

# 從國際觀點談教育改革

## Educational Reform in International Perspective

Val D. Rust 主講

潘慧玲 譯

教育的革新 ( innovations ) 與改革 ( reforms ) 在許多不同的層次發生，從教室的革新到整個學校制度的改變。John Simons<sup>註 1</sup> 與 Rolland Paulston<sup>註 2</sup> 選擇保留「教育改革」一詞指涉全國性與較廣泛的結構改變，而他們保留「教育革新」一詞指涉在教育上微觀層次 ( micro-level ) 的改變。Sack 同意上述之區分方式並以下列方式描述之：改革是一種制度性的努力以產生改變，而其需求與衝擊通常較教育制度本身的範圍廣泛；革新則是遠較孤立之努力，在不影響整體的情況下，產生改變或改進教育制度的一些特定要素<sup>註 3</sup>。雖然劃分上述二詞稍嫌獨斷，但有必要釐清大規模之改革努力 ( reform endeavors ) 以及地方性、機構的與教室的革新。這種區分的主要特徵是教育改革通常與較為一般性的社會、政治與經濟理論相聯結，而革新則與較為地方性的 ( localized )、以機構為基礎 ( institution-based ) 之理論 ( 如組織發展或管理 ) 相聯結。

我在本文之興趣主要是有關全國性教育改革的某些面向，此說明了我的理論基礎將置於一稍為抽象之層次。我關切的重點在於教育政策形成的結構，而不是有關實施現行政策的問題。由於我的專長在歐

洲研究，故探討之架構便需落於歐洲地區。

## 利益團體與政治歷程

### ( Interest Groups and the Political Process )

政策形成是一牽涉一國內政府機構與其他實體之政治歷程。我目的在於描繪一理論架構，此有助於有興趣研究政策制定過程之人士。我的興趣特別集中於利益團體在政治歷程中所扮演的角色。利益團體是擁有相同態度羣體之組合，其對社會的其他團體有所要求<sup>註4</sup>，此可以工會、商業團體、工業界人士、自由人士支持者、農業團體、宗教組織、體育組織等為代表，其均希望對於所採政策之方向有所影響。任何社會均有大範圍的利益團體，1966年 Jorolv Moren 指出在擁有四百萬人口的小型國家——挪威，便有不少於一千一百三十四個正式的利益團體，而這其中有七百零二個是以經濟利益為基礎。

在西歐，利益團體在某些方面與政黨相重疊，有許多國家，農業團體組成農業導向的政黨。宗教團體組成新教或天主教導向的政黨，工會團體也組織政黨，然而歷年來這些黨派均企圖從事較為一般性之利益服務而喪失其原本較為狹隘之導向，因此上述之重疊僅是部份的。

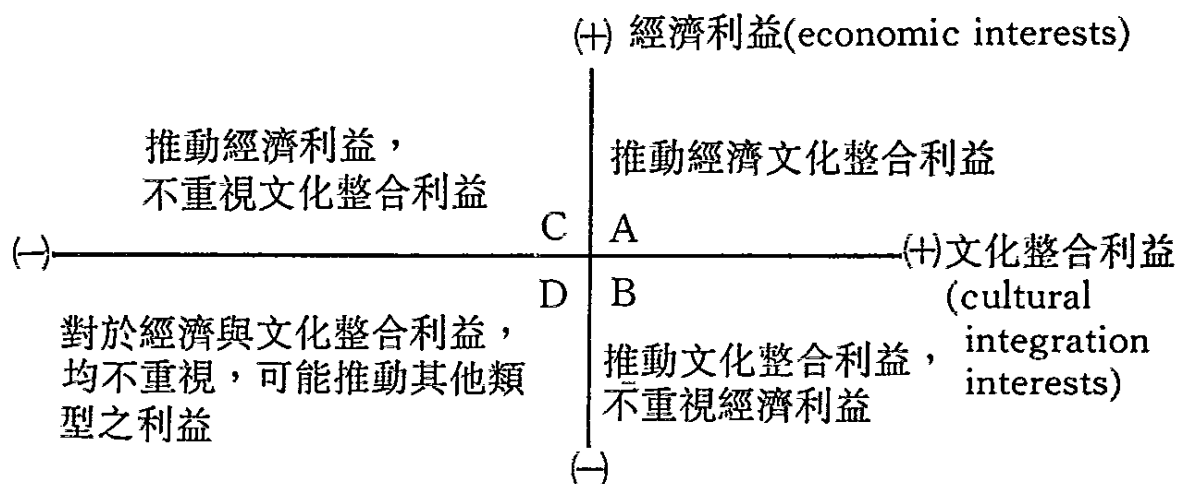
首先讓我以一簡單的模式來描繪相匹敵的利益在歐洲、北美與世界其他地區聯合之方式。誠如上述，大多數利益團體之焦點純粹是經濟的；故而其教育利益便集中於教育之經濟功能。亦就是，教育在經濟生產力、完好技術工人之準備以及減少經濟無效率上所扮演的角色。另一方面，其他利益則較以文化與人文為中心。本文重點之一乃在談論大多數利益團體所著重的教育文化整合功能，亦就是，教育在確保社會正義、生活之機會平等，以及改進社會團體彼此間關係的角

