帶來不同的結果；換言之，並非多元一定好，統一標準化一定不好，尚須考量具體的背景與社會脈絡。

參考文獻

- 丁建弘 (2007)。《德國通史》。上海市：上海社會科學院。〔Ding, J. H. (2007). *History of Germany*. Shanghai: Shanghai Academy of Social Sciences.〕
- 謝斐敦、張源泉 (2009)。德國教育。載於楊深坑、李奉儒 (主編)，**比較與國際教育** (頁 171-220)。臺北市：高等教育。〔Hsieh, F. D., & Chang, Y. C. (2009). German education. In S. K. Yang & F. J. Lee (Eds.), *Comparative and international education* (pp. 171- 220). Taipei: Higher Education.〕
- Anweiler, O. (1992). *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990*. Bonn: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., & Schiefele, U. (2002). *PISA 2000—Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Wiesbaden: Vs Verlag.
- Baumert, J., Roeder, P. M., & Rainer, W. (2005). Das Gymnasium—Kontinuität im Wandel. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommert (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 487-524). Reinbek: ro-ro-ro.
- Baumgart, F. (1990). *Zwischen Reform und Reaktion: Preußische Schulpolitik 1806-1859*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Blättner, F. (1960). *Das Gymnasium*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BMBF (2003). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Retrived from http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf
- Böhm, W. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Körner.

- Bölling, R. (2008). *Das Tor zur Universität-Abitur im Wandel*. Retrieved from <http://www.bpb.de/files/77DH20.pdf>
- Bölling, R. (2009). *Lateinische Abiturarbeiten am altsprachlichen Gymnasium von 1840-1990*. Retrieved from http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2009_2/erga_2_2009_boelling.pdf
- Eich, K. -P. (1987). *Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945-1954*. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Europäische Kommission (2004). *Europäisches Glossar zum Bildungswesen Band 1, Zweite Ausgabe: Prüfungen, Abschlüsse und Titel*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/046DE.pdf
- Fichte, J. G. (1971). Reden an die Deutsche Nation. In A. Reble (Ed.), *Geschichte der Paedagogik—Dokumentationsband* (pp. 322-325). Stuttgart: Klett-Cotta/J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Führ, C. (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945*. Berlin: Luchterhand.
- Gaschke, S. (2008). *Kinderarbeit*. Retrieved from <http://www.faust.fr.bw.schule.de/faustakt/G8-pressestimmen.pdf>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2008). *Abitur in der Diskussion: Analysen und Positionen zum Zentralabitur*. Retrieved from <http://www.gew.de/Binaries/Binary38387/Bro%20Zentral%20Abi%20ENDk.pdf>
- Geyer, C. (2008a). *Kinder an die Macht!* Retrieved from <http://www.faust.fr.bw.schule.de/faustakt/G8-pressestimmen.pdf>
- Geyer, C. (2008b). *Hände weg von unserer Kindheit!* Retrieved from http://home.arcor.de/kalle2000/stuff/G8_in_Hessen_FAZ_04-02-2008.pdf
- Glücksmann, R. (2011). *Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten*. Retrieved from http://www.smixx.de/ra/Links_F-R/PrALR/pralr.html
- Griese, A., Krüger, P., & Sperl, R. (Ed.) (1975). *Karl Marx & Friedrich Engels Gesamtausgabe (MEGA) Bd. I*. Berlin: Akademie Verlag.
- Heckel, H. (2000). *Schulrechtskunde*. Kriftel: Luchterhand.
- Hoymann, T. (2005). *Umdenken nach dem Pisa-Schock*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Huber, E. R. (1961). *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Bd. I*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Humboldt, W. Von (1903). *Wilhelm von Humboldts Politische Denkschriften*. Berlin: B.

Behr's Verlag.

- Isenberg, G. (2006). *Abiturarbeiten im Fach Mathematik im Wandel der Zeiten-- eine mathematikdidaktische Analyse*. Retrieved from <http://www.gabriel-isenberg.org/3-download/sta-01-gabriel-isenberg.pdf>
- Jeismann, K. E. (1996). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 2*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KMK (2008). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Retrieved from http://www.dspeking.net.cn/schule/oberstufe/pdf/Gesetze/Vereinbarung%20zur%20Gestaltung%20der%20gymnasialen%20Oberstufe%202008_10_24-VB-Sek-II.pdf
- Kultusministeriums Land NRW (1960). *Amtsblatt des Kultusministeriums NRW 1960*. Düsseldorf: Author.
- Kultusministeriums Land NRW (1963). *Amtsblatt des Kultusministeriums NRW 1963*. Düsseldorf: Author.
- Kultusministeriums Land NRW (1965). *Amtsblatt des Kultusministeriums NRW 1965*. Düsseldorf: Author.
- Kutscha, G. (2011). *Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte*. Retrieved from <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/habel.pdf>
- Landfester, M. (1988). *Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lee, S. J. (2003). *Europe: 1890-1945*. London: Routledge.
- Lohmann, I. (1987). *Die vierte Kulturtechnik: Deutscher Sprachunterricht im bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext des 19. Jahrhunderts*. Retrieved from <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/Lohmann-1987.pdf>
- Lundgreen, P. (1980). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Bd. 1*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Malycha, A. (2002). *Die Hochschulpolitik der SED als ein Aspekt des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in den Jahren von 1945-1949*. Retrieved from http://www.histdata.uni-halle.de/texte/halbz/11_komplett.pdf
- Michael, B., & Schepp, H. -H. (1993). *Die Schule in Staat und Gesellschaft*. Göttingen: Muster-Schmidt.

- Ministerium der Unterrichts-Angelegenheit (1919). *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*. Berlin: Cotta.
- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (2008). *Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe—Abitur*. Retrieved from http://www.rekoin.de/ober/BW_Ob_08.pdf
- BMBF (2005). *Grund und Strukturdaten 2005*. Bonn: Author.
- Neigebaur, J. F. (1835). *Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen*. Berlin: Posen.
- Ohlhaver, F. (2008). *Schulentwicklung in Deutschland seit 1964*. Retrived from http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Ohlhaver_AufsatzSchulentwicklung.pdf
- Paulsen, F. (1921). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Bd. 2*. Berlin: De Gruyter.
- Paulsen, F. (1966). *Das Deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schäfer, U. (1996). Länderstudie Deutschland. In W. Mitter (Ed.), *Wege zur Hochschulbildung in Europa* (pp. 219- 290). Köln: Böhlau.
- Schmidt, A. (1994). *Das Gymnasium im Aufwind: Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe*. Aachen: Hahner.
- Scholl, S. (2008). *Geschichte des Schulzwangs in Deutschland*. Retrived from http://www.nua.de/GESCHICHTE_DES_SCHULZWANGS_IN_D_kurz.pdf
- Scholtz, H. (1985). *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SKMK (2000). *Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Retrived from http://www.schulrecht-sh.de/texte/k/kmk_abi-03.pdf
- SKMK (2003a). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss*. Retrieved from http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12_2003.pdf
- SKMK (2003b). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Retrieved from http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-13.pdf
- SKMK (2003c). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren*

- Schulabschluss*. Retrieved from http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Mathematik_MSA_BS_04-12-13.pdf
- SKMK (2003d). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch Franz Ösisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Retrieved from http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-13.pdf
- SKMK (2008). *Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Retrived from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-Abitur-Gymn-Oberstufe.pdf
- Statistisches Bundesamt (2007). *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich*. Retrived from <http://www.bmbf.de/pubRD/sdi-06-07.pdf>
- Stein, P. (1989). *Epochenproblem "Vormärz" (1815–1848)*. Stuttgart: Metzlersche J.B. Verlagsb.
- Stöcker, K. (1970). *Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*. München: Ehrenwirth.
- Weidmannsche Verlagsbuchhandlung (1936). *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Jahrgang/1936*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Weidmannsche Verlagsbuchhandlung (1939). *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Jahrgang/1939*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Weidmannsche Verlagsbuchhandlung (1944). *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Jahrgang/1944*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Wiese, L. (2010). *Das höhere Schulwesen in Preußen: Historisch-Statistische Darstellung*. Berlin: Nabu Press.
- Wolter, A. (1989). *Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion: Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988)*. Retrieved from http://www-a.ibit.uni-oldenburg.de/bisdoc_redirect/publikationen/bisverlag/unireden/ur28/dokument.pdf

荷蘭中等教育制度之 特色分析

劉家瑄* 林貴美**

摘要

本文旨在探討荷蘭的中等教育體制與特色，藉以拓展我們的視野，並進而了解歐盟國家的教育發展與趨勢。本文以資料蒐集與文獻分析的方法來探討荷蘭的中等教育體制與現況，並評論其特色。全文介紹荷蘭中等教育發展的歷史沿革、近年的發展與變革、學校類型、學校選擇、課程與教學、教育經費、升學與出路等。文中並分析荷蘭中等教育制度的特色，再比較荷蘭與我國中等教育制度，最後並建議我國可參考荷蘭中等教育制度，將國民教育延伸為 12 年後，中等教育初級與高級中學兩個學習階段應一貫，以提供學生在畢業後參與社會的能力與素質；荷蘭中學升學與技職雙軌教育學程的作法，以有教無類並發展學生在百業中的潛能為教學依歸，導正社會以學位高低評斷學習與社會能力的繆誤，荷蘭壯有所用之未來教育改革的基本精神值得我國參考。

關鍵詞：荷蘭、教育制度、中等教育

*劉家瑄，荷蘭烏特列支大學社會研究院博士研究員、教育助理

**林貴美，國立臺北教育大學特殊教育學系兼任教授

電子郵件：c.liu@uu.nl；maylin@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2011 年 4 月 12 日；修訂日期：2011 年 4 月 20 日；採用日期：2011 年 5 月 2 日

An Analysis of the Features of the Secondary Education System in the Netherlands

Cha Hsuan Liu* Kuei Mei Lin**

Abstract

The aim of this paper is to explore the features of Dutch secondary education system, and to offer a perspective on the education development and the trend of the European Union. The paper introduces the evolution of Dutch secondary education system, provides an overview of the development and the changes, school types, students choices of schools, curriculum and teaching styles, education expanses, and further education or career options. The paper offers an analysis of the secondary education features, and compares the secondary education situation of the Netherlands with Taiwan and offers the conclusion and suggestions. According to the conclusion, Dutch secondary education focuses on preparing students for both higher education and vocational education in parallel; its mission is to educate students regardless of the career path they pick as long as it suited students' potential. This system corrects the myth that education performance as an indication for both learning and social capabilities, and therefore is worthy of our government to take note of. It is suggested that Taiwan could extend the compulsory education to 12 years and unified the junior and senior secondary education to help students with needed knowledge and skills to prepare them for the life after graduation.

Keywords: the Netherlands, education system, secondary education

* Cha Hsuan Liu, PhD Researcher and Assistant of Education, Faculty of Social Science, Utrecht University, The Netherlands

**Kuei Mei Lin, Part Time Professor, Department of Special Education, National Taipei University of Education

E-mail: tcctt@ccu.edu.tw; cysk999@gmail.com

Manuscript received: April 12, 2011; Modified: April 20, 2011; Accepted: May 2, 2011

壹、緒論

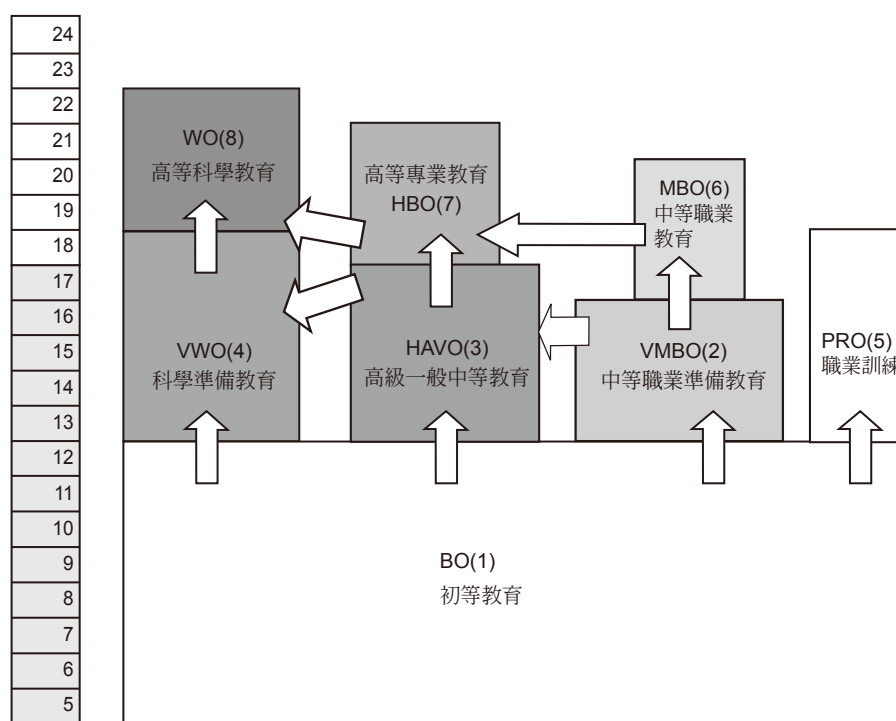
荷蘭在傳統上即是一個以知識為中心的國家，因此其人民的教育程度很高：在 1,600 萬荷蘭居民中，正在接受各階段教育的人口約有 350 萬人，接受中等教育的人口則有 90 多萬人（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a；Inspectie van het Onderwijs, 2011）。「教育文化科學部」（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap，MOCW）負責管理各級學校與教育行政單位溝通相關事宜（Dutch Eurydice Unit, 2007），也負責規劃教育經費、訂定教育政策及明確說明入學規則、學制與教育方針（Nuffic, 2011）。教育文化科學部最重要的使命就是要繼續不斷地提供改進教育品質，給每個人相同的就學與各種教育的選擇機會、個別化的學習內容與訓練方式以及諮詢服務，以期能做到有教無類、人盡其才，使人人都能服務社會，共同創造社會的繁榮（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a）。目前中央政府的政策趨向於地方分權，因此，教育文化科學部亦逐漸減少對各級教育機構之規範，以使各級學校能因地制宜，訂出配合當地政府所需之教育政策（Nuffic, 2011）。

