

第二章 文獻探討

本研究以大學多元入學方案為主，有關多元入學方案的內涵、精神以及此一方案的公平性、影響相關研究等為主要文獻探討的範圍。除了分析台灣地區的發展狀況之外，並蒐集、比較美、英、日、德、荷等主要國家的大學入學制度，供我國改進多元入學制度之參考。

第一節 多元入學方案

我國大學入學方式，經過四十餘年的演變，國人已習於傳統的聯考管道進入大學就讀，尤其聯合招生考試制度所建立的公正、公開的精神亦獲國人的肯定。惟因該聯招方式所造成的「一試定終身」及青少年的升學歷力，亦深為各界所詬病。民國 83 年第七次全國教育會議後，教育部於 84 年提出「中華民國教育報告書」揭示之教育遠景為：改進入學制度，建立多元入學管道，導引教學正常化發展（教育部，1995）。行政院教育改革審議委員會於 85 年 12 月 2 日提出之教育改革總諮議報告書亦建議推動多元入學制度（行政院教育改革審議委員會，1996）。

（一）大學多元入學方案的緣由

我國傳統的大學聯招自民國 43 年實施至 90 年為止，共計 48 年之久，此項制度是我國高等教育史上的一項重要特色。此制度歷經將近半世紀的演變，國人已習於傳統的聯考管道進入大學就讀；而聯合招生考試制度所建立的「技術上的公平」，加上台灣社會在功績主義的影響下，文憑主義已成為宰制我國高等教育發展的意識型態。惟因該聯招方式所造成的「一試定終身」及青少年的升學歷力，亦深為各界所詬病。教育機會公平的意涵不只強調「技術上的公平」而已，亦須考量「理念上的公平」；而傳統大學聯招採用統一考試聯合分發，此種單一的作法無法衡量學生各方面的表現，亦無法顧及學生的特殊才能與性向。職是之故，民國 83 年第七次全國教育會議後，教育部於 84 年提出「中華民國教育報告書」揭示改進入學制度，建立多元入學管道，導引教學正常發展（教育部，1995；曹亮吉，1994；張新堂，2002）。依據行政院教育改革審議委員會提出之教育改革總諮議報告書，建議推動多元入學制度，多元入學的發展方向已經確定下來（行政院教育改革審議委員會，1996）。民國 88 年 6 月，大學招生策進會審議通過試行多元入學制度。91 學年度正式實施大學多元入學方案，希望透過新方案彈性的設計，較以往傳統大學聯招「一試定終身」的單一考試方式，給予學生更多的選擇機會。亦期盼藉由此項入學制度的變革，達到提升教育品質、緩和升學力的目標（曹學仁，2002）。

（二）大學多元入學方案的內容

於去年（91 學年度）開始實施之大學多元入學方案，是將舊有的三個大

學入學管道--「申請入學」、「推薦甄選」、以及「聯招」融合而成為兩類。第一類是「甄選入學制」，包括申請入學及推薦甄選兩種方式，其內容與作業方式與過去相同，各校可同時並採。第二類是「考試分發入學制」，係藉考試篩選學生，並依其考試階段、考科、成績採計及分發方式之不同，區分為甲、乙、丙三案，由各大學校系擇一採行（大考中心，2003）。上述兩類的入學管道如次：

甄選入學制：分為申請及推薦甄選兩種方式，申請入學開放應屆及非應屆畢業生自由報名，推薦甄選則僅由高中限額推薦應屆畢業生參加。考生必須通過學科能力測驗的門檻，再參加大學校系自辦的甄審考試。

考試分發入學制：分成甲、乙、丙三案，均以指定科目考試成績作為分發依據，三案的指定科目考試同時舉行，並採統一分發，每科採百分計分法，可加重計分。甲乙兩案均須參加兩階段考試，一是學科能力測驗，一是指定科目，甲案指定科目為0至3科，乙案為3科。丙案則與聯招相似，分為四個類組，不需要參加基本學力測驗，只要考指定科目即可，考生可考量自己的專長和學校所訂定的招生標準，選擇最有利的考試方式。

為了使大學入學考招分離及多元入學之精神落實，招生制度更符合「公平」、「多元」、「簡單」之原則，並達到各校選才之目標，教育部訂於93年實施入學的改進方案。此方案係由各大學依其特色訂定招生條件，招收適才適性之學生入學。招生管道有二，第一種為「甄選入學」，由「大學甄選入學彙辦單位」及大學校系辦理；第二種為「考試分發入學」，分發作業由「年度聯

合分發委員會」辦理，說明如下(大學招生委員會聯合會，2003)：

甄選入學制：將九十二學年度實施之「推薦甄選」及「申請入學」兩種大學入學方式簡化為「甄選入學」，兼顧現行「推薦甄選」之特殊取才精神與縮短城鄉差距之目的，以及「申請入學」的招生彈性。

考試分發入學制：將九十二學年度「考試分發入學」之甲、乙、丙三案整合為一案，大學校系可採學科能力測驗作為檢定標準，並採計 3~6 科指定科目考試(含術科考試)成績。訂於 93 年實施入學的改進方案，流程如圖 2.1 所示。

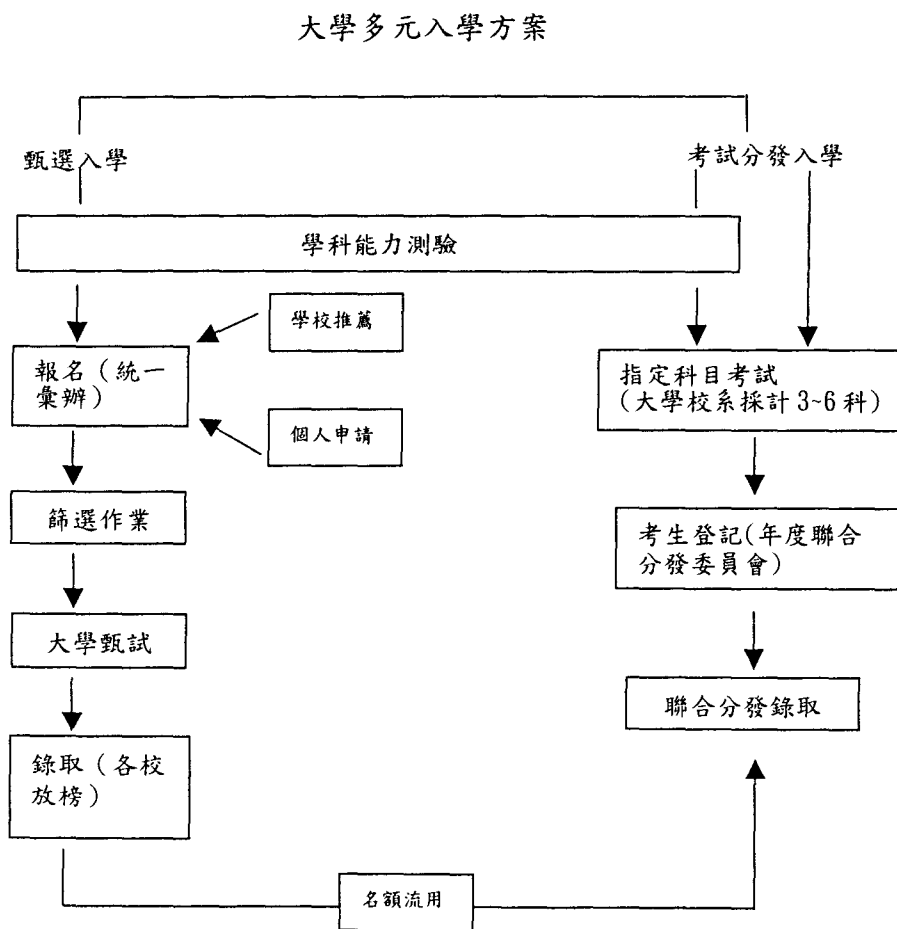


圖 2.1 多元入學方案流程

(三) 大學多元入學方案的精神

大學多元入學方案，最主要的特色在於多元入學、發展多元智慧、打破明星校系迷思、建立學校特色、擴增學生多層面的學習、邁向高等教育大眾化的趨勢、以及培養學生探索興趣，規劃生涯能力。多元入學方案的規劃精神如下（徐明珠，2003；莊珮真，2002）：

1. 多元智慧: 藉由多元入學方案，促使教學正常化，發展學生多元性向。
2. 多元選擇: 各校自行選擇多元招生方式，學生主動選擇入學方式。
3. 多元特色: 藉由多元入學方案，促使大學校系發展特色。

第二節 家庭背景與城鄉差距

西方社會教育機會均等所面臨的問題有種族、地區、性別、社會階級的差異、教育過程中的歧視、文化貧乏的不利影響。在我國方面，以社會階級和地域間的差距最為嚴重（林清江，1990；楊瑩，1995）。研究指出，家庭背景（家庭結構中父母教育程度、父母親職業、家庭經濟狀況、家庭居住地區、家庭大小）被視為與社會流動、入學機會較為有關；而家庭過程（父母管教方式、教育態度與期望水準）及家庭文化（家庭觀念、態度、語言及行為等）則與學業關係密切；而教育機會幾乎是利富、利高職業、利高階層的（郭明堂、羅瑞玉，1995）。