色。

教育上的經濟與文化整合利益之緊張關係是全世界都熟悉的，雖然在每個環境所著重之重點有所不同。例如近來在中國大陸「紅與專」的鬥爭便在此問題上有其明顯的弦外之音。當然在教育上，本世紀雖以這兩大利益為最主要，但仍有其他在教育上之利益，故不能以為此二利益已窮盡所有之利益領域。

上述兩個主要之教育導向，其各有正負兩極（ positive and negative pole ）。由於此二導向是相對地獨立，故其可在一個圖上代表兩個相交軸。在下面圖中，縱軸代表經濟利益而橫軸代表文化整合利益。正面的經濟利益會落於橫軸之上，而正面的文化整合利益會落在縱軸右側。圖中共有四個象限，其以 A、B、C、D 四個字母代表<sup>註 6</sup>，各顯示了兩種利益互動的方式。

象限 A 呈顯的是同時推動經濟與文化整合利益，象限 B 是推動文化整合利益但不重視經濟利益，象限 C 是推動經濟利益但不重視文化整合利益，而象限 D 則是對於經濟與文化整合利益均不重視，可能推動其他類型之利益。



### 利益團體導向 ( Interest Group Orientations )

利益團體並不總是穩定的，事實上，在他們分裂、聯合到組成聯盟，經常是處在一個變動的狀態<sup>註7</sup>。他們也時而轉換導向故在一段時間裡推動此利益，在另一段時間裡則推動另一類型利益。此外，即使是類似之利益團體，在歐洲的不同國家裡，亦有一些相異之處。例如在一國家內的宗教團體可能採此一方針，但在他國之宗教團體所採之方針可能完全大異其趣。雖有上述之情形，但仍有一些共通趨勢可循。

當然，那些最積極推動經濟利益的團體就是直接從事於經濟範疇之人士。商人與工業界人士，例如貿易商、零售商、雇主與製造廠商便代表推動經濟利益政策之人。他們所關心的是勞動市場有令人滿意、足以勝任之人力以及訓練人員以滿足技術與科學之需。故而他們很典型地推動不同的學校組織，以便產生勝任的勞工、技士與管理者。易言之，亦即他們落入前圖所繪的 C 象限。菁英中等學校中較為現代的學科專家很典型地加入了此陣營，這些人也偏好經濟導向的教育政策，而反對為平等而努力的學校改革者。

菁英中等學校教育者的主要歷史重點向來是所謂的語言學者 ( philologist ) 以及許多的學科專家所護衛的古典教育傳統，其代表了歧異學校 ( differentiated school ) 模式的捍衛者。這個利益團體不但反對文化整合的學校改革努力，尚且反對傳統的經濟利益，因該經濟利益反映了對於歷史、傳統以及參與者價值的不尊重。因而，菁英學校的結合落入圖中的 D 象限。