荷蘭學制中的初等教育階段共 8 年，含 4 歲和 5 歲的學前教育與 6 至 12 歲的小學教育；中等教育階段為四年制至六年制中學，含四種修業學程：科學準備教育、高級一般中等教育、職業準備教育與職業訓練；而高等教育階段共有三種修業學程，含大學學士、碩士與博士的培育（見圖 1 荷蘭學制圖）。

荷蘭中等教育的主要目標是要讓所有學生為將來進入社會與職場做準備。荷蘭的義務教育在 2008 年以前是從 5 歲起到 16 歲止。根據 1969 年頒布的中等教育法規定：滿 12 歲之孩童都必須接受中等教育。如果父母不履行此教育義務，政府可處以罰款甚至予以監禁處分（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。從 2008 年開始荷蘭義務教育延至 18 歲，以順利達成荷蘭中等教育目標：為所有學生特來進入社會與職場做準備。根據荷蘭義務教育規定，從 5 歲起進入義務教育體系至完成初等教育後（12 歲），學生必須選擇下列任一種中等教育的學程就讀（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a），直至獲得以下任一種中等基礎教育文憑，才算完成其義務教育（kwalificatieplicht）：高級一般中等教育文憑（Hoger algemeen voortgezet onderwijs，HAVO）、科學準備教育文憑（voorbereidend wetenschappelijk

onderwijs, VWO)、或中等職業教育讀 2 年以上之文憑 (MBO-2) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a)。學生畢業後要履行社會責任：即工作、繼續進修或半工半讀 (De Rijksoverheid, 2011a)。

圖 1 荷蘭學制圖



說明：箭頭方向縱向為升學方向；橫向為學生可能改變學習類別之路徑

資料來源：Dutch Eurydice Unit (2007). *The education system of the Netherlands* (p. 166). Hague: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

貳、中等教育制度之沿革

荷蘭的中等教育沒有初級與高級中學之分，而區分為低年段與高年段；目

前約有 660 所中等學校，其中約 60% 為私立學校（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a）。所謂的私立學校的教學通常是依循宗教哲學或特別教育理念而設立（Nuffic, 2011），¹但公私立學校均提供六年制科學準備教育（VWO；12 至 18 歲）；五年制高級一般中等教育（HAVO；12 至 17 歲）；四年制職業準備教育（Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs，VMBO；12 至 16 歲）與六年制職業訓練（Praktijkonderwijs，PRO；12 至 18 歲）。這四種中等教育都是針對 12 歲以上的青少年所提供適性的教育。

一、近年中等教育的教育發展與變革

荷蘭從 1968 年起有幾項重大的改革非常值得一提，茲簡介並稍做說明如後：

（一）將中等教育改為延續教育：1968 年，荷蘭頒行《中等教育法》（Mammoetwet），將原為中等教育階段（Middlebaar onderwijs）的教育改稱為「延續教育」（Voortgezet onderwijs）（Nuffic, 2011）。頒行此法案之目的是希望每位青年都能在完成初教育後，繼續獲取一般中等教育或職業教育證書。中等教育法頒行後，荷蘭中等教育提供 12 歲以上青少年多軌學習的選擇機會，此改變影響之後荷蘭中等教育與高等教育的發展（Meijs & Need, 2009）。

（二）調整課程與提升中學生獨立研究的能力：荷蘭從 1999 年起，在中等教育方面有兩個主要的教育改革。其一為將所有高級一般中等教育與科學準備教育系列的教育課程重新整合，並在高年段進行「研究室」（studiehuis）計畫。其目的之一係在減輕學生的課程負擔，減少鬆散與強制性的學習課程，讓學生有主動學習的機會，因此在各組的課程中提供專門化的學科，讓學生能較自由地選擇與自己組內課群相關的學科，以增廣相關知識或發展技能；其二係在訓練以升學為導向的學生具備自主與獨立研究能力，強調由行動學習所獲得新的知識與技能比教師教導或傳遞的知識更具效益（Fisher, 1998；Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008c, p.56）。但最近一項研究（Berkhout, Berkhout, & Webbink, 2011）指出，這項改革計畫短期中對學生的學習表現及就業能力並無顯著影響。

（三）整併職前教育提升職業教育素質：1999 年，荷蘭政府為提升職業教育與訓練的素質，將職前教育與初級一般中等教育合併為四年制中等職業準備教育（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010b）。其目的在提供一個健全、有系統的職業態度與技術學習的基礎，俾能順利進入下一階

¹ 有關荷蘭的私立學校類型，請參考劉家瑄與林貴美（2011）。

段的職業培訓；對於已經透過大量協助與輔導仍無法取得中等職業準備教育資格的學生，則讓其接受學徒制的職業訓練，幫助他們在未來能順利進入職場（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。此外，亦調整職業教育的學習課程，期畢業青年更能適合勞動市場的需求。由於高等教育中等職業教育（Middelbaar beroepsonderwijs, MBO）與高等專業教育（Hoger beroepsonderwijs, HBO）的畢業生一直受到就業市場的青睞，因而更鼓勵中學生繼續就讀高一級的中等職業教育，並避免學生中途輟學（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a）。

（四）延長義務教育並加強防範中輟生：自 2008 年即，荷蘭延長義務教育到 18 歲，在新的教育體制下，讀完四年制中級職業準備教育的學生（16 歲），必須另修 2 年的中等職業教育學程；而且自 2007 年 8 月 1 日起規定所有 18 歲以內的青年人都必須在學，即使已經超過 18 歲，仍需要讀到獲得中等教育基礎證書為止，才算完成義務教育（Dutch Eurydice Unit, 2007），這也就是荷蘭中等教育階段（Middlebaar onderwijs）為「延續教育」的意義。

將義務教育延至 18 歲，政府也因此必須面對延伸而來的中輟生問題。根據荷蘭 2007 年的報告（Dutch Eurydice Unit, 2007），預計在 2010 年時要將中輟生的百分率降至 2002 年的 50%。為了減少中學生中輟學業的問題，教育文化科學部更投入大量的經費於語言教學（專注於早期教育與課程的銜接）和調整課程與教學，除鼓勵教師設計更具吸引力的教學活動，與提供實用的課程外，也增加工作經驗與實習時數、給予學生從中級職業準備教育轉至中等職業教育的後續教育與輔導；此外，更擴大學校輔導團隊的編制，進一步鼓勵高年段的學生進行同儕教學，以輔導其他特別需要協助的學生。此外，教育督學也加強學校督導，了解學校對學生的曠課情況是否有適當的掌控與輔導。

另外，中輟生則需要接受教育行政單位監督，中央教育行政單位給予市政單位足夠的權限去幫助這些中輟生回到學校或協助其投入職場，例如：對於想要回到學校學習的中輟生則以開放校門，簡化復學手續為策略，使要在學期中返回課堂上課變得更容易。對於 18 至 23 歲間尚未取得中等教育基礎文憑或證書（HAVO、VWO、第二級 MBO 證書）之中輟生，則提供並要求其參與半工半讀的課程（類似我們的補校），使其以漸進的方法完成學業（Dutch Eurydice Unit, 2007）。2008 學年，約有 1/3 的中輟生已取得一個以上的大學學士學位（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008c）。2009 – 2010 學年度中等教育階段尚未拿到義務教育規定之基本學歷而中輟的學生為 39,600 名，

預估 2011 學年度中輟生百分率可降至 2002 年 50%² (De Rijksoverheid, 2011c)。

二、中等教育類別

中等教育原則上從 12 歲到 18 歲，依據教育訓練性質的不同，小學畢業生可選擇兩種不同走向的學校體系就讀：即升學教育或職業教育（參見圖 1）。小學畢業生在最後學年結束前，會收到學校對選擇中等教育學習體系的建議書 (Nuffic, 2011)。無論選擇那種體系都從低年段 (onderbouw) 開始。此低年級階段通常為最初的 2 至 3 年 (Nuffic, 2011)。大抵言之，接受升學教育的學生係就讀科學準備教育或高級一般中等教育系列的學校；接受職業教育的學生則分別選擇職業準備教育或職業訓練。此兩種不同教育體系分別闡述如後 (Nuffic, 2010)：

(一) 升學教育體系

升學教育中分有兩種體系：一為五年制的高級一般中等教育 (Hoger algemeen voortgezet onderwijs, HAVO)，從 12 歲入學至 17 歲畢業；另一種為六年制的科學準備教育 (Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs, VWO)，從 12 歲入學至 18 歲畢業為止。學生在完成此兩種類別之一的教育前，必須參加全國會考，通過考試後，方可獲得該學程之教育文憑 (VWO/HAVO) (Nuffic, 2011)。

1. 高級一般中等教育：就讀此教育體系之學校的學生，其目標以選擇高等專業教育 (Hoger beroepsonderwijs, HBO) 為主，其未來的出路是申請應用科學系列的大學或科技大學；此類學校的教育課程較具彈性，學生於結束低年段課程後 (三年級)，學生可依據其能力與興趣申請轉到科學準備教育或中等職業教育的學校就讀。

2. 科學準備教育：科學準備教育的教育目標是為國家培育未來從事科學研究的人才。因此，此系列學校等於科學大學預科，凡獲得此等中等教育文憑之學生將來可選讀科學教育大學 (wetenschappelijk onderwijs, WO)，從事科學或學術研究工作。提供科學準備教育的學校有以下三類 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a; Nuffic, 2010)：

(1) 文理中學 (gymnasium)：為最高級別之中學，此類學校加強古典文學的學習，拉丁文與希臘文為必修科目。

(2) 雅典式中學 (atheneum)：以升學為主的中學，拉丁文與希臘文雖

² 2002 年度中輟生人數約為 70,000 名 (NRC Handelsblad, 2011)。

非必修科目，有時學校會提供課程供學生選修。

(3) 阿波羅式中學 (lyceum)：此類學校較像綜合中學，不僅提供科學準備教育，也提供高級一般中等教育課程。就讀此類學校的學生，於結束低年段之課程後，可依據其能力與興趣轉到高級一般中等教育或中等職業教育的學校就讀（參考圖 1）。

(二) 職業教育體系

由於荷蘭自 2008 年起，將延長義務教育至 18 歲，因此讀完四年制中等職業準備教育的學生，需另修 1 或 2 年的中等職業教育才算完成義務教育。根據荷蘭學制，中等職業教育並不隸屬於中等教育階段，而是橫跨中等教育與高等教育兩個階段，類似臺灣五年制專科學校。學生從中等職業準備教育的學校畢業後，因資質與興趣不同，可申請中等職業教育中不同級別的訓練課程 (Nuffic, 2011)。

荷蘭中等教育階段的職業教育除了中等職業準備教育外，還包含職業訓練。中等職業準備教育之後的中等職業教育共分四級學程，完成第一或第二級學程約需 2 年，學生在取得學業證書後，正好是完成義務教育之年齡。為使讀者對職業教育體系有更清楚的瞭解，本文除說明職業訓練外，並將中等職業準備教育與中等職業教育合併之制度簡述如下，另表列荷蘭與我國高中職教育體系對照表（表 1）以供對照：

1. 中等職業準備教育與中等職業教育：1999 年中等教育改革後，將原本的職前教育 (voorbereidend beroepsonderwijs, VBO) 與初級一般中等教育 (middelbaar algemeen voortgezet onderwijs, MAVO) 合併，並改制為中等職業準備教育。此類學校融合一般教育與職業教育，堪稱四年一貫。學程結束前，學生必須參加全國性會考，通過考試後，方可獲得該學程之教育文憑。學生取得該教育文憑後，可以選擇繼續就讀 1 到 4 年的中等職業教育，(Nuffic, 2011)。中等職業教育可視為高級中等職業教育，此類教育提供學生就業或繼續教育課程，包含四種訓練級別，涵蓋中等教育與高等教育兩階段，³ 其中第一級助理人員訓練 (assistentopleiding) 與第二級基礎職業訓練

³ 中等職業教育包含四種訓練級別：第一級：助理人員訓練 (assistentopleiding) ——學習時間為 1 年半至 2 年。學程結束後，可獲得某類助理學歷與中等職業教育一級證書及完成義務教育的基本要求。第二級：基礎職業訓練 (basisberoepspleiding) ——學習時間為 2 至 3 年。完成所規定課程後，可獲得基礎職業人員學歷與中等職業教育二級證書。第三級：職業訓練 (vakopleiding) ——學習時間為 2 至 4 年，可獲得職業教育之學歷與中等職業教育三級證書。第四級：包含兩種訓練：管理訓練 (middenkaderopleiding) 或專科訓練 (specialistenopleiding) ——管理訓練為 4 年，

表 1

荷蘭與臺灣高中職教育體系對照表

	荷蘭				臺灣	
	教育目標	教育重點			教育目標	教育重點
科學準備教育學校	培育國家未來從事科學研究的人才。	導向升學到學術研究型大學或高等科學教育的途徑	一般高中	明星高中	培養基本學科能力	導向升學到大學或技術大學
高級一般中等教育	培養未來高等專門技術人才。	教育重點是導向升學高等專業教育的途徑。	綜合高中	高中	培養基本學科能力	導向升學到大學或技術大學
				高工	養成基本工作能力與職業道德	導向升學到大學或技術大學
中等職業準備教育	訓練社會基層專門行業之勞動人員。	依學生之性向與能力；從事專業理論教育與實務訓練。	高職	高工 高農 高商	充實職業知識	導向升學到大學或技術大學；從事專業理論教育與實務訓練
第四年 + 中等職業教育一級前二年 (MBO-1)			五專前三年	高護		
			綜合高中			
職業訓練	訓練一項謀生之技，以便能適應勞動市場需求。	依學生之性向與能力以個別化學徒訓練方式		高級商工 建教班與 技藝班	充實職業知識	從事特定行業理論與實務訓練