值此實施大學多元入學方案之際，學生的家庭背景是否影響入學機會的

分配，值得進一步探討。同時，有關教育發展的公平性，城鄉差距的問題，是近十年學者關注的焦點。相關研究亦指出，我國在城鄉教育發展的均衡性上仍存在相當的差異；所謂城鄉差異係指交通較便捷、經濟較富裕及文化刺激較多的城市地區，與交通、經濟、文化等方面較貧瘠落後的鄉村地區之間的教育發展差距（郭明堂、羅瑞玉，1995）。此外，城鄉差距尚包括民間人口教育程度、所得分配的差異等。上述的城鄉差異問題，是否影響多元入學方案施行下入學機會的分配，同樣值得進一步探究。以下就家庭背景與城鄉差距等相關文獻分述如下：

一、家庭背景

Trow (1974) 在 OECD 的高等教育研討會上提出將高等教育的發展分為：菁英型 (elite)、大眾型 (mass)、普及型 (universal)。菁英型的大學提供的就學率是 1%-15%；大眾型的大學可提供 16%-50% 的就學率；普及型的大學已發展到提供 50% 以上的就學率（楊思偉，2000）。如果按此標準，台灣的高等教育發展已經步入普及型。換言之，隨著大學校院數目激增，我國高等教育淨在學率跟著倍增，18 到 21 歲人口的高等教育淨在學率已超過 42.5%，遠超出十年前的 23.47%。我國高等教育淨在學率已超過走菁英教育路線的歐洲國家，和走普及教育的美、加等英語系國家相當（聯合報，2002）。綜上所述可知，我國高等教育發展正朝普及型發展，而此高等教育的擴張，對高中畢業學生入學機會會有所影響。但是否促進教育機會更為均等，則有待進一步的研究。

從過去國內相關的實徵研究發現：(1) 家庭背景愈佳者，學生學業成就愈高；(2) 家庭社經背景會影響學生升學意願；(3) 家庭背景會影響學生進入大專院校就讀的機會；以及(4) 教育機會的分配隨者教育擴張而有明顯改善，代間向上流動的比例增加(楊瑩，1997)。進一步的研究指出：(1) 高所得家庭子女進入大專院校就讀的機會，比低所得家庭子女要高；(2) 公立大專院校學生的家庭背景，無論是在家庭所得、家長教育程度與職業，都優於私立大專院校學生的家庭；(3) 家長教育程度較高、職業類別較佳、家庭收入較多者，其子女錄取大學的比例較高，反之則較低；(4) 高等教育階段，大專院校學生背景明顯優於三專學生與二專學生；(5) 隨著教育擴張，不同階級子女受教機會均有增加之趨勢，教育擴張初期，最早獲益者是高社經背景家庭的子女，到了教育擴張後期，低社經背景者受教機會才有明顯改善(陳聽安，1981；楊瑩，1994；楊瑩，1997)。駱明慶(2001)在其「教育成就的省即與性別」的研究指出，父母親教育程度對子女上大學機率有顯著正面的影響，父親為大學畢業者比父親為國中及以下教育程度者上大學的機率高16.88%，母親為大學畢業的影響則為16.53%，父母教育程度解釋了大部分省籍間的教育程度的差異；相對於居住地為鄉村地區，居住於台北市、都市或城鎮均有較高的機會上大學，其中以居住於台北市的效果最強，達5.71%，居住於台北市以外的都市地區也較居住於鄉村地區上大學的機率高4.68；而父親於公部門工作者增加1.77個百分點就讀大學的機率。文獻亦指出，教育具有等化的功能並降低階級複製的機會，而台灣當前教改重點，不

是教育的擴充與延伸，而是教育的公平與正義。而階級複製的現象在資訊社會衝擊下更為明顯。例如現在的多元入學管道，不論是甄試或申請入學，擁有資訊即增加勝出的可能，若家長教育程度不高，可能居於劣勢。更重要的是申請學校時，家庭背景具有關鍵性，到最後一關口試時，家庭背景的重要性再度抬頭。從客觀的統計數字來看，例如台大學生被稱為天之驕子，並不完全是他們懂得努力或是具有較高的天份，而是他們的家庭背景平均明顯優於同齡者家庭(薛承泰，2003)。

而國外的研究發現亦指出各階層間就讀高等教育的差異仍然很大。以美國而言，高等教育有明顯階層化的現象，即社區學院學生的家庭背景最低。其後依序為公立學院、公立大學、私立大學(符碧真，2000)。

根據社經地位指標的抽樣調查研究發現，高社經家庭背景的學生，繼續接受高等教育的機率是低社經家庭背景學生的 2.5 倍；而能夠進入四年制大學就讀的機率是低社經家庭背景學生的 4 倍；另外，高社經家庭背景的學生，其能完成大學教育的機率是低社經家庭背景學生的 6 倍 (Sewell & Hauser, 1972；符碧真，2000)。以英國而論，處於高社會地位的專業及管理性工作者，其子女能進入學術聲望卓著大學的機會是無技術及半技術工作者子女的 8 倍 (Halsey, Heath, & Ridge, 1980)。

此外，國外研究亦發現，各階級間就讀高等教育之差異未隨時間改變而有明顯變化；英國與荷蘭的研究結果均不支持各階層間入學機會差距漸漸縮小的論點，雖然低階層子弟入學機會增加超過一倍以上，最高階層子弟的入

學機會只增加二分之一倍，但階級間實際數值的差距卻是隨著時間而擴大，教育擴張新增的大學生仍然是出身於高階層者，只有非常少數是來自低階層（符碧真，2000）。

根據美國 1999 年有關學生父母親學歷的調查指出，大學生註冊率會因父母親教育程度不同而有明顯差異。百分之八十二的學生其父母親擁有大學學歷或更高學歷者，會在高中畢業之後立即就讀大學；父母親擁有高中而沒有大學學歷者，54% 的學生會在高中畢業之後立即就讀大學；父母親沒有完成高中學歷者，只有 36% 的學生會在高中畢業之後立即就讀大學。與擁有大學學歷父母親的同儕相比較，非大學畢業家長的子女多半是非洲裔美國人、西班牙人以及低收入的家庭（Choy, 2001）。顯然地，由 Choy 的研究可知，高中畢業學生就讀大學的比率，受到父母親教育程度的影響很大。換言之，父母親教育程度愈高，其子女註冊就讀大學的比率也愈高；而低收入家庭是阻礙子女就讀大學的主要影響因素。

Teachman (1987) 的研究指出，父母親提供了人力和物質資源來增進及發展孩子的學業和能力，父母親若是有較高的學歷和收入，就很有可能有較好的能力和動機，來提供孩子有更多且較好的教育資源，進而提高孩子的教育成就。然而，這些資源應該只是單純與家庭背景的有效資源有相關。例如 Sui-Chu & Willms 在 1996 的研究中發現，高社經背景的家長參與學生教育的比率，會高於低社經背景的家長。因為家長有較多的參與，可以培養對學校有正向的態度；也可以改善學生的讀書習慣以及降低缺席和輟學的比率；

亦可以提昇學生的學業成就。學生的學業成就和家長社經地位的關聯性，會因家長對學校相關活動不同的參與程度，而有所不同。因此，要增進家長參與學校活動，必須增進學校教育的績效，以及降低學生因來自不同社會階層所造成的不公平。因此，父母親提供的教育資源應該會直接影響到學校教育與學生的學業成就。

父母教育程度越高，對於社會資本和文化資源之提供就越充足，越有利於學生學習，對子女接受大學教育機會，也有明顯的影響；低社經地位的家庭其能夠提供子女的教育資源不足，因而影響學生學業成就的表現與受教機會(Useem, 1992; Krymkowski, 1998; Wong & Sin, 1998; Zhou, Moen & Tuma, 1998)。

研究顯示，在 1980 到 1984 年之間，黑人在大學入學的比例下降至 14% ，主要的因素乃是大學學費增加有關。其中有兩個因素影響黑人入學比例：學費的增加和家長教育背景。低社經背景的白人家庭，其孩子在大學的入學比例上也與黑人家庭孩子的大學入學比例相近；此外研究也顯示高社經背景的家庭，其子女大學入學上有較高的比例 (Kane, 1994)。換言之，學費的上漲與各世代父親教育程度的變化，是影響教育成就變動的重要因素。同時，學生教育的取得與父母的教育程度有相關。黑人家庭中若是父母皆為大學畢業其子女繼續升學的比例為 85% ，因此，父母的教育程度的確影響學生入學機會 (Mare, 1980; Manski and Wise 1983; Taubman 1989; 引自 Kane, 1994)。

根據一篇針對台灣的教育調查顯示，在研究變項當中（父親的職業階級、母親的教育程度、父親的教育程度、父母親的族群背景、工業化程度、性別），父親的教育程度是預測子女教育取得（educational attainment）的重要因素（Tsai & Chiu, 1993）。

