季刊　2007 年 6 月
ISSN　1680-5526

# 教育資料集刊

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research

## 中等教育 34 輯

Secondary Education

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

2007

教育資料集刊—中等教育 34 輯

國立教育資料館

國立教育資料館

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

ISSN 1680-5526
9 789570 220261 34
GPN：2006500006
定價：新台幣 200 元

# 教育資料集刊

季刊 2007年6月
ISSN 1680-5526

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research 34輯

## 中等教育

Secondary Education

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

# 國立教育資料館
# 教育資料集刊
## 第三十四輯

目　次


壹、台灣中等教育改革分析：1994—2007 年 … 吳清山、高家斌（ 1）
貳、中國高級中等教育的改革與發展：1992—2007
…… 石中英、王海濤（ 25）
參、日本中等教育改革趨勢及其啓示 ……梁忠銘（ 39）
肆、俄羅斯普通中等教育改革 ……黃耀卿（ 63）
伍、澳洲中等教育及融合職業教育課程之改革　江愛華、王鳳敏（ 87）
陸、美國中等教育改革與發展趨勢 … 吳慧子、張鈿富、吳舒靜（109）
柒、加拿大安大略省高級中等教育學區劃分政策之分析　蕭芳華（137）
捌、英國中等教育改革現況及其啓示 ……劉慶仁（155）
玖、法國中等教育改革分析 ……黃照耘（179）
拾、德國中等教育階段實施教育標準之進展……張炳煌（213）
拾壹、瑞典中等教育現況、改革動向及啓示……劉德勝（231）
拾貳、芬蘭中等教育現況探究 ……張家倩（247）
拾參、西班牙中等教育現況分析 ……莊小萍（261）
拾肆、台灣、美國及日本之國二學生家庭作業與數學成就
關係比較 ……張芳全（285）
拾伍、各國中等教育相關指標統計資料 ……編輯小組（317）

附錄一
教育資料集刊各輯總目次 …… （341）
附錄二
中文索引 …… （359）
英文索引 …… （362）

# Bulletin of The National Institute of Educational Resources and Research Vol. XXXIV —Special Issue of Secondary Education

**Contents**


1.The Analysis on the Reform of Secondary Education in Taiwan: 1994-2007 …… Ching-Shan Wu, Chia-Pin Kao ( 1)

2.A Critical Survey on the Educational Reform and Development of Senior High Schools in Mainland China: 1992-2007…Zhong-Ying Shi, Hai-Tao Wang( 25)

3.The Direction of Reformation in Japanese Secondary Education and the Inspiration for Taiwan's Secondary Education…… Chung-Ming Liang ( 39)

4.Reforms of General Secondary Education in Russia …… Yaw-Chin Hang ( 63)

5.Australian Secondary Education and the Reforms of Vocational Education and Training in the Secondary Schools …… Ai-Hua Chiang, Feng-Min Wang ( 87)

6.Exploring the Education Reforms and Trends of Secondary Education in the United States …… Hui-Tzu Wu, Dian-Fu Chang, Shu-Ching Wu (109)

7.A Policy Analysis on Dividing Educational District Areas of Secondary Schools in Ontario in Canada …… Fang-Hua Hsiao (137)

8.British Secondary Education Reform: Current Trends and Their Possible Implications …… Ching-Jen Liu (155)

9.Study on the Secondary Education Reforms in France …… Chao-Yun, Robert Huang (179)

10.Implementation of Educational Standards for German Secondary Schooling …… Ping-Huang Chang (213)

11.The Reform of Swedish Upper Secondary Education and Its Implication
…… Dar-Sheng Liu (231)
12.The Study of Upper Secondary Education in Finland
……Chia-Chien Chang (247)
13.Analyzing the Current Situations of Secondary Education in Spain
…… Hsiao-Ping Chuang (261)
14.The Correlation Between Student's Homework in Grade 8 and Mathematics …… Fang-Chung Chang (285)
15.The Educational Indicators for the Secondary Education among Countries
……Editing Team (317)

Appendix 1:

Contents in All Volumes …… (341)

Appendix 2:

Chinese …… (359)

English …… (362)

# 編輯弁言

中等教育就其結構或內容言之，對整體教育制度或教育活動均有承上啓下之作用，本輯刊除了關注各主要國家教育的整體變革和動向外，也密切注意各級教育之發展。本輯的主題即「中等教育」，分別介紹台灣、中國、日本、俄羅斯、澳洲、美國、加拿大、英國、法國、德國、瑞典、芬蘭、西班牙等國中等教育之重要改革動向，期提供讀者掌握國際中等教育動向，並有助於國人比較各國教育現況，俾爲我國教育之革新凝聚共識或提出建言。

本輯台灣中等教育改革分析，由台北市立教育大學教授吳清山及其博士研究生高家斌，就1994年以降迄今10多年來重要教育改革項目，進行分析，尤其對其實施成效及未來發展的建議，均甚爲精闢，足供參考；另外，爲提供讀者比較台灣與中國中等教育現況與實施，中國大陸方面，則由北京師範大學教育學院研究生院石中英副院長及其博士班研究生王海濤，共同撰述1992—2007年中國高級中等教育的改革與發展，其中提出宜兼顧「素質教育」和「均衡發展」，以提升高中教育素質的立論，頗值得國內延長義務教育之參考；國立台東大學梁忠銘教授則透過文獻分析，解析日本中等教育改革的背景、發展歷程、成效與趨勢，並在課程結構、畢業方式、學區劃分等方面，提出足爲台灣中等教育改革之啓示，甚爲深入。

俄羅斯的部分，則由教育部中部辦公室黃耀卿督學，就蘇聯解體以後，因應社會轉型與現代化所進行的系列改革，詳實地從官方文獻與專家學者的評論中一一分析，指出俄羅斯中等教育改革的特色和發展趨勢，無論在機構多元化、學校運作民主化、初中教育內容彈性化、高中教育課程專業分化、學習成就評量客觀化、教育方法資訊化、教師教學專業化、學校經費來源多軌化等，均可提供我國教育當局制訂政策之參考；澳洲中等教育近年來推動融合職業教育課程，對國內後期中等教育或規劃十二年國教，均提供參考的重點，該文由國立海洋大學教育研究所副教授江愛華暨該校外語教學暨研究中心王鳳敏主任共同完成，內容甚爲豐富；國立暨南國際大學吳慧子助理教

授、張鈿富院長暨博士研究生吳舒靜，共同從美國中等教育改革之背景、法案與內涵，探討其中等教育改革與發展趨勢，並提出以績效責任爲依據，增加教育補助款、提升教育不利地區學童學習表現、增加家長選擇權及提高地方教育決定權等具體建言，甚爲懇切。國立暨南國際大學蕭芳華助理教授則深入剖析加拿大安大略省高級中等教育學區劃分政策與制度設計，闡述該國學區劃分所依據的居住學區、擁有財產所在地、年齡、對宗教和語言教育支持意向等四個準則，可提供我國思考學區劃分的參考；英國中等教育改革爲該國的重點，駐英文化組劉慶仁組長對英國教育瞭如指掌，該文掌握政府官方文獻及諸多第一手資料，條理分明地分析英國教育改革的趨勢與動向，尤其適性教學和其對教育改革的規劃，更值得國內參採，相當值得閱讀；國立暨南大學黃照耘助理教授則探究當前法國中等教育改革的時代意義，尤其課程標準與學生基本能力、教育機會均等及師資培育品質之提升等均相當重要的議題，此外該文也提出法國中等教育的改革對我國教育改革的建議，值得共同深思；國立高雄師範大學張炳煌助理教授，則闡述德國中等教育階段教育標準的實施及特色，對於國內將來參與國際學生學力測驗，有一定的啓示性。

駐瑞典代表處文化組文化參事劉德勝，以其對2006年十月瑞典中間偏右政黨執政後預定於2009年實施的改革計畫，包括免費教育、綜合高中、高中水準一致、注重國際化、課程多樣化及宗教教育深入淺出的剖析，均對我國未來中等教育改革有莫大啓示；芬蘭中等教育分爲普通高中與初級職業學校雙軌制，其對學生自主性學習的重視等，均值得國內參考，該文由芬蘭赫爾辛基大學教育系博士班研究生張家倩仔細分析闡述，引導讀者清楚掌握芬蘭中等教育概況；近幾十年來西班牙爲因應經濟、社會、移民等變革，陸續在教育上透過修法，進行一連串的改革，國立暨南國際大學莊小萍助理教授針對西班牙前期中等義務教育、後期中等普通教育及技職教育等現況與發展深入探討，對於開啓國人對西班牙教育現況的掌握甚有幫助；國立台北教育大學張芳全副教授，則關注數學學習成就與家庭作業的關係，比較台灣、美國及日本國二學生家庭作業與數學成就，該研究發現有助於教師確立家庭作業在學習的定位。

此外，本刊爲提供讀者第一手資料，配合本輯內容，由編輯小組自 2006 年九月經濟合作暨發展組織最新出版之《2006 年教育統計概覽》中，擇取相關的教育指標統計資料，並加以彙整，提供讀者參考。若讀者有意深入理解更詳細的內容，亦可直接參考該書，或可上教育資料館網站查詢，亦歡迎至教育資料館參閱。

全球化的趨勢已是本世紀無可避免的發展，瞭解世界各國相關的文化背景、重要教育政策和措施的改革與動向，乃檢討與改進我國教育政策重要的參考。本輯所有作者、審稿者、編輯委員以及編輯團隊的用心和努力，期能有助於讀者掌握世界中等教育改革的脈動。本刊也竭誠的邀請各位有志之士，能共襄盛舉，踴躍賜稿。謹此敬祝各位暑安。

**總編輯**

**溫明麗**　謹誌于

2007 年六月於太極軒

# 台灣中等教育改革分析：1994—2007 年

吳清山* 高家斌**

## 摘要

中等教育負有向下銜接國民教育、向上銜接高等教育的傳承任務，在國家整體教育制度中是相當重要的發展階段。爲了提升國家競爭力和國民素質，我國中等教育改革乃自 1994 年展開至今，仍然持續推動。因此，本文以 1994 年做爲分析中等教育改革的起點，探討十多年來重要的中等教育改革項目，包括九五普通高中課程暫行綱要、設立綜合高中、高中職社區化、高中多元入學、十二年國民教育等，並分析其實施成效與面臨問題。最後提出未來中等教育發展建議，包括發布中等教育政策白皮書，作爲未來改革依據等八項，以供參考。

**關鍵詞：**中等教育改革、綜合高中、高中職社區化、高中多元入學、十二年國民教育



* 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
** 高家斌，台北市立教育大學國民教育研究所博士
電子郵件：shan@heeact.org.tw；kennyben2001@yahoo.com.tw
來稿日期：2007 年 5 月 7 日；修訂日期：2007 年 5 月 21 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# The Analysis on the Reform of Secondary Education in Taiwan: 1994-2007

Ching-Shan Wu* Chia-Pin Kao**

## Abstract

Secondary education is the important step of whole education system. For advancing the competitiveness and civil quality, the secondary education reform in Taiwan implementing educational policies from 1994 to 2007. Therefore the purpose of this paper is to study the development and foresight on the secondary education policy from 1994. First, it discussed the background of secondary education reform. Next, it explored the important items of secondary education reform, including comprehensive high school, high school integrating with school community, multiple entrance system of high school, grade1-12 education, 2006 curriculum guideline of high school. Then, it analyzed the implementing effectiveness and encountered problems. Finally, it presented the 8 suggestions of secondary education in the future, including: announcing the white paper of secondary education policy to provide the base of future reform... et al.

**Keywords:** secondary education reform, comprehensive high school, high school integrating with school community, multiple entrance system of high school, grade 1-12 education



* Ching-Shan Wu, Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

** Chia-Pin Kao, Doctor of Graduate School of Elementary Education, Taipei Municipal University of Education
E-mail: shan@heeact.org.tw; kennyben2001@yahoo.com.tw
Manuscript received: May 7, 2007; Modified: May 21, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

教育是國家發展的基礎，更是提高國民素質、加速社會進步的重要動力。世界先進國家無不積極從事教育革新的工作，以求增進國民的教育基本素養，提升國民的生活水準。在各級教育中，中等教育具有承先啓後的任務，其成效良窳攸關高等教育之發展，故中等教育在國家整體教育發展過程中，扮演了相當重要角色。因此，中等教育的改革成爲社會關注的課題。

台灣中等教育的發展，在政府努力推動之下，不管是質的提升（例如：學生學習環境的改善、教師素質的提升、課程多樣化的實驗等）或量的擴充，也展現一些成果。例如：從中等教育的校數、學生數和教師數的量來看，都可以看出其發展和改變。依教育部教育統計發現（教育部統計處，無日期）：在七十四學年度，高中的校數爲 176 所、高職爲 201 所；到了八十四學年度，高中的校數增加爲 206 所、高職爲 203 所；而九十五學年度，高中的校數增加爲 318 所、高職數則降爲 156 所。從學生數來看，在七十四學年度，高中的學生數爲 194,757 人、高職爲 421,784 人；到了八十四學年度，高中的學生數增加爲 255,387 人、高職爲 523,412 人；而九十五學年度，高中的學生數增加爲 267,876 人、高職學生數降爲 127,946 人。而從教師數而言，在七十四學年度，高中的教師數爲 14,006 人、高職爲 15,880 人；到了八十四學年度，高中的教師數增加爲 21,361 人、高職爲 19,660 人；而九十五學年度，高中的教師數增加爲 34,581 人、高職教師數則降爲 16,168 人。

從以上數據來看，20 多年來台灣中等教育的發展產生很大改變，從早期高職的蓬勃發展到目前逐漸萎縮，而普通高中的發展則超越高職。這種改變背後的原因，部分來自社會發展、產業發展、家長觀念及政府政策所形成。近十多年來，我國中等教育爲配合社會發展需求和時代趨勢，從事多項革新，從入學制度的改變、完全中學和綜合中學的設立、高中職社區化的推動以及課程的調整等，主要目的在提升中等教育品質，提供學生良好學習環境，以增進學生學習效果。

基本上，中等教育應該包括中等前期教育（國民中學）、中等後期教育（高級中學和高級職業學校）。由於高中和高職係屬不同教育類型，前者屬於普通教育；後者屬於技職教育，兩者雖有關係，但要放在一起分析，恐怕不夠深入。因此，本文所論述之內容主要是以高級中學爲主，但涉及高級職業學校部分亦有些著墨。

本文首先分析中等教育改革的因素，其次探討十多年來重要的中等教育改革項目，並分析其實施成效與面臨問題，最後提出中等教育未來發展之建議。

# 貳、中等教育改革因素的分析

任何一項教育改革的產生，都有其背景因素。國內學者（林生傳，1999；張鈿富，1999；黃政傑，2000；林新發，2001）對教育改革背景也提出一些看法，綜觀這些學者的意見，可將我國教育改革背景歸納爲政治、經濟、社會與全球化等面向。茲就中等教育改革的本質，並我國中等教育改革的五項因素提出分析。

## 一、提升教育素質與學習能力

當前正處於全球化知識轉型的時代，科學技術與創新能力的需求與日俱增，學校必須建立多元價值的教育觀念，提供學生適性成長，自我發現，以面對多元創新變動的知識經濟社會（吳清山，1999）。因此，推動普通高中課程暫綱係爲接續國民教育內容，期使課程統整與連貫，整合學科教學與領域課程，培養學生具備足夠的基本能力，協助完成自我實現，以提升整體教育素質與學習能力，因應國家社會發展之需求（教育部，2005）。由此可知，爲因應全球化知識需求激增的現象，人力素質的提升是相當重要的，而普通高中課程暫行綱要的實施，則適時提升中等教育的整體素質與學生的學習能力。因此，有效提升國家教育素質與學生學習能力，成爲我國近年來中等教育改革的重要推動力。

## 二、因應教育市場競爭與教改趨勢

因應世界貿易組織（World Trade Organization，WTO）之衝擊，各國的教育市場必須對外開放，面臨了相當大的競爭壓力，也促使世界主要國家，諸如美國、加拿大、英國、法國、日本等國於近年來積極的推動中等教育改革（吳清山、高家斌，2005）。因此，綜合高中的推動可以有效滿足學生需求，促進學生適性發展，提升學校競爭力，以符應世界教育改革潮流（教育部，1998b）。由此可知，爲因應我國加入世界貿易組織 WTO 之衝擊，及世界各國近來的教育改革浪潮，我國中等教育市場也順勢進行了新的變革，設立綜合高中便是希望融合普通教育及技職教育的理念，使學制分流與課程分化能滿足學生的需求，促進學生適性發展，以符應世界教育潮流，提升教育競爭力。因此，在因應教育市場競爭需求與教改趨勢的前提下，也直接促進了我國中等教育改革的進行。

## 三、整合教育資源與落實終身教育

由於公立與私立學校間、高中與高職間、城市與鄉村間，長期存在著學校設備、師資等資源不均衡之現象，嚴重影響學生受教權利，且難以達成適性教育的理想（行政院教育改革審議委員會，1996）。因此，高中職社區化的推動可調整學校經營觀念，整合學校與社區資源、文化生活及產業活動，使學校對於其所在地之社區做更進一步的開放，並成爲帶動社區文化發展和學習的中心，以建構終身學習的環境（李坤崇、莊雅慈，2003）。由此可知，爲有效整合我國中等教育學校之教育資源，避免產生資源分配不均而影響學校發展的情形，高中職社區化的推動正可以促進學校與社區資源的整合，使終身學習的理念得以學校爲中心獲得落實。因此，政府整合教育資源與落實終身教育的強烈動機，也加速我國近年來的中等教育改革。

## 四、紓解升學壓力與適性發展

隨著社會之急遽蛻變與趨於多元性之發展，現階段教育體制受到升學主義的影響，導致「考試引導教學」，每位學生必須承受沉重之課業壓力與學習上之挫折，學生核心價值偏離等（李顯榮，2005；吳清山、高家斌，2005）。因此，爲根本解決教育問題，紓解學生升學壓力，推動高中多元入學方案提供學生可選擇學校，學校亦可依各校發展特色選擇學生，達到紓解國民中學學生升學壓力，多元評量學生學習成就，使學生適性發展，以培養五育並重的國民（教育部，2004；楊思偉，2001）。由此可知，在升學導向的社會壓力下，考試成爲學生入學的主要依據，此情形將會嚴重影響學生日後的發展，而高中多元入學方案的推動則可以有減輕學生的升學壓力，使學生達成適性發展。因此，政府爲了因應民間教改壓力與紓解學生升學壓力，乃積極促成中等教育改革。

## 五、追求公平正義與教育機會均等

爲因應社會大眾的教改需求，我國中等教育改革強調對多元價值的尊重，而提供適才適性的教育。爲達成此目標，重視教育機會均等，維護社會公義和價值多元乃是關鍵所在。誠如《教育改革總諮議報告書》中指出：教育改革不僅要實踐社會正義，讓每個人有公平受教育的機會，更要在學習的歷程中追求卓越，讓每個人都能充分發揮潛能，得到適性的發展（行政院教育改革審議委員會，1996）。因此，現今政府著手規劃進行的「十二年國民教育方案」便是期望能發揮社會正義，達到教育機會均等的目標，以提升國家整體教育發展（陳伯璋、周志宏、李坤崇、吳武雄，2003；吳清山、高家斌，2005）。由此可知，民主的需求與世界趨勢促使政府必須更重視公平正義與落實教育機會均等的原則，而在綜合考量國家政治、經濟、社會等面向後，政府遂決定

逐步進行十二年國民教育實施之準備，以強化國家競爭力。因此，追求公平正義與落實教育機會均等的原則，亦連帶促成了政府中等教育改革的推展與落實。

# 參、中等教育改革的重要內涵

近十多年來，我國所推行的中等教育改革項目繁多，其改革的原則主要係依據《教育改革總諮議報告書》中提出的五項綜合建議，包括：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質，以及建立終身學習社會。並強調以教育鬆綁爲核心原則，以去除長期以來的不當管制，進行實質的多元改革（行政院教育改革審議委員會，1996）。由於所進行的中等教育改革項目眾多，本文僅就社會關注較大及影響層面較大之中等教育改革項目中，選定九五普通高中課程暫行綱要、設立綜合高中、高中職社區化、高中多元入學、十二年國民教育等大項分別探討之。

## 一、九五普通高中課程暫行綱要

我國於 2004 年時依據教育部發布的「國民中小學九年一貫課程綱要」，全面推動國民中小學九年一貫課程，此乃我國國民教育課程改革的一大步，而爲進一步建置我國中小學一貫課程體系，教育部乃根據 2001 年教育改革檢討會議決議，整合後期中等教育之各類型學校教育之共同核心課程（教育部，2003a；教育部，2005）。爲配合國民中小學九年一貫課程之實施，與銜接大學通識教育，提升普通教育素質，教育部於 2004 年修訂「普通高級中學課程暫行綱要」，並於九十五學年度實施。由此暫行綱要內容可知，九五暫綱修訂目的係爲銜接國民教育與高等教育之課程，改善現行高中課程學科數目與授課時數太多，彈性不足難以適應學生個別差異之問題。茲歸結其重要內涵包括（教育部，2005；湯仁燕、徐藝華、古鬲、曾政清，2006；張樹倫、陳琦媛，2006）：

（一）以「課程綱要」取代「課程標準」：九五課程暫綱，打破過去「課程標準」形式，採用「課程綱要」呈現，增加教科書編寫和教學的彈性。

（二）採「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」三層面規劃課程：九五課程暫綱在目標方面強調以提升普通教育素質、增進身心健康及養成術德兼修之現代公民爲教育目的，並從「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」三層面著手。

（三）強調學校本位課程精神，落實選修課程下放：九五課程暫綱，特別重視課程鬆綁，並授權學校全權規劃選修課程。

（四）銜接大學教育及九年一貫課程：九五課程暫綱，一方面顧及大學教育的需求；另一方面參考九年一貫之七大領域爲主體的課程規劃，並規劃「彈性學習節數」，

供學校自主發展特色課程。

（五）「科目與學分數」部分強調「延後分化」及「科目減併」：九五課程暫綱課程修訂的兩大原則，一爲「加強通識教育，順應大學延後分化趨勢，採高一、高二課程不分化之原則。」另一是「配合國民中小學九年一貫課程以領域劃分精神，採科目刪減。」

（六）採用學習領域概念，但仍採分科教學：九五課程暫綱，沿襲九年一貫課程之精神，強調學習領域之建立，將必修科目合併爲綜合活動、語文、社會、數學、自然、健康與體育、生活及藝術八大領域。但顧及高中學科師資培育、課程教學及知識理解之需求，仍沿用分科教學，而不採取領域教學。

（七）強調後期中等教育課程之相互配合：九五課程暫綱，採後期中等教育共同核心課程，以選取高中、高職、綜合中學共有之部分內容爲原則。強調與各類後期中等教育課程之相互配合，讓不同類型課程間可相互統整。

## 二、設立綜合高中

發展綜合高中是世界中等教育發展之改革趨勢，而且對我國後期中等教育發展有相當大的影響，其教育成效攸關我國後期中等教育改革的成敗（黃政傑主編，2001）。我國綜合高中自八十五學年度開始試辦，並於 1999 年 7 月 14 日修正公布之《高級中學法》中，正式明訂綜合高中爲我國高級中等學校的辦理類型之一，至今，辦理學校數及參與綜合高中課程的學生人數在教育部積極推展下節節升高，預計至九十五學年度時，普通高中、高職及綜合高中的新生比將調整爲 1：1：1，可見綜合高中已發展成爲我國後期中等教育的主流（教育部技職司，2001）。

關於綜合高中的意涵，可由 1994 年六月召開的第七次全國教育會議（教育部，1994）內容得知，會中明白指出，面對二十一世紀高科技時代來臨之前，我國後期中等教育應增設「綜合高中」以因應部分性向、興趣分化較爲遲緩學生的需要；同時也可滿足部分性向、興趣分化較早確定之學生，能有機會兼跨學術性向和職業性向，加廣選修學習強化通識教育的需求，以達成學生適性教育發展之目標，和順應世界中等教育發展之改革潮流與趨勢（教育部，1995）。另一方面，依據教育部（1998a）所訂定《綜合高中試辦要點》的說明，綜合高中是指同時設置學術學程和職業學程的高級中等學校，藉由統整、試探和分化的輔導歷程，輔導學生自由選課，提供學生專精學術導向課程（普通高中課程）或職業導向課程（職業高中課程）或兼跨兩種課程的機會，以達成適性發展之目標。

依據上述意涵，統整綜合高中實施內涵的相關論述（教育部，1998b；莊耿惠，2001；楊瑞明，2002；何金針，2003；汪寶明、鄭茂堅，2004；秦玲美、胡平夷，2004），歸結綜合高中的重要內涵包括：

（一）延遲分化，採「高一統整、試探；高二試探、分化；高三分化、專精」的課程規劃，配合學校的性向輔導。

（二）尊重學生選擇，將學習選擇權留給學生，學生得依個人意願及性向選擇各種導向學程。

（三）多元選修，爲滿足學生的不同需求，課程設計首重課程的多樣性與彈性，學生可依據自己的需求或興趣，選擇合適的課程，找到屬於個人的生涯目標。

（四）適性教學，學校可設計多元適性的科目及學程提供學生選擇，並開放跨校選修，使學生充分使用學校所提供的資源，以增進學習效能。

（五）升學與就業兼顧，在課程設計上，強化普通基本能力的學習與職業技藝能力的訓練，學生在就學期間，可依自己的性向、興趣，跨修學術課程和職業課程，滿足其在升學與就業上的不同需求。

（六）強調進路與輔導，在課程設計上，重視生涯教育與選課輔導，以協助學生規劃自己的生涯，及指導其選課。

由此可知，綜合高中倡導學制分流與課程分化的制度，是一課程綜合、學生綜合、師資綜合、設施綜合、進路綜合之中等教育學制，兼具民主、彈性、統整與試探的功能，符合教育機會均等及配合學生生涯發展的需求，期使每一個學生均受到照顧，提供學生適性教育的機會，是我國後期中等教育發展的重要關鍵。

## 三、高中職社區化

爲因應知識經濟時代來臨與產業升級的人力需求，教育部於九十學年度推動「高中職社區合作專案實施要點」，結合「建構多元適性的學校教育環境」、「爲十二年國教奠基」等三大目標，希望營造學校成爲適性學習的環境，以推展教育多元化、社區化及終身教育的理念，發揮教育資源效能（邱玉蟾，2002；教育部，2003b）。依據此實施要點，高中職社區化的主要內容包括：

（一）提高國中畢業生及社區民眾就讀社區內高中、高職的機會，降低教育成本、增進教育效能。

（二）增進高中、高職課程與社區需要和社區特色結合，提高其實用性與生活化。

（三）整合社區資源，發揮學校特色，達成學校社區化、社區學校化的理想。

（四）均衡發展公、私立及城、鄉高級中等學校教育，提升教育品質與績效，爲延長國民教育奠定基礎。

依據教育部（2003b）所訂定的高中職社區化的主要推動策略，包括：鼓勵學生就近入學、鼓勵學校進行區域合作，提供多元適性之中等教育課程、鼓勵優秀國中畢業生升讀社區高中，促進各地區中等教育均衡發展。而統整高中職社區化實施內涵的相

關論述（田振榮、鄭聰興、宋修德、楊瑞明，2003；邱玉蟾，2003；李坤崇、莊雅慈，2003；湯志民，2003；鄭英耀、羅文基、吳參鏡、蔡正雄，2003），可將其重要內涵歸納如下：

（一）社區合作專案：區分爲課程區域合作、社區資源整合、社區招生整合等三個部分。課程區域合作係指開放跨校選課、網路選課，或與社區內之大學開設進階性課程。社區資源整合係指建立學校社區資訊網、圖書館際合作、師資合聘或交流。社區招生整合係指共同研訂配合高中職社區化之多元入學管道或策略、共同辦理招生事務、學校特色說明等。

（二）改善教學設施：係爲均衡公私立學校的教育資源，透過獎助私立學校補助公立學校措施，促進學校提高競爭力，提升社區中等教育之品質。改善教學項目包括：學科教學實驗室、圖書館圖書資料及設備、專科教室、體育及衛生保健設施、及其他執行高中職社區化相關計畫之教學設施。

（三）就近入學獎學金：提高社區適性學習環境之建構程度，逐步擴大社區招生名額，以建立學生就近入學機制，並輔以就近入學獎學金制度，提供學生就近入學之誘因，促使社區優秀的國中畢業生能就讀社區高中職，以提升學校學生素質，均衡各地區中等教育發展。

由上可知，高中職社區化方案主要係爲強化學校與社區的互動關係，建構社區內後期中等教育之適性學習系統，以社區化、均衡化、均質化的方向，促進學校之社區合作，均衡城鄉的教育資源，營造高品質的教育環境，以建構適性發展的中等教育。

## 四、高中多元入學方案

「高級中等學校多元入學方案」是近年來我國中等教育入學制度改革中，一個重要的制度改革。相較於以往高中職的入學聯招方式，「高級中等學校多元入學方案」與「國中基本學力測驗」攸關每年 30 萬名左右國中畢業生升學高中職及五專之權益，此篩選制度所產生的影響之鉅，牽涉層面之廣，已成爲當前國內最大的教育問題（教育部，2004a）。高中多元入學方案旨在評量國民中學學生基本學力表現及其發展潛能，其主要目標係結合社區資源發展學校特色，引導學生就近升學，消除入學考試之不利影響，讓學生適性發展，達成教學的正常化，進而充份發展學生的潛能。實施方式包括：甄選入學、申請入學與登記分發三種管道，三種招生方式均以國民中學學生基本學力測驗分數做爲採計依據（陳俐吟，2004；教育部，2004a；李顯榮，2005；陳怡靖、陳密桃、黃毅志，2006）。茲將高中多元入學方案實施方式說明如下：

（一）推薦甄選入學

提供各類資賦優異學生、具有特殊才能或性向的學生入學，各高中自訂條件，包括：國中在校成績或特殊表現，得採筆試、口試、聽力測驗、實做、或術科測驗等，

亦得採二階段甄試辦理原則做爲甄試方式。

（二）申請入學

提供對有特色之學校或科別具有興趣之學生就近入學鄰近高中職或直升入學，以落實高中職社區化。申請條件由各高中自訂，各校所訂條件如在校成績、資賦優異鑑定合格、各區、全國或國際比賽成績等，得採口試、成果發表、作品評選、筆試等做爲測驗方式。

（三）登記分發入學

提供學生非經由前述二項升學管道者，由電腦選擇當年度二次國民中學學生基本學力測驗分數之較優成績爲分發依據，並由學生選擇登記分發區，依其志願分發入學。

依據上述意涵，統整高級中學多元入學方案實施內涵的相關論述（陳國偉，2002；許泰益，2003；黃雅琤，2004；陳怡靖，2004；教育部，2004a；李顯榮，2005；王聖銘，2006），歸結高級中學多元入學方案的重要內涵包括：

（一）高中入學方式走向多元評量，有助於培養學生基本能力、多元智慧及促進五育均衡發展。

（二）兼顧菁英學生與一般學生，促使學生快樂學習，健康成長與適性發展。

（三）落實「考招分離」制度；發揮學校自主選才、學生自主選校功能。

（四）強化高中職與國中雙方教育夥伴關係，促進上下游學校之教育發展。

（五）多元入學的主軸「國中基本學力測驗」是我國教育史上規模最大、考生最多、涵蓋範圍最廣的標準化測驗。

由此可知，高中多元入學方案之實施，國中畢業生將能經由多元入學管道進入高中、高職及五專就讀，且經由考招分離制度的推動，不但學生選擇學校的彈性增大，學校亦可依各校發展特色選擇學生，達到紓解國民中學學生升學壓力，多元評量學生學習成就，使學生適性發展，以培養五育並重的國民。

## 五、十二年國民教育



鑑於我國高中職已逐漸邁向普及化的程度，國民教育發展已有相當穩定的成果，因此，行政院遂宣示於 2007 年起逐步推動十二年國民教育方案，並於 2009 年全面實施十二年國民教育，此項宣示將促使我國國民教育發展邁向嶄新的階段（教育部，2007）。由於十二年國民教育政策的規劃與執行，不僅攸關教育素質，而且亦是學制一大突破，必須相當謹慎，不宜貿然行事（吳清山、高家斌，2005）。因此，現階段教育部將就十二年國民教育的學區劃分及明星學校存廢等問題進行商討與研究，瞭解政策實施可能遭遇的問題，以使我國十二年國民教育政策，能更具可行性與價值性。而統整十二年國民教育實施內涵的相關論述（吳清山等人，2003；陳伯璋等人，2003；楊思偉等人，

2003；蔡培村等人，2003；教育部，2004b；吳清山、高家斌，2005），可將其重要內涵歸納如下：

（一）定位非強迫、普及入學、低學費的特性，奠定十二年國民教育基礎。

（二）配合九五普通高中課程暫行綱要實施，鼓勵教師第二專長進修。

（三）研訂十二年課程綱要，加強後期中等教育課程的橫向統整與縱向連貫。

（四）採取競爭與合作基調，肯定明星學校存在，落實推動高中職社區化。

（五）配合高中多元入學方案，縮短城鄉教育資源落差，發展均衡化與優質化高中職教育。

（六）因應綜合高中發展趨勢，推動學生適性學習與輔導，使其適性發展。

（七）持續建構適性學習社區，整合社區教育資源，鼓勵學生就近入學。

（八）編列特定教育經費，專款推動十二年國民教育。

由上可知，十二年國民教育政策的實施內涵涉及了定位、學區劃分、入學方式、經費需求、師資結構、課程內涵與教學資源等方面的規劃，影響層面相當廣泛。我國推動十二年國民教育，旨在提升國民素質及國家競爭力、舒緩升學壓力並導引國中正常教學、照顧弱勢學生以促進教育機會均等爲規劃目標。爲達成此目標，係於 1987 年開始進行十二年國民教育之評估與規劃，依據循序漸進的原則，至今已陸續推動許多前置方案與配套措施，包括：試辦綜合高中、辦理高中職多元入學方案、推動高中職社區化方案等，希望爲我國實施十二年國民教育奠定基礎。

# 肆、中等教育改革實施成效與問題檢討

隨著全球化、市場化與少子化的衝擊與變遷，各個教育階段的教育功能、教學方向、課程調整等方面，都發生了整體性的變化。面對二十一世紀教育改革的呼聲及因應社會的快速變遷，我國中等教育發展亦產生了重要變革，根據 2001 年「教育改革之檢討改進會議」的結論指出：我國後期中等教育將著重於延後分化，強調適性學習，並以學校爲本位發展多元彈性學程，以符合學生適性發展之需求。依此教育改革方向，政府近年來積極修訂高中職新課綱，使學校課程多元化發展，並持續推動辦理綜合高中、高中職多元入學及高中職社區化等改革方案，期望爲十二年國民教育奠定紮實的根基（田振榮等人，2003）。然而，改革的過程中難免遭逢許多施行上的瓶頸與問題，有待檢討與修正，以便展望未來，規劃出更適合的發展方向。本文將針對上述所整理之五大改革項目，包括：九五普通高中課程暫行綱要、綜合高中、高中職社區化、高中多元入學、十二年國民教育等，逐項探討其實施成效與問題，茲說明如下：

## 一、九五普通高中課程暫行綱要

從 1994 年 8 月 31 日教育部所發布的「普通高級中學課程暫行綱要」（以下簡稱九五暫綱）之內涵可知，高中新課程綱要之實施係爲銜接九年一貫課程與大學通識教育，提升課程彈性，使學生適性發展。其實施期程雖自九十五學年起逐年實施，但自公布暫綱同時，教育部亦積極推動相關配套措施。茲將「普通高級中學課程暫行綱要」之實施成效與問題檢討分述如下：

（一）實施成效

爲因應九十五學年度開始實施的「普通高級中學課程暫行綱要」，教育部與學校分別執行了若干配套措施，以提升九五暫綱的實施成效，茲分別說明如下（教育部，2005；張樹倫、陳琦媛，2006；湯仁燕等人，2006；蘇清守，2006）。就教育部而言，包括：1.成立「普通高級中學課程推動工作小組」，分別針對師資、教材、設備、法規、升學、督導評鑑、資源網站等相關工作進行準備。2.設立課程與教學中心資源網站與 22 個學科中心學校教學資源網站，協助課程推廣、教師在職進修及蒐集課程暫綱的實施經驗，以做爲九十八學年度新課程綱要修訂之參考。3.結合高中職社區化 45 個適性學習社區，成立 8 個分區輔導團，透過分區夥伴學習群，結合區內學校共同推動教師專業成長，並協同各學科中心規劃辦理各學科課程進階研習活動。4.成立「普通高級中學課程暫行綱要課務發展工作圈」，協助學校就現場之相關因應措施進行分析探討，並就學校推動九五暫綱可能面臨之問題，規劃相關具體作法與實務操作範例，提供學校參考運用，以增進九五暫綱實施成效。就學校而言，1.成立課程發展委員會，結合教師與社區資源，發展學校本位課程，並規劃全校總體課程計畫。2.彈性調配師資人力，包括：外聘兼任老師、社區跨校合聘師資、鼓勵教師進修第二專長。3.參與規劃教師成長與課程研習機制，共同辦理研習會與推廣活動，並推動全體教師參與課程綱要相關研習活動。

（二）問題檢討

九五暫綱實施至今，爲高中課程發展帶來了新的變革，同時在執行面亦產生了若干問題，有待解決，茲綜合吳武雄（2003）、陳伯璋等人（2005）、教育部（2005）、湯仁燕等人（2006）、潘慧玲等人（2005）、蘇清守（2006）及吳清山（2006）之相關論述，將九五暫綱實施問題說明如下：1.課程繁重壓縮學生自主發展空間：九五暫綱要求畢業學分最低需有 160 個，亦即每星期有 30 幾堂課，學生每天修課數太多，無法降低學習壓力。2.選修制度無法落實：由於考試因素，學校選修課多被挪用，且選修課程時間安排不易，加上學校空間、教師專長與數量之不足，使選修制度的執行面臨困難。3.領域課程與分科教學的結合出現衝突：九五暫綱係採學習領域概念，並以分科教學實施新課程，兩者結合不易，致使教學難以發揮成效。4.課程無法銜接：現行國中學生的

課程採用「國民中小學九年一貫課程綱要」，學習較爲淺顯的領域課程，而「普通高級中學課程標準」則屬較爲艱深的分科課程，使高中學生面臨課程無法銜接問題。

## 二、綜合高中

教育部自八十五學年度起試辦綜合高中，採學年學分制，修業年限以 3 年爲原則，最低爲 2 年，最高爲 5 年，且畢業需修滿 160 學分以上。此學制爲我國高級中等教育帶來新的變革，茲將政府推動綜合高中試辦之實施成效與問題檢討分述如下：

（一）實施成效

爲調整現行高中學制，因應e世代的需求，政府大力推動辦理綜合高中，其實施成效可由量與質的方面來說明（汪寶明、鄭茂堅，2004；戴明國、馮莉雅、邱俊宏，2006；蘇清守，2006）。從量的方面來看，綜合高中自八十五學年度開始試辦，在學校數、班級數與學生數方面均逐年快速成長，其中學校數已由 18 校，增至九十三學年度的 162 校，成長率約爲 9 倍，占高級中學學校數的比率爲 52%。班級數由 140 班增加到 2,529 班，占高中班級數的比率爲 25%。學生數自 6,568 人逐年成長，至九十三學年度爲止已達 103,937 人，占高中學生數的比率爲 25%。同時，全校辦理綜合高中的校數自八十五學年度的 8 校，增至九十三學年度的 36 校，成長率亦達 4.5 倍。從質的方面來說，綜合高中提供學生多元適性學習機會，落實彈性自主選課機制，建立學生個人學習檔案，輔導學生適性發展，使學生能學習到多元而彈性的教育內容。另外，綜合高中的推動，能促進高中職社區化的發展，有效銜接其他相關教育政策之運作，協助學校社區化。由上可知，辦理綜合高中之學校數、班級數與學生人數逐年增加，且預計未來數年將會繼續成長，充分證明其實施成效深獲就讀學生及家長之肯定，亦顯現教育部推動綜合高中的具體成果。

（二）問題檢討

綜合高中自八十五學年度起實施至今，每年辦理輔導訪視與評鑑工作，以瞭解各辦理學校課程實施情形、成效，以及遭遇到的困難與問題。然而，缺乏整體有效的評估，使其所產生的問題影響了學校辦學效能（教育部技職司，2001）。爲對我國綜合高中辦理成效有進一步的瞭解，並探討其影響因素，茲彙整綜合高中的相關研究（何金針，2003；鄭聰興、林懷民、宋若光，2003；教育部技職司，2003；呂昆娣，2004；汪寶明、鄭茂堅，2004；秦玲美、胡平夷，2004；曾國鴻等人，2004；秦夢群，2006；蘇清守，2006），將綜合高中的實施問題說明如下：1.綜合高中推動政策與定位不明，理念落實困難。2.社會大眾對於綜合高中之認知不清，家長升學觀念引導 3.學校師資轉型困難、人力調配不均，影響學生選課自由。4.綜合高中課程與教材缺乏彈性規劃及教學設備短缺，影響教學效能。5.學校未能落實高一不分流及依意願分類編班。6.課程規劃

未能整合，仍以升學導向爲主。7.學校課程發展委員會的家長代表及學者代表比例仍低。8.生涯規劃課程缺乏專業教師給予學生輔導。9.法令規定未能適時調整，致學校產生學籍管理、組織員額、活動空間及經費不足等問題，造成學校執行困難。

## 三、高中職社區化方案

教育部自九十學年度推動高中職社區化方案以來，便積極促進學校與社區的合作與互助，希望藉由資源共享的方式，達到城鄉教育資源均衡，充分提供適性學習環境，提升高中職教育品質的目標。此方案之實施爲我國高級中等教育帶來多元化的發展，落實終身教育的理念，朝向學習型社會邁進。茲將政府推動高中職社區化方案之實施成效與問題檢討分述如下。

（一）實施成效

高中職社區化方案係於九十學年度開始推動，採自願辦理爲原則，推動重點包括：社區合作專案、改善教學設施、就近入學獎助等三方面。茲參考相關論述（江耀淇，2003；張銘華，2004；陳茂霖，2005；陳清誥、陳信正，2006；蘇清守，2006）等人之論述，將高中職社區化方案之實施成效說明如下：1.促使高中職學校認知社區角色定位與社區互動的重要性，增進社區交流與學習互動。2.增加高中升學進路，幫助學生自我適性探討。3.平衡教育資源，縮小校際間差距。4.減低教育主管機關經費編列，使資源有效運用。5.高中職社區化政策受到教師與家長頗高支持，認爲能提供學生多元學習環境，使學校與社區之間建立良好的互動關係，值得繼續推動。6.維持各校社區學生21%—30%的入學比率，並繼續提供績優學生每人每學期新台幣 10,000 元之獎學金，協助於高中職社區化的推動。7.高中職社區化的推動，爲十二年國教的實施奠定基礎。

（二）問題檢討

爲了進一步瞭解政府推動高中職社區化方案所衍生的問題與困境，茲綜合相關論述（江耀淇，2003；李坤崇、莊雅慈，2003；黃桂芳、蕭吉男，2003；湯志民，2003；吳俊賢，2004；徐文忠，2005；秦夢群，2006；蘇清守，2006；韓繼成，2007），將高中職社區化的實施問題說明如下：1.高中職社區化中程計畫的政策目標不夠明確，內容繁多不易明瞭。2.社會大眾普遍對於目前高中職社區化實施目的之認同度、社區資源共享之符合度及跨校選課之滿意度等情形未臻理想，尚須加以宣導改善。3.學校未以整體社區來進行總體需求規劃，使教學設施改善情形不彰。4.校內教師支持度不足，使課程區域合作未能完全推行。5.學校社區內的學校類型不同，學生來源也不同，使招生方式難以整合。6.學校本位心態，使社區資源整合不易。7.就近入學獎學金之理念與執行過程備受質疑，成效大打折扣。8.學校經費不足，且經費運用缺乏效率。

## 四、高中職多元入學方案

高級中等學校多元入學方案與國中基本學力測驗攸關每年 30 萬名左右國中畢業生升學高中職及五專之權益，相較於以往高中職聯招，其變化之鉅，牽涉層面之廣，衍生問題之多，引發爭議之大，已成爲當前國內最大的教育問題。茲將政府推動高中職多元入學方案之實施成效與問題檢討分述如下。

（一）實施成效

「高中職多元入學方案」是台灣近年來教育改革實踐中一個重要的制度改革。入學篩選制度的改變，涉及制度的公平性，也影響整個學校組織的運作方式。根據「九十五年度高中職社區化民意調查之結論」發現：高中職社區化民意調查自九十二至九十四年度進行接受度之調查，九十二年度平均接受度爲 72.4%，九十三年度大幅躍升至 76.52%，94 年度則緩升爲 77.38%。九十四年度不同屬性的受訪者對高中職社區化之接受度除國中家長微降外，其他受訪者並無顯著差異（高中職社區化網站，無日期）。由此可知，社會大眾對高中職社區化接受度有逐年提高趨勢。茲歸納陳國偉（2002）、王雅蘭（2003）、吳倖瑱（2003）、李東實（2003）、許泰益（2003）、蔡喬育（2004）、李顯榮（2005）、王聖銘（2006）、秦夢群（2006）及蘇清守（2006）等人之論述，將高中職多元入學方案之實施成效說明如下：1.學校教師與家長對於多元入學方案引導學生適性發展的作法持肯定態度。2.基本學力測驗的測驗日期、命題範圍與成績計算方式均逐漸獲得社會大眾的認同。3.學校教育人員認爲高中職多元入學方案能促進高中職朝向社區化發展。4.印製國中畢業生多元進路宣導手冊，辦理高中職多元入學方案宣導說明會，提供學生、家長及教師瞭解方案內容及多元進路升學輔導事宜。5.改進國民中學學生基本學力測驗，2006 年國民中學學生基本學力測驗加考寫作測驗，以提升學生語文程度。6. 2005 年國民中學學生基本學力測驗第一次測驗於 5 月 28 日及 29 日舉行，共計 322,328 人報名，第二次測驗於 7 月 9 日及 10 日舉行，共計 192,312 人報名，2 次測驗均圓滿完成。國中基本學力測驗已成爲高中職多元入學方案升學管道的重要參考依據。

（二）問題檢討

「高中職多元入學方案」係於九十學年度開始實施，將高中職升學制度由單一標準的聯合招生考試，改爲申請入學、甄選入學及登記分發等三種升學管道。其目標係希望廣拓升學廣道，落實多元智能、多元選才精神；發展學校特色，增加學生選擇權利，維持教學正常化，使高級中等學校多元入學招生制度呈現多元風貌與多元功能。茲綜合歸納柯智焰（2002）、陳俐吟（2004）等人、吳清山（2006）、王聖銘（2006）及秦夢群（2006）之論述，將高中職多元入學方案之實施問題說明如下：1.多元入學方案的宣傳效果不彰，使學校教職員、學生與家長對多元入學方案不夠瞭解。2.多元入學方案無法有效降低學生校外補習，反而增加家長負擔。3.高中職多元入學方案之招生規

定過於嚴格，致使學校自主選才空間狹小，難以發展學校特色。4.高中職多元入學方案實施至今仍無法有效紓解國中學生升學壓力，顯已偏離方案的初始精神和立意。5.明星高中的價值觀尚未明顯淡化，學生就讀社區高中的意願並未明顯提高。6.國中基本學力測驗重要性逐年增加，且其成績做爲高級中等學校多元入學方式之唯一指標，儼然成爲升學的唯一依據，本意全然變質。7.高中多元入學方案內容年年變更，政策穩定性不足，使社會大眾感到複雜難懂。8.基本學力測驗組距之公布與否，使教育部陷入兩難抉擇，若可能造成高中排行、突顯城鄉差距，不公布將使得考生選填志願無所依據，可能造成高分落榜。9.招生方式與執行技術未能明確配合，且招生時程過長，影響學生學習。

## 五、十二年國民教育

高中教育是國民教育之延伸，也是銜接大學教育的重要教育階段，世界各國爲強化國家競爭力，乃紛紛延長國家義務教育年限。檢視我國目前高級中等教育已經相當普及，全面將高級中等教育階段劃歸入國民教育的範疇，時機上已經漸趨成熟。政府亦積極朝向十二年國民教育的方向邁進，透過綜合高中的推廣，提供學生多樣性的選擇，同時結合高中多元入學方案與高中職社區化政策的推動，建造優質學習型社區。另外，編訂高級中學課程綱要和綜合高中課程綱要，微調九年一貫課程和後期中等教育核心課程與之配合，建立十二年一貫課程體系，使使十二年國民教育的雛型更趨完整。茲將政府推動十二年國民教育方案之實施情形與問題檢討分述如下。

（一）實施情形

近年來，爲因應世界各國的教育發展潮流，政府自 2003 年以後更加積極投入十二年國民教育的規劃工作，期望能發揮社會正義，促進國家教育發展，強化國家競爭力。爲了進一步瞭解十二年國民教育的推展進度，茲將十二年國民教育的規劃與工作情形，說明如下（吳清山、高家斌，2005；黃增榮、王保進，2006；蘇清守，2006；教育部，2007a）：就規劃面而言，1.完成十二年國教相關研究計畫包括：「推動十二年國民教育辦理模式」、「十二年國民教育之教學資源及課程」、「十二年國民教育經費需求推估」、「實施十二年國民教育理論基礎比較」。2.召開十二年國教相關會議，包括：「研商規劃十二年國民教育相關事宜」、「十二年國民教育問題及可行策略評析研究計畫相關事宜」、「推動十二年國民教育規劃情形」簡報會議、「推動十二年國民教育相關研究整合事宜會議」、「十二年國民教育相關研究整合核心諮詢小組會議」，以彙整十二年國民教育之推動共識。3.設立專責單位推動十二年國民教育，包括：「推動十二年國民教育工作圈」，包括「推動十二年國民教育先期工作小組」、「推動十二年國民教育指導委員會」及「推動十二年國民教育行政工作小組」，加緊進行相關工作。4.擬訂推動十二年國教之關係層面有下列 15 項：（1）政策目標（2）定義（3）性質（4）教

育資源調整（5）學校型態調整（6）學區劃分（7）入學方式（8）考試方式 （9）學生能力銜接（10）課程規劃（11）師資培育（12）學費政策（13）經費預算（14）教育法規的研修（15）教育行政權限調整。教育部正就上開各層面進行縝密之規劃研議。

就執行面而言，1.自 2003 年開始推動十二年國民教育前置準備措施，包括：大學提供名額受理高中推薦學生入學招方案、高中職社區化中程計畫、產學攜手試辦計畫、高職重點產業類科就業方案、研發整合「教育優先區計畫」暨相關業務GIS系統第 3 階段採購計畫、台灣學生學習成就評量資料庫、國立高中職校老舊危險校舍改建及教育資源不足新興工程計畫、優質高中輔助計畫、獎勵優秀國中畢業生就讀適性學習社區高中職獎學金實施要點、加強輔助經濟弱勢私立高中職學生學費補助計畫、中小學一貫課程體系參考指引、研訂高級中等學校法。2.「十二年國民基本教育實施計畫」計有 12 項子計畫，包括：補助私立高中職學生學費—縮短公私立學費負擔之差距、高中職優質化、高中職社區化、調整高中職入學方式、建置十二年一貫課程體系、建立質差學校退場機制、結合技職教育與產業發展、推動大學支持高中職社區化、精進高中職師資人力發展、學生生涯規劃與輔導、鼓勵家長參與教育、修訂相關教育法規等。

（二）問題檢討

推動十二年國民教育是先進國家教育發展的趨勢，亦是我國當前中等教育改革之盛事，檢視政府於 2003 年以前多爲研議與規劃階段，而於 2003 年之後才開始進行十二年國民教育前置措施之推動，並宣示於 2007—2009 年之間推動各項配套措施，最終在 2009 年八月全面實施十二年國民教育。是以此重大教育政策之實施，確實存在極多有待規劃解決的問題，亦牽動了整體中等教育發展之成敗，需謹愼考量所可能面臨的問題，同心協力逐一解決，才能使十二年國民教育發揮其功效。茲將十二年國民教育之實施所面臨的問題說明如下（吳清山、高家斌，2005；黃增榮、王保進，2006；蘇清守，2006）：1.缺乏法律定位，使十二年國民教育的內涵與特性有待釐清。2.政府經費補助不足，使公私立學校教育資源落差問題嚴重。3.學校素質差異過大，使都會與城鄉地區學生升學機會不均等。4.學區劃分意見歧異，明星學校存廢問題嚴重難有共識。5.課程架構統整不易，缺乏橫向課程連貫與縱向課程銜接的十二年一貫課程體系。6.師資人力缺乏規劃，教師進修與師資培育系統無法有效整合。7.政府財政拮据，十二年國民教育經費估算與籌措不易。

# 伍、中等教育未來改革的建議

十多年來的中等教育發展，培育不少國家人才，具有其功能。在一個快速變遷和科技高度發達的社會，教育發展的目標和策略應有所調整，才能符應時代的需求。因

此，爲使中等教育展現其功能，必須在原有改革基礎下，繼續不斷地革新。茲就目前我國中等教育改革的缺失，以及有效發展優質中等教育，提出下列改革建議，以供參考。

## 一、發布中等教育政策白皮書，作爲未來改革依據

政策白皮書具有多重功能，一是宣示政府施政重點；二是引導政府施政策略；三是落實政府編列預算依據。所以不管是中央政府機關或地方政府機關都會提出各種政策白皮書，過去教育部曾提出各種教育政策白皮書，例如：大學教育政策白皮書、媒體素養教育政策白皮書、海洋教育政策白皮書、創造力教育政策白皮書、藝術教育政策白皮書等，對教育發展均具有一定的影響力。因此，爲使社會大眾瞭解政府對中等教育未來施政重點，並展現政府對中等教育的重視，教育部實有必要邀請專家學者和實務工作者組成「中等教育政策白皮書研擬小組」，根據小組所提意見修正後發布中等教育政策白皮書。該份政策白皮書之主要內容，應包括中等教育在國家發展的重要性、中等教育政策形成過程、當前中等教育發展的困境、中等教育發展的重要策略及中等教育未來發展方向。

## 二、持續辦理中等教育評鑑，促進學校持續改進

評鑑最主要目的在於瞭解學校辦學成效和缺失，以幫助學校不斷改進，進行提升學校辦學品質。過去教育部對高中教育和技職教育也能定期辦理評鑑，有助於學校發展和改進。但因爲評鑑時間過短（有時只有半天時間）和評鑑委員間彼此缺乏共識，導致評鑑未能發揮其實際效果。爲了落實中等教育評鑑工作，委員的專業知能和專業倫理，是評鑑成敗的關鍵，所以應愼選評鑑委員，並要求每位評鑑委員參加評鑑講習，以及要求簽署利益迴避保證書。同時，爲使評鑑不會流於「爲評鑑而評鑑」，應確實做好追蹤評鑑，有效掌握各校經過評鑑後實際改進情形。此外，教育行政機關也應就中等教育評鑑的目標、時間、程序、方法、人員、資料處理和結果公布等方面，評鑑完後進行後設評鑑，使每一年的評鑑工作都能比前一年更有品質。



## 三、調查九五高中課程暫行綱要實施成效，作爲未來改進參考

九五高中課程暫行綱要已從 2006 年起開始實施，至今已將近一年，有必要針對這一年來的實施情形進行檢討，藉以瞭解是否達到原來預定的目標，以及找出需要改進之處，並採取有效對策加以解決。因此，建議教育行政機關組成訪視小組，至各校實地訪視，收集各校對九五暫綱實施成效的看法。此外，教育行政機關亦可委託師資培育機構辦理「九五高中課程暫行綱要實施成效研討會」或「九五高中課程暫行綱要實施成果發表會」，邀集學者專家、學校教育人員和家長代表參與研討。當然，爲進行有

系統和客觀研究，建議教育行政機關委託學者進行「九五高中課程暫綱實施成效檢討」專案研究，更深入探究九五高中課程暫綱實施成效檢討與改進相關議題。

## 四、強化綜合高中辦學品質，做好學生權益把關工作

綜合高中之推動，對現有中等教育後期之學制，確可提供更多元之選擇機會，對學生之性向輔導與能力發展，應是更爲適性有利的。而對整體技職教育體系來說，延後分化將有利於加強技職學生之通識教育與基本能力，有利於因應未來產業人力素質提升之發展需要。綜合高中基本精神在於「多元、彈性、人本」，特別重視「提供多元課程」、「強化適性輔導」、「落實選修機制」等措施，鼓勵學校發揮辦學特色。綜合高中自八十五學年度開始辦理至今，根據教育部（2007b），九十五學年度第一學期的統計，就讀綜合高中的學生已達 11 萬 8,915 人，顯然綜合高中的影響力有增無減。由於部分綜合高中並未認眞辦理，徒具綜合高中之名，卻無綜合高中之實，影響到學生學習成效甚鉅。爲了學生學習權益，綜合高中應定期接受評鑑，辦學不力者，應加強輔導，限期改善；若改善無效者，不應繼續辦理綜合高中。

## 五、繼續推動高中職社區化方案，營造適性學習社區

高中職社區化方案實施迄今，已有 6 年之久，在社區資源共享、改善教學設施、就近入學獎助等三方面亦收到一些成效。基本上，高中職社區化透過適性學習社區的營造，有助提升高中職教育品質，較易吸引學生依其性向就近入學，對於實施十二年國民教育形成一股很大助力。

雖然高中職社區化方案到九十七學年度才結束，教育部除了檢討過去所實施成效之外，未來 2 至 3 年之推動，不應爲推動十二年國教而停頓下來。尤其在政府準備推動十二年國教之際，更應積極推動高中職社區化方案，以投入更多經費，拉拔一些屬於社區型高中職，讓它們有機會邁向卓越優質，一旦開始實施十二年國教，也較容易吸引學生前來就讀。

## 六、改進高中職多元入學方案，發揮多元取才功能

「高中職多元入學方案」實施迄今，已有 6 年時間，從過去的聯合招生考試，改爲目前的申請入學及登記分發等升學管道，在發揮多元選才精神是有其效果；惟在紓解學生升學壓力和減輕學生學業負擔，並未達顯著效果，顯然高中職多元入學方案，仍有改進空間。基本上，爲使高中職多元入學方案能夠達到符合學校及學生需要的入學制度，持續宣導讓家長、學校相關人員和學生瞭解多元入學方案的目的和價值，有其必要。高中職多元入學方案的關鍵在於國中基本學力測驗，所以提升測驗題目的品質，

必須持續檢討改進。此外，在 2007 年起國中基測加考寫作測驗（即作文），涉及到人工閱卷的客觀性，必須事先研擬寫作閱卷人員閱卷規準及辦理閱卷人員講習，以確保閱卷公平性，以維護考生權益。

## 七、妥善規劃十二年國教方案，減少未來推動之阻力

實施十二年國民基本教育的成敗，關鍵因素在於入學方式、學區劃分、經費、師資和高中職素質落差等方面。其中經費因素，因行政院已經同意要全力支持，問題可能不大；至於師資方面，目前中等師資培育數量仍算充裕，只要強化在職進修，亦無多大困難。較大阻力在於高中職素質落差太大，尤其城鄉和公私立高中職之間更是嚴重，家長不可能讓孩子被迫就讀素質較差的高中職，所以提升各公私立高中素質，應該是一個迫切課題。只要所有公私立高中都走向優質化，入學方式和學區劃分將來都不會成爲問題。

在所有公私立高中職無法成爲優質高中職之前，要全力推動，學區劃分顯然是一項重要議題，因爲它影響到孩子學習權。所以研議學區劃分及審議機制，必須廣徵社會各界意見，尋求共識後提出，才不會遭遇阻力。未來學區劃分是否以現行高中職 15 個登記分發區爲依據；或者一個縣市爲學區；或者一個縣市有 2 至 3 個學區，都需要愼重研議。基本上，應先提出學區劃分原則，原則確定之後，再進行技術考量和模擬作業，經過模擬後檢討利弊得失，加以修正，才能定案，將來實際執行的阻力會大大減少。

## 八、縮短城鄉中等教育品質落差，提供每位學生優質學習環境

台灣各地區高中職受到地理環境、人口分布和資源投入的影響，城鄉之間具有顯著落差，這種落差凸顯在由升學率與英語學測表現的數據分布，高中畢業生的（公立大學）升學率以教育資源較爲充足的都會區（包括直轄市及其他 5 市）35.6%爲最高，其次是北區各縣（26.8%），而花東二縣（15.2%）則爲最低。英語學測分數也有類似的分布情形，都市化程度較高的地區（台北、基隆、桃園、中投、台南、高雄），其平均分數較都市化程度較低的地區（宜蘭、嘉義、雲林、屏東、花蓮、台東、離島）爲高（胡勝正，2006）。

爲縮短中等教育城鄉教育差距，政府應提供「積極性差別待遇」之補償性輔助，讓弱勢學生具有公平受教育的機會。因此，建議政府編列專款補助資源不足之高中職，充實這些高中職的資訊及圖書設備，以及經濟扶助弱勢學生之就讀費用，強化弱勢學生更多學習機會，才能有效縮短中等教育之城鄉教育差距。

# 陸、結語

近十多年來，我國中等教育從事多項改革，對於中等教育發展亦產生一定的影響力，使得中等教育發展逐漸邁向「多元」、「彈性」和「適性」，是具有其可取之處。惟在改革過程中，缺乏長遠性、系統性和整體性的規劃，使得各項改革（如：高中職多元入學方案、高中職社區化、綜合高中、九五課程暫行綱要、十二年國教規劃等）並未發揮預期功能，頗受批評，顯然在改革的定位、目標、方式和內容，仍有諸多需檢討改進之處。

爲使我國中等教育改革更具其效果，本文特別提出八項建議，以供參考。這八項建議分別爲：（一）發布中等教育政策白皮書，作爲未來改革依據；（二）持續辦理中等教育評鑑，促進學校持續改進；（三）調查九五高中課程暫行綱要實施成效，作爲未來改進參考；（四）強化綜合高中辦學品質，做好學生權益把關工作；（五）繼續推動高中職社區化方案，營造適性學習社區；（六）改進高中職多元入學方案，發揮多元取才功能；（七）妥善規劃十二年國教方案，減少未來推動之阻力；（八）縮短城鄉中等教育品質落差，提供每位學生優質學習環境。

# 參考文獻

王聖銘（2006）。**我國高中職多元入學政策制定合理性之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

田振榮、鄭聰興、宋修德、楊瑞明（2003）。從高中職社區化談台灣後期中等教育的發展。**教育研究，107**，82-89。

行政院教育改革審議委員會（1996）。**行政院教育改革審議委員會總諮議報告書**。台北市：作者。

江耀淇（2003）。**高中職社區化實施問題與改進之研究**。彰化師範大學商業教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

汪寶明、鄭茂堅（2004）。綜合高中試辦成效之檢討與改進方案。**內湖高工學報，15**，39-49。

何金針（2003）。我國試辦綜合高中之現況與未來發展之研究。**國立空中大學社會科學學報，11**，85-115。

呂昆娣（2004）。**我國綜合高中課程規劃與實施現況之研究**。 國立政治大學中等學校教師在職進修班碩士論文，未出版，台北市。

李坤崇、莊雅慈（2003）。高中職社區化就學社區規劃的省思：由就學社區到適性學習社區。**教育研究月刊，107**，48-66。

李顯榮（2005）。**高中職多元入學方案之教育政策執行評估研究—以台北縣北部地區國中爲例**。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，台北縣。

李東實（2003）。**高中高職多元入學方案之調查研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

邱玉蟾（2002）。高中職社區化之推動與發展。**教育資料集刊，27**，127-155。

邱玉蟾（2003）。高中職社區化的關鍵性議題。**教育研究，107**，36-47。

林生傳（1999）。台灣教育改革的新趨勢：探索與評析。**教育研究，7**，1-17。

林新發（2001）。跨世紀台灣小學教育改革動向：背景、理念與評析。**國立台北師範學院學報，14**，75-108。

吳清山（1999）。**教育革新與發展**。台北市：師大書苑。

吳清山、林天祐、高新建、張輝政、高家斌、張素偵（2003）。**十二年國民教育之教學資源及課程研究專案研究報告**。教育部委託專案研究。

吳清山、高家斌（2005）。十二年國民教育政策發展的回顧與展望。**教育資料與研究，63**，53-66。

吳清山（2006）。台灣教育改革的檢討與策進：1994—2006 年。**教育資料集刊，32**，1-22。

吳倖瑱（2003）。**高中職多元入學方案執行成效與困境之評析研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。

吳俊賢（2004）。**國立高級中等學校教師對高中職社區化政策態度之研究—以中部地區爲例**。東海大學公共事務研究所碩士論文，未出版，台中縣。

柯智焰（2002）。**高中高職多元入學方案實施問題之調查研究—以高雄區爲例**。國立高雄師範大學學校行政碩士論文，未出版，高雄市。

胡勝正（2006）。**縮短城鄉差距—均衡國家資源分配**。總統府月會報告，9 月 28 日。

秦夢群（2006）。我國中等教育政策之檢討與策進。**教育資料集刊，31**，91-123。

秦玲美、胡平夷（2004）。我國綜合高中實施七年之回顧及問題探討。**士林高商學報，2**，36-53。

徐文忠（2005）。**高中職社區化就近入學實施成效之研究—以中二區爲例**。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

高中職社區化網站（無日期）。**九十五年度高中職社區化民意調查之結論與建議**。2007 年 5 月 3 日，取自 http://140.122.120.203/comm/index-1.htm

教育部（1994）。**第七次全國教育會議實錄**。台北市：作者。

教育部（1995）。**中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景**。台北市：作者。

教育部（1998a）。**綜合高中試辦要點**。台北市：作者。

教育部（1998b）。**認識綜合高中**。台北市：作者。
教育部（2003a）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：作者。
教育部（2003b）。**高中職社區化中程計畫**（未出版）。
教育部（2004a）。**高中及高職多元入學方案**。台北市：作者。
教育部（2004b）。**十二年國教公共論壇**（未出版）。
教育部（2005）。**普通高級中學課程暫行綱要實務工作手冊**。台北市：作者。
教育部（2007a）。台灣推動十二年國民基本教育文件—國民的權利，國家的義務。**教育資料集刊，33**，295-300。
教育部（2007b）。**教育部新聞稿：教育部公布九十五年度綜合高中諮詢輔導專案實地訪視成績**。2007 年 5 月 3 日，取自 http://page.phsh.tyc.edu.tw/com/board/data/95 年度綜合高中諮詢輔導專案實地訪視成績公告新聞稿_960424.doc
教育部技職司（2000）。**辦理第一屆綜合高中評鑑工作期末報告**。國立台灣師範大學教育研究中心專題研究成果報告 0165 號。
教育部技職司（2001）。**綜合高中試辦成效之檢討及發展改進方案**。台北市：作者。
教育部技職司（2003）。**綜合高中之檢討改進與未來發展**。台北市：作者。
教育部統計處（無日期）。**主要統計表**。2007 年 5 月 3 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/service/sts4-3.htm
許泰益（2003）。**我國高級中學多元入學方案政策規劃與執行及研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
莊耿惠（2001）。**綜合高中實施現況之分析**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
陳伯璋、周志宏、李坤崇、吳武雄（2003）。**實施十二年國民教育理論基礎比較研究專案研究報告**。教育部委託專案研究。
陳俐吟（2004）。高中多元入學方案之政策執行分析。**初等教育學刊，18**，183-203。
陳怡靖（2004）。**台灣地區高中多元入學與教育階層化關連性之研究**。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
陳清誥、陳信正（2006）。高中職社區化九十三學年度成效評估研究。**南港高工學報，24**，187-209。
陳國偉（2002）。**我國高級中等學校多元入學方案之研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
陳茂霖（2005）。**高雄市私立高中職教育人員對於高中職社區化政策之意見調查研究**。國立中山大學高階公共政策研究所碩士論文，未出版，高雄。
黃政傑（2000）。台灣教育改革的政策方向。**教育政策論壇，3**（1），26-53。
黃政傑（主編）（2001）。**各國教育改革動向**。台北市：師大書苑。

黃桂芳、蕭吉男（2003）。高中職社區化之施行困境與可行性探討。**技術及職業教育，75**，43-48 。

黃增榮、王保進（2006）。十二年國教「學區劃分」之探討。**研習資訊，23**（1），37-48。

張鈿富（1999）。台灣地區高級中等教育發展均等性之分析。**教育政策論壇，2**（2），38-67。

張樹倫、陳琦媛（2006）。高中課程暫行綱要修訂的經過、特色與建議。**課程與教學，9**（1），1-18。

張銘華（2004）。**高中職社區化政策與實施之研究-以台北區爲例**。國立政治大學學校行政碩士論文，未出版，台北市。

曾國鴻、何榮亮、陳沅、楊宏仁、鄭金謀（2004）。以教師觀點探究綜合高中的問題及其解決對策。**教育研究資訊，12**（6），85-111。

湯志民（2003）。高中職社區化及未來推展芻議。**教育研究，107**，90-103。

湯仁燕、徐藝華、古黛、曾政清（2006）。爲高中課程暫行綱要上路整裝。**師友，469**，8-34。

楊思偉（2001）。高中職多元入學方案的再檢示。**師友，404**，5-9。

楊思偉、施明發、黃棋楓、黃文振、許照庸、陳雯萍（2003）。**推動十二年國民教育辦理模式之研究專案研究報告**。教育部委託專案研究。

楊瑞明（2002）。**台灣綜合高中未來發展之研究**。佛光人文社會學院未來學研究所碩士論文，未出版，宜蘭縣。

蔡培村、陳麗珠、鍾蔚起、曾勘仁、許明欽、凌新福、黃佳凌（2003）。**十二年國民教育經費需求推估之研究專案研究報告**。教育部委託專案研究。

蔡喬育（2004）。**高中職多元入學方案對學校組織影響之研究-組織社會學的觀點**。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中縣。

戴明國、馮莉雅、邱俊宏（2006）。家長對綜合高中滿意度之調查研究。**中等教育，57**（1），78-95。

韓繼成（2007）。高中職社區化之探究。**學校行政，47**，284-298。

鍾瑞國、李振明（2004）。綜合高中學生生涯規劃與輔導之探討。**師說，180**，40-43。

鄭聰興、林懷民、宋若光（2003）。綜合高中現況發展與問題探討。**大安高工學報，14**，110-124。

蘇清守（2006）。高中教育。載於國立教育資料館（主編），**中華民國教育年報（九十四）**（頁 124-169）。台北市：國立教育資料館。

# 中國高級中等教育的改革與發展：1992—2007

石中英* 王海濤**

## 摘要

高級中等教育是一個國家教育體系的重要組成部分，具有比較重要的地位和比較複雜的性質。本文擬對中國大陸實行社會主義市場經濟以來的 15 年間（1992—2007）高級中等教育的改革與發展脈絡進行簡要回顧，對當前大陸高級中等教育關於管理體制、課程、入學考試等的改革有所闡述，進而對於當前中國大陸中等教育（含職業教育）之發展及其所面臨的挑戰和問題進行分析，並就大陸高級中等教育改革與發展的未來方向，提出研究者的觀點，包括高級中等教育改革與發展的意識和願望會越來越強烈、其結構將更加優化、類型更加多樣、入學考試的改革將更加深入而理性及教育的質量問題將成爲改革的核心。

**關鍵詞：**高級中等教育、教育改革、課程改革



* 石中英，中國北京師範大學教育學院教授
** 王海濤，中國北京師範大學教育學院博士研究生
電子郵件：szying@bnu.edu.cn；yshdwht@163.com
來稿日期：2007 年 5 月 26 日；修訂日期：2007 年 5 月 29 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# A Critical Survey on the Educational Reform and Development of Senior High Schools in Mainland China: 1992-2007

Zhong-Ying Shi* Hai-Tao Wang**

**Abstract**

Senior high school education is an important sector of national educational system. Theoretically and practically speaking, high second education plays a vital role in the whole national education system and possesses complicated features. This paper aims to review the reform and development of high second education of China during the last fifteen years (1992-2007). Since the end of 1992, China has carried out market economy with socialism characteristics. More importantly, this paper analyzes some challenges and problems, which confront with current high second education in China. At last, some deep discussions and viewpoints have been provided about the future approach to the reform and development of Chinese high second education, concerning with political will, construction changes, multiple choices, entrance examinations, and quality issues etc.

**Keywords:** senior high school, education reform, curriculum reform



* Zhong-Ying Shi, Professor, School of Education, Beijing Normal University, Beijing, P.R.C.
** Hai-Tao Wang, Doctoral Student, School of Education, Beijing Normal University, Beijing, P.R.C.
E-mail: szying@bnu.edu.cn；yshdwht@163.com
Manuscript received: May 26, 2007; Modified: May 29, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

1992 年，中國大陸開始創造性地實行社會主義市場經濟，這是中國歷史上一個里程碑意義的事件。由此，1985 年以來開展的社會改革與開放進入了一個新的歷史階段。15 年來，具中國特色之社會主義市場經濟的不斷擴大，持續對整個教育系統—從觀念、制度到質量標準和行爲方式—產生全方位的和深刻的影響，從而成爲認識和解釋這一時期中國大陸教育變革的一個基本參考框架。在市場經濟的影響和驅動下，15 年來，中國大陸的高級中等教育努力與社會主義市場經濟體制、政治體制、文化體制、科技體制相適應，在結構、規模、質量、效益等方面都發生巨大變化，取得長足的進展。但毋庸諱言，與同時期義務教育、普通高等教育階段的改革和發展相比，高級中等教育的改革與發展相對滯後，存在著一些亟待解決的難題和問題，成爲制約中國大陸整個教育事業發展的瓶頸。本文擬對中國大陸過去 15 年來高級中等教育改革和發展的基本脈絡進行梳理，對其取得的進展進行概括，並就當前面臨的一些挑戰與問題進行分析，然後就其未來的發展提出看法和建議，就教於方家。

## 一、「高級中等教育」的概念與性質

本文所要討論的物件是中國大陸高級中等教育。在深入討論前，我們需明確在中國大陸語境中對「高級中等教育」的理解及其與「中等教育」、「義務教育」、「基礎教育」等概念之間的關聯與區分，以便清晰地界定討論的主題。

根據顧明遠（1990）主編的《教育大辭典》的辭條解釋，「基礎教育」又稱爲「國民基礎教育」，是對國民實施基本的普通文化知識的教育，是培養公民基本素質的教育，一般指小學教育、初中教育，通常與「義務教育」相聯繫，有時也包括高中階段的教育。在政府有關教育政策的分類中，「基礎教育」涵蓋了從小學到高中的教育階段。「中等教育」指教育系統中介於初等教育與高等教育之間的組成部分，具體分爲「初級中等教育」和「高級中等教育」。本文所討論的「高級中等教育」就是中等教育的高級階段。按照《中華人民共和國教育法》第 17 條：「國家實行學前教育、初等教育、中等教育、高等教育的學校教育制度」、第 18 條：「國家實行九年制義務教育制度」的規定，「初級中等教育」（包括初級職業技術教育）屬於法定義務教育的範圍，它與「初等教育」一起構成九年義務教育的組成部分。「高級中等教育」是指義務教育階段後的中等教育，它包括在初級中等教育基礎上實施的「普通高級中等教育」（簡稱「普通高中」）和「中等職業技術教育」。

通過上述的概念辨析可以看到，高級中等教育在類型上具有多樣性，既包括普通教育，又包括職業教育；在功能上具有雙重性，一方面負有爲高等教育輸送合格新生，爲國家和社會培養具有較高文化素質人才的任務，另一方面又有爲國民經濟各部門培養中等技術人才和勞動後備軍的任務；在性質上具有複雜性，既是完成性的，也具準備性功能；既是連接初等教育或義務教育與高等教育之間的橋樑，又是溝通學校與社會經濟之間的紐帶。這些特徵的存在，客觀上使得大陸高級中等教育政策的制定面臨許多兩難選擇，也使得高級中等教育的改革與發展充滿了矛盾。

## 二、高級中等教育改革和發展的基本脈絡

15 年來，中國大陸高級中等教育改革和發展的基本脈絡是：適應市場經濟體制和整個社會改革開放逐步深化的要求，以素質教育理念爲指導，從高級中等教育管理體制和運行機制改革著手，把調整高級中等教育結構和大力發展中等職業技術教育作爲改革的重點和核心，逐步推進高級中等教育的改革和發展，強化整個高級中等教育體系對於義務教育、高等教育和經濟社會發展的適應性。

（一）高級中等教育的管理體制改革

中國大陸教育管理體制改革始於 1985 年。1985 年中央政府頒布《關於教育體制改革的決定》，正式拉開了各級各類教育體制改革的序幕。在計畫經濟的框架下，決定明確提出「把發展基礎教育的責任交給地方，有步驟地實行九年制義務教育。實行基礎教育由地方負責、分級管理的原則。」其中關於省、市（地）、縣、鄉各級「地方」的職責劃分問題，原則上確定由各省、自治區、直轄市決定，後來實際採用的基本原則是「縣辦高中，鄉辦初中，村辦小學」的做法。自那時起，大陸地區高級中等教育的管理中主要實行「由地方政府負責、分級管理、以縣爲主」的管理體制。

1992 年以後，這一管理體制並沒有大的變化，但是爲了適應社會主義市場經濟的要求，同時也爲了滿足義務教育逐步普及後產生的旺盛學習需求，這一體制的運行機制產生了很大的變化。這些變化包括：規範和完善以各級政府投入爲主體，多渠道、多形式社會集資辦學和民間辦學的教育投資體制，從而爲高級中等教育發展提供了更加良好的物質條件；[1] 根據《民辦教育促進法》，促進辦學體制和辦學模式的多樣化，



[1] 1993 年發布的《中國教育改革和發展綱要》中指出，「在九〇年代，隨著經濟體制、政治體制和科技體制改革的深化，教育體制改革要採取綜合配套、分布推進的方針，加快步伐，改革包得過多、統得過死的體制，初步建立起與社會主義市場經濟體制和政治體制、科技體制改革相適應的教育新體制。」「改變政府包攬辦學的格局，逐步建立以政府辦學爲主體、社會各界共同辦學的體制。」具體到各個教育階段，綱要提出「基礎教育應以地方政府辦學爲主；高等教育要逐步形成以中央、省（自治區、直轄市）兩級政府辦學爲主、社會各界參與辦學的新格局；職業技術教育和成人教育主要依靠行業、企業、事業單位辦學和社會各方面聯合辦學。」（國家教育委員會編，1994：72）可見，1993 年之後，中等教育辦學體制在高級普通中學和高級職業教育之間有很大不同，前者主要依賴政府，後者主要依賴政府以外的力量。

各地一些民辦高級中等學校開始出現，一些公立的高級中等學校也開始通過各種形式拓展自己的辦學空間，紛紛辦起了所謂的「校中校」（即利用公立高中優質的教育資源和良好的社會影響，在公辦學校內部辦理民辦學校，亦即「名校辦民校」），興起教育界俗稱的「一校兩制」；由於法律上高級中等教育被界定爲「非義務教育」，因此其在招生、收費等方面有很大的自主性，刺激了高級中等教育的快速發展，學校學生人數規模從原來的區區幾百人很快上升爲數千人，有的學校甚至提出要辦「萬人高中」、「萬人職高」等，學校巨型化傾向甚爲明顯；爲了加強對九年義務教育的管理並促進義務教育的均衡發展，實行初、高中相剝離，一些六年制中學忍痛將多年發展起來的優質初中獨立出去，建立三年制獨立高中；適應市場經濟的發展，高級中等教育市場開始發育，無論是普通高中還是職業高中、中專中技院校開始實行全面收費。不少學校的收費額度甚至超過了大學的標準。若是擇校生、借讀生，那麼除了要交納正常的學雜費外，還要交納一筆數額不小的贊助費或擇校費。

（二）普通高級中學的新課程改革

課程體系和教學內容的改革是高級中等教育改革的關鍵環節和核心內容，其實質是解決高級中等教育培養什麼人和怎樣培養人的問題。大陸高級中等教育新一輪課程改革，在大陸教育主管部門的組織下，以義務教育階段課程改革爲先導，於 2003 年推出了《普通高中課程方案（實驗）》，確立了大陸普通高中新課程改革的基本理念和具體目標。2004 年廣東、海南、寧夏、山東開始實驗；2005 年江蘇省開始實驗；2006 年天津、安徽、浙江、福建、遼寧五省也加入進來。該實驗方案指出，普通高中教育是在九年義務教育基礎上進一步提高國民素質、面向大眾的基礎教育。普通高中課程改革要符合素質教育的要求，培養目標要體現時代的要求，並明確提出新一輪普通高中課程改革追求的理念是「爲了每一位學生生動活潑、主動的全面、和諧發展」。這一理念把關注學生「整體的人」發展爲課程的首要目標，以培養學生健全的個性和完整的人格爲己任，預示著大陸高級中等教育課程體系的價值轉型。

在此理念指導下，此次課程改革主要實現如下具體目標：遵循時代性、基礎性、選擇性原則，精選高中課程內容，使課程內容與社會進步、科技發展、學生經驗有機聯繫起來，把知識技能的學習與創新精神和實踐能力的培養有機結合起來；增設適應時代需要的新課程，構建重基礎、多樣化、有層次、綜合性的課程，爲學生的自主選擇和主動學習提供理想的課程環境；倡導學生自訂學習計畫，建立選課指導制度、學分管理制度，爲學生自主選課提供制度保障；建立以校爲本的教學研究制度，爲教師的專業發展提供制度保障；完善校本評價、優化外部評價，建立符合素質教育要求的新的高中課程評價體系；賦予學校合理而充分的課程自主權等。目前新課程實驗工作

正在試驗省區穩步推進。按照教育部課程改革的整體規劃，2010 年前，普通高中新課程將全面推展。大陸普通高中新課程的改革正等待著時代和歷史的檢驗。

（三）中等和高等入學考試制度改革

作爲一個方向性的改革，大陸教育主管部門特別強調將高級中等教育相關的招考制度改革和課程改革有機地銜接起來，通過招考制度來發揮出實施素質教育、推進素質教育的指揮棒的作用，逐步在高級中等教育階段建立起具有更多種選擇、更科學且更公正的招生考試和選拔制度。

「中考」即指初中升入高中舉行的考試。積極推進高級中等教育招生制度改革，其目的是通過招生制度創新，使義務教育階段學校的各項工作特別是教育教學工作更加符合素質教育的要求，促進學生德、智、體、美等方面全面發展。2002 年，教育部印發《關於積極推進中小學評價與考試制度改革的通知》，要求普通高中招生要堅持綜合評價、擇優錄取的原則，學業考試成績和綜合素質的評價結果應成爲普通高中招生的主要依據。[2] 在片面追求升學率觀念的影響下，爲了能夠盡可能多吸引優秀學生，地區與地區之間、學校與學校之間持續展開不斷的「搶學生大戰」，個別學校甚至不惜重金去挖掘各年級學業成就前 5 名的尖端表現學生。

1990 年，大陸教育主管部門發出《關於在普通高中實行畢業會考制度的意見》。之後，大陸普通高中畢業水平考試改革在高考制度指揮棒的作用下，出現過一些反覆。根據基礎教育由地方負責、分級辦學、分工管理的原則，同時考慮到各地經濟、文化、教育發展和普通高中會考實施狀況的較大差異，2000 年，教育部又頒布《關於普通高中畢業會考制度改革的意見》，向各省、自治區、直轄市下放對普通高中會考改革統籌決策權，同時要求建立和完善普通高中學校畢業考試制度或完善普通高中會考。文件要求各級政府主管部門都要根據普通高中學科大綱、教材，堅持畢業水平考試的性質；要求以全面推進素質教育爲宗旨，試圖建立對學生多方面能力發展的評鑑體系，有效地促進學生健康發展，並發揮考試、評價的積極功能。



高考制度改革是影響高級中等教育辦學模式的關鍵因素。1992 年以來，高考制度改革的主要原則是，強化高校科學公正選拔人才、具體提升素質教育、落實高校辦學自主權的原則；近兩年來，還增加了切實體現普通高中新課程改革的精神，反映各學科課程標準的整體要求等。上述原則在具體作法上有：

[2] 浙江余杭、溫州等地區從「審美與藝術」、「運動與健康」、「勞動與技能」、「探究與實踐」等四個領域來對學生進行綜合素質考評，評定方式爲等級制（分爲 A、B、C 三等）。升入省級示範中學的初中畢業生必須有兩個專案以上爲 A。溫州則還把「家務勞動「列入到」勞動與技能「的考核中去，家務勞動的範圍包括炒菜、蒸水餃、煎荷包蛋、種花等等，意在引導學校和家庭在義務教育階段注意學生生活自理能力的培養。由於高級中等教育在行政上由縣級政府管理，因此大陸各地的差別比較大。但注重綜合素質考試應該是近些年來中考改革共同趨勢。具體的考核方式還有許多值得改進的地方。

（一）是逐步廢除了全國統一的考試，初步實行各省統一命題或聯合命題；

（二）爲了減輕學生應考負擔，考試科目逐步實行語文、數學、外語三科加文科或理科綜合（簡稱 3+X）方案；

（三）實行部分高校自主招生，一般自主招生指標占高校當年錄取學生比例爲 5%，自主招生除了要進行一般基礎能力的考察外，增加對考生知識視野、學術能力等進行多方面考察的面試。

1992 年以來，由於辦學經費緊縮和社會、學校和家長逐利動機的影響，有的學校開始違規招收「點招生」，即招收那些沒有達到當年錄取分數線的學生，這些學生需要繳納數萬元甚至 10 幾萬元人民幣的「點招費」。招收點招生政策屬於學校內部掌握的政策，沒有在媒體上公布，由學校相關負責人員自行採行。然而高等學校招生所謂「點招生」行爲被媒體揭露後，在社會上引起了很大反響，被申斥爲「高校腐敗」。教育部和有關司法部門大力查處此事，並提出「陽光招生」的要求。

（四）高級中等職業技術教育改革

高級中等職業技術教育一直是大陸整個教育事業相對較爲薄弱的部分。早在 1985 年《關於教育體制改革的決定》中，政府就致力於調整中等教育結構，大力發展中等職業技術教育等，作爲體制改革的核心內容。1992 年以後，爲了適應蓬勃發展的市場經濟的需要，培養高素質初級和中級職業技術人才，高級中等職業技術教育改革和發展受到空前的重視。爲了改變社會上和教育界存在之根深蒂固對職業技術教育的偏見與歧視，政府和媒體攜手努力，共同舉辦各種活動，大力宣傳各行各業職業技術人員（俗稱「灰領」、「藍領」）是市場經濟發展的重大貢獻，並努力創造良好的輿論環境，以發展高級中等職業技術教育。此外，政府更把包括中等職業技術教育的高級職業教育納入國民經濟和社會發展的「十一五」規劃，統籌安排，加大資助力度。「十一五」期間，中央政府計劃對職業教育投入 100 億元人民幣，重點用於支援實訓基地建設，充實教學設備，資助貧困家庭學生等。[3] 加強中等職業技術教育制度與就業資格准入制度、職業資格證書制度對接，促進中等職業技術教育畢業生就業；轉變中等職業技術教育發展的機制，探索多樣化、綜合化的辦學體制和辦學模式，增強中等職業技術教育對於市場需要的適應性。

[3] 摘自溫家寶總理在 2005 年全國職業教育工作會議上的講話《大力發展中國特色的職業教育》。參見 2005 年 11 月 14 日的《中國教育報》。《中華人民共和國國民經濟和社會發展第十一個五年規劃綱要》簡稱「十一五」規劃（2006 年至 2010 年），由中華人民共和國全國人民代表大會第十屆四次會議於 2006 年 3 月 14 日審議通過。此間觀察家認爲，「計畫」讓位於「規劃」，一字之差，凸顯中國政府更加注重發揮市場對資源配置的基礎性作用，更加注重對經濟社會發展的宏觀把握和調控，政府職能轉變邁出新步伐。

## 三、高級中等教育改革和發展面臨的挑戰與問題

15 年來，在政府的積極倡導和有效領導下，及在廣大教育界人士的積極參與下，義務教育不斷鞏固和提高，也牽動高等教育招生的擴大下，更直接間接地促進中國大陸高級中等教育積極的進步。2005 年，全國高中階段（包括普通高中、職業高中、普通中等專業學校、技工學校、成人高中、成人中等專業學校）共有學校 31,532 所，招生 1,533.39 萬人，比 1992 年增長 201.41%，平均年增長率爲 14.39%；在校學生數 4,030.95 萬人，比 1992 年增長 190.5%，平均年增長率 13.6%。高中階段教育毛入學率爲 52.7%，遠高於 1992 年的 26%。[4] 但近年來，中國大陸高級中等教育改革和發展也面臨不少挑戰，同時存在若干尚待解決的問題。

（一）管理體制改革中面臨的挑戰與問題—不均衡的困境

如上所述，中國大陸高級中等教育實行的是「政府負責、分級管理、以縣爲主」的管理體制，因此總體來說，地方經濟的發展水平對高級中等教育的重視程度，以及地方義務教育的普及情況等因素，對於地方高級中等教育的發展具有直接的影響作用。有鑒於中國大陸經濟發展存在嚴重的區域不平衡問題，以及由此產生的義務教育普及程度的區域差別，使得整個中國大陸高級中等教育的發展也呈現明顯的區域性落差：若干經濟發達、義務教育普及生活或教育程度高的地區，如北京、上海等，基本上已經普及了高級中等教育；但一些經濟欠發達、義務教育普及教育程度不高的地區，如廣大的農村地區和西部地區，高級中等教育的發展則還相當緩慢。

如何解決高級中等教育發展的不均衡問題，成爲困擾中國大陸高級中等教育改革與發展的重要課題。從各級政府的公共教育財政投入來說，儘管增加一些專項撥款，但是投入的重點仍偏重義務教育和高等教育，因此高級中等教育的政府財政投入，就相對地明顯不足。民辦的高級中等教育儘管顯現一定程度的發展，但是無論是其質量還是社會聲譽等，都還有待大幅度的提升，否則難以實質性地減輕公立高級中等教育系統承受的巨大壓力。

而且，由於高級中等教育的非義務性質以及政府的投入不足，高級中等教育不得不靠收取高額的學費和巧設名目和透過各類的贊助費等來維持學校的順暢運行。此作法客觀上加重了許多家庭的負擔，引發社會的不滿。初、高中的硬性剝離，使得一些普通高中失去穩定、優秀的生源，反而助長了普通高中招生的生源大戰。總之，就整個高級中等教育發展戰略言之，該如何處理好政府規劃、市場需求與家長選擇三者間的關係，也是今後體制改革要認眞處理的問題。

[4] 數據摘自大陸教育部公布的《1992 年全國教育事業發展統計公報》，載於中國教育年鑒編輯部（編）（1993：86-94）。《2005 年全國教育事業發展統計公報》（中華人民共和國教育部，2006）。

（二）普通高級中學新課程與教學改革面臨的挑戰—一體化的困境

接受 2001 年開始的義務教育階段新課程改革中積累的經驗教訓，普通高級中學新課程改革在起動時採取了更加審慎的態度和步驟，沒有採取激進的改革姿態，體現了較多的科學精神。但是，有些義務教育階段新課程改革面臨的挑戰與存在的問題，也出現在普通高級中學新課程改革中。這些挑戰和問題主要表現在：新課程改革走在高考改革之前，引發學校和家長的普遍憂慮。他們擔心：因應新課程改革所面臨的高考改革方案能否按時提出、高考是否會受到負面影響、以及如何體現新課程的理念和精神等，都是普遍受到高度關注的問題；新課程對課程理念、課程目標、課程結構、學科設置、課程內容、教學方式、評價方式等進行了全方位新的詮釋，也因此對教師素質提出全新的要求，也增加教師工作的難度與壓力，如何在新課程改革過程中提供教師切實的指導和幫助，則與課程改革最終能否順利進行息息相關；圍繞著新課程的實施，大規模的教師培訓勢必不可少，可是如何能確保師資培訓具有充裕的時間，並取得良好的培訓效果，就是高中教育在課程改革上的重要問題；新課程提出許多新的教學模式，如在科學課程中區分了驗證性實驗和探究性實驗等。但是若干學校受到辦學經費不足和實驗條件低落的限制，不能保證開足並開全實驗課程。[5] 此外，普通高中課程改革還面臨如何處理好其與義務教育階段課程改革的關係？如何解決全國統一標準與不同地區經濟文化與教育發展水平差別的關係？如何處理好知識模組與知識體系、知識寬度與知識深度、知識學習與知識應用、必修課與選修課、分科課程與綜合課程、接受學習與探究學習等的矛盾等，亦是高中課程改革可能遭遇的困境。

（三）中考和高考制度改革所面臨的問題—入學考試的魔咒

考試是教育的指揮棒，這是不言而喻的事實。因此，各級入學考試改革，不管是初中還是高中入學考試改革，都牽動著整個社會和教育活動的神經。15 年來，儘管各地的中考制度和整個國家的高考制度也致力於執行相關的改革，期能體現素質教育的理念。但是總的來說，改革幅度不太大。此一則說明考試改革的難度，再則也說明政府處理考試制度改革的慎重態度。就當前來說，中考和高考面臨的挑戰是多方面的。茲分析如下：

首先，義務教育普及後，社會上接受高級中等教育和高等教育的需求很強烈，而當前高級中等教育和整個高等教育的規模還遠遠不能滿足這種旺盛的需求，升學考試還是主要的辦法，考試競爭很激烈，並向下延伸到小學和幼稚園。其次，由於重點大學高考的招生和大學畢業生就職學校之身份歧視越來越嚴重，使得圍繞著優質高等教育資源和高級中等教育資源的爭奪也越來越激烈。這種激烈的升學競爭使得整個社會

[5] 據第一批參加普通高中新課程試驗的寧夏青銅峽市教研室的一位教師反映，該市高級中學新建於 2005 年八月，實驗樓還未完全交付使用，故實驗課暫時無法進行。其他學校的實驗開設情況也不甚樂觀。如生物必修 1 和必修 2 的實驗共有 16 個，包括 5 個探究實驗和 11 個驗證性實驗。其中青銅峽市一中完成了 9 個實驗，而三中只完成了 4 個實驗。

對於中考和高考的公平性非常敏感，反而強化傳統紙筆考試方式的公平性；加上教育界的誠信危機，社會上不相信紙筆以外的任何其他考試方式的公平性，如推薦免試入學、特長加分、學習檔案記錄等。第三，隨著知識經濟的出現，國家高度重視培養青少年的創造能力和創新精神，但在中考和高考中，目前對創造能力和創新精神的考察，還缺乏有效的手段。最後，由於中考改革和高考改革不僅是人才選拔的問題，也涉及到誰能夠上中學、誰能夠上大學等問題。因此，就其性質來說，中考和高考改革不僅是複雜的教育問題，更是敏感的社會問題。此在相當程度上，也是一個嚴肅的政治問題。

（四）高級中等職業技術教育改革的問題—士大夫的傳統文化觀難以破解

高級中等職業技術教育所面臨的挑戰與問題與普通高級中學所面臨的挑戰與問題有所不同。此與中國大陸市場經濟化的發育有直接關係，具有更加鮮明的時代性。儘管《中國教育改革與發展綱要》中已經提出要調整高級中等教育的類型結構，以便高中階段普通教育與職業教育的比例達到 1：1 的目標，此後的《面向二十一世紀教育振興行動計劃》（1998）再次強調，必須努力實現此目標。[6] 但實際上，由於高級中等職業教育畢業生的出路不暢，以及整個社會對於高學歷人才的追求，在絕大部分地區，都未能實現上述所調整的目標。二十世紀末開始大學擴招，也積極增加普通高級中等學校學生，升入普通高等學校，此也進一步限制了高級中等職業技術教育的發展。

到目前爲止，除北京、上海等少數大城市外，高級中等職業技術教育的辦學條件都遠遠落後於同一級別的普通高級中學。從高級中等職業技術學校的設立來說，絕大部分都由薄弱的普通高中改造而來的；就招生來說，高級中等職業中學都是最後一階段所批次的錄取生，故招收的學生一般都是沒有能力考上普通高中的學生，其學力基礎和學業成績普遍不好，對高級中等職業教育的質量、學生管理和社會聲譽有極大的影響。

## 四、未來高級中等教育改革的發展動向

九年義務教育基本上已經普及，高等教育改革思路原則上也有所理清，故高級中等教育改革將成爲大陸未來教育改革與發展的主要重點。此重點即上文辨析教育改革概念與性質時所指出的問題。

高級中等教育既具有準備性又具有完成性；既引導義務教育健康發展，又爲高等教育輸送人才，還爲社會培養初、中級職業技術人員。綜合上述對中國大陸社會經濟形勢的瞭解，作者判斷，未來的 10 年到 20 年中，大陸高級中等教育改革與發展的重點將有下列的走向：

[6] 該計劃提出，「繼續實施初中後教育的分流，從各地的實際出發，積極發展中等職業教育。全國高中階段職業教育和普通教育之間應保持現有比例，努力達到《中國教育改革和發展綱要》提出的目標。」參見中華人民共和國教育部編（1999：15）。

第一，高級中等教育改革與發展的意識和願望會越來越強烈：這種意識和願望可能再次成爲國家意志，並體現在一系列重要的政府文件中，如一年一度的政府工作報告、教育部的政策文件以及有關領導人的講話中。這種意識和願望已經在一些國際組織如世界銀行相關會議中清晰地被表述過。2005 年，世界銀行發表題爲《爲年輕人擴大教育機會，提高教育能力—中等教育新規劃》（Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education）的報告，該報告闡述二十一世紀中等教育面臨的核心問題，目的是幫助發展中國家和經濟轉型國家，調整中等教育制度，滿足全球化和知識經濟時代提出的新要求（The World Bank, 2005: xvi-xvii）。在全球化背景下，中等教育在經濟和社會發展中的作用，被認爲需要重新評估，故在技術和勞動力市場迅速轉變的推動下，中等教育也產生了諸多變革。

第二，高級中等教育的結構將更加優化、類型更加多樣。從高級中等教育的類型結構上說，高級普通中學和職業中學分隔的狀況將會得到改變，高級綜合中學將會大量增加，在綜合中學中普通文化教育和職業教育相互融合與有機滲透。這既有利於普通高中學生學習一些自己感興趣的職業科目，也有利於準備就業的高中生提高自己的科學文化素養。[7]

高中階段學生的學業和職業指導需求也會很強烈。從高級中等教育的辦學管理上說，隨著《民辦教育促進法》的進一步落實和轉制學校的被喊停，民辦高級中等教育將會迎來一個新的春天，高級中等教育的多樣性將會越來越明顯。從初、高中之間的銜接上說，在義務教育基本普及的地區，將可能在獨立高中之外重現初、高中一體化（六年一貫制）甚至小學、初中和高中一體化（十二年一貫制）的格局，以便學校根據教育規律強化自身辦學特色。

從財政投入上言之，隨著政府對於高級中等教育價值的日益重視，高級中等教育的公共財政投入會有較明顯的增加；同時，個人用於接受高級中等教育的成本，會有明顯下降，一些經濟發達的地區會提出，並率先實現高中教育普及化政策。高中階段「擇校風」將越刮越烈；若成有效遏制，則地區之間、學校之間發展的差距將會不斷縮小，教育平等或教育公平也將更可能實現。

第三，中考和高考改革將更爲深入與理性。圍繞中考與高考的改革會繼續有不同的觀點，甚至可能會有比較激烈的論辯。論辯大致會沿著三個維度展開：一是政治的維度（公平）；另一是學術的維度（卓越）；以及技術的維度（可區分）。

政治維度的辯論將聚焦在「中考或高考改革對哪個社會階層有利」以及「新的考

[7] 其實，早在 2001 年國務院《關於基礎教育改革與發展的決定》中就提出，「鼓勵發展普通教育與職業教育溝通的高級中學。」一些地方也有建設兼顧文化科學教育與職業培訓的綜合中學的嘗試。但由於在管理體制上，普通高中和職業高中隸屬於不同的教育行政部門，此需要花費較大的行政成本彼此才能協調，因此這類中學健康發展還缺乏相應體制和制度性支援。

試方式會不會隱含社會歧視」之類的問題上。學術維度的辯論則聚焦在「究竟該如何定義學業成就」、「哪些是最重要的學業成就」、「如何把那些最有學業成就的學生送入高一級學校」等問題上。技術維度的辯論將聚焦在「怎麼樣測量學生的學業成就」、「怎樣才能把那些眞正有潛力的學生鑑別出來」、「如何考察那些很難用數學手段加以測量但同時又是非常重要的學習成就」等問題上。這三個維度彼此雖互爲獨立，但彼此之間卻又存在一定的張力或矛盾。即符合公平的標準，未必符合卓越的標準；符合卓越標準者，卻未必符合可區分的標準。儘管當前中國大陸對教育公平性的質疑日漸強烈，但是有關中考和高考改革的辯論主要還是屬於技術層面的辯論，如調整科目、改變分值、調整試卷結構等等。相信這種技術性辯論的進一步發展，就會觸及學術層面與政治層面，也唯有在這兩個層面展開深入討論之後，中考改革和高考改革才能眞正地趨於成熟，避免走上極端的改革路線。

第四、高級中等教育的質量問題將成爲改革的核心話題。當前，質量問題已經成爲中國大陸義務教育階段和高等教育階段的核心話題，這與義務教育的普及和高等教育的擴招有直接關係，但明顯地此還不是高級中等教育的核心話題。

高級中等教育的核心話題是如何快速發展和規範辦學。不過，今後隨著高級中等教育在規模與數量上的快速發展，如何保障和提高高級中等教育的質量，也會成爲與高級中等教育改革與發展息息相關的首要問題，與此相關的質量標準，屆時也會被提出來討論。

高級中等教育階段學習生活結束以後，學生究竟應該達成哪些有價值的發展目標？爲什麼是這些標準而不是別的標準？它們能夠贏得社會的廣泛共識？現有的政策和理論在該問題的回答上大都非常一般、抽象或模糊，缺乏明顯的可分析性和可操作性，需要進一步澄清和闡明。不過，在質量標準問題上，近年來一些關鍵的概念已經逐漸被頻繁地提到或討論，如創造性、合作精神、環境倫理、責任感、良好個性等。

原來一些與重視質量有關的重點普通高中和國家級職業高中，將會重新被認可，並得到進一步的建設。近年來，在激進的教育公平的社會輿論影響下，爲了促進高中階段學校教育的均衡發展，縮小不同學校之間的差距，取消 30 年前由鄧小平提議設立的「重點高中」，以及後來衍生出來的「重點班」之類的提法，改爲建設「示範高中」。這不僅是名稱的改變，而是教育價值觀的轉變。

未來會不會繼續往這個方向走？作者認爲大的方向不會改變，但多少總會有些修正。一方面政府會繼續促進高級中等教育的均衡發展，促進教育公平，另一方面也會重新審視重點高中政策及其存在的價值。正如 2005 年美國教育領導者在考察中國教育總結報告中所說的：中國業已向它 5—10%頂尖的高中生提供了世界級水平的教育。……

這些學校在數學、物理、化學等方面提出的高標準給研究者和訪問者留下了深刻的印象。中國學生對數學和科學基本概念的掌握是那麼牢固，令教授中國學生「美國學」科目的教師嘖嘖稱奇。陪同訪問的中國學生英語流暢，對美國歷史和時事也都有一定的瞭解，充滿了好奇心……。重點學校有著清晰的學術目標，並竭盡全能地去實現它。

對於中國這樣一個幅員廣大和制訂有發展宏圖的國家而言，沒有一批傑出的精英是不行的。因此，中國的教育在追求公平的同時，也必須爲各方面都很出色的青年學生提供更好的發展機會，以培養其成爲社會各行各業的卓越領導者。

# 參考文獻

中國教育年鑒編輯部（編）（1993）。**中國教育年鑒**（1992）。北京市：人民教育出版社。

中華人民共和國教育部（編）（1999）。**面向二十一世紀教育振興行動計劃學習參考資料**。北京市：北京師 範大學。

中國教育年鑒編輯部（編）（1993）。**中國教育年鑒**（1992）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（1994）。**中國教育年鑒**（1993）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（1995）。**中國教育年鑒**（1994）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（1995）。**中國教育年鑒**（1995）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（1997）。**中國教育年鑒**（1996）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（1997）。**中國教育年鑒**（1997）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（1998）。**中國教育年鑒**（1998）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（1999）。**中國教育年鑒**（1999）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（2000）。**中國教育年鑒**（2000）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（2001）。**中國教育年鑒**（2001）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（2002）。**中國教育年鑒**（2002）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（2003）。**中國教育年鑒**（2003）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（2004）。**中國教育年鑒**（2004）。北京市：人民教育出版社。

中國教育年鑒編輯部（編）（2005）。**中國教育年鑒**（2005）。北京市：人民教育出版社。

中華人民共和國教育部（2006）。**2005 年全國教育事業發展統計公報**。2007 年 6 月 2 日，取自 http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/level2.jsp? tablename=943

何東昌（主編）（1998）。**中華人民共和國重要教育文獻**（1949—1997）。海口市：海南出版社。

國家教育委員會（編）（1994）。**新的里程碑—全國教育工作會議文件彙編**。北京市：教育科學出版社。

溫家寶（2005，11 月 14 日）。**大力發展中國特色的職業教育**。中國教育報。

顧明遠（主編）（1990）。**教育大辭典**（增訂合編本）。上海市：上海教育出版社。

The World Bank (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education*. World Bank Publications.

# 日本中等教育改革趨勢及其啓示

梁忠銘*

## 摘要

本文之研究透過文獻分析法，解析日本第二次世界大戰後，其中等教育改革相關文獻，把握中等教育改革背景與發展的內涵。本文之研究的目的在於解析日本中等教育改革的背景、發展過程與成果爲何？分析層面包括一般中學、普通高中、職業高中、中等教育學校，與後期中等教育的課程、畢業方式、學區劃分議題等。歸納出日本中等教育的種類，特別是後其中等教育制度，具有課程多元化（全日、定時、通信）與制度的彈性化（普通、職業、綜合，中高一貫）特質。同時，採取以年齡主義爲考量的「學年制」及以能力主義的「學分制」之雙重畢業方式，有助於提升後其中等教育品質。

**關鍵詞：**日本教育、中等教育、教育改革、中高一貫



* 梁忠銘，台東大學教育系教授
電子郵件：liangcm@nttu.edu.tw
來稿日期：2007 年 4 月 30 日；修訂日期：2007 年 5 月 8 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# The Direction of Reformation in Japanese Secondary Education and the Inspiration for Taiwan's Secondary Education

Chung-Ming Liang*

**Abstract**

The research gets through the Document Analysis to understand the reformation of Japanese secondary education after Second World War. Furthermore, this study explores the process of development in Japanese secondary education. In brief, the main idea of this study has three points. First, the research explores the background of reformation in Japanese secondary education. Second, it explores the process of development in Japanese secondary education. Third, it explores the direction and the outcome in Japanese secondary education. Then, the research focus on exploring the structure of curriculum, the way of graduation and the divide of school district in the secondary school, high school, vocational high school, secondary high school and postsecondary education. At last, this study gets the idea and the inspiration that is according to the direction and the outcome in Japanese secondary education.