此陣營很典型地為其他文化傳統的捍衛者所加入，特別是較為傳統的宗教團體，例如天主教教會以及較為傳統的新教教會，這些教會護衛舊有的學校型態，但也對經濟政策抱持質疑之態度，以為該經濟

政策有害精神傳統。其他舊有上層社會之成員，包括土地的紳士階級，亦落入此範疇。界於 C 與 D 象限的邊際團體，包括農人與鄉村經濟團體，他們通常較捍衛傳統的機構，包括學校，但卻也擁有特殊的經濟利益。

A 與 B 象限是代表偏好文化整合之利益團體。落入 A 象限之人士通常包括有力的工會，它們向來是引導文化整合政策之支持者，透過學校與其他機構，打破社會階層之劃分。但他們生存之最基礎是經濟以及經濟的繁榮。此團體因此落入 A 象限。故而，他們喜好有生涯導向的學校，此企圖提供年輕人職業能力以及通過階層障礙的一個機會。與此導向相關的教育團體是不斷成長的職業教育者，其亦落入 A 象限。

有些人文主義團體（humanitarian group）推動文化整合，但對於經濟卻無興趣，而事實上，他們經常反對以經濟推動制度之主張。故此類人士會落入圖中的 B 象限。他們的重點在於生態與人權的關切、全人格需求的滿足以及在於文化而非經濟問題。典型地，初等學校老師傾向於支持文化整合利益，但不重視甚至輕視經濟上的需要。

### 政策形成歷程（Policy Formation Process）

政策形成是國家所致力之利益折衝過程，結果將形成政策或法律。利益團體被國內之特定政治導向所限制，在西歐有兩種普遍的政策形成理論導向，此即多元（pluralist）與法人（corporatist）導向。在多元國家中（如英國），其政治權力被視為相對地散置於許多重疊的團體中。此環境通常是動亂與競爭的，爭取者在此中意圖利用自己的地位得到較優之情勢，因此公共政策便被視為在社會與「特殊

利益」團體間不妨害的競爭中所獲得的結果，他們企圖在一個或多或少是中立的狀態下，得到特別的考慮與優勢，以做為來自於團體壓力的回應。然而，競爭並不如想像中的混亂與相衝突，因為它是在一個共識的法律與價值之社會架構中運作的。

早期的多元理論將政府視為一中立組織，所扮演的是類於電話交換機或交換所（clearing house）之角色，裁決不同團體及其利益之需求<sup>註9</sup>。較近之學說則認為政策在形成的過程中已變得較為重要<sup>註10</sup>。

在法人範疇中的政治權力被認為與在多元範疇中之運作方式不同。爭取者在法人環境中約束較多，而且他們的工作關係是非競爭性的且是科層化排列（hierarchically ordered）的。在多元環境中，以利益團體間的爭鬥與緊張關係為特色，而在法人環境中，則傾向著重合作以及政府、雇主與勞工利益間的工作關係（working relationships）<sup>註11</sup>。當然在大環境中仍有多元之傾向，但不是競爭的多元主義，而是一結構性的多元主義（structured pluralism），其於法人主義下規範，政府則與法人團體一起扮演政策形成之角色。公立與私立部門之間具有相互之信賴與交融（interpenetration）<sup>註12</sup>，因為政府與私人利益成為共同之工作者（partners）。在法人狀態下的政府，了解利益團體之價值與政治合法性，開始依賴它們去提供訊息、控制會員以及直接對政策形成提供貢獻。相對地，最主要的利益團體便在其領域內被核可為一代表的壟斷團體<sup>註13</sup>。

法人主義因此與多元主義不同，前者之利益團體「約束與規範其成員」去尊重「共同利益」（general interests）與政府政策<sup>註14</sup>。舉例而言，Harrison 便指出在社會福利國家中有許多有關法人主義本質的主題，其包括合作之傾向，穩定而非政治競爭，半掩飾性的決