Chiswick（1988）研究指出，影響子女教育取得的家庭因素包括父母所花費的時間和資源的多寡、家庭收入的多寡以及較少的子女數。換言之，具備高社經背景的父母，其子女有較高的入學比例。而

Haveman 與 Wolfe（1995）的研究指出，父母親的教育程度的高低是決定子女能否進入較高品質學校的依據。

另外，在日本進行影響大學入學機會的研究中發現，學校聲望、父親教育程度和家庭收入是對學生學業成就有影響的（Stevenson & Baker, 1992）。波蘭社會學家也指出，隨著不平等的教育機會擴張，應對低社經地位的社群，擴大其教育機會，以降低社經背景和受教機會間的相關性（Gerber & Hout, 1995）。

上述相關研究顯示，家庭背景對個人受教機會有相當影響力；然而以台灣的發展狀況，隨著目前教育的擴張與大學多元入學方案的實施，高中畢業學生入學機會的分配是否受到家庭背景的影響？這是本研究亟待探究的重點之一。

二、城鄉差距

如前所述，城鄉差異係指交通便捷、經濟富裕及文化刺激較多的城市地

區，與交通、經濟、文化等方面較貧瘠落後的鄉村地區之間的教育發展之差距。研究指出，學生的家庭背景會因其家庭居住城、鄉之別有相當程度的差異，家庭居住地區為院轄市及省轄市等都市地區，其家庭背景有較家庭居住於其他縣市（鄉村）為佳之趨勢（楊瑩，1994）。駱明慶（2002）研究發現指出，1982年至2000年台大學生有82%是來自於二十個明星高中，其中北一女應屆畢業生有將近一半可以進入台大，其中有一半台大學生是住在大台北地區，而台北市進入台大的機率最高，約為台東縣的十五倍，而大安區更是勇奪全市；而台大畢業生來自明星高中的情形，主要集中於台北市、高雄市、台中市和台南市等都會區，其他縣市的高中僅佔台大學生的極小部分。而各縣市18歲人口考上台大機率的差異，一方面各縣市差異很大，另一方面此差異不但沒有縮小的趨勢，台北市的優勢似乎日益擴大。由上述研究可知，城鄉之間在升學方面是有顯明的差距。由上可知，家庭背景與居住地（城與鄉）有著相關性存在，但是否意謂著城鄉差距對於高等教育就學機會具有解釋力呢？在其大學入學考試者與錄取者家庭社經背景之分布情形的研究指出，父親的教育程度較高者、從事非手工的職業者、居住院、省轄市、兄妹在四人以下、以及家庭收入較高者，其子女被錄取的機會也較高。上述研究發現，居住院、省轄市者，錄取大學的機率較高（黃昆輝，1978）。然而，歷經二十餘年之後，居住地（城與鄉）是否仍然影響大學入學機會，值得進一步關注。城鄉差距除了地域上的差別外，其他層面（例如經濟、民間人口教育程度、所得分配）的差異，是否影響入學機會的分配，有待進一步證實。從現有的

資料顯示，城鄉在上述層面，確實存有差異存在。就縣市別觀之，依 2003 年行政院主計處人力資源調查顯示，台灣地區各縣市 15 歲以上民間人口教育程度仍以工商業較繁榮之台北市、台中市等教育程度較高，而以東部縣市平均教育程度較低；90 年台灣地區大專以上人口比率 24.5%，較 80 年提高 9.7 個百分點，其中台北市及台中市分為 44.8% 及 36.1%，各增 16.1 及 15.8 個百分點，其餘各縣市亦均呈提升趨勢。所得分配的差距近年來有擴大的趨勢，按行政院主計處的公佈的資訊，2000 年台灣所得分配的差距為 5.55 倍，2001 年台灣所得分配的差距為 6.39 倍（行政院主計處，2003）。2001 年行政院主計處公佈的報告指出，近年來產業景氣兩極化，高科技產業薪資扶搖直上，國人所得在 1999 年名列前 10% 的高所得者，平均每人「已分配要素所得」近 133 萬，是最後 10% 的最低所得者的 42.17 倍。兩年前這樣的高低所得組相差只有 23.7 倍（經濟日報，2001, 4, 13）。當教育愈來愈普及，進入高等教育的入學機會大幅增加，另一方面台灣所得分配的差距反而擴大，而此擴大現象是否影響入學機會的分配，值得持續觀察與深入探究。

第三節 教育機會均等

教育機會均等（equality of educational opportunity）的理想，一直是世界各國長期追求的目標。教育機會均等的前提是入學機會的均等，在消極方面，不因性別、宗教、種族、家庭背景等因素，限制其入學機會；積極方面，應協助有困難的學生，提供彌補缺陷的機會，使能發揮其潛能。Warnock(1975)

在「教育均等的概念」一文中指出，教育機會均等，是指每個人均有平等的權利，以獲得某種程度的教育，同時也能獲得受教育的機會，沒有人有權利剝奪他人受教育的機會。她更進一步指出，在討論教育機會均等概念時，必須對下列二種觀念加以區分，即「每一個人都有平等的權利受教育」(everyone has an equal right to education)，以及「每一個人都有權利接受平等的教育」(everyone has a right to equal education)。前一個概念重在「權利」，強調受教育「權利的平等」，在此觀念下，可能產生三種結果：第一種結果--以平等的權利接受平等的教育--這是真正教育機會的均等；然後在平等的權利下，有可能接受到的是不平等的教育，於是就產生了後二種結果，第二種結果--對處於不利 (disadvantaged) 地區、家庭、種族或智能狀況下的兒童，實施增強式的補償教育，以特別的方案和資源來援助他們，這也可說是教育機會的均等；然而第三種結果則是--權利雖平等，但少數人 (尤其都市地區中、上階層者) 受較好的教育；其他地區或不同團體的人則受較差的教育，此種情況下，「權利的平等」不過是形式而已，因為兒童無法受到同樣好的教育，因此，這不能算是教育機會的均等。至於第二句話的意義，從字面上不難看出它是一種教育機會的均等，但如果在執行上，不能因應實際需要，實施彈性、多元、因人制宜的教育措施，只千篇一律地實施平等的教育，結果將流於「齊頭式的平等」而失去了教育均等的真正原意 (郭明堂、羅瑞玉, 1995)。

教育機會均等概念界定最為清楚的，要屬美國的 Coleman。他於 1964 年，率領了一個研究小組，調查美國種族和其它團體教育機會不均等的狀況，然

後在 1966 年，將研究結果出版了「教育機會均等」(Equality of Educational Opportunity) 一書，即著名的柯曼報告書 (Coleman Report)。Coleman 根據歷來不同的觀點，將教育機會均等的概念，界定成五種不同的定義，前三種是根據學校教育的「輸入」(inputs)，後二者則是根據學校教育的效果 (effects)，這五個定義的方式如下：

(一) 以學校整體輸入的特徵 (global input characteristics) 來看教育機會的均等，例如：平均對每個學生的投資、學校硬體設備、圖書館資源等。

(二) 以學生組成 (student composition) 來看教育機會是否均等，如是否有種族、社會階級的差異。

(三) 以學校無形的特徵 (intangible characteristics) 來看教育機會是否均等，例如教師對學生的期望、教師的士氣，以及學生的興趣水準。

(四) 給予相同的個別輸入，然後看結果是否均等。

(五) 給予不同的個別輸入，然後看看結果是否均等。

由聯合國教科文組織 (UNESCO) 所作的統計，全世界高等教育學生數由 1960 年代的一千三百萬，增加到 1991 年的六千五百萬；預計 2020 年代，約有一億五千萬學生接受高等教育。在此快速擴充的期間，高等教育的趨勢與變革包括：(1) 特羅模式 (Trow Model) 中的由菁英型 (elite) 的就學率 (15% 以內) 走向大眾型 (mass) (15% 至 50%)，甚而到普及型 (universal) 教育 (50% 以上)，亦即往普及管道型 (universal access system) 發展；(2) 高教功能涵蓋社會領導階層的培育與職業的準備；(3) 菁英式高等教育已無

法完全符合社會化的需求，必須採取多樣化的發展以因應不同的需求；(4) 高教的擴充造成沉重的財務負擔，政府資助高等教育的能力普遍較低，高教機構自籌財源的比例逐年上升；以及(5) 高教的內部效率（例如，學生單位成本）及外部效率（例如，研究成果及畢業學生之品質，能否配合社會及經濟的需求）逐漸成為社會關注的焦點（引自楊思偉，2000；葉至誠，2002）。

綜合上述的論點可知，我國高等教育的發展，除逐年增加教育投資及改善教育環境外，並力求教育機會均等，致教育日趨普及、高等教育持續擴充，國人教育程度因而明顯提升。1991年我國25歲以上人口高等教育比率為22%，較1999年日本之31%、南韓23%、美國35%及加拿大39%等國為低，但高於大陸之2.0%（1990）及新加坡7.6%（1995）。然而更重要的是，當教育擴張提升大學入學機會均等之際，如何確保大學教育品質與學生素質，則是不容忽視的課題。