**Keywords:** Japanese education, secondary education, educational reformation, unified lower and upper secondary school education



* Chung-Ming Liang, Professor, Department of Education, University of National Taitung
E-mail: liangcm@nttu.edu.tw
Manuscript received: April 30, 2007; Modified: May 8, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

1970 年代和 1980 年代，日本的工業奇蹟使得世界各國對於日本學校、學制及教育政策產生極大的興趣。一般認爲，日本的經濟成就與教育制度之間有相當大的因果關係（梁崇民譯，2005：117）。經濟與社會的發展，一方面使得人口流向都市，亦使得三代同堂、四代同堂等大家族制度不易存在，取而代之的是以夫婦爲中心的小家庭制度，而小家庭制度將促使得地域教育機能的退化。同時，因爲都市的高消費與高學歷化的急速擴張等原因使得女權自我意識快速的抬頭，女性就業率大爲提高，夫婦共同就業勞動變得相當普遍化。不僅如此，女性經濟自立與自我意識的高漲，使得養兒育女的時間及社會條件，變得困難。1970 年以後，石油危機加上經濟的高度成長，導致出生率持續的低下，平均每對夫婦的育兒數不及二人，獨子情形普遍，日本社會通稱爲「少子化」現象。總之，生活富裕化與少子化時代的形成，不僅使得學校學生的減少，教師採用需求的停滯，教師的老齡化等各種現象的發生。亦使得年輕一代父母普遍有育兒不安，兒女管教自信的喪失，過度保護及過度干預學童的情形普遍形成。以夫婦爲中心的公寓式小家庭普遍化，使得家庭和社區地域及社會教育的機能也隨之低下，家庭內教育，社區地域教育機能萎縮的問題已經面臨無法等閒視之的情況。

雖然極力提倡終身學習的理念，但實際成效有限，特別是在幼、少年期，兒童教育不得不寄望於學校的教育機能。教育體系似乎不得不更加的依賴學校教育，也因此使得學校教育期間變長期化，機能被過度的擴大與期待。

但是，在學歷主義與單純以記憶爲中心的考試制度機制主導整個社會風氣，學校教育不得不傳授以應付考試爲主的知識，因而忽略創造力、思考力、判斷力的訓練養成，使學校教育陷入以偏重知識記憶爲中心的考試體制之惡性循環等教育問題的衍生（文部省，1991：44-46）。同時，也因家庭教育與社會、社區地域教育機能明顯的低落，學童在日常生活上與地域社區文化的遊離，使得學童在社會的適應與人間關係顯得疏離。加上，國際化、資訊化的迅速發展等時代的發展趨向，更使得國民的教育需求變得多樣化與複雜化。

此外，升學率上升的同時使得升學考試過度的競爭，衍生出霸凌及逃學問題，青少年的行爲脫軌問題與暴力傾向也變成日益嚴重（文部省，1999a：2）。學校教育需要思考如何因應學校教育的長期化與萬能化，也就是教育問題的複雜化伴隨而至的教育制度各種層面問題，這問題不只是量的問題，同時也是質的問題。因此，1970 年代以後，日本透過各種的諮詢委員會，提出各種諮詢報告書，提出問題解決方案。本論即透過文獻分析法，分析歸納日本第二次世界大戰之後，主管日本教育相關行政機構所提出之中等教育改革相關文獻，把握中等教育改革背景與發展的內涵。

# 貳、中等教育改革溯源

第二次世界大戰結束（1945 年）後，日本接受美國教育使節團的報告書（The United States Education Mission to Japan）等建議，於 1947 年制定「基本教育法」與「學校教育法」，同時在學校教育制度上實施全面性改革。其改革有三個方針（中島太郎，1960：16-17）：（1）教育機會均等的確立；（2）學校教育制度體系的民主化與一元化之實現；（3）男女共學、無償（免學費）之九年制義務教育的實施。此外，在教學內容（課程）方面盡可能的因應學生之個性實施教學。特別是在九年義務教育之後的高等學校的經營方針，實施一所學校內設置多種類的學科，並督導實行教科的自由選擇制與單位（學分）制。亦即在同一所高中設有普通教育學科與職業教育學科，以因應學生的個性與提供學生有更多選擇其所喜好的課程內容，並期望能藉著職業教育的普及，培育大量的產業人才，使加速重建戰爭中全面被毀壞的各種產業。

在國家政策的配合與新學制的方針之下，其在戰前實施以職業教育爲主的實業學校，也因此都更改爲綜合制的高中或與普通高中合併。並且爲了能與綜合制高中的教育課程內容互相配合，在國民教育九年義務化成立後的新制中學（初中）也必須設置「職業科課程」（文部省，1964：174-175）。也就是說日本於 1947 年以後之中等教育後期的教育，實施以職業教育與普通教育一元化之教育制度，即所謂「綜合制高等學校」（以下簡稱爲「綜合制高中」）制度爲其理想的原則之下重新展開（佐佐木輝雄，1987：264），期望在綜合制高中內，並存的普通課程與職業課程或專門課程，能發揮一石兩鳥之機能。但是，因爲戰敗不久後的學校財政艱困，在缺乏經費之下其設施與設備都非常不齊全。此外，傳統有名的高等學校雖然被強制性的與實業學校合併爲綜合制高中，並且不得不實施普通教育與職業教育的課程。但實際上都不是很積極的在實行，反而採取消極的方式來達到抵制實施職業教育相關課程的目的，以維持其升學名校的聲望。在設備不足與現場學校配合意願低落的狀況之下，導致職業教育並沒有達到預期效果，職業教育反而明顯衰退。

政府爲補救欲振乏力與日漸式微的職業教育，於是在 1951 年制訂「產業教育振興法」，修正其在綜合制高中的職業教育政策。改從以振興產業教育的觀點，給對於積極在實施職業教育的高中給予國庫經費的補助，以達到解決職業教育設備與經費不足的問題，並藉以誘導與提高普通學校實施職業教育的意願。但是此一政策的施行，又被學界認爲其政府有意恢復戰前的學校普、職分校的教育制度，而遭到國民輿論的抵制。爲此，政府不得不採取折衷的辦法，即維持戰後教育改革所規劃的綜合制高中之制度，同時另外又設置了完全實施職業教育的「職業高等學校」（職業高中），來普及並充實職業教育的學科內容與教育課程。

進入 1960 年代，日本社會幾乎已經脫離了戰敗後的經濟蕭條，進入高度經濟經濟成長的狀況。1970 年代，隨著快速的經濟成長，日本的高等教育機構已增至 900 餘所（四年制大學約 380 所）（文部科學省，2003：23），被稱爲「教育爆發的時代」。

1971 年六月，日本的最高教育機構文部省（現稱文部科學省）的諮詢機構「中央教育審議會」，提出〈關於今後在學校教育的總合擴充整備的基本施策〉諮詢報告（答申）書，對於日本學校教育體系的改革提出具體的意見。此次的諮詢報告（答申）是日本教育發展史上重要的文件之一，名爲「四六答申」，也稱爲日本的「第三的教育改革」。所謂第三的教改革命就是從量到質變的改革，要求「教育品質」革命的階段。因此在政策擬定時，應思考如何達成「教育平等」與「教育品質」的目標。同時在「四六答申」之中，也可看出對於教育品質的要求，明確的指出改革的方向爲「有效率的培育出有能力的人才」的教育制度的再編，並具體的指出爲了達到「國家主義的強調」、「徹底的能力主義」、「複線型學校系統的恢復」、「教員統治管理體制的強化」等主張（岡津守彥編著，1980：20）。

1980 年代以後，日本不僅克服了石油危機所帶來的經濟危機，並使日本的工業技術完成省能源的技術革新，同時也使日本的經濟進入空前的景氣時代。1980 年代後期，每個日本國民的平均年收入高達 25,000 美元，正式成爲世界平均年收入最高國家之一。隨著國家財政與國民的富裕化，再度的提升對於高等教育的需求。但是日本社會富裕化的同時也使學校教育教育問題日益浮現。歸究其原因，諸如過熱的考試競爭（暗記中心主義）、管理主義教育、僵化的教育制度。促使校內暴力、霸凌事件、中輟逃校等教育問題惡化。

1984 年，中曾根首相針對日本的經濟發展與繁榮，所產生社會政治、經濟、社會、文化大規模的變化，有必要促使教育的個性化、多元化、彈性化、自由化，同時重視市場競爭的導入，追求學校教育的卓越性與效率性。對教育所產生的變化與影響，進行整體的檢討，並思考解決教育方面問題，設置「臨時教育審議會」，做爲內閣總理大臣的諮議機關。此後三年，展開四次的教育改革諮詢，並提出四次（第四次爲最終）諮詢報告書。根據臨時教育審議會的最終報告書的方針，確定日本的教育改革是以教育的「個性化」、「多樣化」、「彈性化」、「國際化」，再加上「自由化」，也就是「競爭機制」的基本路線，進行持續的教育改革。此後日本改革的動向就以「教育的自由化」、「個性重視的原則」與「國際化」爲前提，做爲教育發展的方針，持續至今。這也意味著日本的教育改革趨向，再度接近歐美教育發展動向。

1980 年代末期以後日本進入泡沫經濟崩毀的年代，開始進入經濟停滯和體制重整的時代。在教育上 1997 年 1 月 24 日公布〈教育改革計畫〉（Program for Education Reform），具體的規劃教育改革的課題及預定完成工作項目，其後雖數度修正該計畫內容，並於 1999 年九月再度改訂該教育改革計畫，明確的指出「面臨二十一世紀，爲了能因應未

來世界性的競爭，有必要以創造科學技術、文化立國爲目標，發展成爲一個有活力的國家，並能在國際社會有所貢獻」；並強調「教育」爲「所有社會制度的基礎，其機能是極爲重要。面對變化急遽的新時代，改革亦需不斷的改進，務必使下一個世代能承擔繼往開來的責任」（文部省，1999b：書前頁）。指出今後的教育要透過家庭、社區、學校，來修正智育偏重的風潮與塡鴨式的學校教育方式。使兒童能在「充裕」的環境中蘊育「生命的力量」是重要的。爲此，有必要在幼年時期確實使其養成遵守社會生活的規範，能孕育有正義感、倫理觀、同情心等豐富的人性教育（文部省，1999b：1）。

2000 年十二月在〈教育改革國民會議報告書〉中，提出日本教育的方向：（1）蘊育學童的社會性，促進其自立，實現培育富有人性的日本國民教育；（2）發展每個學童與生俱來的才能，培育各領域具有創造性領導人才的教育制度；（3）因應新時代的學校整備、與其支援體制的實現等三個重點。學校應成爲促進兒童學會自立於社會、重視人性與社會性的育成、恢復自由與規律平衡、分辨善惡能力重要的場所。

2003 年五月中央教育審議會提出「有關今後初等中等教育改革推進方策」，提出具體的改革方案。最近的 2005 年 10 月 26 日中央教育審議會相繼提出〈創造新時代的義務教育〉報告書。指出日本政府面臨變革、混迷與國際競爭的時代之中，對於培育國民人格與國家、社會責任的形成，義務教育的機能更顯的重要。因此國家對於義務教育的責任根本原則（（1）機會均等、（2）確保水準、（3）無償制）的保障不可動搖。特別是沒有充分資源的日本，透過教育充實人材的育成比什麼都重要。在國際大競爭時代的今日，保證義務教育品質的向上提升，成爲國家戰略的重要核心。因此爲達世界最高水準的教育品質與培育人才育成的義務教育，以下的四點成爲國家教育的重要戰略：（1）明確教育目標，保證教育品質結果的檢證；（2）確立對於教師的信賴關係；（3）加強地方學校主體性與創意思考，提高教育的品質；（4）確認提高教育條件的整備。

1990 年代之後，日本因爲發生泡沫經濟，經濟惡化、產業萎縮（空洞化），國家建設停滯，加上國際化、資訊化的發展加速發展等等，使得國民的教育需求變得複雜化，對於未來的預測與發展變得十分難掌握。即使如此，從日本近年來針對二十一世紀教育的發展提出幾個重要的計畫，可看出未來數年教育發展趨勢。例如：在 2000 年十二月〈改變教育 17 個提案〉，提出二十一世紀教育發展的四個目標（17 個提案）：（1）蘊育人性豐富的日本人（家庭、社區教育機能的再生、學校的道德教育的確實實施、全部學生的社會奉獻（志工）活動的參與、正視的問題學童教育、學童有害資訊的隔離）；（2）伸展每個學童的才能、培育其豐富創造力（改變一律主義導入伸展個性教育的系統、改變記憶力偏重大學入學考試的多樣化、領導者養成的大學研究所的教育與機能的強化、促進符合大學學習系統的導入、培育職業觀、勤勞觀教育的推行）；（3）新時代新教育的營造（創造可以反應教師的努力成效之評鑑機制，推行營造值得

社區信賴的學校，學校或教育委員會經營管理思考、以學童的立場展開容易理解且有效果的授業、新型學校的設置）；（4）教育振興基本計畫與教育基本法的修訂（推行教育整體策略的教育振興基本計畫、適合新時代的教育基本法）（文部科學省，2004：118-124）。

2001 年一月提出〈二十一世紀教育新生計畫〉，具體的擬定 7 個教育發展的重點戰略（彩虹計畫），內容如下（文部科學省，2001）：（1）透過能理解的教學活動，提升基礎學力的向上；（2）透過奉獻（志工活動）體驗活動，培育愛心豐富的日本人；（3）創造快樂安心學習的環境；（4）營造使父母、社區信賴的學校；（5）培育教育專家的教師；（6）營造世界水準的大學；（7）確立符合新世紀的教育理念，整備教育基礎。

2004 年九月新日本文部科學大臣中山成彬氏就任以來，提出實現「教育文化立國」與「科學技術創造立國」的目標，並於同年十一月公布其教育改革案「日本甦醒吧！」。指示五項日後改革具體的教育改革目標：（1）教育基本法的修訂，（2）學力向上，（3）教師資質的向上，（4）依據「現場主義」學校教育委員會的改革，（5）是「義務教育費國庫負擔制度的改革」。並指出教育改革的基本在於孕育出具有「智力、體力、品格、教養」的日本人才，以因應國際「知識經濟」大競爭的時代（中山成彬，2004）。

爲達以上目標，2006 年 2 月 13 日，日本中央教育審議會，針對初等中等教育教育課程的問題提出審議經過報告書。提出建構「保證學校教育品質的制度」。提出學習指導要領目標到達的明確化、資迅提供與其基本條件的充實、重視現場主義的教育課程編成、適當確實的教育成果評鑑、依據評鑑改善教育的活動等五項具體建議（翁麗芳，2006：50-51）。

總之，日本自 1945 年第二次世界大戰以來，首先因爲受到占領軍與外國教育使節團外部的改造，使得中等教育單純與普通化。稍後 1960—1970 年代爲因應經濟的發展，不僅在量的方面擴張，在課程方面也轉向以能力主義的教育政策。進入 1980 年代，主要是解決高度經濟發展與學歷社會及少子化所產生的各種弊病進行改革。1990 年代以後至今，則是因應資訊化與國際化、全球化的急速發展。面對二十一世紀的環境，如何在競爭中屹立不搖，持續的提出在制度、課程、師資培育等方面的改革，以使日本可以在國際化與全球化的發展趨勢中，提供產業、企業界各方面優質的人才，維持其優良技術水準。以上教育改革內涵，值得我們密切注意。

# 參、中等教育機構現況

## 一、基本原理與中等教育種類

日本現行有關於教育的最重要的基本法規，是基於 1947 年 3 月 31 日公布「教育基本法」及「學校教育法」。其重要的學校教育的基本原理，作者歸納如下：

（一）義務教育階段：1.義務性；2.無償性；3.小學區制。

（二）高中階段：1.普職合一（綜合制高中）；2.男女共學；3.學區制。

（三）高等教育：1.教授治校（大學自主）；2.確立公私二元（私主公輔）。

（四）幼保分離：1.幼稚園（學校教育系統）；2.保育所（厚生系統＝社會福利系統）。

（五）系統性與階段性：1.系統系依據標準課程；2.階段性依據年齡主義。

（六）直線型與分叉型：1.直線型的普通教育系統；2.分叉型的職業學校教育系統。

依據上述各種原理，日本教育行政縱向結構（中央至地方）可區分國、都道府縣、市町村三級的教育行政體系，橫向（地方至地方）教育行政機構分別由地方自治體（都道府縣、市町村）內的最高長官與教育委員會，兩個相對獨立的體系負責。其設置機構與管轄單位歸納如表 1：

表 1　日本學校的設置機構與管轄單位表

| 學校屬性 | | 國立學校 | 公立學校 | 私立學校 |
|---|---|---|---|---|
| 設置機構 | | 國家 | 都道府縣、市町村 | 學校法人 |
| 小、中學校 | 管轄單位 | 文部科學大臣 | 教育委員會 | 都道府縣知事 |
| 高等學校 | | 文部科學大臣 | 教育委員會 | 都道府縣知事 |
| 大　學 | | 文部科學大臣 | 都道府縣知事 | 文部科學大臣 |

資料來源：作者自行整理。

從表 1 可知，無論是公立的「中學校」或是「高等學校」，其所管轄之單位爲「教育委員會」。依據日本「學校教育施行令」第五條第二項第 2 點，就讀該地區的中小校的就學者，由其所屬地區的「教育委員會」指定就讀學校。至於「高等學校」，並非義務教育，需經過甄選或考試的通過，始可進入希望就讀之高等學校或職業高等學校。一般來說，日本於 1947 年以後採行高校三原則，也就是「學區制」、「總合制」、「男

女共學制」（岩下新太郎編著，1991：156）。因此日本的後期中等教育的高等學校採「學區」甄試制度，基本上不可跨出戶籍所屬之縣。但仍有例外。以東京近郊的琦玉縣爲例，普通學科劃分爲 8 個學區，職業學科因爲就讀人數較少，全縣爲一個學區。但是人口較少的岩手縣所屬的高等學校，承認 15%外縣市的學生跨學區就讀（菊地榮治，1997：14）。

## 二、中等教育種類

依據日本的學校教育法第 1 條，所謂的學校種類有小學校、中學校、高等學校、中等教育學校、大學、高等專門學校、盲學校、聾學校、養護學校及幼稚園。此外還有第 82 條之 2 的專修學校。其中屬於中等教育階段的學校有中學校、高等學校、中等教育學校。「高等學校」性質可區分爲「一般高等學校」和「職業高等學校」。高等專門學校（63 所）雖然類似我國的五專，但日本卻歸屬爲高等教育階段（文部科學省，2005：478）。此外，專修學校的「高等課程」，也屬於中等教育的階段，爲了更能理解日本中等教育的現況，本文亦簡略論述。

中學校屬於前期中等教育；高等學校屬於後期中等教育。中等教育學校（六年一貫校）則跨越前後期中等教育。請參見日本學制圖（圖 1）。

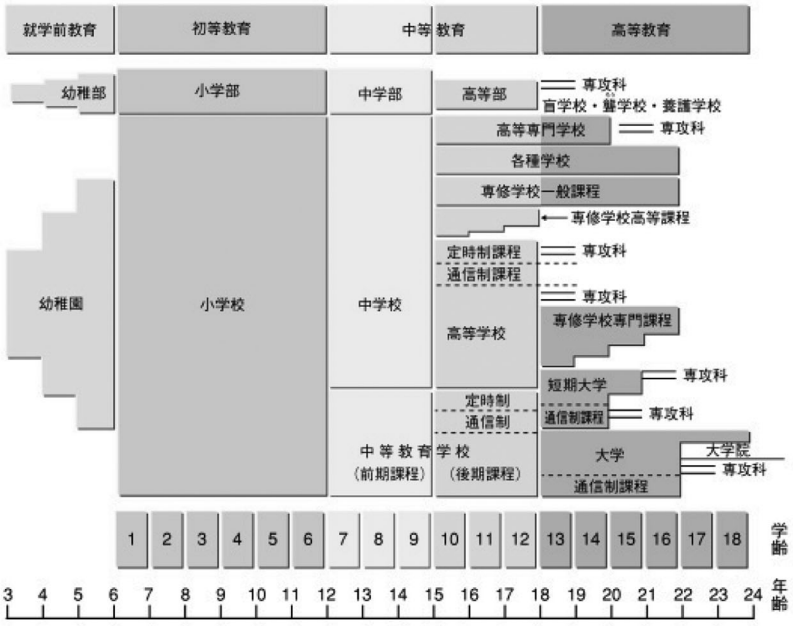



圖 1　日本學制圖
資料來源：文部科學省（2007）。

日本的初等與中等教育階段及學前教育階段，其教育內容與課程規劃，必須依照日本文部科學省公布的《學習指導要領》來編排，因此《學習指導要領》之用語與「教育課程」可視爲同義語（細谷俊夫，1990：41），其意可解釋爲「爲了達成學校教育的目標，學校教育活動之總合計畫」（龜井浩明等編，1998：18）。其編成方針可歸納爲兩點：第一、各學校依據法令及規章，以培育健全的兒童爲目的，充分考慮地域的實態及兒童身心的發達階段或特性，適切的編成教育課程。第二、有關道德教育、體育、健康的指導是透過學校全體的教育活動，並因應各教科的特質做適切的指導（文部省，1998：1）。

在每個階段與學校的種類，都有其目的或目標，並明訂於日本的學校教育法之內，中等教育機構的目標，歸納如表 2。

表 2　日本中等教育階段學校種類教育目的與目標表

| 種類/年限 | | 目 的 | 目　　標 |
|---|---|---|---|
| 中等教育 | 中學校 3 年 | 以小學校教育的基礎之上，因應身心的發達，實施中等普通教育。 | 1.更充分的達成在小學校教育的目標，對於國家及社會的所必要資質的養成。<br>2.社會所必要關於職業的基礎知識與技能、尊重勤勞的態度及因應個性，選擇將來的進路能力的養成。<br>3.促進學校的社會活動、導引其正確感情、公正的判斷能力養成。 |
| | 高等學校 3 年 | 以中學校教育基礎之上，因應身心的發達，實施高等普通教育及專門教育。 | 1.擴充發展中學校的教育成果，成爲國家及社會有爲者所必要資質的涵養。<br>2.基於實踐社會的使命的自覺，因應個性決定將來的進路，提高一般的教養，熟稔專門的技能。<br>3.有關社會精廣的理解與健全批判能力的涵養，努力確立個性。 |
| | 中等教育學校 6 年 | 本於中學校教育，因應身心的發達，實施中等普通教育，同時實施高等普通教育及專門的一貫教育。 | 1.成爲國家及社會有爲者所必要資質的涵養。<br>2.基於實踐社會的使命的自覺，因應個性決定將來的進路，提高一般的教養，熟稔專門的技能。<br>3.有關社會精廣的理解與健全批判能力的涵養，努力確立個性。 |
| 前中後高 | 高等專門學校（5 年） | 高等專門學校是以傳授精深專門的學問藝能、培育職業必要能力的養成爲目的。 | |
| | 專修學校專門學科 | 職業或是實際生活所必要能力的育成、和教養的向上爲目的。 | |
| 備 註 | | 1.高等專門學校（64 所）雖然類似我國的五專（前中後高），但日本卻是歸屬爲高等教育階段，故本文之研究略而不述。<br>2.類學校教育制度的專修學校的高等課程，雖屬於後期中等教育階段，但本文之研究限於篇幅不予論述。 | |

資料來源：作者修改自日本「學校教育法」（2004）。

依據表 2 可以看出前期中等教育，是以實施「普通教育」爲目標。後期中等教育的目標則是除了實施「普通教育」以外，還加上「專門教育」。因此比較特殊的是「中等教育學校」（完全中學）實施六年一貫的中等教育，在教育目標上「實施中等普通教育，同時實施高等普通教育及專門的一貫教育」。依據 2006 年度學校基本調查日本的前期中等教育機構（中學）共有 10,992 所，其中國立 76 所、公立 10,190 所、私立 726 所。其中實施中高一貫的中等教育機構共有 98 所，比 2005 年度多了 18 所（文部科學省，2007）。

2006 年爲止，後期中等教育的機構，計有高等學校約 5,500 校。此外，前述提及的中等教育學校有 27 所，比 2005 年的 19 所增加 8 所。

如表 3 所示，高等學校依課程的區分可分爲全日制課程、定時制課程與通信制課程。依種類可分爲一般的高等學校與職業高等學校，職業高等學校可分爲各種職業科別，2006 學年度所屬學生人數歸納如表 4。

其各科別人數如表 4 所示。由表 4 所示可知高等學校的普通科占 73%以上，職業科以工業和商業科爲多，其次是綜合學科，約占 4%。

表 3　日本後其中等教育課程與校數表（2006 年 5 月 1 日迄今）

| 課程 | 校數 | | 學生人數 | %（校數） | 合計 | 學科 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 全日制課程（通常課程） | 國立 | 15 校 | 全 8,844 人<br>定 0 人 | 0.3% | 5,385 校（併置校 624 校） | 1.普通科（普通教育爲主學科）<br>2.專門學科（專門教育爲主學科）<br>3.總合學科（選擇履修普通教育及專門教育爲主，實施總合教育的學科） |
| 定時制課程（夜間其他特別時間或在特別時期進行授課的課程） | 公立 | 4,045 校 | 全 2,342,194 人<br>定 105,193 人 | 75.1% | | |
| | 私立 | 1,325 校 | 全 1,034,660 人<br>定 3,622 人 | 24.6% | | |
| 通信制課程（進行通信教育的課程） | 國立 | 0 校 | 0 人 | 0% | 185 校（併置校 624 校） | |
| | 公立 | 75 校 | 91,361 人 | 40.5% | | |
| | 私立 | 110 校 | 91,156 人 | 59.5% | | |

說　　明：「全」表示全日制。
　　「定」表示定時制。
資料來源：作者自行整理。

表 4　高等學校科別學生人數表

| | 全日制課程 | 定時制課程 | 通信制課程 | 合計（人） | % |
|---|---|---|---|---|---|
| 普通科 | 2,449,820 人 | 71,955 人 | 160,863 人 | 2,682,638 人 | 73.13 |
| 農業科 | 91,396 人 | 2,289 人 | 1 人 | 93,686 人 | 2.55 |
| 工業科 | 274,414 人 | 15,544 人 | 2,144 人 | 292,102 人 | 7.96 |
| 商業科 | 239,718 人 | 7,714 人 | 10,813 人 | 258,245 人 | 7.04 |
| 水產科 | 10,287 人 | 0 人 | — | 10,287 人 | 0.28 |
| 家庭科 | 49,147 人 | 732 人 | 174 人 | 50,053 人 | 1.36 |
| 看護科 | 12,776 人 | 403 人 | 71 人 | 13,250 人 | 0.36 |
| 情報科 | 1,982 人 | 231 人 | 0 人 | 2,213 人 | 0.06 |
| 福祉科 | 7,772 人 | 291 人 | 377 人 | 8,440 人 | 0.24 |
| 總合學科 | 137,276 人 | 8,558 人 | — | 145,834 人 | 3.97 |
| 其他 | 102,577 人 | 794 人 | 8,074 人 | 111,445 人 | 3.03 |
| 合計人數 | 3,377,165 人 | 108,511 人 | 182,517 人 | 3,668,193 人 | |

資料來源：作者自行整理。

# 肆、前期中等教育改革現況

1980 年代以後，日本的經濟已經達到所謂的超英趕美，同時也感覺到要維持世界第一的困境。當時的中曾根首相隨即針對日本的發展與繁榮所產生的政治、經濟、社會、教育、文化等問題。指示進行檢討革新，在檢討解決教育改革方面問題，於 1984 設置了「臨時教育審議會」，做爲內閣總理大臣的諮議機關。此後三年展開了四次的教育改革諮詢，並提出了四次（第四次爲最終）諮詢報告書。同時，根據臨時教育審議會最終報告書的方針，確定日本的教育改革是以教育的「個性化」、「多樣化」、「彈性化」、「國際化」，再加上「自由化」，也就是「市場化」的基本路線，進行持續的教育發展改革。此後日本改革的動向就以「教育的自由化」、「個性重視的原則」爲前提持續的進行。這也意味著日本的教育改革，再度與歐美教育發展的動向接近。同時，象徵著豐田式的生產管理系統中兩項主要因素「效率性」與「卓越性」也成爲重要的發展理論依據（文部省，1987；藤田英典，1998：40-42）。

因此 1980 年後期的教育課程修訂，其基本目標是依據臨時教育審議會最終報告書的方針進行修訂。日本在 1947 年實施新的教育制度以來，幾乎是以 10 年修訂一次的速度，來檢視其教育課程內容與社會發展的配合情形。整體上日本戰後（1945）教育課程發展可歸納如表 5。

表 5　中學教科發展歷程表

| 教科 \ 次/年 | | 1 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1947 | 1949 | 1951 | 1958 | 1969 | 1977 | 1989 | 1998 |
| 國語 | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 習字 | | ○ | ○ | | | | | | |
| 社會 | | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 國史 | | ○ | | | | | | | |
| 日本史 | | | ○ | | | | | | |
| 數學 | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 理科 | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 音樂 | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 圖畫手工 | | ○ | ○ | | | | | | |
| 圖畫工作 | | | | ○ | | | | | |
| 體育 | | ○ | | | | | | | |
| 保健體育 | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 美術 | | | | | ○ | | | ○ | |
| 外國語 | | ○ | ○ | ○ | ○ | | | | ○ |
| 習字 | | ○ | ○ | ○ | | | | | |
| 自由研究 | | ○ | | | | | | | |
| 農業 | 四選一 | ✳ | | | ○ | | | | |
| 工業 | 四選一 | ✳ | | | ○ | | | | |
| 商業 | 四選一 | ✳ | | | ○ | | | | |
| 水產 | 四選一 | ✳ | | | ○ | | | | |
| 職業家政 | | ✳ | ○ | | | | | | |
| 家政 | | | | | ○ | | | | |
| 技術家政 | | | | | | ○ | ○ | ○ | |
| 家庭 | | | | ○ | | | | | |
| 技術家庭 | | | | | ○ | | | | ○ |
| 其他學科 | | | ○ | ○ | | | | | |
| 道德的時間 | | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 特別教育活動 | | | ○ | ○ | | | | | |
| 特別活動 | | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 選修學科（含外國語） | | | | | | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 授課總時數（小時） | | 3,150-3,575 | 3,780-5,250 | 3,780-5,250 | 3,360 | 3,535 | 3,150 | 3,150 | 2,940 |
| 說明：1.✳選一。<br>2.記號表示：○：有；－：無。 | | | | | | | | | |

資料來源：作者自行整理。

從表 5 可大略看出三個趨勢，首先是學科趨向單純，德智體群藝並重。其次是 1969 年以後中學校（義務教育）不實施職業教育，再者是 1969 年以後年間授課時數漸減。

目前日本所使用的課程標準是依據，1998 年十二月所公布的《中學校學習指導要領》（1988 年文部省告示第 24 號）。此次學習指導要領的基本的方針，著重於思考學校 1 週 5 日制之下，如何因應授業時數的縮減與教育內容的嚴選、充實因應個性的指導、重視體驗問題解決的學習活動、新設總合學習的時間、選擇學習幅度的擴大等五個重點，期使各學校要在「充裕」的情況下展開「有特色的教育」，使學童能確實的學習到學習指導要領所提示基礎、基本的教課程內容，並培養其自我學習、自我思考「生存的能力」。各學科上課時數係按全學年計，一學年需排 35 週以上。中學每節 50 分鐘。並從 2002 年 4 月 1 日開始全面實施。中學校有九個教科（「國語」、「社會」、「算數」、「理科」、「美術」、「音樂」、「技術、家庭」、「保健、體育」、「外國語」），另有「道德」、「特別活動」、「總合的學習時間」、「選擇教科」等四個課程所構成。其年間標準授課時間如表 6。

表 6　日本中學年間標準授課時間表　　單位：時間/節（50 分）

| 科目名稱 | 第 1 學年 | 第 2 學年 | 第 3 學年 |
|---|---|---|---|
| 國語 | 140 | 105 | 105 |
| 社會 | 105 | 105 | 85 |
| 數學 | 105 | 105 | 105 |
| 理科 | 105 | 105 | 80 |
| ー ー | - | - | - |
| 音樂 | 45 | 35 | 35 |
| 美術 | 45 | 35 | 35 |
| 技術・家庭 | 70 | 70 | 35 |
| 保健體育 | 90 | 90 | 90 |
| 外國語 | 105 | 105 | 105 |
| 道德授業時數 | 35 | 35 | 35 |
| 特別活動授業時數 | 35 | 35 | 35 |
| 總合學習時間授業時數 | 70-100 | 70-105 | 70-130 |
| 選擇教科授業時數 | 0-30 | 50-80 | 105-165 |
| 總授業時數<br>舊版授業時數 | 980<br>1,015 | 980<br>1,015 | 980<br>1,015 |
| 1.中學授業時數的 1 單位（節）時間爲 50 分。<br>2. 特別活動授業時數是可用小學校學習指導要領所定的學級活動（學校給食關係除外）來充當。<br>3.選擇教科的授業時數，可以充當教科授業時數之外，也可以充當特別活動的授業時數的增加。<br>4.有關選擇教科的授業時數，依據中學校學習指導要領所規定。 | | | |

資料來源：作者自行整理。

從表 6 可看出，目前日本的義務教育僅實施一般的普通教育，並未進行職業準備課程。值得注意的是日本的新舊課程，中學每學年的授課總時數少了 35 個單位時間（節）。但增加「總合時間」這門全新的課程，其時間數有相當份量，期使學生能將各教科的學習內容與自己本身的思考方式相互連結，進而能對自我的形成及個性的開導有所助益。此外選擇教科授業時數（空白課程）的設計，也使得學習時間更有彈性，也更充實選擇教科的空間（兒島邦宏，1999：237）。

中學的班級規模依據學校教育施行規則，一班的兒童人數必須在 50 人以下，實際上公立的高、中、小學的班級編制人數基準上限設定爲 40 人（文部科學省，2003a：50）。小學每班教師編制爲 1 人以上，中學則爲 2 人。小學教師一般採全科擔任制（包班制），中學則爲教科擔任制（つくば國際教育研究會，1998：26）。

# 伍、後期中等教育改革現況

1990 年代日本專業構造與技術革新的進展，加上資訊化、國際化等外部環境的變化，社會結構發生急劇的變動，加上 15 歲人口的持續減少，後期中等的職業學校，普遍發生招生不足的情形。爲了研究有關職業學科、職業教育活性化的具體的指針與方法對策，1994 年四月文部省發起「有關職業教育活性化方法對策調查研究會議」之中，提出〈邁向specialist（專家）之道〉報告書，對於職業學科的入學者，職業學科的教育內容，職業學科畢業後進路三個觀點，提出高等學校的職業教育活性化現時必要的方法策略。其具體內容及具體建議闡述如下（文部省初等中等教育局，1995）

首先把「職業高校」的稱呼變更爲「專門高校」。最重要的就是有必要將職業教育思考方向改變，就是將「職業高校」的稱呼變更爲「專門高校」。這不僅是名稱的改變的問題。從來職業教育的思考方向是將職業教育認爲是三年之間的完成教育，畢業後成爲中堅技術者，企業等就職爲前提。但是，以現在的情況來看，因爲產業社會變的高度化，僅是三年的職業教育，是無法成爲中堅技術者，只能作爲各個專門領域的基礎勞工。因此，因應新時代的高中之職業教育，有必要從生涯學習的觀點來思考，將重點放在基礎學力的教育，作爲渡過長久職業教育的最初三年的基礎教育機關來充新建構。

其次爲「高等教育銜接」的問題。從〈邁向specialist之道〉的觀點，對於想延續專門高校的學習，希望繼續在大學，或對有學習能力適合在大學學習者，重要的是廣開通往大學之門」。具體的實施策略有擴大專門高校卒業者的推薦入學，導入職業高校畢業者特別選拔制度，重視資格取得的考量等建議。

實施普通科的職業教育，加強活用特別非常勤講師制度，充實高校技能中心施設、設備的高性能化，導入地域連攜的講座，設置學校地域連絡會議，擴大導入科目履修生制度，充實高等學校專攻科，加強與專修學校制度的合作等具體的建議。

此外，依據 1998 年六月的學校教育法等修訂，1999 年度開始設置中高一貫教育校 6 年的中等教育學校，使中等教育多了一項可以選擇的進路。整體而言，後期中等教育的發展趨勢簡略如下：

## 一、高等學校教育（高中）

第二次世界大戰以後，日本的高等學校教育改革，統合以往普通教育與職業教育實施「總合制」，並實施「小學區制」及「男女共學」，即所謂的新制的「高校三原則」（つくば國際教育研究會，1998：28）。日本的新制高等學校，於 1947 年開始辦理全日制（普通的課程）與定時制（夜間或其他特別的時間或時期授課的課程）2 種課程，1961 年再增加通信制（函授或空中課程）課程，屬於後期中等教育機關。其教育的對像是完成義務教育或同等學歷認定合格者，進行普通及專門教育。目前高等學校的性質依學科不同分爲以實施普通教育學科爲主的「普通科」，以實施農業、工業、商業、水產、家庭、看護、理數、英語等專門教育爲主的「專門學科」，以及 1994 年開始實施普通教育與專門教育綜合的「總合學科」，等三種學科類型（參考表 7）。

表 7　日本高等學校種類與課程表

| 學校種類 | 學科類型 | 課程（上課形式） | 教育內容 | 制度 |
|---|---|---|---|---|
| 高等學校 | 1.普通科：普通教育爲主學科<br>2.專門學科：專門教育爲主學科<br>3.總合學科：選擇履修普通教育及專門教育爲主，實施總合教育的學科 | 全日制課程：通常課程 | 普通科 | 學年制 |
| | | 定時制課程：夜間其他特別時間或在特別時期進行授課的課程 | | |
| 職業高等學校 | | | 專門學科 | 學分制 |
| | | 通信教育：進行通信教育的課程 | | |

資料來源：作者自行整理。

高等學校的學科從新制高校開始之時，區分普通科與專門學科（職業學科）的二學科制。但是二學科制無法因應現在高校生的能力、適性、興趣關心、進路等多元化。另外，對於所謂高等學校限於升學，職業高等學校爲就職的固定思維方式，使學校產生序列化和偏重偏差值的進路指導問題的產生。因此，1994 年度開始將普通科與職業學科加以整合，產生新的學科，就是所謂的總合學科。總合學科所實施的教育特色如下：

選擇科目寬廣，重視學生個性的學習，學生可以選擇自己有興趣的科目，重視將來選擇職業的視野，學習加深自醒自覺，思考自己的進路。

高等學校教育在推行總合學科，是期待其可以發揮普通教育與職業教育並重的重要功能，使後期中等教育的學生能夠及早發現自己未來的發展方向。文部科學省目前的目標，是在每個公立高等學校的通學範圍內，至少設置 1 校的總合學科。

無論是總合學科或者是普通學科及職業（專門）學科，在畢業條件的設計上，爲了因應學生的學習需求與經濟負擔，分爲「學年制」與「單位制」高等學校。單位制高校爲了配合在職學生的就學與擴大學生的選擇需求，學習的課程又可區分爲定時制與通信制課程。定時制的課程依據中學校畢業後從事各式各樣的勤務之理由，對於無法或不就讀全日制高校的青少年，給予接受高校教育的機會。而通信制（相當於我國函授課程）課程是對於無法在全日制、定時制的高校通學的青少年，依據通信的方法給予接受高校教育的機會。另外從生涯學習的觀點，不論是誰、什麼時間，皆可接受符合所需的高校教育。因此單位制高校，不依據學年區分教育課程，而是依據修得所規定的學分數，承認其具有高等學校畢業資格。單位制高等學校的定時制、通信制課程，是依據學校教育法制定時（1947 年）所創設的制度。單位制高校特色，是沒有學年的區分，基於自己的學習計畫，可以依據自分興趣，選擇學習所關心等科目。從 1993 年開始全日制課程也可以採用單位制，並利用定時制、通信制課程來完成畢業所需的學分。

日本現行《高等學校學習指導要領》係於 1999 年公布，自 2003 年入學的新生開始實施。依據此次修訂的「學習指導要領」規定，全日制的課程一學年的標準爲 35 週，每一周的標準授課時數爲 30 單位（學分），每節 50 分鐘，35 節爲 1 學分，畢業所需學分爲 74 學分以上。至於定時制的授課日數，季節的分配，一周、每日的上課時數可依據各地區的各種特殊情況與學生的工作作息情況來考量適當的調整。因此，高等學校教育與義務教育的中小學一樣，每學年的授課總時數少了 70 節。另外增加「總合時間」這門全新的課程，畢業爲止需修滿 105—210 節，相當於 3—6 學分，各校可依據學校與學生情況適當調整。此外，必修教科普通學科新設「資訊」，加上原有「國語」、「地理歷史」、「公民」、「數學」、「理科 」、「保健體育」、「藝術」、「外國語」、「家庭」共 10 種教科。在專門學科部份新設「資訊」與「福祉」，加上原有「農業」、「工業」、「商業」、「水產」、「家庭」、「看護」、「理數」、「英語」，共 10 種教科，所有學科的必修也是爲 31 學分（學事出版，1999：6-11）。

## 二、中高一貫校

依據 1987 年中央教育審議會第 2 次答申的建議，中等教育有必要展開多元化，實現重視每個學生個性的教育目標。1998 年六月通過「學校教育法的一部分改正之法

律」，1999 年四月開始導入「中高一貫教育」的制度，使得從來中學校（國中）、高等學校（高中）的制度以外，學生和家長保護者多了一個選擇，6 年之間可以在同一個學習環境，接受一貫教育課程的機會（文部省，1987）。

中高一貫教育目前依據實施形態可區分爲三類（江川玟成、高橋勝、柴養正明、望月重信，2005：20）：

（一）中等教育學校：一個學校實施 6 年完整的中高一貫教育。

（二）中學校高等學校併設型：同一設置者連結中學校與高等學校，中學校畢業後不實施高等學校入學選拔，直升合作的高等學校。

（三）中學校高等學校連攜型：既有的市町村立的中學校與都道府縣立的高等學校，實施教育課程的編成和教員學生之間等方面的合作聯繫，加深交流形式的中高一貫教育。

2006 學年度爲止，中等教育學校有 27 校、併設型有 49 校、連攜型有 54 校，因爲日本教育科學省積極的推動，預計在近幾年之中，中高一貫校將持續的增加。

## 三、高等專門學校（高專）

日本高等專門學校制度創立於 1961 年，當時爲了因應 1960 年代，日本高度經濟成長的時代，產業界對於理工系技術人才的需求（文部省編，1972：63）。高等專門學校制度類似我國的五專，主要的教育目的爲「傳授精深專門職業所需的能力」。特別是在專門教育的部分，1970 年代以機械、電氣、工業化學、土木、建築、金屬等工業系爲主，1980 年代逐漸充實爲電子、自動控制等相關學科，近年來隨著電腦資訊的發展，急速轉型充實資訊相關的科系，因爲學生素質高且比一般職業高中與大學生具有專業的知識，畢業學生深得產業界的認同與喜愛。2005 學年度爲止高等專門學校共有 63 所，國立的有 55 所、公立的有 5 所、私立的僅 3 所，大部分是以國、公立的學校爲主，其中大部分爲工業領域，共有 58 所，其他爲商船高專有 5 所。2005 學年度在學人數有 59,160 人，畢業人數有 10,061 人（文部科學省，2005：478）。近年來因爲少子化的關係，使得四年制大學的門戶廣開，也直接影響高等專門學校學生來源的減少，造成素質逐漸低落的情形，高等專門學校也已面臨轉型的問題。

## 四、專修學校（高等課程）

1975 年成立的「專修學校」制度，係由過去的部分「各種學校」改制而成。「各種學校」，乃是一般正規的大中小學以外，性質複雜的各種教育機構的總稱，類似我國職業補習學校的性質。它們不注重入學資格、修業年限、或畢業文憑，強調一技之長及謀生的「實力」，是眞正的能力本位教育。因爲與一般的學制有所差別，日本學界稱

之爲「類學校教育」。

1975 年「學校教育法」修定，「專修學校」的名稱在日本教育制度史上正式誕生。又因其學校的與教育課程等相關規定，明定在學校教育法第 82 條之中，日本教育界稱爲「82 條校」，即「學校教育法」第 82 條所規定之學校（梁忠銘，2001：63）。

依據日本「學校教育法」及「專修學校設置基準」等法規，對於規定專修學校的設置基準僅有原則上的規定，並沒有非常多的法規條文的約束，具體規定與基準要點簡單的歸納如下：

（一）修業年限 1 年以上，1 年間所授業時間數在 800 小時以上，接受教育的學生經常在 40 人以上之有組織性的教育設施。

（二）專修學校，設有高等課程、專門課程與一般課程 3 種。

（三）校長資格、教員資格、教員數、校地、校舍、設施、設備、教科等，都必須依據文部大臣所頒定之規定。

（四）設置者爲國、地方公共團體以外，符合學校教育法第 82 條之 5 的條件之法人或者個人。

（五）專修學校的設置及廢止均需要經過都道府縣知事（地方政府最高責任者）的許可。

（六）專修學校的名稱（校名）應符合專修學校的目的。

如上所述，對於規定專修學校的基準相當簡略，與一般的學校規範自承系統，僅有原則上的規定基準，並沒有非常多的法規條文上的約束。再加上學校的品質的良莠不齊，因此學界慣稱爲類學校教育。其學校種類、內容多樣，與其有相關的職業教育科目有數百種之多。並且隨著產業構造變動與職業、職種構成的變化，其學科亦不斷的繼續發展中（清水義弘，1985）。若依教育內容的整理可分爲工業領域、農業領域、醫療領域、衛生領域、教育、社會福祉領域、商業實務領域、家政領域、文化、教養領域等八個領域（自由國民出版社編，2004：63）。其特色是職業教育種類的豐富，而且各個領域的職業教育，大多與各式各樣的職業資格有直接或者是間接的關連，所以學生在「專修學校」畢業或結業後，其最終的目標都希望能取得某種的專門性技能、技術與職業資格，以便可立即投入社會從事技職人員或進入產業生產線。正因爲如此，專修學校經常需要掌握時代的動向與因應產業構造、職業社會的情勢，以便增設最新的職業內容課程，適時提供產業界與社會所需之技能、技術等專業人才。

此外，因專修學校與職業資格制度關連密切，其入學資格、就學年限、內容程度、履修科目、時間數等，與教育目的及性質的不同，除了與文部省有直接關係以外，經常也與其他省廳有關聯。例如福祉關係與保育關係的職業資格則需依照勞動厚生省的法規來處理。此外與各個部門有相關的課程，亦需要依各行政部門所定的職業資格取得規則或規定來規畫營運。在繁雜眾多的課程當中若依其內容程度、入學資格等，可

分爲下列三種不同的課程（文部省，1976：4-6）。

（一）專門課程：以高中程度的畢業生爲招生對象，在高中教育基礎之上實施專門的職業教育課程；在專修學校內設置有專門課程者，可稱之爲「專門學校」。

（二）高等課程：以國中程度的畢業生爲招生對象，在國中教育基礎之上實施職業教育課程。設有此課程之專修學校可稱爲「高等專修學校」。此外在專修學校的三年制「高等課程」畢業者，可就學於專門課程。

（三）一般課程：沒有特別設定入學資格，以短期間的教育課程爲主。

從以上三種的課程類別之規定可看出，專修學校的教育對象不僅爲中學與高中畢業後的青少年而已，社會一般人士亦包括在內。這就是其教育目的實施特定技職教育與取得一技之長的特色。近年來日本政府大力推行終生學習與教育多元化，也計畫大力借助專修學校制度的教育機能，期待其能更積極的推動技術、職業教育與鼓勵青少年能學得一技之長。爲配合此政策，使符合下列條件的高等專修學校就讀的畢業生，賦予參加大學入學考試的資格（自由國民出版社編，2004）：

（一）符合專修學校高等課程的目的與條件。

（二）畢業期間 3 年以上。

（三）總上課時間數在 2,800 小時以上。

（四）畢業所需之普通科目的上課時間在 420 小時以上。

在 2004 年之中，在 3,400 多所專修學校之中有 3,153 校符合上述條件。此外，在 1985 年開始，專修學校的專門課程（修業年限 2 年以上）的畢業生也賦予「國家公務員採用 II 種試驗」（基層公務人員普考）的考試資格。並且，在 1995 年開始，符合畢業期間爲 2 年以上、總上課時間數在 1,800 小時以上、成績評價是經過考試的方法進行評鑑認定，等三個條件的專修學校的專門課程（專門學校）在課程修了後授予「專門士」的資格（自由國民出版社編，2004：66）。1999 學年度開始，還有項政策被推動，即是在專門學校畢業者，可以入學或插班大學，其條件有二：（1）修業年限在 2 年以上；（2）畢業必需之總授課節數在 1,700 節以上。

近年來日本政府積極振興職業教育與落實資格制度，鼓勵青少年學有一技之長，也期望專修學校課程能與各式各樣的職業資格、證照和技能檢定的內容緊密結合。因此，在職業資格取得方面也委託其代替訓練有關人才，所以專修學校制度在透過職業資格、證照公認制度之下，也成爲一種非常有效率推廣技術與職業教育的教育機構。專修學校制度經由其文部省與企業、產業界的共同支持之下，目前不僅與職業資格的取得直接結合，且透過同等學歷認可的方法與教學合作的方法，使得專修學校同時具有職業資格取得與學歷獲得雙重機能職業教育機構。今後在發展多元化教育與技術、職業教育，更有利其發展的空間。

# 陸、結論與啓示

## 一、結論

1872 年以後，日本一直實行「追趕型近代化」路線。以國家經濟發展爲主軸，視歐美諸國爲典範，不斷致力於教育制度的重構。1980 年代中期以來，雖然已發展到「日本教育典範」階段，但日本的現實社會，教育存在著各種各樣的矛盾和困境。

日本目前的教育改革的方向，大體上是依據 1984 年成立「臨時教育審議會」所提出的最終諮詢報告書（1987）。主要在於改善過度的中央集權化、統一性、管理主義、入學考試競爭弊害，因應教育的個性化、多元化、彈性化，實施重視市場競爭機制，教育經營的自由化，學校教育的卓越性、效率性的追求。一連串的教育制度、課程的改善，基本上朝向尊重個性、重視基本學科、培養創造力、思考力與表達能力、擴大選擇的課程、促進教育環境人性化、建立終身學系體系、國際化的推行、資訊能力提升等方向進行改革。

在全球化的今天，日本追求在政治、經濟、社會、技術等各個領域中採取世界通用，能被理解的方式來創造其新時代。同時日本也深知如果不從本質上改變國家、社會的基本認知，就很難達到這一點。日本在 1947 年以後的教育行政制度，形式上（表面上）承受美國的教育行政原理，接受大幅度的制度改造，但是實際上日本文部科學，透過各種巧妙的人事布局與經費預算補助的管控，依舊強勢的主導整個日本的教育行政制度，在本質上並沒多大的改變，保有其類似中央行政極權的功能特質。

因此，日本在教育制度變革與課程設計的特性上，侷限在中央集權式的劃一與硬直的管理模式，要超越舊有的路線，開展眞正個性化、多元化的教育，實際上存在很多的困難。比如說，教育課程的標準確實變得有彈性了，但教科書制度卻依然維持著單一的審定標準，在過度的教育行政管理之下，要實現個性化、多元化，的確存在著諸多矛盾。換個角度來說，也就是因爲過度重視知識（課程）內容的學習效率，以及偏重於標準分數的學校教育，將學生過度的均質化，導致缺乏創造力與自我學習的內在動力。在講求個性化與資訊化的時代，重要的是創造性與靈活解決問題的思考能力。一般日本學界也瞭解日本教育問題點所在，但受限於各種教育行政法規的制約，日本政府也致力於實現教育課程的靈活性與彈性，擴大學生選擇幅度。

此外，在面對國際與全球化的同時，加強其培養「能活耀在世界的日本人」之品格教育。近年來的教育改革之中，對於作爲一個未來的日本國民所需具備的基本品格教育方面，實施「體驗活動發展心靈的道德教育」、「透過家庭、地區的合作，充實道德教育」、「展開自主課題學習，共同思考面向未來問題的道德教育」，強調道德教育

的重要性。1998 年的課程改革，各學科全部大幅度減縮，但是道德教育不僅維持，並在總則中闡述德教育的整體目標，特別要求各科展開融入道德的認知。

整體看來，日本從 1947 年實施新的六三三的教育學制以來，中等教育的制度經過數度的改革，主要是因應社會與國際的變化，特別是後期中等教育制度，對於未來發展方向目標明確爲其主要特徵之一。因而發展出課程的多元化（全日、定時、通信）與制度的彈性化（普通、職業、綜合，中高一貫）。同時採取以年齡爲主考的「學年制」及以能力爲主的「學分制」之雙重畢業方式，有助於中等教育品質的改善。

從解析日本中等教育改革的趨向可知，產業經濟發展的基礎條件與其高等教育的整備固然重要，多元化的中等教育，其結果也一個重要因素。正如一個國家的發展或者是社會生活水準程度的提高，有優秀的領導者是不可或缺的條件，但是若無優質的國民努力，優質勞工與科技人才的共同支持，一國的政治、經濟、文化、社會之高度化的發展亦是無法達成。因此在思考構築培養少數領導人才的高等教育的同時，應以國民大眾爲對象，採取以普遍的、平等的、優質的初等與中等教育制度，是絕對是必要的條件之一。因爲有成功的初等教育，才會保證有成功的中等教育，並藉成功的初等教育制度的基礎完成，才可連續中、高等教育的成功，並保證國家有優質的國民與高度的發展。

## 二、啓示

日本近年中等教育的改革，在課程與制度上呈現多元化與彈性化，其諮詢委員會的機能，資格證照的規劃，值得我們參考。大致歸納如下：

（一）諮詢委員會的專業運作：透過國家行政官僚體系規劃發展，配合各種專門的諮詢委員會的報告，充分的發揮專業領域知識的整合與共識的凝聚，提出符合世界潮流趨勢的各種諮詢報告書，有助於取得社會的認同。

（二）發展結合資格證照的後期中等教育：台灣與日本相同，面對國際化與全球化的競爭，社會與產業的結構上，仍必須不斷更新與發展。因此，在教育制度與課程內容方面亦需不斷的革新與配合。在傳統的觀念還是偏重於普通課程而輕視職業課程時，技職教育的推廣似乎並不容易。若透過職業的「資格制度」的普及，一方面可提高職業的專業均質性，另一方面也可使社會大眾對於職業資格的重視，進而認同「技職教育」與職業「資格制度」的價值，有助於職業教育課程的推行。所以在發展技職教育時，可參考「專修學校」制度的特性，即是在教育課程與內容方面，給予最大的策劃空間與最小的法規限制，使其教育內容能符合社會的需求。具體的做法是將現有的職業教育機構的高職與專科等職業學校，給予其學生在畢業後即授與某種的職業資格或輔導其學生積極的取得多項的職業資格。鼓勵其學有一技之長之外，也有利於其就業。藉以提高社會大眾對於現在高職與專科學校教育的重視，進而緩和高等普通教

育的過度擴張，平衡技職教育的發展。

（三）後期中等教育制度的多元化。考慮義務教育結束後，因應不同需求與程度的學生，不僅在課程上展現出多元，學制也具有彈性，不僅可提高升學率，也可顧及學生的需求與資質的發展。因此不僅有正規的高中職與六年一貫的中等教育學校，也發展出以資格證照爲主的專修學校高等課程制度，有助於青少年的職業選擇與發展。

# 參考文獻


つくば國際教育研究會編（1998）。EDUCATION IN JAPAN。日本：學習研究社。

中山成彬（2004）。**甦れ、日本**。國會提出資料。

**日本文部科學省網站**（2007）。2007 年 4 月 23 日，取自 http://www.handa-th.aichi- c.ed.jp/kougyokyoiku/supesyaru.htm

文部省（1964）。**產業教育 80 年史**。日本：大藏省印刷局

文部省（1972）。**日本の教育百年**。日本：作者。

文部省（1976）。**專修學校制度的解說**。日本：ぎょうせい。

文部省（1987）。**臨教審答申總集編**。日本：文部時報第 1327 號。

文部省（1991）。**新しい時代に対応する教育改革**。日本：作者。

文部省（1998）。**教育課程審議會審議報告書『關於幼稚園、小學、中學、高中、盲學校、聾學校及養護學校的教育課程基準的改善』**。大藏省印刷局。

文部省（1999a）。**小學校指導要領解說**。日本：大藏省印刷局。

文部省（1999b）。**中學校指導要領解說**。日本：大藏省印刷局。

文部省初等中等教育局（1995）。**—スペシャリストへの道—**。職業教育の活性化方策に關する調查研究會議（最終報告）。

文部科學省（2001）。**二十一世紀教育新生プラン**。日本：作者。

文部科學省（2003）。**文部科學白書** 。日本：財務省印刷局。

文部科學省（2004）。**文部科學白書**。日本：財務省印刷局。

文部科學省（2005）。**文部科學白書**。日本：財務省印刷局。

中島太郎（1960）。**教育制度論**。日本：福村書店。

自由國民出版社（編）（2004）。**專門學校各種スクールガイド 2004**。日本：作者。

江川玟成、高橋勝、柴養正明、望月重信（2005）。**最新キーワード教育 137**。日本：時事通信社。

佐々木輝雄（1987）。**職業訓練的課題**。日本：多摩出版。

兒島邦宏（1999）。**中學校學習指導要領**。日本：時事通信社。

岩下新太郎（編著）（1991）。**要說教育行政制度**。日本：金港堂。
岡津守彥（1980）。**教育課程**。日本：東京大學出版社。
翁麗芳（2006）。日本的教育改革。**教育資料集刊，32**，20-41。
梁忠銘（2001）。**日本教育特質的研究**。高雄市：復文。
梁崇民（譯）（2005）。教育制度的全球化。載於楊深坑（編審），**比較教育論述之形成**（頁 107-129）。台北市：高等教育。
清水義弘監修（1985）。**學校を問い直す**。日本：有信堂。
細谷俊夫等（編）（1990）。**新日本教育大辭典 1**。日本：第一法規。
菊地榮治（1997）。**高校教育改革の總合的研究**。日本：多賀出版。
楊思偉（1999）。**日本教育**。台北市：商鼎。
學事出版（1999）。**高等學校學習指導要領要點解說**。日本：學事出版。
龜井浩明等（編）（1998）。**キーワードで読む教課審答申**。日本：ぎょうせい。
藤田英典（1998）。**教育改革**。日本：岩波書局。

**致謝**

感謝本文兩位審查委員給予專業的指導，使本文得以改進諸多缺失。惟因各種因素致使本文無法做最完善的修正，有待他文繼續努力補述，尚望各界給予斧正。

# 俄羅斯普通中等教育改革

黃耀卿*

## 摘要

蘇聯解體後，俄羅斯爲因應社會轉型需要，進行一系列的教育改革（現代化），旨在提升教育品質，促進教育普及增進辦學績效。俄羅斯普通中等教育爲素有特色的教育系統，是高等及職業教育改革的基礎，由於其影響層面最廣，故俄羅斯將之列爲教改優先處理事項之一。本文採文獻分析法，以分析俄羅斯政府所出版的官方文獻爲主，輔以專家學者的評論，探討俄羅斯近年來普通中等教育發展和改革措施，並分析其教改運作的特色和發展趨勢。全文共分前言、教改進程、現況分析、重要教改措施，改革動向等五節。研究結果發現了俄羅斯普通中等教育改革的三個特徵：由上而下行政運作模式、以立法保障教育改革的策略、構想（理論）－實驗－推廣的實踐歷程和八個俄羅斯普通中等教育改革的趨勢：普通中等教育機構多元化、學校運作民主化、初中教育內容彈性化、高中教育課程專業分化、學習成就評量客觀化、教育方法資訊化、教師教學專業化、學校經費來源多軌化等，可提供我教育當局參考。

**關鍵詞：**中等教育改革、俄羅斯中等教育、俄羅斯普通中等教育教育改革、俄羅斯普通中等教育的現代化



* 黃耀卿，教育部中部辦公室督學
電子郵件：hwangyc101@yahoo.com.tw
來稿日期：2007 年 5 月 14 日；修訂日期：2007 年 5 月 22 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# Reforms of General Secondary Education in Russia

Yaw-Chin Hang*

## Abstract

After collapse of Soviet Union, in order to meet transitional societal needs, a series of new educational measures and strategies was taken by the Russian government. The system of general secondary education play a basic and strategic role in the movement of education reform(modernization). The documentary ─ analysis method adopted in this paper, which aims are (1)to explore the dynamic between politico ─ economic development and process of educational reform in Russia; (2)to analyses the essential element(educational institute, students and teachers) of the general secondary education; (3) to describe and exanimate the new and important measures of general secondary education in Russia; (4)to present the characters and tendencies of Russian education reform and remind the government of Taiwan some considerations in the police-making process of secondary education reform.

**Keywords:** reforms of secondary education, Russian secondary education, Russian general secondary educational reforms, modernization of Russian general secondary education



* Yaw-Chin Hang, Inspector of Central Region Office of Ministry of Education
E-mail: hwangyc101@yahoo.com.tw
Manuscript received: May 14, 2007; Modified: May 22, 2007; Accepted: June 1, 2007

# 壹、前言

中等教育通常分爲前期中等教育和後期中等教育，前者相於當我國的國（初）中，後者相當於我國的高中。前期中等教育爲在先進國家已屬義務教育的一環，奠基在統一的課程基礎上，目的在完成國民應有知識的教育；後期中等教育，則學生興趣、性向、能力的分化已趨明顯，發展多元而適性的教育管道是其要務，課程彈性和尊重個人選擇爲其重要精神。

俄羅斯的現行的中等教育，由二部份組成，分別爲實施普通教育機構課程大綱的基礎及中等教育機構和實施初等及中等職業教育課程大綱的職業教育機構所組成。但本文的範圍只限於中等普通教育的部份，不觸及職業教育的探討。而且因爲俄羅斯實施十一年一貫的課程，一般而言，一至九或一至十一年級的普通教育常在同一個教育機構中完成，因其學制的整體性和實際運作的一貫性，相關的資料很難斷然分割。雖然俄羅斯所稱的「中等普通教育」（Среднее общее образование）通常會包括初級（國小）階段，但本文探討的重心仍將集中在基礎（第二級）及中等（第三級）普通學校之上。

本文的研究方法，以分析俄羅斯官方文獻，尤其是俄羅斯聯邦教育部（Министерство образования Российской Федерации）（2004 年三月以後改稱俄羅斯聯邦教育科學部，Министерство образования и науки Российской Федерации）出版的法令及刊物爲主，專家學者的評論爲輔，期望藉此歸納出共同法則，提供我國教育理論或實務改革之參考。

# 貳、從「教育改革」到「教育現代化」

1991 年蘇聯瓦解，俄羅斯進入一個劇烈的變動的轉型期，當時的領導人葉爾欽（Ельцин Б.）企盼在短時間內對國家進行全面的改革，「希望通過一次跳躍就能徹底擺脫停滯、專制時代而走向繁榮、文明的將來。

在政治上從單一的集權過渡到多元的民主，經濟上從計劃經濟轉型到市場經濟，人民也從共產的集體制度的桎梏中解放出來，走向自由、人道化與個性化。但因主事者過於天眞，在執行的過程中忽略了實際問題的複雜性，急功近利的結果，導致政治不安、種族衝突、貪汙及恐怖事件日益頻繁，尤其是經歷了 1992 年的「經濟危機」，和 1998 年的「8.17.金融危機」，使俄羅斯經濟遭受到沉重的打擊，根據統計 1997 年有 1/4 的俄羅斯居民生活在貧窮線以下，1998 年的貧困人口仍占人口總數的 20%以上，通

貨膨脹率高達 75%，全國拖欠工資、退休金和軍餉逾 1,200 億盧布，1999 年仍有 21%的居民月收入低於 30 美元。而讓「許多人在這個複雜的年代裡經歷磨難和失落。」（王剛，2006）

政經情勢的發展，確實阻礙葉爾欽在教育上的施政，因此在其掌政期間，俄羅斯政府在教育政策大部份喪失了主導的角色。在 1991—1997 年間，國家的教育機構只得到 1/4 的教育撥款，教育投資明顯的不足，學校設備無法更新，教師待遇不但低落，而且工資拖欠的情形屢屢發生，專業教育人員極度缺乏，各級教育品質日益降低， 整個教育系統早已背離了國家社會的基本需求（Мин. Образования, 2001）。

俄羅斯政府仍然回應了從上世紀八〇年代後期至九〇年代初期民主，自由、開放改革的方向，有關實現高等學校的學術自主，保證教育機構多樣性和制定富有彈性的教育大綱（課程），發展多種族學校和允許設立非國立的教育等的社會呼籲，都具體而微的體現在 1992 年通過的俄羅斯第一部教育專業的法律「俄羅斯聯邦教育法」（Закон об образовании, 1992）中並確立人文、自由、多元、世俗、平等和教育文化一體的教育特色。

相對葉爾欽，2000 年普京（Путин В.）總統繼任後俄羅斯的政經情事已有很大的轉變，政局相對穩定，各政黨雖然意識形態上的分歧，爲了國家的最高利益有進行合作的積極態勢，政治建設進入法制的軌道；普京實行聯邦中央集權的措施，讓政令可以推行全國，國家建設獲得加強。

普京執政和葉爾欽時期最大的不同應是經濟情況的好轉，從 2000 年開始，俄羅斯的GDP連續三年分別增長了 9.0%、5.0%和 4.3%，基本建設投資相應增長了 17.4%、8.7%和 2.6%；外貿增長，外匯儲備增加，利用外資規模加大；居民收入逐年增加，生活水準穩定提高，2000、2001 和 2002 年俄羅斯居民的實際收入與上年相比分別增長了 11.9%、8.5%和 8.8%；2002 年居民月均實際收入和職工月均名義工資分別達到 4,245 盧布（約合 136 美元）和 4,304 盧布（約合 139 美元），多年來拖欠的工資和退休金已全部補發；退休金大幅提高，居民消費和儲蓄同步增長，失業率下降，人民的生活日趨安定（王剛，2006）。

在政經穩定的基礎上，普京總統大刀闊斧的進行全方位的改革。因教育改革乃全面改革的基礎，擔負促進國家現代化的戰略角色，有其急迫性和優先性。但他認爲俄羅斯原則上繼承並保存前蘇聯的教育功能，無須作根本性的改革，因此 2001 年十月當時的俄羅斯教育部決定將「教育改革」改稱爲「教育現代化」，其目的在於建立教育體系穩定發展的機制，使其適應二十一世紀的召喚，符合國家的社會經濟要求，滿足個人、社會和國家的需要，藉以提高教育品質、保障教育的普及性和提升辦學的績效（Правительство РФ, 2001b）。

# 參、現行普通中等教育特色

教育也是社會結構的一環，俄羅斯在開放改革以後，中等教育機構爲適應轉型社會市場化和自由化的需求，也隨之而有所改變。

## 一、普通（中等）教育教育機構的多元化

依照俄羅斯政府通過的「普通教育機構類型條例」（Типовое положение об общеобразовательном учреждении, 2001）和「普通教育機構的夜間基礎教育機構類型條例」（Типовое положение о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении, 2001）所規範的普通教育包括三級：初級 、基礎及中等（完全）教育；平均就學年限爲 11 年：一至四年級爲初級教育，五至九年級爲基礎教育，十至十一年級依照普通中等教育課程學習。學童從 6—7 歲開始就讀，義務教育年限爲 9 年（Правительства РФ, 2001a）。

直到現在，還保存著夜間普通教育學校網，其任務是提供青年勞工就讀。根據 1992 年的「教育法」規定：普通中等學校機構，主要有合初級及基礎二級而成的基礎學校（9 年制，類似我國的國中）和普通中等學校（11 年制或稱完全中學）。前者，畢業後可選擇升入中學的十年級，或初等及中等職業教育機構就讀。而後者，普通中等學校，畢業後可升入中等職業教育機構一年制或中等專業學校修習 2—3 年或高等職業院校繼續就讀（Правительство РФ, 2001a）。

俄羅斯全日制的普通學校尚有爲加強一門或多門學科學習的普通中等學校或班級，特別著重如數學、物理、化學或外國語等學科的加深及加廣，舉例來說：如莫斯科市西南區的第十一中學就是以加強中文的普通中等學校，此類學校的學生必須經過競爭才能進入，可視爲資優教育的一環。

另外，俄羅斯也有一套特殊教育學校體系：特殊普通殘障學校、住宿學校，矯正偏差行爲的矯正教養機構；另外還有爲慢性病兒童提供一邊療養，一邊讀書的森林—療養學校（Джуринский, 2001）。

值得一提的是俄羅斯自解放以來的非國立學校發展，根據 1992 年修訂通過的「俄羅斯聯邦教育法」，俄羅斯的學校除了有關軍事及兒童、青少年的偏差行爲矯治學校外，其他採自由開放精神，其創辦者可爲：

（1）國家政權機關、 國家管理機關、地方行政機關；
（2）本國或外國的各種所有制形式的聯合公司、企業、機關和組織；
（3）社會的和宗教的組織，以及它們的聯合組織；
（4）俄羅斯聯邦公民；
（5）其他國家公民。

實質說明瞭辦理教育不僅是國家的義務也是社會及個人的責任，確立社會、個人在辦學中的主體地位。非國立學校的法律地位更在 1996 年俄羅斯「聯邦教育法」修正時獲得進一步的確立，但同時該法也明確規定國立學校不得私有化，根本上也約制了非國立學校的發展。

非國立學校當中最有聲望的，莫過於加強人文學科學習的文科中學（Гимнация）[1] 及加強自然及技術學科學習的里賽中學（Лицей），[2] 在文科中學學習的學生可包括普通教育的各個階段，但通常爲五至十一年級（第二階段和第三階段，即初高中），里賽中學可以包括普通教育的第二和第三階段，也可以只是第三階段單獨存在；學生必須經過激烈的競爭，才能進入此類學校，學校提供高難度的課程，企圖「以最好的教師教最好的學生」。

文科中學及里賽中學和其他普通教育機構一樣，其主要任務爲創造條件來發展學童的性向、興趣和自我決定的社會能力，發展學生認知與創造的興趣，依據差別化學習來養成獨立學習的習慣（Полат, 2000）。

傳統上里賽中學和技術高等院校間有密切關係；文科中學通常和人文性質的大學合作。合作的方式甚爲多樣，如學者講座、邀請大學研究生或教授到校教學、爲學術奧林匹亞競賽得勝者提供免試升學的機會或共同進行科學研究等。

通常學生可以選擇進入非國立學校的義務教育階段就讀，在義務教育階段，選擇公立（公費）學校抑或選擇私立（自費）學校是學生及其家長或代理人的自由，但爲了體現義務教育的公共性和平等性，「教育法」規定，國家對那些在私立學校就學的學生給予一定的經濟補償，有些非國立學校亦接受國家預算的補助。

普通教育學校的類型級數量變化，見表 1。普通教育學校的整體校數從 2000 年至今持續的減少，大約 60,000 多所，在數量上，初級學校和基礎學校的校數減少，但中等（完全）學校數量確增加了，學校分化爲文科中學、技術中學和加深學習特定科目的學校。究其原因，一方面是 1980 年代中期的人口出生率高峰使得學生的數量在最近 10 年來增加了 10%，除此之外，另一方面是因爲企業，尤其是服務業，喜歡招募具有高等教育的青年人，一些年輕人原想進入初級或中級的職業教育機構，現在卻延緩就業，選擇延長普通教育的就學時間，以利進入高等院校就讀，提升自己的知識水平（Мин. Образования, 2001）。



[1] 文科中學（Гимнация）這種學校在帝俄得時候就已出現過，是在 1755 年根據伊麗莎白女皇（Императрица Елизаветы Петровны , 1741-1762）的命令所創設的，當初只建立 2 所，其中 1 所是專位權貴子女而辦的，另 1 所則開放平民就讀，均附設於莫斯科大學，其目的在爲大學培養優秀的學生。十月革命後停辦，直到改革開放後再行開辦，選拔具有優秀人文教育傾向的學童就學，現在的文科中學實施中等（完全）普通教育大綱，但偏重於人文學科教育，即要求學生加深學習 2—3 門外語、若干門古代語、古希臘羅馬及外國文學、藝術史等。附屬於高等院的文科中學其畢業生可免試升入所屬的高等院校。

[2] 里賽中學（Лицей，源於法文 Lycée）是帝俄爲貴族子弟專設的學習法政等的中等和高等學校。現在的里賽中學，實施中等（完全）普通教育大綱，要求學生加深學習一系列著重於自然科學和技術和科目，並且進行職業前培訓的普通中等教育。里賽中學在競試基礎上招生，錄取最有才華、最有天賦的學生，附屬於高等院校（多爲理工、技術院校）的里賽中學其畢業生可免試升入所屬高校。

從提升教育品質的觀點來看，另一個正面的發展是二部制及三部制教學的學校數量從 2000 年至 2006 年在急劇減少當中，其原因一部份是來自於整體經濟情勢的改善，教學的條件受到改善，另一部分乃在於鄉村人口減少，鄉村學校經過重組所致。

從目前情況來看，在俄羅斯的辦學形式結構中仍然以公立學校爲主。不過，私人辦學的積極性隨著經濟發展和社會對教育品質的需求而隨之成長（見表 2），雖然私立學校在整個普通中等教育所占的比例仍然很小，但俄羅斯的普通中等教育機構在辦學主體、收費形式及受教形式方面均已呈現多元樣貌。

表 1　俄羅斯普通中等學校數量表　　單位：所

| | 1999/2000 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 初級學校 | 15, 346 | 14, 848 | 14 ,237 | 13 ,327 | 12, 484 | 11 ,559 | 10, 421 |
| 基礎學校 | 12, 808 | 12, 586 | 12 ,401 | 12, 128 | 11, 829 | 11 ,576 | 11 ,213 |
| 中等（完全）學校 | 36 ,209 | 36, 452 | 37 ,003 | 37 ,008 | 37, 006 | 36 ,996 | 36, 890 |
| 共計 | 66 ,367 | 65, 899 | 65 ,665 | 64, 508 | 63, 362 | 62, 174 | 60, 558 |
| 其中包含 | | | | | | | |
| *加強學習不同學科的特科學校 | 5 ,596 | 5, 509 | 5 ,298 | 5, 417 | 5 ,336 | 5 ,087 | 4 ,898 |
| 文科中學 | 1, 027 | 1, 077 | 1, 125 | 1, 163 | 1, 200 | 1, 234 | 1, 272 |
| 里賽中學 | 699 | 750 | 769 | 798 | 819 | 847 | 895 |
| 中等軍事學校 | - | 37 | 43 | 55 | 61 | 69 | 75 |
| 身心障礙的普通教育機構 | 1, 967 | 1, 932 | 1, 945 | 1, 956 | 1, 952 | 1 ,947 | 1 ,936 |
| 行爲偏差兒童的學習—教養機構 | - | 47 | 46 | 58 | 61 | 66 | 69 |
| 森林—療養學校 | 37 | 34 | 33 | 31 | 30 | 30 | 29 |
| 普通教育機構的主要課程 | | | | | | | |
| 二部輪換制 | 19, 710 | 19, 201 | 18 ,899 | 18 ,214 | 17 ,255 | 16 ,154 | 15, 070 |
| 三部輪換制 | 305 | 235 | 284 | 251 | 259 | 218 | 182 |

說　　明：1.表內相關校數均含寄宿學校。

2. *設有加強科目班級之學校亦包含在內。

資料來源：Федеральное агентство по образованию（n. d.）。

表 2　俄羅斯私立普通中等教育機構數量表

| | 2000/2001 | 2001/2002 | 2002/2003 |
|---|---|---|---|
| 初級學校 | 78 | 68 | 66 |
| 基礎學校 | 97 | 94 | 82 |
| 中等（完全學校） | 460 | 500 | 535 |
| | | | |
| 文科中學 | 53 | 61 | 62 |
| 里賽中學 | 57 | 64 | 67 |
| 加強科目學習的特科學校 | 154 | 139 | 150 |
| 獲得預算補助的學校數 | 250 | 261 | 286 |
| 總校數 | 635 | 662 | 683 |

資料來源：作者修改自Профсоюз работников народного образования и науки РФ（2002）。

## 二、普通中等教育機構的就學人數遽降－少子化的衝擊

從表 3，普通教育機構就學學生人數表可知，俄羅斯和其他先進國家一樣受到人口減少趨勢的影響，學生就學人數已從 1990 年代末期的 2,100 萬人降至現有 1,800 多萬學生就讀，其數量水準已回到 1980 年代的中期的水準，且不管都市或其鄉村地區學生數都呈減少的趨勢，少子化的情況十分明顯 ，這種人口減少的情形至今並無減緩的趨勢，根據普京總統 2006 年國會諮文中所提，現每年人口大約減少 70 萬人，形勢嚴峻， 因此人口問題已成俄羅斯教育的首要問題。

表 3　俄羅斯普通教育機構的就學學生數量表　　單位：千人

| 年　　度 | 1980 | 1990 | 1995 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 城市地區 | 11,531 | 14,531 | 15,146 | 14,394.2 | 13,824.1 | 13,316.1 | 12,640.8 |
| 鄉村地區 | 6,107 | 5,797 | 6,375 | 6,222.4 | 5,996.6 | 5,874.2 | 5,571.4 |
| 初等普通教育機構 | 364 | 353 | 541 | 455.7 | 417.4 | 397.7 | 373.8 |
| 基礎普通教育機構 | 2,561 | 1,610 | 1,378 | 1,139.0 | 1,063.7 | 959.1 | 868.9 |
| 中等（完全）普通教育機構 | 14,435 | 17,996 | 19,156 | 18,520.3 | 17,829.4 | 17,332.1 | 16,487.2 |
| 特殊學校（殘障） | 278 | 369 | 446 | 501.6 | 510.2 | 501.4 | 477.8 |
| 總計 | 17,638 | 20,328 | 21,521 | 20,616.6 | 19,820.7 | 19,190.3 | 18,212.2 |

資料來源：作者修改自Профсоюз работников народного образования и науки РФ（2002）。

## 三、普通中等教育教師隊伍—年齡老化及性別不均

俄羅斯普通中等教育機構的教育工作人員數量，見表 4。整體發展趨勢而言，從 1999 年至 2003 年教師總數逐年遞減。絕大部分的教師具有高等教育學歷，且比率逐年增加；傳統中專學歷的教師大約占了總人數的 1/5，且正逐年減少，可見俄羅斯至今仍然維持教師的高素質，這是教育現代化有利的因素之一。

至於服務年資，俄羅斯教師隊伍是呈現老中青各占 1/3 左右，約 70%的教師年資在 10 年以上，服務 10—20 年的中壯年教師約占 1/3 左右；服務 20 年以上的大約占總數的 35%，其中的 1/4 年齡達到退休年齡，由此可見俄羅斯的教師老化問題仍然嚴重。

根據報導現行俄羅斯的教師缺額仍然嚴重，尤其在鄉村地區，和如物理、化學和外國語等特定科目（Мин. Образования, 2001）。

俄羅斯普通中等教育的教師中女性教師大約占總數的 85%以上（1999/2000 爲 85.1%；2000/2001 爲 85.8%；2001/2002 爲 86.1%；2002/2003 爲 86.1%），性別的失調情形相當明顯，俄羅斯政府一直想去改變此一形勢，吸引更多的年輕的男大學生參加教育工作，但至今男教師在數量上仍然居於少數。女性教師比率偏高對學校及學生的影響一直是俄羅斯教育學上一個熱門的議題。

表 4　俄羅斯普通中等教育機構教育工作人員學歷、資歷統計表　　單位：人

| 年　　度 | 1999/2000 | 2000/2001 | 2001/2002 | 2002/2003 |
|---|---|---|---|---|
| 教師總人數 | 1,555,958 | 1,518,389 | 1,485,937 | 1,470,676 |
| 教師的學歷 | | | | |
| 高等教育 | 1,203,050 | 1,181,934 | 1,156,593 | 1,151,078 |
| 非法的高教 | 40,818 | 41,216 | 43,530 | 43,678 |
| 中等專業教育 | 301,158 | 284,897 | 276,504 | 265,787 |
| 服務年資 | | | | |
| 10—20 年 | 508,697 | 504,808 | 497,579 | 488,697 |
| 20 年以上 | 547,338 | 552,635 | 560,370 | 578,340 |
| 女性教師 | 1,327,962 | 1,302,843 | 1,279,665 | 1,265,561 |

資料來源：作者修改自Профсоюз работников народного образования и науки РФ（2002）。

# 肆、1992 年以降之重要教育改革

爲求建立「統一的教育空間」俄羅斯政府的通常是以立法來保證教育改革過程和預期的效果。從解放以來，葉爾欽和普京政府推出相當多的改革法案，舉其大者，如：「俄羅斯聯邦教育法」（1992，1996，2003）、「俄羅斯聯邦教育發展綱要」（Федеральный закон об утверждении федеральной программы развития образования, 1994, 1997, 2003）、「俄羅斯教育發展學說」（Национальная доктрина развития образования, 2000）、「2001-2005 年發展統一的教育資訊化環境」（Развитие единой образовательной информационной среды на 2001-2005, 2001）和和「2010 前俄羅斯教育現代化構想」（О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, 2001）、「俄羅斯國家普通教育標準」（Государственные образовательные стандарты общего образования, 2004）等，這些相關法律替教育改革（現代化）指引明確的方向 ，茲將其重要改革措施列述如下：

## 一、改革學校與督導制度進而增進辦學績效

（一）學校管理及控制機制的民主化（Фурсенко, 2007）

1992 的「俄羅斯聯邦教育法」頒布以後，教育行政管理體制已由聯邦中央極權轉向分級管理，普通中等學校的管理已轉移至第三級的地方自治組織的教育機關（如市教育單位）管轄，但州－共和國二級教育管理機構仍有責任從財政上加強國家對普及義務教育的保障，撥發地方預算津貼。各共和國－州及地方有責任爲地方教育管理機關籌措經費。

「教育法」給了學校更大的管理自主權，明訂學校爲法人組織，確立了學校自治、民主管理的原則，學校可以在俄羅斯法令和教育機構章程規定的範圍內實施教育過程，遴選和任用校長，從事學術、財務和其他活動，也可以在教育法規定的範圍內募集資金，從事經濟活動。

因爲普通教育學校現行的家長會和監護委員會顯然無法全然的發揮學校管理的功能，無法滿足學校的社會和經濟上的需求，乃倡議學校管理體制的改革。依照俄羅斯總統頒布的「有關俄羅斯聯邦的普通教育機構補充支援體制」規定，所有的學校都要組織具有社會－國家性質的管理委員會，其組織成員計畫包括校友、地方行政機關的代表、雇主和學生家長。「學校管理委員會的標準範例」（1999）說明在學校範圍內會議活動的主要的功能及方向，並規定選舉程式及權限應該在明於學校方針中並考慮學校的特性（Мин. образования, 2001）。

從 2004 年普通教育學校開始進行管理及控制形式的改革－組織學校管理委員會，它一方面是學校支援組織，從贊助者、校友來擴大募集預算外的經費，並保障控制符合目的的使用，以取代現行大部分從家長捐助的情形，另一方面，學校管理委員會應該能夠保障學校日常的生活機制，瞭解教學過程和課外活動，確保學校午餐和學校安全的品質，參與校長及教師的遴選工作。但因建立這種學校的民主管理機制對俄羅斯來說是全新的，俄羅斯政府將參酌世界先進國家的經驗，在 2—3 年內分階段實施。

（二）延長就學年限，減輕學生課業負擔

2000 年 10 月 4 日，俄羅斯政府通過「俄羅斯聯邦國家教育學說」，計劃將普通教育就學年限由 11 年延長至 12 年，同時也實施 10 年義務教育。其主要目的在於減輕學生的課業負擔，促進學生完整的知識學習，並和世界主流學制接軌。延長學制的原因在於過去俄羅斯的學生要在 11 年的基礎教育裡學習一般先進國家 12 年的內容，且新的學習科目如資訊、生態等不斷加入，過去 15 年來普通中學學習負擔顯著的提高，每週時數不斷的增加，對兒童的健康造成了極大的負面影響，根據官方的統計：中學的畢業生只有 10%在各方面都是完全健康的，15%學生有神經及心理的缺陷，50%有慢性疾病，此情況須從根本解決（Мин. Образования, 2001）。

另根據調查約有 25%無法順利掌握生物、物理和化學等科目的內容，國際比較的數據顯示：最近幾年俄羅斯的學校正在喪失原有在數學及科學的培育水準，俄羅斯教育的內容無法顯現資訊學、生態學、安全生活基礎在課程中相對的地位，低估人文科目和俄語的教育重要性，學習內容須重新安排。此外，俄羅斯週邊的國家，如：烏克蘭與白俄羅斯等國家的基礎教育也都是 12 年，爲了和世界接軌有延長學制的必要（Правительства Р Ф, 2004）。

俄羅斯政府預計對目前普通中等教育進行結構性的改革，實施 12 年學制以後，前 10 爲義務教育後兩年則著重專業化的教育，學生自願選修；減少目前教學內容的 20%，一些難度較大的課程安排在 10 年級以後；而爲了完善學生的學習將會增設經濟學基礎、法學基礎等課程；並將從二年級開始學習外語和資訊；爲了促進學童的健康，體育課程的時間也會增加。

從 2002 年開始，俄羅斯已在每個聯邦主體[3]內選擇 5 至 15 所學校推行 12 年學制的教改實驗，實驗在一些有條件的學校的小學一年級和中學十年級進行，逐步向其他地區推廣。根據實驗的結果在 2006—2007 年做出全面實施 12 年學制的決定（陳亞伶，2004：141）。

雖然延長學制被俄羅斯政府是爲提升國民素質重要的策略，但實現以來似乎仍得不到社會大眾的青睞，根據莫斯科教育委員會的調查報告，仍有超過 50%莫斯科人持負

[3] 聯邦主體（Субъекты Российской Федерации）即構成聯邦的一級單位：俄羅斯共有 88 個聯邦主體：21 個共和國（Республика）、7 個邊疆區（край）、48 個州（область）、2 個聯邦直轄市（город федерального значения）、1 個自治州（автономная область）、9 個自治區（автономный округ）。各主體一律平等，各有其不同的國家法律地位。有的按照民族地域原則構成，如共和國和自治區州，有的按照地域原則，如邊疆區、州和直轄市。

面的看法（Правительство Москва, 2002: 79），最經典的莫過於莫斯科市長魯茲科夫（Лужков Ю.）的看法，他認爲 11 年的普通教育是俄國的傳統優點，並不因此而讓俄國的競爭力減退，爲何需要再多浪費一年的學習時間，多花費巨大的教育經費。

（三）加強教育視導工作，貫徹教育政策

視導是當今俄羅斯聯邦政府貫徹國家教育政策及保障教育品質的重要工具之一。在教育視導制度中查察是最主要的活動，旨在保障法令的執行，也就是在提升教育管理機關的績效和促進教育機構（學校）實施有品質的教育服務。俄羅斯的教育視導工作分別在聯邦層級及地方層級實施。

依據 1992 年俄羅斯聯邦教育法規定：「聯邦的國家教育管理機構，在自己的職權範圍內，有權對俄羅斯聯邦領土內任何的教育機構和教育管理機關進行視導程式，同時也可以賦予其他的國家教育管理機構相同的權力。」聯邦層級的視導機構爲「教育科學與教育視導署」，附屬於「聯邦教育科學部」，負責聯邦層級對下級的教育管理機關及學校機構進行視導工作，而地方層級之視導工作現通常由地方教育管理機關執行。教育與科學視導署以綜合性視導、主題性視導和機動性視導（依自然人和法人的請求）方式進行查察。

在 2004 年七月到 2005 年五月，教育與科學視導署對聯邦主體及地方自治機構管轄的教育管理機關和教育機構，就其遵循法令的情形，進行 35 次的綜合、主題和機動性的視導，並在 7 個聯邦主體的教育管理機關和教育機構進行有計畫的綜合性視察（Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2005）。

現有關普通教育機構的視導大都由州級的教育主管機關實施，或配合教育與科學視導署進行協同視導，主題包括：普通教育的普及率，文科中學和里賽中學的教育活動，學生學習內容、學生健康……等幾乎涵蓋整個學校的教育活動，以其提升辦學的品質。

此外，爲確保辦學品質保障居民的就學權力，加強對普通教育品質的監控，隨著新課程的實施，國家教育品質評價和監督體系的建立更形迫切，俄羅斯政府對教育視導系統重建正在加速中（Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2004）。

（四）改革普通中等教育的考試方式和內容 ，建立客觀獨立的評量系統（Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2004）

從 2001—2004 年引進了國家統一考試的制度的實驗，其目的在於研究及確認國家統考技術，以保障 11 或 12 年級畢業生的國家（總結）考試和中等或高等職業教育機構的入學考試能順利合而爲一。

國家統考的實驗，進行的還算順利且範圍逐漸擴大，在 2001 年實驗之初，有 5 個聯邦主體和 16 所高等院校及其分部參與，至 2004 年已有 65 個聯邦主體，1,512 所中等

專門技術學校及 950 所高等院校及其分部參加。爲了國家統考的制度順利實施，聯邦政府至今至少採取下列的措施：

1.研究及證實 65 個聯邦主體實施國家統考的基本模式及技術。

2.建立 12 個中等普通教育科目的測驗資料庫，數目超過 80,000 題測驗題。

3.建立 63 個區域及聯邦資訊處理中心的基礎建設；所有參與實驗者都有清楚的聯繫管道；提供高等院校及中等專門技術學校可隨時檢測在聯邦資料庫裡的國家統考成績證明的可能性；建立高等院校使用自動化資訊系統來進行統一招生的機制。

4.分別建立畢業生、學校機構、學習條件、畢業和入學的考試成績的個別資料庫。

5.在聯邦層級和參與實驗的地方培育專家，確保國家統考的實施。

6.參與實驗的聯邦主體在資訊基礎建設上，獲得了可觀的進展。

實驗的結果，說明瞭以國家統考試的形式來檢核十一和十二年級的中等學校畢業考試和高校的入學考試合而爲一的可能性。實驗也顯示出客觀的國家統一考試相對於過去由大學院校自行辦理的入學考試，是控制普通中等教育品質的有效機制和保障提高弱勢家庭及偏遠地區居民進入高等院校的有效機制。俄羅斯聯邦境內的 88 個聯邦主體將於 2008 年全面實施國家統考的制度，但因統考採取新式測驗，且其結果將成爲入學唯一的依據，和傳統由高等院校學院主導的傳統入學方式有所不同，仍有不少異議，其中最受注意的，過於聲望最高的國立莫斯科羅曼若索夫大學（Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова），至今，仍然不願採用統一考試的成績做爲新生入學基礎。

## 二、制定國家教育標準，更新普通教育的內容

國家教育標準是對教育水準和畢業生所學知識的客觀基本評價，俄羅斯聯邦在其職權範圍內制訂國家教育標準，以確定基礎教育大綱內容的最低水準、受教負擔的最高水準及對畢業生水準的要求。

1992 年「俄羅斯聯邦教育法」已就制訂國家教育標準的提出要求，爲國家課程標準的制定提供了法律基礎，但有關國家教育標準的制訂一直沒有啓動，直到 1994 年國家針對國家教育標準的課程法規才頒布了「普通基礎教育國家教育標準法」草案並在 2001 年的重新修訂。在這個草案中明定：「國家教育標準是俄羅斯聯邦唯一的標準法規，它規定各教育階段基礎教育大綱必修內容的最低限度、學生最大學習負擔量及對掌握該教育大綱的畢業生的培養品質的要求。」；也就是說，俄羅斯將在聯邦法律上保障學生獲得知識的標準。2001 年十二月俄羅斯聯邦政府批准制訂新課程標準，2003 年十二月俄羅斯教育部成員和俄羅斯教育科學院主席團決議通過，2004 年三月俄羅斯教育部（張男星，2005；葉玉華，2006；Правительства РФ, 2004）正式頒布新課程標準。

制定新的普通中等教育標準是一項具有方向指引性的工作。就整體而言，2004 年國家標準仍然延續過去打破課程及教學計劃一元化的精神，課程的結構課程內容分爲三個部分：聯邦、民族－地方和學校。聯邦部分的課程是最低的要求，屬於不可變的部分，表示國家對課程的主導權力；而基礎教學計畫中的「可變部分」則用於學校選修（必選和自選）課程，由地方或學校因地制宜，發展不同課程，供學生選修。

（一）基礎普通學校（初中）—重視共同的基礎學習

基礎普通學校（初中）銜接初級普通學校的課程內容且仍屬義務教育性質。因此課程內容的主要要求之一是在現今的社會中不管是在數學、自然科學或社會文化方面，達到功能性的識字的水準。基礎學校畢業的學生將面臨未來發展的選擇：繼續學術性較強的普通教育第三階段或進入初等職業學校，爲就業做準備。所以，在這個階段教學雖有所分化，仍以全國學校統一的必修課程爲核心。聯邦課程的時數約占 75%，以保證憲法規定的應該給每個人的最低知識限度；剩下的民族－地區和學校的部分都交給地區和個別學校去規劃。

國家教育標準把學校的最低限度課程科目設置爲：語言（母語、俄語、外國語）和文學、藝術、數學、物理學和天文學、化學、地理學和生態學、控制論和資訊理論、生物學、社會課程、工藝學、技術、勞動、體育。其中要特別注意的是俄羅斯爲了尊重語言平等，准許一些在傳統上非俄語爲母語的地區發展民族語言的教學，課程中的語言及文學分成俄語和非俄語，在教學計畫上也有所差別，如表 5 和表 6。

（二）在高年級著重專業教學

中等普通教育的十至十一年級是教學組織和內容變化最大的一個時期，其課程內容在於保障最大的個人導向和教育的變異性和學習的差異化和個別化。這個階段的聯邦構成部分的課程 大部分的教學科目都分爲基礎和專業二級，這兩級都具有普通教育的性質，基礎級教學科目標準是共同文化、世界觀、通識教育和發展任務或社會化的任務有關。專業化教學科目標準由學習者的性向和需求自己選擇，導向於下一階段的職業教育或職業活動（Правительство РФ, 2001c）。

高年級的課程改革，從 2004/2005 學年起在九年級開始實行分專業前的培養；2005/2006 學年在高中開始普及著重專業教學的實施。但鑑於學校條件不同，以學校自願且具備實施條件先行實驗並逐漸展開。

著重專業教學有多種實現形式，主要可分爲單一學校內部專業化模式和整合型行網狀的組織模式兩大類。前者以學校爲獨立單位，實行一種或多種可選擇專業的專業教學。後者通過教育機構之間的資源整合來實現（農村地區普遍採用此種形式），可以一個具備實施條件的學校爲主體結合其他學校的個別資源，提供多種專業的教學的學程；也可以是尋求普通教育機構與補充教育機構及高等、中等和初等職業教育機構合作，整合外界教育資源來實現專業化教學的理想（Правительство РФ, 2001b）。

新課程標準應於 2005 年一月在九年級的專業預備學習開始實施，在基礎教育階段，（初中）畢業班已可開始選擇的課程進行專業預備的培養，主要是的途徑是增加九年級基礎教學計畫中可變（學校）部分的教學時數，並准許學生自由選擇課程來實現。這樣經過提前定向的學習，九年級畢業生就能順利銜接高中的著重專業式教學階段。但是由於不是所有學校高中部都實施專業式教學，所以基礎學校的畢業生還必須進行一定形式的口試和審查學生的總結性鑒定等競爭，才能如願。

表 5　母語爲俄語基礎普通學校課程年度教學計畫表

| 教　育　科　目 | 年　級 | | | | | 總計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | V | VI | VII | VIII | IX | |
| 俄語 | 210 | 210 | 140 | 105 | 70 | 735 |
| 文學 | 70 | 70 | 70 | 70 | 105 | 385 |
| 外國語 | 105 | 105 | 105 | 105 | 105 | 525 |
| 數學 | 175 | 175 | 175 | 175 | 175 | 875 |
| 資訊與資訊技術 | 0 | 0 | 0 | 35 | 70 | 105 |
| 歷史 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 350 |
| 社會知識（包括經濟與法律） | 0 | 35 | 35 | 35 | 35 | 140 |
| 地理 | 0 | 35 | 70 | 70 | 70 | 245 |
| 自然 | 70 | 0 | 0 | 0 | 0 | 70 |
| 物理 | 0 | 0 | 70 | 70 | 70 | 210 |
| 化學 | 0 | 0 | 0 | 70 | 70 | 140 |
| 生物 | 0 | 35 | 70 | 70 | 70 | 245 |
| 藝術（音樂藝術和造型藝術） | 70 | 70 | 70 | 35 | 35 | 280 |
| 工藝 | 70 | 70 | 70 | 35 | 0 | 245 |
| 生活安全 | 0 | 0 | 0 | 35 | 0 | 35 |
| 體育 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 350 |
| 總計 | 910 | 945 | 1,015 | 1,050 | 1,015 | 4,935 |
| 地方與學校可變的部分（每星期 6 日制） | 175 | 175 | 175 | 175 | 210 | 910 |
| 六日制課堂學習負荷界限 | 1,085 | 1,120 | 1,190 | 1,225 | 1,225 | 5,845 |
| 地方與學校可變的部分（每星期 5 日制） | 70 | 70 | 70 | 70 | 105 | 385 |
| 5 日制課堂學習負荷界限 | 980 | 1,015 | 1,085 | 1,120 | 1,120 | 5,320 |

資料來源：Федеральное агентство по образованию（2004: 10）。

表 6　母語爲非俄語的普通基礎學校課程年度教學計畫表

| 教　育　科　目 | 年　　級 | | | | | 總計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | V | VI | VII | VIII | IX | |
| 俄語 | 140 | 140 | 140 | 105 | 105 | 630 |
| 文學 | 140 | 140 | 105 | 105 | 105 | 595 |
| *母語（非俄語）和文學 | (*) | (*) | (*) | (*) | (*) | (*) |
| 外國語 | 105 | 105 | 105 | 105 | 105 | 525 |
| 數學 | 175 | 175 | 175 | 175 | 175 | 875 |
| 資訊與資訊技術 | 0 | 0 | 0 | 35 | 70 | 105 |
| 歷史 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 350 |
| 社會知識（包括經濟與法律） | 0 | 35 | 35 | 35 | 35 | 140 |
| 地理 | 0 | 35 | 70 | 70 | 70 | 245 |
| 自然 | 70 | 0 | 0 | 0 | 0 | 70 |
| 物理 | 0 | 0 | 70 | 70 | 70 | 210 |
| 化學 | 0 | 0 | 0 | 70 | 70 | 140 |
| 生物 | 0 | 35 | 70 | 70 | 70 | 245 |
| 藝術（音樂藝術和造型藝術） | 70 | 70 | 70 | 35 | 35 | 280 |
| 工藝 | 70 | 70 | 70 | 35 | 0 | 245 |
| 生活安全 | 0 | 0 | 0 | 35 | 0 | 35 |
| 體育 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 350 |
| 總計 | 910 | 945 | 1,050 | 1,085 | 1,050 | 5,040 |
| 地方與學校可變的部分（每星期 6 日制） | 175 | 175 | 140 | 140 | 175 | 805 |
| 6 日制課堂學習負荷界限 | 1,085 | 1,120 | 1,190 | 1,225 | 1,225 | 5,845 |

說　　明：*「母語（非俄語）和文學」教學時數併計在地方與學校可變的部分。

資料來源：Федеральное агентство по образованию（2004: 12）。



俄羅斯建立國家教育標準的課程改革具有下列特別意義：

1.教育標準規範並保證基礎教育的數量和品質。在多元化的學校裡，可依教學大綱制定不同學習內容和不同標準，但都必須保證不低於標準的水平。如此就能培養出一定水準的畢業生進入更高一級的教育。

2.保障「教育的流通性」：這一方面表現在學生可以自由地在各聯邦主體之間進行「教育流通」，另一方面，學生還可以在俄羅斯聯邦境內進行不同聯邦主體之間的學

校轉入轉出；普通基礎教育學校畢業生進入高一級學校時，學校對學生不准提出國家教育標準「民族—地區」部分的課程內容的要求。這說明，通用的國家教育標準聯邦部分才是衡量學生學習程度最必要和最必需的尺度。

3.提供國家統一考試命題的範圍，增進其客觀性：國家統一考試以聯邦課程標準爲其範圍，客觀地評量每位學生的能力，以避免各學校各種不同的標準在大學入學上造成的不公平。

4.爲與世界教育的接軌奠基：俄羅斯教育部前部長菲利波夫（Филиппов В.）在2003 年正式宣布準備加入歐洲的「波隆納進程」（Bologna process）計畫。該計畫旨在統一全歐洲的教育方法和標準，建立一個歐洲高等教育體系，使各國互相承認大學學歷，以促進人才在歐洲範圍內的自由流動。而俄羅斯實行課程標準以及在此基礎上的標準化考試，進行教育品質控管，將是和歐洲學制接軌並獲取彼此相互承認的重要步驟。

（三）使用新的教科書（Фурсенко, 2006）

教科書和新課程有密不可分的關係，俄羅斯現行大部分提供教科書的工作都已從中央轉至地方，尤其是聯邦主體層級，中央只保留審核的機制，地方層次的課程所使用的課本只能遵照教育部所規定的程式來選用。學校對教科書保有選擇權，但一定要在獲致教育科學部「准許」或「推薦」的清單上的書籍，才能選用，以確保教學品質。

爲了建立更透明、更客觀和更民主，但同時也是更嚴格的審核程序，教育科學部邀請俄羅斯教育科學院及俄羅斯科學院的專家學者參與審核的工作以控管教科書的品質。在地方則要求組織包括高等院校的專家協助共同來分析學校的教材。2005 年聯邦鑑定委員會對教材的品質進行嚴格鑒定和檢測，普通教育的 251 個版本中只有 154 個通過檢核，通過率大約 61%，藉以防止品質低劣的教科書氾濫。

## 三、擴大教育投資及充裕教育財源

財政一直是俄羅斯普通教育改革的最大瓶頸。爲了提高普通教育的績效，俄羅斯政府在增加普通教育績效上做了下列的努力。

（一）增加國家和地方政府的預算投資

國家預算是普通教育經費的最主要來源。1992 年「教育法」中有規定整體教育經費不得低於國民生產總額的 10%。2001 年只占國民生產總額 4.21%在國家各項社會性開支中增長最快，2002 年 4.46%且教育預算首度超過了國防預算。2003 和 2004 年占總預算 4.35%和 4.36%，2005 年 5.4%，並希望在 2008 年前能保留在 6%水準（Фурсенко, 2007）。

根據 2003 年七月俄羅斯聯邦的新財務體制將屬於地方層級的普通學校的教育工作薪酬和教學過程所需資金，轉由聯邦主體一級負責。中央和地方政府正在改善有關撥款辦法、撥款數額等問題的方案。截至目前爲止，俄聯邦的 89 個主體中已有 70 個完成了這種轉變，大大的改善教師薪酬發放的問題（劉淑華、劉輝，2006）。

（二）鼓勵多管道的匯集預算外資金

在教育管理模式上，俄羅斯以通過法律規範的形式來確定教育機構的經濟獨立，以便吸引社會資金教育的投入，這是教育經費的補充來源之一，國家對這種投入實行稅收優惠政策。2004 年四月起，教育部與各地區合作實施了「你的學校」（Твоя школа）計畫，且爲該項計畫設立了一個專屬網站，載明每所學校的位址和預算外經費的使用狀況，讓經費的運用更加透明，從而鼓勵捐資興學的意願。

（三）調整的資金支出的優先項目

俄羅斯一方面增加普通教育預算，一方面也建立經費支出的優先項目。逐年提高的預算額度主要用於發展教育的專項規劃，這些專項規劃包括增添普通教育機構的教學設備、實驗設備和資訊電腦技術以及發展圖書館資源、提高教師的技能水準和改革實驗場所等。

## 四、提升教師待遇，激發專業熱忱

俄國傳統上對教師是極爲尊敬的，認爲教師是過去和未來的橋樑，心靈的工程師，但在經濟轉型時，教師的社會地位日益低落，生活甚至跌到貧窮線以下，這是教育現代化的進程中不得不面對的問題，因此俄羅斯政府近年來不斷地推動教師政策的改革，以期重組教師隊伍。

（一）實行新的教師行業薪酬支付制度

2002 年教育部根據教育領域的行業特點，著手制定新的行業薪酬支付制度，以代替現行的統一工資表制度。這種新的教師薪酬支付制度將所有教師的職位分爲三個類別，享有不同的係數，在每個類別內，教師工資因其學歷的高低、教學和科學研究工作的年限以及技能的高低分爲幾個不同的層次。實施新的薪酬制度，最主要在於讓教師的薪水和教學的工作量脫鉤，將保證在入學人數顯著下降、教師教學量相對減少的情況下，教師的薪水不會下降。新的制度將對教師的專業和教學的提升發揮激勵的作用。同時，有關教師的退休金保障、醫療保險和社會保險體系也研擬改善，新制度已從 2005 年 1 月 1 日起全面推行（Понкратовой, 2003）。

（二）進行選拔優秀教師，促進教學革新

爲了激勵教師士氣，俄羅斯以國家的力量進行了相當多的努力。俄羅斯科學教育部在 2006 年的國家教育項目的架構上，除了加發班級導師的導師費，每人每月 1,000 盧布外，就是每年遴選 10,000 名對教育有所貢獻的優良教師給於 100,000 盧布的獎勵。其競爭標準如下：

（1）最近三年內對教學成就有正面的進展；

（2）教育科目的課外活動學習有積極的結果；

（3）教師執行班級導師的任務有積極的結果；

（4）利用現代化的教育技術，包括能將資訊溝通技術融入教育科目的學習和課外活動的過程；

（5）在地方或城鄉層級總結或傳播特別的教育經驗（專業教室、討論課、研討會、圓桌會議和其他）；

（6）參加城鄉、區域、和聯邦層級的專業比賽；

（7）提升能力或專業的再訓練（Федеральное агентство по образованию, 2006）。

經過激烈競爭獲獎的教師，除了在教師節當天給於公開的表揚外，並組成專家團隊，到各地去做經驗交流、傳播新的教材教法，以及參與教學參考書、教科書或兒童讀物的評審工作，以改善俄羅斯學校教育機構的教學品質。

（三）提升教師社會地位，吸引優秀青年投入教職（Фурсенко, 2007）

在的經濟社會裡，教師的社會地位和教師的收入息息相關。但到目前爲止俄羅斯教師的收入情況仍然無法令人滿意，其收入能和一般經濟的從業人員依然有所差距，2005 年教育從業人員的平均月薪爲 5,756 盧布（約 200 美元），相當於經濟從業人員薪水的 66%。

由於薪資低落，俄國高等師範院校大約只有 40%畢業生從事教職，政府提供許多優惠的措施，如：師範免費教育、還有將於 2006—2010 年試辦教育貸款的方案，如果學生畢業以後從事教職，其貸款將由國家代爲償還，否則由自己支付。還有爲了吸引更多的大學生從事教職，俄羅斯政府爲計畫選擇教師爲職業的男大學生實施畢業後免服兵役的優待。

## 五、加強資訊教育，改進教學品質

資訊化與電腦化的工作是俄羅斯政府的重大的基礎建設，期望建設一個「統一空間的資訊空間」（создание единного информационного пространстава），目的是在俄羅斯聯邦建立和發展統一的教育資訊化環境，保證國內教育資訊化的統一發展，提高俄羅斯各個區域的教學品質，保持、開發和有效利用國內已有的科學文化資源，向全世界提供以俄語爲媒介的教學資源（Макаров, 1999）。

學校，尤其是鄉村學校的資訊化是俄羅斯政府非常重視的政策。俄羅斯政府的普通中等教育資訊政策內涵應可歸納爲：資訊教育設備之充實；資訊課程之設置和資訊教師之培訓等三部分：

（一）資訊教育設備之充實

1.電腦配置：1999 年初的生機比爲 500：1，遠遠低於許多西歐國家的 15：1。2001 年俄聯邦「2001—2005 年發展統一的教育資訊化環境」的引導下，俄聯邦和區域

預算撥款 20 多億盧布用於教育體系電腦化：爲農村中小學購置約 55,000 台計算機、10,000 台印表機、約 7,000 台數據機、3,500 多套網路設備。但當時有 2/3 的學校沒有電腦。政府逐年加強對教育資訊化的投資：2002 年撥款 26 億盧布，2003 年猛增到 144 億盧布，2004 年達到近 200 億（劉淑華、劉輝，2006；Макаров, 1999; Мин. образования, 2001）。

2.網路連結：1999 年教育機構中網路設備更加缺乏:不到 2%的教育機構擁有區域網路，只有 1.5%的學校機構能接通網際網路（Мин. Образования, 2001）。2001 年和 2002 年在農村地區分別啓動「發展統一的教育資訊環境（2001—2005 年）」和「電子俄羅斯」聯邦專項計畫，全面支持農村和市鎮的學校，優先讓農村地區教學設施的資訊化，改善農村地區的教育過程和教學設備。從 2004 年三月起 20,000 多個農村學校已可每週接收電子教育節目（劉淑華、劉輝，2006）。到 2005 年底，2/3 的學校能夠接入網際網路。2006 年，在「教育」的國家項目中，俄羅斯總共有 21,000 所的普通教育機構已銜接全球資訊網，並預計在 2007 年底前，要將全俄羅斯境內的 50,000 多所中小學接通全球資訊網，其中 40,000 所全部將接通寬頻網路，另有 12,000 到 13,000 所特別偏遠地區學校，將裝設天線，商請國防部衛星支援，使用無線網路（Фурсенко，2007）。

（二）資訊課程之設置（Мин. образования，2001）

爲了培養學童適應現代的資訊世界，資訊的學習應貫穿學校學習，資訊課程的導向一方面在形成學生將資訊視爲基本科學的概念，另一方面要讓學生精熟某些使用資訊技術的技能。 資訊課程分爲三個階段：第一階段（一至六年級）讓學生初步熟悉電腦，養成資訊文化的初步要素；第二階段（七至九年級），基礎學校的課程，培養學生資訊課基礎教育，必修課程最低標準，第三階段（十至十一年級），繼續資訊教育爲分科的專長教育，依據學生的興趣、性向和職業取向來決定學習數量及內容。

（三）資訊教師的再培訓

俄羅斯中小學教師的進修通常由區、市、州的教師進修學院及大學的教師進修中心負責。對中小學教師資訊溝通技術的培訓工作是由高等院校的教師進修中心、各地區的教師進修學院及區域電腦中心組織進行。值得一提的是在資訊教師的培育過程中社會公益的非營利機構的參與，其中尤其以「網際網路教育聯盟中心」和「面向未來的教學」中心最突出（劉淑華、劉輝，2006）。網際網路教育聯盟中心是俄羅斯尤科斯石油公司與教師進修學院及大學的進修中心共同創立。依據協議，網際網路教育聯盟中心設置在高等院校或教師進修學院，中心的功能是爲教育工作者應用資訊溝通技術提供服務，並支援教師在應用網際網路技術上的創新活動。「面向未來的教學」中心是由跨國的 Intel 電腦公司的實施「面向未來的教學」計畫而設立，目的是爲中小學教師進行資訊技術教育提供服務。

# 伍、俄羅斯普通中等教育改革的動向—代結論

俄羅斯的普通（中等）改革是俄國教育改革的重心，普京總統曾經講過要改革職業教育及高等教育就要從普通（中等）教育著手。總體來說，俄羅斯教育改革實務有下列特徵：

一、由上而下行政運作模式：國家在教育改革的過程中，扮演決定性的角色，雖然在 1990 年代政府的主導力量曾經消退，實施聯邦中央、地方和城鄉三級分權管理的型式的，但也因此造成城鄉差距的問題。普京在二十一世紀初主政以後，在政治制度上發動一連串的改革，又有聯邦集權的傾向，權力與稅收向聯邦中央集中的結果，教育改革的發動和推動，再度回到聯邦政府的手上。

二、以立法保障教育改革的策略：以立法手段保障教育改革的成功是俄羅斯習慣的手法，在教育改革的過程裡，俄羅斯政府有一套政策形成的邏輯，通常先徵求專業團體、專家及大眾意見後，經過立法程序以法律的形式通告全國各個層級教育管理機關，再輔以長程計畫和年度計畫，與預算環環相扣，促成改革計畫的落實，可謂是一種計畫性的改革。

三、構想（理論）—實驗—推廣的實踐歷程：因爲俄羅斯教育體系龐大，實施重要改革措施都採行循序漸進的做法，先溝通理論或觀念，再進行區域性的實驗，總結實驗結果之後再全面推廣，如有關延長學校教育年限爲 12 年，實施國家統考，高中專業化課程等都採同樣的模式辦理。

根據近年俄羅斯的普通中等教育改革重要改革措施，可歸納出下列的主要動向：

一、中等教育機構多元化：教育機構多元化的現象是爲了因應市場化的要求，固然私立學校所占比例很小，但對打破國家辦理的單一學校體制卻有相當的象徵意義。

二、學校運作民主化：在「聯邦教育法」的基礎上，學校運作以趨「國家－社會」性格，學校有家長會、監護組織和新成立的集合校友會、地方企業雇主、家長、教師和學生的新管理體制，學校行政運作的民主趨勢將會愈來愈明顯。

三、初中教育內容彈性化：新國家教育標準的出現，除了規定學習最低的時間和科目，減輕學生的學習負荷。此外，大約有 1/4 課程可由地方和學校自行規劃。在聯邦課程統一的基礎上，學校也可制定自己的教學計畫，發展自己的特色，因地制宜。

四、高中教育專業分化：開始進行後期中等教育十至十一年級的專業化的實驗，採取分組選修，以利和高等教育銜接，並爲將來專業學習做準備。

五、學習成就評量客觀化：引進英國式的新制評量將中學畢業考試和高等院校的入學考試合而爲一，其結果不但可以做爲入學依據，改進舊制入學考試的缺點，也可以作爲分析、衡量全俄學生學習的成果，藉以控制教育品質，做爲和歐洲學制接軌的基礎。

六、教育方法資訊化：資訊技術是俄羅斯解決城鄉差距，提高教育資源可即性和面對全球化與世界接軌的重要策略，將來仍將是政府的施政重點。學校的電腦設備雖然不足，但教師的培育與再訓練，運用資訊技術融入教學過程的工作等都在加速進行。各校連結全球網路的工作將在今（2007）年完成，加上跨國組織如世界銀行、跨國企業如英特爾（Intel），還有社會公益組織如索羅斯的「開放社會基金會」及「以色列基金會」的協助，教育資訊化將是一個明顯的趨勢。

七、教師教學專業化：修改教師薪籌制度、選拔優良教師、改進教學方法，支給導師加給及吸引年輕的大學生投入教職等都是爲了提升教師士氣，重組具有專業程度的教師隊伍而努力。

八、學校經費來源多軌化：直至現在爲止，政府撥款仍然是最大的來源，但教育經費不足，一直是俄羅斯在教育改革的過程中最大的困擾，2000 年以後雖略有改善，但和實際需要相比仍嚴重不足，連普京總統都承認現在學校的狀況依然十分嚴峻，亟需社會資金的投入，教育投資者相關的減稅和優惠等措施，將來勢必更爲優化。

當然，俄羅斯的教育改革也不是十分平穩，未來的挑戰仍然艱鉅，教育經費問題仍需大量資金投入，少子化問題也橫亙在眼前，有些措施立意雖然良好但仍然有其問題存在，例如課程部分彈性化之後，各地方的少數民族意識抬頭，有不少人深怕因此而破壞國家的團結；又如國家統一考試的實施，雖然其公平性值得稱讚，但也有反對的聲音，認爲其對學生的創造力有很大的傷害。此外像宗教課程、教科書的供應等都是最近討論的熱點。

總而言之，俄羅斯現已經是民主國家，各種改革都會有不同的聲音，俄羅斯人會用其獨特智慧和方式去加以解決。對我們而言，學校體制的改革，延長學校教育年限、課程改革、學校資訊課程的加強、教育經費來源的多軌化等都是台灣國、高中所面臨的問題，他山之石，也有借鑑之處。



# 參考文獻

王剛（2006）。**普京時代俄羅斯政治形勢發生的主要變化**。2007 年 5 月 1 日，取自 http://www. gongwen110.com/ lunwen/78/169/ 2006092320409.html

張男星（2005）。**俄羅斯國家課程標準述評**。2007 年 5 月 3 日，取自 http://www.pep.com.cn/rjqk/kcjcjf/200506/200703/t20070314_331003.htm

陳亞伶（2004）。**普欽時代的教育改革。教育研究，118**，140-145。

葉玉華（2006）。**俄羅斯教育改革十年回顧**。2007 年 4 月 30 日，取自 http://www.pep.gov.com.cn/news/200406/ca470105.htm

劉淑華、劉輝（2006）。**俄羅斯基礎教育現代化的若干新舉措**。2007 年 5 月 3 日，取自 http://jypgy.ccit.js.cn/forum/details.asp? id=1760

*Джуринский, А. Н. (2001). Развитие образования в современном мире*. Москва: ВЛАДОС.

Калины, И. (2004). *Выступление директора Департмента государственнлой политики в образовании*. Retrieved March 3, 2006, from http://www.mon.gov.ru/news/report/kalina/kalina041104.doc

Макаров И. М. (1999). *Образования и 21 век*. Москва: Наука.

Мин. образования. (2001). *Российской образование к 2100 году —аналитический обзор*. Retrieved October 1, 2005, from http://www.ed.gov.ru/ uprav/obzor/obzor.html#1

Полат, Е. С. (2000). *Современная Гимнация—Взгляд теоретика и практика*. Москва: ВЛАДОС.

Понкратовой, В. Н. (2003). *Правовым актам, регулирующим особенности работы по совместительству педагогических и других работников образовательных учреждений*. Retrieved March 1, 2007, from http://www.ed.gov.ru/files/materials/279/komm.doc,

Правительство, М. (2002). *Информационно-аналитический сборник"Симртом*".N5(123). Москва.