資料來源：教育部（2001）教育施政理念與政策。取自 [http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/10003%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%BD%E6%94%BF%E7%90%86%E5%BF%B5%E8%88%87%E6%94%BF%E7%AD%96%\(%E4%B8%8A%E7%B6%B2%E7%89%88\).pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/10003%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%BD%E6%94%BF%E7%90%86%E5%BF%B5%E8%88%87%E6%94%BF%E7%AD%96%(%E4%B8%8A%E7%B6%B2%E7%89%88).pdf)；Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008c). *Education in the Netherlands*. Retrieved from <http://english.minocw.nl/english/education/indx.html>

完成規定課程者可取得轉學至專業大學就讀的資格；專科訓練則是 1 至 2 年，參與專科訓練者必先完成基礎職業訓練或職業訓練。完成學業者可獲得中等職業教育四級證書。

(basisberoepspleiding) 的學習時間為 1 年半至 3 年，屬於中等教育。修畢此等學程後，即可獲得中等職業教育 (MBO) 一級或二級證書，亦同時完成義務教育的基本要求；第三級以上則可視為高等教育 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a)。

2. 職業訓練：此類教育方式類似法國的學徒訓練教育 (劉賢俊, 2011)，專門提供給在基礎 (初等) 教育中已經接受長期額外學習輔導，卻仍無法具備就讀中等職業準備教育之學生，通常學校會根據學生的能力與興趣，提供學徒式的職業實務訓練 (如我們所稱的「黑手」或水電工之學徒等)，課程中安置有學習障礙或行為障礙學生的特殊中等學校，其所提供的教育被稱為支援學習與職業訓練。此類訓練會根據學生的能力與興趣，設有「客製化」的個別化學習與訓練計畫，以幫助學生獲取基本的就業能力，使其將來能在勞動市場獲得謀生機會 (Dutch Eurydice Unit, 2007)。

(三) 學生自行選擇中等教育學習體系

小學畢業生會基於下列兩項條件來選擇適合的中等教育學校就讀：其一，根據原就讀學校的建議書；其二，參考中等教育學校對入學學生資格的要求，如依據學生的學習評量結果。

通常學生在小學八年級時會收到校長或學年主任正式發給的學習狀況與學習能力報告 (het onderwijs- kundig rapport)。這份報告是根據就讀學校教育小組的討論與最後 1 年的學習評量結果來做決定。此項學習評量主要是採用荷蘭國家教育測驗發展中心 (Centraal instituut voor toetsontwikkeling, CITO) 所發展的「基礎教育成就測驗」(Citotoets) 全國會考成績 (Centraal instituut voor toetsontwikkeling, 2009)。此項考試內容以測驗學生是否具備基本學習能力為原則，期望能由測試結果看出學生在不同的中等教育體系 (高等教育先修或職業準備) 中可能的學習成就，每年實體課程內容會有所異動；考試科別包括：荷蘭語文、算術與數學、學習成就和我們的世界 (wereldoriëntatie)，其中「我們的世界」非必考科目，學校可選擇是否要在會考中加入此科目。荷蘭國家教育測驗發展中心會提供身心障礙兒童特殊的應考工具，如，提供語音試題給聽障學生、視障學生的大字體版本、色盲學生的黑白試卷及點字試卷，甚至有電子版本 (De Rijksoverheid, 2011b)。

此外，學生的個性與學習過程中展現的動機、興趣及特長，也是學學校建議學生升學類型所考量的因素。在參考各項資料後，學學校會根據學生申請學校的成功率與可能的學習成就，向學生及家長提出一份中等學校的選擇建

議書。一般而言，學校通常會建議學生就讀升學教育或中級職業準備教育。若學校發現學生需要額外的特殊協助才能繼續學業，則會建議該生接受社區化的職業訓練或嘗試中級職業準備教育（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。

家長與學生提出學校申請後，升學教育或中等職業準備教育的學校即開始審查學生的申請資格。資格的審查主要是根據申請學生在小學最後一年的學習表現——「基礎教育成就測驗」的成績（Centraal instituut voor toetsontwikkeling, 2009）。學校通常會優先選擇「基礎教育成就測驗」分數高的學生入學。在某些特殊情形下，學校會建議並取得家長同意，要求學生做性向等心理測驗（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a），最後再綜合學生在校學習表現、「基礎教育成就測驗」成績及心理測驗結果，決定出是否接受該生入學。

三、課程類型及其教學

荷蘭中等教育雖然沒有初級與高級中學之分，但不論學校類別為何，中等教育課程均分為低、高兩個不同階段（*onderbouw*）。根據體制的不同，低年段通常為最初的 2 至 3 年（高級一般中學教育與科學準備教育的前 3 年，或中等職業準備教育的前 2 年）；高年段則指初年段之後到畢業的學習階段。目前低年段為共通基礎課程，所有學生必須接受低年段的共通基礎課程，也必須接受繼續教育與職業生涯指導（Nuffic, 2011）。

（一）第一階段基礎課程

荷蘭中等教育目前不分學校類別，低年段學生均得接受第一階段基礎課程（*Eerst phase*），即類似臺灣所稱之共通科目，包含：荷語、英語與其他外國語、數學與算術、人類與自然、人類與社會、藝術與文化、體育運動、菲士蘭語與文化（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a）。無論就讀哪一類中等學校之學生都須完成以上課程，故被列為基礎能力測驗的主要檢測內容。因為此階段課程的共通性較高，因此在第一階段課程結束後，就讀不同中等教育體系之學生在進入第二階段課程前尚有轉學至其他中等教育體系的機會，如：從職業教育體系轉至升學教育體系之學校就讀（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008b）。此課程教學的基本內容闡述如下：

1. 語言教育的主要教育目標是溝通（包括溝通技能與策略）和文化：荷蘭語為必修基礎語言，英語為第一外國語，而其他外國語教學，各校稍有不

同；某些學校提供如德語、法語甚至中文等第二或第三外語教學，但居住於菲士蘭省的學生則另須修習菲士蘭語與文化課程。2. 數學課程設計主要目的在銜接初等教育與高級中等教育間之數學與算術能力。3. 人類與自然課程則包含關於物理、工程及（健康）照護等多項主題。4. 人類與社會類似於臺灣的「公民教育與社會」，主要探討公民責任、社會問題與歷史根源。5. 藝術與文化課程強調各種美學與不同文化理念間的相似性與差異性。6. 體育與運動主要是讓學生了解各項運動的技能及參與各種運動，旨在培養健康態度與促進社會福祉。（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008b）。

（二）第二階段課程

中等教育第二階段課程（Tweede fase）或稱高年段，即中等職業準備教育的後兩年，也是高級一般中等教育最後 2 年與科學準備教育的最後 3 年。各類學校之課程在第二階段開始分化，學生需依自己的興趣與能力選擇不同的學習組別，並修相關課程。以下說明不同類型之學校教育之必修與選修課程：

1. 升學教育課程：高級一般中等教育與科學準備教育系列的學校均在第二階段開始分組且共分 4 組，學生必須從 4 種類組（profielen）中選擇其一就讀。若干學校除了一般學科外，還會另外加強特定學科領域之學習（如科學準備教育中的文理中學、雅典式中學、阿波羅式中學學生須學習拉丁文或希臘文（Nuffic, 2011）。4 種類組都是為了幫助學生進入高等教育的學習課程做準備；其分組類似於臺灣高中二年級起的文理、自然分組。茲將這 4 種類組分別介紹如下（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a, 2010a）：

（1）科學與科技組（Natuur en Techniek）：強調自然科學，數學課專注於代數、幾何與微積分。此類組將來就讀高等教育，接受科技與自然科學訓練。

（2）科學與健康組（Natuur en Gezondheid）：此類組強調生物與自然科學。數學課專注於代數、幾何與微積分。此類組將來就讀高等教育的醫學相關科系做準備。

（3）經濟與社會組（Economie en Maatschappij）：強調社會科學、經濟學與歷史。數學課專注於統計學與機率學。此類組將來就讀高等教育的社會科學與經濟學。

（4）文化與社會組（Cultuur en Maatschappij）：強調藝術與外國語（法文、德文為主流，西班牙文、俄文、阿拉伯文與土耳其文為少數，特定地區亦有方言課程）。數學課專注於統計學與機率學。此類組將來將來就讀高等教育的藝術與文化訓練。

2. 職業教育課程：義務教育階段的職業教育涵蓋 4 年的中等職業準備教育與中等職業教育第一級之課程。茲分別介紹於後（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008a, 2010）：

（1）中等職業準備教育學校課程：最後 2 年的課程提供學生更多樣的學科與 4 個類組的選擇，主要為工程（techniek）、健康照護與衛生福利（zorg en welzijn）、經濟（economie）與農業（landbouw），學生必須從中選擇一個類組就讀（Nuffic, 2011）。每個類組學生在這個階段都須完成基礎職業課程（baisberoepsgerichte leerweg）、進階職業課程（kaderberoepsgerichte leerweg）、綜合課程（gemengde leerweg）及理論課程（theoretische leerweg）等 4 種課程（Leerweg）（Nuffic, 2011）。

接受職業訓練的學生在學校學習語言、算術等基礎課程外，通常須再修資訊與勞動課程。另外根據學生的興趣與能力及針對未來就業市場的需求再為其擬定個別化學習與訓練計畫。不同訓練機構，如不同的企業或社區職業訓練中心，因為性質不同，提供的課程也有所不同，但課程設計通常依據如倉管、生產線、餐飲、建築及量販店之需要條件，安排到適當的企業或相關機構實習與訓練（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。

3. 中等職業教育課程：提供課程的機構不一定非學校不可，各地區之地區訓練中心（ROCs：regional training centres）、農業訓練中心（AOCs：agrarian training centres）及就業中心（vakscholen）均可提供中等職業教育課程（Nuffic, 2011）。中等職業教育有兩種課程（leerwegen）：分別為職業教育課程（beroepsopleidende leerweg, BOL）及職業訓練課程（beroepsbegeleidende leerweg, BBL）學生可選擇其一就讀。職業教育課程以學校課程為主：實習時數至少占學習時數 20% 以上，但不可超過 60%；職業訓練課程則依工作操作能力為主，實習時數必須占總學習時數的 60% 以上，兩者之學習重點皆強調實務訓練（Nuffic, 2011）。

（三）上課時數

政府法定的中等教育最少上課時數分別為：低年段不分學校類型，上課時數為每年 1,040 小時；高年段：科學準備教育第 4 及第 5 年每年 1,000 小時、最後 1 學年為 700 小時。高級一般中等教育第 4 年為 1,000 小時、最後 1 學年為 700 小時；中等職業準備教育高年段為第 3 年，上課總時數為 1,000 小時、最後 1 學年（第 4 年）上課時數也是 700 小時。另外每學年的總實習時數為 1,000 小時（如表 1）（Dutch Eurydice Unit, 2007）。學校可自行決定這些時數

如何在學年中分配。中央行政單位沒有建議時間表，也沒有規定每學科最低要上多少時數，只規定體育課每年都必須開課。高級一般中等教育與科學準備教育的高年段，課程長短與上課日的長短取決於學習量的多寡。學習量的計算方式為：一般學生要學會特定內容所需要的時間，包含在學校與家裡的時間：含書寫專案、閱讀、使用資源中心、校外教學與家庭作業等；高年段高級一般中等教育的總學習量是每學年 1,600 小時（含實習），其中包含高級一般中等教育第 4 年及科學準備教育第 4、5 年的 1,000 小時以及最後 1 學年每年至少 700 小時的校內課程時數（Dutch Eurydice Unit, 2007）。

表 1

中等教育各類型學校上課最少時數時數表

教育類型	低年段	高年段	
		第 4 年	最後一年
高級一般中等教育	前 3 年	第 4 年	第 5 年
科學準備教育	前 3 年	第 4、5 年	第 6 年
中等職業準備教育	前 2 年	第 3 年	第 4 年
上課時數	1040 小時	1000 小時	700 小時
職業訓練（職業之實習，所有學年均為 1,000 小時）	前 3 年 1,000 小時	第 4、5 年 1,000 小時	第 4、5 年 1,000 小時

資料來源：作者整理自 Dutch Eurydice Unit (2007). *The education system of the Netherlands* (p. 56). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Retrieved from http://english.minocw.nl/documenten/en_2006_2007.pdf。

四、教育經費、學費與相關補助

荷蘭中等義務教育的學費係由政府稅金支付，自 2005 年八月起家長不需負擔中等教育學費。根據教育文化科學部資料顯示（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a），每年用於每位中學生的經費約需新台幣 30 萬元。以 2011 年為例，政府負擔每位中等教育學生的學費約為 7,300 歐元（折合新臺幣約 292,000 元）。

2006 年荷蘭議會決定中等學校學生的課本免費供應，學校必須購買教科

書，並借給學生使用。如此既可以改善課本市場的運作，減低家長負擔，並可讓學生上學時不會沒有課本。2007年通過中等學校學生的課本免費提供的法令，該經費由綜合補助款支出，從2009—2010學年起，家長不需支付書本費（Dutch Eurydice Unit, 2007; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。