第四節 主要國家入學制度

本章以美國、英國、日本、德國、荷蘭等國為主，就各主要國家大學入學制度所蒐集的資料，分析、比較其制度的特點做為我國可能改進多元入學制度的參考資訊。本節的主要相關文獻蒐集、彙整及分析，敘述如下：

壹、美國大學入學制度

一、美國大學入學制度的歷史發展

美國的高等教育可說是十分發達，從其高等學校的數量在全世界首屈一指便可知。美國的高等教育曾經有選擇地仿效歐洲大學的傳統，配合國情發展了自己獨特的風格，創建了具有美國特色的高等教育體系；美國高等教育的入學考試制度也很有特點，既不是“證書制”，也不是“高考制”，主要是“綜合選拔制”（于欽波、楊曉, 2000）。

美國在地方分權原則下，各大學入學考試制度差異很大。其入學資格基本是需要完成十二年的中小學教育，並取得高級中學的畢業證書（High school diploma）。一般高中畢業生在高中最後一年向各大學或學院申請入學，決定錄取的條件中重要者為高中的成績及名次，特定學科的學分，特定的全國性成就測驗及性向測驗分數，高中校長、教師的推薦書，以及大學所舉行的口試成績。全國性的考試機關以「大學入學考試委員會」（College Entrance Examination Board; CEEB）及「美國大學測驗協會」（American College Testing Program, ACT）較為有名。CEEB 提供數學及語言方面的才能及性向測驗，即一般所熟知的「學術性向測驗」（Scholastic aptitude Tests, SAT）（王家通，1987）。

美國各校有自己特殊的考試制度，而制約各校考試制度有以下幾個因素

(于欽波、楊曉，2000)：第一，學校性質是公立學校還是私立學校；第二，學校類別是二年制大學還是四年制大學；第三，大學的歷史及地理位置；第四，經濟因素和政策調節，教育人口的增減對入學率的壓力以及對低收入和少數民族學生的政策等。其中第四個因素對學校影響最大。美國歷史在不同時期受不同思潮影響，因此產生不同的政策，而大學入學考試制度的改革深受其政策的不同而改變。美國的大學入學考試制度大體經歷了個別甄選制度、證書錄取制度、綜合選拔制度和開放考試制度等幾種形式。

(一) 個別甄選制:其入學考試方式是，各校自己舉行口試。自 1636 年成立第一個高等學校哈佛學院開始，一直到 1861 年的南北戰爭，200 多年來幾乎都是用這種考試方式。這種方法在當時教育規模小、招生少的情況下是可行的。

(二) 證書錄取制:即獲得中學畢業證書者即可入大學。

(三) 綜合選拔制:1918 年美國相繼頒布了義務教育法，義務教育年限從 10 年到 12 年不等，中小學教育發展很快，而大學的發展遠遠趕不上中學的增長速度，大學的入學考試制度也必須作出新的改革，在這種情況下選拔考試制度就應運而生了。1926 年大學入學考試委員會在各方面要求下，改革了入學考試，首次舉辦了大學入學智能測驗，即「學術性向測驗」(SAT)。這種測驗的目的不在於測驗學生在中學學到多少書本知識，而是測驗學生是否具備在大學學習的能力，這就是有名的「智能測驗」，也叫桑代克「智商測驗」。這種測驗一直延續至今，其成績

成為美國多數大學錄取新生參考的主要依據之一，在進入美國大學前皆須通過此種測驗（UCAS，2003）。

（四）開放式的大學入學制：第二次世界大戰後，美國迫切需要大量高層次的科學技術人才和管理人才。1970年，紐約市立大學決定實行開放入學制，錄取了紐約市申請上大學的全部市中畢業生，這個做法很快為其他大學接受。

以上可知，美國高等學校的入學考試制度不是一成不變的，而是根據形勢的變化而變化的。

二、美國大學入學制度的現況

美國的高等教育與歐洲完全不同，種類繁多，性質複雜，大學教育與專門技術教育之間的界線不甚明顯，根據美國大學董事會統計三千多所大學的招生理念，包括招收有能力、有充分準備的學生；招收適度比例的不同種族、民族、社經階層的學生；不限制性別；招收一部分外國學生…等等。從這些理念可以發現美國各大學招生完全具自主性，各大專校院大都是各自制定其選擇學生的辦法（林寶山，1991）。學生憑高中的表現、標準化測驗的成績以及個人資料，即可向大學申請（李明燕，2000），由表 2.1 可得知。

表 2.1 美國大學的招生方式

國家別	招生方式	招生專責單位	測驗單位	入學資料	
美國	單招	各大學招生事務處	高中成績 標準化成績 SAT ACT	高中 美國大學董 事會 美國大學測 驗服務社 (ETS、 ACT)	高中成績 SAT 成績 ACT 成績 個人資料 推薦信 面試

資料來源: 李明燕, 民 89, 中美英法德日韓各國大學之入學方式。

美國大學測驗服務社所提供的標準化測驗成績，並非大學招生的最重要考量，反而注重學生其它方面的才華，以及學校教師的推薦信（李明燕，2000）。

美國現行的大學入學考試制度和招生制度充分體現了美國教育的三大特點，即主張教育機會均等、提倡能力主義和強調地方分權。美國大學入學考試制度，雖然在總體上具有統一考試特徵，但地方和大學的自主權相當大。美國現行的大學入學制度主要有（于欽波、楊曉，2000）：

- （一）非選拔式入學制:即不經大學入學考試和嚴格篩選過程，只要符合最低條件者均可自由入學。此種入學方式類似歐洲的資格入學制。
- （二）綜合選拔式入學制:20 世紀初形成的綜合選拔式入學制度，成為美國大學入學考試制度最具代表性的考試制度，也是目前美國大學入學考試制度中最主要的制度。這個制度主要包括兩個方面:高等學校的入學

考試成績和學生的其他入學條件。

1. 高等學校入學考試:美國沒有大學入學全國統一考試,無法用一個相對統一的尺度來衡量學生,因此需要建立統一考試機構來解決這一問題。在此背景下,於1948年成立由大學入學考試委員會與美國教育委員會和卡內基教學促進基金會聯合創辦的教育測量服務中心(美國指南,2003;Young,2003);另一個是1958年成立的美國高等教育考試服務中心,以上兩個中心負責進行四種不同的高等學校入學考試:

- (1) 學術性向考試:在1926年開始進行,由教育考試服務中心舉辦,每年舉行5次,在全美乃至全世界同時舉行。其考試不分科目,只分語言和數學兩大部分。試題冊共分6個單元,其中語言部分兩個單元,數學部分兩個單元,標準書面英語考試一個單元,調查性考試一個單元。應考的學生必須30分鐘完成一個單元,6個單元共需180分鐘。不過CEEBS批准了SAT在2005年3月將實行的新版本,主要改變在於增加第三個部分—寫作(Young,2003)。
- (2) 學業成績考試:此項考試由教育考試服務中心舉辦,每年舉辦5次,此考試大多是為入學競爭較激烈、也就是部分水平高一些的大學所採用。
- (3) 美國高等學校考試:此項考試是由美國高等學校測試計畫中心

舉辦的。它與上述的兩種考試有所不同，既考查學生在幾個學科所掌握的知識和應用這些知識的能力，又考查學生的智能。它是學生學業成績考試和學術性向考試的一種綜合考試。

(4) 托福考試: 此項考試是由教育測量服務中心舉辦的，目的是檢查報考美國高等校院的外國留學生的英語水平。

2. 其他入學條件: 美國高等學校在錄取新生時，不只是要求學生參加高等學校的入學考試，而且要審查考試成績，同時還要看其中學的學習情況和成績，以及其他方面的情況，綜合考慮進行選拔。一般情況下，美國高等學校在錄取新生時，考慮的其他入學條件有: 學生在高中時期所學課程及所得學分、學生中學最後 4 年的平均成績和中學畢業時學習成績在班上名次的先後、審查學生在入學統一考試中的成績、審查、評定學生的入學推薦信和申請書及面試等幾方面。

貳、英國大學入學制度

英國高等教育的入學制度非常複雜，由於國家讓各大學有充分的自主權，所以各大學的入學方式差異性較大。大英國協系統的學生，在進入大學前一般要參加由負責大學入學的「大學院校入學許可中心」(University Central Admissions System，簡稱 UCAS) 所舉辦的兩次會考。第一次為十六歲中學畢業時在校外參加的普通會考 (General Certificate of Secondary Education，簡稱 GCSE); 第二次為十八歲在第六學級學院或進行擴充教育等畢業後的會考