Правительства РФ (2004). *Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Р Ф, реализующих программы общего образования: Начальное общее и основное общее образование Среднее (полное) общее образование*. Retrieved March 1, 2007, from http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/bup/bup.doc

Правительства РФ (2001a). *Типовое положение об общеобразовательном учреждении*. Retrieved March 1, 2007, from http://www.edu.ru/index.php? page_id=117/

Правительством РФ (2001b). *О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года*. Retrieved March 1, 2007, from http://www.edu.ru/legal/public/default.asp?no=10064235

Правительством РФ (2001c). *Федеральная целевая программа "Развитие единой образовательной информационной среды на 2001-2005 г.г"*. Retrieved March 1, 2007, from http://www.edu.ru/legal/public/default.asp? no=1486371

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (2005). *Информацияоб нспекци*

*онной деятельности органов управленем субьектов РФ в2004 — 2005 годов*. Москва.

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (2004).*Стратегические цели и тактические задачи*, Retrieved March 1, 2007, from http://www.obrnadzor.gov.ru/strategy/

Федеральное агентство по образованию (2006). *проведения конкурса на получение денежног о поощрения лучших учителей*. Retrieved March 1, 2007, from http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu/plu/4665/

Федеральное агентство по образованию (n. d.). Основные показатели. Дневные государствен ные общеобразовательные учреждения. Retrieved May 1, 2007, from http://www.ed.gov.ru/uprav/stat/1849/

Фридлянов В. (2005). *О деятельности Министерства образования и науки* ◦ Retrieved March 3, 2006, from http://www.mon.gov.ru/news/report/vice-minister2/frid140205.doc

Фурсенко, А. (2007). *Доклад Министра образования и науки Российской Федерации на засед ании Правительства Российской Федерации по вопросу "О результатах и основных на правлениях деятельности Минобрнауки России на 2006-2008 годы"*. Retrieved March 1, 2007, from http://www.mon.gov.ru/news/report/ministr/2128

Фурсенко А.(2006). *Выступление на коллегии министерства по вопросу"Об итогах деятель ности Министерства образования и науки Российской Федерации в 2005 году и задача х на 2006 год"*. Retrieved March 1, 2007, from http://www.mon.gov.ru/news/report/ministr/2195/

# 澳洲中等教育及融合職業教育課程之改革

江愛華* 王鳳敏**

## 摘要

本文旨在提供澳洲中等教育及融合職業教育課程的政策制定、推動和進展，包含高中的學區和家長的學校選擇權、入學方式、學校證書和高中證書及其課程內涵、融入職業教育的課程改革等，盼其理念和實施能成爲我國推動十二年國民基本教育的參考。文章第一部分介紹澳洲中等教育運作方式，第二部分說明澳洲中等教育及融合職業教育之改革。從澳洲中等教育及融合職業教育課程的政策制定到實施和評鑑過程，可看出幾點特徵：（1）國家教育目標有整體的思考，專責技職教育的單位發揮良好功效，各學校有清楚的實施指標辦法可依循，國家和地方層次透過組織成員有效及持續性的參與，達成政策的連貫性及有效的落實計畫；（2）中等教育融合職業教育的課程，重視學生輔導，與產業有密切配合，提供給學生彈性多元的管道選擇性。就業後若要再進大學，還可將職業教育成績列入大學入學成績計算；（3）透過明確、長期的資料收集、和監督，瞭解及評鑑學生適應工作的情形、困難，並回應到課程，更精進學生需求和能力成效，來做課程評鑑；（4）教育不僅提供訓練，更強調服務學生，有鞏固年輕人從學校轉換至職場路徑、轉換跑道、安排升學或再教育、及積極參與社會的一系列輔助措施；（5）投資經費龐大，能連結人力、課程、產業、督導，建立起整體網絡。

**關鍵詞：**澳洲中等教育、職業教育、中等學校職業教育訓練



* 江愛華，國立台灣海洋大學教育研究所暨師資培育中心副教授兼校長特別助理
** 王鳳敏，國立台灣海洋大學外語教學中心副教授兼主任
電子郵件：maesidney@yahoo.com.tw；fengmin@mail.ntou.edu.tw
來稿日期：2007 年 5 月 2 日；修訂日期：2007 年 5 月 16 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# Australian Secondary Education and the Reforms of Vocational Education and Training in the Secondary Schools

Ai-Hua Chiang* Feng-Min Wang**

**Abstract**

The implementation of vocational education and training(VET) in the secondary curriculum represents one of the most significant reforms in Australia. The aim of this paper is to introduce how Vocational Education and Training(VET) has been implemented. The first part of the paper encompasses high school systems, the choices of school, high school enrolment, and school certificate. The second part addresses policy making, and the framework of the incorporating VET in the secondary curriculum. The understanding of the implementation may inspire us to work out our pathways of implementing Year 12 Project. It is important to note the key points which assist the development and delivery of VET programs in schools. There are 5 key points: (a)planning from a holistic view to meet the national goal, (b)providing clearer pathways and flexible, more options and a range of programs that connecting young people with the world of work, (c)building clear approaches and evaluation processes to evaluate the success and suitability of work placements for program evaluation, (d)student support services to guide and support young people in their transition from compulsory schooling to post-compulsory schooling options and post-school destinations, and(e) sufficient budgets and effective institutional and funding arrangements.

**Keywords:** Australian secondary education, vocational education, vocational training in schools



* Ai-Hua Chiang, Associate Professor and Special Assistant to the President, National Taiwan Ocean University

** Feng-Min Wang, Associate Professor and Director of Center of Foreign Languages, National Taiwan Ocean University

E-mail: maesidney@yahoo.com.tw; fengmin@mail.ntou.edu.tw

Manuscript received: May 2 , 2007; Modified: May 16, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

我國十二年國民基本教育即將啓動，不僅因應國內城鄉落差、資源不均、升學壓力過重等教育問題，更積極在「知識經濟」和「全球化」的浪潮下，人力素質之有效提升及產業競爭力的增強做預備。然而各界對十二年國民基本教育之實施細節，如學區和家長的學校選擇權、入學方式、職業教育的融合等，仍有許多不同見解。本文將提供澳洲中等教育及融合職業教育之課程政策、推動和進展，期能做爲我國十二年國民基本教育實施的參考。本文第一部分介紹澳洲中等教育現況，第二部分說明澳洲中等教育及融合職業教育之改革。

# 貳、澳洲中等教育簡介

澳洲學生接受義務教育的年限是從 6 歲至 16 歲，即從一年級至十年級，但各州法律不盡相同，如塔斯馬尼亞州（Tasmania），義務教育則至 15 歲。澳洲的中學包括七年級至十二年級，其中含七年級至十年級的義務教育，及十一年級至十二年級的高中，一般通稱中學爲高中。高中名稱及制度在各州亦有不同，如維多利亞州，高中亦稱爲「中等學院」（secondary colleges），澳洲首都領地及塔斯馬尼亞州的高中自七年級至十年級，年紀大的學生則就讀十一至十二年級。以下就澳洲學校系統，學校選擇權，學校課程，及留校就讀率簡介澳洲中等教育。

## 一、學校系統

澳洲中等學校包括兩種系統：由州政府主管的「政府學校」，亦稱「州立學校」，或「公立學校」（non-government schools, independent schools, or private schools）。「政府學校」經費來自州政府，稅收，及捐款，學生可免學費，而「獨立學校」則需收取學費，兩者均需遵照相同的課程大綱授課，大部分的學校均要求學生穿制服（AA Education Network, 2007）。根據澳洲教育部 2000 年的統計，中學生的人數約 134 萬人，其中 64.2% 就讀政府學校，但近年來，學生就讀「獨立學校」的人數有上升的趨勢。學校型態包括男女合校，或單一性別的男校及女校（MCEETYA, 2000a; AA Education Network, 2007）。

（一）政府學校：以新南威爾斯州（New South Wales）爲例

政府學校包括兩種類型：「開放型學校」（open schools）及「菁英學校」（selective schools）。「開放型學校」招收指定學區內所有學生，而「菁英學校」大都只招收學業

成績優秀學生，指成績大約占前 5%的學生，若爲表演藝術及體育等之學校，則招收特殊才藝天份的學生。「菁英學校」名聲高於「開放型學校」，其學生高中畢業考成績亦高於「獨立學校」的成績。雖然「菁英學校」的學區劃分範圍較大，但因爲入學考試競爭激烈，故錄取率較低。

澳洲各州政府教育法規略有不同，下列以新南威爾斯州爲例，說明澳洲學校的招生方式：

1.開放型學校

新南威爾斯州依學區劃分公立學校，學生依家長的永久住址就讀學區中的學校，而每所公立學校亦都會保留名額給學區中的所有學生。當學生升上六年級時，家長即會從學校接到一份「中學入學申請書」，此申請書依據學生的學區註明其被分派就讀的中學。學生或家長亦可在申請書上依先後次序選擇三所非學區內的學校，並說明選擇就讀這些學校的原因。申請書需於限期內繳交學生所就讀的小學，而所申請上的中學會寄發入學通知（New South Wales Department of Education, 2007）。

2.菁英學校

新南威爾斯州的公立學校和私立學校的學生都可以報考菁英中學。其他州或海外的學生也可以報名，不過他們的家庭在學生入學時必須住在新南威爾斯州，而且計畫在學生讀書期間一直住在此州。學生必須是澳洲或紐西蘭公民，或澳洲永久居民，才能就讀菁英中學。

菁英中學遴選學生方式，包括七年級學生的遴選及八年級至十二年級學生的遴選，其辦法如下：

（1）七年級學生遴選：主要是根據學生在校內的平時成績以及在每年舉行的菁英中學考試中的成績作爲評估基準。學生報名時需提出所就讀學校出示的校內成績，考試時間在學生報名後隔年三月份舉行，考試範圍包括閱讀，寫作，數學，及一般能力。

（2）八年級至十二年級學生遴選：依據每個學校遴選委員會所設定的標準評估其學習能力。評估方法包括內部和外部測試，對學科競賽成績的評估，以及面試（New South Wales Department of Education, 2007）。

（二）獨立學校

獨立學校或稱私立學校，由不同教派的教會（基督教，天主教，猶太教，及伊斯蘭教等），及非宗教團體所經營。許多天主教學校由他們的教區所經營，或由每一州的天主教教育委員會所經營，獨立學校因受聯邦政府補助，學費較其他獨立學校低廉，學生人數約占學校總人數的 18%。一般獨立學校的學費昂貴，尤其大都市中的獨立學校，此舉受到澳洲教育工會及澳洲工黨強烈批評，認爲他們不該在接受政府經費補助下再收取高學費（Wikipedia, 2007）。

根據Le與Miller（2002）的長期研究，發現獨立學校學生的學習成效大爲超出政府學校的學生，其學生大都完成十二年級的學業，且較少學生於十年級前輟學。獨立學校的成功之道乃在於他們爲九年級成績不佳的學生補救教學，學校不僅只加強發展成績優良學生的能力，亦加強提升成績差的學生之能力。

## 二、彈性學區：以新南威爾斯州爲例

以新南威爾斯州的彈性學區爲例，新南威爾斯州在 1988 年以前以相同的社經背景劃分學區，作爲「增進社區意識」。當時學區制的假設乃爲建立「一致性」，以相同的資源來服務同質性的社區。1989 年新南威爾斯州教育部採用《Carrick Report》的建議，推動漸進性的公立學校彈性學區制，意即學生亦可選擇就讀學區外的學校，只要所選擇的學校尚有名額，學生即可越區入學。彈性學區制的目的爲擴大家長的學校選擇權，並提升公立學校的競爭性。澳洲政府期待透過實施彈性學區制可促使學校從一致性至多樣性，而學校在此制度下須建立特色，以提供學生多樣性的選擇（Public Education Inquiry, 2001）。

自 1988 年以來，新南威爾斯州教育系統歷經多次的結構改變，包括實施彈性學區制，新設立專門學校，中學，高中，學院，以及和大學及技術學院合作設立的高中等。自 1988 年至 2002 年間，新南威爾斯州的菁英學校從 11 所增至 28 所，專門學校從 1 所增至 30 所，1995 年亦成立 5 所高中職學院，約 35 所高中設立分校。州政府設立更多學校，並鼓勵學校建立特色，讓家長有更多的學校可選擇（Public Education Inquiry, 2001）。

雖然澳洲政府透過建立公立學校彈性學區制，增設私立學校，及實施學校本位管理等措施以增進學校選擇權，但在實務面上卻面臨許多困難。首先，公立學校的彈性學區制，許多學校在新學年開始就已額滿，尚有許多等候批准的申請名單，因此學生獲准越區就讀的可能性不大。此問題造成有能力的家長，或家境富裕的家庭，才能遷入所選擇的學區內居住。其次，近年來許多有能力的家長選擇私立學校，Novak（2006）指出，2004 年私立學校學生比 1984 年增加 43%，Buckingham（2006）亦指出 2005 年私立學校增加 20,000 名學生，公立學校減少了 4,000 名學生。此現象令研究學校選擇權的專家學者憂心日後私立學校反成爲社會多數，而社經背景低的學生只能就讀公立學校，這不僅產生社會不公平的現象，導致公立學校在無競爭壓力下無法持續改善，降低了學校朝向多樣性發展的可能，亦降低了家長的學校選擇權。

## 三、學校課程與學校證書

澳洲聯邦政府所指定的中學關鍵學習領域包括：英文，數學，社會及環境學，科學，外國語言，科技，健康及體育等。課程包括必修及選修，學生在八年級時需決定

他們在九年級及十年級的選修科目，並在十年級期末決定十一年級及十二年級的選修課程。澳洲中學會提供學生選擇學科的諮商，學生可就高中畢業後決定就業或就讀大學而選擇所需之課程。例如，有些課程提供職業訓練，可作爲就業之資格，或成爲就讀技術學院及大學某些課程的先修課程，而有些課程則有助於申請大學的某些科系，如學生選修物理課程有助於成爲其申請大學工程或科學相關科系的資格。澳洲中學的畢業證書分爲兩類：學校證書（school certificate）及高中證書（higher school certificate，HSC），其課程內涵分別說明如下：

（一）七年級至十年級的課程及學校證書（school certificate）

在新南威爾斯州，七年級至十年級的課程涵蓋八項關鍵學習領域：英文，數學，科學，人類社會及其環境，個人發展、健康及體育，藝術創作，科技及應用學，以及語言等。學生在十年級時需通過考試，以取得義務教育的畢業證書，稱爲「學校證書」（Board of Studies, New South Wales, 2002）。

根據新南威爾斯州教育法，學習局（Board of Studies）規定學生須修完下列課程，才能報考取得學校證書：

1.英文—從七年級至十年級每年必修。
2.數學—從七年級至十年級每年必修。
3.科學—從七年級至十年級每年必修。
4.地理及/或歷史—從七年級至十年級每年必修；九及十年級必修澳洲地理及歷史。
5.個人發展、健康及體育—從七年級至十年級每年必修。
6.設計及科技。
7.視覺藝術。
8.音樂。
9.語言。

學校進行有關學校證書的各項課程教學均需依據學習局的課程大綱設計。課程大綱訂有英文，數學，科學，地理，歷史，和個人發展、健康及體育的第四級（七年級和八年級）及第五級（九年級和十年級）的標準。若以設計及科技，視覺藝術，音樂，和語言等爲必修科，其標準採用第四級標準，而以這些科目或其他科目爲選修科，其標準採用第五級標準（Board of Studies, New South Wales, 2002）。

（二）十一年級至十二年級的課程及高中證書（higher school certificate）

澳洲學生完成十年級的義務教育可獲得上述「學校證書」，而修完十一年級至十二年級的學業及通過高中畢業會考即可得全國認可的「高中證書」，此證書以十一年級至十二年級的學業成績及畢業會考成績各占 50%。學生參加畢業會考後，學習局會寄給學生整套的 HSC 文件，包括高中證書，成績紀錄，及十一年級至十二年級整套的課程成績報告。高中證書可作爲申請進入大學，職業訓練學院，及科技學院之證件，並可作

爲申請國際大學之有效證件（AA Education Network, 2007）。根據新南威爾斯州教育部的統計，高中畢業生大約有 30%進入大學就讀，40%進入技術學院（technical and further education，TAFE）就讀，30%就業及接受在職訓練。就讀技術學院的學生可於日後轉學至大學就讀。新南威爾斯州 2006 年 HSC 課程如表 1（UAC 2007 Guide, 2007）：

表 1　新南威爾斯州 2006 年 HSC 課程表

| | |
|---|---|
| 15240 | 數學 |
| 15250 | HSC 數學 Extension 1 |
| 15260 | HSC 數學 Extension 2 |
| 15140 | 英文進階 |
| 15160 | HSC 英文 Extension 1 |
| 15030 | 生物 |
| 15050 | 化學 |
| 15330 | 物理 |
| 15190 | 地理 |
| 15400 | 視覺藝術 |
| 15300 | 音樂 |

資料來源：UAC 2007 Guide（2007）。

## 四、留校就讀率（retention rate）

早期澳洲學生大都完成十年級的義務教育即不再繼續留校就讀至十二年級。根據 Lamb, S., et al.（2004）的研究，1980 年代早期約有半數以上的學生只完成義務教育，但至 1980 年代後期繼續留校就讀的學生比率由 36%大幅上漲至 1992 年的 77%。男生留校的比例比女生低，自 1970 年代中旬起，女生留校繼續就讀的比例即一路領先男生，女生在 1992 年至 1993 年間留校率已上升至 80%，領先男生 10%。根據 2001 年五月的數據顯示，2000 年就讀中學的學生，年齡層介於 15—24 歲之間的學生總人數約 27 萬人，其中 1/3 的學生未繼續完成十二年級的學業，其人數大約 86,000 人（Lamb, S., et al., 2004）。

# 參、澳洲中等教育融合職業教育之改革

澳洲高中生接受高中「職業及技術教育」（vocational and technical education，VTE）後可獲得高中畢業證書，即修習「職業及技術教育」課程後可取得「職業及技術教育」

資格。「職業及技術教育」已成爲澳洲 97%的中學之主流課程，現在約有 50%的中學生選修職業及技術教育課程。澳洲高中融合職業及技術教育課程可讓學生在高中同時修習學科及職業課程，高中畢業後可有較多的選擇，如選擇科技學院或大學就讀。中等教育部份的職業課程開在十年級，但大部分的課程都開在十一及十二年級。學生可在校內或校外的職業學校或立案的訓練機構選修職業教育學分。本節介紹澳洲中等教育融合職業教育之背景，相關改革政策及計畫，十一及十二年級的職業教育課程，以及推動高中職業教育現況（DEST, 2007b）。

## 一、澳洲中等教育融合職業教育之背景

### （一）成立澳洲國家訓練局

1992 年七月澳洲總理宣布各州政府同意成立有關職業教育和訓練的政府諮詢部會，以提供州政府及聯邦政府訂定有效的相關政策及機制之諮詢，並訂定成立「澳洲國家訓練局」法案 （The Australian National Training Authority，ANTA）；同年十二月由各州政府代表在布里斯本（Brisbane）成立計畫小組。主管的「澳洲國家訓練局」爲各州政府及聯邦政府教育部長所組成的澳洲國家訓練局部長委員會（ANTA Ministerial Council，ANTA MINCO），爲發展全國性技職教育政策擬定方針與目標（DEST, 2005c）。

表 2　1997—2000 年澳洲中學生修習職業教育人數增長統計表　　單位：人

| 學校類別 | 1997 年 | 1998 年 | 1999 年 | 2000 年 |
|---|---|---|---|---|
| 公立學校 | 76,858 | 88,985 | 104,698 | 113,586 |
| 天主教學校 | 12,165 | 17,783 | 20,274 | 25,778 |
| 獨立學校 | 5,043 | 8,757 | 11,738 | 14,252 |
| 合計 | 94,066 | 117,406 | 136,710 | 153,616 |

資料來源：MCEETYA（2000a）。

1996 年九月澳洲國家訓練局部長委員會同意每年提撥澳幣 2,000 萬元作爲公私立學校的職業教育與訓練之用。澳洲政府於 1997—2000 年實施此計畫，補助學校發展、實施及擴大職業教育與訓練課程。1997 年提供職業教育與訓練課程的學校數有 1,441 所，2000 年則增長至 1,941 所。此項計畫及其他相關補助亦使修習職業教育與訓練課程的中學生數目快速成長，並造成後義務教育之發展的重大影響。2000 年的修習人數比 1997 年增長了 256%，表 2 顯示 1997 年到 2000 年，全澳洲接受職業教育的中學生人數增長情形（MCEETYA, 2000a）。

1998 年初澳洲國家訓練局和「澳洲課程、評鑑及證書局」（Australian Curriculum, Assessment and Certification Authorities，ACACA）共同發展澳洲中學的「國家訓練架構」

（National Training Framework）之基本原則，作爲各地方政府發展相關辦法之指標。1999年底澳洲國家訓練局部長會議簽署一套促進企業及大學重視中學職業教育成就之建議書。該建議書特別強調讓接受職業教育的中學生有更多的選擇性，並將職業教育的成績列入大學入學成績計算（MCEETYA, 2000a）。

（二）2001—2004 年中學職業教育重點

澳洲教育部長委員會於 1999 年四月訂定 2001—2004 年的期程計畫，並以達成國家學校教育目標中的職業教育計畫之重點爲關鍵議題，說明如下（MCEETYA, 2000a）：

1.擴大學校的職業教育，及高中高年級學生的新學徒見習課程（new apprenticeships）。

2.強調增進課程深度，讓學生可完成高階程度之課程模組、能力單元及澳洲證書資格。

3.協調職場實習及強調品質的職場訓練系統課程。

4.職業教育課程強調企業的重要角色，雇主參與的必需性，及加強全國性及地區性的學校，企業及職業教育學校之夥伴關係。

5.義務教育期間，尤以九年級至十年級階段，強調職業學習。

6.訂定學校組織及文化變革之評量方法，以及發展可以最低成本產生最大效益的課程。

7.發展新的課程，以提供學生多樣化的選擇，或提供如服務業等新興行業，或特殊企業的新課程。

8.應用特別的策略以改善農村地區，邊遠地區，或弱勢學生的教育便利性。

9.職業教育融入高中畢業證書資格，結合職業教育與訓練課程，提供教師授課的輔助教材，及訓練教師授課。

10.讓職業教育與訓練評量計入申請大學入學分數，以確立職業教育路徑（pathways）。

11.宣傳高中教育的變革，提升職業教育路徑在學校老師，學生及家長心中的地位。

12.發展全國一致性的中學職業教育資料收集方式。

## 二、澳洲中學融合職業教育的改革政策及計畫

（一）中學融合職業教育重要改革政策

澳洲中學融合職業教育之主要改革政策包括：1.「阿德雷得宣言：二十一世紀學校教育的國家目標」（The Adelaide Declaration on the National Goals for Schooling in the Twenty-First Century），2.教育部中學職業教育架構（Mceetya Framework for Vocational Education），3.《邁向未來的腳蹤》（Footprints to the Future），4.向前邁步（Stepping Forward），5.職業及職業轉換過渡期之服務架構（Career and Transition Services Framework）（DEST, 2005b）。分別說明如下：

1.阿德雷得宣言：二十一世紀國家學校教育目標

1989 年四月澳洲聯邦政府，州政府，及領地政府的教育部長們在塔斯馬里亞州（Tasmania）首府荷伯特 （Hobart）的歷史性聚會中，第一次共同訂定了澳洲國家學校教育目標，稱爲「荷伯特宣言」（The Hobart Declaration）。荷伯特宣言共訂定十項國家目標，作爲澳洲學校和教育系統發展特定目標和策略的指標，尤其注重課程和評鑑的領域。荷伯特宣言發布後，教育當局一直就此宣言有所修訂，1998 年上述教育部長們發布了一份修正版，以六個月時間邀請各界公開討論及評論。澳洲教育部長們於 1999 年四月於南澳的阿德雷得市簽署一套再修正的學校教育之國家目標，稱爲「阿德雷得宣言：二十一世紀國家學校教育目標」，此目標成爲新世紀澳洲提升國家學校教育的架構。近年來澳洲政府所訂定的學校教育改革政策及計畫，及所編列的教育預算，即以「阿德雷得宣言」爲藍圖。

「阿德雷得宣言」強調澳洲的未來有賴每位公民必備有益於生活的知識、認知、能力和價值觀，共創一個有知識、公平和開放的社會，而高品質的學校教育是達成國家願景之關鍵要素。國家澳洲學校教育的宣言重點爲：高品質的教育可促進每位公民具備公義和開放社會所需之知識、技能和價值觀，進而促進澳洲未來的繁榮。此宣言明定國家學校教育目標涵蓋三層面：畢業生能力、學校課程及學習成效、及學校的社會正義（江愛華，2007）。

2.教育部中學職業教育架構

中學職業教育架構的重要性爲它引導學校發展及整合學校各年級的職業教育，並擴展提供產業認可的課程。澳洲教育部長們於 2001 年簽署此架構，並於 2001 年至 2004 年間實施。此架構涵蓋中學生從學校進入職場，以及再教育及訓練等更好的生涯路徑的需求，同時亦涵蓋職業教育的廣大議題（DEST, 2005b）。

中學職業教育架構包括六項關鍵要素：

（1）職業教育和訓練：根據「澳洲品質訓練架構」（Australian Quality Training Framework，AQTF） 認可特定產業的訓練課程。

（2）企業和職業學習：學校各年級的一般領域中融入企業和職業學習。

（3）學生輔導：輔導學生在義務教育後就業或升學。

（4）建立社區及商業夥伴關係：促進產、官、學，和社區組織，教育，及勞力市場的緊密合作。

（5）組織效能和經費分配：在國家及地方層次上，透過組織成員有效及持續性的參與，達成政策的連貫性及有效的落實計畫。

（6）監督與評鑑：透過資料收集，提供資訊以增進現行及將來的工作評鑑。

3.《邁向未來的腳蹤》

2002 年澳洲總理的工作小組發布《邁向未來的腳蹤》之報告書，主要針對年輕人

從學校畢業邁向獨立的生活時，如何支援改善年輕人及其家庭之方式。它所提之方式包括：鞏固年輕人從學校轉換至職場的路徑，再教育及積極參與社會，對危機中的學生及早提供協助，加強及支援家庭及社區對年輕人能力的輔助，擴大年輕人參與其社區的社經活動之機會。該報告書指出年輕人轉換跑道的議題，並針對有困難的年輕人提出相關協助及策略（DEST, 2005b）。

4.向前邁步

2002 年澳洲教育部簽署一項「向前邁步」作爲部長們的共同宣言。此項宣言提供改善所有年輕人參與社會，教育，和就業的成效的方向。教育部門中協助年輕人轉換職場的專門小組發展了此宣言的行動計畫「向前邁步—增進所有年輕人行進的途徑」（Stepping Forward ─ improving pathways for all young people）。此行動計畫的五項原則爲：（1）教育與訓練爲所有年輕人有效轉換至職場的根基；（2）協助就業及轉換跑道；（3）因應年輕人多元需求；（4）公布協助年輕人的有效方式；（5）強調地區夥伴關係及策略聯盟（DEST, 2005b）。

5.職業及職業轉換之過渡期的服務架構

2003 年七月澳洲教育部通過「職業及職業轉換過渡期之服務架構」作爲各管轄區計畫及協助年輕人從學校順利進入職場的工具（DEST, 2005b）。

（二）職業教育相關補助計畫

1.設立 25 所澳洲技術學院

澳洲職業技術教育部長 Mr. Gary Hardgrave 於 2004 年十一月宣布將於全國 24 個具產業需求地區設立澳洲技術學院，提供十一年級及十二年級學生融合學業及技術教育的高品質教育。這些學院將選擇座落於技術匱乏，擁有大量的年輕居民，及較屬於產業導向的地區。

澳洲政府認爲長久以來社會認定年輕人「成功」的定義乃是完成十二年的學業後進入大學獲得大學的學位，而職業教育則一向被認爲次要於大學教育。霍爾政府以設立此種結合學業，資訊科技，及商業課程的高成就導向之技術學院來挑戰上述傳統價值觀。整體而言，這些技術學院每年所提供給每一位學生的學費即高達澳幣 7,200 元，從這些學院畢業的學生將具備交易，企業，及商業的技術，並具備可自行創業或再進修及受訓之能力。這些學院於 2006 年開始開辦，學院將與產業聯結並爲產業所認可，並開設有學校本位的學徒見習課程。在學校管理上，這些學院的校長可用績效成績來訂定教師薪資（Media Release, 2004）。

2.補助安排高中生升學或就業

澳洲政府計畫每年資助 70,000 名高中生，提供他們個別化的服務，協助他們準備從高中升大學或就業的途徑，包括生涯輔導，以及平衡其技能，興趣，及來自家長，同儕，朋友的期待和壓力等因素，及選修課程等。澳洲政府透過 220 地方社區網路，連

結大學，科技學院，地方政府，產業，協助學生在校時即可接受有規劃的不同的職場訓練，教導他們如何寫履歷表，找職業，及取得當地就業是長的資訊，引導他們從學校畢業後順利升學或就業。政府亦將提供職業輔導師一套專業發展進修材料，包括資訊建議、實際工具及專業發展網站教學課程。大學教育系亦設有職業教育的選修課程（DEST, 2007a）。

3.產業領養當地學校的計畫

澳洲政府即將透過產業領養當地學校的計畫，鼓勵高中學生選讀職業教育課程，該計畫提供職業教育及新學徒訓練有用的資訊，來幫助高中生、職業輔導師、教師、訓練師及產業（DEST, 2007a）。

4.澳洲職業教育學生獎

澳洲政府每年設有「澳洲學生獎」（Australian Student Prize），頒發給學業成績優良的學生，同時亦設有「澳洲職業教育學生獎」（Australian Vocational Student Prize），每年頒發給選讀職業課程及學校本位的學徒訓練課程成績優良的學生（DEST, 2005a）。

5.總理技術卓越獎

澳洲職業教育學生獎的前幾名學生可申請總理技術卓越獎。澳洲總理於 2005 年設立此獎項表揚產業相關技術成積優異的十二年級學生，並鼓勵年輕人選擇職業及技術課程作爲生涯進路。每位得獎學生均可得一面總理簽名的框裝證書，及澳幣 2,000 元的獎金（DEST, 2005a）。

6.發展國家就業能力網路檔案網站

澳洲政府提撥澳幣 20 萬元發展網路檔案的網站，學生可在此網站上記錄他們的學業成績，職業及就業技能，生涯規劃，以及再進修及訓練的計畫。此網站亦有助於畢業生紀錄他們在社區活動中所學得的學科及職業及就業技能，並協助成年人記錄其技能（DEST, 2005a）

# 肆、澳洲高中的職業教育課程



## 一、澳洲聯邦政府所訂定的高中職業教育課程架構

其課程架構，主要包括下列行業（DEST, 2007b）：1.汽車製造業；2.服務業；3.建築業；4.社區藥房；5.社區服務，包括孩童及老年照護；6.電子業；7.娛樂業；8.食品加工業；9.金融業；10.美髮業；11.旅館業；12.資訊科技；13.實驗室操作；14.地方政府；15.鐵工業；16.音樂；17.戶外娛樂業；18.水電業；19.印刷及製圖；20.零售業；21.農業加工；22.海產業；23.運動行業；24.觀光業；25.運輸及配銷業；26.批發業。最受學生喜

愛的行業爲觀光業，旅館業，商業，及資訊科技等。高中的職業教育亦經常包括在職訓練，或模擬訓練，通稱爲「結構性的職場學習」（structured workplace learning）（DEST, 2007b）。

## 二、州政府所訂定之職業認可課程：以西澳爲例

澳洲各州政府的教育部會根據聯邦政府的高中的職業教育課程架構訂定適合其地方需求的職業課程。以西澳課程委員會所訂定並於 2007 年被認可的十一年級職業認可課程爲例（詳細資料請參考附錄），其課程分爲一般學科及產業相關課程。一般學科包括「體認職業及產業」（career and industry awareness），「電腦輔助繪圖及設計」（computer assisted drawing and design），「職業用英語與數學」（vocational english and vocational mathematics），及「工作學習」（work studies）等，而產業相關課程則包括與畜牧，礦業，金屬機械和製造，觀光，旅館，餐廳，電腦，食品製造，兒童保育，商業管理，視聽，電視錄影，鍵盤操作，娛樂和休閒業，建築業，木業等產業相關課程。學生自十一年級開始即可在學校修習職業課程，職業課程可成爲高中畢業證書中所承認之學分，而學校可提供一般類別的職業課程，但無法提供屬「限制性」及「高限制性」類別的課程，學生需至專業機構修習此特殊類別的課程（Curriculum Council, 2006）。

# 伍、澳洲中學職業教育實施現況

## 一、澳洲高中生參與職業教育課程現況

2004 年澳洲全國十一年級及十二年級學生選讀高中職業與訓練教育的總人數爲 211,885 人，約占全國高中總人數的半數學生。高中生修習職業與訓練教育可成爲高中畢業證書的部份課程，其學分爲澳洲學位架構（Australian Qualifications Framework，AQF）所認可的全國職業與訓練教育資格。學生所接受的訓練乃根據特定產業的能力標準，由立案的訓練機構授課，或由學校與立案的訓練機構共同授課。9%的學生修習第三級或更高階的證書，65%的學生修習第二級證書，而 18%的學生修習第一級證書（其他 8%的學生證書級數未明）（DEST, 2004）。

表 3　各州職業與訓練課程學生人數表　　單位：人

| | |
|---|---|
| 新南威爾斯州 | |
| 公立學校 | 37,225 |
| 天主教學校 | 11,179 |
| 獨立學校 | 3,310 |
| 技術學院 | 17,849 |
| 總人數 | 69,563 |
| 維多利亞州 | |
| 公立學校 | 21,031 |
| 天主教學校 | 5,825 |
| 獨立學校 | 4,172 |
| 成人 | 2,002 |
| 總人數 | 33,030 |
| 昆士蘭州 | |
| 公立學校 | 42,553 |
| 天主教學校 | 9,268 |
| 獨立學校 | 6,224 |
| 總人數 | 58,045 |
| 南澳 | |
| 公立學校 | 16,100 |
| 天主教學校 | 3,928 |
| 獨立學校 | 4,340 |
| 總人數 | 24,368 |
| 西澳 | |
| 公立學校 | 14,908 |
| 天主教學校 | 1,832 |
| 獨立學校 | 1,697 |
| 總人數 | 18,437 |
| 塔斯馬尼亞州 | |
| 公立學校 | 2,555 |
| 天主教學校 | 280 |
| 獨立學校 | 101 |
| 總人數 | 2,936 |
| 北領地 | |
| 公立學校 | 1,531 |
| 天主教學校 | 138 |
| 獨立學校 | 182 |
| 總人數 | 1,851 |
| 首都領地 | |
| 公立學校 | 2,761 |
| 天主教學校 | 829 |
| 獨立學校 | 65 |
| 總人數 | 3,655 |
| 澳洲全國總人數 | 211,885 |

資料來源：MCEETYA Taskforce on Transition from School（2004）。

# 陸、澳洲高中融合職業與訓練教育成效

## 一、澳洲高中融合職業與訓練的教改成功關鍵因素

高中職業與訓練課程所以吸引十一及十二年級學生的因素如下（DEST, 2004）：

（一）發展特定產業的技能；

（二）就讀高中的同時亦取得國家認可的職業教育資格及能力學分；

（三）發展就業能力及瞭解職場狀況；

（四）獲得有用的職場經驗有助於他們職業生涯規劃。

學生指出其中三項最重要的理由（DEST, 2004）：

（一）高中的職業與訓練課程比其他學科更實際及有趣；

（二）修習高中的職業與訓練課程有助於他們高中畢業時就找到工作；

（三）修習高中的職業與訓練課程有助於他們高中畢業時可再繼續進修。

## 二、澳洲中學融合職業教育成效：以維多利亞州爲例

澳洲中學職業教育成效之評鑑方法，以維多利亞州政府爲例，評鑑方式包括：1.地區委員和學生組成焦點團體，評估學生各種主動性。2.透過學生所填的評鑑表格正式和非正式地評鑑父母和學生。3.追蹤評鑑所安置的工作是否適當和成功。4.部分地區如維州的中等學院，每年做追蹤畢業學生去向的報告（MCEETYA, 2000b）。

1999 年維多利亞州的惟特希中等學院（Whittlesea Secondary College）之 12 位畢業生的出路爲例，23%畢業生順利就業，18%升大學，只有 3%的畢業生在待業中，圖 1 顯示 1999 年此校 12 位畢業生的去向（MCEETYA, 2000b）。

除了上述畢業生出路外，維州的惟特希中等學院融合職業課程亦包括下列益處（MCEETYA, 2000b）：

（一）擴大學生可修習的職業課程類別亦提升義務教育後學生繼續留校完成高中課程的留校率。

（二）學校於十年級開始提供職業課程，讓學生可較清楚選擇其畢業後之出路。

（三）因學校提供職業課程，在學校社群中大爲增進職業訓練之知識。

（四）工程，傢俱，及建築相關之職業課程提供當地經濟發展之需求。

（五）家長反應學生修習職業教育課程後，提升上學的興趣。

（六）職業課程因應有中輟危機的學生之需求，並提供其就業或就讀技術學院的途徑。

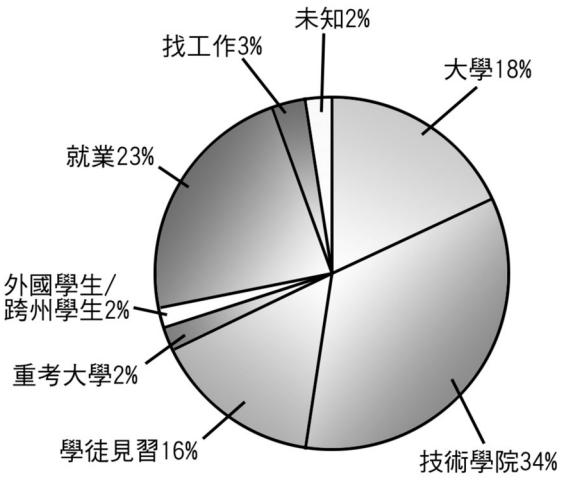



圖 1　1999 年維州惟特希中等學院（Whittlesea Secondary College）12 位畢業生出路圖
資料來源：MCEETYA（2000b）。

## 三、澳洲中學融合職業教育改革進展

澳洲中等教育融合職業教育課程的實施，即澳洲中等教育的重要改革。雖然澳洲各州教育法規不同，使融合職業教育的課程模式相當多元，例如在工作場所實習的比例就大有差異。2002 年已有超過 90%的中等學校設有職業教育課程，各校雖將它擺在不同課程領域中，但都占學校課程的重要地位，各校仍不斷在修改課程模式（Lamb & Vickers, 2006）。近幾年許多研究報告都對這些不同課程模式之學生成效表現進行探討。

# 柒、結論



從澳洲中等教育及融合職業教育課程的政策制定到實施和評鑑過程，明顯可看出幾點特徵：1.國家的教育目標有整體的思考，專責技職教育的單位發揮良好功效，各地方學校有清楚的實施指標辦法可依循，國家和地方層次透過組織成員有效及持續性的參與，達成政策的連貫性及有效的落實計畫。如 1989 年第一次共同訂定澳洲學校教育的國家目標（荷伯特宣言），做爲澳洲學校和教育系統發展特定目標和策略指標。1999 年通過一套再修正的學校教育之國家目標（阿德雷得宣言），做爲提升澳洲新世紀學校教育的國家架構，以此架構爲藍圖進行澳洲近年來政府所訂定的學校教育改革政策及計畫，並於 1992 年成立「澳洲國家訓練局」推展全國性的技職教育政策及擬定方針目

標，1998 年又和「澳洲課程、評鑑及證書局」共同發展澳洲中學「國家訓練架構」（National Training Framework）之基本原則，成爲各地方政府發展相關辦法之依據。1999 年底「澳洲國家訓練局」提出建議書，作爲促進企業及大學重視中學職業教育之成就。2.中等教育融合職業教育的課程，重視學生輔導，與產業有密切配合，提供給學生彈性多元的管道選擇性。即使就業後，若要再進入大學，還可將職業教育的成績列入大學入學成績計算。3.透過明確、長期的資料收集、和監督，瞭解及評鑑學生適應工作的情形、困難，並回應到課程，更精進學生需求和能力成效，來做課程評鑑。4.教育不僅是提供訓練，更強調服務學生，有鞏固年輕人從學校轉換至職場路徑、轉換跑道、安排升學或再教育、及積極參與社會的一系列輔助措施。5.投資經費龐大，能連結人力、課程、產業、督導，建立起整體網絡。從以上這些特徵看來，各個環結不但影響整體，且缺一不可。

# 參考文獻


AA Education Network (2007). *Australia's secondary education system*. Retrieved April 21, 2007, from http://www.aa-education.com/secondary-education-australia/

Board of Studies, New South Wales (2002). *K-10 curriculum framework*. Retrieved April 21, 2007, from http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/manuals/pdf_doc/curriculum_fw_K10.pdf

Buckingham, J. (2006). Schooled in freedom of choice. *The Canberra Times,* July, 27, 2006. Retrieved April 22, 2007, from http://www.cis.org.au/exechigh/Eh2006/EH37206.htm

Curriculum Council (2006). *Vocational subjects*. Retrieved April 25, 2007, from http://www.curriculum.wa.edu.au/pages/syllabus_manuals/volumes/X_voc/section1.htm

DEST (2004). *VET in schools fact sheet*. Retrieved April 25, 2007, from http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/5CE75881-AE92-4450-B253-447325FC6901/8635/VETinSchools_FactSheet.pdf

DEST (2005a). *Vocational education in schools*. Retrieved April 20, 2007, from http://www.dest.gov.au/sectors/career_development/policy_issues_reviews/key_issues/Vocational_Education_in_Schools/default.htm

DEST (2005b). *Key policies*. Retrieved April 18, 2007, from http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/key_issues/vocational_education_in_schools/key_policies.htm

DEST (2005c). *New national training system*. Retrieved April 18, 2007, from http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/policy_issues_reviews/key_issues/nts/

DEST (2007a). *Fact sheet*. Retrieved April 25, 2007 from http://www.getatrade.gov.au/fact_sheets/fact.htm

DEST (2007b). *Job guide 2007*. Retrieved April 25, 2007, from http://www.jobguide.thegoodguides.com.au/book.cfm? contentfile=6-3-AustVocStPr.htm#

Lamb, S., et al. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia report for the Queensland Department of Education and the Arts*. Brisbane: The Department of Education and the Arts, The State of Queensland.

Lamb, S. & Vickers, M. (2006). *Variations in VET provision across Australian schools and their effects on students' outcomes*. Longitudinal surveys of Australian youth, research report 48. Retrieved April 25, 2007, from http://www.acer.edu.au/research/projects/lsay/documents/LSAY48VET.pdf

Le, A. T. & Miller, P. W. (2002). *Educational attainment in Australia: A cohort analysis*. Retrieved April 20, 2007, from http://www.acer.edu.au/research/vocational/lsay/reports/lsay25.pdf

MCEETYA (2000a). *National report on schooling in Australia 2000*. Retrieved April 19, 2007, from http://online.curriculum.edu.au/anr2000/

MCEETYA (2000b). *Success of the program*. Retrieved April 19, 2007, from http://cms.curriculum.edu.au/anr2000/index.asp? p=&pg=ch8_suces.htm

MCEETYA Taskforce on Transition from School (2004). *National data on participation in VET in schools*. Retrieved April 19, 2007, from http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/vetdata2004.pdf

Media Release (2004). *Howard government moving forward with Australian technical colleges.* Retrieved April 25, 2007, from http://www.dest.gov.au/Ministers/Media/Hardgrave/2004/11/h001.asp

New South Wales Department of Education (2007). *Secondary schools—general*. Retrieved April 20, 2007, from http://www.schools.nsw.edu.au/schoolfind/types/secondaryschools.php

Novak, J. (2006). Choice matters: What needs to change to make schools competitive? *Policy, 22* (1), 23.

Public Education Inquiry (2001). *Overview—Restructuring of public education in NSW since 1988*. Retrieved April 21, 2007, from http://pub-ed- inquiry.org/reports/finalreports/03/Ch421.html

UAC 2007 Guide (2007). *Table 2—NSW HSC courses in 2006*. Retrieved April 21, 2007, from http://www.uac.edu.au/pdf/table2.pdf

Wikipedia (2007). *Education in Australia*. Retrieved April 20, 2007, from http://en.wikipedia.org/wiki/Special:Whatlinkshere/Education_in_Australia

# 附錄

表 1　西澳十一年級職業認可課程表

| 職　業　課　程 | 代號 | 類　別 | 工作手冊 /補助教材 | 認可年份 |
|---|---|---|---|---|
| 一般學科 | | | | |
| 體認職業及產業<br>（Career and Industry Awareness） | D602 | | 體認職業及產業<br>一般教學評量 | 2007 |
| 電腦輔助繪圖及設計<br>（Computer Assisted Drawing and Design） | D734 | | 電腦輔助繪圖及設計<br>（十一年級）<br>一般教學評量 | 2007 |
| 職業用英語<br>（Vocational English） | D002 | | 職業用英語（十一年級）<br>一般教學評量 | 2005 |
| 職業用數學<br>（Vocational Mathematics） | D500 | | 職業用數學<br>一般教學評量 | 2007 |
| 工作學習<br>（Work Studies） | D686 | | 工作學習（十一年級）<br>一般教學評量 | 2007 |
| 工作學習 A<br>（Work Studies Part A） | D676 | | 工作學習（十一年級）<br>一般教學評量 | 2007 |
| 工作學習 B<br>（Work Studies Part B） | D677 | | 工作學習（十一年級）<br>一般教學評量 | 2007 |
| 產業相關課程 | | | | |
| 畜牧及事業—馬<br>（Animal Husbandry and Enterprise - Equine） | D918 | 限制性<br>（很少學校有此課程） | | 2007 |
| 畜牧生產及事業<br>（Animal Production and Enterprise） | D722 | 限制性 | | 2007 |
| 畜牧生產及事業—概論<br>（Animal Production and Enterprise - Introduction） | D721 | 限制性 | | 2007 |
| 土地及資源應用管理<br>（Applied Land and Resource Management - Introduction） | D997 | 限制性 | | 2007 |
| 觀光產業相關層面 A<br>（Aspects of the Tourism Industry -Part A） | D943 | | | 2007 |
| 觀光產業相關層面 B<br>（Aspects of the Tourism Industry - Part B） | D944 | | | 2007 |
| 視聽製作—廣播<br>（Audio Visual Production - Radio） | D893 | | 視聽製作<br>補助文件 | 2005 |

表 1　西澳十一年級職業認可課程表（續）

| 職　業　課　程 | 代號 | 類　別 | 工作手冊 /補助教材 | 認可年份 |
|---|---|---|---|---|
| 視聽製作—影視<br>（Audio Visual Production - Video） | D894 | | 視聽製作<br>補助文件 | 2005 |
| 商業財務管理<br>（Business Financial Management） | D727 | | 商業及辦事員<br>補助文件 | 2006 |
| 餐飲業<br>（Catering） | D715 | | | 2007 |
| 兒童保育<br>（Child Care） | D742 | | | 2007 |
| 合成材料<br>（ Composite Materials） | D716 | 限制性 | | 2006 |
| 電腦基本知能<br>（Computer Fundamentals） | D705 | | 商業及辦事員<br>補助文件 | 2006 |
| 旅館業及觀光業的電腦基本知能<br>（Computer Fundamentals for Hospitality and Tourism） | D920 | | | 2006 |
| 電腦化會計<br>（Computerised Accounting） | D728 | | | 2006 |
| 電子基礎<br>（Electrical Foundations） | D735 | 限制性 | | 2006 |
| 設施發展<br>（Facilities Development） | D723 | 限制性 | | 2007 |
| 設施發展及維護<br>（Facilities Development and Maintenance） | D724 | 限制性 | | 2007 |
| 財務流程和記錄管理<br>（Financial Procedures and Records Management） | D704 | | 商業及辦事員<br>補助文件 | 2006 |
| 食品製造<br>（Food Production） | D709 | | | 2007 |
| 食品科學和營養<br>（Food Science and Nutrition） | D710 | 限制性 | | 2007 |
| 一般工場<br>（General Workshop） | D717 | | | 2007 |
| 一般工場—概論<br>（General Workshop - Introduction） | D916 | 限制性 | | 2007 |
| 製圖和勘測入門<br>（Introduction to Mapping and Surveying） | D907 | 高限制性 | | 2006 |

表 1　西澳十一年級職業認可課程表（續）

| 職　業　課　程 | 代號 | 類　別 | 工作手冊 /補助教材 | 認可年份 |
|---|---|---|---|---|
| 採礦入門<br>（Introduction to Mining） | D901 | 限制性 | | 2006 |
| 介紹工作場所技能<br>（Introduction to Workplace Skills） | D931 | | 商業及辦事員<br>補助文件 | 2007 |
| 鍵盤操作—應用<br>（Keyboard Operations - Application） | D744 | | 商業及辦事員<br>補助文件 | 2006 |
| 鍵盤操作—技巧<br>（Keyboard Operations - Technique） | D743 | | 商業及辦事員<br>補助文件 | 2006 |
| 金屬機械和製造入門<br>（Metal Machinery and Fabrication -Introduction） | D917 | | | 2007 |
| 金屬機械和製造入門<br>（Metal Machining and Fabrication） | D718 | | | 2007 |
| 建築業的衛生和安全<br>（Occupational Health and Safety in the Building Industry） | D934 | 高限制性 | | 2007 |
| 礦業的衛生和安全<br>（Occupational Health and Safety in the Mining Industry） | D905 | 高限制性 | | 2007 |
| 辦公室管理<br>（Office Administration） | D707 | | Business and Clerical Support Document | 2007 |
| 工廠製造和事業<br>（Plant Production and Enterprise） | D726 | 限制性 | | 2007 |
| 工廠製造和事業入門<br>（Plant Production and Enterprise - Introduction） | D725 | 限制性 | | 2007 |
| 工廠製造和事業—葡萄栽培術<br>（Plant Production and Enterprise - Viticulture） | D921 | 限制性 | | 2007 |
| 政治，產業，和工作場所<br>（Politics, Law and the Workplace） | D746 | 限制性 | | 2006 |
| 娛樂和休閒業 1<br>（Recreation and Leisure Industry 1） | D740 | 限制性 | | 2007 |
| 娛樂和休閒業 2<br>（Recreation and Leisure Industry 2） | D912 | 限制性 | | 2007 |
| 航海技術<br>（Seamanship） | D954 | 限制性 | | 2007 |

表 1　西澳十一年級職業認可課程表（續）

| 職　業　課　程 | 代號 | 類　別 | 工作手冊 /補助教材 | 認可年份 |
|---|---|---|---|---|
| 體育特定技能和訓練<br>（Sport Specific Skills and Training） | D948 | 高限制性 | | 2006 |
| 教學研究<br>（The Study of Teaching） | D745 | 限制性 | | 2007 |
| 測試器材和電源<br>（Test Equipment and Power Supplies） | D736 | 高限制性 | | 2006 |
| 商業繪圖<br>（ Trade Drawing） | D719 | | | 2007 |
| 電視錄影製作<br>（Video Production - TV Studio） | D895 | | 視聽製作<br>補助文件 | 2005 |
| 錄影製作－錄影地點<br>（Video Production - Video Location） | D896 | | 視聽製作<br>補助文件 | 2005 |
| 職業社群網路<br>（Vocational Community Networking） | | 限制性 | | |
| 職業社群網路 1<br>（Vocational Community Networking 1） | D910 | | | 2007 |
| 職業社群網路 2<br>（Vocational Community Networking 2） | D911 | | | 2007 |
| 木業製造<br>（Wood Fabrication） | D720 | | | 2007 |
| 木業製造入門<br>（Wood Fabrication - Introduction） | D915 | 限制性 | | 2007 |
| 戶外工作<br>（Working in the Outdoors） | D739 | 高限制性 | | 2007 |
| 工作場所和健康問題<br>（Workplace and Health Issues） | D712 | | | 2007 |
| 工作場所的溝通和組織<br>（Workplace Communication and Organisation） | D933 | 高限制性 | | 2007 |
| 結構性的工作場所學習課程<br>（Structured Workplace Learning Subjects，SWL） | | | | |
| SWL 介紹—一般技能<br>（Generic Skills） | D962 | | 網路課程 | 2006 |

資料來源：Curriculum Council（2006）。

# 美國中等教育改革與發展趨勢

吳慧子* 張鈿富** 吳舒靜***

## 摘要

1980 年代以來，許多位美國總統把焦點集中在中學教育的改革。如何透過改革也提升美國中學教育的品質，是美國中央政府的政策核心主題之一。本文主要探討之目的爲：1.探討美國中等教育改革之背景；2.探討影響美國中等教育改革之主要法案與內涵；3.探討美國中等教育改革之現況與發展趨勢。根據本文探討的結果發現，美國中等教育的發展有四項，或許可供改善我國中等教育之參考。此四項發現爲：1.增加聯邦教育之補助款，以績效責任爲參考；2.幫助教育不利的地區，減少學童學習表現之差異；3.打破傳統學區之強制性，增加家長選擇權；4.提高地方教育之決定權，以彈性靈活爲原則。

**關鍵詞：**中等教育、學區、學生表現、績效責任、不讓孩子落後法案



* 吳慧子，國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授
** 張鈿富，國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授
*** 吳舒靜，國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士班研究生
電子郵件：htwu@ncnu.edu.tw；dfchang@ncnu.edu.tw；s95107901@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 4 月 30 日；修訂日期：2007 年 5 月 20 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# Exploring the Education Reforms and Trends of Secondary Education in the United States

Hui-Tzu, Wu* Dian-Fu Chang** Shu-Ching Wu***

## Abstract

Since 1980, many presidents of the United States had focused on the education reform in the secondary education level. How to initiate a reform to improve the quality of secondary schools is one of core themes in the central government policies. The main purposes of this paper are as follows: (a) addressing the reform context related to the secondary education; (b)addressing the main Acts and their contents related to the secondary education; (c)addressing the current secondary education reform and its trend in the future. In this paper, the authors raised the findings in the secondary education of the United States, it might help for improving our secondary education: (a)providing much more central funding, and according to the accountability to allocate the funding; (b)to help the education disadvantaged areas, and to reduce the differences of student performance; (c)deregulate the traditional school districts control, providing more parental choices; (d)raised the power of local district decision making, providing more flexible for education.

**Keywords:** secondary education, school district, student performance, accountability, No Child Left Behind Act



* Hui-tzu, Wu, Assistant Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University
** Dian-fu Chang, Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University
*** Shu-ching Wu, Doctoral Student, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University
E-mail: htwu@ncnu.edu.tw; dfchang@ncnu.edu.tw; s95107901@ncnu.edu.tw
Manuscript received: April 30, 2007; Modified: May 20, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

教育是培育國家人力的基礎，社會的穩定與國家的整體競爭力，有賴於每一位國民都能接受良好的教育。美國的中小學教育已經全面普及化與義務化。美國教育屬於地方分權制，聯邦政府極少介入中小學教育。傳統上，依據美國憲法，中小學教育由各州學區（school districts）辦理，學區負責中小學主要的教育決策。

1980 年代之後，不少的公立中小學辦學績效越來越差，學童在基礎教育的表現令人擔憂。中學輟學率逐年增高，即使拿到高中文憑的畢業生也不一定具備足夠的能力進入職場。有鑑於此，教育改革的聲浪與日俱增，多數政治候選人亦紛紛提出教育改革，以改革爲口號吸引選票。檢視 1980 年代以來，歷任美國總統對於美國中小學教育改革皆有深入的著墨。如何透過教育改革提升美國中小學教育的品質，更是數十年來每位美國政府領導者施政的核心主題之一。

雷根政府從 1981 年至 1989 年執政，雷根總統在其任內公布《國家在危機中》（A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform）的報告書，展現投入教育改革的決心。1989 年到 1993 的老布希時代，老布希總統提出「美國 2000：教育策略」（America 2000: An Education Strategy）計畫，首次列舉全國性教育目標。1993 年到 2001 年，政黨輪替而改由民主黨執政的柯林頓政府，即使白宮易主，仍然持續推動前任總統教育政策，於 1994 年提出「目標 2000：美國教育法案」（Goals 2000: Educate America Act），繼續前任總統在 1990 年教育高峰會議中公布的「全國性教育標準」，繼續加深聯邦政府對於中小學教育的影響力。聯邦政府帶頭推動美國中小學教育改革，彈性運用聯邦政府的教育補助款，引領各州地方教育學區配合達成聯邦政府的教育改革目標。

共和黨小布希總統自 2001 年起重新入主白宮成爲執政黨，就職第三天即提出其教育政策口號「不讓孩子落後」（No Child Left Behind），教育改革重點爲強調績效責任、改善教育不利的地區學校、實施全國評量測驗、擴大家長選擇權、提升教師品質、加強學童閱讀能力、增加教育經費彈性靈活等，更全面修正「中小學教育法」（Elementary and Secondary Education Act，ESEA），對於美國中小學教育改革的投入不遺餘力。由此可知，近二、三十年以來，美國中小學教育改革由地方分權（decentralized）的特性，漸漸擺盪靠向中央集權（centralized）。綜合言之，究竟美國中等教育在這一波新的教育改革浪潮衝擊之下，呈現哪些新的風貌呢？美國中等教育改革過程中重視了哪些教育議題又面對了哪些挑戰？這一波新的教育改革力量又將引領美國中等教育展現何種發展趨勢呢？這是本文探討的重點。

## 一、研究目的與問題

本文主要目的是針對美國中等教育改革進行探討，分析美國中等教育改革之背景與相關法案，進一步瞭解目前美國中等教育改革之現況及其發展趨勢。爲達成上述研究目的，本文主要研究問題有三：

（一）影響美國中等教育改革之背景爲何？

（二）影響美國中等教育改革之主要法案有哪些？

（三）美國中等教育改革之現況與發展趨勢爲何？

## 二、研究方法

根據上述研究目的與研究問題，本文透過文獻資料的整理與分析，並透過相關法案的歷史脈絡以瞭解美國中等教育改革的主要法案背景與內涵。基本上，相關法案的文本採用文件分析來探討，相關法案實施的結果則以美國官方網站所公布的數據做爲分析的基礎。從文獻、文件、與實證資料以協助本文對美國中等教育主要敘述的展開。

# 貳、美國中等教育改革之文獻分析

## 一、美國中等教育改革之背景

（一）學校制度

美國教育主要可分爲三個層次，包含初等教育（primary education）、中等教育（secondary education）與高等教育（higher education）。美國 K-12 義務教育制度，指的是美國學童從幼稚園（kindergarten）到十二年級（12th grade）的教育是免費教育，包含初等教育到中等教育皆屬於義務教育的階段，提供初等教育與中等教育的學校，主要爲公立學校。傳統上，美國初等教育指的是一年級到六年級小學階段，美國中等教育指七年級以上的中等學校階段，但是，近年來美國教育學制突破傳統的規範，參考各學派教育心理學家所提出的學童教育發展階段，設計出不同的學制系統，加上美國屬於學區自治的教育行政特性，因此，緊鄰的兩個學區，甚至同一學區中的兩個不同學校所採用學制都有可能不同。

根據美國教育部（U.S. Department of Education）每年所出版的《Digest of education statistics》一書（National Center for Education Statistics, 2006a），可以知道美國教育階段劃分的方式，如圖 1 所示。美國教育分爲三個主要部分，第一階段爲初等教育（elementary or primary education），第二階段爲中等教育（secondary education），第三階段爲高等教育（postsecondary education，即一般所稱 higher education）。

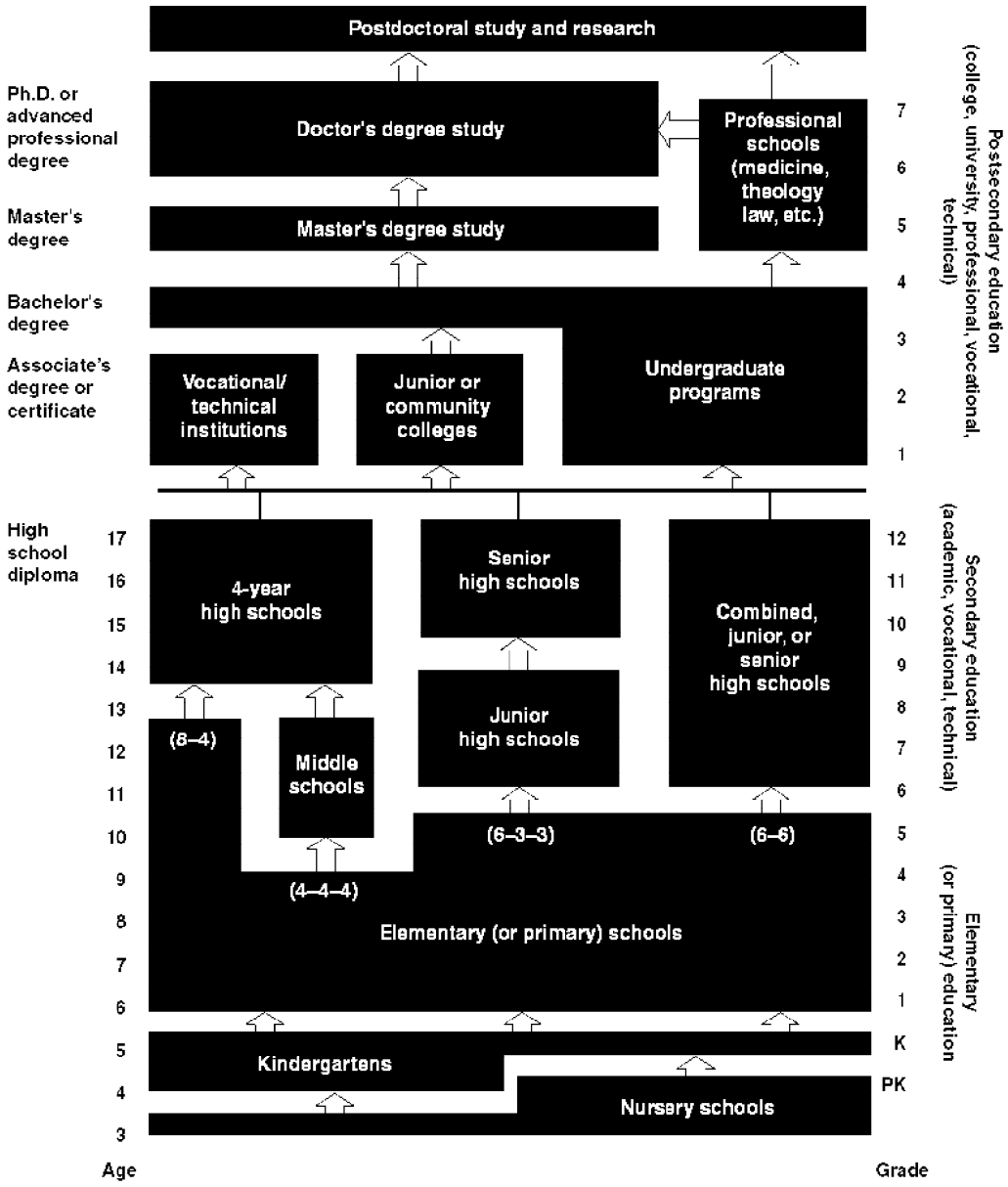



圖 1　美國的學校制度圖

資料來源：National Center for Education Statistics（2006a）。

因各學區獨立作業且地方自治，除了教師教學的時數、學生畢業標準以及教師執照等少數決策需受到州政府管制以外，學制的規劃由各學區決定。一至十二年級的義務教育呈現多元的型態。目前的學制有傳統的六三三制，即六年小學（elementary or primary schools），三年國中（junior high schools），三年高中（senior high schools）。有些學區採用六二四制，即分成六年小學，二年中間學校（middle schools），四年高中（4-year high schools）。還有六六制，即六年小學加上六年完全中學（combined, junior, or senior high schools）。另外，也有部分學區採用四四四制，學生就學順序爲四年小學，四年中間學校，四年高中。此外，還有採用五三四制或是八四制的新學制，學生先進入五年的小學，在就讀三年的中間學校，最後進入四年的高中就讀；或是另一種搭配的方式爲學生先進入由小學與中間學校合成的八年初等學校就讀，畢業後再進入有九、十、十一及十二年級的四個年級高中就學。

就公立中等學校型態的比率來看，初中（junior high school，三年或二年制）爲12.2%，高中（senior high school，三年制）爲2.5%，四年制中學（high school）爲48.4%，初中、高中併設之中學（通常6年）爲12.2%，初等中等併設型學校爲18.8%及其他爲5.8%（教育部統計處，2005）。

（二）教育行政單位

負責美國中小學教育權限之行政單位，基本上仍依照行政制度爲主而分爲聯邦政府（Federal）教育部（U.S. Department of Education）、州政府（State）、教育廳（State Department of Education）與學區（school districts）三級，如圖2。多數教育決策是由學區主導執行，教育權限屬於地方分權的原則。美國憲法第十修正案規定：「凡是未經憲法規定授予聯邦政府行使的權力，或憲法禁止各州行使的權力，均保留給各州或人民行使之」（秦夢群，2004）。換言之，美國憲法並未規範教育權，因而教育權由各州所擁有，各州教育法規不盡相同，使得各州教育體制規範相異。一般而言，州政府教育法令針對重要教育議題做出規範，例如：義務教育的年限、學校教師資格、學區組織與成員、高中畢業最低標準、教育經費與上課總時數等，學區需遵守州政府的規定，事實上，學區擁有較大的執行決定權，州政府僅訂出原則標準，學區可以決定如何做。舉例來說，州政府規定義務教育爲 K-12，學區可以自行決定其學制如何安排，要採用六二四還是五三四制。

（三）學區

一般而言，美國的學區是州政府所劃分的基層教育行政區域，學區所擁有的權力、責任和義務都由法令清楚規範。「學區」與「入學區域」（school attendance areas）不同。前者是指地方教育行政區域，後者指國民教育或義務教育階段招收學齡兒童入學的範圍。美國公立中小學校實施學區制度已有長久的歷史，每一個學區在地理上是區隔的，地理範圍的劃分是基於方便性（convenience）的考量，而且完全是爲了公共目的

（public purposes）而設立，州政府可透過學區來管控公立學校系統（邱玉蟾，2003）。每一個學區可能擁有一個或許多個入學區域的劃分。美國實施學區制有賴於入學制度的配合，學童進入哪一所學校就讀決定於指定之入學區域，入學區域的劃分依據學童的住址，每一所學校皆有所屬的入學區域，入學區域由學區的教育委員會規劃決定。邱玉蟾（2003）歸納出俄亥俄州把學區分爲市學區（city school districts）、地方學區（local school districts）、村莊豁免學區（exempted village school districts）、聯合職校學區（joint vocational school districts）、合作教育學區（cooperative education school districts）等類型。依其法令規定，學區教育委員會依法須在多數居民方便的就學地點提供教育，就學地點的選擇由教育委員會自行裁量決定，學童就學之學校由學區指派，學童或家長無權要求到較喜歡的學校或距家較近的學校就讀。

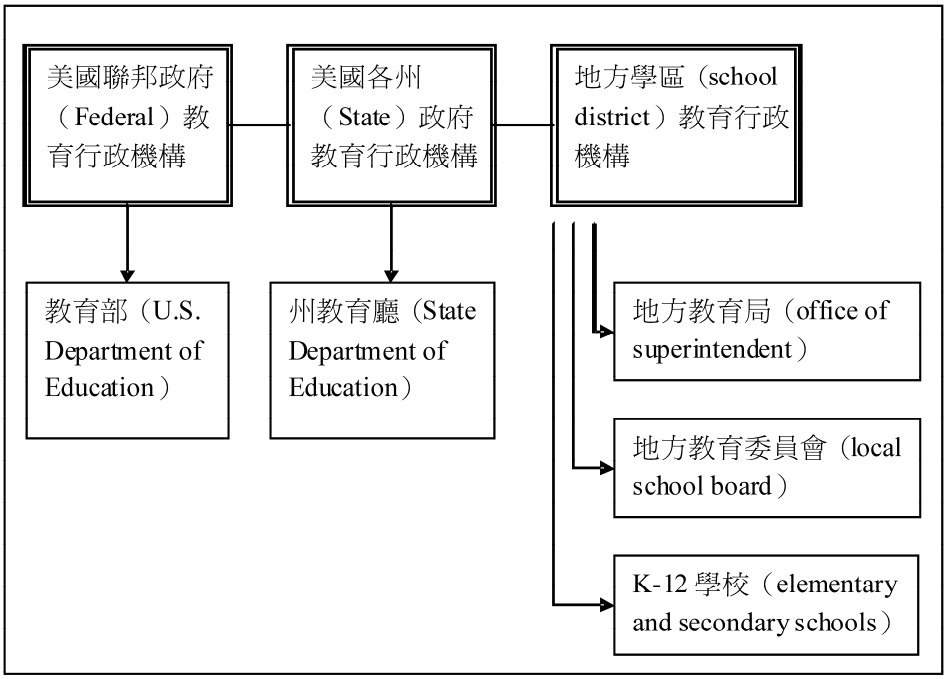



圖 2　負責美國中小學教育之行政單位圖
資料來源：作者自行整理。

每一個學區要負責提供從幼稚園到十二年級完整而免費的公立中小學教育，滿足學區內居民的所有教育需求，並提供上下學接送交通，私立學校則不在學區規劃範圍（邱玉蟾，2003）。此外，美國各州的學區數量不一，學區內所擁有的學校數量或大小也不一樣，由附錄 1 所提供資料可以瞭解。目前全美國一共有 17,618 個學區，夏威夷州

全州只有一個學區，學區劃分最多的州是德州，有 1,275 個學區、其次爲加州，擁有 1,129 個學區、伊利諾州亦擁有 1,094 個學區。

## 二、影響美國中等教育之主要法案

美國教育法案與政治有密切關連，歷任總統都企圖在教育領域有所建樹，把政綱變成法案，但是主要影響中等教育的法案並不太多。就美國近年來通過的法案而直接影響中等教育發展者，說明如下：

（一）詹森總統（Lyndon Johnson，任期 1963—1969 年）

1965 年，詹森總統首次簽署《中小學教育法案》（Elementary and Secondary Education Act，ESEA），開啓聯邦政府以教育補助專款協助地方辦理中小學教育。該法案目的是希望透過聯邦經費補助，促進教育機會均等，縮小貧窮學生與富裕學生之差距，平衡各地區中小學教育發展。《中小學教育法案》歷經數任總統，分別在 1967、1969、1974、1978、1988、1994、1999、2002 年曾多次修改該法案，在中小學教育的經費已超過 1,300 億美元，各類相關教育計畫的數目也大幅成長。

（二）雷根總統（Ronald Reagan，任期 1981—1989 年）

雷根總統提出《國家在危機中》報告書，引起極大迴響。他主張不必迷信「教育是解決社會問題的萬靈丹」，認爲過去聯邦政府大量撥款補助地方中小學教育，美國學生的平均成績卻呈現直線下滑的情形，他認爲聯邦政府透過大量撥款方式反而介入地方教育過多，政府在教育上的投資也應當有成本效益分析，學校辦學績效以及學生學業表現迫切需要改善。

（三）老布希總統（George H. W. Bush，任期 1989—1993 年）

1990 年二月，老布希總統與 50 州的州長及教育專家在聯合會議中，共同設定全國性教育目標來迎接新的二十一世紀，達成首次全國性教育政策之共識。雖然依據美國憲法的規定，教育並非屬於中央的權限，國家無須提供全國性教育政策或是全國性教育系統，然而，老布希總統與 50 州州長以及與會的教育學者專家們，共同出席此次會議並支持全國性的教育改革，此代表更深一層意義，推動全國性教育改革是政治領導者一項重要的施政議題，另外，對於教育改革發展方向，訂定全國性標準及策略亦有助於落實教育政策之執行。

（四）柯林頓總統（Bill Clinton，任期 1993—2001 年）

柯林頓總統於 1994 年提出《目標 2000 年：美國教育法案》，承襲前任總統所提之全國性教育目標，該法案首次頒定全國性教育標準，確立全國性教育目標並成立改革委員會等，由聯邦政府帶頭推動全國性教育改革。此法案有八項重要全國性教育目標：準備好接受教育（school readiness）、提高學校畢業率（school completion）、提升學生學業表現（student achievement and citizenship）、加強數學與科學（Mathematics and Science）、

成人與終身學習（adult literacy and lifelong learning）、安全校園（safe, disciplined and alcohol- and drug-free schools）、教師專業發展（teacher education and professional development）、家長參與（parental participation）。

（五）小布希總統（George W. Bush，任期 2001—2009 年）

布希總統於 2001 年就任時即表示，教育將列爲國家內政改革的第一要務，上任不久便向國會提出「不讓孩子落後教育改革法案」（No Child Left Behind Education Reform Bill）的全面性教育改革草案，此法案乃將 1965 年的「中小學教育法案」作全面性修正，希望以教育結果爲導向，完成教育改革之目標，進而提升全國學生學業表現，該草案主要原則有：講求績效的學業評量；賦予地方更大權責，彈性使用聯邦補助款；增加父母的教育選擇權，提出教育券等方案以補貼學生從表現不佳學校轉入其他私校或公校；有效率地使用經費，補助已有研究支持的教育方案（駐舊金山台北經濟文化辦事處文化組，2002）。

# 參、美國中等教育改革之現況與趨勢

根據上述文獻資料的分析，瞭解目前美國中等教育改革主要受到 2002 年公布實施的《不讓孩子落後法案》影響，因此，以下進一步說明此項法案以及目前最新 2007 年公布的《不讓孩子落後法案》修正版，藉此分析美國中等教育改革之現況及其發展趨勢。

2001 年美國政府支持下列創新的想法：認爲每一個小孩都能學習（every child can learn）。於是 2001 年布希總統就任時提出《不讓孩子落後法案》（No Child Left Behind Act，NCLB），並在國會上獲得壓倒性的多數通過。此法案係修訂原有的「中小學教育法」，在 2001 年獲得參眾二院協商會議審議通過，且經布希總統於 2002 年 1 月 8 日簽署執行。布希總統將所提的改革原則與策略納入此一綜合性法案中，他強調：「所有的學生將會有更好的機會學習、勝過他人和爲完成他們的夢想活著」，它是爲了終結「低期待的鬆軟盲從」而設計的（U.S. Department of Education, 2007）。《不讓孩子落後法案》的重點內容爲每年測驗、績效責任、擴大彈性、提供家長更大選擇、確保兒童能閱讀、提升教師品質、加強英語精熟以及提供經費補助等（陳明印，2002）。《不讓孩子落後法案》在美國是一項基礎和共識改變的象徵。以下將從 2001 年《不讓孩子落後法案》之主要內容，瞭解美國中等教育改革中強調的重點，並企圖藉由 2007 年修訂之「建立在學習結果之上：強化《不讓孩子落後法案》的藍圖」（Building on results: A blueprint for strengthening the No Child Left Behind Act）內容，探求美國中等教育改革發展趨勢。

## 一、2002 年公布《不讓孩子落後法案》

2002 年公布的《不讓孩子落後法案》主要內容有六部分（U.S. Department of Education, 2002），其中第一部份爲標題「2001 不讓孩子落後」（No Child Left Behind Act of 2001）；第二部分爲法案內容，共有 10 篇法案內容如下，以此爲政策發展主軸，再詳列每一標題執行項目與重點：

Title I：改善弱勢學生學業成就。

Title II：準備、訓練和招募高品質教師和校長。

Title III：對英語學習能力受限和移民學生的英語教學。

Title IV：二十一世紀的學校。

Title V：促進家長選擇和創新計畫。

Title VI：彈性和績效。

Title VII：印地安、夏威夷原住民和阿拉斯加原住民教育。

Title VIII：有效的輔助計畫。

Title IX：一般性規定。

Title X：廢除、重新設計和修正其他法令。

事實上，2002 年公布的《不讓孩子落後法案》乃是將 1965 年《中小學教育法案》全面性修正而成，紙本就厚達 1,184 頁，即使是目前放在美國教育部網站上的電子檔（網址爲 http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf），也共計有電子頁 670 頁。因此，《不讓孩子落後法案》是美國中小學教育改革史上一項重要的里程碑。陳明印（2002）的研究提出《不讓孩子落後法案》九項重要內容如次：

（一）學生成就的績效

績效是布希總統計畫的核心，以改進公立學校和縮短不利兒童的成就差距。以每年測驗結果和爲學生學業改進提供完整以及可達成的標準（adequate yearly progress，AYP）做爲州政府努力的目標。

（二）州和地方的彈性

此法案中除著重績效外，同時提供更多彈性給州和地方。最後定案版本比 2001 年五月眾議院通過的版本提供州層次更多彈性，也比參議院最初通過版本提供更多的彈性給地方。

（三）擴大家長的選擇

家長在獲得相關資訊時，必須能夠作一些必要的處置。即在持續失敗的學校，提供一個另類（逃離）的路線。首次允許兒童在失敗的學校，可接受聯邦的補助，以獲得補充教育的服務，包括家教、課後服務、暑期學校方案。同時同意私立或宗教學校，也可提供上述相關的服務，並允許特許學校列爲家長選擇的公立學校之一。

（四）教師的品質

新修正案將布希總統績效責任的原則、地方的控制以及將經費置於重點等項目具體化，確保每一個公立學校的兒童都有跟從高品質教師學習的機會。

（五）教育經費基金

對推動教育所需的經費，不論是額度或使用重點均有突破的作法，如寬籌教育經費、應用「把錢用在教室」（dollars to the classroom）的原則等。

（六）家庭和社區

家庭參與防止犯罪和藥物濫用；在家教育的各項規定的免除；在家教育或私立學校可免除參加任何測驗，但不可以阻止這些學校參加《中小學教育法案》的計畫或服務；保護個人或家庭的信仰態度，不能公開洩漏身分資料、個人評量結果或家庭相關資料；任何公立學校在兒童進行調查或醫學檢查前，家長應先通知家長等措施。

（七）閱讀優先

布希總統已經描述，閱讀是新公民的權利，爲確保每一個公立學校學生能學習閱讀，特別強化如下二個方案：閱讀優先和早期閱讀優先計畫。

（八）特許學校

鼓勵全國發展特許學校，擴大陷入成就失敗或危險性的學校中低收入學生進入特許學校的機會和管道，提供特許學校財物上的協助，保存特許學校的獨立性，保護特許學校或相關計畫團體可以合法的申請成立。

（九）雙語教育

擴大家長選擇、績效責任、彈性、經費使用在重點等。

另外，劉慶仁（2002）認爲此法案有以下五個重點，簡述如下：

（一）加強績效責任

經由要求各州對所有公立學校和學生實施全州性的績效責任制度，以強化第一號補助款（Title I）的績效責任（第一號補助款係指聯邦政府對全國貧困地區學校、學生的補助計畫，爲聯邦政府對中小學教育最大的一筆投資）。這些制度必須基於各州挑戰性的閱讀和數學標準，所有學生從 2005 至 2006 學年度起實施年度閱讀和數學評量，以及確保所有學生在 2013 至 2014 學年度結束以前達到熟練程度的全州進步標準。閱讀、數學評量結果和全州進步目標必須依學生的貧窮、種族、族裔、殘障及英語欠佳等狀況分別列舉，以確保沒有任何學生群體落後。未能達到州所訂「年度適當進步」（adequate yearly progress，AYP）的學區和學校，將依不同時間要求改善，施以矯正，或予以重組等措施，其目的是挽回它們並達到州所訂的學業標準，學校達到年度適當進步，或縮小族裔間的成就差距，將有資格獲得州的學業成就獎。

（二）提供家長和學生更多選擇

對於就讀未能達到州標準的 TitleI學校的學生家長，大幅增加選擇的機會。學區必須讓就讀需要改革、矯正或重組學校的學生，有機會轉往學區內一所好的公立學校，包括公立特許學校，需要的話，學區必須至少撥用 5% TitleI補助款在這項用途上。對於就讀於持續辦學失敗（persistently failing）的學校（按指過去四年至少有三年未達州標準的學校），學區必須允許低收入的學生運用 TitleI補助款，從家長或學生所選擇的公立或私人機構獲得輔助性教育服務（supplemental educational services），這些服務包括家教及其他措施如課後輔導活動，且必須在正常上課日以外的時間進行。

爲了確保學區提供有意義的選擇，此法規定學區可運用達 20%TitleI補助款，去提供學校選擇和輔助性教育服務給符合資格的學生，除確保學生不致陷於失敗學校中而失去接受良好教育的機會，學校選擇和輔助性教育服務提供低成就學校相當大的改革誘因，學校想避免學生流失必須進行改革，或學校有 5 年未能達到「年度適當進步」的要求，會在再造的計畫下面臨重組的危機。

（三）賦予州、學區和學校更大的彈性

「不讓孩子落後」的一項主要目標是以「彈性換取績效責任」（flexibility for accountability）的協議中注入新的生命力。此法中的彈性條文包括賦予州和學區權力，它們得以在州所得四大補助計畫下，移轉達 50%的經費至其中任何一項或 TitleI，包含有師資素質州補助款、教育科技、改革計畫及安全無毒品校園。該法也包括一項《州彈性示範方案》（State Flexibility Demonstration Program），允許 7 個州整合幾近所有的聯邦補助款，同時提供州使用TitleV改革款項的額外彈性，參與的州必須與教育部長達成五年績效協議，包含整合經費的使用，可以用在法案所規定的任一教育目的，作爲它們計畫的一部份，州也必須與 10 個學區達成績效協議，學區在分別的《地方彈性示範方案》（Local flexibility Demonstration Program）下享有同等的彈性。

（四）將閱讀列爲第一優先

《不讓孩子落後法案》明示布希總統確保每一個孩童在三年級結束之前能夠閱讀的決心，爲達成這項目標，新的「閱讀第一」（reading first）方案在低年級階段大幅增加聯邦在科學爲基礎的閱讀教學上的投資，這項措施的一項主要益處是，由於幼年缺少適當閱讀教學而被列入特教服務孩童減少了。

由於此法強調教育計畫與活動必須奠基於研究，故「科學爲基礎的研究」一詞一再出現於有關條文中，包括閱讀、數學、科學、全校性改革模式、幼兒識字、教師專業發展、輔助性教育服務、資賦優異教育、科技及藥物濫用防制計劃。

（五）其他主要教育計畫的改變

此法也將績效責任、選擇及彈性的原則納入其他重新授權的中小學教育計畫。例如，此法將艾森豪專業發展（Eisenhower professional development）及降低班級規模（class

size reduction）兩項計畫合併爲新的「州教師素質補助計畫」（Teacher Quality State Grants），新計畫著重以科學研究爲基礎的實用知識去培訓、招募高素質的教師，新計畫賦予州及學區彈性去選擇最能達到教學改善所需的策略，而這些教學改善有助於提升學生主要學科的學習成就，爲了換取這個彈性，學區必須展現每年的進步狀況，並確保所有教師在2005至2006學年度結束以前在其任教科目上是高素質的（highly qualified）。

其次，針對只有若干學校中極少數英語能力欠佳學生受益的雙語及移民教育補助款結合成一項州的補助計畫，簡化聯邦對英語教學的支持，新的補助計畫將協助各州和學區進行所需的整體規劃，以確保所有英語能力欠佳的學生受益，幫助他們學習英語並與其他學生一樣達到高的學業標準。其他改變將協助州和學區維護校園安全和防治毒害的努力，同時確保學生特別是那些曾經是暴力犯罪受害的學生不再身陷於持續有危險（persistently dangerous）的學校。

綜合上述分析，2002 年的《不讓孩子落後法案》以績效來確保教育機會和品質，學生學習成就表現爲評量標準，以經費補助來做爲手段，促使各項教育目標的達成。

## 二、2007 年修正《不讓孩子落後法案》

在 2002 年法案之後，學業的標準在州政府設立，學校以學習結果做爲辦學績效，聯邦政府則藉由增加資源和彈性來給予支持。而這果然奏效，考試成績提升了，學業成就差距也變小了。這些結果都指向法案的最終目標：所有的學生都能在閱讀及數學上達到年級水平以上的平穩學業成績，這也終結了弱勢及少數族群學生在同儕間學業成就的落差。《不讓孩子落後法案》在提供一個有品質的教育上眞的讓人刮目相看；學校以績效辦學，提供學生免費輔導教師和可以轉至表現更好的公立學校，換言之，要將兒童的教育需求擺在第一。

同時，幫助州政府恢復教育領導的角色，在《不讓孩子落後法案》通過立法之前，不到一半的州政府抗拒以明確的標準評量學生學業成就。現今，每一州和哥倫比亞學區都以學校改善學業成就做爲辦學的績效，參加「全國教育評量」（The National Assessment of Educational Progress，NAEP）。聯邦的資源亦已經配合此任務而逐年增加，以 2001 年和 2006 年比較，聯邦總經費提高了 34%，給 Title I 學校經費也提高 45%。州政府和學區也在使用經費上給予史無前例的運用彈性，以換取更大的學習績效。

在這份政策藍圖上可以發現：

（一）「不讓孩子落後」正在持續奏效

《不讓孩子落後法案》正挑戰著學生可以成功學習，學校亦可以有所改善。

九〇年代，根據全國教育評量，全美四年級學生對閱讀表現遲滯，而 9 歲和 13 歲非裔美國人和西班牙裔學生的數學表現有愈來愈大的成就差距，相對地，根據近年來全國教育評量的評量，則發現：

1.在 1999 到 2004 年 5 年內 9 歲的學生在閱讀上比過去的 28 年來總和，有較大的進步；

2.四和八年級學生及 9 和 13 歲學生數學成績已創新高；

3.非裔美國人、西班牙裔 9 歲學生在閱讀和數學成就上與白人同儕間的差距已降至低點。

隨著學業成就提升、學校變得更多元，包括在大城市的公立學校在內，進步已經產生；在「不讓孩子落後」要求下，多數城市學區四年級學生全國教育評量的閱讀和數學成績較全國學生平均還要高。

這正向的結果不僅反應在各校、學區的成績，也反應在州政府的學習結果。除成績之外，此法案要求 90%的教師有更高的資歷，如大學學歷、政府認證和專業的教學素養等。在此法案的推波助瀾下，教育的新挑戰不僅達到全民教育，還包括達成教育成就（not just access for all, but achievement for all）。

（二）建立在學習結果之上：強化《不讓孩子落後法案》的藍圖

在短短 5 年之後，《不讓孩子落後法案》已經從一個想法到立法法案，演變到現在成爲一種生活方式。教育家、政府官員、媒體等討論的是學業標準是否夠高？評量是否夠公平？實施是否夠嚴格？這類問題聚焦在如何轉換處在困難中的學校和改善留級生的學業表現與畢業率上。《不讓孩子落後法案》要找出什麼是有效的，而非什麼是無用的。面臨最大的挑戰之一就是晚期中等學校學生的表現，在 1999 年和 2004 年的「全國教育評量」表現，17 歲學生的閱讀成績下滑了 3 分，數學成績下降 1 分，西班牙裔和白人間的成就差距愈來愈大。學生的學習成就需要學校的行動，因此要獎勵對改善學生表現和終結學習成就差距有最大進步的教師和校長，特別是針對高貧困的學校尤爲重要。爲了加速進步，最好的教師必須搭配最具挑戰性的學校。

根據 2003 年「國際學生成就評量方案」（Program for International Student Assessment，PISA）在數學素養和問題解決的評量，在 OECD 全部 29 個國家之中，美國排名第 24 名；而在中等教育畢業率上，美國已落到世界上第 9 名。美國勞工部（Department of Labor）也指出，大約 90%最快速成長的工作必須要有後中等教育或訓練，學生必須要有這方面的知識和技能，但是確有將近一半的非裔和西班牙裔中學生不能準時中學畢業。數學和科學能力已是全球經濟的新潮流，政策藍圖以建立每一中學生的學業成就期待作爲眞正中等教育改革，使中學生準時完成學業畢業進入後期教育或勞動市場，這對美國的競爭力才是具關鍵性的。

（三）政策藍圖實施重點

布希政府重申將繼續給予教育家、決策者和父母完成任務的工具，且不偏離《不讓孩子落後法案》的以下核心原則：

1.在 2014 年前，所有學生在閱讀及數學成就上都在年級水平之上；

2.每年的評量和數據是爲了要終結學習成就的落差；

3.在每間教室內，要有核心學業科目的合格教師；

4.適時的資訊提供家長選擇。

「不讓孩子落後」是一個尋求進步的工作，累積下來的資訊可以更有效率地採取行動。爲確保學生的學習成就，《不讓孩子落後法案》政策藍圖重申在學業結果有以下的政策重點：

1.透過州政府的高標準和績效，更加努力於終結學習成就上的差距；

2.中等學校必須提供較嚴格的課程，爲後中等教育或勞動市場做較佳的預備；

3.州政府必須更有彈性並使用新工具來重建表現不佳的學校，家庭必須更有選擇權。

根據上述之政策重點，實施情形說明如下：

1.在 2014 年前，所有學生表現都在年級水平之上

州政府繼續進行個別學生評量、學生團體評量和參與「全國教育評量」，透明化地提供家長閱讀評量結果；提供可比較標竿；給予未達年度進步目標的學校協助。

（1）維持辦理每年學業評量和績效報告：除了重申繼續辦理《不讓孩子落後法案》的評量系統外，2008 年將加入三年級生的科學評量項目；

（2）推動州政府訂定高標準：建立可比較學業成績平台，透過政府進行跨州比較。

2.對創新和改進給予彈性

州政府給予額外的彈性來改善學生學習成就；使用創新的方法來評量進步情形，如成長模式（growth models）；學區以達成學校的成功爲優先支持基礎；在評量弱勢及英語熟練受限學生（Limited English Proficient，LEP）進步情形時，學校允許創新的方法；重點改革將支持州政府以確保學生安全。

（1）更廣泛使用成長模式（growth models）：以年級取代不同背景或學校的評量標準，而且以多種評量指標進行績效評估；

（2）彈性對學校優先補助：以績效目標提供學校優先技術性幫助；

（3）提供更多使用聯邦基金的彈性：擴大州政府對聯邦資源的申請，從以往的 50%提高至 100%，包括私立學校和鄉村地區學區；

（4）改善對弱勢學生的評量方式：對弱勢學生調整評量標準；

（5）加速英語熟練受限學生英語學習：重新認定英語熟練受限學生英語成就和學業成就的不同；

（6）支持安全、無毒校園計畫：透過教育確保安全、遠離毒品，提供基金支持。

3.挑戰學生成就並爲他們的成功做準備

州政府必須在成績和改善中等學校畢業率上說明進步情形；更嚴格執行標準，使得畢業生有意義的獲得文憑；增加並致力於提供Title I資源給在學校中處於危機的留級生畢業；擴充進階和國際學位課程改善課程的可得性；在教室內提供專家和專業支持。

（1）改善畢業率：畢業率將那入績效評估；

（2）確保畢業學生素質：州政府必須發展2010—2011兩年英數課程標準，2012—2013年進行標準檢討，是否需要改善中等學校教育內容，以符合進入下一階段教育或勞動市場的要求；

（3）嚴格要求中等學校課程：確保所學符合時代要求；

（4）提供低收入中學生借款：將往下擴充至小學生；

（5）透過輔導教師團提供特殊專業：輔導教師團加入弱勢教學行列。

4.幫助教師終結學習成就差距

獎勵對學生進步有貢獻的教師和校長，倡導總統獎；實施以實證、研究爲基礎的教學法；科學評量納入州政府績效中計算；強化有效的閱讀計畫來幫助更多的兒童有三年級以上水準的閱讀學習。

（1）獎勵額外教學：以基金補助學區發展；

（2）強調數學學習成就：進行「數學計畫」（Math now program）；

（3）強調科學學習成就：從2008—2009年數學和科學學習成就將納入州政府績效計算；

（4）透過「閱讀第一」建立閱讀教學專業：繼續投資「閱讀第一」計畫；

（5）對閱讀有迫切需要的人提供工具：進行「正努力閱讀者計畫」（the Striving Readers Program）。

5.強化公立學校並授權給家長

擴大Title I學校改善經費來幫助學校建立較好的學習結果；給予入學表現不佳學校的學生重新選擇學校；建立低收入學生在低表現學校中的新承諾獎學金；擴充特許學校的選擇；特別對弱勢、英語熟練受限學生和住鄉村地區學生，提供補充教育服務（Supplemental Educational Services，SES）。

（1）投資學校改善：提供「學校改善獎學金」（school improvement grants）；

（2）加強學校重建：對表現不佳學校進行人員、管理結構等改革；

（3）透過公私立學校獎學金增加選擇機會：對於選擇不利學生提供獎學金或補助交通費等；

（4）提供在最差的問題學校服務人員額外的自由：修訂聘任契約；

（5）擴大特許學校選擇權：含特許學校活動申請及設立；解決偏遠地區學校人數不足問題；

（6）提高補充的教育服務：增強補充的教育服務制；

（7）提供私立學校師生公平的環境：平衡公私立學校規定。

由 2007 年《不讓孩子落後法案》所提出「建立在學習結果之上，強化《不讓孩子落後法案》的政策藍圖」（Building on Results: A Blueprint for Strengthening the No Child Left Behind Act），可以觀察出美國政府企圖在學生學習成就上重新豎立標竿的決心。

## 三、《2002—2007 年策略計畫》

二十世紀末期聯邦政府意識到教育在國家發展與國家安全的重要性，逐步加強對教育的管理與干預，柯林頓與布希兩位總統制定了一系列教育發展策略計畫，包括柯林頓政府於 1998 年公布的《1998—2002 年策略計畫》（U.S. Department of Education Strategic Plan 1998-2002），展現「放眼全球、著手地方」的行動原則； 2001 年，美國聯邦教育部發表了《2001—2005 年策略計畫》（U.S. Department of Education Strategic Plan 2001-2005），提出美國教育發展的四大目標：1.爲所有兒童的學習建立堅實的基礎；2.改革美國教育體系，使其成爲世界最佳的教育體系；3.確保所有人有接受高品質的中學後教育及終身學習的機會；4.使聯邦教育部成爲一個高績效的執行組織（張鈿富、葉兆祺、林友文，2006；U.S. Department of Education, 1997; U.S. Department of Education, 2005）。

911 恐怖攻擊事件給美國帶來深遠且廣大的影響，調整了美國的教育發展計畫，美國聯邦教育部終止了《2001—2005 年策略計畫》並根據新的國際和國內形勢對進行了重新修訂，於 2002 年發布《2002—2007 年策略計畫》（U.S. Department of Education Strategic Plan 2002—2007）。該計畫提出了六大教育發展策略目標（張鈿富、葉兆祺、林友文，2006；U.S. Department of Education, 2002）：

（一）營造一種有成就感的文化氣氛；

（二）提高學生的學業成績；

（三）給學生一個安全環境和堅強品格；

（四）創建有科學支持的教育領域；

（五）提高終身教育的品質，拓寬其途徑；

（六）創建卓越的管理體系。

其中與中等教育密切有關的如下：

（一）營造一種有成就感的文化氣氛

通過有效實施布希總統《不讓孩子落後法案》計畫，並且把所有聯邦教育計畫建立在責任、靈活、增加學生父母的選擇權以及有效的原則基礎之上，來創造一個有成就感的文化氣氛。在幫助家長選擇孩子適合的學校，聯邦教育部將與各州教育部門合作，提供更多學校選擇的機會。

（二）提高學生的學業成績

將閱讀置於優先地位、擴大高品質的數學和科學教育、進行高中改革、提高教師和校長的整體素質、縮小成績差距，提高所有學生的學業成績。到 2007 年完成高中教育的比例提高到 91%（如表 1）。

表 1　2002—2007 年完成高中教育比例執行目標表

| 完成高中教育的比例（18—24 歲） | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 總數（2000 年基線 = 85.9%） | 86.1% | 86.5% | 87.5% | 88.5% | 90% | 91% |
| 非洲裔（2000 年基線= 83.5%） | 84.0% | 84.5% | 85.5% | 87% | 88.5% | 90% |
| 西班牙裔（2000 年基線= 63.4%） | 63.9% | 66% | 69% | 73% | 77% | 80% |

資料來源：U.S. Department of Education（2002）。

（三）強化終身教育的品質，拓寬其途徑

增加學生接受高等教育和成人教育的機會，同時支持提高就業率與就業品質。提供進入大學有關訊息、協助殘障人士就業、及成人教育等，發揮教育效能。與中等教育有關的目標包括：

1.提高教育成就同時，縮小學生因種族、社經地位及能力障礙所導致的大學入學及畢業之鴻溝；

2.強化中學後教育機構的績效責任；

美國聯邦教育部將爲少數民族學生及低收入戶家庭提供更多的服務，包括給家長更完整的訊息、更適切的助學貸款和就業訓練。以大學入學比例而言，黑人學生到 2007 會計年度要達到 63.2%、西班牙裔學生達 57.2%、低收入家庭學生高達 63.2%。執行目標如表 2。

表 2　美國 14—24 歲應屆中學畢生 2000—2007 年進入大學比例執行目標表　　單位：%

| 會計年度 | 2000 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 全體學生 | 63.3 | 63.8 | 64.1 | 64.5 | 64.9 | 65.2 | 65.5 |
| 白人學生 | 66.8 | 66.9 | 67 | 67.1 | 67.2 | 67.3 | 67.4 |
| 黑人學生 | 58.6 | 59.6 | 60.3 | 61 | 61.8 | 62.6 | 63.2 |
| 西班牙裔 | 47.4 | 50 | 51.5 | 53.1 | 54.6 | 56 | 57.2 |
| 低收入家庭學生 | 48.5 | 51.5 | 53.5 | 56.5 | 58.5 | 60.5 | 63.2 |

資料來源：U.S. Department of Education（2002）。

# 肆、美國中等教育改革的結果

教育改革是一項全國性的課題，亦是影響國家長期競爭力的重要因素。美國辦理教育的機制具地方分權特性，推動教育改革以學區爲基礎點。美國聯邦政府自從老布希時代開始推動美國 2000 方案（America 2000），開啓全國性教育政策的新頁。1990 年首次召開由美國總統、50 州州長以及教育專家學者們共同出席的教育高峰會議，會議中結論美國中小學教育應該頒布「全國教育目標」（National Education Goals），針對美國中小學教育需要制定全國性共同的教育目標首次在會議中被提出。

柯林頓政府繼續耕耘老布希的教育政策，其「目標 2000」的計畫方案提出美國第一次全國性教育標準，並要求各州共同達成。小布希政府提出《不讓孩子落後法案》，聯邦政府撥款教育經費補助地方學校時，同時要求辦學績效及學生學習表現之成長。多數美國教育學者認爲《不讓孩子落後法案》是美國聯邦政府自 1960 年代公布中小學教育法以來，對美國中小學教育最重要之教改方案，《不讓孩子落後法案》放大聯邦政府的控制力量，傳統上美國中等教育由州政府、學區教育理事會、教師、家長與社區代表共同參與治理，依據《不讓孩子落後法案》內容，聯邦政府提高對於中小學學校的教育補助與經費運用的彈性，相對要求這些中小學學校提供應有之績效責任，擴大聯邦政府控管角色。

美國中等教育經過歷位總統之教育改革，有以下幾項結果：

## 一、增加聯邦教育之補助款，以績效責任爲參考

在《不讓孩子落後法案》2002 年公布版本以及 2007 年修正版中，都承諾聯邦政府願意投資更多教育經費在中等教育上（如圖 3 所示，投資在每生平均教育經費上逐年提高）。

由圖 4 所示，2005 年美國教育經費來源有 9.2% 來自聯邦政府教育經費，州政府提供 46.9% 學區負擔 44%。再參照表 1 可以清楚 2001 年到 2005 年間，聯邦政府投入地方中小學基本教育的經費，由 7.3% 上升至 9.2%。

同時，聯邦政府也要求學校既然受到教育經費上的支持，相對需要展現辦學的績效。法案中規範各州學生拿到中等教育文憑以前，需要達到各州所定之學業標準，如表 4 所列。截至 2005 年爲止，有哪些州已訂定中等教育畢業需要接受全州的標準測驗科目。

另外，根據《不讓孩子落後法案》，美國接受中小學教育的學生在四年級、八年級與十二年級需要接受重點科目之評量，如圖 5 與圖 6 所示，藉此管控學生學習表現，瞭

解教育經費補助款是否得到效益，學生學業能否眞有提升。美國中等教育積極掌握學生能力之企圖心相當明顯。

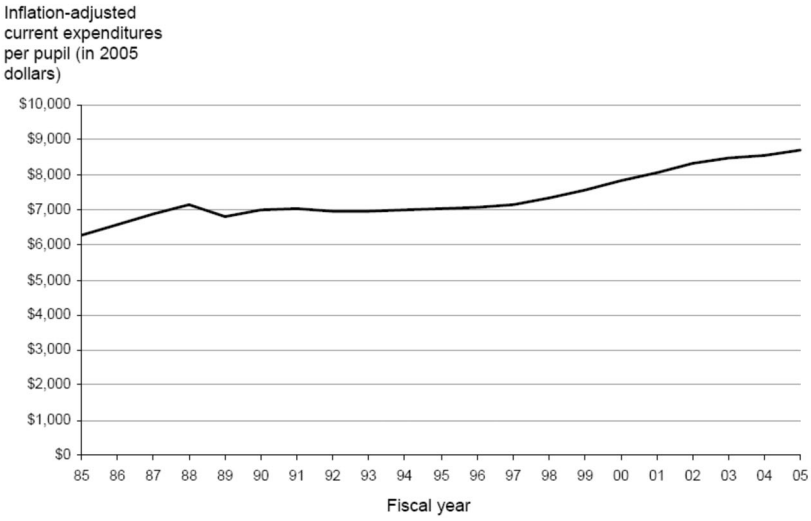



圖 3　1985—2005 年每生平均教育經費圖
資料來源：National Center for Education Statistics（2005）。

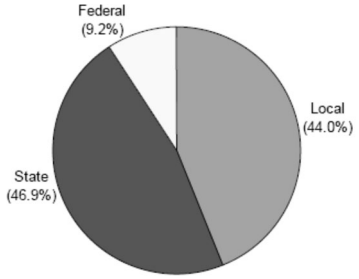



圖 4　2005 年美國教育經費來源結構圖
資料來源：National Center for Education Statistics（2005）。



表 3　2001 年及 2005 年美國教育經費來源表　　單位：美金

| | 2001 | % | 2005 | % |
|---|---|---|---|---|
| 聯邦政府（Federal） | 29.1 | 7.3% | 44.8 | 9.2% |
| 州政府（State） | 199.1 | 49.7% | 228.6 | 46.9% |
| 地方學區（Local） | 172.7 | 43.1% | 214.4 | 44.0% |
| 總計 | 400.9 billion（百萬） | | 487.8 billion（百萬） | |

資料來源：National Center for Education Statistics（2001, 2005）。

表 4　中等教育畢業前需接受全州共同標準測驗之科目表

| State | English/ language arts | Mathematics | Science | Social studies | Computer skills |
|---|---|---|---|---|---|
| Total | 20 | 20 | 10 | 9 | 1 |
| Alabama | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Alaska | ✓ | ✓ | | | |
| Florida | ✓ | ✓ | | | |
| Georgia | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Indiana | ✓ | ✓ | | | |
| Louisiana | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Maryland | ✓ | ✓ | | | |
| Massachusetts | ✓ | ✓ | | | |
| Minnesota | ✓ | ✓ | | | |
| Mississippi | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Nevada | ✓ | ✓ | | | |
| New Jersey | ✓ | ✓ | | | |
| New Mexico | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| New York | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| North Carolina | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| Ohio | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| South Carolina | ✓ | ✓ | | | |
| Tennessee | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Texas | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Virginia | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |

資料來源：National Center for Education Statistics（2006b）。

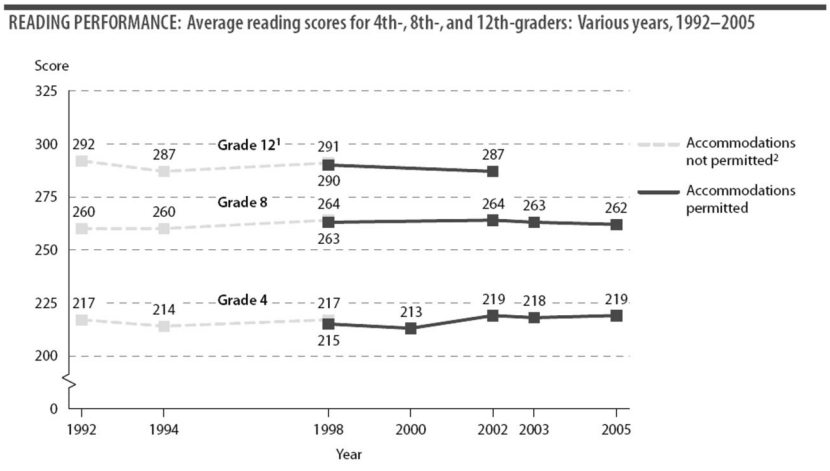



圖 5　學生在閱讀評量上之表現圖
資料來源：National Center for Education Statistics（2006b）。

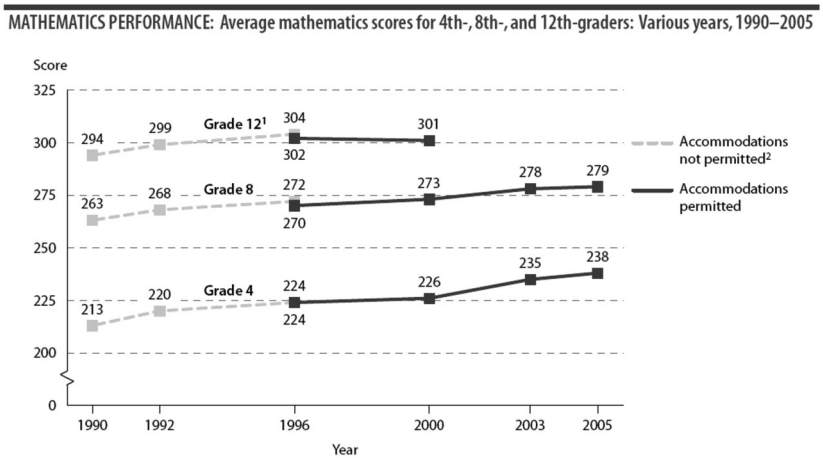



圖 6　學生在數學評量上之表現圖
資料來源：National Center for Education Statistics（2006b）。

## 二、幫助教育不利的地區，減少學童學習表現之差異

績效是布希總統「不讓孩子落後」教育政策核心，希望改進公立學校和縮短不利兒童的成就差距。由圖 7 可以瞭解不同種族的學童在中等教育上閱讀與數學的成績差異逐漸縮小。

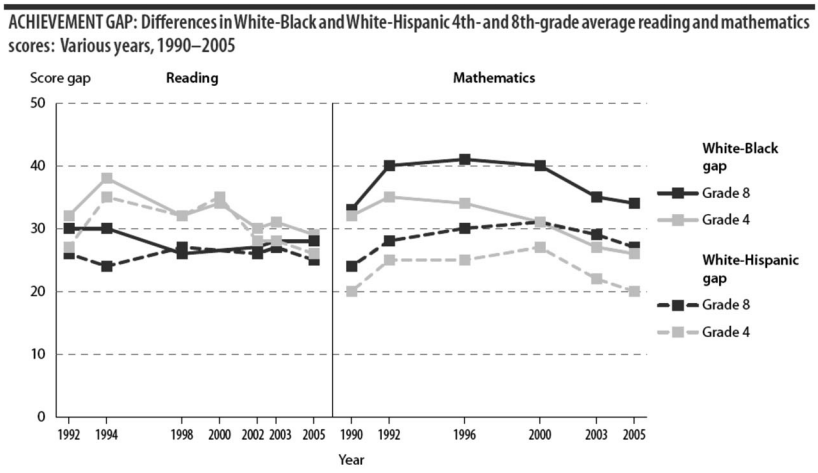
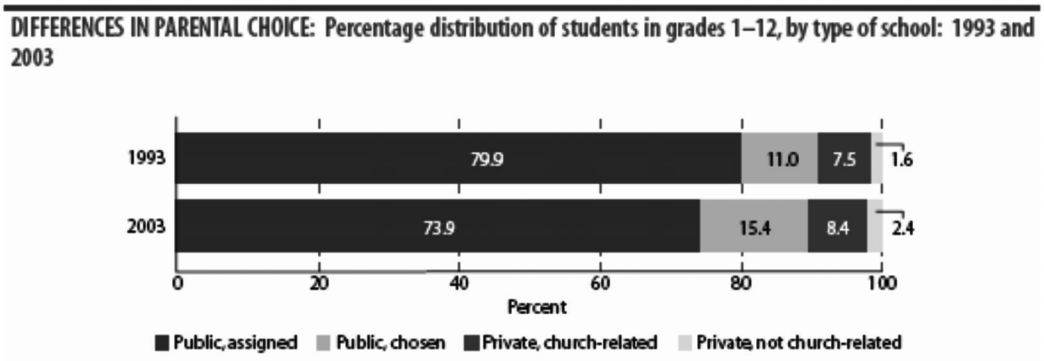



圖 7　四年級與八年級學生在閱讀與數學表現與種族之間的關係圖
資料來源：National Center for Education Statistics（2006b）。

## 三、打破傳統學區之強制性，增加家長選擇權

美國中等教育學制呈現多元特色且彈性，傳統上中等教育學生受學區規範，進入所分配的公立學校系統就讀。「不讓孩子落後」提高家長選擇的決定權，學童可以從辦學不佳的學校轉入其他較好的學校就讀。如圖 8 可以瞭解由家長選擇學童入學的比率已經提高。




| Type of school | 1993 | 2003 | Percentage point difference | Percent change |
|---|---|---|---|---|
| Public, assigned | 79.9 | 73.9 | -6.0 | -7.5 |
| Public, chosen | 11.0 | 15.4 | 4.4 | 40.0 |
| Private, church-related | 7.5 | 8.4 | 0.9 | 12.0 |
| Private, not church-related | 1.6 | 2.4 | 0.8 | 50.0 |

圖 8　家長選擇學校的比例圖
資料來源：National Center for Education Statistics（2006b）。

## 四、提高地方教育之決定權，以彈性靈活爲原則

美國中等教育鬆綁指的是在教育經費上的彈性使用，實際在辦學績效上要求越來越嚴謹。教育改革由聯邦政府帶頭展開，仍大聲疾呼尊重各州教育需求之差異性，完全釋放教育決定權給各地方學校，誠如在 2007 年修正版本提出時，一開頭先對地方當局信心喊話（U.S. Department of Education, 2007）：

> 《不讓孩子落後法案》重點在於：聯邦政府要求呈現教育投資上的表現結果。這使得地方教育當局對於除了保有原有的地方控制權外，還必須對政府兌現最好的教育投資成果，亦即在衡量學校在每一個學生的讀、寫、算上的辦學績效。

# 伍、結語

綜上所述，可以歸納出美國中等教育改革方向與《不讓孩子落後法案》是一致的。此外，本文探討的結果發現美國中等教育的發展有下述四項，或許可供改善我國中等教育之參考：

一、增加聯邦教育之補助款，以績效責任爲參考；

二、幫助教育不利的地區，減少學童學習表現之差異；

三、打破傳統學區之強制性，增加家長選擇權；

四、提高地方教育之決定權，以彈性靈活爲原則。

中等教育的改革主要顯現在追求教育績效責任、增加教育經費彈性靈活、擴大家長教育選擇與參與權，注意學童在閱讀、數學等科目上之表現、改善教育不利的學童學習機會等方面。本文提到教育是培育國家人力的基礎、社會穩定的力量與提升國家整體競爭力的基礎。美國近年來著重學校教育成效的改革，可以看出此一發展趨勢。甚至美國中央的教育部急於把原屬地方事務的中小學教育視爲全國性關注的課題，可以看出此一發展的趨勢。在中等教育的發展中，美國中央一直倡導「卓越」與「公平」的價值，除了要求學校的績效、學生的表現之外，也特別強調弱勢的關懷與家長學生自由的選擇，這些價值的強調，值得我國教育政策規劃者參考。

# 參考文獻


邱玉蟾（2003）。美國學區制度的特色與問題。**教育資料與研究，50**，102-108。

秦夢群（2004）。**美國教育法與判例**。台北市：高等教育。

張鈿富、葉兆祺、林友文（2006）。美國初等教育改革動向分析。**教育資料集刊，33**，125-150。

教育部統計處 （2005）。**教育統計指標之國際比較**。台北市：作者。

陳明印（2002）。美國 200 年初等和中等教育修正法案之分析。**教育研究資訊，10**（1），205-228。

劉慶仁（2002）。從「不讓孩子落後法」看美國中小學教育改革。**教師天地，121**，76-80。

駐舊金山台北經濟文化辦事處文化組（2002）。**美國中小學教改法案：沒有學生落後**。2007 年 3 月 10 日，取自 http://www.sfmoe.org/asp_c/news_ltr/0201.htm#5

National Center for Education Statistics (2004). *Revenues and expenditures for public elementary and secondary education: School year 2003-04 (Fiscal year 2004)*. Retrieved January, 10,

2007, from http://nces.ed.gov/pubs2007/expenditures/

National Center for Education Statistics (2005). *Revenues and expenditures for public elementary and secondary education: School year 2004-05 (Fiscal year 2005)*. Retrieved January, 10, 2007, from http://nces.ed.gov/pubs2007/expenditures/

National Center for Education Statistics (2006a). *Digest of education statistics*. Retrieved January, 10, 2007, from http://nces.ed.gov/programs/digest/d05/lt2.asp#13

National Center for Education Statistics (2006b). *The condition of education 2006 in brief*. Retrieved January, 10, 2007, from http://nces.ed.gov/pubs2006/2006072.pdf

U.S. Department of Education (2002). *No child left behind act of 2001*. Retrieved April 23, 2007, from http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html

U.S. Department of Education (2002). *U.S. Department of Education strategic plan 2002-2007*. Retrieved November 30, 2006, from http://www.ed.gov/about/reports/strat/plan2002-07/index.html

U.S. Department of Education (2006). *Fiscal year 2007 performance budget*. Retrieved April 23, 2007, from http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/educationpolicy/fy07perfplan.pdf

U.S. Department of Education (2007). *Building on results: A blueprint for strengthening the no child left behind act*. Retrieved April 23, 2007, from http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/nclb/buildingonresults.pdf

# 附錄 1

表 5　美國各州中小學教育學區數、學校數與學生人數表

| 州別 | 州教育廳 | 學區數 | 學校數 | 學生數 | 州教育廳 Website |
|---|---|---|---|---|---|
| U.S. | U.S. Department of Education | 17,618 | | | http://www.ed.gov |
| Alabama（AL） | Alabama Department of Education | 134 | 1,554 | 730,140 | http://www.alsde.edu/html/home.asp |
| Alaska（AK） | Alaska Department of Education and Early Development | 54 | 520 | 132,970 | http://www.eed.state.ak.us |
| Arizona（AZ） | Arizona Department of Education | 593 | 2,047 | 1,043,298 | http://www.ade.az.gov |
| Arkansas（AR） | Arkansas Department of Education | 291 | 1,158 | 463,115 | http://ArkansasEd.org |
| California（CA） | California Department of Education | 1,129 | 9,690 | 6,441,557 | http://www.cde.ca.gov |
| Colorado（CO） | Colorado Department of Education | 200 | 1,693 | 765,976 | http://www.cde.state.co.us |
| Connecticut（CT） | Connecticut Department of Education | 196 | 1,103 | 577,390 | http://www.state.ct.us/sde |
| Delaware（DE） | Delaware Department of Education | 35 | 222 | 119,091 | http://www.doe.state.de.us |
| District of Columbia（DC） | District of Columbia Public Schools | 42 | 216 | 76,714 | http://www.k12.dc.us/dcps/home.html |
| Florida（FL） | Florida Department of Education | 74 | 3,700 | 2,639,336 | http://www.fldoe.org |
| Georgia（GA） | Georgia Department of Education | 204 | 2,491 | 1,553,437 | http://www.doe.k12.ga.us/index.asp |
| Hawaii（HI） | Hawaii Department of Education | 1 | 285 | 183,185 | http://doe.k12.hi.us |
| Idaho（ID） | Idaho Department of Education | 118 | 707 | 256,084 | http://www.sde.state.id.us/Dept |
| Illinois（IL） | Illinois State Board of Education | 1,094 | 4,403 | 2,097,503 | http://www.isbe.net |
| Indiana（IN） | Indiana Department of Education | 359 | 2,005 | 1,021,348 | http://www.doe.state.in.us/ |
| Iowa（IA） | Iowa Department of Education | 379 | 1,541 | 478,319 | http://www.state.ia.us/educate/ |
| Kansas（KS） | Kansas Department of Education | 307 | 1,400 | 469,136 | http://www.ksde.org/ |
| Kentucky（KY） | Kentucky Department of Education | 196 | 1,457 | 674,796 | http://www.education.ky.gov |

表 5　美國各州中小學教育學區數、學校數與學生人數表（續）

| 州別 | 州教育廳 | 學區數 | 學校數 | 學生數 | 州教育廳 Website |
|---|---|---|---|---|---|
| Louisiana（LA） | Louisiana Department of Education | 86 | 1,541 | 724,281 | http://www.louisianaschools.net/lde/index.html |
| Maine（ME） | Maine Department of Education | 328 | 684 | 198,820 | http://www.maine.gov/portal/education/ |
| Maryland（MD） | Maryland Department of Education | 26 | 1,421 | 865,561 | http://www.marylandpublicschools.org/MSDE |
| Massachusetts（MA） | Massachusetts Department of Education | 493 | 1,878 | 975,574 | http://www.doe.mass.edu/ |
| Michigan（MI） | Michigan Department of Education | 828 | 4,067 | 1,750,919 | http://www.michigan.gov/mde/ |
| Minnesota（MN） | Minnesota Department of Education | 536 | 2,646 | 838,503 | http://education.state.mn.us/mde/index.html |
| Mississippi（MS） | Mississippi Department of Education | 163 | 1,049 | 495,376 | http://www.ihl.state.ms.us/financialaid/default.asp |
| Missouri （MO） | Missouri Department of Higher Education | 532 | 2,363 | 905,449 | http://www.dhe.mo.gov/ |
| Montana（MT） | Montana Office of Public Instruction | 515 | 854 | 146,705 | http://www.opi.mt.gov/ |
| Nebraska（NE） | Nebraska Department of Education | 548 | 1,256 | 285,761 | http://www.nde.state.ne.us/ |
| Nevada（NV） | Nevada Department of Education | 18 | 572 | 400,083 | http://www.doe.nv.gov/ |
| New Hampshire（NH） | New Hampshire Department of Education | 263 | 477 | 206,852 | http://www.ed.state.nh.us |
| New Jersey（NJ） | New Jersey Department of Education | 666 | 2,469 | 1,393,347 | http://www.state.nj.us/education/ |
| New Mexico（NM） | New Mexico Public Education Department | 89 | 842 | 326,102 | http://www.ped.state.nm.us/ |
| New York（NY） | New York State Education Department | 835 | 4,624 | 2,836,337 | http://www.nysed.gov/ |
| North Carolina（NC） | Department of Public Instruction （North Carolina） | 214 | 2,290 | 1,385,754 | http://www.ncpublicschools.org/ |
| North Dakota（ND） | North Dakota Department of Public Instruction | 250 | 551 | 100,513 | http://www.dpi.state.nd.us/ |
| Ohio（OH） | Ohio Department of Education | 982 | 3,999 | 1,840,032 | http://www.ode.state.oh.us/ |
| Oklahoma（OK） | Oklahoma State Department of Education | 602 | 1,787 | 629,476 | http://sde.state.ok.us/ |

表 5　美國各州中小學教育學區數、學校數與學生人數表（續）

| 州別 | 州教育廳 | 學區數 | 學校數 | 學生數 | 州教育廳 Website |
|---|---|---|---|---|---|
| Oregon（OR） | Oregon Department of Education | 220 | 1,289 | 552,322 | http://www.ode.state.or.us/ |
| Pennsylvania（PA） | Pennsylvania Department of Education | 727 | 3,262 | 1,828,089 | http://www.pde.state.pa.us/ |
| Rhode Island（RI） | Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education | 49 | 342 | 156,498 | http://www.ridoe.net/ |
| South Carolina（SC） | South Carolina Department of Education | 102 | 1,172 | 703,736 | http://www.my-scschools.com/ |
| South Dakota（SD） | Department of Education（South Dakota） | 188 | 722 | 122,798 | http://doe.sd.gov/ |
| Tennessee（TN） | Tennessee State Department of Education | 136 | 1,710 | 941,091 | http://www.state.tn.us/education/ |
| Texas（TX） | Texas Education Agency | 1,275 | 8,746 | 4,405,215 | http://www.tea.state.tx.us/ |
| Utah（UT） | Utah State Office of Education | 69 | 930 | 503,607 | http://www.schools.utah.gov/ |
| Vermont（VT） | Vermont Department of Education | 363 | 392 | 98,352 | http://www.education.vermont.gov |
| Virginia（VA） | Virginia Department of Education | 226 | 2,084 | 1,204,739 | http://www.doe.virginia.gov/ |
| Washington（WA） | Office of Superintendent of Public Instruction（Washington） | 306 | 2,272 | 1,020,005 | http://www.k12.wa.us/ |
| West Virginia（WV） | West Virginia Department of Education | 57 | 791 | 280,129 | http://wvde.state.wv.us/ |
| Wisconsin（WI） | Department of Public Instruction（Wisconsin） | 458 | 2,283 | 864,757 | http://www.dpi.state.wi.us/ |
| Wyoming（WY） | Wyoming Department of Education | 62 | 378 | 84,733 | http://www.k12.wy.us/ |

資料來源：作者自行整理。

# 加拿大安大略省高級中等教育學區劃分政策之分析

蕭芳華*

## 摘要

學區劃分，是一種制度設計的政策。將學生和學區做一個適當的配置，其目的不僅在爲國培育人才，也在滿足家長的教育需求，同時又須顧慮資源投入的效率性。學區劃分政策中牽涉的是誰是高級中等教育服務的提供者和管理者，應如何決定學區範疇的大小，和那個學生應該到那個學區就讀的分配機制。受到加拿大殖民歷史的影響，安大略省的公共教育學區主要由政府劃定的，但爲提供宗教和語言教育的選擇，另劃定有分隔學校教育學區。學生到那個學區就讀，分配上有四個準則：居住學區、擁有財產所在地、年齡、和對宗教和語言教育支持意向，但家長和學生的選擇是關鍵性的。不過，選擇是一種權利，相對地學生家長須對學區繳納教育稅賦，形成直接的權利與義務關係。相對地，當家長擬轉換學區時，這個關係的有無也形成一種制度性限制。雖然辦學資源來自省政府和地方政府，高級中等教育服務的提供者和管理者是學區教育董事會，董事會具有法人地位，可因須要對居民學生家長徵課稅賦。台灣正值研擬十二年國教之際，雖然國情不同，但從制度設計角度析之，安大略省學區劃分中權利義務關係的限制性，值得探討。

**關鍵詞：**學區劃分、制度設計、教育稅、學區教育董事會、分隔學校



* 蕭芳華，國立暨南國際大學比較教育學系助理教授
電子郵件：leehsiao@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 4 月 30 日；修訂日期：2007 年 5 月 14 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# A Policy Analysis on Dividing Educational District Areas of Secondary Schools in Ontario in Canada

Fang-Hua Hsiao*

## Abstract

Educational district dividing is a policy of institutional design. The goal is to allocate students into appropriate areas in order to educate students and to meet parents' needs of choices. In this kind of policy, the questions discussed are who are the provider and manager of secondary educational services, how to divide the areas, and what is an appropriate mechanism matching the students and district areas. In Ontario, the public school districts are divided by government authority and separate school districts are also provided for parents' choices. Criteria used assigning students into districts are four: the area of living, the location of property owned, maturation levels of students, and the supporting inclination of religion and languages, which is dominant. Choices are the privilege offered to parents, but responsibility of educational taxes is the most required. The linkage of right and responsibility is direct, which is also an institutional limit, when parents think of a transfer from a district to another. On the other hand, although the grants coming from provinces and local governments, school district boards responsible for providing educational services are corporations, lawfully able to tax the supporting parents when necessary. Taiwan is drafting her policy for extending basic education to age 18. Theoretically speaking, the dividing policy of Ontario is worthy attention.