荷蘭義務教育階段的學生家長雖然不必付學費，但是學校可以向學生家長收取「家長贊助金」（Ouderbijbedrage）（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。這筆款項類似臺灣中小學學校所收的學雜費，通常用來支付學校舉辦學生活動的開支，如節慶活動、校外教學等開銷。每所學校需求助家長的贊助金不同，但通常根據家長的薪資收入來決定，有些學校採年費制，有些學校則根據活動需要來收取費用，但家長仍可依個人意願來決定是否繳交此款項。若家長沒有繳交贊助金，其孩子自然不能參與相關的學校活動，但是學校不能以這個理由拒絕學生在該校就讀。此外，學校有責任向家長報告家長贊助金的流向（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。

如果學生有身心障礙或自主能力方面的限制所需要特別的交通規劃，則是項開銷可向政府相關部門申請交通補助費，依照家庭收入狀況，可獲得部分或全額的補助（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。荷蘭法律規定家長須負責子女的生活開銷直到其年滿21歲為止，在子女未滿18歲前，每年皆可獲得政府的退稅（basistoelage），以補助子女的教養支出。如果該子女已年滿18歲，但仍就讀中等義務教育（含特殊教育及成人補救教育），家長仍可繼續向政府申請退稅補助（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。

五、轉學、升學與出路

（一）轉學

由於中等教育第一階段課程具有共通性，因此在此階段課程結束後，就讀不同中等教育體系之學生在進入第二階段課程前尚有轉學至其他中等教育體系的機會：如從高級一般中等教育轉至科學準備教育就讀（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008b）。但就讀職業中等教育的學生須完成理論課程（theoretische leerweg）後，才可獲得轉學至高級一般中等教育的許可；其他基礎職業課程（basisberoepsgerichte leerweg）、進階職業課程（kaderberoepsgerichte leerweg）、綜合課程（gemengde leerweg）等三項課程

則不提供轉學機會，學生不具進入至高級一般中等教育就讀之資格，但提供學生未來可選擇中等職業教育（MBO）就讀的準備（Nuffic, 2011）。

（二）升學與出路

荷蘭義務教育規定，每個國民在接受義務教育後，都須取得中等職業教育二級以上的基本學歷。由於中等教育學程各有不同，畢業資格的評量也有所異。通過畢業考（評量）而取得證書的學生，可憑成績單與畢業證書申請高等教育入學或進入職場（De Rijksoverheid, 2011a）。在最後一學年的期末，學校會舉行畢業評量。對就讀職業教育的學生，評量內容為所選的職業類別之技能、理論與實習。而升學高中生的畢業成績則是學校各學期的考試成績與畢業前舉行的全國會考成績的平均。荷蘭制的學習成績為十分制，即從最低的1分到10分，6分為及格。惟所有科目都及格的學生得以領取畢業證書（De Rijksoverheid, 2011a; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。

一般而言，學生須獲得一般中等教育學歷才能申請進入高等教育階段就讀。高等教育學士學程分為提供「高等專業教育訓練」之高等應用教育大學或應用科學大學及提供「科學研究教育訓練」之研究型大學。傳統綜合大學通常為研究型大學，包括一般綜合大學、工程或農業專門研究大學，主要係提供研究導向的課程；專業大學則包括綜合專業大學及特定領域專業大學，特定領域如商業、農業、藝術及師資培育等，主要提供應用導向的課程（荷蘭教育中心，2010）。

學生完成六年制科學準備教育之中學教育，並取得文憑，則可以申請研究型大學；也可以依據學習興趣，選擇專業大學就讀。原就讀高級一般中等教育的學生，只能選擇專業大學或非大學教育之學校就讀（如中等職業教育）。高級一般中等教育的畢業生就在讀專業大學後，如果想轉至研究型大學就讀，則須先完成專業大學第1年學程。根據不同學科對轉學生的要求，有時學生須選修某些額外的課程後，才准予轉學（Nuffic, 2011）。

除了高級一般中等教育的畢業生可申請專業大學外，完成中等職業教育第四級（等於我們的二專畢業）之管理訓練（middenkaderopleiding）學程的學生也有機會申請進入專業大學。青年學生若申請到原先所學之相關科系，部份已修的訓練科目可抵免第一年專業大學的學分（Nuffic, 2011）。

此外，一般高等教育院校科系的第1年常有招生名額限制（*numerus fixus*），尤其是醫學系、獸醫學系、牙醫系、新聞系及物理治療系等熱門科系。大學選擇學生的標準通常除參考高中最後1年的會考成績外，還會另外計算某些科目的成績（Nuffic, 2011）。如果申請某科系的學生過多，學校有時會

以抽籤方式決定錄取名單。

就讀中等職業教育第一級者，於接受某專門行業工作訓練，並取得一技之長者，即可至勞動市場謀職，或者繼續中等職業教育的晉級訓練，直到第四級；若選修管理訓練學程者不僅可選擇進入職場工作，也可轉至專業大學就讀。

而職業訓練的課程設計通常是依據如倉管、生產線、餐飲、建築及量販店之需要條件，學生在訓練完成後則可進入勞動市場謀職（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010a）。

參、教育特色分析

綜合以上對荷蘭中等教育制度與現況，以下分析其特色。

一、義務教育共13年，是義務教育最長的國家之一

荷蘭中等教育階段屬義務教育，從12歲至18歲止共6年。其學校類型即使有修業年限僅4年的中等職業準備教育，但青年學生畢業後仍須繼續接受約1至2年高一階的中等職業教育一級課程。根據聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）的教育資料顯示（引自ChartsBin, 2009），義務教育最長的國家為德國、荷蘭、比利時和阿根廷，均為13年。

二、義務教育認定嚴謹，教育品質要求很高

荷蘭的義務教育從小學畢業即需要通過全國性會考，各類中等教育學程結束前亦均須通過全國性會考，而且青年學生都必須取得中等教育階段各類型教育之一的畢業文憑（VWO/HAVO）或中等職業教育一級的證書才算完成義務教育，否則即使到30歲，學校仍要設法使其完成義務教育。各階段教育的全國性會考制確實能夠齊一全國的教育水準，確實掌控國民的教育品質。

三、中等教育設計屬於多軌學制

荷蘭為了有效培育各種人才，其教育訓練課程隨著不同類別人才培育的需要而有不同的設計，其六年制的科學準備教育屬於菁英教育為培育未來的科學與學術研究人才而設計，其課程與未來的大學科學教育提早銜接為一大特色；

五年制的一般中等教育則為培育未來各種專業人才而設計，畢業後直接升大學，而四年制職業準備教育加上 2 年的中等職業教育，則為培育社會上藍領階級的勞動工作者而設計，基本上其培育方式採因材施教，培育過程則採課程一貫，學習一氣呵成，學生不致浪費觀望、猶疑與轉銜的時間故其教育成效較大。

以上三種不同性質的教育體系，其訓練課程既是分流且繼續。學生可依據性向與能力提早選擇。世界上大多數國家的學制，在中學前期（國中階段）大多是學科的基礎能力訓練而採統一的共通課程，直到中學後期（高中職階段）才分流而設有普通高中、技術高中與職業高中（如法國和我國）。而像荷蘭這樣在中學前期（國中階段）就做普通教育與職業教育或將升學與職業教育提早分軌的國家則很少見，為荷蘭學制的一大特色。

四、低年段中等教育課程具共通性，且必須達成基礎核心教育目標

根據 2007 年的課程改革，教育文化科學部規定所有學校低年段學生均須達成所提出的 58 項教育核心目標，這表示國家對中等教育前期青年學子最基礎的能力與教育期望有基本要求，並訂有指標（Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008b）。2007 年課程改革後，提高各類學校此項基礎教育訓練課程的彈性，不同類別學校的學生有較大可能轉換跑道。惟若與世界其他國家（如美、英、澳洲、我國）相較，其低年段的中等教育各類型學校彼此間轉學仍有難度，如就讀職業準備教育者無法轉到科學教育，最優秀的也只能轉應用科學教育，但仍需要降級；另就讀應用科學準備教育體系者，若要轉科學準備教育體系的學校原則上也要降級，否則課程很難銜接。

五、有效解決中輟生問題

政府用盡各種策略防止與挽救中等教育階段學生學業中輟，如提供誘導與輔導策略，協助其完成學業；或擴大輔導團隊，提供同儕輔導教學，開放校門，隨時歡迎中輟生「歸隊」，並鼓勵其繼續接受高等教育。只要 18 歲至 30 歲仍在中學就讀者，仍屬受義務教育。家庭仍可享有退稅。中輟生常因教育訓練不足而導致失業，將易造成社會問題，如能將之導正，使中輟生回校再教育，則將能再創造生產力，也可使社會更祥和，相對的也提升了人民的教育與生活水準，因此荷蘭極力想在 2010 年將中輟生的人數降至 2002 年的一半，其用心與決心都值得肯定，而其動用高年段學長、姊的同儕輔導與陪伴的策略更是一

大特色，亦值得學習。

六、對有特殊需要或學習困難學生另安排有升學與輔導管道

對於長期提供輔導仍無法使其達到接受職業準備教育者，另外設置學徒制的職業訓練管道，鼓勵學生半工半讀完成中等教育。對於身心障礙學生，即使其學習能力有限，仍有量身訂製之個別化學習與訓練計畫，以長期輔導方式使其能投身勞動市場。法國的中等教育階段設有學徒訓練中心，讓對學習理論較沒興趣與困難之青年學生，以半工半讀或以建教合作或至私人企業當學徒而學得一技之長並獲得謀生能力。荷蘭在職業教育中分出一種類似法國學徒制之職業訓練方式，協助需要特別輔導的青年獲得進入職場的機會。

七、課程分化提早，專門訓練提前

荷蘭的中學一開始就分成升學的一般教育與就業的職業教育兩種不同的教育訓練，不同於臺灣的「國民中學」，課程目標均相同。再者，荷蘭中等教育高年段（類似於臺灣高中一年級）即開始分組：以升學為主的科學準備教育與應用科學教育系列的學校又分科學與科技、科學與健康、經濟與社會、文化與社會四組。學生必須選擇其中一組就讀。而臺灣則在中等教育後期，即高二才分社會、自然兩組。自然組則再分第二類組（數理、化學）；第三類組（生物）。相較之下，荷蘭中學的課程分組較早也較細。此外，荷蘭從 2008 年開始，規定凡是科學準備教育與高級一般中等教育系列的學校都必須設「研究室」，從高年段開始即訓練學生撰寫研究計畫，並實際完成研究工作，使其不僅具有從事獨立研究的能力，也獲得創造知識的技能，為未來進入大學繼續攻讀學術研究做好準備。職業準備教育則分成工程（營造）、健康照護與衛生福利、經濟（商業）與農業等組別，學生也必須選擇其中一組就讀或接受學徒制的專門行業訓練，青年學生及早接受職業能力養成訓練，畢業後即可獲得就業能力。

八、職業教育與訓練課程不限於學校，且注重實用性

荷蘭的職業教育以學校為主，職業訓練則由社區和政府單位合作，讓地方相關訓練中心或企業分擔任務，提供具地方色彩之職種與專門行業之訓練，供地方青年學習，例如靠海港的地區可以海事訓練或魚貨販售與加工為主要職種訓練。

職業準備教育與職業訓練均針對就業市場的需要，強調實用技能的訓練。

這從其提早課程分化，提前專門訓練和提高實習課程所占時數（占所有課程時數 20% 至 60%）可見一斑。荷蘭強調因材施教，發展不同潛能的教育理念，致力於輔導不同資質的青年，使每位年輕人都有參與社會工作的能力。

九、職業養成機構不限於學校

職業教育以學校為主，職業訓練則由社區和政府單位合作，讓地方相關訓練中心或企業分擔任務，提供具地方色彩之職種與專門行業之訓練，供地方青年學習。例如靠海港的地區可能以海事訓練或魚貨販售與加工為主要職種訓練。

十、中等教育學費與教科書全免費

荷蘭的義務教育是免學費的，2008 年開始義務教育延長到 18 歲，因此高中免學費，同時教科書亦由學校統一購買，一方面可改善教科書市場的運作，家長可減輕不少教育負擔，上課使用之課本由學校出借，因此學校無論採用的是一綱一本或一綱多本，學生都不至於無課本可用。家長也不必為教課書成本提高或不法商人控制市場的漲價而擔心。

肆、結論與啟示

根據以上對荷蘭教育特色之分析後，本文除結論外，並提出可供我國相關政策、措施與議題的啟示或建議如下。

一、符應社會發展並迎合國際趨勢，國民教育應延伸至高中

根據聯合國教科文組織的教育資料顯示（引自 ChertsBin, 2009），德國、荷蘭、比利時和阿根廷為義務教育最長的國家引自，即從 K-12 年級，計 13 年；義務教育 12 年的國家則有美國、英國、紐西蘭、烏克蘭等。根據我國 2006 年修正之《教育基本法》（2006）第 11 條亦表示：「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限」，因此去（2010）年八月召開第八次全國教育會議後教育部便有新的教育承諾。今（2011）年元旦總統文告已宣布：自八月起「國民基本教育」將向下延伸到 5 歲，向上延長到高中，且高中職將預定於 2014 年全面免學費，大部分屬免試升學（教育部，2011：99）。由此可見，政府此項政策的制訂

與公布需要很大的決斷力與魄力。

二、中等教育課程連貫初級與高級中學，轉銜教學成效佳

荷蘭中等教育因不同教育目標而有不同的學校類型。惟原則上其課程規劃主要訴求是完成某一教育階段目標，故學習一氣呵成，因此中等教育的前期（低年段）課程是為中等教育的後期培養升學或研究或就業的能力，讓無論就讀那一系列的學生在畢業後都有參與社會的能力與基本的工作能力。其連貫與繼續無接縫的教育訓練方式值得我國參照。反觀我們國家的現況，雖然課程比較多元、有彈性，課但沒有統一與連貫，高、初中課程的銜接有較多的空隙與重疊，學生需要花較多時間重複學習，或感覺學習時間不足，課程較難深化，學習也不易深入，相消較之下，同樣是高中職的畢業生，無論是大學的研究能力或職場的競爭力，荷蘭均較具優勢，值得我國深思與檢討。