(6th form)，是一種水準較高的普通測驗（林進才，1991;葉孟昕，1999）。

在進入英國的大學入學申請系統前，一般的申請者必須具備三個部分的資料（學習計劃、保密推薦函、16歲的會考成績）。第一，每位申請者都要寫的個人學習計劃，內容包含選擇課程的理由、特別的個人經驗、對將來職業與生涯的計劃，及判斷適合就讀此學系的佐證等。第二，中學依據學生過去的學習狀況來撰寫的保密推薦函，其中可提及申請者為何適合申請此學校，過去學習困難，會不會影響其未來的學習，並預期申請者未來會考的成績等。最後，視申請者於中學畢業時參加校外第一次會考的成績（李奉儒，2001）。但隨著英國校外考試制度的多次變革，考試證書的種類相當複雜繁多，以下就較為常見的類別整理說明如下（葉孟昕，1999；鄭秋霞，2001）：

（一）普通教育證書會考進階級（General Certificate of Education，A-level，簡稱 GCE A-level），為大多數申請者參加的考試種類。6th form 是依據十六歲會考的成績升級，而十八歲 GCE A-level 會考的目的，是為高等教育打下較好的基礎。其中各考試科目依成績優劣分為 A~E 五個等級，若達基本程度標準者，則以 Pass 作為及格標示。為使大學能有效的選取想要的學生，若學生接近於及格邊緣，則標以 N 等級作區別。英國系統會考每年六月及十一月各舉行一次，參加會考的年齡沒有限制，也不管是否在學，或念什麼學校。

（二）普通教育證書進階補充級（Advanced Supplementary level，簡稱 AS-level）此項考試的目的是使學生在報考 CGSE 後與 A-level 之前，

能有更多的機會選擇報考其他科目，對於興趣較廣或性向未定的學生而言有較寬廣的選擇空間。就目前來說，A-level 與 AS-level 在英國大學入學制度來說仍是最普遍的入學入學資格(The British Council,2003)

(三) 蘇格蘭教育證書 (Scottish Certificate of Education, 簡稱 SCE) 與第六學級證書 (Certificate of Sixth Year Studies, 簡稱 CSYS), SCE 又可分為標準級證書及高級證書兩種，分別相當於 GCSE 和 GCE A-level 的考試證書。而 CSYS 為蘇格蘭地區的學生在獲得高級證書一年後再報考的考試，雖非必須但通常被視為申請大學之基本條件之一。

(四) 國家職業證書 (National Vocational Qualifications, 簡稱 NVQ) 和普通國家職業證書 (General National Vocational Qualifications, 簡稱 GNVQ) 兩者皆為技職類的考試，NVQ 是以工作者接受職業訓練的青年為對象，偏向就業取向；而 GNVQ 主要的對象是以 16-18 歲接受全時教育的學生，以廣泛的職業領域而非特定的工作為取向，較偏向於升學取向，將成績分為三級。

(五) 蘇格蘭職業證書 (Scottish Vocational Qualifications, 簡稱 SVQ) 和普通職業證書 (General Scottish Vocational Qualifications, 簡稱 GSVQ), 其兩項證書皆為蘇格蘭當地所舉辦，與 NVQ 與 GNVQ 地位相當。

英國一般大學入學申請資格可略分為一般條件與特定條件兩種，所謂一般條件通常泛指各校所規定的資格考試類別與及格科目數；而特定條件則是由各科系自行視需要而特定之及格科目類別。英國大學各自獨立自主，對學

生選擇保有相當彈性，每個學校可依其所規定的一般條件或特殊條件，利用兩種申請入學的方式選擇想要的學生。大學入學招生的工作，由成立於 1993 年的大學院校入學許可中心（UCAS）綜合處理所有大學新生入學申請及分發協調事宜。所有國內外學生必須在入學前一年的九至十二月中旬提出申請，大學入學委員會接到申請書後（包含兩次會考成績、在校成績、教師推薦說明書等），依該生所填志願，轉送各個學校；學校接到申請書，會先找學生進行面談，以這種方式招生，各校院系都可招到自己所要求及所要的學生。

葉孟昕（1999）、陳林曉梅（2000）將英國大學申請入學的流程，簡化如圖 2.2，一般申請的流程通常會進行一次以上的面談，僅有術科考試的校院系會進行三次以上的面談。

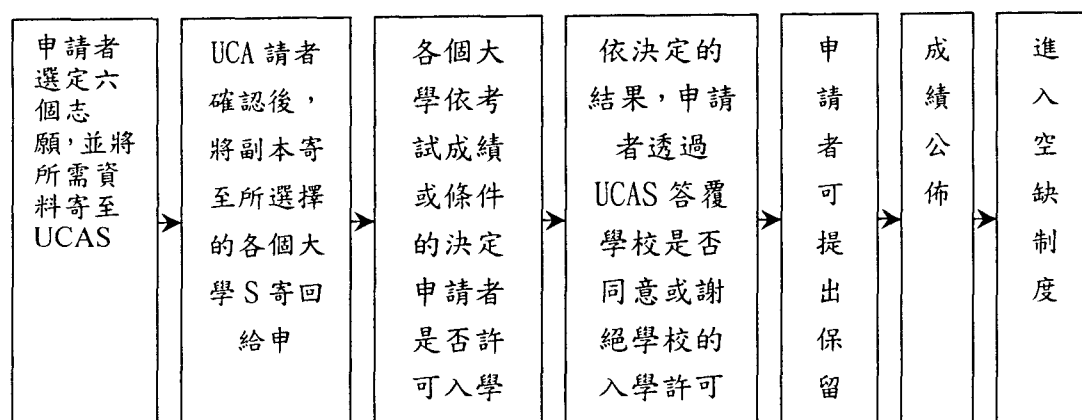


圖 2.2 英國大學入學一般申請流程

英國申請入學的主要特色是擁有保留與空缺兩大制度。所謂的保留制度，指申請者在等待成績公佈前，可接受兩所學校的入學許可，一個確定的選擇與一個保留的選擇，且申請者可在六個志願都有回應後再做決定，告知

UCAS。而空缺制度則是，當申請者謝絕所有入學許可，或皆未獲得六個志願的入學許可，為使想要就讀大學的學生減少一年的申請時間，此時可透過 UCAS 提供有關於第一次申請後，各校院系空缺的詳細清點資料，再一次的向大學直接聯絡，提出申請。

參、日本大學入學制度

一、日本大學入學方式

日本大學入學方式，為了選取符合各校宗旨及特色的學生，故考試的制度因公私立而採統一或單獨招生等不同的入學方式。自 1990 年起，實行大學入試中心考試，為能更注重學生能力的考查，便以「測量學生在高中階段所獲得的基礎知識和進一步學習的能力和適應性」為主軸，對考試科目和命題進行改革（大學入學考試中心研究發展處，1996）。1994 年度起，教學更重視培養學生認識自己、解決問題的能力和能夠與他人溝通、協調的能力；也同步調整大學入學中心考試的內容，並依此命題考試，但仍有不少學校、教師及家長反映學生應考的負擔很重。1999 年對大學的升學制度的態度，由偏重學力考試轉向多樣化、多元化的選拔方法，對學生的能力、適應性、人生目標和興趣等方面進行綜合評價，來使入學的制度更完善。而近期的改革是實行複數化制度，有 10% 的大學新生通過推薦入學，10% 招生計劃留給離開高中 4 年以上的社會考生，其餘 80% 新生通過考試入學（上海教育考試院，2002）。

日本大學入學制度，係以 1977 年公佈自 1979 年開始實施「大學入學者選拔實施要項」為依據，其對新生的選拔方法，大學應要求校長根據學生指導內容，經審議委員會通過，作成調查書以做為新生選拔的資料。而大學依據調查書的內容、學力測驗其他有關能力、性向測驗的成績、健康診斷書，以及其他大學適當資料，對考生的能力、性向作合理的綜合性判斷。現就日本大學新生選拔方法作一介紹（王家通，1987；大學入學考試中心研究發展處，1986；陳林曉梅，2000；鄭秋霞，2001；上海教育考試院，2002）：

（一）學力測驗

學力測驗根據高等學校學習指導要領實施，必須注意不妨礙高等學校的正常教學。大學可以與其他大學共同實施學力測驗的一部分或全部，可以將學力測驗分成第一次及第二次，測驗學科包括國語、社會、數學、理科、外國語等五科，藝能科也可以實施藝能測驗。第二次考試的方式又可分為兩種：第一種考試方式分為前期和後期，當前期公佈錄取後，才進行後期的考試，兩期之間完全分開處理，也就是說，同一學校的同一學院，有兩次考試的機會；第二種考試方式則是各大學將考試的時間分成 A、B 兩個日程，連續舉行兩時段的考試，之後再一起放榜。

（二）國立大學新生選拔方法

係近年國立大學入學考試的一個改進方法，將學力測驗分兩階段式舉行，第一次將考試目標標準化，公佈命題標準，明確考試內容和試題難度，使各大學均可自由利用，稱為「共同第一次學力試驗」，由各國立大學與「大

學入學中心」共同舉行；第二次的大學單獨考試以面試為主，則由各國立大學視需要個別舉行。

第一次學力測驗採測驗題，主要目的，在於判定考生對於高等學校的一般性及基本的學習是否達到適當的程度，考試成績不通知本人，直接寄送考生報考的大學，大學決定考生是否參加本校的第二次考試。