**Keywords:** district dividing, institutional designs, educational taxes, school district boards, separate school



* Fang-Hua Hsiao, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: leehsiao@ncnu.edu.tw
Manuscript received: April 30, 2007; Modified: May 14, 2007; Accepted: June 8, 2007

加拿大教育受到歷史相當的影響，探討其現行教育制度，不能不追溯自其過去的發展背景。分析宗教和語言教育在安大略省學區劃分政策中扮演的角色，不但可以追蹤出加拿大過去歷史上先後受到法國和英國殖民的痕跡，也可以分析出其學區劃分之政策價值。本文將分三個部分論述，首先描述分析加拿大各省實施宗教與語言教育的歷史因素和憲法依據，和其對學區劃分政策的影響。其次，針對學區劃分的意義先予釐清，分析關鍵概念以爲後續分析安大略省學區特色的基礎。最後，作者論證分析該政策中蘊涵的制度設計和價值觀。由於加拿大歷史、國情和制度發展與我國不同，在描述時所使用之詞彙概念也有不同，爲增進理解並有助知識應用之功能，文中並以台灣目前所正熱烈討論的「十二年國教」規劃中的學區內涵加予對照比較。

# 壹、加拿大宗教與語言教育的歷史因素和憲法依據

加拿大在歷史上先後受到法國和英國的殖民，這個經驗在教育發展上留下深刻的影響，特別是家長對宗教和語言教育的選擇權上。瞭解歷史因素，方能了解現今加拿大教育行政的特色。由於是類國內文獻有限，下面歷史發展之描述分析，將以 Giles 和 Proudfoot（1994）在此議題的探討爲基礎，加以闡述。

## 一、加拿大宗教教育的起源

法國殖民時代開始於十五世紀到十七世紀中期，當時社會無論政治、經濟、和社會均環繞著天主教會爲中心，每個教區的神父（priests）同時爲教區宗教和教育的管理者，並接受羅馬大主教（the Bishop）和法國政府的監督。早期的學校係以法國本土上的學校爲模型建立的，當時係依循教會教區系統在殖民地慢慢展開教育服務的提供，法國本土教會也派送神職人員擔任主要的教職員。到十八世紀中期，即英國開始殖民前，這個系統已建立得很完整並逐漸旺興起來。經費來源方面，當時還沒有稅收和政府也未支援，不過教會獲得許多指定教育用途的土地捐贈，法國國王也以現金補助大主教支持殖民區的教育設施。總之在法國殖民時期，教育是在教會的控制和家長的合作下發展的。不過在英國殖民之後，法國不再經費資援教育和教學人力，英國政府在當時對其國內本土上的教育本就沒有資助，自也不會對加拿大殖民地教育有所補助。不過英國政府確有思考取代教會地位，並以「合作」和「集權」的方式主持教育系統的發展。不過法國殖民時期教育發展如果與後來英國殖民時期相較，當下的大環境對教育發展的鼓勵仍有些遜色。

英國在開始殖民之初，爲求穩定發展，對未選擇離開而繼續留在殖民地上的法裔住民，保證其信仰的自由，同意其保留法語文化。認同羅馬天主教會和法語是法裔住民主要的文化支柱之一，是英國統治者極欲鞏固領導地位時的一種合作的態度，實爲妥協也。不過這也奠定了現今宗教教育提供的正當性，也是各地區羅馬天主教學校（Roman Catholic schools）的由來，現今分隔學校（separate schools）的前身。

加拿大分隔學校的起源是英國同意法裔住民繼續保有羅馬天主教會系統下的學校教育。不過，在說法語地區裡，當使用英語的移民增加到一定的數量後，這些英裔人口也開始要求英國政府提供一個使用英語教學的新教學校[1]（Protestant schools），並給予財務上的支持。例如最早的案例是 1773 年發生在魁北克市。當時新教學校是自羅馬天主教學校分隔出來設立的。所以分隔學校最早是英裔人民開始要求設立的，而非法裔人民。基此，不難理解新教學校被稱爲分隔學校的原由。這類學校在不同地區有不同的名稱，在魁北克省稱爲教派學校（denominational schools），在安大略省稱爲不信奉英國國教學校（dissentient Schools）和分隔學校（separate schools）。換言之，無論分隔學校、不信奉英國國教學校、和教派學校等，其僅代表當時在不同地區在不同脈絡下所產生的少數族群所選擇設立的宗教教育學校，其在今日文獻中常被互爲替代使用。Giles 與 Proudfoot（1994）認爲加拿大現今兩種宗教教育的實施，係早先英國政府對法語文化和羅馬天主教的容忍，也對英語文化和新教一視同仁建立的分隔學校系統。

## 二、公立學校和學區的起源

隨著英國殖民區域由加拿大東岸向西擴展到說法語人口較多的區域（相當於今日的魁北克省和安大略省區域）時，英國當局也發展出一個強而有力的官僚和教育系統，由統治者和少數菁英組成的治理委員會控制。這個委員會 1789 年提議，爲滿足教育需要，擬在每一個社區建立宗教自由學校，在每一個核心城鎮（central town）設立一個高階學校（a superior school），教學使用母語，宗教教育則由地方神職人員提供，這個教育系統由法官、羅馬天主教和基督教大主教和十位俗世士紳受聘組成所謂的皇家機構（Royal institute, 是爲現今省教育廳的前身）負責管理。雖然這個提議曾經遭到羅馬天主教徒的排斥，不過仍在 1801 年修正通過成爲法律，稱爲「在省內建立自由學校和進階學習法案」（An act for the establishment of free schools and the advancement of learning in this province），在行政區內的大多數公民若表示需要教育服務和願意付費維持之，並透過請求程序後獲准，可設立非宗教性的學校，也被稱爲官方或皇家學校。因此，此法案是加拿大公共學校概念的萌芽。

接著，有一群被稱爲統一帝國忠誠者（United Empire Loyalists）的新移民開始推動成立單一國家的意識。英國面臨這樣的訴求，同時又要兼顧連同羅馬天主教和新教等

[1] 新教是指在西方的基督教徒，不是天主教（Catholic）、英國國教（Anglican）、和東正教（Eastern Church）的擁護者（infoplease, 2006）。十六至十七世紀時歐洲發生天主教會改革運動，其結果是基督教的擁護者自羅馬教會或其演化後產生的團體分隔出來（separated from）的。在這種精神下分隔出來的學校，稱爲分隔學校。

共三股力量的均衡，於是於 1791 年通過憲法（the Constitution Act），將當時加拿大整個區域分爲上加拿大省（主要是英裔人口區域）和下加拿大省（主要法語和羅馬天主教人口）。其目的原係爲增進國家運動的立法，後來證明此舉對促進國家法案通過效用不大，因爲不同宗教族群彼此間的區隔性質仍然相當強烈。不過 1801 年修正通過的法案之執行，在兩個省內有不同情形的發展和影響，茲分別敘述如下。

（一）在下加拿大（魁北克區）內的教育發展

1801 年修正通過的法案在下加拿大（魁北克區）內的執行，還是有一些妥協存在。首先是依宗教法設立的或 1801 年以前就存在的學校，不受此法案限制。再者，依此法案在天主教教區內設立的學校被認定爲天主教性質，而在新教教區內設立的學校被認定爲新教性質。儘管如此，由於皇家機構的組成分子偏多於新教和說英語人士，加上後來陸續發布的教育法規也不利於天主教和法語人士，因此法語人士仍覺不公繼續抗拒著。爲解決問題，皇家機構首先在 1824 年通過「組織法」（the Fabric Act），允許個別行政區內成立由教會控制的學校。另外，也在皇家機構下設置羅馬天主教和新教委員會，分別負責管理其所屬學校，現今魁北克省教育廳就是延續採取這個組織結構的。

雖然如此，設立公費支持學校的風氣仍繼續蘊釀著。1829 年通過《立法議會學校法案》（the Legislative Assembly Schools Act，也稱 Sundics Act），授予立法議會全權管理學校，成立一個永久性的管理委員會，每年提供資金聘用教師、增建設備和補助貧窮學生。再者，一個社區若有超過 20 位以上的學生即可以成立地方教育當局（a local school authority），選出學校董事會管理，建立一個由地方控制而不是教會控制的學校，這個法案最重要的特色就是提供社區共識下產生非宗教性公共學校（common schools）的正當性。這個法案的執行是成功的，各類型學校紛紛設立，由選舉產生學校董事會管理的公立學校占大多數，也有一些私立的宗教學校。從上述的發展過程說明，在下加拿大（魁北克）區內，教育系統發展要成功，勢須提供一個法語天主教和英語新教共存的環境。

（二）在上加拿大省（安大略區）內的教育發展

1807 年上加拿大省通過一個叫做《在省內每一個學區建立公立學校法案》（Act to Establish Public Schools in Each and Every District of This Province），建立了 8 個學區，各自指派五個董事負責管理，並接獲教師聘用每師 100 英磅的補助款，開始了政府資助基本運作經費之概念。其教育對象是中上階級的子弟，並以英語爲教學語言。不過，當時所謂公立學校是習自英國傳統的公立學校概念，所以在加拿大實際上是私立學校。一直到 1816 年通過的《公共學校法案》（the Common School Act），才把這個概念改爲延用美國傳統的、眞正由國家支持的公立學校，在上加拿大省（安大略區）建立起來。這種地方自治和公共學校（common schools）的概念係由一群被稱爲統一帝國忠誠者

（United Empire Loyalists）的新移民所推動的。一個社區只要學齡兒童達 25 人以上者，即被允許選舉董事成立董事會負責提供校舍、聘用教師、建議教科書和制定管理辦法等。

公費支持學校運動順利推動之餘，少數人選擇教育的權利也沒有受到忽略。1841 年在上加拿大，一個尊重少數宗教族群的法案正式實施。在一個教區或城鎮內的一群人若有不同於他人的宗教信仰，可以集體表達其對公共學校的不同意，建立他們所欲的區隔學校、選舉他們的董事管理學校和依註冊學生數獲得政府的補助。不過，這個區隔學校和其管理董事會仍受到政府一視同仁的監督。1845 年同法也在下加拿大實施，不過對區隔學校董事會授權增加一項權力，對其支持者另外課徵所須稅入。1863 年正式通過的《區隔學校法》（the Separate School Act），讓願意接受政府監督管理的區隔學校有權利同時接受省和地方政府的補助，如此鄉下地區家長才有足夠經費成立他們想要的學校，這個法案爲安大略省的區隔學校系統奠定了基礎。

從上述得之，在當時上加拿大和下加拿大兩個省內公共學校和學區有各自發展。在上加拿大，教育管理以社區爲基礎結構，發展政府支持的公共學校爲主軸，不過對不認同公共學校者也提供選擇教派學校教育的機會。在下加拿大，分立性的教育行政系統仍維持者，教科書選擇和教師培育方式也隨著羅馬天主教和新教特質而各有不同的處理。儘管如此，在兩個省內，學區的發展已逐漸成形，並同時獲得省政府和地方稅收的經費支持。1840 年英國國會通過「統一法案」（the Act of Union）將上加拿大和下加拿大合併爲一，設立一個兩派人士代表力量均衡的立法議會。這個議會通過《學校法案》（the School Act），設立一個教育廳和廳長（Superintendent），下有兩個助理廳長，由分別來自上加拿大和下加拿大人士擔任。同時授權當時劃分的行政區域得課徵學校稅（school taxes）以辦理教育。接著在 1845 年到 1851 年間陸續通過四項教育法案，更有一個重點，讓學校董事獨立於一般行政區委員會之外行使教育職權，專門負責經管學校，包括規範校長和教師職務，爲課稅目的研訂居民財產的評價方法。這個變革讓教育董事會所轄的學區與城鎮行政區委員會各自獨立作業，董事會更有獨立預算的設計，這些也確立了加拿大地方學區教育董事會的權責和運作模式。



## 三、憲法提供宗教教育的合法性

加拿大憲法第 93 條規定將教育的管理權限歸屬於各省，每一個省的立法議會可以全權地制定與教育有關的法律，但仍有保障宗教教育的但書，計四款（Young & Levin, 2002）。但因爲憲法最早是在 1867 年經英國國會通過，同意加拿大境內各省組成聯邦國家。當時是由安大略省（Ontario）、魁北克省（Quebec）、新伯倫瑞克（New Brunswick）、新斯科細亞省（Nova Scotia）四個省率先簽署憲法，往後其他各省才陸續加入的。因此此四款但書主要適用在此四個省份。在簽署憲法的時刻，四個省份境內即已合法存在

的宗教學校，諸如通常存在於魁北克省內的教派學校（denominational schools）和通常存在安大略省境內的不信奉英國國教學校（dissentient schools）和分隔學校（separate schools）等，其存在權利受到憲法第 93 條但書的繼續保障。加入聯邦國家後，各省雖擁有教育治理權限，其制定的法律不可有偏見影響這些權利。宗教學校不但繼續存在，且可獲得政府資助，老百姓有權利爲其子女選擇宗教學校。1982 年修正後的憲法[2]法案中，這個規定並未改變。

加拿大教育系統發展至今，四個省轄人民的宗教和語言教育權利仍受到保障，就是因爲憲法第 93 條明確地陳列著四款但書。第一款但書規定各省的任何一個教育的法律，對參加聯盟前各省法律已允予任一階層人們選擇教派學校的權利或特許權（privilege），不得有偏見性地影響。因爲只有魁北克省才有教派學校，所以第一款是針對魁北克省內的羅馬天主教和新教而適用。不過時到今日，省內其他族群也爭相競逐同等的宗教教育選擇權，這是魁北克省要面對的挑戰。但書第二款規定參加國家聯盟前，法律賦予或加諸給上加拿大地區的分隔學校和女王的羅馬天主教臣民（Queen's Roman Catholic Subjects）的學校董事們等的所有權力、特許權、和義務等，都應該且一樣地以此方式應用到在魁北克地區女王的新教徒和羅馬天主教臣民。此款規定意指無論是安大略省或魁北克省內的新教徒和羅馬天主教都應受到同等待遇。接著，但書第三和第四款內容，係針對這些權利受到損害時如何提出訴願和政府單位應如何補償等予以規範非本文所論重點，暫不再敘明。

總之，今日加拿大的官方語言爲英語與法語，宗教教育和官方語言教育均成爲聯邦和各省的重要工作。以英語爲主要語言者，占總人口數的 3/4，其餘人口則以法語爲主，多數法語使用者居住於魁北克，在當地形成主流。在加拿大各地，仍有少數使用法語族群，主要居住於新伯倫瑞克省、安大略省以及曼尼托巴省等地區。基此，這樣的人口配置使得各省有不同的教育行政管理措施和特色。特別宗教和語言的選擇權利和各自對特定董事會的支持權，使得學區劃分政策呈現特有的措施（蕭芳華，2006）。

# 貳、學區劃分的意義和安大略省的發展

依據上述分析結果，讀者不難發現加拿大學區制度與我國有很大的不同，以致公共教育提供和教育機會的分配也有不同的發展和作法。下面首先針對學區劃分的意義先予釐清，接著再就安大略省的學區配置和家長選擇間的關係進行應用性分析。

[2] 所謂 1982 年憲法內容包涵五個部分：1867 年的憲法、後來陸續加入聯邦的各省憲法、1931 年西敏法令、1867 年憲法修正條文、和 1982 年的憲法（Giles & Proudfoot, 1994: 20）。

## 一、學區的意義

討論至此，加拿大教育發展中的學區制度，雛型輪廓已儼然成形，因爲本文討論重點在安大略省的學區劃分政策，所以名詞之定義以安大略省教育法（1990）爲分析依據，其學區意義具體地有下列特色。

（一）學區與一般行政區不同

學區是一個爲辦理教育事務而劃分之地理區域，與一般內政事務上的城鎮自治單位行政區（district municipality）不同（Tindal, 2000）。城鎮自治單位是由民選首長和民意代表負責管理衛生環境、戶政稅務、和水土維護等內政事務。學區教育由民選董事組成董事會負責管理學校營運。再者，學區董事會可以辦理公費支持的學校，也可以是辦理家長支持的宗教學校或私立學校。

（二）家長有選擇支持不同學區教育董事會的權利

在安大略省，特定學區內的少數家長若對當地之公共學校不予認同，得爲孩子選擇和支持另一個特定的學區教育董事會就讀，並對其繳交教育稅。相對地，學區教育董事會對其支持者亦可依需要課徵稅別。依此，安大略省的學區教育董事會有不只一種的類別，以供選擇。

## 二、安大略省的學區配置和家長選擇間的關係

加拿大有幾個省份因襲傳統和憲法規定，教育系統仍保障家長對語言和宗教學校教育的選擇權利，安大略省是具此特色之一省。安大略省的中等教育學區劃分與小學教育分開規劃，中等學校的學區（the secondary school district）基於前述歷史發展，分有四類。安大略省規定每一個教育學區董事會負責管理就學區域（attendance areas）和區內的所屬學校，一般而言學生是到居住地所在的學區內學校就讀。家長若欲將孩子送往一般學區之外的學校就讀，必須要對所在地董事會提出申請以獲得允許（Ontario province government, 2007）。因在一個教育學區內擁有或租賃居住用不動產而將孩子註冊就學該學區者，通常是英語公立學校，被稱爲是英語公立學校董事會的支持者。然而，除這些支持者外，在一個學區內的居民也有是其他教育董事會的支持者，諸如英語分隔學校董事會、法語公立學區教育董事會和新教分隔學校董事會等的支持者。基本上這些董事會的所謂支持者，必須在正式法定程序下完成宣示，決定讓子女就讀特定董事會所管轄之學校，並行應盡之義務。對這些支持者的界定，在本文「參」的部分有詳細的介紹。下面將依序探討其類別和學區居民學生的定義。以下的制度分析將有助理解學區劃分在教育現場的應用情形。

（一）相關學區的名詞

文中有關「學區」有三種相關名詞，代表不同的區域，先予以說明。

1.一個教育學區（a school district）：

一個中等教育學區（the secondary school district）係指爲提供中等教育劃分的公立學校學區。

2.一個分隔學校區（a separate school zone）：

一個中等教育分隔學校區（a separate school zone）則是爲提供中等教育分隔學校教育而劃分的學區。教育學區和分隔學校區兩者在地理位置上可能全部或部分重疊。

3.一個學校區（a school section）：

一個學校區（a school section）則範圍較小而特定，可以是學區教育董事會下的一個學校區或教育廳長爲提供中小學教育之需要，而特別指定的學校區。

（二）學區教育董事會種類和其居民學生的界分

學區教育董事會（district school boards）約可分爲公立和分隔兩大類，然後各自依語言和宗教又有細分。從其名稱和居民學生界分的條件析之，可以得知每一個董事會之屬性。依據安大略省教育法第 36 條規定，學區教育董事會依公立或分隔設立的英語或法語等選項，如表 1，可分爲下列四大類。

表 1　加拿大安大略省高級中等教育學區董事會類型表

| | 公立 | 分隔 |
|---|---|---|
| 英語 | 中等英語公立董事會 | 中等法語公立學區教育董事會 |
| 法語 | 中等英語分隔學區教育董事會 | 中等法語分隔學區教育董事會 |

資料來源：作者整理自 The Education Act, Ontairo Province Government （1990）。

1.公立學校教育學區董事會分有英語和法語兩種

（1）中等英語公立董事會

中等英語公立董事會（secondary English-language public board）又可分爲中等英語公立學區教育董事會（secondary English-language public district school boards）和中等公立學校當局（secondary public school authorities）兩種。教育當局（Education authority）意指以提供教育服務給其成員爲目的，一個或更多的團體或團體合議會（one or more bands or councils of bands）所成立的一個法人政府。符合中等英語公立董事會的居民學生必須具備下列條件之一：

a.只要學生和其家長（或監護人）不是一個中等教育學區（the secondary school district）內的分隔學校支持者或一個法語學區教育董事會支持者。

b.滿 16 或 17 歲的學生居住此中等教育學區內，但已依法撤銷其父母控制權者，即屬獨立自主個體。

c.學生是居住於一個中等教育學區內，是一個英語公立學區教育董事會的支持者，並擁有或租賃位在該學區內房產的居民。

d.滿 18 歲的成年人，居住在此中等教育學區內，不是任何一種董事會的支持者。

（2）中等法語公立學區教育董事會

中等法語公立學區教育董事會（secondary French-language public district school boards）的性質顧名思義的是公共學校但以法語爲教學語言的學區教育董事會，符合中等法語公立董事會的居民學生必須具備下列條件之一：

a.學生本身是說法語的，其與家長居住在中等教育學區(the secondary school district)，也是法語公立學區教育董事會的支持者。

b.學生與父母居住在此中等教育學區內但不是其他任何一種董事會的支持者。

c.學生居住並擁有的居住房產雖在另一類學區內，但其本身是法語公立學區教育董事會支持者。

d.滿 16 或 17 歲的學生，說法語者，居住在此中等教育學區內，但已依法撤銷其父母控制權者，即屬獨立自主個體。

e.年滿 18 歲之成年人，說法語、居住在此中等教育學區內，不是其他任何一種董事會的支持者。

2.分隔學校學區教育董事會也分有法語（或羅馬天主教）和英語兩種，

（1）中等法語分隔學區教育董事會

符合一個法語分隔學區教育董事會的分隔學校區（a separate school zone of an English-language separate district school board）的居民中等教育學生身分，須具有下列幾種條件：

a.學生和其家長是法語分隔學區教育董事會支持者，居住在此分隔學校區內。

b.滿 16 或 17 歲的學生，說法語，是羅馬天主教徒，居住在此分隔學校區內，但已依法撤銷其父母控制權者，即屬獨立自主個體。

c.學生是法語分隔學區教育董事會支持者，居住在此分隔學校區內，雖擁有或租賃居住房產於另一類學區內。

d.說法語的羅馬天主教徒，不是其他任一種董事會的支持者，18 歲以上居住在中等教育學區（the secondary school district）內。

（2）中等英語分隔學區教育董事會

符合一個英語分隔學區教育董事會的分隔學校區（a separate school zone of an English-language separate district school board）的居民中等教育學生身分，須具有下列幾種條件：

a.學生和其家長居住在分隔學校區（the separate school zone）內，是分隔學校的支持者而不是一個法語學區教育董事會支持者。

b.滿 16 或 17 歲的學生，羅馬天主教徒，居住在此分隔學校區學區內，但已依法撤銷其父母控制權者，即屬獨立自主個體。

c.是分隔學校的支持者，不是法語學區教育董事會支持者，居住在此分隔學校區內，雖擁有或租賃居住房產於另一類學區內。

d.是羅馬天主教徒，不是任何一種董事會的支持者，18 歲以上並居住在中等教育學區（the secondary school district）。

（三）居民中等教育學生選擇學校的權利和申請程序

安大略省教育法案第 32 條規定每一個人在其符合居民學生條件的學區內，都有免費就讀學校的權利。但同法第 39、40 條也明述也可選擇到學區內的其他同類學校或到其他學區內的同類學校就讀的權利。有下列兩種情形：

1.允許到同學區內其他同類學校就讀

居民學生在一個學區內如因爲便利性或因爲宗教語言等因素，是有權利選擇其他學校就讀的。不過這需要在駐區督學考量該學校確有餘額的情形下才允許入學。

2.允許到其他學區同類學校就讀

學生若擬在其他公私立學區申請同類型的中學就讀，教育法第 40 條規定，應提交一個簽署聲明文件（a statement）給被申請學校的校長，上面敘明原應就讀學校名稱、在該校所屬學區內是否有經過評估的房產和其價值金額、和有權管理和決定學生這個申請轉區就讀的當局名稱。校長接到這樣的申請書後應提送到學區主要執行主管，如果被允許入學，該執行主管應儘速通知該學生原屬學區董事會執行長（the chief executive officer）有關入學和申請書內所載之訊息。

（四）在不同董事會間的移動和經費問題

中等教育學區（the secondary school district）和分隔學校區（a separate school zone）兩者有領域上全部或部分的重疊，所以自然地四類董事會轄區也會有所重疊，學生可以在不同董事會間轉換學校就讀。學生符合特定中等教育學區或分隔學校區居民學生條件，如果註冊就讀於該學區管理之中等學校，即爲居民學生。若學生註冊就讀於其他學區所管理的學校，那麼原主管學區董事會應爲其付費給其所選擇就讀的學校。兩個董事會間也可針對教育服務提供達成付費或條件協議，通常這個費用均是比照規定標準給付，有時董事會也會特別訂定收費減免標準。這種轉換通常有兩種情形：

1.從英語公立學區教育董事會轉到法語公立學區教育董事會

一個符合英語公立學區教育董事會居民學生條件的人，因爲說法語，有權利要求由法語公立學區教育董事會提供教學服務，如果兩個董事會轄區領域有全部或部分的重疊。反之亦然。

2.從英語羅馬天主教學區教育董事會轉到法語分隔學區教育董事會

一個符合英語羅馬天主教學區教育董事會居民學生條件的人，因爲說法語，有權利要求由法語分隔學區教育董事會提供教學服務，如果兩個董事會轄區領域有全部或部分的重疊。反之亦是如此。

目前安大略省教育學區狀況，計有 72 個教育學區和 32 個教育當局。教育學區中有 31 個英語公立董事會、29 英語分隔學區董事會、4 個法語公立董事會、和 8 個法語天主教董事會 （Ministry of Education of Ontario, 2007）。

# 參、學區劃分政策中所蘊涵的制度設計

從安大略省教育學區劃分和學生選擇就讀的相關規定分析之，有下列三種特色，其後並提出與台灣學區劃分問題的比較和探討。

## 一、安大略省教育學區的特色

在公共教育體系外，安大略省提供宗教和語言教育選擇機會。此外，如何讓適當的學生到適當的學區或董事會所轄學校就讀，是一個值得探討的政策。在安大略省，省民不僅有選擇的權利，也有盡義務的要求。其學區劃分之特色和學區居民界分的標準，確值參考。

（一）學區與家長間有關教育服務的提供是一種權利和義務關係

學區爲辦理教育，得依教育計畫和預算需要課徵稅別，是爲權利，但負責對地方民眾提供教育服務是爲義務。居於學區內之百姓，依所有不動產的評價水平繳交土地稅或教育稅，以盡義務，相對地亦可要求學區董事會提供其所欲的教育服務和設施，是爲權利。因此，學區和其居民間的關係是一種權利和義務關係。依據安大略省教育法規定，居民學生（a resident pupil）是指學生和其家長在學區內擁有或租賃居住性房產者，皆屬之。

（二）是家長的選擇決定孩子就讀的學校，孩子不是被分配的

居民學生可以在學區內就讀，也可選擇到學區內的其他同類學校或到其他學區內的同類學校就讀的權利。再者，憲法保障的宗教和語言權利，讓居民學生可以聲明支持特定董事會而就讀其管理的學校，並由原屬董事會予以付費。

（三）學區居民劃分標準

劃分居民學生（a resident pupil）的要項有下列幾項並依重要性排序。

1.居住在學區內：

無論是否擁有或租賃所居住之房舍，居住在學區內是一個很重要的事實，也是一個積極性條件。

2.擁有居住房產或商業房產被扣以教育稅者：

居民因對學區董事會有盡納稅的義務，因此擁有要求提供教育服務的權利。擁有居住房產自然符合就讀房產所在學區的權利，若在特定學區內擁有商業用房產亦可聲請以居民學生身分享受就讀權利。

3.年齡問題：

未成年學生依法自然以父母或監護人之居民身份爲依歸。未成年滿 16 或 17 歲的學生，但已依法撤銷其父母控制權者，即屬獨立自主個體，不受父母拘束。另外年滿 18 歲之成人學生也有受教權利。不具居民學生條件的成人居民（adult resident），也可以獲准免費入學中等學校就讀。爲鼓勵這類學生獲得中等學歷或繼續教育之目的，董事會可以准其免費入學同類型學校就讀，如果尚有名額的話。不過若就讀中等學校總計超過 7 年或以上者，學校管理董事會可決定酌收費用。

4.支持者：

居民雖住居於特定學區內，但因爲支持其他特定董事會，而可以透過聲請程序成爲支持者，爲子女註冊就讀。由於事涉受教權益和義務關係，因此各類董事會之支持者均有法律條文明確規範。

（1）英語公立董事會支持者（English-language public board supporter）意指在一個董事會轄屬區域內擁有或租賃房產的居民，且不是分隔學校或法語公立學區教育董事會或新教分隔教育董事會（a protestant separate school board）的支持者。

（2）英語羅馬天主教董事會支持者（English-language Roman Catholic board supporter）意指陳列在英語羅馬天主教董事會支持者名單上的羅馬天主教徒，這份名單是評估法（the Assessment Act）第 16 條規定成立的評估委員（the assessment commissioner）所準備或修正的。另外也包括在評估法規定下透過一定程序宣告自己（包含其配偶）爲一個英語羅馬天主教董事會的支持者。

（3）法語公立學區教育董事會支持者（French-language public district school board supporter）意指陳列在法語公立學區教育董事會支持者名單上的法語使用權利持有者，這份名單是評估法（the Assessment Act）第 16 條規定成立的評估委員（the assessment commissioner）所準備或修正的。另外也包括在評估法規定下透過一定程序決定宣告自己爲一個法語公立學區教育董事會支持者，也涵括其配偶也是法語使用權利持有者在內。再者，所謂法語使用權利持有者（French-language rights holder）係指在加拿大權利和自由憲章（the Canadian Charter of Rights and Freedoms）第 23 條保障下，有讓其子女以法語做爲接受中小學教育教學語言的權利者。一個法語使用權利持有者也可在上述同樣的

條件下成爲一個法語分隔學區教育董事會的支持者（French-language separate district school board supporter）。

## 二、與台灣十二年國教政策學區劃分問題的比較和探討

台灣實施九年國民義務教育至今已有 37 年歷史，其制度和運作已趨穩定。近年來政府開始認眞思考延長國教義務教育爲十二年之政策規劃，但仍有許多問題有待克服，包括價值、目標、策略和方法等。因爲目標的內容會決定後續策略和技術面問題解決方案的選擇，所以這些問題間彼此又相互牽連著。另外從教育機會「質」的層面言，涉及分配那些和多少學生到那一個特定學校的問題，多年來台灣教育當局都是以聯合辦理甄試模式，將幾十萬個學生分配到高中職學校就讀。這些問題複雜而有互賴性，其分析已超乎本文探討的範疇，下面的比較和申論旨在提供台灣政府理解教育服務提供政策中所涉及的基本概念，有助後續的政策發展。包括學區定義、權利和義務制度設計的變項等。特別是，政府在政策中所自持的角色，也會影響後續的策略和方案的設計。

（一）學區劃分政策的涵意

「學區劃分」這個名詞讓人聯想到兩個概念，一個是學區範疇的界定，一個是誰來決定這些學區的範疇和那個學生應該到那個學區就讀的問題。在加拿大，學區可能是政府依行政區或地理位置劃定的，但也可以因應宗教和語言教育需要而劃分。政府固然可以分派學生就讀的學校，但家長和學生也有選擇學區的權利，並願意繳稅以盡義務，學區董事會是提供教育服務的負責者。換言之，學區劃分的種類和性質是可以彈性和開放的。

在台灣，中央政府（教育部）將整個台灣地區劃分爲 15 個高中入學登記分發區。在此大型學區內，包含有過去所謂地區上的明星高中職、一般高中職校、綜合高中、和特殊教育學校等。學生依其學力測驗成績和志願選填順序比序後，分發到特定學校就讀。不過這個大型學區的幅域仍相當廣泛，學生仍可能因爲志願學校距離住家尙遠，致仍需通車或住宿上學。爲了鼓勵學生就近就讀當地高中職校，近年來政府推動高中職社區化。在每一個縣市政府行政區下，依地理區位將高中職和對等的國中學校劃分區域爲比較小的區域，稱爲社區。例如南投縣內就分爲「投一區」、「投二區」和「投三區」等三個社區。這兩種學區即爲楊思偉（2006）所謂的「區域學校招生區」和「社區學校招生區」。爲鼓勵區域內的國中畢業生選擇同區域的高中職校就讀，學生若以社區高中職爲第一志願就讀者，可獲獎學金每學期一萬元。換言之，這是一套分配哪些學生到哪個學區或學校就讀的遊戲規則。無論是所謂的「15 個大型學區」或「社區」，都是中央政府教育部爲全國學生提供分配機制的規劃（蔡炳坤，2005）。但是，

這種學區劃分是以地理區域爲依據，學生依甄試成績和志願排序分發到學校就讀，學區類別單一且彈性不足。

（二）學區劃分政策中權利與義務的制度設計

在台灣，「學區劃分」這個概念隱喻著高級中等教育服務的提供過程中，中央政府是一個計劃者和主要的提供者。如果高級中等教育是國民教育或義務教育，意味者人民與權責政府（authority government）間一種接受教育的權利和義務對等關係。人民雖然對權責政府有盡納稅的義務，也有要求政府提供教育服務的權利，但其所納稅賦在稅制中是被收納到政府系統，再透過中央政府統籌編列中等教育預算分配給各高級中等學校辦理，所以家長的納稅義務與學生前往哪一所學校受教權利間的關聯，不是那麼地直接。在台灣，高級中等教育歸中央政府管理，學區雖由中央政府教育部負責劃分和分派學生就讀學校，但學區本身只是一個區域，分配單位也是臨時任務編組者，與加拿大不一樣。加拿大的學區董事會是一個自治的法人單位，家長與居住地學區當局間關係是直接納稅之權利義務關係，且一個社區會對公共學校的辦理方向和內涵產生共識，台灣不是如此的。張銘華（2004）指出我國的高中和高職聯合招生區與社區沒有結合。換言之，與加拿大居民比較，台灣居民學生選擇到別的學區就讀時，並沒有繳納稅賦等立即和直接的成本發生。加上遷徙權既爲憲法所保障，因此家長爲學生轉換學區是輕而易舉之決定。

表 2　加拿大與台灣高級中等學校學區劃分政策對照表

| | 加拿大 | 台灣 |
|---|---|---|
| 受教權利擁有者 | 家長和居民學生 | 家長和居民學生 |
| 提供教育的義務者 | 學區董事會 | 教育部 |
| 學區單位性質 | 法人、有決策和管理權 | 臨時任務編組單位，沒有決策管理權 |
| 家長應盡義務 | 與學區是直接納稅義務關係 | 與學區是間接納稅義務關係 |
| 分配學生和學區機制 | 學區居住和家長選擇爲主 | 以甄選和登記分發機制 |

資料來源：作者自行整理。

當台灣思考實施十二年國教之際，政府當局最爲頭痛的問題是如何有效率和有效能的分配學生到適當學區就讀。問題之產生起源於學區資源之不均衡，引起家長競相將學生送往理想中的學區就讀明星學校。台灣的學區只是一個分配機制的虛擬學區，並無管理學校權責。家長無論選擇哪個學區，與該學區都沒有產生直接的權利義務關係。所以當家長有意爲其子女就讀學區外的特定學校時，不必像加拿大的家長一般，要馬上思考，自己是否符合學區居民學生的條件和應盡義務所造成的成本。換言之，

根據憲法，加拿大安大略省的學區是多元性和開放性的，家長可自由選擇之。一旦選擇特定董事會，權利義務關係就建立起來了。不過，這個權利與義務關係對等的制度設計，也對擬做出另外選擇的家長形成一種制度性的限制。作者認爲學區劃分就是一種制度設計，台灣雖也有權利和義務關係，但所指的是接受教育機會而言，在加拿大是辦學經費分擔義務。這個學區劃分特色，值得學者注意。

（三）公共教育服務提供的模式

基本教育爲公共財（public goods），由政府提供是一種責任。但是提供教育服務管道不限於官僚系統，加拿大政府在新自由主義思想的「小政府」概念下，服務提供系統已融入市場機制。十二年國民基本教育是公共教育服務的一種，無論是台灣的由中央政府或加拿大的由學區董事會負責提供，都是由公部門提供的。但是兩者比較之下，在台灣，學區劃分是政府以「由上而下」設計和成立的官僚系統做爲教育服務分配的管道，入學特定學校機會的分配是以學生甄試成績的競爭爲主要依據，學生的選擇爲輔。而在加拿大，政府提供教育服務的管道和機會的分配是融合官僚系統和市場機制的。政府有公立教育學區的劃分，以居住地、納稅和年齡等準則分配就讀學區的機會外，家長仍有表態支持分隔學校或法語教學語言教育的選擇權。

公共財固然由政府提供，但公共財不一定是由政府生產的，分隔學校和法語學校也可以提供基本教育。如果居民學生選擇到另一個學區或特定類別學校就讀，相關的學區董事會間可以有費的買賣和提供教育服務的。在台灣十二年國民基本教育服務提供的設計中，爲讓教育機會達到質和量上的均等，政府主張應該讓每一個學區都有高中、高職、和特殊學校等教育服務類別的提供，並按學區刻意補助和輔佐特定學校成爲所謂的「優質高中」。同時，也要求私立學校一定要加入聯合招生和分發制度，否則未透過聯招系統入學的學生將不被視爲非意願性入學，不具學費補助的資格。這種主張背後的假定是：政府不但是教育服務的分配者，也是生產者，是一種「大政府」觀點下的作爲。

作者以爲，學生是有個別差異的，教育需求自然也是多元。加上，家長們彼此間對教育期待的差異甚鉅，使得基本教育服務提供政策中所涉及的價值除公平和選擇外，尚有效能和卓越。面對這樣複雜和龐大的需求，對做爲供應者的政府言，自是一項艱難的挑戰。以單一官僚系統分配眾多學生的機會，不易完全滿足公平的準則。自任教育服務生產者的政府，也不易在每一個學區提供出品質和水平一致的學校教育，更難以滿足每一位家長的要求。換言之，學區劃分是一個很龐大的政策問題，涉及爲數眾多和需求多元的學生，也期待達成不同的教育目標。建議政府審愼思考前述論證之面向，決定所應扮演的角色和所欲成就的目標後，再依序設計提供服務的系統。加拿大和台灣政府的主要差異在，前者扮演小政府，後者是大政府的角色，正好提供政策分析的兩類學區劃分政策相互比較和參考。

# 肆、結語

學區劃分是一種制度設計的政策。將學生和學區做一個適當的配置，其目的不僅爲國培育人才，也在滿足家長的教育需求，同時又須顧慮資源投入的效率性。學區劃分政策中牽涉的是誰是高級中等教育服務的提供者和管理者，應如何決定學區範疇的大小，和那個學生應該到那個學區就讀的分配機制。受到加拿大殖民歷史的影響，安大略省的公共教育學區主要由政府劃定，但爲提供宗教和語言教育的選擇，另劃定有分隔學校教育學區。學生到那個學區就讀，分配上有居住學區、擁有財產所在地、年齡、和對宗教和語言教育支持意向等四個準則，但家長和學生的選擇具關鍵性。不過，選擇是一種權利，相對地學生家長須對學區繳納教育稅賦，形成直接的權利與義務關係。相對地，當家長擬轉換學區時，這個關係的有無也形成一種制度性限制。雖然辦學資源來自省政府和地方政府，高級中等教育服務的提供者和管理者是學區教育董事會，董事會具有法人地位，可因需要對居民學生家長徵課稅賦。台灣正值研擬十二年國教之際，雖然國情不同，但從制度設計角度析之，安大略省學區劃分中權利義務關係的限制性，值得探討。

# 參考文獻

張銘華（2004）。**高中職社區化政策和實施之研究：以台北區爲例**。國立政治大學教育學院教 育學系碩士論文，未出版，台北市。

楊思偉 （2006）。推動十二年國民教育政策之研究。**教育研究集刊，52**（2），1-31。

蔡炳坤 （2005）。十二年國教「 學區劃分 」之規劃研究。**教育研究，140**，40-47。

蕭芳華（2006）。加拿大教育行政。載於江芳盛、鍾宜興（主編），**各國教育行政制度比較**（頁 201-248）。台北市：五南。

Giles, T. E. & Proudfoot, A. J. (1994). *Educational administration in Canada.* Alberta, Calgary: Detselig Enterprises Ltd.

infoplease (2006). *Protestant.* Retrieved June 21, 2006, from http://www.infoplease.com/ipd/A0606917.html

Ministry of Education of Ontario (2007). *Quick facts*. Retrieved April 29, 2007, from http://www.edu.gov.on.ca/eng/educationFacts.html

*The Education Act, Ontario Province Government* (1990). Retrieved April 30, 2007, from http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/English/90e02_e.htm

Ontario Province Government (2007). *Parents*. Retrieved May 18, 2007, from http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/faq-parents.html#schools1

Tindal, C. R. (2000). *A citizen's guide to governmen*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Limited.

Young, J. & Levin B. (2002). *Understanding Canadian schools*: *An introduction to educational administration*. Ontario: Nelson.

# 英國中等教育改革現況及其啓示

劉慶仁*

## 摘要

自從《教育及視導法》於 2006 年十一月通過之後，英國教育改革更向前邁進一步，本文將介紹新法所推動與中等教育有關的改革措施及目前的改革方案。在新法下，中等學校有機會進一步轉型爲信託學校，並借重外在夥伴的才能和活力以提升教育標準；14 至 19 歲的改革也正在推動中，以確保年輕人在現行課程外有權選擇一種新專長文憑。政府《2020 年願景》報告提出爲 5 至 16 歲的孩童和年輕人施以適性化教學，並提出 2020 年實現此願景的改革建議；《取得良好進步》的徵詢報告提出學校測驗、評量、報告和激勵進步的新方法，以保證沒有學生會落後，並注重個人進步狀況，爲每位學生提供最大 學習和發展機會；《多元與公民資格》的獨立報告將認識英國價值列入公民教育內容，其中也包含英國改善社區凝聚力及幫助學生瞭解多元和自我認同的建議；英格蘭地區 11 至 14 歲的國定課程改革方案，鼓勵華語、阿拉伯語等語文教學，並將氣候變遷和奴隸交易的新主題納入課程，這些改革方案允許學校教學有更多彈性，並傳授年輕人成功學習與生活所需的知能，此將於 2008 年開始實施；最後，教育技能部發表《提高期望》綠皮書，對延長義務教育提出詳細計畫，以便從 2015 年起，接受教育或訓練的年齡延長到 18 歲。最後，作者就英國當前中等教育改革對我國教育的啓示提出若干看法。



**關鍵詞：**中學課程、新專長文憑、適性化學習、中等教育普通證書、信託學校

* 劉慶仁，駐英國代表處文化組組長
電子郵件：eduuk@btconnect.com
來稿日期：2007 年 4 月 27 日；修訂日期：2007 年 5 月 14 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# British Secondary Education Reform: Current Trends and Their Possible Implications

Ching-Jen Liu*

## Abstract

Since the Education and Inspections Act came into effect in November 2006, reform in British education has gained great momentum. This article introduces key reform initiatives relevant to secondary education that are either already under way as laid out in the Act or under current discussion. Under the Act, secondary schools, following the success of Specialist Schools and Academies in the past, may further become Trust Schools that can harness the talents and energy of external partners in order to raise standards. Reforms of education for 14 to 19 year-olds are also being driven forward, guaranteeing all young people a choice of new specialised diplomas alongside the existing curriculum. Since January 2007, the 2020 Vision report presents the government's vision for personalising teaching and learning for children and young people aged 5-16 and gives recommendations for the changes required to make its vision for schooling in 2020 a reality. Making Good Progress, a consultation document, has been published, proposing better ways to measure, assess, report, and stimulate progress in schools to ensure that no child is left behind. It focuses on the progress of each individual, maximizing the chance for every child to learn, achieve and fulfil his or her potential. An independent report, Diversity and Citizenship, puts understanding core British values at the heart of citizenship teaching. The report includes a series of recommendations aimed at improving community cohesion and helping children understand both diversity and their own identity in today's Britain. The latest proposals for changing the national curriculum in England for 11 to 14-year-olds are also discussed. The teaching of languages such as Mandarin and Arabic will be encouraged, and new topics such as climate change and the slave trade will gain more prominence. The proposals, which would be implemented from 2008, are designed to allow schools more flexibility in teaching the curriculum and to provide young people with the knowledge and skills to succeed both in learning and in life. The Languages Review report recommends that learning a foreign language become a compulsory part of the curriculum for 7-14 year olds. Finally, the article looks at the Department for Education and Skills' Green Paper, Raising Expectations, which sets out detailed proposals so that from 2015 all young people will remain in some form of education or training until the age of 18. To close, the article presents aspects of the recent UK secondary education reforms which could be of benefit to the Taiwanese system.

**Keywords:** secondary curriculum, new specialised Diplomas, personalised learning, GCSE, trust schools

* Ching-Jen Liu, Director, Cultural Division Taipei Representative Office in the UK
E-mail: eduuk@btconnect.com
Manuscript received: April 27, 2007; Modified: May 14, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

近年來，英國中等教育的發展係由相關改革方案、白皮書和法規所導引如表 1，尤其是《教育及視導法》（Education and Inspections Act 2006） 於 2006 年十一月通過實施後，英國的教育改革更向前邁進一步，新法包含 10 大部分計 262 頁，在地方當局教育職掌、學校組織、學校理事會職權、公平入學、辦學失敗學校、課程、學校餐飲、學生行爲、視導等項目下提出各項改革措施（相關內容請參閱附錄 1）（DfES, 2006b）。從那時起，教育技能部 （Department for Education and Skills, DfES）、地方當局 （local authorities） 和學校爲落實新法的改革而努力，而在這些改革措施中，繼學科重點中學和公辦民營中學的成功經驗發展新的信託學校（Trust Schools）、改革 14 至 19 歲的課程與資格、促進學校公平入學以及強化學生行爲管教等，與中等教育密切有關。今（2007）年元月以來，英國中等教育改革有關的報告與計畫也陸續出爐，例如，《2020 年願景》（2020 Vision）、《取得良好進步》（Making Good Progress）、《多元與公民資格》（Diversity and Citizenship）、《中學課程審議 》（Secondary Curriculum Review）、《語言審議》（Languages Review）、《提高期望 》（Raising Expectations） 綠皮書等，分別在推動適性化學習，確保個別學生進步，將英國價值（British values）納入課程，全面改革 11 至 14 歲中學課程，倡導外國語文爲 7 至 14 歲中小學生之必修課程，以及延長義務教育至 18 歲等改革上，提出新的方向與建議。無論是推動中的改革措施，或是發展中的改革方案，將對英國中等教育的未來產生重要影響，本文將詳細介紹英國當前中等教育的兩大改革措施：發展新形態學校（如學科重點中學、公辦民營中學、信託學校）、推動 14 至 19 歲改革，再扼要說明今年推出的各項改革方案，最後則對國內中等教育改革可能帶來的啓示提出個人淺見。

# 貳、發展新形態學校

英國近年來的中等教育改革中，發展學校的學科特色和增加學校的獨立自主是非常重要的政策，學科重點中學（Specialist schools）、公辦民營中學（Academies）等新形態學校的推動，便是最好的例子。教育技能部於 2003 年二月發表《新學科重點體系：改革中等教育》報告（A New Specialist System: Transforming Secondary Education），明白揭示政府將從學校結構（即發展學科重點中學體系和推動校際合作）、學校領導、學校人力、教室外夥伴關係等四方面改革中等教育，並以促進教與學爲依歸，該報告指出，過去 30 年，綜合中學體系經由強調均等已有相當成就，然而，學校必須滿足每一個學

生的需求，卓越的學科重點體系必須積極推動以促進中等教育的變革（DfES, 2003: 10-15），建構學科重點中學體系從學校發展學科重點（schools specialising）以及推動合作與革新（collaborating and innovating）兩方面來探討，教育技能部將分別推動以下的措施（DfES, 2003: 18-26）：

一、學校發展學科重點：加強學科重點中學計畫（Specialist Schools Programme）、推出新的學科類別、簡化專科重點中學申請手續、成立公辦民營中學、擴充師資培訓學校（Training Schools）、試驗延伸服務學校（Extended Schools）。

二、推動合作與革新：每一學科重點中學提出社區發展計畫、設立先進示範學校（Advanced Schools）、試驗若干跨校聯盟（federations）、持續支持都市卓越計畫（Excellence in Cities）、建構網路學習社區（networked learning communities）。

學科重點中學推動迄今，計成立 2,695 校，占英國中等學校的 84%，目前發展的學科類別有技術、語言、藝術、運動、企業與商科、工程、數學與電腦、科學、人文學科、音樂、雙學科等 11 種，據瞭解，學科重點中學的學業表現一直比其他學校表現得好，它在 2006 年 GCSE 考試通過的比率（即 5 科 A*至 C 等級的成績）爲 60.6%，非學科重點中學則爲 48.3%（DfES, 2007b）。

其次，公辦民營中學是獨立的公立學校，是中等教育改革的主要措施之一，著重於提高標準並對社會平等及機會均等維持堅強的承諾，其目的在扭轉社經不利地區辦學失敗的學校，通常，捐款個人或團體出資 200 萬英鎊做爲建立一所新學校或整修一所舊學校的經費，教育技能部提供其他建築費用，也提供學校日後運作所需的經費，公辦民營中學有其獨立自主的地位，用意在於促進學校管理、教學和課程的彈性與創造性（DfES, 2006d），它的捐助者包括宗教團體、大學、企業領袖、公司（大部分透過個人或信託）、地方政府、足球俱樂部等（BBC News, 2007e），政府原規劃於 2010 年時設立 200 所公辦民營中學，Tony Blair 首相在 2006 年十一月的一項演講中宣布未來將加倍爲 400 所（BBC News, 2006c）；公辦民營中學從 2002 年起開辦 3 所以來，目前共有 27 所，繼 PricewaterhouseCoopers 2006 年所提公辦民營中學的正面評鑑報告，以及教育標準局（Ofsted）一連串令人鼓舞的報告之後，獨立運作的國家審計局 （National Audit Office，NAO）於今年二月首次確認，公辦民營中學提供物超所值的教育以及政府的計畫在社經不利地區提升了學生學習成就，國家審計局報告中列舉多項重點，例如，公辦民營中學比其他類型學校的表現成長得快、受到家長的歡迎、經由提升社經不利學生的成就以縮小成就差距、捐助者在提高期望水準和正面風氣的貢獻上扮演重要角色以及大部分公辦民營中學的建築與其他學校比較具有高的品質（DfES, 2007d）。

《教育及視導法》在學科重點中學和公辦民營中學的成功經驗之上，推動更獨立自主的信託學校。新法將藉由逐漸釋出決策權的方式下放權力給學校，同時賦予地方當局更爲加強的策略性角色去充當家長和學生的支持者（champions）；所有學校與外在

夥伴合作將能夠轉型爲信託學校，倘若學校做這樣的選擇，外在夥伴將能夠任命大多數的學校理事；政府期望許多學校取得信託，信託可以促進與深化合作並協助提供改善的兒童服務及 14 至 19 歲的新課程與資格。學校取得信託後將享有的自由如下：擁有財產、依據〈學校教師薪資與工作狀況書面文件〉（School Teachers' Pay and Conditions Document）雇用教職員、依據法律及新修訂的〈學校入學規則〉（School Admissions Code）決定入學措施；學校申辦信託有相關防範措施，以確保信託是在學生的最大利益下運作，對提升標準有貢獻並促進社區融合；所有學校包括信託學校將被賦予新的責任，去顧及家長的觀點及地方上的〈兒童與青年計劃〉（Children and Young People's Plan）；信託任命大多數的學校理事，也必須成立家長委員會（parent councils）（DfES, 2006a）。教育技能部長 Alan Johnson 2006 年九月宣布第一批尋求信託地位的學校。信託地位所提供的彈性與自由將允許學校領導者更方便配合社區的需要，在夥伴關係下合作迎接挑戰，以及與家長共同營造學校的發展方向及風氣，教育技能部從這些學校找出 28 種探路者計畫（pathfinder projects），旨在建立協助加強學校領導、提供新機會給學生及創造學校獨特風氣的長期關係，目前近 50 所學校的 28 種實驗計畫正爲尋求信託地位而努力，每一計畫與該部合作發展信託的模式，在未來一年，28 種實驗計畫將改良取得信託的程序，並示範信託概念如何依據學校不同情境去協助它們取得信託，例如 North Yorkshire 地區的 South Craven 中學將信託地位視爲協助它們增強夥伴關係的理想方式，此一關係是半鄉村地區施行 14 至 19 歲所有課程與資格所必須的（DfES, 2006f）。爲發展信託學校，除了探路者計畫外，Johnson 部長 2006 年十一月推出信託學校提早採用者（Trust School Early Adopters）計畫，將補助申請學校經費達 10,000 英鎊去支付開辦費，也可從學科重點中學暨公辦民營中學信託組織（Specialist Schools and Academies Trust）或是青年運動信託組織（Youth Sport Trust）獲得很好的協助，任何學校有興趣申請成爲提早採用者，必須於今（2007）年二月底以前提出（Johnson, 2006）。Blair 首相、Johnson 部長 2006 年九月任命第一位學校行政長官（schools commissioner），其主要任務是爲家長提供更多地方上的選擇，這涉及鼓勵公辦民營中學和信託學校的發展，學校行政長官將與各種全國性和地方性組織合作，包括家長組織、地方當局及其他單位。當地方當局在地方教育上轉型爲委辦者的角色時，學校行政長官將挑戰並支援它們，也就是說幫助它們找到新公辦民營計畫，或輔導學校如何成立信託。學校行政長官所負的職責如下：

一、促進信託學校和公辦民營中學的發展。

二、找出適當的合作夥伴和贊助者，並將它們與學校進行匹配。

三、與地方當局合作發展它們新策略性角色的能力。

四、確保地方當局善盡促進家長選擇、更爲多元及公平入學的責任。

五、與少數高優先的地方當局進行策略性合作，討論學校重組，以及對辦學失敗或低成就學校改善標準提出更廣泛的建議（DfES, 2006e）。

表 1　中等教育改革相關重要文件表

| 改革方案、白皮書 | 具 體 措 施 | 備　註 |
|---|---|---|
| 《新學科重點體系：改革中等教育》（2003 年） | 從學校結構（即發展學科重點中學體系和推動校際合作）、學校領導、學校人力、教室外夥伴關係等四方面改革中等教育 | |
| 《與學校形塑新關係》（2004 年） | 視導新制、學校現況報告、學校改革夥伴、學校三年經費預算、單一校務計畫、學校自我評鑑 | 納入 2005 年教育法 |
| 《五年改革策略》（2004 年） | 中學：自主及三年經費預算、校園重建、學科重點中學、公辦民營中學、簡化績效責任手續、學校夥伴關係、適性化學習 | 納入 2005 年教育法 |
| 《14 至 19 歲的教育與技能》白皮書（2005 年） | 16 歲之後低就學率提升、新專長文憑、英數學科基本知能加強、最聰明學生充分發展 | 納入 2006 年教育及視導法 |
| 《提供所有人更高標準、更好學校》白皮書（2005 年） | 信託學校、公辦民營中學、家長更多選擇與參與、公平入學機制、辦學不力學校處置措施、適性化教育、學生管教立法、學校獨立自主 | 納入 2006 年教育及視導法 |

資料來源：作者自行整理。

# 參、推動 14 至 19 歲改革

《教育及視導法》將採取國定課程（National Curriculum）實施以來最重要的課程與資格改革，在《14 至 19 歲的教育與技能》（14-19 Education and Skills）白皮書中，政府提出計畫經由課程、資格及教育訓練組織的改變去改善青年人的機會，好讓青年人選擇爲未來成功準備的課程，14 種新專長文憑的引進是重點所在，新法讓每一地方的年輕人有選修任何一種文憑的機會，爲了提供 14 至 16 歲青年這種機會，中學需要互相合作或與其他教育訓練機構合作，新法也授權中學與擴充教育學院建立正式合作關係，這些文憑規劃於 2013 年全面實施。新專長文憑提供者必須經由「14 至 19 歲通道」（14-19 Gateway）的審核，有關該通道的詳細資料已經出版，支援 14 至 19 歲改革的大部分經費也將由該通道發放（DfES, 2006a）。以下就 14 至 19 歲的改革的背景加以說明如后。

教育技能部於 2003 年元月發表「14 至 19 歲的機會與卓越」（14-19: Opportunity and Excellence）白皮書 之後，提出 14 至 19 歲階段的長、短程教育改革計畫。短程改革於 2004 年九月啓動，係針對關鍵階段四（14 至 16 歲）的課程，讓學生能依個別的需要與性向規劃學習活動，其要點如下：

一、必修科目減少：英語及數學仍爲必修，所有學生也繼續修讀公民、宗教教育、兩性教育、生涯教育及體育。

二、資訊暨通信科技仍爲必修，雖然這些技能逐漸在其他科目傳授。

三、所有學生學習工作與企業。

四、提供學生應該享有的課程受教權益（entitlements）：包括外國語文、設計與科技、藝術及人文科目（如歷史）四類，學校必須安排。

至於長程改革的構想係提供更豐富的職業課程，允許更多評量以辨別學習成就，以及藉一套統整的資格檢定架構以擴大選擇和發展學生潛能，在此白皮書的構想下，由Mike Tomlinson爵士領軍的 14 至 19 歲改革工作小組 （Working Group on 14-19 Reform）正式成立，並於 2004 年十月發表「14 至 19 歲的課程與資格改革」（14-19 Curriculum and Qualifications Reform）報告 ，提出未來 10 年改革將以新的單一文憑取代中等教育普通證書 （General Certificate of Secondary, GCSE） 和進階級普通教育證書 （Advanced Level, A Level），並將證書分爲起始級 （entry）、基礎級 （foundation）、中級 （intermediate）及高級（advanced）等四等級（劉慶仁，2004）。教育技能部基於此報告，於 2005 年二月發表《14 至 19 歲的教育與技能》白皮書，主要重點如下：

> 一、解決 16 歲以後的低在學率－在未來 10 年，17 歲年輕人的在學率將從 75%提高到 90%。
>
> 二、確保每一年輕人在英語與數學的基本知能以及他們就業所需的技能有堅固的基礎。
>
> 三、提供更好的職業路徑，培養年輕人未來學習和就業所需的知識與技能。
>
> 四、充分發展所有的年輕人。
>
> 五、重新找回沒有受教意願者（re-engage the disaffected）。（DfES, 2005a: 6）

此外，白皮書也提出下列明確改革措施：

一、提供高品質、高地位的職業學習路徑，好讓年輕人有眞正的選擇與機會：1.將合理歸類目前 3,500 種的職業資格並引進 14 種專長文憑，包括廣泛的行業與技能並將文憑分爲三級；2.文憑包含行業有關的最佳學術與職業內容，所有文憑包括學習功能性的英語和數學；3.將透過各行業技能委員會與雇主以及與高等教育合作，以確保文憑既合宜又受尊重。

二、確保年輕人具備生活與工作所需的基本知能：1.所有學生將熟悉讀寫算基本知能，如果未熟悉這些基本知能，沒有人能在 GCSE 的英語和數學兩科上拿到高分；2.一種新的普通文憑將頒給那些五科成績 GCSE 達 A*至 C 等級的學生，其中包含英語和數學；3.學校成績排行榜（Achievement and Attainment Tables）將予以修正，以反映達到這

項標準的學生人數；4.提供更多協助給需要的人，如果學生無法達到 GCSE 的英語或數學標準，也要確保他們離校時具備生活及工作所需的技能。

三、充分發展所有學生－每一年輕人將給予發展潛能的機會並獎勵他們的成就。

四、年輕人若有能力將能夠儘早取得資格證書（例如提前一年，於第 10 年時參加 GESE 考試）。

五、提供大學更多個人表現的資訊，如考試成績。

六、經試驗後，未來在 A Level 考試上引進難度更高但學生可以選擇做答的問題。

七、將試驗「學習加強計畫」（extended project）。

八、解決沒有受教意願、曠課及在校不良行爲：1.藉由改善基本知能，讓年輕人具備所需能力去學習其餘的課程；2.在選擇學什麼和什麼地方學習上協助年輕人；3.在「進入就業」（Entry to Employment）的基礎上，爲危機邊緣的年輕人引進新的計畫（Kelly, 2005）。

爲推動以上改革，教育技能部、資格暨課程局（Qualifications and Curriculum Authority）、行業技能發展局（Sector Skills Development Agency）、學習及技能委員會（Learning and Skills Council）等共同合作，於 2005 年十二月擬訂《14 至 19 歲改革施行計畫》（14-19 Implementation Plan），該部主管學校事務的副部長 Jacqui Smith 表示：此一施行計畫詳細描述如何執行《14 至 19 歲的教育與技能》所揭示的資格與課程的變革，提供所有年輕人新課程受教權是改革的重點，讓他們能夠選擇一種合適的資格路徑，此資格路徑是通往進一步學習、高等教育及就業的基礎；行業技能發展局執行長 Mark Fisher 表示：施行計畫預告教育新紀元的開始，透過技能委員會，雇主正協助並確保其促進生產力所需的技能在學校和擴充學院中被傳授，新專長文憑（new specialised Diplomas）反映這個需要。《14 至 19 歲改革施行計畫》提出改革的具體措施如下：

一、提供更多選擇－與雇主共同設計包含技能發展和一般教育的新專長文憑，第一批 5 種新專長文憑於 2008 年開始，另外 5 種於 2009 年開始，2010 年所有 14 種均啓用。這種屬於全國性的課程受教權益保證每一年輕人在現行課程外，能夠選擇 14 種新專長文憑中的任何一種，無論他們身在何處。

二、改善基本知能－未來兩年，爲關鍵階段三（11 至 14 歲學生）的適性化學習投資 3 億多英鎊，包括提供落後學生額外協助的經費；改變學校成績排行榜，讓英文、數學成績和 GCSE 測驗結果並列並於 2006 年起進行實驗；另從 2006 年起將英文數學的功能性技能（functional skills）列爲年輕人生活與工作所需的讀寫算基本技能進行實驗，功能性技能是與雇主、高等教育機構等所界定的，未來年輕人若未熟悉功能性技能不能算取得其在一般或專業文憑中的英文和數學的及格成績。

三、充分發展最聰明的學生－從 2006 年起，實驗「學習加強計畫」及修正內容增加的 A Level 考試，以便於 2008 年全面實施。

該施行計畫對 2006 至 2010 年的改革進度提出相關時間表，謹整理如表 2 供參考（DfES, 2005b）。

表 2　14 至 19 歲改革施行計畫進度表

| 年度 | 改革措施 |
|---|---|
| 2006 年 | 1. 各學科指定作業（coursework）的審議。<br>2. 學校表現排行榜納入英語和數學兩科。<br>3. 新的關鍵階段四 GCSE 科學的教學開始。<br>4. 試驗英語、數學和資訊科目的功能性技能。 |
| 2008 年 | 1. 引進第一批 5 種專長文憑。<br>2. 實施學習加強計畫以及增加額外內容的 A　Level 考試。 |
| 2009 年 | 1. 引進第二批 5 種專長文憑。<br>2. 納入功能性技能的 GCSE 英語和資訊科目　的教學開始。 |
| 2010 年 | 1. 引進最後 4 種專長文憑，意即所有專長文　憑課程將被傳授。<br>2. 納入功能性技能的 GCSE 數學的教學開始。 |

資料來源：DfES（2005b）。

新專長文憑的種類係由教育界、工商界與高等教育機構共同協議而建構的，將於 2008 至 2010 年分三批設置如下（Knight, 2006）：資訊暨通信科技、工程、健康與社會照顧、創意媒體工業、建築及環境景觀 （2008 年）；土地與環保、製造業、美髮與美容、企業管理與金融、旅館與餐飲（2009 年）；公共服務、運動與休閒、零售、旅遊與觀光（2010 年），這 14 種新專長文憑將從 2013 年九月份起落實到所有的中等學校，以確保每一位 14 至 19 歲在學青年，有修習專長文憑課程的機會。其次，地方政府可因應其社經需求，自行選擇需要的科目交由學校開設，以培育所需之人才。新專長文憑的核定標準，也將由教育界、工商界與高等教育機構制定並陸續出版。預定於 2006 年三月，由學位頒授組織彙整三方意見建構出各學門的及格標準，並委由資格暨課程局審核。初步協商的內容除包括英文、數學、資訊及通信科技等一般性知識及 14 種專業技能之儲備外，工商界更要求能將學生的工作經驗，以及對其所欲跨足之領域的基礎知識納入評鑑標準，如此通過文憑評量的學生，將更能符合工商業界的需求。值得一提的是，新專長文憑與GCSE、A Level等普通證書考試能夠互相轉換。簡言之，16 歲學生於離校時如選擇繼續升學，除可選考傳統之GCSE外，還能以同等資格的專長文憑申請普通中學就讀。18 歲學生亦可依其專長文憑或 A Level 考試成績申請大學。

最近，14 至 19 歲的改革有以下幾項進展，茲分別說明如下：

一、由於 A Level 考試通過的比率逐年提高（按 2006 年暑期學生取得 A 至 E 等級及格成績的比率達 96.6%）而每年均遭受批評，高等教育界人士亦對 A Level 不能培養足

夠的獨立學習和研究能力表達關切，爲了回應這些批評與聲音，資格暨課程局宣布在2008年A Level考試增加新的「學習加強計畫」，它是一種需要高層次計畫、準備和獨立研究單一課業，並設計更多開放式問題（open-ended questions）讓學生提出詳細的書面答案，「學習加強計畫」正被引進成爲14至19歲改革的一部分，使學習與年輕人更有關，允許他們在畢業時做最好的選擇，攻讀A Level和新文憑的學生能夠選擇「學習加強計畫」，且在這些方面表現優異的學生能夠獲得新增的A*等級成績（DfES, 2007e）；Johnson部長2006年十一月底表示，政府正研擬這些措施，讓A Level課程更具挑戰性（DfES, 2006g）。

二、除了A Level和新文憑之外，16歲以後的學生也能選讀「國際文憑」（International Baccalaureate），它是提供給16至19歲學生爲期兩年的廣博課程，英國已有94所機構提供5,000名學生選讀「國際文憑」（DfES, 2007e）。2006年十一月底，教育標準局於視導學校時以「傑出的」字眼肯定「國際文憑」課程（BBC News, 2007c）；Blair首相、Johnson部長同時宣布，學校、學院將透過更多學習國際文憑之機會提供16歲以上年輕人更多選擇，這項宣布包括以下要點：

> （一）投資經費以確保目前未開設「國際文憑」課程的任何一個地方至少有一個機構，意即2010年以前，將再增加100所機構開設「國際文憑」課程。
> （二）這些增設的機構主要是中六學院（Sixth Form Colleges）和一些擴充教育學院，但也經由中學的中六學程（sixth forms）。
> （三）打算開設「國際文憑」課程的機構將需要提供均衡的課程包括新文憑，以及爭取國際文憑組織（International Baccalaureate Organization）的認可。
> （四）地方14至19歲夥伴關係（local 14-19 partnerships）將負責找出地方上最符合提供「國際文憑」課程的機構。（DfES, 2006g）

「國際文憑」課程包括第一語言（本國語言）、第二語言、個人與社會、藝術、實驗科學、數學與電腦科學等六種學科組別以及由三部分構成的核心內容，學生從六種學科組別中選擇六科，通常修讀三科高級（240小時教學）、三科標準級（150小時教學），至於由延伸論文（extended essay）、知識理論（theory of knowledge/TOK）以及創意、行動與服務（creativity, action and service/CAS）等三部分構成的核心內容則是必修的（International Baccalaureate Organization, 2005）。

三、教育技能部今（2007）年三月宣布，2008年九月起實施的第一批5種新專長文憑將有40,000名額，目前97個地區中由學校、學院及訓練機構組成的145個協會（consortia）業經批准提供這些文憑，另有197個協會亦獲得臨時性批准於2009年九月提供新文憑，經批准的協會將獲得每一新文憑30,000英鎊的補助，以協助它們訓練和召募人員（DfES, 2007g）。

# 肆、發展中的改革方案

## 一、《2020 年願景》：教與學審議報告

適性化學習 （personalised learning）是英國近年來的重要教育政策，教育技能部於 2006 年三月成立「2020 年教與學審議小組」（Teaching and Learning 2020 Review Group），著手發展具體步驟以幫助學校配合每一學生的才能與需要，審議小組就教室中實施適性化學習的方法提出建議，並提出從現在起到 2020 年應如何發展教與學的願景，前教育技能部長 Ruth Kelly 表示，審議小組將就教與學策略特別是讀寫能力與算術、善加利用分組、改進家長參與、適性化學習如何能夠縮小成就差距及促進社會流動、配合資賦優異學生的需要、運用資訊科技和學生資料使學習適性化、學校人力改革支持適性化的潛力、利用國定課程的彈性、校際合作以提供教育機會等進行研究，並提出報告（Kelly, 2006）。審議小組終於在今（2007）年 1 月 4 日向教育技能部長提出《願景 2020》（2020 Vision）報告，描述 5 至 16 歲中小學生適性化教與學的願景，並提出實現此一願景的建議，該報告指出：學習適性化的許多內容是熟悉的，因爲它們是最佳教學的重點所在，然而，對大多數學校而言，學習適性化似乎要做明顯的變革以便加速改善與進步，從整體來看，在整個教育系統、在所有個別學校以及對所有學生，我們認爲適性化學習有改革教育的潛力。簡單地說，適性化的教與學是指對於每一中小學生的學習採取高度結構化和回應的途徑，以實現所有人能夠進步、成功與 16 歲後繼續受教；適性化的教與學是所有家長想要、所有學生應得以及這個國家需要以因應二十一世紀的全球性挑戰；適性化是有關道德目的及社會正義的事，通常來自社經地位最不利的學生最不可能成功並在 16 歲以後繼續參加高層次的教育或訓練（DfES, 2007a: 3, 6-7）。

適性化的教與學於 2020 年時，必須在教育服務改革上扮演中堅角色，在那時候的社會中：

（一）孩子成功的機會與社經背景、性別和族裔無關。

（二）教育服務是依每一孩子的需求設計，並期望所有學習者達到高標準。

（三）所有孩子和年輕人離開學校便具備英語、數學的功能性技能，瞭解如何學習，能創造思考，冒險並應付改變。

（四）身爲學習的夥伴，教師利用他們的知識與技能去激發孩子和年輕人，針對學生的學習迅速調整教學方式。

（五）學校引導家長成爲孩子的共同教育者，鼓勵並增進他們協助孩子的學習。

《願景 2020》報告書對於學校如何調整，以便將適性化學習融入教室提供一些有用的建議，在教學品質上，其重點係透過以下方式加強教與學之間的關係：

（一）善於利用資料與評量資訊，以瞭解可能影響學生進步、形成教學的因素。

（二）高品質教學配合學生不同和發展中的能力，重點在於打破學習與進步的障礙。

（三）定期考察學生進步狀況，當學生開始退步時予以快速反應，好讓他們迎頭趕上。

（四）師生之間的對話鼓勵學生透過談話探討他們的理念，發問並回答問題，聆聽他們的師長和同學，在其他人的理念上發展，以及思考他們所學。

（五）鼓勵並讓所有學生夠參與以及發展學生獨立和在團體中工作等合作關係，好讓師生一起在學習上邁進。

（六）善於使用大班教學、兩人一組及小組合作。

（七）視情況給予更多開放式的作業，個別或團體的。

（八）發展學生終身學習的慾望和態度。

《願景 2020》報告書亦指出，許多學生提到他們的學校經驗仍然是長時間地從黑板和書本抄錄，這些狀況與適性化學習背道而馳，以下可能對低成就學生特別有益並對縮小成就差距有所助益：

（一）一種將以往的學習與經驗納入考量並幫助學生發展完整知識、技能、理解和態度的課程。

（二）注意合適的課程材料，例如透過非小說和小說類的讀物來促進男學生的閱讀。

（三）確保所有學生在聽說讀寫上達到期望水準以及取得良好進步，特別是學習初期。

（四）讓學生能夠看清他們如何進步的策略，例如確立和檢討個人課堂學習的目標，注意學習的小步驟，以及時常和小學習單元爲基礎的回饋。

（五）明確重視高層次的思考技能以及學習如何學習，利用團體活動，包括學科同儕教學、兩人一組與合作學習。

（六）給予社經不利背景學生額外學習機會的輔助和課後學習（DfES, 2007a: 14-15）。

教育技能部副部長 Jim Knight 表示：適性化過去是很遙遠的夢想，現在是測試該理念的時刻，它在實際上指的是改變教育施行的方式，它對課程、評鑑及判斷成就的方式均有其含意 （BBC NEWS, 2007a）。



## 二、《取得良好進步》諮詢文件

Johnson 部長今（2007）年 1 月 8 日發表《取得良好進步》（Making Good Progress）諮詢文件，提出試驗性措施去測量、評鑑、報告及激勵學校中的進步狀況，以確保沒有任何孩子落後，教育技能部邀請各界對諮詢文件提供意見，徵詢意見將於四月初截止。此一關鍵階段二、三的試驗爲期兩年，將在一些地方當局進行，試驗性措施的影響將予以評鑑，這些措施包括（DfES, 2006c: 5; Johnson, 2007a）：

（一）學習評量與逐級進步測驗（assessment for learning and level-by level tests for progress）— 新的評量方法係在關鍵期內追蹤並促進進步，以及讓家長和學生有更好的參與，當學生準備好時便讓他們參加全國性測驗，而不只是在冗長的關鍵階段結束時。

（二）進步的輔導教學（progression tutoring）— 個別輔導教學提高進入關鍵階段二或關鍵階段三落後學生的成績表現；孩童將接受達 20 小時的個別輔導，好讓他們回到成就目標並協助他們維持進步。

（三）進步獎勵金（progression premium）— 係以學校爲對象的獎勵金，與學校確保低成就學生有更好進步的成效有關，獎勵金可用來進一步充實學校的課程。

（四）進步目標（progression targets）— 追蹤學校與地方當局所訂的目標，以增加學生進步兩個等級的比率。

Johnson 部長表示：我要把重點放在每一學生的進步上，盡力擴展學生學習、成就及發展他們潛能的機會，我們已有長足的進步但必須更明智地去發展未獲發展的潛能，關鍵在於記錄學生每一階段的進步狀況，許多在某一階段表現佳的學生在其他階段表現退步或停滯不前，今天提出這些理念供大家辯論，我們將在實施之前充分測試它們。目前，我們的成就目標、學校成績排行及全國性測驗（targets, tables and tests）讓家長能夠瞭解整體上許多學生如何達到某一特定成績以上，這種透明度已經帶來很大的改善，所以將持續採用。讓家長參與是孩童成功的重要因素，但對於參與的家長，他們需要知道孩童是如何進步，每一家長需要知道學校是如何促進他們孩子發展潛能，無論他們的起點是什麼。我要引進辨認及測量每一孩子個別進步的新方法，我要一種能夠用最簡易詞語顯示孩子在每一教育階段是否有足夠進步的系統。對落後的孩子施以一對一教學，也提供其他家長已有的機會給社經地位最不利的家長，這無關增加學校和教師的壓力，我希望教師和家長一起合作確保沒有任何孩子落後，我將支援教師所需的自由和資源去找出落後的孩子並採取行動（Johnson, 2007a）。

## 三、《多元與公民資格》課程審議報告

由 Keith Ajegbo 爵士所領導的《多元與公民資格》（Diversity and Citizenship）課程審議報告於今（2007）年 1 月 25 日發表，提出一系列的建議以促進學校課程的多元以及公民教育的課程內容。Johnson 部長接受這份獨立報告的主要建議，即強調對我們歷史的瞭解是建立社區凝聚力所必需，他相信孩子學習形成今日英國的重大事件和主題是重要的，包括大英國協、大英帝國及普遍選舉，在今日多元化社會中，孩子也必須能夠討論他們自己的認同並尊重他人的認同，他表示：我對 Keith 爵士的報告表示歡迎並希望學校在營造更大的社區凝聚力扮演領導角色，透過幫助學生持續瞭解彼此的差異，學校能帶來不一樣的效果，年輕人需要參與重要辯論，因爲他們在學校所學習的

價值將形塑未來的英國，我想此一報告是促使公民成爲國定課程的重要部分。根據Keith爵士（2007）的研究結論，Johnson 部長提出 11 至 16 歲學生修習的新公民課程，增列「認同與多元：在英國共同生活」（Identity and diversity: Living together in the UK）的新單元，重點放在形成今日英國的問題的歷史瞭解以及討論共有價值，公民教育中新的要素如下：

（一）鼓勵對族裔、宗教和種族做批判性思考，這與政治問題和價值做明確的連結。

（二）利用現代史解說公民有關的現代問題思考。

（三）瞭解英國的組成、移民、大英國協、大英帝國、歐盟及擴充的歐盟。

Johnson 部長將要求資格暨課程局在即將發表的中學課程審議中納入這部分。Keith爵士審議小組相信，能夠教給孩子英國的核心價值如容忍、言論自由和正義，審議報告針對改善社區凝聚力以及幫助孩子瞭解今日英國的多元與他們認同的提出一系列建議，它認爲所有學校應該在 5 年內積極協助學生獲得所需的技能去參加積極的、完整的民主制度。Keith 爵士（2007）表示：探討我們如何一起生活以及處理彼此差異的問題是所有學校的責任，審議報告影響全國各地的學校，不論它們的族裔成分和學校、社區情境中所需面對的問題，學校考慮形塑今日英國社會的問題並從歷史的角度去瞭解它們是重要的。Johnson 部長也接受以下的主要建議：

（一）學生應該能夠選修兩年 GCSE 的公民課以及 A Level 的公民課（公民課在GCSE 中成長最快，選修學生增加 42%）。

（二）應該有一全國性的「想想我們是誰」週 （"Who we think we are" week），它將是學校舉辦地方性計畫、文化慶祝、認同與價值辯論的起點，這可以是年度持續活動。

（三）學校應積極與不同族裔、文化和宗教背景的學校締結關係，如此孩子能夠見面及在各種不同的活動上合作。

審議報告提供好的實例並在師資訓練課程提出改善建議，此將有助於多元與公民資格的教學方式。審議小組發現多元問題的好實例，它希望全國學校效法 2001 年暴亂後在Oldham和Braford社區的例子，小學經由不同社區學校代表的結盟建立合作關係，例如，一所鄉村主要是白人的學校與一所都市主要是亞裔的學校建立關係，兩校經由會議及共同課程研究分享經驗；Oldham 的 Royton and Crompton 學校對社區凝聚力有所貢獻，係透過與北愛 Spirit of Enniskillen 學校合作，並使用他們的專長建立一項「共享未來」（Shared Futures）計畫，地方學校辦理座談會，讓年輕人處理差異問題。審議小組也發現許多勞工階級的男女學生對他英國認同有負面的認知，並且與非白人學生一樣感受權利被剝奪，此方面需要更多思考和資源投入，以提供白人學生有關少數族裔團體的多元教育（Johnson, 2007b）。

## 四、《中學課程審議》諮詢文件

資格暨課程局於今（2007）年 2 月 5 日發表《中學課程審議》（Secondary Curriculum Review） 諮詢文件，這是 6 年來最大的一次課程審議，經徵詢意見後，教育技能部將於六月初對此一新課程做出決定，於九月提供給學校做爲規劃之用，並於 2008 年九月付諸實施。Johnson 部長對賦予教學新的彈性表示歡迎，並證實經得起時間考驗的課程內容將予以保留，他表示：新課程草案的設計在於創造更多彈性給學校，讓它們能確保學生熟練基本知能，並提供更多挑戰機會給那些表現好的學生，課程應配合急速改變的世界而更新，並讓教師能夠採用繼續引發學生興趣與熱忱的教學方式，這些改革計畫讓我們揚棄一體適用的課程，改爲提供更多彈性以配合學生需要與抱負的課程，賦予教師更多彈性並讓學生感興趣。更強調深入瞭解特別科目的主要概念與實際，但重要的是，它平衡了經得起考驗的課程內容，並提供年輕雇主們重視個人技能（personal skills），在做最後決定之前，Johnson 部長盼聽取有關新課程的意見（DfES, 2007c）。英格蘭地區 11 至 14 歲（關鍵階段三）的中學課程將有以下變革：

（一）英語：學生繼續學習沙士比亞戲劇、十四行詩 （sonnets） 以及二十世紀之前的古典文學選集，一些當代文學家的作品也將納入。

（二）歷史：學生繼續學習二十世紀歷史大事的重要性與影響，例如兩次大戰和納粹屠殺猶太人 （holocaust）；奴隸交易（slave trade）的歷史和影響將納入課程，會明確提及奴隸交易改革者的角色。

（三）語言：賦予學校更多自由去提供更多經濟上有用的的語言如中文、阿拉伯文和烏爾都語 （Urdu）。

（四）公民：依據《多元與公民資格》課程審議報告的建議，學生學習國家認同及在英國共同生活的多元性，包括大英帝國歷史。

（五）地理：永續發展和氣候變遷將在整個課程及地理中依主題予以更多強調。

（六）烹飪：在改革的食品科技課（Food Technology），教導學生如何從新鮮食材中烹調簡單營養的餐點。

（七）個人理財 （personal finance）： 透過功能性的數學以及個人、社會和健康教育 （Personal, Social and Health Education, PSHE），教導學生基本的理財能力，包括個人財務、企業和財務能力、風險和報酬學習、投資和交易、個人預算、抵押貸款、利率以及信用卡平衡。

（八）體育：課程結合體育活動以及學習鍛鍊如何影響體能和健康，而且有更大彈性安排最配合學生需要的體育活動。

所有 11 至 14 歲的學生將持續 12 科國定課程，包括英語、數學、科學、設計與科技、資訊科技、人文、外國語文、藝術、音樂、體育、公民等仍是這一年齡階段廣博

而平衡課程的主幹。新課程將更強調利用課程爲一整體以培養一般技能（general skills）如開啓、創業及獨立學習的能力，並爲學生預備好GCSE考試和新文憑，有逐漸增加的證據顯示在所有人中這些技能的重要性，而且它們是雇主特別重視的（Education Guardian, 2007）。此一課程變革發表後，立刻招致批評，全國教師協會（National Union of Teachers）認爲，主要問題是不要在已經負擔過重的課程上更增加複雜程度，協會秘書長 Steve Sinnott指出：這樣的課程能否維持年輕人的學習熱忱？烹飪和中文都重要，但此時此刻它們看起來像是主管官員的聰穎意見，而不是激發師生熱忱的連貫課程的一部分；學校暨學院主管協會（Association of School and College Leaders）秘書長John Dunford 歡迎賦予學校在傳授課程上更大彈性的承諾，他表示：11 至 14 歲學生的繁重課程已施行過久，現在正是減輕的時候；保守黨教育發言人David Willetts歡迎更多中文教學但反對只是短期的改革，他表示：課程發展應該是長期性的，不應是主管官員渴望迅速上頭條新聞所驅動的，這正是最近教師工會批評他們的地方（BBC News, 2007d）。

## 五、語文政策審議報告

Ron Dearing 勛爵 2006 年十月應 Johnson 部長之請對語言政策進行審議，並於今（2007）年 3 月 12 日發表最後的審議報告，Johnson 部長接受該報告的建議並宣布有力的行動計畫，他表示：下一次小學國定課程審議時，政府將支持語言列爲小學必修科目，即讓每一英國學生至少學習外國語言 7 年，包括中等教育 3 年（關鍵階段三），當學生進入（關鍵階段四）時，已累積相當知識並期望他們喜歡語言，倘若要有更具學習動機的學生，我們必須證明語言是有用的技能和富有樂趣的東西。審議報告所提的主要建議如下（Johnson, 2007c）：

（一）語言將成爲 7 至 14 歲中小學生課程的必修部分。

（二）在中等學校中，有一爲期 3 年確保語言振興的全新藍圖，包括成立空中語言學校（Open School for Languages），引進更多吸引人的課程與評鑑，以及擴充中學教師的訓練機會。

（三）使中等學校的課程更具吸引力、更容易取得，爲學習者發展GCSE課程的變通方式，並創造更多海外訪問和工作經驗。

（四）成立一所新的空中語言學校，利用資訊科技去協助教師和學習者。

（五）廣泛使用語言階梯的檢定考試，去記錄和獎勵聽、說、讀、寫四種學習技能的進步情形，並計算成就排行中評量所得的分數。

（六）爲語言開辦全國教師研究獎學金計畫（National Teachers Research Scholarship Scheme），讓教師能夠與其他專家發展他們的教學法。

（七）透過很多協助改善教學，包括訓練中學教師去幫助小學的同仁，並幫助好的教師與其他人分享技巧。

（八）積極使用密集課程去幫助關鍵階段三的補救學習以及更注重關鍵階段四的學習。

（九）關鍵階段四（14 至 16 歲）的語言學習不回到必修，但加強給學校的訊息，即它們應該達到此一該階段 50—90%學生學習一種語言的水準。

（十）採取步驟從 300 所語言重點中學增加到 400 所。

## 六、延長義務教育計畫

Johnson部長 2006 年九月訪問加拿大時，對安大略省鼓勵年輕人留在學校或接受訓練的計畫印象深刻。該計畫的主要步驟是引進立法，規定 18 歲以下的學生不能夠申請駕照或參加駕照考試，除非他們在學或接受訓練，這項《離校延長至 18 歲法》（Leaving to Age 18 Act）如果通過後，將賦予法庭權力吊銷違反不在學規定者的駕照，它也將離校年齡從 16 歲提高至 18 歲或畢業爲止，而且違反無故不上學的罰款將從 200 美元提高到 1,000 美元。由於超過 30%的年輕人離開學校未持有文憑的警訊，安大略政府誓言改善在學率 （staying on rates），目前它的高中生畢業率已從 2003—2004 年的 68%提高到 2004—2005 年的 71%，設定的目標是在 2010—2011 年前安大略的學生有 85%從高中畢業，安大略省已提出所謂幫助學生畢業的「六種方式」（Six Ways ）計畫，提供安大略高中學生更多方法累積畢業學分，並允許學生自行安排他們的高中學習，「六種方式」之一是讓每一學生有機會向一個「學生成功小組」（student success team）請益，這些小組給予有困難的學生特別協助、提出更多學習選擇以及監控學生進步狀況；在新的學分制下，學生經由實際工作經驗取得兩個建教合作學分（co-op credits），可以納入高中畢業的 18 個必修學分內，以提供更多學生開始工作的機會並測試生涯選擇；對於有失去學分危險的學生則透過「燈塔計畫」（lighthouse projects）給予額外協助，以繼續留在學校。安大略教育廳表示：每一學生是獨立個體，有他們特別的興趣、目標與優點，在高中應給予同樣的成功機會（BBC News, 2006a; Ontario Ministry of Education, n. d.）。

Johnson 部長訪問加拿大後，於 2006 年十一月面對媒體時透露必須改善 16 歲（按 16 歲係英國現行法定義務教育年齡）以後的在學率，他表示：16 歲就業的年輕人若沒有獲得協助繼續接受教育或訓練以取得資格證照，是無法接受的。五、六十年前，14 歲的青年就業很可以接受，現在則根本無法接受的，同樣地，現在看到 16 歲青年只工作而沒有再受其他訓練或教育，應該不能接受的，英國可以向其他國家學習，特別是加拿大的經驗。由此可知，Johnson部長已認眞思考義務教育年齡從 16 歲延長至 18 歲的可能性。二十世紀以來，英國義務教育的沿革如下：

1918 年 5 至 14 歲的義務教育。

1936 年 義務教育決定於 1939 年延長至 15 歲，因二次大戰爆發而未實施。

1944 年　立法讓義務教育延長至 15 歲，並且可行的話儘快延長至 16 歲。

1947 年　義教年齡延長至 15 歲。

1959 年　一項報告建議延長至 16 歲。

1963 年　另一報告建議延長至 16 歲。

1964 年　改革的準備工作開始。

1972 年　延長至 16 歲。

1997 年　所有孩童必須接受教育直到滿 16 歲那一年六月的最後上課日。

改善 16 歲以後低在學率是英國的教育優先政策，早在 2005 年二月教育技能部發表的《14 至 19 歲的教育與技能》白皮書，便提到解決此一問題，當時規劃在未來 10 年讓 17 歲年輕人參加教育、訓練的比率從 75% 提高至 90%（DfES, 2005a ）。目前英國已全面實施教育維持津貼（Education Maintenance Allowance，EMA）以改善在學率，這項津貼提供給 16 歲後繼續學習的青年申請，依家庭收入狀況支付（means-tested payments），每週達 30 英鎊（BBC News, 2006b）。

今（2007）年元月，教育技能部確認英格蘭地區的義務教育年齡將在 2013 年時延長至 18 歲的計畫，Johnson 部長要求爲政策改變而準備，這項改革並不意味著學生必須留在教室或學習學科課程，但必須繼續接受訓練，該計畫在於解決年輕人離開學校時沒有資格證照或職場技能。據瞭解，延長義務教育計畫的執行及所需的經費已在教育技能部、財政部、企業界代表和學校校長的會議中敲定，全國教師協會秘書長 Steve Sinnott 表示：延長義務教育至 18 歲必須施以年輕人適當措施，學術教育或職業教育並不適合每一年輕人，兩者混合可以幫助更多年輕人，這在教育服務和教學人力擴充上需要很大投資，它必須小心準備與計畫才能成功（BBC NEWS, 2007b; Smith, 2007）。教育技能部終於在今（2007）年 3 月 22 日發表《提高期望》（Raising Expectations）綠皮書，對延長義務教育提出詳細計畫，以便從 2015 年起，所有年輕人將接受某種行形式的教育或訓練直到 18 歲生日爲止，Johnson 部長表示：倘若年輕人 16 歲離開學校，但沒有在職場成功所需的技能，對於國家經濟或年輕人本身都不好，低技能的工作已愈來愈少，我們需要更多高技能的年輕人，也就是他們要花更多時間在訓練或教育上。該部從現在到六月中旬止就《提高期望》綠皮書所擬的計畫徵詢各界意見，該計畫包括：

一、從 2013 年起，16 歲以後的年輕人應該留在訓練或教育上，這表示受到影響的第一批學生爲 2008 年九月入學的中學生。

二、年輕人可以留在學校、學院，或參加工作爲基礎的訓練（work-based training）、雇主所提供經過認可的訓練。

三、學徒訓練將大力擴充，提供給有資格且有意願的年輕人。

四、未就業者參加教育或訓練應該是全時的，每週工作超過 20 小時以上者可以是非全時的。

五、提供年輕人更好的建議與指導，讓他們能夠接受合適的教育或訓練。

六、有一套高品質而且正確的註冊系統去追蹤年輕人所挑的教育選擇，並確保他們不致半途而廢。

七、在教育維持津貼的基礎上，將考慮新的財務資助，確保來自低收入家庭的年輕人獲得所需的幫助，以克服參加教育或訓練的任何障礙。

爲了確保正確的教育或訓練，新規定將等到新專長文憑成爲全國性受教權益的 2013 年才實施，這樣可以給年輕人選擇 GCSE、A Level、國際文憑、新專長文憑、學徒訓練或在工作訓練中獲得認可。中輟者將由統整的青年支援服務計畫（Youth Support Services）獲得協助重回教育或訓練（re-engage），如果他們拒絕的話，最後將採取強制措施的手段（DfES, 2007f: 19-20; Johnson, 2007d）。

# 伍、對我國教育的啓示

綜上所述，英國當前的中等教育積極拓展學校多元化如學科重點中學、公辦民營中學、信託學校，以及推動 14 至 19 歲的課程與資格改革，而且在今（2007）年推出的《2020 年願景》等改革方案，分別在推動適性化學習、確保個別學生進步、改善公民教育、修訂 11 至 14 歲的中學課程、將外語列爲 7 至 14 歲中小學生之必修課程以及延長義務教育至 18 歲等方面，提出新的建議與計畫，亦影響未來中等教育的發展，到底有那些變革措施與構想值得我們參考？以下擬從發展學科特色及學校獨立自主、推動適性化學習、建構新專長文憑以及延長義務教育的做法等方面提出個人淺見：

一、就中等學校發展學科特色及賦予獨立自主而言，建構學科重點中學體系是最重要的措施，學科重點中學創始於 1994 年，當時英國係由保守黨執政，工黨於 1997 年取得政權後仍繼續推動迄今，可見此一政策受到兩大黨的青睞；政府透過「學科重點中學計畫」幫助學校與私人贊助者建立合作關係並在政府額外經費的支持下，就它們所選的重點學科去發展特色，並達到它們提高教育標準的目標，學科重點中學固然將重點放在它們所選的學科領域，但也必須依據「國定課程」的規定爲所有學生傳授廣泛而均衡的教育，此一發展中等學校特色的政策似值得我們參考，惟英國發展公辦民營中學、信託學校時，讓中等學校與外在夥伴合作共同提升教育標準，並享有更大的獨立與自主，這兩種學校形態的政策方向是否正確目前尚難論斷，至少我們可以去瞭解英國在學校經營上注重多元、勇於創新的背景。

二、就中等學校教與學的改革而言，無疑的，推動適性化是當前最重要的政策，這項政策與目前相關改革措施、方案有關，例如 14 至 19 歲的課程與資格改革，除了傳統課程外，提供 14 種新專長文憑課程讓年輕人依其性向與興趣選擇，《願景 2020》報

告描述適性化的教與學的願景，並提出實現此一願景的建議；《取得良好進步》諮詢文件提出試驗性措施去測量、評鑑、報告及激勵學校中的進步狀況，以確保沒有任何孩子落後；《中學課程審議》的改革計畫揚棄一體適用的課程，而改爲提供更多彈性以配合學生需要與抱負的課程，賦予教師更多彈性並讓學生感興趣，這種因材施教的理念，相信沒有人反對包括學校的校長和教師，目前英國積極從課程、教學、評量等方面去協助學校如何推動適性化學習，的確值得我們參考。

三、就中等學校課程與資格改革的改革而言，政府正爲 14 至 19 歲的年輕人引進結合學術導向與職業導向的 14 種新專長文憑，多元且有彈性，以確保他們有眞正的選擇，新文憑將技職培訓融入主流之中，使學生畢業後不限於升學，更能憑高品質的文憑就業，另外，政府也配合快速變遷的世界，進行 6 年來最大的一次課程審議，以改革 11 至 14 歲的中學課程，將永續發展和氣候變遷納入整個課程並在地理學科中強調，提供更多經濟上有用的外語學習，這些變革應可做爲我們修訂中等學校課程之參考。

四、最後，就延長義務教育至 18 歲而言，英國《提高期望》綠皮書提出了詳細計畫，或可供我們今年起逐步推動十二年國民基本教育之參考，例如，16 歲以後的年輕人，不一定留在學校、學院繼續接受教育，也可參加工作爲基礎的訓練或雇主所提供經過認可的訓練，政府也將確保來自低收入家庭的年輕人獲得他們所需要的幫助，以克服繼續接受教育或訓練的任何障礙。

# 參考文獻

劉慶仁（2004）。從發展學校特色看英國中等教育改革。**教育研究月刊，128**，140-150。

BBC News (2006a, November 10). *Canada impresses Alan Johnson.* Retrieved January 12, 2007, from http://news.bbc.co.uk//2/hi/uk_news/education/6137370.stm

BBC News (2006b, November 10). *School leaving age may be raised.* Retrieved November 10, 2006, from http://news.bbc.co.uk/ /2/hi/uk_news/education/6135516.stm

BBC News (2006c, November 30). *Blair wants another 200 academies.* Retrieved February 28, 2007, from http:// news.bbc.co.uk/1/hi /education/ 6157435.stm

BBC News (2007a, January 4). *Change on way in tests and tables.* Retrieved February 28, 2007, from http:// news.bbc.co.uk/1/hi /education/ 6229245.stm

BBC News (2007b, January 12). *School leaving age set to be 18.* Retrieved January 12, 2007, from http:// news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/ 6254833.stm

BBC News (2007c, January 29). *Schools' first terms with the IB.* Retrieved February 28, 2007, from http:// news.bbc.co.uk/1/hi /education/ 6295655.stm

BBC News (2007d, February 5). *Curriculum for 'changing society'.* Retrieved February 6, 2007, from http:// news.bbc.co.uk/1/hi/uk_news/education/ 6330961.stm

BBC News (2007e, February 13). *Academies: Who are the sponsors?* Retrieved February 28, 2007, from http:// news.bbc.co.uk/1/hi/s/education/ 4515342.stm

DfES (2003). *A new specialist system: Transforming secondary education.* Nottinghamshire: DfES Publications.

DfES (2005a). *14-19 education and skills.* London: The Stationery Office.

DfES (2005b). *Driving forward 14-19 reform: Implementation plan.* Retrieved July 26, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2005_0157

DfES (2006a). *A short guide to the inspections act 2006 wall planner* . Retrieved November 11, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/publications/educationandinspectionsact

DfES (2006b). *Education and inspections act 2006 wall planner.* London: Author.

DfES (2006c). *Making good progress.* London: Author.

DfES (2006d). *Academies third annual evaluation report.* Retrieved August 2, 2006, from http:// www.standards,dfes.gov.uk/academies/publications/? brtdiojn=1

DfES (2006e). *The schools commissioner.* Retrieved November 24, 2006, from http://www. findoutmore.dfes.gov.uk/2006/09/the_schools_com.html

DfES (2006f). *Trust schools.* Retrieved November 24, 2006, from http://www.findoutmore.dfes.gov. uk/2006/09/trust_schools.html

DfES (2006g). *More choice for pupils: International baccalaureate to be available in all local authority areas.* Retrieved May 1, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_ id=2006_018

DfES (2007a). *2020 vision- report of the teaching and learning in 2020 review group.* Retrieved February 22, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/publications

DfES (2007b). *Five more authorities go 100% specialist.* Retrieved February 28, 2007, from http:// www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0015

DfES (2007c). *Key stage 3 curriculum review: Mastering the basics, creating greater flexibility, protesting the classics.* Retrieved February 28, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/ DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0018

DfES (2007d). *Academies on track to give value for money says NAO.* Retrieved February 28, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0028

DfES (2007e). *The future of A levels.* Retrieved March 28, 2007, from http://findoutmore.dfes.gov. uk/2007/03/alevel_reform.html

DfES (2007f). *Raising expectations: Staying in education and training post-16.* Norwich: The

Stationery Office.