三、高中義務教育值得提早促成，並宜免費提供教科書

今（2011）年八月起我國要實施的高中延長教育為「國民基本教育」，但並非真正的義務教育，故對 15-18 歲的國民並無「就學」的義務性與強迫性規定。若比照荷蘭的「義務教育」規定，18 歲以上的青年必須取得高中或高職文憑才算完成義務教育，這將可維持全民教育品質的控管與提升。期盼我國開始啟動「十二年國民基本教育」、「在 2014 年高中職學生全面實施免學費」的教育後，能像荷蘭及大多數的先進國家一樣，將義務教育真正延長到 12 年。

目前我國民中小學的教科書屬使用者付費制，政府尚無法負擔這份預算。本文瞭解目前學子與家長在「一綱多本」的政策下，對教科書的書價感受到負擔沈重，⁴故政府需常呼籲教科書凍漲。再比照國土面積與我國大致一樣的荷蘭，其於 2009-2010 年已開始實施義務教育階段學生教科書免費政策，此德政宜當作我國努力與跟進的目標。

四、中輟生的防範與補救需要未雨綢繆

我國國中階段就已發現許多中輟生與校園霸凌的問題，將來「國民基本教育」延長到高中後，相關的問題可能會越來越明顯，因此應秉持教育之基本精

⁴ 根據臺北市和平高中所提供一綱一本之書費資料：高一：新臺幣 1,353 元；高二：第一類（新臺幣 1,352 元）、第二類（新臺幣 1,860 元）、第三類（新臺幣 2,268 元）；高三：第一類（新臺幣 8,991,352 元）、第二類（新臺幣 962 元）、第三類（新臺幣 962 元）。

神，以「愛的教育」、「學習永遠不嫌遲」的理念，先導正社會對中輟生與中輟生對自己的看法，並學習荷蘭對中輟生之防範與解套的作法，未雨綢繆，使少有所學，壯有所用，或能遏止中輟生。

五、對學習困難學生宜有輔導配套措施

延長「國民基本教育」的目的旨在提升人民生活水準，使其具有一技之長，並有適應現代社會生活的能力。因此，延長「國民基本教育」後，必須加強學習較困難學生之職業訓練與生活輔導，以達成有教無類並發展學生潛能為教學依歸，確實提供各種支持措施或訓練計畫。尤其宜考慮將類似法國和荷蘭的學徒制職業訓練措施之納入教育體制，並加強建教合作與實用技能學程，且開放校門，鼓勵並簡化返校復學程序，以提供學習困難學生更寬廣的學習與訓練機會，又可藉以防範中輟生的產生。

六、個別化職業訓練與輔導計畫

目前世界對人權的尊重與教育機會均等的訴求非常高漲，各國也以「不放棄任何一個學生」為教育目標，並使身心障礙學生也能在融合的環境下得到最大的教育發展。荷蘭對身心障礙學生所提供的個別化學習支援與職業訓練，即在使每個學生都能成為有能力謀生的人。我國若能加強身心障礙學生的職業訓練，並根據身心障礙學生的特殊狀況，提出具體可行的個別化訓練計畫，再以特殊教育專業團隊介入個別化輔導計畫，則對國家教育的進步與經濟發展，均會具有高度的國際指標性。

七、國中基本能力測驗與高中學科能力測驗仍有保留必要

荷蘭中等學校低年段設有 58 項教育核心目標，學生於第三學年結束前進行學習檢測，即類似我們的基本能力測驗。荷蘭有全國性的會考，且必須通過全國性會考才能取得中等教育文憑，荷蘭對國民教育品質要求的嚴謹，值得我國參照。今（2011）年八月起，國民基本教育延長到高中，2014 學年以後大部分學生將可免試升學。將來若取消大學入學聯考，改採目前已實施的「推甄」或「申請入學」方式時，則本文建議學科測驗可能不宜即行廢除，宜仿照荷蘭與法國、英國、美國、澳洲等其他先進國家的全國性的高中會考，用以檢測並監控各級學校的教學品質並維護「國民基本教育」的教育水準。

參考文獻

- 劉家瑄、林貴美 (2011)。法國初等教育現況與改革。教育資料集刊，49，225-252。〔Liu, C. H., & Lin, K. M. (2011). The primary education aystem of the Netherlands. *Bullentin of National Insitute of Educational Resources and Research*, 49, 225-252.〕
- 劉賢俊 (2011)。法國教育。載於黃文三、張炳煌 (主編)，比較教育 (頁 107-142)。臺北市：高等教育。〔Liu, H. C. (2011). French eduation. In W. S. Huang & B. H. Chang (Eds.), *Comparitive education* (pp. 107-142). Taipei: Higher Education.〕
- 教育部 (2001)。討論題綱 (一)：釐清中等教育目的，建立共同基礎之學習目標。取自 http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=19573〔Ministry of Education. (2011). *Taoluntigang (yi): liqingzhongdengjiaoyumude, jianligongtongjichuzhixueximubiao*. Retrieved from http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=19573〕
- 教育部 (2011)。教育施政理念與政策。取自 [http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/10003%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%BD%E6%94%BF%E7%90%86%E5%BF%B5%E8%88%87%E6%94%BF%E7%AD%96\(%E4%B8%8A%E7%B6%B2%E7%89%88\).pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/10003%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%BD%E6%94%BF%E7%90%86%E5%BF%B5%E8%88%87%E6%94%BF%E7%AD%96(%E4%B8%8A%E7%B6%B2%E7%89%88).pdf)〔Ministry of Education (2011). *Jiaoyushizhenglinianyuzhengce*. Retrieved from [http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/10003%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%BD%E6%94%BF%E7%90%86%E5%BF%B5%E8%88%87%E6%94%BF%E7%AD%96\(%E4%B8%8A%E7%B6%B2%E7%89%88\).pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/10003%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%BD%E6%94%BF%E7%90%86%E5%BF%B5%E8%88%87%E6%94%BF%E7%AD%96(%E4%B8%8A%E7%B6%B2%E7%89%88).pdf)〕
- 教育基本法 (2006 年 12 月 27 日)。〔*Educational fundamental act* (December 27, 2006).〕
- 荷蘭教育中心 (2010)。荷蘭學校系統。取自 <http://www.nesotaipei.org/Doc.aspx?Lang=Cht&mid=002003003>〔Netherlands Education Support Office (2010). *Dutch higher education system*. Retrieved from <http://www.nesotaipei.org/Doc.aspx?Lang=Cht&mid=002003003>〕
- Berkhout, E., Berkhout, P., & Webbink, D. (2011). The effects of a Dutch high school curriculum reform on performance in and after higher education. *De Economist*, 159(1), 41-61.

- ChartsBin (2009). *Duration of compulsory education around the world*. Retrieved from <http://chartsbin.com/view/xo6>
- Centraal instituut voor toetsontwikkeling (2009). *About cito*. Retrieved from http://www.cito.com/ab_out_cito.aspx
- De Rijksoverheid (2011a). *Voortgezet onderwijs*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs>
- De Rijksoverheid (2011b). *Wat is de Citotoets oftewel Eindtoets Basisonderwijs?* Retrieved from http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-citotoets-oftewel-eindtoets-basisonderwijs.html?ns_campaign=Thema-Onderwijs_en_wetenschap&ro_adgrp=Basisonderwijs_citotoets&ns_mchannel=sea&ns_source=google&ns_linkname=%2Bcito%20%2Btoets&ns_fee=0.00
- De Rijksoverheid (2011c). *Daling aantal voortijdig schoolverlaters zet door*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2011/01/26/daling-aantal-voortijdig-schoolverlaters-zet-door.html>
- Dutch Eurydice Unit (2007). *The education system of the Netherlands*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Retrieved from http://english.minocw.nl/documenten/en_2006_2007.pdf
- Fisher, K. (1998). *The Netherlands' study house new designs for new pedagogies*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/the-netherlands-study-house_519lqxf6725l.pdf?contentType=/ns/WorkingPaper&itemId=/content/workingpaper/485766121470&containerItemId=/content/workingpaperseries/16097548&accessItemIds=&mimeType=application/pdf
- International Federation of Modern School Movements (2010). *Flyers*. Retrieved from http://www.fimem-freinet.org/coope-space-fr-fr/animation-fimem/secretariat/copy_of_presentation-en/prospectus-2008/view?set_language=en
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *Voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs. Retrieved from <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijs/Voortgezet+onderwijs>
- Meijs, L., & Need, A. (2009). Sociology, at last a basis for civil sciences as a secondary school subject. *Journal of Social Science Education*, 8(4), 20-28.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008a). *Secondary education*

- Retrieved from <http://english.minocw.nl/english/education/293/Secondary-education.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008b). *Core objectives secondary education*. Retrieved from <http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008c). *Education in the Netherlands*. Retrieved from <http://english.minocw.nl/english/education/index.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010a). *Voortgezet onderwijs 2010—2011: Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen*. Den Haag: Author.
- Ministerie van OnderwijsCultuur en Wetenschap (2010b). *Verklaring: Voorbereidend beroepsonderwijs in Nederland (vbo)*. Retrieved from www.europass.nl/Images/VBO_standandaardverklaring_tcm16-20278.pdf
- NRC Handelsblad (2011). *Aantal schoolverlaters sinds 2002 gehalveerd*. Retrieved from <http://www.nrc.nl/nieuws/2011/01/26/aantal-schoolverlaters-sinds-2002-gehalveerd/>
- Nuffic (2010). *The Dutch education system*. Retrieved from <http://www.nuffic.nl/international-students/docs/Diagram-DES.pdf>
- Nuffic (2011). *Country module—the Netherlands*. Retrieved from <http://www.nuffic.nl/international-students/docs/Diagram-DES.pdf>

各國中等教育相關指標統計資料

編輯小組

本集刊配合本輯「各國中等教育」主題，特別蒐集整理各國重要教育指標，提供讀者展讀本輯時可以參閱。惟囿於篇幅，僅從 2010 年九月經濟合作暨發展組織出版之《2010 年教育概覽：OECD 指標》(Education at a glance 2010: OECD indicators) 中擇取重要教育相關指標與統計表，提供讀者參閱。

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 Co-operation, OEEC)。

(二) OECD 國家：目前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、美國等國家。

(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 OECD 會員國中屬於歐盟之 19 國，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) 係指一個領土面積內的經濟情況的度量。它被定義為所有在一個國家境內一段特定時間 (一般範圍時間為 1 年) 內全部生產之最終財貨與勞務的市場總價值，包括本國居民在國外所生產的，以及外國居民在本國所生產的財貨與勞務。

(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，俾對各國國內生產總值進行合理比較。舉例來說，一個麥香堡在美國的價格是 2.2 美元，在法國是 2.84 歐元，則根據購買力平價指數，法國的 2.84 歐元兌美國的 2.2 美元，即 1.29 歐元兌 1 美元；此意味在美國用 1 美元買的漢堡，在法國需花費 1.29 歐元才能購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)。此為一項簡化的購買力平價指數，換言之，乃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，商品服務和消費數量亦不盡相同，若僅以單一商品來衡量普遍的消費水準，則難免失之偏頗，仍應謹慎使用。

(六) 學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2010 年教育概覽：OECD 指標》中將學校分為公立學校、政府補助之私立學校、獨立經營之私立學校三類，簡要說明如下：

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. 政府補助之私立學校：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. 獨立經營之私立學校：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：國際標準教育分類 (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」：指初等教育 (primary education)。

「2」：指初級中等教育 (lower secondary education)。

「3」：指高級中等教育 (upper secondary education)，又細分如下：「3A」進入 5A 預備課程，為普通教育；「3B」進入 5B 預備課程，為職業準備教育；「3C」為進入就業市場。

「4」：指非高等教育的後中等教育 (post-secondary non tertiary education)。

「5」：指高等教育第一階段【first stage of tertiary education (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），進一步取得進階研究之入學資格；5B－實務取向或職業明確之學程（如：技專院校）。

「6」：指高等教育第二階段－進階研究資格取向【second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification)】。

（八）在圖表中出現「(1),(2),(3)」，其中的數字分別指 1—3 欄；看到「x (數字)」，意指該資料 (x) 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《2010 年教育概覽：OECD 指標》中關於中等教育部分的資料（線上版），該資料網址為 <http://www.oecd.org/edu/eag2010>。

（二）我國教育相關資料取自教育部網站《教育統計指標之國際比較》，該資料網址為 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366。

三、各國主要中等教育指標

表 1

2008 年我國與 OECD 國家各中等學校生師比——按專任教師計算

Table 1 *Ratio of students to teaching staff in secondary educational institution (2008)*
By level of education, calculations based on full-time equivalents

單位：人

	初級中等教育 (1)	高級中等教育 (2)	全部 (3)
中華民國	15.1	18.9	18.7
澳洲 ^{1,2}	x (3)	x (3)	12.0
奧地利	9.9	10.5	10.2
比利時	8.1	10.8	9.9
加拿大 ²	x (3)	x (3)	16.3
丹麥	10.1	—	—
芬蘭	10.6	15.9	13.6
法國 ³	14.6	9.4	11.9
德國	15.0	14.0	14.7
義大利	9.7	11.8	10.8
日本	14.7	12.3	13.4
南韓	20.2	16.5	18.2
荷蘭	x (3)	x (3)	15.8
紐西蘭	16.2	12.8	14.5
挪威 ²	10.1	9.9	10.0
瑞典	11.4	14.7	13.1
瑞士 ^{1,2}	12.1	10.4	11.7
英國 ¹	15.0	12.4	13.4
美國	14.8	15.6	15.1
OECD 平均	13.7	13.5	13.7
EU19 平均	11.5	12.0	12.0

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：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。