第二次測驗的目的，則在於考察考生是否具備各該學部或學科所需要的能力與性向。學校可配合各學部、學科的特性，通常採取記述或論文方式實施，以便瞭解考生的記述、考察、發表的能力。大部分較好的公立大學都會進行第二次的考試，有一部分大學不再進行第二次考試，而是利用高中調查書和第一次統考成績錄取新生。

舉行第二次測驗的大學，對於學力測驗成績的判定，應將兩梯次的成績作合理的綜合，尤應對第一次測驗的成績作適當的考慮；不實施第二次學力測驗的大學，應舉行口試（面試）並要求考生提出小論文。

（三）私立大學新生選拔方法

私立大學大部分招生的方式是完全不採用「大學入學中心」測驗的成績，而完全使用自己的考試方式甄選學生。考試的方式多樣化，應考時可採用參考書籍或工具（如字典、教科書、參考書、多功能計算機、算盤、筆記等）。在專長科目加重計分的方式上非常彈性，學生可在選考科目中，自行選一科加重計分（如學生可在國、英、數、社中選考三科，且自選一科加重計分）。另外，在考試的內容上將不同領域的相互結合，評量考生綜合理解的能力（如

在同一份考試題目中，同時測驗考生的國語、英文、社會的知識)。

(四) 推薦入學

各大學(國立)得採推薦入學，推薦入學可以免除學力測驗，但以免除第二次測驗為原則，惟如大學學部的目的、特色、或專門領域性質特殊，亦得免除第一次學力測驗。

由此可見，日本大學入學考試制度演變是與中學教育課程、教學改革配套進行的。在保持日本社會所能接受的以統一考試為主要入學方法的基礎上，從選拔方式，包括高中校內評價方式到考試科目、考試內容以及命題標準多方面進行改進，以改善大學與中學教育的銜接問題，促進中等教育的改革。

二、日本大學入學管道及現行入學制度

綜合上述，日本大學入學主要有推薦、直升、考試三個管道，且公私立入學制度相當不同，依據日本大學入學考試中心之簡介如下(林進才，1991；楊思偉，1999；鄭秋霞，2001)：

(一) 推薦：多為私立大學，校方接受高中校長之推薦，接受部分新生入學。

(二) 直升：多為私立大學附屬中學之措施，允許學生在高中畢業後免試直接進入大學就讀。

(三) 考試：為多數大學之招生方式，學生參加二段考試後決定錄取與否。

(四) 私立大學招生完全自主。

(五) 要進入國公立大學(及部分的私立大學), 考生要參加由大學入試中心主辦的測驗, 考科包括國語、外國語、數學、理科及社會學科五類(共 18 科), 各類至多選一科。

(六) 各項對中心測驗成績可採計, 可參酌, 也可作為報考各校入學考試的資格檢定。

(七) 各校自辦入學考試, 原則上一位考生只能報考兩所國公立大學。

肆、德國大學入學制度

一、德國大學入學制度的歷史發展

德國大學入學考試制度有著源遠流長的發展歷史、錯綜複雜的形成原因及獨具特色的「資格模式」。從歷史的角度對其入學考試招生制度的形成與發展加以考察(于欽波、楊曉, 2000), 有助於我們更全面、更系統地認識與研究今天德國大學實行的高等學校入學考試制度, 以下分述之:

(一) 中世紀至 18 世紀初的「自由入學制」

在整個高等教育發展史上只是一個過渡時期, 受歐洲最古老大學的影響。其大學的入學制度也是如此, 屬於自由的入學制度。歐洲早期大學沒有入學考試制度, 顯而易見是自由進入大學學習。其原因是與大學的基督教信仰相適應的, 即進入大學學習的通道應該不受國家和地區的限制而自由暢通。西德大學仍然保持文藝復興和宗教改革學術研究和學習自由的傳統。原

則上學生可以自由選擇大學，自由轉學（李恩國，1986）。

（二）18 至 19 世紀末向中學畢業考試制度過渡

從 18 世紀初開始，普魯士提出了關於大學入學的標準化和對大學學習進行控制的不同措施。1717 年頒布了「義務教育」的主張和措施。自 1718 年開始，在普魯士的大學裏，規定由系主任主管大學入學考試，但這時大學實行的入學考試只是一種形式，並不具有選拔功能。

德國大學入學的行政組織制度的基本原則，是在大學入學的特別法律規定的標準形式上建立的，它首先是在 18 世紀後半期和 19 世紀前半期以普魯士模式為典範而提出來的。現代完全中學的建立和中學畢業考試的規定、高校入學資格模式的形成等，都與普魯士的教育改革有著直接的關係。

在普魯士，形成具有社會歷史意義的大學入學資格許可制度則經歷了兩個不同的發展階段。第一階段，確立入學許可的行政法規標準。第二階段，確立學校預備教育的資格條件。通過這些標準和條件，來解決傳統的「自由註冊」制的問題。

1787 年，普魯士成立了「高級中學委員會」，為一獨立的國家中心機構，主管中等和高等學校的教育及教學工作。範圍繞著中學畢業考試、大學入學考試、大學入學資格及大學學習能力等問題進行了廣泛的討論。最後，專家們達成一致意見，用中學離校考試即畢業考試來代替大學自己的入學考試。

1788 年普魯士頒布了兩個條例。第一個條例是關於「高級中學學校考試」，第二個附加條例是關於大學考試。條例規定將來所有從國家中學到大學

的青年人，在中學畢業後都要進行公開考試，以此獲取一個有資格或者沒有資格進入大學的畢業考試證書。實施中學考試的目的，一方面是為了清除大學由於招收預備教育太差的學生過多而人滿為患的現象所採取的整頓措施，另一方面也是一個反對等級制度、開放大學教育通道和建立國家官方考試制度的民主化措施。

（三）中學畢業考試制度的確立

1900年威廉二世簽署的學校法規定，在原市民學校基礎上發展起來的高級實科中學和實科完全中學，具有與人文完全中學相等的地位，其畢業生具有進入大學學習的資格與權利。自此，人文中學壟斷高校入學資格的特權被打破。1926年7月公布「普魯士高級中學畢業考試條例」與獨立的高等教育相適應，使這個制度發展到了一個較完整的新階段。

1933年至1945年，納粹德國對整個教育事業採取中央集權管理和全國統一化措施。在大學入學招生制度上也採取了非常性措施。原有的高校入學資格被徹底廢除。

（四）戰後中學畢業考試制度的完善

自戰後恢復完全中學考試制度以來，大學招生將申請者具有高校入學資格視為准許入學的標準條件，這種資格制度一直持續至今。此大學入學招生的「資格模式」，對於建立合理的人才選拔培養制度、機會均等目標等都具促進作用。從現代教育的發展趨勢來看，這種資格模式將作為大學入學考試招生制度的最佳選擇而得到繼續發展和完善。而隨著個人的高等教育需求膨脹

和高等教育大眾化的出現，要求建立大學入學考試制度的呼聲也時有出現。例如：聯邦議會的一個調查委員會在「關於 2000 年教育」的報告中就提出，大學今後應該設立自己的入學考試，以保證學生具有大學學習能力，從而保障大學學習質量。

二、德國大學入學制度的現況

在德國並沒有單獨的大學入學考試制度，而是實行「大學入學資格」制度，學生在取得了升大學進行預備教育學校的畢業資格，也就獲得了進入高校學習的資格與權利。高校入學資格的意義可以從三個層面來闡述：一、是大學學習權利，二、是大學學習能力，三、是科學基礎知識。高校入學資格意味著至少具有在大學學習的個人能力，即具備有自我選擇大學學習的個人能力與學習準備條件。由此可知，德國的大學原則上不統一舉行所謂的入學考試，參加完全中學畢業考試（abitur）即是獲得普通高校入學資格的先決條件和台灣的大學入學制度來看是最大的相異點之一。（于欽波、楊曉，2000）。

表 2.2 德國大學的招生方式

國家別	招生方式	招生專責單位	測驗單位	入學資料	
德國	各校單招 (一般科系)	各大學學生事務處	畢業總成績 包括: 專業課成績 基礎課成績 畢業考成績	各邦文化部提供試題,各校教師選考	畢業證書(成績) 退伍證 社會工作役證明 等待時間
	聯合分發 (熱門科系)	入學名額分發中心 (ZVS)	畢業總成績	入學名額分發中心	特殊證明 (健康、社會、家庭等)
	醫學相關系		會考 Abitur	(ZVS)負責	會考 Abitur

資料來源: 李明燕, 2000, 中美英法德日韓各國大學之入學方式。

德國高中生取得畢業證書後, 若想繼續升學, 必須在提出申請前先確定其志願為一般科系、較可能熱門科系、比較熱門科系或最熱門科系, 然後再分別向專責機構索表申請, 專責機構的種類如下 (林聰敏, 1992):

(一)大學入學名額分發中心 (Zentralstelle fuer die Vergabe von Studienplaetzen, 簡稱 ZVS): 為因應 1972 年 7 月 18 日聯邦憲法法院作成的判決, 各邦政府遂在同年 10 月 20 日召開的年議會上共同簽訂「有關入學名額分發邦聯協定」, 並依此協定設立了超邦文化部管轄權的「大學入學名額分發中心」, 其主要任務有:

1. 調查全國大學哪些科系將於下學期 (德國大學採學期制) 成為熱門科系, 並知會大學, 以便熱門科系訂定最高錄取人數。
2. 負責審核熱門科系入學申請與分發入學許可。

3. 針對最熱門科系的申請者設計「會考」試題與負責評閱。

(二)各大學學生事務處 (das Studentensekretariat) : 該處職司收發入學申請表格與相關資料、對申請者進行篩選、寄發錄取通知、協助新生辦理入學。

(三)大學教學暨教務委員會 (der Staendige Ausschuss fuer Lehr-und Studienangelegenheiten) :大學依據各邦大學法設置教學暨教務委員會，作為學生事務處的諮詢機構。該委員會由七位教授、三位學生、二位學術助教與一位職員組成，負責教務改革、教學改進、新生名額及入學標準的訂定 (例如黑森邦 Hessen 大學法第十八條第二款)。

(四)各邦錄取名額審核委員會 (der Feststelluengsausschuss) :該委員會成員，包括一名文化部代表、一名財政部代表、各邦大學校長、大學人事主管、各系教授代表與大學學區的市長。其職責為審核大學提報之新生錄名額，並規定『熱門科系』的必要條件。

伍、荷蘭大學入學制度

一、荷蘭大學入學制度現況

荷蘭是一個工業和貿易興盛的國家，有著精緻的高等教育體制，在荷蘭一千五百五十萬的人口當中，約有四十五萬人接受部分型式的高等教育，而各國因其根深蒂固的傳統，因此未能廣為採用荷蘭的高等教育體制。荷蘭的義務教育從五歲至十六歲，其中初等(primary)教育包括有八個階段，從四歲到十二歲為第一個階段，而第一個階段是不強迫式的。中等(secondary)教育

則從十二歲開始，共分成兩大類別，一種是一般中等教育，另一種是職業中等教育。一般中等教育包含三種平行的學習系統，其學習期間均不相同，分別是初級中等教育(junior general secondary education; MAVO)、高級中等教育(senior general secondary education ;HAVO)、以及大學前中等教育(providing pre-university education; VWO)。高等教育中有兩大主流，一是由綜合大學 (universiteiten) 所提供的大學教育，二為由高等專業教育大學 (hogescholen) 所提供的高等專業教育。第三個領域則是國際教育，荷蘭稱之為 IO (International Onderwijs)；國際課程是由 IO 學院、大學及高等專業教育大學共同提供。綜合大學培養學生在學術或專業的環境可獨當一面地進行科技工作，高等專業教育大學則著重於應用藝術與科學的範疇，提供學生特別的專業所需的知識與技術，而 IO 學院則專為提供外國學生的教育所設立。在上述的三種中等教育中，若取得 HAVO 文憑則有高等專業 (higher professional) 教育大學的入學資格(荷文稱高等專業教育作 hogeroepsonderwijs; HBO)，而只有獲得 VWO 文憑後才具有綜合大學的入學資格。荷蘭現共有十三所綜合大學、六十一所高等專業教育大學、十三所 IO 學院、七所等同於大學程度，但範疇較窄的高等院校、五十七所等同於專業教育大學，但範疇較窄的高等院校。高等教育是受一九九三年公布的高等教育與研究法案所控管。以下分別簡述如下(NUFFIC; 2003)：

(一)綜合大學

荷蘭共有十四所綜合大學，包含空中大學(Open University)在內。雖然

這十四所機構主要在於訓練學生成為科學家和學術研究者，但是許多研究計畫包含了專業的成份。並且進一步，大部份的畢業生能依社會民眾的需求而找到工作。由於綜合性大學多樣化的課程設計，使得招生人數由六千人提高到三萬人，合計有十五萬人就讀綜合大學。針對綜合大學的學位、課程相關內容作介紹如下：

1. 綜合大學的學位介紹

相對於英美式的教育系統，荷蘭綜合大學的體系，不是以兩個學位為基準。入學的學生必須經過四年或五年的時間，以全時的方式研習各種領域，(例如：工程、自然科技和農藝)，以取得碩士 (doctoraal)學位。doctoraal 學位的等級，相當於英美教育系統內的碩士學位，但若在獲得此種學位後而中止，則學術專業不太完備。因此，在獲得 doctoraal 學位後，可以申請博士研究以及博士後的教育課程來研習。

2. 綜合大學的課程介紹

荷蘭的綜合大學課程，集中在主修領域的學位取得，第一年的研習課程不包括任何分類的科目(如大學文科)，此舉造成了中等學校學生取得綜合大學研究資格的特別潮流。此類課程的延續需要六年，其中一年或兩年的課程，都超越過其他中等教育的課程型式。換言之，要獲得 doctoraal 學位的頭銜，學生必須基於他們自己的研究計畫來撰寫論文，經由公開的型式，在教授委員會的審查下提出和完成。工程與農業科系的畢業生可獲頒 ingenieur(ir)的學位，法律系則為 meester(mr)，其他科系則取得 doctorandus(drs)的學

位，這 doctoraal 學位的層級，相當於英國、加拿大和美國的教育體系下的碩士學位。

(二)專業教育大學

專業教育大學所提供的研究課程是職業取向。在荷蘭，類似於專業教育機構的學校超過五十所，合計有二十八萬人就讀專業教育大學。茲將專業教育大學的學位、課程介紹分述如下：

1. 專業教育大學的學位介紹

專業教育大學的體系，並不像英美式為兩個學位教育系統，他們只授與一個學位，並且需要四年的時間來研習；在公司實習或擔任過組織內的工作等條件，都是獲得學位的重要因素。因為專業教育大學是以職業為導向的教育體系，不像上述的綜合大學體系，必須完成基本的研究。因此，專業教育大學學位的定位為：若從工程和農業科系畢業的大學生，獲頒 ingenieur(ir) 學位，其他科系則取得 baccalaureus(bc)的學位。此外，畢業生有權使用學士的頭銜，去研習學士後的課程、博士後的課程、碩士學位的課程或博士學位的課程。

2. 專業教育大學的課程介紹

專業教育大學的課程，主要著重於應用藝術與科學的範疇，提供學生特別的專業所需的知識與技術，須經過四年的研習才能取得學位。專業教育大學也提供進修碩士論文的課程；但是，一般而言，這些課程為了受惠外國學生而以英語來設計課程。這些課程至少需要一年或兩年的時間來研習，並開

放給擁有 baccalaureus (bc)學位或 ingénieur (ir) 學位的畢業生研習。對於外國學生而言，一般認證的必要條件是學士學位，或等同於學士學位的其他學位。

(三)國際教育

國際教育所屬的十五個機構提供各領域的碩士後課程，這些課程是以英語和基於外國學生的心智來設計課程的。國際教育機構總計招生數千名學生。

1. 國際教育的學位介紹

國際教育機構所設計的課程，都是以英語來設計，並在三個月到一年或兩年的時間加以變化其課程。事實上，荷蘭學生被要求具有完整的高等教育學位，通常是碩士學位或等同於碩士學位的學位。長久以來國際教育提供了碩士學位的研習課程，有些國際教育機構和荷蘭的大學一同合作設計課程，以讓獲得碩士學位的學生能夠去進修博士學位。

2. 國際教育的課程介紹

荷蘭有十三所國際教育學院，專為外國學生的教育而設立的。因此，它的課程語文的共通語言是英文，課程設計大多針對國際進修人士，提供廣泛的、長期的或短期的課程。開放給全球的學生研習一至兩年的課程之後，可取得碩士學位。有數所的國際教育機構也提供博士學位的課程。

陸、各主要國家大學入學制度的特色

一、美國大學入學制度的特色

富有「自由自主」及「機會均等」精神的美國大學入學制度與政治思潮一樣，充分表現出美國崇尚民主、追求平等的立國精神及文化。美國大學入學制度，其特色可歸納如下（大同資訊文教網，2003）：

- （一） 自主政策:美國各州政府及全國最高教育機構教育部對大學入學制度均無權，各校根據其創校宗旨、辦學精神及發展特色等自行設立，而學校對於錄取名額也交由各學系自行決定。
- （二） 開放申請:美國大學入學制度，由學生根據個人興趣、能力及需要，向最合適的學校自由提出申請。
- （三） 多樣類型:美國大學入學申請的類型大致分為「門戶開放型」（即申請者一律錄取）、「選擇型」（申請者大多數錄取）、「競爭型」（申請者僅少數錄取），入學均採行「入學從寬、畢業從嚴」的政策。
- （四） 機會均等:追求教育機會均等是美國行之多年的教育政策，對於少數民族或弱勢團體，各大學都訂有保障名額。
- （五） 方式彈性:為了吸引更多傑出的學生就讀，許多大學儘可能地將入學方式彈性化。如:特優高中生可跳級提早進入大學就讀，亦可在念高中的同時入學。此外，獲錄取者如因就業、旅行等原因暫時無法入學，