DfES (2007g). *More choice for students, more skills for UK PLC-145 pioneering partnerships to offer thousands of places on brand new diplomas.* Retrieved March 28, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0055

Education Guardian (2007). *What do the curriculum changes mean?* Retrieved February 6, 2007, from http://education.guardian.co.uk/print/0,,329706358-110979,00.html

International Baccalaureate Organization (2005). *What is the curriculum?* Retrieved March 30, 2007, from http://www.ibo.org/diploma/slideb.cfm

Kelly, R. (2005). *Kelly sets out 14-19 reform.* Retrieved July 21, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/pns//DisplayPN.cgi? pn_id=2005_0026

Kelly, R. (2006). *More catch-up and stretch as experts promote lessons cartering to individual pupils'needs.* Retrieved July 29, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/ pns//DisplayPN.cgi? pn_id=2006_0033

Knight, J. (2006). *Delivering the diploma.* Retrieved July 29, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/pns//DisplayPN.cgi? pn_id=2004_0161

Johnson, A. (2006). *Trust school early adopters.* Retrieved December 9, 2006, from http://www.specialistschools.org.uk/news/trustschoolearlyadopters.aspa

Johnson, A. (2007a). *No child left behind: A new focus on progress for every child in every school.* Retrieved February 28, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0003

Johnson, A. (2007b). *Johnson says pupils need to learn our history to understand British values in citizenship classes.* Retrieved January 31, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0012

Johnson, A. (2007c). *Johnson backs Dearing's blueprint for a renaissance in language learning.* Retrieved March 12, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0041

Johnson, A. (2007d). *Economic success depends on all young people staying on in education or training until 18.* Retrieved March 24, 2007, from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi? pn_id=2007_0049

Ontario Ministry of Education (n.d.). *6 ways: Transforming high school in Ontario.* Retrieved March 28, 2007, from http://www.edu.gov.on.ca/eng/6ways/welcome.html

Smith, A. (2007). *School leaving age may be raised to 18.* Retrieved January 12, 2007, from http://education.guardian.co.uk/schools/story/0,,1988879,00.html

# 附錄 1

## 教育及視導法內容摘要

| 改革項目 | 改　革　措　施 |
|---|---|
| 地方當局的教育職掌 | 1.有責任促進高標準以及實現潛能、多元和選擇。<br>2.有責任回應不滿地方學校的家長代表。<br>3.有責任訂定辦法找出轄區內未受適當教育的孩子。<br>4.有責任爲公立學校（maintained schools）指定學校改革夥伴（school improvement partners）。<br>5.有責任爲年輕人安排可以參加的正面活動。 |
| 學校組織 | 1.地方當局新的策略性角色；地方當局和學校理事會對開辦、關閉與改革。<br>2.學校等做意見徵詢、公布與決策計畫的規定。<br>3.學校理事會對取得或取消信託（Trust）或大多數信託理事以及信託的相關保護等，徵詢、公布與決定計畫的程序與辦法。<br>4.爲公立贊助的土地增加了保護措施。 |
| 學校理事會的職掌 | 1.某些基金會地位的學校理事會有責任成立家長委員會（parent councils）。<br>2.學校理事會有責任促進福祉和社會凝聚力，以及關心〈孩子暨年輕人計畫〉（Children and Young People's Plan）。 |
| 公平入學機會 | 1.公平接受教育的機會以及緊縮的入學架構。<br>2.規定依強化的〈學校入學規則〉（School Admissions Code）行事。<br>3.賦予地方當局更大權力以確保接受照料孩子（children in care）就讀最合適學校。<br>4.擴充地方當局權力以提供免費交通給社經背景最不利的學生。<br>5.在充當探路者（pathfinder）的地方當局建立學校交通試驗計畫的權力。<br>6.地方當局有責任準備和公布永續的學校交通策略。 |
| 辦學失敗學校 | 地方當局有關於辦學失敗學校的權力、責任之加強與釐清。 |
| 課程 | 1.在各地爲 14 至 19 歲的年輕人提供接受新專長文憑的權利。<br>2.每一學生在 GCSE 階段有修習至少兩門科學課程的權利。 |
| 學校餐飲 | 1.學校中供應的食物和飲料訂定新的營養標準。<br>2.賦予學校和地方當局提供免費餐點包括早餐的權力。 |
| 行爲 | 1.學校訓導：行爲政策、新的訓導法定權力、使用強制力、拘留、充公。<br>2.擴大家長管教契約與規定（parenting contracts and orders）以解決不當行爲。<br>3.停（退）學（exclusions）：停（退）學學生前 5 天在學校上課期間被發現在公共場所出沒，家長將受罰或遭到起訴。<br>4.停（退）學：規定學校和地方當局從停（退）學第 6 天起提供其他方式的教育。 |

| | |
|---|---|
| 視導 | 1.成立教育標準局新理事會並設立教育、兒童服務暨技能標準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills）。<br>2.轉移成人學習與技能的視導、兒童社會服務的視導與管理等責任給新的教育標準局。<br>3.地方當局的視導：在兒童社會服務視導之後公布行動計畫。<br>4.教育與訓練：在 16 歲後教育的視導及 14 至 19 歲階段視導之後公布行動計畫。<br>5.兒童權利主任（children's rights director）的職權。<br>6.教育標準局調查家長訴願的權力和程序。 |
| 雜項/其他 | 1.學校徵收樂器和聲樂教學費用的新權力。<br>2.部長在一些小的學校財務問題上下放權力。<br>3.廢止地方當局與學校關係的實務準則（code of practice）。<br>4.增進擴充教育學院與信託創新的權力。<br>5.未在學校就讀孩子資料蒐集的新辦法。<br>6.學校與擴充教育學院合作的權力。<br>7.在擴充教育使用強制力的權力。<br>8.徵詢年輕人意見的規定。<br>9.禁止不適當的人經營私立學校（independent schools）。<br>10.指定教職員擔任特教需要協調人的規定以及經由施行細則訂定有關規定的權力。<br>11.遵守中六學程學生退出集體膜拜要求的責任。<br>12.關於取得土地之完全保有（freehold）或租約延長上免除對大學的規定。 |

資料來源：DfES（2006）。

# 法國中等教育改革分析

黃照耘*

## 摘要

本文主要在介紹自法國大革命以來，中等教育改革之演進與目前現況。共分六大部分：第一部分前言介紹法國中等教育學制現況；第二部分則介紹法國中等教育改革之演進；第三部分介紹有關中等教育之行政職權劃分及其功能；第四部分介紹當前中等教育改革重點，其中包含新課程與學生基本能力、教育機會均等、師資培育；第五部分則分析當前法國中等教育改革對我國之啓示；最後說明本文在探討當前法國中等教育改革時，所秉持的中心理念。

**關鍵詞**：法國教育、中等教育、教育改革



* 黃照耘，國立暨南大學比較教育學系助理教授
電子郵件：roberthuang@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 4 月 30 日；修訂日期：2007 年 5 月 21 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# Study on the Secondary Education Reforms in France

Chao-Yun, Robert Huang*

## Abstract

The main purpose of this paper is to present the evolution from French Revolution and the current state of secondary education reforms in France. It is divided into six parts: firstly, the current secondary educational system is briefly presented. Secondly, the evolution of secondary education reforms is presented. Thirdly, the French educational administration system for secondary education reform is introduced. Fourthly, main points of secondary education reforms are discussed, like key competences, equality of educational opportunity and teacher education. Fifthly, this paper tries to bring enlightenments and reflections for education reforms in Taiwan. Finally, the central idea of this paper is explained.

**Keywords :** education in France, secondary education, education reforms



*Chao-Yun, Robert Huang, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: roberthuang@ncnu.edu.tw
Manuscript received: April 30, 2007; Modified: May 21, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

法國爲在歐洲較早確立王權的國家，也因此長久以來其教育制度即以「中央集權」（la centralisation）爲其主要特徵（Biancheri, 1972: 46 ; Green, 1990: 131）。近年來中央雖有意將部份教育事務交付於地方辦理，相較於其他國家而言，現行法國教育行政制度，中央政府仍具有優勢之主導權（黃照耘，2006：347）。目前學校制度可分爲三大部份：第一部份稱爲第一階層（le Premier degré），包含學前教育（Enseignement pré-élémentaire）與小學教育（Enseignement élémentaire）；第二部份稱爲第二階層（le Second degré），即中等教育（Enseignement scondaire），包含第一階段（premier cycle）四年制的初級中學（collège）與第二階段（second cycle）三年制的高級中學（lycée）；另第三大部份則爲高等教育（Enseignement supérieur）（MEN-DEPP, 2006a: 16）。

在中等教育方面，由於法國沒有高中入學考試，因此初級中學學生會依據在初中四年的由學校爲其所作的生涯輔導，而選擇就讀高中（三年制）或高職（二年制）。普通與技術高級中學（lycées d'enseignement général et technologique），分爲三年級。畢業後依志願參加普通類與技術類高中會考（le baccalauréat général ou le baccalauréat technologique）或技師證書（brevet de technicien）等考試。職業高級中學（lycée professionnel）主要提供各項職業訓練課程，學生先以二年時間取得「職業能力證書」（certificat d'aptitude professionnelle，CAP）或「職業教育文憑」（brevet d'études professionnelles，BEP）。獲得 CAP 或 BEP 後可選擇立即就業或可再以二年時間準備職業類高中會考（baccalauréat professionnel）。另外職業教育亦可透過建教合作方式在職業訓練中心（Centre de formation d'apprentis，CFA），接受專業訓練而獲得 CAP（林貴美，2003: 358）。

依據法國教育部公布的最近 2006 年十一月更新資料（MENESR, 2006a），目前全國約共有 324 萬 8,500 名初級中學學生、151 萬 2,900 名普通與技術高級中學學生、72 萬 4,000 名職業高級中學學生、40 萬 1,500 名職業學徒以及 23 萬 1,200 名農業與醫事學校學生。全國共有 7,010 所初級中學、2,625 所高級中學。法國政府於 2005 年投入 525 億歐元於中等教育經費，占教育總經費的 44,5 %，平均每一初級中學學生獲得國家支付 7,710 歐元於其教育費用，普通與技術高級中學學生 10,140 歐元，而職業高級中學學生 10,430 歐元（MENESR-DEPP, 2006b: 46）。在「經濟合作暨發展組織」（Organisation for Economic Co-operation and Development，OECD）所提供的有關於 2003 年個 34 會員國中等教育方面，每一國家對每位學生的支出資料，法國位居第 17 位，支出數字稍高於各國的平均值（OECD, 2006a: 174）。

法國中等教育改革，長久以來一直是歷任教育部長之重責大任。本文將就歷史的脈絡、行政權力行使關係，詳細分析當前法國中等教育改革的重要事項，以利提供我國目前亦在推動的多項中等教育改革作爲參考。

# 貳、法國中等教育改革之演進

在法文字義上「collège」「初級中學」此字，源自拉丁文之「collegium」，意指接受並遵守同一律令的會社團體。在中世紀時，collège泛指提供在大學修課且具有獎學金學生之旅店（hôtelleries）（Buisson,1888: 1739；Mialaret,1979: 93），文藝復興時期college逐漸成爲教會如耶穌會（les Jésuites）提供食宿並教育兒童與青少年的教育機構，這些學生隨後會於大學繼續其學業，成爲教會或支持教會的社會中堅（Tomamichel, 1999: 216）。在這段期間，只有由法國國王弗朗斯瓦一世（Francois I）於 1530 年所設立的「Collège de France」，即目前的「法蘭西學院」之用法較爲特別，在此，College的位階較接近英、美國國家高等教育學術機構。College 此字雖然於目前法國用於初級中學之制度命名，但在其他法語系國家，如瑞士與比利時的法語地區以及北美加拿大魁北克省，此字亦可能依該國的教育制度演進，而意指其他階段的教育制度。由於我國對英、美國國家教育制度較爲熟悉，所以對於「college」泛指英、美國國家的專科學校或大學學院，而在法國則爲中等教育之制度一事常感到不解，故特於此稍加補充。而「lycée」高級中學，源自希臘文之「lukeion」，原意指古希臘運動練習的場所與「gymnase」字義大略相同，在歐洲許多國家的高級中學之制度源由皆受此兩大字源影響。除此之外，「lycée」亦是希臘三哲其中之一，亞里斯多德（Aristotle）其教授哲學的學堂，也因此受到青睞用於法國高級中學之制度命名。

若探討當前法國中等教育改革時，能對法國中等教育制度改革之演進多瞭解，方能鑑古以知今，更能深入探究今日法國中等教育改革。以下陳述法國中等教育制度改革之演進，以利瞭解法國中等教育改革之脈絡與傳承。茲就法國中等教育之發展與改革由法國大革命 1789 至今，分成四大時期分述介紹如下 ：

## 一、制度創始期（1792—1832）

1789 年的法國大革命，爲探討今日法國教育制度改革的重要起點，是一無可替代的歷史分水領。在大革命後，著名的政治哲學家恭鐸榭（Condorcet）[1]即於 1792 年在當時立法議會（l'Assemblée législative）與國民公會（Convention Nationale）提出由國家爲主導之全民教育（l'Instruction publique）事宜。1792 年由其所提出「全民教育全面組織行政法令報告與計畫」（Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction pub-

[1] 恭鐸榭 Condorcet 其全名爲 Jean-Antoine-Nicolas de CARITAT, marquis de CONDORCET （1743-1794），於 1782 年當選榮任法蘭西學術院（l'Académie Française）院士。

lique），即將全國學校的興設計畫，劃分爲五大階層（degré）（Condorcet,1792: 5 ; Buisson, 1882: 464, 1888: 1740）：

（一）各村落（village）設立初等學校（les écoles primaires）。

（二）各城區（district）設立中等學校（les écoles secondaires）。

（三）各省（département）設立學苑（les instituts），全國共 110 所。

（四）全國設立九所高等學院（les lycées）。

（五）全國設一科學與人文學會（Société nationale des sciences et des arts）。

恭鐸榭的計畫勾勒出現代法國教育制度的初步草圖，在其中，第一與第二階層的學校屬初等教育，只有第三階層的「學苑」爲中等教育；第四階層的學校雖以日後使用於高級中學的專用詞「lycée」作爲命名，但在當時其屬性實爲高等學院（les facultés）；最後第五階層「全國科學與人文學會」，其功能除具管理其他四階層學校外，亦必須提供各階層學校上課內容以及師資的培訓。

1802 年，在拿破崙以共和體制執政時期（le Consulat），執政政府在立法後（La loi 1er mai 1802），再次重新規劃教育體制，全國各級學校之興辦共分三大類（Buisson, 1888: 1742）：

（一）由市鎮（commune）興辦初等學校（les écoles primaires）。

（二）由市鎮或私人但須經政府許可興辦中級學校（les écoles secondaires），在學校中必須教授拉丁文、法文、基礎史地與數學。此一類型的學校即爲日後「市鎮初級中學」（les collèges communaux）之前身。

（三）由國家財稅（Trésor public）資助於全國興設 30 所高等學院（les lycées）與專門學校（les écoles spéciales ）。

拿破崙於 1804 年稱帝後，迅速地於 1806 年以「帝國大學」（l'Université Impériale）之名，組織全國各級教育。此帝國大學即爲今日法國「國家教育部」（Ministère de l'Education Nationale）的創始之名（黃照耘，2006：307）。由於拿破崙當時將全國公眾的教育視爲國家專一壟斷（monopole）的權責（Troger & Ruano-Borbalan, 2005: 60），故於 1808 年的行政法令（le Décret du 17 mars 1808）中，除了詳述帝國大學，即當時的教育部與全國教育具體行政組織架構，如大學區（les académies）的確立，更重要的是詳細規劃全國六大類型學校及各類型學校必須肩負的教育目標，此六大類型學校與其教育內容分述如下 （Buisson, 1888: 2922）：

（一）大學學院（les facultés ）：教授各高深科學，並授予學位。

（二）高級中學（les lycées）：教授各類古文，如拉丁文或希臘文、歷史、修詞、邏輯、物理以及數學。

（三）初級中學（les collèges）：此類學校即是由市鎮興辦中級學校（les écoles secondaires communales），主要教授各類基礎古文與初級的歷史與科學。

（四）學堂（les institutions）：此類學校是由教師（les instituteurs）以個人身份開辦，其授課內容與初級中學接近。

（五）寄宿學校（les pensons）：此類學校由會教書者（les maîtres）以個人身份開辦，教授比學堂更簡易的課程。

（六）小學或初等學校（les petites écoles，écoles primaires）：由市鎮興辦的初等學校，教授讀、寫與基礎算術。

在拿破崙主導下，現代法國教育制度奠定其根基，各類型學校的屬性，於此時即有了其基本雛型。在其中，今日中等教育制度，如高級中學（les lycées）與初級中學（les collèges）的制度架構，在此時即有明確定義。初級中學與高級中學，自此正式出現於現代法國中等教育制度之命名。

## 二、發展成長期（1833—1870）

在拿破崙 1815 年滑鐵盧挫敗後，十九世紀的法國在政治上歷經多次政權的轉換，爲王權與共和體制交互執政時期。雖在國內政治局勢不穩定，但由於執政政權在此時並未對外發動大規模的爭戰，除 1870 年的普法戰爭外，十九世紀可說是法國步入現代的重要的發展成長期，著名的城市規劃大師歐斯曼（Georges Eugène Haussmann），將首都巴黎由髒亂的中世紀城市改變成美侖美奐的世界花都，即是明顯之例。除此之外，全法國在各項建設，如：鐵公路交通與各大國營企業的建立，以海外殖民地的迅速擴張，使國力大爲提升。

在此時期，主要的教育改革首推 1833 年的「基佐法案」（La loi Guizot）與 1850 年的「法盧法案」（La loi Falloux）。1833 年的基佐法案（La loi sur l'instruction primaire du 23 juin 1833），一般認爲是針對「初等教育」（l'instruction primaire）改革，而所立的法案。在此法案，將初等教育視爲國家的基本大業，但亦也允許開發私人興辦小學外。但實際上，此一法案亦對日後中等教育制度的演進有其重要影響。主要原因是在此法案中，規定於各省人口超過 6,000 人的主要城市創設所謂的「高級初等學校」（les écoles primaries supérieures）（ Buisson, 1882: 785 ）。這一類型的學校於 1927 年後，亦正式成爲中等教育機構。

1850 年的法盧法案（La loi sur l'enseignement du 15 mars 1850），可謂法國於十九世紀在教育制度改革過程中，極爲重要的立法，因爲就量而言，此法案共有 85 條款（基佐法案只有 25 條），涵蓋範圍更爲廣闊，除高等教育外，其他教育事務皆有涉及。此項立法雖然一方面開歷史的倒車，將宗教勢力再度帶進教育系統，並允許私人與教會興學，並可獲國家經費補助（吳文侃、楊漢清，1992: 163），然而，在當時的中等教育改革上，是由此法案之第 71 與 72 條款（Art 71, 72）之條文，用以正式確立高級中學

（les lycées）與市鎮初級中學（les collèges communaux ）爲「公立中等教育機構」（les établissements publics d'instruction secondaire），並詳加規定這兩類公立中等教育機構之經費來源（Buisson, 1888 : 1693）。

整體而言，這兩項法案，皆帶有宗教保守色彩，但由於法案的建構完整，包括整體目標與施行細則，因此在法國中等教育制度之發展上，占有其相當重要性。

## 三、平等調適期（1870—1958）

自 1789 年的法國大革命一直到十九世紀末，這將近快 100 年的時間，雖然教育制度歷經多次的改革，但在實質上存在著一項極嚴重的問題，那就是人民接受教育的權利會取決於本身的社會階級身份，此一社會不平等的事實。

雖然教育制度在恭鐸榭與拿破崙的規劃，全國各類型學校的屬性即有了其基本雛型，但在當時這些不同類型學校，並非如今日所見的教育制度呈單一垂直與連續性的教育制度，而是以平行的方式各自發展，這即是所謂的「雙軌學制」（許彩禪，2004 ：214）。簡單來說，在當時的社會，一般中、下階層的人民只享有接受所謂的「初等教育」（l'instruction primaire）的權利，而當時所謂的「中等教育」（l'instruction secondaire）的受教權則只有留給中上階層的學生。

1792 年恭鐸榭的計畫中即強調全民受教的平等權利，但在其後的立法者如洪姆（Gilbert Romme）與拉卡拿（Joseph Lakanal），卻無法全盤繼續恭鐸榭當初立法的初衷。洪姆與拉卡拿雖在整體教育制度之創制上亦有其相當的貢獻，例如：洪姆在此時即強調初等教育必須全面性且必須由國家來支付所有開支（Romme, 1792: 29），而拉卡拿，則首度建議設立「師範學校」（les école normales），以利培養初等教育的師資（Lakanal, 1794 : 8），但在他們的報告，以及隨後的相關立法中，則過於強調百科全書式的科學知識與菁英教育對國家與社會的重要性，也因在這些報告與法案中，只將中等教育列爲只有中上階層的子女才適合接受之教育。這些建議與法案條款，在拿破崙執政期間，由於當時國家迫切需要人才，且由於戰爭，國家財政吃緊，也因此只能將大部份的財力資源運用於菁英教育，以迅速獲得實質效益。

在 1833 年的基佐法案，則是爲彌補一般中、下階層的人民只接受「初等教育」，而不足以符合當時國家社會需要之狀況下，由當時教育部長基佐（François Guizot）與輔助其法案制定的哲學家顧善（Victor Cousin），在參考當時普魯士（Prusse）所實施的「實科學校」（Realschulen）制度後，創設所謂的「高級初等學校」（les écoles primaries supérieures），此一類型學校即逐漸成爲日後中、下階層的中等教育的重要教育機構（Buisson, 1888 : 1747）。雖然基佐提升中、下階層的人民的初等教育的品質，但在隨後的 1850 年法盧法案以及在 1852 年路易．拿破崙（Louis Napoléon）稱帝，成爲拿破崙三

世（Napoléon III），史稱「第二帝國」（La second Empire）後，社會與政治環境趨向保守封建，中、下階層人民的教育則被忽視。國家整體雖在經濟與各項制度的發展得以突飛猛進，但在財富分配不均與惘顧社會平等正義的情況下，也加劇形成了「資產階級」（la bourgeoisie）與「無產工人階級」（le proletariat ouvrier）的對立，這也正是 1870 年拿破崙三世在對外普法戰爭失利後，其帝制也迅速結束的另一重要因素。

自 1870 年 9 月 4 日法國則進入所謂的「第三共和時期」（La Troisième République，1870-1940），這也正式法國徹底告別王權，國家共和政治體制的新開始。對今日法國中等教育而言，第三共和時期實爲教育制度的「平等調適期」，這段調適期亦延長至二次大戰後「第四共和時期」（La Quatrième République，1947-1958），一直到 1958 年由戴高樂（Charles de Gaulle）所主導的法國第五共和（La Cinquième République）正式建立才結束。

第三共和的中等教育改革開始於 1872 年，由當時的教育部長西門（Jules Simon）首先對中等教育中「拉丁文」（le latin）的教學定位，作一重大調整。拉丁文的學習，從以往的重視其詩歌朗誦、論述與演說等語文教學，降低拉丁文在語言課程的重要性，學習拉丁文主要的目的，被縮減爲只重視於閱讀層面，取而代之的是全方位的法語（le français）教學。此項中等教育改革的原則，則是對現行使用的語言即「活的語言」（les langues vivantes）如法語，進行有關「聽說」的教學，而對已過去古老的語言即「已死的語言」（les langues mortes）即拉丁文，則只作有關閱讀的教學。

1880 年著名的費希（Jules Ferry）部長在中等教育改革上，給予法語與自然、物理科學更高的教學定位；此外，在同年亦立法（La loi du 21 décembre 1880, dite La loi Camille Sée），開始允許女孩（12-17 歲）接受「女子中等教育」（l'enseignement secondaire des filles）（Buisson, 1882: 1024; Buisson, 1888: 1752）。事實上，在當時費希教育部長除了在 1881 與 1882 年以兩次立法、三大法案（La loi du 16 juin 1881 et La loi relative du 28 mars 1882）（Buisson, 1888: 1704）將全國「初等教育」（l'enseignement primaire）成爲全民「免費、義務與世俗宗教中立之初等教育」（la gratuité, l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire）（Buisson, 1918: 16），使更多人民享有基本與平等之權利外，更重要的是由於初等教育的義務化，使得更多的中、下階層人民在受完初等教育後，深感其繼續接受其他類型教育的需要，因此帶動在此「雙軌學制」下另一大類型教育的變動，即中等教育的改革。

第三共和時期的中等教育改革是教育制度的改革，也是一社會正義良心意識掘起之社會改革，可謂是法國大革命精神之「文藝復興」，中等教育改革亦成爲法國在人文社會思想現代化之重要社會改革運動。此一社會改革運動實起源於當時的「泰菲斯事件」（l'Affaire Dreyfus，1894-1899）。官任砲兵上尉的泰菲斯（Alfred Dreyfus ）只因爲祖籍是 1870 年的普法戰爭後割讓給德國之法國亞爾薩斯省（Alsace）以及其爲猶太裔之

雙重特殊身份，即被極端國族主義與具種族歧視的軍方上級，指控其通敵（德國）叛國，而被補入獄。此一冤獄事件引起當時知識份子重大反彈，在其中最著名以社會正義文學家左拉（Émile Zola）於 1898 年（13 janvier 1898）於「L'Aurore」日報以「我控訴」（J'accuse ）向當時的共和國總統富賀（Félix Faure）控訴泰菲斯所遭到的冤情，以及極端國族主義與種族主義，將爲國家所帶來的新災難。雖然泰菲斯之後冤獄平反無罪釋放，但左拉之眞知灼見卻未被當時人所警惕，而導致了日後兩次世界大戰（Larousse, 1995: 19）。

泰菲斯事件後法國左派社會主義抬頭，「左翼聯盟」（le Bloc des gauches）於 1899—1905 年逐漸禁止宗教勢力干預政治，特別是令教會退出教育系統，即在教育系統中，政府須對各宗教保持中立，宗教勢力亦不得干預教育事務，以「世俗性」（la laïcité）建立所謂的「無神的學校」（Ecole sans Dieu）（Buisson, 1918: 314）。在教會逐漸退出教育系統後，許多以往由教會開設的中等教育機構亦逐漸納入教育部直接管理，但總體而言在第一次世界大戰之前「雙軌學制」仍爲明顯（郭爲藩，1983：104）。表 1 即雙軌學制於一次世界大戰前在法國實施的詳細說明（Avanzini, 1975: 15-16）：

由表 1 可以清楚明瞭此一於第一次世界大戰之前在法國實施之雙軌學制之實施詳情，由此表可看出在當時的中等教育實爲上流資產階段階層學生享有的特權，這與法國大革命時所強調的「自由、平等、博愛」（Liberté, Egalité, Fraternité）之立國精神是背道而馳的。也正由於此，在 1919 年由學界首先成立「新大學會友」（les Compagnons de l'Université Nouvelle）此一學術改革社團，提出「單一學校」（Ecole unique）論述，建議整合教育體制，政府亦於 1924 年成立「單一學校委員會」（Commission de l'École Unique）欲從事學制之統一。

雖然民間學術教育改革團與政府皆有意圖將學制作一統整，但在此一時期的多位教育部長並無立即以激進手法去立即破除所謂的「平民教育」（Enseignement du peuple）與「資產階級教育」（Enseignement bourgeois）兩類平行教育制度之水平藩籬，而是於此兩類平行教育制度中，來進行其個別垂直之多元化發展。易言之，政府一方面先在「平民教育」中於中級與高等教育增設農業與工商技職教育學校，使中、下階層子弟亦能依其社會背景與其家族需要，順利傳承其農工商特有職業，更由於此一多元的農工商中級與高等教育，農工商業在技術層面更爲精進，國力基礎更爲厚植（Avanzini, 1975: 16）。另一方面，在資產階級教育中，首先在第一次世界大戰後十年，於 1926 年因大戰影響，新生兒人數急遽減少，部份初級中學或高級中學開始面臨招生不足，因此當時教育部長艾希優（Edouard Herriot）即將過去一些屬於平民教育的「高級初等學校」（les Ecoles Primaire Supérieure）與「工商實務學校」（les Ecoles Pratiques du Commerce et de l'Industrie）併入初級中學或高級中學，成爲一平民與資產階級兩類學生所組成的「混合機構」（les établissements géminés）。艾希優教育部長更於隨後 1927 年將此類混

合學校的初級中學部分，改爲全面免費制。全面免費制度在後幾位教育部長任內，首先於 1928 年，將屬於混合機構的初級中學與高級中學全面免費，隨後於 1933 年，此一全面免費制度亦擴及至其他未混合之中等教育機構（Avanzini, 1975: 23）。

表 1　第一次世界大戰前雙軌學制表

<table>
<tr><th>學生類別<br>教育類別</th><th colspan="2">中下階層學生（Classe populaire）</th><th>上流資產階段階層學生<br>（Classe bourgeoise）</th></tr>
<tr><td>學前教育</td><td colspan="2">2-6 歲<br>自願式教育<br>幼稚園（Ecole maternelle）</td><td>家庭教師教育<br>（Préceptorat en famille）</td></tr>
<tr><td rowspan="2">初等教育<br>（Enseignement Primaire）</td><td colspan="2">6-13 歲<br>義務教育<br>基礎初等學校（Ecole Primaire Elémantaire）<br>授予「初等學業證明」（Certificat d'Etudes Primaires）</td><td rowspan="2">不參與</td></tr>
<tr><td>非義務性教育<br>13 歲以上<br>少數學生修習充實課程(Cours Complémentaires)以取得「基礎證書」(Brevet Elémantaire)</td><td>非義務性教育<br>13 歲以上<br>極少數學生選擇進入高級初等學校（Ecole Primaire Supérieure）以取得「高級初等證書」（Brevet Primaire Supérieur）</td></tr>
<tr><td>中等教育<br>（Enseignement Secondaire）</td><td colspan="2">無受教權</td><td>於初級中學（collège）或高級中學（les lycées）中增設高中會考前「第十一年」（Onzième）到「第七年」（Septième）班級，即相當今日學制之五年小學教育。自「第六年」（Sixième）即進入中等教育正式教育階段。中等教育分爲兩大階段（deux cycles），以及A與B兩大類組（deux série）。在接受中等教育七年後，參加高中會考，取得「高中會考文憑」（Le Baccalauréat）。</td></tr>
<tr><td>高等教育<br>（Enseignement Supérieur）</td><td colspan="2">無受教權</td><td>於大學中求學以獲得「學士」（Licences）與「博士」（Doctorats）兩大高等教育文憑。</td></tr>
</table>

資料來源：作者自行整理自 Avanzini（1975:15-16）。

1936 年，法國首次由左派多黨組成之「人民陣線」（Front Populaire）政權主政，64 歲的社會黨總統布律姆（Léo Blum）任命只有其一半年齡，32 歲年輕的傑義（Jean Zay）擔任教育部長，這位法國教育史上最年輕的教育部長，於其三年多的任期內，對法國中等教育作了多項重大改革。首先，於 1936 年，首先立法（La loi du 9 août 1936）將義務教育由 13 歲延長至 14 歲。隨後，於 1937 年五月，他以「未分科之共同課程」（tronc commun）之概念，將中等教育混合機構中屬於平民教育的「高級初等學校」與資產階級之「初級中學」之課程作一調整，使受初等教育的平民學生能順利進入初級中學就讀，亦方便高級初等學校與初級中學此兩類型學生之轉學，傑義部長曾爲此，試圖於全國 200 餘所初級中學之第一年之前三個月，實施不分科之「生涯輔導班」（les Classes d'Orientation），但此一措施並未全面實施，因爲隨後於同年六月，他即將對全國教育制度作一革命性之修正。傑義部長將全國教育制度，就如同早於他 145 年前於法國大革命後國民公會時期之恭鐸榭，兩人同樣以「階層」（degré）此一概念來界定教育制度，但傑伊只以三大階層界定教育制度，其詳細作法如下（Avanzini, 1975: 33）：

（一）將原屬初級中學或高級中學之小學部與基礎初等學校作合併，統稱第一階層（le Premier degré）。

（二）將高級初等學校併入中等教育，統稱第二階層（le Second degré）。

（三）將兩所高等師範學院（les Ecoles Noramales Supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux Rosse）視同於高等教育機構，統稱第三階層（le Troisieme degre）

傑義所制定的教育制度已與現今教育制度極爲相似，因爲法國雖然隨後歷經第二次世界大戰遭受德軍占領以及貝當（Maréchal Pétain）傀儡政權之統治，以及戰後第四共和不穩定之政權，基本上傑義所制定的教育制度並未被大幅改變，傑義所制定的教育制度之基本架構亦延續至今，成爲以第三共和時期爲主的「平等調適期」中之重要改革。傑義雖於 1944 年，因其爲猶太裔而慘遭由傀儡政權所扶植的極右派民兵暗殺身亡，但其對法國教育改革之貢獻，特別是調合平民與資產階級兩類型教育之努力，實爲後人所景仰。

## 四、單一學制期（1958—1975）

法國在第二次世界大戰後，第四共和時期臨時政府曾於 1944 年首先委任物理學家隆之萬（Paul Langevin），隨後隆之萬身故後，於 1946 年，由法國兒童與青少年心理學大師瓦隆（Henri Wallon）以及職業性向心理學大師皮耶洪（Henri Piéron）之協助下完成了一重大的教育改革提議計畫，史稱「隆之萬—瓦隆計畫」（Plan Langevin-Wallon）。這份充滿心理學與教學（la pédagogie）專業知識的教育改革計畫涉及學前、初等、中等與高等各階段教育以及相關得師資培育。雖然此計畫之後因爲第四共和時期之政權與社會之不穩定，並未被實施，但誠如隆之萬之預見，是此計畫的「原則、精神」會被

未來欲從事教育改革者所重視（Fraser,1963/1998 : 109），也因此在後來歷次的教育改革皆會出現類似於此計畫的建議與看法，在其中即以「生涯輔導」（l'orientation）此一教育理念最爲被重視，亦成爲歷次教育改革，特別於中等教育層面上最被重視之教育理念。

1958 年由戴高樂所主導的法國第五共和正式建立，這一個直至目前爲止仍現行的政治體制，除了由於共和國總統的權力擴展，而避免第四共和時期政治與社會之高度不穩定性，將法國成爲一成熟與穩定的國家外，更重要的是伴隨著國家整體經濟成長，以及政權左、右輪治下，一連串的國家重大改革亦能順利推動，社會之民主與正義得以被重視，在其中尤以中等教育改革最爲重要。在第三共和時期 1919 年，由「新大學會友」學術改革團體，爲統整雙軌學制所提出「單一學校」之主張，直到此一時期才眞正地被落實。所謂的「單一學校」（École unique）此一教育理念主要有兩項重要深層意涵（Ostenc, 1983: 168）：一方面，它是 1789 年法國大革命「賈叩賓概念」（la conception jacobine）之展現，即主張國家必須統一與不可分割；另一方面，「單一學校」也是一項讓全民享有平等法權之民主理想。

在單一學制之教育改革之進程上，首先，於 1959 年時由當時的教育部長貝和端（Jean Berthoin）之多項中等教育改革開啓。造成 1959 年的教育改革主要原因，除了是因爲自第二次世界大戰後之新生嬰兒潮（baby-boom）已向中等教育之門叩關外，更由於在當時施行的教育體制於系統中仍存在著許多內部問題，也因此在社會正義、教育效能與經濟演進等三大因素下，貝和端部長必須推動其教育改革（Fraser, 1963/1998 : 54；Avanzini, 1975: 39）。貝和端部長所推動的教育改革，首先是將國民接受義務教育的年限由 1936 年所訂定的 14 歲延長至 16 歲（l'ordonnance du 6 janvier 1959），也正由於義務教育的延長，帶動其他的教育改革。由於義務教育的延長，使得以往於 14 歲即於平民教育的「高級初等學校」結束學業的學生，必須義務性地再接受兩年教育。在此演變下，以往屬於平民的「初等教育」（Enseignement Primaire），即自然地在實質上成爲「初等教育」，因爲所有社會各階層的學生都有義務進入以往屬於上流資產階段階層學生的「中等教育」，教育制度中的第一階層（le Premier degré）與第二階層（le Second degré）之連續階層與一貫之實質意義至此抵定。爲使此一新的義務教育制度能夠順利運作，貝和端除了實施調整與改變許多不同類別的學校名稱與其教學課程內容外，更重要的是，貝和端承繼「隆之萬—瓦隆計畫」中有關「生涯輔導」（l'orientation）此一教育理念，在中等教育距高中會考前的第六年（la Sixième）與第五年（la Cinqième），即中等教育的前兩學年設置爲「觀察階段」（Cycle d'Observation），使學生有充份的時間來考慮其未來繼續往高等教育之「升學」或「就業」之生涯出路。

在 1963 年的「富榭改革」（la réforme Fouchet）中，富榭（Christian Fouchet） 教育部長更擴展此一理念，創設「中等教育初級中學」（Collège d'Enseignement Secondaire），此類中學除繼續於中等教育距高中會考前的第六年與第五年設置爲「觀察階段」外，

更進一步地在第四年與第三年設置爲「生涯輔導階段」（Cycle d'Orientation），此一類型之中學類似英國的綜合中學（comprehensive school）（郭爲藩，1983 ： 106；Avanzini, 1975 : 43）。中等教育初級中學逐漸統整中等教育前四年之其他類型學校與科別，逐漸使中等教育之初級中學逐漸形成單一學制。

1975 年由阿比（René Haby ）教育部長所制定的「單一初級中學改革」（la réforme du collège unique ou la réforme Haby），可謂法國在現代中等教育中最重要之改革里程碑。在第三共和時期所提出「單一學校」之主張，至此終於達成。因爲雖然義務教育於 1959 年延長至 16 歲造就初等與中等教育學制之垂直連貫性，但由於社會階層之晉升速度並非可於短時間可達成，因此在歷經先前幾任部長改革後，複雜的初級中學於學制中仍產生明顯地社會不平等。在經歷 1968 年學運（le Mai 68）後，教育界即有學者建議必須將依「泰勒主義」（le taylorisme）之「標準化」（la standarisation）概念加以統一學制。此外，著名法國社會學家布狄佑與帕斯宏（Bourdieu & Passeron, 1970: 264）所提出的「再製造」（la reproduction）之現象與概念，此一概念說明了大部份中、下階層學生只能選擇短期中等教育，以獲得其相關技職與證照，既使有少數能繼續升學至高等教育，他們所就讀也多是較不被社會所看重的冷門科系；而資產階級學生則大部份皆選擇以升學爲主的中等教育，以獲得高中會考文憑，並進入大學較熱門科系或菁英式的高等專業學院（les grandes écoles）（Etienne, 2000: 28-29）。

1975 年由阿比教育部長所制定的「單一初級中學改革」即是爲消除中等教育之過早分流之缺失，因此將中等教育之前四年的各類別教育皆取消，統稱此前四年的中等教育爲「初級中學」（les collèges），即目前現行之教育體制。「單一初級中學」是一常態分班之中等教育，在同一班級學生能力充滿高度異質性（l'hétérogénéité），這對初級中學的教師而言，是一新興挑戰，也因此日後之教育改革即把重點放置於教學創新（l'innovation pédagogique）此一層面上，如何才能夠適材適教，使「單一初級中學」不至流於一齊頭式之平等，而能夠平等地與有效地提供學生受教機會，即成爲 1975 年後歷次教育改革之重要目標。



# 參、法國中等教育行政職權劃分及其功能

在 1982 年「去中央法」（la loi de la centralisation du 2 mars 1982）實施後，許多重大的教育改革漸漸由地方教育行政機構執行，也因此在探究當前法國中等之基本運作與教育改革上，是有必要先清楚當前負責或涉及教育改革的行政權力機構，如此才能對各項教育改革之運作有通盤性之瞭解。茲與中等教育改革有相關的中央、地方各教育行政組織作以下介紹：

## 一、中央教育教育行政組織

依據法國國家教育部之最新資料，目前國家教育部主要由一位部長掌管國家教育、高等教育與研究部長（Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche），另有一權理部長（Ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche）來協助國家教育部部長管理有關高等教育與研究（黃照耘，2006：309）。法國歷次的教育改革目標與作法與當時的教育部長的政黨屬性、個人學術及人格特質有著極高度的相關。一般而言，右派教育部長主張必須依據自由經濟市場機制化之效率與效能來進行教育改革；相反地，左派教育部長則較重視社會平等與全民團結等議題，致力於受教權必須平等與正義之教育改革。教育部長的之主觀介入與影響，由各項改革與法案日後皆以當時部長之姓名來命名，即可瞭解教育部長於教育改革之重要，教育部長不僅須對當時的社會負責，更須對其所作爲在歷史上的影響，有一明確責任交代。相較於世界其他國家的教育改革，此一現象是較特別的。而在教育部長下有三大組織：（一）獨立、附屬組織（Organismes indépendants et rattachés）；（二）各司與秘書處（Directions et Secrétariat général）；（三）教育部全國總督學處（Inspections générales）。茲就以主要組織與中等教育相關運作要點加以說明（黃照耘，2006：314）：

（一）獨立、附屬組織

在所有獨立、附屬組織中以教育最高審議會（Haut Conseil de l'Education）的地位最爲重要，在目前教育改革中扮演著極重要角色。此一的審議機構是由 2005 年新法：「費雍法案」（l'article 14 de La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, La loi Fillon）中規定所成立，它取代原有的全國課程審議會（Conseil national des programmes）以及學校評鑑最高審議會（Haut Conseil de l'évaluation de l'école）兩大審議機構。目前教育最高審議會即在國家教育部部長的敦請下，針對當前兩項教育改革問題制定方案，如：訂定所謂的「共同基礎知能」（le socle commun de connaissances et de compétences）之內容與界定相關「師資培育學院的培訓」（la formation dispensée dans les instituts universitaires de formation des maîtres，I.U.F.M.），以供教育部施政參考（林貴美，劉賢俊，2006: 6）。這兩項教育改革問題教育，即爲目前教育改革的重心所在。最高審議會之成員是由社會各階層人士，包含：各職業工會、學生家長、學生以及教育相關人員所組成，具有相當的民意基礎（黃照耘，2006：310）。

另外，爲了使全國教育政策研擬之參與更爲民主化，另有由全國各階層教育代表所組成的全國教育高等諮詢理事會（Conseil Supérieur de l'Education，C.S.E.）（Boursin & Leblond, 1998 : 49-52）。本理事會可針對公立教育服務的目標與運作、課程、考試、文憑之授予與學籍管理規定等與全國教育與教學之利害關係問題提出建言。除此之外，全國教育高等諮詢理事會在處理有關爭議性與紀律懲戒之事務（matière contentieuse et di-

sciplinaire），亦具有判決之實權。

爲因應網際網路的時代來臨，教育部於 2006 年改組後，新增網際網路使用代表會（Délégation aux usages de l'internet）。此一新增組織，其主要任務在普及全國網際網路之使用並減少城鄉資源的差距，以及如何杜絕暴力與色情網路對中學生所產生的不良影響。另外，近幾年來在法國工商社會各界興起的一項新制度，即「調解人」（le médiateur）之制度。在教育方面，爲順利解決紛爭，以順利推動各項改革，中央教育部亦設全國教育調解人與各大學區調解人（Médiateur de l'éducation nationale et les médiateurs académiques），以利調解任務能夠深入地方，提升調解之效能。

（二）各司與秘書處

在 2006 年教育部重新改組各司與秘書處後，目前四大行政組織爲主體，即：中、小學學校教育司、高等教育司、研究與創新司、秘書處。在其中與中等教育相關的行政組織首推中等、初等教育司（Direction générale de l'enseignement scolaire）。中等、初等教育司執掌所有關於全國（包含海外省）與國外地區之各小學（écoles）、初級中學（collèges）、普通與技職高級中學（lycées et lycées professionnels）之策略發展並提供相關的教育資源與資訊以利其全面發展。除此之外，本司亦必須制定初級中學與高中的技職教育計畫並提供適切的措施來進行有關殘障學生的教育融合與特殊教育。在與全國各大學區的具體行政關聯上，本司除了負責經費的分配外，並必須劃定全國在中、小學教育所謂的教育優先區（zones d'éducation prioritaire，ZEP）。在師資培育上，本司須與高等教育司（Direction générale de l'enseignement supérieur）聯繫，以制定中、小學師資培育的重點方向，並瞭解其實施的狀況（黃照耘，2006：315）。

秘書處人力資源司（Direction générale des ressources humaines）亦爲教育部改組後的新整合的行政組織，掌管各級學校包括初等、中等與高等教育教職人員的聘任與管理之政策擬定。在與高等教育司協調下，制定中、小學師資培育的重點發展方向。另本司下轄教育行政人員培訓處（Direction de l'encadrement），職掌中央與地方所有教育行政人員的培訓策略之研擬，並依據社會當前情況，制定相關的人事預測，規劃教育行政人員未來招考事項，以及教育行政人員生涯規劃管理。而培養教育部各級高級教育行政人才的著名機構，如：培養教育部全國總督學、大學區督學與省級之督學的國家教育高等學院（Ecole supérieure de l'éducation nationale）也隸屬本處管理。

除了以上法國教育部各項機構與行政組織部門外，與中等教育直接相關的全國性大型機關（les grands établissements publics nationaux）有以下機構：國家教育與就業資訊局（Office national d'information sur les enseigements et les professions，ONISEP）：本資訊局的主要任務，在研擬與製作各大學之系所的求學與就業相關資訊，提供各類高中生必要的諮詢。職業能力認證研討與研究中心（Le Centre d'études et des recherches sur les qualification，CEREQ）：本研究中心主要任務，在研討與研究目前在各種初始或繼續教育

（formtion initiale et continue）的各種職業能力之認證，以及在學習過程中，各種專業能力該如何培訓，此機構於職業教育與學徒制教育中扮演重要任務（Boursin & Leblond, 1998 : 49-52）。

（三）教育部全國總督學處

在目前中央教育部全國總督學處擁有三大督學分組，分別是全國教育總督學室（Inspection générale de l'éducation nationale）、全國教育行政與科學研究總督學室（Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche）與全國圖書館總督學室（Inspection générale des bibliothèques）。在中等教育改革方面，以全國教育總督學室與全國教育行政與科學研究總督學室最爲重要，此兩大組織對目前的中等教育改革的成效進行相關的評鑑報告，以供教育部長施政修正之需要（MENESR-IGEN et IGAENR, 2006a, 2006b, 2006c）。

## 二、地方教育行政組織

目前法國行政區域劃分，先將全國劃分爲 26 個「行政地區」（Régions administratives），再進一步分割成 100 個「省」（Départements，或譯爲府）。在 1980 年後，由於制定一連串的去中央化的法令，使得「地區」（les régions ）此一行政層級已成爲目前法國最重要的地方行政層級。在中等教育改革上，此一行政層級層擔負起的更多具有決定性的發展之責任。在 1982 年「去中央法」（la loi de la centralisation du 2 mars 1982）實施後，中央與地方（特別是地區）在教育行政方面之權利劃分大致有以下兩原則（黃照耘，2006：324）：

（一）中央政府即國家，能在公立教育之教學內容、教學活動組織、人員管理，以及各級機構之行政運作有著其決定性的權力影響。

（二）地方各級政府則必須參與在各級學校的興建與庶務之管理。去中央化法實施後，中央與地方各級所負責的事項與負責層級之歸納，可參考表 2。

在中等教育之地方行政職權行使上 ，以地區與省此二地方層級最爲重要，其主要負責事務之官員或組織可歸納如下（Auduc, 2005: 37-38）：

（一）在地區、大學區與高級中學此一層級主要負責事務的官員或組織：大學區總長（Recteur）、地區代表議會（Conseil régional）、地區行政首長（Préfet de région）、大學區教育諮詢理事會（Conseil académique de l'Éducation nationale）。

表 2　目前法國中央與地方各層級所負責的教育事項表

| | 小學 | 初級中學 | 高級中學 | 大學 |
|---|---|---|---|---|
| 建設投入（學校的興建、重建）與設備運作 | 市鎮 | 省 | 地區 | 國家與地方合作 |
| 教學運作（如資訊教學） | 市鎮 | 國家 | 國家 | 國家與地方合作 |
| 教師（聘任，培訓，薪俸） | 國家 | 國家 | 國家 | 國家 |
| 行政、技術與衛生保健人員 | 市鎮 | 國家 | 國家 | 國家 |
| 校工 | 市鎮 | 省 | 地區 | 地區 |
| 教學課程之訂定 | 國家 | 國家 | 國家 | 國家 |
| 畢業文憑之授予 | / | 國家 | 國家 | 國家 |

資料來源：作者譯自法國教育部網站資料（MENESR, 2006b）。

所謂的大學區，即爲全國教育之地方「學校行政分區」（cironscription administrative scolaire）（教育法典第 222-1 條；Mialaret, 1979: 2）。 大學區總長雖爲中央派任但在決定公立教育各項運作時，如：大學區學校與教職人員年度分配區域圖（la carte scolaire），大學區總長會先諮詢「大學區人事管理協議會」（Comité Technique Paritaire Académique）此一教職與行政人員之工會之意見（Auduc, 2005: 38）。大學區總長在教育、教學與就業輔導上具有決定性的權力，地方各級政府在行政上亦必須參考其建議，制定相關的預測性投資，以利各級學校的學生就學。在中等教育、教學資源上他也具有分配預算的權力，負責分配並管理屬於大學區的教職與行政人員，以及學校工友及其他服務人員。大學區教育諮詢理事會是由大學區內各種不同的代表所組成之諮詢與審查理事會。本諮詢理事會爲大學區內在教育事務上，主要於教育計畫審理、申訴與陳情之民意機構組織。教育諮詢理事會是由地區行政首長或是由地區代表議會會長主持。在只單純牽涉於教育層面之問題，也可由大學區總長或地區代表議會副會長主持。大學區總長亦必須參與研討由地區代表議會所制定的地區性教育與培訓人才計劃並與地區行政首長，針對地區的高等教育機構之各項興建方案，進行必要的研討與協調，並針對地區性高等教育與研究發展預先方案，適時地諮詢地區代表議會。地區行政首長依據 2002 年之「行政命令施行細則通報」（Circulaire du 6-2-2002）對於各大學區內高等教育機構之興建計畫，具有最後決定權，決定是否上報中央。並在中央同意後，由本身或以簽屬同意之方式，委任大學區總長執行興建。2004 年後，在隆河－阿爾卑斯地區、普羅旺斯－阿爾卑斯－蔚藍海岸地區與大巴黎法蘭西島地區等三大地區，地區行政首長具有統籌與協調二至三個大學區之行政決策的職權。

（二）在省與初級中學此一層級主要負責事務的官員或組織：大學區督學暨省教育服務總長（Inspecteur d'Académie, Directeur des services ddépartementaux de l'Education nationale）、省代表議會（Conseil général）、省行政首長（Prefet）、省教育諮詢理事會（Conseil départemental de l'Éducation nationale）。

大學區督學暨省教育服務總長爲大學區督學行政在各省的全權代表，此一職務雖隸屬於大學區總長行政總處，但其主要職權範圍則在各省，通常有兩位助理大學區督學，幫助他處理要務；他亦有專屬技術顧問團協助處理各項專業問題。省教育服務總長在制定「省初級中學之學校與教職人員年度分配區域圖」（la carte scolaire départementale）、教師上課時間與在職進修時，會先諮詢「省人事管理協議會」（Comité Technique Paritaire Départemental，C.T.P.D）之意見。此外在省教職員之人事升等、調動、再受訓、去職與免任等相關問題上，省教育服務總長則會諮詢「省人事行政管理協議會」（Commission Administrative Paritaire Départementale，C.A.P.D）之意見以作安排。省教育服務總長的具體實權即在於負責督導省內初級中學之行政與財務管理，省教育服務總長有權分配由大學區總長發放於各省的初級中學之經費（Nazé, 1997: 94）。省代表議會是由省內每一個大區（canton）各選一名代表組織而成，任期爲 6 年。代表議員會推選出一位省代表議會會長，此會長即爲省代表議會之決議執行長。在省代表議會中通常會有一個施政小組，主管有關學校事務之管理。另外，省亦設有審議組織，即省教育諮詢理事會，此審議組織會依據所處理的案件，由省行政首長或是由省代表議會會長所主持開議。本諮詢理事會與大學區教育諮詢理事會性質相同，爲省內在教育事務上進行教育計畫審理、申訴與陳情組織。本諮詢理事會審議事項包括：學生上下學交通車之規劃、初級中學預計興建方案、初級中學教學架構與運作之經費補助。每年有關學校之興建與改建，省行政首長會彙集省代表議會與省教育諮詢理事會之意見，再決定是否上報與執行。省教育服務總長除必須直接聽命於大學區總長外，省教育服務總長亦必須遵照省行政首長之命令，在多項教育事務上與予配合，如在初級中學之興建上，省行政首長則有最後裁示權（Auduc, 2005: 38）。

在一連串的去中央化與分權化的法令頒布後，目前法國地方教育行政體制，也產生所謂的二元主導權之微妙但重大的變化，在地方教育每一層級之二元主導對應關係如下，其中以地區、大學區中，大學區總長與地區行政首長的二元主導權最具代表性。由於地方行政體系亦展現出漸進式地趨向較自主的現象。特別是在地區的行政地位確認之後，大學區總長與地區行政首長在教育事務上「共同分享主導權」（pilotage partagé），已成爲目前法國在教育行政上的最新的主要特徵。這個新特徵也象徵著法國在教育行政方面之現代化（Toulemond, 2005）。

# 肆、當前法國中等教育改革重點

當前法國中等教育改革之重點與 2005 年四月所制定的《生涯輔導與學校前景計畫法案》（La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École）有著密切的相關。因此項法案是由前任教育部長費雍（François Fillon）所立之法，故亦簡稱「費雍法案」。這位曾於 1993—1995 年即擔任過「高等教育與研究部長」（Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche）之右派教育部長，於 2004 年三月上任後，即充分展現其政治歷練與長才，開始將前任由哲學家出身的費希（Luc Ferry）教育部長所作的各項大鳴大放之民意徵詢工作，逐漸轉化成具體之施政法案。費雍法案之主旨在於使每位受教育的學生都能有其該有之成就、重視語文教學並保障教育機會之均等與增進就業機會。費雍於 2007 年五月法國總統大選後，已由新任總統薩克奇（Nicolas Sarkozy）提名爲新任總理。

今（2007）年 3 月 22 日，由前任教育部長德霍比洋（Gilles de Robien）於巴黎索邦大學所發表的《一更有效益與更公義的學校，教育部 2005 至 2007 年施政檢討》（Une École plus efficace et plus juste. Bilan d'activité ministériel 2005—2007）（MENESR, 2007b）之宣導報告（dossier de presse）中，深入檢討自 2005 到 2007 年這將近三年來法國在教育事務之改革，其中主要即針對 2005 年費雍法案實施後至今的各項重要教育改變與其成果，作一詳細說明。茲就以此宣導報告之相關內容，對今日法國中等教育改革教育的影響歸納如下：

## 一、共同基本能力之建立

在法國大革命後一直到費希教育部長於 1881 與 1882 年將全國初等教育成爲全民免費之義務教育這段期間，在多項重要中等教育改革即有提及如何制定出符合國家基本價值的課程標準與應教授的相關的課程內容，1850 年的法盧法案與 1872 年西門教育部長對中等教育中拉丁文的教學定位再作調整。但制定中等教育課程標準之重要，實際是由於費希教育部長將全國初等教育成爲全民免費之義務教育後，使更多學生享有基本與平等之就學權利，使當時教育學者，深感是否必須也要對以往中等教育的課程作調整，以因應未來在雙軌學制教育中兩類型教育的相互影響。當時曾任巴黎大學區總長，後爲法蘭西學術院（l'Académie Française）院士的克亞德（Octave Gréard）就深感當時在初等與高等教育皆有創新發展時，中等教育卻似乎停滯不前，感到憂慮。因此，他有系統地將當時所有各類型的中等教育，包括技職中等教育以及女子中等教育，作一深入總檢討，以供欲從事教育改革者之參考（Gréard, 1889: 1）。1881 與 1882 年費希

教育部長首先 訂定義務教育爲 6 至 13 歲，隨後於 1936 年，傑義部長將義務教育由 13 歲延長至 14 歲，1959 年貝和端部長再延長至 16 歲以及 1975 年阿比部長所制定的「單一初級中學改革」後，中等教育的內容亦隨著初、中、高三連續層級之教育制度形成，而有了相當大的改變。

雖然義務教育在法國只有 11 年，但依據 OECD 最新資料，目前法國 90%的學生都已於各級學校受教 15 年，這個數字明顯高過OECD所有國家的平均值 12 年，也高於歐盟會員國之 13 年。在 15 至 19 歲之青年仍就學者，法國亦如同德國、比利時、波蘭、捷克及瑞典同屬高百分比國家（OECD, 2006a: 266）。而在課程時數安排上，法國 9 至 11 歲的學童每年有 871 小時，12 至 14 歲每年有 1,055 小時的課程，皆高出 OECD 所有國家的平均值許多，這些數字破除了一般人對法國之刻板印象，事實上，目前在法國其學生之課程時數是相當高的，特別是在中等教育部分（OECD, 2006a: 356）。另外，在 OECD 之 PISA（Programme for International Student Assessment）國際測驗中，在數學能力最弱的法國學生中，其中亦有 62.1 %的學生亦同時於閱讀能力上表現最弱（OECD, 2006a: 92）。這些客觀數據影響近三年來法國中等教育之課程改革。自 2005 年「費雍法案」實施後，在中等教育的課程改革主要受到「基礎共同知識與能力」（le socle commun de connaissances et de compétences）之教育改革重點所影響。

「基礎共同知識與能力」爲 2005 到 2007 年這三年來法國於教育改革課程改革之重點，此一改革重點即是在保障每位國民在接受義務教育後，皆能擁有共同的基本的知識與能力，它亦是爲回應歐盟所新制定的「終身學習基本能力」（Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie（Key competences for lifelong learning））新教育政策以及爲因應 OECD 之 PISA 國際測驗所進行之重要教育改革（MENESR-DGESCO, 2006: 3）。

基礎共同知識與能力包括有 以下七大項（MENESR-DGESCO, 2006）：

（一）精熟法語能力（La maîtrise de la langue française）

（二）能運用一種外國語言（La pratique d'une langue vivante étrangère）

（三）能熟悉基礎數學與科技內涵（Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique）

（四）會操作使用資訊與傳訊科技（La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication）

（五）深具人文素養（La culture humaniste）

（六）社會與公民能力（Les compétences socials et civiques）

（七）能自我主動學習與具有創始能力（L'autonomie et l'initiative）

爲落實基礎共同知識與能力此一新教育目標，前任教育部長德霍比洋於其施政宣導報告中，提出以下新具體作法：

（一）於國小 CE1（相當台灣小學二年級）與 CM2（相當台灣小學五年級，但爲小學之結業年）之學年末舉行全國性診斷式評量，以適時加以學習輔導；並於距高中會考前的第三年（la Troisième）即初級中學之結業年實施總結性評量，以驗證所有學生是否皆具有基礎共同的知識與能力（MENESR, 2007b : 16-17）。

（二）在語文教學上重視文法與字彙之運用學習；在基本數學能力方面，儘早使學童能會算術，簡易的加、減、乘、除四則整數運算須於CE1（相當台灣小學二年級）結束時學會（MENESR, 2007b: 18）。

（三）至少能應用一種外國語言，並依據歐洲理事會（le Conseil de l'Europe）所制定出「歐洲語言共同參考架構」（Cadre européen commun de référence pour les langues （Common European Framework of Reference for Languages））之標準，於小學結業時須達 A1 程度、義務教育結束時須 B1 程度、中等教育結業時必須達 B2 程度。爲達成以上教育目標，外語教學將由原來CE2（相當台灣小學三年級）提早到CE1，並加強德語與中文之學習（MENESR, 2007b: 20-21）。

（四）落實「公民教育課程」（l'enseignement de l'éducation civique），並充分與家長溝通（MENESR, 2007b: 22）。

（五）加強中、小學藝術與文化之師資培育，並加強與地方文藝機構之教學合作（MENESR, 2007b: 24）。

（六）鼓勵各地運動協會，全面推展體育運動以增進國民社會公民能力與主動學習（MENESR, 2007b: 26）。

（七）爲精熟資訊與傳訊科技（Technologies de l'information et de la communication，TIC）創設「B2i 資訊與網路能力檢定」（brevet informatique et internet），初級中學資訊與網路能力檢定（le B2i collège）將於 2008 年之結業考試舉行；而高級中學資訊與網路能力檢定（B2i lycée ）將於 2009 年之高中會考舉辦。此外，國家亦飭資與地區、大學區合作，全面建立「數位學習空間」（Espace Numérique de Travail，ENT）之網站。此一數位學習空間，包含各級教育行政權責機構（教育部、大學區總長行政總處（le rectorat）、省教育行政總處）、地方民意機構與各級學校；教師與學生可以透過認證以進入此網站，進行各行政與教學活動；家長與教師亦可透過此網站進行雙面溝通。藉由此數位學習空間之建立促進學生與教師之互動學習、增進家長對教育之參與以及全面將教育行政現代化，以增進行政效能（MENESR, 2007b: 28）。

## 二、教育機會均等

教育機會均等（l'égalité des chances）一直是法國自法國大革命以來有識之士追求之教育理想，自第三共和以來，歷任部長不分左、右皆以此爲矢志不移之教育改革目標。

前任教育部長德霍比洋在其施政宣導報告演講中指出（MENESR, 2007a），相較於 1980 年，法國於教育經費之支出於初等教育方面已成長 73%，中等教育方面則已成長 65%。但德霍比洋部長亦認爲除了量之增加外，更須重是教育服務之品質之提升，其中即以如何達到教育機會均等此一教育改革目標，以建立一更有效益與更公義的學校制度。

在OECD所提供的客觀數據上，在年法國於初級中學（含公私立）之班級學生平均人數爲 24 人，此一數字正好是所有國家之平均值，較南韓的 36 人爲少，但相較於丹麥、冰島、盧森堡與瑞士之低於 20 人爲高（OECD, 2006a: 370）。在 OECD 之 2003 年 PISA 國際測驗中之數學能力部分，法國不是表現頂尖的國家（圖 1），但由於成績接近平均值，且其在六大等級能力的學生呈現出最常態統計之常模分布（圖 2 與表 3），因此被 OECD 以此來解釋學生數學能力與其社經背景相關之個案研究（表 4），詳細請參考下列圖 1-2 及表 3-4。

由表 4 我們可以看出，在 2003 年 OECD 之 PISA 國際測驗，法國 15 歲學生數學能力與其社經背景之關聯性：低社經地位的學生比高社經地位的學生有高過 4.3 倍之機會成爲數學能力最弱等級之族群，而在 OECD 之平均標準則爲 3.5 倍（OECD,2006a : 91）。

數學此一學科一向在法國具有相當高的教學地位（Pepin,1999:125），法國亦固定於相當我國國小三年級（CE2）與高中會考前的第六年相當於我國國中一年級（la Sixième）的學年開始時，實施法語與數學的全國性診斷評量（l'évaluation diagnostique）（ MENESR-DEPP, 2006a :86,144），以利瞭解學生個別學習狀況以及各類別學校或各大學區教育整體發展現況。由以上OECD的數據，雖仍必須考量法國本國國內相關教育施行細節，如留級制度，但此一數據已部分說明目前法國中等教育在教育機會均等方面之努力，仍須加強。事實上由於歷史因素，正如本文先前所探討的雙軌學制之影響，目前法國仍未完全擺脫其歷史因素的影響，再加上第二次世界大戰後之外來移民，社會階層不平等之事實仍明顯，社會學家布狄佑與帕斯宏所提出的「再製造」（la reproduction）之現象，仍普遍存於教育制度中。爲改變現有狀況以達到教育機會均等教育目標，前任教育部長德霍比洋於其施政宣導報告中，提出以下新具體作法。

（一）加強國家、學校與家長之三者之互動與合作的關係，以對抗學生中輟、校園暴力與種族岐視（MENESR, 2007b: 32）。

（二）與地方民意機構重新考量學校與教職人員年度分配區域圖（la carte scolaire），其中包含中等教育機構之評鑑與初級中學之學區劃分（la sectorisation des collèges）以及跨越學區就讀之許可標準（les critères de dérogation）（MENESR, 2007b: 53）。

（三）建立 249 個「成就學習網絡」（les réseaux " ambition réussite "）逐漸取代以往所稱的「教育優先區」（Zones d'Education Prioritaire，ZEP）。此一計畫主要針對全國 249 所初級中學設置，嘉惠 39 萬 2,000 餘學生。其中在加強師資陣容，除增加 1,000 位教師外，更增加 3,000 名教學助理（assistant pédagogique），以及建立 10 萬大學生對 10 萬初

級中學學生之個別課業輔導計畫（le tutorat：100,000 étudiants pour 100,000 élèves）。另外，每一所初級中學中，規劃出一間專門用於學校教師與學生家長之會談室，促使家長共同參與學生學習，而成績優良之畢業生，除頒發 800 歐元之獎學金外，更有優先選擇其繼續升學機構之權利（MENESR, 2007b: 57）。

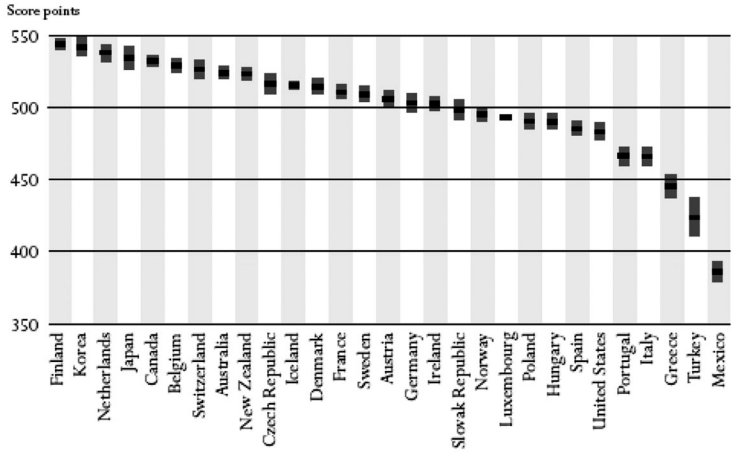



圖 1　OECD 之 2003 年 PISA 國際測驗數學能力各國成績圖
資料來源：OECD（2006a: 60）。

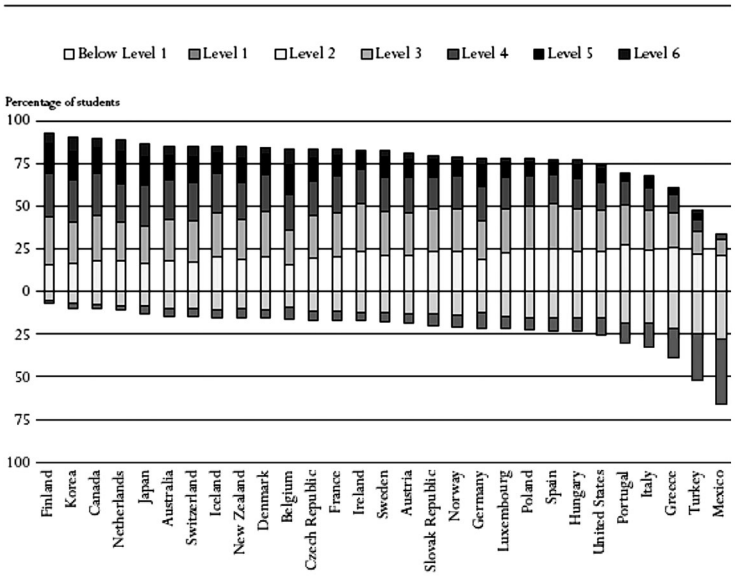



圖 2　2003 年 OECD 之 PISA 國際測驗數學能力各國六大等級能力之學生百分比分布圖
資料來源：OECD（2006a: 64）。

表 3　2003 年 OECD 之 PISA 國際測驗各國學生數學能力六大等級能力百分比表

| | Proficiency levels | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Below Level 1 (below 358 score points) | | Level 1 (from 358 to 420 score points) | | Level 2 (from 421 to 482 score points) | | Level 3 (from 483 to 544 score points) | | Level 4 (from 545 to 606 score points) | | Level 5 (from 607 to 668 score points) | | Level 6 (above 668 score points) | |
| | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. |
| Australia | 4.3 | (0.4) | 10.0 | (0.5) | 18.6 | (0.6) | 24.0 | (0.7) | 23.3 | (0.6) | 14.0 | (0.5) | 5.8 | (0.4) |
| Austria | 5.6 | (0.7) | 13.2 | (0.8) | 21.6 | (0.9) | 24.9 | (1.1) | 20.5 | (0.8) | 10.5 | (0.9) | 3.7 | (0.5) |
| Belgium | 7.2 | (0.6) | 9.3 | (0.5) | 15.9 | (0.6) | 20.1 | (0.7) | 21.0 | (0.6) | 17.5 | (0.7) | 9.0 | (0.5) |
| Canada | 2.4 | (0.3) | 7.7 | (0.4) | 18.3 | (0.6) | 26.2 | (0.7) | 25.1 | (0.6) | 14.8 | (0.5) | 5.5 | (0.4) |
| Czech Republic | 5.0 | (0.7) | 11.6 | (0.9) | 20.1 | (1.0) | 24.3 | (0.9) | 20.8 | (0.9) | 12.9 | (0.8) | 5.3 | (0.5) |
| Denmark | 4.7 | (0.5) | 10.7 | (0.6) | 20.6 | (0.9) | 26.2 | (0.9) | 21.9 | (0.8) | 11.8 | (0.9) | 4.1 | (0.5) |
| Finland | 1.5 | (0.2) | 5.3 | (0.4) | 16.0 | (0.6) | 27.7 | (0.7) | 26.1 | (0.9) | 16.7 | (0.6) | 6.7 | (0.5) |
| France | 5.6 | (0.7) | 11.0 | (0.8) | 20.2 | (0.8) | 25.9 | (1.0) | 22.1 | (1.0) | 11.6 | (0.7) | 3.5 | (0.4) |
| Germany | 9.2 | (0.8) | 12.4 | (0.8) | 19.0 | (1.1) | 22.6 | (0.8) | 20.6 | (1.0) | 12.2 | (0.9) | 4.1 | (0.5) |
| Greece | 17.8 | (1.2) | 21.2 | (1.2) | 26.3 | (1.0) | 20.2 | (1.0) | 10.6 | (0.9) | 3.4 | (0.5) | 0.6 | (0.2) |
| Hungary | 7.8 | (0.8) | 15.2 | (0.8) | 23.8 | (1.1) | 24.3 | (0.9) | 18.2 | (0.9) | 8.2 | (0.7) | 2.5 | (0.4) |
| Iceland | 4.5 | (0.4) | 10.5 | (0.6) | 20.2 | (1.0) | 26.1 | (0.9) | 23.2 | (0.8) | 11.7 | (0.6) | 3.7 | (0.4) |
| Ireland | 4.7 | (0.6) | 12.1 | (0.8) | 23.6 | (0.8) | 28.0 | (0.8) | 20.2 | (1.1) | 9.1 | (0.8) | 2.2 | (0.3) |
| Italy | 13.2 | (1.2) | 18.7 | (0.9) | 24.7 | (1.0) | 22.9 | (0.8) | 13.4 | (0.7) | 5.5 | (0.4) | 1.5 | (0.2) |
| Japan | 4.7 | (0.7) | 8.6 | (0.7) | 16.3 | (0.8) | 22.4 | (1.0) | 23.6 | (1.2) | 16.1 | (1.0) | 8.2 | (1.1) |
| Korea | 2.5 | (0.3) | 7.1 | (0.7) | 16.6 | (0.8) | 24.1 | (1.0) | 25.0 | (1.1) | 16.7 | (0.8) | 8.1 | (0.9) |
| Luxembourg | 7.4 | (0.4) | 14.3 | (0.6) | 22.9 | (0.9) | 25.9 | (0.8) | 18.7 | (0.8) | 8.5 | (0.6) | 2.4 | (0.3) |
| Mexico | 38.1 | (1.7) | 27.9 | (1.0) | 20.8 | (0.9) | 10.1 | (0.8) | 2.7 | (0.4) | 0.4 | (0.1) | 0.0 | (0.0) |
| Netherlands | 2.6 | (0.7) | 8.4 | (0.9) | 18.0 | (1.1) | 23.0 | (1.1) | 22.6 | (1.3) | 18.2 | (1.1) | 7.3 | (0.6) |
| New Zealand | 4.9 | (0.4) | 10.1 | (0.6) | 19.2 | (0.7) | 23.2 | (0.9) | 21.9 | (0.8) | 14.1 | (0.6) | 6.6 | (0.4) |
| Norway | 6.9 | (0.5) | 13.9 | (0.8) | 23.7 | (1.2) | 25.2 | (1.0) | 18.9 | (1.0) | 8.7 | (0.6) | 2.7 | (0.3) |
| Poland | 6.8 | (0.6) | 15.2 | (0.8) | 24.8 | (0.7) | 25.3 | (0.9) | 17.7 | (0.9) | 7.8 | (0.5) | 2.3 | (0.3) |
| Portugal | 11.3 | (1.1) | 18.8 | (1.0) | 27.1 | (1.0) | 24.0 | (1.0) | 13.4 | (0.9) | 4.6 | (0.5) | 0.8 | (0.2) |
| Slovak Republic | 6.7 | (0.8) | 13.2 | (0.9) | 23.5 | (0.9) | 24.9 | (1.1) | 18.9 | (0.8) | 9.8 | (0.7) | 2.9 | (0.4) |
| Spain | 8.1 | (0.7) | 14.9 | (0.9) | 24.7 | (0.8) | 26.7 | (1.0) | 17.7 | (0.6) | 6.5 | (0.6) | 1.4 | (0.2) |
| Sweden | 5.6 | (0.5) | 11.7 | (0.6) | 21.7 | (0.8) | 25.5 | (0.9) | 19.8 | (0.8) | 11.6 | (0.6) | 4.1 | (0.5) |
| Switzerland | 4.9 | (0.4) | 9.6 | (0.6) | 17.5 | (0.8) | 24.3 | (1.0) | 22.5 | (0.7) | 14.2 | (1.1) | 7.0 | (0.9) |
| Turkey | 27.7 | (2.0) | 24.6 | (1.3) | 22.1 | (1.1) | 13.5 | (1.3) | 6.8 | (1.1) | 3.1 | (0.8) | 2.4 | (1.0) |
| United States | 10.2 | (0.8) | 15.5 | (0.8) | 23.9 | (0.8) | 23.8 | (0.8) | 16.6 | (0.7) | 8.1 | (0.5) | 2.0 | (0.4) |
| *OECD total* | *11.0* | *(0.3)* | *14.6* | *(0.3)* | *21.2* | *(0.3)* | *22.4* | *(0.3)* | *17.6* | *(0.2)* | *9.6* | *(0.2)* | *3.5* | *(0.2)* |
| *OECD average* | *8.2* | *(0.2)* | *13.2* | *(0.2)* | *21.1* | *(0.1)* | *23.7* | *(0.2)* | *19.1* | *(0.2)* | *10.6* | *(0.1)* | *4.0* | *(0.1)* |

*Source:* OECD PISA 2003 database. See Annex 3 for notes *(www.oecd.org/edu/eag2006)*

資料來源：OECD（2006a: 70）。

表 4　2003 年 OECD 之 PISA 國際測驗，法國學生數學能力與其社經背景相關解釋表[2]

The table below provides the data that are used to compute the odds ratio for one country – in this case, France. Reading across the rows, 32% of students with low socio-economic status perform at or below Level 1, and 68% perform above Level 1. Among students with high socio-economic status, 10% perform at or below Level 1, compared with 90% who perform above it.

| Socio-economic status | Performance on the PISA mathematics literacy assessment | |
|---|---|---|
| | Percentage of students at or below Level 1 ($P_1$) | Percentage of students above Level 1 ($P_2$) |
| Percentage of students at or below the 25th percentile on the socio-economic index ($P_1$) | 32 (or $P_{11}$) | 68 ($P_{12}$) |
| Percentage of students above the 75th percentile on the socio-economic index ($P_2$) | 10 ($P_{21}$) | 90 ($P_{22}$) |

Using the formula for the odds ratio:
$(P_{11}/P_{21})/(P_{12}/P_{22})$,

the following is computed: [(0.32/0.10)/(0.68/0.90) = 3.2/0.75 = 4.3]. Thus, for France, the likelihood of a low socio-economic student being a low mathematics achiever is 4.3 times greater than the likelihood of a high socio-economic student being a low mathematics achiever.

資料來源：OECD（2006a: 86）。

（四）增進身心障礙學生之就學機會，國家將多增加 53,000 名學校「生活助理員」（auxiliaires de vie scolaire，AVS）用於幫助身心障礙學生就學之個別融合以及 1,500 位學校生活助理員於小學之「融合班」（CLasse d'Intégration Scolaire，CLIS）與初級中學之「融合教學小組」（Unité Pédagogique d'Intégration，UPI）協助教學。在中等教育方面將增設 200 個融合教學小組於 2007 年九月開學新增，在 2010 年前將增設 1,000 個融合教學小組，遍及初級與高級中學，並充分提供其生涯規劃（MENESR, 2007b: 64）。

[2] 表 4 主要提供資料，用以計算某一個國家可能發生之比率—例如法國。由橫列看，在低社經地位（低於第 25 百分點）之學生族群中有 32 %學生,，其 PISA 國際測驗數學能力成績於或低於第一層級，68 %學生則高於第一層級。而在高社經地位（高於第 75 百分點）的學生族群中，有 10 %學生,，其 PISA 國際測驗數學能力成績於或低於第一層級，90 %學生則高於第一層級。可能發生之比率估算則以（P11/P21）/（P12/P22）此一公式計算，計算如下：[（0.32/0.10）/（0.68/0.90）= 3.2/0.75 = 4.3]。如此在法國，低社經地位的學生比高社經地位的學生有高過 4.3 倍之機會成爲數學能力低成就者。」（OECD, 2006a: 86）

## 三、提升師資培育品質

師資培育一直是教育改革的重點，優良的師資才能保障各項教育改革之確切落實。現行法國師資培育制度是依據 1989 年之「教育生涯輔導法」（La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989）中第 17 條（article 17）規定，於 1990 年九月起在各大學區設立一「師資培育學院」（Institut Universitaire de Formation des Maîtres，IUFM）。師資培育學院的設立取代行之有年的「師範學校」（École normale）舊制度，全面改革師資培育制度，目前全法國包含海外省共有 31 所師資培育學院，遍及 130 處培訓地點。2004 至 2005 年之資料顯示全國共約有 80,000 餘名受訊學生或實習生（第二年之培訓），共有 4,500 餘名全職授課人員以及 20,000 名校外兼課人員，以輔助各項教學與實習事務。師資培育學院之入學資格需具有學士學位（Licence），在經兩年之培訓後才能任教，此一師資培育制度與我國過去師範學院之學士後教育學分師資班之做法類似（林貴美，劉賢俊，2007: 20）。

在 2005 年「費雍法案」第 45 條（Article 45）規定：在 2010 年前師資培育學院將併入大學成爲其學院之一部分（l'intégration des instituts universitaires de formation des maîtres au sein des universités），但依據「教育法典」（Code de l'éducation）之第 721-1 條（Art. L. 721-1）規定師資培育學院之屬性爲「公立行政機構」（Établissements publics à caractère administratif），也因此師資培育學院實際上是由各大學區總長所掌管。師資培育學院將併入大學之主要原因，即在於加強師資培育學院與大學各相關學系之研究合作，由於此新制度尚正在進行，因此其實際成效仍待評估。

# 伍、當前法國中等教育改革對我國之啓示

在探討現今各國教育改革，我們較注意的是現今與現行之制度改變，即偏向共時性（synchronique）的思考方式去考量同一時代的諸多教育制度之差異與優缺，而較忽略到一教育制度之創始與成長，即歷時性（diachronique）之研究思考，這也正是本文以最經簡的篇幅來介紹法國中等教育改革之演進以及中央與地方行政職權與教育改革之主要原因。因受限於篇幅，在 1975 年單一初級中學改革到 2005 年「費雍法案」此段時期之重要改革，並無多加詳述，其主要原因，除了一方面自 1975 年單一初級中學改革後，中等教育制度之基礎形態已完成。另一方面此段時期中等教育制度改革之詳情，在國內相關教育先進之介紹下，已較爲國人清楚。

在全盤性深入探究當前法國中等教育改革後，作者欲再此提供以下重點建議，以利提供我國目前亦在推動的多項中等教育制度改革作爲參考：

## 一、「加長」國民教育年限，以厚植國力基礎

我國於 2007 年正式宣示將於 2009 年全面實施十二年國民基本教育，以增進國民受教的權利，此項政策宣示代表我國在九年國教實施 39 年後，政府欲從事教育基本改革之重大決心（教育部，2007）。在探究當前法國中等教育改革之過程中，我們瞭解目前法國義務教育爲 6 至 16 歲，共 11 年，但依據 OECD 之資料，法國 90%的學生都已於各級學校受教 15 年，比OECD所有國家的平均值 12 年以及歐盟會員國之 13 年皆爲更長。探究其主要原因，我們瞭解雖然法國因高中職業教育之年限較短，無法將義務教育提高至 16 歲以後，但中等教育早於 1933 年即全面免費，因此除少數學徒學生外，大多數學生皆有完成高中教育。再者，法國至今雖仍保留高中會考（le baccalauréat），但對一般大學（les Universités）之入學，高中會考通過證明大多並非必要文件，只有非常少數的大學科系實施非法的篩選入學；另外，只有高等學院（les Grandes Ecoles），實施各校的競試（le concours），選擇優秀學生，因此大部份高中生亦能再順利地接受大學高等教育，但法國大學前兩年淘汰學生的比率相當高，若是無法繼續就讀的青年其受教機會即在此結束。

但「加長」國民教育年限，並非只向上延長中等教育及放寬大學入學資格，另一方面，即將國民教育向下延伸，將學前教育全面免費（林貴美，劉賢俊，2007：18）。法國幼稚園（école maternelle）。原則上 3 歲的兒童即可免費進入幼稚園就學，但並無強迫性。多數「教育優先區」（Zone d'éducation prioritaire）、或一般地區裡在班級人數許可下，兒童可以提早至 2 歲入學。若是在居住地無幼稚園或幼稚班設立下，家長則有權利要求以達 5 歲的兒童，直接就讀小學一年級的較小兒童組（sections enfantines）。法國循序漸進與多方面向上延長與向下延伸加長國民受教年限的做法，實可供我國實施十二年國民基本教育之重要參考。

## 二、推動基礎共同能力教育，促進學生基本能力國際化

「基礎共同知識與能力」爲自 2005 來法國於教育改革之重點，此教育改革之重點亦非只有法國才有進行，法國國家教學研究院（Institut National de Recherche Pédagogique，簡稱 INRP）曾對英、美、比利時法語區、德國、芬蘭以及義大利等國進行深入研究，並從中瞭解世界各國如何將以往所謂的「共同文化發展成爲基礎共同能力」（De la culture commune au socle commun de compétences）（INRP, 2005: 26）。由此證明，發展基礎共同能力已成爲世界各國在教育改革之重點目標。

在法國改革歷史演進中，我們發現事實上，在 1937 年五月由當時的傑義教育部長即有提出「未分科之共同課程」（tronc commun）之概念，隨後 1975 年由阿比教育部長

所制定的「單一初級中學改革」，亦曾對「基礎共同技術與職業能力」（un socle commun de connaissances comprenant des compétences technologiques et professionnelles）加以定義。但此時所提出的「基礎共同」的概念是爲解決國內學制之差異，與今日教改之目的是有些不同的。事實上，世界各國所強調的基礎共同能力是必須有相關的評量機制才能夠建立。比利時法語區教育部於早於 1996 年即在其「從 2 歲至 18 歲，成就學業」（De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école）此一官方出版報告中，以教育專業之角度界定出何謂基礎共同能力，並提及相關得教育評量機制，以落實課程與教育標準化之目標（MERF, 1996: 28）。

目前法國之所以推動之「基礎共同知識與能力」教改，亦是爲回應歐盟所新制定的「終身學習基本能力」新教育政策以及爲因應 OECD 之 PISA 國際測驗所必須進行教育國際化之政策。除了規定國民必須會使用一種外國語言，並依據歐洲理事會所制定出「歐洲語言共同參考架構」之標準，來達到該有的外國語言教育目標。除了在外語教學外，更於公民教育、藝術與文化課程中，適度加入對歐盟與世界其他國家之人文關懷。這些由基本教育做起，使國家能夠順應國際局勢，並使國民深入體會成爲世界公民的意義，實值得我國教育單位參考。

## 三、提升中等教育之教育品質，以增進教育機會之均等

依據 OECD 之 2003 年 PISA 國際測驗中之數學能力部分的數據，目前法國中等教育在教育機會均等方面，仍須加強努力。台灣雖然並不像法國在社會階層差異之明顯，但近年來，由於區域經濟的不平衡之發展，在加上「新台灣之子」之教育問題，即外籍配偶所生之子女的教育問題，使得法國社會學家布狄佑與帕斯宏所提出的「再製造」（la reproduction）之現象亦在台灣日趨明顯。偏遠地區與都市弱勢族群的學生教育，應成爲我國推動十二年國民基本教育之重點教育目標，以保障台灣每位國民其受教機會之均等。

在相同議題上，法國的做法實可參考，如建立「成就學習網絡」嘉惠弱勢學生，加強師資陣容（教師與教學助理），建立大學生對初級中學學生進行個別課業輔導機制，促進家長共同參與學生學習，以獎學金與優先教育選擇權鼓勵弱勢學生。在身心障礙學生部分，法國亦將多增加學校生活助理員以增進身心障礙學生與社會之融合，以及在中等教育方面將增設融合教學小組，充分提供其生涯規劃。其他，如要求所有中等教育學生必須通過資訊與網路能力檢定，以精熟資訊與傳訊科技，藉由「數位學習空間」（ENT）之建立，除了減少城鄉之數位落差外，更帶動國家整體教育與相關行政運作之現代化，這些具體做法，實值得我國爲增進全民受教機會之均等作參考。

## 四、廣徵意見以規劃學區，以利城鄉均衡發展

我國在推動十二年國民基本教育時，將預見的首要問題爲「高中職社區化」，亦即是「學區劃分」之困難問題。由於台灣與日本和法國同屬教育行政管理權傾向中央的國家（鍾宜興，2006：462），因此在處理學區劃分之問題上，日本與法國的做法應可爲我國教育相關單位提供較可行之路。

前任法國教育部長曾於其 2007 年施政宣導報告中，提出與地方民意機構重新考量學校與教職人員年度分配區域圖（la carte scolaire）與初級中學之學區劃分（la sectorisation des collèges）以及跨越學區就讀之許可標準（les critères de dérogation）等相關問題。由此而見，目前法國教育當局亦十分重視「學區劃分」此議題在法國教育部網站（MENESR, 2007c）詳細說明各級教育行政權責機構之處理辦法。

由法國中等教育改革之演進，我們得知一直到 1959 年貝和端教育部長進行單一學制教育改革前，法國是施行所謂雙軌學制，也因此不存在學區劃分的問題。但自 1959 年以後，特別是在在 1963 年的「富榭改革」與 1975 年阿比部長所制定的「單一初級中學改革」後，學區劃分即成爲歷次教改之重點，如何使學區劃分（la sectorisation）不淪爲另一種「社會隔離」（la ségrégation），一直困擾著歷任欲從事教育改革的教育部長（Auduc, 2005: 183）。

在法國，初級與高級中學學生依據其居住地點，遵守學區之劃分前往規定學校就讀。學區劃分之目的有三：

（一）掌控各校在教育供需之平衡，即師生比例以及各項教育資源是否夠充足，足以應付學生的需要。

（二）避免有學校學生過多，而相臨近學校確招生不足之窘境。

（三）促進社會各階層充份融合，增進教育機會之均等。

目前法國由於學區劃分行之有年，因此對學區劃分較持正面看法，它被視爲一對抗社會隔離之重要教育措施（Hébrard, 2002: 17 ; INRP, 2004: 24）。在此就法國教育部所提供之做法，簡單介紹如下：

（一）初級中學（les collèges）

在法國由於高中是免試升學，因此學區之劃分在公立初級中學此一階段即已相當重要。學生必須依其居住地在該「區」（le secteur）初級中學就讀。依據 2004 年之「地方自主與責任法」（La loi du 17 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales），學區之劃分以及學生之招收入學是由各省代表議會（Conseil général）自行決定（若在台灣應是各市、縣政府）。若學生需要跨區就讀其他初級中學，其法定代理人（les représentants légaux），即必須於仍在國小最後一年時，填寫資料交由其小學主任，將此一要求轉承至省代表議會以作審查。省代表議會將會依被申請該校是否仍有餘額，由多位審查人

員作集體審查。

（二）高級中學（les lycées ）

高級中學之學區劃分如同初級中學，若欲就讀公立高中的學生，則必須依其法定代理人居住地，在該區級高中學就讀。高級中學之學區劃分則由大學區督學暨省教育服務總長在向大學區總長說明後決定。若學生需要跨區就讀其他高級中學，則必填寫資料交由其原區之高級中學，再轉承至大學區督學暨省教育服務總長服務處作審查。

由以上的說明可以清楚看出，在法國，初級中學之學區劃分權已交由地方決定，但高級中學之學區劃分權，仍然屬於中央教育部控管，因爲大學區督學暨省教育服務總長與大學區總長二者實爲中央教育部於地方之代理人。

依據我國的「十二年國民基本教育實施計畫」，在高中的學區劃分實施方案是交由教育部中部辦公室負責，這樣的行政任務之執行，基本上是正確的（教育部，2007: 299）。因爲目前教育部中部辦公室所承辦之高中事務，非常類似法國大學區所執行之行政任務，法國於處理學區劃分之權責歸屬，實可供我國參考，而高中的學區之劃分合理成功，將有助於日後城鄉之均衡發展。

# 陸、結語

著名的法國教育社會學始祖涂爾幹（Emile Durkheim，1858-1917）曾向我們說明：一教育制度主要是由兩大元素所組成，其一爲已形成既定的機構組織（les institutions），另一大元素即使機構組織運作並促使其改變的「理念」（les idées），而各項教育制度亦絕非「憑空創造而成」（les création ex nihilo），也因此在我們欲瞭解未來時，能先清楚地審視過去是相當重要的 （Durkheim,1922 /1995: 122-123），這也是本文探討當前法國中等教育改革時所秉持的中心理念。



# 參考文獻

林貴美（1991）。**法國教育制度**。台北市：國立編譯館。

林貴美（2003）。法國教育制度。刊載於王家通（主編），**各國教育制度**（頁 337-403）。台北市：師大書苑。

林貴美、劉賢俊（2006）。法國最近的教育改革：費雍教改。**教育資料集刊，32**，157-176。

林貴美、劉賢俊（2007）。法國初等教育現況與改革。**教育資料集刊，33**，189-210。

吳文侃、楊漢清（主編）（1992）。**比較教育學**。台北市：五南。

郭爲藩（1983）。法國教育。載於林清江（主編），**比較教育**（頁 101-137）。台北市：五南。

許彩禪（2004）。法國中等教育。載於鍾宜興（主編），**各國中等教育比較**（頁 209-270）。高雄市：復文。

教育部（2007）。台灣推動十二年國民基本教育文件—國民的權利，國家的義務。**教育資料集刊，33**，295-300。

黃照耘（2006）。法國教育行政。載於江芳盛、鍾宜興（主編），**各國教育行政制度比較**（頁 301-354）。台北市：五南。

鍾宜興（2006）。比較與結論。載於江芳盛、鍾宜興（主編），**各國教育行政制度比較**（頁 459-503）。台北市：五南。

Auduc, J.-L. (2005). *Guide pratique*： *Le système éducatif.* Paris: *Hachette Education.*

Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au 20e siècle.* Toulouse: Privat.

Biancheri, A. (1972). Philosophie et évolution du système français. In. Debesse, M. & Mialaret, G. (Eds.), *Traité des sciences pédagogiques*(pp.39-70). Paris: PUF.

Bourdieu, P. & Passeron, J.- Cl. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris :Minuit.

Boursin, J.- L. & Leblond, F. (1998). *L'administration de l'Education nationale.* Paris: PUF.

Buisson, F.(1882). *Dictionaire de pédagogie et d'instruction primaire.* 1er Partie. Tome Premièr. Paris: Hachette.

Buisson, F.(1888). *Dictionaire de pédagogie et d'instruction primaire.* 1er Partie. Tome Second. Paris: Hachette.

Buisson, F.(1918). *La foi laïque: extraits de discours et d'écrits (1878-1911) preface de Raymond Poincaré.* Paris: Hachette.

Condorcet (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique: présentés à l'Assemblée nationale, les 20 et 21 avril 1792 au nom du Comité d'instruction publique.* Paris: Imprimerie Nationale.

Durkheim, E. (1922 /1995). *Education et sociologie.* Paris : PUF.

Etienne, R. (2000). *Les réseaux d' établissements.* Issy-les-Moulineaux: ESF.

Fraser, W. R. (1963/1998). *Education and society in modern France.* London: Routledge.

Gréard, O. (1889). *Éducation et instruction: Enseignement secondaire.* Paris: Hachette.

Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA.* New York: St. Martin's Press.

Hébrard, J. (2002). *La mixité sociale à l'école et au collège. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.* Paris: MEN(Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche).

INRP (2004). *Les Dossiers de la Veille: Politiques compensatoires, Éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon.* Lyon: INRP (Institut National de Recherche Pédagogique, Cellule de veille scientifique et technologique).

INRP (2005). *Les Dossiers de la Veille: Standards, compétences de base et socle commun.* Lyon: INRP(Institut National de Recherche Pédagogique, Cellule de veille scientifique et technologique).

Mialaret, G. (Ed.)(1979). *Vocabulaire de l'éducation.* Paris: PUF.

MENESR (2006a). *Les chiffres clés.* Retrieved April 16, 2007, from http://www.education.gouv.fr/cid195/les-chiffres-cles.html

MENESR (2006b). *Les domaines de compétences.* Retrieved April 2, 2007, from http: //www.education.gouv.fr/cid219/les-domaines-de-competences.html

MENESR (2007a). *Une école plus efficace et plus juste.* Discours - Gilles de Robien. Retrieved April 8, 2007, from http://www.education.gouv.fr/cid4840/-une-ecole-plus-efficace-et-plus-juste.html

MENESR(2007b). *Une École plus efficace et plus juste. Bilan d'activité ministériel 2005 > 2007.* Paris: MENESR(Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). Retrieved April 8, 2007, from http://media.education.gouv.fr/file/76/1/4761.pdf

MENESR (2007c). *Qu'est-ce que la sectorisation ?* Retrieved April 8, 2007, from http://www.education.gouv.fr/cid73/qu-est-ce-que-la-sectorisation.html

MENESR-DEPP (2006a). *Repères et référence statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.* Paris: MEN-DEPP(Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance).

MENESR-DEPP (2006b). *L'état de l'Ecole: de la maternelle à l'enseignement supérieur.* Paris: MEN-DEPP(Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance).

MENESR-DGESCO (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences.* Paris : MEN-DGESCO (Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction Générale de l'Enseignement SCOlaire ).

MENESR-IGEN et IGAENR (2006a). *L'EPLE et ses missions. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.* Paris: MEN-IGEN et

IGAENR (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche-Inspection Générale de l'Education Nationale et Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche).

MENESR-IGEN et IGAENR (2006b). *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Education nationale. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale ,de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.* Paris: MEN-IGEN et IGAENR (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche-Inspection Générale de l'Education Nationale et Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche).

MENESR-IGEN et IGAENR (2006c). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves: Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale ,de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.* Paris: MEN-IGEN et IGAENR (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche- Inspection Générale de l'Education Nationale et Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche ).

MERF (1996). *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école.* Bruxelles: MERF (Ministère de l'Education, de la recherche et de la Formation).

Lakanal, J. (1794). *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, par Lakanal, à la séance du 7 brumaire par ordre de la Convention nationale.* Paris: Imprimerie Nationale.

Larousse (1995). *L'homme et les pays du monde.* Paris: Larousse.

Nazé, Y. (1997). *Le guide de l'école.* Paris: Albin Michel.

OECD (2006a). *Education at a glance: OECD indicators 2006 edition.* Paris: Author.

OECD (2006b). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006.* Paris: Author.

Ostenc, M.(1983). Histoire de l' éducation en France. *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, N°594, 155-183. Lyon : Société Alfred Binet & Théodore Simon.

Pepin, B.(1999). The influence of national cultural traditions on pedagogy: Classroom practice in England, France and Germany. In. J. Leach & B. Moon (Eds.), *Learners and pedagogy* (pp. 124-135). London: The Open University & Paul Chapman.

Romme, G. (1792). *Rapport sur l'instruction publique, considérée dans son ensemble ; suivi d'un Projet de décret sur les principales bases du plan général présenté à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique.* Paris: Imprimerie Nationale.

Tomamichel, S. (1999). *Le Collège d'Annecy au XVIe Siècle.* Paris: Don Bosco.

Toulemond, B. (2005). L'Éducation dans l'acte II décentralisation - Sens, enjeux, questions. *Education & Territoires.* Retrieved May 21, 2006. from http://txtnet.com/educter/pics/toulemonde.pdf

Troger, V. & Ruano-Borbalan, J.-Cl. (2005). *Histoire du système éducatif.* Paris: PUF.

# 德國中等教育階段實施教育標準之進展

張炳煌*

## 摘要

本文探討德國中等教育教育標準之實施。首先釐清政策實施歷程，分析其實施教育標準之背景及特色，藉以深入瞭解當前德國中等教育改革動向。德國中等教育階段引進教育標準的主因爲，發現德國學校教育長期缺乏具體教育標準的缺失，導致德國中等教育品質與成效參差不齊。德國實施教育標準的進程相當迅速，推動教育標準時，不僅擴大教育標準的實施範圍，也有多項配套措施。德國教育標準的實施對中等教育產生重大衝擊，後續發展值得關注。

**關鍵詞：**教育標準、德國中等教育、比較教育、教育指標、評量計畫



* 張炳煌，國立高雄師範大學教育學系助理教授
電子郵件：t3031@nknucc.nknu.edu.tw
來稿日期：2007 年 5 月 14 日；修訂日期：2007 年 5 月 21 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# Implementation of Educational Standards for German Secondary Schooling

Ping-Huang Chang*

## Abstract

This article aimed to deal with the implementation of educational standards for secondary schooling in Germany. Not only exploring the progress of introducing educational standards, but also analyzing the features of German educational standards, this article intended to scrutinize the current reform approaches of the German secondary schooling. Due to the deficiencies in the international assessment studies, the German secondary schooling suffered from the lack of concrete standards. However, recent development has witnessed the rapid spread of educational standards in Germany. Taking the huge impact into considerations, issues triggered by educational standards should be further discussed.

**Keywords:** educational standard, German secondary schooling, comparative education, educational indicator, assessment program



* Ping-Huang, Chang, Assistant Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University
E-mail: t3031@nknucc.nknu.edu.tw
Manuscript received: May 14, 2007; Modified: May 20, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

教育標準（Bildungsstandards）的建立與實施是德國當前最重要的教育改革之一。雖然德國教育事務屬於各邦權限；但德國 16 個邦均同意自 2004 年起採用一致性的教育標準，而且實施全國性的評量計畫，以檢測教育標準的達成情形。教育標準的適用範圍，包含初等教育與中等教育，然而全國性教育標準最早於中等教育階段實施，後來陸續擴大到初等教育階段。德國全國性教育標準的實施，主要因爲德國學生在國際學生評量方案（Programme for International Student Assessment，PISA）中表現低落，其中也是以中等教育階段的學生爲評量的對象；因此中等教育階段引進全國性教育標準，不僅有其必要性，也是引進全國性教育標準的開端。

探討德國中等教育階段教育標準的實施，不僅可以掌握德國當前中等教育改革的主要議題，更可以明瞭德國實施全國性教育標準的成果。本文將就德國實施教育標準的背景與歷程進行探討，指出相關具體措施；並且分析其特點，以及教育標準的實施對於中等教育的衝擊。不僅強調當前德國中等教育亟力提升教育品質的努力，並期以此爲基礎，進一步展望德國引進全國性教育標準的發展。

# 貳、建立教育標準的歷程

在邁進二十一世紀的初始，德國的學校教育正面臨到巨大的衝擊與變革。長期以來，德國並沒有定期參加國際性的學生學力測驗，也沒有對於學校教育的成效與學生的學習成就進行長期的系統性評比與監控；因此對於德國學校教育的成效與品質，以及國際性的比較定位，缺乏足夠的探究與瞭解。然而在近年來德國所參加的國際性的學生學力評量研究中，卻發現德國學生在學習成就上的表現並不盡理想；這不僅顯示對於學校教育成效進行系統性評比與監控的必要，更引發社會大眾對於中小學教育進行深入改革的要求（Köller & Baumert, 2002）。

擔任德國教育標準專家委員會主席的E. Klieme（2004）指出，德國學生在國際學生學力測驗中表現低落，促使德國教育體系正視建立全國性教育標準的必要。特別是在 2000 年的國際學生評量方案測驗中，表現較佳的國家中，對於學生學習成就的追蹤評鑑與教育標準的建立都已行之有年。相對的，在德國，並沒有大規模地針對學習成就進行追蹤評鑑，也沒有在學校教育中訂定教育標準。因此，德國學校教育體系沒有正確且定期評估學生的學習成就，也就無法對於學習成就低落的學生提供及時且適當的輔助措施。在 2003 年由德國教育標準專家委員會所提出的建議報告書《關於全國性教

育標準的發展》（Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards），便是以此缺失爲主要的出發點，主張在德國各級教育中建立起教育標準的必要（Klieme et al., 2003）。

德國學生在國際學生學力測驗低落的表現，說明德國學校教育需要引進更明確的教育標準，以提升教學成效並據以評估學生的學習表現。各邦教育部長常設聯席會議（Ständige Konferenz der Kultusminister，KMK）對此也做出一連串的回應，決議採取多項措施以提升學校教育的品質，並且強化各邦教育政策的合作，以交換改革措施的成效與評鑑的結果。因此，德國學生在國際學生學力測驗低落的表現，促使學校教育接受更多的評鑑，以及更深入的研究，以便學校教育的過程與結果讓社會大眾更爲瞭解（Avenarius et al., 2003）。建立全國性教育標準是德國面對學校教育成效低落，所採取的主要改革措施之一（Ertl, 2006; Herrmann, 2003; Klieme, 2004）。德國學校教育體系在國際學生評量方案中所反應出來的問題，不僅是因爲學生在每個測驗領域表現低落，而且德國學生在領先群與落後群之間分數的差距相當大，並且受到社經背景的高度影響；特別是在閱讀能力的差距上，德國學生受到社經背景的影響是受測各國中差距最大的。此外移民子女的成績表現明顯低落，以及德國約有 1/4 的學生未能達到最基本的能力要求水準；都說明德國學校教育無法維持一定的教育水準，並且因爲缺乏明確的教育標準，故未能針對學習成就低落的學生提供必要的輔助。[1]

2001 年各邦教育部長常設聯席會議，面對德國學生在國際學生評量方案測驗成績的低落，隨即決議各邦應在七大領域中推動教育改革；其中建立必要的教育標準與評量計畫，以採取持續發展和確保教學與學校品質的措施，便是主要的教育改革議題之一[2]（KMK, 2001）。2002 年各邦教育部長常設聯席會議通過「促進品質確保的教育標準」的決議（Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder），明確宣示各邦教育部長同意共同建立全國性的教育標準，並且透過協議訂定特定年級的共同教育標準（gemeinsame Bildungsstandards an ausgewahlten Schnittstellen）。另外這項決議也要求引進評量計畫，分別在初等及中等教育階段進行，以檢測教育標準的達成情形。最後各邦教育部長一致同意，繼續參加國際性的學生學力比較研究，各項評量所得的結果將由各邦教育部長常設聯席會議加以彙整，出版教育報告書（Berichterstattung），以呈現德國教育的現況（KMK, 2002）。

由於德國學校教育在先前並沒有全面性教育標準的建立，同時在教育標準的內容與規範上，仍缺乏足夠的實證資料加以支持；因此德國聯邦教育與研究部與邦教育部長聯席會議於 2002 年共同委託位於法蘭克福的德國國際教育研究機構（Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung，DIPF）組成一個專家委員會，以釐清教育標準

[1] 關於國際學生評量方案結果對於德國教育研究與教育政策之衝擊，請參見張炳煌（2005，2006）。

[2] 2001 年各邦教育部長常設聯席會議決議，各邦應在下列七大領域中推動教育改革（KMK, 2001）：提升學前階段兒童的語言能力之措施；促進學前教育與小學教育的連結之措施，並避免延後入學年齡；改善小學教育並持續提升學生的閱讀能力、數學能力與科學能力之措施；採取有效支持弱勢子女教育的措施，特別是針對移民的子女；採取持續發展和確保教學與學校品質的措施，並建立在必備的標準與成效的評量之上；採取提升教師專業能力的措施；提供更多校內或校外的全日制照顧（Ganztagsangeboten），以提供更多學習和輔導的機會，特別是針對學習落後或是具有特殊天分的學生。

在整體教育制度中的角色與地位，並對教育標準的建構與實施程序進行基礎性的研究。專家委員會於 2003 年提出的建議報告書《關於全國性教育標準的發展》，主張建立全國性教育標準的必要；並且對於教育標準的概念與功能，以及發展教育標準的程序，進行深入地探討（Klieme et al., 2003）。2003 年各邦教育部長常設聯席會議通過決議，引進第一批的全國性教育標準；訂定十年級時取得中級學校畢業證書（Mittlerer Schulabschluss）的教育標準，初步實施教育標準的科目爲：德文、數學與外語（英語和法語）。各邦教育部長常設聯席會議並且決議，自 2004/05 學年度起開始實施上述範圍的中級學校畢業證書之教育標準（KMK, 2003）。

各邦教育部長常設聯席會議將教育標準定義爲一種與畢業資格有關的平均教育標準（abschlussbezogene Regelstandards），並且規範其內涵應包括下列數點（KMK, 2003）：

一、教育標準掌握個別學科的基本原則；

二、教育標準描述學生在特定年級時，所應該獲得的學科能力；

三、教育標準指向系統性與連貫性學習（systematisches und vernetztes Lernen），並依循累積能力獲得的原則（Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs）；

四、在先前已經決定的能力範圍的架構上，說明學生期望的成就；

五、指涉到個別學科的核心範圍，而留給學校寬廣的空間以從事其教育活動；

六、訂定出一個平均要求的水準（ein mittleres Anforderungsniveau）；

七、透過例題（Aufgabenbeispiele）說明教育標準的內涵。

各邦教育部長常設聯席會議陸續引進初等與中等教育的教育標準，擴大全國性教育標準的適用範圍。2004 年同時通過建立九年級時取得主幹學校畢業證書（Hauptschulabschluss）的教育標準以及初等教育階段四年級（Jahrgangsstufe 4）的教育標準；主幹學校畢業證書實施教育標準的科目爲：德文、數學與外語（英語和法語），而初等教育階段四年級實施教育標準的科目爲：德文、數學（KMK, 2004a, 2004b）。之後於同年做出決議，擴大教育標準的實施範圍，引進中級學校畢業證書物理、化學、生物等科目的教育標準（KMK, 2004c）。上述的教育標準，都是自 2005/06 學年度起開始實施。各邦教育部長常設聯席會議同意，後續科目教育標準之建立，將會以現行教育標準的實施經驗與檢測結果爲基礎，再參照常模化檢測試題的發展過程，規劃後續其他科目的教育標準。經由現行教育標準的訂定、檢測以及試題的開發，陸續推廣到後續教育標準的引進（KMK, 2006）。

# 參、實施教育標準的理念分析

## 一、確保學校教育品質的要求

確保學校教育的品質，並且提升學生的學習成效，是德國引進教育標準的主要目標。由於德國傳統上並無訂定以成就導向並可供檢測的學校教育目標，造成學校教育缺乏明確的指引，無法及時檢視教育成效。所以教育標準的引進，被認爲是可以提供學校教育明確的目標與導引，並確保學校達到最低水準的要求。在主張建立國家教育標準的論述中，Klieme et al.（2003: S.9）指出：

> 國家教育標準是對於學校的教學與學習，具有拘束力的要求，並成爲確保和提升學校教育品質的努力中，一個關鍵的機制。教育標準以明確、周延且強化的字詞，表達教育工作的基本目標，並且描述對於學生學習的期望表現。因此教育標準便是將教育工作的基本目標以及對於學生學習的期望表現，轉化成明確的語句，以引導學校達成其教育任務。

國家教育標準的引進，不單是因爲德國學生在國際學生評量方案 測驗的表現低落，而且是德國學生測驗成績的分布落差甚大。值得注意的是，相較於其他參與國際學生評量方案評量計畫的國家，德國學生表現落於最低能力水準者所占的比例最高；這從教育研究者的角度來看，說明德國教育表現未能達到「最低標準」（Mindeststandards）的要求（Klieme et al., 2003）。

2001 年公布的國際學生評量方案 測驗結果顯示，德國課程中所明定的教育目標，往往沒有達成。例如在國際學生評量方案 的數學與閱讀能力評量中，至少有 25%的 15 歲學生，無法達到課程專家所認爲的，成功完成前期中等教育者所應具備的能力層級。此外，相較於其他國家，德國學生評量結果的差異最大，其中又以表現低落學生的落差最受到關切。當德國在能力層級最高級的學生所占的比例，與其他國家相去不遠時；德國學生分布在最低能力層級或是未達最低能力層級的比例，卻遠遠高於其他國家（Deutsches PISA-Konsortium, 2001）。這即顯示出，德國缺乏最低教育標準的訂定，而未能警示到學生學習成就未能達到最低水準。

關於學校教育訂定基本教育標準的要求，在 2002 年公布的 PISA-E 測驗結果[3] 獲得進一步的強化（Klieme et al., 2003）。PISA-E 測驗是從原有國際學生評量方案研究中，進行測驗內容與受測樣本的擴充，這也使得測驗成果更具有代表性。而從 PISA-E 的研

[3] 各邦教育部長常設聯席會議在同意參與 PISA 測驗的同時也決議擴大 PISA 測驗在德國的施測範圍，以利用參與 PISA 測驗的機會，檢視德國各邦教育制度的教學成效。這項方案是基於原有的 PISA 研究設計再予以擴充，因而稱爲 PISA 的擴充研究（PISA-Erweiterung, PISA-E）。

究結果顯示，不同類型或地域間學生表現的落差相當大；不論是在不同邦之間，或是在同一個邦之中，不同學校類型或是學校之間，評量的結果都呈現大幅的差異，而且顯示學校之間缺乏一致的成績評分標準（Deutsches PISA-Konsortium, 2002）。Klieme（2004）便認爲，上述的測驗結果說明德國需要引進具有約束力的共同教育標準，以消弭因爲地域或是學校類型的不同，所造成的教育品質的差異。

另一方面，國際學生評量方案測驗結果也顯示，由於缺乏拘束性的參照架構，教師無法有效判斷學生的學習成效，診斷出學生學習的問題，進而及時提供必要的輔助與支持措施。Köller（2005）就指出，國際學生評量方案 2000 的研究結果顯示，無法達到課程專家所認爲完成前期中等教育所應具備能力層級的學生，大部分並未被學校教師事先所診斷出來。因此教育標準的引進，可以提供教師有效的教學輔助工具。因此各邦教育部長常設聯席會議在引進教育標準的決議中，定義教育標準爲「描述被期望的學習結果，透過明確的指引，以採取必要的支持與輔助措施」（KMK, 2003）。

## 二、教育管理由輸入層面到輸出層面的轉變

由傳統著重輸入層面（input）轉變爲強調輸出層面（output）的管理，是引進教育標準的主要理念之一。聯邦教育與研究部長E. Bulmahn（2003: 22）指出，引進教育標準是對教育改革的最佳回應，呼籲應更仔細地檢視教育體系的成效，並主張教育體系必須由「輸入層面的管理轉變爲輸出層面的管理」。

傳統德國的學校課程規範，主要著重於學習內容的要求，以及對於教學與評量的指示。在這些文件中，學校教師實際重視的是，依照年級的不同以及學科的學習過程，對於課程內容加以分配安排。然而教育標準的引進，卻是要求訂定十年級學生所應具備的能力水準，顯示將教育體系由傳統著重輸入面的管理，轉而成爲強調輸出面的管理。面對這項轉變，Bulmahn（2003）認爲，過去數十年來，德國已致力於在教學中去定義微小的細節，同時也擬定預算和分配資金，規定課程、確定指南並且爲教師設計訓練計畫；然而在國際學生評量方案 測驗中表現良好的國家，則是著重於學生所獲得的能力，以及所渴望和預期的學習成果，並且持續檢視預期的結果是否已達成。因此當教育管理由輸入面轉向輸出面，便需要引進明確的標準架構，以檢測輸出面的結果。

各邦教育部長常設聯席會議對於教育標準的引進，也強調「顯示長期以來單以輸入面管理爲主的方式，不足以引導教育體系產生符合期待的教育成果」（KMK, 2004d: S.5）。因此對於教育體系的管理方式，必須要加入對於預期教育成果的設定與檢視。Klieme（2004）便指出，主要國家近年來對於教育品質的重視，教育標準的引進，及管控機制的建立，都是教育制度管理方式轉變的結果。不論是人力資本理論的廣被認可、新公共管理方式的興起、成本效率觀點的重視、學生學習成就評量結果的低落，以及

學校效能研究的發現，都強調教育品質的重要性；反應到教育政策上的轉變，則是促成主要國家強化對於教育機構產出結果的控制，並且對於輸入層面以及教育過程，強調目標導向的管理。

另一方面，教育管理由輸入面轉向輸出面，也顯示國家對於教育體系管控方式的重大轉變。國家透過引進教育標準，明定對於教育體系輸出面的要求，但是對於教育體系的輸入面，也相對的賦予學校層級更大的空間。Klieme et al.（2003）在規劃教育標準的引進時便建議，國家層級訂定明確的教育成就標準，須留給各邦以及個別學校較大的自由去安排和創造他們個別的課程。Bulmahn（2003）也主張，隨著教育標準的引進，學校必須被賦予更多的獨立自主空間去決定和組織它們的教材，並且爲是否達到預期教育標準的結果承擔責任。因此教育標準的引進，代表教育管理由輸入面轉向輸出面，一方面強調對於教育成效以及品質的重視；另一方面也將國家對於教育的管控聚焦於輸出面，相對而言賦予個別學校更大的自主空間。

## 三、國際教育改革趨勢的影響

另一個促使德國引進教育標準的主要背景，是國際教育改革趨勢的影響。Fuhrman（2003）將美國 1980 年代以降的教育改革區分成三個階段，並指出教育標準改革運動（standards reform movement）綜合前兩波卓越運動（excellence movement）與重建運動（restructuring movement）的精神，並且在提升學生學習成就上已經可以看到些許的成就。根據美國實施教育標準的經驗，Klieme（2004）便指出，在教育領域中實施教育標準，雖然在德語系國家中是屬於新的嘗試，但是在英語系國家中，已經是行之有年的做法。而在德國引進教育標準的規劃上，也是以其他國家的實際措施爲參照和學習的對象。例如教育標準專家委員會所提出的《關於全國性教育標準的發展》，便是針對實施教育標準的國家進行比較研究，來規劃德國教育標準的引進（Klieme et al., 2003）。

德國中等教育改革中，對於其他國家實施教育標準的重視，主要也是受到國際學生評量方案 研究的影響。Klieme et al.（2003）便指出，從國際學生評量方案 的比較研究中可以發現，北歐國家以及部份英語系國家都已經針對學校教育的結果，引進不同形式的績效責任機制，例如透過中央集中考試，或是透過嚴密的學校評鑑網絡；而引進績效責任機制的國家，在國際評比中，也表現出較佳的成績。由於引進績效責任機制，進行內部與外部的教育評鑑，都需要根據明確的量尺（klar Maßstäbe），以確保學校教育的品質。因此各邦教育部長常設聯席會議決定將全國性教育標準的引進與規劃，列入其工作重點之中（KMK, 2004d）。關於這一點，Ertl（2006）指出，德國引進全國性教育標準的進展出奇的迅速與順暢，這也說明國際比較研究的重要性將日漸增加。