其餘各國資料取自 OECD（2010）。

表 2

2008 年我國與 OECD 國家公私立中等學校女性教師百分比——按人數計算

Table 2 *Gender distribution of teachers (2008): Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by secondary education, based on head counts*

單位：%

	初級中等教育		高級中等教育	
		普通課程	職業課程	全部
	(1)	(2)	(3)	(4)
中華民國	67.8	60.0	51.1	57.1
奧地利	69.2	60.9	48.1	51.9
比利時	60.9	x (4)	x (4)	59.7
芬蘭	71.2	69.6	52.4	57.7
法國	64.6	54.6	50.7	53.4
德國	61.6	51.3	46.0	49.0
義大利	71.4	70.4	53.4	59.7
日本	40.7	x (4)	x (4)	26.4
南韓	66.3	44.0	39.1	42.6
盧森堡 ¹	x (4)	x (4)	x (4)	47.8
墨西哥	50.3	43.9	46.3	44.2
荷蘭	x (4)	46.9	48.4	47.4
紐西蘭	65.6	x (4)	x (4)	57.8
挪威 ¹	73.8	x (4)	x (4)	49.1
葡萄牙	70.6	x (4)	x (4)	67.2
西班牙	57.9	x (4)	x (4)	49.1
瑞典	66.6	59.2	48.7	52.2
瑞士 ¹	50.0	42.5	—	42.5
英國	62.5	62.5	64.8	63.3
美國	64.3	x (4)	x (4)	55.7
OECD 平均	66.6	57.8	51.2	53.7
EU19 平均	68.6	62.7	53.8	57.8

1. 僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。

其餘各國資料取自 OECD（2010）。

表 3

2008 年我國與 OECD 國家接受高級中等以上教育人口百分比——按年齡分

Table 3 Population that has attained at least upper secondary education (2008):
Percentage, by age group

單位：%

	年齡組別				
	25—64 歲	25—34 歲	35—44 歲	45—54 歲	55—64 歲
中華民國	69.3	90.1	79.2	56.8	36.4
澳洲	70	82	73	66	55
奧地利	81	88	85	79	71
比利時	70	83	77	64	52
加拿大	87	92	90	86	80
丹麥	75	85	80	69	63
芬蘭	81	90	88	82	66
法國	70	83	77	64	55
德國	85	86	87	86	82
希臘	61	75	69	56	39
義大利	53	69	57	49	35
南韓	79	98	93	68	40
盧森堡	68	79	70	63	57
墨西哥	34	40	36	30	19
荷蘭	73	82	77	71	62
紐西蘭	72	79	74	71	62
挪威	81	84	82	78	78
波蘭	87	93	91	87	76
葡萄牙	28	47	29	20	13
西班牙	51	65	57	45	29
瑞典	85	91	90	84	75
瑞士	87	90	88	85	83
土耳其	30	40	27	24	19
英國	70	77	70	67	63
美國	89	88	89	89	89
OECD 平均	71	80	75	68	58
EU19 平均	72	82	76	69	59

1. 不包括 ISCED 3C 短期課程。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。
其餘各國資料取自 OECD（2010）。

表 4

2008 年我國與 OECD 國家中等教育學生就讀公私立學校百分比

Table 4 *Students in secondary education (2008): Distribution of students, by type of institution*

單位：%

	初級中等教育			高級中等教育		
	公立	私立— 政府補助	私立— 獨立經營	公立	私立— 政府補助	私立— 獨立經營
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
中華民國	90.3		9.7	53.1		46.9
澳洲	66.2	33.8	—	76.9	22.9	0.2
奧地利	91.5	8.5	x (2)	89.4	10.6	x (5)
比利時	39.9	60.1	—	43.4	56.6	—
加拿大 ¹	94.2	x (1)	x (1)	94.2	x (4)	x (4)
丹麥	74.5	24.8	0.7	98.1	1.8	0.1
芬蘭	95.7	4.3	—	86.1	13.9	—
法國	78.2	21.5	0.3	68.7	30.3	1.0
德國	91.5	8.5	x (2)	91.1	8.9	x (5)
義大利	96.0	—	4.0	94.0	1.1	5.0
日本	92.9	—	7.1	69.2	—	30.8
南韓	81.5	18.5	—	53.5	46.5	—
紐西蘭	83.0	12.0	5.1	76.2	17.1	6.7
挪威	96.9	3.1	x (2)	90.6	9.4	x (5)
葡萄牙	82.4	4.7	12.8	77.5	4.5	18.0
西班牙	67.9	29.0	3.1	77.8	12.1	10.1
瑞典	90.5	9.5	—	87.2	12.8	—
瑞士	92.3	2.7	4.9	93.2	2.8	4.1
英國	84.0	11.4	4.6	56.2	39.1	4.7
美國	91.1	—	8.9	91.4	—	8.6
OECD 平均	83.2	10.9	3.5	82.0	13.6	5.5
EU 19 平均	86.6	11.1	2.6	83.7	13.0	4.0

1. 參考 2007 年資料。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。
其餘各國資料取自 OECD（2010）。

表 5

2008 年我國與 OECD 國家初級中等教育平均每班學生人數——按公私立分Table 5 *Average class size, by type of institution (2008): Calculation based on number of students and number of classes*

單位：人

	公立	私立		總計	
		私立總計	私立—政府 補助		私立—獨立 經營
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
中華民國	33.1	—	—	42.7	33.8
澳洲	23.0	24.7	24.7	—	23.6
奧地利	23.3	24.0	x (2)	x (2)	23.4
丹麥	20.4	18.1	18.1	—	20.0
法國	24.1	25.1	25.3	13.3	24.3
德國	24.7	25.5	25.5	x (3)	24.7
希臘	21.7	25.6	—	25.6	21.9
匈牙利	22.8	21.3	21.3	—	22.6
冰島	19.8	13.0	13.0	—	19.7
義大利	20.9	22.0	—	22.0	21.0
日本	33.0	35.5	—	35.5	33.2
南韓	35.5	34.4	34.4	—	35.3
盧森堡	19.5	21.2	20.9	21.6	19.8
墨西哥	29.1	24.9	—	24.9	28.7
波蘭	24.0	18.1	25.1	16.3	23.2
葡萄牙	22.2	23.4	23.6	23.0	22.3
西班牙	23.6	26.2	26.3	24.9	24.4
瑞士	18.9	—	—	—	—
英國	21.3	12.8	21.3	11.2	20.4
美國	23.2	19.1	—	19.1	22.8
OECD 平均	23.7	23.2	23.5	21.8	23.9
EU19 平均	22.2	21.8	22.5	19.7	22.2

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。

其餘各國資料取自 OECD（2010）。

表 6

2008 年我國與 OECD 國家中等教育教師工作時數配當表——按學年教學週數、日數、淨教學時數、應在校時數，以及總規定工作時數分

Table 6 *Organization of teachers' working time (2008): 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	
	初級中等教育	高級中等教育	初級中等教育	高級中等教育	初級中等教育	高級中等教育	初級中等教育	高級中等教育	初級中等教育	高級中等教育
中華民國	40	40	200	200	720	560	1,600	1,400	1,600	1,400
澳洲	40	40	196	196	812	810	1,228	1,228	—	—
奧地利	38	38	180	180	607	589	—	—	1,776	—
比利時 (Fl)	37	37	181	181	695	649	—	—	—	—
比利時 (Fr.)	37	37	181	181	662	603	—	—	—	—
丹麥	42	42	200	200	648	364	1,306	—	1,680	1,680
芬蘭	38	38	188	188	592	550	—	—	—	—
法國	36	36	—	—	644	630	—	—	—	—
德國	40	40	193	193	756	715	—	—	1,775	1,775
義大利	38	38	167	167	601	601	—	—	—	—
日本	40	40	201	198	603	500	—	—	1,899	1,899
南韓	40	40	220	220	616	604	—	—	1,680	1,680
荷蘭	—	—	—	—	750	750	—	—	1,659	1,659
紐西蘭	39	38	194	190	968	950	968	950	—	—
挪威	38	38	190	190	654	523	1,225	1,150	1,688	1,688
葡萄牙	37	37	171	171	752	752	1,261	1,261	1,432	1,432
西班牙	37	36	176	171	713	693	1,140	1,140	1,425	1,425
瑞典	—	—	—	—	—	—	1,360	1,360	1,767	1,767
英國	38	38	190	190	722	722	1,265	1,265	1,265	1,265
美國	36	36	180	180	1,068	1,051	1,381	1,378	1,799	1,998
OECD 平均	38	37	186	184	703	661	1,192	1,166	1,662	1,657
EU19 平均	37	37	181	181	661	632	1,133	1,108	1,601	1,585

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。
其餘各國資料取自 OECD（2010）。

表 7

2008 年我國與 OECD 國家公立中等教育學校教師初任、15 年資歷與最高薪資表
——以美元和購買力平價指數換算後統計

Table 7 *Teachers' salaries (2008): Annual statutory teachers' salaries in public institutions at starting salary, after 15 years of experience and at the top of the scale by secondary education, in equivalent US dollars converted using PPPs*

單位：美元

		初級中等教育				高級中等教育			
		最低起薪	15 年教學資歷教師平均年薪	40 年教學資歷教師平均年薪	15 年教學資歷教師平均年薪占平均每人 GDP 比率	最低起薪	15 年教學資歷教師平均年薪	40 年教學資歷教師平均年薪	15 年教學資歷教師平均年薪占平均每人 GDP 比率
中華民國 ^{1,2,3}	學士	18,706	27,551	32,749	1.61	18,706	27,551	32,749	1.61
	碩士	21,694	33,261	35,638	1.95	21,694	33,261	35,638	1.95
	博士	23,922	36,231	36,231	2.12	23,922	36,231	36,231	2.12
澳洲		33,336	46,908	46,908	1.41	33,336	46,908	46,908	1.41
奧地利		29,928	40,993	58,921	1.97	30,353	42,177	62,045	2.04
比利時 (Fl)		29,223	41,093	50,190	1.72	36,360	52,667	63,391	1.74
比利時 (Fr.)		28,115	39,430	48,163	1.71	34,885	50,541	60,838	1.74
丹麥		37,449	42,308	42,308	1.13	39,085	51,034	51,034	1.31
芬蘭		32,513	40,953	51,512	1.58	32,731	44,919	57,925	1.77
法國		23,123	34,316	49,607	1.90	26,400	34,593	49,912	1.89
德國		48,004	59,156	65,925	1.37	51,722	63,634	72,876	1.41
日本		27,545	48,655	61,518	2.23	27,545	48,655	63,184	2.29
南韓		31,407	54,444	87,327	2.78	31,407	54,444	87,327	2.78
荷蘭		36,403	50,227	55,929	1.54	36,762	67,105	73,964	2.01
紐西蘭		25,964	38,412	38,412	1.48	25,964	38,412	38,412	1.48
挪威		29,635	37,023	37,023	1.25	31,652	39,016	39,016	1.23
瑞典		28,984	33,885	38,431	—	30,533	36,163	41,131	—
瑞士		50,427	64,580	78,801	1.56	58,781	76,207	89,655	1.53
英國		30,534	44,630	44,630	1.46	30,534	44,630	44,630	1.46
美國		35,915	44,000	53,972	—	36,398	47,317	53,913	—
OECD 平均		30,750	41,927	50,649	1.70	32,563	45,850	54,717	1.74
EU19 平均		30,731	41,519	49,700	1.67	32,059	45,043	54,009	1.75

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。

3. 平均每人 GDP 及匯率係採行政院主計處公告數據，美元與新臺幣的兌換比率為 1:31.541。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。
其餘各國資料取自 OECD（2010）。

表 8

2008 年我國與 OECD 國家公私立中等學校教師年齡結構百分比——按年齡分

Table 8 *Age distribution of teachers (2008): Percentage of teachers in public and private institutions by age group, based on head counts*

單位：%

	初級中等教育					高級中等教育				
	< 30	30-39	40-49	50-59	≥ 60	< 30	30-39	40-49	50-59	≥ 60
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
中華民國	19.8	41.5	29.3	8.8	0.6	14.1	39.4	31.9	13.0	1.6
奧地利	6.1	16.7	37.9	37.8	1.5	5.7	21.5	37.1	32.8	2.9
比利時 ¹	17.8	23.9	25.9	29.2	3.2	15.7	23.8	27.5	29.7	3.3
丹麥	9.5	29.0	22.9	30.7	8.0	—	—	—	—	11.6
芬蘭 ¹	11.6	29.6	27.6	28.0	3.3	5.8	21.7	30.8	31.3	10.4
法國	12.1	32.2	22.8	30.0	2.9	6.6	28.1	29.6	32.3	3.4
德國	3.6	20.7	23.5	43.6	8.6	2.4	22.4	28.8	38.4	8.1
義大利 ²	0.5	12.1	27.7	52.2	7.5	0.5	9.0	37.1	46.5	7.0
日本	10.8	26.8	40.5	21.2	0.8	8.0	24.2	36.7	28.2	2.8
南韓	16.0	29.0	40.9	13.2	1.0	13.7	28.4	39.2	17.4	1.4
盧森堡 ²	20.0	25.4	25.8	25.9	2.9	20.0	25.4	25.8	25.9	2.9
荷蘭 ¹	11.5	18.1	25.7	37.3	7.3	11.5	18.1	25.7	37.3	7.3
紐西蘭	13.0	22.9	25.9	28.2	10.0	12.1	21.9	25.7	29.5	10.9
挪威 ²	11.6	30.4	21.8	25.4	10.8	5.1	19.7	24.9	33.8	16.5
葡萄牙	9.2	33.9	33.8	20.5	2.6	11.6	36.0	31.4	18.3	2.6
西班牙	7.4	30.2	34.6	23.5	4.3	6.8	29.6	35.1	24.4	4.2
瑞典	9.1	29.8	24.9	23.4	12.8	7.1	22.0	24.4	28.7	17.8
瑞士 ^{2,3}	12.6	26.0	26.5	29.6	5.3	7.2	25.5	30.4	29.4	7.4
英國	20.3	27.0	23.6	26.0	3.2	16.9	25.2	26.0	26.6	5.3
美國	18.7	27.3	23.0	24.7	6.4	16.2	26.1	23.2	26.4	8.1
OECD 平均	12.0	26.6	28.8	27.4	5.3	10.5	24.2	29.4	28.9	7.0
EU19 平均	11.0	26.5	28.8	29.0	4.8	10.5	24.5	29.3	29.5	6.2