也可申請延期入學。

二、英國大學入學制度特色

英國大學入學考試制度是隨著英國高等教育的發展而逐步確立的，是在多種因素的影響下而形成，表現出靈活多樣的特色，其內容說明如下（文教育兒，2001；陳林曉梅，2000；鄭秋霞，2001）：

（一） 大學有充分自主權，可招到自己所需要的學生：

各校（或各系）可自行決定採用多少科的 GCSE、GCE A-level 之會考成績或在校成績等作為參考資料，並自行訂定標準；亦可採用面談及額外的筆試，來選擇真正適合的學生，亦能使學生能發揮其潛能。

（二） 考試機構獨立設置，國家進行宏觀調控

英國現有八個與大學招生有關的考試委員會，其中七個考試委員會由各大學負責，屬於大學的一部分，另一個為獨立的考試公司。這八個考試機構都不是政府機關，相互之間沒有隸屬關係，亦不受國家直接控制。但都是經政府批准後成立的。國家教育科學部在這些考試機構內派駐代表，可對考試委員會的工作提出意見和建議，但沒有否決權和行政指揮權。各考試委員會的下屬機構都很健全，一般包括四個部，即考試部、發展部、研究部和服務部。這些考試機構的經費，主要來自考生、大學或各行業，是非營利性服務機構。

（三） 錄取注重全面測查，引導各學校教學正常化

各院系認真查看申請材料，瞭解學生以前的考試成績、平時成績、日常表現和教師評語，並進一步面試直接瞭解學生的能力、愛好和特長。GCSE 會考的主要目標，希望經由全國課程標準，由教師參予評量，將評量目標放在「測出學生了解的程度，而不在了解的有多少」，期望能導出高中教學正常化。

（四）考試設科廣泛，學生有自主權

會考科目很多，學生可以自行選擇專長與興趣的學科，申請自己所希望的學系。GCE 各個考試機構每年考試科目都不同，考生可不受居住地限制，到任何一個 GCE 考試機構申請考試。考試合格發給的單科合格證，在全國通用。而且依規定各校應訂出參觀日，使申請者能到學校了解各系情況，決定自己是否適合該系。大學入學委員會允許每一位學生決定念哪一所學校，並退回另一個學校的入學許可後，於 7 月多才再處理第二批申請。

（五）考試、招生、錄取三職分離，招生機構是仲介服務機構

大學招生委員會將考生的申請資料按志願順序分別寄給有關大學。各大學的初審意見經大學招生委員會反饋給學生，除此之外又訂有保留與空缺的制度，為大學錄取和準備升入大學的學生提供服務，協調各大學的招生工作。

（六）大學類型多樣，錄取不拘一格

以上所述的考試、招生、錄取辦法主要適用於正規的綜合性大學。除此類大學外，英國還有開放大學、白金漢學院、多科技學院等，這些高校的招生有不同的特點。開放大學不問學歷，不要證書，也不舉行入學考試，招收

一切想入學的人。白金漢學院和多科技術學院由各校獨立自主招生。學生可直接與學校聯繫，個別申請，個別辦理。

三、日本大學入學制度之特色及缺失

日本與台灣同屬東方國家，故其大學入學方式的特色及所產生的隱憂實值得我國參考，日本大學入學制度的特色與缺失分析如下（大學入學考試中心，1999；楊思偉，1999；鄭秋霞，2001）：

- （一） 大學各院系具充分自主權，可自行決定採用的徵選方式。國公私立大學招生方式各異，可採筆試、面試、術科、實驗、小論文等評量方式，惟不注重學生的性向測驗，學生進入大學後中途退學或校內轉院系者不在少數。除此之外，國公立大學所指導的多次入學測驗改革變化無常，使得學生、校方、社會對大學入試中心覺得難以適從。
- （二） 設有「補考制度」，因應學生需要。學生測驗當天，若因重大事故或生病無法參加測驗時，可於一週後再考；若測驗日期，當天發生天災，致使測驗日期延後，大學入試中心還有一份完整的測驗卷備用。相對的，因有補測驗的制度，使得花費過多的金錢在特殊的措施上。
- （三） 入學管道多元：可採推薦入學（保送入學），有些私立大學由附屬高中直升等方式甄選學生。但有些私立大學附設幼稚園、小學、出中、高中，可以直升大學，因此造成學生從小就離不開「考試競爭」的陰影。

- (四) 國立大學入學考試，科目逐漸減少，減輕考生負擔，並可與考試科目較少的私立大學競爭。其缺點是，考試科目減少，造成部份學生認為補習班的教學，在應付入學測驗較有信心，而過著補習教育的生活。再加上考試引導教學，校方只重視考試科目，忽略其他科目，致使考生素質低落，直接影響高中正常教育。
- (五) 學生考國立大學有兩次機會，還可考公立大學及參加私立大學各自舉行的入學甄試，學生有多次選擇大學入學機會。但由於報考學校太多，不僅增加報名費，同時也增加準備考試的負擔，使考生疲於奔命，且可能因相同學生重複錄取的情況，而使部分大學有招生不足的現象。另外，考生對於選擇 A、B 日程的學校感到困難，只得借助私人機構所提供的事前模擬測驗，作為定位標準，如此使得各大學的優劣排序現象能不易打破。
- (六) 招生對象多元化：各大學招生對象不侷限於一般高中畢業生，同時照顧到想入大學的人。1.在大學入試中心測驗命題上考慮到職業學校所修課程，使得專才教育一貫化。2.對於殘障學生在試券製作、答券時間、考場設備等方面，給予各種必要的協助。3.重視終生教育，對因工作或個人興趣的需要，希望進修的社會人士有較彈性的做法，如重視學生個別專長、減低高中課程內容測驗比重等。
- (七) 各大學都設有入學課，專門負責招募新生事務，如宣傳、訪問高中等。且日本大學一般是四月入學，最近為使海外歸國子女及留學生便於就

學，特定的學生亦可於九月入學。

四、德國大學入學制度的特色

德國大學傳統上係標榜著「學術自由」、「教授治校」、「校政自由」的教育精神，因此大學入學制度的「精英政策」一向為人詬病。但戰後重建的德國政治，則改以「民主」、「社會」、「文化」等理念為立憲根本，故其政治思想表現在大學入學制度可以「自由民主」、「機會均等」的理念來說明其特色。

(一) 入學申請開放化: 德國大學入學制度係採「開放申請」的方式。古文

中學的畢業生可依其志願、成績與需要分別向各大學或 ZVS 提出申請。即使各大學提供的入學名額有限，但各負責機構都儘量保持入學申請管道的通暢。

(二) 入學機會均等化: 自七十年代起，落實「教育機會均等」，一直是現

代德國的教育政策。秉著「自由競爭」的原則，各邦所轄大學皆採行「入學從寬，畢業從嚴」的錄取政策。為保障肢體殘障學生與社會弱勢團體子弟的受教機會，各邦政府皆訂有特別規定以辦理其分發大學的申請工作。

(三) 入學方式彈性化: 為使每位申請者均能依其志願或有機會進入理想

科系與理想入學就讀，各大學與 ZVS 都儘量將入學方式彈性化。例如: 獲錄取者因入伍、就業、生病等原因無法入學，可提出申請保留未來升學名額。若與被錄取者不願接受 ZVS 的大學分發，尚可與其他未被

錄取者共同等候各大學的抽籤錄取。

曹亮吉（1995）認為入學制度與其他教育環節環環相扣，其良窳影響教育非常深遠。以美國與德國兩國的大學入學制度來說，都有一共同特點，那就是都強調「自由自主」、「機會均等」，與我國所強調各大學自主似乎相同，而另外一大特色是強調多元入學。但在多元入學下，也應有周全的配套措施。

五、荷蘭大學入學制度的特色

荷蘭的高等教育講究高品質而在全球上享負盛名，主要歸功於明確的法規和品質控制的國家體系；其中，教育、文化和科技部長為制定合適的教育法規負責。掌管農業和大眾健康的部長扮演著重要的角色，必須擔保其所負責研究課程領域的品質。

全部大學的研究課程都經過獨立的專家學者委員會（由兩種類型的綜合大學聯盟委派所組成的）正式評鑑；委員會的審查報告是公開的，如果有不合適的研究課程，教育、文化和科技的部長可以採取必要的改正措施。大部分的審查報告有助於促進各個層面的改善，這些建議和推薦書被受影響的教育機構所嚴格採納。這套品質管制的保證系統，提供了一套標準，適用於相同高層次水準的所有荷蘭大學。荷蘭學生可選擇他們想就讀的學校，並非認為那個大學是最好的，才去就讀，而是依據特別或具特色的課程設計來選擇學校；例如學生參考的依據為學校所提供的課程如何、著重於何種領域，抑或

選擇具有傳統學術課程特色的學校。在荷蘭的每所學校都有其獨樹一格的風格和型態，學生以自己的偏好或興趣來選擇學校，而不是透過任何固定或專制的品質量尺來選擇學校。