2003 年各邦教育部長常設聯席會議出版第一本全國性教育報告書《德國教育報告書》（Bildungsbericht für Deutschland）中主張：必須建立全國性教育標準，並且共同確

立教育目標，更以比較教育的觀點支持教育標準的引進，主張教育標準在國際間已經成爲「在確保和發展學校教育品質的策略和措施中關鍵的工具」（Avenarius et al., 2003: S.108）。對於未來的發展，也應該參照其他國家發展的先例，賦予個別學校較大的自主空間，同時也需要透過教育標準的實施，強化對於教育體系的管控。

# 肆、德國教育標準的特點

## 一、採用平均教育標準

教育標準可以依照要求層級的不同，而區分成爲最低標準（Mindeststandards）、平均標準（Regelstandards）與卓越標準（Exzellenzstandards）。最低標準是指學生在經過特定的學校教育學習後，所應該具備最基礎的能力水準；這些最基礎的能力便是指學生在進入社會，適應生活所不可或缺的基本能力，如果未能具備這些基本能力，可能會造成未來在社會生活的困難。平均標準是指對於特定年級的學生，一般或是平均而言，所應該具備的能力水準；例如對於完成某一階段教育的學生而言，其平均教育標準就是一般所應該具備的能力水準，以奠定後續升學或是職業訓練之基礎。卓越標準則是指學生在經過特定階段的學校教育後，所可能達到最高級的能力水準；卓越標準是指表現最佳的學生所能達到的能力層級，代表學校教育的卓越目標（KMK, 2004d）。

在 2003 年專家委員會所提出的教育標準建議報告書中，建議以最低標準的形式，訂定適用於每位學生的全國性教育標準（Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards）。專家委員會強調，透過最低標準的形式訂定全國性教育標準，是確保學校教育品質的關鍵方法；因爲以最低標準訂定要求，就不能夠容許學生的成就表現落後於最低標準的要求。此外由於在國際學生學力的比較研究中發現，德國學校對於成就表現低落的學生缺乏充分的支持與補救，因此專家委員會主張以最低標準訂定教育標準，以強調帶領每位學生達到最低標準的重要性，避免讓學生的成就表現落後於最低標準（Klieme et al., 2003）。

然而在 2003 年德國各邦教育部長常設聯席會議所決議引進的全國教育標準，卻是採用平均標準爲制定教育標準的依據。固然在德國教育標準的討論中，經過一些年的研究和調查後，各邦教育部長的共同目標也是訂定前期中等學校學生所應該達到的最低標準；不過德國各邦教育部長常設聯席會議主張，先由平均教育標準著手，以檢視所訂定的教育標準是否符合大部分的學生，以避免訂出過高或是過低的要求。然後再從其中檢視的過程，以及評量結果的實證資料，訂定出針對所有學生的最低標準（KMK, 2004d）。Leuders，Barzel 與 Husmann（2005）便認爲，透過最低成就期望的標準，可以被用來鑑定和輔助有嚴重問題學生；另一方面，設定平均預期的教育標準則可能使德

國教育現有的問題繼續惡化—那就是對於差異和支持的缺乏。爲了要彌補上述的問題，就必須要發展出有效的實證工具，以鑑別出不同成就水準的差異，進而對於學習的差異提供必要的補救和支持。

各邦教育部長常設聯席會議指出，先由平均教育標準著手是較爲實際的，因爲訂定最低教育標準需要花費相當長的時間與研究，才能訂定出精確的最低教育標準。此外在德國向教育標準邁向第一步時，就以最低教育標準定義教育標準，可能無法訂定出適合大多數學生的教育標準；或許對於大多數學生而言，最低教育標準可能要求過低，而無助於學校教育品質的提升。因此各邦教育部長常設聯席會議主張，先由平均教育標準著手，透過教學的實務經驗以及學科的研究，訂定出平均教育標準；再以平均標準爲基礎，建立起能力模型，並進行評量實證研究後，再訂定最低教育標準（KMK, 2004d）。

## 二、結合內容標準與成就標準

教育標準一般而言區分成內容標準（content standard）與成就標準（performance standard）；Hambleton （2001） 在討論教育標準的設定時便指出，許多教育評鑑文獻的作者，特別是政策制定者，往往沒有明確區分這兩者教育標準的不同。而在德國引進教育標準的討論中，則對於此兩種教育標準的內涵與所代表的改革取向，進行區分。在各邦教育部長常設聯席會議所出版的政策措施說帖《各邦教育部長常設聯席會議的教育標準》中，便率先說明內容標準與成就標準的區別（KMK, 2004d）；而在教育標準專家委員會的建議報告書《關於全國性教育標準的發展》中，也指出內容標準或是成就標準反應出不同的改革措施取向，兩種取向都有不同的邦採用成爲發展教育標準的基礎（Klieme et al., 2003）。

內容標準主要指涉到學校課程內容，描述課程中所應傳授，以及學生所應學習到的內容。一般而言，內容標準引導課程內容以及評量範圍的決定，而且是依照年級訂定內容標準。學生並沒有被要求必須要完全達到內容標準所設定的標的，內容標準主要是用在教學與評量範圍的界定（Hambleton, 2001; KMK, 2004d）。另一方面，成就標準描述學習結果的期待表現；換句話說，指的是學生所應表現出來的能力水準（KMK, 2004d）。成就標準是與內容標準有所不同，成就標準並沒有指涉到課程內容的界定，而是提出預期學生所應該表現出的能力。成就標準是指學習歷程的結果，並可以轉化成爲學習任務與評量計畫。透過評量計畫，將可以實證研究的方式，可信的測量學生實際上所達到的能力層級。由改革措施的取向而言，表現標準是一種務實性訂定教育標準的方式」，可以直接進入到系統性的學校評鑑或是教育監控系統，但是卻缺乏對於教師教學上的引導（Klieme et al., 2003）。

綜上所述，內容標準與表現標準並不是完全對立，兩者之間存在有密切的連結。Hambleton（2001） 指出，成就標準是指學生在內容標準的學習範圍中，所應當表現出來的能力水準。因此成就標準是指學生在完成特定階段的學校教育後，所應該展現出來的能力。透過全國性統一的評量，將可以檢測成就標準的達成情形（KMK, 2004d）。

各邦教育部長常設聯席會議指出，德國所引進的教育標準，是一種內容標準與表現標準的結合 （Mischung aus Inhalts- und Outputstandards）。由於依照規劃，德國的教育標準應該涵蓋普遍的教育目標，並且明確指出學生在特定年級時，所應該學習到的內容；此外德國的教育標準也需要聚焦於學科的核心範圍，描述學生所預期的學習結果。因此爲了要能夠涵蓋上述的目標，各邦教育部長常設聯席會議便結合內容標準與表現標準，引進全國性的教育標準（KMK, 2004d）。

## 三、設定畢業資格的教育標準

多元的學校類型是德國中等教育的特色，不同的學校類型各有其特有的教育目標以及教育進路；加上德國的學制設計，在進入前期中等教育階段，便已經區分成不同的學校類型，所以不同學校類型間的互通轉換（Durchlässigkeit），長期以來被認爲是整體學制彈性的指標。然而近年來，德國中等教育學制走向學校類型與畢業證書的脫勾（Entkopplung von Schulformen und Abschlüssen），也就是特定學校類型並不一定導向特定的畢業證書，學生並不一定需要轉換學校類型，也可以在不同的學校類型中，獲得同樣效力的畢業證書。畢業證書與學校類型的相互脫勾，是近年來德國中等教育制度的主要發展，也被視爲是德國學制趨向彈性化的象徵（Avenarius et al., 2003）。由於相同效力的畢業證書可以在不同的學校類型中獲得，學生不一定要在特定的學校類型中就讀，也有機會獲得所欲求的畢業證書。然而不同學校類型所頒發的相同效力畢業證書，其學生的能力水準是否相同，便是令人關切的問題。Köller，Baumert & Schnabel（1999）針對 Nordrhein-Westfalen 邦通過高中畢業會考（Abiturprüfung）學生的數學成績進行分析，發現相同數學能力水準的學生，在不同的學校類型所獲得的畢業成績往往不盡相同，並產生顯著的差異。他們的研究指出，固然相同效力的畢業證書可以在不同的學校類型中獲得，然而不同學校類型間學習成就的可比較性（Vergleichbarkeit）卻未受到重視，損害到整體教育標準的維持。

德國所引進的教育標準，在中等教育階段是設定畢業證書資格的教育標準，依照畢業證書的層級訂定教育標準，而不是依照學校類型的不同訂定教育標準。這不僅呼應德國中等教育學制走向學校類型與畢業證書的脫勾發展，也強調著重於不同學校類型間相同畢業證書的可比較性。各邦教育部長常設聯席會議指出，德國引進設定畢業資格的教育標準，不僅可以強化畢業證書的可比較性，增加學歷文憑可信度；而且也

可以透過畢業資格教育標準的要求，引導不同類型的學校達到共同的教育標準。由於畢業證書的取得與學校類型並無必然的關係，因此依照畢業證書的層級所訂定的教育標準，並不是對於中等學校類型進行排序，而是指引不同類型學校都能夠達到共同教育標準的要求（KMK, 2004d）。

# 伍、實施教育標準的配套措施

## 一、成立教育品質發展研究所

由於教育標準應該要不斷地加以修訂與檢討，特別要注重其實施後的成果，因此在引進教育標準的討論中，便主張應該成立一個專責的研究機構，負責發展與修訂教育標準，並實施全國性評量計畫（Bulmahn, 2003; Klieme et al., 2003）。各邦教育部長常設聯席會議在引進第一批教育標準的決議中也同意，要由各邦聯合成立一個教育研究機構，評估教育標準的實施成效，以及實際的實施情形，並且發展測驗工具與題庫，定期追蹤與評量學生的學習成就（KMK, 2003）。

由 16 個邦聯合成立，專責教育標準與學習評量的教育研究機構：教育品質發展研究所（Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen，IQB），於 2004 年成立，並將該所設立於柏林洪保特大學（Humboldt-Universität zu Berlin）；這是德國戰後歷史上，第一個由各邦共同組成的教育研究機構（KMK, 2004d）。其主要的任務爲（Bittner, 2004）：

（一）科學性地檢驗教育標準的實施情形，並建立有效可信任的學生學習能力模型，以訂定學生學習成就的最低要求。

（二）各邦將配合教育品質發展研究所進行全國性的學生學力測驗，以評估各邦學生的學習成就是否達到教育標準的要求，此外透過各邦之評比也可以探究各邦學校教育的優缺點。

（三）發展題庫爲教育品質發展研究所的核心任務之一。發展適當的測驗工具，評估學生的學習成效，題庫的發展應該將教育標準的要求轉化爲試題，依照測驗結果修訂全國性的學生學習成就常模。

（四）教育品質發展研究所應當協助各邦進行學校教育的評估，並就學校教育的改進措施提出建言，使學校的教學成效能符合教育標準的要求。

（五）將教育制度的成效變得更透明、更爲社會大眾所知，透過教育品質發展研究機構的各項測驗，將可建立起對教育制度成效的監控系統，而有效的監控系統將有助於教育品質的提升。

能力模型是將普通教育的內涵與層級轉化成明確的語句，而這些要求被組織成爲能力模型，以描述能力的層次與特點，以及其發展的路徑（Klieme et al., 2003）。教育品質發展研究所所長O. Köller（2005）表示，提出教育標準的能力模型（Kompetenzmodelle）是該所的主要任務之一。建立能力模型的第一個步驟爲：依據教育階段與科目，進行試題的開發；再將這些試題，進行小樣本的預試；最後再將這些試題進行大規模的測試，以獲得常模。常模化的試題將可與教育標準相連結，進而描述出該科目的能力模型。

爲了能透過測驗方式檢測教育標準的達成情形，教育品質發展研究所自從 2004 年起進行必要的實證研究計畫，根據教育標準的內涵開發試題。預計在 2008 年年底前，完成基礎學校的德語與數學，和前期中等教育階段的德文、數學和第一外語（英文或法文）等科目之教育標準檢測試題的常模化。中級教育證書的物理、化學與生物之教育標準檢測試題的常模化，則預計在 2009 年前完成。各邦教育部長常設聯席會議同意，後續科目教育標準之建立，將會以現行教育標準的實施經驗與檢測結果爲基礎，參照常模化檢測試題的發展過程，以規劃後續其他科目的教育標準（KMK, 2006）。

在常模化教育標準檢測試題的發展上，教育品質發展研究所計畫依據下列進度提出中等教育階段中，不同教育層級與學科的常模化試題：

（一）首先於 2007 年完成前期中等教育數學學科的常模化教育標準檢測試題，以九年級學生爲施測對象；另外並於 2007 年提出分別以主幹學校八年級，以及中級學校十年級的數學教育標準所常模化的檢測試題。

（二）前期中等教育階段的德文、數學和第一外語（英文或法文）等科目之常模化教育標準檢測試題，將於 2009 年提出。本階段的常模化試題將會因爲畢業證書的不同而有所不同，並且橫跨兩個年級；分別爲主幹學校的八、九年級，以及中級教育證書的九、十年級。

（三）中級教育證書的物理、化學與生物之常模化教育標準檢測試題，將於 2010 年提出，並且以中級教育證書的九、十年級爲對象。

## 二、引進教育監控系統

各邦教育部長常設聯席會議於 2006 年通過「各邦教育部長常設聯席會議對於教育監控系統的共同策略」（Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring），主要將全國性教育標準與全國性評量計畫相互結合，形成教育監控系統，以系統性檢測學習成就，並且發展出適當的改革措施。根據上述決議，教育監控系統包括下列四項策略（KMK, 2006）：

（一）參與國際學生學習成就之研究；

（二）以各邦比較的架構，集中檢測教育標準所達到的情形；

（三）進行與教育標準相接合的比較評量，並全面檢測個別學校的學習成效；

（四）聯邦與邦提出共同的教育報告書。

透過常模化教育標準檢測試題的建立，將可以清楚看到全德國學生在特定年級以及特定學科中所共同達成的能力水準。在德國引進全國教育標準的規劃文件中，常模化教育標準檢測試題被稱爲是「共同的參照架構」（gemeinsamer Bezugsrahmen）（KMK, 2006: S.11）；並且主張透過共同的參照架構，使教育體系中不同層面的工作能進行系統性的連結（die systematische Verknüpfung der verschiedenen Ebenen）。常模化教育標準檢測試題於 2008 年完成開發後，將成爲下列層面的共同參照架構（KMK, 2006）：

（一）學校評鑑（schulische Evaluation）

（二）教育監控系統（Bildungsmonitoring）

（三）各邦間的比較（Ländervergleich）

（四）教育報告書（Bildungsberichterstattung）

爲檢測教育標準的達成情形，將從各邦抽樣選取代表性樣本，進行各邦間的比較測驗。接受測驗的時間爲，完成特定階段教育的前一年。換言之，基礎學校階段接受教育標準檢測的時間爲三年級；主幹學校階段接受教育標準檢測的時間爲八年級；中級教育證書階段接受教育標準檢測的時間爲九年級。教育標準檢測的實施，將符合技術與方法的要求，並且由教育品質發展研究機構統籌辦理。

關於全國性教育標準評量的實施週期，各邦教育部長常設聯席會議認爲應該採取適當的間隔。根據德國近年來參與國際學生評量方案的實際經驗，三年的評量實施週期，往往使得上一次的評量結果與下一次評量的時間間隔過於接近；評量結果的公布與下一次評量的間隔約爲一年，造成針對上一次評量結果的改革措施，無法在下一次評量中顯示相關改革措施的成效。綜合上述參與國際學生評量方案的實際經驗，各邦教育部長常設聯席會議規劃全國性教育標準評量的實施週期，應採取適當的間隔。

由於德國中等教育階段的教育標準，依照畢業資格層級而有所不同，而且實施教育標準的科目範圍較廣，無法在一年內進行所有中等教育階段教育標準的檢測。因此在評量實施的規劃上，必須對於實施評量的科目進行分組，以便於評量的規劃實施，如期提出評量結果分析報告；關於評量科目的分組，將分爲兩組，一是以德文、英文與法文爲一組，另一是以數學、物理、化學、生物爲一組，兩組分別交錯實施，以進行全國性教育標準的評量。

根據規劃，每一組的科目將以 6 年爲週期進行全國性的教育標準評量，其中並配合國際學生評量方案的實施，將全國性的評量與國際性的評量進行結合。此外評量結果的分析報告，計畫在評量實施結束後的 12 個月內提出，這也較現行所需整理分析的時間更爲縮短。根據上述的規劃考量，德國在前期中等教育階段實施全國教育標準評量的時程爲：2009 年配合國際學生評量方案的實施，進行德文、英文與法文等科目的全國性教育標準評量，於 2010 年提出評量結果分析報告；2012 年配合國際學生評量方案

的實施，進行數學、物理、化學以及生物等科目的全國性教育標準評量，於 2013 年提出評量結果分析報告；然後在 2015 年與 2018 年，配合國際學生評量方案的實施，分別進行語文科目以及數學與自然科目的全國性教育標準評量（KMK, 2006）。

## 三、進行全面性學習成就評比

除了國際性的學生評量計畫以及全國性的教育標準評量，教育監控系統也將引進全面性學習成就評比（länderübergreifende Vergleichsarbeiten）（KMK, 2006）。全面性對於學生進行學習成就評量是屬於各邦的權責，目前已經有部份的邦進行各邦內部的全面性學習成就評比；例如 Nordrhein-Westfalen 邦自 2004/05 學年度起，即針對四年級與九年級的學生進行全面性學習成就評比，評比實施的時間爲學年度開始之時，評比的科目在四年級爲德語與數學，九年級爲德文、英文與數學（Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen, 2004）。

相較於國際性的學生評量計畫以及全國性的教育標準評量是以抽樣選取代表性樣本進行評量，並且由外部人員進行評量實施，全面性學習成就評量則是由全部學生參加，並且由學校教師負責評量的實施，`評量的結果可以在較短的時間得知，並且可以針對特定班級或是學校提供學習成就的消長情形。結合教育標準的全面性學習成就評量，具有下列功能（KMK, 2006）：

（一）可在較短的時間週期內，針對特定的年級，進行教育標準的檢測以及學習成就的評比；

（二）學習成就評比的結果可以和各邦之間學習成就的結果相較，共同對於全國性教育標準的達成情形進行檢測；

（三）對於參與測驗的特定班級和學校，提供必要的支持輔助資訊。

全面性對於學生進行學習成就評量是屬於各邦的權責，目前已經有部份的邦相互合作，共同進行全面性學習成就評比計畫。例如在基礎學校階段，自 2004/05 學年度開始，便由 Berlin，Brandenburg，Bremen，Mecklenburg-Vorpommern，Nordrhein-Westfalen，Rheinland-Pfalz 和 Schleswig-Holstein 等七個邦，共同實施 VERA 計畫（Vergleichsarbeiten）；該計畫由 Koblenz-Landau 大學的研究團隊所執行，施測對象爲四年級的學生 （Isaac et al., 2006）。自 2007/08 學年度起，該計畫將施測的對象改爲三年級的學生，於學年度結束前進行；並將評量計畫實施的範圍擴大到每個邦，成爲各邦間全面性的學習成就評量計畫。在中等教育部份，目前正規劃以八年級學生爲受測對象，進行各邦間全面性的學習成就評比（KMK, 2006）。

# 陸、結語

本文對於德國中等教育階段引進教育標準，進行系統性的探討。不僅釐清整體政策實施歷程的發展脈絡，分析引進教育標準的原由，更對德國教育標準的特點進行剖析，以深入瞭解當前德國中等教育改革動向。德國中等教育階段引進教育標準，主因爲近年來透過參與國際學生學力測驗，發現德國學校教育長期以來缺乏具體教育標準的缺失；另一方面，德國引進教育標準的進程也相當迅速，不僅擴大教育標準的實施範圍，而且也採取多項的配套措施，以推動教育標準的實施。

然而單就教育標準的實施，並不能就此改進德國學校教育的品質、提升學生的學習成效，而是需要相關的措施相配合，才能夠發揮教育標準的功能。在這一方面，各邦教育部長常設聯席會議共同成立專責機構，建立教育監控系統，以檢視教育標準達成的情形，並且持續進行教育標準的修訂與發展。除此之外，教師專業能力的成長、學校自主空間的保障以及避免教育標準與評量計畫的誤用，都是影響教育標準成敗的關鍵。特別是對於教育標準的規劃與實施，都需要從不同的層面加以分析，以期更全面且深入地探討相關議題。因此，實施教育標準正對於德國教育體系產生巨大的衝擊與改變，後續的發展與爭議，更值得吾人繼續加以關注。

**致謝**

本文係行政院國家科學委員會補助專題研究計畫「德國教育指標體系建構之研究」（計畫編號 NSC 95-2413-H-017-012-）部分研究成果，謹此致謝。

# 參考文獻

張炳煌（2005）。國際學生學力測驗對於德國教育研究的衝擊。**教育資料與研究，62**，35-47。

張炳煌（2006）。OECD 對於當前德國教育政策的影響：全球化的觀點。載於黃乃熒（主編），**教育政策與實務**（頁 205-228）。台北市：心理。

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H., Weiß, M., Füssel, H.-P., Köller, O. & Lehmann, R. H. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde* (德國教育報告書：初步的發現). Opladen: Leske + Budrich.

Bittner, A. (2004). Schulqualität auf dem Prüfstand (檢測學校品質). *Klett-Themendienst, 27*, 21-22.

Bulmahn, E. (2003). National education standards as part of a comprehensive quality management system for schools. *European Education, 35*(4), 21-25.

Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*(國際學生評量方案 2000：學生基本能力的國際比較). Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*(國際學生評量方案 2000：德國各邦的比較). Opladen: Leske + Budrich.

Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: The reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education, 32*(5), 619-635.

Fuhrman, S. H. (2003). The twenty-year effort to reform education. In D. T. Gordon (Ed.), *A nation reformed? American education 20 years after "A Nation at Risk"* (pp.7-22). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Hambleton, R. K. (2001). Setting Performance Standards on Educational Assessments and Criteria for Evaluating the Process. In G. J. Cizek (Ed.), *Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives* (pp.89-116). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Herrmann, U. (2003). Bildundsstandards: Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen(教育標準：期待、條件、限制與機會). *Zeitschrift für Pädagogik, 49*(5), 625-639.

Isaac, K., Halt, A. C., Hosenfeld, I., Helmke, A. & Groß Ophoff, J. (2006). VERA: Qualitätsentwicklung und Lehrerprofessionalisierung durch Vergleichsarbeiten (VERA方案：品質發展與教師專業的比較研究). *Die Deutsche Schule, 98* (1), 107-111.

Klieme, E. et al. (2003). Bildundsstandards(教育標準). *Deutsche Schule, 95*(1), 10-16.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde(教育標準的建立、實施與影響：當前的討論主軸與實證發現). *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(5), 625-634.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, P., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (關於全國性教育標準的發展). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

KMK (2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)* (取得中級學校畢業證書的教育標準). Retrieved March 30, 2007, from http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf

KMK (2004a). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)* (初等教育階段的教育標準). Retrieved April 13, 2007, from http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg4-BS307KMK.pdf

KMK (2004b). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)* (取得主幹學校畢業證書的教育標準). Retrieved April 13, 2007, from http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg9-BS307KMK.pdf

KMK (2004c). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Biologie, Chemie, Physik* (取得中級學校畢業證書的教育標準：生物、化學、物理). Retrieved April 13, 2007, from http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg10nawi-BS308KMK.pdf

KMK (2004d). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*(各邦教育部長常設聯席會議的教育標準). Luchterhand.

KMK (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*(各邦教育部長常設聯席會議的教育監控的策略). München: Wolters Kluwer.

Köller, O. (2005). Nationale Bildungsstandards und das IQB(國家教育標準與 IQB). *Humboldt-Spektrum, 2005*(2), 30-33.

Köller, O., & Baumert, J. (2002). Das Abitur — immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? (Abitur仍然是大學就讀能力的有效指標嗎？) *Aus Politik und Zeitgeschichte, B26*, 12-19.

Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (1999). Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen(邁向大學之路). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2*(3), 370-405.

Leuders, T., Barzel, B., & Hussmann, S. (2005). Outcome standards and core curricula: a new orientation for mathematics teachers in Germany [Electronic version]. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 37*(4), 275-286.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen (2004). *Standards setzen, Ergebnisse überprüfen, Qualität sichern*(制定標準、檢視結果、確保品質). Retrieved May 4, 2007, from http://www.learnline.nrw.de/angebote/standardsicherung/downloads/Lernstandards-Druckfassung.pdf

# 瑞典中等教育現況、改革動向及啓示

劉德勝*

## 摘要

瑞典中間偏右政黨於 2006 年十月執政後，新任教育部長即廢止前政府於 2005 年所訂，預計於 2007 年實施的GY-07 中等教育改革計畫，並著手擬訂GY-09 新的改革計畫，預訂於 2009 年頒布實施。本文就瑞典中等教育的現況、特色、問題，以及改革方向作一論述，並提出免費教育、綜合高中、高中水準一致、注重國際化、課程多樣化及宗教教育作爲我未來改革中等教育的啓示。

**關鍵詞：**教育署、全國課程表、核心科目



*劉德勝，駐瑞典代表處文化組文化參事
電子郵件：dsliu.culture@tmis.se
來稿日期：2007 年 3 月 15 日；修訂日期：2007 年 5 月 9 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# The Reform of Swedish Upper Secondary Education and Its Implication

Dar-Sheng Liu*

## Abstract

The Swedish new government was inaugurated on 6 October 2006. The Minister of School cancelled the GY-07 and announced to propose the new reform GY-09 for upper secondary education which will be promulgated and implemented in 2009. The writer introduces the status-quo, features, defects and reform of the Swedish upper secondary education and proposes "free education, comprehensive upper secondary school, equity in school system, internationalisation, diversified programmes and religious education" for our reference.

**Keywords:** Swedish National Agency for Education, National Programme, core subject



* Dar-Sheng Liu, Counsellor & Director of Cultural Division, Taipei Mission in Sweden
E-mail: dsliu.culture@tmis.se
Manuscript received: March 15, 2007; Modified: May 9, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

瑞典中間偏右之溫和黨（Moderata samlingspartiet）、中央黨（Center partiet）、自由黨（Folkpartiet liberalerna）及基民黨（Krisdemokraterna）於 2006 年九月之全國選舉勝選後組成聯合政府並於 2006 年 10 月 6 日就職。教育、研究部長（Utbildningsminister）及學校部長（Skolminister）分由主張教育應全面改革之自由黨正副黨魁 Lars Leijonborg、Jan Bjorklund 出任。高中教育屬於學校部之權責，教育部底下設有 8 個署（Agency），其中教育署（Skolverket）及學校促進署（Myndigheten för Skolutveckling）負責高中教育之補助、督導以及改進計畫。學校部長就任後即於 2006 年 10 月 11 日宣布高中教育政策（Utbildningsdepartmentet, 2006: 1-3），並終止前政府於 2005 年研擬完成預計於 2007 年實施之高中改革計畫 GY-07，[1] 學校部長認爲原有改革計畫太過保守不夠周延，應作全面性的改革，稱之爲 GY-09 改革計畫。在渠上任以來即對高中改革作出一些重要談話，但均表示所有改革方案在 2009 年才會頒布實施。因此，本文僅就渠歷次談話資料以及自由黨在 2006 年的競選教育政策，並訪談實際負責高中教育的教育署主管，[2] 作爲新政府對中等教育改革的推估基礎。本文除敘述瑞典高中教育的改革，並兼論瑞典高中教育的現況、特色、問題，最後提出對我國中等教育的啓示。

# 貳、瑞典中等教育現況

瑞典中等教育是爲 16 至 19 歲之學童所設的 3 年免費但非義務性教育。

## 一、行政體系

瑞典政府教育行政體系，新政府在中央設有教育、研究部[3]（Utbildningsdepartementet，簡稱教育部）。在教育部底下之教育署負責實際行政、補助及督導之業務。瑞典教育行政體制原爲中央集權，至 1991 年才改爲地方分權（Swedish National Agency for Education, 2005: 11）。因此，瑞典高中教育由各市政府負責，中央負責政策制定、經費補助以及行政督導。教育署設署長（Generaldirektor）1 人，下設主管（Direktor）若干人，另在全

[1] 高中 GY-07 改革政策於 2005 年由當時之中間偏左政府提出，預計於 2007 年實施。其基本改革有下列幾項：1.將課程成績（course report）評量方式改成科目成績（subject report）評量。2.高中畢業資格要求每科目出席時數要達 90% 及成績要及格。3.加強弱勢學生的輔導質量。4.加入歷史學科 50 小時。5.加強職業教育課程。6.加入遠距教學及師徒制並將其設置在職業教育之下的另一選項。7.新教學方案要加強主副修科目之間的相關性。8.增加課程時數。

[2] 作者與瑞典教育署主管（Director of Education）Gunilla Olsson 於 2007 年 1 月 29 日在該署會議室晤談瑞典高中教育的現況、缺失及改革方向。

[3] 瑞典政府部會數及名稱由執政黨決定，因此，每四年中央政府改選後部會數及名稱有所不同，2006 年 10 月 6 日新政府就任後，成立教育、研究、文化部，除設有教育、研究部長外，並設有學校部長及文化部長，分掌不同權責，但教育、研究部長職位較其他兩部長爲高；文化部於 2007 年 1 月 1 日又再獨立成部，負責文化、體育業務。

國五個區（Goteborg、Linkoping、Lund、Stockholm、Umea）設立督導部門負責各項中小學及學前教育業務，目前約有 350 位員工。學校促進署則負責提出一些改進計畫，其組織與教育署相似，約有 100 位員工。

## 二、學校型態

（一）高中（gymnasium）

瑞典高中爲三年制，可分公立與私立高中，公立高中由各市政府設立，市政府有義務在各區設立高中，讓該區學生就近就讀。瑞典高中爲綜合性高中，除提供學術課程表及職業課程表並提供學習障礙之個別課程表（Individuel programme）。因此，瑞典並無特殊學校，所有學生均在相同之學校就讀。

（二）高中成人教育（即 Kommunal vuxenutbildning，簡稱 Komvux）

瑞典高中成人教育是爲超過高中學齡之成年人而設，亦提供高中生補修不及格或成績不理想之科目學習及考試，以增加其進入大學之機會。

## 三、學校行政組織

瑞典高中均設校長（rektor）1 人，各校依學生人數多寡設有學習主管（studie rektor）1 至 6 人，每位學習主管負責若干學習課程表。學生輔導則由學生中心（elevvård）負責，中心設有心理諮商師或輔導員、輔導助理、學生生涯規劃師、特殊教育指導員及護理人員等。

## 四、高中課程

瑞典高中可分爲 17 種全國課程表（National programme）（Swedish National Agency for Education, 2001a: 4），供一般高中生選讀，其中學術課程部分有自然科學課程表與社會科學課程表；另 15 種爲職業課程表，分別爲兒童與休閒、營造、電工、能源、藝術、汽車修護、企業與行政、手工藝、旅館飯店與餐飲、工業、食品、媒體、自然資源利用、健康看護、科技等。學習障礙學生則可選修個別課程表，所有課程表均包含 8 種核心科目（core subjects）：英文、藝術、體育、教育與健康、數學、普通科學、宗教、社會科學、瑞典語。每種科目又包含難易不同的課本，如數學可區分爲數學 A、B、C、D、E。自然科學課程表即須修讀數學 A、B、C、D、E 課程（Swedish National Agency for Education, 2001b: 60-80），而社會科學課程表及所有職業課程表僅須修讀數學 A、B 兩種課本（Swedish Natioanl Agency for Education, 2001a: 47-97）。

# 參、瑞典中等教育特色

瑞典爲社會福利之民主國家，極爲重視個人的自由平等及權利，因此反映在瑞典中等教育上有下列特色。

## 一、免費教育

瑞典高中雖非義務教育，但免學費；教科書、午餐、醫療、交通費亦由市政府支付，學生均免付費。

## 二、地方分權之中等教育

瑞典高中教育之權責機關爲市政府，各市政府應編列預算支付高中教育經費，不足款由中央補助，但視導由中央政府教育署之五個地區視導人督導市政府及各校實施中央教育政策並依課程標準授課。

## 三、社區高中水準一致

瑞典高中採單一學區制，瑞典市政府在各區廣設高中供該區學生就讀，除因社區高中所提供之職業課程表無法滿足需求，才能越區就讀，且所越區的高中有缺額，才得超收越區就讀學生。由於瑞典極爲重視教育平等，致力於各地區之高中平均化，研究顯示瑞典各學校之學生學習表現差異遠低於其他國家（Swedish National Agency for Education, 2006a: 1），除極少數私立高中外，並無明星高中的存在。因此，從未聞瑞典家長爲了子女想升入某高中就讀而費盡苦心在某區購屋或虛設戶籍之情事。

## 四、成人高中教育發達

瑞典成人教育相當發達，超過學齡之成年人均會選擇進入成人高中教育就讀，除培養未來就業技能外，亦有機會進入大學就讀；另高中生成績不理想或不及格之科目亦可在成人高中教育補修及考試，以取得較佳進入大學的機會。

## 五、未設特殊學校

瑞典高中設有個別課程表供學習落後或障礙者學習，因此並無專爲學習障礙者設立特殊學校。另由於瑞典講究平等教育，認爲學生應在相同學習環學習，因此並無爲特殊資優學童設立之特殊學校。

## 六、未設置職業學校

瑞典高中爲綜合性高中，同時提供學術性及職業課程，學生可依志趣、性向選擇不同類型課程，並無職業中學。

## 七、重視國際化

瑞典政府除了強調高等教育的國際化外，亦鼓勵高中與國外高中交流（Swedish National Agency for Education, 2006b: 6），以提早增進高中生的國際觀，讓學生瞭解瑞典在全球中的實體，以促進國際團結，並準備在跨文化與國界的社會中生活（Dirs, 2007:1）。

## 八、強調高中與小學、大學及工作職場的聯繫合作

高中教育爲小學教育的加深與發展、大學的預備教育，更是培養職場人才的機構（Swedish National Agency for Education, 2006b: 8）。因此，高中應與當地小學，及所有大學及職場密切聯繫與合作。

## 九、以民主爲核心並注重全方位發展的教育

瑞典是極重視民主素養的國家，因此民主爲學校之基礎（Swedish National Agency for Education, 2006b: 3），高中教育亦應注重個人全方位的發展（Swedish National Agency for Education, 2006b: 5）。因此，不管是否升學，日常生活的基本知識、技能均須學習，如工藝、自然資源利用等，並培養成爲民主國家公民的基本民主素養。

## 十、設有宗教課程

瑞典在 1951 年頒布宗教自由法後，在 1960 年代即改變宗教課程，從僅教基督教義改爲綜合描述各宗教及人生觀。因此，瑞典高中宗教科目並非灌輸某種宗教內容和思想，而是提供不同宗教的知識和傳統信仰（Swedish National Agency for Education, 2001c: 147-148）。其教學目標敘述如後（Swedish National Agency for Education, 2001c: 147）：

（一）根據不同傳統的知識，發展學生的個人人生觀並尊重基本人權。

（二）增加學生對現存的信仰問題、道德和人生觀的反應和思考的能力。

（三）發展學生描述、分析、理解生活條件、傳統和社會系統如何及爲何與宗教和人生觀相互影響。

（四）發展學生基督教和其他主要宗教的洞察力，以及主要人生觀的思想、價值呈現方式和歷史文件。

（五）促進學生瞭解宗教、人生觀如何表現人們的思考方式、創造和活動。

（六）深化熟知不同宗教、人生觀所呈現的語言、概念、敘述、圖畫和詮釋。

## 十一、高中課程

高中課程以課程表爲主軸，高中設有爲一般學生設的 17 種全國課程表、及爲特殊學生設計的個別課程表。每種課程表均包含 8 種核心科目，每上課 1 小時即爲 1 學分（credit），基本核心科目計有 750 學分，核心科目又可分爲數種不同程度的課本，每課程可分爲 50、100、150 或 200 學分。每種課程表包含 2,500 學分，另有個別選修課程 300 學分。自然科學及社會科學課程表須修 2,180 小時，職業課程表則爲 2,430 小時（Swedsih National Agency for Education, 2005: 1-3）。本文僅以自然科學課程表（Swedish National Agency for Education, 2001b: 9-10）爲例，說明請見附錄。

## 十二、評量四等級

瑞典較不重視個別競爭，高中學生成績評量分爲四等級制，而非百分比制，其爲不及格（IG, Fail）、及格（G, Pass）、優異及格（VG, Pass with Dinstinction），及特殊優異及格（MVG, Pass with Special Dinstinction）（Swedish National Agency for Education, 2005: 1）。

# 肆、瑞典中等教育問題

瑞典教育署主管 Gunilla Olsson 表示目前瑞典高中教育問題大約有下列幾點：

## 一、移民子女教育問題

瑞典爲高度提倡人權之國家，對外國移民之規定較寬鬆，亦無種族歧視問題，因此外來移民相當多，目前瑞典人口爲 911 萬左右，移民人口有 100 多萬。由於移民子女文化、語言不同於瑞典之文化、語言，某些地區移民子女數目超過當地瑞典子女，讓學校充滿異國文化，但也因移民子女之瑞典語遠不如當地學生。因此，如何加強移民子女的瑞典語及儘早瞭解瑞典文化，便成爲瑞典高中教育的重要問題。

## 二、選修職業課程表學生訓練不足

由於瑞典高中屬綜合性高中，選修職業課程表的學生亦需修讀相當多之理論科目，以備其改變志趣，能繼續入大學就讀，也因此學生的職業訓練不足。

## 三、選讀個別課程表的學生比率過高

瑞典高中除學習障礙學生選讀個別課程表外，均選擇就讀 17 種全國課程表中之一。目前有 7.5%的高中生選讀此課程（Skolverket, 2006: 113）。Gunilla Olsson 認爲比例太高，應嚴格限制學生修讀此課程表。

## 四、不強調競爭，恐喪失國際競爭力

瑞典高中學生成績分爲四級，學校部長認爲太少，應增加成績等級，以免學生喪失國際競爭力（Folkpartiet, 2006: 7）。

## 五、課程表

目前瑞典高中生不論選讀那種課程表，均須修讀 8 種核心科目，少部份不想升學的學生是否須修讀所有科目，成爲爭論的議題。

## 六、華語課程不足

瑞典爲北歐漢學重鎮，但目前高中僅提供華語課程供華籍移民選修。斯德哥爾摩市今（2007）年將有 6 所高中提供華語課程供全體學生選修（Luthander, 2006: 16）。在目前華語熱的浪潮裡，卻因師資、經費因素，無法像美國等國家在許多學校提供華語課程供學生選讀。

# 伍、瑞典高中教育改革動向

瑞典新政府取消前政府之 GY-07 教育改革計畫，並積極擬訂新的教育改革計畫 GY-09。預計於 2008 年 3 月 3 日向國會提出計畫方案，2008—2009 年國會審議通過，於 2009 年頒布實施（Utbildningsdepartmentet, 2007a: 1-2）。由於新的教育改革 GY-09 於 2009 年才能確定，因此本文僅依據瑞典學校部長 Jan Bjorklund 所發表高中教育之看法及新政府去（2006）年競選時之教育改革政策作爲推估其改革方向的根據。



## 一、成人高中教育改革

成人高中教育主要是針對超齡學生之需求而設，由於亦可當作高中生某些科目重讀、重考之機會，根據瑞典現行政策，高中生畢業後若想進入想就讀的高等教育科系，可能會因爲高中某些學科成績不及格或分數不夠高（指及格 V 和優異及格 MV）而減少

被高等學院接受入學的機率，此時學生可到成人教育學校（Komvux）重讀該科以取得更好的分數。這項原本有利學生的措施由於耗費人力物力龐大且受限於預算刪減，將自今（2007）年九月新學期起大幅縮減規模。

未來瑞典高中生若學科考試成績及格，無論分數高低，皆無法再回到成人學校重讀，但保留重考不滿意科目之機會；只有該科成績不及格者仍有權利到成人學校重讀以及重考（Malmstrom, 2007: 9）。

另成人高中教育的一些特殊學校如吹玻璃、鋸木技術、騎馬及特技表演將被限制廣泛招生（Sarinko, 2006a: 1）。

## 二、職業教育改革

瑞典學校部長於 2007 年 2 月 5 日表示：「並非每位學生都需進大學，目前是提升職業訓練的時機。預計在 2010 年高中改革將專注在提升職業之課程，並防止大量的中輟生，課程仍維持 3 年，並將有畢業考試。」（Clare, 2007: 1）。另學校部長亦提出職業教育之遠距教學及師徒制（Lärlingsexamen）（Utbildningsdepartementet, 2007b: 1）。

## 三、私立宗教學校改革

瑞典部分私立學校爲宗教學校如印度、回教學校，目前 671 所私立學校中有 67 所宗教學校，學校部長於 2006 年 11 月 2 日表示：要緊縮宗教學校的規定，以防極端意識滲透到宗教學校（Sarinko, 2006b: 1）。

## 四、高中課程改革

瑞典新政府將修正現有課程，目前瑞典高中課程有 17 種全國課程表、個別課程表，其方向爲：

（一）前政府於 2005 年 6 月 12 日提出數學和現代語言科目應加重，以防止學生選修較易科目，增加進入大學之機會（New incentive for students to study 'hard' subjects, 2005），然並未落實。新政府教育部長亦於 2007 年 2 月 20 日提出相同的觀點，認爲只有瑞典語、數學及英文科目及格的高中畢業生有資格申請進入高等教育，選讀越多語言科目或選修更深一階數學科目的學生，則對入高等學校另外加分；若選擇越難的科目修習，可另增加 2.5 分[4]（Leijonborg, 2007: 6）。

（二）減少職業學校與遠距教學及師徒制之理論課程（Utbildningsdepartmentet, 2007b: 1）。

[4] 瑞典高中成績最高總分爲 20 分，亦即高中成績每一科都是特殊優異及格（MVG）時，換算成高等教育申請入學成績爲 20 分。高中畢業生每科成績若及格（G），換算成高等教育申請入學成績爲 10 分。現今高等教育入學申請並不要求其高中的瑞典語、英文及數學成績一定要及格才有資格申請、即便很早即有資料顯示高中生這三項成績不好的學生在高等教育時期的學習表現很差，亦未改進入學標準。

（三）對課程大綱中太抽象化文字將以較具體的文字敘述，尤其是針對課程目標部分。[5]

（四）限制學生學習個別課程計畫。

目前瑞典高中生有 7.5%個別選擇課程，瑞典教育部認爲選擇個別課程的學生人數過多，部分選擇此課程表的學生並非皆爲學習障礙學生，因此僅限學習障礙學生選擇個別課程表。

## 五、取消學生自治

瑞典自 1997 年即有大約 30 個市政府同意讓高中學生進入學校董事會，學生分擔校長一些責任及作決定的權力。學校部長於 2006 年 11 月 20 日表示：「學生對學校能有些影響，但不能取代校長和老師作決定。因此將禁止學校之學生自治，此改革方案將在 2007 年 7 月 1 日生效」（Sarinko, 2006c: 1）。

上述改革方案引起諸多爭議，但學校部長重申維持改革的不變立場。瑞典政府認爲，學校由校長作決定，並負全責，就像醫生診斷病患時一樣，診斷方式不能由病患投票表決，故讓學生接手校務並非民主之舉，反而是對學生及專業人士的不尊重（Bjorklund, 2006: 5）。

## 六、加強學生行爲管理

由於瑞典學校崇尚民主、人權，高中教師無權干預學生在課堂上的各項行爲，因此教室管理成爲教師頭痛問題，學校部長爲導正此缺失，提出一些改進措施（Edholm, Brinck & Ekelund, 2007: 6; Sorbring, 2007: 7）。

（一）著手修訂學校法以擴大教師權力，預計於 2009 年可完成修正實施。

（二）現暫以行政命令施行，於 2007 年 7 月 1 日起，授權高中教師對於在課程上講電話或聽 MP3 致干擾秩序的學生，將有權沒收其手機及 MP3，也有權沒收其他危險物品。對於屢勸不聽之學生也授權學校將學生強制轉學的權力。

（三）研擬將操行成績列入期末總成績，唯具體辦法尚未擬定。



## 七、開放小九生升高中自由選擇就讀區域

現今瑞典學校法規定，學生選擇高中以戶籍所地爲主。若戶籍所在地無學生想就讀之高中課程表，或學生選擇私立高中，才能跨區申請他區的高中學校，學費由戶籍所在地地方政府支付。學校部長認爲此規定不合時宜，擬修改現有學校法規，於 2008 年正式開放小九升高中生全國自由選擇想要就讀的高中學校，而不再僅限於學生戶籍所在地區，而學費則仍是由戶籍所在地政府支付（Olsson, 2006: 21）。

[5] 此爲教育署主管 Gunila Olsson 於 2007 年 1 月 29 日與作者晤談時所提意見。

此項改革影響最大的爲小地區的高中，學校可能會面臨學生不足而關校的命運；另一項隱憂是，對於一位 15 歲的小九生，其選擇高中時可能會只爲選擇大城市的學校就讀，而不重視自己是否眞的有興趣就讀該校的課程。

學校部長強調學生的需要才是其改革重點，各地區高中在新改革措施下會產生良性競爭，進而加強學校教學品質，教學品質不良的學校也會在此競爭下有所改進。

## 八、增加學生成績評量等級

學校部長於 2006 年 10 月 11 日的新聞發表會即針對新的高中教育政策提到，高中學生成績評量從現有的不及格、及格、優異及格、特殊優異及格 4 等級制，改爲更多等級（Utbildningsdepartmentet, 2006: 1）。渠於 2007 年 3 月 14 日的新聞發表會中更具體提出將高中學生成績評量 4 等級制改爲 A、B、C、D、E、F、Fx 7 等級制。及格分數爲 A 至 E，F 爲不及格，Fx 爲不及格且不登錄分數，預計於 2010 至 2013 年實施（Utbildningsdepartement, 2007b: 1）。學校部長爲了使國內高中的成績評量標準一致，將加強教育署對學生評量的督導，倘各校學生評量成績與全國標準差異太大，教育署應瞭解其原因，並督促其改進（School minister to get tough on grades, 2006: 1）。

## 九、改變高中入學標準

目前瑞典高中入學標準採統一制，學校部長表示將依照學生不同的學習課程，計畫採用不同的入學標準。

# 陸、對我國中等教育的啓示

瑞典中等教育有其獨特的特色，本文依其特色及改革方向，提出一些可供我國參考的啓示。

## 一、免費教育

瑞典高中爲非義務性的免費教育，當然瑞典政府實施高稅率制，[6] 才能支持高中的全面免費教育，倘我國教育經費充裕，可考慮對低收入者的高中教育免費政策。

## 二、綜合高中

瑞典並無職業高中、特殊學校，所有各類學生均在同一所高中就讀，我國近年來亦提倡綜合高中，但尚屬少數，瑞典高中模式，可供我國未來發展綜合高中之參考。

[6] 瑞典的加值稅（Moms）即高達 25%，所得稅亦相當高。

## 三、高中水準一致

瑞典爲社區高中，學生大都在當地社區高中就讀；且強調教育平等，因此各高中水準相當整齊，並無明星高中。相較我國以聯考分數來決定進入何所高中，產生一些明星高中，相對的引起國中生的升學壓力，此值得我國深思。

## 四、單一學區制

瑞典高中入學採單一學區制，且高中爲綜合高中，學生在學區內同一所高中就讀。雖然學校部長爲反映中央偏右政府較注重自由競爭之理念，提出升高中自由選擇就讀區域的構想，但反對聲浪相當大，未必能成功；倘能順利實施，由於瑞典各高中水準相當一致，不致於對現行之單一學區制產生太大衝擊。我國剛宣布於 2009 年實施十二年國民基本教育，由於我國各高中水準並不一致，且長久以來大家嚮往明星高中就讀，瑞典單一學區制，未必能完全引用。我國宜著手改進國內各高中之教學、設備等差距，俟各高中水準較一致時，再逐步推動單一學區制。

## 五、注重國際化

瑞典高中極重視國際化，尤其是與歐盟國家的交流，我國近年來亦興起高中生國際教育旅行之風，與日本等國高中建立互訪機制，倘能進一步擴大至歐美及實質的交流更佳。

## 六、全方位發展教育

瑞典高中生不僅是選讀何種課程表，對於民主素養之培養、日常生活技能、自然資源利用等均需學習，養成全方位發展的個人，此值得我們參考。

## 七、課程多樣化

瑞典高中除了有學術與職業課程的 17 種全國課程表外，尚有個別課程表；每種課程表裡的課程亦相當多樣化，在核心科目外另有一般計畫特殊課程等，與我國以核心科目爲限之課程對比，較具多樣化性，此值得我國未來課程改革時參考。

## 八、宗教教育

瑞典獨特科目爲宗教科目，但其主要在讓學生瞭解不同宗教及人生觀，以建立客觀的宗教觀點。我國宗教不能進入校園，亦無宗教科目，倘在社會科學裡加入一些世

界主要宗教的介紹，讓學生體會宗教的眞義與尊重其他宗教信仰與傳統，對建立正確的人生觀或有一些幫助。

# 柒、結語

瑞典高中有其特色，亦有些許缺失，新的學校部長針對缺失提出一些改革意見，惜各項改革方案在 2009 年才會頒布實施，雖然其改革意見受到前任政府現爲在野黨的反對，也引起一些教育人士的質疑，但由於新、舊政府的基本理念不同，學校部長所提的改革意見應會在 2009 年形成完整的改革方案並頒布施行。

# 參考文獻

Bjorklund, J. (2006). *Eleverna far inte styra skolan*. Stockholm: Svenska Dagbladet.

Clare, V. (2007). *Focus on Vocational Training.* Stockholm: Swedish Press Review.

Dirs, L. (2007). *Foreign exchange programme from 2008.* Stockholm: Swedish Press Review.

Edholm, L. Brinck, C. & Ekelund, N. (2007). *Stockholm tar taten och infor ordningsbetyg.* Stockholm: Dagens Nyheter.

Folkpartiet (2006). *Liberal politk i korthet:Att salla krav i skolan ar att bry sig.* Stockholm: Folkpartiet.

Leijonborg, L. (2007). *Hogre sprak- och mattekrav ska ge graddfil till hogskolan.* Stockholm: Dagens Nyheter.

Luthander, P. (2006). *Kina-satsning ska dra eleve*. Stockholm: Dagens Nyheter.

Malmstrom, B. (2007). *Vuxenutbildningen skars ned rejalt.* Stockholm: Svenska Dagbladet.

New incentive for students to study 'hard' subject (2005). *The local Sweden's new in English.* Stockholm: The local Europe AB. Retrieved January 8, 2007, from http://www.thelocal.se/1593/20050613/

Olsson, L. (2006). *Fritt fram valja gymnasieskola.* Stockholm: Svenska Dagbladet.

Sarinko, A. (2006a). *Special upper secondary school limited.* Stockholm: Swedish Press Review.

Sarinko, A. (2006b). *Björklund gets tough on religious school.* Stockholm: Swedish Press Review.

Sarinko, A. (2006c). *Govt prohibits student-led schools.* Stockholm: Swedish Press Review.

School minister to get tough on grades (2006). *The local Sweden's new in English. Stockholm: The*

*local Europe AB.* Retrieved January 8, 2007, from http//:www.thelocal.se/5301/20061023/

Skolverket (2006). *Skolverkets lagesbedomning 2006.* Stockholm: Fritzes kundservice.

Swedish National Agency for Education (2001a). *Programme manual: Programme goal and structures, core subjects, subject index for upper secondary school.* Stockholm: Fritzes kundservice.

Swedish National Agency for Education (2001b). *Natural science programme*. Stockholm: Fritzes kundservice.

Swedish National Agency for Education (2001c). *Social science programme: Programme, goal, structure and syllabuses.* Stockholm: Fritzes kundservice.

Swedish National Agency for Education (2005). *Upper secondary school.* Stockholm: Informationenheten.

Swedish National Agency for Education (2006a). *Equity trends in the Swedish school system: A quantitative analysis of variation in student performance and equity from a time perspective.* Stockholm: Fritzes kundservice.

Swedish National Agency for Education (2006b). *Curriculum for the non-compulsory school system Lpf 94. Stockholm*: Fritzes kundservice.

Sorbring, G. (2007). *Larare far ratt att beslagta mobiler.* Stockholm Dagens: Nyheter.

Utbildningsdepartementet (2006). *Regeringen blaser av gymnasierreformen.* Stockholm: Pressmeddelande.

Utbildningsdepartementet (2007a). *Nya gymnasiedirektiven: Dags att lyfta yrkesutbildningarna.* Stockholm: Pressmeddelande.

Utbildningsdepartementet (2007b). *Jan Björklund om det nya betygssystemet: Det skall löna sig att plugga.* Stockholm: Pressmeddelande.

# 附錄 瑞典高中自然科學課程表

表 1　核心科目表（750 學分）

| 科　目 | 課　程 | 學 分 數 |
|---|---|---|
| 瑞典語或瑞典語當作第 2 語言 | 瑞典語 A | 100 |
| | 瑞典語 B | 100 |
| | 第 2 瑞典語 A | 100 |
| | 第 2 瑞典語 B | 100 |
| 英語 | 英語 A | 100 |
| 數學 | 數學 A | 100 |
| 體育教育與健康 | 體育教育與健康 A | 100 |
| 公民 | 公民 A | 100 |
| 宗教 | 宗教 A | 50 |
| 科學 | 科學 A | 50 |
| 藝術活動 | 藝術活動 | 50 |

資料來源：Swedish National Agency for Education（2001b: 9）。

表 2　一般計畫特殊課程表（850 學分）

| 科　目 | 課　程 | 學 分 數 |
|---|---|---|
| 生物 | 生物 A | 100 |
| 英語 | 英語 B | 100 |
| 物理 | 物理 A | 100 |
| 歷史 | 歷史 A | 100 |
| 化學 | 化學 A | 100 |
| 數學 | 數學 B | 50 |
| | 數學 C | 100 |
| | 數學 D | 100 |
| 現代語言 | 現代語言 1-7 | 100 |

資料來源：Swedish National Agency for Education（2001b: 9）。

表 3　一般課程分支科目及學分表（300 學分）

| 科　目 | 課　程 | 學 分 數 |
|---|---|---|
| 電腦科技 | 程式 A | 50 |
| 數學 | 數學－個別課程 | 50 |
| | 數學 E | 50 |
| 電腦相關課程 | 如 CNC 科技、電腦使用、科技發展等 | 150 |

資料來源：Swedish National Agency for Education（2001b: 9-10）。

表 4　環境科學科目及學分表（300 學分）

| 科　目 | 課　程 | 學 分 數 |
|---|---|---|
| 生物 | 生物 B | 50 |
| 化學 | 化學 B | 100 |
| 環境研究 | 環境研究 | 100 |
| | 環境政策 | 50 |

資料來源：Swedish National Agency for Education（2001b: 10）。

表 5　自然科學科目及學分表（300 學分）

| 科　目 | 課　程 | 學 分 數 |
|---|---|---|
| 生物 | 生物 B | 50 |
| 物理 | 物理 B | 150 |
| 化學 | 化學 B | 100 |

資料來源：Swedish National Agency for Education（2001b: 10）。



表 6　必須提供之選修課程表

| 科　目 | 課　程 | 學 分 數 |
|---|---|---|
| 生物 | 生物 B | 50 |
| 物理 | 物理 B | 150 |
| 化學 | 化學 B | 100 |
| 數學 | 數學 E | 50 |

資料來源：Swedish National Agency for Education（2001b: 10）。

# 芬蘭中等教育現況探究

張家倩*

## 摘要

芬蘭中等教育分爲普通高中與初級職業教育，主要教學對象爲 16—19 歲青年學子，於九年國民義務教育後透過聯合申請系統申請高中或職業學校。各校以申請者的國民學校成績爲主要錄取依據。芬蘭普通高中採無年級制的課程本位教學組織，不分班級年級，學生依據個別學習計畫規劃學習進度，爲自己的學習負責。由於芬蘭普通高中仍保留其傳統教育角色，以培養學生進入高等教育教學導向。因此，高中學生修滿學校規定課程後必須參加國家資格測驗，以檢驗學生的高中教育素養，並獲取申請傳統大學院校或技術學院入學考試資格。芬蘭高中教育仍專注於學習創造力的培養與教學方式多元化，而非參加考試或通過國家資格測驗的技巧。初級職業教育包含專門職業技能與普通教育，培養青年學生具備職業任務的工作能力，以便投入就業市場，所取得的職業資格證書亦具備申請高等教育入學考試資格。從 2001 年，職校學生完成三年制初級職業教育課程所規定修完 120 個學分，其中必須包含 20 個學分的職場學習，方可獲得初級職業文憑證書。儘管芬蘭不斷增強初級職業教育吸引力，高中教育與初級職業學校教育的社會與教育地位差距，仍是芬蘭當前教育挑戰之一。

**關鍵詞：**芬蘭中等教育、無年級制高中、初級職業教育



* 張家倩，芬蘭赫爾辛基大學教育系博士研究生
電子郵件：mag.laakso@gmail.com
來稿日期：2007 年 4 月 26 日；修訂日期：2007 年 5 月 14 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# The Study of Upper Secondary Education in Finland

Chia-Chien Chang*

## Abstract

The upper secondary education in Finland is divided into general and initial vocational education for students aged 16-19. After nine-year compulsory education, students apply for upper secondary schools through the secondary-level joint application system and schools select students mainly based on the comprehensive school grades. The organization of the general secondary (high school) education in Finland is non-graded and course-based so that students are responsible for their own progress and studies according to the individual study plan. The high school education aims to prepare for higher education and ends with the matriculation examination, which is intended to assess the study attainment of students and the eligibility for polytechnic and university studies. However, high school education focuses on learning, creativity and various methods of studying rather than concentrating on passing tests and the matriculation examination. The purpose of initial vocational education is to provide a broad-ranging education including professional skills and general education. Therefore, young people can rely on their competence to cope with the wide range of tasks in their field, to find a job, and to qualify for further studies. Since 2001, all initial vocational qualifications take three years to complete and comprise 120 credits, including 20 credits of on-the-job learning at actual workplaces. Despite the efforts to make initial vocational education more attractive among youth, the social and educational status gap between high school and initial vocational education has been recognized as one of the most significant challenges in Finland.

**Keywords:** upper secondary education in Finland, non-graded high school, initial vocational education



* Chang, Chia-Chien, Doctoral Student, Department of Education, University of Helsinki
E-mail: mag.laakso@gmail.com
Manuscript received: April 26, 2007; Modified: May 14, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

1975 年，芬蘭約 70%的成年人低於或只完成國民義務教育，當時經濟主要仰賴林業與鋼鐵工業，由於歷經九年國民義務教育學制與課程一貫化改革，具新知識的年輕人口逐漸增加，加上知識本位經濟的發展趨勢以及維護教育機會公平的理念，教育改革延伸到中等教育階段。因此，擴大發展初級職業教育提供普通高中教育以外的就學機會，鼓勵國民學校畢業生進入中等教育機構繼續接受正規教育，以提升人口素質。芬蘭中等教育劃分爲普通高中與職業學校雙軌制，普通高中以進入高等教育的升學導向，職業學校則以取得資格認證的職業導向，所有公私立中等學校全歸地方市政區所有，由地方直接管理。1985 年，普通高中開始進行課程綱要與教學改革，發展課程本位爲主更具彈性化的課程安排與教學架構，更強調學生學習進度與個別興趣的學習依據，高中教育不再以年齡與時間作爲設定年級班別。同時，受到芬蘭的整體經濟發展跟政治環境的影響，職業教育政策中，特別提出能力本位證書的資格系統，檢定實際工作能力，將技能表現證書化，1999 年推動職業教育文憑認證改革。因此，創造與提升職業學校教育吸引力成爲重要中等教育政策之一（Ministry of Education, 2004; Kyrö, 2006）。

九〇年代起，教育政策擬訂不再是政府官員的獨占專利，由學者專家、大眾媒體、工會組織與家長代表等等相關團體，進行公開性對話，廣納各方意見，政策擬訂過程理性化與透明化。此外，國家教育委員會（Opetushallitus；National Board of Education）不再提議任何解決性質的教育計畫，取而代之，提供全國性的教育發展方針與核心課程綱要，各市政與學校機構根據國家教育委員公布的核心課程綱要，進行地方性與校本性課程設計，因此，全國性核心課程綱要亦成爲教育政策推動的重要工具。由於教育行政與管理去中央化，教育決策權大幅下放到各地方市政區與學校機構，各市政區的學校管理者從早期犒賞性政治工具轉變爲專業教育人士的選拔，校長角色是教職員專業發展的帶領者，校外角色則成爲校際合作的開拓者，各市政區鼓勵校長發展合作關係取代競爭策略，共同追求與維持高品質教育（Sahlberg, 2006）。

九年國民義務教育後，國民學校畢業生透過聯合申請系統，學生依個人志願無學區限制申請 5 所高中或職業學校。各校以申請者國民學校成績爲主要錄取依據。由於各校錄取名額有限，未申請到理想學校的學生可以繼續於國民學校自願性加讀十年級（lisäopetus），加強學科能力，改善學業成績。十年級的課程設計強調創造正面學習經驗，保障學生學習需求與升學機會。平均每年近 80%的十年級學生順利繼續進入高中或初級職業學校就學（Sahlberg, 2006）。根據芬蘭高中教育法（Lukiolaki; General Upper Secondary Schools Act）與職業學校法（Laki ammatillisesta koulutuksesta; Vocational Education and Training Act），普通高中與初級職業學校皆爲免費教育，學校必須免費提供學生午

餐，學生自行購買課本，學習材料基本上仍由學校免費提供。中等教育階段的全職學生就學期間無法與父母或監護人居住，亦可向社會福利局申請學生住宿與相關就學輔助津貼（FINLEX, 2007a; FINLEX, 2007b）。2006 年，芬蘭總共有 418 所普通高中，37 所國民學校暨高中學校（小學到高中同校），173 所初級職業學校、38 所特別初級職業學校（由企業創立並採建教合作的學校），以及 13 所身心障礙特殊初級職業學校（Tilastokeskus, 2007a）。

# 貳、普通高中教育

1999 年頒布新的高中教育法明確規定高中應實施無年級制教學模式（FINLEX, 2007a），採課程本位授課，不年級與班級，學生個別化學習計畫取代制式固定班級課表，學生不分性別、年紀與班級，散布於自選課程。傳統高中學校從背誦式教學模式、年齡分級、固定班級、教學進度一致、教室本位的課堂學習，逐漸轉變成更彈性、開放、高互動性的學習環境，尤其是學生從被動角色轉爲主動的學習者。由於芬蘭普通高中仍保留其傳統教育角色，主要教學目的以培養學生進入高等教育機構繼續接受正規教育，因此，高中學生修滿學校規定課程後必須參加國家資格測驗，以檢驗學生高中教育素養並獲取申請繼續接受高等教育的資格。

## 一、無年級制

1975 年，芬蘭進行高中課程改革，廢除高中劃分數理與人文組別，隨即進行新課程實驗教學以發展新的課程綱要。1982 年起，高中教學逐漸採課程本位的模組架構，教育部研議不分學年與班級的無年級制（ luokaton lukio; non-graded high school）高中教育發展計畫。八〇年代末期，進行無年級制實驗教學，實驗成果指出無年級制的課程組織使得教學效率化與課程多元化，有利於更大化教育資源。1994 年到 1995 年之間，開始推動普通高中實施無年級制的課程本位教學，雖教育部沒有強制規定全國高中完成無年級制教學改革的時間限制，1994 年全國約 1/3 的高中已進行轉型，由於無年級制高中的推動，核心課程綱要亦進行改革，因此，核心課程綱要成爲九〇年代教育政策推動的重要工具。不再像是 1985 年的核心課程只是行政工具，核心課程綱要擺脫以往淪爲紀錄性質的官方文件，根據最新的教育評鑑結果，定期更新修訂其架構。舊課程綱要強調各科目的學習目標，大篇幅的列出各科目學習內容細節，而新課程綱著重於全方位教育過程的價值，以融入現代、放眼未來、關懷社會、服務性教育、多元主義與強調寬容爲學習中心，因此，新課程綱以教學與教育目的取代舊課程綱要只重視教學目標（Takala, 1995）。2005 年秋季起，全國普通高中學校正式採用國家教育委員 2003

年新公布的核心課程綱要。由於高中學校採課程本位教學組織，隨著實施無年級制，高中留級制度也跟著被廢除，學業完成年限不再侷限三年，最快二年，最長四年（Aho et al, 2006; Sahlberg, 2006）。

無年級制課程設計強調學生的認知發展，尊重學生個別發展，學生必須成爲主動學習者，爲自己學習負責，從時間分配、課程選擇、個別化的獨立學習、小組團體合作等，學生學習選擇與自主權大幅提高，自我責任也提高。同時學習引導與諮詢的服務措施也跟著增多，教師不但是學科專業知識啓發者，亦是學習團隊的協調者。課程的銜接與協同教學，校內課程的融合促使各學科老師更緊密合作，強化教師專業角色與整體教育發展。由於學習內容延伸到跨校機構，提供學生更多課程的選擇性，學校結合社區與地方資源，學習內容多元化與生活化，學生除了修讀學校開設的課程，學生也能選讀學校認可的教育機構所開設的課程，例如暑期大學、音樂學院、職能教育中心等。養成「學習如何學習」的能力，不只爲將來進入高等教育做準備，更是終身學習的必要工具，因此，學校與教師不只是知識傳遞者，必須啓發與引導學生成爲獨立與主動性的資訊搜尋者，進一步反思資訊，轉化成有用知識。除了教師用評量以改進教學成效外，學習評量走向多元化與去宰制化，學生自我評鑑成爲芬蘭學校教育重要的學習過程之一，鼓勵學生專注自己的長處，建立自信，支持與開發學生的主動性學習動機（Apajalahti, 1995）。此外，學校聘有專任學涯輔導師，負責協助學生調整個人學習計劃，並輔導進階生涯規劃，幫助學生順利完成學習，避免學生延長就讀時間，提高教育成本（Aho et al., 2006; Sahlberg, 2006）。

傳統高中學校從原本每學年兩學期改爲五個學期，亦即五個學段（jakso），學習時間劃分出更多時段，使得課程安排彈性化，相對地，每個課程的學習時間必須密集化。18 門學科分成三大類課程，必修課程（pakollinen kurssi）、進階課程（syventävä kurssi）與應用課程（soveltava kurssi）三大類。總必修課程爲 45—49 門課，一門課爲 38 個小時的學習時間，每節課以 45 分鐘計算。各階段課程內容依多寡與難度等級依序安排於學段中，每學段最後一週爲考試週。課程的學習評量 5 到 10 分爲及格（hyväksytty），及格分數又分爲三個等級，10 與 9 爲優（kiitettävä），8 與 7 爲佳（tyydyttävä） 6—5 通過（välttävä），4 爲尚待加強（heikko）亦即該課程不及格（hylätty）。各學段考試後，即進入下一學段根據學生個別學習計畫再次自行選修課程，同學科中如果出現連續兩次階段課程沒通過考試，必須重修至該次通過考試後，方可繼續該學科下一階段的學習，此外，每個學科至少必須有 2/3 的及格課程，亦即每個學科所有階段容許學生 1/3 不及格，然而不能連續兩次不及格。每學段考試後，校方頒發高中學段評量證書（lukion jaksoarvostelu），每一新學段評量證書列出所有舊學段每個學科的所有學習成果，學生於各個學科中修滿至少 75 門課，最後取得校方頒發的高中畢業證書（Opetushallitus, 2003）。由於芬蘭普通高中仍保留培養學生進入大學院校或技術學院（應用科學大學）繼續接

受高等教育的傳統教育角色，因此，高中學生修滿學校規定課程後，必須參加國家資格測驗（ylioppilastutkinto; National Matriculation Examination），以檢驗學生高中教育成果與素養，此唯一的全國性學科考試具有等同高中畢業考的社會共識，平均每年通過國家資格測驗的應屆畢業生約 1/3 進入傳統大學校院，2/3 進入技術學院就讀（Aho et al., 2006; Sahlberg, 2006）。

## 二、國家資格測驗

1852 年，國家資格測驗首創於赫爾辛基大學入學考試，考試內容以通識學科知識與拉丁文能力爲主，經過 150 多年演變，如今已成爲社會監督性教育測驗。由國家資格測驗委員會（Ylioppilastutkintolautakunta; The Matriculation Examination Board）負責所有測驗行政、安排、執行、閱卷等等事宜。委員會的組成，經由國家教育委員會、大學院校與其他高等教育機構推薦成員，再由教育部任命主席與委員（約 40 位），所有委員專業背景爲國家資格測驗的學科領域代表。從 2007 年春季起，國家資格測驗學科調整爲母語加上其他至少三學科考試（1+3）學科考，必考母語（芬蘭語、瑞典語或沙米語）學科，搭配考生自行選擇以下三項的學科，第二官方國語（芬蘭語或瑞典語）、外國語、數學、與通識學科（自然科學與人文社會）。國家資格測驗每年於春季跟秋季各舉辦一次，全國統一時間，學生於自己的高中學校參加國家資格測驗（Lindström, 1995; Aho et al., 2006; Ylioppilastutkintolautakunta, 2007）。

數學、第二官方國語與外國語言學科又依測驗內容困難度分爲兩種等級：數學與外國語言分爲高階與初階課程，第二官方國語則分爲高階與中階課程，考生除了必須要通過至少一學科是高階課程，其餘可依據個人學科專長或未來申請大學或技術學院相關需求自由選擇考試等級，基本上不受高中課程所修習課程等級或學科成績分數影響。母語考試有芬蘭語、瑞典語與沙米語，芬蘭語與瑞典語分爲文本技巧與寫作，文本技巧著重考生的文字分析與詞彙語法能力，寫作則用以瞭解其教育涵養、思維發展與表達能力。沙米語母語考試只有安排寫作考試，考生母語非芬蘭語、瑞典語或沙米語的考生，可選第二官方國語（芬蘭語或瑞典語）代替母語學科考。第二官方國語測驗分爲閱讀與作文兩部分；數學測驗中，考生必須完成 10 個考題，考生容許使用電子計算機，以及國家測驗委員會所指定相關圖表目錄。通識測驗內容列出各學科申論題（生物、地理、化學、物理、歷史、社會、路德教派宗教、東正教派宗教、倫理、哲學、心理學與健康教育），考生依個人專長自由選擇 6 到 8 題作答。考試後，考生收到國家資格測驗證書，證書上記載學科成績與整體學力表現，成績等級主要採固定百分比依序，以拉丁文輔以數字分爲七個等級。前 5%爲第七級—特優（Laudatur），接著 15%爲第六級—優等（Eximia cum laude approbatur），20%爲第五級—佳（Magna cum laude

approbatur），接著 24%爲第四級—滿意（Cum laude approbatur），20%爲第三級—普通（Lubenter approbatur），剩下 11%的第二級（Approbatur）與 5%的零級（Improbatur）皆爲不合格等級（Ylioppilastutkintolautakunta, 2006）。已通過測驗的考生仍可重考不滿意的學科，測驗成績如果沒有提升，則保留舊的成績，如果重考的分數有進步，新成績則取代舊的，測驗證書也只記載新成績（Ylioppilastutkintolautakunt, 2007）。

表 1　國家資格測驗證書等級表

| 成績等級 | 等級比例 | 測驗成績等級（拉丁語） | 等級簡寫 | 數字等級 |
|---|---|---|---|---|
| 特優 | 5% | laudatur | L | 7 |
| 優 | 15% | eximia cum laude approbatur | E | 6 |
| 佳 | 20% | magna cum laude approbatur | M | 5 |
| 滿意 | 24% | cum laude approbatur | C | 4 |
| 普通 | 20% | lubenter approbatur | B | 3 |
| 不合格 | 11% | approbatur | A | 2 |
| 不合格 | 5% | improbatur | I | 0 |

資料來源：Ylioppilastutkintolautakunt（2007）。

# 參、初級職業教育

八〇年代芬蘭中等教育改革，以提升初級職業教育吸引力爲主要目標，提供國民學校畢業生另一個有意義的教育選擇，初級職業教育以取得職業資格證書爲教學導向，使得學生具備投入就業市場的工作技能。2001 年，職校學生完成初級職業教育課程大綱所規定 120 個學分，包含必修 20 個學分的職場學習後，即可獲得初級職業文憑證書。初級職業文憑認證主要用以證明其工作能力，同時也具備申請技術學院（應用科學大學）與傳統大學院校入學資格。

## 一、職業教育發展沿革

1974 年的職業教育政策，雖以勞動市場需求爲優先考量外，亦不排除發展成銜接高等教育的競爭性管道。中等教育目標仍強調高中或高職的學生需擁有同質的基本中等教育素養，因此，初級職業學校與高中的第一年修習基本學科，也讓普通高中生一年的學習後，還有機會轉讀職校。翌年，教育部召集利害關係人與專家學者共同研擬

職業教育改革計畫，再次展開勞、資、政三方的協商（Pekkarinen et al., 2006; Eurydice, 2006a）。由於偏遠鄉鎮農村學習資源貧乏，導致區域性教育機會不均等，受農民支持的中間黨（Keskusta puolue；Centre Party）極力推動以偏遠地區爲職業教育發展優先區，全國依各地方發展需求補助教育經費。1975 年，國會通過擴大區域職業教育發展法，中央提高各地方補助經費，發展地方職業教育，增加偏遠區域的學習資源培養地方人才，提升區域競爭能力。1976 年，依各區域經濟發展特色與天然環境條件，成立公、私立臨時性職業教育機構，分七大職業教育類群（酪農與水產養殖、商業管理與經營、農業與林業、園藝、手工藝與家政、技術與工程、健康與看護、社會工作與福利）以供在地年輕學子就近學習（Pekkarinen et al., 2006; Opetushallitus, 2005a）。八〇年代中等教育改革以提升初級職業教育吸引力爲主要目標，提供國民學校畢業生另一個有意義的教育選擇，因此，初級職業學校畢業生具備申請高等教育機構的資格正式被承認。開放職業學校畢業生進入高等教育管道的同時，中等教育政策亦朝著如何平衡高中與職校就學人數，以縮短兩者的社會與教育地位差距。九〇年代 45—64 歲勞動人口中，將近一半沒有正式文憑，因此，職業教育政策中，特別提出能力本位證書的資格系統，檢定實際工作能力，將技能表現證書化，1999 年推動職業教育文憑認證改革（Kyrö, 2006）。當時教育政策逐漸採教育行政去中央化，教育決策權大幅下放到各地方市政與學校機構，芬蘭高中與職業學校皆歸各地方市政區直接管理，教育經費由中央與地方共同分擔，經費依就讀學生人數與每學生單位教育成本計算。地方分權化的教育政策使各市政對於教育經費擁有更大分配權限，近幾年各市政區投注大量經費提高職業教育與訓練的教學效率與品質。從 2002 年起，各校教育績效列爲預算撥給參考，2006 年績效本位經費（performance-based funding）成爲教育經費撥給的決定項目之一，平均占總預算約 2%，績效本位以教學成效（學生就業率與升學率）、教學過程（輟學率與畢業率）及教職專業（教師資格與教職員生涯發展）爲參考指標（TONET, 2006）。職業學校採用績效本位預算，各級學校核心預算提高教師專業發展與職業進修經費，加強職業教師教育學知識與更新專業學科技能。同時學校機構提出具體縮短畢業年限措施，預防學生輟學的學涯輔導。唯有先降低輟學率，才能提高畢業率。因此，所有學校增加學習諮詢與特別學習需求的服務（Sahlberg, 2006）。



## 二、初級職業學校

早期芬蘭初級職業學校（ammatillinen oppilaitos）有 2/3 爲三年制，另 1/3 爲二年制。1998 年，歐洲社會基金（European Social Funds，ESF）贊助的「從職業教育到工作的橋樑」（Bridge from Vocational Education to Work）專案，進行三年制的職校機構與學徒式職場學習的初級職業教育實驗教學。根據專案報告建議，2001 年起，二年制全面延長

爲三年，所有正規初級職業學校只提供三年的中等教育，半年的職場學習（työssäoppiminen）成爲初級職業教育的必修課程之一，職校畢業生亦具備參加國家資格測驗的資格，然而，實際參與測驗的職業畢業生仍屬少數。每年 40,000 名 16—19 歲年輕學子進入初級職業學校就讀，職校學生除了修習規定專業學科學分外，半年職場學習的必修學分，增強畢業後從學校到職場的適應性。職業教育密切反應人力市場需求，多元評鑑方式作爲文憑證書授予依據，以確保畢業生的職業就業能力表現。所有職業教育的課程設計，以全國教育委員會所公布的各學群核心課程綱要爲主，各教育機構依據國家核心課程發展學校本位課程並搭配學生個人學習計畫。已完成高中教育並通過全國資格測驗者進入初級職業學校就讀，可抵約 30 個學分；持有初級職業教育證書者，具申請技術學院（應用科學大學）或傳統大學院校的資格（TONET, 2006; Eurydice, 2006a; Eurydice, 2006b）。

2001 年，學生完成三年初級職業教育課程大綱所規定的校內課堂與校外職場學習，便獲得初級職業文憑認證。普通高中學生轉讀職校完成約兩年職業學習，亦可取得此類認證。初級職業教育主要途徑以職校機構修習課程，全職學生於三年修完 120 個學分，平均一年 40 個學分，其中包含至少 20 學分（半年）的職場學習，職場學習是取得資格的必要條件，學生職場學習的職業技能，必須獲得校內教師與職場學習指導員的雙方肯定，方能於職業教育證書上註明其職業技能。爲了確保職校生的技能素養，2006 年秋季學年期起，所有高職教育的學生除了校內課程學習，畢業前必須通過技能考試，可藉由職場學習、學徒式教育訓練或參加能力本位認證，初級職業文憑認證的技能考試由教育機構會同公司企業協同設計與執行。初級職業教育目的以學生具備投入就業市場的工作技能爲導向，由於芬蘭尚無職業教育素養的全國性測驗，目前由學校教師自行評鑑學生能力，各課程學習也要求學生自評，加上最後半年職場學習指導員的評量。自評已成爲職校學生考核的基本項目，此評量方式的基本精神，幫助學生提升自我形象與就業自信，同時培養學生成爲思維嚴謹的專業人員。所有學校機構學習或職場學習的評量採 1 到 5 等級給分，5 爲特優，4 與 3 爲佳，2 與 1 爲滿意，0 則不合格（Hätönen, 2001; National Board of Education, 2003; Opetushallitus, 2005a; Kyrö, 2006）。



## 三、全國聯合申請制度

除了舞蹈、音樂、體育學校、成人學校與外語（非芬蘭語或瑞典語）教學學校，其他芬蘭高中與初級職業學校招生必須透過聯合申請制度（yhteisvalintajärjestelmä），申請者採書面郵寄方式，將申請表寄至申請者戶籍所在省份的全國聯合申請制度服務中心，服務中心每年兩次於春季與秋季開放全國性申請。芬蘭教育部預定於 2008 年起，全國聯合申請制度採網路化，第一階段由芬蘭高中與初級職業學校網路申請開始實施

（Opetusministeriö, 2006）。申請學生只需透過一份申請表，依個人志願無學區限制，填選五所不一樣的學校，高中學校與職業學校選取學生以國民學校成績爲主要依據，部分學校亦有個別入學考試或性向測驗（Finnish National Board of Education, 2007; Opetushallitus, 2007）。爲了鼓勵青年學子繼續接受正規教育，國民學校應屆畢業學生申請初級職業學校有額外加分。由於性別差距仍存在於部分學群，爲了縮短教育與職業性別差距，招生課程如果出現男申請者或女申請者低於所有申請者的 30%，該弱勢性別的申請者同時又將該校填選爲第一志願時，申請者則獲得額外加分。此外，學校於特殊情況下提供彈性選生方案，特定科別中最多總招生名額的 30%給於特定對象，所謂特殊情況如，申請者成績與文憑難以比對。因此，如果申請者持非芬蘭境內授予的證書或文憑，則透過彈性選生的方案申請入學，此申請科別必須爲第一志願，而且校方得安排芬蘭語或瑞典語測驗以決定申請生是否具備就學的基本語文能力（Finnish National Board of Education, 2006）。

# 肆、中等教育挑戰與展望

由於芬蘭高中學校普遍小規模，每所高中平均學生爲 200 多位，超過 500 位以上學生的學校不到全部高中學校的 3%，學校師生比例平均爲 1 比 10。學校本位的課程設計常面臨資源不足和教育成本過高。因此，跨市政區、跨機構或校際間的合作關係，藉由資源共享同步追求均質教育是很重要的教育策略。此外，2005 年無年級制高中機制（Luokattoman lukion toimivuus ；functionality of non-graded high school）研究報告指出，學生肯定無年級制高中的選課自由、彈性與多元學習方式。然而，大部分校長認爲家長普遍對無年級制高中運作方式認識不夠，因此，無法有效提供子女實質建議（Opetushallitus, 2005b）。

芬蘭中等教育的改革使得高中學校與職業學校走向中等教育彈性化，1992 年起，中等學校教育法賦予高中與職業學校互認學分與接受互轉學生，學生有權於高中與職業兩不同性質教育機構選修課程與中途互轉。然而，一般高中到職業或職業到高中的水平轉學仍少見，大部分學生依據個人學習計畫進行校際間的選修課程（Sahlberg, 2006）。2003 年到 2004 年約 3/4 高中生完成學業參加等同畢業考的國家資格測驗，3/5 職業學校學生完成學業獲得相關職業資格證書。2004 學年到 2005 學年，普通高中輟學率平均爲 2%，職業學校輟學率平均爲 9.4%（Tilastokeskus, 2007b）。因此，芬蘭的中等教育學校輟學率平均約 5%，過早離校生（early school leavers）即 18—24 歲青年沒有完成高中或高職教育者約 5%，遠低於里斯本策略目標（Lisbon strategy objectives）10%過早離校生的指標（European Commission, 2006）。

職業學生輟學率明顯高於普通高中學生輟學率，爲了持續降低輟學率，中央政府推動績效本位經費計畫，將學生畢業人數列爲教育經費分配參考指標之一，促使學校提高教育吸引力並積極輔導學生個別學習，協助學生完成中等正規教育。然而中等教育參與率及中等教育完成率的提高並不代表整體人口素質的提升，大學校院認爲來自普通高中的大學新生缺乏足夠的基礎知識、學習態度與獨立學習能力。目前尚未有正式研究指出企業界對於職業學校畢業生的滿意度，職場學習的機制讓企業界成爲評鑑職校學生能力表現的第三部門，透過產學互動的教學相長，縮短正規職業學校課程設計與人力市場資源的需求供給差距（Kyrö, 2006; Sahlberg, 2006）。

歷經 20 多年的中等教育改革，高中與職校畢業生倍增，然而高中與職校之間的選擇偏好並沒有達到提升中等職業教育吸引力，及降低普通高中升學率的預期目標。除了高中或職校教育選擇外，2002 年約 2,000 位學生同時進行高中與高職協同教學的綜合學習，畢業前皆參加國家資格測驗與職業證書資格考試（Kyrö, 2006）。1981 年，芬蘭教育部設定以每年 1/3 的國民學校畢業生進入普通高中就讀爲目標，1988 年，約 55%的國民教育畢業生仍進入普通高中就讀（Aho et al., 2006）。到 2005 年，約 54%直接進入普通高中，約 38%直接進入高職，約 3%自願留校加讀一年（十年級），其餘暫時斷正規教育（Opetushallitus, 2005a）。此外，高中學生的國民學校畢業成績普遍仍高於職業學校學生的國民學校畢業成績（Ojala, 1995），目前爲止，初級職業學校畢業生只有約 17%進入正規高等教育機構繼續接受教育（Sahlberg, 2006）。因此，如何提升職業教育吸引力以縮短高中與職校的社會與教育地位差距，一直是芬蘭的中等教育挑戰。因此，教育與研究 2003—2008 發展計畫（Koulutus ja tutkimus 2003-08; Development plan Education and research 2003-08）特別指出藉由擴充普通高中與初級職業教育機會以更完善中等教育體系，並提出具體教育發展目標：

一、2015 年，25—29 歲至少接受中等教育或以上的人口從 85%提升爲 90%；同時，30—34 歲接受高等教育的人口從 40%提升至少爲 50%。

二、提供已完成中等教育人口獲得初級職業證照或文憑的機會。

三、2008 年，25%的技術學院（應用科學大學）新生與 2—3%傳統大學院校新生，爲職業學校畢業生。

四、確保高中與職業學校教育的性別平衡，以縮短性別差距。

五、2008 年，完成九年國民義務教育應屆畢業生至少 96%進入高中或初級職業學校，自願性繼續接受正規中等教育（Opetusministeriö, 2004）。

# 伍、結語

芬蘭中等教育改革反應出知識社會的人力資源需求以及終身學習政策的推動，爲了培育符合國家發展的人才，教育政策從保障公平教育機會延伸到維持高品質教育成果。從學前教育到高等教育均爲免費教育，然而，芬蘭強迫性義務教育仍只維持在九年國民學校的基本教育階段，因此，中等教育政策特別強調發展具個別選擇性的公平教育機會，藉由學校、家庭與社會，共同創造青年學子繼續接受正規中等教育的鼓勵性與自願性學習文化。高中與職業學校隸屬地方市政區管轄，學校依據國家核心課程綱要發展地方性課程，使得發展地方教育特色與全國均質教育目標得以相容並兼。國民義務教育後並沒有全國性或標準化考試作爲申請高中或職業學校的入學依據，因此，芬蘭國民基本教育階段強調教導學生「學習如何學習」，讓學生具備永續學習能力而不是通過考試的紙筆能力。此外，國民學校七到九年級學生每週 2 小時的教育諮詢與學涯輔導，加上自願性額外第十年級加讀的教育服務，加強義務教育後的中等教育階段學習垂直銜接，此教育措施值得台灣教育當局參考。無年級制普通高中的改革成功與其建立有效的學習輔導與選課指導制度密不可分，此外，學段與課程本位教學組織，避免學習內容片段式以及學習時間過長，同時也減少多學科同時學習的壓力，有助學生於較短時間內限量深入學習。雖然國家資格測驗（等同高中畢業考）的存在仍影響著高中課程設計與教學內容，然而，芬蘭普通高中教育仍重視學習創造力與多元教學的教育價值，雖然高中畢業生必須通過國家資格測驗方可申請進入高等教育機構，芬蘭高中教育卻沒有形成補習文化或升學導向的應試教學。此外，初級職業學校的職場學習制度值得國內職業教育課程設計參考，對學生而言，職場學習讓學生於眞實工作環境中面對實際問題，除了累積就業能力，職場學習場所更是學生未來就業的潛在機會；學校也能根據學生職場學習成果，適時調整教學設計與課程發展，縮短產學斷層，學生職場學習經驗亦可成爲公司企業作爲新進員工的培訓參考；對整體社會而言，職場學習成爲結束學校生活到展開職業生涯的轉化期，可以減少青年失業與邊緣人口，培養青年進入職場成爲具生產力的主動性社會成員。雖然芬蘭教育政策提出相關措施以提高初級職校畢業生接受高等教育機會，然而目前芬蘭高等教育學府（大學院校與技術學院）學生來源仍以高中畢業生爲主，因此，芬蘭高等教育學府的學生學力差距相對較小，然而，對大部分初級職業學校畢業生而言，職校幾乎是正規教育終點站，往後職業生涯只能透過參與在職訓練與成人教育活動不斷進修，此現象是教育機會不均還是人盡其才，值得學者專家進一步思考。

# 參考文獻

Apajalahti, M. (1995). Characteristics of the pedagogic reform in the senior secondary school. In R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (Eds.), *A summary of national evaluation of the senior secondary school education in Finland 1994* (pp.13-14). Helsinki: National Board of Education.

Aho, E., Pitkanen, K. & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, D.C.: World Bank.

Eurydice (2006a). *The education system in Finland 2004-2005. Eurybase - the information database on education systems in Europe.* Retrieved April 25, 2007, from http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp? country=FI&language=EN

Eurydice (2006b). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Finland.* Retrieved April 25, 2007, from http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation? pubid=047EN

European Commission (2006). *Progress towards the Lisbon objectives in education & training — report based on indicators and benchmarks*. Brussels: Commission of the European Communities.

Finnish National Board of Education (2007). *Joint application system.* Retrieved April 25, 2007, http://www.oph.fi/english/page.asp? path=447,574,51354,51419

FINLEX (2007a). *Lukiolaki 1998/629.* Retrieved April 25, 2007, from http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629

FINLEX (2007b). *Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.* Retrieved April 25, 2007, from http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630

Hätönen, H. (2001). *Eläköön opetussuunnitelma.* Opas ammatillisille oppilaitoksille. Helsinki: Opetushallitus.

Kyrö, M. (2006). *Vocational education and training in Finland.* Short Description. Cedefop Panorama Series: 130. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Lindström, A. (1995). Matriculation Examination as a school-leaving examination in the senior secondary school education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (Eds.), *A summary of national evaluation of the senior secondary school education in Finland 1994* (pp.29-30). Helsinki: National Board of Education.

Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitetun*

*lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö (2004). *Koulutusksen ja tutkimuksen kehtittämissuunnitelma 2003-2008.* Suomi: Opetusministeriön julkaisuja.

Opetusministeriö (2006). *Yhteishaku siirtyy nettiin 2008.* Retrieved April 25, 2007, http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/11/Yhteishaku_siirtyy_nettiin_2008.html? lang=fi

Opetushallitus (2005a). *Ammatillinen koulutus suomessa.* Helsinki: Author.

Opetushallitus (2005b). *Luokattoman lukion toimivuus 2005.* Helsinki: Author.

Opetushallitus (2007). *Hae Koulutuskseen.* Retrieved April 25, 2007, from http://www.koulutusnetti.fi/

Ojala, M. (1995). Provision of studies and teaching staff in the senior secondary school. In R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (Eds.), *A summary of national evaluation of the senior secondary school education in Finland 1994*(pp.15-17). Helsinki: National Board of Education.

Sahlberg, P. (2006). *Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education?* Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 1. Retrieved April 25, 2007, from http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART4ing.pdf

TONET (2006). *Työssäoppimisen teitopalvelu.* Retrieved April 25, 2007, from http://www.edu.fi/tonet

Takala, P. (1995). Developments in the Senior Secondary School from 1970 to 1994. In R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (Eds.), *A summary of national evaluation of the senior secondary school education in Finland 1994*(pp.11-12). Helsinki: National Board of Education.

Tilastokeskus (2007b). *Keskeyttäminen lisääntyi yliopisto-, ammattikorkeakoulu- ja lukiokoulutuksessa, mutta väheni ammatillisessa koulutuksessa.* Retrieved April 25, 2007, from http://www.stat.fi/til/kkesk/2005/kkesk_2005_2007-03-09_tie_001.html

Tilastokeskus (2007a). *Koululaitoksen oppilaitokset ja opiskelijamäärät oppilaitostyypin mukaan 2006.* etrieved April 25, 2007, from http://www.stat.fi/til/kjarj/2006/kjarj_2006_2007-02-23_tie_001.html

Ylioppilastutkintolautakunta (2007). *Ylioppilastutikinto suomessa.* Retrieved April 25, 2007, from http://www.ylioppilastutkinto.fi/

# 西班牙中等教育現況分析

莊小萍*

## 摘要

西班牙自八〇年代後，中央依照去中心化的原則，將教育權限大幅下放給自治區，由中央負責制訂國定核心課程及教學最低標準（enseñanzas mínimas），藉以保障全國學生教育權利、機會及品質，同時並提供各自治區教育行政當局制定符應該區特性及需求之教育法令及實行細則的依據。近年來西班牙陸續在中等教育階段進行改革以增進教育品質。本文主要針對西班牙中等教育（含前期中等義務教育、後期中等普通教育及技職教育）的基本相關內涵、發展現況，以及最新教育改革的重要內容進行探討。文中發現西班牙中等教育發展的特性爲實施基本學力測驗，規定核心課程最低教學標準與授課時數，職業教育文憑與證照相結合，實行後期中等教育開放入學制。

**關鍵詞：**西班牙中等教育、後期中等教育、學區制、入學制度



* 莊小萍，國立暨南國際大學比較教育學系所助理教授
電子郵件：hpchuang@ncnu.edu.tw
來稿日期：2007 年 5 月 2 日；修訂日期：2007 年 5 月 14 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# Analyzing the Current Situations of Secondary Education in Spain

Hsiao-Ping Chuang*

## Abstract

Since the shift toward decentralized decision-making and the provision of greater autonomy at Autonomous Community level in the 1980s, regional authorities have freedom to plan educational services to respond to local needs. The State Government lays down the basic features of the curriculum, the core curricula which are to be common to the entire State. Using these minimum core curricula as a start point, the Autonomous Communities establish the official curriculum for their territory. In recent years, Spain continues reforming and creating new strategies to improve the quality of secondary education. The purpose of this paper is to analyze the current situations and the trend of secondary education reform in Spain. This paper focuses on: structure and fundamentals of the curriculum, school district system, entrance system, etc; current situation of secondary education and essential aspects of the last reform.

**Keywords:** secondary education in Spain, post-compulsory secondary education, school district system, entrance system



* Hsiao-Ping, Chuang, Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University
E-mail: hpchuang@ncnu.edu.tw
Manuscript received: May 2, 2007; Modified: May 14, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、前言

西班牙於獨裁者佛朗哥（francisco franco）逝世後制定的《西班牙憲法》（Constitución Española，CE）（1978）促使其從中央集權的行政體系，轉變爲去中心化模式（decentralization）的分權制度。在教育行政層面上，中央將教育權限於 20 年間（1980—2000）自「教育暨科學部」（Ministerio de Educación y Ciencia，MEC）逐步下放讓渡予全國 17 個自治區（Comunidades autónomas）之教育行政主管機關（莊小萍，2006：435）。權力重新分配後的西班牙，其教育行政體系有三個層級，分別爲中央（教育暨科學部）、自治區（教育委員會/局）、省或市地方行政單位（administración local）（教育局），各級教育行政機關依權限分別掌理所轄區域之教育行政事務。

西班牙自 1990 年代起持續進行一連串的教育改革，以因應政治、經濟、社會、文化各方面情勢之變化，其中與中等教育（educación de secundaria）改革相關的現行重要法案計有三個，分別爲：（1）《教育權修正法》（Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación，LODE）（Boletín Oficial de Estado〔政府公報〕〔BOE〕, 1985），（2）《資格檢定及專業訓練法》（Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, LOCFP），（3）《教育法》（Ley Orgánica de Educación, LOE）（BOE, 2006a）。近年來因歐盟（European Union，EU）（西班牙於 1986 年加入）積極推動歐洲共識的建構及外籍移民加入的影響，更爲社會各層面帶來多方的挑戰，如在中等教育階段外籍學生數量增加，另外西班牙中等教育階段在國際上的學力評量成績不佳，如國際學生評量計畫（Programme for International Student Assessment，PISA），以及高輟學率，皆促使教育行政當局及學校必須採行相關變革措施，以面對因各方情勢變遷引發的衝擊（Ministerio de Educación y Ciencia〔MEC〕, 2005）。

西班牙現行學制係依照 1990 年《教育制度基本法》（Ley de Ordenación General del Sistema Educativo，LOGSE）（BOE, 1990）訂定的基本架構，並經《教育法》修訂，義務教育年限爲 10 年（6—16 歲），中等教育涵蓋前期中等義務教育（Educación Obligatoria Secundaria，ESO），以及普通高中（Bachillerato）與中級專業教育（Formación Profesional de Grado Medio）等兩類後期中等教育。以下主要針對西班牙中等教育的基本相關內涵、重要教育改革及發展現況三個面向進行探討。

# 貳、西班牙前期中等義務教育（Educación Obligatoria Secundaria）

前期中等義務教育（ESO）階段的就學年齡爲年滿 12—16 歲，共有四個年級。以下就其基本內涵、改革規劃及發展現況說明如下。

## 一、基本內涵

西班牙中等教義務育階段的宗旨乃是一方面進行基礎教育的延伸，另一方面配合學生個人的能力，進行性向試探的輔導，以協助其認識自己的性向，選擇適合個人能力與興趣的發展方向，並培養學生選擇未來升學或就業所需的知能。就目的而言，根據《教育法》第 23 條闡述，旨在促進學生發展一系列能力，如認知所擁有的權利與義務，尊重人權及成爲民主社會的優良公民；發展認眞學習及負責的態度；珍視並尊重兩性的差異性、兩性權利及機會平等，並拒絕任何標籤化的性別歧視；強化感受力，發展良好的溝通與社交能力，並拒絕暴力，且培養和平解決衝突的能力；運用西班牙文及外語溝通表達；培養能辨識所接收訊息之批判能力，並學習運用新式科技；重視藝術創造力等（BOE, 2006a）。

對於課程內容規劃，由於西班牙係由 17 個自治區組成，全國並無統一的學科計劃或標準，故爲保障學生受教權及教育品質，一方面透過核心課程及其最低教學標準大綱，提供全國學生共同的基礎課程內容，以協助其獲得必備的基本能力，另一方面西班牙中央政府嚴格規定各科的最低教學時數，以確保全國各學科領域的基本教學時間，同時提供各學科領域教學的彈性空間。首先由中央「教育暨科學部」訂定全國前期中等義務教育核心課程及其最低教學標準大綱（Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria）（BOE, 2007a），作爲各自治區教育行政當局制定該區相關教育法令的依據，藉以保障全國學生教育權利、機會及品質。根據此標準，各自治區教育當局制定符應該區教育需求或政策的課程架構，最後並由各校評估自身情況及需求，規劃該校的課程實施計畫。依規定，各科核心課程之最低教學標準大綱的教學時數應占該科授課總時數的 65%，而在具第二官方語言的自治區則占 55%（如 Cataluña 自治區，可使用 catalán 語、País Vasco 自治區，亦可使用 euskera 語）。亦即上述這些自治區可從規定的最低課程教學大綱之教學總時數中分離出 10%的比例，以規劃該區語言的教授，唯從一至三年級抽出的時數不可超過 50 小時，若是從四年級抽離時數，則不能多於 20 小時

（BOE, 2007a）。各區最後依據上述授課時數的基本架構，自行規劃每個年級、每週的教學時數，故不同自治區間會有些差異性。

教師在評估學生學科能力程度時，係根據國定核心課程及自治區核可之課程教育目標及標準來評量，一般學習評量結果可分爲「不足」（Insuficiente, In）、「足夠」（Suficiente, Sf）、「良」（Bien, B）、「佳」（Notable, Nt）以及「優」（Sobresaliente, Sb）（Centro de Investigación y Documentación Educativa〔CIDE〕, 2002：42）。若獲「不足」即表示未達及格標準。

西班牙前期中等義務教育教科書的選用機制乃爲自選制。首先，由民間出版社依照「教育暨科學部」訂頒的核心課程最低教學大綱編定教學用書（包括課本、學生習作與教學指引），後由各校自行評估選用，無須再經由教育相關當局審查。另教科書的採買是由學生自行負責，而非經學校代爲團購，故各校須於暑假前將當學年度選定的教科書或補充教材等相關資訊，如適用年級、書名、出版社、作者、出版年份等詳細資料公布於學校的布告欄或網頁上。此外，爲避免可能因教科書版本更迭過於頻繁，導致課程連貫性及銜接問題，各自治區教育當局對各校所選用的教科書或教材一般皆訂有最低採用年限的規定。

前期中等教育機構一般稱爲 Instituto de Educación Secundaria（I. E. S.），若依經費來源及經營管理者可分爲公立、私立及委辦學校（centro privado concertado）三種類別。其中委辦學校乃指由政府提供經費、民間團體經營的公辦民營學校，1985 年的《教育權修正法》（BOE, 1985）賦予此類教育機構法源依據，其設置目的是爲保障教育機會均等，提供家長多樣化選擇機會，即強化家長教育選擇權，並維護社會公平公義及豐富教育多元化發展。

西班牙中等教育師資培訓制度爲多元化模式，培訓機構爲一般大學院校的學士後教育學程（Curso de Aptitud Pedagógica，CAP），就學至取得資格的年限需至少 5 年，相當於我國碩士學位（Licenciado），招工程（Ingeniero），以及建築（Arquitecto）各科系學位文憑的具有不同專業背景的畢業人才投入教職。在獲致教師資格後如欲擔任公立學校教職，則需通過由各自治區分別公開辦理的統一教師甄試程序（oposición）。西班牙公立學校教師具公務員身分（profesor funcionario），依法擁有結社權，可組織工會行使勞動三權，即團結權、集體協商權和爭議權，爭議權中的罷工權爲西班牙憲法明文保障的基本權利之一（Constitución Española, 1978），故教師罷教權在於維護教師工作權益是被允許的。

## 二、相關改革

依《教育法》第 27 條規定，學校當局自三年級開始，可依學生需要，將課程劃分成不同程度的內容來授課。此課程分化方案旨爲提供已留級過一次，但又無法升級的二年級學生（亦即第二次留級）另一條可繼續升學的途徑。因根據規定（《教育法》

第 28 條），每學年若有三科（含）以上未達通過標準，則無法晉級，而在同一年級只准許留級一次（然四年級可允許第二次留級），且於整個前期中等義務教育階段最多只能留級重讀二次。在《教育法》頒定前，這些已留級二次的學生最後雖能自動升級，但往往因課業進度落後，導致無法取得畢業證書甚或輟學。現在這個課程彈性分化方案讓學校可針對學生的狀況及需求，規劃一套專門的教案，並採取適宜的輔導措施，以協助其能繼續進行學習。

另外，建立初級專業資格訓練計畫（Programas de Cualificación Profesional Inicial），提供已年滿 16 歲、但尚未取得畢業證書的學生有機會發展基礎專業技能的課程，旨在輔導學生習得基本就業知能，以利其進入職場或繼續升學進修。此方案規劃爲三個模組（módulo）：（1）專業發展導向模組，依照「國家資格檢定及專業訓練制度」（Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional，SNCFP）的要求，發展職業專門知能，並須至職場實習；（2）就業準備導向模組，主要訓練學生基礎就業技能，以助其順利進入職場就業；（3）攻讀證書模組（《教育法》第 30 條）（BOE, 2006a, 2007a），爲自願選修性質，旨在協助學生能經由該管道取得畢業證書，其課程規劃爲三大領域（ámbito），分別爲溝通（包含西班牙文、第一外語、或自治區語言）、社會（涵蓋社會科學、地理與歷史、公民教育、視覺及美術教育、音樂）及科技（自然科學、數學、科技、健康、體育）。可見西班牙爲輔導學業成就低落的學生，建立初級技職教育計畫，透過多元的管道協助學生繼續學習。

在《教育法》中，西班牙將全國性之中等義務教育基本學力評估導入教育系統，旨在輔導學校改進，並提供學生家長及教育社群相關資訊。爲獲致個別學生及各校較具代表性的資料，並藉此統整各自治區的相關資料，乃由「國家教育評鑑暨品質局」（Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo，INECSE）及各級教育相關當局共同規劃具同質性標準的基礎學力評鑑。根據《教育法》第 29 條規定（BOE, 2006a），所有學校須在中等義務教育二年級（14 歲）完成時，舉行基本學力評估測驗（evaluación de diagnóstico），教育當局及學校可藉此機會診察需改善之處，進而採取相關改進措施，以協助學生有機會補救學習成效未達水準的領域，或進入專門職業訓練方案系統，順利完成該階段的教育。

爲提升全國每位學生的水準與學業成就，西班牙在中等義務教育核心課程之最低教學標準大綱中，參照歐盟建立之關鍵學力架構（Comisión de las Comunidades Europeas, 2006），於其教育史上首次明訂基礎競爭力與能力（competencias básicas）法令。參照歐盟勾勒的基本關鍵學力（實現個人、成爲積極的公民、順利融入成人生活、有能力進行終生學習），西班牙「教育暨科學部」訂定中等義務教育的畢業生必須具備八項基礎能力（BOE, 2007a）：語文溝通能力（competencia en comunicación lingüística）、數學能力（competencia matemática）、認識環境及與其互動能力（competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico）、運用資訊與善用科技能力（tratamiento de la información y competencia digital）、社會及公民能力（competencia social y ciudadana）、文化及藝術能

力（competencia cultural y artística）、學習如何學習的能力（competencia para aprender a aprender）、自主性及自發性（autonomía e iniciativa personal）。

西班牙在課程裡引入基礎能力指標的變革，旨在導入多元學習方式（正規、非正式及非正規）於不同的學科中，不僅培養學生對所學智識融會貫通，更能將其運用於各種情境當中。西班牙初等教育八大基礎能力的培養並非經由單一課程的學習，而是透過各課程領域的統整。此外，在中等義務教育核心課程最低教學標準大綱中，針對各項能力之定義、目標、各種相關技能、與各領域的關係皆有詳細說明，然囿於本文篇幅有限，僅以表 1 羅列各項能力指標的重要內涵。

表 1　西班牙前期中等義務教育各項能力指標與內涵表

| 能力指標 | 相關內涵 |
|---|---|
| 語文溝通能力 | 運用說、寫及表演之溝通、事實的詮釋及理解、知識的建構及溝通、思想、情緒及行爲的組織與修正等工具性的語文能力。 |
| 數學能力 | 運用數字、基本運算、符號、數學邏輯、詮釋各種相關資訊、解決日常生活及工作上問題的能力。 |
| 認識環境及與其互動能力 | 培養與自然及人類活動環境互動的能力，以利於瞭解發生的事件、預測結果、進行改進活動、保護個人、他人及其他生物的生存條件。 |
| 運用資訊與善用科技能力 | 擁有尋找、獲致、處理及傳達資訊，並將之轉換爲知識的能力；運用科技取得資訊、學習及溝通的能力。 |
| 社會及公民能力 | 瞭解社會的眞實面、協調合作、待人處世技巧、參與公共事務、公民責任、民主法治，及成爲民主多元社會優良公民的能力。 |
| 文化及藝術能力 | 培養以批判性的態度認識、瞭解、欣賞及珍視不同藝文創作的能力，以協助人文素養的體現，且將之視爲人類文化資產的一部分。 |
| 學習如何學習的能力 | 瞭解自己的智力、情意及身體的才能，且知悉其變化，更能由自己或透過他人的協助進行這些方面的發展；此外知覺自己的潛能，並充滿動機、自信及學習的熱忱。 |
| 自主性及自發性 | 獲取及運用人際關係之價值與態度，如負責、堅毅、自覺心、自尊心、創造力、自我批判、情緒控制、選擇的能力、預估危險性、面對困難、從錯誤中學習，以及承擔風險等方面的能力。 |

資料來源：作者整理自莊小萍（2007：270）；BOE（2007a）。

## 三、課程修正內涵

西班牙中等義務教育課程規劃有必修、必選修及自由選修三類，其中「教育暨科學部」規定共同必修課程，確保全國該階段教育皆能具備基本的學科知識及品質。國定共同必修課程的數目從《教育制度基本法》的 9 科（BOE, 1990），增加到《教育品

質法》（Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza，LOCE）（BOE, 2002a）的 14 科，現《教育法》又修訂爲最多 8 門學科，由此可觀察到西班牙逐漸降低國定課程的份量，賦予自治區更多能發展符應其地區特性及需求的彈性空間。整體而言，一至三年級的課程被視爲一個規劃單位，需修習的課程類似，而在四年級的課程計畫，雖減少必修課程，但規劃較多樣的必選修科目，以提供學生多元試探興趣與性向的機會。

如表 2 所示，學生必須修讀自然科學、體育、社會科學、地理與歷史、西班牙語文/及自治區之第二官方語文、第一外國語文、數學、美術與視覺教育及音樂等學科。另外公民與人權教育爲新增列的領域，旨在因應當前複雜多變的國內外情勢，並促進社會融合及歐洲認同，須於一至三年級中任選一年修習該課程，藉以進行民主法治社會、公民責任與美德、批判能力、人際互動、生活應用、尊重生命、道德規範、包容異己、尊重多元文化、反歧視、性別平等、和平及交通安全等方面的學習（BOE, 2007a）。除上述課程之外還有宗教教育（religión），此爲二選一之必選修課程，如非選修宗教課程，則需另擇其他替代課程，兩者皆不列入成績計算。

表 2　西班牙前期中等義務教育課程規劃表

<table>
<tr><th>年級<br>學科</th><th colspan="2">一年級</th><th>二年級</th><th>三年級</th><th>四年級</th></tr>
<tr><td rowspan="2">必修</td><td colspan="2">* 自然科學</td><td></td><td>自然科學可分爲：<br>生物與地質<br>物理與化學</td><td rowspan="2">* 體育<br>*倫理與公民教育<br>*社會科學、地理與歷史<br>*西班牙語文/及自治區之第二官方語文<br>*第一外國語文<br>*數學</td></tr>
<tr><td colspan="3">*體育<br>*社會科學、地理與歷史<br>*西班牙語文/及自治區之第二官方語文<br>*第一外國語文<br>*數學<br>*美術與視覺教育<br>*音樂<br>*科技教育</td></tr>
<tr><td>必選修</td><td colspan="3">*公民與人權教育 （在一至三年級中任選一年修習此科目）<br>*宗教教育或其他替代課程</td><td>須於下列學科中選修 3 個科目：<br>*生物與地質<br>*美術與視覺教育<br>*物理與化學<br>*資訊教育<br>*拉丁文<br>*音樂<br>*第二外國語文</td></tr>
<tr><td>選修</td><td colspan="3">*第二外國語文<br>*古典文化<br>*其他</td><td>可修習 1—2 個校方根據學生興趣及需求提供的選修科目</td></tr>
</table>

資料來源：作者整理自 BOE（2007a）。

表 3 爲各科核心課程之最低教學標準大綱的最低授課時數。由於課程內容及規劃的改革，《教育法》針對最低教學總時數也進行微幅調動（CIDE, 2002: 41-42; BOE, 2007a），其中數學增加 50 小時，美術與視覺教育及音樂各增加 35 小時（且四年級有必選修課），而減少時數的科目有社會科學、地理與歷史（20 小時）、西班牙語文（10 小時）、第一外國語文（30 小時）、宗教（35 小時），另有些學科時數看似減少，但在 4 年級變成必選修的科目，如科技教育（原本爲 195 小時必修，無選修時數）。整體而言，核心課程最低標準大綱的教學總時數是增加的。

表 3　西班牙前期中等義務教育核心課程授課時數表　　單位：小時

| 學科 （materias） ／ 年級 （curso） | 一至三年級（總時數） | 四年級 |
|---|---|---|
| 自然科學（ciencias de la naturaleza） | 230 | - |
| 社會科學、地理與歷史（ciencias sociales, geografía e historia） | 210 | 70 |
| 體育（educación física） | 105 | 35 |
| 公民與人權教育（educación para la ciudadanía y los derechos humanos） | 35 | - |
| 美術與視覺教育（educación plásica y visual） | 105 | 70* |
| 西班牙語文（lengua castellana y literatura） | 350 | 125 |
| 第一外國語文（primera lengua extranjera） | 315 | 105 |
| 數學（matemática） | 280 | 105 |
| 音樂（música） | 105 | 70* |
| 科技教育（tecnologías） | 140 | 70* |
| 宗教（religión） | 140 | 35 |
| 生物與地質（biología y geología） | - | 70* |
| 倫理與公民教育（educación ético-cívica） | - | 35 |
| 物理與化學（física y química） | - | 70* |
| 資訊教育（informática） | - | 70* |
| 拉丁文（latín） | - | 70* |
| 第二外國語文（segunda lengua extranjera） | - | 70* |
| *學生須從作此記號的學科中選修 3 個科目 | | |

資料來源：作者整理自 BOE（2007a）。

## 四、發展現況

資料顯示（MEC, 2006e），中等義務教育階段學生的畢業率從 1999-2000 學年度的 72.9%，下降至 2004—2005 學年度的 70.4%。依據表 4 之統計資料（MEC, 2006a, 2006c），2004—2005 學年度在學人數因出生率下降，從 2001—2002 學年度的 1,897,912 人，下降至 1,855,020 人，有 97%的學生就讀公立及委辦學校。公私立教育機構數量總計 7,610 所，大部分以公立爲主，約占 59%，委辦學校占 36%，可見西班牙中等義務教育階段幾乎由公共經費支應（約 95%）。師生比平均爲 1: 24.6 人，其中私校師生比較公立學校高，爲 26.6 人，兩者皆低於法定規定的 1:30。