1. 高級中等教育包括後中等以上非高等教育。

2. 僅包括公立學校。

3. 僅包含一般普通高中課程。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。
其餘各國資料取自 OECD（2010）。

表 9

2007 年我國與 OECD 國家中等教育每生教育經費占平均每人生產毛額比率Table 9 *Annual expenditure on secondary education per student for all services relative to GDP per capita (2007)*

單位：%

	初級中等教育	高級中等教育	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	23	18	20
澳洲	24	23	24
奧地利	28	30	29
比利時	x (2)	x (2)	26
加拿大 ^{1,2}	x (2)	x (2)	22
丹麥	25	28	27
芬蘭	28	19	22
法國	26	34	29
德國	20	28	23
義大利 ²	27	25	26
日本	25	27	26
南韓	24	36	30
荷蘭	25	27	26
紐西蘭	19	25	22
挪威	20	24	22
葡萄牙 ²	29	32	30
西班牙	26	31	28
瑞典	25	25	25
瑞士 ²	25	42	33
英國	26	25	25
美國	23	25	24
OECD 平均	22	26	24
EU19 平均	21	25	24

1. 參考 2006 年資料。

2. 僅計入公立學校。

資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部（2010）。
其餘各國資料取自 OECD（2010）。

參考文獻

教育部 (2010)。教育統計指標之國際比較 (2010 年版)。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=24366

OECD (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/eag2010>

《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
 中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 6 點
 中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會通過修訂第 5 點

- 一、本院《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 49 輯至 52 輯各輯主題規劃如下，歡迎踴躍投稿。

(一) 第 49-52 輯主題如下

輯數	截稿日期	出刊日期	出版主題	說明
第 49 輯	100 年 1 月 10 日	100 年 3 月	「2011 各國初等教育 (含幼兒教育)」	一、闡述各國各級教育「教育理論與教育思潮」、「教育政策與教育行政」、「課程與教學」等發展趨勢研究、探討實務現況或優、缺點分析、特色說明，以及對我國各級教育之啟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、自民國 98 年度起，「各國教育變革與發展」融入各級教育論述。
第 50 輯	100 年 4 月 10 日	100 年 6 月	「2011 各國中等教育」	
第 51 輯	100 年 7 月 10 日	100 年 9 月	「2011 各國技職教育」	
第 52 輯	100 年 10 月 10 日	100 年 12 月	「2011 各國高等教育」	

- (二) 請就亞洲（臺灣、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，請逕至國家教育研究院網站下載，網址為 <http://www.naer.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「臺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「臺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、附註與參考文獻（請用 APA 格式）；APA 格式請參考本刊「撰稿格式說明」，並請在中文參考文獻中加註英文譯名（詳見撰稿格式）。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。
 - (五) 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並至於正文後，長度請勿超過 60 字。
 - (六) 為審查客觀故，正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。
- 六、來稿如有一稿兩投（含投送其他刊物正審查中，或研討會發表論文後編輯成專書者）、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛，除由作者自負相關的法律責任外，兩年內本刊不再接受該作者投稿。

- 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。本院地址為臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓，國家教育研究院教育資源及出版中心，傳真：(02) 23582497，電話：(02) 33225558 轉 112 或 115；本刊聯絡電子信箱為：kitty@mail.naer.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，應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。
- 九、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟因本刊編輯需要，保有文字刪修權。
- 十、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期集刊二冊，並依每 1,000 字新臺幣 750 元支付稿費，最高新臺幣 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，本院可全文刊載於本院刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本院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》撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議通過
中華民國 99 年 1 月 26 日編輯委員會議修正通過
中華民國 100 年 1 月 10 日編輯委員會議依照 APA 六版格式修正通過

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 格式第六版手冊（Publication manual of American Psychological Association, 6th edition, 2010）；且為符合 SSCI 格式，中文參考文獻請同時用英文呈現，若無英文者，請用漢譯。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；中文括號以全形（）、西文以半形()的格式為之。

範例：

羅肇錦（2008）指出，臺灣客家話的推展是個尷尬地帶。

……Kessler (2003) found that among epidemiological samples……。

二、文末「參考文獻」之括號，中文以全形（）、西文以半形()、英譯部分以中括號〔〕為之：第二行起空 4 個位元。

參考文獻範例：

施正鋒（2007）。臺灣少數族群的政策探討。**教育資料與研究雙月刊**，專刊，59-76。〔Shih, C. F. (2007). Minority policy in Taiwan. *Educational Resources and Research, Special Issue*, 59-76.〕

溫明麗（2006）。PACT 道德規範模式在網絡倫理的運用——本質與內涵分析。**當代教育研究**，14（3），1-24。〔Wen, M. L. (2006). PACT ethical mode and its application for internet (IT) ethics. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14(3), 1-24.〕

Mountifield, H. (2004). The Kate Edgar information commons: A student-centred learning environment and catalyst for integrated learning support and e-literacy development. *Journal of E-literacy*, 1(2), 82-96.

三、文稿若以中文為之，則引號一律使用「」；西文稿件則用英文標號格式" "。

（一）中文稿件範例：

……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) 西文稿件範例：

……, 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如下：

壹、(不用空位元，須粗體)

一、(不用空位元，須粗體)

(一) (4 個位元)

1. (6 個位元)

(1) (8 個位元)

五、文中使用之圖、表標題皆須置於上方，並靠左對齊，且與內文前後各空一行，除作者自行製作者外，均須註明如參考文獻般詳細的資料來源（含作者，篇、書名，頁碼，年代，出版地，出版單位等）；表號用細明體 12 號字、不粗體，表名另起一行，細明體 12 號字且需粗體；圖號與圖名同一行，均不須粗體，但圖名須用細明體 14 號字。

範例：

表 1 表號自行一行；表名稱須粗體，且須與表格對齊；表內年代置中，數字靠右對齊

少子化與高齡化的對照表

單位：萬人

年別(西元)	大學學齡人口(18 - 21 歲)	65 歲以上人口
2006	128	226
2016	123	302
2026	80	475
2051	51	686

資料來源：作者整理自簡太郎(2007)。臺灣人口政策與人口結構變遷之探討。教育資料與研究，74，19。

表 2
九年一貫課程改革前後之課程比較表

九年一貫	改革前之舊課程
課程綱要	課程標準
課程統整	學科知識本位
學校本位課程	國定本教科書
彈性課程	固定課程

資料來源：溫明麗（2008）。**教育 101 教育理論與實踐**（頁 284）。臺北市：高等教育。

表 3
多元文化在臺灣課程改革中的定位一覽表

對多元文化的詮釋與處理	歷年的課程標準		
	1993 年以前的課程標準	1993 年的課程標準	1998 年課程綱要
對多元文化的詮釋	壓抑多元文化的論述，強調中華文化的主流價值。	接納多元文化	鼓勵、強調多元文化
課程處理多元文化的方式	排除	添加	融入

資料來源：陳美如（2004）。多元文化社會如何可能？——多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞（主編），**課程改革：反省與前瞻**（頁 152）。臺北市：高等教育。

圖 1 研究概念架構圖

標題須置左，圖號 12 號字；圖名稱為 14 號字，均不必粗體

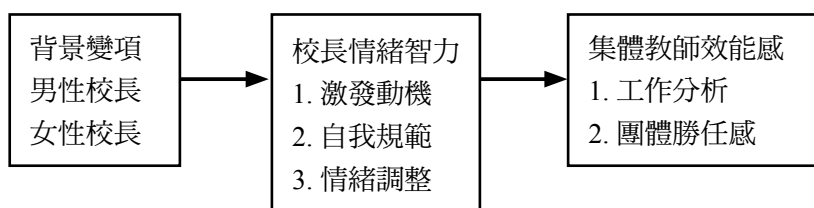
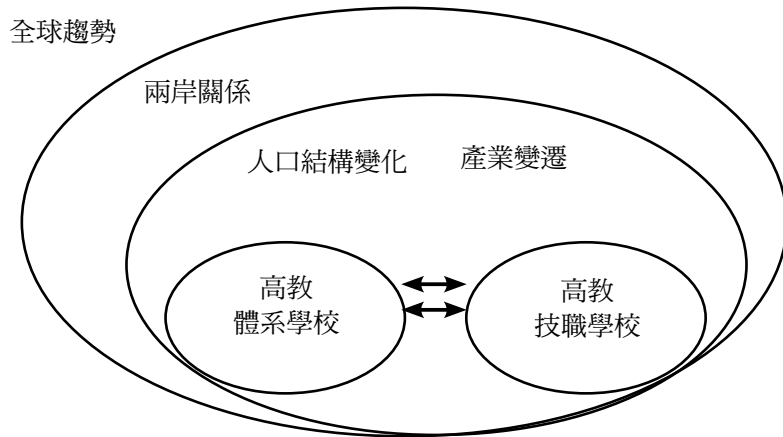


圖 2 影響高等技職教育發展的重要環境因素關係圖

標題須置左，圖號 12 號字；圖名稱為 14 號字，均不必粗體



資料來源：吳靖國、林騰蛟（2010）。臺灣高等技職教育發展的理論性反思。《教育資料集刊》，47，6。

六、本刊文章統一使用電腦 Word「新細明體」12 號字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用超過 40 字，均須將前引文內縮 6 個位元，並以「標楷體」11 號字體呈現，該引言與內文前後各空一行；中文年代後用「：」，英文年代後用逗點，並須加上「p.」。

範例一：

日本的綜合學習課程主要是：

回應鬆綁、競爭政策、全球化等日本政府和財經界朝向的經濟結構改革、國家改造以及社會變化所要求的人才，是在培育競爭主義的人力和資質。（歐用生，2005：19）

範例二：

……Ricoeur 及 Ihde 指出現象學不足之處。他說：

現象學一方面批判人文科學間接採用自然科學的客觀性的方法，此批判直接間接地與詮釋學相關。狄爾泰也同樣地企圖讓人文科學具有自然科學般的客觀性。（Ricoeur & Ihde (Eds.), 2000, p. 8）

範例三：

……年會中，Counts 指出：

除非進步主義教育走向無政府狀態或極端個人主義，其最大的弱點在於缺乏社會主義之嚴謹理論。(引自 Graham, 1967, p. 64)

範例四：

……楊深坑(2008:14)認為，

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否足以有足夠的能力來自我實現之問題有待討論。

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」(非「佈」)、「教」師(非「老」師，除非冠上姓氏)、「占」20%(非「佔」)、「了」解(非「瞭」解)、「臺」灣(非「台」灣)、提「升」(非提「昇」)。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以臺東縣為例，英語科抽測 48 人，母群有 3,220 人……答對率 0.71 (或 .71)，95% 信賴水準之信賴區間為 0.13 (或 .13)。

……2003 年臺灣國二學生的數學得分為 585 分，排名第 4，排在前 3 名的國家依序是新加坡、韓國及香港，其分數分別為 605 分，589 分和 586 分。

九、表格使用水平線條(直線線條毋須呈現)，表號與表名分行，表名需粗體，且資料來源須依照撰稿格式五之說明；表格若跨頁需在跨頁前註明「續下頁」，跨頁表頭不須註明「續」；表若非引自其他資料者，不必標示資料出處。

範例：

表 4

表名稱須粗體，且須與表格對齊

品質標準取向下品質內涵之向度表

向度	品質定義	實例	測量方式
範疇	品質無法界定，但可被認知。	天生智能或美貌。	無法測量，但可被具敏銳度者所知覺。

(續下頁)

向度	品質定義	實例	測量方式
產品本位	在每一個價值屬性的單位上表現出無價的特質。	超越消費者渴望之特徵。	超越期待之特徵。
使用者本位	適用：滿足消費者。	實現消費者之期待。	消費者滿意之水準。
過程本位	與規格相一致。	可信的。	根據所承諾的測量。
價值本位	最佳價格、實際上最好用。	把錢花在刀口上。	每單位成本之效率。
系統本位	提供服務以滿足消費者之制度。	與品質保證相一致的制度。	制度是適當的與一致的。
文化	組織透過訓練、科技及工具之整合，以確保消費者滿意度之常態性文化。	品質是組織各部門間之共識。	檢測組織是否以統整方式確保消費者滿意。

十、統計資料表之註記與符號須清楚說明，數字須靠右對齊，只須呈現上下格線。

範例：

表 6

批判思考能力總量表及各項技巧之 t 考驗表

量表 / 技巧	人數	平均數	標準差	t 值
批判思考能力總量表				-5.99**
前測	22	13.41	2.97	
後測	22	15.59	2.77	
「辨認假設」技巧				-1.32
前測	22	2.77	1.27	
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				-2.22*
前測	22	3.09	0.75	
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				-2.00
前測	22	3.32	1.32	
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				-2.14*
前測	22	1.95	1.25	
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				-1.32
前測	22	2.27	0.90	
後測	22	2.64	0.98	

* $p < .05$ ** $p < .01$

十一、參考文獻格式

(一) 期刊類格式包括作者、篇名、期刊名、卷期數、起迄頁碼等均須齊全，且中文期刊刊名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個字元。

範例：

吳清山、高家斌（2008）。臺灣中等教育改革分析：1994—2007。**教育資料集刊**，**34**，3-24。〔Wu, C. S., & Kao, C. P. (2008). The analysis on the reform of secondary education in Taiwan: 1994-2007. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 34, 3-24.〕

楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。**當代教育研究**，**16**（4），1-37。〔Yang, S. K. (2008). Social justice, politics of difference and a new perspective of educational equity. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 1-37.〕

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.