定形式以及在決定形成過程中去除某些利益團體<sup>註 15</sup>。在教育方面，在法人制度中專業團體不僅為得到部份利益而努力，他們也協助保持整體制度之權威與合法性。接下來所要描述的便是這兩種制度在政策形成與教育改革中如何扮演其角色。

## 歐洲的教育改革

在進入本世紀之際，歐洲的每個國家實質上均致力於公立教育制度。大不列顛可能是最晚致力於此的國家。反映其多元的政治背景，大不列顛實際上發展的是一重要但大半是私人的教育事業，其希冀利益團體本身贊助合適入學孩童的教育方案。易言之，在這情境下的利益團體，彼此間的競爭並不這麼劇烈，其努力反而置於滿足他們羣體中的孩童之特定教育需求或是透過工業界與該團體自身的資源以聲援孩童。當然，菁英團體仍維持其本身的學校，以準備其年輕的菁英份子在社會中獲得應有之地位。

在大不列顛，政府逐漸涉入教育事業是基於誘使利益團體支持他們學校之出發點，而非希冀政府直接補助學校。特別是在 1902 年，當英國政府真正投入國家教育時，它仍保持傳統，強迫學校由地方經營，以反映地方利益與要求。

只有在第一次世界大戰時，大幅度的政府干預方被視為必要，其主要原因是戰爭使得私人團體的資源耗竭，因此政府的介入乃成必要。然而，地方自主的原則與自願機構的重要性仍舊保留，其甚至被放入 1944 年的教育法案中，此法案代表政策的另一重要改變。

歐洲其他大部份的主要國家在十九世紀對於政府投入教育的態度並不若英國如此地遲疑，雖然教士、地主與古典導向的知識份子通常主導了政策之決定。公立學校一般而言，意在複製高度階層化的社會

結構，使這些羣體在社會上維持其特殊之地位。舉例言之，在德國，為期八年的普通學校（common school）係為一般大眾而設，實科學校（Realschulen）為初興的商業階級而設，滿足其一般教育之需求，古文中學（Gymnasium）則為小部份的菁英階級而設，此為唯一進入大學之管道。其他的教育需求（特別是職業教育）通常留給私立部門處理。職業學校並不直正地被認為是教育的一部份，因為領導階層認為它是如此地實用與非文雅（illiberal），故其於二十世紀前很慢才被納入國家的教育體系。

但也有少數例外者，挪威即其一。挪威在十九世紀時，便推動普通學校之形式，事實上一直等到二十世紀，經濟與文化整合利益才在教育政策形成上扮演一主導性角色，而這些勢力如何扮演自己之方式亦決定了歐洲現代教育改革的本質。

經濟利益（主要以前繪圖中的 A 象限與 C 象限為代表）克服了 D 象限中所代表的舊有勢力之主導狀況，並且對於學校取向之改變貢獻良多，其使學校成為一有效之機制（effective mechanism），以訓練可滿足工商業需求之高能力勞工。舊有的古典學校亦讓步轉而著重科學與技術，而非文學與人文；著重現代語言研究而非古典語言研究。職業教育成為每一國家教育體系中統整的一部份，甚至工商界的休閒導向亦反映於學校中。舉例言之，工作天縮短為五天，一些國家開始將上課天數改為五天，以配合工作天數，但一些國家如西德與瑞士則仍抗拒學校時間的短縮。

文化整合利益通常為自由或社會主義導向之政治團體，以及諸如工會、小學教師組織以及人文團體等利益團體所代表，其聲援勞工階級，並且試圖打破歷年來為一般大眾與菁英份子提供不同學校課程的雙軌學制。