表 4　2004—2005 學年度前期中等義務教育相關統計資料表

| 數據別 \ 學校分類 | 總計 | 公立 | 私立 | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 總數 | 純私立 | 委辦 |
| 學生數 | 1,855,020 | 1,230,389 | 624,631 | 59,223 | 565,408 |
| 學校數 | 7,610 | 4,519 | 3,091 | 350 | 2,741 |
| 班級數 | 75,237 | 51,803 | 23,434 | 2,443 | 20,991 |
| 師生比 | 24.6 | 23.8 | 26.6 | 23.4 | 26.9 |

資料來源：作者整理自教育暨科學部（2006a, 2006c）。

近年來西班牙外籍學生數量顯著增加，如表 5 所示，中等義務階段的外籍生從 1994—1995 學年度的 2,490 人擴增爲 2005—2006 學年度的 146,387 人，10 年內成長近 50 倍，占該階段總學生數的 7%，占西班牙整個教育系統中外籍生人數的 26%（CIDE, 2005; MEC, 2006a, 2006b）。因學生結構改變，西班牙也針對此變革於教育政策上作出因應，採取如加強確保教育機會均等、協助弱勢族群就學、照顧外籍移民學生的教育需求、課程改革等措施。



表 5　外籍學生數量統計資料表

| 教育階段 \ 學年度 | 1995—1996 | 2000—2001 | 2005—2006 |
|---|---|---|---|
| 總數（非大學及大學教育） | 68,197 | 155,967 | 554,082 |
| 前期中等義務教育 | 2,490 | 38,163 | 146,387 |
| 普通高中教育 | 4,518 | 7,066 | 21,828 |
| 中級專業教育 | 2,279 | 4,574 | 24, 063 |

資料來源：作者整理自 MEC（2006b, 2006c）。

# 參、後期中等教育

西班牙自後期中等教育即已開始普通與專業技職教育的分流，學生可依其性向、興趣和能力選擇就讀普通高中（bachillerato）或中級專業教育（formación profesional de grado medio），此設計使得西班牙後期中等教育階段升學取向或就業取向學生，呈現明顯的校際分流。茲就其基本內涵、改革規劃及發展現況分述如下。

## 一、普通高中教育（Bachillerato）

西班牙普通高中教育階段的就學年齡一般爲 16—18 歲，共二個年級，屬自願但免費性質，後者指就讀公立學校而言（一般不包含委辦學校）。入學方式爲免試、登記入學制（請詳見本章第三節的詳細相關內容）。在修畢並通過所有規定科目後，即取得高中證書（bachiller），此爲進入高等教育階段就學的要件之一。

（一）基本內涵及相關改革

西班牙普通高中的教育目標，不僅聚焦在發展有利學生個人與智力的增進，助其獲致豐富知識與技能的一般訓練，且確保學生具備後續升學（一般大學及專業技職教育）之基礎知識的預備教育，更是引領學生發掘其喜好及志趣的輔導教育。有鑑於此，該階段之主要教育目的爲：提供學生適當的身心智能訓練，並助其發展一系列攸關個人及社會面向的能力，如扮演民主多元社會的優良公民，尊重人權及追求社會公義；培養責任感、主動性、批判力；發展足以預防、和平解決各種衝突的能力；強化兩性權利及機會均等，正視現存的不平等，推動眞正的平等，且反歧視身心障礙人士；培養閱讀、讀書習慣及紀律；精確運用西班牙語，或自治區的第二官方語言；流利使用至少一種外語溝通的能力；學習運用新式科技，瞭解科學研究方法的基本要素和歷程；增強創新精神、自信心、創造力及團體合作；發展藝術及人文素養；運用體能運動促進個人及社會發展；強化道路安全教育及交通意外的預防（BOE, 2006a）。

爲有利學生據其興趣及能力，培養未來進入高等教育階段繼續就學的相關基礎智識或爲融入生活作準備，此階段教育規劃成不同的專業類別（modalidades）。1990 年的《教育制度基本法》（BOE, 1990）將該階段的教育規劃爲四個專業類組，分別爲人文及社會科學組（humanidades y ciencias sociales）、自然與健康科學組（ciencias de la naturaleza y de la salud）、科技組（tecnología）及藝術組（artes），而 2006 年的《教育法》將之修訂爲人文及社會科學組（humanidades y ciencias sociales）、科學與科技組（ciencias y tecnología）及藝術組（artes）等三個類科，預計從 2008—2009 學年度開始施行（2006b）。

西班牙普通高中的教育機構主要爲完全中學及一般高中，綜合高中屬極少數。依上課方式，可分爲遠距教學（bachillerato a distancia）及實際面授（enseñanza presencial），

前者主要提供成人學生方便修讀高中課程；後者有日間部（修業二年）及夜間部（修業二或三年），最長就學年限爲四年。夜間部針對 18 歲以上之成人而設置，但 16 歲之學生若因特殊因素無法修讀日間部課程，也可於夜間部就讀。一般夜間部又分兩種模式，A 模式（modelo A）將高中日間部各類組的課程規劃爲三個組群（bloques），修業三年；B 模式（modelo B）則與一般高中相同，修業二年。依據《教育法》的變革，允許高中夜間部也能在一般的成人教育中心授課，該類中心截至目前僅能授與最高至中等義務教育階段的學位（BOE, 2006a）。綜上所述，西班牙透過各種不同的規劃及配套措施，提供鼓勵成人繼續就學的多元途徑，進而體現終身學習的教育原則。

原則上，課程分爲共同必修、各組專業及選修科目，並依專業需求規定各科類組之相關修習學科。共同必修課程由中央規定全國高中共通的基礎科目，各類組的專業課程由中央與自治區教育當局協商制定，至於選修科目則由自治區與各校自行決定（至少一個科目）。另外選課之規定具些許彈性，學生除共同必修課程外，需根據所屬之類組另外選擇六門專業科目（每學年各三門），其中有一門可作爲其他類組的專業學科；在選修科目中允許選讀類組專業科目，此有助於強化專業課程。一般而言，大學入學考的考科通常於二年級修習。

根據《教育法》的規劃，共同必修課程計有現代科學（ciencias para el mundo contemporáneo）、體育（educación física）、哲學與公民（filosofía y ciudadanía）、哲學史（historia de la filosofía）、西班牙歷史（Historia de España）、西班牙語文/及自治區之第二官方語文（lengua castellana y literaturay/ lengua cooficial y literatura）及外語（lengua extranjera）等科目（BOE, 2006a）。其中現代科學，以及哲學與公民爲新加列的課程，前者期能使學生瞭解科技如何改變對生命的認知，以及其在現今健康衛生、傳播或自然環境方面的概念與運用（Calleja, 2007），後者旨在強化學生履行民主社會的權利與義務，及適應現今多元社會的能力。另《教育法》將宗教教育從必選修的項目改爲各校務必提供的自由選修科目，即截至 2007—2008 學年度，若非選讀宗教教育，需另外修習如倫理、道德或文化等替代性課程，但自 2008—2009 學年度開始，未選修宗教課程之學生無須被迫另修其他替代性課程。



雖然規定高中階段國定核心課程之皇家法令（Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para el Bachillerato）及施行細則尚未正式公布，然依照目前西班牙「教育暨科學部」的規劃（calleja, 2007），其重要原則及方向爲延長上述 6 個專業科目的授課時數，從原本每科 70 小時，增加至 90 小時（共 540 小時），藉以強化高中專業基礎課程的培育。另一方面，針對升留級制度也進行相關改革。截至目前的升留級相關規定爲，若在一年級時有三科（含）以上不及格，或在二年級時有 4 科（含）以上不及格，皆需留級重讀。現新制欲修訂成二個方案，一爲當有 2 科不及格時，僅須於二年級時另外補修該科目即可，二爲雖有 3 科（含）以上沒通過，但在修課總數 9—11 科中有半數科目（宗教科目

不列入計算）及格，則可於二年級時一邊修讀幾門屬該年級的科目，同時補修未通過之科目，無須強制留級。如此一來，學生的就學時間可能需延長爲三年，故此中間學年亦被稱爲「橋樑學年」（curso puente）（Aunión, 2007; Caballero Vázquez, 2007）。

上述升留級新制的設計爲介於中等義務教育之留級重讀制及大學補修制的混合方案，西班牙欲藉由較寬鬆及彈性的做法，試圖降低中等義務教育後未繼續升學的人口比例，同時期能儘量達到歐盟預定在 2010 年將 18-24 歲未具普通高中或中級專業教育證書的人口比例降低至 10%以下之目標，而根據 2005 年的資料顯示（MEC, 2006a），西班牙平均有約 30%屬該年齡層的人口並未取得普通高中或中級專業教育證書，而各自治區間的情況或有差異性，如巴斯克地區（País Vasco）的比例最低，爲 13%左右。該升留級改革方案預計於 2009—2010 學年度才開始執行，然此規劃案一公布即引發各界討論。持贊成觀點者認爲此措施將有助學習成就落後的學生有機會補救，且不需浪費時間重修已及格科目，並能在學校行政彈性配套及時間規劃下繼續完成高中學業；持反對意見之論點主要基於新制對教育品質的控管機制過於寬鬆，除有降低教育品質的疑慮外，恐將造成削弱學生讀書意願的反效果，並增加學校行政及執行上的負擔（Calleja, 2007）。以上簡列有關升、留級新制的不同觀點，最終定案仍待中央與自治區教育當局繼續協商研議。

（二）發展現況

依據表 6 之統計資料顯示（MEC, 2006a, 2006d），2004—2005 學年度公私立普通高中教育機構數量總計有 4,274 所，而半數以上爲公立，占 68%左右，而私校中的委辦學校還不到 30%，以純私立的學校占多數（約 72%）。此外 2004—2005 學年度的就學人數共計 613,581 名，其中男女比例分別爲 45%與 55%，有 74%的學生就讀於公立學校。外籍學生僅占總數的 3%，此乃因中小學的外籍生（占總學生數之 12%）尚未進入高中階段就學。另師生比較規定的 1/35 低，平均爲 1/24.6 人，公私立學校間無太大差異性。然因高中教育非屬義務教育階段，故中等委辦學校一般而言是等同於純私立學校，由私人支付學費，但在巴斯克地區及拿瓦拉（Navarra）兩個自治區有針對就讀此類學校的特殊補助。有關高中生就讀委辦學校免付學費的訴求，長期以來在私立教育機構聯盟或組織努力爭取保障教育品質及擴張學校自由選擇權的催化下，終在巴雷爾群島（las Islas Baleares）自治區獲致正面回應，該自治區爲進一步體現教育自由選擇權，決議自 2007—2008 學年度開始提供高一學生免費就讀區內委辦學校，並於下個學年度再擴大涵蓋高二學生。

修讀外語部分，大多以英語爲主（96.8%），也有近三成學生選修法語（28.7%），少數修習德語（1.2%），其餘的語言仍占極少數（0.3%）（CIDE, 2001; MEC, 2006h）。此數據顯示出英語在西班牙爲主要第一外語，另法語、德語也爲歐盟重要語言，加上法語與西班牙語同爲拉丁語系，故選修人數也不少。至於宗教課修讀情況（MEC,

2006g），有半數的學生（53.6%）選修宗教課程，在私校修讀的比例高達 87.6%，且以天主教教義爲主要授課內容，這與西班牙大多數人信奉天主教有極大的關聯性。根據 2004—2005 學年度資料（MEC, 2006d），就讀普通高中各組別學生數以人文及社會科學組比例最高（49%），其次爲自然與健康科學組（38%），科技組（9%）及藝術組（4%）占少數。另一方面，從表 7 可觀察到西班牙高中的留級率平均約 30%，此偏高的比例爲該國教育當局急欲解決的難題。

表 6　2004—2005 學年度普通高中教育相關統計資料表　　單位：人

| 數據別 \ 學校分類 | | 總計 | 公立 | 私立 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 總數 | 純私立 | 委辦 |
| 學生數 | 一般 | 613,581 | 455,361 | 158,220 | 103,242 | 54,978 |
| | 遠距 | 32,593 | 31,402 | 1,191 | 1,191 | 0 |
| 外籍學生 | 一般 | 19,202 | 16,317 | 2,885 | ---- | ---- |
| | 遠距 | | | | | |
| 學校數 | 一般 | 4,274 | 2,912 | 1,362 | 985 | 377 |
| | 遠距 | 76 | 75 | 1 | 1 | 0 |
| 師生比 | 一般 | 24.6 | 24.7 | 24.3 | 22.8 | 24.2 |
| | 遠距 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

資料來源：作者整理自 MEC（2006a, 2006d）。

表 7　2003—2004 學年度普通高中教育各年級和各類組升級比例表　　單位：%

| 類組 \ 年級 | 一年級 | 二年級 |
|---|---|---|
| 平均數 | 72.5 | 70.0 |
| 藝術組 | 65.6 | 54.0 |
| 自然與健康科學組 | 77.2 | 74.3 |
| 人文及社會科學組 | 69.6 | 68.0 |
| 科技組 | 71.3 | 68.8 |

資料來源：作者整理自 MEC（2006d）。

## 二、中級專業教育（Formación Profesional de Grado Medio）

西班牙中級專業技職教育階段的入學年齡一般爲 16 歲，但實際的就學年限則依就讀類科不同而有所差異，屬自願性質、特定職業式訓練的教育，並採免試、登記入學方式（請詳見本章第三節的詳細相關內容）。

（一）基本內涵及相關改革

根據《教育法》闡述的中級專業教育的教育目標（BOE, 2006a），技術職業教育的實施旨在培育專業人才，注重培養應用、實用、實作的專業技能，提供學生透過技職教育的學習過程，習得一技之長，並獲致能滿足其個人就業需求及適應職場變化的多元知能。基於正規職業教育科技性、專業性、實務性、時代性的特質，西班牙中級專業教育的實施主要是爲促進學生獲致一系列的知能，如瞭解相關職場的組織；特性及運作方式；習得專業技能及繼續學習以維持優質就業能力的態度；培養自我學習、團體合作及和平解決危機的能力；強化兩性就學及就業機會平等；獲致勞工安全相關知識；強化創業家精神等。

在此值得說明的是，西班牙的中級專門職業教育與國內的高級職業學校在規劃上最主要的差異有兩點。第一，學生在修畢並通過所有規定科目後，依照所修業的專門科別直接獲得技士（técnico）證書，無須再通過技能檢定，即西班牙中級專業教育文憑與證照是合一的。第二，西班牙中級專業教育畢業的學生並不能直接報考就讀大學，但可直接申請至普通高中就學，之後能銜接大學教育繼續進修；或在就學期間另外選修相關銜接課程，並通過特殊入學考試，進入高級專業教育學校（Formación Profesional de Grado Superior），唯就讀的科別需是與其技士證書相關的專業類科（BOE, 2006a）。易言之，西班牙中級專業技職教育的目標主要聚焦於職業技藝的訓練，強調實用及就業取向，旨在培育學生具備就業資格所需的職業知能。故學生缺乏一般學科基本能力，若想要繼續進修，則需另外再修習其他能獲致相關先備知識的課程。亦即，在提供學生升學進修管道部分並非完全直接暢通，然雖需額外花時間及精力取得進修機會（意指在正規教育系統而言），但有助於獲致後續升學需要的完整相關基本學科知識。

鑑於社會發展趨向多元彈性，西班牙爲配合產業結構和人力需求的改變，進而有效培育具資格及優質的就業人力，並促進歐盟人才的跨境流動，於 2002 年頒布《資格檢定及專業訓練法》（BOE, 2002b）。此爲西班牙史上第一個專門針對技職教育而制定的法令，旨在統籌西班牙技職教育整體的發展，並規劃各級專業教育學校間發展的縱向聯結和橫向統整。《資格檢定及專業訓練法》強調的改革重點及措施有下列幾項：促進技職教育符應目前職場的多變需求；加強訓練專業人才使其適任工作崗位；連結教育訓練跟職務的直接相關性，並建立「國家資格檢定及專業訓練制度」；強化產學合作；促進學生及就業人力的流動；結合三個專門職業訓練體系（職前教育、在職訓練及失業者職業訓練）；提供就業機會給弱勢族群，如學業成就低落之青少年、身心障礙者、長期失業者、少數民族及社會邊緣人士等；成立整合性「國家專業輔導資源中心」（Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional），藉以建立資訊及輔導制度，加速技職教育宣導，並建立正確職業價值；承認專業職能及證照資格；確立所有專門技職教育相關機構的權限範圍；保障國家專業證照制度的品質及施行評鑑；實現終身

教育等。

爲促使教育決策更具專業取向，獲得更大的行政自主空間，並滿足技職教育體系發展的需求，於 1986 年設置一個國家層級的專業委員會—「專業訓練審議委員會」（Consejo General de la Formación Profesional）。該委員會爲政府諮詢機關，由業界、工會及公部門三方一同參與研議有關職業訓練相關事宜，旨在提供「教育暨科學部」及「工作暨社會事務部」（Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, MTAS）有關職業發展計畫的建議與諮詢，以助其制定相關政策。該委員會行使的職權主要有三項：（1）擬定「國家專業教育訓練方案」（Programa Nacional de Formación Profesional, PNFP），並向政府提案，而各自治區有權於此方案框架內，就其區域特性做調整後予以管理執行；（2）在不損及各自治區權限的情況下，掌控「國家專業教育訓練方案」的執行，並於必要之時提交更新提議；（3）提出所有值得政府當局重視之職業訓練相關議題。此外，更於 1999 年設置一個獨立運作的行政技術支援機構—「國家資格檢定局」（Instituto Nacional de Cualificaciones，INCUAL），該機構旨在發展上述專業委員會的功能及任務。而根據 2002 年的《資格檢定及專業訓練法》規定，「國家資格檢定局」也需協助訂定、更新「國家專業資格目錄」（Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales），以及發展「國家資格檢定及專業訓練制度」的相關業務（莊小萍，2006；BOE, 2007b）。

西班牙爲建立並落實全民專業證照制度，強調專業技職實務導向，其專門職業類科（catálogo de títulos）有近 142 種之多，涵蓋所有的技職教育科別（中級與高級專業教育），由學校直接提供學生技能證明。目前中級專業教育提供的主要類科有 22 種（familia profesional），如表 8 所示，這些類科之下並細分有數種專業科別供學生選讀（有關各類科的修讀狀況，請詳見下一節相關統計資料）。特別的是西班牙將藝術類科（戲劇、美術、舞蹈及音樂）之培訓系統（Régimen Especial）與普通高中教育系統相結合，而非如國內的設計，一般將該性質類科劃分至技職教育系統內。

西班牙中級專業教育的入學管道尚屬暢通且多元化，持有中等義務教育畢業證書即可免試申請入學。然若無具備此證書，但年滿 17 歲，也可透過甄試管道入學。如已於前期中等義務教育階段修讀完「社會保障教育方案」（Programa de Garantía Social）的學生，可經由考試進入中級專業學校進修。此外，若已通過專門職業類科基礎必修課程模組或具一年全職的工作經驗者，也可免試申請入學。由此可見西班牙透過多元入學管道、鼓勵全民進修、藉以推動落實專業證照制度的努力。另一方面，就學年限並無統一的規定，而是依據就讀的科別有不同的就學時數。課程規劃方式爲模組課程（módulo），分爲理論與實習課程。一般而言，上課總時數介於 1,300—2,000 小時，其中的職場訓練課程模組（Formación en Centros de Trabajo，FCT）之實習時數最多可占上課總時數的 25%，藉以提供專業學校學生強化理論與實務相互印證機會，促進教學內容與就業市場相結合。

表 8　西班牙中級專業教育類科一欄表

| 專業教育類科（familia profesional） | 相關科別（ciclo formativo） |
|---|---|
| 農業（actividades agrarias） | 農業開發、精緻農業、畜牧、園藝、林業及環境保護 |
| 運動（actividades físicas y deportivas） | 戶外運動教練 |
| 海事（actividades maritimo-pesqueras） | 專業潛水、水產養殖、輪機、漁業及航海 |
| 行政（administración） | 行政管理 |
| 美工（arte gráficas） | 美工設計、印刷、紙製品裝訂 |
| 商業經營（comercio y maketing） | 商業 |
| 影音傳播（comunicación, imagen y sonido） | 影像處理 |
| 建築與土木（edificación y obra Civil） | 土木、泥水工、混泥土、建築機械修護 |
| 電工與電子（electricidad y electrónica） | 電子設備修護 |
| 機工（fabricación mecánica） | 鑄造、珠寶製作、機械、電焊與鍋爐、板金 |
| 食品加工（industrias alimentarias） | 罐頭製品、食用油、奶製品、釀酒及飲品、屠宰及肉製品、穀類製品、麵包烘培 |
| 資訊（informática） | 資訊系統開發 |
| 木工（maderas y mueble） | 木器及家具製作、木材加工 |
| 汽車修護（mantenimiento de vehículos autopropulsados） | 汽車修配、電機 |
| 機械修護與服務（mantenimiento y servicios a la producción） | 修配、機工、火車修護、冷凍空調 |
| 化工（química） | 製藥、實驗室、製紙業、化學製品、塑膠及橡膠 |
| 護理（sanidad） | 看護、藥學 |
| 旅館與觀光（hostelería y turismo） | 烹飪、糕點烘培、餐飲服務 |
| 造型（imagen personal） | 美容、個人造型、美髮 |
| 社會文化與社區服務（servicios socioculturales y a la comunidad） | 社會健康照護 |
| 紡織、服裝與皮件（textil, confección y piel） | 製鞋、服裝、紡織、高級紡織品製作、針織 |
| 玻璃與陶瓷（vidrio y cerámica） | 製陶、玻璃製作 |

資料來源：作者整理自 MEC（2007）。

（二）發展現況

近幾十年來西班牙中級專業教育由於陸續發展出多樣化的職業專門類科，促使就讀學生人數及學校呈現相當的進展。由表 9（MEC, 2006a, 2007f）顯示 2004—2005 學年度學生總數爲 233,735 人，學校數共計 2,454 所，其中有 70%爲公立，遠距訓練模式則無私立教育機構。另外師生比平均爲 1/21 左右，公私立學校之間並無太大差異性。就後期中等教育學生就學的教育類別而言，大部分就學人口仍選擇就讀普通高中，約爲中級專業教育學生的 2 倍半。

表 9　2004—2005 學年度中級專業教育相關統計資料表

| 數據別 \ 學校分類 | | 總計 | 公立 | 私立 |
|---|---|---|---|---|
| 學生數 | 一般 | 231,317 | 169,507 | 61,810 |
| | 遠距 | 2,148 | 2,148 | 0 |
| 學校數 | 一般 | 2,418 | 1,760 | 658 |
| | 遠距 | 36 | 36 | 0 |
| 師生比 | 一般 | 21.4 | 21.3 | 21.8 |
| | 遠距 | ---- | ---- | ---- |

資料來源：作者整理自 MEC（2006a, 2007f）。

依據 2004—2005 學年度教育統計資料（MEC, 2006f），在中級專業教育 22 種主要專門職業類別中，就學人數排名前五名的熱門科別依序爲行政（21%）、電工與電子（15%）、護理（13%）、汽車修護（10%）、造型（7%）等類科。而男女就學性別比例平均爲 54.2%及 45.8%，然依類科的不同而有差異性，如建築與土木、電工與電子、汽車修護、機械修護與服務等工業相關類科的男性占 95%以上，而行政、護理、造型等類科則以女性占多數，另外就讀影音傳播、旅館與觀光、食品加工、玻璃與陶瓷等科別的男女學生比例差異並不大。

## 三、學區制與入學相關規劃

依照西班牙教育行政制度規劃，教育權限主要由中央及 17 個自治區政府共享，全國各學區的劃分係由各自治區以中央頒布之相關法律爲法源基礎，分別制定各區據以實施之學區及入學相關法令與施行細則。是以，各區根據中央訂定之共同根本原則，規劃該區所屬的入學區（zona de influencia 或 zona de escolarización）及入學機制，一方面

藉以確保全民受教權益的一致性，另一方面亦能符應各區發展特色及需求。原則上，西班牙雖爲了方便性及行政管理而有市或地區學區的劃分，然而根據其後期中等教育入學制度的設計，顯示其學區機制運作乃以整個省份（或自治區）爲單位。以下探討西班牙後期中等教育入學制度的面向，並分析上述學區的特性。

通常學生自中等義務教育畢業後，根據其不同適性及需求，可選擇就讀普通高中或中級專業教育，西班牙公立高中及中級專業學校受中央及自治區的法令所規範，開放給全民申請就讀，不可因地區、種族、性別、信念、身心狀況等而有所差異。此外《教育法》第 87 條第 1、2 款規定，行政當局擁有權限決定公立（及委辦）學校需招收具特殊教育需求學生（如外籍移民）的一定比例，並爲其保留名額至登記申請時。此舉乃爲保障弱勢族群的就學機會，並促使所有公立教育系統能共同分擔爲這些學生施予個別化輔導的責任（BOE, 2006a）。另一方面，教育行政當局依法（《教育法》第 82 條第 2 款）也需確保偏遠地區學校的設立及教育品質，若學生因居住地區沒設立學校，致其無法就近就學而需跨區就學，則政府需免費提供交通費、餐費或寄宿費，以保障學生受教權及教育機會均等原則（BOE, 2006a）。

基於教育機會均等原則及家長教育選擇權，西班牙學區的規劃傾向爲大學區制，家長可自由爲其子女選擇並申請欲就讀的任一所公立學校。普通高中及專業學校入學方式爲免試、登記申請分發入學，凡於前期中等義務教育畢業或具同等學力者，皆能利用網路登記或親自繳交申請表至各高中及中級專業學校或任一教育行政辦事處（窗口）（無需繳交登記報名費）。普通高中的入學區及分發作業是以申請就讀的類科（modalidades）爲運作基準。依規定（Diario Oficial de Castilla-la Mancha, 2007），若申請就讀普通高中，每位申請者以向一個高中類科提出申請登記分發爲主，此外最多可再另填 6 個志願（需依序），若是申請中級專業學校，則直接在申請表上依序填寫六個志願（學校及專業科別），但不得重複申請分發，違者將被取消其後錄取學校之入學資格。原則後期中等教育申請入學機制是以大區域的入學區來運作，通常一市或省有一個入學區（西班牙共有 50 個省份，各自治區擁有的省份數量不一，有些自治區僅有一個省份，如 Comunidad de Madrid, Navarra, la Rioja, Murcia 等），每一學區通常有數個學校可供選擇。雖然西班牙有入學區的設計，但允許跨區就學，若招生名額可容納所有申請者，則可全數入學，反之跨區申請者獲得入學的機會較小。

一般而言，若登記申請入學人數超過可容納的招生名額，則需由入學委員會（comisión de admisión 或 comisión de escolarización）決議相關因應措施，該委員會的成員有教育行政及地方當局、家長、教師，以及公私立學校等方面的代表，其主要職責爲辦理入學之規劃、相關文件處理、分發及宣導等招生事宜（Diario Oficial de Castilla-la Mancha, 2007）。若申請的是普通高中，依《教育法》第 84 條第 2 款及 85 條第 1 款規定（BOE, 2006a），在超額情況下通常校方必須優先考量的入學標準有下列幾項：（1）申請者是

否已有兄弟姊妹在欲申請學校就讀；（2）申請者之父母或法定監護人是否於該校任職；（3）申請者的居住地與學校的距離，或者其父母或法定監護人中任一人工作所在地與學校的距離；（4）家戶年收入所得；（5） 是否爲多子女家庭（familia numerosa）（3人（含）以上）；（6）申請者本人、其父母或兄弟姊妹是否有人具身心障礙身份；（7）前期中等義務教育 3 年級的學業平均成績。然而，若申請就讀的是中級專業教育學校，碰到超額申請情況時，則入學之分發標準僅採計學業平均成績，以及學生志願（《教育法》第 85 條第 2 款）（BOE, 2006a）。

上述對於處理申請入學名額過多的評比依據標準是由中央制定，爲全國各學區在啓動入學篩選機制時皆須納入考量的要素及需遵守的大原則，各自治區再據此訂定該區所屬之相關法令及規劃，故在實務運作方面各區採取的措施及處理方式會有所差異。如在計算標準（criterios de baremación）部分，各自治區對上述 7 個標準項目的評分比重不同，但通常是以申請者居住地與學校的距離、父母或法定監護人中任一人工作所在地與學校的距離、是否有兄弟姊妹已在欲申請學校就讀、父母或法定監護人是否於該校任職等標準爲優先考量的要素，其所占的比重也較重。簡而言之，各自治區皆必需訂定出計算標準及優先順序，以利入學分發機制的運作。

一般而言，在計算標準篩選機制運作後，若出現申請者因總績分相同，導致無法決定入學名單的情況，其處理方式大都爲依照上述計分標準之優先順序，逐一比對績分高低。若經過這輪評比仍無法決定，最後則採公開抽籤方式處理。由此觀之，西班牙入學機制是立基於以實際生活圈就學、教育自由選擇權、社會公平正義及保障弱勢的原則，先開放申請分發，若出現超額申請的情況，則啓動上述篩選機制，運用透明化的方式審核入學學生，以避免不客觀或有失公平性的入學程序及結果。

# 肆、結語

西班牙近年來由於遵循歐盟的發展路線及大量外籍移民湧入，驅使其在教育層面上採取相關變革，以因應多元文化社會之多樣性、豐富性及複雜性。茲根據西班牙中等教育現況及改革發展，歸結下列幾個特性：

一、規定核心課程最低教學標準大綱與授課時數。西班牙全國並無統一的學科計劃或標準，爲保障學生受教權及教育品質，一方面透過核心課程及其最低標準大綱，不但能確保就讀於西班牙教育系統中的所有學生皆能接受共同的基本教育訓練，同時保障所頒發之證書或學位的有效性及流通性，這套基本教學標準大綱更有利學生移動轉學時其學習過程的連續性、銜接性及一貫性。另一方面，中央政府也規定最低教學時數，以確保全國各學科領域的基本教學時間，同時提供各學科領域教學的彈性空間。

二、實施基本學力測驗。西班牙於《教育法》明定國民必備的基本能力指標，並在前期中等義務教育三年級時實施學力評鑑，藉由課程領域的整合學習，培育學生不僅達成教育目標，同時也能取得必備的基本能力。故爲確保學生獲致基本能力，導入客觀公正的學力評鑑與測驗機制，藉以診察需強化的部分，並施以後續補強改善措施。目前國內也正致力提升國民教育學力及品質，以保證我國中學生皆能獲致一定基本門檻的能力，西班牙的核心課程最低標準及基本能力測驗或許值得國內相關當局參考，以評估施行全國性中學基本學力測驗的必要性及可行性。

三、結合專門職業教育文憑與證照。西班牙爲滿足技職教育體系發展的需求，並促使教育決策更具專業取向及擁有更大的行政自主空間，不僅設有國家層級的專業委員會，更制定《資格檢定及專業訓練法》。此外，西班牙中級專業教育課程模組的設計有助於相關知識的整合及訓練。另西班牙的職業教育文憑與證照結合，並加強技職教育宣導，導引大眾正確深入瞭解技職教育的內涵，此有助於落實全民職業證照制度，強調專業技職實務導向。由「中級專業教育訓練」的名稱，及文憑與證照相互銜接結合的設計，可顯示出西班牙技職教育強調其專業性及證照價值。反觀國內，長久以來在重視文憑的社會中，高職及技職教育的專業性並未受到正視，雖日前教育部爲導正其弱勢的局面並強化其專業性，規劃將高職、高工改名爲「專業學校」、「工業高中」，然而更值得關切的應是如何有效統籌我國技職教育訓練系統，促使決策更具專業取向，強化產學合作等議題。西班牙文憑證書與證照結合的設計、設置專業委員會及制定技職相關法案等措施，或許能提供國內有關當局另一個思考面向。

四、採行升留級制度。西班牙的高中之就學年限爲全歐洲最短，加上 1990 年《教育制度基本法》的學制改革廢除高中大學先修班（Curso de Orientación Universitaria，COU），致使學生很難在兩個學年中達到大學所要求的程度。誠如上述，目前的改革方向之一爲修正現行升留級機制，然此非根本解決之道，唯有確實規劃施行相關配套措施，方能眞正提升教育成效及品質，如擴大其修業的彈性，使學習者得以依個人的學習狀況調整修業年限。

五、實行後期中等教育開放入學制。西班牙透過保障公平入學及受教機會，致力發展以公平機會爲核心價值的教育政策，將家庭社經地位對學生學習表現的影響減至最低。後期中等教育是採大學區制，以申請登記、免試升學方式辦理，目的在使學生皆能有多元及多樣化選擇，並就近進入合適的校系求學，獲得適性發展機會，充分發揮個人潛能。時值我國政府宣布十二年國教政策，其重要內涵之一爲高中職入學規劃擬採學區制。相關當局在規劃學區及入學機制及程序時，若能秉持教育自由選擇權及社會公平正義的原則，同時兼顧追求卓越的目標，將有助於維持入學機會均等的公平性，並破除國人一般對明星學區的迷思，且能符合社會期待。

# 參考文獻


莊小萍（2006）。西班牙的教育行政制度。載於江芳盛、鍾宜興（主編），**各國教育行政制度比較**（頁 411-457）。台北市：五南。

莊小萍（2007）。西班牙初等教育改革探析。**教育資料集刊，33**，257- 274。

Aunión, J. A. (2007). *El Gobierno propone un 'curso puente' entre 1º y 2º de bachillerato, El País.* Retrieved April 20, 2007, from http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Gobierno/propone/curso/puente/bachillerato/elpepusoc/20070418elpepisoc_2/Tes

Aunión, J. A. (2007). *La complicada organización del bachillerato*, El País. Retrieved April 24, 2007, from http://www.elpais.com/articulo/educacion/complicada/organizacion/bachillerato/elpepusocedu/20070423elpepiedu_1/Tes

Boletín Oficial de Estado (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE nº 159 de 4 de julio de 1985*, 21015-21022.

Boletín Oficial de Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990*, 28927-28942.

Boletín Oficial de Estado (2002a). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza. *BOE nº 307 de 24 de diciembre 2002*, 45188-45220.

Boletín Oficial de Estado (2002b). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *BOE nº 147 de 20 de junio 2002*, 22437- 22442.

Boletín Oficial de Estado (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE nº 106 de 4 de mayo 2006*, 17158-17207.

Boletín Oficial de Estado (2006b). Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE nº 167 de 14 de julio de 2006*, 26488-26494.

Boletín Oficial de Estado (2007a). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE nº 5 de 5 de enero de 2007*, 677-773.

Boletín Oficial de Estado (2007b). Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *BOE nº 3 de 3 de enero de 2007*, 182-193.

Caballero Vázquez, M. (2007). Bachillerato 'light', *El País*. Retrieved April 20, 2007, from http://

www.elpais.com/articulo/opinion/Bachillerato/light/elpporopi/20070419elpepiopi_7/Tes

Calleja, R. (2007). *El Bachillerato introduce una asignatura científica común a todos los estudiantes, Comunidad Escolar.* Retrieved April 25, 2007, from http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/808/info1.html

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2001). La enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa [Electronic version]. *Boletín CIDE de temas educativos, 4, Enero.*

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *El sistema educativo español 2002.* Madrid: CIDE.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005) [Electronic version]. *Boletín CIDE de temas educativos, 14, Julio.*

Comisión de las Comunidades Europeas (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, *Diario Oficial de la Unión Europea.* Retrieved January 9, 2007, from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf

Diario Oficial de Castilla-La Mancha (2007). Decreto 2/2007, de 16-01-2007, de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de Castilla-La Mancha. *DOCM nº 15 de 19 de enero de 2007*, 1209-1215.

Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate.* Madrid: Author.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate.* Madrid: Author.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007.* Madrid: Author.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006b). *El alumnado extranjero. En Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada (Curso 2004-2005)* (E4). Retrieved January 8, 2007, from http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp? id=3144&area=estadisticas

Ministerio de Educación y Ciencia (2006c). *La educación secundaria obligatoria. En Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada (Curso 2004-2005)* (D3). Retrieved March 2, 2007, from http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3144&area=estadisticas

Ministerio de Educación y Ciencia (2006d). *El bachillerato. En Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada (Curso 2004-2005)* (D4).

Retrieved March 2, 2007, from http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp? id=3144&area=estadisticas

Ministerio de Educación y Ciencia (2006e). *Las transciones y los resultados educativos. En Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada (Curso 2004-2005)* (C2). Retrieved March 8, 2007, from http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp? id=3144&area=estadisticas

Ministerio de Educación y Ciencia (2006f). *La formacón profesional. En Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada (Curso 2004-2005)* (D5). Retrieved March 9, 2007, from http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp? id=3144&area=estadisticas

Ministerio de Educación y Ciencia (2006g). *La enseñanza de la religión. En Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada (Curso 2004-2005)* (E3). Retrieved January 13, 2007, from http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp? id=3144&area=estadisticas

Ministerio de Educación y Ciencia (2006h). *La enseñanza de lenguas extranjeras. En Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada (Curso 2004-2005)* (E2). Retrieved January 11, 2007, from http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp? id=3144&area=estadisticas

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Formación profesional - Catálogo de Títulos- Grado medio* [Date file]. Retrieved March 12, 2007, from http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp? id=31&area=formacion-profesional

# 台灣、美國及日本之國二學生家庭作業與數學成就關係比較

張芳全*

## 摘要

本文之研究取自 TIMSS 2003 年台灣、美國及日本的資料探討學生家庭作業與數學成就之間關係，也就是討論三個國家在數學成就、課堂檢討數學作業頻率、課堂就寫作業頻率、學生花在家庭作業時間、學生完成數學作業時間的差異。它也探討三個國家在五個數學組之學生家庭作業對數學成就影響。研究結果如下：首先，台灣在學生數學成就、完成數學時間比美國及日本還高，但是在課堂中寫數學作業則比日本與美國少。其次，台灣、美國及日本的國二不同組別的學生花在寫家庭作業時間與完成數學作業時間數沒有顯著影響數學成就。這代表這三個國家的資料顯示家庭作業並不一定可以提高學生數學成就。針對本文之研究結果，作者提出未來研究建議。

**關鍵詞：**第三次國際數學與科學教育成就趨勢調查、數學成就、回家作業、徑路分析



* 張芳全，國立台北教育大學教育經營與管理學系副教授
電子郵件為：fcchang@tea.ntue.edu.tw
來稿日期：2006 年 12 月 1 日；修訂日期：2007 年 1 月 25 日；採用日期：2007 年 6 月 8 日

# The Correlation Between Student's Homework in Grade 8 and Mathematics

Fang-Chung Chang*

## Abstract

Data from the Third International Mathematics and Science Survey, TIMSS, of 2003 were used to investigate relationships among homework and mathematics achievement in grade 8 in Taiwan, U. S., and Japan in respectively. It also tests the difference of five groups in mathematic achievement, completed mathematics homework times, spending times do homework, the frequency of reviewing homework in class, writing homeworking, and the frequency of teacher giving homework in Taiwan, U.S., and Japan. It used those variables to predict mathematics achievement of the grade 8 (e.g. different achievement groups in three countries). The results are as follow: first, Taiwan's students in mathematic achievement, completed homework times were higher than those of U. S. and Japan, but reviewing homework in class, writing homeworking in class were lower than those U. S. and Japan. Secondly, the TIMSS results had no statistically significant correlation with the teachers emphasis on mathematics homework or students time for the homework in five groups, in Taiwan, U. S., and Japan respectively. On the basis of these results and others, the author make suggests for the further research.

**Keywords:** third international Mathematics and Science study, Mathematics achievement, homework, Path analysis



* Fang-Chung Chang, Associate Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education
E-mail: fcchang@tea.ntue.edu.tw
Manuscript received: December 1,2006; Modified: January 25, 2007; Accepted: June 8, 2007

# 壹、緒論

## 一、前言：研究動機與目的

學生家庭作業與學業成就關係的研究有許多方式。有些研究以家長參與或協助學生寫家庭作業來瞭解是否提高學生學業成就，這些研究認爲家長參與學童家庭作業確實可以提高學業成就（Cooper, Lindsay & Nye, 2000）。另外也有研究顯示學生家庭作業時間量與學業成就有顯著關係。研究顯示，學生做功課時間愈多，對學生學業成就有正向影響（House, 2004），即學業成就表現好。然而，仍有些研究認爲學生寫家庭作業時間太多，反而降低學生學習興趣（Corno, 1996）。

以往研究大抵以問卷或單一個國家資料庫，找到研究對象的學業成就，進行問卷分析。獲得的研究結論常不一致：常因研究資料不同、變項操作型定義不一，研究結論之間無法有意義比較。國際教育成就調查委員會（The International Association for the Education Achievement，IEA）自 1990 年推動進行的第三次國際數學與科學教育成就趨勢調查（The International Association for the Education Achievement, TIMSS, NCES, 2004），這份調查已在 1995 年、1999 年、2003 年各進行一次，台灣在 1999 及 2003 年都參與。2003 年調查近 50 個國家及地區，其資料可作後續分析基礎。尤其它將數學成就分爲五組，不同組別在教師分配作業頻率、學生寫家庭作業時數、學生完成數學作業時間亦有不同。本研究運用 TIMSS 的數學成就及學生家庭作業與數學成就相關資料，選定台灣、美國及日本進行分析，其研究資料客觀性及可比較性較高，這是過去研究所無。

台灣要以先進國家爲學習對象，所以選定美國及日本。美國一直是東西方國家學習對象，台灣許多教育制度取自美國；日本是亞洲最現代化國家，同樣受到儒家文化影響，日本與台灣有共通性，但其現代化程度值得台灣學習，國家現代化與國民素質有關，又與學生學業成就有關。

亞洲四小龍學生學業成就高於美國的因素複雜多元（張芳全，2006b）。作者過去對樣本進行調查，發現資料客觀性受到質疑。台灣及日本學生數學成就高於美國，乃由於家長對子女教育期望較高、台灣與日本以升學爲主、重視文憑主義等原因，除了受重視升學之文化因素影響外，中小學教師提供更多作業給學生也可能是重要原因；另外教師教學及學生作業量、或教師在課堂檢討家庭作業，讓學生獲得檢討與回饋機會等亦有益提高學生學業成就。

張芳全（2006）以台灣國二學生參與 TIMSS 2003 調查數學成就發現，學生數學成就不同，影響數學成就因素亦有差異。House（2004）以 TIMSS 1999 資料分析日本學生家庭作業與學業成就關係後發現，家庭作業愈多，學生學業成就也愈高。台灣、美國、

日本的國二學生在不同數學成就組別，學生家庭作業是否對學生學業成就影響程度不同，且台灣、美國及日本的情況是否有差異？

本文之研究首先比較台灣、美國與日本的國二學生在家庭作業的相關變項與數學學業成就之間差異。其次，瞭解台灣、美國及日本國二不同數學組別學生家庭作業相關因素對學生數學成就影響。本文之研究建構徑路分析模式（Path analysis）[1]檢定，並依據研究結果，提供相關建議，供未來研究參考。

# 貳、學生家庭作業內涵、功能及相關因素探討

## 一、家庭作業意涵及功能

學童家庭作業係指在學童在接受學校教育後，相關人員提供與學童學習有關的內容讓學童練習的一切任務。Epstein（1988）認爲家庭作業是與學業成就有關的活動，也就是學校以外的學習活動，而與學業成就有關者。由於他的說法過於簡要，其可接受度較低。Warton（2001）認爲家庭作業是多面向歷程，包括家庭及學校相互交替的複雜因素。也就是說，學校在正規教學時間有限，無法將所有教學內容，在有限時間教導給學生，教育單位爲讓學生延續學校學習，在學校授課時間之外，提供相關課程及任務讓學生學習就是家庭作業。爲何需要家庭作業？其主要功能如下：

Epstein（1988）指出，學生的家庭作業有七項功能：1.提供練習技能機會；2.增加對學習任務投入；3.加速學生個人發展（例如提高個人責任、自信心、時間管理）；4.透過家庭作業建立學校與家長之間溝通；5.實現學校補救教學時間，透過家庭作業，讓學生有更多學習機會；6.告知家長，其子弟在學校班級表現情形；7.讓學生瞭解教師要求，例如未完成家庭作業，學生可能被處罰。

Cooper（1989）認爲家庭作業有正向效益與負面效果，正向效益包括立即提供練習與學習機會效應，又包括讓學生對事實知識有更多保留、增加對課程理解、讓學生有更好的批判概念形成與資料處理效用、讓課程豐富化與延伸，包括課後休息時間有更多學習機會、改善對學校學習態度、有較好的學習習慣技能。另外，非學業成就效益包括增加自我導向能力、增加自律形成、更能規劃時間、有更多探索機會、有更多獨立解決問題機會。家長及家庭效益方面，有更多家長對學校評價及投入、家長可以瞭解學生興趣與掌握學生學習進步情形、讓學生瞭解到學校與家庭聯結的重要。然而，也有潛在負向效果，包括：1.作業飽足，也就是對學習材料學習興趣會喪失、體能及精

[1] 徑路分析模式（Path analysis），請見研究設計與實施一節。

神疲憊；2.沒有時間休息及參與社區活動；3.家長干擾，包括要求學生表現要夠水準及孩童應準時完成作業，但無法達到者信心喪失；4.家長意見過多可能混淆教師教學技巧；5.學生作業可能作弊，也就是學生可能抄襲其他學生作業、或學生可能請他人代爲操刀作業、或增加高低學業成差距，因而影響低學業成就學生的學習態度。

Balli（1998）認爲透過家庭作業可以增加家長對學校瞭解，以及對於學校事務投入，同時也可以經由家庭作業瞭解學童的學業成就進步情形。Balli、Demo 和 Wedman（1998）也認爲家庭作業可以提高教師的教學目的，因爲：1.讓家長與孩童建立明確的溝通管道；2.從學校行政人員觀點，可以讓行政人員進行指導，家庭作業除了讓學生學習更多之外，也稀釋學生外出活動的時間，減少產生社會問題；3.作爲處罰學生依據，如果學生沒有完成作業應接受處分。

Epstein 和 Van（2001）指出，家庭作業有教學及非教學的目的，前者主要提供學生有更多練習教材的機會或複習在校的學習內容；透過家庭作業讓學生有機會與新學習內容作初步聯結。非教學目的的家庭作業可以養成學生時間管理、學生自信及學生在責任感的培養。Cooper 和 Valentine（2001）認爲，家庭作業不僅正向的影響學生學業成就，而且也影響到學生的日常生活，家庭作業讓學生發展出獨立學習的嗜好與習慣，也強化學習動機，可見，家庭作業影響學業成就，又受到學生個人特質影響。Zimmerman 和 Kitsantas（2005）發現，家庭作業可以提高學生自我效能的信念，同時學生從家庭作業知覺到責任的重要，這種過程反過來會影響學生的學業成就。

Corno（1996）認爲，一般人對於家庭作業存有五項迷思：1.最好的教師應規律性的提供家庭作業。好的教師應依學生興趣及條件等個別差異來分配作業量，提供家庭作業，而不是規律性（如固定時間）或齊一性地給所有學生同量的家庭作業；2.家庭作業多比家庭作業少來得好。Corno（1996）亦認爲家庭作業固然可以提高學生的學習活動及興趣，但是過多作業也將造成學生厭倦；3.家長想要孩童有家庭作業。這說法不一定正確，因爲家庭作業有其正面意義，但是對於沒有學習興趣的學生來說，提供家庭作業也僅是負擔，造成學生困擾；4.家庭作業支持學生學習，家庭作業宜清楚明確，才可能支持學生學習，但很多的情形並非如此，尤其不同的學生對家庭作業的反應常依其興趣、家庭環境及學習風格而有不同；5.家庭作業會加速自律及個人責任。這說法對不喜歡家庭作業的學生來說，是沒有意義及價值，因爲家庭作業對學生沒有強制力。

上述分析可看出，家庭作業具有延長學生學習學校與教學有關內容，有提升學生學業成就機會、讓學生發展更多技能及觀念；可補足學校教學時間不足，讓學生增加學習興趣、實現家長對學校期待，透過家庭作業練習改變知能及技術、降低學校與家長之間的誤解、提高與家長溝通機會、讓學生有時間管理與自律，以及自我實現機會等。

## 二、家庭作業與學業成就等的相關研究

關於家庭作業與學業成就之間關係的研究不少，說明如下：

Peng 和 Wright（1994）以美國的資料庫分析，樣本有 9,685 名，依變項爲整併學業成就分數（數學及閱讀成績），自變項爲家庭背景因素、家庭作業時數、看電視時間、課外活動時間、教育期望與家長協助家庭作業完成時間多寡等，研究發現學生家庭作業時數對學業成就的標準化迴歸係數爲.10，達到.01 顯著水準；如果再加入族群因素，則家庭作業對學業成就的標準化迴歸係數爲.08，也達到.01 顯著水準。

Fehrman、Keith 和 Reimers（1987）以高中及高中以上爲研究對象，研究十二年級學生家庭作業對學業成就的影響，使用徑路分析與多元迴歸分析，納入自變項爲能力、家長投入、學生家庭作業情形、學童看電視時間，依變項是學生自陳的學業成就，結果發現家庭作業對學業成就沒有顯著影響。

Portes 和 MacLeod（1996）以階層多元迴歸方法研究美國八年級與九年級 5,264 名學生家庭作業對學業成就影響，依變項爲閱讀成就測驗（史丹佛成就測驗），自變項有年級、年齡、英語流暢程度、社經地位、性別、學校所在地及在美國居住年數等研究發現，西班牙裔學生標準化迴歸係數爲.07，達到.01 顯著水準，亞裔學生（其父母親可能爲亞洲人），其標準化迴歸係數爲.06，也達到.05 顯著水準。

Brookhart（1997）運用徑路分析及多元迴歸分析檢定十二年級學生在 1987—1991 年的學業成就表現，依變項爲數學成就測驗分數，自變項包括性別、社經地位、閱讀理解能力、先前在十至十一年級的數學成就、班級中的評量環境（如有多少時間在進行教學評量）、完成家庭作業時間占預期要完成的時間比率、學童家庭作業寫完後讓教師批閱比率，發現完成家庭作業時間相對於預期家庭作業時間比對於學業成就的標準化迴歸係數爲.06，達到.05 顯著水準。

Keith 和 Keith（1993）選取 21,814 名學生爲樣本，使用結構方程模式進行分析，依變項爲閱讀、科學、數學與社會學科成績；自變項有族群、家庭環境、先前的學業成就、家長投入學生作業時間、學生寫家庭作業時間數、學童看電視時間等，研究發現家庭作業時間數對於學業成就的標準化迴歸係數爲.19。

Cooper、Lindsay、Nye 和 Greathouse（1998）調查美國 709 位學生及 82 位教師及家長對於學生家庭作業對學業成就影響。模以學生學業成就爲依變項，以學生態度、學生完成作業的比率、教師分派作業量爲中介變項，而以先前的標準化測驗分數、家長對學生學習態度傾向及教師對學生學習態度爲自變項進行分析。研究發現，低年級學生完成作業比率對學業成就有.13 的影響力，且達到.05 顯著水準；同時也發現教師分派作業量與教師對學生的態度有關 高年級學生有有正向顯著影響（β=.13），教師分配作業量對學生學習態度則有負向顯著影響（β=-.27），學生完成作業量對學業成就有正向

影響，而教師分配作業量愈多，學生學習意願愈低。以高年級學生來說，教師態度與教師分配作業量有正向顯著關係，此係數比低年級來得高；教師分配作業量與學生學習態度呈現負向相關，但比低年級學生來得低，表示高年級學生對教師分配作業量的學習態度較爲積極，另外，學生完成作業比率對學生學習成就亦達.01 顯著影響（β=.22），也高於低年級學生。

Keith和Cool（1992）分析 1980 年及 1982 年的學生 25,875 人與學業成就關係，發現家庭作業與整體學業成就（包括數學、語文成就）有.297 相關，如果納入家庭作業、學生族群、家庭背景、學生動機及相關背景，對學業成就的β值[2]爲.055。

Smith（1992）以 1,208 名 9 年級與 11 年級學生進行多元迴歸分析，依變項包括學業成績（整併、閱讀、語言及數學），自變項爲先前學業成就、族群、性別、就學年數、家庭背景、家長參與學生作業時間、寫家庭作業時間、就學年數與寫家庭作業時間的交互作用、職業與看電視時間的交互作用、閱讀時間，研究發現家庭作業時間對整體成就的標準化迴歸方係數爲-.02、閱讀亦爲-.02，均未達顯著水準；語言爲-.05，達到.01顯著水準；數學爲.01，未達顯著水準，這可以看出學生寫家庭作業時間對閱讀及整體成就沒有顯著影響，反而對語言學習有負向影響，但對數學則有正向關係。

Chen 和 Stevenson（1989）以跨文化觀點，運用美國、日本、台灣及中國大陸的學生、母親及教師對學生家庭作業與學業成就之間關係進行調查，其學生爲一年級、三年級與五年級調查發現：第一，就母親估計，學生每週花費在寫家庭作業的時間，台灣的小學一年級學生平均爲 494 分鐘，日本則僅爲 233 分鐘，在小五學生，台灣爲 771 分鐘，日本則爲 362 分鐘，台灣學生寫家庭作業的時間比日本高出很多。中國大陸（北京）小一的學生爲 442 分鐘，美國芝加哥的學生爲 190 分鐘；大陸小五學生爲 486 分鐘，美國爲 433 分鐘，中國大陸學生寫作業時間比美國高。第二，以教師平均每週提供給學生寫家庭作業的時間數來說，1984 年的調查顯示，台灣小一學生爲 280 分鐘，日本爲 105 分鐘、美國僅有 21 分鐘；就小五的學生來說，台灣爲 546 分鐘，日本爲 259 分鐘、美國爲 140 分鐘。而 1986 年調查顯示，台灣與日本教師給小一學生的家庭作業時間各爲 194 分鐘及 105 分鐘，小五學生則各爲 333 分鐘及 143 分鐘。從上述資料可看出，台灣的國民小學教師提供給學生的家庭作業時間比美國，甚至日本還高出很多。第三，小學生最喜歡的功課時間等級，以五等第區分，其中 1 代表最不喜歡，5 代表最喜歡，3 代表一半喜歡，一半不喜歡，結果發現，台灣小一及小五的學生平均分數爲 3.8 及 3.6，這比起日本及美國的 2.5（2.2）及 3.2（2.8）還要高，也就是台灣學生還算喜歡家庭作業。就小學生是否怕沒有完成作業而被罰，台灣、日本及美國學生平均各爲 4.1、3.9、2.7 分（高過 3.5 分表示怕受罰，低於 3.5 分表示不怕受罰），顯示美國小學生不怕因爲沒有寫作業而被罰。

[2] β值是多元迴歸分析的標準化係數，代表如果有一單位的自變項，將會對依變項有多少的影響，以本文爲例是指學生的動機爲一單位下，將對學業成就有.55 分的影響。

Aksoy 和 Link（2000）以每週平均花在作數學功課時數、每週寫功課時數、每天看電視時間數、每學年上課法定天數、學生家計所得、教師身分（是否爲黑人教師）教師教學經驗、每堂課上數學的時間數、每班學生人數以及每週學生上數學課時數爲自變項，而以數學學業成就爲依變項，樣本數爲 964 名，結果發現自變項對依變項有顯著影響是每週平均作數學功課（正向）、每週作功課時間（正向）、看電視時間數（負向）、家庭所得（正向）、黑人教師（負向）。

Pezdek、Berry 和 Renno（2002）調查美國洛杉機的小學生家長參與學生作業、學生寫功課及學業成就之間關係。第一次調查中發現，孩童數學成績與學生寫作業時間（包括寫數學以外課程功課的時間）、寫數學功課時間各有.56 與.67 的顯著相關，調查也發現，家長協助學童寫數學功課及寫功課都未與數學成就有顯著關係。在第二次調查也發現類似結果，亦即孩童數學成績與學生寫作業時間、寫數學功課時間各有.63 與.57 的顯著相關，家長協助學童寫數學功課沒有與數學有顯著相關，家長協助學童寫功課則與數學成就有顯著關係。

Cooper 和 Valentine（2001）研究發現，調查 51,100 名學生指出平均每週一個小時以上的家庭作業時間以上者，與學生的學業成就有正向關係；調查 365,700 名學生情形也一樣，每週平均家庭作業時間愈多，學生學業成就也愈高。Cooper、Robison 和 Patall（2006）以整合分析（meta-analysis）[3] 進行瞭解自 1987 年至 2003 年間有關學生家庭作業的研究發現，學生家庭作業與學業成就有顯著正向關係，其中七至十二年級學生的相關係數高於學前至國小六年級學生。如果讓學生陳述他們投入家庭作業的時間，而不是由家長說出來的時間，則家庭作業與學業成就沒有顯著關係。

上述研究發現，教師提供作業量應有正確觀念，給學生作業多不一定最好。教師提供學生家庭作業態度、教師提供家庭作業量、學生完成家庭作業時間、家長協助學童完成家庭作業時間數與學業成就關係頗有爭議。一般說來，提供家庭作業量與學業成就之間關係，年級愈低比年級較高的學生之相關係數來得低，高年級學生學業成就與家庭作業寫作時間有正向顯著關係，而低年級學生除了微弱關係外，還可能有負向關係。



# 參、研究設計與實施

## 一、模式設定與變項操作型定義

本文之研究探討台灣、美國及日本國二生參與 TIMSS 2003 年的學生數學成就表現與家庭作業相關變項關係。本研究將以徑路分析（Path Analysis）來檢定它們之間關係，

[3] 係指將先前學者已發表過這方面的期刊論文作一統整的分析。

模式如圖 1，針對圖 1 之意義，說明如下：

本文之研究認爲，教師提供家庭作業頻率（$x_5$）可能影響學生家庭作業量及寫作，包括學生可能在數學課堂中就進行寫作（$x_2$）、或回家運用電腦寫（$x_3$），也可能教師分配家庭作業頻率影響學生寫家庭作業時間（$x_4$），這三個變項更可能影響學生完成數學作業時間數（$x_6$）。而學生寫完數學作業時間，可能會影響學生數學成就（$y_1$）。學生花費多少時間在寫家庭作業（$x_4$）是否也影響數學成就（$y_1$），也是本文之研究要檢定。圖 1 的各個 e 項爲誤差值，各個β值是要估計的數值，也就是在瞭解各變項之間的影響程度。

本文之研究認爲教師分配作業頻率愈高，學生所要花費在寫家庭作業時間愈多（二者爲正向關係）；學生在課堂寫作業，或在家使用電腦寫作業（它們與教師分配學生作業頻率不確定，所以都有正向與負向可能）。如果在課堂就寫數學作業將對學生寫完數學作業時間呈現負向關係，如果學生花時間寫作業時間愈多，學生完數學作業時間也可能愈長，所以二者有正向關係；再加上學生運用電腦寫作業，學生寫完作業時間愈短。接下來，學生完成數學作業時間之後，應可以提高學生數學成就，所以二者之間關係可能是正向。當教師在課堂對學生數學作業檢討，應有助學生數學學習回饋，因此它與學生數學成就有正向關係。最後，本文之研究認爲學生完成數學作業時間愈多，將對數學學業成就有正向影響。

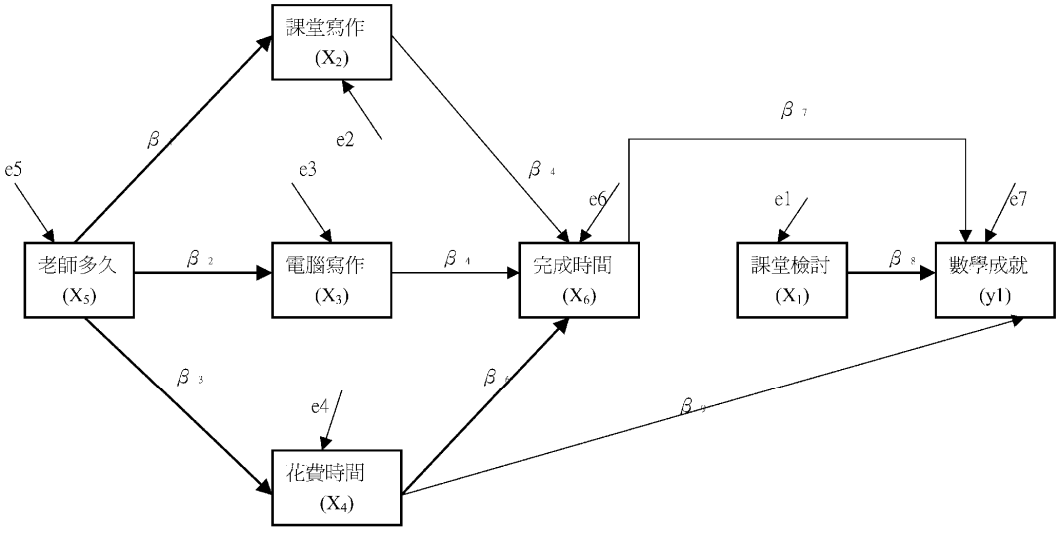



圖 1　家庭作業與數學成就之間的路徑
資料來源：作者自行整理。

本文之研究設定模式的 $y_1$ 表台灣、美國及日本的國二生數學成就，它是依變項，本研究以「數學成就」表示，後續變項說明亦同）。自變項選定爲教師每週分配作業頻率（$x_5$），以「教師多久」稱之。中介變項包括：1.學生在課堂寫作業（$x_2$），以「課堂寫作」表示；2.回家用電腦寫作業情形（$x_3$），以「電腦寫作」稱之。3.花多少時間寫家庭作業（$x_4$），以「花費時間」稱之；4.多少時間完成數學作業（$x_6$），以「完成時間」；5.家庭作業寫完之後，教師是否在課堂檢討（$x_1$），以「課堂檢討」表示。各變項操作型定義如下：

檢討家庭作業（$x_1$）：以 1 至 4 分轉換，1 代表從來沒有、2 代表有些課、3 代表約有一半的課程是這樣、4 代表幾乎每節課都是。

（一）在課堂上就開始寫家庭作業（$x_2$）：以 1 至 4 分轉換，1 代表從來沒有、2 代表有些課、3 代表約有一半的課程是這樣、4 代表幾乎每節課都是。

（二）在家中用電腦寫作業情形（$x_3$）：1 至 5 分轉換，1 代表從來沒有過、2 代表每年做數次、3 代表每月做 1—2 次、4 代表每週至少做一次、5 代表每天作。

（三）每天花多久時間做家庭作業（$x_4$）：以 1 至 5 分轉換，1 代表沒有、2 代表 1 小時以下、3 代表 1—2 小時、4 代表 2—4 小時、5 代表 4 小時以上。

（四）數學教師多久給一次數學作業（$x_5$）：以 1 至 5 分轉換，1 代表從來沒有數學作業、2 代表一週最多 1 次、3 代表一週 1—2 次、4 代表一週 3—4 次、5 代表每天。

（五）學生通常花多久時間完成數學作業（$x_6$）：以 1 至 5 分轉換，1 代表少 15 分鐘、2 代表 15—30 分鐘、3 代表 31—60 分鐘、4 代表 61—90 分鐘、5 代表超過 90 分鐘。

## 二、統計方法

本文之研究運用幾個統計方法。第一，以單因子變異數分析來瞭解台灣、美國、日本學生參加 TIMSS 2003 年之後，不同家庭作業的變項與數學成就情形，如果各國之間有顯著差異存在，再以 Scheff'e 法進行事後比較。第二，以徑路分析檢定影響學生數學成就因素。在模式中各個標準化迴歸方程式如下：

$$y_1 = \beta_8 * x_1 + \beta_9 * x_4 + \beta_7 * x_6$$
$$x_2 = \beta_1 * x_5$$
$$x_3 = \beta_2 * x_5$$
$$x_4 = \beta_3 * x_5$$
$$x_6 = \beta_4 * x_2 + \beta_5 * x_3 + \beta_6 * x_4$$

## 三、研究對象及資料來源與限制

本文之研究分析對象以 2003 年台灣、美國及日本參加 TIMSS 的國二生，各國參加學生數各有 5,379 名、8,912 名、4,856 名；TIMSS 將各國數學成就分爲五組：第一組分數低於 400 分、第二組爲 401—475 分、第三組爲 476—550 分、第四組爲 551—625 分、第五組爲 625 分以上，得分愈高，表示數學成就表現愈好。本文之研究取自 TIMSS 2003 年報告書（TIMSS 2003 user guide for the international database），該報告提供 TIMSS CD-rom（NCES, 2004）資料。考量學生參與問卷填答有些無法回答，將題目空下來，不同組別資料可運用樣本數不一，各樣本數見研究結果各表呈現。

# 肆、研究結果與討論

## 一、台灣、美國及日本國二學生在不同變項的差異情形

台灣、日本及美國學生在不同變項的差異性，經過檢定發現各變項都達到.01 顯著水準，本文之研究再以 Scheff'e 法進行事後比較結果如表 1，說明如下：

首先，美國及日本教師在課堂中檢討數學作業頻率顯著高於台灣。美國又高於日本，從其平均值 3.5 可以看出美國的教師檢討數學作業頻率很高。其次，美國及台灣學生在課堂就寫數學作業顯著高於日本；而美國又顯著高於台灣。可見美國學生隨堂寫數學作業頻率高於台灣及日本，日本在課堂就寫數學作業頻率最低。第三，美國及台灣以電腦寫數學作業比率高於日本，而且美國顯著高於台灣，日本在這方面表現較低。第四，在寫家庭作業時間數也是美國及台灣高於日本，且美國也高於台灣。第五，教師分配學生家庭作業頻率仍以美國最多，其次爲台灣，最少是日本，美國與台灣都顯著高於日本，可見美國分配家庭作業頻率高於台灣及日本，而台灣又高於日本。第六，學生寫作業完成時間上，則台灣需要較多時間，日本次之，美國最少，台灣與日本又顯著高於美國，台灣又顯著高於日本。可見台灣國二學生完成數學作業時間較長，美國最少。最後，在數學成就方面，台灣及日本顯著高於美國，美國亦顯著低於日本。可見台灣國二學生的數學成就表現頗爲優異。

爲了掌握台灣、美國及日本在各個變項之差異，本文之研究以圖示法掌握。以教師在課堂檢討數學作業頻率來說，如圖 2，圖中橫座標爲數學組，其中第 6 爲各國總平均，圖中看出美國及日本各組學生都比台灣來得高；美國各組學生也高於日本；美國及台灣國中生在課堂中，教師檢討數學作業頻率，隨著數學成就愈高，有增加現象。而日本則在第一、二組略有提高，其餘維持穩定。

表 1　台灣、日本及美國國二學生不同變項的差異情形表

| 變項 | 國家 | 樣本數 | 平均數 | 標準差 | F 值 | Scheff'e 法事後比較 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 課堂檢討 | 台灣（1） | 5356 | 2.48 | .99 | F（2,18830）=998** | 3>1**；2>1** |
| | 日本（2） | 4807 | 2.65 | .99 | | 3>2** |
| | 美國（3） | 8670 | 3.51 | .86 | | |
| | 三國總數 | 18833 | 3.00 | 1.05 | | |
| 課堂寫作 | 台灣（1） | 5348 | 2.32 | .99 | F（2,18827）=932** | 3>1**；1>2** |
| | 日本（2） | 4789 | 1.96 | .81 | | 3>2** |
| | 美國（3） | 8693 | 2.72 | 1.08 | | |
| | 三國總數 | 18830 | 2.42 | 1.04 | | |
| 電腦寫作 | 台灣（1） | 5338 | 2.73 | 1.20 | F（2,18826）=2701** | 3>1**；1>2** |
| | 日本（2） | 4705 | 1.80 | .90 | | 3>2** |
| | 美國（3） | 8586 | 3.16 | .97 | | |
| | 三國總數 | 18629 | 2.70 | 1.16 | | |
| 寫功課時間 | 台灣（1） | 5370 | 2.66 | .93 | F（2,18871）=272** | 3>1**；1>2** |
| | 日本（2） | 4773 | 2.35 | .84 | | 3>2** |
| | 美國（3） | 8731 | 2.72 | .91 | | |
| | 三國總數 | 18874 | 2.61 | .91 | | |
| 教師多久 | 台灣（1） | 5345 | 2.93 | 1.16 | F（2,18578）=2357** | 1>2**；1<3** |
| | 日本（2） | 4590 | 1.95 | .89 | | 3>2** |
| | 美國（3） | 8646 | 3.29 | 1.11 | | |
| | 三國總數 | 18581 | 2.85 | 1.20 | | |
| 寫完時間 | 台灣（1） | 4706 | 2.19 | .90 | F（2,16628）=62** | 1>2**；1>3** |
| | 日本（2） | 3308 | 2.14 | .91 | | 2>3** |
| | 美國（3） | 8257 | 2.02 | .87 | | |
| | 三國總數 | 16271 | 2.09 | .89 | | |
| 數學成就 | 台灣（1） | 5379 | 586 | 98.08 | F（2,19144）=1859** | 1>2**；1>3** |
| | 日本（2） | 4856 | 568 | 79.03 | | 2>3** |
| | 美國（3） | 8912 | 504 | 79.31 | | |
| | 三國總數 | 19147 | 543 | 92.81 | | |

說　　明：1.*p<.05；**p<.01

2.事後比較欄中，兩兩之間均爲.01 顯著水準差異。

資料來源：作者自行整理。

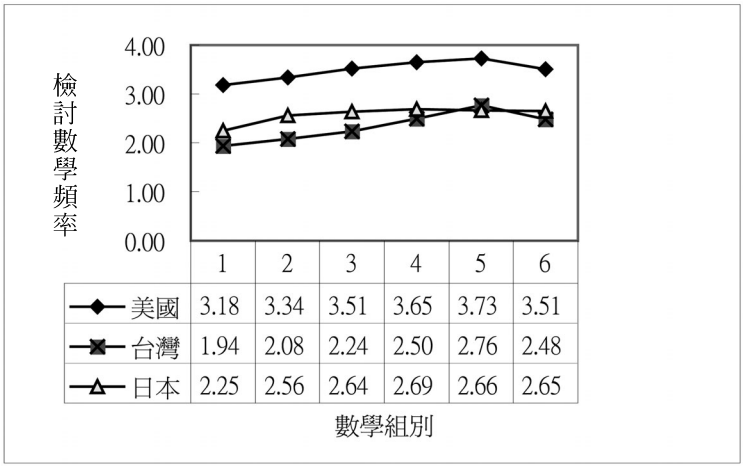



圖 2　各數學組別與教師檢討數學作業的關係圖
資料來源：作者自行整理。

其次，在數學組別與學生在數學課就寫數學比率以美國最高，其次爲台灣，第三是日本，圖 3 看出台灣各組在數學課寫作業頻率，隨著數學成就愈高，而有降低現象，如圖 3（圖 3 ─圖 7 請見附錄 1）。學生以電腦寫作業情形，台灣隨著學生數學成就愈高，有增加現象，美國也是，但是日本則相反，數學成就愈高組別反而愈不用電腦寫作業。有趣的是，台灣的學生寫作業時間，隨著數學成就愈高，寫作業時間愈多，在美國及日本則否，這二個國家在此項大致趨於穩定，如圖 5。在數組別與教師給作業頻率關係，台灣與美國的國二教師在各組相近，但是這二個國家都比日本各組還高，如圖 6。在學生完成數學時間，台灣的學生隨著數學成就愈高，有愈多的現象，而美國及日本則與台灣相反，如圖 7。

## 二、台灣國二學生數學成就結果

爲估計徑路分析的各個係數，本研究將台灣、美國及日本的變項之相關係數矩陣列於附錄 2。

（一）第 5 組數學成就（最高分組）

經過徑路分析發現，台灣國二第五組學生的教師在數學課檢討數學家庭作業頻率（$x_1$）愈高，學生數學成就（$y_1$）愈好，達到顯著水準；而學生花在寫作業時間愈多（$x_4$），數學成就也愈好。教師分配作業頻率（$x_5$）愈多，對學生花在寫作業時間（$x_4$）也愈多；而花在寫作業時間愈多，學生在完成數學作業時間（$x_6$）也就愈長。另外，在課堂寫數學作業（$x_2$）及在家運用電腦寫作業（$x_3$）沒有顯著影響學生完成數學作業時間。最後，學生寫完數學作業時間多寡沒有顯著影響數學成就。

為了讓讀者瞭解徑路分析圖 1 各方程式為標準化迴歸方程式，各方程式底下出現數字為該估計參數檢定的t值。$R^2$為該模式的決定係數，其數值愈高，代表自變項對依變項影響愈大，各條方程式都發現決定係數不高。Errorvar 則代表該變項的誤差值，從各式發現此數值都很高，而且也都達到顯著水準，表示各方程式誤差不小。為讓讀者掌握台灣、美國及日本各組情形，本文之研究將估計出來的結果繪製如圖 8。然而，各項標準化迴歸方程式如下：

y1 = 0.10*x1 + 0.11*x4 - 0.019*x6, Errorvar.= .97 , $R^2$ = .023
5.19 5.25 -0.92 34.60
x1 = 0.070*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0049
3.43 34.60
x2 = 0.030*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .00090
1.47 34.60
x3 = 0.11*x5, Errorvar.= 0.99 , $R^2$ = .012
5.41 34.60
x4 = 0.17*x5, Errorvar.= 0.97 , $R^2$ = .029
8.44 34.60
x6 = - 0.019*x2 + 0.0030*x3 + 0.29*x4, Errorvar.= 0.92 , $R^2$ = .084
-0.95 0.15 14.77 34.60

（二）第四組數學成就

從徑路分析發現，台灣國二第四組學生花多少時間寫作業（$x_4$）及完成數學作業（$x_6$）沒有顯著影響數學成就（$y_1$）；而教師在數學課檢討數學家庭作業頻率（$x_1$）愈高，數學成就（$y_1$）愈好；教師分配作業頻率（$x_5$）愈高，影響學生寫作業時間（$x_4$）愈多，在課堂寫數學作業就愈高（$x_2$）；而花在寫作業時間愈多，學生在完成數學作業時數（$x_6$）就愈長。另外，在課堂寫數學作業（$x_2$）及在家運用電腦寫作業（$x_3$）沒有顯著影響學生寫完數學作業時間；而寫完數學作業時間與數學成就沒有顯著影響關係。各方程式的決定係數不高，但是誤差項很高且達到顯著水準。各個標準化迴歸方程式如下：

y1 = 0.085*x1 + 0.012*x4 + 0.018*x6, Errorvar.= .99 , $R^2$ =.0082
2.56 0.36 0.51 21.33
x1 = 0.100*x6, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0100
3.03 21.33
x2 = 0.070*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0049
2.12 21.33
x3 = 0.100*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .010
3.03 21.33

x4 = 0.12*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .014

3.65 21.33

x6 = - 0.017*x2 + 0.013*x3 + 0.31*x4, Errorvar.= .90 , $R^2$ = .095

-0.53 0.42 9.73 21.33

（三）第三組數學成就

徑路分析發現，台灣國二第三組學生花多少時間寫作業（$x_4$）及用多少時間完成數學作業（$x_6$）沒有顯著影響數學成就（$y_1$）。教師在數學課檢討數學家庭作業頻率（$x_1$）與學生數學成就（$y_1$）沒有顯著影響；而教師分配作業頻率（$x_5$）愈高，影響學生花在寫作業時間（$x_4$）愈多；而花在寫作業時間愈多，學生在完成數學作業時間（$x_6$）就愈長。課堂寫數學作業（$x_2$）沒有顯著影響寫完數學時間，而在家運用電腦寫作業（$x_3$）顯著影響學生完成數學作業時間。寫完數學作業時間沒有顯著影響數學成就。各個決定係數不高，而誤差項數值很高，代表各條迴歸式能有誤差存在。各項標準化迴歸方程式如下：

y1 = 0.061*x1 + 0.019*x4 + 0.022*x6, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0055

1.67 0.50 0.56 19.60

x1 = 0.20*x6, Errorvar.= .96 , $R^2$ = .039

5.60 19.6

x2 = 0.020*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0004

0.55 19.6

x3 = 0.070*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0049

1.94 19.6

x4 = 0.100*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .010

2.79 19.6

x6 = 0.023*x2 + 0.11*x3 + 0.29*x4, Errorvar.= .89 , $R^2$ = .097

0.68 3.18 8.45 19.6

（四）第二組數學成就

徑路分析發現，台灣國二學生數學成就第二組學生，在所有的變項之中，僅發現學生花在寫作業的時間（$x_4$）對學生寫完數學作業時間（$x_6$）有正向顯著影響，其餘都沒有達到顯著，也就是學生花在寫作業時間、學生完成數學作業時間與數學成就沒有顯著關係，同時教師檢討數學作業頻率對數學成就沒有顯著影響，教師分配作業頻率也沒有顯著影響課堂寫作業及在家中運用電腦寫作業頻率。各個決定係數不高，各標準化迴歸式如下：

y1 = 0.028*x1 + 0.053*x4 + 0.0047*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0038

0.58 1.05 0.094 14.49

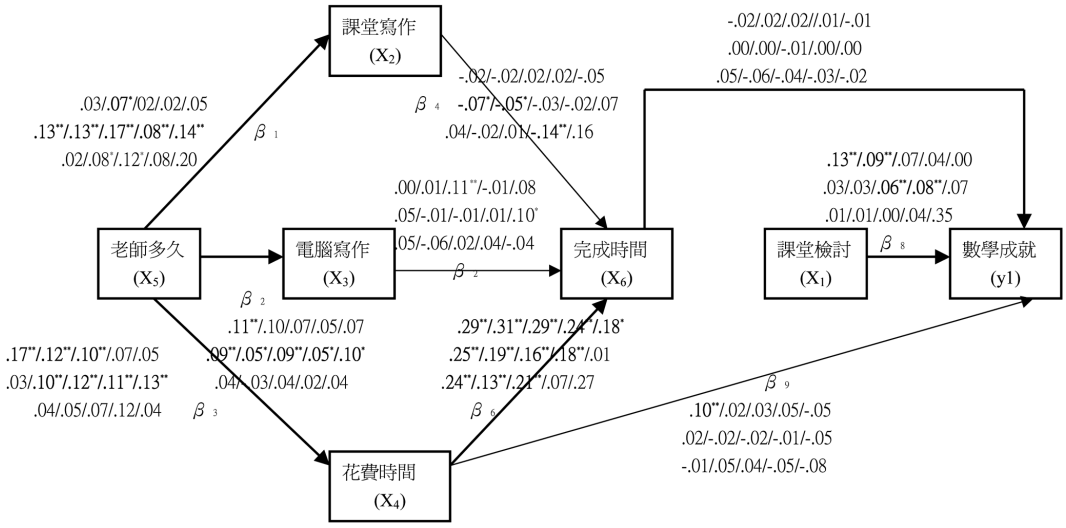
x1 = 0.090*x6, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0081
1.85 14.49
x2 = 0.020*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .00040
0.41 14.49
x3 = 0.050*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0025
1.03 14.49
x4 = 0.070*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0049
1.44 14.49
x6 = - 0.024*x2 - 0.0090*x3 + 0.24*x4, Errorvar.= .94 , $R^2$ = .058
-0.50 -0.19 5.07 14.49

（五）第一組數學成就（最低分者）

徑路分析發現，台灣國二學生數學成就最低分組，僅有學生花在寫作業時間（$x_4$）對學生寫完數學作業時間（$x_6$）有正向顯著影響，其餘都未達到顯著，也就是學生花在寫作業時間、完成數學作業時間與數學成就，以及教師檢討數學作業與數學成就沒有顯著影響；另外，教師分配作業頻率（$x_5$）沒有顯著影響課堂寫作業（$x_2$）或在家運用電腦寫作業（$x_3$）情形。可見最低分組學生與教師分配作業頻率高低沒有顯著關係。各個標準化迴歸係數如下：

y1 = 0.032*x1 - 0.068*x4 - 0.065*x6, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0077
0.33 -0.72 -0.68 7.52
x1 = 0.18*x6, Errorvar.= .97 , $R^2$ = .033
1.96 7.52
x2 = 0.050*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0025
0.53 7.52
x3 = 0.070*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0049
0.75 7.52
x4 = 0.050*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0025
0.53 7.52
x6 = - 0.062*x2 + 0.078*x3 - 0.18*x4, Errorvar.= .97 , $R^2$ = .043
-0.67 0.84 -1.99 7.52

爲了讓上述統計結果更清楚掌握，本研究將各迴歸方程式數據整理如圖 8。




說明：每條徑路線均有三列數值，分別代表對台灣、美國及日本的估計數，由左而右是最高分組至最低分數組估計值。*p<.05；**p<.01。

圖 8　家庭作業與數學成就之間的路徑圖
資料來源：作者自行整理。

## 三、美國國二學生數學成就結果

經過徑路分析發現第一至第五組學生有幾個現象。第一，美國國二各組學生教師在分配作業頻率（$x_5$）與學生在課堂寫作業頻率有正向顯著影響，教師分配作業頻率（$x_5$）也正向顯著影響學生在家中運用電腦寫作業（$x_3$）。分析也發現除了最高分組學生之外，教師分配作業頻率都正向顯著影響學生花在寫數學作業時間（$x_4$）。第二，學生花在寫作業時間正向影響完成寫作業時間（$x_6$）。第三，各組學生在家使用電腦頻率（$x_5$）都沒有影響學生完成時間（$x_6$）。第四，教師在課堂檢討數學作業僅有第二及第三組學生有正向顯著影響學生數學成就，其餘組別沒有顯著影響數學成就。學生完成數學作業時間（$x_6$）都沒有顯著影響學生數學成就。最後，美國學生花在作業時間與完成數學作業時間多寡，對數學成就沒有顯著影響，美國國二各組學生學生寫作業愈多或學生完成數學作業時間愈長，與其數學成就無關，見圖 8。美國各組學生的迴歸方程式，見附錄 3。

## 四、日本國二學生數學成就結果

經過徑路分析發現，第一至第五組學生在家庭作業與學業成就有幾個現象。第一，日本國二第二及第四組學生的教師在分配作業頻率（$x_5$）對學生在課堂寫作業頻率（$x_2$）有正向顯著影響，其餘組別沒有顯著影響。第二，第五組學生的教師分配作業頻率（$x_5$）沒有對在家中運用電腦寫作業（$x_3$）有顯著影響。第三，教師分配作業頻率都沒有顯著影響各組學生花在寫數學作業時間（$x_4$）。第四，除了第一與第二組之外，學生花在寫作業時間（$x_4$）正向影響到完成寫數學作業時間（$x_6$）。第五，學生在家使用電腦頻率（$x_5$）都沒有影響學生寫作業完成時間（$x_6$）。第六，除了第二組之外，各組學生在課堂寫數學作業（$x_2$）都沒有對完成數學作業時間（$x_6$）有顯著影響。第七，各組學生學生完成數學作業時間數對數學成就高低都沒有達到顯著影響。最後，各組學生花多久時間寫作業與完成數學作業多寡沒有顯著影響數學成就。同時在教師檢討數學作業頻率沒有影響學生數學成就，見圖 8。日本各組學生的標準化迴歸方程式，見附錄 3。

## 五、綜合討論

跨國比較研究學生數學成就相當少，難以進行跨國比較。本文之研究以TIMSS 2003資料對台灣、美國與日本國二學生數學成就進行分析，以瞭解三個國家在家庭作業相關因素與數學成就差異與關係。

張芳全（2006a，2006b）發現，除了家庭、學校、學生個人特質、教師教學與外在環境或甚至文化差異因素之外，學生家庭作業多寡、學生寫作業時間數、學生完成數學作業時間，以及教師分配家庭作業頻率有關。有些研究認爲家庭作業愈多，對學生成就有正向影響（Epstein & Van Voorhis, 2001），有些研究則發現學生作業量還要考量學生特質及家長因素，或學生年級與年齡才能決定（Cooper, Robison & Patall, 2006）。

本文之研究結果討論如下：首先，就美國及日本在學生家庭作業相關變項差異來看，美國及日本的國二教師在課堂中檢討數學頻率顯著高於台灣，美國也高於日本，這可能與日本及台灣的國二教師趕數學課有關。美國學生在課堂就寫數學作業顯著高於台灣及日本，可見美國學生在隨堂練習數學時間高於台灣及日本。美國學生以電腦寫數學作業比率高於台灣及日本。令人訝異的是，學生花在家庭作業時間，美國學生高於台灣，可見美國學生回家寫作業時間不低。在教師分配學生家庭作業頻率仍以美國最多，高於台灣及日本，這對美國國中教師較台灣及日本給學生作業還要少的刻板印象相反。最後，在學生在完成數學作業時間則是台灣最多，日本次之，美國最少，可見台灣國二學生完成數學作業時間較長，美國最少；美國學生可能花很多時間在寫作業，但不一定是運用在寫數學作業；台灣及日本的學生數學成就顯著高於美國，美國顯著低於日本。

就不同數學組別在家庭作業因素對數學成就影響來看，台灣、美國及日本的研究發現討論如下：

首先，美國教師分配作業頻率與學生在課堂就寫作業之間有正向顯著影響，但是台灣僅在第四組學生，而日本僅有第三及四組學生有顯著影響。這代表美國國二學生的教師分配作業之後，學生容易在課堂就開始寫作，而台灣則否。

其次，美國的教師分配作業頻率對各組學生以電腦寫作業都有正向顯著影響，台灣則在第五組，也就是最高數學成就的學生是如此，而日本各組學生都沒有顯著影響。這可以看出，美國的國中教師分配作業頻率愈高，國二學生以電腦寫作業愈多，而台灣僅有第五組，即數學成就最高分學生會如此。

第三，教師分配作業頻率對學生花費寫作業時間來說，美國學生僅在第五組沒有顯著關係之外，其餘組別都有，表示美國教師分配頻率愈高，學生要花費在寫作業時間愈多。而台灣僅有第三、四、五組的學生有正向關係，第一及二組則沒有顯著。另外，日本教師分配作業頻率與學生花在寫作業時間沒有顯著關係，這是與台灣與美國不相同。

第四，台灣的國二生在課堂就開始寫作業時間與其完成數學作業時間有負向關係，但沒有達到顯著。然而美國在第四組及第五組（也就是數學成就最高分組與第二高分組）達到負向顯著水準，日本在第二組是如此，也就是愈早在課堂寫作業，對學生完成數學作業時間愈短。

第五，以電腦寫作業與完成數學作業時間，美、日、台三國沒有一致結論。台灣第三組學生對完成數學作業有正向顯著影響，表示這組學生以電腦寫作業愈多，完成寫數學作業愈長；美國在數學成就最低組是如此，其餘沒有達到顯著影響。日本則都沒有達到顯著水準。

第六，寫作業花費時間與寫完數學作業所需時間的關係較爲一致。台灣在這方面，各組學生都達到正向顯著水準；美國除了第一組學生之外，其餘都達到顯著水準，日本則在第三、四、五組學生也達到正向顯著水準。此共同性是數學成就較高的學生花費在寫作業時間愈長，完成數學作業時間也愈長。

第七，台灣、美國及日本的國二學生花在寫作業時間與完成數學作業時間多寡，僅有台灣第五組學生花在寫作業時間對數學成就達到顯著正向影響，台灣的其餘組別以及美國和日本都沒有達到顯著水準。這發現與過去一直認爲學生寫家庭作業時間愈多，或是花在數學作業時間愈多，學生數學成就愈高的結果相反。這是很令人較無法想像，如果學生花在寫功課時間愈多以及在完成數學作業時間愈長，反而無法提學生高數學成就，此時教師分配數學家庭作業的方式或時間就應再調整。

最後，台灣在第四及五組學生，教師課堂檢討作業與數學成就關係有正向顯著影響，代表這二組學生檢討作業之後，對數學成就有正向回饋；美國則在第二及第三組是如此；日本在這方面與台灣及美國都不一樣，也就是它都沒有顯著影響數學成就。

# 伍、結論與建議

## 一、結論

根據上述的討論，本研究獲得以下的結論：

首先，在台灣、美國及日本的學生回家的家庭作業變項差異如以下：1.教師在課堂中檢討數學頻率、學生在課堂就寫數學作業高低、學生以電腦寫數學作業比率、寫家庭作業時間、教師分配學生家庭作業頻率都以美國最多，其次爲台灣，最少是日本，三個國家之間在這些變項都有明顯差異。2.學生完成數學作業時間及數學成就依序都是台灣、日本、美國，三國之間在這二個變項也都有顯著差異。

其次，台灣、美國及日本的不同數學組別學生的家庭作業相關變項與數學成就之間關係結論如下：1.教師分配作業頻率與學生在課堂就寫作業之間有正向關係，但是美國學生都有正向顯著影響，台灣僅有第四組學生，日本在第三及四組學生有顯著影響。2.教師分配作業頻率對學生以電腦寫作業情形，美國各組學生都有正向顯著影響，台灣在最高數學成就組別如此。另外，日本各組學生都沒有顯著影響。3.教師分配作業頻率對學生花費寫作業時間來說，美國學生僅在第五組沒有顯著關係之外，其餘組別都有。台灣僅有第三、四、五組學生有正向關係，第一及二組則沒有顯著。日本教師在這方面沒有顯著關係。4.台灣學生在課堂中就開始寫作業與學生完成數學作業時間未達顯著，美國在第四組及第五組是如此，日本則是在第二組是如此。5.台灣第三組學生以電腦寫作業與完成作業時間有正向顯著影響；美國在數學成就最低學生組是如此，其餘組別學生沒有達到顯著影響。日本則都沒有達顯著水準。6.台灣各組學生寫作業花費時間與寫完數學作業所需時間關係都達正向顯著水準；美國除第一組學生之外，其餘也都達顯著水準，日本在第三、四、五組學生也達正向顯著水準。7.台灣、美國及日本的國二學生花在寫作業時間，除了僅台灣第五組學生達到顯著正向影響與完成數學作業時間多寡，其餘組別都無顯著影響數學成就。另外，台灣、美國及日本學生在完成數學作業時間多寡對數學成就也沒有顯著影響。8.課堂檢討作業與數學成就關係，台灣僅在第四及五組學生有正向顯著影響；美國第二及第三組是如此；日本各組學生都無顯著影響數學成就。

## 二、建議

針對上述的結論，實務的應用有以下的建議：

（一）台灣的國二數學教師應多檢討學生數學作業，提高學生學習回饋效果。本研究發現，美國及日本教師在課堂中檢討數學頻率顯著高於台灣，台灣應當借鏡。

（二）增加台灣學生在課堂就寫數學作業，讓學生在校寫作業有問題可與師生請教。雖然美國學生數學成就沒有比台灣與日本高，但是在學校與師生瞭解作業問題也是值得學習。

（三）在寫家庭作業時間數也是美國及台灣高於日本，且美國也高於台灣。這表示台灣寫數學作業時間沒有比美國及日本多。

（四）教師分配學生家庭作業頻率與學生以電腦寫作業是美國高於台灣，但這不一定要學習他國的經驗。

（五）台灣應繼續保持數學成就表現，2003 年資料發現台灣及日本顯著高於美國，美國亦顯著低於日本，台灣應保持其優勢。

（六）教師不一定要提供很多作業給學生，讓學生完成數學作業時間較長。本研究發現，台灣、美國及日本的學生寫作業時間與完成數學作業時間與學生成就之間沒有顯著關係。從原始資料探究，台灣的國二學生寫作業完成時間最多，日本次之，美國最少，但是各國各數學成就組別沒有因家庭作業時間與完成數學時間多寡有正向顯著關係，就可以瞭解學生作業時間多寡可能還有其他因素影響，例如學生個別差異、家庭環境、學校因素、學生自信心而定。

作者對未來後續研究提出如下建議：

（一）未來對於數學成就的跨國比較，可以將更多參與 TIMSS 的國家進行分析，從不同樣本掌握學生家庭作業與學業成就之間關係，另外也可以跨年度比較，例如 TIMSS 1995、1999、2003 年進行比較分析，更可以掌握各國學生家庭作業與學業成就間的關係。

（二）對於統計處理方法可以運用結構方程模式（Structural Equation Modeling，SEM）來驗證，亦即，建立家庭作業相關因素與學業成就因素之間關係模式，接著運用資料掌握家庭作業與學業成就之間關係。此外，本研究亦可運用結構方程模式的多樣本分析，來掌握不同國家間學生家庭作業與學業成就之間的恆等性。

本文之研究僅以數學成就總分進行比較分析，未來還可將數學成就區分爲算術、代數、幾何、資料處理及測量等面向（TIMSS的分法）進行比較分析，同時也可比運用科學成就資料進行分析，以比較與數學成就的差異性。總之，本文之研究透過 TIMSS 2003，台灣、美國及日本的國二學生數學成就及家庭作業的相關變項進行分析發現，學生完成數學作業時間與家庭作業花費時間並沒有對數學成就有顯著影響，而在教師分配作業頻率與在課堂寫作業、運用電腦寫作也及花在寫家庭作業時間，三個國家的五個組別也都有不同顯著影響，同時教師檢討數學功課對數學成就對台灣高分組的學生較有效，對於美國的中等程度的學生較有效，對日本的學生則沒有顯著影響。

# 參考文獻

張芳全（2006a）。影響數學成就因素探討：以台灣在 TIMSS 2003 年的樣本爲例。**課程與教學季刊，9**（3），139-167。

張芳全（2006b）。影響數學成就因素在結構方程式模型檢定—以 2003 年台灣國二生 TIMSS 資料爲例。**國立台北教育大學學報，19**（2），163-196。

Aksoy, T. & Link, V. R. (2000). A panel analysis of student mathematics achievement in the U.S. in the 1990s: Does increasing the amount of time in learning activities affect mathematics achievement. *Economics of Education Review, 19*, 261-277.

Balli, S. J. (1998). When mom and dad help: Student reflection on parent involvement with homework. *Journal of Research and Development in Education, 31*, 142-146.

Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations, 47*, 149-157.

Brookhart, S. M. (1997). Effects of classroom assessment environment on Mathematics and Science achievement. *Journal of Educational Research, 90*, 323-330.

Chen, C. & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development, 60*, 551-561.

Cooper, H. (1998). *Homework*. White Plan, New York: Longman.

Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 143-153.

Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 464-487.

Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. & Greathouse, S. (1998). Relationship among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*, 70-83.

Cooper, H., Robison, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62.

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher, 25*(8), 27-30.

Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school student*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*, 181-193.

Fehrman, P. G., Keith, T. Z. & Reimers, T. Z. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research, 80*, 330-337.

House, D. (2004). The effects of homework activities and teaching strategies for new Mathematics topics on achievement of adolescent students in Japan: Results from the TIMSS 1999 assessment. *International Journal of Instructional Media, 31*(2), 199-210.

Keith, T. Z. & Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly, 7*, 207-226.

Keith, T. Z. & Keith, P. B. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national date. *School Psychology Review, 22*, 474-495.

NCES (2004). *TIMSS 2003 user guide for the international database*. USA Department of Education: National Center for Education Statistics.

Peng, S. S. & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educational Research, 87*, 346-352.

Pezdek, K., Berry, T. & Renno, P. A. (2002). Children's Mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology, 94*, 771-777.

Portes, A. & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education, 69*, 255-275.

Smith, T. E. (1992). Time use and change in academic achievement: A longitudinal follow-up. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 725-747.

Warton, P. M. (2001). The forgotten voice in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36*, 155-165.

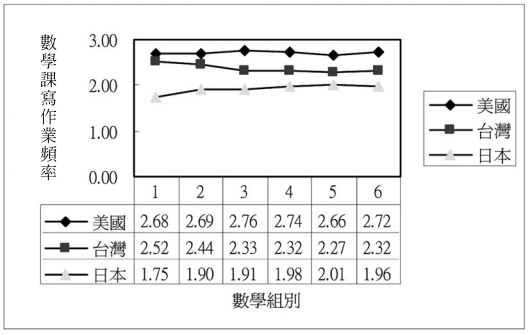
Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility belief. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 397-417.



## 致謝

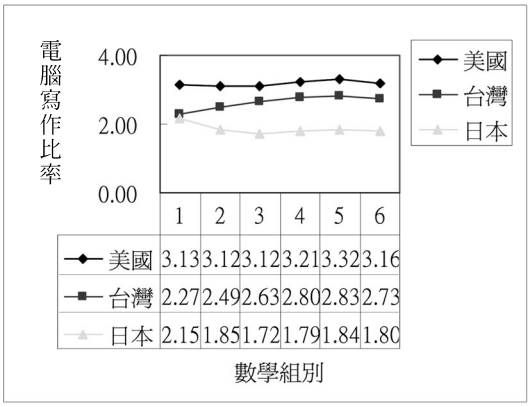
作者感謝二位匿名審查者提供寶貴意見，文中如有疏漏爲作者責任。另外本研究係行政院國科會 2006 年度專案補助計畫（NSC95-2413-H-152-012-）之成果，作者在此一併致謝。

# 附錄 1　各國各變項與數學組別的關係圖



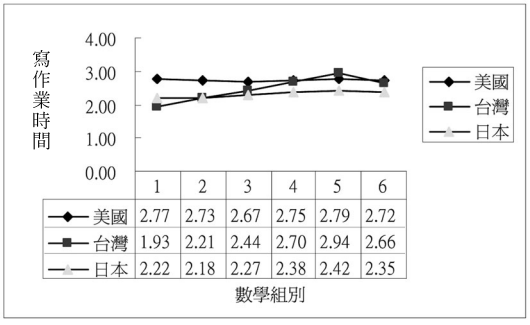

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 美國 | 2.68 | 2.69 | 2.76 | 2.74 | 2.66 | 2.72 |
| 台灣 | 2.52 | 2.44 | 2.33 | 2.32 | 2.27 | 2.32 |
| 日本 | 1.75 | 1.90 | 1.91 | 1.98 | 2.01 | 1.96 |

圖 9　數學組別與數學課寫作業比率的關係圖
資料來源：作者自行整理。




| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 美國 | 3.13 | 3.12 | 3.12 | 3.21 | 3.32 | 3.16 |
| 台灣 | 2.27 | 2.49 | 2.63 | 2.80 | 2.83 | 2.73 |
| 日本 | 2.15 | 1.85 | 1.72 | 1.79 | 1.84 | 1.80 |

圖 10　數學組別與電腦寫作業比率的關係圖
資料來源：作者自行整理。




| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 美國 | 2.77 | 2.73 | 2.67 | 2.75 | 2.79 | 2.72 |
| 台灣 | 1.93 | 2.21 | 2.44 | 2.70 | 2.94 | 2.66 |
| 日本 | 2.22 | 2.18 | 2.27 | 2.38 | 2.42 | 2.35 |

圖 11　數學組別與寫作業時間的關係圖
資料來源：作者自行整理。

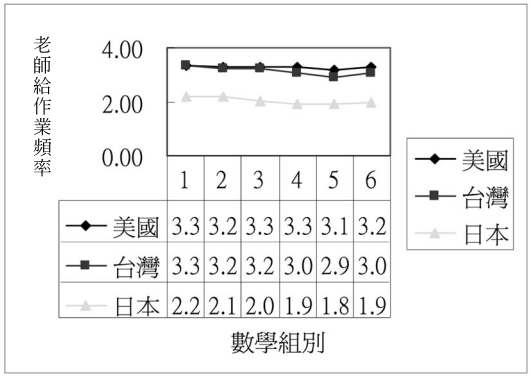



圖 12　數學組別與教師給作業頻率的關係圖
資料來源：作者自行整理。

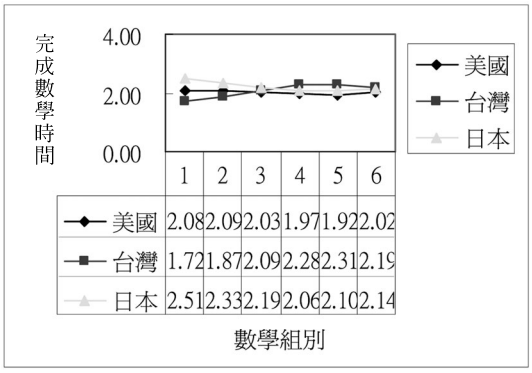



圖 13　數學組別與完成數學作業時間的關係圖
資料來源：作者自行整理。

# 附錄 2　台灣、美國及日本在各組各變項的相關係數矩陣

附表 1　台灣國二學生第四及第五組學生相關係數矩陣表　　n5=2396　n4=912

| 變　　項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | .13 | .01 | .05* | .13** | .02 | .02 |
| 課堂檢討（$x_1$） | .09* | 1.00 | .03 | .13** | .24** | .19** | .07* |
| 課堂寫課（$x_2$） | -.01 | .08* | 1.00 | .03 | -.04* | .03 | -.03 |
| 電腦寫課（$x_3$） | .04* | .13** | -.01 | 1.00 | .13** | .11** | .04* |
| 花的時間（$x_4$） | .04* | .26** | -.01 | .25** | 1.00 | .17** | .29** |
| 教師多久（$x_5$） | .06* | .16** | .07* | .10** | .12** | 1.00 | .10** |
| 完成時間（$x_6$） | .03 | .10** | -.02 | .09* | .31** | .12** | 1.00 |

說　　明：1.*p<.05；**p<.01

2.上半部矩陣爲第五組學生；下半部相關係數矩陣爲第四組學生。

3. n5=2,396 代表第五組學生人數有 2,396 名。

資料來源：作者自行整理。

附表 2　台灣國二學生第二及第三組學生相關係數矩陣表　　n3=770 n4=422

| 變　　項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | .07 | -.02 | -.01 | .04* | .04* | .04* |
| 課堂檢討（$x_1$） | .04* | 1.00 | -.08* | .24** | .23** | .16** | .20** |
| 課堂寫課（$x_2$） | -.15** | .00 | 1.00 | .00 | -.08* | .02 | .00 |
| 電腦寫課（$x_3$） | .05* | .23** | -.04 | 1.00 | .32** | .07* | .20** |
| 花的時間（$x_4$） | .06* | .21** | -.07 | .20** | 1.00 | .10 | .32** |
| 教師多久（$x_5$） | .00 | .06* | .02 | .05* | .07* | 1.00 | .10** |
| 完成時間（$x_6$） | .02 | .09** | -.04* | .04* | .24** | .14** | 1.00 |

說　　明：1.*p<.05；**p<.01

2.上半部矩陣爲第三組學生；下半部相關係數矩陣爲第二組學生。

資料來源：作者自行整理。

附表 3　台灣國二學生第一組學生相關係數矩陣表　　n1=115

| 變　　項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | | | | | | |
| 課堂檢討（$x_1$） | .00 | 1.00 | | | | | |
| 課堂寫課（$x_2$） | -.06 | -.23* | 1.00 | | | | |
| 電腦寫課（$x_3$） | -.10* | .36** | -.08* | 1.00 | | | |
| 花的時間（$x_4$） | -.05 | .29** | -.10* | .50** | 1.00 | | |
| 教師多久（$x_5$） | .00 | .08* | .05 | .07 | .05 | 1.00 | |
| 完成時間（$x_6$） | -.05 | .18* | -.05 | -.01 | -.14* | .11* | 1.00 |

*p<.05；**p<.01

資料來源：作者自行整理。

附表 4　美國國二學生第四及第五組學生相關係數矩陣表　　n5=980 n4=1,782

| 變　　項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | .03 | -.05 | .04 | .02 | .01 | .00 |
| 課堂檢討（$x_1$） | .03 | 1.00 | .00 | .05 | .09* | .02 | -.01 |
| 課堂寫課（$x_2$） | -.05 | .05 | 1.00 | -.06 | -.10* | .13* | -.10* |
| 電腦寫課（$x_3$） | .00 | .07* | -.01 | 1.00 | .27** | .09 | .13* |
| 花的時間（$x_4$） | -.02 | .09* | -.04 | .20** | 1.00 | .03 | .27** |
| 教師多久（$x_5$） | .00 | .00 | .13* | .05 | .10* | 1.00 | .14* |
| 完成時間（$x_6$） | .00 | -.02 | -.06 | .03 | .19** | .19** | 1.00 |

說　　明：1.*p<.05；**p<.01

2.上半部矩陣爲第五組學生；下半部相關係數矩陣爲第四組學生。

資料來源：作者自行整理。

附表 5　美國國二學生第二及第三組學生相關係數矩陣表　　n3= 2743 n2=1,747

| 變　　項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | .06* | .00 | .00 | -.02 | -.01 | -.01 |
| 課堂檢討（$x_1$） | .08* | 1.00 | .08* | .09* | .07* | .02 | -.06 |
| 課堂寫課（$x_2$） | .01 | .12* | 1.00 | .04 | .02 | .17* | -.03 |
| 電腦寫課（$x_3$） | .03 | .10 | .07* | 1.00 | .24** | .09 | .03 |
| 花的時間（$x_4$） | .00 | .08* | .02 | .17** | 1.00 | .12* | .16* |
| 教師多久（$x_5$） | .01 | .06* | .08* | .05 | .11* | 1.00 | .25** |
| 完成時間（$x_6$） | -.01 | -.05 | -.02 | .04 | .18** | .27** | 1.00 |

說　　明：1.*p<.05；**p<.01

2.上半部矩陣爲第三組學生；下半部相關係數矩陣爲第二組學生。

資料來源：作者自行整理。

附表 6　美國國二學生第一組學生相關係數矩陣表　　n1= 491

| 變　　項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | | | | | | |
| 課堂檢討（$x_1$） | .07* | 1.00 | | | | | |
| 課堂寫課（$x_2$） | -.02 | .09* | 1.00 | | | | |
| 電腦寫課（$x_3$） | -.02 | .23** | .12* | 1.00 | | | |
| 花的時間（$x_4$） | -.04 | .15* | .02 | .18** | 1.00 | | |
| 教師多久（$x_5$） | -.05* | -.02 | .14* | .10* | .13* | 1.00 | |
| 完成時間（$x_6$） | .00 | -.02 | .08* | .11* | .03 | .30** | 1.00 |

*p<.05；**p<.01

資料來源：作者自行整理。

附表 7　日本國二學生第四及第五組學生相關係數矩陣表　　n5=1,030 n4=913

| 變項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | .01 | .10* | .11* | -.01 | -.06* | .04 |
| 課堂檢討（$x_1$） | -.03 | 1.00 | .26** | .10* | .15* | .15* | .00 |
| 課堂寫課（$x_2$） | -.02 | .20** | 1.00 | .03 | -.08* | .02 | .02 |
| 電腦寫課（$x_3$） | -.02 | .04 | .01 | 1.00 | .11* | .04 | .09* |
| 花的時間（$x_4$） | .05* | .10* | -.03 | .13* | 1.00 | .04 | .24** |
| 教師多久（$x_5$） | -.09* | .11* | .08* | -.03 | .05 | 1.00 | .01 |
| 完成時間（$x_6$） | -.05* | -.02 | -.02 | -.04 | .12* | .06* | 1.00 |

說　　明：1.*p<.05；**p<.01

2.上半部矩陣爲第五組學生；下半部相關係數矩陣爲第四組學生。

資料來源：作者自行整理。

附表 8　日本國二學生第二及第三組學生相關係數矩陣表　　n 3=712　n2=241

| 變項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | .00 | .04 | .00 | .04 | -.06* | -.03 |
| 課堂檢討（$x_1$） | .04 | 1.00 | .23** | .02 | .16** | .16** | .07* |
| 課堂寫課（$x_2$） | .03 | .37** | 1.00 | .02 | .04 | .12* | .02 |
| 電腦寫課（$x_3$） | .06* | .14** | .16** | 1.00 | .08* | .04 | .04 |
| 花的時間（$x_4$） | -.03 | .32** | .15** | .29** | 1.00 | .07* | .21** |
| 教師多久（$x_5$） | -.08* | .17** | .08* | .02 | .12* | 1.00 | .03 |
| 完成時間（$x_6$） | -.03 | -.01 | -.12** | .04 | .06* | .03 | 1.00 |

說　　明：1.*p<.05；**p<.01

2.上半部矩陣爲第三組學生；下半部相關係數矩陣爲第二組學生。

資料來源：作者自行整理。

附表 9　日本國二學生第一組學生相關係數矩陣表　　n5=28

| 變項 | $Y_1$ | $X_1$ | $X_2$ | $X_3$ | $X_4$ | $X_5$ | $X_6$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 數學成就（$y_1$） | 1.00 | | | | | | |
| 課堂檢討（$x_1$） | .35** | 1.00 | | | | | |
| 課堂寫課（$x_2$） | .03 | .24* | 1.00 | | | | |
| 電腦寫課（$x_3$） | -.01 | .03 | .00 | 1.00 | | | |
| 花的時間（$x_4$） | .13* | .53** | .35** | .26* | 1.00 | | |
| 教師多久（$x_5$） | .03 | .11* | .20* | .04 | .04 | 1.00 | |
| 完成時間（$x_6$） | -.17* | .42* | .26* | .03 | .32* | .17* | 1.00 |

*p<.05；**p<.01

資料來源：作者自行整理。

# 附錄 3　美國及日本各組學生估計的結果

美國各組的結果：

（一）第五組數學成就

y1 = 0.028*x1 + 0.019*x4 - 0.0048*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0011
0.88 0.57 -0.14 22.11

x1 = -0.0100*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .00
-0.31 22.11

x2 = 0.13*x5, Errorvar.= .98 , $R^2$ = .017
4.10 22.11

x3 = 0.090*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0081
2.83 22.11

x4 = 0.030*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .00090
0.94 22.11

x6 = - 0.072*x2 + 0.059*x3 + 0.25*x4, Errorvar.= .92 , $R^2$ = .07
-2.34 1.93 8.06 22.11

（二）第四組數學成就

y1 = 0.032*x1 - 0.024*x4 + 0.0052*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0016
1.36 -0.99 0.21 29.83

x1 = - 0.020*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0004
-0.84 29.83

x2 = 0.13*x5, Errorvar.= .98 , $R^2$ = .017
5.53 29.83

x3 = 0.050*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0025
2.11 29.83

x4 = 0.100*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .01
4.24 29.83

x6 = - 0.053*x2 - 0.0084*x3 + .19*x4, Errorvar.= .96 , $R^2$ = .039
-2.26 -0.36 8.16 29.83

（三）第三組數學成就

y1 = 0.062*x1 - 0.024*x4 - 0.0025*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0044
3.22 -1.24 -0.13 37.02

x1 = - 0.060*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0036
-3.15 37.02

x2 = 0.17*x5, Errorvar.= .97 , $R^2$ = .029
9.03 37.02
x3 = 0.090*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0081
4.73 37.02
x4 = 0.12*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .014
6.33 37.02
x6 = - 0.033*x2 - 0.0077*x3 + 0.16*x4, Errorvar.= .97 , $R^2$ = .027
-1.75 -0.41 8.62 37.02

（四）第二組數學成就

y1 = 0.080*x1 - 0.0055*x4 - 0.0050*x6, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0065
3.36 -0.23 -0.21 29.54
x1 = - 0.050*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0025
-2.09 29.54
x2 = 0.080*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0064
3.35 29.54
x3 = 0.050*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0025
2.09 29.54
x4 = 0.11*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .012
4.62 29.54
x6 = - 0.024*x2 + 0.011*x3 + 0.18*x4, Errorvar.= .97 , $R^2$ = .033
-1.04 0.48 7.59 29.54

（五）第一組數學成就

y1 = 0.078*x1 - 0.052*x4 + 0.0031*x6, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0087
1.73 -1.15 0.069 15.64
x1 = - 0.020*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0004
-0.44 15.64
x2 = 0.14*x5, Errorvar.= .98 , $R^2$ = 0.02
3.13 15.64
x3 = 0.100*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .010
2.22 15.64
x4 = 0.13*x5, Errorvar.= .98 , $R^2$ = .017
2.90 15.64
x6 = 0.068*x2 + 0.100*x3 + 0.011*x4, Errorvar.= .98 , $R^2$ = .015
1.51 2.23 0.24 15.64

日本各組的結果：

（一）第五組學生

y1 = 0.013*x1 - 0.023*x4 + 0.046*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0029

0.43 -0.72 1.28 22.67

x1 = 0.00*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .00

0.00 22.67

x2 = 0.020*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0004

0.64 22.67

x3 = 0.040*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0016

1.28 22.67

x4 = 0.040*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0016

1.28 22.67

x6 = 0.037*x2 + 0.063*x3 + 0.24*x4, Errorvar.= .94 , $R^2$ = .061

1.23 2.08 7.82 22.67

（二）第四組學生

y1 = - 0.037*x1 + 0.061*x4 - 0.058*x6, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0075

-1.13 1.82 -1.74 21.34

x1 = - 0.020*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = 0.0004

-0.60 21.34

x2 = 0.080*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0064

2.42 21.34

x3 = - 0.030*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0009

-0.91 21.34

x4 = 0.050*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = 0.0025

1.51 21.34

x6 = - 0.016*x2 - 0.056*x3 + 0.13*x4, Errorvar.= .98 , $R^2$ = .019

-0.48 -1.72 3.86 21.34

（三）第三組學生

y1 = - 0.0051*x1 + 0.049*x4 - 0.040*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0032