(二) 書籍類格式包括作者、出版年、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

溫明麗（2008）。**教育哲學——本土教育哲學的建構**。臺北市：三民。
〔Wen, M. L. (2008). *Philosophy of education: The construction of Taiwan's idea of education*. Taipei: Shan Ming.〕

Murier, T. (2009). *Indicator of job's market of 2009—Commented results for the period 2003-2009*. Switzerland: Federal Statistical Office.

(三) 書籍篇章格式包括作者、出版年、篇章名、編著者、書名、起迄頁碼、出版地、出版單位等均須齊全，且中文的書名為粗體（中文須英譯或漢譯），西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

林天祐（2004）。校務評鑑專業化的探討。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁 319-340）。臺北市：心理。〔Ling, T. Y. (2004). Xiaowu pingjian zhuan yehua de tantao. In M. H. Chang (Ed.),

Jiaoyu zhengce yu jiaoyugexin (pp. 319-340). Taipei: Psychological Publishing.]

秦夢群 (2004)。教育的基本課題。載於**教育概論** (頁 1-39)。臺北市：高等教育。[Chin, M. C. (2004). *Jiaoyu de jiben keti* . In M. C. Chin (Ed.), *Introductaion to education* (pp.1-39). Taipei: Higher Education.]

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp. 133-157). New York & London: Routledge & Kegan Paul.

- (四) 翻譯書籍格式包括譯者、出版年、原作者、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空 4 個位元。

範例：

黃藹 (譯) (2001)。**哲學概論** (原作者：R. P. Wolff)。臺北市：學富。[Wolff, R. P. (1998). *About philosophy*. (H. Huang, Trans.) Taipei: Pro-Ed Publishing.]

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.) Cambridge: Beacon. (Original work published 1981)

- (五) 附註須於標點之後，並以上標為之；附註之說明請於同一頁下方區隔線下說明，說明文字第二行起應和第一行的文字對齊。

範例：

1864 年法國政府首次允許勞工享有及結社權。¹

……第五站也是最後一站——「徐家夥房」。教師從外面的堂號²介紹起，東海堂的堂在中間的是客家式建築，堂在後面的是閩南式建築。

- (六) 國內、外會議之研討會論文皆須列出作者、會議舉辦年及月份、發表文章篇名 (若有主持人，則該場次主題名稱或該文文題須粗體，西文須斜體)、會議舉辦地點、會議名稱 (若無主持人，則會議名稱須粗體，並加上「」；西文須斜體，且第一個字母均須大寫)、及會議地點等，若有主持人須加註「(主持)」，且自第二行起空 4 個位元 (中文

¹ 臺資方 (老闆) 在稍早之前即已取得結社權。

² 為祖先發祥地的郡號或地名，由堂號可以看出這個家族在大陸的祖籍。姓氏堂號意味著飲水思源，慎終追遠不忘根本之意，不同姓氏其堂號各異。

均須英譯或漢譯)。

範例：

蔡錦玲 (2007 年 10 月)。臺灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。賴義雄 (主持)，**日本、美國、及臺灣的海洋教育**。海洋教育國際研討會，國立科學工藝博物館，高雄市。〔Tsai, C. L. (2007, October). Marine education in Taiwan: Building a closer link between marine science/technology education and industries. In Lai, R. Y. (Chair), *Marine education in Japan, the United States, and Taiwan*. International symposium on promotion of marine education, National Science and Technology Museum, Kaohsiung. 〕

Robbins, J. H. (1995, February). School partnership enacted: The consociate school. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, DC.

Muellbauer, J. (2007, September). Housing credit and consumer expenditure. In S. S. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

(七) 網路資料的格式包括作者、出版年、篇名 (中文粗體，西文斜體)、網址等均須齊全；若為電子郵件或部落格資料等，則須加註日期，名稱不須粗體。第二行起空 4 個位元 (中文均須英譯或漢譯)。

範例：

楊國賜 (2006)。**我國大學自我評鑑機制與運作之探討**。取自 <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc> 〔 Yang, K. S. (2006). *Woguo daxue ziwo pingjian jizhi yu yunzuo zhi tantao*. Retrieved from <http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc> 〕

Glocal Forum. (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved from http://www.glocalforum.org/?id=197&id_p=193&lng=en

Smith, S. (2006, January 5). Re: Disputed estimates of IQ [Electronic mailing list message.] Retrieved from <http://tech.groups.yahoo.com/group/ForensicNetwork/message/670>

(八) 學位論文格式包括論文作者、年份、論文名稱 (中文為粗體，西文為

斜體)、論文校、系所名稱、學位類型、出版狀況、學校所在縣市、鄉鎮等均須齊全且自第二行起空 4 個位元(中文均須英譯或漢譯)。

範例：

黃俊斌(2007)。**國小批判性思考教學模式及其在社會領域上的應用**

(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。

[Huang, C. P. (2007). *The critical thinking teaching model and its application to social study in the elementary school.* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, Taiwan Normal University, Taipei.]

嚴振農(2010)。**女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用**

(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政學系，

埔里鎮。[Yen, C. N. (2010). *A study on professional career barriers and transition of primary female principal: The application on critical ethnography.* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University, Puli.]

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

出版機關：國家教育研究院

發行人：吳清山

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02) 8671-1111

傳真：(02) 8671-1274

網址：www.naer.edu.tw

電子信箱：quarterly@mail.naer.edu.tw

1976 年 12 月創刊（1976-2005 年為年刊；2006 年改為半年刊；2007 年再改為季刊）

2011 年 06 月出刊（本刊同時登載於國家教育研究院教育資源及出版中心網站，網址為：<http://newpubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.sp?cid:3>）

編輯委員會

召集人：吳清山

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）

總編輯：溫明麗

編輯委員：王如哲／江愛華／吳明清／邱美虹／段慧瑩／范麗娟／施正鋒／
陳文團／郭工賓／黃炳煌／黃能堂／彭基原／溫明麗／歐用生／
劉春榮／劉美慧／羅綸新／潘文忠（依姓氏筆畫）

編輯小組：謝雅惠（召集人）／陳賢舜／王清標／郭英慈／楊永慈

執行編輯：楊永慈

助理編輯：羅天豪

排版印刷：冠順數位有限公司

地址：106 臺北市大安區和平東路一段 87 號 2 樓

電話：(02) 3322-2236

定價：每輯新台幣 200 元（不含郵資）

銷售：

教育部員工消費合作社 地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：(02) 7736-6054

網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274

五南文化廣場 地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：(04) 2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市 地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：(02) 7736-6054

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

（中華郵政台北誌字第 1079 號執照登記為雜誌交寄）

Bulletin of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research*

Publisher: Ching Shan Wu

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

E-mail: quarterly@mail.naer.edu.tw

Director: Ching Shan Wu

General Editor: Sophia Ming Lee Wen

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.) (in alphabetic order)

Editorial Board: Ru Jer Wang / Ai Hua Chiang / Ming Ching Wu / Mei Hung Chiu

Hui Ying Duan / Lih Juann Fann / Cheng Feng Shih / Van Doan Tran

Kung Pin Kuo / Ping Huang Huang / Neng Tang Huang / Ge Yuan Peng

Sophig Ming Lee / Yung Sheng Ou / Chun Rong Liu / Mei Hui Liu

Wen Chung Pan / Lwun Syin Lwo (in alphabetic order)

Staff Editors: Ya Hui Shieh / Hsien Shun Chen / Ching Piao Wang

Ya Lan Fu / Ying Tzu Kuo / Yung Tzu Yang

Executive Editor: Yung Tzu Yang

Assistant Editor: Tien Hao Lo

Submitting: Website: <http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Subscription rates: NT \$200 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: December 31, 1976

Publishing Date: May .1, 2011

* Due to organization's mergence, "Bulletin of National Institute of Educaonal Resources and Research" is renamed as "Bulletin of Educational Resources and Research."

《教育資料集刊》編輯委員會

Bulletin of Educational Resources and Research

- 召集人：吳清山，國家教育研究院院長
Chair of the Board: Chin Shan Wu (President, National Academy for Educational Research)
- 總編輯：溫明麗，華梵大學副校長
Chief Editor: Sophia Ming Lee Wen (Vice President, Huafan University)
- 編輯委員 Editorial Board (in alphabetic order) :
 - 王如哲，國家教育研究院副院長
Ru Jer Wang (Vice President, National Academy for Educational Research)
 - 江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所所長
Ai Hua Chiang (Chair, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
 - 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授
Ming Ching Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
 - 邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授
Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
 - 施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授
Cheng Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)
 - 段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育學系副教授
Hui Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)
 - 范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授
Lih Jiuan Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)
 - 陳文團，國立臺灣大學哲學系教授
Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
 - 郭工賓，國家教育研究院主任秘書
Cung Bin Kau (Secretary General, National Academy for Educational Research)
 - 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授
Ping Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)
 - 黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授
Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)
 - 彭基原，新新聞週刊主編
Ge Yuan Peng (Contributing Editor, The Journalist)
 - 劉春榮，臺北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授
Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
 - 劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授
Mei Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
 - 歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授
Yung Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Educations, Taiwan Shoufu University)
 - 潘文忠，國家教育研究院副院長
Wen Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)
 - 羅綸新，國立臺灣海洋大學人文社會科學院院長
Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)

國家教育研究院《教育資料集刊》意見調查表

【填答說明】

1. 感謝您長期閱讀《教育資料集刊》。為提升本刊出版品質，敬請您於本（100年）8月12日前撥冗上網惠填問卷（網址為：<http://192.192.169.113/console/question/index.jsp>，或將本問卷填妥後傳真（02-2358-2497）或郵寄（106臺北市大安區和平東路一段179號8樓）國家教育研究院教育資源及出版中心。
2. 您的卓見對本刊意義非凡，也是對本刊的支持和鼓勵。有您的參與，本刊將能為讀者提供最佳的服務。本問卷僅做為改進本刊之用，您的資料絕對保密，請您放心。謝謝您熱心的貢獻時間和寶貴的意見，最後再度感恩對本刊的關心和鼓勵！祝福您！

【填表人基本資料】

填表人姓名：_____

性別：男 女

年齡：20歲～30歲 31歲～40歲 41歲～50歲 51歲以上

職業：中小學教職員 大學教師 學生 公務員

其他：_____

教育程度：高中（職） 大專 研究所以上

居住地區：北部地區 中部地區 南部地區 東部地區

離島地區

服務單位：_____

電子信箱：_____

【請在適當的「」中打「」，並在橫線上作簡要回答】

1. 請問您從何處獲得《教育資料集刊》的相關資訊：（可複選）

- (1) 同儕推薦 (2) 本院教育資源服務中心
(3) 專家學者推薦 (4) 自行搜尋或發現 (5) 圖書館
(6) 地方教育局或教師會等教育團體推薦 (7) 其他：_____

2. 請問您閱讀《教育資料集刊》最主要的目的為何：（可複選）

- (1) 了解國內教育發展現況 (2) 了解國際教育發展現況 (3) 教學或研究之用
(4) 作為業務規劃或執行之參考 (5) 其他：_____

3. 請問您對本集刊教育專文的滿意程度：

- (1) 非常滿意 (2) 滿意 (3) 不滿意 (4) 非常不滿意

4. 請問您對本集刊各國教育相關指標統計資料的滿意程度：

- (1) 非常滿意 (2) 滿意 (3) 不滿意 (4) 非常不滿意

5. 請問您本集刊對您在教學、行政或研究上是否有幫助：

- (1) 非常有幫助 (2) 有幫助 (3) 沒幫助 (4) 毫無幫助

6. 請問您最常參考《教育資料集刊》的專題是（可複選）：
- (1) 各國初等教育 (2) 各國中等教育 (3) 各國技職教育
 (4) 各國高等教育 (5) 跨國別與級別之綜合議題
 (6) 各國教育相關指標統計資料
7. 承上題，您對哪些地區或國家的資料特別感興趣（可複選）：
- (1) 亞洲：臺灣 中國大陸 新加坡 韓國 日本 印度
其他：_____
- (2) 歐洲：英國 法國 德國 俄羅斯 西班牙 挪威 瑞典
芬蘭 其他：_____
- (3) 美洲：美國 加拿大 其他：_____
- (4) 澳洲：澳大利亞 紐西蘭
- (5) 其他：
8. 請問您認為《教育資料集刊》可再增列的內容是（可複選）：
- (1) 教育行政、管理與政策議題 (2) 教育理論、教育新知與趨勢議題
 (3) 教育實務與評鑑議題 (4) 課程與教學議題
 (5) 可增刊的國家：_____
- (6) 其他：_____
9. 您願意推薦撰寫各國各級教育動向專文之專家學者（可推薦多位）：
- 專家學者姓名：_____ / _____ / _____
- 服務單位職稱：_____ / _____ / _____
- _____ / _____ / _____
- 聯絡電話、Email 或手機：_____
- _____
- 專長之國別與教育級別：（例如瑞典幼兒教育、紐西蘭中等教育等）
- _____
10. 請問您是否曾經投稿本刊：
- 是，審查結果為：_____
- 否。
11. 請問您是否願意投稿本刊：
- 是，希望投稿的專題（和國家）為：_____（例如瑞士初等教育相關議題等）
- 否。
12. 您對《教育資料集刊》是否有其他建議：
- 是，建議：_____
- 否。
13. 為響應節能減碳，本刊出版後電子全文均立即掛載網站，請問您〈貴單位〉是否還需要收到紙本期刊：
- 是，單位名稱：_____
- 否，單位名稱：_____

請
自
行
裁
剪
寄
回

～您的回饋是我們前進的動力，感謝您的支持與鼓勵～