西歐教育改革的主要文化整合象徵是一些綜合學校結構的形式，其為全民提供共同的學校經驗。在二次世界大戰結束前，西歐國家的這些羣體將重點置於某種共同初等教育形式的推動上。在大部份的國家，其代表在政治歷程中敵對利益間的嚴重爭鬥，且甚少獲勝。英國、法國、丹麥與德國直至一九三〇與一九四〇年代方能接受此一計畫。而挪威、瑞典此二國則在稍早時間裡獲得成功，他們的成功部分乃歸於這兩國所採用的政策形成風格——社會的法人主義（societal corporatism）<sup>註 16</sup>。我們可回想之，法人主義包括政府與特殊利益團體間的聯盟，以斯堪地那維亞為例，其意謂著在政策形成的過程中，教育利益團體形成了歷史獨佔（historical monopolization）的緊密網路。黨派與一般民衆認為教育改革方向應由特別委員會與專業團體決定，這是理所當然的。摘錄 Robert Kvavik 對於較尚一般政治情境之觀察，其便是教育專業人員在國家的教育決定過程中是已建立之參與者（established participants），有一套制度化的溝通管道對他們開放，他們被期待去利用而他們也經常地利用了這些管道<sup>註 17</sup>。

二次世界大戰後，改革的重點轉移至中等教育階段。瑞典早在 1949 年即採共同基本的九年教育<sup>註 18</sup>，繼之倣效之國家如義大利<sup>註 19</sup>，挪威<sup>註 20</sup>與法國<sup>註 21</sup>。其他西歐國家則致力於綜合學校之改革，其成功狀況不一。即使在多元的大不列顛，綜合學校亦成爲目標，其主要原因是二次大戰後，所有政黨開始致力於福利工作，其包括在普通學校中爲全民提供擴充教育。我必須附加說明教育改革亦對於初等與較高層級學校教師在傳統上分別培養之方式有著深遠之衝擊。大致而言，中等學校教師仍是大學畢業生，其依然保持著與初等學校教師不同之聲望與自尊。但初等學校師資培育卻產了三個重大變

化，此漸使上述兩類教師之間的差異變小。第一，初等學校教師不再出身於舊有分隔的初等學校，其畢業於高等學校。第二，初等學校教師訓練機構不再是獨立隔離，其與多元技術機構，甚至大學整合。第三，初等學校教師現在所被頒授的是在象徵意義上等同其他大學的學位。

上述之摘要主要在提供發生於歐洲現今改革辯論之脈絡。近年來，在西歐大部分的國家，明顯的政治與社會趨勢已合而為一，其代表與上個世紀的自由民主導向的改革運動分離。整個政治議程開始走向經濟之需要( economic imperatives )。所有的工業化世界，政府尋求有效之政策，透過教育以增進經濟生產力，並利用經濟誘因以提升學校之生產力。這種變遷不僅反映於政黨，經濟導向的利益團體亦開始能夠在教育討論中獲得控制權，且開始擬訂以經濟為基礎之政策，如此的發展使得學校得以脫離傳統之弊。上述之爭論在大不列顛可算是最明顯的，雖然在其他西歐國家與美國、加拿大、澳洲、紐西蘭以及其他許多具有多元政策形成風格的國家亦有相似之情形。甚至在那些新近自由之東歐國家，經濟亦開始在改革過程與政策形成中扮演一核心角色<sup>註 22</sup>。直至 1980 年，大不列顛存在了多元制衡之情形，其包括在重大決定上，教師擁有發言權。事實上，教師在傳統上扮演著一強大之遊說團體，其對政策形成產生外在影響力。教師羣體，特別是全國教師聯盟( National Union of Teachers, NUT )在政策制定過程中，向來扮演一經常性之諮詢角色，發揮相當之影響力。但是近年來，保守黨成功地將全國教師聯盟與發生在大不列顛的現存教育危機聯結在一起，並將全國教師聯盟視為政治左派勢力陣營，且有系統地剝奪教師原本享有之諮詢權益。現今，「全國教師聯盟對於全國教育政策之影響力較之 1945 年以來之任何時間為少」<sup>註 24</sup>。