-0.14 1.28 -1.04 18.84

x1 = 0.070*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0049

1.87 18.84

x2 = 0.12*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .014

3.22 18.84

x3 = 0.040*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0016
1.07 18.84
x4 = 0.070*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0049
1.87 18.84
x6 = 0.011*x2 + 0.023*x3 + 0.21*x4, Errorvar.= .96 , $R^2$ = .044
0.31 0.63 5.66 18.84

（四）第二組學生

y1 = 0.054*x1 - 0.046*x4 - 0.027*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0060
0.84 -0.71 -0.41 10.93
x1 = - 0.0100*x6, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0001
-0.15 10.93
x2 = 0.080*x5, Errorvar.= .99 , $R^2$ = .0064
1.24 10.93
x3 = 0.020*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0004
0.31 10.93
x4 = 0.12*x5, Errorvar.= .99 , Rý = .014
1.87 10.93
x6 = - 0.14*x2 + 0.042*x3 + 0.068*x4, Errorvar.= .98 , $R^2$ = .025
-2.14 0.66 1.07 10.93

（五）第一組學生

y1 = 0.52*x1 - 0.025*x4 - 0.38*x6, Errorvar.= .76 , $R^2$ = .25
2.62 -0.13 -1.83 3.39
x1 = 0.42*x6, Errorvar.= .82 , $R^2$ = .17
2.19 3.39
x2 = 0.20*x5, Errorvar.= .96 , $R^2$ = .04
0.98 3.39
x3 = 0.040*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0016
0.19 3.39
x4 = 0.040*x5, Errorvar.= 1.00 , $R^2$ = .0016
0.19 3.39
x6 = 0.16*x2 - 0.041*x3 + 0.27*x4, Errorvar.= .87 , $R^2$ = .11
0.84 -0.21 1.40 3.39

# 各國中等教育相關指標統計資料

編輯小組

本輯爲配合「中等教育」主題，特蒐集整理各國中等教育指標，作爲讀者展讀本輯主題時參閱，惟因篇幅有限，僅就 2006 年九月經濟合作暨發展組織最新出版 2006 年教育統計概覽中，選擇與中等教育相關指標等表格敬請參考。

以下就各圖表資料來源及圖表中部分名詞、指標，簡要說明如下：

## 一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，OECD）於 1961 年正式成立，總部在法國巴黎，其前身爲「歐洲經濟合作組織」（Organization for European Co-operation，OECD）。

（二）OECD 國家：至 2006 年爲止，OECD 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、美國等計 30 個國家；礙於篇幅有限，故參考教育部資料選擇十數個國家提供參考。

（三）GDP：國內生產毛額（Gross Domestic Product，GDP）指一國國內人民在某一單位時間中，生產的所有最終商品和勞務的市場價值，爲衡量經濟活動最廣泛的指標。在美國，民間消費約占整體GDP的 70%，其餘則由投資、政府支出及淨出口金額組成。

（四）教師薪資：在 OECD 教育概覽中，指公立中小學教師薪資，分初任教師起薪、15 年教學資歷及最高資歷薪資等三種，薪資計算不含津貼補助及獎　金。

（五）學校分類定義：在 OECD 教育概覽中，分爲公立學校、私立－政府補助學校、私立－獨立經營學校。

1.公立學校：是由教育部（局）或其他公家機構直接管理，學校大部分的管理與經費屬於政府。

2.私立－政府補助學校：接受政府來源的資金超過 50%，它的主要資金來自政府機構，而非只由政府管理。

3.私立－獨立經營學校：是由非政府組織（即教會、工會或企業） 管理，其內部成員爲私人經費聘用。

（六）ISCED：ISCED 爲國際教育標準分類（International Standard Classification of Education，ISCED），1997 年 ISCED 之分類爲：

0 學前教育；

1 國小或基礎教育第一階段；

2 國中或基礎教育第二階段；

3 高級中等教育：3A—預備進入 5A 課程；3B—預備進入 5B 課程；3C—非進入 5A 和 5B 課程。

4 非高等教育的後中等教育（Post-secondary non tertiary education）；

5 高等教育第一階段：5A—以理論爲基礎的高等教育課程（如：大學），以取得進階研究之入學資格；5B—實務取向或職業明確之學程（如：技專院校）；

6 高等教育第二階段—具備進階研究（advanced research）資格。

（七）在圖表中會看到 x（數字）意指該資料計入在第幾欄，例如 x（3） 表示該資料計入在第三欄，其餘類推。

## 二、圖表資料來源

（一）表 1—15 整理自 OECD《2006 年教育概覽》（Education at a Glance2006）（線上版）。網址：http://www.oecd.org/edu/eag2006；表 16 整理自國際教育成就評比學會（International Association for the Evaluation of Educational Achievement，IEA）

（二）我國教育經費及我國教師薪資取自教育部網站。網址：http://www.edu.tw。

上述資料在參閱時，可同時與其他相關指標、相關政策、制度及因素等，相互對照參考；例如在表 1 中，我國就讀公立初中的比例（90.5%）較 OECD 平均值（82.5%）還高，然就讀公立高級中等教育比例（53.7%）低於 OECD 平均值（79.5%）約 25 個百分點，此應與我國實施九年國教有密切相關。就讀公立初級與高級中等教育皆高於 OECD 平均值國家分別爲：義大利、瑞士、德國、美國、奧地利、芬蘭。值得注意的是英國學生就讀公立初中比例爲 93.6%，而就讀公立高級中等教育者只有 25.7%。

表 2 與表 3 描述中等教育的班級大小與生師比，我國平均每班學生人數（36 人）與生師比（17.4%）都較 OECD 平均值（平均每班學生人數 23.5；生師比 13.3%）高，離小班制仍有差距。不過，班級人數多寡、生師比與學生教育表現間似無相關；反而與教師任教的科目、班級數和學生數、教師教學的時間分配、班級學生如何編組、以及團隊教學法的實施等因素有關。根據表 2 與表 15 得知：日本、韓國、墨西哥每班學生人數高於 30 人，丹麥、盧森堡、瑞士和俄國每班學生人數爲 30 或 20 以下，但盧森堡只

有 2.4%學生達到 OECD 學生評量 （The Programme for International Student Assessment ，PISA）中的最高數學分數等級，而日本達到該等級的學生有 8.2%。展讀之際，相互參照，亦可進一步勾勒出更爲清晰完整之各國中等教育現況。

表 1　2004 年各國中學學生就讀公私立學校比率表　　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 | | | | | | |
| 2003 年 | **90.7** | **-** | **10.3** | **54.8** | **-** | **45.2** |
| 2004 年 | **90.5** | **-** | **9.5** | **53.7** | **-** | **46.3** |
| 2005 年 | **90.4** | **-** | **9.6** | **52.5** | **-** | **47.5** |
| OECD 國家 | | | | | | |
| 澳洲 | 64.6 | 35.4 | - | 74.5 | 25.5 | - |
| 奧地利 | 92.2 | 7.8 | x（2） | 89.2 | 10.8 | x（5） |
| 比利時 | 43.4 | 56.6 | - | 41.5 | 58.5 | - |
| 丹麥 | 76.6 | 23.4 | - | 97.7 | 2.3 | - |
| 芬蘭 | 95.9 | 4.1 | - | 89.1 | 10.9 | - |
| 法國 | 78.6 | 21.2 | 0.2 | 69.4 | 29.8 | 0.8 |
| 德國 | 92.7 | 7.3 | x（2） | 92.1 | 7.9 | x（5） |
| 義大利 | 96.5 | - | 3.5 | 94.6 | 0.6 | 4.8 |
| 日本 | 93.8 | - | 6.2 | 69.7 | - | 30.3 |
| 南韓 | 80.2 | 19.8 | - | 49.6 | 50.4 | - |
| 盧森堡 | 80.1 | 12.4 | 7.5 | 84.3 | 8.2 | 7.5 |
| 墨西哥 | 87.4 | - | 12.6 | 78.9 | - | 21.1 |
| 荷蘭 | 24.1 | 75.9 | - | 7.9 | 92.1 | - |
| 紐西蘭 | 84.0 | 11.3 | 4.7 | 76.1 | 20.0 | 3.9 |
| 西班牙 | 67.6 | 29.3 | 3.1 | 77.1 | 12.1 | 10.8 |
| 瑞士 | 92.9 | 2.4 | 4.7 | 93.2 | 3.1 | 3.8 |
| 英國 | 93.6 | 0.6 | 5.8 | 25.7 | 71.5 | 2.8 |
| 美國 | 91.2 | - | 8.8 | 91.2 | - | 8.8 |
| OECD 平均 | **82.5** | **11.6** | **2.7** | **79.5** | **16.1** | **4.8** |

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006a）。

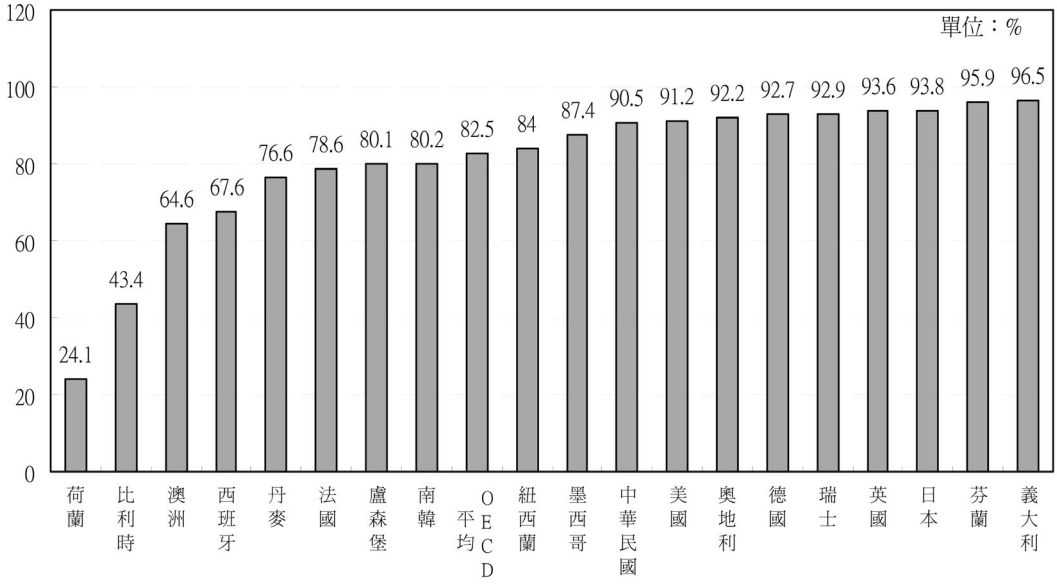



圖 1　2004 年各國初級中等學生就讀公立學校比例圖

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006a）。

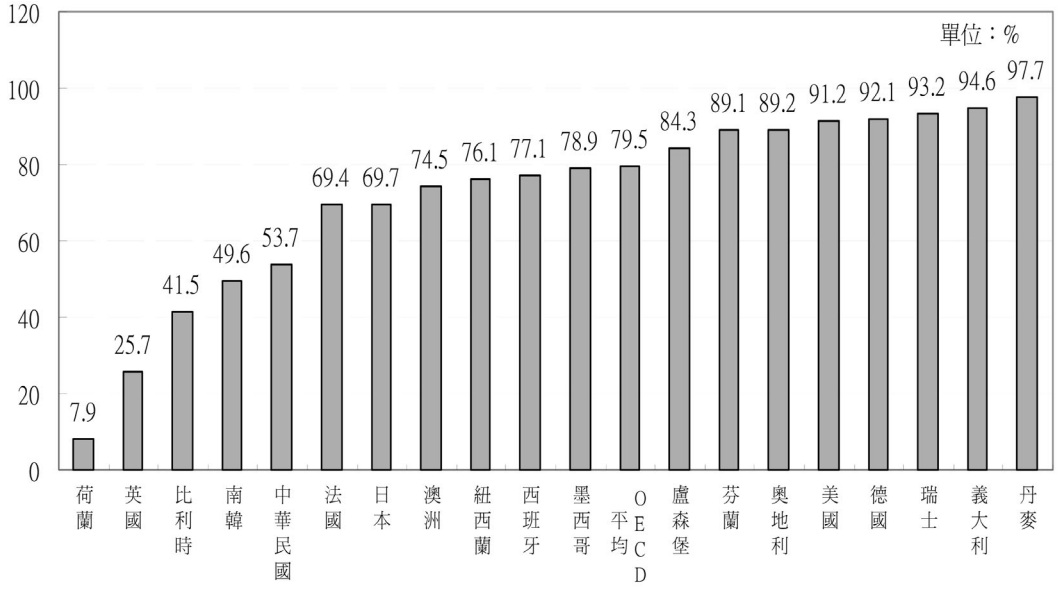



圖 2　2004 年各國高級中等學生就讀公立學校比例圖

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006a）。

表 2　2004 年各國平均每班學生人數表　　單位：人

| 初級中等教育（一般課程） | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 公立 | 私立 | | | 總計（公立和私立） |
| | | 私立—總計 | 私立—政府補助 | 私立—獨立經營 | |
| | （1） | （2） | （3） | （4） | （5） |
| 中華民國 | 36.0 | 43.3 | | 43.3 | 36.1 |
| OECD 國家 | | | | | |
| 澳洲 | 24.4 | 25.7 | 25.7 | - | 24.9 |
| 奧地利 | 24.3 | 24.4 | x（2） | x（2） | 24.3 |
| 比利時（Fr.） | 20.8 | - | - | - | - |
| 丹麥 | 19.6 | 18.2 | 18.2 | - | 19.4 |
| 法國 | 24.0 | 24.8 | 25.1 | 13.0 | 24.1 |
| 德國 | 24.7 | 25.9 | 25.9 | x（3） | 24.7 |
| 義大利 | 20.9 | 21.4 | - | 21.4 | 20.9 |
| 日本 | 33.7 | 36.0 | - | 36.0 | 33.8 |
| 南韓 | 35.7 | 34.7 | 34.7 | - | 35.5 |
| 盧森堡 | 19.4 | 20.8 | 20.4 | 21.7 | 19.7 |
| 墨西哥 | 30.1 | 27.2 | - | 27.2 | 29.9 |
| 葡萄牙 | 23.3 | 24.6 | 24.6 | 24.4 | 23.5 |
| 西班牙 | 24.0 | 26.9 | 27.4 | 22.7 | 24.9 |
| 瑞士 | 18.9 | 16.6 | 18.9 | 16.1 | 18.7 |
| 英國 | 22.5 | 10.4 | 16.9 | 10.1 | 21.0 |
| 美國 | 24.9 | 19.3 | - | 19.3 | 24.3 |
| OECD 平均值 | 23.8 | 22.8 | 23.0 | 20.9 | 24.1 |
| 伙伴國家 | | | | | |
| 以色列 | 31.5 | - | - | - | 31.5 |
| 俄國 | 19.6 | 9.9 | - | 9.9 | 19.5 |

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006b）。

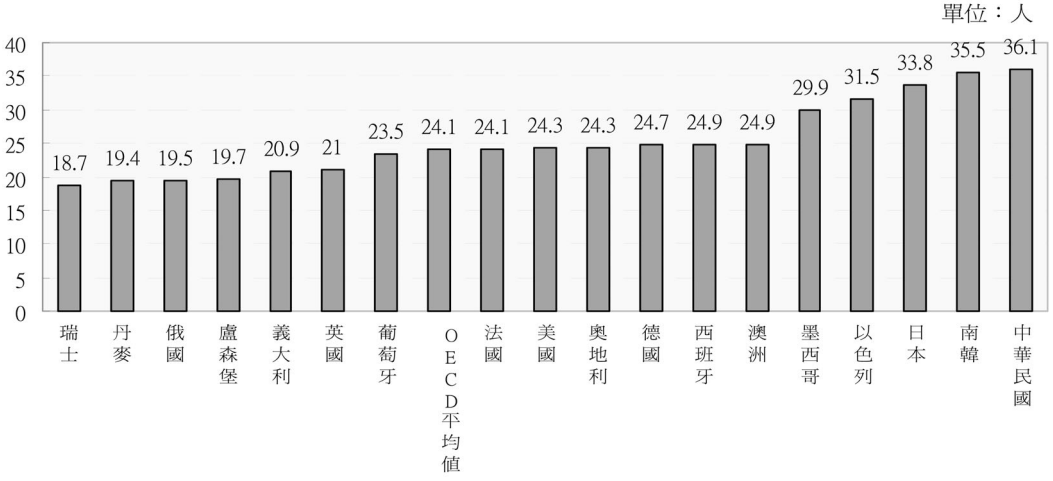



圖 3　2004 年各國平均每班初中學生人數圖
資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006b）。

表 3　2004 年各國各級學校生師人數比例表—只計入專任教師　　單位: %

| | 中等教育 | | | 中等以上非高等教育 Post-secondary non-tertiary education | 高等教育 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 初級 | 高級 | 總計 | | 專科 | 大學校院 | 總計 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 中華民國 | | | | | | | |
| 2003 年 | **16.1** | **19.2** | **17.2** | **-** | **19.8** | **20.0** | **20.0** |
| 2004 年 | **16.3** | **19.3** | **17.4** | **-** | **19.6** | **19.9** | **19.9** |
| 2005 年 | **16.0** | **19.2** | **17.3** | **-** | **18.9** | **19.8** | **19.8** |
| OECD 國家 | | | | | | | |
| 澳洲 | x (3) | x (3) | 12.3 | - | - | 15.5 | - |
| 奧地利 | 10.4 | 11.0 | 10.7 | 9.8 | 6.6 | 16.1 | 14.8 |
| 比利時 | 10.6 | 9.2 | 9.6 | x (2) | x (7) | x (7) | 19.4 |
| 芬蘭 | 10.0 | 16.2 | 13.1 | x (2) | x (2) | 12.4 | 12.4 |
| 法國 | 14.1 | 10.3 | 12.1 | - | 13.0 | 19.4 | 17.8 |
| 德國 | 15.6 | 13.9 | 15.1 | 14.9 | 13.3 | 12.6 | 12.7 |
| 義大利 | 10.3 | 11.5 | 11.0 | - | 5.1 | 22.5 | 21.6 |
| 日本 | 15.3 | 13.2 | 14.1 | x (2, 7) | 8.5 | 12.3 | 11.0 |
| 南韓 | 20.4 | 15.9 | 17.9 | - | x (7) | x (7) | 25.2 |
| 盧森堡[2] | x (3) | x (3) | 9.0 | - | - | - | - |
| 墨西哥 | 33.7 | 25.2 | 30.3 | - | 13.3 | 15.2 | 15.1 |
| 荷蘭 | x (3) | x (3) | 15.8 | x (3) | x (7) | x (7) | 13.6 |
| 紐西蘭 | 17.3 | 12.5 | 14.7 | 11.6 | 11.7 | 16.9 | 15.2 |
| 西班牙 | 12.9 | 8.0 | 10.8 | - | 7.4 | 13.3 | 11.7 |
| 瑞士[2] | 11.2 | 11.1 | 11.2 | - | - | - | - |
| 英國[1, 2] | 17.1 | 12.3 | 14.4 | x (2) | x (7) | x (7) | 17.8 |
| 美國 | 15.2 | 16.0 | 15.5 | 21.5 | x (7) | x (7) | 15.8 |
| OECD 平均值 | **13.7** | **12.7** | **13.3** | **12.8** | **15.9** | **16.3** | **15.5** |
| 伙伴國家 | | | | | | | |
| 以色列 | 14.1 | 12.2 | 13.0 | - | - | - | - |
| 俄國 | x (3) | x (3) | 10.3 | x (3) | 11.7 | 14.0 | 13.4 |

說　　明：1.只包含高級中等教育的普通課程。
　　2.只有公立學校。
資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006c）。

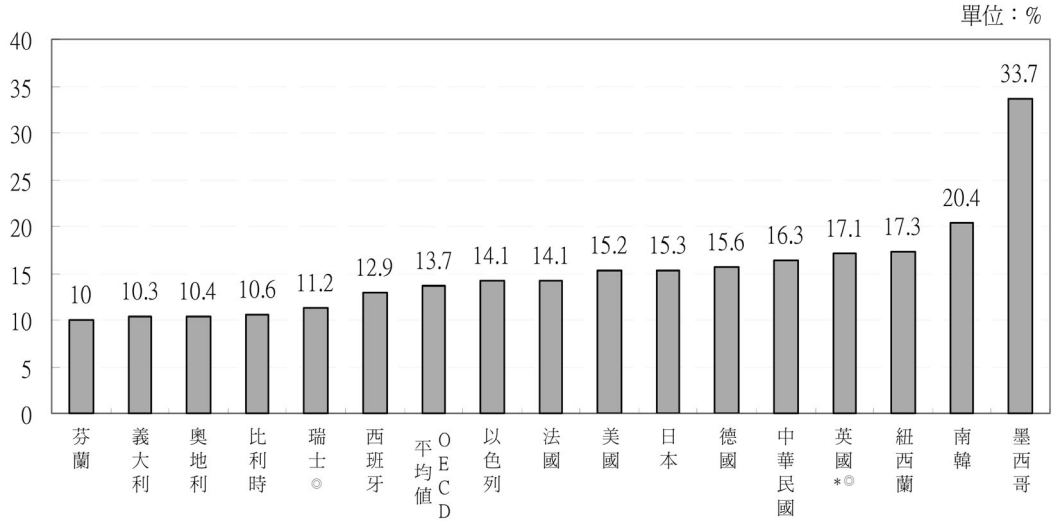



圖 4　2004 年各國初級學校生師人數比例圖—只計入專任教師

說　　明：*只包含高級中等教育的普通課程。
◎只有公立學校。

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006c）。

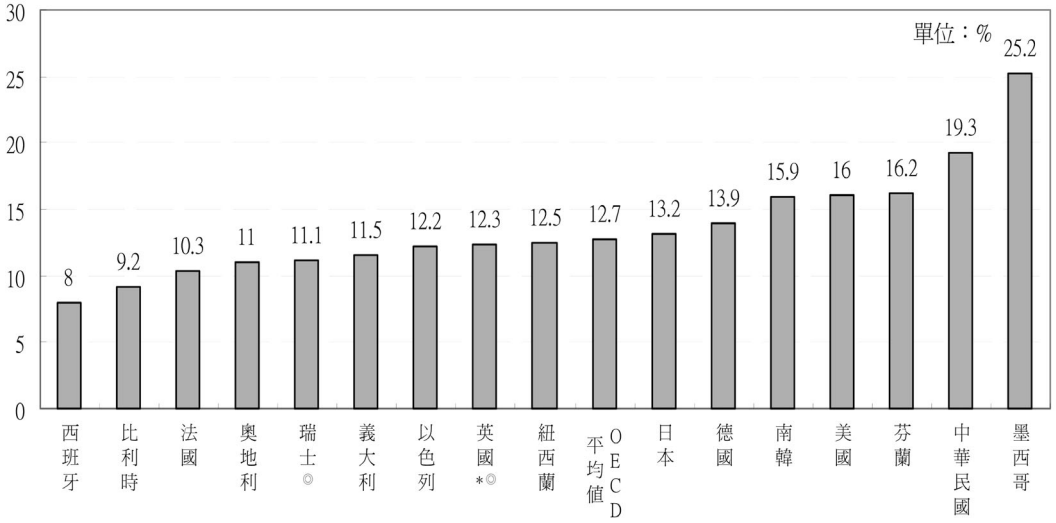



圖 5　2004 年各國高級學校生師人數比例圖—只計入專任教師

說　　明：*只包含高級中等教育的普通課程。
◎只有公立學校。

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006c）。

表 4　2004 年各國女性教師人數比率表—以專任教師計算　　單位: %

| | 初級中等教育 | 高級中等教育 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 高中 | 高職 | 全部 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 中華民國 | | | | |
| 2003 年 | **66.1** | **57.4** | **48.1** | **54.3** |
| 2004 年 | **67.3** | **58.4** | **49.1** | **55.4** |
| 2005 年 | **67.7** | **58.7** | **49.4** | **55.8** |
| OECD 國家 | | | | |
| 奧地利 | 68.0 | 59.3 | 46.4 | 50.3 |
| 比利時 | 59.2 | x (4) | x (4) | 57.1 |
| 加拿大[1,2] | x (4) | x (4) | x (4) | 68.6 |
| 丹麥 | 66.0 | - | - | - |
| 芬蘭 | 71.8 | 68.3 | 51.6 | 57.2 |
| 法國 | 65.1 | 53.6 | 50.8 | 52.5 |
| 德國 | 59.5 | 49.3 | 42.5 | 46.1 |
| 義大利 | 75.6 | 70.6 | 53.2 | 59.4 |
| 日本 | 40.0 | x (4) | x (4) | 24.6 |
| 南韓 | 63.6 | 39.3 | 36.2 | 38.3 |
| 盧森堡 | x (4) | x (4) | x (4) | 43.7 |
| 墨西哥 | 48.8 | 41.2 | 46.4 | 41.9 |
| 荷蘭 | x (4) | 42.8 | 47.5 | 44.3 |
| 紐西蘭 | 65.3 | x (4) | x (4) | 55.5 |
| 西班牙 | 60.3 | x (4) | x (4) | 48.5 |
| 瑞士 | 47.2 | 39.8 | - | 39.8 |
| 英國 | 60.2 | 60.2 | 60.1 | 60.2 |
| 美國 | 68.0 | 55.7 | - | 55.7 |
| OECD 平均 | **64.8** | **54.4** | **50.3** | **51.9** |

說　　明：1.只有公立學校。
　　2.資料爲 2002 年。
資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006d）。

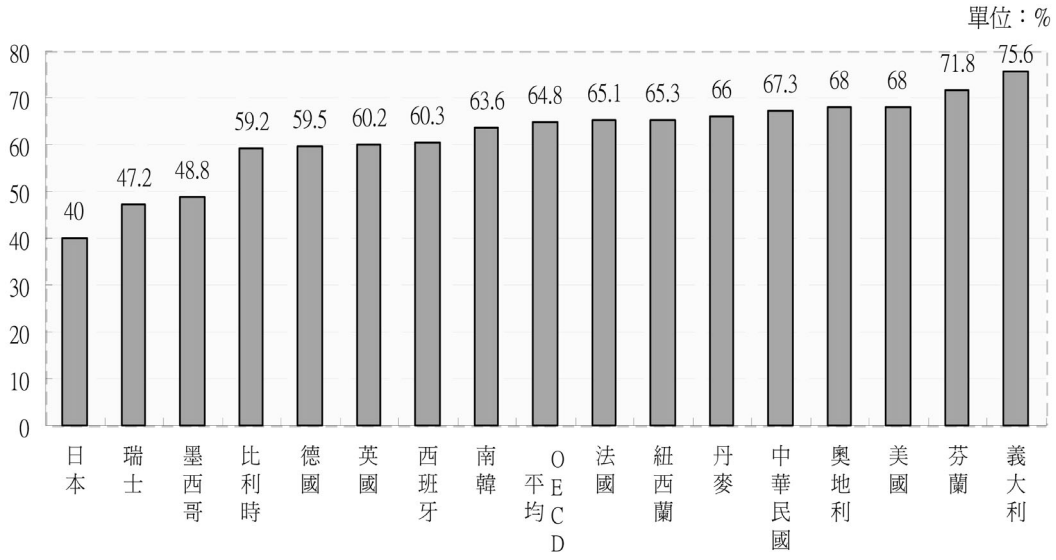



圖 6　2004 年各國女性初級教師人數比率圖—以專任教師計算

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006d）。

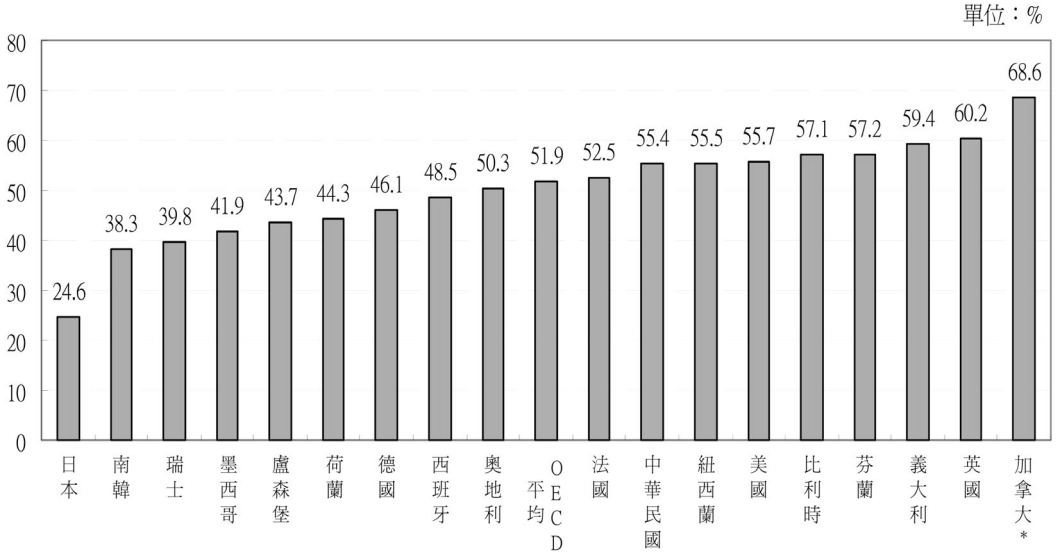



圖 7　2004 年各國女性高級教師人數比率圖—以專任教師計算

說　　明：* 只有公立學校；資料爲 2002 年。

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006d）。

表 5　2004 年各類高級中等教育課程學生人數表　　單位: %

| | 課程型態 TypeofProgramme | | | 其中建教合作比率 combined school and work based |
|---|---|---|---|---|
| | 普通高中 General | 職前課程 Pre-vocational | 職業課程 Vocational | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 中華民國 | | | | |
| 2003 年 | 54.7 | - | 45.3 | - |
| 2004 年 | 55.7 | - | 44.3 | - |
| 2005 年 | 55.9 | - | 44.1 | - |
| OECD 國家 | | | | |
| 澳洲 | 37.5 | - | 62.5 | - |
| 奧地利 | 21.4 | 6.2 | 72.4 | 33.6 |
| 比利時 | 31.8 | - | 68.2 | 2.6 |
| 丹麥 | 53.2 | - | 46.8 | 46.1 |
| 芬蘭 | 39.9 | - | 60.1 | 11.2 |
| 法國 | 43.5 | - | 56.5 | 11.4 |
| 德國 | 38.8 | - | 61.2 | 47.0 |
| 義大利 | 37.2 | 37.3 | 25.5 | - |
| 日本 | 75.4 | 0.8 | 23.8 | - |
| 韓國 | 70.5 | - | 29.5 | - |
| 盧森堡 | 36.1 | - | 63.9 | 13.9 |
| 墨西哥 | 89.5 | - | 10.5 | - |
| 荷蘭 | 30.9 | - | 69.1 | 22.9 |
| 西班牙 | 61.3 | - | 38.7 | 3.8 |
| 瑞士 | 35.2 | - | 64.8 | 58.7 |
| 英國 | 28.5 | x（3） | 71.5 | - |
| 美國 | 100.0 | - | - | - |
| OECD 平均 | 50.7 | 4.1 | 45.4 | 15.8 |
| 夥伴國家 | | | | |
| 以色列 | 64.8 | - | 35.2 | 3.6 |
| 俄國 | 58.5 | 12.4 | 29.1 | - |

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006e）。

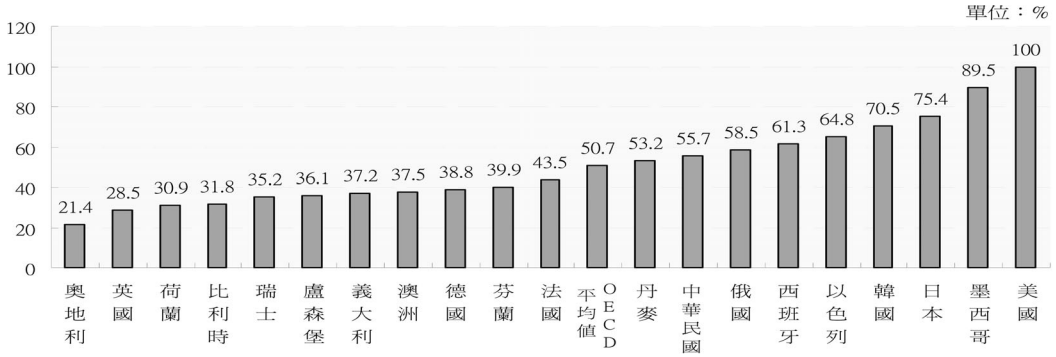



圖 8　2004 年高級中等教育學生就讀普通高中比率圖

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006e）。

表 6　2004 年各國教師年齡結構表—按教育級別與年齡組別分　　單位: %

| | 初級中等教育 | | | | | 高級中等教育 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | <30 歲 | 30-39 歲 | 40-49 歲 | 50-59 歲 | >=60 歲 | <30 歲 | 30-39 歲 | 40-49 歲 | 50-59 歲 | >=60 歲 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| 中華民國 | | | | | | | | | | |
| 2002 年 | **21.6** | **33.1** | **28.1** | **15.4** | **1.8** | **17.0** | **39.0** | **29.6** | **12.8** | **1.6** |
| 2003 年 | **22.3** | **34.8** | **27.9** | **13.6** | **1.4** | **18.4** | **40.2** | **27.9** | **11.9** | **1.6** |
| 2004 年 | **24.0** | **36.9** | **28.7** | **9.6** | **0.8** | **18.7** | **40.0** | **28.2** | **11.6** | **1.5** |
| 2005 年 | **23.9** | **38.1** | **28.9** | **8.5** | **0.6** | **17.5** | **39.2** | **29.9** | **11.9** | **1.5** |
| OECD 國家 | | | | | | | | | | |
| 奧地利 | 7.6 | 21.6 | 47.3 | 23.0 | 0.5 | 5.6 | 25.3 | 42.1 | 25.6 | 1.5 |
| 比利時[1] | 14.8 | 22.3 | 31.5 | 28.6 | 2.9 | 14.2 | 22.6 | 32.0 | 28.4 | 2.9 |
| 丹麥 | 11.6 | 24.1 | 23.6 | 35.0 | 5.8 | - | - | - | - | - |
| 芬蘭[1] | 10.5 | 28.1 | 28.4 | 31.1 | 2.0 | 5.7 | 23.1 | 31.7 | 32.9 | 6.5 |
| 法國 | 15.1 | 28.3 | 21.9 | 33.6 | 1.1 | 9.9 | 29.4 | 26.4 | 33.0 | 1.3 |
| 德國 | 4.6 | 13.2 | 22.7 | 50.0 | 9.6 | 3.6 | 22.4 | 34.1 | 32.9 | 6.9 |
| 義大利 | 0.1 | 5.6 | 27.3 | 60.1 | 6.8 | 0.1 | 7.1 | 40.0 | 46.4 | 6.4 |
| 日本 | 11.6 | 35.8 | 39.0 | 13.0 | 0.5 | 10.3 | 29.0 | 34.0 | 24.0 | 2.7 |
| 南韓 | 19.1 | 33.7 | 36.9 | 9.4 | 0.9 | 15.9 | 29.8 | 40.6 | 12.5 | 1.2 |
| 盧森堡 | x (6) | x (7) | x (8) | x (9) | x | 16.8 | 25.9 | 25.7 | 29.7 | 2.0 |
| 荷蘭 | x (6) | x (7) | x (8) | x (9) | x | 10.5 | 16.9 | 32.2 | 36.1 | 4.3 |
| 紐西蘭 | 14.5 | 20.9 | 30.0 | 27.5 | 7.1 | 12.8 | 20.1 | 30.1 | 29.4 | 7.6 |
| 西班牙 | 8.6 | 34.6 | 33.2 | 19.7 | 3.9 | x (1) | x (2) | x (3) | x (4) | x (5) |
| 瑞士[2] | 14.1 | 24.0 | 30.5 | 27.3 | 4.1 | 8.8 | 24.5 | 31.4 | 29.1 | 6.2 |
| 英國 | 18.7 | 25.1 | 26.6 | 28.5 | 1.1 | 12.4 | 22.5 | 30.7 | 32.7 | 1.7 |
| 美國 | 17.2 | 24.7 | 26.3 | 27.7 | 4.1 | 15.3 | 24.1 | 25.7 | 29.5 | 5.5 |
| OECD 平均 | **12.5** | **25.5** | **30.3** | **27.3** | **4.4** | **10.2** | **23.3** | **31.8** | **29.3** | **5.5** |

說　　明：1.高級中等教育包含後中等教育非高等教育。
　　2.僅含公立機構。
資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006f）。

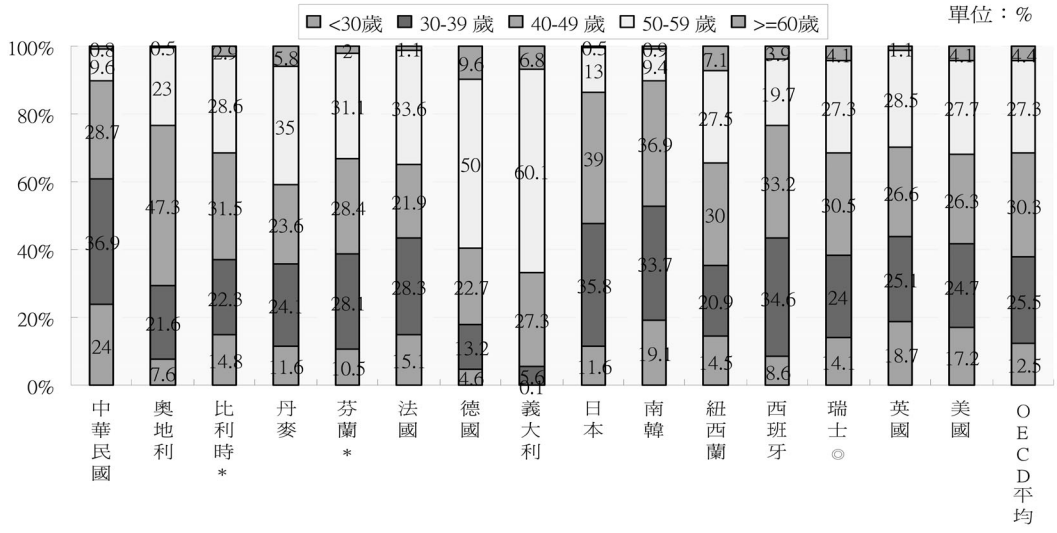



圖 9　2004 年各國初級教師年齡結構圖—按教育級別與年齡組別

說　　明：* 高級中等教育包含後中等教育非高等教育。
◎僅含公立機構。

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006f）。

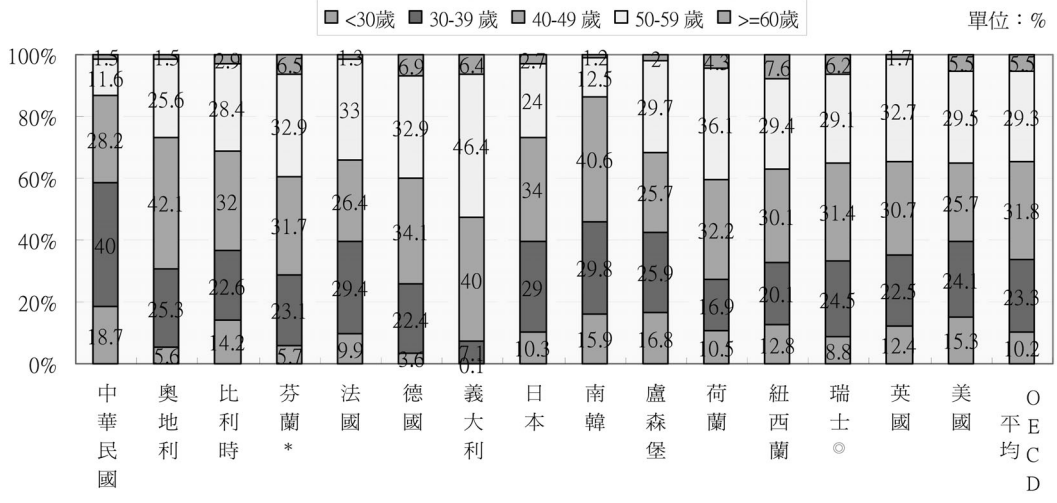



圖 10　2004 年各國高級教師年齡結構圖—按教育級別與年齡組別分

說　　明：* 高級中等教育包含後中等教育非高等教育。
◎僅含公立機構。

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006f）。

表 7　2004 年初級中等教育教師工作時數結構表　　單位：小時

| | 教學週數 | 教學日數 | 淨教學時數 | 須在校時數[1] | 總規定工作時數[2] |
|---|---|---|---|---|---|
| 中華民國 | **40** | **200** | **540-660** | **1,600** | **1,600** |
| 澳洲 | 40 | 197 | 809 | 1,238 | 1,824 |
| 奧地利 | 38 | 184 | 622 | - | 1,832 |
| 比利時（Fl.） | 37 | 162 | 718 | - | - |
| 比利時（Fr.） | 37 | 181 | 724 | - | - |
| 丹麥 | 42 | 200 | 640 | - | 1,680 |
| 英國 | 38 | 190 | - | 1,265 | - |
| 芬蘭 | 38 | 189 | 595 | - | - |
| 法國 | 35 | - | 639 | - | - |
| 德國 | 40 | 193 | 751 | - | 1,736 |
| 義大利 | 33 | - | 594 | 674 | - |
| 日本 | 35 | - | 534 | - | 1,960 |
| 南韓 | 37 | 220 | 565 | - | 1,613 |
| 盧森堡 | 36 | 176 | 642 | 890 | - |
| 墨西哥 | 41 | 200 | 1,047 | 1,167 | - |
| 荷蘭 | 37 | 180 | 750 | - | 1,659 |
| 紐西蘭 | 39 | 194 | 968 | - | - |
| 西班牙 | 37 | 176 | 581 | 1,140 | 1,425 |
| 美國 | 36 | 180 | 1,080 | 1,368 | - |
| OECD 平均 | **37** | **186** | **704** | **1,131** | **1,691** |

說　　明：1.在校時數：規定教師在校時間，包含教學及非教學時間。

2.工作時數：通常指全職教師的正常工作時數。根據各國政策之規定，工作時數的解釋如下：指相關教學工作時數（包含課業指導、平時測驗（年度考試不包含在內））或指相關教學或與教學有關之活動時數（包含備課、輔導、改作業、測驗、進修、親職、教學會議、一般學校事務工作。）

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006g）。

表 8　2004 年高級中等教育教師工作時數結構表　　單位：小時

| | 教學週數 | 教學日數 | 淨教學時數 | 須在校時數[1] | 總規定工作時數[2] |
|---|---|---|---|---|---|
| 中華民國 | **40** | **200** | **560-720** | **1,400** | **1,400** |
| 澳洲 | 40 | 197 | 809 | 1,238 | 1,824 |
| 奧地利 | 38 | 184 | 602 | - | - |
| 比利時（Fl.） | 37 | 162 | 673 | - | - |
| 比利時（Fr.） | 37 | 181 | 664 | - | - |
| 丹麥 | 42 | 200 | 560 | - | 1,680 |
| 英國 | 38 | 190 | - | 1,265 | - |
| 芬蘭 | 38 | 189 | 553 | - | - |
| 法國 | 35 | - | 614 | - | - |
| 德國 | 40 | 193 | 705 | - | 1,736 |
| 義大利 | 33 | - | 594 | 674 | - |
| 日本 | 35 | - | 466 | - | 1,960 |
| 南韓 | 37 | 220 | 550 | - | 1,613 |
| 盧森堡 | 36 | 176 | 642 | 890 | - |
| 墨西哥 | 36 | 173 | 848 | 971 | - |
| 荷蘭 | 37 | 180 | 750 | - | 1,659 |
| 紐西蘭 | 38 | 190 | 950 | - | - |
| 西班牙 | 36 | 171 | 564 | 1,140 | 1,425 |
| 美國 | 36 | 180 | 1,080 | 1,368 | - |
| OECD 平均 | **37** | **185** | **663** | **1,087** | **1,690** |

說　　明：1.在校時數：規定教師在校時間，包含教學及非教學時間。

2.工作時數：通常指全職教師的正常工作時數。根據各國政策之規定，工作時數的解釋如下：指相關教學工作時數（包含課業指導、平時測驗（年度考試不包含在內））或指相關教學或與教學有關之活動時數（包含備課、輔導、改作業、測驗、進修、親職、教學會議、一般學校事務工作。）

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006h）。

表 9　2004 年各國教師薪資表　　單位：美元

| | 國中 | | | | 高中 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 最低起薪 | 15 年教學資歷老師平均年薪 | 最高教學資歷老師平均年薪 | 15 年教學資歷老師平均年薪占平均每人 GDP 比率 | 最低起薪 | 15 年教學資歷老師平均年薪 | 最高教學資歷老師平均年薪 | 15 年教學資歷老師平均年薪占平均每人 GDP 比率 |
| | （1） | （2） | （3） | （4） | （5） | （6） | （7） | （8） |
| 澳洲 | 30,062 | 44,139 | 44,139 | 1.36 | 30,062 | 44,139 | 44,139 | 1.36 |
| 奧地利 | 26,448 | 36,000 | 53,149 | 1.11 | 26,,801 | 37,035 | 56,307 | 1.14 |
| 比利時（Fl.） | 28,168 | 39,463 | 48,118 | 1.26 | 34959 | 50,476 | 60,679 | 1.61 |
| 比利時（Fr.） | 26,547 | 37,471 | 45,903 | 1.19 | 33,084 | 48,200 | 58,140 | 1.54 |
| 丹麥 | 33,693 | 37,925 | 37,925 | 1.18 | 33,092 | 46,500 | 46,500 | 1.45 |
| 英國 | 28,769 | 42,046 | 42,046 | 1.36 | 28,769 | 42,046 | 42,046 | 1.36 |
| 芬蘭 | 32,407 | 38,318 | 38,318 | 1.29 | 34,825 | 43,526 | 43,526 | 1.46 |
| 法國 | 25,570 | 33,548 | 48,451 | 1.16 | 25,928 | 33,906 | 48,845 | 1.17 |
| 德國 | 39,132 | 48,167 | 50,284 | 1.67 | 42,321 | 51,883 | 54,211 | 1.80 |
| 義大利 | 25,595 | 31,291 | 38,370 | 1.15 | 27,587 | 44,185 | 50,071 | 1.22 |
| 日本 | 24,469 | 45,753 | 58,373 | 1.55 | 25,595 | 32,168 | 40,113 | 1.18 |
| 南韓 | 28,449 | 48,754 | 78,351 | 2.36 | 24,469 | 45,761 | 60,104 | 1.55 |
| 盧森堡 | 66,712 | 83,390 | 115,899 | 1.39 | 66,712 | 83,390 | 115,899 | 1.39 |
| 墨西哥 | 16,239 | 21,192 | 34,979 | 2.09 | - | - | - | - |
| 荷蘭 | 32,380 | 44,669 | 49,760 | 1.35 | 28,449 | 48,754 | 78,351 | 2.36 |
| 紐西蘭 | 18,641 | 36,063 | 36,063 | 1.47 | 32,703 | 59,762 | 65,910 | 1.81 |
| 西班牙 | 35,098 | 40,663 | 50,162 | 1.57 | 6,394 | 10,263 | 10,652 | 0.83 |
| 瑞士 | 42,445 | 55,115 | 66,189 | 1.59 | 26,991 | 31,772 | 36,575 | 1.02 |
| 美國 | 31,439 | 40,088 | - | 1.01 | 53,340 | 69,061 | 81,462 | 1.99 |
| OECD 平均值 | **27,560** | **37,488** | **45,277** | **1.32** | **31,578** | **40,043** | **-** | **1.01** |

說　　明：薪資計算不含津貼補助及獎金。
資料來源：OECD（2006i）。

表 10　2003 年平均每生使用教育經費表[3]　　單位：美元

| | 中等教育 | | | 幼兒教育（3 歲以上孩子） | 初級教育 |
|---|---|---|---|---|---|
| | 初級中等教育 | 高級中等教育 | 全部中等教育 | | |
| | （1） | （2） | （3） | （4） | （5） |
| 中華民國 | 5,448 | 5,025 | 5,220 | 3,739 | 4,644 |
| | **（3,027）** | **（2,792）** | **（2,900）** | **（2,077）** | **（2,580）** |
| 澳洲 | 7,442 | 8,362 | 7,788 | - | 5,494 |
| 奧地利 | 8,719 | 9,189 | 8,943 | 6,205 | 7,139 |
| 比利時 | x（3） | x（3） | 7,708 | 4,663 | 6,180 |
| 加拿大[1,2] | x（3） | x（3） | 6,482 | x（3） | x（3） |
| 丹麥 | 7,958 | 8,401 | 8,183 | 4,824 | 7,814 |
| 芬蘭 | 8,608 | 6,654 | 7,402 | 4,069 | 5,321 |
| 法國 | 7,603 | 9,992 | 8,653 | 4,744 | 4,939 |
| 德國 | 5,627 | 10,232 | 7,173 | 4,865 | 4,624 |
| 義大利[1] | 7,688 | 8,108 | 7,938 | 6,116 | 7,366 |
| 日本 | 6,991 | 7,552 | 7,283 | 3,766 | 6,350 |
| 南韓 | 5,425 | 7,442 | 6,410 | 2,628 | 4,098 |
| 盧森堡 | **16,754** | **17,364** | **17,078** | **x（5）** | **11,481** |
| 墨西哥 | **1,495** | **2,790** | **1,918** | **2,069** | **1,656** |
| 荷蘭 | 7,566 | 6,271 | 6,996 | 5,497 | 5,836 |
| 紐西蘭 | 4,803 | 6,730 | 5,693 | 4,325 | 4,841 |
| 西班牙 | x（3） | x（3） | 6,418 | 4,151 | 4,829 |
| 瑞士[1] | 9,538 | 15,014 | 12,209 | 3,558 | 8,131 |
| 英國 | x（3） | x（3） | 7,290 | 7,153 | 5,851 |
| 美國 | 9,156 | 10,105 | 9,590 | 7,755 | 8,305 |
| OECD 平均值 | **6,560** | **7,582** | **6,962** | **4,508** | **5,450** |
| 俄國[1] | x（3） | x（3） | 1,436 | - | x（3） |

說　　明：1.僅公立機構。
2.資料爲 2002 年。
3.本表以購買力平價指數換算美元，其中我國括弧內數字係以當年的新台幣對美元平均匯率計算。

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006j）。

表 11　2004 年平均正式教育年數表　　單位：年

| | 總數 | 男性 | 女性 | 男性 | | | | 女性 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55-64 | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55-64 |
| 澳洲 | 12.6 | 12.8 | 12.5 | 13.2 | 12.8 | 12.7 | 12.2 | 13.3 | 12.4 | 12.3 | 11.7 |
| 奧地利 | 12.0 | 12.3 | 11.7 | 12.4 | 12.4 | 12.2 | 12.0 | 12.3 | 12.0 | 11.4 | 10.8 |
| 比利時 | 11.3 | 11.4 | 11.4 | 12.4 | 11.7 | 11.1 | 10.3 | 12.8 | 11.9 | 10.7 | 9.5 |
| 加拿大 | 13.2 | 13.2 | 13.3 | 13.6 | 13.3 | 13.0 | 12.2 | 14.1 | 13.6 | 13.0 | 11.8 |
| 丹麥 | 13.4 | 13.5 | 13.3 | 13.6 | 13.6 | 13.4 | 13.6 | 13.6 | 13.3 | 13.3 | 13.0 |
| 芬蘭 | 11.2 | 10.9 | 11.4 | 12.5 | 12.3 | 10.5 | 8.5 | 13.5 | 13.0 | 11.2 | 8.5 |
| 法國 | 11.6 | 11.7 | 11.4 | 12.8 | 12.1 | 11.3 | 10.3 | 13.1 | 12.0 | 10.7 | 9.6 |
| 德國 | 13.4 | 13.7 | 13.2 | 13.6 | 13.8 | 13.8 | 13.7 | 13.5 | 13.4 | 13.2 | 12.5 |
| 義大利 | 10.1 | 10.2 | 10.0 | 11.2 | 10.5 | 10.0 | 8.7 | 11.7 | 10.7 | 9.5 | 7.6 |
| 日本[1] | 12.4 | 12.6 | 12.1 | 13.3 | 13.3 | 12.4 | 11.2 | 13.2 | 12.9 | 11.9 | 10.5 |
| 南韓 | 12.0 | 12.5 | 11.4 | 13.7 | 13.2 | 11.6 | 10.2 | 13.6 | 12.2 | 10.0 | 8.0 |
| 盧森堡 | **13.3** | **13.6** | **13.0** | **14.2** | **13.5** | **13.5** | **13.1** | **14.1** | **13.3** | **12.6** | **11.6** |
| 墨西哥 | **8.8** | **9.1** | **8.6** | **9.5** | **9.4** | **8.8** | **7.8** | **9.4** | **8.9** | **8.0** | **7.1** |
| 荷蘭 | 11.2 | 11.4 | 11.1 | 12.0 | 11.5 | 11.3 | 10.6 | 12.5 | 11.4 | 10.5 | 9.8 |
| 紐西蘭 | 12.6 | 12.6 | 12.6 | 11.8 | 11.4 | 11.0 | 9.6 | 12.1 | 11.5 | 10.7 | 8.4 |
| 西班牙 | 10.6 | 10.6 | 10.6 | 11.9 | 11.2 | 10.1 | 8.9 | 12.5 | 11.4 | 9.7 | 8.0 |
| 英國 | 12.6 | 12.7 | 12.4 | 13.0 | 12.6 | 12.7 | 12.4 | 12.9 | 12.4 | 12.3 | 12.0 |
| 美國 | 13.3 | 13.2 | 13.4 | 13.1 | 13.2 | 13.4 | 13.2 | 13.4 | 13.4 | 13.5 | 13.1 |
| OECD 平均 | **11.9** | **11.9** | **11.8** | **12.5** | **12.2** | **11.7** | **11.0** | **12.8** | **12.1** | **11.4** | **10.3** |

說　　明：資料爲 2003 年。
資料來源：OECD（2006k）。

表 12　2004 年高級中等教育畢業人數比表　　單位：%

| | 總 人 數（1） | 男　　性（2） | 女　　性（3） |
|---|---|---|---|
| 丹麥[1] | 90 | 81 | 100 |
| 芬蘭[1] | 90 | 84 | 96 |
| 法國[1] | 81 | 78 | 84 |
| 德國 | 99 | 97 | 101 |
| 義大利 | 81 | 80 | 83 |
| 日本 | 91 | 90 | 92 |
| 南韓 | 96 | 96 | 96 |
| 盧森堡 | 69 | 66 | 73 |
| 墨西哥 | 38 | 34 | 41 |
| 紐西蘭 | 75 | 65 | 85 |
| 西班牙 | 66 | 58 | 75 |
| 瑞士 | 89 | 89 | 90 |
| 美國 | 75 | 72 | 79 |
| OECD 平均值 | 81 | 77 | 86 |
| 夥伴國家 | | | |
| 巴西 | 65 | 57 | 75 |
| 智利 | 68 | 64 | 72 |
| 以色列 | 93 | 89 | 96 |
| 俄羅斯 | 87 | x（1） | x（1） |

說　　明：1.資料爲 2003 年。
資料來源：OECD（2006l）。

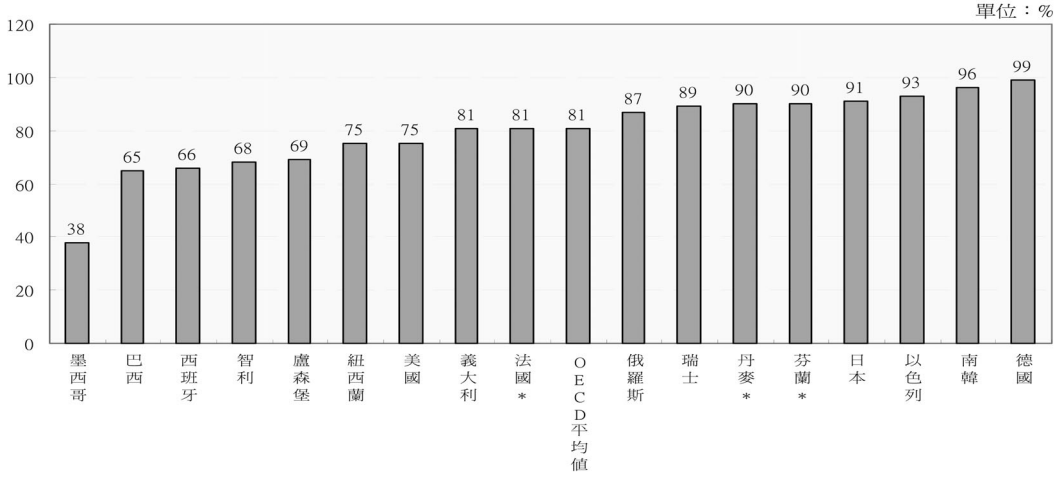



圖 11　2004 年高級中等教育畢業人數比圖

說　　明：* 資料爲 2003 年。
資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006l）。

表 13　2004 年各國初等和中等受教教育程度結構表　　單位：%

| | 學前及初等教育 | 初級中等教育 | 高級中等教育 | | | 各級教育 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ISCED3C 短期課程 | ISCED3C 長期課程/3B | ISCED3A | |
| | （1） | （2） | （3） | （4） | （5） | （6） |
| 中華民國[2] | | | | | | |
| 2003 年 | 21.9 | 17.7 | 33.2 | | | 100 |
| 2004 年 | 20.4 | 17.2 | 33.6 | | | 100 |
| 2005 年 | 18.9 | 16.9 | 33.6 | | | 100 |
| 澳洲 | x（2） | 36 | - | 11 | 20 | 100 |
| 奧地利 | x（2） | 20 | - | 47 | 6 | 100 |
| 比利時 | 16 | 19 | - | 9 | 24 | 100 |
| 加拿大 | 5 | 11 | - | x（5） | 27 | 100 |
| 丹麥 | 1 | 16 | 2 | 45 | 4 | 100 |
| 芬蘭 | 13 | 10 | - | - | 43 | 100 |
| 法國 | 15 | 20 | - | 31 | 10 | 100 |
| 德國 | 2 | 14 | - | 50 | 2 | 100 |
| 義大利 | 19 | 32 | 1 | 7 | 28 | 100 |
| 日本[1] | x（2） | 16 | - | x（5） | 47 | 100 |
| 南韓 | 13 | 13 | - | x（5） | 44 | 100 |
| 盧森堡 | 19 | 3 | 15 | 18 | 15 | 100 |
| 墨西哥 | 51 | 26 | - | 6 | x（2） | 100 |
| 荷蘭 | 8 | 21 | x（4） | 16 | 22 | 100 |
| 紐西蘭 | x（2） | 22 | - | x（5） | 43 | 100 |
| 西班牙 | 28 | 27 | - | 6 | 12 | 100 |
| 英國 | - | 15 | 20 | 21 | 15 | 100 |
| 美國 | 5 | 8 | x（5） | x（5） | 49 | 100 |
| 俄羅斯[1] | 3 | 8 | x（5） | x（5） | 34 | 100 |
| OECD 平均 | 30 | | 42 | | | |

說　　明：1.資料爲 2003 年。

2.我國資料之抽查對象爲民間人口，不含軍事、監管及失蹤人口。

資料來源：教育部（2007a）；OECD（2006m）。

表 14　2004 年各國高中以上受教育人口比率表　　單位：%

| | 年齡組別 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 25-64 | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55-64 |
| 澳洲 | 64 | 77 | 65 | 62 | 49 |
| 奧地利 | 80 | 87 | 84 | 78 | 69 |
| 比利時 | 64 | 80 | 70 | 58 | 45 |
| 加拿大 | 84 | 91 | 88 | 83 | 73 |
| 丹麥 | 81 | 86 | 82 | 79 | 77 |
| 芬蘭 | 78 | 89 | 86 | 76 | 59 |
| 法國 | 65 | 80 | 70 | 59 | 49 |
| 德國 | 84 | 85 | 86 | 84 | 79 |
| 義大利 | 48 | 64 | 52 | 44 | 28 |
| 日本[1] | 84 | 94 | 94 | 82 | 65 |
| 南韓 | 74 | 97 | 86 | 57 | 34 |
| 盧森堡 | 62 | 74 | 64 | 58 | 51 |
| 墨西哥 | 23 | 25 | 25 | 21 | 13 |
| 荷蘭 | 71 | 80 | 74 | 68 | 59 |
| 紐西蘭 | 78 | 85 | 81 | 77 | 64 |
| 西班牙 | 45 | 61 | 50 | 36 | 21 |
| 瑞士 | 85 | 89 | 86 | 83 | 79 |
| 英國[2] | 65 | 70 | 65 | 64 | 59 |
| 美國 | 88 | 87 | 88 | 90 | 86 |
| OECD 平均 | 67 | 77 | 71 | 64 | 53 |
| 夥伴國家 | | | | | |
| 巴西 | 30 | 38 | 32 | 27 | 11 |
| 以色列 | 79 | 86 | 81 | 75 | 68 |
| 俄羅斯[1] | 89 | 92 | 95 | 90 | 72 |

說　　明：1.資料爲 2003 年。
　　2.包括一些 ISCED 3C 短期課程。
資料來源：OECD（2006n）。

表 15　2003 年各國 15 歲學生在PISA數學成就表現表

| | 1 級以下 低於 358 分 | | 第 1 級 358 到 420 分 | | 第 2 級 (421 到 482) | | 第 3 級 (483 到 544) | | 第 4 級 (545 到 606) | | 第 5 級 (607 到 668) | | 第 6 級 超過 668 分 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. | % | S.E. |
| 澳洲 | 4.3 | (0.4) | 10.0 | (0.5) | 18.6 | (0.6) | 24.0 | (0.7) | 23.3 | (0.6) | 14.0 | (0.5) | 5.8 | (0.4) |
| 奧地利 | 5.6 | (0.7) | 13.2 | (0.8) | 21.6 | (0.9) | 24.9 | (1.1) | 20.5 | (0.8) | 10.5 | (0.9) | 3.7 | (0.5) |
| 比利時 | 7.2 | (0.6) | 9.3 | (0.5) | 15.9 | (0.6) | 20.1 | (0.7) | 21.0 | (0.6) | 17.5 | (0.7) | 9.0 | (0.5) |
| 加拿大 | 2.4 | (0.3) | 7.7 | (0.4) | 18.3 | (0.6) | 26.2 | (0.7) | 25.1 | (0.6) | 14.8 | (0.5) | 5.5 | (0.4) |
| 丹麥 | 4.7 | (0.5) | 10.7 | (0.6) | 20.6 | (0.9) | 26.2 | (0.9) | 21.9 | (0.8) | 11.8 | (0.9) | 4.1 | (0.5) |
| 芬蘭 | 1.5 | (0.2) | 5.3 | (0.4) | 16.0 | (0.6) | 27.7 | (0.7) | 26.1 | (0.9) | 16.7 | (0.6) | 6.7 | (0.5) |
| 法國 | 5.6 | (0.7) | 11.0 | (0.8) | 20.2 | (0.8) | 25.9 | (1.0) | 22.1 | (1.0) | 11.6 | (0.7) | 3.5 | (0.4) |
| 德國 | 9.2 | (0.8) | 12.4 | (0.8) | 19.0 | (1.0) | 22.6 | (0.8) | 20.6 | (1.0) | 12.2 | (0.9) | 4.1 | (0.5) |
| 義大利 | 13.2 | (1.2) | 18.7 | (0.9) | 24.7 | (1.0) | 22.9 | (0.8) | 13.4 | (0.7) | 5.5 | (0.4) | 1.5 | (0.2) |
| 日本 | 4.7 | (0.7) | 8.6 | (0.7) | 16.3 | (0.8) | 22.4 | (1.0) | 23.6 | (1.2) | 16.1 | (1.0) | 8.2 | (1.1) |
| 南韓 | 2.5 | (0.3) | 7.1 | (0.7) | 16.6 | (0.8) | 24.1 | (1.0) | 25.0 | (1.1) | 16.7 | (0.8) | 8.1 | (0.9) |
| 盧森堡 | 7.4 | (0.4) | 14.3 | (0.6) | 22.9 | (0.9) | 25.9 | (0.8) | 18.7 | (0.8) | 8.5 | (0.6) | 2.4 | (0.3) |
| 墨西哥 | 38.1 | (1.7) | 27.9 | (1.0) | 20.8 | (0.9) | 10.1 | (0.8) | 2.7 | (0.4) | 0.4 | (0.1) | 0.0 | (0.0) |
| 荷蘭 | 2.6 | (0.7) | 8.4 | (0.9) | 18.0 | (1.1) | 23.0 | (1.1) | 22.6 | (1.3) | 18.2 | (1.1) | 7.3 | (0.6) |
| 紐西蘭 | 4.9 | (0.4) | 10.1 | (0.6) | 19.2 | (0.7) | 23.2 | (0.9) | 21.9 | (0.8) | 14.1 | (0.6) | 6.6 | (0.4) |
| 西班牙 | 8.1 | (0.7) | 14.9 | (0.9) | 24.7 | (0.8) | 26.7 | (1.0) | 17.7 | (0.6) | 6.5 | (0.6) | 1.4 | (0.2) |
| 瑞士 | 4.9 | (0.4) | 9.6 | (0.6) | 17.5 | (0.8) | 24.3 | (1.0) | 22.5 | (0.7) | 14.2 | (1.1) | 7.0 | (0.9) |
| 美國 | 10.2 | (0.8) | 15.5 | (0.8) | 23.9 | (0.8) | 23.8 | (0.8) | 16.6 | (0.7) | 8.0 | (0.5) | 2.0 | (0.4) |
| OECD 總和 | 11.0 | (0.3) | 14.6 | (0.3) | 21.2 | (0.3) | 22.4 | (0.3) | 17.6 | (0.2) | 9.6 | (0.2) | 3.5 | (0.2) |
| OECD 平均 | 8.2 | (0.2) | 13.2 | (0.2) | 21.1 | (0.1) | 23.7 | (0.2) | 19.1 | (0.2) | 10.6 | (0.1) | 4.0 | (0.1) |

資料來源：OECD（2006o）。

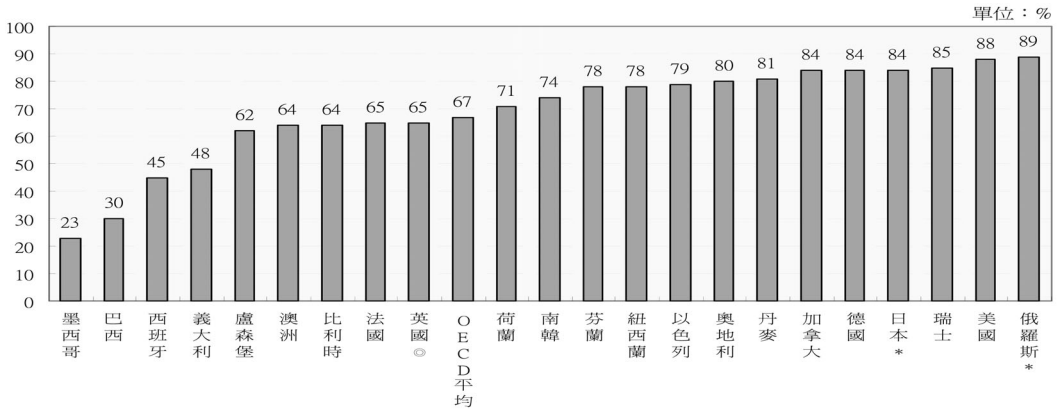



圖 12　2004 年各國高中以上受教育人口比率圖

說　　明：* 資料爲 2003 年。

◎包括一些 ISCED 3C 短期課程。

資料來源：OECD（2006n）。

表 16　2003 年國際數理教育成就（TIMSS）趨勢調查報告統計表

| | | 國二科學 | | 國二數學 | | 小四科學 | | 小四數學 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 排名 | 國別 | 平均分數 | 國別 | 平均分數 | 國別 | 平均分數 | 國別 | 平均分數 |
| 1 | 新加坡 | 578 | 新加坡 | 605 | 新加坡 | 565 | 新加坡 | 594 |
| 2 | 中華民國 | 571 | 南韓 | 589 | 中華民國 | 551 | 香港 | 575 |
| 3 | 南韓 | 558 | 香港 | 586 | 日本 | 543 | 日本 | 565 |
| 4 | 香港 | 556 | 中華民國 | 585 | 香港 | 542 | 中華民國 | 564 |
| 5 | 愛沙尼亞 | 552 | 日本 | 570 | 英格蘭 | 540 | 比利時 | 551 |
| 6 | 日本 | 552 | 比利時 | 537 | 美國 | 536 | 荷蘭 | 540 |
| 7 | 匈牙利 | 543 | 荷蘭 | 536 | 拉脫維亞 | 532 | 拉脫維亞 | 536 |
| 8 | 荷蘭 | 536 | 愛沙尼亞 | 531 | 匈牙利 | 530 | 立陶宛 | 534 |
| 9 | 美國 | 527 | 匈牙利 | 529 | 俄羅斯 | 526 | 俄羅斯 | 532 |
| 10 | 奧地利 | 527 | 馬來西亞 | 508 | 荷蘭 | 525 | 英格蘭 | 531 |
| 11 | 瑞典 | 524 | 拉脫維亞 | 508 | 奧地利 | 521 | 匈牙利 | 529 |
| 12 | 斯洛維尼亞 | 520 | 俄羅斯 | 508 | 紐西蘭 | 520 | 美國 | 518 |
| 13 | 紐西蘭 | 520 | 斯洛維尼亞 | 508 | 比利時 | 518 | 賽普勒斯 | 510 |
| 14 | 立陶宛 | 519 | 奧地利 | 505 | 義大利 | 516 | 摩爾多瓦 | 504 |
| 15 | 斯洛伐克 | 517 | 美國 | 504 | 立陶宛 | 512 | 義大利 | 503 |
| 16 | 比利時 | 516 | 立陶宛 | 502 | 蘇格蘭 | 502 | 奧地利 | 499 |
| 17 | 俄羅斯 | 514 | 瑞典 | 499 | 摩爾多瓦 | 496 | 紐西蘭 | 493 |
| 18 | 拉脫維亞 | 512 | 蘇格蘭 | 498 | 斯洛維尼亞 | 490 | 蘇格蘭 | 490 |
| 19 | 蘇格蘭 | 512 | 以色列 | 496 | 賽普勒斯 | 480 | 斯洛維尼亞 | 479 |
| 20 | 馬來西亞 | 510 | 紐西蘭 | 494 | 挪威 | 466 | 亞美尼亞 | 456 |

說　　明：TIMSS 2003 國二生調查共有 48 個國家地區參與，小四生有 26 個國家參加，本表僅列各類排名前 20 名。

資料來源：IEA（2004a, 2004b）。

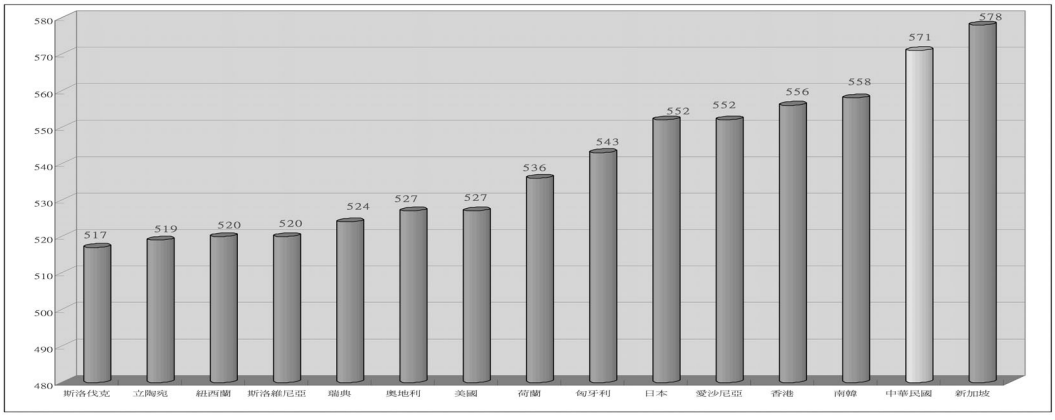



圖 13　2003 年國二科學平均分數圖

說　　明：TIMSS 2003 國二生調查共有 48 個國家地區參與，小四生有 26 個國家參加，本表僅列各類排名前 20 名。

資料來源：IEA（2004a, 2004b）。

# 參考文獻

教育部（2007a）。**教育統計指標之國際比較**。2007 年 3 月 7 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/indicator/2006/index.htm? FILEID=150185&open

IEA (2004a). *數學成績*. Retrieved March 16, 2007, from http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03_M_ Chap1.pdf

IEA (2004b). *科學成績*. Retrieved March 16, 2007, from http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03_S_ Chap1.pdf

OECD (2006a). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006b). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006c). *Education at a glance 2006*. Retrieved January 26, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006d). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006e). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006f). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006g). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006h). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006i). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 4, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006j). *Education at a glance 2006*. Retrieved January 26, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006k). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006l). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 9, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006m). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 13, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD( 2006n). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 12, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

OECD (2006o). *Education at a glance 2006*. Retrieved March 19, 2007, from http://www.oecd.org/edu/eag2006

更正啓事：本刊第 33 輯〈日本學前及初等教育改革省思〉乙文部分內容應更正如下，特此致歉。

一、68 頁第 5—6 行：「子ども・子育こ応援プヲン」更正爲：「子ども・子育て応援プラン」。

二、80 頁第 17 行：「子ども・若者の「次世代を担う力」を育むための教育施策のめり方たついて」更正爲：「子ども・若者の「次世代を担う力」を育むための教育施策のあり方について」。

三、83 頁第 11 行：「'體験的學習實メニュー」更正爲：「體験的學習實踐メニュー」。

四、83 頁第 27 行：「教育職員のライフステージに応じた能力開プログラム」更正爲：「教育職員のライフステージに応じた能力開發プログラム」。

五、84 頁第 3 行：「地域ポーツクラブ」更正爲：「地域スポーツクラブ」。

# 附錄一：各輯總目次

## 第一輯　各國高等教育專輯
（民國六十五年十二月）

發刊辭……熊先舉
我國大學教育的社會學分析……林清江
英國高等教育全貌……孫亢曾
美國高等教育之新趨勢……王煥琛
聯邦德國大學制度與問題……嚴翼長
法國高等教育概說……費海璣
日本戰後高等教育制度……方炎明
韓國高等教育……朴致聖
書評：
孔孟荀據玉思想比較研究……警　雷
學政全書……陳道生
民國教育記事……本　館
民國六十四年教育論文索引……本　館
行政院國家科學委員會獎助費研究專題彙編
〔附：研究人研究專題編號及服務單位索引〕……本　館

## 第二輯　各國師範教育專輯
（民國六十六年十二月）

我國師範教育應趨的途徑……林　本
我國中等學教師師資養成教育之檢討……瞿力鶴
我國小學師資教育……陳梅生
英國師範教育之現況與發展趨勢……陳奎憙
美國的師範教育……王煥琛
聯邦德國的師範教育……嚴翼長
法國的師範教育……郭爲藩
日本師範教育之演變及現況……徐南號
書評：
近十年來出版教育書刊之評介……王煥琛
民國教育記事……本　館
民國六十五年教育論文索引……本　館

## 第三輯　技術職業教育專輯
（民國六十七年六月）

當前主要國家專科職業教育發展之研究……蔡保田
技術人力培養之規劃……余煥模
我國當前工業職業教育與職業訓練……夏漢民
我國的職業補習教育與進修教育……王華林
我國建教合作情況與當前的問題……唐　智
我國世銀教育貸款計畫與工業專科暨職業教育發展……劉學斌
教育部改進農業及海事〔水產〕教育之規劃……廖季清
論我國工業職業教育師資培養……周談輝
工業技術學院體制可行性之研究……馬道行
工業專科學校課程與教育實驗……張志良
教育書刊介紹：
我國教育史選介……陳道生
民國教育記事……本　館
民國六十六年教育論文索引……本　館

## 第四輯 中等教育專輯
（民國六十八年六月）

我國國民中學的目標、制度及行政……司　琦
我國中等學校輔導工作之問題與改革途徑……鄭熙彥
近三十年我國中等學校課程之演進……呂愛珍
近三十年我國中等學校師資之培養與進修……瞿立鶴
近三十年我國中等學校事務管理研究……杜源芳
近三十年我國高級中等教育之發展教育目標、學制，
學校行政與發展趨向……王煥琛
近三十年我國高級職業學校教育之發展教育目標、學制，
學校行政與發展趨向……王煥琛
教育書刊介紹：
我國教育史選介……陳道生
特載：
國立教育資料館教育資料管理流通辦法……本　館
民國教育記事……本　館
民國六十七年教育論文索引……本　館

## 第五輯 國民教育專輯
（民國六十九年六月）

國民教育之目標與功能……黃堯仁
國民教育中的學生輔導工作……洪有義
國民教育與學生健康及學校衛生……晏涵文
我國國民中小學特殊教育的設施及其檢討……吳武典
台灣光復以來國民小學教育方法的革新……崔劍奇
我國國民教育的演進……孫邦正
近三十年我國國民教育課程之演進……司　琦
近三十年我國國民教育投資之分析……梁尚勇
近三十年我國國民教育研究的成果……王煥琛
我國國民教育現況與未來展望……毛連塭
當前國民教育重要法令……毛連塭
教育書刊介紹：
我國教育史選介……陳道生
民國教育記事……本　館
民國六十八年教育論文索引……本　館

## 第六輯 社會教育專輯
（民國七十年六月）

近三十年來我國社會教育行政制度及法令……李水源
近三十年來我國的特殊教育……王振德
近三十年來我國的補習教育……黃富順
近三十年來我國的空中學校之發展……王煥琛
近三十年來我國的新聞事業……馬驥伸
近三十年來我國的廣播電視……陳世敏
近三十年來我國的音樂發展……許常惠
近三十年來我國的美術進展……王秀雄
近三十年來我國的社會體育活動……吳文忠
近三十年來我國的社會教育館……李建興
近三十年來我國的科學教育館……陳石貝
近三十年來我國的公共圖書館……宋建成
近三十年來我國的博物館……郭麗玲
近三十年來台灣省各級學校兼辦社會教育述要……鄭騰輝
推廣我國成人教育的途徑……楊國賜

教育書刊介紹：
我國教育史選介……陳道生
民國六十九年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第七輯 特殊教育專輯
（民國七十一年六月）

我國特殊教育之演進及其展望……瞿立鶴
近三十年來我國特殊教育行政組織與法規……杜源芳
近三十年來我國特殊教育師資之培養……許天威
近三十年來我國特殊教育實驗研究及其成就……林寶貴
近三十年來我國特殊教育學術活動及國際學術交流……郭爲藩、王振德
近三十年來台灣省特殊教育之實施及其展望……趙幼勤
近三十年來台北市特殊教育之實施及其展望……張碧麗
高雄市特殊教育之設施及其展望……陳梅生、古萬喜
近三十年來我國出版之特殊教育圖書索引……蔡崇建
特載：
自閉症兒童心理與教育……楊景堯
教育書刊介紹：
我國特殊教育圖書選介……王振德
民國七十年教育論文索引……本　館

第八輯 推廣教育專輯
（民國七十二年六月）

我國推廣教育之演進及其展望……瞿立鶴
近三十年來我國國民小學推廣教育之實施……樊景周
近三十年來我國國民〔初級〕中學推廣教育之實施……丁文生
近三十年來我國高級中學推廣教育之實施……譚光鼎
近三十年來我國職業學校之推廣教育……周談輝
近三十年來我國中等學校教育師資養成教育機構之推廣教育……瞿立鶴
近三十年來我國專科學校之推廣教育……周談輝
近三十年來我國師範專科學校辦理推廣教育之概況……熊光義、陳壽触
近三十年來我國大學院校推廣教育之發展……王煥琛
特載：

清末教育行政制度之演變……雷國鼎
民國七十年教育論文索引……本　館

## 第九輯 留學教育專輯
（民國七十三年六月）

我國留學政策之演進……李　炎
清末留學政策之演進……瞿立鶴
民國以來之留學教育……王煥琛
我國留學教育……謝文全
我國留英教育……詹火生、楊　瑩
我國留日教育……劉焜輝
我國留法教育……朱　諶
我國學生留學韓國之概要……林秋山
近三十年來我國留德教育……許智偉
土耳其歷史與教育發展之簡介及我國留土學生概況……高苓苓
政府輔導海外學人留學生回國服務措施及其成就……姚　舜
民國七十二年教育論文索引……本　館

## 第十輯　體育專輯
（民國七十四年六月）

近三十年來我國體育政策的演進……羅開明
近三十年來我國大專院校體育發展與現況……王同茂
近三十年來我國高級中等學校體育發展與現況……蘇雄飛
近三十年來我國國民中小學體育發展與現況……吳萬福
近三十年來國軍體育發展概況與未來之瞻望……郭　愼
近三十年來我國社會體育運動團體組織的發展……魏香明
近三十年來我國民俗體育活動發展與現況……樊正治
我國體育學術研究動向研討……許義雄
我國運動競技水準提升芻議……劉勝賢
我國全民運動的發展與現況……邱金松
我國全國各項運動紀錄……詹德基
我國參加歷屆奧運（夏季）、亞運概況……湯銘新
我國棒球運動的發展與展望……詹德基
我國高爾夫運動的發展與展望……楊雅雲
從臺灣省運動會到臺灣區運動會……蔡特龍
民國七十三年教育論文索引……本　館

## 第十一輯 美術教育專輯
（民國七十五年六月）

美術教育的功能探討……王秀雄
我國美術教育政策發展之探討與展望……張俊傑
近三十年來我國大專院校之美術教育……張德文
近三十年來我國專科學校之美術教育……張志良
近三十年來我國高級中學之美術教育……凌嵩郎
近三十年來我國高級職業學校美術教育之發展與現況……羅慧明
近三十年來我國國民中學（含初級中學）之美術教育……王建柱
近三十年來的國軍美術教育……吳道文
近三十年來我國博物館之美術展覽活動……沈以正
全國美術展覽的回顧與前瞻……張俊傑
民國七十四年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

## 第十二輯 音樂教育專輯
（民國七十六年六月）

音樂教育的功能與我國音樂教育政策……李永剛
我國近代音樂教育之發展及趨向……張己任
我國音樂師資培育之探討……郭長揚
我國音樂資賦優異教育……蔡永文
近四十年來我國大學院校之音樂教育……許世青
近四十年來我國專科學校之音樂教育……張大勝
近四十年來我國高級中學之音樂教育……盧昭洋
近四十年來我國高級職業學校之音樂教育……彭聖錦
近四十年來我國國民中學之音樂教育……范儉民
近四十年來我國國民小學之音樂教育……張統星
近四十年來我國學前教育階段之音樂教育……林育偉、蔡春美
近四十年來我國國軍之音樂教育……劉燕當
近四十年來我國社會音樂教育之發展……汪精輝
近四十年來我國之傳統音樂教育……董榕森
民國七十五年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

## 第十三輯 幼兒教育專輯
（民國七十七年六月）

幼兒教育理論基礎……黃迺毓、簡淑眞
六國幼兒教育的目標與功能－中日美英法德幼兒教育之比較……羅淑芳
近四十年來我國幼兒教育師資之培養……蔡春美
四十年來我國幼兒教育之課程……王靜珠
近四十年來我國幼兒教育之教材及教法……盧素碧
近四十年來我國幼兒教育之環境設計……田育芬
近四十年來我國托兒事業之發展……張秀卿
日本的幼兒教育……吳貞祥
我國幼兒教育之現況分析……林惠雅
我國幼兒教育發展的途徑……陳漢強
民國七十六年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

## 第十四輯 科學教育專輯
（民國七十八年六月）

我國明日科學教育政策的走向……黃季仁
近四十年來我國國民中小學之科學教育……方炎明
科學教育目標之探討與展望……許榮富
科學教育學術研究的規劃與推展……郭允文
科學教育研究的方法論……鄭湧涇
我國小學自然、數學兩課程實驗研究……陳梅生
近二十年我國國民中學自然科學課程之發展……楊榮祥
我國國民中學數學課程之發展……陳冒海
近二十年來我國高級中學自然科學課程之發展……魏明通
我國高級中學數學課程之發展……李恭晴
我國科學教學評量的改進……黃寶鈿
科學師資培育的理念與實務設計……許榮富
我國中學數學師資培育……陳昭地
電腦輔助教學的研究與推廣展望……毛松霖
少年科學研習活動的探討與展望……黃武鎮
民國七十七年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

## 第十五輯 國語文教育專輯
（民國七十九年六月）

我國國語文教育的目標與演進……王天昌
我國國語文教育的目標、功能與特色……周　何
我國國語文師資的培育與訓練……劉兆祐
作文教學的理論與實際及學生作文之評量……陳品卿
學前兒童語文教育問題的探討……鄭　蕤
我國小學國語課程的演進……林國樑
國民中學國文教材的演變及檢討……董金裕
近四十年來我國高中高職國文教材教法的回顧與展望……黃錦鋐
近四十年來我國專科學校國文科教材教法的檢討……張雙英
當前大學國文教學改進之觀察與省思—
以清華大學、政治大學、台灣大學爲例……何寄澎
海峽兩岸及香港地區國小、國中國語文教育的比較……李威熊
近四十年來海外華僑國語教育的檢討……趙　林
中共簡化漢字對語文史地教學之影響……汪學文
社會國語文教育的回顧與展望……徐漢昌
我國國語文教育未來發展之方向……李　鍌
民國七十八年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

## 第十六輯 社會（學）科教育專輯
（民國八十年六月）

社會科教育目標與功能之研究……黃炳煌
四十年來我國國民小學的社會科教育……屠炳春
四十年來我國國民小學社會科教科書的演進……司　琦
四十年來我國國（初）中歷史科教育—
以教科書的編纂爲討論中心……黃秀政
四十年來我國中等學校公民科教育……陳光輝
四十年來我國的高中歷史教育……呂實強
四十年來我國高級中學學校三民主義學科教育……石再添、李薰楓
社會科課程設計的基礎……黃政傑
國民小學社會科實驗課程主要教學方法分析……秦葆琦
我國國民小學社會科學課程發展與實驗……王浩博
我國中學社會（學）科教學方法的改進……李緒武
我國社會（學）科的教育成績考查方法……李聰明

我國社會（學）科教育的發展途徑……楊國賜
民國七十九年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

## 第十七輯 視聽教育專輯
（民國八十一年六月）

四十年來我國視聽教育的演進……陳梅生
四十年來視聽教育在小學教育中之實施與發展……陳杭生
視聽教育在中學教育中之實施與發展……崔劍奇
教學媒體在職業教育之發展……余　鑑
我國高等教育中視聽教育的發展……張霄亭
終生學習時代的社會教育與視聽教育……陳淑英
視聽教育與我國隔空教學之發展……楊家興
教育工學的理論基礎……趙美聲
教學設計的哲學省思—由客觀主義到建構主義……侯志欽
電視系統在教學上的運用……關尚仁
教學設計於在職訓練上的應用……朱湘吉
電腦輔助教學在我國的實施與展望……吳鐵雄
從電腦教學到超（串連）媒體……李世忠
教育工學在我國發展的方向—從教育科技的架構談起—顏秉璵……沈中偉
民國八十年教育論文索引……本　館
教育資料集刊各輯總目次……本　館

## 第十八輯　商業教育專輯
（民國八十二年六月）

四十年來我國經濟發展與商業教育的關係之剖析與檢討……康龍魁
四十年來我國商業教育政策、目標與課程發展之檢討與展望
……林聰明、李然堯
四十年來我國商業教育師資培育之發展檢討與展望……孫步儀
四十年來我國商業經營發展趨勢及人才培訓之檢討與展望……吳慶堂
四十年來我國金融發展趨勢及人才培訓之檢討與展望……倪成彬
四十年來我國國際貿易發展趨勢及人才培訓之檢討與展望……許柯生
四十年來我國商業文書及秘書發展的趨勢及人才培訓之檢討與展望
……張世祿
四十年來我國租稅教育之評析與展望……周玉津
我國會計師專業發展之回顧與前瞻……林維珩、鄭丁旺

我國大專及商業觀光餐旅教育發展之探討……紀潔芳、吳武忠
我國參與國際珠算文化活動概述……田餘秀
商業人力資源之培育趨勢與大專院校商業推廣教育……郭崑謨
我國商業進修補習教育之過去與未來……王紹楨
我國空中商業教育之過去與未來……吳仕漢、陳 鎮
我國商業資訊化與人才培育之評析與展望……邱光輝
民國八十一年教育論文索引……本 館
教育資料集刊各輯總目次……本 館

第十九輯 工業教育專輯
（民國八十三年六月）

我國技術學院教育之演進與展望……劉清田
我國工業專科教育之演進與展望……張天津
四十年來工業職校教育之演進與展望……許瀛鑑
四十年來我國工藝教育發展之沿革……葉俊偉、李大偉
我國工業教育目標之探討與展望……林聰明、李然堯
我國工業教育行政組織的探討與展望……江文雄
我國工業教育師資之培育與進修……康自立
工業教育課程發展之理論與實際……楊明恭、高明敏
我國工業教育教學評量之檢討……鍾瑞國
我國工業職業教育對職業訓練發展之影響……楊啓棟
我國工業教育建教合作教育之探討……蕭錫錡
民國八十二年教育論文索引……本 館
教育資料集刊各輯總目次……本 館

第二十輯 環境教育專輯
（民國八十四年六月）

環境教育發展史……楊冠政
環境教育的定義、目標與內涵……王懋雯
環境價值教育……楊冠政
環境教育的生態學基礎……周昌弘
應用大眾傳播於環境教育－理論與實務……黃淑貞
各級學校環境教育的內容與教學法……王佩蓮
強調人文的環境教育課程發展和其架構……楊榮祥
我國現階段環境教育政策與措施……鄧 銘、劉佳鈞
環境教育人才及培訓……余秀琴、孫一先

社會環境教育之推動與落實……汪靜明
環境教育理念的生活實踐……柯淑婉
幼稚園的環境教育與兒童户外環境教育……王　鑫
環境教育之未來展望……楊冠政
環境教育與人口教育……鄭惠美
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十一輯　資優教育專輯
（民國八十五年六月）

資優教育的基本理念……毛連塭
資優學生身心特質與評量……陳美芳
資賦優異學生的鑑定與教育安置……郭靜姿
資優教育方案設計……陳長益
資優教育的評鑑－以台灣省高中數學資優教育評估爲例……謝建全
資優教育研究的回顧與檢討……林幸台
資優教育的師資培育……王振德
我國一般能力資賦優異教育的回顧與前瞻……張世彗
我國數理資優教育……魏明通
國民中學「語文類」資優教育……溫怡梅、張大勝
我國音樂資優教育……范儉民、鍾萬梅
中美兩國美術資優教育實施近況之比較與問題研究……林仁傑
我國中小學舞蹈資優教育實施現況……賴秀月
特殊族群資優教育……盧台華
學前資優兒童教育……陳龍安、金瑞芝
資優生親職教育－透過家庭影響提高孩子的成就……蔡典謨
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十二輯　師資培育專輯
（民國八十六年六月）

我國師範教育的回顧……伍振鷟、黃士嘉
師資培育研究應走的方向及關心的課題－
以 1960 年以來英國師資培育理論的發展爲例……但昭偉
師資培育的理念與目標……詹棟樑
師資培育的理念取向與典範之評析……饒見維
師資培育與教師專業承諾研究……劉春榮
師資培育法及相關法規內容評析……吳清山

我國師資培育機構之組織與行政……林天祐
新制師資培育制度之建立……卓英豪
國小學師資培育制度和課程的改革……歐用生
我國中學師資培育制度與專業教育課程……湯維玲
特教師資培育制度與課程……林寶貴
多元化師資培育中的潛在課程……張芬芬
我國師資培育制度現代化的展望……吳明清
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十三輯 教育改革專輯
（民國八十七年六月）

今日教育改革的基本性質－典範的轉移……但昭偉、邱世明
適性教育的心理觀……簡茂發
教師專業自主……劉春榮
教育改革趨向與影響因素分析－國際比較觀點……沈姍姍
台灣教改新興勢力—學校教師會……彭富源
初等教育改革課題之分析……林天祐
改革中等教育之省思……劉安彥
高等教育改革……楊　瑩
高等教育改革與國家發展……楊國賜
我國師資培育制度變革之分析……陳奎熹
教育改革與特殊教育……吳武典
我國成人教育的發展與革新……黃富順
近一、二十年來我國入學考試制度之改革……黃炳煌
解嚴以後教育改革運動之探究……吳清山
美國學校教育改革的成功案例－委辦學校運動及其相關研究……張明輝
從社會影響理論談開放教育……吳英璋
良性互動機制下的基礎教育改革……陳善德
近接二十一世紀的挑戰－落實國民教育改革……曾憲政
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十四輯 終身教育專輯
（民國八十八年六月）

終身教育的意義、源起與實施……黃富順
終身教育的理論基礎與建構……王政彥

遠距教學與終身教育……黃明月
終身教育的學習環境……楊國德
終身教育政策法制之探討……柯正峰
終身學習教師的發展與培育……蔡培村
國民教育階段推展終身學習策略之探究……吳清山、張素偵
終身教育與社會教育……林勝義
原住民終身學習體系的建構……李　瑛
特殊教育與終身教育……林幸台
終身教育與社區總體營造……林振春
日本終身教育的現況檢討與未來展望……黃振隆
德國的終身教育……詹棟樑
加拿大成人教育的課題……單文經
我國終身教育現況檢討與未來展望……楊國賜
教育資料集刊各輯總目次……本　館

第二十五輯 道德教育專輯
（民國八十九年十二月）

海峽兩岸德育沿革與現況之比較……李琪明
教師道德推理與教學關係之初探……張鳳燕
台灣中小學公民教育與「台灣人」意識的型塑……單文經
生命智慧與道德教育……孫效智
環境倫理與生態道德教育……郭實渝
宗教與道德間的關係—兼論多元社會中的宗教與道德教育……方永泉
美感與道德教育：論道德教學的審美判斷……林逢祺
後現代與道德教育……蘇永明
兼論道德氣質的成分與道德教育的策略……單文經
正義倫理與關懷倫理的論辯：女性倫理學的積極意義……簡成熙
透過解放與批判獲得智慧與德性之重建……溫明麗
多元文化主義觀點之下的道德教育與評量—一項初步的觀察……但昭偉
國民小學道德教學媒體的研發與省思……范信賢
日本2002年後道德教育課程內容的研究……梁忠銘

第二十六輯 生命教育專輯
（民國九十年十二月）

生命教育的哲學基礎……黎建球
生命教育的倫理學基礎……孫效智

生命教育的宗教學基礎初探……陳德光
孔子的生命教育思想……朱榮智
基督宗教與生命教育……鄔昆和
「生命教育」的生命……但昭偉
社會關懷教育與生命教育……曾煥棠
佛教的生命教育理念與實踐……陳木子
在自然科學和環境教育議題教學中落實生命教育之理論與實務……王佩蓮
從殯葬角度看生命管理……黃有志
學習，從生命開始---九年一貫課程中生命教育規劃與實施……陳浙雲
建構生命願景，彩繪亮麗人生---談青少年的志業與工作世界……鄭崇趁
人間有溫情，生命有資源---談生命教育的社會資源網絡……張德聰
國小生命教育課程統整之設計……丘愛鈴
生命教育之班級經營……錢永鎮
國中生的生命教育—從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施……張淑美
生死取向的生命教育：教學成效之探討……吳庶深、黃禎貞

第二十七輯 學校社區化專輯
（民國九十一年十二月）

我國學校社區化政策之探討……柯正峰
學校社區化的社會學理論基礎……張德永
衝突理論在學校社區化之運用……劉子利
從社區教育理論談學校社區化策略……林振春
以知識經濟、知識社會的觀點論如何提升學校社區化之教育效能……王如哲
成人教育在學校社區化的角色與功能……楊國德
大學社區服務的理念與策略……楊國賜
台灣地區社區大學的發展與省思……黃富順
高中職社區化之推動與發展……邱玉蟾
國民中小學學校社區化的重要理念與實施策略……吳清山、蔡菁芝
美國中小學學校社區化之內涵分析及其對我國之啓示……張德銳、丁一顧
強化學校與社區關係、增進學生學習機會：美國的作法……單文經
英國學校與社區的互動關係及其對我國學校社區化的啓示……王政彥
日本推動學校社區化之政策分析……李聰明
學校社區化在理念與實踐上的發展趨勢……林明地
生命教育專輯之回應：生命教育之推動困境與內涵建構策略……孫效智

## 第二十八輯 教師專業發展專輯
（民國九十二年十二月）

後現代思潮與教師專業發展……黃乃熒
實務現象學的乙種嘗試—從 Schon 行中反省的反省到教師專業發展
……林建福
英國的教師專業發展與管理主義……黃嘉莉
從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展……陳美玉
實習教師的專業發展—文化的觀點……吳麗君
中小學初任教師的教學困境與專業發展策略……張德銳
課程創新與教師的自我創化—系統演化的觀點……詹志禹
教師在訓輔知能的專業成長策略……劉春榮
國民中小學教師之行政專業知能成長內涵和策略……林新發、王秀玲
國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔之研究
……丁一顧、簡賢昌、張德銳
教師在職進修與教師專業發展……黃坤錦
從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略……顏國樑
教學領導與教師專業發展……楊振昇
教師職級制度的內涵及實施取向……蔡培村、鄭彩鳳
中小學教師檢定政策評鑑模式之建構和應用—以促進教師專業發展爲核心
……葉連祺
誰能不在乎課程理論？—教師課程理論的覺醒……歐用生
台灣教師參與行動研究之趨勢與評析……謝寶梅
教師敘事與當代教師專業的開展……周淑卿

## 第二十九輯 教育評鑑專輯
（民國九十三年十二月）

教育評鑑的概念與發展……吳清山、王湘栗
教育評鑑實施過程與方法的專業化……林天祐
教育評鑑的後設評鑑……游家政、曾祥榕
質性教育評鑑之探討……黃政傑
教育評鑑方案之建構……劉春榮
高中校長辦學績效評鑑指標……林新發、林上渝
專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略……張德銳
學校評鑑的內與外？—初探學校本位評鑑、自我評鑑與內部評鑑概念區隔
……郭昭佑
課程評鑑概念分析……黃嘉雄

社會學習領域教科書審查歷程之分析……歐用生、洪孟珠
發展中小學教師評鑑工具之研究 ……張新仁、馮莉雅、邱上眞
教育行政與管理評鑑的回顧與前瞻－一位教育行政老兵的見證與省思
……江文雄
幼稚園評鑑－組織自動轉的系統建構……盧美貴
高等教育評鑑－英國 1996 年大學研究評鑑作業的回顧與啓示……王如哲
技職教育評鑑的展望……李隆盛、賴春金
我國特殊教育評鑑及相關研究……王振德
師資培育評鑑的反省：一些尚待探討的實務與研究課題……高熏芳
學校建築評鑑：用後評估的發展與模式……湯志民
日本教育評鑑相關問題之探討……楊思偉
英國高等教育評鑑制度……楊　瑩
各國後期中學教育階段學習成就評鑑制度之比較……鍾宜興
我國教育評鑑的問題、發展與展望……蕭　霖

第三十輯 創造力教育專輯
（民國九十四年十二月）

道家的創造之道……郭有遹
易經與懷海德的創造思維……俞懿嫻
當創造與智慧相遇：臺灣華人文化中創造力與智慧的關係……楊世英
智力與創造力：人類心智析論與強化……蔡崇建、高翠霞
我國創造力教育發展史……陳昭儀、吳武典、陳智臣
從演化觀點看創造力教育政策的推動——以「創意教師成長工程」爲例
……詹志禹
新/心教育的追尋－－以諾基亞CQ工程爲例……吳武典
發問技巧與學生創造力之增進……張玉成
創造思考的策略與技法……陳龍安
創造力的測量與共識衡鑑……邱皓政
當代台灣傑出企業家的創業發展研究：一種傳記資料分析
……丁興祥、邱惟眞
傑出作家創造性人格特質之探析……陳昭儀

第三十一輯 教育政策專輯
（民國九十五年四月）

我國教育政策的回顧（1949-1954）……周愚文
教育政策的哲學思維……俞懿嫻

教育政策過程與方法分析……張芳全
國民教育政策檢討與策進……吳清山、賴協志
我國中等教育政策之檢討與策進……秦夢群
技職教育政策檢討與策進……孫仲山、吳思達
師資培育的供需問題與平衡機制探討……張鈿富、王世英、周文菁
新世紀高等教育政策規畫與改革動向……楊國賜
招收海外僑生回國升讀大學之回顧與展望……蘇玉龍、李信
日本幼兒教育政策發展的回顧與啓示……邱瓊慧
全球在地化視野下的高職轉型政策……劉曉芬
從意識型態觀點探索教育政策的執行……黃乃熒
後現代狀況下的全球化教育隱憂與出路……陳文團、溫明麗

第三十二輯 教育變革與發展
（民國九十五年十二月）

台灣教育改革的檢討與策進：1994 — 2006 年……吳清山
影響學習成就之社會因素比較分析……翁福元
日本的教育改革……翁麗芳
中國大陸教育改革：1978 — 2006 年……劉勝驥
APEC 教育部長會議及其聯合宣言之學習政策分析……鍾明倫
英國當前的學校教育改革……劉慶仁
法國最近的教育改革：費雍教改……林貴美、劉賢俊
德國教育改革的現況及措施……梁福鎮
芬蘭教育改革的歷史及其現況……張家倩
俄羅斯聯邦教育改革與發展……鍾宜興
美國 1990 年以後之師資教育改革……李新鄉
加拿大教育改革之現況及措施……吳美娟
澳洲高等教育改革政策框架解析……江愛華
各國重要教育指標及主要國家學制圖說明……編輯小組



第三十三輯 初等教育
（民國九十六年三月）

台灣初等教育改革的省思：1994-2007……吳清山、賴協志
香港幼兒教育發展及其專業培訓……黎玉貞、黃國茜
韓國小學的改革現況與政策發展……朴福仙
日本學前及初等教育改革省思……翁麗芳
俄羅斯初等教育之語言教育省思……鍾宜興

二十一世紀澳洲初等教育教改政策目標與計畫解析……江愛華
美國初等教育改革動向分析……張鈿富、葉兆祺、林友文
加拿大初等教育之家長參與政策分析……蕭芳華
英國初等教育改革現況分析……劉慶仁
法國初等教育現況與改革……林貴美、劉賢俊
德國初等教育現況及改革……余曉雯
瑞典初等教育改革方向與啓示……劉德勝
芬蘭國民教育現況探析……張家倩
西班牙初等教育改革探析……莊小萍
各國初等教育重要教育指標……編輯小組
台灣推動十二年國民基本教育文件—國民的權利，國家的義務
……教育部

# 附錄二：索引

## 一、中文索引


### 二畫

入學考試　30 頁、33 頁
入學制度　261 頁、279 頁
十二年國民教育　10 頁、16 頁

### 四畫

不讓孩子落後法案　109 頁、118 頁、121 頁
中央教育審議會　43 頁
中等教育　42 頁、46 頁、47 頁、50 頁、53 頁、112 頁、116 頁、117 頁、127 頁、179 頁、181 頁、182 頁、191 頁、197 頁、204 頁、261 頁、263 頁、271 頁
中等教育改革　1 頁、4 頁、6 頁、11 頁
中等教育普通證書　161 頁
中等教育學校　49 頁、56 頁、61 頁
公平入學　157 頁、159 頁、160 頁
公共學校　141 頁
公辦民營中學　157 頁
分隔學校區　145 頁、146 頁、147 頁
文部科學省　43 頁、48 頁、55 頁
日本教育　39 頁
日本學制　47 頁
比較教育　213 頁、221 頁

### 五畫

功能性技能　162 頁
白皮書　157 頁、160 頁、161 頁、172 頁

### 六畫

共同基礎知能　192 頁
各邦教育部長常設聯席會議　216 頁
回家作業　285 頁
成就學習網絡　200 頁、206 頁
西班牙　261 頁、264 頁
西班牙中等教育　261 頁、263 頁、265 頁、280 頁
西班牙教育　278 頁、280 頁

### 八畫

制度設計　137 頁、148 頁
宗教教育　139 頁、142 頁
居民學生　148 頁
芬蘭中等教育　247 頁、249 頁、253 頁、256 頁、258 頁
初級中學之學區劃分　200 頁、207 頁、208 頁

### 九畫

信託學校　155 頁、157 頁
俄羅斯教育　70 頁、73 頁、83 頁
俄羅斯普通中等教育改革　63 頁、83 頁
俄羅斯普通中等教育的現代化　63 頁
後期中等教育　261 頁、271 頁

政府學校　89 頁

## 十畫

師徒制　239 頁
徑路分析　285 頁、288 頁、292 頁
校長　234 頁、240 頁
留校就讀率　93 頁
高中　238 頁
高中多元入學　9 頁
高中成人教育　234 頁
高中職社區化　8 頁、14 頁、19 頁
高中證書　92 頁
高等學校　46 頁、47 頁、54 頁

## 十一畫

國定課程　160 頁、173 頁
國家資格測驗（高中畢業考）　247 頁、250 頁、252 頁
國際學生評量方案　215 頁
教育、研究部長　233 頁
教育公平　35 頁、36 頁
教育改革　25 頁、28 頁、32 頁、34 頁、42 頁、50 頁、53 頁
教育法　141 頁、142 頁、144 頁、145 頁、147 頁、148 頁、160 頁
教育指標　213 頁
教育現代化　65 頁、66 頁
教育部　233 頁
教育署　231 頁、233 頁
教育監控系統　222 頁、225 頁、226 頁
教育標準　213 頁、215 頁、218 頁、221 頁、224 頁
教育學區　148 頁
教育機會均等　179 頁、199 頁、200 頁、206 頁
教職人員年度分配區域圖　195 頁、196 頁、200 頁、207 頁

## 十二畫

第三次國際數學與科學教育成就趨勢調查　285 頁、287 頁
終身學習基本能力　198 頁、206 頁
單一初級中學改革　191 頁、198 頁、204 頁、206 頁、207 頁
普通中等教育改革　63 頁、83 頁
無年級制高中　247 頁、250 頁、256 頁
評量計畫　213 頁、215 頁、224 頁

## 十三畫

費雍法案　192 頁、197 頁、198 頁、204 頁
新專長文憑　155 頁、162 頁
經濟合作暨發展組織　181 頁

## 十四畫

綜合高中　7 頁、13 頁、19 頁

## 十五畫

彈性學區　91 頁
德國中等教育　213 頁、215 頁
數位學習空間　199 頁、206 頁
數學成就　285 頁、297 頁、301 頁、302 頁
歐洲語言共同參考架構　199 頁、206 頁
課程改革　25 頁、29 頁
適性化學習　155 頁、165 頁

## 十六畫

學生中心　234 頁
學生表現　109 頁、122 頁、123 頁
學科重點中學　157 頁
學校法　142 頁
學校促進署　233 頁、234 頁
學校部長　233 頁
學校證書　91 頁、92 頁
學區　114 頁、120 頁、131 頁
學區制　261 頁、278 頁
學區劃分　137 頁、143 頁、148 頁
澳洲中等教育　89 頁、93 頁、94 頁
獨立學校　89 頁、90 頁

## 十七畫

績效責任　109 頁、119 頁、127 頁

## 十八畫

職場學習　247 頁、255 頁
職業及技術教育　93 頁、94 頁
職業學校　46 頁、53 頁、60 頁

# 二、英文索引


## A

A Level　161 頁
Academies　156 頁、157 頁
accountability　110 頁、120 頁
Act to Establish Public Schools in Each and Every District of This Province,1807　141 頁
An act for the establishment of free schools and the advancement of learning in this province, 1801　140 頁
assessment program　214 頁
Australian secondary education　88 頁

## C

Cadre européen commun de référence pour les langues　199 頁
Common schools　141 頁
comparative education　214 頁
Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie　198 頁
comprehensive high school　2 頁
Curriculum Reform　26 頁

## D

Denominational schools　140 頁、143 頁
Dissentient schools　140 頁、143 頁

## E

Education in Spain　262 頁
Education Reform　26 頁
Education reform in Spain　262 頁
educational indicator　214 頁
Educational Reform　40 頁
educational standard　214 頁
Elevvård　234 頁
Enseignement scondaire　181 頁
Entrance examination　26 頁
Entrance system　262 頁
Espace Numérique de Travail，ENT　199 頁

## F

functional skills　162 頁

## G

GCSE　156 頁、161 頁
General secondary education　64 頁
German secondary schooling　214 頁
government schools　89 頁
grade 1-12 education　2 頁
Gymnasium　234 頁

**H**

high school integrating with school community　2 頁
higher school certificate　92 頁
Homework　286 頁

**I**

Independent Schools　89 頁
International Baccalaureate　164 頁

**J**

Japanese education　40 頁

**K**

Kommunal vuxenutbildning　234 頁

**L**

L'égalité des chances　199 頁
la carte scolaire　195 頁、200 頁、207 頁
La loi Fillon　192 頁
la réforme du collège unique　191 頁
La Troisième République　186 頁
Lärlingsexamen　239 頁
le socle commun de connaissances et de compétences　192 頁、198 頁

**M**

Mathematics achievement　286 頁
Matriculation Examination　248 頁、252 頁
Mceetya Framework for vocational education　95 頁
multiple entrance system of high school　2 頁
Myndigheten för Skolutveckling　233 頁

**N**

new specialised Diplomas　156 頁、162 頁
No Child Left Behind Act　110 頁、117 頁、118 頁、125 頁
Non-graded high school　248 頁、250 頁、256 頁

**O**

On-the-job learning　248 頁

**P**

Path analysis　286 頁、288 頁、292 頁
personalised learning　156 頁、165 頁
Post-compulsory secondary education　262 頁
Programme for International Student Assessment (PISA)　215 頁

## R

Rektor　234 頁
retention rate　93 頁

## S

school certificate　88 頁、92 頁
school district　110 頁、111 頁、114 頁
School district system　262 頁
secondary curriculum　156 頁、157 頁、169 頁
Secondary education　262 頁
secondary education　40 頁、110 頁、112 頁
Secondary education in Spain　262 頁
Secondary education reform　262 頁
secondary education reform　2 頁
Secondary education reform in Spain　262 頁
Skolminister　233 頁
Skolverket　233 頁、238 頁
Spain　262 頁
Specialist Schools　156 頁、157 頁、158 頁、159 頁
student performance　110 頁

## T

The Common School Act, 1816　141 頁
The Separate School Act, 1863　142 頁
third international Mathematics and Science study　286 頁
Trust Schools　156 頁、157 頁

## U

Unified Lower and Upper Secondary School Education　40 頁
Upper secondary education in Finland　248 頁
Upper secondary school　40 頁
Utbildningsdepartmentet　233 頁、238 頁、239 頁、241 頁
Utbildningsminister　233 頁

## V

vocational and technical education　93 頁

# 教育資料集刊 Bulletin of Educational Resources and Research

中等教育 Secondary Education 34 輯 季刊

出版機關：國立教育資料館
發 行 人：王世英
地　　址：台北市大安區（10644）和平東路 1 段 179 號 8 樓
電　　話：（02）2351-9090 # 125
傳　　眞：（02）2357-9595
網　　址：www.nioerar.edu.tw
電子信箱：quarterly@mail.nioerar.edu.tw
1976 年 12 月創刊（1976-2005 年刊；2006 半年刊；2007 季刊）
2007 年 6 月出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址爲：
http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp）



編輯委員會
召 集 人：王世英
編輯委員：王秉倫／吳明清／吳清山／周佳蓉／周玫玲／邱美虹／段慧瑩
梅瑤芳／郭世琪／陳文團／黃炳煌／溫明麗／劉春榮／劉美慧
歐用生／謝雅惠／魏明通／羅綸新（依姓氏筆劃排序）
總 編 輯：溫明麗
編輯小組：吳美清(召集人)／王清標／林威志／段懿眞／張雲龍／程詩嵐／黃仁瑜
執行編輯：連之瑜
助理編輯：羅天豪



印 刷 者：晉富印刷有限公司
地　　址：403 台中市西區明智街 25 號
電　　話：（04）2314-0788

定　　價：每輯新台幣 200 元（不含郵資）
訂閱辦法：
1.利用郵政劃撥方式訂購
帳號：14001708
戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社
2.展售門市
五南文化廣場　地址：台中市中山路 6 號　電話：（04）2226-0330
網址：http://www.wunanbooks.com.tw
國家書坊台視總店　地址：台北市八德路 3 段 10 號　電話：（02）2578-1515
網址：http://www.govbooks.com.tw

（台灣郵政台北字誌第 1079 號執照登記爲雜誌交寄）

GPN：2006500006　　ISSN 1680-5526



◎版權所有，轉載刊登需獲本館同意，翻印必究◎