經濟導向之特殊利益團體在教育議論中掌握控制權，其乃透過普及化一種在平常的教育過程中無法發現的特殊語言而達成。這種語言乃基於自由企業經濟之隱喻<sup>註 25</sup>。據此隱喻，一個有生產力的社會與教育制度是植基於個人利益，人們可以在一「開放市場」中「交換貨品與服務」來達到全體互惠之目的。在這樣的一個市場裡，政府之功能必需受到限制，例如監督與認可功能。如此方可保障個人利益，使個人得以自由抉擇。易言之，私人行動與企業是效率與生產力之泉源。政府部門所運作的任何補助方案行動均有害於效率與生產力。易言之，現今文化需要與經濟需要之間的競爭較以往為烈。

此過程之核心乃對於公私立學校中父母選擇權之呼籲，此將使學校成為市場，凡能滿足顧客需求的學校將因而繁興，反之，凡無法滿足顧客需求的學校則將凋蔽或消失<sup>註 26</sup>。在行政上，改革者主張激烈地破除學校中央集權制（decentralization），給予個別學校更多的自主，而確使父母在決定地方學校政策上扮演一直接的角色<sup>註 27</sup>。此一政治性的保守改革議案，呼求課程以更多的科學與技術為基礎，但是特別在保守的經濟政策主導的領域中，當與愛國主義及國家忠誠相聯結時，要重新重視公民教育。雖然國家課程在有些國家中續被護衛，甚至被加強，但地方性學校現正負責解決某些困擾著學校的課程與教學問題。改革者聲稱地方性學校應該被給予更多的自由以回應更歧異的學生人口並滿足個人之需求，傳統學校離校考試已漸為連續性的評鑑所取代，此加重全學期中間歇性的考試以及老師對個別班級所做之評量。

在這政治保守的變遷中，最主要的受害者是綜合學校，其已成為現代學校病態之象徵，此包括教育標準明顯地下降，青年人紀律之蕩然無存與顛覆之意識型態，改革者宣稱上述病徵已潛入學校。現今並

無其他的替代方案可取代綜合學校，但是過去這一世紀改革無疑地帶來了疑問。

我試圖指出以經濟力量推動的政策利益，其所帶來的強大衝擊是多元政策風格國家的特徵。即使在一些法人政治風格的國家裡可發現類似的影響，但其已大受節制或抑制。上述情形發生之主要原因乃是國家機構在允許利益團體進入政策形成過程中扮演了較重要之中介角色。在大不列顛，經濟利益透過選舉與遊說團體有一直接之進入管道，在有些國家，如挪威與義大利，他們的影響為國家所仲介，國家可以大幅地決定那一團體可以有較多的發言權，以及何種勢力將決定政策之方向。當然在一些以社會法人主義為特徵之國家，其政府應該敏於察覺所有利益團體的價值與政治合法性，他們傾於依賴特定團體提供資訊，控制成員以及直接貢獻於決定之形成。因此這些利益團體被認可在其領域中成為壟斷之代表<sup>註 28</sup>。結果，在挪威，教育者保持其壟斷之代表性，對於「剝奪福利狀態」或廢除綜合學校毫無討論。事實上，在有些國家，如義大利，其仍維持文化整合利益主導之狀態，政府正試圖在 1992 年將普通學校由八年延至十年。

## 結語

在本文中，我提供了一個了解在教育政策形成歷程中各種教育利益如何表現之概念模式（conceptual model）。在西歐國家中，有兩大利益主導了二十世紀之改革，此二大利益為經濟與文化整合。這兩種利益間之爭鬥現仍方興未艾，究竟何種利益能為主導，端視利益調節機制（interest mediation mechanism）之類型為何。前已提出的兩大主要機制為多元論（Pluralism）與法人論（Corporatism）。多元論以經濟利益在政治過程中主導現今改革努力為特徵，而法人論則

以文化整合為主導，雖然在法人論國家中，經濟利益也已成爲一重要議題，但其爲傳統政策形成風格所抑制，而至少截至目前爲止，傳統政策形成風格仍著重於文化整合利益。

## 附 註

- 註1. John Simmons, "Economic Development and Educational Reform: A Research Proposal," Washington, D.C.: The World Bank, 1974; John Simmons, "Reforming Education and Society," in *Better Schools: International Lessons for Reform*, ed. John Simmons (New York: Praeger, 1983).
- 註2. Rolland G. Paulston, *Conflicting Theories of Social And Educational Change*, Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh, 1976.
- 註3. Richard Sack, "A Typology of Educational Reform," *Prospects* 11 (1981), pp. 39-40.
- 註4. David B. Truman, *The Governmental Process* (New York: Alfred A. Knopf, 1961).
- 註5. Jorolv Moren, *Oppslagsboken Norske Organisasjoner* (Oslo: Johan Grundt Tanum Bokforlag, 1966).
- 註6. Gabor Halasz, "The Structure of Educational Policy-Making in Hungary in the 1960s and 1970s," *Comparative Education*, 22 (1986), pp. 123-32.
- 註7. Earl Latham, "The Group Basis of Politics: Notes for a Theory," in *Political Parties and Pressure Groups*, eds. F. Munger and D. Price (New York: Crowell, 1964).
- 註8. Samuel Beer, *Modern British Politics* (London: Faber and Faber, 1965).
- 註9. D. Nicholls, *Three Varieties of Pluralism*, (New York: St.

Martin's Press, 1974).

- 註10. For example, see Martin Carnoy and Henry M. Levin, "Educational Reform and Class Conflict," *Journal of Education*, 168 (1986), pp. 35-46.
- 註11. Harrison, op. cit., p. 7.
- 註12. Johan P. Olsen, "Integrated Organizational Participation in Government," in *Handbook of Organizational Design*, Paul C. Nystrom and William H. Starbuck, eds. (Oxford: Oxford University Press, 1981), p. 493.
- 註13. Schmitter and Lehmbruch, op. cit., P. 13.
- 註14. Earl H. Fry and Gregory A. Raymond, *The Other Western Europe* (Santa Barbara, CA: Clio Press, 1980), P. 192.
- 註15. Harrison, op. cit, pp. 5-12.
- 註16. 對於法人主義 ( corporatism ) 一詞之意涵必須詳加區分，有些指涉的是權威式的法人主義，例如國家社會主義德國 ( National Socialist Germany )，法西斯主義義大利 ( Facist Italy ) 以及一些發展中國家，此法人主義被賦予國家法人主義 ( State Corporatism ) 之稱號，其與在民主國家中所接受之社會法人主義 ( Societal Corporatism ) 相對。在國家法人主義中，利益團體被視為被迫與國家合作，然在社會法人主義裡，利益團體則較自由，但與國家保持正式關係，雖然有些學者認為他們在某種程度實際上也由國家選出。挪威是一普遍被認為代表極端社會法人主義之國家。欲詳細了解上述各詞，請參閱 Philippe C. Schmitter, "Still the Century of Corporatism," *The Review of Politics*, 36 (1974) p. 103.

註17. Kvavik, 1974, op cit., p. 97.

註18. L. Boucher, *Tradition and Change in Sweden* (Oxford: Pergamon, 1982).

註19. OECD, *Reviews of National Policies for Education: Italy* (Paris: OECD, 1969).

註20. Val D. Rust, *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*. (Westport, CT: Greenwood Press, 1989).

註21. OECD, *Adolescents and comprehensive schooling* (Paris: OECD, 1987).

註22. For example, see Gabor Halasz, op. cit.

註23. Ibid., p. 186.

註24. Keth Evans, *The Development and Structure of the English School System* (London: Hodder and Stroughton, 1985), p. 249.

註25. For example, see *The Omega File on Education* (London: Adam Smith Institute, 1984).

註26. S. Sexton, *Our schools: A Radical Policy* (London: Institute of Economic Affairs, 1987).

註27. Nicholas Beattie, *Professional Parents: Parent Participation in Four Western European Countries*, (Brighton: Falmer Press, 1987).

註28. Schmitter and Lehbruch, op. cit., p. 13.